

«Å lede en gjeng med ledere»

-

bruken av lærernes arbeidstid i den
videregående skolen

Lars Arne Nilssen

Masteroppgave i pedagogikk

PED396

Våren 2020

Universitetet i Bergen

Det psykologiske fakultet

Institutt for pedagogikk

En takk rettes til min veileder, Gunn Elisabeth Søreide, for uvurderlig støtte underveis i arbeidet med denne oppgaven.

Sammendrag

En viktig mekanisme for styring i den moderne norske skolen, er rammene rundt lærernes arbeidstid. Selv om mesteparten av arbeidstiden er båndlagt gjennom nasjonale bestemmelser, og hovedsakelig knyttet til undervisning, har lokale skoleledere et visst handlingsrom i oppbygningen av innholdet i lærerstillingen. Få norske undersøkelser har blitt gjennomført av hvordan skoleledere bruker arbeidstidsbestemmelser som ledelsesredskap. Dermed har arbeidet med denne mastergraden søkt å bidra med nye svar om hva som kjennetegner prosessen bak utformingen av lærerens arbeidstid.

Denne mastergradsoppgaven er basert på en kvalitativ tilnærming. Semi-strukturerte intervjuer, med skoleledere som informanter, har blitt utført i to fylkeskommuner. Til sammen har seks informanter med ulik bakgrunn blitt intervjuet.

Proessen med å avgjøre sammensetningen av lærernes arbeidstid viser seg i stor grad å være preget av et krysspress. Skoleledere må utøve sin ledelse overfor autonome kunnskapsmedarbeidere i en moderne skole preget av distribuert ansvar, samtidig som vedkommende må stå til ansvar overfor skoleeiers målstyring og målsetninger for pedagogisk utvikling av den enkelte skolen. Disse forholdene bidrar til å prege arbeidet med å utforme arbeidsplaner for hver enkelt lærer, som er avdelingsleders fremste redskap til formell styring av lærernes «gule tid». I varierende grad er lærerne konfrontert med eller interessert i innholdet i denne planen. Likevel er lærere og deres tillitsvalgte ønskede sparringspartnere i arbeidet med å disponere den delens av arbeidstiden deres som ikke brukes til for- og etterarbeid eller undervisning. Dette er en interessant spenning, som antakeligvis kan bidra til å understreke at ledelse i skoleverket først og fremst utføres mellommenneskelig. Prosessen er også kjennetegnet av praktiske begrensninger, som for eksempel andre administrasjonsoppgaver og begrenset kapasitet.

Som alltid, er skoleverket under utvikling. Flere av skolelederne som ble intervjuet, pekte fremover mot kommende endringer. Da intervjuene ble gjennomført, var fagfornyelsen og kommunereformen ennå ikke gjennomførte. I tillegg venter skolene på en ny særavtale om lærernes arbeidstid, som skal erstatte dagens SFS 2213, og utrulling av et nytt administrativt verktøy som vil gjøre overvåking av lærernes undervisning enklere. I fremtiden kan nye studier undersøke hvordan lærernes arbeidstid påvirkes av disse forandringene i skolen.

Summary

An important leadership mechanic in the Norwegian school system nowadays, is the control over teachers use of their time. Even though most of their workday is bound by national decisions, and mainly used for preparing and executing lectures, local school leaders have some room to influence the content of the teacher's yearly tasks. Few Norwegian studies have sought to examine how school leaders use this ability as a management tool. Therefore, this master thesis has tried to contribute with new answers on how the process of determining the teacher's workday is put together.

This master thesis is based on a qualitative methodological approach. Semi-structured interviews, with school leaders as subjects, have been carried out in two different Norwegian counties. In total, six school leaders have participated in the interviews.

The process to determine the composition of the teacher's workday shows signs of cross-pressure. School leaders must try to lead, largely autonomous, teachers in a modern school influenced greatly by distributed leadership. Simultaneously, the principal must face expectations from county officials and different developmental targets. This shapes the work of designing each teacher's individual work plan. This plan is the leader's foremost tool in managing the teacher's work time. To different degrees, the teachers find their individual plans interesting. The amount of formalized expectations from their leaders also vary across schools. Despite this, the teachers and their union representatives are valued counterparts in discussions about the shape of school policy on the content in work plans. This is an interesting conflict, which maybe tells us something about how important relations between leaders and their teachers are in school management. The process is also formed by practical limitations, as per example conflict between different leadership tasks and a limited time to perform them.

As always, the school is experiencing development and change. Many of the interviewed leaders pointed forward to coming transformations. When the interviews were performed, some of the recent major changes in the Norwegian school system were still not implemented. In the future, new studies should examine how the teachers time use have been influenced by amendments to, among other issues, curriculum and county borders.

Disposisjon

Sammendrag	III
Summary.....	IV
Disposisjon	V
Innledning.....	6
De organisatoriske rammene for lærernes arbeidstid	7
Oppgavens oppbygging	9
Teoretisk rammeverk.....	11
Skoleledelse	11
The Education Change Model (ECM).....	19
Metode.....	26
Vitenskapsteoretisk utgangspunkt og metodologisk innretning.....	26
Innsamling av materialet	27
Bearbeiding og analyse av materialet.....	30
Etske betraktninger.....	32
Analyse og funn.....	36
Presentasjon av informantene og en oppsummering av intervjuene	36
Gjennomgang av funn med utgangspunkt i delproblemstillingene.....	39
Diskusjon.....	60
Beslutningsprosessen bak utformingen av lærernes arbeidstid	60
Ledernes begrensede handlingsrom	63
Avslutning	72
Oppsummering av oppgavens hovedfunn	72
Oppgavens bidrag til forskningsfeltet.....	76
Forslag til videre forskning	77
Avsluttende betraktninger.....	78
Bibliografi.....	79

Kapittel én

Innledning

Denne masteroppgaven vil ta for seg emnet skoleledelse. Det er et område som jeg selv interesserer meg for. Det er også et felt hvor mitt tidligere studium i administrasjons- og organisasjonsvitenskap er relevant som bakgrunnskunnskap.

En skoleleder befinner seg i en interessant situasjon. Rektoren er både pedagogisk leder for sine lærere og har ansvar for å levere økonomiske og utviklingsmessige resultater til skoleeiere. Dette er et interessant spenn, hvor rektor må balansere ulike behov og forventninger. På den annen side kan det også gi rom for å plassere fokus der hvor rektor selv ønsker å gjøre det. Dette er ikke ulikt situasjonen i organisasjons- eller næringslivet ellers, men det kan få pedagogiske konsekvenser all den tid «læring» eller «kunnskap» er godet som skal produseres. Abrahamsen og Aas (2016) skildrer utviklingen i synet på den ideelle rektoren fra 1980-tallet og frem til i dag. Rektor har gått fra å være personlig engasjert og drivende til å i større grad benytte seg av relasjonsledelse og distribusjon av ansvar (Abrahamsen et.al, 2016). Målstyring og resultatansvar har ført til at rektorer møter nye utfordringer som ledere, ettersom både rektor og lærere i større grad ledes gjennom forventninger.

Siden skoleledelse er et omfattende tema, har det vært nødvendig å velge et mer konkret fokus for masterprosjektet. Ambisjonene har i den forbindelse vært å undersøke hvordan skoleledere disponerer den delen av lærernes undervisningsstilling som er oppe til forhandling. Dette gjelder den delen av stillingen som er på toppen av tid til undervisning og forberedelser/etterarbeid. Mer konkret har jeg undersøkt hvordan skoleledere i videregående skole opplever sitt handlingsrom og hvordan prosessen bak beslutningene om hvordan lærere skal bruke sin ubundne tid er utformet. Undersøkelsen har blant annet tatt for seg ledelsesrelasjonen mellom skoleledere og lærere i arbeidet med å fastsette lærernes rammer for arbeid i og utenfor klasserommet. Selv om organiseringen av skoleverket og utdanningsledelse er etablerte forskningsfelt, tar denne studien dermed sikte på å undersøke et område som tidligere har vært viet lite oppmerksomhet. Problemstilling for masterprosjektet er som følger:

Hva kjennetegner prosessen med å avgjøre sammensetningen av den arbeidstid som lærere ikke bruker til forberedelse eller gjennomføring av undervisning i videregående skoler?

Med utgangspunkt i denne problemstillingen har jeg intervjuet skoleledere ved ulike videregående skoler eller hos ulike skoleeiere om hvordan beslutningsprosesser utvikles og utformes ved deres skole. For å enklere kunne forholde meg til problemstillingen på en konstruktiv og konkret måte, har jeg utviklet følgende tre delproblemstillinger:

- A) Blir spørsmålet om arbeidsoppgaver avgjort i samarbeid med lærerne, avdelingsledere eller skoleeier?
- B) Hvilke forhold avgjør hvordan arbeidstiden blir disponert?
- C) Hvilke handlingsrom har rektorer til å avgjøre hvilke oppgaver lærerne ved den aktuelle skolen skal utføre?

Disse delproblemstillingene er relevante på hvert sitt vis. Eide (2015) viser for det første til at skoleledere står i et krysspress mellom lærere og beslutningstakers forventninger. Dette innebærer at det kan forventes at både over- og underordnede har forestillinger om hvordan læreres arbeidstid bør disponeres. Lærernes arbeidstid vil videre kunne antas å ha nær sammenheng med hvilke arbeidsoppgaver som prioriteres. Slik vil ulike pedagogiske prosjekter eller perspektiver tillegges mer eller mindre oppmerksomhet. Et annet interessant spørsmål som denne undersøkelsen kan bidra til å belyse, er hvorvidt lærere og skoleledere fungerer som et kollektiv og i hvilken grad rektorer står fritt til å forvalte de menneskelige ressursene på sin skole. Videre peker Fløisand (2017) på at flere ledernivåer i skolesystemet, og hensiktsmessig bruk av disse, kan bety mye for effektiv formidling av beslutninger. Dette kan igjen bety at flere ledere ved skolene bør delta i avgjørelser knyttet til lærernes arbeidstid og -oppgaver.

De organisatoriske rammene for lærernes arbeidstid

For å kontekstualisere undersøkelsen jeg har gjennomført, vil jeg i det følgende gi en kort gjennomgang av hvordan avtaleverket legger til rette for at lærerne i videregående skole skal bruke sin arbeidstid.

For det første kan vi slå fast at kun en del av lærernes arbeidstid må brukes på arbeidsplassen. Lærere er pålagt å være tilgjengelig for sin leder og til stede på

arbeidsplassen om lag 29 timer i uken. Dette utgjør 1150 timer på årsbasis. Dette er den første begrensningen av hvor mye av stillingen til en lærer i videregående skole som kan disponeres av lederen. Denne rammen er festet i et dokument kalt *SFS 2213 Arbeidstid skole* (SFS 2213 Arbeidstid skole, 2017). Dette dokumentet er det siste i rekken av særavtaler som regulerer lærernes arbeidstid. Avtalen er tuftet på hovedtariffavtalen (KS hovedtariffavtalen, 2018) som er fremforhandlet mellom partene i, blant annet, utdanningssektoren. Denne delen av lærernes arbeidstid kalles "arbeidsplanfestet tid".

Mellomlegget mellom disse 29 arbeidstimene (1150 årstimer) og de 43,2 ukentlige arbeidstimene (1687,5 årstimer) som lærere godtgjøres for, disponerer lærerne fritt. Det er forventet at lærere bruker denne tiden blant annet til faglig fornying, planlegging av undervisning eller vurdering av elevarbeider. Bakgrunnen for at lærere arbeider 43 timer i uken er at lærere og skoleeiere har avtalt at lærere avspaserer de ukene elevene har ferie i løpet av skoleåret. Derfor skal lærerne arbeide disse avspaseringstimene inn igjen gjennom resten av året.

Bakgrunnen for at den arbeidsplanfestede tiden kalles nettopp dette, er at lærerne har rett på en arbeidsplan som regulerer hvor mye tid som skal brukes til ulike formål i løpet av arbeidsuken. Denne bestemmelsen er basert på hovedtariffavtalen (KS hovedtariffavtalen, 2018). I denne planen skal det fremkomme hvor mange arbeidstimer som skal brukes til undervisning i ulike fag, hvor mye tid som er tilgodesett ulike funksjoner som kontaktlærer eller rådgiver og hvilke andre oppgaver lærerne skal utføre. Denne planen blir dermed ledernes viktigste verktøy for å regulere hvordan lærerne fordeler arbeidstiden sin mellom ulike oppgaver.

Innenfor rammen av den arbeidsplanfestede tiden (1150 årstimer), brukes det meste av arbeidstiden til det som historisk har vært kalt for "leseplikt", men som i dag blir kalt undervisningsplikten. Denne undervisningsplikten er det antall timer som lærerne skal bruke til undervisning. I en alminnelig stilling utgjør dette omtrent 500 timer, avhengig av hvilket fag læreren underviser i. Dermed bruker en gjennomsnittslærer mellom 18 og 21 timer i uken til undervisning.

Til sist gjenstår det altså en del av stillingen som ikke på forhånd er orientert mot å løse en bestemt oppgave. Differansen mellom de 29 arbeidstimene læreren er pålagt å være tilgjengelig for arbeidsgiveren og de 18-21 timene som utgjør undervisningsplikten, kan forvaltes av skoleledelsen i tråd med innholdet i en arbeidsplan for stillingen. Samtalene jeg gjennomførte med informantene var rettet spesielt inn mot hvordan denne delen av stillingen blir benyttet ved hver enkelt skole eller avdeling.

Inndelingen av lærernes arbeidstid kan, rundt regnet, også presenteres i tabellform, som vist i Figur 1 under:

Arbeidstidsbeskrivelse	Arbeidstimer i uken	Arbeidstimer i året
Lærerens samlede arbeidstid	43 timer	1687,5 timer
- Arbeidstid til lærerens disposisjon	14 timer	537,5 timer
= Arbeidstid bundet til arbeidsplassen	29 timer	1150 timer
- Undervisningsplikt	18 – 21 timer	675 – 787,5 timer
= Tid til fri disposisjon for leder	9 – 11 timer	337,5 – 412,5 timer

Figur 1. Inndelingen av lærernes arbeidstid presentert i en tabell

Avslutningsvis kan det påpekes at disse utregningene gjelder for lærere under 60 år som arbeider i full stilling. I tillegg er det også stort handlingsrom for tillitsvalgte og ledere ved den enkelte skole til å fremforhandle andre arbeidstider, både når det gjelder hvor mange timer lærerne skal bruke på arbeidsplassen hver uke eller når det gjelder hvor mange uker en lærer skal arbeide i året. Slike unntak fra SFS 2213 eksisterte ikke ved noen av de seks skolene som informantene i min undersøkelse arbeidet ved.

Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven vil forsøke å sette eksisterende teori og resultatene fra tidligere forskning inn i en relativt lite utforsket sammenheng. Først og fremst vil derfor det teoretiske rammeverket for oppgaven legges frem i kapittel to. Gjennom intervju med skoleledere i den videregående skolen har det blitt samlet inn empiri som kan brukes for å danne et nytt bakteppe for anvendelse av teori om ledelse i skoleverket, endringsprosesser og utviklingsprosjekter. Kapittel tre oppsummerer dermed først oppgavens og studiens metodiske design, mens resultatet av undersøkelsene presenteres i kapittel fire.

En grunnleggende målsetning for dette arbeidet, som også ligger til grunn for problemstillingen, har vært å se nærmere på rammene rundt avgjørelser som er knyttet til hvordan lærere disponerer sin arbeidstid. Derfor blir teori om ledelse og endring i skolen benyttet til å se nærmere på dette spørsmålet i kapittel fem. Her blir også utfallet av intervjuene med skolelederne brukt som underlag for diskusjonene. I oppgavens siste del,

kapittel seks, blir oppgavens bidrag til forskningsfeltet igjen plassert i en større sammenheng. Her blir det også trukket frem noen eksempler på nye spørsmål som arbeidet med denne oppgaven har reist.

Kapittel to

Teoretisk rammeverk

Eksisterende teori og tidligere undersøkelser knyttet til skoleleders roller og arbeid danner en grunnleggende kontekst og et teoretiske utgangspunkt for denne undersøkelsen. I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for relevant internasjonal og norsk forskning på skoleledelse. Slik vil internasjonal teori om skoleledelse og utviklingsarbeid i skolen kunne sees i lys av forhold som er spesielt aktuelle eller fremtredende i den norske skolen. Den norske skolen er, som alle andre skolesystemer, i stadig utvikling. Det er gjerne i forbindelse med implementering av nye krav til skolen at ulike strategier for ledelse aktualiserer seg. Den delen av læreres ubundne arbeidstid som skoleleder har råderett over, kan brukes – og blir ofte også brukt – til utviklingsarbeid i skolene. Jeg har derfor valgt en modell for vellykket utviklingsarbeid som inngang til å beskrive hvilke rammevilkår og forutsetninger som skaper god ledelse generelt. Forholdet mellom lærer og skoleleder vil drøftes innledningsvis, før en konkret modell for analyse av utviklingsarbeid i skolen vil presenteres.

Skoleledelse

I denne delen av kapittelet skal teori og forskning om skoleleders handlingsrom og beslutningsaktører i skolesystemet presenteres og settes i sammenheng.

Betydningen av læreren rolle i skolen

I 2003 presenterte John Hattie en oppstilling av hvilken betydning ulike aktører, som lærere, foresatte, medelever, skoler, skoleledere og selvsagt eleven selv, har på elevenes læringsutbytte og vellykkethet i skolen (Hattie, 2003, 1). Basert på en metaanalyse av tidligere studier, viser Hattie hvordan ulike forhold kan bidra til å forklare elevenes resultater. Når Hattie (2003) selv oppsummerer resultatene av metaanalysen, er det læreren som utgjør den viktigste kilden til læringsutbytte hos eleven, om man ser bort i fra eleven selv. Lærere tilskrives de fleste innflytelsesformene, som for eksempel tilbakemeldinger på elevenes arbeid og undervisning i klasserommet (Hattie, 2003, 4). Dette funnet er nok ikke i seg selv overraskende, men retter uansett søkelyset mot hvordan læreren bør og kan involveres i utvikling av god pedagogisk praksis og skolens evne til å

løfte elevene. Hattie skriver at "(...) the focus is to have a powerful effect on achievement, and this is where excellent teachers come to the fore – as such excellence in teaching is the single most powerful influence on achievement." (Hattie, 2003, 4).

Interessant nok finner Hattie i sin metastudie at medelever på den ene siden og skolen på den andre siden er omtrent like viktige. På den ene siden kan dette være et uttrykk for at det er menneskene som er rundt eleven, som medelever, foreldre og lærere, som påvirker eleven mest. På den annen side utgjør elevmassen ved en skole selvsagt en stor del av skolens etos og identitet. Slik kan man argumentere for at disse aktørene henger tett sammen, selv om hverken skolested og/eller medelever beskrives av Hattie som særlig vesentlige størrelser (Hattie, 2003, 2).

Det har gått mange år siden Hattie presenterte disse resultatene i 2003. På tross av at Hattie's metastudie kan kritiseres blant annet for å kombinere tusenvis av ulike studier i et rammeverk som forsøker å sammenligne alle de ulike effektmålene (Higgins et.al., 2011) legges resultatene av metastudien like fullt til grunn for senere forskning. Forskere som Kathrine Main (2013) og Donna Pendergast (2015) tar blant annet utgangspunkt i lærerens sentrale rolle i skolen i sin forskning på skoleledelse og utviklingsarbeid i skolen.

Ledelsen og lærernes roller og relasjoner i skolers utviklingsarbeid

I anledning spørsmålet om skolelederens innflytelse over elevenes resultater, mener Hattie at deres bidrag ikke er spesielt stort. Dette betyr imidlertid ikke at det er vilkårlig for eleven hvem som er rektor på skolen eller hvilken skole eleven går på, men heller at lederens innflytelse over elevenes faglige og sosiale utvikling fungerer gjennom lærerne. Slik kan man uttrykke summen av rektorens eller andre skolelederens bidrag som atmosfæren som råder ved den enkelte skole (Hattie, 2003, 2). Med utgangspunkt i denne forståelsen av lærerens og lederens posisjon i skolen, vil det være vanskelig å se for seg at ledere kan utøve stor innflytelse over skolens pedagogikk og faglige formidling uten støtte fra lærere. Hvis lederne først og fremst fungerer indirekte gjennom lærernes arbeid, blir det avgjørende å sørge for at tiltak iverksettes og målsetninger realiseres ved hjelp av skolens medarbeidere, altså lærerne. Dette poenget påpekes også av Main (2013) og Pendergast (2015), i deres forskning på skoleledelse og utviklingsarbeid i skolen.

Main skriver i sin studie av endringene i det australske utdanningssystemet at:

"(...) teachers are at the centre of the solution for sustainable reform. Teachers' acceptance, effective practice, training and enhanced theoretical understanding

highlight the need to focus on building the human capital as the subject of change." (Main, 2013, 5).

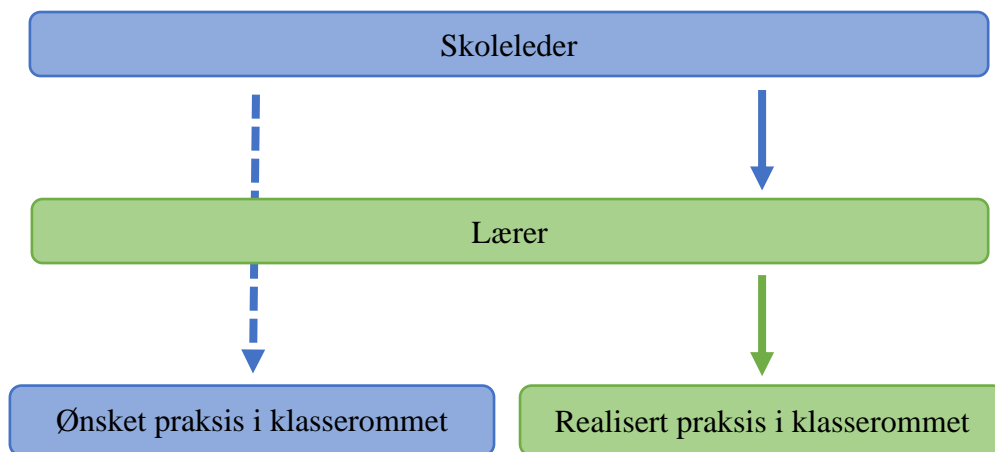
Denne betraktningen kan sees på som et uttrykk for neste steg i retningen mot å sette søkelys på lærere som endringsaktører i skolen, hvor lærere står mellom skoleledere og elever i arbeidet for å utvikle god pedagogisk praksis. Slik blir lærerne den aktøren som ledere må motivere og engasjere fordi lærerne er dem som siden kan skape ny praksis i klasserommet. Main mener at "for a (...) school reform to be accepted, effective and sustained, means that teachers working in this area must "know and understand (...) school practices." (Main, 2013, 5).

Pendergast, Main, Barton, Kanasa, Geelan og Dowden (2015) viser til denne refleksjonen når de oppsummerer Hatties og Mains betraktninger om læreren som mellommann i skolens utviklingsarbeid. I deres gjennomgang av en nylig reform i det australske skoleverket, gis lærere dermed merkelappene "objekt" og "subjekt" (Pendergast et.al., 2015). Disse begrepene viser på hver sin side til lærere som målgruppe (objekt) for ledelse på den ene siden og utøvere av (subjekt i) ledelse på den andre. Her blir spørsmålet om hvorvidt lærere er motiverte for endring forutsetningen for vellykket utviklet av skolens praksis. Denne dualiteten uttrykker forskerne slik:

"The concept of a teacher as an active agent of school reform and development is central to educational practices and policies. Teachers must be active and effective agents of the intended change. In fact, teachers then act as both the subjects, who need to change individual practices, and agents, who implement reform, of this change." (Pendergast et.al., 2015, 5).

