



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave

M120UND509

Predefinert informasjon

Startdato:	12-11-2019 11:00	Termin:	2019 HØST1
Sluttdato:	15-11-2019 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
SIS-kode:	203 M120UND509 1 MÇ 2019 HØST1		
Intern sensor:	Gerd Grimsæth		

Deltaker

Kandidatnr.: 201

Informasjon fra deltaker

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja
registrert oppgavetittelen
på norsk og engelsk i
StudentWeb og vet at
denne vil stå på
vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Hva slags holdninger har lærere til fleksible skoler?

What kind of attitudes do teachers have for flexible schools?

Av Niklas Karlsen

Master i undervisningsvitenskap
Fordypning i pedagogikk

M120UND509

Veileder: Herner Sæverot

15.11.2019

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

1 Innhold

Sammendrag.....	5
Abstract.....	6
1 Innledning	7
1.1 Valg av skole.....	7
1.2 Begrepsavklaring:.....	8
1.3 Forskjellen på skole og organisering.....	8
1.4 Problemstilling	9
2 Teoridel	11
2.1 Skolens mål.....	11
2.2 Skolen som et løst koblet system	13
2.2.1 Organisasjonen med et rasjonale.....	14
2.3 Koblingene inne i den tekniske kjernen	15
2.3.1 Taus kunnskap.....	17
2.3.2 Innovasjonsparadokset	18
2.3.3 Relasjonsarbeid	19
2.4 Positive effekter av å være et løst koblet system?.....	19
2.5 Koblingene i sammenheng med skolens fysiske utforming	20
2.5.1 Åpne skoler	22
2.5.2 Fleksibilitet og spontanitet.....	23
2.6 Sammenfatning av teoridel	24
3 Metode	25
3.1 Case som metode.....	25
3.2 Det kvalitative intervju	26
3.2.1 Struktur i analysearbeidet	28
3.2.2 Utforming av intervjuguide	28
3.2.3 Gjennomføring av intervjuene	29
3.3 Forskningsprosessen.....	29
3.3.1 Utvalg	29
3.4 Reliabilitet, validitet og etiske problemstillinger	31
3.4.1 Reliabilitet.....	31
3.4.2 Validitet	32

3.4.3	Forskningsetikk	33
3.4.4	Oppgavens styrker og svakheter	34
4	Funn	35
4.1	Beskrivelse av utvalget	35
4.2	Hva er en fleksibel organisering og hvordan ser disse skolene ut?.....	37
4.2.1	Organisering av undervisning	38
4.2.2	Den fysiske utformingen	39
4.2.3	Lærere på trinnet står for mer organisering	41
4.2.4	Oppsummert kjennetegnes dermed den fleksible organiseringen med:	41
4.3	Hvilken holdning har pedagoger, som jobber på fleksible skoler, til disse skoletypene? 41	
4.4	Hva begrunnes disse holdningene i?	44
4.4.1	Relasjonsbygging	44
4.4.2	Klasseledelse, organisering i den tekniske kjernen.....	46
4.4.3	Avlastende	50
4.4.4	Innovasjonsparadokset	52
4.4.5	Et kritisk perspektiv.....	54
4.4.6	Endring	55
5	Diskusjon.....	57
5.1	Koblingene inne i den tekniske kjernen	57
5.1.1	Relasjonsarbeid	57
5.1.2	Koblingen mellom lærerne	60
5.1.3	De mest sårbare elevene	63
5.1.4	Hvordan fleksible skoler håndterer vikarer og nyansatte	64
5.1.5	Collective efficacy – troen på seg selv som fellesskap	65
5.1.6	En skole - en stemme.....	66
5.2	Koblingen mellom skolens autoritet og skolens tekniske kjerne	67
5.2.1	Endring	68
5.3	Koblingen mellom skolen og skolens fysiske utforming	69
5.3.1	Transparens og åpenhet	70
5.4	Hva med foreldrene og hvordan kommer de til uttrykk i intervjuene?	71
6	Konklusjon	72
7	Videre forskning	74

8	Referanser.....	74
9	Vedlegg 1 - Samtykkeerklæring.....	77
10	Vedlegg 2 - Intervjuguide til lærere.....	80
11	Vedlegg 3 - Intervjuguide til rektor (ledelsen).....	81

Figuroversikt

Figur 1- Påvirkningskrefter skolen står ovenfor, Arfwedson (1984)	12
Figur 2 - Tabell fremstiller forholdet mellom antall individer i en gruppe og antall relasjoner	14
Figur 3 - Hvorfor skolen kan sees på som et løst system, Jan Merok Paulsen (2011:155)	17
Figur 4 - Oversikt over informanter	36

Sammendrag

Denne studien utforsker temaet skolebygg, gjennom en casestudie undersøkes hva som legges i begrepet fleksibel skole. Casestudien innebærer at jeg ser på læreres holdninger i sammenheng med Skolebruksplanen for Bergen Kommune. Planen sier noe om hvordan skolen skal se ut og hvordan skolen skal organiseres og brukes.

«Hva slags holdninger har lærere til skoler med fleksibel organisering?» er oppgavens hovedproblemstilling. Denne er valgt i troen på at en skoleorganisasjons prosjekt er avhengig av at lærerne handler i samsvar med en skoles overordnede intensjoner. For å besvare problemstillingen har jeg intervjuet fem informanter: fire lærere og en rektor. Ved å sette data ervervet gjennom intervju i sammenheng med Skolebruksplanen, har jeg hatt mulighet til å se hva som legges i begrepet fleksibel skole. Denne studien ønsker å løfte frem lærernes holdninger både for å beskrive den fleksible skolen, men også for å forstå hva det er som gjør at den fleksible skolen fungerer eller kan fungere.

Funnene i studien indikerer at lærere på denne typen skole samarbeider mer enn i tradisjonelle skoler. I det hele tatt har lærerne fått mer frihet til å arbeide i team og mindre frihet til å arbeide alene. Den fleksible skolen skiller seg fra tradisjonelle ved å være baseorientert, det vil si at det er lærerne på trinnet som avgjør hvordan gruppesammensetningene skal være.

Til tross for å være mer avhengig av hverandre er informantene fortsatt positiv til skoleløsningen sin. Hvorfor det er slik diskuteres i siste del av oppgaven hvor lærernes holdninger blir satt i sammenheng med teori og relevant forskning. En mulig forklaring lærernes positive holdning er at organiseringsformen kan virke avlastende for enkelte lærere, ettersom ansvar er fordelt på ett team og ikke bare en person. Her diskuteres også hva det er som får den fleksible skolen til å fungere og hvordan den skiller seg fra tradisjonelle skoler.

Abstract

The theme for this master's thesis is construction of school buildings. Through a case study I have explored what hides behind the term «flexible school». The case study involves me looking at teachers' attitudes in relation to «Skolebruksplanen i Bergen». The plan «Skolebruksplanen» says something about how the schools are supposed to look and how the school is supposed to be organized.

The topic question for this paper is «what are teachers attitudes toward flexible schools?», in the belief that teachers positive attitudes are requisite to a schools design's success. To answer that I have interviewed five informants: four teachers and a principle. By looking at the data from the interview in relation to the «Skolebruksplanen» I have been able to define the «flexible school», which I find necessary to answer the topic question.

The data shows that «the flexible school» makes the teachers interact and cooperate more than in a traditional school at both planning and teaching. The school is different from more traditional schools by giving the teachers more responsibility and by organizing with the basis of larger pupil groups. The sizes of the groups are decided by the team of teachers that are responsible for the pupils that are in the groups.

The teachers' and the principle's attitudes seem positive toward this way of organizing school. This despite the teachers being more committed and bound up to each other. An answer to that is that the «flexible school» gives teachers better working condition where responsibility is shared not focused into one person.

In the last part of the thesis I discuss my findings in context of earlier relevant studies and theory about education. Here I explore the teacher's attitudes and discuss what it is that makes «the flexible school» work and how it is different from traditional schools.

1 Innledning

Tid til ofte dukker debatten om skoletyper opp i ordskiftet. Med skoletyper menes en skoles fysiske utforming, arkitektur eller utseende. På den ene siden finnes som oftest tradisjonelle skoler og på den andre siden baseskoler. Med utgangspunkt i de som jobber på baseskoler forsøker denne studien å undersøke hva som legges i disse begrepene og hvilke typer organiseringer som følger med. Tanken er at en skoles utforming gir en gitt form for organisering av både lærere og elever – i skolens kjerne. I oppgavens teoridel vil det komme frem at en lærers hverdag er sammensatt av en rekke usikkerhetsmoment i denne kjernen, spørsmålet er således kan det være slik at en skoletype er bedre egnet til å håndtere alle disse usikkerhetsmomentene? På baseskoler er grensene mellom klasser fjernet, noe som i første omgang kan bidra til å gjøre en hverdag preget av kaos enda mer kaotisk. Eller finnes det muligheter i denne måten å organisere skole på? Skolene som utgjør casen er alle relativt nye, resultatet vil dermed gi en pekepinn på hvordan skolebygg utformes i samtiden og løfter opp stemmene til de som jobber på moderne skoler.

Dette «kaoset» vil jeg forsøke å forklare når jeg også skal belyse noe av det som gjør skolen til en særegen organisasjon. I grove trekk innebærer det at organisasjonen har utviklet en struktur med karakteristiske koblinger i møte med elever som er grunnleggende ulike. Som følger ønsker jeg å bidra med kunnskap i diskursen rundt skolebygg, en diskurs jeg mener trenger stemmen til de som jobber i baseskoler. Oppgaven er relevant særlig for de som organiserer skole, altså rektor, skoleledelser og skoleeiere, men jeg håper også å treffe pedagoger og aktører som oppholder seg i organisasjonens tekniske kjerne.

1.1 Valg av skole

Oppgaven bygger på en casestudie av skoler i Bergen Kommune. Det vil si at casen er satt sammen av intervju med brukere fra skoler hvor de praktiserer såkalt fleksible løsninger, samt Skolebruksplanen for Bergen Kommune. Informantenes forståelse av organiseringen og Skolebruksplanen tegner bildet av en case som sier noe om hvordan den tekniske kjernen ser ut, altså hvilke forhold lærere arbeider under. De fleksible skolene er valgt fordi de er relativt nye, det vil si at informantene har vært gjennom et miljøskifte. Det er derfor nærliggende å tro at samtaler og refleksjoner har blitt gjort både før de enkelte skolene har gjennomgått miljøskifte, samtidig som det har skjedd også i etterkant. Dette kommer også frem i Skolebruksplanen, som i

stor grad anerkjenner og vektlegger at overgangen fra en tradisjonell organisering til en ny er en prosess som innebærer forberedelse og prøving-og-feiling (Skolebruksplanen 2016-2019). At det i det hele tatt finnes et skriv som Skolebruksplanen gjør skolens utforming mer interessant fordi den involverer både pedagogiske problemstillinger, skoleorganisering og fysisk utforming, og alt i ett skriv. Dette til forskjell fra den tradisjonelle skole eller organisering. Det vil fremgå flere ganger i oppgaven at den fleksible skolen skiller seg fra en tradisjonell skole, dette påpeker både Skolebruksplanen og informantene jeg har intervjuet. På den måten oppstår en komparativ dimensjon hvor det er fristende å sette et skille mellom en tradisjonell og en fleksibel organisering. Nedenfor kommer en kort redegjørelse for de begrepene som er aktuelle i sammenheng med skoleorganisering.

1.2 Begrepsavklaring:

Tradisjonelle skole kjennetegnes ved å bygge på klasseoppdelingsprinsippet. I en klasse eller kontaktgruppe finnes mellom 20-30 elever, disse holder på stort sett for seg selv og de forholder seg også stort sett til en lærer. Vegger er solide og ikke transparente eller gjennomsiktige.

Baseskoler er skoler hvor organiseringen tar utgangspunkt i hele trinnet. Grenser mellom elevgrupper er derfor ikke like fremtredende slik som i den tradisjonelle skolen og gruppesammensetningene kan derfor være mer varierte. Baseskoler predikerer større rom.

Baseskoler er derfor tilbøyelig til å bli kalt for **åpne skoler**. Åpne skoler kjennetegnes ved stor grad av transparens gjennom åpne areal og bruk av glassvegger.

Kilde: (Kjølle, Hansen, & Ulleberg, 2011)

Fleksibel skole er en måte å organisere skole på som er nært knyttet opp mot en skoles fysiske utforming. Formålet med organiseringsformen er sammensatt, men i korte trekk dreier det seg om å legge til rette for fleksibilitet gjennom romutforming og økt fokus på felleskap både mellom elever og lærere.

1.3 Forskjellen på skole og organisering

Begrepsbruk har vist seg å være vanskelig når jeg skulle skrive denne oppgaven. Det er forskjell på begrepene «organisering» og «skole». Når det er snakk om fleksibel skole, inkluderes skolens fysiske utforming med rom, vegger og romvariasjon. I omtale av fleksibel organisering handler

det om hvordan mennesker må forholde seg til hverandre som resultat av å være en fleksibel skole. Oppgavens tyngdepunkt vil ligge på organiseringsbegrepet, fordi det er ingen en-til-en-forhold mellom de to begrepene. Man kan organisere etter fleksible prinsipper på hvilken som helst skole, selv om organiseringsformen er best egnet på en fleksibelt utformet skole. Fleksibel Skole anses som et overordnet begrep i dette tilfellet, det henviser til både organisering og romutforming.

1.4 Problemstilling

Den empiriske delen av oppgaven er med utgangspunkt i lærernes og rektorens holdninger til den fleksible skolen og Skolebruksplanen for Bergen Kommune, men det er informantenes, altså de som intervjues, holdninger som står i sentrum. Den valgte problemstillingen er derfor:

- *Hva slags holdninger har lærere til fleksible skoler?*

Holdningene er på en måte toppen av isfjellet. De kan stå alene, som det mest tydelige av funn, men de er også summen av alle informantenes begrunnelser. Holdninger må gjerne begrunnes. Disse begrunnelsene gjør det mulig å utforske sammenhengene og koblingene som adresseres i teoridelen av oppgaven. Holdningene og begrunnelsene vil være mulig å kontekstualisere og sette i sammenheng med relevant forskning og teorier om blant annet organisasjonsteori, pedagogikk og skolebygg.

Hovedproblemstillingen gir noen underordnede problemstillinger. Den første kommer i forkant som en nødvendighet for å forstå informantenes holdninger:

- *Hva legges i begrepet fleksibel skole?*

Her brukes Skolebruksplanen som en normativ kilde, den sier noe om hvordan den fleksible organiseringen skal være. Informantenes utsagn er deskriptiv og sier noe om hvordan organiseringen blir oppfattet. Til sammen utgjør de en sammensatt forståelse av casen.

Etter å ha ervervet lærernes holdninger og analysert dem er det mulig å reflektere rundt hvordan den fleksible skolen faktisk er og hvordan den potensielt bidrar eller hemmer skolens evne til å løse de problemene den er ment for å løse. Resultatene i oppgaven gir implikasjoner og konsekvenser, disse vil diskuteres i besvarelsen av den andre underordnede problemstillingen:

- *Hvordan kan man, gjennom den fleksible skolen, løse de problemer som følger ved at skolen er et løst koblet system?*

Denne underordnede problemstillingen er sammensatt, for å svare på den vil jeg måtte gjøre rede for hva forskning sier om skolars fysiske utforming og betydningen av skolebygg. Jeg vil også forklare hva det vil si å se på skolen som et løst koblet system og hvilke implikasjoner det medfører.

2 Teoridel

Her vil jeg forklare hvorfor det er relevant å se på skolen som et løst koblet system og hva det innebærer. Samtidig gir det oppgaven mulighet til å utfordre praksis. Teorien har et ovenfra-og-ned-perspektiv, og gir et helhetlig bilde av skolens problemer. Den ser både på skolen eksternt fra fysisk utforming og i sammenheng med den. Først litt generelt om skolen som organisasjon.

Oppgaven tar for seg organisasjonsteori og mye av forståelsen av skolen som organisasjon bygger på Karl E. Weicks teoridanning. Skolen fremtrer dermed som et løst koblet system. Dette kan forklares ved å se på koblingene i organisasjonen, der det finnes noe særegent i de organisasjoner som jobber med mennesker og utdanning. Når man ser på skolen som et løst koblet system er det noen problemer som åpenbarer seg.

2.1 Skolens mål

En organisasjon er et sosialt system som er bevisst konstruert for å løse spesielle oppgaver og realisere bestemte mål (Jacobsen & Thorsvik, 2014, s. 18). I skolens tilfelle handler det om å tilby undervisning til elevene sine. Formålet med utdanningen kommer til uttrykk i opplæringsloven § 1-1, der står det blant annet at

«Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad»

Skoleeiere har ansvaret for at opplæringen er i samsvar med lov og forskrifter (Utdanningsdirektoratet).

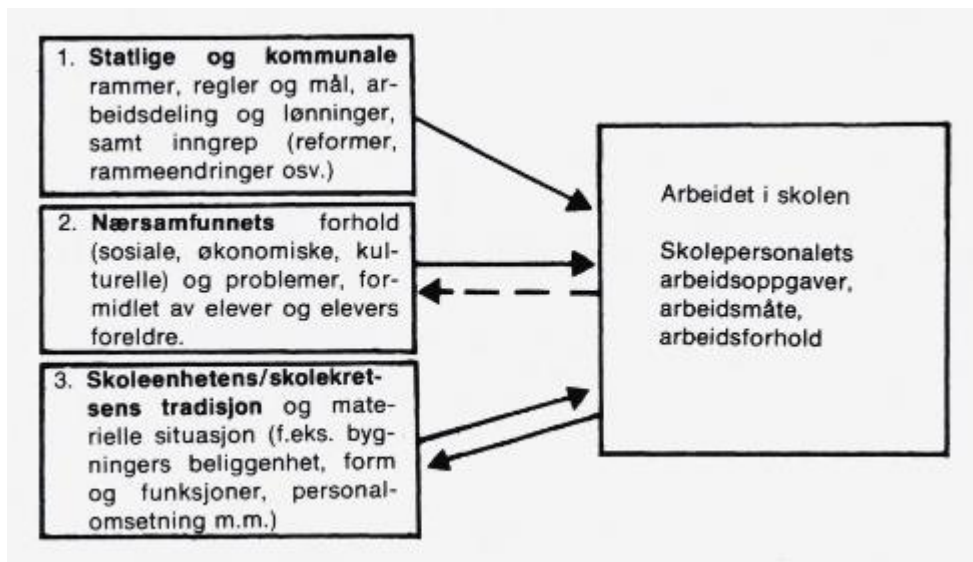
Hva som gjør skolen til en særegen organisasjon, kan blant annet forklares med de sammensatte målene den står ovenfor og er pliktet til å streve mot å realisere. Hvis målene finnes på toppen av organisasjonsstrukturen til skolen, kan man si at lærerne er på bunnen. Og at de befinner seg på et sted i organisasjonen hvor de fleste profesjonelle valg og overveielser er situasjonsbestemte, de foretas ut fra faglig skjønn, og er ofte basert på tidligere erfaringer (Rognaldsen, 2008, s. 165).

Rognaldsen (2008, s. 164) beskriver skolen som et *maskinbyråkrati* som styres fra toppen og ned. Øverst sitter statsråden omringet av en faglig orientert stab, hvor det tas beslutninger med mål om en samkjørt organisasjon. Men når disse beslutningene blir tatt så langt unna virkeligheten, og til en viss grad er abstrakte og tolkbare, resulterer det ofte i at de kan bli neglisjerte. Derfor tar

lærere heller beslutninger med utgangspunkt i egen kompetanse og egne erfaringer. Dette gjør også skoleorganisasjonen til et *profesjonelt byråkrati* (Rognaldsen, 2008, s. 165). På bunnen finner vi den tekniske kjernen, representert med undervisning og læringsmiljø, som involverer lærere og elever som aktører. Mens på toppen finner vi den administrative ledelsen som blant annet fatter mål og visjoner.

Organisasjonen må også inngå i et samspill med sine omgivelser. Dermed står organisasjoner sjelden helt fritt til å velge mål, strategi og struktur (Jacobsen & Thorsvik, 2014, ss. 23-24).

Arfwedson (1984) presenterer tre kontekstfaktorer som mer eller mindre påvirker og former den lokale skolen i en gjensidig prosess:



Figur 1- Påvirkningskrefter skolen står ovenfor, Arfwedson (1984)

Figuren illustrerer faktorer som kan variere fra skole til skole. Pilene skaper ulikheter, til tross er det likhetene som oftest overskygger. Dette er fordi det er så mange påvirkningsfaktorer, og de virker inn samtidig. Sammenhengene forandres også kontinuerlig; hver for seg og i vekselvirkning (Arfwedson, 1984, s. 23). De synlige egenskapene til skolen gjenstår, og disse er i prinsippet de samme fra skole til skole. Lærerens arbeidskontekst påvirkes i ekstrem grad av faktorer som er utenfor skolen, i første rekke dreier dette seg om elevens sosio-økonomiske status (Paulsen, 2011, s. 156). Arfwedson (1984) stiller spørsmål ved om skoler er så ulike at en og samme forandring, en og samme reform, kan gi forskjellige virkninger ved forskjellige skoler. Han gir altså en mulig forklaring på hvorfor vedtak som fattes på ledelsesnivået har så liten

virkning på den tekniske kjernen, og at det derfor kan være vanskelig å måle hvilke virkninger reformer har på skolen.

Hva kommer først, organisasjonens struktur eller målsetting? Hvilken betydning målsetting har for organisasjonen er det to perspektiver på som fremmes. Ifølge Andersen (2009, s. 22) kan man skille mellom det rasjonalistiske og det systemteoretiske perspektivet på en organisasjon. Den rasjonalistiske tar utgangspunkt i målet og at organisasjonen er bygget rundt det, mens det systemteoretiske ser på en organisasjon som i stor grad er uavhengig av målet. Når Arfwedson argumenterer for at skolen er i konstant endring gjennom påvirkning utenfra underbygger det et systemteoretisk perspektiv på skolen.

2.2 Skolen som et løst koblet system

Arfwedsons forsøk på å forklare hvordan skoleorganisasjonen fungerer er ett av flere argumenter for hvorfor skolen kan betegnes som et løst koblet system. Når holdningene til lærerne senere skal analyseres er dette i lys av teorien om det løst koblede system som sier noe om hvordan skolen fungerer ved å fokusere på relasjoner og koblinger. En relasjon er for eksempel mellom skolens tekniske kjerne (lærere) og ledelsen (rektor).

Ved løs kobling betegnes to elementer som påvirker hverandre, samtidig som de holder på sine respektive identiteter (Weick K. , 1976). De er adskillelige komponenter i et system, og de utfyller hverandre. De fleste «ting» i en organisasjon er faktisk relasjoner, variabler som er knyttet sammen på systemisk vis (Weick K. , 1979, s. 88). Organisasjonsteori setter pekepinnen på relasjonene i en organisasjon eller en organisering og beskriver organisasjonen ut ifra dem. Relasjoner finnes horisontalt (mellom lærere) og vertikalt (lærere-autoriteten). En løs kobling indikerer at relasjonene er svake, det vil si at kommunikasjonen er sporadisk og tilfeldig i stedet for rutinepreget og forutsigbar (Weick K. , 2001). Et godt eksempel på en løs kobling i en organisasjon er «vikaren», som trolig har lite utdanning (sertifisering) eller har tatt aktivt del i diskursen rundt skolens rasjonale. «Vikaren» har egentlig veldig få relasjoner til organisasjonen og er sånn sett en løs kobling. Hvordan påvirker den fleksible organiseringen relasjonen mellom lærer-ledelsen og vikarhåndtering er blant annet to spørsmål informantene fikk under intervjuene.

