



SINTEF Teknologiledelse
IFIM
7465 Trondheim

Besøksadresse: S.P. Andersens vei 5
Telefon: 73 59 25 59
Telefax: 73 59 25 70

IFIM er en avdeling i forskningsinstituttet SINTEF Teknologiledelse. Forskningsinstituttets formål er å drive anvendt forskning og utvikling på sentrale områder som bidrar til økt konkurransevne og verdiskaping i næringsliv og samfunn. Stikkord er bedriftsutvikling, produksjon, produktivitet, produktutvikling, optimering, logistikk, økonomi, sikkerhet, arbeidsmiljø, kvalitet, kunnskapsforvaltning, innovasjon og teknologioverføring.

<http://www.sintef.no/indman/>

TID TIL EN KOLLEKTIV OG ATTRAKTIV SKOLE

Tid til en kollektiv og attraktiv skole

Evaluering av sentralt initierte forsøk med alternative arbeidstidsordninger i skoleverket

**Brita Bungum, Thomas Dahl, Berit Gullikstad,
Thomas Hugaas Molden og Bente Rasmussen**



Tid til en kollektiv og attraktiv skole

**Evaluering av sentralt initierte forsøk med alternative
arbeidstidsordninger i skoleverket**

**Brita Bungum, Thomas Dahl, Berit Gullikstad
Thomas Hugaas Molden og Bente Rasmussen**

**SINTEF Teknologiledelse
IFIM**

ISBN: 82-14-02095-6

Omslag: Tapir Trykk

Trykking: Tapir Trykk

IFIMs publikasjoner kan siteres fritt, men med klar angivelse av kilden.



SINTEF Teknologiledelse
IFIM

Postadresse: 7465 Trondheim
Besøksadresse: S P Andersens veg 5
Telefon: 73 59 25 59
Telefaks: 73 59 25 70

Foretaksregisteret: NO 948 007 029 MVA

SINTEF RAPPORT

TITTEL

Tid til en kollektiv og attraktiv skole

Evaluering av sentralt initierte forsøk med alternative arbeidstidsordninger i skoleverket

FORFATTER(E)

Brita Bungum, Thomas Dahl, Berit Gullikstad, Thomas Hugaas Molden og Bente Rasmussen

OPPDRAGSGIVER(E)

Læringscenteret

RAPPORTNR. STF38 A02512	GRADERING Åpen	OPPDRAGSGIVERS REF. Grethe Hovland	
GRADER. DENNE SIDE	ISBN 82-14-02095-6	PROSJEKTNR. 385188.00	ANTALL SIDER OG BILAG 142
ELEKTRONISK ARKIVKODE 385188\rapport 02512		PROSJEKTLEDER (NAVN, SIGN.) Thomas Dahl	VERIFISERT AV (NAVN, SIGN.)
ARKIVKODE	DATO Desember 2002	GODKJENT AV (NAVN, STILLING, SIGN.) Torunn Lauvdal, forskningssjef	

STIKKORD	NORSK	ENGELSK
GRUPPE 1	Samfunnsvitenskap	Social Science
GRUPPE 2	Evaluering	Evaluation
EGENVALGTE	Skole	School
	Arbeidstid	Working Hours

Forord

Denne rapporten er en evaluering av sentralt initierte forsøk med alternativ arbeidstidsordning i skoleverket. IFIM fikk, i konkurranse med andre forskningsmiljøer, oppdraget med evalueringen. En partssammensatt styringsgruppe har, gjennom Læringscenteret som sekretariat, vært oppdragsgiver.

Rapporten er resultatet av et arbeid som har pågått i perioden januar – desember 2002. Vi har i denne perioden gjennomført over hundre intervjuer og sendt spørreskjema til i underkant av 3000 respondenter. På skolene hvor vi har vært, har vi blitt godt mottatt. Svært mange har tatt seg tid til å besvare de til dels omfattende spørreskjemaene. Vi vil herved takke alle våre informanter.

Vi har hatt sju møter med styringsgruppa i løpet av evalueringen, med dens representanter Ulla Werner (leder), John Røyrvik, Morten Nordlie og Lars Rime fra Utdannings- og forskningsdepartementet, Marianne Lindheim og Arne Olav Kristensen fra Utdanningsforbundet, Else Hostvedt fra Skolenes landsforbund, Vera Wilhelmsen fra Norsk skolelederforbund, Otto Kristiansen fra Norsk lektorlag (vararepresentant for Vera Wilhelmsen på to møter) og representantene for Læringscenteret, som har vært sekretariat, Grethe Hovland og Anne Berit Kavli. For oss har disse møtene vært viktige for å få fram de problemstillinger som partene sentralt har vært opptatt av og å diskutere problemstillinger ut fra den kjennskapen til norsk skole som representantene har. De problemstillinger vi drøfter i denne rapporten og ikke minst de resultater vi har kommet fram til, er imidlertid helt og holdent vårt ansvar. Mange takk til styringsgruppa for alle innspill og kommentarer.

Ved IFIM har vi flere prosjekter omkring forhold ved norsk skole. Vi takker våre kolleger, spesielt Torunn Lauvdal, for de innspill og kommentarer de har kommet med.

Arbeidet vårt har vært en kollektiv prosess. Både datainnsamling, metodisk tilnærming og rapportering har vi forfattere diskutert og gjennomført i fellesskap. Samarbeidet har vært tidkrevende, men uten dette fellesskapet hadde det vært dimensjoner og aspekter i arbeidet vårt som vi hadde mistet. Kvaliteten på arbeidet har blitt hevet gjennom et felles ansvar for arbeidet.

Trondheim, desember 2002

Brita Bungum

Thomas Dahl
(prosjektleder)

Berit Gullikstad

Thomas Hugaas Molden

Bente Rasmussen

Innholdsfortegnelse

Forord	v
Hovedkonklusjon	xi
1. Ny arbeidstid – bedre kvalitet?	1
1.1 Mer tid og bedre kvalitet på undervisningen?	1
1.1 Rapportens oppbygging	2
2. Lærernes arbeidstidsavtale og skolen	5
2.1 Innledning	5
2.2 Leseplikten – tid, ressurser og arbeidsmengde	6
2.3 Fleksibilitet, arbeidstid og organisering	7
2.4 Desentralisering av ansvar og målstyring	8
2.5 Skolen i endring	10
2.6 Læring – andre dimensjoner enn bare formidling	11
2.7 Reformene på 1990-tallet	13
2.8 Fra individuell til kollektiv undervisningsform	15
2.9 Konklusjon	16
3. Forsøk med arbeidstid	17
3.1 Innledning	17
3.2 Stortinget og tankene bak forsøkene	17
3.3 Målene for forsøk med alternative arbeidstidsordninger	19
3.4 Fem modeller	21
3.4.1 Modell 1: Todeling av årsverket	22
3.4.2 Modell 2: Lokal fastsetting av leseplikt	24
3.4.3 Modell 3: Annen organisering av årsverket	25
3.4.4 Modell 4: Forsøk som gir mer tid til kontakt og samarbeid mellom elev/lærer og lærer/lærer	25
3.4.5 Modell 5: Integrering av skolefritidsordningen i skolen	26
3.5 Modellene: intensjoner og effekter	26
4. Metode og gjennomføring	29
4.1 Innledning	29
4.2 Om datakilder og metodisk design	29
4.3 Datainnsamling på sentralt nivå	32
4.4 Datainnsamling på lokalt nivå: Kvalitative studier av et utvalg skoler	32
4.5 Gjennomføring av breddeundersøkelsene	34
4.5.1 Utsendelsesprosedyrer	34
4.5.2 Datagrunnlaget for breddeundersøkelsene	35
4.5.3 Representativitet	36

4.5.4	Reliabilitet og validitet	37
4.5.5	Tabeller i rapporten	37
5.	Hvilke skoler, modell, mål og arbeidstid?	39
5.1	Innledning	39
5.2	Trekk ved forsøksskolene	39
5.2.1	Hvilke skoleslag gjennomførte forsøk?	39
5.2.2	Foregangsskoler eller etternølere?	41
5.3	Enighet om forsøk?	45
5.3.1	Rektor ivret mest	45
5.3.2	Motstanden	46
5.4	Valg av modell	49
5.4.1	Størst interesse for modell 1, todeling av årsverket	49
5.4.2	Modellvalg, skoletype og kollektiv undervisning	52
5.5	Mål med forsøkene lokalt	54
5.5.1	Tre overordnede mål	54
5.5.2	Samsvar mellom mål og modell	56
5.5.3	Skoleslag, skolestørrelse og mål – fleksibel organisering viktigst for ungdomsskolene	57
5.6	Hva skjedde med arbeidstiden?	59
5.6.1	Leseplikten fortsatt styrende?	59
5.6.2	Omfanget av bundet tid – modellenes betydning?	61
5.6.3	Fra individuell til kollektiv forpliktelse	62
5.7	Konklusjon	64
6.	Vurderinger av forsøkene	67
6.1	Innledning	67
6.2	Rektorenes vurdering	67
6.3	Lærerens vurderinger	69
6.4	Elevrådenes vurdering	71
6.5	Foreldrenes vurderinger	73
6.6	Kommunenes vurderinger	75
6.7	Konklusjon	76
7.	En mer elevorientert skole	77
7.1	Tid til økt kontakt mellom elev og lærer	77
7.2	Læreren som veileder	77
7.3	Elevstyrt undervisningstid	79
7.3.1	Omfang, innføring, skoleslag og modell	79
7.3.2	Elevstyrt tid - innhold og form	81
7.4	Hva ga elevstyrt undervisning?	84
7.4.1	Engasjement og ansvar for egen læring	84
7.4.2	Tilpasset undervisning	85
7.4.3	Positive læringsresultater	86
7.4.4	Økt elevkontakt	88

7.4.5	Foreldrene og elevstyrt undervisningstid	89
7.5	Økt lærertetthet	90
7.6	Kontakttid og åpen skole	92
7.7	Konklusjon	93
8.	Tid til en kollektiv lærerrolle	95
8.1	Innledning	95
8.2	Samarbeid, men ikke om fag?	95
8.3	Mot en kollektiv gjennomføring og planlegging av undervisningen	98
8.3.1	Team som organisasjonsprinsipp	99
8.3.2	Forutsetninger for teamorganisering	101
8.3.3	Belastningene	103
8.4	Å arbeide kollektivt som lærer	106
8.5	Arbeidsbelastning og en ny lærerrolle	109
8.6	Konklusjon	110
9.	Mot en mer fleksibel skoleorganisasjon	113
9.1	Innledning	113
9.2	Fleksibilitet, standardisering og grensesetting	114
9.3	Desentralisering og fleksibilitet	116
9.4	Arbeidsbelastning og teamorganisering	117
9.5	Team og underorganisering i skolen	118
9.6	Konklusjon	120
10.	Tid til en kollektiv og attraktiv skole	123
10.1	Innledning	123
10.2	Mer tid for å realisere skolens mål	123
10.3	En mer elevorientert skole	124
10.4	Tid til en kollektiv undervisningsform	125
10.5	Mot en fleksibel arbeids- og undervisningsform	126
10.6	Ressursrammene og leseplikten	127
10.7	Motivasjon	128
10.8	Arbeidstid og arbeidstidsordninger	129
11.	Referanser	131
	Vedlegg: Rundskriv F 23-01: Sentralt initierte forsøk med alternative arbeidstidsordninger i skoleverket	137

Hovedkonklusjon

Fra og med skoleåret 2001-2002 gjennomførte 342 grunnskoler og 26 videregående skoler sentralt initierte forsøk med alternative arbeidstidsordninger. Denne rapporten er en evaluering av forsøkene etter det første forsøksåret.

Forsøkene skulle utføres etter modeller for arbeidstidsordning som partene sentralt var enige om. De skolene som satte i gang forsøk var verken typiske foregangsskoler eller etternølere, men ”midt-på-treet-skoler”. De var i gang med et utviklingsarbeid og hadde egne mål med dette arbeidet. Skolene brukte forsøkene til å nå de målene de hadde. De ønsket i første rekke å få til økt kontakt med elevene, bedre samarbeid mellom lærerne og fleksibel organisering av undervisningen. Det var et driv i forsøksskolene mot disse målene, og rektorene og lærerne var motiverte for å gjennomføre endringer for å nå dem.

Forsøksskolene kom langt det første forsøksåret i forhold til de mål de hadde satt seg. Mer felles tilstedeværelse for lærerne ved skolen var en viktig grunn til dette. Mer elevkontakt skjedde blant annet gjennom omlegging av undervisningsformer og større innflytelse for elevene på undervisningen, og samarbeidet mellom lærerne innebar at de tok kollektivt ansvar for undervisningen gjennom team eller arbeidslag. Teamet eller arbeidslaget ble i stor grad den bærende organisatoriske enheten i forsøksskolene. Gjennom et tettere samarbeid mellom lærerne oppnådde skolene til dels radikale endringer av undervisnings- og arbeidsformene. Det store flertallet av så vel rektorer, lærere, elever, foreldre og kommuner vurderte resultatene av forsøkene som positive. De syntes at kvaliteten på undervisningen ble bedre og at skolen ble mer attraktiv både for lærere og elever.

Resultatene i skolene framstår først og fremst som følge av større felles tilstedeværelse for lærerne og ikke som et resultat av spesielle arbeidstidsordninger. Skolene har hatt vilje til å få til endringer, har brukt tid til samarbeid mellom lærerne og har utviklet skolen og undervisningen. En viktig forutsetning har vært sikkerhet om ressursene til skolen.

1. Ny arbeidstid – bedre kvalitet?

1.1 Mer tid og bedre kvalitet på undervisningen?

Denne rapporten er en evaluering av forsøkene med alternative arbeidstidsordninger i skoleverket som ble initiert fra sentralt hold våren 2001. Til sammen deltok 372 skoler i skoleåret 2001-2002 i forsøkene der fem ulike modeller for organisering av arbeidstid for lærerne ble prøvd ut. Felles for alle forsøkene var at de på forskjellige måter skulle binde mer av lærernes arbeidstid til skolen.

Hovedmålsettingen med de sentralt initierte forsøkene var ”*at de skal bidra til bedre kvalitet på undervisningen. Endrede arbeidsorganiseringer og arbeidstidsordninger skal bidra til økt elevkontakt, økt fleksibilitet og bedre ressursutnyttelse samtidig som lærernes arbeidsvilkår og profesjonelle handlingsrom ivaretas*”.¹

Hovedspørsmålet vårt i denne rapporten er da følgelig *i hvilken grad forsøkene har bidratt til økt kvalitet på undervisningen.*

Partenes forståelse av *økt kvalitet på undervisningen* innebar realisering av følgende delmål:

- økt lærertilgjengelighet og gjennom det bedre muligheter for kontakt mellom lærere og elever og mellom lærere
- større fleksibilitet i organiseringen av skolehverdagen og i bruken av lærerens arbeidstid
- bedre ressursutnyttelse
- generelt bedre læringsvilkår for elevene
- bedre ivaretagelse av lærerens arbeidsvilkår og profesjonelle handlingsrom

Forsøkene med ny arbeidstidsordning gikk ut på at lærerne skulle tilbringe mer tid på skolen. Spørsmålene vi stilte i denne evalueringen og som operasjonaliserte delmålene, tok utgangspunkt *i hva denne tiden ble brukt til:*

- Bidro lærernes økte tilstedeværelse på forsøksskolene til en mer elevorientert skole med bedre læringsvilkår? Bidro en lengre arbeidsdag

¹ Rundskriv F-23-01 fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet

på skolen til å legge til rette for undervisningsformer som motiverte til økt elevaktivitet? Opplevde elevene at lærere ble mer tilgjengelige for dem under forsøkene?

- Ble tiden brukt til økt samarbeid mellom lærerne? Hvordan ble tiden brukt, hvilke former for samarbeid ble praktisert og i hvilken grad innvirket dette på undervisningen?
- Ga lengre arbeidstid på skolen muligheter for fleksibel organisering i skolen? Innebar det endringer i organisasjonen? Var det eventuelt endringer som ga rom for bedre ressursutnyttelse?
- Ga mer tid på skolen lærerne bedre arbeidsvilkår? Innebar det å bruke mer av arbeidstiden på skolen at hjemmearbeidet ble redusert? Ble skoledagen til arbeidsdagen? Eller førte mer tid på skolen til en forlenget arbeidsdag ved at hjemmearbeidet ikke ble redusert? Opplevde lærerne en økt belastning gjennom intensivering av arbeidet?

Forsøkene med alternativ arbeidstidsordning hadde som overordnet mål å prøve ut om en annen arbeidstidsordning kunne bidra til annen organisering av undervisningen og bedre undervisningskvalitet. På denne måten ble arbeidsorganisering og undervisning koblet sammen. Skolen må forstås både som en arbeidsorganisasjon og som en undervisningsinstitusjon. Endringer i arbeidsorganiseringen vil ha konsekvenser for undervisningen og omvendt. Dette var vårt utgangspunkt for evalueringen av forsøkene.

1.1 Rapportens oppbygging

Kapittel 2 og 3 ser på noe av bakgrunnen for at det ble satt i gang forsøksvirksomhet med annen arbeidsorganisering i skoleverket. Kapittel 2 drøfter de forskjellige elementene i dagens arbeidstidsavtale og hvilke funksjoner de ivaretar. Vi ser på utviklingstrekk i arbeidslivet generelt og offentlig sektor spesielt, og går inn på forskjellige måter å se læring og kunnskap på. Vi ser også på de endringer i syn på læring som ligger i reformene av skolen på 1990-tallet. Alle disse endringene reiser spørsmålet om det formålet med skolen som reformene løfter fram, lar seg realisere med dagens arbeidstidsavtale. Kapittel 3 ser på prosessen bak de forskjellige modellene for arbeidstidsordning som lå til grunn for forsøket og hva disse modellene har lagt vekt på.

De øvrige kapitlene i rapporten presenterer og drøfter erfaringene til rektorer, lærere, elever og foreldre ved forsøksskolene og fra

arbeidsgiverne; kommunene. Kapittel 4 er metodekapitlet som viser hvordan vi har studert disse skolene. Kapittel 5 tar opp spørsmålene hvorfor skolene gikk i gang med forsøk, hva ønsket de å oppnå og hva de gjorde med arbeidstiden gjennom forsøkene. Kapittel 6 ser på hvordan alle gruppene i skolen – rektorer, lærere, elever og foreldre – og kommunene vurderte forsøkene. Hva bidro forsøkene til? Kapittel 7 går inn på ett av hovedmålene med forsøkene for skolene: elevkontakt. Oppnådde skolene økt elevkontakt og på hvilke måter? Kapittel 8 studerer det andre hovedmålet for skolene: bedre samarbeid mellom lærerne og stiller spørsmålet om og på hvilke måter har skolene fått det til. Kapittel 9 ser nærmere på det tredje av hovedmålene: fleksibel organisering av undervisningen. Hva innebærer en fleksibel organisering av undervisning for skolen og hvilke utfordringer reiser en slik organisering? Kapittel 10 samler trådene og trekker konklusjoner.

Utover denne rapporten har vi laget to delrapporter. Delrapport B presenterer erfaringene fra ni forskjellige skoler i forsøk og representerer det kvalitative datamaterialet for studien vår. Delrapport C er en dokumentasjon av det kvantitative datamaterialet.

2. Lærernes arbeidstidsavtale og skolen

2.1 Innledning

Undervisningspersonalet i skoleverket er unntatt fra kapittel 10 i arbeidsmiljøloven som omhandler arbeidstid. Arbeidstiden er regulert i særavtaler etter tjenestetvistloven.

Et hovedelement i dagens arbeidstidsordning er leseplikten. Leseplikten sier hvor mye en lærer skal undervise i løpet av året og varierer i forhold til i hvilket fag og på hvilket klassetrinn læreren underviser. I videregående opplæring er det i enkelte fag også elevtallsvarierte leseplikter, det vil si at klassestørrelsen har betydning for leseplikten. Variasjonene i leseplikten er til dels store mellom skoleslag og mellom fagene innenfor skoleslagene.

I 1986 ble det nedsatt et utvalg som hadde som mandat å vurdere undervisningspersonalets framtidige arbeidssituasjon (UFA) basert på et årsverk og sett i forhold til at den generelle arbeidstid i arbeidslivet ellers fra 1. januar 1987 ville bli 37,5 timer pr. uke. Resultatet av utvalgets arbeid og den påfølgende forhandlings- og tvisteprosessen ble at det ble fastlagt en ramme for årsverket, at undervisningspersonell skulle ha ferie og feriepenger etter reglene i ferieloven og at en andel av årsverket skulle bindes til organiserte oppgaver.

Fra 1. januar 1994 ble en ny avtale iverksatt med den hovedinndelingen av årsverket som vi også har i dagens avtale. Inndelingen i avtalen er:

- Leseplikt (undervisningstimene) fastsatt som årsramme og ukentlig gjennomsnittlig leseplikt
- Tid til organiserte oppgaver (150-timersrammen)²
- 39. uke (planlegging/kompetanseutvikling)
- Tid til for- og etterarbeid og faglig ajourføring m.m.

Denne endringen illustrerer at det har skjedd en utvikling fra det å fokusere på den individuelle lærers undervisning til mer fokus på kollektiv virksomhet i skolen; til arbeid i team og samarbeid mellom lærere, rektor og lærere, lærere og elever og lærere og andre tilsatte i skolen.

Dagens arbeidstidsavtalen er et resultat av endringer i skolen de siste 30 årene. Diskusjonen om en ny arbeidstidsavtale som er bakgrunnen for de sentralt initierte forsøkene, springer ut av endringer i samfunnet, det nye

² Fram til 1. januar 2002 var rammen på 190-timer.

læreplanverket og behovet for å rekruttere og beholde kvalifiserte lærere. Vi skal i dette kapitlet se på bakgrunnen for forsøkene og ta opp problemstillinger som er sentrale i forhold til målsetningene med forsøkene.

2.2 Leseplikten – tid, ressurser og arbeidsmengde

Lesepliktsordningen har i dag flere funksjoner. For det første representerer den en regulering av lærernes tilstedeværelse og deres arbeidsmengde. Med leseplikten er det satt en grense for hvor mange timer en lærer på de forskjellige skoleslagene og i forhold til de forskjellige fagene skal undervise.

Lesepliktsystemet er også med på å bestemme hvor mye ressurser skolen skal tilføres. Sammen med de reguleringer som ligger i opplæringsloven om klassestørrelse, læreplanens bestemmelse om elevenes undervisningstid og avtalen om lærernes lønn gir den en sikring av midler til skolene. Det er ikke mulig for skoleeierne å avvike fra disse bestemmelsene, og skolen må finansieres slik at det ikke blir brudd på blant annet tariffavtaler og bestemmelsen om klassestørrelsen. Denne nasjonale reguleringen av ressursene til skolene har vært begrunnet med hensynet til enhetsskolen.

Lesepliktsystemet skal også ivareta hensynet til en rimelig fordeling av arbeidsbyrde mellom lærere i ulike fag og skoleslag. Fordelingen av leseplikt i forhold til fag og skoleslag har en lang historie. I 1950 og 60-årene ble lærernes arbeidstid og lønn behandlet av flere offentlige utvalg³. Arbeidsbyrdekomiteen av 1969 satte opp et skille mellom den tiden som går med til arbeidet og den ”byrdefullheten” som arbeidet representerte. Byrdefullhet ble av komiteen definert som den innsats, konsentrasjon og mentale slitasje som arbeidet i timene krever når læreren skal skape en ideell læresituasjon under forskjellige forhold (Lauvdal, 1996). Lesepliktsystemet gjenspeiler dermed en forståelse av at forskjellige fag krever forskjellig innsats. Fra 1. august 2002 er den gjennomsnittlige ukentlige leseplikten for lærere i barneskolen 26 timer uansett fag. For faget norsk på ungdomsskolen er den gjennomsnittlige ukentlige leseplikten 21,2 timer, for matematikk 23,3 timer. For eksempel grunnkurs norsk i videregående opplæring er gjennomsnittlige ukentlige leseplikten 18,4 timer (klasser mellom 16 og 30 elever), for naturfag grunnkurs 19, 4 timer (16-30 elever) og for mange praktiske fag 21,9 timer.

³ Arbeidsbyrdekomiteen av 1953, Lærertilønskomiteen av 1954, Lærerregulativkomiteen av 1960 og Arbeidsbyrdekomiteen av 1969.

Leseplikten står sentralt i debatten om alternative arbeidstidsordninger i skolen og de forsøkene vi har sett på. Hva betyr endringer i arbeidstidsordning i forhold til arbeidsbelastning, ressurstilgang og fordeling av belastninger i skolen? I de sentralt initierte forsøkene var det en forutsetning at ressursene ikke skulle endres. Siden lesepliktordningen i så stor grad regulerer både ressursene til skolen og lærernes arbeidsmengde, vil vi ha dette aspektet med oss når vi ser på erfaringene med nye arbeidstidsordninger.

2.3 Fleksibilitet, arbeidstid og organisering

Læreryrket har inntil det siste tiåret vært preget av fastlagte rammer gitt av leseplikten. Arbeidstid, i form av fastlagt undervisningsplikt pr. uke⁴, avhengig av undervisningsfag og skolenivå, ga lite slingringsmonn. Undervisningen, fastlagt i en timeplan med et fast antall undervisningstimer hver dag hver uke, var strukturert av disse rammene. En svensk lærer uttrykte det slik i et debattinnlegg: ”Du kunne starte i jobben din 20. august og vite nøyaktig hva du kom til å gjøre kl 13.00 den 5.mai!”

De faste rammene for lærernes arbeid som arbeidstidsavtalen innebar, medførte samtidig en stor grad av individuell fleksibilitet for lærerne. Utover den tiden lærerne måtte bruke til undervisning eller møter på skolen, la arbeidstidsavtalen ingen begrensninger på hvor og når lærerne skulle arbeide. Mye av lærergjeringen ble utført i hjemmet, og helger og kvelder var også ”arbeidstid” for lærerne. Lærerne har derfor på den ene siden vært bundet av timeplanen til bestemte oppgaver og tidspunkt, mens de på den andre siden har stått fritt i når de skulle gjøre sitt for- og etterarbeid. Dette er en individuell form for fleksibilitet som læreryrket har vært preget av. På denne måten har det også vært forstått som et yrke som har vært lett å kombinere med omsorgsoppgaver i familien.

Fleksibilitet framstår gjerne som et honnørord når det snakkes om endringer i arbeidslivet og organisasjonsutvikling. Det er nesten blitt synonymt med ”det nye” (Sayer og Walker 1992) og har fått en positiv valør både for arbeidsgivere og arbeidstakere. Det framstår som noe dynamisk og omstillingsvennlig, ofte i motsetning til standardisering som knyttes til det ”gamle, tungroddet og umoderne”. For arbeidstakerne er fleksibilitet blitt forbundet med mer varierte oppgaver, mindre standardisering og regulering og en større frihet for den enkelte med hensyn til hvor og når arbeidet skal

⁴ Leseplikten var inntil den siste avtalen basert på en arbeidsuke, ikke en årlig leseplikt slik det er i dag.

gjøres. På denne måten er fleksibilitet blitt framstilt som en løsning på hvordan arbeidstakere lettere skal mestre tilpasningen mellom arbeidet og andre oppgaver, og spesielt mellom arbeidsliv og familieliv (Storbukt 2000, Bungum m.fl.2001).

Fleksibilisering blir derfor gjerne brukt til å betegne endringer mot mer varierte ordninger med hensyn til når og hvor de ansatte arbeider (Olberg 1990). Det kan dermed synes som et paradoks når skolene innfører en mer ”standardisert” og fastere arbeidstid for lærerne som et ledd i ønsket om større fleksibilitet. En begrensning i læreres frihet til å bestemme når og hvor de vil arbeide, harmonerer ikke uten videre med økt fleksibilitet, og det kan se ut som om lærerne her går i motsatt retning av utviklingen i resten av arbeidslivet.

Skolens ønske om større fleksibilitet henger imidlertid først og fremst sammen med ønsket om større fleksibilitet *i organisasjonen*. Økt fleksibilitet knyttes her til større smidighet i produksjonsmåten for bedre å tilpasse seg endringer og varierte behov (Piore & Sabel 1984). En slik form for fleksibilisering inneholder større grad av funksjonell fleksibilitet, det vil si at de ansatte har nok kompetanse og innsikt til å ta mer ansvar og overta oppgaver for hverandre. Dermed blir organisasjonen mindre sårbar for fravær og at ansatte slutter, og den kan lettere beholde sin kjernekompetanse. Denne fleksibiliseringen medfører ofte utvidede oppgaver og ansvar for de ansatte og større vekt på kompetanseutvikling. Det er denne typen fleksibilisering vi kjenner igjen i målsetningene for forsøkene med ny arbeidstidsordning med innføring av større grad av lærersamarbeid og organisering av arbeidet i team med felles ansvar for klasser og trinn.

2.4 Desentralisering av ansvar og målstyring

Som en del av utviklingen mot større fleksibilisering i organisasjoner ser vi en utvikling mot en desentralisering av ansvar. Denne desentraliseringen innebærer en nedbygging av hierarkiet slik at de ansatte i fellesskap får ansvar for å produsere produkter eller tjenester av god kvalitet tilpasset kunders og brukeres behov (Rasmussen 2000, Forseth, Molden & Rasmussen 2002). Resultatet av desentraliseringen er såkalte ”moderne” og ”flate” organisasjoner som vi finner både i kunnskapsarbeid og i industri og tjenesteyting.

I kommunal sektor er desentralisering av ansvar og økt myndiggjøring av de ansatte tatt i bruk som en arbeidsgiverstrategi for å gjøre arbeidet i pleie- og

omsorgssektoren mer attraktivt, hindre sykdom og uførhet blant de ansatte og tilpasse tjenestene bedre til brukerne (Dahl m.fl. 2000). Gjennom økt myndiggjøring av de ansatte har kommunene ønsket å gi arbeidstakerne større innflytelse over egen arbeidssituasjon og større ansvar for tjenestene. Forskning om forsøk med desentralisering av ansvar og økt myndiggjøring har vist at dette har ført til at de ansatte som utførte tjenestene opplevde at arbeidet ble mer meningsfylt og at motivasjonen økte (Bungum 1994, Rasmussen 2000).

Desentralisering av ansvar for tjenester i offentlig sektor har gått sammen med en økt grad av målstyring der organisasjonen som leverer tjenesten, institusjonen, sonen i hjemmesykepleien, barnehagen, bydelsadministrasjon osv. selv har fått ansvar for å utforme tjenesten utfra sentralt fastlagte mål (Christensen og Lægreid 1998, Eriksen 1999). Målstyring innebærer en dreining av offentlig forvaltning fra fokus på forvaltning til fokus på oppgavene som skal utføres. Dette betyr at enheten og de ansatte har fått ansvar for oppgavene, og de har selv kunnet bestemme hvordan de ville løse dem (innen visse rammer).

Skolen er også berørt av endringene i offentlig sektor. Mange kommuner legger om skoleadministrasjonen fra å være et forvaltningsorgan til å bli et fagorgan. Skoleadministrasjonen skal ikke forvalte skolen, den skal være et rådgivende organ for kommunens forvaltning og styring av skolen. Mange rektorer har ikke lenger skoleadministrasjonen over seg administrativt. I en kommune med et to-nivå-system, står de som enhetsledere som det ofte kalles, direkte ansvarlig ovenfor rådmannen. Her gir kommunestyret rammene, mens planlegging, gjennomføring og kvalitetsansvar er lagt til enheten. Dersom enheten internt også er desentralisert, er det få eller ingen koordinerende ledd mellom de ansatte som utfører arbeidet og ledelsen. I en slik organisasjon vil rektor som ansvarlig, måtte være rettet mot rådmannen og det politiske nivå for å ivareta skolens interesser, mens lærerne kan oppleve mangel på ledelse og en "underorganisering" av skolen (Andersen 2002).

Fleksibilisering, desentralisering av ansvar og målstyring henger altså sammen og representerer derfor endringer i arbeidsdelingen mellom ledelsen på ulike nivå og mellom ledelse og arbeidstakere. Når ledelsens oppgave blir å definere målene og arbeidstakernes oppgave å sørge for at målene nås, kan dette gi arbeidstakerne et større spillerom og mer innflytelse, om ikke på målene, så i allfall på arbeidet for å nå dem innenfor de gitte rammene. Dette oppleves som positivt av de ansatte, men kan også føre til problemer. Spesielt når ansvaret desentraliseres for tjenester mens kommuneøkonomien opplever nedskjæringer, kan de ansatte bli sittende

med ansvar for å få gjort arbeidet uten tilstrekkelige ressurser. Flexibiliteten vil i praksis bli kravet om å få gjort alt likevel (Rasmussen 2000). Desentralisering av ansvar og myndiggjøring krever derfor at ressursene som skal til for å løse, ofte stadig økende, problemer, må følges av myndighet over eller sikkerhet for tilstrekkelige ressurser.

Med fleksibilisering, desentralisering av ansvar og målstyring forlater man ofte tidligere reguleringer. Selv om endringene gir nye muligheter, gir de også økt usikkerhet om betingelsene for arbeidet og det ansvaret man tar på seg. I et slikt perspektiv kan vi forstå skepsisen blant lærere til å endre arbeidstidsavtalen. Så lenge denne avtalen er sentral i å sikre ressursene til skolen og dermed kravene til lærernes arbeidsinnsats og det ikke er utviklet en annen ramme for ressurstildeling som sikrer kvaliteten på skolen, er det risikabelt for lærerne å forlate avtalen, spesielt i disse tider med stadig verre kommuneøkonomi. Både desentralisert ansvar og variabel kommuneøkonomi kan være forklaringer på at svensk skole rapporterer om svært store ulikheter mellom skolene der.

Forsøkene med alternativ arbeidstidsordning i skolene handler i stor grad om endringer mot en mer fleksibel organisering av skolen. Siden ressursrammene ikke ble berørt gjennom forsøkene, skjedde disse endringene på trygg grunn. Fra arbeidsmiljøforskningen har vi sett at nettopp lov- og avtalereguleringen representerer det sikkerhetsnettet som er basis for at de ansatte kan være veldig fleksible lokalt (Gaupset 2002).

2.5 Skolen i endring

Undervisning handler om møtet mellom lærer og elev. I skolen møtes lærer og elever, med et mål om å lære. Tradisjonelt har dette møtet vært mellom én lærer og en gruppe elever. Det har vært den enkelte lærer som har hatt ansvaret for undervisningen og for elevene i undervisningssituasjonen. Dette har i stor grad vært en individualisert lærerrolle. Lesepliktssystemet gjenspeiler dette. Når leseplikten etter hvert er blitt supplert med tilstedeværelsesplikt med hensyn til å løse organiserte oppgaver, gjenspeiler dette behovet for felles tid i skolen.

En viktig bakgrunn for denne endringen av arbeidstidsavtalen var at skolens læreplan og skolens oppgaver hadde endret seg. Læreplanen legger blant annet vekt på at elevene skal jobbe mer selvstendig, lære seg å søke kunnskap, anvende den og evaluere sin virksomhet. Samtidig har grunnskolen fått et utvidet omsorgs- eller tilsynsfunksjon i samfunnet og

dette har gjort at andre yrkesgrupper enn lærere har kommet inn i skolen. Dette har økt behovet for samarbeid.

Gjennom 1990-tallet var skolen gjennom flere store ”reformer”: reform 94 og reform 97 og en ny opplæringslov i 1999 som omfattet både grunnskolen og videregående opplæring. I disse reformene ligger det tanker om hva skolen skal være som aktualiserer debatten om dagens arbeidstidsavtale. Samtidig har det vært en generell dreining i forståelsen av hva læring representerer. Dette gir grunnlaget for spørsmålet om arbeidstidsavtalen ivaretar disse reformer og dreininger. I det følgende skal vi se kort på noen av disse forholdene.

2.6 Læring – andre dimensjoner enn bare formidling

I den klassiske kunnskapsforståelsen er kunnskapen knyttet til individet. Tilegnelse og utvikling av kunnskap skjer gjennom enkeltindivider. Dette synet gjenspeiles i forstillingen om de store vitenskapsmenn; det står enkeltindivider, oftest menn, bak ny kunnskap. Dette synet preger naturlig nok synet på undervisning. I dette bildet vil det viktige i en god undervisningssituasjon være å få den gode kunnskapsbærer til å gi av sin kunnskap til de som ikke har den. Bildet preges også av at kunnskap er noe man har, eller ikke har. I undervisningssituasjonen handler det derfor om å få et eieforhold til kunnskapen.

Dette synet på kunnskap har blitt radikalt utfordret. For det første har mange vitenskapsteoretikere, allerede fra 1950-tallet, påpekt, noe enkelt sagt, at kunnskapen ikke bare sitter i hodet, men også i kroppen. Den engelsk vitenskapsfilosofen Micheal Polanyi, introduserte begrepet ”taus kunnskap” som markerer at ikke all kunnskap er artikulert eller uten videre kan framstilles i teorier og begreper (Polanyi 1958 og 1966). Han viste med dette begrepet at ikke all kunnskap kan vinnes gjennom teoretiske forklaringer og via språk og begreper. Kunnskap læres også gjennom praksis ved å gjøre ting, og den praktiske dimensjon i kunnskapsprosessen må også tillegges vekt. Denne forståelsen dreide fokus mot hvordan vi lærer.

Polanyi utvidet kunnskapsforståelsen til også å gjelde den kroppslige og praktiske siden ved læringssituasjon. Andre har pekt på at kunnskap ikke kan betraktes isolert slik den klassiske kunnskapsforståelsen vil; den må ses i den konteksten den blir til i, det være seg den politiske, kulturelle, økonomiske eller sosiale konteksten. Hva som er ”sant” og relevant innenfor en kontekst, er det ikke nødvendigvis innenfor en annen. Kunnskap blir

gammel, og formålet med den vil også endre seg. Begrepet om ”livslang læring” som kommer til uttrykk i den generelle delen av læreplanen fra 1994, har vokst fram fra denne forståelsen. Siden samfunnet hele tiden endrer seg, blir dette aspektet viktig. Det kan være at lærerne erfarer, som Dag Solstads romanfigur Elias Rukla i *Genanse og verdighet* gjorde det, at elevene ikke er motivert for en bestemt type kunnskap. Det betyr ikke nødvendigvis at kunnskapen ikke lenger er aktuell; men den må kanskje tilpasses et annet publikum og et annet behov.

Den franske filosofen Jean-François Lyotard introduserte med boken *Den postmoderne kondisjonen* fra 1979 et begrep som etter hvert er blitt svært så mye brukt (Lyotard 1979). I postmodernismen ligger at man vanskelig kan snakke om én type kunnskap. I stedet må vi se at tilværelsen består av et mangfold av erkjennelser og metoder for kunnskapstilegnelse avhengig av historisk kontekst, interesser og ståsted. Postmodernismen legger vekt på fortolkningen av kunnskap. Den åpner for at det er rom for å diskutere hva som kan regnes som kunnskap og sannheter. Dette impliserer i undervisningssammenheng at undervisning ikke kan presentere ”evige” sannheter. Kunnskap er derfor aldri ”ferdig”, men hele tiden i utvikling og åpen for fortolkning. Kunnskapstilegnelse i det postmoderne perspektivet forutsetter diskusjon om hva som er relevant å lære, hvordan man skal lære det og hva man har lært. Den åpner også for å se problemstillinger på tvers og at det ikke er slik at ”sannheten” bare finnes i en kunnskapstradisjon eller innenfor én disiplin.

