



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Arbeidstid og profesjonsfelleskap i institusjonsskolene

Frode Hjort-Larsen

Masteroppgave i Utdanningsledelse PED-3905 november 2024



Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1.1	Beskrivelse av institusjonsskole.....	1
1.1.2	Begrunnelse for valg av tema og forskningsspørsmål	3
2	Tidligere forskning/litteratur	5
2.1	Lærers arbeidstid i skolen – en kort historisk oversikt.....	5
2.2	Nasjonal forskning og litteratur om arbeidstid og profesjonsfelleskap	8
2.3	Offentlige dokumenter.....	10
2.4	Arbeidstid i institusjonsskoler internasjonalt	11
3	Begrepsmessig rammeverk	15
3.1	Bolman og Deal sine fortolkningsrammer.....	15
3.1.1	Den strukturelle rammen	16
3.1.2	Human Resource rammen	17
3.1.3	Den politiske rammen	18
3.1.4	Den symbolske rammen	22
3.2	Profesjonsfelleskap	22
3.3	Oppsummering	24
4	Metode.....	25
4.1	Metodikk – kvalitativ forskning	25
4.2	Vitenskapsteoretisk og Epistemologisk ståsted.....	26
4.3	Datainnsamling.....	27
4.3.1	Utvalg og datainnsamling.....	27
4.3.2	Lydopptak og transkribering	31
4.3.3	Tematisk analyse	31
4.4	Forskningsetikk	33
4.4.1	Etiske retningslinjer og anerkjente forskningsprinsipper.....	33

4.4.2	Forskerens rolle	33
4.5	Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet	34
5	Resultater og drøfting	36
5.1	Planfestet arbeidstid.....	36
5.1.1	Planfestet arbeidstid:	36
5.1.2	Innhold i planfestet og ikke-planfestet arbeidstid	38
5.1.3	Argumenter for å øke planfestet arbeidstid	41
5.1.4	Argumenter for å redusere planfestet arbeidstid	42
5.1.5	Oppsummert om planfestet arbeidstid.....	43
5.2	Årsrammer for undervisning	44
5.2.1	Argumenter for å øke eller redusere årsramma?	45
5.3	Tillit, autonomi og kontroll	47
5.4	Interne og eksterne spenninger mellom kollegaer og profesjoner.....	49
5.4.1	Eneundervisning vs gruppeundervisning	49
5.4.2	Flat leseplikt = likhet?	51
5.4.3	Eksterne spenninger	53
5.4.4	Fleksibilitet, uforutsigbarhet og særegenhet	54
5.5	Legalt og legitimt.....	58
5.6	Profesjonsfellesskap	60
5.6.1	Oppsummert om samarbeidstid.....	64
5.7	Om å bruke modellen til Bolman & Deal.....	65
6	Avslutning og implikasjoner	66
6.1	Hvilke variasjoner og begrunnelser finner vi i institusjons-skolene når det gjelder planfestet arbeidstid og årsrammer for undervisning?	66
6.2	Hvilke spenningsforhold er særlig fremtredende i institusjonsskolene?	66
6.3	implikasjoner	67

Referanseliste	69
Vedlegg 1 – informasjon om forskningsprosjektet	72
Vedlegg 2 spørsmål spørreundersøkelse	75
Vedlegg 3 – intervjuguide fokusgruppe	76
Vedlegg 4 – vurdering fra Sikt	77

Tabelliste

Tabell 1, lesepliktordningen i 1975	6
Tabell 2, forslag til leseplikt i grunnskolen 1977	7
Tabell 3, organisering av lærernes arbeidstid.....	7
Tabell 4, oversikt Planfestet arbeidstid i institusjonsskolene.....	36
Tabell 5, årsrammer for undervisning i grunn- og videregående skole	44
Tabell 6, årsrammer i institusjonsskolene	44

Figurliste

Figur 1, variasjoner i arbeidstid og undervisningstid, OECD	12
Figur 2, organisering av lærernes arbeidstid i Skandinavia	13
Figur 3, spenningsforhold, Møller 2020.....	20
Figur 4, det legale og det legitime (Irgens, 2012)	21
Figur 5, utviklingshjul (Irgens, 2010, s.136).....	23

Forord

Min motivasjon for å ta en master i utdanningsledelse handler om å få ny input, og å få reflektere over egen lederpraksis. For meg har det fungert godt å skrive om noe som jeg interesserer meg for, og som jeg opplever har vært relevant for meg selv og min rolle som rektor i et litt særegent skoleslag. Jeg har i tillegg opplevd at mitt arbeid har skapt interesse og engasjement i det nasjonale skoleledernetverket jeg er en del av. Dette har bidratt til at motivasjonen for å fullføre har vært rimelig god hele veien. Det har gått med både arbeidstid og fritid til dette prosjektet mitt som en masterutdanning jo er, og da må jeg selvfølgelig rette en stor takk til både samarbeidspartnere, støttespillere og folka mine på hjemmebane – som alle har bidratt til at denne masteroppgaven ser dagens lys.

Takk til veilederen min Yngve Antonsen som gjennom gode faglige innspill, perspektiver og drøftinger har gitt sitt bidrag til at jeg er kommet i havn. Du har vært påkoblet, til stede og kommet med gode spørsmål og kommentarer til rett tid. Det er en kunst, og det behersker du! De siste ukene har du håndtert en omfattende mengde nyprodusert materiale på konstruktivt og positivt vis, og den støtten du har gitt har vært avgjørende for at jeg er kommet i havn med denne oppgaven.

Takk også til mine lederkollegaer både på egen arbeidsplass og i det nasjonale ledernetverket FLIS. Denne oppgaven hadde ikke sett dagens lys uten dere, og verdien av å drøfte problemstillinger og ulike perspektiver underveis i arbeidet er uvurderlig. Jeg må og få rette en takk til min arbeidsgiver som har gitt meg tid og anledning til å gjøre dette arbeidet. Noe har falt inn i min arbeidstid, noe har kommet som studiefri, men opplevd støtte og interesse har vært av større betydning.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til kona mi Elin som vært både overbærende og raus med mine frustrasjoner, utfall og både plutselige og omfattende produksjonsøkter. De siste ukene har jeg knapt vært å se utenfor hjemmekontoret verken på ettermiddagstid eller i helger, og bidraget i heimen er godt under pari. Det å skrive en masteroppgave kan beskrives som en reise, og selv om det har vært en fin seilas er det godt å komme i havn. Nå skal jeg på ny oppleve landlivets gleder fullt ut, sammen med deg. Og det gleder jeg meg til!

Sammendrag

Lokale forhandlinger har ført til variasjoner i rammene for lærernes arbeidstid i vårt skoleslag. I denne studien har jeg undersøkt omfanget av planfestet arbeidstid, årsrammer for undervisning og samarbeidstid i ulike profesjonsfelleskap i de institusjonsskolene som omfattes av opplæringslovens §§28-3 og 28-4. Jeg har videre innhentet perspektiver og synspunkter på lærernes arbeidstid i en spørreundersøkelse og gjennomført fokusgruppeintervju for å utdype momenter og spenningsforhold i skoleslaget.

Mine to forskningsspørsmål er:

1) Hvilke variasjoner og begrunnelser finner vi i institusjonsskolene når det gjelder planfestet arbeidstid og årsrammer for undervisning?

2) Hvilke spenningsforhold er særlig fremtredende i institusjonsskolene?

Som begrepsmessig rammeverk anvendes Bolman & Deal (2014) sin organisasjonsteori og litteratur om profesjonsfelleskap. Metodikken er kvalitativ forskning, og som metode har jeg brukt tematisk analyse.

I den kombinerte resultat- og diskusjonsdelen benytter jeg Bolman og Deal sin organisasjonsteori når jeg belyser og drøfter resultatene ved å bruke perspektiver fra hver av de fire forståelsesrammene strukturell, human resource, politisk og symbolsk ramme. Rammene for resultat- og drøftingskapitlet er de kategorier og temaer jeg har utarbeidet ved hjelp av tematisk analyse.

Studien viser variasjon både i planfestet arbeidstid (PA) og årsrammer for undervisning (ÅU). Dette er dels kulturelt og dels organisatorisk betinget: Er skolen organisert som, eller under, en VGS er PA og ÅU relativt lik det man finner for VGS-nivået. Er skolen en selvstendig enhet er PA og ÅU ofte mer lik det alderstrinnet som utgjør den største andelen elever.

Studien har vist at det finnes noen særlige kjennetegn som går igjen ved mange av institusjonsskolene og som er med på å gi skoleslaget et særpreget. Dette er omfang av samarbeidstid, uforutsigbarhet, fleksibilitet og flat leseplikt. Tid satt av til ulike former for samarbeid utgjør i snitt 5,5 timer. Lærerne er i stor grad svært fleksible, og flytter daglig rundt på egne undervisningstimer slik at det passer for elevene. Mange av skolene har flat leseplikt,

det vil si at de opererer med samme årsramme for undervisning uavhengig av fag og trinn. Disse kjennetegnene – sammen med forhold knyttet til læringssyn og samarbeid med helseprofesjonen - er også grunnlag for noen sentrale spenningsfelt i skoleslaget.

Resultatene peker i retning av at det kan være hensiktsmessig å jobbe for en egen særavtale for institusjonsskolene, men skolene har mange ulikheter som kan gjøre dette arbeidet utfordrende. Like så viktig som praktisering av arbeidstidsavtalen vil det være å jobbe med skolens kultur, og for et felles verdi- og læringssyn.

1 Innledning

På nyåret 2022 kom partene i skolesektoren, det vil si KS på arbeidsgiversiden og lærerorganisasjonene på arbeidstakersiden, frem til en ny sentral forbundsvis særavtale. Denne avtalen benevnes i det daglige som SFS 2213, og sist avtalen ble inngått var i 2015 så den hadde virket mange år på overtid. Denne avtalen supplerer hovedtariffavtalen, og regulerer lærerens minimumstid på skolen, såkalt planfestet arbeidstid, som er den tiden arbeidsgiver disponerer over. Avtalen regulerer også hvor mye av denne planfestede tiden som er undervisning ut fra årsramma i det enkelte fag, og hva som er lærerens egen, individuelle tid som han selv disponerer. Denne avtalen danner rammene for lokale forhandlinger ved den enkelte skole, og det man kan forhandle om etter SFS 2213 er tre ting: antall planleggingsdager, omfanget av planfestet arbeidstid, og at årsrammene for undervisning kan endres ved partsenighet. I min oppgave har jeg som målsetting å innhente kunnskap om planfestet arbeidstid og årsrammer for undervisning i institusjonsskoler. Jeg vil videre i oppgaven bruke forkortelsene PA og ÅU om disse begrepene der det er hensiktsmessig.

I SFS 2213 er betydningen av profesjonsfelleskapet forsterket og løftet frem: «For å gi et best mulig opplæringstilbud må lærernes faglige og pedagogiske praksis og profesjonelle skjønn forankres i ulike profesjonsfelleskap, og skolens ledelse skal gi retning og legge forholdene til rette for profesjonsfaglig samarbeid, læring og utvikling» (KS, 2022, s. 73-74). Begrepet profesjonsfelleskap er imidlertid ikke entydig beskrevet, men jeg vil komme grundigere inn på dette i kapittel 3.

1.1.1 Beskrivelse av institusjonsskole

Begrepet institusjonsskole rommer i denne sammenhengen de skoler eller skoleavdelinger som forvalter fylkeskommunenes opplæringsansvar etter opplæringslova §28-3 som omhandler de som er i barneverninstitusjon, og §28-4 som omhandler de som er innlagt i helseinstitusjon. Fylkeskommunen har også opplæringsansvar for innsatte i fengsel (§28-5), men jeg velger i denne oppgaven å holde denne opplæringen utenfor institusjonsskolebegrepet. Det begrunner jeg med at begrepet institusjon er eksplisitt brukt i §§28-3 og 28-4, men ikke er nevnt i §28-5. Støtte til denne avgrensningen finner jeg også på hjemmesiden til Forum for ledere i institusjonsskoler (forkortet FLIS). Denne organisasjonen er forbeholdt medlemmer fra skoler

underlagt de to førstnevnte lovparagrafer, selv om man ved oppstarten også rommet skoleledere i fengselsundervisningen. På hjemmesiden til <https://flisnorge.no> fremkommer det under historikk at dette imidlertid ble endret fra 1. januar 2006. (FLIS, u.å.)

Selv jobber jeg som rektor ved en institusjonsskole, og noe av årsaken til at jeg ønsket å forske nærmere på eget skoleslag var at jeg hadde en forestilling om at det er en gjensidig forståelse mellom partene om at vi må ha en lokal avtale som avviker fra det man normalt har ellers i skolen og som tar hensyn til skolens særegenhet. Jeg hadde lyst å finne ut om min antagelse stemte, og samtidig ville jeg også prøve å finne ut hvordan disse rammene for arbeidstid påvirket profesjonsfelleskapene i skoleslaget.

Nasjonalt eksisterer i overkant av 30 institusjonsskoler, og litt forenklet kan vi si at deres oppdrag og mandat er 1) å opprettholde og videreføre opplæring til barn, ungdom og unge voksne i grunnopplæringen som er innlagt eller mottar omfattende behandling som pasient i helseinstitusjon etter opplæringslovens §28-4, og 2) å opprettholde og videreføre, eller evt sikre, opplæringsretten til barn og ungdom som er i barneverninstitusjon etter §28-3. Institusjonsskolene er ulike i organisering og størrelse blant annet basert på hvilke pasient- og elevgrupper de har ansvaret for å følge opp, og man heter litt forskjellig, som Sykehuskolen ved (navn), SMI-skolen (geografisk navn), eller man kan ha egennavn som springer ut fra det stedet man er lokalisert. Underveis i mitt arbeid med innsamling av data så jeg etter hvert at jeg trengte en modell for å sortere datamaterialet. Ut fra egen kjennskap til skolene kom jeg frem til 5 typer av institusjonsskoler:

- BUP-skoler, som gir opplæring til elever i grunnopplæringen (fra 1. til 13. trinn) som er pasienter ved barne- og ungdomspsykiatriske helseinstitusjoner som f.eks. ungdomspsykiatrisk sengepost, regionsenter for spiseforstyrrelser eller barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk.
- Sykehuskoler, som gir opplæring til elever i grunnopplæringen som er pasienter på somatiske sykehus. En slik skoleavdeling ligger ofte i tilknytning til sykehusets barneavdeling.
- MI-skoler, som står for medisinske institusjonsskoler. Disse har ansvaret både for elever i grunnopplæringen som er pasienter ved barne- og ungdomspsykiatriske helseinstitusjoner, men også for de som er pasienter på somatiske sykehus. I tillegg har de ansvar for å gi opplæring til unge voksne som har opplæringsrett i grunn- eller voksenopplæring og som er pasient innenfor Rus- eller voksenpsykiatri.

- SMI-skoler står for sosiale og medisinske institusjonsskoler. Disse har samme ansvar som skissert for MI-skolene, men har i tillegg også ansvaret for å sikre opplæringsretten til barn og unge i barnevernsinstitusjoner.
- VG-skoler for BUP/VPR. Dette er skoler eller skoleavdelinger som tilbyr et utdanningsløp for elever i VGS-alder og oppover som fører frem til fullført opplæring på VGS-nivå, i hovedsak rettet mot pasienter innenfor ungdoms- og voksenpsykiatri eller rus.

1.1.2 Begrunnelse for valg av tema og forskningsspørsmål

Det har vært mulig å forhandle lokalt etter SFS 2213 helt siden KS fikk overført forhandlingsansvaret fra Staten i 2004. Årsaken til at jeg ville forske mer på dette temaet er at det i skole-Norge er relativt få skoler som har kommet til enighet om noe annet enn minimumsramma for PA, eller som avviker fra ÅU (KS., 2017; Utdanningsforbundet, 2016, 2021). Situasjonen for medlemsskolene i FLIS finnes det så langt jeg vet ingen oversikt over, men jeg visste om enkelte skoler der PA var større enn minstekravet for ungdomsskole- og videregående skole nivå. I tillegg kjente jeg til skoler som hadde en annen ÅU enn det som grunnskolene og de videregående skolene ellers legger til grunn. Dette ønsket jeg å få en bedre oversikt over, men samtidig ønsket jeg også å finne noen svar på hvorfor det kunne være slik. Et annet perspektiv jeg har dreier seg om det profesjonsfaglige fellesskapet i vårt skoleslag. I ny SFS2213 er betydningen av profesjonsfellesskapet forsterket. Jeg ønsket å finne ut hvilke profesjonsfellesskap vi har i våre skoler og hvor mye tid som brukes i ulike profesjonsfellesskap. Lokale forhandlinger og skolenes profesjonsfellesskap er sentrale arenaer der ulike spenningsforhold kan komme til syne. Gjennom min forskning ønsker jeg å avdekke og belyse skolelederens perspektiver på noen av de mulige spenningsforhold som eksisterer eller kan oppstå mellom ansatte, og mellom ansatte og ledelse i vårt skoleslag.

Lærerne er – med sin kompetanse og sine verdier - skolens viktigste ressurs. Organiseringen og fordelingen av lærernes planfestede og ikke-planfestede arbeidstid og hvordan denne arbeidstida brukes er avgjørende for hvor godt den enkelte skole klarer å løse sitt samfunnsoppdrag. Med dette som grunnlag har studien følgende første forskningsspørsmål:

- **Hvilke variasjoner og begrunnelser finner vi i institusjonsskolene når det gjelder planfestet arbeidstid og årsrammer for undervisning?**

Jeg ville også undersøke hvordan omfanget og organiseringen av planfestet arbeidstid ville påvirke profesjonsfellesskapet eller det Hargreaves (2019, s. 604) beskriver som «professional collaboration». Dette begrepet kan forklares med at mennesker i samme profesjon samarbeider, men uten at det sier noe om hva innholdet i og utbyttet av samarbeidet. Samtidig ønsket jeg å finne ut mer om ulike spenningsforhold som er til stede eller kan oppstå under lokale forhandlinger eller som finnes i skolenes profesjonsfellesskap. Jeg endte opp med følgende formulering:

- **Hvilke spenningsforhold er særlig fremtredende i institusjonsskolene?**

2 Tidligere forskning/litteratur

I dette kapitlet vil jeg først gi en kort oversikt over rammene for lærernes arbeidstid i norsk skole i et historisk perspektiv. Dette er nødvendig for å forstå dagens arbeidstidsordning med planfestet arbeidstid (tidligere kalt bunden tid), undervisningstid ut fra fagets årsrammer (tidligere kalt leseplikt), og ikke-planfestet arbeidstid (tidligere kalt selvstendig tid). Deretter kommer et underkapittel om nasjonal forskning og litteratur om arbeidstid og profesjonsfelleskap av nyere dato relevant for min oppgave, så et underkapittel om offentlige dokumenter, før jeg avrunder med noen perspektiver på lærers arbeidstid utenfor våre landegrensener.

2.1 Lærers arbeidstid i skolen – en kort historisk oversikt

Den offentlige skoleordningen ble etablert med allmueskolen i 1739, senere erstattet av folkeskolen i 1889 (Roos & Jarning, 2023). Den gang fulgte lærernes arbeidstid elevenes undervisningstid med opp mot 36 timer ukentlig undervisning, men utover tiden sammen med elevene hadde lærerne fri (Birkelund, 1977). Lærernes arbeidstid kom ordentlig på dagsordenen først i 1948, da lærerne ble innlemmet i statsregulativet. Utover i etterkrigsårene ble lærerne tillagt flere oppgaver som samarbeid med foreldre og med andre lærere, økte omsorgsoppgaver overfor elevene, etc. (Hagemann, 1992, s. 136). Leseplikten ble etterhvert standardisert, men det var store ulikheter mellom folkeskolen (barneskole), realskolen og framhaldsskolen (henholdsvis teoretisk eller praktisk rettet ungdomsskole) (Roos, 2023). I folkeskolen og framhaldsskolen hadde man på 1960-tallet en maksimal undervisningsplikt på 30 timer, mens i realskolen var leseplikten 24 timer i teoretiske og 28 timer i praktiske fag. Framhalds- og realskolen avvikles i 1969 og erstattes av ungdomsskolen med innføring av 9-årig grunnskole, og i lesepliktutvalgets NOU 1977 (Birkelund) ser vi at leseplikten i 1975 er slik:

Tabell 1, lesepliktordeiningen i 1975

Lesepliktsystemet.					
2.1. GJELDENE LESEPLIKTORDENINGER					
For lærerne i de skoleslag som omfattes av mandatet, gjelder pr. 31.12.1975 følgende leseplikter:					
Skoleslag	Teoret. fag	Prakt. fag	Hjelpeundervisning		Skolekjøkken
			Teori	Praksis	
Grunnskolen					
— barnetrinnet	30	30	26	26	29
— ungdomstrinnet	24	28	22	25	23
Spesialskolen					
— barnetrinnet	25	25			
— ungdomstrinnet	22	24			
— yrkesskoler	22	26			
Folkehøgskolen	24	28			
Gymnas/handelsgymnas	22	26			
Yrkesskoler	24	29	22	26	
Tekniske fagskoler	24	29			
Maritime skoler	24	29			

Det er verdt å merke seg at det er tydelig skille mellom teoretiske fag og praktiske fag, og mellom grunnskole og videregående skole.

Leseplikten varierer altså relativt mye, og hensikten er at dette skal speile den arbeidsbyrden som ligger i omfanget av for- og etterarbeid i de ulike fag, og på ulike trinn. Noen faktorer som lå til grunn for vurderingen av dette var blant annet læreplanmålenes omfang og kompleksitet, og omfang av de skriftlige arbeider elevene skaper som krever retting og vurdering. Norskfaget ble løftet frem som ett av fagene med høy arbeidsbyrde og en konsekvens av det var at dette faget hadde lav leseplikt. Samtidig så utvalget at det ikke var riktig å fortsette å operere med et skille mellom praktiske og teoretiske fag (Birkelund, 1977, s. 35) da arbeidsbyrden mellom de ulike faggruppene over tid hadde jevnet seg mer ut. Det ville være mer riktig å vurdere det enkelte fag individuelt, men dette til tross ble de eksisterende skillene mellom teorifag og praktiske fag likevel opprettholdt. Skillet mellom grunnskole, gymnas og yrkesskoler ble også videreført, noe denne tabellen illustrerer:

Tabell 2, forslag til leseplikt i grunnskolen 1977

Tabell 1. Grunnskolen — forslag til leseplikter.

29	28	27	26	25	24	23	22
Barnetrinnet, alle fag			Forming og kroppøving på ungdomstrinnet		Ungdomstrinnet, unntatt kroppøving, forming, praktisk heimkunnskap, engelsk og norsk	Praktisk heimkunnskap på ungdomstrinnet Engelsk på ungdomstrinnet	Norsk på ungdomstrinnet

Utover på 70- og tidlig 80-tall var det – med unntak av innføring av 5 planleggingsdager - fremdeles bare leseplikten som dannet de formelle rammene for lærers arbeidstid, men i 1984 ble det forhandlet frem en endring av arbeidstidsordningen. De såkalte UFA-forhandlingene (Undervisningspersonalets framtidige arbeidssituasjon) ledet frem til at arbeidsgiver kunne binde mer av lærers arbeidstid på skolen, og fra 1989 la man til grunn en ny arbeidstidsavtale. I det nye lærerårsverket var det satt av mulighet til å binde 275 timer ut over undervisningsplikten. Bundet tid inkludert undervisningstid + ubundet tid ville utgjøre et lærerårsverk med et omfang på 1717,5 timer. (Jelstad, 2021). I 1994 ble den bundne tiden justert ned til 190 timer, men til gjengjeld ble den gjort obligatorisk, og i 2002 ble den justert ytterligere ned til 150 timer fordi leseplikten økte (etter mange år med gradvis reduksjon).

