

Forord

Med dette foreligger delrapporten fra kartleggingen av prosjektet ”Tidsbruk og organisering i grunnskolen”. Denne delrapporten presenterer resultater fra kartleggingens kvalitative studier, med vekt på data innhentet i periodene november 2008 og februar 2009. Vi har her søkt å gi et bilde av hvordan rektor og lærere på et utvalg av caseskoler erfarer sin bruk av tid og organisering i skolehverdagen.

De kvalitative studiene er gjennomført av SINTEF Teknologi og samfunn, Avdeling for Innovasjon og virksomhetsutvikling sin gruppe for skole- og utdanningsforskning, i samarbeid med Senter for økonomisk forskning, på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Forskerteamet som har gjort de kvalitative studiene, har bestått av forskningssjef Thomas Dahl, forsker Halvdan Haugsbakken og forsker Siri Mordal. Seniorforsker Trond Buland og seniorforsker Brita Bungum har kvalitetssikret rapporten.

Vi vil her takke alle informanter som tok seg tid til å snakke med oss i en hektisk skolehverdag. Vi vil også takke alle andre som har kommet med viktige innspill og hjulpet til i slutføringen av rapporten. En stor takk til dere.

Trondheim, juni 2009
Halvdan Haugsbakken og Siri Mordal

Innhold

<u>1</u>	<u>INNLEDNING</u>	1
1.1	RAPPORTENS OPPBYGGING.....	1
1.2	METODISK VALG OG BEGRUNNELSE	2
1.3	PROBLEMSTILLINGER I INTERVJUENE	3
1.4	UTVELGELSE AV INFORMANTER.....	4
<u>2</u>	<u>TIDLIGERE FORSKNING OM TIDSBRUK OG ORGANISERING I SKOLEN</u>	7
2.1	FORHOLDET MELLOM TIDSBRUK OG LÆRINGSUTBYTTE	7
2.2	TIDSBRUK OG ORGANISERING I SKOLEN	8
2.3	DESENTRALISERING I SKOLEVERKET	9
2.4	REKTORS ROLLE.....	10
2.5	EFFEKTIVISERING I SKOLESEKTOREN	11
2.6	OPPSUMMERING – BETYDNING FOR TIDSPRAKSISER OG ORGANISERING I SKOLEN	12
<u>3</u>	<u>RAPPORTERING FRA DE KVALITATIVE UNDERSØKELSENE</u>	13
3.1	DISPOSISJON, INNHOLD OG OPPBYGGING AV CASEBESKRIVELSENE.....	13
3.2	BYSKOLEN.....	14
3.2.1	DEL I: DESKRIPTIV INFORMASJON OM CASESKOLEN	14
3.2.2	DEL II: ORGANISERING OG RESSURSBRUK VED CASESKOLEN	15
3.2.3	OPPSUMMERING	22
3.3	DEN ÅPNE SKOLEN.....	23
3.3.1	DEL I: DESKRIPTIV INFORMASJON OM CASESKOLEN	23
3.3.2	DEL II: ORGANISERING OG RESSURSBRUK VED CASESKOLEN	24
3.3.3	OPPSUMMERING	32
3.4	DEN UTVIKLINGSORIENTERTE SKOLEN	33
3.4.1	DEL I: DESKRIPTIV INFORMASJON OM CASESKOLEN	33
3.4.2	DEL II: ORGANISERING OG RESSURSBRUK VED CASESKOLEN	34
3.4.3	OPPSUMMERING	40
3.5	BYGDESKOLEN.....	41
3.5.1	DEL I: DESKRIPTIV INFORMASJON OM CASESKOLEN	41
3.5.2	DEL II: ORGANISERING OG RESSURSBRUK VED CASESKOLEN	42
3.5.3	OPPSUMMERING	48
3.6	DEN INDIVIDUELLE SKOLEN.....	49
3.6.1	DEL I: DESKRIPTIV INFORMASJON OM CASESKOLEN	49
3.6.2	DEL II: ORGANISERING OG RESSURSBRUK VED CASESKOLEN	50
3.6.3	OPPSUMMERING	56
3.7	1.-10.-SKOLEN	56
3.7.1	DEL I: DESKRIPTIV INFORMASJON OM CASESKOLEN	56
3.7.2	DEL II: ORGANISERING OG RESSURSBRUK VED CASESKOLEN	59
3.7.3	OPPSUMMERING	64