Disse kunnskapsteoretiske utfordringene til den klassiske kunnskapsforståelsen representerer ikke bare teoretiske posisjoner. De er uttrykk for forståelser som etter hvert i større eller mindre grad er blitt allemannseie. De sier også noe om behovet for andre lærings- og undervisningsformer. Vi kan si at disse kunnskapsteoretiske utfordringene viser behovet for mer fleksible undervisningsformer. De bryter med forståelsen av læreren som ”overfører” sin kunnskap til de som ikke har den. Dette er ikke nytt tankegods. Alexander Kielland kritiserte allerede i 1883 i romanen *Gift* pedagogikken til adjunkt Børring og hans krav om ”flere byer!”. Gymnaslærer Pedersen i Dag Solstads roman med samme navn forlot kateteret i 1970 for å forme en annen pedagogikk. Skoleutviklingen og læreplanverket har også utfordret den tradisjonelle kunnskapsforståelsen. Det gjenspeiles i målsetningene med forsøkene med nye arbeidstidsordninger. Det er derfor relevant å spørre om nye arbeidstidsordninger gir bedre rom for en undervisningsform som med en mer nyansert forståelse av kunnskap enn det den tradisjonelle kunnskapsforståelsen har.

2.7 Reformene på 1990-tallet

Reform 94 innebar en ny, generell del av læreplanen både for grunnskolen og videregående opplæring. Grunnskolen og videregående opplæring ble begge definert som elementer av ”den norske folkeskolen”, slik daværende statsråd Gudmund Hernes omtalte den i innledningen til denne delen av læreplanen. Med reform 94 ble videregående opplæring regnet som en opplæring for alle. I dette lå det også at enkelte fag var obligatoriske for samtlige studieretninger for videregående skole.

Disse endringene fikk særlig betydning i forhold til hva man skulle legge vekt på i undervisningen. Innholdet måtte i større grad diskuteres enn tidligere. En annen viktig faktor var motivering og hvordan man kunne lage en skole som motivere elever med så forskjellig bakgrunn som elevene i dagens skole har? Skolen måtte finne arbeidsformer som kunne gjøre skolen interessant for alle elevene.

Den generelle delen av læreplanen fra 1994 pekte tydelig på behovet for tilpasning av undervisningen. Den viste til at ungdom av i dag i liten grad hadde erfaring eller tilknytning til arbeidslivet; ”de unge står i stor grad utenfor arbeidslivets prosesser.” Det ble derfor framhevet at skolen måtte tilpasse seg til den enkelte elevs behov og finne en form og innhold som var relevant for det arbeidslivet elevene skulle utdannes til. Læreplanen løftet også fram tanken om livslang læring. Skolen var ikke bare et sted elevene skulle lære; de skulle også lære å lære.

Reform 97 ga et nytt læreplanverk for grunnskolen. Reformen er fremdeles under evaluering, og mye av det som ligger i det nye læreplanverket, vil man kunne finne i tidligere læreplaner. Likevel er det tydeligere betoning av enkelte forhold. Tanken om tilpasset undervisning løftes kanskje i enda sterkere grad fram i læreplanverket enn i den generelle delen av læreplanen, men uten at dette skal gå på bekostning av at grunnskolen skal være et likeverdig tilbud for alle. Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen betonet dette da den diskuterte reformen. (Innst. S. nr. 15 (1995-96)):
”Flertallet vil likevel understreke sterkt at likeverdig tilbud ikke skal være det samme som likt tilbud. Skolen må alltid ha stort rom for tilpasning både til lokale forhold og til den enkelte elev.”

I læreplanverket legges det også vekt på at kunnskapsformidlingen ikke bare kan skje innenfor de enkelte fags rammer, men også må skje på tvers. Organiseringen av undervisningen omkring tema framheves som viktig, og også behovet for å se kunnskapsområder på tvers av fag. Slik sett framhever læreplanverket nødvendigheten av tverrfaglighet.

Den siste store ”reformen” innenfor utdanning er opplæringsloven av 1999. Loven representerte et felles lovverk for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæringen, med en felles formålsparagraf for alle skoleslagene. I denne formålsparagrafen trer en del tanker om skolen fram som er nye i forhold til det gamle lovverket.⁵

For det første løftes prinsippet om at opplæringen skal tilpasses den enkelte elev fram i formålsparagrafen. Tilpasset opplæring er et sentralt mål for hele skoleverket etter opplæringsloven. For det andre henter opplæringsloven noen av de gamle formålene for videregående skole inn i grunnskolen og omvendt. Både grunnskolen og videregående skole skal fremme menneskelig likeverd og likestilling, økologisk forståing og internasjonalt medansvar. Samtidig skal begge skolene ha som formål å fremme gode samarbeidsformer mellom lærer og elever.

Tilpasset undervisning og gode samarbeidsformer mellom lærer og elev er derfor sentrale formål for skolen i følge loven. §1-2 sier ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten. Det skal leggjast vekt på å skape gode samarbeidsformer mellom lærarar og elevar, mellom lærlingar, lære kandidatar og bedrifter, mellom skole og heim, og mellom skole og arbeidsliv.”

Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen innførte i en ny bestemmelse i loven som ga skolene anledning til å prøve ut andre pedagogiske og organisatoriske løsninger. (Innst. O. nr. 70 (1997-1998)). Med dette fikk opplæringsloven sin §1-4 som ble som følger: ”Departementet kan etter søknad frå kommunen eller fylkeskommunen gi løyve til at det blir gjort avvik frå lova og forskriftene etter lova i samband med tidsavgrensa pedagogiske eller organisatoriske forsøk.”

Arbeidstidsavtalen er ikke en del av opplæringsloven. Denne paragrafen har derfor ingen direkte betydning for forsøk med alternative arbeidstidsordninger. Men samtidig sier den om det skal være rom for å prøve ut alternative undervisningsformer og organiseringer. Det gjennomføres mange forsøk som krever avvik fra gjeldene lov og læreplaner slik denne paragrafen i loven åpner for, også i kombinasjon med de sentralt initierte forsøkene om arbeidstid. Tanken bak denne lovparagrafen var nok ikke ulik den som Stortinget hadde da det i mars 2002 foreslo at det skulle legges bedre til rette for den enkelte skole fikk større frihet til å organisere arbeidet og til å disponere arbeidstiden. Dette var beslutningen som ledet

⁵ Jfr. loven og forarbeidene i Ot.prp. nr 46 (1997-98) og Innst. O. nr. 70 (1997-1998).

opp til de sentralt initierte forsøkene og som vi skal gå nærmere inn på i neste kapittel.

2.8 Fra individuell til kollektiv undervisningsform

De endringer vi har sett i synet på kunnskap og formålene med skolen, peker først og fremst på endrede forhold mellom lærer og elev i undervisningen. De kan også peke på endringer i relasjonen mellom lærerne. Forsøkene ved norske skoler har siden 1970-tallet prøvd ut samarbeid mellom lærere, teamarbeid og felles ansvar for undervisningen og nye undervisningsformer som tema- og prosjektundervisning. I det nye læreplanverket blir dette framhevet som viktige virkemidler for å nå skolens mål. Det nye læreplanverket er derfor en viktig motivasjon for de endringene som arbeidstidsforsøkene har som mål, og de har vært viktige i motivasjonen for skolene for å delta. Behovet for nye undervisningsmetoder framheves også etter OECDs "PISA-undersøkelse" (Programme for international student assessment 2001) av 15-åringers kunnskapsnivå. Det stilles blant annet spørsmål ved om ikke en tradisjonell undervisningsform med én lærer, én klasse og ett fag, kan være en av grunnene til at enkelte land kommer dårligere ut enn andre (Spiewak 2002). Debatten i Tyskland etter PISA-undersøkelsen der Tyskland kom dårlig ut sammenlignet med andre europeisk land, peker på at undervisningsformen i tyske skoler i stor grad er tradisjonell, det vil si individualisert (Kirbach og Spiewak 2002).

Hvis vi ser på utviklingen i norsk skole, kan vi beskrive den som underveis i en utvikling fra en tradisjonell individuell fagundervisning mot mer kollektivt ansvar og tverrfaglige undervisningsformer. Vi kan kanskje si at skolene befinner seg et sted i utvikling mellom to ytterpunkt som vi her har beskrevet som idealtyper.⁶

Individuell

Jobber alene
"Mine elever"
Forelesning
Timeplan

Kollektiv

Jobber i team
"Våre elever"
Prosjektarbeid
Arbeidsplan

⁶ Idealtyper er rendyrkede trekk av bestemte fenomener. Idealtypene som sådan er ikke å finne i praksis, men den empiriske virkelighet spenner seg ut mellom idealtypene.

Det finnes ikke noe statistisk materiale for norske forhold som kan si noe om hvor utbredt den ene eller andre undervisningsformen er, men vi skal se at forsøksskolene befinner seg et sted på vei mellom disse idealtypiske formene.

Vi vil i denne rapporten undersøke om forsøkene med alternative arbeidstidsordninger representerer en endring i undervisningsformer. Gir en annen arbeidstidsordning bedre betingelser for en mer kollektiv undervisningsform og bedre muligheter til å virkeliggjøre målene i læreplanverket?

2.9 Konklusjon

Dagens arbeidstidsavtale har lesepliktssystemet som et sentralt element. Leseplikten innebærer både en regulering av den enkeltes lærers arbeidsmengde, en regulering av ressurstilgangen til den enkelte skolen uavhengig av lokal kommuneøkonomi og en fordeling av ressurser mellom lærere i ulike fag.

Debatten om endringer i arbeidstidsordninger i skolen finner sted i et arbeidsliv med vekt på større fleksibilitet og desentralisering av ansvar, lokal tilpasning og mål om større innflytelse for den enkelte arbeidstaker for utformingen av arbeidet. Vi vil i det følgende se om forsøkene med ny arbeidstidsordning legger til rette for og muliggjør en fleksibilisering av skolen som undervisningsorganisasjon og arbeidsplass.

Et sentralt spørsmål for denne rapporten er om man gjennom annen arbeidstidsordning (altså avvik fra arbeidstidsavtalen) kan få til bedre kvalitet på undervisningen. Vil andre arbeidstidsordninger legge bedre til rette for å nå målene for skolene?

3. Forsøk med arbeidstid

3.1 Innledning

I dette kapitlet vil vi se nærmere på bakgrunnen for de sentralt initierte forsøkene med alternative arbeidstidsordninger. Hvem ønsket endringer, og hva slags endringer ønsket man? Vi går inn på prosessen bak den endelige utformingen av fem modeller for forsøk og ser på målene for de ulike modellene og de endringene i arbeidstid de inneholder. På basis av denne gjennomgangen ser vi på hva slags effekter vi vil kunne forvente av forsøk med de ulike modellene, i ulike skoleslag.

3.2 Stortinget og tankene bak forsøkene

Handlingsplanen for rekruttering til læreryrket ”... og yrke skal båten bera ...” (St. meld. nr. 12, 1999-2000), tok opp både lærernes lønn, kompetanse og arbeidsforhold. Handlingsplanen viste til en undersøkelse fra Statistisk sentralbyrå i 1995 som konkluderte med at lærerne i større grad enn andre grupper opplevde arbeidspress, og at presset hadde økt de senere årene. I undersøkelsen hadde nesten alle lærerne gitt uttrykk for at de opplevde arbeidsmengden som tyngende (St. meld. nr. 12 (1999-2000), kap. 4).

En viktig bakgrunn for stortingsmeldingen var forståelsen av at mye gjenstod i å omforme skolen lokalt etter de endringene det nye læreplanverket la opp til. Departementet pekte på at de nye tankene om skolen og skolens innhold som var kommet til uttrykk gjennom læreplanreformene og opplæringsloven måtte følges opp. Dette gjaldt særlig større vekt på nye former for undervisning, vurdering og kvalitetsutvikling, utvidede læringsarenaer, samarbeid og fleksibilitet og handlingsrom og kreativitet for lærerne.

Departementet pekte også på viktigheten av lokal tilpasning og lokale valg når det gjaldt undervisnings- og arbeidsformer. For å gjøre skolen som arbeidsplass mer attraktiv, framhevet de at skolen måtte vise lærerne som hadde ansvar for undervisningen tillit og gi større handlingsrom til den profesjonelle pedagogen. Når det gjaldt undervisningen, ble det pekt på at det var viktig å øke elevenes deltakelse i lærings situasjonen.

I tillegg pekte departementet på forsøksmulighetene som allerede lå i lov- og avtaleverket og som kunne utnyttes bedre for å få til nyskaping blant lærerne. Forsøkshjemmelen for lokale forsøk kunne utnyttes for å få til alternativ organisering av arbeidstid slik at lærerne var mer på skolen og

mer sammen med elevene, og for å få til en mer fleksibel arbeidstid ved at undervisningstiden kunne variere i løpet av skoleåret. Departementet var tydelig på at de ønsket en ytterligere forenkling av avtaleverket (kap. 5.4.2).

Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen i Stortinget var i hovedsak enig med departementet i at det var behov for et omfattende utviklingsarbeid i skolene for å følge opp de nasjonale strategiene.⁷ Komiteen gikk eksplisitt inn på arbeidstidsbestemmelsene for lærerne. Den sa i innstillingen: ”Et flertall, alle unntatt medlemmene fra Arbeiderpartiet, mener at gjeldende detaljerte og sentralstyrte arbeidstidsordning kan være til hinder for å utvikle lokal kreativitet. Utviklingen av fremtidens skole med nye arbeidsmåter forutsetter at en definerer arbeidstiden på andre måter enn i form av leseplikter i de ulike fag” (s. 10) og videre ”Dette flertallet ser derfor en annen organisering av skoledagen, skoleuken og skoleåret som viktig og nødvendig i arbeidet med å gjøre skolen mer attraktiv som arbeidsplass” (s. 11).

Alle medlemmene i komiteen unntatt medlemmene fra Arbeiderpartiet, ønsket at man skulle gi rom for en større lokal tilpasning og mindre sentralstyring gjennom arbeidstidsordningen og en annen organisering av skolen lokalt. Hovedargumentet var at man med det kunne gjøre skolen til en mer attraktiv arbeidsplass.

Statsråd Jon Lilletuns innlegg i stortingsdebatten støttet komiteflertallets syn. Han sa: ”eg reiser ganske mykje rundt til norske skular. Og ein ting som ein heile tida møter, er at arbeidstidsavtalane er strukturerte på ein måte som gjer at ein føler at ein ikkje får fridom nok til å organisere kvardagen sin i forhold til pedagogisk arbeid. I tillegg til det vil eg nemne at 11 % av lønnsmassen ligg i 190-timarsramma. Eg er overbevist om at her ligg det moglegheiter både for meir fleksibilitet og for å ta ut ein del som kan nyttast på ein måte som eg trur lærarar stort sett vil vere godt nøgde med”.⁸

Stortinget fulgte komitéflertallets syn når det gjaldt ønsket om å gi skolene større frihet og når det gjaldt en annen disponering av arbeidstiden. Det vedtok følgende, mot Arbeiderpartiets stemmer: ”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 til den enkelte lærers kreativitet”.⁹

⁷ Innst. S. nr. 120 (1999-2000), Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om ”... og yrke skal båten bera ...”, Handlingsplan for rekruttering til læraryrket, s. 10.

⁸ Stortingsforhandlinger 1999-2000, 2. mars 2000, s. 2284

⁹ Stortingsforhandlinger 1999-2000, 2. mars 2000, s. 2311.

Dette vedtaket la grunnlaget for intensjonsavtalen mellom staten og hovedsammenslutningene/Norsk Lærerlag som ledet fram til forsøkene med alternativ arbeidstid.

3.3 Målene for forsøk med alternative arbeidstidsordninger

Partene sentralt utarbeidet en intensjonserklæring om arbeidstidsordninger som ble lagt fram 19. mai 2000. Intensjonserklæringen tok eksplisitt høyde for vedtaket om å gi den enkelte skole større frihet til å organisere arbeidet og å disponere arbeidstiden. Partene ble enige om å sette i gang et arbeide som kunne følge opp dette. Det het i intensjonserklæringen:

”Intensjonen er å iverksette et målrettet samarbeid over en 3-års periode som gir nye og mer fleksible arbeidstidsordninger tilpasset dagens- og morgendagens skole. Det skal legges til rette for at man oppnår større frihet til å organisere arbeidet og til å disponere arbeidstiden for bl.a. å gi rom for mer lokalt utviklingsarbeid og mer plass for den enkelte lærers kreativitet. Arbeidet må også gi muligheter for bedre ressursutnyttelse og økt tilgjengelighet”.¹⁰

Det ble videre sagt i intensjonserklæringen at ” partene [vil] søke å realisere en målsetting om ny organisering av læringsarbeidet/skolehverdagen som gir større frihet til å organisere arbeidet, bedre ressursutnyttelse, fremmer skolens målsettinger og som setter elevene i fokus”.¹¹

Partene var enige om å sette i gang utviklingsarbeid med ny organisering av skolehverdagen og lærernes arbeid. Resultatet av forhandlingene om mulige måter å gjennomføre utviklingsarbeidet på, var fem forskjellige modeller med alternativ arbeidstidsordning.

I mars 2001 gikk oppfordringen til landets skoler, kommuner og fylkeskommuner om å gjennomføre forsøk med alternative arbeidstidsordninger. I denne oppfordringen ble det redegjort nærmere for hovedmålsettingen for forsøkene. I rundskrivet fra Departementet het det:

”Hovedmålsettingen med sentralt initierte forsøk er at de skal bidra til bedre kvalitet på undervisningen. Endrede arbeidsorganiseringer og arbeidstidsordninger skal bidra til økt elevkontakt, økt fleksibilitet og bedre

¹⁰ Intensjonserklæringen framgår som vedlegg til Rundskriv, Tillegg nr. 1 til F 4073 fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 5. juni 2000.

¹¹ Samme sted.

ressursutnyttelse samtidig som lærernes arbeidsvilkår og profesjonelle handlingsrom skal ivaretas”.¹²

Det overordnede målet for forsøket, slik det ble framstilt for landets skoler, kommuner og fylkeskommuner, var å forbedre kvaliteten på den undervisning som gis i både grunnskolen og videregående skole. Dette er et hovedmål vi finner igjen i andre prosjekter som er satt i gang fra sentralt hold, i første rekke ”Differensieringsprosjektet” og prosjektet ”Kvalitetsutvikling i grunnskolen 2000 - 2003”. Dette er et viktig mål for skolen generelt, og vi finner det både i læreplanverket, de utdanningspolitiske debattene og opplæringsloven: man vil ha den skolen som gir god kvalitet på undervisningen.

For å oppnå hovedmålet om bedre kvalitet på undervisningen, mente det partssammensatte utvalget at følgende delmål måtte realiseres:

- økt lærertilgjengelighet og gjennom det bedre muligheter for kontakt mellom elever og lærere
- større fleksibilitet i organiseringen av skolehverdagen og i bruken av lærernes arbeidstid
- bedre ressursutnyttelse
- generelt bedre læringsvilkår for elevene
- bedre ivaretagelse av lærernes arbeidsvilkår og profesjonelle handlingsrom

Målene for forsøkene gjenspeilte målene i den overordnede utdanningspolitikken. Forsøkene skulle med andre ord ikke skape noe nytt, men gjennom forsøk med alternativ arbeidstidsordning skulle man se om målene ble lettere å realisere. Vi kan dermed si at målene pekte mot bedre skole, ikke mot en annen skole.

Partene sentralt ble enige om betingelser for at skolene skulle få godkjent forsøk med alternativ arbeidstidsordning. For det første ble det lagt vekt på at gjennomføring av forsøkene forutsatte tilfredsstillende arbeidsplasser og arbeidsbetingelser for lærerne. For det andre skulle planlegging, utforming og gjennomføring av forsøkene i skolene forankres lokalt og avklares gjennom forhandlinger mellom skoleledelse og lærernes tillitsvalgte. Det var forutsatt en lokal, peliminær avtale mellom kommunen/fylkeskommunen og berørte lærerorganisasjoner. For det tredje

¹² Rundskriv F-23-01 fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 22. mars 2001.

skulle forsøkene gjennomføres innenfor gjeldende ressursrammer. Det skulle ikke tilføres ekstra midler til gjennomføring av forsøkene, men forsøkene skulle heller ikke føre til noen innsparinger for skolene. For det fjerde skulle rammen for total arbeidstid, dvs. årsverket, være lik den gjeldende bestemmelsen for alle lærere.

Drøftingene om utforming av modellene var til dels heftige. Departementet og organisasjonene hadde ulike interesser å ivareta. Mens departementet ønsket størst mulig fleksibilitet i betydningen færrest mulig reguleringer, var organisasjonene også opptatt av å sikre ressurser og verne mot økende arbeidsbelastning.

Departementet var primært interessert i en modell hvor den eneste føringen skulle være en bundet normal arbeidsuke (37,5 t) i alle skoleårets uker (39), noe som ville gi en total bundet tid på 1462 t. Lærerorganisasjonene på sin side ville ha begrensninger i skoleledelsens disponering av arbeidstiden og en større andel av arbeidsåret til ubunden eller ”grønn” tid, dvs. den tiden lærerne selv har full råderett over. Utformingen av arbeidstidsmodellene kan leses som forhandlinger over denne interessekonflikten.

3.4 Fem modeller

Det parts sammensatte utvalget ble enige om fem forskjellige modeller for alternativ organisering av arbeidstiden. Skulle skolene få godkjent forsøket som et sentralt initiert forsøk, måtte man gjennomføre forsøk etter én eller flere av disse modellene.

Det var en omfattende diskusjon mellom partene sentralt før man kom fram til modellene. Det var forskjellige forhold ved arbeidstiden de ønsket å få utprøvd, og det var også forskjellig vektlegging av hva som var viktig å oppnå med forsøkene. Felles for fire av modellene var at de inneholdt spesifiserte mål og en spesifisert arbeidstidsmodell. Den femte modellen omhandlet integrering av skolefritidsordningen i skolen. Den hadde spesifiserte mål og ikke en bestemt arbeidstidsmodell, men forutsatte kombinasjon med en arbeidstidsmodell. Også arbeidstidsmodellene, med unntak av modell 1, kunne kombineres.

Forsøkene skulle prøve ut om en bestemt arbeidstidsordning bidro til realisering av noen bestemte mål. Felles for modellene var at de skulle ha hovedmålene for øyet, og disse gikk i varierende grad igjen i målbeskrivelsene til modellene. I tillegg hadde modellene særegne mål.

Som sagt involverte forsøkene verken endringer i totalrammen for lærernes arbeidstid eller reduksjoner i ressursene. For begge disse forholdene står leseplikten som reguleringsinstrument helt sentralt. Den regulerer hvor mye av hver enkelt lærers arbeidsår som skal benyttes til undervisning og den bestemmer ved siden av noen andre faktorer både ressurstildeling til skolen og fordelingen internt i skolen. I arbeidstidsforsøkene var ressursfordelingen ”fredet”. Det betydde for det første at endringene i leseplikten (modell 1 og 2) ville handle om fordelingen av undervisningsmengden lærerne imellom. For det andre innebar det at endringene i arbeidstiden skulle dreie seg om den tiden lærerne skulle være på skolen og planlegge, undervise og delta i fellesoppgaver til forskjell fra den tiden de disponerte individuelt til for-, etterarbeid og kompetanseutvikling. Det var leseplikten som organiseringsredskap som primært skulle prøves ut, ikke den økonomiske dimensjonen ved den.

3.4.1 Modell 1: Todeling av årsverket

Modell 1, todeling av årsverket, var på én måte den mest radikale av de fem modellene i forhold til arbeidstid. Modellen opererte ikke med en lesepliktsbestemmelse slik den gjeldende arbeidstidsavtalen gjør, og slik modellene 2, 3 og 4 gjorde. Modell 1 forlot dermed det viktigste prinsippet for arbeidstidsordningen i skolen. I stedet for en spesifisering av leseplikt i forhold til fag og øvrig tilstedeværelsesplikt, inneholdt modellen bare bunden og ubunden tid. Den bundne tiden omfattet alle oppgavene som lærerne måtte gjøre, i forhold til elevene og hverandre. Det ble sagt eksplisitt at den skulle inneholde undervisning, planlegging, samarbeid, kontakt lærer/foresatt, kompetanseutvikling og for-/etterarbeid. Den ubundne tiden skulle inneholde for- og etterarbeid og faglig ajourføring. Modellen var den som klarest hadde som mål å prøve ut andre organiseringsformer ved å forutsette at lærerne organiserte seg i arbeidslag og tok felles ansvar for undervisningen. Bunden tid skulle heller ikke nødvendigvis bety tid på skolen; om rektor og lærere/arbeidslag fant det formålstjenlig, kunne tiden benyttes på andre måter. Den ubundne tiden var til lærerens individuelle disposisjon.

Modellen forenklet altså arbeidstidsbestemmelsene, men bandt også opp mer av lærernes tid. Den bundne tiden i modell 1 var større enn den ordinære tilstedeværelsesplikten (leseplikt, 160/150-timer og 39. skoleuke med 37,5 timer).¹³ Den bundne tiden skulle imidlertid begrenses til

¹³ Da forsøkene ble startet, var 150/160-timersrammen på 190/200-timer.

arbeidstidsavtalens bestemmelse om maksimum 35 timers uke og 9 timers dag bundet til skolen.

I tabellen nedenfor ser vi andelen med bunden tid som ligger i modell 1, i forhold til de forskjellige skoleslag.

Tabell 3.1 Bunden tid i modell 1

Barnetrinnet	Ungdomstrinnet	Videregående, Yrkesfag	Videregående, allmennfag
1300 timer	1225 timer	1150 timer	1075 timer

Med gjeldende arbeidstidsavtale har lærerne en tilstedeværelsesplikt som framgår av leseplikten, 160/150-timer og 37,5 timer. I denne tilstedeværelsesplikten er ikke lærernes tid til for- og etterarbeid medregnet. I den bundne tiden i modell 1 var det rom for at noe av for- og etterarbeidet skulle trekkes inn. Modellen sa dermed ikke at lærerne skulle bruke mer tid til arbeidet, men at en større del av tiden skulle forvaltes kollektivt på skolen, ikke av den enkelte.

Avhengig av fag og skoleslag, ville forskjellen mellom modell 1 og dagens arbeidstidsavtale i forhold til hvor mye tid som lærerne skulle binde til skolen variere. På barneskolen, for lærere på 2. – 7. trinn, er den årlige tilstedeværelsesplikten 1185,5 timer (summen av leseplikt på 988 timer og 150 og 37,5 timer til organiserte oppgaver). Modell 1 bandt 1300 timer for barneskoletrinnet, altså litt over 100 timer mer enn hva gjeldende avtale gjør på årsbasis (ca. 6 % av årsverket på 1687,5 timer). For lærere i norsk på ungdomsskolen er den årlige tilstedeværelsesplikten på 995,5 timer (leseplikt på 808 timer). I modell 1 skulle det bindes 1225 timer for lærere på ungdomsskoletrinnet, uavhengig av fag. For norsklærerne betydde dette at 229,5 timer av den tiden som lærerne hadde til individuell disposisjon skulle bindes til skolen eller teamet. Dette utgjorde 14 % av årsverket. For lærere i det som kalles øvrige fag på ungdomsskolen (deriblant matematikk, samfunnsfag og natur- og miljøfag), skulle det bindes 152,5 timer mer, det vil si rundt 9 % av årsverket). Lærere i videregående skole i språk eller matematikk ville binde 187,5 timer mer, det vil si 11 % av årsverket). Lærere i videregående i yrkesfag med en leseplikt på 856 timer i året, ville binde opp 106,5 timer, rundt 6 % av årsverket.

Modell 1 innebar dermed at det var spesielt lærerne i norsk på ungdomsskolen som ville få en større del av den tiden de før hadde til individuell disposisjon bundet, dernest lærere i språk, matematikk og realfag

på både ungdomsskolen og videregående skole. For lærere i yrkesfag og lærere i barneskolen ville forskjellen mellom gjeldende arbeidstidsavtale og bundet arbeidstid i forsøket være klart mindre.

De spesifiserte målsettingene for modellen, utover å oppfylle målene i læreplanen og å få til høy kvalitet og god ressursutnyttelse, var som følger (fra Rundskriv F-23-01)

- Fleksibel organisering
- Økt kontakt elev – lærer
- Læreren som veileder og tilrettelegger
- Arbeidsmåter som stimulerer elevene til å ta ansvar for egen læring
- Legge til rette for lagarbeid
- Muligheter for fleksibel arbeidsbelastning – i perioder eller permanent

Av målsettingene ser vi at enkelte forhold fra læreplanverket er spesielt framhevet. Med modellen ønsket man å gi elevene mer rom for egen læring. Modellen forutsatte at lærerne samarbeidet om undervisningen og la til rette for at de skulle kunne organisere undervisningen slik de fant det hensiktsmessig. Dette innebar en fleksibilitet i forhold til undervisningsåret og innenfor undervisningsdagen. I målsettingene ser vi en vektlegging av en mer kollektiv lærerrolle. Det tegnes et bilde av lærer som arbeider i team eller arbeidslag og som arbeider som veileder og tilrettelegger

3.4.2 Modell 2: Lokal fastsetting av leseplikt

Modell 2 forholdt seg til gjeldende arbeidstidsavtale. Den avvek ved at man lokalt, gjennom enighet mellom rektor og lærerkollegiet, kunne variere leseplikten med pluss-minus 20 % i forhold til gjeldende avtale. I denne modellen ble det forutsatt at partene ble enige lokalt om fastsetting av leseplikten. Et argument var å kunne ta høyde for lokale forhold og ulike belastninger for lærerne. Det grunnleggende prinsippet for arbeidstid i denne modellen var at skolen skulle kunne fordele belastningene bedre gjennom individuelle lesepliktavtaler tilpasset lærernes arbeidssituasjon. En forutsetning var at den totale arbeidsbelastningen for lærerkollegiet ikke skulle økes.

Målsettingen for modellen slik den ble definert i rundskrivet, var å se om man kunne gi elevene en bedre læringssituasjon ved å variere den enkelte lærers leseplikt ut fra lokale forhold. I modellbeskrivelsen ble det ikke sagt noe om lærer- eller elevrollen og endringer av dem. Denne modellen kan derfor ses som et motsvar til modell 1 ved at den handlet om regulering av lærernes individuelle situasjon og ikke om en kollektiv organisering.

3.4.3 Modell 3: Annen organisering av årsverket

Modell 3 holdt fast på arbeidstidsavtalens bestemmelser om tilstedeværelsesplikt. Prinsippet var at skolene kunne binde opp mer av lærernes tid enn arbeidstidsavtalen tilsa. Med modell 3 kunne totalt 1365 timer av lærernes årsverk bindes til arbeidsplassen, som er mer tid enn hva modell 1 bandt opp. Modellen pekte seg dermed ut som den som kunne binde opp mest av den enkelte lærers tid til skolen. Når leseplikten som norm for undervisningsinnsats ble beholdt, betydde dette at mer av for- og etterarbeidet skulle gjøres på skolen. Modellen hadde både tid til fastlagte oppgaver og individuell disponibel tid lagt til skolens lokaler. Den kan derfor ses på som et forsøk med fast arbeidstid for lærere.

Formålet med forsøk etter denne modellen slik det ble definert i rundskrivet fra departementet, var at man skulle se om økt tilstedeværelsesplikt for lærere gjennom en sterkere binding til arbeidsplassen ville resultere i mer tilgjengelige lærere, økt samarbeid på skolen, bedre vilkår for oppfølging av den enkelte elev, bedre arbeidsvilkår for lærerne, bedre vilkår for utøvelse av god ledelse og bedre kvalitet på undervisningen. Denne modellen trakk fram flere av de viktigste målsettingene som vi så i modell 1.

3.4.4 Modell 4: Forsøk som gir mer tid til kontakt og samarbeid mellom elev/lærer og lærer/lærer

Prinsippet for arbeidstidsordning i modell 4 var en omdisponering av lærernes arbeidstid. Med modell 4 skulle en lærer i full stilling benytte én time fra undervisningstiden (leseplikten), én time fra 160/150-timers rammen og én time fra tiden til for- og etterarbeid, til sammen tre timer pr. uke, for å styrke kontakt og samarbeid med elevene. Tanken bak modellen var at lærerne i denne tiden skulle kunne gjøre noe av for- og etterarbeidet sammen med elevene. Gjennom dette var målet å gi elevene større medinnflytelse på egen læringssituasjon.

Formålet med forsøk etter denne modellen var å tilrettelegge for økt kontakt og samarbeid mellom elever og lærere *uten* å skulle binde mye mer tid til skolen. I modellbeskrivelsen ble det forutsatt en annen organisering av undervisning, f.eks. ved å slå sammen klasser og forelese for storklasser for å frigjøre tid til veiledning og tilpasset undervisning. Den kan derfor ses på som et alternativ til modell 3 som bandt mye tid.

Modell 4 var den eneste modellen som hadde én bestemt pedagogisk målsetning. Den sa noe om en endret undervisningsform, men ikke noe om lærernes samarbeidsformer, selv om den forutsatte noe samarbeid.

3.4.5 Modell 5: Integrering av skolefritidsordningen i skolen

Modell 5 hadde ingen spesiell ordning for arbeidstid. Formålet med modellen var å integrere skolefritidsordningen. Dette kunne skolen prøve ut uten å endre arbeidstidsbestemmelsene, men det kunne være behov for å gjøre noe med lærernes arbeidstid, og modellen kunne derfor kombineres med modellene 2, 3 eller 4.

Målsettingen med modellen var å skape større helhet og sammenheng i tilbudet til elevene og en mer fleksibel bruk av personalet i skolen og i skolefritidsordningen. Ideen var at det skulle etableres en felles kjernetid i løpet av skoledagen hvor undervisning og organisert lek ble samorganisert i et felles opplegg for skoleklassene og barnegruppene ved SFO.

3.5 Modellene: intensjoner og effekter

I utformingen av modellene fra partenes side ble det lagt vekt på ulike elementer, de skulle prøve ut ulike forhold. Modellene som omhandlet arbeidstid bandt også ulik mengde tid til skolen. Modell 1 og modell 3 bandt mye tid, mens modell 2 og 4 bandt mindre tid.

Modell 1 og 3 hadde målsetninger både når det gjaldt mer elevkontakt og mer elevorientert undervisning og økt samarbeid mellom lærerne om undervisningen. I modell 1 ble det forutsatt at lærerne skulle organiseres i team, mens det i modell 3 var åpent hvordan økt tid skulle brukes til å utforme undervisningen og lærernes arbeid.

Modell 2 hadde som mål å endre lærernes arbeidssituasjon gjennom lokale tilpasninger i belastning, mens modell 4 var ment å øke elevkontakten.

Det var derfor ulike mål for og ulike forutsetninger i modellene og det var å forvente at de skulle føre til ulike resultater. Vi kunne ut fra modellene forvente at *effektene av forsøkene skulle være størst når det gjaldt endringer for skolene som prøvde ut arbeidstidsmodellene 1 og 3 og mindre for de som prøvde ut 2 og 4.*

Endringene for lærerne når det gjaldt organisering av undervisningen og tilfredshet og motivasjon kunne forventes å være størst ved modell 1 og 3,

med mulig størst effekt når arbeidet ble organisert kollektivt. Endringene for elevene ville vi forvente å være størst i skoler med forsøk etter modell 1, 3 og 4. Dersom antakelsene om at lærersamarbeid ville styrke nye undervisningsmetoder, ville vi forvente større endringer ved skoler som utviklet velfungerende team.

Endringene i forbindelse med forsøkene foregikk i skoler som allerede hadde utviklet organisering og undervisning i forhold til det nye læreplanverket (kap. 5). Hvis vi forstår mer tid bundet til skolen som et middel for å oppnå mål som skolene hadde satt seg, ville *resultatene av forsøkene også være avhengig av hva skolen allerede hadde gjort og hva de satset på å få til i forsøket.*

Barneskoler, og spesielt småskoletrinnet har lærere som underviser i de aller fleste fagene, mens mellomtrinnet, ungdomsskolen og videregående skole i større grad har spesialiserte lærere som underviser i sine fag. Vi kunne derfor *forvente at det ville være lettere å organisere velfungerende team av lærere med ansvar for klasser eller trinn i barneskolen og vanskeligere etter hvert som en kommer på høyere trinn.*

På den andre siden ville behovet øke på høyere trinn dersom skolen skulle få til tverrfaglig tema- og prosjektundervisning. Selv om det altså kan *forventes å være lettere å få til team på barnetrinnet, vil endringen her kanskje være mindre, og dermed effekten. Effekten kan kanskje bli større på høyere trinn der lærerne er mer spesialisert og kanskje tidligere har samarbeidet lite.*

I kapittel 5 vil vi se nærmere på hva skolene ville oppnå med forsøkene og hvilken modell de valgte. Fulgte de departementets og partenes intensjoner med de ulike modellene, eller sagt på en annen måte: *Var forsøkene en utprøving av de modellene som de sentrale aktørene hadde utformet?*

4. Metode og gjennomføring

4.1 Innledning

I mars 2001 oppfordret departementet landets offentlige skoler om å søke om å gjennomføre forsøk med alternativ arbeidstidsordning.¹⁴ To måneder senere forelå det søknader fra 463 skoler om å få gjennomføre forsøk enten i ett eller to år fra høsten 2001. Det var satt flere betingelser for å få gjennomføre forsøk med alternativ arbeidstidsordning. Skolene skulle gjennomføre forsøk etter én eller flere av de arbeidstidsmodellene som partene sentralt hadde satt opp. Disse modellene avvek alle fra særavtalen om arbeidstid for lærere. Videre skulle det også være enighet mellom partene på alle nivåer – den enkelte skolen, i kommunen og sentralt mellom staten og lærerorganisasjonene. På alle tre nivåer måtte det være en protokoll som dokumenterte at man var enig om å gå i gang med forsøk. Eksempelvis var det ingen av skolene i Oslo som søkte om forsøk siden man fra kommunens side ikke ønsket å gjennomføre forsøk i det aktuelle tidsrommet.

Partene sentralt behandlet søknadene fra skolene i 162 kommuner og godkjente 390 søknader.¹⁵ Ikke alle som hadde fått godkjent søknaden gikk i gang med forsøk. Totalt var det 372 skoler i 157 kommuner som gjennomførte forsøk i skoleåret 2001-2002, 346 av disse var grunnskoler og 26 videregående skoler. Dette utgjorde i underkant av 11 prosent av landets grunnskoler og 4 prosent av landets videregående skoler.

Disse 372 skolene og eierne av dem skal vi studere nærmere utover i rapporten. Dette kapitlet inneholder en beskrivelse av datagrunnlaget for rapporten og vår metodiske tilnærming. Hovedproblemstillingen vår har vært i hvilken grad forsøkene bidro til økt kvalitet på undervisningen. For å kunne besvare dette spørsmålet hadde vi behov for både kvalitative og kvantitative data.

4.2 Om datakilder og metodisk design

Forsøket som har vært evaluert, var bredt og sammensatt. Det omfattet fem forskjellige modeller med forskjellig mål, hensikt og arbeidstid, for både

¹⁴ Rundskrivnet fra departementet finnes som vedlegg til sist i denne rapporten.

¹⁵ I noen dokumenter står det at det er 389 skoler som har fått godkjent forsøk. En detaljert gjennomgang av de skoler som har fått godkjent forsøk etter departementets og Utdanningsforbundets lister viser at det var 390 skoler som fikk godkjent forsøk.

barneskole, ungdomsskole og videregående skole. Mange aktører var involvert, både sentralt og lokalt. Sentralt forhandlet partene fram form og innhold på modellene. Lokalt var det forhandlinger om man skulle gå i gang med forsøk. Her ble forsøket gjennomført på et stort antall skoler. For å dekke denne bredden i forsøket har vi måttet basere oss på en rekke datakilder og et mangefasettert metodisk design.