I 2001 opplevde skole-Norge det store «PISA-sjokket» (Lillejord, 2015). Norge lå plutselig under OECD-gjennomsnittet på PISA-undersøkelsen, som var (og er) en europeisk kartlegging av hvor godt elevene i ulike land presterer i utvalgte fag som matematikk, naturfag og lesing. Samtidig ble også forhandlingsansvaret for lærerne overført fra Stat til KS, og med dette som noe av bakgrunnen ble resultatet av forhandlingene i 2004 at lærerne økte den bundne tida noe, mens leseplikten – som nå endret navn til undervisningstid og skulle angis som årsrammer - ble holdt uendret:

Tabell 3, organisering av lærernes arbeidstid

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

Rammene som fremkommer i tabellen over, og årsrammer for undervisningen, har siden vært uendret, og innebærer at lærere har et årsverk på 1687,5 timer. Arbeidsgiver disponerer mellom 1150 og 1300 til PA, og denne tiden brukes i hovedsak til undervisning, noe for- og etterarbeid til dette, og til samarbeid i ulike profesjonsfelleskap. Om ikke annet er avtalt går 45 timer til planleggingsdager. Den resterende delen av årsverket disponeres av den enkelte lærer og utgjør i gjennomsnitt 10 til 14 timer i uka, avhengig av omfanget av PA (KS, 2022, s.1-2). Dersom man ikke blir enige om noe annet i forhandlinger, er den planfestede arbeidstiden 1.300, 1.225 og 1.150 timer på hhv. barnetrinnet, ungdomstrinnet og videregående skole. (33, 31 og 29 timer/uke).

2.2 Nasjonal forskning og litteratur om arbeidstid og profesjonsfelleskap

I første omgang begrenset jeg mitt litteratursøk til Norge og fant dokumenter som tok for seg forhold i den ordinære skolen. Gjennom søk i Oria og google scholar fant jeg en relativt fersk forskningsrapport om fagfornyelsen og profesjonsfelleskap (Øyum et al., 2022) samt flere masteroppgaver der to var særlig relevante (Eigeland, 2020; Nilssen, 2020). Disse fungerte også som en god guide til andre publikasjoner, forskning og faglitteratur.

Forskningsrapporten (Øyum et al., 2022) gir innsikt i hvordan profesjonsfelleskap i grunn- og videregående skoler jobber for at elevene skal oppleve fagfornyelsens intensjoner, og hvordan lokale skolemyndigheter, skoleledelse, lærere og tillitsvalgte kan bidra til å styrke profesjonsfelleskapet i dette arbeidet. Den viktigste konklusjonen om partssamarbeidets rolle i denne undersøkelsen er den felles viljen og lysten til å ta i bruk en utviklingsorientert form for lokalt partssamarbeid i å skape nye organisatoriske og profesjonelle praksiser.

Eigeland (2020) tar i sin studie for seg spørsmålet om, og i tilfelle hvordan, ulik organisering og praktisering av arbeidstidsordningen kan påvirke resultatet av det faglig-kollegiale samarbeidet i skolen. Forskningsresultatene tilsier at det ikke er grunnlag for å hevde at skoler med strammere praksis av SFS2213 har mer samarbeid og mer utbytte av det samarbeidet som skjer enn skoler med mer fleksibel praktisering av arbeidstidsavtalen, men at «...rådende organisasjonskultur og ledelse har mer betydning enn formelt sett bunden versus ubunden arbeidstid ...» (Eigeland, 2020, s. 87). Studien til Nilssen (2020) viser at lærernes arbeidstid utenom undervisning i en videregående skole hovedsakelig benyttes til « møtevirksomhet,

utviklingsprosjekter som ... kollegabesøk eller tverrfaglig samarbeid [og annen] samarbeidstid, ... [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». (Nilssen, 2020, s. 65).

Disse oppgavene henviser til flere relevante rapporter og undersøkelser, der både arbeidstaker- og arbeidsgiversiden gjennom henholdsvis Utdanningsforbundet og KS er leverandører. I Utdanningsforbundets todelte rapport (Utdanningsforbundet, 2016, 2021) har man undersøkt resultatene fra lokale forhandlinger om arbeidstiden i skolen. Disse viser at 93% av de videregående skolene er blitt enige om en årlig arbeidstid på skolen på 1150 timer, 78% (økende til 84% i 2021), av ungdomsskolene er blitt enige om 1225 timer, og 84% (økende til 86% i 2021) av barneskolene er enige om 1300 timer. Når det gjelder årsrammer svarer 7% av de tillitsvalgte at noen av årsrammene er blitt endret ved skolen. (Utdanningsforbundet, 2016, s.22; 2021, s.6).

Rapportene i regi av Kommunesektorens organisasjon (KS., 2009, 2017) har et annet perspektiv, og viser blant annet til hvilke prosesser som har vært rundt de lokale forhandlingene om arbeidstid. Noe av essensen i disse rapportene er at forhandlingsprosessen oppleves ulikt, men at et flertall har opplevd gode diskusjoner og å bli møtt med forståelse for sine synspunkter (KS., 2017, s. 11). Til tross for relativt gode prosesser tegnes det likevel et ganske tydelig bilde i disse fire rapportene av at det er få skoler som avviker i særlig grad fra de sentrale minstetimetall når det gjelder PA, og enda færre som avviker fra ÅU i fagene.

I tillegg til disse rapportene har vi rapporten «Om lærerrollen» (Dahl, 2016) der et bredt sammensatt ekspertutvalg går grundig til verks og belyser arbeidstidsavtale og –forhandlinger i lys av framveksten av en mer forsknings- og kunnskapsbasert tilnærming til lærerrollen, og i lys av innføringen av et kvalitetssystem- og testregime på tidlig 2000-tall. Denne rapporten gir et godt kunnskapsgrunnlag for å beskrive utviklingen av lærerrollen og lærers arbeidstid når det gjelder norske forhold. Dessuten har ekspertutvalget gjort en egen studie som presenteres i rapporten på hvordan lærere selv opplever hvilke ferdigheter og oppgaver som er sentrale for dagens lærere. Her kom det frem at: «*relasjonskompetanse*, det å utvikle gode relasjoner og et

godt samspill med andre mennesker i sine omgivelser, [er] blant de mest sentrale ferdighetene en lærer bør mestre». (Dahl, 2016, s.177). I tillegg bør læreren beherske fagkunnskap, klasseledelse, formidlingsevne og pedagogiske evner. Lærerne også trakk fram fleksibilitet og evne til samarbeid som viktige ferdigheter (Dahl, 2016, s.177). Samarbeid og samarbeidstid ble undersøkt nærmere, og noen av funnene her er at lærerne hadde en positiv innstilling til pedagogisk utviklingsarbeid, men at graden av relevans var avgjørende for hvor nyttig denne utviklingstiden ble opplevd (Dahl, 2016, s. 183-184). Elevsaker og -caser dominerte gjerne mye av møtetiden på mange av samarbeidsarenaene, og flere lærere ga uttrykk for at de gjerne skulle hatt mer samarbeid om undervisningsmetoder, vurderingspraksis og lignende. Et interessant perspektiv er at skolelederne ønsket seg mer samarbeid enn det som er tilfelle i dag, mens lærerne var litt mer splittet. Noen syntes det var nok gitt den tiden man har til rådighet, mens andre kunne ønsket seg mer. Lærerne var likevel enige om at samarbeid har en verdi. (Dahl, 2016, s188). Det påpekes videre at mye forskning er gjort på lærernes arbeidstid, men de har ikke funnet forskning som analyserer hvilken rolle eller betydning omfanget av arbeidstid har. (Dahl, 2016, s. 162).

Det er også gjort noen masteroppgaver på SMI-skoler de siste årene. Lantto (2023) viser i sin oppgave om lærerens opplevelser av deres rolle i skolens utviklingsarbeid at lærerne ser det som viktig å delta i skoleutviklingsarbeid, og opplever at dette kan bidra til bedre kvalitet i arbeidet deres (Lantto, 2023, s. 65) . Dette understøtter funnene i ekspertutvalgets rapport, og tegner et bilde av at lærere i en institusjonsskole ser på samarbeid og utviklingsarbeid på samme måte som lærere i ordinær skole.

2.3 Offentlige dokumenter

Overordnet del av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017) utdyper verdigrunnlaget og de overordnede prinsippene i opplæringslovens formålparagraf. Det er særlig to forhold i dette dokumentet som er relevant for min oppgave. Det ene er sosial læring, som er beskrevet under kapitlet prinsipper for læring, utvikling og danning. Dette begrepet henger sammen med et sosiokulturelt læringssyn, at man lærer best i samspill med andre. Denne læringsteorien er utviklet av Lev Vygotsky og dreier seg om at kognitive funksjoner utvikles i en vekselvirkning mellom handlinger på det sosiale og det individuelle planet, der man forstår læring og kognitiv

utvikling som både sosial og individuell prestasjon (Faldet et al., 2023). Men sosial læring rommer også en annen dimensjon som handler om å øve på å være en del av et sosialt fellesskap, og å bidra til fellesskapet:

I møte med elevene skal lærerne fremme kommunikasjon og samarbeid som gir elevene mot og trygghet til å ytre egne meninger og til å si ifra på andres vegne. Å lære å lytte til andre og samtidig argumentere for egne syn gir elevene et grunnlag for å håndtere uenighet og konflikter, og for å søke løsninger i fellesskap. Alle skal lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10)

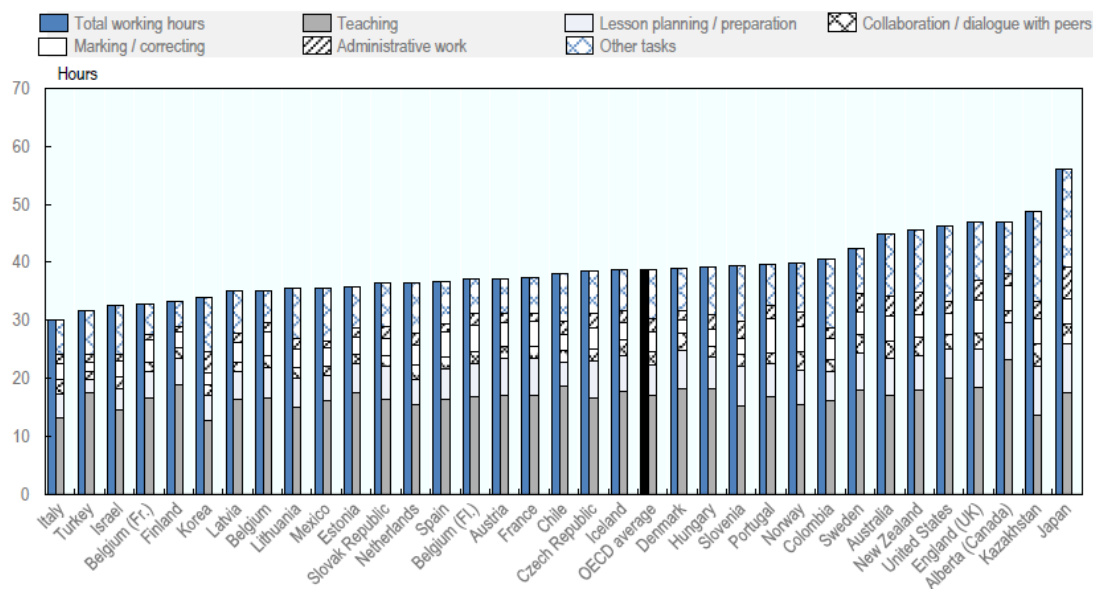
Det andre begrepet som har en særlig relevans i min oppgave er profesjonsfellesskap. Dette begrepet er beskrevet under kapitlet om prinsipper for skolens praksis: «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis». (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Begrepet profesjonsfellesskap kommer jeg tilbake til i underkapittel 3.2.

2.4 Arbeidstid i institusjonsskoler internasjonalt

Jeg har gjort ulike søk i google scholar på «Teacher working hour», «working time teacher», «working time/hour agreement». Dette ga meg treff på læreres arbeidstid internasjonalt, men lite som hadde med arbeidstid for lærere i institusjonsskoler. Rapporten «Not enough hours in the day» gir imidlertid en god oversikt over læreres arbeidstid på ungdomsskoletrinnet i OECD-landene (Boeskens & Nusche, 2021). Rapporten viser store variasjoner i omfang av undervisningstid og ukentlig arbeidstid, noe tabellen nedenfor viser:

Figure 1.1. Teachers' working hours and task composition (ISCED 2), 2018

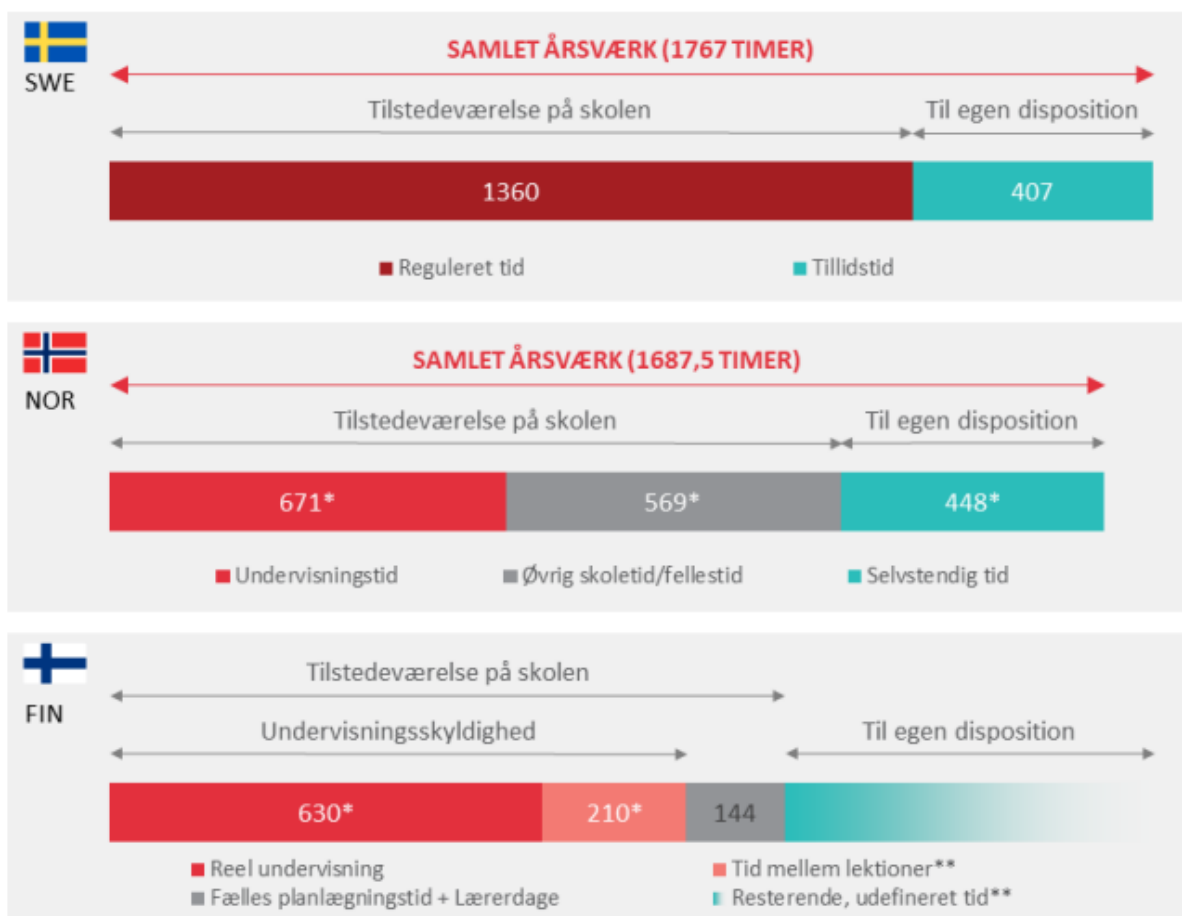
Average number of total 60-minute hours teachers report having worked during the most recent complete calendar week and estimated shares of individual tasks.



Figur 1, variasjoner i arbeidstid og undervisningstid, OECD

Norge er nest lavest når det gjelder ukentlig undervisningstid, men er likevel litt over gjennomsnittet når det gjelder ukentlig arbeidstid totalt. Jeg vil ikke gå nærmere inn på årsaker til disse store variasjonene internasjonalt, men anbefaler OECD-rapporten for videre lesing. Jeg skal likevel se litt nærmere på de skandinaviske landene. I kjølvannet av arbeidskonflikten i Danmark i 2013 som resulterte i en økning til 37 timer PA for lærerne ble det nedsatt en kommisjon som skulle samle kunnskap og komme med anbefalinger som partene kunne bruke i videre drøftinger om ny arbeidstidsavtale. Rapporten var ferdig i 2019 (Christensen, 2019a), og i bilag 7 til rapporten (Christensen, 2019b, s. 14) vises et overblikk over lærers arbeidstid i de nordiske land:

Figur 5: Organisering af arbejdstid



ANM: Der er i Sverige og Norge tale om nettoårsværk, dvs. ekskl. ferie og søgne-/helligdage.
 * I både Norge og Finland differentieres i arbejdstiden efter bl.a. den enkelte lærers anciennitet og fagområde. Der er derfor tale om gennemsnitsberegninger på tværs af de forskellige muligheder for arbejdstidsdifferentiering.
 ** Angiver tidskategorier, der ikke direkte følger af overenskomsten, men som er tilføjet af formidlingshensyn. Se det finske landebilag for yderligere forklaring.

Figur 2, organisering av lærernes arbeidstid i Skandinavia

Det er ikke så enkelt å skulle sammenligne land og hvordan lærernes arbeidstid er organisert, men uansett organisering er det utfordringer knyttet til lærers arbeidstid: «... i alle tre lande oppleves ligesom i Danmark problemer med sammenhængen mellem lærernes tid og deres opgaver». (Christensen, 2019a, s. 30).

Dette sier likevel ikke noe om hvordan arbeidstiden er i institusjonsskolene, og jeg har ikke lyktes med å finne annen forskning eller litteratur som går eksplisitt på dette. Imidlertid ledet et søk på «Hospital school teacher» i google scholar meg til HOPE (Hospital Organisation of

Pedagogues in Europe), og de har en egen nettside: <https://www.hospitalteachers.eu/> . Ut fra hva jeg oppfatter er fokuset til denne organisasjonen i særlig grad rettet mot barn og unges RETT til opplæring mens de er innlagt. HOPE ble etablert i 1988, og de beskriver nå en virkelighet der det er blitt vanlig å tilby opplæring når man er innlagt: « Hospital schools are no longer conceived as episodic moments within the educational system but as permanent services for sick students, providing specific education in lieu of regular schooling» (Di Padova et al., 2024). Jeg fant ikke noe om arbeidstid her heller, men en henvendelse til presidenten i HOPE, Jan Haverkate ga resultat. Han kunne fortelle at arbeidstiden ved sykehusskolen i Nederland der han jobber er relativt lik det vi finner i Norge. Lærerne har et komprimert år som følger elevenes skoleår, og de jobber i gjennomsnitt 43 timer i uken. De har 33 timer PA, og 16 timer (a 60 minutter) ukentlig undervisning. I barneskolen er de samme tallene hhv 43, 33 og 18, mens i ungdomsskolen er tallene 43, 33 og 15. Han ga meg også navn på to kontaktpersoner. «The headteacher» i England kunne fortelle at hennes arbeidstid hadde om lag de samme ytre rammer som i Norge og Nederland, det vil si et komprimert arbeidsår og en PA på ca 32 timer i uken. Men hun hadde om lag 23 timer undervisning ukentlig, noe som også tilsvarte gjennomsnittet i ordinær skole i England. Avdelingslederen i Danmark fortalte at de ytre rammene er som i skole-Danmark ellers, på 37 timer PA, og at de underviste 20 timer i uken (a 45 minutter). Dette gir på ingen måte noen fullstendig oversikt, men det viser at det er forskjeller mellom landene både i omfang og praktisering av lærers arbeidstid, og det kan se ut som at lærers arbeidstid i institusjonsskoler er relativt lik den arbeidstiden læreren har i ordinære skoler i det enkelte land.

3 Begrepsmessig rammeverk

Samfunnet i 2024 er mye mer gjennomorganisert enn for bare få tiår siden. Familie og skole går igjen som velkjente organisasjoner og institusjoner, men nå er man med på organisert idrett og fritidsaktiviteter fra man er små, og offentlige og private institusjoner innenfor bl.a. helse og utdanning ivaretar viktige sider i samfunnet fra vugge til grav. Bedrifter og organisasjoner av alle slag gir oss forbruksvarer, underholdning, og yter ulike sosiale tjenester. Å lede en organisasjon i denne stadig mer komplekse verden vi lever i krever at vi klarer å se, og forstå, det som skjer rundt oss. Innenfor organisasjons- og ledelsesteori finnes en rekke ulike modeller som hver på sitt vis skal bidra til at vi lettere kan analysere og forstå den virkeligheten vi er en del av. Den modellen jeg har valgt å støtte meg mest til for å tolke og forstå institusjonsskolene som en organisasjon er Bolman og Deal (2014) sin fortolkningsramme. Profesjonsfelleskap er et kjernebegrep i SFS2213, i læreplanens overordnede del, - og i min masteroppgave. Ulike perspektiver kunne vært plassert i flere av Bolman & Deal sine fortolkningsrammer, men jeg fant etter hvert ut at det ville være mer ryddig å samle disse perspektivene, og presentere de i et eget underkapittel.

I det følgende vil jeg derfor presentere mitt begrepsmessige og teoretiske rammeverk der jeg først og fremst vil støtte meg til Bolman & Deal sine fortolkningsrammer, og til profesjonsfelleskap som begrep. I tillegg vil jeg utfylle de ulike fortolknings- og forståelsesrammene med annen litteratur og forskning på utdanningsledelse og skoleutvikling.

3.1 Bolman og Deal sine fortolkningsrammer

I sitt arbeid med å utvikle fortolkningsrammene støttet Bolman & Deal seg til bl.a. Goffman og Dewey (Bolman & Deal, 2014, s. 34): "En fortolkningsramme er en mental modell - et sett av ideer eller antagelser som du bærer med deg ... som hjelp til å forstå og finne fram i et bestemt "terreng"". Bolman og Deal har gjennom sitt arbeid kommet frem til 4 slike fortolkningsrammer: Strukturell, human resource, politisk og symbolsk (s. 38).

Hver av disse fortolkningsrammene løfter frem ulike sider ved en organisasjon og ledelse av denne. I oppgaven vil jeg benytte disse fire forståelsesrammene i analyse og diskusjon av datamaterialet for å belyse ulike sider ved institusjonsskolene som igjen gir et bedre grunnlag for å forstå hvordan dette skoleslaget er.

3.1.1 Den strukturelle rammen

Den strukturelle fortolkningsrammen omhandler hvordan en organisasjon er strukturert og organisert. Rammen bygger på rasjonalitet ved at en riktig fordeling av roller, ansvar og oppgaver vil gjøre at den enkelte og organisasjonen yter maksimalt og gir størst effekt. Det er 6 grunnantagelser som ligger til denne rammen, og de som er mest relevante i denne konteksten er for det første at organisasjoner øker sin effektivitet gjennom en hensiktsmessig arbeidsdeling. Det andre er at hensiktsmessige former for samordning og kontroll sikrer at enkeltpersoner og ulike enheter fungerer godt sammen, mens den tredje antagelsen jeg anser relevant er at strukturene er effektive når de passer til de forhold organisasjonen til enhver tid fungerer under. Dette innebærer slik jeg forstår det å ha definerte roller som for eksempel lærer, avdelingsleder og rektor, og at man har regler og retningslinjer som gir rammer for hvordan oppgaver, undervisning eller samarbeid skal foregå. I denne rammen er det sentralt å sette mål for arbeidet, som for eksempel å opprettholde og videreføre opplæring, men en utfordring kan være at målformuleringer i utdanningsinstitusjoner gjerne er mer diffus enn produksjonsmål for en bank. Tilgjengelig informasjon og teknologi og medarbeidernes kompetanse er også forhold som påvirker måten man organiserer virksomheten på, og et hovedpoeng innenfor denne rammen er å skape strukturer som fungerer for både menneskene i organisasjonen og deres felles mål. (Bolman og Deal (2014, s. 95). Hensikten er å utforme organisasjonskartet slik at alle avdelinger, grupper og enkeltansatte jobber effektivt og målrettet – og i vår sammenheng - for elevens beste. Strukturen i organisasjonen vil også ha betydning med tanke på å fordele arbeidsmengde og –belastning relativt rettferdig.

Bolman & Deal kommer ikke eksplisitt inn på tid som dimensjon i sine fortolkningsrammer, men hvordan man organiserer og strukturerer timeplaner og møtevirksomhet innenfor arbeidstiden og hvordan man planlegger arbeidsplanene for den enkelte ansatte for å kunne koordinere og samordne aktivitetene i en kompleks organisasjon ligger tydelig i den strukturelle ramma. Samtidig så bygger den strukturelle forståelsesrammen på bl.a. Taylorismen, og her handler det blant annet om hvordan man disponerer tiden og utnytter tiden best mulig. (Bolman & Deal,, 2014 s. 71-72).