Formelen som følger viser hvordan antall relasjoner øker ved antall individer i en gruppe: To individer gir en relasjon, tre individer gir tre relasjoner, ti individer gir 45 relasjoner, osv.

Tabellen inkluderes for å vise hvordan antall relasjoner fort blir ekstremt høyt sammenlignet med antall individer, og at ivaretagelse av relasjoner eller koordinering mellom enheter i organiseringer kan være strevsomme og sammensatte oppgaver.

$$R \text{ (antall relasjoner)} = N \text{ (antall individer)}(N-1)/2.$$

$$R=N(N-1)/2.$$

Antall individer	2	3	10	30	60
Formel	$2(2-1)/2$	$3(3-1)/2$	$10(10-1)/2$	$30(30-1)/2$	$60(60-1)/2$
Antall relasjoner	1	3	45	435	1770

Figur 2 - tabell som fremstiller forholdet mellom antall individer i en gruppe og antall relasjoner

Koblinger oppstår både mellom mennesker og grupperinger av mennesker. I lys av å være et profesjonelt byråkrati kan det tolkes som at skolen er løst koblet fra toppen. Paulsen (2011) ser på det som at termen «løs kobling» konnoterer mangel på samsvar mellom de formelle strukturene, det vil si mål, vedtak, planer og myndighetslinjer, på den ene siden, og arbeidsprosesser og resultater av arbeidet på den andre.

2.2.1 Organisasjonen med et rasjonale

Disse handlingsteoriene har en deskriptiv dimensjon ved seg, ved å ha blitt utviklet innenfor en gitt ramme og kontekst. Weick knytter rasjonalitet til relativt små grupperinger som er bundet til omgivelsene sine – det er her de henter argumenter som rettfærdiggjør handlingene deres. Weick kaller det for bundet rasjonalitet og begrenser samtidig rasjonaliteten til mindre grupper (Weick K. , 1979, s. 79). Essensen av denne forestillingen er at individer har perseptuelle samtidig som informasjonprosesserende grenser, og selv om de handler rasjonelt gjør det på et begrenset vis. I søken på svar og løsninger kan disse finnes hvor som helst, men det er umulig å få full oversikt og total kontroll. Som konsekvens vil det si at individer handler på grunnlag av *nok* kunnskap, og ikke komplett kunnskap, de bruker enkle og ustrevsomme regler i søken på løsninger når problemer oppstår og de bruker snarveier der dette lar seg gjøre (Weick, 1979: 20). Denne tankegangen får også støtte fra Arfwedson (1984, s. 23) som sier at det finnes helhetsoppfatninger som påvirker tenke- og handlemåter hos sine ulike «bærere». Disse helhetsoppfatningene er et produkt av individers perspektiv og faktisk eksisterende forhold av ulike slag på denne arbeidsplassen. I det hele tatt vil det være interessant å utforske pedagogenes

rasjonale og tankesett i forbindelse med arbeidsplassens utforming og utseende som er i direkte tilknytning til lærernes omgivelser.

Det er antatt at rasjonalet vil reise saktere i et løst koblet system. Dette er fordi koblingene kan karakteriseres med vilkårlighet. Dette er et vanskelig tema og et tveegget sverd i spørsmål om skoleorganisasjonens struktur. Kanskje bør skolen være et løst koblet system, noe som igjen vil hemme kommunikasjonen i organisasjonen hvis Weicks teorier tolkes bokstavelig.

2.3 Koblingene inne i den tekniske kjernen

Teorien om det løst koblede systemet kan forklares med å trekke tydelige linjer til pedagogikken og generell skolepraksis. Weick (2001, s. 43) presenterer fire generelle funksjoner som påvirker koblingene i en organisasjon. Disse fire er:

1. Regler – i hvor stor grad disse følges, behøves, tar plass, er tydelige
2. Enighet om regler – Jo mer enighet det er om regler, hva som karakteriserer brudd av dem, hvordan dette vil bli overholdt, jo strammere er koblingen
3. Feedback (tilbakemelding) – Jo snarere individer får lære om effektene av handlingene deres, jo strammere er koblingen
4. Oppmerksomhet – mens oppmerksomhet blir mer konstant blir koblinger mer stabile

Fraværet av disse funksjonene indikerer at koblinger er løse. Når jeg argumenterer for at skolen er et løst koblet system, kan det i første omgang fremstå som en feilslutning ettersom dette er funksjoner det eksplisitt legges vekt på i sammenheng med læringsmiljø. Men så har også skolesystemet tatt en slik form at den skal ta imot og håndtere mange usikkerhetsmoment. Jeg har tidligere vært inne på at skolen og lærerne står ovenfor mange krefter de ikke kan kontrollere (Arfwedson, 1984, s. 21). Det er forventet at skolen skal ta imot de elevene den får tildelt, uavhengig av forutsetninger skal disse dannes inn i rollen som habile samfunnsborgere. Skolens kjernevirksomhet kan preges av mye kaos, uforutsigbarhet og tilfeldigheter. Lærerens hverdag kan karakteriseres med mangetydighet og kompleksitet - det kan være vanskelig å forutsi humøret til eleven når den kommer inn i klasserommet. I tillegg er alle barn ulike og lærer derfor ulikt. Læreren må som følger tilpasse sitt arbeid til den motivasjon, kognitive og atferdsmessige standard som elevene har med seg inn i klasserommet (Paulsen, 2011, s. 156). Funksjonene er en måte å håndtere alle disse løse koblingene på som finnes i kjernen av organisasjonen. Det er

heller ikke ønskelig at allmennpedagogikken og skolepraksisen på den individuelle skole er for regelstyrt.

Teorien om koblinger i skolen kan eksemplifiseres ved å se på operasjonaliseringen av atferdsprogrammet PALS (Løvlie, 2013). PALS kan tolkes på den måten at det er et program som forsøker å stramme inn koblingene i en skole på ved hjelp av regler og belønning. Formålet med programmet er å tilføre forutsigbarhet og struktur til både lærere og elever som må forholde seg til de samme reglene på hele skolen. Lærere gir belønning når de anser det som nødvendig.

Koblingene mellom klasserommene og skolen forsterkes. Hva slike tiltak gjør med koblingen mellom lærere-skolens autoritet er vanskelig å si, men det er tydelig at det har blitt iverksatt noe på autoritetsnivået som lærerne må forholde seg til mer eller mindre.

Hvordan skolen er et løst koblet system kommer også til uttrykk gjennom en utfordring som skoleforskere må jobbe med. Dette dreier seg om å kunne formidle kunnskap ervervet gjennom forskning og idéen om at kunnskap er kontekstavhengig. Kunnskap frambrakt fra en kontekst lar seg svært sjeldent direkte overføre til en annen kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 16).

Etter at en pedagog har vært kontaktlærer for en klasse har han eller hun utviklet *lokal kunnskap* som, til dels, må utvikles på nytt når pedagogen blir ansvarlig for en ny elevgruppe (ibid.). Dette er trolig gjeldende for lærere også, som befinner seg i kjernen av det profesjonelle byråkratiet, hvor det i stor grad dreier seg om å erverve lokal kunnskap, prøve-og-feile og sette mål med utgangspunkt i elevenes forutsetninger. Undersøkelser som er foretatt omkring forskjellige undervisningsmetoders anvendelighet har likeledes egentlig bare vist «at det kommer an på»: ingen undervisningsmetode kan passe for alle, hverken elever eller lærere. Av og til når man lengst med *en* metode, av og til en annen. Hele undervisningssammenhengen – innhold, målsettinger, elever, lærere, tidligere rutiner og tradisjoner osv. har derfor innvirkning på resultatet, og det eneste generelle man kan si er egentlig at avveksling i metodevalget er bedre enn ensformighet (Arfwedson, 1984).

Jan Merok Paulsen har satt sammen en tabell (tabell 2) som viser hvordan skolen kan sees på som et løst koblet system blant annet ved å se på lærerens arbeidsforhold. Ut fra kildene i tabellen utdypes noen problemer som skolen må håndtere. Tabellen har blitt brukt i møte med informantene, for å se om de kjenner seg igjen beskrivelsen og for å bekrefte om skoleorganisasjonen kjennetegnes ved disse hypotesene.

Overskrifter til årsaksforklaringer	Beskrivelse og referanse, henvisning til begrunnelser
Undervisning er en usikker og abstrakt arbeidsteknologi	<ul style="list-style-type: none"> • Læreres arbeid er forbundet med usikre årsak – virkningsrelasjoner (Thompson, 1967) • Mange mulige forklaringer på suksess eller fiasko i klasserommet (Leithwood et al., 2004)
Taus kunnskap	<ul style="list-style-type: none"> • Mye taus kunnskap involvert i lærerens arbeid (Brunsson, 1989) • Personlige handlingsteorier mer styrende enn formelle planer
Asymmetrisk fordeling av kritisk kompetanse	<ul style="list-style-type: none"> • Den mest kritiske organisatoriske kompetansen besittes av læreren • Assymetrisk forhold mellom ledere og lærere i skolen (Mintzberg, 1993)
Korpskultur for «ikke-blanding»	<ul style="list-style-type: none"> • «Korpsånd» en viktig del av lærernes kultur (Berg, 1995b) • Skolens tradisjon er bygd på en norm om «ikke-innblanding» fra ledelsen (Berg, 1995a)

Figur 3- Hvorfor skolen kan sees på som et løst system, Jan Merok Paulsen (2011:155)

2.3.1 Taus kunnskap

Når Jacobsen og Postholm snakker om vanskeligheten ved å overføre kunnskap fordi denne er sterkt forpliktet til situasjonen, kan svaret blant annet ligge i begrepet *taus kunnskap*. Taus kunnskap kan omtales som ferdigheter (skills) og «know-how», og kan settes opp mot eksplisitt kunnskap (explicit knowledge) som kan forklares og settes ord på (Cook & Brown, 2005). Paulsen, Cook og Brown hevder at læreres arbeid preges av mye taus kunnskap. For å vurdere og lære om noen besitter taus kunnskap må man derfor observere individer i aksjon. Det er snakk om at kunnskap utelukkende kan komme til uttrykk som en del av en handling (Cook & Brown, 2005, s. 55). Kunnskapen er på den måten uforløselig knyttet til handlingen, og må derfor ikke misforstås med at den kommer til uttrykk gjennom den.

Forståelsen av kunnskap påvirker også hvordan vi skal vurdere hverandre i en læreprosess. Taus kunnskap er uavhengig fra eksplisitt kunnskap, men er fortsatt en essensiell del av et menneskes

utdanning. Den eneste koblingen mellom de to variantene av kunnskap er at de fungerer som støttehjul for hverandre (Cook & Brown, 2005). Hvis taus kunnskap skal ha en sentral del av et menneskes utdanning, er dette trolig en utfordring for skolesystemet, som på en eller annen måte må være i stand til å observere og å vurdere kunnskap som bare kommer til uttrykk som handling. Når formålet er å synliggjøre taus kunnskap situert i lærerens samhandling med elevene, krever det en type læringsarena som muliggjør observasjon, dialog og felles refleksjon (Aas & Paulsen, 2017). Både lærere og elever har behov for å lære av hverandre og for å få det til er det viktig å legge til rette for at man får observere hverandre i aksjon. Det er kanskje naturlig å vektlegge dette i undervisning med elever, mitt spørsmål er om dette blir vektlagt imellom lærere også?

2.3.2 Innovasjonsparadokset

Til tross for at skolen kontinuerlig påvirkes av faktorer fra utsiden, har lærerens virksomhet vært preget av autonomi og metodefrihet. I skoleorganisasjonens tekniske kjerne har det derfor oppstått et innovasjonsparadoks som tillater lærere å prøve ut nye ting. Lærere står fritt til å velge og å prøve ut nye metoder. Dette er kanskje nødvendig. Organisasjonens oppbygning tillater innovativ virksomhet, men fordi lærere jobber mye for seg selv, hindrer dette innovasjoner i å reise mellom relasjonene i organisasjonen (Paulsen, 2011). Lærere er avhengig av impulser utenfra for å løse de spontane og unike problemene de møter i klasserommet. I en ligning som også inneholder ideen om taus kunnskap, burde lærere ideelt sett observere hverandre i aksjon når slike spontane problemer oppstår, for så å diskutere og reflektere ut fra disse problemene umiddelbart. Impulser kan være andre kollegaer, internett, videreutdanning, etc. Hvis man tar innovasjonsparadokset alvorlig, må det være en prioritet å stramme koblingen mellom lærere. Og hvis ideen om taus kunnskap også skal inkluderes, må lærere få mulighet til å observere hverandre og bli observert i de uformelle øyeblikk der de klarer å legge vekk tanken om at de blir observert. På den måten blir lærerens atferd og handlingsmønster nært knyttet opp mot deres autentiske væremåte.

Problemer i løst koblede systemer blir trolig behandlet på samme måte som innovasjonene. Læreren som gjør en dårlig jobb vil bare påvirke elevene sine, og ikke andre deler av skolens virksomhet. Problemet vil ikke spre seg ettersom koblingene er løse, men det vil heller ikke forsvinne med det første (Weick K. , 1976, s. 7). I verste fall er det snakk om eleven og læreren som er fanget i en vond sirkel på grunn av at relasjonen deres er dårlig. I denne sammenhengen er ikke læreren en slik buffer som han eller hun burde være.

2.3.3 Relasjonsarbeid

Hvordan arbeid med relasjonsutvikling i pedagogisk sammenheng foregår kan forklares med nettopp begrepet *buffer*. For et barn med et uønsket livsmønster vil positive faktorer i skolemiljøet fungere som en buffer for dette barnet. En positiv lærer-elev-relasjon kan være en slik buffer og en motkraft til de impulsene som drar eleven mot usunne forhold i livet. Mangelen på en slik relasjon vil også hindre eleven i å identifisere seg med målene og formålene med skolelæring (Hattie & Yates, 2014, s. 55). Til tross for at faktorer som trygghet og forutsigbarhet er sentrale elementer i relasjonsutvikling, er dette fortsatt et kvalitativt spørsmål.

Hva det er som trengs for å danne relasjoner til den enkelte eleven er individuelt og til dels uforutsigbart. For ikke å glemme det totale antall relasjoner i en gruppe. Selv om det primært er relasjonen mellom læreren selv og eleven som prioriteres, ettersom det er den relasjonen læreren har størst påvirkningskraft over foregår det også relasjonsutvikling elevene imellom. Dette antallet kan bli uoversiktlig høyt, som nevnt tidligere tilsvarer antall relasjoner i en gruppe på 60 elever 1770 relasjoner (se tabell 1). Dette er relasjoner som lærerne må bidra til å ivareta for å danne et gunstig læringsmiljø og kan forklare hvorfor skolens kjerne kan preges av mye kaos og usikkerhet. Relasjonsarbeid bidrar dermed til at skolen er et løst koblet system.

Det er mange faktorer som påvirker relasjonen eller koblingen mellom læreren og eleven, og som til syvende og sist avgjør om læreren eller skolen er den bufferen som eleven trenger. Weick poengterer:

Schools have taken what is basically a two-person interaction between a teacher and a learner, and have added all kinds of tasks, responsibilities, and activities onto this basic core relationship. Each item that is added represents a segment rather than an integrated part. ... What the additions do is loosen the basic teacher-learner relationship (Weick K., 2001, s. 39)

2.4 Positive effekter av å være et løst koblet system?

En kan tenke seg til at et løst koblet system er ønskelig når elever er grunnleggende ulike. En balanse mellom frihet og ansvar er for eksempel signifikante faktorer innenfor den eksistensielle pedagogikken (Sæverot, 2017, s. 67). Løse koblinger gjør systemet fintfølede, responsivt og spontant. En annen fordel ved en løs kobling er det at den sørger for en sensitiv sansende mekanisme som er bedre egnet til å tilpasse seg omgivelsene sine. Metaforisk sett er det snakk om forskjell på sand og stein når du skal beskrive vinden. Sand består av mange elementer som er

responsive på omgivelsene sine, mens steinen er den rake motsetning (Weick K. , 1976, s. 7).

Weick presenterer nok et argument for at skolen er et løst koblet system som resultat av å konstant bli påvirket av krefter utenfra. Skolen er et profesjonelt byråkrati hvor lærere har frihet til å ta avgjørelser basert på skjønn for å håndtere disse kreftene.

Hvis man ser på skolen som en selvstendig organisme, hvor organisasjonen kjemper for å overleve ved å legitimere sine egne handlinger og velvære, argumenterer Glassmann (1973) for at løse koblinger tillater deler av organisasjonen å overleve. Jeg tolker det slik at løse koblinger er så grundig etablerte at de fungerer på egenhånd, det er som om koblingen generer sin egen energi. Den trenger ikke støtte og kraft utenfra.

Hvorfor en organisasjon «velger» å være løst koblet kan også besvares gjennom å se på ressursfordeling og skolestyring. Skoler fungerer som løst koblede systemer og det kan være en naturlig og kostnadseffektiv måte å utvikle skolens kjernekompetanse på, gjennom situert læring i samspill med elevene (Paulsen, 2011, s. 159). Løse koblinger kan være gode økonomiske løsninger, fordi det koster penger å koordinere ledd i organisasjonen.

2.5 Koblingene i sammenheng med skolens fysiske utforming

Skolestyring viser seg å være et sentralt element i overgangsprosesser. Ledelsen med rektor i spissen er katalysator for at en skole skal forandre seg. Dette er relevant fordi endring er tema i casen, hvor skolene er relativt nye. Og selv om en skole er ny og tar med seg en ny organiseringsform er det fortsatt rektor som står i sentrum av en slik reformendring. Hvordan overgangen blir er derfor i stor grad overgitt til rektor (Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004, s. 5). Weick (1979) illustrerer viktigheten av at ansatte har tilnærmet blind tro på lederen sin, med forbehold av at de deler det samme målet, vil dette ha positiv effekt på de mellommenneskelige konfliktene i gruppen. Rektoren fremstår som et mellomledd i relasjonen til den tekniske kjernen og autoriteten, i dette tilfellet vil det handle om lærere på den ene siden og de som har tatt beslutninger rundt skolens fysiske utforming og den organiseringen som hører til.

Gislason (2010) trekker organisasjon inn i en skolekontekst når han viser til at skoler med en kohesiv organisatorisk struktur er mer robust i møtet med innovative og utradisjonelle programmer skal implementeres, som for eksempel åpne eller fleksible skoler. Overgangen til en ny skole begynner med andre ord lenge før de ansatte og elevene må flytte ut av bygget. Det

burde allerede vært etablert en sterk samlende kultur før en organisasjon skal gjennom store endringsprosesser. Holdningene til særlig lærerne blir dermed interessante for å få innblikk i kulturen på skolene som utgjør caset i dette studiet.

Forskning gjort på skolebygg i Trondheim konkluderer med at det kan være viktig å studere skolens kultur i tillegg til arkitektur og utforming, ettersom svarene var sprikende skolene imellom. Rapporten påpeker at det hadde vært interessant å undersøke hvordan lærerne og personalet håndterer de fysiske rammene som er gitt dem (Kjølle, Hansen, & Ulleberg, 2011). Rapporten så på informantenes holdninger rundt skolens utforming. Denne oppgaven gjør det samme.

En omfattende og omtalt metastudie av John Hattie understreker betydningen av kultur blant lærere på skolen. Det viser seg at «collective efficacy» er den fremste direkte faktoren som påvirker kvaliteten på læring hos elever. Det vil si et samlet lærervesen med troen på seg selv og det de gjør i fellesskap. Hvis lærere har troen på at de som en enhet kan nå ut til elevene, vil nettopp det skje (Donohoo, Hattie, & Eells, March 2018). Funnet til studien kan tolkes dit hen at det er av betydning om lærere på en skole taler med en og samme stemme, slik at elever opplever forutsigbarhet og kontinuitet blant annet. For at lærere skal være samkjørte kreves trolig en organisering med vekt på samarbeid og fellesskap. En studie fra Island som involverte lærere fra 20 ulike skoler i Island viser at nye skoler kan oppmuntre til samarbeid lærere imellom, noe litteratur viser er positivt forbundet med skoleeffektivitet (Sigurdsdottir & Hjartason, 2011). Studien fremhever tilknytningen mellom skolebygg og kultur eller organisering, at det er mulig å organisere en skole for å underbygge en kultur med vekt på «collective efficacy». Det er altså nærliggende å tro at lærere som samarbeider mer, er også mer samkjørte og kalibrerte i forhold til hverandre. Tema under intervju for denne studien er derfor blant annet samarbeidet informantene har med sine kollegaer, og hvordan de behandler innovasjonsparadokset.

Det kan tenkes at samkjørte og samarbeidende lærere også er samlet rundt et mål, for at dette skal være mulig trekkes rektor frem som betydelig faktor.

«Current research on leadership emphasizes of the principle's role in creating a community with a common purpose» (Gamoran, Secada, & Marrett, 2000).

Dette målet bør også være i samsvar med skolebygningens intensjoner, hvis vi skal lytte til Gislason (2010) og Ricken (2010). Denne “common purpose” sies at burde være i samsvar med skoleutformingens «purpose».

Det kommer frem at lærerne må være med på laget hvis en viss skoleorganisering skal fungere slik at det får positiv effekt på læring. Men det stilles spørsmålsteget til hvorvidt koblingen mellom lærere og skolens utforming eksisterer, og på hvilken måte. I hvor stor grad bryr lærere seg om skolens utseende? Forskning fra Island viser at lærere ikke har sterke meninger på hvordan skolens fysiske utforming skal være eller hvilken skoletype som passer deres undervisning best. (Sigurdsdottir & Hjartason, 2011). Forskning gjort i Norge viser hvordan lærere mangler kompetanse til å uttale seg og å delta i skoleutformingsprosesser (Bye, 2008).

2.5.1 Åpne skoler

Brukere i skolebygg lar seg påvirke av åpne areal. Diskursanalyser har også vist hvordan skoler med åpne arealer har skapt støy og uro i stedet for fleksibilitet og spontanitet (Vinje, 2010). Lærere ved tradisjonelle skoler var mer opptatt av autonomi, mens lærere ved baseskolen i større grad var villige til å gi slipp på deler av autonomien for å legge til rette for enda tettere samarbeidsrelasjoner (Vinje, 2013, s. 18). Det finnes åpne skoler som legger til rette for mer interaksjon blant lærere og elever, og det finnes tradisjonelle skoler hvor lærere og klasser i større grad blir overlatt til seg selv.