Vi studerte forsøket både på sentralt og lokalt nivå. På sentralt nivå ble forarbeidene for forsøket gjennomgått og de involverte partene ble intervjuet. På lokalt nivå ble det gjennomført en breddeundersøkelse av samtlige skoler og kommuner som deltok i forsøket. Dessuten gjorde vi kvalitative studier i et utvalg skoler, gikk gjennom dokumenter som søknader, evalueringsrapporter og lignende fra den enkelte skole og intervjuet personer i kommunenes skoleadministrasjon. Det viktigste datamaterialet var de kvalitative studier i skolene og breddeundersøkelser til samtlige skoler og kommuner.

I tabellen nedenfor er en oversikt over de forskjellige nivå evalueringen har omhandlet og det viktigste datamaterialet knyttet til de respektive nivå.

Tabell 4.1 Oversikt over metoder og datakilder i evalueringen

Nivå	Metode	Datakilder
Sentralt nivå	Dokumentstudier	<ul style="list-style-type: none"> • Dokumenter knyttet til utforming av forsøkene fra staten og lærerorganisasjonene • Dokumenter knyttet til behandling av søknader
	Kvalitative studier	Informanter: <ul style="list-style-type: none"> • Departementet og organisasjonene (forhandlingspartene)
Lokalt nivå	Kvalitative studier	Informanter: <ul style="list-style-type: none"> • Forsøksskoler (rektor, lærere, tillitsrepresentanter, elever, foreldre) • Skoleeiere
	Dokumentstudier	<ul style="list-style-type: none"> • Dokumenter fra kommunene omkring skolen • Dokumenter knyttet til forsøket på den enkelte skole
	Kvantitative studier	Spørreskjema til: <ul style="list-style-type: none"> • Rektorer • Lærere • Elevråd • Foreldrerådenes arbeidsutvalg • Kommunene

Evalueringen startet med gjennomgang av sentrale dokumenter bak forsøket og intervju med et utvalg rektorer på skoler med forsøk. På bakgrunn av dette gjorde vi et utvalg av skoler vi ville studere. Fram til sommeren 2002 gjennomførte vi kvalitative studier i sju skoler og intervjuet representanter fra kommunene der skolene var lokalisert. I denne perioden intervjuet vi også representanter fra partene sentralt. Samtidig med datainnsamlingen så vel lokalt som sentralt, arbeidet vi ut spørreskjema til breddeundersøkelsen. Det var av sentral betydning for utarbeidningen av disse spørreskjemaene at vi hadde fått en viss innsikt i hva forsøket med alternativ arbeidstid representerte, både for partene sentralt, i kommunene og ikke minst i skolene. Vi hadde dermed et omfattende kvalitativt materiale som lå til grunn for utformingen av spørreskjemaene.

Gjennom det kvalitative materialet så vi at skolene brukte modellene annerledes enn det man sentralt hadde tenkt om dem. Skolene definerte sine

egne mål med forsøket og arbeidstidsmodellen ble heller ikke fulgt strikt. Forsøkene var i stor grad blitt tilpasset lokalt. Utfra dette la vi i spørreundersøkelsen vekt på å få fram hva skolene faktisk gjorde, både i forhold til arbeidstid og gjennomføring av undervisningen.

Dataene fra spørreskjemaene forelå på sensommeren 2002. Disse dataene, sammen med det øvrige materialet, dannet et grunnlag for utvelgelsen av de siste skolene for kvalitative studier.

4.3 Datainnsamling på sentralt nivå

Som følge av intensjonserklæringen har det vært foretatt revisjoner av arbeidstiden, og det har vært utarbeidet flere tillegg til Håndbok Særavtaler m.m. for skoleverket (Rundskriv F-4073) om arbeidstid etter forhandlinger mellom partene. Forsøkene med alternativ arbeidstid, som fulgte av intensjonserklæringen, er ett element i arbeidet partene skal ha med seg fram mot nye forhandlinger mellom partene om arbeidstid våren 2003.

Evalueringen har studert dette arbeidet og gjennomgått forarbeidene som ledet opp til det sentralt initierte forsøket om alternativ arbeidstid. Foruten å gjennomgå dokumenter både fra myndighetene og lærerorganisasjonene, var intervjuer med representanter for partene som var med i prosessen et viktig datagrunnlag for oss. Protokollen om modeller for sentralt initierte forsøk ble underskrevet av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, Norsk Lærerlag, Lærerforbundet, Skolenes landsforbund, Norsk Skolelederforbund, Musikernes fellesorganisasjon, Norske Sivilingeniørers Forening, Norges Ingeniørorganisasjon og Norsk Sykepleierforbund. Vi intervjuet representanter fra:

- Utdannings- og forskningsdepartementet
- Utdanningsforbundet (Norsk lærerlag)
- Utdanningsforbundet (Lærerforbundet)
- Skolenes landsforbund
- Norsk Skolelederforbund
- Norsk lektorlag

4.4 Datainnsamling på lokalt nivå: Kvalitative studier av et utvalg skoler

De sentralt initierte forsøkene innebar fem forskjellige modeller for arbeidstid for barne-, ungdoms- og videregående skole. Det er i dag en felles

arbeidstidsavtale for alle skoleslag, men det er store variasjoner i leseplikten mellom de tre skoleslagene og innbyrdes mellom fagene og studieretningene på ungdomsskole og spesielt videregående skole. Å undersøke hvordan forsøkene ble gjennomført på alle tre nivåene var derfor viktig for evalueringen.

Gjennom telefonintervju med et tjuetalls rektorer på forsøksskoler rundt i landet, ble det klart at skolene ikke oppfattet modellene helt på samme måte som man hadde definert dem sentralt. Som evalueringen viser, var det ikke alltid så viktig for skolene hvilken modell man ville gjennomføre forsøk etter. Men selv om skolene ikke alltid skilte klart mellom modellene, så lå det forskjellige tanker omkring de forskjellige måtene å organisere arbeidstid på. Det var derfor viktig å se hvordan disse tankene fungerte i praksis.

De kvalitative studiene av et utvalg skoler var et viktig datagrunnlag for å finne ut hvordan skolene prøvde ut alternative ordninger for arbeidstid ble. Ved utvelgelsen av disse skolene var det viktigste å få en god dekning av modeller og skoleslag, dernest å få variasjon i forhold til om skolene ligger i bykommuner eller landkommuner. Lokalt var gjennomføringen av forsøkene knyttet til skolens øvrige intensjoner, mål og utviklingsarbeid. Det var forskjellige oppfatninger lokalt om hensikten med forsøkene og hvor vidt de fungerte godt eller ikke. Det var derfor viktig for evalueringen å gå i dybden på forsøkene ved skolen, og vi gjennomførte en omfattende intervjurunde ved de utvalgte skolene. I tillegg studerte vi plandokumentene og øvrige dokumenter knyttet til forsøkene. Ved noen skoler ba vi lærerne om å utarbeide dagbøker. Ved samtlige av de ni skolene vi valgte ut, intervjuet vi rektor og øvrige representanter for ledelsen, et utvalg lærere (mellom seks og tolv lærere ved hver skole), tillitsrepresentanter, et utvalg elever og foreldrerepresentanter på barne- og ungdomsskolene. Ved hver skole intervjuet vi dermed mellom 12 og 25 personer. Vi snakket også med representanter fra kommunen i noen av de kommunene hvor skolene er lokalisert. På bakgrunn av studiene er det skrevet rapporter om skolene som skolene fikk til gjennomsyn og kommentar. Delrapport B inneholder disse rapportene i en mer kortfattet og anonymisert form.

Nedenfor er en oversikt over de skolene hvor vi gjennomførte kvalitative studier.

Tabell 4.2 Utvalg skoler, kvalitative studier

Skole	Modell
Barneskolen på industristedet	3 og 5
Barneskolen i storbysentrum	1
Barneskolen i fjellbygda	1
Barneskolen i oljekommunen	3 og 5
Ungdomsskolen i storbyen	4
Ungdomsskolen i småbyen	1
Ungdomsskolen i tettstedet	3 og 4
Videregående allmennfag i storbyen	1
Videregående yrkesfag i småbyen	2 og 3

4.5 Gjennomføring av breddeundersøkelsene

4.5.1 Utsendelsesprosedyrer

I mai 2002 sendte vi ut spørreskjema til samtlige skoler i forsøket. Norfakta Markedsanalyse stod for gjennomføringen av selve datainnsamlingen fra skolene. Det gikk skjema til rektor ved skolen, elevråd, foreldrerådenes arbeidsutvalg og et utvalg lærere. Spørreskjemaene ble utarbeidet etter at vi hadde gjennomført fem av de kvalitative undersøkelsene i de utvalgte skolene og etter at det meste av datainnsamlingen på sentralt nivå var fullført. Spørreskjemaene ble i stor grad utformet ut fra det som disse undersøkelsene viste. Skjemaene og svarprosentene finnes i en egen delrapport, del C.

Skjema til rektorer, lærere, elever og foreldrerådenes arbeidsutvalg gikk ut 21. mai med svarfrist 10. juni. Det ble foretatt en telefonisk purring 12., 13. og 14. juni.

Vi sendte spørreskjema til kommunene 19. september med svarfrist 1. oktober. Det ble foretatt purring 10. oktober med ny svarfrist. 1. november satte vi stopp for ettersendte skjema. Datainnsamlingen fra kommunene ble gjennomført av SINTEF.

Andelen av skoler som er med i forsøket er svært stor; rundt 10 % av samtlige skoler i landet gjennomførte forsøk. Svært mange lærere var derfor

involvert i forsøkene. I utgangspunktet fantes det ingen oversikt over hvor mange lærere på de enkelte skoler som var involvert i forsøket (det var mulig å gjennomføre forsøket innenfor deler av skolen, for enkelte lærere, enkelte trinn, enkelte studieretninger, etc.).

Totalt var det ved de skolene som gjennomførte forsøk ansatt 9100 lærere.¹⁶ Ved 66 % av skolene var alle lærerne med i forsøkene. På en fjerdedel av skolene var imidlertid under 50 % med. Totalt sett var det dermed omtrent 6200 lærere med i forsøket.¹⁷ Det hadde vært en for omfattende undersøkelse å nå alle disse med spørreskjema. Det hadde heller ikke vært nødvendig med tanke på representativitet. Skolene ble bedt om å gi skjemaet til et utvalg av lærerne etter en alfabetisk fordeling. Grunnlaget for størrelsen på utvalget var skolestørrelse. En oversikt over de skolene vi sendte spørreskjema til og hvor mange skjema vi sendte til hver skole finnes i del C. Der finnes også følgebrevene til spørreskjemaene. I tabellen under har vi laget en oversikt over hvor mange skjema som ble sendt til de forskjellige skolestørrelsene.

Tabell 4.3 Antall skjema til lærere i forhold til skolestørrelse

Antall lærere ved forsøksskolen	Antall skjema
1 – 3	Til alle aktuelle lærere
4 – 10	Til halvparten av de aktuelle lærerne
11 – 25	5 skjema
Flere enn 26	7 skjema
Ukjent	5 skjema

4.5.2 Datagrunnlaget for breddeundersøkelsene

Spørreskjema gikk til rektor, elevråd og foreldrerådets arbeidsutvalg (ved grunnskolene) i samtlige skoler som var med i forsøket og til et utvalg lærere ved disse skolene. Totalt ble det sendt ut 390 spørreskjema til rektor,

¹⁶ Tallet er avrundet til nærmest hundretall. Tallmaterialet for totalt antall lærere er hentet fra Grunnskolenes informasjonssystem på internett hvor man finner antall lærere på enkeltskoler. Antall lærere på videregående skole, som det ikke finnes en oversikt for enkeltskoler på, har vi hentet fra skolene direkte. Totalt mangler vi antall lærere på 19 av forsøksskolene. Vi har regnet med et gjennomsnitt på 25 lærere på disse 19 skolene.

¹⁷ Antallet lærere som er med på forsøket kommer fra spørreundersøkelsen.

389 skjema til elevråd, 334 skjema til foreldrerådernes arbeidsutvalg og 2131 skjema til lærere.

I og med at ikke alle skolene som fikk godkjent forsøk satte i gang og gjennomførte forsøk, gikk det også skjema til skoler som ikke hadde forsøk. På noen skoler som gjennomførte forsøk var det færre lærere involvert enn det antallet skjema vi sendte ut. Tar vi høyde for dette, så er antall skjema som gikk til skoler som hadde forsøk 372 og skjema til lærere som var med i forsøk 1924. Spørreskjema gikk også til 162 kommuner. Av disse svarte 5 at de ikke hadde noen skoler som gjennomførte sentralt initierte forsøk med alternativ arbeidstid. Totalt fikk vi inn 125 skjema.

I tabellen nedenfor finner vi svarandelen i antall og prosent.

Tabell 4.4 Svarandeler på breddeundersøkelsene. Antall og prosent

Respondenter	Utsendte skjema	Svarandel (N)	Svarandel (%)
Rektorer	372	316	84,9
Lærere	1924	1315	68,3
Elevråd	371	223	60,0
FAU	332	163	49,1
Kommuner	157	125	79,6

4.5.3 Representativitet

Som vi så av tabellen i avsnittet over, var svarandelen svært høy, spesielt for rektorene og kommunene. I og med at skjema ble sendt til det totale utvalget av skoler og kommuner som var med i forsøket, er svarene på undersøkelsen representative for disse gruppene. Også for elevråd og foreldrerådernes arbeidsutvalg kan det sies at svarene er representative med svar fra omtrent halvparten av foreldrerådene og 60 % fra elevrådene.

Når det gjaldt lærerne, gjorde vi et utvalg av det totalte antallet lærere som var med. Dette utvalget var på 1924, av et totalantall på rundt 6200 lærere. Utvalget utgjorde 31 % av totalutvalget. Med så mange svar og en svarandel på nærmere 70 %, kan vi også si at svarene fra lærerne er representative i forhold til hele utvalget. Det er et stort samsvar mellom det vi har sett gjennom intervjuene og det breddedataene viser; det bekrefter at vi kan se på breddedataene fra lærerne som representative.

4.5.4 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet hentyder til nøyaktigheten i innsamlingen av datamaterialet, og er en faglig betegnelse på påliteligheten i de observasjonene som er gjort. Kort fortalt skal man få de samme dataene dersom man samler de inn på nytt, gitt at de faktiske forholdene er de samme. Datainnsamlingen for breddeundersøkelsen er gjennomført i samarbeid med Norfakta Markedsanalyse, og reliabiliteten antas å være høy på grunn av de standarder som er benyttet i innsamlings- og bearbeidingsprosessen.

Validiteten går på om man måler det man er interessert i å måle, om man i spørreskjemaet klarer å fange opp et riktig bilde av virkeligheten gjennom begrepsmessige operasjonaliseringer og kategoriseringer m.m. Utformingen av spørreskjemaene i denne undersøkelsen er gjort parallelt med gjennomføring av kvalitative intervjuer i enkelte skoler med forsøk. Dette ga et godt grunnlag for å lage gode og relevante spørsmål. Samtidig er spørreskjemaene kvalitetskontrollert av prosjektets styringsgruppe. Vi vurderer det derfor som lite sannsynlig at det er et validitetsproblem i vårt tallmateriale.

4.5.5 Tabeller i rapporten

I delrapport C vil leseren finne en fullstendig oversikt over fordelingene av svarene (svarfrekvenser) fra breddeundersøkelsene. De prosentene vi opererer med der, refererer til hele utvalget. Som det framgår av tabellene der, er det en andel som ikke har svart på enkelte spørsmål. Gjennomgående kan denne kategorien tolkes som vet-ikke-svar. Vi ser at den øker på spørsmål som kan ligge utenfor det som respondentene vil kunne svare på. For eksempel var det mellom 1 og 2 % som ikke svarte på spørsmålet om undervisningsform *i* forsøket, mens det var i alt mellom 9 og 13 % som ikke svarte på spørsmålet om undervisningsform *før* forsøket. Spesielt når det gjaldt forhold ved skolen som omhandlet noe før forsøket, så var det en stor andel av lærerne som enten ikke svarte eller som krysset av for ”vet-ikke”. Denne andelen varierte mellom 6 og 13 %.

Når vi har sett på forhold som kan ha endret seg gjennom forsøket, som innføring av elevstyrt undervisningstid eller overgang til en kollektiv gjennomføring av undervisningen, har vi tatt utgangspunkt i de som har sagt noe om før-situasjonen. Når det gjelder elevstyrt undervisningstid og kollektiv gjennomføring av undervisningen, så viste analysen av breddematerialet at det var de to faktorene som hadde størst betydning for lærernes vurderinger av forsøkene. Disse to faktorene korrollerer i stor grad og virker hver for seg.

Generelt opererer vi med prosentangivelse i tabellene ut fra reelle besvarelser. Hvor mange som reelt har svart, vil variere noe, men ikke i vesentlig grad. I tabeller hvor vi setter opp svarfordeling på mange spørsmål, viser vi bare til den laveste og den høyeste andelen besvarelser. Tallene i tabellene kan sammenlignes med frekvensoversiktene i del C dersom man tar høyde for andelen ubesvarte (som står angitt i forhold til hvert spørsmål). Både i tabellene utover i rapporten og i frekvensoversikten i del C er prosenttallene avrundet etter vanlige regler.

5. Hvilke skoler, modell, mål og arbeidstid?

5.1 Innledning

Høsten 2001 startet en storstilt forsøksvirksomhet i 346 grunnskoler og 26 videregående skoler. I dette kapitlet skal vi se nærmere på de skolene som gikk i gang med forsøk. Hva slags skoler var det? Var det spesielle kjennetegn ved dem eller var de et typisk utvalg av den norske skolen? Som tidligere nevnt var det en forutsetning at søknaden var et resultat av enighet mellom skoleledelsen og de tillitsvalgte. Innebar det at rektorene og lærerne var like ivrige på forsøk? Skolene måtte velge en eller flere av modellene i kombinasjon for å kunne bli med. Hva valgte skolene? I kapittel 3 så vi at modellene var utformet med den hensikt å prøve ut ulike mål. Hvilke mål hadde skoleledelse og lærere og hva ønsket skolene å oppnå med forsøket? Modellene var utformet med forskjellige rammer for omfanget av arbeidstid på skolen. Hadde det betydning for lærernes arbeidstid?

5.2 Trekk ved forsøksskolene

5.2.1 Hvilke skoleslag gjennomførte forsøk?

Det totale antallet skoler som gikk i gang med forsøk høsten 2001, var 346 grunnskoler og 26 videregående skoler. Tabellen nedenfor gir en oversikt over hvordan forsøkene fordelte seg i forhold til skoleslag.

Tabell 5.1 Fordeling mellom skoleslag som gjennomfører forsøk. Prosent

Skoleslag	Prosentvis andel
Barneskole (1-7)	54
Ungdomsskole (8-10)	16
1-10 skoler	22
Videregående skoler	8
Sum (N)	100 (316)

Fordelingen av grunnskolene som deltok i de sentralt initierte forsøkene på henholdsvis barneskole, 1-10 skole og ungdomsskole svarte godt overens med skolestrukturen i landet. Av alle grunnskoler i Norge, utgjorde barneskolen 63 %, ungdomsskolene 15 % og 1-10 skolene 22 %. Blant forsøksskolene var fordelingen innenfor grunnskolene henholdsvis 59, 17 og

24 %. Det lille avviket kan peke mot at forsøket særlig appellerte til ungdomsskoletrinnet.

31 % av grunnskolene som var med i forsøket, var fådelte. På landsbasis gjaldt det 38 % i skoleåret 2000/01.¹⁸ Knappt en tredel av skolene som gjennomførte forsøk hadde færre enn 100 elever (29 %). På landsbasis var denne andelen 36 % i skoleåret 2000/01. Dette betyr at forsøksskolene hadde en noe mindre andel fådelte og små skoler enn landsgjennomsnittet. Når de fådelte og små skolene var underrepresentert, kan det være at de i større grad enn de store og fulldelte skolene får til mye av det samme som forsøkene skulle prøve ut nettopp på grunn av sin størrelse og organisering. Men det kan også være at samarbeid og arbeidslag er irrelevante grep i organisering for en del av disse skolene.

Når det gjaldt videregående skoler, utgjorde disse bare 8 % av de skolene som deltok i forsøket. De fordelte seg med 3 % yrkesfaglige skoler, 1 % allmennfaglige og 4 % kombinerte. På landsbasis utgjør videregående skole 18 % av skolene. Videregående skoler var med andre ord i langt mindre grad enn grunnskolene involvert i forsøket. Spesielt var den allmennfaglige siden av videregående utdanning svakt representert. Det er fra våre informanter listet opp mange grunner som kan forklare at videregående skole og i særdeleshet allmennfaglig studieretning ikke har ønsket å delta i forsøk. Det kan henge sammen med den komplekse strukturen innen skoleslaget, med lærernes spesialisering, med skolestørrelse, med romforhold, med reformtrøtthet, med motstand fra lærerne og tillitsvalgte og andre forhold. Denne evalueringen kan ikke gi svar på hvorfor forsøket ikke appellerte i særlig grad til videregående ettersom det er de skolene som ble med på forsøket som er undersøkt. Underveis i analysen vil spørsmålet likevel bli berørt og det gis noen bidrag til svar.

Totalt var det ved de skolene som gjennomførte forsøk ansatt 9100 lærere.¹⁹ Ved 66 % av skolene var alle lærerne med i forsøkene. På en fjerdedel av skolene var imidlertid under 50 % med. Totalt sett var det omtrent 6200 lærere med i forsøket.²⁰ Blant barneskolene og ungdomsskolene var det en høyere andel av skoler som hadde alle lærerne med i forsøk; det gjaldt for

¹⁸ Statistisk sentralbyrå: *Aktuell utdanningsstatistikk* nr.7/2001, tabell 2.1.

¹⁹ Tallet er avrundet til nærmest hundretall. Tallmaterialet for totalt antall lærere er hentet fra Grunnskolenes informasjonssystem på internett hvor man finner antall lærere på enkeltskoler. Antall lærere på videregående skole, som det ikke finnes en oversikt for enkeltskoler på, har vi hentet fra skolene direkte. Totalt mangler vi antall lærere på 19 av forsøksskolene. Vi har regnet med et gjennomsnitt på 25 lærere på disse 19 skolene.

²⁰ Antallet lærere som var med på forsøket kommer fra spørreundersøkelsen

over 70 % av disse skolene. På videregående var det bare i overkant av 20 % av skolene som hadde alle lærerne i forsøk.

Skolestørrelse hadde også betydning for om alle lærerne var i forsøk eller ikke. Mens så å si samtlige skoler med under 100 elever hadde alle lærerne i forsøk, var det tilfelle ved bare 43 % av skolene med over 400 elever. Dette kan tyde på at det på de små skolene var vanskelig å få til forsøk dersom dette ikke skulle omfatte alle lærerne. For de store skolenes vedkommende kan det i stedet ha vært vanskelig å få alle lærerne med på så store endringer som i alle fall noen av modellene impliserte.

Oppfordringen om å sette i gang forsøk appellerte særlig til grunnskolen og de middelsstore skolene. Her deltok stort sett alle lærerne. Hva kjennetegnet forsøksskolene for øvrig?

5.2.2 Foregangsskoler eller etternølere?

Den relativt store interessen for å delta i forsøk med alternative arbeidsordninger, kan det tolkes dit hen at mange skoler både ønsket og så behovet for endringer i skolen. Andre undersøkelser har vist at det drives mye forsøks- og utviklingsarbeid i dagens skole.²¹ Spørsmålet er likevel om forsøksskolene var typiske når det gjelder skolens pedagogiske og organisatoriske innhold. Var det slik at forsøkene appellerte spesielt til skoler som allerede hadde gjort mye utviklingsarbeid eller var forsøksskolene de som ikke tidligere hadde vist særlig endringsvillighet?

Tabell 5.2 Rektorenes og lærernes vurdering av hvor endringsorientert deres skolen er. Prosent

	Rektorer	Lærere	Foreldrerådene
I stor grad endringsorientert	47	41	57
I noen grad endringsorientert	51	53	39
Ikke endringsorientert	2	4	1
Vet ikke		2	3
Sum (N)	100 (314)	100 (1312)	100 (163)

²¹ Evaluering av arbeidstidsavtalen i skoleverket – resultat av spørreundersøkelsen. Fylkesinfo nr.29/2002 Utdanningsforbundet

Svarene fra både rektorer, lærere og foreldre i breddeundersøkelsen på spørsmålet om deres skole var å oppfatte som endringsorientert, kan tyde på at skolene i forsøket var nærmere foregangsskoler enn skoler som holdt på det gamle. På nesten halvparten av skolene oppga rektorene at skolen i stor grad var endringsorientert. De øvrige mente at skolen i noen grad var endringsorientert.

Denne samstemte oppfatningen om egen skole som endringsorientert behøver likevel ikke bety at dette var skoler som hadde gjort mye utviklingsarbeid over lengre tid. Svarene kan peke på nåsituasjonen eller de siste årene. Flere av rektorene som vi intervjuet, ga uttrykk for at om de skulle gjennomføre intensjonene i skolereformer og opplæringslov, var deres skole nødt til å forandre seg. Oppfatningen i skoleadministrasjonen på kommunenivå var at dette forsøket hadde virket attraktivt særlig på de skolene som hadde begynt på en endringsprosess, men som ikke tidligere hadde vært i fremste rekke. Det var med andre ord etter kommunens oppfatning verken foregangsskoler eller etterløpere som først og fremst hadde kastet seg på forsøk, men kanskje mer den typiske skolen.

Dette stemmer godt med inntrykket fra våre skolebesøk. Alle de ni skolene var i gang med endringer av organisatorisk art da tilbudet om å delta i forsøk kom. Men det var en relativt ny prosess ved skolene og de så at nettopp forsøket kunne gi mulighet til å utvikle det de allerede var i gang med. Mange av skolene hentet inspirasjon fra andre skoler, bl.a gjennom studieturer til skoler både i Norge og Sverige for å få kunnskap om deres erfaringer. I breddeundersøkelsen oppga 92 % av skolene at de hadde hentet inspirasjon fra andre skoler. For noen kom derfor forsøket nærmest som bestilt og passet som "hånd i hanske", for andre ble søknadsprosessen det som åpnet for å konkretisere tanker og ideer som skolen hadde diskutert.

En påbegynt endringsprosess synes altså å ha vært typisk for de fleste skolene. Et flertall av rektorene, lærerne og foreldrene hevdet at forsøk med annen arbeidstidsordning var en videreføring av det utviklingsarbeidet de hadde gjort tidligere.

Tabell 5.3 Andel lærere med forskjellige undervisningsformer på skolene før forsøkene (N=1137-1194). Prosent

	Lærerne
Undervisningen foregår på tvers av klasser	32
Har arbeidslag, team eller lignende på trinnet	71
Undervisning individuelt og i fellesskap	65
Planlegging sammen med andre lærere til faste tider	44
Elevstyrt undervisningstid*	45

* Elevstyrt undervisningstid var i spørreskjema definert som ”tid i løpet av uka som elevene selv kan bestemme hva de vil arbeide med”.

Hvis vi ser på hva slags undervisningsformer som skolene hadde før de gikk inn i forsøket, så viser tallene at dette stort sett var skoler som hadde tatt i bruk kollektive former, men i ulik grad. Tabellen antyder et skille mellom skolene med hensyn til kollektive samarbeids- og undervisningsformer. Teamarbeid og undervisning i fellesskap var utbredt, mens formalisert planlegging, undervisning på tvers av klasser og elevstyrt undervisningstid hadde et mindre omfang. Det er selvsagt et spørsmål om hva som legges i begrepene. Teamarbeid i form av utveksling av undervisningsopplegg og prosjektarbeid og undervisning i fellesskap gjennom tolærersystemet har vært gjort siden 1970-tallet. Et positivt svar på disse spørsmålene gir derfor ikke uten videre et grunnlag for å si noe om skolenes pedagogiske og organisatoriske utviklingsarbeid.

Dette kan eksemplifiseres ved å sammenligne skoleslagene. Mens 85 % av ungdomsskolelærerne svarte at de hadde teamarbeid mot barneskolelærernes 67 %, så var andelen ungdomsskolelærere som hadde undervisning på tvers av klasser, felles undervisning, fast planlegging av undervisning og elevstyrt tid langt lavere, varierende mellom 22 % og 57 %. Det var med andre ord ikke et samsvar mellom teamarbeid og de andre formene. På barneskolen synes dette å henge mer sammen. Andelen som svarte positivt på teamarbeid harmonerte mer med svarene på de andre undervisningsformene. Teamarbeid på ungdomsskolen før forsøket hadde derfor sannsynligvis et annet innhold enn på barneskolen.

Formalisert planlegging, undervisning på tvers av klasser og elevstyrt tid antyder noe nytt. Dette gjenspeiles i lærernes oppfatninger. De lærerne som hadde undervisning på tvers av klassene, på tvers av trinn, drev med elevstyrt undervisningstid og planlegging sammen med andre til faste tider, oppfattet i større grad enn de øvrige lærerne forsøket som en videreføring av

skolens utviklingsarbeid. Det var dermed en sammenheng mellom i hvor stor grad skolen hadde innført disse arbeids- og undervisningsformene og i hvilken grad lærerne oppfattet forsøket og skolen som utviklingsorientert.

Dette forteller oss at utgangspunktet for skolene var forskjellig og det var et tydelig skille mellom barneskolen på den ene siden og ungdomsskolen og videregående på den andre. Barneskolene som ble med i forsøket var kommet lenger i en endringsprosess. For de fleste representerte likevel forsøket noe nytt.

Tabell 5.4 Vurderinger av om forsøket representerer noe nytt i forhold til skolens tidligere utviklingsarbeid. Prosent

	Rektorene	Lærerne	Foreldrerådene
I stor grad noe nytt	37	28	19
I noen grad noe nytt	58	56	59
Ikke noe nytt	4	9	11
Vet ikke		7	11
Sum (N)	99 (313)	100 (1291)	100 (162)

Dette må vi forstå slik at selv om skolen og lærerne oppfattet seg som endringsorienterte og hadde gjort mye utviklingsarbeid, innebar forsøkene med en annen arbeidstidsordning noe annet. Spørsmålet er hva som var annerledes og på hvilke måter. En fjerdedel av skolene hadde faktisk gjennomført forsøk eller utviklingsarbeid med annen arbeidstidsordning i løpet av det siste tiåret samtidig som at 95 % av skolene mente at forsøket representerte noe *nytt*. Det kan bety at en rekke skoler hadde prøvd ut ulike former for lengre arbeidstid, for eksempel fast kontortid, uten at det hadde ført til endringer i organisering av undervisningen.

Hvis dette var tilfelle, kan det innebære at lengre arbeidstid på skolen i seg selv ikke er tilstrekkelig for å få til pedagogiske og organisatoriske endringer. Det er nødvendig å gjøre noe spesifikt med den forlengede tiden. På den andre siden kan vi også reise spørsmålet om en annen arbeidstidsordning er nødvendig for å få til de målsettinger man hadde satt for forsøkene. Dette spørsmålet begrunnes ut fra at det sannsynligvis ikke var de skolene som har gjort mest av pedagogisk utviklingsarbeid som ble med i forsøket. Dette er spørsmål som vi vil forfølge utover i rapporten.

5.3 Enighet om forsøk?

5.3.1 Rektor ivret mest

Rundskrivnet med oppfordring om å søke om forsøk ble sendt ut i mars og i midten av mai gikk søknadsfristen ut. Rundskrivnet gikk til skolene via kommunene. Samtidig fikk de tillitsvalgte informasjon fra sine organisasjoner. I løpet av to korte måneder skulle deltakelse i forsøk diskuteres på skolen, søknaden formuleres og godkjennes på lokalt nivå før den gikk via Statens utdanningskontor til departementet. I intervju med både skolekontor og skolene kom det fram at søknadsfristen om å søke forsøk hadde vært knapp. Dette understøttes av breddeundersøkelsen. Nærmere 70 % av kommunene mente at tidsfristen var for knapp og nærmere 50 % hevdet at flere skoler ville ha søkt med en mer romslig søknadsfrist. Dette kan tyde på at interessen for forsøk med alternativ arbeidstidsordning var enda større blant skolene enn antallet som søkte vitner om. Når så mange skoler på tross av kort tid likevel fikk sendt inn en søknad, kan det bety at for mange skoler var det bare å hoppe på dette toget ut fra hva de hadde holdt på med i forkant. Det kan også være at dette ble en prosess som måtte drives eller kanskje også presses fram.

Initiativet til å være med i forsøket i følge svarene fra kommunenes skoleadministrasjon i hovedsak fra skolene. Bare i omtrent en tredel av tilfellene var det kommunen som var initiativtaker. Dette samsvarer rimelig godt med hvordan rektorene beskrev kommunens rolle. Kommunene var likevel aktive i å få skolene til å søke gjennom å avholde møter med skolelederne, tillitsvalgte og lærerne. En viktig grunn til det var at kommunene jevnt over var misfornøyd med den ordinære arbeidstidsavtalen og at tre av fire kommuner ønsket at flere skoler i kommunen hadde søkt om forsøk.

Først og fremst var kommunens folk i dialog med rektor. Dette stemmer godt med det inntrykket vi har fått fra skolebesøkene. Kommunen innkalte helst til informasjonsmøter for rektorene. I noen kommuner kan det se ut til at skoleadministrasjonen gjorde mer enn å holde informasjonsmøter ettersom nesten alle eller alle grunnskolene i kommunen deltok eller ved at mange av skolene hadde valgt samme modell. Her aner vi en utviklingsivrig skolesjef i bakgrunnen. Skoleutvikling er da også den oppgaven kommunene ser som sin viktigste, foran økonomi, administrasjon og rådgivning.

På skolene var det først og fremst rektor som var den som tok initiativet til å sette i gang med forsøk. Dette bekreftes også i intervjumaterialet med ett

unntak, barneskolen i storbysentrum. Der var det lærerne som var initiativtakere, men med rektor som god støttespiller.

Tabell 5.5 Vurdering av hvem som var initiativtaker til forsøket. Prosent

Initiativtaker	I følge rektorene	I følge lærerne
Rektor	89	80
Lærerne	51	47
Tillitsvalgte	19	13
Elevene	3	2
Foreldrene	2	1
Kommunen/skolekontor	25	21
Andre	2	2
(N)	(314)	(1294)

Breddeundersøkelsen på sin side viser at lærerne faktisk var temmelig aktive i å ta initiativ til å sette i gang forsøk, mens de tillitsvalgte var mer forbeholdne. Det kan jo skyldes en skepsis fra de sistnevnte, men og en forståelse for at dette måtte lærerne selv drive fram. Inntrykket fra intervjumateriale bekrefter at de tillitsvalgte på skolen på ingen måte var motstandere av forsøk, men heller ikke de som drev fram søknadsprosessen.

5.3.2 Motstanden

Alle rektorene som svarte på spørreskjema, krysset av for at de ønsket forsøk. Dette er helt i samsvar med forutsetningene for å gå i gang med forsøk; det var en betingelse at det var lokal enighet. Dersom rektor ikke hadde vært enig om å gå i gang, var det ikke blitt noe forsøk.

Enighet var forutsatt mellom partene. Som enkeltlærer trengte man ikke å være enig i å gå i gang med forsøk. På de skolene hvor vi har intervjuet de ansatte, traff vi lærere som i utgangspunktet var skeptiske eller ikke ville gå i gang med forsøk. Noen måtte bli med på forsøk mot sin vilje, ved andre skoler var deltakelse basert på frivillighet. I noen grad hadde det sammenheng om hele eller deler av skolen skulle være med, men ikke bare. Også ved skoler der forsøket i prinsippet skulle omfatte alle, var deltakelse til en viss grad basert på frivillighet for eksempel som ved barneskolen i fjellbygda. Det førte bl.a. til at forsøket ble mindre omfattende enn planlagt.

Tabell 5.6 Ønske om forsøk blant rektorer og lærere. Prosent

	Rektorer	Lærere
Ønsket i stor grad forsøk	87	58
Ønsket i noen grad forsøk	13	32
Ønsket ikke forsøk	0	6
Vet ikke		5
Sum (N)	100 (309)	101 (1301)

Et flertall av lærerne, om enn klart mindre enn blant rektorene, var svært interessert i å sette i gang med forsøk. Lærere som ikke ønsket forsøk, var i mindretall. I følge breddeundersøkelsen gjaldt det kun 6 % av lærerne.

Selv om det var et svært lite mindretall som ikke ønsket forsøk, kan det være interessant å vite hvilke lærere det omfattet. Rektorene som vi intervjuet vektla at motstanden mot forsøk først og fremst kom fra eldre lærere som hadde vært ved skolen i en årrekke. Noen av lærerinformantene bekreftet dette. De syntes de hadde vært med på nok omstillinger i skoleverket og ønsket ikke å være med enda et arbeidskrevende forsøk. Andre understreket at nettopp forsøk med teamarbeid og tverrfaglig undervisning ga spennende år på tampen av yrkeslivet. Det siste bekreftes i en helt ny undersøkelse som ikke fant noen forskjell på eldre og yngre lærere med hensyn til ønsket om å delta i utviklingsarbeid (Blichfeldt, 2002).

I breddeundersøkelsen var det alder og lang fartstid i skoleverket som slo ut mest, mens utdanningsbakgrunn, fag og undervisningsnivå ikke hadde betydning. Lærere over 60 år ønsket i mindre grad forsøk enn de øvrige lærerne. For lærere i aldersgruppen mellom 51 og 60 år var andelen som ikke ønsket forsøk i det hele tatt den samme som for de øvrige gruppene. Men lærerne i denne aldersgruppen var ikke like ivrige; 41 % krysset av for at de bare *i noen grad* ønsket forsøk (mot 32 % i totalutvalget).

Også de som hadde jobbet lenge i skolen ønsket i mindre grad forsøk enn de som hadde arbeidet i kort tid. Man skulle imidlertid ha jobbet i over 20 år før det vist en mer negativ holdning til å gå i gang med forsøket. De som ikke ønsket forsøk var med andre ord først og fremst de som var i slutfasen av yrkeslivet og som hadde hatt et lang arbeidsliv i skoleverket. Selv om de også mente at forsøket ikke representerte noe nytt, kan det være mer uttrykk

for en konsekvens av den individuelle og personlige situasjonen enn innholdet i forsøket.

Ser vi på den gruppen som var mest positive til forsøk, var dette lærere som hadde arbeidet mellom 6 og 10 år på samme skole (68 % mot 58 % i totalutvalget). Det var altså lærere med god kjennskap til yrket, de hadde bestemt seg for å bli i dette yrket, men de var kanskje ikke like fornøyd med alle sider av arbeidet og ønsket å være med på å endre det. Det var også begrunnelsen mange av de lærene vi intervjuet kom med. De trivdes som lærer, men ville ikke fortsette med den samme arbeidssituasjonen og hadde tenkt alvorlig på å slutte. Deltakelsen i forsøket hadde derimot gitt en helt ny mening og nytt innhold til skolehverdagen. Det er dermed mulig å se oppslutning og motstand som en forskjell mellom ”generasjoner”, mellom de som skulle ha mange år i yrket foran seg og de som var i ferd med å legge yrkeslivet bak seg.

I og med at ikke alle lærerne ønsket å gå i gang med forsøk, var det naturlig nok diskusjoner på skolene om de skulle gjøre dette. Inntrykket fra de enkelte skolene er at det var en stor grad av enighet på skolen mellom de ansatte og rektor om å gå i gang med forsøk. Dette bekreftes ikke uten videre av svarene i spørreundersøkelsen.