Innenfor denne forståelsesrammen handler det også om å organisere seg slik at man finner riktig balanse mellom kollektive og individuelle drifts- og utviklingsoppgaver, men denne tematikken kommer jeg tilbake til og vil beskrive nærmere i underkapitlet om profesjonsfellesskapet.

3.1.2 Human Resource rammen

Denne forståelsesrammen bygger på arbeidene til blant annet Follet og Mayo som så menneskers ferdigheter, holdninger, energi og engasjement som viktige ressurser. Det at læreren kan ses på som skolens viktigste ressurs er godt dokumentert av forskning som viser at læreren er den viktigste kilde (etter eleven selv) til elevens læring og læringsutbytte (Hattie, 2003, s. 1-2). Noen av de sentrale grunnantagelsene innenfor Human Resource (heretter forkortet HR) perspektivet er at enkeltmennesker og organisasjoner trenger hverandre. Organisasjoner trenger ideer, energi og talenter, mens mennesker trenger karrieremuligheter, lønninger og framtidsutsikter. En god match mellom individ og organisasjon er til gunst for begge parter: den ansatte finner et meningsfylt og tilfredsstillende arbeid, og organisasjonen får det menneskelige talentet og arbeidskraften. (Bolman & Deal, 2014, s. 146-147). Gjennom disse rammene ser man på hvordan organisasjoner kan tilpasses for å møte de ansattes behov, og lykkes man med dette vil den enkelte ansatte oppleve arbeidet som meningsfullt, og jobben blir en arena der man får utfolde sin dyktighet og selvfølelse (Cable og Derue 2002 i (Bolman & Deal, 2014, s. 147). Bevisste strategier for et godt arbeidsmiljø og hvordan fremme trivsel og motivasjon står sentralt (Bolman & Deal, 2014, s. 189), og det å vise respekt og anerkjennelse, lytte til de ansatte, gi rom for autonomi er eksempler på hvordan man som leder agerer ut fra dette ståstedet.

Denne fortolkningsrammen støttes av forskning om skolen. Robinson er en av flere internasjonale forskere som har fått en sentral posisjon i en stadig mer forskningsbasert norsk skole. Hennes forskning viser at skolelederne som leder og deltar i lærernes læringsprosesser er den viktigste faktor som gir størst effekt på elevenes læring, riktignok indirekte, gjennom lærerne (Robinson, 2014, s. 101). Måten å gjøre dette på er gjennom å støtte seg til prinsipper og verdier innenfor lærende ledelse, som igjen bygger på verdier i Argyris teori om lærende samtale (Argyris, 1991, 1993, i Robinson, 2014, s.44). Det dreier seg blant annet om å vise respekt for hverandre, øke informasjonens gyldighet og øke den indre forpliktelsen på de beslutninger man tar i fellesskap. Gjennom involvering og medvirkning vil du som leder vise

at du anerkjenner og respekterer lærerne som sterkt kompetente og dyktige medarbeidere, og vil både beholde og fremme en god relasjon (Robinson, 2014, s.45).

HR-fortolkningsrammen rommer også en annen dimensjon. Alle ansatte bringer med seg sin sosiale og personlige «bagasje» til arbeidsplassen, og den enkeltes sosiale ferdigheter eller kompetanse er avgjørende for hvor gode relasjonene i arbeidet og på arbeidsplassen blir. Her kan det skje at den mellommenneskelige dynamikken blir kontraproduktiv, noe som for eksempel kan skyldes at folk har handlings- og bruksteorier som legger vekt på selvforsvar og på å ha kontroll over andre. Dermed oppstår konflikter (Bolman & Deal, 2014, s. 210). Hargreaves utdyper utfordringer med spenningsforhold i kollegasamarbeid. Han beskriver hvordan samarbeidet i form av påtvungen kollegialitet kan gi negative konsekvenser som ineffektivitet og manglende fleksibilitet (Hargreaves, 1996, s. 218). Vangrieken viser i sin metaforskning om lærersamarbeid til andre mulige negative konsekvenser. Det kan for eksempel oppstå et usunt konkurransemiljø som fører til konflikter, lærer kan oppleve å miste sin autonomi og et press mot konformitet, og i ytterste konsekvens kan samarbeid føre til en splittende og balkaniserende effekt (Vangrieken et al., 2015, s. 29). Disse mellommenneskelige prosessene er viktig å være klar over og bevisst. ((Bolman & Deal, 2014, s. 214).

3.1.3 Den politiske rammen

I den politiske forståelsesrammen står forhold som makt, konflikter og koalisjoner innen organisasjonen sentralt, og i dette perspektivet vil en for eksempel prøve å forstå hvordan ulike interesser og maktforhold kan påvirke beslutninger og handlinger. Det er motsetninger og stadig kamp mellom individuelle interesser og gruppeinteresser når det gjelder verdier, interesser, virkelighetsoppfatning etc. Fordeling av knappe ressurser skaper konflikt, og i vår kontekst kan dette for eksempel være ressursen tid (Bolman & Deal, 2014, s. 220-221). Konflikter er ikke nødvendigvis et problem eller et tegn på at noe er i veien ut fra et politisk perspektiv, det kan også stimulere interesse og nysgjerrighet, kreativitet og nytenkning. (Bolman & Deal, 2014, s. 235),

Eksempler i skolen på den politiske rammen kan være drøftinger i medbestemmelsesmøter (møter mellom skoleledelse og lærerorganisasjoner) som kan gi et godt grunnlag for beslutninger og bidra til en omforent forståelse eller rimelig grad av konsensus om temaer og

problemstillinger knyttet til arbeidstid og –oppgaver. Lokale forhandlinger knyttet til SFS 2213 og arbeidstid ligger selvsagt også i denne forståelsesramma, men her vil interessekonfliktingene ofte komme tydeligere til syne.

Eriksen (2018) bringer inn et litt annet perspektiv som tilhører den politiske rammen. De ulike interessene til partene vil ofte komme særlig tydelig til syne i forhandlinger. Arbeidsgiver har for eksempel behov for fleksibilitet fra arbeidstaker, mens arbeidstaker har behov for forutsigbarhet og trygghet (Eriksen, 2018, s. 241). Forhandlinger kan redusere eller forsterke spenninger mellom partene, og ut fra et skolelederperspektiv kan det være klokt å være bevisst disse spenningene som ligger mer eller mindre latent i skolen også i de fleste andre sammenhenger der man utøver ledelse i skolen. Et eksempel på en slik spenning er det som omhandler tillit. Ser vi til forhandlingsprosesser på nasjonalt nivå kan det se ut som om tilliten settes på prøve hver gang det skal forhandles om arbeidstid eller lønn i skolen. For eksempel så sa leder av Utdanningsforbundet Helga Hjetland det slik i 2004: «Forhandlinger må basere seg på tillitsforhold. Det eksisterer ikke nå» (Jelstad, 2021) . Og tidligere rektor Bjørn Bolstad skrev følgende da lærerstreiken i 2022 ble avsluttet med tvungen lønnsnemd: «Jeg tror det alvorligste med streiken er det den sier om tilliten mellom partene i utdanningsfeltet – eller mangel på tillit ...» (Bolstad, 2022). I ekspertgruppas rapport oppsummeres det slik: «Vi kan si at utviklingen på 2000-tallet også handler om spørsmål om «tillit og fiendebilder»». (Dahl, 2016, s. 92)

Tillit er et sentralt begrep i utøvelse av ledelse, og det balanseres ofte opp mot begrepet makt, eller som Tian Sørhaug skriver, at begrepene makt og tillit både truer og forutsetter hverandre (Sørhaug, 1996, s. 23). Slik jeg forstår Sørhaug vil en ujevn balanse her, i den retning at man utøver en overdreven bruk av makt, i lengden undergrave muligheten til å lede. På den annen side kan tillit som gis, være positivt styrkende for relasjonen og energidrivende for både individrelasjoner og organisasjonen, men det er samtidig en dristig handling, fordi man stoler på hendelser som ennå ikke har skjedd (Sørhaug, 1996, s.22).

Har man regler og retningslinjer for utøvelse av arbeidet slik jeg beskrev det i det strukturelle perspektivet vil man også – i større eller mindre grad – ha behov for å kontrollere om arbeidet gjøres i henhold til dette. I et HR-perspektiv vektlegger man imidlertid i større grad selvstendighet og autonomi, og har tillit til at den enkelte arbeidstaker utøver sine

arbeidsoppgaver uten at det trenger å kontrolleres. Det kan imidlertid oppstå spenninger på dette feltet, noe Jorunn Møller løfter frem i en artikkel i *Bedre skole* (2020) der hun ser nærmere på spenningen mellom makt og styring på den ene siden, og relasjonell tillit på den andre siden (Møller, 2020, s. 37)



Figur 3, spenningsforhold, Møller 2020

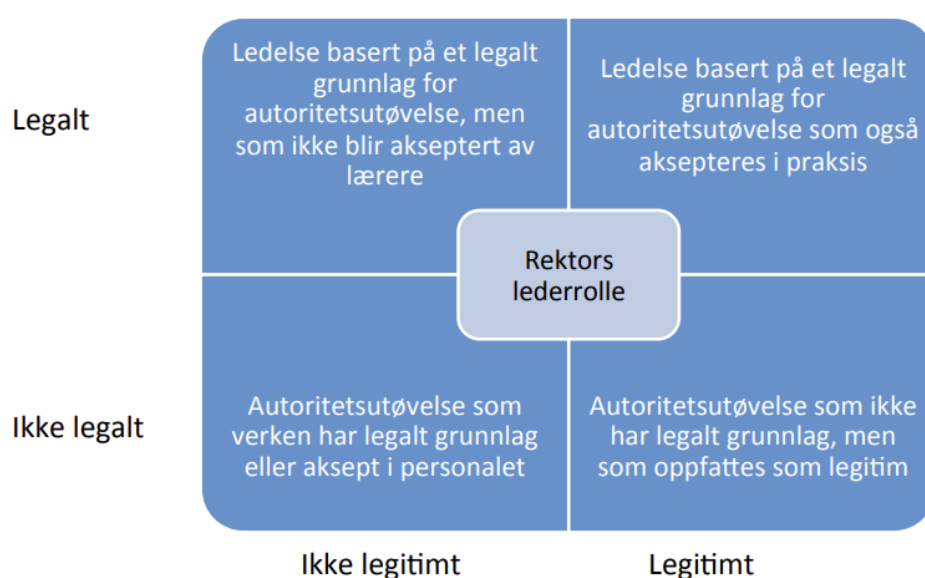
Møller beskriver at det kan være utfordrende å lede en skole ut fra mandatet gitt i formålsparagraf og læreplaner siden de ansatte alltid vil fortolke den påvirkning de blir utsatt for. «Selv om rektors ledelse er basert på mandat vedtatt av Stortinget, er dette mandatet åpent for en fortolkning der skolens aktører både skaper og blir skapt av lokale betingelser i tid og rom (Molander, 2013)».

Videre så skriver hun at som rektor eller skoleleder så må man stadig bli godkjent, få oppslutning og tillit fra dem man skal lede, for å lykkes i utøvelsen av ledelse: «Tillit, legitimitet og autoritet som leder er noe som stadig må forhandles om i møtene med kollegaer, overordnede, medarbeidere og elever (Møller, 2019)».

Møller poengterer at skolens ledelse er avhengig av et godt samarbeid med lærere og tillitsvalgte for å lykkes, og det å utvikle en produktiv samarbeidskultur i skolen krever «... prioritering av relasjonelt arbeid». Da er vi igjen inne på relasjonenes betydning, og som Robinson (2014) var inne på så innebærer det medvirkning, anerkjennelse og respekt.

Det å forhandle om legitimitet og autoritet bringer inn et annet perspektiv, nemlig spenningsforholdet mellom det legale og det legitime. Irgens (2010, 2012):

Rektors rolle



Figur 4, det legale og det legitime (Irgens, 2012)

Som Møller er inne på så må tillit, legitimitet og autoritet stadig forhandles om, og dette kan plasseres inn i en politiske fortolkningsramme der man som leder inngår avtaler og lager koalisjoner for å beholde eller styrke sin legitimitet og autoritet. Dermed blir det viktig å beherske det relasjonelle arbeidet (Robinson, 2014).

Kort om modellen:

I følge Irgens er det legale det som en rektor har lov til gjennom lover og regler og utgjør det tekniske grunnlaget for autoritet, mens det legitime omhandler hva aktørene i skolen opplever som akseptabelt, eller sagt på en annen måte; det rektor blir gitt lov til av sine lærere. (Irgens, 2012, s.223-225) Irgens illustrerer dette med et eksempel der en rektor ber om en rapport på hvordan ubundet arbeidstid brukes. Noen lærer oppfatter dette som at rektor utfordrer deres autonome stilling og at han ikke har tillit til hvordan de forvalter denne tiden. Det legale er i orden – det er lov å spørre, men både legitimitet og autoritet settes her på prøve.

3.1.4 Den symbolske rammen

Innenfor denne symbolske rammen ser man nærmere på organisasjonens kultur, og hvordan historier og ritualer, visjoner og verdier, symboler og helter etc. skaper mening, samhørighet og identitet i organisasjonen (Bolman & Deal, 2014, kap 12). Kultur, definert som «måten vi gjør ting på her hos oss» er både produkt – et uttrykk for klokskap og kunnskap tilegnet gjennom erfaring - og en prosess – at kulturen både fornyes og nyskapes når nyansatte lærer seg måten å gjøre ting på (Bolman & Deal, 2014, s.298-299). «Symbolske former og aktiviteter er grunnelementene i kulturen, bygd opp over lang tid, som skaper organisasjonens særegne identitet og karakter». (Bolman og Deal, 2014, s.306). Innenfor denne forståelsesrammen vil det som gir mening i den etablerte kulturen på skolen som oftest både ha et legitimt og legalt grunnlag, men det kan også være tilfeller der dette grunnlaget ikke er til stede.

3.2 Profesjonsfellesskap

som nevnt innledningsvis så er betydningen av profesjonsfellesskapet løftet frem og forsterket i ny særavtale SFS2213, og i læreplanens overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Profesjonsfellesskapet, eller det profesjonsfaglige fellesskapet (begrepene brukes om hverandre, men betyr det samme), er et sentralt middel for å nå målene i kunnskapsløftet, men hva et profesjonsfellesskap er defineres bare på overordnet nivå i læreplanen, og dreier seg bl.a. om at lærerne må ta felles ansvar for undervisningen, og sammen vurdere og videreutvikle denne. Dette er ikke nye tanker i norsk skole. Behovet for at lærerne i fellesskap tar et ansvar for undervisningen har vært tydeliggjort i tidligere læreplaner, og er noe vi finner igjen allerede i Mønsterplanen fra 1985. (Øyum et al., 2022, s. 15).

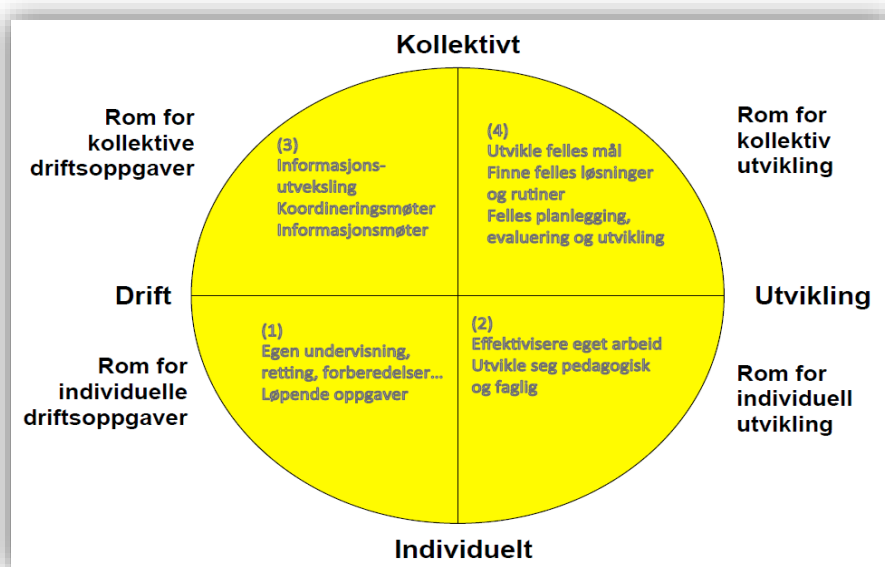
Det ligger imidlertid noe mer i begrepet profesjonsfellesskap enn at arbeidstakere i samme profesjon samarbeider (Hargreaves, 2019), siden et profesjonssamarbeid i seg selv ikke nødvendigvis trenger å være hverken lærende eller profesjonelt, (Emstad & Birkeland, 2020, s. 14). For å få det til, så bør man følge prinsipper for lærende og kunnskapsutviklende møter (Roald, 2012, s. 223-227). Disse prinsippene er blant annet medskapning fremfor medbestemmelse, som innebærer at alle deltakerne i et møte er godt forberedt og innstilt på å bidra med konkrete innspill. Videre, at man stiller spørsmål og jobber ut fra forberedte problemstillinger heller enn å ha utarbeidet forslag på forhånd, og at man bevisst utelater motforestillinger i innlednings- og søkefasen. Andre prinsipper er å jakte sammenhenger mer

enn årsaker, å hente frem de positive erfaringene før de negative når man vurderer ulike sider ved drift eller utviklingsarbeid, at møteledelsen går på omgang, å prioritere fremfor å stemme, etc.

Dahl, Klewe og Skov konkluderer i sin evalueringsrapport om norsk skole i utvikling at "...kollektivt orienterte skoler lykkes bedre i å skape gode forutsetninger for elevenes læring" (Dahl et al., 2004, s. 17). De fant at det var bedre tilpasset undervisning ut fra den enkelte elevs forutsetninger, mer variert undervisning og arbeidsformer, og at elevene hadde utviklet gode arbeidsvaner ved disse kollektivt orienterte skolene, sammenlignet med skoler som ikke var (like) kollektivt orienterte.

Trekk som i større grad var å finne på kollektivt orienterte skoler var bl.a. ustrakt samarbeid i lærerteam om undervisningen og evaluering av undervisningen, at lærerne har en positiv holdning til endringer av undervisning, at det blant lærerne er en felles holdning til i hvilken retning skolen skal utvikles, at lærerne har godt arbeidsmiljø og sist men ikke minst, at arbeidsbelastningen blant lærerne ble vurdert mindre negativt. (Dahl et al., 2004, s. 19)

Irgens har skrevet flere artikler og bøker om profesjonsutvikling og ledelse i skolen, og har bygget - bl.a. med grunnlag i Dahl et.al. sitt arbeid fra 2003 (Dahl, Klewe & Skov, 2003 i Irgens, 2010, s. 133-135) – en modell for skole i utvikling:



Figur 5, utviklingshjul (Irgens, 2010, s.136)

Modellen er en sirkel med 4 rom som deles av en kryssende akse som illustrerer spenningen mellom drift og utvikling, og mellom det kollektive og det individuelle. I rommet for individuelle driftsoppgaver ligger blant annet undervisning, retting, for- og etterarbeid til egen undervisning, og andre løpende oppgaver. Rommet for individuell utvikling inneholder å forbedre og effektivisere eget arbeid og undervisning, samt individuell faglig og pedagogisk fordypning og utvikling. I rommet for kollektive driftsoppgaver ligger blant annet informasjonsutveksling, koordinerings- og informasjonsmøter. I det fjerde rommet, rom for kollektiv utvikling, ligger det å utvikle felles mål, finne felles løsninger og rutiner, felles planlegging, evaluering og utvikling.

Skal man ha en velfungerende skole er det viktig å få til en god balanse mellom drift og utvikling, og mellom det kollektive og individuelle, og man må være i alle fire rommene for å holde hjulet i bevegelse.

Begrepet profesjonelle læringsfellesskap (heretter forkortet PLF) rommer noe mer enn profesjonssamarbeid, og kan forstås som et kjerneelement i en lærende organisasjon. Allerede i 1997 gjorde Shirley Hord en gjennomgang av forskning på «Professional learning communities» (PLC) og prinsipper for dette læringsfellesskapet ble utviklet og innført i bl.a. USA på tidlig 2000-tall (Øyum et.al., 2022, s.17). Aas, (2022) viser til at det er bred internasjonal enighet om at »begrepet profesjonelle læringsfellesskap omfatter en gruppe mennesker som innenfor en kollektiv virksomhet deler og kritisk gransker sin egen praksis gjennom en vedvarende refleksiv, samarbeidende, inkluderende og læringsfremmende, og utviklingsorientert prosess». (Stoll et al., 2006 i (Aas, 2022, s. 95).

Et velfungerende PLF har vist seg å ikke bare gi bedre elevresultater (Dahl et al., 2004; Hargreaves, 2019; Hargreaves & O'Connor, 2017; Vangrieken et al., 2015), men at det også kan gi gevinster som økt individuell autonomi og redusert arbeidsbelastning (Dahl et al., 2004) Dette kommer da som et resultat av kollektiv praksis utviklet gjennom gode prosesser.

3.3 Oppsummering

Gjennom å se på organisasjon og ledelse gjennom Bolman & Deal sine fire fortolkningsrammer finner vi at hver ramme gir oss ulike perspektiver. Samlet gir disse fortolkningsrammene et variert og bredt bilde på hvordan man kan forstå en organisasjon. I den strukturelle rammen har

er betydningen av å organisere og strukturere virksomheten på en hensiktsmessig måte for å kunne utnytte de ansatte sin arbeidstid på en effektiv måte blitt belyst. I HR-rammen er menneskene i organisasjonen og de ferdigheter, holdninger, energi etc som de har med seg skolens viktigste ressurs. Det å fremme trivsel og motivasjon gjennom å vise respekt og anerkjennelse, involvere og gi rom for autonomi står sentralt. Konflikter og spenninger mellom ansatte er en annen dimensjon som hører til i denne fortolkningsrammen. I den politiske forståelsesrammen ser man nærmere på makt, konflikter, koalisjoner og interesseforhold. Lokale forhandlinger og prinsipielle drøftinger om arbeidstid og –innhold hører til her, og begreper som tillit og autoritet, legitimitet og legalitet tilhører denne rammen. I den symbolske rammen er det organisasjonens kultur man ser nærmere på, og de verdier, symboler etc. som skaper mening og tilhørighet.

I underkapitlet om profesjonsfelleskap forklares dette begrepet som noe mer enn samarbeid mellom mennesker i samme profesjon. En dimensjon er knyttet til kollektivt lærings- og utviklingsarbeid der ansatte utforsker og reflekterer over egen praksis i et profesjonelt læringsfelleskap, mens en annen dimensjon innenfor profesjonsfelleskapet i større grad dreier seg om kollektive drifts- og informasjonsmøter. Balansen mellom kollektive og individuelle oppgaver innenfor arbeidstida utgjør et eget spenningsfelt.

4 Metode

Jeg har gjennomført en konstruktivistisk undersøkelse med en hermeneutisk tilnærming til kvalitativ forskning og har i dette arbeidet støttet meg til Crotty (1998) sin modell som viser hvordan forskningsdesignet består av fire elementer: metoder, metodikk, (vitenskaps-) teoretisk perspektiv og epistemologi.

4.1 Metodikk – kvalitativ forskning

Årsaken til at jeg valgte en kvalitativ forskningstilnærming er at denne metodikken er fleksibel og gir meg anledning til å gå i dybden på et kompleks fenomen. I min forskning har jeg brukt ulike metoder som datainnsamling på epost, spørreundersøkelse og fokusgruppeintervju for å samle data noe som har gitt meg mulighet til å få en dypere forståelse av deltakerens perspektiver (Grønmo, 2024). Gjennom å tolke og analysere tekster jeg har fått inn har jeg satt

opp noen tabeller der jeg har kvantifisert noe av dataene. Men nettopp dette, at jeg har måttet tolke og analysere tekster ut fra min forståelseshorisont og ståsted for å forstå innholdet, beskriver en kvalitativ forskningstilnærming.

