

Ann Kristin Søråune Gamlemshaug

A-tid er undervisningstid. B-tid er alt det andre.

En intervjustudie av holdninger til og erfaringer med avtaleverket for arbeidstid for undervisningspersonalet, med særlig fokus på arbeidstid på skolen.

Masteroppgave i Skoleledelse

Veileder: Thomas Dahl

November 2020

Ann Kristin Søråune Gamlemshaug

**A-tid er undervisningstid.
B-tid er alt det andre.**

*En intervjustudie av holdninger til og erfaringer med
avtaleverket for arbeidstid for undervisningspersonalet,
med særlig fokus på arbeidstid på skolen.*

Masteroppgave i Skoleledelse
Veileder: Thomas Dahl
November 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

A-tid er undervisningstid. B-tid er alt det andre.

En intervjustudie av holdninger til og erfaringer med avtaleverket for arbeidstid for undervisningspersonalet, med særlig fokus på arbeidstid på skolen.

Ann Kristin Sjøraune Gamlemshaug

NTNU

Trondheim 2020

Forord

Lite ante jeg da jeg startet på studiet ledelse i skolen ved HINT, at jeg 5 år senere skulle lever inn en masteroppgave innenfor samme tema på NTNU. Det var ikke planen da jeg startet, men grunnstudiet ga mer-smak, og jeg takker min arbeidsgiver Val videregående skole som satte meg på sporet av videreutdanningen, og Vikna og Inderøy kommune som lot meg fortsette og fullføre mastergraden.

Studiet har gitt meg rik input til den jobben jeg gjør i skolen hver dag, og det har lært meg å se på skoleledelsesfaget med nye øyne. Det har til tider vært krevende å studere ved siden av full jobb, men med tiden til hjelp, og med gode, støttende personer på siden, har det sakte gått fremover mot et sluttresultat.

Takk til Thomas Dahl for kyndig og tålmodig veiledning, og for gode innspill under prosessen som har gjort oppgaven til det den er, og takk til min ektemann som har oppmuntret meg til å gå videre i de dypeste dalene og hjulpet meg til å komme med videre fram, og opp.

Takk til intervjuobjektene som stilte villig opp og som delte av sine erfaringer.

Jeg håper oppgaven min kan treffe personene som leser den og kanskje være med å forandre samfunnet litt, slik at det skjer en bevegelse i norsk skole i forhold til hvordan man benytter handlingsrommet i arbeidstidsavtalen og hvordan man styrer skolene innenfor arbeidstidsordningen for lærere.

Inderøy 28.10.20

Ann Kristin S. Gamlemshaug

Sammendrag

SFS 2213, særavtale for undervisningspersonalet, ble til som et resultat av streiken i 2014 under parolen «MER TID TIL HVER ENKELT ELEV». Avtalen, som ble inngått mellom Utdanningsforbundet (UTDF) og Kommunenes sentralforbund (KS), har som utgangspunkt at den skal kunne forhandles lokalt, og at den skal kunne evalueres og revurderes årlig slik at arbeidstiden skal kunne tilpasses skolens behov.

Intensjonen med avtalen er at den skal ha et oppgavefokus, først og fremst, og at rektor og plasstillitsvalgt skal komme til en enighet for sin skole basert på hva skolen står fremfor av utfordringer og oppgaver. Min erfaring er, dessverre, at fokuset med en gang dreier seg inn på avtalens minstetidstabell, og at UTDFs hovedinteresse er å «binde» minst mulig tid, mens skoleleders hovedinteresse er å avsette tilstrekkelig tid til de oppgaver man ser ligger foran. I realiteten oppleves ikke forhandlingene som forhandlinger, men som en ildprøve av tillitsbegrepet begge veier, og at forbundet både går og vil gå seirende ut, gitt føringene i tariffavtalen. Min problemstilling har derfor blitt: ***Er det top-down-styring som er årsaken til at man ikke ønsker mer arbeidsplanfestet tid i skolen?***

For å finne svar på min problemstilling har jeg intervjuet to grunnskolerektorer og en hovedtillitsvalgt i samme kommune. I intervjuene forsøkte jeg å finne ut av hvilken forståelse som eksisterte av ulike områder i SFS 2213, og med et særlig fokus på forståelsen av arbeidstidens innhold. Særlig viktig for meg var det å finne svar på spørsmål som omhandlet profesjonens forståelse for egen arbeidstidsordning, og rektorenes opplevelse av denne i praksis, da det er her jeg opplever at «slaget står». Differansen mellom det rektor og arbeidsplasstillitsvalgt kommer til forhandlingsbordet med, baseres på erfaringer som rektor og lærergruppen gjør over år. I de forhandlingene jeg har deltatt i, har man kommet sammen til forhandlinger med ulike ståsted, dette til tross for at man har ett felles mål for øye: Elevenes læring; at denne skal bli så optimal og effektiv som mulig, slik at skolen som lag kan jobbe med samfunnsoppdraget om å gi elevene «*kunnskap, dugleik og holdningar for å mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet*» (Opplæringslova § 1.1).

Denne oppgaven viser at det finnes potensiale for forbedring for bedre utnyttelse av arbeidstid for både lærere og skoleledere.

Innholdsfortegnelse

1. Introduksjon.....	6
1.1. Begrunnelse for valg av tema	6
1.2. Temaets aktualitet.....	8
1.3. Oppgavens oppbygning og avgrensninger	9
2. Definisjoner og begrepsavklaringer	10
2.1. Hva er SFS 2213?	10
2.1.1. Intensjonene med SFS 2213	10
2.1.2. Arbeidstid på og utenom skolen	10
2.1.3. Årsverket i SFS 2213	11
2.2. Hva menes med top-down-styring?	12
2.3. Rektors styringsrett	13
2.4. Medbestemmelse og partssamarbeid.....	13
3. Sammenhengen mellom arbeidsplanfestet tid og samarbeid mellom lærere - noen teoretiske perspektiver	15
3.1. Hva sier forskningen?	15
3.1.1. Strømninger fra 1980-tallet.....	15
3.1.2. Forskningsfronten -hva rører seg?	18
4. Metodebeskrivelse.....	20
4.1. Valg av metode.....	20
4.2. Begrunnelse for valg av metode.....	20
4.3. Redegjørelse for utvalget – valg av informanter	20
4.4. Prosedyre for datainnsamling	21
4.5. Dataanalyse	21
4.6. Generalisering, validitet og reliabilitet	22
4.7. Etske avgjørelser og behandling av personopplysninger	22
5. Presentasjon av data og analyse av undersøkelse.....	24
5.1. Kontekst.....	24
5.2. Kategorisering.....	25
5.2.1. Forhandlingsklima og holdninger til intensjonene i SFS 2213.....	25
5.2.2. Synet på fellestid	26
5.2.3. Divergens mellom intensjoner og praksis i skolen	27
5.2.4. Viktige funn	28
6. Er det for stor grad av top-down-styring som er årsaken til at man ikke ønsker mer arbeidsplanfestet tid?.....	30

6.1. Hvorfor skulle man ønsket seg mer arbeidsplanfestet tid?	30
6.1.1 Skoleforskningens rolle	30
6.1.2. Sammenhengen mellom rektors styringsrett og arbeidsplanfestet tid	30
6.2. Hvorfor er det motstand mot mer arbeidsplanfestet tid?	31
6.2.1. Funn i Tidsbrukutvalgets rapport- hva ønsker lærerne å bruke tiden sin på?	31
6.2.2. Forhandlingsklima og holdninger til intensjonene i avtalen	33
6.2.3. Synet på fellestid	35
6.2.4. Divergens mellom avtalens intensjoner og praksis i skolen?	39
6.2.5. Profesjonalitet	40
6.2.6. Andre mulige forklaringer	41
7. Avslutning og ettertanke	45
8. Krittisk blikk på oppgaven	47
Litteraturliste	48
Tabelloversikt	50
Vedleggsoversikt	50

1. Introduksjon

1.1. Begrunnelse for valg av tema

Jeg går til ett av teamrommene. Én lærer står i telefonen. Én leser mail. Én av teammedlemmene er ikke der. Når jeg kommer inn på teamrommet, strømmer unnskyldningene på: «*jeg bare måtte...*» Da hadde de på forhånd fått en oppgave som de skulle jobbe sammen med, på team, på egen hånd, ledet av seg selv. Etter min oppfatning var oppgaven klar; vi hadde gjennomgått den sammen, hadde sjekket ut at alle forstod den og vist tillit til at teamene kunne klare å jobbe seg igjennom oppgaven på egen hånd. Avtalen var at vi skulle samles for en felles oppsummering til slutt, men her stod de altså, og holdt på med helt andre ting. «*Så stor er interessen for skoleutvikling her på bruket*», tenkte jeg, før jeg minte dem om oppgaven de hadde fått, og gikk videre til neste teamrom.

Min interesse for å forske på læreres tid og tidsbruk har kommet av min erfaring som skoleleder. Jeg har selv jobbet som lærer i åtte år, og husker godt den ene gangen en av mine avdelingsledere tok opp temaet arbeidstid i lærerråd. Det ble en pinlig stillhet da vi ble minnet om at vi hadde 10 timer til eget for- og etterarbeid utenom arbeidstid på skolen, og flere av oss kunne gå hjem med dårlig samvittighet og en lærepenge, den dagen. Etter dette har jeg sittet i en skoleleder-stol i ti år, og min erfaring igjennom disse årene, etter utallige medarbeider- og arbeidsplansamtaler og årevis med arbeidstidsforhandlinger, er at brorparten av lærerstanden, i alle fall den delen jeg har hatt befattning med, både som lærer og som skoleleder, ikke forstår konsekvensene av sin egen arbeidstidsordning. Min opplevelse er at mange lærere ikke forstår hva et «komprimert arbeidsår» innebærer, og tid som skal benyttes til faglig utvikling og pedagogisk refleksjon, går bort i et driftsfokus og driftsoppgaver. Min hypotese og dermed min forforståelse er at mye av den tiden som er avsatt av årsverket til individuelt for- og etterarbeid, kanskje ikke brukes fullt ut, og det fører til at tid som skal brukes til utviklingsarbeid og pedagogisk refleksjon på skolen heller benyttes til driftsoppgaver og til «det som brenner».

Som skoleleder har jeg også gang på gang opplevd motstand mot flere planleggingsdager og motstand mot mer arbeidstid på skolen når jeg har sittet med tillitsvalgte i forhandlinger om arbeidstid, dette til tross for opplevelsen av at det alltid er for «lite tid» til planlegging før skolestart, og at man ropte «MER TID TIL HVER ENKELT ELEV» når vi streiket for en bedre arbeidstidsordning i 2014. For å si det på godt norsk: Dette henger ikke på greip! Døgnet har 24 timer, uka har 7 dager og året har 52 uker, og ingen mennesker har makt eller myndighet til å kunne GI MER TID? Det handler om hvordan man bruker den tiden man har, og hvordan man prioriterer hverdagen sin slik at man, som lærer, skal kunne bruke et gjennomsnitt av 43,22 t/uke i 38 uker av året for å kunne ta fri om sommeren, og i tillegg ha høst-, jul-, vinter- og påskeferie. Det er dette et komprimert arbeidsår

handler om; at trøkket blir stort i skoleårets 38 uker, men desto mindre resten av året, som er avsatt til avspasering og ferie for lærere.

Som skoleleder har jeg også, gang på gang, forsøkt å ta opp dette temaet med mine kolleger, og svaret er det samme hver gang: «Vi vet hvor mye vi jobber!» (Underforstått: Ikke kom her og fortell oss at vi jobber for lite!). Men vet de det? Min andre hypotese er: Nei. Flertallet av lærere vet ikke verken hvor mye de skal jobbe, hvor mye de faktisk jobber og hvilke konsekvenser dette kan få for elevenes læringsresultater. Min påstand, basert på mine erfaringer er, at for mange lærere tror, at når de lukker døra til skolen bak seg etter endt arbeidsplanfestet tid, så er arbeidsdagen over. Men sånn er det jo ikke. La oss ta et eksempel:

Skoleåret har 38 uker. En lærers arbeidsår er 1687,5 årstimer. Av dette avsettes normalt 6 dager (45 timer) til planleggingsdager i løpet av året, noe man gjerne kaller den 39. uke. Da kommer man ut på et snitt med 43,2 timers arbeidsuke i 38 uker. En vanlig arbeidsuke for arbeidstakere i andre yrker er 37,5 timer. Det vil si, at en lærer skal jobbe 5,7 timer mer enn en vanlig arbeidstaker som jobber fra 8-15.30 hver dag i de 38 ukene. En lærer som jobber fra 8-15.30 fra mandag til fredag skal derfor jobbe ytterligere 5,7 timer i løpet av uka, enten på ettermiddag/kveld, eller i helger eller ferier. Men et fåtall lærere har arbeidstid fra 8-15.30 hver dag; dette er det stor motvilje mot, etter min erfaring. Flertallet som jeg kjenner til, har en 33 -timers arbeidsuke (arbeidstid på skolen), og har 10-12 t/uken til eget for- og etterarbeid (arbeidstid utenom skolen). Mange lærere er ferdig med undervisning mellom kl. 13 og 14 hver dag, og lukker døra etter seg så snart dagens «*bundne tid*» er over. Dette er noe av egenarten med lærernes yrke og arbeidstidsordning; at de kan ta med seg arbeid hjem etter endt arbeidsdag på skolen. Men hvorfor er det så stor motstand mot mer arbeidstid på skolen? Det er det jeg ønsker å forske på, og jeg har mange ting jeg lurer på, men hovedfokuset i denne oppgaven vil være å se på det som har blitt min problemstilling; **om det er for stor grad av top-down-styring som er årsaken til at man ønsker minst mulig arbeidsplanfestet tid på skolen**, eller om det kan være andre faktorer som spiller inn.

1.2. Temaets aktualitet

I følge rapporten «Om lærerrollen», skrevet i 2016 av en ekspertgruppe oppnevnt av Kunnskapsdepartementet i 2015, ledet av Thomas Dahl, konkluderer man med at departementet bør gjøre følgende:

Styrke forskning på organisering av lærerarbeidet og hvordan ulike aktører i skolefeltet samarbeider. Forskningskartleggingen tydeliggjorde et behov for studier som undersøker organiseringen av lærernes arbeid, tidsbruk, samarbeidsformer osv. Vi finner også få studier som ser nærmere på samarbeid og profesjonsfellesskap utover den enkelte skole. Det er behov for mer systematisk forskning på effekten av ulike lokale systemer for å drive skole. Forskning på samarbeid mellom skole og foreldre, samt samarbeid mellom lærere og andre profesjoner, bør styrkes.

