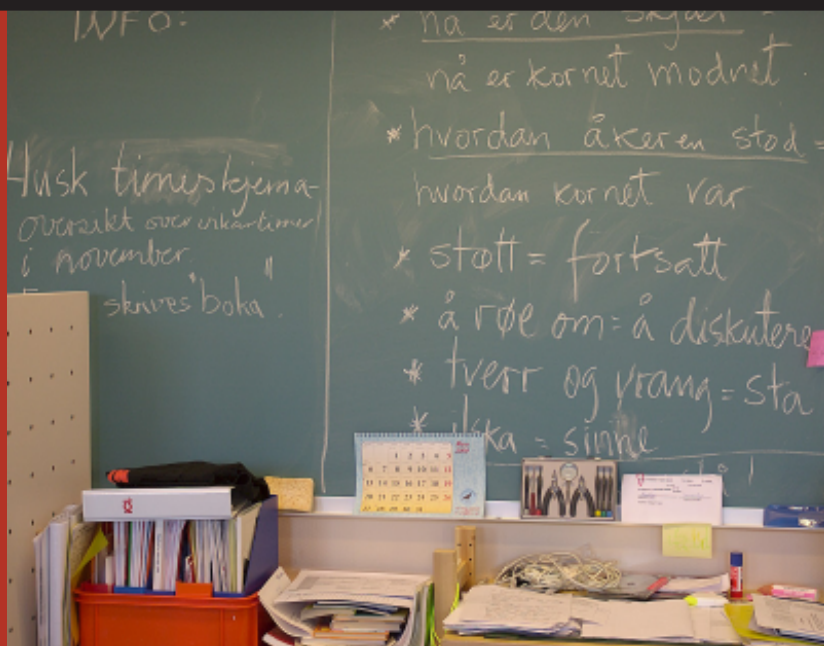


Heidi Nicolaisen, Torgeir Nyen
og Dag Olberg

Lærernes arbeidstid

Evaluering av avtale om arbeidstid for undervisningspersonalet i skoleverket 2004–2006



Heidi Nicolaisen, Torgeir Nyen og Dag Olberg

Lærernes arbeidstid

Evaluering av avtale om arbeidstid for
undervisningspersonalet i skoleverket 2004-2006

© Fafo 2005

ISBN 82-7422-514-7

ISSN 0801-6143

Omslag: Fafos Informasjonsavdeling

Omslagsfoto: © Bjørn Rørslett / NN / Samfoto

Trykk: Allkopi AS

Innhold

Innhold.....	3
Forord	7
Kapittel 1 Innledning.....	9
1.1 Historikk.....	9
1.2 Avtalen.....	11
1.3 Viktige endringer i avtalen.....	15
1.4 Evaluering av sentralt initierte forsøk	16
1.5 Evaluering av avtalen.....	16
Kapittel 2 Problemstillinger, metode og datagrunnlag	19
2.1 Problemstillinger – sentrale spørsmål og aktører i evalueringen	19
2.2 Metodisk innfallsvinkel og datakilder	22
2.3 Oppsummering.....	28
Kapittel 3 Oppfatninger om målsettingene med den nye arbeidstidsavtalen	29
3.1 Fylkeskommunale skoleeiere	29
3.2 Kommunale skoleeiere	30
3.3 Lærere og rektorer.....	32
3.4 Oppsummering.....	37
Kapittel 4 Innføring av avtalen	39
4.1 Informasjon	39
4.2 Aktuelle tema lokalt	43
4.3 Alternative lokale ordninger (del B).....	47
4.4 Enighet og uenighet	50
4.5 Oppsummering.....	57
Kapittel 5 Arbeidsplaner.....	59
5.1 Intensjonen med arbeidsplaner	59
5.2 Arbeidsplaner – hvor mange lærere har arbeidsplan?	60
5.3 Har det skjedd endring?	61

5.4 Prosedyrer	62
5.5 Planperiodenes lengde	63
5.6 Innholdet i arbeidsplanene	64
5.7 Type arbeidsplan	66
5.8 Vurderinger av arbeidsplanen	68
5.9 Rektorene om nytten av arbeidsplaner og arbeidet med å lage dem	74
5.10 Oppsummering.....	75

Kapittel 6 Tidsbruk 79

6.1 Planlegging av opplæring	81
6.2 Elevkontakt utenom leseplikten	82
6.3 Møter	84
6.4 Kompetanseutvikling.....	85
6.5 For- og etterarbeid.....	85
6.6 Lærerarbeidet totalt	86
6.7 Oppsummering.....	87

Kapittel 7 Samarbeid – teamorganisering 89

7.1 Teamorganisering – omfang, sammensetning, oppgaver	89
7.2 Arbeidstidsavtalen og samarbeidet mellom lærere.....	93
7.3 Samarbeidets innhold og kvalitet.....	94
7.4 Samarbeid og tidsbruk – avlastende og belastende samarbeid.....	97
7.5 Samarbeid belyst gjennom casestudiene.....	99
7.6 Oppsummering.....	104

Kapittel 8 Pedagogiske endringer – kompetanseheving 105

8.1 Pedagogiske endringer	105
8.2 Tilpasset opplæring.....	108
8.3 Pedagogiske endringer og endringer i arbeids-måter	110
8.4 Rektorer om avtalen, utviklingsarbeid og elev-kontakt	113
8.5 Individuell og kollektiv kompetanseutvikling – i pose og sekk?.....	117
8.6 Oppsummering.....	120

Kapittel 9 Fysisk arbeidsmiljø 121

9.1 Arbeidsplasser	121
9.2 Skoleeier om lærernes fysiske arbeidsmiljø.....	123
9.3 Andre sider ved lærernes arbeidsmiljø.....	124
9.4 Kvalitet og behov	126
9.5 Oppsummering.....	129

Kapittel 10 Alt i alt: avtalen og aktørene	131
10.1 Arbeidstidsavtalens betydning – alt i alt	131
10.2 Avtalens betydning i forhold til elevene	133
10.3 Avtalens betydning for lærerne	133
10.4 Avtalens betydning for rektor	139
10.5 Avtalens betydning for skoleeier	142
10.6 Avtalens betydning for lokalt partssamarbeid	142
10.7 Oppsummering	145
 Kapittel 11 Oppsummering.....	 147
11.1 Intensjoner	147
11.2 Innføring	147
11.3 Arbeidsplaner	148
11.4 Partsforhold	149
11.5 Tidsbruk	149
11.6 Samarbeid	150
11.7 Pedagogiske endringer	150
11.8 Økt elevkontakt	151
11.9 Fysisk arbeidsmiljø	151
11.10 Forskjeller mellom skoletyper	152
11.11 Arbeidsvilkår.....	152
11.12 Forsøk og praksis	153
11.13 Alt i alt	153
 Litteratur.....	 155
Vedlegg 1 Casematrise. Illustrasjon	157
Vedlegg 2 Utvalg – bakgrunn	163
Vedlegg 3 Vurderinger innen samme skole. Illustrasjon	166

Forord

Denne evalueringen er gjort på oppdrag av KS og Utdanningsforbundet. Styringsgruppen fra disse organisasjonene har vært en verdifull støttespiller i et til dels komplisert terreng. Vi ønsker derfor å takke medlemmene i styringsgruppen, Karin Elizabeth Torp, Inger-Marie Høidahl, Arne Olav Kristiansen, John Rørvik, Magne Nesvik og Ole Petter Blindheim, for godt samarbeid.

Prosjektet har også hatt en referansegruppe sammensatt av KS og representanter fra UHO, LO-Kommune, YS-K og Akademikerne-Kommune. Vi takker også referansegruppen for godt samarbeid.

Vi vil også takke skolefolk i Møre og Romsdal fylkeskommune og i Froland kommune for at de tok imot oss da vi holdt underveiskonferanser i prosjektet. Underveiskonferansene ga nyttige tilbakespill på våre foreløpige tolkninger.

Fire forskere har vært involvert i prosjektet fra Fafos side. Det er Heidi Nicolaisen, Dag Olberg og Torgeir Nyen som har hatt hovedansvar for undersøkelsene og presentasjon av disse. Anna Hagen skal ha takk for å ha gjort case-intervjuer og kommentert spørreskjema, samt utkast til manus. Kristine Nergaard takkes for god hjelp med tilrettelegging av data.

Oslo, desember 2005

Heidi Nicolaisen, Torgeir Nyen og Dag Olberg

Kapittel 1 Innledning

Forhandlingsansvaret for undervisningspersonalet ble med virkning fra 01.05.2004 overført fra staten til kommunene og fylkeskommunene, det vil si fra det statlige tariffområdet til de kommunale tariffområdene KS og Oslo kommune. Denne rapporten omhandler arbeidstidsavtalen for undervisningspersonalet på KS' tariffområde.

I forhandlingene i 2004 ble partene enige om at en vesentlig del av lærernes årsverk bør knyttes til skolen og elevenes aktiviteter for å realisere ønsket skoleutvikling. Økt binding av tid til tilstedeværelse på skolen er kontroversielt.¹ Derfor forpliktet partene seg gjensidig til å kartlegge effektene av avtalen før neste forhandlingsrunde i 2006. Kartleggingen skal brukes til å vurdere om denne avtalen har gitt en kvalitativ skoleutvikling som danner grunnlag for å «erstatte dagens arbeidstids- og lesepliktavtaler med et nytt avtaleverk som ivaretar behovet for fleksibilitet, samtidig som det gir et vern mot uheldige arbeidsbelastninger. Nytt avtaleverk iverksettes fra skoleåret 2006/2007» (Avtale om arbeidstid for undervisningspersonalet 2004–2006).

Med denne rapporten gir vi et bilde av avtalens effekt i løpet av de to årene avtalen har virket. De overordnede spørsmålene er om avtalen faktisk førte til endringer og om eventuelle endringer oppfattes som positive eller negative av lærere, rektorer og skoleeiere. Kartleggingen bygger på kvalitative case-studier av skoler, på en kvantitativ spørreskjemaundersøkelse og på dokumentstudier.

Her i innledningskapitlet vil vi i grove trekk skissere arbeidstidens historiske utvikling i skoleverket, gå igjennom bestemmelsene i den foreliggende avtalen og beskrive sentrale problemstillinger i evalueringen.

1.1 Historikk

For å forstå arbeidstid i skoleverket er et kort historisk riss nødvendig.²

I et normalarbeidstidsperspektiv har lærernes arbeidstid alltid vært unormal. Til å begynne med var lærernes arbeidstid definert ut fra den tiden de skulle undervise.

¹ Økt tilstedeværelse på skolen er regulert i avtalens del A, men det er også gitt vide fullmakter til skolene i del B dersom de ønsker en annen organisering av årsverket.

² Fremstillingen bygger i stor grad på Hagemann, G. (1992)

Denne komponenten i lærernes arbeidstid finnes fortsatt og heter leseplikt. Utover en fastsatt leseplikt hadde lærerne nær full autonomi med hensyn til når og hvor de utførte andre deler av lærergjeringen. Før lærerne ble innlemmet i det ordinære statsregulativet i 1948, hadde beregninger av den samlede arbeidsbyrden på årsbasis vært et lite presserende spørsmål. Den ble beregnet ut fra den årlige undervisningstiden i skolekretsen uten tanke på hva som med rimelighet kunne sies å utgjøre et årsverk. Leseplikten har altså alltid vært en komponent i lærernes arbeidstid, men det har med ujevne mellomrom i hele etterkrigstiden vært uenighet om størrelsen på leseplikten. Overføring til statlig lønssystem gjorde det nødvendig å definere en normalpost for lærere som kunne sammenliknes med et årsverk i statlige stillinger. Det fantes imidlertid også en annen grunn til at arbeidstidsspørsmålet var aktuelt. Lærerne ble tillagt stadig nye oppgaver. Eksempler på slike oppgaver er samarbeid mellom kolleger, foreldresamarbeid og økte omsorgsoppgaver i forhold til elevene (Hagemann 1992: 316). Men det tok lang tid før vi fikk vesentlige endringer. Selv om leseplikten ble standardisert i etterkrigstiden, fikk vi først større endringer på 1970- og 1980-tallet. På begynnelsen av 1970-tallet var det fortsatt bare lagt til fem obligatoriske planleggingsdager i tillegg til leseplikten.

Diskusjonen om mer binding av tid har lenge vært sentral i utvikling av lærernes arbeidstid. På den ene siden har den ubundne arbeidstiden og de lange feriene hørt til yrkets definitive fordeler. Det ga en uavhengighet i arbeidssituasjonen og en fleksibilitet som mange andre yrker mangler. For mange lærere er dette en rettighet det er viktig å forsvare. På den annen side mente mange lærere at det ville bli lettere å argumentere for høyere lønn hvis man oppga deler av den gamle arbeidstidsordningen og derigjennom kunne dokumentere arbeidsinnsats. På en slik bakgrunn krevde i 1984 Lærerlaget og flere andre organisasjoner en arbeidstidsavtale basert på årsverk i stedet for på leseplikt. Etter «UFA-forhandlingene» (Undervisningspersonalets framtidige arbeidssituasjon) ble det åpnet for at arbeidsgiver kunne binde mer av arbeidstiden til lærerne på skolen. Dette var en viktig kursendring fordi man forlot prinsippet om at lærernes arbeidstid kun ble definert av leseplikten. Binding av tid innebærer endring både fordi lærerne stort sett må oppholde seg på skolen i den bundne tiden og fordi arbeidsgiver har styringsrett over bunden tid. Avtalen førte ikke til store endringer i praksis. Hvor stor den bundne tiden skal være, har vært et stridstema helt frem til i dag.

Lærerlagets krav om en avtale basert på årsverk i 1984 representerte en kursendring i lærernes holdning til arbeidstidsspørsmålet. Tidligere hadde man vært mest opptatt av å redusere de ukentlige lesepliktene, mens oppmerksomheten nå ble rettet mot den totale årlige arbeidsinnsatsen. Men man ønsket fortsatt ikke noen fast kontortid for lærere. Derfor ble det satt frem et krav om fastsettelse av et årsverk på 1717,5 timer i arbeidstidsavtalen. Denne størrelsen på årsverket var uendret frem til 2001, da det ble redusert til 1687,5 timer i forbindelse med innføring av avtalefestet ferie.

Med virkning fra 01.01.1994 ble det inngått en ny arbeidstidsavtale. Her ble det blant annet avtalt binding av 190 timer som skulle fordeles med fem timer per uke.³ Arbeidsgiver skulle etter drøftinger avgjøre hvilke oppgaver som skulle utføres innenfor denne rammen. I arbeidstidsavtalen av 01.01.2002 ble 190-timersrammen redusert til 150 timer, blant annet på bakgrunn av at leseplikten ble økt.

I den nåværende avtalen er omfanget av bundet tid økt gjennom fastsettelse av en skoletid/fellestid. Bakgrunn for denne endringen er blant annet intensjons-erklæringen av 2000. Her ble de daværende partene i staten blant annet enige om å sette inn tiltak for mer fleksible arbeidstidsordninger som skulle gi «bedre ressurs-utnyttelse og økt tilgjengelighet». Slike endringer i arbeidstiden tolkes som et bytte mot det betydelige lønnshoppet lærerne fikk i 2000 (Dagsavisen 27.05.2000).

Forut for inngåelsen av avtalen skjedde det også en annen sentral endring. Forhandlingsansvaret for undervisningspersonalet ble med virkning fra 01.05.2004 overført fra staten til kommunene og fylkeskommunene, det vil si fra det statlige tariffområdet til de kommunale tariffområdene KS og Oslo kommune. Denne rapporten omhandler arbeidstidsavtalen for undervisningspersonalet på KS' tariffområde.

1.2 Avtalen

I dette avsnittet skal vi gå igjennom bestemmelsene i den foreliggende avtalen, «Avtale om arbeidstid for undervisningspersonalet 2004–2006», mellom KS og Utdanningsforbundet.⁴ Vi vil gjøre gjennomgangen grundig siden det er dette dokumentet som evalueres og vi vil også peke på viktige endringer sammenliknet med den tidligere avtalen. Avtalen er organisert i ulike deler. Først finner vi en seksjon for «bakgrunn og formål». Deretter kommer del A, «sentral avtale», og så kommer del B om «lokal tilpasning». Del C angir utløp av avtalen.⁵

³ Protokoll av 15.02.1993 mellom Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet og de berørte organisasjoner

⁴ De andre arbeidstakerorganisasjonene har likelydende avtaler med KS.

⁵ 30.04.2006.

Bakgrunn og formål

Vi vil gjengi avtalens bakgrunn og formålsdel i sin helhet:

Under behandlingen av Stortingsmelding nr. 12 (1999–2000) «... og yrke skal båten bere ...», en handlingsplan for rekruttering til læreryrket, fattet Stortinget følgende vedtak:

«Stortinget ber Regjeringen legge til rette for at den enkelte skole får større frihet til å organisere arbeidet og til å disponere arbeidstiden for blant annet å gi rom for mer lokalt utviklingsarbeid og mer plass for den enkelte lærers kreativitet.»

Med grunnlag i intensjonserklæringen av 19.05.2000 mellom de sentrale parter i staten er det gjennom Skolepakke I og II gjennomført lønns- og avtalereguleringer. Et av grunnlagene for videre avtaleutvikling er erfaringene med de sentralt og lokalt initierte forsøkene med alternative arbeidstidsordninger, herunder evalueringen av de sentralt initierte forsøkene. Partenes hovedmålsetting med de sentralt initierte forsøkene var at de skulle bidra til bedre kvalitet på undervisningen. Endrede arbeidsorganiseringer og arbeidstidsordninger skulle bidra til økt elevkontakt, økt fleksibilitet og bedre ressursutnyttelse samtidig som lærernes arbeidsvilkår og profesjonelle handlingsrom skulle ivaretas.

En ny sentral arbeidstidsavtale for undervisningspersonalet skal bidra til å videreføre den positive utviklingen i skolen, som er skapt blant annet gjennom sentralt og lokalt initierte forsøk. Avtalen skal videre bidra til et aktivt engasjement i skoleutviklingen, noe som er en viktig forutsetning for gode pedagogiske utviklingsprosesser ved den enkelte skole. Målsettingen er å skape et læringsmiljø som gir grunnlag for å oppfylle målene i læreplanene.

Viktige elementer for å nå dette målet vil være:

- Økt kontakt elev–lærer, med rom for veiledning og tilrettelegging
- Større rom for samarbeid med kolleger, foresatte og ledelse
- Fleksibel organisering og tid til lagarbeid
- Varierte arbeidsmåter
- Tilrettelegging for elevmedvirkning i planlegging, gjennomføring og vurdering av læringsarbeidet
- Muligheter for fleksibel arbeidsbelastning
- Trygge og forutsigbare arbeidsvilkår for arbeidstakerne
- Økt rom for kompetanseutvikling

- Økt rom for skoleutvikling og evaluering
- Forenkling som kan frigjøre tid til pedagogisk ledelse

Partene er enige om at en hensiktsmessig utvikling i tråd med disse elementene vil kreve at en vesentlig del av lærernes årsverk bør knyttes til skolen og elevenes aktiviteter. En viktig forutsetning for dette er at de fysiske arbeidsforholdene for lærerne, etter lokal vurdering, er tilfredsstillende med hensyn til arbeidsplasser og nødvendige hjelpemidler. En annen viktig forutsetning er gode og forutsigbare arbeidsvilkår for arbeidstakerne.

Partene er enige om at en videreutvikling av denne arbeidstidsavtalen som et viktig verktøy for lokal utvikling av grunnopplæringen, bør følges opp med en videre og forsterket nasjonal satsing på de fysiske arbeidsforholdene i skolen – basert på lokale variasjoner og forhold.

Partene er videre enige om behovet for økt kompetanseutvikling.

Det er videre enighet om å evaluere arbeidssituasjonen for arbeidstakerne blant annet i forhold til arbeidstidsavtalen og lokale tilpasninger til denne.

Som grunnlag for arbeidet videre er partene enige om å gjennomføre kartlegginger lokalt i løpet av 2004 og 2005.

Blant annet på bakgrunn av de resultater som fremkommer gjennom kartleggingen og den kvalitative skoleutvikling som har funnet sted, er partene enige om å erstatte dagens arbeidstids- og lesepliktavtaler med et nytt avtaleverk som ivaretar behovet for fleksibilitet, samtidig som det gir et vern mot uheldige arbeidsbelastninger. Nytt avtaleverk iverksettes fra skoleåret 2006/2007. (Gjengivelse slutt)

Sentral avtale (del A)

Den sentrale avtalen (del A) er organisert i fem punkter.

1. Årsverket

Undervisningspersonalets arbeidsoppgaver skal utføres innenfor et årsverk på 1687,5 timer. Av årsverket er 38 uker sammenfallende med elevenes skoleår. I tillegg settes det av én uke til kompetanseutvikling og planlegging m.m.

2. Inndeling av årsverket

Inndeling av årsverket er forenklet sammenliknet med tidligere avtaler. Det består av komponentene skoletid/fellestid og selvstendig tid, som summerer seg opp til årsverket. Fordelingen nedenfor viser også utregning av selvstendig tid. I avtalen er bare utregning av skoletid/fellestid vist. I tillegg til disse størrelsene på skoletid/fellestid viser avtaleteksten hvilke oppgaver som ligger til de to tidskomponentene.

Tabell 1.1 Organisering av lærernes arbeidstid

	Skoletid/fellestid	Selvstendig tid	Sum årsverk
Barnetrinn	1300	387,5	1687,5
Ungdomstrinn	1225	462,5	1687,5
Videregående skole	1150	537,5	1687,5

I skoletid/fellestid inngår undervisning, planlegging, samarbeid, kontakt lærer/foresatt, kompetanseutvikling og for- og etterarbeid. Timetallet i skoletid/fellestid omfatter også 39. skoleuke med 37,5 timer. I selvstendig tid inngår for- og etterarbeid og faglig ajourføring

3. Lesepliktene

Størrelsen på undervisningstiden (lesepliktene) er videreført fra forrige avtale og fremkommer som årsrammer. De ligger i et vedlegg og det presiseres at de er en del av tariffavtalen. I avtaleteksten står det videre at partene vil vurdere å erstatte arbeidstidsavtalen med tilhørende leseplikter fra skoleåret 2006/2007 på grunnlag av den skoleutvikling og de erfaringer som finner sted i inneværende avtaleperiode.

4. Arbeidsplaner – regulering av skoletid/fellestid

Skoletid/fellestid skal fordeles med maksimalt 37,5 timer per uke og maksimalt ni timer per dag innenfor de 39 ukene. Redskapet for å vise fordeling av skoletid/fellestid er arbeidsplaner. Avtalen inneholder normer for hva arbeidsplaner skal inneholde. De skal som et minimum angi skoletid/fellestid, inkludert undervisningstid, innenfor planperioden. Den enkelte lærers arbeidsbelastning søkes fordelt mest mulig jevnt over planperiodene.

Avtalen gir også prosedyrer for endring av arbeidsplan. Endringer må varsles minst to uker i forkant med mindre partene er enige om kortere frist.

Fast årlig overtid kan avtales ved at årsrammen for undervisningsarbeid økes. Overtidsbetalingen skal da gis for det antall timer årsrammen er økt med. Videre kan undervisningstid konverteres⁶ til andre oppgaver etter avtale med rektor.

Det fastslås også at undervisningspersonalet spiser innenfor skoletid/fellestid.

Videre kommer en bestemmelse som åpner for lokal fleksibilitet i henhold til tilstedeværelsen i skoletid/fellestid. Det står at denne tiden ikke «behøver» bindes til tilstedeværelse på skolen dersom rektor og lærere/arbeidslag finner det formålstjenlig at tiden benyttes på andre måter.

⁶ Reglene for konvertering er endret sammenliknet med den forrige avtalen. De nærmere bestemmelsene fremgår av SFS 2213.

5. Seniortiltak⁷

Avtalen inneholder også en rett for undervisningspersonalet til å få redusert årsrammen for undervisning med inntil 5,8 og 12,5 prosent fra skoleårets begynnelse fra det året de fyller henholdsvis 58 og 60 år. Årsrammereduksjonen innebærer en omfordeling av arbeidsoppgaver innenfor det ordinære årsverket.

Lokal tilpasning (del B)⁸

Avtalen gir de lokale parter mulighet til å avtale⁹ en annen fordeling av undervisningspersonalets arbeidstid i den enkelte kommune/fylkeskommune/skole enn det som er sentralt regulert. Jamfør innledningen til avtalen vedrørende behov for gode lokale prosesser og tilrettelegging av de fysiske arbeidsforholdene.

1.3 Viktige endringer i avtalen

Det viktigste virkemidlet for å målene i avtalen er at lærernes årsverk i større grad knyttes til tilstedeværelse på skolen. Økt tilstedeværelse på skolen og måten den er økt på gjennom skoletid/fellestid, kan derfor sies å være den største endringen i denne avtalen. Denne endringen innebærer også at arbeidsgiver er styrket, siden rektor har styringsrett over skoletid/fellestid. Skoletid/fellestid skal disponeres i arbeidsplaner etter drøftinger. Drøfting innebærer at rektor skal drøfte sine disposisjoner med lærere og tillitsvalgte, men rektor er altså den som avgjør til syvende og sist. Bestemmelsen om kompetanseutvikling (både felles og individuell) er også en viktig endring med denne avtalen.

Med denne avtalen gis klare føringer på å styrke det lokale handlingsrommet. Dette rommet ønsker partene at skal fylles med blant annet økt elevkontakt og mer samarbeid, slik at målet om skoleutvikling og realisering av læreplan kan nås. De lokale parter får et virkemiddel til å drive skoleutvikling siden mer av årsverket ønskes

⁷ Seniortiltakene er lite vektlagt i denne undersøkelsen. Tallmaterialet viser at bare fem prosent av lærerne og i underkant av ti prosent av rektorene sier det har vært oppmerksomhet om seniortiltakene i forbindelse med innføring av avtalen.

⁸ Skoler som har avtalt alternativ arbeidstidsordning per 30.04.04, kan videreføre ordningen ut den avtalte perioden, uten å inngå ny avtale.

⁹ Begrepet «avtale» innebærer at det skal inngås skriftlig avtale mellom lokale parter på kommune/fylkeskommunenivå, dersom del B av avtalen tas i bruk.

brukt på skolen. Den økte vekten på det lokale nivåets handlingsrom kommer også til syne i at avtalen gir betydelig anledning til å avvike fra de sentralt angitte rammer om tilstedeværelse på skolen (skoletid/fellestid). Den videste fullmakten gis i del B, der kun størrelsen på årsverket er sentralt gitt. Men også i del A gis lokal anledning til avvik. Her gis rektor og lærere anledning til å bestemme at skoletid/fellestid ikke behøver å bindes til tilstedeværelse.

1.4 Evaluering av sentralt initierte forsøk

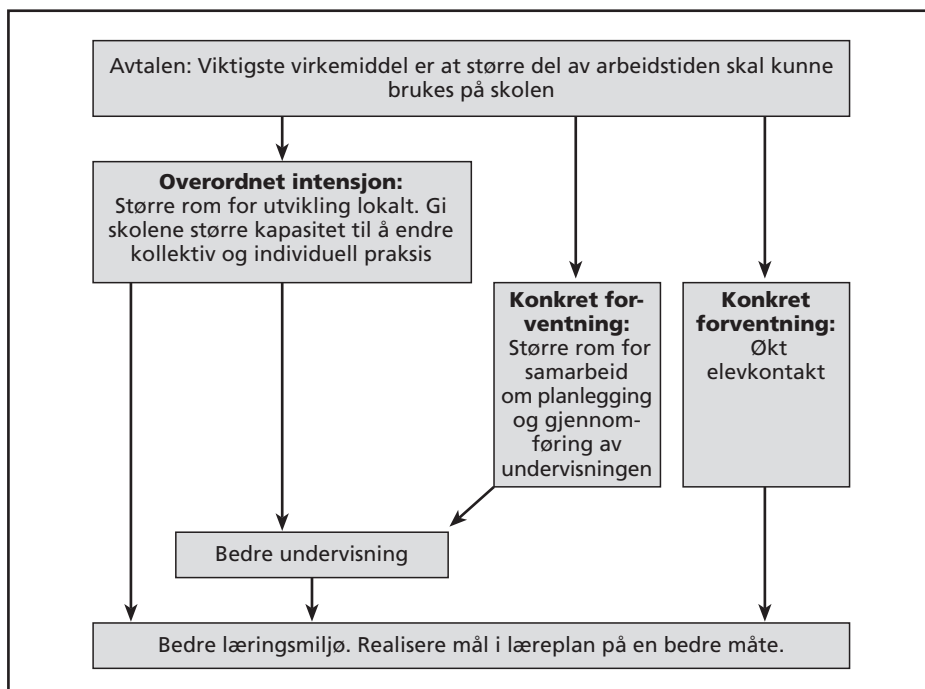
Evalueringen av de sentralt initierte forsøkene med arbeidstid skiller seg fra denne evalueringen på flere måter. En av de viktigste forskjellene er at skolene som deltok i forsøket, selv tok initiativ til å delta. Flere av deltakerne benyttet de sentralt initierte forsøk til å videreføre utviklingsarbeid de allerede var i gang med. Jevnt over var samarbeidsforholdene gode ved forsøksskolene forut for forsøkene (Bungum m.fl. 2002). Det er sannsynlig at betingelsene for innføring av foreliggende avtale er svært annerledes. Avtalen skal innføres i alle skoler der samarbeidsforhold og annet varierer mye mer enn i forsøksskolene.

1.5 Evaluering av avtalen

Partene har vært svært opptatt av at denne avtalen er et slags «prøveprosjekt». Er dette veien å gå for å fremme ønsket skoleutvikling? Danner virkningene av avtalen grunnlag for å gå enda lenger i å forenkle lærerårsverket, svekke skillet ytterligere mellom de ulike tidskomponentene i lærernes arbeidstid? Denne vurderingen skal partene gjøre. Vi vil imidlertid evaluere virkningen av avtalen i skolen og dermed legge et grunnlag for partenes vurdering.

Figur 1.1 illustrerer hvordan vi oppfatter sammenhengen mellom avtalens mer overordnede og konkrete mål og virkemidler. Ved hjelp av denne figuren vil vi beskrive vår evalueringsstrategi.

Figur 1.1: Arbeidstidsavtalen – intensjoner, forventninger og virkemidler.



Kommentarer til figur 1.1:

Avtalen inneholder intensjoner om også andre konkrete endringer, eksempelvis kompetanseutvikling, men disse følger ikke logisk av økt tilstedeværelse.

Betingelsene for å nå målene er at det gis vern mot uheldige arbeidsbelastninger og at lærerne har en forutsigbar arbeidsbelastning.

Evalueringsstrategi

Spørsmålene som er stilt nedenfor, strukturerer logikken i denne evalueringen.

1. Hvordan forstår lærere og skoleledere avtalen? (Tenker de annerledes om arbeidstid?)
2. Har avtalen ført til at lærerne bruker mer tid på skolen enn de ellers ville ha gjort?
3. Hva slags aktiviteter har den økte skoletid/fellestid blitt brukt til?
4. Opplevs disse aktivitetene å gi bedre handlingsrom og å skape et bedre læringsmiljø? På hvilken måte? Skjer det på de forventede måter?

En rekke mer spesifikke tema, som eksempelvis arbeidsplanenes status, arbeidsplassenes utforming, samarbeidsformer mellom lærere, vil belyse disse overordnede spørsmålene. I begynnelsen av neste kapittel går vi nærmere inn på de spesifikke problemstillingene.

Kapittel 2 Problemstillinger, metode og datagrunnlag

I dette kapitlet presenteres problemstillinger og spørsmål som tas opp. Deretter redegjør vi for metodiske tilnæringsmåter og datakildene studien bygger på.

2.1 Problemstillinger – sentrale spørsmål og aktører i evalueringen

Skolen er en komplisert institusjon å evaluere fordi mange aktører/institusjoner er involvert og mange prosesser er i gang parallelt.

- Nasjonale utdanningsmyndigheters styringsinstrumenter
- Det sentrale avtaleverket (tariffavtale/hovedavtale)
- Skoleeiers (kommuner og fylkeskommuner) styringsmuligheter gjennom budsjettvedtak og arbeidsgiverfunksjon
- Lokale aktører på skolen: lærere (arbeidstaker), rektor/skoleledelse (arbeidsgivers representant), elever (brukere), foreldre (indirekte brukere)

De seneste årene har det skjedd flere vesentlige endringer i skolens rammevilkår utover endringen i arbeidstidsavtalen. Blant annet er klassebegrepet og klassedelingsallene fjernet, jamfør Ot.prp. nr. 67 (2002–2003). Rektorrollen endres av flere forhold. Viktig blant disse forholdene er endring gjennom kommunal omorganisering, som gir nye krav, forventninger og oppgaver. Forhandlingsansvaret for undervisningspersonalet flyttes fra statlig til kommunalt tariffområde. Også de nærmeste årene vil det skje betydelige endringer. Stortinget har sluttet seg til St.meld. nr. 30 (2003–2004) hvor det foreslås struktur- og innholdsendringer i videregående opplæring og hvor det blant annet varsles en opptrapping i satsingen på kompetanseutvikling både i grunnskole og videregående skole.

I denne evalueringen er det effektene av avtale om arbeidstid for undervisningspersonalet 2004–2006 som skal måles. Gjennomføringen av avtalen vil variere lokalt på den enkelte skole. Fokus i evalueringen blir derfor primært på aktørene i den

enkelte skole og sekundært på skoleeier.

Hovedendring i avtalen er at mer av tiden er bundet til tilstedeværelse på skolen. I evalueringen har vi søkt å skille effekten av endringene i arbeidstidsavtalen fra øvrige endringer, blant annet ved å spørre aktørene om hvilke konkrete endringer i arbeidsformer, organisering og lærernes arbeidshverdag, de mener den nye avtalen har ført til.

Nedenfor går vi mer detaljert inn på hvilke forhold vi har undersøkt i forbindelse med skolenes bruk av ny avtale. Strukturen i problemstillingene tilsvarer rekkefølgen i kapitlene senere i rapporten.

Spørsmål om forståelse av avtalens intensjoner

Partene sentralt har hatt helt bestemte intensjoner med den nye arbeidstidsavtalen. Hvordan avtalen faktisk brukes lokalt, vil være avhengig av hvordan man i skolene har oppfattet disse intensjonene, videre at lærere og rektorer i hovedsak har de samme oppfatninger om hva som er hensikten med avtalen.

Spørsmål om innføring av avtalen

Hvordan ble innføringen av den nye arbeidstidsavtalen forberedt av de sentrale parter og skoleeier? Her inngår spørsmål om hvordan lærere og rektorer ble informert om den nye avtalen, og hvordan de vurderer informasjonen de fikk. Hvilke tema har man vært opptatt av på skolene i forbindelse med innføring av den nye avtalen? I hvilken grad har partene ved skolen valgt å benytte avtalens del B om lokal tilpasning?

Spørsmål om arbeidsplaner

Arbeidstidsavtalen forutsetter en omorganisering av arbeidstiden der arbeidsplaner er tenkt som et viktig planleggingsinstrument. I hvilken grad bruker skolene arbeidsplaner? Hva slags planer har de? I hvilken grad gir arbeidsplanene forutsigbarhet for lærerne? Fungerer de som pedagogisk styringsredskap? Her inngår også spørsmål om hvordan drøftingene (jf. Avtalen, del 4) rundt fastlegging av arbeidsplaner foregår.

Spørsmål om tidsbruk

Arbeidstidsavtalen legger eksplisitte føringer på lærernes tidsorganisering og måten arbeidstiden reguleres på. Har det skjedd endringer i lærernes faktiske tidsbruk? Hvilke oppgaver brukes det mer eller mindre tid på etter innføring av ny arbeidstidsavtale (elevkontakt, samarbeid, møter etc.)? Har lærere og rektorer like oppfatninger om endringer i måten lærerne bruker tiden sin på?

Spørsmål om teamorganisering og samarbeid

Lærere har samarbeidet lenge før den nye arbeidstidsavtalen ble introdusert, men lærerarbeidet har også vært preget av individuelle arbeidsformer. Arbeidstidsavtalen tar sikte på å oppnå mer samarbeid mellom lærerne. Er lærerne organisert i team eller samarbeidsgrupper? Har det skjedd endringer i graden av samarbeid? Har eventuelle endringer sammenheng med den nye avtalen? Hva kjennetegner samarbeid som lærerne opplever som givende?

Spørsmål om pedagogiske endringer og kompetanseutvikling

Det er av interesse å vite mer om det har skjedd pedagogiske endringer eller endringer i arbeidsmåter i løpet av skoleåret, og mer om hvordan lærere og rektorer vurderer arbeidstidsavtalens rolle med hensyn til slike endringer. Mener rektorer og lærere at avtalen har stimulert til endrede undervisningsformer og bedre tilpasset opplæring? En egen problemstilling gjelder rektorenes vurdering av hvilket rom arbeidstidsavtalen gir for skoleutvikling. Spørsmål om lærernes individuelle og kollektive kompetanseutvikling er også viktige når det gjelder økt samarbeid mellom lærere.

Spørsmål om arbeidsplasser og fysisk arbeidsmiljø

Lærernes arbeidsplasser og fysiske arbeidsmiljø for øvrig er sentralt i en situasjon der mer av lærernes tid er bundet til tilstedeværelse på skolen. Har lærerne arbeidsplasser som er egnet? Økt samarbeid mellom lærere og mer elevkontakt fordrer videre at lærerne har tilgang til møterom. Har de det? Økt tilstedeværelse på skolen gjør også at andre sider ved lærernes fysiske arbeidsmiljø blir viktigere, som for eksempel støy, inneklima, lysforhold og tilgang til tekniske hjelpemidler. Hvilke deler av lærerarbeidet er spesielt avhengig av gode arbeidsplasser?

Spørsmål om generelle vurderinger av avtalens effekt for ulike aktører

Arbeidstidsavtalen er uttrykk for én av flere endringer i skolen, og det kan være vanskelig å vurdere hvilken betydning den har hatt i skoleåret 2004–2005. Både rektorer og lærere har imidlertid meninger om avtalens betydning når de blir spurt direkte. Hvilke effekter har avtalen hatt for de ulike aktører i skolen? Mener rektorer og lærere at lærernes arbeidsvilkår og arbeidsbelastninger er endret? Hvordan vurderer rektorer og lærere eventuelle sammenhenger mellom innføring av ny arbeidstidsavtale og endringer i egen yrkesrolle? Og hva mener skoleeier at avtalen har gitt når det gjelder lokalt handlingsrom?

Lokale partsforhold er viktige i forhold til at arbeidstidsavtalen representerer desentralisering. Aktuelle spørsmål handler om hvorvidt det har vært enighet eller uenighet på skolene i forbindelse med innføring av avtalen. Vi er også interessert i hvordan lærere og rektorer vurderer samarbeidet om arbeidstidsrelaterte spørsmål mer generelt.

2.2 Metodisk innfallsvinkel og datakilder

I prosjektet har vi ønsket å kartlegge hvilke faktiske endringer avtalen har gitt i skolen samt hvordan disse endringene vurderes av lærere, skoleledere/rektorer og av skoleeier.

Man kan i utgangspunktet anta at endringene som skapes av den nye arbeidstidsavtalen, ikke vurderes unisont positivt eller negativt ved alle skoler. For å kartlegge forutsetningene for avtalens effekter er vi avhengig av at det er variasjoner/forskjeller skolene imellom i sentrale forhold. I prosjektet har vi brukt flere ulike metoder:

- kvalitative intervjuer/casestudier
- dokumentanalyse
- underveiskonferanser
- kvantitative undersøkelser (postalt og per telefon)

Kvalitative intervjuer – casestudier

Formålet med kvalitative intervjuer er å få en inngående forståelse av hvilke endringer som har skjedd ved skolene som følge av arbeidstidsavtalen og hvordan disse vurderes av lærere, rektor/øvrige skoleledelse og skoleeier. Fordelen med å gjøre kvalitative intervjuer er at vi får mye kontekstuell informasjon om skolen og at det er mulig å følge opp tema som dukker opp selv om de avviker fra et på forhånd oppsatt intervju-skjema. På denne måten kan vi identifisere viktige problemstillinger som vi ikke kjente til på forhånd. Derfor gjorde vi noen caseintervjuer før vi laget de kvantitative spørreskjemaene og raffinerte intervjuguidene til de resterende caseintervjuene.

Vi har valgt ut skoler som case, og gjennomført personlige intervjuer ved disse skolene. På hver skole har vi intervjuet i to omganger. Vi har intervjuet rektor for seg selv. På noen få videregående skoler deltok også andre fra administrasjonen i rektorintervjuet. Lærervintervjuene ble holdt for seg og her deltok tre til fem lærere i gruppeintervju. Gruppene var satt sammen slik at de så langt som mulig representerte ulike fagbakgrunner, ulike trinn og ulike holdninger til avtalen. Vi ba også om at tillitsvalgte deltok dersom organisasjonen de representerte, organiserte minst 15–20 prosent av lærerne. Intervjuene foregikk med utgangspunkt i en intervjuguide strukturert etter tema, som også ble lagt til grunn i de kvantitative undersøkelsene.

Utvalg av case

Vi har 18 caseskoler. Blant disse er det tre 1.–10.-skoler, fem barneskoler, tre ungdomsskoler og sju videregående skoler. Selv om det er langt flere grunnskoler

enn videregående skoler i Norge, er det større forskjeller mellom skolene innen videregående opplæring, noe som tilsier et høyere antall case innenfor videregående opplæring enn antallet skoler alene skulle tilsi. Innenfor videregående opplæring har vi valgt ut både skoler som har en hovedvekt av yrkesfaglige studieretninger, og skoler som har en hovedvekt av allmennfaglige studieretninger.

Både på grunnskolenivå og videregående nivå har det vært ønskelig å ha en geografisk spredning som sikrer en variasjon i typer samfunn skolen er plassert i. Det er rimelig å anta at by- og landskoler er ulike langs en rekke dimensjoner. Kommunenes hovednæringsgrunnlag var også en variabel når det gjaldt utvalg av «caseskoler».

På grunnskolenivå har vi valgt ut skoler av ulik størrelse (antall elever), både fådelte og fulldelte skoler og skoler i kommuner med ulik organisering og økonomi. Skolens størrelse har betydning for flere forhold, blant annet kan det påvirke samarbeidsformene på skolen. Fådelte skoler skaper særlige pedagogiske og praktiske utfordringer, og det kan være interessant å vite hvordan ny arbeidstidsavtale slår ut i slike skoler. Skolens ressursmessige forutsetninger kan tenkes å påvirke gjennomføringen av ny arbeidstidsavtale.

Ulik organisering i kommunen kan tenkes å påvirke hvordan kommunen utøver sin rolle som skoleeier. Det er stor variasjon mellom kommunene i hvordan de oppttrer som skoleeier, fra kommuner som spiller en aktiv rolle, til kommuner som er mer en passiv formidler mellom statlige retningslinjer og tilbud på den ene siden og skolens rapporterte opplæringsbehov på den andre siden (Hagen, Nyen, Folkenborg 2004). Aktive skoleeiere kan tenkes å øve innflytelse på hvordan tiden som nå bindes til tilstedeværelse på skolen, skal brukes, eller de kan legge føringer på hvordan dette skal bestemmes lokalt i den enkelte skole. I andre kommuner kan dette i stor utstrekning være overlatt til skoleledelsen på den enkelte skole.

Variasjon mellom casene er viktig for å kunne evaluere effektene av arbeidstidsavtalen. Enda viktigere er det at det er variasjoner mellom casene i sentrale forhold som hvordan den nye ikke-lesepliktbundne tiden på skolen utnyttes, hvorvidt skolen er inne i en utviklingsprosess eller ikke, organiseringen av undervisningen, samarbeidsforholdene mellom skoleledelsen og lærerkollegiet på skolen og hvordan rektorrollen utøves. Slike forhold kan i stor grad tenkes å påvirke hvilke effekter ny arbeidstidsavtale vil ha.

I en første innledende fase har vi gjennomført kvalitative intervju i et mindre antall pilotcase som representerte ulike skoletrinn. Sammen med dokumentstudier ga disse casene et første grunnlag for å identifisere ulike forhold som syntes å ha betydning for hvorvidt endringene i arbeidstidsavtalen gir positive eller negative effekter.

Etter gjennomføringen av pilotcasene ble det laget en plan for utvelgelsen av de øvrige casene og en mer omfattende intervjuguide enn den som ble benyttet for pilotcasene. Pilotcasene og dokumentstudiene frembrakte også informasjon som ga

grunnlag for å utforme spørreskjemaer for kvantitative undersøkelser blant lærere, skoleledere og skoleeiere.

Hovedfasen med caseintervjuer fulgte deretter. Intervjuene har vært fordelt i hele evalueringsperioden for å undersøke om vi fant variasjon ut fra om avtalen hadde virket i kort eller lang tid.

Systematisering av case

Med to intervjuer i hver skole har vi gjennomført 36 intervjuer, hvorav halvparten var gruppeintervjuer. Det utgjør et komplisert materiale som det er vanskelig å ha oversikt over. Det at vi var tre forskere som gjennomførte intervjuene, gjorde det enda vanskeligere å «ha casene i hodet». Sammenlikning av casene krevde et metodisk grep. Derfor tok vi i bruk en metodisk innfallsvinkel som systematiserer omfattende informasjon om få enheter (Ragin 1994). Vi satt opp en casematrise der omkring 30 analysekategorier er spesifisert og hvor vi for hvert av casene plotter inn hvorvidt forholdet er til stede eller ei i det bestemte caset. Slik fikk vi en oversikt over et omfattende materiale. Casematriseene er for omfattende til å presenteres som vedlegg, men vi viser to eksempler i et vedlegg til denne rapporten. Skolene vi har som case er anonymisert både i vedlegget og for øvrig i rapporten.

Dokumentanalyse

Innledningsvis var det behov for å gå igjennom det som fantes av eksisterende dokumentasjon om avtalen, og gjennomføringen av den. Forskerne snakket med personer både på arbeidsgiver- og arbeidstakersiden som kjente den gamle og den nye avtalen godt. Erfaringene med forsøksprosjektene (Bungum mfl. 2002) var også et viktig grunnlag for arbeidet. Data fra en tidligere studie av prosessene rundt innføring av avtalen viste seg å ikke foreligge; vi har i stedet tatt inn spørsmål om slike forhold i våre egne kvantitative undersøkelser.

I beskjednen utstrekning har det vært nødvendig å gå igjennom relevante proposisjoner og meldinger til Stortinget samt komitéinnstillinger for å få en oversikt over andre endringer i rammevilkårene for grunnopplæringen.

Underveiskonferanser

Det har vært gjennomført to underveiskonferanser med deltakelse fra et utvalg av rektorer og lærere fra ulike skoler i midtfasen av gjennomføringen av evalueringen. Hensikten med disse konferansene var å få til diskusjon med, og mellom, ulike skoler. Underveiskonferansene ble også benyttet til å legge frem foreløpige resultater og antakelser og til å få reaksjoner på disse fra lærere og rektorer.

Undeveiskonferansene, én for grunnskolen og én for videregående skole, ble avholdt i Froland og Molde høsten 2005.

Kvantitative undersøkelser

Formålet med de kvantitative undersøkelsene var å nå et større antall lærere, rektorer og skoleeiere, og kartlegge hvorvidt sentrale funn fra de kvalitative undersøkelsene blant enkeltskoler var representative for disse gruppene som helhet. Vi la opp til tre delundersøkelser:

- lærere
- rektorer
- skolefaglig ansvarlige i henholdsvis kommune- og fylkeskommuneadministrasjonen (skoleeiere)

Både erfaringer fra dokumentstudiene og caseintervjuene var viktige for å identifisere spørsmål til surveyundersøkelsene. Vi fikk også nyttige innspill fra prosjektets referansegruppe til kartlegging av sentrale spørsmål i spørreundersøkelsene.

Undersøkelsene blant lærere og rektorer ble gjennomført ved utsending av skriftlige spørreskjema. Viktige ulemper med skriftlig spørreskjema kontra telefonintervju er høyere frafall (antall som ikke deltar/besvarer) og mindre styring med hvor mange svar man får inn.

KS' PAI-register (Personaladministrativt Informasjonssystem) våren 2005 ble brukt som grunnlag for å trekke et utvalg av lærere. Utvalget ble begrenset til alle i faste stillinger og i vikariater av minst én måneds varighet. Det samme registret ble også brukt for å trekke et utvalg av rektorer.

Vi la opp til å få svar fra en skolefaglig ansvarlig i alle fylkeskommunene. På kommunenivå trakk vi et utvalg på 100 kommuner, stratifisert etter kommune-størrelse, slik at også større kommuner ble representert. De kvantitative undersøkelsene ble gjennomført i perioden fra april–mai 2005 slik at respondentene hadde fått noe erfaring med praktisering av ny arbeidstidsavtale. Det foreligger fire datasett fra de kvantitative undersøkelsene:¹⁰

- postal survey til lærere (bruttoutvalg¹¹ 2404)
- postal survey til rektorer (bruttoutvalg 789)

¹⁰ Utvalgene er beskrevet grundigere i et av rapportens vedlegg.

¹¹ Bruttoutvalget er de respondentene som har fått skjema og er i målgruppen, det vil si som er lærere, rektorer eller skoleeiere. Det er bruttoutvalget svarprosenten er basert på.

- telefonsurvey til kommunale skoleeiere (bruttoutvalg 115)
- telefonsurvey til fylkeskommunale skoleeiere (alle)

Lærerne – surveyundersøkelse

Utvalget i lærerundersøkelsen omfatter til sammen 1291 lærere, 894 fra grunnskolen og 397 fra videregående skole. Dette utgjør en svarprosent på 53,7 prosent. Svarprosenten er reelt sett noe høyere fordi det var en del problemer med registret. Vi fikk mellom 30–40 henvendelser fra folk som ikke skulle ha hatt spørreskjema fordi de eksempelvis var pensjonister, ikke undervisningspersonale og liknende. Når vi fikk såpass mange henvendelser, kan vi erfaringsmessig regne med at det også er mørketall, det vil si respondenter som ikke var i målgruppen for undersøkelsen og fikk spørreskjema, men valgte å ikke si fra.

Rektorene – surveyundersøkelse

I rektorundersøkelsen mottok vi 569 skjemaer, som gir en svarprosent på 72,12. 351 rektorer i utvalget er menn (61,7 prosent), mens det finnes 218 kvinnelige rektorer (38,3 prosent). Blant de 361 grunnskolerektorene i utvalget er 57 prosent menn. Blant de 208 rektorene i videregående skole er 70 prosent menn.

Kommunene – telefonsurvey

Surveymaterialet omfatter telefonintervju med representant for skoleeier i 102 kommuner. Hoveddelen av spørsmålene som ble stilt, gjelder den nye arbeidstidsavtalen. Bakgrunnsvariabler er kommunistørrelse, antall kommunale skoler i kommunen, og anslag over hvor mange årsverk i kommuneadministrasjonen som er knyttet til skolesektoren. Det inngikk også et spørsmål om hvordan den sentrale skolefaglige administrasjonen i kommunene var organisert.

Fylkeskommunene – telefonsurvey

Det foreligger svar fra representanter for skoleeier i 15 av totalt 19 fylkeskommuner. Foruten spørsmålene i tilknytning til arbeidstidsavtalen omfatter materialet to bakgrunsspørsmål, ett om hvor mange fylkeskommunale skoler det er i fylket, og ett om hvor mange av årsverkene i fylkeskommuneadministrasjonen som er knyttet til skolesektoren.

Virkelighetsoppfatninger og svargiving

Arbeidstidsavtalen er resultat av forhandlinger mellom partene sentralt. Avtalen innebærer endringer i lærernes tradisjonelle arbeidstidsorganisering, og den inneholder elementer som er omstridt. Både lærere og rektorer ved caseskolene vi besøkte, og respondentene i de kvantitative spørreundersøkelsene, var klar over at arbeidstidsavtalen skal reforhandles av de sentrale parter i 2006. De var også klar over at evalu-

eringen av avtalen ville kunne ha innvirkning på disse forhandlingene.

