

*Bruk av arbeidstidsavtalen som et  
pedagogisk styrings- og utviklingsverktøy*

---

*Tidsbruk og prioritering av arbeidsoppgaver i ungdomsskolen*

**Thomas Danielsen**

**Masteroppgave i utdanningsledelse  
Høgskolen i Buskerud**

**01.11.2011**

## Forord

Denne rapporten markerer avslutningen for mitt masterstudium i utdanningsledelse ved Høgskolen i Buskerud. På høgskolens nettsider sies det blant annet at studiet er praksisbasert og at det legges stor vekt på koblinger mellom praksis og teori. Dette er også min erfaring med studiene. Arbeidet med masteroppgaven har gitt meg ytterligere kompetanse til å håndtere problemstillinger jeg møter i hverdagen. Økt teoretisk innsikt kombinert med analyser av praktiske dilemmaer har bidratt til at jeg opplever at jeg i dag har et større repertoar som utdanningsleder enn tidligere. Prosessen med oppgaveskrivingen har tidvis vært krevende, men temaets aktualitet og relevans for mitt daglige arbeid er faktorer som har opprettholdt motivasjonen.

Jeg vil rette en takk til min veileder, Åsmund Dimmen, for raske, konkrete og konstruktive bidrag til innhold og utforming av rapporten. I alle fasene, fra ideen om tema, via forskningsrapport og datainnsamling til utforming av rapporten, har jeg fått tilbakemeldinger som har inspirert til ytterligere innsats for å få oppgaven i havn.

En takk også til rektorene som la til rette for at jeg kunne gjøre mine undersøkelser, og til informantene som sa seg villig til å dele sine synspunkter og erfaringer.

Skedsmokorset, 30. oktober 2011

Thomas Danielsen

# Innholdsfortegnelse

## Forord

## Innhold

### Sammendrag

<b>1.0 Innledning</b>	7
1.1 Tema og problemstilling	7
1.2 Oppgavens oppbygging	8
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	8
1.4 Avgrensing	9
<b>2.0 Bakgrunn og begrunnelser for valg av tema</b>	10
2.1 Læreres arbeidstidsordning - eksisterende avtaleverk	10
2.2 Bakgrunn og begrunnelser for innføring av lokale arbeidstidsavtaler	11
2.3 Nye krav til lærerfunksjonen	13
2.4 Egne erfaringer	14
2.5 Utdanningspolitisk kontekst	15
<b>3.0 Teori</b>	19
3.1 I hvilken grad er det samsvar mellom det lærerne bruker tiden til, og det man ønsker å bruke tiden til?	19
3.1.1 Erfaringer med innføring av lokale arbeidstidsavtaler	19
3.1.2 Tidsbruk i skolen i dag, eksisterende praksis og behov	20
3.2 Hva skyldes det store spriket mellom lærere som oppgir at de jobber mye kontra lite?	24
3.2.1 Betragtninger rundt spriket mellom lærere som oppgir at de jobber mye kontra lite	24
3.2.2 Arbeidstidsavtalens rolle når det gjelder spriket i antall timer lærere oppgir at de jobber	25
3.3 Hvordan bør typiske NPM- elementer som målstyring, resultatkrav og desentralisering vektlegges i arbeidstidsavtalen?	27
3.3.1 NPM	27
3.3.2 Kontroll og rapportering som en del av en oppfølgingskultur	28
3.3.3 Skole- og klasseledelse	29
3.4 Hvordan kan skoleledelsen bruke arbeidstidsavtalen som et verktøy for å skape en lærende organisasjon?	31
3.4.1 LO	31
3.4.2 Skolen som lærende organisasjon	32
3.4.3 Betydningen av ledelse for å skape en lærende organisasjon	34
3.4.4 Implementering av forskningsbasert kunnskap	36
3.5 Effektiv tidsbruk i skolen – LO- eller NPM- basert styringsregime?	36

<b>4.0 Design og metode</b>	38
4.1 Metodisk tilnærming	38
4.2 Begrunnelse for valg av fenomenologisk forskningsdesign	38
4.2.1 Fenomenologiske studier	38
4.2.2 Det kvalitative forskningsintervju	39
4.3 Min forskningsprosess	40
4.3.1 Utvalg	40
4.3.2 Forberedelse	43
4.3.3 Datainnsamling	43
4.3.4 Transkripsjon og analyse	44
4.4 Kvalitet i intervjustudier	44
4.4.1 Reliabilitet	46
4.4.2 Validitet	47
4.4.2.1 Hensikt med intervjuene	47
4.4.2.2 Begrunnelser for spørsmålene og vurdering av validiteten	48
4.5 Etske hensyn	50
<b>5.0 Analyse</b>	51
5.1 Oppfatninger om lærernes arbeidstidsordning	51
5.2 I hvilken grad er det samsvar mellom det lærerne bruker tiden til, og det man ønsker å bruke tiden til?	53
5.2.1 Oppfølging av enkeltelever – økt oppdrageransvar	53
5.2.2 Møtevirksomhet - bruk av tiden da elevene ikke er til stede	54
5.2.3 Skoleorganisering – teamstruktur	57
5.3 Hva skyldes det store spriket mellom lærere som oppgir at de jobber mye kontra lite?	59
5.3.1 Betraktninger rundt spriket mellom lærere som oppgir at de jobber mye kontra lite	59
5.3.2 Arbeidstidsavtalens rolle når det gjelder spriket i antall timer lærere oppgir at de jobber	61
5.4 Hvordan bør typiske NPM- elementer som målstyring, resultatkrav og desentralisering vektlegges i arbeidstidsavtalen?	63
5.4.1 Kontroll og rapportering som en del av en oppfølgingskultur	63
5.5 Hvordan kan skoleledelsen bruke arbeidstidsavtalen som et verktøy for å skape en lærende organisasjon?	68
5.5.1 Den lokale arbeidstidsavtalens rolle i arbeidet med skolens utviklingsmål	68
5.5.2 Den lokale arbeidstidsavtalens rolle når det gjelder å sikre kollegialt samarbeid	69
5.5.3 Den lokale arbeidstidsavtalens rolle når det gjelder å sikre individuelt spillerom	72

<b>6.0 Drøfting</b>	74
6.1 I hvilken grad er det samsvar mellom det tiden brukes til, og det man ønsker å bruke tiden til?	74
6.1.1 Lederimplikasjoner	76
6.2 Hva skyldes det store spriket mellom lærere som oppgir at de jobber mye kontra lite?	76
6.2.1 Lederimplikasjoner	77
6.3 Hvordan bør typiske NPM- elementer som målstyring og resultatkrav vektlegges i en lokal arbeidstidsavtale?	78
6.3.1 Lederimplikasjoner	79
6.4 Hvordan kan skoleledelsen bruke arbeidstidsavtalen som et verktøy for å skape en lærende organisasjon?	80
6.4.1 Lederimplikasjoner	81
<b>7.0 Konklusjon</b>	83
7.1 Implikasjoner for ordningen med lokale arbeidstidsavtaler	83
<b>Litteraturliste</b>	86
<b>Vedlegg</b>	
Vedlegg 1: Intervjuguide	89

## Sammendrag

Denne oppgaven omhandler lærernes arbeidstidsordning og bruk av lokale arbeidstidsavtaler på ungdomstrinnet. Studiens resultater baserer seg på halvstrukturerte intervjuer med mellomledere, kontaktlærere og faglærere ved to ungdomsskoler på Østlandet. Forskningsspørsmål og intervjuguide ble utarbeidet med grunnlag i en rekke undersøkelser og publikasjoner som har tatt for seg temaet, samt egne erfaringer på forskningsfeltet. Med utgangspunkt i eksisterende kunnskap er egen empiri analysert. Siktemålet gjennom hele prosessen har vært å avdekke hvordan lærernes avtaleverk kan legge til rette for at elevene får et best mulig læringsutbytte.

Studiens sentrale funn er sammenfattet slik:

Denne studien viser at bevissthetsnivået rundt innholdet i og utformingen av skolenes lokale arbeidstidsavtale er lavt. I likhet med andre studier viser også denne at lærere på ungdomstrinnet opplever at de har flere og mer sammensatte oppgaver enn tidligere. Mange lærere ønsker mer tid til selve undervisningen. Nye krav til lærerfunksjonen gjør imidlertid at lærernes tidsbruk er preget av mye dokumentasjonsarbeid, møtevirksomhet og økt oppdrageransvar.

Studien viser også at det ikke er arbeidstidsavtalen i seg selv, men håndhevingen av denne som er det mest sentrale når det gjelder å styre lærernes tidsbruk. Det kan synes som om fagsammensetning, kontaktlæreransvar og en generell grunnholdning til arbeidet er faktorer som kan ha betydning for spriket mellom lærere som oppgir at de arbeider mye og lite. Det blir gjort ulike grep fra skoleledelsen for å utjevne dette. Min undersøkelse viser imidlertid at slike grep tas uavhengig av de lokale arbeidstidsavtalene.

En bølge av reformelementer preget av NPM-ideologi har skyllet inn over offentlig sektor de siste 20 årene. I skolesammenheng har dette vist seg i form av blant annet desentralisering, målstyring og økt vekt på serviceorientering. Innføring av nasjonale prøver i skolen er et resultat av denne ideologien. Denne studien viser at mange lærere etterlyser et større fokus når det gjelder hvordan ulike tester og resultatmålinger skal brukes i læringsarbeidet. Den viser også at mellomledere, i større grad enn kontakt- og faglærere, påpeker behovet for en avtale som sikrer en relativt høy andel av tilstedeværelse. En fellesnevner er likevel at høy

tilstedeværelsesplikt må sees i sammenheng med de oppgavene som skal utføres.

Skoleledelsen må ha utarbeidet tydelige, men få fokusområder. Dernest må man ha en klar plan for hvordan arbeidet skal følges opp både på formelle og uformelle arenaer. Den lokale arbeidstidsavtalen kan være et nyttig verktøy i denne sammenhengen.

Denne studien viser også at intensjonen om at lokale utviklingsmål skal være styrende for skolens lokale arbeidstidsavtale, ikke fungerer etter hensikten. Uavhengig av rolle på skolen er bevissthetsnivået rundt disse målene lavt.

Mine funn indikerer at lærere ønsker å samarbeide, men på egne premisser. Lærers individuelle forståelse av samarbeidets relevans for det daglige arbeidet, er den viktigste indikatoren for om arbeidet oppfattes meningsfullt. Med tanke på å skape en lærende organisasjon er det derfor en vesentlig oppgave at skoleledelsen organiserer lærersamarbeidet på en slik måte at man tydeliggjør denne relevansen best mulig. I denne sammenhengen kan det synes som om medbestemmelse er et sentralt virkemiddel. Andelen *bundet tid* på skolen er i så måte underordnet. Studien viser imidlertid at tilstedeværelsesplikt noe utover minimumsrammen gir bedre betingelser for lærersamarbeid. I forlengelsen av dette er det også rimelig å anta at økt tilstedeværelsesplikt dermed vil ha betydning for elevenes læringsutbytte.

Forhandlinger om ny sentral arbeidstidsavtale for lærere er i gang. KS har i lengre tid vært kritisk til lærernes komprimerte arbeidsår. Min studie viser at uavhengig av rolle på skolen, ønsker man ikke å endre grunnprinsippene rundt organiseringen av lærernes årsverk.

## 1.0 Innledning

### 1.1 Tema og problemstilling

Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i problemstillinger knyttet til lærernes arbeidstidsordning og deres tidsbruk på ungdomstrinnet. Jeg fokuserer spesielt på den sentrale og lokale arbeidstidsavtalen i et forsøk på å forklare hvilken rolle disse spiller med tanke på organisering av læringsarbeidet på ungdomstrinnet. Jeg ønsker å analysere hvordan arbeidstidsavtalen kan brukes som et pedagogisk styrings- og utviklingsverktøy. Som oppgavetittelen antyder, vil jeg finne ut mer om hvordan arbeidstidsavtalen kan brukes som et styringsverktøy der kontroll og effektivitet er det mest sentrale. Jeg ønsker å sette søkelyset på typiske NPM- elementer i arbeidstidsavtalene og hvordan disse avspeiles i tidsbruken på skolene. Samtidig vil jeg studere hvilke elementer som bør inngå for å sikre at avtalen også fungerer som et utviklingsverktøy med rom for refleksjon og pedagogiske diskusjoner på ungdomsskolenivå. Et sentralt dilemma i denne sammenhengen vil være å avdekke hvordan avtalene bør følges opp, og hvilke elementer som er sentrale med tanke på best mulig utnyttelse av tidsressursen.

Jeg har intervjuet kontaktlærerne da disse på mange måter er bærebjelker i systemet. De fyller viktige funksjoner med tanke på hjem- skole- samarbeid, og de har et hovedansvar for å følge opp arbeidsmiljøet til hver enkelt elev. Samtidig har de som regel et stort fagansvar i klassen. Kontaktlæreren er også hovedansvarlig når det gjelder å følge opp og forebygge konfliktsituasjoner.

Kontaktlærers arbeidsoppgaver blir stadig flere som følge av utdanningspolitiske endringer. Et sentralt fokusområde er derfor hvordan skolen kan tilrettelegge for at eksterne krav tilfredsstilles lokalt. Jeg har også intervjuet mellomledere og faglærere for å identifisere eventuelle ulike synspunkter på hvordan arbeidsavtalen kan brukes som et pedagogisk styringsverktøy.



## **1.2 Oppgavens oppbygging**

Kapittel 1 skisserer oppgavens oppbygging og problemstillinger. Formålet med oppgaven beskrives, og jeg presenterer forskningsspørsmålene som har dannet grunnlaget for teori og analysedelen i prosjektet. Med utgangspunkt i lærernes eksisterende avtaleverk beskriver jeg i kapittel 2 bakgrunn for valg av tema. I denne delen av oppgaven setter jeg også temaet i en utdanningspolitisk kontekst ved å gi en oversikt over de teoretiske perspektivene jeg bygger oppgaven på. I kapittel 3 presenteres teori som anses relevant for oppgavens problemstilling. Studiens design og metode beskrives så i kapittel 4, herunder begrunnelser for å gjennomføre en kvalitativ studie, samt faglige betraktninger rundt prosjektets reliabilitet og validitet. I dette kapitlet redegjør jeg også for intervjuguidens utforming. I kapittel 5 analyseres så resultatene fra egen undersøkelse i sammenheng med eksisterende teorigrunnlag. Kapittel 6 er en drøfting av prosjektets resultater. Med utgangspunkt i oppgavens formål, begrunnelser, teoretiske perspektiver og analyser forsøker jeg å belyse dilemmaer og hovedproblemstillinger knyttet til lærernes arbeidstidsordning. Avslutningsvis følger et konkluderende punkt, der jeg med utgangspunkt i oppgavens hovedproblemstilling, gir en kort kommentar ved å drøfte hvilke implikasjoner mine funn kan ha.

## **1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Formålet er å forstå hvordan den sentrale avtalen og lokale varianter av denne kan ha betydning for skoleutvikling, og elevenes læringsutbytte på ungdomsskolenivå. Jeg har forsøkt å finne ut hvilke kriterier mellomledere, kontaktlærere og faglærere på ungdomstrinnet vektlegger når de skal beskrive det de mener er god utnyttelse av arbeidstiden, og hva som er kritiske suksessfaktorer i arbeidstidsavtalen. Jeg har også fokusert på hvorvidt de ulike aktørene vektlegger ulike momenter. Undersøkelsen har også hatt som siktemål å avdekke om de ulike aktørene i mitt datamateriale oppfatter lærernes arbeidstidsavtale som en byrde eller en mulighet.

På dette grunnlaget er oppgavens hovedproblemstilling formulert:

*Hvordan kan lokale arbeidstidsavtaler fungere som et pedagogisk styrings- og utviklingsverktøy i ungdomsskolen?*

Problemstillingen belyses med utgangspunkt i fire forskningsspørsmål:

*I hvilken grad er det samsvar mellom det tiden brukes til, og det man ønsker å bruke tiden til?*

*Hva skyldes det store spriket mellom lærere som oppgir at de jobber mye kontra lite?*

*Hvordan har dette eventuelt sammenheng med de lokale arbeidstidsavtalene?*

*Hvordan bør typiske NPM- elementer som målstyring og resultatkrav vektlegges i avtalene?*

*Hvordan kan skoleledelsen bruke arbeidstidsavtalen som et verktøy for å skape en lærende organisasjon?*

Eventuelle lederimplikasjoner utgjør ikke et selvstendig forskningsspørsmål i oppgaven. I drøftingsdelens underkapitler vurderes imidlertid hvordan mine funn kan ha betydning for skoleledelse.

#### **1.4 Avgrensing**

Undersøkelsen er foretatt blant mellomledere, kontaktlærere og faglærere i to kommuner. Intervjuene ble gjennomført i løpet av mai 2011. Jeg konsentrerte meg kun om lærere og ledere på ungdomstrinnet. Dette har bakgrunn i spesielt to forhold. For det første er det dette skoleslaget jeg har erfaring med fra egen yrkespraksis. For det andre fokuserer jeg også en del på skriftliggjøring av elevvurderinger. Dette har stor oppmerksomhet i ungdomsskolen i dag. Informantene i mitt prosjekt har minimum 10-års erfaring, slik at jeg skal kunne analysere hvorvidt tidsbruken eventuelt har endret seg de senere årene.

Det har ikke vært et mål å finne ut hvordan skolenes arbeidstidsavtale fungerer lokalt. Fokuset har heller dreid seg om å forstå hva partene vektlegger ved beskrivelsen av gode arbeidstidsavtaler. Retningslinjene tilsier at det er et relativt stort lokalt handlingsrom når det gjelder avtalenes form og innhold. I mitt utvalg har jeg derfor likevel fokusert på å finne to skoler der avtalene skiller seg en del fra hverandre hva angår for eksempel grad av tilstedeværelsesplikt, også kalt *bindingstid*.

## 2.0 Bakgrunn og begrunnelser for valg av tema

### 2.1 Læreres arbeidstidsordning - eksisterende avtaleverk

Stortingsmelding 19, *Tid til læring*, (2009-2010) er et av mange dokumenter der lærerens betydning for elevenes læring understrekes. Dette presiseres med følgende formulering; *Ingen andre er så viktige for elevens læring som dyktige lærere som gjennomfører opplæringen med struktur, kunnskap og engasjement. At elevene får relevante og rettferdige tilbakemeldinger, og at lærerne tilpasser opplæringen til elevene og fagene er avgjørende for læringen i skolen. Lærerne og lærernes tidsressurs er svært verdifull. Det er derfor viktig å skape økt bevissthet om hvordan tiden brukes i skolen, blant sentrale og lokale beslutningstakere og blant skoleledere og lærere.* (St m nr 19, 2009- 2010: 5).

Lærere har en unik og særegen arbeidstidsavtale. Arbeidsåret er svært komprimert, samtidig som hver enkelt kommune og skole har et handlingsrom lokalt. Handlingsrommet kan illustreres på følgende måte: Avtaleverket for lærere i ungdomsskolen skisserer et årsverk på totalt 1687,5 timer i året. 1225 timer på 38 uker med undervisning og 5 planleggingsdager på 37,5 time utgjør en minimumsbinding på 31,25 timer per uke. (1225 timer/39 uker) Gjennomsnittlig binding for norske lærere er 1402 timer. Tilsvarende tall for den ubundne tiden er; 285,5 timer (Vibe m. fl. 2009: 116). I en undersøkelse gjort av Fafo sier 69 % av grunnskolelærere seg helt eller delvis enig i at arbeidstidsavtalen gir for mye bundet tid (Jordfald m. fl. 2009: 71).

*22,6 % av norske lærere jobber mindre enn de pålagte 1225 timer, 22,2 % oppgir at de jobber mer enn 43 timer per uke, som er det som må til for å fylle årsverket* (Vibe m. fl. 2009: 117).

Differansen mellom tidsbruken til lærerne som arbeider mest og minst, er altså svært stor. Et fokus i denne oppgaven har vært å finne ut hvilke faktorer som påvirker dette og hvordan forskjellene eventuelt kan utjevnes. Et rent kvantitativt mål på antall timer som legges ned, sier naturligvis lite om kvaliteten på arbeidet som gjøres. Jeg har imidlertid satt søkelyset på de store forskjellene i antall arbeidstimer fra lærer til lærer. I denne sammenhengen har det vært naturlig å gå nærmere inn på hva tiden faktisk brukes til; forberedelse, etterarbeid, undervisning, fellestid, team-tid og lignende. Det har også vært et formål med undersøkelsen å få kartlagt hvilke argumenter som fremmes i forbindelse med hvordan

tidsressursen bør brukes. I de sammenhengene det har vært naturlig, har jeg analysert likheter og ulikheter i skolelederes, kontaktlæreres og faglæreres svar.

Jeg har konsentrert meg om mellomledere, kontaktlærere og faglærere på ungdomsskolen. Felles for disse gruppene er at de har god kontakt med praksisfeltet og vil kunne beskrive hverdagsutfordringer på en realistisk måte. Samtidig vil arbeidsoppgavene fortone seg litt ulikt, og det vil derfor være interessant å vurdere ulike synspunkter på god utnyttelse av arbeidstiden. Mange eksterne krav og økt oppdrageransvar gir nye utfordringer i ungdomsskolen. En hypotese vil være at mellomledere og lærere på ulikt nivå vil mene at de har for lite tid til å gjøre alle oppgavene. I denne sammenhengen har jeg forsøkt å analysere eventuelle sprik i de ulike gruppenes argumentasjon for hvilken rolle arbeidstidsavtalen spiller når man skal håndtere nye problemstillinger.

## **2.2 Bakgrunn og begrunnelser for innføring av lokale arbeidstidsavtaler**

I denne delen av oppgaven vil jeg redegjøre for bakgrunnen for innføringen av lokale arbeidstidsavtaler for undervisningsstillinger. Jeg vil også peke på sentrale begrunnelser for gjeldende bestemmelser når det gjelder utformingen av disse avtalene.

Som en del av tariffoppgjøret i 2006 ble det inngått en særavtale (SFS 2213) for undervisningsstillingene i grunnskolen, videregående opplæring og voksenopplæring. Avtalen gjaldt i første omgang til 31.12.2009, men Kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon (KS) og Utdanningsforbundet har blitt enige om at avtalen forlenges til 2012. Hver skole fikk økt lokal handlefrihet ved at lærernes tilstedeværelsesplikt på skolen, også kalt *binding av arbeidstid*, kunne defineres gjennom lokale arbeidstidsavtaler. I særavtalens intensjoner presiseres det at; *Arbeidstidsavtalen skal bidra til størst mulig profesjonalitet i lærernes yrkesutøvelse slik at opplæringstilbudet til elevene blir best mulig.* (KS B-rundskriv 5/2006: 7). Undervisning, annen tid med elevene, kollegialt samarbeid, individuelt arbeid, kompetanseutvikling og samarbeid med foresatte og instanser utenfor skolen, nevnes som oppgaver avtalen skal sikre tilstrekkelig med tid til (ibid. 2006: 7). Det vektlegges videre i avtalen at undervisningspersonalet ved den enkelte skole skal involveres i prosessen ved å utarbeide avtaler om arbeidstid. Skolens utviklingsmål skal danne grunnlaget for denne prosessen (KS B-rundskriv 5/2006: 8). Lokale prosesser skal altså ende ut i en fornuftig fordeling av for eksempel elevtid og kollegialt samarbeid. Endelig

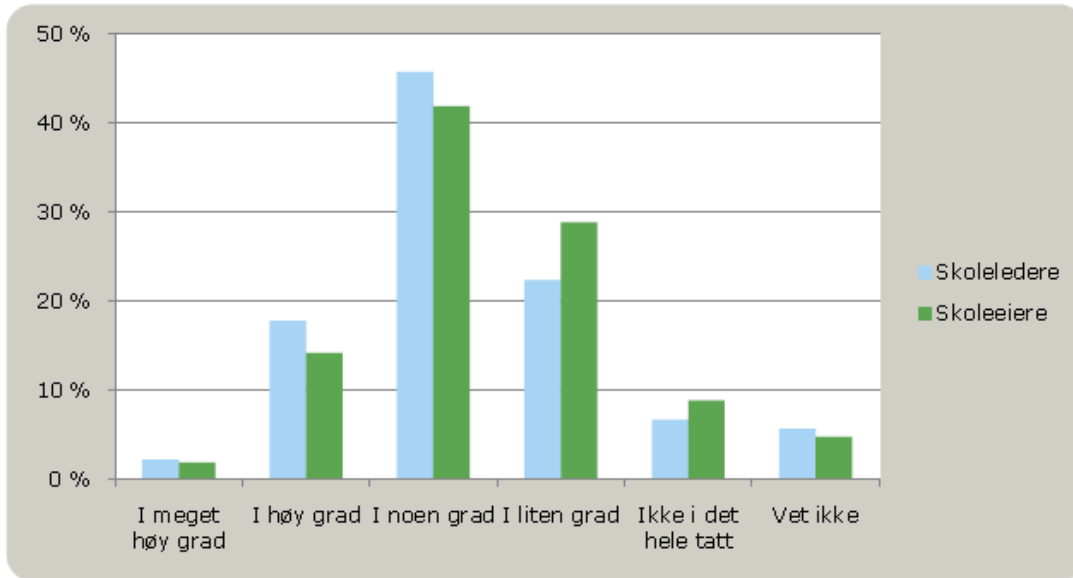
vektlegges det at utviklingsmål og prosesser for å nå disse målene skal identifiseres lokalt. Dette skal danne grunnlag for den lokale arbeidstidsavtalen (KS B-rundskriv 5/2006: 7-8). Spillerommet i de lokale arbeidstidsavtalene er altså stort blant annet gjennom at hver enkelt skole kan bli enige om hvilke prinsipp som skal legges til grunn for fordeling av arbeidsoppgaver for den enkelte lærer (ibid. 2006: 9).