Dette er en henvisning til Main, slik vi kan se av bruken av begrepet «agent». Pendergast et.al. (2015) setter også dette tilbake i sammenheng med Hattie, som peker på viktigheten av læreres mulighet for samarbeid. For at en skolereform eller et utviklingsprosjekt i skolen skal være vellykket, må altså ledere overbevise lærere om nødvendigheten av dette arbeidet. Lærere må dermed gjøres i stand til å utvikle sin pedagogiske praksis, for eksempel gjennom samarbeid (Pendergast et.al., 2015, 5). Sett med disse brillene, kan man anta at lederens rolle i skoleverket er viktigere enn Hatties gjennomgang skulle tyde på. Derimot er effektene antakeligvis indirekte og kan være vanskelige å måle i en profesjonell organisasjon hvor lærere selv fatter en rekke beslutninger basert på ytre og

indre bevegelser i løpet av hver enkelt skoledag. I figur 2 under er denne lærerrollen som strategisk aktør illustrert. Her er også forskjellen mellom leders ambisjon og lærernes implementering av nye planer illustrert. Den stiplede linjen representerer lederens ønske eller visjon, mens den heltrukne linjen representerer den faktiske utviklingen av prosjektet. De ulike fargene står for hvilken aktør som arbeider mot hvilket utfall.



Figur 2. En fremstilling av læreren som mellommann (objekt og subjekt) i utviklingsarbeidet i skolen.

Karseth og Møller forsøkte i 2014 å oppsummere reformarbeidet i den norske skolen gjennom å studere hvordan Kunnskapsløftet i løpet av ti år har utfoldet seg. En viktig bakgrunn for at reformen ikke fikk den samlede effekten som politikerne ønsket seg, er den stabilitet som lærerne utgjør (Møller et.al., 2014). Her kan det være interessant å trekke frem forholdet mellom det Hattie (2003) kaller profesjonelle lærere og skoleledere. Hattie (2003) trekker frem at profesjonelle lærere har en større autonomi og automatiseringsgrad enn uerfarne eller ukvalifiserte lærere. Dette hevder han at er et resultat av at lærerne gjennom erfaring tilegner seg evnen til å vurdere og tilpasse praksis på en måte som gir rom for å håndtere mer komplekse oppgaver etter hvert som vellykkede fremgangsmåter gjøres til rutiner (Hattie, 2003, 8). I den norske videregående skolen har lærere høy grad av autonomi og utdanning. Dermed vil de kunne klassifiseres som det Hattie kaller for «profesjonelle lærere». På den ene siden kan dette muligens gjøre profesjonelle lærere mindre mottakelige for påvirkning fra ledere, ettersom lærerne har stor tillitt til sin egen praksis. På den annen side kan faglig forankrede innspill fra skoleledere antakeligvis bidra til ny refleksjon, spesielt fordi profesjonelle lærere har en pedagogisk utdanning og dermed bør være mottakelige for endringer i faget. Hvis lærere

selv utvikler og prøver ut egne hypoteser om læring (Hattie, 2003), kan et mulig utfall av skoleledernes arbeid med å motivere lærere til endring være at lærerne blir utfordret til å forme nye hypoteser om god undervisning som læreren senere vil ønske å utforske i klasserommet. En slik antakelse vil igjen påvirke hvordan vi betrakter ledere og lærere som agenter i arbeidet med utviklingsprosessene, da den enkelte lærer i så fall i større grad vil påvirkes til å bevege seg i en bestemt retning fremfor at alle lærere endrer praksis på identiske og konkrete måter. Med dette mener jeg at ledere i skolen ikke kan forvente at praksis i klasserommene utvikler seg likt hos hver enkelt lærer, men at utviklingen forhåpentligvis vil skape en pedagogisk endring, i tråd med noen overordnede ambisjoner, i større eller mindre grad.

Avslutningsvis vil jeg trekke frem Mains (2013) forskning på hvordan lærere tilpasser seg en skole i endring. Selv om det er ønskelig at lærere skal samarbeide og utvikle nye undervisningsmetoder basert på pedagogiske nyvinninger, vil dette kunne være vanskelig å gjennomføre (Main, 2013, 8). For det første observerer Main (2013) at lærere kan oppleve at et slikt vedvarende fokus på endring og utvikling gjør det vanskelig å etablere en bestemt fremgangsmåte. Dette kan virke enerverende på lærere som ønsker "to get on with the job" (Main, 2013, 8). For det andre behøver lærere, ifølge Main (2013) trening i gode samarbeidsformer for at et moderne lærerfellesskap skal bli vellykket. Dette er igjen en påminnelse om viktigheten av god ledelse, hvori en skoleleder kan legge til rette for faglig utvikling av skolen gjennom å oppfordre lærere til å øve seg på nye ferdigheter.

Forutsetninger for vellykkede endringsprosesser

Pendergast et.al. (2015) viser også til en studie av Mourshed, Chijioko, og Barber som ble publisert i 2010 og som har oppsummert tre typiske utgangspunkt for reformarbeid i skolen og tre viktige kjennetegn for vellykkede reformer. En utviklingsprosess har, ifølge Mourshed et.al. (2010), et utgangspunkt. En slik gnist, eller slike krefter som skaper behov for endring i skolen, er oftest endringer i (1) de politiske rammevilkårene for skoleverket, (2) kritiske rapporter som bringer dårlig nytt om skolens resultater eller (3) ny politisk ledelse (Mourshed et.al., 2010). Resultatet av et utviklingsarbeid kan avhenge av hvor sterkt ønsket eller behovet for endring er i organisasjonen. En skoleleder bør forstå bakgrunnen for nye retningslinjer for eller krav til skolen, slik at vedkommende er i stand til å ivareta flest mulig av målsetningene bak reformen.

I Mourshed et.al. (2010) sin analyse fremkommer det videre at "school system leaders often feel that the task of system improvement is too big for their limited political mandate, resources, and authority." (Mourshed et.al, 2010, 92). Selv om dette henspiller på den politiske ledelsen eller skoleeier, så kan problemet antakeligvis også finne sted på skoleleders nivå. Dermed bør utviklingsarbeid i skolen tuftes på tre nøkkelfaktorer. Mourshed et.al. (2010) referert i Pendergast et.al., (2015) forklarer disse som følger:

- a) Læreren må engasjeres som en aktiv aktør
- b) Et mellomnivå mellom politisk ledelse og skoleleder må etableres
- c) Sterk og tydelig ledelse må utøves

Det første kriteriet som kommer frem av Mourshed et.al. sin rapport, er i sterk overenstemmelse med det teoretiske grunnlaget for de andre kildene som er anvendt i teorikapittelet for øvrig. Hvis lederen ikke selv har kapasitet til å drive skolens oppgaveløsning fremover, behøver hun eller han å engasjere lærerne i dette arbeidet. Det neste vilkåret som stilles opp ovenfor, er behovet for et administrativt nivå som adskiller skolene fra den politiske ledelsen i systemet. I tråd med Mourshed et.al. (2010, 82), sine funn er dette mellomlaget nødvendig for å utføre følgende funksjoner:

- 1) Målrettet støtte til skoleledere i deres utviklingsarbeid
- 2) Tolke og formidle politiske målsetninger til skolelederne
- 3) Etablere og oppfordre til samarbeid mellom skoleledere ved ulike skoler

I tillegg fungerer mellomlaget som isolasjon mellom politisk endringsvilje på den ene siden og eventuell faglig motstand på den andre siden (Mourshed et.al., 2010). Kritisk innrettede tilbakemeldinger eller innvendinger mot de nye målsetningene kan tas stilling til av et mellomnivå som ikke er overbevist om den normative forskjellen mellom ny eller gammel praksis. I en norsk kontekst kan dette nivået tilsvare kommuner eller fylkeskommuner som skoleeiere.

Til sist mener forskerne bak denne rapporten at sterk og tydelig ledelse er en forutsetning for suksess i utviklingsarbeid. På grunn av læreres autonomi og profesjonalitet, kan det være krevende for en skoleleder å utøve innflytelse over lærerne. Dermed stilles det krav til at skoleledere som er involvert i utviklingsarbeid, evner å

engasjere og motivere sine ansatte for endring (Pendergast et.al., 2015; Mourshed et.al., 2010).

En sammenstilling av internasjonale og norske forskningsresultater

Vi har i denne delen av kapittelet studert hvordan forholdet mellom lærere og skoleledere fungerer. Ideelt sett skal lærere på den ene siden være profesjonelle og i stand til å identifisere gode rutiner på egenhånd, mens de på den andre siden skal være samarbeidende kollegaer (Hattie, 2003). I norsk sammenheng har viktigheten av samarbeid i lærerkollegiet også blitt trukket frem av forskere tidligere, blant annet som påpekt hos Fløisand (2017). Hun peker på at tydelige lederidentiteter kan bidra til utvikling av gode rutiner som kompetansedeling og utveksling. Thorød (2011) finner på sin side at skoleledelses styrende side gjerne blir mer omfattende når tilliten til resultatet av lærerens arbeid faller. Dette er et interessant dilemma, ettersom en skulle tro at faglig samarbeid og utviklingsarbeid er et foretrukket verktøy i arbeidet for bedre elevresultater.

Skoleledere skal evne å gripe inn i lærernes individuelle arbeid og samarbeid for å engasjere lærere i de politiske eller pedagogiske retningslinjene eller kravene som gjelder for skolens arbeid (Main, 2013; Pendergast et.al., 2015). Det teoretiske utgangspunktet som best kan virke til å beskrive denne formen for ledelse, er relasjonell ledelse eller distribuert ledelse. Denne formen for ledelse vil forklares nærmere i diskusjonskapittelet. I Norge har dette synet på ledelse utviklet seg i sammenheng med hvordan det offentlige ser på skolers og skolelederes ansvar (Abrahamsen et.al, 2016). Jorunn Møller (2016, 22) peker på vendingen mot bruken av virkemidler i skolen som er hentet fra privat sektor. I dag er «New Public Management» det rådende paradigmet. Ledelsesprinsippene har gått i retning av sterkere målstyring og et ledelsesansvar for elevenes resultater, som fordrer et mer helhetlig syn på ledelse og et behov for desentralisering av lederansvaret. Møller (2016) redegjør for at utviklingen av det teoretiske utgangspunktet for lederutdanning i skolen generelt har fulgt trendene i forskning og politikk, hvor for eksempel opplegg inspirert av «human relation»-bevegelsen, eller senere motivasjonsteori, har kommet og gått (Møller, 2016). Det kan her legges til at Karseth og Møller (2014) finner tegn på at den politiske ledelsen de siste tyve årene har ønsket seg stadig tydeligere skoleledere, hvor den utøvde gjerningen må utvikle seg fra å handle om styring til ledelse (Møller et.al., 2014).

Målstyring leder på den annen side også til at hver enkelt skoleleder eller lærer får et større individuelt ansvar (Aas, 2017). Mens det er skolelederen som blir målt på resultatet av skolens virksomhet, er det lærerne som i praksis tar hånd om brorparten av utførelsen og implementeringen. I et slikt ledelsesperspektiv, hvor delegering og tillit går hånd i hånd med resultatovervåking og rapportering, blir relasjonen mellom rektor og lærer svært viktig.

Foruten relasjonen til lærerne, må lederen også forholde seg til nye politiske signaler som formidles gjennom skoleeier eller direktorat. Disse administrasjonsnivåene er til en viss grad både politiske og administrative, og skal på samme tid instruere og veilede skoleleder i sitt arbeid (Mourshed et.al., 2010). Det kan slik virke som om praktiske og pedagogiske avveiiinger må gjøres på minst fire ulike nivåer i skolesystemet, nemlig på nasjonalt nivå, hos skoleeier (kommuner og fylkeskommuner), hos skoleledere og hos lærere. Samtidig forventes ønskede endringer av praksis å få en relativt lik utførelse ved de ulike skoler. I denne sammenhengen står skolelederen i et utfordrende spenningsforhold, som gjør studiet av ledernes praksiser svært interessant.

Halvorsen, Skrøvset og Irgens (2016) redegjør i artikkelen *Learning for Leadership* for hvordan ferske skoleledere, under videreutdanning i regi av Utdanningsdirektoratet, ser på sin rolle som ledere. Informantene deres peker på hvor utsatt skoleledere er for utfordringer fra lærere eller øvrige ledere. I tråd med tiden, uttrykker disse skolelederne også at de streber mot relasjonell ledelse. Metoder som disse skoleledere benytter seg av for å lykkes, er tilstedeværelse i kollegiet og engasjement i lærernes faglige utvikling (Halvorsen et.al., 2016). I en mer populærvitenskapelig artikkel i «Bedre Skole» viser Colbjørnsen (2013) også hvordan enkelte skoleledere under utdanning ser på forventninger fra skoleeiere og lærere som ulike eller motstridende. I artikkelen peker han på Hallinger og Heck (2010) og deres forskning på hvordan konseptet «leading for learning» kan bidra til å bringe læreres og skolelederes ulike hensyn i overenstemmelse. Målet med dette konseptet er at skoleledere vier størst oppmerksomhet til å fremme skolens kjerneoppgaver, nemlig lærernes pedagogiske aktivitet. Det vil si at ledere må engasjere seg aktivt i pedagogisk ledelse. Slik ledelse kan raskt havne i bakgrunnen i en hektisk arbeidshverdag med mange administrasjonsoppgaver og en høy grad av distribuert ledelse.

I avsnittet over trekkes lærere som underordnede og skoleeiere som overordnede frem som de to aktørene som presenterer de mest vanlige dilemmaene for skolelederne. Også andre norske forskere peker på ulike former for krysspress som skoleledere står i.

Krysspresset innebærer at skolelederen opplever sterke forventninger til rollen sin fra ulike hold. Vårdal (2008) ser nærmere på en annen lederutfordring. Hun finner at pedagogisk ledelse fort kan måtte vike for administrativt arbeid, ettersom skoleledernes tid er begrenset (Vårdal, 2008). Dermed må rektoren prioritere mellom obligatoriske og tekniske oppgaver på den ene siden og utøvelse av relasjonell eller personlig personalledelse på den annen. Denne observasjonen gjør også Gunnulfsen og Colbjørnsen (2015) seg, hvor de peker på hvordan skoleledelse kan være annerledes i daglige driftssituasjoner enn når leder har blikket rettet mot langsiktige utviklingsprosjekter. Det kan være vanskelig for rektorer å finne tilstrekkelig med tid til å løfte blikket (Gunnulfsen et.al., 2015). Også Hultgren (2015) understøtter dette, ettersom informantene i hans undersøkelse oppgir at rektorer har for dårlig tid til å kunne utføre god pedagogisk ledelse. Han finner, etter å ha gjennomført intervjuer med et lite utvalg rektorer, den sammen vansken med å finne tid til å arbeide langsiktig. Informantene hans peker i tillegg også på hvordan lærernes forventninger til sin egen rolle eller til rektor som leder, kan innskrenke skolelederens handlingsrom (Hultgren, 2015).

The Education Change Model (ECM)

Pendergast et.al. (2009) har i forbindelse med sin studie av en reform av grunnskolen i Australia utviklet et verktøy for å forstå og styre utviklingsprosjekter i skolen. Dette verktøyet har de gitt navnet Education Change Model (ECM) og dette er en modell som tillater forskere eller skoleledere å analysere en organisatorisk omstilling som involverer pedagogisk utviklingsarbeid. ECM-modellen ble utviklet med utgangspunkt i at forskerne bak modellen observerte et gjentakende mønster for hvordan skoleledere på tvers av ulike skolesystemer forholdt seg til utviklingsarbeidet ved skolen sin (Pendergast, 2006, 16). I det videre skal kapittelet presentere denne modellen.

Modellens tre faser

I ECM-modellen blir det pedagogiske utviklingsarbeidet delt inn i tre faser. Som en kan forvente, er disse fasene basert på de ulike utviklingstrinn i prosessen.

Først må et prosjekt introduseres for organisasjonen og ledere må forberede organisasjonen på endring (Pendergast et.al., 2015, 6). Dette innebærer at organisasjonen må finne rom for å konsentrere seg om å studere sin praksis med nye øyne, og det kan godt hende at nye roller bør tildeles deltakerne i prosjektet. Innledningen av prosjektperioden får benevnelsen oppstartsfasen, eller "the initiation phase", hos

Pendergast et.al. Denne første fasen kan knytte et nytt språk til arbeidet i skolen, slik at lærere får muligheten til å reflektere rundt de forestående endringene. Forutsetninger for god dialog og utvikling av gjensidig tillit mellom ledere og ansatte må opparbeides i løpet av denne fasen (Møller et.al., 2014). På denne måten kan nye og gamle føringer sammenlignes slik at kontrastene blir tydelige allerede før de konkrete tiltakene iverksettes. De ulike delmålene eller milepælene for prosjektet må identifiseres og planlegges under denne delen av arbeidet.

Den neste fasen i utviklingsarbeidet er utviklingsfasen, eller "the development phase". Sentrale kjennetegn på denne delen av prosessen er at implementeringen planlegges og utføres. I denne delen av prosjektet må kunnskap om nye arbeidsmåter eller metoder deles og legges til grunn for utviklingen av skolens praksis (Pendergast et.al., 2015, 7). I løpet av utviklingsfasen kan også prosjektets målsetninger eller tiltak utvikles videre. Det er først i denne fasen at reelle tilbakemeldinger på kvaliteten bak de nye tiltakene vil komme ledere i hende, ettersom det er nå gradvis vil oppstå endring i organisasjonen. En sentral oppgave for ledere som befinner seg i denne fasen av prosjektet er å sørge for at gode rutiner og strukturer for å ivareta langsiktig endring etableres. Etter hvert som organisasjonen tilpasser seg en ny hverdag, bør skolelederen forsikre seg om at organisasjonen er i stand til på et varig grunnlag å støtte opp under denne nye arbeidsmåten (Pendergast et.al., 2015).

Avslutningsvis bør implementeringsperioden, med alle sine avbrudd og krav om omstilling, gradvis omgjøres til en ny permanent tilstand. Det er nødvendig å sørge for at nye rutiner får et mer permanent fotfeste på tvers av organisasjonen. Denne siste konsolideringsfasen ("the consolidation phase") vies til å bygge "capacity, ownership and sustainable practices" (Pendergast et.al., 2015, 7). Dette innebærer at skoleledere også bør betrakte pedagogiske utviklingsprosjekter i en organisatorisk sammenheng, slik at dens rutiner og systemer tilpasses nye arbeidsformer. Under illustrerer figur 3 ECM-modellen.



Figur 3. ECM-modellens tre faser illustrert.

Foruten å være fundert på et empirisk grunnlag har modellen også adressert et behov for å sette teoretiske antakelser om endringsledelse i et system (Pendergast, 2006, 14). Pendergast har derfor oppsummert litteratur som forelå på dette feltet da modellen først ble utviklet, og har deretter stilt opp flere forutsetninger for hvordan nyvunnet endring kan ivaretas. Hvorvidt lederen klarer å utvikle kapasitet, eierskap og bærekraftig praksis avhenger blant annet av hvorvidt deltakerne i organisasjonen er innstilt på langvarig omstilling og hvor godt systemet for tilbakemeldinger fra lærere, samt dokumentasjon og analyse av resultater, er.

Arbeidet med å føre eksisterende praksis og planer for utvikling sammen tar tid. Pendergast et.al. oppsummerer Mourshed et.al. (2010) sin forskning på dette området, og viser til at en reformperiode under normale omstendigheter kan vare i ti år (Pendergast et.al., 2010, 6). Hovedsakelig vil det ta tid å sementere ny praksis og sørge for at lærere blir ambassadører for denne. Disse målsetningene hører til den avsluttende delen av prosjektet, konsolideringsfasen. Selve perioden med oppbrudd og omstilling kan også vare lenge, og det er spesielt i slike tilfeller at Main (2013) advarer mot slitasje på organisasjonen og lærernes motivasjon for videre innsats. Pendergast peker på at hovedmenn bak reformer i skoleverket historisk har vist en tendens til å være overdrevent optimistiske med tanke på hvor lang tid slike prosjekter i realiteten viser seg å ta (Pendergast, 2007, 16).

Tidligere i kapittelet har det blitt vist til at Mourshed et.al. (2010) påpeker behovet for en innledende gnist som antenner ønsket om en ny arbeidsmåte i eller organisering av skolen. En slik gnist kan gjerne betraktes som den utløsende årsak til oppstartsfasen, hvor ledere og organisasjonen utfordres på hvordan skolen vil tilpasse seg endringer i omgivelsene.

ECM-modellen som verktøy for analyse av kompleks og kontinuerlig omstilling

ECM-modellen er utviklet for å gi støtte til enkelte aktører i endringsprosessen eller for forskere som ønsker å observere utviklingsprosessen. Dette betyr at modellen på den ene siden kan bistå aktørene i en endringsprosess med å identifisere sitt ansvar og sin rolle, mens forskere på den annen side kan anvende modellen for å skildre endringsprosessen fra utsiden. Modellens faser er konsentrert rundt analyse av en konkret pedagogisk praksis. Det innebærer at det må tas utgangspunkt i en målsetning når modellen skal anvendes. Denne forutsetningen gjør det nødvendig å se bort ifra dynamiske og

komplekse omstendigheter som utspiller seg i skolen parallelt med at prosjektet bringes fremover, ettersom det er det nye tiltaket eller endringen som skal observeres.

På den annen side kan man tilpasse modellen til bruk i utviklingsprosjekter som har flere målsetninger eller for analyse av en skole i kontinuerlig utvikling. For det første velger Pendergast et.al. (2015) selv å anvende modellen i et prosjekt som har flere målsetninger som skal oppfylles på én gang. Slik har forfatterne demonstrert hvordan modellen på den ene siden kan anvendes i større reformer eller for å bryte en bestemt utvikling inn i mindre deler. Slik kan ansvar fordeles nærmere og progresjonen i prosjektet innenfor ulike delområder enklere observeres. Tabellen under (figur 4) illustrerer hvordan modellen kan utvikles for å ta høyde for en komplisert omstilling.

Faser i prosjektet	Delmål én	Delmål to	Delmål tre
Oppstartsfasen			
Utviklingsfasen			
Konsolideringsfasen			

Figur 4. En illustrasjon av ECM-modellen som matrise.

For det andre kan det også tenkes at modellen kan benyttes for å kaste et kritisk blikk på løpende utviklingsprosjekter i skoleverket. Slik kan modellen danne et utgangspunkt for å stille spørsmål til hvordan skoleledere engasjerer lærere, utvikler systemer og fasiliteter for endring i det daglige. Det er vanskelig å se for seg et skoleår som ikke stiller krav til endring av praksis i større eller mindre grad, spesielt ettersom det er avgjørende for prosjektenes suksess at en er lydhør for nye kulturelle, teknologiske eller sosiale forutsetninger i samfunnet eller elevmassen (Pendergast, 2006, 14). På et overordnet vis må skolen ansees for å være i kontinuerlig endring, blant annet i takt med utvikling av pedagogisk praksis, politiske og sosiale strømninger eller teknologiske forutsetninger. Konkret kan det videre antas at nye prosjekter gjerne vil igangsettes mens andre ennå ikke er avsluttet, blant annet fordi varig endring kan ta årevis å konsolidere.