(Ekspertgruppen om lærerrollen 2016, s. 214)

Den 9. desember 2019 meldte Kommunenes Sentralforbund (KS) og Utdanningsforbundet (UTDF) at særavtalen for undervisningspersonalet, SFS 2213, ble prolongert uten endringer fra 01.01.2020-31.12.2021. Det vil si at rektorer og tillitsvalgte landet over står overfor nye runder med forhandlinger, og tillitsbegrepet skal igjennom nye ildprøver det kommende året. KS ga signaler om at de ville forsøke å endre arbeidstid på skolen slik at den nærmet seg en 37,5-timers uke, men ryktene sier at dette ble frafalt fordi man ikke ønsket en ny stor-streik som den i 2014. Dette bekrefter også KS selv langt på vei i sitt nyhetsbrev den 9.12.19 når de skriver: «*Når KS likevel aksepterte organisasjonenes forslag om videreføring av arbeidstidsavtalen uten endringer, forklarer Myglund [forhandlingsleder, min anm.] det med at det var en løsning som gir ro i en tid hvor samarbeidet rundt nytt læreplanverk er viktig*» (KS, 2019).

Temaet for denne oppgaven er derfor fortsatt aktuelt, og det forundrer meg at ingen ser nærmere på sammenhengen av læringsresultatene i norsk skole og lærernes arbeidstidsordning, for dersom det skulle vise seg at differansen mellom input, i form av benyttelse av arbeidstidsordningen for lærere og output, i form av læringsresultater for elevene, henger sammen i norsk skole, kan dette få store samfunnsøkonomiske konsekvenser for staten Norge langt frem i tid. Det er derfor verdt å bruke noe tid på å forske på, og denne oppgaven søker å være et bidrag til dette ved å sette fokus på det som oppleves som motstand mot mer arbeidstid på skolen.

1.3. Oppgavens oppbygning og avgrensninger

Denne oppgaven består av åtte kapitler.

Oppgaven starter med et forord og et sammendrag av oppgaven før jeg går over til kapittel 1 som er en introduksjon til temaet. Her begrunner jeg valg av tema, sier noe om temaets aktualitet og oppgavens oppbygning og avgrensning.

I kapittel 2 definerer jeg en del begreper som blir brukt i oppgaven, blant annet SFS 2213, top-down-styring, rektors styringsrett og medbestemmelsesbegrepet.

Kapittel 3 ser nærmere på teoretiske perspektiver på betydningen av samarbeid mellom lærere og sammenhengen mellom denne og arbeidsplanfestet tid, og i dette kapittelet ser jeg også litt på hva som rører seg på forskningsfronten.

I kapittel 4 gjør jeg rede for metodevalg og fremgangsmåten i forskningen jeg har gjort, her sier jeg også noe om etiske avgjørelser og behandling av personopplysninger.

Data og analyse av data presenteres i kapittel 5, der jeg redegjør for kategorier som er valgt og andre viktige funn som ble gjort i analysearbeidet.

Disse kategoriene og funnene drøftes så i kapittel 6, i lys av relevant teori og forskning på feltet. Jeg gjør en avsluttende vurdering og ettertanke i kapittel 7, før jeg forsøker å se på oppgaven med et kritisk blikk i kapittel 8.

Denne oppgaven søker ikke å gi svar på hva en samlet lærerstand eller skolelederstand mener om utfordringene med eller handlingsrommet i avtaleverket (SFS 2213), men gir et innblikk i tre personers forståelse av feltet, i tillegg til min egen erfaring og forståelse.

Jeg laget en intervjuguide for intervjuene basert på ulike forskningsspørsmål (vedlegg 1) som jeg mente ville være med å belyse intervjuobjektens syn på SFS 2213 på en god måte, men oppgaven gir ikke svar på alle sider ved avtaleverket, verken i et historisk lys eller i et komparativt lys. I beste fall kan den si oss noe om hvordan situasjonen er i en utvalgt norsk kommune.

Oppgaven er basert på kvalitativ metode, og er et dybdestudium fremfor et breddestudium av fenomenet.

2. Definisjoner og begrepsavklaringer

2.1. Hva er SFS 2213?

Å forstå hva SFS 2213 er, er avgjørende for denne oppgaven, da det er SFS 2213 som legger føringene for arbeidsplanfestet tid på og utenom skolen.

SFS 2213 er en forkortelse for «Særavtale for undervisningspersonalet». Avtalen ble inngått mellom lærerorganisasjonene og Kommunenes Sentralforbund (KS) for første gang etter streik i 2014.

Avtalen regulerer arbeidstid for undervisningsstillingene i kommunal og fylkeskommunal grunnsopplæring; grunnskolen, videregående opplæring og voksenopplæring (KS, 2019).

SFS 2213 innehar i seg selv en del verdier, uttrykt gjennom intensjoner i avtalen:

2.1.1. Intensjonene med SFS 2213

Arbeidstidsavtalen starter med følgende innledning: *«Arbeidstidsavtalen skal bidra til størst mulig profesjonalitet i lærernes yrkesutøvelse slik at opplæringstilbudet til elevene blir best mulig. Lærerne har ansvar for å bidra til en positiv samhandlingskultur og samarbeide slik at målsettingene i lov, fag- og læreplaner samt lokale mål kan bli realisert.»* (KS, 2019)

Videre presiserer avtalen at *«tillitsvalgte og ledelsen har, gjennom lokale prosesser et særskilt ansvar for å realisere en utdanningsledelse som fremmer læringsarbeidet. God samhandling på alle nivåer og systematisk samarbeid mellom lærerne er viktig for å kunne utvikle skolen. Dette må legges til grunn i prosesser for å ivareta den enkelte skoles behov for organisering av arbeidstiden.»* (KS,2019)

Intensjonen med avtalen er altså at det er skolens behov som skal være førende for organisering av arbeidstiden, og i kursingen som ble gitt av KS da avtalen var ny, ble det tydelig presisert til oss som den gang var skoleledere, at man skulle ha et oppgavefokus når man gikk inn i forhandlingene om arbeidstid lokalt. Dersom man ikke ble enige lokalt, skulle saken søkes løst på kommunalt nivå, og dersom man heller ikke der kom til en enighet, ville saken gå til en meklingsnemnd i utdanningsdirektoratet (UDIR). Da ville resultatet være gitt på forhånd; minstetid (se pkt.2.1.2).

2.1.2. Arbeidstid på og utenom skolen

SFS 2213 skiller mellom arbeidstid *på* skolen og arbeidstid *utenom* skolen. Arbeidstid på skolen er det man tidligere kalte bunden tid, mens arbeidstid utenom skolen er den delen av årsverket som lærerne selv rår over til egen disposisjon, når og hvor de vil.

I SFS 2213 legges det til grunn en minstetidtabell, som ikke skal brukes som utgangspunkt for forhandlingene, men dersom man ikke blir enige:

«Dersom partene ikke kommer fram til noe annet kan forhandlingene om arbeidstiden på skolen ta utgangspunkt i følgende tabell:

Gjennomsnittlig arbeidstid på skolen pr. uke i elevenes skoleår	Arbeidstid på skolen gitt arbeidsår på 38 uker + 6 dager	Arbeidstid på skolen som avsettes til undervisning, for- og etterarbeid og faglig ajourføring	Arbeidstid utenom skolen gitt arbeidsår på 38 uker + 6 dager
Gjennomsnitt 37,5 t	1470	1200	217,5
Gjennomsnitt 35 t på barnetrinnet	1375	1150	312,5
Gjennomsnitt 33 t på barnetrinnet	1300		387,5
Gjennomsnitt 31t på ungdomstrinnet	1225		462,5
Gjennomsnitt 29t i videregående opplæring	1150		537,5

Tabell 1 Tabell over minstetid fra SFS 2213, pkt.5.1.

Ved uenighet om hvilken løsning som skal velges, sendes tvisten inn til de lokale parter i kommunen/fylkeskommunen. Hvis partene på kommune/fylkeskommunenivå ikke blir enige, gjelder det forslaget med minst omfang av arbeidstid på skolen. Resultatet må ikke ligge under tabellens rammer for det aktuelle skoleslag». (SFS 2213, pkt.5.1)

Merk formuleringen om at «dersom partene på kommune/fylkeskommunenivå ikke blir enige, gjelder det forslaget med minst omfang av arbeidstid på skolen».

2.1.3. Årsverket i SFS 2213

Avtalen omtaler også årsverket:

Lærernes samlede arbeidsoppgaver skal utføres innenfor et årsverk på 1687,5 timer (1650 timer for lærere som er 60 år og eldre). Arbeidsårets lengde for lærerne fastsettes etter forhandlinger mellom partene lokalt og med utgangspunkt i elevenes skoleår slik dette er fastsatt av kommunen/fylkeskommunen + 6 dager som ligger inne med 7,5 timer pr. dag. Forhandlingene føres enten på den enkelte skole eller på kommune-/fylkeskommunenivå. Det skal tas særlig hensyn til tid til planlegging, evaluering, kompetanseutvikling, samarbeid med kolleger m.m. Dersom de lokale parter ikke kommer til enighet, kan hver av partene bringe tvisten inn for sentrale bistandsforhandlinger som fastsetter endelig løsning. I tillegg kan partene på skolenivå bli enige om å avsette inntil 4 dager til lærernes for- og etterarbeid,

planlegging, evaluering og faglig ajourføring som med fordel kan skje i et samarbeid med kolleger. (SFS 2213, pkt.4)

Dette betyr blant annet at man på skolenivå kan bli enige om inntil 10 planleggingsdager lokalt, og at det er gitt føringer for hva disse kan brukes til. Jeg har, til dags dato, ikke opplevd at Utdanningsforbundets forhandlere har vært villige til å avsette mer enn 6 planleggingsdager, og jeg har stilt meg spørsmålet om hva som er årsaken til dette. Kan det være for stor grad av top-down styring? Hva jeg mener med dette, vil jeg nå forsøke å forklare.

2.2. Hva menes med top-down-styring?

Top-down-styring, eller ovenfra og ned-styring som vi kan oversette det til, er et begrep som baserer seg på Eirik Irgens modell for top-down/bottom-up skoleutvikling i boken som har tittelen «Skolen» [med bakvendt k, min anm.] (Irgens, 2016, s.325). Top-down-styring er ikke et begrep som brukes av Irgens selv, men som jeg har improvisert fritt over for å forsøke å forklare ulike måter å styre skolen på:



Figur 1- Unngå å bli enøyd, foredrag for politikere (Irgens, 2014)

Top-down-styring innebærer at organisasjonen, i dette tilfellet skolen, styres «ovenfra», av myndigheter, skoleeier og skoleleder gjennom måling, rapportering og virksomhetsplaner. Her er det overordnede beslutninger som bestemmer hva skolen skal holde på med, og man baserer seg på evidens og ytre belønning.

Det motsatte av top-down-styring er bottom-up-styring, eller fra bunnen og opp, der initiativet til det som skjer, kommer nedenfra, i dette tilfellet fra lærerne. I denne styringsformen har lærerne en stor grad av frihet, autonomi og erfaringskunnskap, og det er minimalt med rapportering og høy grad av indre motivasjon (Irgens, 2016, s.325).

Irgens mener, som figuren over viser, at en klok skoleleder bør befinne seg et sted i midten, og ta med seg det beste fra begge leirene.

Den styringsretten som rektor har, utfordres av dette bildet. Men hva er styringsrett, og hvor kommer denne retten fra? Det vil jeg nå si litt om.

2.3. Rektors styringsrett

I følge Herdis Garmann Eriksen (2012) er rektors styringsrett ikke en lovfestet rett, men en rett som følger arbeidsforholdet. Arbeidsgiver har i henhold til styringsretten, ifølge Eriksen og Høyesterett, «rett til å organisere, lede, kontrollere og fordele arbeidet, men dette må skje innenfor rammen av det arbeidsforholdet som er inngått» (Eriksen 2012, s.147). Styringsretten er med andre ord en delegert rettighet som rektor har igjennom sitt arbeidsforhold.

Vi ser i formuleringen over at rektors/arbeidsgivers styringsrett begrenses av arbeidsforholdets ramme, og derfor er utformingen av lokale arbeidstidsavtaler basert på SFS 2213 av stor betydning for rektors og arbeidsgivers handlingsrom på den enkelte skole. For å lykkes med dette, er rektor helt avhengig av et godt partssamarbeid, og hva dette er, skal jeg nå forsøke å forklare.

2.4. Medbestemmelse og partssamarbeid

Partssamarbeid i skolen er en formalisert form for lærermedvirkning og medbestemmelse. Prinsippet om medbestemmelse er fastslått i arbeidsmiljøloven kap. 8, og innebærer ulike former for deltakelse i forberedelses- og beslutningsorganer, som for eksempel at de tillitsvalgte skal delta i ansettelsesprosesser, omorganiseringsprosesser m.m. (Eriksen, 2012). Reglene om medbestemmelse innebærer at arbeidstakere i egenskap av å være ansatt kan øve innflytelse på egen arbeidssituasjon. Herdis G. Eriksen sier at «medbestemmelsen begrenser rektors styringsrett i den forstand at rektor må drøfte viktige saker som vedrører personalet før beslutninger treffes» (Eriksen, 2012, s.158).

Dette er et viktig poeng for denne oppgaven, da det er i skjæringspunktet mellom styringsretten og medbestemmelsen at den lokale arbeidstidsavtalen forhandles.

Lærerne har altså en medbestemmelsesrett, men også en medvirkningsplikt og et ansvar for å utvikle egen arbeidsplass. I arbeidstidsavtalens innledning leser vi følgende:

Lærerne har ansvar for å bidra til en positiv samhandlingskultur og samarbeide slik at målsettingene i lov, fag- og læreplaner samt lokale mål kan bli realisert. (...) God samhandling på alle nivåer og systematisk samarbeid mellom lærerne er viktig for å kunne utvikle skolen. Dette må legges til grunn i prosesser for å ivareta den enkelte skoles behov for organisering av arbeidstiden.

(SFS 2213, pkt.3.)

Lærernes ansvar er altså, ifølge avtalen, å bidra til en positiv samhandlingskultur, å samarbeide for å oppnå mål og å samarbeide systematisk for å utvikle skolen. Tillitsvalgte og ledelsen har et særskilt ansvar for å realisere denne utdanningsledelsen som skal fremme læringsarbeidet.

3. Sammenhengen mellom arbeidsplanfestet tid og samarbeid mellom lærere - noen teoretiske perspektiver

3.1. Hva sier forskningen?

Samarbeid mellom lærere har vært studert av mange med mange ulike briller. Noen har forsket på teamsamarbeid og samarbeidslæring og andre forsker på skoleleders rolle for læreres samarbeid. Det at lærere og andre profesjoner i skolen møtes for å samarbeide er av stor betydning for elevers læring, skal vi tro noen av forskerne på feltet, og her vil jeg trekke fram noen av dem, i kronologisk rekkefølge. Jeg vil starte med strømninger fra 1980-tallet.