Gjennom lokale arbeidstidsavtaler er arbeidstidsbestemmelser blitt et lokalt ansvar. Alle bestemmelser i Sentral avtale kan fravikes, med unntak av nettoårsverket på 1687,5 timer. I rapporten, *Bidrar skolenes arbeidstidsavtale til en bedre skole*, påpekes det at lærere tradisjonelt sett har hatt stor frihet til å disponere sin egen arbeidstid. Det hevdes videre at ønsket om å beholde denne friheten kan (...) komme i strid med arbeidsgivers ønske om å ha sine ansatte tilgjengelige på arbeidsplassen (Rambøll 2009: 14). Det vises også til sentralt initierte forsøk der man har oppnådd økt elevkontakt, bedre lærersamarbeid og mer fleksibel organisering ved å binde mer tid til skolen (ibid. 2009: 14).

Utarbeiding av lokale utviklingsmål er gjenstand for mye diskusjon. Colbjørnsen henviser, i boka *Rektor som leder og sjef*, til Stortingsmelding 19. Her presiseres det at en betingelse for dialogbasert samspill mellom skoleeier og skoler, der skolene gis ansvar for egen analyse og utvikling av egne utviklingsmål, er at ledelsen har nødvendig kompetanse og forutsetninger for å gjøre denne analysen (Colbjørnsen 2011: 104). Det kan i denne sammenhengen stilles spørsmål ved om utviklingsmål baseres på faglig gode analyser.

Rapporten, *Bidrar skolenes arbeidstidsavtale til en bedre skole*, setter også søkelys på skolelederens og skoleeieres syn på dette med lokale utviklingsmål. Figuren nedenfor viser at ca. halvparten av skolelederne mener at skolenes arbeidstidsavtale i noen grad bidrar til å styrke arbeidet med å utvikle lokale utviklingsmål. I sum vurderer likevel Rambøll at (...) *systematiseringen av lokale utviklingsmål i Skolenes arbeidstidsavtale er en vellykket strategi som kan bidra til en mer resultatorientert skole.* (Rambøll 2009: 22).

Figur 4.3: I hvilken grad mener du at Skolenes arbeidstidsavtale har bidratt til å styrke arbeidet med å utarbeide lokale utviklingsmål?



(Rambøll 2009: 20).

### 2.3 Nye krav til lærerfunksjonen

New Public Management (NPM) - baserte styringsverktøy med målstyring, desentralisering og konkurranseutsetting er et styringsregime som er stadig mer aktuelt i offentlig sektor (Karlsen 2006: 32-36). Tydeligere dokumentasjonskrav til blant annet vurderingsarbeidet gjør at det komprimerte arbeidsåret settes under ytterligere press. Læreryrket som profesjon er preget av ansatte med høy kompetanse og sterk autonomi. Det har derfor vært et mål å studere hvordan et utvalg av skoler har valgt å organisere arbeidstiden med tanke på å ivareta både krav utenfra og forutsetninger innad. Hva er typisk og generelt, og hvor finnes variasjonene? Hva legger så faglærere, kontaktlærere og ledere vekt på i beskrivelsen av gode arbeidstidsordninger, og i hvilken grad er det samsvar mellom disse beskrivelsene? Rapporten kalt *Tidstyvene* avdekker at økt tidspress kan sees i lys av at lærerne har fått mindre autonomi i arbeidet sitt. Flere sier de ville gjort arbeidsoppgavene annerledes dersom de hadde mer innflytelse (Jordfald m. fl. 2009: 71). I studien har jeg sett nærmere på hvilke konsekvenser dette kan ha for organiseringen av arbeidstiden på skolene. Et sentralt fokus vil dreie seg om hvordan man kan skape en naturlig balanse mellom profesjonsfrihet og styringsmekanismer for kontroll.

I boka *Rektor som leder og sjef*, peker Colbjørnsen på at *Kunnskapsløftet* representerer et systemskifte når det gjelder styring av skolen. Inspirert av NPM er tradisjonell styring erstattet med mål, bruker, markeds- og resultatstyring (Colbjørnsen 2011: 96). Det understrekes at myndighetenes kontroll og kvalitetssikring først og fremst skal innrettes mot mål og resultater (ibid. 2011: 111).

Internasjonalisering, med innslag av tester som PISA og TIMSS, setter søkelys på lærernes arbeid og elevenes læring på en ny måte. Økt fokus på nasjonale prøver, eksamen og offentliggjøring av læringsresultater kan bidra til at fokuset på læreren og lærerrollen endres. Vide kompetansemål kombinert med stor lokal handlefrihet og desentralisering av ansvar, gjør det også interessant å se på ulike tidsprioriteringer blant skoleledere og lærere.

Rambølls rapport er også inne på at samfunnsendringer har satt nye krav til skolen. Dette dreier seg særlig om økte forventninger til produksjon og dokumentasjon av resultater. Tradisjonelle organiseringer av lærernes arbeidstid lar seg ikke alltid forene med økt resultatorientering. I dette kjølvannet kan man registrere en gryende interessekonflikt mellom arbeidsgivere og arbeidstakere i skoleseksjonen (Rambøll 2009: 15).

Den sentrale arbeidstidsavtalen kan altså fravikes på alle punkt, bortsett fra selve årstimerammen på 1687,5. Dette gjør at det kan være store forskjeller mellom skolers arbeidstidsavtaler. Uavhengig av dette vil det likevel være slik at skolene må finne en hensiktsmessig organisering, der de balanserer forventningen om effektivitet og resultater med behovet for refleksjon og samarbeid i kollegiet.

## **2.4 Egne erfaringer**

Gjennom sju års erfaring som lærer og fire års erfaring fra mellomledernivå har jeg i økende grad erfart at tidsbruk og organisering av denne er en sentral faktor med tanke på god tilretteleggelse av læringsarbeidet i grunnskolen. Fra et kontaktlærerperspektiv ser man at oppgavene blir flere, og mange er av mer kompleks art. Det stilles stadig større krav til prioritering og evne til å jobbe smart. Skolen jeg har erfaring fra, har i mange år praktisert mer bindingstid enn minstekravet i sentrale forskrifter. Jeg er usikker på i hvilken grad dette har hatt, eller har, betydning for lærernes arbeid og dernest for elevenes læringsutbytte. Et av formålene med oppgaven har derfor vært å finne mer ut av hvordan arbeidstiden for

lærere generelt, og kontaktlærere spesielt, bør organiseres for å oppnå best mulige arbeidsvilkår for lærerne. En hypotese i denne sammenhengen har vært at en hensiktsmessig organisering av lærernes arbeidstid vil føre til bedre læringsresultater blant elevene. En annen hypotese er at en viktig suksessfaktor er samspillet mellom skoleledelsen og lærerne. Man kan tenke seg at strategiske valg fra skoleledelsen vil ha betydning for hvordan arbeidstidsavtaler utformes og for hvordan de etterleves.

## **2.5 Utdanningspolitisk kontekst**

Det settes i økende grad søkelys på lærernes arbeidstidsordning. Det publiseres stadig materiell der det fokuseres på hvordan lærernes arbeid er organisert. I denne delen av oppgaven vil jeg gi en redegjørelse for en del av eksisterende kunnskap om temaet. Dette vil jeg gjøre ved å gi en generell oversikt over de viktigste undersøkelser og dokumenter som danner basis for teorigrunnlaget i oppgaven.

### *Tidsbrukutvalgets rapport*

Kunnskapsdepartementet (KD) nedsatte det såkalte *Tidsbrukutvalget* i desember 2008. Hensikten med arbeidet som utvalget har gjort, var (...) *å foreslå tiltak som vil gi bedre utnyttelse av tidsressursene i skolen (...)* (Tidsbrukutvalget 2009: 6).

En del av dette arbeidet har bestått i å kartlegge lærernes arbeidssituasjon ved blant annet å vurdere om lærerne er pålagt for mange oppgaver. Man skulle også presentere anbefalinger til organisering og arbeidsformer på kommunalt nivå og på skolenivå. Utvalgets vurderinger er konsentrert om den offentlige grunnskolen. I desember 2009 offentliggjorde *Tidsbrukutvalget* sin rapport.

### *Stortingsmelding 19*

Som en respons på *Tidsbrukutvalgets* rapport ble Stortingsmelding 19, *Tid til læring*, offentliggjort i juni 2010. Hovedfokuset i meldingen dreier seg om hvordan man kan frigjøre mer av lærernes tid til undervisning. *Regjeringen ønsker en sterkere bevissthet både hos nasjonale og lokale myndigheter om hvor mye tid som går med til å iverksette nye tiltak eller pålegg.* (St. m nr 19, 2009-2010: 5). Meldingen innledes videre med at tettere oppfølging av resultater og økte krav til rapportering er viktige momenter å ta i betraktning når man vurderer lærernes tidsbruk. Hovedmålet med Stortingsmeldingen er altså (...) *at sentrale og*



*lokale beslutningstakere, skoleledere og lærere blir mer bevisst hvordan lærernes tidsressurs brukes i skolen for å fremme elevenes læring.* (ibid. 2009-2010: 6).

#### *Å være ungdomsskolelærer i Norge*

I rapporten, *Å være ungdomsskolelærer i Norge*, presenteres resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring. (TALIS) Dette er den første større internasjonale komparative undersøkelse som setter søkelys på læreres yrkesutøvelse og arbeidsvilkår. Undersøkelsen omfatter lærere fra 23 land fra hele verden. Den er gjennomført høsten 2007 og våren 2008. I mitt prosjekt har jeg lagt særlig vekt på resultatene som det er redegjort for i kapittel 5; *Arbeidstid og ansettelsesforhold* og kapittel 6; *Skoleledelse*.

#### *Tidstyvene - en beskrivelse av lærernes arbeidssituasjon*

Rapporten, *Tidstyvene – en beskrivelse av lærernes arbeidssituasjon*, er en rapport skrevet på oppdrag for Utdanningsforbundet, der fokuset er satt på lærernes arbeidstid. Her tar man for seg hvordan lærerne bruker sin arbeidstid utenom undervisningen. Et sentralt moment er læreres oppfatning av hvilke oppgaver de bruker for mye og for lite tid på. *Tidstyvene* gir signaler om at lærere som yrkesgruppe, oftere enn andre, opplever at de har for lite tid til å gjøre arbeidsoppgavene skikkelig (Jordfald m. fl. 20 09: 71). I rapporten vektlegges også paradokset som oppstår som følge av læreplaner med stort handlingsrom på den ene siden, og mer hierarkisk styring og dokumentasjonskrav på den andre (ibid. 2009: 80).

Rapporten er basert på en elektronisk undersøkelse og kvalitative intervjuer som er gjennomført i 2009. Respondenter fra både grunnskole og videregående skole danner grunnlaget for resultatene som presenteres i dokumentet.

### *Tidsbruk og organisering i grunnskolen, sluttrapport og delrapport*

Sluttrapporten; *Tidsbruk og organisering i grunnskolen*, er en publikasjon som ble offentliggjort i juni 2009. Prosjektet er initiert av Kunnskapsdepartementet og er utarbeidet av *Senter for økonomisk forskning. (SØF)* Dette senteret har hatt ansvaret for den kvantitative kartleggingen av ressurs- og tidsbruk i skolen.

Delrapporten; *Tidsbruk og organisering i grunnskolen*, presenterer resultatene fra den kvalitative delen av undersøkelsen. Denne er gjennomført av SINTEF Teknologi og samfunn og har altså et særskilt fokus på tidsbruk og organisering i grunnskolen. Delrapporten bygger på intervjuer fra lærere og rektorer på seks ulike grunnskoler, hvorav to av dem er ungdomsskoler og en er en 1-10 skole. Elevenes faglige resultater, skolenes samarbeid med skoleeier, lærernes tidsbruk på ikke- faglige oppgaver, rektors rolle samt ressursbruk i form av tid, er sentrale stikkord i dette materialet. En forutsetning som er verdt å merke seg, er at alle skolene ligger i såkalte to-nivå kommuner med ulike innslag av NPM- inspirert tankegang. Et moment i denne sammenhengen er at rektorene følges opp med ledersamtaler på rådmannsnivå. Samtalen baserer seg på ulike resultatmålinger (Haugsbakken og Mordal 2009: 67). Rapporten presiserer at flere analyser peker videre på at styringssystem og organisering har stor betydning med tanke på effektivitet og læringsresultater i skolen (ibid. 2009: 11).

### *Mellom individuell og kollektiv praksis – evaluering av prosjekt: Lokale arbeidstidsavtaler i Nord- Trøndelag*

Rapporten, *Mellom individuell og kollektiv praksis*, presenterer resultater basert på et nettverkssamarbeid i Nord – Trøndelag. Prosjektet har hatt varighet fra 2006-2009, der seks skoler, tre kommuner og en fylkeskommune var med. Seks ledere og fem tillitsvalgte fra to videregående skoler, en ungdomsskole og tre barneskoler er intervjuet. Hensikten har vært (...) å etablere et nettverkssamarbeid som skulle gjøre det lettere å innføre lokale avtaler i skolene. (Irgens 2009: 5). Et hovedfunn i denne undersøkelsen er at de tekniske og formelle sidene ved avtalene er det som får mest oppmerksomhet. Avtalenes funksjon når det gjelder å bidra til skoleutvikling, er vektlagt i mindre grad (ibid. 2009: 5). Jeg vil også henvise til artikkelen *Kompetent skoleledelse*, som ble offentliggjort i 2010. Denne artikkelen er utarbeidet med utgangspunkt i rapporten *Mellom individuell og kollektiv praksis*.

*Bidrar skolenes arbeidstidsavtale til en bedre skole? Evaluering av lærernes arbeidstidsavtale opp mot avtalens intensjoner*

På oppdrag fra Kommunenes sentralforbund (KS) har Rambøll gjennomført denne undersøkelsen. I et arbeidsgiverperspektiv har man vurdert hvordan lærernes sentrale arbeidstidsavtale har fungert. Med utgangspunkt i arbeidsgivers behov har man evaluert hvilket handlingsrom avtalene legger til rette for. Man har også sett nærmere på hvordan den sentrale avtalen legger til rette for skoleutvikling og utarbeiding av lokale avtaler.

Resultatene baserer seg på kvantitativ og kvalitativ datainnsamling fra skoleeiere og skoleledere i åtte kommuner og fire fylkeskommuner.

## 3.0 Teori

Formålet med dette kapitlet er å redegjøre for et bredt teorigrunnlag knyttet til oppgavens tema. Innholdet vil utgjøre en del av oppgavens analytiske rammeverk. Jeg har tatt for meg styringsdokumenter, stortingsmeldinger og annen litteratur som jeg anser relevant for oppgavens problemstillinger. Kapitlet er organisert i delkapitler der hvert forskningsspørsmål i oppgaven belyses med relevant teori.

### 3.1 I hvilken grad er det samsvar mellom det lærerne bruker tiden til, og det man ønsker å bruke tiden til?

#### 3.1.1 Erfaringer med innføring av lokale arbeidstidsavtaler

I 2009 ble det etablert et nettverkssamarbeid i Nord – Trøndelag med fokus på innføringen av lokale arbeidstidsavtaler (Irgens 2009: 8). I forbindelse med iverksettelsen av avtalens intensjoner ble det avdekket tre spenningsforhold: *Drift vs utvikling, individuell vs kollektiv praksis samt det legale (hva rektor har rett til) og det legitime (hva rektor gis rett til av lærerne)*. (ibid. 2010: 15). Spenningsforholdet mellom drift og utvikling ble tydelig anskueliggjort ved at de kortsiktige oppgavene hadde en tendens til å forskyve utviklingsoppgavene. Utarbeiding og oppfølging av skolens utviklingsmål ble pekt på som to sentrale faktorer i dette spenningsforholdet. Bevissthet om tidsaspektet og sammenhenger mellom kortsiktig og langsiktig arbeid er et annet forhold som viste seg å ha betydning for praktisering av avtalene. Oppfatninger rundt hvordan langsiktig utviklingsarbeid, uten umiddelbare løsninger, på sikt kan redusere behovet for *brannslukningsarbeid*, ble avdekket som viktige perspektiv i diskusjonen (Irgens 2009: 18-19). Man peker på at en skolekultur preget av for mange kortsiktige, tilsynelatende tidsbesparende, løsninger vil kunne føre til mange langsiktige problemer. Et sentralt fokusområde for skolene må derfor være å finne en balanse mellom det kortsiktige driftsperspektivet og det langsiktige utviklingsperspektivet. Det hevdes at det kollektive arbeidet bør organiseres slik at man får tid til både drifts- og utviklingsoppgaver (ibid. 2010: 58).

Rambøll har på oppdrag fra *Kommunenes sentralforbund (KS)* gjennomført en undersøkelse der den overordnede problemstillingen var om skolenes arbeidstidsavtale bidrar til en god skole. Man har studert hvordan arbeidstidsavtalen har fungert sett fra et

arbeidsgiverperspektiv. Aktuelle problemstillinger har vært hvilket handlingsrom skolenes arbeidstidsavtale har lagt til rette for, og hvordan avtalen har bidratt til arbeid med skoleutvikling (Rambøll 2009: 5). En av konklusjonene er at de fleste informantene i denne undersøkelsen uttrykker behov for to avvik fra den sentrale avtalen. Dette dreier seg om ytterligere økning av tilstedeværelsestiden og utvidelse av arbeidsåret (ibid. 2009: 47).

### **3.1.2 Tidsbruk i skolen i dag, eksisterende praksis og behov**

*Tidsbrukutvalgets* rapport viser til at skoler med faste rammer for tidsbruk, klar fordeling av arbeidsoppgaver og en profesjonell lederkultur opplever mindre tidspress (Tidsbrukutvalget 2009: 27).

Rapporten avdekker at lærere ønsker å bruke mer tid på undervisningsrelaterte oppgaver, faglig oppfølging av elevene, faglige møter og kompetanseutvikling (ibid. 2009: 7). Av oppgaver som tar for stor andel av lærernes tid, nevnes blant annet fellesmøter på skolenivå, konfliktløsning, dokumentasjon, lokalt læreplanarbeid og oppfølging av enkeltelever (Tidsbrukutvalget 2009: 7).

I undersøkelsen som utvalget har utført, svarer 75 % av skolelederne og 84 % av lærerne at de har for mange oppgaver innenfor arbeidsavtalen. Utvalget konkluderer med at et mindre komprimert arbeidsår bør vurderes. En forutsetning er imidlertid at arbeidsmengden for lærerne reduseres (ibid. 2009: 37).

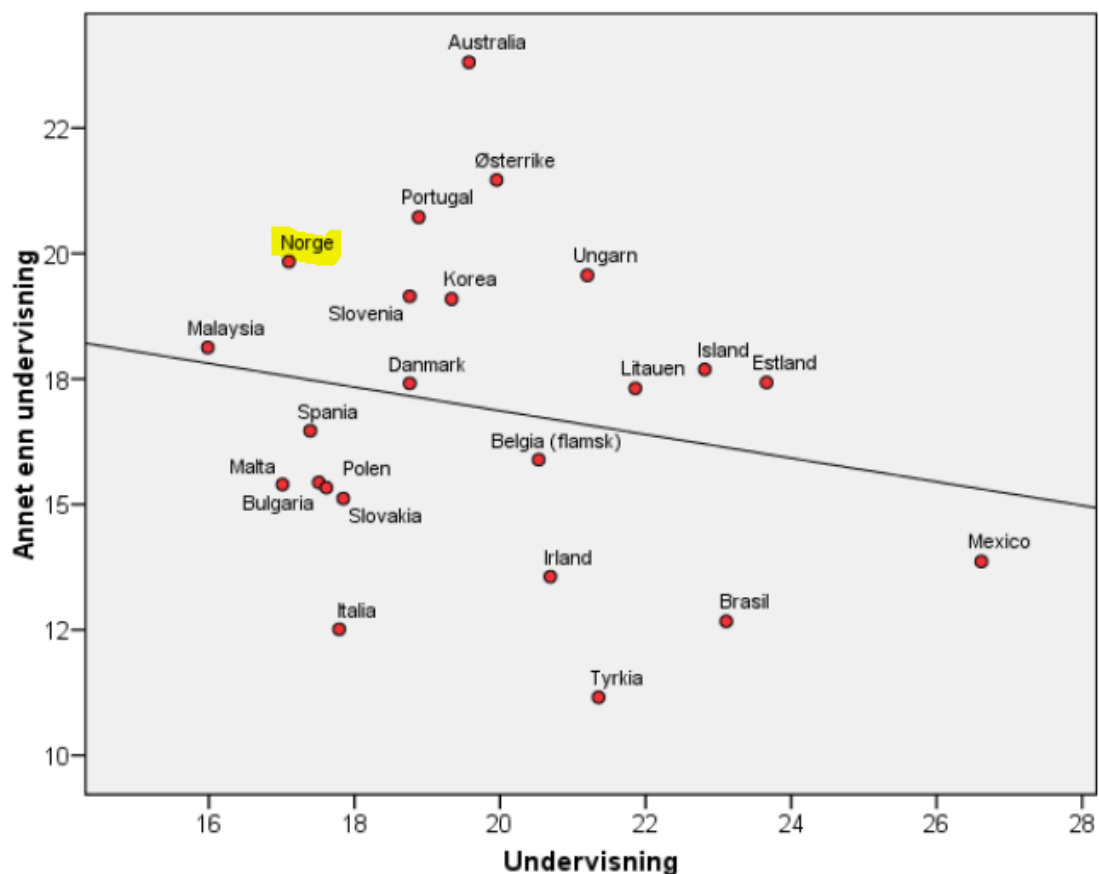
Stortingsmelding 19 peker på flere elementer i forbindelse med tidsbruk i skolen: Det presiseres blant annet at mange lærere arbeider mye, men at det er stor variasjon hva angår læringstrykk og systematikk fra lærernes side. Manglende bruk av medelever som læringsressurs, tilfeldig og mangelfull bruk av læringsstrategier, mye aktivitet, lite fokus på hensikt er eksempler som trekkes frem. Pisaundersøkelsen fra 2008, som det her vises til, understreker at det er mye å hente på å utnytte tiden i klasserommet bedre. Det handler altså ikke bare om mer tid, men også om hvordan tiden utnyttes (St m nr 19, 2009-2010: 19).

Stortingsmeldingen reiser videre spørsmålet om lærerne har nok tid til skolens kjerneoppgaver; undervisning, vurdering og planlegging av undervisningen (ibid. 2009-2010: 26).

Departementet foreslår innføring og videreutvikling av veiledninger for fag som bidrag til arbeid med lokale læreplaner. Man vil også redusere handlingsplaner, samt at man vil konsekvensutrede hvordan innføring av nye tiltak vil ha innvirkning på lærernes tidsbruk (St m nr 19, 2009-2010: 36).

Stortingsmelding 19 fremhever betydningen av å styrke rektors pedagogiske lederskap. Dette vil innebære avlastning på for eksempel merkantile arbeidsfelt som økonomi, drift av bygg og saksbehandling. Det vises også til at *Tidsbrukutvalget* bygger sine vurderinger på hva lærerne har sagt.

Som det fremgår av figuren nedenfor, viser *Talissrapporten* at Norge er blant de land som bruker minst tid på undervisning. (17,1 klokke timer i uka) Man bruker imidlertid mer tid på annen virksomhet. (19,8 klokke timer i uka) Gjennomsnittstallene er henholdsvis 20 og 17 klokke timer.



Figur 5.4 Gjennomsnittlig antall timer brukt til undervisning og til andre aktiviteter i en typisk skoleuke for lærere som jobber heltid og ved bare en skole i 23 land. (Vibe m. fl. 2009: 118).

I et internasjonalt perspektiv ligger altså norske lærere rundt gjennomsnittet hva angår nedlagte arbeidstimer totalt per år. Sammenlignet med andre land bruker man likevel vesentlig mer tid på *annen virksomhet* enn undervisning (Vibe m. fl. 2009: 118). Rapporten, *Tidstyvene – en beskrivelse av lærernes arbeidssituasjon*, illustrerer et dilemma med følgende sitat; *Diskusjonen om hva som er tidstyver for lærerne berører ofte grunnleggende prinsipper for styring av skolen og ulike syn på innholdet i lærerrollen. Hva som er tidstyv i et perspektiv, kan fremstå som nødvendig i et annet perspektiv.* (Jordfald m. fl. 2009: 78).

Med tanke på hvilke oppgaver lærerne ønsker å bruke mer tid på, nevnes spesielt individuell og felles tid til refleksjon og vurdering av egen praksis. Dette gjelder i større grad for kontaktlærere enn faglærere i grunnskolen. Kontaktlærerne er også i flertall når det gjelder å etterlyse mer tid til kompetanseheving, etter- og videreutdanning samt mer tid til tilbakemelding til elevene om deres læring. Generelt ønsker også en stor andel av lærerne mer tid til individuelt for- og etterarbeid (ibid. 2009: 45).

Krav fra skoleledelsen, krav fra skoleeier, dårlig intern organisering og læreplanen er eksempler på elementer som oppgis som forklaring på hvorfor man ikke har tilstrekkelig med tid til ovennevnte oppgaver (Jordfald m. fl. 2009: 49).

Sluttrapporten, *Tidsbruk og organisering i grunnskolen*, innledes med å beskrive paradokset knyttet til at Norge har en generell høy ressursbruk på skole samtidig som resultatene er dårligere enn i land der ressursbruken er lavere (Strøm m. fl. 2009: 1).

Man er videre inne på problemstillinger knyttet til at tidsbruk og læringsresultater ikke henger kvantitativt sammen. Det er for eksempel vanskelig å presentere en ideell modell for fordeling av individuell veiledning og klasseundervisning. Norske lærere rapporterer i denne undersøkelsen *at en større andel av undervisningstiden brukes til individuelt elevarbeid og at størstedelen av dette individuelle arbeidet foregår uten lærers veiledning* (ibid. 2009: 11).

Når det gjelder lærernes bruk av arbeidsplanfestet tid, finner man også her et tydelig mønster i form av at lærerne ønsker å bruke mer av tiden til planlegging av undervisning og mindre tid til planlegging for skolen som helhet (Strøm m. fl. 2009: 9). Et interessant paradoks i denne sammenhengen er at på skoler der rektor har lederutdanning, bruker

lærerne 4 % mindre av tiden til planlegging, mens andelen tid brukt på fellesmøter er 3 % høyere (Strøm m. fl. 2009: 56).