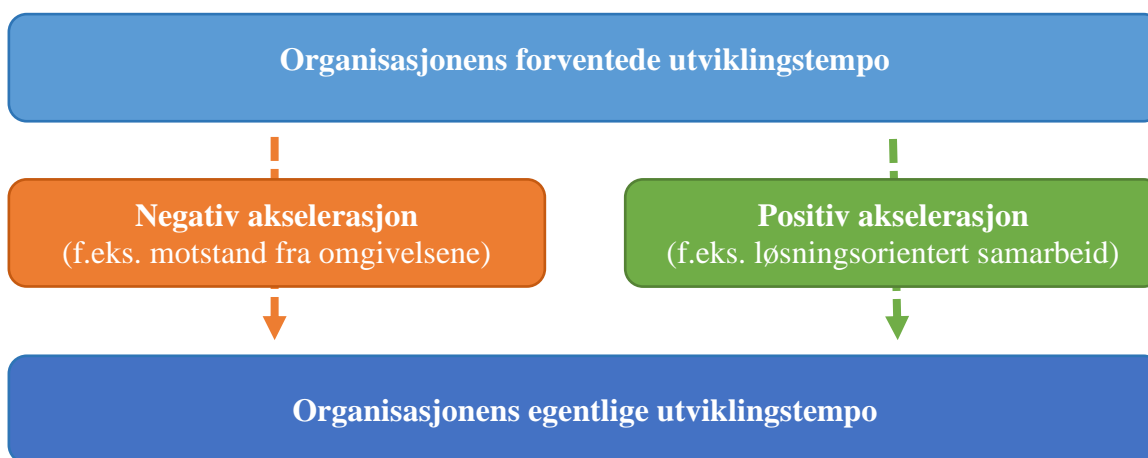
Faktorer i ECM-modellen som fremmer eller hemmer suksess i utviklingsarbeid

Hvor vellykket et utviklingsprosjekt ender opp med å bli, samt hvor lang tid implementeringen av ny praksis vil ta, avgjøres i stor grad av hvorvidt skoleledere klarer å bringe "enablers", eller «fremmere», inn i prosessen (Pendergast, 2010, 7). Slike "fremmere" utgjør i ECM-modellen faktorer og omstendigheter som kan akselerere

prosessen, mens "inhibitors", eller "hemmere", vil hindre eller forsinke utviklingsprosjektets progresjon. Pendergast (2010) sin identifikasjon av "fremmere" og "hemmere" er basert på data som har blitt samlet inn fra skoler som har deltatt i utviklingsprosjekter.

"Fremmere" er (1) gruppedeltakelse, (2) samsvar mellom deltakernes forventninger, (3) oppmerksom og vedvarende ledelse, (4) tidlig iverksettelse av prosessen og en gjensidig risikovillighet, (5) løsningsorientert samarbeid og (6) effektiv bruk av evidensbaserte planer. På den andre siden ble (1) svakt eller inkonsistent lederskap, (2) utilstrekkelig tilstedeværelse av lederskap, (3) dårlig formulerte målsetninger, (4) aktører som ikke kan eller ønsker å samarbeide, (5) gjennomtrekk i organisasjonen, (6) rigid endringsmotstand, (7) mangel på underbyggende strukturer, (8) mangel på evne til å redefinere skolens kultur, (9) manglende økonomisk støtte til prosjektet, (10) manglende samsvar mellom vurderingskriterier, undervisning og kompetansemål, (11) motstand fra omgivelsene, (12) store endringer i størrelsen av studentmassen og (13) utålmodighet eller manglende entusiasme definert som "hemmere" for utvikling i et utviklingsprosjekt (Pendergast, 2010).

En refleksjon rundt hvorvidt disse rammefaktorene er til stede i en organisasjon eller ikke, kan være et fruktbart utgangspunkt for å anslå prosjektets varighet og sjanse for suksess (Pendergast, 2006, 18). Slik kan en skoleleder, med utgangspunkt i spørsmål knyttet til disse 19 faktorene, vurdere hvorvidt vedkommende er i tilstrekkelig stand til å skape bevegelser eller lede utviklingsprosjekter i organisasjonen sin. Figur 5 demonstrerer forholdet mellom disse faktorenes innvirkning på prosjektet.



Figur 5. Negative og positive rammefaktorer (hemmere og fremmere) avgjør hvorvidt utviklingen av prosjektet foregår i et raskere eller tregere tempo.

Avslutningsvis bør det understekes at utviklingsarbeidets politiske eller organisatoriske kontekst må internaliseres i prosjektet (Møller et.al, 2014). Dette innebærer at lokale tilpasninger må gjøres for å sikre at utenforliggende elementer ikke hindrer prosjektet fra å realiseres. Det er også nødvendig å ha et dynamisk syn på målsetningene for arbeidet, ettersom det normalt oppstår brytninger mellom sentrale vyer for arbeidet og lokale behov eller ønsker (Møller et.al., 2014, 455). Som nevnt tidligere, er Kunnskapsløftet et nylig, norsk eksempel på hvordan reformer ikke er statiske.

Aas viser i en artikkel fra 2011 hvordan lokal motstand og hemmere av ulike slag kan påvirke et konkret utviklingsarbeid. Hun benytter en annen form for analyse av sine resultater enn ECM-modellen. Modellen hun anvender handler om ekspansiv læring og kan brukes til å kartlegge dynamiske utviklingsprosjekter (Aas, 2011). Modellen stammer opprinnelig fra Engeström, som presenterte den for første gang i 1987. Den ekspansive læringsmodellens faser er (1) behov for endring og spørsmål, (2) en analyse av historie og empiri, (3) utvikling av løsning, (4) utprøving av løsning, (5) implementering av løsningen, (6) refleksjon over prosessen og (7) konsolidering av ny praksis. Disse trinnene kan sees i sammenheng med ECM-modellen, og det kan for eksempel argumenteres for at fasene 1 til 3 i den ekspansive læringsmodellen sammenfaller med oppstartsfasen i ECM-modellen. I artikkelen, hvor Aas redegjør for et aksjonsforskningsprosjekt omhandlende leseopplæring i grunnskolen, peker hun på hvordan prosessen ble vanskeliggjort i alle de syv leddene (Aas, 2011). Aas har lagt vekt på hvordan disse spenningene mellom partene i arbeidet innledningsvis kan illustrere organisasjonens utviklingspotensial. Overordnede diskusjoner tillater meningsbrytninger som kan gi prosjektet økt legitimitet eller rekkevidde. Senere kan forskjellene mellom skolelederes og læreres oppfatninger av arbeidet i organisasjonen, forskjellen mellom uttalt og faktisk praksis, bidra til å hindre god utvikling av prosjektet (Aas, 2011, 383). Som illustrert i figur 2, kan slike skjevfordelinger mellom forståelse og vilje mellom leder og lærer påvirke prosjektets utfall. En slik forskjell mellom uttalt og faktisk praksis, kan også forstås som en hemmer som vil redusere prosjektets fremdrift, som illustrert i figur 5.

Synet på utvikling som en kontinuerlig prosess, fremfor en rettlinjet utvikling fra A til B, kan også være en nyttig refleksjon i arbeidet med å studere utviklingsarbeidet i den videregående skolen. Den ekspansive læringsmodellen forutsetter at en gjennomgang av den eksisterende situasjonen i organisasjonen ligger til grunn for endringsarbeidet. Dette innebærer at utviklingsarbeidet må bygge videre på den eksisterende situasjonen.

Slik vil reformarbeidet være sirkulert, ettersom dagens praksis på den ene siden og etterlengtet praksis på den annen side vanligvis vil stå i et spenningsforhold til hverandre i en organisasjon med visjonær ledelse. Videre er nysgjerrighet eller kritiske blikk nødvendig for å sette i gang prosessen, ettersom det forutsettes at dagens praksis er utgangspunktet for en studie av hva som fungerer eller ikke (Aas, 2011). Utviklingsprosjekter i skolen har derimot ikke nødvendigvis alltid en slik lokal forankring.

Kapittel tre

Metode

Denne masteroppgaven har som målsetning å belyse hvordan arbeidstiden til lærere i videregående skole benyttes. Nærmere bestemt er det snakk om den delen av arbeidstiden som ikke brukes til for- og etterarbeid og gjennomføring av i undervisning, eller inkluderes av leseplikten. Denne tiden benyttes antakeligvis til ulike formål og disponeres muligens av ulike parter ved hver enkelt skole. Slike foruttakelser former oppgaven innretning, både i analysearbeidet og de metodiske valg bak forskningen.

I dette kapittelet vil de metodologiske betraktningene som forskningen hviler på og den metodiske fremgangsmåten i innsamling og analyse av materialet redegjøres for. Først vil forskningens vitenskapelige forankring presenteres, før det metodiske designet legges frem. Denne studien har en kvalitativ innretning. Fremgangsmåten i utvelgelsen av og møtet med informanter, samt bearbeiding av data, vil dermed redegjøres for. Til sist vil relevante etiske betraktninger legges frem og drøftes.

Vitenskapsteoretisk utgangspunkt og metodologisk innretning

Masteroppgaven behøver en tydelig vitenskapsteoretisk og metodologisk forankring for at funn og fenomener skal kunne plasseres i en større helhet (Hatch, 2002). Dette masterprosjektet er posisjonert innenfor et konstruktivistisk vitenskapsteoretisk paradigme, slik dette paradigmet er beskrevet hos Hatch (2002, 15-16). En slik innretning av prosjektet vil innebære at undersøkelsen tar utgangspunkt i en antakelse om at vår forståelse av våre omgivelser er subjektiv. Dette innebærer at virkeligheten forstås som et menneskelig konstrukt og at ulike mennesker derfor vil ha ulike forståelser av denne virkeligheten. Tolkninger og språklige rekonstruksjoner av informantenes forståelse av sin virkelighet vil derfor utgjøre de funn som vil produseres i prosjektet (Grønmo, 2011, 246).

Foruten en plassering innenfor et forskningsparadigme, må prosjektet også ha et relevant metodisk design. Først og fremst handler dette om hvorvidt oppgaven skal studere subjektive presentasjoner av en kompleks og sammensatt virkelighet (kvalitativ innretning) eller om prosjektet skal undersøke et fenomen gjennom å redusere en kompleks virkelighet til variabler som kan settes i statistisk sammenheng for å forstå

årsaks- og virkningsforhold på populasjonsnivå (kvantitativ innretning) (Grønmo, 2011, 128). Med utgangspunkt i problemstillingen vil denne undersøkelsen ha en kvalitativ innretning, da et kvalitativt design vil gi innsikt i detaljer og nyanser som er viktige å få frem for å kunne belyse problemstillingen.

For best å kunne forstå hvordan en skoleleder reflekterer rundt personalledelse, handlingsrom og arbeidstid vil det være hensiktsmessig å intervju dem. Et kvalitativt intervju er godt egnet i de situasjoner hvor man ønsker å få frem nyansert kunnskap. I dette tilfellet vil skoleleders begrunnelser for sine valg og opplevelse av ledelsessituasjonen være i sentrum for både meg som intervjuer og for informantene. Hatch (2002) trekker frem tre ulike former for kvalitative intervjuer. Han kaller disse for uformelle intervju, formelle intervju og standardiserte intervju (Hatch, 2002). Forskjellen beskrives hovedsakelig som hvilken grad av forutsigbarhet eller planmessig gjennomføring som preger samtalen mellom intervjuer og informant. Ettersom problemstillingen er sammensatt og informantenes personlige uttrykk for deres syn på sin arbeidshverdag vil måtte legges til grunn, bør intervjuet ikke være for strukturert. På den annen side, er det viktig å sørge for at intervjuene har søkelyset rettet mot tema som er relevant for oppgavens problemstilling. Derfor vil intervjuenes innretning være semi-strukturert (Kvale et.al., 2015). Dette betyr at innledende spørsmål til samtalen mellom intervjuer og informant formuleres på forhånd, basert på utvalgte tema som forskeren ønsker å lære mer om. Samtalen vil derimot gi anledning til å utvikle seg mer naturlig enn i et strukturert intervju, ettersom intervjuer vil vurdere hvordan informantens ulike svar kan brukes til å lære mer om vedkommende sin forståelse av virkeligheten (Grønmo, 2011, 159). På denne måten utforskes tematikken på en annen og mer personlig måte enn i et strengere strukturert intervju.

Innsamling av materialet

Materialet som er kategorisert, analysert og drøftet i dette prosjektet er samlet inn i seks semi-strukturerte intervju med skoleledere på ulike nivå (rektorer og avdelingsledere) i videregående skole. Studien ble i forkant av iverksettelsen av datainnsamling, godkjent av NSD. Under følger først en redegjørelse for kriterier for utvalg av informanter og beskrivelse av hvordan informantene ble rekruttert, før intervjuguide og gjennomføringen av intervjuene beskrives.

Utvalg av informanter

Det er mulig å gå frem på ulike vis for å rekruttere informanter til en slik undersøkelse. For det første må man ta stilling til hvem man ønsker å intervju (utvalgskriterier) og for det andre må man ta stilling til hvordan man skal gå frem for å rekruttere dem (rekrutteringsmetode).

Når det gjelder utvalgskriterier, er informantene som er intervjuet i denne undersøkelsen skoleledere. Selv om at det hadde vært interessant å intervjuere lærere, tillitsvalgte og skoleeiere også, så ønsket jeg å intervjuere skoleledere fordi disse fungerer som et slags nav med beslutningsmyndighet i det metaforiske hjulet som er skolen. Antakelsen jeg hadde om at disse lederne vil ha god kjennskap til de forhold som avgjør hvordan lærere bruker arbeidstiden sin, viste seg å være riktig. Videre peker Hatch (2002) på en rekke former for informantgrupper. Blant annet kan informantgrupper være sammensatt av mest mulig like eller ulike informanter (Hatch, 2002). Selv om skoleledere deler enkelte kjennetegn, er det på det rene at ledere i skoleverket er en sammensatt gruppe. Derfor vurderte jeg det som hensiktsmessig å rekruttere skoleledere som representerer dette mangfoldet i tilstrekkelig stor grad. Det var innledningsvis derfor en målsetning å rekruttere informanter med ulikt kjønn, forskjellig ledererfaring og ikke minst ledere med ulikt ansvar: rektorer og avdelingsledere og ledere fra både små og store skoler. For å få et slikt utvalg av informanter med variert bakgrunn la jeg til grunn for utvalget prinsipper for det Befring (2010, 95) beskriver som et pragmatisk utvalg. Dette innebærer at rekrutteringen har tatt utgangspunkt i bestemte kategorier, som kjønn, arbeidssted og rolle. Dermed har informantene blitt rekruttert direkte og basert på hvordan de oppfyller disse kriteriene. Det har også blitt tillagt vekt hvilke skoleledere som har vært tilgjengelig for studien. Dette er eksempler på pragmatiske strategier for seleksjon av informanter.

Disse ulike utvalgskriteriene ble lagt til grunn for rekrutteringsmetoden, og det ble derfor avgjort at ledere med ulikt ansvar, kjønn og fra ulike skoletyper skulle inviteres til å delta i undersøkelsen. Etter at prosjektet var godkjent av NSD, ble det utformet et informasjonsskriv. Dette skrivet redegjorde kort for masterprosjektets problemstilling, intervjuets omfang og informantens rettigheter underveis i prosjektet (Se vedlegg 1). Dette informasjonsskrivet ble så sendt på e-post til sammen 12 skoleledere i to fylkeskommuner sammen med en innbydelse til å delta i prosjektet. Skoleledernes kontaktinformasjon ble hentet fra skolenes hjemmesider.

Informantene ble valgt på bakgrunn av en samlet vurdering av alle skolene i fylkenes størrelse, skoleledernes kjønn og type avdelinger. Deretter ble de mest aktuelle

kandidatene kontaktet først. På grunn av mangel på tilbakemelding var det også nødvendig å kontakte flere av de inviterte skolelederne telefonisk for å minne om invitasjonen til å delta i undersøkelsen. Nye kandidater ble kontaktet etter hvert som forespurte kandidater falt fra underveis. Om lag halvparten av de spurte takket nei eller gav ingen respons på invitasjonene.

Dermed var det altså seks ledere som takket ja til å bli intervjuet. Disse seks representerer yngre og eldre ledere med ulike ansvarsoppgaver og er av begge kjønn. Dette gjorde informantgruppen relativt variert. Kriteriene for utvelgelsen av informanter har dermed resultert i en relativt heterogen gruppe, som kunne belyse problemstillingen fra ulikt hold. Det viste seg å være spesielt nyttig å intervjuer både rektorer og avdelingsledere.

Intervjuguiden

Til grunn for et semi-strukturert intervju må det ligge en intervjuguide som kan sikre at de ulike intervjuene i tilstrekkelig grad holder seg innenfor tema og spørsmål som er relevante for problemstillingen, samtidig som det er rom for at informantens kunnskaper og erfaringer også kan prege intervjuet. Slik får teori og praksis muligheten til å møtes på en måte som sikrer relevante funn som forhåpentligvis er nyvinnende.

Intervjuguiden fikk til sist syv hoveddeler (se vedlegg 2). Den første delen av intervjuet har fokus på informantens bakgrunn, og spørsmålene her er ment å få frem hvor lang erfaring lederen har og hvordan lederens ansvar ved skolen kan forstås. Deretter følger et hovedspørsmål som er stilet over oppgavens hovedproblemstilling. Formålet med dette første spørsmålet er å få samtalen i gang og i riktig retning. Videre er prosjektets tre delproblemstillinger utgangspunktet for de neste tre delene av intervjuguiden, hvor ulike under-spørsmål har som intensjon å fordype samtalen i ulike sider av spørsmålet om læreres arbeidstid. Til sist oppfordres informanten til å bidra med egne normative betraktninger, erfaringer og ambisjoner på vegne av skoleverket, før intervjuet avsluttes.

Gjennomføring av intervju

De praktiske rammene rundt intervjuet var avslappede og i stor grad basert på informantens preferanser. For det første ble alle informantene oppfordret til å foreslå tidspunkt for møtet. Videre ble alle intervjuene gjennomført på ledernes kontor, foruten et intervju som ble gjennomført i et ellers folketomt personalrom. Selv om samtalene ble

tatt opp ved hjelp av en digital lydopptaker, virket det ikke som om informantene lot seg forstyrre av dette.

Samtlige seks intervjuer hadde en positiv undertone og informantene var alle godt forberedt til samtalen. Lederne gav inntrykk av å snakke ærlig om sine egne erfaringer og vurderinger. Enkelte informanter var langt mer uformelle enn andre, mens noen var grundigere i sine fremleggelse. Intervjuene varte derfor mellom en halv og halvannen time. De seks informantene fremsto som svært ulike ledere samlet sett.

Det semi-strukturerte intervjuet gav grunnlag for at det innledningsvis ble stilt åpne og uttømmende spørsmål. Dermed varierte det fra intervju til intervju hvor mange nye spørsmål som ble stilt underveis, selv om intervjuguiden inneholdt flere mer konkrete oppfølgingsspørsmål. Likevel tok de fleste intervjuene mange av de samme retningene underveis, ettersom de ulike oppfølgingsspørsmålene var sortert tematisk i intervjuguiden. Dermed fikk intervjuene en relativt sammenlignbar utforming, selv om de alle hadde et uformelt preg.

Som intervjuer ønsket jeg at min rolle i samtalene skulle være aktiv, men først og fremst lyttende. Dermed ble spørsmålene utformet som relativt åpne og nøytrale, selv om tilfanget av spørsmål nødvendigvis må være formet av min førkunnskap og mine antakelser. Det var et mål å speile informantens holdning, resonnement og tempo til en viss grad, slik at det var mulig å følge opp de ulike tankerekkenes med spørsmål som var både relevante for mitt prosjekt og interessante for informanten å svare på.

Bearbeiding og analyse av materialet

Analysen som ligger til grunn for oppgavens drøftelse er basert på de seks gjennomførte intervjuene, som er omgjort til 75 sider med transkriberte referater fra samtalene, samt bemerkninger og kommentarer som er forfattet underveis i prosessen. En god analyse fordrer at prosessen er strukturert på en måte som gjør det mulig for andre å gå studien etter i sømmene. Derfor vil utgangspunktet for det gjennomførte analysearbeidet presenteres i dette kapittelet.

Transkribering

Relativt raskt etter at siste intervju var gjennomført, ble intervjuene transkribert. Når muntlig tale omgjøres til tekst, må man gjøre enkelte valg underveis. For det første er transkripsjonene skrevet på bokmål. På denne måten er dialekt ikke en identitetsmarkør, samtidig som materialet er lettere tilgjengelig i tekstform for leseren. Videre er ekstraord,

fyllord og tenkelyder forsøkt ivaretatt og overført fra lydfilene til transkripsjonene, sammen med lengre og kortere pauser. Slike pauser ble for eksempel markert med "...". Nøling og tenkepauser er eksempler på uttrykk som kan formidle mening i en intervjusituasjon. I funnkapittelet er imidlertid markering av pauser og fyllord i sitater fra informantene varsomt redigert, slik at utsagnene fremstår på en mer helhetlig måte, uten at meningsinnholdet endres. Informantenes kroppsspråk og lyder fra omgivelsene er ikke notert i de transkriberte tekstene. Bakgrunnen for at disse lydene ble valgt vekk, er at de ikke utgjorde forstyrrelser som distraherer informanten eller på annen måte bidro til å forme meningsinnholdet i intervjuet. Transkripsjonene ble merket med linjenummer, for å gjøre referering enklere. Det første utkastet til hver enkelt transkripsjon ble så gjennomgått på nytt, for å sikre at eventuelle feil ble rettet opp. Lydopptakene ble lyttet til samtidig som transkripsjonen ble gjennomlest. At ord misoppfattes er for eksempel én type feil som enkelt kan begås i dette arbeidet (Kvåle, 2007).

Det er de transkriberte intervjuene som ligger til grunn for resten av analysearbeidet.

Analytisk fremgangsmåte

Tolkning av et datamateriale gjøres med det mål for øye å forstå hvordan virkeligheten eller et konkret fenomen kan forstås. Noe som er meningsfullt er åpent for tolkning (Gilje & Grimen, 2011). Det vil si at normative utsagn og betraktninger alltid kan diskuteres. Dermed er det avgjørende at forskeren på en rimelig måte klarer å tolke informantenes meningsfulle ytringer. Forskerens forkunnskaper og forståelse påvirker hvordan dataene forstås og omgjøres til anvendelig empiri (Gilje & Grimen, 2011). Dette hermeneutiske forholdet former resultatet av analysen.

I forkant av at selve analysearbeidet fant sted, ble enkelte betraktninger om hver enkelt informant skrevet ned. Min forståelse av hva informantene stod for og hvordan de ser på spørsmålet om arbeidstid ble notert i egne avsnitt om hver informant. Slik ble det enklere å oppsummere førsteinntrykkene fra intervjuene og å bli bevisst på min egen førforståelse.

Analysematerialet, altså innholdet i de transkriberte intervjuene, ble først kategorisert etter de ulike tematiske delene i intervjuguiden. Slik kunne de ulike lederes uttalelser sammenlignes og sorteres. Det utkrystalliserte seg etter hvert enkelte likheter og forskjeller mellom de momenter som de ulike lederne vektla og kommenterte. Disse mønstrene gav utgangspunkt for å danne kategorier for dataene, for eksempel med tanke

på hvilke oppgaver lærere løser i arbeidstiden sin eller hvilke trinn som finnes i beslutningsprosessen knyttet til fordeling av arbeidstiden.

Helt konkret ble de transkriberte intervjuene skrevet ut på papir og gjennomlest flere ganger. Interessante sitater ble knyttet til de ulike spørsmålene i intervjuguiden og sortert med linjenumre. Deretter ble sitatene som omhandlet samme tema eller kommenterte samme fenomen samlet. Det var et mål for analysearbeidet at kategoriene og funnene senere kunne brukes for å belyse prosjektets delproblemstillinger.

Kategoriene er dannet med utgangspunkt i en analyse av hele datamaterialet. De transkriberte intervjuene er gjennomgått med det mål for øyet å skaffe til veie en helhetlig forståelse for hvilke momenter informantene knytter til de ulike delene av intervjuguiden. Dermed kan uttalelsene deres også brukes til å etablere kategorier tilknyttet hver enkelt delproblemstilling. Dette innebærer at spørsmålene i intervjuguiden er brukt som utgangspunkt for kategorisering av materialet. På den ene siden har det lettet arbeidet med å knytte informantens uttalelser til drøftelser knyttet til delproblemstillingene. Ettersom disse spørsmålene lå til grunn for samtalen mellom intervjuer og informant, har det også vært en naturlig fremgangsmåte under analysearbeidet. På den annen side har intervjuene bragt andre interessante spørsmål frem i lyset, for eksempel hvordan skolelederne vektlegger den raske utviklingen av skoleverket. Disse funnene har blitt presentert under en egen overskrift i funnkapittelet. Dermed har uttalelser fra informantene til en viss grad også formet kategoriene.