3.1.1. Strømninger fra 1980-tallet

3.1.1.1. «*Stuck and moving schools*» -skoler som står fast, og skoler som beveger seg.

På 1980-tallet konkluderte professor Susan J. Rosenholtz ved Universitetet i Illinois med at det fantes to typer skoler: Skoler som «stod fast», og skoler som «beveget seg». Hun kalte dem «*stuck and moving schools*». Skoler som var «stuck», altså «stod fast» var kjennetegnet av stor grad av individualisme blant lærerne, der klasserommene var lukket og det var lite rom for pedagogisk refleksjon mellom kolleger. «*Moving schools*», altså skoler som «beveget seg», var preget av lærere som anerkjente at undervisning kan være krevende, som søkte hjelp hos hverandre, og de sluttet aldri å lære å undervise. Rosenholtz mente at lærernes effekt på elevenes læring økte blant annet gjennom nettverk med andre lærere og samarbeid med kolleger. Rosenholtz var en pionér innenfor forskningsfeltet som studerer skolers samarbeidskultur, og ut fra hennes forskning er det sprunget flere, store studier (Hargreaves & Fullan, 2012).

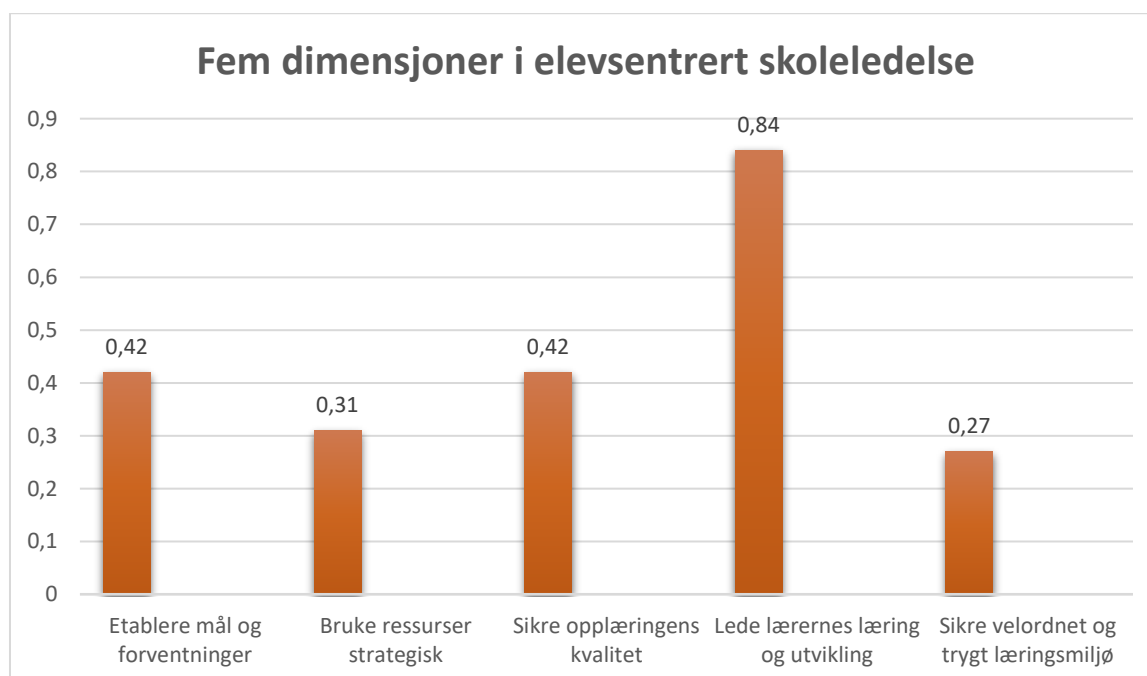
3.1.1.2. Profesjonelle læringsfellesskap

En av dem som baserte sine tanker på Rosenholtz' studier, var Dr. Shirley Hord. Shirley Hord, som var ansatt som forsker ved American Institute for Research igjennom Southwest Educational Development Laboratory (SEDL) fra 1986-2007, var den som for første gang lanserte begrepet «*profesjonelle læringsfellesskap*» (SEDL, 2017). Begrepet har, siden det ble lansert av henne på starten av 1990-tallet, blitt diskutert og fornyet i ulike varianter. Shirley Hord definerte profesjonelle læringsfellesskap som «*a place where teachers inquired together into how to improve their practice*

in areas of importance to them, and then implemented what they learned to make it happen»
(Hargreaves & Fullan 2012, s.127).

En annen anerkjent professor som bruker dette begrepet, er Louise Stoll ved London Centre for Leadership in Learning. Profesjonelle læringsfellesskap er, sier hun, «*a group of people, large or small, who include each other, support one another and trust each other to cooperate and ever find new ways of doing things»* (Stoll, 2017). Når Stoll blir utfordret på hva som er de største utfordringene med å utvikle lærende fellesskap, trekker hun fram én ting: Tid. Hun sier: «*the one [challenge, min anm.] that is most commonly cited, whatever country you go into, is time»* (Stoll, 2017). Altså: Den største utfordringen for å utvikle lærende fellesskap, mener hun, er *tid*. Videre utdyper hun at dette dreier seg om tid til å komme sammen, planlegge sammen, lese, snakke og sitte sammen, observere hverandre og lære av hverandres praksis og analysere data sammen. Skoleleder har et ansvar for å være arkitekten bak et byggverk som legger til rette for at det profesjonelle læringsfellesskapet kan få utvikle seg, mener hun.

Dette perspektivet støttes delvis av den newzealandske professoren Viviane Robinson. Robinson trakk i 2014 frem fem dimensjoner som peker på hva ledere kan gjøre som påvirker elevers læring:



Tabell 2 Hva kan ledere gjøre som påvirker elevenes læring? Robinson, Viviane (2014, s. 20)

Robinson peker her på at både struktur, i form av strategisk bruk av ressurser og ledelse av lærere, men også innhold i form av mål og forventninger er av betydning for lærernes samarbeid og elevenes læring. Den viktigste faktoren for elevsentrert ledelse, påpeker hun med denne tabellen, er dimensjonen «å lede lærernes læring og utvikling» (2014, s.20).

Hennes ståsted blir forsterket av forskningen på 2000-tallet.

3.1.1.3. Lærermidvirkning?

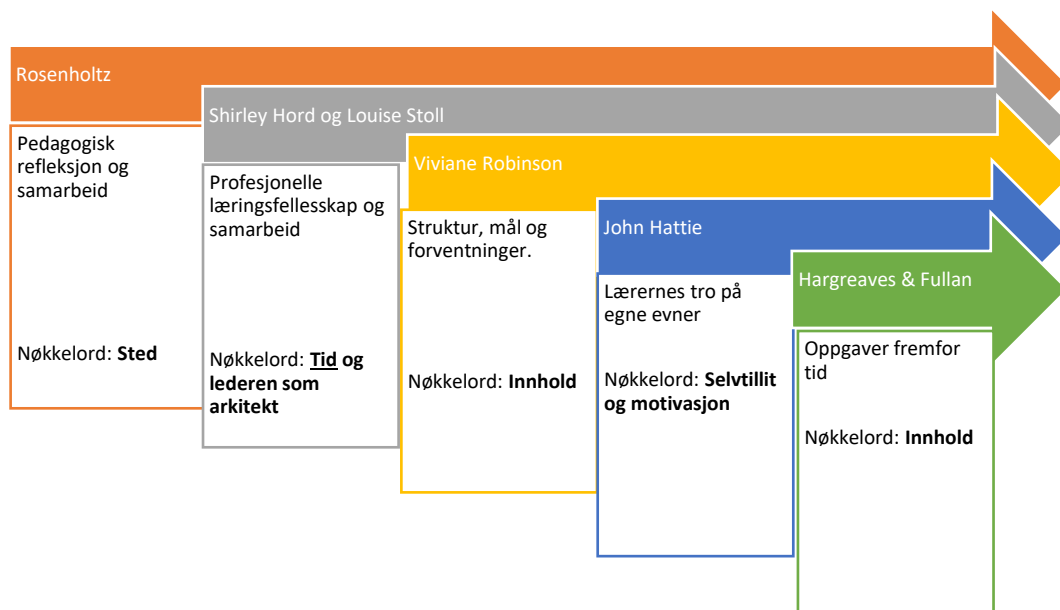
På 2000-tallet har denne forskningen blitt videreført. Forskningen etter tusenårsskiftet har hatt større fokus på det jeg vil kalle lærermidvirkning: Lærernes mulighet til å påvirke skolens måloppnåelse basert på sitt faglige skjønn og erfaringer.

Den kanskje mest kjente og siterte forskeren er den australske skoleforskeren John Hattie, som med sin metaanalyse i 2015 konkluderte med at «*collective teacher efficacy*» er den nest viktigste faktoren for å påvirke elevers læring. Oversatt til norsk kan man si at «*collective teacher efficacy*» handler om *lærergruppens tro på egen evne til å organisere og iverksette nødvendige tiltak for å oppnå det de ønsker* [min oversettelse av Albert Bandura 1997, s.477].

Forskerne Andy Hargreaves og Michael Fullan har et litt annet perspektiv. Det viktige er, mener de, å gi kollegiale oppgaver i stedet for å sette av kollegial tid: «*It's about setting common expectations for goals, directions, and collegial culture, and also creating additional time that will make it possible to address and meet these expectations- without preempting teachers' discretionary professional judgment about how to deploy that time most effectively in the circumstances they know best*» (Hargreaves & Fullan 2012, s.124).

Sammenfatter vi disse strømningene, kan vi komme opp med følgende modell:

Figur 1 – strømninger fra 1980-tallet



Hvis vi trekker ut nøkkelordene fra disse forskerne, ser vi at godt samarbeid mellom lærere avhenger av sted, tid, struktur, innhold, selvtillit og motivasjon. Skoleleders mulighetsrom og rolle er ikke veldig synlig i denne modellen, men at skoleleder, skoleeier og skolemyndighet allikevel spiller en rolle i alt dette, skal vi nå snart se. Jeg vil imidlertid først si noen ord om hva som rører seg på forskningsfronten.

3.1.2. Forskningsfronten -hva rører seg?

Den 15. desember 2009 leverte *Tidsbrukutvalget* sin rapport til daværende kunnskapsminister Kristin Halvorsen. Utvalget ble nedsatt av Kunnskapsdepartementet(KD) i 2008 for å vurdere tidsbruken i grunnskolen (1.-10.trinn) (KD, 2009).

Utvalget pekte blant annet på at det måtte settes større fokus på tid til kjerneoppgaver, og at man kan se en reformtrettethet i norsk skole. I rapporten kan vi lese følgende:

- Tid til kjerneoppgaver

Skoleleder må sørge for at arbeidsplanfestet tid blir brukt målrettet og effektivt til skolens kjerneoppgaver. Skoleleder må utvikle god og effektiv møtestruktur og møtekultur i samarbeid med lærerkollegiet.

- Reformtrettethet

Tiden er kommet for konsolidering av læreplanverket. Antall nasjonale handlingsplaner og strategier må reduseres. Den tidsmessige konsekvensen for lærerne må utredes før reformer eller strategier/handlingsplaner blir vedtatt. (2009, s.8)

Tidsbrukutvalget viser blant annet til Thomas Dahls studie fra 2004 som viser at norske lærere samarbeider mye, sammenlignet med andre land, men at dette samarbeidet er preget av stor grad av driftsoppgaver, og i liten grad av profesjonelt samarbeid. Thomas Dahl kom i 2016 med en analyse av TALIS fra 2013 som viste at Finland, som vi gjerne sammenstilles med for å finne svar på finnenes gode resultater i skolen, har betydelig mindre grad av profesjonelt samarbeid enn både Norge og Danmark, men i mye større grad lykkes med å endre praksis som følge av den fellestiden man har. Man spør seg om hvilke mekanismer som ligger til grunn for dette, særlig med tanke på at Dahl har funnet at finske lærere i større grad jobber individuelt og med mer tradisjonelle undervisningsmetoder enn de andre nordiske landene. (Dahl, 2016)

Den gjeldende oppfatning i Norge i dag er imidlertid at samarbeid og profesjonelle læringsfelleskap er av betydning for utviklingen av norsk skole, det ser vi blant annet av intensjonene i SFS 2213, men også i de kompetansepakkene som er laget av Utdanningsdirektoratet i forbindelse med innføringen av Fagfornyelsen- Kunnskapsløftet 2020, der mye av det digitale kompetanseløftet går ut på å reflektere sammen, som kollegium.

Samarbeid og refleksjon fordrer at man er til stede samtidig, og at man har møtearenaer og tid til å sitte sammen som kolleger. Utformingen av de lokale arbeidstidsavtalene er derfor kanskje av stor betydning for hvordan skolen utvikler seg, og det jeg ønsket å finne svar på, var hvorfor lærerorganisasjonene motsetter seg mer arbeidstid på skolen, og om dette kan skyldes en for stor grad av top-down-styring fra skoleleders og skoleeiers side. Hvordan jeg gikk fram for å forsøke å finne svar på dette spørsmålet, skal jeg nå gjøre rede for.

4. Metodebeskrivelse

4.1. Valg av metode

Målet med denne forskningen var å finne svar på holdninger til og erfaringer med avtaleverket, og da særlig med fokus på arbeidstid på skolen.

Det hadde vært mulig å benytte både kvantitativ og kvalitativ metode for å finne svar på det jeg lette etter, men jeg valgte en induktiv tilnærming og falt derfor ned på en kvalitativ forskningsstrategi. En kvalitativ forskningsstrategi innebærer at forskeren setter seg inn i informantenes situasjon, for eksempel gjennom et samtaleintervju. På denne måten kan forskeren avdekke nøkkelbegreper eller signalord som benyttes for å forstå informantenes situasjon eller handlinger (Postholm, 2010).

4.2. Begrunnelse for valg av metode

Da jeg startet på reisen mot denne oppgaven, så jeg for meg et større prosjekt der jeg skulle ta utgangspunkt i May Britt Postholms tanke om å triangulere metoder (Postholm, 2010) for å få et bredt grunnlag for analyse, altså en kombinasjon av kvantitativ og kvalitativ metode. Jeg så for meg en kombinasjon av spørreskjema, observasjon og intervju for å få tilstrekkelig materiale til å trekke valide konklusjoner, men etter hvert innså jeg at en mer rendyrket kvalitativ metode ville være mer hensiktsmessig, slik at jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål til intervjupersonene, eller få et bredere bilde av den konteksten jeg samlet mine data i. Jeg valgte derfor å lage et forskningsprosjekt basert på en dokumentanalyse av SFS 2213 og en intervjuguide som skulle gå i dybden av holdninger opp imot denne avtalen.