Tabell 5.7 Enighet om å gå i gang med forsøk blant rektorer og lærere. Prosent

	Rektorer	Lærerne
Stor grad enighet	71	37
Noen grad enighet	29	47
Ikke enighet	0	10
Vet ikke		6
Sum (N)	100 (312)	100 (1303)

Rektorene og lærerne hadde klart ulike oppfatninger av denne enigheten. Mens 71 % av rektorene mente det en stor grad av enighet om å gå i gang med forsøk, var det ikke flere enn 37 % av lærerne som fulgte dem i denne oppfatningen. Hver tiende lærer mente også at det ikke var enighet på skolen i det hele tatt. Det var altså flere lærere som mente at uenigheten var større enn det var lærere som ikke ønsket forsøk.

Hva vitner denne forskjellen om? Motargumentene til forsøk må ha blitt framført med forholdsvis stor tyngde og høy styrke, selv om et klart flertall av lærerne ønsket forsøk. Det kan være at den gruppen som var noe mer forbeholden til forsøk ikke var så tydelige i debatten. Rektor på sin side synes å ha overhørt motstanden. Dette understøtter at deltakelse i forsøkene primært ble drevet fram fra skoleledelsens side, men med stor tilslutning fra lærerne.

5.4 Valg av modell

5.4.1 Størst interesse for modell 1, todeling av årsverket

Det var skoleledelsen ved den enkelte skole som i første rekke ville at skolen skulle delta i forsøk. Var det skoleledelsen som bestemte hvilken modell skolen skulle velge? Før vi forfølger dette spørsmålet, skal vi se på hvordan skolene valgte.

De fem forskjellige modellene var sentrale for gjennomføring av forsøk. Skolene måtte søke om å få gjennomføre endringer i arbeidstidsavtalen etter disse modellene, samtidig som modellene definerte bestemte mål med forsøkene. Søknader som ikke tilfredsstilte disse kravene, ble ikke godkjent som sentralt initierte forsøk, men kunne utformes som lokale forsøk. Fordelingene mellom modeller etter breddeundersøkelsen er angitt nedenfor. For arbeidstidens vedkommende hadde det ikke betydning om skolene gjennomførte forsøk i kombinasjon med modell 5 eller ikke. Modell 5 hadde ingen egen arbeidstidsmodell; formålet med den var integrering av skolefritidsordningen i skolen. Vi har derfor tatt med kombinasjonen med modell 5 i fordelingen på de skolene som hadde gjennomført forsøk etter bare én annen modell. Totalt var det 15 av skolene i breddeutvalget (5 %) som gjennomførte forsøk også etter modell 5.

Tabell 5.8 Fordeling av skolene og lærerne i forhold til modell. Antall og prosent

Modeller (eventuelt i kombinasjon med modell 5)	Antall skoler	I prosent	Antall lærere	I prosent
Modell 1	150	49	618	51
Modell 2 (+ 5)	3	1	17	1
Modell 3 (+ 5)	83	27	283	24
Modell 4 (+ 5)	50	16	201	17
Modell 3 og 4 (+ 5)	11	4	49	4
Andre kombinasjoner	8	3	35	3
Sum	305	100	1203	100

Modell 1 ble den modellen som omtrent halvparten av skolene foretrakk, mens modell 3 kom på en like klar andreplass og modell 4 som nummer tre. Kun en svært liten andel skoler prøvde ut modell 2.

Den modellen som framstod som den mest radikale i forhold til dagens arbeidstidsbestemmelser ved å ikke operere med leseplikt, ble den klare ”vinneren”. Derrest ble den modellen som ga lengst arbeidstid på skolen valgt. Valget av modell tyder på at skolene ønsket klare endringer både med hensyn til arbeidstid og organisering. Med tanke på at dette generelt var skoler som nok var endringsorienterte, men ikke kommet spesielt langt i en endringsprosess, er dette interessant.

I noen grad viser likevel valg av modell at det var en sammenheng med grad av endringsorientering. Vi har ovenfor diskutert skolenes vurdering av om de var endringsorienterte og aktive i pedagogisk utviklingsarbeid. Dette selvbildet til skolene hadde betydning i forhold til den modellen som skolene faktisk valgte. Lærerne på skoler som valgte modell 1, oppfattet seg i større grad som endringsorienterte enn lærerne ved modell 3- og modell 4-skolene (hhv. 48 %, 38 % og 36 %). Det samme bildet gjaldt for rektorene. Å velge modell 1 kan derfor være et signal om at man oppfattet seg som endringsorientert.

Var valg av modell noe rektorene og lærerne ønsket i fellesskap eller ble valget først og fremst rektors bestemmelse? På skolene ble det en større diskusjon omkring modell enn det hadde vært omkring det å gå med i forsøk. To av tre rektorer og lærere svarte at modellene utløste en diskusjon, om enn ikke særlig omfattende. Diskusjonen var uavhengig av hvilken

modell som ble valgt. Det var med andre ord ingen modeller som det var mer uenighet om enn andre. Så langt synes valget å ha blitt tatt i fellesskap.

89 % av rektorene mente at valg av modell var viktig. Etter et år med forsøk mente 84 % at det valget de hadde gjort var et riktig valg.

Tabell 5.9 Rektorenes og lærernes ønske om annen modell i forsøket. Prosent

	Rektorer	Lærere
I stor grad et ønske	3	2
I noen grad et ønske	14	10
Ikke ønske om en annen modell	84	70
Vet ikke		18
Sum (N)	101 (310)	100 (1303)

Lærerne var ikke like enige i dette selv om to av tre lærere mente at valget var riktig. Likevel synes det å ha vært temmelig stor enighet om hvilken modell som skulle velges. I den grad det var uenighet mellom rektorene og lærerne, vises det i hvilken modell de var mest fornøyd med.

Tabell 5.10 Lærernes ønske om en annen modell i forhold til valgt modell. Prosent

	Modell 1	Modell 3	Modell 4
Ja, i stor grad	2	4	3
Ja, i noen grad	10	9	9
Nei	66	74	70
Vet ikke	21	14	18
Sum (N)	99 (613)	101 (281)	100 (198)

Rektorene var mest tilfreds med modellvalget ved de skolene som hadde valgt modell 1. Kun 7 % av de som hadde valgt modell 1, ville ha foretrukket en annen modell. For modell 3 og 4 var det et betydelig høyere ønske blant rektorene om at skolen skulle ha valgt annerledes, henholdsvis 26 og 24 %. Lærerne på sin side var mest fornøyd med valget av modell 3. Dette viser at blant rektorene var det nok langt flere som kunne ha ønsket at skolen hadde valgt modell 1, i alle fall i lys av ett års erfaring. Det kan også

peke mot at der det på skolene var diskusjon om modell 1 eller 3 skulle velges, var modell 3 den det var lettest å bli enige om fordi den ikke avvek så mye fra den vanlige arbeidstidsordningen. Ved flere av skolene fortalte skoleledelsen oss at de i valget mellom modell 1 og 3 valgte 3 etter et ønske fra lærerne om å beholde leseplikten. Begrunnelsen blant lærerne for å ønske modell 3, var at de gjerne kunne ha mer tid på skolen for å få til en utvikling av skolen, men ikke å øke undervisningsbelastningen.

Også i skoleadministrasjonen i kommunene var det noe større preferanse for modell 1 enn modell 3. Skoleeierne var slik på linje med skolelederne og departementet. Vi kan dermed se et skille mellom departement, skoleeiere og skoleledere på den ene siden og lærere på den andre i hva de mener er nødvendige tiltak, og dette skillet går ved leseplikten.

Når modell 1 ble den klare ”vinneren” og modell 2 den klare ”taperen”, sier det noe om hva skolene hadde lyst til å gjøre i sine forsøk. Spørsmålet er da om skolene hadde gjort det valgene tydet på. Oppfattet skolene, og her omfatter det både skoleledelse og lærerne, modellene på samme måte som det partssammensatte utvalget som hadde utformet modellene? Hadde skolene de samme målene med forsøket? Var de opptatt av å prøve ut modellene eller hadde valg av modell en lokal begrunnelse?

I og med at så få skoler har valgt modell 2, er dette en modell vi ikke vil se nærmere på i analysen av breddematerialet. Det er for få skoler og lærere som har vært involvert i dette forsøket til at vi kan si noe generelt om den. Vi vil derimot senere ta opp spørsmålet hvorfor modell 2 i så liten grad var en modell skolene ønsket å bruke.

5.4.2 Modellvalg, skoletype og kollektiv undervisning

Tabell 5.11 Modellvalg i forhold til skoleslag. Prosent

	Modell 1	Modell 3	Modell 4	(N)
Barneskole	46	27	21	(166)
Ungdomsskole	57	15	15	(47)
1-10 skole	52	37	7	(68)
Videregående skole	43	30	13	(23)

Den mest slående forskjellen mellom skolene når det gjelder modellvalg, finner vi i forhold til skoletype. Ungdomsskolene valgte i større grad enn de øvrige skolene modell 1, modell 3 ble mer foretrukket av 1-10 skolene og modell 4 mest av barneskolene. Ingen av modellene pekte seg ut som

spesielt foretrukket av videregående skoler sammenlignet med de andre skolene.

Når ungdomsskolene i større grad enn barneskolene og 1-10 skolene valgte modell 1, kan det forstås som en konsekvens av at ungdomsskolene mer enn de andre hadde erfaring med teamarbeid. Modell 1 forutsatte at arbeidslag skulle benyttes. På den andre siden overrasker kombinasjonen ungdomsskole og modell 1 fordi modell 1 på mange måter framstår som den mest radikale og den som ville innebære størst endring i organisering av undervisning ved at leseplikten ikke skulle være organiseringsprinsipp. Selv om ungdomsskolene hadde tatt i bruk teamarbeid og fellesundervisning i stor utstrekning, lå de tydelig etter barneskolene når det gjaldt andre kollektive undervisningsformer.

Ser vi på valg av modell i forhold til ulike former for kollektiv undervisning, finner vi at de skolene som hadde gjort mest bruk av teamarbeid før forsøk, i større grad foretrakk modell 4.

Tabell 5.12 Fordelingen av forskjellige undervisningsformer før forsøket sett i forhold til skolens valg av modell. Prosent

Undervisningsformer	Modell 1	Modell 3	Modell 4
Team på trinnet	69	64	74
Gjennomføring av undervisningen individuelt og i fellesskap	64	72	67
Planlegging sammen med andre lærere til faste tider	42	47	53
(N)	(531-561)	(251-260)	(170-181)

Ungdomsskolenes valg av modell 1 kan dermed ikke uten videre henføres til tidligere erfaringer med teamarbeid. Det tyder på at ungdomsskolene ønsket en radikal forandring. En slik tolkning understøttes av et annet funn fra breddematerialet. Det var først og fremst ungdomsskolelærerne som oppfattet forsøket som noe nytt. 39 % av ungdomsskolelærerne mente dette sammenlignet med 23 % av barneskolelærerne. Holdt sammen med tendensen i materialet som antyder at ungdomsskolene hadde kastet seg på forsøk i noe større grad enn barneskoler og 1-10 skolene, kan vi konkludere at ungdomsskolen var det nivået hvor det var størst ønske om endringer, og da radikale endringer i organisering av undervisning og arbeidstid.

5.5 Mål med forsøkene lokalt

5.5.1 Tre overordnede mål

Mange av skolene innpasset forsøket i et pågående utviklingsarbeid ved skolen. Intervjumaterialet viste dette tydelig. Alle de ni skolene i utvalget hadde i utgangspunktet egne mål med sitt utviklingsarbeid og forsøkene ble brukt som et middel for å nå disse målene. Skolene hadde i varierende grad tilpasset de opprinnelige målene med sine mål i forsøket. Vi fant derfor ikke målene, slik de var definert fra sentralt hold med forsøkene, tydelig igjen hos skolene. For eksempel var det overordnede målet for barneskolen på industristedet å skape en bedre skolehverdag for lærere og elever og å redusere hjemmearbeidet for begge parter. For ungdomsskolen i storbyen var målet å få til en fleksitidsordning for elevene. For videregående skole allmennfag i storbyen var målet å få til tverrfaglig samarbeid. Men i skolenes mål, både slik de var før forsøkene og slik de ble formulert gjennom forsøkene, var det tydelig elementer av de sentralt definerte målene. Det var også tydelig trekk fra målformuleringene i læreplanen og i opplæringsloven. Vi kan si at skolene stod i et utviklingsarbeid som forsøkte å tilpasse lokale utfordringer med sentrale retningslinjer og ideer om skolen. *Skolene grep til de sentralinitierte forsøkene for å realisere disse målene.*

I spørreundersøkelsen til skolene og kommunene var det formulert en liste over mulige mål med forsøkene. Grunnlaget for listen med mål var delvis de sentralt definerte målene med forsøkene, delvis mål som hadde kommet fram gjennom de kvalitative undersøkelsene og delvis mål som ligger i læreplanen og opplæringsloven. Svarfordelingen på dette spørsmålet er angitt i tabellen nedenfor:

Tabell 5.13 Rektorenes, lærernes og kommunenes oppgitte mål med forsøket. Prosent

	Rektor	Lærere	Kommunene
Mer fleksibel organisering av undervisningen	77	60	94
Økt kontakt mellom elev og lærer	87	70	81
Større rom for ansvar for egen læring hos elevene	41	42	44
Bedre samarbeid mellom lærere	84	71	69
Mer fleksibel arbeidsbelastning gjennom skoleåret	31	23	38
Mer individuell tilpassing av arbeidssituasjonen	31	22	22
Mer tid til kontakt med hjemmet	23	13	25
Mer rom for faglig utvikling	21	13	20
Andre mål	10	4	5
(N)	(315)	(1302)	(124)

Lærerne, rektorene og kommunene hadde i særdeleshet tre mål med forsøket. Dette var:

- Økt kontakt mellom elev og lærer
- Bedre samarbeid mellom lærerne
- Mer fleksibel organisering av undervisningen

For lærerne og rektorene var de to første de aller viktigste målene. For skolene som hadde gått inn i forsøket kan vi derfor si at forsøkene i særdeleshet handlet om to ting: å få til økt kontakt mellom elev og lærer og bedre samarbeid mellom lærerne. Dernest kom det å få til en mer fleksibel organisering av undervisningen.

Kommunene prioriterte annerledes. Her ble det tredje målet som de tre hadde felles, fleksibel organisering av undervisningen, rangert klart foran de to andre. For øvrig er det samstemmigheten mellom rektorer, lærere og skoleadministrasjon som er det mest slående trekket i spørsmålet om hvilke mål forsøket skulle fremme.

5.5.2 Samsvar mellom mål og modell

Det var tre mål som viste seg å være svært viktige for skolene. Hadde det betydning for hvilken modell skolene valgte? Som vist i kapittel 3 hadde modellene slik de var utformet fra sentralt hold, forskjellig målinnhold. Tok skolene høyde for dette eller valgte de modell uavhengig av målformuleringene fra sentralt hold?

For flere av målene fant vi en signifikant sammenheng med modellene. Alle de tre prioriterte målene kunne dekkes gjennom modellene 1, 3 og 4. Likevel var det tydelig at noen mål passet bedre sammen med bestemte modeller. Rektor- og lærerbesvarelsene ga her mye av det samme bildet (tabell 4.14).

Tabell 5.14 Rektorenes og lærernes mål med forsøket i forhold til valg av modell. Prosent

	Modell 1		Modell 3		Modell 4	
	Rektor	Lærer	Rektor	Lærer	Rektor	Lærer
Mer fleksibel organisering av undervisningen	87	71	73	45	50	38
Økt kontakt mellom elev og lærer	88	71	82	51	90	87
Bedre samarbeid mellom lærerne	86	75	93	77	68	54
(N)	(150)	(611)	(82)	(282)	(50)	(198)

I forrige kapittel så vi at ”mer fleksibel organisering av undervisningen” var satt som et eksplisitt mål for modell 1. Dette avspeiles også i rektorenes og lærernes valg av modell. En klart større andel av skolene enn gjennomsnittet, hele 87 %, som hadde dette som mål, valgte modell 1. Til sammenligning var dette et mål for bare 50 % av rektorene ved modell 4-skolene. At dette målet i større grad var å finne i modell 1, viser at skolene også så dette målet med modell 1. Samtidig var ikke dette målet eksklusivt for modell 1-skolene.

Når det gjaldt ”bedre samarbeid mellom lærerne” var dette målet i noe større grad å finne blant rektorene og lærerne på skolene som valgte

modell 3. Dette kan synes overraskende ut fra at modell 1 forutsatte teamarbeid. Nå er ikke forskjellen mellom modell 3 og modell 1 stor, verken i rektor- eller lærerbesvarelsene, men det kan antyde at teamarbeid inneholder mange dimensjoner. Å jobbe i team impliserer ikke nødvendigvis at man får et bedre samarbeid.

For det tredje målet, ”økt kontakt mellom elev og lærer”, var det kun signifikant sammenheng mellom mål og modell i lærerbesvarelsene. Dette målet var tydeligst blant lærerne ved modell 4-skolene. Her var det et mål for 87 %, mens det for lærerne ved modell 3 skolene var et mål for 51 %. Dette var også i samsvar med målbeskrivelsen fra sentralt hold.

Målet ”mer fleksibel arbeidsbelastning” viste også en signifikant sammenheng med modellvalg både i rektor- og lærerbesvarelsene. Dette målet var mer sentralt ved modell 1-skolene og mindre sentralt ved modell 4-skolene. Igjen følger det målangivelsen fra sentralt hold; modell 1 hadde angitt periodisering av undervisningen som mål. I modell 4 står det intet om et slikt mål.

Når det gjaldt ”større rom for ansvar for egen læring hos elevene”, var det også en sammenheng mellom de sentralt definerte målene i modellene og målene slik lærerne så dem. Dette var et mål som var mer sentralt for lærerne på skoler som gjennomførte forsøk etter modell 1 enn for de øvrige modellene.

Skolenes valg av modell hadde altså sammenheng med hvilke mål de mente var viktigst å oppnå gjennom forsøket. Var det primære målet mer fleksibel organisering av undervisningen og mer fleksibel arbeidsbelastning gjennom året, så ble modell 1 foretrukket. Dette var i samsvar med målinnholdet slik modellen var beskrevet i rundskrivet fra sentralt hold. Det gjaldt også for modell 4 hvor målet i beskrivelsen stemte overens med lærerens mål. Ønsket skolen å fremme bedre samarbeid mellom lærerne, valgte de i noe større grad modell 3. Etersom modell 3 ikke hadde noen eksplisitte mål fra sentralt hold, kan vi si at skolene brukte denne modellen til å prøve ut hvordan fast arbeidstid ville virke på lærersamarbeidet.

5.5.3 Skoleslag, skolestørrelse og mål – fleksibel organisering viktigst for ungdomsskolene

Var det en sammenheng mellom målene lærerne hadde med forsøket og skoleslag?

Tabell 5.15 Lærernes mål med forsøket i forhold til skoleslag. Prosent

	Barneskoler	Ungdoms- skoler	1-10 skoler	Videregående skoler
Mer fleksibel organisering av undervisningen	49	80	66	69
Økt kontakt mellom elev og lærer	63	81	77	67
Bedre samarbeid mellom lærerne	74	64	70	75
(N)	(618)	(225)	(271)	(101)

Fleksibel organisering av undervisningen var viktigst som mål blant lærerne på ungdomsskolene. Hele 80 % av lærerne på ungdomsskolene hadde det som mål, mot 49 % på barneskolene. Også for lærerne ved kombinerte videregående skoler var dette et mål (76 %, N= 45).

Det var også lærerne ved ungdomsskolene i første rekke og dernest lærerne ved kombinerte videregående skoler som hadde økt kontakt mellom elever og lærere som mål. Dette målet fant vi hos i overkant av 80 % av lærerne ved disse to skoleslagene.

Svarene fra rektorene ga mye av det samme bildet. Ungdomsskolene og de videregående skolene hadde i større grad enn barneskolene mer fleksibel organisering som mål. Samtlige rektorer ved de yrkesfaglige og kombinerte videregående skolene hadde oppgitt dette som mål. Dette tyder på at jo høyere opp i skolesystemet, desto mer hemmende oppleves den eksisterende strukturen å være.

I begynnelsen av kapitlet reflekterte vi over hvorfor de små og fådelte skolene var underrepresentert i datamaterialet. En antakelse var at de fikk til mye av det forsøkene skulle prøve ut uten å gjøre noe med arbeidstid. Denne antakelsen styrkes når vi ser på sammenhengen mellom mål og skolestørrelse. Både mer fleksibel organisering og økt kontakt mellom elev og lærer var viktigere mål når elevtallet var høyere enn hundre.

5.6 Hva skjedde med arbeidstiden?

Skolene valgte forskjellige modeller fordi de hadde forskjellige mål med forsøket. Men hadde valget betydning for lærernes arbeidstid? Felles for tre av modellene, slik de var tenkt fra sentralt hold, var at de skulle binde *mer* av den tiden den enkelte lærer disponerte selv etter arbeidstidsavtalen (for- og etterarbeid og faglig ajourføring) til skolen. Modell 4 var den modellen som skulle binde minst med bare én time som skulle hentes fra den tiden den enkelte lærer disponerer selv. Modell 1 og 3 representerte en større binding av arbeidstid. Modell 1 opererte med et entydig tall på årsbasis på hvor mye som skulle bindes avhengig av skoleslag; i modell 3 kunne skolen selv komme fram til et tall med 1365 timer bundet som maksimum. Fordelt over 39 uker ville det gi 35 timer pr. uke. Modell 2 kunne bety både en større og mindre binding av arbeidstid på skolen. Etter den modellen kunne arbeidstiden for den enkelte lærer ligge innenfor en ramme på pluss/minus 20 % av den gjeldende leseplikten. Men som vi så i forrige kapittel, var dette en modell som nesten ikke ble prøvd ut gjennom forsøket.

Felles for alle modellene var at de satte av en tid som skulle brukes til bestemte oppgaver. For modell 2, 3 og 4 var denne tiden spesifisert, for modell 1 var den uspesifisert.

5.6.1 Leseplikten fortsatt styrende?

Den ordinære arbeidstidsavtalen i den perioden forsøkene foregikk, opererte med en årsramme hvor undervisningstid (leseplikt), planlegging, møter og faglige aktiviteter inngikk. Den åpnet for at omfanget av undervisning kunne variere fra uke til uke, gjennom såkalt periodisering av undervisning. I praksis har det likevel for det meste blitt holdt på en gjennomsnittlig ukentlige leseplikten og stort sett blitt operert med faste tidspunkt til møter og planlegging.

I alle modellene var det rom for periodisering av undervisningen og dermed en varierende arbeidstid på samme måte som i den ordinære arbeidstidsavtalen. Likevel hevdet 79 % av lærerne som var med i forsøk at den bundne tiden eller tilstedeværelsesplikten, dvs. den tiden de måtte være på skolen, ikke varierte fra uke til uke. Det tyder på at det også i forsøkene ble holdt fast på et mønster med like mye undervisningstid, møtetid og andre faste oppgaver hver uke. Siden det primært ville være endringer av undervisningstid som skapte større bevegelser, så peker det mot at en fast ukentlig undervisningsmengde i stor grad ble opprettholdt.

For modell 1 var fleksibel arbeidsbelastning ett av de elementene som skulle prøves ut. Ettersom skolen og lærerne i samarbeid skulle komme fram til en fordeling av den bundne tiden utover året, kunne det forventes en relativt utstrakt bruk av varierende arbeidstid blant annet gjennom periodisering av undervisning. Dette elementet ble i liten grad prøvd ut gjennom modell 1. Faktisk var det motsatte tilfellet; ved modell 1-skolene oppga 83 % av lærerne at de ikke endret arbeidstiden fra uke til uke. Dette viser at hovedpoenget med modell 1, organisering av undervisning uten lesepliktbestemmelsene ble forstått på en bestemt måte av skolene.

Leseplikten i betydningen et system som regulerte det totale undervisningsomfanget og lærerressurene ble beholdt. Men på skoler hvor det ordinært var ulik leseplikt for lærerne (ungdomsskoler og videregående), ble den opphevet i betydningen gjort lik for alle lærerne som var med. I praksis kunne det skje på følgende måte. På skoler der lærerne ble organisert i team innebar det at teamet fikk disponere alle ressursene som tidligere hadde blitt brukt til å dekke den undervisningen teamet nå skulle ha ansvar for, f.eks. tre lærere i full stilling, men med ulik leseplikt. Men teamet selv skulle bestemme hvor mye undervisning den enkelte av de tre skulle undervise. Det kunne bety periodisk variasjon, men stort sett kom alle ut med like mye undervisning i løpet av året uavhengig av fag. En undervisningstime var en undervisningstime. Hvilket nivå den felles "leseplikten" ble lagt på, kunne derfor variere med sammensetningen av teamet. Leseplikten ble dermed kontekstuelt bestemt ut fra hva som gavnet de lokale forholdene best.

De lærerne som svarte at de hadde en variert bundet tid (21 %), skilte seg ikke noe fra det øvrige utvalget i forhold til modell. Med andre ord spilte ikke modellene noen rolle her. Derimot var det to kategorier lærere som oppga at de i høyere grad hadde variasjon i den bundne tiden fra uke til uke. Det var lærere ved videregående skoler og lærere ved mellomstore skoler. Det var dermed andre forhold enn modellene som spilte inn på om lærerne hadde periodisert den bundne arbeidstiden sin eller ikke. Denne variasjonen kunne skyldes flere forhold uten at vi her kan gi et eksakt svar.

Ettersom det ved de videregående skolene stort sett var de yrkesfaglige studieretningene som deltok i forsøket, kan nettopp periodisering av undervisning være en forklaring. Ved den videregående skolen i småbyen som vi besøkte, benyttet de forsøket til med jevne mellomrom å organisere tverrfaglige prosjektperioder over et par uker hvor leseplikten for alle lærerne i teamet ble opphevet. I de mellomliggende ukene med teoriundervisning opererte de med den "vanlige" leseplikten. En annen mulig forklaring kan være at undervisningen varierte over året som følge av

eksamener og tentamener og at det var dette som lå til grunn for svaret på om man hadde variasjoner i den bundne tiden eller ikke.

5.6.2 Omfanget av bundet tid – modellenes betydning?

Tabell 5.16 Lærernes binding av tid i gjennomsnitt pr. uke. Prosent

	Lærere
Mindre tid	1
Uendret	17
1-3 timer	37
4 - 5 timer	23
5 timer eller mer	22
Sum (N)	100 (1257)

Forsøkene innebar en markant større binding av arbeidstid til arbeidsplassen. På spørsmål om hvor mye mer tid lærerne bandt opp til arbeidsplassen gjennom forsøket svarte i alt 82 % at de hadde bundet opp 1 time eller mer. Men, nesten halvparten (45 %) hadde økt den bundne tiden mye mer enn dette; de hadde økt den pliktige tilstedeværelsestiden med mer enn 4 timer i uka i gjennomsnitt.

I spørreundersøkelsen ble lærerne også bedt om å svare på hvor mange timer de måtte være *på skolen* (bunden tid) i gjennomsnitt i uka under forsøket. Den tiden som under modell 1 kunne være bundet tid, men som ikke ble gjort ved skolen, skulle falle utenom her. Svarene forsterker funnet om at lærerne hadde omdisponert en stor del av den arbeidstiden de individuelt har råderett over til en kollektiv forvaltning, enten på skolen eller i team. *Gjennomsnittlig* sa lærerne at de måtte være på skolen (bunden tid) 33 timer i uka. Dette var oppsiktsvekkende høyt i forhold til gjeldende arbeidstidsavtale. Lærere i som underviser i 1.klasse på barneskolen er de som etter gjeldende arbeidstidsavtale har mest bundet tid på skolen. Høsten 2002 innebar det i snitt 30.2 timer pr. uke. Snittet var også høyt sett i forhold til at 20 % av lærerne i forsøket ikke hadde full stilling. Dessuten svarte hver fjerde lærer i 100 % stilling at de hadde måtte være på skolen 35 timer i uka. Dette var en stor andel sett i forhold til at det i utgangspunktet bare var modell 3 som kunne en binde en så lang arbeidsuke på skolen.

Ut fra at modellene opererte med ulik tid som kunne bindes, er det interessant å se hvordan skolen og lærerne forholdt seg til denne siden ved

modellene. Her viser det seg at sammenhengen mellom den tiden lærerne sa de hadde bundet til skolen ikke korresponderte med modellene. Det kan bety at skolene og lærerne ikke fulgte opp det som modellene forutsatte. Mest tydelig var dette i forhold til modell 1 og modell 4. 28 % av lærerne som var i full stilling ved modell 1-skolene, oppga at de hadde bundet opp 35 timer i uka i gjennomsnitt. Dette ville gitt en årsramme på 1365 timer, noe som var langt over årsrammen for modell 1 for samtlige skoleslag. 11 % av lærerne som hadde 100 % ved modell 4-skolene, oppga like lang arbeidstid. Modell 4 skulle bare binde opp én ekstra time fra den tiden den enkelte lærer disponerer selv, og lå således langt fra en binding på 35 timer. Men når modell ikke skilte, var det da et annet mønster som differensierte mellom lærerne?

Tabell 5.17 Andel lærere i hel stilling med tilstedeværelse ved arbeidsplassen (må være på skolen) på 35 timer i uka. Prosent

Undervisningstrinn	Andel med tilstedeværelse ved skolen på 35 timer i uka	(N)
Alle	25	(948)
1. – 7.	23	(522)
8. – 10.	30	(296)
Yrkesfaglig	21	(61)

Det var lærere på ungdomsskoletrinnene som oppga at de hadde bundet mest tid. Det var også på disse trinnene at tilstedeværelsesplikten var størst i forhold til gjeldende arbeidstidsavtale.

Den mer omfattende bindingen av arbeidstid på ungdomsskoletrinnet ser vi også i at ungdomsskolelærerne og lærerne i videregående var de som oftest svarte at de hadde økt den bundne tiden med 4 timer eller mer i gjennomsnitt pr. uke. Dette gjaldt for over halvparten av lærerne i begge kategoriene.

5.6.3 Fra individuell til kollektiv forpliktelse

Vi kan stille spørsmål om hvorfor vi finner et så stort avvik mellom det modellene stilte opp som bundet arbeidstid på skolen og det lærerne oppga at de hadde bundet. Dette var spesielt tydelig for lærere som hadde modell 4, men også modell 1. Det kan selvsagt bety at mange skoler bandt mer tid enn det som var forutsatt, noe det finnes eksempler på. Som mønster virker det likevel lite sannsynlig på bakgrunn av lærerorganisasjonenes relativt

sterke posisjon i skoleverket. Det kan derfor være at lærerne la et annet innhold i ”hvor mange timer må du være på skolen (bunden tid) i uka, i gjennomsnitt, nå under forsøket” enn det vi hadde tenkt, nemlig i henhold til beskrivelsene i modellene. Det er mulig at lærerne oppga den tiden de mente de *måtte være* på skolen for å gjøre det som skulle gjøres der, og ikke den tiden de gjennom modellavtalen *skulle være* på skolen.

Dette kan tyde på at mange lærere ikke er så opptatt av å skille mellom hva de ”skal” og hva de ”må”, dvs. mellom en kollektiv (avtalt tilstedeværelse) og en individuell forpliktelse (tilstedeværelse på eget initiativ). Det viktige er at oppgavene blir gjort. I så fall sier *det* noe om lærernes oppfatning av arbeidstid. Andre undersøkelser peker nettopp på at lærere har en høy pliktfølelse overfor elever og kollegaer og strekker seg langt i det å gjøre jobben godt nok (Messel Amundsen 2001). Mange skoler argumenterte med fast arbeidstid for å oppheve dette skillet, men når det bindes lite tid, som i modell 4, så oppheves det ikke. Det kan i stedet bli en utydelig grense for hvor mye som hører til den kollektive forpliktelsen. Særlig kan det skje hvis arbeidet preges av stort engasjement og høye ambisjoner om nyskaping, samtidig som det gjøres innenfor en mer fleksibel og flytende organisering (Forseth & Rasmussen 2002). En slik situasjon vil kunne bidra til å gjøre arbeidet mer grenseløst, noe som vi tar opp i senere kapitler.

I intervju med skolene kom det fram at det har skjedd en endring av lærerens arbeidsform i løpet av de siste ti årene. Det ble sagt at for en ti års tid siden var det ikke uvanlig at lærerne bare var på skolen den tiden de hadde pålagte oppgaver. Dette er et bilde vi kjenner fra læreryrket i andre land. Lærerne utfører sin lærergjerning vel så mye utenfor skolen som på skolen (Helmke og Jäger 2002, Spiewak 2002 b). Men de skolene vi intervjuet representanter fra, framhevet at dette ikke lenger var situasjonen. Allerede før forsøket var det vanlig at lærerne tilbrakte en stor del av sin arbeidstid ved skolen. Ved flere av skolene var det ikke uvanlig at lærerne tilbrakte hele dagen på skolen, fra åtte om morgenen til fire om ettermiddagen. Ser vi på resultatene fra breddeundersøkelsen, så sa 34 % (N = 1284) at de var den samme tiden som før på skolen. Dette er en høyere andel enn de som sa at de ikke hadde fått endret den arbeidstiden de må være på skolen gjennom forsøket, som vi så var 17 %. Forsøkene har derfor ført til en klar endring, ikke så mye i antall timer en som lærerer er på skolen, men i betydningen av denne tiden. Det ligger en endring fra tilstedeværelse på eget initiativ til tilstedeværelse basert på en kollektiv forpliktelse.

5.7 Konklusjon

Det var i hovedsak grunnskolene som satte i gang forsøk og det var en stor interesse for å delta. De grunnskolene som ble med var rimelig representative for den norske grunnskolen når det gjaldt skolestruktur. Av de videregående skoler var det en mindre andel som satte i gang forsøk og forsøkene tiltrakk de allmennfaglige studieretningene i svært liten grad.

Det var stor enighet på skolene om å gå i gang med forsøk og det samme gjaldt valg av modell. Dette valget ble gjort ut fra hvilke mål skolene hadde med forsøket. Skoler som ønsket å prøve ut en fleksibel organisering av undervisning, valgte primært modell 1. Modell 3-skolene betonte bedre samarbeid mellom lærerne sterkere enn de øvrige skolene. For modell 4-skolene pekte målet om økt kontakt mellom elev og lærer seg særlig ut som viktig. Skolenes prioritering av modell viste at skolene ønsket å prøve ut både andre organiseringsformer og lengre arbeidstid på skolen.

Det var liten interesse for å få til en individuell tilpasning av undervisningen for den enkelte lærer gjennom forsøket. Bak ønsket om en fleksibel organisering kan dette ligge som en interesse, men så vel lærere som rektorene var mer opptatt av å få til fleksibel organisering enn individuell tilpasning. Det kan være grunnen til at modell 2 som hadde individuell tilpasning som sentralt mål, var så godt som fraværende som en forsøksmodell. For alternativ arbeidstidsordning handlet derfor forsøket om tre forskjellige modeller.

Forsøkene med arbeidstid ble integrert i et pågående utviklingsarbeid ved skolene. Majoriteten av skolene som deltok i forsøket, var skoler som var i gang med en endringsprosess, men som hadde tatt ulike skritt i den retningen. De var verken foregangsskoler eller etterløpere.

Ungdomsskoletrinnet viste seg å være det trinnet som tydeligst signaliserte at de ønsket endringer gjennom sin interesse for forsøkene, sine mål og valg av modell. Samtidig var det nok et skoleslag som var kommet relativt kort i en endringsprosess mot mer kollektive arbeidsformer. Det er derfor en rimelig tolkning å se disse to forholdene i sammenheng og forstå dette som et stort behov for endringer i dette skoleslaget.

Modell 1 forutsatte at leseplikt ikke lenger skulle være det som regulerte lærernes undervisningsomfang. Dette ble tolket dithen av skolene at undervisningsomfanget skulle være uavhengig av fag for lærere innen arbeidslaget, eventuelt for alle lærerne som var med i forsøket. Leseplikt

som et prinsipp som organiserer undervisning mellom lærerne falt dermed bort, mens leseplikt som sikrer ressursene ble beholdt. Leseplikten har dermed flere funksjoner. Det kan være at forskjellen mellom lærernes og rektorenes preferanser med hensyn av hvilken modell de var mest fornøyd med, rektorene med modell 1 og lærerne med modell 3, nettopp peker tilbake på de ulike funksjonene.

Forsøket forutsatte økt bundet arbeidstid på skolen. Modellene hadde forskjellig utforming av rammene for hvor mye arbeidstid som skulle bindes til skolen. Skolene valgte primært modeller som opererte med lang arbeidstid på skolen. Lærernes arbeidstid på skolen økte da også betraktelig under forsøket. Denne økningen var likevel ikke avhengig av valg av modell. Skoleslag hadde større betydning enn modell når det gjaldt lærenes arbeidstid. Igjen var det ungdomsskolelærerne som tok det lengste skrittet.

Målene styrte valg av modell, men modellene hadde liten betydning for lærernes faktiske tilstedeværelse på skolen. Av større betydning var endringen fra en tilstedeværelse på eget initiativ til en tilstedeværelse basert på en kollektiv forpliktelse.

6. Vurderinger av forsøkene

6.1 Innledning

Det var mange skoler som ønsket å gjennomføre forsøk med alternativ arbeidstidsordning og stor oppslutning om forsøkene blant de forskjellige involverte aktørene i forsøket. I dette kapitlet skal vi se hvordan de forskjellige aktørene – rektorene, lærerne, elevene, foreldre og kommunene – vurderte forsøkene.

Gjennom breddematerialet har vi spurt de fem ovennevnte gruppene om forhold ved skolen og bedt dem om å si om utviklingen har vært positiv, uforandret eller negativ som følge av forsøket. Dette breddematerialet vil ligge til grunn for dette kapitlet.

6.2 Rektorenes vurdering

Rektorene var i stor grad initiativtakere til forsøkene, eller, der initiativet kom fra lærere, støttet de forsøket. En kunne derfor forvente at rektorene skulle se positivt på de endringene som lå i målsetningene for forsøket som var grunnlaget for våre spørsmål:

Tabell 6.1 Rektorenes vurdering av utviklingen som følge av forsøket (N=299-310). Prosent

	Positiv *	Uforandret	Negativ *	Vet ikke
Kontakt mellom elever og lærere	92	8	0	0
Samarbeid mellom lærerne	92	8	1	0
Handlingsrommet for pedagogisk virksomhet	91	8	1	0
Oppfølging av enkeltelever	89	11		0
Lærernes innflytelse på egen arbeidssituasjon	89	8	2	2
Tilpasset undervisning	84	15	0	1
Arbeidsmotivasjon hos lærerne	81	18	1	0
Engasjement hos elevene	80	20		0
Ansvar for egen læring hos elevene	78	19	1	2
Administrasjon og tilrettelegging av undervisningen	75	23	2	0
Fleksibilitet i hvor og når lærerne arbeider	74	18	6	2
Forholdet mellom rektor og ansatte	64	34	1	1
Læringsresultater generelt	62	26	1	12
Muligheter for faglig utvikling hos lærerne	55	42	2	2
Kontakt mellom skole og hjem	50	46	1	3
Lærernes arbeidsbelastning	47	32	17	4

* Positiv er en sammenslåing av svarene "svært positiv" og "positiv", og negativ er en sammenslåing av svarene "svært negativ" og "negativ".