Etiske betraktninger

En god studie tar hensyn til at informanter, data og teori behandles på en respektfull måte. Både metode og handlesett må være til beste for alle parter og baseres på etablerte retningslinjer for kvalitet og pålitelighet (Befring, 2010). Slik sikrer en at funn og konklusjoner er basert på en fremgangsmåte som gir de mest pålitelige resultatene. I arbeidet med denne undersøkelsen, har etiske hensyn blitt tatt før datainnsamlingen ble foretatt og under arbeidet med bearbeidelse av disse dataene. Disse hensynene og deres ivaretagelse vil presenteres under. Til sist vil jeg knytte noen refleksjoner til min egen rolle i prosjektet, og til hvordan rollen min som forsker kan påvirke utfallet av studien. På denne måten behandles altså både forskningsetikk (etiske hensyn overfor informantene) og forskningskvalitet (reliabilitet og validitet) i dette kapittelet.

Etiske hensyn i møtet med informantene

Dette forskningsprosjektet er godkjent av personvernrådgiver ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste den 3. oktober 2018. Det er et prinsipp i studier som bruker enkeltpersoner som informanter at hver enkelt selv har takket ja til å delta i prosjektet og at denne beslutningen er basert på utfyllende opplysninger om prosjektets helhet og informantens rolle i det. I denne forbindelse ble det utviklet et informasjonsskriv som hver enkelt skoleleder som fikk tilbud om å delta i undersøkelsen fikk tilsendt. I dette skrivet er oppgavens omfang og problemstilling presentert, samtidig som informantene opplyses om hvilken og hvor stor rolle de vil få i prosjektet. De opplyses her også om sine rettigheter, for eksempel at de til enhver tid kan trekke sitt eventuelle samtykke tilbake underveis.

Videre kan det redegjøres for at deltakerne i prosjektet behandles anonymt. Deres navn, og enkelte ganger kjønn, skoler og geografiske tilhørighet er erstattet i transkripsjoner og er heller ikke nevnt andre steder i oppgaven. Personlige opplysninger skal behandles konfidensielt, men det gjelder også eksempler, anekdoter eller virkelighetsbeskrivelser som kan være skadelige eller ubehagelige for informanten at offentliggjøres (Hatch, 2002). Vitenskapelige arbeider bør ha en nytteverdi for samfunnet (Ringdal, 2014). Denne nytteverdien skal være antatt å overstige eventuelle negative virkninger for informanter eller pårørende av undersøkelsen. På bakgrunn av dette er flere slike personlige skildringer ikke tatt med i denne oppgavens videre behandlingen av datamaterialet, ettersom de er avhengige av kontekst og uansett ikke er direkte relevante for oppgavens problemstilling.

Avslutningsvis kan det her nevnes at flere av informantene ønsket å få tilsendt den endelige oppgaven til gjennomlesning. Samtidig gav de fleste av dem eksplisitt uttrykk for at det hadde vært en interessant samtale som utspilte seg mellom forsker og informant. Ingen har heller trukket tilbake sitt samtykke til å delta i løpet av arbeidet. Disse forholdene vitner forhåpentligvis om at informantene trivdes og var komfortable med sin rolle i prosjektet.

Kvalitet

Kvalitet i kvalitative studier som denne kan kort og godt oppsummeres som reliabilitet på den ene siden og validitet på den annen. Hva gjelder reliabilitet, vil det være vanskelig å sammenligne funn med tidligere studier, ettersom det eksisterer få eller ingen tilsvarende studier i det aktuelle skolevesenet. Likevel kan det være mulig å sikre reliabilitet gjennom å benytte spørsmål som inviterer informanten til å skildre sitt inntrykk

av situasjonen i en tilstrekkelig deskriptiv grad (Ringdal, 2014: 118). I forlengelsen av denne diskusjonen knyttet til oppgavens reliabilitet, bør det gjøres noen refleksjoner rundt hvilken rolle transparens og refleksivitet spiller i en slik undersøkelse.

Transparens handler om hvorvidt en forsker har presentert forskningsprosessen på en måte som gjør en leser i stand til å vurdere hvorvidt funnene er reliable. Et reliabelt funn er pålitelig når forskerens betraktninger virker fornuftige og kan spores gjennom prosjektet. Basert på funnene fra intervjuene, må forskerens analyse være så godt beskrevet at prosessen lar seg gjenta. De nye funnene må i stor nok grad kunne tilsvare de opprinnelige funnene (Grønmo, 2011, 220). Slik etterprøvbarehet er nødvendig for at en skal kunne ha stor grad av tillit til resultatene fra en gitt undersøkelse. Eksempler på svak transparens kan være om enkelte motstridende funn er utelatt eller om konklusjonene i tilstrekkelig grad ikke kan forsvares (Hatch, 2002, 150). Gjennom arbeidet med masteroppgaven, er antatte konklusjoner og vurderinger gjort underveis derfor redegjort for og forsvart.

En studies validitet er knyttet til hvilken grad av samsvar som finnes mellom det oppgaven egentlig undersøker og det den var ment å skulle undersøke. Arbeidet med å bevare denne sammenhengen må redegjøres for, og består i stor grad av hvordan analysering av innsamlede data er gjennomført. Denne prosessen er utfyllende beskrevet tidligere i dette kapitlet.

Forskerrefleksivitet

Forskerens førkunnskap om forskningsfeltet og personlige erfaring med sektoren krever at en er spesielt varsom overfor mulige feil- eller forhåndsinnntatte slutninger. En forskers egne antakelser og førkunnskaper vil prege arbeidet som legges til grunn for en oppgave som denne. Forholdet mellom forsker og de funn som gjøres, er en del av studies reliabilitet. Det må sikres at forsker og leser er bevisst førstnevntes egne antakelser, førkunnskaper og forståelse av praksis og teori. Det vil si at studien må redegjøre så godt som mulig for hvilket forhold forskeren har til forskningsarbeidet. På denne måten kan resultatene i størst mulig grad stå på sine egne ben.

For det første er det nå noen år siden jeg for første gang tok arbeid som lærer i videregående skole. Dermed har jeg nå noe personlig erfaring med de tema som trekkes frem og belyses i intervjuene bak og diskusjoner i denne oppgaven. Jeg har personlig ingen overordnede meninger om hvordan en skole generelt bør organisere lærernes arbeidstid, men det er vanskelig å unngå å tenke på hvordan en selv ville reagert på de

ulike bestemmelsene og fremgangsmåtene ved skolene. På den annen side er det ikke særlig lenge siden jeg var student på heltid, og slik har jeg fremdeles ferske minner om for eksempel arbeidet med min bacheloroppgave og PPU-studiet. Slik opplever jeg selv at jeg har en noe blandet personlig tilnærming til intervjuene som gjennomføres, hvor rollen som student og lærere begge preger arbeidet som forsker til en viss grad.

For det andre er min akademiske bakgrunn preget hovedsakelig av studier innen økonomi, administrasjon og organisasjon. Dette gjør at jeg har en tilbøyelighet til å reflektere rundt effektiviteten bak ulike løsninger som skolene har valgt, samtidig som jeg personlig finner diskusjoner knyttet til forholdet mellom kultur og organisasjon spennende. På den ene siden kan dette spore meg ekstra godt i arbeidet med denne oppgaven, som har en relativt teknisk problemstilling. På den annen side er det nødvendig å være var på at pedagogisk ledelse og pedagogikk skal beholde sin sentrale plass i prosjektet. Slik forblir prosjektet relevant i en skole- og utdanningssammenheng.

Kapittel fire

Analyse og funn

Presentasjonen av funn er inndelt i flere deler. Innledningsvis vil informantene og det som kjennetegner dem som ledere presenteres. De tre mest sentrale delene av kapitlet er informantenes refleksjoner rundt hvilke aktører som deltar i beslutningstakingen, skoleledernes handlingsrom i beslutningsprosessen og hvilke forhold som avgjør hvordan arbeidstiden disponeres. Analysen av materialet har i tillegg til dette avdekket enkelte andre interessante momenter for videre drøftelse. Disse er presentert avslutningsvis under overskriftene *Informantenes forventinger til fremtiden* og *Den «nye» og «gamle» skolen*.

Presentasjon av informantene og en oppsummering av intervjuene

Denne presentasjonen av informantene tar utgangspunkt i svært generelle opplysninger om deres arbeidssituasjon og erfaring fra skoleverket, samt betraktninger knyttet til hvordan denne oppgaven vurderer deres syn i de ulike spørsmålene. Det har vært et mål å gjøre de ulike informantene til tydelige representanter for det ved deres syn på bruk av lærernes arbeidstid som gjør dem unike. Derfor er summen av deres svar og uttalelser destillert ned til kallenavn.

Om informant én – "ikke en firkantet null"-lederen

Informant én er avdelingsleder ved en videregående skole som har både et studiespesialiserende og flere programfaglige tilbud. Informanten har lenge arbeidet som lærer, før hun for om lag ti år siden ble avdelingsleder. På denne skolen er avdelingene organisert etter programområdene, foruten en avdeling for elevtjenester.

Flere ganger i løpet av intervjuet kaller informanten arbeidsplanen for et regnskap. Hun forteller at "regnskapet" settes opp fordi det er et juridisk krav og en rettighet for lærerne, men at lærerne i praksis er svært lite opptatt av arbeidsplanens innhold eller utforming.

Informanten forteller videre at det er sjelden at alle de 1150 timene fylles med innhold. Normalt vil det gjenstå en bolk på om lag fem prosent som ikke disponeres til et spesielt formål i arbeidsplanen til lærerne. På spørsmål om hvorvidt det er et mål å fylle denne siste bolken, sier informanten til at det ikke er så verst at 95% av tiden er forsøkt

båndlagt. Hun viser til at det ikke er mange år siden lærerne disponerte tiden sin fritt, foruten den tiden som gikk til undervisning eller møter. Samtidig antar hun at et mindre rigid system gir et større rom for relasjonell ledelse enn det en "firkantet null" på bunnen av arbeidsplanen ville ha gjort.

Ledelsen ved skolen gjør ikke et nummer av å følge opp innholdet i den individuelle arbeidsplanen gjennom skoleåret. Dette er på tross av at informanten mener at enkelte oppgaver ikke oppfylles av lærerne uten videre. De individuelle arbeidsplanene hentes ifølge informanten først frem igjen i tilfeller hvor det avdekkes at lærerne ikke oppfyller pliktene sine.

Om informant to – "gi-og-ta"-lederen

Informant to er rektor ved en videregående skole med om lag 150 ansatte. Han har tidligere arbeidet som lærer, men har hovedsakelig arbeidet som administrator i skoleverket eller i fylkeskommunen. Informanten forteller at det ved denne skolen legges stor vekt på hvordan lærerne selv ønsker å disponere sin arbeidstid. Her velger lærerne selv når de vil være til stede på skolen, så fremt de er til stede i midttimen og under fellesmøter hver uke.

Interessant nok virker denne informanten langt mer opptatt av hvordan lærerne disponerer sin arbeidstid enn informant én, mens den første informanten har et mer omfattende system for utarbeidelse og fastsettelse av individuelle timeplaner. Informant to snakker ganske helhetlig om arbeidstid og regulering av denne, og er mindre opptatt av det konkrete antall timer disponert til ulike formål enn det man gjerne skulle forvente.

Om informant tre – "å lede en gjeng med ledere"-lederen

Denne informanten er avdelingsleder ved en hovedsakelig studiespesialiserende skole. Informanten trekker frem en mal over en individuell arbeidsplan som skolen utarbeider til alle sine lærere. I planen regner skolen om undervisningen som lærerne får godtgjort til lengre sesjoner enn normalt, fordi skolens ledelse mener at lærerne i realiteten også bruker pauser mellom timene til elevkontakt.

Informanten mener at den individuelle arbeidsplanen er et godt styringsinstrument, men det virker som om hun ikke ønsker å holde den over hodet på lærerne, da hun synes at de fleste lærere er selvgående. Det er eventuelt i tilfeller hvor nye oppgaver skal fordeles at planene hentes frem for å identifisere dem som virker til å ha tid til overs.

Underveis i samtalen trekker hun også frem forholdet mellom leder og lærer i forbindelse med instruering av lærerne og disponering av deres arbeidstid. Hun kaller oppgaven sin for å "lede en gjeng med ledere" og er opptatt av at gode prosesser skal underbygge endringer i skolen. Hun mener at en bør "skynde seg sakte" for ikke å ende opp i en situasjon hvor man støter lærerne fra seg. Ved hennes skole får en inntrykk av at det arbeider en gammel og en ny generasjon med lærere, hvor enkelte verner mer om sitt eget handlingsrom enn andre. Informanten ser frem til fagfornyelsen.

Avslutningsvis peker hun på at lærere, basert på hennes erfaring som leder, trenger tydelige strukturer rundt arbeidet sitt samtidig som de ofte foretrekker å ta ansvar for sitt eget arbeid. Dette er et dilemma for en leder som ønsker å skape rom for utviklingsarbeid. Grunnleggende rammer for undervisningen må være på plass for at lærerne skal kunne konsentrere seg om nye prosjekter, samtidig som lærerne ønsker et eget handlingsrom rundt arbeidet sitt.

Om informant fire – "komme på banen"-lederen

Denne informanten arbeider som assisterende rektor ved en skole med om lag 200 ansatte. Ved denne skolen er det forventet at lærerne skal være til stede på skolen i den båndlagte tiden. Fagforeningene ønsker en mer fleksibel ordning, men det er en prioritet fra ledelsens side at skolen skal være en arena for samarbeid mellom lærerne.

Informanten har sterke meninger om hvor viktig det er at ledere deltar aktiv i avdelingene sine for å sørge for at lærere for eksempel deltar på de møtene som det er forventet at de skal stille på. Hun viser til at lærere i utgangspunktet er selvstendige, og at relasjon og aksjon er avgjørende for å sikre at de oppgavene som ikke er knyttet til undervisningen og planleggingen av denne, løses godt.

Om informant fem – "strategisk styring"-lederen

Denne informanten arbeider som rektor på en skole med om lag 100 lærere og har fokus på at skolens egen utviklingsplan skal implementeres i aktiviteten i klasserommet. Denne utviklingsplanen er tuftet på dokumenter som rektor har et ansvar for å svare på, som elevmiljøundersøkelsen og fylkeskommunens eget styringsdokument. Utviklingsplanen er ikke spesifikk, og rektor overlater i stedet til avdelingsledere og lærere å fylle den med konkrete tiltak gjennom fastsettelse av lærernes arbeidstid og -oppgaver. Lærere som ikke selv har gode forslag til hva arbeidstiden deres skal fylles med, skal av sin avdelingsleder få tilført oppgaver som er i tråd med denne utviklingsplanen.

Som også flere av de andre informantene, peker informant fem på at den nåværende arbeidstidsavtalen mellom lærerne og skoleverket har vært den samme over mange år. Enkelte skoler praktiserer unntak fra arbeidstidsavtalen som er forhandlet frem av fagforeningene og skoleledelsen. Informant fem ønsker at disse spørsmålene skal avgjøres på overordnet nivå og mener at det ikke bør gjøres lokale endringer i arbeidstidsavtalen.

Om informant seks – "vennlig press"-lederen

Denne informanten er avdelingsleder på en hovedsakelig yrkesfaglig skole. Informanten synes at det er vanskelig å vite hva lærernes plan skal fylles med og mener at det egentlig burde fungere motsatt: nemlig at lærerne selv burde fylle ut sin plan og levere den til sin leder, ettersom det er lærerne selv som kjenner sin hverdag best. En utfordring med dagens ordning er at selv om man inviterer lærerne til å delta med egne ønsker til sin plan, så kan man ikke insistere på at de skal engasjere seg i utformingen av planens innhold. All den tid det forblir leders ansvar å sørge for at planens innhold er tilpasset de oppgavene læreren bør eller ønsker å arbeide med, blir også innholdet mindre forpliktende for den enkelte lærer.

Gjennomgang av funn med utgangspunkt i delproblemstillingene

Under følger en presentasjon av de viktigste momenter som kom frem gjennom intervjuene med de seks informantene. Som tidligere beskrevet, er intervjuene analysert og de mest sentrale uttalelsene er i den følgende teksten presentert under overskrifter som korresponderer med de ulike temaene som ble diskutert med informantene.

Aktørene som deltar i beslutningstakingen

I dette underkapittelet vil fokuset være på hvordan informantene beskriver prosessen med å avgjøre hvordan lærernes arbeidstid skal brukes. Kapittelet vil vise hvilke aktører som deltar i beslutningsprosessen og på hvilket tidspunkt i prosessen de ulike aktørene deltar.

Føringer og rammebetingelser

Først og fremst er det flere informanter som peker på at føringer fra fylkeskommunen (skoleeier) ligger til grunn for de lokale planene som utarbeides ved den enkelte skole.

Informant to forteller hvordan mye av handlingsrommet i særavtalen om lærernes arbeidstid «brukes opp» av skoleeier og fagforeningene på et overordnet nivå:

"Ja. Du kan si at på fylkesnivå, som er våre ledere, der forhandles det jo med de tillitsvalgte. Så der legges jo en del av føringene, sånn at... organisasjonene og skoleeier er enige.... Vi forhandler jo ikke på skolenivå, det gjøres på fylkesnivå. [Å] bestemme skoleårets lengde, bestemme skolerute og de tingene der, det gjøres på skoleeiernivå. Og så får vi delegert noen planleggingsdager som vi kan forhandle med de tillitsvalgte."

Informant seks forteller at vedkommende derimot opplever det lokale handlingsrommet som større i dag enn tidligere:

"...vi har et styringsdokument i fylkeskommunen som er egentlig gått ut, men forlenget frem til det blir [ny fylkeskommune]. Og... eh... der står... eh... det var mer styring før. Nå står vi friere som skole til å velge lokale satsningsområder."

Det er interessant at lederne peker på at skoleeier fyller mer av beslutningsrommet, samtidig som skolene får en større del av ansvaret med å løse oppgaver. Samlet sett tegner informantene et bilde av at skolene selv kan avgjøre hvilke mål de ønsker å arbeide mot, samtidig som bruk av arbeidstid i stor grad blir båndlagt på et overordnet nivå.

Det kan her være på sin plass med en redegjørelse om forskjellen mellom den strategiske og organisatoriske styringen som utføres av skoleeier. På den ene siden utarbeider fylkeskommunene styringsdokumenter som kan inneholde bestillinger til skolene om hvilke felt skolen bør utvikle seg innenfor. Dette strategiske arbeidet videreføres også av skolene, og i sitatet under kommer informant én med et eksempel på hvordan slike satsinger kan utarbeides enten for hele skolen eller for en avdeling:

"For eksempel dette som jeg nevnte for deg nå, med satsning på læringsmiljø. Det er gjennomgripende på alle avdelinger, alle skal delta i dette. Til og med renholderne er involvert i det. Så der er det jo en satsning som er bred. Andre ting er mer avdelingsspesifikke. For eksempel i norskfaget eller mer muntlighet i engelsk eller større gjennomføring i matematikk. Der er vi mer nede på seksjonsvis eller på en avdeling."

På den annen side er det opp til skoleeier å forhandle med fagforeningene om hvordan handlingsrommet i SFS 2213, særavtalen om lærernes arbeidstid, skal fylles. Som tidligere nevnt, kan skoler eller skoleeiere for eksempel forhandle om å utvide lærernes arbeidsår. Slike spørsmål kan avgjøres enten på fylkeskommunalt eller lokalt nivå, og det er opp til rektorer og den lokale fagforeningen å ta stilling til de spørsmål som ikke er avgjort på fylkeskommunalt nivå. Resultatet av disse forhandlingene kalles «den lokale arbeidstidsavtalen», og denne representerer en lokal tilpassing av den nasjonale arbeidstidsavtalen.

Lokal avtale og lokal tilpassing

Ifølge informantene er det rektor som har ansvar for å utarbeide et forslag til lokal arbeidstidsavtale. Dette forslaget til avtale presenteres deretter for og diskuteres i ledergruppen på skolen. I disse diskusjonene er det gjerne fokus på: «..hva er det som fungerer? Hva er det som ikke fungerer? (informant to) og "... hva vi tenker om disponering av arbeidstid... på det overordnede, hva slags føringer vi ønsker å legge inn i det...» (Informant fem). Når ledergruppen har forberedt sitt forslag til lokal arbeidstidsavtale, løftes så forslaget frem for de ansattes representanter i informasjons- og drøftelsesmøtet. Informant to beskriver på følgende måte hvordan tillitsvalgte er involvert i denne innledende runden: «Og så går vi videre med de tillitsvalgte og legger frem noen forslag fra oss og så kommer det jo noen innspill fra dem. Og så har vi som mål å finne en enighet. Det har vi fått til i de fleste tilfeller.» (informant 2)

Informant fem, som er rektor, karakteriserer dialogen med organisasjonene som en prosess hvor det «..kan hende at ting... er litt sånn frem og tilbake...». Informant fire som også er rektor, utdyper nærmere hvordan informasjons- og drøftelsesmøtene kan være levende arenaer for samtaler med de ansatte om skolens politikk for hvordan "gul tid", altså tiden som er oppe til forhandling, skal brukes:

"[...] Så vi har informasjons- og drøftelsesmøter jevnt og trutt. Ganske godt samarbeid med [fagforeningene], opplever vi. De kriger jo hele tiden i forhold til hvordan dette her skal gjøres, fordi de mener jo at verden er i en utvikling som gjør at man må kunne sitte hjemme i gul tid [...] altså, de prøver liksom å dra strikken jækla langt i en retning. Mens de i neste øyeblikk sier til oss at vi har behov for samarbeidstid [...]"

Selv om fagforeningene deltar i disse forhandlingene om arbeidstid, så er det til syvende og sist skolens oppgave å avgjøre hvordan lærernes arbeidstid skal brukes innenfor handlingsrommet de nasjonale og fylkeskommunale avtalene gir. Informant fem beskriver prosessen og ansvaret på følgende måte:

«Hovedstrukturen og den biten, den har jo jeg innflytelse på, for den (ler) er det jo jeg som fører i pennen [...] men er med i dialog med de andre lederne. Og så ender vi opp med noe. Og så før avdelingslederne begynner med de samtalene knyttet til arbeidstid med den enkelte, så har vi det på nytt oppe i ledergruppen og så snakker vi litt om ... konkretiserer det og hva vi ønsker å legge vekt på. Skal vi gjøre justeringer fra tidligere og så videre..."(Informant 5)

Utfallet av forhandlingene og beslutningene som fattes i forbindelse med utarbeidelsen av den lokale arbeidstidsavtalen, setter rammene for de individuelle arbeidsplanene som skal utarbeides for lærerne. Det hviler nå på avdelingsleder å tilpasse disse arbeidsplanene til den lokale arbeidstidsavtalen, slik informant fem forteller:

"Og da blir det jo gjerne sånn at avdelingslederen kommer med konkrete forslag som de kan diskutere, sant? Sånn at det er veldig individuelt og ulikt, sant? [...] så er det jo sånn at hvis avdelingsleder foreslår, så er det gjerne knyttet til de [overordnede] områdene. Sånn at litt rød tråd mellom det du holder på med på overordnet nivå og også nedover i klasserommene."

Dette arbeidet gir, ifølge informant tre, avdelingslederne anledning og handlingsrom til å gjøre egne vurderinger:

"Og så kan du si at hadde du snakket med en annen avdelingsleder så er det ikke sikkert at den hadde hatt akkurat de samme tankene, men du kan si at det er her handlingsrommet vårt ligger, da. Så det kan være noen andre avdelinger hadde tenkt litt annerledes enn meg, men her har vi god mulighet."

Videre understreker informant tre at avdelingslederne i dette stadiet av prosessen også har muligheten til å omgjøre overordnede satsningsområder «...på skolen som helhet,

men det kan også være på avdelingen...» til konkrete tiltak gjennom å sette av tid til satsingsområdene i den enkelte læreres arbeidsplan. Å ta hensyn til de overordnede føringene når man avgjør hvilke arbeidsoppgaver lærerne skal utføre blir beskrevet som nødvendig. Dette gjelder både skolens egne satsingsområder og de satsninger som skoleeier pålegger. Eksempler på slike satsingsområder som trekkes frem i intervjuene er kollegabasert veiledning, vurdering for læring, klasseledelse og ulike faglige satsinger.