4.2 Vitenskapsteoretisk og Epistemologisk ståsted

Mitt vitenskapsteoretiske ståsted er å finne i hermeneutikken. Hermeneutikk betyr opprinnelig læren om fortolkning av tekster, og dreier seg om å få tak i meningen i en tekst, å forstå innholdet i denne. Etter hvert har det skjedd en utvidelse av begrepet tekst til også å omfatte diskurs og handling. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73-74) I følge Gadamer er forståelse avhengig av visse fordommer – noe jeg oppfatter som førkunnskaper, altså det du kan om et emne fra før - og enhver tekst får sin mening fra en kontekst. Teksten må med andre ord leses og forstås ut ifra den sammenhengen den er eller står i. Kunnskap om hva andre mennesker gjør og sier, hva deres handlinger og ytringer betyr, avhenger alltid “av en bakgrunn eller en kontekst av andre betydninger, antakelser, verdier, praksiser og så videre” (Schwandt, 2000, s.201, i (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 74)

Kvalitativ forskning forholder seg ifølge Kuhn (1962, referert i (Tjora, 2021, s. 11) til et fortolkende paradigme, ofte med fokus på det subjektive - informantenes opplevelse og meningsdannelse, og virkeligheten konstrueres av deg i samspill med andre (Irgens, 2016, s. 197-198).

Epistemologi handler om læren, eller forståelsen av hvordan man tilegner seg kunnskap. Det at man gjennom fortolkning konstruerer virkeligheten bringer meg inn i mitt epistemologiske ståsted som er å finne nettopp i konstruksjonismen. Innenfor det konstruktivistiske paradigmet blir mennesket betraktet som aktivt handlende og ansvarlig, og «kunnskap [oppfattes] som en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling». (Postholm, 2010, s. 21)

Jeg beskriver videre hva som er grunnlaget for datainnsamlingen, og hvilke vurderinger som er gjort underveis. Så vil jeg si noe om hvordan transkripsjon og analyse av datamaterialet har blitt gjennomført, hvilke etiske betraktninger jeg har gjort, og til slutt skriver jeg litt om oppgavens reliabilitet, validitet, transparens og generaliserbarhet.

4.3 Datainnsamling

Metodene jeg har brukt har vært datainnsamling på epost, spørreundersøkelse og fokusgruppeintervju.

4.3.1 Utvalg og datainnsamling

Det store flertallet av institusjonsskolene er medlemmer i FLIS: Forum for ledere i institusjonsskoler, og det er disse skolene som utgjør grunnlaget for min datainnsamling. Det finnes meg bekjent ingen nasjonal oversikt over alle skoler som forvalter opplæringsretten som utløses av opplæringslovens §§28-3 og 28-4, men i en epost fra styreleder i FLIS datert 29.10.24 skriver han at det i dag er 35 medlemsskoler i forumet, og dette utgjør mellom 90 og 100% av alle institusjonsskolene. Jeg har 32 skoler med i min undersøkelse og kan dermed med rimelig grad av sikkerhet anslå at dette utgjør minst 80% av institusjonsskolene nasjonalt. Jeg har vært deltaker i dette nettverket siden jeg startet som rektor i institusjonsskolen i 2017, og det har ført til at jeg kjenner skoleslaget rimelig godt. Nettverket har både gitt meg en arena for å møte skolelederne, og har bidratt til at jeg enklere har kommet i en posisjon hvor jeg har kunne samle inn data.

Det ligger imidlertid også en begrensning i dette utvalget, og det er at deltagerne her kun er skoleledere, ikke lærere eller andre ansatte i institusjonsskolene.

I del en av datainnsamlingen var hensikten å skaffe meg en oversikt over PA og ÅU blant skolene i FLIS. I tillegg spurte jeg etter hvilke profesjonsfelleskap de hadde ved sin skole, og hvordan disse var organisert. Derfor sendte jeg i november 2023 ut en epost til de som var oppført som kontaktpersoner ved de ulike institusjonsskolene i FLIS. I all hovedsak var dette skolens rektor, men det kunne også være avdelingsleder eller tilsvarende i de tilfeller der institusjonsskolen er organisert under en annen enhet/VGS.

I eposten fulgte et informasjonsskriv (jfr. vedlegg 1) der jeg beskrev formålet med studien, hva det innebar å delta og hvordan innsamlet data ville bli behandlet.

Jeg fikk svært god respons på min epostforespørsel, og etter et par påminnelser og noen telefoner satt jeg etter hvert på en samlet oversikt over PA og ÅU i institusjonsskolene. Svært mange hadde også sendt meg kopi av lokalt fremforhandlet særavtale som gjerne kunne inneholde mer informasjon (utover PA og ÅU) som hadde med organiseringen av arbeidstiden

å gjøre ved den enkelte skole. Denne kartleggingen av SMI-skolenes arbeidstidsavtaler ga meg data som jeg analyserte, og jeg kunne på bakgrunn av min kjennskap til skoleslaget sette opp tabeller som synliggjorde noen forskjeller mellom de ulike typene av institusjonsskoler. Det heter seg at det bør være et visst antall respondenter for å kvantifisere data, men når jeg har i mer enn 80% av institusjonsskolene i landet vil svarene jeg finner være representative selv om jeg bare har 32 svar.

Når det gjaldt profesjonsfelleskapene var svarene mer åpne, men også her kunne jeg beskrive noen av disse dataene gjennom tall. I tillegg fikk jeg utsagn og beskrivelser som er tatt inn i oppgaven.

En fordel med å samle inn data via en epostforespørsel er bl.a. at jeg som person blir mindre synlig i datainnsamlingsprosessen. Det er også relativt enkelt å systematisere svarene her, og jeg får en bredde som kan gi meg bedre oversikt over det temaet jeg undersøker. Det som skjedde i tillegg var at epostforespørselen utløste refleksjoner og forklaringer på hvorfor ting er som de er ved skolene. Dette var informasjon som var nyttig for meg når jeg skulle rigge gruppe-dialog, men av hensyn til deltagerne i intervjuet og deres personvern kommer jeg ikke med konkrete eksempler her. Jeg følger her prinsippet om konfidensialitet som dreier seg om at data som kan identifisere deltagerne ikke skal avsløres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). En ulempe med denne metoden er at den enkelte selv kan velge i hvilket format man vil svare, og hvor omfattende man svarer. Svarene som hadde med forhold knyttet til skolens profesjonsfelleskap å gjøre var noe mindre dyptgående og presise, og jeg fant derfor at det ville være hensiktsmessig å hente inn mer data på dette temaet gjennom intervju.

4.3.1.1 Kvalitativ spørreundersøkelse

I del to av prosessen med å samle inn data gjennomførte jeg en elektronisk spørreundersøkelse på ledersamlingen i Stavanger i mars 2024. I forkant av ledersamlingen hadde jeg på nytt sendt ut et informasjonsskriv til alle deltagerne med beskrivelse av mitt prosjekt, at det var frivillig å delta og at samtykke når som helst kunne trekkes tilbake. Spørsmålene (jfr. vedlegg 2) var sendt ut på forhånd, og spørreundersøkelsen ble gjennomført som en anonym besvarelse, men jeg registrerte at antall svar ble det samme som antall deltagere i rommet, det vil si 38. På denne samlingen presenterte jeg først noe av tallmaterialet fra kartleggingen av PA og ÅU for hele forsamlingen. Deretter brukte jeg en padlet for å samle inn svar på mine spørsmål der jeg spurte

etter argumenter for å øke eller redusere PA og ÅU. Siden dette først og fremst var en ledersamling der vi alle var på like fot og har ulike interesser og perspektiver, og ikke et møte som er rigget for at jeg skal få data til min master - så eide jeg ikke situasjonen fullt ut. Jeg skulle gjerne brukt mer tid og kanskje rigget denne spørreundersøkelsen på en annen måte, men gitt de tidsrammene jeg hadde til rådighet fikk jeg likevel mange og gode svar som jeg kunne bygge videre på. Jeg opplevde at en av fordelene med å gjennomføre en spørreundersøkelse mens man er til stede i rommet er at man kan rydde opp i eventuelle uklarheter der og da. En annen fordel med denne måten å samle data på var at jeg fikk mange svar på samme spørsmål, og dermed kunne jeg kvantifisere noe av dataene – noe som igjen bidrar til å få bedre oversikt (Tjora, 2021, s.35). Det er et kompleks fenomen jeg forsker på, og jeg ønsket å få en dypere forståelse for de utsagn og svar som fremkom i spørreundersøkelsen. Jeg valgte derfor å supplere med et fokusgruppeintervju med tre rektorer og en avdelingsleder fra ulike typer skoler for å kunne gå mer i dybden på problemstillinger og spørsmål jeg ønsket å undersøke nærmere – noe som jo er noe av hensikten med kvalitativ forskning.

4.3.1.2 Fokusgruppeintervju

Generelt kan man si at kvalitative metoder (som intervju) framhever innsikt og skal bidra til økt forståelse, mens de kvantitative metodene (som å innhente tall på PA og ÅU) framhever oversikt og skal bidra til å forklare et fenomen (Tjora, 2021, s.35) Mer konkret så er jeg bevisst på at en av styrkene med intervju som metode er at det kan dukke opp andre momenter og forhold som man finner interessant og relevant og som man da kan følge opp i samtalen. Dette kan gjøre at både forskningsspørsmål og teorigrunnlag må endres.

Uavhengig av metode er det uansett viktig å være bevisst to viktige forhold. Det ene dreier seg om forskerens bias. Dette handler bl.a. om mine holdninger, forventninger, eller hva jeg ønsker å finne. Det andre dreier seg om min påvirkning på informantene (Maxwell, 2013, s. 124-125) Jeg var dermed opptatt av å være så nøytral som mulig, og både presentere spørsmål, men også tolke, analysere, anerkjenne og respektere alle svar og funn som så nøytralt og likeverdig som mulig. Med andre ord tilstrebet jeg å unngå at mine fordommer eller forforståelse preget meg og min rolle for mye i intervjusituasjonen og senere i analysen av teksten (Gadamer, i Kvale & Brinkmann 2015).

I et fokusgruppeintervju vil intervjuer fungere som en moderator som leder diskusjonen i gruppa inn på de temaene som er av interesse i forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s.179-180). Denne formen for intervju er en metode for datainnsamling hvor man relativt raskt har mye data tilgjengelig. Når det gjelder intervjumetodikken, eller kanskje rettere sagt –teknikken, har jeg latt meg inspirere av prinsipper for den «lærende samtale» der verdier som bl.a. det å vise respekt og det å maksimere gyldig informasjon danner rammene. Det handler bl.a. om å utforske og utfordre hverandres tenkning, omformulere og sjekke ut forståelse (Robinson 2014, kap. 2). Det er et relativt kompleks tema jeg ønsket å utforske, og jeg lot meg derfor også inspirere av rammene og metodikken som finnes i det semistrukturerte livsverdensintervjuet. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46-51). Forskningsspørsmålene var med på å danne utgangspunkt for en intervjuguide (jfr. vedlegg 3).

Jeg utviklet en semistrukturert intervjuguide. Det betyr at det verken er en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale, men gjerne utføres i overensstemmelse med en intervjuguide rundt bestemte temaer, og med forslag til spørsmål. Det er flere forhold man skal være bevisst på i gjennomføringen av et slik intervju: man skal bl.a. registrere og fortolke intervjupersonens mening, få frem så nøyaktige beskrivelser av spesifikke situasjoner og handlinger som mulig (deskriptiv), prøve å være bevisst naiv (åpen og undrende), holde fokus på utvalgte temaer osv. (Kvale & Brinkmann 2015, s.46-51).

I forkant av intervjuet sendte jeg ut informasjon til de fire deltakerne om hva det innebar å delta, og hvilke rettigheter de hadde, samt intervjuguiden (vedlegg 3). Her beskrev jeg rammene for fokusgruppeintervjuet, og hvilke tema og spørsmål jeg ønsket å gå i dybden på. Hensikten var både at intervjudeltakerne skulle få forberede seg på tematikken, men også å klargjøre tidsrammer og tydeliggjøre at deltagelsen er frivillig og anonym. Under selve intervjuet som varte i til sammen to timer inkludert 10 minutters pause var jeg opptatt av at jeg måtte fungere som en moderator og lede diskusjonen. Jeg presenterte emnene og la til rette for ordveksling, samtidig som at jeg var opptatt av å unngå å delta som en aktiv debattant. Her var det deltagerens synspunkter og perspektiver som skulle komme frem, ikke mine. Målet mitt var å få fram så mange synspunkter som mulig, og dette er også noe av hensikten med å velge fokusgruppeintervju som metode. Jeg erfarte videre at gruppesamspillet åpnet for at mer følsomme temaer og spenninger kom opp i dagen. (Kvale & Brinkmann 2015, s. 179-180). Jeg

var likevel bevisst på å unngå å bruke teknikker som får informantene til å åpne seg mer enn kanskje både hen og jeg selv ønsker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 109-110).

4.3.2 Lydopptak og transkribering

Gruppeintervjuet gjennomførte jeg i et digitalt møte (over Teams), mens jeg samtidig tok opptak av intervjuet gjennom opptaksfunksjonen i nettskjema, noe alle hadde samtykket til. I nettskjema lå det en mulighet for å få direktetranskribert samtalen ved hjelp av kunstig intelligens (KI), noe jeg benyttet meg av. Nå er det ikke transkriberingen i seg selv som er viktig selv om det gir en anledning til å bearbeide materialet, men det var nødvendig for å kunne analysere intervjuene, og med både lyd og tekst tilgjengelig ble analysearbeidet enklere. I den transkriberte teksten var det en rekke tidsmarkører som gjorde det enkelt å finne hvor man var i samtalen på lydopptaket. Dette var nyttig særlig der transkripsjonen var upresis eller der jeg ikke fikk tak i meningen i et utsagn. Ved å lytte på nytt fikk jeg ved hjelp av konteksten utsagnet kom i, og ved at min dialektforståelse nok var bedre enn KI sin som oftest likevel tak i meningen i utsagnet. Den transkriberte teksten utgjorde til sammen 40 sider, og jeg har valgt å skrive om dialektord for å unngå at dette kunne identifisere intervjudeltagerne. Senere, i presentasjonen av mine funn - så har jeg brukt sitater både fra spørreundersøkelsen og fra gruppeintervjuet. Jeg har vurdert det som lite relevant hvem av intervjudeltagerne som sier hva i resultatdelen, men når jeg gjengir sitater vil det stå om det er fra intervju eller padlet.

4.3.3 Tematisk analyse

Jeg har valgt å benytte tematisk analyse som metode for å bearbeide datamaterialet, og fant det særlig nyttig når jeg skulle jobbe med data fra intervjuet. Prinsippene i metoden har jeg imidlertid også lagt til grunn i bearbeidelsen av data fra eposter og spørreundersøkelse. Tematisk analyse er en metode som gir god innsikt i datamaterialet gjennom systematisk identifisere og organisere meningsmønstre og temaer (Braun & Clarke, 2012, s. 57) . Denne metoden har seks faser og jeg har løst det på følgende måte:

I fase 1 skal en gjøre seg kjent med dataene. Jeg lyttet til lydopptakene samtidig som jeg leste den transkriberte teksten. Underveis markerte jeg interessante funn og skrev kommentarer til teksten ved hjelp av uthevings- og merknadsverktøyene i word.

I fase 2 jobbet jeg med å kode innholdet. Koding er ifølge Kvale & Brinkmann «Nedbryting av tekst i håndterlige stykker og tilføyelse av et eller flere nøkkelord til et tekststykke så det senere kan gjenfinnes» (2015, s.355). Noen eksempler fra denne prosessen er at jeg la inn overskriftene «autonomi og tillit», «for- og etterarbeid» og «elevens rett til læringsfellesskap» når jeg kom over et avsnitt i den transkriberte teksten der disse begrepene var brukt eller dette var temaet. For meg gikk fase 1 og 2 litt over i hverandre, men noe av målet i disse første fasene er slik jeg oppfatter det å få tak i sentrale ord og viktige perspektiver fra informantene.

I fase 3 av analysen var jeg på jakt etter ord, utsagn og temaer som kunne bli kategorier. Jeg hadde på forhånd funnet frem til noen mulige spenningsforhold og begreper basert på teorigrunnlaget mitt. Dette var legal vs legitim, drift vs utvikling, individuell vs kollektiv, spenning mellom makt og relasjonell tillit, og spenning i kollegasamarbeid. Disse spenningsforholdene ønsket jeg å utforske nærmere med tanke på at de kanskje kunne utgjøre egne kategorier. Samtidig var jeg også på leting etter andre temaer og begreper som kunne utgjøre nye kategorier. Nye spenningsfelt som kom frem i denne fasen var eneundervisning vs gruppeundervisning, flat leseplikt og eksterne spenninger, mens nye temaer og begreper var fleksibilitet og uforutsigbarhet.

I fase 4 jobbet jeg med de ulike temaene for å strukturere og kategorisere dataene. En kategorisering gjør det mulig å få en oversikt og en meningskonsentrasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 230). Jeg sjekket om temaene jeg hadde ga mening, at jeg hadde nok data til støtte for temaet og at det var tilstrekkelig avgrenset.

Fase 5 går ut på å definere og sette navn på de ulike kategoriene. Noen av kategoriene hadde jeg som sagt med meg fra før, men det var nyttig å sjekke ut om de fremdeles var presise og gyldige. Denne prosessen førte til noen endringer. De endelige kategoriene ble tillit, autonomi og kontroll, eneundervisning vs gruppeundervisning, flat leseplikt, eksterne spenninger, fleksibilitet og uforutsigbarhet, legalt og legitimt, og profesjonsfellesskap. I tillegg til disse hadde jeg kategoriene planfestet arbeidstid og årsrammer for undervisning der eposter og spørreundersøkelse var det som i hovedsak utgjorde kildegrunnlaget.

Fase 6 er å produsere analyseteksten, men oppgaveskrivingen foregår selvsagt hele tiden, ikke bare mot slutten (Braun & Clarke, 2012, s. 65-69). Det er relativt mange temaer som blir belyst i min oppgave, og jeg har flere forskjellige datakilder. For å få tilstrekkelig sammenheng og struktur har jeg derfor valgt å presentere mine resultater og funn, og å analysere og drøfte disse for hvert tema eller kategori, heller enn ha adskilte resultat- og drøftingskapitler.

4.4 Forskningsetikk

4.4.1 Etske retningslinjer og anerkjente forskningsprinsipper

I min forskning har jeg fulgt den etiske standarden som er utarbeidet av den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (Staksrud et al., 2021). Disse retningslinjene skal sikre at forskningen er fri og uavhengig, og betyr at jeg blant annet har fulgt anerkjente prinsipper for åpenhet og etterprøvnbarhet og at jeg anerkjenner andres arbeid gjennom god henvisningsskikk. Siden datamaterialet oppbevares elektronisk så har jeg - i tråd med kravet i personvernlovens §2 – meldt inn og fått mitt forskningsprosjekt godkjent av Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. Meldeskjemaet har prosjekt nummer 916382.

Som beskrevet tidligere så har jeg i de ulike fasene av datainnsamlingen sendt ut informasjonsskriv der jeg har forklart hva jeg ønsker å undersøke, hva som er formålet med forskningen, samt etiske betingelser som er avgjørende for informantene. Frivillig deltagelse er et prinsipp, og samtykke er noe som når som helst kan trekkes tilbake. Det er en relativt liten gruppe mennesker som kommer til å utgjøre mine informanter, men i formidling av resultater og funn i forskningen vil jeg være bevisst på at det jeg skriver ikke skal kunne spores tilbake til enkeltindivider, eller at utsagn vil medføre negative konsekvenser for noen av deltagerne.

4.4.2 Forskerens rolle

Da jeg startet med å samle inn data per epost hadde det gått bare 6 måneder siden jeg gikk av etter fire år i styret i FLIS, de to siste som styreleder. Det er mulig at dette kan ha vært med å gi høy svarprosent siden de aller fleste visste hvem jeg var, men jeg var opptatt av å ikke legge press på de jeg henvendte meg til. Det kan tenkes at de som ble spurt om å delta i fokusgruppeintervjuet opplevde det som vanskelig å si nei til å delta, men samtidig opplevde jeg at de hadde stor interesse og engasjement om tematikken, og jeg understreket både muntlig

og skriftlig at deltagelse var frivillig. Det er likevel et etisk perspektiv man bør være klar over når jeg har hatt en såpass tydelig rolle i en organisasjon.

En annen utfordring var å holde fast på «forskerhatten» underveis i gruppeintervjuet. Vi snakket i nesten to timer om tematikk som jeg har mye kunnskap, meninger og erfaring om, og det var flere ganger underveis at jeg hadde lyst til å dele egne erfaringer, fortelle hva jeg tenkte og hvordan vi forholder oss på egen skole til de problemstillinger vi snakket om. Men som forsker er det informantenes synspunkter og perspektiver jeg skal få frem i datainnsamlingen, ikke mine egne, og ved å være bevisst dette prinsippet opplevde jeg å lykkes med å holde fast i forskerperspektivet.

4.5 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

Validitet dreier seg om i hvilken grad man ut fra den forskning man har gjort kan trekke gyldige slutninger om det man har undersøkt for eksempel om metoden man har brukt er egnet til å svare på problemstillingene som er reist (Tjora, 2021). Samtidig poengterer Kvale og Brinkmann (2015, s. 278) at validitet må gjennomsyre hele forskningsprosessen fra tematisering, via planlegging (som omhandler undersøkelses-oppleggets kvalitet), intervjuprosessen, transkriberingen, analyse-arbeidet, selve valideringen (drøfting av resultatenes gyldighet) til rapportering. For å gjøre forskningen så valid som mulig så må man hele veien kontrollere og stille spørsmål om gyldigheten av det man finner underveis. Det at jeg har benyttet meg av tre ulike metoder for kvalitativ datainnsamling, og minst 80% av landets institusjonsskoler har deltatt tilsier at mine funn bør kunne anses som relativt valide. Samtidig så er det som jeg har påpekt bare skoleledere som har svart, og man vil trolig kunne få frem andre perspektiver om man undersøker hva lærerne mener og er opptatt av.

Reliabilitet omhandler datamaterialets pålitelighet, og det kan man oppnå gjennom transparens – altså det å synliggjøre sammenhengen mellom empiri og analyse (Tjora, 2021, s.24), og å vise hvordan data er utviklet. For meg betydde dette å gi en redelig gjengivelse av svar og sitater fra informantene, noe som er en selvsagt forutsetning for mitt forskningsarbeid og handler om at jeg som forsker følger de etiske standarder som beskrevet over. Reliabilitet dreier seg også om studien og om mine funn kan gjenskapes (Kvale & Brinkmann, 2015), samt hvor grundig og systematisk datainnsamlingen har vært. Forutsatt at det ikke har skjedd eller vil skje store

endringer i PA og PU bør en tilsvarende datainnsamling gi noenlunde samme resultat. Svarene i padlet'en og i fokusgruppeintervjuet representerer et bilde på hva skoleledere i institusjonsskolene tenkte der og da. Selv om svarene kan være preget av kontekst opplevde jeg likevel svarene som ærlige, men andre skoleledere vil kanskje ha andre perspektiver og vektlegge andre forhold.

Naturalistisk generaliserbarhet dreier seg om hvorvidt de resultatene og funnene jeg har gjort kan overføres til andre tilsvarende sammenhenger (Stake og Trumbull, 1982, referert i (Postholm, 2010), her - til andre skoler. Nå er jo en av svakhetene ved kvalitativ forskning at man i liten grad kan generalisere. I et slik perspektiv må jeg for eksempel stille meg spørsmålet om funn og konklusjoner jeg gjør som omhandler arbeidstid for lærere i de ulike institusjonsskolene vil kunne overføres til andre lignende kontekster. Jeg har jo data fra drøyt 80% av institusjonsskolene og det gir et rimelig godt bilde på hva som var status for PA og ÅU rundt om i disse skolene i 2023. Samtidig blir jo disse dataene presentert i tabeller som gir oversikt og gjennomsnitt, og det gjør at gjengivelsen ikke blir helt korrekt.

*«Har du sett en SMI-skole, så har du sett **en** SMI-skole».*

Utsagnet kom fra en av skolelederne under skoleledersamlingen i mars, og illustrerer hvor forskjellige institusjonsskolene er, selv om de er like. Generelt vil jeg være varsom med å tenke at mine funn lar seg overføre til de forhold man finner i den ordinære skolen, men jeg antar at både problemstillinger og forhold jeg har belyst vil kunne være gjenkjennbare. Når det gjelder institusjonsskolene vil nok graden av generaliserbarhet være større, og mine funn vil være mer overførbare mot en slik avgrenset kontekst. Likevel vil neppe oppgavens resultater, beskrivelser og kjennetegn treffe alle institusjonsskoler like godt - noen vil kanskje i liten grad kjenne seg igjen, mens andre vil kjenne seg igjen i mye.