Vi ser av tabellen ovenfor at rektorene var meget positive til utviklingen i forhold til målene med forsøket. Rundt 90 % mente at kontakten mellom lærere og elever og oppfølgingen av elevene var blitt bedre, og at samarbeidet mellom lærerne, det pedagogiske handlingsrommet og lærernes innflytelse på arbeidssituasjonen var blitt bedre. I forhold til de viktigste målene med forsøket slik rektorene så det, mente rektorene at utviklingen hadde vært positiv.

Rektorene svarte altså at arbeidssituasjonen til lærerne var blitt bedre gjennom forsøket, og etter deres mening hadde også lærernes arbeidsmotivasjonen utviklet seg i positiv retning.

Et stort flertall av rektorene mente også at deres eget virkeområde var blitt bedre. Hele 75 % sa at det var blitt lettere å administrere og tilrettelegge undervisningen gjennom forsøket.

Rektorene pekte på en negativ utvikling innen ett område. Det er på spørsmålet om lærernes arbeidsbelastning der 17 % mente belastningen var økt gjennom forsøket. Selv om halvdel av rektorene mente belastningen var blitt mindre, er dette det eneste området der noen av rektorene påpekte negative virkninger av forsøket.

6.3 Lærerenes vurderinger

Siden skepsisen blant lærere og lærernes fagforeninger mot økt bunden tid var større, kunne vi kanskje forvente at deres vurderinger var mindre positive. Imidlertid var en forutsetning for forsøkene at ledelsen og tillitsvalgte i skolen ble enige om forsøket. Derfor var det sannsynlig at flertallet av lærerne i de skolene som deltok, ville være positive i utgangspunktet. Hva var så erfaringene?

Tabell 6.2 Lærernes vurderinger av utviklingen som følge av forsøket (N=1211-1277). Prosent

	Positiv *	Uforandret	Negativ *	Vet ikke
Samarbeid mellom lærerne	74	22	1	2
Kontakt mellom elever og lærere	74	23	0	3
Oppfølging av enkeltelever	65	30	2	3
Egen arbeidsmotivasjon	60	31	7	2
Engasjement hos elevene	58	36	2	5
Tilpasset undervisning	57	35	4	4
Kontakt mellom elever	57	38	0	5
Handlingsrommet for pedagogisk virksomhet	56	35	4	4
Ansvar for egen læring hos elevene	56	34	4	6
Innflytelse på egen arbeidssituasjon	56	30	12	2
Læringsresultater generelt	43	41	5	12
Fleksibilitet i hvor og når du arbeider	38	35	25	3
Kontakt mellom skole og hjem	34	60	1	6
Forholdet mellom rektor og ansatte	34	57	4	4
Samarbeid mellom lærerne og annet personale	34	57	3	7
Muligheter for faglig utvikling	31	55	11	3
Arbeidsbelastning	28	39	30	2
Mindre uro blant elevene	26	55	13	6

* Se fotnote til tabell 6.1

Tabellen viser at det store flertallet av lærerne mente utviklingen av de viktigste målsetningene med forsøkene hadde vært positiv. Samtidig ser vi at andelen av lærere som var positive, ikke var like stor som blant rektorene. Mens andelen blant rektorene var ca. 90 %, var det 75 % av lærerne som syntes samarbeidet mellom lærerne og kontakten mellom elev og lærer var blitt bedre gjennom forsøket. Dette var også de to viktigste målene ifølge

både rektorer og lærere. Mellom 56-65 % av lærerne mente at utviklingen i forhold til andre viktige mål var blitt bedre.

Selv om ikke en like stor andel av lærerne mente endringene var positive, var lærerne og rektorne ganske samstemte i sine vurderinger; det var de samme forholdene begge pekte på når det gjaldt hva som hadde fått en positiv utvikling.

Lærerne pekte også på en rekke områder hvor undervisningen hadde endret seg i positiv retning for elevene; oppfølging av enkeltelever, engasjement hos elevene, tilpasset undervisning og kontakt mellom elevene.

Flertallet av lærerne syntes at deres arbeidssituasjon hadde utviklet seg i positiv retning. I første rekke nevnte lærerne at egen arbeidsmotivasjon har blitt bedre, at handlingsrommet for pedagogisk virke var blitt bedre og innflytelse på egen arbeidssituasjon var blitt bedre.

Fra lærernes vurderinger ser vi at det var spesielt to forhold som et mindretall av lærerne mente hadde utviklet seg i negativ retning. Disse var arbeidsbelastningene, som en del rektorer også påpekte, og fleksibiliteten i når og hvor de arbeidet.

Selv om det er et mindretall, rapporterte 30 % av lærerne at arbeidsbelastningen hadde økt gjennom forsøket. Dette vil vi komme tilbake til og diskutere nærmere i kapittel 8.

Et lite mindretall rapporterte at de fikk mindre innflytelse på egen arbeidssituasjon, mindre muligheter til faglig utvikling og mer uro blant elevene. Her mente imidlertid det store flertallet at det ikke var noen endring, eller en forbedring.

6.4 Elevrådenes vurdering

Elevrådene har svart på vegne av elevene på skolene. I tabellen nedenfor finner vi deres vurdering av forsøkene i forhold til elevens situasjon.

Tabell 6.3 Elevrådernes vurdering av om det har blitt mer eller mindre av ulike forhold som følge av forsøket (N=219-223). Prosent

	Mer*	Uforandret	Mindre*	Vet ikke
At elevene tar ansvar for egen læring	71	17	9	4
Muligheter for at elevene kan ta ansvar for egen læring	69	20	2	9
Kontakt mellom elever	61	35	1	3
Lærer mer eller mindre totalt sett	58	26	10	6
Lærer mer eller mindre i matematikk	57	27	12	4
Uro blant elevene	50	26	21	3
Tid til å arbeide med det dere trenger å arbeide med	48	27	18	6
Kontakt mellom elever og lærere	48	43	6	2
Tilbud til elever på forskjellige nivå	46	32	9	13
Lærer mer eller mindre i norsk (lese- og skriveopplæring)	44	33	16	7
Morsomt å gå på skolen	43	41	14	2
Tid til å arbeide med det dere har lyst til å arbeide med	42	28	26	5
Hjemmearbeid	38	19	41	2
Oppfølging av enkeltelever	35	35	10	20
Samarbeid mellom lærerne	31	28	6	34
Kontakt mellom skole og hjem	20	60	7	14
Mobbing	9	37	45	8

* Mer er en sammenslåing av svarene "noe mer" og "mye mer", og tilsvarende er mindre en sammenslåing av svarene "noe mindre" og "mye mindre".

Også elevrådene vurderte utviklingen gjennom forsøkene som positiv i forhold til de sentrale målene med forsøkene. Elevrådene pekte spesielt på at elevene i større grad tok ansvar for egen læring og at mulighetene til dette var blitt bedre. De rapporterte også at kontakten mellom elevene var blitt bedre og flertallet mente at de lærte mer. Det generelle bildet som kommer fram fra elevrådenes svar, var at forsøkene hadde ført til mer elevorientert

undervisning der elevene samarbeidet og syntes de lærte mer. Hele 43 % mente det var blitt morsommere å gå på skolen, mens 14 % mente det var blitt mindre morsomt.

Vi kunne kanskje forvente at forsøkene skulle ha ført til mindre hjemmearbeid. Det var omtrent like mange elevråd som syntes at de hadde fått mer hjemmearbeid som de som syntes at de hadde fått mindre. Vi ser også at halvparten av elevrådene mente det var blitt mer uro blant elevene gjennom forsøkene. Begge disse forholdene vil vi komme nærmere inn på i de følgende kapitlene.

6.5 Foreldrenes vurderinger

Vi har spurt arbeidsutvalgene til foreldrerådene i grunnskolene om deres vurderinger av forsøkene. Resultatene her angår derfor bare grunnskolene.

Tabell 6.4 Foreldrerådenes arbeidsutvalgs vurdering av utviklingen som følge av forsøket (N=152-157). Prosent

	Positiv*	Uforandret	Negativ*	Vet ikke
Engasjement hos elevene	65	19	2	14
Kontakt mellom elever og lærere	62	17	0	21
Ansvar for egen læring hos elevene	58	21	5	16
Læringsresultater generelt	53	16	1	30
Kontakt mellom elever generelt	45	34	0	21
Oversikt over hva elevene gjør	43	23	16	18
Oppfølging av enkeltelever	43	26	6	25
Kontakt mellom skole og hjem	43	42	4	10
Tilpasset undervisning	41	26	7	26
Læringsresultater i norsk (lese- og skriveopplæring)	40	22	5	32
Samarbeid mellom lærerne	39	11	2	48
Tilpassing av skoledagen til foreldrenes behov	36	38	6	20
Læringsresultater i matematikk	32	26	6	36
Oversikt over elevenes faglige utvikling	30	30	11	28
Mindre uro blant elevene	30	31	7	31
Mindre mobbing	26	38	3	34
Kontakt mellom elever med forskjellig bakgrunn	20	35	1	44

* Se fotnote til tabell 6.1

Foreldrerådenes arbeidsutvalg (FAU) syntes først og fremst at de hadde fått mer engasjerte elever gjennom forsøkene. Derneft pekte de på at et hovedmål med forsøket, kontakten mellom elever og lærere, var blitt bedre. Foreldrerådene mente også at elevenes ansvar for egen læring hadde økt, at læringsresultatene var blitt bedre og at kontakten mellom elevene var blitt bedre. Siden foreldrene er fjernere fra skolen enn lærerne og elevene, var det naturlig nok flere forhold de ikke visste noe om.

Selv om også FAU var overveldende positive til endringene gjennom forsøkene, mente de å se en negativ utvikling på to områder. Dette gjaldt foreldrenes oversikt over hva elevene gjorde og oversikten over deres

faglige utvikling. Flertallet av FAU mente oversikten var omtrent som før eller bedre, men i FAU sitter ofte de av foreldrene som kanskje i størst grad er engasjert i barnas skolehverdag. Både lærere og foreldre i de skolene vi undersøkte nærmere, rapporterte om at nye undervisningsformer og mer skolearbeid som ble utført på skolen, førte til frustrasjoner hos foreldrene som syntes de mistet oversikten. Vi vil komme tilbake til dette i kapittel 7.

6.6 Kommunenes vurderinger

Kommunenes skoleadministrasjon ble også bedt om å gi en vurdering av forsøkene betydning på ulike områder som var av betydning for dem. Tabellen nedenfor presenterer kommunenes vurdering. Vi har ikke materiale på fylkeskommunenes vurderinger siden andelen av videregående skoler i forsøket er såpass lavt. Tallene gjelder derfor bare for skoleeiere i grunnskolen.

Tabell 6.5 Kommunenes vurdering av utviklingen som følge av forsøket (N=118-122). Prosent

	Positiv*	Uforandret	Negativ*	Vet ikke
Samarbeid på skolen	93	3	2	2
Fornyelse av undervisningsmetoder	91	6	1	3
Mulighet for lokal tilpasning	88	8	1	3
Kvalitet på undervisningen	86	4	1	9
Ledelse	78	18	1	3
Bruk av ressurser	73	25	1	2
Personalpolitikk	68	25	1	6
Rekruttering av undervisningspersonell	36	54	0	10

* Se fotnote til tabell 6.1

Skoleadministrasjonen i kommunene var også meget positive i vurderingen av hva forsøkene hadde betydd. Det store flertallet mente utviklingen hadde vært positiv for alt bortsett fra rekruttering av undervisningspersonell der de var mer forbeholdne. Dette reiser spørsmålet om skolen var blitt en mer attraktiv arbeidsplass gjennom forsøkene slik en sentral målsetning i handlingsplanen for rekruttering av lærere som lå til grunn for forsøkene, var.

Dette peker kanskje på at kommunene er svært tilfredse med forsøkene når det gjelder de forholdene som de som arbeidsgiver var interessert i, mens de er mer usikre på resultatene for lærerne som yrkesgruppe. Dette vil vi komme tilbake til i kapitlene 8 og 9.

6.7 Konklusjon

Samtlige grupper i breddeundersøkelsen som vurderte forsøkene, mente at forsøkene hadde hatt en positiv betydning. Rektorene og skoleadministrasjonene i kommunene var spesielt positive. Enkelte områder skilte seg ut med en spesielt høy andel som syntes at utviklingen hadde vært positiv som følge av forsøkene. Dette var økt elevkontakt eller elevorientering i undervisningen (inklusiv tilpasset undervisning), og bedre samarbeid mellom lærerne og mer handlingsrom for lærerne. Dette var områder som vi så skolene hadde mål om å gjøre noe med. Skolene vurderte dermed at de i forhold til de målene de hadde satt seg, hadde oppnådd mye.

Vurderingene peker på at skolene gjennom forsøkene har gått mot nye undervisningsformer som berører både elevenes og lærernes arbeidsform. I kapittel 7 vil vi ta opp elevenes arbeidsform i forsøket og i kapittel 8 lærernes.

En mer fleksibel organisering av undervisningen og bedre resursutnytting har vært andre sentrale mål med forsøkene. Disse målene henger sammen med nye undervisningsformer og nye former for arbeidsorganisering i skolen som vi tar opp i kapitlene 7 og 8. I kapittel 9 vil vi se på spørsmålet om forsøkene med økt bunden arbeidstid har ført til økt fleksibilitet, og i tilfelle for hvem?

7. En mer elevorientert skole

7.1 Tid til økt kontakt mellom elev og lærer

Tid til økt kontakt mellom elev og lærer var et sentralt mål i forsøket med en annen arbeidstidsordning. 70 % av lærerne oppga at de hadde det som mål. Vurderingene viste også at forsøk med utvidet arbeidsdag hadde ført til økt kontakt mellom lærere og elever. Den samme andelen lærere mente at de hadde oppnådd målet gjennom forsøket. 65 % av lærerne oppga at de hadde brukt mer tid på elevkontakt og ingen hadde brukt mindre tid. Det bekrefter at økt tid på skolen gjorde økt elevkontakt mulig.

Det er flere måter kontakten mellom elev og lærer kan økes på. Fundamentalt er hva som skjer i undervisningssituasjonen. Endringer i forholdet mellom elev og lærer henger derfor i stor grad sammen med endringer i undervisningsformer. Undervisningsformer der elevene får større ansvar for egen læring gjennom elevstyrte arbeidsøkter, tema eller prosjektarbeid, er former der lærerens rolle endres fra foreleser til veileder ut fra elevenes behov. Dette skulle tilsi økt kontakt. Mer vekt på tilpasset undervisning for den enkelte og oppfølging av enkeltelever er andre måter målet om økt elevkontakt kan nås på.

En annen sentral betingelse er antallet elever pr. lærer. Jo færre elever hver lærer må forholde seg til til en hver tid, vil også virke inn på elevkontakten. Som vi har sett tidligere stod målet om økt elevkontakt særlig sentralt på de store skolene. Økt lærer- eller voksentetthet er av den grunn også et tiltak for å øke kontakten. Det kan skje gjennom tildeling av økte ressurser, men også gjennom andre måter å organisere undervisningen på.

Å bruke mer tid sammen på andre måter enn gjennom undervisning, kan også virke positivt på elevkontakten. Elevsamtaler, kontakttid og skolen som en arena for andre aktiviteter enn undervisning i løpet av skoledagen er eksempler på annen bruk av tid.

Vi skal i dette kapitlet se hvordan skolene hadde gått fram for å oppnå økt elevkontakt. Hva hadde skolene gjort og hva hadde de oppnådd?

7.2 Læreren som veileder

Spørreskjemaundersøkelsen viste en klar forskyvning i tidsbruken med hensyn til undervisningsformer.

Tabell 7.1 Hva lærerne brukte mer eller mindre tid til under forsøkene (N=1252-1257). Prosent

	Mer tid	Uendret	Mindre tid	Irrelevant
Undervisning i fagene i læreplanen	8	66	22	3
Undervisning i tema og prosjekt	38	55	3	4
Veiledning av elevene	63	34	0	2
Tilrettelegging av elevenes arbeid	47	49	3	2

Tid brukt til veiledning av elevene og tilrettelegging av elevenes arbeid hadde økt mest. Vi ser også at den tradisjonelle fagundervisningen var blitt redusert mens tema- og prosjektarbeid hadde økt gjennom forsøkene. Lærerne ønsket dessuten å kunne bruke mer tid på disse oppgavene og i særdeleshet mer tid til veiledning av elevene. 44 % av lærerne mente de hadde brukt for lite tid til dette. Dette viser en endring i tidsbruk mot mer elevorienterte aktiviteter enn tradisjonell formidling i klasserommet.

Elevrådene var enig i at det hadde skjedd en endring i denne retningen og vurderte økt "ansvar for egen læring" som det mest positive resultatet av forsøkene. Foreldreutvalgene vurderte "engasjementet hos elevene" som mest positivt. Svarene tyder på at forsøkene hadde resultert i en mer elevorientert undervisning.

Tema- og prosjektundervisningen er basert på prinsippet om at elevene lærer ved selv å finne ut av ting; ved å aktivt undersøke og gjøre noe. Innsikt og forståelse fra et tema gir grunnlag for innsikt og forståelse av andre lignende tema. Her er elevenes interesse for et tema utgangspunktet, og det styrer læreprosessen. Lærerens rolle er å bidra med veiledning og innspill. Denne tilnærmingen ligner læringsmetoden i praktiske fag der elevene skal prøve seg fram og lære ved å gjøre noe.

Hva gjorde skolene når de hadde lagt mer vekt på veiledningsbasert undervisning? Undervisningsmetoder som brøt med den tradisjonelle formidlingen, fant vi i mange av skolene. Her ble det vekslert mellom forelesninger for store grupper og veiledning for mindre. Dagen ble delt mellom intensive "forelesningsøkter" og arbeidsøkter der elevene styrte arbeidsprosessen og lærerne var tilgjengelige for veiledning. Arbeidet i arbeidsøktene kunne være både i grupper og individuelt.

Den vanligste endringen i forbindelse med forsøkene, var å gjøre om undervisningstid fra lærerstyrt til elevstyrt tid, dvs. tid der elevene selv kunne velge hvilke skoleoppgaver de ville arbeide med. Denne undervisningsformen ble brukt til å gi rom for større ansvar for egen læring hos elevene som er et av de sentrale målene i læreplanen. Den kan også bidra til en mer tilpasset undervisning og mer kontakt mellom elev og lærer.

7.3 Elevstyrt undervisningstid

I hvilken grad ble elevstyrt undervisningstid som undervisningsform tatt i bruk av skolene under forsøket? Var det forskjell på skolene i hvilken grad de har tatt elevstyrt tid i bruk, og hva innebar elevstyrt tid?

7.3.1 Omfang, innføring, skoleslag og modell

Mange av skolene hadde som tabellen nedenfor viser elevstyrt tid før de begynte med forsøk.

Tabell 7.2 Andel lærere sett i forhold til elevstyrt undervisningstid før og under forsøket. Prosent

	Andel lærere
Hadde elevstyrt undervisningstid før og under forsøket	45
Innførte elevstyrt undervisningstid under forsøket	25
Hadde ikke elevstyrt undervisningstid før eller under forsøket	31
Sum (N)	101 (1133)

Nesten halvparten av lærerne oppga at de hadde hatt elevstyrt tid før forsøket startet opp. Under forsøket hadde ytterligere en fjerdedel av lærerne startet med dette. Elevstyrt undervisningstid var et relativt nytt pedagogisk grep som skolene ikke hadde så lang erfaring med. Flertallet av lærerne som oppga at de hadde elevstyrt tid før forsøket, hadde det bare i noen fag. To av barneskolene vi besøkte hadde begynt med elevstyrt tid i form av fleksitimer året før de gikk i gang med forsøk. De hadde bare benyttet det for de eldste elevene. De gode erfaringene var noe av bakgrunnen for at disse skolene valgte å bli med i forsøk. Lærerne hadde opplevd at elevstyrt fleksitid virket motiverende på elevenes arbeidsinnsats og de ønsket derfor å utvide bruken. Samtidig erfarte de at organisering av fleksitid krevde mer tid til samarbeid

mellom lærerne. Selv om fleksitid kunne organiseres innenfor den ordinære arbeidstiden, meldte det seg et behov for å ha mer tid sammen.

Dette var også erfaringen til to av skolene som hadde innført elevstyrt tid som en del av forsøket; ungdomsskolen i storbyen og videregående skole i storbyen. Ingen av dem hadde organisering av lærerne i team i utgangspunktet, men begge skolene opplevde under forsøket at det var nødvendig med et mer forpliktende samarbeid for å få til mer elevstyrt undervisning.

Det var skoler på høyere nivå som i første rekke hadde brukt forsøket til å introdusere elevstyrt undervisningstid. Ungdomsskolene og videregående skoler var også skoler som i langt mindre grad enn barneskolene hadde tatt i bruk kollektive samarbeidsformer og nyere undervisningsformer før forsøket (kap. 5). På den andre siden var ungdomsskolene de som i størst grad hadde ønsket en mer fleksibel organisering av undervisningen.

Tabell 7.3 Innføring av elevstyrt undervisningstid gjennom forsøket for lærernes del sett i forhold til skoleslag. Prosent

	Barne- skoler	Ungdoms- skoler	1 – 10 skoler	Videregående skoler
Hadde ikke elevstyrt undervisningstid før eller under forsøket	37	17	23	49
Innførte elevstyrt undervisningstid under forsøket	14	45	33	27
Hadde elevstyrt undervisningstid før og under forsøket	49	38	44	23
Sum (N)	100 (544)	100 (197)	100 (235)	99 (77)

Tabellen viser at det var ungdomsskolene som i størst grad hadde benyttet forsøket til å innføre elevstyrt undervisningstid. Når ungdomsskolene også var det skoleslaget som gjennom sine mål og valg av modell signaliserte at de ønsket radikale forandringer, så kan innføring av elevstyrt undervisningstid ses som et ledd i en slik endringsprosess.

Ungdomsskolene valgte i større grad enn de andre skoleslagene modell 1. Vi har også sett at ungdomsskolene var de som ivret mest på å innføre elevstyrt tid. Betydde det at elevstyrt tid i større grad ble valgt av modell 1-skolene?

Tabell 7.4 Innføring av elevstyrt undervisning gjennom forsøket for lærernes del sett i forhold til modell. Prosent

	Modell 1	Modell 3	Modell 4
Hadde ikke elevstyrt undervisningstid før eller under forsøket	27	37	35
Innførte elevstyrt undervisningstid under forsøket	30	19	18
Hadde elevstyrt undervisningstid før og under forsøket	43	44	48
Sum (N)	100 (529)	100 (250)	101 (162)

Tabellen viser at alle modellene ble brukt til å innføre elevstyrt tid. Men modell 1-skolene pekte seg ut ved at en større andel hadde innført elevstyrt undervisningstid enn skoler med de andre to modellene. Det var dermed en viss forskjell i hvor stor grad de forskjellige arbeidstidsmodellene ble brukt til å innføre elevstyrt tid.

Nesten halvparten av modell 4-skolene hadde i følge tabellen elevstyrt tid allerede før forsøket. Det var barneskolene som i størst grad valgte modell 4, og det var barneskolene som hadde kommet lengst i en prosess med endringer av undervisningsformer og kollektive samarbeidsformer. Modellvalget kan tyde på at de i større grad hadde behov for å få til økt kontakt mellom elev og lærer. Vi kan derfor stille spørsmål om elevstyrt undervisningstid ikke uten videre ga tid til økt kontakt mellom elev og lærer, og om det var forskjell mellom skoleslagene her.

7.3.2 Elevstyrt tid - innhold og form

Elevstyrt tid innebar at elevene i bestemte tidsrom i løpet av dagen selv skulle velge hvilke fag og oppgaver de ville jobbe med. Dette skulle bidra til å øke motivasjonen og engasjementet hos elevene samt at de skulle lære å arbeide konsentrert og selvstendig. Innhold, organiseringsmåte og begrunnelser for å innføre elevstyrt tid kunne likevel være svært forskjellig fra skole til skole. Hvor elevstyrt denne tiden egentlig var, kan også diskuteres.

Ved de skolene vi undersøkte nærmere, kunne elevene i den elevstyrte tiden gjøre oppgaver fra arbeidsplanen, holde på med tema- og prosjektarbeid eller jobbe med spesielle emner som de trengte mer trening og øvelse i.

Arbeidet kunne foregå individuelt eller sammen med andre. Mange hadde valgt å gi timene nye navn for å skille mellom lærerstyrte og elevstyrte undervisningsformer. Eksempelvis kunne dette være ”forelesningsøkt og arbeidsplanøkt” eller ”kjernetid og fleksitid”. Ved noen skoler skulle også andre former for elevaktiviteter, som elevråd, skoleavisarbeid, møtevirksomhet for diverse arrangementer osv. gjøres i denne tiden. Argumentet for dette var at det skulle føre til mindre fravær av elever i den tiden da lærestoffet ble gjennomgått.

Den elevstyrte tiden ble vanligvis tatt fra teorifagene; de praktiske fagene ble ikke i like stor grad berørt. På alle skolene var det en diskusjon om teorifagene skulle belastes likt eller om noen skulle skjermes. På barneskolen i storbysentrum ble matematikk, norsk og engelsk skjermet i større grad enn de andre fagene. Ved videregående allmennfag i storbyen ble det tatt en time fra hvert av ”hovedfagene” på grunnkurset. Diskusjonen avspeiler en større debatt om fagenes rangering i forhold til hverandre, men også om hva som ble oppfattet som den viktige formen for undervisning. Selv om elevstyrt tid hadde fått stor oppslutning, ble den lærerstyrte undervisningen fortsatt oppfattet som den viktigste og den som elevene lærte mest av.

Den elevstyrte tiden kunne organiseres på flere måter. Vanligvis innebar den å omdefinere en del av elevenes undervisningstid fra klasseromsundervisning til elevstyrt tid. Omfanget kunne variere. I breddeundersøkelsen kom det fram at blant de skolene som hadde elevstyrt tid, var det like vanlig å benytte 1 til 3 timer pr. uke som 7 til 9 timer. Ved ungdomsskolen i storbyen utgjorde for eksempel den elevstyrte tiden 1/6 av den totale undervisningstiden til elevene. Der hadde de redusert den lærerstyrte tiden i teorifagene fra ordinære 45 minutter til 35 minutter og den overskytende tiden ble da samlet opp og gjort til elevtid. Ved ungdomsskolen på tettstedet var øktene, både de elevstyrte og lærerstyrte, på 30 minutter. Barneskolen på industristedet hadde på sin side beholdt 45 minutters timen og avhengig av årstrinn gjort om mellom 6-8 timer. På ingen av disse skolene hadde undervisningstidens omfang blitt utvidet. Elevene hadde like mange ”timer” som før.

Ved en av skolene vi besøkte, barneskolen i oljebygda, hadde de utvidet skoledagen med en halvtime hver dag. Der var den elevstyrte tiden lagt til midt på dagen i form av en midttime som skulle romme tid både til spising, fritid og skolearbeid. På den måten fikk elevene stort sett gjort unna hjemmearbeidet i denne tiden. Her handlet det da ikke om å omdefinere undervisningstid, men å flytte elevenes arbeidstid fra hjemmetid til skoletid.

Det ble dermed en parallell til det mange skoler mente var viktig å få til med utvidet arbeidsdag for lærerne, nemlig å redusere hjemmearbeidet. En annen måte å organisere de elevstyrte øktene på, var å legge de innimellom ”forelesningene” eller de lærerstyrte timene. En økt med forelesning kunne bli avløst med en eller to økter med arbeidsplanarbeid. Ungdomsskolen på tettstedet hadde prøvd ut flere varianter av dette. Erfaringene til noen av lærerne tilsa at to sammenhengende økter à 30 minutter med ”forelesning” var for lang tid, mens bare en økt med arbeidsplan på sin side kunne bli for knapp. Av den grunn stilte de spørsmål om ikke 45 minutters timen likevel var ganske optimal. Spørsmålet antydte også at lærerne kanskje ikke helt så den store forskjellen i forhold til hvordan de hadde organisert undervisningen tidligere.

En annen form var å legge den elevstyrte tiden til før og etter den lærerstyrte tiden. Flere av skolene vi besøkte, hadde gjort det på denne måten. Da kunne den bli koblet til en fleksitidsordning slik at elevene selv kunne velge når de ville gjøre det arbeidet de skulle i følge arbeidsplanen. På den måten kunne skoledagen strekkes fra åtte om morgenen til tre om ettermiddagen. Dette medførte at alle elevene ikke var på skolen til samme tid, noe som ga økt lærertetthet i fleksitiden.

Elevstyrt tid forutsatte at tilgangen til lærere var fleksibel for å passe elevenes behov. Når elevene jobbet i hvert sitt klasserom, og det var lærere fra ulike fag til stede i klassene, kunne det være vanskelig for elevene å forflytte seg til andre klasserom for å finne en lærer med det rette faget. På ungdomsskolen i storbyen var alle klasserommene på trinnet samlet. Det gjorde det enklere for elevene å bevege seg mellom klasserommene, både for å spørre andre lærere og elever om råd. Den videregående allmennfaglige skolen i storbyen hadde laget et eget arbeidsrom for lærerne i tilknytning til de undervisningsrommene der elevene skulle jobbe med egen arbeidsplan. Med dette var lærerne lettere tilgjengelige, og elevene skulle i prinsippet kunne henvende seg til de lærere de ønsket.

Hvor stor fleksibiliteten for elevene i praksis var og hvor godt den ble utnyttet, var avhengig av hvordan lærerne samarbeidet, hvordan de klarte å utnytte lokalene og hvordan lærerne samarbeidet for å organisere tilgjengeligheten for elevene. I noen situasjoner oppfattet elevene denne undervisningsformen som kaotisk fordi de ikke syntes de fikk tak i de lærerne de ville ha. Elevene på de skolene hvor vi intervjuet var imidlertid enige om at de ønsket en slik undervisningsform. Det de som var misfornøyde ønsket, var at den ble bedre organisert.

7.4 Hva ga elevstyrt undervisning?

7.4.1 Engasjement og ansvar for egen læring

Elevstyrt undervisningstid i form av arbeidsøkter ga større frihet for elevene til å arbeide med det de hadde lyst til. De kunne henvende seg til de lærerne de ønsket, og elevene kunne finne andre elever å samarbeide med enn bestekompisene slik det ellers var vanlig. Når elevene i større grad søkte samarbeidspartnere på omtrent samme faglige nivå som dem selv, hadde barneskolen i storbysentrum erfart at dette hadde ført til et bedre sosialt miljø og at mobbeproblemer i klassen var forsvunnet.

Det kunne være flere begrunnelser for å innføre elevstyrt tid på skolene. Å redusere hjemmearbeidet var sentralt både for barneskolen på industristedet og i oljebygda. Ungdomsskolen i småbyen argumenterte med et behov for å gjøre noe med motivasjonen til elevene. Kan hende var det et særlig viktig argument for ungdomsskolene som er regnet som det skoleslaget som byr på de største utfordringene for både lærere og elever. Fra ungdomsskolen i småbyen kan vi sitere en lærer som fortalte at elevene pleide å kalle skolen for et fengsel, men dette hadde de ikke hørt noe om etter at de under forsøket hadde endret klasserommene og innført mye større elevstyring av tidsbruken. Dette så ut til å være en gjengs erfaring blant lærerne på skoler som hadde innført elevstyrt tid under forsøket.

Tabell 7.5 Lærernes vurdering av engasjementet hos elevene i forhold til hva forsøket har gjort med elevstyrt undervisning. Prosent

	Positivt*	Uforandret	Negativt*	Vet ikke	Sum (N)
Hadde ikke elevstyrt undervisningstid før eller under forsøket	38	52	2	7	99 (334)
Innførte elevstyrt undervisningstid under forsøket	81	17	1	1	100 (274)
Hadde elevstyrt undervisningstid før og under forsøket	57	38	1	4	100 (496)

* Se fotnote til tabell 6.1.

Lærerne mente altså at innføring av elevstyrt undervisningstid hadde ført til økt elevengasjement. 77 % av lærerne mente også at elevstyrt tid hadde ført til en positiv utvikling i elevenes ansvar for egen læring, mens andelen blant lærere som ikke hadde elevstyrt tid som mente dette, var på 37 %.

Elevrådene var enig med lærerne; de som hadde innført elevstyrt undervisningstid mente i større grad at elevenes ansvar for egen læring og engasjement var økt gjennom forsøket.

7.4.2 Tilpasset undervisning

Tilpasset undervisning er blitt et sentralt mål for skoleverket. Tilpasset opplæring innebærer økt differensiering i undervisningen. Målet for tilpasset opplæring er å møte elevene der de er og gi dem faglige utfordringer, veiledning og oppgaver som utvikler deres forståelse og kunnskap innen læreplanens mål. Differensiering i undervisningen er aktualisert både fordi skolen har som mål å integrere alle elever uansett utgangspunkt, men også fordi skolen i større grad skal gi alle elever utfordringer, også de flinkeste elevene. En differensiering oppleves av mange, og spesielt av foreldrene vi har intervjuet, som en mulig trussel mot et ens skoletilbud. Samtidig ønsket foreldrene i spørreskjemaundersøkelsen at det skulle brukes mer tid til tilpasset opplæring.

For å få til bedre tilpasset undervisning til en sterkt differensiert elevmasse, er undervisningsformen med én lærer med ansvar for formidling for en stor klasse lite egnet. I skoleundersøkelsene fant vi at elevstyrte arbeidsøkter var et sted der lærerne prøvde å få til mer tilpasset opplæring. Ved å veilede elevene individuelt eller i mindre grupper kunne lærerne forklare stoffet for elevene ut fra deres individuelle behov. Hvor mye de kunne følge opp elevene individuelt eller ta ut grupper som trengte det til ekstra gjennomgang, var avhengig av ressursene som var tilgjengelig. Med en lærer i en klasse, var mulighetene begrensede. Ved ungdomsskolen i småbyen hadde lærerne i et team slått sammen to klasserom og laget et amfi der stoffet ble gjennomgått for alle elevene. De som syntes de allerede kunne stoffet, kunne sitte på sine arbeidsplasser og arbeide videre med stoffet selv. Utenom forelesningene i amfiet, gikk lærerne rundt og veiledet elevene etter behov.

Breddeundersøkelsen bekreftet lærernes erfaringer om at veiledningsbasert undervisning var egnet til tilpasset opplæring. 67 % av lærerne som hadde elevstyrt undervisningstid oppga at dette hadde ført til en positiv utvikling på tilpasset opplæring, sammenlignet med 46 % av lærerne på skoler som ikke hadde innført dette. Også elevene mente at elevstyrt undervisningstid kunne bety et bedre tilbud til elever på forskjellige nivå. 49 % av elevrådene

ved de skolene som hadde elevstyrt undervisningstid svarte at utviklingen hadde vært positiv på dette området, sammenlignet med 30 % av elevrådene ved de skolene som ikke hadde det.

7.4.3 Positive læringsresultater

Økt vekt på veiledning innebar en endring i lærerrollen. Når større ansvar for læring skulle legges på elevene, måtte lærerne oppgi den sterke styringen og kontrollen over undervisningen. Dette krevde endringer i forberedelsesarbeidet siden lærerne ikke lenger i like stor grad visste hva som ville skje i løpet av timen.

Flere lærere i ungdomsskolen var opptatt av at tema- og prosjektarbeid førte til at elevene ”suset” for mye, og at det ble for mye ”lausdrift”. Når elevene drog til byens bibliotek for å finne stoff om emnet de skulle jobbe med, ble det etter deres mening mye uproduktiv tid som kunne vært benyttet bedre. Det var vanskelig for de fleste lærerne å tro at elevene lærte noe når arbeidet ikke var strukturert av læreren på forhånd, eller at de kunne bli flinke i et fag når læreren ikke hadde gjennomgått alt stoffet. En lærer fortalte at hun ikke hadde følelsen av å få undervist nok fordi mye tid gikk med til elevstyrt undervisning. Men samtidig måtte hun innrømme for seg selv og oss at elevene nok lærte minst like mye som tidligere, kanskje også mer. Flere lærere fortalte at å veilede i elevstyrte økter ga dem innsikt i hvordan elevene lærte på ulike måter. Det var en hjelp til å legge opp arbeidet bedre.

En av lærerne fra yrkesfag i videregående som hadde erfaring fra næringslivet før han ble lærer, mente at det var en kulturforskjell mellom yrkesfagene og allmennfagene. Mens de i industrien og yrkesfagene var vant til å se elevene an før de planla hva de skulle gjøre, var det pensumboka som styrte undervisningen i allmennfagene. I yrkesfagene jobbet de med selvvurderinger og tiltak for å finne ut av hvor elevene var, og så planla de hva som måtte til for å få dem dit de skulle være ved slutten av skoleåret. Allmennlærerne derimot, var vant til å tenke teori og hva de skulle ha gjennomgått av pensum i løpet av året. Det gjorde at de tenkte undervisning på helt forskjellige måter. Det var vanskeligere for allmennfaglærerne å slippe elevene løs i prosjekt for så å stramme inn senere og ta kontroll over prosessen.

Det er derfor mulig at det noen lærere kalte ”sosing” og ”lausdrift” var skritt i en læreprosess for elevene der de lærte å lære og lærte å arbeide med problemstillinger og oppgaver som de skulle løse. Men også lærerne måtte lære å arbeide på andre måter. Mange lærere syntes ikke de kunne det som krevdes i veilederrollen og ikke fikk det til. Andre undersøkelser har også

påpekt at mange lærere føler seg usikre på veilederrollen i tema- og prosjektundervisning (Rønning 2002).

Lærere som var tilstede i elevstyrte arbeidsøker i vår skoleundersøkelse opplevde at de ofte fikk en for passiv rolle og syntes ikke de ble ”brukt” så mye som ønskelig av elevene. Lærerne syntes de fungerte best når de var veiledere i ”sine” fag. Da hadde de en kunnskap, innsikt og erfaring som gjorde at de lettere kunne takle de ”uventede” situasjonene.

Førte så elevstyrt undervisning til bedre læringsresultater?

Tabell 7.6 Lærernes vurdering av utviklingen av læringsresultater i forhold til hva forsøket har gjort med elevstyrt undervisning. Prosent

	Positivt*	Uforandret	Negativt*	Vet ikke	Sum (N)
Hadde ikke elevstyrt undervisningstid før eller under forsøket	30	54	2	14	100 (330)
Innførte elevstyrt undervisningstid under forsøket	56	25	7	12	100 (272)
Hadde elevstyrt undervisningstid før og under forsøket	45	42	4	9	100 (496)

* Se fotnote til tabell 6.1.

Tabellen viser at var en større andel av lærerne som hadde innført elevstyrt undervisningstid som vurderte utviklingen av læringsresultatene som positiv (56 %) enn de lærerne som ikke hadde denne undervisningstiden i forsøket. Elevene var av samme oppfatning som lærerne.

I media, spesielt fra realfagshold, har det vært reist kritikk mot elevstyrt tid og særlig når dette kobles til fleksitid. Fagfolk fra realfagene har tatt opp at valgfrie arbeidsøker kunne gå på bekostning av matematikk når lærerne i faget ikke var tilstede i arbeidsøktene. I spørreskjemaundersøkelsen spurte vi derfor spesielt om hvordan utviklingen i fag som norsk og matematikk hadde vært under forsøket.

Tabell 7.7 Lærernes vurdering av læringsresultater i norsk og matematikk.
Prosent

	Positivt*	Uforandret	Negativt*	Vet ikke	Sum (N)
Læringsresultater i norsk	29	43	4	24	100 (1197)
Læringsresultater i matematikk	26	46	7	22	100 (1211)

* Se fotnote til tabell 6.1.