4	<u>OPPSUMMERING OG ANALYSE AV DE KVALITATIVE STUDIENE.....</u>	67
4.1	DEL I: SAMMENLIGNING AV SKOLENE	67
4.2	DEL II: INTERN ORGANISERING OG SKOLEKULTUR.....	69
4.2.1	ORGANISERING OG ANSVARFORDELING	69
4.2.2	PRAKTISERING AV ARBEIDSTID OG FORSTÅELSE AV TID	71
4.2.3	SKOLEUTVIKLING OG SATSNINGSOMRÅDER	72
4.2.4	HVEM HAR BEST TID?	73
4.3	DEL III: HVA KREVER RESSURSER?	75
4.3.1	EKSTERNE SATSINGER – SKJERMING OG FILTERING/TEKNOLOGI OG ORGANISASJON	76
4.3.2	SYKEFRAVÆR OG VIKARORDNINGER.....	77
4.3.3	RAPPORTERING OG ØKONOMISK ADMINISTRASJON	78
4.3.4	KONTAKTLÆRERES ROLLE/SKOLE-HJEM-SAMARBEID	78
4.3.5	ELEVSAMMENSETTING OG ”GRÅSONEELVER”	79
5	<u>AVSLUTNING</u>	81
6	<u>LITTERATUR</u>	83

Sammendrag

Delrapporten tar for seg forskningsresultatene fra de kvalitative studiene fra prosjektet ”Kartlegging av tidsbruk og organisering i grunnskolen”, gjort på oppdrag for Kunnskapsdepartementet. Rapportens datamateriale baserer seg på data fra seks ulike skolebesøk, gjort i periodene november 2008 og februar 2009. Skolene ligger i tre ulike kommuner.

Studien viser at det er ulikheter mellom skolene i forhold til tidsbruk og organisering. Ulikhetene uttrykker seg på ulike områder, som intern organisering, ansvarsfordeling, tidsdisponering og satsingsområder. Studiene viser at det er forskjeller mellom skolene innen den enkelte kommune og mellom skolene i de ulike kommunene som skolene ligger i.

Studien bygger opp om det som tidligere forskning har antydnet om arbeidstidsavtaler. Tidligere forskning viser at ulike arbeidstidsavtaler nødvendigvis ikke hadde betydning for hvordan lærernes tid reelt ble brukt. Dataene fra casestudiene støtter opp under dette. Studien viser at arbeidstidsavtaler blir oppfattet på ulike måter. Vi ser at skoler med felles arbeidstidsavtale har utviklet ulik praksis, og at opplevelsen av tid og tidsbruk kan være relativt forskjellig, til tross for at avtalemessige rammer er de samme. Undersøkelsen viser stor grad av fleksibilitet i fortolkning av avtaler, selv innenfor samme kommune. De skolene som i forsøk har prøvd ut fast arbeidstid, ønsker seg ikke tilbake til denne ordningen. Casestudiene viser at alle skolene ønsker fleksibel organisering.

Studien viser at skoler som har kollektiv tilnærming til organisering og baserer seg på samarbeid i læringsarbeidet, og har en løsnings- og utviklingsorientert holdning til utviklingsarbeid, opplever i mindre grad tidspress i arbeidshverdagen. Det samme gjelder skoler som har rektorer som opptrer i en såkalt ”profesjonell” lederrolle, utøver tydelig ansvarsfordeling og har faste rammer i forhold til tidsbruk. På skoler hvor læreren i større grad er alene om undervisningen og læringsarbeidet, har en rektorrolle som baserer seg på å være den fremste blant likemenn, og har en løs kontrakt i forhold til tidsbruk og forståelse av tid, opplever lærerne at de har travlere skolehverdag.

Den kvalitative studien viser også at elevene på skoler med større kommunalt apparat rundt seg gjør det bedre faglig sett. De nasjonale prøvene indikerer dette. Det samme ser ikke ut til å ha like stor betydning når det gjelder elevundersøkelsen, men her scorer de store skolene dårligere.

Studien viser en stor andel ressurser går med til å forholde seg til eksterne satsninger og eksternt initiert utviklingsarbeid. Dette gjelder ikke bare oppfordringer og tiltak fra kommunens side, men også fra andre eksterne aktører som vil ha innpass i skolen. Sykefravær og vikarordninger er en utfordring som skolene mener er vanskelig å løse.

Alle caseskolene rapporterer om at skole-hjem-samarbeidet og elevkonflikthåndtering krever mye tid av lærer og rektor. Studien viser også at lærerne mener at ”gråsonelever” krever mye tid og ressurser i form oppfølging, utagerende elevene som ikke har tilstrekkelig med utfordringer til å bli utredet og diagnostisert. Studien viser også at ressursene satt av til kontaktlærerfunksjonen, i liten grad er tilstrekkelig i forhold til tilmålte ressurser.