Formålet med undersøkelsen om *Tidsbruk og organisering i grunnskolen* var å kartlegge lærernes tidsbruk i og utenfor undervisningen, omfanget av ulike organisatoriske løsninger samt delegering av beslutningsmyndighet fra skoleeier til skoleledere. Man fant at 28 % av bundet tid brukes til undervisningsplanlegging og at 23 % ble brukt til møter og planlegging på skolenivå (ibid. 2009: 59-60).

Norsk skole skiller seg ut ved å bruke mindre tid på gjennomgang av lekser (Spesielt på 8. trinn) og på tester og prøver. Når det gjelder andelen av tid elevene bruker på eget arbeid uten veiledning, er dette noe høyere enn landene det blir sammenlignet med i denne rapporten (Strøm m. fl. 2009: 64).

Halvdan Haugsbakken og Siri Mordal er begge forskere som arbeidet med rapporten om kartlegging av organisering og tidsbruk i grunnskolen. I bladet *Bedre skole* nr. 4, 2010 gis det ytterligere kommentarer til ulike problemstillinger knyttet til lærere og tidsbruk i grunnskolen. Her pekes det blant annet på at skoler ofte har et for stort gap mellom ambisjon og praksis, og at skolelederutfordringen i stor grad dreier seg om å implementere eksisterende kunnskap slik at den blir en del av skolens praksis. Det vises også til tidligere nestleder i Utdanningsforbundet, Per Aahlin, som argumenterer for at lærerne må ta mer kontroll over egen arbeidstid og tidsbruk (Haugsbakken og Mordal 2010: 50).

I likhet med andre dokumenter jeg har vist til, fokuseres det også her på at skole-hjem-samarbeid er en oppgave som krever mye tid og ressurser. Den teknologiske utviklingen som muliggjør kommunikasjon via for eksempel e-post og SMS, kombinert med lavere terskel for å ta kontakt, spiller en vesentlig rolle med tanke på lærernes og skoleledelsens tidsbruk. Med bakgrunn i hyppigere skilsmisser må man i et kontaktlærerperspektiv merke seg at kontakten med foreldrene ofte innebærer at man må forholde seg til to hjem i stedet for ett (ibid. 2010: 77-79).

I rapporten fra Haugsbakken og Mordal påpekes det også at kontaktlærere, i større grad enn tidligere, involveres i sammensatte elevsaker. Økt omfang av elevkonflikter og utstrakt



samarbeid med eksterne aktører er eksempler på oppgaver som tar mer tid enn tidligere (Haugsbakken og Mordal 2009: 78).

For å sikre sammenheng og helhet i barns og unges oppvekst kan det være en fordel at ulike yrkesgrupper er involvert, hevdes det i Stortingsmelding 19. Meldingen presiserer imidlertid at: *Kontaktlæreren må fortsatt ha god kjennskap til den enkelte elev og elevens fagprestasjoner. Læreren er den mest sentrale personen for elevene, og må kunne vurdere hvilken hjelp som i størst mulig grad bidrar til elevens utvikling* (St m nr 19, 2009-2010: 46). For å sikre en god tidsbruk pekes det i mange sammenhenger på betydningen av en god og målrettet skoleledelse.

### **3.2 Hva skyldes det store spriket mellom lærere som oppgir at de jobber mye kontra lite?**

#### **3.2.1 Betraktninger rundt spriket mellom lærere som oppgir at de jobber mye kontra lite**

Forskningsresultatene fra rapporten *Å være ungdomsskolelærer i Norge* avdekket blant annet store forskjeller hva angår lærernes tidsbruk. Innledningsvis i denne oppgaven var jeg inne på at ca. 20 % av norske lærere oppgir at de arbeider mindre enn de pålagte 1225 arbeidsplanfestede timer per år. Omtrent like mange oppgir at de arbeider mer enn 43 timer per uke, som er det som må til for å fylle årsverket totalt (Vibe m. fl. 2009: 117). Rapporten viser videre at det samme spriket gjenspeiler seg i tid brukt til undervisning. Man har funnet at 14,4 % av norske lærere *underviser mindre enn 13 klokketimer (17 undervisningstimer à 45 min.), mens 18,4 prosent underviser mer enn 21 klokketimer (28 undervisningstimer à 45 min.)*. (ibid. 2009: 120). Når det gjelder norske lærere, er det, ifølge rapporten, altså stor forskjell både i nedlagte arbeidstimer totalt og antall undervisningstimer. Talisrapporten peker videre på at norske lærere bruker mye tid på planlegging, men at oppfølgingskulturen er svakere. Dette vises blant annet ved at lærerne bruker mindre tid på etterarbeid. Rapporten hevder derfor at nøkkelen til å forstå variasjonen i total arbeidstid ligger (...) *i hvor mye tid som brukes til planlegging og etterarbeid*. (Vibe m. fl. 2009: 130).

I Stortingsmelding 19 reises også spørsmålet knyttet til det store spennet i antall arbeidstimer norske lærere oppgir. Det hevdes at det bør undersøkes nærmere hva disse forskjellene skyldes. (St m nr 19, 2009-2010: 24).

Sluttrapporten om tidsbruk og organisering i grunnskolen har som et av sine siktemål å kartlegge skolens bruk av ressurser samt forklare eventuelle variasjoner mellom lærerne. En konkret problemstilling som reises, er at man ønsker å se på sammenhengen mellom lærernes bruk av arbeidsplanfestet tid utenom undervisning, kommunalt styringsopplegg og rektors egenskaper (Strøm m. fl. 2009: 4).

Det hevdes at lærernes totale erfaring kan være en faktor av betydning når det gjelder tidsbruk i skolen. Man har funnet at mye erfaring er signifikant korrelert med elevenes læringsutbytte. Erfarne lærere bruker også mindre tid på å holde ro og orden i klasserommet, noe som forsterker elevenes læringsutbytte ytterligere (ibid. 2009: 8).

### **3.2.2 Arbeidstidsavtalens rolle når det gjelder spriket i antall timer lærere oppgir at de jobber**

Som jeg var inne på innledningsvis, var en av målsetningene med innføring av lokale arbeidstidsavtaler at avtalen skal bidra til at lærerne har tilstrekkelig tid til å utføre kjerneoppgavene (KS B-rundskriv 5/2006: 7). Undersøkelsen knyttet til nettverkssamarbeidet i Nord – Trøndelag konkluderer med at det fremdeles er de kortsiktige driftsoppgavene som gis fokus, selv etter innføring av de lokale arbeidstidsavtalene med formuleringer om økt tilstedeværelsesplikt (Irgens 2010: 140).

Jorunn Møller hevder i sin artikkel om arbeidstidsavtalen at innholdet naturligvis bør være det sentrale. Man ser derimot at fokuset på telling av timer får mye av oppmerksomheten ved utarbeiding av avtalene (Møller 2000: 95-96). Arbeidstidsavtalen gir noen administrative rammer for virksomheten. Et viktig spørsmål blir om lærerne griper mulighetene som ligger innenfor disse rammene. I denne sammenhengen vil det også være interessant å vurdere i hvilken grad skoleledelsen må legge til rette for detaljerte samarbeidsstrukturer og arenaer for å drive skolen i ønsket retning. Studien av disse videregående skolene konkluderte med at avtalen ikke fungerte etter intensjonene om bedre samarbeid om undervisningsoppgavene (ibid. 2000: 109).

Rapporten til Haugsbakken og Mordal peker på at det er store ulikheter når det gjelder tidsbruk og organisering. Den bygger også opp under tidligere forskning som viser at selve arbeidstidsavtalen ikke nødvendigvis har så stor betydning for hvordan lærernes tid reelt blir

brukt (Haugsbakken og Mordal 2009: 67). Skoler med felles arbeidstidsavtale utvikler gjerne ulik praksis (ibid. 2009: 81). Et faktum er imidlertid at endringer i lærernes avtaleverk har bidratt til å forskyve fokuset fra den individuelle læreren som jobber alene med sine elever, til et mer kollektivt fokus der lærerne jobber i team mot en gruppe elever (Haugsbakken og Mordal 2009: 9).

Rambølls rapport avdekker at skolenes arbeidstidsavtale er med på å skape en forståelse av at lærernes arbeidsoppgaver består av mer enn undervisning. Jeg har tidligere henvist til forskning som peker på at tradisjonelle strukturer og arbeidsmåter til enhver tid bør vurderes og tilpasses organisasjonen. Arbeidstidsavtalen vil hele tiden spille en viktig rolle i dette arbeidet. Rapporten utarbeidet av Rambøll nevner en rekke faktorer som kan påvirke arbeidet med avtalen i positiv retning. Gode forberedelser, der man har etablert en felles forståelse for hva man skal frem til, samt en åpen relasjon mellom skoleleder og tillitsvalgt er to momenter som nevnes. I tillegg trekker man frem åpenhet fra arbeidsgiver og skoleleder og en utviklingsorientert skolekultur som viktige kriterier. Man mener også å ha funnet at det er lettere å få til gode prosesser på skoler med få ansatte (Rambøll 2009: 6).

### **3.3 Hvordan bør typiske NPM- elementer som målstyring, resultatkrav og desentralisering vektlegges i arbeidstidsavtalen?**

#### **3.3.1 NPM**

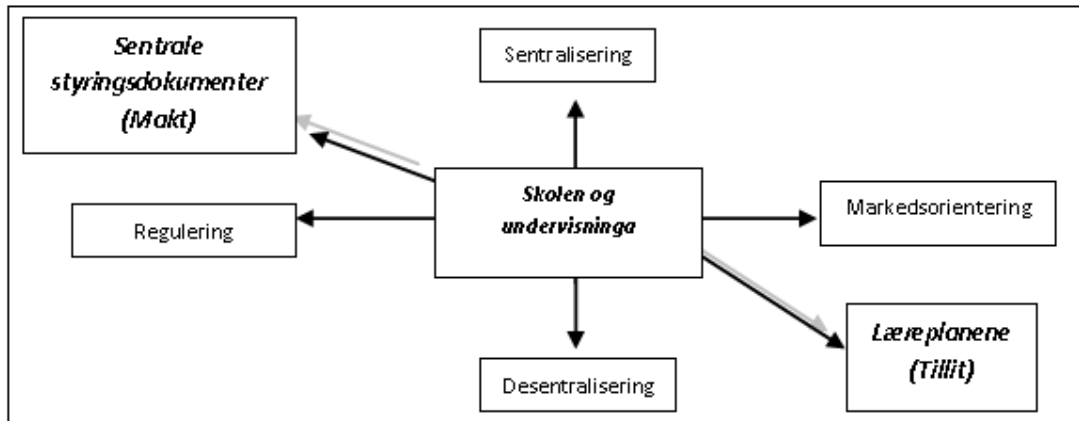
New Public Management (NPM) består av ulike reformelementer rettet mot offentlig sektor. Disse elementene har preget det offentlige de siste 20 åra (Christensen m. fl. 2007: 98). Bakgrunnen for utviklingen av NPM har vært behovet for å endre på en stor, sentralisert og påstått ineffektiv offentlig sektor (ibid. 2007: 111).

Mål og resultatstyring er den delen av NPM som det er lagt mest vekt på i norsk forvaltning (Olaussen og Wollebæk: 2002). Dette innebærer en økt forventning om rapportering og dokumentasjon av resultater til sentrale myndigheter. På denne måten innebærer NPM en tosidighet; Økt resultatkontroll fra sentrale myndigheter, men også mer frihet til den enkelte leder når det gjelder hvordan disse resultatene skal nås (Christensen og Lægreid: 2001).

Desentralisering er et annet viktig element i en NPM- tankegang. Karlsen beskriver desentralisering og fristilling som viktige virkemidler med tanke på å oppnå bedre resultater (Karlsen 2006: 33). En NPM- tankegang legger opp til at ansvar og beslutningsmyndighet forskyves til lokale aktører i offentlig sektor.

Styringsprinsippene i *Kunnskapsløftet* innebærer økt grad av desentralisering.

Skolemyndigheter sentralt er gjennom blant annet nasjonale prøver og brukerundersøkelser, preget av et mer resultatorientert regime enn tidligere. Nedenfor har jeg gjengitt Forfangs henvisning til Bergs aksekorsmodell. Denne illustrerer hvordan skolene i dag skal navigere i et mer krevende terreng ved at oppdraget kan løses under vide rammer, samtidig som kontroll og oppfølging sentralt har et større fokus enn tidligere.



(Forfang 2011: 48).

I tidsskriftet *Bedre skole* nr.3, 2011 viser Knut Roald til internasjonal forskning der det diskuteres om resultatstyring er et hensiktsmessig verktøy i møte med komplekse utfordringer i skolen. Det pekes på at det ofte oppstår spenninger mellom for eksempel et statlig kvalitetssystem og (...) *verdien av lokalpolitiske initiativ og av å gi lærerprofesjonen tillit og handlingsrom.* (Roald 2011: 11).

Colbjørnsen reiser også noen problemstillinger knyttet til desentralisering av beslutningsmyndighet. Et spørsmål som stilles, er om denne delegeringen skal innebære (...) *stor grad av frihet under ansvar, eller om den som styrer skal ansvarliggjøres ved tettere oppfølging og eventuelle sanksjoner når resultater ikke oppnås.* (Colbjørnsen 2011: 100).

### 3.3.2. Kontroll og rapportering som en del av en oppfølgingskultur

Irgens er en blant flere som fokuserer på at en tydelig oppfølgingskultur er en avgjørende faktor for at signerte avtaler skal få verdi i praksis (Irgens 2010: 129-130). Stortingsmelding 31 er også inne på at *skoleeierne må sette krav til rektorene om resultater og støtte skolene i deres forbedringsarbeid.* (St m nr. 31, 2007-2008: 10). Det er altså mye som tyder på at resultatene i stor grad avhenger av i hvilken grad avtaleverket blir fulgt opp på de ulike nivå.

Stortingsmelding 19 trekker frem Oslo kommune der man prioriterer tettere oppfølging av enkeltelever, solid dokumentasjon av elevenes utfordringer og progresjon, systematisk og kontinuerlig tett kobling mot skoleledelsen som viktige faktorer for at elevene skal fullføre og bestå opplæringen (St m nr 19, 2009-2010: 38).

Delrapporten, *Tidsbruk og organisering i grunnskolen*, peker på at man har sett en dreining fra den individuelle læreren til et mer kollektivt fokus blant lærerne. Man har altså sett at fokuset mot å vektlegge prosesser man kjenner fra lærende organisasjonstankegang, er økende. Samtidig ser man at typiske New Public Management- elementer som desentralisering, konkurranseutsettelse og målstyring også er med på å endre skolen til å bli mer kollektiv. Det pekes på dilemmaer som oppstår, for eksempel i forbindelse med desentralisering. Dette medfører økt handlingsrom lokalt, men fordrer samtidig økt administrativt ansvar og kompetanse på den enkelte virksomhet (Haugsbakken og Mordal 2009: 9-10). Funnene fra denne studien viser også at elevenes læringsresultater er dårligere i kommuner der skoleeier tar lite styring og desentraliserer ansvaret (ibid. 2009: 68).

Stortingsmelding 30, *Kultur for læring*, er en av mange publikasjoner som drøfter lærernes arbeidstidsordning. Dette gjelder både den bundne arbeidstiden, men også organiseringen av undervisningsarbeidet på skolen (St m nr 30, 2004: 28). Krav om dokumentert undervisvurdering har blitt vektlagt i *Kunnskapsløftet*. Dette har forsterket diskusjonen knyttet til lærernes tidsdisponeringer. Mange bruker mye tid på dokumentasjon, og mindre på undervisning.

### **3.3.3 Skole- og klasseledelse**

Tidsbrukutvalget nevner god skole- og klasseledelse som viktige faktorer for å påvirke tidsbrukproblematikken (Tidsbrukutvalget 2009: 27).

Det pekes på at skoleleder har et viktig organisatorisk ansvar for god møttestruktur (ibid. 2009: 32). Det etterlyses et tydeligere regelverk med flere veiledninger. Samtidig fokuseres det på at dokumentasjonskravene fra skoleeiernivå dysses ned til fordel for en tydeligere nasjonal standard (Tidsbrukutvalget 2009: 36-37). Endelig nevnes betydningen av tidlig innsats for elever med spesielle behov, og hjem-skole-samarbeid som viktige faktorer knyttet til effektiv tidsbruk i skolen (ibid. 2009: 34-35).

Rapporten kalt *Tidstyvene* understreker betydningen av en god lokal ledelse som kan filtrere og læringsrette eksterne krav. Dette er sentralt for å frigjøre tid til kjernevirksomheten i skolen. (Jordfald m. fl. 2009: 81).

Rapporten om *Tidsbruk og organisering i grunnskolen* viser til Kunnskapsløftets intensjon om at innsatsstyring skal erstattes med resultatstyring. Skoleledelsen skal sikre at lærerne bruker tid på skolens kjerneoppgaver ved å utforme et belønningssystem. Resultatforbedring skal være i fokus. Det vises til Borge og Sunnevåg (2006) som peker på at delegering av ansvar til skolenivå har en effektivitetsfremmende effekt (Strøm m. fl. 2009: 3). Slike insentiver vil nødvendigvis også bygge opp under et tydeligere NPM- dominert styringsregime i skolen. Rapporten er dessuten inne på hvordan økt desentralisering medvirker til store variasjoner mellom skoler hva angår disponering av tidsressursene (ibid. 2009: 5-6).

Tor Colbjørnsen skriver om skoleeiers dilemma knyttet til grad av autonomi eller kontroll med skolene. Han peker på at norsk skole er preget av byråkrati og regelstyring på den ene siden, og på den andre siden har profesjonene i skolen myndighet til stor grad av selvstyring. Colbjørnsen hevder videre at et innskrenket lokalt handlingsrom gjør at enkelte kommuner går over til en tonivåorganisering der skolekontorfunksjonen faller bort. Skolefaglig kompetanse på skoleeiernivå vil derfor kunne variere mye fra kommune til kommune. Dette vil igjen ha betydning for utviklingsarbeidet på hver enkelt skole (Colbjørnsen 2011: 98-99).

Rambøll har kartlagt at mange arbeidsgivere erfarer at de ikke har tilstrekkelig handlingsrom under gjeldende avtale. Rambøll hevder at dette kan ha sammenheng med at man ikke makter å utnytte det handlingsrommet som faktisk eksisterer. Dette kan igjen ha sammenheng med at man ikke har satt av nok tid til prosessen med å utvikle avtalene lokalt (Rambøll 2009: 6).

### 3.4 Hvordan kan man bruke arbeidstidsavtalen som et verktøy for å skape en lærende organisasjon?

#### 3.4.1 LO

Senge nevner helhetstenkning og fokus på personlig kompetanseutvikling som nøkkelfaktorer for å skape lærende organisasjoner (Skrøvseth og Stjernstrøm 2006: 170-171). Denne typen organisasjoner preges av at alle i organisasjonen tar ansvar for og forplikter seg til å realisere felles mål.

Scherp & Scherp presiserer i sin beskrivelse av en lærende organisasjonsfilosofi at refleksjon ofte vil føre til ny forståelse og læring i organisasjonen. I denne prosessen blir det viktig at ledelsen legger opp til at hver enkelts læring blir diskutert i plenum. Scherp & Scherp understreker betydningen av at det er læringen, ikke handlingene, som bør diskuteres blant kollegaene (Scherp & Scherp 2007: 53-54). En viktig skolelederfunksjon er altså, ifølge Scherp & Scherp, at det skapes samarbeidsarenaer der kjernevirksomheten, undervisning og læring, diskuteres. Utstrakt bruk av erfaringsutveksling, dialog og systematisk vurderingsarbeid nevnes også som viktige verktøy i utviklingen av en lærende organisasjon (ibid. 2007: 56-62). Det presiseres at i en lærende organisasjon *{...} tar man inte bara ansvar før sitt eget lärande utan även för sine kollegors lärande.* (Scherp & Scherp 2007: 54). Skoleledelsen vil videre ha et ansvar når det gjelder å dokumentere diskuterte kunnskaper. Forskerparet skriver om det de kaller for et *kollektivt minne*. Kunnskaper må tydeliggjøres og ny lærdom hele tiden må sees i sammenheng med tidligere erfaringer. Disse erfaringene lagres i organisasjonens kollektive minne (Scherp & Scherp 2007: 55-56).

Knut Roald viser i tidsskriftet *Bedre skole* nr. 3, 2011 til Wells og Qvortrup som er opptatt av at kollektiv bearbeiding av informasjon er en forutsetning i et aktivt utviklingsarbeid. Man hevder at gjennom denne bearbeidelsen blir eksisterende viten gjort om til relevant kunnskap i møte med daglige problemstillinger (Roald 2011: 13).



### 3.4.2 Skolen som lærende organisasjon

Læreres manglende respons på reformer er ofte diskutert i skolesammenheng. Andy Hargreaves hevder at styringssignaler ofte virker komplekse og forstyrrende i forhold til den autonome tradisjon. Lærere vil derfor gjøre som de alltid har gjort. (Hargreaves: 2004: 117-118).

Stortingsmelding 30, *Kultur for læring*, la grunnlaget for reformen *Kunnskapsløftet*. Her blir det satt søkelys på hvordan utviklingen mot et mer kunnskapsdrevet samfunn gir nye krav til skolen. Det vektlegges at skolene må fokusere ikke bare på elevenes læring, men også på personalets læring. Tilpasning og utvikling av kompetanse blir en forutsetning for å møte nye utfordringer. Tradisjonelle strukturer og arbeidsmåter bør til enhver tid vurderes og tilpasses. Betydningen av at skolene selv utvikler en kultur for læring understrekes i meldingen. Dette stiller krav til alle aktører i skolen og til skolen som organisasjon. Refleksjon, samarbeid og erfaringsutveksling er viktige elementer i lærende organisasjoner. Fleksible arbeidsmåter og organiseringsformer vektlegges også som viktige faktorer i denne sammenhengen (St m nr 30, 2003-2004: 23-27).

Stortingsmelding 22, *Motivasjon – Mestring – Muligheter*, viser til forskning som avdekker at det brukes mye tid på *koordinerende lærersamarbeid* i skolen. Mange lærere etterlyser imidlertid at en større andel av tiden skal brukes til *faglig samarbeid*. Det pekes på at planlegging av undervisning ofte skjer på bekostning av profesjonell drøfting av konkrete tiltak som kan forbedre undervisningen (St m nr 22, 2010-2011: 90).

I artikkelen *Kompetent skoleledelse*, som baserer seg på resultatene av nettverkssamarbeidet i Nord-Trøndelag, diskuteres dilemmaet knyttet til å finne en balanse mellom det kortsiktige driftsperspektivet og det langsiktige utviklingsperspektivet. Det vises til en firefeltstabell med parameterne *påtrengende/ikke påtrengende* og *viktig/uviktig*. Hovedpoenget er å vise at man ofte har en tendens til å prioritere påtrengende saker, kun fordi de er påtrengende, istedenfor å fokusere på viktige saker som gir langsiktig effekt. Felles planlegging og evaluering, utvikling av fellesskapsverdier, prinsipper og pedagogisk plattform er elementer som beskrives som viktige, men ikke påtrengende (Irgens 2010: 132). Artikkelen viser videre til forskning som peker på at lærere på kollektivt orienterte skoler opplever mindre arbeidsbelastning og større grad av individuell autonomi. Det vises til et

*utviklingshjul* der det illustreres at en fornuftig balanse mellom kollektive og individuelle drifts- og utviklingsoppgaver vil skape gode rammer for en god tidsutnyttelse på virksomheten (Irgens 2010: 135-136).

Tabellen nedenfor oppsummerer noen kriterier som har betydning for om lærerne i grunnskolen opplever at de har god eller dårlig tid til å utføre arbeidsoppgavene sine.

<b>Organisasjonsmessig område</b>	<b>Ytterpunkt</b>	<b>Ytterpunkt</b>
<b>Organisering og ansvarsfordeling</b>	Kollektiv	Individuell
<b>Rolleavklaring og skoleutvikling</b>	Profesjonell	<i>Primus inter pares</i> (Fremst blant likemenn)
<b>Praktisering av arbeidstid og forståelse av tid</b>	Faste rammer	Løs kontrakt
	Bedre tid	Travlere arbeidsdag

*Hvem har best tid?* (Haugsbakken og Mordal 2009: 74).

Det understrekes at ingen skoler er stereotyper innenfor en slik ramme. De fleste vil mest sannsynlig kjennetegnes ved at de har elementer fra de ulike ytterpunktene på de aktuelle områdene. Nærmere analyser av skolene vil likevel kunne avdekke om man dreier mot det ene eller det andre ytterpunktet. På denne måten gir en slik modell en god pekepinn på hva som har betydning for effektiv og god tidsutnyttelse i skolen (Haugsbakken og Mordal 2009: 74). Det vektlegges altså at skoler med kollektiv organisering opplever mindre tidspress enn skoler som er mer individuelt orientert. Kollektive skoler kjennetegnes gjerne ved at de ser nytteverdien av å diskutere pedagogikk. Slike skoler har også god intern samarbeidskultur med sterkt fokus på erfaringsoverføring og kunnskapsdeling (ibid. 2009: 71).

Kollektive skoler med fokus på lang planleggingshorisont gir også økt autonomi for lærerne. Det henvises til Dahl som påpeker at dette er forutsetninger som gir lærerne mer tid til å jobbe med faglige aktiviteter (Haugsbakken og Mordal 2009: 74).

I et samarbeidsperspektiv er det også verdt å merke seg at internasjonal forskningslitteratur peker på betydning av lærernes erfaring når det gjelder elevenes læringsutbytte. I sluttrapporten, *Tidsbruk og organisering i grunnskolen*, viser man til Hanushek som hevder at lærernes erfaring er det eneste sikre karakteristika som er positivt korrelert med elevenes prestasjoner (Strøm m. fl. 09: 40).

### **3.4.3 Betydningen av ledelse for å skape en lærende organisasjon**

I forbindelse med innføring av *Kunnskapsløftet* som styringsreform, hevder Jorunn Møller at en kritisk suksessfaktor er etableringen av (...) *gode systemer for samarbeid og kunnskapsdeling i organisasjonen*. (Møller: 2011: 29).