Individuell tilpasning

Avdelingsleders forslag til utgangspunkt for hver enkelt lærers arbeidsplan må naturligvis tilpasses til hver enkelt lærers oppgaver og dette leddet av prosessen handler altså om å balansere de overordnede føringene, satsingsområder og den enkelte lærers arbeidsoppgaver. Informant én skildrer hvordan arbeidsplanen på ulike måter kan fylles med innhold slik at lærernes arbeidstid brukes på en god måte:

"Så alt det som vi definerer og vi har forhandlet [...] det meste blir forhandlet med tillitsvalgte, sant? At dette er vi enige om. Og noen ganger er mer sånn særskilt for enkeltlærere som har tatt på seg noen særskilte oppgaver. Så skriver vi det inn her. For eksempel har vi lærere som er mentorer for nytilsatte. Det skriver vi inn her. Det står som en del av de 1150 timene. [...] Men hovedstrukturen her er lik på alle avdelinger og så er det noen timer på slutten her gjerne, som vi tar særskilt individuell avtale på. Og så skal det, i hvert fall ideelt, bli null her nede."

Alle informantene fortalte også at skoleledelsen inviterer lærerne til å delta i utarbeidelsen av deres egen arbeidsplan. For eksempel forteller informant seks at hun gjerne tar imot innspill fra lærerne, selv om det er varierende hvorvidt lærerne benytter seg av denne muligheten: *"Noen gir tilbakemelding, de virkelig vil og kommer med forslag[...] mens andre knapt ser på planen, du hører aldri noe»*. I intervjuet reflekterte informant én over hvordan hun opplever at lærerne tenker rundt denne muligheten til å påvirke fastsettelsens av sine egne arbeidsoppgaver:

"Lærerne er jo veldig lite opptatt av dette her, egentlig. For de oppgavene de får de er de veldig klar over. Så det regnskapsmessige biten her, den gjør vi fordi at vi må. Det er nå det ene. Men den andre effekten av dette som er svært positiv, det

er jo og at når man har disse samtale rundt årsverket og rundt det man skal gjøre dette året og man begynner liksom å presisere ut og får synliggjort - for meg, for skolen, men ikke minst for lærerne selv hva de faktisk gjør av ekstraoppgaver, av utviklingsarbeid. At det blir synliggjort et sted, at det faktisk gir noe ekstra bortsett fra bare å sitte å forberede undervisning, det ser de på som noe veldig positivt. Og de blir mer og mer opptatt av hva som skal stå i de gule feltene her nede."

Her uttrykker informanten at lærerne i liten grad er opptatt av det "regnskapstekniske" ved fordelingen av arbeidstiden deres. På den ene siden innebærer dette at lederne opplever at de er lydhøre overfor lærernes ønsker, men at lærerne gjerne ikke tar initiativ til en dialog rundt denne delen av stillingen. På den annen side mener vedkommende at lærerne setter pris på å få synliggjort det arbeidet de utfører for arbeidsgiver.

Også informant fire forteller at selv om leder har ansvar for å utarbeide en plan, har lærerne adgang til å påvirke leders beslutning og dermed også mulighet til å påvirke innholdet i sin arbeidshverdag ved skolen hvor vedkommende arbeider: "*..... selvfølgelig den enkelte lærer får jo lov å ha ønsker inn i timeplanen... men, det er vi som til syvende og sist legger den. Men utover det, opp til 29, så er det læreren som bestemmer hvordan «gul tid» skal se ut uke for uke. [...]*». Flere av informantene bruker uttrykket "gul tid" eller "de gule feltene" når de henviser til den delen av lærernes individuelle arbeidsplan som omhandler de individuelt fastsatte arbeidsoppgavene. Videre understreker Informant 4 også at arbeidsplanen ved behov kan justeres underveis i skoleåret: *«det er noen lærere som kjører litt ploging eller bolker eller at de er ute i en bedrift en dag og følger opp elever eller andre ting. Og da har de full mulighet til å justere den planen på forholdsvis kort varsel sammen med sin avdelingsleder»*.

Samlet sett kan det virke som om arbeidet med å utforme den individuelle arbeidsplanen kan være en arena for å drøfte arbeidsoppgaver og lærerens tidsbruk i møte med ulike deler av jobben.

Arbeidsplan, oppfølging og styring

Informantene ble i intervjuene også utfordret på hvordan arbeidsplanene følges opp gjennom året. Hvis arbeidsplanene er det sentrale instrumentet for ledere som ønsker å styre måten lærerne bruker arbeidstiden sin, så er det også interessant å løfte frem hva

informantene forteller om hvordan planen følges opp gjennom skoleåret. Analysen av intervjuene viser at informantene bruker arbeidsplanene i styringsøyemed i ulik grad og på ulike måter.

Informant én forteller at ledelsen har arbeidsplanen i bakhånd i tilfelle lærerne ikke utfører oppgavene sine, men at den ellers ikke vektlegges spesielt i hverdagen:

"[...] vi pleier ikke å stå og dunke dem i hodet med regnskapet. Det gjør vi ikke. Men en lærer som for eksempel har fått et ansvar for å drive et særskilt prosjekt eller et ansvar for noe eller er mentor for nye eller hva det nå måtte være. At ikke de møter opp til miljøvakter, si, eller er borte fra en planleggingsdag uten å gi beskjed eller ikke kommer på møter, så tar vi tak i det."

Informant fire forteller om en lignende tilnærming til hvordan arbeidsplanene kan brukes til å følge opp og holde lærerne ansvarlig:

"Og da er det en ting som spesielt tenker på, det er klasselærerrådsmøtene. Vi har ganske mange elever i skolen i dag som har utfordringer av et eller annet slag og hvis ikke det er samstemthet og samtale mellom lærerne som har denne klassen og denne eleven, så får ikke den eleven et godt tilbud på skolen. Som han eller hun har krav på. Og det er mitt ansvar som leder å sørge for at de får. Og hvis jeg ser at det er disponibel tid og de fanken ikke bruker den til å komme et steg videre i forhold til hvordan du skal ta vare på eleven, da holder ikke det, altså. Da begynner du å lukte på en advarsel, du begynner å lukte på en personalsak hvis det er samme personene som går igjen og igjen og igjen."

Disse to siste sitatene viser hvordan skoleledelsen kan løfte frem planen i personalsaksammenhenger, selv om planene gjerne ikke er gjenstand for diskusjon mellom leder og ansatt særlig ofte.

Informant tre og seks er derimot mer forsiktig, og viser heller til hvordan arbeidsplanen kan inngå i ulike samtaler med lærerne om utførelsen av deres oppgaver i løpet av året. Dette kan være formelle medarbeidersamtaler, oppstartsamtaler eller egne samtaler med nyansatte " ...for de trenger ofte litt forklaring og forståelse av hva det er vi egentlig driver med" (informant 3). Informant seks innrømmer at det er begrenset hvor stor mulighet vedkommende har til å følge lærerne opp som leder, men understreker også

at arbeidsplanen kan spille en rolle i for eksempel medarbeidersamtalen senere i skoleåret. Informant tre bekrefter senere i intervjuet at vedkommende ikke ville ha brukt arbeidsplanen som utgangspunkt for å korrigere lærerne, men at eventuelle sanksjoner dersom lærerne ikke følger avtalen, eventuelt kan innebære at de får flere arbeidsoppgaver i fremtiden:

"Nei, det blir aldri brukt mot noen. Men da kan jeg av og til bla tilbake og tenke "Søren, nå skulle jeg ha folk til det og det og hvem er det nå [som] har noe å gå på?" så ikke jeg spør dem som alltid sier ja. Og det er jo bra å spørre dem som alltid sier ja, men det er noe med [...] over tid skal det være litt likhet i belastning."

Informant seks har en lignende holdning og beskriver hvordan arbeidsplanen i kombinasjon med medarbeidersamtale er viktig for å sikre at alle bidrar inn i skolefellesskapet:

"Jeg springer jo ikke etter læreren og ser hva de holder på med. Det synes jeg er meningsløst, men jeg prøver jo å følge opp i medarbeidersamtalen: «hva bruker du tiden til når du er på jobb?» Og hvis han da sier... bare de jobber med for- og etterarbeid, så synes jeg jo det er veldig uheldig, for at jeg tenker at alle må bidra litt inn til fellesskapet og. Jeg ser på det som en tid du gjør noe [...] for skolen og for kollegaene dine, ikke bare for deg selv."

Her ser vi altså to ulike måter å bruke arbeidsplanene som styringsredskap på. På den ene siden kan arbeidsplanene brukes som dokumentasjon på en forventning fra leder, og på den annen side som et strategisk verktøy i fordeling av arbeid på litt lenger sikt.

Enkelte informanter gir også uttrykk for at de er usikre på hvordan arbeidstiden egentlig brukes og om arbeidsplanen er et godt verktøy for planlegging av den. Her kan for eksempel følgende uttalelse fra informant fire trekkes frem:

"Nei, det der er et jævla godt spørsmål. Jeg hadde en avdelingsleder inne på kontoret mitt her rett før du kom og han var ganske hissig. Fordi at han lurte egentlig på i hvor stor grad den gule tiden blir brukt fornuftig. Skråstrek brukt i det hele tatt. Og jeg tror at det er veldig mange som bruker den gule tiden på en

fornuftig og god måte og at de faktisk bruker den. Jeg tror også at det er mange som ikke bruker den fullt ut."

På tross av denne usikkerheten, er det ingen av ingen av informantene som forteller om hvordan arbeidsplanen og arbeidet knyttet til hele prosessen med å utvikle disse, eventuelt evalueres ved skolen.

Samlet oversikt over prosessen og aktørene

Det er nå mulig å sette sammen informantenes skildringer av prosessen til en fullstendig oversikt over beslutningsprosessen. Denne oversikten kan fremstilles i en tabell slik figur 6 under viser:

Ledd i beslutningsprosessen		Deltakere i dette leddet
1	Utarbeidelse av forslag til lokal arbeidstidsavtale	Rektor og skoleeier
2	Drøfting av forslaget i skolens ledergruppe	Rektor og avdelingsledere
3	Forhandling i informasjons- og drøftelsesmøtet	Rektor og plasstillitsvalgte
4	Utarbeidelse av mal for arbeidsplan	Avdelingsleder
5	Samtale med lærer om arbeidsplanens innhold	Avdelingsleder og lærer
6	Sporadisk oppfølging av arbeidsplanen	Avdelingsleder (og lærer)

Figur 6. Fremstilling av beslutningsprosessen og beslutningsdeltakere i en tabell.

Som figur 6 viser er skoleledelsen involvert i alle ledd i prosessen. Derimot er rektor ikke direkte til stede i beslutninger knyttet til den enkelte lærers arbeidsplan. Avdelingslederen har på sin side begrenset inngang til de mer overordnede avgjørelsene som båndlegger innholdet i disse arbeidsplanene, enten politisk eller organisatorisk. Det går med andre ord et skille mellom de beslutningene som gjelder utarbeidelse av lokal arbeidstidsavtale, hvor også skoleeier og tillitsvalgte er involvert, på den ene siden og fastsettelsen av lærernes individuelle arbeidsplaner, hvor avdelingsleder og lærer er de viktigste aktørene, på den annen side. I figur 6 befinner dette skillet seg mellom de tre første og de tre siste leddene i beslutningsprosessen.

Skoleledernes handlingsrom

I forrige underkapittel ble det beskrevet hvem som deltar i prosessen knyttet til utarbeidelsen av arbeidsplaner for lærerne. I disse beskrivelsene kom det frem at enkelte av disse aktørene legger beslag på en del av handlingsrommet som lederne ellers kan bruke til å regulere hvordan lærerne bruker arbeidstiden sin. På tvers av intervjuene er det særlig fem momenter som har betydning for rektor og avdelingslederens handlingsrom i arbeidet med arbeidsplanene.

Det første momentet handler om skoleeier og skolenes egne retningslinjer og satsingsområder. Informant fem forteller for eksempel om hvordan vedkommende som rektor er begrenset av at: *"[Denne fylkeskommunen] har jo et felles styringsdokument knyttet til det utviklingsarbeidet på skolen, ikke sant? Og da [...] ligger det en del sånne områder som man skal jobbe med [...] lokalt på den enkelte skole»*. Selv om skolene innenfor de fylkeskommunale føringene, står ganske fritt til å velge hva de vil jobbe med har skoleeiers prioriteringer betydning for rektors handlingsrom. Videre vil de satsingsområder og utviklingsplaner som skolene prioriterer legge føringer for avdelingsledernes handlingsrom i arbeidet med lærernes arbeidsplaner.

Informant to, som også arbeider som rektor, trekker frem hvordan fordeling av tid til ulike arbeidsoppgaver også kan legge beslag på enkelte muligheter for å følge opp lærerne og måten lærerne velger å løse oppgavene sine på:

" Fordi at avdelingslederne, som er mine armer, for å si det slik, ut i klasserommet, de er jo nesten fullbooket med administrasjon. Så den pedagogiske ledelsen, det er den som ofte lider. Fordi at det administrative, med timetelling, med oppfølging av elever, passe på at alle tingene med økonomi er i orden, det tar veldig mye tid."

Her kan en altså se to ulike avgrensninger av leders mulighet til å påvirke lærernes bruk av arbeidstiden sin, nemlig skoleeiers føringer og knapphet på tid.

Når det gjelder samarbeidet med fagforeningenes representanter har skolelederne ulike erfaringer, alt etter hvilket stadiet i prosessen man er på. I forbindelse med fastsettelse av den lokale arbeidstidsavtalen har skolelederne opplevd at fagforeningene kan være en utfordrende samarbeidspart. Informant én gir uttrykk for at når det gjelder arbeidet med de individuelle arbeidsplanene på skolen, så er situasjonen litt annerledes: *" ... det er ikke noe lugging her. Og så er det og veldig gode prosesser på dette her med de tillitsvalgte, som også ser på dette som en helt naturlig del av tillitsvalgtarbeidet at man diskuterer og håndterer gode rammer rundt denne individuelle arbeidsplanen."*

I intervjuene gir imidlertid flere avdelingsledere uttrykk for at lærerne selv også kan utgjøre en begrensning av ledernes handlingsrom, fordi lærere som yrkesgruppe, både har og forventer, høy grad av autonomi. Ifølge informant fire kan lærere, og da særlig i teorifagene, betegnes som autonome kunnskapsmedarbeidere. Informanten mener at denne typen ansatte ønsker større innflytelse over måten de ønsker å løse arbeidsoppgavene sine på og at avdelingsledere som skal lede denne type ansatte derfor «... har mye tøffere tak i diskusjonene rundt gul tid [...] enn det andre har på for eksempel bygg eller anlegg eller på TIP eller på elektro. Der er det mer rett frem og enighet, mens de [på humanistisk avdeling] kan kverulere litt mer [...]» (informant fire). Det kan her være verdt å merke seg at denne motstanden mot "ledelse" fra disse lærernes side er forventet av denne informanten, og at vedkommende på tross av dette er tilfreds med sin egen mulighet til å styre lærernes arbeidstid. Noe av den samme styringsutfordringen knyttet til lærernes autonomi kan vi finne i intervjuet med informant tre som gir uttrykk for at læreryrket "... er et yrke som appellerer på grunn av en frihet du har. Du er sjef over ditt». Dette fører videre til at man som avdelingsleder «...skal lede en haug med ledere...» som må oppleve både eventuelle endringer og tempoet i endringene som meningsfulle. Dette betyr at skoleledere må trø varsomt: «... vi må på en måte ha en retning, men vi må ikke skynde oss så fort. Vi må skynde oss litt langsomt.» (Informant tre).

Dermed kan en peke ut fire forhold som muligens kan påvirke skolelederens handlingsrom negativt. Disse er skoleeier, tidsklemmen, fagforeninger og lærere. Informantene uttrykker gjennomgående likevel en generell tilfredshet med sin situasjon, noe som kanskje kan vitne om at det er etablert gode rutiner for arbeidet med å utforme individuelle arbeidsplaner.

Det er i forlengelsen av dette interessant å trekke frem refleksjoner enkelte av informantene gjør seg om behovet for å i det hele tatt utarbeide arbeidsplaner for lærerne. Informant tre peker for eksempel på at behovet for å ha arbeidsplaner henger sterkt sammen med lærernes innstilling til bruken av sin arbeidstid:

".... hvis du har et personale som samlet sett er innstilt på å utvikle seg. Altså, som har lyst til det (ler), så kunne man jo bare satt en strek over hele avtalen. For da er de der, og så kommer de på møtene når de blir innkalt. Og det er jo sånn de fleste er."

Informant tre knytter altså behovet for arbeidsplaner til lærernes interesse for utviklingsarbeid og forpliktelse. Indirekte sier informant tre her at planene først og fremst er nyttige i forbindelse med reguleringen av de lærerne som ikke har denne interessen eller forpliktelsen. Flere av informantene gir dessuten uttrykk for at arbeidsplanen først og fremst er en formalitet, som lærerne selv ikke etterlyser, men noe som «.lages...fordi det skal være. Og så blir det til at du fyller ut...» (Informant seks). Informant fire gir uttrykk for at man derfor bør legge langt større vekt på relasjonell ledelse og effekten av å være til stede som leder, enn på den mer formelle reguleringen arbeidsplanene åpner for:

".... vi kan ikke strukturere oss ut av disse problemene her, i forhold til at folk ikke følger opp og bruker den gule tiden ut over undervisningstimene sine på en god måte. Det må vi bare kapitulere på, og folk må bare fatte at det går ikke an å strukturere seg ut av det. Rammene må legges til grunn for at man kan bruke gul tid på en god måte, det er jeg enig i. Men den enkelte med personalansvar er nødt [...] nødt å tørre å komme på banen, og ikke tenke at nå skal jeg lage en plan og [...] så er jeg ferdig med det."

Informant seks nyanserer dette ytterligere på følgende måte:

"[...] jeg skulle ønske at begge parter hadde en gjensidig plikt til å bidra inn, for sånn som jeg har skjønt det nå, så er det arbeidsgiver skal lage en plan. Og det er ikke en avtale, men det er en plan for hvordan den bundne tiden skal brukes. Jeg kunne jo tenke meg at man gjorde om på det og at begge parter gav innspill til hvordan tiden skal brukes og at man forplikter i litt større grad enn det som vi gjennomfører nå. Men jeg kunne ha tenkt meg en ordning der man i langt større grad var mer konkret og forpliktende [...] bidrar med noe inn i kollegiet i arbeidsplanfestet tid. [...]"

Her gir informanten uttrykk for at arbeidsplanene ville vært mer nyttige som styringsredskap om det hvilte større forventninger på lærernes egne bidrag til planens innhold, slik at utviklingen av planene var et reelt og forpliktende samarbeid.

Skolelederne som er intervjuet er stort sett tilfreds med sin egen mulighet til å påvirke hvordan lærerne bruker sin arbeidstid. De peker likevel på enkelte

begrensninger for hvor stor innflytelse de har i denne prosessen, og da retter de spesielt oppmerksomheten mot følgende momenter:

- A) Rammer og føringer gitt av skoleeier eller rektor
- B) Begrenset tid i løpet av arbeidsdagen til å følge opp lærerne
- C) Lærernes egne forestillinger om hvordan arbeidstiden deres bør benyttes
- D) Effekten av formalisert styring gjennom bruken av arbeidsplanene er begrenset
- E) Manglende mulighet til å stille krav til lærerne om å bidra i utviklingen av arbeidsplanene

Foruten disse momentene, er det også slik at de praktiske forholdene som avgjør hvilke arbeidsoppgaver lærerne må utføre, også utgjør en begrensning for skolelederne. Dette elementet behandles nærmere i neste underkapittel.

Forhold som avgjør hvordan arbeidstiden disponeres

Som tidligere beskrevet, gjelder det flere sentrale føringer for hvordan lærerne bruker sin arbeidstid. I dette underkapittelet er imidlertid fokuset på de føringene som skolen selv, fagforeninger lokalt, lærerne, praktiske forhold, skoleeier eller andre legger for hvordan lærerne bruker den delen av stillingen sin som er oppe til forhandling. En sentral del av disse føringene for hvordan lærerne bruker arbeidstiden sin, er selvsagt hvilke oppgaver som lærere, ledere og skoleeiere mener at skolelederne skal løse i løpet av arbeidsåret. Dermed danner prioriteringene mellom ulike arbeidsoppgaver og satsningsområder grunnlaget for diskusjoner om bruk av arbeidstid i skolen. I det videre vil ledernes skildringer av hvilke oppgaver som prioriteres bli benyttet som uttrykk for de ulike forhold som avgjør hvordan lærerne bruker den delen av sin arbeidstid som er oppe til forhandling.

Lærernes møtevirksomhet virker å være grunnleggende for enhver arbeidsplan utarbeidet ved de aktuelle skolene. Mange av informantene forteller også om hvordan møter beslaglegger en stor del av lærernes stedsbunnede arbeidstid. Eksempler på slike møter er klassens time, klasselærerrådsmøter, foreldrekonferanser, avdelingsmøter, fagmøter og allmøter. Ved skolen hvor informant tre arbeider er det for eksempel satt av 185 årstimer til slik møteaktivitet i arbeidsplanene. Det kommer også frem i intervjuene at planleggingsdagene som skal gjennomføres i løpet av året hører hjemme i arbeidsplanen. Disse beslaglegger en del tid. Antall planleggingsdager avgjøres på

fylkesnivå "...og så får vi [skolene] delegert noen planleggingsdager som vi kan forhandle med de tillitsvalgte." (Informant to).

Samarbeidstid fremheves også som viktig, men måten denne tiden markeres i arbeidsplanene varierer. Enkelte skoler har formalisert tid til samarbeid knyttet til konkrete aktiviteter som for eksempel kollegabesøk, noen setter av generell tid til samarbeid i arbeidsplanene, mens andre igjen skaper rom for samarbeid i måten time- og undervisningsplanene fastsettes. Informant seks forteller at ut over tid til møter så går det: "... en del tid til samarbeid med foresatte [og] en del tid til samarbeid med kollegaer, det kan være at de jobber med et utviklingsprosjekt". Samarbeidstid kan med andre ord innebære at lærerne bruker tid med hverandre, eller at de samarbeider med elevens foresatte.

I forbindelse med tiden lærerne bruker med hverandre, kan det være verdt å merke seg at denne tiden blir brukt til to ulike typer lærersamarbeid. Enkelte informanter legger vekt på faglig fordypning og videreutvikling i samarbeid mellom *lærere som deler undervisningsfag*. Informant én arbeider for eksempel ved en skole som ønsker å prioritere tid til samarbeid mellom lærerne som underviser i samme fag:

«Vi har sagt at vi ønsker jo å få lærerne til å samarbeide mer og det er lagt inn én time til samarbeid per fag per uke [i] opptil to fag. Så har du engelsk og norsk, så [...] settes [det] av 72 timer... rundt der... i året til å prioritere samarbeid med andre lærere rundt faget ditt.»

Andre informanter igjen forteller at de ønsker at lærerne skal utvikle gode *tverrfaglige praksiser*. Når det gjelder det siste, begrunner informant to behovet for tverrfaglig samarbeid på følgende måte: "Vi er jo veldig opptatt av og får veldig tilbakemelding på at de skolene der samarbeid mellom lærerne er godt, der gjør elevene det og godt. Så det å være en samarbeidende skole, det har vi veldig fokus på". Videre forteller vedkommende at hvorvidt skolen kan utvikle gode samarbeid på tvers av fag er avhengig av hvorvidt lærere underviser ved én eller flere avdelinger:

"Men hvis vi hadde organisert skolen sånn at det var den samme norsk- og engelsklæreren [...] og den samme matematikk- og naturfaglæreren som var på byggfag, så ville det være kanskje lettere å kunne si at nå lager vi FYR-prosjekt her på samarbeid. Men vår måte å tenke på er at vi ønsker ikke et A-lag og et B-

lag knyttet til hvem av lærerne får lov til å undervise på studiespesialiserende og hvem må undervise på yrkesfag."

Her er altså skolen gjort et verdivalg når det gjelder organiseringen av de ulike faglærerne og hvem som underviser hvor. Dette valget fører imidlertid til noen organisatoriske forhold som påvirker hvilken tverrfaglig samhandling mellom lærerne det er mulig å legge opp til.