Rapportering og økonomisk administrasjon krever ressurser av skoleledelsen spesielt, men også av lærere. I forhold til lærerne er det kontaktlærerfunksjonen som fører med seg forpliktelser innen rapportering og eksterne møter. Det kan se ut til at den eksterne møtevirksomheten for rektor har økt siden to-nivå modellen ble innført i kommunene.

Studien viser at lærere ønsker mer tid til refleksjon over egen praksis. Dette gjelder både i forhold til evaluering av skolens resultater, faglig refleksjon og didaktisk refleksjon.

1 Innledning

Tidsbruk i skolen er et viktig tema i den politiske utdanningsdebatten. Hva lærerne bruker tiden sin på, og hvilke konsekvenser tidsbruken får for elevenes læringsresultater og lærernes arbeidsdag, er stadig oppe til diskusjon. De overordnede problemstillingene i dette prosjektet forsøker nettopp å ta opp dette, gjennom å belyse hva som er lærernes arbeidsoppgaver, hvordan de faktisk bruker arbeidstiden og sin kompetanse.

Dette er store og vide spørsmål, hvor svarene kan ha innvirkning både på elevenes faglige læringsutbytte og skolen som arbeidsplass for lærerne. På bakgrunn av prosjektets overordnede problemstillinger, vil vi i denne delrapporten sammenholde skolens planer for tidsbruk, organisering av arbeidsoppgaver, og hvordan disse oppgavene og tiden brukes i praksis. Vi vil også se nærmere på roller og arbeidsfordeling for lærere og rektor. Hvilke oppgaver tilfaller eksempelvis kontaktlærer, og hvordan fylles denne rollen i ulike skolekontekster?

På samme måte er lederrollen i skolen også i endring. Hvilken betydning har den nye rektorrollen for organisering og tidsbruk på ulike skoler? Hvordan velger skolen å organisere tiden sin? Hvordan det arbeides på en skole, antas å ha konsekvenser for elevenes faglige utbytte. Dermed melder et annet spørsmål seg også; hva kjennetegner tidsbruken og organiseringen på de skoler hvor elevene oppnår gode faglige resultater?

Viktige nøkkelord for delrapporten blir dermed; elevenes faglige resultater, forhold mellom skolene og kommunen, lærernes utenomfaglige aktivitet, rektors rolle og ressursbruk i form av tid.

1.1 Rapportens oppbygging

Rapporten er delt inn i fem kapitler. Første kapittel redegjør for forskningsspørsmål, samt en begrunnelse for valg av metodiske tilnærminger og utvelgelse av informanter.

Andre kapittel gjennomgår et utvalg av tidligere forskning om tidsbruk og organisering i skolen. Dette inkluderer forskningsspørsmål som knytter seg til arbeidstidsavtaler, tidsbruk i skolen og konsekvenser av desentralisering i skoleverket.

Rapportens tredje kapittel inneholder et strategisk utvalg av seks skoler vi besøkte under prosjektperioden. Kapitlet inneholder casebeskrivelser fra den enkelte skole, hvor funnene vil bli presentert etter strukturerte overskrifter. Vi besøkte skolene for å få et innblikk i hvordan tids- og ressursbruken erfares av lærer og rektor.

I kapittel fire gjøres det en analyse av de kvalitative dataene i forhold til noen definerte problemstillinger fra prosjektbeskrivelsen. Kapitlet sammenfatter casebeskrivelsene og analyseres i forhold til forskningsgrunnlaget gjennomgått i kapittel to. Det gjøres en sammenligning av skolene som ses i sammenheng med resultater fra nasjonale prøver og elevundersøkelsen. Deretter følger det en analysedel hvor organisatoriske og ressurskrevende utfordringer drøftes i lys av helhetsinntrykket av skolene. Til slutt vil en del felles utfordringer knyttet til ressursbruk bli tatt opp og diskutert.

Til sist i kapittel fem, avsluttes rapporten med en kort oppsummering av analysene vi har gjort.

1.2 Metodisk valg og begrunnelse

Datainnsamlingen på skolene foregikk i to ulike perioder, november 2008, og februar 2009. Vi besøkte tre ulike skoler i hver periode. Dataene som ble samlet fra den første perioden, inngikk som grunnlag for utarbeidelse av spørreskjemaene, som ble brukt i prosjektets nasjonale spørreundersøkelse til skolene. I den andre perioden besøkte vi tre nye skoler. Dataene fra disse skolene, inngikk ikke i prosjektets nasjonale spørreundersøkelse til skolene.