I Stortingsmelding 19 drøftes det også hvorvidt skolenes ledelsesressurs er for lav i forhold til de arbeidskrav og forventninger som stilles til skoleledere i dag. Rektor som administrativ leder med få støttestrukturer kan være en faktor som hemmer den pedagogiske utviklingen i skolen. Det antydes at minimumsressursen til ledelse (176 % på 25 årsverk og 300 elever) er for lav i forhold til oppgavene som skoleledelsen skal fylle (St m nr 19, 2009-2010: 24).

Denne meldingen henviser også til Knut Roalds forskning om organisasjonsprosesser. Roald definerer her en rekke kritiske suksessfaktorer knyttet til god møtekultur, noe han igjen hevder har sammenheng med en effektiv og god tidsbruk i organisasjonene (ibid. 2009-2010: 36).

Roald hevder også at; *Kollektive refleksjonsprosesser krev tydelig leiing for ikkje å bli vilkårlege og uproductive*. (Roald 2011: 14). Han peker videre på at en av hovedoppgavene når det gjelder ledelse av kunnskapsutviklende prosesser, er (...) *å utforme problemstillinger og gjennomtenkte prosessteg som mobiliserer høg grad av refleksjon, kreativitet og felles ansvar*. (ibid. 2011: 14).

God ledelse nevnes også her som et viktig element for god utnyttelse av lærernes arbeidstid. Det fokuseres imidlertid på at godt lederskap er mer enn formell kompetanse. Det hevdes at; *Gode skoleledere bør også kunne mestre, forstå og sette grenser for fleksibilitet, samt ha erfaringsbasert kompetanse som verdsetter kollektiv tilnærming, tidsforståelse og profesjonell og prosessuell lederstil*. (Haugsbakken og Mordal 2010: 54).

Grøterud og Nilsen presiserer at utviklingstiltak må ta utgangspunkt i skolens situasjon, dens utviklingshistorie og de interesser og behov som oppleves. Retning og intensjon må naturligvis være forankret i læreplanen, og arbeidet må heller ikke stå i motsetning til eksterne interesser (Grøterud og Nilsen 2001: 38).

I artikkelen *Kompetent skoleledelse* presiseres skolelederens ansvar når det gjelder tilrettelegging og oppfølging av virksomheten som foregår i rommet for kollektive driftsoppgaver og kollektiv utvikling. (Irgens 2010: 140).

Artikkelen sier videre at; *Hvis en skole skal være i utvikling må skolelederen være konstruktør og en arenabygger utover å sørge for timeplanlagt undervisning, og lærerne må ha kompetanse utover det som er nødvendig for å arbeide i rommet for individuelle driftsoppgaver.* (ibid. 2010: 138).

I sluttrapporten om tidsbruk og organisering i grunnskolen understrekes det at skoleledelsens beslutninger om organisering av arbeidsdagen har stor betydning for hvordan lærerne disponerer tidsressursen (Strøm m. fl. 2009: 2).

Som jeg var inne på i forbindelse med teoretiseringen av arbeidstidsavtalens rolle når det gjelder spriket mellom lærere som jobber mye og lite, avdekker Rambølls undersøkelse at skolenes arbeidstidsavtale er med på å skape en forståelse av at lærernes arbeidsoppgaver består av mer enn undervisning. Dette tolkes i retning av at skoler prioriterer mer samarbeid og har en kultur preget av kollektivt ansvar (Rambøll 2009: 6). Med bakgrunn i dette kan man vel også konkludere med at økt bindingstid på skolene bidrar positivt med tanke på å utvikle lærende organisasjoner.

Man fastslår at 35 % av skolene har en lokal avvikende avtale. Videre finner man at økt binding har gitt mer tilstedeværelse og at dette har ført til økt samarbeid mellom lærerne. Denne arbeidsformen (...) *bidrar etter arbeidsgivers oppfatning til å lette lærernes arbeidsdag, skape en mer kollektivt orientert skole, og bedrer kvaliteten på undervisningen.* (ibid. 2009: 5).

Rambøll viser videre til sentralt initierte forsøk der man har bundet mer tid til skolen. Effekten av dette har blant annet vært at man har (...) *oppnådd økt elevkontakt, bedre*

*lærersamarbeid og en mer fleksibel organisering. Det fremkom også at ved å organisere lærere i team, ble det mer lærersamarbeid og elevkontakt, og undervisningen ble i større grad et kollektivt ansvar blant personalet. Samtidig argumenterer forskerne for at etablering av samarbeid og kollektivt ansvar forutsetter en kollektiv beslutning om å bruke mer tid i fellesskap. (Rambøll 2009: 14).*

#### **3.4.4 Implementering av forskningsbasert kunnskap**

Stortingsmelding 31; *Kvalitet i skolen*, reiser noen problemstillinger knyttet til hva som gir kvalitet i skolen og hva som fremmer elevenes læring. Meldingen peker tidlig på at; *Lærerne er blant de profesjonsutdannede i Norge som i minst grad tar i bruk forskningsbasert kunnskap i sin utøvelse av yrket. (St m nr 31, 2007-2008: 10).* Implementering av forskningsbasert kunnskap og tydeligere forventningsavklaringer vurderes altså som viktige elementer for å sikre kvalitet i skolen. Ivaretagelse av dette vil i stor grad avhenge av hvordan tidsressursene på de ulike skolene er organisert. Samarbeid og tillit mellom skoleledelse og lærere vil også ha stor betydning for dette arbeidet.

Møller og Ottosen presiserer også at; *Mye tyder på at skolene ikke i tilstrekkelig grad makter å nyttiggjøre seg og utvikle kompetansen de besitter. (Møller og Ottosen 2011: 21).* Det vises i denne sammenhengen til prosjektet *Fra ord til handling*, der intensjonen er å oppnå tettere samarbeid mellom forskningsmiljøer og skoler (ibid. 2011: 21).

#### **3.5 Effektiv tidsbruk i skolen – LO- eller NPM- basert styringsregime?**

Man vil til enhver tid kunne identifisere et spenningsforhold mellom lærende organisasjonstankegang og NPM- tenkning. På den ene siden er man avhengig av gode relasjoner for å bli enige om gode avtaler. Med tanke på skoleutvikling er man imidlertid fra et lederperspektiv også avhengig av at felles målsetninger blir internalisert og arbeidet seriøst med i personalet. Dette arbeidet må sikres med ulike kontrollmekanismer som i ulike sammenhenger kan påvirke leder-lærer relasjonen på en negativ måte (Rambøll 2009: 6-7).

Stortingsmelding 31 peker på at det i kunnskapsorganisasjoner er knyttet store utfordringer til det å balansere mellom faglig frihet og felles retning (St m nr 31, 2007-2008: 44). I et lederperspektiv blir det sentralt å vektlegge typiske kontrollmekanismer basert på en NPM-tankegang, men samtidig sikre at man har gjennomarbeidede prosesser på virksomheten.

Den generelle utformingen av arbeidstidsavtalen, og spesielt oppfølgingen av denne i praksis, vil spille en vesentlig rolle i denne sammenhengen. Et strengt regime rundt tilstedeværelsesplikt vil for eksempel ha liten verdi dersom det ikke er tydelige retningslinjer for hva denne tiden skal brukes til. I kunnskapsbedrifter blir prosesser som kjennetegner lærende organisasjoner dermed enda viktigere. Dersom man som skoleleder ønsker å tilrettelegge for utvikling av slike lærende organisasjoner, vil en vesentlig faktor være hvordan arbeidstiden er organisert. Belysning av ulike dilemmaer knyttet til å skape denne typen organisasjoner vil spille en betydelig rolle når man drøfter lærernes arbeidstidsordning.

## **4.0 Design og metode**

I dette kapitlet vil jeg først si litt om forskningstilnærming og valg av forskningsmetode. Videre vil jeg belyse det kvalitative forskningsintervju i et teoretisk perspektiv. Som et tredje ledd i dette kapitlet vil jeg beskrive min forskningsprosess og innhenting av data. Deretter tar jeg for meg studiens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet i et forsøk på å beskrive resultatenes forskningsmessige kvalitet. Avslutningsvis drøfter jeg etikkperspektivet relatert til denne studien.

### **4.1 Metodisk tilnærming**

I følge Standahl kan et forskningsdesign være en plan for å besvare studiens forskningsspørsmål (Standahl: 2004). Formålet med dette prosjektet har vært å finne ut hvordan arbeidstidsavtalen kan brukes som et pedagogisk styrings og utviklingsverktøy. I denne sammenhengen har det også vært relevant å avdekke ulike prioriteringer når det gjelder tidsbruk på ungdomsskolene jeg har tatt for meg i studien. Oppgavens problemstilling gir noen premisser for valg av forskningsdesign.

### **4.2 Begrunnelse for valg av fenomenologisk forskningsdesign**

Målet med studien er å få økt forståelse for hvilke elementer som er avgjørende for å sikre en effektiv tidsbruk. Hypotesen er at dette vil ha betydning for å gi et best mulig læringsutbytte for elever i ungdomsskolen. Et verktøy i denne sammenhengen har vært å analysere en eventuell divergens mellom skolelederes og fag- og kontaktlæreres syn på hva som er god tidsbruk i skolen. I kjølvannet av dette har jeg forsøkt å trekke noen konklusjoner knyttet til hva som er kritiske suksessfaktorer når det gjelder å tilrettelegge for smart jobbing i ungdomsskolen.

#### **4.2.1 Fenomenologiske studier**

Tema og problemstilling vil som nevnt danne utgangspunktet for hva slags design man velger. I forbindelse med kvalitativ dataanalyse nevnes flere tradisjoner. Fenomenologi, grounded theory, etnografisk design og casedesign er noen eksempler (Johannessen m. fl. 2009). Etnografiske studier og casedesign er tradisjoner som har fokus på henholdsvis tolkning av en kultur og studering av konkrete tilfeller (ibid. 2009: 83-84).

Grounded theory er en induktiv kvalitativ metode der teorien blir *grunnet* i dataene fra undersøkelsen (Postholm m. fl. 2011: 40). Ved grounded theory ønsker man å (...) *utvikle nye teorier med utgangspunkt i data*. (Johannessen m. fl. 2009: 82). Jeg ønsker å fortolke egen empiri sett i lys av eksisterende teori, og har utarbeidet en ganske detaljert intervjuguide basert på sekundærdata om temaet. Grounded theory er derfor ikke et aktuelt design i min studie.

Min studie søker å forstå kontaktlæreres, faglæreres og skolelederes opplevelse og oppfatning av tidsbruk i ungdomsskolen. En fenomenologisk tilnærming har som mål (...) *å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen*. (ibid. 2009: 80). Jeg ser det derfor som mest naturlig å bruke en fenomenologisk tilnærming i dette studiet.

En fenomenologisk design tar altså utgangspunkt i allerede eksisterende teorier (Johannessen m. fl. 2009: 82). Refleksjoner over egne erfaringer danner ofte utgangspunkt for forskningen. Fenomenologiske studier tar også utgangspunkt i *den subjektive opplevelsen* til informanten, og man ønsker å forstå fenomenet basert på dennes virkelighetsoppfatning (Thaagard 2009: 38). Fenomenet, *lærernes arbeidstid*, er knyttet til informantenes felles praksisfelt. Gjennom en fenomenologisk studie forsøker jeg å beskrive meningene informantene legger i sine erfaringer knyttet til fenomenet.

#### **4.2.2 Det kvalitative forskningsintervju**

Kvalitativ forskning dreier seg om å innhente pålitelig kunnskap om et fenomen og fortolke denne informasjonen (Skaagen 2007). I følge Johannessen med flere, er det mange grunner til å velge kvalitativt intervju som forskningsmetode. Det pekes på at sosiale fenomener er komplekse, og dersom man skal kunne gå i dybden og fange opp nyanser, vil det være nyttig å benytte denne metoden (Johannessen m. fl. 2009: 135-137). Et begrenset utvalg av informanter er intervjuet der de har uttalt seg om et fenomen; *Lærernes tidsbruk i ungdomsskolen*.

Innhenting av de empiriske data er basert på det Postholm med flere beskriver som *halvstrukturerte* intervjuer. Slike intervjuer har i utgangspunktet en stram struktur, men man



legger opp til en samtale slik at intervjuet har en mer åpen form enn det strukturerte intervjuet (Postholm m. fl. 2011: 75).

Intervjumetoden ansikt til ansikt innebærer fordeler og ulemper. Muligheten til å etablere en personlig relasjon mellom intervjuer og den som blir intervjuet vil som regel innebære en mer åpen samtale. Utsagn og meningsytringer kan derfor bli mer nyanserte enn om samtalen blir gjennomført for eksempel på telefon. Fysisk nærhet gir også anledning til å observere kroppsspråk og ansiktsuttrykk. Dersom man imidlertid ikke makter å etablere et tillitsforhold mellom intervjuer og den som blir intervjuet, kan dette føre til at man blir mer forsiktige i sine uttalelser (Postholm m. fl. 2011: 68-69).

### **4.3 Min forskningsprosess**

#### **4.3.1 Utvalg**

Studien er gjennomført i en kommune i Akershus og en kommune i Buskerud. Ingen av skolene ligger i kommunen der jeg arbeider. Bakgrunnen for å gjennomføre intervjuene på eksterne skoler, er at jeg ikke ønsket at mine erfaringer og oppfatninger fra egen skole og kommune skulle påvirke min fortolkning av problemstillingene som danner utgangspunkt for prosjektet. Jeg har arbeidet ved en ungdomsskole i 12 år. De siste 10 årene har vi hatt dispensasjon fra avtaleverket, og lærerne har blant annet bundet opp 38,5 timer per uke. Mitt erfaringsgrunnlag er derfor preget av ulike oppfatninger om hvilken betydning et slikt omfang av tilstedeværelsesplikt kan ha. Detaljer knyttet til vår lokale prosess kunne fort fått unødvendig oppmerksomhet i min innhenting og tolkning av datamaterialet. I Sørums kommuner, der jeg arbeider, er det i dag to ungdomsskoler. Det kunne vært et alternativ å gjennomføre intervjuer ved den andre skolen i kommunen. Med tanke på min lange erfaring og inngående kjennskap til kommunen ville jeg likevel unngå at eventuelle fordommer og tidligere samarbeid med denne skolen skulle prege prosjektet. Jeg har derfor valgt å gjøre undersøkelsen ved skoler der jeg ikke hadde lokal kjennskap til noen aspekter ved skolestrukturen.

I det følgende vil jeg redegjøre for relevante momenter fra de respektive skolars lokale arbeidstidsavtaler.

### *Akershuskolen*

Skolen i Akershus ligger i en trenivåkommune og har ca. 500 elever og 50 lærere. Den er organisert i 6 paralleller og tre lærerteam. Hvert lærerteam er igjen delt i tre enheter, men hele trinnet har en trinnleder. Skoleledelsen består dermed av rektor, undervisningsinspektør og de tre trinnlederne. Skolen har også et ressursteam og et pedagogisk styrkingsteam med hver sin leder. Alle lærerne har tilhørighet til et trinn. Man har felles arbeidsplaner på trinnet og felles fagplaner på skolenivå. Det faglige samarbeidet er organisert i samarbeid med faggrupeledere. Den lokale arbeidstidsavtalen på denne skolen revideres hvert år, men har de samme fire hovedpunkter; *Undervisning, arbeidsåret, arbeidsplanfestet tid (undervisning og kollegialt samarbeid) og kompetanseutvikling*. Til hvert av disse punktene følger en detaljert begrunnelse for de ulike prioriteringene som er gjort. Nedenfor har jeg gjengitt noen utdrag fra avtalen:

- Avtalefestet tid på skolen er i gjennomsnitt 32 timer og 15 minutter per uke. (minimumsbinding)
- Tid til organisert fellestid for lærerne er 3 timer og 50 minutter per uke.
- All fellestid er organisert en dag i uka fra 12.10-16.00.
- Total mengde ubunden tid er ca. 12 timer per uke.
- Rammene for skolens kompetanseutviklingsplan, både på skole og kommunenivå, er nedtegnet i avtalen.

(Lokal arbeidstidsavtale, Akershuskolen 2010-2011).

### *Buskerudskolen*

Denne skolen ligger også i en trenivåkommune og har ca. 300 elever og 30 lærere. Skolen er organisert i fire paralleller på tre trinn. Skoleledelsen består av rektor og tre avdelingsledere. Alle lærerne har tilhørighet til et trinn. For tiden har skolen forpliktet seg til å arbeide med *LP-modellen* (Læringsmiljø og pedagogisk analyse) på fellestiden annenhver uke. Dette

arbeidet skal foregå gjennom tre år, og skolen er inne i sitt andre år nå. Den lokale arbeidstidsavtalen revideres hvert år. Utdrag fra avtalen:

- Avtalesfestet tid på skolen er i gjennomsnitt 34,5 timer per uke.
- Tid til organisert fellestid uten at elever er til stede er 4 timer og 30 minutter per uke.
- Fellestiden er organisert to dager i uka, en dag med hele personalet og en på teamet.
- Total mengde ubunden tid er ca. 10 timer per uke.
- Avtalen har detaljerte føringer knyttet til avspasering og overtidssordninger.
- Det presiseres at avtalen må sees i sammenheng med skolens utviklingsmål.

(Lokal arbeidstidsavtale, Buskerudskolen 2010-2011).

Et relevant utvalg av informanter vil være avgjørende for resultatene av min undersøkelse. Et delmål med studien var å forstå hvordan lokale arbeidstidsordninger fungerer i praksis. Mellomledere har som regel mer kontakt med praksisfeltet, og har derfor gjerne mer innsikt i dette enn rektor. Teorigrunnlaget for oppgaven indikerer at det er store sprik mellom lærere som arbeider mye og lite. For å belyse dette nærmere har jeg intervjuet både kontaktlærere og faglærere, i et forsøk på å avdekke om selve funksjonen bidrar til spriket i antall timer som legges ned.

Min datainnsamlingsstrategi har som nevnt vært kvalitative dybdeintervjuer der jeg har intervjuet to mellomledere, to kontaktlærere og to faglærere på to forskjellige ungdomsskoler. Hensikten med de kvalitative forskningsintervjuene har altså vært å belyse problemstillingen fra disse tre perspektivene. Forskning viser at mange ungdomsskoler i dag har dispensasjon fra den sentrale arbeidstidsavtalen, og at det finnes mange lokale arbeidstidsavtaler med ulikt fokus. I mitt utvalg ble det derfor sentralt å gjennomføre intervjuene på skoler som skilte seg fra hverandre i sin utforming av lokal arbeidstidsavtale. Hensikten med dette var primært å forsøke å kartlegge hvorvidt konkrete tiltak, som for eksempel grad av binding av arbeidstid, har betydning for respondentenes syn på effektiv tidsbruk i ungdomsskolen.

### **4.3.2 Forberedelse**

I løpet av februar/mars 2011 utarbeidet jeg et intervju skjema (Vedlegg 1). Dette inneholder spørsmål alle intervjuobjektene fikk. Forskningsspørsmålene fra teorikapitlet danner utgangspunktet for dette skjemaet. Det ble gjort avtaler med to skoler i løpet av april 2011. Aktuelle intervjuobjekter var altså en mellomleder, en kontaktlærer og en faglærer på to ungdomsskoler. På den ene skolen valgte rektor ut aktuelle kandidater som jeg gjorde direkte avtale med. På den andre skolen gjorde jeg, etter samtale med rektor, direkte avtale med en kontaktlærer som også valgte ut en mellomleder og en faglærer som sa seg villig til å la seg intervju.

### **4.3.3 Datainnsamling**

Intervjuene ble gjennomført i mai 2011. Spørsmålene var ikke kjent på forhånd. Kandidatene hadde kun fått oppgitt at temaet var lærernes arbeidstidsavtale. Den praktiske gjennomføringen baserte seg på at jeg brukte mikrofon og bærbar pc. På den ene skolen ble alle intervjuene gjennomført på et kontor til bestemte tider i løpet av en dag. På den andre skolen intervjuet jeg en og en i løpet av en uke. To av disse intervjuene ble gjennomført på et kontor. Det tredje måtte gjennomføres på personalrommet da man ikke fant et ledig kontor. Ved begge skolene innledet vi samtalen med litt uformell småprat for å finne tonen. Etter hvert koblet jeg opp lydutstyret og startet den formelle samtalen. Kandidatene snakket inn i mikrofonen, og jeg lagret opptaket direkte på maskinen. Informantene reagerte litt ulikt på at spørsmålene ikke var kjent på forhånd. Ved noen anledninger var det behov for utdyping og eksemplifisering for at intervjuobjektet skulle forstå hva spørsmålet dreide seg om. De reagerte også ulikt på det å snakke i mikrofon. Enkelte var upåvirket av dette, mens andre var mer preget av den formelle settingen mikrofonen, datamaskinen og papirene skapte. Det første intervjuet ble gjennomført ved at mikrofonen lå på bordet mellom oss. Det viste seg imidlertid at lyd kvaliteten ikke ble så god som antatt. De resterende intervjuene ble derfor gjennomført ved at både jeg og informantene holdt i mikrofonen når vi snakket.

#### 4.3.4 Transkripsjon og analyse

Transkriberingsprosessen ble gjennomført ved at lydfilene ble spilt av, mens jeg tastet inn svarene på en annen datamaskin. Jeg har kun transkribert ordrett det som ble sagt. Jeg tok ingen observasjonsnotater. Jeg har heller ikke tatt hensyn til non-verbal kommunikasjon, selv om dette kanskje ubevisst har hatt betydning dersom man ser transkriberingsprosessen av hvert intervju under ett.

##### *Analyse ut fra hermeneutisk tilnærming*

Postholm viser til Gibbs og Stake som hevder at analyse er (...) *å skape et system, et mønster og en mening (...)* i den *usammenhengende massen* som kvalitative tekster utgjør (Postholm m. fl. 2011: 102). I analysen har jeg forsøkt å trekke ut hovedlinjer og relevante utsagn med tanke på oppgavens teorigrunnlag og problemstilling. Interaksjon mellom empirien, teori og min egen forforståelse danner utgangspunktet for analysen. Denne er gjennomført med en hermeneutisk tilnærming som, i følge Thagaard, legger vekt på at fenomener kan tolkes på flere nivåer. Det presiseres at denne tilnærmingen fokuserer på at man forstår delene i lys av helheten (Thagaard 2009: 39). Svarene ble først nedbrutt i meningsbærende enheter i tabellform. Deretter ble hver enkelt del studert i et forsøk på å forstå helheten bedre. Som et tredje ledd i analyseprosessen ble teksten tilført mening ved at utsagn og meninger ble belyst med ulike teoretiske perspektiver.

#### 4.4 Kvalitet i intervjustudier

En forskning som gjennomføres etter bestemte standarder, vil være en kvalitetssikring av studiet. Kvalitet i intervjustudier handler om i hvilken grad resultatene fra en kvalitativ intervjustudie er troverdige. I følge Kvale er verifiseringsarbeidet en del av hele forskningsprosessen. Han beskriver syv stadier for gjennomføring av intervjuundersøkelser og skisserer dermed en struktur for å sikre kvaliteten i forskningsarbeidet:

1. *Tematisering* – som omfatter beskrivelse av undersøkelsens formål og emnet som skal undersøkes.
2. *Planlegging* – hvor man tar hensyn til de syv stadiene før intervjuarbeidet starter.

3. *Intervjuing* – som utføres på grunnlag av en intervjuguide der en reflektert tilnærming til kunnskapen står i fokus.

4. *Transkribering* – hvor intervjumaterialet klargjøres for analyse ved at tale transkriberes til tekst.

5. *Analysering* – hvor analysemetode bestemmes med utgangspunkt i undersøkelsens formål og intervjumaterialets natur.

6. *Verifisering* – hvor funnenes generaliserbarhet, pålitelighet og validitet undersøkes. Studiens validitet og reliabilitet vil også være et barometer på studiens kvalitet.

7. *Rapportering* – hvor funn og metodebruk formidles i en form som overholder vitenskapelige kriterier, tar hensyn til undersøkelsens etiske sider og resulterer i et lesbart produkt.

(Kvale 2008: 47).

Beskrivelsen av de sju stadiene har gitt en struktur for gjennomføring av intervjuene og en bevissthet rundt at hver fase representerer ulike utfordringer i prosessen. Min intervjuprosess ble altså innledet med at undersøkelsens formål ble konkretisert. Forskningsspørsmålene dannet basis for detaljerte spørsmål i intervjuguiden. Jeg valgte ut skoler og informanter med bakgrunn i begrunnelser beskrevet i kapittel 4.3.1. Selve intervjuene ble gjennomført med et overordnet fokus på lærernes arbeidstidsavtale. Transkriberingsprosessen ble foretatt ved at de seks lydfilene ble oversatt til seks tekstdokumenter. Relevante utsagn ble så sortert i en tabell, slik at jeg fikk oversikt over hva hver enkelt hadde sagt i tilknytning til hvert enkelt spørsmål. Utsagnene i denne tabellen dannet så basis for analysen. Enkelte formelle opplysninger ble verifisert, men prosjektets formål baserer seg i stor grad på intervjuobjektene personlige oppfatninger av fenomenet. Hovedutfordringene i denne prosessen har vært å formulere gode forskningsspørsmål. Samtidig har det vært krevende å gjennomføre intervjuene på en slik måte at man blir sittende med mest mulig relevant informasjon fra hver enkelt.

#### 4.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvor pålitelig innhentet data er (Johannessen m. fl. 2009: 46). I kvalitative studier kan ikke målingen gjentas, slik som i kvantitative studier. Kvaliteten på innsamlede data vil være helt avhengig av måten intervjuet er gjennomført på der og da. I et forskningsdesign vil det alltid være rom for ulike feilkilder. Jeg vil i det følgende vurdere ulike momenter som kan ha betydning for reliabiliteten i min undersøkelse.