Metodisk er dette på en måte et problem fordi en slik situasjon kan innby til strategisk svargiving. Det kan tenkes at intervjuobjekter og respondenter tenderer til å svare slik de tror arbeidstakerorganisasjoner eller arbeidsgiverorganisasjoner (eller andre) ønsker de skal svare. Eller de kan, mer aktivt, bruke det forhold at det foregår en undersøkelse til å påvirke organisasjonene sentralt ved å overdrive eller nedtone bestemte trekk ved virkeligheten.

På den andre siden *er* arbeidstid et område der det foregår forhandlinger og strategiske overlegninger, også lokalt. Ikke bare forståelsen av spørsmålene i et spørreskjema, men også konteksten rundt, kan skape måleproblemer. Konteksteffekter kan innebære at et spørsmål som fungerer i én sammenheng, ikke gjør det i en annen situasjon. Forekomst av konteksteffekter omtales gjerne som vanligst i besvarelsen av holdningsspørsmål som er generelle (Olsen 2005).

Vi tror ikke vår undersøkelse gir et skjevt bilde fordi lærere og rektorer er klar over at undersøkelsen vil være relevant i forbindelse med forhandlingene om ny avtale. Vi har brukt forskjellige metoder i datainnsamlingen, og det er i hovedsak samsvar når det gjelder virkelighetsbeskrivelsen som gis i de kvalitative og kvantitative delene av datamaterialet.

Spørsmålene innledningsvis i dette kapitlet illustrerer sentrale tema i studien. Spørsmålene i spørreskjemaene oppfordrer respondentene til å gi både rene beskrivelser og vurderinger av eventuelle endringer. Hovedparten av spørsmålene som er stilt, er konkrete og direkte spørsmål. Det kan argumenteres for at slike spørsmål er mer robuste i forhold til strategisk svaring enn mer generelle spørsmål. Samtidig kan det tenkes at de avsluttende «alt i alt»-spørsmålene i større grad åpner for strategisk svar i den forstand at respondentene her svarer ut fra sin allmenne oppfatning om skoleutvikling enn bare ut fra oppfatninger om avtalen.

Presentasjon og diskusjon av datamaterialet

Materialet som er samlet inn, er omfattende. I de videre kapitlene presenteres hovedtrekk, det vil her si at vi har gjort et utvalg med hensyn til hva vi oppfatter som mest relevant når det gjelder problemstillinger og spørsmål slik de er kommentert ovenfor.

Videre har vi i hovedsak valgt å presentere data fra lærerundersøkelsen og rektorundersøkelsen hver for seg, men slik at det er enkelt å sammenholde svarfordelingene der rektorer og lærere svarer på de samme, eller liknende, spørsmål. Vi har gjennomgående valgt å splitte presentasjon av svarfordelinger i begge de kvantitative lærer- og rektorundersøkelsene på skoletype, her grunnskole og videregående skole.

Resultatene fra casestudiene ble opprinnelig skrevet ut separat, men er her søkt tilpasset den temamessige diskusjonen i hvert kapittel. En stikkordsmessig oversiktsmatrise fra casestudiene finnes som vedlegg.

2.3 Oppsummering

I dette kapitlet har vi først presentert evalueringens problemstillinger mer detaljert. Rekkefølgen i presentasjonen av problemstillingene er i tråd med de videre kapitlene i rapporten. Tema videre er intensjon, innføring, arbeidsplaner, tidsbruk, samarbeid, pedagogiske endringer og kompetanseutvikling, fysisk arbeidsmiljø og de generelle vurderinger av avtalens effekter for de ulike aktører. Vi har også understreket utfordringen med å skille effektene av avtalen fra effektene av andre endringer som foregår i skolen.

Kapitlet beskriver også hvordan undersøkelsen er gjennomført. Vi har i hovedsak brukt kvalitativ metode, representert ved dokumentstudier og casestudier, samt kvantitativ metode, representert ved spørreskjemaundersøkelse. I de kvalitative casestudiene (18) samlet vi mye informasjon om hver enkelt skole, som blant annet var nyttig til å kartlegge viktige problemstillinger til spørreskjemaundersøkelsen og til å forstå sammenhengen mellom svar. Det kvantitative materialet vurderer vi som representativt for lærere, rektorer og skoleeiere. De hovedtrekk som er mest relevante i forhold til problemstillinger og spørsmål i studien, diskuteres i de videre kapitlene.

Kapittel 3 Oppfatninger om målsettingene med den nye arbeidstidsavtalen

I innledningskapitlet gjorde vi rede for innholdet i arbeidstidsavtalen og de sentrale parters intensjoner med avtalen. Hvordan en sentralt inngått avtale virker i praksis, har, blant en lang rekke andre forhold, sammenheng med hva aktørene som berøres, oppfatter som hensiktene med å innføre den nye avtalen.

I dette kapitlet stiller vi spørsmål om skoleadministrasjonen i fylkeskommuner og kommuner (skoleeiere) lokalt har samme forståelse av intensjonene med avtalen som partene som fremforhandlet den. Vi spør også om rektorene deler denne forståelsen, og vi undersøker hva lærerne i utvalget mener har vært hensikten med avtalen.

3.1 Fylkeskommunale skoleeiere

I de to undersøkelsene blant fylkeskommunale og kommunale skoleeiere ble det brukt en blanding av åpne og strukturerte spørsmål. Disse telefonintervjuene ble gjennomført etter de postale undersøkelsene blant rektorer og lærere.

Respondentene fra alle fylkeskommunene i utvalget ble innledningsvis stilt et åpent spørsmål om hva de oppfattet som de viktigste målsettingene med den nye arbeidstidsavtalen som ble innført fra og med skoleåret 2004–2005. Svarene er gjengitt stikkordsmessig i tabell 3.1, slik de ble notert av intervjuer.

Svarene varierer noe, men dekker samlet sett avtalens sentrale intensjoner om samarbeid, tilrettelegging og tilpasset undervisning, samt økt elevkontakt. Videre peker flere av svarene på mulighetene til å få til bedre helhetstenkning og bedre utnyttelse av skolens ressurser. Flere peker også på at økt tilstedeværelse for lærerne er en målsetting, én av respondentene nevner også større kontroll over lærernes arbeidstid for arbeidsgiver.

Tabell 3.1 Oppfatninger om intensjonene med arbeidstidsavtalen. 15 fylkeskommunale skoleeiere.

Mer tid til samarbeid. Lærerne skal tilbringe mer tid på skolene. Lærerne tilbringer mer tid på skolen for at de kan samarbeide bedre. I større grad mulig- gjøre samarbeid, team og fleksible arbeidsformer. Henger sammen med de sentrale føringene som krever mer samarbeid med de ansatte	5
Mer helhetstenkning rundt skolen. Bedre planlegging. Systematikk i skoleåret og arbeidsdagen, både for den enkelte lærer og skolen som institusjon. Bedre utnyt- telse av samlede ressurser. Bedre utnyttelse av lærerårsverket. Utnytte arbeidsti- den på en bedre måte. Å få utnyttet ressursene på en mest optimal måte	8
Bedre tilrettelagt opplæring for elevene. Fleksibilitet for elever og lærere. Mer tett elevoppfølging og kollegialt samarbeid	3
Få vekk en del av de gamle uavklarte tingene som lå der	1
Lærerne: større muligheter for kollegial samhandling. Å få mer samarbeidstid på den enkelte skole for å gjøre de oppgavene som skal gjøres på best måte	2
Mer tilstedeværelse på skolen. Mer tilstedeværelse på skolene for de ansatte. Få regulert bedre tilstedeværelse for lærere. Lagt inn bundet tid som lærerne da må være på arbeidsplassen/kan ikke gjøre den slags arbeid hjemme når de sitter hver for seg. Mer bundet arbeidstid	5
Lærere: samhandling med elever. Styrt elevkontakt. Tilgjengelighet for elevene. Tilstedeværelse for elevene. Å legge opp til at lærerne skulle få mer elevkontakt, være mer på skolen. Å gjøre skolen i stand til å disponere person- alet slik at de kan gi en best mulig tilpasset opplæring for alle elevene	6
Styrt arbeidstida opp mot de oppgaver som skal løses på den best mulige måte. Vår side: større råderett over lærernes arbeidstid	2
Større fleksibilitet, både for skoleledere og for elever. Å få en mer fleksibel organisering av arbeidstiden til lærerne. Å sikre større fleksibilitet inn i lærerårs- verket, slik at man i større grad skal kunne se en helhet i elevenes læring og arbeidsgivers styring av de ansatte.	5

3.2 Kommunale skoleeiere

Spørsmålet om de viktigste målsettingene med arbeidstidsavtalen ble stilt som et åpent spørsmål også til utvalget av kommunale skoleeiere. Fordi dette materialet er mer omfattende enn undersøkelsen blant fylkeskommunene, er svarene kodet, med utgangspunkt i temaene fra lærer- og rektorundersøkelsene. Illustrasjoner fra svarmaterialet gjengis i stikkordsform i tabell 3.2.

Tabell 3.2 Oppfatninger om intensjoner med avtalen. 102 kommunale skoleeiere.

Tema	Illustrasjoner fra intervjuene	Antall
Samarbeid mellom kolleger	-Avsatt tid til samarbeid -Bedre samarbeid mellom lærerne -Binde arbeidstid på arbeidsplassen for å øke graden av samarbeid på skolen -Få tid til samarbeid og utvikling av skolen	27
Økt tilstedeværelse	-Mer fellestid på skolen -Binding til arbeidssted for undervisningspersonalet -Få større tilstedeværelse fra lærere -Lærerne har tilstedeværelsesplikt – lettere å samarbeide	24
Økt elevkontakt, økt tilgjengelighet	-Bedre kontakt med elever og mer tid til dem -Bedre tilgjengelighet -Lærerne skal være mer på skolen for å være tilgjengelige for elevene	20
Fleksibelt arbeid	-En fleksibilitet innenfor tidsrammen -En åpnere arbeidsavtale -Fleksibilitet både for arbeidsgiver og arbeidstaker. -Mer fleksible løsninger	23
Forutsigbar arbeidsbelastning	-Forutsigbarhet i årsverket -Jevnere arbeidsbelastning	5
Tilpasset opplæring, varierte arbeidsmåter	-Best mulig tilpasset opplæring for alle elevene -Elevene skal få et bedre tilpasset tilbud -Mer rom for veiledning og mer tilrettelegging	6
Årsverk og helhet	-Mer tydelig helhetstenkning med hensyn til årsak -Operere med hele årsverk	3
Elevmedvirkning	Lærerne skal ha mer tid med elevene	3
Felles kompetanseutvikling	-Bedre videreutviklingen av ansatte -Kompetanseheving	3
Mer effektiv ressursutnyttning	-Bedre styring og bruk av ressurser -Bedre utnyttelse av arbeidstakernes ressurser -Det ga mer struktur -Et skritt i retning av å se lærerarbeidsåret som en helhet -Fleksibel og god utnyttelse av de ansattes ressurser i skolen	14
Økt kontroll for arbeidsgiver	-Arbeidsgiver skal disponere arbeidstakers tid noe friere enn tidligere -Rektor får mer styringsrett på skoletid -Større fleksibilitet for rektor for å utnytte personalet utover ordinær undervisningstid	5
Normalisering av lærernes arbeidstid ifht. samfunnet ellers	-Harmonisere lærernes arbeidstid og arbeidsforhold i forhold til andre arbeidstakernes arbeidsforhold -Mer og mer tilpassing til normale arbeidsforhold -Synliggjøring av arbeidsmengde	8
Annet	-De-byråkratisering -Få bort den sentrale detaljstyring gjennom regler -Ikke så stor forskjell fra tidligere -Økt mulighet til å innrette seg lokalt	28

Samarbeid mellom kolleger, økt tilstedeværelse for lærere, økt elevkontakt og fleksibilitet er blant de vanligste svarene fra kommunale skoleeiere når det gjelder intensjonene med arbeidstidsavtalen. Flere peker også på mer effektiv ressursutnytting og desentralisering.

3.3 Lærere og rektorer

Svaralternativene til spørsmålene om hvordan lærere og rektorer oppfattet målsettingene med arbeidstidsavtalen, er i hovedsak basert på teksten i avtalen. De dreier seg om:

- mer samarbeid mellom kolleger
- økt kontakt mellom lærer og elev
- mer fleksibel arbeidsbelastning for lærerne
- forutsigbar arbeidsbelastning for lærerne
- bedre muligheter for tilpasset opplæring eller mer varierte arbeidsmåter
- økt elevmedvirkning
- mer rom for felles kompetanseutviklingstiltak

Spørreskjemaet til rektorene inneholder i tillegg et svaralternativ om effektivisering når det gjelder bruk av skolens ressurser. På bakgrunn av de første casestudiene ble to nye svaralternativer lagt til i spørreskjemaene som gikk til utvalgene av lærere og rektorer:

- økt kontroll for arbeidsgiver
- legitimering av lærernes arbeidstid i forhold til samfunnet ellers

Figur 3.1 sammenlikner oppfatninger om avtalens målsettinger slik de er uttrykt av lærerne og rektorene i utvalget.¹² Fordelingene viser klare forskjeller mellom rektorer og lærere. Rektorene i utvalget har i større grad enn lærerne angitt intensjonene som er vektlagt i avtalen. Når det gjelder svaralternativene «økt kontroll for arbeidsgiver» og «legitimering av lærernes arbeidstid», er fordelingene også ulike. Her er det lærerne som

¹² Spørsmålet som ble stilt, var: «Hva oppfatter du selv som viktige målsettinger med avtalen?» Det var anledning til å krysse av flere svaralternativer.

har angitt disse svaralternativene i større grad enn rektorene. Likheten i svarmaterialet fra de to gruppene består i at de i hovedsak har rangert avtalens «positive» intensjoner om samarbeid og elevkontakt på samme måte, men altså ikke i samme grad.

Både rektorer og lærere har oppgitt at økt samarbeid mellom kolleger er en viktig målsetting med avtalen. I begge grupper er dette den intensjonen som det i størst grad er vist til (90 prosent av rektorene og 65 prosent av lærerne). Økt kontakt mellom lærer og elev er angitt som viktig målsetting i avtalen av 34 prosent av lærerne og 70 prosent av rektorene i utvalget.

Mer fleksibel arbeidsbelastning, mer forutsigbar arbeidsbelastning, samt bedre muligheter for tilpasning og variasjon i undervisningen er intensjoner som skårer om lag likt. I underkant av 40 prosent av rektorene, og mellom 10 og 20 prosent av lærerne, har angitt disse svaralternativene.

I caseintervjuene var det typisk at rektorene anga økt elevkontakt og mer samarbeid som viktigste intensjoner, mens lærerne først sa de oppfattet kontroll og legitimering som intensjoner, mens de senere nevnte de andre intensjonene. Et sitat illustrerer:

«Avtalen uttrykker en mistillit til hele lærerstaben. Nå skal vi ta dem! Men det er jo også hederlige intensjoner om høyere kvalitet, økt elevkontakt og mer samarbeid.» (lærer Flatbygd videregående skole)

I disse intervjuene er det også flere som bringer inn det at den ene parten i forhandlingene er ny. Intensjon og endringer settes av flere i sammenheng med at forhandlingsansvaret er flyttet fra staten til KS. Dette ble ikke målt i tallmaterialet fordi vi der ikke hadde noen spørsmål som gikk på flytting av arbeidsgiveransvar. I casene stod lærerne fritt til å forme svarene sine.

«Intensjon med avtalen er mer økt kontroll. KS tror mer binding av arbeidstid gir valuta for pengene.» (lærer Vestbyen ungdomsskole)

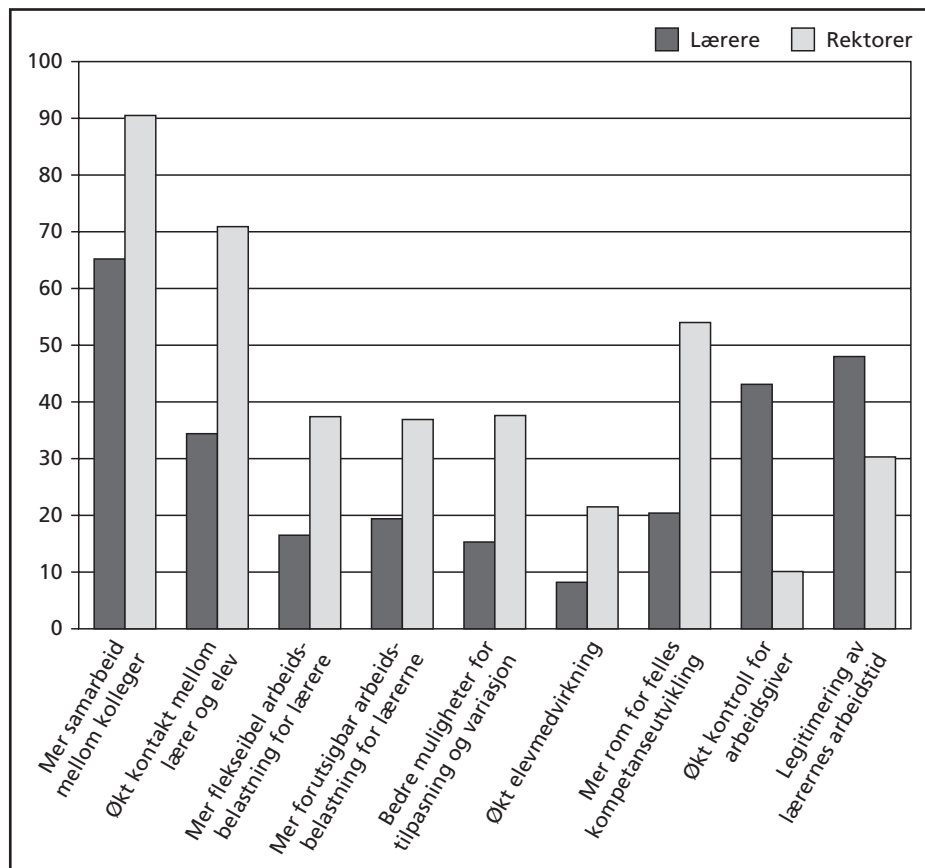
«KS ønsker at vår arbeidstid skal likne mer på vanlig arbeidstid slik at lærernes arbeidsforhold lettere kan behandles sammen med andre yrkesgrupper som KS har arbeidsgiveransvar for. Jeg tror ikke denne utviklingen ville kommet like fort dersom vi fortsatt var under staten.» (lærer Nesvik ungdomsskole)

I surveyundersøkelsene er økt elevmedvirkning det svaralternativet som i minst grad er brukt blant både rektorer (21,5 prosent) og lærere (8 prosent). Mer enn halvparten av rektorene oppgir mer rom for felles kompetanseutvikling som en målsetting med arbeidstidsavtalen. Bare to av ti lærere har angitt det samme.

De to siste svaralternativene skiller seg fra de foregående. 43 prosent av lærerne har oppgitt økt kontroll for arbeidsgiver som viktig målsetting med den nye arbeidstidsavtalen. Bare ti prosent av rektorene viser til at dette er en målsetting.

Mønstret er også forskjellig når det gjelder legitimering av lærernes arbeidstid

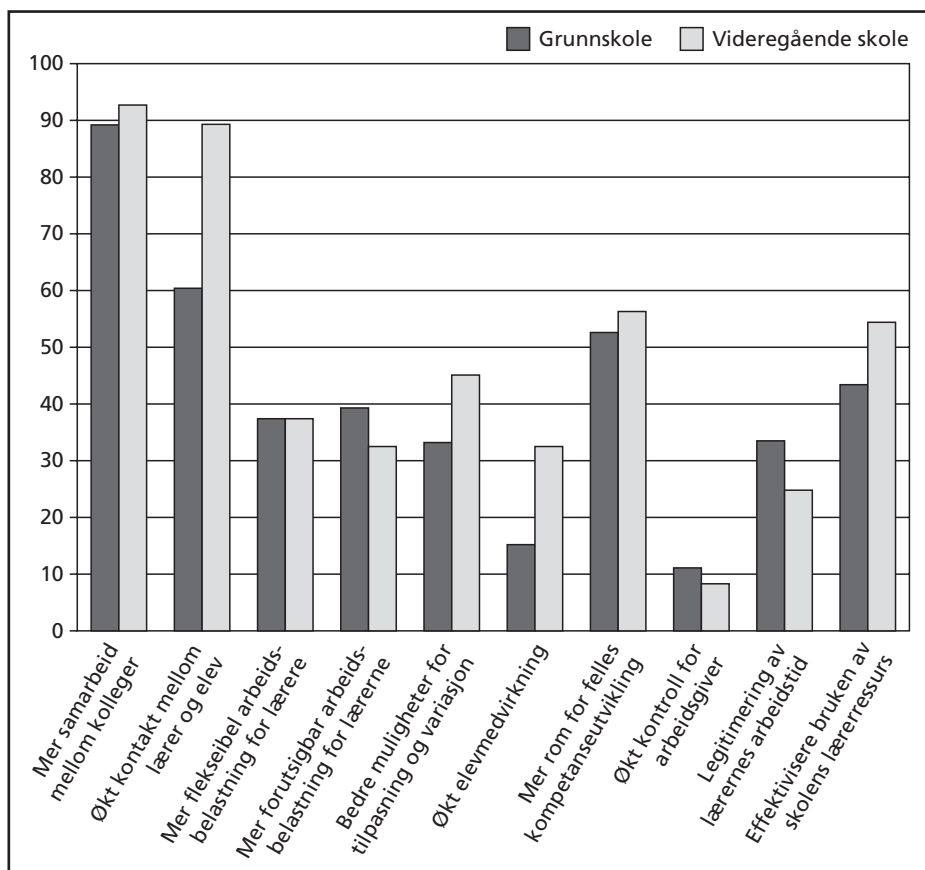
Figur 3.1 Oppfatninger om målsettingene med avtalen. Lærere (n=1291) Rektorer (n=567)
Prosent



i forhold til samfunnet ellers. Nesten halvparten (48 prosent) av lærerne i utvalget mener dette er en av målsettingene med arbeidstidsavtalen. Færre rektorer (30 prosent) mener slik legitimering er en av målsettingene.

Det er verdt å merke seg at selv om mer samarbeid mellom kolleger er det svaralternativet som i størst grad er angitt av lærerutvalget, kommer legitimering og kontroll som nummer to og tre om vi rangerer svarene fra lærerne. Samtidig er det i tolkningen viktig at spørsmålet om avtalens intensjoner var et spørsmål der det var mulig å gi flere svar. Det er spesielt at over 40 prosent av lærerne ser økt kontroll for arbeidsgiver som en intensjon med avtalen. Da er det også av interesse å undersøke hvor mange lærere i utvalget som har angitt dette som *eneste* intensjon. Vi kan regne med at den gruppen lærere som kun ser arbeidsgiverkontroll som hensikt, også er den gruppen som er mest misfornøyd med avtalen. Hvor stor er den? I vårt utvalg er den ikke stor, det dreier seg om 65 lærere, det vil si fem prosent av utvalget.

Figur 3.2 Oppfatninger om målsettingene med den nye avtalen. Rektorer. Prosent (n=567)

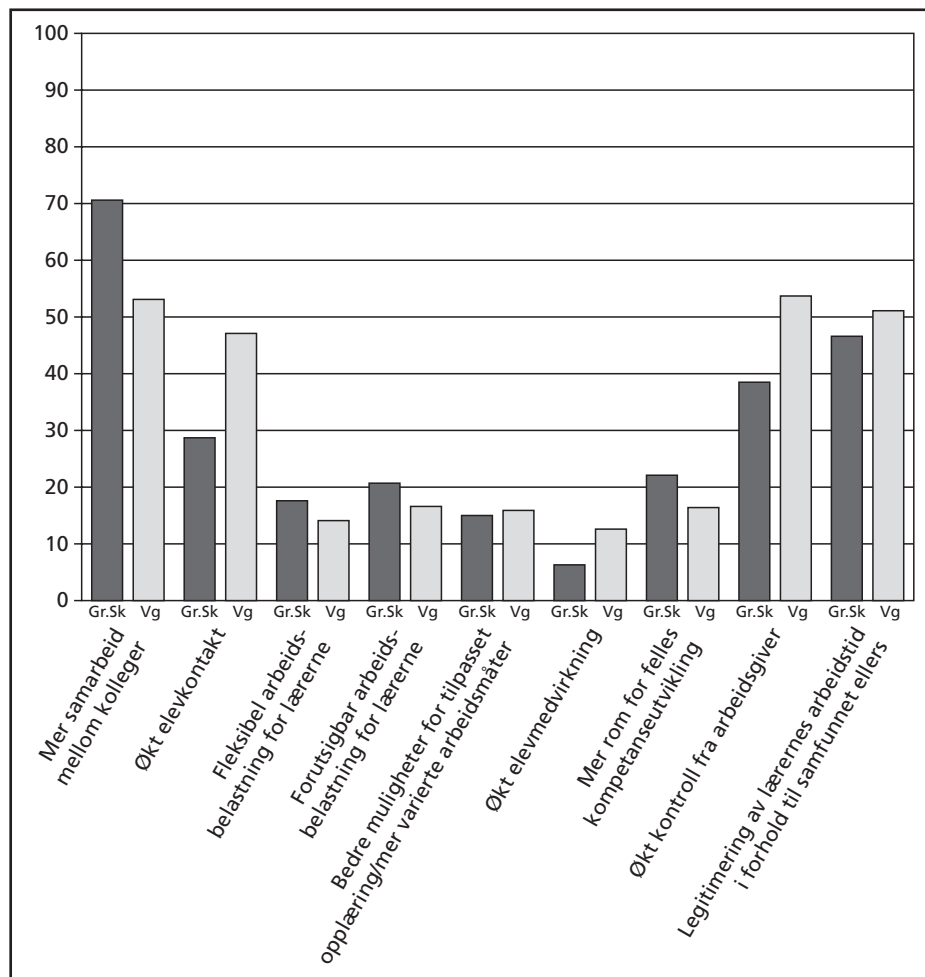


Figur 3.2 og 3.3 viser de samme svaralternativene i spørsmålet om avtalens hensikt, men nå splittet på skoletype. Svaralternativet «effektivisere bruken av skolens lærerressurs» var med i spørreskjemaet til rektorene, og mange rektorer har angitt dette som en målsetting med avtalen (43,5 prosent av grunnskolerektorene og 54 prosent av rektorene i videregående skole).

Vi ser ellers at rektorer i de to skoletypene i hovedsak svarer det samme på spørsmål om hvordan de oppfatter avtalens intensjoner. Det svaralternativet der det er størst forskjell etter skoletype, er økt elevkontakt. Mens ni av ti rektorer i videregående skole ser økt kontakt mellom lærer og elev som en intensjon med avtalen, er det seks av ti grunnskolerektorer som oppgir det samme.

Det er forskjell på lærerne i grunnskole og videregående skole i oppfatningene om intensjonene med avtalen. Sju av ti lærere i grunnskolen ser økt samarbeid mellom kolleger som en intensjon med avtalen, mens om lag halvparten av lærerne i

Figur 3.3 Hva oppfatter du selv som viktigste målsettinger med den nye avtalen? Lærere (n=1291) Prosent



videregående skole oppgir dette. En større andel lærere i videregående skole oppgir økt elevkontakt som intensjon (48 prosent, mot 28 prosent av grunnskolelærerne). Årsaker til at lærere i videregående skole i større grad enn grunnskolelærerne mener at økt elevkontakt er en målsetting med avtalen, diskuteres i kapitlene om pedagogiske endringer og om tidsbruk. Økt elevkontakt representerer en større endring i videregående skole; i grunnskolen har det alltid vært mye elevkontakt.

Skoletype skiller lite når det gjelder spørsmålene om fleksibilitet, forutsigbarhet og muligheter for tilpasset undervisning. Vi ser ellers at det er forskjell på lærere i grunnskolen og lærere i videregående skole i synet på økt kontroll for arbeidsgiver

som en viktig målsetting med avtalen. Andelene som oppgir økt kontroll for arbeidsgiver som hensikt, er 38 prosent blant grunnskolelærerne og 54 prosent blant lærerne i videregående skole.

Kjønn og alder skiller ikke mye i disse fordelingene, men noen unntak finnes. En illustrasjon er at mens tre fjerdedeler av de kvinnelige grunnskolelærerne viser til at samarbeid mellom kolleger er en viktig målsetting med avtalen, oppgir halvparten av mannlige lærere i videregående skole det samme (ikke vist).

3.4 Oppsummering

Vi oppsummerer fire hovedtrekk. For det første har partene sentralt – KS og Utdanningsforbundet – i hovedsak felles forståelse av hensikten med avtalen. Denne forståelsen deles i hovedsak av skoleeier på både fylkeskommunalt og kommunalt nivå. Det er likevel en viss variasjonsbredde i svarmaterialet fra skoleadministrasjonene.

For det andre har også rektorene en oppfatning av intensjonene med avtalen som er i tråd med intensjonene angitt av partene og skoleeier.

For det tredje er lærerne mer tilbakeholdne når det gjelder å angi oppfatningen av avtalens intensjoner. Mulige årsaker til det kommer vi tilbake til i enkeltkapitlene. Samtidig er det også slik at mønstret i svarene fra lærerne er det samme som for rektorene – med noen viktige unntak. Også lærerne har en oppfatning av avtalen som er i tråd med de intensjonene som partene sentralt hadde med den. Ser vi lærersvarene under ett, er økt samarbeid mellom kolleger den intensjonen som flest har angitt.

For det fjerde oppfatter lærerne i utvalget i langt større grad enn rektorene at avtalen har andre intensjoner enn dem som er uttalt i avtaleteksten. Dette er både legitimering av lærernes arbeidstid i forhold til samfunnet ellers, og at avtalen blant annet har til hensikt å gi økt kontroll for arbeidsgiver.

Kapittel 4 Innføring av avtalen

I dette kapitlet diskuterer vi hvordan innføring av arbeidstidsavtalen har skjedd ved skolene. Vi diskuterer først informasjonen som ble gitt i forbindelse med innføring av den nye avtalen. Blant spørsmålene vi stiller, er hvorvidt lærere og rektorer har mottatt informasjon i forkant av at avtalen ble innført, og hvorvidt de er fornøyd med informasjonen. Når det gjelder innføring av avtalen, er vi interessert i hvilke tema det har vært oppmerksomhet rundt på skolene. Her inngår også spørsmål om lærere og rektorer mener det har vært oppmerksomhet rundt de samme temaene.

Avtalen gir betydelig lokalt handlingsrom. I avtalens del B er det gitt en mulighet til å innføre alternative ordninger ved skolene. Vi spør om skolene har benyttet seg av adgangen til annen fordeling av årsverket enn den som ligger i den sentrale avtalen. Samtidig er vi interessert i forholdet mellom skoleeier og rektor når det gjelder lokal praktisering av avtalen. I hvilken grad har skoleadministrasjonen i kommuner og fylkeskommuner lagt føringer på rektors handlingsrom?

Økt binding av tid har historisk sett vært kontroversielt. Avslutningsvis diskuteres hvorvidt det har vært enighet eller uenighet om arbeidstidsavtalen. Spørsmål om samarbeid og enighet er også stilt til representanter for skoleeierne på fylkeskommunalt og kommunalt nivå.

4.1 Informasjon

Det har blitt informert om den nye arbeidstidsavtalen fra både KS og Utdanningsforbundet sentralt. Også skoleeier på fylkeskommunalt og kommunalt nivå har informert. Nedenfor ser vi nærmere på hvordan denne informasjonen har vært lagt opp.

Informasjon fra skoleeier – fylkeskommunene og kommunene

Tolv av fylkeskommunene i utvalget har informert rektorene om arbeidstidsavtalen i forbindelse med regelmessige rektorsamlinger, og like mange oppgir at de har avholdt egne informasjonsmøter eller kurs. Åtte av fylkeskommunene oppgir at de har utarbeidet særskilt skriftlig materiell i forbindelse med avtalen. Ett fylke viser

til møte med Utdanningsforbundet for ledere og tillitsvalgte, et annet fylke viser til at det er avholdt en samling i samarbeid med KS.

Administrasjonen i fylkeskommunene hatt forskjellig praksis når det gjelder informasjon til tillitsvalgte ved den enkelte skole. Sju fylker svarer at de har informert direkte til tillitsvalgte. Sju av fylkene har latt skoleledelsen ved den enkelte skole ha hele ansvaret for slik informasjon.

I 38 av kommunene i utvalget (n=102) vises det til at kommunen har informert tillitsvalgte fra den enkelte skole direkte om arbeidstidsavtalen. Det mest vanlige har vært at ansvaret for slik informasjon har ligget hos skoleledelsen ved den enkelte skole. 62 kommuner svarte dette.

Det vanlige har vært at kommunene har informert rektorene om arbeidstidsavtalen i forbindelse med regelmessige rektorsamlinger. Ni av ti respondenter viser til dette. I nærmere seks av ti kommuner er det holdt egne informasjonsmøter (59 kommuner). 14 respondenter viser til at kommunen har utarbeidet skriftlig materiell i forbindelse med den nye arbeidstidsavtalen. De åpne svarene fra kommunene om hvordan informasjon til rektor ble gitt, er ellers gjengitt i tabell 4.1.

Tabell 4.1 Informasjon om arbeidstidsavtalen. Åpne svar fra kommunale skoleeiere

Departementet har informert rektorer direkte	1
Fellesmøter med KS	1
Utdanningsforbundet og KS har hatt samlinger i kommunen. Fellesmøter med Utdanningsforbundet hos KS, både i kommunen og fylket	4
Informasjonen har kommet direkte fra organisasjonene	1
Kurs med KS til stede. Leid inn kompetanse fra KS	2
Mulighet for å ta kontakt selv med rådmannsfunksjonen	1
Kommunenivået som mellomledd har ikke vært nødvendig	1
Regionale informasjonsmøter	2
Samarbeid med Utdanningsforbundet	1
Samlinger gitt av Fylkesmannen	1
Vært en dialog underveis	1

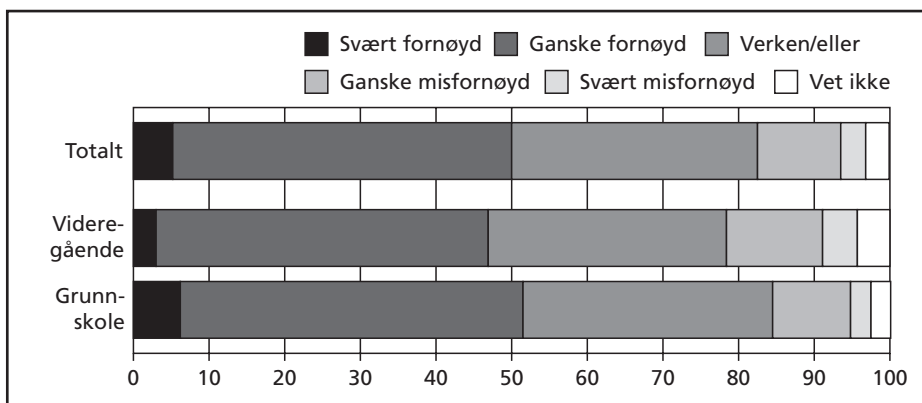
Lærere og rektors vurdering av informasjonen

Rektorene og lærerne har mottatt informasjon om arbeidstidsavtalen. På spørsmål om hvem som har gitt informasjon om arbeidstidsavtalen, svarer mer enn sju av ti lærere i utvalget at arbeidsgiver har informert, omtrent like mange henviser til

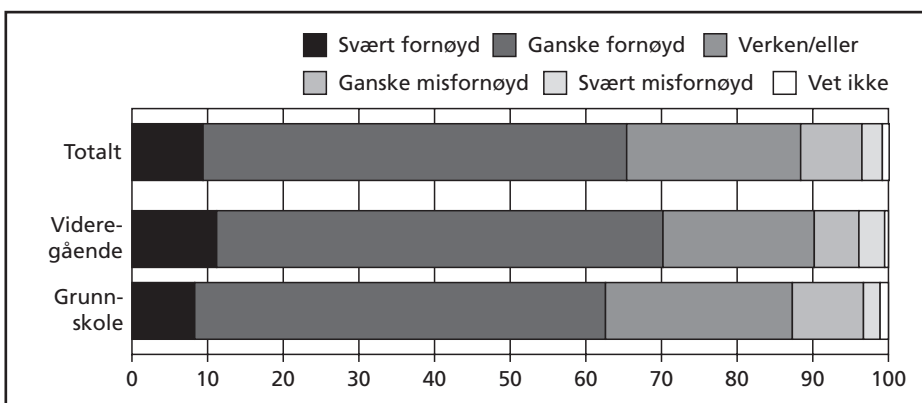
informasjon fra arbeidstakerorganisasjon (tre av fire oppgir dette). Nærmere 30 prosent oppgir også at kolleger har gitt informasjon. Det er her lite forskjell mellom grunnskolelærere og lærere i videregående skole.

Både lærere og rektorer fikk spørsmål om hvor fornøyd eller misfornøyd de var med informasjon om innholdet i avtalen.

Figur 4.1 Hvor fornøyd er du med ... informasjon om innholdet i avtalen? Lærere (n=1280) Prosent



Figur 4.2 Informasjon om innholdet i avtalen. Rektorer. Prosent (n=566)



Halvparten av lærerne i utvalget er fornøyd med informasjonen de fikk om innholdet i avtalen i forkant av innføring. Nærmere en tredjedel svarer «verken – eller» på spørsmålet, om lag hver tiende lærer uttrykker misnøye.

Rektorene uttrykker i enda større grad at de er fornøyd med informasjon om innholdet i avtalen. Sammenliknet med lærerne er færre indifferente, 65 prosent

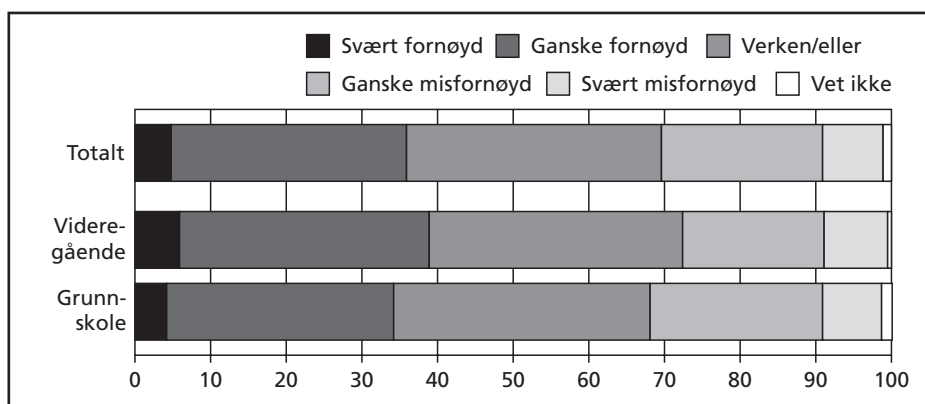
gir uttrykk for at de fornøyd. Hver tiende rektor oppgir at vedkommende er «svært fornøyd», i andre enden av skalaen gir én av ti rektorer uttrykk for misnøye.

Forskjellene mellom skoletyper er ikke store.

Videre er halvparten av lærerne fornøyd med å mulighetene til å skaffe seg ytterligere informasjon, én av ti uttrykker misnøye (bare noen få uttrykker at de er svært misfornøyd). Mer enn seks av ti blant rektorene i utvalget er også fornøyd med mulighetene til å skaffe seg ytterligere informasjon, mindre enn ti prosent uttrykker at de er misfornøyd (ikke vist).

Andelen fornøyde rektorer synker imidlertid når de blir spurt om informasjon og skolering i forbindelse med praktisering av avtalen.

Figur 4.3 Skolering i praktisering av avtalen. Rektorer. Prosent (n=563)



34 prosent av rektorene er fornøyd når det gjelder skolering i praktisering av avtalen, men andelen rektorer som uttrykker misnøye, er nesten like stor (30,5 prosent).

Oppsummert, rektorer og lærere har fått informasjon om den nye arbeidstidsavtalen. Informasjonen er gitt på forskjellige måter, men både rektorer og lærere gir i hovedsak uttrykk for at de er fornøyd med informasjon de fikk i forkant av innføring av avtalen. Det er likevel forskjell på å informere om selve avtalen og å informere om hvordan avtalen kan brukes i praksis. Tre av ti rektorer uttrykker misnøye når det gjelder skolering i praktisering av avtalen.

4.2 Aktuelle tema lokalt

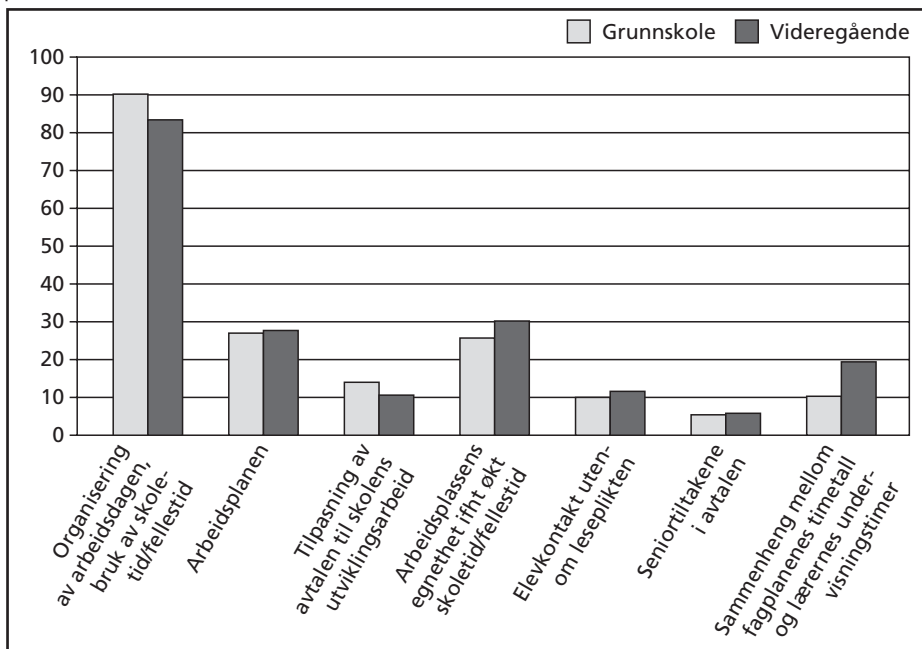
Arbeidstidsavtalen omhandler en rekke tema i tillegg til forholdet mellom skoletid/fellestid, blant annet arbeidsplaner, utviklingsarbeid, økt elevkontakt og seniortiltak (jf. kapittel 1). Hvordan avtalen også ville påvirkes av lokale forhold, blant annet hvorvidt lærerne hadde egnede arbeidsplasser. Vi var interessert i hvilke tema det hadde vært mest oppmerksomhet omkring lokalt, og hvorvidt administrasjonen i kommuner og fylkeskommuner hadde lagt føringer for hvordan avtalen skulle praktiseres ved skolene.

Hvilke deler av avtalen har det vært mest oppmerksomhet om?

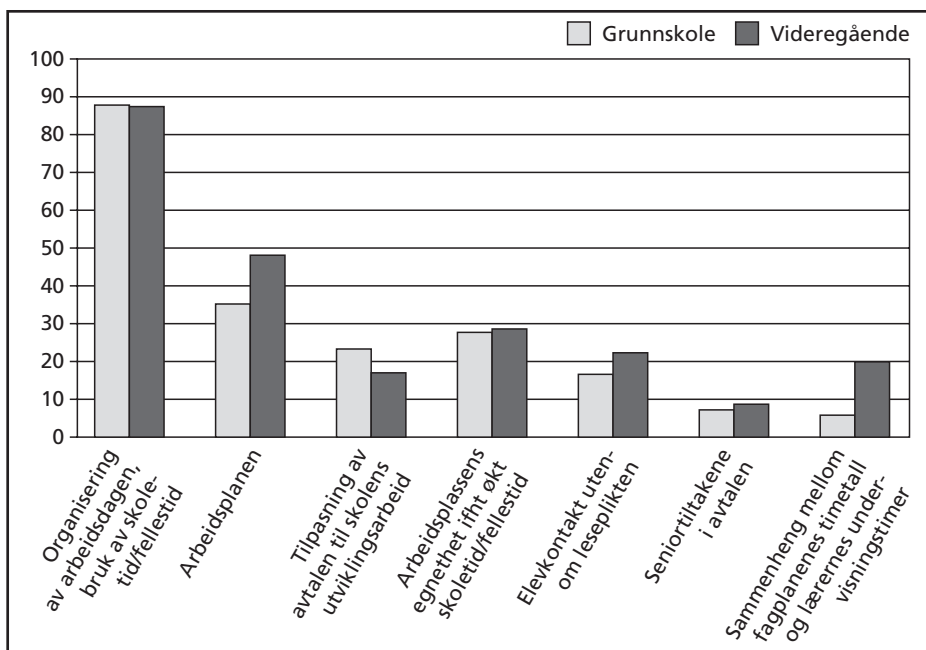
Det er i stor grad samsvar mellom rektorenes og lærernes vurderinger om hvilke deler av arbeidstidsavtalen det har vært mest oppmerksomhet om på skolene. Organisering av arbeidsdagen, bruk av skoletid/fellestid er det området som flest lærere og rektorer peker på. Når det gjelder de andre temaene, er svarmønstret til lærere og rektorer ganske likt, men større andeler blant rektorene angir mer oppmerksomhet rundt temaer som for eksempel arbeidsplan, enn det lærerne gjør.

Både lærere og rektorer oppgir at det har vært oppmerksomhet rundt arbeidsplaner og arbeidsplasser. 40 prosent av rektorene viser til oppmerksomhet rundt arbeidsplanene, andelen lærere som svarer det samme, utgjør 24 prosent (48 prosent av rektorene i videregående skole svarer at arbeidsplanen har vært tema). Svarmønstret er det samme, men lærerne angir et lavere nivå. Arbeidsplassens egnethet med hensyn til økt skoletid/fellestid er også et tema som relativt mange peker på at det har vært oppmerksomhet rundt (27 prosent av lærerne, 28 prosent av rektorene). Andre sider ved avtalen, som seniortiltakene, har det vært lite oppmerksomhet rundt i skolene.

Figur 4.4 Hvilke deler av avtalen/arbeidstidsspørsmålet har det vært mest oppmerksomhet rundt på din skole? Lærere (n=1291) Prosent



Figur 4.5 Hvilke deler av avtalen/arbeidstidsspørsmålet har det vært mest oppmerksomhet om? Rektorer (n=567) Prosent



Felles praktisering? Kommuneadministrasjonen og skolene

Respondentene ble spurt om kommunene hadde pålagt eller blitt enige med rektorene om en felles praktisering av avtalen på skolene i kommunen, eller om de hadde valgt å la praktiseringen av avtalen være opp til den enkelte skole.

Over halvparten av kommunene i utvalget hadde valgt å la praktiseringen av avtalen være opp til den enkelte skole. 62 kommuner svarte dette. I 39 kommuner hadde man pålagt, eller blitt enige om, felles praktisering.

Åpne svar på spørsmål om hva det ble krevd felles praktisering av, følger i tabell 4.2.

Tabell 4.2 Felles praktisering av arbeidstidsavtalen. Kommunale skoleeiere.

Antall kontaktlærere. Spørsmål i forhold til kontaktlærer	2
Arbeidstiden. Beregninger av arbeidstid. Faste rammer rundt disponering av arbeidstid	3
Avspaseringsordninger. Binding av tid og bruk av avspaseringstid. Lærernes fritid	3
Definering av tidsbegrepene brukt i avtalen. Definisjon på overtid og vikartimer o.l. Definisjon på hvilke oppgaver som skal utføres i tilstedeværelsestiden	3
Felles lesebrøk på ungdomstrinnet	1
Fordeling av skoletid (studiegruppe, skoletimer o.l.). Forsøke styre unna problematikk mht. leseplikt med elever som ikke har undervisning	2
Bruk av tilstedeværelsesbestemmelsene. Hvor mye tid som skal bindes på skolen. Ikke avkorting av tilstedeværelsesplikten. Maksimal binding av tid innenfor det avtalen gir rom for. Tilstedeværelse – kjernetid. Tilstedeværelsesplikten. Regler for minimumstid for tilstedeværelse på skolen. Binding av arbeidstid. Bindingen av et minimums time-tall. Bindingstid på skolen. Antall timer benyttet på arbeidsplassen. Antall bundne timer på barne- og ungdomstrinn. Samla bunntid for lærerpersonalet. Tiden; bunden arbeidstid med hensyn til stillingsstørrelse	15
Hvordan en skal lage individuelle arbeidsavtaler. Hvordan man setter opp de individuelle kontraktene med hver ansatt. Individuelle arbeidsplaner	3
Hvordan fellestid skal brukes. Fellestid og skoletid. Fellestid. Felles planleggingstid. Ikke detaljert på rammen; bundet arbeidstid for barne- og ungdomstrinnet på totalt 33 timer barnetrinn skal brukes på fellesskapet. Skole/fellestid utnyttes fullt ut	8
Lønn. Kontaktlærerstillingene – funksjonstillegg	2
Medarbeidersamtaler og elevsamtaler skal inngå i arbeidstiden. Prinsippet om at elevsamtaler skal ligge under ordinær arbeidstid. Økt kontakt lærer – elev. Å få mer tid med elevene	3
Overliggende hovedretningslinjer hva gjelder fortolkninger av avtaleteksten. Ramme for praktisering: følge avtalen i stor grad. Prøvd å løfte frem noe av det som måtte tolkes likt: detaljer om hva som skal tolkes likt/ulikt (usikker på eksakte detaljer siden det var andre som deltok i dette)	3
Praktisering av foreldremøte	1
Skolebasert vurdering	1
Ytre felles ramme; gis ikke dispensasjoner uten ved fysiske hensyn som arbeidsrom e.l., kontorplass e.l.	1

Respondentene i kommunene ble spurt om det hadde vært et samarbeid med arbeidstakerorganisasjonene om informasjonen om avtalen, enten på kommunenivå eller skolenivå. 72 kommuner oppgir at det har vært samarbeid på kommunenivå, 60 kommuner oppgir at det har vært samarbeid på skolenivå (flere svar mulig). Elleve kommuner svarte «nei» på spørsmålene om slikt samarbeid, i åtte kommuner visste ikke respondenten om det hadde vært samarbeid.

I åtte av ti kommuner vises det til at samarbeidsforholdet mellom skoleadministrasjonen og skoleledelsen på den enkelte skole ikke er påvirket av den nye arbeidstidsavtalen (83 kommuner). Bare én kommune oppgir at samarbeidsforholdet er blitt dårligere, mens 13 kommuner oppgir at det er blitt bedre.

Nærmere ni av ti kommuner oppgir at samarbeidsforholdet mellom skoleadministrasjonen og arbeidstakerorganisasjonene på kommunenivå ikke er påvirket av avtalen (88 kommuner). Bare to kommuner viser til at samarbeidsforholdet er blitt dårligere, mens man i ti kommuner mener det er blitt bedre.

Felles praktisering? Forholdet fylkeskommuneadministrasjon og skolene

Fylkene er delt når det gjelder spørsmålet om de har pålagt eller blitt enige med rektorene om en felles praktisering av avtalen på skolene i fylket. Sju fylker har en fellespraktisering, mens åtte fylker har valgt å la praktiseringen av avtalen være opp til den enkelte skole. Åpne svar ellers er gjengitt i tabell 4.3.

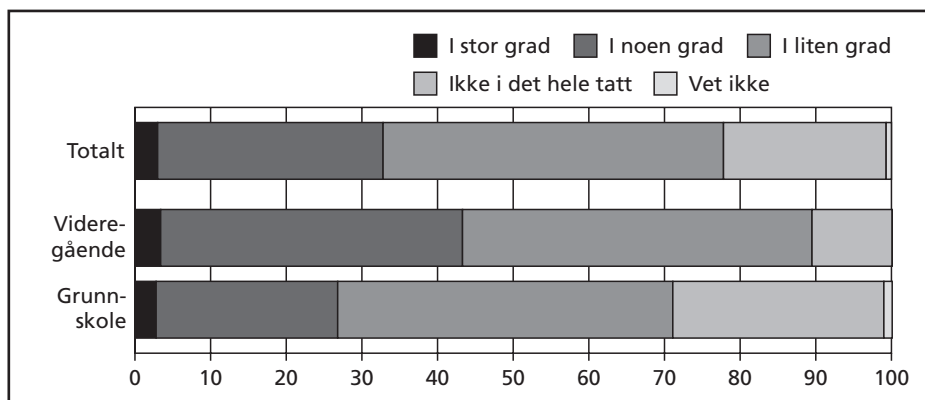
Tabell 4.3 Felles praktisering av arbeidstidsavtalen. Fylkeskommunale skoleeiere.