Etter transkribering og gjennomgang av data, valgte vi å sette forskjellige navn på skolene. Skolene som inngår i casebeskrivelsene er anonymisert. Skolenes reelle navn er ikke brukt, men vi kalte caseskolene for "Byskolen", "Den utviklingsorienterte skolen", etc., i casebeskrivelsene. De nye navnene ga en bedre illustrasjon på hva slags type profil skolene hadde, samt at navnene sier noe om hvilket inntrykk vi satt igjen med etter å ha gjennomført intervjuene, transkribert dataene og til dels kategorisert funnene.

Rapporten baserer seg på samfunnsvitenskaplig metode med hovedfokus på bruk av casestudier. Casestudier som metode er benyttet av flere grunner. For det første baserer casestudiene seg på de data vi samlet inn under prosjektperioden. Et poeng med casestudiene er at de er deskriptive; framstillingene er beskrivende og baserer seg på hva informantene forteller og intervjuers inntrykk av skolene.

Tatt i betraktning den korte tidsrammen for prosjektet, må casestudiene antas å være lette profiler av skolene. Det har ikke vært tid til å gjøre grundige dokumentstudier av skolene og deres tilhørende kommuner. Som et resultat av dette, har lokale læreplaner og kommunale strategier ikke blitt grundig gjennomgått i forkant av denne rapporten. Områdene belyses likevel indirekte gjennom casestudiene; i intervjuene med rektorene fikk vi god innsikt i skolenes forhold til kommunene. Dette kan også være en fordel ved at vi på den måten ser hva skolene fokuserer på av lokale bestemmelser, og hvilke dokumenter som vektlegges i styringen av skolene. I tillegg til intervjuene har resultater på nasjonale prøver og elevundersøkelsen blitt inkludert som datamateriale.

I casestudier er ikke hensikten å sikre representativitet i utvalget. Derimot skal utvalget av case til en studie være strategisk eller teoretisk basert, på samme måte som når forskeren velger ut et nytt emne for et eksperiment (Yin 1991). Basert på forhåndskunnskap om skolene, har det blitt gjort et bevisst valg av caseskoler som vil være egnet til å belyse ulike sider av tidsbruk og organisering i skolen. Kriteriene for utvalget av skoler, belyses i underkapittel 1.4.

Alle intervjuene har vært kvalitative og semistrukturerte intervjuer, med vekt på å la informantens stemme komme frem. Hovedpoenget har vært å la informantene få fortelle sin historie, innenfor de rammer intervjuguide og intervjuere setter. Data fra slike intervjuer har ikke til hensikt å kvantifisere fenomener. Dataene formidler en meningssammenheng som gir forskeren, og leseren, forståelse av de sosiale fenomener som utforskes. Intervjuene har hatt som formål å fremskaffe fyldig og omfattende informasjon om hvordan aktører på ulike nivåer har oppfattet og forstått sin situasjon, sine erfaringer, og sine opplevelser av tid og ressursbruk i skolen (Thagaard 1998: 79-96 & 193). Våre intervjudata representerer meningskategorier, og ikke eksakte, tallfestede inndelinger.

Det har også blitt gjennomført dokumentstudier, men dette inngår som en mindre del av rapportens metodebruk.

Rapporten er et resultat av til sammen 11 intervjuer gjort på seks forskjellige skoler. Det er gjennomført to intervjuer på fem av caseskolene, mens på en skole ble rektor og lærerne intervjuet i ett og samme fokusgruppeintervju. På de fem andre skolene gjorde vi ett intervju med rektor, samt ett fokusgruppeintervju med lærerne på samme skole. Intervjuene av lærerne har bestått av to til tre lærere.

Fordelen med fokusgruppeintervju, er at informantene kan utfylle hverandre, samt at forskjellige meningsytringer kan føre til interessante diskusjoner. Da man i en slik undersøkelse har svært liten tid på hver enhet, kan dette hjelpe til med å få frem nyanser og forskjeller blant kollegiet, samtidig som intervjuer lettere kan få grep om skoleklimaet eller et mer reelt innblikk i skolekulturen. Vi er klar over farene ved å benytte gruppeintervju, en sosial arena kan være en medvirkende faktor til at viktige poeng ikke kommer frem. Da dette temaet (tidsbruk i skolen) ikke kan ansees å være et altfor sensitivt tema som lærere er redde for å snakke om, ble det konkludert med at fordelene med fokusgruppeintervju ville være større enn eventuelle ulemper.

Ved oppstart av undersøkelsen var observasjon på den enkelte enhet et mulig tillegg til intervjuene. Vi har gått bort ifra dette, da observasjon som metode er svært tidkrevende i forhold til utbytte i de fleste sammenhenger. Dette gjelder særs i forhold til abstrakte og kognitive problemstillinger som for eksempel begrepet "tid". Tid forstås ofte som noe kvantitativt og tellbart som kan måles på klokka i timer og minutter.