Intervjuene foregikk ved at informantene ble bedt om å snakke i en mikrofon. For noen av intervjuobjektene var dette første gang de var i en slik situasjon, og det er grunn til å tro at noen av svarene deres ble kortere og mer unyanserte enn om de hadde sluppet å snakke i mikrofon. Av totalt seks informanter i prosjektet var det kun en jeg hadde snakket med tidligere. Dette kan ha preget utsagnene på ulike måter. Ved at man ikke har en relasjon i utgangspunktet, vil dette kunne gjøre at man modifierer seg noe, og at kommentarene blir runde og vage. På den annen side kan dette utgangspunktet gjøre at det er lettere å holde seg saklig, og at kommentarene ikke er preget av felles erfaringer.

Lydkvaliteten på de første intervjuene jeg gjennomførte, var ikke av utmerket kvalitet, noe som gjorde transkriberingsprosessen tyngre. På den ene skolen var det reservert et møterom slik at intervjuene kunne foregå uten særlige avbrytelser. På den andre skolen derimot, ble intervjuene gjennomført på ulike arenaer, og vi ble innimellom avbrutt. Dette kan muligens ha ført til at både jeg som intervjuer og informanten har mistet fokus. Som jeg tidligere har beskrevet, kan intervjuene karakteriseres som halvstrukturerte. Dette har medført at ingen av de seks intervjuene er gjennomført helt likt. Det har vært ulike nyanser i oppfølgingsspørsmål og kommentarer. Dette har preget analyseprosessen i etterkant. Informantene har også tolket enkelte av spørsmålene forskjellig, noe som naturligvis har ført til ulik vinkling på svarene. I et reliabilitetsperspektiv vil jeg også nevne aspektet ved å forske på eget fagfelt. Som jeg har nevnt tidligere i kapitlet, vil egen forforståelse av temaet danne mye av grunnlaget for intervjuguiden. Mine ubevisste påvirkninger kan derfor ha betydning for det innsamlede datamaterialet. Analyseprosessen kan for eksempel bære preg av at jeg har en klar oppfatning av problemets egenart og dermed ikke fanger opp nyanser som går på tvers av dette. Oppfølgingsspørsmålene og vektleggingen av disse vil også kunne påvirke analysen. Jeg har tidligere beskrevet at tekniske detaljer har spilt en rolle under

datainnsamlingen, og da spesielt ved gjennomføringen av de første intervjuene. Det er også slik at erfaringene jeg gjorde under hvert intervju, gradvis ga meg mer innsikt med tanke på hvordan samtalen burde legges opp. Med denne bakgrunnen kan man trolig si at informasjonen fra de siste intervjuene er mer distinkte og nyanserte med tanke på prosjektets problemstillinger.

#### **4.4.2 Validitet**

For å sikre kvalitet i forskningsarbeidet bør man ha fokus på gyldigheten til de innsamlede data. Dette omtales som empiriens validitet. Johannessen med flere beskriver validitet på følgende måte: *(...) validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten.* (Johannessen m. fl. 2009: 199). Kvale og Brinkmann utdyper dette videre ved å hevde at: *Validitet dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. Validiteten bestemmes ofte ved at man stiller spørsmålet: Måler du det du tror du måler?* (Kvale 2010: 250). Det presiseres videre at å validere er det samme som å kontrollere, stille spørsmål og teoretisere (ibid. 2010: 254-258). I en kvalitativ undersøkelse vil det være et mål å minimere eventuelle feilkilder. Alle delspørsmål bør kunne spores tilbake til hovedproblemstillingene. I denne delen av kapitlet vil jeg derfor ta utgangspunkt i undersøkelsens hovedproblemstilling og forskningsspørsmål i begrunnelsen av hvorfor jeg har valgt å bygge opp intervjuguiden slik som jeg har gjort.

##### **4.4.2.1 Hensikt med intervjuene**

Hensikten med intervjuet har vært å få økt innsikt i hvordan lærernes arbeidstidsordning fungerer i praksis. Det har vært et mål å kartlegge hvorvidt lærere og skoleledelse oppfatter tidsbruken som hensiktsmessig. Dersom det er avvik i forholdet mellom hva man ønsker å bruke tiden til og hva man faktisk bruker den til, har jeg forsøkt å avdekke på hvilke områder dette gir seg utslag. Jeg har videre belyst hvilken rolle de lokale arbeidstidsavtalene spiller med tanke på å styre lærernes tidsbruk slik at den får et innhold med økt fokus på elevenes læringsutbytte. Avslutningsvis har jeg forsøkt å forstå hvorvidt synet på arbeidstidsordningen og lærernes tidsbruk varierer fra perspektivene mellomleder, kontaktlærer og faglærer.



Et gjennomgående tema, uansett problemstilling, har vært å kartlegge hvordan typiske NPM-momenter og lærende organisasjons-momenter påvirker lærernes tidsbruk.

#### **4.4.2.2 Begrunnelser for spørsmålene og vurdering av validiteten**

##### *Syn på arbeidstidsordningen generelt*

Med utgangspunkt i lærernes særegne arbeidstidsavtale har det vært et mål å vurdere om intervjuobjektene funksjoner har betydning for synet på avtalen. Ved kartlegging av den lokale arbeidstidsavtalens rolle vil det ha betydning å finne ut om grunnholdningen til gjeldende bestemmelser er positiv eller negativ. Synspunktene er naturligvis subjektive, men vil likevel kunne avspeile en generell grunnholdning til lærernes avtaleverk.

##### *Arbeidstidsavtalen som pedagogisk styringsverktøy*

Som jeg skisserer i innledningen av denne oppgaven, er en av målsetningene med de lokale arbeidstidsavtalene å sikre at man arbeider for å nå skolens utviklingsmål. I intervjufasen ønsket jeg derfor å kartlegge i hvilken grad informantene opplever at arbeidstidsavtalen ivaretar dette. Viktige spenninger i denne sammenhengen vil være drift vs utvikling, individuell vs kollektiv praksis samt det legale (hva rektor har rett til) og det legitime (hva rektor gis rett til av lærerne). Da spørsmålene ikke var kjent på forhånd, erfarte jeg at informantenes bakgrunn for å uttale seg om utviklingsmål var forskjellig. Flere av informantene kjente ikke detaljer i den lokale arbeidstidsavtalen og kunne derfor ikke si noe konkret om arbeidet med målene relatert til avtalen.

##### *Arbeidstidsavtalens rolle når det gjelder å bruke tiden til det man ønsker å bruke tiden til*

Teorigrunnlaget, spesielt *Tidsbrukutvalget*, indikerer at lærere opplever at mye tid går med til oppgaver som man ikke mener er hensiktsmessig med tanke på elevenes læringsutbytte. Det har vært ønskelig å verifisere hvorvidt dette stemmer i min studie. Jeg har også forsøkt å belyse hvilke elementer informantene beskriver som sentrale for å kunne justere tidsbudsjettet i riktig retning. I forlengelsen av dette har jeg også undersøkt hvordan informantene mener at dette kan fanges opp i den lokale arbeidstidsavtalen. I denne sammenhengen erfarte jeg at informantene hadde ulikt fokus på tidsaspektet. Noen hadde individfokuserende kommentarer, mens andre vurderte tidsaspektet mer helhetlig. Mine oppfølgingsspørsmål hadde derfor stor betydning for hvordan spørsmålet ble belyst i

dybden. Som jeg var inne på tidligere, var nok oppfølgingsspørsmålene mer konkrete i de siste intervjuene jeg gjennomførte.

#### *Arbeidstidsavtalens rolle for å sikre jevn fordeling av arbeidsbyrden*

I denne sammenhengen har det vært et mål å kartlegge hvorvidt en avtale kan være et bidrag til å justere arbeidsbyrden innad på skolen. Med bakgrunn i teorigrunnlaget kan man fremme en hypotese som tilsier at kontaktlærere opplever større arbeidsbyrde enn faglærere. Dette begrunnes blant annet med at kontaktlærere har fått økt oppdrageransvar. Spesielt FAFO- rapporten, *Tidstyvene*, er inne på dette. Det har derfor vært interessant å se nærmere på i hvilken grad det er tatt høyde for dette i de lokale avtalene. Et annet moment som også har vært relevant, er fagsammensetning. En hypotese er at faglærere i praktisk – estetiske fag opplever noe mindre arbeidspress enn for eksempel språklærere. Et sentralt moment blir hvorvidt en lokal arbeidstidsavtale fanger opp, eller burde fange opp, forskjellene. I denne sammenhengen erfarte jeg at spesielt kontakt- og faglærerne hadde mest fokus på egen arbeidssituasjon. I en validitetsvurdering vil det derfor være naturlig å ta i betraktning at det kan være vanskelig for en kontaktlærer å vurdere en faglærers arbeidsbyrde og vice versa.

#### *Arbeidstidsavtalens funksjon som styringsverktøy, kontrollmekanisme, sikring av samarbeid, autonomi og involvering*

Bruk av fellestid oppleves av mange som en tidstyv. Samtidig viser flere studier at kollektivt orienterte skoler med faste rammer og profesjonell ledelse rapporterer at de har *bedre tid* enn skoler med motsatte fortegn. Årsaken til dette kan være at man her bedriver mindre brannslukningsarbeid. I denne sammenhengen har det vært ønskelig å kartlegge hvilke elementer en avtale eventuelt bør fange opp for å sikre disse strukturene. Det har også vært et fokus å vurdere hvorvidt det er sammenheng mellom *den skrevne avtalen* og den gjennomførte praksisen på skolen. Videre vil det være relevant å vurdere hvorvidt avtalen har *streng* kontrollfunksjoner, for eksempel mye bundet tid eller en kultur preget av mye resultatrapportering, og hvilket syn de ulike gruppene (mellomleder, kontaktlærer og faglærer) har på dette. Med tanke på validiteten bar informantenes kommentarer også her preg av ulikt kjennskap til selve avtalen.

### *Arbeidstidsavtalen; målstyring og resultatkrav*

Hensikten her har vært å kartlegge hvordan lokale arbeidstidsavtaler eventuelt kan bidra til en bedre resultatkontroll, for eksempel i form av systematisert observasjon, tydelige tilbakemeldingssystemer, bestemte rammer for samarbeid, eller tydelige arbeidsoppgaver knyttet til funksjon. Mine erfaringer gjennom intervjuprosessen var at, spesielt lærerne, ikke hadde et forhold til om resultatkontrollen hadde sammenheng med nedfelling i de lokale arbeidstidsavtalene eller ikke.

#### **4.5 Etske hensyn**

Etske retningslinjer knyttet til en forskningsprosess kan i følge Thagaard kategoriseres i tre prinsipper: *Informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter*. (Thagaard 2009: 25-26). Forskeren forplikter seg altså til å ha intervjuobjektens samtykke der de deltar frivillig og er informert om undersøkelsens formål. Videre må ikke informasjon som kommer frem, kunne tilbakespores til enkeltpersoner. Endelig må forskeren (...) *arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet*. (ibid. 2009: 28-29). Dette innebærer at forskeren i sin analyse ikke utsetter informanten for skade eller andre belastninger (Thagaard 2009: 28).

Intervjuet som metode reiser altså noen etske problemstillinger. Det vil kunne oppstå dilemmaer knyttet til utsagn og meninger som informantene kommer med. Det må derfor tas kontinuerlige avveininger når det gjelder krav til personvern. For å ivareta konfidensialiteten er kommuner og informanter anonymisert. Lydsporene og transkriberingen av intervjuene vil ikke være tilgjengelig for andre enn forskeren. Lydsporene vil også slettes etter at prosessen med oppgaven er avsluttet.

I følge Kvale hører ikke etske avgjørelser til noen enkelt del av intervjuundersøkelsen, men må foretas gjennom hele forskningsprosessen (Kvale 2010: 79). I min forskningsprosess har prinsipper om frivillighet, informasjon om prosjektets formål og varsomhet i analyseprosessen vært viktig.

## 5.0 Analyse

Det vil være rimelig å anta at lederes og læreres generelle oppfatninger om arbeidstidsavtalen vil kunne ha betydning for deres syn på tidsbruk i skolen. Innledningsvis i dette kapitlet vil jeg derfor analysere respondentenes utsagn og meninger om lærernes arbeidstidsordning generelt.

I oppgavens teoridel har jeg redegjort for det jeg oppfatter som relevante faglige perspektiver når det gjelder problemstillinger knyttet til arbeidstidsavtalen og tidsbruk i ungdomsskolen. Videre i dette kapitlet vil jeg analysere egen empiri i sammenheng med det eksisterende teorigrunnlaget. Analysen gjøres med utgangspunkt i forskningsspørsmålene ved at hvert enkelt spørsmål belyses med egen empiri og eksisterende kunnskap om temaet.

Jeg har kategorisert informantene i M1 og M2, (mellomleder 1 og 2) K1 og K2, (kontaktlærer 1 og 2) samt F1 og F2 (faglærer 1 og 2).

### 5.1 Oppfatninger om lærernes arbeidstidsordning

K1 er tydelig på at dagens arbeidstidsavtale har mange gode kvaliteter. Hun nevner *frihet* og *fleksibilitet* som to avgjørende faktorer for at læreren skal gjøre en god jobb. K2 nyanserer dette ved å påpeke at rektors disposisjoner i stor grad er med på å bestemme om avtalen er god eller ikke. Han viser til rektors styringsrett og hevder at avtalens kvalitet er avhengig av i hvilken grad rektor benytter seg av denne eller ikke. Han signaliserer likevel at noe mer bundet tid enn minimum fungerer godt på skolen. Han mener samtidig at det er vesentlig at ikke all denne tiden bindes opp til faste møter. Han fokuserer på at vissheten om at man kan treffe kollegaer utenom undervisningstid har stor verdi.

F1 beskriver at hun synes mer bindingstid gjør at hun føler seg *overvåket*. Selv om hun av og til synes det er nødvendig at hele personalet er samlet, synes hun at det generelt er for strengt at man ikke kan dra hjem etter endt undervisning. Innledningsvis i oppgaven viste jeg til forskning utført av Fafo som fant at 69 % av grunnskolelærerne sa seg helt eller delvis enig i at arbeidstidsavtalen gir for mye bundet tid (Jordfald m. fl. 2009: 71). F1 viser til at ledelsen argumenterer med at det er viktig med tilgjengelighet. Hun mener imidlertid at dette argumentet ikke holder, da hun som kroppsøvings- og mat & helse- lærer som regel er opptatt med undervisning på lite tilgjengelige arenaer. Andy Hargreaves skiller mellom

begrepet *påtvungen kollegialitet og samarbeidskulturer*. Han hevder at førstnevnte begrep som regel kjennetegnes ved administrativ regulering, obligatorisk deltakelse og binding til fast tid. Obligatorisk bruk av undervisningsfrie timer nevnes som et eksempel. Denne samarbeidsformen vil, i følge Hargreaves, ofte resultere i manglende resultat og ineffektivitet. Han definerer *samarbeidskulturer som motsats til påtvungen kollegialitet*. Samarbeidskultur er, ifølge Hargreaves, preget av spontanitet og frivillighet. *Hargreaves mener at samarbeidskulturer generelt er uforenelig med skolekulturer der beslutninger om læreplaner og evaluering er sterkt sentralstyrte*. (Hargreaves 96: 202). I forlengelsen av dette stiller Hargreaves spørsmålet om skolelederens utfordring med å danne gode samarbeidskulturer, dreier seg vel så mye om *problemer med politisk styring og kontroll enn relasjonene innad i organisasjonen*. (ibid. 96: 202). Han lanserer også begrepet *balkanisering* der lærere verken jobber hver for seg eller som helhet, men splitter seg i undergrupper. Dette gir følgende karakteristika: *Lav gjennomtrengelighet, høy stabilitet, personlig identifikasjon og et politisk anstrøk*. Det presiseres at samarbeid i team eller læreplangrupper ofte har positiv effekt for elevenes læringsutbytte. Det fokuseres imidlertid på *de spesielle mønstrene slike undergrupper kan få*. (Hargreaves 96: 223-225).

Jorunn Møller refererer til Kirsti Klette som skiller mellom *arrangert fellesskap og refleksjonsbasert fellesskap* (Møller 2000: 95). Et spørsmål som reises i forbindelse med arbeidstidsavtalen og økt tilstedeværelsesplikt, er om dette kan føre til slike arrangerte fellesskap med preg av påtvungen kollegialitet. Slike samarbeidsformer fører ikke nødvendigvis till bedre læring for elevene. Det presiseres at felles referanserammer rundt hva som er kvalitet i skolens læringsarbeid bør være drivkraften for skolens utviklingsarbeid.

F2 er inne på at en relativt stor andel ubunden tid er avgjørende for at læreren skal få gjort en god jobb. Han sier også at *skolebyggets beskaffenhet* gir noen rammer som gjør at det ofte er både mer praktisk og effektivt å gjøre arbeidet hjemme. Han understreker imidlertid at samarbeidet naturligvis må foregå på skolen. Han nevner videre at det generelt er mange avbrytelser og forstyrrelser som gjør at det er krevende å utføre en del av arbeidsoppgavene på skolen. F1 er også inne på at dårlige arbeidsforhold for lærerne er et moment med tanke på binding av tid til skolen. Hun hevder at det er mer effektiv tidsbruk dersom man fikk anledning til å gjøre mer av arbeidet hjemme.

Både M1 og M2 er enige om at eksisterende avtaleverk gir gode betingelser for læringsarbeidet på skolen. Begge presiserer imidlertid at man fra et lederståsted må være forsiktig med å for eksempel øke andelen bundet tid mer enn man allerede har gjort. M1 sier blant annet at man må være trygg på at man oppnår noe mer enn bare å fjerne fleksibiliteten fra lærerne.

Haugsbakken og Mordal avdekket også at norske lærere har et utstrakt ønske om fleksible arbeidsdager der man kan forlate skolen da pålagte arbeidsoppgaver er utført. Denne undersøkelsen viser i tillegg at det er svært flytende grenser når det gjelder å fortolke hva som er bundet og ubundet tid på de ulike skolene (Haugsbakken og Mordal 2009: 71).

## **5.2 I hvilken grad er det samsvar mellom det lærerne bruker tiden til, og det man ønsker å bruke tiden til?**

Intervjuobjektene svarte svært ulikt på dette. Det er vanskelig å se at rollen på skolen har betydning for hvordan man opplever at man har tid til å gjøre det man synes at man bør ha tid til. Uavhengig av funksjon kan det også synes som om respondentene er ganske enstemmige på at den lokale arbeidstidsavtalen isolert, spiller en mindre vesentlig rolle med tanke på å få brukt tiden slik man ønsker. Respondentenes utsagn kan grupperes i tre kategorier: Oppfølging av enkeltelever - økt oppdrageransvar, møtevirksomhet - bruk av tiden når elevene ikke er til stede og skoleorganisering - teamstruktur.

### **5.2.1 Oppfølging av enkeltelever – økt oppdrageransvar**

På spørsmål om graden av samsvar mellom reell og ønsket tidsbruk uttrykker K1: *En økende andel av krevende elever gir mer møtevirksomhet.* F2 presiserer at det i dag brukes mer tid til oppdragsrelaterte oppgaver enn tidligere. M2 er inne på at man bruker mye tid til samarbeid med andre instanser som BUP, PPT og barnevernet. Det ble også presisert at flere elever med særskilte behov utløste urealistiske forventninger blant enkelte foreldre. Dette kunne dermed være en faktor som gjorde at man måtte bruke mer tid på forventningsavklaringer, heller enn fokus på kjerneoppgaver som undervisning og veiledning. M2 påpeker at andelen tid brukt til å følge opp enkeltelever har vært sterkt økende de siste årene. Haugsbakken og Mordals rapport viser også at skolens oppdrageransvar er blitt mer omfattende. Rapporten er inne på at lærerne må forholde seg til en mer krevende

foreldregruppe som ikke lenger har den samme tilliten til skolen, samtidig som de stiller urealistiske forventninger og krav (Haugsbakken og Mordal 2009: 77-79). Jordfald med flere er i sin rapport *Tidstyvene* også tydelig på at det er økende forventninger og krav om at lærerne skal være tilgjengelige for foreldre og foresatte i et større omfang enn før (Jordfald m. fl. 2009: 37).

Som jeg tidligere har vært inne på, viser forskningsresultatene fra *Talis, Å være ungdomsskolelærer i Norge*, at norske lærere er blant de som bruker minst tid på undervisning. Tidsbudsjettet preges imidlertid av mye planlegging, etterarbeid og administrasjon (Vibe m. fl. 2009: 127).

K2 er inne på at tettere oppfølging av enkeltelever, både med og uten særskilte behov, har ført til økt dokumentasjonsplikt. Mange av arbeidsoppgavene er dermed dreid mot mer papirarbeid for læreren. Tettere oppfølging er bra, hevder han, men han opplever samtidig at dette ofte tar noe av fokuset bort fra undervisningen i klasserommet.

Tidsbrukutvalgets funn viser også at konfliktløsning, dokumentasjon og oppfølging av enkeltelever er arbeidsoppgaver som lærere synes tar en stor andel av tiden (Tidsbrukutvalget 2009: 7).

### **5.2.2 Møtevirksomhet - bruk av tiden da elevene ikke er til stede**

F1 uttaler at: *Det er mye møtevirksomhet sammenlignet med undervisning.* Det ble understreket at man ofte opplevde å sitte i slike møter uten å *føle at man hadde utbytte av det.* Det ble hevdet at møteagendaen ofte var preget av: *Ting jeg ikke blir noen bedre lærer av.* Det ble videre sagt at man heller burde hatt valget mellom å delta på møtet eller *jobbe med egne ting som er mer til det beste for elevene.* F2 er inne på at man ofte er i en situasjon der man ikke får brukt tiden slik man ønsker fordi man må delta i møter. Dette utsagnet er interessant sett i lys av et moment fra Stortingsmelding 19, *Tid til læring*, der det påpekes at det ikke alltid er sammenheng mellom hva lærerne ønsker å bruke tid på, og hva som gjør at elevene lærer mer (St m nr 19, 2009-2010: 48).

Begge mellomlederne jeg har intervjuet, fokuserer på at det er viktig å sette av tid til fagsamarbeid. På den ene skolen er det også en del av den strategiske planen å involvere personalet når temaene for fellestiden skulle planlegges. Det ble sagt at slik kunne man

imøtekomme problematikken knyttet til sprik mellom ønsket og reell tidsbruk. I denne sammenhengen vil det være relevant å vise til arbeidsgiverstrategien til KS: *Stolt og unik*. Her refereres det til forskning som viser at (...) *profesjonene bare følger endringer som de selv ser meningen med.* (KS 2007: 18).

Bruk av fellestiden med personalet er et sentralt moment med tanke på tidsbruk i skolen. I de lokale arbeidstidsavtalen ved de to skolene jeg har gjort min undersøkelse, fokuseres det i en viss grad på innholdet i denne tiden. Ved den ene skolen sies det for eksempel at aktuelle fellessaker av pedagogisk art skal ha fokus. Det skisseres videre at en begrunnelse for å avtalefeste denne tiden er å sikre en *profesjonell og kvalitetsmessig planlegging av skoleåret*, samt sikre en god samkjøring mellom enhetene på skolen. Videre vektlegges også at kompetanseutvikling skal spille en vesentlig rolle i fellestiden. Eksterne og interne faggrupper har ansvar for å gjennomføre dette.

I en hverdag preget av mange fokus er K1 tydelig på ledelsen har et viktig ansvar med tanke på å sortere mellom ulike innsatsområder for skolen. Hun presiserer at; *Det er et lederansvar at tiden blir brukt mest mulig effektivt.* Hun nevner evne og vilje til å satse på få ting av gangen som et vesentlig grep i denne sammenhengen. Hun hevder videre at; *En av de største truslene med tanke på tidsbruk i skolen er at man har for mange fokusområder slik at mye blir stående halvgjort.* Tom Tiller lanserte allerede tidlig på 90- tallet begrepet *Kenguruskolen*. Dette er et bilde på skoler som stadig endrer fokus ved at man hopper fra guru til guru og fra idé til idé. Kursendringer foretas med jevne mellomrom uten begrunnelser i et bestemt lærings- eller elevsyn. Tiller beskriver at denne type skoler mangler identitet, og er *forankret i et usikkert verdigrunnlag.* (Tiller 1990: 9).

K2 er inne på at fellestiden på deres skole er preget av svært varierende innhold. Et kontinuerlig fokus på LP-modellen blir imidlertid trukket frem som et positivt moment.

LP-modellen er en norskutviklet pedagogisk modell for analyse av, og systematisk arbeid med, en skoles læringsmiljø og pedagogiske utfordringer. LP er en forkortelse for *“læringsmiljø og pedagogisk analyse”*. Modellen er utarbeidet på grunnlag av forskning og støtter seg spesielt til systemteori. I arbeidet med modellen utarbeides det problemstillinger rettet mot læringsmiljø. Slike problemer kan gjerne ligge på relasjoner mellom lærer og elev, eller mellom elev og elev. Videre kan problemet være innen klasseledelse og struktur på



undervisningen. Dette er grunnleggende betingelser for at en elevs læring og utvikling skal kunne påvirkes i en positiv retning. Sentralt i utviklingen av modellen er professor Thomas Nordahl ved Høgskolen i Hedmark og Lillegården kompetansesenter i Porsgrunn. Lillegården kompetansesenter har ansvar for implementeringen av modellen i Norge.

Utdanningsdirektoratet bidrar med økonomisk støtte (Lillegården kompetansesenter m. fl. 2011).

Arbeidet med LP-modellen (...) er nyttig fordi man får anledning til å drøfte ulike problemstillinger i det daglige arbeidet, sier K2. Utfordringen generelt med denne fellestiden er imidlertid (...) å gjøre den relevant slik at man ikke etterpå føler at man heller burde brukt tiden på for- eller etterarbeid som jo angår elevene helt direkte, sier han videre. Jordfald med flere har også funnet at fellesmøter uten relevans til lærernes hverdag nevnes som en tidstyv (Jordfald m. fl. 2009: 61). Stortingsmelding 31 presiserer at utvikling og diskusjon av profesjonskunnskap bør spille en viktig rolle når det gjelder bruk av fellestid. Dette arbeidet bør være tilrettelagt slik at det reduserer lærernes individuelle tid til forberedelse og etterarbeid (St m nr 31, 2007-2008: 47).