Skolebygg med store og åpne arealer påvirker organiseringen. Baseskoler hvor hele trinn er samlet gir store elevgrupper, disse må distribueres i forhold til hverandre. Store elevgrupper krever derfor mer planlegging og samkjørte lærere. Dette gir igjen konsekvenser på undervisningen. Gislason ser på det som positivt (Gislason, 2010). Åpne klasserom og bygninger som preges av transparens kan tolkes som inngrep for å mestre skolens løst koblede kjerne. Weick hevder at

... Open classrooms are tightly coupled in the sense that one person's actions cannot easily be ignored by others; visual and aural dependencies exist whether or not people want them (Weick K. , 2001, s. 42).

Antall elever i klasserommet er også relevant ettersom det påvirker både arbeidsforholdene til læreren og eleven. Som poengtert tidligere gjennom formel $r=n(n-1)/2$ (se tabell 1) kan antall relasjoner i en gruppe øke ganske kraftig ved antall individer. Denne studien vil undersøke

hvordan lærere håndterer dette forholdet, og hvilken gruppesammensetning skolene er utformet for å underbygge. Både blant lærere og foresatte har det tidligere vært store reaksjoner rettet mot skoler med åpne løsninger og store elevgrupperinger (Vinje, 2011) (Vinje, 2010). Det er de svakeste elevene med dårligst konsentrasjon som kommer verst ut i disse tilfellene, og det begrunnes med at arbeidsmiljøet på de aktuelle skolene tilbyr for mange distraksjoner. I tillegg tilbød ikke åpne løsninger på den fleksibiliteten som var lovet gjennom den (ibid.).

Skoleorganisasjonen som må håndheve sine unike og sammensatte problemer krever å være løs i enkelte organisatoriske koblinger, men samtidig må andre koblinger være stramme. Ta for eksempel utviklingen til dagens skole. Utdanning brukte en gang å være et velferdsgode for barn, men har nå forandret seg til å bli en juridisk rettighet (Aas & Paulsen, 2017, s. 19). Som følger stilles det sterke krav til lærerne. Ikke bare skal lærere ivareta interessene til noe av det mest sårbare i samfunnet, men de skal også være høyst kompetente når de gjør det. For det øvrige samfunnets del, krever det transparens slik at de kan trygges om at verdiene blir vernet om. For lærere betyr det at de får den støtten og samhandlingen fra den øvrige organisasjonen for å kunne imøtekomme de økte kravene som det stilles til dem. En ensom lærer vil fremstå som en svekling når det stormer som verst.

2.5.2 Flexibilitet og spontanitet

Flexibilitet og spontanitet er en essensiell del av en lærers virke. I boken om *Pedagogikk for det uforutsette* (Torgersen & Sæverot, 2015) kan man lese hvor vanskelig det er å spå fremtiden, det er et prosjekt hvor man står i nåtiden og ser bakover for å løse problemer som vi ikke vet kommer til å oppstå. Det eneste vi kan gjøre er å se til fortiden, nettopp fordi verdens oppbygning ikke er deterministisk – det er ingenting som sier noe om hvor vi skal og hvorfor. Odontologi er læren om verdens sammensetning, denne er kaotisk, vilkårlig, uoverskuelig, osv. Epistemologi i denne sammenheng går på hvilken kunnskap som er gyldig, det dreier seg om at vi enten handler ut fra feilslutninger eller ut fra et utilstrekkelig beslutningsgrunnlag (Kvernbekk, Torgersen, & Moe, 2015). I samme bok skriver Werler om hvordan undervisning er en ekstremt sammensatt prosess (ss. 286-287), og at løsningen på dette er blant annet *refleksiv improvisasjon* i møte med standardpraksis. Det vil si at lærere må legge til rette for at alt ikke går som planlagt, læreren må legge arbeid i å være forberedt på å improvisere. Som lærere må vi ikke bare anerkjenne usikkerheten vi møter, men vi må utnytte den. Jeg forstår det slik at, man ikke skal tilsidesette planlegging, men heller planlegge for det uforutsigbare. Også her kan man se antydninger til

innovasjonsparadokset teoretikere antyder at eksisterer i skolen, hvor det er grunnleggende nødvendig at lærere kan reagere umiddelbart når noe uforutsett har forekommet.

2.6 Sammenfatning av teoridel

Skolen er en sammensatt organisasjon som er satt i stand til å løse et problem det er vanskelig å vite om det har løst. I organisasjonens kjerne finnes en rekke usikkerhetsmoment, dette har blitt anerkjent gjennom å skape en skole der lærere tar beslutninger basert på egne erfaringer og kompetanse. Iverksetting av regler, felles mål, transparens, forum for å dele erfaringer og økt utdanning kan ansees som måter å forsøke å stramme inn koblingene i organisasjonen på. Det bygges baseskoler med vekt på samarbeid mellom lærere og transparens for å håndtere alle disse usikkerhetsmomentene, men dette har også resultert i sterke reaksjoner fra diverse hold.

3 Metode

«Du beskriver ikke det du ser, men ser det du beskriver»

Med utgangspunkt i teorien om det løst koblede system og relevant forskning som sier noe om forholdet mellom skoleorganisering og skolebygg ønsker jeg å undersøke den fleksible skolen. En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme fram til ny kunnskap (Andersen S. , 2013). For å hente inn data har jeg valgt å bruke et casestudium, sammensatt av metodene intervju og dokumentanalyse; Skolebruksplan for skoler i Bergen. Med casestudium menes fordypning i et emne, et tilfelle eller et kasus.

Casestudien har sin avgrensning i å se på praksis som foregår i berøring av et veiledende dokument, praksisen foregår på skoler som beskrives av dokumentet. En skole er en enhet, casen er dermed sammensatt av flere enheter. Casen og konteksten vil være summen av informantenes perspektiv og Skolebruksplanen. Konteksten er altså begrenset til et konkret skolemiljø og særlig klasserommet eller hjemmearealet i dette miljøet. Det er ingen konkret tidsperspektiv, foruten om at skolene har vært i bruk imellom ett og seks år. I denne delen vil jeg gjøre rede for forskningsmetoden og presentere fordeler og ulemper med den, før jeg til slutt vil gå gjennom oppgavens forhold til reliabilitet, validitet og forskningsetikk.

Grunnidéen er å se feltarbeid som en anledning til å gjøre oss oppmerksomme på våre egne så vel som eks- som implisitte teoretiske og personlige oppfattelsesmønstre (Maaløe, 2002, s. 97). Oppgaven har blant annet som underordnet forskningsspørsmål å undersøke Weicks teoretisk begrunnede forståelse av skoleorganisasjonen, og hvordan den fleksible skolen møter de forventningene som kommer av teorien. Kontrasten mellom a) hva man trodde fantes og b) hva man fant, benyttes som kilde til c) større faglig innsikt (ibid.). Er de teoretiske begrepene like aktuelle i samtidens skole, hvor for eksempel forskning tilsier at lærere samarbeider mer (Sigurdadottir, 2010) eller er villig til å legge fra seg den individuelle autonomien i baseskoler (Vinje, 2013), og sånn sett forsterke koblingene seg imellom.

3.1 Case som metode

Forskere er uenige i hva som betegner en casestudie, og om det er en konkret metode i det hele tatt. I følge Massey (1999, s. 23) er ikke metoder definerende for casestudier.

Målet med en enkeltcasestudie er forståelse for det som finner sted innenfor en helt spesiell kontekst, det være seg en enkelt skoletime, en skole, en klasse eller en kommune. Hvordan er det aktørene handler og tenker i samhandling med hverandre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 64). Det er stadig det umiddelbare og virkelighetsnære som står i sentrum. I dette tilfellet dreier det seg om hva som skjer i en del av Bergen Kommune, hvor det praktiseres fleksibel organisering. Det er ikke et en-til-en-forhold mellom en fleksibel skole og en fleksibel organisering, man kan praktisere fleksibel organisering også ved skoler som er tradisjonelt utformet. Til tross for dette, er det disse som er utformet for den aktuelle organiseringsformen jeg har utforsket.

Konteksten står sentral innenfor casestudier. Hvis en skole er casen, så er det sentralt å vite hva som kjennetegner akkurat den skolen, for å forstå det som skjer. Hvis det norske undervisningssystemet er casen, så er det fordi det unike ved det norske systemet er et poeng i seg selv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 63). Et implisitt mål med studiens design vil derfor være å få frem hva det er som gjør casen unik. Et mål med denne studien er å formulere hva som kjennetegner og gjør de fleksible skolene annerledes fra andre skoler og organiseringer.

Case er studie på et tilfelle i praksis. Bruk av ordet «tilfelle» er signifikant, fordi det impliserer at generalisering er målet. Om generalisering skal være mulig avhenger i om leseren kjenner seg igjen den konteksten som beskrives i oppgaven. I første omgang dreier det seg om at kunnskapen som fremheves i datamaterialet kan overføres til andre fleksible skoler. Kjenner andre lærere ved fleksible skoler seg igjen i den virkeligheten som blir illustrert gjennom utsagnene til informantene og Skolebruksplanen? Dernest tegner jeg bilde av et miljø som også lærere ved andre skoler kan identifisere seg med. Det vil være opp til leseren å avgjøre om konteksten som tegnes er gjenkjennelig og overførbar. Denne formen for overførbarhet kalles *fuzzy generalisation* (Bassegy, 1999) og indikerer at funnene *kan* overføres. Sånn sett konkluderer dermed oppgaven med et forbehold.

3.2 Det kvalitative intervju

Casestudie er i høyeste grad en kvalitativ studie, det vil si at den sammensatte virkelighet står i høysetet. Dataen som hentes inn er virkelighetsnær sammenlignet med kvantitative studier hvor forskeren gjerne holder en fysisk distanse til det som forskes på.

Samtalebaserte dybdeintervju er utbredt og et viktig inntak for å sikre datarikdom og for å prøve ut samlende tolkninger og resonnementer (Andersen S. , 2013, s. 119). Åpne samtaler er også egnet for å teste ut foreløpige tolkninger i lys av de forutsetninger som studien hviler på (Andersen S. , 2013, s. 135). Lærere og foresatte har tidligere rettet store og kritiske reaksjoner mot skoler med åpne løsninger og store elevgrupperinger (Vinje, 2011). Gjennom intervjuer kan jeg gjøre et dypdykk og undersøke hvilke holdninger lærere har til den fleksible skolen, som også er relativt åpen. Jeg skal også undersøke hva denne kritiske holdningen begrunnes i.

Informantene gir ikke bare tilgang til sin unike data som ingen andre har direkte innsikt i. Informantenes utsagn gis også en privilegert status, i den forstand at forskeren ser på det som sin hovedoppgave utelukkende å formidle aktørenes egen forståelse (Andersen S. , 2013, s. 19). Kun samtale kan avdekke hvilke erfaringer, oppmuntrende så vel som smertende, informantene legger til grunn for tolkning av deres situasjon (Maaløe, 2002, s. 59). Jeg anser det som fordelaktig å få flere ulike perspektiv på casen som alle informantene har erfaring med. Informantene har i varierende grad arbeidet under forhold som fremkommer på grunn av den fleksible organiseringen. De bidrar til forskningen ved at jeg får mulighet til å fremstå som en objektiv observatør.

Valg av intervju for å svare på problemstillingen begrunnes blant annet i at casen består av et sammensatt antall dimensjoner, selv om den tekniske kjernen kommer i sentrum. Hvis det bare var undervisningen som var i fokus, hadde observasjon vært et mer egnet metodisk alternativ. For å fremstille den sammensatte virkeligheten som utgjør casen var det naturlig å grave i informantenes forståelse, erfaringer, holdninger og rasjonale. Gjennom kvalitativt intervju kommer forståelsen til informant(en) til uttrykk, dette bidrar til å forklare hvorfor aktørene handler og tenker slik de gjør innenfor gitte rammer.

Intervju betyr også sosial interaksjon mellom meg og informantene mine. Det er forståelig hvis informantene føler at jeg holder noe tilbake fordi jeg skal vurdere praksisen deres, det har derfor vært viktig for meg å fremstå som transparent og åpen i møte med informantene, slik at agendaen min har vært tydelig. Når man opptrer med en slik strategisk atferd kan den fort tolkes som om man har noe å skjule eller at man tåkelegger (Andersen S. , 2013, s. 129). Dette har jeg forsøkt å forebygge ved å behandle informantene som likeverdige. Teoretiske begrep har blitt gjort rede for og intensjonene bak oppgaven har blitt tydeliggjort i forkant av intervjuene.

Sannhet er ikke noe som oppdages i verden, men noe bevisstheten skaper ut av den. Vi må søke å forklare det enkelte menneskets atferd ut fra det sosiale livs organisering. Helheten, samfunnet, går forut for delen, individet (Maaløe, 2002, s. 60). Det kritiske perspektivet som kommer frem i intervjuene er dermed heller rettet mot systemet og ikke individet, det har derfor vært enkelt å få informantene i prat. Oppgavens intensjon har ikke vært å være kritisk til informantenes praksis, men heller sette informantenes praksis i sammenheng med skolens organiseringsform og den teoretiske framstillingen av skolen.

3.2.1 Struktur i analysearbeidet

Teori og forarbeid er forankret i fokuset på koblinger i organisasjoner og tidligere forskning. Kategorisering av data og diskusjonsdelen har latt seg prege av dette. I tillegg, etter å ha samlet empiri har det vært nødvendig å også utforme kategorier som jeg mener har relevans for å forklare informantenes holdninger.

Spørsmålene følges ikke slavisk. Intervjuet og intervjuguiden formes sammen med informanten. Som følger dukker det nye spørsmål opp under hvert intervju. I litteraturen om samtalepregede intervjuer er idealet som oftest en passiv lyttende rolle, preget av åpne spørsmål der informantenes respons i stor grad styrer samtalen (Andersen S. , 2013, s. 120). Til tross for å tillate avsporinger og digresjoner har nesten alle informantene svart på de samme spørsmålene, dette gir muligheter for å sammenligne svarene og på den måte øke oppgavens reliabilitet og validitet.

3.2.2 Utforming av intervjuguide

Intervjuguiden ble delt inn i to overskrifter. Den første delen omhandler aktuell teori, fremstilt i tabellen som er utviklet av Jan Merok Paulsen (se tabell 2). Informantene fikk tilsendt denne i forkant av intervjuet, slik at de kunne få «lese seg opp». Den andre delen av intervjuguiden består av konkrete spørsmål rettet til informantene, denne delen fikk ikke informantene tilsendt på forhånd. Dette var for å fremkalle autentiske svar basert på informantenes individuelle erfaringer. Spørsmålene har blitt utformet på en måte som undersøker de aktuelle koblingene i organisasjonen.

Intervjuguiden ment for rektoren har en noe annerledes utforming enn den lærerne fikk. Jeg mener det var nødvendig å endre spørsmålene slik at de virket relevante for rektoren og hennes perspektiv. Når jeg først fikk muligheten til å intervju en rektor var det også fristende å

undersøke aspekter ved skoleorganiseringen som lærerne kanskje hadde mindre innsikt i. En rektor representerer fort et ovenfra og ned-perspektiv, med en administrativ- og normativ tankegang. På den måten utfylte informantene hverandre, ved at lærerne representerte det deskriptive og hvordan den fleksible organiseringen får sitt utslag i den tekniske kjernen. Mens rektoren representerer idéen og formålet med organiseringen.

Intervjuguidene er lagt ved som vedlegg 2 og 3.

3.2.3 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført en-til-en, på skolen. Jeg fulgte intervjuguiden i varierende grad. Jeg fulgte avsporinger der det følte nødvendig og relevant og hvor det var naturlig for informantene å utdype.

Intervjuene foregikk på informantenes «hjemmebane», dette var også relevant som en sentral del av casen. Casestudier er mere dyptgående undersøkelser av hvordan mennesker agerer og interagerer med hverandre innenfor deres egne rammer (Maaløe, 2002, s. 31). Det passet bra at de fleste informantene var «i» casen, eller hadde vært det utover hele dagen. Intervjuene foregikk på de tre skolenes områder. Temaet om casen, den fleksible skolen, var et tema som informantene enkelt kunne snakke mye og lenge om, uten at jeg trengte å prøve så hardt. De viste til erfaringer som har skjedd for kun kort tid siden, for lenge siden og erfaringer uten noe tilknytning til tid, erfaringer som lener seg mot å være tendenser heller.

3.3 *Forskningsprosessen*

3.3.1 Utvalg

Utvalget i denne studien er valgt med utgangspunkt i teori og oppgavens nedslagsfelt. Jeg tilnærmet meg informantene etter anbefaling fra veileder. Da hadde jeg allerede sett ut skolene som aktuelle kandidater og studieobjekt på grunnlag av tilgjengelighet og relevans. Informanter har kunnskap om saker, situasjoner, relasjoner og kontekst som ikke er allment tilgjengelig (Andersen S. , 2013, s. 119). Temaet den fleksible skolen har fungert som rød tråd. Det har trolig gjort datainnhenting enklere, fordi det kommer frem både forskjeller og likheter som skiller de fleksible skolene fra andre skoler informantene har erfaring tidligere.

De fleste av de skolene som lærerne har erfaring fra tidligere er deres egen skole før de renoverte den. Det vil si at informantene har vært med på og erfart en overgangsfase der skolen og

organiseringen har gjennomgått en omstrukturering. Alle informantene sier selv at de har mer eller mindre erfaring fra tradisjonell klasseromsorganisering, samtidig som de nå jobber under en fleksibel organisering.

I utgangspunktet virket det relevant og nyttig å intervju lærere på skoler som forholder seg til mer tradisjonelle organiseringsprinsipper. På den måten hadde den komparative dimensjonen fått en mye større rolle, hvor forskjellene mellom den fleksible og den tradisjonelle organiseringen hadde kommet tydeligere frem. Jeg kunne for eksempel sammenligne ulike skoler med hverandre. Men på grunnlag av at dette er et casestudium og at jeg ønsker å undersøke hva den fleksible organiseringen innebærer virket det relevant å heller gjøre et dypdykk i de skolene som i større grad berøres av Skolebruksplanen. Som eneste forsker var det også begrenset hvor mange informanter det var mulig å rekke over. Sammenligningen foregår i stedet på grunnlag av informantenes erfaringer og det som nevnes i Skolebruksplanen.

Antall informanter er lavt med tanke på oppgavens evne til å generalisere. Samtidig, ettersom dette er et casestudium, med fokus på én case skader det ikke at gruppen er liten. Jeg sørget for en viss spredning, for å forsikre meg overgangene og for å kunne undersøke hvordan den fleksible organiseringen påvirker flere skoler. Det finnes en variasjon i utvalget, særlig i alder. Tre av informantene er relativt unge og nye i yrket, mens en lærer og rektoren har relativt lang erfaring i skolen. Informantene har til sammen varierende grad av erfaring ved å jobbe i fleksible organiseringer. På det lengste har rektoren og en lærer jobbet over fem år i den fleksible organiseringen, mens to lærere har erfaring i å jobbe med fleksibel organisering imellom ett og tre år. Det har på ingen måte vært et tema om varighet har noe å si. I første omgang vil det være sannsynlig å anta at organiseringen er mer etablert der hvor det har vært fleksibel organisering lengst, og at de ansattes holdninger bærer preg av fornying og forbedring, men dette vil bare være antakelser.

Ulempen med at lærerne uttaler seg om den fleksible organiseringen, og særlig rektoren, er hvordan de er inhabile. Informantene spiller på et lag som de føler at de må vise lojalitet til, og særlig for en rektor er det viktig å ha troen på det prosjektet de er en del av. På et visst punkt i en utvikling er det nødvendig at man aksepterer de forholdene som foreligger, og man er tvunget til å fokusere på mulighetene heller enn begrensningene. Også Skolebruksplanen er inhabil som en del av et prosjekt som forsøker å samkjøre skolene i Bergen Kommune. I det hele tatt kan det

sees i sammenheng med verdien i å virke samlende i skoleorganisasjonen. Når en organisasjon er så stor som skolen, med så mange ansatte, indikerer det en desentralisert organisasjon. Da er det viktig at trykket ligger på koordinering. Koordinering er en problemstilling som angår organisasjonens styringsorgan, det vil si ledelsen representert med rektoren.

3.4 Reliabilitet, validitet og etiske problemstillinger

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet eller pålitelighet dreier seg om studiens evne til å repeteres for å få samme resultat, for å ivareta reliabiliteten har jeg vært bevisst på å synliggjøre studiens design og min egen rolle og påvirkningskraft.

Dette dreier seg om hvordan undersøkelsen og forskeren kan ha påvirket resultatet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). For å fremstille påvirkningen har jeg vært nødt til å reflektere over den, samtidig som jeg har jobbet for å gjøre studien transparent, slik at andre også kan reflektere over oppgavens pålitelighet. For å ivareta studiens reliabilitet har jeg beskrevet forskningsprosessen i dette kapitlet av oppgaven, jeg har fremstilt problemer som oppsto underveis og hvordan jeg løste dem. I tillegg har jeg forklart hvilket teoretisk perspektiv jeg bruker, og hvilke tolkninger som følger med det teoretiske perspektivet. Forskningsresultater fra aktuell forskning på feltet har også blitt presentert med mål om å kontekstualisere og dra oppgaven i en objektiv retning.

«Det er ikke mulig å studere virkeligheten direkte. Det som i beste fall studeres, er menneskers forståelse og fortolkning av virkeligheten» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 61)

Det er ingen ambisjon om å gjenskape undersøkelsen, for å skape reliabilitet har jeg heller vektlagt å presentere informantenes utsagn i eksakt og autentisk form, før jeg har kommentert dem og satt dem i sammenheng med oppgavens tema. Til tross kan det alltid være at informantenes svar er upålitelige, dette er noe forskeren har som ansvar å være bevisst på. Det er et kjent fenomen i intervjusituasjoner at mennesker tilpasser det de sier, til det de tror at intervjueren vil høre (Hox, 1994; West & Blom, 2017 i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Et annet potensielt forhold er at informanten oppfatter forskningsspørsmålene som truende, noe som kan resultere i at informasjon holdes tilbake og i verste fall at informanten lyver (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 226). Jeg forstår det slik at forskerrollen i slike menneskenære situasjoner

derfor innebærer å være avvæpnende og medmenneskelig, man må derfor streve mot å behandle informanten med respekt.

Informantenes utsagn kan også være upålitelige i retning av å være brukere av nye skolebygg. Det er gjort meg bevisst at faktorer som skolebyggets alder, vedlikehold, om det er rehabilitert eller renoverert i den senere tid, eller om det er et forholdsvis nytt skoleanlegg kan også ha virket inn på hvordan respondentene vurderer sitt skoleanlegg (Kjølle, Hansen, & Ulleberg, 2011). Det at skolen utgjør en annerledes og «ny» måte å tenke på kan påvirke hvordan informantene ser på skolen sin. Nye skoler kommer trolig med ny teknologi, utvidet kapasitet og generelt bedre arbeidsforhold.

Til slutt om det som angår reliabilitet kan det nevnes at som forsker er det ikke mulig å ta seg selv ut av ligningen for som et termometer vil jeg også uunngåelig ha en påvirkning på det som skal måles. Total objektivitet er en umulighet og heller ikke målet.