I denne delen av undersøkelsen skulle vi derimot være opptatt av de mer kvalitative aspektene ved tid i skolen. I et sosiologisk perspektiv kan *tid* forstås og analyseres både som *struktur og relasjon*. Giddens (1981) gir forståelsen av tid en kvalitativ funksjon gjennom å vise hvordan tiden er knyttet til sosiale strukturer i samfunnet. I denne forståelsen er ikke tid noe passivt som ligger utenpå strukturene, men snarere er tid og sted en del av sosiale strukturer. Å observere tidsbruk kan i denne sammenheng være hensiktsmessig, men det ville krevd større rammer for prosjektet, både tidsmessig og økonomisk.

1.3 Problemstillinger i intervjuene

Under datainnsamlingen ble det benyttet en felles intervjuguide. Det som dannet grunnlaget for utarbeidingen av intervjuguiden, var basert på noen definerte problemstillinger fra prosjektbeskrivelsen. I tillegg ble problemstillinger som dukket opp under prosjektperioden inkludert. Spørsmålene er utarbeidet for å gi relevante opplysninger angående skolens ressursituasjon i praksis. Dette inkluderer:

- Organisering av arbeidet hos skoleledelsen og på trinnene
- Kommunale styringer og satsingsområder
- Hvordan skolene tenker rundt skoleutvikling
- Lærerens arbeidstid og arbeidsoppgaver
- Håndtering av elever og skolens elevsammensetting
- Skole-hjem-samarbeid

Det er viktig å forstå hvordan disse problemstillingene erfarer i skolehverdagen, og hvordan de virker inn på hverandre, gjennom rektors og lærerens stemmer.

1.4 Utvelgelse av informanter

Valget av skoler var strategisk begrunnet ut fra prosjektets problemstillinger. I forkant av datainnsamlingen ble det definert kriterier for aktuelle skoler som kunne inngå i studien. I oppdragsgivers beskrivelse av leveransen står det at: ”Prosjektet skal også prøve å avdekke hvordan skoler med gode resultater bruker og videreutvikler den viktigste ressursen i skolen, nemlig lærernes tid og kompetanse”. Denne problemstillingen dannet blant annet grunnlaget for valg av skoler. Et kriterium ble derfor skoler med spesielt gode læringsresultater, og skoler som hadde spesielle utfordringer med å oppnå gode læringsresultater. Som utgangspunkt for valg av skoler, ble resultater fra nasjonale prøver for 2008, type skole, og skolens beliggenhet ut fra en urban/rural dimensjon, vektlagt. Vi vil understreke at et godt resultat på nasjonale prøver ikke kan fortelle alt om kvaliteten ved en skole.¹

Samtlige skoler ligger i kommuner som praktiserer to-nivå-modellen. Med dette menes det at kommunene har gått bort fra kommunale ledere som er ansvarlig for hvert sitt område. Resultatet av dette er at ingen av skolene befinner seg i en situasjon hvor de har en skole/oppvekstsjef. Det skal imidlertid påpekes at tre av skolene ligger i en relativt stor by som har kommunale avdelinger med spesielt fokus på oppvekst og utdanning. På den måten fungerer disse avdelingene som skolens lokale oppvekst/utdanningsmyndighet. En slik ordning finner man ikke med de tre resterende skolene, som ligger i mindre kommuner og hvor rektor er direkte underlagt rådmannen.

Skolene er fremstilt i tabell 1.

Tabell 1. Utvalg av skoler, fordelt etter type, elevtall, geografisk beliggenhet og kommune.

Skole	Type	Elevtall	Geografisk beliggenhet	Kommune
Caseskole 1 - Byskolen	1.-7.	Ca. 420	Urban	Kommune 1
Caseskole 2 – Den åpne skolen	8.-10.	Ca. 540	Urban	Kommune 1
Caseskole 3 – Den utviklingsorienterte skolen	1.-7.	Ca. 240	Urban	Kommune 1
Caseskole 4 - Bygdeskolen	1.-7.	Ca. 120	Rural	Kommune 2
Caseskole 5 – Den individuelle skolen	8.-10.	Ca. 240	Rural	Kommune 3
Caseskole 6 – 1-10 skolen	1.-10.	Ca. 220	Rural	Kommune 3