Vi ser at lærerne mente at læringsresultatene i norsk og matematikk ikke hadde utviklet seg i en negativ retning gjennom forsøkene. Også lærerne i de skolene som hadde innført elevstyrt undervisningstid var enig i dette, og flere som hadde innført slik undervisning, mente resultatene var bedret.

Debatten om realfagenes stilling i skolen og betydningen av lese- og skriveopplæringen i barneskolen, har også ført til en økt fokus mot disse fagene. Ved barneskolen i fjellbygda hadde de samtidig med forsøket jobbet spesielt med lese- og skriveopplæring på småskoletrinnet med svært gode resultater. Det samme hadde barneskolen på industristedet. Ved begge skolene var det samarbeidet mellom lærerne som lærerne tilla størst betydning i læringsprosessen. Gjennom samarbeidet fikk de til å utvikle nye og alternative former for norsk og matematikkopplæringen. At det var litt i underkant av 30 % av lærerne som syntes at forsøkene hadde bidratt til bedre læringsresultater, kan gjenspeile dette.

Når det gjelder læringsresultater, er det vanskelig å si noe sikkert etter så kort tid. Den store gruppen lærere som har svart ”vet ikke” på disse spørsmålene, vitner om at mange syntes det var altfor tidlig å si noe læringsresultater. Lærere som ble intervjuet la vekt på at resultatene kunne være avhengig av kullet og dermed svinge fra år til år.

Vi skal også i neste kapittel se på hva samarbeidet mellom lærerne betyr for vurderingen av læringsresultatene.

7.4.4 Økt elevkontakt

Vi kan stille spørsmål om økt vekt på veiledning gjennom tema- og prosjektbasert undervisning og elevstyrt tid fører til økt kontakt mellom lærer og elev. Disse formene for undervisning var begrunnet med at elevene skal ha mer ansvar for egen læring og lære å jobbe mer selvstendig. Dette kunne tenkes å stå i motsetning til økt kontakt mellom lærer og elev. De lærerne vi intervjuet hadde forskjellige erfaringer på dette området. Noen

syntes de fikk utnyttet tiden hvor elevene skulle arbeide med stoffet på egen hånd til å følge opp de elevene som til en hver tid hadde behov for det. De brukte for eksempel arbeidsplanøktene eller fleksitimene til individuell veiledning ved å gjennomgå og ”rette” skriftlige oppgaver sammen med hver enkelt elev. Andre lærere ventet mer på innspill fra elevene.

I hvilken grad læreren opplevde at dette fungerte, var til dels avhengig av hvor ”styrt” arbeidsøkta var. Ved ungdomsskolen på tettstedet ga de uttrykk for at arbeidsøktene fungerte best dersom elevene arbeidet med det faget som læreren som var tilstede hadde, for eksempel at de jobbet med engelsk når det var en engelsklærer tilstede. I noen grad ble arbeidsøktene styrt ved denne skolen. I den arbeidsøkta som fulgte etter en lærerstyrt økt (forelesning) skulle elevene jobbe med det samme faget med vedkommende lærer til stede. En slik styring kunne likevel ikke gjelde konsekvent hvis hensikten skulle være å gi elevene mer ansvar for egen læring. I elevstyrt tid skulle elevene også kunne jobbe med andre fag enn det som læreren som var tilstede, underviste i.

Lærerne som var med i forsøk, var likevel ikke i tvil om at elevstyrt tid førte til mer kontakt mellom elev og lærer. 89 % mente at elevkontakten var økt gjennom innføring av elevstyrt undervisningstid. Lærerne som ble intervjuet trakk også fram andre sider ved elevstyrt undervisningstid som kunne bidra til å øke kontakten mellom elev og lærer. For det første fikk elevene kontakt med flere lærere på skolen, også lærere som de tidligere hadde hatt et perifert forhold til fordi de ikke var ”deres”. Dette førte til at elevene lettere kunne søke råd hos flere. Det bidro dessuten til at elevene kunne oppleve lærerne på andre måter ved at de viste fram sider av seg selv som ikke var så knyttet til ”faget”. Lærerne ble også mer en helhetlig gruppe.

Samtidig sa 63 % av lærerne som ikke hadde elevstyrt tid at også de hadde sett en positiv utvikling av kontakten mellom elev og lærer. Andre tiltak var derfor også av betydning for å få til økt elevkontakt. Å øke lærer- eller voksentettheten gjennom ulike måter var ett grep, å gi tid til å være sammen utover selve undervisningstimene et annet.

7.4.5 Foreldrene og elevstyrt undervisningstid

Når skolene innførte elevstyrt undervisningstid, ga det elevene rom for å gjøre hjemmearbeidet på skolen med lærer til stede i stedet for hjemme. Når elevene gjorde alt skolearbeidet på skolen, førte det til usikkerhet blant foreldrene og behov for innsikt og informasjon fra skolen. Dette var problemer som alle skolene hadde opplevd da de startet med elevstyrte økter. Foreldrene som var vant til å følge med i hva barna holdt på med, ble

frustrerte når de ikke hadde oversikt over skolearbeidet. Vi så dette også i breddematerialet.

Skolene hadde svart på dette på ulike måter. Barneskolen i storbycentrum hadde tatt en runde med informasjon til foreldrene og dessuten gitt hjemmelektur i ett fag hver uke slik at foreldrene fikk innsikt i hva elevene holdt på og kunne følge opp det faget. Andre hadde måttet ta informasjonsoppgaven i forhold til foreldrene mye mer alvorlig enn tidligere og ga dem planer og oversikt over hva de skulle jobbe med og eksempler på elevarbeidene slik at foreldrene lettere kunne følge med. Aktive foreldre ble oppfattet som en ressurs i skolen, men den nye organiseringen av undervisningen var i mange tilfeller ikke tenkt i forhold til hvordan denne ressursen skulle brukes. Når foreldrene ble frustrert, kunne de bli opplevd som et problem som en måtte beskytte seg mot.

Forholdet til foreldre og bruk av deres ressurser er derfor et viktig område for videre arbeid i forbindelse med den nye skolehverdagen.

Flere foreldrerepresentantene problematiserte i intervju spørsmålet om alle fag egnede seg til at elevene kunne ta ansvar for dem selv. Noen var bekymret for språkfagene, andre for matematikk. I breddeundersøkelsen så vi ikke dette. Foreldrerådene ved skoler som hadde elevstyrt undervisningstid vurderte ikke læringsresultatene annerledes enn foreldrerådene ved skolene som ikke hadde det.

7.5 Økt lærertetthet

Den vanligste måten å øke lærertettheten på, har vært å bruke ulike former for tolærersystem, f.eks. ved å dele klassene eller ved å ha to lærere i klassen samtidig. Dette er et system som har eksistert i flere tiår. I hvilket omfang dette har vært mulig, har vært avhengig av skolens og kommunens økonomi. Gjennom skolebesøkene så vi at skolene forsøkte å utnytte de mulighetene de hadde innenfor sine økonomiske rammer, f.eks. ved å bruke vikarbudsjetter og spesialpedagogiske midler til å sette inn ekstra ressurser.

Å utnytte vikarmidler til ordinær lærerressurs lot seg lettere få til der skolene hadde etablert selvstyrte team som skulle forvalte "sine" ressurser. Ettersom teamet forvaltet alle ressursene, var det en del av avtalen med skoleledelsen at de overtok undervisningen for de andre lærerne i teamet ved kortvarig fravær. Dermed var det en lærer som kjente elevene som overtok. Når undervisningsformene ble endret, kunne integrering av elever med spesielle behov foregå ved at ekstraressursene gikk inn i teamet som

hadde ansvar for klassen eller trinnet og førte til en generelt større lærertetthet. Da ble det mulig å dele opp elevene i mindre grupper og i større grad differensiere lærernes innsats i forhold til elevenes behov. På denne måten kunne elever med særskilte behov lettere følges opp i den ordinære undervisningen.

Flere av skolene opererte med storklasseundervisning. Det ga muligheter for økt lærertetthet i arbeidsøker eller gjennom gruppeundervisning. Ved barneskolen i fjellbygda var de to parallellene på småskoletrinnet slått sammen og hadde et felles ”klasserom”. Lærerne forberedte ”sine” fag og formidlet dem til alle gruppevis. Etterpå kunne elevene jobbe med faget og få individuell veiledning av lærerne som var tilstede. Dette forutsatte at skolen hadde egnede lokaler både for å kunne samle mange elever og for å kunne dele dem inn i mindre grupper. Ved den videregående skolen i småbyen hvor elevantallet i hver klasse tilsa at sammenslåing av klassene i teorifag kunne ha ført til en bedre utnyttelse av lærerressursene, gjorde romsituasjonen dette vanskelig.

En tredje måte å få til økt lærertetthet på, var å koble den elevstyrte tiden til fleksitid for elevene. Når elevene kunne velge når de ville være på skolen i 6-7-8 timer pr. uke, spredte de seg utover dagen. Noen kom tidlig om morgenen, andre satt på skolen utover ettermiddagen. På den måten ble det færre elever pr. lærer i perioder av dagen. På skoler der det var skolefritidsordninger, kunne samarbeid med personalet på SFO gi økt voksentetthet i skoledagen. Barneskolen i oljebygda benyttet personalet ved SFO i den utvidede midttimen når elevene skulle arbeide med hjemmeoppgavene.

Det var ulike meninger blant lærerne som vi intervjuet om bruk av fleksitidsordninger. Mange lærere i barneskolene var skeptiske til fleksitid i barneskolen, i alle fall på småskoletrinnet. Barneskolen i storbysentrum hadde innført fleksitid i forbindelse med forsøket for 7. klassetrinnet med godt resultat, men de hadde også laget faste timeplaner for elever som ikke kunne håndtere fleksibiliteten. På ungdomsskolen mente flere lærere at det ville vært en fordel med fleksitid, blant annet var det interesse for dette ved ungdomsskolen i småbyen. De hadde erfart at de flinkeste og svakeste elevene brukte arbeidsøktene godt, men de andre kunne ha en tendens til å bruke tida til å være sosiale og ikke få gjort det de skulle. Ved hjelp av fleksitid mente de at de kunne få elevene til å bli mer bevisst og bruke arbeidsøktene mer effektivt.

7.6 Kontakttid og åpen skole

Tid til kontakt med elevene kunne også skje utenom undervisningstiden. Kontakttid, elevsamtaler og åpen skole var tre måter å møte elevene på. Ungdomsskolen på tettstedet hadde valgt modell 4 nettopp for å få tid til mer kontakt og en annen type kontakt mellom lærer og elev. Hensikten var å få til at hver enkelt elev hver dag hadde en personlig kontakt med klassestyrer eller fastlærer. På den måten ønsket skolen å oppnå at alle elevene ble ”sett”. Klassene var her delt i to og hver gruppe hadde en fastlærer. Et kvarter hver morgen før skoledagens begynnelse og et kvarter etter dagens siste time var satt av til denne kontakten.

Det var ellers vanlig å ha elevsamtaler der elevene ble tatt ut av timene for å snakke med klassestyrer/fastlærer. På barneskolene var det imidlertid problematisk å ta elever ut av undervisningen fordi elevene stort sett hadde klassestyrer/fastlærer i alle timene. Dermed måtte elevsamtalene finne sted etter skoletid, og dersom elevene skulle hjem med skolebuss, var ikke dette mulig hvis det bare var en lærer i klassen. Der klassene var slått sammen slik som i fjellbygda, industristedet og storbysentrum, var det mulig for en av lærerne å samtale med elever i skoletida. Disse skolene var imidlertid mest opptatt av at økt lærertetthet gjorde det mulig å ”se” de individuelle elevene bedre og følge dem opp i timene.

Åpen skole for elevene la til rette for at elevene kunne gjøre hjemmearbeid på skolen, tid til prosjektsamarbeid, fritidsaktiviteter eller ”bare” å være sosiale på skolen. Nesten 3/4 av elevene i spørreskjemaundersøkelsen rapporterte at de kunne være på skolen utover undervisningstiden. Et flertall kunne også være i undervisningsrommene utenom undervisningstid. Nesten halvparten kunne benytte skolens datautstyr etter skoletid.

Barneskolen på industristedet var et godt eksempel på hvordan skolen hadde endret seg fra å være stengt til å bli åpen for elevene. Mens skolen tidligere bare var tilgjengelig for elevene i undervisningstiden, var den nå åpen for elevene fra åtte til halv fire hver dag med unntak av mandag morgen og onsdag ettermiddag. Elevene i barneskolen i fjellbygda ønsket å kunne komme på skolen før skolestart og være inne dersom det var kaldt eller vått. De ville gjerne ha mer tid sammen utenom undervisningen. Utsagn fra elever i flere av skolene kan tyde på at skolen som en sosial arena for barn og ungdom der de kunne være sammen på egne premisser, har vært undervurdert for elevenes trivsel.

7.7 Konklusjon

Det overordnede målet om økt elevkontakt ble realisert på forskjellige måter gjennom forsøket. Både endringer i undervisningsformene, tiltak for å øke lærertettheten og tid benyttet spesielt for annen type kontakt med elevene ble tatt i bruk. Skolene som var i forsøk hadde endret seg i retning av en mer elevorientert skole.

Dette skjedde blant annet gjennom en omlegging av undervisningen mot mer veiledningsbasert undervisning som tema- og prosjektundervisning og elevstyrt undervisningstid. Et flertall av skolene hadde innført elevstyrt tid. I særlig grad gjaldt det ungdomsskolene. Ungdomsskolenes preferanse for modell 1 og elevstyrt undervisningstid kan tyde på at de var spesielt opptatt av endringer i retning av kollektive samarbeidsformer og andre undervisningsformer for å få til økt kontakt mellom elev og lærer. Barneskolene derimot kan i større grad ha vært opptatt av andre tiltak for å nå dette målet. Slike tiltak kan ha vært økt lærertetthet, elevsamtaler og åpen skole.

Elevstyrt undervisningstid ble brukt til å realisere mål om mer ansvar for egen læring, elevengasjement og tilpasset undervisning, og i så måte har de vært et middel for å nå målene i læreplanen. Elevstyrt tid forutsatte ikke nødvendigvis mer tid, men en tilgjengelighet på andre tidspunkt for lærerne enn før. Det forutsatte en større grad av tilstedeværelse.

Det var en større andel lærere som hadde innført elevstyrt undervisningstid gjennom forsøket som vurderte at forsøket hadde hatt positive effekter for å nå målene med forsøket enn de som hadde elevstyrt undervisning i utgangspunktet, og særlig de som ikke hadde innført elevstyrt undervisningstid. De lærernes som hadde innført elevstyrt undervisningstid rapporterte også at deres arbeidsmotivasjon var økt. Elevene i skoler med elevstyrt undervisningstid var også mer fornøyd med resultatene enn andre elever.

8. Tid til en kollektiv lærerrolle

8.1 Innledning

I dette kapitlet vil vi gå inn på det andre hovedmålet som skolene hadde med forsøket: bedre samarbeid mellom lærerne. Hvordan realiserte skolene dette målet? Vi har sett at mer elevorientert undervisning utfordret den tradisjonelle lærerrollen. Målet om mer samarbeid mellom lærerne handlet også om bedre å møte utfordringene i det nye læreplanverket.

Økt samarbeid mellom lærerne var ett av de to viktigste målene med forsøkene. Utvidet arbeidstid skulle gjøre lærerne mer tilgjengelige for elever og foresatte, men også for kollegene og legge til rette for mer samarbeid. Lærerne oppfattet også økt samarbeid som et av de viktigste resultatene av forsøkene og 74 % mente at samarbeidet mellom lærerne hadde hatt en positiv utvikling.

De fleste lærerne mente at viktige sider ved deres arbeidssituasjon som lærere var blitt bedre gjennom forsøkene. Det var imidlertid et mindretall som mente forsøket hadde ført til større arbeidsbelastning. I dette kapitlet skal vi gå nærmere inn på lærernes arbeidssituasjon i forsøkene.

8.2 Samarbeid, men ikke om fag?

Samarbeid mellom lærere kan ha forskjellige form og innhold. Det kan dreie seg om å møtes for å diskutere generelle problemstillinger om pedagogikk og arbeidsmåter i faget eller skolen, utveksling av undervisningsopplegg eller tiltak overfor enkeltelever. Hva hadde lærerne under forsøket samarbeidet om og hvorfor hadde samarbeidet utviklet seg i så positiv retning?

Først og fremst brukte lærerne mer tid på samarbeid på klassetrinnet. 65 % av lærerne rapporterte at de brukte *mer* tid på arbeidsplassen til dette. Når 1 av 5 lærere likevel mente at de brukte for lite tid til samarbeid på trinnet, tyder dette på at samarbeid på trinnet ble oppfattet som viktig og nyttig. Halvdelen av lærerne rapporterte at samarbeid i form av møter og planlegging på skolenivå også økte, men det var svært få som ønsket å bruke mer tid på dette.

Gjennom intervjuene på skolene fant vi også at samarbeid om det daglige arbeidet som gjaldt undervisning og klasseansvar ble opplevd som meningsfullt. Generelle møter på skolen ble derimot ikke opplevd som så

nyttige. Dette er det samme som en undersøkelse om trøtthet fant blant lærerne i to skoler. Lærerne i denne undersøkelsen opplevde at arbeidsdagen var blitt mer slitsom ved at det var mange flere felles møter om ”policy”-spørsmål og generelle ting rundt de nye reformene. Møter på trinnet ble derimot opplevd som meningsfulle nettopp fordi de handlet om elevene og undervisningen (Lilleaas & Widerberg 2001).

Skolene brukte mer tid på samarbeid på trinnet og fellesmøter på skolen gjennom forsøkene. Det kan imidlertid se ut som dette hadde gått på bekostning av andre former for samarbeid, som samarbeid mellom trinn og fagsamarbeid. I tabellen nedenfor viser vi tallene fra breddeundersøkelsen om dette.

Tabell 8.1 Andel lærere som synes det brukes for lite tid til ulike samarbeidsoppgaver (N=1272-1274). Prosent

Oppgaver	Andel som synes det brukes for lite tid
Samarbeid på tvers av trinn	42
Fagsamarbeid	54

I underkant av halvparten av lærerne mente det ble brukt for lite tid på samarbeid mellom trinn gjennom forsøket, og vel halvparten mente at det samme var tilfelle når det gjaldt fagsamarbeidet.

I barneskolen vil det ikke være så stort skille mellom samarbeid og fagsamarbeid fordi lærerne på barneskolen stort sett har samme utdanningsbakgrunn og underviser i flere fag. I ungdomsskolen og videregående skole er dette annerledes. Her finner vi i større grad lærere som underviser i bestemte fag og har en spesialisert fagutdanning. Blant disse lærerne vil det være behov for samarbeid med andre lærere med samme fagutdanning på skolen. Både på ungdomsskoler og videregående skoler fant vi fagseksjoner som var mer eller mindre fast organisert som møteplass for lærere i samme fag. Breddematerialet viser svarene fordelt på skoleslag:

Tabell 8.2 Andel lærere som synes det brukes for lite tid til ulike samarbeidsoppgaver i forhold til skoleslag. Prosent

	Barne- skole	Ungdoms- skole	1-10 skole	Videregående skole
Samarbeid på tvers av trinn	35	65	42	37
Fagsamarbeid	45	71	59	51
(N)	(601-602)	(223-224)	263-264)	(99-101)

Vi ser der at det spesielt var lærerne i ungdomsskolene som ønsket mer samarbeid på tvers av trinn og mer fagsamarbeid. Utfra målsetningene i læreplanverket vil det være behov for mer tverrfaglig tilnærming gjennom tema og prosjektundervisning. Dermed vil samarbeid på tvers av fag i større grad vektlegges.

At lærerne på videregående skole i mindre grad enn lærerne på ungdomsskolen etterlyste fagsamarbeid, kan skyldes flere forhold. For det første var majoriteten av de videregående skolene i forsøkene yrkesfaglige eller kombinerte. I denne typen utdanning er faget/fagene basis for klasseorganiseringen (grunnkurs og videregående kurs). Her er det derfor liten motsetning mellom team rundt klassene og fagsamarbeid. For det andre er det mulig at de videregående skolene som er med i forsøket ikke har konsentrert seg om teamsamarbeidet om *klassene*. På den videregående skolen for allmennfag i storbyen var målsetningen for arbeidstidsforsøket å få tid til tverrfaglig tema- og prosjektarbeid for elevene på grunnkurs allmene og økonomiske fag på tvers av klassene. På den videregående skolen i storbyen følte ikke lærerne at det tverrfaglig samarbeidet gikk på bekostning av det faglige. Flere av dem vi intervjuet så det snarere som en styrking av eget fag. Gjennom samarbeidet med andre så man aspekter ved eget fag man ikke hadde sett tidligere.

I ungdomsskolen rapporterte 47 % av lærerne at de brukte mindre tid på samarbeid på tvers av trinn gjennom forsøkene. Selv om de mente samarbeid i team om undervisningen og klassen(e) de hadde ansvar for var viktig, så det ut til at tiden til dette samarbeidet hadde gått på bekostning av tid til samarbeid på tvers av trinnene. Ungdomsskolene var de som i størst grad ønsket mer tid til slikt samarbeid.

8.3 Mot en kollektiv gjennomføring og planlegging av undervisningen

Samarbeid om planlegging og gjennomføring av undervisning er ikke noe nytt i skolen. Dette gjelder også forsøksskolene. Forsøksskolene var verken de mest avanserte skolene når det gjaldt utvikling av nye undervisningsformer eller de som var kommet kortest. De befant seg stort sett midt i ”feltet”. Det er vanskelig å måle graden av samarbeid om planlegging og gjennomføring av undervisning siden dette handler like mye om kvalitet som om mengde. Gjennom breddeundersøkelsen har vi likevel prøvd å finne noen indikatorer som kan si noe om hvor skolene var før forsøket og hvordan de hadde utviklet seg gjennom forsøket. I tabellen nedenfor finner vi en oversikt over de viktigste indikatorene.

Tabell 8.3 Andel lærere med ulike undervisnings- og organisasjonsformer før og under forsøket (N=1137-1306). Prosent

	Før forsøket	Under forsøket
Undervisning i klasser	92	83
Undervisning på tvers av klasser	32	56
Undervisning på tvers av trinn	22	32
Arbeidslag, team eller lignende på trinnet	71	75
Arbeidslag, team eller lignende over flere trinn	36	43
Arbeidslag, team eller lignende i forhold til fag	13	15
Gjennomføring av undervisningen individuelt	49	34
Gjennomføring av undervisningen i samarbeid med andre lærere	22	30
Gjennomføring av undervisningen både individuelt og i fellesskap med andre lærere	65	81
Planlegging sammen med andre lærere til fast tider	44	63

En stor del av lærerne hadde klassevis undervisning før forsøket. Denne andelen ble noe men ikke vesentlig mindre som følge av forsøket. I forsøket hadde fremdeles 83 % av lærerne undervisning i klasser. Derimot ser vi at andelen som underviste på tvers av klasser var økt gjennom forsøket. Dette tyder på at selv om klasseundervisningen fremdeles var den dominerende, var det skjedd en utvikling mot undervisning på tvers av klasser. Det var også noe økning i undervisningen på tvers av trinn, og færre lærere gjennomførte undervisningen alene og flere i samarbeid med andre lærere.

Planlegging sammen med andre lærere til faste tider var også økt, og dette tyder på et fast og planlagt samarbeid om undervisningsplanlegging.

8.3.1 Team som organisasjonsprinsipp

Bruk av team og samarbeid på tvers av klasser hadde eksistert lenge i norske skoler før forsøkene. Vi ser av breddematerialet at det var barneskolene som i størst grad hadde kollektive undervisningsformer før forsøkene:

Tabell 8.4 Individuell og kollektiv gjennomføring av lærernes undervisning sett i forhold til skoleslag*. Prosent

	Barne- skole	Ungdoms- skole	1-10 skole	Videregående skole
Individuell gjennomføring både før og under forsøket	33	33	31	34
Forlatt individuell gjennomføring under forsøket	13	23	17	31
Hadde en grad av kollektiv gjennomføring både før og under forsøket	54	44	52	35
Sum (N)	100 (559)	100 (203)	100 (246)	100 (85)

*Tabellen er basert på lærernes besvarelser om hvordan de praktiserte gjennomføringen av undervisningen før og under forsøket

Selv om skolene allerede hadde kollektive undervisningsformer, betydde innføringen av team som grunnleggende enhet i organisasjonen i forbindelse med forsøkene ofte en endring av tidligere praksis. For det første så vi at arbeidslaget eller teamet ble gjort *kollektivt ansvarlig for undervisningen* på trinnet eller klassene som teamet omfattet. Dette ansvaret kunne legges til arbeidslag for flere trinn, som vi har sett på barneskolen på industristedet, på ett trinn som ved barneskolen i fjellbygda og den videregående yrkesfaglige skolen i småbyen, eller for noen klasser på trinnet, som vi så ved ungdomsskolen i småbyen. Når arbeidslaget dekket flere trinn, kunne det være team på trinnet i tillegg.

Det kollektive ansvaret for undervisningen kunne gjennomføres på flere måter. Det kunne være felles planlegging på tvers av klassene, men individuell gjennomføring av undervisningen, slik vi så det i ungdomsskolen i småbyen og ungdomsskolen på tettstedet. Det kunne være felles planlegging og samarbeid ved at lærere underviste i hverandres

klasser på sine spesialområdet, slik vi så det på den yrkesfaglige videregående skolen i småbyen. Det kunne også være felles planlegging av undervisningen som ble gjennomført individuelt i klassene, eventuelt kombinert med felles planlegging og gjennomføring av tema- og prosjektundervisning på tvers av klassene slik vi bl.a. så det i den yrkesfaglige videregående skolen i småbyen. Til slutt kunne det være både felles planlegging og felles gjennomføring av undervisning på tvers av klassene, ofte kombinert med en formell eller uformell nedlegging av klassen som enhet, slik vi så det i barneskolene i storbyen, på industristedet og i fjellbygda og i ungdomsskolen i småbyen.

I tillegg til fordeling av ansvar var det også innenfor teamet en kollektiv avklaring om hvem av lærerne som skulle ha ansvar for forskjellige oppgaver. Det kunne være oppfølging av elevene, gjennomgang av bestemte fag eller ansvar for grupper av elever med prosjektoppgaver. Lærerne i barneskolene syntes at de gjennom den kollektive organiseringen hadde fått et mye større spillerom som lærer. De trengte ikke lenger å være like flinke på alle punkter i læreplanen, men kunne brukes til det de kunne best. For barneskolelærerne betydde teamorganiseringen rom for større individuell tilpasning i undervisningssituasjonen: ”Nå snakker du om Gauguin, for det kan du, mens jeg snakker om noen norske malere!”

På videregående skole la de mer vekt på det tverrfaglige samarbeidet som teamet ga mulighet til. En lærer i videregående skole fortalte at hun med over 25 års fartstid i skolen var i ferd med å føle seg utbrent. Gjennom forsøket fikk hun imidlertid sett at det hun kunne, kunne kobles til mange andre fag og brukes sammen med andre fag. Forsøket ble ”en ny vår” med nye impulser gjennom samarbeidet med andre lærere.

Å være kollektivt ansvarlig i team kunne innebære en rekke oppgaver:

- Teamet la undervisningsplaner og timeplaner (elevplaner, lærerplaner og romplan)
- Teamet eller arbeidslaget fikk tildelt lærerressursene og fordelte dem selv. Dette kunne innebære at teamet fikk rådighet over potten som lærerne til sammen ville ha utløst som ressurs.
- Vikar og spesialpedagogiske midler kunne legges til teamet slik at lærerne selv kunne overta for hverandre ved kortere fravær og avspasere etter avtale med hverandre
- Leseplikten ble gjort lik der den var forskjellig (f.eks. mellom yrkesfagene og allmennfagene i videregående skole)
- Bruk av bunden tid ble bestemt og fordelt av teamet
- Teamet delte på klassestyrerressursen og klassestyreransvaret

Når teamet overtok ansvaret for planlegging, undervisning og forvaltning av ressursene, representerte dette en flytting av ansvar både fra den enkelte lærer og fra skoleledelsen til teamnivå. Utformingen av undervisningen ble i mindre grad bestemt ovenfra. Denne desentraliseringen av ansvar for planleggingen av undervisningen mente lærerne var en fordel. Dersom ressursene også fulgte ansvaret, ga det dem både større handlingsrom og større motivasjon. Men det var en krevende arbeidsform. Vi kommer tilbake til dette i drøftingen av arbeidsbelastning og motivasjon.

8.3.2 Forutsetninger for teamorganisering

En forutsetning for å få teamet eller arbeidslaget til å fungere godt, var at klassestyrer og lærere hadde nok tid tilgjengelig. Der hvor klassestyrer ikke hadde mer enn 50-60 % stilling tilgjengelig for teamet på grunn av andre forpliktelser eller deltidsansettelse, var det vanskelig å få tid til samarbeid. Dette gjaldt også lærere i deltidsstillinger i teamet. Det så ut til at en stillingsandel mindre enn 80 % skapte problemer for samarbeidet. Flere av lærerne tok opp at en konsekvens av teamansvar for undervisningen, var at klassestyreransvaret burde fordeles. Dette var imidlertid avhengig av at lærerne i teamet hadde lik eller nokså lik stillingsandel. Deling av klassestyreransvaret betydde etter lærernes mening at kvaliteten på den individuelle vurderingen av elevene ble mye bedre, og dermed også forberedelsene til elev- og foreldresamtaler. Dette arbeidet ble også mindre belastende når det kunne deles på flere.

Teamstørrelsen var også viktig for mulighetene til felles planlegging og gjennomføring av undervisningen. Der det var mange lærere involvert i klassene som soknet til teamet og lærerne i tillegg underviste i andre klasser og på flere trinn, var det vanskelig å samle dem og få til et godt fungerende team. Flere lærere måtte da delta i flere team og dette gjorde arbeidsdagen for komplisert og ga dem mye ekstraarbeid. Ved den yrkesfaglige videregående skolen i småbyen hadde de bevisst ansatt allmennlærere som kunne undervise i flere fag slik at disse kunne delta i team rundt yrkesfagklassene på lik linje med yrkesfaglærerne. De hadde fått til velfungerende team fordi de hadde organisert teamet rundt yrkesfaglærere og de allmennfaglærere som underviste i flere fag. Faglærere i kroppsøving, kunst og håndverk og lignende som ikke hadde andre fag, falt som regel mellom teamene og var vanskelig å organisere til felles planlegging. Dette var et problem i alle skoleslag.

Blant de skolene vi har intervjuet, var det barneskolene som var kommet lengst i teamsamarbeid om undervisningen. Barneskolen på industristedet hadde løst opp klassene og planla og forberedte undervisningen felles.

Barneskolen i fjellbygda hadde gjort dette på småskoletrinnet og barneskolen i storbyen gjorde det på 7. trinn. Ungdomsskolen i småbyen hadde også gjort forsøk med oppløsning av klassene og gjennomførte dette i noen grad på noen av trinnene. Forutsetningene for å få til felles planlegging og undervisning på tvers av klassene var gode der klassene ikke var for store slik at 2-3 lærere pluss eventuelt ekstraressurser kunne dele opp elevgruppa i hensiktsmessige mindre grupper.

En forutsetningen for å få til oppløsning av klassene og/eller mer gruppeundervisning, var at romsituasjonen var slik at alle elevene i klassene som hørte til teamet kunne samles og det i tillegg fantes arealer der det gikk an å undervise i mindre grupper. Dette kunne gjøres når lokalene var så store at elevene kunne deles opp i grupper, eller når det fantes mindre rom i tillegg til ”klasselokalene”. I svært mange av skolene var klasserommene små og klassene fulle. I ungdomsskolen i småbyen opplevde lærerne at det var vanskelig å undervise to klasser på 60 elever fordelt over to små klasserom. Dette begrenset teamenes muligheter. De kunne planlegge sammen, men undervisningen måtte foregå klassevis med en lærer.

Spesialrom begrenset også mulighetene til felles ansvar og undervisning på tvers av klasser. Dette fant vi særlig i videregående skole der lærerne var spesialiserte. Vi ser også av breddeundersøkelsen at nesten halvparten av lærerne (45 %) nevnte rom som et viktig hinder for å få til målsetningene med forsøket. De andre viktigste hindringene var tid (30 %) og økonomi (22 %).

Det kan se ut som om det var lettere å se teamet som en organisatorisk enhet med ansvar for gjennomføring av undervisningen på skoler hvor det var flere klasser på trinnet. Barneskolen i oljebygda hadde bare én klasse på hvert trinn. Her var teamsamarbeidet på småskoletrinnet (1.-4. klasse) en møteplass og et møtested for planlegging, men ikke noe som grep inn i den enkelte lærers undervisning.

Store skoler med mange klasser kunne utvikle fag- og trinnsamarbeid på overordnet nivå, men dersom undervisningen skulle planlegges og gjennomføres i fellesskap, trengte de mindre team. Intensivt teamarbeid rundt undervisningen kunne føre til at samarbeidet på tvers av teamene på trinnet ble skadelidende. Samarbeid på tvers av team var avhengig av at det fantes tid nok til trinnsamarbeid og at de som følte hvor skoen trykket, hadde ansvaret for å organisere slikt samarbeid. Lærerne ved ungdomsskolen i småbyen hadde opplevd at fag- og trinnsamarbeidet ble skadelidende fordi ledelsen hadde tatt ansvar for dette samarbeidet. De opplevde i mindre grad behovet enn lærerne på trinnet og i fagseksjonene

gjorde. Når ledelsen hadde ansvaret, ble det som oftest til at ledelsens problemer ble tema for møtene på tvers i skolen.

8.3.3 Belastningene

En arbeidsmiljøundersøkelse blant lærere fra 1995 viste at lærerne opplevde stort arbeidspress, og større arbeidspress enn grupper som bedriftsledere, sykepleiere og høyere utdannet helsepersonell (Midtlyng 1997). Totalt ble læreryrket karakterisert som et av de mest belastende. Lærerne var styrt av timeplanen, og de hadde siden 1989 i økende grad opplevd å være styrt fra ledelsens side i arbeidstiden. Den økte tilstedeværelsesplikten kan være en av forklaringene på dette. Selv om lærerne opplevde stor frihet i arbeidet, innflytelse på arbeidssituasjonen og sosial kontakt som positive sider, var det belastende å i økende grad måtte forholde seg til så mange oppgaver at det gikk ut over konsentrasjonen. Konflikter utad med elever og foreldre ble også opplevd som belastende. Riktignok var ikke langtidsfraværet så stort, men mange gikk på jobb selv om de hadde helseplager. Lærerne hadde et relativt høyt korttidsfravær som kunne tolkes som uttrykk for belastningene i yrket (Midtlyng 1997). Korttidsfravær som forebygging av langtidsfravær er godt kjent fra arbeidsmiljøforskningen (Brandth 1982), og lærerne i Lilleaas & Widerbergs (2001) forskning fortalte at de brukte korttidsfravær for å ta seg inn når de følte at belastningene ble for store. Da visste de at det ble satt inn vikar. Belastningene i læreryrket var også en viktig motivasjon for å sette igang forsøk med ny arbeidstid.

Selv om 28 % av lærerne syntes arbeidsbelastningene hadde utviklet seg i positiv retning gjennom forsøkene, rapporterte 30 % at belastningene i arbeidet hadde økt.

I intervjuene var lærerne på småskoletrinnet spesielt fornøyd med den nye skoledagen. De fortalte at de fikk planlagt undervisningen i teamet på skolen og i stor grad fikk fri om kveldene og i helgene. Lærerne fortalte også at ved å gå bort fra en fast timeplan, kunne de organisere undervisningen i bolker og veksle mellom formidling og arbeidsøker der elevene kunne holde på med oppgavene i arbeidsplanen. I arbeidsøktene veiledet lærerne elevene med det de holdt på med. Lærerne opplevde at den fleksible organiseringen løste opp den hektiske timeplanstyrte lærerhverdagen.

Ved ungdomsskolen i storbyen hadde de innført arbeidsøker i undervisningen for å øke elevenes ansvar for undervisningen. For å få tid til dette, hadde de redusert "forelesningstimene" til 35 minutter. De beholdt da det samme antall timer som før forsøket, men fikk frigjort tid som ble lagt til elevstyrt tid før og etter "kjernetiden". Dette hadde imidlertid ført til at

arbeidsdagen for lærerne ble enda mer hektisk enn tidligere når de bare skulle bruke 35 minutter på formidling på faget. Lilleaas og Widerbergs (2001) undersøkelse om trøtthet fant at timeplanorganiseringen med intensive økter med full konsentrasjon foran klassen ble opplevd som belastende av lærerne. De var helt avhengige av å få slappet av mellom øktene. Det ser ut til at de korte forelesningsøktene i ungdomsskolen i storbyen økte arbeidspresset selv om økter med elevstyrt undervisningstid ga mer ro. Også i barneskolen i storbyen fortalte lærerne at det var mer krevende å gå gjennom stoffet i kjernetiden når gjennomgangen skulle legge grunnlag for elevenes arbeid i arbeidsøktene.

Lærerne som jobbet i team på småskoletrinnet fortalte at de stort sett fikk gjort det de skulle på skolen, og de kunne gå hjem og ta fri om kvelden og i helgene. Lærerne på mellomtrinnet og i ungdomsskolen fortalte at de fikk planlagt og gjennomført undervisningen på skolen, men etterarbeid, ”bunken”, måtte de som oftest ta med seg hjem. Rettingen lot seg ikke gjøre i elevenes arbeidsøktene. Elevene var altfor interessert i bunken, så rettingen måtte de gjøre på andre tider og steder. Mange trengte også tid til egen forberedelse som de gjorde hjemme eller på søndagskvelden på skolen dersom de ikke hadde egnet arbeidssted hjemme. En del av lærerne syntes derfor arbeidet var blitt mer belastende. De gjorde mer på skolen og brukte mye tid på felles planlegging og samarbeid, men de ble likevel sittende igjen med ”bunken” etterpå. Dette gjaldt spesielt de lærerne som ikke planla og gjennomførte undervisningen i fellesskap. De brukte tid på felles møter på teamet eller trinnet, men ble likevel sittende med forberedelsesarbeidet for sin egen undervisning i tillegg.

Dette støttes av breddematerialet.

Tabell 8.5 Andel lærere som synes det er for lite tid til for- og etterarbeid hjemme og på arbeidsplassen sett i forhold til skoleslag. Prosent

	Barne- skole	Ungdoms- skole	1-10 skole	Videregående skole
For lite tid til for- og etterarbeid på arbeidsplassen	20	29	16	29
For mye tid til for- og etterarbeid hjemme	23	33	21	26
(N)	(599-600)	(221-223)	(258-260)	(97-99)

Vi ser at det var lærerne ved ungdomsskolene og videregående som syntes de fikk brukt for lite tid til for- og etterarbeid på arbeidsplassen og at de

brukte for mye tid til arbeid hjemme. Blant lærerne som både planla og gjennomførte undervisningen i team, mente mange at det rett og slett var for lite tid til å gjøre alt som burde gjøres.

Ved barneskolen i fjellbygda ble fordelene ved samarbeid opplevd sterkest av lærerne på småskoletrinnet som samarbeidet mest og tettest. Samarbeidet var i mindre og i ulik grad utviklet på mellomtrinnet. Her var samarbeidet om undervisningen ofte avhengig av personer og personkjemi, det vil si mer "tilfeldig". Noen samarbeidet og delte klassestyrertjenesten, mens andre tok dette alene. Det samme mønsteret så vi i de andre skolene. Samarbeidsnivå kan knyttes til hvordan den nye arbeidstidsavtalen ble vurdert. Dersom samarbeid og team ble opplevd som ekstraarbeid og et tids- og møtesluk, kunne kravet om mer tilstedeværelse på skolen representere en økt belastning. Dersom samarbeidet fungerte "kosmetisk", ble det opplevd som ekstraarbeid og førte til merarbeid fordi lærerne allikevel måtte planlegge og gjennomføre undervisningen selv. Flere "møter" tok tid uten at arbeidet som du måtte gjøre hjemme forsvant.