3.4.2 Validitet

Troverdighet eller indre gyldighet henspiller seg i to forhold. Årsaksgyldighet er hvordan man kan være sikker på at noe er en årsak og noe annet en virkning. Det andre er knyttet til om man gjennom datainnsamlingen har målt det man forsøker å måle. Dette betegnes som begrepsmessig gyldighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). Ett grep jeg har gjort for å skape begrepsmessig gyldighet er å sende de sentrale teoretiske begrepene til informant(e) på forhånd. På den måten får informantene tid til å sette seg inn i og forstå dem. Slik at når vi møtes, vil vi i større grad være på bølgelengde. Jeg vil skape bedre forutsetninger for en samtale hvor problemstillingen får mest oppmerksomhet og jeg slipper å forklare begrepene. Informantene kan også forberede spørsmål på forhånd, hvis noe skulle virke usikkert eller uforståelig. En annen grunn er at informantene kommer inn i intervjusamtalen med litt mer ballast hvor de har blitt informert og opplyst på forhånd, slik at kommunikasjonssituasjonen ikke blir så asymmetrisk. Dette kalles deltaker-validering (ibid.)

Studien er sårbar på den måten at det er vanskelig å si noe om årsakssammenhenger og påvirkningskrefter. Et casestudium vil ikke med nær samme entydighet som et eksperiment kunne avsløre konsekvensen av en gitt påvirkning. I virkeligheten vil det være flere så vel indre som ytre påvirkninger i spill, enn forskeren kan identifisere (Maaløe, 2002, ss. 25-26). Dette fremheves ved hjelp av Arfewdson (1984) som viser hvor mange krefter en skole står ovenfor og

påvirker rasjonale til de som arbeider der. Denne oppgaven har ikke som mål å dra konklusjoner i retning av årsakssammenhenger, men heller tegne et bilde og forklare de velkjente sammenhengene i en skoleorganisering.

Troverdighet og intern gyldighet er også tett koblet opp mot overførbarhet, på den måten at det er nødvendig med en grundig beskrivelse av casen for at en skal vite hvilke aspekt som er overførbare til lignende kontekster. Jeg forstår det slik at leseren eller den som representerer overførbarheten skal i minst mulig grad stå igjen med spørsmål når funnene er fremstilt.

3.4.3 Forskningsetikk

Denne typen forskning er ikke kontroversiell eller kritisk til enkeltindivider, den er heller granskende mot systemet og systemets utforming. Jeg vurderer derfor at det finnes få etiske hindringer i arbeidet mot å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. Likevel har jeg vært bevisst på at etiske overveielser må forekomme.

Intervjuguide og meldeskjema sendte jeg inn til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) før intervjuene fant sted. Informanten(e) har jeg anonymisert slik at de ikke kan gjenkjennes. Det er heller rollene deres enn identiteten som har vært nødvendig for oppgaven.

Samtykkeerklæringen som informantene har signert er lagt ved som vedlegg 1.

3.4.3.1 *Behandling av datamaterialet*

Innsamlet data har blitt behandlet konfidensielt gjennom forskningsprosessen. Intervjuene er dokumentert med båndopptaker, og ble umiddelbart transkribert over på tekstbehandlingsprogram. Lydfilene ble deretter slettet fra båndopptakeren som har blitt levert tilbake til biblioteket ved Kronstad. Det er kun jeg som har tilgang til lydfilene og transkripsjonen som er lagret på datamaskinen min. Datamaskinen krever passord for å kunne logge seg inn. Lydfilene vil bli slettet når oppgaven er levert. Transkripsjon av intervju inneholder ingen navn eller kjennetegn som kan «avsløre» informantenes identitet og tilhørighet.

Jeg har etterstrebet å fremstille informantene så objektivt som mulig. Alle informantene har fått hver sin kopi av det transkriberte intervjuet, slik at de får muligheten til å vurdere om fremstillingen er riktig. Oppgaven vil også bli sendt til dem når den er ferdigskrevet.

3.4.4 Oppgavens styrker og svakheter

Oppgaven er en casestudie med vekt på systemteori. Den ønsker å se den fleksible skolen i en størst mulig sammenheng, samtidig som den zoomer inn og har en induktiv tilnærming. Det gjør at den kan avkrefte hypoteser i beste fall, men er lite anvendelig i forsøk på å generalisere utover tilfeller der den fleksible organiseringen ikke lenger er gjeldende. Når det er sagt er det ikke kategorisk umulig å generalisere. Med forbehold om at studien gir et realistisk bilde av en virkelighet, er det mulig at lesere finner aspekter ved denne virkeligheten som kan overføres til deres egen virkelighet.

4 Funn

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere studiens funn. Her vil jeg forsøke på best mulig objektivt vis å fremstille den virkeligheten som kommer til uttrykk gjennom informantenes utsagn og Skolebruksplanen i Bergen Kommune. I første omgang vil man her kunne lese hva som legges i begrepet «fleksibel skole eller organisering», deretter presenteres holdningene til informantene før man kan lese hva som ligger bak disse holdningene.

Etter å ha transkribert alle intervjuene har jeg gjennomgått dem og notert meg de stedene hvor informanten har snakket om noe som er relevant og nyttig for å besvare problemstillingene. Det jeg vil begrunne som funn dukket opp både i samtaler som kan beskrives som trofast til intervjuguiden, men også på avsporinger. Funn er data som bidrar til å svare på problemstillingen i oppgaven. Triangulering gjør det mulig å definere eller tegne et bilde av den fleksible skolen gjennom både styringsdokumentet og intervjuene. Triangulering vil si at jeg anvender både dokumentanalyse og intervju for å hente data. Jeg har valgt å utelate alternative metoder som bilder og observasjoner, blant annet for at skolen, til tross for å være likt utformet, også har sine ulikheter. Jeg vil altså trekke frem fellesnevnerne i informantenes utsagn, og tegne en case med dem. Det er dessuten informantenes forståelse jeg har valgt å fokusere mest på, ettersom ingen kan beskrive den tekniske kjernen bedre. Den tekniske kjernen innebærer de arbeidsforhold som finnes i lærernes umiddelbare nærhet til enhver tid, det vil si forholdet deres til hverandre, elever og fysiske rom som kontor og læringsrom. Det er altså snakk om et forsøk på å forklare spatiale og fysiske rom, samtidig som mer abstrakte forhold som intensjoner, idéer og relasjoner mellom individer og grupper.

4.1 Beskrivelse av utvalget

Her kommer en kort tabell som fremstiller informantene og deres arbeidsforhold, det vil si hvordan de må forholde seg til elever, hverandre og skolen.

Forkortelser	Informanter	Organisering av grupper	Beskrivelse av skole
L1	Lærer 1	«Nå er vi 41, men på det forrige var det 48. Men vi er jo aldri 48 hele tiden»	Har erfaring fra å arbeide med fleksibel løsning i mellom ett og tre år.

		Har tretten elever i sin kontaktgruppe	
L2	Lærer 2	«veldig variert, det går alt fra hel gruppe på 58 til firedeling, da er det 12-16. Det kan være halv gruppe på 30, og det kan være smågrupper på tre elever. Så det er jo helt supert at vi kan dele opp etter behov»	
R	Rektor		Har erfaring fra å arbeide med fleksibel organisering i mer enn fem år. Begge informantene har erfaring fra organiseringen i forkant, på den samme skolen.
L3	Lærer 3	«Skolen hjelper oss til å arbeide mer som trinn» Sier at basen er bygd for 55, men at de ofte overstiger tallet og at noen trinn er opp mot 67 elever. Har 21 elever i sin kontaktgruppe.	
L4	Lærer 4	Jobber på trinn hvor de er tre lærere fordelt på 42 elever. «Vi er som regel to lærere inne samtidig»	Begynte rett inn i fleksibel skole, hvor han har jobbet i tre år eller mer. Har erfart tradisjonell klasseromsløsning i praksis og som vikar.

Figur 4 - oversikt over informanter

Fargene indikerer at informantene jobber på samme skole. Det er her snakk om tre ulike skoler som alle er fleksibelt organisert og utformet. Alle lærerne er kontaktlærere, det vil si at de har særlig ansvar for en gruppe elever på mellom 13-21 elever. Det er disse elevene de underviser mest og har utviklingssamtaler med, likevel rulleres også disse gruppene på. Slik at lærerne har delt ansvar for alle elevene og at de underviser elever fra hele trinnet.

4.2 *Hva er en fleksibel organisering og hvordan ser disse skolene ut?*

For å beskrive begrepet fleksibel skole eller organisering bruker jeg som sagt både Skolebruksplanen i Bergen Kommune og informantenes synspunkt. På den måten får jeg en sammensatt beskrivelse av både normativ og deskriptiv verdi. Dataen hentet fra planen sier noe om hvordan skolen og organiseringen bør være, mens informantene sier noe om hvordan organiseringen faktisk er. Det kommer frem at lærerne har stor frihet til å organisere undervisning som de ønsker, det er derfor ikke et en-til-en-forhold mellom planen og slik den blir realisert. Formålet med Skolebruksplanen, ifølge kommunen, er å legge føringer for utformingen av skolebygg for å støtte opp under visjonen om «en kompetanse for alle i mulighetens skole» (Skolebruksplanen 2016-2019, s. 3). Planen er veiledende og beskrivende for hvordan skolebygget skal anvendes, og man finner hva som legges i begrepet fleksible skoler.

Selv om planen skal virke veiledende er det ikke gitt at skolene følger den etter punkt og prikke. Det er som med reformers påvirkning på de enkelte skolene og som Arfwedson (1984) tidligere poengterte at skoler må ta hensyn og lar seg konstant påvirke av sine nærmeste omgivelser, og særlig elevenes sosioøkonomiske status. Det som skjer da, er at reformer og målrettede forandringsplaner som Skolebruksplanen vil ha ulik påvirkning på hver enkelt skole. Planen er likevel nyttig for å se på de likhetene som oppstår mellom hver skole, planen er dessuten det som definerer casen for denne oppgaven. Den er den røde tråden som binder alle skolene sammen. Det kommer også frem under intervjuene hvor informantenes utsagn ofte er å finne igjen i Skolebruksplanen.

Til tross for at det ikke finnes en konkret motsetning mellom en tradisjonell og en fleksibel organisering, blir de to ofte satt opp mot og sammenlignet med hverandre. Denne oppgaven vil forhåpentligvis bidra til en grundigere forståelse av denne sammenligningen. Skolebruksplanen henviser til en tradisjonell skole og informantene gjør det samme, de har alle mer eller mindre erfaringer fra en tid før de begynte med fleksibel organisering. Når jeg sier at det ikke finnes en konkret motsetning er det fordi det heller trolig er en glidende overgang mellom de to formene for organisering. Jeg er bevisst på at det ikke finnes én tradisjonell skole eller organisering, likevel er det et begrep som anvendes av teoretikere, Skolebruksplanen og informantene, og er sånn sett vanskelig å unngå. Begrepet har vist seg å være nyttig i denne oppgaven for å fremheve hva det er som gjør den fleksible organiseringen annerledes fra andre former for organiseringer.

4.2.1 Organisering av undervisning

Skolebruksplanen sier noe om hvilke verdier den baserer seg på og hvilken type undervisning den legger til rette for, det viser seg at lærerne følger Skolebruksplanen på dette punktet.

«Tilpasset opplæring og elevaktiv skole er bærende prinsipper i læreplanverket. Dette krever et mangfold av organiseringsmåter, varierte arbeidsmetoder og ulike læringsarenaer. I Bergen kommune har en lagt til grunn et sosiokulturelt læringssyn, som sier at barn og unge stimuleres til å konstruere sin egen læring gjennom samhandling og refleksjon. Dette gir noen premisser for det fysiske læringsmiljøet i skolen, og krav til arealer er fleksible og tilrettelegger for denne type læringsarbeid» (Skolebruksplanen 2016-2019 , s. 19).

Skolebruksplanen vektlegger en dynamisk og aktiv organisering og informantene kan bekrefte at de følger denne tankegangen, i tillegg sier de at de ser fordeler ved å ha det slik. De velger å organisere med varierte grupper, og at de til tider organiserer slik at eleven får være i mindre grupper. **L1** kan fortelle at den fleksible måten å organisere skolen på gjør det lettere å dele inn i mindre grupper. Hun får støtte fra **L2** som forklarer organiseringsformen med at *«vi [kontaktlærerne] deler gruppen. Det er ett trinn, alle lærerne blir kjent med alle elevene. Når det kommer til gruppedeling, er det veldig variert. Det kan være at hele trinnet på 58 er samlet, firedeling på 12-16, halv gruppe på 30 og det kan være små grupper på tre elever»*.

Gruppevariasjon kommer til uttrykk gjennom beskrivelse av utvalg også. Som baseskole tar den fleksible organiseringen utgangspunkt i hele trinnet. Caseutvalget viser at dette kan være mellom 42 og 67 elever og at det kan forekomme at hele basen er samlet til enkelte aktiviteter, men mesteparten av tiden er de delt inn i mindre grupper. Av og til er disse asymmetriske hvor noen grupper kan være mindre enn andre. **L3** poengterer fint hva det i praksis vil bety for lærerne:

L3: *«Nå underviser man kanskje seksti elever hver dag»*.

Med dette utsagnet tar den fleksible organiseringen avstand fra den tradisjonelle hvor kontaktlærere stort sett underviste sin egen kontaktgruppe på mellom 13 og 21 elever. Selv om lærerne i casen har hovedansvar for samme antall elever, så velger de selv med støtte i Skolebruksplanen å undervise alle elevene på trinnet, i løpet av en dag. Til sammenligning fremstår den fleksible organiseringen som aktivt rullerende og dynamisk. Når organiseringen legger til rette for fleksibilitet er det ikke ensbetydende med at lærerne må benytte seg av den. Tilsynelatende velger de likevel å gjøre det.

Det sterkeste signalet jeg har fått i spørsmål om hva den fleksible organiseringen er, er fordelingen av pedagoger og voksenskikkelser. Og hvordan den tar avstand fra den «ensomme» læreren som både underviser og planlegger undervisning alene. Det er naturligvis ikke slik at andre skoler vektlegger og verdsetter teamarbeid, men funnene i denne studien tilsier at den fleksible organiseringen bærer mye av ideene sine på at flere voksne på flere elever gir mer fleksibilitet. Kabalen kan legges på en annen måte som gjør det slik at deltakerne i den tekniske kjernen kan få mer ut av de ressursene de allerede har til rådighet. Mitt inntrykk er at selv om mange av skolene er nye dreier ikke dette seg om at de har en positiv holdning til splitter nye lokaler, altså at det har blitt tilført ressurser til skolen, men at særlig lærerne tjener på denne måten å fordele ressurser på.

«Blant annet må en forlate en tradisjonell praksis med «den privatpraktiserende lærer», som kunne tenke på sin egen praksis i sitt klasserom, til et nytt krav om samarbeid, åpenhet og tillit mellom ansatte. Flere rektorer påpekte at dette ga behov for å tenke annerledes, både som lærer og elev, «fra meg og mitt til vi og vårt» (Skolebruksplanen 2016-2019 , s. 25)

L1 fremhever at på den fleksible skolen handler det om at alle skal bli kjent med alle, og tenker både på lærerne og elevene.

R: *«hos oss og er det sånn at alle lærerne... kontaktlærerne på et trinn er kontaktlærere på det trinnet. Sånn at hvis det er 55 elever på et trinn så er det 55 elever som har tre kontaktlærere».*

L3: *«Det er «vi-kultur», de som ikke trivdes med det har sluttet eller pensjonert seg. «Man jobber ikke her hvis man ikke vil jobbe tett»*

4.2.2 Den fysiske utformingen

Det er ut fra kunnskap og vurderinger om læring og for å imøtekomme de krav som stilles den moderne skole at Bergen kommune bygger skoler med fleksible arealer. Det vil si at det bygges skoler som inneholder både større og mindre rom, allrom og spesialiserte rom, arealer for ro og konsentrasjon og arealer for aktivitet og utfoldelse ... Organisering og drift av skoler som er etablert med fleksible læringsarealer, vil være annerledes enn skoler med tradisjonelle klasserom. Det er derfor viktig at det på skoler med fleksible læringsarealer, gjennomføres prosesser for å sikre at arealene tas i bruk etter intensjonen i Skolebruksplanen (Skolebruksplanen 2016-2019 , s. 22).

Den fleksible skolen er dermed mer variert i sin romutforming. Ett rom skal kunne huse 60 elever, man kan dele denne gruppen i tre, og det skal fortsatt være mulig å romme tre ganger 20 elever. Flere av informantene kan fortelle at hvis de ønsker det, så kan de organisere etter et tradisjonelt prinsipp med 20-26 elever i hver gruppe, men de velger heller å følge variasjons- og asymmetri- prinsipper. Den fleksible skolen tar dermed avstand fra den tradisjonelle gjennom å forlate klasseromsstandarden der det finnes ett rom for hver klasse, og der hver klasse er mellom 20-30 elever. Standarden er tilpasset baseprinsippet hvor hele trinnet skal organiseres i en rekke særegne rom av ulik størrelse.

R: *«Jeg ser for meg en baseskole som at det er ett stort rom for hvert trinn, eller i verste fall et svært rom for hele mellomtrinnet. Så kommer man løpende med sånne mobile skillevegger og setter opp for å skjerme seg litt. Vi har det ikke sånn, vi har en base per trinn og i den basen er et stort trinn-rom. Også har vi flere grupperom av ulik størrelse rundt. Og to av de grupperommene er så store at vi kan ha, vi deler dem inn i faglige grupper da, vi kan ha en 18-20 elever ... så egentlig kunne vi ha valgt hvis vi ikke tok bygget inn over oss, så kunne vi ha lekt at vi var tre klasser i nytt bygg. Såpass skjermet er våre baser da, eller så plassfleksible om du vil»*

Implisitt kommer det til uttrykk en sterk avstand til den åpne skolen. Dette kan ha sammenheng med prinsippet om åpne skoler har fått sterk motstand fra særlig lærere (Vinje, 2010), og dette er noe som henger igjen. Skal rektoren overbevise om at organiseringen fungerer, må hun også vise til at skolen ikke er totalt åpen og at de ikke anser skillevegger som et organisatorisk alternativ for å etablere grenser og orden.

Åpenheten kommer til uttrykk både gjennom åpne arealer og bruk av glassvegger. Ved tradisjonelle skoler var disse gjerne tykkere. Overgangene mellom rommene fremstår som mer glidende og både elever og lærere er mer eksponerte for hverandre. Dette gir naturligvis flere distraksjonsmuligheter, og de fleste informantene kan bekrefte det. Samtidig ser de også nytten og andre mer positive muligheter ved å ha det slik. Rektoren nevner at de trenger ikke være til stede i alle rom hele tiden, fordi de kan holde en viss oversikt fra naborommene. Elevene opplever derfor å få være i fred, samtidig som læreren kan dukke opp hvis det skulle være noe. Solide glassvegger gir også fred og ro, ved å isolere lyd, sammenlignet med flyttbare vegger.

4.2.3 Lærere på trinnet står for mer organisering

I den tradisjonelle organiseringen var klassene satt, det forekom rulling og variasjon i gruppedeling, men funnene i denne studien tilsier at det foregår mer rulling i skolene som utgjør casen. Enten så ruller elevene på lærerne eller så ruller lærerne på elevene. Hvordan det skal være er det trinnteamet som avgjør. Ansvar for det gjelder timeplan og gruppeorganisering er overført fra den administrative ledelsen over på de som befinner seg i den tekniske kjernen. På spørsmål om hva som kjennetegner deres form for organisering sier rektoren at «Trinnene legger timeplanen selv. Ledelsen eller skolen gjør ikke det for dem».

4.2.4 Oppsummert kjennetegnes dermed den fleksible organiseringen med:

- At de følger baseskoleprinsippet og har hjemmeareal, ikke klasserom
 - o Hele trinnet kan derfor være samlet i ett rom
- Å være mangfoldsorientert med...
 - o Flere synlige voksenpersoner per elev
 - o Alle kontaktlærerne er alle elevene på trinnet sine kontaktlærere (Alle kontaktlærerne på trinnet er felleseie)
 - o Elevene kommer i kontakt med alle elevene på trinnet
- Timefordeling og gruppeorganisering foregår i trinnteamet, ikke i den administrative ledelsen
- At skolen er åpnere og mer transparent enn i tradisjonelle skoler
 - o Men med en viss begrensning

Hvordan påvirker disse aspektene ved skolens utseende og organisering lærerne som må forholde seg til dem til enhver tid? Det er verdt å nevne at lærerne har hatt liten innflytelse på hvordan skolen deres har tatt form, beslutninger som angår dem har derfor blitt tatt utenfor den tekniske kjernen.

4.3 Hvilken holdning har pedagoger, som jobber på fleksible skoler, til disse skoletypene?

Informantenes holdninger, og særlig lærerne er relevante i et organisasjonsteoretisk perspektiv nettopp fordi så mange av beslutningene om skolens fysiske utforming har blitt tatt på et sentralisert nivå vekk i fra lærerne. Har lærerne positive holdninger, er det indikasjoner på at

gode koblinger i organisasjonen hvor den tekniske kjernen og den administrative ledelsen korresponderer med hverandre.

Lærer 1 (L1):

«men vi er veldig fornøyd med dette bygget her. Det er ingenting å si på det»

«det er nesten sånn at jeg tenker at jeg ikke kunne gått tilbake til en gammel klasseromsskole»

Lærer 1 har lite negativt å si om den fleksible organiseringen. Hun uttaler seg i stor grad positivt, og stiller seg i tillegg undrende til hvorfor så mange er kritisk til åpne baseskoler.

Lærer 2 (L2):

«Men jeg tror da at det handler om ledelsen og hvordan de legger til rette. For her har vi fått prøve så mye som vi vil, og jeg tror det er suksessen bak at vi får det til på en god måte. Det er ikke så mye negativitet rundt det ...»

L2 er også veldig positiv, hun uttaler seg om mange grunner til at det fungerer så godt. En av dem er hvordan overgangsprosessen har tillatt innovativ virksomhet med lav terskel for prøving-og-feiling. Begge disse informantene jobber på en skole hvor endring har vært et tema en god stund, ettersom de kun har brukt skolen sin i ett år. Begge kan også fortelle at de var skeptiske i utgangspunktet, men at de er utelukkende positive i dag. Holdningene har derfor endret seg sterkt i løpet av overgangsprosessen. Det er vanskelig å konkludere med hvorfor det er slik, men en vellykket og koordinert prosess og en skole som avlaster lærerne kan kanskje være svaret.

Rektor (R):

«Hvis man får baseskoler til å fungere og teamsamarbeid rundt baser, rundt trinn til å fungere, så har man flere muligheter i løpet av uken til å skaffe seg flere undervisvurderinger og vurderingssituasjoner»

«... legger til rette for spontanitet og fleksibilitet»

Rektoren stiller spørsmål ved hva det er som gjør slik at de får det til å fungere, mens andre skoler ikke gjør det. Hun hevder blant annet at organiseringen har positive didaktiske konsekvenser gjennom at lærerne får mulighet til å vurdere elevene i større grad enn de ville gjort i den tradisjonelle organiseringen. Hun hevder også at den gir fleksibiliteten som eksplisitt

kommer til uttrykk i navnet. Informant L3 er interessant fordi hun utfyller rektoren, fordi begge jobber på samme skole. Mens rektoren representerer den administrative ledelsen, representerer læreren den tekniske kjernen.