4.3. Redegjørelse for utvalget – valg av informanter

Med bakgrunn i min egen erfaring og det faktum at dette er et studium i skoleledelse, ønsket jeg å få frem skolelederstemmen i denne forskningen. Samtidig ønsket jeg også et lærerperspektiv på saken, og fant etter hvert ut, at den beste måten å få dette på, var å involvere en hovedtillitsvalgt som kan være talerør for mange lærere. Jeg forespurte derfor to rektorer; en i barneskolen og en i ungdomsskolen om å stille til intervju, i tillegg til Hovedtillitsvalgt for Utdanningsforbundet, noe de alle tre sa seg villige til. Årsaken til at jeg valgte to ulike skoleslag, er at SFS 2213 legger opp til at man kan ha ulike arbeidstidsordninger på ulike hovedtrinn, og jeg var interessert i å finne ut om det var ulikheter her, selv om dette ikke skulle være en komparativ analyse, først og fremst.

4.4. Prosedyre for datainnsamling

Å samle inn data gjennom intervju kan være både en krevende og spennende oppgave. Data innsamlet gjennom intervju kan for det første endre seg fra informant til informant, men også fra dag til dag, avhengig av hvordan spørsmål stilles og hvordan spørsmålene lyder i utgangspunktet. Jeg var bevisst på å ikke velge ledende spørsmål i intervjuguiden min, men heller åpne spørsmål som ikke nødvendigvis krevde utfyllende svar, men som effektivt avdekket de svarene eller holdningene jeg lette etter. Jeg utarbeidet ett sett med spørsmål til skolelederne, og ett sett med spørsmål til lærerne. Fontana og Frey (1994/2000) betegner dette som strukturerte intervju, d.v.s at man stiller intervjupersonene den samme serie av spørsmål, utformet i forkant av intervjuet. May Britt Postholm kaller dette «*planlagte, formelle intervju*» (Postholm, 2010, s.69).

4.5. Dataanalyse

Mens jeg intervjuet informantene mine, tok jeg notater på hvert spørsmål, samtidig som jeg gjorde opptak av samtalen til MP3-filer. Disse notatene renskrev jeg deretter, og det ga meg en god oversikt over informantenes svar på en effektiv måte. I denne fasen gjorde jeg meg notater av funn underveis, og jeg skrev kommentarer i margin for lettere å kunne ta igjen poenger jeg syntes det var viktig å få med seg.

Neste fase var transkribering av intervju, for å få fram dybden i det informantene snakket om, og variasjoner i språk og tonefall. Ettersom jeg hadde stilt de samme spørsmålene til begge skolelederne, kunne jeg enkelt foreta en komparativ analyse ved å sammenstille svarene deres og se om de samsvarte med hverandre eller ikke. Siden hovedtillitsvalgt fikk et annet sett med spørsmål, kunne jeg ikke sammenstille disse svarene med svarene fra skolelederne, så jeg måtte lete etter holdninger som lå i samme spor som skoleledernes.

Jeg kategoriserte svarene jeg fikk etter nummerering på spørsmålene, og fikk både gode og utfyllende svar på de spørsmålene jeg stilte i prosessen.

I min analyse av data fant jeg særlig tre kategorier som utmerket seg:

- a. Forhandlingsklima og holdninger til intensjonene i SFS 2213
- b. Synet på fellestid
- c. Divergens mellom intensjoner og praksis i skolen

Disse vil jeg komme tilbake til og ta utgangspunkt i, i oppgavens drøftingsdel i kapittel 6.

4.6. Generalisering, validitet og reliabilitet

Å generalisere betyr å gjøre noe allmenngyldig. For å kunne generalisere funn i en forskning er man avhengig av å ha både et tilstrekkelig og et tilfeldig utvalg av intervjupersoner som kan representere forholdene slik de er i populasjonen (Nyeng, 2012). Min forskning er ikke omfattende nok til å kunne generalisere ut ifra, men sier noe om holdningene på tre ulike skoler i en og samme kommune. Utvalget av informanter er gjort med bakgrunn i et bevisst valg (jfr.pkt.4.3.), og kan i beste fall avspeile litt av hvordan holdningene til arbeidstidsavtalen SFS 2213 er i den ene kommunen.

Validitet betyr, ifølge Frode Nyeng (2012), gyldighet i data. Utfordringen med data innsamlet gjennom intervju er, som nevnt over, at den kan avhenge av hvilke spørsmål som stilles, hvordan spørsmålet stilles, forholdet mellom forsker og informant og konteksten for øvrig. Man oppnår sjeldent eller aldri fullkomment valide data, ifølge Frode Nyeng, fordi man alltid står i fare for å få med seg noe som gjør dataene «urene» (Nyeng, 2012, s.109).

Dette fører oss over til neste spørsmål, nemlig til hvor pålitelige dataene egentlig er. Dette kalles i forskerspråket for *reliabilitet*. Ordet reliabilitet kommer av det engelske ordet *reliable*, som betyr pålitelig, og stiller spørsmål til hvor pålitelige dataene er (Nyeng, 2012). Vil det at jeg selv er skoleleder, for eksempel, påvirke hvordan rektorene svarer? Og enda mer vesentlig, hvordan hovedtillitsvalgt, som talerør for lærerne, svarer? Vil noen lete etter skjulte agendaer hos meg som forsker, fordi jeg er skoleleder, og veie sine ord med omhu? Er i så fall dataene pålitelige? Og kan man si at funnene er valide?

Min tilnærming var å forsøke å skape tillit i situasjonen gjennom å stille spørsmål på en slik måte at de ikke virket forutinntatte eller ledende, men med en oppriktig nysgjerrighet for å finne svar på hva informantene mente om temaet. Forskingen kan som sagt, i beste fall, gi et øyeblikksbilde av hvordan holdningene til SFS 2213 var på akkurat det tidspunktet, i akkurat den konteksten.

4.7. Etske avgjørelser og behandling av personopplysninger

«Etikken gir et systematisk grunnlag for å vurdere moralske og normative spørsmål», sier professor og forfatter Edvard Befring (2007, s.54). Befring sier at etikk innenfor forskning også kan kalles for *fagetikk*, fordi den setter fokuset på det arbeidet som blir utført av dem som har et profesjonelt, vitenskapelig ansvar (Befring, 2007).

Som forsker gjør man etiske avveininger underveis i prosessen fra start til slutt. Først i møte med den problemstillingen og de spørsmålene man stiller, dernest i utvalget av intervjupersoner og innhenting av samtykke fra dem, og til sist i tolkningsprosessen og analysefasen og behandling av personopplysninger i skrivingen og i etterkant.

Tidlig i min prosess så jeg at jeg nærmet meg en problemstilling som kunne virke utfordrende på en del, særlig mange av mine lærerkolleger. Jeg er jo selv lærer, og vet godt hvor skoen trykker, og på et tidspunkt vurderte jeg å forkaste hele prosjektet av redsel for hva mine kolleger ville synes. Men min vurdering var at det er på tide at noen setter søkelyset på dette, derfor valgte jeg å gå videre med studiet mitt.

Jeg meldte forskningsprosjektet til NSD i september 2019, og fikk bekreftelse på at prosjektet var godkjent før årsskiftet. Jeg meldte at jeg ville anonymisere informantene og slette materialet innen september 2020, under forutsetning av at oppgaven var godkjent innen dette tidspunktet.

I utformingen av intervjuguiden var jeg, som nevnt over, opptatt av å ikke stille for ledende spørsmål, og underveis i intervjuene var jeg bevisst på å opptre på en tillitsvekkende måte.

I transkriberings- og analysefasen må jeg innrømme at min forforståelse av fenomenet har vært med på å farge de funnene jeg har gjort, på den måten at jeg veldig tydelig har sett det jeg selv ser, og kanskje hatt større utfordringer med å se synspunkter som går på tvers av mine egne.

Jeg opplevde det som uproblematisk å være objektiv i det personlige møtet med informantene, men slet mer med objektiviteten i møte med dataene i etterkant. Dette ble jeg mer oppmerksom på etter som tiden gikk, og jeg har også blitt mer bevisst den påvirkningskraften jeg som forsker har hatt igjennom min rolle som skoleleder. En lærer i samme rolle ville kanskje ha fått andre svar.

Hvilke svar jeg fikk, og hvordan jeg analyserte og kategoriserte disse svarene, vil jeg nå ta for meg i kapittel 5.

5. Presentasjon av data og analyse av undersøkelse

5.1. Kontekst

Som tidligere nevnt, valgte jeg å intervju to rektorer og en hovedtillitsvalgt (HTV) i den hensikt å forsøke å få frem både leder- og lærerstemmen i studien min. De tre informantene jobber i samme kommune, en middels stor kommune i Norge. Jeg vil kalle skolene skole A, B og C.

Skole A er en relativt liten skole med ca. 100 elever og 15 ansatte. Skole B er en noe større skole med ca. 120 elever og 25 ansatte. Skole C var den største skolen med ca. 250 elever og ca. 30 ansatte. Alle skolen hadde egen arbeidsplassstillitsvalgt (ATV) og en felles hovedtillitsvalgt (HTV) for alle ansatte som var organisert i Utdanningsforbundet (UTDF).

I denne utvalgte kommunen praktiserer man en lokal forhandlingsordning av SFS 2213, noe som betyr at skoleeier og hovedtillitsvalgt blir enige om hovedlinjene i avtalen, mens detaljene i den lokale delen forhandles på skolenivå. Ved uenighet på skolenivå går saken til skoleeier og HTV, og dersom man heller ikke der oppnår en enighet, blir saken sendt videre til Utdanningsdirektoratets meklingsnemnd, som vist til over (pkt. 2).

De tre skolene jeg hadde plukket informanter fra, organiserer arbeidstid på skolen, -utenom undervisningstid, noe ulikt med tanke på tidspunkt. Felles for dem alle var imidlertid begrepene de brukte på arbeidstid utenom skolen. I de skolene jeg studerte, skilte man mellom *teamtid*, *pedagogisk forum* (ped.forum) og annen møtetid. Teamtiden ble ledet av en teamleder som er utvalgt av skoleledelsen til å lede ett eller flere team, mens ped.forum ble ledet av rektor. Annen møtetid kunne være tid avsatt til møter med foresatte, elever, instanser som PPT, barnevern eller andre.

De tre intervjuobjektene ga også innblikk i at arbeidstidsordningen på de tre skolene var noe ulik. Skole A hadde 1338 timer arbeidstid på skolen. Informanten på skole B kunne ikke gjøre rede for hvor mye arbeidstid som var avsatt til arbeidstid på skolen, men vedkommende trodde at det var 1300 timer. Skole C hadde 1245,5 timer arbeidsplanfestet tid.

På bakgrunn av størrelsen på denne kommunen og av hensyn til personvernet, har jeg valgt å ikke beskrive konteksten og skoleslagene mer inngående enn dette.

5.2. Kategorisering

Som nevnt i kapittel 4, fant jeg i min analyse av data særlig tre kategorier som utmerket seg, og det er disse jeg vil ta utgangspunkt i når jeg kommer til oppgavens drøftingsdel (kap.6):

- a. Forhandlingsklima og holdninger til intensjonene i SFS 2213
- b. Synet på fellestid
- c. Divergens mellom intensjoner og praksis i skolen

Jeg vil starte med å trekke frem noe av det som mine informanter sa om forhandlingsklima og holdninger til intensjonene til SFS 2213.

5.2.1. Forhandlingsklima og holdninger til intensjonene i SFS 2213.

To av mine spørsmål til informantene gikk på forhandlingsklima og intensjonene i avtalen.

Spørsmålene lød som følger:

- a. I forhandlingene om arbeidstid; i hvor stor grad er fokuset på oppgaver som skal løses?
- b. I forhandlingene; hvordan opplever du som skoleleder Utdanningsforbundets holdninger til flere planleggingsdager og mer arbeidstid på skolen?

På spørsmål a svarte den ene rektoren at det er veldig lite fokus på oppgaver som skal løses, mens den andre rektoren sier at det er et vesentlig fokus på oppgavene som skal løses, men begge opplever at man ønsker tid til driftsoppgaver, og ikke til utviklingsarbeid [rektorstyrt tid, min anm.].

På spørsmål b svarer begge rektorene at det er lite interesse for mer arbeidstid på skolen og for flere planleggingsdager. Den ene rektoren sier:

Skoleeier sier at vi kan forhandle om inntil 10 dager, og i teorien er HTV enig. I realiteten er det en fastlåst situasjon der ATV er redd for økt tilstedeværelse. Utdanningsforbundet oppleves som fastlåst; det er lite interesse for å binde mer tid. Forhandlingsklimaet varierer og er avhengig av ATV. Det har vært fokus på minstetid etter streiken før SFS2213. Det er en grunnleggende skepsis til å binde mer arbeidstid på skolen- en frykt for at flere oppgaver skal pålegges fra rektor. Utdanningsforbundet oppleves som stivbeint- det er lite å gå på.

Den andre rektoren sier:

Det er behov for flere planleggingsdager før skolestart, og hvert år blir det kommentert at det er for lite tid, men det er ingen interesse for å binde flere dager.

Da jeg laget intervjuguiden, hadde jeg ikke planlagt at det var en hovedtillitsvalgt som skulle intervjues, så jeg var ikke fremsynt nok til å ta med spørsmål om forhandlingene i denne, men HTV sier allikevel noe om hvorfor man er redd for å øke arbeidstid på skolen. Dette kommer jeg tilbake til. Det henger blant annet sammen med synet på fellestid, som jeg nå skal se nærmere på.

5.2.2. Synet på fellestid

I begge intervjuguidene var det lagt opp til flere spørsmål som gikk på opplevelsen av eller synet på fellestid. Kort fortalt er fellestid den delen av årsverket som styres av rektor, utenom undervisningstid, for eksempel teamtid, pedagogisk forum og annen møtetid.

Spørsmålene til skolelederne var som følger:

- Hvordan opplever du lærernes engasjement på fellestid (teamtid, ped.forum og planleggingsdager)?
- Hvordan opplever du lærernes engasjement til skoleutvikling generelt?

Spørsmålene til lærerne lød som dette:

I hvor stor grad opplever du

- a. Teamtid som nyttig? Hvorfor/hvorfor ikke?
- b. Storteam-tid som nyttig? Hvorfor/hvorfor ikke?
- c. Planleggingsdager som nyttige? Hvorfor/hvorfor ikke?

I denne kommunen praktiserte man som sagt fellestid litt ulikt fra skole til skole. Felles for dem alle var imidlertid at det var avsatt 1,5 time til samarbeid på team og 1,5 time til fellestid med rektor hver uke. To av skolene hadde i tillegg ukentlige morgenmøter, mens den ene skolen hadde teammøter hver dag før skolestart.