5 Resultater og drøfting

Jeg vil presentere og drøfte resultatene tematisk, og vil følge de temaer og kategorier som kom frem gjennom arbeidet med den tematiske analysen (Braun & Clarke, 2012). Resultatene vil bli belyst ved hjelp av perspektivene fra Bolman & Deal sine fortolkningsrammer (2014), men jeg vil også trekke inn de andre organisasjons- og ledelsesteoretiske perspektivene som ble presentert i kapittel 3. Jeg erfarte at et oppsett med egen resultatdel og påfølgende drøftingskapittel ble uoversiktlig og springende med mye hopping frem og tilbake mellom resultat- og drøftingskapitlene. Dermed har jeg valgt å slå sammen resultat- og drøftingsdelen for å skape bedre sammenheng.

Når jeg presenterer resultatene vil jeg beskrive om utsagnet kommer fra den skriftlige spørreundersøkelsen (padlet'en), epostene eller fra gruppeintervjuet. Det er ikke relevant hvem som sa hva under intervjuet, så utsagn og sitater herfra vil presenteres for eksempel slik: «en av deltagerne/respondentene i gruppa kom inn på/sa at ...» eller lignende.

5.1 Planfestet arbeidstid

I et strukturelt perspektiv (Bolman & Deal, 2014) vil alt som omhandler rammer, strukturer, rutiner, oppgave- eller prosedyrebeskrivelser i organisasjonen være av betydning for å få en organisasjon til å fungere. Forhold som styrer omfang og innhold i arbeidstida står sentralt, og jeg vil derfor først presentere hva som er lærernes arbeidstid i institusjonsskolen, og hvordan denne tiden brukes.

5.1.1 Planfestet arbeidstid:

Planfestet arbeidstid (kalt PA i tabellen) i institusjonsskolene ser slik ut:

Tabell 4, oversikt Planfestet arbeidstid i institusjonsskolene

	antall		gjennomsnitt	org. under vgs/vgs	de andre/ selvstendige	spenn
alle	32	PA	1247	1196	1282	1150 - 1565
BUP-skoler	8	PA	1240	1220	1300	1223 - 1300
Sykehuskoler	8	PA	1292	1205	1320	1185 - 1565
SMI-skoler	8	PA	1262		1262	1185 - 1338
MI-skoler	5	PA	1223	1186	1248	1150 - 1281
VG-skoler for BUP/VPR	3	PA	1150	1150		

Forklaring til denne tabell 4 og tabell 6: «org under vgs/vgs» omfatter skoler eller skoleavdelinger som enten er en videregående skole (heretter kalt VGS) eller som organisatorisk ligger under en VGS. De andre/selvstendige omfatter de skolene som ikke er en VGS eller underlagt en VGS, og betyr at institusjonsskolen er en selvstendig organisert enhet.

Som vi ser av tabell 1 er gjennomsnittlig PA i institusjonsskolene 1247. Det er tre skoler som har avtaler med PA på mer enn 1300 timer. Det er et tydelig trekk at skoler eller skoleavdelinger som er organisert under en VGS, eller som er en VGS, har lavere årsramme enn selvstendige skoler/skoler som er organisert på annen måte, helt ned mot 1150 som er minimumsramma for PA i VGS, noe som også ble påpekt i intervjugruppa.

De selvstendige sykehuskolene har en PA som ligger signifikant over gjennomsnittet med 1320, men det er særlig en skole som bidrar til høyt tall her. Ser vi bort fra den er gjennomsnittstallet for de øvrige 1272.

Det er nok flere årsaker til denne markante forskjellen mellom disse to typene av institusjonsskoler, men tar vi det politiske perspektivet til Bolman & Deal så finner vi et forhold som ble løftet frem for å forklare dette. En deltaker i intervjugruppa fortalte om forhandlingsprosessen knyttet til SFS2213: «Vi var ganske godt i gang med å drøfte dette med behovet for mer tid til samarbeid, og det var mye møter med de ansatte ..., men så ble forhandlingene flyttet opp på fylkesnivå [og ikke lokalt på skolen] ...». Poenget til respondenten var at når man ikke eide forhandlingsprosessen selv ble det også vanskelig å få gjennomslag for argumenter som skulle tilsi en endring i PA. Dette forholdet kan tyde på at når forhandlingene blir gjort på et overordnet nivå gjenspeiler ikke resultatet like godt de behov som partene i større grad ser og kjenner på, på lokalt nivå. En annen årsak til den markante forskjellen kan muligens forklares ut fra hva som har vært gjenstand for forhandlinger, - det er for eksempel uvanlig å forhandle frem ulike arbeidstidsavtaler mellom avdelinger på en skole. En annen dimensjon knyttet til lokale forhandlinger er at SFS2213 setter et utgangspunkt og noen rammer for PA som rektor opplever det er vanskelig å gjøre noe med. To av intervjudeltagerne kom i den sammenhengen inn på at det kanskje hadde vært enklere, og bedre, med en egen særavtale, og ga uttrykk for at det ikke er tilstrekkelig «... samsvar mellom de arbeidsoppgavene vi har, og den arbeidstidsavtalen som er i ordinær skole». Det var konsensus

i intervjugruppa på at en egen særavtale for institusjonsskolene kunne bidra til bedre rammer for lærers arbeidstid enn dagens SFS2213.

Ved å skifte perspektiv til den symbolske forståelsesramma kom en annen årsaksforklaring til syne. Flere i intervjugruppa pekte på det de kalte kulturelle forhold, og da særlig knyttet opp mot hvilke aldersgrupper elevene tradisjonelt har tilhørt. Der det har vært overvekt av elever i barneskolealder har man også i større grad hatt en planfestet tid som har vært nærmere, og gjerne også lik, det man finner i barneskolen. Et annet kulturelt forhold som ble løftet frem var at lav PA, men i enda større grad flat leseplikt var begrunnet i et likhetsprinsipp: «Uavhengig om du jobber med småskoleelever eller ungdomskoleelever, innenfor barnevern eller med videregående, så skal det være helt likt fordi at sånn skal det være i smi skolen».

Begrepet flat leseplikt betyr at man har samme årsramme for undervisning uansett hvilket fag eller trinn du underviser på, og er noe jeg kommer nærmere inn på i underkapittel 5.4.2.

5.1.2 Innhold i planfestet og ikke-planfestet arbeidstid

PA disponeres i hovedsak til undervisning og til samarbeid i ulike profesjonsfelleskap, samt til noe for- og etterarbeid knyttet til undervisningen, men ofte bare den delen av dette arbeidet som MÅ gjøres på skolen. (Mye av for- og etterarbeidet vil normalt ligge utenfor PA, men dette kommer jeg tilbake til senere i kapittelet). Innhold og organisering av PA bringer oss tilbake i den strukturelle forståelsesramma.

På spørsmålet i intervjugruppa om noen hadde snakket om hva slags oppgaver som ligger til ikke planfestet arbeidstid – altså den tiden som lærer disponerer selv og som utgjør i gjennomsnitt mellom 10 og 14 timer i uka - så var det flere som hadde berørt temaet, og dette kan kobles mot oppgavebeskrivelser som styrer omfang og innhold i arbeidstida:

En av respondentene sa det slik:

Vi har forsøkt å definere det - som bl.a. rapportskrivning, loggføring av elevretta arbeid utenfor planfesta arbeidstid, forberedelse og etterarbeid møter, forberedelse, etterarbeid og samarbeid omkring undervisning, elevsaker som du ikke får tid til i planfestet tid, ajourføring i fag, fleksibilitet og flytting av oppgaver som konsekvens av variasjoner og

ustabilitet ved fravær og så videre. Vi har ikke evaluert hvordan det fungerer, men det er i hvert fall gjort et forsøk på å skape et språk som jeg tenker er viktig.

Som vi ser er dette noe mer, og noe annet, enn det som er beskrevet i SFS 2213: «Den resterende delen av årsverket disponeres av den enkelte lærer til for- og etterarbeid og faglig ajourføring». En av de andre i intervjugruppa nevnte at de også hadde kommet til enighet om noen rammer og oppgaver for hva resten av årsverket (utenom PA) skulle brukes til, og det var blant annet for- og etterarbeid, rapportskrivning og kompetanseheving. Kompetanseheving kan forstås som faglig ajourføring, og innebærer å holde seg oppdatert både på generell og fagspesifikk didaktikk og pedagogikk. Men for- og etterarbeid trenger en nærmere beskrivelse:

Omfanget og hva som inngår av oppgaver i for- og etterarbeid vil være avhengig av elevenes alder, tilpasningsbehov etc., men kort forklart er forarbeid å planlegge og forberede undervisningen. I dette ligger blant annet å sette opp mål og finne frem innhold og læringsaktiviteter til undervisningen og tilpasse denne ut fra elev-, fysiske, sosiale og egne forutsetninger, samt planlegge hvordan du skal gjennomføre god undervisvurdering. Etterarbeid dreier seg blant annet om vurdering og tilbakemelding på elevens arbeid samt sørge for tilstrekkelig dokumentasjon på dette, og å reflektere over undervisningen og i hvilken grad den la til rette for elevens læring. For- og etterarbeid vil kunne gjøres både i kortere og lengre tidsspenn, for eksempel før en undervisningsøkt, eller ved å lage en halvårsplan (Lyngsnes & Rismark, 2014).

Tre respondenter skrev i padlet'en at lærere i institusjonsskolene har mindre behov for tid til etterarbeid enn i «normalskolen», to respondenter viste til at det er lavere rettebyrde, og to uttrykte at det generelt er mindre for- og etterarbeid. Dette er argumenter som kan tale for å øke PA, men i gruppeintervjuet ble dette bildet nyansert. En av respondentene sa det slik:

Våre lærere har mye forarbeid, alt fra rigging av klasserom til å innhente informasjon fra hjemskoler og mye planlegging, - i hvert fall knyttet til disse planlagte oppholdene. For de som jobber med elever fra barneverninstitusjoner så blir det mye planlegging fra

dag til dag, for ting endrer seg hele tiden, både i forhold til oppmøte, men også i forhold til hvilken stemning ungdommene kommer med.

Videre, så kom intervjudeltageren inn på at man må bruke tid på å gjøre vurderinger rundt risiko og sikkerhet, og oppsummerte med at: «... det planlegges mye, men jeg ser at det kanskje er mindre etterarbeid hvis man tenker på vurderinger og den type ting som det brukes mye tid på i ordinær skole». En av de andre deltagerne i intervjugruppa sa følgende:

Omfanget av for- og etterarbeid til lærers undervisning varierer jo. Noen ganger så er det jo minimalt med både for- og etterarbeid, fordi elevene kommer inn på et opphold, og det er ganske definert hva de skal gjøre. De har med seg en plan, de fungerer greit i skolesituasjonen, sånn at de jobber med hjemskolens planer og oppgaver herfra. Lærerne blir mer en slags veileder, og det er fint lite som skal skrives i en elevrapport til slutt, fordi hjemskolen har fått det de trenger av elevarbeid underveis.

Samme intervjudeltaker ser også det andre bildet:

Andre ganger så er det jo veldig kompliserte saker som krever spesielt mye etterarbeid, kanskje særlig hvis de har vært over lengre tid. Overføringsmøter - det er jo ikke undervisningstid, men det sier jo litt om hva som er noe av det spesielle i vårt skoleslag – går jo av den store potten som vi kaller undervisning, for og etterarbeid og møtetid.

Kompliserte saker i denne konteksten vil for eksempel kunne være knyttet til elevens helsesituasjon og behovet for tilpasninger og tilrettelegginger både underveis, men også etter oppholdet, når eleven skal tilbake til sin hjemskole. Her blir nettopp overføringsmøtet som respondenten viser til, viktig. Tar vi HR-brillene på ser vi at institusjonsskolelærerens pedagogiske og didaktiske spisskompetanse er en ressurs og en kilde for at overføringen tilbake til hjemskolen skal bli så bra som mulig.

En tredje intervjudeltaker hadde et annet perspektiv og viste til at rapportskrivning ikke defineres som etterarbeid til undervisning og dermed ikke naturlig ligger i det arbeidet som skal gjøres i PA. Det må med andre ord gjøres i den tiden som læreren disponerer selv.

Oppsummert viser mine resultater at både omfang og innhold av arbeidsoppgaver utenom undervisning varierer. Disse arbeidsoppgavene ligger både i og utenom PA og omhandler samarbeid i ulike profesjonsfellesskap, faglig ajourføring og for- og etterarbeid til undervisning. Når det gjelder sistnevnte finner vi en betydelig variasjon i omfang og innhold styrt av ulike faktorer som elevenes alder og tilpasningsbehov, lengden på oppholdet, hva eleven har med seg av planer og opplegg fra hjemskolen og så videre. Vi finner også at risikovurderinger, overføringsmøter og rapportskriving er eksempler på arbeidsoppgaver utenom undervisning som viser noe av egenarten til institusjonsskolene, selv om dette i noen grad vil finnes igjen også i ordinær skole.

5.1.3 Argumenter for å øke planfestet arbeidstid

I spørreundersøkelsen kom det frem at så å si samtlige mente at en økning av PA ville kunne gi mer tid til utviklingsarbeid og samarbeid. En respondent beskrev hva dette kunne føre til:

Mer tid til samarbeid internt og med institusjonen [vil] skape mer rom og fleksibilitet til å finne tid til det viktige samarbeidet i laget rundt barnet. Det vil også ... [gjøre] at lærerne er mer tilgjengelige i vanlig arbeidstid til møter med ulike instanser.

En annen respondent skrev dette:

[Det er] behov for tid til å bygge felles forståelse for elevenes behov faglig og sosialt, [og det er] behov for tid til tett samarbeid med andre instanser og være tilgjengelig for kollegaer ... for [å kunne gi] støtte, veiledning og debrief.

Hen kom også inn på at det kunne bidra til å styrke bemanningen, og at det ville kunne gi mer tid til å planlegge og evaluere undervisning i fellesskap, hver dag. Det at lærerne er tilgjengelige i vanlig arbeidstid for å kunne gjennomføre møter med ulike instanser ble også tatt opp i fokusgruppa:

Det blir veldig stramt å få til alt samarbeidet både internt som egen skole, men også med behandlere og miljøterapeuter. De har minst 3 - 4 møter i uka med eksterne samarbeidspartnere, - og kun 2 interne møter, men i sum så blir det jo mye. Men jeg rår jo ikke over de andre møtene og det har vi brukt som argument på å øke arbeidsplanfestet tid fordi det er såpass tett og omfattende arbeid med behandlere særlig innenfor psykiatrien.

Resultatene så langt viser at det er behov for mer tid til samarbeid. Argumentene for det er at dette kan gi positive gevinster som at lærerne bedre kan møte elevenes behov, gi mer støtte og veiledning til hverandre, og nok tid til å møte andre instanser. Men et annet perspektiv er at dette kanskje kan påvirke lærernes opplevelse av det Creagh et. al. beskriver som «workload, work intensification and time poverty» (Creagh et al., 2023, s. 2-4) Deres metaforskning viser at lærere over hele verden opplever en økning i arbeidsmengde – at flere oppgaver skal løses innenfor en angitt periode. Arbeidet oppleves også mer kompleks og krevende, og denne økningen i arbeidsmengde og –intensitet skaper en følelse av for lite tid til å utføre alle oppgavene godt nok. Et interessant spørsmål er hvorvidt en økning i PA vil redusere arbeidsintensiteten fordi lærerne da vil få mer tid til å gjøre de arbeidsoppgaver som kreves løst sammen med andre. Vangrieken et al. (2015, s. 27) har gjennom sin forskning vist at det er en sammenheng mellom velfungerende PLF og en opplevelse av lavere arbeidsbelastning, noe som tilsier at dette også kan påvirke opplevd arbeidsintensitet. Konsekvensen er imidlertid mindre tid til å løse individuelle arbeidsoppgaver, så en forutsetning er at mer samarbeid bidrar til at den totale arbeidsmengden er stabil eller reduseres.

5.1.4 Argumenter for å redusere planfestet arbeidstid

Det store flertall av skolelederne som svarte på padlet'en fant ikke argumenter for å redusere planfestet tid. Rektor har styringsrett over den planfestede tida til lærerne, og som Eriksen (2018, s. 231) skriver så har arbeidsgiver behov for fleksibilitet fra arbeidstaker. Dermed er det heller ikke så lett å gi fra seg denne tida. De funn jeg har viser at lærerne i institusjonsskoler er svært fleksible ved å for eksempel flytte rundt på undervisningstimer, men samtidig gir skolelederne likevel et generelt uttrykk for at de ønsker at lærerne er mer til stede på skolen.

Noe av årsaken til dette kan ligge i at skolelederne opplever at behovet for å løse skolens oppdrag må løses kollektivt, av et kollegium som samarbeider og løfter i lag.

Det var likevel noen som i padlet'en pekte på muligheten for at lærerne ville oppleve økt tillit og dermed ville ta mer ansvar for samarbeid på eget initiativ dersom PA ble redusert:

«Ved å redusere planfestet arbeidstid kan man åpne for fleksible løsninger der lærere kan oppleve mer styring over egen hverdag og eget arbeidsliv. Det kan argumenteres med at økt eierskap fører til økt ansvarsfølelse og høyere kvalitet». Dette er perspektiver vi finner igjen i HR-ramma der medvirkning, anerkjennelse og respekt, og tillit til autonome medarbeidere er sentrale momenter. En annen deltaker i spørreundersøkelsen påpekte at en reduksjon i PA vil gi en større fleksibilitet for lærerne for hvor og når jobben skal gjøres.

Og kanskje er det slik at dersom lærer opplever økt eierskap gjennom mer styring over egen hverdag og eget arbeidsliv så vil det føre til økt ansvarsfølelse og høyere kvalitet på det arbeidet som skal gjøres. Større fleksibilitet pga. lavere PA vil nok også kunne oppfattes som et gode og et rekrutteringsargument, og i et arbeidsmarked hvor skolene slåss om å få kvalifiserte lærere så er det kanskje ikke uklokt å vurdere om lavere PA kan bidra til at man blir mer attraktiv som arbeidsgiver. Dette må likevel veies opp mot det relativt omfattende behovet for koordinering og informasjon rundt enkeltelever, og det forholdet at kollektivt orienterte skoler kan gi positive gevinster både på elevresultater (Hargreaves & O'Connor, 2017; Dahl, 2004; Vangrieken et al., 2015) og arbeidsbelastning for lærer (Dahl, 2004; Vangrieken et al., 2015). Men den teknologiske utviklingen med mulighet for møter over Teams og bruk av hjemmekontor vil kanskje svare på noen av de mulige negative konsekvenser av lavere PA. I hvilken grad lærerne vil få til å møtes utenom PA er jeg usikker på, blant annet fordi livssituasjonen vil være forskjellig om du er i en småbarnsfamilie eller er i slutfasen av et yrkesliv. Dette er like fullt en tematikk det går an å se nærmere på. Det er likevel ett forhold som det er vanskelig å komme bort fra, og det er at lærers fleksibilitet der hen flytter rundt på egen undervisningstid til det beste for sine elever krever fysisk tilstedeværelse.

5.1.5 Oppsummert om planfestet arbeidstid

Mine data viser at gjennomsnittlig PA er 1247, altså et sted mellom det som er normalen i ungdomsskole og barneskole, men det er stor spredning i omfanget av PA. Årsaken til denne spredningen er dels kulturelt betinget, dels styrt av hvilket trinn hovedvekten av elevene

tilhører, og dels om man er organisert som eller under en videregående skole. Flere skoleledere gir uttrykk for at de ønsker seg en høyere PA, men jeg har ikke data som forteller om skolelederne som gir uttrykk for dette jobber på skoler med lav PA eller ikke. Noe av begrunnelsen for å ønske høyere PA ligger i at det kan gi større mulighet for samarbeid. De sterkeste argumentene for høy, og kanskje en økning, i PA er det relativt sett store omfanget og behovet for samarbeidstid/møtetid, og en egen særavtale for skoleslaget har vært løftet frem som en mulig løsning for å få dette til. Hvordan man organiserer samarbeidstida, hva slags innhold man legger i det, og hvilke forutsetninger som må ligge til grunn kommer jeg nærmere inn på i underkapitlet om profesjonssamarbeid.

5.2 Årsrammer for undervisning

i tabellen under vises hvordan ÅU i ordinær skole ser slik ut. Her er lagt til grunn 45 minutters undervisningsøkter (60 minuttersøkter vises i parentes):

Tabell 5, årsrammer for undervisning i grunn- og videregående skole

	gjennomsnitt	spenn	snitt per uke, 45 og 60 min økt
barnetrinn	988 (741 a 60min)	988	26 t/u (19,5 t/u)
ungdomstrinn	872 (654 a 60 min)	808 - 948	23 t/u (17,2 t/u)
VGS fellesfag	758* (568 a 60 min)	661 - 847	20 t/u (15 t/u)

* Her er lagt til grunn antall elever 1-15, Laveste ÅU er i matte i studspes vg2, og norsk på stud.spes. vg2/vg3

I institusjonsskolene ser det slik ut:

Tabell 6, årsrammer i institusjonsskolene

	ant.		gjennomsnitt	org. under vgs/vgs	de andre/selvstendige	
					snitt	spenn
alle	32		872*	842	882	748 - 988
BUP-skoler	8	ÅU	905*	889* / sfs	937	810 - 988
Sykehuskoler	8	ÅU	910	799	947	750 - 988
SMI-skoler	8	ÅU	848**		848	748 - 933
MI-skoler	5	ÅU	846	860	836	798 - 885
VG-skoler for BUP/ VPR	3	ÅU	sfs/709 flat	sfs/709 flat		

Merknad: om lag 1/3 av skolene har reduksjon i undervisningstid for Kontaktlærerfunksjon.

* 3 BUP-skoler følger sfs 2213

** 5 skoler har lavere ÅU for vgs-avd./-elever. To følger sfs, mens 3 har fremforhandlet flat leseplikt uavhengig av fag og trinn.

Det er påfallende store ulikheter i ÅU, og det er ulik praksis. Noen følger sfs2213 i sin helhet, men det gjelder først og fremst de skolene/avdelingene der man bare har VGS-elever, og da gjerne over lengre tid, typisk ett skoleår. Noen har flat leseplikt uavhengig av trinn og fag, noen har fremforhandlet flat leseplikt når undervisningen er for elever i grunnskolen, men reduserer årsramme eller følger sfs2213 når de har vgs-elever.

Vi finner likevel igjen noen av de samme tendensene som for PA, at skoler eller skoleavdelinger som er organisert under en VGS, eller som er en VGS, har lavere ÅU enn selvstendige skoler/skoler som er organisert på annen måte. De selvstendige BUP-skolene og sykehuskolene ligger relativt tett opp mot den ÅU som man finner i barneskolen, om lag 25 timer (a 45 min) i uka (mot 26 timer i uka i barneskolen), mens de selvstendige SMI- og MI-skolene ligger nært det som er gjennomsnittlig ÅU på ungdomstrinnet, om lag en halv til en undervisningsøkt (a 45 min) mindre i uka.

Med ståsted i den symbolske fortolkningsramma kom det i intervjugruppa frem at noe av årsaken til de store variasjonene i ÅU mellom skolene kunne forklares gjennom kultur og tradisjon. De ulike skolene har stort sett lagt seg på en leseplikt som speiler leseplikten i normalskolen for den aldersgruppa man har flest av, og ofte sammenfaller dette med hva som tradisjonelt har utgjort største del av elevgruppa.

5.2.1 Argumenter for å øke eller redusere årsramma?

På spørsmål om det er momenter eller argumenter som taler for å øke ÅU kom skolelederne i padlet'en inn på bl.a. følgende som har med strukturelle forhold å gjøre: To av svarene gikk ut på at ved å øke ÅU ville man få et tydeligere fokus på at institusjonsskolenes mandat er undervisning. Det er et interessant perspektiv, og kanskje vil man få en slik effekt, men økes ÅU vil rommet for samarbeidstid gå ned med mindre også PA økes, og mine funn tyder på at behovet for samarbeidstid er stort. Dermed er det usikkert om man i realiteten ville oppnå en positiv effekt totalt sett. Tre respondenter mente at ÅU kunne økes siden lærerne har få elever og mye 1 til 1 undervisning. Dette ble ikke forklart eller utdypet, men det kan være at dette henger sammen med det syv andre respondenter påpekte, og som gikk ut på at lærerne i institusjonsskolene har mindre for- og/eller etterarbeid. Det finnes en logikk i at lite for- og etterarbeid legitimerer en høy(ere) ÅU, men som vi har sett så nyanseres bildet av omfang for-

og etterarbeid i intervjugruppa. Premisset om at få elever betyr mindre for- og etterarbeid er altså ikke noe vi automatisk kan konkludere med.