Lærer 3 (L3):

L3 er den læreren som formulerer seg mest deskriptivt. Hun nøler med å trekke konklusjoner og hun inntar et mer kritisk perspektiv sammenlignet med de to første informantene. Av lærerne er hun den med lengst erfaring både i skolen og i fleksibel organisering. I intervjuet forteller hun om negative så vel som positive sider ved å jobbe under forholdene på sin skole. Den mest fremtredende konklusjonen fra dette intervjuet var:

«...at den nye skolen har hjulpet oss til å jobbe som trinn»

Lærer 4 (L4):

«Hvis jeg skulle valgt klasserom med klasser, eller baser med baseskole så ville jeg valgt baser. Fordi vi alltid er flere voksne som kan ivareta. De som ikke har en god relasjon til meg i en klasse, de kan kanskje ha god relasjon til en annen lærer på trinnet»

Holdningen om at organiseringen er fruktbar i sammenheng med relasjonsarbeid er noe av det som dukker opp oftest gjennom intervjuene, dette til tross for at intervjuguiden egentlig ikke inneholdt spørsmål om relasjonsarbeid.

Det er påfallende hvordan lærerne er så positive til skolebyggene sine. Skolene som er så åpne og legger til rette for å administrere store elevgrupper gir, det som i første omgang, er et læringsmiljø preget av støy, forstyrrelser og kaos. Kaos er også et emne som ofte berøres i intervjuene, men i stedet for å være kritiske fremstår det slik at det finnes forskjell på støy, der en viss form er nødvendig.

R: ... *Det at det virker kanskje kaotisk, men det er det på en måte ikke. For i stasjonsundervisning så har vi gjerne noen lærerstyrte stasjoner og noen selvstendige, og da kan du se alle elevene selv om de sitter i forskjellige rom. For det er transparent, du må ikke ha lærere fysisk i alle rom. For du ser elevene og om noe skulle skje. Sånn at du kan bruke ressursene mer effektivt også på grunn av bygget.*

Støy og kaos er kanskje mest problematisk med hensyn til de mest sårbare elevene som er avhengig av forutsigbarhet og ro:

L1: *«når de sier at fleksible arealer er vanskeligere for barn, for eksempel med atferdsproblemer. Det er kanskje litt uforutsigbart av og til, men hvis du legger opp undervisningen slik at de vet hva som skjer hver dag så tenker jeg det skal gå greit»*

L3: *«Før så kan det være at disse elevene forstyrret flere, nå kommer de seg raskere unna situasjonene og ikke plager andre. De har lettere for å komme seg unna, slik at situasjonen ikke eskalerer»* **L3** ser både fordeler og ulemper med skolens utforming i sammenheng med de sårbare elevene. Hun trekker fram at skolen gir elevene muligheter for å trekke seg unna til fjerne rom og kroker. Da får konflikter ikke muligheten til å eskalere eller forgrene seg til andre elever i læringsmiljøet. Samtidig påpeker hun at det iblant kanskje er nødvendig å håndtere konfliktene i øyeblikket, men hvis eleven har rømt ut av synsrekkevidden er blir det vanskelig og uoversiktlig for pedagogen å ta tak i.

Den støyen som tidligere har vært aktuell i sammenheng med åpne skoler har trolig skapt en skepsis til skoler som bygges med åpne løsninger. Denne skepsisen nevnes blant annet av **L2:**

«Vi opplever jo veldig ofte at mange lærere er skeptiske til skoler med fleksible arealer. Og hvorfor det er sånn er på en måte et spørsmål, altså, er det hva man har lest og opplevd selv. Og er det et dårlig rykte som følger med? Og jeg tror man hører om skoler som har blitt bygd med åpne arealer, for så å ha blitt tett igjen med skillevegger blant annet. Men jeg tror da at det handler om ledelsen og hvordan de legger til rette»

4.4 Hva begrunnes disse holdningene i?

Det er jevnt over en positiv holdning til den fleksible skolen, og når jeg går gjennom begrunnelsene er det forståelig. Begrunnelsene har jeg valgt å fordele og kategorisere inn i relasjonsbygging, klasseledelse, avlastende og innovasjonsparadokset, før jeg til slutt presenterer noen funn som har kritiske perspektiv i seg.

4.4.1 Relasjonsbygging

Informantene snakker mye om relasjonsarbeid, i form av at den fleksible organiseringen utgjør en kvalitativ forskjell på hvordan lærere må jobbe med relasjoner og at den fleksible organiseringen

kan ha en positiv effekt på relasjonsbygging. Kan det være at lærerteam på fleksible skoler utgjør en bedre buffer enn på andre skoler? Med kvalitativ forskjell menes at lærere må tenke annerledes i baseskoler hvor elevtallet i grupper er større enn ved tradisjonelle skoler.

L3: *«Det er ganske mange relasjoner i denne organiseringsformen»*

L1: *«Det handler om at alle skal bli kjent med hverandre og alle sammen alle»*

I første omgang så skulle man kanskje tro at dette avgir et overveldende antall relasjoner innad i et læringsmiljø, men allerede i første intervju kan læreren fortelle at:

L1: *«Ingen lærere er perfekte: «jeg tenker at det er en trygghet både for meg og elevene og foreldrene at vi er så tett ... er de misfornøyd med meg, så vet de at det finnes to andre som jeg kan ha det litt bedre med på en måte»*

R: *«Da tenker jeg at vi er veldig heldig, for eleven har flere lærere å forholde deg til. Du har minst tre å forholde deg til. Du er ikke stuck med den ene kontaktlæreren din her»*

Når organiseringen er så fellesskapsorientert resulterer det i en mindre eksklusiv relasjonsbygging som før, i den tradisjonelle skolen, oppsto gjerne mellom en kontaktlærer og elevene i lærerens klasse.

L2: *«hvis man er bekymret for en elev, så er det fint at vi kan snakke om den eleven fra min kontaktgruppe og de andre lærerne på teamet vet nok om den eleven»*

Flere av informantene er inne på hvordan de ivaretar enkeltelevens behov, til tross for at elevgruppen potensielt kan bli relativt stor.

R: *«Det er lettere å være alene med elevene, for de er såpass mange i lærerfelleskapet»*

Det er også flere av informantene som trekker opp denne innstillingen til relasjonsbygging og mulighetene som oppstår ved at alle lærerne på trinnet er alle elevene sine. For selv om relasjoner kan dyrkes og utvikles, kan det komme til et punkt der det kanskje er best at eleven henvender seg til en annen lærer. I beste fall er lærerne på trinnet integrerte og samkjørte, slik at en viss grad av kontinuitet overholdes. Lærerne gjør relasjonsarbeid sammen, og de kan sparre med hverandre angående relasjoner som kan fremstå som vanskelige. De kan enklere diskutere hva det er som fungerer eller ikke fungerer fordi de allerede jobber tett sammen. Lærerne som kommenterer

dette fremhever en slags feilmargin og en ydmykhet i arbeid med barn og utdanning, hvor det innad i organisasjonen må legges til rette for at ikke alt fungerer optimalt:

L4: *«Jeg må gå inn der og jeg må ha en god relasjon til alle [elevene]. Har jeg ikke det, så har jeg noen som jobber mot meg ... de jobber med meg».*

Det er påfallende hvordan lærerne ser på kollegaene sine som, bokstavelig talt, buffere i relasjonsarbeidet.

R: *«Eleven har nå flere lærere å forholde seg til. De mest sårbare har bare den ene, men det gjelder kanskje tre-fire elever på hele skolen».*

På skolen til rektoren tar de høyde for at noen elever krever mer forutsigbarhet i relasjonsarbeid enn andre. Derfor rullerer de ikke på hvem som har ansvaret for nettopp den eleven.

4.4.2 Klasseledelse, organisering i den tekniske kjernen

Hvordan distribueres elevene i forhold til hverandre, og hvordan arbeider lærerne «på gulvet» i den fleksible skolen? Selv om pedagogikk og didaktikk er lærernes hovedbeskjeftigelse blir det bare nevnt i intervjuene hvordan skolens utforming har direkte påvirkning på det som foregår i undervisning. Oppgavens fokuspunkt har i stedet handlet om de arbeidsforhold lærere trenger for å kunne ta vurderinger innad i skolens tekniske kjerne. Likevel nevnes det her for å vise hvilken påvirkning organiseringsformen har på didaktikk, som igjen bidrar til å forklare hvorfor skolens brukere har de holdningene de har.

R: *«Hvis man får baseskoler til å fungere og teamsamarbeid rundt baser, rundt trinn til å fungere, så har man flere muligheter i løpet av uken til å skaffe seg flere undervisvurderinger og vurderingssituasjoner»*

Rektoren får bekreftelse fra **L1:**

«Det er lettere å dele inn i mindre grupper»

Skal læreren vurdere og se hver enkelt elev, vil det være naturlig å også kunne organisere elevene i mindre grupper for å kunne se enkeltindivider tydeligere. Dette virker det som om de fleksible skolene får til. Organiseringsformen legger opp til at lærerne på trinnet skal ha muligheten til å bruke varierte gruppesammensetninger, dette virker det som om lærerne drar nytte og samtidig ser verdien av.

L2: *«det er nettopp det, når er de i trinn, og de er ikke alltid i kontaktgrupper når vi har undervisning. Da er de gjerne i læringsgrupper eller fargegrupper. Det ideelle er at de er i grupper hvor de er trygge på hverandre, og kjent med hverandre. Nå er det mye greiere overgang hvis de skal bytte kontaktgruppe».*

L2 kommer med poenget om at når lærerne har så stor frihet til å omrokere på trinnet, gir dette muligheter for at elevene kan bytte grupper eller at man kan omorganisere helt for å danne totalt nye gruppesammensetninger ved behov. Ettersom elevene allerede har relasjoner på tvers av trinnet, er terskelen lavere for å få dette til. Koblingene mellom elevene er sterkere fordi de ikke er forpliktet til å forholde seg bare til en klasse. På den måten kommer det til uttrykk at fleksibiliteten finner sted, og dette på grunn av at det legges til rette for at lærere skal organisere slik og at de velger å gjøre det. Også her ser **L2** verdien i den fleksibiliteten som det legges til rette for.

4.4.2.1 Spontanitet i undervisning

Når det gjelder fleksibilitet og spontanitet i undervisning og undervisningsplanlegging uttrykker **L2** at organiseringsformen også underbygger slik virksomhet. Om det her er snakk om individuell spontanitet eller kollektiv er usikkert.

L2: *«Ved å kunne være flere lærere om elevene, eller dele gruppene eller være såpass fleksibel at vi kan endre planer ganske umiddelbart hvis noe skulle skje»*

Fleksibilitet som tema går igjen, og det fremstår slik at organiseringsformen tilbyr den spontaniteten som navnet indikerer, samtidig er dette med visse forbehold. Denne «kollektive» spontaniteten som kommer med at hele trinnet styres fra et team resulterer i en form for avhengighet mellom lærere. Om spontaniteten utnyttes er i stor grad avhengig av at alle er til stede, at kommunikasjonen fungerer og at dynamikken er på plass i teamet. Og når lærere er så forpliktet ovenfor hverandre, kan det gå på bekostning av den individuelle lærers frihet. En lærer kan ikke lenger ta beslutninger som rammer sin kontaktgruppe og de elevene den har ansvar for uten å måtte henvende seg til teamet, dette på godt og vondt.

4.4.2.2 Planlegging av undervisning

Et annet aspekt ved den fleksible organiseringen er hvordan lærerne som oftest gjennomfører ett undervisningsopplegg flere ganger, i stedet for å gjennomføre tre ulike opplegg med samme elevgruppe. Igjen, dette er noe lærerne velger å gjøre. Lærerne sammenligner denne formen for

organisering med den tradisjonelle, og sier at i dette tilfellet så underviser de samme opplegg med tre ulike elevgrupper. Som konsekvens får lærerne tid til å planlegge ett opplegg grundigere og kan derfor gå i dybden og gjøre det enda mer sammensatt og gjennomtenkt enn det ville være i en tradisjonell organisering.

I første omgang kunne man trodd at en slik organisering fikk negative didaktiske konsekvenser, ettersom elevkunnskap er sentrale didaktiske momenter når man skal planlegge undervisning. Som teoridelen blant annet argumenterer for, elever er forskjellige og en lærers suksess avhenger av lokal kunnskap, altså til kunnskap om elevene og det miljøet de ferdes i. Hvis lærerne ruller mer på elevgruppene, erverver de seg da mindre av denne lokale kunnskapen, at det går på bekostning av relasjonsbygging for eksempel? Funnene indikerer at dette ikke forekommer, at lærerne har denne kunnskapen når de er i undervisning. Og at den tiden de brukte på å planlegge to andre undervisningsopplegg, kan de nå bruke på å tilpasse undervisningsopplegget på grunnlag av den lokale kunnskapen. Da sitter vi igjen med en hypotese om at elevene får bedre tilpassede opplegg i den fleksible organiseringen, nettopp fordi lærerne har dannet seg relasjoner til alle elevene på trinnet.

L3: *«Man gjennomfører et opplegg gjerne flere ganger ... gjør at man kan justere underveis»*

En annen praktisk konsekvens med å undervise et opplegg flere ganger er hvordan det gir rom for prøving-og-feiling og til slutt et bedre opplegg. Hvis du som lærer innser at noe ikke fungerte på den måten du trodde, kan du gjøre justeringer underveis. Det er naturligvis ingen selvfølge at noe som fungerte med en elevgruppe også vil fungere med en annen, likevel kan det være nyttig og lærerikt for læreren og teamet å forsøke å ta de samme didaktiske valgene og gjennomføre dem på flere ulike grupper for så å diskutere resultatet. Det vil dessuten gi et bedre sammenligningsgrunnlag enn hvis en gjennomførte ett opplegg en gang, for så å legge det fra seg.

L4 forteller om hvordan en slik undervisningsorganisering preget av repeterte timer lar seg forsone med samarbeid på teamet i den tekniske kjernen.

L4: *«Det er veldig fort at vi sitter og diskuterer, tenker sammen framfor at vi setter oss ned hver for oss. Hver for oss kan vi gjøre i ubunden tid. Men så lenge vi er knyttet til arbeidstid på skolen, så er det sammen vi jobber».*

Med utsagnet sitt underbygger læreren også argumentet ved at lærere arbeider mindre individuelt. Det fremstår rett og slett som om lærere er mer avhengig av hverandre i de fleksible skolene og at informantene ikke lar seg berøre negativt av det. I stedet fokuserer de på fordeler og de muligheter som organiseringsformen tilbyr som for eksempel å ha undervisning med to lærere i rommet samtidig.

L1: «Det foregår at to pedagoger er inne i rommet samtidig, men da må man bli enig i forkant om hvem som har hovedansvaret».

Med den friheten som lærerne har, får de også muligheten til å organisere seg på den måten at det er to pedagoger i «klasserommet» under samme undervisningsopplegg. Undervisning med to lærere er et utforsket emne, men det er interessant at lærerne i det hele tatt velger å gjøre det på den måten. Når lærere velger å gjøre det slik, ser de trolig også fordelene ved det:

- Felles eierskap er opplegget er en fordel, som gjør det mer mottakelig for kritikk.
- To eller flere lærere i rommet dekker over en større flate
- Åpner for at lærere kan observere hverandre i aksjon, og gi umiddelbare tilbakemeldinger etter at de har gjennomført undervisning
- Åpner for at lærere kan erfare problemer samtidig og mens de forekommer, slik at begge har en felles forståelse av problemet

4.4.2.3 Mer interaksjon innad på trinnet, men ikke på tvers av trinnene

Hvis lærerne i større grad underviser med mer enn en lærer i rommet er det en klar indikasjon på at koblingene inni den tekniske kjernen er sterkere, dette er iblant flere funn som tilsier at dette er tilfellet i den fleksible organiseringen. Til tross for det er det ingen indikasjoner eller funn som tilsier at koblingene er styrket på tvers av trinnene, altså alderstrinnene imellom:

L1: «Det er jo ofte vi er to pedagoger inne om gangen. At jeg er inne som tolærer. Ikke så mye på tvers på trinnene».

L3 kan fortelle at selv om elevene sitter mer åpent og lærerne på trinnet interagerer mer, er kommunikasjonen imellom trinnene mindre lagt til rette for. Hun fremhever at på den gamle skolen var arbeidsplassene og kontorene til lærerne mere samlet og overlappende, dette trekker hun frem som negativt for informasjonsflyten og kommunikasjonen imellom lærere på trinnet.

L4: *«Men vi går ikke for å være en enhetlig skole føler jeg ... vi må være enhetlig på teamet».*

Signalene jeg får fra informantene kan summeres opp som at den fleksible skolen legger opp til at kommunikasjon og interaksjon innad på trinnet, i stor grad. Trinnteamene, de som jobber på hvert enkelt trinn skal være enhetlig og autonomisk – de har mer ansvar og frihet på trinnet. I utformingen av den fleksible skolen ser det derfor ut til at det ikke har blitt vektlagt at skolen skal fungere som en enhet. Jeg har ikke møtt på funn som tilsier at det er tilfellet, kanskje tvert imot. Kan det være at man har prioritert et enhetlig trinn og på den måten har neglisjert eller tilsidesatt skolens enhetlige stemme? Her er det ikke mulig å dra noen konklusjoner, men man kan spekulere i om en fleksibel organisering fungerer mer enhetlig enn den tradisjonelle hvor lærere i større grad har fått holde på med sitt eget virke uten å få tilbakemelding.

4.4.3 Avlastende

4.4.3.1 Planlegger mindre individuelt

Den mest konkrete forklaringen på at lærernes holdninger er positive er at denne formen for organisering virker avlastende for dem, sammenlignet med organiseringer de har erfart før.

Dette kommer blant annet frem i planlegging og gjennomføring av undervisningsopplegg:

L1: *«Trenger bare å ha samme opplegg tre ganger på en dag».*

L2: *«Du har jo mindre planlegging enn før. Nå planlegger jeg en stasjon som jeg har hele dagen, og ikke fire forskjellige stasjoner som jeg ville hatt med en klasse, slik det var før ... da blir det heller dypdykk i den ene tingen du skal planlegge. Du får tid til å lage ett godt opplegg, i stedet for å lage fire litt sånn halvveis».*

L3: *«Trenger ikke planlegge like mange økter. Man har kanskje mindre å konsentrere seg om da»*

Det kan virke som om organiseringsformen fordeler ressurser på en måte som gjør slik at en lærer har et mindre antall oppgaver å konsentrere seg om. De fleksible skolene fremstår som mindre overveldende for lærerne. Overgangen fra den tradisjonelle organiseringen til den nye har resultert i at lærerne ikke skal kunne litt om alt, men at kunnskapen konsentreres mer rundt ett emne. Hvis lærerne bruker mindre tid til å planlegge, er dette tid de føler at de tjener. Lærerne kan heller konsentrere seg om å fordype seg i ett tema med elevene og samkjøre dette med andre

økter. På den måten dyrker man heller tverrfaglighet og fordypning i undervisning. Det er også påfallende hvordan lærerne opplever at de planlegger mindre i en organiseringsform der de nødvendigvis ikke har fått tilført flere ressurser enn andre skoler.

For å presisere så planlegger lærerne mindre av sin egen undervisning, og dette fordi de bruker mer tid på å planlegge i fellesskap. Når rektoren gir uttrykk for at den fleksible organiseringen kan fungere, er dette med forbehold om at lærere kommuniserer, korresponderer og tar hensyn til hverandre. Lærerne trenger altså mindre tid til individuell planlegging fordi det meste foregår i fellesskap og som resultat får lærere tid til:

L1: «Mindre individuell planlegging»

4.4.3.2 Vikarer og studenter

Flere av informantene er også inne på hvordan det er lettere å ta inn nye og utenforstående voksne som vikarer, nyansatte og studenter. **Rektor** påpeker direkte at...

«vi er jo praksisskole da, og jeg merker at studenter som kommer er litt sånn «skal vi i baseskole?» sier de. Vårt inntrykk er at de er veldig fornøyd og spente når de kommer her. De synes det også er en god måte å jobbe på».

«Det er lettere med vikarer».

L1: «Det er lettere å håndtere vikar» og «nyansatte bare faller inn i det liksom ... de kommer inn i et format som er lagt til rette for dem».

Dette kan dels forklares med at trinnteamet kan planlegge dagen på den måten at den nye får ansvar for et opplegg som ikke trenger så veldig avansert didaktisk forståelse. Vikarer mangler naturlig nok innsikt i vurderingsarbeid, rammefaktorer, relasjonsarbeid osv. Ansvarsområder som de «faste» kan ta seg av. Nyansatte kommer inn i et miljø som fremstår mer sammensatt og integrert enn den tradisjonelle organiseringen, hvor de trolig har blitt mer overlatt til seg selv. Nyansatte har trolig større behov for tilbakemelding og respons enn de som har jobbet der over lengre tid. Funnene i denne studien peker mot at lærerne interagerer og kommuniserer mer, og på den måten gir og tar tilbakemeldinger på hverandre sitt arbeid hyppigere enn ved tradisjonelle skoler.

4.4.3.3 Flere perspektiver kan hjelpe på moralen

L3: «Det som kan være fordel med å jobbe tett er at vi kan komme tilbake fra en dag og tenke at det var den verste dagen, men så kommer noen andre som har sett deg og sier at det gikk fint ... man får heldigvis det andre blikket, for man har lett for å henge seg opp i feilene».

L4: «Det er ganske lav terskel for at jeg kan komme inn på kontoret etter arbeidstiden og si «jeg er så lei av det, også bli hørt for det og det blir gjort noe med det. De løfter meg raskt når jeg er nede, og så jobber vi ut en løsning».

L3: «det er lettere fordi vi er flere sammen og sant. At du kan... det er lettere for det er flere som hjelper til med det. flere blikk som sier om det går bra eller ikke».

Arbeidsmoral kan la seg påvirke av et annet perspektiv. I enkelte tilfeller og hos noen mer enn andre er man sin verste kritiker. Den andres perspektiv kan dermed fungere som en demper på det en anser som problematisk. I et velfungerende team fungerer kollegaer trolig som dempere for hverandre:

L4: «Det er ikke mitt problem som lærer, men vårt problem som lærere»

Det fremstår som om lærerne sjeldent står alene i den fleksible organiseringen, og sånn sett er mindre sårbar ovenfor det uforutsette og kritikk. Handlinger kommer som resultat av lagarbeid og ikke individuelt arbeid, syndebukken er dermed vanskeligere å identifisere.

4.4.4 Innovasjonsparadokset

Økt fokus og satsning på felleskap påvirker også skolens kapasitet til å håndtere innovasjoner og problemer. De to henger tett sammen, hvor innovasjoner gjerne er løsninger på problemer, som også er ukjente i utgangspunktet.