Når elevstyrt undervisningstid ble kombinert med fleksitid for elevene, medførte det at elevene var mer tilstede på skolen enn tidligere. Lærerne måtte da være tilgjengelige over et større tidsrom enn før. Selv om undervisningsmengden for lærerne ikke økte, økte den tiden de må være tilstede på skolen. Dette kan være en forklaring på hvorfor mange lærere fortalte at de brukte mer tid på skolen enn det arbeidsavtalen tilsa (dette så vi spesielt for de lærere som gjennomførte forsøk etter modell 4).

De som hadde innført mer kollektive undervisningsformer, var mer positive enn de øvrige i vurderingen av hva forsøkene hadde betydd for arbeidsbelastningen. I tabellen nedenfor viser vi lærernes vurdering av arbeidsbelastning i forhold til om de hadde individuell eller kollektiv gjennomføring av undervisningen.

Tabell 8.6 Lærernes vurdering av egen arbeidsbelastning i forhold til individuell eller kollektiv gjennomføring av undervisningen (N=1152). Prosent

	Positiv*	Uforandret	Negativ*	Vet ikke	Sum (N)
Individuell gjennomføring før og under forsøket	22	42	35	1	100 (372)
Forlatt individuell gjennomføring under forsøket	41	28	21	1	101 (199)
Hatt en grad av kollektiv gjennomføring før og under forsøket	28	43	29	1	101 (581)

* Se fotnote til tabell 6.1.

Det var de som hadde forlatt en individuell gjennomføring av undervisningen som var mest positive i vurderingen av utviklingen av arbeidsbelastningen gjennom forsøkene. Blant de som ikke hadde endret undervisningsform, opplevde noen forbedring og andre en forverring i arbeidsbelastningen.

En kollektiv organisering av undervisningen krevde imidlertid mye tid, opplevde lærerne. Mange fortalte at de aldri hadde jobbet så mye som under forsøket. Ved den yrkesfaglige videregående skolen i småbyen hadde teamet tatt på seg alle oppgaver med oppstart av et nytt fag, utvikling av undervisningsopplegg, timeplanlegging og undervisning. Dette hadde de også kombinert med deltakelse i prosjektet "Ungdomsbedrift" som på landsbasis opererte med faste frister for de ulike fasene i prosjektet. Dette førte til at de ikke fikk mulighet til å tilpasse progresjonen til elevene, og de fortalte at de konstant hadde ligget på etterskudd med timeplanene. Klok av skade hadde de andre år av forsøket organisert året strammere og flyttet prosjekt "Ungdomsbedrift" til videregående kurs. I det andre forsøksåret var de derfor i stand til å høste positive effekter av samarbeidet når det gjaldt arbeidsbelastning.

8.4 Å arbeide kollektivt som lærer

Lærerne var svært fornøyd med teamsamarbeid i planlegging og gjennomføring av undervisningen. En ny kollektiv lærerrolle så ut til å møte et behov for endringer i organisering av lærernes arbeid. Felles planlegging

og gjennomføring av undervisning betydde for lærerne at de ikke lenger var alene med ansvaret. Lærerne opplevde at de ble mer kreative og produktive når de planla sammen enn hver for seg. De torde mer og kunne ”spille ball” med hverandre. Når de prøvde ut det de hadde planlagt i fellesskap, kunne de *dele* gleden ved å lykkes eller erfaringen med at dette ikke gikk. Det var fellesskapet som tok ansvar for det de hadde planlagt, og lærerne i fellesskap som jobbet videre for å finne bedre løsninger der de ikke lyktes. Denne måten å jobbe på hadde endret lærerrollen radikalt. Flere sa at de ikke kunne tenke seg å gå tilbake til den gamle individuelle lærerrollen, og at de ville ha sluttet i skolen dersom samarbeidet ikke hadde forbedret arbeidssituasjonen.

Dette bekreftes av breddematerialet. I tabellen nedenfor finner vi vurderingene av egen arbeidsmotivasjon i forhold til individuell eller kollektiv gjennomføring av undervisningen.

Tabell 8.7 Lærernes vurdering av egen arbeidsmotivasjon i forhold til individuell eller kollektiv gjennomføring av undervisningen (N=1155). Prosent

	Positiv*	Uforandret	Negativ*	Vet ikke	Sum (N)
Individuell gjennomføring før og under forsøket	50	38	11	1	100 (374)
Forlatt individuell gjennomføring under forsøket	82	16	2	0	100 (200)
Hatt en grad av kollektiv gjennomføring før og under forsøket	58	35	5	2	100 (581)

* Se fotnote til tabell 6.1.

Vi ser av tabellen at det var en betydelig større andel av de lærerne som hadde forlatt den individuelle undervisningsformen som mente at forsøket hadde hatt en positiv betydning for arbeidsmotivasjonen. De som tidligere hadde hatt former for kollektiv undervisning, rapporterte også om økt motivasjon. Også de som fremdeles gjennomførte undervisningen individuelt, vurderte utviklingen av egen arbeidsmotivasjon som positiv. På ungdomsskolene så vi at enkelte lærere ”fortsatte som før”, selv om team og arbeidslag hadde fått en rolle gjennom forsøket. Andre sider ved forsøket kan forklare at lærerne opplevde endringen som positiv for motivasjonen, men økt motivasjon kan også henge sammen med at forsøk medfører at

skolen og ledelsen blir mer opptatt av lærerne og deres arbeidssituasjon, og at det å være med i forsøket i utgangspunktet er spennende. Denne effekten av forsøk, uansett hva de innebærer, også kalt "Hawthorne-effekten", er vel kjent fra arbeidsforskningen.

I teamet kunne lærerne dra fordeler av hverandres kunnskap og kompetanse. Uerfarne torde mer når de fikk kvalitetssikret opplegget gjennom teamsamarbeid. Det ga trygghet å vite at de hadde tenkt det ut sammen. Denne måten å arbeide på i team om planlegging og gjennomføring av undervisningen, kunne være en måte å løse mulige konflikter mellom yngre og eldre lærere på slik Lilleaas og Widerberg (2001) fant i sin undersøkelse. Der ble ulikheter i skolene tolket i et kjønnsmonster (at skolen var kvinnedominert), selv om de hovedsakelig handlet om to generasjoner lærere. I våre skoler fant vi team på tvers av kjønn og alder som framhevet forskjellene i erfaringsbakgrunn som det mest positive i samarbeidet fordi nettopp forskjellene ga dem nye ideer og utviklet undervisningen. Dette understøttes gjennom breddeundersøkelsen. Omtrent halvparten av lærerne ga uttrykk for at forsøket hadde virket positivt på diskusjoner og erfaringsutveksling om både det faglige og det pedagogiske innholdet i undervisninga.

Når "tenkearbeidet" var gjennomført i fellesskap på skolen, var det enkelt å gjøre de siste forberedelsene selv hjemme. Lærerne på småskoletrinnet på barneskolen i fjellbygda fortalte at det ble arbeidsbesparende når en av lærerne kunne utarbeide og gjennomføre for eksempel gjennomgangen i KRL for alle elevene på trinnet i et opplegg de var blitt enige om, mens en kollega gjorde det samme i norsken eller matematikken. Når de samarbeidet med ulik fagbakgrunn, var det lettere å finne måter å integrere fagene i tema og for eksempel i uteskolen der både matematikk og norsk skulle integreres.

For lærerne var teamarbeidet også en fordel fordi lærerne ikke bare ble sett av elevene, men også av kollegene. Når de var felles ansvarlige for undervisningen, kunne de gi tilbakemelding til hverandre og bli sett og anerkjent for det de var flinke til. Det felles ansvaret gjorde det også mulig å steppe inn for hverandre i klassen, for eksempel ved å overta ansvaret for en elev som var vanskelig. Ved at flere så elevene, var det lettere å se flere sider ved en elev og nye måter å nærme seg ham eller henne på.

Intervjuene i skolene viste en utvikling fra team som en organisatorisk overbygning over individuell undervisning til team som i samarbeid tok ansvaret for utformingen og gjennomføringen av undervisningen. En slik utvikling så vi på barneskolen på industristedet som gjennom forsøket var gått fra tradisjonell klasseromsundervisning til å samle alle ressursene på

teamet som hadde ansvar for undervisningen. Denne skolen hadde også gjort unntak fra opplæringsloven når det gjaldt klasser og opererte med fastgrupper i stedet for klasser. Lærerne som før hadde ansvaret alene for klasseromsundervisning, jobbet i forsøket sammen om undervisningen, i store eller mindre grupper. En slik utvikling med teamorganisering og teamansvar for undervisningen så vi også i barneskolen i fjellbygda og i ungdomsskolen i småbyen der teamene hadde fått ansvar for undervisningen. De teamene som hadde tatt dette ansvaret og jobbet sammen om både planlegging og undervisning, hadde utviklet et kollektivt ansvar og en kollektiv lærerrolle.

Når teamet fungerte, ga det også en viss fleksibilitet for lærerne. Når alle ressursene var lagt til teamet, kunne teamet selv avtale avspasering og overta for hverandre hvis det var noe spesielt (lege/tannlege og lignende). Ved langvarig sykdom var det en fordel at elevene ikke fikk en helt ny og ukjent lærer, men alltid hadde en eller to kjente. Ved kortvarig fravær tok de andre i teamet over undervisningen.

8.5 Arbeidsbelastning og en ny lærerrolle

Hvordan kan vi forstå belastningene i læreryrket før og nå? Vi vil her diskutere belastningene i den individuelle lærerrollen (der én lærer er ansvarlig for undervisningen for én klasse) i forhold til belastningene i en kollektiv lærerrolle (der lærere i samarbeid er ansvarlige for undervisningen).

Læreren i den individuelle lærerrollen hadde alene ansvar for elevene, i stor grad skjult bak døra til klasserommet. Læreren måtte håndtere undervisningssituasjonen og elevene uten hjelp fra andre. Selv om kolleger kunne trøste og vise omsorg og medfølelse på lærerværelset, bak ”scenen”, var det den enkelte lærer som stod på scenen foran klassen (Goffman 1959). Lærergjerningen gir derfor et rom for individuell eksponering, og yrket er attraktivt fordi det gir en mulighet til å stå på scenen og få oppmerksomhet (Lilleaas & Widerberg 2001). Dette er en type jobb som er attraktiv for unge mennesker som ikke ønsker å sitte anonym bak en kontorpult i ”byråkratiet” (Håpnes & Rasmussen 1999).

Arbeidet i klasserommet kan forstås som en type emosjonelt arbeid i tjenesteyting. I tjenesteytingens førstelinje møtes tjenesteyter (lærer) og mottakere (elevene), og ”sannhetens øyeblikk” er nettopp i møtet mellom lærer og elev, i undervisningssituasjonen (Forseth 2002). Her må læreren gi av hele seg og er en del av produktet, formidling av kunnskap, innsikt og

verdier. Dersom læreren ikke håndterer klassen eller en eller flere elever godt nok kan jobben bli som et sluk som tapper læreren for energi uten å gi noe tilbake fordi en ikke føler at en lykkes. Ansatte i andre typer tjenesteyting fortalte at selv om de negative erfaringene av ikke å lykkes eller å bli møtt med skjellsord og dårlig behandling fra kunder, var i mindretall, var det de som ble sittende lenge i kroppen og førte til belastninger (Forseth 2002). De gode erfaringene av å lykkes ga jobben mening og ga de ansatte energi og faglig stolthet. Et problem for tjenesteyterne var at de ofte var alene med kunder og brukere, uten støtte fra andre. Da var det spesielt viktig å ha noen å diskutere med og få støtte fra både fra kolleger og ledere.

Ved å samarbeide og dele ansvar for undervisning og å være flere i klasserommet, opplevde lærerne i forsøkene at den individuelle lærerrollen ble brutt. Kolleger kunne gå inn og gripe inn når en ikke lyktes og det ”skar seg”, for eksempel i forhold til en elev eller i en spesiell situasjon. Flere ”så” elevene og kunne komme med gode ideer og nye måter å nærme seg en elev på, og det var noen som en kunne evaluere hva som skjedde og legge planer videre sammen med. Elevene bekrefter dette i intervjuene i skolene. De opplevde det som positivt at de fikk veiledning fra flere lærere og kunne velge hvem de ville henvende seg til. I breddeundersøkelsen rapporterte elevrådene i skoler som hadde innført mer kollektive undervisningsformer i større grad at dette hadde ført til bedre tilpasset opplæring.

Samarbeid i team og felles ansvar medførte også at de ansatte ble synlige for hverandre som fagpersoner. En lærers arbeid i klasserommet er i prinsippet usynlig for kolleger og ledelsen. Den synes bare gjennom resultatene og tilbakemeldinger fra elever og foreldre. Kollegene som samtalepartnere, veiledere, støtte og utfordrere, var ikke tilstede i den privatiserte lærerrollen slik de var det i den kollektive. Unge lærere fortalte i våre intervjuer at de følte en stor trygghet gjennom å samarbeide med erfarne fordi de fikk ”kvalitetssikret” sine ideer om hva de tenkte å gjøre.

Selv om svært mange av lærerne i intervjuene på skolene fortalte at de jobbet mer enn før, ville de ikke tilbake til den gamle situasjonen. De endringene de hadde fått til og det samarbeidet de hadde utviklet, var så viktig og så positivt at den individuelle lærerrollen ikke var et alternativ.

8.6 Konklusjon

Et stor antall av lærerne som deltok i de sentralinitierte forsøkene med ny arbeidstid, rapporterte at de var meget fornøyd med endringene i

arbeidssituasjonen. De var spesielt fornøyd med at de hadde lykkes når det gjaldt de målene de så som de viktigste ved endringene; bedre lærersamarbeid, mer tid til kontakt med elevene og en mer elevorientert undervisning. De rapporterte at samarbeidet mellom lærerne hadde økt, at egen arbeidsmotivasjon var blitt bedre, at deres innflytelse på arbeidssituasjonen større og handlingsrommet for pedagogisk virksomhet bedre. I intervjuene på skolene kom det fram at lærerne opplevde den kollektive lærerrollen som et stort framskritt som hadde ført til ny glød og økt motivasjon i jobben. Ser vi dette i forhold til resultatene fra Lilleaas og Widerberg (2001), kan det hende at endringene imøtekommer lærernes ønsker om utfordringer i arbeidet og utviklingsmuligheter (ibid:57-58).

Mange av forsøksskolene hadde gått fra et individuelt til et mer kollektivt ansvar for undervisningen. Overgangen til team som en kollektiv arena for gjennomføring og planlegging av undervisningen ble opplevd av mange som "en ny vår". Ifølge lærerne ble handlingsrommet for pedagogisk virksomhet bedre, arbeidsmotivasjonen ble bedre, utveksling av undervisningsopplegg og faglig innhold ble bedre. Innenfor teamet ble det mer rom for forhandlinger og tilpasninger. Fokuset på teamet som ansvarlig for planlegging og gjennomføring av undervisningen kunne imidlertid også føre til at det ble mindre tid og anledning til samarbeid mellom lærerne på tvers av team, både i forhold til trinn og fag. Dette ble spesielt påpekt av lærerne i ungdomsskolen.

Selv om de fleste lærerne rapporterte at belastningene var blitt mindre gjennom forsøkene, var det også lærere som mente belastningene hadde økt. Dette var spesielt de lærerne som fremdeles var individuelt ansvarlige for undervisningen og dermed både måtte bruke mer tid på samarbeid og dessuten måtte gjøre oppgavene med forberedelser alene etterpå. De som hadde innført selvstyrte team med kollektivt ansvar for planlegging, forberedelse og gjennomføring av undervisningen, opplevde også at å legge timeplan og organisere en ny skolehverdag tok veldig mye tid, iallfall inntil de hadde fått erfaringer og systemer som fungerte godt.

9. Mot en mer fleksibel skoleorganisasjon

9.1 Innledning

Som nevnt i kapittel 2 kan det synes paradoksalt at en ønsker en mer fleksibel organisering i skolene gjennom å ”standardisere” lærernes arbeidstid og binde lærernes tilstedeværelse til skolen. ”Standardisering” av arbeidstiden står i utgangspunktet i motsetning en fleksibel arbeidssituasjon for lærerne. Siden målsettingen om fleksibilitet gjennom forsøkene med ny arbeidstid for lærerne ikke har vært å øke den *enkelte* lærers frihet til å bestemme når og hvor han eller henne ønsket å arbeide, er det spørsmål om lærerne opplevde endringene som problematiske fordi de mistet en fleksibilitet de satte pris på.

Målsettingen med forsøkene var å øke fleksibiliteten i organiseringen av skolen. Dette er en form for kollektiv fleksibilitet som kan knyttes til teamsamarbeid og en kollektiv lærerrolle. En arbeidstidsordning som bandt mer tid til skolen ga den enkelte lærer mindre individuell fleksibilitet i forhold til å bestemme selv når og hvor det skulle jobbes. På samme tid ga en standardisering av arbeidstiden større ”smidighet” i forhold til arbeidet som skulle gjøres på skolen. Mer bunden tid ga økt tilgjengelighet og tilrettela for samarbeid. Vi så imidlertid også at lærere som jobbet i godt fungerende team hadde fått tilbake noe av den individuelle fleksibiliteten som gikk tapt i standardiseringen av arbeidstiden.

Timeplanstyring og skoleklokke som rigid delte inn dagen i timer og friminutter har vært typiske kjennetegn ved den tradisjonelle skoleorganisasjonen. Ønsket om en mer fleksibel organisasjon var knyttet til målsettinger om mer fleksible arbeidsmåter i undervisningen der en kunne holde på med et tema til en syntes det var naturlig å ta en pause, og der det var rom for å endre planer underveis.

Spørsmålet vi kan stille er om det var nødvendig med en ny arbeidstidsordning for å få til en slik form for fleksibilitet i skolen? I forsøksskolene har vi sett at en forutsetning for en mer kollektiv arbeidsform var økt tilstedeværelse blant lærerne.

I dette kapittelet vil vi diskutere dette. Med utgangspunkt i våre empiriske funn vil vi se nærmere på hvordan forsøkene bidro til endringer i fleksibiliteten i skoleorganisasjonen. Hva innebar fleksibilitet på forsøksskolene? Vi vil drøfte fleksibilitet i forhold til den kollektive lærerrollen og ulike arbeidsmåter i undervisningen.

9.2 Fleksibilitet, standardisering og grensesetting

Fra forskning om arbeidslivet har vi sett at omorganisering kan føre til intensivering av arbeidsdagen fordi omorganiseringen ofte er et middel til en mer effektiv utnytting av ressursene. Desentralisering av ansvar og nedbygging av hierarkisk styring som har vært en trend i omorganisering av både privat og offentlig sektor, medførte mer ansvar og ofte utvidede oppgaver for de ansatte (Bungum 1994, Rasmussen 1998, 2000). De ansatte opplevde at jobbene ble mer spennende og utfordrende på samme tid som de fikk mer å gjøre. Dette er typiske trekk ved utviklingen i det som gjerne betegnes som ”det nye arbeidslivet” (Forseth og Rasmussen 2002).

Lærere er kunnskapsarbeidere, og fokus på arbeidstakernes kunnskap og kompetanse som sentrale for virksomheten er et annet typisk trekk ved ”det nye arbeidslivet”. Kunnskapsarbeidere identifiserer seg med jobben og arbeidet er for dem i stor grad et personlig prosjekt og ikke noe man legger fra seg etter arbeidstid (Alvesson 2000, Rasmussen og Johansen 2002). Lærerne er i så måte intet unntak (Midtlyng 1997). Kunnskapsarbeid blir derfor lett ”grenseløst” når skillene mellom jobb og ens private liv utviskes, og jobben tar mer og mer tid fordi det ikke finnes noen grense for hvor mye en kan jobbe (Bungum og Kvande 2002, Rasmussen 2002). Hva som er godt nok er opp til den enkelte å vurdere, fordi disse jobbene karakteriseres av en stor grad av individuell frihet og ansvar (Forseth og Rasmussen 2002).

Nettopp denne problematikken finner vi i læreryrket. Lærernes arbeid har tradisjonelt invadert hjemmet og i stor grad foregått i ”fritid” og ”familietid”. Det å standardisere arbeidstiden *kan* derfor være et middel til å gjøre det enklere for lærere å sette en grense for hva som er godt nok arbeid og for hvor mye tid den enkelte skal bruke på jobben. I intervjuene på skolen så vi at når planleggingen og forberedelsene ble gjort kollektivt i team, var det meste av arbeidet gjort når arbeidsdagen var slutt. Det som stod igjen var den enkeltes individuelle forberedelse til å gjennomføre et opplegg for elevene slik teamet hadde avtalt. I tillegg kom som sagt etterarbeid, ”bunken”, som ofte ble med hjem. Dette førte til at lærerne følte seg sikrere på det opplegget de hadde planlagt, og det var i mindre grad en individuell følelse av å ikke ha gjort en god nok jobb når noe ikke gikk som planlagt. Da evaluerte teamet og tenkte nytt sammen.

Dersom teamet ikke var felles ansvarlig for planlegging og gjennomføring, kunne teamsamarbeidet ha en støttfunksjon for lærerne, men den enkelte lærer måtte likevel forberede sin egen undervisning. Disse lærerne opererte fremdeles med uttrykkene ”mine elever” og ”min klasse”. Samarbeid med

kolleger dreide seg gjerne først og fremst om deltakelse på fellesmøter på skolen som tok opp tema av generell interesse.

Også for lærere i det vi har kalt ”kosmetiske” team som ikke hadde endret det individuelle ansvaret for undervisningen, førte teamsamarbeid til merarbeid. Siden samarbeidet ikke dreide seg om å få gjort oppgaver knyttet til undervisning, opplevde disse lærerne ofte møter på skolen som et ”tidssluk” som gikk på bekostning av tid som egentlig skulle ha vært brukt til forberedelse av deres egen undervisning. Da opplevde lærere en forverring snarere enn en forbedring i arbeidssituasjonen fordi de både måtte være lenger på skolen samtidig som de ikke fikk gjort unna oppgavene med å forberede neste dags undervisning. Vi så derfor at å holde fast på en individuell gjennomføring og planlegging av undervisningen ble problematisk når kravene til tilstedeværelse økte. Mer bunden tid ble opplevd av de lærerne som arbeidet slik som et tap av frihet og dårligere arbeidsbetingelser i jobben.

Lærerne som var individuelt ansvarlige for planleggingen og gjennomføringen av undervisning, jobbet mye alene og ofte hjemme, i seg selv en ganske grenseløs arbeidssituasjon der skillet mellom jobb og fritid var utydelig. Hva som var bra nok var opp til den enkelte lærer. Det var store individuelle forskjeller i hvor mye tid lærerne i denne typen arbeidssituasjon måtte bruke for å gjøre en tilfredsstillende jobb. Erfarne lærere hadde ofte gode opplegg som de kunne bruke, men yngre lærere og lærere som var relativt nye på skolen, fortalte at de brukte veldig mye tid hjemme med forberedelser. Det var de nyutdannede og nyansatte lærerne som i sterkeste grad uttrykte at teamarbeidet var en enorm lettelse i arbeidet fordi de fikk tilbakemeldinger av erfarne kolleger som ”kvalitetssikret” arbeidet. De mer erfarne lærerne syntes arbeidet var blitt morsommere og mer givende gjennom teamsamarbeidet.

Lærerne som arbeidet i kollektive team med kollektivt ansvar for undervisningen, hadde andre utfordringer knyttet til grenseløshet. Teamarbeidet kunne også føre til økte belastninger og former for grenseløshet. Krav om økt tilstedeværelse var også et krav om økt tilgjengelighet for elever, foreldre, kolleger og ledelse, og dette kunne innebære en intensivering av arbeidsdagen der ”det går i ett” uten avbrekk eller pusterom. Som en av ungdomsskolelærerne fortalte, kunne de ikke sitte på lærerrommet i langfriminuttet, for da kastet de bort for mye tid. I den tida satte de seg på den felles arbeidsplassen og planla og forberedte undervisningen.

En standardisering av arbeidstiden kan beskytte lærerne hvis tilgjengeligheten er begrenset av arbeidstiden på skolen, f.eks. ved at foreldrene skal ta kontakt mens lærerne er på skolen. Arbeidstiden blir da grensesettende i forhold til hvor lenge lærerne skal være tilgjengelige.

9.3 Desentralisering og fleksibilitet

Delegering av ansvar til team som er ansvarlige for utføring av arbeidet er én av de generelle tendensen i utviklingen i arbeidslivet. Desentralisering innebærer at ansvaret for beslutninger plasseres hos de som utfører arbeidet og er i direkte kontakt med brukere eller kunder. Ved å delegere ansvar og myndighet til de ansatte som utfører arbeidet, kan organisasjonen oppnå både mer tilfredse ansatte, ansatte som tar mer ansvar og en bedre og mer fleksibel tilpasning til de som skal bruke de produktene eller tjenestene som organisasjonen produserer (Rasmussen 2000). Desentralisering og myndiggjøring av de ansatte i førstelinjen er kjennetegn ved omstilling i offentlig sektor de siste årene. Vi kan forstå desentralisering av ansvar for undervisningen til team i skolen som ett eksempel på en slik desentralisering. Den samme utviklingen ser vi på kommunalt nivå der ansvaret for skolene desentraliseres til skoledelsen (rektor) som forholder seg direkte til rådmannen i stedet for til skolekontoret som tidligere.

Gjennom en desentralisering av oppgaver til teamet ble ansvar og innflytelse flyttet nedover i organisasjonen. I forsøksskolene som hadde teamorganisering varierte det hvor mange oppgaver og hvor mye ansvar teamene hadde, og også hvilken myndighet de hadde fått delegert. Noen skoler hadde svært selvstyrte team som hadde ansvar for alt fra disponering av ressurser til planlegging og gjennomføring av undervisning. Ved andre skoler var det kun planleggingen og gjennomføringen av undervisning som var desentralisert til teamet. Teamorganisering og fraværet av en sentralt fastlagt timeplan gjorde det mulig for teamet å sjonglere med hvilke lærere som underviste til enhver tid. Dette ga rom for en mer fleksibel organisering av undervisningen tilpasset elevenes behov og progresjonen i læringsprosessen. Det ga også mulighet til å variere lærernes undervisningsinnsats over uka eller en lengre periode. Det var gjennom å tilpasse seg ulike behov for lærerinnsats at lærerne i den yrkesfaglige videregående skolen hadde organisert seg slik at en av dem kunne være borte fra skolen noe i hver sin prosjektperiode gjennom skoleåret.

Forsøkene innebar en standardisering av arbeidstiden, og for å få til godt fungerende team var det en forutsetning at lærerne var mer tilstede på skolen. Selv om dette innebar en begrensning i lærerens muligheter til å gå

hjem når de var ferdig med undervisningen, ga den kollektive arbeidsmåten i teamene også rom for individuell fleksibilitet. Når undervisningen ikke var fastlagt av en timeplan og når samarbeidet mellom lærerne var godt, så vi at dette ga rom for individuelle tilpasninger i arbeidet.

Selv om teamsamarbeidet forutsatte tilstedeværelse, ga det også rom for lærerne å være borte fra skolen enten det dreide seg om å avspasere eller å dra på en konferanse. Mens lærerne tidligere hadde måtte sørge for vikarer for å kunne være borte kunne de nå organisere dette innad i teamet fordi de kunne planlegge undervisningen slik at kollegene kunne overta.

Breddematerialet viste tydelig at de som hadde gått inn på en mer kollektiv undervisningsform, syntes handlingsrommet for pedagogisk virksomhet var blitt bedre og at de hadde fått større innflytelse på egen arbeidssituasjon. Selv om de hadde mindre individuell innflytelse og ansvar, ble det å ta ansvar i fellesskap opplevd som positivt.

9.4 Arbeidsbelastning og teamorganisering

Selv om teamarbeid og desentralisert ansvar ble opplevd som givende og meningsfullt, viste skoleundersøkelsen at teamansvaret også hadde problematiske sider, spesielt når ressursene var knappe og oppgavene mange. Når teamet fikk tildelt vikarressursene og ansvar for å dekke opp korttidsfraværet, kunne det lett bli belastende hvis én av lærerne i teamet var mye borte. Dette kunne være på grunn av oppgaver som tillitsvalgt eller andre verv, fravær på grunn av syke barn eller egen sykdom. Da falt byrdene på de andre i teamet. Lærerne fortalte at de kunne strekke seg for langt fordi de ikke ville bli hjemme når de var utslitt fordi de visste at dette gikk utover de andre i teamet. Dette er former for ”nærværspres” (Forseth 1999, Saksvik 1996) som vi kjenner fra teamorganisering i andre deler av arbeidslivet (Rasmussen 2001). Når noen var borte, måtte de andre stå på for å dekke opp for de som var borte. Dersom dette skjedde ofte, slet det på kollegene som fikk større byrder, og det slet også på samvittigheten til de som hadde fravær. Dersom ordningene for vikarer i skolen ikke kan fange opp slike skjevbelastninger, kan dette føre til at teamene ”får interesse av” ikke å samarbeide med arbeidstakere som de tror kan ha høyt fravær.

Belastninger rundt nærværspres og teamansvar ved mye fravær, var ofte belastninger som var ”usynlige” for ledelsen som ikke lenger hadde arbeidet med å hente inn vikarer. Teamene kunne derfor få svært ulike belastninger avhengig av sammensetningen av de ansatte og deres livssituasjon. Delegering av ansvar for vikarer ved fravær kunne også framstå som

ansvarsfraskrivelse fra ledelsen gjennom desentraliseringen til team. Gjennom å legge ansvar for å ordne opp til teamet uten at teamet hadde myndighet over ressurser til å håndtere mange eller langvarige fraværsperioder, økte belastningene på teamet. Når lærerne i teamet ønsket å ta ansvar, blir teamet ”grådig” på innsats når ressursene ikke stod i forhold til oppgavene (Rasmussen 2000). Manglende myndighet over ressursene til teamet var et viktig irritasjonsmoment i team der lærerne nettopp var opptatt av å få både ansvar og myndighet. Dersom myndigheten ikke fulgte med ansvaret slik det ene teamet ved den yrkesfaglige videregående skolen erfarte, oppfattet de at den ”psykologiske kontrakten” (Rousseau 1995) med ledelsen var brutt. Da begynte de å føre timeregnskap og truet med å sende regning til skolen for arbeidstidbruken.

Desentralisering og ”myndiggjøring” kunne innebære en intensivering av arbeidet når de ansatte fikk mer ansvar for utførelsen av arbeidet, men ikke makt over ressursene som skulle til for å utføre oppgavene. Når ledelsen delegerte ansvaret, men kommunen sparte og skar ned på budsjettene slik at ressursene ikke fulgte med ansvaret for oppgavene, ble de ansatte sittende med økt arbeidsbelastning (Bungum, 1994, Rasmussen 2000, Dahl og Gullikstad 2002). Det var også dette som lå bak lærernes ønske om å beholde leseplikten som en garanti for tilstrekkelige ressurser til skolen.

I forsøkene var det forutsatt at ressursene ikke skulle endres. Dette var også en viktig betingelse for f.eks. samarbeidsforsøkene i regi av LO og NAF i norsk industri på 1960-tallet som skulle føre til et mer demokratisk arbeidsliv (Thorsrud og Emery 1969). At en slik betingelse var viktig, viser de ”sosiotechniske” forsøkene i andre land som ble innført av ledelsen og hadde som mål og resultat en sterk effektivisering (Rasmussen 1999). En fast og ikke-fleksibel ramme for fordeling av ressursene til skolene og teamene kan være en nødvendig ramme for å oppnå en større fleksibilitet, og som vi har sett, en større innsats av lærerne i forsøkene (Gaupset 2002).

9.5 Team og underorganisering i skolen

Organiseringen på tvers av teamene på trinn, og fagene på tvers av trinn og skolen som en enhetlig helhet, stilte nye krav til skoleorganisasjonen. Ledelsen møtte derfor nye utfordringer når det gjaldt den daglige organiseringen.

Samtidig så vi at organiseringen i selvstyrte team kunne medføre at skolen ble bestående av mange team som internt samarbeidet godt og brukte mye

tid sammen, men at samarbeidet mellom lærerne på tvers av team ble mindre. Den fleksible organiseringen krevde såpass mye av lærerne at tiden til disposisjon ble ”brukt opp” på teamsamarbeid og fellesmøter. Når teamene fungerte godt, kunne de derfor bli ”seg selv nok” og det ble mindre tid til samarbeid på tvers. Dette er en forklaring på hvorfor lærerne i så stor grad synes at det var for lite tid til samarbeid på tvers av trinn og til fagsamarbeid. For skoleledelsen ble det derfor en utfordring hvordan skolen både kunne bygge opp gode og selvstendige team og få til samarbeid mellom fag og på tvers av trinn slik lærerne ønsket det. Det var også behov for arenaer hvor lærerne kunne opptre som kollektiv, f.eks. når teamene ble bedt om å reagere på utspill fra ledelsen. En av lærerne fortalte at de ble veldig sårbare når de skulle reagere på forslag uten å ha diskutert dem med lærerkollegiet.

Mange lærere pekte derfor på at velfungerende team kunne resultere i en fragmentering av skolen. Lærerne møttes ikke lenger i pauser og til lunsj, og møtene på skolenivå var (mange sa heldigvis) blitt færre. Det er derfor en utfordring for skolen å skape felles arenaer uten at det blir oppfattet som unødvendig ”møteri”.

Når teamene var selvstyrte, pekte lærerne også på et annet problem. Selvstyrte team betydde at undervisningen og organiseringen av den kunne bli forskjellig for elevene som soknet til de ulike teamene. Noen av lærerne kalte det å ha flere skoler i skolen. Dersom bare noen klasser deltok i forsøk, så vi det samme. Da reagerte ofte de andre elevene på skolen på at de ikke fikk lov til det samme som elever i andre klasser, og dette ble oppfattet som urettferdig. Lærere kunne også oppfatte det slik at de som hadde forsøk, eller hadde gjort spesielle ting i forsøket, kom mer i søkelyset og ble synlige overfor ledelsen, mens de følte seg som ”annenrangs”. Dette så vi både i barneskolen i fjellbygda og i ungdomsskolen i småbyen. Disse skolene hadde derfor bestemt seg for å gå mer ”i takt” videre i forsøkene. Utfordringen i forhold til dette blir imidlertid å sørge for motivasjon for endring blant lærerne. Breddeundersøkelsen viser at god motivasjon var viktig for om lærerne hadde opplevd forsøkene som positive. På skoler hvor motivasjonen ikke var stor blant alle lærerne, kunne det være vanskelig å gjennomføre kollektive undervisningsformer.

Tradisjonelt hadde ledelsen hatt hovedansvar for å organisere timeplanen som strukturerte lærernes og elevenes hverdag. Ved forsøksskolene som hadde desentralisert ansvaret for planlegging og gjennomføring av undervisningen til kollektive team, var timeplanarbeidet i stor grad desentralisert. Teamet fikk ansvar for å planlegge og organisere undervisningen både halvårlig og ukentlig. Dette var en type arbeid som

teamene opplevde som både tidskrevende og vanskelig, og noen team med komplisert timeplanarbeid hadde valgt å levere oppgaven tilbake til ledelsen som hadde tid og ressurser til dette.

Når timeplanarbeidet var desentralisert til teamene, ble rollen til inspektørene som timeplanleggere forandret. Flere skoler hadde derfor omorganisert ledelsen med egne inspektører for småskoletrinn og mellomtrinn, eller avdelingsledere for fagområder i videregående skole. På denne måten innførte de et ”mellomledernivå” for å koordinere virksomheten på trinnene eller i avdelingen.

For å få teamarbeid til å fungere godt, krevdes også målrettet arbeid med å utforme team og utvikle teamsamarbeid. Dette var lederoppgaver som krevde en annen kompetanse enn det som krevdes av den ”gamle” inspektøren. En skole som hadde arbeidet målrettet med innføring av team, var barneskolen i fjellbygda. De hadde ansatt en inspektør som hadde kompetanse på teamutvikling som hadde lagt et godt grunnlag for teamarbeidet på småskoletrinnet.

En god organisering av skolen som enhet, både på trinn, fag, på tvers av trinn og som helhet, var viktig for lærernes arbeidsvilkår og trivsel. Teamene hadde behov for bistand når de møtte problemer internt og ressurser for å utføre de oppgavene de hadde fått ansvar for. Skolene prøvde ut forskjellige måter å organisere skolen på for å legge til rette for at lærerne skulle kunne utføre jobben på en god måte.

En god organisering er viktig for trivselen til lærerne og motivasjonen deres; frustrasjoner over dårlig organisering, manglende sammenheng mellom departementets planer og skolens oppgaver og reformenes intensjoner og skolens daglige organisering var en kilde til belastninger for de ansatte ifølge tidligere undersøkelser (Midtlyng 1997, Lilleaas & Widerberg 2001). For at innsats for forbedringer og oppfølging av nye intensjoner skal være meningsfullt, må disse organiseres fornuftig i det daglige arbeidet. Forskning viser at ”underorganisering” med manglende kommunikasjon mellom ledelsen og de ansatte som skal utføre arbeidet, manglende systemer for koordinering av oppgavene og uklare ansvarsforhold i ledelsen som vi særlig finner i desentraliserte organisasjoner, kanskje er én av de viktigste årsakene til belastninger i arbeidet og sykefravær (Andersen 2002).

9.6 Konklusjon

I dette kapitlet har vi diskutert om forsøkene har ført til en mer fleksibel organisering i skolene. Vi fant at selv om en standardisering av arbeidstiden

hadde begrenset den enkelte lærers mulighet til individuell styring av tilstedeværelsen på skolen, kunne en kollektiv arbeidsform ikke bare romme muligheter for en mer fleksibel organisering, men også for individuell fleksibilitet.

Breddematerialet vårt viste at de lærerne som gikk inn på en mer kollektiv undervisningsform, syntes handlingsrommet for pedagogisk virksomhet var blitt bedre og at de hadde fått større innflytelse på egen arbeidssituasjon. Gjennom skoleundersøkelsen fant vi imidlertid at lærere som holdt fast på en individuell arbeidsform kunne få mer problemer når kravene om tilstedeværelse økte fordi dette for dem innebar et tap av frihet og dårligere arbeidsvilkår.

Selv om en ”standardisering” av arbeidstiden kunne være et middel til å gjøre det enklere å sette grenser for hvor mye tid som den enkelte lærer skulle bruke på jobben, kunne økt tilstedeværelse og en kollektiv arbeidsform føre til en annen form for grenseløshet på grunn av økt tilgjengelighet og en intensivering av arbeidsdagen.

På tross av at teamarbeid og desentralisert ansvar ble opplevd som givende og meningsfullt, viste skoleundersøkelsen at teamansvaret også hadde problematiske sider dersom ressursene var knappe og oppgavene mange. Når teamene fikk tildelt vikarressursene og ansvar for å dekke opp korttidsfraværet kunne dette føre til økt ”nærværspress” i teamet og økte belastninger dersom noen i teamet var mye borte.