Rammebetingelsene. Arbeidstidsordninger som ikke fremmer intensjonen, skal ikke brukes. Skal i utgangspunktet følge den sentrale avtalen vi er blitt enige om. Førings på at avtalens intensjon er det viktigste; alle tiltak som fremmer intensjonen, skal prioriteres	3
En veiledning om at vi løser det på denne måten: bruk av tid til tillitsvalgt; bør tas av den bundne tid på skolen/ulike organisasjoner som mener det skal tas av undervisningstid og ikke den* øvrige bundne tid på skolen	1
Hvor mye av tiden som skal være bundet. Oppfatning av dette med bunden tid/skoletid/fellestid - hva det er og hva det skal brukes til: det er arbeidsgivers tid, uavkortet	2
Legge skoletid/fellestid midt på dagen	1
Vi mener at når det gjelder tid som faller bort, og det er jo en god del i forbindelse med eksamen, OD; denne tiden burde kunne legges inn i en pott, er jo ting man kjenner hele året; vet at det kommer, brukes til vikartimer - er uenighet på skolene	1

Rektors vurdering av føringer fra skoleadministrasjonen i kommuner og fylkeskommuner

Rektorenes vurderinger av hvorvidt det har vært føringer fra skoleeier (kommune/fylkeskommune) er delte. Det mest vanlige er at de svarer at det i liten grad har vært slike føringer (44 prosent), 28 prosent svarer at det i noen grad har vært lagt slike føringer (40 prosent blant rektorene i videregående skole), mens 28 prosent av rektorene svarer at det ikke i det hele tatt har vært lagt føringer på hvordan arbeidsavtalen skulle praktiseres.

Figur 4.6 I hvilken grad har skoleeier (kommune/fylkeskommune) lagt føringer på hvordan avtalen skal praktiseres? Rektorer (n=567) Prosent



4.3 Alternative lokale ordninger (del B)

Lokale parter kan innenfor rammene av årsverket på 1687,5 timer avtale annen fordeling av undervisningspersonalets arbeidstid i den enkelte skolekommune eller fylkeskommune enn det som er sentralt regulert (Arbeidstidsavtalens del B). Rektorene og lærerne ble spurt om de ved egen skole hadde benyttet adgangen til å avtale en annen fordeling av arbeidstiden enn det som ligger i den sentrale avtalen.

Rektorer og lærere om lokal avtale

15 prosent av rektorene oppga at de hadde inngått lokal avtale om annen fordeling. Dette gjaldt 54 grunnskoler og 32 videregående skoler. Andelen som hadde inngått egen avtale, var den samme i begge skoletyper.

Spørsmålet om lokalt tilpasset arbeidstid var basert på skriftlig avtale eller protokoll, var besvart av 112 rektorer. Her svarte ni av ti rektorer i videregående skole at så var tilfelle, mens tre fjerdedeler av grunnskolerektorene oppga at det fantes skriftlig avtale eller protokoll om lokal tilpasset arbeidstid.

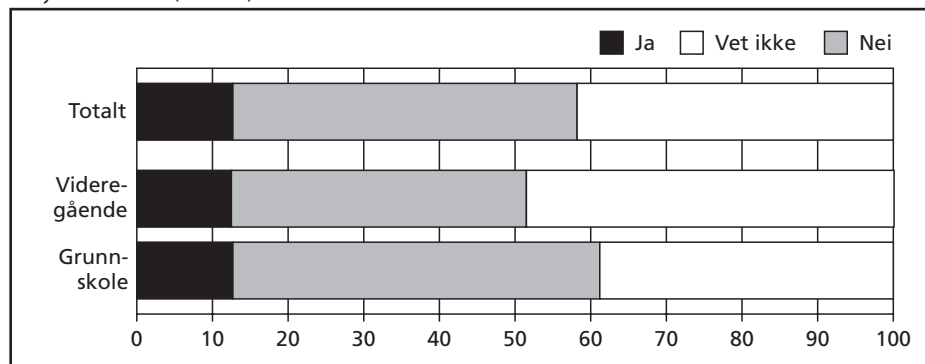
Spørreskjemaet inneholdt flere spørsmål om alternativ organisering av arbeidstiden. Disse er naturlig nok besvart av et fåtall rektorer. Tabell 4.4 gir oversikt over innholdet i slike alternative lokale ordninger.

Tabell 4.4 Alternative arbeidstidsordninger. Antall og skoletype. Rektorer.

	Grunnskole	Videregående	Totalt
Mindre skoletid/fellestid enn i avtalen	15	12	27
Mer skoletid/fellestid enn i avtalen	31	10	41
Arbeidsårets lengde avviker fra rammen i avtalen	2	1	3
Fast arbeidstid, ingen leseplikt	3	2	5
Lavere leseplikt enn i avtalen	2	1	3
Høyere leseplikt enn i avtalen	3	5	8
Annet	14	10	24
Vet ikke	2	-	2

Blant lærerne i utvalget oppgir 13 prosent at det er inngått avtale om alternativ arbeidstidsordning. De resterende svarer nei, eller svarer at de ikke vet, andelenes er om lag like store.

Figur 4.7 «Er adgangen til å avtale annen fordeling av arbeidstiden enn det som ligger i den sentrale avtalen, benyttet?» Lærere (n=1256)



Tillitsvalgte om lokalt tilpasset ordning

30 tillitsvalgte lærere har svart på spørsmålet om hvorvidt deres lokalt tilpassede alternative arbeidstid er basert på skriftlig avtale/protokoll. Tre av fire oppgir at det er tilfelle.

Tabell 4.5 «Hva slags annen organisering av arbeidstiden har dere på din skole?» 31 tillitsvalgte lærere.

Alternative lokale ordninger	Grunnskole	Videregående skole	Nevnt av i alt
Mindre skoletid/fellestid enn i avtalen	6	7	13
Mer skoletid/fellestid enn i avtalen	8	1	9
Arbeidsårets lengde avviker fra rammen i avtalen	-	-	-
Fast arbeidstid, ingen leseplikt	2	1	3
Lavere leseplikt enn i avtalen	-	1	1
Høyere leseplikt enn i avtalen	2	3	5
Annet	4	1	5
Vet ikke	1	2	3

Skoleeier om adgang til alternative lokale arbeidstidsordninger

I tre av fylkene oppgis det at adgangen til å avtale en annen fordeling av arbeidstiden enn det som ligger i den sentrale avtalen, er benyttet. I tre andre fylker svarte man at man ikke visste om det var avtalt slike alternative lokale ordninger.

To av fylkene hadde oppfordret skoler til å ta i bruk avtalens del B. Tolv fylker stilte seg positive hvis skolene selv ønsket å benytte adgangen til å avtale alternative ordninger lokalt. Ett fylke mente dette kunne variere, og var avhengig av årsak. Ingen av respondentene oppga at de var skeptiske, eller at de frarådet skolene å avtale alternative ordninger.

Adgangen til å avtale en annen fordeling av arbeidstiden enn det som ligger i den sentrale avtalen, er benyttet i en tredjedel av kommunene i utvalget (34 kommuner). Disse anslagene er høyere enn det surveyundersøkelsene blant lærere og rektorer viser. I 59 av kommunene svarer man at denne adgangen til å avtale alternative ordninger ikke er tatt i bruk, mens respondentene i ni kommuner ikke vet.

Det er de største kommunene som i størst grad rapporterer om annen fordeling av arbeidstiden (ikke vist).

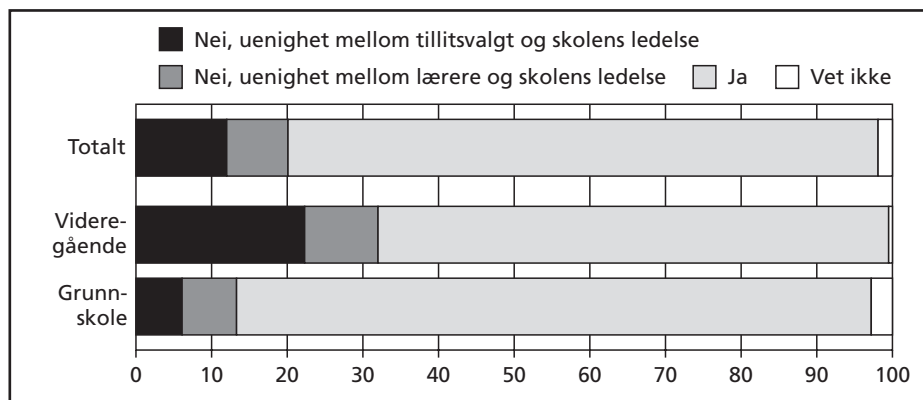
Noen kommuner har oppfordret skolene til å gjøre bruk av del B (17 kommuner), mens om lag halvparten viser til at kommunene stiller seg positivt hvis skolene ønsker det (54 kommuner). Andre oppgir at dette varierer eller er avhengig av årsak (15 kommuner). Bare tre kommuner er skeptiske til at skolene tar i bruk del B. 13 respondenter vet ikke, eller synes det er vanskelig å kommentere spørsmålet.

4.4 Enighet og uenighet

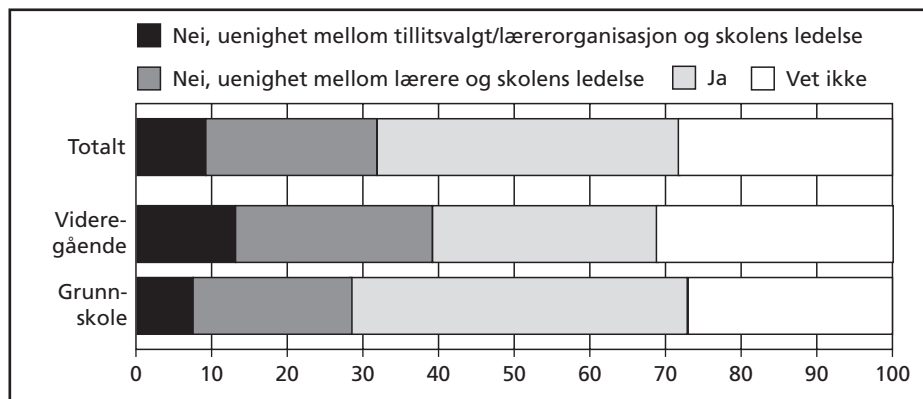
Rektorer og lærere er ikke enige i hvorvidt det er enighet på skolen i forbindelse med arbeidstidsavtalen. Blant rektorene i vårt utvalg svarer 78 prosent at det er enighet på skolen. Blant lærerne oppgir 40 prosent at det er enighet på skolen. Usikkerheten er større blant lærerne om vi sammenlikner med rektorene. 28 prosent av lærerne svarer at de ikke vet om det er enighet på skolen, to prosent av rektorene svarer det samme.

Det er lærerne i videregående skole som i størst grad oppgir at det er uenighet om arbeidstidsavtalen ved skolen. 39 prosent av dem svarer at det er uenighet, enten mellom tillitsvalgt og skolens ledelse eller mellom lærere og skolens ledelse. Slik uenighet blir i liten grad rapportert av rektorer i grunnskolen (til sammen 13 prosent), sammenliknet med rektorer ved videregående skoler (til sammen 32 prosent).

Figur 4.8 Er det enighet på skolen i forbindelse med avtalen? Rektorer (n=567) Prosent



Figur 4.9 Er det enighet på skolen i forbindelse med arbeidstidsavtalen? Lærere (n=1277) Prosent



Grad av enighet innen skolene

Ovenfor har vi kommentert forskjellene mellom rektorsvar og lærersvar i vurderingene av enighet eller uenighet. Disse oversiktene gjelder svarmaterialet som helhet og sier i seg selv lite om i hvilken grad forskjellene ikke bare dreier seg om forskjeller mellom skoler, men også om forskjeller innen skoler. I hvilken grad er rektor og lærere på samme skole enige? Nedenfor skal vi kort illustrere et forsøksvis svar ved å bruke et underutvalg der lærersvar er koplet til rektorsvar på samme skole.

Utvalget består her av parvis sammenstilling av lærersvar og rektorsvar – for de lærersvarene vi har mulighet til å kople rektorsvar til (i alt 585 slike skoleinterne svarrelasjoner). Vi har i denne parvise sammenkoplingen flere lærersvar enn rektorsvar fordi noen av lærerne også kommer fra samme skole og derfor har samme rektor. Når det gjelder spørsmålet om enighet i forbindelse med arbeidstidsavtalen, har vi 577 parvise lærer-rektorsvar der lærer og rektor arbeider i samme skole (jf. vedlegg 3).¹³

I 32 prosent av tilfellene svarer både lærer og rektor «ja», det er enighet på skolen (n=577). Rektorsvarene tenderer til å være «ja», det er enighet, også der lærerne rapporterer om uenighet eller angir at de er usikre. I de tilfellene lærer har oppgitt uenighet mellom skolens ledelse og lærerne (n=135), er 13 prosent av svarene koplet til rektorsvar der rektor oppgir det samme. Der lærer har oppgitt uenighet mellom skoleledelse og tillitsvalgt/lærerorganisasjon (n=61), er en tredjedel av svarene koplet til rektorsvar der rektorene oppgir det samme.

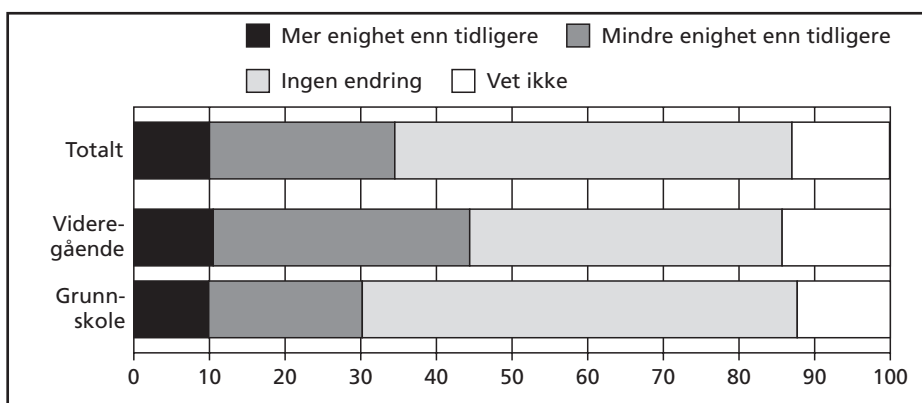
Uttrykt annerledes: I dette underutvalget av parvise lærer-rektorsvar utgjør andelen svar der både lærer og rektor oppgir at det er enighet på skolen, en tredjedel av alle svarkombinasjonene (32 prosent). Usikkerheten blant lærere når det gjelder enighet, er relativt stor, andelen svar der lærer oppgir «vet ikke» og rektor svarer at det er enighet, utgjør 23 prosent av svarene. Når det gjelder uenighet, er rektorsvarene i større grad i samsvar med lærernes svar der uenigheten er formell, enn hva tilfellet er der lærerne rapporterer om mer uformell uenighet mellom skolens ledelse og lærerne. Oppsummert, graden av enighet på skolen i forbindelse med arbeidstidsavtalen har ikke vært stor, og de parvise sammenlikningene av lærer- og rektorsvar i dette underutvalget tyder på at uenigheten (og usikkerheten) dreier seg om forskjeller i vurderinger på samme skole.

¹³ I dette underutvalget «har» alle de 577 lærerne en rektor, og alle de 398 rektorene i dette utvalget «har» en eller flere lærere. Dette gir i sum 577 parvise lærer-rektorsvar, der noen av lærerne har samme rektor. Grunnen til at vi ikke tar utgangspunkt i de 569 rektorene i totalutvalget, er at selv om rektorene opprinnelig ble trukket ut fra samme skoler som lærerne, «har» ikke alle rektorene i nettoutvalget en lærer. Årsaken er frafall blant lærerne.

Samarbeidsforhold og arbeidstid

De fleste lærere i vårt utvalg viser til at det ikke har skjedd noen endring når det gjelder samarbeid mellom arbeidstakerne og skoleledelsen om arbeidstid skoleåret 2004–2005 sammenliknet med tidligere. Sammenlikner vi dem som mener det har skjedd endring, er andelen som mener det er mindre enighet enn tidligere, større (25 prosent) enn andelen som viser til mer enighet (10 prosent). Skoletype skiller, blant lærerne i videregående skole svarer om lag hver tredje lærer (34 prosent) at det er mindre enighet om arbeidstid mellom arbeidstakerne og skoleledelsen enn tidligere. Dette stemmer også med casematerialet. Her ser vi at de fleste lærere og rektorer i videregående skole svarer at det er uenighet, mens lokal uenighet om arbeidstid i langt mindre grad forekommer i grunnskolen

Figur 4.10 Hvordan vil du generelt beskrive samarbeid mellom arbeidstakerne og skoleledelsen om arbeidstid i dette skoleåret sammenliknet med tidligere? Lærere (n=1275) Prosent



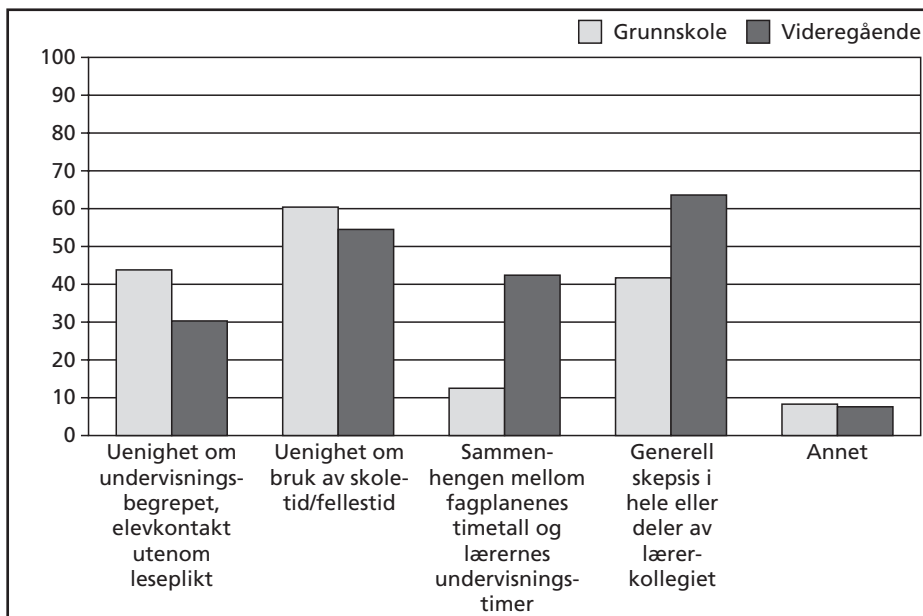
Hva gjelder uenigheten?

Rektorene fikk oppfølgingsspørsmål om hva uenigheten gjaldt (ikke stilt til lærerne). Svarmaterialet er ikke omfattende, siden relativt få rektorer oppga at det var uenighet ved skolen.

Tallmaterialet viser at uenighetene i noen grad skyldes andre forhold i videregående skole enn i grunnskolen. I grunnskolen er det problemer med undervisningsbegrepet i situasjoner med elevkontakt utenom leseplikt og uenighet om bruk av skoletid/fellestid. I videregående skole er de lokale parter også uenige om bruk av skoletid/fellestid, men her har vi i tillegg langt mer uenighet om sammenheng mellom læreplanens timetall og lærernes undervisningstimer i faget. I videregående skole finner vi også en større generell skepsis i hele eller deler av lærerkollegiet.

I casematerialet fikk vi utdypende informasjon om uenighet ved innføring. Mange peker på problemet med det som ofte kalles «borttelling av timer». Partene bruker ulike begreper og det brukes også ulike termer på caseskolene. Det beskrives

Figur 4. 11 Hva gjelder uenigheten? 114 rektorer som oppgir uenighet ved skolen. Prosent



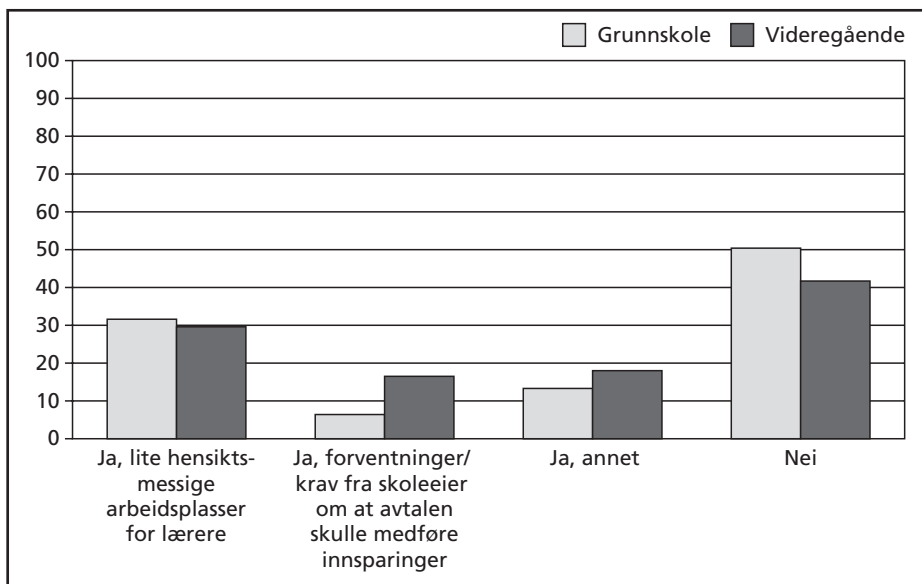
mer inngående i kapitlet om arbeidsplaner, men går kort sagt ut på at man i videregående skole de siste år har fokusert mer på å utnytte lærerressursene mer effektivt. Derfor er det noen rektorer som ikke legger ut alle timene i ett fag på en enkelt lærer. Dette skjer særlig i forbindelse med at elevene har eksamen eller er på ekskursjoner. Det finnes også eksempler på at timer omdisponeres med andre begrunnelser. KS bruker her uttrykket «ikke lærerstyrt/alternativ undervisning». Det finnes ulike måter for hvordan lærere brukes i den tiden de da står til rådighet på grunn av at de skylder timer fordi ikke alle timene i et fag er lagt ut på dem. Dette er ikke nytt med den nye arbeidstidsavtalen, men flere peker på at avtalen forsterker muligheten til denne typen omdisponeringer.

Den relativt større uenighet i videregående skole om bruk av skoletid/fellestid og generelle skepsis i lærerkollegiet har trolig sammenheng med at avtalen representerer en relativt større endring for mange av disse lærerne. Allmennfaglærere har den laveste leseplikten i skoleverket og har derfor vært bundet i minst grad til tilstedeværelse på skolen. Dermed representerer tilstedeværelsesplikten i skoletid/fellestid en større endring for dem enn for yrkesfaglærere og grunnskolelærere, som alltid har hatt en større tilstedeværelse.

Hele rektorutvalget fikk spørsmål om det var andre forhold som hadde gjort det vanskelig å gjennomføre avtalen på en god måte. Om lag halvparten svarer nei på spørsmålet, blant dem som peker på slike forhold, viser de fleste til lite hensiktsmessige arbeidsplasser for lærerne, og 17 prosent av rektorene i videregående skole

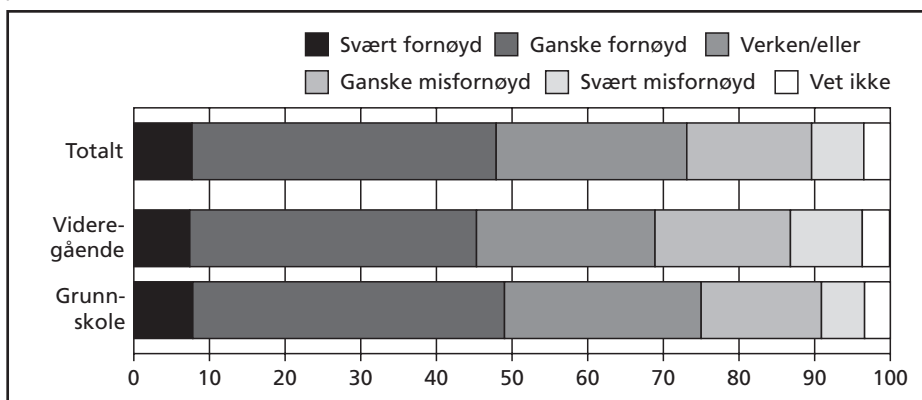
viser til forventninger eller krav fra skoleeier om at avtalen skulle medføre innsparinger.

Figur 4.12 Andre forhold som har gjort det vanskelig å gjennomføre avtalen på en god måte? Rektorer (n=567) Prosent



På tross av at lærere og rektorer dels vurderer noe ulikt hvorvidt de er enige, er lærerne i hovedsak fornøyd med mulighetene til å diskutere konsekvensene av arbeidstidsavtalen ved egen skole. Nærmere halvparten gir uttrykk for at de er fornøyd (48 prosent), en fjerdedel svarer «verken – eller», 23 prosent gir uttrykk for at de er misfornøyd.

Figur 4.13 Hvor fornøyd eller misfornøyd er du med ... mulighetene til å diskutere konsekvenser av avtalen på din skole? Lærere (n=1264) Prosent



Skoleeiere om grad av uenighet om arbeidstidsavtalen

Uenighet om arbeidstidsavtalen er også registrert av skoleeier. Ni av de 15 fylkeskommunene i utvalget svarer ja på spørsmålet om det har vært uenighet mellom arbeidstakerorganisasjonene på fylkesnivå og fylkeskommunen om praktiseringen av den nye arbeidstidsavtalen.

Når det gjelder spørsmål om grunner for uenigheten, viser få til spørsmål om elevkontakt utenom leseplikten. Fire fylkeskommuner oppgir at bruk av skoletid/fellestid utgjør grunnlaget for uenighet, én fylkeskommune viser til sammenhengen mellom læreplanenes årstimetall og lærernes undervisningstimer i faget. Andre svar som fremkom på spørsmålet om bakgrunn for uenighet, er angitt i tabell 4.6.

Tabell 4.6 Tema for uenighet. Fylkeskommunale skoleeiere

Definisjonen på akseptabel arbeidsplass	1
Det nye i forhold til kontaktlærerordningen/byrde på undervisning	1
Forholdet mellom fellestid/individuell tid. Inndelingen av årsverket. Hvordan ting skal avregnes i hvilke perioder. Tilstedeværelsesplikten.	5
Hva er pedagogisk arbeid med og uten etterarbeidstid? For eksempel veiledning av elever på bibliotek. Se for eksempel besøk på bedrifter der elever har deler av sin opplæring.	2
Hvilke arbeidsoppgaver lærerne kan gjøre.	1
Tolkning av avtalen – hvordan praktisere på den enkelte skole (men unntak, var én skole som stemte mot avtalen). Vesentlig ute lokalt på skolene - vi på regionalt nivå ønsker at uenigheten skal takles lokalt	2
Vært veldig mye uenighet om det/en meget slitsom og arbeidskrevende avtale	1

Respondentene ble spurt om avtalen hadde påvirket samarbeidsforholdet mellom fylkeskommuneadministrasjonen og skoleledelsen på den enkelte skole. Sju respondenter mente samarbeidsforholdet ikke var blitt påvirket, like mange mente samarbeidsforholdet var blitt bedre, mens én ikke visste.

De fylkeskommunale respondentene ble også spurt om avtalen hadde påvirket samarbeidsforholdet mellom fylkeskommuneadministrasjonen og arbeidstakerorganisasjonene på fylkesnivå. Åtte respondenter mente samarbeidsforholdet ikke var blitt påvirket, seks mente samarbeidsforholdet var blitt bedre, mens én mente det var blitt dårligere.

Tolv fylkeskommunale skoleadministrasjoner oppgir at det har vært samarbeid mellom arbeidstakerorganisasjonene på kommunenivå, sju fylker viser til slikt samarbeid på skolenivå. To fylker oppgir at det ikke har vært slikt samarbeid.

Respondentene blant kommunale skoleeiere ble også spurt om det hadde vært uenighet mellom arbeidstakerorganisasjonene på kommunenivå og kommunene/skoleledelsen om praktiseringen av den nye avtalen. En fjerdedel av dem (25 kommuner) viste til at det hadde vært slik uenighet. 72 kommuner oppga at det ikke hadde vært uenighet, i to ble det svart at man ikke visste.

Det har vært større grad av uenighet i de store kommunene. Nærmere halvparten av de 22 kommunene med flere enn 20 000 innbyggere rapporterte om uenighet (ikke vist). Tema for uenighet i kommunene gjaldt bruk av skoletid/fellestid (10 kommuner viste til dette), elevkontakt utenom leseplikten (4 kommuner) og sammenhengen mellom læreplanenes årstimetall og lærernes undervisningstimer i faget (2 kommuner).

Åpne svar på spørsmålet om hva uenigheten gjaldt, er angitt i tabell 4.7.

Tabell 4.7 Tema for uenighet. Kommunale skoleeiere

Arbeidsplass for lærer. Diskusjon mellom rektor/kommune/Utdanningsforbundet finner ikke lokalet godt nok egnet til å praktisere avtalen - forkortet avtale for dette skoleåret	2
Definisjon på bundet/fri tid. Bunden tid i forhold til arbeidsplass. Arbeidstakerne ville binde minst mulig tid, mens arbeidsgiver ville binde mest mulig: landet på et minste felles multiplum: arbeidsgiver ikke mest fornøyd med det. Vedrørende binding av arbeidstid (for mye makt hos arbeidsgiver)	4
Definisjoner og fortolkning av avtalen. Definisjonen av en bestemt type arbeid: skolen mente undervisning, mens kommunen mente ikke-undervisning, kommunen ga seg: selvveiledning! Ville ha strukturert tjeneste på det. Tolkingsproblematikk: bruk av tid/ulik tolkning rektor tillitsvalgt/vanskelig for arbeidsgiver å sette styringsrett	3
En mindre gruppe som er spesialpedagoger i barnehagene, er flyttet fra statlige kommunale vilkår, litt uenighet om overgangsordningene (liten gruppe av det totale)	1
Fagforeningspress på å bevare mye av det gamle/ulikheter mellom skolene/et press på kommunenivå for å lage regler - eller fjerne regler	1
Hva skal dekkes av for- og etterarbeid; om det også skal inn i skoletid, og i hvor stor grad skal det regnes med	1
Hvordan tilpasse nye sentrale oppgaver/statlige oppgaver, som nasjonale prøver - bruken av tid. Ulikheter mellom skoler/slitt med veldig mye nytt sentralt stoff - som nasjonale prøver og arbeid i forbindelse med det. Tidsbruk til nasjonale prøver	3
Når elevsamtalen skal praktiseres. Vedrørende elevsamtaler. Om det å være til stede med elever som gjør lekser, skal regnes som undervisningstid eller ikke	3
Oppgaver vedrørende arbeidsområdet hos kontaktlærer	1
Samarbeidstid mellom lærerne. Å klare oppgaver/ fellesoppgaver innenfor arbeidstiden	2

4.5 Oppsummering

Vår konklusjon er at partene sentralt har gjort jobben når det gjelder informasjon til skolene. Vi har likevel et par forbehold – partene sentralt har informert om sine intensjoner, men antakelig for lite om praktisering av avtalen. Eller sagt på en annen måte: et fulgte ikke med noen bruksanvisning – og noen rektorer etterlyser det.

Organisering av arbeidsdagen og forholdet mellom skoletid/fellestid er det som i størst grad har opptatt lærere og rektorer i forbindelse med innføring av avtalen. Arbeidsplaner og arbeidsplassens egnethet når det gjelder økt tilstedeværelse har det også vært oppmerksomhet rundt i skolene. Svarmønstret til rektorer og lærere er ganske likt når det gjelder spørsmål om hvilke deler av avtalen man har vært opptatt av lokalt. Rektorene mener likevel i større grad enn lærerne at det har vært oppmerksomhet rundt arbeidsplaner.

Skolene har hatt ganske stor frihet når det gjelder å innføre den nye avtalen. I våre utvalg har i over halvparten av kommunene og fylkeskommunene skoleadministrasjonen valgt å la praktiseringen av avtalen være opp til den enkelte skole. Det vanligste svaret blant rektorene er også at skoleeier i liten grad har lagt føringer på hvordan avtalen skal praktiseres.

Det lokale handlingsrommet er til en viss grad benyttet til å avtale alternative arbeidstidsordninger ut fra avtalen.

Rektorene svarer i langt større grad enn lærerne at det har vært enighet på skolen i forbindelse med avtalen. Lærerne viser her dels til enighet, dels til uenighet, og dels uttrykker de usikkerhet. Det er mindre enighet i videregående skole enn det er i grunnskolen. Disse forskjellene i vurderinger gjelder ikke bare mellom skoler, men også innen samme skole.

Kapittel 5 Arbeidsplaner

Da denne evalueringen ble igangsatt, mente partene at det ville bli særlig interessant å få informasjon om arbeidsplaner fordi det er noe uklart hvilken betydning og anvendelse de har i norsk skole.

I dette kapitlet skal vi beskrive variasjon i utforming og innhold i arbeidsplaner. Følges prosedyrene med drøfting som angis i avtalen? Opplevs arbeidsplaner som et positivt verktøy som gir forutsigbarhet og fleksibilitet i organisering av skolehverdagen? Hvordan påvirker arbeidsplanene mulighetene for skoleutvikling?

5.1 Intensjonen med arbeidsplaner

I avtalen legges noen føringer på innholdet i arbeidsplaner. Der står det at arbeidsplan som et minimum skal angi skoletid/fellestid, inkludert undervisningstid innenfor planperioden. Den enkeltes arbeidsbelastning skal fordeles mest mulig jevnt i planperiodene. Videre angir avtalen prosedyrer for drøfting med tillitsvalgte og for varsling av endringer.

Historikken bak arbeidsplaner gir også informasjon om intensjonen med dem. Partene innførte for første gang arbeidsplaner i en protokoll i 1989 etter et utvalgsarbeid (protokoll 31.03.1989 undertegnet av Kirke- og undervisningsdepartementet og alle lærerorganisasjonene). Arbeidsplanene skulle erstatte lærernes timeplaner.¹⁴ Med dette fikk arbeidsgiver for første gang adgang til å binde tid utover undervisningstid. Begrepet arbeidsplan ble så videreført i arbeidstidsavtalen av 01.01.1994.

En viktig årsak til at partene laget arbeidsplaner, var et ønske om økt forutsigbarhet i arbeidssituasjonen for undervisningspersonalet selv om de har et arbeid som utføres utenfor normalarbeidstiden fra «åtte til fire» (Nicolaisen 2001). Man bygde på intensjonene med arbeidsplaner i arbeidsmiljøloven § 48 der det heter at: «Dersom arbeidet utføres til forskjellige tider av døgnet, skal det utarbeides en arbeidsplan som viser den enkeltes arbeidstakers arbeids- og fritid». Loven legger også vekt på at endringer skal drøftes med tillitsvalgte og varsles i god tid før de inntreffer. Undervisningspersonalet har ikke vært omfattet av denne bestemmelsen

¹⁴ Elevene har fortsatt timeplaner.

siden de er unntatt fra arbeidsmiljølovens arbeidstidskapittel (§ 41). Men ut fra formuleringene rundt arbeidsplaner i avtalen og ut fra intensjonene med arbeidsplaner i arbeidsmiljøloven kan vi si at målet med arbeidsplaner i skolen er forutsigbarhet generelt og mer spesifikt at den enkelte skal vite når hun har skoletid/fellestid og når hun har undervisning.

Arbeidsplaner er altså ikke noe som er nytt med denne avtalen, men de har fått et nytt element i og med at avtalen fastslår at arbeidsplanene skal angi tidsrommet for tilstedeværelsen på skolen.

5.2 Arbeidsplaner – hvor mange lærere har arbeidsplan?

Ni av ti rektorer oppgir at skolen har arbeidsplan. Det gjelder rektorer i både videregående skole og grunnskole.

Tre av fire lærere i utvalget oppgir at de har arbeidsplan for skoleåret 2004–2005. To av ti har ikke arbeidsplan, mens de resterende er usikre eller ikke vet. Det er her ikke forskjell mellom lærere i videregående skole og grunnskolelærere.

Casematerialet gir noe utdypende informasjon om hvorfor noen ikke har arbeidsplaner. Ved enkelte skoler skal det lages arbeidsplaner, men de er forsinket. Forsinkelsene varierer fra et par uker etter skolestart til flere måneder. Vet et par skoler er rektorer og lærere uenige i hvorvidt de har arbeidsplaner. Generelt er det noe uklarhet om hva som ligger i begrepet arbeidsplan. Rektorene vet hva begrepet refererer til, mens en del lærere forveksler den begrepsmessig med arbeidstidsavtale. Begrepsforvirringen kan bidra til å forklare hvorfor flere lærere ikke besvarte spørsmål om arbeidsplaner i spørreundersøkelsen. En rektor som har valgt å ikke lage arbeidsplaner, grunngir det slik:

«Tidligere år har vi laget arbeidsplaner. Vi har skrevet dem og lagt dem bort. Jeg lot være å lage dem i år, dels for å se hvor lang tid det tok før noen etterspurte dem. Det skjedde i februar på grunn av nasjonale prøver. Tidligere har jeg laget dem bare på grunn av pliktfølelse. De ansatte har hatt samme forhold til dem. De spørsmålene som kommer opp om arbeidstid, har aldri vært relatert til arbeidsplan. Vi har laget avtaler når konkrete ting oppstår. Det er vanskelig å legge slike ting inn i en arbeidsplan.» (rektor ved Nesvik ungdomsskole)

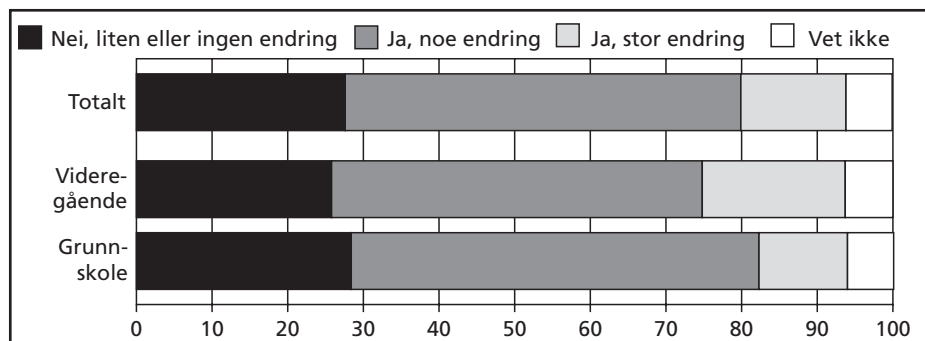
Inntrykket fra casestudiene var at i tilfeller der man ikke laget arbeidsplan, var planleggings- og styringsredskaper ofte elevenes timeplan. Oppsto spesielle ting, ble dette avtalt fortløpende og utformelt. I noen tilfeller ble det også laget skriftlige avtaler mellom de lokale parter.

5.3 Har det skjedd endring?

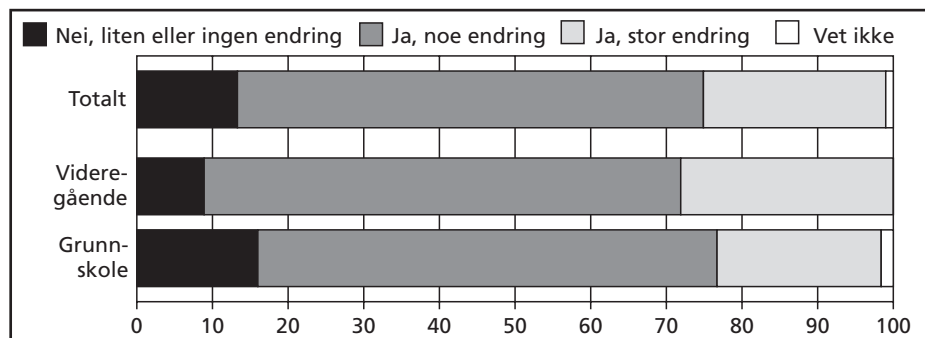
Både lærere og rektorer viser til at utformingen av arbeidsplanene for skoleåret 2004–2005 er endret i forhold til tidligere års planer. Igjen er det rektorene som i størst grad peker på endring. Bare 13 prosent av rektorene i utvalget oppgir at det har skjedd liten eller ingen endring. Tilsvarende tall for lærerne er 28 prosent. 62 prosent av rektorene viser til at det har skjedd noe endring i utformingen av arbeidsplanen. 52 prosent av lærerne oppgir det samme. Mens en fjerdedel (24 prosent) av rektorene mener det har funnet sted en stor endring, er andelen lærere som mener det samme, 14 prosent.

Skoletype skiller lite, men det er flere lærere i videregående skole som peker på stor endring (19 prosent) enn hva tilfellet er blant lærerne i grunnskolen (12 prosent). I casematerialet er det også gjennomgående at arbeidsplanene er endret som følge av den nye arbeidstidsavtalen. Den endringen flest peker på, er at det er innført start- og sluttidspunkt og at tilstedeværelsen på skolen har økt

Figur 5.1 Er utformingen av arbeidsplanen for skoleåret 2004-2005 endret i forhold til tidligere års planer? Lærere (n=961) Prosent



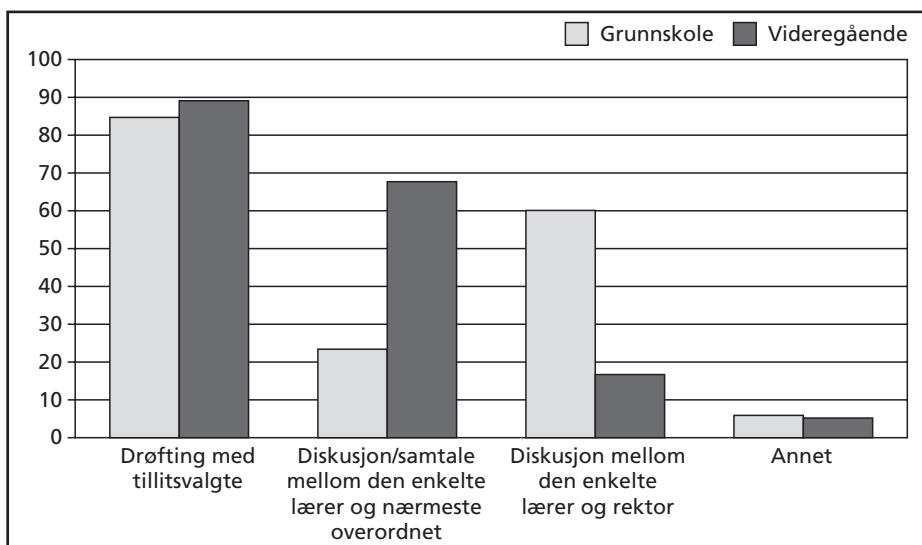
Figur 5.2 Er utformingen av arbeidsplanen for 2004-2005 endret ifht. tidligere års planer? Rektorer (n=510) Prosent



5.4 Prosedyrer

Rektorene i begge skoletyper viser til at de har drøftinger med tillitsvalgte om utformingen av arbeidsplanene. I videregående skole er det også vanlig med diskusjon eller samtale mellom den enkelte lærer og nærmeste overordnede. I grunnskolen er det mer vanlig med samtale mellom rektor og den enkelte lærer.

Figur 5.3 Hvilke prosedyrer har skolen for å utarbeide arbeidsplaner? Rektorer (n=513)
Prosent



Det mest vanlige er da også at lærerne oppgir at de i noen grad har mulighet til å påvirke oppsettet av sin egen arbeidsplan. Halvparten av lærerne som har besvart spørsmålene om arbeidsplaner, svarer dette. 27 prosent av lærerne svarer at de i liten grad kan påvirke sin egen arbeidsplan, mens andelen som oppgir at de kan påvirke planen i stor grad, utgjør 16 prosent. En mindre andel på fem prosent svarer at de ikke i det hele tatt har mulighet til å påvirke oppsettet av egen arbeidsplan. Skoletype skiller ikke når det gjelder lærernes innflytelse på utforming av egen arbeidsplan. Alt i alt gir vårt materiale grunnlag for å si at avtalens intensjoner om prosedyrer er ivaretatt.

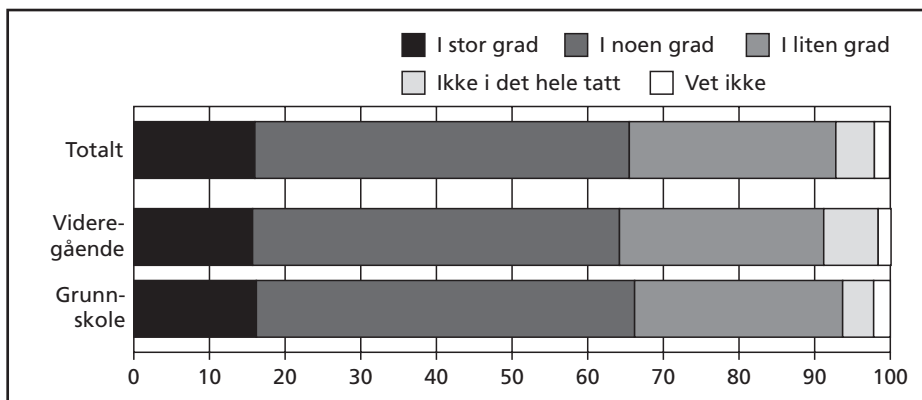
Når det gjelder prosedyrer rundt arbeidsplan, avdekket casematerialet en praksis ved omtrent halvparten av skolene med at lærere og rektor signerte arbeidsplanen. På prosjektets underveiskonferanser understreket partene at dette ikke var ønsket praksis fordi arbeidsplaner ikke har status som en avtale mellom partene. Imidlertid oppfattes den som en avtale i mange tilfeller og ses dermed som et gjensidig bindende dokument som definerer lærernes jobb. Det hadde flere typer utslag ved skolene:

«Det er bekvemt for administrasjonen å ikke formalisere (dvs. signere arbeidsplan, forfatters anmerkning) avtalene fordi man da kan pålegge lærerne ekstraoppgaver etter behov. Jeg ble for eksempel bedt om å undervise på et kveldskurs og trodde jeg ville få ekstra betalt, men ble fortalt at jeg skyldte timer og måtte gjennomføre kveldskurset uten ekstra kompensasjon.» (lærer Restli videregående skole)

«Mange lærere ivrer ikke etter å få arbeidsplan. Mange har ikke engang signert og levert selv om vi er halvveis ut i skoleåret.» (Rektor fra Strømvik videregående skole)

Sitatene tyder på at usignerte arbeidsplaner regnes som at de ikke har trådt i kraft og at arbeidsplanene mer generelt tillegges en «avtalestatus». For øvrig får vi inntrykk av at prosedyrene rundt utforming av arbeidsplaner i casene er ryddige og i tråd med bildet fra tallmaterialet. Oftest får den enkelte lærer komme med innspill og tillitsvalgte er også involvert i prosessen.

Figur 5.4 I hvilken grad har du mulighet til å påvirke oppsettet av arbeidsplanen din? Lærere (n=929)
Prosent

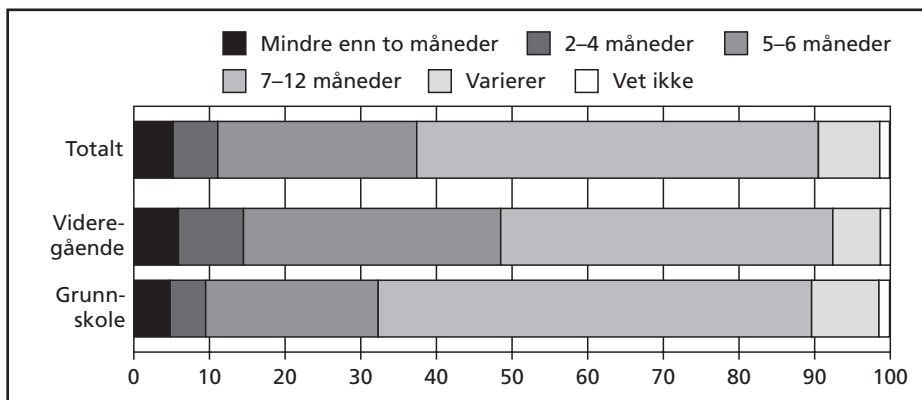


5.5 Planperiodenes lengde

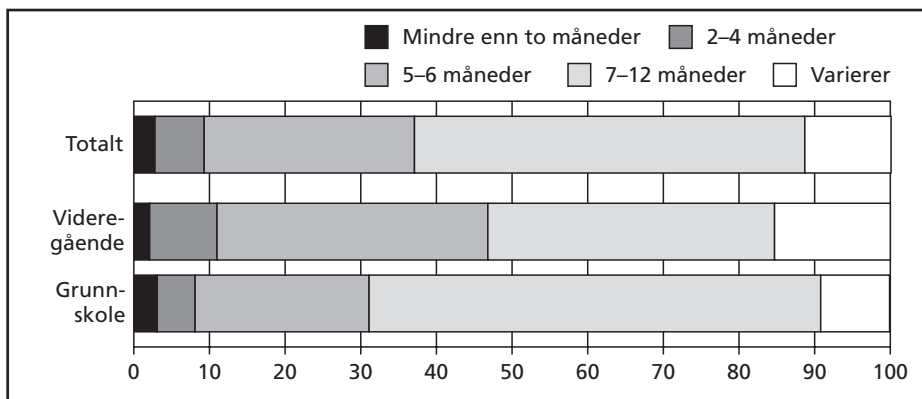
Det mest vanlige er at arbeidsplanene lages for en periode på ett år (7–12 måneder). Halvparten av lærerne og rektorene oppgir dette. Om lag en fjerdedel av lærerne og rektorene oppgir planperioder som går over et halvt år (5-6 måneder). Det er ikke vanlig med kortere planperioder, eller at lengden på planperiodene varierer. Likevel skiller det noe mellom grunnskole og videregående skole. Blant rektorene i videregående skole er det om lag like mange som oppgir planperioder på inntil

et halvt år (36 prosent) som ett år (38 prosent), og andelen rektorer som svarer at planperiodene varierer, er noe større i videregående skole (15 prosent).