Planleggingsdager er også en del av fellestiden, og som nevnt i kapittel 2, legger SFS 2213 opp til at man skal kunne forhandle om inntil 10 dager á 7,5 timer lokalt.

I mitt samlede datamateriale fant jeg ut at det er store forskjeller på synet på teamtid, pedagogisk forum og planleggingsdager. En av informantene sa: «*Det er en A-tid og en B-tid: A-tid er undervisningstid. B-tid er alt det andre*».

Både HTV og rektorene gir uttrykk for at dette er synlig i overflaten på deres skoler. HTV forklarer det på denne måten:

Jo, teamtiden er nyttig, for der får vi kjørt igjennom saker som handler om skolens drift og virksomhet og nå er det jo en gylden mulighet til å jobbe i team med Fagfornyelsen.

Kjempenyttig (...) Jeg synes teamtiden er mer nyttig en pedagogisk forum. På ped.-forum er det mange som aldri sier et ord. Pedagogisk forum har blitt en mer informasjonskanal for rektor. Jeg opplever den som mindre nyttig enn teamtid. Faktisk. Som oftest er det veldig mye informasjon, da rektor står og snakker i en time. Det er lite rom for diskusjon i pedagogisk forum. Det synes jeg er synd, for da blir det slik at en bare sitter og tar imot, og det er jo ikke bra, for da sitter man kanskje og jobber med andre ting.

Om planleggingsdagene sier HTV dette:

Planleggingsdager er nyttige så lenge innholdet er bra, men vi opplever at stadig mer av planleggingsdagene blir styrt av rektor og skoleeier. Det er mindre tid til eget arbeid; mye utenfra. Erfaringsdeling mellom lærere er veldig nyttig!

Også rektorene ser dette. Den ene sier:

Teamtiden er «hellig» -de driver den godt. Det er den tiden lærerne opplever som mest verdifull (...).

Utviklingstid [fellestid som ledes av rektor, min anm.]: Litt varierende, rektor må prioritere hardt i forhold til hva som skal inn «ovenfra». Folk er engasjerte, men kan også sovne... Utviklingstid er ikke «hellig» på samme måte som teamtiden, det er gjerne den som må ofres til andre ting (...).

Jeg opplever det samme med planleggingsdagene, men det kommer veldig an på innholdet.

Disse svarene antyder at lærerne ønsker at fellestiden skal avsettes til driftsoppgaver og samarbeid på team og individuelle oppgaver, og at motivasjonen for fellestid styrt av skoleeier eller skoleleder er lav.

Dette leder oss til neste kategori, som handler om divergens mellom intensjoner og praksis i skolen.

5.2.3. Divergens mellom intensjoner og praksis i skolen

Det mest interessante funnet i denne studien er imidlertid funnet jeg gjorde som gikk på divergens mellom intensjonene og praksis i skolen: Man ønsker mer tid til samarbeid mellom ulike fagpersoner i skolen, men ønsker ikke å avsette mer tid til samarbeid igjennom forhandlingene, og tar heller ikke initiativ til å samarbeide innenfor arbeidstid utenom skolen. Den ene rektoren forklarer dette slik:

Jeg opplever altfor lite initiativ generelt sett. På den ene siden klager man over at det er vanskelig å finne samarbeidstid med andre: på den andre siden tar man ikke initiativ til å samarbeide utenfor arbeidstid på skolen.

Den andre rektoren sier:

Jeg opplever at det er lite initiativ til faglig oppdatering i arbeidstid utenom skolen, men noen utmerker seg. Men jeg har lite kontroll på det som skjer utenom skolen.

HTV, som i denne oppgaven er talerør for lærerne har dette synet på saken:

Jo, særlig kontaktlærerne tar initiativ til samarbeid. De er nødt til å gjøre det. De får ikke til å drive med den tiden de har, så de er nødt til å sette seg sammen utenfor arbeidstid på skolen, og det gjør de. Faktisk. Vi har lærere som kommer før planleggingsdagene før skolestart og gjør klart klasserommet sitt. Men vi har også dem som vi må snakke med fordi de drar hjem før de skal. Der er det også sprik i feltet. Men jeg har inntrykk av at kontaktlærerne bruker den tiden de må for å gjøre en god jobb. Men de må det. Kontaktlærere prøver å samarbeide med fagarbeidere, men det er vanskelig, fordi de får ikke tak i dem. Fagarbeiderne går direkte på SFO når de er ferdig med skoledagen.

Skal man tro disse informantene, er det her et tydelig sprik i feltet, der noen både ønsker og tar initiativ til samarbeid, mens andre ikke gjør det. Det synes altså som om det er en divergens mellom intensjonene i avtalen og praksis i skolen.

5.2.4. Viktige funn

Det er noen oppfatninger og erfaringer som går igjen hos alle intervjupersonene:

- Skolelederne opplever at det er lite fokus på oppgaver i forhandlingene, og mest fokus på tid til drift, og det er lite interesse for å «binde» mer tid på skolen.
- Både skolelederne og lærerne (her ved HTV) opplever at det er stor forskjell på motivasjonen for fellestid med fokus på drift (teamtid) og fellestid med fokus på utviklingsarbeid, styrt av rektor. Motivasjonen for teamtid er mye større enn for pedagogisk forum styrt av rektor.
- Det er en divergens mellom skoleledernes og lærernes syn på initiativ som tas i skolen. Skolelederne opplever ikke at det tas initiativ til samarbeid i arbeidstid utenom skolen, mens lærerne, her ved HTV, mener det er forskjell på om man er faglærer eller kontaktlærer, og at det er store ulikheter fra lærer til lærer.

I kapittel 6 vil jeg se disse funnene opp imot min problemstilling og de teoretiske perspektivene som jeg trakk fram i kapittel 3. Hvordan stemmer funnene i mitt materiale med den teorien som jeg har funnet relevant for min problemstilling? Er det viktig å samarbeide i skolen? I så fall, hvorfor er det motstand mot mer arbeidsplanfestet tid slik at man har tid og sted til å samarbeide på skolen? Kan dette skyldes for stor grad av top-down-styring? Dette vil jeg nå se nærmere på. Jeg vil bruke kategoriene jeg har laget meg i punkt 5.2 som utgangspunkt.

6. Er det for stor grad av top-down-styring som er årsaken til at man ikke ønsker mer arbeidsplanfestet tid?

Professor Thomas Dahl ved NTNU slår i 2016 fast, at «Norske skoler er «topptunge». Det er en høyere andel administrativt personale og ledelse per lærer enn i de øvrige tre landene» [Sverige, Danmark og Finland, min anm.] (Dahl, 2016, s.30). Han hevder også at funnene i analysen av TALIS 2013 kan tyde på at den finske skolen er mer forankret i den enkelte lærer. Dette til tross for at finnene har betydelig mindre grad av profesjonelt samarbeid enn sammenligningslandene (Dahl, 2016). Så hvorfor skulle man ønske seg mer arbeidsplanfestet tid?

6.1. Hvorfor skulle man ønsket seg mer arbeidsplanfestet tid?

6.1.1 Skoleforskningens rolle

Som vist i kapittel 3, har det lenge vært forsket på betydningen av profesjonelt samarbeid i skolen. Ønsket om størst mulig grad av arbeidsplanfestet tid fra skoleeiers side, henger sammen med skoleforskningen som i tiår har pekt på betydningen av formalisert samarbeid mellom lærere, og forventningene fra myndighetene om at skoleeier og rektor skal legge til rette for dette. Avtaleverket har således tatt innover seg forskernes anbefalinger, ved at det oppfordrer til faglig samarbeid og pedagogisk refleksjon mellom lærere.

6.1.2. Sammenhengen mellom rektors styringsrett og arbeidsplanfestet tid

Arbeidsplanfestet tid, eller arbeidstid på skolen som det heter i SFS 2213, er den delen av lærerens årsverk som ligger under rektors styringsrett. Hvordan denne tiden skal disponeres, skal drøftes med de tillitsvalgte (Eriksen, 2012). I teorien er det arbeidsgiver som «eier» all tiden, i og med at arbeidsgiver betaler lønn for denne, men det spesielle med lærernes arbeidstidsordning er at man har et fremforhandlet antall årstimer som man disponerer selv, som altså kalles arbeidstid utenom skolen (Tidsbrukutvalget, 2009).

Som vist over, peker skoleforskningen stadig på betydningen av å legge til rette for profesjonelt og faglig samarbeid mellom lærere. Skal vi tro mine funn, kan det se ut til at rektor må være arkitekten bak denne strukturen, da mye tyder på at initiativet til å sette seg sammen med faglige diskusjoner i den tiden man selv disponerer, er lavt (jfr. Pkt. 5.2.3). Dette stemmer i så fall godt overens med Shirley Hord og Louise Stolls syn på «rektor som arkitekt», og med Viviane Robinsons 4. dimensjon som påpeker betydningen av å lede lærernes læring og utvikling, som vist i kapittel 3.

KS har i flere runder forsøkt å utvide lærernes arbeidsplanfestet tid, for å gi arbeidsgiver økt handlingsrom til å legge til rette for profesjonsfellesskap på sine skoler. KS skriver følgende i sitt nyhetsbrev den 9.12.19 [min utheving]:

Verken daglig arbeidstid eller delingen mellom undervisning, planfestet arbeidstid og tiden lærerne selv råder over har vært tema ved disse forhandlingene. KS foreslo noen små, men viktige grep som ville bety mye i arbeidet med nytt læreplanverk som skolene nå skal i gang med. En ny innledning til avtalen og endret begrepsbruk ville ha støttet opp under intensjonene i nytt læreplanverk på en bedre måte enn dagens avtaletekst. *Vi må dessverre bare konstatere at lærerorganisasjonene ikke ønsker å modernisere arbeidstidsavtalen, sier forhandlingsleder Hege Mygland.*

Når KS likevel valgte å akseptere organisasjonenes forslag om videreføring av arbeidstidsavtalen uten endringer, forklarer Mygland det med at det var *en løsning som gir ro* i en tid hvor samarbeid rundt nytt læreplanverk er viktig. (...)

Under forhandlingene har KS også påpekt betydningen av godt fungerende profesjonsfellesskap hvor nyutdannede og erfarne lærere sammen kan reflektere over praksis, og *av skoleledernes ansvar og rolle i profesjonsfellesskapet.*

Intervjupersonene i min forskning gir uttrykk for at lærerne ønsker samarbeid, men man ønsker ikke å avsette mer tid til arbeidstid på skolen, verken i form av flere planleggingsdager eller i form av utvidet arbeidsplanfestet tid som rektor har styringsrett over. Hvorfor ønsker man ikke det? Det skal jeg nå forsøke å problematisere.

6.2. Hvorfor er det motstand mot mer arbeidsplanfestet tid?

6.2.1. Funn i Tidsbrukutvalgets rapport- hva ønsker lærerne å bruke tiden sin på?

Tidsbrukutvalget, som baserte sine funn på svar fra over 5000 lærere og 800 skoleledere, peker på at det kan synes som det er en reformtrettthet i norsk skole. I sine konklusjoner og forslag til tiltak skriver utvalget: «*Antall nasjonale handlingsplaner og strategier må reduseres. Den tidsmessige konsekvensen for lærerne må utredes før reformer eller strategier/handlingsplaner blir vedtatt*» (2009, s.8).

Utvalget skriver i sin oppsummering av hva lærerne ønsker å bruke mer og mindre tid på, at:

Lærerne ønsker å bruke mindre tid til

- fellesmøter på skolen (ikke-faglige)
- dokumentasjon rundt enkeltelever
- lokalt læreplanarbeid
- oppfølging av og kontakt med enkeltelever
- rapportering til skoleeier og skoleledelse

Lærerne ønsker å bruke mer tid til

- undervisningsrelaterte oppgaver
- faglig oppfølging av elevene
- faglige møter
- kompetanseutvikling

(2009:22)

Jeg tolker disse funnene som at lærerne ønsker å bruke tiden på eget arbeid, eller arbeid som gagnar en selv og ens egen undervisning direkte. Rapportering, fellesmøter, lokalt læreplanarbeid og dokumentasjon synes å være mindre relevante oppgaver som man ønsker å bruke mindre tid på.

I undersøkelsen til Senter for økonomisk forskning (SØF) som foretok den kvantitative kartleggingen av ressursbruk og tidsbruk til Tidsbrukutvalgets rapport, ble lærerne bedt om å oppgi ønsket fordeling av den arbeidsplanfestede tiden utenom undervisningen. Her svarer lærerne at de ønsker å bruke betydelig mer tid på å planlegge undervisningen og på faglig ajourføring, jfr. tabell 3 nedenfor. Drøyt halvparten av lærerne opplever at de har for liten tid til å planlegge undervisningen.

Oppgaver	Faktisk	Ønsket
Planlegging av undervisningen	27,6	40,3
Møter og planlegging for skolen som helhet	23,0	11,7
Retting av oppgaver og skriftlige tilbakemeldinger	14,6	15,4
Samarbeid hjem-skole (foreldremøter o.l)	10,0	10,4
Dokumentasjon	8,0	4,1
Læreplanarbeid	6,9	5,3
Annet arbeid	5,5	2,6
Faglig ajourføring	4,7	10,4
Totalt	100	100

Tabell 3 Faktisk og ønsket fordeling av arbeidsplanfestet tid utenom undervisningen. I prosent (2009, s.15).

Undersøkelsen svarer ikke på hva lærerne bruker de 10-12 uketimene som de disponerer selv til.

Lærerne ble også spurt om sitt syn på tidsbruken ved egen skole i samme kartlegging. Halvparten syntes det burde brukes mer tid på veiledning av elevene. Over 70 prosent

mente det brukes for lite tid på kompetanseutvikling og faglig ajourføring. Nær 70 prosent ønsket mer tid til møter og planlegging på fagnivå, mens over 50 prosent ønsker mindre tid brukt på møter og planlegging på skolenivå. Altså ønsker man tid til å forbedre seg selv og egen praksis, men det er mindre interesse for skoleutvikling som sådan, skal vi tro denne undersøkelsen.

Et annet viktig funn i denne rapporten var at 90% av lærerne mente de har for mange pålagte oppgaver innenfor arbeidsplanfestet tid.

Det er naturlig å tro, at jo mindre arbeidsplanfestet tid man har, jo større vil trykket bli innenfor disse timene, hvis man tror at alle oppgaver skal løses innenfor denne tiden, og ikke tar innover seg at man har 10-12 timer i uken til egen disposisjon som skal og kan brukes.