M1 fokuserer på at det er viktig med en ryddig og forankret rulleringsplan når det gjelder møtevirksomheten på skolen. Fra et lederståsted påpeker hun at det er viktig å plassere ulike tema strategisk. Det er ikke uvesentlig, hevder hun, hvilke temaer som blir tatt opp i hvilke fora. Hun nevner personalmøter, faggruppemøter, lederforum og utviklingsmøter som eksempler på ulike fora. Hun er inne på at arbeidstidsavtalen kan være et verktøy i denne sammenhengen ved at man er tydelig på hvilke rammer som gjelder for møtevirksomheten på skolen.

M2 mener at det er avgjørende at man klarer å (...) dysse ned informasjonsaspektet på fellesmøter. Mange lærere oppfatter dette som en tidstyv og etterlyser smartere og mer effektive måter å spre informasjon i organisasjonen på. Hun påpeker imidlertid dilemmaet knyttet til å forsikre seg om at alle mottar riktig informasjon til rett tid. Hun er også inne på at fokus på *praktiske småting* ofte tar uforholdsmessig lang tid. Arbeidstidsavtalen kan i denne sammenhengen beskrive tydeligere hvilke fokus skolen skal ha i denne tiden, hevder hun.

*Tidsbrukutvalgets* konklusjoner er også entydige med tanke på at mange lærere opplever at skolens bruk av fellestid ikke brukes hensiktsmessig (Tidsbrukutvalget 2009: 7). Resultatene fra rapporten kalt, *Tidstyvene*, er også sammenfallende med mye av det *Tidsbrukutvalget* har konkludert med. Fellesmøter med fokus på informasjon, arbeid med lokale læreplaner, testing, dokumentasjon, oppfølging av enkeltelever og skoleutvikling er blant de mest sentrale funn i denne rapporten (Jordfald m. fl. 2009: 47). Med tanke på oppfølging av enkeltelever vektlegges det at mange rektorer og lærere oppfatter at skolens oppdrageransvar er blitt mer omfattende. Dette får naturligvis betydning for lærenes tidsbruk og kan gå på bekostning av læringsrettede aktiviteter (ibid. 2009: 57). *Tidstyvene* presiserer også at det er den lokale ledelsens ansvar å sikre en god informasjonsstrøm. (Jordfald m. fl. 2009: 81).

Stortingsmelding 19 peker på god ledelse som den viktigste forutsetningen for god tidsbruk i skolen (St m nr 19, 2009-2010: 14). Det hevdes i meldingen at god ledelse bygger organisasjonen til en lærende organisasjon (ibid. 2009-2010: 13). I denne forbindelsen setter meldingen fokus på blant annet skolens bruk av fellestid. Meldingen sier: *Den enkelte skole må være bevisst hvordan lærerne bruker fellestid og vurdere hvordan arbeidet er organisert både i og utenfor klasserommet. Dette er et ansvar for både ledelsen og lærerne* (St m nr 19, 2009-2010: 7).

I forbindelse med planleggingsarbeid på skolenivå vises det i Rambølls rapport til forskning som konkluderer med *at lærere opplever samarbeid som mer meningsfylt og avlastende, jo nærmere det knyttes undervisningssituasjonen*. (Rambøll 2009: 47).

### **5.2.3 Skoleorganisering – teamstruktur**

K1 err inne på at (...) *sentrale og lokale strukturer generelt er viktig*. En stabil struktur med tydelig fordeling av arbeidsoppgaver på alle nivå er en vesentlig faktor for å bidra til en ønsket tidsbruk på arbeidsplassen. Hun peker på alt fra strategiske virksomhetsplaner og utarbeiding av lokale læreplaner til timeplanlegging, inspeksjonsordning, årsplaner og ukeplaner som en del av denne helhetlige strukturen. Hun er også tydelig på at egen evne til å systematisere og organisere egne arbeidsoppgaver er en medvirkende årsak til at hun sjelden opplever et sprik mellom ønsket og reell tidsbruk.

Stortingsmelding 19 understreker lærerens betydning for elevenes læring (St m nr 19, 2009-2010: 5). Irgens påpeker imidlertid at gode lærere er nødvendige for en god skole, men de er ikke alene en avgjørende faktor for at skolen skal lykkes (Irgens 2010: 133).

Utarbeiding av lokale læreplaner blir også i ulike forskningsdokumenter omtalt som en tidstyv. *Kvalitet i skolen* peker på at det ikke er noen retningslinjer når det gjelder hvilket nivå som skal utarbeide disse planene. I enkelte kommuner gjøres dette på skolenivå, mens andre steder utarbeides planene på kommunalt nivå (St m nr 31, 2007-2008: 66). Når det gjelder tidsbruk i ungdomsskolen, vil slike strukturer, eller mangel på strukturer, spille en viktig rolle.

Strukturert og timeplanlagt fagsamarbeid innad på trinnene er en del av strategien ved den ene skolen. Det ble imidlertid sagt at dette arbeidet ofte ble nedprioritert på grunn av at (...) *uforutsette ting skjer*. M2 vektlegger i denne sammenhengen at selv om strukturer er nedfelt i avtaleverket, vil man, som i andre yrker, være sårbar da ikke alt kan planlegges i detalj. Hun påpeker likevel at det er et viktig lederansvar å prioritere hva som eventuelt skal endres på, som følge av at den opprinnelige planen ikke kan følges.

K2 har et tosidig forhold til at skolen har mer *bundet tid* enn tidligere. Totalt sett får jeg nok (...) *gjort mer på jobben*, sier han. Det er likevel mindre man kan styre selv i dag da mye av tiden er satt av til samarbeid på trinn og på skolen som helhet, hevder han videre.

Avslutningsvis i dette kapitlet vil jeg bemerke at flere av intervjuobjektene presiserte at organiseringen av arbeidsåret generelt ikke burde endres. Uavhengig av rolle på skolen var man tydelig på at man heller måtte regne med at det var hektisk når man var på jobb, enn å utvide det komprimerte arbeidsåret. En hovedutfordring i denne sammenhengen, påpekte M1, er hvordan en skal sikre seg en mindre arbeidsbelastning selv om skoleåret utvides.

Haugsbakken og Mordal har også i sin studie funnet at ingen av skolene ønsker ordninger som krever fast arbeidstid (Haugsbakken og Mordal 2009: 71).

Rambølls rapport fokuserer også mye på lærernes komprimerte arbeidsår. Man ser på dette som en utfordring med tanke på tidsbruk. Det fokuseres på at dagens organisering gjør det vanskelig å innfri alle krav både for arbeidstaker og arbeidsgiver. Man ønsker derfor *i det minste å ha mulighet til å utvide arbeidsåret ved behov*. (Rambøll 2009: 6).

### **5.3 Hva skyldes det store spriket mellom lærere som oppgir at de jobber mye kontra lite?**

Min undersøkelse viser at bevisstheten knyttet til spriket mellom lærere som arbeider mye eller lite, varierer avhengig av hvilken rolle man har på skolen. Fra lederståsted er man mer opptatt av å etablere systemer for å utjevne dette enn det faglærere og kontaktlærere er. Det kan også synes som om kontaktlærerne generelt opplever at de har et større arbeidspress enn faglærerne.

#### **5.3.1 Betraktninger rundt spriket mellom lærere som oppgir at de jobber mye kontra lite**

M1 påpeker at tydelige rammer for tilstedeværelse er et effektivt grep for å utjevne forskjellene mellom lærerne. Hun nevner blant annet at man kan legge til rette for flere treffpunkter og obligatoriske samarbeidstimer dersom lærerne er mer til stede. Hun er samtidig inne på at dette forringer noe av fleksibiliteten for personalet, og at det derfor er en viktig lederoppgave å balansere graden av binding. F2 mener at arbeidstidsavtalens viktigste funksjon er å tydeliggjøre rammene som gjelder på skolen. Et vesentlig moment i denne sammenhengen er at den er presis på hva man skal være med på til hvilke tider. M2 poengterer at avtalen bør fange opp elementer som det ofte blir diskusjon om i personalet. Hun nevnte eksempler som; *Deltakelse på foreldremøter, konferansetimer og deltakelse på skoleturer*. F1 er av den oppfatning at det er viktig at ledelsen har mer fokus på individuelle arbeidstidsplaner tilpasset arbeidssituasjonen til hver enkelt. Hun mener at dette vil være et effektivt grep for å utjevne spriket i arbeidsbelastning, ved at man da får en mer detaljert oversikt over egne arbeidsoppgaver. Undersøkelsen om tidsbruk og organisering i grunnskolen peker også på at norske skoler har vide rammer når det gjelder organiseringen av skoleåret. Rapporten presiserer blant annet at man på norske skoler generelt har betydelig frihet når det gjelder disponering av arbeidsplanfestet tid utenom undervisningen. Dette gjelder blant annet ansettelse, skolefaglige spørsmål og ressursdisponering, noe som naturligvis kan bidra til store forskjeller på individ-, skole- og kommunalt nivå (Strøm m. fl. 2009: 53).

Mange funn indikerer likevel at avtalenes verdi begrenser seg til å holde orden på ytre faktorer som timetelling og tilstedeværelsesplikt (Møller 2000: 95-96). Haugsbakken og Mordals kartlegging viser at skoleledere med fokus på kollektiv tilnærming med faste

rammer for oppmøte, erfarer at de får bedre tid til å utføre kjerneoppgavene (Haugsbakken og Mordal 2010: 52).

Begge mellomlederne er tydelige på at fagsammensetning har betydning når det gjelder sprik i arbeidsbelastning. *Rettefag* som norsk og engelsk blir trukket frem som eksempler på fag som kan være med på å forsterke forskjellene mellom lærerne. I rapporten *Å være ungdomsskolelærer i Norge* nevnes tid brukt til forberedelser og etterarbeid som den viktigste årsaken til det store spennet mellom lærerne som jobber mye og de som jobber mindre. Når det gjelder gjennomføring av undervisning, finner man imidlertid ikke de samme forskjellene (Vibe m. fl. 2009: 127).

K1 uttrykker at det på deres skole er stor variasjon når det gjelder hvor mye hver enkelt investerer i jobben. Hun påpeker også at; *Det vil være individuelle variasjoner knyttet til hva som er krevende*, og at tidsbruken vil kunne være avhengig av dette. I *Talisrapporten* antydes det at ulike grunnholdninger blant lærerne kan være en forklaringsmodell på de store forskjellene i tidsbruk. En holdning kan være at man ser på hvilke arbeidsoppgaver man har, og bruker den nødvendige tid på å løse disse. En annen kan være at man sier at man har en viss tid til disposisjon og gjør det en kan innenfor denne tiden (ibid. 2009: 138).

Når det gjelder fordeling av arbeidsoppgaver, nevner M2 dilemmaet som er knyttet rundt det å gi de rette oppgavene til de rette personene. Det er ofte slik at noen lærere egner seg godt til å arbeide med oppgaver innenfor et stort spekter. Andre har en smalere fagkrets, og det vil derfor være vanskelig å gi dem relevante arbeidsoppgaver til enhver tid. K2 bygger opp under dette ved å påpeke at det er et viktig lederansvar å fordele oppgavene på en god måte i personalet.

Begge kontaktlærerne i studien beskriver at de opplever at de har flere oppgaver enn faglærerne. Som kontaktlærer engasjerer man seg naturligvis bredere i møtet med elevene, uttrykker K2. F2 påpeker at som kontaktlærer blir man bedre kjent med elevene og at det dermed kan spare litt tid når det gjelder å knytte gode relasjonelle bånd. Begge kontaktlærerne er tydelige på at tidskompensasjon er å foretrekke fremfor økt lønn som et grep for å kompensere for ulik arbeidsfordeling.

### **5.3.2 Arbeidstidsavtalens rolle når det gjelder spriket i antall timer lærere oppgir at de jobber**

Respondentene i min undersøkelse trekker frem flere grep som gjøres for å fordele arbeidsbelastningen mellom lærerne. Felles for alle er likevel at ingen mener at grepene har sammenheng med nedfelling i den lokale arbeidstidsavtalen.

Mye forskning peker imidlertid på at dersom de lokale arbeidstidsavtalene skal spille en rolle med tanke på å utjevne spriket mellom lærere som jobber mye og lite, må avtalene brukes aktivt i hverdagen. Flere rapporter fokuserer på at en kritisk suksessfaktor når det gjelder de lokale arbeidstidsavtalene, er hvordan de blir fulgt opp i praksis. Ulik praktisering av avtaleverket kan være med på å forsterke forskjellene mellom lærerne. I denne sammenhengen kan det også være interessant å vise til Haugsbakken og Mordal som hevder at dersom praktiseringen av arbeidstid er preget av løse kontrakter, kan dette være en medvirkende årsak til at lærerne opplever en travlere hverdag, samt at forskjellene mellom lærerne forsterkes (Haugsbakken og Mordal 2009: 74).

Bruk av byrdefullressurs ved at lærere får redusert undervisningsplikt, omdisponering av ressurser på skole- og trinn-nivå, samt færre elever per kontaktlærer er grep som tas i bruk for å utjevne ulik arbeidsbelastning. I denne sammenhengen kan det være interessant å påpeke at resultatene fra undersøkelsen om tidsbruk og organisering i skolen indikerer at klassestørrelse er en parameter som ikke har betydning for lærernes tidsbruk. Det vises til Hanushek som hevder at det er liten sammenheng mellom prestasjoner og klassestørrelse (Strøm m. fl. 2009: 44). Denne undersøkelsen bygger opp Hanushek sin forskning med følgende konklusjon; *Det er derfor vanskelig å etablere noe klart mønster i sammenhengen mellom tidsbruk og klassestørrelse.* (Strøm m. fl. 2009: 68).

M2 mener imidlertid at de fleste grep knyttet til å fordele arbeidsbelastningen baseres på en åpen dialog mellom ledelsen og læreren. Hun påpeker også at mange beslutninger knyttet til arbeidsfordeling blir delegert ned på for eksempel trinn-nivå. Hun bemerker videre at de på deres skole har et bevisst fokus på å opprettholde en god dialog mellom partene. Hun mener at det er kulturavhengig hvor stor rolle den skrevne avtalen spiller på skolen. Jo mer lukket kultur, jo viktigere blir det nedfelte avtaleverket. Rambøll er inne på at en åpen dialog mellom skoleleder og tillitsvalgt er avgjørende for å håndheve arbeidstidsavtalen (Rambøll

2009: 6). Med bakgrunn i en undersøkelse gjort på to videregående skoler konkluderes det også med at formaliseringen rundt arbeidstidsavtalene er av stor betydning for resultatene. Man fant at tydeligere håndheving av avtalen førte til mer misnøye på den ene prosjektskolen selv om graden av bindingstid på de to skolene var lik (Møller 2000: 104). Dette er for øvrig også et poeng hos Haugsbakken og Mordal som er inne på at samme regel- og avtaleverk på to skoler ikke nødvendigvis er premissleverandør for lik praksis (Haugsbakken og Mordal 2010: 52).

M1 presenterte en modell for fastsetting av temaer på fellesmøter. Med forankring i arbeidstidsavtalen blir det på skolen utnevnt flere faggruppetledere som får en ekstra ressurs. Disse har som hovedoppgave å drive utviklingsarbeid i sine respektive fagseksjoner. Møtene får høy prioritet, og man fokuserer på mest mulig kontinuitet. Fra et lederståsted blir dette sett på som et viktig grep med tanke på å involvere et bredest mulig spekter av personalet, og dermed også sikre en likere arbeidsfordeling.

M1 mener også at det er liten tvil om at lærerne har flere oppgaver i dag enn tidligere. Hun er imidlertid bestemt på at disse oppgavene blir utført i den ubundne tiden. I forlengelsen av dette er hun inne på at lærerne naturligvis legger ned noe ulik innsats i arbeidet sitt. Det faktum at flere oppgaver blir kanalisert til den ubundne tiden, kan dermed bidra til å forsterke forskjellene mellom antallet timer lærerne jobber. Hun påpeker derfor at det vil være et poeng å organisere lærernes arbeidshverdag slik at en stor andel av arbeidsoppgavene kan utføres på skolen.

## 5.4 Hvordan bør typiske NPM- elementer som målstyring, resultatkrav og desentralisering vektlegges i arbeidstidsavtalen?

### 5.4.1 Kontroll og rapportering som en del av en oppfølgingskultur

I mine intervjuer stilte jeg spørsmålet om hvorvidt de lokale arbeidstidsavtalene sikret en kontroll på årsverket. M1 fokuserte i denne sammenhengen på at man ved å binde opp mer av tiden hadde mer kontroll enn tidligere. Hun vektlegger at; *Som en profesjonell arbeidsplass er det viktig med ryddige rammer.* Som eksempel nevner hun at man ikke trenger å lete dersom det blir spurt etter en lærer. Hun er også inne på at dagens avtale gir bedre forutsetninger med tanke på kvalitetssikring av arbeidet på skolen. Dette konkretiserte hun ved å peke på at det er lettere å gi et mer helhetlig tilbud til både elever og foresatte der lærerne har oppøvd et tydeligere felles begrepsapparat enn tidligere. Hun fokuserer videre på at økt tilstedeværelsesplikt har påvirket både ønskene og behovene for samarbeid i personalet. Hun påpeker imidlertid at kvaliteten på arbeidet ikke nødvendigvis øker proporsjonalt med mengde bundet tid, men at balansen mellom arbeid utført på skolen og hjemme er bedre nå som tilstedeværelsesplikten er større. Rambøll hevder i sin rapport om skolenes arbeidstidsavtale at; *Tilstedeværelse på skolen er en forutsetning for dialog mellom lærer og skoleleder, lærer og foresatte, lærer og elev, og lærer og andre aktuelle instanser. Det er andre forventninger til skolen i dag, og det er helt nødvendig for lærer å være tilgjengelig for sine elever for at skolen skal kunne møte disse forventningene.* (Rambøll 2009: 47).

M1 er også opptatt av at mer tilstedeværelse gir mer kontroll. Hun presiserer videre at ideelt sett er det behovet, og ikke arbeidstidsavtalen, som bør styre graden av samarbeid og tilstedeværelse. Avtalen er likevel premissleverandør med tanke på møtestrukturen på skolen, hevder hun. Hun presiserer også at arbeidstidsavtalen, som alt annet, kun er viktig dersom den gir bedre læringsvilkår for elevene. Økt tilstedeværelsesplikt med fellesmøter og avdelingsmøter blir nevnt som gode arenaer for tilbakemeldinger, diskusjoner og statusrapporter mellom lærere og ledelse. Møtestrukturen og samarbeidet blir sikret gjennom nedfelling i den lokale arbeidstidsavtalen. Hun mener at dette er et vesentlig moment for å kvalitetssikre at undervisningstilbudet til elevene er harmonisert. Dette kan vises ved at for eksempel elevenes arbeidsplaner ved skolen har et homogent uttrykk. M2 er



av den oppfatning at slikt arbeid blir opplevd som nyttig uansett hvilken rolle man har på skolen. Dette står i så fall i kontrast til noe av Møllers forskning som sier at mange erfarer at avtalene kun virker som et kontrollregime (Møller 2000: 109). M2 presiserer at dette med kontroll på årsverket i stor grad baserer seg på tillit. Hun uttaler blant annet at: *Uavhengig av avtaleverket regner vi jo med at folk gjør jobben sin.*

Faglærerne og kontaktlærerne i min undersøkelse er ganske enige om at den lokale arbeidstidsavtalen spiller en mindre vesentlig rolle med tanke på å ha kontroll på årsverket. De leverer utsagn som; *Jeg kan ikke se at avtalen spiller noen rolle her. Jeg tror lærerne gjør jobben sin og vel så det, uavhengig av avtalen, og arbeidsforholdet er bygd mest på tillit. Folk vet når de skal være tilstede og når de har fri.* K2 poengterer at avtalen kun fokuserer på tilstedeværelse og at dette i seg selv er en dårlig kontrollmekanisme for selve arbeidet som blir utført. Med utgangspunkt i dette påpeker han videre at ytterligere binding lett kan bli oppfattet mer som styring fra ledelsen, enn et grep for å sikre ønsket utvikling.

K2 påpeker også *tryggheten* ved at dersom det oppstår et vanskelig samarbeidsklima mellom lærerne og ledelsen, er det den sentrale avtalen som gjelder. Rambølls undersøkelse viser imidlertid at på skoleeiernivå ønsker man at en ny sentral avtale bør ha fokus på et; *Mindre komprimert arbeidsår og (som ellers i arbeidslivet) arbeidsgiver bør ha full styringsrett over arbeidstiden. Hovedutfordringen nå er at det komprimerte arbeidsåret gir stor slitasje og høyt sykefravær, og nåværende avtale gir lite rom for utvikling ved at sentral avtale skal gjelde ved uenighet.* (Rambøll 2009: 53).

F1 synes at økt tilstedeværelsesplikt er med på å underbygge en (...) *mistillit fra de som bestemmer hvordan arbeidstidsordningen skal være.* Møller har også vist at typiske NPM - elementer som kontroll og rapportering, hos enkelte, til en viss grad blir sett på som mistillit og et eksternt angrep på lærerens autonomi. Hun fant at mange lærere oppfatter at målsetningen om at arbeidstidsavtalen skal bidra til å sikre profesjonalitet, og ha fokus på utviklingsmål, ikke nås. Samtidig presiseres det at betingelsene for å bli akseptert som profesjon ikke er forenlig med at lærerne på individuell basis bestemmer hva som er god praksis (Møller 2000: 109). Noe kontroll vil altså være nødvendig.

Med tanke på oppfølgingskultur er F1 også inne på at det (...) *aldri har vært noen fra ledelsen til stede i mine undervisningstimer for å sjekke hva jeg driver med, eller hvilken kjemi jeg har med elevene.* Hun etterlyser fokus på en slik type oppfølging og kvalitetssikring på lærerens arbeid. I forbindelse med lærernes tilstedeværelsesplikt påpeker hun at ledelsen har et sterkt fokus på å passe på at man er tilstede, men at (...) *man heller burde vært mer opptatt av hva vi gjør sammen med elevene istedenfor hva vi gjør når vi ikke er sammen med elevene.*

*Talisrapporten* peker på en generell svak oppfølgingskultur i alle ledd, fra skoleeier til skoleleder, fra skoleleder til lærer og fra lærer til elev (Vibe m. fl. 2009: 9). Rapporten fastslår videre at; *Norske rektorers tilbakeholdenhet i forhold til å følge med i lærernes arbeid og undervisning er slående.* (ibid. 2009: 16). Et gjennomgående passivt pedagogisk lederskap bekreftes ved at majoriteten av norske rektorer rapporterer at de bruker en lavere andel av sin tid på undervisningsrelaterte oppgaver enn gjennomsnittet i undersøkelsen. Det kommer også frem av rapporten at manglende mentorprogram for ferske lærere gjør seg gjeldende på mange skoler (Vibe m. fl. 2009: 9).

*Talis* kategoriserer *kontroll* som en dimensjon ved pedagogisk lederskap. Observasjon av undervisning i klasserommet, rådgivning til lærerne og inspeksjon av elevenes arbeider er eksempler på elementer som kan plasseres i denne dimensjonen. Norske skoleledere scorer dårlig når de blir målt på dette. Det å følge med på kjernevirksomheten i skolen, *lærernes praksis* og *elevenes arbeid*, prioriteres altså lavt blant norske skoleledere (ibid. 2009: 147-148).

Med tanke på oppfølging og oppfølgingskultur på skolen påpeker M2 at det er poeng hvordan dette blir gjort. Hun sier at ved bruk av LP-modellen utveksler lærerne erfaringer seg imellom. Mange lærere oppfatter nok dette som mer ufarlig enn om ledelsen skulle være en aktiv observatør, hevder hun. Fra et lederståsted er det likevel viktig å følge opp denne prosessen. Hun er inne på at strukturen, ved at en av lærerne på hver gruppe deltar i en oppsummering med rektor, i noen grad fanger opp dette. *Talisrapporten* beskriver at det er en utfordring at mange norske lærer opplever at vurderinger og tilbakemeldinger fra skoleledelsen er lite relevante og konkrete (Vibe m. fl. 2009: 18). En generell oppfatning blant lærere er også at man får lite råd og veiledning knyttet til hvordan undervisningen kan

forbedres (Vibe m. fl. 2009: 156). Strukturen som ligger i LP-modellen, vil jo i denne sammenhengen også kunne gi skoleledelsen bedre forutsetninger for å gi relevante tilbakemeldinger.

Møller hevder at skoleverket generelt preges av stor tillit på tvers av ledelsesnivåer. Hun mener at mangel på oppfølging og tilbakemelding dels kan bunne i denne tilliten. I grunnskolen brukes tidspress som begrunnelse. Hun stiller spørsmål ved om det heller handler om mangel på prioritering og kompetanse i å analysere undervisningskvalitet (Møller 2011: 45).

Dette med tett oppfølging kan imidlertid problematiseres ytterligere ved å peke på at detaljstyring kan føre til deprofesjonalisering av læreryrket, samtidig som det ikke nødvendigvis er samsvar mellom mye autonomi og bedre praksis. Undersøkelsen til Møller konkluderer med at møtet mellom individuell autonomi og den *offentlige* arenaen må kjennetegnes ved at (...) *undervisning og læring brytes mot hverandre i en kontinuerlig læringsprosess.* (Møller 2000: 110).

K1 påpeker at økt skjemavelde og et stadig økende resultatfokus kan være en trussel mot effektiv tidsbruk i skolen. *Dokumentasjonspresset kan føre til at fokuset på læringsarbeidet blir dysset mer ned enn det bør,* hevder hun. I denne sammenhengen er det viktig at skolene har nedfelt tydelige strategier og retningslinjer når det gjelder hva resultatene fra all testingen skal brukes til. Hun presiserer for eksempel at eksamen og nasjonale prøver er nødvendige kontrollmekanismer, men hun etterlyser altså en tydeligere strategi fra skolen der resultatene brukes mer målrettet i forbindelse med elevenes læringsarbeid. Skolene burde i større grad nedfelle egne beskrivelser om hvordan dette skal gjøres i den lokale arbeidstidsavtalen. Knut Roald peker på at mange vurderingstiltak er usystematiske. Han hevder at de ofte bærer preg av at det er noe man er pålagt å gjøre. Det etterlyses en større grad av systematikk rundt kvalitetsarbeidet. Eksempelvis nevnes økt grad av samarbeid mellom skoleeier og skole med tanke på hvordan resultatene skal analyseres og kommuniseres mellom nivåene. Det hevdes videre at det bør være større fokus på resultatene av ulike undersøkelser når styrkingstiltak skal utarbeides (Roald 2011: 15). I Stortingsmelding 19 vises det til Utdanningsforbundet som etterlyser tydeligere nasjonale krav til kartlegging, dokumentasjon og rapportering. Kommunenes sentralforbund er

imidlertid opptatt av at den totale dokumentasjonsmengden må sees i sammenheng. Dokumentasjonen vil ha ulik funksjon på de ulike nivåene i styringssystemet. Lærere trenger informasjon om læringsresultater for å tilrettelegge arbeidet. Skoleeier vil bruke de samme opplysningene til å fatte beslutninger i et økonomisk perspektiv (St m nr 19, 2009-2010: 37).