Figur 5.5 Hvor lange er planperiodene? Lærere (n=964) Prosent



Figur 5.6 Hvor lange er planperiodene? Rektorer (n=508) Prosent

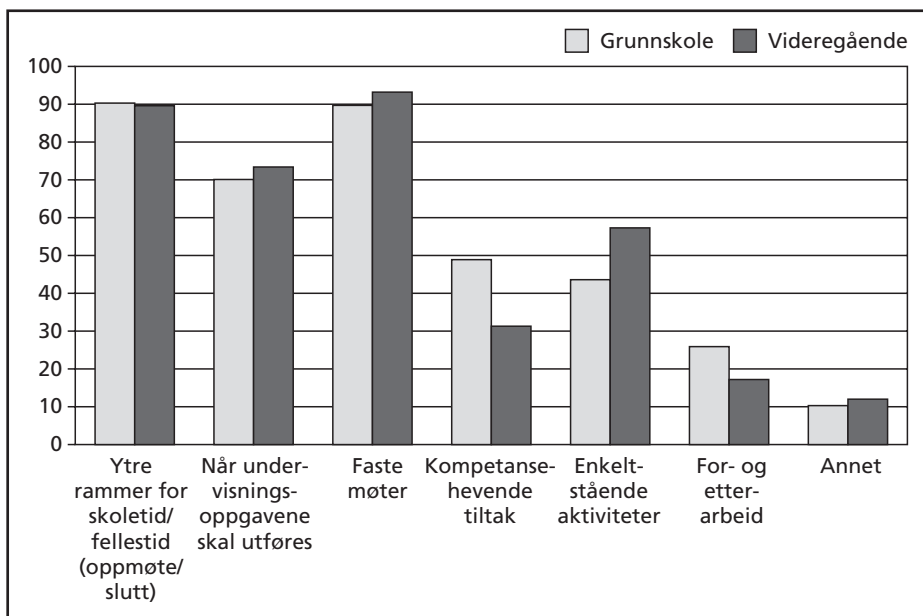


5.6 Innholdet i arbeidsplanene

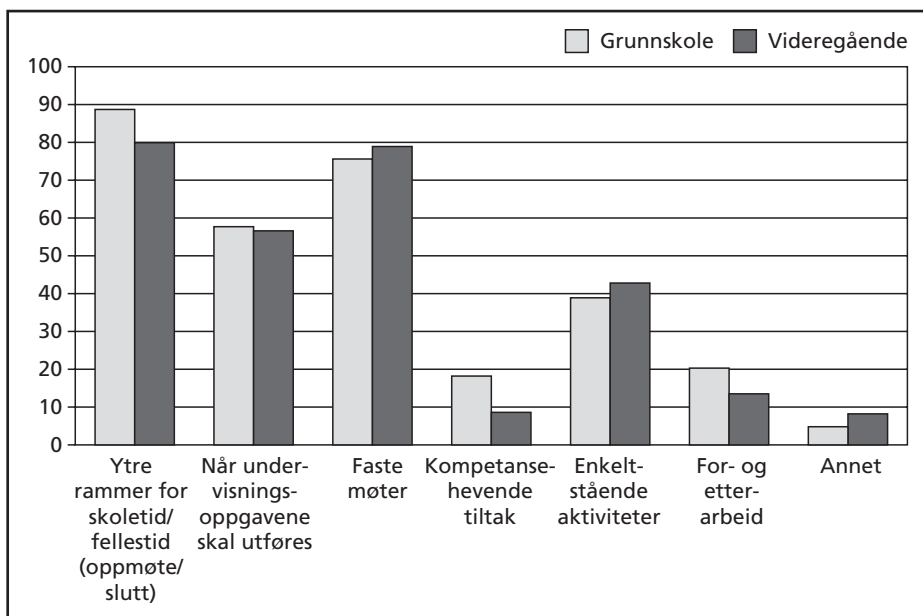
Lærere og rektorer svarer ganske likt når det gjelder spørsmål om hvilke elementer arbeidsplanen inneholder.

Det mest vanlige er at planen angir ytre rammer for skoletid/fellestid (oppmøte/slutt) og faste møter, samt når undervisningsoppgavene skal gjennomføres. Svarmønstret er her det samme blant lærere og rektorer, men andelen rektorer

Figur 5.7 Hvilke elementer er fastsatt i arbeidsplanen? Rektorer. Prosent



Figur 5.8 Hva er fastsatt i arbeidsplanen? Lærere (n=969) Prosent



som oppgir de forskjellige elementene, er større. Det gjelder også spørsmålet om kompetansehevende tiltak som eventuelt element i arbeidsplanen. Halvparten (49 prosent) av rektorene i grunnskolen oppgir at kompetansehevende tiltak er fastsatt i arbeidsplanen, mens andelen grunnskolelærere som oppgir det samme, er 18 prosent. Blant våre rektorer i videregående skole viser 31 prosent til kompetansehevende tiltak i arbeidsplanen, mens tilsvarende tall for lærere i videregående skole er ni prosent. Rektorene mener i større grad enn lærerne at kompetanseheving er lagt inn i arbeidsplanen. Som vi skal komme tilbake til i kapitlet om tidsbruk, kan forskjellen i svarene henge sammen med ulike oppfatninger om hva som går inn under begrepet «kompetansehevende tiltak».

5.7 Type arbeidsplan

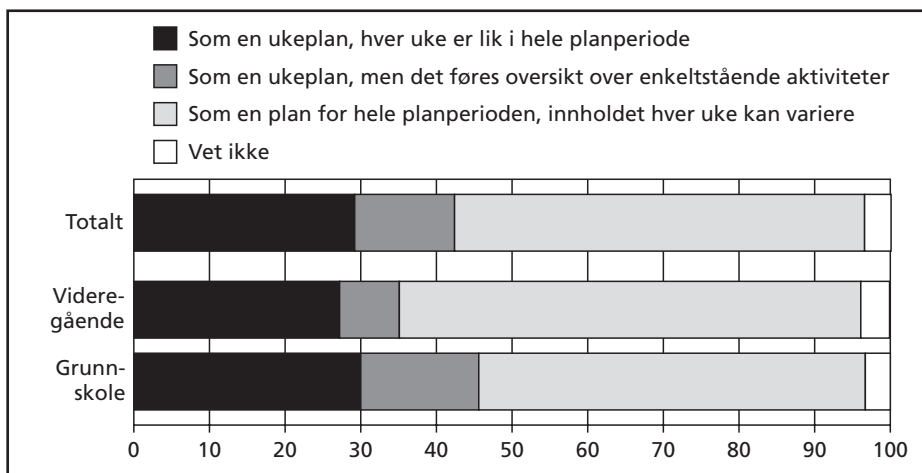
Casestudiene viste at hva lærere og rektorer forstår med arbeidsplan, kan variere mye. I de kvantitative undersøkelsene ble det skilt mellom arbeidsplaner som er satt opp som ukeplan der hver uke er lik hele planperioden, som en ukeplan med oversikt over enkeltaktiviteter, og planer for hele planperioden der innholdet i hver uke kan variere. Det første alternativet har mest til felles med tradisjonell timeplan-tenkning, det siste er mer orientert mot variasjon og gjennomsnittsberegning av lærernes beskjeftigelse. I casematerialet er det flere lærere med rigorøse arbeidsplaner som går over flere sider og viser aktivitet uke for uke. Som regel forekommer slike planer i videregående skole og mange lærere mener planene er vanskelige å forstå. Et sitat illustrerer dette:

«Skal du skjønne arbeidsplanen din, må du regne veldig. Folk skjønner dem ikke og skriver under fordi de sikkert er riktige. De er vanskelige for den tillitsvalgte også.» (lærer Saltvik videregående skole)

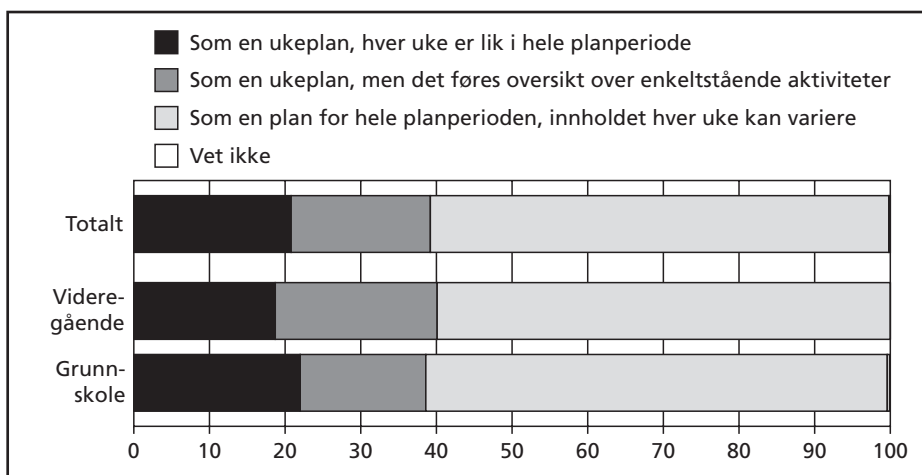
Både blant lærere og rektorer er det mest vanlig å vise til at arbeidsplanen er en plan for hele planperioden, og at innholdet i hver uke kan variere. Av dem som har besvart spørsmålet, oppgir 60 prosent av rektorene og 54 prosent av lærerne dette. 30 prosent av lærerne og 20 prosent av rektorene svarer at de bruker en ukeplan der hver uke er lik hele planperioden.

Skoletype skiller ikke når det gjelder svarene fra rektorene. Andelen lærere i videregående skole som svarer at innholdet i planen kan variere, er noe større enn i svarmaterialet fra grunnskolelærerne (hhv. 61 og 51 prosent).

Figur 5.9 Hvordan er arbeidsplanen satt opp? Lærere (n=926) Prosent



Figur 5.10 Hvordan er arbeidsplanen satt opp? Rektorer (n=500) Prosent



Siden det ved prosjektstart var uklart hva slags utforming arbeidsplanene hadde i skolene, ba vi om å få arbeidsplaner på de skolene vi intervjuet ved (casematerialet). Variasjonen er svært stor. Noen viser svært detaljert hvilke aktiviteter som skal foregå i skoletid/fellestid, og innholdet for hver uke varierer. Denne typen planer går gjerne over flere sider. Andre har oppsett som en ukeplan, der bare tidsrommet for skoletid/fellestid og enkelte møter er satt opp. Av og til er denne typen planer supplert med bokser for «engangsaktiviteter» – som eksempelvis nasjonale prøver og operasjon dagsverk.

5.8 Vurderinger av arbeidsplanen

Ovenfor er det redegjort for de mer formelle og tekniske sidene ved arbeidsplan. I dette avsnittet skal vi gi et bilde av hvordan rektorer og lærere vurderer arbeidsplanens virkemåte når det gjelder tema som forutsigbarhet, som redskap til variert arbeidsmengde, til regulering av enkeltstående aktiviteter og som et verktøy til ressursutnyttelse.

Forutsigbarhet

Lærere og rektors vurdering av arbeidsplanene varierer, og svarmaterialet kan tolkes på ulike måter. En del av spørsmålene som ble stilt, er felles for lærer- og rektorutvalget. Det gjelder blant annet spørsmålet om arbeidsplanens betydning når det gjelder forutsigbarhet i lærernes arbeidssituasjon. Her mener rektorer og lærere i begge skoleslag at arbeidsplanen fungerer godt. En undersøkelse av undervisningspersonalets arbeidstidsavtale av 01.01.1994 viste også at de fleste lærere mener arbeidsplanen er egnet til å gi forutsigbarhet (Feedback AS for KUF 1997). Casematerialet støtter inntrykk av at arbeidsplaner bidrar til økt forutsigbarhet. I case-skolene opererer langt de fleste med skoletid/fellestid og angir start og sluttidspunkt for denne. Imidlertid er det mange som mener at planene ikke gir forutsigbarhet når det gjelder eksempelvis enkeltaktiviteter. Et sitat illustrerer at arbeidsplaner forventes å gi forutsigbarhet når det gjelder flere sider ved lærerjobben enn bare tidsrom for skoletid/fellestid og undervisning:

«Vi har ikke fått individuelle arbeidsplaner. Vi ser frem mot å få dem fordi de vil synliggjøre hva som inngår i jobben. Det vil bli mer ryddig når det fremgår hva som er jobben og hva som er forventet.» (lærere Jordvik ungdomsskole)

Arbeidsplanens fleksibilitet: variert arbeidsmengde og -måte

Når det gjelder arbeidsplanens rolle i å fordele lærernes arbeidsbelastning over planperioden på en god måte, er vurderingene mer delte blant både lærere og rektorer. Om lag halvparten av dem mener arbeidsplanen fungerer godt i så henseende. Blant dem som ikke har oppgitt at arbeidsplanen her fungerer godt, er det mest vanlige svaret at arbeidsplanen ikke spiller noen rolle i den ene eller andre retning. Lærerutvalget ble stilt et utdypende spørsmål om arbeidsplanens rolle når det gjelder mulighetene for å arbeide mer i en periode og mindre i andre. Bare en fjerdedel av lærerne svarer at arbeidsplanen fungerer godt i så måte. Andelen lærere som mener at arbeidsplanen fungerer ganske eller svært dårlig, er større enn dem som mener at planen ikke spiller noen rolle. Fire av ti rektorer mener imidlertid at arbeidsplanen

spiller en positiv rolle i forenkling av planlegging.

Casematerialet gir også informasjon om arbeidsplan som redskap til å variere arbeidsinnsatsen. Flere har arbeidsplaner med system for å føre når man jobber mer og når man skal avspasere. Imidlertid peker flere på problemer med å avspasere:

«Avspasering er vanskelig. Det er opp til hver enkelt å føre oversikt. Noen regner inn alt de gjør, mens andre ikke gjør det. Det burde vært mer struktur og klarhet i forhold til hva vi skriver opp og ikke. I dag er det for stor variasjon i praktisering, noen skriver opp hvert kvarter de jobber over, mens andre ikke gjør det fordi de tenker at de kanskje ikke var så effektive hele tiden. Noen «snille» tar aldri avspasering, menes de «slemme» gjør det.» (Snill og slem henspeiler på at kolleger i teamet må ta over undervisningen for den som avspaserer, vår anm.) «Det hadde vært fint med noen regler, men på den annen side er tillit viktig. Vi ønsker oss ikke noe stemplingsur.» (lærer Fjellbygd barneskole)

Rektor ved samme skole er oppmerksom på at lærerne synes avspasering er vanskelig og kommenterer det slik::

«Arbeidstid har utviklet seg fornuftig her. Vi har et klima oss imellom som er avslappet. Jeg sier til dem: Dere er voksne, oppegående folk med høyskoleutdanning. Den dagen dere og jeg begynner å telle minutter, har både dere og jeg tapt.» (rektor Fjellbygd barneskole)

«Underbudsjettering av aktivitet har konsekvenser når det gjelder avspasering også. Når man har arbeidet ekstra mye i forbindelse med et prosjekt, og mer enn hva som var budsjettert, gir det ingen gevinst å avspasere. Avspasering er en vits. Når du er borte fra undervisningen, får elevene dårligere kvalitet og blir sure. Dessuten må vi forberede vårt eget fravær. Så avspasering er ikke avspasering.» (lærer i musikkfag Flatbygd videregående skole)

Casematerialet tyder på at avspasering er vanskelig i skolen av flere grunner. Praktisering oppleves som urettferdig og avspasering er ikke så avlastende som den burde være, både fordi man må tilrettelegge for eget fravær og fordi kolleger ofte må vikariere. Dermed er mulighetene for å jobbe variert mer begrenset i praksis enn arbeidsplanenes oppsett skulle tilsi. På den ene siden ytrer noen ønske om mer konkrete retningslinjer for avspasering som sikrer likebehandling, mens de på den annen side uttrykker frykt for å få et mer rigid system som ikke er basert på gjensidig tillit og uformell fleksibilitet.

Vurderingene av arbeidsplanens betydning som redskap for pedagogisk planlegging og mer varierte arbeidsmåter er også delte. Mens 70 prosent av rektorene mener arbeidsplanen her spiller en ganske stor, eller svært stor, rolle, er andelen blant lærerne som har svart positivt, langt mindre. Av de lærerne som har svart på spørsmålet, utgjør

andelen som mener arbeidsplanen er god som redskap for pedagogisk planlegging og varierte arbeidsmåter, 27 prosent.

Arbeidsplan og enkeltstående aktiviteter

Arbeidsplanens rolle i forbindelse med håndtering av enkeltstående aktiviteter som dukker opp i planperioden, er også med i begge spørreskjemaene. Vurderingene er her delte blant både lærere og rektorer. Om lag en tredjedel mener planen i så måte fungerer godt, om lag en tredjedel oppgir at den ikke har noen spesiell betydning, og om lag en tredjedel mener arbeidsplanen i så måte fungerer dårlig. Vurderingene til lærerne som har svart, er delt på tilsvarende vis når det gjelder arbeidsplanens betydning når det gjelder håndtering av elevkontakt utenom leseplikten. I casene er det flere som påpeker at det er tungvint å innarbeide uforutsette enkeltstående aktiviteter i arbeidsplan. Noen slike aktiviteter kjenner man ikke til ved skoleårets start. Nasjonale prøver var en slik enkeltstående aktivitet som skapte mye uro rundt avspasering/overtid. På KS' hjemmesider står følgende om hvordan nasjonale prøver skal forankres i arbeidsplan:

«Dette føreset at kommunar og fylkeskommunar legg lokale planar, inkludert individuelle arbeidsplanar for undervisningspersonalet, som gjev tid til gjennomføringa av prøvene (...) Arbeidet med gjennomføring av prøvene er i utgangspunktet ein del av årsverket til den einskilde faglæraren og skal dermed løysast innanfor dei tidskomponentane den einskilde har i sitt årsverk etter gjeldande arbeidstidsavtale. Dersom arbeidet skulle gå utover avtalt arbeidsplan/årsverk eller passere grensene for ekstra godtgjering i arbeidstidsavtalen, må dette kompenseras som meirarbeid eller overtid etter gjeldande reglar.» (www.ks.no, 09.02.2005)

Ved flere skoler påpekes det at man ved skoleårets start ikke visste når de nasjonale prøver kom og dermed ikke kunne legge dem inn i arbeidsplan. Der de ikke var lagt inn, måtte arbeidsgiver i mange tilfeller betale overtid. Sitatet nedenfor representerer svært mange liknende utsagn i casene:

«Vi har laget avtaler når konkrete ting oppstår. Det er vanskelig å legge slike ting inn i en arbeidsplan i august/september. Dels fordi du ikke kjenner til dem på forhånd. Eksempelvis ble tidspunktet for nasjonale prøver klart mye senere. Og det er dels vanskelig fordi engangsaktiviteter ikke passer inn i arbeidsplan.» (rektor Nesvik ungdomsskole)

Arbeidsplan og ressursutnytting

Rektorenes vurdering av hvilken rolle arbeidsplanen spiller for bedre ressursutnytting, er mer positiv. Halvparten av dem oppgir at arbeidsplanen spiller en ganske eller svært stor rolle. To av ti rektorer i utvalget mener arbeidsplanen spiller en ganske liten, eller svært liten, rolle med hensyn til bedre ressursutnytting.

Casematerialet gir også informasjon om arbeidsplan som redskap for ressursutnytting. Et tema for uenighet i videregående skoler er hvorvidt rektor legger ut hele årsrammen i et fag på én og samme lærer. Den vanligste formen for omdisponering skjer i forbindelse med at elevene ikke har undervisning på grunn av eksamen, ekskursjoner, utplassering og liknende. I disse timene må læreren ta vikartimer, være eksamensvakt eller liknende for å fylle årsverket sitt. Ved enkelte skoler har rektorer valgt andre varianter. Ett eksempel er å mer generelt holde tilbake en viss prosent av årsrammen i et fag på alle lærerne. Elevenes rett på undervisning tilsvarende hele årsrammen løses da for eksempel ved at man i enkelte timer har store elevgrupper, eller ikke lærerstyrt/alternativ undervisning. I noen tilfeller benyttes den frigjorte tiden til å gi lærerne et annet fag, i andre tilfeller benyttes frigjorte ressurser til andre opplærings tiltak som skolen prioriterer. Noen sitater fra casematerialet vil belyse hva rektorer og lærere mener om slike former for ressursutnytting:

«Diskusjonen på skolen har dreid seg om hvordan vi skal løse avslutningen av skoleåret der undervisningstid faller bort i forbindelse med eksamensavvikling. Vi har funnet en løsning på det.» (rektor Fossli videregående skole)

«Arbeidsplan gir en mulighet til å planlegge og disponere til elevens beste. Hittil er ikke dette potensialet utnyttet godt nok. En del lærere har det jeg kaller betalt fritid. Kroneksempel er allmennfaglærere som mister en del undervisning når elever er utplassert og har prosjektarbeid i praktiske fag. Med en bedre arbeidsplan kunne disse ressursene vært bedre utnyttet og kommet elevene mer til gode.» (rektor Strømvik videregående skole)

«Skoletid/fellestid oppleves travel og vi har fått flere aktiviteter inn i arbeidsdagen. Vi får for eksempel ti timer per år til å jobbe med ungt entreprenørskap og 15 timer til å jobbe med en annen liten oppgave. Og alle har en pott på 20 vikartimer. For det første tar disse aktivitetene lengre tid enn det som er satt opp. For det andre er det ikke beregnet noe tid til «slakk». Man får ikke byttet aktivitet på ett sekund. Av mange grunner tar det tid og starte med noe annet (...) Mange lærere har begynt å skrive opp tiden de bruker til ulike aktiviteter for å kunne dokumentere arbeidstiden sin.» (lærer Saltvik videregående skole)

«Mye av prosjektarbeidet til musikk lærerne er lagt til helger og kvelder og derfor får de et stort problem når det gjelder underbudsjettering og avspasering. Slik var det før også, men før var motivasjonen kvalitet. Nå er motivasjonen mindre fordi man er mer bundet på dagtid. Det dreper ethvert initiativ.» (lærer Flatbygd videregående skole)

Sitatene ovenfor illustrerer hvordan ulike varianter av arbeidsplaner skaper mer eller mindre misnøye rundt ressursutnytting. Inntrykket er at de fleste synes det er rimelig at dagene som går til eksamen, ikke legges ut som undervisning, men at mer omfattende former for omdisponering av timer fra fagenes årsrammer for den enkelte lærer oppleves som urettferdig og en urimelig ekstrabelastning.

Sitatene viser også at når man i arbeidsplanene estimerer tidsbruk til oppgaver, så kan det utløse en generell uvilje og en «stoppeklokkementalitet». For det første gir slike situasjoner diskusjoner om hva som er et riktig estimat. For det andre får man reaksjoner når noen lærere mener estimatet er for lavt. Da øker motviljen mot oppgaven og i noen tilfeller begynner lærerne å telle timer og minutter de bruker på en oppgave. Denne formen for stoppeklokkementalitet er mest utbredt i videregående skoler og det er i hovedsak her vi finner eksempler på detaljerte beregninger av tidsbruk i arbeidsplanene. Imidlertid er ikke ressursutnytting når det gjelder om-disponerte timer i videregående skoler noe som var nytt med denne avtalen. Lærerne og rektorene mener likevel at avtalen har forsterket utviklingen fordi arbeidsgiver nå har økt styringsrett over en større andel av årsverket.

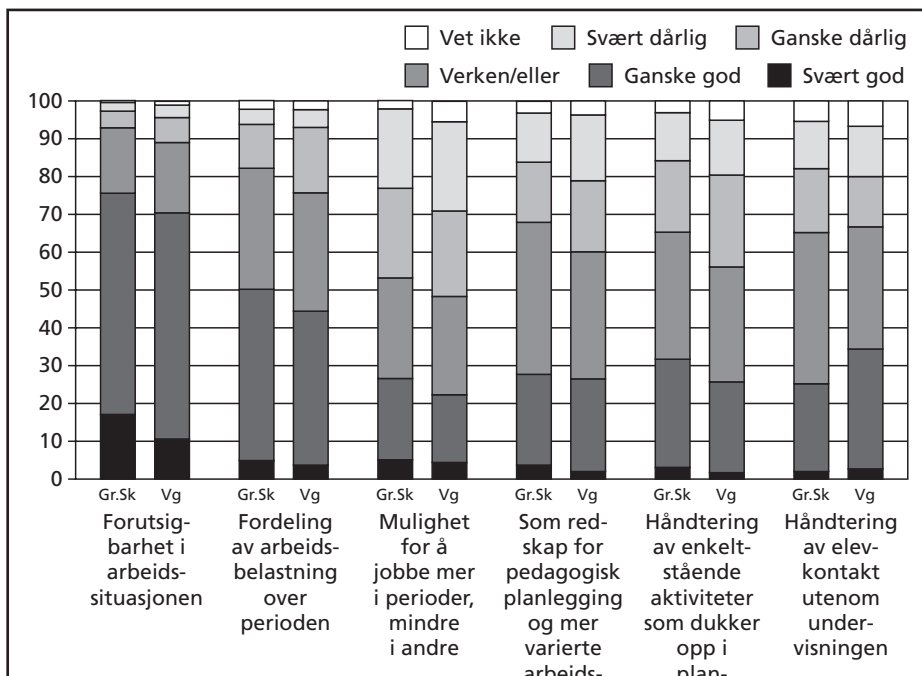
Lærerne påpeker at arbeidsgiverne risikerer å miste goodwill dersom lærerne mener seg utnyttet. I grunnskolen gir de også inntrykk av å telle timer og minutter i større grad enn før, men de nevner det i mindre grad i sammenheng med arbeidsplan:

«Jeg bruker ofte ett kvarter på å snakke med elever utenom undervisningen. Hvorfor står ikke det i arbeidsplanen? Og hva med alt vi gjør utenom – som eksempelvis å skaffe seg en tysk tv-kanal for å holde seg oppdatert i tyskfaget og å ta opp programmer til undervisningen. Lysten til å gjøre sånt blir mye mindre.» (lærer Vestbyen ungdomsskole)

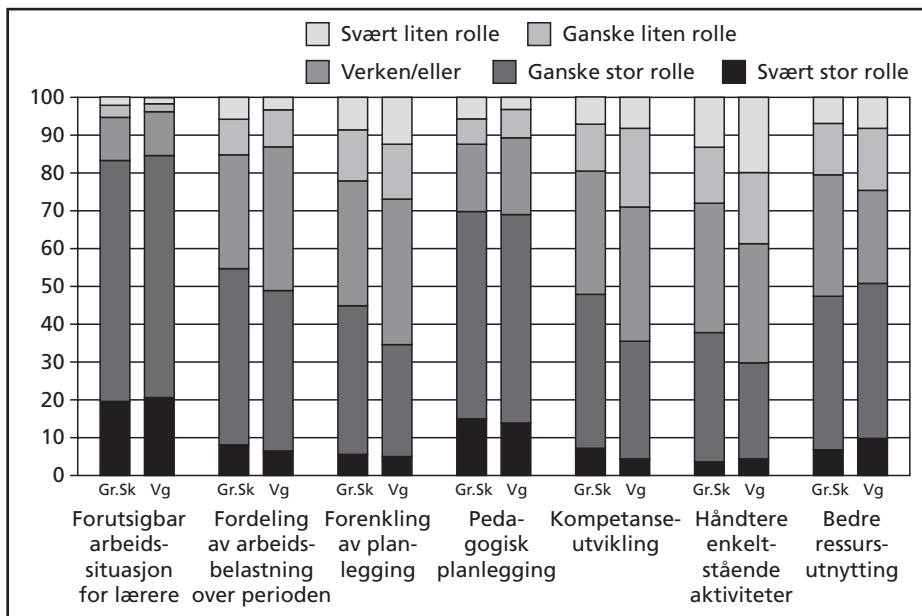
«Jeg merker at lærerne teller timer og minutter mer enn før. Det gjelder også for dem som var ildsjeler og dro lasset.» (rektor Høgden barneskole)

Det er rimelig å anta at lærere og rektors vurderinger av arbeidsplanens betydning kan ha sammenheng med hva slags type arbeidsplan de har. Forskjellen mellom en arbeidsplan som er satt opp som en lik ukeplan i hele planperioden og en arbeidsplan der innholdet kan variere, har liten betydning for rektorenes vurdering av hvorvidt arbeidsplanen spiller en rolle for å gi en forutsigbar arbeidsbelastning for lærerne

Figur 5.11 Hvordan vurderer du arbeidsplanen din når det gjelder følgende forhold? Lærere (n=950) Prosent



Figur 5.12 Hvilken rolle spiller arbeidsplanen på følgende områder ved din skole ... Rektorer (n=506)



(ikke vist). Også lærere med ulike arbeidsplaner svarer her ganske likt. Forskjellige arbeidsplaner ser heller ikke ut til å gi særlige utslag når det gjelder fordeling av arbeidsbelastning over perioden, forenkling i planleggingen, eller kompetanseutvikling.

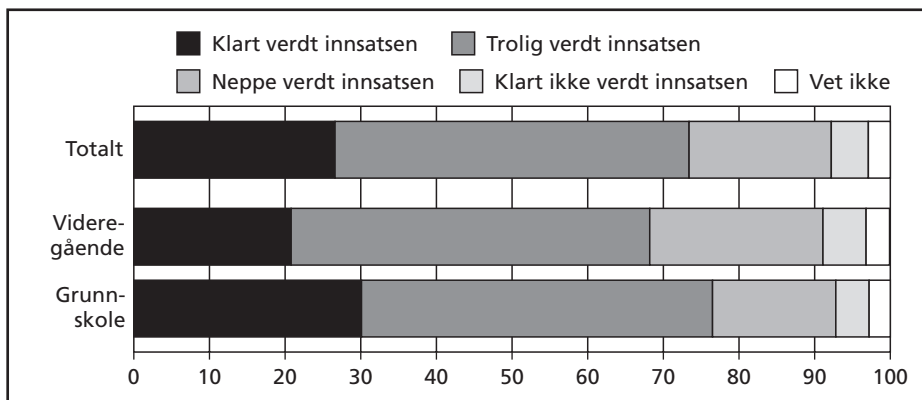
Rektorer som bruker arbeidsplaner der innholdet i hver uke kan variere, svarer imidlertid i større grad at arbeidsplanen spiller en rolle for å gi bedre ressursutnytting (ikke vist). 54 prosent av dem oppgir dette. Den tilsvarende andelen blant rektorer med ukeplan som er lik i hele planperioden, er 35 prosent. Det er heller ikke uventet at rektorer med ukeplan der det føres oversikt over enkeltstående aktiviteter, i størst grad også oppgir at planen spiller en ganske stor rolle for håndtering av slike aktiviteter i planperioden. Tilsvarende likheter og forskjeller finnes i vurderingene til lærere med forskjellige typer arbeidsplaner. Det er ikke heller overraskende at lærere med ukeplaner som er like for hver uke i planperioden, i mindre grad enn andre mener planen er god med hensyn til å variere arbeidsinnsatsen i planperioden. Da er det mer spesielt at blant lærere med arbeidsplaner som varierer, er det et flertall som mener at planen er dårlig når det gjelder muligheten for å jobbe mer i enkeltperioder og mindre i andre perioder. 40 prosent av dem mener at arbeidsplanen er dårlig i så måte, 29 prosent mener planen er god (ikke vist).

5.9 Rektorene om nytten av arbeidsplaner og arbeidet med å lage dem

Rektorene ble også spurt om hvor mange dager som var brukt i arbeidet med å lage arbeidsplaner for skoleåret 2004–2005. Variasjonsbredden var stor. Grunnskole- rektorene brukte i gjennomsnitt 6,4 dager. Tilsvarende tall for rektorene i videregående skole var 12,3 dager. Rektorene ble også bedt om å vurdere nytten av arbeidsplanen i forhold til den tiden som hadde gått med til å lage disse planene.

Vi har sett i fordelingene som er diskutert ovenfor, at rektorene jevnt over vurderer arbeidsplanens betydning mer positivt enn hva lærerne gjør. Det er likevel bare om lag en fjerdedel av rektorene (26,5 prosent) som svarer at nytten av arbeidsplanen er klart verdt innsatsen som brukes til å lage dem. Det vanligste er at rektorene oppgir at nytten trolig er verdt innsatsen. 47 prosent av dem svarer dette, i alt 24 prosent svarer at nytten neppe, eller klart ikke, er verdt innsatsen. Usikkerheten er størst blant rektorene i videregående skole. Også her svarer de fleste rektorene at nytten av arbeidsplanene trolig er verdt innsatsen i forhold til tiden det tar å lage disse planene. Samtidig er andelen rektorer som er negative, eller usikre, til sammen større enn andelen som mener nytten klart er verdt innsatsen.

Figur 5.13 Nytten av arbeidsplanene ifht. den tiden som brukes til å lage dem? Rektorer (n=511)
Prosent



I casematerialet mener de fleste rektorene at nytten av arbeidsplaner ikke forsvarer arbeidsinnsatsen som legges i å utforme dem. Dette gjelder på tvers av skoleslagene. Et par av rektorene i casene har latt være å lage arbeidsplaner nettopp med begrunnelse i at det er for arbeidskrevende. Sitatene nedenfor utdyper rektorenes meninger om arbeidsplan og tidsbruk:

«Det er en stor jobb å legge arbeidsplaner. Studierektorene bruker cirka tre timer per plan per lærer. Tror ikke en kost-nytte-vurdering faller heldig ut for oss. Vi bruker uforholdsmessig mye tid på dette i forhold til hva vi får igjen. Siden den er byråkratisk, kan den også bli en hindring for fleksibilitet.» (rektor Hervik videregående skole)

«Individuelle arbeidsplaner krever veldig mye tid av administrasjonen. Vi kan ikke bruke så mye ressurser på å telle minutter. Dette bør forenkles. Lærerne må jobbe for lønna si, men det finnes enklere måter å kontrollere dette på.» (rektor Fjellvik ungdomsskole)

5.10 Oppsummering

Vårt inntrykk etter å ha arbeidet med både tallmaterialet og casematerialet er at arbeidsplanene i liten grad brukes som et aktivt verktøy i skolehverdagen. Videre er rektorer mer fornøyd med dem enn det lærerne er. Casematerialet levner et så å si

entydig inntrykk av at arbeidsplanene enten har liten betydning, eller at de har stor, men negativ betydning blant lærerne. Der lærerne vurderer arbeidsplanene negativt, er planene stort sett kjennetegnet av at de brukes mer aktivt til ressursutnyttelse. Vi vil oppsummere dette kapitlet grundig for å sammenfatte hva som er positivt og negativt med planene for rektorer og lærere.

For det første ser vi at de fleste har arbeidsplaner. 90 prosent av rektorene og 75 prosent av lærerne oppgir dette. For det andre mener de fleste at det er «noe» endring i arbeidsplanen etter at avtalen trådte i kraft. For det tredje mener de fleste at de avtalefestede prosedyrene med drøfting av arbeidsplanene i stor grad følges.

Innholdet i arbeidsplanene varierer mye. I tallmaterialet oppgir de fleste at de har en plan der innholdet i hver uke kan variere. Arbeidsplanene i caseskolene varierer. Noen har relativt enkle oppsett og likner en ukeplan. Et slikt oppsett er av og til supplert med en egen «boks» med oversikt over enkeltaktiviteter og eventuelt en boks for føring av avspasering. Andre er satt opp i Exel og har varierende innhold uke for uke. Slike planer går gjerne over flere sider og oppleves ofte som kompliserte og det er vanskelig å forstå regnestykket som ligger til grunn.

Det er også en uklarhet rundt arbeidsplanenes status. Mange skoler praktiserer signering av arbeidsplanene av rektor og den enkelte lærer. Partene sentralt mener dette indikerer at arbeidsplanene tillegges en «avtalestatus» lokalt og påpekte på prosjektets underveiskonferanser at dette er ukorrekt.

Rektorer og lærere ble også bedt om å vurdere arbeidsplanene langs en rekke dimensjoner. Intensjonen med arbeidsplan er å bidra til både forutsigbarhet og fleksibilitet i organiseringen av skolehverdagen. De lokale parter mener at arbeidsplanene innfrir intensjonene med forutsigbarhet i stor grad. Når det gjelder planenes evne til å fordele arbeidsbelastning, er lærerne enten fornøyd, eller mener at de spiller liten rolle. Mens rektorene mener arbeidsplanene gir rom for fleksibel arbeidsbelastning, er lærerne mer negative når det gjelder planenes evne til å gi fleksibilitet. Bare en fjerdedel mener de åpner for å jobbe mer i en periode og mindre i en annen. Casematerialet viser at det særlig er avspasering som oppleves som vanskelig og det skyldes at skolene i liten grad bruker eksterne vikarer. Dermed får kollegene ekstra belastning når de må vikariere. Fordi avspasering er vanskelig, er det noen som etterlyser retningslinjer, men uttrykker samtidig frykt for at slike retningslinjer vil gi et rigid system som undergraver en gjensidig tillit og en type uformell fleksibilitet som finnes i dag.

Rektorer som lager arbeidsplan der innholdet i hver uke varierer, mener i langt større grad enn de som har «ukeplanoppsett» at arbeidsplan gir bedre ressursutnyttelse. Casematerialet avdekker at slike planer i større grad gir misnøye blant lærerne. Dette gjelder særlig videregående skole. Der arbeidsplan bruker aktivt i ressursutnyttning, mener lærere ved flere skoler at aktiviteter «underbudsjetteres» og at aktivitetene tar lengre tid enn satt opp i planen. Videre er det uenighet der ressursutnyttelsen

foregår på en slik måte at ikke hele årsrammen i et fag legges ut på én og samme lærer. Slik ressursutnyttelse og tidsestimering har en tendens til å utløse uvilje og «stoppeklokkementalitet». Dette er ikke nytt med denne avtalen, men avtalen har trolig forsterket problemstillingen fordi arbeidsgiver nå har styringsrett over en større andel av årsverket.

Rektorene og/eller administrasjonen bruker mye tid på å lage arbeidsplaner. Bare 27 prosent mener at arbeidsplanene er «klart verdt» bryet med å lage dem. 24 prosent mener at de ikke er verdt bryet, mens flertallet oppgir at de «trolig» er verdt bryet.

Kapittel 6 Tidsbruk

Arbeidstidsavtalen er ment å ha konsekvenser når det gjelder lærernes tidsbruk. Er det faktisk slik at mer fellestid brukes på skolen? Og, hvis det er lagt inn mer fellestid, hva brukes denne tiden til? Hvis intensjonene i avtalen skal virkeliggjøres, må vi forvente å finne mer samarbeid, mer elevkontakt, mer felles kompetanseutvikling osv. Spørsmålene vi stiller i dette kapitlet, dekker lærernes tidsbruk innen følgende områder:

- Planlegging av opplæring (individuelt og kollektivt)
- Elevkontakt utenom leseplikten
- Møter
- Kompetanseutvikling (individuelt og kollektivt)
- For- og etterarbeid
- Lærerarbeidet totalt

Når det gjelder planlegging av opplæring, vil vi forvente at lærerne bruker mer tid enn tidligere på samarbeid om hvordan undervisningen skal legges opp. Kollektiv planlegging av opplæring skulle da – i alle fall etter intensjonen – også kunne innebære en besparelse av individuell tid til planlegging.

Økt elevkontakt utenom leseplikten er en av de uttalte målsettingene med den nye arbeidstidsavtalen. Gitt at avtalen medvirker til økt elevkontakt, er det rimelig å anta at lærerne bruker mer tid i forbindelse med slike oppgaver.

Møtevirksomhet inngår i en rekke sammenhenger, blant annet i forbindelse med større grad av samarbeid og tilgjengelighet. Vi antar at mer tid brukes på møter.

Kompetanseutvikling skal i større grad enn før være felles kompetanseutvikling. Her gjelder i utgangspunktet samme logikk som under planlegging – vi vil forvente at felles kompetanseutvikling gir uttelling også i individuell tidsbruk.

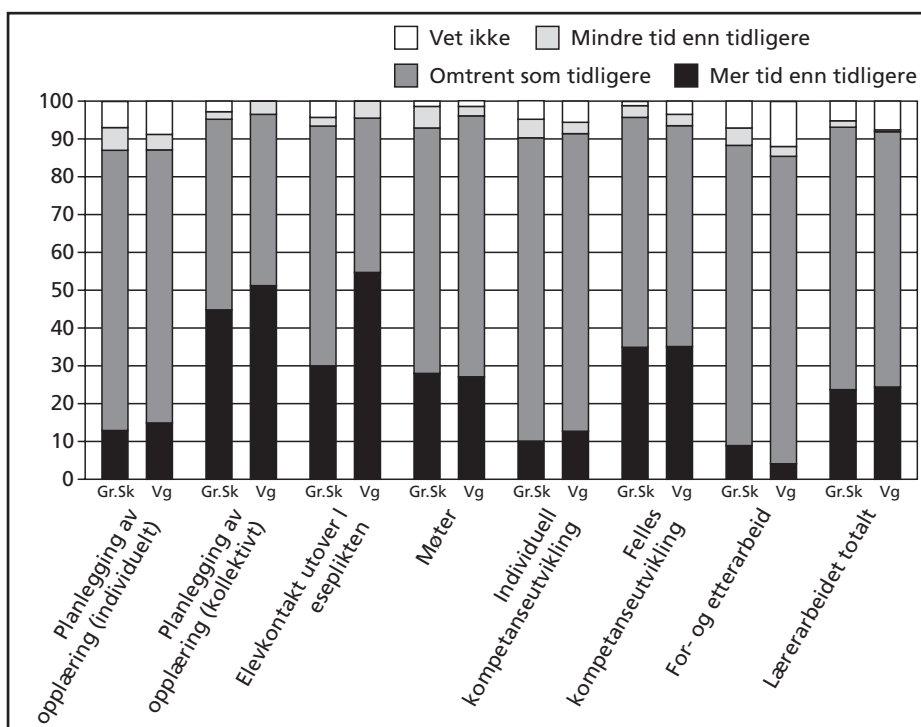
Når det gjelder for- og etterarbeid, antar vi at avtalen i liten grad har innvirkning, men i den grad den har det, vil vi forvente at samarbeid og kollektiv planlegging virker tidsbesparende. At lærerne vil bruke mer tid på lærerarbeidet totalt, følger imidlertid ikke av intensjonene med avtalen.

Sagt på en annen måte, ut fra intensjonene med avtalen vil «positive» tegn på at avtalen har ønskede virkninger, være at lærerne bruker mer tid på felles planlegging,

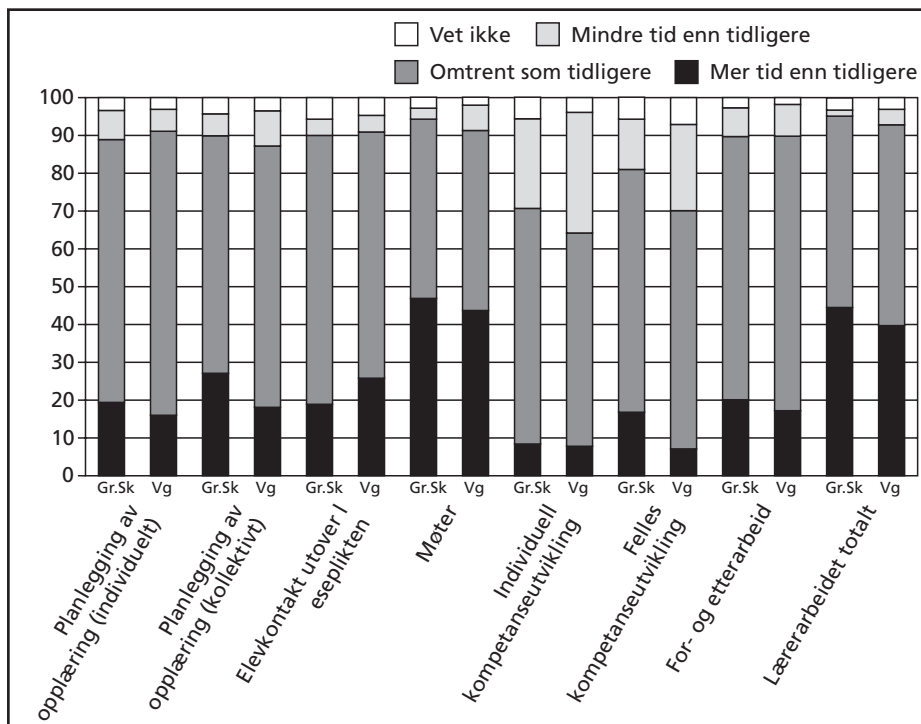
felles kompetanseutvikling. «Negative» utviklingstrekk når det gjelder avtalens intensjoner vil være at det ikke har skjedd endringer, eller eventuelt at lærerne bruker mindre tid på slike aktiviteter, samt at lærerne bruker mer tid på lærerarbeidet totalt. Det er mer usikkert å vurdere eventuelle endringer i tid brukt til møtevirksomhet i forhold til avtalens intensjoner.

Svaralternativene i spørsmålene om tidsbruk dreier seg om vurderinger av endring («mer enn tidligere, omtrent som tidligere, mindre enn tidligere»), ikke rangering eller angivelse av timer. Folk kan noen ganger ha ganske ulik virkelighetsbeskrivelse når det gjelder egen og andres tidsbruk. Det kan for eksempel gjelde menn og kvinners oppfatninger om tid brukt til husarbeid. Vi har også stilt spørsmålene om eventuelle endringer i lærernes tidsbruk til rektorene.

Figur 6.1 Er det noen typer oppgaver lærerne bruker mer eller mindre tid på i dette skoleåret enn tidligere? Rektorer. Prosent



Figur 6.2 Er det noen typer oppgaver du bruker mer eller mindre tid på i dette skoleåret enn tidligere? Lærere (n=1259) Prosent



Fordelingene i svarmaterialet er interessante, og ikke helt i tråd med noen av antakelsene vi hadde om endringer i tidsbruk. Vi kommenterer noen av områdene nedenfor.

6.1 Planlegging av opplæring

Den største endringen dreier seg her om rektorenes vurderinger om at lærerne bruker mer tid til kollektiv planlegging av opplæring. Halvparten av rektorene i videregående skole og 45 prosent av grunnskolerektorene mener dette. I begge skoleslag svarer imidlertid langt de fleste lærere at de bruker omtrent like mye tid som tidligere på kollektiv planlegging av undervisningen. Blant lærere som peker på endring, er den gruppen som sier de bruker mer tid til kollektiv planlegging, størst (om lag en fjerdedel av lærerne oppgir dette). Dette er en viktig faktor, siden avtalen nettopp har til hensikt å initiere kollektiv planlegging. Rektorene mener det har skjedd endringer, lærerne mener det i mindre grad enn rektorene.

Ser vi tid brukt til kollektiv og individuell planlegging i sammenheng, ser det imidlertid ikke ut til at lærerne mener den kollektive planleggingen fører til lettelser i den forstand at de bruker mindre tid på individuell planlegging. I vårt utvalg er det 294 lærere som oppgir at de bruker mer tid til kollektiv planlegging. Blant disse lærerne svarer 37 prosent at de *også* bruker mer tid til individuell planlegging (ikke vist). Bare åtte prosent av dem oppgir at de bruker mindre tid til individuell planlegging.

Problematikken rundt hvorvidt samarbeid i skolen virker avlastende på det individuelle arbeidet, ble belyst med casemateriale i kapitlet om samarbeid. Casematerialet avdekker, i likhet med tallmaterialet, at mange lærere bruker mer tid på kollektiv planlegging – uten at de opplever at tid brukt til den individuelle planleggingen har minket. Selv om lærerne mener at de bruker mer tid på samarbeid, ser det imidlertid ikke ut til at de ønsker å gå tilbake til en situasjon der de samarbeider mindre. Likevel er det flere som reflekterer rundt lærernes individuelle kreativitet i en situasjon der stadig mer av opplæringen planlegges i fellesskap:

«Når man setter av mer tid til samarbeid om undervisningen og lager felles opplegg, vil det begrense det personlige preget på undervisningen. Jeg vil anta at elevene får et jevnere tilbud. Det blir ikke så store personlige muligheter til å påvirke jobben på godt og vondt. Det er en arbeidsmetode som er mer kompromisspreget.» (lærer Nesvik ungdomsskole)

«Kravene til hva vi skal gjøre, er litt for store til at en lærer alene kan ha ansvaret for 28 unger. På den annen side må vi beholde litt egenart slik at individet kan glitre litt.» (rektor Fjellbygd barneskole)

6.2 Elevkontakt utenom leseplikten

54 prosent av rektorene i videregående skole mener lærerne bruker mer tid enn tidligere på elevkontakt utenom leseplikten. Dette er det området antakelsen om endring i tidsbruk er størst. Lærerne i videregående skole vurderer endringene som mindre. 26 prosent av dem oppgir at de bruker mer tid på elevkontakt ut over leseplikten. Sett samlet vurderer også rektorene i grunnskolen endringene i tid brukt på elevkontakt som mer omfattende enn det lærerne gjør. Samtidig viser fordelingene at der lærerne angir endring, dreier det seg i all hovedsak om mer elevkontakt. En fjerdedel av lærerne i videregående skole oppgir dette. Samlet oppgir 21 prosent av lærerne mer tid brukt til elevkontakt.

Gjennom casematerialet får vi også inntrykk av at arbeidstidsavtalen på noen måter har bidratt til endret elevkontakt. Dette gjelder særlig i videregående opplæring.

På grunnskolen angir noen lærere at elevene drar hjem i det tidsrommet lærerne har økt sin tilstedeværelse. Men i grunnskolen har lærerne hatt mye elevkontakt også tidligere. I videregående skoler i utvalget gir mange av informantene uttrykk for at arbeidstidsavtalen har forsterket en tendens til økt elevkontakt fordi lærerne er tilgjengelige i et større tidsrom. Likevel er det langt flere lærere i videregående skoler som fremhever omlegging til kontaktlærer som en viktig årsak til at de har økt elevkontakt. Ordningen med kontaktlærer ble innført kort tid før avtalen.¹⁵ Det kan derfor være vanskelig for dem som registrerer en økt elevkontakt å vurdere hvorvidt det skyldes ny arbeidstidsavtale eller omlegging til ordningen med kontaktlærer. Sitatene nedenfor illustrerer hvordan lærere i casematerialet kommenterte spørsmål om økt elevkontakt.

«Elevene reiser hjem klokken 1400 og merker ingen forskjell på om vi er her mer.» (lærer Nesvik ungdomsskole)

«Vi blir ikke nedrent av elever selv om vi er mer på skolen enn før. Jeg tror ikke elevene har merket at vi har ny arbeidstidsavtale.» (lærere Sjøvik ungdomsskole)

«Elevkontakten har økt fordi elevene lettere kan få tak i oss utenom undervisningen og fordi vi i kontaktlærerrollen gjennomfører to elevsamtaler i året.» (lærer Saltvik videregående skole)

«Vi er noe mer tilgjengelige fordi vi er mer på skolen enn før. Men vi har bestandig hatt mye elevkontakt. I praktiske fag er vi mye sammen med elevene.» (lærer Strømvik videregående skole)

«Vi bruker ikke mer tid på elevene enn før og de etterspør det heller ikke. I fjor var det satt av to timer trefftid for elever, men det ble nesten ikke brukt. Her på skolen har vi dessuten ikke rom å gå til hvis elever vil snakke med oss. Elevene kommer bare til oss i klasserommet og før og etter timer. For å få økt elevkontakt tror jeg heller at vi måtte være tilgjengelige i friminuttene og at friminuttene ble litt lengre.» (lærer Flatbygd videregående skole)

¹⁵ Innført med endring i opplæringsloven 01.08.2003.

6.3 Møter

Mer tid brukt på møter er den endringen flest lærere i utvalget har oppgitt. 47 prosent av grunnskolelærerne og 44 prosent av lærerne i videregående skole mener de har brukt mer tid til møter dette skoleåret.

De ulike oppfatningene rektorer og lærere har om i hvilken grad lærerne bruker mer tid på møter, er også forskjeller i oppfatning innen samme skole. En parvis sammenkopling av 560 lærer-rektorsvar i et underutvalg lærere og rektorer i samme skole (jf., kapittel 2) inneholder 256 lærere som oppgir at de bruker mer tid på møter enn tidligere. En tredjedel av disse lærerne har rektorer som er enige at lærerne bruker mer tid på møter, men i 64 prosent av tilfellene der lærerne mener at de bruker mer tid på møter, oppgir rektorene deres at de bruker omtrent like mye tid på møter som tidligere.

Vi har ikke informasjon om hva slags møter dette er. På en av underveiskonferansene ble det fra skolelederhold pekt på at lærerne også kunne ha angitt for eksempel deltakelse i kompetanseutvikling som «møter». Samtidig vet vi fra caseundersøkelsene at flere lærere mener de er pålagt mer rapportering, dokumentasjon og administrasjon. Dette er omtalt i kapitlet om samarbeid, men vi gjentar noen av poengene som kan ha relevans under dette avsnittet om møter og tidsbruk. I skolesektoren har det de siste årene pågått en desentralisering av flere typer oppgaver. Rektorene har fått ansvar for flere oppgaver som tidligere tillå kommunen og fylkeskommunen. Eksempler er flere typer personaloppgaver og rapportering i forbindelse med større budsjettansvar. Vårt casemateriale kan tyde på at desentraliseringen i noen grad også berører lærerne. De mener at deres arbeid i større grad enn tidligere dreier seg om dokumentasjon og rapportering. Som nevnt i kapittel 7 påpeker lærerne at krav om økt dokumentasjon også gjelder med hensyn til elevene. Mange av disse mer administrative sidene ved lærerjobben løses i møter. Casematerialet gir inntrykk av at lærerne setter lite pris på denne utviklingen og at de mener disse møtene har liten nytte med hensyn til selve undervisningssituasjonen.