I intervjugruppa kom det likevel frem en del momenter som taler for at omfanget av for- og etterarbeidet i institusjonsskolene kan være mindre enn det man finner i ordinær skole:

De som i all hovedsak jobber med grunnskoleelever underviser mye færre timer enn det de gjør i ordinær skole. Det er flere ting de ikke har som lærer i ordinær skole har. De har ikke foreldremøter på kvelden. De har ikke mange elev- eller foreldresamtaler, de har ikke alvorlige §9a saker som sluker tiden deres. De har ikke vurderingsarbeid som de sitter med i helger og kvelder for å bli ferdige med. Samtidig så anerkjenner jeg den belastningen det er å jobbe med syke barn og sårbare barn og unge, og det er krevende å sitte en til en eller en liten gruppe. Det utfordrer deg på det didaktiske og metodiske og slik. Men oppsummert så er det faktisk ganske mange oppgaver de ikke gjør som lærere i ordinær skole gjør.

Her er intervjudeltageren inne på omfang og typer av arbeidsoppgaver som hører til den strukturelle forståelsesramma. Tar vi HR-perspektivet kommer det frem et annet forhold som 8 respondenter skrev om i padlet'en. De fremhevet at en økning i ÅU ville gi et bedre tilbud til elevene. Dette ble bl.a. forklart slik:

En utvidet årsramme for undervisning vil gjøre det mulig å drive mer tilpasset undervisning ved hjelp av økt lærertetthet. Mange ungdommer trenger trygging og støtte for å kunne fungere i et fellesskap. Dette krever gjerne flere lærere tilgjengelig for undervisning (som ikke nødvendigvis krever for og etterarbeid) og slik kan [det] øke vår pedagogiske fleksibilitet og graden av tilrettelegging og tilpasning.

Her er vi ved noe av kjernen i HR-ramma, hvor lærerne betraktes som en ressurs, og en støtte for hverandre og sine elever.

Et flertall av de som svarte på padlet'en så ingen momenter eller argumenter for å redusere ÅU, men tre respondenter kom likevel opp med at det kunne gi bedre tid til elevoppfølging, fem mente det kunne gi mer tid til samarbeid og utviklingsarbeid og en skrev at det kunne gi mer

tid til for- og etterarbeid. Det å redusere ÅU vil øke rommet for individuell tid innenfor PA. Dette vil antagelig kunne skape mer rom for elevoppfølging (som ikke er undervisning) og møtetid med eksterne aktører, men det vil ikke gi mer kollektiv tid. Dette har med timeplanen å gjøre, at lærerne underviser om hverandre i løpet av skoledagen og i liten grad vil ha undervisningsfri samtidig.

Resultatene jeg så langt har presentert peker i all hovedsak i retning av at de legitimerer en økning av ÅU. De sterkeste argumentene for høy ÅU er at man som lærer forholder seg til svært få elever ad gangen sammenlignet med normalskolen og at man dermed har relativt lav rettebyrde. Samtidig finnes det faktorer som modifierer dette bildet, og det er bl.a. at lærerne gjerne kan ha relativt mye forarbeid til undervisning fordi de må holde seg oppdatert i mange ulike fag og på mange forskjellige nivå.

Som nevnt så vil en økning av ÅU føre til at rommet for samarbeidstid reduseres med mindre også PA økes. Som Irgens (2010) viste, så er det viktig å finne den rette balansen mellom det kollektive og det individuelle arbeidet, og det må være tid nok også til nødvendig individuelt arbeid innenfor PA.

I alle skandinaviske land oppleves problemer med sammenhengen mellom lærernes tid og deres oppgaver (Christensen, 2019a), og det gjenspeiles også i norske institusjonsskoler. Selv om lærerne her i gjennomsnitt disponerer drøyt 10 timer i uka selv, så viser innspill fra intervjugruppa til behovet for dialog omkring arbeidsoppgaver og tidsbruk. Hvor mye tid trengs individuelt og til samarbeid, hva må gjøres innenfor PA, og hva ligger til den ikke planfestede arbeidstiden er eksempler på spørsmål som kan drøftes.

5.3 Tillit, autonomi og kontroll

Ut fra et HR-perspektiv kan det se ut som om en av forutsetningene for å drifte en kompleks organisasjon som en institusjonsskole er, dreier seg om å skape tilstrekkelig grad av autonomi for lærerne innenfor noen relativt tydelige rammer som er definert av profesjonsfelleskapet selv. Det kan være krevende å finne en god balanse mellom å gi og vise tillit til lærerne på den ene siden, og graden av styring på den andre siden (Møller, 2020), og en av skolelederne sa det slik:

Når man har veldig stor grad av autonomi så kan jo dette være litt vanskelig å håndtere ut fra et lederperspektiv. Vi går jo ikke etter dem og kontrollerer, og innholdet i hva de har gjort ser vi jo i rapporten etterpå. Samtidig så er det vanskelig å få det til å fungere uten at lærerne har denne autonomien og samtidig da også tilliten fra oss.

Makt og tillit valgte jeg i teorikapitlet å plassere i en politisk forståelsesramme, men tillitsbegrepet, og da gjerne i en kontekst der autonomi og selvstendig arbeidsutførelse er viktig hører også naturlig til i HR-ramma (Bolman & Deal, 2014). Det å ha tillit til lærerne og anerkjenne betydningen av å ha selvstendige, autonome lærere kom også de andre i intervjugruppa inn på, og en av de så dette også ut ifra et rekrutteringsperspektiv:

For å beholde folk som bringer med seg sin erfaring fra normalskolen, som er selvstendige, som tar initiativ og er klare på å ta egne avgjørelser, så er det viktig at de føler at de har tillit til at de gjennomfører oppgavene. Vi bør vektlegge i vårt skoleslag at vi har tillit til at lærerne forvalter den ekstra tiden de kanskje har til rådighet på en god måte. Vi ser at de setter pris på muligheten til å gå i dybden på elevsaker, og vi må anerkjenne at det er et gode i seg selv.

En av gevinstene med å gi lærerne tillit og stor grad av autonomi kommer en tredje respondent inn på:

De kommer opp med gode løsninger uten at ledelsen trenger å peke på noen og si at du må gå inn i den timen, - det er litt dugnadsånd. Dilemmaet er jo at du som leder bør jo ha noe kontroll, men hvis ledelsen strammer kontrollen og blir litt «gjerrig» på tid og tidsbruk, så blir jo lærerne til slutt også gjerrige på tida, og det ønsker vi jo ikke. Det er jo sånn vi klarer å holde hjula i gang med disse variasjonene og toppene med løpende inntak og periodevis mye elever.

Her kommer betydningen og nødvendigheten av lærernes fleksibilitet tydelig til syne. Slik jeg oppfatter det er lærerne involvert i organisering og fordeling av timer og elever, og de har en stor grad av medvirkning. I følge Robinson (2014) kan dette bidra til å fremme relasjonen mellom leder og ansatte, og de tre sitatene foran tyder på at dette er viktig for å få hjulene til å gå rundt. Resultatene fra datainnsamlingen peker for øvrig i retning av at begrepet fleksibilitet

rører ved noe av kjernen i skoleslaget, men det kommer jeg nærmere inn på i underkapittel 5.4.4.

5.4 Interne og eksterne spenninger mellom kollegaer og profesjoner

I HR-rammen ligger det også en dimensjon som omhandler spenninger eller konflikter som kan oppstå mellom kollegaer på arbeidsplassen. (Hargreaves, 1996, Bolman & Deal, 2014) Dette kan skyldes handlings- og bruksteorier (Robinson, 2014) knyttet til for eksempel elev- eller læringssyn, og hva den enkelte vurderer som best for sine elever. Noen av disse spenningene kom til syne i diskusjonen i intervjugruppa.

5.4.1 Eneundervisning vs gruppeundervisning

Noen av utsagnene fra fokusgruppeintervjuet kan tyde på at det ligger noen spenninger i institusjonsskolene knyttet til synet på læring: «Det er en lang tradisjon - særlig i sykehusundervisningen - at det optimale for å utnytte både tiden og kompetansen de dagene eller ukene en elev er inne, så er det ideelle en til en». Men både en endring i læringssyn - det at læring skjer best i samspill med andre og et større fokus på at sosial læring i seg selv er verdifullt, gjør at man i større grad prøver å redusere omfanget av eneundervisning. En av de andre sa det slik: «Tradisjonen har vært at vi har undervisning alene, men nå prøver vi i større grad å få til grupper av undervisning».

En mulig årsaksforklaring på at dette er et spenningsfelt kan dreie seg om lærerens læringssyn. Dersom man står i en mer behavioristisk tradisjon ser man på læring mer som et resultat av ulike former for stimuli, gjerne i form av det læreren bringer til bordet. Læreren legger opp sin undervisning med mål om å overføre kunnskap. Dermed tar man i mindre grad hensyn til sosiale og kulturelle faktorer (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 53-56)

Men en ting er mulige ulike ståsteder når det gjelder læringssyn. Det er også andre faktorer som gjør det krevende å undervise flere elever samtidig. Ett er det utsagnet fra lærer som ble nevnt i intervjugruppa, at: «... elevene våre er så syke at det ikke er mulig [å gi de undervisning i gruppe]», men her ble det av samme respondent samtidig trukket frem at andre lærere får det

til med de samme elevene. En annen i fokusgruppa påpekte at det er individuelle forskjeller, men at det er viktig å anerkjenne og respektere det:

Så har vi åpenbart individuelle oppfatninger rundt det her. Hvor lenge skal man egentlig sitte alene i oppstart og så videre? Det blir nok aldri enighet om de vurderingene, men det er egentlig et profesjonelt skjønn fra hver enkelt som man har tillit til at de forvalter på en ok måte.

Og det er nok ikke like enkelt å undervise tre elever i matematikk samtidig når de er på 8., 9. og 10.trinn, og jobber med ulike ting i faget. I tillegg har elevene gjerne planer fra hjemskolen som man i større eller mindre grad må følge, og dette siste er et dilemma som lærerne i institusjonsskolene kan bli stående litt fast i. Og da tyr man kanskje til den enkleste løsningen som er individuell opplæring i fag, selv om man vet at dette i liten grad bidrar til elevens sosiale læring. Men som det også ble påpekt i gruppesamtalen:

Ingen av våre lærere kjenner elevene godt nok ved inntak til at de kan ekskludere de fra et læringsfellesskap, men det er selvsagt nyttige opplysninger for oss hvis en elev har hatt en tiltak og dette er det eneste som har fungert. men det i seg selv betyr ikke at vi skal fortsette i det sporet. Vi må jo prøve og hjelpe barna og ungdommene til å dele, prøve å delta i et læringsfellesskap. Det er jo virkeligheten, og det finnes ingen bedre arena å jobbe med det enn på en sykehus skole - i samarbeid med behandler.

Sosial læring er et sentralt begrep i K20 (Kunnskapsdepartementet, 2017), og i institusjonsskolene. Mange av elevene her er i risiko for å havne i utenforskap, og den sosiale dimensjonen i opplæringen blir derfor særlig viktig å prøve å tilrettelegge for. Utenforskap handler om manglende sosial tilknytning til samfunnet rundt, for eksempel at du ikke deltar i arbeidsliv eller tar utdanning. Det å mangle eller ha svært få sosiale relasjoner er ofte en del av dette (Tjora, 2024). Tverrfaglig undervisning og prosjekter på tvers av fag og klassetrinn kan åpne noen flere muligheter for sosial læring og det å være en del av et sosialt fellesskap. Dette krever at lærerne får tid nok til sammen planlegge og forberede undervisningen, og å finne en god balanse mellom drift og utvikling, og mellom det kollektive og individuelle arbeidet i skolen (Irgens, 2010). Et premiss for arbeid med kollektiv skoleutvikling generelt, og

tverrfaglig samarbeid spesielt, er lærernes læringssyn. Blossing og Ertesvåg (2011) peker på at enkelte skoler ikke får til utvikling siden de ansatte her har en forståelse av læring som en individuell prosess, og argumenterer for at man vil lykkes med skoleutvikling dersom de ansatte i stedet har en forståelse av læring som en sosial prosess. En forutsetning er altså at det store flertallet av lærere og ledelse i skolen har et sosiokulturelt læringssyn (Faldet et al., 2023).

5.4.2 Flat leseplikt = likhet?

En av deltagerne i intervjugruppa kom inn på et annet spenningsfelt, mellom lærere som har undervisning i praktisk-estetiske fag og lærere som har undervisning i de mer tradisjonelle teorifagene, og stiller spørsmålet: «Det er kanskje mer krevende å ha en time i matematikk med en som ikke vil ha det, enn å ta med en elev ut på tur?». Dette spørsmålet, og de problemstillingene som her reises er ikke av ny dato. Forslaget lesepliktutvalget (Birkelund, 1977) presenterte i 1977 er sammenfallende med den fordelingen som er mellom fagene i dag, snart 50 år etter. Dette er til tross for at de vurderingene som ligger bak utvalgets forslag ikke var basert på det de selv omtalte som «objektive målinger». «... [dette] innebærer at utvalget avstår fra å forsøke å finne absolutte mål for hvor mye tid for- og etterarbeidet i et bestemt fag gjennomsnittlig krever» (Birkelund, 1977, s. 28). I dagens tabell for ÅU finner vi for ungdomstrinnet at matematikk har en ÅU på 885, mens kroppsøving har den høyeste ÅU på 948. På VGS-nivå er skillet større: Kroppsøving har en ÅU på 847, mens matematikk har en ÅU på mellom 770 og 661 avhengig av trinn og elevantall. Legger man utelukkende dette skillet til grunn så kan det tenkes at en matematikklærer kjenner på et snev av urettferdighet dersom man i egen skole opererer med flat leseplikt, altså lik ÅU i disse to fagene.

At det kan være noen ulikheter i arbeidsbelastning i de ulike fagene og på hvilket nivå eleven er, kom også en av de andre intervjudeltagerne inn på. Her dreide det seg om at lærere som underviste på VGS- eller USK-trinn hadde mer fagfokus enn lærere som jobbet mer mot barnetrinnet der det å få til gode læringsgrupper ble gitt større oppmerksomhet. Det ble pekt på at noe av årsaken til dette er «... det fagansvaret som ligger i å gå opp til eksamen med elever i sitt fag». Samtidig så er det ofte slik at en lærer som underviser på dette nivået har færre elever å forholde seg til i løpet av et år enn det som ellers legges til grunn i normalskolen

I intervjugruppa kom det videre frem at flat leseplikt også var begrunnet i likhetsprinsippet: «Uavhengig om du jobber med småskoleelever eller ungdomsskoleelever, innenfor barnevern eller med videregående, så skal det være helt likt fordi at sånn skal det være i smi-skolen». Men dette var ikke bare enkelt å forholde seg til:

Det er veldig vanskelig å rokke ved den tanken at det er en forskjell på å ha fagansvaret og gå opp til eksamen med elever du har hatt et helt år og der du er kontaktlærer for disse, - enn det å ha gjesteelever inne på sykehuset i 2- 3 uker hvor de har en hjemskole, og en kontaktlærer der. At det skal være lik leseplikt og arbeidsplanfestet tid når de jobber så ulikt er ikke bare enkelt å forholde seg til.

En annen dimensjon som kan bidra til dette spenningsfeltet er at det er ulike kompetansekrav for å undervise i de forskjellige fagene, noe som ifølge Lie og Nielsen (2016) kan kobles til den status faget har. I 2015 ble det fastsatt i lov at kompetansekravet i fagene Norsk, Matematikk og Engelsk skulle være 30 studiepoeng på 1-7 trinn og 60 studiepoeng på 8-10 trinn, men det ble ikke stilt tilsvarende krav for de andre fagene. Dermed ble de andre fagene i praksis nedprioritert (Lie & Nielsen, 2016, s.8).

Er du lærer i praktisk-estetiske fag som kunst & håndverk, kroppsøving, mat & helse og lignende i en institusjonsskole med flat leseplikt så viser mine resultater at det kan ligge noen potensielle spenninger med de lærerne som underviser i de mer tradisjonelle teorifagene som matte, norsk og engelsk. Det gjelder både på grunn av fagenes status, og hvordan arbeidsbyrden i faget tradisjonelt har vært forstått, og gjenspeilet i ulike ÅU.

Samtidig så kom også et annet perspektiv frem i gruppediskusjonen:

Vi differensierer ikke på fag siden vi driver tverrfaglig, praktisk orientert undervisning. Vi har mye praktisk opplæring som er vektet høyt og som krever mye å etterleve. Så vi landet den flate lesepliktavtale på bakgrunn av hvordan vi ønsker å drive vår undervisning.

Her ser vi hvordan de tradisjonelle skillene mellom fagene viskes ut når de slås sammen i tverrfaglige, praktiske samarbeidsprosjekter. Med en slik praksis så ivaretar lærerne også den sosiale dimensjonen i undervisningen.

Det går an å hevde at det er mer krevende å undervise en umotivert elev i matematikk enn det er å ta en elev med ut på tur. Og kanskje er det enklere å ha en skapende økt i kunst & håndverk med en elev på 8. trinn enn å skulle undervise og forberede en VG3-elev frem mot norskeksamen. Når det historisk sett har vært et skille mellom teorifag og praktiske fag, og lavere leseplikt jo eldre elevene er, så finnes det nok argumenter som legitimerer at det bør være slik i institusjonsskolene også.

Når partene i mange av institusjonsskolene har kommet frem til at man likevel skal ha lik årsramme uavhengig av fag og trinn, så kan tanken bak være at arbeidsbyrden er relativt lik for alle lærere i institusjonsskolen, og mengden av for- og etterarbeid er ikke altfor ulik mellom lærerne. Kanskje er det også slik at det både stimulerer og speiler omfanget av tverrfaglig, praktisk orientert undervisning. Dermed er partene kommet til at dette er den mest rettferdige løsningen, og kanskje også den ordningen som er lettest å administrere.

5.4.3 Eksterne spenninger

En av intervjudeltagerne refererte til et utfordrende utsagn hen hadde møtt på: «behandlere har sagt at dette barnet bør ikke være sammen med noen andre i ... de 4 ukene det er innlagt». I gruppediskusjonen kom en av de andre inn på den utviklingen man kunne se spor av internt:

I profesjonsfellesskapet har vi snakket mye om dette med sosial læring, og der begynner det nå å komme en del røster fra personalet om hva slags forventninger vi skal ha til et barn når det kommer inn. Er det så sykt at det ikke kan møte andre barn, eller er det en selvfølge at hos oss så har vi grupper? «Selvsagt går dette barnet inn i denne gruppen. Det er det normale. Det er det friske. Sånn gjør vi det». Og der begynner det nå å skje en liten kulturendring, også litt fordi vi har satt et faglig fokus på det som vi tror har hjulpet oss. Men, vi møter jo noen behandlere som ikke synes at dette er en god ide fordi at dette barnet er jo såpass sykt at det bør ha undervisning alene.

Vi ser av utsagnene her at det kan oppstå spenninger i møte mellom behandler og pedagog. Hvis en lege eller psykolog uttaler at denne pasienten bør ha undervisning alene en periode av helsemessige grunner så skal det jo en del til for at du som lærer utfordrer dette. Da blir viktig at man i skolens profesjonsfelleskap har jobbet med pedagogisk læringssyn og har laget seg en pedagogisk og skolefaglig begrunnet argumentasjon og forklaringsmodell som kan være til støtte og hjelp i slike situasjoner. Sentralt her er jo at man har god dialog og godt samarbeid med helseavdelingene og behandlerne, og at man jevnlig drøfter denne tematikken. Som en av intervjudeltagerne sa.

[Vi hadde hatt] en lengre dialog med seksjonsledere og behandlere der vi forklarer at dette er jo pedagogens fremste oppgave – å avgjøre hva er den beste måten for dette barnet, ungdommen å lære på, samtidig som vi må utfordre de på det som er vanskelig.

Her ser vi at man løfter frem den kompetansen som ligger i skolens profesjonsfelleskap, og noe av det som blir viktig i rollen som skoleleder blir å støtte opp om, og være en konstruktiv samtalepartner i situasjoner der man opplever ekstern uenighet.

5.4.4 Fleksibilitet, uforutsigbarhet og særegenhet

5.4.4.1 Fleksibilitet som symbol

En av intervjudeltagerne kom med følgende utsagn: «Fleksibilitet er jo et interessant begrep. Det er vel ingen som går rundt og tenker at man ikke er fleksibel». En annen i gruppa sa det slik: «Vi har i vår praksis av arbeidstidsavtalen skrevet inn det med fleksibilitet, og det er jo en fleksibilitet som ledelsen opplever som reell», og fortalte at lærerne dekket opp for hverandre ved fravær slik at det i liten grad var behov for å hyre inn eksterne vikarer. Begrepet ble utdypet av en tredje respondent:

Hos oss så betyr det da at vi skal sette elevenes - merkelig å si det høyt ☺ - behov først, og at vi som skole er nødt til å innrette oss etter de endringene vi må gjøre for eksempel med ordinære ting som [time-]avtaler i helseavdelingen. [Eller at elevene] plutselig kommer litt seinere i uka fordi de har vært på permisjon hjemme. Da må vi områ oss på kort tid... Men det er rett og slett et prinsipp om at vi skal ikke bruke tid på å problematisere at vi må justere oss ut fra elevenes behov.

Respondenten forteller videre at noe av det som ligger i denne fleksibiliteten er at man flytter rundt på undervisningstimene ut fra elevens behov og tilstedeværelse, og så gjør man opp status sånn noenlunde jevnlig og ser om man kommer ut i balanse på antall undervisningstimer eller ikke. Et annet eksempel kom en annen i intervjugruppa inn på:

Er det få elever et sted, så går de inn i andre team andre avdelinger også, og det er jo et gode for skolen at man har den fleksibiliteten, så det skrives ikke timer hos oss ... Ved vårt skoleslag har vi jo ulike lokasjoner, og det utvikler seg ulike kulturer. I vår videregående avdeling, så er det en sterk «elevens beste fleksibilitet» [blant lærerne], og de er veldig fleksible. Stor dugnadsånd. Det er ingen som teller timer.

Mitt inntrykk – ut fra svarene i padlet'en og drøftingen i fokusgruppa - er at temaet ÅU ikke vekket det samme engasjement som temaet PA og omfanget av dette. Noe av årsaken til det kan kanskje være det vi får beskrevet over - at de fleste lærerne rundt om på skolene er svært fleksible når det gjelder hvordan de skal forholde seg til undervisningstimetallet. I den symbolske, kulturelle forståelsesramme kan dette, begrepet fleksibilitet, forstås som et symbol, og det kan se ut som om at et kjennetegn ved institusjonsskoler er lærernes fleksibilitet.

I institusjonsskolene kan man på enkelte avdelinger ha elever fra første til 13. trinn. Hvordan man bruker lærerne og organiserer dette vil være av betydning for elevene når det gjelder kvaliteten på undervisningen, men det har også betydning for omfanget av undervisning for den enkelte lærer. I vår kontekst kan dette for eksempel bety at man setter lærere som er gode på begynneropplæring til å undervise elever på småskoletrinnene, mens lærere med faglig fordypning og erfaring fra videregående skolenivå underviser elever på dette nivået. Dette er likevel bare ett av flere hensyn som ligger til grunn i forbindelse med elevfordelingen. Erfaring viser at lærerinvolvering og medvirkning er viktig i denne prosessen, for dersom leder har for stram styring og struktur på denne fordelingen kan det oppleves som at det blir for rigid, og man mister den fleksibiliteten fra lærerne som man er avhengig av for å få skolehverdagen til å gå opp. På den annen side vil en for løs styring og struktur (Bolman & Deal 2014 s.123) kunne bety at man stiller for få krav eller får skjevhet i arbeidsbyrden, fordi noen tar på seg mer undervisning og lettere sier ja til ulike utfordringer og caser.