M1 tror ikke at det økende resultatfokuset og rapporteringsplikten har betydning for lærernes oppfatning av arbeidstiden. Hun mener imidlertid at måten tiden blir brukt på, kan spille en rolle. Hun hevder at flere lærere muligens har større fokus på papirarbeid, spesielt med tanke på flere eksterne krav. Selve undervisningen vil også kunne bli preget hos enkelte, hevder hun, for eksempel ved at fokuset på typiske prøveoppgaver kan bli større. Hun påpeker videre at dette kan ha både fordeler og ulemper med tanke på elevenes læringsutbytte.

Når det gjelder arbeidstidsavtalen som et verktøy for målstyring, fokuserer K1 på at mye av kjernen for å få til dette ligger i god organisering. Hun fokuserer på at omfanget tid man er bundet opp til skolen, er underordnet. Med tanke på å nå skolens utviklingsmål mener K1 at det avgjørende er hvordan den bundne tiden blir brukt i de ulike fora. Jeg har tidligere vært inne på at man nevner kompetansehevingstiltak i personalet som et viktig bidrag til en effektiv tidsutnyttelse i skolen. I forbindelse med dette nevner K1 at den lokale arbeidstidsavtalen bør spille en viktig rolle. Deres skole ligger i en kommune der skoleeier har initiert kompetansehevingskurs for alle skoler. Ulike kurs arrangeres ca. en gang i måneden. Obligatorisk deltakelse på disse er nedfelt i arbeidstidsavtalen. En av begrunnelsene er at man har (...) *best utbytte av kompetanseheving når den foregår kontinuerlig gjennom skoleåret*. Ved at skoleeier har organisert dette på kommunalt nivå har man samtidig sikret en høyere kvalitet på kursene, presiserer K1.

Stortingsmelding 31 peker på betydningen av en mer helhetlig forventningsavklaring mellom alle aktører i organisasjonen; *Dette innebærer at lærere må sette klarere krav og forventninger til hva elevene skal lære, rektorene må stille krav til læringsresultatene og læringsmiljøet ved skolen og vurdere sammenhengen mellom pedagogisk praksis og elevenes utbytte av opplæringen. Skoleeierne må sette krav til rektorene om resultater og støtte skolene i deres forbedringsarbeid*. (St m nr 31, 2007-2008: 10).

## 5.5 Hvordan kan man bruke arbeidstidsavtalen som et verktøy for å skape en lærende organisasjon?

Innledningsvis i oppgaven, henviser jeg til en del særegne trekk ved dagens arbeidstidsavtale for lærere. Avtalen danner mye av premissene for hvordan man kan påvirke kulturen på arbeidsplassen. I dette kapitlet vil jeg beskrive utsagn og kommentarer som angår hvordan intervjuobjektene oppfatter at deres arbeidsplass er preget av en lærende organisasjonsideologi. Samtidig vil jeg belyse disse utsagnene med relevant teori.

### 5.5.1 Den lokale arbeidstidsavtalens rolle i arbeidet med skolens utviklingsmål

Som jeg har beskrevet tidligere i oppgaven er en av hensiktene med å innføre lokale arbeidstidsavtaler at hver enkelt skole lettere skal kunne organisere sitt utviklingsarbeid på en hensiktsmessig måte (KS B-rundskriv 5/2006: 7-9). Rambøll har følgende formulering: Det presiseres likevel at: *Formålet med å utforme omforente utviklingsmål er å etablere målsettinger som man i fellesskap kan arbeide mot. Utviklingsmål er et element i utviklingen mot en resultatorientert skole, en utvikling som etter Rambølls forståelse Skolenes arbeidstidsavtale er ment å bidra til.* (Rambøll 2009: 17).

Respondentene i min studie svarte litt ulikt på spørsmålet om den lokale avtalen fungerte etter denne hensikten.

K1 sier at hun ikke kjenner deres lokale avtale i detalj. Hun er likevel av den oppfatning at avtalen *legger til rette for en type organisering som gjør at skolen kan jobbe effektivt med sine fokusområder.* Hun understreker videre at (...) *fokuset på selve avtalen er imidlertid ikke stort.*

F2 har liten tro på at skolens utviklingsmål sees i sammenheng med arbeidstidsavtalen. Han sier; *Jeg har jobbet ved denne skolen i mange år og kan ikke se at denne hensikten følges opp i særlig grad.*

M1 hevder at etableringen av et utviklingsteam bestående av rektor, inspektør, trinnleder og fagforeningsleder, er et resultat av formuleringer i den lokale avtalen. Teamet møtes tre timer hver måned. Fokuset består i å plukke ut det man oppfatter som viktig for skolen. Dette, forklarer hun, danner så grunnlaget for innholdet i fellestiden på torsdager. I rapporten fra Rambøll understrekes betydningen av en god relasjon mellom skoleleder og

tillitsvalgt. Man hevder at; *Negativt ladede relasjoner fører til at arbeidstidsavtalen ikke har mulighet til å fungere som strategisk styringsverktøy.* (Rambøll 2009: 7). En konstruktiv dialog mellom disse partene nevnes som en vesentlig faktor for å sikre gode forhandlingsprosesser på arbeidsplassen (Rambøll 2009: 7).

M2 er av den formening at skolen bruker den bundne tiden mer bevisst nå enn tidligere. Hun er imidlertid usikker på om dette har sammenheng med den lokale arbeidstidsavtalen. Hun formidler at skolen, gjennom den lokale arbeidstidsavtalen, har forpliktet seg til å arbeide med den tidligere beskrevne LP-modellen i tre år. Annenhver onsdag har personalet et samlet fokus på dette. Personalet deles i grupper der daglige problemstillinger og erfaringer diskuteres i bestemte former og med klare målsetninger. Man belyser egen praksis og diskuterer denne med kollegaene. M1 mener at lærere med et sterkt faglig fokus nok gjerne skulle brukt en del av denne tiden til mer faglig samarbeid. Hun sier videre at denne arbeidsformen også kan virke ubehagelig for enkelte som ikke ønsker så mye fokus på egen praksis. Hun uttrykker at; *De som er negative til LP-modellen føler nok at de blir fratatt noe av sin profesjonsfrihet.* Endelig understreker hun at de lærerne som er opptatt av relasjoner til elevene, og som ønsker å utvikle egen praksis, responderer svært positivt på denne måten å arbeide på. I artikkelen *Kompetent skoleledelse* presiseres det at skoleleders utfordring ofte er knyttet til læreres profesjonsidentitet, som igjen er forbundet med individuell autonomi med fokus på undervisning og relasjon lærer/elev (Irgens 2010: 137). I denne oppgavens teoridel viser jeg også til at de lokale arbeidstidsavtalene kan bidra til at lærerne får et mer helhetlig syn på arbeidet (Rambøll 2006: 6).

### **5.5.2 Den lokale arbeidstidsavtalens rolle når det gjelder å sikre kollegialt samarbeid**

K1 mener at lærerne på hennes skole er blitt flinkere til å bli presise på hva de ønsker å bruke fellestiden på. Større temaer er sortert og planlagt diskutert i bestemte møter. Slik unngår vi at fellestiden blir brukt til for eksempel (...) *å diskutere når tentamen skal være,* sier hun. K1 er usikker på om dette har sammenheng med arbeidstidsavtalen. Rambølls rapport presiserer imidlertid at en av intensjonene med lærernes arbeidstidsavtale er å bidra til å *samle fokus* om hva skolen, og dermed lærerne, skal arbeide med og mot. Det hevdes videre at (...) *dette kan bidra til både økt kvalitet og økt profesjonalitet blant lærere.* (Rambøll 2009: 47).

K2 er også inne på at mer binding i avtalen gjør at det oppstår flere potensielle treffpunkter med kollegaer. Han beskriver videre at han synes det er et poeng at det er en del bundet tid som ikke er låst til faste møter. Han sier for eksempel at det innimellom oppstår umiddelbare behov for å drøfte problemstillinger med andre i samme fagseksjon. Han synes det er en verdi at han da har anledning til å oppsøke kollegaen uten å måtte avbryte egne eller andres møter.

M2, på samme skole, hevder imidlertid at hun svært sjeldent erfarer at lærerne tar egne grep for å samarbeide, og mener at det er vesentlig at den lokale arbeidstidsavtalen kan ha en funksjon ved å legge rammene slik at man sikrer at samarbeidet blir målrettet og ikke tilfeldig. Hun er videre inne på at erfaringsutveksling innen fag er mangelfull. Hun skulle derfor gjerne sett at den lokale arbeidstidsavtalen i større grad fanget opp dette. Hun er forøvrig opptatt av at fellestid og avdelingsmøter gir rom for mye samarbeid.

Selv om F1 er tydelig på at hun gjerne skulle jobbet mer hjemmefra, bekrefter hun at det nå er lettere å få tak i kollegaene i kjernetiden mellom 8.20 og 14.20.

F2 syntes at premissene lagt i arbeidstidsavtalen fungerer utmerket og argumenterte med at; *man har fritimer etter skoletid der man har anledning til å samarbeide når man finner det formålstjenlig.*

M2 formulerte en problemstilling knyttet til at de har mange deltidsstillinger på sin skole. Dette gjør at mange strukturer på skolen er sårbare da det er få tider da alle er til stede, sier M2. Hun påpeker at dette spiller en betydelig rolle når det gjelder kvaliteten på alle samarbeidsstrukturer på skolen.

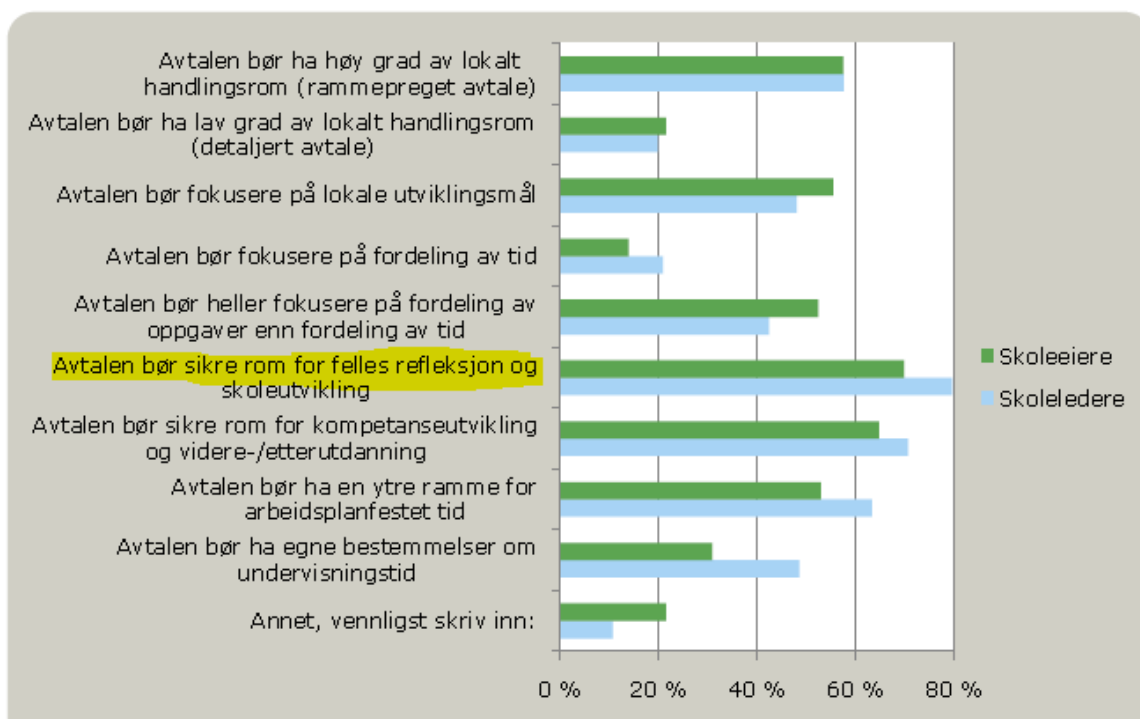
M1 presiserer at faste dager med trinnmøter og fellestid er et viktig grunnprinsipp for å sikre en felles forståelse for arbeidet med skolens utviklingsoppgaver. Med tanke på kvalitet er hun opptatt av at man er avhengig av at lærerne har en viss andel av tiden der de er på skolen samtidig. *Kvalitetssikringen er bedre da vi sammen blir enige om hvordan skolen skal drives*, sier hun. Samtidig er vi nødt til å ivareta lærernes behov for å arbeide på egenhånd. Hun mener at dagens tilrettelegging på skolen balanserer hårfint med tanke på denne avveiningen. Hun nevner blant annet innføring av nye vurderingsforskrifter sentralt som et eksempel på en oppgave som trenger et solid kollektivt fokus lokalt.

K1 fokuserer også på lederutfordringen som ligger i å ivareta spennet mellom autonomi for å opprettholde motivasjon, og kontroll av årsverket for å sikre en målrettet utvikling. F1 er enda tydeligere i sine beskrivelser og hevder at lærerne må få mer frihet til å bruke arbeidstiden slik de mener er best for elevenes læring. Lærernes motivasjon for å gjøre en god jobb vil da bli vesentlig bedre, sier hun. M2 tror også det er av betydning at ledelsen signaliserer at de har forståelse for at lærerne har mye å gjøre, og at de aktivt bidrar for å finne gode løsninger i hverdagen.

Stortingsmelding 31; *Kvalitet i skolen*, reiser noen problemstillinger knyttet til hva som gir kvalitet i skolen og hva som fremmer elevenes læring. Meldingen fastslår at det er relativt uvanlig at lærere på ungdomstrinnet (...) *sitter sammen og drøfter faglige begrunnelser for hvordan de kan løse faglige utfordringer i klasserommet.* (St m nr 31, 2007-2008: 47).

Rambøll spurte i sin undersøkelse skoleeiere og skoleledere om hva en sentral arbeidstidsavtale bør inneholde for å sikre god skoleutvikling. Som det fremgår av figuren under, er det klare utslag på at skoleledere ønsker at avtalen må sikre rom for *felles refleksjon*.

**Figur 7.2: Hva bør en sentral arbeidstidsavtale inneholde for å fungere optimalt og dermed sikre en god skoleutvikling?**





### 5.5.3 Den lokale arbeidstidsavtalens rolle når det gjelder å sikre individuelt spillerom

Både K1 og K2 sier seg fornøyd med balanseringen mellom individuelle og kollektive behov på deres skole. K1 presiserer at kun fire timer i uka er bundet opp fra ledelsens side. Hun indikerer at dette er et minimum for at skolen skal utvikle seg i samme retning.

F1 etterlyser et større individuelt spillerom og uttrykker et behov for å kunne være mer fleksibel. I skolens lokale arbeidstidsavtale er det nedfelt at; (...) *det gis mulighet for å flekse inntil to timer i uka, dersom det ikke kolliderer med undervisning eller planlagt møtetid/fellestid*. F1 hevder at denne ordningen ikke fungerer i praksis. Dette ble begrunnet med at dersom hun ikke har anledning til å flekse den ene uka, burde hun kunne flekse dobbelt uka etterpå. Den muligheten har hun ikke.

F2 fokuserer på at det fra ledelsens side legges stor vekt på at de skal være en *vi-skole*. Dette har, gjennom mange år, ført til at det er få autonome lærere på skolen.

Forfang viser til Gunnar Berg, som setter opp ulike begrepspar når det gjelder læreres samarbeid eller mangel på samarbeid. *Individualisme, nå-orientering og konservatisme* nevnes på den ene siden. Motsetningene vil, ifølge Berg, være *samarbeid, utvikling og fleksibilitet*. Det beskrives videre at autonomien kan gjøre seg gjeldende på individnivå, men han snakker også om en *kollektiv autonomi* der skolen som organisasjon er opptatt av å ta vare på et størst mulig frirom (Forfang 2011: 10).

I artikkelen *Kompetent skoleledelse* beskrives et spenningsforhold mellom det individuelle og det kollektive. Mer tilstedeværelsesplikt, som følge av innføringen av lokale arbeidstidsavtaler, er et naturlig resultat på flere av skolene. Graden av systematisert samarbeid og effektiv utnyttelse av at flere er til stede i et økt tidsomfang, er likevel vanskelig å avdekke. Man mener å kunne se at; *En individuell og driftsrettet praksis ble videreført innenfor en kollektiv ramme*. (Irgens 2010: 129). Kortsiktige oppgaver hadde også mye fokus da tiden ble brukt kollektivt. God struktur på samarbeidstid nevnes i tillegg som en viktig faktor for at signerte avtaler skal få verdi i praksis (ibid. 2010: 129-130).

M1 vokter poenget om at det er en begrenset mengde tid den lokale arbeidstidsavtalen kan styre. Hun presiserer at på deres skole er det kun de fire timene på torsdagene som eventuelt er med på å innskrenke det individuelle spillerommet. En av Rambølls

konklusjoner er at arbeidsgiver ønsker et større handlingsrom i en ny sentral arbeidstidsavtale. Det uttrykkes behov for innflytelse når det gjelder refleksjoner og forhandlinger om den lokale avtalen og lærernes arbeidstid (Rambøll 2009: 54).

M2 hevder at graden av individuelt spillerom har lite med avtalen å gjøre. Hun mener imidlertid at et avgjørende moment er kulturen på skolen. Hun sier at; *Planene legger ingen sperrer for å være autonom, men vi ønsker at lærerne skal forholde seg til en del felles retningslinjer*. Hun nevner håndtering av ordensreglementet som et eksempel der det er viktig at lærerne har en likest mulig praksis. Dette fordrer at man sitter sammen og diskuterer dette. Hun er videre tydelig på viktigheten av at det i noen sammenhenger blir lagt opp til diskusjoner om for eksempel undervisningspraksis uten at målet skal være at lærerne går tilbake til klasserommene sine og gjør alt på samme måte. Hun presiserer at den profesjonelle lærer må være kompetent til å takle en viss mengde frihet. Stortingsmelding 22, *Motivasjon – Mestring – Muligheter* peker på at læreren må ha et bevisst forhold til hva som fører til læring for at opplæringen skal bli effektiv (St m nr 22, 2010-2011: 95). I *Talissrapporten* hevdes det også at samarbeidet mellom lærerne ofte har preg av praktisk tilrettelegging (...) og i mindre grad om faglig profesjonelt samarbeid. (ibid. 2010-2011: 91). Det kan altså synes som om mange lærere samarbeider en del, men at dette arbeidet i for liten grad er en støtte for læreren med tanke på å gi elevene et profesjonelt opplæringstilbud.

Artikkelen *Kompetent skoleledelse* viser til at mange undersøkelser konkluderer med at kvaliteten i en skole henger sammen med hva lærerne gjør som et samlet personale. Gode skoler er kollektivt orienterte skoler som har utviklet en felles verdiplattform knyttet til vesentlige områder ved yrkesutøvelsen. Felleskap, enhet og konsekvens er typiske parametere for slike skoler. Samarbeid om undervisning og evaluering er også sentrale kjennetegn. Gode lærere er nødvendige for en god skole, men de er ikke alene en avgjørende faktor for at skolen skal lykkes (Irgens 2010: 133).

Som jeg var inne på i forbindelse med forskningsspørsmål en, presiseres det i Stortingsmelding 19 at hensiktsmessig bruk av fellestiden på skolen er en utmerket arena for å skape lærende organisasjoner (St m nr 19, 2009-2010: 14).

## 6.0 Drøfting

Med bakgrunn i det teoretiske grunnlaget og analysen i kapittel 5, vil jeg i denne drøftingsdelen ta for meg de mest sentrale momentene knyttet til oppgavens hovedproblemstilling: *Hvordan kan lokale arbeidstidsavtaler fungere som et pedagogisk styrings- og utviklingsverktøy i ungdomsskolen?* Formålet med prosjektet har vært å finne ut hvordan lærernes arbeidstidsavtale generelt, og de lokale avtalene spesielt, har betydning for lærernes tidsbruk i ungdomsskolen. Et sentralt moment i undersøkelsen har vært å avdekke hvordan utforming og praktisering av de lokale arbeidstidsavtalene påvirker tidsbruken i skolen. I forlengelsen av dette har det også vært interessant å vurdere andre faktorer som har betydning for læreres tidsprioritering. Jeg har forsøkt å kartlegge hvorvidt rollen som mellomleder, kontaktlærer eller faglærer kan være utslagsgivende for hvordan tiden brukes.

Skolens arbeidstidsavtale har dannet utgangspunkt for analysen. Mange av mine funn bærer imidlertid preg av at både overordnede fokus og gjennomført praksis ofte er uavhengig av avtalen. I dette kapitlet vil jeg derfor ta for meg hovedmomentene i min undersøkelse sett i sammenheng med forskningsspørsmålene.

### 6.1 I hvilken grad er det samsvar mellom det tiden brukes til, og det man ønsker å bruke tiden til?

Mitt prosjekt gir ingen entydige svar på dette spørsmålet, men det er mulig å identifisere noen typiske elementer. Generelt kan man si at informantene gir uttrykk for at lærernes arbeidstidsavtale er god, da den sikrer autonomi og fleksibilitet. Fra et lærerståsted kan man se en tendens mot at verdien ved å opprettholde en relativt høy andel ubunden tid anses som en mulighet fremfor en byrde ved avtalen. I teoridelen i oppgaven viser jeg til *Talissrapporten* som har vurdert læreres tidsbruk i et internasjonalt perspektiv. Her kan man se at norske lærere bruker forholdsvis lite tid på undervisning, men mer på andre aktiviteter. Mine empiriske funn viser noe av det samme ved at lærerne påpeker at yrkesutøvelsen bærer preg av at det er flere og mer sammensatte oppgaver. Det etterlyses mer tid til kjerneoppgavene. Det pekes da primært på mer tid til selve undervisningen.

Uavhengig av rolle på skolen uttrykker informantene at en økende andel tid går med til oppfølging av enkeltelever med spesifikke behov. Foreldrene har i dag en lavere terskel for å ta kontakt med skolen. Forventningene til hva skolen skal levere er også flere og tydeligere enn tidligere. Rapporten fra Jordfald underbygger dette ved å påpeke at e-post-kontakt med foreldre har økt drastisk. Norske lærere signaliserer økt tidsbruk også når det gjelder samarbeid med andre instanser, som for eksempel PPT (Jordfald m. fl. 2009: 37-39). I min studie påpekte flere at kontaktlæreres arbeidssituasjon vil være spesielt preget av denne faktoren, da det i første rekke er de som er ansvarlig for skole- hjem- kontakten. Andre nyanserte dette ved å hevde at man som kontaktlærer ble bedre kjent med elevene, og at man dermed har bedre forutsetninger for å tilpasse undervisning og opplæring på en effektiv måte.

Mine informanter er tydelige på at de ønsker å samarbeide i *den bundne tiden*. Et gjennomgående moment er imidlertid at de ønsker at denne samarbeidstiden skal være mer behovsprøvd. De opplever ofte at samarbeid blir initiert uten at man erfarer at dette bidrar verken til å utvikle skolen, eller at det letter egen arbeidssituasjon. En mellomleder uttrykker at samarbeidet ofte blir resultatløst dersom arbeidet ikke har tydelige føringer og mål fra ledelsens side. Det kan altså synes som om mange lærere oppfatter fellestid som en tidstyv da man ikke opplever at tidsbruken er relevant for daglige utfordringer. De ønsker derfor å bruke mindre tid på fellesmøter som angår skolen som helhet. Tidligere i oppgaven har jeg påpekt at det er en sentral lederutfordring nettopp å anskueliggjøre flest mulig relevante sammenhenger mellom temaer i fellestid og lærernes daglige praksis. Både kontaktlærerne og faglærerne i min undersøkelse understreker at man ofte opplever at man ikke får brukt tiden på det man ønsker fordi man må forholde seg til så mange ulike fokusområder. En annen lederutfordring vil i denne sammenhengen være å ha mot til å satse på få ting av gangen slik at arbeidet med skolens fokusområder blir mer målrettet.

Rapporten, kalt *Tidstyvene*, er inne på at det eneste norske lærere bruker mindre tid på i dag enn tidligere, er kompetanseheving (ibid. 2009: 39). Ironisk nok nevner de fleste lærerne at de ønsker å bruke mer tid på nettopp dette. En av mine informanter hevder at fokus på kompetanseheving er et av de viktigste momentene en lokal arbeidstidsavtale bør gjenspeile.

Det kan virke som om både mellomledere, kontaktlærere og faglærere opplever et tidspress. Mine funn indikerer likevel ikke at en gruppe opplever at manglende samsvar mellom realitet og ønske er større enn hos en annen gruppe. Kontaktlærerne har imidlertid i utgangspunktet flere og kanskje mer komplekse arbeidsoppgaver. Dette blir tidskompensert, men det kan stilles spørsmål ved om denne kompensasjonen er tilstrekkelig i forhold til oppgavene som er knyttet til funksjonen. En overordnet filosofi og tilnærming til hva yrket består i, synes likevel å være en avgjørende faktor for hvorvidt man opplever at man har tid til å gjøre det man bør eller ikke.