«Vi har mye kontor- og papirarbeid. Mye innrapportering. Hvor blir det av faget? Det å være i klassen, det å undervise? Hvorfor er det ingen som snakker om det? Vi er jo her for å tilføre elevene kunnskap. Jeg trodde det var det som var kjernen.» (lærer Fossli videregående skole)

«Vi lærere liker å gjøre det som gjør undervisningen bedre, jo mer vi flytter papir, jo mer aggressive blir vi.» (lærer Nordvik 1.–10.-skole)

Sitatet og resonnementet ovenfor illustrerer det økte innslaget av dokumentering og administrasjon av yrket og at økt antall møter i større grad oppfattes som et hinder for å utføre arbeidet enn som et redskap i lærerrollen. Dette kan muligens forklare noe av den uviljen som blir uttrykt mot økt møtevirksomhet i caseskolene.

6.4 Kompetanseutvikling

Rektorer og lærere har også noe ulik virkelighetsforståelse når det gjelder endringer i hvor mye tid lærerne bruker på kompetanseutvikling. 35 prosent av rektorene mener lærerne bruker mer tid til felles kompetanseutvikling. Lærerne mener de bruker mindre, i videregående skole er andelen lærere som oppgir mer tid til felles kompetanseutvikling under ti prosent. Over halvparten av lærerne oppgir en tidsbruk omtrent som tidligere. Men kompetanseutvikling er det eneste området der de lærerne i utvalget som oppgir at de bruker mindre tid enn tidligere, utgjør en større andel enn de som oppgir at de bruker mer tid. Unntaket er felles kompetanseutvikling i grunnskolen. Forskjellene er spesielt store i videregående skole. Her oppgir 23 prosent av lærerne at de bruker mindre tid på felles kompetanseutvikling, mens 32 prosent bruker mindre tid til individuell kompetanseutvikling.

Vi skal kommentere to grupper blant lærerne litt mer inngående. I lærerutvalget er det 162 lærere som oppgir at de bruker mer tid enn tidligere til felles kompetanseutviklingstiltak. 24 prosent av dem bruker også mer tid enn tidligere til individuell kompetanseutvikling, 14 prosent av dem bruker mindre tid til dette.

Materialet omfatter også en gruppe på 199 lærere som oppgir at de bruker mindre tid på kollektive kompetansetiltak enn tidligere. Denne gruppen får ikke kompensert reduksjonen i tid brukt til kollektiv kompetanseutvikling ved å øke tiden brukt på individuell kompetanseutvikling. Bare 3,5 prosent av dem viser til at de har fått til det. 83 prosent av de lærerne som oppgir mindre tid brukt til felles kompetanseutvikling, oppgir samtidig at de bruker mindre tid til individuell kompetanseutvikling.

I casematerialet mener de intervjuede lærerne og rektorene gjennomgående at kompetanseutvikling ikke er endret som følge av ny avtale. Ved et par skoler peker rektorene likevel på at det med den nye avtalen er lettere å samle hele kollegiet til felles kompetanseheving.

6.5 For- og etterarbeid

19 prosent av lærerne mener de bruker mer tid på for- og etterarbeid, åtte prosent mener de bruker mindre. Under ti prosent av rektorene mener lærerne bruker mer tid på slikt arbeid.

For- og etterarbeid skal inngå både i selvstendig tid og i skoletid/fellestid. For- og etterarbeid kobles ofte sammen med arbeidsplasser i casematerialet. I kapitlet om fysisk arbeidsmiljø (kapittel 9) diskuteres rettelarbeid som en type for- og etterarbeid som lærerne fant det vanskelig å få gjort på skolen fordi arbeidsplassene er dårlig

egnet til konsentrert og uforstyrret arbeid.

Tallmaterialet i dette kapitlet viser også at lærerne opplever å ha økt sin tidsbruk på de fleste oppgaver. Bare når det gjelder individuell kompetanseutvikling er det flere lærere som mener at de bruker mindre tid enn tidligere. Kombinasjonen av at arbeidsplassene i liten grad er egnet til rettelarbeid samt at skoletid/fellestid ser ut til å være belagt med oppgaver som i noen grad tar mer tid enn før, gjør sannsynligvis at rettelarbeid, og annet for- og etterarbeid som krever konsentrasjon, er en aktivitet som for mange flyttes mer over i «selvstendig tid». Imidlertid er det også en «tradisjon» i læreryrket for at rettelbunkene tas med hjem. Vi kan ikke utelukke at denne arbeidsvanen forsterker den negative holdningen til å gjøre denne typen oppgaver på skolen. Likevel tror vi ikke at denne vanen kan tillegges altfor stor vekt i og med at lærerne vi har intervjuet i caseundersøkelsene, er temmelig samstemte på tvers av alder, skoletype og fagområde.

6.6 Lærerarbeidet totalt

Nærmere en fjerdedel av rektorene mener lærerne dette skoleåret bruker mer tid på lærerarbeidet totalt. De resterende mener i hovedsak at det ikke har skjedd noen endring. Blant lærerne er andelen som mener det har skjedd endringer, større. 45 prosent av grunnskolelærerne og 40 prosent av lærerne i videregående skole mener de dette skoleåret bruker mer tid på lærerarbeidet totalt.

Tallmaterialet viser at lærerne mener tidsbruk på jobben har økt. Casematerialet kan brukes til å si noe om hvorvidt økt tidsbruk skyldes avtalen eller andre utviklingstrekk. I informantintervjuene finner vi at økt tidsbruk ser ut til å henge sammen med en form for intensivering i skolen, som kan forstås på bakgrunn av økt desentralisering og økte krav til dokumentasjon og rapportering.

«Endringer i tidsbruk skyldes ikke ny arbeidstidsavtale, men nye oppgaver og større krav.» (lærer ved Fjellvik 1.–10.-skole)

«Stadig nye oppgaver blir lagt til og skal løses innenfor denne tiden (skoletid/fellestid, vår anm.). Ansvaret for oppfølging av hver enkelt elev er lagt til lærernivå – oppgaver som tidligere ble håndtert av andre, for eksempel rådgivere.» (lærer Fossli videregående skole)

I personlige intervjuer med rektorer og lærere hadde vi større anledning til å stille oppfølgingsspørsmål når et utviklingstrekk ble påpekt. Gjennom hele intervjuet la vi vekt på å be informantene utdype hvorvidt de trodde en type utvikling hadde sammenheng med avtalen eller andre forhold. I tallmaterialet er det på mange

spørsmål vanskeligere å avgjøre hvorvidt respondentene har forsøkt å isolere effekten av avtalen fra andre utviklingstrekk. Eksempelvis er en spørsmålsformulering slik: «Er det noen typer oppgaver du bruker mer eller mindre tid på dette skoleåret enn tidligere»? Det er rimelig at respondentene her vurderer endringer i sin tidsbruk generelt og ikke bare ut fra arbeidstidsavtalen. Derfor kan vi ikke utelukke at svarene på dette spørsmålet må relateres også til andre utviklingstrekk i skolen enn avtalen. Casematerialet tyder på at svarene bør tolkes som at utviklingen med økt tidsbruk også kan relateres til økte krav til administrasjon og dokumentasjon samt til økt desentralisering i skolen.

6.7 Oppsummering

Vi har tre hovedkommentarer til spørsmålene om endringer i måten lærerne bruker tiden sin på. For det første ser vi at det mest vanlige er at både rektorer og lærere svarer «omtrent som tidligere». For det andre oppgir både rektorer og lærere også endring i lærernes tidsbruk der det i overveiende grad ser ut til at lærerne bruker *mer* tid på oppgaver enn tidligere. For det tredje er rektorer og lærere likevel ikke samstemte i vurderingene av lærernes tidsbruk. Rektorer og lærere har for eksempel ulik virkelighetsforståelse når det gjelder hvor mye tid lærerne bruker på kompetanseutvikling.

Vi skal til slutt i dette kapitlet kommentere endringene i tidsbruk når det gjelder arbeidstidsavtalen. Rektorene mener – i langt større grad enn lærerne selv – at lærerne bruker arbeidstiden i samsvar med intensjonene i arbeidstidsavtalen. Rektorene som oppgir endring i lærernes tidsbruk, tenderer til å mene at lærerne bruker mer tid på kollektiv planlegging av opplæring, mer tid på elevkontakt og mer tid til felles kompetanseutvikling. Dette er utviklingstrekk vi tidligere har omtalt som «positive» i forhold til intensjonene med arbeidstidsavtalen. Hva det innebærer at også noen rektorer mener lærerne bruker mer tid på møter, er mer usikkert, at en del rektorer mener lærerne bruker mer tid på lærerarbeidet totalt, mener vi kan kalles «negativt» i forhold til avtalens intensjoner. Rektorsvarene gir, sett som helhet, et inntrykk av at i den grad det skjer endringer i måten lærerne bruker tiden sin, er dette endringer som er i samsvar med intensjonene i arbeidstidsavtalen.

Svarmaterialet fra lærerne gir totalt sett et ikke særlig positivt inntrykk når det gjelder sammenhengen mellom arbeidstidsavtalen og endringer i tidsbruk (selv om vi som nevnt ikke her kan isolere «rene» effekter av avtalen). Det kan i denne sammenheng vurderes som negativt at relativt mange lærere i utvalget oppgir at de bruker mindre tid til kompetanseutvikling og mer tid på lærerarbeidet totalt. Tid brukt på møter er mer usikkert å vurdere konkret i forhold til intensjonene i avtalen, men

det er neppe positivt at andelen lærere som oppgir at de bruker mer tid på for- og etterarbeid, er større enn andelen lærere som bruker mindre tid på dette.

På den andre siden kan det trekkes frem som positivt i forhold til avtaleintensjonene at der lærerne peker på endring i tidsbruk, viser de også i noen grad – til at de bruker mer tid til kollektiv planlegging av opplæring og elevkontakt utenom leseplikten.

Kapittel 7 Samarbeid – teamorganisering

Å bidra til økt samarbeid mellom lærere er en av arbeidstidsavtalens mest sentrale målsettinger. I dette kapitlet dreier den overordnede problemstillingen seg om hvorvidt lærere og rektorer mener dette skjer i praksis. Vi stiller først spørsmål om hvor utbredt samarbeid og teamorganisering er, om hvordan teamene er sammensatt og om oppgavene til slike samarbeidsgrupper. Deretter diskuterer vi rektorer og læreres vurderinger av eventuelle sammenhenger mellom arbeidstidsavtalen og rom for samarbeid ved egen skole. Vi spør også om sammenhenger mellom samarbeid og tid brukt til individuelle og kollektive aktiviteter, og om samarbeid mellom lærere virker avlastende eller belastende.

7.1 Teamorganisering – omfang, sammensetning, oppgaver

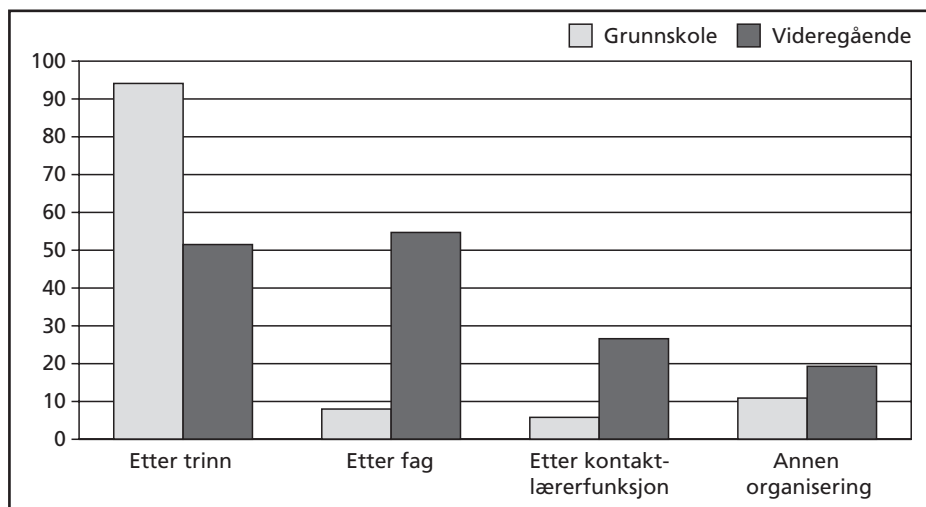
Teamorganisering er vanlig i både grunnskole og videregående skole, og mest utbredt i grunnskolen. Det er her i hovedsak samsvar mellom svarene fra lærere og rektorer.

Samlet oppgir 88 prosent av lærerne i utvalget at de er organisert i team, samarbeidsgrupper eller liknende ($n=1291$). Det er her forskjeller mellom grunnskolelærerne og lærerne i videregående skole. 96 prosent av grunnskolelærerne i utvalget viser til teamarbeid, tilsvarende tall for lærerne i videregående skole er 69 prosent.

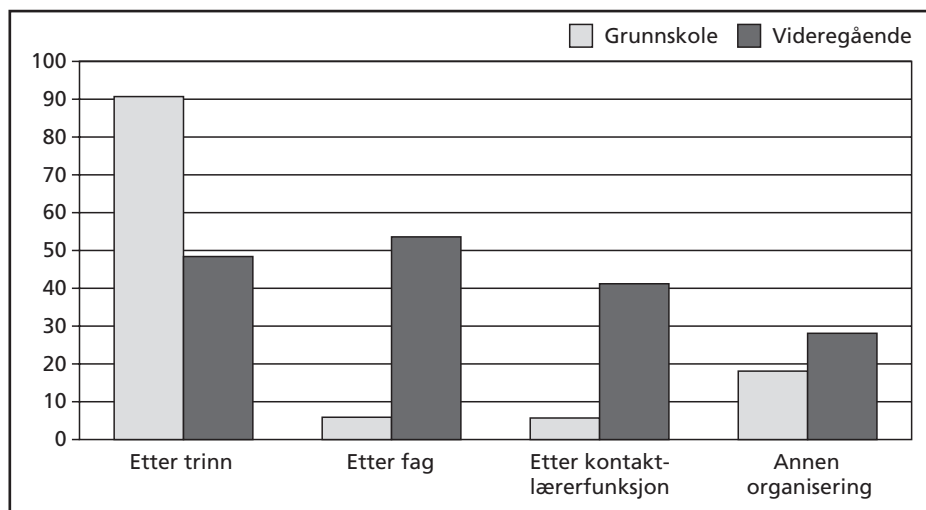
Om lag alle rektorene i grunnskolen oppgir at lærerne i deres skole er organisert i team, samarbeidsgrupper eller liknende (98 prosent). Også i videregående skole er teamorganisering vanlig. Tre fjerdedeler av rektorene i videregående skole oppgir teamorganisering blant lærerne (74 prosent). Disse tallene samsvarer godt med andre kilder (jf. Hagen og Nyen 2005).

I grunnskolen er teamene sammensatt etter trinn. I videregående skole er de dels satt sammen etter fag og trinn, dels etter kontaktlærerfunksjon. Lærere og rektorer gir her samme beskrivelse.

Figur 7.1 Hvordan er teamene/samarbeidsgruppene sammensatt? Lærere (n=1133) Prosent



Figur 7.2 Hvordan er teamene/samarbeidsgruppene sammensatt? Rektorer (n=506) Prosent

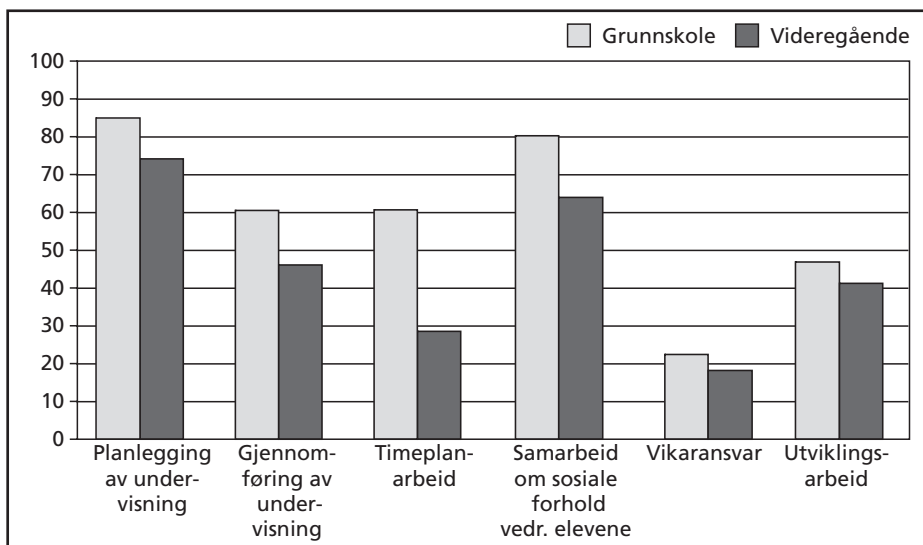


Teamenes oppgaver

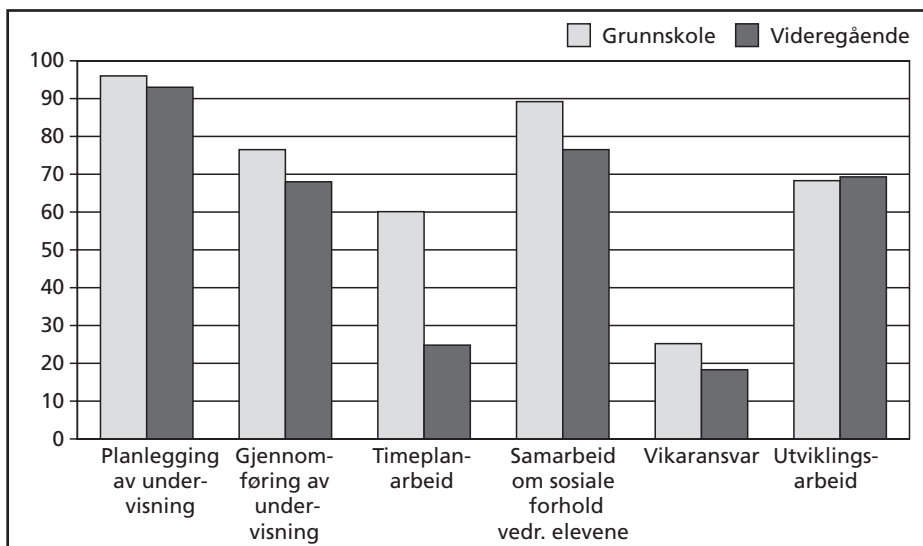
Når det gjelder oppgavene til team og samarbeidsgrupper, er svarmønstret blant lærere og rektorer ganske likt, men rektorene tillegger gjennomgående teamene flere oppgaver enn lærerne. Det er mest vanlig at planlegging av undervisning er en oppgave som tilligger team eller samarbeidsgrupper. Det er også vanlig at samarbeid om sosiale forhold vedrørende elevene er en oppgave for teamene. Seks av ti grunnskolelærere i utvalget oppgir at gjennomføring av undervisning er en teamoppgave, mens under halvparten av lærerne i videregående skole oppgir dette. Forskjellen mellom videregående skole og grunnskole er størst når det gjelder hvorvidt timeplanarbeid er en teamoppgave. Både blant rektorer og lærere svarer seks av ti i grunnskolen dette, mens under 30 prosent av respondentene i videregående skole oppgir at timeplanarbeid er teamoppgave.

Lærere og rektorer har også forskjellig syn på teamenes rolle når det gjelder utviklingsarbeid. Mens om lag seks av ti rektorer oppgir at utviklingsarbeid er en oppgave for teamene, angir under halvparten av lærerne det samme, i videregående skole dreier det seg om fire av ti lærere.

Figur 7.3 Hvilke oppgaver tilligger teamene/samarbeidsgruppene? Lærere (n=1133) Prosent



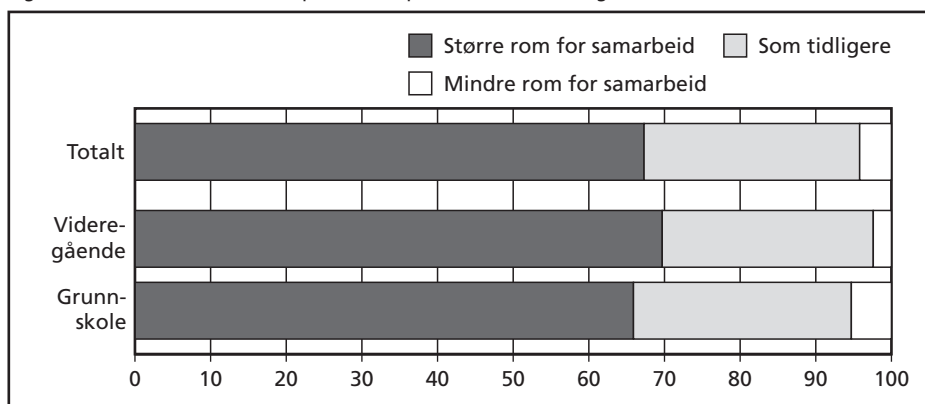
Figur 7.4 Hvilke oppgaver tilligger teamene/samarbeidsgruppene? Rektorer (n=506) Prosent



7.2 Arbeidstidsavtalen og samarbeidet mellom lærere

Gir den nye arbeidstidsavtalen større rom for samarbeid mellom lærere? Rektorene mener det. Sju av ti rektorer i utvalget mener avtalen har ført til endring i den forstand at rommet for samarbeid mellom lærere er blitt større. Få oppgir at rommet for samarbeid er blitt mindre, de resterende mener situasjonen er som tidligere. Det er likhet i svarene fra rektorer i videregående skole og grunnskole.

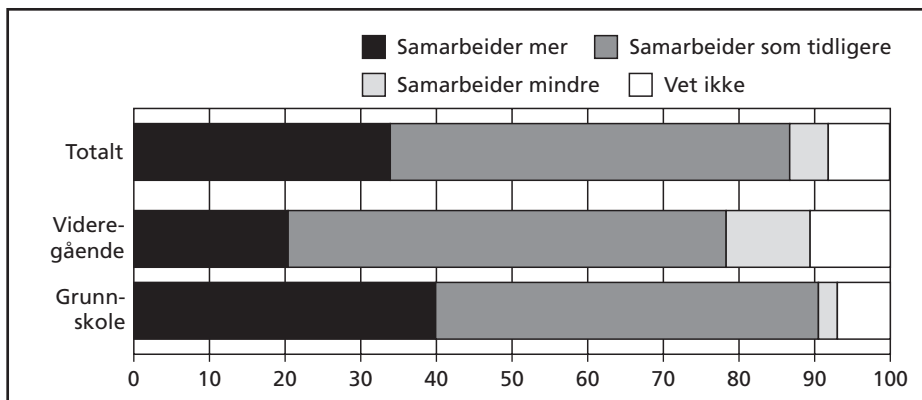
Figur 7.5 Slik arbeidstidsavtalen praktiseres på din skole, har det gitt større rom for samarbeid mellom



lærerne, er det som tidligere, eller har det gitt mindre rom for samarbeid? Rektorer (n=569) Prosent

Lærerne ble stilt et tilsvarende spørsmål om arbeidstidsavtalen faktisk hadde ført til at lærerne samarbeidet mer eller mindre dette skoleåret enn tidligere. Rektorenes vurdering av større samarbeidsrom bekreftes ikke av lærernes rapportering av praksis. Den største andelen lærere oppgir at arbeidstidsavtalen ikke har ført til noen endring. Lærerne samarbeider som de har gjort tidligere. Likevel er det i grunnskolen klare tegn til økt samarbeid som følge av avtalen, også ifølge lærerne. I videregående skole er det bare en svak tendens til økt samarbeid. En tredjedel av lærerne i utvalget mener arbeidstidsavtalen har ført til mer samarbeid mellom lærerne. Fire av ti grunnskolelærere mener de samarbeider mer. Bare to av ti lærere i videregående skole mener at de samarbeider mer, mens én av ti mener at arbeidstidsavtalen har ført til mindre samarbeid mellom lærerne.

Figur 7.6 Mener du arbeidstidsavtalen har ført til at lærerne samarbeider mer eller mindre dette skoleåret enn tidligere? Lærere (n=1291) Prosent



7.3 Samarbeidets innhold og kvalitet

Norsk skole har vært igjennom flere endringer de siste årene som har påvirket form og innhold på samarbeid mellom lærere. Begrepet samarbeid er ikke entydig. I vårt casemateriale varierer samarbeid fra at lærerne kun samarbeider om relativt sjeldne ekskursjoner, idrettsdager og liknende til at de samarbeider tett om planlegging og gjennomføring av undervisning på daglig basis. Noen team har også ansvar for å legge egne timeplaner og andre oppgaver som ellers ofte tilligger administrasjonen.

Nedenfor vil vi ved hjelp av casematerialet diskutere flere aspekter ved samarbeid for derigjennom å kunne si noe om hvordan avtalen bidrar. Viktige spørsmål er: Hvilke typer samarbeid finner vi? Hvilke oppgaver samarbeider lærerne mest om? Virker samarbeidet avlastende eller belastende i forhold til arbeidsbyrden totalt? Hvorfor samarbeider man mer?

Samarbeid om hva?

Økt samarbeid er et uttalt mål med den foreliggende avtalen og formulert i intensjonene «større rom for samarbeid mellom kolleger» og «fleksibel organisering og tid til lagarbeid». Tallmaterialet viser at lærere og rektorer mener rommet for samarbeid er større enn tidligere. Det er imidlertid interessant å utdype hva de samarbeider om. Forut for den foreliggende avtalen ble det gjennomført sentralt initierte forsøk med ulike former for organisering av arbeidstid i skolen. To av de fem modellene som ble utprøvd, hadde økt samarbeid som intensjon (Bungum mfl. 2002:26, 27). Flere erfaringer fra forsøkene samsvarer med våre erfaringer og vi vil sammenlikne resultatene fra de to undersøkelsene i noen grad.

Både lærere og rektorer skiller mellom «samarbeid om sosiale forhold» og «fagsamarbeid». Dette er et viktig skille av flere grunner. Det å arbeide med sosiale forhold mellom elevene og med enkeltelever er viktig både for å lære elevene å fungere godt i en gruppe, men også for å skape grunnlag for faglig læring både i gruppesituasjoner og for individet. Med fagsamarbeid henviser de til samarbeid om å utvikle undervisningsopplegg i fagene samt utveksling av faglig kunnskap. I surveymaterialet ser vi at de i størst grad samarbeider om planlegging og gjennomføring av undervisningen og dernest om sosiale forhold vedrørende elevene.

For å kunne utdype skillet på en meningsfull måte må vi skille mellom skoleslagene. Da vi systematiserte casene, fant vi lite materiale til tolkningskategorien «mest endring mht. fagsamarbeid og/eller sosialpedagogisk samarbeid?» i barne-skolene, mens informantene hadde hatt mye informasjon om dette på videregående opplæring og i ungdomsskolen. Lærerne i ungdomsskolen og i videregående opplæring peker på at samarbeidet om sosiale forhold har tiltatt, mens de mener at fagsamarbeidet er skadelidende. Dette sammenfaller med forsøkene der mer fagsamarbeid ble etterlyst av lærerne ved de samme skoleslagene (Bungum mfl. 2002:97). Et par sitater fra våre intervjuer illustrerer dette:

«Det faglige er blitt vanskeligere og det sosiale har blitt lettere. Vi vet mye om hvordan elevene har det hjemme.» (lærer Restli videregående skole)

«På allmenne fag er team satt sammen av dem som sammen har ansvar for en elevgruppe. Dermed samarbeider vi mest med folk som har ulike fag og det blir lite faglig samarbeid i team. I andre team (mekaniske fag og hotell og restaurant) har de klart å få til mer faglig samarbeid. Der består teamene av folk med likere fagbakgrunn.» (lærere Hervik videregående skole)

«Fagkoordinator driver faglig utvikling. Denne funksjonen ligger under avdelingsleder. Lærerne er veldig opptatt av å bevare fagkoordinator. For oss er det lurt å beholde fagkoordinator fordi vi har den lærerstaben vi har.» (rektor Flatbygd videregående skole)

Sitatene viser at lærerne i videregående skole er opptatt av å beholde fagrelatert samarbeid. Mange peker også på at samarbeid vedrørende sosiale forhold med elevene har tiltatt. Noen mener det går på bekostning av fagsamarbeidet. For å forklare hvorfor lærerne i videregående opplæring og ungdomsskolelærerne rapporterer slik, må vi trekke inn flere forhold. For det første er det viktig å huske fra tallmaterialet at også lærerne i videregående skoler brukte mest tid på fagsamarbeid. Men samarbeid om sosiale forhold har trolig tiltatt sammenliknet med tidligere. Det kan blant annet skyldes at alle fikk lovfestet rett til videregående opplæring med Reform 94. Med denne reformen fikk videregående skoler en bredere sammensatt elevmasse slik at

man også her fikk elever som var «svakere» og/eller lavere motivert for læring enn man hadde hatt tidligere. Reform 94 stimulerte også til et bredere kunnskapssyn i og med at fagopplæringen ble mer generell og siktet mot å utvikle omstillingsdyktige elever i et mer omskiftelig samfunn. Med et slikt fokus ble videregående skoler sannsynligvis mer lik grunnskolen, som hele tiden hadde hatt som eksplisitt mål å utvikle elevenes sosiale sider (se f.eks. opplæringslova). Videre er hele skoleverket gjenstand for kampanjer rettet mot mobbing, trafikkssikkerhet og andre tiltak som ikke er direkte knyttet til fag. Ved flere videregående skoler påpeker også lærere at omfanget av samarbeid hjem-skole har økt og foreldre ytrer også ønske om styrking av hjem-skole-samarbeidet i videregående opplæring (Tilstandsrapport for skoleverket 2003, Utdanningsdirektoratet). Endringene som er nevnt ovenfor, har foregått over lang tid og har trolig bidratt til en dreining i videregående opplæring henimot økt oppmerksomhet på elevenes sosiale forhold.

Flere av lærerne i videregående skoler har lang spesialisert utdanning og er opptatt av å vedlikeholde og videreutvikle og formidle sin fagkunnskap. En slik tilnærming til læreryrket blir også utfordret av «den sosiale dreiningen» i videregående skoler og danner trolig også bakgrunn for at lærerne her i særlig grad er opptatt av å bevare/styrke fagsamarbeidet. Det siste sitatet er hentet fra en videregående skole som er en ren allmennfaglig skole fra gammelt av og nå også tilbyr musikk, dans og drama. Både rektor og lærere er opptatt av å bevare en faglig profil. Ved denne skolen har de også svært ressurssterke elever og opplever ingen etterspørsel fra elever og foresatte etter økt sosial fokusering.

Det er naturlig at barneskolene opplever mindre endringer i henhold til de to typene samarbeid av flere grunner. I barneskolen har man trolig en større tradisjon for samarbeid om både undervisningsopplegg og om sosiale forhold. Disse to områdene har alltid vært tettere integrert i barneskolen.

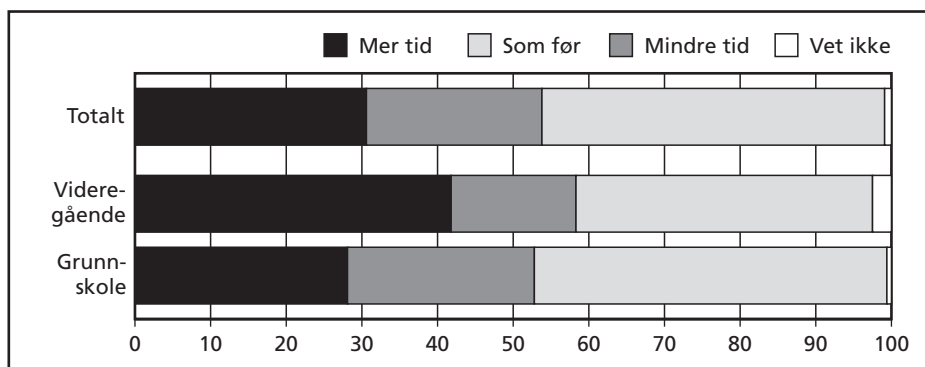
Ut fra vårt materiale er det vanskelig å se at avtalen i seg selv har hatt noen effekt på vektlegging av samarbeid om fag på den ene siden eller om sosiale forhold på den andre. Enkelte informanter mener avtalen har forsterket tendensene som er beskrevet ovenfor, men en eventuell dreining mot økt samarbeid om sosiale forhold vedrørende elevene i videregående skole og ungdomsskolen har trolig større sammenheng med andre endringer i skolen de siste ti år.

7.4 Samarbeid og tidsbruk – avlastende og belastende samarbeid

Fører økt samarbeid til at lærerne bruker mindre tid til sitt individuelle arbeid? I evalueringen av skolene som deltok i de sentralinitierte forsøkene med ny arbeidstid (Bungum mfl. 2002), mente et stort antall lærere at de var fornøyd med endringene i arbeidssituasjonen. Selv om det var noen lærere i forsøksskolene som mente belastningene hadde økt, rapporterte de fleste lærerne at belastningene var blitt mindre (Bungum mfl. 2002:111–112).

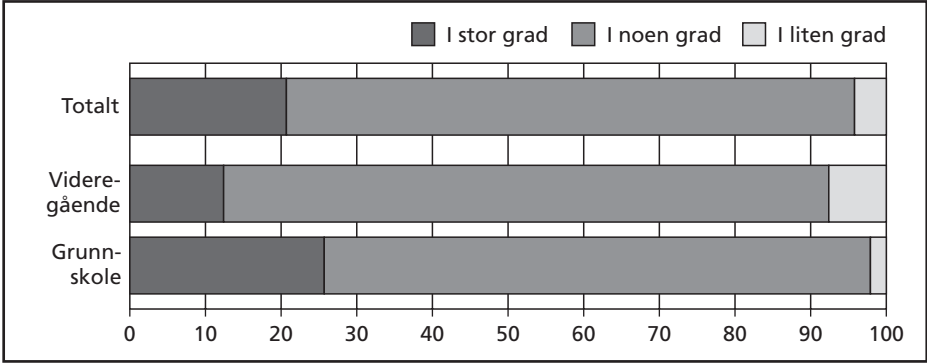
I vår undersøkelse hadde 435 lærere besvart spørsmålet om eventuelle sammenhenger mellom økt samarbeid og tidsbruk. Det vanligste svaret er «som før», om vi ser dette svarmaterialet samlet. Her er det også slik at en noe større andel anfører at der det er en sammenheng, bruker de faktisk mer tid på sitt individuelle arbeid. Denne forskjellen er størst når det gjelder lærerne i videregående skole, men her dreier det seg om svært få respondenter (bare 79 lærere i videregående skole har besvart spørsmålet, 13 av dem mente de brukte mindre tid, mens 33 oppga at de brukte mer tid).

Figur 7.7 Fører økt samarbeid til at du bruker mer, mindre eller like mye tid som før på ditt individuelle arbeid? Lærere (n=435) Prosent

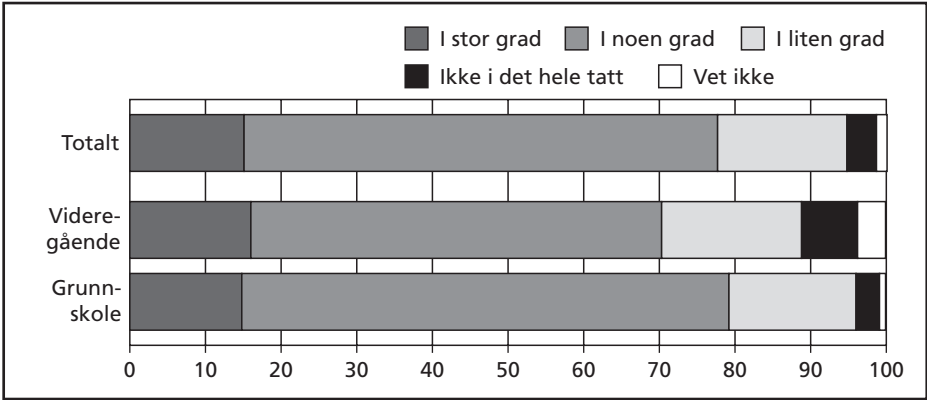


Rektorene mener økt samarbeid i noen grad har gitt lærerne bedre mulighet til å lære gjennom erfaringsutveksling med kolleger. Svarfordelingen blant de lærerne som har besvart spørsmålet (n=438), viser at de i hovedsak er enige i dette. Det er samtidig verdt å kommentere at andelen som har svart «i liten grad», er om lag like stor som andelen som har svart «i stor grad».

Figur 7.8 Har økt samarbeid gitt lærerne bedre muligheter til å lære gjennom erfaringsutveksling med kolleger? Rektorer (n=382) Prosent



Figur 7.9 I hvilken grad har økt samarbeid gitt deg bedre muligheter til å lære gjennom erfaringsutveksling med kolleger? Lærere (n=438) Prosent



7.5 Samarbeid belyst gjennom casestudiene

Skolefolk rapporterer om økt rom for samarbeid i tallmaterialet. I denne undersøkelsen har vi forsøkt å avdekke hvorvidt samarbeidet virker avlastende eller belastende for lærerne. Partene er opptatt av hvorvidt avtalen bidrar til å øke «byrdefullheten» i læreryrket.

I de kvantitative undersøkelsene spurte vi blant annet om økt samarbeid har ført til at lærerne bruker mer eller mindre tid på sitt individuelle arbeid. Som vi så, svarer de fleste at tidsbruken er uendret i både grunnskole og videregående skole. Blant dem som peker på endring, er det i videregående skole flest som svarer at tiden til det individuelle arbeidet har økt. I grunnskolen er det om lag like mange som mener de bruker mer, som de som mener de bruker mindre tid på individuelt arbeid. Vi vil bruke casematerialet til å utdype temaet. Nedenfor presenteres to sitater fra lærere som arbeider i ulike team ved samme barneskole:

«I vårt team hersker en filosofi om at alle må bli enige om alt før vi går hver til vårt. Ofte blir vi sittende langt utover arbeidstid. Det er så frustrerende for det er sammen med ungene vi skal brenne tid. Ikke sammen med teamet. Teamet gir meg en uforutsigbarhet i forhold til egen tid. Jeg vet sjelden når arbeidsdagen slutter fordi alle i teamet må bli enige før vi kan avslutte.» (lærer i team 1 Midtby barneskole)

«Det er inspirerende å jobbe sammen. Det blir liksom ikke så tungt å ha ansvar. Forleden hadde jeg glemt å lage prøvetekst til en skriftlig prøve vi skulle ha. Jeg fikk panikk, men en av de andre sa: Kan vi ikke bare holde en muntlig prøve? Det er veldig avlastende at andre er med og tar ansvar i stedet for å være alene med alt hele tiden.» (lærer i team 2 Midtby barneskole)

Sitatene illustrerer at samarbeid kan være både avlastende og belastende for den enkelte lærer. Forhold som «kjemi» mellom medlemmene i team og kunnskap om å lede samarbeid vil påvirke hvorvidt team er avlastende eller belastende. Flere av casene våre peker også i retning av at det tar tid å lære å arbeide i team både for lærere og for skoleledelsen. Sitatet nedenfor er hentet fra en skole der teamene jobber tett sammen og har gjort det i snart ti år.

«Vi bruker mer tid på samarbeid. Jo flinkere vi blir i team, jo mer jobber vi. Vi er glade for team. Da jeg var nyansatt ved en annen skole, fikk jeg en klasse og en timeplan. Det var ingen å rådføre seg med. Det var tungt. Det var noe helt annet å starte her hvor det er team. Det er så bra både for faglige og sosiale aspekter ved arbeidet med elevene.» (lærer Fjellbygd barneskole)

Også en videregående skole i casematerialet hadde gjort lærersamarbeid til sitt viktigste satsingsområde og nedlagt mye arbeid i å utvikle et «verktøy for samarbeid»:

«Vi bruker mer tid sammen nå siden vi satser på teamutvikling. Vi trekker inn eksterne folk og bruker mye tid på team. Team var der fra før og kom ikke som følge av ny avtale, men avtalen forsterket legitimiteten for de av lærerne som brukte mer tid på skolen enn andre. Vi har en undersøkelse som sjekket hvordan teamene fungerer. Et fåtall på fem-seks personer er uenige i satsingen, mens et flertall er veldig fornøyd. I startfasen var nok teamene mer kosmetiske. De enkelte gjorde like mye individuelt som tidligere. Det er ikke lett å jobbe i team. Også det må læres. Og det har vi forsøkt å ta tak i.» (rektor Strømkvik videregående skole)

Lærerne ved samme skole sier:

«Belastningen totalt er større fordi vi sitter i team. Men team er positivt på andre måter. Vi har brukt store ressurser på å lære å være i team. Teamene har også «coaching» slik at prosessen i teamene blir kvalitetssikret. Vi har mekanismer og samspillsregler for teamet. Disse samspillsreglene bruker vi.» (lærer Strømkvik videregående skole)

Et annet aspekt ved hvorvidt samarbeid oppleves som avlastende eller belastende, synes å være knyttet til hvor *meningsfylt* oppgaven det samarbeides om, oppleves. I evalueringen av forsøkene med arbeidstid fant man at for halvparten økte tiden brukt til samarbeid i form av møter og planlegging på skolenivå. Svært få ønsket å øke tidsbruken til slike aktiviteter (Bungum mfl. 2002:95). Liknende tendenser finnes i dette materialet. Grovt sett ser det ut til at lærerne opplever samarbeid som mer meningsfylt jo nærmere det er knyttet til selve undervisningen. Stort omfang av plenumsmøter oppfattes som lite meningsfylt og fjernt fra «den egentlige jobben». Gjennomgående er rektorene mer positive til plenumsmøter enn lærerne.

«Vi har bundet én time i uka til plenumsmøte. Det er ikke alltid jeg bruker all tiden. Jeg skulle gjerne brukt noe mer tid for å diskutere prinsipper for undervisning, men lærerne er litt strenge. De vil ikke ha så mye plenumsmøter, så i år bruker vi mindre tid til det. Lærerne ønsker mest mulig tid til team.» (rektor Fjellbygd barneskole)

For å oppsummere beskrivelsen av belastende og avlastende samarbeid ser det ut til at avlastende samarbeid har følgende kjennetegn: Det er preget av god personlig kjemi, av erfaring med samarbeid, av ledelse som griper inn i samarbeid som fungerer dårlig og av samarbeid om tema som ligger så nær undervisningssituasjonen som mulig. Kjennetegn ved samarbeid som virker belastende, er dårlig personlig

kjemi, manglende rettledning fra ledelsen når samarbeidet går tungt, få erfaringer/retningslinjer for samarbeid og samarbeid om forhold som ses som lite nært selve undervisningen.

Det virker stort sett ikke som om teamarbeid fører til mindre individuelt arbeid. Likevel mener de fleste lærere, også de som sier at samarbeid bidrar til økt tidsbruk totalt, at samarbeid mellom lærere er den eneste måten å møte de økte kravene til lærerrollen. Krav om dokumentasjon, tilpasset opplæring, samarbeid hjem-skole og ulike former for rapportering tilter. Dette utdypes i neste avsnitt.

Hvorfor samarbeidet man mer?

Team er ikke noe nytt som kom til skolen med den foreliggende arbeidstidsavtalen. Men avtalen har som intensjon å øke samarbeid og skolen oppfatter også at avtalen gir rom for økt samarbeid. Vi har forsøkt å forstå hvorfor rektorer og lærere mener samarbeid er «eneste farbare vei» i skolen, til tross for at flere mener økt samarbeid øker tidsbruken i læreryrket.¹⁶

Når vi spør våre informanter om hvorfor samarbeid er viktig, svarer de som følger:

«Dette handler også om syn på lærerrollen – skal læreren være en individualist eller en som samarbeider med kolleger? Men det blir lettere på mange måter når flere har felles ansvar for undervisningen. Hvis flere har tatt en beslutning, er det lettere når man får kritikk fra elevene om hvorfor et tema er vektlagt i forhold til et annet. Fellesskapet gjør oss tryggere på at vi har tatt rett beslutning. Det gir mer ryggdekning.» (lærere Nesvik ungdomsskole)

«Vi har færre og færre lærere som ønsker å jobbe alene. Utfordringene med klasser og enkeltelever er det behov for å diskutere. Det skjer hele tiden små endringer i holdningen til det å ha mulighet til å treffes. Belastningen med å være alene med store elevgrupper er stor. Samarbeid er avlastende for den individuelle gjerningen. Noen føler i alle fall det. Man har nytte av felles planlegging, men det er vanskelig også. I en startfase tror jeg samarbeid er mer belastende.» (rektor Nesvik ungdomsskole)

¹⁶ Ut fra institusjonell teori (jf. f.eks. Powell og DiMaggio 1990) kan utberedelsen av teamarbeid i skolen forstås som moderne organisasjoners tendens til å utvikle organisasjonen ved å etterlikne, det vil si ved å mer eller mindre ukritisk kopiere andre organisasjoners bruk av populære strategier og løsningsverktøy. Innføring av team, lag eller andre betegnelser på samarbeid i skolen kan fortolkes som et ritual overfor både lærerne og omverdenen som skal signalisere modernitet og dynamikk. Dermed sendes et positivt signal til andre skoler, forvaltningen, politikere, foreldre og kommende medarbeidere (Wiedemann 2005: 74).

«Når vi har team, er jeg mye tryggere på at elevene har det godt. Jeg vil ikke ha privatpraktiserende lærere. Vi er gode på både pedagogisk utvikling og tilpasset opplæring takket være team. Kravene til hva vi skal gjøre, er for store til at en lærer alene kan ha ansvaret for 28 unger.» (rektor Fjellbygd barneskole)

«Dokumentasjonskravene har økt på mange områder i skolen. Det gjør også at lærerne blir mer skviset på tid. For eksempel tar rettelsetilbakemeldingene mye mer tid. Lærerne skal jo grunngi karakteren skikkelig. Mens de før kanskje skrev to-tre linjer med kommentar til en stil, skriver de nå en hel side.» (rektor Vestbyen ungdomsskole)

«Før var det mer oppfølging og støtte fra ledelsen. Nå har vi mer ansvar selv. Det er større krav til dokumentasjon nå og vi har mye mer kontorarbeid. Vi trenger en avklaring i hva som ligger i lærerrollen blant annet fordi vi har overtatt mange av oppgavene som tidligere lå hos administrasjonen. Avtalen har gjort det lettere for ledelsen å pålegge lærerne mange nye oppgaver. Eksempelvis timeplanarbeid, innkalling til møter og rydding av klasserom.» (lærere på Jordvik ungdomsskole)

«Det er flere formelle møter nå enn før. Det er en stressfaktor.» (lærere Fossli videregående skole)

«Økt tidsbruk skyldes ikke ny arbeidstidsavtale, men nye oppgaver og større krav. Dokumentasjon, arbeid med planer og diverse rapportering er arbeidskrevende. Endring i fagplaner er ett eksempel. Eleven i L97 er en idealelev. Sann er ikke våre elever. Det stilles større krav til planlegging nå enn før.» (lærere Fjellvik 1.-10.-skole)

Flere av sitatene peker i retning av at det ikke er arbeidstidsavtalen i seg selv som har medført verken økt samarbeid eller økt tidsbruk. Begge deler tilskrives i større grad en utvikling som har gått over lengre tid. Økte krav til dokumentasjon vis-à-vis elever, foresatte og skolemyndigheter blir av noen lærere tolket som en form for byråkratisering som øker byrdefullheten, mens andre knytter denne utviklingen til en profesjonalisering av læreryrket. Nasjonale prøver trekkes av mange frem som et eksempel på at flere oppgaver kommer til. Samarbeid ser ut til å være en av de arbeidsformene som skolene møter dokumentasjonskravene med. En av de siterte lærerne nevner å ha «ryggdekning» i samarbeidet. Større elevgrupper og krav til tilpasset opplæring for den enkelte er også en utfordring lærere og rektorer mener de mest kan møte ved samarbeid.

Videre virker det som om rapportering med hensyn til ulike sentralt utformede planer har økt i omfang de senere år. Lærerne mener slikt tar mye tid og det virker som om dette oftest er oppgaver som løses i fellesskap. Det kan altså se ut som om økt samarbeid i skolen i større grad er «administrasjonsdrevet» ved at det stilles større krav til ulike former for dokumentasjon og tilpasset opplæring, enn at det er drevet frem av «organisasjonsteoretiske moter». En tredje drivkraft bak økt samarbeid er et reelt opplevd behov for en slik arbeidsform. En generell desentralisering kan også ha bidratt til at oppgaver som administrasjon og dokumentasjon har økt i skolen de siste årene. Tre-nivå-kommuner er i stor grad omlagt til to-nivåkommuner og rektor på skolene ses i større grad som en virksomhetsleder som er delegert mer personal- og økonomiansvar for skolen. Skoleledelsen ser i mange tilfeller ut til å desentralisere enkelte oppgaver til team, som for eksempel arbeid med timeplanen.

Det ser altså ut som om bakgrunnen for økt samarbeid blant lærerne på skolen er delt. På den ene siden dreier det seg om møte med omverdenens krav og forventninger, som økte dokumentasjonskrav og desentralisering av oppgaver til samarbeidsstrukturer som team. På den andre siden oppstår samarbeid også ut fra opplevde faglige og pedagogiske behov i tråd med læreplan.

Endret avtalen samarbeid?

Er det så noen endringer når det gjelder samarbeid som tilskrives avtalen alene? Mange av informantene våre fremholder at avtalen har forsterket en del trekk som var til stede fra før, men noen peker også på endringer de mener skyldes bare avtalen. Særlig rektorer fremhever et økt rom for ledelse:

«Avtalen kan brukes til å fremme den utviklingen vi ønsker. Økt samarbeid fordrer i noen grad økt tilstedeværelse. Som rektor synes jeg det nå er lettere å finne tidspunkter for samarbeid.» (rektor Strømvik videregående skole)

«Arbeidstidsavtalen gir arenaer der det kan utøves ledelse. Vi slipper diskusjonene med enkeltlærere om tidsbruk.» (rektor videregående skole)

Videre er det slik at både rektorer og lærere antyder at det er en reell endring at alle lærerne nå er til stede på skolen. Det er lettere å møtes og kolleger er mer tilgjengelig for hverandre. «Unnasluntring» har også blitt vanskeligere.

«Det har vært to typer lærere. Det er de som har fine hager, og de som ikke har det, men de aller fleste lærere gjør jobben sin. Denne avtalen har endret noe. Nå er alle til stede. Tidligere var det en del som ikke var her utenom undervisningstiden. Før når vi innkalte til møter var det alltid noen som ikke kunne. De skulle hjem. Sånn sett er det bedre nå.» (lærer Flatbygd videregående skole)

«Vi er nok mer tilgjengelige for hverandre nå. Før var det noen som løp hjem med en gang det ringte ut. Nå føler vi nok at det er mer legitimt å bry en kollega med et spørsmål.» (lærer Sjøvik 1.–10. skole)

Sitatene kan tyde på at det ikke bare er rektorer som mener avtalen har hatt en effekt når det gjelder samarbeid. Også lærere opplever at det er økte muligheter for å finne tid til samarbeid og at det også er mer legitimt å ta kontakt med en kollega for å samarbeide/be om hjelp. Tidligere var det mer legitimt å si at man skulle hjem etter endt undervisning enn det er med den nye avtalen.

7.6 Oppsummering

Teamorganisering er utbredt i både grunnskole og videregående skole. Planlegging av undervisning er den mest vanlige oppgaven til samarbeidsgruppene. I grunnskolen er teamene satt sammen etter trinn, i videregående skole er de dels satt sammen etter fag og trinn, og dels etter kontaktlærerfunksjon.

Rektorene mener arbeidstidsavtalen slik den praktiseres ved egen skole, har gitt større rom for samarbeid mellom lærerne. De fleste lærerne i utvalget mener arbeidstidsavtalen ikke har ført til endring og at lærerne samarbeider slik de har gjort tidligere, men en tredjedel av lærerne viser til at avtalen har ført til mer samarbeid. Andelen lærere som viser til mer samarbeid på grunn av avtalen, er mindre i videregående skole.

Resultatene er ikke i samsvar med resultatene fra evalueringen av forsøksskolene. Mens de fleste lærere i forsøksskolene rapporterte om at belastningene var blitt mindre, mener nærmere halvparten av lærerne som rapporterer om økt samarbeid, at de bruker like mye tid til sitt individuelle arbeid som tidligere, og andelen som oppgir at de bruker mer tid til individuelt arbeid, er om lag like stor som den andelen som mener de bruker mindre tid til dette.