6.2.2. Forhandlingsklima og holdninger til intensjonene i avtalen

«Enten må arbeidsplanfestet tid utvides, eller så må mengden med oppgaver som lærerne skal løse, tas ned. Eller så må hele arbeidsåret og arbeidstidsavtalen revurderes, slik at den tar innover seg de utfordringene som lærerne og skolen står overfor». Det er en av mine kolleger som uttaler dette i et av intervjuene.

Professor og forfatter Eirik Irgens ved NTNU er en av dem som har sett dette dilemmaet i sin forskning: *«Da jeg forsket på hvordan avtalen ble brukt for å utvikle skolene, slik meningen var, fant jeg at de fleste hadde lagt mer vekt på timer og formaliteter enn på innhold».* Sitatet er hentet fra boken «Skolen», og denne uttalelsen kommer i epilogen: *om veien videre* (Irgens 2016, s.338). Irgens henviser her til forhandlingene om arbeidstid.

Videre sier han: *«Gode enkeltlærere er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig forutsetning for å skape en god skole. Vi trenger også godt lærersamarbeid og en velfungerende skoleorganisasjon».* (2016, s.338).

Han viser til at partene, KS og UTDF, låser seg i «kjente posisjoner», som han kaller det, *«på den ene siden de som roper på sterkere og tydeligere ledere, på mer disiplin og på mer styring, og på den andre siden de som forsvarer læreren som autonom profesjonsutøver, tradisjonsbærer og kunnskapsformidler i klasserommet, med en tydelig skepsis til så vel organisert samarbeid som til reformer og statlige inngrep»* (2016, s.339).

Som nevnt innledningsvis legger SFS 2213 opp til at det skal avsettes tid til samarbeid og at rektor/skoleleder har et ansvar for å legge til rette for at dette skjer. Partene har altså igjennom avtalen tatt innover seg betydningen av samarbeid mellom lærere, og legger til grunn et mulighetsrom som er opp til Utdanningsforbundet og skoleeier/leder å benytte. Avtalen i seg selv er med andre ord ikke en hemmende faktor for samarbeid mellom lærere, men forhandlingsklimaet mellom leder og forbund, og holdningene til intensjonene i avtalen har tilsynelatende en effekt.

Intensjonene i SFS 2213 er noe som KS og Utdanningsforbundet ble enige om i 2014. Man var enige om at man skulle ha et oppgavefokus i forhandlingene, man var enige om at det skulle avsettes tid til samarbeid og man hadde tillit til at forhandlingene kunne skje lokalt. Så hvorfor oppleves det da ikke slik i realiteten av rektorene jeg intervjuet?

Den ene rektoren sa (som vist over):

Skoleeier sier at vi kan forhandle om inntil 10 dager (planleggingsdager, min anm.), og i teorien er HTV enig. I realiteten er det en fastlåst situasjon der ATV er redd for økt tilstedeværelse. Utdanningsforbundet oppleves som fastlåst; det er lite interesse for å binde mer tid. Forhandlingsklimaet varierer og er avhengig av ATV. Det har vært fokus på minstetid etter streiken før SFS2213. Det er en grunnleggende skepsis til å binde mer arbeidstid på skolen- det er en frykt for at flere oppgaver skal pålegges fra rektor. Utdanningsforbundet oppleves som stivbeinte- det er lite å gå på.

Den andre rektoren sier:

Det er behov for flere planleggingsdager før skolestart, og hvert år blir det kommentert at det er for lite tid, men det er ingen interesse for å binde flere dager.

Dette bekreftes langt på vei av hovedtillitsvalgt for Utdanningsforbundet i kommunen. Han setter ord på hvor skoen trykker, her:

De skolene som har bundet mer tid, har jo god erfaring med det. Og da vet de at de er der samtidig. Det som er redselen min, er at hvis vi binder opp flere timer på skolen, så vil den tiden også bli styrt av rektor, av administrasjon, fra rådhuset, fra staten... Da tror jeg det kommer til å komme enda mer som binder oss opp. Det er det som er faren, at hvis vi binder mer tid, så vil det komme enda mere ting som skal tas opp.

HTV uttrykker altså en skepsis og en redsel for mer arbeidstid på skolen fordi han da frykter at rektor eller andre vil styre mer av den tiden, og at det vil bli enda flere ting som skal «tas opp». Han gir uttrykk for at han opplever en tydelig top-down-styring fra sin arbeidsgiver, og frykt for at denne skal bli enda «verre» hvis man forplikter seg til mer arbeidsplanfestet tid. Det som er interessant, er at

han innleder med å si at «*de skolene som har bundet mer tid har jo god erfaring med det*», og da vi i samtalen løp snakket om skoler som hadde så mange som 10 planleggingsdager i løpet av skoleåret og en hel uke til planlegging før skolestart, uttrykte HTV til meg at dette var noe han mente burde prøves ut. Men på kommunenivå lykkes man altså ikke å gjøre en endring på dette, og sannsynligvis er det redselen for toppstyring som ligger til grunn.

Hvis det er slik som Irgens sier, at partene er låst i «kjente posisjoner», da vil ikke forhandlingene om arbeidstid oppleves som forhandlinger, men en dra-kamp om makt og tillit. Og dersom partene ikke kommer til enighet om en egen arbeidstidsavtale, inneholder tariffavtalene tvistbestemmelser som regulerer undervisningspersonalets arbeidstid.

Herdis G. Eriksen skriver i boken «Juss for skoleledere», at «*undersøkelser har vist at Utdanningsforbundet, som er rektorenes motpart på dette området, har vært lite villige til å inngå lokale avvikende arbeidstidsavtaler for undervisningspersonalet*» (2012, s.193). De fleste skoler har derfor, sier hun, «*avtaler som i hovedsak er lik tvistebestemmelsene/den sentrale avtalen*», det vil si, minstetid. Eriksen går sågar så langt som å antyde at minstetid er lærernes normale arbeidstid, altså anses noe annet som en tapt sak (Eriksen, 2012).

Intensjonene som man i 2014 ble enige om, er med andre ord både tydelige og gode, men p.g.a. frykt, kanskje basert på erfaringer av en form for top-down-styring over tid, tør ikke Utdanningsforbundet å forplikte seg til mer arbeidstid på skolen, verken i form av fellestid eller planleggingsdager i denne kommunen. Klimaet i forhandlingene vil derfor oppleves som fastlåst, og i stedet for å ha et felles fokus på oppgaver og utvikling, låser man seg fast i minstetidstabellen.

Synet på fellestid spiller sannsynligvis også en rolle for hvorfor man ikke ønsker mer arbeidstid på skolen, og det vil jeg nå gå nærmere inn på.

6.2.3. Synet på fellestid

Som vi så over, skriver Tidsbrukutvalget i sin rapport at det må avsettes tid til kjerneoppgaver i skolen: «*Skoleleder må sørge for at arbeidsplanfestet tid blir brukt målrettet og effektivt til skolens kjerneoppgaver. Skoleleder må utvikle god og effektiv møtestruktur og møtekultur i samarbeid med lærerkollegiet*». (2009, s.8)

Utvalget trekker her fram betydningen av skoleleders rolle og medbestemmelsens rolle i disposisjon av arbeidstid og møtetid. Møtetid i kommunen jeg studerte, kaltes som tidligere beskrevet, fellestid. Fellestid er altså den delen av lærerens årsverk som rektor styrer utenom undervisningstid. I kommunen jeg studerte, opererte man med ulike typer fellestid: Trinnmøter, teamtid, morgenmøter

og pedagogisk forum. Trinnmøtene foregikk på trinn, der trinnene ledet seg selv, og der gjerne både fagarbeidere og lærere deltok, hvis mulig. Teamtiden ble gjerne ledet av teamleder, eller av teamene selv dersom teamleder var fraværende. Pedagogisk forum ble ledet av rektor eller inspektør på skolen, og alle tre skolene hadde avsatt 2-4 timer til fellestid hver uke. I tillegg hadde alle skolene avtale om 6 planleggingsdager.

Dersom det er slik som den ene rektoren sier over (jfr.pkt.5.2.2.), at teamtiden er «hellig» mens fellestiden som rektor styrer, også kalt ped.forum, kan ofres, da må det være noe med innholdet i disse som påvirker dette?

Andy Hargreaves og Michael Fullan har forsket på profesjonelle læringsfelleskap og profesjonell kultur. Som vi så over (jfr.pkt.3.1.1.), mener de at det viktigste skolelederen kan gjøre, er å sette felles forventninger til mål, retning og kollegial kultur, og også å «skape tilleggstid» som vil gjøre det mulig å ta tak i og møte disse forventningene *-uten å tømme lærernes profesjonelle dømmekraft for hvordan de skal benytte den tiden mest effektivt i de omgivelsene de kjenner best»* [Fullan 2012, s.124, min oversettelse og utheving].

Hargreaves & Fullan uttaler også en skepsis til hva team-/fellestiden brukes til. De skriver:

Professional learning communities are not professional data communities or professional test communities. They are not places for administrators to impose questionable district agendas that gather teachers together after busy days in class to pore over spreadsheets simply so they can come up with quick interventions that will raise test scores in a few weeks or less. They are not places where overload literacy coaches convene hurried meetings with harried teachers who scarcely have time to refocus from the preceding class before they have to rush off to the next one. Nor are they places where principals and superintendents convert challenging conversations into hectoring harangues, and where all the challenges come from above, with no comebacks or reciprocal challenges allowed from teachers themselves.

(2012, s.144) .

Forskerne viser her en tydelig skepsis til en kultur som er preget av top-down-styring, der fokuset er testing, kontroll og liten grad av medbestemmelse. Kan det være slik, at skoleeier og rektorene har for liten kunnskap om hva man bør fylle fellestiden med, slik at den oppleves uvesentlig for lærerne?

Tidsbrukutvalget skriver i sin rapport:

TALIS-undersøkelsen viser at norske lærere samarbeider mye, sammenliknet med lærere i andre land. Dette samarbeidet har hovedsakelig karakter av praktisk tilrettelegging,

arbeidsdeling og koordinering, og i moderat grad av det som kan betegnes som profesjonelt samarbeid. Forskerne peker på to konsekvenser av dette: For det første bidrar ikke denne typen samarbeid til lærernes faglige og profesjonelle utvikling. For det andre oppstår det i liten grad en felles undervisningskultur ved den enkelte skole. Disse forholdene knyttes til at det faglige lederskapet ved skolene synes mindre utviklet enn det administrative.

(2009, s.26)

Jeg vil dvele litt ved den siste setningen her, nemlig at «*det faglige lederskapet ved skolene synes mindre utviklet enn det administrative*». Utvalget trekker fram, som en av sine anbefalinger til regjeringen, at det må settes fokus på rektorutdanning i Norge, da det kan synes som om at skolelederne har for lite kunnskap og/eller mulighet/tid til å utøve pedagogisk lederskap. I min studie fikk jeg fram følgende beskrivelser av fellestid:

Hovedtillitsvalgt sa til meg:

På ped.-forum er det mange som aldri sier et ord. Pedagogisk forum har blitt en mer informasjonskanal for rektor. Opplever den som mindre nyttig enn teamtid. Faktisk. Som oftest er det veldig mye informasjon, da rektor står og snakker i en time. (...) sitter man kanskje og jobber med andre ting. Og tenker på andre ting, (...) det er veldig mange som sitter der og sitter med PC og gjør andre ting eller sitter og strikker. Jeg tenker ikke at den informasjonen rektor gir er unyttig, for det er mye av det vi må høre, men mye av det kunne vært sendt på mail.

Hovedtillitsvalgt trekker her fram et poeng som også Tidsbrukutvalget skrev om i sin rapport til Regjeringen. Utvalget skriver: «*Undersøkelsene viser også at et stort flertall av lærerne mener fellesmøter på skolen tar mye / for mye tid. Tidsbrukutvalget mener at skoleleder må ta ansvaret for god planlegging og effektive møter. Gode og effektive opplegg for informasjonsflyt vil kunne redusere behovet for felles møtetid*». (2009, s.32)

Også en av rektorene beskrev utfordringer med synet på fellestid:

Ped.forum blir ei tid til å ivareta andre arbeidsoppgaver; besvare mail og andre henvendelser fra foresatte.

Disse uttalelsene sier oss noe om flere ting: Møteledelse, møtekultur, innhold i møter og kanskje også noe om at man har en feiloppfatning av egen arbeidstid og hva fellestiden skal brukes til.

Eirik Irgens henviser i boken «Skolen» til Elmer Fly Steensen (2008) som gjennomførte en undersøkelse i 200 private danske virksomheter. Resultatene var ifølge Steensen entydige: Jo mer

toppstyring det var i en virksomhet, desto dårligere var resultatutviklingen, og desto lavere motivasjonsnivå var det hos de ansatte. I virksomheter som lykkes, så man en tydelig årsak: «*De har ansatte som opplever at de har stor innflytelse på virksomhetens kurs og løpende aktiviteter*» (Irgens, 2016, s.325).

Skal vi tro mine informanter, er det et driftsfokus i de møtene som lærerne opplever som mest meningsfulle, og det kan tolkes som et uttrykk for at det er her de føler at de har mest innflytelse på virksomhetens kurs og løpende aktiviteter, for å sitere Irgens (Irgens, 2016, s.325). Det kan i så fall forklare hvorfor mer rektorstyrt tid ikke er ønskelig.

På spørsmål fra meg om hva som skal til for at fellestid oppleves som nyttig, svarer Hovedtillitsvalgt:

Faglige diskusjoner. Diskusjoner om ting som skjer på skolen, felles praksis, den daglige driften som skjer i klasserommet og på skolen. For det virker som om vi er i hver vår verden, jeg vet ikke hva 1. trinn holder på med, det gjorde jeg før. (...) Det er bare kontaktlærerne som har trinntid, og da mister man noe vesentlig. Det er den som er den viktigste tiden, for den går direkte inn i det du gjør hver dag. Den er borte. (...) Når man setter seg ned på pedagogisk forum på ettermiddagen så er man litt sigen og lite opplagt, det merkes godt.

Dette støttes av den ene rektorens uttalelser:

Teamtiden hos oss ledes av teamleder og ikke av rektor. Denne oppfattes som mest relevant for lærerne, for den har et driftsfokus.

Ped.forum er rektors tid. Utviklingsoppgaver kommer inn i denne tiden. Jeg opplever varierende interesse og engasjement. Ped.forum blir ei tid til å ivareta andre arbeidsoppgaver, for eksempel besvare mail og andre henvendelser fra foresatte.

I forhold til planleggingsdager er det en forskjell på engasjement etter innhold. Vi har et kritisk lavt antall planleggingsdager før skolestart (maks 3). Opplever at forelesninger engasjerer lite, mens egen planleggingstid på enheten er fruktbar. Jo mer praksisnært; jo mer engasjement.