Til sist tilbyr også én av skolene lærerne å trene i arbeidstiden: "*...våre medarbeidere har muligheter til å ha en time i uken til å trene i arbeidstid. Så det er det jo mange som benytter seg av og da ... inngår det som en del av... den biten*" (informant fem). Dette kan være et eksempel på bruk av arbeidstiden som utgjør et spesielt gode for lærerne.

Det kommer også frem at elevenes timeplan er helt sentral i utformingen av lærernes arbeidshverdag, da lærerne naturlig nok må være til stede i klasserommet når undervisningen skal utføres. I forbindelse med disse undervisningstidspunktene, kan lederne planlegge samarbeidstid, møtetid eller kontortid for lærerne. Måten skolene legger opp lærernes bruk av den arbeidsplanfestede arbeidstiden er dermed nært knyttet til elevenes timeplan. Informant fire forteller for eksempel at lederne kan bruke timeplanen som utgangspunkt for å planlegge samarbeidstid dersom lærerne melder inn behov for dette:

"[...] du spør de ansatte, «... savner dere noe samarbeid eller savner dere noe i forhold til tid». «Ja, vi skulle gjerne samarbeidet noe mer med dem og dem», og så legger du til rette for de møtepunktene hvor de har savnet tid til å jobbe med den og den avdelingen. Og så timeplanfester du på den måten at du har rom for det på timeplanen. At de ikke har undervisning i de og de spennene. Og da er det ikke noe argument for ikke å samarbeide."

Informant to forteller at de opererer på en annen måte ved hans skole. Lærerne får selv velge når de ønsker å være til stede på arbeidsplassen, så fremt de forholder seg til enkelte grunnleggende begrensninger. Ved informant tos skole er det lærerne selv som "streker ut" sin ukestimeplan og leverer denne til avdelingsleder. Hulltimer blir designert som arbeidstid, mens avdelingsleder legger faste møter inn i planen.

I intervjuene med skolelederne kommer det altså fram at den viktigste oppgaven i lærernes stilling naturlig nok er undervisningen. Dernest følger for- og etterarbeid. Både undervisning og for- og etterarbeid er det enkelte av informantene som setter av ekstra tid til i lærernes arbeidsplaner. Foruten disse oppgavene, virker det som om de lederne som er intervjuet legger stor vekt på faglig utvikling og samarbeid blant lærerne. Dermed disponeres mye tid til dette. I tillegg fordrer det store behovet for koordinering og informasjon at det også settes av mye tid til møteaktivitet. Lærernes arbeidstid benyttes altså hovedsakelig til møtevirksomhet, utviklingsprosjekter som for eksempel kollegabesøk eller tverrfaglig samarbeid, samarbeidstid og eventuelle goder. I tillegg har enkelte informanter pekt på at ikke all den arbeidsplanfestede tiden disponeres i arbeidsplanen, men at en større eller mindre del av denne arbeidstiden disponeres av læreren selv eller med utgangspunkt i mer spontane behov som oppstår gjennom året. Disse forholdene, foruten de organisatoriske og politiske rammene som tidligere er redegjort for, virker å legge størst føringer for den delen av lærernes arbeidstid som er til fri disposisjon for skolelederne.

Informantenes forventninger til fremtiden

Denne delen av analysen er basert på en del av intervjuene som ble benyttet til å la informantene reflektere over dagens praksis og hvorvidt den virker relativt godt eller dårlig for deres del. Informantene ble spurt om hvorvidt de er tilfredse med dagens ordninger, om de har erfaringer fra andre måter å organisere lærernes arbeidstid på og om de selv har noen ønsker for hvordan forvaltningen av arbeidstiden bør utvikle seg.

Endringer og ønsker

For det første venter flere informanter på at fylkeskommunene, som er skoleeier, skal lykkes i å gjennomføre den forestående sammenslåingen med andre fylkeskommuner. I påvente av disse sammenslåingene, viser flere informanter til at det gjøres få endringer i det nåværende rammeverket i påvente av nye politiske retningslinjer fra en ny skoleeier. Rammene som ligger i den lokale arbeidstidsavtalen, er et eksempel på et forhold som skolelederne må forholde seg til. Informant to peker på følgende: "*Nå har vi et fokus på sammenslåingen, hvordan skal det bli når [fylkeskommunen slås sammen med en annen]? Så nå endrer vi ikke så mye. Nå venter vi for å se hvordan det nye blir.*"

Videre har fylkeskommunene i Norge tidligere gått sammen om å bestille et nytt datasystem, som skal erstatte dagens systemer for timeplanlegging, timeregistrering og

så videre. Dette systemet vil gjøre det enklere å registrere undervisningstid, og det vil innføres en forventning om at lærere skal registrere undervisningstimene sine i fremtiden. Dette utgjør en for så vidt betydningsfull utvikling, fra dagens system hvor ingen lærere registrerer eller stempler noe av arbeidstiden sin i det hele tatt. Informant tre forteller at:

"Ja, for det blir et mer presist regnskap, [...] det blir lettere å holde regnskap, nå sitter vi jo med regnskap for å holde orden på det. Og vi har jo... for det at vi erkjenner at vi får ikke til å fylle... å gi elevene alle de timene de etter læreplanverket skal."

Videre forteller informant to om det nye datasystemet generelt at:

"Og så er det klart at vi venter på et nytt datasystem, Visma InSchool, som skal gjøre det mye lettere for oss å holde styr på de timene både som du skal levere undervisning på og det du skal ha som arbeidstid. [...] For det er mye fokus nå å på telle timer nå for ansatte, men kanskje aller mest at elevene får det timetallet de har rett på. [...] Og det er det at det er vel et av de største systemene som er laget. Mest komplekse i Norge."

Det kan forventes at en slik omlegging av hvordan skolene administreres merkantilt, organisatorisk og ledelsesmessig vil føre til enkelte konsekvenser for hvilket handlingsrom skoleledere har i arbeidet med regulering av lærernes arbeidstid. Det er mulig å se for seg at et slikt system også vil lette arbeide med å følge opp måten lærerne bruker sin arbeidstid på gjennom året, ettersom vi er kjent med at flere av informantene synes dette er utfordrende i dag.

Dernest står fagfornyelsen høyt på agendaen i skolen i dag. De nye tverrfaglige kompetansemålene som er foreslått, kan lede til at lærere i fremtiden må samarbeide enda mer enn i dag. Informant tre mener at tverrfaglighet vil kreve at lærerne i større grad venner seg til å samarbeide, samtidig som ledelsen i større grad bør klare å legge til rette for samarbeid:

"når vi skal over virkelig i dybdelæring og denne tverrfagligheten og om det krever at vi [...] er litt vekk fra nå er det én time med det og så skal vi ha én time med det og så er det to timer med det, men at vi kan mer ha dager... halve dager og dager med fag. [...] Det krever mer samarbeid. [...] Så synes vi jo at vi har knapt med samarbeidstid til å få til store endringer. [...] Hva er to timer i uken, liksom?"

Informant tre ser også sammenhengen mellom et økt fokus i skolen på hvor mange undervisningstimer elevene får i et fag og måten lærernes arbeidstid blir brukt. Som tidligere poengtert, så venter skolene på et datasystem som skal gjøre det mulig for lærere å registrere utførte undervisningstimer. Når tallene for hvor mye undervisning som utgår i løpet av et skoleår, på grunn av sykdom, eksamensgjennomføring eller andre forhold, er klare, vil det være mulig å forestille seg at rammene for hele skoleåret vil kunne endres. For at elevene skal få tilstrekkelig med undervisning, kan det hende at skoledagen eller skoleåret utvides noe. Informant tre forteller dette slik:

"det har jo vært sterkt politisk ønske om... krav, ikke sant... i forhold til at eleven må få timetallet sitt. Og det er jo et viktig... viktig prinsipp å holde på, men... vi måtte ha gjort det siden ikke vi har fått lov til å utvide skoleåret og ikke har fått lov til å utvide skoledagen. Og vi har nok litt større utfordring... det er nok lettere å få god uttelling på yrkesfag, fordi har forutsigbarhet i eksamenene."

Om skoleåret skal utvides, vil organiseringen av dette også lettes av en ny særavtale for lærere om arbeidstid. Det innebærer at SFS 2213, som i dag har blitt forlenget flere ganger, må reforhandles. Sammenhengen mellom arbeidstid, samarbeidstid, fagfornyelse og elevens undervisningsmengde spiller en viktig rolle i denne informantens forestillinger om hva fremtiden bør bringe for lærerne:

"[...] Så er det jo... spennende å se hva som skal skje med skolen... på sikt. Det er egentlig litt spennende å se både krav i forhold til dette med timetall, altså om vi får en utvidelse av skoledagen på sikt... eh... og det blir spennende å se i forhold til fagfornyelsen og med... hvor mye de gjør med hele organiseringen... eh... og tilstedeværelsen..."

Her har enkelte av informantenes forhåpninger til de sentrale føringene blitt presentert. Informant seks peker derimot på et annet forhold som hun ønsker at skal utbedres. Tidligere i funnkapittelet kom det frem at vedkommende gjerne skulle sett et større ansvar hos lærerne for selv å bidra til innholdet i sin arbeidsplan. Dette ønsket kan trekkes frem igjen her:

[...] Jeg kunne jo tenke meg... at... at man gjorde om på det og at begge parter... eh... gav innspill til hvordan tiden skal brukes og at man forplikter i litt større grad enn det som vi gjennomfører nå, men jeg kunne ha tenkt meg en ordning der man... eh... med... i langt større grad var mer konkret og forpliktende inn... at man bidrar med noe inn i kollegiet i arbeidsplanfestet tid. [...] Det tror jeg at jeg ville ha gjort... hvis... hvis jeg ble rektor en dag."

Basert på denne gjennomgangen av intervjuene med de seks informantene, kan en fremstilling av deres forventninger skilles ut og trekkes frem. Disse seks lederne deler mellom seg følgende ønsker, ambisjoner eller spørsmål om hvordan rammene rundt lærernes arbeidstid skal utvikle seg i fremtiden:

- A) Hvordan vil sammenslåingen av skoleeierne til nye fylkeskommuner påvirke de strategiske retningslinjene for skolene? Vil den forestående sammenslåingen lede til nye lokale arbeidstidsavtaler?
- B) Hvordan vil det nye datasystemet, levert av Visma, påvirke måten lærerne skal bruke arbeidstiden sin på? Vil et nøyere regnskap over undervisningen deres lede til endringer i rammene for arbeidsdagen eller arbeidsåret?
- C) Vil fagfornyelsen og dens økte fokus på tverrfaglighet lede til at lærerne må finne nye former for samarbeid? Vil de nye kompetansemålene eller faglige rammene for skolen skape et behov for en ny organisering av arbeidstiden?
- D) Skoleeierne vier i dag stor oppmerksomhet til spørsmålet om hvorvidt elevene får oppfylt timetallet de har rett på i de ulike fag. Vil dette lede til endringer i skolen som igjen får konsekvenser for lærernes arbeidstid?
- E) Vil den neste særavtalen om lærernes arbeidstid innebære nye føringer for måten lærernes arbeidstid lovlig sett kan disponeres av arbeidsgiver, eller vil dagens rammer videreføres på nytt?

Den «nye» og den «gamle» skolen

Det kan mot slutten av denne gjennomgangen trekkes frem at flere av informantene ønsket å påpeke hvordan lederes innflytelse over lærernes arbeidstid har utviklet seg over tid og frem til i dag. Den historiske konteksten er selvsagt relevant for vurderinger som gjøres om hvordan disse forholdene vil utvikle seg i fremtiden. Narrativet om "den gamle skolen" i kontrast til dagens arbeidsgiverpolitikk i skolen ble til sist så interessant å lytte

til, at de siste informantene ble utfordret til å prate om denne utviklingen. Således fremkom flere interessante fortellinger om hvordan disse lederne anser seg selv for å være en del av et relativt moderne regime.

I dag forventer skoleledere at lærere er dynamiske, til stede og engasjerer seg i felles prosjekter knyttet til faglig fornyelse eller samarbeid om fag. Dette står i sterk kontrast til de forventningene som hvilte på lærerne tidligere. Informant én skildrer sin forståelse av rammene rundt lærernes arbeidstid og -oppgaver i denne "gamle skolen" slik:

"Den gamle måten var jo at det var ikke noe. Den gamle måten var at du fikk din lønn. [...] Og du hadde dine timer. Og det var jo ikke noen kontortid den gang. Det er ikke så fryktelig mange år siden vi fikk det. Og selv om vi fikk det, så var det ingen som håndhevdte den eller gjorde noe regnskap på den eller spurte noe om hva du gjorde med det eller hadde noen systematikk rundt det i det hele tatt og fikk synliggjort eller... Det ble nesten ikke fulgt opp en gang. Man ble liksom ikke avkrevd noen ting som helst."

Som en kan finne i dette sitatet, viser informanten til at det ikke er spesielt lenge siden ledelsen begynte å stille krav til hva lærerne skal bruke det resterende av den arbeidsplanfestede tiden til. Informant fire forteller at det på vedkommende sin skole først ble tatt tak i dette i 2016. I dette sitatet skildrer han også hvordan lærerne tidligere i langt større grad styrte sin egen arbeidstid og hvor sterkt dette står i kontrast til dagens system,:

"Det er blitt strengere for lærerne... på den måten at... [...] Jeg tror nok de er mer skolert... og så tror jeg at der er større fokus på hvordan faktisk tiden blir brukt [...] Og det var jo fordi at her har det vært en policy... på at du leverer dine 18 til 21 timer... og så holder du kjeft. Du skal bare være glad at jeg leverer de 18 til 21 timene, resten av tiden disponerer jeg fritt. Og i tillegg til det, så skal jeg ha fri om fredagene. Alle timene skal plasseres fra mandag til torsdag. [...] Men jeg tror at den er i ferd med å bli hvasket ut... over en lav sko."

Til sist kan en også la informant seks fortelle om forskjellen mellom de lærerne som har arbeidet en stund i skoleverket og de som nylig har kommet til. Hun knytter begrepet "den

autonome læreren" til de som foretrekker den tidligere praksisen, i kontrast til lærere som ønsker å bruke den arbeidsplanfestede arbeidstiden sammen med kollegaer:

"Den autonome læreren! [...] Ja, den finnes nok i... fortsatt, og [...] det er helst de som har vært i skolen som fremelsker og idealiserer den tiden, mens de mer yngre og nyere utdannede, de ser i langt større grad verdien av samarbeid [...]."

I følge disse informantene har det i løpet av den siste tiden foregått en dreining fra en mer autonom og mindre organisert arbeidshverdag for lærerne til en organisering som stiller nærmere krav til måten arbeidet utføres på. Samlet sett viser dette hvilke oppgaver som disse lederne i dag mener at er sentrale grunner for å binde lærerne til arbeidsstedet. Det kan også fremstå som at de organisatoriske rammene har utviklet seg fortere enn praksisen ved skolene.

Kapittel fem

Diskusjon

Denne oppgavens hovedproblemstilling er som kjent som følger:

Hva kjennetegner prosessen med å avgjøre sammensetningen av den arbeidstid som lærere ikke bruker til forberedelse eller gjennomføring av undervisning i videregående skoler?

Dette overordnede spørsmålet ligger til grunn for arbeidet med hele prosjektet: valg av spørsmål til informantene, utvelgelse av teori og analyse av materialet. I dette kapitlet vil enkelte av funnene presentert i kapittel fire bli drøftet med utgangspunkt i teori og forskning presentert i kapittel to. Målet vil være å drøfte funnene slik at det vil være mulig å konkludere med utgangspunkt i del- og hovedproblemstillingene.

Ettersom det alltid kommer frem et vel av informasjon under et vellykket intervju, og sidesporene som utforskes av intervjuer og informant kan være mange, bør det gjøres et utvalg hvor de mest sentrale funn bringes videre til diskusjonen. Ettersom denne oppgaven har lagt stor vekt på teori om endringsledelse, implementering av endring og løpende prosesser i skoleverket, vil følgende momenter fra analysen bringes videre i dette diskusjonskapitlet:

- I. Beslutningsprosessen som ligger til grunn for utforming av lærernes arbeidstid
- II. Faktorer som begrenser ledernes handlingsrom i utforming av lærernes arbeidstid

I det videre vil disse forholdene drøftes på en måte som søker å bringe funnene i kapittel fire inn i en overordnet, teoretisk sammenheng.

Beslutningsprosessen bak utformingen av lærernes arbeidstid

Som kapittel fires figur 6 viser, er skoleledelsen involvert i alle ledd i prosessen med å utforme lærernes arbeidstid. Som figuren viser, er rektor ikke aktiv i beslutninger knyttet til den enkelte lærers arbeidsplan. Avdelingslederen har på sin side begrenset inngang til de mer overordnede avgjørelsene som båndlegger innholdet i disse arbeidsplanene, enten

strategisk eller organisatorisk. Det går med andre ord et skille mellom de beslutningene som gjelder utarbeidelse av lokal arbeidstidsavtale, hvor også skoleeier og tillitsvalgte er involvert, på den ene siden og fastsettelsen av lærernes individuelle arbeidsplaner, hvor avdelingsleder og lærer er de viktigste aktørene, på den annen side. I figur 6 befinner dette skillet seg mellom de tre første og de tre siste leddene i beslutningsprosessen.

Det kan være interessant å sette denne gjennomgangen av skoleledelsens ulike oppgaver i utviklingen av arbeidsplaner for lærerne inn i en større sammenheng. I så henseende kan Education Change Model (ECM) anvendes. Egentlig er denne modellen utviklet med en spesiell oppmerksomhet rettet mot isolerte utviklingsprosjekter i skolen (Pendergast et.al. 2015). Selv om arbeidet med å utarbeide arbeidsplaner gjentas hvert år, er det tuftet på strategiske betraktninger fra leders side, noe som gjør prosessen relevant for utvikling av det pedagogiske arbeidet. Som beskrevet i kapittel fire, er det mulig å beskrive arbeidet med å utforme arbeidsplanene som en egen prosess, hvor arbeidet kan deles opp i ulike faser. Ettersom ECM-modellen er egnet til å trinnvis analysere implementering av enkelttiltak, gjør dette arbeidet relevant for bruk av denne modellen.

Pendergast et.al. (2009) sin modell deler som beskrevet i kapittel to prosessen med å iverksette nye tiltak i skoleverket i tre faser: oppstarts-, utviklings- og implementeringsfasene. Jeg vil sammenstille disse fasene med de ulike leddene i beslutningsprosessen knyttet til fastsettelse av lærernes arbeidstid slik dette kommer frem i figur 6. Dermed vil den neste delen av teksten vies til å se figur 6 i lys av ECM-modellen.

For det første kan en legge merke til delingen mellom oppgaver som tilfaller rektor på den ene siden og oppgaver som tilfaller avdelingsleder på den annen side i figur 6. Derfor må en ta stilling til hvilke faser i ECM-modellen som kan korrespondere med rektors og avdelingsleders ansvarsområder. Selv om andre aktører, som skoleeier eller tillitsvalgte, også er parter i prosessen underveis, tilhører eierskapet og ansvaret for arbeidet med å fastsette lærernes arbeidstid skoleledelsen. Det kan være nærliggende å tenke at oppstartsfasen «tilhører» rektor, mens implementeringsfasen «tilhører» avdelingsleder. I den mellomstilte utviklingsfasen vil det videre være nærliggende å tenke at arbeidet med å fastsette lærernes arbeidstid deles mellom rektor og avdelingsleder. Samtidig vil en slik deling ikke kunne ta høyde for at arbeidet knyttet til disponering av lærernes arbeidstid er relativt komplekst. Både rektorer og avdelingsledere bidrar til implementering av, for eksempel, arbeidstidsavtalen på ulike nivå. De pedagogiske målsetningene som ligger til grunn for bruken av lærernes arbeidstid, kan stamme fra direktorat, skoleeier, rektor eller avdelingsleder.

For det andre kan det være vanskelig å skille de administrative og pedagogiske elementene i arbeidet med å utforme arbeidsplanene fra hverandre. Det er først og fremst de pedagogiske prioriteringene i arbeidsplanene som er relevante for anvendelse av ECM-modellen. Skoleledelsen utformer først og fremst arbeidsplaner for lærerne fordi lærerne har krav på en oversiktlig arbeidshverdag og et gitt antall timer til for eksempel for- og etterarbeid. Samtidig gir arbeidet med utforming av disse arbeidsplanene en mulighet for skoleledelsen til å prioritere ulike utviklingsprosjekter fremfor andre. Dermed involverer prosessen med å utforme arbeidsplaner for lærerne både personalledelse og pedagogisk ledelse. Når jeg anvender ECM-modellen for å forstå denne prosessen bedre, legger jeg derfor særlig vekt på de elementene som gjør arbeidet relevant for skolens pedagogiske utviklingsarbeid. I Figur 7 under har jeg sammenstilt de tre fasene i ECM-modellen (figur tre) og de seks leddene i prosessen med å utforme læreres arbeidstid (figur seks) som jeg identifiserte i analysen av intervjuene med skolelederne.

Utformingen av den lokale arbeidstidsavtalen		1. fase	2. fase	3. fase
1	Utarbeidelse av forslag til lokal arbeidstidsavtale	X		
2	Drøfting av forslaget i skolens ledergruppe		X	
3	Forhandling i informasjons- og drøftelsesmøtet			X

Utformingen av arbeidsplanen				
4	Utarbeidelse av mal for arbeidsplan	X		
5	Samtale med lærer om arbeidsplanens innhold		X	
6	Sporadisk oppfølging av arbeidsplanen			X

Figur 7. En sammenstilling av ECM-modellens tre faser og de seks leddene i prosessen knyttet til utforming av arbeidsplan for lærerne.

Figur 7 viser hvordan både rektor (første til tredje ledd) og avdelingsleder (fjerde til sjette ledd) deltar i både oppstarts-, utviklings- og implementeringsfasene. ECM-modellen sine tre faser er i denne modellen presentert loddrett, mens figur 6 deler arbeidet i seks deler vannrett. I figur 7 har det blitt lagt spesiell vekt på arbeidet knyttet til pedagogiske utviklingsprosjekter, hvor først rektor på et overordnet nivå og senere avdelingsleder på et individuelt tilpasset plan, utøver ledelse. Rent strukturelt kan denne todelingen av arbeidet også knyttes til forholdet mellom skolens lokale arbeidstidsavtale og hver enkelt

lærers arbeidsplan. Disse to dokumentene gjenspeiler arbeidsdelingen mellom rektor og avdelingsleder. Rektor har et særskilt ansvar for å sikre at skolen implementerer direktoratets og skoleeiers ambisjoner som skolens utviklingsarbeid, samtidig som skolens egen strategi må ivaretas. Disse målsetningene skal deretter bringes i møte med tillitsvalgte og ledergruppen og utfallet av rektors og samarbeidspartenes avveininger påvirker utformingen av den lokale arbeidstidsavtalen. I det videre arbeidet må avdelingsleder tilpasse hver enkelt arbeidsplan til både lærerens konkrete arbeidssituasjon og skolens overordnede prioriteringer. På denne måten blir rektor og avdelingsleder på ulikt vis part i alle tre fasene beskrevet i ECM-modellen. Med andre ord kan det hende at rektor og avdelingsleder utfører de seks fasene kronologisk og uten å samarbeide. Om en antar at skolelederne samarbeider underveis eller bidrar til hverandres evaluering av deres ulike arbeid, er det vanskelig å si om prosessen er strengt kronologisk eller delvis overlappende. Derfor kan det også være slik at samarbeidet mellom rektor og avdelingslederne gjør det mindre nyttig å betrakte de seks trinnene fra figur 6 som en rekkefølge av påfølgende hendelser.