¹ Hensikten med nasjonale prøver er å kartlegge i hvilken grad elevenes ferdigheter samsvarer med mål for grunnleggende ferdigheter i lesing på norsk og engelsk, og i regning, slik de er integrert i kompetansemålene i læreplanene i de ulike fagene i opplæringa. Grunnleggende ferdigheter forstås om ferdigheter innen lesing, regning og engelsk. Nasjonale prøver i lesing på norsk er ikke det samme som en prøve i norskfaget, men en prøve i lesing som grunnleggende ferdighet. Når eleven setter i gang med lesing i norsk, forsøker man å kartlegge elevens ferdigheter innen visse områder. Man ønsker å finne ut i hvilken grad eleven kan forstå og tolke informasjon, og reflektere over og vurdere teksters form og innhold. Regning er heller ikke en prøve i matematikk som fag, men i regning som grunnleggende ferdighet. Her prøves eleven ut i om eleven kan forstå betydningen av tall, måling og statistikk. Hovedpoenget med regning er å prøve ut om elevene kan anvende regning i ulike faglige og dagligdagse sammenhenger. De nasjonale prøvene i engelsk, har som intensjon å kartlegge i hvilken grad elevenes leseferdigheter i engelsk er i samsvar med kompetansemålene i læreplanen for engelsk. Prøvene avholdes på begynnelsen av 5. og 8. årstrinn. Prøvene skal gi skolen, kommunen og de nasjonale myndighetene informasjon i arbeidet med å forbedre kvaliteten på opplæringen. Elevenes resultater på nasjonale prøver presenteres ved en skala med tre mestringsnivåer på 5. trinn og fem mestringsnivåer på 8. trinn. På 5. trinn er det tre mestringsnivåer (1-3), der 3 er det høyeste mestringsnivået. På 8. trinn er det fem mestringsnivåer (1-5), der 5 er det høyeste mestringsnivået.

I beskrivelsen av caseskolene, viser vi til hvilke resultater som caseskolene oppnådde på nasjonale prøver for 2008, et resultat som vi ser i forhold til landsgjennomsnittet. Vi viser til om den enkelte caseskole oppnådde høyere, det samme, eller hadde lavere resultater i forhold til landsgjennomsnittet. På 5. trinn var det nasjonale gjennomsnittet for de grunnleggende ferdighetene følgende: I lesing i norsk lå mestringsnivået på et snitt på 2.0, i regning hadde mestringsnivå et snitt på 2.0, mens i lesing i engelsk var gjennomsnittet 2.0. På 8. trinn hadde det nasjonale gjennomsnittet innenfor de fem ulike mestringsnivåene et snitt på følgende: I lesing norsk, 3.1, i regning, 3.1, og i engelsk på 3.0.

Det vil også refereres til den enkelte enhets resultater på elevundersøkelsen. Dette kan være interessant å se i sammenheng med resultatene fra nasjonale prøver. Det kan også være interessant å se etter samsvar mellom elevenes psykososiale miljø på skolen, og de ansattes syn på egen arbeidsplass i et tidsmessig perspektiv.

2 Tidligere forskning om tidsbruk og organisering i skolen

I denne delen gjør vi en avgrenset gjennomgang av tidligere forskning rundt tidsbruk og organisering i grunnskolen. Vi gjør dette av flere grunner. For det første er det viktig å etablere en forskningsmessig kunnskapshorisont, som gir retning og relevans i forhold til de spørsmålene vi reiste i innledningen av forrige kapittel. I de påfølgende underkapitlene tar vi for oss hva tidligere forskning sier om forholdet mellom tid og læringsutbytte, tidsbruk i skolen, rektors rolle i ledelsen av skolen, desentraliseringsprosesser i skoleverket og studier av effektivisering i skoleverket, trekk som er relevant for å forstå tids- og ressursbruken og organiseringen i skolen. Til slutt i gjennomgangen er det laget en oppsummering som reiser forskningsspørsmål vi belyser i neste kapittel av rapporten.

2.1 Forholdet mellom tidsbruk og læringsutbytte

Et prioritert område innen forskning rundt tidsbruk og organisering i skolen, er forholdet mellom antall timer til undervisning og elevenes læringsutbytte. Dette er også et spørsmål som har vært mye diskutert i den offentlige utdanningsdebatten.

En innvending reist mot kvaliteten i norsk skole har gjerne vært at skoledagen er for kort sammenliknet med mange andre land. Dette har også vært noe av bakgrunnen for ønske om endringer i arbeidstidsavtalen for lærere. OECDs PISA-undersøkelse har dokumentert at norske elever (15-åringer) er blant de elever i OECD-landene som bruker minst tid på skolen (OECD, 2004:242).