I forsøkskolene fant vi at den fleksible organiseringen hadde krevd mye av lærerne og at de brukte det meste av arbeidstiden sin innenfor teamene. Vi har pekt på at den fleksible organiseringen ga ledelsen nye utfordringer når det gjaldt den daglige organiseringen. Når teamene ble selvstyrte kunne de bli ”seg selv nok” og bidra til en fragmentering av skolen. Vi har i denne sammenheng pekt på faren for ”underorganisering”, dvs. manglende kommunikasjon mellom ledelsen og de ansatte og manglende koordinering, organisering og tilrettelegging av arbeidet.

En viktig forutsetning i forsøkene med ny arbeidstid var at ressursene ikke skulle endres i forsøkene. Vi har i dette kapitlet drøftet ulike sider ved en mer fleksibel organisering i skolen og argumentert for at en fast og ikke-fleksibel ramme for fordeling av ressursene til skolene og teamene kan være en nødvendig betingelse for å oppnå en større fleksibilitet.

10. Tid til en kollektiv og attraktiv skole

10.1 Innledning

I kapittel 1 trakk vi opp en rekke problemstillinger som denne rapporten skulle besvare. Vi har sett at det var vanskelig å besvare disse problemstillingene enkeltvis fordi så mange forhold griper inn i hverandre i skolen. Det går an å svare ja på alle spørsmål om forsøkene har bidratt til økt lærertilgjengelighet, bedre kontakt mellom lærere og elever, større fleksibilitet i organiseringen av skolehverdagen og bruken av lærerens arbeidstid, bedre ressursutnyttelse, bedre læringsvilkår for elevene og et større profesjonelt handlingsrom. Den viktige erfaringen man kan trekke av forsøkene er imidlertid ikke det *at* forsøkene har bidratt til alt dette, det er *hvordan*. I forsøkene var det imidlertid få videregående skoler som deltok, og spesielt få allmenfaglige skoler. Vi kan derfor si lite om disse skoleslagene.

I dette kapitlet vil vi samle trådene fra de forskjellige kapitlene og gi et bilde av hva forsøkene har betydd. Vi vil også se hvilke forutsetninger som har vært viktige for å få til det skolene har oppnådd, og dermed også besvare det overordnede spørsmålet for rapporten: har ulike måter å organisere arbeidstiden på betydning?

10.2 Mer tid for å realisere skolenes mål

Et gjennomgående trekk ved forsøkene var at lærerne bandt mer tid til arbeidsplassen gjennom forsøkene. 45 % av lærerne økte sin tilstedeværelse ved skolen med mer enn 4 timer i gjennomsnitt i uka. Hele 25 % av lærerne var 35 timer i uka ved skolen. Alle modellene for alternativ arbeidstidsordning som ble prøvd ut bandt mer av lærernes arbeidstid til skolen. En stor del av lærerne la også mer av sin arbeidstid til skolen enn det modellene foreskrev. Forsøkene representerte derfor først og fremst en større binding av arbeidstiden til skolen, og i mindre grad en utprøving av *forskjellige* modeller for arbeidstidsordning.

Mertiden til kollektivet, på bekostning av en individuell disponering av tiden, ble brukt til å nå bestemte mål. Å legge mer tid til skolen ble sett på som en mulighet til å realisere de målene skolene hadde med sitt utviklingsarbeid. En stor andel av forsøksskolene var i gang med et utviklingsarbeid da invitasjonen om å være med på forsøk kom. Det var forskjeller mellom skoleslag; barneskolene hadde i større grad enn

ungdomsskolene og de videregående skolene i forsøket allerede innført en mer kollektiv undervisningsform.

I første rekke var det tre ting skolene ifølge rektorene og lærerne ønsket å oppnå med å binde mer tid til skolen: økt elevkontakt, bedre samarbeid mellom lærerne og en mer fleksibel organisering av undervisningen. Alle impliserte syntes også at forsøksskolene hadde nådd de mål de hadde satt seg. De fikk til økt elevkontakt, bedre lærersamarbeid og en mer fleksibel organisering. Det var også en klar oppfatning av at skolene gjennom forsøkene fikk til mer tilpasset undervisning, mer motiverte elever, større handlingsrom for lærernes pedagogiske virke og mange mente også bedre læringsresultater. Samtidig så vi at forsøkene ikke betydde en mindre arbeidsbelastning verken for lærere eller elever.

Skolene hadde forskjellige mål med forsøkene og valgte iallfall til en viss grad modell ut fra de målene de satte seg. Modell 1-skolene var i størst grad opptatt av fleksibel organisering, modell 3-skolene av lærersamarbeid og modell 4-skolene av økt elevkontakt. Samtidig ser vi at de tre viktigste målene med forsøket konvergente gjennom forsøket. Målet om mer elevkontakt førte blant annet til behov for bedre samarbeid mellom lærerne og en mer fleksibel organisering av undervisningen. Bedre samarbeid mellom lærerne førte til mer elevkontakt og en mer fleksibel organisering av undervisningen.

10.3 En mer elevorientert skole

Forsøksskolene hadde i stor grad gjennomført endringer i undervisningen ved å bruke mer tid til tema og prosjektundervisning, veiledning av elevene og tilrettelegging av elevenes arbeid. Mange skoler realiserte ønsket om mer elevkontakt gjennom undervisningsformer som ga elevene større innflytelse på undervisningen og muligheter til å ta ansvar for egen læring. Denne endringen av undervisningsform hadde betydning for den positive vurderingen av forsøkene hos lærerne og elevene. Elevene ble mer motiverte, de syntes at de fikk en mer tilpasset undervisning og syntes at de lærte mer. Skolene som hadde utviklet former for elevstyrt undervisningstid fikk positiv vurdering av elevene. Lærerne syntes både handlingsrommet for pedagogisk virksomhet og innflytelse på egen arbeidssituasjon ble større ved mer elevorienterte undervisningsformer.

Selv om undervisningsformene ble mer elevorienterte, ble ikke den tradisjonelle formidlingen i klasserommet forlatt. Klasseromsundervisning

var den dominerende undervisningsform, også for forsøksskolene, men undervisningen foregikk i større grad på tvers av klassene.

Mange skoler oppnådde økt elevkontakt ved å samarbeide på tvers av klassene. Spesielt gjennom undervisningsformer som tema- og prosjektundervisning og elevstyrte arbeidsøker, ble det laget rom for at elevene kunne møtes og samarbeide på tvers av klasser og med veiledning av andre lærere. Når forbindelsene mellom elevene og mellom lærere og elever skulle være mer komplekse, krevde dette organisering på tvers av klassene og at lærerne var tilstede og tilgjengelige.

10.4 Tid til en kollektiv undervisningsform

Mange av skolene hadde organisert lærerne i team før forsøkene. Forsøkene ble brukt både til å etablere team for de skolene som ikke hadde det og til å utvikle samarbeidet innenfor teamene som allerede var etablert. Vi så at ved forsøksskolene utviklet lærerne tettere samarbeidsrelasjoner. For mange skoler ble team etablert som den bærende enheten i undervisningen. Teamet fikk kollektivt ansvar for planlegging og gjennomføring av undervisningen. Dette krevde tid til samarbeid og kunne føre til økt arbeidsinnsats hos lærerne, men de oppfattet det som en bedre måte å arbeide på. Denne måten å arbeide og undervise på hadde klart betydning for den positive vurderingen av forsøkene, først og fremst hos lærerne men også hos elevene. Der teamet fikk til det kollektive ansvaret syntes lærerne at handlingsrommet for pedagogisk virke ble bedre og at de fikk større innflytelse på egen arbeidssituasjon. Gjennom teamorganiseringen kunne lærerne utforme lokale planer, være fleksible når det gjaldt fag og prosjekter og i større grad tilpasse undervisningen til elevenes oppgaver og læringsprogresjon. Det ble også lettere å følge opp den enkelte elev når undervisningen var noe man tok et kollektivt ansvar for. Elevene satte også pris på denne arbeidsformen og mente at de lærte mer. Det ble mer kontakt mellom lærer og elev og mer tilpasset undervisning.

Utviklingen av team med et kollektiv ansvar for undervisningen krevde tid. På ungdomsskolene syntes lærerne at de fikk for lite tid til samarbeid på tvers av teamene og til samarbeid om fagene. Teamsamarbeidet var ønsket, og lærerne ønsket derfor ikke å gå tilbake til en undervisningssituasjon hvor det ikke var et kollektivt ansvar for undervisningen. Når teamene var selvstyrte og brukte mye tid på sitt samarbeid og sin undervisning, kunne teamorganiseringen føre til fragmentering av skolen ved at det utviklet seg ”skoler i skolen”. Å få til samarbeid på tvers av team, i fagene og blant

lærerne i hele skolen, krevde bevisst organisering fra ledelsens side, noe de færreste skolene vi besøkte syntes de hadde fått til godt nok.

Forsøkene var et middel for skolene til å etterkomme kravene i læreplanen om tilpasset undervisning og tverrfaglig tema- og prosjektundervisning. Dette gjorde de blant annet gjennom økt kollektivt ansvar for undervisningen. Vi kan si at skolene samlet seg om fellesskapet for å kunne tilpasse skolen bedre for lærere og elever. Gjennom det kollektive fikk skolene til mangfoldet.

At skolene i så liten grad gikk inn på forsøk med en lokal fastsetting av leseplikten (modell 2) må ses på denne bakgrunn. Skolene ønsket ikke først og fremst en individuell tilpasning av arbeidstiden for den enkelte lærer. Det viktige var å få til en felles arbeidstid for å utvikle en mer fleksibel organisasjon med kollektivt ansvar for undervisningen.

10.5 Mot en fleksibel arbeids- og undervisningsform

Et kollektivt ansvar for undervisningen gjennom team førte til en mer fleksibel organisering av undervisningen og lærernes arbeid. Den mer fleksible organiseringen av skolen gjorde det mulig å tilpasse undervisningen til elevene og gi lærerne et større handlingsrom. Gjennom økt binding av lærernes arbeidstid oppnådde skolene større fleksibilitet i undervisningen. En begrensning av den individuelle fleksibiliteten som lå i den individuelle timeplanstyrte undervisningen, muliggjorde en større kollektiv fleksibilitet. Denne kollektive fleksibiliteten ga, når teamet fungerte godt, etterhvert også lærerne individuell fleksibilitet.

For lærerne ga en mer fleksibel og desentralisert organisering en mer utfordrende arbeidsdag, og samarbeidet med andre lærere rundt undervisningen økte arbeidsmotivasjonen. Samarbeid og lokal planlegging var imidlertid tidkrevende, og for mange førte desentralisert teamorganisering av undervisningen, iallfall i første forsøksår, til en merbelastning. Tid til teamarbeid og møter ble opplevd som en merbelastning for de lærerne som fremdeles hadde individuelt ansvar for undervisningen. Dersom ansvaret var kollektivt og planleggingen ble gjort i fellesskap på skolen i arbeidstiden, ga det imidlertid større fritid og arbeidsfri i helgene. Et godt fungerende team rundt undervisningen, hjelpemidler og støtte til administrasjon og timeplanlegging, tilstrekkelig lærerressurser og egnede lokaler til undervisning og samarbeid var viktig for å håndtere utfordringene ved en ny arbeidsorganisering og høste gevinster av arbeidet for elever og lærere.

En fleksibel organisering stilte nye krav til organisering og ledelse av skolen. Gjennom fleksibel organisering kunne friheten og spillerommet bli større for både lærere og elever. Teamarbeid krevde imidlertid planmessig arbeid for å sette sammen og utvikle team, og desentralisering av ansvaret til team krevde en gjennomtenkt organisering av skolen på trinn, i fagsamarbeid og som helhet.

Når kommunen gir rektor mer ansvar for skolen, får skoleledelsen større oppgaver politisk for å ivareta skolens interesser og få gjennomslag for skolens planer. Som leder er rektor også arbeidsgivers representant. Dette kan imidlertid føre til at skoleledelsens ansvar for den faglige ledelsen og organiseringen av skolen ikke blir like godt ivaretatt.

Når ansvaret for planleggingen og undervisningen ble desentralisert til team, økte oppgavene til lærerne i teamet. Økt frihet og selvbestemmelse i teamet krevde ekstra arbeid og ofte oppfølging fra ledelsen. Vi så at noen skoler opplevde at ledelsen i noen tilfeller kunne fraskrive seg ansvar ved å henvise til teamet uten at teamet fikk myndighet over de ressursene som de trengte for å løse oppgavene, eller ved at ansvaret for en viktig oppgave som å sørge for vikarer ved sykdom eller permisjon, ikke var avklart.

Den undervisnings- og arbeidsformen som en mer fleksibel organisering innebar, medførte en utfordring når det gjelder forholdet mellom skole og hjem. Når skolearbeidet i større grad foregikk på skolen, ble foreldrene bekymret fordi de mistet oversikten over hva elevene gjorde og hvordan de utviklet seg på skolen. Samarbeidet mellom foreldre og skole krever derfor nye former for organisering.

10.6 Ressursrammene og leseplikten

I kapittel 2 pekte vi på hvordan dagens arbeidstidsbestemmelse bidrar til å sikre ressurstildelingen til skolen. Forsøkene ble gjennomført innenfor ressursrammene som leseplikt og rammetimer ga. Dette var en eksplisitt forutsetning i forsøkene. En fast og forutsigbar ramme var derfor en betingelse for fleksibiliteten internt i forsøket. Det var motstand blant mange lærere mot å forlate lesepliktsbestemmelsene fordi den ble sett på som en sikkerhetsgaranti for en rimelig arbeidsmengde og forsvarlige ressurser til skolen. Når dagens økonomiske situasjon i kommunene presser fram innsparinger på de fleste områdene, blir leseplikten viktig som en garanti for hvor mye ressurser skolen skal ha for å gjennomføre den lovpålagte undervisningen til sine elever.

Leseplikten lå til grunn i alle forsøksskolene. I første rekke fungerte den som en regulering av ressurstildelingene, både til skolene og ned på teamene. De skolene som gjennom modell 1 ikke hadde leseplikten inne i arbeidstidsavtalen, opererte likevel i praksis som om de hadde en leseplikt. Det eneste avviket vi så, var at innenfor teamsamarbeid var det en utjevning mellom leseplikten for lærerne i de forskjellige fag. Den forskjellen som lå i leseplikten mellom enkelte fag lot seg tilpasse innenfor teamsamarbeidet. Når ressursene til teamene var fordelt, ble det praktisert omtrent lik undervisningsmengde for lærerne innenfor teamet, uavhengig av hvilken leseplikt de forskjellige lærerne formelt sett hadde. Lik tid disponibel og lik leseplikt var etter lærernes mening en forutsetning for godt fungerende teamarbeid.

10.7 Motivasjon

En forutsetning for at skolene skulle gå i gang med forsøk var at det var enighet mellom partene på alle nivå. Dette innebar at de alle fleste lærerne i forsøksskolene ønsket forsøk. Samtidig var det en liten andel av lærerne på forsøksskolene som ikke ønsket forsøk. Disse var i mindre grad fornøyde med resultatene enn de andre lærerne.

Vi har sett at motivasjonen spilte en viktig rolle både for å gjennomføre endringene i arbeidstidsordninger og undervisningsformer og i vurderingen av hva endringene førte til. De som var positive, så i langt større grad de positive sidene og var i større grad interessert i å gå inn på mer kollektive undervisningsformer. Å få godt fungerende team krevde motiverte lærere.

Lærerne er kunnskapsarbeidere, og god kvalitet i undervisning forutsetter motiverte lærere. Det er ikke mulig å *tvinge* fram bedre kvalitet eller ekstra innsats i denne typen arbeid. Dersom bare noen lærere var motiverte for forsøk i en skole, løste noen skoler dette ved å gjennomføre forsøk for de lærerne ved skolen som ønsket det, mens de som ikke (ennå) ønsket det, fikk slippe. Skoleledelsen ønsket at gode eksempler skulle motivere de andre lærerne. Vi så imidlertid at forsøk med begrensede team eller trinn kunne føre til konflikter både blant elevene og lærerne ved at de følte at noen ble ”forskjellsbehandlet” gjennom forsøket. Mye tyder derfor på at det kan være viktig å bruke tid på motivasjonen for å få så mange som mulig til å ”gå i takt”.

10.8 Arbeidstid og arbeidstidsordninger

De skolene som gjennomførte de mest radikale endringer gjorde det ved hjelp av modell 1. Det var ungdomsskolene som i første rekke valgte denne modellen. Ungdomsskolene i forsøket var skoler som i mindre grad enn barneskolene hadde utviklet mer kollektive undervisningsformer for forsøkene. Like radikale endringer lot seg imidlertid også gjøre gjennom modell 3. Flere av modell 4-skolene ønsket å nå målene uten en radikal omorganisering, men også her så vi omlegging av undervisningen og utvikling av samarbeid mellom lærerne for å oppnå økt elevkontakt. Modellen som sådan sier derfor ikke så mye om mulighetene. Det var motivasjon og tiden til rådighet som var avgjørende for om skolen nådde de mål de ønsket. Lærerne ved modell 4-skolene som etter arbeidstidsmodellen ikke skulle være mer enn én time mer på skolen i uka, hadde en tilstedeværelse som var betraktelig høyere. De brukte den tiden de trengte for å få til bedre elevkontakt, samarbeid mellom lærerne og fleksibel organisering av undervisningen.

Vi så at flere skoler allerede hadde innført teamorganisering, kollektivt ansvar for undervisningen og dermed en mer fleksibel organisering av skolen allerede før de gikk inn i arbeidstidsforsøk. Det samme har mange skoler som ikke har deltatt i forsøk med alternativ arbeidstidsordninger. Dersom lærerne var motiverte, var det ingenting i veien med dagens avtale for at de kunne bruke mer tid i fellesskap på skolen. På flere av skolene fortalte lærerne at de allerede før forsøket tilbrakte en god del tid ved skolen utover det som arbeidstidsavtalen påla dem. Samtidig så vi at det var lettere å få til dette fellesskapet og et kollektivt ansvar der hvor det var en *kollektiv* beslutning om at de skulle bruke mer tid i fellesskap. Vi så at lærerne ved flere skoler ikke var mer på skolen under forsøket enn tidligere. Når det lå en kollektiv beslutning om at denne tiden var en tid de forvaltet som kollektiv, fikk tiden en annen betydning, både symbolsk som deres felles tid, og praktisk som samarbeidstid.

11. Referanser

Alvesson, Mats (2000), "Social identity and the problem of loyalty in knowledge-intensive companies", *Journal of Management Studies*, 8, (37), 1101-1123.

Amundsen, Trine Messel (2001), *Fravær eller nærvær på lærerværelset? En kvalitativ studie av grunnskolelærere fraværbruk og fraværstferd*. Utrykt hovedoppgave i sosiologi, Universitetet i Oslo.

Andersen, Lars (2002), *Underorganisering*, Oslo, Gyldendal.

Berthinussen, Siri, Erling Lars Dale, Yngve Lindvig og Jarl Inge Wærness (2001), *Kompetanse og bærekraftighet som grunnlag for differensiering. Underveistrapport til evaluering av prosjektet "Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring"*, Læringslaben.

Blichfeldt, Jon Frode (2002) *En framtid som lærer? En studie i utviklingsarbeid ved åtte skoler med sikte på kvalitativ forbedring og forlenging av yrkeskarrieren*. Oslo, Arbeidsforskningsinstituttet.

Blichfeldt, Jan Frode, Trine Deichman-Sørensen, og Torunn Lauvdal (1998), *Mot et nytt kunnskapsregime? Evaluering av Reform 94. Organisering og samarbeid*. Oslo, AFI-rapport nr. 7.

Bloor, David (1976), *Knowledge and social imagery*, London, Routledge & Kegan Paul.

Brandth, Berit (1982), *Fravær fra arbeidernes synsvinkel. Interesse og ansvar ved kvinnelige industriarbeideres bruk av fravær*, Trondheim, IFIM.

Bungum, Brita (1994), *Effektivisering av omsorg*. Hovedfagsoppgave i sosiologi, Trondheim, Universitetet i Trondheim.

Bungum, Brita, Berit Brandth og Elin Kvande (2001), *Ulik praksis - ulike konsekvenser. En evaluering av kontantstøttens konsekvenser for likestilling i arbeidsliv og familieliv*, Trondheim, SINTEF.

Bungum, Brita og Elin Kvande (2002) *Tid til barn*. I: Forseth, Ulla og Bente Rasmussen (red.) (2002) *Arbeid for livet*, Oslo, Gyldendal.

Christensen, Tom og Per Lægheid (1998), *Transforming new public management : a study of how modern reforms are received in the Norwegian civil service*, Bergen, LOS-senteret, 1998.

Dahl, Thomas og Berit Gullikstad (2002), "Velferden tilbake til hjemmet?" i Ulla Forseth og Bente Rasmussen (red.) (2002) *Arbeid for livet*, Oslo, Gyldendal.

Dahl, Thomas og Knut Sørensen (red.) (1997), *Perspektiver på tvers. Disiplin og tverrfaglighet på det moderne forskningsuniversitet*, Trondheim, Tapir.

Dahl, Thomas og Tone Opdahl Mo (2000), *Gårdagens fagforståelser – dagens problem? Profesjoner, fag og ledelse i sykehus*, Trondheim, SINTEF.

Dahl, Thomas, Nils Finstad og Tone Opdahl Mo (red.) (2000), *Tid for forandring. Arbeidsgiverpolitikk i kommunesektoren*, Oslo, Kommuneforlaget.

Dale, Erling Lars, Jarl Inge Wærness og Rannveig Andresen (2002), *Differensiering i et positivt selvforsterkende løp. 4. underveisrapport til evaluering av prosjekt: "Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring"*, Læringslaben.

Dale, Erling Lars, Jarl Inge Wærness og Siri Berthinussen (2002), *Differensiering i en bærekraftig skolekultu. 3. underveisrapport til evaluering av prosjekt: "Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring"*, Læringslaben.

Dale, Erlig Lars, Ester Fremstad, Ynge Lindvig og Jarl Inge Wærness (2001), *Ansvar for kvalitet i differensieringen. 2. underveisrapport til evaluering av prosjekt: "Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring"*, Læringslaben.

Eriksen, Erik Oddvar (1999), *Kommunikativ ledelse. Om verdier og styring i offentlig sektor*, Bergen, Fagbokforlaget.

Evaluering av Reform 94 Organisering og samarbeid. Underveisrapport IV-høsten 1996. AFI-notat 9/96.

Forseth, Ulla (2001) *Boundless Work - Emotional Labour and Emotional Exhaustion in Interactive Service Work*, Dr. polit.avhandling i sosiologi, Trondheim, NTNU.

Forseth, Ulla og Bente Rasmussen (red.) (2002) *Arbeid for livet*, Oslo, Gyldendal.

Forseth, Ulla, Thomas Hugaas Molden og Bente Rasmussen (2002), Det nye arbeidslivet - et kundeliv. I Forseth, Ulla og Bente Rasmussen (red.) (2002) *Arbeid for livet*, Oslo, Gyldendal.

Gaupset, Solveig (2002), Trenger vi offentlige reguleringer? I: Forseth, Ulla og Bente Rasmussen (red.) (2002) *Arbeid for livet*, Oslo, Gyldendal.

Goffman, Erwin (1959), *The Presentation of Self in Everyday Life*, New York, Anchor Books.

Helmke, Andres og Reinhold S. Jäger (Red.) (2002), *Das Projekt MARKUS: Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext*, Landau, Verlag Empirische Pädagogik.

Innst. S. nr. 120 (1999-2000): *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om ... og yrke skal båten bera ... Handlingsplan for rekruttering til læreryrket.*

Innst. S. nr. 15 (1995-1996): *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om prinsipper og retningslinjer for tiårig grunnskole - ny læreplan.*

Innst.O.nr. 70 (1997-1998): *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om lov om grunnskolen og videregående opplæring (opplæringsloven).*

Kielland, Alexander (1962), *Gift*, Oslo, Gyldendal. Første gang utgitt i 1883.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet: *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Generell del*, Nasjonalt læremiddelsenter, Oslo.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet: *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, Oslo, 1996.

Lauvdal, Torunn (1996), *Makt og interesser. Styring og forhandlingsystem i skolesektoren*, Oslo, Universitetsforlaget

Lauvdal, Torunn, Espen Rymoene og Bent-Ole Grooss (1998), *Kommuner og lærere – "Farlige forbindelser"? Om konsekvenser av plassering av forhandlingsansvaret for lærerne*. AFI Rapportserie nr 3/98, Oslo, Arbeidsforskningsinstituttet.

Lauvdal, Torunn (2000), "Erfaringene med kvalitetsarbeid i Danmark og Sverige" i Lier Madsen, E., (2000), *Kommunene og kvalitetsutvikling i skolen*, Nordlandsforskning, NIF rapport nr. 5.2000

Lilleaas, Ulla-Britt og Karin Widerberg, (2001), *Trøtthetens tid*, Oslo, Pax.

Liotard, Jean-François (1979), *La condition postmoderne*, Paris, Minuit.

Midtlyng, Egil (1997), *Arbeidsmiljø i skolen*, Oslo, Statistisk sentralbyrå.

NOU 1977:4: *Leseplikt for undervisningspersonalet i skolen*.

Olberg, Dag (1990), *Fleksibilitet og fagorganisering*, Oslo, FAFO.

Ot. prp. nr. 46 (1997-98): *Om lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringaa (opplæringslova)*.

Piore, Michael J. og Charles F. Sabel (1984), *The second industrial divide: Prospects for prosperity*, New York, Basic Books.

Polanyi, Michael (1958), *Personal knowledge. Towards a post-critical philosophy*, London, Routledge and Kegan Paul.

Polanyi, Michael (1966), *The tacit dimension*, Garden City, N.Y., Doubleday.

Programme for international student assessment (2001), *Knowledge and skills for life, first results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*, OECD, Paris.

Rasmussen, Bente (2002), "Når jobben tar livet" i Ulla Forseth og Bente Rasmussen (red.) (2002) *Arbeid for livet*, Oslo, Gyldendal.

Rasmussen, Bente (2001), "Kollektivsvake kvinner og kollektivsterke menn?", *Kvinneforskning*, 1, (25), 47-61.

Rasmussen, Bente (2000), "Hjemmesykepleien som grådig organisasjon. Makt og ansvar i desentraliserte organisasjoner", *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 1, (41), 38-57.

Rasmussen, Bente (1999), *Dehierarchization- Reorganizing Gender?* Dr. polit. avhandling, Trondheim, NTNU.

Rasmussen, Bente (1998), "Bedre jobber og mer å gjøre?", *Sosiologi i dag*, 3, (28), 85-109.

Rasmussen, Bente og Birgitte Johansen (2002), "Å sage over den greina man sitter på?", *Sosiologisk Tidsskrift*, 4, (10), 332-354.

Roland, Kirbach og Martin Spiewak (2002), "Das gestörte Kollegium", *Die Zeit*, nr. 49.

Rousseau, Denise M. (1995), *Psychological Contracts in Organizations*, Thousand Oaks, Sage.

Rønning, Wenche (2002), *Likeverdig skole i praksis. Presentasjon av ei kartlegging*, Bodø, Nordlandsforskning.

Saksvik, Per Øystein (1996), "Attendance Pressure during Organizational Change", *International Journal of Stress Management*, 3, (1), 47-59.

Sayer, Andrew og Richard Walker (1992), *The new social economy. Reworking the division of labor*, Cambridge, Mass., Blackwell.

Schuhler, Conrad (2002), "Das finnische Geheimniss", *Die Zeit*, nr. 28.

Spiewak, Martin (2002), "Penne(n) trotz Pisa", *Die Zeit*, nr. 49.

Spiewak, Martin (2002 b), "Die Hauptschulen sind besser als ihr Ruf", *Die Zeit*, nr. 28.

Solstad, Dag (1982), *Gymnaslærer Pedersens beretning om den store politiske vekkelsen som har hjemsøkt vårt land*, Oslo, Oktober.

Solstad, Dag (1994), *Genanse og verdighet*, Oslo, Oktober.

St. meld. nr. 12 (1999-2000) ... og yrke skal båten bera ... *Handlingsplan for rekruttering til læreryrket*.

Storbukt, Linda (2001), *Fleksibilitetens dilemma : en kvalitativ studie av en kunnskapsbedrifts fleksibilitetsbehov kontra yrkesaktive småbarnsforeldres behov*, Trondheim, SINTEF.

Svenska Kommunförbundet, 1992: *Ska avtalen styra 90-talets skola? Ett diskussionsmaterial om lärarnas löner och arbetstider*. Stockholm, Svenska Kommunförbundet.

Tillmann, J. (1999), *Skolutveckling och partssamverkan. Uppfølging av ett femårigt avtal mellan Lärarnas Samverkansråd och Svenska Kommunförbundet*. Stockholm, Lärarförbundet

Thorsrud, Einar og Fred Emery (1969), *Mot en ny bedriftsorganisasjon*, Oslo, Tanum.

Vedlegg: Rundskriv F 23-01: Sentralt initierte forsøk med alternative arbeidstidsordninger i skoleverket



DET KONGELIGE KIRKE-,
UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENT

Rundskriv**F-23 -01**

Kommuner
Fylkeskommuner
Skoler
Statens utdanningskontorer
Lærerorganisasjonene

Nr. F-23-01

Vår ref
01/2240Dato
22.03.01

**SENTRALT INITIERTE FORSØK MED ALTERNATIVE ARBEIDSTIDS-
ORDNINGER I SKOLEVERKET**

På møte 16. mars ble Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og lærerorganisasjonene enige om å oppfordre kommuner/fylkeskommuner/skoler til å gjennomføre forsøk med alternative arbeidstidsordninger etter følgende prosedyre og modeller:

I. Sentralt initierte forsøk:

De sentrale tariffparter i KUF ønsker å invitere kommuner/fylkeskommuner til å gjennomføre forsøk med alternative arbeidstidsordninger som grunnlag for senere forhandlinger om lærernes arbeidstids- og lesepliktavtaler. Forsøkene bør komme i gang fra skolestart høsten 2001.

Hovedmålsettingen med sentralt initierte forsøk er at de skal bidra til bedre kvalitet på undervisningen. Endrede arbeidsorganiseringer og arbeidstidsordninger skal bidra til økt elevkontakt, økt fleksibilitet og bedre ressursutnyttelse samtidig som lærernes arbeidsvilkår og profesjonelle handlingsrom skal ivaretas.

Iverksetting av de sentralt initierte forsøkene omtalt i pkt. II, følger prosedyrene ihht pkt 3 i *Særavtale om forsøk* der det står: "Det skal føres forhandlinger mellom KUF og lærerorganisasjonene om forsøksbetingelser og avviksordninger for sentralt initierte forsøk og sentralt initierte forsøk med lokal/regional utforming, for de deler av forsøket som forutsetter avvik fra tariffavtaler inngått på departementsnivå."

Før et forsøk kan settes i verk, må forsøket godkjennes av de sentrale avtalepartene.

Postadresse	Kontoradresse	Telefon 22 24 90 90*	Administrasjonsavdelingen	Saksbehandler
Postboks 8119 Dep	Akersg. 44	postmottak@kuf.dep.no	Telefon 22 24 74 11	John Røyrvik
0032 Oslo		Internett-adr. kuf.dep.no	Telefaks 22 24 73 94	22 24 74 56 / jor@kuf.dep.no
		Org. nr.872 417 842		

Søknaden skal inneholde en klargjøring av:

- hvem som har ansvaret for forsøket/avviket
- målsetting med forsøket/avviket
- tidsramme og omfang av forsøket/avviket
- hvordan evaluering av forsøket/avviket skal finne sted
- forsøkets/avvikets vilkår og økonomiske rammebetingelser
- hvilke sentrale bestemmelser eller avtaler som ønskes fraveket
- referat fra drøftinger med berørte organisasjoner både på skolenivå og kommunalt/fylkeskommunalt nivå

Evaluering: Denne skjer både på lokalt nivå og sentralt nivå. På sentralt nivå vil det bli gjennomført en helhetlig ekstern forskningsbasert evaluering av forsøkene.

II. Modeller for forsøk

Når det gjelder de konkrete forsøk, er forsøk nr 1 et forsøk uten lesepliktbestemmelser, mens forsøkene 2-5 har lesepliktbestemmelser.

Forsøkene 2-5 kan kombineres.

1. To-delning av årsverket

Målsetting:

Hensikten med forsøkene skal være å utprøve ulike måter å organisere skoledagen på, slik at en kan oppfylle målene i læreplanen med høy kvalitet og god ressursutnyttelse. Viktige elementer i måloppnåelsen vil være:

- Fleksibel organisering
- Økt kontakt elev – lærer
- Læreren som veileder og tilrettelegger
- Arbeidsmåter som stimulerer elevene til å ta ansvar for egen læring
- Legge til rette for lagarbeid
- Muligheter for fleksibel arbeidsbelastning – i perioder eller permanent

Lærernes arbeidstid deles i:

	Barnetrinnet	Ungdomstrinnet	Yrkesfag	Allmennfag
Bunden tid	1300 timer	1225 timer	1150 timer	1075 timer
Ubunden tid	402,5 timer	477,5 timer	552,5 timer	627,5 timer

Ved lokal enighet kan den bundne tida økes.

1. Det forutsettes av ressurstildelingen ikke svekkes som følge av forsøket.

2. Forsøket forutsetter organisering av lærerne i arbeidslag som tar et felles ansvar for undervisningen i en gruppe/klasse/trinn
3. Lærernes bundne tid fordeles med maksimalt 35 timer pr. uke i 39 - 40¹ uker, maksimalt 9 timer pr. dag. Ved lokal enighet kan maksimal tilstedeværelse pr. uke økes.
4. I den bundne tida inngår blant annet følgende aktiviteter: undervisning, planlegging, samarbeid, kontakt lærer/foresatte, kompetanseutvikling og for-/etterarbeid. I den ubundne tida inngår følgende aktiviteter: For-/ og etterarbeid og faglig ajourføring.
5. Organisering av skoledagen, oppsetting av arbeidsplaner, opplæringsplan m.v. skjer etter drøftinger på skolen. Ved enighet mellom rektor og de tillitsvalgte kan drøftingene (bortsett fra den tid som brukes felles ved skolen til for eksempel møter og kompetanseutvikling) delegeres til teamene. Den enkelte lærer styrer selv den ubundne tida.
6. Den bundne tida behøver ikke bindes til tilstedeværelse på skolen om rektor og lærere/arbeidslag finner det formålstjenlig at tida benyttes på andre måter.
7. Forsøket forutsetter at lærerne har tilfredsstillende arbeidsplasser.

2. Lokal fastsetting av leseplikt.

Målsetting:

Gi elevene en bedre læringssituasjon ved at en ut fra lokale forhold kan variere den enkelte lærers leseplikt.

Grunnlaget for variasjoner i leseplikten kan bl.a. være elevtallet i klassen, antall lærere pr. undervisningstime og prosjektarbeid.

Den enkelte lærers leseplikt/årsramme i det enkelte fag kan variere med +/- 20 % i forhold til gjeldende lesepliktavtaler. Det er en forutsetning at lærernes samlede nye årsrammer maksimalt kan tilsvare summen av de årsrammer lærerne ville ha hatt uten forsøk.

Det er en videre en forutsetning at skolens samlede årstimetall minimum tilsvarer det antall årstimer skolen ville ha hatt uten forsøk. Antall undervisningstimer for den enkelte lærer fastsettes av rektor etter drøftinger med de tillitsvalgte iht § 13 i tilpasningsavtalen til Hovedavtalen. Den lokale vurderingen av leseplikten kan også

¹ Utvidelse av skoleåret forutsetter lokal enighet.

tillegges lærerteam. Ved uenighet på driftsnivå kan de tillitsvalgte kreve drøftinger på virksomhetsnivå.

3. Annen organisering av årsverket

Målsetting:

Innhente erfaring som kan gi svar på om mer binding av lærernes årsverk til arbeidsplassen kan gi:

- mer tilgjengelige lærere for elever, foresatte og hverandre
- mer samarbeid på skolen
- mer teamarbeid
- bedre vilkår for oppfølging av den enkelte elev
- bedre kvalitet på undervisningen
- Bedre arbeidsvilkår for lærerne
- Bedre vilkår for utøvelse av god ledelse

Inntil 1365 timer av lærernes årsverk kan bindes til arbeidsplassen over maksimalt 39 uker, hvorav 38 uker er sammenfallende med elevenes skoleår. Arbeidsplanen skal omfatte den tid læreren har tilstedeværelsesplikt inkludert den delen av lærerens egen tid til for- og etterarbeid som er bundet til arbeidsplassen. Disse tider inngår i arbeidstidsavtalens begrensninger på daglig (9 t) og ukentlig (35 t) tilstedeværelse.

Dersom undervisningen er lagt til team, avgjør teamene selv hvordan den bundne tiden skal disponeres. Likevel med den begrensning at læreren selv disponerer minst 50 % av tida til for- og etterarbeid som ligger på skolen. Partene på den enkelte driftsenhet avgjør omfanget av fellestid (utenom teamet).

De lærere som deltar i forsøket, mister ikke rettigheter/ressurser i forhold til andre avtaler (klassestyrer, rådgiver, systemansvarlig IKT m.v.).

Forsøket forutsetter at lærerne har tilfredsstillende arbeidsplasser.

4. Forsøk som gir mer tid til kontakt og samarbeid mellom elev/lærer og lærer/lærer.

Målsetting:

Gi lærerne mer tid til kontakt og samarbeid med elevene og større mulighet til å utføre sitt for- og etterarbeid i samarbeid med elever og kolleger, samt gi elevene større medinnflytelse på læringssituasjonen.

For lærer i hel stilling utgjøre denne tida 3 timer pr. uke. Tida til kontakt og samarbeid skal tas med 1 arbeidsenhet, 1 time fra 190-timersrammen og 1 time av tida til for- og etterarbeid.

For å oppnå tid til dette *må* undervisningen organiseres slik at lærere blir frigjort fra undervisningstimer, for eksempel ved undervisning i storklasser. De frigjorte

undervisningstimene, deler av 190 t-rammen og deler av tida til for- og etterarbeid omdisponeres til elevkontakt.

Denne elevkontakten kan organiseres som timer der elevene kan møte i klasserommet, der elevene kan oppsøke lærerne og der lærerne har ensamtaler med elever.

Det skal framgå av arbeidsplanene hvordan timene disponeres.

Forsøket forutsetter at lærerne har tilfredsstillende arbeidsplasser.

5. Integrering av skolefritidsordningen i skolen

Målsetting:

Skape helhet og sammenheng i tilbudet til elevene, og benytte personalet i skole og SFO på en fleksibel måte.

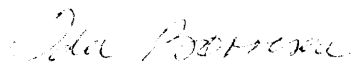
Forsøk der SFO og skole integreres til en helhet deler av dagen. I en kjernetid – for eksempel mellom klokken 8 og 14 – drives undervisning, organisert lek og fri lek ut fra helhetlig planlegging som ikke skiller skole og fritid. Personalet fra både skole og SFO deltar i klassen/barnegruppen i denne kjernetida.

III. Søknad om forsøk

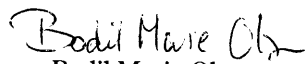
Søknader om forsøk forutsetter en lokalt inngått preliminær avtale mellom kommunen/fylkeskommunen og berørte lærerorganisasjoner, dvs. de organisasjoner hvis medlemmer omfattes av forsøket.

Søknad om forsøk iht en av de nevnte modeller under pkt. II (eller en kombinasjon av disse) og iht prosedyrer under pkt. I, fremmes av kommune/fylkeskommune til KUF via Statens utdanningskontorer **innen 15. mai 2001**.

Med hilsen



Ida Børresen e.f.
ekspedisjonssjef



Bodil Marie Olsen
fung. avdelingsdirektør