Dette samsvarer med Steensens funn, at muligheten til å påvirke egen arbeidshverdag gjør at motivasjonen stiger, og måten rektorene strukturerer og fyller arbeidstid på skolen, deriblant fellestid på, gjør noe med lærernes syn på fellestid, og derigjennom deres opplevelse av om den er «verdt å ha mer av».

Det kan altså synes som om at synet på fellestid, og dermed opplevelsen av en for stor grad av top-down-styring og for liten grad av medvirkning og medbestemmelse, kan ha en innvirkning på om man ønsker mer arbeidsplanfestet tid, eller ikke.

6.2.4. Divergens mellom avtalens intensjoner og praksis i skolen?

Avtalens intensjoner, som vist over, er at det skal legges til rette for samarbeid ut ifra de oppgavene skolen står ovenfor, og de utviklingstiltak som er nødvendige. Skoleeier/leder og tillitsvalgt er gjensidig ansvarlige for at så skjer, og har, som vi så, et særlig ansvar for å ivareta dette hensynet i forhandlingene om arbeidstid i skolen. Tanken bak avtalen er at arbeidstiden skal tilpasses lokale forhold, men til tross for dette har altså de fleste skoler en arbeidstid basert på minstetidstabellen (jfr. Eriksen, 2012). Dette var også nesten tilfellet på de tre skolene jeg studerte.

De skolene jeg var inne i, hadde følgende fordeling av arbeidstimer på skolen:

	Skole A	Skole B	Skole C
Arbeidstid på skolen	1300	1300	1245,5
Arbeidstid utenom skolen	387,5	387,5	442

Tabell 4 Fordeling av arbeidstid

Som vist i tabell 1, er minimumstall for barneskole er 1300, og for ungdomsskole 1225 årstimer.

Skole C er en ungdomsskole, og ligger dermed noe over minimumstallet, med litt over 0,5 timer ekstra arbeidsplanfestet tid per uke.

Som nevnt under punkt 2.1.1 har SFS 2213 en rekke førende intensjoner i seg. SFS 2213 legger blant annet føringer for at arbeidstiden på skolen maksimalt kan være 9 timer pr. dag og inntil 37,5 timer pr. uke. Lærere i 100% stilling har 20-25 timers undervisning i uka, avhengig av hvilke fag man har og i hvilken skoletype man jobber. Det vil si at det er rom for at man kan ha tid på skolen både før og etter skoleslutt til å samarbeide med kolleger, foresatte, hjelpeinstanser osv.

Når forskningen fastslår at gode skoler krever samarbeid, og myndighetene forventer at skolene skal basere seg på profesjonelle læringsfelleskap, og lærerne selv gir uttrykk for at de ønsker å samarbeide, men ikke tar initiativ til å samarbeide på egen hånd, jfr. mine funn, da må det være et språk mellom intensjonene i avtalen som partene ble enige om, og den praksisen vi ser i skolen. Det er naturlig å tenke, at dersom organisasjonene virkelig hadde tatt innover seg og justert arbeidstiden etter oppgavene som skulle løses, så ville langt flere skoler ha mer arbeidsplanfestet tid for å kunne løse oppgavene sammen? Det har ledet meg over til spørsmålet: Har lærerprofesjonens egenart også

noe med dette å gjøre? Det vil jeg nå forsøke å belyse, men først si noe om hva som menes med å være profesjonell, og det å være *en profesjonell*.

6.2.5. Profesjonalitet

6.2.5.1 Det å være profesjonell og det å være en profesjonell

Andy Hargreaves og Michael Fullan sier at det å være profesjonell, det handler om det du gjør og hvordan du opptrer. Å være profesjonell, sier de, handler om «*being impartial and upholding high standards of conduct and performance. Being professional is about quality and character- not getting too personally involved with children, refraining from gossiping about parents, and learning to challenge colleagues' actions without criticizing them as people*” (2012, s.80)

Det å være *en profesjonell* handler mer om hvordan andre mennesker tenker om deg, og hvordan dette påvirker ens tanker om seg selv, sier de [2012, s.80, min oversettelse].

I boken lister de opp 9 punkter som etter deres mening tilhører den klassiske definisjonen av hva det vil si å tilhøre en profesjon. Blant de ni punktene finner vi disse:

- *Working together with other professionals to solve complex cases*
- *Commitment to continuous learning and professional upgrading*

(2012, s.80)

Både samarbeid og forpliktelser til løpende læring inngår i det å tilhøre en profesjon, etter deres mening. Et nytt spørsmål reiser seg derfor: Er det noe med lærerprofesjonens egenart som gjør at man ikke ønsker mer tid til samarbeid enn det som er høyst nødvendig?

6.2.5.2. Lærerprofesjonens egenart

En av mine rektorkolleger uttalte dette:

Lærere er en vanskelig gruppe å jobbe med- de vet best selv. De vil ha styring og medbestemmelse selv, og som rektor er man helt avhengig av å få med seg folk og av hvilken ATV man har.

At lærere kan være en krevende gruppe å jobbe med, er det flere som har erfart. Læreryrket har en stor grad av autonomi i seg, dvs. at man styrer og leder seg selv, og alle lærere er ledere. Ledere, som vi vet, liker ofte å bli styrt av eget hode og å vise vei for andre, så når disse hodene skal møtes, og i tillegg møtes med skolelederens hode, kan det være duket for ulike typer konflikter:

Interessekonflikter, ulike elevsyn, ulike syn på foresatte, ulike syn på metodebruk osv. Men felles for dem alle er at de tilhører en profesjon og et profesjonelt fellesskap.

Hovedtillitsvalgt beskriver at kollegene sitter og gjør andre ting eller strikker mens rektor snakker, og en av rektorene sier at lærerne sitter og sjekker e-post under ped.forum. Er dette forenelig med Hargreaves & Fullans syn på hva det vil si å være en profesjonell?

Den andre rektoren fortalte:

- Rektor må prioritere hardt i forhold til hva som skal inn «ovenfra» (...)
- Folk er engasjerte, men kan også sovne...

Hvis man sover, sjekker e-post, gjør andre ting og strikker under møter, uavhengig av hvem som leder dem, da opptrer man ikke profesjonelt i møte med Hargreaves og Fullans standarder. Da gjør man seg utilgjengelig for samarbeid med andre og løpende læring, og det vil mest trolig påvirke profesjonsfellesskapet og hvordan det utvikler seg.

Tidsbrukutvalget peker også på dette forholdet i sin rapport: *«De norske lærerne har stor frihet til å utføre sitt arbeid. De norske forskerne bak TALIS-undersøkelsen påpeker at denne autonomien har en bakside ved at norsk skole ser ut til å gi en svak innramming om den enkelte lærers arbeid, og at lærerne mangler støtte i arbeidet»* (2009, s.27).

Lærernes «nedarvede» frihet og autonomi, som er en del av lærerprofesjonens egenart, kan være noe av forklaringen på hvorfor man ikke ønsker mer arbeidsplanfestet tid enn høyst nødvendig, men det kan også være andre forklaringer, skal vi tro mine informanter:

6.2.6. Andre mulige forklaringer

6.2.6.1. Bruk av arbeidstid utenom skolen

Intervjuguiden jeg brukte, hadde også spørsmål som gikk på arbeidstid utenom skolen. Spørsmålene til skolelederne lød:

- I hvor stor grad opplever/tror skolelederne at lærerne benytter seg av arbeidstid utenfor skolen?
- Hva mener du lærerne bruker tiden sin til? Hva er det som stjeler av lærernes tid? Bruker de egen tid lite hensiktsmessig?

Den ene skolelederen svarer:

Jeg opplever at lærerne ikke har tid til å lage gode undervisningsopplegg som tverrfaglige prosjekter, de tar ikke initiativ til å sette seg sammen på ettermiddag/kveldstid. Utenom skolen gjør de eget arbeid.

Møter med eksterne instanser og samarbeid med heimene «stjeler» fra lærernes arbeidstid. Vi opplever et «trøkk» fra foreldresiden.

Den andre svarer:

Lærerne bruker stort sett tiden sin til driftsoppgaver, noe samarbeid. Mange forsøker å legge alt innenfor bundet tid. Utviklingsoppgavene «lider» mest.

Jeg har ikke kontroll over om de bruker egen tid lite hensiktsmessig, men tror det er strekk i laget.

Skolelederne innrømmer begge at de har lite kontroll på hva arbeidstid utenom skolen blir brukt til, og de sier også noe om at initiativet til å samarbeide utenom arbeidstid på skolen, er lavt. Lærerne, ved HTV, ble også stilt spørsmål om akkurat dette, og til dem lød spørsmålene om arbeidstid som følger:

- Hvor mange timer per uke vil du anslå at du jobber utenfor arbeidstid på skolen?
- Hva er typiske oppgaver som du gjør etter undervisningstid, men på skolen?
- Hva er typiske oppgaver du gjør hjemmefra/utenom arbeidstid på skolen?

HTV svarer blant annet dette:

Åå... Uff, det er vanskelig å sette tall på det, for ja, som lærer bruker jeg en god del tid utenom, altså, jeg gjør det, og alt av skrivearbeidet bli tatt utenom for meg, men å sette noe tid på det, det blir vanskelig for det blir gjort hjemme. Men det ligger nok over de timene som både er bundet og ubundet, ja. Jeg har ikke noe slik tid på skolen. Jeg har samarbeidstid og fellestid som rektor styrer da, egentlig. Alt det andre må gjøres utenom. Og det blir tatt på kveldstid. Og jeg har nok gått over den tiden i år, ja. Det hadde vært greit å hatt litt tid til å snakke med kontaktlærerne og de andre, men det har jeg jo ikke mulighet til.

Det er interessant at HTV sier at han ikke har mulighet til å snakke med de andre kontaktlærerne. Hva sier dette om forståelsen for egen arbeidstid? Hvis det er slik som den ene rektoren sier, at man har en forventning om at alle oppgaver skal gjøres innenfor arbeidstid på skolen, hva mener man da at de 10-12 timene som man har til egen disposisjon, skal benyttes til?

Disse funnene impliserer, at dersom det skal foregå et samarbeid, må det styres i form av tid og sted fra skoleeier eller skoleleders side, men hvis forbundet da ikke ønsker å la seg styre inn i dette, står vi overfor en fastlåst situasjon, som Irgens sier (Irgens, 2016). Og da hjelper det lite at Hargreaves og Fullan mener det påligger skoleleder å «*create additional time*», eller «*skape tilleggstid*» som jeg har oversatt det til (2012, s.124). «Tilleggstid» kan muligens bare komme som et resultat av økt tillit og medbestemmelse mellom partene, og krever et større arbeid på mer grunnleggende nivå i skolen.

Men det er også minst enda en mulig forklaring på hvorfor man ikke ønsker mer arbeidsplanfestet tid på skolen, nemlig det som beskrives av mine intervjupersoner som *mangel på kapasitet*.

6.2.6.2. Mangel på kapasitet -en urealistisk arbeidstidsavtale?

I følge Wikipedia betyr ordet kapasitet «*evna til å ta opp, lagre, produsere eller yte. Det kan òg tyde å ha stor arbeidskraft eller å vere dugande til noko*» (Wikipedia, 2020). Store norske Leksikon beskriver kapasitet som «*evnen til å yte eller romme*» (snl, 2020).

I mine samtaler med de tre utvalgte intervjuobjektene får jeg følgende forklaringer:

Hovedtillitsvalgt sa til meg: «*Forskning betyr lite. Lærere har ikke kapasitet til å lese seg opp på egen hånd*».

Og en av rektorkollegene mine sier det på denne måten:

Læreryrket er et kvinnedominert yrke, og vi ser en gruppe med dobbeltarbeidende kvinner. Det er ikke gjennomførbart i dagens samfunn og det fører til sykemeldinger (...) Jeg synes KS burde evaluere SFS 2213 og se den opp imot dagens samfunn. Etter min mening er den en urealistisk avtale med tanke på arbeidsoppgaver og press om vellykkethet i samfunnet generelt!

Vi står overfor en yrkesgruppe som pålegges stadig nye reformer, stadig nye satsninger, stadig nye strømninger, og en av Tidsbruksutvalgets anbefalinger til Regjeringen i 2004 var, som jeg pekte på tidligere, å roe ned på antall reformer og statlige satsninger (Tidsbrukutvalget, 2004). Men som vi vet, kom Kunnskapsløftet i 2006, og Fagfornyelsen i 2020.

I Fagfornyelsen er det et stort fokus på elevmedvirkning. Kanskje er det også tid for å satse mer på lærermedvirkning, og mindre grad av en top-down-styring i norsk skole, slik at det blir en mindre divergens mellom avtalens intensjoner og praksis i skolen, som vi nå skal se på.

Det kan være slik, at den delen som er avsatt til samarbeid og fellestid brukes til eget arbeid og egne presserende oppgaver fordi man ønsker å gjøre seg ferdige før «klokka er der», enten fordi man mangler kapasitet til å gjøre unna ting i arbeidstid utenom skolen, eller fordi man «opponerer» mot det som man over lang tid har opplevd som en top-down-styring og/eller helst vil bestemme over arbeidsdagen sin selv. Denne studien gir ikke *ett* klart svar, men peker på flere forhold som kan være av betydning for hvorfor lærerne ikke ønsker mer arbeidsplanfestet tid på skolen. Dette vil jeg nå forsøke å oppsummere i min avslutning og ettertanke.

7. Avslutning og ettertanke

Kan vi så, med dette som bakteppe, si noe om det er for stor grad av top-down-styring av norsk skole som er årsaken til at man ikke ønsker mer arbeidsplanfestet tid? Jeg vil konkludere med følgende:

Både ja og nei.

Argumentet for å kunne svare ja på dette spørsmålet er at mine funn tyder på at det er en frykt for at skoleeier eller rektor skal styre mer av tiden dersom arbeidstid på skolen blir utvidet, og at det blir «mer som skal tas opp», som en av mine intervjupersoner uttrykker det. Dette kan igjen være et uttrykk for at man over tid har erfart en for stor grad av top-down-styring fra skoleeier både nasjonalt og lokalt. Det kan forstås som en reformtretthet, men også som en «protest» mot skoleleders manglende kompetanse på å lede læreres læring på fellestid, jfr. Tidsbrukutvalgets rapport.

På den andre siden kan det også være andre forhold som påvirker lærerstandens motstand mot mer arbeidstid på skolen.

For det første kan det handle om forhandlingsklima og holdninger til intensjonene i SFS 2213. Det kan tyde på at det som skal være forhandlinger i skolen, ikke oppleves slik fra skoleleders side, men som en forutinntatt posisjon fra Utdanningsforbundet som gjør at man er låst fast i sine posisjoner når man kommer til forhandlingsbordet. Resultatet vil da bli, som vi har sett, et fokus på å telle timer fremfor å se på oppgaver som skal løses, og man vil som oftest falle ned på en minstetidsløsning (jfr. Eriksen, 2012).