Ledernes begrensede handlingsrom

Å utarbeide individuelle arbeidsplaner for lærere er en pålagt, administrativ oppgave i skoleverket. Dette innebærer at planene skal utformes uavhengig av om den enkelte skole har konkrete utviklingsprosjekter eller ikke. Samtidig har lærernes arbeidsplaner en klar rolle i skolens utviklingsarbeid og er dermed knyttet til den lokale situasjonen og skoleledelsens ambisjoner og konkrete løsninger. Tidligere i denne oppgaven har det videre blitt pekt på viktigheten av å betrakte lærerne som bindeledd mellom lederen og skolens praktisk-pedagogiske virksomhet. Dette er understreket av Hattie (2003) og Main (2013) som peker på lærerens rolle både som mottaker av skolelederens ledelse og som aktør på vegne av lederen. Slik blir det nødvendig at lederen engasjerer og motiverer hver enkelt lærer til å opptre i tråd med skolens pedagogiske målsetninger. På denne måten vil skolens ambisjoner kunne bringes til live i klasserommet. Den delen av lærerens arbeidstid som skoleleder disponerer mer eller mindre fritt gjennom lærerens arbeidsplan, kan i denne sammenheng betraktes som et potensielt verktøy for implementering av målsetninger for det pedagogiske utviklingsarbeidet ved skolen. Dermed blir det gjerne spesielt interessant å vurdere hvilke potensiale bruken av lærernes arbeidstid kan ha som et slikt verktøy. ECM-modellen utfordrer skoleledere til å vurdere hvilke forhold som kan bidra til å akselerere eller sakke et utviklingsarbeid (Pendergast et.al., 2015, 7). På denne

måten kan deltakerne i et pedagogisk utviklingsprosjekt skape oversikt over hvilke omstendigheter i omgivelsene som bør knyttes nærmere til prosjektet og hvilke faktorer som prosjektet bør isoleres fra. Disse forholdene er tidligere benevnt som "hemmere" og "fremmere". Forhold som hemmer eller fremmer muligheten for å bruke arbeidstiden som verktøy for å endre skolens pedagogiske praksis er interessant å diskutere med utgangspunkt i resultatene presentert i kapittel fire.

Skolelederne som er intervjuet i forbindelse med denne oppgaven, er stort sett tilfreds med sin egen mulighet til å påvirke hvordan lærerne bruker sin arbeidstid. De peker likevel på enkelte begrensninger for hvor stor innflytelse de har i denne prosessen, og da retter de spesielt oppmerksomheten mot følgende momenter:

- a) Rammer og føringer gitt av skoleeier eller rektor
- b) Begrenset tid i løpet av arbeidsdagen til å følge opp lærerne
- c) Lærernes egne forestillinger om hvordan arbeidstiden deres bør benyttes
- d) Effekten av formalisert styring gjennom bruken av arbeidsplanene er begrenset
- e) Manglende mulighet til å stille krav til lærerne om å bidra i utviklingen av arbeidsplanene

Foruten disse momentene, er det også slik at de praktiske forholdene som avgjør hvilke arbeidsoppgaver lærerne må utføre, også utgjør en begrensning for skolelederne. I intervjuene med skolelederne kommer det fram at den viktigste oppgaven i lærernes stilling naturlig nok er undervisningen. Dernest følger for- og etterarbeid. Enkelte av informantene setter av ekstra tid til både undervisning og for- og etterarbeid i lærernes arbeidsplaner.

De begrensninger ("hemmere") som båndlegger skolelederen i deres arbeid med å utforme arbeidsplaner, kan på bakgrunn av dette deles i to kategorier. Den første kategorien av hemmere handler om at skoleledere står til ansvar for både skoleeier og lærerne ved skolen. Dette kan kalles for organisatoriske begrensninger. Avdelingslederens evne til å forene læreres egne forestillinger om arbeidet sitt med føringer fra skoleeier og rektor vil kunne avgjøre hvor mye ledelse avdelingslederen vil kunne utføre. Det kan ofte råde en situasjon hvor lærere og skoleeier ikke deler oppfatning av hvilken retning skolen bør ta. Informantene jeg intervjuet fortalte at de har begrenset juridisk underlag og også begrenset med tid, til å følge opp innholdet i arbeidsplanene. Avdelingsleders situasjon blir sådan ytterligere komplisert av begrensninger i hva hun eller

han kan få gjort innen rammene av sin stilling og arbeidstid. Vanskene knyttet til å finne tilstrekkelig med tid til å utføre oppgavene sine, er neste gruppe av hemmere. Disse hindrene kan kalles for de praktiske begrensningene. Informantene som har blitt intervjuet i forbindelse med denne oppgaven påpeker at administrative oppgaver fortrenger en stor del av den tiden som ellers kunne blitt anvendt til oppfølging og pedagogisk ledelse. Det samme funnet er gjort hos Hultgren (2015), hvor de intervjuede rektorene uttrykker det samme problemet. Samtidig er det ikke bare skoleledelsen sin arbeidstid som er presset. Utførelsen av lærergjerningen fordrer mye av lærernes arbeidstid. Dette gjelder, interessant nok, også den delen av stillingen som står til leders disposisjon.

Konsekvensene av disse begrensninger, eller «hemmere», er antakeligvis at lærernes arbeidsplaner kun spiller en begrenset rolle i skolens pedagogiske utviklingsarbeid. Praktiske og organisatoriske forhold innskrenker skolelederens mulighet til å pålegge lærerne konkrete arbeidsoppgaver gjennom disponering av deres arbeidstid. Samtidig forteller informantene i intervjuene at de legger stor vekt på faglig utvikling og samarbeid blant lærerne. Foruten de praktiske oppgavene knyttet til undervisning, disponeres dermed mye av lærernes resterende tid til dette. I tillegg fordrer det store behovet for koordinering og informasjon at det også settes av mye tid til møteaktivitet. Lærernes arbeidstid benyttes altså hovedsakelig til møtevirksomhet, utviklingsprosjekter som for eksempel kollegabesøk eller tverrfaglig samarbeid, samarbeidstid og eventuelle goder.

Slik kan man finne at lederne forsøker å anvende arbeidet med utforming av lærernes arbeidstid og lærernes arbeidsplaner som et verktøy for utviklingsarbeid i den grad det er rom for det. Likevel har enkelte informanter pekt på at ikke all den arbeidsplanfestede tiden disponeres i arbeidsplanen, men at en større eller mindre del av denne arbeidstiden disponeres av læreren selv eller med utgangspunkt i mer spontane behov som oppstår gjennom året. Dermed bør antakeligvis arbeidsplanene sees i en større personalpolitisk sammenheng, hvor både arbeidsplanen og den lokale arbeidstidsavtalen kan fungere som redskaper med begrenset effekt.

Fløysand (2017) finner i sin mastergrad at det virker å være slik at en ledergruppes grad av vellykket organisering bidrar til å avgjøre hvor vellykket lederne evne til å støtte lærernes pedagogiske utviklingsarbeid er. Denne organiseringen kan antas å innebære at rektor og avdelingsledere sammen etablerer forventninger til hverandre og legger føringer for hvilke prosjekter og aktiviteter som skal prioriteres ved skolen. Dette innebærer et interessant paradoks. På den ene siden oppgir informantene som har blitt intervjuet i

forbindelse med denne oppgaven, at de opplever føringer fra skoleeier eller rektor som en begrensning av sitt handlingsrom. Dette innebærer at avdelingslederne ikke selv opplever sterke signaler fra rektor eller lederkollegiet som en styrke. På den annen side finner Fløysand (2017) at skolens overordnede organisering og tydelige forventninger fra skoleeier og rektor gjør avdelingslederne bedre skikket til å implementere prosjekter og tiltak i avdelingene sine (Fløysand, 2017, 69). Main (2006, 13) identifiserer også sterkt lederskap og tydelige forventninger fra skoleleder som en forutsetning for vellykket styring, også spesielt i utviklingsarbeid. Dermed vil en endring i rammene for avdelingens arbeid, for eksempel sterk integrering eller organisering av ledergruppens parallelle prosjekter, kunne oppfattes som en begrensning av deres individuelle handlingsrom i stedet for en styrking av muligheten til å drive utviklingsarbeid.

De fire forholdene som avgjør sammensetningen av den delen av lærernes arbeidstid som kan disponeres av skoleleder, oppsummeres som følger:

- a) De forhold som er organisatoriske og som springer ut av overordnede føringer. Dette kan for eksempel være innholdet i den lokale arbeidstidsavtalen.
- b) De forhold som er praktiske og som avgjøres av leders og læreres arbeidshverdag. Dette kan for eksempel være omfanget av lærernes for- og etterarbeid.
- c) De forhold som er knyttet til ambisjoner for skolens pedagogiske utviklingsarbeid. Dette kan for eksempel være kollegabesøk eller tverrfaglig samarbeid.
- d) De forhold som er ukjente ved skoleårets start og som oppstår i løpet av skoleåret. Dette kan for eksempel være plutselige utfordringer som må løses fortløpende.

Denne oppstillingen er basert på de organisatoriske og praktiske hemmere som er nevnt tidligere i kapittelet, samt hierarkiet av forventninger fra skoleeier, rektor, ledergruppen eller lærerne selv. Oversikten kan muligens indikere avveiningsforholdet mellom lærernes løpende undervisningsarbeid på den ene siden og skolens utviklingsarbeid på den annen side. Det virker som det er nødvendig å prioritere lærerens undervisning og for- og etterarbeid foran skolens prosjektbaserte virksomhet. Dette kommer av informantenes skildring av en travel hverdag for lærerne, hvor kjerneoppgavene ofte må prioriteres også i den delen av lærerstillingen som kan disponeres av skoleleder.

Mourshed et.al. (2010) peker som tidligere nevnt på tre forhold som må være oppfylt for at et utviklingsprosjekt i skolen skal bli vellykket. Disse er (1) at læreren må engasjeres som en aktiv aktør, (2) et mellomnivå mellom politisk ledelse og skoleleder og (3) sterk og tydelig ledelse. Det første forholdet henger nært sammen med Hatties (2003) observasjoner knyttet til læreren som både mottaker og utøver av ledelse. Både Hattie (2003) og Mourshed et.al. (2010) understreker at hvordan ledernes beslutninger implementeres i organisasjonen avhenger av lærernes forståelse av disse og motivasjon for å utføre dem.

I en norsk kontekst kan man identifisere flere mellomnivå som skiller hver enkelt skole fra den politiske ledelsen. På et nasjonalt nivå fungerer Utdanningsdirektoratet som mellomnivå mellom den sentrale politiske ledelsen og skolen. Regionalt representerer administrasjonen i fylkeskommunen et mellomnivå mellom den regionale politiske ledelsen og skoleledelsen ved den konkrete videregående skolen. Møller et.al. (2014) viser til en etablert oppfatning om at forvaltningen, eller skoleeier, må sikre skolelederne et tilstrekkelig stort handlingsrom i arbeidet med å iverksette sentrale føringer. Slik kan lokale tilpasninger gjøres for å avbøte forhold i organisasjonen som er ukjente for den politiske ledelsen (Møller et.al., 2014). Hvorvidt disse mellomnivåene skaper en tilstrekkelig og formålstjenlig avstand mellom politiske ambisjoner og skoleleders arbeid er ikke videre undersøkt i denne oppgaven. Derimot har flere informanter redegjort for at skoleeier spiller en viktig rolle i utformingen av strategiske målsetninger og den lokale arbeidstidsavtalen ved skolen. Mourshed et.al. (2010) kaller mellomnivået for et operativsystem, hvor politiske signaler oppfattes, omkodes og kommuniseres videre til skolene. Skoleeiers rolle som avsender av politiske signaler på den ene siden og personalpolitisk veileder på den annen er ikke fullstendig avklart. Det vil likevel være rimelig å forvente at veiledning knyttet til implementering av pedagogiske målsetninger er mer politisk motivert enn de råd som gis i forbindelse med arbeidstidsavtalen og arbeidsplanen som administrative verktøy i skolens løpende drift. Dermed kan en anta at skoleeier spiller en slik rolle som politisk operativsystem for skolene.

Til sist gjenstår sterk og tydelig ledelse som den siste av Mourshed et.als. (2010) forutsetninger for vellykkede utviklingsprosjekter i skolen. Det har tidligere blitt pekt på at de intervjuede skolelederne kun til dels arbeider med oppfølging av innholdet i arbeidsplanene gjennom året. Dette beror både på begrensninger i lederens tid og i at planene ikke nødvendigvis oppleves som et sterkt forpliktende dokument. Flere av mine informanter og andre forskere, blant annet Hultgren (2015) og Vårdal (2008), peker på at

skoleledere har for lite tid til å utføre denne oppgaven. Selv om informantene rapporterer at arbeidsplanene følges opp på ulikt vis, virker det som om planene generelt følges opp i de tilfeller hvor lederen mener at lærere misligholder arbeidet sitt. I slike tilfeller velger flere informanter å benytte seg av veiledning fremfor irettesettelser. En slik tilnærming står i stil til den relasjonelle lederstilen som er vanlig i norsk skole (Abrahamsen et.al, 2016). Det kan hende at konsekvensene av lærernes sterke autonomi og leders manglende sanksjonsmuligheter, som gjerne kan bidra til å forklare denne lederstilen, begrenser hvilket handlingsrom leder opplever under oppfølging av arbeidsplanene.

Om man kombinerer Mourshed et.al. (2010) sine kriterier for vellykket utviklingsarbeid i skolen med ECM-modellens tre faser og Hatties (2003) forestilling om læreren som agent på vegne av ledelsen, kan man stille opp følgende teoretiske antakelser om hvordan prosessen bør organiseres:

- a) Kravet om at ledere evner å engasjere lærerne og slik gjøre dem til endringsagenter bør tilfredsstilles allerede i første fase.
- b) I løpet av utviklingsfasen vil tydelig ledelse måtte stå sentralt. Hvis endringene skal finne sted i praksis, fordrer det at den enkelte skoleleder evner å sørge for at lærerne bryter opp og endrer sin pedagogiske virksomhet i klasserommene.
- c) Samarbeid bør forekomme mellom lærerne gjennom hele prosessen, selv om innholdet i samarbeidet kan antas å være ulikt underveis.

Innledningsvis vil lærerne antakeligvis ha nytte av å samhandle for å utvikle god praksis og forstå konsekvensene av de ønskede endringene, mens lærerne i større grad kan veilede hverandre i utførelsen av de nye tiltakene senere i prosessen. Til sist vil konsolideringsfasen bringe likevekt tilbake til lærernes hverdag, hvor nye fremgangsmåter og pedagogiske grep er utprøvd i praksis og funnet nyttige.

I praksis kan en søke å kombinere denne anbefalingen med å finne løsninger på de tre mest sentrale problemene som informantene jeg intervjuet mener at står i veien for en bedre oppfølging av lærernes arbeidsplaner. Disse kan gjentas her og er som følger:

- a) Begrenset tid i løpet av arbeidsdagen til å følge opp lærerne.
- b) Effekten av formalisert styring gjennom bruken av arbeidsplanene er begrenset
- c) Manglende mulighet til å stille krav til lærerne om å bidra i utviklingen av arbeidsplanene

Leders oppfølging av og relasjon til lærerne

Skolelederens lederstil, ovenfor beskrevet som relasjonell, vil selvsagt få konsekvenser for hvordan læreren og lærerens arbeidsplan følges opp gjennom året. Hvilken relasjon som eksisterer mellom leder og lærer vil påvirke dette arbeidet. Informantene forteller om en høy grad av tillit til lærernes korrekte bruk av sin arbeidstid, og et slikt syn på forholdet mellom leder og ansatt gjør at relasjonell og distribuert ledelse kan virke til best å beskrive den lederstilen som anvendes ved de videregående skolene hvor informantene arbeider. Derfor kan det være på sin plass med en gjennomgang av hva relasjonell og distribuert ledelse er og hvordan denne lederstilen kan bidra til å forklare arbeidshverdagen som informantene beskriver.

Distribuert ledelse beskrives av Helene Marie Eide (2015) som en lederstil med størst tilslutning de siste tretti årene. Peter Gronn (2000) viser til at denne utviklingen kan ha sammenheng med samfunnets utvikling i løpet av det tjuetførste århundret. Han forklarer bakgrunnen for dette synet på ledelse ved å vise til at kognisjon eller tenking kan betraktes som en sosial aktivitet (Gronn, 2000, 323), og at avgjørelser dermed fattes i relasjon mellom ulike aktører. Ifølge Gronn (2000) er det i dag derfor mer passende å betrakte ledelse som en utført og sosial handling.

Synet på lederen som enten aktør, i et transformerende ledelsesperspektiv, eller som organisator, i et strukturelt ledelsesperspektiv, skaper ifølge Gronn (2000) en falsk motsetning mellom to syn på ledelse som heller bør oppfattes som komplimenterende. Gronn oppsummerer den historiske forklaringen av ledelse delvis ved lederens egenskaper (aktør) eller som systemets formidling av beslutninger i et hierarki (organisator). Det vil avhenge av den gitte organisasjonens design hvorvidt ressursallokering, retningsvalg eller autoritet i størst grad springer ut av en sentral lederposisjon eller om disse beslutningene i størst grad fattes i samarbeid mellom den ledende og de ledede. Dermed kan en bruke betegnelsen distribuert ledelse i sammenheng med systemer hvor innflytelsen over lederprosessen er delt mellom organisasjonens mange medlemmer, mens begrepet konsentrert ledelse beskriver det klassiske synet på ledelse som en asymmetrisk utøvelse av makt (Gronn, 2000). Eides oppsummering, gjort ved hjelp av Richard Bolden (2011), av relasjonell ledelse som en lederstil hvor organisasjonen på et relativt demokratisk vis skal strekke seg mot delte oppfatninger av mål og arbeidsmetoder, passer godt til dette perspektivet.

Det er også vanlig å anse relasjonell ledelse som et forsøk på å fordele og desentralisere beslutningsansvaret i størst mulig grad. Dermed utvikler dette synet på ledelse seg fra å være en beskrivende forklaring av fenomenet ledelse til å bli en villet utvikling av ledergjernen. Således kan begrepet relasjonell eller distribuert ledelse tillegges både deskriptive og normative verdier. Day et.al. (2009) viser gjennom sin undersøkelse av skoleverket i England at ledelse i skolen er svært distribuert. Som redegjort for i kapittel to, har denne ambisjonen for ledelse i skolen utviklet seg i takt med hvordan det offentlige ser på skolers og skolelederes ansvar i Norge (Abrahamsen et.al, 2016). Behovet for denne lederstilen blir særlig tydelig når en legger det moderne fenomenet målstyring til grunn, hvor skoleleder og lærer tillegges et større individuelt ansvar fra systemets side (Aas, 2017). Gjennom målstyring søker politikere og skoleeiere å myndiggjøre skoleledere (Roald, 2010). Implementering av tiltak som skal bidra til å nå målsetningene for skolens arbeid overlates til lokale beslutningstakere. Roald (2010) setter distribuert ledelse og målstyring i sammenheng med bruken av privat markedstankegang («New Public Management») som styringsform i det norske skoleverket de siste tretti år. I et slikt ledelsesperspektiv, hvor delegering og tillit går hånd i hånd med resultatovervåking og rapportering, blir relasjonen mellom rektor og lærer svært viktig. Når beslutninger i større grad skal fattes lokalt, innebærer det at ledelsen av skolens virksomhet distribueres i større grad mellom skoleeier, rektor, avdelingsleder og lærer. Den mellommenneskelige faktoren får økt betydning fordi skoleleder ikke lenger selv skal fatte like mange beslutninger. I stedet forventes det at lærere i større grad skal operere innenfor en ramme av forventninger og samtidig selv bidra til samtalen om retningsvalg og prioriteringer ved den enkelte skolen.

Basert på denne forklaringen av hvordan ledelse utføres i det norske skoleverket i dag, kan en trekke enkelte slutninger med tanke på hvilke konsekvenser det kan få for skoleleders syn på lærernes arbeidsplaner. En kan anta at skoleleder legger til grunn at lærer stort sett utfører sitt pålagte arbeid uten behov for kontroll ovenfra. Dette innebærer eventuelt at avdelingsleder forventer at læreren selv avgjør hvordan læreren skal finne tid til å utføre for eksempel et kollegasamarbeid innenfor rammene av sin arbeidstid. Læreren får dermed et visst ansvar for selv å lede arbeidet sitt, også utover undervisningsplikten. I så fall vil lærerens individuelle respekt for det øvrige innholdet i arbeidsplanen få konsekvenser for hvor vellykket skolens pedagogiske utviklingsarbeid er. Denne antakelsen om skoleleders tillit til lærerne, kan underbygges med utgangspunkt i intervjuene utført under arbeidet med denne oppgaven. Som vist i beskrivelsen av

funnene i kapittel fire virker det ikke som om informantene generelt følger opp lærernes arbeidsplaner underveis i skoleåret. Etter at arbeidsplanene er utviklet i løpet av høsten, er det kun i enkelte tilfeller og ellers ganske sporadisk at arbeidsplanene løftes frem igjen.

Ettersom lærerne hos flere forskere, som Hattie (2003) og Main (2016), identifiseres som nøkkelen til vellykket utvikling av skolens pedagogiske praksis, kan man argumentere for at skoleledere i større grad bør engasjere seg i spørsmålet om hva lærernes arbeidstid egentlig brukes til. Foruten dette, forventer ikke Pendergast et.al. (2015, 6) at endringsprosesser vil bli vellykket uten en tilstrekkelig godt utført implementering. Som Roald (2010) presiserer, er det innen et «New Public Management»-perspektiv nødvendig å føre kontroll med dem som har mottatt et desentralisert ansvar i en organisasjon. Distribuert, eller relasjonell, ledelse, forstått som et desentralisert ansvar for beslutningstaking, fordrer like fullt at leder inngår i en relasjon med læreren. Slik kan rektor eller avdelingsleder delta i beslutningshandlingen sammen med lærerne gjennom en sosial prosess, slik Gronn (2000) argumenterer for at denne formen for ledelse bør forstås. Foruten å ha et pedagogisk veiledningsansvar overfor sine lærere, har leder også ansvar for at målsetningene i skolens virksomhetsplan eller i andre styringsdokumenter nås. Slik kan en anta at avdelingsleder ville hatt nytte av og behov for å føre et visst tilsyn med hvordan lærerne forholder seg til innholdet i de enkelte arbeidsplanene.

Selv om skoleledere i stor grad har tillit til at lærerne utfører avtalte oppgaver i tråd med arbeidsplanen, bør avdelingslederen altså engasjere seg i utførelsen av lærernes arbeid i større grad, for å sikre tilstrekkelig kapasitet. Thorød (2011) peker på dette vekselforholdet mellom tillit og aktiv ledelse, og en forutsetning for vellykket implementering, er at lederen behersker å spore lærerne til innsats uten at lærerne opplever denne utøvende ledelsen som en erklæring om mistillit. En større tilstedeværelse i lærernes arbeidshverdag vil også kunne bidra til at utviklingsarbeidet vil oppfattes som viktig, samtidig som lærerne kan søke veiledning og leder kan bidra til å avklare forventninger eller prioriteringer underveis i skoleåret. Mourshed et.al. (2010) er blant dem som etterlyser tydelig ledelse gjennom hele prosessen.

Kapittel seks

Avslutning

Denne undersøkelsen av lærere, ledere og skoleeieres roller i prosessen med å beslutte hvordan lærere skal bruke sin ubundne tid, vil forhåpentligvis ha bidratt til å synliggjøre hvordan eventuelle samarbeidsformer, styringsregler eller forhandlinger kan fremme tillit, autonomi eller resultatstyring. I oppgavens diskusjonsdel har jeg argumentert for at det kan være rimelig å anta at disse forholdene kan få konsekvenser for lærernes undervisning i klasserommet og elevenes resultater i skolen.

I denne oppgaven ble det benyttet ulike teoretiske tilnærminger. Slik har empirien blitt belyst på ulikt vis. Teori om relasjonell ledelse har kunnet forklare forholdet mellom leder og lærer, mens antakelser om hva som er forutsetningene for god endringsledelse har blitt anvendt for å beskrive prosesser knyttet til fastsettelse av lærernes arbeidstid.