Hovedresonnementet bak å utvide skoledagen, er at dette skal gi en økt kvalitet på læringsmiljøet for barna. Tidligere forskning om tidsbruk i skolen viser derimot at det ikke nødvendigvis er en sammenheng mellom kvantitet i tid i skolen og kvalitet på undervisning (Nordahl 2000). Lange dager kan føre til slitne og ukonsentrerte elever som ikke lærer mer, er en kritikk rettet mot heldagsskolen. Heldagsskolen fører dessuten til mindre foreldreinnflytelse, økt privatisering og oppløsningstendenser, hevder Christan W. Beck (2007). Det er med andre ord ikke enighet om ungene lærer mer fordi om skoledagen blir lenger.

Resultatene fra evalueringen av utvidet skoledag viste imidlertid at erfaringene med å få mer tid i skoledagen gjennomgående var svært positive på forsøksskolene. En utvidelse av skoledagen ble også i sterk grad vurdert som et tiltak som kan fremme faglig utbytte. Det var stor enighet blant prosjektets informanter om akkurat dette. Forsøket hadde god forankring på alle nivåer, og den utvidede dagen har blitt opplevd som positivt for læringsmiljøet både av foreldre, lærere, elever, SFO og skoleeiere. På forsøksskolene var en også overbevist om at forsøket hadde positiv betydning for barn som i liten grad får oppfølging hjemmefra, på grunn av manglende sosiale, økonomiske eller kulturelle ressurser. Det ble fremhevet at mer tid til tilpasset opplæring i fag, til leksehjelpsordninger, skolemåltid og fysisk aktivitet, ga flere barn de samme mulighetene (Bungum & Haugsbakken 2008).

2.2 Tidsbruk og organisering i skolen

Lærerens arbeidstidsordninger og prinsipper for organisering gir kunnskap om betingelsene for tidsbruk og organisering. I evalueringen av forsøk med alternative arbeidstidsordninger, gis en gjennomgang av lærernes arbeidsbetingelser (Bungum m.fl 2002). Den viser hovedtrekkene i hvordan lærernes arbeidsbetingelser har utviklet og endret seg, samtidig som viktige drivkrefter for disse endringene, analyseres mot større perspektiver. Vi vil her gå inn på et par.

Det trekkes for eksempel fram at inntil de siste årene, har læreryrket vært karakterisert av fastlagte rammer (Bungum m.fl 2002). Fast undervisningstid innenfor ulike undervisningsfag og skolenivå, tilrettela lite for slingringsmonn. Rammene for undervisningen, forstått som en viktig del av lærerens virksomhet, var tidligere sterkt styrt etter en timeplan med et fast antall timer hver dag hver uke. Ut over de fastlagte rammene som fulgte, medførte også dette en grad av individuell fleksibilitet for lærerne; det var få begrensninger på hvor og når læreren skulle arbeide. Lærerens arbeid foregikk i hjemmet, helger og kvelder, utenom den tiden som var satt av på skolen. Lærerne var på en side bundet av timeplanen, mens de også sto relativt fritt til å gjøre det viktige for- og etterarbeidet:

”Utover den tiden lærerne måtte bruke til undervisning eller møter på skolen, la arbeidstidsavtalen ingen begrensninger på hvor og når lærerne skulle arbeide. Mye av lærergjerningen ble utført i hjemmet, og helgener og kvelder var også ”arbeidstid” for lærerne.” (ibid.:7).

I forlengelse av dette, går man inn på en interessant diskusjon om begrepet ”fleksibilitet”; det er trukket fram som et honnørord om endringer i arbeidslivet, samt et ord med sentral betydning i organisasjonsutvikling (Bungum m.fl 2002). Begrepet ”fleksibilitet” henviser til positive tanker om noe nytt, gir gode tanker hos arbeidstaker og arbeidsgiver, står i motsetning til standardisering og det ”gamle”, og framstår som noe dynamisk. Derimot trekkes det fram at skolens ønske om fleksibilitet, henger sammen med ønsket om større fleksibilitet i organisasjonen.

Fleksibiliteten knyttes til ønsket om mer smidighet i organisasjonen, slik at produksjonsmåten kan forbedres og tilpasse seg endringer (Piore & Sabel 1984). Dette er en form for fleksibilitet som vektlegger funksjonell fleksibilitet; de ansatte har nok kompetanse og innsikt til å ta mer ansvar og overta hverandres oppgaver. Fordelen med slik fleksibilitet, er at organisasjonen oppnår mindre sårbarhet ved fravær og når kollegaer slutter. En mulig konsekvens av dette er at det fører til utvidede oppgaver, økt ansvar, og mer fokus på kompetanseheving. Det er slik form for fleksibilitet som karakteriserte målsettingen for forsøket med alternative arbeidstidsordninger, hvor blant annet innføring av lærersamarbeid og organisering i team var viktig (Bungum m.fl. 2002).