R: «jeg tror at forskjellene kan være større i tradisjonelle skoler fordi at det kan stå en glitrende god lærer i det ene klasserommet og en nokså midt på treet, både klasseledelsesmessig og organisatorisk og alt i det andre, så kan elevene få veldig forskjellige undervisning avhengig om de går i A eller B-klassen».

Det kan tenkes at elevene i sum vil få en jevnere undervisningskvalitet fordelt på trinnene. Ettersom den fleksible skolen fordeler lærerne på elevene i større grad, skjer det også en slags kompetansefordeling. Trolig vil variasjonen flates ut, i stedet for å oppstå. Innad på trinnet vil

ikke en klasse «lide under» moderat undervisning, samtidig som en annen klasse på trinnet har en langt mer vellykket undervisning. Den fleksible skolen gjør det i mindre grad opp til tilfeldighetene om eleven får bra eller dårlig undervisning. Dette fordi de rullerer i større grad på lærerne, og lærerne eller elevene er ikke like forpliktet til hverandre som de var før.

På spørsmål om de observerer hverandre i aksjon, mer enn før, svarer L3 ja. Samtidig som de også jobber de individuelt med grupper. Organiseringsformen legger til rette for at lærerne kan rullere på elevene, da blir de lett synlige for hverandre, sier hun. Lærere er rett og slett mer eksponert for hverandre. Tanken er dermed at ideer og løsningsforslag i større grad får mulighet til å reise mellom koblingene innad i den tekniske kjernen.

R: *«Transparens gir lærere oversikt og mulighet til å vurdere hverandre».*

L3: *«Det er noen ganger at dørene står åpne og elevene sitter på sine faste plasser, mens vi lærere rullerer. Og da kan jeg være i det ene rommet, for så å gå inn i det neste. Altså sånn at i løpet den timen så er jeg overalt eller der de trenger hjelp».*

Samtidig kan det være antydninger til at den fleksible organiseringen ikke legger til rette for at innovasjoner og nyvinninger kan oppstå, ettersom pedagogene er mer avhengige av hverandre i den fleksible skolen.

«I klasseromsskolen kunne du bare komme inn og gjøre din greie» sier **L3**.

I den fleksible skolen må man ta hensyn til det kollegaene har planlagt og tilrettelagt for. Samtidig kan det kanskje hevdes at problemer og problemhåndtering tar et kvalitativt sprang der hvor den tekniske kjernen preges av mer samarbeid. **L4** poengterer at:

«Man kan samarbeide om ideen, og vurdere den i lag».

Når pedagogene ikke er alene med ideene sine, kan de lettere reflektere rundt dem innad på teamet. Innovasjoner møter et mer sammensatt apparat i stedet for det kun er en person som tar tak i det.

Hittil i oppgavens resultatdel har mye dreiet seg av konsekvensen av å samarbeide, og særlig de positive aspektene av det. Det har vært naturlig å ta den retningen i oppgaven, for det er også denne retningen intervjuene har tatt. Det er særlig markant at skolene i casen har et økt fokus på blant annet teamsamarbeid gjennom økt ansvar og rulling på elevgruppene.

4.4.5 Et kritisk perspektiv

Selv om tonen jevnt over er positiv, synes jeg det er viktig å også reflektere rundt de aspektene ved organiseringen som kan ha negativ effekt på læringsmiljøets kvalitet. Alle informantene har ytret mulige problemområder og fallgruver ved å organisere en skole på denne måten, til tross for disse velger fleste parten av dem den fleksible skolen framfor den tradisjonelle, disse vil jeg presentere her.

L3 kan vise til at noen fag kanskje har hengt litt igjen på grunn av at kommunikasjonen ikke har vært optimal. *«vi kan bare drive med dybdelæring når kommunikasjonen er i orden».*

Funn kan tyde på at når teamene fungerer er det et bedre alternativ enn tradisjonelle løsninger, men det er avhengig av at kommunikasjonen er til stede og at alle lærerne på trinnet er på bølgelengde. Det synes at den fleksible organiseringen legger til rette for økt kommunikasjon og interagering mellom lærere i den tekniske kjernen, men det betyr ikke at kommunikasjonen bedres automatisk. Når aktørene i en organisasjon forpliktes til å arbeide nærmere hverandre og på den måten eksponeres er det forståelig hvis det lettere oppstår spenninger i koblingene. Hvis en lærer fremstår som et problem eller hvis det oppstår en konflikt er dette noe som de i teamet vil måtte forholde seg til.

Det er kommunikasjonen mellom lærere innad på trinnet som har blitt prioritert, og som tidligere antydte, kan dette vært på bekostning av kommunikasjonen mellom lærere på tvers av trinnene. Den kommunikasjonen som gjør skolen enhetlig og som gjør at elever føler seg likeverdig behandlet og som omfatter hele skolens område. Koblingene fremstår dermed som strammere innad på trinnene, men ikke fra trinnet og ut. Det er **L3** som poengterer at kommunikasjonen mellom trinnene er svekket fordi de ikke lenger har kontorer i samme rom. *«Den gangen var det lettere å vite hva de andre gjorde, og på den måten få inspirasjon og idéer».*

En annen fallgrube er neglisjering av elever. Når ansvarsfordeling blant pedagogene er delt, kan det kanskje hende at lærere trodde at den andre tok seg av «det problemet». **L1** sier at i begynnelsen, da de startet med fleksibel organisering så var hun:

L1: *«Urolig for om hun hadde snakket med alle».*

Og med økt transparens øker også mulighetene for distraksjoner:

L1: *«Det eneste er at de blir litt nysgjerrig på... hvis vi har stasjoner for eksempel, så er de veldig nysgjerrig på hva som skjer i det neste rommet, der de skal være».*

Økt distraksjoner og støy som kommer med åpenhet kan også påvirke de mest sårbare elevene:

Store elevgrupper gir også store foreldregrupper, men disse blir ikke organisert og ivaretatt på samme måte som elevene. Skolen innstiller seg på en måte som håndterer at elevene blir så mange, flere av informantene påpeker at de arbeider i små grupper. Foreldregruppen blir heller overlatt til seg selv. Det er naturlig at foreldrene opplever organiseringen som mer uoversiktlig når de er så mange foreldre.

R: *«Foresatte til elevene: «hvordan blir mitt barn ivaretatt?» kan virke litt uoversiktlig».*

4.4.6 Endring

Til slutt er det nødvendig å trekke frem endring som isolert tema. Dette er fordi alle lærerne har vært med på en endringsfase og fordi fokuset på endring også adresserer koblingene som er av interesse for oppgaven. Det er her snakk om nye skoler som har gjennomgått et drastisk miljøskifte fra den tradisjonelle til den fleksible organisering etter at skolene deres har blitt ombygget. Endring er tema både i Skolebruksplanen og i samtale med informantene.

Rektoren viser at det eksisterte en endringsvilje i forkant av overgangen til det nye skolebygget:

«jeg fikk greie på det mens jeg selv var lærer i en tradisjonell skole. Da jobbet vi jo der med å prøve å arbeide samarbeidende og fleksibelt, men opplevde at skolen var et hinder for det. Sånn at når jeg kom til denne skolen hvor bygget virkelig hjelper oss i tenkningen så tenker jo jeg at det er bra»

Informantene snakker også om hvordan de har vært delaktig i en overgangsprosess der de begynte å «øve» på å organisere fleksibelt på den gamle tradisjonelt utformet skolen, før de flyttet over på en midlertidig skole og til slutt flyttet inn på den nye. I overgangsperioden har det også foregått erfaringsutveksling fra skoler med lignende case:

L1: *«Også hadde vi inne folk fra skoler som har fleksible arealer fra før som fortalte hva de gjorde og hva de mente fungerte og ikke fungerte. Og vi ble sendt ut til skoler, vi fikk besøke i arbeidstiden. Det ble satt inn vikarer for oss og så dro ett og ett team til skoler for å se hvordan de gjorde det. De var mye arbeid og mye tid på starten».*

Med disse funnene vises det til intern endringsvilje og en omfattende prosess hvor det har blitt lagt til rette for en utviklings- og overgangsprosess som startet i god tid før innflytting og som ikke er ferdig før rundt tre år etter innflytting i nytt bygg.

5 Diskusjon

Mens funnene indikerer hva som legges i begrepet fleksibel skole ved å se på informantenes holdninger og Skolebruksplanen vil denne delen av oppgaven handle om å sette funnene i sammenheng med teorien og øvrig forskning. Hva gjør empirien med det teoretiske synet på skolen? Hvordan påvirker den fleksible skolen koblingene i organisasjonen som igjen påvirker den tekniske kjernen der skolen skal løse sine unike problemer? Herfra og ut vil jeg dermed diskutere den andre underordnede problemstillingen: Hvordan bidrar den fleksible skolen til å løse de problemene som kommer av at skolen sees på som et løst koblet system? Finnes forklaringen på lærernes holdninger i møtet mellom empirien, teorien og forskningen?

Grovt sett struktureres denne delen slik som intervjuguiden med *koblinger innad i den tekniske kjernen, koblingen mellom den administrative ledelsen og koblingen mellom skolens fysiske utforming*, deretter har jeg forsøkt å sortere etter funn som arbeid med relasjoner, endringsprosesser og innovasjonsparadokset.

5.1 Koblingene inne i den tekniske kjernen

Den tekniske kjernen er bunnen på organisasjonshierarkiet. Kjernen omfatter elevene, lærerne og den organiseringen som skal skape gode arbeidsforhold for alle de som oppholder seg her.

5.1.1 Relasjonsarbeid

Relasjonsarbeid er et grunnleggende didaktisk middel for pedagogen. Det er noe som alltid har opptatt læreren og som fortsatt gjør det. Hvis målet er at eleven skal lære over tid, så må relasjonen mellom eleven og læreren bygge på positivitet og tillit, blant annet. Men kan det være slik at pedagoger på baseskoler må tenke annerledes enn lærere ved mer tradisjonelle organiseringer? Hos flere av lærerne jeg har intervjuet finnes en holdning og en beskjedenhet i arbeid med relasjonsutvikling. De snakker om mulighetene og alternativene som den fleksible skoleløsningen tilbyr elevene. Det er her snakk om vektleggingen av felleskapet gjennom at alle lærerne er alle elevene sine lærere, og at «det ikke er mine elever, men våre». Elevene blir også tilbudt å danne flere relasjoner med sine medelever gjennom at klassebarrierene er oppløst. Med forbehold om at lærerne velger å organisere på denne måten. Det vil si at forholdene er lagt til rette for dette, og det gir også konsekvenser for relasjonsbygging og utvikling av *buffer* (Hattie & Yates, 2014).

Det fremstår dermed slik at tilgangen på voksenpersoner er større for elevene. Det vil si at hvis relasjonen ikke fungerer mellom en elev og en lærer, så finnes det andre lærere eleven kommer i kontakt med daglig. Eleven har derfor flere alternative voksenpersoner og buffere å forholde seg til hvis en relasjon skulle ligge an til å skranke. I det ligger det en antakelse om at koblingen mellom den enkelte lærer og eleven er løsere, men samtidig er koblingen mellom diverse lærere og diverse elever strammere. I denne casen hvor alle lærere fungerer som alle elevenes kontaktlærere har elevene flere (sterke) relasjoner til andre pedagoger enn bare kontaktlæreren og noen faglærere. Pedagogene på trinnet fungerer på den måten som buffere for hverandre.

I det ligger muligens en fallgrube i at elever blir neglisjert og tilsidesatt fordi pedagogene på trinnet alltid tror at en annen voksen tar seg av relasjonen til «den eleven». Dette fremheves blant annet av L1, når jeg ber henne være ekstra kritisk til skoleløsningen. Det er derfor et fokuspunkt som lærere i fleksible arealer bør ta ekstra hensyn til. Det skulle kanskje bare mangle. Samtidig er det kanskje noe som er verdt å risikere, til fordel for et tradisjonelt alternativ med en lærer. I verste fall sitter eleven igjen med en dårlig relasjon til den samme læreren i flere år. Denne relasjonen er fanget i en vond sirkel hvor fordommer om de gjensidige partene forsterker hverandre. Eleven har et dårlig inntrykk av læreren, og nekter derfor å lytte. Mens læreren nedvurderer elevens egenskaper basert på tidligere erfaringer. En slik uheldig utvikling krever trolig en ekstern og utenforstående part som kan gi et friskt pust og et sunnere perspektiv til den nedadgående relasjonen.

Poenget kom fra lærerne. Jeg mener det underbygger argumentet om at skolen er et løst koblet system, på den måten at relasjonsarbeid er en sammensatt prosess. Det er rett og slett et kvalitativt arbeid som er umulig å måle. Likevel er det pedagogen sin jobb å utvikle gode relasjoner mellom seg selv og eleven, og mellom elevene seg imellom. Man kan jobbe aldri så hardt for å utvikle en god relasjon til en elev, og likevel går det ikke som planlagt. Da er det greit at noen andre kan komme inn og overta, noen som har en helt annen forutsetning for å danne en relasjon til den aktuelle eleven.

Skolene arbeider med mange ulike gruppesammensetninger hvor elevene opplever variasjon i hvem de deler gruppe med. Også her kan man se antydninger til at den fleksible skolen anerkjenner at det er et løst koblet system. Elevene får oppleve ulikhet ved å oftere måtte interagere og samhandle med forskjellige elever på trinnet. En slik løsning eller form for

organisering gjør det enklere å ty til løsninger og omrokeringer i grupper hvis elevene mistrives i en gruppe. Fordi de har relasjoner med andre elever i andre grupper allerede. Når elevene begynner på skolen, er det vanskelig å bestemme hvilke relasjoner barna skal ha. Dette er som så mange andre momenter i skolen, et moment som læreren har liten makt over. Det kan derfor være fordelaktig å kunne distribuere elevene i forhold til hverandre og de relasjonene de allerede har utviklet. I første omgang kan det virke kaotisk hvordan alle elevene blir tvunget til å omgås hverandre, til syvende og sist vil koblingen imellom elevene forsterkes sammenlignet med hvis de gikk i separate klasser, noe som igjen vil resultere i trygghet hos elevene i læringsmiljøet.

I dialog mellom skoleledere og kommunen ble det konstatert at læring og undervisning i fleksible arealer tvinger frem noen fundamentale endringer, og at læringsledelse i klasserom skiller seg fra læringsledelse i fleksible arealer (Skolebruksplanen 2016-2019 , s. 25). Med miljøendringen krever det at lærerne må tenke annerledes om hvordan de leder elevene sine. L4 fremhever dette med en hypotetisk situasjon hvor han utnytter den eksponeringen som den fleksible skolen tilbyr.

«Jeg må rope gjennom klasserommet «ser du har fått ny genser!» Så tenker de «åh, han har fått seg ny genser», så blir det god stemning. Halvparten tenker at jeg er en tulling som skriker sånne ting, også ler de av det. Mens andre synes det er koselig at jeg så det».

Selv om dette er en situasjon som fint kan fungere i en tradisjonell klasseromsløsning, så illustrerer den på en god måte hvordan læreren kan utnytte de sammenhengene som bærer preg av transparens og eksponering. Dette er en sammensatt pedagogisk handling som styrker både relasjonen mellom eleven og læreren, klassemiljøet og relasjonene eleven har til sine medelever. I en slik hypotetisk sammenheng blir eleven sett og fremhevet til det positive. Situasjonen fremhever også et av Weicks poeng når han uttaler seg eksplisitt om åpne klasserom.

«... Open classrooms are tightly coupled in the sense that one person's actions cannot easily be ignored by others; visual and aural dependencies exist whether or not people want them» (Weick K. , 2001, s. 42).

Påvirkning økt eksponering relasjonene, og på hvilken måte? L3 påpeker et viktig moment i sammenheng med sårbare elever og mobbing for eksempel. For den fleksible skoleutformingen med sin vekt på transparens gjør det enklere å holde oversikt. Hun trekker frem at mobbing skjer

der hvor elevene er utenfor pedagogens synsrekkevidde, en hypotese kan derfor være at den fleksible organiseringen forebygger mobbing ved å gjøre elevene mer eksponerte for lærerne.

Relasjonsarbeid forblir et selvsagt emne i omtale av skolens tekniske kjerne og det fremstår som om den fleksible organiseringen gjør at lærerne må tenke litt annerledes når skolen blir så mangfoldsorientert. Det legges til rette for at eleven, ikke skal ha flere relasjoner, men ha mulighet til å danne relasjoner fra flere hold. I det ligger en anerkjennelse om at skolen er et løst koblet system fordi momenter i relasjonsarbeid er så sammensatte at én lærer ikke kan løse det alene.

5.1.2 Koblingen mellom lærerne

I den tekniske kjernen finner vi også hvordan lærere forholder seg til hverandre, både når de underviser og når de planlegger undervisning. Et forhold mellom to lærere eller to team er en kobling, men også lærere kan omtales som koblinger. Når en aktør omtales som en kobling er dette med utgangspunkt i en idé om at læreren enten er sterkt koblet til organisasjonen ved å dele rasjonale til tilhørere eller ved å være forpliktet til organisasjonen, for eksempel ved å være fast ansatt. Vikarer, studenter og nyansatte anses dermed, i dette tilfellet, til å være løse koblinger. Vikarer er særlig løse ved å ikke kunne vise til relevant utdanning, de kan derfor også omtales som usertifiserte

Funnene i denne studien peker mot at koblingen innad i den tekniske kjernen trolig blitt forsterket gjennom at lærere blir tvunget, ikke bare å samarbeide, men å fungere som et team. Dette kommer til uttrykk både gjennom planlegging og i utøvingen av undervisning. Det fremstår slik at det meste av planleggingen skjer imellom lærerne på trinnet, hvor de blant annet former sin egen timeplan. Som resultat kan det se ut som om lærerne på et vis overlapper hverandre. Dette sees særlig i relasjonsarbeidet, men også i fordelingen av undervisning. I den fleksible organiseringen er det normalt at man heller planlegger ett opplegg og gjennomfører dette tre ganger på tre ulike grupper. Mens på tradisjonelle skoler må læreren planlegge tre ulike undervisningsopplegg som skal brukes på en og samme elevgruppe.

Lærere på fleksible skoler er tilsynelatende nærmere hverandre enn noen gang før når de planlegger undervisning sammen og sjonglerer på den same elevgruppen. Funnene i denne studien indikerer at det finnes lite rom for individuelt arbeid. Når lærerne overlapper hverandre slik det kommer frem i casen, viser det seg at de rett og slett arbeider i hverandres nærvær nesten

konstant. På den måten må de gjøre individuelt arbeid utenfor bunden tid, ifølge informantene. Gislason, som har laget en modell for forskning på skolebygg og -design, hevder at en slik utvikling har positive effekter på skolen (2010). Autonomien til den enkelte lærer burde derfor ofres til fordel for felleskapet. Det kan se ut som om lærere i moderne skoler er villig til å gjøre det (Vinje, 2013). På Island ser man den samme utviklingen, hvor lærere på nye skoler i større grad samarbeider. Det argumenteres også at dette har positive effekter på læring (Sigurdsdottir & Hjartason, 2011). Trenden tilsier dermed at lærere på skoler med mer moderne løsninger er tilbøyelig til å samarbeide mer. Funnene fra denne studien, hvor skolene som utgjør casen er relativt nye, føyer seg inn under denne trenden.

Men hvorfor denne skepsisen til baseskoler, som kommer fra så mange hold (Vinje, 2011)? Dette påpekes også av informantene som innrømmer at de var skeptiske selv da de fikk vite at skolen deres skulle bli baseskole. En hypotese går ut på at både lærere, skoleledere og foreldre er og har vært konservative. Hvorfor den tradisjonelle skolemodellen, den såkalte «grammar of schooling» har overlevd i så mange år er et mysterium. Selv når fremtredende pedagogiske ideer tilsier at kunnskap finnes i felleskapet. Hvorfor har den ideelle tanken om undervisningspraksis gått ut på at en lærer skal ha ansvar for en rekke elever. Og hvorfor har elevene, satt på spissen, blitt isolert i det lukkede klasserommet. Om denne hypotesen stemmer, hvor lærere og pedagogiske ledere har tviholdt på den tradisjonelle klasseromsmodellen, er det desto mer imponerende hvordan den fleksible tankegangen har fått en slik suksess blant utvalget til denne studien. Flere mislykkede skoleprosjekter kan kanskje være årsaken (Vinje, 2010).

I intervjuet med en rektor kommer det frem at tre lærere, muligens fire, har sluttet på skolen i perioden overgangen fra tradisjonell skole til fleksibel skole. Årsaken kan man bare spekulere i. Ser man alle disse handlingene som en kollektiv handling kan det tolkes på grunnlag av mye forskjellig. I det hele tatt er det et signal om at det levde, og kanskje fortsatt lever, en misnøye og skepsis til den nye skoleordningen (-organiseringen). En mulig årsak kan være den generelle kritikk som «åpne» skoler og «baseskoler» har vært utsatt for, hvor både lærere og foreldre har ytret seg høyst kritisk til slike skoletyper. Debatten kan ha satt sine spor, og selv om skolene ikke er *helt* åpne så er de åpnere enn de klassisk tradisjonelle skolene. Trinnene er dessuten samlet, noe som resulterer i større rom og kan derfor gi en følelse av at rommene er åpnere enn før. Den gangen de implementerte «åpne» skoler, er min oppfattelse at rommene var langt åpnere og større

med mindre vegger og tydelige grenser enn den fleksible skoleformen. Åpne skoler tilførte ikke den fleksibiliteten som visstnok var lovet (Vinje, 2010). De fleksible skolene er både «åpne» skoler, men ikke på den måten og ikke i like stor grad som før. Når det gjelder betegnelsen «baseskole» er skolene i denne studien akkurat det, i den betydning av at «baseskoler» tilser at trinnene er samlet og som konsekvens av dette har undervisning i lag.

Informantene viser seg å være positive til skolene sine, til tross for at skolene kjennetegnes med mange av de kvalitetene som lærere tidligere var misfornøyde med. Kvaliteter som kommer ved å være en «baseskole» eller «åpen skole». Det er særlig interessant at informantene forholder seg så positivt til skolene sine til tross for at skoletypen deres har fått kritikk fra mange hold. Dette kommer særlig til uttrykk i intervju med de to første lærerne og rektoren. De er nysgjerrige på hva det er som gjør at de får det til å fungere når andre ikke gjør det. En annen hypotese setter denne skepsisen i sammenheng med skolens tekniske kjerne, den går ut på at kjernen er strammere, ved at lærere og elever er mer eksponerte for hverandre. Dette gjør at feilskjær kommer tydeligere frem, sånn sett tydeliggjør det sårbare sider ved mennesker.

Blant informantene snakkes det også om muligheten for å være to pedagoger i rommet samtidig. I slike tilfeller indikerer også en forsterket kobling mellom lærerne hvor de får muligheten til å angripe uforutsette problemer umiddelbart og i felleskap. Weick (1976, s. 7) hevder at løse koblinger gjør at problemer overlever i løse koblinger. I dette tilfellet kan det være nyttig å ha en stram kobling, slik at problemer som angår læreren og oppstår i undervisningssituasjoner håndteres før de får mulighet til å eskalere eller vedvare. Problemer kan både være med utgangspunkt i eleven og læreren. Werler (2015) påpeker hvordan problemene i klasserommet kan være utallige og uforutsigbare.