Synet på fellestid er også en av faktorene som spiller inn på dette. Både Tidsbrukutvalget og min lærerintervjuperson trakk fram forhold som tyder på manglende kompetanse blant rektorene på å fylle fellestiden med innhold som gjør den engasjerende, motiverende og av betydning for lærerne. Dette fører igjen til at det blir en divergens mellom intensjoner i arbeidstidsavtalen og praksis i skolen.

Denne oppgaven viser også at motstand mot mer arbeidsplanfestet tid kan forklares ved at lærerstanden er en yrkesgruppe som helst vil lede seg selv, og som ønsker og krever en stor grad av medbestemmelse og selvstyre, og som gjør det de kan for å beholde det selvstyret de kan, gjennom arbeidstidsavtalen. Det er også grunn til å stille spørsmålstejn ved graden av profesjonalitet blant enkelte av yrkesutøverne i denne gruppen, da beskrivelser som er trukket frem av mine intervjupersoner, tyder på at en del ikke forstår sin egen profesjon og rolle fullt ut. Dette kan på sin side henge sammen med forventninger som settes fra skoleleders side, og skoleleders kompetanse på å ta tak i utfordrende atferd.

Uønsket og utfordrende atferd kan vitne om en mangel på kapasitet til å ta innover seg alt som kommer inn «ovenfra», og da er vi kommet inn i en lite konstruktiv sirkel som utfordrer det profesjonelle læringsfellesskapet og som i sin tid kan få betydning for elevenes læring. Å få brutt denne sirkelen er derfor av avgjørende betydning, og jeg vil derfor avslutte denne oppgaven med å sitere Andy Hargreaves og Michael Fullan som skriver:

Professional learning communities need an architecture or design if they are going to be productive. They have to be organized and arranged. As in Finland, time allocations in the school day must honor teachers' need to have time outside of the classroom together to inquire into their practice and how to improve it. Team meetings need a commonly agreed purpose and agenda. Staff meetings need to look more like high-quality professional experiences than places to deliver announcements. (...) Teaching is a profession with a shared purpose, collective responsibility and mutual learning.

(2012, s.144)

Det kloke vil antakelig være, som Eirik Irgens hevder, å befinne seg et sted imellom top-down-styring og bottom-up-styring, i skjæringspunktet mellom rektors styringsrett og lærernes medbestemmelsesrett (Irgens, 2016).

Videre forskning på feltet kunne med fordel ta for seg arbeidstid utenom skolen; hva denne brukes til, og om den brukes slik den er tenkt, slik at man kanskje kunne trekke noen konklusjoner om sammenhengen mellom arbeidstidsordningen og elevenes læringsresultater i norsk skole.

8. Kritisk blikk på oppgaven

I denne oppgaven har jeg forsøkt å besvare spørsmålet: Er det for stor grad av top-down-styring som er årsaken til at man ikke ønsker mer arbeidsplanfestet tid i skolen?

Jeg startet med å innlede om temaets aktualitet og begrunnelse for valg av problemstilling før jeg gikk over til definisjoner og begrepsavklaringer av viktige begreper i oppgaven. Herunder forklarte jeg hva SFS 2213 er, intensjonene med denne avtalen, og viktige føringer for arbeidstidsforhandlingene.

Deretter trakk jeg fram noen teoretiske perspektiver for å belyse sammenhengen mellom rektors styringsrett, lærernes medbestemmelsesrett, arbeidsplanfestet tid og profesjonsfellesskapet. Alt for å bedre kunne belyse min problemstilling.

I kapittel fire tok jeg for meg metodebeskrivelse hvor jeg redegjorde for valg av metode og begrunnelse for dette valget samt valg av informanter. Jeg gjorde rede for datainnsamling og dataanalyse, og sa noe om begrepene validitet, reliabilitet og generalisering.

I kapittel fem presenterte jeg mine data og gjorde en foreløpig analyse av undersøkelsen, hvor jeg hadde falt ned på tre kategorier før jeg gikk over til drøftingsdelen i kapittel seks. I drøftingsdelen forsøkte jeg å besvare spørsmålene hvorfor man kunne ønske seg mer arbeidsplanfestet tid fra skoleeiers side og hvorfor det er motstand mot dette fra lærerstandens side, og jeg så dette opp imot skoleforskningen og funn i min egen undersøkelse.

I kapittel sju gjør jeg min avslutning og ettertanke hvor jeg oppsummerer de funn jeg har gjort og argumenter for å besvare min problemstilling. Jeg avsluttet dette kapitlet med en konklusjon basert på et sitat fra forskere på feltet, og et forslag til videre forskning.

Sett i ettertid skulle jeg gjerne ha gjort et større og mer omfattende studie av dette temaet, da jeg tror det kan være mer å hente ut fra temaene profesjonalitet og bruk og forståelse av arbeidstid utenom skolen. Dersom jeg skulle ha gjort oppgaven om igjen, ville jeg ha hatt fokus på dette.

Litteraturliste

- Bandura, A. (1997): *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, Worth Publishing Ltd.
- Befring, E. (2007): *Forskningsmetode med etikk og statistikk*, Det Norske Samlaget
- Dahl, T.(2016): *Norske lærere og skoleledere i TALIS-undersøkelsene. En re-analyse av TALIS-dataene, SPS arbeidsnotat nr.2- 2016*, Høgskolen i Oslo og Akershus
- Ekspertgruppen om lærerrollen(2016): *Om lærerrollen*, Fagbokforlaget
- Eriksen, H. (2012): *Juss for skoleledere*, Universitetsforlaget
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012): *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*, Routledge
- Irgens, E. (2016): *Skolen. Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*, Fagbokforlaget
- Irgens, Eirik (2014): *Unngå å bli enøyd, foredrag for politikere* (Irgens, 2014)
Hentet på <https://www.slideshare.net/irg1s/foredrag-for-politikere-politikerbesk-nt-2014>
- Kommunenes Sentralforbund (2019): *SFS 2213, særavtale for undervisningspersonalet*, hentet fra <https://www.ks.no/globalassets/fagomrader/lonn-og-tariff/Arbeidstidsavtalen-SFS-2213-01-01-2020-31-12-2021.pdf>
- Kommunenes Sentralforbund (2019): *Arbeidstidsavtalen forlenges*, hentet fra <https://www.ks.no/fagomrader/lonn-og-tariff/avtaler-skolebarnehage/SFS2213/>
- Kunnskapsdepartementet (2009): *Tidsbrukutvalget, rapport*, hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/documents/rapport-fra-tidsbrukutvalget.pdf?id=2104491>
- Nyeng, F. (2012): *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*, Fagbokforlaget
- Opplæringslova. (2020): *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61), hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2010): *Kvalitativ metode – en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Rienecker, L. & Jørgensen, P. S.(2014): *Den gode oppgaven*, Fagbokforlaget
- Robinson, Viviane (2014): *Elevsentrert skoleledelse*, Cappelen Damm Akademisk

Southwest Educational Development Laboratory (SEDL) (2017): *Dr. Shirley Hord*

https://sedl.org/pubs/catalog/featured_authors/shirley_hord.html

Stoll, Louise (2017): *How could professional communities build capacity for learning leadership?*

Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=izo2ZnPj5Lk>

Tabelloversikt

Tabell 1	Tabell over minstetid, SFS 2213, 2020
Tabell 2	Hva kan ledere gjøre for å påvirke elevers læring? Robinson, Viviane (2014)
Tabell 3:	Faktisk og ønsket fordeling av arbeidsplanfestet tid utenom undervisning, Tidsbrukutvalget, 2009 s.15
Tabell 4.	Fordeling av arbeidstid, Gamlemshaug, Ann Kristin S., 2020

Vedleggsoversikt

Vedlegg 1	Intervjuguide
Vedlegg 2	Brev til informanter

Vedlegg 1

Intervjuguide.

Hva ønsker jeg å finne svar på?

- Skolens arbeidstidsordning.
- Har lærerne en riktig oppfatning av egen arbeidstid? Samsvarer den med lederens oppfatning?
- Hvorfor er det så stor motstand mot mer bundet tid etter SFS2213 når intensjonene i avtalen er så gode?
- Hva gjør fellestid bra og mindre bra/nyttig?

A. Spørsmål til skolelederne:

Nr.	Spørsmål	Hensikt med spørsmål
1	Hvor mye av lærerens årsverk er satt av til arbeidstid på skolen per uke?	Å få et bilde av skolens arbeidstidsordning
2	Hvor mye er avsatt til arbeidstid utenom skolen per uke?	Å få et bilde av skolens arbeidstidsordning
3	Er det ulike ordninger på ulike hovedtrinn? I så fall; hvorfor?	Å få et bilde av om det er ulike kulturer på ulike hovedtrinn
4	I forhandlingene om arbeidstid; i hvor stor grad er fokuset på oppgaver som skal løses?	Å få et bilde av om intensjonene i SFS2213 er tilstede i forhandlingene.
5	I forhandlingene; hvordan opplever skolelederne UTDfs holdninger til flere planleggingsdager og mer arbeidstid på skolen?	Å få et bilde av om skoleleder har et reelt forhandlingsrom etter SFS2213.
6	Hvordan opplever du lærernes engasjement <ul style="list-style-type: none">- På fellestid<ul style="list-style-type: none">o Teamtido Storteam-tid/ped.forumo På planleggingsdager- Skoleutvikling generelt	Å få et bilde av om engasjementet er ulikt avhengig av struktur, innhold og ledelse.
7	I hvor stor grad opplever skoleledelsen at lærerne tar initiativ til faglig oppdatering og samarbeid om ulike problemstillinger <ul style="list-style-type: none">a. innenfor arbeidstid på skolenb. – utenfor skolen?	Å avdekke holdninger og oppfatninger i skoleledelsen.
8	I hvor stor grad opplever/tror skolelederne at lærerne benytter seg av arbeidstid utenfor skolen?	Å avdekke holdninger og oppfatninger i skoleledelsen.
9	Hvordan er skolen organisert?	
10	Hva er delegert ned i organisasjonen?	
11	Hva mener du lærerne bruker tiden sin til? Hva er det som stjeler av lærernes tid? Bruker de egen tid lite hensiktsmessig?	Å avdekke om det er samsvar mellom lederens og lærernes oppfatninger
12	Hva legger du i begrepet profesjonell utvikling?	Link til teori om
13	Hvordan legger du til rette for profesjonell utvikling?	profesjonsfellesskap

B. Spørsmål til lærerne:

Nr.	Spørsmål	Hensikt med spørsmål
1	Hva tror du det er som skal til for at du opplever at du har nok TID til å utføre jobben din på en god måte?	Å finne ut hvor «skoen trykker». Myk tilnærming.
2	Hvor mange timer per uke utgjør din arbeidsplikt? a. –på skolen b. Utenom skolen	Å avdekke forståelsen av egen arbeidstidsavtale. Sammenligne med ledernes svar.
3	Hvor mange timer per uke vil du anslå at du jobber utenfor arbeidstid på skolen?	Å avdekke forståelsen av egen arbeidstidsavtale. Sammenligne med ledernes svar.
4	Hva er typiske oppgaver som du gjør etter undervisningstid, men på skolen?	Å få et bilde av hva læreren gjør etter undervisning, på skolen. Sammenligne med spm.2.
5	Hva er typiske oppgaver du gjør hjemmefra/utenom arbeidstid på skolen?	Å få et bilde av hva læreren gjør utenom arbeidstid på skolen-sammenligne med spm 3.
6	I hvor stor grad opplever du 1.1. Teamtid som nyttig? Hvorfor/hvorfor ikke? 1.2. Stor-team-tid som nyttig? Hvorfor/hvorfor ikke? 1.3. Planleggingsdager som nyttige? Hvorfor/hvorfor ikke?	Å avdekke hva som gjør at fellestid oppleves som nyttig.
7	Generelt: hva er det som skal til for at du opplever felles/samarbeids/utviklingstid som nyttig?	Å avdekke hva som gjør at fellestid oppleves som nyttig.
8	I hvor stor grad vil du si at du tar initiativ til a. faglig oppdatering b. faglig samarbeid utenfor planlagt og lederstyrt fellestid?	Å avdekke om det er samsvar mellom lærernes og mellom ledernes oppfatning.
9	Hvilke oppgaver mener du stjeler tiden din?	Å avdekke tidstyvene
10	Hvilke oppgaver får du for lite tid til?	Som over
11	Hva mener du er viktig for at de skal bli motiverte/ta faglige initiativ/stimulert til å utvikle egen undervisning?	Link til teori om profesjonsutvikling
12	Hva er det som inspirerer deg som lærer? Hva blir du stimulert av?	
13	Hva synes du er demotiverende?	

Vil du delta i forskningsprosjektet
"Lærernes arbeidstid- hva bruker de tiden sin til?"

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å avdekke hva lærerne bruker arbeidstiden sin til og hvorfor det er så stor motstand mot mer arbeidstid på skolen i enkelte tilfeller. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å bidra med forskning på lærernes arbeidstid, mer konkret SFS 2213 og skoleledernes reelle forhandlingsgrunnlag på bakgrunn av intensjonene i avtalen.

Prosjektet inngår i arbeidet med en mastergradsoppgave i skoleledelse for undertegnede.

Spørsmålene som skal belyses er følgende:

- Ulike arbeidstidsordninger på ulike skoler
- Holdninger til arbeidstid på skolen
- Avvik mellom ledernes og lærernes syn på SFS 2213

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU ved Professor Thomas Dahl er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du tilhører en av de gruppene jeg ønsker å intervju (skoleleder eller lærer).

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta vil jeg invitere meg inn til en samtale med deg for å gjennomføre et intervju om temaet. Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak, og spørsmålene jeg stiller vil handle om arbeidstid, tidstyver i skolen og opplevelsen av motivasjon og meningsfullhet i arbeidsdagen for ledere og lærere. Intervjuet vil bli transkribert og lydopptaket slettet når oppgaven er ferdig skrevet og godkjent.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Det er kun undertegnede og undertegnedes veileder som vil ha tilgang på opplysninger fra prosjektet. Vi vil bare bruke opplysningene fra og om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Navnet og arbeidsstedet ditt vil bli anonymisert i oppgavebesvarelsen, og for å hindre at uvedkommende får tilgang til personopplysningene dine vil navnet og kontaktopplysningene dine bli erstattet med en kode som lagres på forskningsserver.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes september 2020. Personopplysninger og opptak fra intervju vil bli makulert/tilintetgjort ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- NTNU ved Thomas Dahl: thomas.dahl@ntnu.no
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Thomas Dahl
Prosjektansvarlig

Ann Kristin S Gamlemshaug
student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Lærernes arbeidstid - hva bruker de tiden sin til?* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. september 2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