Både rektorer og lærere viser til at økt samarbeid i noen grad har gitt lærerne bedre muligheter til å lære gjennom erfaringsutveksling med kolleger.

Samtidig ser det ut som om bakgrunnen for økt samarbeid blant lærerne på skolen er delt. På den ene siden dreier det seg om møte med omverdenens krav og forventninger, som økte dokumentasjonskrav og mer administrasjon i forbindelse med desentralisering av oppgaver til samarbeidsstrukturer som team. På den andre siden oppstår samarbeid også ut fra opplevde faglige og pedagogiske behov. Planlegging av undervisning er den teamoppgaven som nevnes hyppigst.

Kapittel 8 Pedagogiske endringer – kompetanseheving

I dette kapitlet omtaler vi fire tema som alle berører sentrale intensjoner med avtalen: pedagogiske endringer, tilpasset opplæring, elevkontakt og kompetanseutvikling blant lærere. Intensjonen med avtalen er å skape økt kvalitet langs disse dimensjonene. I hvilken grad kan avtalen sies å ha ført til økt elevkontakt og stimulert til pedagogiske endringer og kompetanseutvikling?

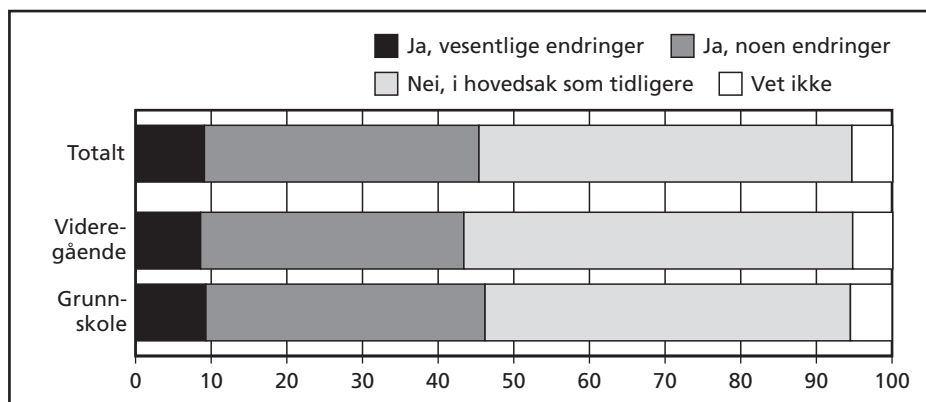
I dette kapitlet, som i flere andre, vil vi påpeke at skolen er gjenstand for flere større og mindre endringer og det kan være problematisk for både undervisningspersonalet selv og de som skal tolke svarmaterialet, å skille effekter av avtalen fra andre effekter.

8.1 Pedagogiske endringer

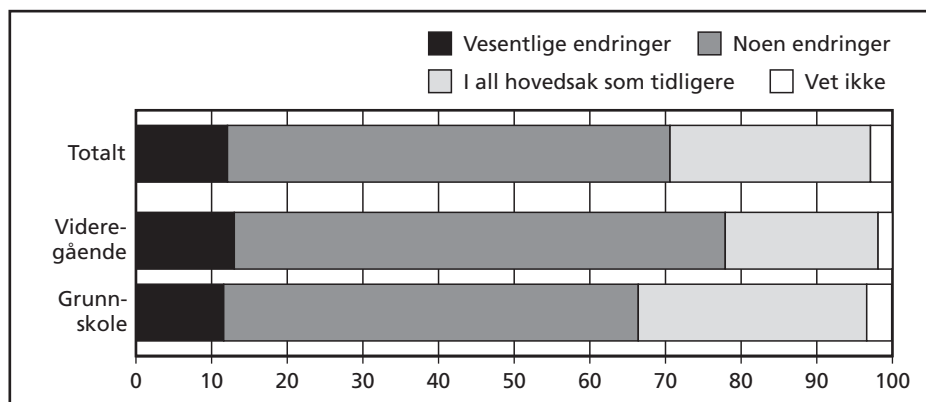
På spørsmål om det har skjedd pedagogiske endringer eller endringer i arbeidsmåter overfor elevene siste skoleår, svarer halvpartene av lærerne at det har det ikke. De mener det pedagogiske arbeidet i hovedsak drives som tidligere. Rektorene i utvalget viser i større grad til pedagogiske endringer. Bare en fjerdedel av dem (26 prosent) oppgir at det i hovedsak ikke har skjedd endringer på dette området. Andelen rektorer som ikke viser til endring, er mindre i videregående skole (19 prosent) enn hva tilfellet er i grunnskolen (30 prosent).

Det vanligste er at det vises til «noen endringer» (36 prosent av lærerne, 59 prosent av rektorene). Ti prosent av lærerne og tolv prosent av rektorene mener det dreier seg om vesentlige endringer.

Figur 8.1 Har det skjedd pedagogiske endringer, endringer i arbeidsmåter m.m. overfor elevene siste skoleår? Lærere (n=1291) Prosent

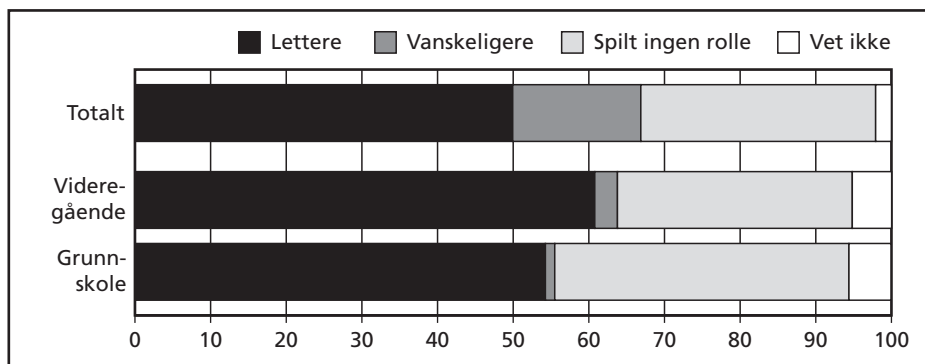


Figur 8.2 Har det skjedd pedagogiske endringer, endringer i arbeidsmåter m.m. overfor elevene siste skoleår? Rektorer (n=569) Prosent



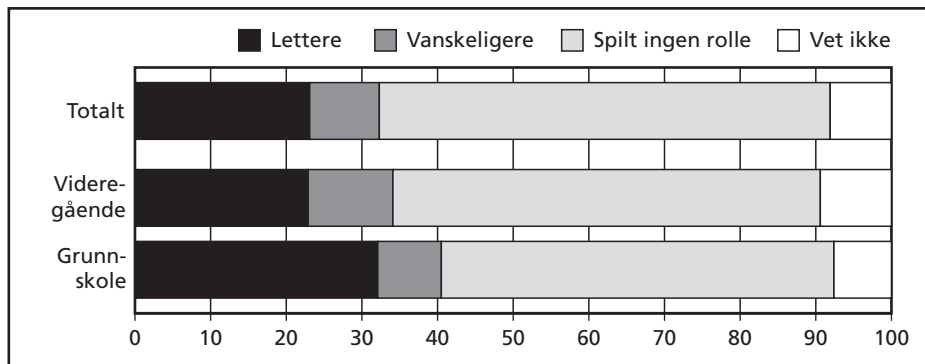
59 prosent av rektorene som oppgir at det har skjedd pedagogiske endringer, mener ny arbeidstidsavtale har gjort det lettere å gjennomføre disse endringene (n=398).

Figur 8.3 Har ny arbeidstidsavtale gjort det lettere eller vanskeligere å gjennomføre disse endringene, eller har avtalen spilt liten rolle? Rektorer (n=398) Prosent



Lærere som mener det har skjedd pedagogiske endringer, ser i langt mindre grad noen sammenheng mellom arbeidstidsavtalen og disse endringene. 60 prosent av dem mener avtalen har spilt liten rolle i så måte. 23 prosent mener avtalen har gjort det lettere å gjennomføre pedagogiske endringer, ni prosent mener avtalen har gjort det vanskeligere.

Figur 8.4 Har ny arbeidstidsavtale gjort det lettere eller vanskeligere å gjennomføre disse endringene, eller har avtalen spilt liten rolle? Lærere (n=577) Prosent



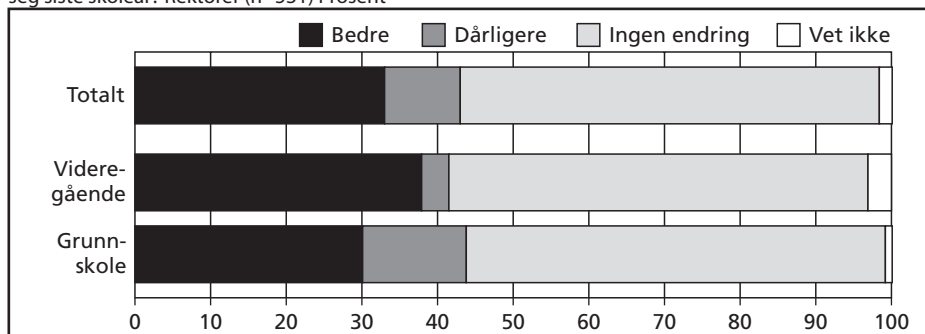
8.2 Tilpasset opplæring

Muligheten til å drive tilpasset opplæring ved egen skole beskrives som middels god av 61 prosent av rektorene i utvalget. 32 prosent mener muligheten er god, mens 5,5 prosent beskriver muligheten til å drive tilpasset opplæring som dårlig. Her er det ikke store forskjeller mellom skoletypene (ikke vist).

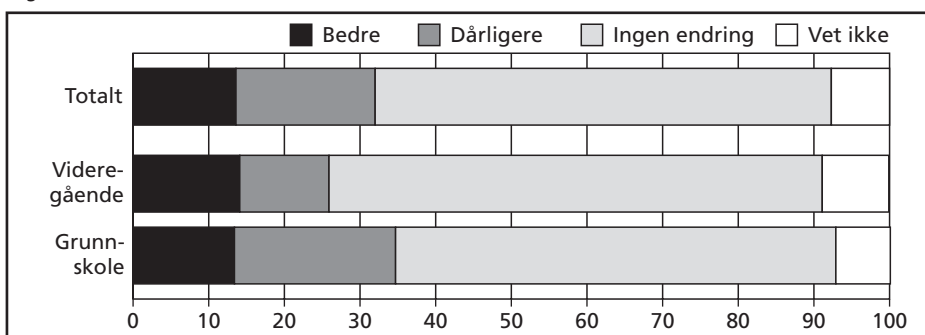
De fleste rektorene mener det ikke har skjedd noen endringer i mulighetene for å gi tilpasset opplæring siste skoleår (55 prosent), men en tredjedel av rektorene oppgir at mulighetene er blitt bedre, og én av ti rektorer oppgir at mulighetene er blitt dårligere.

Også blant lærerne i utvalget er det et flertall (60 prosent) som mener at det ikke har skjedd noen endring når det gjelder mulighetene til å gi tilpasset opplæring. Samtidig er andelen som oppgir dårligere muligheter, litt større enn andelen som mener mulighetene er blitt bedre (hhv. 18,5 prosent og 13,5 prosent). Lærere og rektorer i grunnskolen oppgir i noe større grad enn lærere og rektorer i videregående skole at mulighetene til å gi tilpasset opplæring er blitt dårligere.

Figur 8.5 Har mulighetene for å gi tilpasset opplæring blitt bedre, dårligere eller ikke endret seg siste skoleår? Rektorer (n=531) Prosent

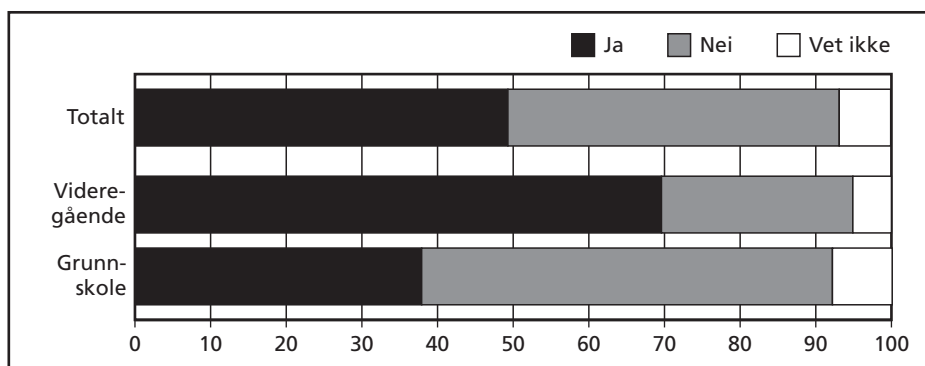


Figur 8.6 Har mulighetene for å gi tilpasset undervisning blitt bedre, dårligere eller ikke endret seg siste skoleår? Lærere (n=1291) Prosent

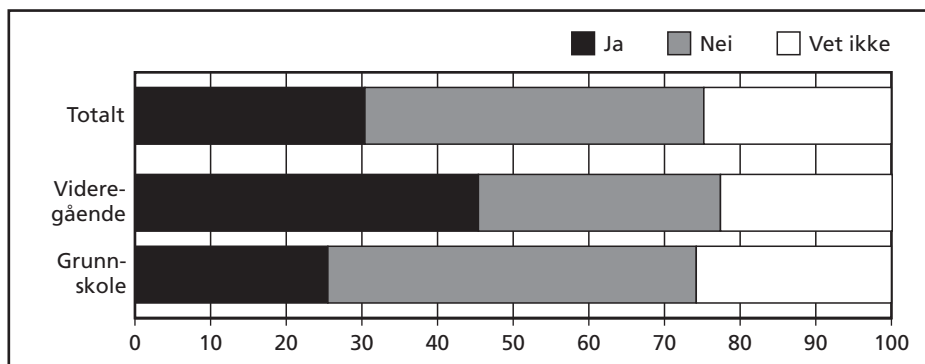


På samme måte som i spørsmålet om pedagogiske endringer hadde sammenheng med arbeidstidsavtalen, svarer rektorer og lærere forskjellig når det gjelder sammenheng mellom arbeidstidsavtalen og muligheter til å gi tilpasset opplæring. Halvparten av rektorene som har besvart spørsmålet (n=219), mener det finnes en slik sammenheng, mens 30 prosent av lærerne oppgir det samme.

Figur 8.7 Har endringen i muligheten til tilpasset opplæring sammenheng med ny arbeidstidsavtale? Rektorer (n=219) Prosent



Figur 8.8 Har endringen i muligheten til tilpasset opplæring sammenheng med ny arbeidstidsavtale? Lærere (n=395) Prosent



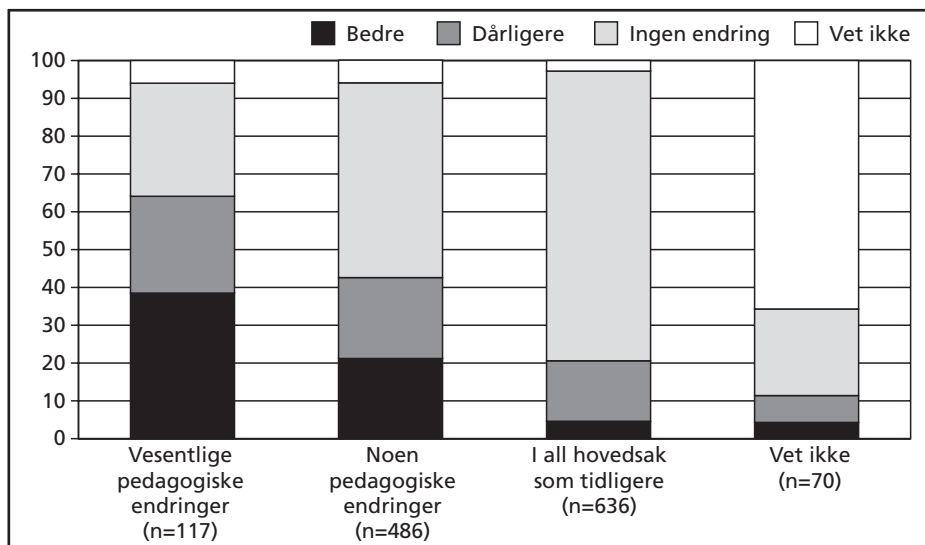
Her ser vi også forskjeller mellom grunnskole og videregående skole, det gjelder både rektor- og lærerutvalget. Sju av ti rektorer i videregående skole som har svart på spørsmålet, ser sammenheng mellom arbeidstidsavtalen og muligheten for å gi tilpasset opplæring, den tilsvarende andelen blant grunnskolerektorene utgjør 38 prosent. Blant de lærerne som har besvart spørsmålet, utgjør de tilsvarende andelen 45 prosent i videregående skole og 25,5 prosent i grunnskolen.

Det at både lærere og rektorer i videregående opplæring i størst grad setter endringer i mulighet til tilpasset opplæring i sammenheng med den nye arbeidstidsavtalen, kan trolig forklares ved at avtalen har ført til større reelle endringer i det tidsrommet som lærerne står til disposisjon for arbeidsgiver i nettopp videregående opplæring. Til sammenlikning har grunnskolelærerne en større leseplikt. Dermed har ikke avtalen ført til så store endringer i tilstedeværelse for dem. Videre har det alltid vært sterkere fokusering på tilpasset opplæring i grunnskolen, mens dette i større grad har kommet inn i videregående opplæring de senere år (se kapittel om tidsbruk for utdyping). Med skoletid/fellestid har lærerne i videregående opplæring fått økt den tiden de står til arbeidsgivers disposisjon. Kapitlet om arbeidsplaner viser også at det er i videregående opplæring det nå er mest fokusering på å utnytte lærerressursene. Disse forholdene kan bidra til å forklare hvorfor personalet i videregående opplæring mener avtalen har hatt større effekt i forhold til tilpasset opplæring enn det personalet i grunnskolen mener.

8.3 Pedagogiske endringer og endringer i arbeidsmåter

Vi så ovenfor at om lag 45 prosent av lærerne i utvalget oppga at det hadde skjedd pedagogiske endringer eller endringer i arbeidsmåter overfor elevene det siste skoleåret. Vi har ikke så mange muligheter til å finne ut mer om hva som her ligger i pedagogiske endringer (for eksempel om det kan dreie seg om økt bruk av IKT-/prosjektarbeid eller liknende), men vi kan illustrere med noen av de senere spørsmålene i spørreskjemaet. Er det for eksempel slik at lærere som viser til pedagogiske endringer, også viser til endringer i muligheten til å gi tilpasset undervisning?

Figur 8.9 Har muligheten for å gi tilpasset opplæring blitt bedre, dårligere eller ikke endret seg siste skoleår? Vurdering av pedagogiske endringer. Lærere. Prosent.

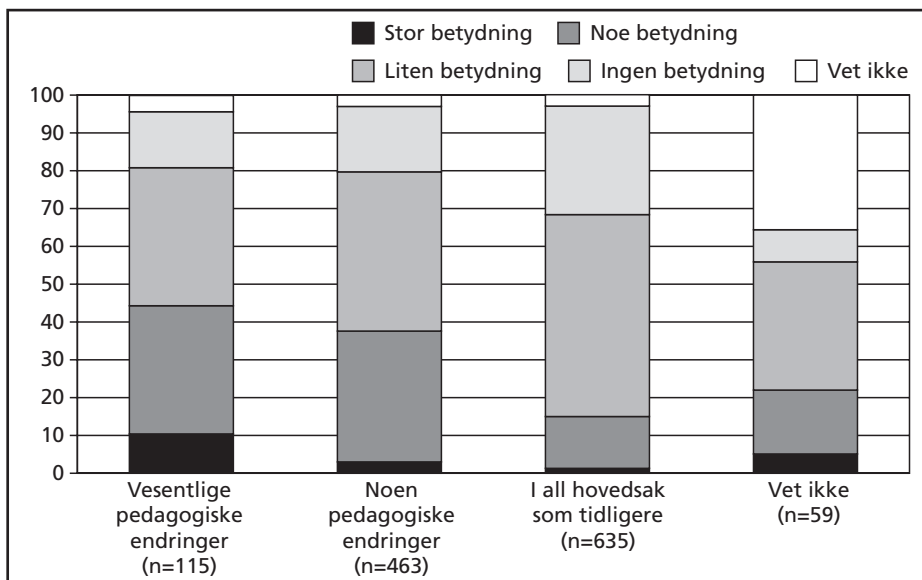


Bildet er ikke entydig, vår tolkning er at de lærerne som viser til at det har skjedd pedagogiske endringer, ikke er samstemte i hvorvidt mulighetene til å gi tilpasset opplæring er blitt bedre. Samtidig er det slik at blant de 117 lærerne som oppga at det hadde skjedd vesentlige pedagogiske endringer, oppgir 38,5 prosent at mulighetene til å gi tilpasset opplæring er blitt bedre siste skoleår. 25,5 prosent oppgir at mulighetene er blitt dårligere, og 30 prosent oppgir at mulighetene for å gi tilpasset undervisning ikke er endret.

De 486 lærerne som oppgir at det har skjedd «noen» pedagogiske endringer, er andelen som viser til at det ikke har skjedd noen endring i muligheten til å gi tilpasset opplæring, størst, halvparten av den oppgir dette (51 prosent). Her ser vi videre at andelen som viser til at mulighetene for tilpasset opplæring er blitt bedre og andelen som mener mulighetene er blitt dårligere, er like store (hhv. 21 prosent og 21,5 prosent).

Tilsvarende kan vi se lærernes vurdering av om det har skjedd pedagogiske endringer i sammenheng med deres vurdering av hvorvidt arbeidstidsavtalen har hatt betydning for kvaliteten på undervisningen.

Figur 8.10 Alt i alt, hvilken betydning mener du arbeidstidsavtalen har hatt ved din skole for kvaliteten på undervisningen? Pedagogiske endringer. Lærere (n=1272) Prosent.

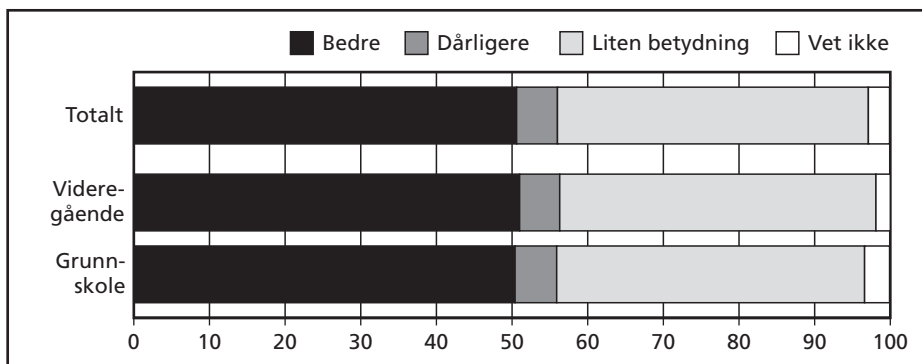


Det vanligste er at lærerne i utvalget mener arbeidstidsavtalen har hatt liten betydning. Men lærere som mener det har skjedd pedagogiske endringer siste skoleår, oppgir i større grad enn andre lærere at arbeidstidsavtalen har hatt betydning for kvaliteten på undervisningen. Blant de 115 lærerne som viser til vesentlige pedagogiske endringer, oppgir 44 prosent at avtalen har hatt betydning i så måte. Tilsvarende tall for de lærerne som oppgir at det har skjedd noen pedagogiske endringer, er 38 prosent. Lærere som oppgir at det pedagogiske opplegget i all hovedsak er som tidligere, tillegger i liten grad avtalen betydning for kvaliteten på undervisningen, 15 prosent av dem tillegger avtalen betydning.

8.4 Rektorer om avtalen, utviklingsarbeid og elevkontakt

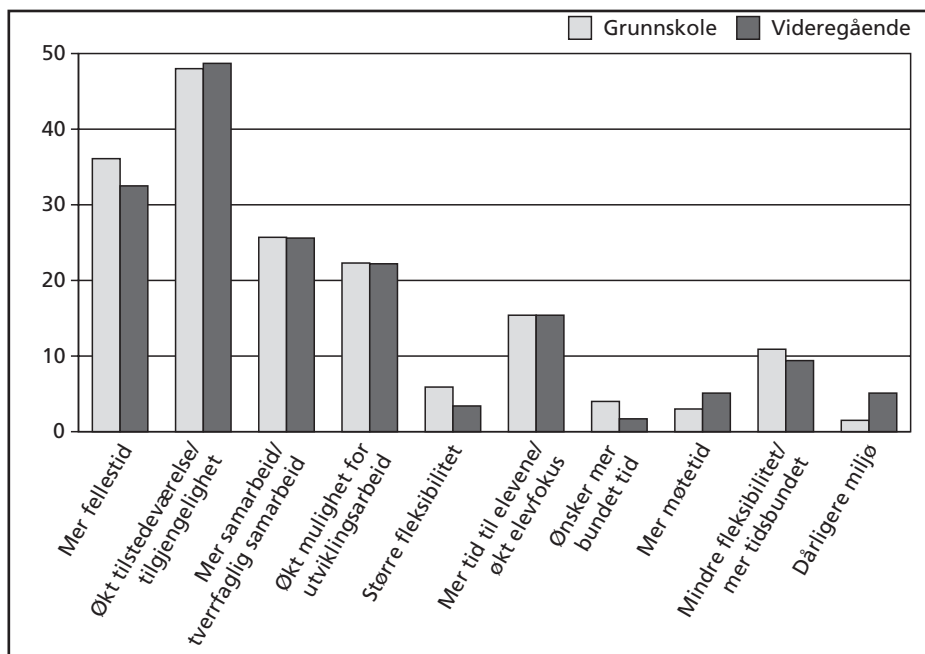
Halvparten av rektorene i vårt utvalg mener arbeidstidsavtalen slik den praktiseres på egen skole, er et bedre rammeverk enn tidligere for å drive skoleutvikling/pedagogisk utviklingsarbeid enn det man hadde tidligere. 41 prosent av rektorene mener avtalen har liten betydning i så måte, bare et fåtall rektorer (5 prosent) oppgir at avtalen utgjør et dårligere rammeverk for skoleutvikling.

Figur 8.11 Er arbeidstidsavtalen slik den praktiseres på din skole et bedre eller dårligere rammeverk for å drive skoleutvikling/pedagogisk utviklingsarbeid enn tidligere, eller har den hatt liten betydning? Rektorer (n=569) Prosent



Som begrunnelse for hvordan arbeidstidsavtalen representerer endring med hensyn til mulighetene for å drive skoleutvikling, peker rektorene (n=319) først og fremst på økt tilstedeværelse og tilgjengelighet for lærere (48 prosent) og mer fellestid (34 prosent). 26 prosent peker på mer samarbeid og mer tverrfaglig samarbeid. Skoletype skiller ikke når det gjelder disse rektorsvarene. Vi ser imidlertid at ønsket om mer tid til elevene og mer fokusering på elevene i større grad trekkes frem blant disse rektorene i videregående skole (15,5 prosent), sammenliknet med tilsvarende tall for rektorene i grunnskolen (4,5 prosent).

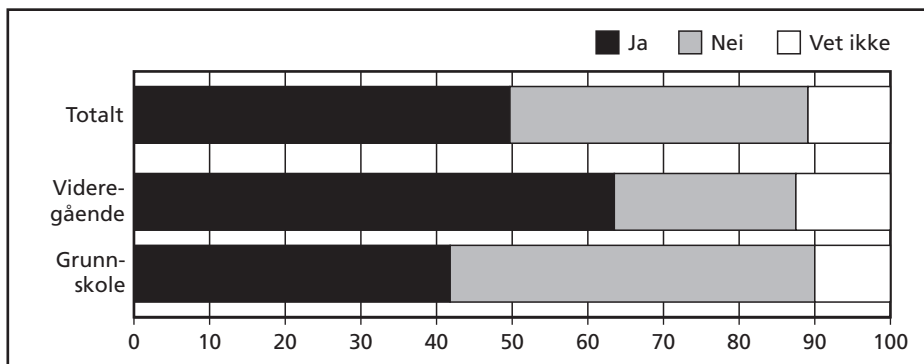
Figur 8.12 På hvilken måte har arbeidstidsavtalen gitt deg bedre/dårligere muligheter til å drive skoleutvikling? Rektorer (n=319) Prosent



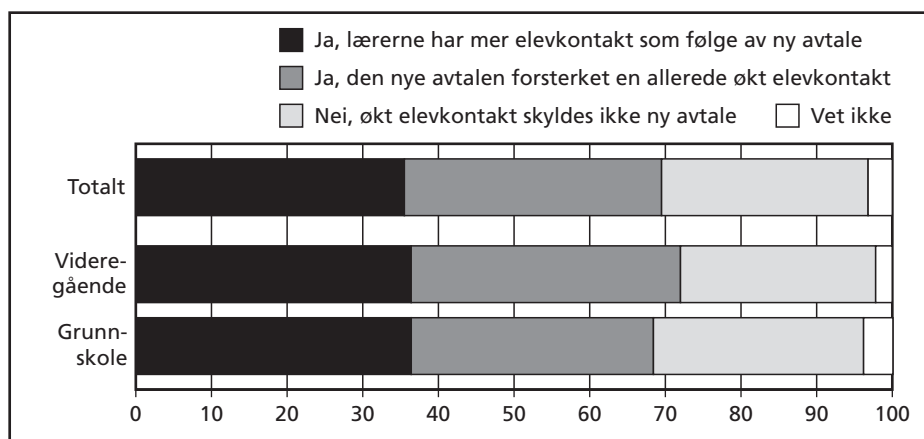
Elevkontakt

Halvparten av rektorene i utvalget mener lærerne har mer elevkontakt dette skoleåret enn tidligere (48 prosent av dem svarer nei på spørsmålet om mer elevkontakt, mens 10 prosent ikke vet). De fleste rektorene som oppgir at lærerne har mer elevkontakt, ser også en positiv sammenheng mellom økt elevkontakt og arbeidstidsavtalen. Hver sjuende rektor i denne gruppen oppgir at økt elevkontakt enten er en følge av arbeidstidsavtalen, eller at avtalen forsterker en allerede økt elevkontakt (n=282). 27 prosent oppgir at økt elevkontakt ikke skyldes ny arbeidstidsavtale.

Figur 8.13 Har lærerne mer elevkontakt dette skoleåret enn tidligere? Rektorer (n=569)
Prosent

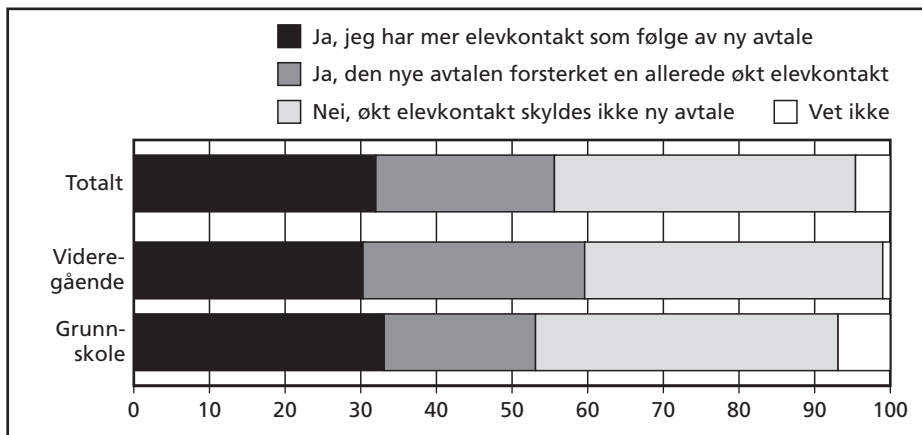


Figur 8.14 Henger økt elevkontakt sammen med innføring av ny avtale? Rektorer (n=282)
Prosent



I lærerundersøkelsen ble lærere som oppga at de hadde mer elevkontakt enn tidligere (n=259), spurt om dette hadde sammenheng med innføring av ny arbeidstidsavtale. Over halvparten av disse lærerne oppgir at økt elevkontakt enten har sammenheng med avtalen, eller at avtalen forsterker en allerede økt elevkontakt.

Figur 8.15 Henger økt elevkontakt sammen med innføring av ny avtale? Lærere (n=259)
Prosent



Casematerialet ga også informasjon om elevkontakt og er beskrevet under kapitlet om tidsbruk. Derfor vil vi bare kort oppsummere erfaringene her. Casene viser at det var lærere og rektorer i videregående opplæring som opplevde den største endringen med hensyn til elevkontakt. Dette gjelder særlig lærere på allmenne studieretninger og allmennfaglærere i praktiske fag. Lærere i praktiske fag opplever ikke så stor endring når det gjelder elevkontakt og viser til at de alltid har vært mye sammen med elevene. Som nevnt er det flere endringer i videregående skoler som har stimulert til økt elevkontakt gjennom det siste tiåret. Den endringen som trekkes frem mest i så måte, er omlegging til kontaktlærer. Kontaktlærerordningen/opphøying av klassedelingstall ble implementert i skolen relativt kort tid før den nye arbeidstidsavtalen og innebærer at en lærer er kontaktlærer for en mindre elevgruppe enn den gamle klassen. Det er stor variasjon på hvor mange elever en enkelt lærer har kontaktlæreransvar for. Tidligere hadde klassestyrer ansvar for å ha denne typen kontakt med alle elevene i en klasse, det vil si oftest en større elevgruppe. Med omleggingen har det altså blitt flere lærere som har denne typen «kontaktansvar» for elever.

I intervjuene på skolene er det også enkelte rektorer som har valgt å utnytte det økte rommet de har fått med skoletid/fellestid til å styrke elevkontakten ved å trekke flere av lærerne inn i ulike former for prosjektarbeid.

8.5 Individuell og kollektiv kompetanseutvikling – i pose og sekk?

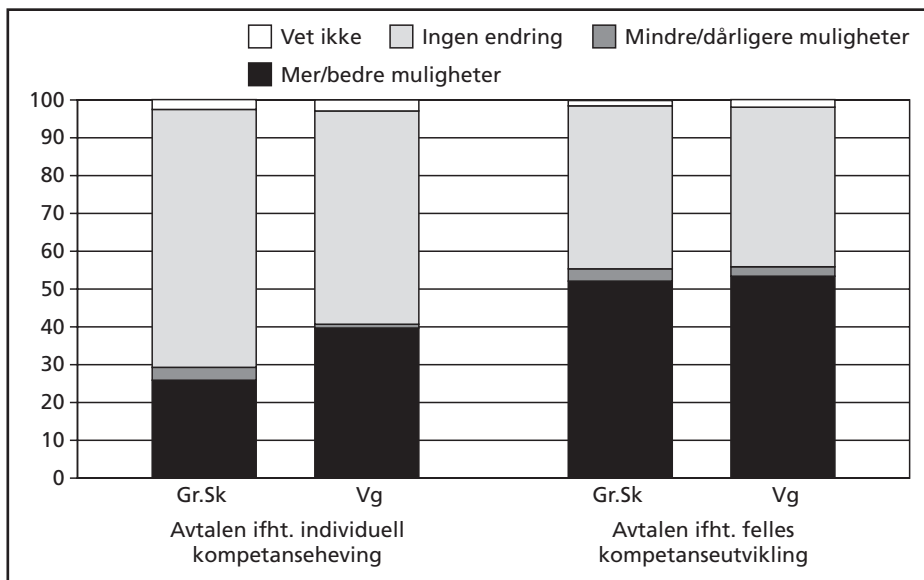
Både rektorene og lærerne mener arbeidstidsavtalen har hatt liten innvirkning på lærernes kompetanseutvikling. Vurderingene er ellers ulike. Det gjelder for det første rektorenes langt mer positive vurderinger av mulighetene for felles kompetanseutvikling blant lærere. For det andre er vurderingene av mulighetene for individuell kompetanseutvikling motsatte. Blant de lærere som oppgir endring, er det vanligst å oppgi at mulighetene for individuell kompetanseutvikling er blitt dårligere. For det tredje er det forskjell ut fra skoletype når det gjelder vurdering av endring i mulighetene for kollektiv kompetanseutvikling. Uttrykt på en annen måte: Rektorene mener avtalen innebærer at lærerne får i pose og sekk når det gjelder individuell og kollektiv kompetanseutvikling eller at avtalen ikke innebærer endring. De lærerne som peker på endring, har i hovedsak andre vurderinger. Noen illustrasjoner presenteres nedenfor.

31 prosent av rektorene mener avtalen innebærer bedre muligheter for individuell kompetanseutvikling. Tilsvarende tall for utvalget av lærere er 5,5 prosent. Og, omvendt, bare 2,5 prosent av rektorene mener mulighetene for individuell kompetanseutvikling blir dårligere med den nye avtalen. Tilsvarende tall for lærerne er 17,5 prosent.

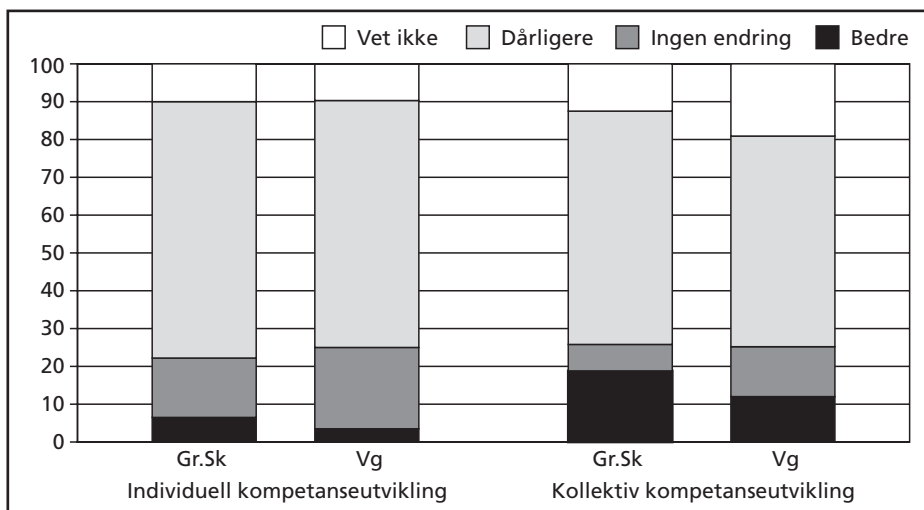
53 prosent av rektorene oppgir at avtalen innebærer bedre muligheter for felles kompetanseutvikling. Tilsvarende tall for lærerne er 17 prosent. Tre prosent av rektorene oppgir at avtalen innebærer mindre rom for felles kompetanseutvikling, blant lærerne er denne prosentandelen 17 prosent. Blant lærerne i videregående skole er andelen som mener avtalen gir bedre muligheter, like stor som andelen som mener mulighetene for felles kompetanseutvikling er blitt dårligere (hhv. 12 og 13 prosent). Kompetanseheving ble også berørt i caseintervjuene og erfaringene herfra kan belyse noen av funnene i tallmaterialet. I casematerialet er det mest vanlig at lærere og rektorer mener det ikke er skjedd noen endring som følge av avtalen når det gjelder kompetanseheving. Imidlertid er det flere rektorer som mener at felles kompetanseheving er noe lettere å få til fordi man nå har tid til å samle hele kollegiet til slike tiltak.

«Den største fordel med den nye avtalen sett fra administrasjonens side er at vi har fått til at alle ansatte – uansett stillingsbrøk – skal være til stede på skolen én dag i uka, tirsdag. Det gjør det lettere å gi informasjon, å gjennomføre felles kurs og å få til møter med PPT, BUP og andre.» (rektor Høgden barneskole)

Figur 8.16 Arbeidstidsavtalen ifht. rom for individuell og kollektiv kompetanseutvikling for lærerne. Rektorer (n=559) Prosent



Figur 8.17 Har arbeidstidsavtalen ført til mer eller mindre mulighet for kompetanseutvikling? Lærere (n=1282) Prosent



Problemstillingene om individuell kompetanseutvikling er også diskutert i forbindelse med vurderinger av hvilke oppgaver lærerne faktisk bruker mer eller mindre tid på dette skoleåret i forhold til tidligere skoleår (jf. kapitlet om tidsbruk).

Individuell kompetanseheving var også tema i caseintervjuene. Ingen av informantene mente avtalen hadde særlig effekt på individuell kompetanseheving. Forhold som økonomiske ressurser oppleves å være av større betydning. Flere lærere var også opptatt av at det ligger en begrensning i at vikarordninger ved deres fravær fungerte på en måte som verken ble oppfattet som spesielt kollegial eller avlastende:

«Det er vanskelig å si ja til kurs fordi de andre (i teamet, vår anm.) blir alene. Dessuten er det mye jobb å forberede eget fravær og å oppdatere seg i ettertid. Det å reise på kurs er en kilde til dårlig samvittighet, men det er vanvittig givende når vi først er der.» (lærer Fjellbygd barneskole)

«Det er ikke midler til å dekke vikar ved fravær. Kutt i vikarutgifter er det viktigste innsparingstiltaket i fylket. Det var lettere å få kurs før. Nå kjøres det kurs i regi av fylkeskommunen, men da av typen 400 lærere på dagskurs i et stort auditorium for å høre en foredragsholder snakke om læringsstrategier (...) Det er litt oppgitt stemning fordi det ikke er tid til kompetanseutvikling. Man får dobbel jobb når man kommer tilbake.» (lærer Restli videregående skole)

Skoleeier om arbeidstidsavtalen som rammeverk for å drive pedagogisk utviklingsarbeid og kompetanseutvikling

Skoleeiers vurderinger er sammenfallende med rektorenes vurderinger. I tre av fire kommuner i utvalget er oppfatningen at den nye arbeidstidsavtalen gir et bedre rammeverk for å drive pedagogisk utviklingsarbeid i kommunen. Blant de resterende kommunene oppgis det at avtalen har liten betydning i denne sammenheng (22 kommuner), to kommuner viser til at rammeverket er blitt dårligere.

Elleve fylkeskommunale respondenter oppga at avtalen etter deres mening ga bedre muligheter for kompetanseutvikling av lærere og skoleledere, de resterende fire mente avtalen hadde liten betydning i denne sammenheng.

Nesten alle respondentene (14 fylker) mente arbeidstidsavtalen utgjorde et bedre rammeverk for å drive pedagogisk utviklingsarbeid enn tidligere arbeidstidsavtaler. Én respondent oppga at avtalen hadde liten betydning.

8.6 Oppsummering

Halvparten av lærerne mener det ikke har skjedd pedagogiske endringer siste skoleår, altså den tiden avtalen har virket. Bare 26 prosent av rektorene er enig i en slik vurdering. Der det har skjedd pedagogiske endringer, mente rektorene (60 prosent) at avtalen har gjort det lettere å gjennomføre disse endringene. Blant lærerne var det omvendt – her mener 60 prosent at avtalen har spilt liten rolle for å gjennomføre pedagogiske endringer.

Når det gjelder hvorvidt avtalen har innfridd intensjonen om å bedre tilpasset opplæring, er lærere og rektorer mer samstemte. De fleste rektorer og lærere mener det ikke er noen endringer i muligheten til å gi tilpasset opplæring. Grunnskolelærere mener i større grad enn lærere i videregående skole at muligheten for tilpasset opplæring er dårligere.

70 prosent av rektorene i videregående skole mener endret mulighet for tilpasset opplæring har sammenheng med avtalen, mens bare 38 prosent av deres kolleger i grunnskolen mener det samme.

Når det gjelder pedagogiske endringer, er det de lærerne som mener at det har vært store endringer, som er mest positive til endringene. Der det har vært lite endringer, var det flest som mente at disse endringene verken var til det verre eller bedre.

Avtalen har som intensjon å øke elevkontakt og mulighet for å drive lokalt utviklingsarbeid. Flest rektorer (50 prosent) mener at avtalen gir bedre rammevilkår for skoleutvikling og pedagogisk utvikling, men det er nesten like mange (41 prosent) som mener den ikke betyr noe for denne målsettingen.

Det er også viktig å finne ut på hvilken måte avtalen har gitt bedre eller dårligere mulighet for å drive skoleutvikling. De elementene i avtalen som har betydd mest for muligheten til å drive skoleutvikling, er først og fremst økt tilstedeværelse/tilgjengelighet. Men forhold som økt samarbeid og økt mulighet for utviklingsarbeid trekkes også frem.

Intensjonen om økt elevkontakt er ifølge halvparten av rektorene innfridd, mens den andre halvparten mener elevkontakten er uendret. Blant de lærerne som oppgir økt elevkontakt, mener 60 prosent at det har sammenheng med avtalen/at avtalen har forsterket elevkontakt. 40 prosent av dem som oppgir økt elevkontakt, mener det skyldes andre forhold enn avtalen.

Når det gjelder kompetanseutvikling, mener både rektor og lærere at avtalen har hatt liten effekt, men rektorer mener muligheten til felles kompetanseheving er styrket. I casematerialet pekes det på at kompetanseheving henger mer sammen med ressurspørsmål, som eksempelvis vikarmidler, enn med avtalen.

Kapittel 9 Fysisk arbeidsmiljø

Når mer tid bindes til tilstedeværelse på skolen, blir fysisk arbeidsmiljø enda viktigere. Ved fysisk arbeidsmiljø fokuserer vi mest på arbeidsplass, tilgang til PC og tilgang til møterom. Nedenfor stiller vi spørsmål om lærerne har en arbeidsplass for planlegging, retting og annet lærerarbeid. Vi spør også om andre forhold ved det fysiske arbeidsmiljøet, som støy, lysforhold, inneklima, arbeidsplassens ergonomi, samt tilgang til PC, telefon og møterom.

9.1 Arbeidsplasser

Arbeidstilsynet har tidligere lagt til grunn en norm på fire kvadratmeter per arbeidsplass for lærere i fellesarealer. Normen er blitt anvendt ved tilsyn og vurdering av kontorarbeidsplasser for undervisningspersonell i forbindelse med byggesaker etter arbeidsmiljølovens § 19. I brev til Utdanningsdepartementet, KS og Utdanningsdepartementet (11.01.2005) går Arbeidstilsynet inn for at gulvarealet per arbeidsplass i kontorfellesskap bør som for andre yrkesgrupper være seks kvadratmeter.

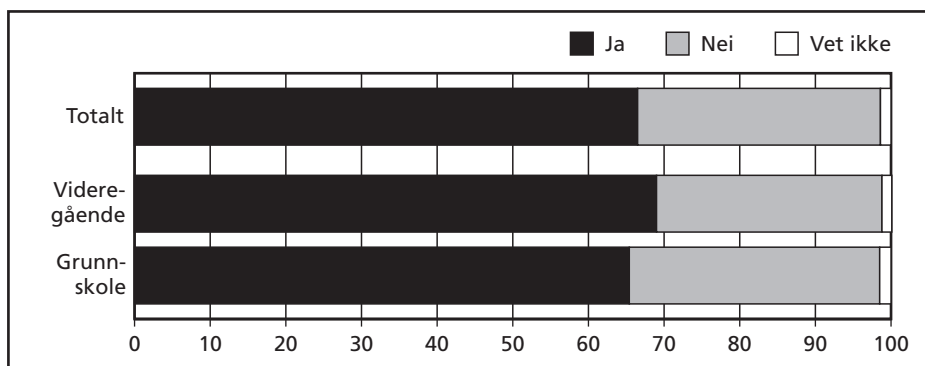
Bakgrunnen for lavere arealkrav tidligere var blant annet basert på en «samtidighetsfaktor», idet lærerne tilbrakte mye av tiden i klasserom. Arbeidstilsynet viser imidlertid til at lærernes arbeidssituasjon har gjennomgått forandringer, og at den nye arbeidstidsavtalen også viderefører en utvikling der stadig mer av lærernes samlede arbeidstid utføres på skolen. Samtidig er det fortsatt flere forhold ved lærernes arbeidssituasjon som er annerledes enn arbeidssituasjonen til arbeidstakere som tilbringer hele arbeidsdagen på samme arbeidsplass. Man regner også med at det reelle behovet for kontorarbeidsplasser vil variere etter undervisningstype og alderstrinn. Når det pekes på at den alminnelige normen på seks kvadratmeter ikke nødvendigvis må følges, ses det samtidig som positivt hvis de lokale parter kan komme frem til en felles forståelse av behovene. Det vises også til at det er uheldig at diskusjonen om antall kvadratmeter har ført til at diskusjon om andre forhold, som avskjerming fra støy, belysning, ventilasjon og så videre, har kommet i bakgrunnen.

Arbeidstilsynet antar behovet fortsatt vil være kontorarbeidsplass for planlegging, retting med mer, som er tilrettelagt med nødvendig utstyr og plass for oppbevaring. Videre pekes det på møteplasser for uforstyrret samtale med elever, foreldre og

kolleger, og møterom tilpasset etter behov. Arbeidstilsynet viser i brevet til at man ikke ønsker å lage detaljnormer for løsninger, peker på at flere hensyn må ivaretas. Blant annet må kontorarbeidsplasser i fellesarealer utformes og benyttes slik at mulighetene til konsentrasjon ikke forstyrres, og det må være rom for fortrolige samtaler (Brev fra Arbeidstilsynet til Utdanningsdepartementet, KS, Utdanningsforbundet 2004).

I surveyundersøkelsene har vi ut fra dette stilt spørsmål om arbeidsplasser, og utdypende spørsmål om andre sider ved lærernes fysiske arbeidsmiljø.

Figur 9.1 Har du en arbeidsplass for planlegging, retting og annet lærerarbeid som er tilrettelagt med nødvendig utstyr og plass for oppbevaring? Lærere. Prosent (n=1286)

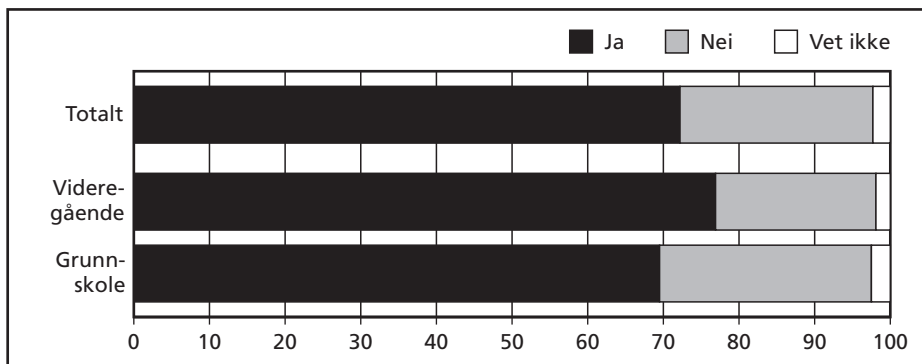


Om lag sju av ti lærere i videregående skole oppgir at de har en arbeidsplass tilrettelagt med nødvendig utstyr og plass for oppbevaring. Andelen grunnskolelærere som svarer at de har en slik arbeidsplass, er litt lavere. 73 prosent blant rektorene i utvalget mener lærerne har slike plasser.

Om lag en tredjedel av lærerne i utvalget svarer altså nei på spørsmålet om de har en arbeidsplass for planlegging, retting og annet lærerarbeid, som er tilrettelagt med nødvendig utstyr og plass for oppbevaring (33 prosent av grunnskolelærerne, 30 prosent av lærerne i videregående skole, n= 1291). Blant dem som svarer at arbeidsplassen ikke er tilfredsstillende, oppgir 28 prosent at det foreligger konkrete planer om opprustning.

Tilsvarende oppgir 28 prosent av grunnskolerektorene i utvalget, og 21 prosent av rektorene ved videregående skoler, at skolen ikke har arbeidsplasser for planlegging, retting og annet lærerarbeid som er tilrettelagt med nødvendig utstyr og plass for oppbevaring. Om lag halvparten av disse svarer at det foreligger konkrete planer for opprustning.

Figur 9.2 Har skolen arbeidsplasser for planlegging, retting og annet lærerarbeid som er tilrettelagt med nødvendig utstyr og plass for oppbevaring? Rektorer. Prosent (n=569)



9.2 Skoleeier om lærernes fysiske arbeidsmiljø

Skoleeierne på kommunalt og fylkeskommunalt nivå ser også sammenhengen mellom arbeidstidsordning og arbeidsmiljø. Langt de fleste respondentene i kommunene mener arbeidstidsavtalen skaper behov for forbedringer av lærernes arbeidsplasser eller i det fysiske arbeidsmiljøet. 80 kommuner oppgir dette, 17 svarer nei på spørsmålet.