Et slikt samspill forutsetter naturligvis at lærere er villig til å konfrontere det de anser som konflikter. En casestudie og masteroppgave som omhandler implementering av LP-modellen i skolen illustrerer dette poenget godt. Modellen tar utgangspunkt i en systemisk tilnærming til læringsmiljøet og har som mål å få lærere til å identifisere hvilke faktorer som underbygger uønsket atferd hos elevene. Systemperspektivet ser på relasjoner i et system eller en organisering, og hevder at på grunnlag av relasjonene så kan et problem løses ved å gjøre endringer på de koblingene som påvirker eller er tilknyttet problemet. Endringer i en del av systemet, kan dermed påvirke en helt annen del av systemet. Problemer angår heller ikke utelukkende de identifiserbare

delene, men hele systemet. Konklusjonen bak den aktuelle studien tilsa at implementeringen ble hemmet ettersom kommunikasjonen i lærergruppen i liten grad utfordret hverandre, eller våget å være kritisk til hverandres virksomhet (Wilson, 2007). Problemer ble ikke identifisert og få tiltak ble heller ikke iverksatt for å løse disse problemene.

Den fleksible organiseringen prioriterer teamet til fordel for den individuelle læreren. Lærere må forholde seg til hverandre for at kabalen med undervisnings skal gå opp, dette er holdningen til informantene. Det kan tenkes at en slik organisering gjør beslutninger som angår innovasjoner og problemløsning mindre sårbar. For beslutninger og vedtak er ikke lenger den enkelte lærers, men teamets. Når løsningen dermed utsettes for kritikk, er det ikke enkeltmennesket som fremheves, men hele teamet. Er lærere som jobber mer overlappende i forhold til hverandre på den måten mer mottakelig for kritikk enn den enkelte lærer ville vært? Et «angrep» på et vedtak eller en avgjørelse er ikke et «angrep» på en person, men en gruppe lærere. Hvorfor lærere er så positive kan dermed også forklares med at lærere står sterkere i (det velfungerende) teamet.

5.1.3 De mest sårbare elevene

Endringer i organisasjonen berører de oppgaver som skolen er vant med å håndtere, sårbare elever er en naturlig del av organisasjonens tekniske kjerne og lærerens arbeide. Som jeg tidligere var inne på er aktørene i den fleksible organiseringen gjerne mer eksponert enn i tradisjonelle skoler og organiseringer. Kan det være at den fleksible organiseringen med sitt dynamiske og rullerende læringsmiljø og med vekt på transparens jobber både imot og for de mest sårbare elevene? For de elevene som umiddelbart trenger å være for seg selv, viser flere av lærerne til de små grupperommene på basene sine. De kan fortelle at det lille grupperommet fungerer som en løsning for de elevene som trenger en pause. Lærerne finner løsning i skolens fysiske utforming i møte med elever som er sårbare overfor støy og kaos.

Når det angår mer omfattende problemer, fremhever lærerne igjen det positive ved å være så mangfoldsorientert. Med det menes at flere lærere er tilsynelatende involvert i det som foregår, slik at alle lærerne mer eller mindre har dannet relasjoner til alle elevene på trinnet. For eksempel bemerket **L2** at: «*hvis man er bekymret for en elev, så er det fint at vi kan snakke om den eleven fra min kontaktgruppe og de andre lærerne på teamet vet nok om den eleven*». Utsagnet fremhever hvordan problemer med elever kan være sammensatt og preget av taus kunnskap

(Cook & Brown, 2005), der det er nødvendig at alle i teamet har kjennskap til en elev for å kunne hjelpe den.

5.1.4 Hvordan fleksible skoler håndterer vikarer og nyansatte

Emnet rundt vikarer og andre «løst koblede» aktører er interessant på mange områder, men først og fremst fordi vikarhåndteringen også fremstår som annerledes i den fleksible organiseringen sammenlignet med den tradisjonelle. Når de kalles for løse koblinger, er dette fordi de har tilbragt mindre tid i organiseringen enn «faste ansatte», de har trolig mindre utdanning (sertifisering) og de deler ikke relasjonene som de faste ansatte gjør. De deler dermed ikke det samme rasjonalet som de andre. Vikarhåndtering interessant fordi det er med på å beskrive casen og teorien. Når informantene beskriver hvordan de håndterer vikarer sier det noe om hvordan organiseringsformen er og sånn sett hvordan den er rustet til å håndtere skolens problemer.

Løsning med vikarer kan være mer sårbar i tradisjonelle organiseringer. Den fleksible skolen ser ut til å takle problemet med vikarer på en annen måte. Det fremstår som gunstigere for de fleste parter, spesielt elevene, sammenlignet med den tradisjonelle klasseromsorganiseringen. Ettersom kontaktlæreren var langt mer synlig for den enkelte elev, vil det også ha større konsekvenser for den eleven når kontaktlæreren blir borte. For vikaren kan det tenkes at det også positivt å komme inn i et system som tar hensyn til den. Når lærerne samarbeider mer, blir ikke vikaren overlatt til seg selv, men heller loset gjennom dagen. Hvis man ser det fra elevens perspektiv vil ikke denne rammes i like stor grad av at en fast voksenskikkelse er borte, fordi de allerede ruller så mye på undervisningen. Eleven vil uunngåelig komme i kontakt med noen av de faste kontaktlærerne på trinnet, og vikaren vil ha en form for undervisning som ikke bærer preg av kompleksitet og tilpasset opplæring.

Jeg føler meg pliktet til å være kritisk. I korte trekk vinner de fleste parter på dette, foruten om lærerne som sitter igjen på skolen og må ta seg av vikaren i tillegg til sine egne arbeidsoppgaver. Under den tradisjonelle klasseromsløsningen var de nok mindre berørte av at andre klasser var «rammet» av vikar. I samme omgang føler jeg det er viktig å være kritisk og problematisere at det kanskje skapes et system som aksepterer og legger til rette for vikarbruk. Vikarer er jo tross alt en form for løsning som oppofrer forutsigbarhet. Uforutsigbarheten på det området i skolen forekomme minst mulig. Det samme gjelder underbemanning, om noen av de faste pedagogene

skulle forsvinne uten å bli erstattet. Flere av informantene kan fortelle om hvordan den fleksible løsningen gjør det lettere å håndtere slike tilfeller.

Nyansatte har et likt utgangspunkt, men disse er gjerne i mye større grad sertifisert gjennom utdanning og ansettelsesprosess. Til tross for det kommer de inn i en arbeidsplass nærmest som fremmede. Nå har jeg bare utsagn fra informantene mine, og ikke fra noen vikarer, men det er interessant at de argumenterer for at å komme inn i en fleksibel organisering er enklere for vikarer og nyansatte. Den fleksible organiseringen tvinger ansatte på trinnet til å interagere mer og til å fordele ansvar. Dette er en logikk jeg har lett for å følge med på. Disse blir ikke i like stor grad overlatt til seg selv, de blir derimot mer av en enhet enn en enhet for deg selv.

Resonnementet står i samspill med utvalgets holdninger til den fleksible organiseringen. Det er påfallende hvordan de yngste av informantene også er de mest positive, mens hun som har arbeidet lengst i skolen også uttaler seg mest kritisk. Her kan det være to forklaringsmodeller, hvis man skal ta dette mønsteret på alvor. Det kan være konturene av et generasjonsskille, at skolen har forandret seg med tiden, akkurat slik som at ungdommen i dag ikke er den samme ungdommen som var en gang. En annen forklaringsmodell går på at nye lærere har en mye lavere terskel for å innrømme at de mangler kunnskap og kompetanse, særlig gjennom erfaring. Dette gjør at de er avhengig av bekreftelse gjennom samarbeid og interaksjon, og derfor er mer positiv den organiseringsformen. De eldre som er mer erfarne er ikke like optimistisk fordi de allerede vet «alt», økt interaksjon og samarbeid forstås dermed som mer en belastning enn en avlastning.

5.1.5 Collective efficacy – troen på seg selv som fellesskap

De fleksible skolene i casen legger til rette for team-arbeid og samarbeid mellom lærere innad på trinnet, slik at de kan fungere som en stemme. Når lærere får flere muligheter til å observere hverandre i aksjon gjør trolig at lærere blir mer samkjørte, noe som viser seg å være enormt betydelig for elevens læring (Donohoo, Hattie, & Eells, March 2018). At lærere underbygger hverandres virksomhet gjør trolig at elevene får respekt for den enkelte lærer. Læreren er avhengig av elevens respekt, oppmerksomhet og tillit i sitt arbeid. Når Hattie (ibid.) fremhever kollektiv tro på seg selv og fellesskapet som den mest betydelige faktoren for læring er det mulig å trekke slutninger mellom denne faktoren og teambasert arbeidsmiljø. Det er kanskje lettere å utvikle denne kollektive følelsen av samhold og rasjonale i denne formen for organisering, enn i den tradisjonelle.

5.1.6 En skole - en stemme

På spørsmål om likeverdig opplæringstilbud nevnes det i opplæringsloven §14-2:

«Departementet gir råd og rettleiing i spørsmål som gjeld verksemder etter denne lova, og skal elles samarbeide med kommunar, fylkeskommunar og eigarar av private skolar for å sikre eit godt og likeverdig opplæringstilbod i samsvar med lov og forskrifter».

Skolen har dermed som formål at elever skal få like muligheter til å dra nytte av utdanningstilbudet. I det ligger en lovnad om at uavhengig av hvilken skole, hvilket kull eller hvilket trinn eleven begynner på, så skal eleven få det samme tilbudet. Dette er naturligvis ikke tilfellet, men likevel en lov og derfor må overholdes. Når jeg ser på skolens evne til å fungere som en enhet handler det om å behandle elever likt og gi dem det samme tilbudet som de har rett på.

Jeg har ikke gjort noen funn som indikerer at skolen integreres med seg selv i den forstand at den fleksible organiseringen gjør at skolen fungerer mer som en enhet. Skolene i casen viser ikke tegn til å stramme koblingene mellom trinnene, til tross for at koblingene innad på trinnet er strammere. Tvert imot sier L3 at kommunikasjonen mellom trinnene er svekket. Hun skulle gjerne hatt kontor sammen med andre trinn blant annet. Samtidig, hvis skolen er totalt sett mer åpen gir det muligheter for alle å se alle. L4 ytrer seg tvetydig på dette spørsmålet. Han snakker entusiastisk om hvordan han har god oversikt over de fleste trinn, mye på grunn av åpenheten skolen tilbyr. Likevel snakker han også om at skolen ikke fungerer som en enhet. Informantene skiller seg fra hverandre ved at L3 snakker om kontorløsninger, mens L4 snakker om skolen i sin helhet. Hvis skolen ikke fungerer som en helhet hvor pedagogene snakker med den samme stemmen, kan det virke som om det går på bekostning av at trinnene skal tale med en stemme.

Denne formen for organisering kan medføre mer særegne timeplaner og gruppesammensetninger. Lærere får mer frihet på trinnet til å sette sammen timeplanen sin og til å administrere og organisere grupper. Det kan tenkes at trinnene derfor blir organisert på en mer unik måte enn før den fleksible organiseringen inntraff. Dette som konsekvens av at beslutningene har blitt desentralisert. Flere tar aktører som er fjernere fra organisasjonens ledelse tar slike beslutninger. Å undersøke rasjonale vil derfor være vanskeligere i skoler der lærerne må ta flere beslutninger, i dette tilfellet handler det om beslutninger rundt gruppesammensetning og timeplan. Vil det gjøre lærere mer rustet i spørsmål om differensiert organisering for eksempel? Weick sier at

beslutninger som tas under høyt press i form av synlighet har større behov for å begrunnes. Her tvinges lærerne til å ta beslutninger, som de senere vil være nødt til å rettferdiggjøre. Denne studien sammenligner ikke timeplaner og kan ikke si noe om dette faktisk stemmer, og om fleksible skoler har mer varierte og sammensatte timeplaner. Men det legges til rette for det, og lærerne sier at de forstår at tilfellet er slik. Det kan tenkes at lærere ved fleksible skoler trolig er mer rustet til å delta i diskusjoner med lærere fra tradisjonelle skoler når det er snakk om gruppesammensetning og årsaker eller begrunnelser rundt det.

Skolebruksplanens vektlegging av fleksibilitet og autonomi til lærere. Hittil har det kommet tydelig frem hvordan skoleautoriteten, altså de som tar beslutningene, har en liberal tilnærming til den tekniske kjernen. Lærerne på trinnet overlates i større grad til seg selv. Samtidig har jeg ikke gjort noen funn som tilsier at dette er lærernes ønsker. Det er autoriteten som har utformet Skolebruksplanen og som har løsnet koblingen mellom seg selv og den tekniske kjernen. Til tross for dette er lærernes holdninger stort sett positive, og jeg mener at dette forsterker begrunnelsene til lærerne når de argumenterer for hvorfor den fleksible organiseringen fungerer.

5.2 Koblingen mellom skolens autoritet og skolens tekniske kjerne

Når enkeltlæreren har fått mindre autonomi, kan det virke som om trinnteamet har fått mer. Koblingen innad på trinnet er forsterket, mens koblingen til administrasjonen og ledelsen har løsnet. Trinnet har blitt overlatt til seg selv i å administrere gruppesammensetning og timeplan, dette kommer særlig fram i intervju med **L4**.

Han poengterer: *... men noen ting, og hvert fall hvis vi skal snakke om denne formen for skole. Og da får vi veldig ofte svaret «ordne det på trinnet».*

På den måten kan det tolkes som om denne skoleorganiseringen underbygger tanken om skolen som et profesjonelt byråkrati (Rognaldsen, 2008, s. 165) hvor det anerkjennes at en rekke beslutninger basert på faglig skjønn og kompetanse tas av lærere i den tekniske kjernen av organisasjonen.

Selv om denne koblingen er løsnet gir de positive og konstruktive holdningene til lærerne inntrykk av at koblingen mellom skolens tekniske kjerne og skolens administrative ledelse korresponderer med hverandre. Lærerne er med på laget når ledelsen med Skolebruksplanen forsøker å dra skolen i retning av å være mer dynamisk, mangfolds- og fellesskapsorientert. Det

kan virke som de som har tatt beslutningene rundt utformingen av den fleksible organiseringen ikke bare har tenkt normativt om hvordan organiseringen hadde fungert rent praktisk, men at læreren som befinner seg «midt i det» krever gunstige arbeidsforhold. Det har foregått en deskriptiv vurdering av hvilke ressurser en skole har til rådighet, deretter har de omfordelt ressursene på en måte som har falt i aksept hos lærerne. Dermed opplever lærerne at ansvaret ikke faller på en lærer og de planlegger et mindre antall økter per person.

5.2.1 Endring

Temaet endring fremhever betydningen av relasjonen mellom en administrativ ledelse og den tekniske kjernen. Hos alle informantene er fornying og endring et tema, og for at en endring eller en utvikling i organisasjoner skal skje legges et ekstra trykk på ledelse som en betydelig faktor. Dette kommer til uttrykk i intervjuene og særlig i teorien. Forklaringen på at holdningene er positive er også å spore i en vellykket overgangsprosess i regi av den administrative ledelse og et ønske om forandring i den tekniske kjernen (iblant lærerne).

5.2.1.1 *Betydning av ledelse i møte med innovative reformer*

Den fleksible måten å organisere en skole på kan anses som en reform med sitt iboende ønske om å gjøre visse ting annerledes. I lys av organisasjonsteori og det Gislason sier om møtet med innovative og nye reformer, hvor det påpekes at skoler med kohesivt organisatorisk struktur, altså skoler der de ansatte har et sterkt miljø, er mer tilbøyelig til å mestre overgangen fra «det gamle» (Gislason, 2010). Den første skolen hvor jeg intervjuet to lærere kunne meddele at de ikke hadde mistet noen ansatte i overgangen fra tradisjonelle skole til fleksibel skoler. Det tyder på en generell positiv holdning til skolens nåværende utforming og at de som håndterte overgangsprosessen har gjort en god jobb i å få lærerne med på laget. Informantene kunne fortelle om at de var skeptiske i utgangspunktet da de hørte det skolen skulle ha et åpent preg og at det var en baseskole som skulle bygges.

De positive holdningene som er å spore hos lærerne kan muligens forklares med en vellykket overgangsprosess preget av forberedelse og prøving-og-feiling med ledelsen i spissen som har klart å bygge og implementere en kultur som er robust nok i møte med et innovativt program. I overgangsprosessen har skolene vært i dialog med hverandre, og delt erfaringer underveis. Både informantene og Skolebruksplanen viser til viktigheten av å dra lærdom av andre skoler som har vært gjennom en lignende prosess der skolen har gått fra å være tradisjonell til å bli en fleksibel

og åpen baseorganisering. Og selv om en skole er ny og tar med seg en ny organiseringsform er det fortsatt rektor som står i sentrum av en slik reformendring. Hvordan overgangen blir er derfor i stor grad overgitt til rektor (Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004, s. 5). Hvis overgangen har vært så vellykket som funnene i min case skal ha det til, kan det virke som om implementeringsprosessen fra en tradisjonell til en fleksibel skole har vært gjennomtenkt og godt planlagt.

Lærerne på skolen til L1 og L2 var skeptiske til at de skulle bli en baseskole, men ingen av lærerne har sluttet som resultat av overgangen. L4 snakker om at det var et behov for en annen type skole enn den tradisjonelle, at skolen har vært som den har vært veldig lenge med stillesittende statisk organisering og lærersentrert undervisning. En annen forklaringsmodell til at lærerne likevel er positive, til tross for å være negative i utgangspunktet er at i denne prosessen møtes to diskurser. En diskurs handler om skepsis til åpne baseskoler, mens en annen diskurs handler at skolen må utvikle seg og ta avstand fra den tradisjonelle skolen. I dette tilfellet har diskursen som er negativt innstilt til baseskolen måttet vike for ønsket om å skape en ny skole. Den fleksible skolen skiller seg ut ved å være baseskole og felleskapsorientert. Poenget er at fleksible skoler gir et alternativ til de som liker å arbeide med andre og som ikke har noe imot at det kanskje kan virke litt kaotisk med så mange elever som skal sjongleres på og tas hensyn til; alle lærerne snakker om at elevene trenger og får lov til å utfolde seg fysisk, mange elever gir mye støy, elever kan potensielt vandre gjennom eller i bakgrunn av undervisningssituasjonen, både elevene og lærerne må forholde seg til mange voksne.

I det hele tatt viser funnene til et godt forhold mellom ledelsen og den tekniske kjerne, noe som trolig er viktig når skolen skal løse sine hverdagslige utfordringer.

5.3 Koblingen mellom skolen og skolens fysiske utforming

Med et skriv som Skolebruksplanen som sier noe om hvordan undervisning bør organiseres og hvordan skolen skal utformes ser jeg en sterk tilknytning i koblingen mellom skolen og skolebygningen. Dette får jeg igjen bekreftet gjennom at utsagnene til informantene er fraser som jeg også finner i Skolebruksplanen. Informantene repeterer og sier mye av det samme; skolen er en «vi-kultur», kontaktlærere går på rundgang, ansvaret er fordelt på voksenpersonene, det skal finne sted mange ulike gruppevariasjoner, mye av planleggingen, kommunikasjonen og autonomien skjer i team på trinnet.

Ifølge Paulsen (2019) er lærerprofesjonen nært knyttet opp til taus kunnskap og dette bidrar til teorien om at skolen er et løst koblet system. Derfor må tillitt serveres lærerne ettersom det er disse som oppholder seg i læringssituasjonene. Taus kunnskap kommer til uttrykk i situasjoner og handlinger (Cook & Brown, 2005). Den tause kunnskapen er trofast til øyeblikket, og for at det skal være mulig å overføre denne kunnskapen fra en lærer til en annen krever det en type læringsarena som muliggjør observasjon, dialog og felles refleksjon (Aas & Paulsen, 2017). Det kan virke som den fleksible skolen erkjenner det behovet ved å legge til rette for at lærere skal kunne erfare hverandre i aksjon. Jeg vil argumentere for at glassvegger, sammenslåing av klasser (nedrivning av vegger) og vekt på team-samarbeid er faktorer som i utgangspunktet legger til rette for slik virksomhet. Informant L3 sier at hun egentlig ikke hadde lagt merke til det, men det er lettere å observere hverandre nå enn i den tradisjonelle skolen. Jeg mener at dette fremhever et positivt trekk ved denne skoleløsningen. I fare for at observasjoner foregår under forhold der læreren eller eleven er bevisst på at observasjon foregår og på den måten gir et kunstig bilde av virkeligheten, gir åpne løsninger og økt interaksjon mellom lærere i og under undervisningen mulighet for at lærere er til stede i de øyeblikkene som *både* er uforutsette og betydningsfulle. Under en formell observasjon vil objektet heve «guarden» sin, men hvis det foregår en uformell observasjon vil det heller gi et autentisk bilde av virkeligheten.

Sammenhengen mellom observasjon og diskusjon kan også fremheves gjennom erfaringer som Weick har gjort seg. Påstanden hans bygger på at når mennesker handler kan handlingene deres bli bindende hvis de skjer under en kontekst preget av store valg (high choice), høy reversibilitet og transparens. Hvis handlinger skjer under slike forhold er sannsynligheten stor for at de påfølgende handlingene vil være av lignende art, og rettferdiggjøring vil også oppstå (Weick K. , 2001, s. 6). Store valg vil være representert gjennom nye tildelte oppgaver som lærerens beslutninger rundt å forme egen timeplan og administrering av gruppestørrelser, samtidig foregår planlegging av undervisning i fellesskap. Når lærere blir observert, vil de føle seg tvunget til å rettferdiggjøre sin praksis. Dette vil igjen gi refleksjon som vil gjøre at lærere setter ord på praksisen sin.

5.3.1 Transparens og åpenhet

I Skolebruksplanen kommer det eksplisitt frem at dette har hensikter i retning av kompetanseheving, hvor lærere får i større grad mulighet til å observere hverandre når de blir så synlige. Skulle lærerne opptre mer profesjonelt, er dette også en indikasjon på å minske antall

feil. Dette skjer altså ved å stramme koblingen i den tekniske kjernen ved å gjøre lærerne mer synlig for hverandre. Ut ifra organisasjonsteorien kan det virke nyttig å knytte organisasjonen sammen på denne måten, men en slik eksponering har også resultert i sterke reaksjoner i fra lærerstanden. Dette er i tråd med den utviklingen som skjer gjennom at utdanning i større grad har blitt en juridisk rett i stedet for et velferdsgode.