### **6.1.1 Lederimplikasjoner:**

- Den lokale arbeidstidsavtalen bør kvalitetssikre hvilke oppgaver lærerne bør prioritere.
- En kompetansehevingsplan bør være en del av avtalen. Det bør også fremgå hvordan kompetansen skal spres til resten av organisasjonen.
- Skolens utviklingsmål må være få, men tydelige.
- Skoleledelsen bør ha fokus på å arbeide med temaer på fellestid slik at lærerne opplever en tydelig sammenheng med daglig praksis. Fra skolelederhold bør man være bevisst at arbeidstidsavtalen kan være et viktig verktøy for å sikre struktur i dette arbeidet.

### **6.2 Hva skyldes det store spriket mellom lærere som oppgir at de jobber mye kontra lite?**

Jeg har tidligere vist til *Talissrapporten* som avdekket at ca. halvparten av norske lærere oppgir at de arbeider det antall timer man kan betegnes som rimelig i henhold til avtaleverket. Resten av lærerstanden deler seg i to der en fjerdedel oppgir at man jobber mindre enn 31 timer i uka, mens en fjerdedel oppgir at man jobber mer enn 43 timer i uka. Norske lærere scorer altså gjennomsnittlig med tanke på nedlagte arbeidstimer, men spriket mellom lærerne er stort.

Både teori og egen empiri viser at det ikke er arbeidstidsavtalen i seg selv, men håndhevingen av den, som er det mest sentrale når det gjelder å styre lærernes tidsbruk. Mellomlederne jeg har intervjuet, er opptatt av at avtalen kan fungere som et verktøy for å utjevne spriket mellom lærere som jobber mye og lite. De understreket betydningen av

avtalene når det gjaldt å sikre at alle ble involvert i ulike fora i skolen. I teoridelen peker jeg på at tid til forberedelser og etterarbeid er en hovedårsak til spriket mellom lærere som jobber lite og mye (Vibe m. fl. 2009: 130). Mine informanter påpekte at fagsammensetning kan ha betydning for spriket i nedlagte arbeidstimer. Kontaktlæreransvaret og generell grunnholdning til arbeidet er andre årsaker som ble nevnt. Min empiri avdekker at lærerne har fått flere oppgaver de senere årene. Man mener å kunne se at mange av disse oppgavene i stor grad gjøres i den ubundne tiden. Med dette som bakteppe vil det være rimelig å anta at flere oppgaver er med på å forsterke forskjellene mellom lærerne som jobber lite og mye. Et slikt faktum må det nødvendigvis tas hensyn til i utformingen og oppfølgingen av avtalene.

Bruk av byrdefullressurs, omplassering av ressurser mellom team samt nedsatt leseplikt ble nevnt som aktuelle grep for å utjevne forskjellene. Et signifikant funn i min undersøkelse er imidlertid at ingen mente at disse grepene hadde sammenheng med den lokale arbeidstidsavtalen. Mange lærere etterlyser imidlertid individuelle arbeidsplaner som synliggjør konkrete arbeidsoppgaver og forventet tidsbruk på individnivå.

Med tanke på de store forskjellene i antall nedlagte arbeidstimer blant norske lærere kan man stille spørsmålet om hva som er årsaken til at et slikt sprik kan forekomme. Det komprimerte arbeidsåret med ulik grad av tilstedeværelsesplikt kan være en faktor, og manglende oppfølgingsrutiner fra skoleledelsen kan være en annen. I forlengelsen av dette kan man fremme en hypotese om at mangel på overordnet styring gir et for stort lokalt handlingsrom. Lokale avtaler og praksis på hver enkelt enhet vil dermed kunne utvikles i ulik retning. En konsekvens av dette kan bli store forskjeller mellom lærerne.

### **6.2.1 Lederimplikasjoner:**

- Håndheving av avtalen i praksis er avgjørende for at avtalens funksjon ivaretas.
- Bevisst bruk av den lokale arbeidstidsavtalen og individuelle arbeidsplaner kan være et nyttig verktøy, med tanke på å fordele arbeidsbyrden best mulig.

### **6.3 Hvordan bør typiske NPM- elementer som målstyring og resultatkrav vektlegges i en lokal arbeidstidsavtale?**

NPM, med sine reformelementer, vil sette måloppnåelse på dagsordenen. Man vil ansvarliggjøre aktørene ved å gi dem økt ansvar for innholdet i virksomhetene. Samtidig ønsker man tydelige tilbakemeldinger på resultatene. I et NPM- perspektiv vil man vektlegge at utviklingen er forskningsbasert. I skolesammenheng vil dette kunne bidra til å dreie fokuset mot hva som er oppnådd, heller enn hva som er gjort.

#### *Økte krav om dokumentasjon*

Entydige funn i min empiri er at lærerne opplever et stort dokumentasjonspress. Dette oppleves som tidkrevende. I forbindelse med innføringen av *Kunnskapsløftet* er kravene om skriftlig dokumentering skjerpet. Rapporten *Tidstyvene* viser for eksempel til krav om økt skriftliggjøring i forbindelse med elevvurderinger. Det påpekes at dette kan være nyttig med tanke på elevenes læringsutbytte. Ofte ser man imidlertid at koblingen mellom skriftlige vurderinger og økt læringsutbytte er utydelig (Jordfald m. fl. 2009: 39). En av kontaktlærerne i mitt datagrunnlag uttrykker at økende skjemavelde kan være en trussel mot effektiv tidsbruk i skolen. Hun etterlyser en tydeligere agenda fra skolens side der man lokalt har definert hva resultater og dokumentasjon generelt skal brukes til. Det vil også være en sentral lederoppgave å konkretisere eksterne krav slik at de omsettes i målrettede tiltak på skolen. De lokale arbeidstidsavtalene vil kunne være et egnet verktøy i denne sammenhengen.

#### *Kontroll på årsverket*

Min undersøkelse avdekker ulike perspektiver på kontroll når det gjelder grad av *bindingstid* for lærerne. Det kan synes som om man oppfatter dette ulikt avhengig av hvilken rolle man har på skolen. Ledelsen ved skolene uttrykker et eksplisitt behov for kontroll, og syns at arbeidstidsavtalen er et godt virkemiddel i denne sammenhengen. Lærerne på sin side hevder at slik kontroll er underordnet, da *lærerne gjør jobben sin uansett*. Mange av lærerne i mitt materiale sier at jo mer detaljert avtalen er, jo mer mistillit signaliserer dette. Slik kommer man i en situasjon der lederne har behov for et styringsverktøy som lærerne verken ønsker eller ser hensikten med. En kontaktlærer påpekte for eksempel at ensidig fokus på

tilstedeværelse er en lite egnet kontrollmekanisme for selve arbeidet som blir gjort. I denne sammenhengen er det derfor viktig å rette oppmerksomheten mot avtalens intensjon om fokus på skolens utviklingsmål. Dersom innhold og lokale mål er gjenstand for diskusjon, vil dette kunne gjøre avtalen mer verdifull for alle parter. Et sentralt spørsmål vil likevel være om dagens avtaler gir stort nok spillerom for skoleledelsen med tanke på en optimal bruk av ressursene.

### *Oppfølgingskultur*

Tydelige mål og resultatkrav krever oppfølging. Mellomlederne oppga tidspress som en mulig årsak til at fokuset på slik oppfølging ikke er så stort som ønskelig. Skolene hadde sporadiske evalueringer, men dette var ikke systematisert utover obligatoriske elementer som for eksempel medarbeidersamtaler. Lærerne etterlyser mer oppfølging av arbeidet sitt. Det er likevel noe uklart hva man ønsker oppfølging på, og i hvilken grad dette skal formaliseres i lærernes avtaleverk. I forbindelse med evaluering av praksis var bruk av LP-modellen et verktøy man benyttet ved den ene skolen. Mellomlederen ved denne skolen påpekte at mange lærere opplevde dette som mer ufarlig da evalueringen er mellom lærerne og ikke mellom leder og lærer.

#### **6.3.1 Lederimplikasjoner:**

- Arbeidstidsavtalenes hovedfokus bør være et best mulig læringsutbytte for elevene. Samtidig bør den sikre at dokumentasjonskrav og rapportering gjøres mest mulig tidseffektivt.
- Avtalen bør beskrive en systematisk plan for hvordan oppfølging av lærerne skal foregå gjennom året.



## **6.4 Hvordan kan skoleledelsen bruke arbeidstidsavtalen som et verktøy for å skape en lærende organisasjon?**

I motsetning til NPM er lærende organisasjoner i større grad opptatt av å stille spørsmål knyttet til mål og veivalg. Slik åpner det seg for en prosess knyttet til kvalitetsutvikling og skoleutvikling generelt. Både ansatte og brukerne får en annen type medvirkning i dette perspektivet (Dahl m. fl. 2004: 36-37).

### *Utviklingsmål*

Rambøll konkluderer med at arbeidet med lokale utviklingsmål er vellykket, da mange skoleledere oppgir at konkretiserte utviklingsmål nedtegnes i de lokale arbeidstidsavtalene. Dette er ikke tilfelle i min undersøkelse. Mine funn indikerer at skolens utviklingsmål er lite kjent, og at lærerne har et perifert forhold til hvordan disse skal danne grunnlaget for utviklingen av de lokale arbeidstidsavtalene.

### *Samarbeid*

I analysedelen henviser jeg til Hargreaves som hevder at samarbeidskulturer som ideal er uforenlig med sterk sentral styring (Hargreaves 96: 223-225). I dette perspektivet, vil man som leder måtte gjøre avveininger knyttet til hvor mye samarbeid man kan pålegge, med tanke på å få ønsket effekt. Rambølls undersøkelse viser at en gjennomgående tendens i det kvalitative datamaterialet er at skoleledere møter motstand hos undervisningspersonalets tillitsvalgte dersom de foreslår økt lærertilstedeværelse med det mål å tilrettelegge for kollegialt samarbeid (Rambøll 2009: 34). Betydningen av en åpen og god dialog mellom ledelsen og lærerne påpekes av flere av mine informanter. Ved den ene skolen hadde man et eget utviklingsteam sammensatt av både lærere og skoleledelse. Her ble man sammen enige om hvilke fokusområder skolen skulle ha på den såkalte fellestiden. Mellomlederen ved den andre skolen jeg har gjort mine undersøkelser ved, var inne på at systematisk bruk av fellestiden bidro til å gjøre lærerne mer motiverte. Ved denne skolen arbeidet man nå systematisk med LP-modellen, og gjennom den fikk man til gode diskusjoner om hverdagslige problemstillinger. Det kan altså synes som om nedfelling i den lokale arbeidstidsavtalen bør legge til rette for en type organisering der lærerne er aktive bidragsytere med tanke på innholdet. Med utgangspunkt i at lærernes erfaringsgrunnlag er

eneste sikre karakteristika når det gjelder læringsutbytte, (Strøm m. fl. 2009: 40) vil det være av stor betydning at lærernes erfaringer spres på en effektiv måte i organisasjonen.

Arbeidstidsavtalen er et verktøy for å skissere rammene for dette arbeidet.

Både egen og andres forskning er inne på at mer tilstedeværelsesplikt gir flere både formelle og uformelle samarbeidsarenaer. Det kan synes som om begge samarbeidsformene er viktige i en kvalitetssikringsprosess på skolen. Det formelle samarbeidet på for eksempel teamnivå, vil kunne ivareta et likest mulig opplæringstilbud for elevene. Økt tilstedeværelsesplikt gir imidlertid også rom for mer uformelt samarbeid. Dette vil igjen kunne ha den funksjonen at justeringer og forbedringsarbeid kan samkjøres på en mer fleksibel og effektiv måte. Jeg har i teoridelen vist til blant annet Haugsbakken og Mordal som har funnet at kollektivt orienterte skoler, med tydelige strukturer hva angår tilstedeværelse, opplever at man har bedre tid enn andre. I min undersøkelse er det også en tendens til at informantene ser flere fordeler enn ulemper ved å ha noe mer binding til arbeidsplassen. En kritisk suksessfaktor vil likevel være at denne tiden må oppleves relevant for hver enkelt lærers arbeidsoppgaver.

*Sannhetens øyeblikk i skolen er møtet mellom lærer og elev*, hevdet en rektor ved Lynghei skole (Fuglestad 2006: 103). Sentralt og lokalt initierte planverk vil til enhver tid være viktige verktøy for skoleutvikling. I min undersøkelse kommer det imidlertid frem at de fleste lærerne ønsker en stor grad av profesjonell frihet. På skolenivå vil det være sentralt at bevissthetsnivået rundt utviklingsmålene i den lokale arbeidstidsavtalen er såpass høyt at dette gjennomsyrrer lærernes arbeid også på individuelt nivå og i møte med elevene. Dette krever at personalet er samlet til faste tider med tydelige agendaer. Eksterne krav bør i kombinasjon med lærernes erfaringer danne utgangspunkt for dette samarbeidet.

#### **6.4.1 Lederimplikasjoner:**

- Det er en viktig lederoppgave å skape bevissthet rundt utviklingen av og arbeidet med skolens utviklingsmål. Utviklingen av målene bør foregå i samarbeid med kollegiet.
- Avtalene bør være organisert slik at det er rom for både uformelt og formelt samarbeid.

- Skolens utviklingsarbeid må sees i sammenheng med tidligere erfaringer, skolens kollektive minne. Arbeidstidsavtalen kan være et verktøy ved at det presiseres når og hvordan disse erfaringene skal drøftes.

## 7.0 Konklusjon

### 7.1 Implikasjoner for ordningen med lokale arbeidstidsavtaler

Formålet med denne studien har vært å forstå hvordan den sentrale avtalen og lokale varianter av denne kan ha betydning for skoleutvikling og elevenes læringsutbytte på ungdomsskolenivå. Studiens problemstilling stiller spørsmålet om hvordan lokale arbeidstidsavtaler kan fungere som et pedagogisk styrings- og utviklingsverktøy i ungdomsskolen. Med dette som basis har jeg formulert forskningsspørsmål som har åpnet for en refleksjon rundt læreres tidsbruk generelt og variasjoner i tidsbruk mellom lærere. Jeg har videre fokusert på hvordan elementer fra New Public Management- (NPM) ideologi og Lærende organisasjon- (LO) ideologi bør vektlegges i avtalene.

#### *Økt fokus på lokale utviklingsmål*

Lokale arbeidstidsavtaler har generelt svært ulik utforming. I min undersøkelse har avtalen ved den ene skolen et ensidig fokus på timetelling og tilstedeværelse. Ved den andre skolen er avtalen kategorisert i fire hovedpunkter der *kompetanseheving* er et av disse. I avtalen er man konsekvent på å begrunne hvorfor de ulike hovedpunktene er med, men lokale utviklingsmål er vanskelig å identifisere.

Det kan altså synes som om bevissthet rundt skolens utviklingsmål er for lavt både blant skoleledere og lærere. Dersom dette skal bli tydeligere, må det være økt fokus både på prosessen rundt utviklingen av, og på innholdet i, disse målene. Teori og egen empiri avdekker også at det generelle bevissthetsnivået om lærernes arbeidstidsavtaler, er lavt. Mange kjenner ikke innholdet i avtalen som gjelder ved sin skole.

#### *Håndheving av avtalen som det mest sentrale*

Jeg vil videre påpeke at håndheving av avtalen er en vesentlig faktor med tanke på lærernes tidsbruk. Mange informanter påpeker at det sjelden fokuseres på den skriftlige delen i avtalene. Det er et lederansvar å sikre at det man er blitt enige om i avtalen, følges opp i praksis. Med tanke på utjevning av spriket mellom lærere som jobber mye og lite, vil økt tilstedeværelsesplikt kunne være et effektivt grep. Tilstedeværelsesplikten i seg selv må imidlertid ikke bli et mål. Det er et avgjørende poeng at tiden blir brukt slik intensjonen i

avtalen tilsier. I denne sammenhengen vil avtalen også kunne være et verktøy for skolen med tanke på å rette arbeidsinnsatsen mot skolens konkrete utviklingsmål. Omforente utviklingsmål er i denne sammenhengen spesielt viktig med tanke på at nesten 70 % av grunnskolelærerne sier seg helt eller delvis enige i at arbeidstidsavtalen generelt gir for mye bundet tid.

Min undersøkelse viser at det gjøres ulike grep på skolene for å sikre en hensiktsmessig fordeling av arbeidsbyrde. Disse grepene er imidlertid mer eller mindre uavhengige av den lokale arbeidstidsavtalen. Det er imidlertid viktig å merke seg at skolelederen må evne å skape en kultur på arbeidsplassen, slik at man ikke trenger å henvise til den skriftlige arbeidstidsavtalen for å få gjennom det man ønsker. Avtalen, som utgjør rammene for lærerens arbeid, må brukes aktivt i hverdagen. Innholdsmessig bør fokuset i større grad ligge på intensjon og mål heller enn timer og minutter.

Med tanke på vektlegging av NPM- og LO- inspirerte momenter, kan det synes som om gode avtaler er tydelige på hva man vil bruke tid på i personalet som helhet og hva som bestemmes uten drøftingsprosesser. Man kan konkludere med at tidsomfanget personalet er samlet, er underordnet med tanke på å nå skolens utviklingsmål. Mindre grad av *tilstedeværelsesplikt* vil imidlertid innebære at man på skolenivå må ha tydeligere forventninger og krav med tanke på resultater av skoleutviklingsarbeidet. Skolen er en bedrift der mennesker er produktet. Dette legger tydelige føringer både med tanke på utvikling, kontroll og resultatoppnåelse. Slikt sett vil organisasjonslæring med elementer av NPM kunne være en hensiktsmessig tilnærming.

En utfordring knyttet til lærende organisasjoner blir hvordan en skal kunne styre en kvalitetsutviklingsprosess som hovedsakelig er basert på refleksjon rundt egen praksis. I denne sammenhengen vil verktøy fra NPM-ideologien kunne bidra til å justere og systematisere. Uavhengig av hvordan NPM- og LO- elementer er vektlagt i avtalen, vil det likevel være en av utdanningslederens hovedoppgaver å bruke de *riktige* verktøyene på de ulike problemstillingene.

Hargreaves påpeker at; *Tiden er et evig problem for lærerne, og få lærere vil noensinne gå med på at de har nok i løpet av arbeidsdagen. Undervisning er krevende arbeid, og det tar aldri slutt, det er alltid mer å gjøre.* (Hargreaves 2004: 126). I enhver organisasjon kreves det

at man evner å integrere forandringene i (...) *allerede eksisterende rutiner*. (Hargreaves 2004: 127). Utarbeiding og oppfølging av lokale utviklingsmål, vil i denne sammenhengen kunne være et viktig bidrag for å nå målsetningen om målrettet og effektiv tidsbruk i skolen.

## Litteraturliste

*Akershuskolen (2010-2011). Lokal arbeidstidsavtale*

*Buskerudskolen (2010-2011). Lokal arbeidstidsavtale*

Christensen, T., Egeberg, M., Larsen, H.O, Læg Reid, P. & Roness, P.G. (2007). *Forvaltning og politikk*. Oslo: Universitetsforlaget. Kap. 6.

Dahl, T., Klewe, L. & Skov, P. (2004). En skole i bevegelse. *Evaluering af satsning på kvalitetetsudvikling i den norske grundskole*. København, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag. Kap 3.

Forfang, K. (2010). *Hva styrer lærernes pedagogiske praksis, og hvilke utfordringer gir dette skoleleder i forhold til pedagogisk ledelse?* Masteroppgave i skoleledelse. NTNU.

Grøterud, M og Nilsen, B.S. 2001: *Ledelse av skoler i utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Hargreaves, A. (1996). *Lærerearbeid og skolekultur: læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Hargreaves, A. (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Haugsbakken, H. & Mordal, S. (2010). Godt samarbeid, bedre tid. *Bedre skole* 04/2010, 50-54.

Haugsbakken, H. & Mordal, S. (2009). *Rapportering fra kvalitative studier i kartlegging av tidsbruk og organisering i grunnskolen*. Trondheim: SINTEF. Teknologi og samfunn.

Irgens, E.J. Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole. Andreassen, R.A., Irgens, E.J. & Skaalvik, E., M. (red) *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir akademisk forlag (2010)

Johannessen, A. Tufte, P.A. & Kristoffersen, L. (2009). *Samfunnsvitenskapelig metode*. (3. utgave, 5. opplag). Oslo: Abstrakt forlag as.

Jordfald, Bård, T. Nyen & Å. Arup Seip (2009): *Tidstyvene – En beskrivelse av lærernes arbeidssituasjon*. FAFO-rapport 2009: 23.

Karlsen, G.E. (2006). *Utdanning, styring og marknad: norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2008). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

KS (2007). *Stolt og unik. Arbeidsgiverstrategi mot 2020*. Oslo. Kommuneforlaget.

- KS B-rundskriv nr.: 5/2006. *Tariffoppgjøret 2006 – SFS 2213* Undervisningspersonalet i kommunal og fylkeskommunal opplæring.
- Lillegården kompetansesenter, Utdanningsdirektoratet & Høgskolen i Hedmark. *LP – modellen, læringsmiljø og pedagogisk analyse*. <http://www.lp-modellen.no/> (Hentet 14.9.2011)
- Møller, J. *Arbeidstidsavtalen - en gjøkunge i skolens etablerte yrkeskultur?* Lægdene Ø., Berg, G., Møller, J., Halvorsen, E.M., Hagesæter, A., Stålsett, U. (red.) *Skolekultur i fokus*. Kristiansand: Høyskoleforlaget. (2000).
- Møller, J. og Ottesen, E. (2011). *Styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. J. Møller og E. Ottesen (red) *Rektor som leder og sjef*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olaussen Å, Wollebæk, H.P. (2002) *New Public Management*. Temanotat (2002/6) Utdanningsforbundet.
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2011). *Læreren med forskerblikk*. 1. utg. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Rambøll (2009) *Bidrar skolenes arbeidstidsavtale til en bedre skole?* Evaluering av lærernes arbeidstidsavtale opp mot avtalens intensjoner. Sluttrapport 2009 <http://www.rambollmanagement.no/news/~media/E2B77E93D2AC4B0981CFA0202C177985.ashx> (hentet 13. oktober 2010)
- Roald, K. (2011). *Skoleleing og kvalitetsvurdering. Korleis leie kunnskapsutviklande kvalitetsarbeid*. *Bedre skole* 03/2011, 11-15.
- Scherp, H.-Å & Scherp, G. B. (2007). *Lärande och skoleutveckling: ledarskap för demokrati och meningsskapande*. Karlstad: Karlstad University Studies: 2007: 7
- Skaagen, Kåre: *Forskning som dialog. Om kvalitative metoder i pedagogisk forskning*. <http://munin.hsh.no/lu/inf/NU/FMI/index.htm> (hentet 13. oktober 2010)
- Skrøvet, S. & Stjernstrøm, E. (2006). *Ulike arenaer for utøvelse av ledelse: praksisfellesskap og delkulturer*. I: Møller, J. & Fuglestad, O. L. (red) (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Standahl, M. B. (2004): *Fra versting til besting*. Hovedoppgave i spesialpedagogikk. Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 19 (2009-2010). *Tid til læring*. Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 22 (2010-2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Kunnskapsdepartementet.



- Strøm, Bjarne, L.E. Borge og H. Haugsbakken (2009c): *Tidsbruk og organisering i grunnskolen: Sluttrapport*. Nr. 04/09.
- Thagaard, Tove (2009). *Systematikk og innlevelse*. 3. utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tidsbrukutvalget (2009). *Rapport fra Tidsbrukutvalget*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Tiller, T. (1990). *Kenguruskolen: Det store spranget: Vurdering basert på tillit*. Oslo: Gyldendal.
- Valle, R. (2006). Politisk blikk på skoleledelse. I: Møller, J. & Fuglestad, O. L. (red) (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vibe, N., Aamodt, P.O., & Carlsten, T.C. (2009) *Å være ungdomsskolelærer i Norge*  
Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS) OSLO:  
NIFU STEP Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning Rapport  
23/2009

Vedlegg 1

Forsknings spørsmål	Intervju spørsmål
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan vurderer du lærernes arbeidstidsordning generelt? (Vurderes den som en byrde eller en mulighet?)</li> </ul>
<p><b><i>I hvilken grad er det samsvar mellom det tiden brukes til, og det man ønsker å bruke tiden til?</i></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan vurderer du samsvaret mellom det tiden brukes til og det man ønsker å bruke tiden til på din skole?</li> <li>• Hvilken rolle spiller arbeidstidsavtalene i denne sammenhengen?</li> <li>• Hvordan vurderer du at den lokale arbeidstidsavtalen legger til rette for at du kan gjøre arbeidet ditt på en best mulig måte?</li> <li>• Hva vektlegger du som de mest sentrale elementene i den lokale arbeidstidsavtalen?</li> </ul>
<p><b><i>Hva skyldes det store spriket mellom lærere som oppgir at de jobber mye kontra lite? Hvordan har dette eventuelt sammenheng med de lokale arbeidstidsavtalene?</i></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan vurderer du fordelingen av arbeidsbyrden på din skole?</li> <li>• Benyttes funksjonstillegg? Hvordan er dette ivaretatt i arbeidstidsavtalen?</li> <li>• Hvilke andre grep tas for å fordele den totale arbeidsbyrden best mulig?</li> <li>• Hvilken rolle spiller den lokale arbeidstidsavtalen i denne sammenhengen?</li> </ul>
<p><b><i>Hvordan bør typiske NPM-elementer, som målstyring og resultatkrav, vektlegges i avtalene?</i></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan vurderer du at avtalen ivaretar: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kontroll på årsverket?</li> <li>- Funksjonen som et mål- og resultatstyringsverktøy?</li> </ul> </li> <li>• Hvordan fungerer resultatoppfølgingen på skolen?</li> <li>• Hvilke kontrollmekanismer benyttes?</li> </ul>
<p><b><i>Hvordan bruke arbeidstidsavtalen som et verktøy for å skape en lærende organisasjon?</i></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan vurderer du at avtalen ivaretar: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kollegialt samarbeid, refleksjon og erfaringsutveksling</li> <li>- Individuelt spillerom for læreren?</li> <li>- Involvering av de ansatte når det gjelder å bli enige om hvordan årsverket skal disponeres?</li> </ul> </li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Har du utfyllende kommentarer knyttet til arbeidstidsordningen for lærere i ungdomsskolen?</li> </ul>