Et eksempel på lærers fleksibilitet er at en lærer som er satt opp med 3 timer undervisning en dag fleksibelt flytter rundt på disse timene slik at det passer for elevene. Dette henger sammen med hva en av deltakerne i intervjugruppen sa: «De kommer opp med gode løsninger uten at ledelsen trenger å peke på noen og si at du må gå inn i den timen, det er litt dugnadsånd». Og videre: «Det er jo sånn vi klarer å holde hjula i gang med disse variasjonene og toppene med løpende inntak og periodevis mye elever»

Denne fleksibiliteten fra lærers side er institusjonsskolene helt avhengige av, samtidig kan det gi relativt lite forutsigbarhet for den enkelte lærer. En lærer som har mange elever og planlegger for full undervisningsdag kan oppleve at ingen av elevene kommer til undervisning den dagen, enten fordi de hadde avtaler med helsepersonell eller terapeuter, eller fordi formen var for dårlig, eller andre uforutsette hendelser. Dagen etter har den samme læreren bare en undervisningsøkt på sin plan, men da er alle elevene klar for undervisning – og da ligger det i ryggmargen på læreren at selvsagt går hen inn og underviser. Timene som falt bort i går blir dermed tatt igjen i dag, og da var ikke forarbeidet til gårsdagens undervisning forgjeves. Og som jeg var inne på i forrige kapittel om for- og etterarbeid, så nyanserte intervjugruppa utsagnene i padlet'en om at det er mindre for- og etterarbeid i institusjonsskolene. For eksempel kan omfanget av forarbeid variere mye, fra den læreren som mottar opplegg fra hjemskolen slik det ble kommentert i intervjugruppa i underkapittel 5.1.2., - til læreren som må forberede undervisning og holde seg oppdatert på læreplaner i sine fag som spenner over alle 13 trinn. Også omfanget av etterarbeid vil variere, fra læreren som setter standpunkt karakterer på vg3-nivå i sitt fag på sine elever, til tilfeller der alt eleven gjør sendes rett til hjemskolen. Et arbeid som ofte går igjen i institusjonsskolene er dokumentasjon og rapportskrivning, både knyttet til elevens læring og progresjon i de ulike fag, men kanskje også noe om hvilke tilrettelegginger eller tilpasninger som anbefales eller har fungert gitt elevens helsesituasjon.

Fleksibilitet er en viktig ferdighet for en lærer (Dahl, 2016). Dette underkapitlet viser at denne ferdigheten kanskje er enda viktigere når du jobber som lærer i en institusjonsskole. Slik det blir snakket om begrepet vil jeg mene at fleksibilitet er et kjennetegn på kulturen i institusjonsskolene, og dermed representerer et symbol (Bolman & Deal, 2014).

5.4.4.2 Skaper fleksibilitet og uforutsigbarhet spenninger?

Uforutsigbarheten i omfang av elever, hvilke fag de skal ha, hvilket alderstrinn de er på, hvordan helsesituasjonen påvirker skolegangen, etc., gjør at lærerne i perioder vil kunne ha mye elever, mye undervisning og generelt relativt høy arbeidsbelastning, mens man i andre perioder kan oppleve det stikk motsatte. Det å få til en jevn og rettferdig arbeidsmengde på alle til enhver tid er vanskelig, men ved en av skolene hadde man, etter initiativ fra lærerne selv, fått på plass et slags telleverk som viste hvor mye og når den enkelte hadde undervisning ilt uka. Dette var bl.a. motivert ut fra at man da lettere kunne spørre hverandre og lettere se hvem som hadde tid og mulighet til å ta undervisning. Intervjudeltageren mente at det kanskje også lå en tanke om at dette kunne bidra til større rettferdighet når det gjaldt fordeling av undervisningsøker og arbeidsbelastning.

Så er det likevel slik at det er mange ulike faktorer som spiller inn. Som jeg tidligere har vært inne på så har lærerne ulik kompetanse og ulik erfaring for hvilket nivå man underviser på. Hvilke fag man har undervisningskompetanse i vil selvsagt variere, og det er ikke alltid at lærernes kompetanse og erfaring matcher det undervisningsbehovet som elevene har. Dermed vil skolene kanskje ikke klare å utnytte alle lærerne og de ressursene hver enkelt besitter like godt hele tiden, og arbeidsmengden vil derfor kunne variere mellom de ansatte.

Det finnes ikke enkle svar og løsninger på dette, men det å ha lærere med bred fagkompetanse og som behersker å undervise på alle nivå er noe man bør tilstrebe både gjennom nytilsettinger og gjennom videreutdanning. Dagens lærerutdanning kan gi et godt utgangspunkt med faglig fordypning i flere fag og tilhørende masteroppgave (Antonsen et al., 2020), men skal du ha bred fagkompetanse og være kvalifisert for å undervise også på VG skole nivå så må det som oftest videreutdanning til. Likevel erfarer nok mange lærere både i grunnskole og institusjonsskole at man fra tid til annen må undervise i fag der de ikke har faglig fordypning. Det vil kunne kreve mye tid og energi å sette seg inn nye fag, og læreren vil risikere å erfare både faglig og didaktisk utilstrekkelighet (Antonsen et al., 2020, s. 117). I slike tilfeller vil det være behov for, og viktig med støtte både fra kollegaer, hjemskole og skolens ledelse.

5.4.4.3 Institusjonsskolenes særegenhet – en oppsummering

Når det snakkes om vårt skoleslag og vår identitet så skjer det ofte at man definerer seg selv som noe annet enn «normalskolen». Som en i intervjugruppa sa: «Noe av det som blir brukt som argument når man begynner å diskutere både planfestet tid og leseplikten er jo at vi er så annerledes. Vi er så spesielle». Hva som er spesielt varierer mellom skoler og avdelinger, men noe handler om elevgruppa:

Vi snakket om dette med psykisk belastning, at det er på en måte et gyldig argument at disse elevene er så syke at det medfører en ekstra psykisk belastning [for lærerne]. Selvsagt ser jeg det, og jeg anerkjenner det, ... Men dette har også ført til en type forklaringsmodell, en kultur på at ja, det er så spesielt her, ikke sant? Vi har det så tøft. Men disse går i ordinær skole også, så vi har problematisert dette litt, - At joda, vi er enige, men er vi egentlig så spesielle?

Det er likevel ikke til å komme bort i fra at så å si samtlige elever i institusjonsskolene har en sårbarhet eller noe med seg i bagasjen som gjør at de er i en særlig risiko for utenforskap. Det at man beskriver seg selv og sitt skoleslag med at «vi er så spesielle» har med kultur og identitet å gjøre, men underveis i forskningsarbeidet mitt har resultatene vist at det er noen særlige særpreg og kjennetegn ved skoleslaget som går igjen. Flat leseplikt, fleksibilitet og uforutsigbarhet representerer hver for seg et symbol som sier noe om institusjonsskolenes kultur (Bolman & Deal, 2014).

5.5 Legalt og legitimt

Hva og hvordan man disponerer arbeidstida vil av og til kanskje kunne være i ytterkanten av det som er institusjonsskolens mandat, gitt av skoleeier og de lover og regler skolen er rammet inn av. En av respondentene i intervjugruppa snakket om at de bruker ressurser på elevoverføringen tilbake til sin grunnskole. Lærerne er med på dette og ser på det som en del av sin jobb, og ut i fra et symbolsk, kulturelt perspektiv kan en vellykket tilbakeføring gi mening og opplevelse av suksess. Men hen stiller seg også spørsmålet om det er utenfor den rammen skoleeier har satt, eller sagt med andre ord, - om det er legalt, juridisk grunnlag for denne praksisen (Irgens 2012). I den politiske fortolkningsramma står du da som rektor – noe både Møller (2020) og Irgens (2012) var inne på - i spenningsfeltet mellom det legale og det legitime,

og mellom maktutøvelse og relasjon. Du utøver din autoritet på en legitim måte ved at du har lærernes aksept, og du utøver makt ved at du og lærerne spiller på samme lag – noe som igjen bidrar til å styrke den relasjonelle tilliten. Hvorvidt denne ressursbruken har et legalt grunnlag må drøftes i lys av en snever eller vid forståelse av institusjonsskolenes oppdrag. Den snevre forståelsen er at skolene skal gi opplæring bare til barn og unge som er lagt inn på institusjon, og i det øyeblikket de er ute av institusjonen så er oppdraget over. En videre forståelse av skolenes mandat og oppdrag tar inn over seg at dette er en særlig sårbar og utsatt elevgruppe som er i større risiko for å havne i utenforskap. Det å bidra til en god tilbakeføring til hjemskolen kan ta ned risikoen for dette, og ut ifra et større bilde – skolens samfunnsoppdrag – så kan det forsvares. I kjølvannet av ny opplæringslov og fullføringsreform er det blitt et enda viktigere politisk mål å motvirke utenforskap, noe som legitimerer at dette er innenfor Fylkeskommunens mandat og oppdrag.

I fokusgruppa kom deltakerne inn på flere andre aspekter som tilhører den politiske fortolkningsramma. En respondent refererte til en lærer som sa at «gruppeundervisning er ledelsens metode for å spare penger», og da kan man forstå dette som at man ved skolen utøver ledelse som baserer seg på et legalt grunnlag for autoritetsutøvelse, men som ikke blir akseptert av denne læreren (Irgens, 2012).. En annen kom inn på dilemmaet mellom lærers frihet og autonomi og leders behov for kontroll. Styring og kontroll er innenfor leders styringsrett, men for mye av dette vil - som tidligere nevnt - kunne skape motstand og mindre fleksibilitet hos lærerne. For mye kontroll, eller for mange avgjørelser som mangler nødvendig legitimitet i lærergruppa vil utfordre din autoritet. Et eksempel på denne balansegangen er det som en av deltakerne snakket om, at de i forhandlinger hadde lyktes å nedfelle fleksibilitet som prinsipp i lokal avtale. De hadde prioritert dette, og dermed ikke gått tungt inn i diskusjoner om PA og ÅU. Til gjengjeld hadde de blitt enige om et organisatorisk grep når det gjaldt plasseringen av den individuelle arbeidstida. Tidligere hadde den enkelte lærer kunnet legge ganske sterke føringer for når PA skulle ligge, noe som vanskeliggjorde samarbeid innenfor planfestet tid. I ny avtale var det nå nedfelt at alle er til stede fra 8.30 til 15.00.

I en organisasjon der det hersker en stor grad av tillit mellom partene så vil det kunne påvirke prosessene knyttet både til lokale forhandlinger, men også til mer generelle drøftinger rundt dette med planfestet arbeidstid og organisering av møtetid i positiv retning, og det kan vi se

spor av i disse forhandlingene. Forhandlinger der man kommer frem til enighet kan representere en form for medvirkning som igjen kan bidra til å styrke relasjonene mellom partene (Robinson, 2014, Sørhaug, 1996). Slik jeg oppfatter det, kom det også til syne en annen dimensjon her, og det er at du som rektor står i en evig forhandling med dine medarbeidere, der du til stadighet setter på spill din legitimitet og autoritet opp mot tillit og autonomi (Møller, 2020). Er den relasjonelle tilliten god, står du også sterkere som skoleleder og rektor.

5.6 Profesjonsfellesskap

Alle skolene som har rapportert tilbake på dette spørsmålet i epostene har beskrevet profesjonsfellesskap ved egen skole, men jeg erfarte at dette var et kompleks tema, og svarene jeg fikk ble også svært varierte. Alle møter kan beskrives som «professional collaboration» (Hargreaves, 2019), siden det var møter der ansatte i samme organisasjon og profesjon møttes for å samarbeide, men det var svært ulikt hva som var organisering og innhold i møtene. Det var for eksempel beskrivelser av møter – gjerne på avdelingsnivå - som mer var å regne som rene driftsmøter (Irgens, 2010) der det stort sett var fokus på å utveksle informasjon. Felles møtetid for hele skolen var gjerne i større grad utviklingsorienterte møter, og flere av skolene hadde satt av tid til eget faggruppe- eller fagutviklingsarbeid. Videre fikk jeg beskrevet avdelingsmøter som kunne romme både utviklings- og driftsdimensjonen, og mange svarte at de satt av tid til egne møter for å drøfte elevcase og så videre. I tillegg til dette kom egne, ofte daglige, rapportmøter som ofte kunne være rene informasjonsutvekslingsmøter mellom helseavdeling og skole, altså mellom profesjoner. Det var også egne møter mellom enkeltlærer/lærergrupper og behandler/behandlerteam som var i en fast møtестruktur. Ved siden av alt dette kommer det også mange møter utenom fast møtetid med f.eks. hjemskole, behandler, enkeltkollegaer etc. som tar av lærers planfestede tid.

Det var flere i intervjugruppa som satte ord på hva som inngår i de ulike møtene, og at det er behov for tid til å møtes var det liten tvil om: «Omfanget av behov for informasjon, koordinering, samarbeidsmøter er jo varierende, men det er stort. I dette ligger også behovet for å koordinere informasjon, og skriftliggjøre en del info uten at det bryter med personvernet». En annen i gruppa sa det slik: «Vi skriver logger. De har stort behov for muntlig samarbeid –

opplever jeg da – i de ulike teamene. De bruker mye tid på å både lære av hverandre og spørre hverandre og diskutere».

Datainnsamlingen fra epostene gir ikke en komplett oversikt over de ulike profesjonsfelleskapene og hvor mye tid som brukes til de forskjellige møtene rundt om på institusjonsskolene, men det jeg har i mine funn er et gjennomsnitt på fastlagt, organisert møtetid som er 5t 30 min. Ved første øyekast ser det mye ut, men ved nærmere ettertanke utgjør det i underkant av 13% av lærers ukentlige arbeidstid. Tatt i betraktning hvor viktig mange mener at det er med samarbeidstid så er det kanskje ikke så mye likevel.

Ved en av skolene hadde man gjennomført en prosess der lærerne hadde kommet med sitt forslag på hvordan en arbeidsuke kunne se ut: «Det ble et helsikke til trykk på tid, selv med 33 timer. Det var deres egne ønsker om utviklingstid, samarbeidstid, rapporttid morgen og ettermiddag. Så summen ble ganske så stor, og trøkket på tid var høyt».

Som Irgens viser i utviklingshjulet (2010), så er det viktig å få til en god balanse mellom drift og utvikling. En side av dette er den koordinering, informasjon og samarbeid det er behov for som går under kollektive driftsoppgaver, og som mine resultater viser går mye av møtetiden til dette. En annen dimensjon i utviklingshjulet er det pedagogiske utviklingsarbeidet som dreier seg om kollektiv utvikling. En av intervjudeltagerne beskrev hvordan dette så ut i egen skole:

Faglig pedagogisk utvikling er en viktig del i vår skole. Vi har fast en dag i uka der vi jobber med utviklingsarbeid. Vi følger de samme planene som resten av fylkeskommunen og har de samme målene. Vi samarbeider med «dekomp» om grunnleggende ferdigheter eller vi driver med kompetanseheving innenfor kunstig intelligens. ..., Vi har også etablert en ressursutviklingsgruppe, - altså lærere som er med ledelsen i å planlegge og gjennomføre utviklingsarbeid – for å få en bedre forankring og at det skal oppleves mer relevant. Og jeg opplever, og får tilbakemeldinger på at det er et godt samarbeid rundt dette.

Respondenten uttrykker her at de er opptatt av sentrale prinsipper som vi finner i HR-ramma som blant annet involvering og «bottom up», altså at hva man skal bruke utviklingstiden på må

springe ut av et behov som lærerne selv har kjent på. Dette med involvering og medvirkning var noe som også var viktig også for de andre i intervjugruppa:

Så starter vi med en bolk med felles utvikling, og så har vi en periode hvor personalet jobber i 4 - 5 uker med de temaene de selv har valgt, som er områder de brenner litt ekstra for. Slik har vi rigget det faglige pedagogiske utviklingsarbeidet, både for å få til dette fellesskapet, for hele skolen, men også for at den enkelte skal få lov å dypdykke litt i det man er ekstra interessert i, for det har vært et sterkt ønske fra personalet.

En tredje respondent støtte opp om dette perspektivet – at utviklingsarbeidet baserer seg på hva lærerne selv ønsker og ser behov for:

Når det gjelder utviklingsarbeid har vi måttet tenkt litt annerledes, veldig mye mindre topdown enn det som har vært tidligere. Vi har nå en mer pragmatisk og lærerstyrt utvikling med mer påvirkning og mye mer fokusert på det som lærerne er opptatt av, og hvilken retning de ønsker.

Denne respondenten ser at utviklingsarbeidet får en annen forankring i kollegiet når det kommer fra lærerne selv. Dersom det kommer utenfra/ovenfra – f.eks. at man skal jobbe med vurdering – så tar det: «... veldig mye lenger tid å få forankret dette godt i profesjonsfellesskapet, og det må jobbes mye med å skape en felles forståelse og et felles behov». Dette hen er inne på her krever etter mitt syn også litt ulike lederstrategier. Som skoleleder må vi forholde oss til ulike styringsdokumenter utenfra og som det forventes at vi skal implementere i egen skole. Da kan det være hensiktsmessig å hente elementer fra læringssentrert ledelse og blant annet kommunisere klare mål og forventninger. En annen form for ledelse er transformasjonsledelse som har sin opprinnelse i demokratiske ledelsesformer der man bygger kultur for samarbeid og lager strukturer for involvering og medbestemmelse. (Brandmo & Aas, 2017) Når initiativ til utviklingsarbeidet kommer fra lærerne selv er dette ofte en mer velegnet strategi.

I underkapitlet om planfestet arbeidstid fremkom det relativt tydelig at skolelederne hadde både ønske og behov for mer tid til samarbeid. Det er likevel ikke så enkelt. Dersom man skulle øke PA må en av hensiktene være at det vil føre til bedre kvalitet på møtene. Forutsetningen for å få til dette er at man blant annet følger prinsippene for lærende og kunnskapsutviklende møter

slik beskrevet av Roald (2012). I tillegg bør man følge prinsippene som ligger til grunn for profesjonelle læringsfellesskap. Verdier og prinsipper her er blant annet respekt, altså at møtedeltakerne respekterer hverandre og hverandres synspunkter og meninger, det er gyldighet, det vil si at man gjennom dialogen prøver å maksimere gyldigheten av påstander og utsagn. Og det er forpliktelse, det vil si at møtedeltakerne forplikter seg til å gjøre det man har blitt enige om i møtet (Robinson, 2014). Alle som har deltatt i et profesjonsfellesskap vet at det ikke nødvendigvis er like enkelt å følge alle disse prinsipper og verdier i det daglige, og et av hovedfunnene til Eigeland (2020) var at «... rådende organisasjonskultur og ledelse har mer betydning enn formelt sett bunden versus ubunden arbeidstid». Det betyr at der er flere faktorer enn omfanget av PA som har betydning for å få skolehverdagen til å gå rundt.

Men – klarer man nå å lykkes med alt dette så vil kvaliteten på det man gjør, for eksempel undervisningen, kunne påvirke elevresultater i positiv retning (Hargreaves & O'Connor, 2017; Dahl, 2004; Vangrieken et al. 2015), men det har også vist seg at man kan få gevinster som økt individuell autonomi (Dahl, 2004) og redusert arbeidsbelastning (Dahl, 2004; Vangrieken et al. 2015). En utfordring som ligger i dette er at man må klare både å synliggjøre og å skape en faktisk opplevelse av at mer tid sammen gir positive effekter både for elevene og den enkelte ansatte, noe en av respondentene i intervjuet gir uttrykk for:

Vi som ledere må skape et sug etter tid. Hvis det tradisjonelt de siste 20 årene har gått greit med dagens ramme, og man egentlig synes hverdagen funker fint, hvorfor skal man da øke planfestet tid når man likevel rekker det man skal gjøre? Da tenker jeg det er opp til oss, og selvfølgelig sammen med de ansatte at vi går gjennom og snakker om innhold i planfestet tid. Uten innhold så er det bare å skyte en lang pil etter å gjøre noe med utvidelse av den rammen.

En forutsetning for å skape dette «sug etter tid» eller ønske om mer samarbeidstid, er altså at skolene klarer å etterleve prinsipper for lærende møter og PLF. I tillegg må man gjøre organisatoriske grep som f.eks. å sørge for at de som skal samarbeide er til stede samtidig. Har du 5 lærere på en avdeling, men hver av disse begynner sent hver sin dag, og har «kort-dag» hver sin dag, så vil du i praksis sjelden eller aldri ha alle 5 til stede samtidig, noe som vanskeliggjør samarbeid. En av respondentene i intervjugruppa kom som tidligere nevnt inn på nettopp dette, at de hadde tatt organisatoriske grep og justert på lærers individuelle

arbeidstidsavtale slik at alle var til stede mellom 08.30 og 15.00, noe som bidro til at det ble enklere å få til samarbeid. Dette ble kommentert av en av de andre deltagerne - at de hadde fått til noe av det samme - men ikke like omfattende. Vi ser for øvrig at dette sammenfaller med ett av funnene til Nilssen (2020) - at lederne forsøker å utforme lærernes arbeidstid og –planer slik at det skapes rom for utviklingsarbeid.

5.6.1 Oppsummert om samarbeidstid

Omfanget av all møtetid er i gjennomsnitt 5 timer og 30 minutter hver uke. Mye av tiden går til kollektive driftsoppgaver, men det er og satt av tid til kollektiv utvikling. Det er likevel flere skoleledere som gir uttrykk for at det er behov for mer samarbeidstid. Dette illustreres gjennom at flere av utsagnene fra både padlet og fokusgruppe går i retning av at behovet for møtetid innenfor PA er stort. I fokusgruppeintervjuet kom det også frem at flere av skolene har gjennomført interne prosesser knyttet til organiseringen av PA, for å få til at de ansatte i større grad var på jobb til samme tid. Målet med dette var å få til mer samarbeidstid, men hvorvidt disse prosessene har gitt ønsket effekt har jeg – med unntak av ett utsagn - ikke resultater på.

Ut fra dataene jeg har innhentet via epost kan det se ut som om det er en liten sammenheng mellom omfang av PA og omfang av møter, altså jo lavere PA, desto mindre møter i organiserte profesjonsfellesskap. Det kan også se ut som om det er en liten sammenheng mellom ÅU og omfang av møter, jo lavere ÅU, dess mer møtetid.

Hvorvidt lærerne opplever det samme behovet for samarbeidstid sier mine data lite om. Lantto (2023) viste imidlertid i sin oppgave der hun så nærmere på en SMI-skole at lærerne ser det som viktig å delta i skoleutviklingsarbeid, og opplever at dette kan bidra til bedre kvalitet i arbeidet deres (Lantto, 2023, s. 65) . Ekspertutvalgets rapport peker i samme retning når det gjelder skoleutviklingsarbeid i felles møtetid:

Det var en allmenn positiv innstilling blant lærerne knyttet til det pedagogiske utviklingsarbeidet. Mange fortalte om ulike prosjekter, fokusområder og opplegg de hadde tatt del i gjennom fellestiden, ... der de også formulerte opplevd utbytte og faglig utvikling. (Dahl, 2016, 183-184)

Det var likevel en annen møtearena som opplevdes som mer avgjørende for skolehverdagen enn tid brukt på pedagogisk utviklingsarbeid: «Lærerne selv la særlig vekt på team og/eller trinntiden som en sentral arena for lærersamarbeid. Her ble det drøftet pedagogiske opplegg og prosjekter, diskusjon av elevsaker, og ikke minst alt det praktiske rundt skolehverdagen» (Dahl, 2016). Dette kjenner vi igjen i det som Irgens kaller kollektive driftsoppgaver (Irgens, 2010). Et hovedpoeng i denne sammenheng er likevel følgende: «Lærerne var enige om verdien av samarbeid, og både skoleledere og skoleeiere ga uttrykk for at de ønsket seg mer samarbeid enn det som er tilfellet i dag» (Dahl, 2016). Dette sammenfaller godt med det som kommer til uttrykk gjennom skoleledernes utsagn i min forskning.

Det jeg kan konkludere med ut fra dette er at det er stort behov for samarbeidstid, og det er travelt å få dette til innenfor planfestet arbeidstid.

5.7 Om å bruke modellen til Bolman & Deal

Det å bruke fortolkningsrammene til Bolman & Deal ga meg et verktøy for å analysere mine data med 4 ulike par briller på. Gjennom å bruke disse ulike perspektivene i analysen og bearbeidingen av dataene mine så jeg tydeligere - med ståsted i den strukturelle forståelsesramma - hvor viktig det er å ha gode rammer og nødvendige strukturer på plass i en kompleks organisasjon som en institusjonsskole kan være. Det kom også klart frem for meg at svært mye av skoleledernes praksis er knyttet til verdier og prinsipper som tilhører HR-dimensjonen. Den symbolske forståelsesramma ble viktigere for oppgaven enn jeg hadde forestilt meg, men ved hjelp av dette perspektivet fikk jeg synliggjort hva som er institusjonsskolenes kjennetegn og særpreg, noe som tilførte oppgaven en verdifull dimensjon. Ut fra mine resultater kan det se ut som om det i mindre grad er harde maktkamper og sterke konflikter om ressursfordeling i institusjonsskolene, men den politiske fortolkningsramma ga likevel en nyttig ramme for å belyse noen av de spenninger som kan oppstå i utøvelsen av ledelse i skolen.