Blant dem som svarer at det er behov for forbedringer, oppgir om lag halvparten at det allerede har skjedd slike forbedringer (45 kommuner), og nærmere en tredjedel viser til at det foreligger konkrete planer om forbedringer (24 kommuner). Ti av respondentene som mener avtalen medfører behov for forbedringer, svarer nei på spørsmålet om det har skjedd slike forbedringer eller om det foreligger konkrete planer om forbedring. Det er de største kommunene som i størst grad oppgir at det har skjedd forbedringer (ikke vist).

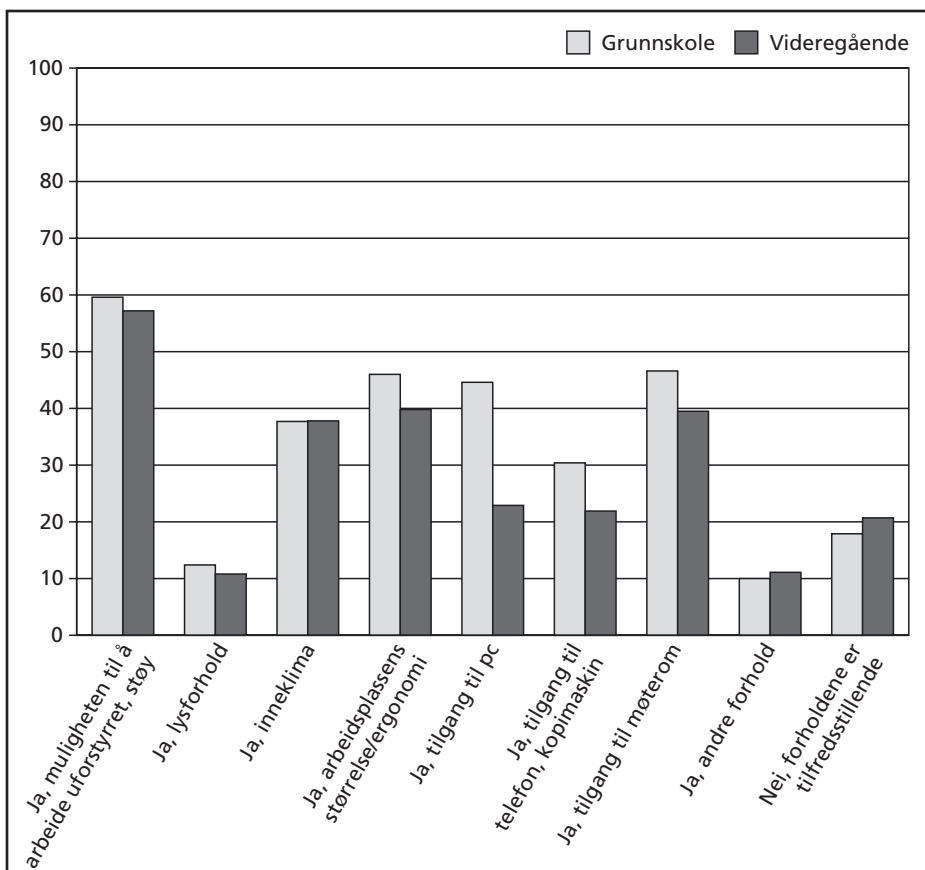
13 av 15 fylker i utvalget oppga at arbeidstidsavtalen etter deres mening skapte behov for forbedringer av lærernes arbeidsplasser eller i det fysiske arbeidsmiljøet ved skolene for øvrig. Elleve respondenter mente det hadde skjedd slike forbedringer, én svarte at det forelå konkrete planer, mens en annen svarte «nei» på spørsmålet om slike forbedringer hadde skjedd.

Skoleeier ser behov for opprustning når det gjelder lærernes arbeidsmiljø, samtidig vises det også til at forbedring allerede har skjedd. Undersøkelsene blant lærere, rektorer og skoleeiere ble gjennomført i samme periode våren 2004. Som vi skal se nedenfor, viser svarmaterialet fra lærerundersøkelsen at lærerne ikke vurderer forbedringene som tilstrekkelige.

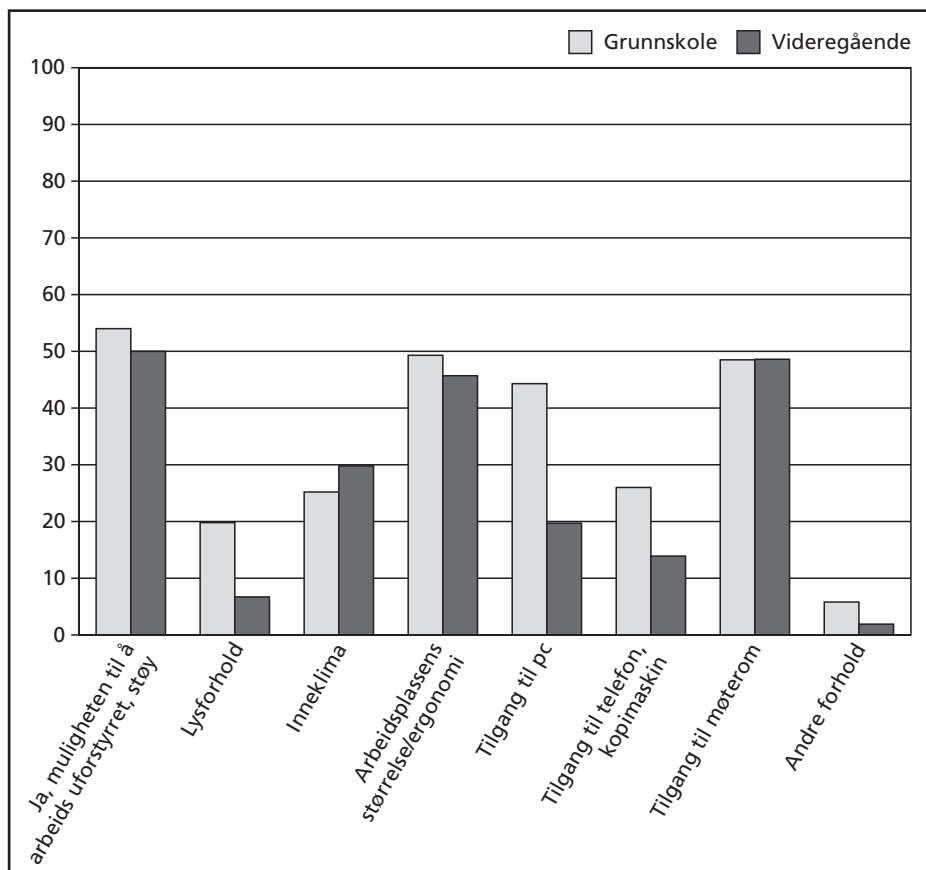
9.3 Andre sider ved lærernes arbeidsmiljø

Fysisk arbeidsmiljø dreier seg om mer enn at lærerne har en arbeidsplass. Spørreundersøkelsene blant lærere og rektorer inneholdt en rekke spørsmål om flere sider ved arbeidsmiljøet. Svarfordelingene viser at det er vesentlige mangler ved lærernes fysiske arbeidsmiljø.

Figur 9.3 Er det forhold ved din arbeidsplass og det fysiske arbeidsmiljøet for øvrig som ikke er tilfredsstillende? Lærere (n=1291) Prosent



Figur 9.4 Forhold ved lærernes arbeidsplass og det fysiske arbeidsmiljøet for øvrig som ikke er tilfredsstillende. Rektorer (n=569) Prosent



Seks av ti lærere i vårt utvalg viser til at muligheten til å kunne arbeide uforstyrret ikke er tilfredsstillende. Halvparten av rektorene oppgir det samme, og problemet gjelder både grunnskole og videregående skole. Andelen lærere som oppgir at mulighetene til å kunne arbeide uforstyrret ikke er tilfredsstillende, er størst i grunnskolen 8.–10. trinn (67 prosent) og blant lærere som arbeider i videregående skole, kun allmennfag (64 prosent).

Manglende tilgang til møterom ses også som et problem i begge skoleslag. Det er også likhet som kjennetegner fordelingene om vi splitter opp svarmaterialet ytterligere innenfor skoleslagene. Det er en viktig observasjon, for som vi senere skal se, bruker lærerne mer av sin tid på nettopp møter. Og selv om de første illustrasjonene i dette kapitlet viste at flertallet av lærerne i vårt utvalg har en arbeidsplass, viser de utdypende spørsmålene at nærmere halvparten av lærerne mener den er for dårlig

når det gjelder størrelse og ergonomi. Andelen lærere som oppgir at arbeidsplassens størrelse og ergonomi ikke er tilfredsstillende, er størst blant lærere som arbeider i videregående skole, kun allmennfag (56 prosent). Svarfordelingene tyder også på at inneklima fortsatt er et problem i skolene, 30 prosent av lærerne i videregående skole oppgir dette.

Som det går frem av figurene 9.3 og 9.4, er det i hovedsak like vurderinger blant rektorer og lærere, og mellom grunnskole og videregående skole, når det gjelder lærernes fysiske arbeidsmiljø. Den største forskjellen mellom skoleslagene dreier seg om tilgang til PC. I grunnskolen oppgir mer enn fire av ti lærere og rektorer at lærernes tilgang til PC ikke er tilfredsstillende. 48 prosent av lærerne som arbeider i grunnskole 1.–7. trinn, oppgir dette. Tilsvarende tall for lærere som arbeider i videregående skole med kun allmennfag, er 20 prosent.

Rektorene er igjen enige med lærerne. På spørsmål om det er forhold ved lærernes arbeidsplass og det fysiske arbeidsmiljøet for øvrig som ikke er tilfredsstillende, svarer bare to av ti lærere og rektorer ved begge skoleslag at forholdene ved arbeidsplassen er tilfredsstillende.

9.4 Kvalitet og behov

Når det gjelder fysiske arbeidsforhold, er også casematerialet entydig i den forstand at rektorer og lærere i overveiende grad er enige når det gjelder nødvendigheten av egnede arbeidsplasser og tilgang til PC og møterom. I informantintervjuene har vi forsøkt å belyse eventuelle forskjeller i behov i forhold til arbeidsplassen i de ulike skoleslagene. Kan misnøyen med arbeidsplassene i hovedsak forklares med at innholdet i lærerjobben på skolen er så endret at behovene i forhold til arbeidsplassen er endret? Eller er misnøyen rett og slett vanemessig/historisk betinget fordi man er vant til å løse bestemte oppgaver på hjemmekontor og dermed trenger tid til å venne seg til en annen arbeidsform?

Arbeidsplasser

Arbeidsplasser er det tema som i lærerintervjuene har vært trukket frem som hovedproblemet ved økt tilstedeværelse på skolen. Og rektorene var i stor grad enige med sine lærere i at arbeidsplassene ikke er tilfredsstillende. En grundigere analyse av hva som ikke fungerer, avdekker et hovedproblem som har et sett med konsekvenser. Hovedproblemet er at arbeidsplassene i dag har mange funksjoner. Det er en plass for retting og planlegging, en plass for å telefonere, en plass der lærere utveksler opplysninger om elever og andre forhold som fortløpende dukker opp i løpet av

arbeidsdagen. Av og til er printere og kopimaskiner også plassert i arbeidsrommene og elever henvender seg også her. Variasjonen er stor når det gjelder innslag av telefonering og elevhenvendelser, men uansett hvor nye og gode arbeidsplassene betegnes som, er det ett problem som går igjen, og det er muligheten til å arbeide uforstyrret. Alle lærere har behov for å jobbe uforstyrret i perioder og behovet er størst for dem som har mye rettearbeid.

«Det er mer arbeidsforhold enn avtaler som bestemmer hvor mye tid jeg vil bruke på skolen. Vi er tolv-tretten lærere på hvert arbeidsrom. Det er bråkete og trangt. De fleste synes det er vanskelig å rette der. Særlig i språkfag. Nesten alle ønsker å rette hjemme og de fleste gjør det også. Det er meningsløst å være bundet til skolen når du ikke har noe å gjøre der, med bunker med retteoppgaver som venter hjemme.» (lærer Flatbygd videregående skole)

Rektor ved denne skolen er i hovedsak enig med sine lærere, men modererer noe:

«Det som er viktig når det gjelder arbeidstidsavtalen, er at infrastruktur er på plass. Vi må innrømme at fysiske forhold er viktig. Det er lett for de i fylket å si at fysiske arbeidsforhold ikke er viktig. De har jo flotte arbeidsforhold! (...) Vi har bundet 1150 timer selv om vi har dårlige fysiske forhold. Men det er rart hvor mye dårligere forholdene her ble etter at den nye avtalen kom.» (rektor Flatbygd videregående skole)

Selv om problemet med å kunne arbeide uforstyrret virker å være størst blant lærere på allmenne fag i videregående opplæring, fremheves også dette problemet av alle lærerne i casematerialet – også av noen fra en helt ny barneskole. På denne skolen delte tre og tre lærere som jobbet i team, et stort og forholdsvis velutstyrt rom.

«Vi har det veldig bra sammenlignet med andre skoler, men hvis vi har mye rettearbeid, tar vi det med hjem. Vi er tre som deler kontor og det er vanskelig å få ro. Dessuten jobber vi med de samme elevene og har behov for å oppsummere dagens hendelser sammen. Dette er veldig bra, men ikke så bra klima å rette i.» (lærer Fjellbygd barneskole)

Sitatene er hentet fra skoler som representerer ytterpunkter i vårt materiale når det gjelder kvaliteten på arbeidsplassen. Likevel fremheves samme problem: nemlig muligheten til å arbeide uforstyrret. Det siste sitatet belyser også det vi innledet med å si: Dette er et rom som har mange funksjoner. Lærerne på denne barneskolen mener at rommet de har, dekker behovet for samarbeid i teamet svært godt, men det forhold at det foregår slike aktiviteter der, er uforenlig med muligheten for å arbeide uforstyrret og uavbrutt.

PC

Som vi ser i tallmaterialet, er det 20 prosent av lærere i videregående skoler og 45 prosent av lærerne i grunnskolen som mener at de ikke har tilfredstillende tilgang til PC. I casematerialet fremstår mangelen på tilstrekkelig PC-utstyr som et mindre problem enn problemet med arbeidsplasser. Likevel har det vært et viktig tema i flere av intervjuene. Mens noen kan fortelle at de har fått, eller snart skal få, individuelle bærbare PC-er, er det fortsatt flere skoler som er dårlig utrustet. Her deler flere lærere en maskin som er i til dels dårlig stand. Nedenfor illustrerer noen sitater hvordan PC-tilgang henger sammen med organiseringen av lærernes arbeidstid:

«Vi er fire lærere per datamaskin og det er ofte kø for å bruke både dem og telefoner. I tillegg tar det ti minutter å logge seg på, så vi rekker ikke sjekke e-post og annet i småpausene slik rektor mener vi skal.» (lærer Saltvik videregående skole)

«Det er stort press på PC og skrivere – særlig mot slutten av uka når alle skal skrive ut ukeplaner.» (lærer Høgden barneskole)

Blant lærere som har utilstrekkelig tilgang til PC, påpekes det at det er enklere for dem å gjøre PC-arbeidet hjemme enn å gjøre det på skolen. De som har privat PC hjemme, synes det er mer effektivt å ta med PC-relatert arbeid hjem. Mens det ser ut til at alle lærere mener at retting fungerer best hjemme, er det bare de lærerne med dårlig PC-tilgang som er opptatt av at de helst gjør PC-arbeidet hjemme.

Møterom

I likhet med tallmaterialet viser også caseundersøkelsen at tilgangen til møterom ikke er god nok mange steder. Det er mangel på møterom både til samarbeid mellom kolleger og til elevsamtaler.

«Nei, vi har ikke slike rom, så vi bruker klasserom.» (lærere Restli videregående skole)

«Tilgangen til møterom er ikke bra nok, men det går på et vis. Vi finner oss en krok.» (lærer Høgden barneskole)

Mange mener mangelen på møterom gjør skolehverdagen vanskeligere, men heller ikke dette anses like alvorlig som problemet med å kunne arbeide uforstyrret. Som sitatene illustrerer, fungerer det ofte slik at man bruker ledige klasserom, eller «finner en krok» når det mangler møterom. Likevel skal vi ikke bagatellisere mangel på møterom. Det at man må lete for å finne et uforstyrret rom, gjør skolehverdagen mindre effektiv.

9.5 Oppsummering

Lærere og rektorer i våre utvalg er i all hovedsak enige når det gjelder spørsmål i surveyundersøkelsene om arbeidsplasser og fysisk arbeidsmiljø. Langt de fleste lærere har en arbeidsplass for planlegging, retting og med plass for oppbevaring, men 30 prosent oppgir at de ikke har det. Både lærere og rektorer rapporterer likevel om mangler ved lærernes fysiske arbeidsmiljø. Dette er mangler som også gjelder arbeidsplassene. Manglende mulighet til å arbeide uforstyrret blir trukket frem av flest. Også casestudiene viser at mange lærere mener det er negativt å ikke kunne arbeide uforstyrret. I en av caseskolene ble det nevnt at det hadde vært en betydelig opprustning av arbeidsplassene forut for avtalen og dermed hadde tilstedeværelsen økt. Den økte tilstedeværelsen hadde i dette tilfellet ingen sammenheng med ny arbeidstidsavtale.

Blant andre forhold som blir oppgitt som negative, er arbeidsplassens størrelse og ergonomi, manglende tilgang til møterom og PC, samt inneklima som ikke er tilfredsstillende.

Skoleadministrasjonene i fylkeskommuner og kommuner er også opptatt av at arbeidstidsavtalen stiller krav til forbedringer av lærernes fysiske arbeidsmiljø. Flere av dem mener det allerede er gjort slike forbedringer. Svarmaterialet fra lærerne viser at lærerne ikke ser forbedringene som tilstrekkelige.

I både caseundersøkelsene og på underveiskonferansene var det vanlig at lærere mente manglende tilgang på egnede arbeidsplasser og møterom gjorde det vanskelig å gjennomføre arbeidstidsavtalens intensjoner om økt tilstedeværelse og mer samarbeid.

Kapittel 10 Alt i alt: avtalen og aktørene

Avtalens overordnede intensjon er å skape større rom for skoleutvikling lokalt slik at skolen blir kvalitativt bedre for alle aktører. Sentralt har partene skapt et slik handlingsrom ved å binde mer av lærernes arbeidstid til tilstedeværelse på skolen¹⁷ i form av skoletid/fellestid. Skoletid/fellestid er underlagt arbeidsgivers styringsrett.

Skoleutvikling kan endre rollen til aktørene i skolen. Aktørene har ikke nødvendigvis sammenfallende syn på hva som er en gunstig utvikling. I dette kapitlet skal vi oppsummere og diskutere hvordan den lokale arbeidsgiver, og da først og fremst rektor, har brukt handlingsrommet de er gitt til å drive skoleutvikling. Vi vil her først og fremst basere oss på undersøkelsen oppsummerende spørsmål, som ble stilt til slutt. Ut fra rektors og lærers vurderinger på disse oppsummerende spørsmålene skal vi diskutere hvilke konsekvenser avtalen alt i alt har hatt for aktørene i skolen. Aktører i skolen er elever, lærere, rektorer og skoleeiere. Etter denne gjennomgangen vil vi drøfte hvilke effekter avtalen har hatt på det lokale partssamarbeidet.

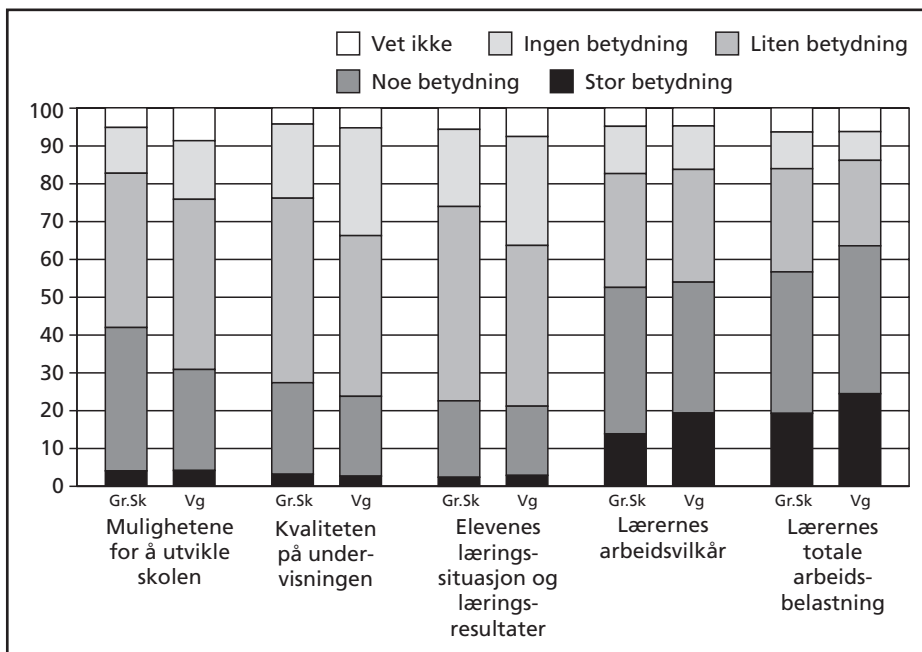
10.1 Arbeidstidsavtalens betydning – alt i alt

I en rekke av svarfordelingene som er diskutert tidligere i rapporten, har vi sett at på spørsmål om forholdet mellom arbeidstidsavtalen og praksis i skolene svarer majoriteten av lærerne «som tidligere». På noen av spørsmålene angir også rektorene dette. Undersøkelsene inneholdt flere oppsummerende «alt i alt»-spørsmål om arbeidstidsavtalens betydning.

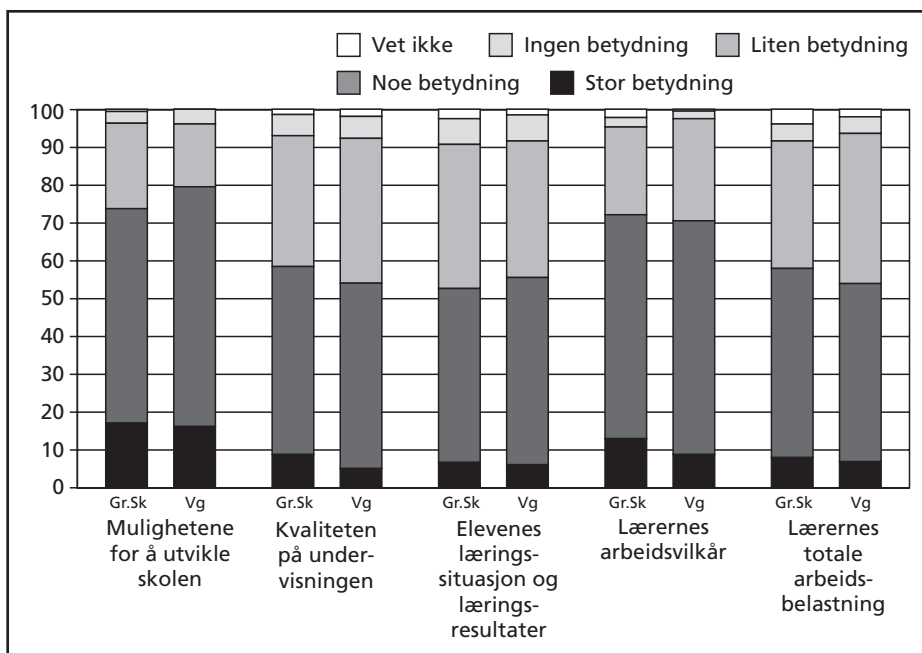
Nedenfor presenterer vi to figurer som viser hva slags betydning lærere og rektorer alt i alt mener at avtalen har hatt for skoleutvikling, elevenes læringssituasjon og lærernes arbeidsvilkår. Lærere og rektorer er ikke samstemte om hvorvidt avtalen har betydning for å drive skoleutvikling. Mens rundt 40 prosent av lærerne mener avtalen i så måte har hatt liten betydning, er det under 20 prosent av rektorene som mener det samme.

¹⁷ De har også åpnet for annen disponering av årsverket lokalt dersom de lokale parter mener det er mest hensiktsmessig.

Figur 10.1 Alt i alt, hvilken betydning mener du arbeidstidsavtalen har hatt ved din skole for Lærere (n=1270) Prosent



Figur 10.2 Alt i alt, hvilken betydning mener du arbeidstidsavtalen har hatt ved din skole når det gjelder følgende forhold? Rektorer (n=563) Prosent



10.2 Avtalens betydning i forhold til elevene

Økt undervisningskvalitet for elevene er en av avtalens viktigste intensjoner. Derfor vil vi først kommentere avtalens betydning for undervisningskvalitet og elevenes læringssituasjon. I denne undersøkelsen har vi ikke spurt elevene selv. Svarene er derfor basert på hva rektorer og lærere «alt i alt» mener om elevenes situasjon.¹⁸

Når det gjelder hvorvidt avtalen har hatt effekt på kvaliteten på undervisningen, er også rektorene langt mer positive. 57 prosent av rektorene svarer at avtalen har betydning for kvaliteten på undervisningen, 26 prosent av lærerne mener det samme. Samme mønster finner vi i svarfordelingene på avtalens betydning for elevenes læringssituasjon og læringsresultater. 54 prosent av rektorene mener arbeidstidsavtalen har betydning, mens tilsvarende tall for lærerutvalget er 22 prosent. Over dobbelt så mange lærere, 48,5 prosent, mener at avtalen har liten betydning for elevenes læringssituasjon.

Uttrykt kortere: Rektorene tillegger arbeidstidsavtalen større betydning enn hva lærerne gjør. Videre er rektorene jevnt over mer positive i vurderingene av arbeidsavtalens betydning. Til sammenlikning er lærerne jevnt over mindre positive enn rektorene i så måte, og oppfatningene lærerne imellom er mer delte.

10.3 Avtalens betydning for lærerne

Under dette avsnittet skal vi diskutere avtalens betydning for lærerne fra flere innfallsvinkler. Først tar vi for oss arbeidsvilkår og arbeidsbelastning. Dette ses også i sammenheng med lærernes syn på avtalens intensjoner. Til sist drøfter vi utviklingen i lærerrollen.

Arbeidsvilkår og arbeidsbelastning

I avtalen økes arbeidsgivers styringsrett over lærernes tidsbruk. Avtalen har eksplisitte intensjoner om å ivareta lærernes arbeidsvilkår og at arbeidsbelastningen ikke skal øke i denne konteksten.

Når det gjelder lærernes arbeidsvilkår og arbeidsbelastning, ser vi av figurene 10.1 og 10.2 at rektorene og lærerne svarer mer likt enn de gjør i forhold til elevenes situasjon. Men det at svarmønstrene er mer like når det gjelder lærernes situasjon, betyr neppe at de underliggende vurderingene er like.

¹⁸ Avtalens effekter for elevene er sterkere vektlagt i andre deler av rapporten.

Sju av ti rektorer mener arbeidstidsavtalen har betydning for lærernes arbeidsvilkår. Halvparten av lærerne (53 prosent) oppgir det samme (15,5 prosent av lærerne tillegger avtalen stor betydning). Når det gjelder lærernes totale arbeidsbelastning, mener 56,5 prosent av rektorene at arbeidstidsavtalen, alt i alt, har betydning. 59 prosent av lærerne oppgir det samme. Sagt på en annen måte – lærerne mener at arbeidstidsavtalen i mindre grad har betydning for undervisningskvalitet og læring. Når de i større grad mener avtalen har betydning, er det betydning for dem *selv*. Men er det mulig å si noe om betydningen er positiv eller negativ? Nedenfor ser vi nærmere på hvordan rektorer og lærere mer generelt vurderer spørsmålet om endringer i lærernes arbeidsvilkår og arbeidsbelastning.

Andelen lærere som oppgir «dårligere arbeidsvilkår» (47 prosent), er langt større enn andelen som oppgir «bedre arbeidsvilkår» (ni prosent), og større enn andelen lærere som mener arbeidsvilkårene er som før (35 prosent).

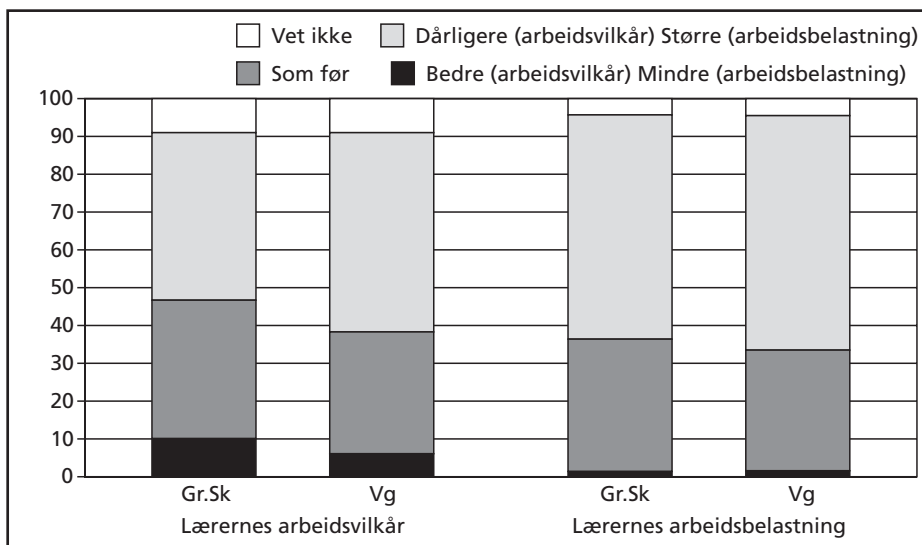
Rektorene har omvendte vurderinger av endringer i lærernes arbeidsvilkår. 45,5 prosent av rektorene i utvalget oppgir at lærernes arbeidsvilkår er som før. Andelen rektorer som mener lærernes arbeidsvilkår er blitt bedre, utgjør 36 prosent, mens ti prosent svarer at de er blitt dårligere enn de var tidligere.

Svarfordelingene når det gjelder eventuelle endringer i lærernes totale arbeidsbelastning, følger samme mønster i den forstand at lærerne som oppgir større arbeidsbelastning, utgjør 60 prosent av utvalget. Andelen lærere som oppgir arbeidsbelastning «som tidligere», utgjør 34 prosent (andelen som oppgir mindre arbeidsbelastning, er minimal, i overkant av én prosent).

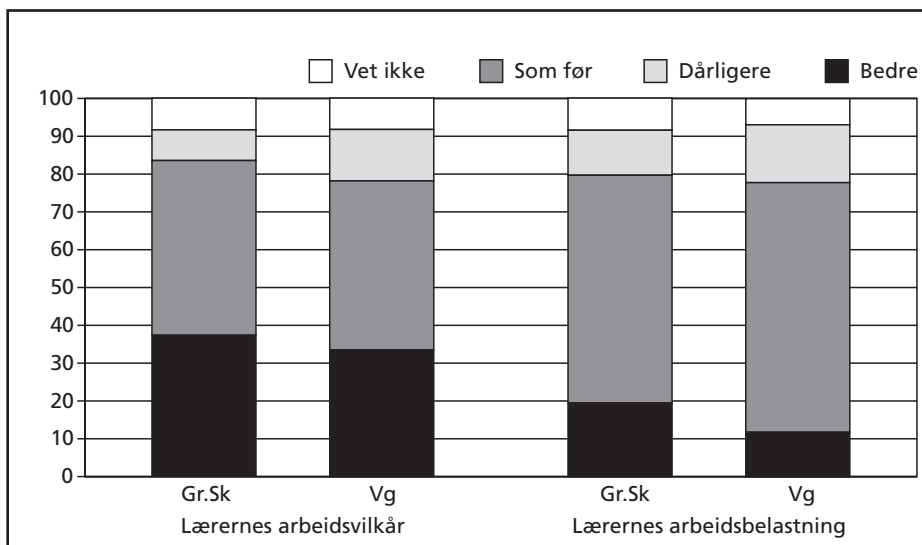
Rektorene i utvalget mener i hovedsak at lærernes arbeidsbelastning er som tidligere, 62 prosent av rektorene oppgir dette. Andelen rektorer som svarer at arbeidsbelastningen er blitt bedre, utgjør 17 prosent, mens andelen rektorer som mener arbeidsbelastningen for lærere er blitt dårligere, utgjør 13 prosent.

Spørsmålene om lærernes arbeidsvilkår og arbeidsbelastning (jf. figur 10.3 og figur 10.4) var utformet som generelle spørsmål. Spørsmålene om avtalens betydning (jf. figur 10.1 og figur 10.2) var imidlertid «alt-i alt»-spørsmål som knyttet eksplisitt an til den nye arbeidstidsavtalen. Selv om en rekke forskjellige forhold vil virke inn med hensyn til endringer i lærernes arbeidsforhold og arbeidsbelastning, er det nærliggende å tolke relativt store andeler av lærerutvalget dit hen at den mener avtalen har betydning for arbeidsvilkår og arbeidsbelastning, og at betydningen er negativ. Rektorene i utvalget mener også at avtalen har betydning, og at betydningen er positiv.

Figur 10.3 Har lærernes arbeidsvilkår og arbeidsbelastning blitt ... Lærere (n=1271) Prosent



Figur 10.4 Har lærernes arbeidsvilkår og arbeidsbelastning blitt Rektorer (n=563) Prosent



Lærere om avtalens intensjoner og effekter

I lærerundersøkelsen er utvalget delt når det gjelder arbeidstidsavtalens betydning på flere områder, men ikke alle.¹⁹ Her er det interessant å se svarene om «avtalens betydning» i sammenheng med hvordan lærerne oppfattet intensjonene med avtalen (jf. figur 10.1). Noen få illustrasjoner følger nedenfor.

Mange lærere vurderte det slik at «mer samarbeid mellom kolleger» var en av intensjonene med arbeidstidsavtalen, 827 lærere hadde krysset av for dette. Disse lærerne svarte også på senere spørsmål om avtalens betydning på en rekke områder. Vi bruker her «elevenes læringssituasjon og læringsresultater» som eksempel. Blant disse lærerne, som altså hadde sett samarbeid som en intensjon, var det 17 prosent som oppga at avtalen ikke hadde noen betydning, og 50 prosent som oppga «liten betydning». 24 prosent oppga «noe betydning», mens 2,5 prosent oppga at avtalen hadde stor betydning for elevenes læringssituasjon og læringsresultater. Fordelingen er om lag den samme om vi ser på «betydning for kvaliteten på undervisningen».

Et annet eksempel: 439 lærere vurderte det slik at økt elevkontakt var blant de viktigste intensjonene med arbeidstidsavtalen. Blant disse var det 19 prosent som oppga at arbeidstidsavtalen ikke hadde hatt noen betydning for kvaliteten på undervisningen, 41 prosent svarte «liten betydning», 33 prosent oppga «noe betydning», mens 4,5 prosent svarte «stor betydning».

Det forholder seg annerledes om vi ser på den andelen lærere i utvalget som (blant annet) oppga at «økt kontroll for arbeidsgiver» var en intensjon ved avtalen. Disse (550 lærere) mener i hovedsak at avtalen har virket/har hatt betydning for lærernes totale arbeidsbelastning. Blant lærerne som ser økt arbeidsgiverkontroll blant hensiktene med avtalen, er det bare ti prosent som oppgir at avtalen, alt i alt, ikke har hatt betydning for lærernes totale arbeidsbelastning. 22 prosent mener avtalen har hatt liten betydning, 34 prosent mener avtalen har hatt noe betydning, mens 30 prosent oppgir at arbeidstidsavtalen har hatt stor betydning.

Uttrykt spissere: Lærere som har vurdert avtalens viktigste hensikter i samsvar med de sentrale parterens intensjoner, mener i varierende grad, eller mindre grad, at avtalen har betydning for elevenes læringssituasjon eller kvaliteten på undervisningen. Motsatt oppgir lærere som har oppgitt økt arbeidsgiverkontroll blant intensjonene, at avtalen har hatt betydning – men først og fremst for lærerne selv.

¹⁹ Her er det også muligens en innvending mot utformingen av spørsmålet at «betydning» ikke eksplisitt knyttet an til hvorvidt betydningen ble vurdert som positiv eller negativ. Antakelig er dette ikke en tungt-veiende innvending; vi tolker her «betydning» som en formening om i hvilken grad lærerne mener avtalen vil «virke».

Utvikling av lærerrollen

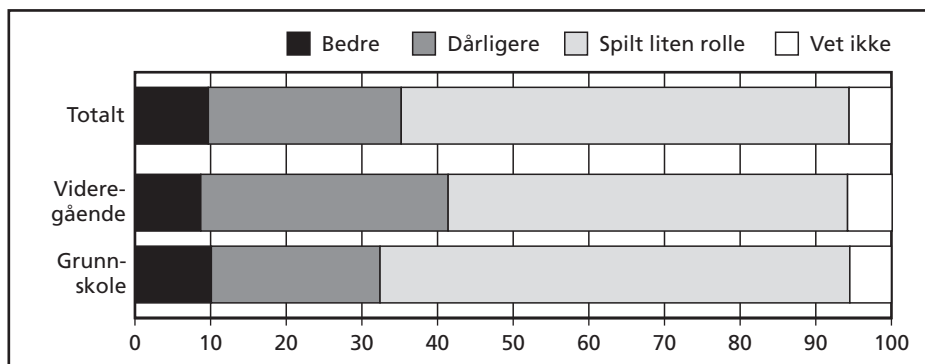
Denne avtalen aktualiserer spørsmålet om i hvor stor grad skolen skal utformes med tanke på lederstyring og rektors råderett over lærerressurser, og i hvor stor grad den skal utformes med tanke på lærernes behov for å ivareta undervisning og andre oppgaver på et selvstendig grunnlag i tråd med en mer profesjonsorientert tilnærming (Seip 2005). I casematerialet har flere lærere og rektorer pekt på at den tradisjonelle lærerrollen er i endring. Læreren som «privatpraktiserende» kunnskapsformidler ses som en mer eller mindre tilbakelagt epoke av mange, mens flere også uttrykker bekymring for at det kan gå for langt den andre veien og at lærerrollen endres i retning av en svakere «profesjonsorientering». Hva er det så som kjennetegner en profesjon? En profesjon er en gruppe som vektlegger formalisert viten. Formalisert viten i en begrenset gruppe gir utvikling av profesjonsbevissthet. Dersom en gruppe arbeidstakere har sterk kobling mellom formell utdanning og arbeidsoppgaver, vil de sannsynligvis ha stor grad av autonomi i arbeidssituasjonen (Scheuer 1986). For noen lærere vil eksterne krav om mer bundet tid enn tidligere oppleves som mindre tidsautonomi, samtidig som de også selv opplever nye behov for faglig samarbeid med kolleger. Dette kan være uttrykk for en ambivalent situasjon. I en slik situasjon kunne den ideelle arbeidssituasjon for den enkelte lærer være mindre bundet tid (tilstedeværelse) for egen del, men mer bundet tid for kollegene.

Lærerne i utvalget ble stilt et spørsmål om den nye arbeidstidsavtalen hadde gitt dem bedre eller dårligere muligheter for å utøve yrket på en god måte, eller om avtalen hadde spilt liten rolle. Som det går frem av figur 10.5, mener de fleste lærerne i utvalget at arbeidstidsavtalen har spilt liten rolle når det gjelder mulighetene for å utøve yrket på en god måte. 59 prosent av lærerne oppgir dette.

Samtidig er andelen lærere som svarer at avtalen har gitt dårligere muligheter til god yrkesutøvelse, større (25,5 prosent) enn andelen som svarer at mulighetene er blitt bedre (ti prosent). Skoletype skiller igjen noe blant lærerne i utvalget. 33 prosent av lærerne i videregående skole oppgir dårligere muligheter, tilsvarende tall for grunnskolelærerne er 22 prosent.

I kapitlet om samarbeid er det sitater fra casematerialet og tolkninger som også belyser endringer i lærerrollen. Dette materialet kan tyde på at en stor andel av lærerne mener at lærerrollen endrer seg. Det å bli mer detaljert styrt på tid og oppgaver bryter med den autonomien som tidligere har ligget i lærerrollen. Autonomi i utførelsen av arbeidet er et av de viktigste kjennetegnene ved en profesjonsidentitet. Casematerialet gir grunnlag for å si at mange mener utviklingen mot en redusert autonomi i lærerrollen er problematisk. Dette gjelder i sterkere grad i videregående skole enn i grunnskolen. Tallmaterialet viser, som vi ser, at de fleste mener at avtalen har hatt liten påvirkning på hvorvidt de kan utøve yrket på en god måte. Men cirka en fjerdedel mener også at muligheten har blitt dårligere. Dette har trolig sammenheng med at lærernes tid i større grad er underlagt arbeidsgivers styringsrett.

Figur 10.5 Har den nye arbeidstidsavtalen gitt deg bedre eller dårligere muligheter for å utøve yrket ditt på en god måte, eller har den spilt liten rolle? Lærere (n=1270) Prosent



En støtte for denne antakelsen finner vi i kapitlet om innføring av avtalen. Her ser vi at det var organisering av skoletid/fellestid det var desidert mest oppmerksomhet rundt på skolene ved innføring av avtalen.

Men som vi har påpekt flere ganger, parallelt med avtaleutvikling foregår annen utvikling i skolen som også påvirker lærerrollen. I kapitlet om samarbeid har vi beskrevet dette ut fra casematerialet. Vi er opptatt av to typer «dreining» i skolen som også påvirker lærerrollen. Det ene er det vi kan kalle «den sosiale dreiningen» og den andre er det vi kan kalle «den administrative/dokumentasjonsorienterte dreiningen».

Den sosiale dreiningen innebærer at omsorgsoppgaver i noen grad har fortrenget mer faglige aspekter i lærerrollen. Det er særlig allmennfaglærere i videregående opplæring som rapporterer om dette og er mest opptatt av å bevare kollegialt samarbeid om fag. Disse lærerne har jevnt over også den lengste utdanningen og derfor også en sterkere profesjons- og fagorientering enn mange grunnskolelærere. Ulik vektlegging av rollen som fagperson i ulike skoletrinn har selvsagt også sammenheng med at de yngste og eldste elevene har svært ulike omsorgsbehov.

Den administrative/dokumentasjonsorienterte dreiningen handler om at lærerne opplever at økte krav til dokumentasjon endrer lærerrollen i en negativ retning. Både våre undersøkelser og undersøkelsen til Bungum mfl. (2002) av de sentralt initierte forsøkene viser at lærerne generelt synes arbeidet er mer meningsfylt jo nærmere det er selve undervisningssituasjonen. Økte krav til dokumentasjon vis-à-vis elever, foresatte og skolemyndigheter kan tolkes som en form for utvikling som lærerne mener tar oppmerksomhet vekk fra arbeidet med å formidle fag til elevene. Alt i alt vil derfor en administrativ/dokumentasjonsorientert dreining for mange øke byrdefullheten og endre lærerrollen i negativ retning.

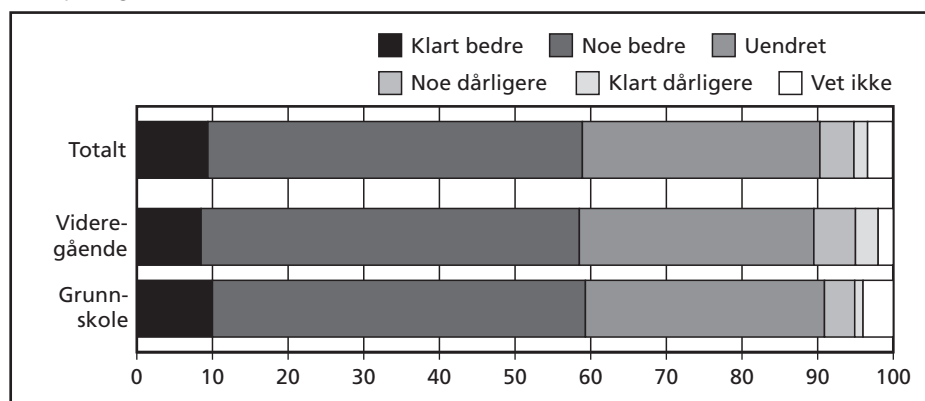
På den andre siden viser også våre undersøkelser at mange lærere setter pris på en utvikling mot mer samarbeid. Både nyansatte og erfarne lærere peker på det. Flere mener at endringene i skolen fordrer mer samarbeid og at samarbeidet letter den individuelle lærergjering.

10.4 Avtalens betydning for rektor

Rektor har med denne avtalen fått økt tiden hun har styringsrett over. Hvilke konsekvenser har avtalen hatt for rektor selv? Mener rektorene at avtalen påvirker muligheten til å utøve rektorrollen? Er rektorenes arbeidsbelastning endret? Er handlingsrommet vis-à-vis skoleeier endret? Får rektor den støtte hun trenger fra skoleeier?

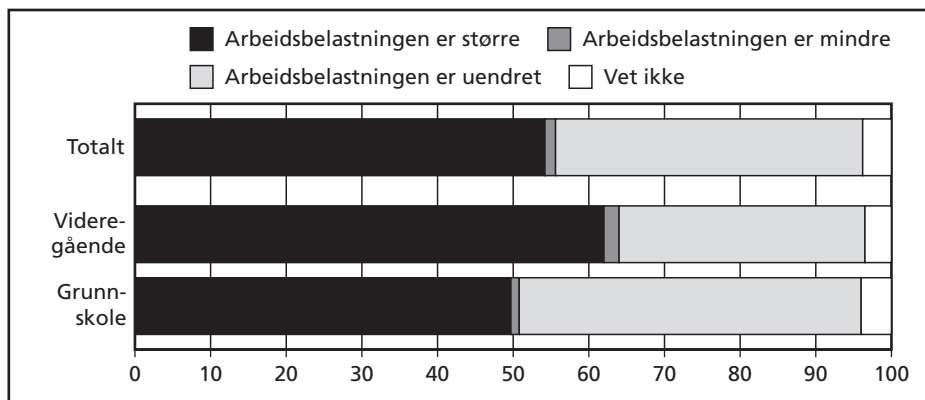
Rektorene i utvalget uttrykker at de er fornøyd. 59 prosent av dem svarer at arbeidstidsavtalen gir bedre muligheter for å utøve rektorrollen på en god måte (49 prosent svarer «noe bedre», 10 prosent svarer «klart bedre»). De øvrige svarer i hovedsak at situasjonen er uendret, 31,5 prosent oppgir dette. Bare et lite fåtall mener mulighetene til å utøve rektorrollen på en god måte er dårligere med arbeidstidsavtalen.

Figur 10.6 Har arbeidstidsavtalen gitt deg bedre eller dårligere muligheter for å utøve rektorrollen på en god måte? Rektorer (n=551) Prosent



Vi spurte også rektorene om hvorvidt deres arbeidsbelastning var endret. Dette spørsmålet knyttet direkte an til arbeidstidsavtalen.

Figur 10.7 Har avtalen påvirket din arbeidsbelastning som rektor? Rektorer (n=554) Prosent

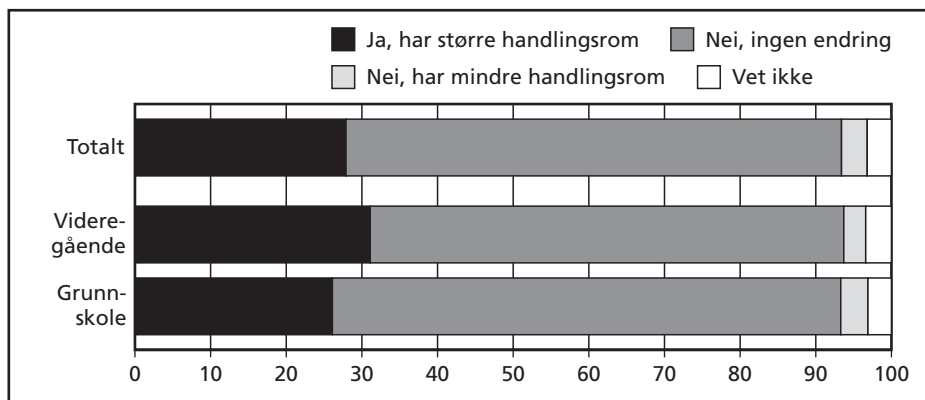


Også rektorene har fått mer å gjøre som følge av avtalen. Over halvparten av rektorene i utvalget gir uttrykk for at arbeidsbelastningen som rektor er blitt større (54 prosent svarer dette). 40 prosent av rektorene svarer at arbeidsbelastningen er uendret.

I det kvalitative materialet uttrykker rektorene tilfredshet med økt handlingsrom, men mange peker også på at det å lage arbeidsplaner i tråd med nye målsettinger tar lengre tid enn før.

I forhold til skoleeier mener rektorene i hovedsak at de har det samme handlingsrommet som tidligere, 67 prosent av dem oppgir dette. Andelen rektorer som peker på at dette handlingsrommet er blitt større, utgjør 28 prosent. Nærmere tre av ti rektorer opplever altså at de har fått større handlingsrom i forhold til skoleeier. Dermed er det grunnlag for å si at avtalen har realisert intensjonen om å øke det lokale handlingsrommet for en ikke ubetydelig andel rektorer.

Figur 10.8 Har avtalen gitt deg større handlingsrom mht. å lede skolen i forhold til kommunen/fylkeskommunen (skoleeier)? Rektorer (n=565) Prosent

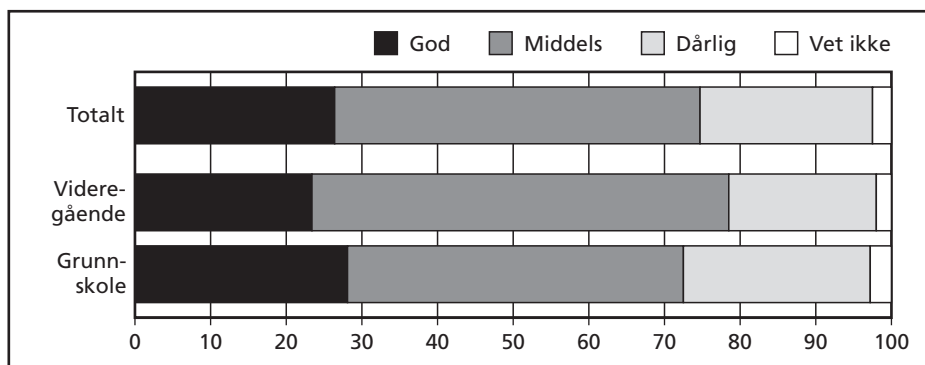


Rektorene svarer forskjellig når det gjelder den støtten de får fra skolefaglig ansvarlige i kommunen eller fylkeskommunen. 26 prosent av rektorene mener støtten de får, er god, 49 prosent mener den er middels, mens 23 prosent av rektorene oppgir at støtten er dårlig.

Hva mener så skoleeier på sin side om skoleleders handlingsrom? Sju av ti kommuner i utvalget oppgir at det har blitt større enn tidligere (70 kommuner av de 102 i utvalget). Om lag to av ti kommuner mener handlingsrommet er omtrent som før.

Fylkeskommunene i utvalget ble også spurt om oppfatninger om handlingsrom for den enkelte skole og skoleleder. Langt de fleste fylkene viser til at det er større for den enkelte skole og skoleleder, 13 respondenter i fylkeskommunale skoleadministrasjoner svarer dette.

Figur 10.9 Hvordan vil du beskrive støtten du som rektor får fra skolefaglig ansvarlig i kommunen/fylkeskommunen? Rektorer (n=565) Prosent



Alt i alt forteller vårt materiale at rektorrollen har endret seg mye over flere år. Mens rektor tidligere var en «førstemann blant likemenn», er hun nå i større grad arbeidsgivers representant og har fått flere administrative oppgaver som tidligere lå til kommune- og fylkeskommunenivå. Økningen i administrative oppgaver har blant annet sammenheng med at flere kommuner og fylkeskommuner har gått fra en tre-nivå- til en to-nivå-organisering. Denne omleggingen innebærer at det ikke er noe enhetsnivå mellom rektor og rådmann. Rektor er en enhetsleder som rapporterer direkte til øverste administrative nivå i kommunen, nemlig rådmann. Mens det var 13 prosent som hadde en to-nivå-organisering i 2000, hadde andelen økt til 45 prosent i 2004 (Trygstad 2005²⁰). Endringene i rektorrollen kan derfor ikke bare tilskrives avtalen, i og med at det har foregått store endringer i deres formelle

²⁰ Under utgivelse

status og arbeidsoppgaver. Likevel viser våre tall at rektorene mener avtalen har hatt en klar effekt på deres arbeidsbelastning.