Basert på det teoretiske rammeverket presentert i kapittel to, redegjørelse for de sentrale funnene i kapittel fire og drøfting i kapittel fem, er det mulig å se tilbake til oppgavens utgangspunkt med nye svar og innfallsvinkler. I dette kapittelet vil oppgaven først oppsummeres, før dens mulige bidrag til forskning på skoleledelse og videregående skoler i Norge diskuteres. Dernest vil det legges frem noen forslag til fokus for fremtidig forskning innen dette feltet. Til sist vil det knyttes noen avsluttende bemerkninger til arbeidet med dette masterprosjektet.

Oppsummering av oppgavens hovedfunn

Under følger en oppsummering av oppgavens hovedfunn, før denne oppsummeringen legges til grunn for en konklusjon med utgangspunkt i den overordnede problemstillingen. Hovedfunn oppsummeres i det følgende med utgangspunkt i de tre delproblemstillingene som ble presentert i kapittel en.

Oppsummering av hovedfunn med utgangspunkt i del-problemstilling 1: «Blir spørsmålet om arbeidsoppgaver avgjort i samarbeid med lærerne, avdelingsledere eller skoleeier?»

Det er flere deltakere som har mulighet til å komme med innspill og rammebetingelser underveis i den beslutningsprosessen som fører frem til lærernes arbeidsplaner. Analysen av intervjuene synliggjør at lærere selv spiller en viss rolle i denne prosessen. Lærerne, eller deres tillitsvalgte, er involvert i utformingen av både den lokale arbeidstidsavtalen og sin egen arbeidsplan. Skolelederne forteller at de setter pris på innspill fra lærerne, og at om arbeidsplanen oppleves som relevant, avhenger av hvorvidt lærerne kan engasjeres i innholdet. Samtidig kommer det også frem at det først og fremst er rektor eller avdelingsleder som bærer det endelige ansvaret for henholdsvis arbeidstidsavtalen og arbeidsplanen. Dermed vil lederens mulighet til og interesse for å involvere læreren i prosessen i stor grad påvirke hvor godt samarbeidet mellom lærer og skoleleder fungerer i praksis. Delproblemstillingen spør også om skoleeiers rolle. Skoleeier, normalt fylkeskommunen, definerer viktige rammefaktorer for skoleledernes videre arbeid med prosessen. Disse rammene avgjør i stor grad hvordan lærere skal bruke sin arbeidstid. Skoleeier legger organisatoriske føringer for innholdet i den lokale arbeidstidsavtalen og formidler i tillegg direktoratets og former egne målsetninger for utviklingen av skolen. Disse målsetningene må rektorer igjen legge til grunn for sin ledelse og sitt samarbeid med fagforeninger, avdelingsledere og lærere.

Oppsummering av hovedfunn med utgangspunkt i del-problemstilling 2: «Hvilke forhold avgjør hvordan arbeidstiden blir disponert?»

Som vist tidligere i oppgaven står skoleleder i et spenn mellom kryssende forventninger. Skolelederes mulighet til å avgjøre hva den øvrige arbeidstiden skal brukes til er avgrenset av forventninger fra både skoleeier og lærerne selv og disse relasjonene former skoleledernes beslutninger. Samtidig er praktiske forhold, som tidspress og pålagte undervisningsoppgaver, også båndleggende. I kapittel fem er forholdet mellom organisatoriske og praktiske begrensningene på den ene siden, og skoleledernes prioriteringer av arbeidsoppgaver på den andre siden, sammenfattet. Her kan vi interessant nok finne at lokalt utviklingsarbeid i praksis ikke blir høyt prioritert, men ofte må vike for nettopp organisatoriske føringer fra stat og fylke eller praktiske forhold som styrer lærernes arbeidshverdag. Det kan se ut til at det er innholdet i den lokale arbeidstidsavtalen som danner utgangspunktet for individuelle forskjeller mellom

lærernes tidsbruk ved de ulike skolene. Mer sporadiske behov som oppstår i løpet av skoleåret, påvirker i liten grad innholdet i lærernes arbeidsplaner.

Oppsummering av hovedfunn med utgangspunkt i del-problemstilling 3: «Hvilke handlingsrom har rektorer til å avgjøre hvilke oppgaver lærerne ved den aktuelle skolen skal utføre?»

Informantene skildret samlet sett fem viktige forhold som bidrar til å begrense deres handlingsrom: (1) rammer og føringer gitt av skoleeier eller rektor, (2) begrenset tid i løpet av arbeidsdagen til å følge opp lærerne, (3) lærernes egne forestillinger om hvordan arbeidstiden deres bør benyttes, (4) effekten av formalisert styring gjennom bruken av arbeidsplanene er begrenset og (5) manglende mulighet til å stille krav til lærerne om å bidra i utviklingen av arbeidsplanene. Likevel peker lederne på at de er noenlunde tilfredse med sine muligheter til å forme hvordan lærernes bruker sin arbeidstid. De peker på at skolen har vært i utvikling, hovedsakelig i overgangen fra «den gamle skolen», hvor autonome lærere i stor grad ledet seg selv, til den moderne skolen, hvor lederne må utøve relasjonell ledelse for å implementere felles målsetninger i organisasjonen. Skolelederne som har blitt intervjuet, peker videre på spennende utviklingstrekk som preger skolen i dag, som for eksempel den pågående fagfornyelsen. I fremtiden kan nye metoder for å kartlegge hvordan lærernes bruker sin arbeidstid bidra til å øke ledernes muligheter til å styre eller påvirke denne.

Konklusjoner

Det vil nå være mulig å konkludere med utgangspunkt i den overordnede problemstillingen for denne oppgaven:

Hva kjennetegner prosessen med å avgjøre sammensetningen av den arbeidstid som lærere ikke bruker til forberedelse eller gjennomføring av undervisning i videregående skoler?

Basert på den ovenforstående oppsummeringen av oppgavens funn og diskusjon, kommer det frem at prosessen bak å avgjøre hvordan lærere i videregående skole skal bruke sin arbeidstid, først og fremst kjennetegnes ved at skoleledere må ta hensyn til en rekke ulike forventinger. Dette krysspresset oppstår i skjæringspunktet mellom læreres arbeidshverdag, skoleeiers forvaltningsbeslutninger, direktoratets rammer og

skoleledernes egne ambisjoner. Lærerne er autonome kunnskapsmedarbeidere som forventer stor grad av autonomi, samtidig som den moderne skolen legger vekt på dokumentasjon og likhet. Større utviklingsprosjekter, som fagfornyelsen eller innføring av nye digitale systemer, skaper ringvirkninger i arbeidet med å utvikle arbeidsplaner og lokale arbeidstidsavtaler ved den enkelte skole. Skolelederne som er intervjuet i forbindelse med denne studien, forteller om flere begrensninger som gjør styring av lærernes arbeidstid vanskelig. Innenfor rammene av distribuert ledelse kan det være utfordrende for skoleledere å anvende arbeidsplanene for å styre lærerne direkte. Likevel er de intervjuede skolelederne stort sett tilfredse med handlingsrommet sitt. Arbeidsplanene virker dermed å fungere som et utgangspunkt for samtaler om arbeidsoppgaver og prioriteringer mellom leder og ansatt.

Oppgavens bidrag til forskningsfeltet

Denne oppgaven har søkt å studere et område ved skoleledelse som ikke har blitt berørt av forskningen i noen særlig grad tidligere. Spørsmålet om hva lærere bruker sin «gule» arbeidstid til og hvordan det de skal fylle denne tiden med blir fastsatt, lå ved arbeidets start svært åpent, selv om det eksisterer formelle prosedyrer og rammer for hvordan dette arbeidet skal gjøres.

En kvalitativ oppgave kan ikke slå fast generelle trender eller mønstre på samme vis som en kvantitativ oppgave kan gjøre det. Derimot tillater et kvalitativt forskningsdesign at forskeren kommer nærmere på hver enkelt deltaker i studien, for dermed å kunne gå mer i dybden, samt å få innsikt i relevante kontekstuelle forhold. Slik kan en drøftelse på kvalitativt grunnlag tillate at forskeren kommer nærmere på vurderinger og dilemmaer som informantene står i. Ettersom informantene i denne studien står ved kjernen av oppgavens problemstilling, har det muliggjort et høyt nivå av refleksjon. Med andre ord har drøftelsen av arbeidstidsprosessens kjennetegn i stor grad kunnet ta hensyn til, og inkludert, den konteksten som preger skolelederens arbeid, nemlig kryssende forventninger og motstridende vurderinger.

Videregående skoler spesielt

Denne oppgaven har forhåpentligvis gitt innsyn i ledelse av lærere og læreres profesjonelle frihet i den videregående skolen, ettersom det fra før foreligger lite forskning på slike forhold i den norske videregående skolen. Et spesielt interessant funn er hvordan pedagogisk utviklingsarbeid er et prioritert satsningsområde for skolen, samtidig som informantene gir uttrykk for at det er vanskelig å skape tilstrekkelig rom for dette i lærernes arbeidsplaner. Lærere i den norske skolen, og kanskje spesielt i den videregående skolen, nyter en høy grad av autonomi.

Skoleledelse generelt

For å belyse prosessen bak skolelederens valg i arbeidet med å fastsette lærernes arbeidstid og -oppgaver, har det blitt anvendt teori som betrakter slike prosesser som utviklingsprosesser. Dette har tillatt et interessant sammenfall i synet på skoleledelse som endringsledelse i både stort og smått. Når en skoleleder skal ta hensyn til endrede forventninger fra skoleeier eller nye prinsipper for ledelse i skolen, påhviler det vedkommende å iverksette endringer i lærernes individuelle bruk av sin arbeidstid. Dermed deltar skolelederne i endringsprosesser som i neste rekke leder dem til å måtte

starte endring hos hver enkelt lærer. Samtaler rundt og styring gjennom arbeidsplaner er én måte å iverksette, gjennomføre og konsolidere varig endring i lærerens bruk av sin arbeidstid. På denne måten kan skoleledere utøve ledelse som fasiliteter for pedagogiske utviklingsprosjekter, på tross av en stor arbeidsmengde. For å sikre at hensikten bak arbeidsplanenes innhold ivaretas i løpet av lærerens arbeidshverdag, må skolelederne i dagens skole beherske distribuert og relasjonell ledelse av ansatte som tillates en stor grad av autonomi i sitt arbeid.

Forslag til videre forskning

I løpet av arbeidet med denne oppgaven har det blitt reist nye spørsmål, først og fremst av informantene selv, knyttet til hvordan skoleleder disponerer, anvender og fastsetter lærerens arbeidstid. I løpet av intervjuene fortalte informantene om sine forestillinger om og ambisjoner for fremtidens arbeidstidsbruk i skolen. De stilte også en rekke spørsmål knyttet til aktuell utvikling i den videregående skolen, noe som vitner om at informantene er engasjert i spørsmålet. I dag foregår det flere prosesser som antakeligvis vil lede til en endring i måten lærerens arbeidstid deles opp. Dermed er muligheten for å utforme spennende problemstillinger i forbindelse med lærernes arbeid spesielt stor for tiden. Her overlates ordet på sett og vis til informantene. Under følger en redigert oppsummering av de spørsmål som ble reist av dem i intervjuene og som jeg vil hevde kan være interessante å følge opp forskningsmessig:

- a) Hvordan vil sammenslåingen av skoleeierne til nye fylkeskommuner påvirke de strategiske retningslinjene for skolene? Vil den forestående sammenslåingen lede til nye lokale arbeidstidsavtaler?
- b) Vil den neste særavtalen om lærernes arbeidstid innebære nye føringer for måten lærernes arbeidstid lovlig sett kan disponeres av arbeidsgiver, eller vil dagens rammer videreføres på nytt?
- c) Hvordan vil det nye datasystemet, levert av Visma, påvirke måten lærerne skal bruke arbeidstiden sin på? Vil et nøyere regnskap over undervisningen deres lede til endringer i rammene for arbeidstiden eller arbeidsåret?
- d) Vil fagfornyelsen og dens søkelys på tverrfaglighet lede til at lærerne må finne nye former for samarbeid? Vil de nye kompetansemålene eller faglige rammene for skolen skape et behov for en ny organisering av arbeidstiden?

- e) Skoleeierne vier i dag spesielt stor oppmerksomhet til spørsmålet om hvorvidt elevene får oppfylt timetallet de har rett på i de ulike fag. Vil dette lede til endringer i skolen som igjen får konsekvenser for lærernes arbeidstid?

Avsluttende betraktninger

Arbeidet med denne studien har vært lærerikt, spennende og utviklende for meg personlig. Det har vært motiverende å vie tiden til et prosjekt som forsøker å bygge broer mellom etablerte teorier om skoleledelse i internasjonal og norsk kontekst på den ene siden og nye forskningsspørsmål på den annen side. Det har vært en personlig målsetning å arbeide med spørsmål som forhåpentligvis kan henlede til nye samtaler om ledelse og de pedagogiske rammene i den videregående skolen i Norge. Jeg håper det som kommer frem i denne masteroppgaven kan bidra til dette.

Bibliografi

- Aas, M. (2011). Spenninger i ledelse av skoleutvikling. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, ss. 374-385.
- Aas, M. (2017). Leaders as Learners: Developing new Leadership Practices. I *Professional Development in Education* (ss. 439-453).
- Abrahamsen, H. A. (2016). School Leadership for the Future: Heroic or Distributed? Translating International Discourses in Norwegian Policy Documents. *Journal of Educational Administration and History*, ss. 68-88.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Bolden, R. (2011). Distributed Leadership in Organizations: A Review of Theory and Research. *International Journal of Management Reviews*, ss. 251-269.
- Colbjørnsen, T. (2013). Skoleledelse i en ny tid: Motstand fra lærere og krav fra skoleeiere. *Bedre skole*, ss. 44-49.
- Colbjørnsen, T., & Gunnufsen, A. E. (2015). Forskningsinformert skoleledelse i praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, pp. 124-135.
- Eide, H. M. (2015). *Narrating the Relationship between Leadership and Learning Outcomes (doktorgradsavhandling)*. Bergen: Universitet i Bergen.
- Fløisand, C. S. (2017). *Å lede til utvikling (mastergrad)*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Gilje, N., & Grimen, H. (2011). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gronn, P. (2000). Distributed Properties: A New Architecture for Leadership. *Educational Management and Administration*, ss. 317-338.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Hallinger, P., & Ronald, H. H. (2010). Leadership for Learning: Does Collaborative Leadership Make a Difference in School Improvement? *Educational Management, Administration & Leadership*, pp. 654-678.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. Albany: State University of New York Press.
- Hattie, J. (2003). *Teachers Making a Difference: What is the Research Evidence?* Hentet den 12. april 2020 fra Australian Council for Educational Research: https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003

- Higgins, S., & Simpson, A. (2011). Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. By John A. C. Hattie. *British Journal of Educational Studies*, ss. 197-201.
- Hultgren, S. W. (2015). *Rektors handlingsrom i ungdomsskolen (mastergrad)*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Irgens, E. J., Skrøvset, S., & Halvorsen, K. A. (2016). Learning for Leadership. *Acta Didactica Norge*, ss. 183-200.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Main, K. M. (2016). Australian Middle Years Reform: A Focus on Teachers and Leaders as Subjects and Agents of Change. I I. Haslam, & M. Khine, *Leveraging Social Capital in Systematic Education Reform* (ss. 97-113). Rotterdam: Sense Publishers.
- Mourshed, M., Chijoke, C., & Barber, M. (2010). *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*. Hentet den 12. april 2020 fra <https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better>
- Møller, J. (2016). Kvalifisering som skoleleder i en norsk kontekst: Et historisk tilbakeblikk og perspektiver på utdanning av skoleledere. *Acta Didactica Norge*, ss. 7-26.
- Møller, J., Karseth, & B. (2014). "Hit eit steg og dit et steg": Et institusjonelt blikk på refomarbeid i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, ss. 452-468.
- Pendergast, D., Main, K., Barton, G. K., & Dowden, T. (2015). The Education Change Model as a Vehicle for Reform: Shifting Year 7 and Implementing Junior Secondary in Queensland. *The Australian Journal of Middle Schooling*, ss. 4-18.
- Pendergast, D. (2006). Fast-Tracking Middle Schooling Reform: A Model for Sustainability. *Australian Journal of Middle Schooling*, ss. 13-18.
- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar (doktorgradsavhandling)*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Sammons, P., Gu, Q., Day, C., & Ko, J. (2010). Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes: Results from a study of academically improved. *International Journal of Educational Management*, ss. 83-101.
- Thorød, A. (2011). *Skoleledelse i endring - et blikk på rektors styring av lærerne (masteroppgave)*. Halden: Høgskolen i Østfold.

- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet*. Hentet den 12. april 2020 fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/udir-1-2019>
- Utdanningsforbundet. (2018). *SFS 2213 Arbeidstid skole*. Hentet den 12. april 2020 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/tariffavtaler/ks/sfs-2213/>
- Utdanningsforbundet. (u.d.). *KS Hovedtariffavtalen*. Hentet den 12. april 2020 fra 2018: <https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/tariffavtaler/ks/ks-hovedtariffavtalen/>
- Vårdal, K. (2008). *Rom for pedagogisk ledelse - en studie av rektors arbeidsforhold*. Sogndal: Høgskulen i Sogn og Fjordane.

Vedlegg 1

Informasjonsskriv til informantene

Vil du delta i forskningsprosjektet «bruken av lærernes arbeidstid utenom undervisning og for-/etterarbeid»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan den delen av læreres tid som er oppe til forhandling fordeles. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Denne undersøkelsen springer ut av et masterprosjekt ved Universitet i Bergen. Prosjektet vil undersøke hvordan skoleledere i videregående skoler disponerer og allokere den delen av en undervisningsstilling som er oppe til forhandling. Dette gjelder den delen av undervisningsstillingen som ikke er allokert til undervisning og forberedelser/etterarbeid. Mer konkret vil det være interessant å undersøke hvilken rolle skoleledere og evt lærere har i arbeidet med å fordele disse ressursene og hva ressursene brukes til.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Bergen ved Institutt for pedagogikk ved Psykologisk fakultet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i undersøkelsen fordi du er i skolens ledergruppe. Studien ønsker å rekruttere skoleledere (rektorer og avdelingsledere) som samlet sett representerer et mangfold med tanke på erfaring, kjønn, avdelingens eller skolens størrelse og geografi.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju som varer maksimalt halvannen time.

Dersom du ønsker det, kan du i forkant av intervjuet, få tilsendt en oversikt over de hovedtema intervjuet vil kretse rundt.

Det vil ikke samles inn informasjon om deg fra andre kilder enn skolens hjemmesider og selve intervjuet. Samtalen vil bli tatt opp på bånd og komplementeres av håndskrevne notater. Lyddopptaket fra intervjuet med deg vil transkriberes i etterkant. Ditt navn vil anonymiseres i transkripsjonen og i det videre arbeidet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli

anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er en student som vil gjennomføre intervjuene og behandle den innsamlede informasjonen i forbindelse med sitt masterprosjekt. Studenten er tilknyttet Institutt for pedagogikk og heter Lars Arne Nilssen. Studentens veileder, Gunn Elisabeth Søreide, vil også ha tilgang til notater og opplysninger som hentes inn i løpet av prosjektet.
- Navnet ditt vil erstattes av pseudonym i den endelige masteroppgaven. I oppgaven vil det fremgå om lag hvor stor din arbeidsplass er, hvorvidt du har lang eller kort erfaring i relevante stillinger og hvilken landsdel skolen din tilhører. Beskrivelsen av skolen og deg vil ikke gjøre det mulig for andre å identifisere deg.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i løpet av juni 2020. Etter prosjektslutt vil lydbandopptak og personopplysninger slettes og transkripsjoner anonymiseres.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Institutt for pedagogikk ved førsteamanuensis Gunn Elisabeth Søreide (gunn.soreide@uib.no) eller masterstudent Lars Arne Nilssen (lni050@student.uib.no eller tlf. 938 97 988)
- Informasjon om fakultetets personvern kan du finne her <https://www.uib.no/psyfa/43716/behandling-av-personopplysingar-i-forskning>
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Lars Arne Nilssen
(Gunn Elisabeth Søreide)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet (*sett inn tittel*), og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til delta i et intervju i tråd med metode og rammer som er oppgitt i vedlagte informasjonsskriv.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

Intervjuguide

Informantens bakgrunn

Hvor lenge har du arbeidet i skolen?

- Har du jobbet som lærer? Eventuelt hvor lenge?
- Hvor lenge har du arbeidet som leder?
- Hvordan kom det til at du begynte å arbeide som lærer (eller leder)?

Hvor lenge har du hatt den jobben som du har i dag?

Hvor mange lærere arbeider ved skolen eller avdelingen din?

Hvordan er skolens ledergruppe organisert?

- Hvor mange avdelingsledere?
- Er avdelingsledere knyttet til klassetrinn eller fag-grupper eller en kombinasjon?
- Hvordan er oppgavene fordelt mellom avdelingsledere og rektor?

Hovedspørsmål: Kan du fortelle om hvordan lærernes arbeidstid fordeles her ved denne skolen?

- Hvordan går dere - helt konkret – frem når dere skal fordele arbeidstiden?

Tema A: Hvilke aktører deltar i beslutningene om arbeidstid?

- Hvem setter i gang prosessen?
- Hvem kan komme med ideer og innspill?
- Hvem tar den endelige avgjørelsen?
- Hvem deltar i eventuelle diskusjoner som oppstår underveis?
- I hvilken grad kan lærerne selv bestemme hva de skal

bruke arbeidstiden sin på og hvordan de skal fordele arbeidstiden mellom ulike oppgaver?

- I hvilken grad er lærere inkludert i prosessen og avgjørelsene som tas?
- Hender det at noen lærere får nærmere instruksjoner enn andre? I tilfelle hvorfor?

- Har skolen og/eller fylkeskommunens noen politikk for inkludering av lærere i utarbeidelsen av lokale rammer for arbeidstiden deres? Kan du evt fortelle litt om disse?
- Har dere allmøter eller felles samlinger hvor både ledelsen og lærerne deltar som handler om lærernes bruk av sin arbeidstid?

Tema B: Hvilket handlingsrom har skoleleder for å ta del i beslutningene?

- Hva tenker du er din rolle (som leder) i arbeidet med å fordele lærernes arbeidstid mellom ulike oppgaver?
 - Er det ok slik det er nå?
 - Burde ledere ved skolen/du hatt mer å si?
 - Burde ledere ved skolen/du vært mindre involvert?

Tema C: Hvilke forhold avgjør hvordan arbeidstiden blir disponert?

- Hvilke forhold kan båndlegge den delen av lærernes arbeidstid som er oppe til forhandling?
- Finnes det noen retningslinjer for fordelingen av arbeidstid som er utarbeidet av skoleeier eller rektor for hvordan lærerne skal bruke sin arbeidstid? Eventuelt hvilke? Hva tenker du om disse retningslinjene?
- Deltar lærerne i utførelsen av noen ikke-pedagogiske administrative, merkantile eller spesialiserte arbeidsoppgaver? Evt hvilke og hvordan blir disse oppgavene fordelt?
- Varierer arbeidstidsinstruksjonene fra periode til periode ved din skole eller avdeling?

Tema D: Ønske om endring eller justeringer, utprøving av ulike modeller

- Har du selv noen formening om hvordan lærerne opplever nåværende, eller et eventuelt tidligere, måter arbeidstiden blir fordelt på?
 - Har du erfaringer med andre ordninger for inndeling av arbeidstid for lærerne?
 - Har denne skolen, eller en skole som du tidligere har arbeidet ved, forsøkt ulike ordninger for inndeling av lærenes arbeidstid?
 - Hvor godt vil du si at disse ordningene fungerte?
 - Hvilke ambisjoner har du for fordelingen av arbeidsoppgaver mellom lærerne eller for inndelingen av arbeidstiden deres?
 - Hva fungerer bra med dagens ordning?
 - Ønsker du å endre noe med dagens ordning?
 - Opplever du at du vil ha mulighet til å påvirke en slik endring?
 - Hvilke hindre står eventuelt i veien for en slik utvikling?

Avslutning:

Har du selv noen punkter som du ønsker å bringe frem i forbindelse med spørsmålet om lærernes arbeidsoppgaver og -tid?

- Er det noe du vil fortelle om eller si som du ikke har fått sagt?