5.4 Hva med foreldrene og hvordan kommer de til uttrykk i intervjuene?

Kommunikasjon med foresatte kan også ansees som en av skolens oppgaver. Hvordan den fleksible skolen forholder seg til foresatte er med på å forklare hvordan den skolen er, men kan potensielt også forklare læreres holdninger. Som følge av å være en baseskole, har den fleksible skolen store primærgrupper. Store elevgrupper gir også store foreldregrupper, det vil si at flere foresatte må forholde seg til flere foresatte. Og disse foreldregruppene er ikke like godt organiserte som trinn-gruppene. Den fleksible organiseringen er trolig utviklet for elevens beste, og ikke foreldrenes. Det kan tenkes at når særlig store grupper ikke administreres, så øker sannsynligheten for kaos, støy og dysfunksjonelle forhold. Informant L3 fremhever dette. Det har kommet eksplisitt til uttrykk at organiseringen på skolen foregår i større grad enn på klasseromsskoler. Lærere og elever på trinnet interagerer mer, men dette er en langt mer bevisst gruppesammensetning enn foreldregruppene.

Det som også kommer til uttrykk, er foresattes bekymring for at elevene skal gå på baseskoler. Dette nevnes blant annet av rektor. Det kan være flere årsaker til det, men det er særlig størrelsen på gruppene som fremheves. Foresatte er forståelig nok bekymret for at barnet deres ikke blir sett i den store mengden. En bekymring som etter mitt syn er berettiget og noe som pedagoger ved baseskoler bør forebygge. I koblingen mellom foreldrene og skolen finnes det ingen direkte forklaring på hvorfor informantene er så positivt innstilt til baseskolen sin. Det er heller motsatt, hvis pedagogene trekker i retning av en positiv holdning, gjør foreldrene det motsatte. Jeg har allerede vært inne på hvordan den fleksible skolen fremstår mer kaotisk for foreldrene, i tillegg fremstår den som fremmed. Poenget fremheves av rektoren, som sier at de fleste foreldre har sine erfaringer fra tradisjonelle skoler, og baserer derfor inntrykket sitt av skolen på de erfaringene. Base- eller fleksibel organisering representerer noe nytt og derfor også noe fremmed. Dette kan ha en forsterket effekt på det inntrykket foreldrene har av den fleksible organiseringen, og dermed gjøre det mer kaotisk og uforståelig.

Misnøyen blant foresatte kan illustreres ved hjelp av denne artikkelen (Goffeng, 2019):

<https://www.nrk.no/ytring/en-darlig-ide-som-nekter-a-do-1.14376533>

Skrevet av en frustrert far. Artikkelen konkluderer med at baseskoler er et fortapt prosjekt og en elendig idé. Jeg vil presisere at dette bare er en artikkel fra en person, den er ikke forskningsbasert og er dermed uegnet for generalisering. Men den viser at det eksisterer en motkraft til den som informantene har. Dette gjør det stadig mer interessant at pedagogene er så positive. Er det fordi de foresatte aldri fikk være med på overgangsperioden, på samme måte som lærerne? Lærerne var også skeptiske i starten, men viser seg nå å være positive. Eller kan det være at det er forskjell på baseskoler, og den fleksible skolen har funnet en modell som fungerer ved å hverken være for åpen eller for lukket?

Hvordan er dette relevant i sammenheng med lærernes holdning til den fleksible skolen? Det er nærliggende å tro at lærernes negative syn, det de hadde i starten, har blitt farget fra mange hold. Skepsisen til baseskoler lever iblant de som engasjerer seg i utdanningsdebatten eller som på en eller annen måte har tilknytning til skolen. Når lærerne nå opplever at organiseringsformen ikke er så belastende som faresignalene en gang tilsa, gir det en sterk kontrast som forsterker deres positive erfaring til den nye skolen. Ting ble ikke så ille likevel, ting ble kanskje bedre til og med.

6 Konklusjon

Denne studien kan vise til at organiseringsformen fungerer innenfor de rammene som utgjør casen. Dermed er det viktig å presisere at det ikke er gitt at det fungerer i andre tilfeller. Hva som gjør at det fungerer er et stort og sammensatt spørsmål, og det er trolig også et sammensatt svar som følger. Denne oppgaven har prøvd å identifisere den fleksible skolen og se på hvordan den løser skolens oppgaver. Lærere ser verdien av og har stort sett positive holdninger rettet mot organiseringsformen, forklaringen kan dermed ligge i de positive holdningene.

Koblingen innad i den tekniske kjernen er forsterket. Men dette gjelder bare på trinnet. Jeg har ikke gjort noen funn som tilsier at koblingen imellom trinnene er forsterket. Derimot kan det virke som om i lærerens umiddelbare nærhet foregår det mer kommunikasjon nå enn ved den tradisjonelle klasseromsskolen. Koblingen mellom ledelsen og trinnet er løsere i den forstand at trinnene får lage og utforme sin egen timeplan. Oppgaver er dermed fordelt nedover i organisasjonshierarkiet, slik at lærere tar beslutninger som ledere tok før. Elevene kan også

oppleve at sterkere koblinger dem imellom, når grensene mellom klassene er fjernet. Dette til fordel for potensielle relasjoner som kan oppstå i det mer dynamisk, interagerende og helhetlig felleskap på trinnet. Hvis en elev ikke trives i en gruppe, kan den enklere forflyttes inn i en gruppe hvor han eller hun kan utvikle nye relasjoner.

Relasjonsarbeid er udiskutabelt noe av det viktigste en pedagog driver med og den fleksible skolen gjør det kanskje enda viktigere. På en skole hvor ting fort kan bli eller virke kaotisk, er det stadig viktigere å utvikle trygghet gjennom relasjoner, både mellom lærer-elev og elev-elev. Når denne typen skole håndterer så store gruppesammensetninger er det plutselig mange flere relasjoner som kan utvikles og dyrkes.

Holdningene til den fleksible skolen er positiv blant informantene, og det er mange grunner til det. Den fleksible organiseringen kan virke avlastende for pedagogene som ikke lenger møter problemer alene og planlegger mindre undervisning. Organiseringsformen fremstår dermed som en motsats til den tradisjonelle måten å organisere skole på. Den fleksible skolen har sine ulemper og fallgruver ved at koblingen mellom trinnene ikke er forsterket og på den måten forhindrer skolen i å fungere som en enhet. Med fokus på mangfold, fellesskap og ansvarsfordeling står man kanskje i fare for å neglisjere elever med en slags «jeg trodde det var ditt ansvar»-holdning. Til tross for dette har også den tradisjonelle skolen sine ulemper. Dette gir en av informantene eksplisitt uttrykk for, og kan være hovedårsaken til at informantene er så positive i sine holdninger.

7 Videre forskning

Det er fristende å fortsette denne studien, for å få en større, generaliserende og overførbar kraft. I en framtidig eventuell forskning kunne jeg tenkt å triangulere med observasjon i tillegg til intervju og dokumentanalyse.

Det kan være særlig interessant å se på hvilke samarbeidsforhold lærere arbeider under, og hvordan denne koblingen kan styrkes ytterligere. Hattie fremhever læreres samlende tro på sitt eget felleskap, hva det er som fremmer et slikt felleskap og en slik samlende tankegang vil jeg gjerne fortsette å utforske både akademisk og i utøvelsen av profesjonen min.

Det er også fristende å ta elevens perspektiv i det hele. Funnene i denne studien viser til flere tilgjengelige voksenskikkelser og at de blir mindre rammet av vikarer. Dette kan tolkes som positivt for elevene, men er foreløpig bare hypoteser som burde testes videre.

8 Referanser

- Aas, M., & Paulsen, J. M. (2017). *Ledelse i Fremtidens Skole*. Bergen: Vigmostad og Bjørke.
- Aas, M., & Paulsen, J. M. (2017). Å Lede i Fremtidens Skole. I m. Aas, & J. M. Paulsen, *Ledelse I Fremtidens Skole* (ss. 13-25). Bergen: Vigmostad & Bjørke.
- Andersen, J. A. (2009). *Organisasjonsteori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Andersen, S. (2013). *Casestudier*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Arfwedson, G. (1984). *Hvorfor er skoler forskjellige*. Oslo: Tanum-Norli.
- Bassey, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.
- Bye, R. (2008). *Lærende Bygninger - Nøkkelferdige brukere?* . Trondheim: NTNU .
- Coninck-Smith, N. d. (2011). *Barndom og Arkitektur*. Århus: Klim.
- Cook, S., & Brown, J. (2005). Bridging Epistemologies: The Generative Dance between Organizational Knowledge and Organizational Knowing.
- Donohoo, J., Hattie, J., & Eells, R. (March 2018, Volume 75, Number 6). The Power of Collective Efficacy. *Leading the Energized School*, ss. 40-44.
- Gamoran, A., Secada, W., & Marrett, C. (2000). The Organizational Context of Teaching and Learning. I A. Gamoran, & W. Secada, *Handbook of the sociology of Education* (ss. 37-63). New York: Kluwer Academic.

- Gislason, N. (2010, April 29). *Architectural design and the learning environment: A framework for school design research*. Toronto, Canada: Springer Science+Business Media.
- Goffeng, E. (2019, Januar 14.). *nrk.no/ytring*. Hentet fra <https://www.nrk.no/ytring/en-darlig-ide-som-nekter-a-do-1.14376533>
- Gutman, M., & de Coninck-Smith, N. (2008). *Designing Modern Childhoods*. New Brunswick, N.J: Rutgers University Press.
- Hattie, J., & Yates, G. (2014). *Synlig Læring*. Oslo: Cappelen Damm.
- Jacobsen, D., & Thorsvik, J. (2014). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Vigmostad & Bjørke.
- Kjølle, H. K., Hansen, K. G., & Ulleberg, H. (2011). *Undersøkelse av skolebygg i Trondheim Kommune*. Trondheim: SINTEF Byggforsk.
- Kvernbekk, T., Torgersen, G.-E., & Moe, I. (2015). Om begrepet de Uforutsette. I G.-E. Torgersen, *Pedagogikk for det Uforutsette* (ss. 28-55). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.
- Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership influences student learning*. Toronto: University of Minnesota.
- Løvlie, L. (2013, 03 Volume 97). *Verktøyskolen. Idunn*.
- Maaløe, E. (2002). *Casestudier af og om mennesker i organisationer*. Århus: Erik Maaløe og Akademisk Forlag AS.
- NAOB.no. (u.d.). *NAOB – Det Norske Akademis ordbok*. Hentet fra https://www.naob.no/ordbok/skole_4
- Paulsen, J. M. (2011). Å Lede Asymmetriske Kunnskapsorganisasjoner - "mission impossible"? . I J. P. Madsbu, *I Verdens Rikeste Land: Samfunnsvitenskapelige innganger i Norsk Samtid* (ss. 153-169). Oplandske Bokforlag.
- Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk Skoleledelse*. Bergen: Vigmostad & Bjørke.
- Postholm, M., & Jacobsen, D. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm .
- Ricken, W. (2010, april). *Arkitektur, Pædagogik og Sundhet*. Danmark: Center for Idræt og Arkitektur, Kunstakademiets Arkitektskole.
- Rognaldsen, S. (2008). *Skoleutvikling*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke .
- Sigurdadottir, A. K. (2010, Octobre Vol. 54, No. 5). Professional Learning Community in Relation to school Effectiveness. *Researchgate*, ss. 395-412.
- Sigurdsadottir, A., & Hjartason, T. (2011, Journal 1). School buildings for the 21st century. Some features of new school buildings in Iceland. *pedocs*, ss. 25-43.

- Skolebruksplanen 2016-2019 . (u.d.). *Bergen Kommune*. Hentet fra https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00252/Skolebruksplan_2016_252706a.pdf
- Sæverot, H. (2017). *Pedagogikkvitenskap*. Bergen: Vigmostad & Bjørke .
- Torgersen, G.-E., & Sæverot, H. (2015). Ny pedagogikk for det uforutsette. I G.-E. Torgersen, *Pedagogikk for det uforutsette* (ss. 17-28). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Vinje, E. (2010). Baseskoler. En kritisk diskursanalyse av teksten Baser fra Rådgivningstjenesten for skoleanlegg. *FORMakademisk Vol.3 Nr.2*, ss. 3-25.
- Vinje, E. (2011, Vol.4 Nr.2). Baseskoler og viktige lærerekompetanser. *FORMakademisk*, ss. 96-94.
- Vinje, E. (2013, Vol. 6 Nr.1). Tilpasset opplæring i skolearkitektur. *www.FORMakademisk.org*, ss. 1-20.
- Vinje, E. (2013). Tilpasset opplæring i skolearkitektur. *FORMakademisk*, 1-20.
- Weick, K. (1976, Mars Vol. 21, No. 1). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, ss. 1-19.
- Weick, K. (1979). *The Social Psychology of Organizing*. Reading, Massa: Addison-Wesley Publishing Company.
- Weick, K. (2001). *Making Sense of the Organization*. Blackwell Publishing.
- Weick, K. E. (2009). *Making Sense of the Impermanent Organization*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Werler, T. (2015). Refleksiv improvisasjon. I G.-E. Torgersen, *Pedagogikk for det uforutsette* (ss. 283-296). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.
- Wilson, D. (2007, Mai 11). Implementering av LP-modellen . *En casestudie*. Hamar: Høgskolen i Hedmark.

9 Vedlegg 1- Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

Forholdet mellom skoleorganisasjon og skolens fysiske utforming?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke forholdet mellom en skoles organisering og dens fysiske utforming. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Organisasjonsteori, nærmere bestemt teorien om skolen som løst koblet system sier noe om hvordan en skoleorganisasjon er og hvorfor den er slik. I essens sier den at skolen i stor grad må jobbe med mange usikkerhetsmoment. Poenget med oppgaven er å undersøke hvordan skoler med moderne arkitektur håndterer disse usikkerhetsmomentene. Skolens arkitektur henger sammen med skolens organisering – min antakelse er at et moderne fysiske utforming vil gi en moderne organisering av undervisning. Dette vil jeg også utforske.

Dette er en masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen på Vestlandet

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er ansatt på en skole hvor skolens fysiske utforming er relativt ny.

Hva innebærer det for deg å delta?

Du vil få tilsendt et skriv med teori i forkant, dette er for at du skal få innsikt og forståelse for relevante begreper og fokusområde. Deretter må du delta på intervju med varighet på 60 minutter cirka.

Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak. Lydopptaket vil senere bli transkribert.

Hvis du tillater det vil jeg anvende bilder fra arbeidsplassen din som data i oppgaven. Bildene vil ikke inneholde mennesker.

Hvis du tillater det vil jeg bruke skolebruksplanen til skolen til som data i oppgaven.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er jeg og mine veiledere som vil ha tilgang til datamaterialet
- Jeg vil anonymisere deg som deltaker ved å bruke kodenavn. Data vil enten være i min besittelse eller på datamaskin med kodelås.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. desember 2019. Personopplysninger som vil ha kommet frem gjennom transkripsjon og lydopptak vil bli slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Høgskolen på Vestlandet* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- *Høgskolen på Vestlandet* ved *Herner Sæverot*, tlf. 55 58 58 17.
- Mitt telefonnummer: 454 88 169
- Vårt personvernombud: Halfdan Mellbye, tlf. 55 30 10 31
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Forholdet mellom skoleorganisasjon og skolens fysiske utforming*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15. august

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

10 Vedlegg 2 - Intervjuguide til lærere

Årsaksforklaringer	Beskrivelse og referanse	
Undervisning er en usikker og abstrakt arbeidsteknologi	<ul style="list-style-type: none"> Læreres arbeid er forbundet med usikre årsak – virkningsrelasjoner (Thompson, 1967) Mange mulige forklaringer på suksess eller fiasko i klasserommet (Leithwood et al., 2004) 	<ul style="list-style-type: none"> Hva er det som forklarer suksess? Hvordan vet du at det du gjør «fungerer»?
Taus kunnskap	<ul style="list-style-type: none"> Mye taus kunnskap involvert i lærerens arbeid (Brunsson, 1989) Personlige handlingsteorier mer styrende enn formelle planer 	<ul style="list-style-type: none"> Hvordan lærer du av andre? Hvor henter du inspirasjon til opplegg?
Asymmetrisk fordeling av kritisk kompetanse	<ul style="list-style-type: none"> Den mest kritiske organisatoriske kompetansen besittes av læreren Assymetrisk forhold mellom ledere og lærere i skolen (Mintzberg, 1993) 	<ul style="list-style-type: none"> Hvordan opplever du at du og dine ledere <u>utfyller</u> hverandre
Korpskultur for «ikke-blanding»	<ul style="list-style-type: none"> «Korpsånd» en viktig del av lærernes kultur (Berg, 1995b) Skolens tradisjon er bygd på en norm om «ikke-innblanding» fra ledelsen (Berg, 1995a) 	<ul style="list-style-type: none"> På hvilken måte tar ledelsen del i det som skjer på «klasseromsnivå»

Tabell 1 - Jan Merok Paulsen (2011:155)

Koblingen innad i den tekniske kjernen

Hvordan er (sam)arbeidskulturen? Hvordan jobber dere, i team, individuelt eller begge? Hvordan påvirker samarbeidskulturen det du bruker tid på? Hvordan fordeler dere oppgaver?

Er det noen ganger to lærere inne med elevene samtidig?

Hvordan vil dere beskrive tilbakemeldingskulturen? Har dere aktive tiltak som underbygger en praksis der lærere kan kommentere på hverandre sitt arbeid?

Observerer dere noen gang hverandre? Bli dere noen gang observert med mål om å lære av hverandre?

Hvem må man gå til for å få gjennomslag for innovasjoner?

Skolen – skolens fysiske utforming (rom, romstørrelser, funksjon, løsninger)

Hvilken rolle spiller den fysiske utformingen når dere planlegger undervisning? Føler du at det noe skolens fysiske utforming mangler?

Legger skolen til rette for at dere skal drive med direkte pedagogikk, hvor dere og elevene kommer i kontakt med det som skal læres? Metoder og midler for direkte pedagogikk kan være ekskursjon, uteskole, bruk av konkrete

Hvordan opplever du at skolens fysiske utforming påvirker barns atferd?

Vil du si at skolens utforming krever at du arbeider på visse måter mtp. indirekte/direkte pedagogikk?

Er det områder, rom eller steder dere eller elever bruker til noe annet enn det var planlagt for? I så fall hvordan?

Har skolens utforming gjort at du må tenke annerledes?

Som kontaktlærer, hva er den ideelle størrelsen på elevgruppen som du har ansvar for? Har det antallet forandret seg siden renoveringen?

«Transparens skal vektlegges i hele bygget, for å synliggjøre læring og legge til rette for en lærende organisasjon» (hentet fra standradskriv for sjolebygg i Bergen) - Hvordan har dette påvirket dere?

Hvor ofte snakker dere om skolens målsetting? Innebefatter disse samtalene skolens utforming, design og eller andre rammefaktorer?

11 Vedlegg 3 - Intervjuguide til rektor (ledelsen)

Årsaksforklaringer	Beskrivelse og referanse	
Undervisning er en usikker og abstrakt arbeidsteknologi	<ul style="list-style-type: none">Læreres arbeid er forbundet med usikre årsak – virkningsrelasjoner (Thompson, 1967)	<ul style="list-style-type: none">Hva er det som forklarer suksess?Hvordan vet du at det du gjør «fungerer»?

	<ul style="list-style-type: none"> • Mange mulige forklaringer på suksess eller fiasko i klasserommet (Leithwood et al., 2004) 	
Taus kunnskap	<ul style="list-style-type: none"> • Mye taus kunnskap involvert i lærerens arbeid (Brunsson, 1989) • Personlige handlingsteorier mer styrende enn formelle planer 	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan lærer du av andre? • Hvordan spres kunnskap internt på skolen?
Asymmetrisk fordeling av kritisk kompetanse	<ul style="list-style-type: none"> • Den mest kritiske organisatoriske kompetansen besittes av læreren • Assymetrisk forhold mellom ledere og lærere i skolen (Mintzberg, 1993) 	<ul style="list-style-type: none"> • På hvilken måte er du avhengig av lærerne for å løse skolens oppdrag, hvordan utfyller dere hverandre?
Korpskultur for «ikke-blanding»	<ul style="list-style-type: none"> • «Korpsånd» en viktig del av lærernes kultur (Berg, 1995b) • Skolens tradisjon er bygd på en norm om «ikke-innblanding» fra ledelsen (Berg, 1995a) 	<ul style="list-style-type: none"> • På hvilken måte tar ledelsen del i det som skjer på «klasseromsnivå»

Tabell 2 - Jan Merok Paulsen (2011:155)

Først av alt, hva legger du i begrepet «fleksibel organisering»? Hvordan forholder du deg til det begrepet? Noen vil kanskje si at det er litt partisk, hvordan kan man krangle med en fleksibel løsning, det er vel utelukkende positive fortegn.

Er skolen din bruker av noen pedagogiske program hvor det stilles krav til elevene om forventet atferd? Eller lager dere regler selv?

I et løst koblet system vil innovasjoner og problemer ha vanskelig for å spre seg. La oss si at en elev og en lærer ikke kommer overens, hvordan kan en fleksibel organisering løse et sånt problem?

Elever er forskjellige. Noen krever forutsigbarhet, trygge rammer, ro og orden. Hvordan behandler fleksible løsninger disse elevene?

Koblingen innad i den tekniske kjernen

Hvordan er (sam)arbeidskulturen på skolen? Hvordan jobber dere, i team, individuelt eller begge? Hvordan påvirker samarbeidskulturen det du bruker tid på? Hvordan fordeler dere oppgaver?

Er det noen ganger to lærere inne med elevene samtidig?

Hvordan vil dere beskrive tilbakemeldingskulturen? Har dere aktive tiltak som underbygger en praksis der lærere kan kommentere på hverandre sitt arbeid?

Blir lærere noen gang observert med mål om å lære av hverandre?

Hvordan er din erfaring ved bruk av vikarer? Hvordan tror du det er for en vikar å komme inn i dette læringsmiljøet, sammenlignet med mer tradisjonelle klasseromsskoler?

Hvordan forholder dere dere til vikarproblematikk?

Skolen – skolens fysiske utforming (rom, romstørrelser, funksjon, løsninger)

Har dere hatt noen medvirkning i utformingen av skolen?

Vil du si at skolens utforming krever at lærerne arbeider på vise måter eller bruker konkrete metoder?

Skaper den muligheter eller utfordringer? Er det noe som mangler?

Er det områder, rom eller steder dere eller elever bruker til noe annet enn det var planlagt for?

I møte med den nye skolen. Hvordan har den nye skolen påvirket planlegging av undervisning, sammenlignet med den gamle? Er visse oppgaver eller utfordringer endret på eller blitt gitt høyere prioritet? Er det noen undervisningsmetoder eller -aktiviteter som fremheves eller har blitt tatt ekstra hensyn til i utformingen av skolen?

For kontaktlærere, hva tenker du er den ideelle størrelsen på elevgruppen som de har ansvar for?

Har samarbeidskulturen forandret seg siden renoveringen?

«Transparens skal vektlegges i hele bygget, for å synliggjøre læring og legge til rette for en lærende organisasjon» (hentet fra standradskriv for sjolebygg i Bergen) - Hvordan har dette påvirket dere?

Hvor ofte snakker dere om skolens målsetting? Innebefatter disse samtalene skolens utforming, design og eller andre rammefaktorer?

Har den nye skolen gjort at du må tenke annerledes? Hvordan har skolen stått til forventningene dine?

Hvor trofast er dere til skolens opprinnelige utforming? Hva er det dere liker å forandre på for å passe med deres behov?