10.5 Avtalens betydning for skoleeier

Avslutningsvis ble respondentene blant de kommunale skoleeierne stilt et generelt spørsmål om hvorvidt arbeidstidsavtalen hadde noen betydning for kommunens mulighet til å disponere arbeidskraften i skolen på en god måte. Over halvparten – seks av ti – oppgir at avtalen har gjort det lettere å disponere arbeidskraften på en god måte (60 kommuner). I 29 av kommunene mener man at avtalen hadde liten betydning i så måte. Sju kommuner oppgir at avtalen har gjort det vanskeligere å disponere arbeidskraften på en god måte, mens seks kommuner ikke vet, eller svarer at det er vanskelig å si.

Fylkeskommunene i utvalget ble også spurt om skoleeiers mulighet til å disponere arbeidskraften. Langt de fleste respondentene mente arbeidstidsavtalen gjorde det lettere for fylkeskommunen å disponere arbeidskraften i skolen på en god måte. Tolv av de femten respondentene oppga dette. De tre resterende mente at avtalen i så måte hadde liten betydning.

10.6 Avtalens betydning for lokalt partssamarbeid

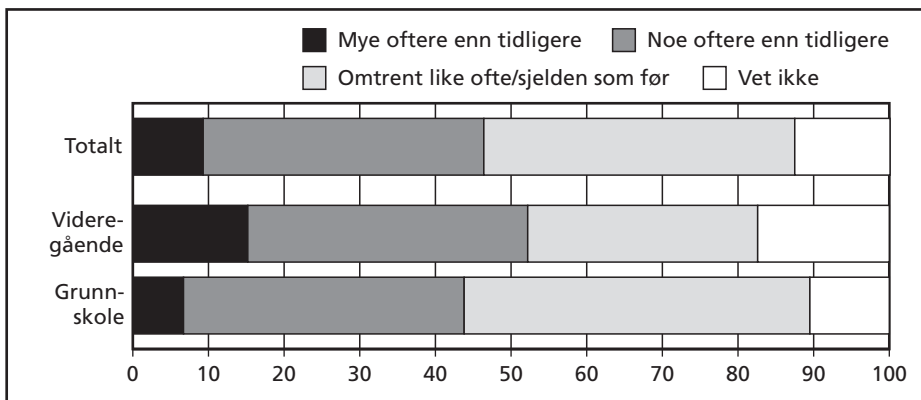
Svarmaterialet som er diskutert i kapitlene ovenfor, viser med tydelighet at både skoleeiere på fylkeskommunalt og kommunalt nivå og rektorene er tilfreds med arbeidstidsavtalen. Lærerne er mindre entusiastiske. Flere av svarfordelingene viser at lærerne mener at avtalen i hovedsak ikke har ført til endringer, i andre sammenhenger viser lærere i utvalget til endringer, men de er delt i vurderingene om endringer er positive eller negative. Selv om arbeidstidsavtalen er en ny avtale som ikke har virket lenge, er det derfor ingen dristig påstand å hevde at organisering av lærernes arbeidstid fortsatt vil være omstridt. Da er det viktig at partene lokalt har kontakt med hverandre, og at det finnes fora der arbeidstidsspørsmål drøftes.

I hvilken grad finnes slike fora? Har avtalen påvirket lokalt partssamarbeid? I surveyundersøkelsen blant lærere ble det stilt spørsmål om samarbeidsforhold til nåværende tillitsvalgte og lærere som hadde vært tillitsvalgt ved skolen de to siste årene. 46 prosent av de 151 lærerne med erfaring som tillitsvalgt mener at sammenliknet med tidligere skoleår drøfter ledelsen og tillitsvalgte arbeidstidsrelaterte spørsmål oftere dette skoleåret. Om lag hver tiende lærer med tillitsvalgterfaring oppgir at

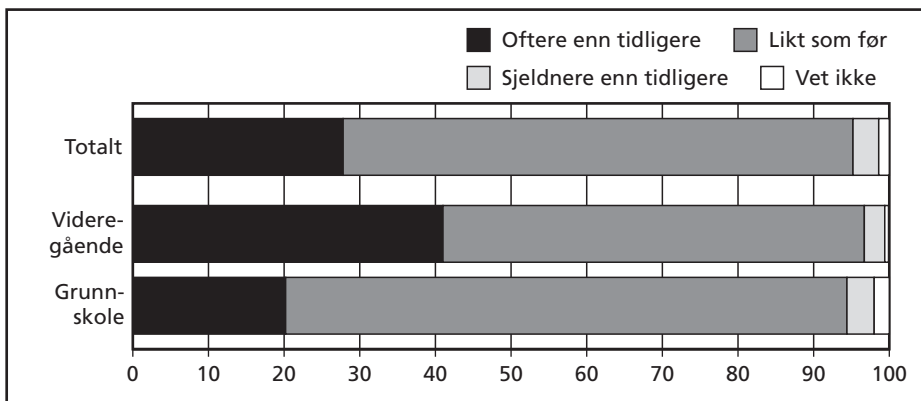
slike drøftinger skjer mye oftere enn tidligere. Andelen som oppgir at spørsmål om arbeidstid drøftes omtrent like ofte eller sjelden, utgjør 41 prosent.

Rektorene peker her i større grad på kontinuitet. 68 prosent av dem mener det ikke er noen forskjell i forhold til tidligere når det gjelder hvor ofte ledelse og tillitsvalgte drøfter arbeidstidsrelaterte spørsmål. 20 prosent av rektorene mener slike drøftinger skjer oftere enn tidligere.

Figur 10.10 Hvor ofte drøfter ledelsen og tillitsvalgte arbeidstidsrelaterte spørsmål dette skoleåret sammenliknet med tidligere? Tillitsvalgte lærere (n=151) Prosent



Figur 10.11 Hvor ofte drøfter ledelsen og de tillitsvalgte arbeidstidsrelaterte spørsmål dette skoleåret sammenliknet med tidligere? Rektorer (n=562) Prosent



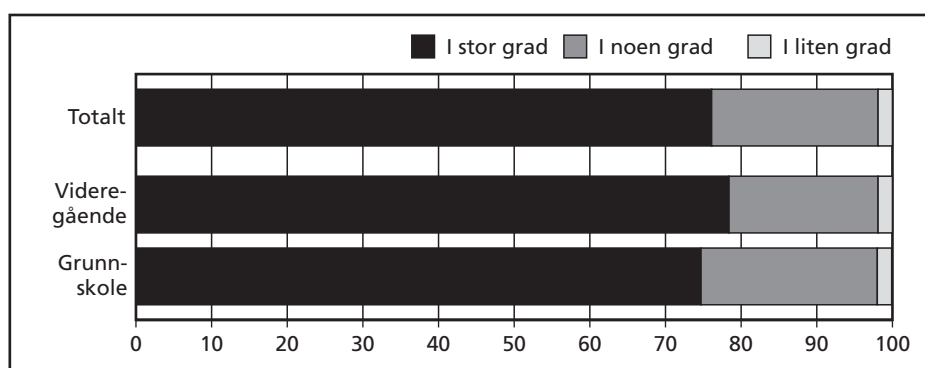
Vi ser ellers at skoletype skiller når det gjelder endringer i hvor ofte rektorene mener det foregår drøftinger om arbeidstid. Fire av ti rektorer i videregående skole mener slike drøftinger skjer oftere enn tidligere, to av ti grunnskolerektorer oppgir det samme. Hyppigere drøftinger av arbeidstid på videregående skoler avspeiler trolig

at det er større endringer rundt arbeidstid her enn i grunnskolen og også større uenighet.

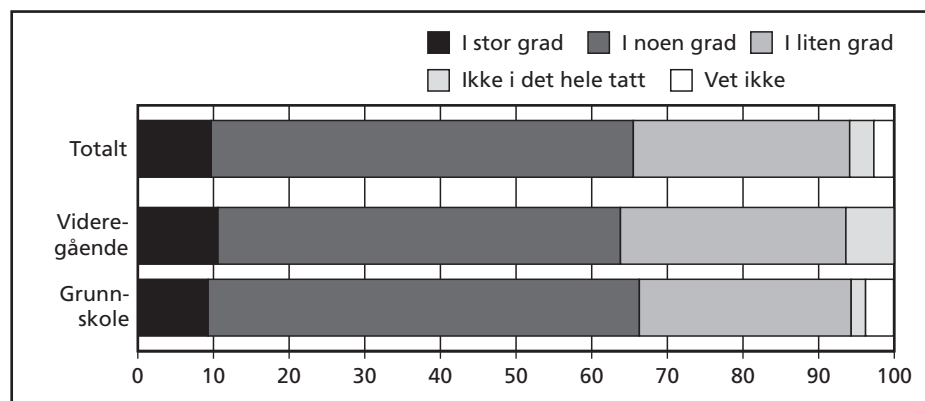
Undersøkelsen viser også at rektor og tillitsvalgte ikke har helt sammenfallende oppfatning av hvorvidt tillitsvalgte er involvert i spørsmål som har med arbeidstid å gjøre. Tre av fire rektorer i utvalget (76 prosent) oppgir at tillitsvalgte i stor grad er involvert i spørsmål som har med arbeidstid å gjøre, mens 23 prosent oppgir «i noen grad».

De tillitsvalgte lærerne i utvalget er likevel noe mer reservert når det gjelder egen påvirkning. Men over halvparten av dem (56 prosent) mener at de i noen grad kan påvirke spørsmål som har med arbeidstid å gjøre (10,5 prosent svarer «i stor grad», 28,5 prosent svarer «i liten grad.»).

Figur 10.12 I hvilken grad er tillitsvalgte involvert i spørsmål som har med arbeidstid å gjøre? Rektorer (n=568) Prosent

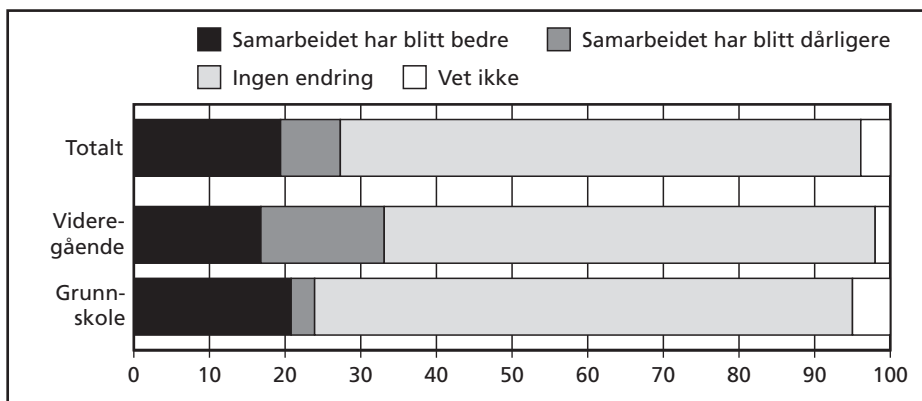


Figur 10.13 I hvilken grad kan tillitsvalgte påvirke spørsmål som har med arbeidstiden å gjøre? Tillitsvalgte lærere (n=154) Prosent



Når det gjelder samarbeidsforholdet mellom skoleledelsen og lærerkollegiet som helhet, oppgir sju av ti rektorer (69 prosent) i utvalget at arbeidstidsavtalen ikke har ført til endring. Andelen rektorer som viser til at samarbeidsforholdet er blitt bedre, er større (19 prosent) enn andelen som mener samarbeidet er blitt dårligere (8 prosent). Skoletype skiller noe, også når det gjelder samarbeid. Blant rektorene i videregående skole svarer 65 prosent at det ikke har skjedd noen endring. Andelen som svarer at samarbeidet er blitt bedre, er om lag like stor som andelen som svarer at det er blitt dårligere (henholdsvis 19 og 16 prosent).

Figur 10.14 Har avtalen påvirket samarbeidsforholdet mellom skoleledelsen og lærerkollegiet som helhet? Rektorer (n=568) Prosent



10.7 Oppsummering

Alt i alt mener rektorene at avtalen har hatt en større betydning enn det lærerne mener.

Når det gjelder elevenes situasjon, er rektorene alt i alt mer positive enn lærerne. Grovt regnet er det dobbelt så mange rektorer som lærere som mener at avtalen har hatt stor, eller noen betydning for elevenes læringssituasjon og læringsresultater, samt for kvaliteten på undervisningen.

For lærernes del har avtalen intensjoner om å ivareta arbeidsvilkår og profesjonelt handlingsrom. Mens rektorene stort sett mener lærernes arbeidsvilkår og arbeidsbelastning er som tidligere, mener rundt halvparten av lærerne at arbeidsvilkårene er dårligere, og godt over halvparten mener at arbeidsbelastningen har økt. I casematerialet peker flere lærere på at der arbeidsgiver i stor grad styrer innholdet i skoletid/fellestid, så bryter det med den tradisjonelle autonomien som kjennetegnet lærerprofesjonen. Det vi har kalt «en sosial dreining» og en «dokumentasjons-/administrasjonsdrevet dreining» er også med på å utvikle lærerrollen i en retning

mange lærere vurderer som negativ. Disse dreiningene henger imidlertid ikke bare sammen med ny arbeidstidsavtale. Men lærerne peker også på positiv utvikling i kapitlet om samarbeid. Mange lærere mener utviklingen med økt samarbeid utvikler lærerrollen positivt, selv om samarbeidet ikke nødvendigvis avlastar lærernes arbeidssituasjon totalt. Generelt er lærerne i videregående skole mer negative enn grunnskolelærerne.

For rektorenes del har det vært viktig å måle hvorvidt de mener avtalen har realisert intensjonene om økt lokalt handlingsrom for skoleutvikling. Nærmere 80 prosent av rektorene mener avtalen har hatt betydning for muligheten til å drive skoleutvikling. Over halvparten mener avtalen har bedret mulighetene til å utøve rektorrollen på en god måte. Omtrent halvparten av rektorene mener at avtalen bidrar til en større arbeidsbelastning for rektor.

Intensjonene om lokalt utviklingsarbeid omfatter også skoleeier. De fleste kommuner og fylkeskommuner mener avtalen har gitt dem mulighet til å disponere arbeidskraften i skolen på en god måte.

Når det gjelder partssamarbeidet, mener tillitsvalgte i større grad enn rektorene at de oftere enn før diskuterer spørsmål om arbeidstid. Likevel mener rektorer at de oftere involverer tillitsvalgte i spørsmål om dette tema. Tillitsvalgte mener de er involvert i noe mindre grad, men nærmere sju av ti tillitsvalgte i utvalget mener likevel de kan påvirke arbeidstidsspørsmål.

Kapittel 11 Oppsummering

11.1 Intensjoner

Intensjonene med arbeidstidsavtalen forstås dels likt – og dels forskjellig

Partene sentralt har i hovedsak felles forståelse av hensikten med avtalen. Forståelsen deles av både skoleeier på fylkeskommunalt og kommunalt nivå, og av rektorene. Også lærerne har oppfatninger om hensikten med avtalen som er i tråd med de intensjonene som partene sentralt hadde med den. Men lærerne i utvalget oppfatter i langt større grad enn rektorene at avtalen har andre intensjoner enn dem som er uttalt i avtaleteksten. Dette er både legitimering av lærernes arbeidstid i forhold til samfunnet ellers, og at avtalen blant annet har til hensikt å gi økt kontroll for arbeidsgiver.

11.2 Innføring

Informasjonen om avtalen har vært tilstrekkelig. Skoletid/fellestid og arbeidsplasser har vært lokale tema

Informasjonen om den nye avtalen har i hovedsak vært tilstrekkelig. Partene sentralt har informert om sine intensjoner, men antakelig for lite om praktisering av avtalen. Eller sagt på en annen måte: Det fulgte ikke med noen bruksanvisning – og noen rektorer etterlyser det.

Organisering av arbeidsdagen og forholdet mellom skoletid/fellestid er det som i størst grad har opptatt lærere og rektorer i forbindelse med innføring av avtalen. Arbeidsplaner og arbeidsplassens egnethet med hensyn til økt tilstedeværelse har det også vært oppmerksomhet rundt i skolene.

Adgangen til å avtale lokale alternative ordninger har vært benyttet i noen grad. Skolene har hatt ganske stor frihet når det gjelder å innføre den nye avtalen. I over halvparten av kommunene og fylkeskommunene har skoleadministrasjonen valgt å la praktiseringen av avtalen være opp til den enkelte skole. Rektorene opplever også at skoleeier i liten grad har lagt føringer på hvordan avtalen skal praktiseres. Det lokale handlingsrommet til å avtale alternative arbeidstidsordninger er benyttet av 15 prosent av skolene. Casematerialet gir grunn til å stille spørsmål om de sentrale partene har underkommunisert at lokal tilpasning er en intensjon. Rektorer som har tillitsforhold til sine lærere og ledelse og tilpasser praksis til spesielle behov, uttrykker dårlig samvittighet for at de praktiserer dels i strid med avtalen. Ett eksempel er rektoren som lar småbarnsforeldre som har problemer med å være på plass klokka 0800, komme noe senere, og som tillater at de som ikke har undervisning før 3. time, kan droppe skolens ti minutter lange morgenmøte.

11.3 Arbeidsplaner

– stor variasjon og beskjeden betydning så langt

Vårt inntrykk er at arbeidsplanene i beskjeden grad brukes som et styringsverktøy i det daglige ved skolene. Videre er rektorer mer fornøyd med dem enn det lærerne er. Casematerialet levner et inntrykk av at arbeidsplanene enten har liten betydning, eller at de har stor betydning, men at denne ofte vurderes som negativ blant lærerne. Der lærerne vurderer arbeidsplanene slik, er planene stort sett kjennetegnet av at de brukes mer aktivt til ressursutnyttelse. Arbeidsplanene til disse lærerne er også utformet på en detaljert måte. De går oftest over flere sider og viser innholdet i hver uke for hele planperioden der mange elementer er tatt inn. Siden hver uke er satt opp, fremgår det når det skal jobbes mer og når det skal jobbes mindre. Lærernes misnøye med slike arbeidsplaner forklares med flere forhold. Fellesnevner er at arbeidsbyrden oppleves økt fordi tiden satt av til aktiviteter oppleves «underbudsjettet», at det ikke er satt av tid til å bytte aktivitet, eller at de oppsatte oppgavene belegger mesteparten av skoletid/fellestid, mens det fortsatt gjenstår andre oppgaver som ikke er ført opp i arbeidsplanen.

Surveymaterialet viser at rektorer som lager detaljerte arbeidsplaner, mener at arbeidsplanene gir bedre ressursutnyttelse i langt større grad enn det rektorer som har «ukeplanoppsett», mener at arbeidsplan gir.

De enklere utformede arbeidsplanene, som har oppsett som en ukeplan der alle uker er like, vurderes ikke som noe nytt av lærerne, men brukes heller ikke særlig

aktivt som noe styringsinstrument i skolehverdagen.

Arbeidsplaner er intendert å gi både forutsigbarhet og fleksibilitet i organisering av skolehverdagen. Våre funn viser at de i stor grad innfrir intensjonen om forutsigbarhet, men i liten grad intensjonen om fleksibilitet. Avspasering er vanskelig av andre årsaker, nemlig fordi kolleger stort sett må vikariere når noen avspaserer.

11.4 Partsforhold

– enighet og uenighet

Rektorene svarer i langt større grad enn lærerne at det har vært enighet på skolen i forbindelse med avtalen. Det skyldes muligens at rektorene først angir uenighet når uenigheten består av en formell partsuenighet der tillitsvalgte er involvert.

Lærerne viser her dels til enighet, dels til uenighet, og dels uttrykker de usikkerhet. Det er mindre enighet i videregående skole enn det er i grunnskolen. Disse forskjellene i vurderinger gjelder ikke bare mellom skoler, men også innen samme skole.

11.5 Tidsbruk

– mer tid brukt på lærerarbeidet totalt

Når det gjelder tidsbruk, har vi i hovedsak to konklusjoner.

For det første endrer tidsbruken seg svakt i tråd med intensjonene i avtalen. Svarmaterialet fra lærerne gir totalt sett et ikke særlig positivt inntrykk når det gjelder sammenhengen mellom arbeidstidsavtalen og endringer i tidsbruk. På den andre siden kan det trekkes frem som positivt i forhold til avtaleintensjonene at der lærerne peker på endring i tidsbruk, viser de også til at de bruker mer tid til kollektiv planlegging av opplæring og elevkontakt utenom leseplikten.

For det andre er den totale arbeidsbelastningen økt. Vi ser en ganske klar tendens til økt samlet tidsbruk. Både rektorer og lærere oppgir også endring i lærernes tidsbruk der det i overveiende grad dreier seg om at lærerne bruker *mer* tid på oppgaver enn tidligere. Rektorer og lærere er likevel ikke samstemte i vurderingene av lærernes tidsbruk. Rektorer og lærere har for eksempel ulik virkelighetsforståelse når det gjelder hvor mye tid lærerne bruker på kompetanseutvikling.

11.6 Samarbeid

Samarbeid som før, og noe økning – samarbeid vurderes som både avlastende og belastende. Teamorganisering er utbredt i både grunnskole og videregående skole. Planlegging av undervisning er den mest vanlige oppgaven til samarbeidsgruppene. Rektorene mener arbeidstidsavtalen slik den praktiseres ved egen skole, har gitt større rom for samarbeid mellom lærerne. De fleste lærerne i utvalget mener arbeidstidsavtalen ikke har ført til endring, og at lærerne samarbeider slik de har gjort tidligere. Men en tredjedel av lærerne viser til at avtalen har ført til mer samarbeid. Andelen lærere som viser til mer samarbeid på grunn av avtalen, er mindre i videregående skole.

Økt samarbeid blant lærerne på skolen kan skje for å møte omverdenens krav og forventninger, som økte dokumentasjonskrav og desentralisering av oppgaver til samarbeidsstrukturer som team. På den andre siden kan samarbeid oppstå også ut fra opplevde faglige og pedagogiske behov. Casematerialet viser i likhet med evalueringen av de sentralt initierte forsøkene (Bungum mfl. 2002) at lærerne opplever samarbeid mer meningsfylt og avlastende jo nærmere det knyttes til undervisningssituasjonen.

For å oppsummere beskrivelsen av belastende og avlastende samarbeid ser det ut til at avlastende samarbeid har følgende kjennetegn: Det er preget av god personlig kjemi, av erfaring med samarbeid, av ledelse som griper inn i samarbeid som fungerer dårlig, og av samarbeid om tema som ligger så nær undervisningssituasjonen som mulig. Kjennetegn ved samarbeid som virker belastende, er dårlig personlig kjemi, manglende rettleiding fra ledelsen når samarbeidet går tungt, få erfaringer/retningslinjer for samarbeid, og samarbeid om forhold som ses som lite nært selve undervisningen.

11.7 Pedagogiske endringer

– mer rom for utvikling med ny avtale, men rommet er ikke helt fylt

Også her gjelder det at rektorene i større grad enn lærerne mener avtalen har virket. Halvparten av lærerne mener at det ikke har skjedd pedagogiske endringer, mens bare 26 prosent av rektorene deler denne oppfatningen.

Der det har skjedd pedagogiske endringer, mente rektorene (60 prosent) at avtalen har gjort det lettere å gjennomføre disse endringene. Drøyt 20 prosent av lærerne mente avtalen gjorde slike endringer lettere.

Når det gjelder hvorvidt avtalen har innfridd intensjonen om bedre tilpasset opplæring, er lærere og rektorer mer samstemte. De fleste rektorer og lærere mener det ikke er noen endringer i muligheten til å gi tilpasset opplæring.

Avtalen har som intensjon økt elevkontakt og økt mulighet for å drive lokalt utviklingsarbeid. Flest rektorer (50 prosent) mener at avtalen gir bedre rammevilkår for skoleutvikling og pedagogisk utvikling, men det er nesten like mange (41 prosent) som mener den ikke betyr noe for denne målsettingen. Rektorene mener at den avtaleendringen som gir størst rom for å drive skoleutvikling, er økt tilstedeværelse/tilgjengelighet.

11.8 Økt elevkontakt

– mest endring i videregående opplæring

Intensjonen om økt elevkontakt er ifølge halvparten av rektorene innfridd, mens den andre halvparten mener elevkontakten er uendret. Blant de lærerne som oppgir økt elevkontakt, mener 60 prosent at det har sammenheng med avtalen, altså at avtalen har forsterket elevkontakten. 40 prosent av dem som oppgir økt elevkontakt, mener det skyldes andre forhold enn avtalen.

At flere lærere i videregående opplæring oppgir økt elevkontakt enn kollegene i grunnskolen, har trolig flere årsaker. De mener at avtalen har hatt en selvstendig effekt, men viser til at det også er skjedd andre endringer i videregående opplæring som stimulerer til økt elevkontakt.

11.9 Fysisk arbeidsmiljø

Enighet om at arbeidstidsavtalen forutsetter forbedringer i lærernes fysiske arbeidsmiljø

– lærerne mener forbedringene som er gjort, er utilstrekkelige

Egnede arbeidsplasser er et vesentlig problem. Både rektorer og lærere mener dette. Skoleeiere i kommunene er også enige, men om lag halvparten av dem oppgir at forbedringer allerede har skjedd. Ut fra lærersvarene på det tidspunkt den kvantitative undersøkelsen ble gjennomført, er forbedringene langt fra tilstrekkelige. I både caseundersøkelsene og på underveiskonferansene var det vanlig at lærere mente manglende tilgang på egnede arbeidsplasser og møterom gjorde det vanskelig å gjennomføre arbeidstidsavtalens intensjoner om økt tilstedeværelse og mer samarbeid.

11.10 Forskjeller mellom skoletyper

– arbeidstidsavtalen vurderes som mest problematisk i videregående opplæring

Det er flere forskjeller mellom lærere i videregående skole og lærere i grunnskolen når det gjelder vurderingene av arbeidstidsavtalen. Vi finner i hovedsak ikke slike forskjeller mellom rektorene i de to skoletypene.

11.11 Arbeidsvilkår

– avtalen og aktørene

Alt i alt mener rektorene at avtalen har hatt en større betydning enn det lærerne mener.

Når det gjelder elevenes situasjon, er rektorene alt i alt mer positive enn lærerne.

For lærernes del har avtalen intensjoner om å ivareta arbeidsvilkår og profesjonelt handlingsrom. Mens rektorene stort sett mener lærernes arbeidsvilkår og arbeidsbelastning er som tidligere, mener rundt halvparten av lærerne at arbeidsvilkårene er dårligere, og godt over halvparten mener arbeidsbelastningen har økt. Generelt er lærerne i videregående skole mer negative enn grunnskolelærerne.

I casematerialet peker flere lærere på at arbeidsgiver i større grad styrer innholdet i skoletid/fellestid. Slik styring representerer for mange lærere et nytt element, som bryter med den tradisjonelle autonomien som kjennetegner læreryrket som profesjon.

For rektorenes del har det vært viktig å måle hvorvidt de mener avtalen har realisert intensjonene om økt lokalt handlingsrom for skoleutvikling. De aller fleste mener avtalen har hatt betydning for muligheten til å drive skoleutvikling. Over halvparten mener avtalen har bedret mulighetene til å utøve rektorrollen på en god måte, men halvparten mener også at avtalen bidrar til en større arbeidsbelastning for rektor.

Avtalen gir de lokale parter større handlingsrom og vi kan forvente større aktivitet i det lokale partssamarbeidet. Vi finner at partene diskuterer arbeidstid oftere enn før, og at de fleste tillitsvalgte mener at de har noen grad av påvirkning på spørsmål som har med arbeidstiden å gjøre. Men det er over dobbelt så mange tillitsvalgte som melder om liten påvirkning, som de som melder om stor påvirkning på arbeidstiden.

11.12 Forsøk og praksis

– sentralt initierte forsøk versus praktisering av den nye avtalen

Resultatene fra den foreliggende evalueringen er forskjellige fra evalueringen av de sentralt initierte forsøkene (jf. Bungum mfl. 2002) fordi vilkårene for gjennomføringen er vidt forskjellige.

Forsøket gjaldt et utvalg skoler som selv søkte om å få delta. Selvseleksjonen medførte at flere av skolene som søkte om å delta i forsøket, allerede var i gang med utviklingsarbeid og brukte forsøket i forlengelse/utvidelse av dette arbeidet (Bungum mfl. 2002:54). Det er rimelig å anta at disse skolene allerede hadde gjort en viktig jobb med å motivere og engasjere sine ansatte. Både skoleledelse og lærere var trolig i høyere grad motivert for endringer. Samarbeidsklimaet mellom skoleledelse og lærerkollegiet i forsøksskolene var også sannsynligvis godt ettersom lokal enighet mellom partene var en forutsetning for å delta i forsøket (Bungum mfl. 2002:46).

Evaluering av nye arbeidstidsordninger innen pleie og omsorg (Gautun 2002) har vist at følgende kriterier var avgjørende for hvorvidt nye ordninger var vellykket: Ordningene var lokalt utviklet og tilpasset arbeidsstedet, de ansatte har selv ønsket alternative arbeidstidsordninger, institusjonene har hatt ildsjeler, institusjonene har gått gjennom en lang modningsprosess, ledelsen har hatt som målsetting å holde seg innenfor lov- og avtaleverk, en god samarbeidskultur er utviklet.

Evalueringen som Bungum mfl. (2002) har gjennomført, viser at disse kriteriene i stor grad har vært til stede i forsøkene. De samme kriteriene var ikke til stede da ny arbeidstidsavtale skulle innføres ved alle landets skoler i 2004. Her var variasjonene i samarbeidsklima, graden av utviklingsarbeid og motivasjon for endringer mye mer variert. Videre deltok få allmennfaglige videregående skoler i forsøkene.

11.13 Alt i alt

– avtalens betydning så langt

Vurderingene av arbeidstidsavtalen er gjennomgående positive blant skoleeiere og rektorer – lærerne er generelt mer tilbakeholdne med å peke på at avtalen medfører endringer, og lærernes vurderinger er mer delte.

Fylkeskommunale og kommunale skoleeiere er tilfreds med den nye arbeidstidsavtalen. Rektorene er også gjennomgående fornøyd med den nye avtalen. Lærerne tillegger avtalen liten betydning i forhold til undervisningen og elevene. Der lærerne tillegger avtalen betydning, er vurderingene delte. Blant de lærerne som peker på

endring, mener noen at endringene er positive, andre mener de er negative. Når lærerne i større grad tillegger avtalen betydning, dreier det seg om avtalens betydning for dem selv – og den vurderes i hovedsak som negativ. Men lærerne svarer også – i noen grad – at på enkelte områder har det skjedd endringer i tråd med intensjonene de sentrale partene hadde med avtalen.

Litteratur

Avtale om arbeidstid for undervisningspersonalet 2004–2006

Bungum, Brita, Thomas Dahl, Berit Gullikstad, Thomas Hugaas Molden og Bente Rasmussen (2002) *Tid til en kollektiv og attraktiv skole. Evaluering av sentralt initierte forsøk med alternative arbeidstidsordninger i skoleverket*. Trondheim: SINTEF

Feedback Research AS (1997) *Undersøkelse om arbeidstidsavtalen for undervisningspersonalet i skoleverket*. Oslo: Kirke, undervisnings- og forskningsdepartementet

Gautun, Heidi (2002) *Når fleksibilitet fremmer fellesskap. Nye arbeidstidsordninger innen pleie- og omsorg*. Fafo-rapport 399. Oslo: Fafo

Hagemann, G. (1992) *Skolefolk. Lærernes historie i Norge*. Oslo

Hagen, Anna, Torgeir Nyen og Kari Folkenborg (2004). *Etter- og videreutdanning i grunnsopplæringen i 2003*. Fafo-notat 2004:3. Oslo: Fafo

Hagen, Anna og Torgeir Nyen (2005) *Evaluering av ordningen med demonstrasjonsskoler og demonstrasjonsskolebedrifter*. Fafo-rapport 478. Oslo: Fafo

Nicolaisen, Heidi (2001) *Normalarbeidsdagen: I utvikling eller avvikling?* Fafo-rapport 362. Oslo: Fafo

Olsen, Henning (2005) «Tværvidenskabelig spørgeskemakonstruktion.» *Sociologisk Forskning*, 1, 2005:45–70

Powell, W. og P. DiMaggio (1990) *The new Institutionalism in Organizations. Analysis*. Chicago: The university of Chicago

Ragin, C. C. (1994) *Constructing social research. The Unity and Diversity of Method*. California: Pine Forge Press

Seip, Åsmund Arup (2005). *Arbeidstidsregulering for lærere i Norden*. Fafo-rapport 507 (under utgivelse). Oslo: Fafo

Scheuer, S. (1986) *Fagforeninger mellem kollektiv og profession*. København: Nyt fra Samfundsvidenskaberne

Skivenes, Marit og Sissel Trygstad (2005) *Varslere – en bok om arbeidstakere som sier ifra!* (Under utgivelse)

Wiedemann, F. (2005) «Teamsamarbejde i folkeskolen – erfaringer og perspektiver.» *Tidsskrift for arbejdsliv*, 7. årg, nr. 1 2005: 73–87

Andre kilder

Dagsavisen 27.05.2000

Protokoll av 15.02.1993 mellom Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet og de berørte organisasjoner

Ot.prp. nr. 67. (2002-2003). Om lov om endringer i lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)

Protokoll 31/3 1989 undertegnet av Kirke- og undervisningsdepartementet og alle lærerorganisasjonene
www.ks.no, 09.02.2005

Brev fra Arbeidstilsynet til Utdanningsdepartementet, KS om Utdanningsforbundet 11.01 2004. «Kontorarbeidsplasser for undervisningspersonalet».

Vedlegg 1 Casematrise. Illustrasjon

Casematrisen inneholder systematisering av alle de 18 skoleundersøkelsene. Hensikten er dels å kondensere materialet, dels å kunne se lærer- og rektorintervjuer på samme skole i sammenheng, og dels å sammenfatte materialet «på tvers» langs et sett grunnleggende variabler. Casematrisen ble laget på bakgrunn av utskriftene fra informantintervjuene ved skolene, og brukt som overgripende rammetolkning av resultater fra den kvalitative delen av undersøkelsen, samt for kontekstualisering av sitatillustrasjonene som ble brukt i rapporteringen fra prosjektet. Nedenfor vises to utdrag fra casematrisen. Det ene omhandler en videregående skole, det andre en 1–10 skole.

Tabell v1.1 Utdrag fra casematrise. Videregående skole. Illustrasjon

Analyseskjema vgo		Case: Hervik videregående skole	
Tema	Undertema	Rektor	Lærere
Bakgrunn	elevtall	500, Almefag+ yrkesf	
	skolebygg	samlokalisering gjort det trangere. Satses på elev-lærer.	
Innføring ny avtale	Kommunale/Fylkeskomm. føringer på innføring?	Ja, felles mal for fylket. 2,5 min av hver undervisnings-time tas til studieøkt.	ja
	Uenighet om innføring? (ja, nei)	Diskusjon om undervisningsbegrepet iht valgfag – avspasering ekskursjoner. + eneste skole i fylket som ikke «teller bort» 7 min av hver time. Kun 2,5 min. Lærere nektet å følge fylket her.	
	Følger del B? (ja, nei)	nei	nei
Intensjon ny avtale	Hva oppleves som intensjon med ny avtale?	Økt kontakt elev-lærer. Større styringsrett for arbeidsgiver.	Økt tilstedeværelse! + samarbeid. +økt kontakt med elever

Arbeidsplan	Er arbeidsplan et dokument som brukes aktivt i skolehverdagen?	Ja, undervisningstimer som ikke legges ut brukes til studieøkt eller vikartime. Synliggjøres i arbeidsplanen.	Ja
	Synes rektor arbeidsplan er et viktig/godt styringsverktøy?	Ja, men tar mye tid. Neppe verdt tidsbruken.	
	Arbeidsplan endret med innf. av ny avtale?	Ja, laget felles mal i fylket fordi avtale er uklar	Ja
	Design på arbeidsplan (detaljnivå + periode)	Detaljert. Excel-ark inneh. alle uker. Flere aktiviteter ført opp. Engangshendelser tas inn hvis de har minst 14. dagers varsel	Detaljert. Dersom elever er på ekskursjon «skyl-der» lærer timer.
	Avsatt tid til samarbeid i timeplan?	ja	Ja
	Inneholder arb.plan former for gjennomsnittsberegning?	Ja, varierer lærernes arb.innsats i ulike uker. Legger ikke ut hele årsramme på en lærer	Ja, synlig når lærer jobber mer og mindre. Føres regnskap
	Start- og slutt tidspunkt?	Ja	Ja
	Har arb.plan ført til «stoppeklokkementalitet»?	Nei	Ja!
Fysisk arbeidsmiljø	Oppleves arbeidsplass som hindring for innføring av avtale?	Nei, men noen lærere har for dårlig arbeidsplass	Ja, for dårlig til god bruk av tiden på skolen. Særlig ille hvis man skal rette
	Er tilgang til PC til hinder for innføring av avtale?	Nei, men for dårlig. Fire lærere pr pc	Ja, gjør pc-arbeid hjemme
	Tilgang til møterom etc til hinder for innføring av avtalen?	Nei	-

Effekter av ny avtale	Oppleves avtalen som reell endring av skolehverdag?	Ja, men hadde gjort forsøk med mer binding av tid året forut	Ja
	Bruker lærerne mer/mindre tid på jobb totalt?	Likt, men mer slitne fordi skolen er et bråkete sted	Mer. Særlig for de med mye retting
Faktisk tidsbruk	Hva bruker lærerne mer/mindre tid på?	Team. Kollektivt arbeid enklere å få til i praktiske fag enn i allmennfag	Samarbeid, + må rette hjemme etter en lang dag på skolen
	Mer/mindre/ bedre/avlastende/belastende samarbeid?	Avlastende i sosialpedagogisk forstand	Avlastende sosialpedagogisk. + faglig på praktiske fag
	Mest endring mht fagsamarbeid og/eller sosialped samarbeid?	Sosialped, pga team bygd opp rundt kontaktlærer.	Sosialped
	Opplever stor endring mht til bundet tilstedeværelse?	Nei	Ja, mer slitne
	Alt i alt: pos eller neg til økt tilstedeværelse?	Positiv, men vanskelig å få til plenums-møte.	Delt. Allmennfaglærere negative, andre mer positive
	Gir avtalen mer eller mindre fleksibilitet i lærerhverdagen?	Litt for lite skoletid/fellestid til å få til gode prosesser med hele stab. + arbeidsplan litt for byråkratisk	Mindre, kan ikke gå hjem for å rette
	Ny avtale endret kompetanseutvikling?	nei	Nei
	Mer tid til møter/ «uanvendelig» byråkrati	Ja, for rektor mht lage og justere arbeidsplan	ja
Samarbeid arbeids-taker-arbeidsgiver	Tidsorg. på skolen basert gjensidig tillit /smidighet?	Ja	Til dels, urettferdig å skyldre tid fordi elever er på ekskursjon
	Avtales avvik fra ordinær tid fortløpende og uformelt?	Tas inn i arbeidsplan hvis minst 14. dagers varsel	Tas inn i arbeidsplan hvis minst 14. dagers varsel
Lokal til pasning	Uttrykker rektor at hun har dårlig samvittighet mht oppfylle avtalen? (lokal smidighet og pragmatikk hindres av avtalen?)	Nei	-
«Alt i alt»	Positiv eller negativ til avtalen?	Positiv	Blandet, allmennlærer negative
	Hva er negativt / positivt?	Mer elevkontakt, mer effektiv utnytting av lærer-ressursene	Muligheter til retting er dårligere. For lite fagsamarbeid på allmennfag

Tabell v1.2 Utdrag fra casematrise. 1–10 skole. Illustrasjon

Analyseskjema 1–10 skole		Case: Nordvik skole	
Tema	Undertema	Rektor	Lærere
Bakgrunn	Elevtall	ca. 80, fådelt skole (1–2, 3–4, 5–7 klasse)	
	Skolebygg	Varierende (7–50 år)	
Innføring ny avtale	Kommunale/Fylkeskomm. føringer på innføring?	Nei	Nei
	Uenighet om innføring? (ja, nei)	Nei	Nei
	Følger del B? (ja, nei)	Ja, for så vidt, men hadde ikke behovd å gjøre det.	Ja. Positivt: sikrer likhet/ikke forskjell på folk.
Intensjon ny avtale	Hva oppleves som intensjon med ny avtale?	Tid til å planlegge, gjennomføre og evaluere undervisningen i fellesskap. Tid til elevene.	Tilnærmet normal arbeidstid – tilstedeværelsesplikt. Bedre tid til elevene.
Arbeidsplan	Er arbeidsplan et dokument som brukes aktivt i skolehverdagen?	Ikke så veldig aktivt. Skal gi forutsigbarhet for begge parter	Gir ytre rammer og trygghet. Men lærerne skjønner ikke helt poenget med å ha den.
	Synes rektor arbeidsplanen er et viktig /godt styringsverktøy?	(Ikke kommentert. Tolkning: virker som rektor synes det er greit å ha den)	
	Arbeidsplan endret med innføring av ny avtale?	Nei, dvs. vi hadde det for så vidt uformelt før også, men ikke skrevet ned.	Nei
	Design på arbeidsplan (detalj-nivå + periode)	Lite detaljert. Et halv år. En uke mal for de andre.	(Som rektors svar)
	Avsatt tid til samarbeid i timeplan?	Ja	Ja
	Inneholder arb.plan former for gjennomsnittsberegning ?	Nei	Nei
	Start- og sluttidspunkt?	Ja	Ja
	Har arbeidsplan ført til «stoppeklokkementalitet»?	Nå blir man kanskje mer nøye med å telle minuttene, men det avhenger av praktiseringen av den.	(Ikke berørt, men lærerne virker ikke selv å være preget av slik mentalitet)
Fysisk arbeidsmiljø	Oppleves arbeidsplass som hindring for innføring av avtale?	Ja, i en viss grad, men kulturforskjeller har også betydning	Ja
	Er tilgang på PC til hinder for innføring av avtale?	Ja	Ja, i høy grad
	Tilgang på møterom etc til hinder for innføring av avtalen?	(Ikke berørt, men virker ikke slik)	(Ikke berørt, men virker ikke slik)

Effekter av ny avtale	Oppleves avtalen som reell endring av skolehverdag?	Ikke så stor endring, siden vi hadde vært forsøksskole fra 2000 med tilstedeværelsesplikt fra før av. Selve avtalene ført til en lavere tilst.v.plikt for ungdomstrinnet.	Ja, i en viss grad, men en del knyttet til forsøksskolestatusen
Faktisk tidsbruk	Bruker mer/mindre tid på jobb totalt?	Økt arbeidsbelastning. Flinkere til å få unna arbeidet på skolen på barne- og mellomtrinn. Vanskeligere på ungdomstrinnet	Ja, det blir mer arbeid, økt arbeidsbelastning. Det er ikke alt du kan gjøre på jobben. Kan bruke mindre av felles-tiden til retting, osv.
	Hva bruker mer/mindre tid på?	Nye arbeidsoppgaver kommer på tiden, for eksempel arb.pl.timer med elev	Mindre fellesmøter, mer teammøter (egentlig ifm forsøksskole-statusen)
	Mer /mindre/bedre/avlastende/ belastende samarbeid?	Beholder samarbeidet fra forsøksskolefasen. Gir fellesarenaer	Bedre samarbeid, også på tvers av trinn, om teamarbeid, slå sammen klasser, prosjektarbeid. Større fleksibilitet. Også bedre samarbeid om det sosiale. Finne en samlet løsning for enkeltelever.
	Mest endring mht fagsamarbeid og/eller sosialped. samarbeid?	Ikke berørt.	Sosialt, men også faglig og praktisk.
	Opplever stor endring mht til bundet tilstedeværelse?	Nei, unntatt lavere tilst.v.plikt på ungdomstrinnet	(Som rektor)
	Alt i alt: Positiv eller negativ til økt tilstedeværelse?	Positiv	Positiv
	Gir avtalen mer eller mindre fleksibilitet i lærerhverdagen?	Mer, dvs. beholder fleks. fra forsøksskole-tiden.	Mer
	Ny avtale endret kompetanseutvikling?	I hvert fall ikke vanskeligere – teamarbeid gjør det lettere å dekke opp for hverandre	Nei (gode muligheter fra før, gitt at man er villig til å bruke fritida)
	Mer tid til møter/ «uavvendelig» byråkrati		Mindre fra år 2000

Sam- arbeid arbeids- taker- arbeids- giver Lokal til pasning	Tidsorg. på skolen basert gjensidig tillit /smidighet?	Ja	Ja
	Avtales avvik fra ordinær tid fortløpende og uformelt?	Ja, men prinsipper for dette avtalt	Ja
	Uttrykker rektor at hun har dårlig samvittighet mht opp- fylle avtalen? (lokal smidighet og pragmatikk hindres av avtalen?)	Nei	-
«Alt i alt»	Positiv eller negativ til avta- len?	Positiv.	Mye positivt.
	Hva er negativt/positivt?	Avtalen sikret videre- føring av det positive fra forsøksskoletiden. Gir en felles arena for å planlegge, gjen- nomføre og vurdere undervisningen. Dette har blitt et kollektivt ansvar. Mer utviklende lærerrolle, men kan være økt arbeidsbelast- ning.	Samarbeid med kol- leger bra, (jf over) Men ulempe at det blir mye å gjøre

Vedlegg 2 Utvalg – bakgrunn

Lærerne

Grunnskolelærerne i utvalget har en gjennomsnittsalder på 46 og et halvt år. Variasjonsbredden er fra 19 år til 67 år. Lærerne i videregående skole har i dette utvalget en gjennomsnittsalder på 49 og et halvt år, med en variasjon fra 25 år til 69 år. Grunnskolelærerne i utvalget har en gjennomsnittsansienitet på 18 år. Tilsvarende tall for lærerne i videregående skole er 18,8 år.

I overkant av ti prosent av lærerutvalget er tillitsvalgt eller var tillitsvalgt i forrige periode, dette gjelder lærere i begge skoletyper.

Tabell v2.1 «Hvor har du mesteparten av din undervisning?» Lærere

	Antall	Prosent
Grunnskole, trinn 1–4	305	23,8
Grunnskole, trinn 5–7	253	19,7
Grunnskole, trinn 8–10	330	25,7
Videregående skole, allmennfag	189	14,7
Videregående skole, yrkesfag	199	15,5
Underviser ikke	7	0,5
Totalt	1283	100

Tabell v2.2 Skolestørrelse. Antall elever ved skolen. Lærere ved grunnskolen

	Antall	Prosent
Færre enn 80 elever	74	8,3
80–160 elever	124	13,9
161–320 elever	363	40,6
Flere enn 320 elever	332	37,2
Totalt	893	100

Tabell v2.3 Antall elever ved skolen. Lærere ved videregående skole

Færre enn 300 elever	73	18,4
300–600 elever	187	47,1
Flere enn 600 elever	135	34
Vet ikke	2	0,5
Totalt	397	100

Rektorene

Gjennomsnittlig alder blant rektorene i utvalget er 54 år. Vanligste alder er 56 år. Variasjonsbredden er ganske stor, fra 28 til 67 år, og aldersfordelingen er som ventet klart høyreskjev (ikke vist). Gjennomsnittsalder blant kvinnelige og mannlige rektorer er ganske lik. Gjennomsnittlig alder for menn og kvinner er 54 år. Det er likevel slik at aldersfordelingen blant kvinner er noe mindre høyreskjev. Ansienitet i stillingen som rektor varierer fra mindre enn ett år til 33 år. Gjennomsnittlig ansiennitet i dette utvalget er 9 år (9,7 år for menn, 7,7 år for kvinner)

Det finnes opplysninger om skoletype for 567 rektorer, 350 menn og 217 kvinner. 64 prosent av utvalget arbeider i grunnskolen. Nærmere tre av fire kvinnelige rektorer i utvalget er ansatt i grunnskolen.

Tabell v2.4 Grunnskole og videregående skole. Kjønn. Prosent

	Grunnskole	Videregående skole	N (=100%)
Menn	59	41	350
Kvinner	72	28	217
Totalt	64	36	567

Om lag halvparten av de kvinnelige rektorene arbeider i grunnskole med 1.–7.trinn, mens hver tredje mannlige rektor arbeider i kombinert videregående skole.

Tabell v2.5 Skoletype. Kjønn. Prosent

	Grunnskole 1.–7. trinn	Grunnskole 1.– 10.trinn	Grunnskole, annen trinndeling	Grunnskole, annen trinndeling	Videregående skole, kun allmenn- fag	Videregående skole, kun yrkesfag	Videregående skole, kombinert	N (=100%)
Menn	26	15	16	1	3	5	33	350
Kvinner	47	10	13	3	4	5	19	217
Totalt	40	13	15	2	4	5	28	567

Tre fjerdedeler av rektorene i barneskolen arbeider i en skole med mer enn 160 elever. Når det gjelder videregående skole er den mest vanlige skolestørrelsen i dette utvalget

mellom 300 og 600 elever. Det er ikke spesielle forskjeller mellom kvinnelige og mannlige rektorer med hensyn til skolestørrelse.

Tabell v2.6 Skolestørrelse (antall elever). Grunnskole. Kjønn. Prosent

	Færre enn 80	80–160	161–320	Flere enn 320	N (=100%)
Menn	11	17	38	34	205
Kvinner	8	12	38	42	156
Totalt	10	15	38	37	361

Tabell v2.7 Skolestørrelse (antall elever). Videregående skole. Kjønn. Prosent

	Færre enn 300	300–600	Flere enn 600	N (=100%)
Menn	28	44	28	145
Kvinner	30	38	33	61
Totalt	29	42	29	206

Vedlegg 3 Vurderinger innen samme skole. Illustrasjon

Tabell v3.1 «Er det enighet på skolen i forbindelse med arbeidstidsavtalen?» Lærer- og rektorsvar. Prosent (horisontalt, vertikalt, og med utgangspunkt i antall totale svar, n=577 lærersvar, 398 rektorsvar)

Rektorer	Nei, uenighet mellom tillitsvalgt/lærerorg. og skolens ledelse	Nei, uenighet mellom lærere og skolens ledelse	Ja	Vet ikke	Totalt
Lærere					
Ja	(n=17) 8 22 3	(n=13) 6 24 2	(n=186) 85 43 32	(n=3) 1 50 1	(n=219) 100 38 38
Nei, uenighet mellom tillitsvalgt/lærerorg. og skolens ledelse	(n=20) 33 25 4	(n=12) 20 21 2	(n=29) 47 7 5	- - -	(n=61) 100 11 11
Nei, uenighet mellom lærere og skolens ledelse	(n=27) 20 34 5	(n=18) 13 31 3	(n=89) 66 21 15	(n=1) 1 17 -	(n=135) 100 23 23
Vet ikke	(n=15) 9 19 3	(n=15) 9 26 3	(n=130) 80 30 23	(n=2) 1 33 -	(=162) 100 28 28
Totalt	(n=79) 14 100 14	(n=58) 10 100 10	(n=434) 75 100 75	(n=6) 1 100 1	(n=577) 100 100 100

Lærernes arbeidstid

Lærernes arbeidstid har vært gjenstand for store diskusjoner med ujevne mellomrom gjennom et helt århundre. I denne rapporten evaluerer vi effekten av arbeidstidsavtale for undervisningspersonalet 2004–2006. For å oppnå mål som kompetanseutvikling, økt elevkontakt og mer kollektive arbeidsformer, har man i denne avtalen bundet mer tid til tilstedeværelse på skolen enn tidligere. Samtidig er det gitt rom for at partene lokalt kan avtale alternative ordninger for å sikre gode lokale prosesser.



Borggata 2B/Postboks 2947 Tøyen
N-0608 Oslo
www.fafo.no

Fafo-rapport 508
ISBN 82-7422-514-7
ISSN 0801-6143