6 Avslutning og implikasjoner

Her vil jeg gi svar på problemstillingene mine, si noe om praktiske implikasjoner på bakgrunn av mitt arbeid, og komme med forslag til videre forskning..

6.1 Hvilke variasjoner og begrunnelser finner vi i institusjonsskolene når det gjelder planfestet arbeidstid og årsrammer for undervisning?

Resultatene viser at det er noen forhold som særpreger institusjonsskolene, og som kan sies å være kjennetegn. Dette er mye samarbeidstid, lærernes fleksibilitet, skoledagens uforutsigbarhet, flat leseplikt, og at alle elever har noen utfordringer med seg i bagasjen.

Mine data viser at gjennomsnittlig PA er 1247, men det er stor spredning i omfanget av PA. ÅU varierer også betydelig fra skole til skole. Årsaken til denne spredningen er dels kulturelt betinget, dels styrt av hvilket trinn hovedvekten av elevene tilhører, og dels om man er organisert som eller under en videregående skole. Flere skoleledere gir uttrykk for at de ønsker seg en høyere PA, og noe av begrunnelsen for dette ligger i at det kan gi større mulighet for samarbeid. Omfanget av samarbeidstid i institusjonsskolene er høyt, med et gjennomsnitt på 5,5 timer i uka. Det er likevel flere skoleledere som gir uttrykk for at det er behov for mer samarbeidstid innenfor PA. Hvorvidt ønsket om høyere PA og mer samarbeidstid er sterkere på skoler som har lav PA og lite samarbeidstid sier ikke mine data noe om, men det kan være verdt å utforske dette nærmere.

Når det gjelder ÅU er det naturligvis store forskjeller i skoler der de følger sfs 2213 som styres av fag og trinn, men det mest interessante er at mange skoler har avtalt såkalt flat leseplikt. Mine resultater gir få svar på hvorfor det er slik, men noe av årsaken kan være at arbeidsbyrden er relativt lik for alle lærere i institusjonsskolen, og mengden av for- og etterarbeid er ikke altfor ulik mellom lærerne. Og da har man kanskje tenkt at dette er den mest rettferdige løsningen.

6.2 Hvilke spenningsforhold er særlig fremtredende i institusjonsskolene?

Omfanget av PA og ÅU utgjør selvsagt et særlig spenningsforhold i institusjonsskolene siden dette jevnlig er gjenstand for lokale forhandlinger. Resultater fra min forskning viser videre at innholdet i PA, hva som skal ligge av oppgaver i lærers selvstendige tid og omfang av for- og

etterarbeid kan utgjøre et spenningsforhold. Forholdet mellom lærers autonomi og leders styring er også et spenningsfelt der leders legitimitet og autoritet settes på prøve. Disse spenningsforholdene som jeg her har beskrevet hadde jeg forventet å finne igjen når jeg gjorde min forskning. I løpet av prosessen med å samle inn data og analysere disse dukket det imidlertid opp nye spenningsfelt som etter hvert utgjorde egne kategorier. En kategori omhandlet spenningen mellom eneundervisning vs gruppeundervisning der handlingsteorier knyttet til læringssyn var ett av perspektivene, mens en annen kategori handlet om flat leseplikt, og hvorvidt dette er rettfærdig eller ikke. I tillegg kom det frem at det kan være spenninger mellom lærerprofesjonen på den ene siden og behandler-profesjonen på den andre.

6.3 implikasjoner

Lokale forhandlinger om arbeidstid har vært et av temaene i denne oppgaven, og det er tatt til orde for at vi bør få en egen særavtale slik de har i Folkehøgskolen. Hvorvidt vi kommer dit er jeg usikker på – til det er dagens praktisering av særavtalen såpass sprikende at det vil være utfordrende å få arbeidstaker- og arbeidsgiverorganisasjonene til å bli enige om noen felles rammer. Vi er heller ikke så mange, verken i antall eller volum, men samtidig ville en særavtale som i større grad tok hensyn til institusjonsskolenes særpreg og egenart skapt helt andre rammer for de lokale forhandlingene. Noe som i den sammenheng bør utredes og gjerne også forskes på er årsakene til flat leseplikt ved mange av skolene, og hvordan dette oppleves av partene i dag.

Det finnes momenter og argumenter som taler for at både PA og ÅU i institusjonsskolene bør være høyere enn det man finner i ordinære skoler, men skolene er ulike, og det må fortsatt være rom for ulik praktisering av arbeidstidsavtalen. Gjennom mitt arbeid har det blitt avdekket flere forhold som gjerne kan utforskes nærmere. Ett av disse er hvorvidt en økning i PA vil redusere arbeidsintensiteten. Dette faller inn i det samme bildet som ble tegnet av Dahl (2016), at det finnes lite forskning som analyserer hvilken betydning omfanget av arbeidstid har. Forskning viser at velfungerende PLF kan gi lavere arbeidsbelastning, og det hadde vært interessant å forske på om en økning i PA ville gi en tilsvarende effekt.

Andre temaer som gjerne kan utforskes nærmere er omfang og innhold av arbeidsoppgaver utenom undervisning, og jeg skulle gjerne sett om ønsket og behovet for mer samarbeidstid er sterkere på skoler med lav PA sammenlignet med skoler som har høy PA.

Mine resultater viser at det er mye møtetid i skoleslaget, og at det er behov for det. Men samtidig som at det må legges til rette for et omfang av møtetid som ligger relativt betydelig over det man finner i ordinær skole så er det også viktig at tiden man har sammen i de ulike profesjonsfelleskapene er av god kvalitet. Et kjennetegn på dette er at de profesjonelle møtene mellom ansatte har elementer vi finner i PLF, der verdier som å øke gyldighet av informasjon, vise hverandre respekt og at man øker den indre forpliktelsen praktiseres og står sentralt.

En skoles kultur baserer seg på de holdninger og verdier man finner blant de ansatte, og like viktig som praktisering av arbeidstidsavtalen for å få til et godt samarbeid og et godt utviklingsarbeid er de holdninger og verdier som gjennomsyrrer skolen og de ansatte som jobber der. Jo mer felles verdisyn, jo mer felles læringsyn, jo mer felles elev- og menneskesyn – dess bedre vil sannsynligvis samarbeid og utvikling være. Dette vil være sentralt for ledelsen ved skolen å jobbe med, og minst like viktig som å forhandle om omfang av arbeidstid med organisasjonene.

Noe som er viktig for alle lærere, men som kanskje er særlig viktig for lærere i institusjonsskolen siden elevene er i en sårbar og utrygg situasjon, er relasjonelle ferdigheter (Dahl, 2016). Dette har ikke kommet opp som tema i min oppgave, men i videre forskning kan det være interessant å se nærmere på relasjonens betydning i institusjonsskolene.

Det er å håpe at min oppgave kan inspirere til at man kan få til gode diskusjoner om hva som særpreger institusjonsskolene, og få en ærlig debatt om hvilke oppgaver vi skal løse og hvilke behov vi ser at partene har. Profesjonsfelleskapene både ved den enkelte skole men gjerne også på tvers av skoler må gis tid og rom, og det må settes av nødvendig tid til både kollektive og individuelle drifts- og utviklingsoppgaver.

Referanseliste

- Antonsen, Y., Jakhelln, R. & Bjørndal, K. E. W. (2020). Nyutdannede grunnskolelæreres faglige fordypning og masteroppgave – relevant for skolen? *Nordisk Tidsskrift for Utdanning og Praksis = Nordic journal of education and practice*, 14(2), 103-121. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2209>
- Birkelund, S. (1977). Leseplikt for undervisningspersonalet i skolen. *NOU 1977:4*. (Norges offentlige utredninger (tidsskrift : trykt utg.))
- Blossing, U. & Ertesvåg, S. K. (2011). An individual learning belief and its impact on schools' improvement work – An Individual versus a Social Learning Perspective. *Education Inquiry*, 2(1), 153-171. <https://doi.org/10.3402/edui.v2i1.21970>
- Boeskens, L. & Nusche, D. (2021). Not enough hours in the day: Policies that shape teachers' use of time.
- Bolman, L. & Deal, T. (2014). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse : struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler* (5. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Bolstad, B. (2022, 30.09.). Er sviktende tillit mellom ulike parter det mest alvorlige ved lærerstreiken. <https://bbolstad.wordpress.com/2022/09/30/er-sviktende-tillit-mellom-ulike-parter-i-skolen-det-mest-alvorlige-ved-laererstreiken/>
- Brandmo, C. & Aas, M. (2017). Kapittel 3: Med skråblikk på ledelsesmodeller, i Aas, M. og Paulsen, JM (red). I *Ledelse i fremtidens skole*.
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. I H. e. a. Cooper (Red.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2* (s. 57-71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Christensen, P. (2019a). *Lærerkommissionsrapporten*. <https://www.folkeskolen.dk/files/archive/ /3/7/laererkommissionsrapporten.pdf>
- Christensen, P. (2019b). *Sammenligning af håndtering af lærernes arbejdstid i Norge, Sverige og Finland - hovedrapport*. <https://www.kl.dk/media/locpxtz5/bilag-7-laererkommissionens-nordiske-undersogelse.pdf>
- Creagh, S., Thompson, G., Mockler, N., Stacey, M. & Hogan, A. (2023). Workload, work intensification and time poverty for teachers and school leaders: a systematic research synthesis. *Educational Review*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2196607>
- Dahl, T. (2016). *Om lærerrollen : et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforl.
- Dahl, T., Klewe, L., Skov, P., Danmarks Pædagogiske, U. & Sintef. (2004). *Norsk skole i utvikling, men i ujevn takt : noen momenter fra evalueringen av kvalitetsutvikling i grunnskolen 2000-2003*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Di Padova, M., Pettoello-Mantovani, M., Giardino, I. & Dipace, A. (2024). Educational Continuity: The Importance of Expanding School Programs in Hospital Settings. *The Journal of Pediatrics*, 268. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2024.113958>
- Eigeland, C. (2020). *Hvilken betydning har arbeidstidsordningen på det faglige-kollegiale samarbeidet i skolen? : En sammenligning av to skoler med ulik praksis av SFS2213* [University of Agder].
- Emstad, A. B. & Birkeland, I. K. (2020). *Lærende ledelse : skolelederes rolle i å utvikle en profesjonell læringskultur*. Universitetsforlaget.
- Eriksen, B. (2018). *Rektors styringsrett* (2. utg. utg.). Gyldendal juridisk.
- Faldet, A.-C., Skrefsrud, T.-A. & Somby, H. M. (2023). *Læring i et Vygotsky-perspektiv : muligheter og konsekvenser for opplæringen*. Cappelen Damm akademisk.

- FLIS. (u.å., 30. september). *FLIS Norge - Forum for ledere i institusjonsskoler*.
<https://flisnorge.no/>
- Grønmo, S. (2024). Kvalitativ metode. I *Store norske leksikon*.
https://snl.no/kvalitativ_metode
- Hagemann, G. (1992). *Skolefolk : lærernes historie i Norge*. Ad notam Gyldendal.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur : læreryrkets forandring i en postmoderne tid* (K. M. Torbjørnsen, Overs.). Ad notam Gyldendal.
- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching*, 25(5), 603-621.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499>
- Hargreaves, A. & O'Connor, M. T. (2017). Cultures of professional collaboration: Their origins and opponents. *Journal of professional capital and community*, 2(2), 74-85.
- Hattie, J. (2003). Teachers Making a Difference: What is the Research Evidence? . *Australian Council for Educational Research*.
https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003
- Irgens, E. J. (2010). Rom for arbeid : lederen som konstruktør av den gode skole. I (s. 125-145). Tapir akademisk forl.
- Irgens, E. J. (2012). Profesjonalitet, samarbeid og læring. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 217-231). Tapir.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen : organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforl.
- Jelstad, J. (2021, 24.11.). Slik er historien om lærernes arbeidstid. *Utdanningsnytt*
<https://www.utdanningsnytt.no/arbeidstid-arbeidstidsavtale-ks/slik-er-historien-om-laerernes-arbeidstid/303443>
- KS. (2022). *Særavtale om arbeidstid i skolen (SFS 2213)* [Avtale mellom KS og lærerorganisasjonene i perioden 01.01.2022-2031.2012.2023].
<https://www.ks.no/globalassets/fagomrader/lonn-og-tariff/SFS-2213-01012022-31122023.pdf>
- KS. (2009). *Bidrar skolens arbeidsavtale til en bedre skole? Evaluering av lærernes arbeidstidsavtale opp mot avtalens intensjoner*. Kommunesektorens organisasjon. KS.
<https://www.ks.no/contentassets/1c323b49f4a44405b34c78ce22b41852/sluttrapport.pdf>
- KS. (2017). *FOU-prosjekt nr 154028 «Arbeidstidsavtalen for undervisningspersonalet – SFS2213*. Kommunesektorens organisasjon. KS.
<https://www.ks.no/contentassets/5e87a9bcd69f4c289dab1bde58376078/sluttrapport-arbeidstidsavtalen-for-undervisningspersonalet.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Kunnskapsdepartementet. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. .
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lantto, N. L. M. (2023). *Ta ansvar selv og føle at du er en del av det. '' En kvalitativ case-studie av lærerens opplevelser om deres rolle i skolens utviklingsarbeid på en sosial-medisinske institusjonsskole (SMI)* [University of Agder].

- Lillejord, S. (2015). Lærernes profesjonsutdanning. *Bedre skole* (trykt utg.), (3). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/larernes-profesjonsutdanning/>
- Lyngsnes, K. M. & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design : an interactive approach* (3rd edition. utg., Bd. 41). Sage.
- Møller, J. (2020). Fagfornyelsen - utfordringer og muligheter for skoleledere. *Bedre skole* (trykt utg.), 32(4). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/fagfornyelsen--utfordringer-og-muligheter-for-skoleledere/>
- Nilssen, L. A. (2020). *Å lede en gjeng med ledere» - bruken av lærernes arbeidstid i den videregående skolen* [The University of Bergen].
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring : når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Fagbokforl.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm akademisk.
- Roos, M. (2023). framhaldsskole. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/framhaldsskole>
- Roos, M. & Jarning, H. (2023). allmueskole. I *Store norske leksikon* <https://snl.no/allmueskole>
- Staksrud, E., Kolstad, I., Bang, K. J., Bomann-Larsen, L., Fretheim, K., Granaas, R. C., Harpviken, K. B., Haugen, H. Ø., Jakobsen, K. A. & Johnsen, R. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.
- Sørhaug, T. (1996). *Om ledelse : makt og tillit i moderne organisering*. Universitetsforl.
- Tjora, A. (2024). Utenforskap. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/utenforskap>
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave. utg.). Gyldendal.
- Utdanningsforbundet. (2016). *Et spørsmål om tid, Rapport fra undersøkelse om arbeidstid i skolen, rapport 1, 2016* (1/2016). Utdanningsforbundet. https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/rapporterutredninger/rapport_1.2016_et_sporsmal-om-tid.-rapport-fra-medlemsundersokelse-om-arbeidstid-i-skolen.pdf
- Utdanningsforbundet. (2021). *Et spørsmål om tid, Rapport fra undersøkelse om arbeidstid i skolen, rapport 3 2021* (3/2021). Utdanningsforbundet. https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/rapporterutredninger/rapport_03.2021_et_sporsmal_om_tid_del_2.pdf
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational research review*, 15, 17-40.
- Øyum, L., Fjørtoft, S. O., Letnes, M.-A., Dahl, T. & Caspersen, J. (2022). *Fagfornyelsen, profesjonsfelleskap og partssamarbeid* (2022:00963). SINTEF.
- Aas, M. (2022). Ledelse av profesjonelle læringsfelleskap i skolen. I M. o. P. Aas, J.M. (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 93-114). Fagbokforlaget.

Vedlegg 1 – informasjon om forskningsprosjektet

Om forskningsprosjektet

Lokale særavtaler – som grunnlag for profesjonelle læringsfelleskap, drift og utvikling i SMI-skolene

Formålet med forskningsprosjektet er å finne ut **Hvordan de lokale særavtalene påvirker kvalitet og organisering av skolenes profesjonsfelleskap**. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I min masteroppgave i utdanningsledelse ved UiT vil jeg undersøke hvordan institusjonsskolene¹ forholder seg til og praktiserer den sentrale forbundsvisse særavtalen – SFS2213, med fokus på omfang av planfestet arbeidstid (kap. 5.1.), og om årsrammen for undervisning (kap. 5.2.). Dette er en tematikk som med ujevne mellomrom har vært drøftet i forumet² og som er aktualisert etter at ny særavtale trådte i kraft 1.1.2022. Nå er det ikke lenger obligatorisk å forhandle om planfestet arbeidstid, men den kan gjøres om en av partene ønsker det.

Et perspektiv i min oppgave dreier seg om det profesjonsfaglige fellesskapet i vårt skoleslag. I ny SFS2213 er betydningen av profesjonsfelleskapet forsterket. Hva er dette i våre skoler, og hvordan kan man legge til rette for dette? Samtidig har man også føringer for en mer fleksibel praktisering av planfestet arbeidstid. Hvordan løser man dette i institusjonsskolene? Oppstår det utfordringer eller konflikter?

Målet med å sette denne tematikken på dagsorden er bl.a.:

1. å skaffe en oversikt over planfestet arbeidstid og årsrammer for undervisning blant skolene i FLIS
2. å få en forståelse av hvordan vi praktiserer særavtalen.
3. å få en oversikt, og drøfte (tids-)rammer og organisering av de ulike profesjonsfelleskapene ved skolene³

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT – Norges Arktiske universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å få et så fullstendig oversiktsbilde som mulig av hvordan FLIS' medlemsskoler praktiserer særavtalen og du har oversikt over arbeids- og undervisningstid og skolens profesjonsfelleskap.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltagelse i prosjektet innebærer å dele informasjon om planfestet arbeidstid og årsrammer for undervisning ved din skole og svare på noen spørsmål i en padlet. Noen av dere vil også få anledning til å delta i gruppeintervju der vi beskriver, reflekterer og drøfter rammer og organisering av de ulike profesjonsfelleskapene ved skolen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet, og du kan når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

¹ begrenset til Oppl-f §§13-2 og 13-3a, og til de som er medlem i FLIS

² Forum for ledere i institusjonsskoler, heretter FLIS

³ f.eks. fellesmøter, avdelingsmøter, faglagsmøter, tverrfaglig møter med helsepersonell/-avdelinger, annet som er organisert innenfor planfestet tid men som ikke er undervisning

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Ved innsamling per epost vil som oftest personopplysninger som epost-adresse, navn, ~~gyt~~ telefonnummer og rolle ligge i epost-signaturen, men vi vil i vår behandling av data kun registrere skoleinformasjon for at vi senere skal kunne kategorisere data – ikke personopplysninger. Eposten fra deg vil ligge på kryptert server til oppgaven er levert, og deretter slettes.

Svarene i ~~padlet~~ en og momenter fra diskusjonen i plenum eller gruppeintervju (jfr epost 3.6.24) vil ikke kunne knyttes til deg.

Øvrig:

- Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.
- Det er kun datainnsamler som kommer til å ha tilgang til rådata. Veileder kommer til å ha tilgang til anonymiserte data.
- Det legges stor vekt på sikkerhet. Datainnsamlingen og bruk av data vil skje i henhold til personvernregelverket.
- Deltagere vil ikke kunne kjennes igjen ved publikasjon.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 20.12.2024. Ett år etter prosjektslutt vil ~~gyt~~ epost og annen informasjon fra deg slettes. Dersom det foreligger annet datamateriale med dine personopplysninger vil dette anonymiseres. Ved prosjektslutt vil data bli oppbevart på kryptert server i ett kalenderår for å sikre etterprøvbarhet. Det er kun datainnsamler som kommer til å ha tilgang til disse dataene frem til de slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT – Norges arktiske Universitet har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- UiT- Norges arktiske universitet ved professor Yngve Antonsen, epost: yingve.antonsen@uit.no tlf 77660495.
- Vårt personvernombud: Annikken Steinbakk, epost: annikken.steinbakk@uit.no tlf 77646952

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Yngve Antonsen
Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Frode Hjort-Larsen
student

Samtykkeerklæring digitalt:

Klikk lenken her: nettskjema.no <https://nettskjema.no/a/412053>

Eller scan denne koden:



Samtykkeerklæring papir

(skriv ut, signer, scan og returner)

Jeg har mottatt og forstått skriftlig informasjon om prosjektet *Lokale særavtaler – som grunnlag for profesjonelle læringsfellesskap, drift og utvikling i SMI-skolene*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i dette forskningsprosjektet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 spørsmål spørreundersøkelse

:Padlet

Frode Hjort-Larsen + 34 • 8mo

Planfestet arbeidstid og årsrammer for undervisning i FLIS' medlemsskoler

1. Hva er momenter eller argumenter som taler for å øke planfestet arbeidstid?

2. Hva er momenter eller argumenter som taler for å øke årsramme for undervisning?

3. Hva kan være momenter eller argumenter for å redusere planfestet arbeidstid?

4. Hva kan være momenter eller argumenter for å redusere årsramma for undervisning?

Andre innspill eller kommentarer?

Vedlegg 3 – intervjuguide fokusgruppe

Intervjuguide – fokusgruppe

Lokale særavtaler – som grunnlag for profesjonelle læringsfelleskap, drift og utvikling i SMI-skolene

(info om samtykke, frivillig deltagelse)

navn, rolle og skole

innledning:

kort om mål og hensikt:

Som dere vet har jeg allerede innhentet data om planfestet arbeidstid og årsrammer for undervisning. Nå er planen å ta et steg videre og gå litt mer i dybden:

Målet med fokusgruppeintervjuet er å dele erfaringer og få mer kunnskap om hvordan lærernes arbeidstid kan påvirke skolenes profesjonsfelleskap.

Spørsmål til drøfting

1. (momenter/argumenter for å øke/ redusere planfestet tid)
2. (momenter/argumenter for å øke/ redusere leseplikten)
3. hva tror dere er årsaken til det store spriket i planfestet tid?
4. hva tror dere er årsaken til de store forskjellene i praktisering av leseplikt?
5. er det noen særlige forhold i SMI-skolene som dere mener bør vektlegges når partene skal forhandle om arbeidstid lokalt?

6. Et sentralt spørsmål i skolen handler om hvor mye av tiden som lærerne er på skolen som skal brukes individuelt, og hvor mye tid bør gå til samarbeid i ulike profesjonsfelleskap. Kan dere beskrive noen motsetningsforhold som kommer til syne når dere drøfter dette spørsmålet på din skole?

7. Mange skoler opplever at det kan bli diskusjoner rundt hvor mye av arbeidstida som skal eller må brukes til vanlige driftsoppgaver og hvor mye tid som skal brukes til utviklingsarbeid. Kan dere beskrive hvordan dere har opplevd dette ved egen skole?
 - a. Eksempler på driftsoppgaver er bl.a. undervisning og for- og etterarbeid til dette, samt informasjonsutveksling, koordineringsmøter, samarbeidsmøter og informasjonsmøter. I utviklingsarbeid ligger bl.a. faglig og pedagogisk utvikling og felles planlegging og evaluering. (Irgens,2010)
 - i. Hva tenker dere om omfang av for- og etterarbeid til lærers undervisning i egen skole sammenlignet med normalskolen
 - ii. Hva tenker dere om omfanget/behovet for info-, koordinerings- og samarbeidsmøter i egen skole
 - iii. Hva forstår dere med faglig og pedagogisk utvikling,
 - iv. Hva gjør lærerne på din skole når man har felles planlegging (og evaluering)

8. Har dere noen eksempler på uenighet eller konflikter mellom lærerne når det gjelder planfestet arbeidstid på skolen eller årsrammer for undervisning?

9. Styring og kontroll (over f.eks. arbeidstid, innhold i utviklingsarbeid etc) settes ofte opp som en motsetning til tillit (til at lærerne gjør jobben sin) og autonomi (lærerens frihet til selv å vurdere hva som er lurt å gjøre). Har dere noen eksempler fra egen skole der dette har kommet til syne?

10. annet dere vil kommentere?

Vedlegg 4 – vurdering fra Sikt



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
916382

Vurderingstype
Automatisk

Dato
16.10.2024

Tittel

Master i utdanningsledelse om rammer for drift og utvikling i SMI-skoler

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig

Yngve Antonsen

Student

Frode Hjort-Larsen

Prosjektperiode

15.03.2024 - 20.12.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 20.12.2024.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