Evalueringer av arbeidstidsordninger reflekterer også at oppfatningene rundt fleksibel organisering er delt. Mens Fafos evaluering om avtale for arbeidstid for undervisningspersonalet i skoleverket 2004-2006 viste at skoleeiere og rektorer var fornøyd, så var lærerne mer delte i vurderingene. Det kom fram at lærerne i liten grad mente avtalen hadde betydning i forhold til undervisning og elevene (Nicolaisen, Nyen og Olberg, 2005).

Et annet interessant element fra gjennomgangen av evalueringen, er endringer i lærerens arbeidsform, og kunnskapssynet knyttet til vektlegging av samarbeid og bruk av kollektive arbeidsformer som teamorganisering. For lærerens del, for eksempel, er det opp gjennom de siste tretti årene satt ned ulike utvalg og kommisjoner, som har hatt som intensjon å vurdere og komme med forslag til endringer av arbeidsbetingelser i skoleverket. Et hovedpoeng fra evalueringen, er at endringene i avtaleverket ”illustrerer at det har skjedd en utvikling fra det å fokusere på den individuelle lærerens undervisning til mer fokus på kollektiv virksomhet i skolen; til arbeid i team og samarbeid mellom lærere, rektor og lærere, lærere og elever og lærere og andre tilsatte i skolen” (Bungum m.fl. 2002:5).

Siden 1970-tallet har synet på kunnskap og formålet med skolen endret seg, blant annet gjennom at forholdet mellom lærere og elev har endret karakter. Skolen karakteriseres i mindre grad av den såkalte ”individuelle læreren”, ansvarlig for seg og sine elever, til å være en kollektiv skoleorganisasjon, der lærere i fellesskap står sammen om arbeidet. Opp gjennom de siste tiårene, har mye skoleutviklingsarbeid prøvd ut arbeidsformer som baserer seg på teamarbeid og felles ansvar for undervisningen, samt nye undervisningsformer som tema- og prosjektundervisning. Det fremhves også at revideringer av læreplanverket, samt påpekninger fra internasjonal forskning, har vært motivasjonskrefter for at skolen skal nå sine nye mål (Bungum m.fl. 2002). Et annet viktig moment som trekkes fram grunn for at enkelte land gjør det dårligere enn andre land på PISA-undersøkelsene, var bruk av tradisjonell undervisningsform med én lærer, én klasse og ett fag.

På grunnlag av dette, antydes det en utvikling av norsk skole som har gått fra en tradisjonell, individuell fagundervisning, mot mer kollektivt ansvar og tverrfaglige undervisningsformer. Derfor lages det en utviklingslinje mellom ytterpunkter som beskrives som idealtyper:

Individuell

Jobber alene
”Mine elever”
Forelesning
Timeplan

Kollektiv

Jobber i team
”Våre elever”
Prosjektarbeid
Arbeidsplan

Også andre forhold har vært med på å endre skolen til å bli mer kollektiv. Dette er forhold som fleksibilitet i organisasjonen, desentralisering av ansvar, og målstyring i offentlig sektor, forhold som har hatt innflytelse på hvordan dagens skole drives og organiseres. Ofte blir disse forholdene knyttet sammen og har nær forbindelse til hverandre.

2.3 Desentralisering i skoleverket

Et annet forhold som har vært berørt innen forskning på tidsbruk og organisering, er desentraliseringsprosesser. Dette kan ha konsekvenser for tidsbruk i skolen ved at beslutningsmyndighet blir satt til den enkelte enhet. New Public Management (NPM) er en samlebetegnelse på ideer om hvordan offentlig sektor bør styres som kom i 80-årene, og som sterkt har påvirket stat, kommune og fylkeskommune i Norge. Noen av kjennetegnene på NPM er desentralisering, konkurranseutsettelse, en dreining fra parlamentarisk, demokratisk kontroll, til bruker- og markeds kontroll, implementering av kontrollsystemer med vekt på egen kvalitet og utvikling, brukerundersøkelser samt en større vekt på ledelse som en profesjon med langt større ansvar enn før (Moos, Hermansen & Krejsler 2002).

Dette ser man også i flere stortingsmeldinger (St. meld. nr 30, 31, 37), som fastslår at målstyring skal være det overordnede styringsprinsipp, som fremmer en desentralisering av beslutningsmyndighet, samt innfører kontrollsystemer for oppfølging både eksternt og internt på den enkelte skole.

Andre trender innen skolen som kan antyde at også skolen tilhører denne retningen, er hyppig iverksetting av nye læreplaner, igangsetting av nasjonale prøver, kvalitetsportalen, kompetansehevingsplan for lærere, kartlegging av måloppnåelse og strategisk målstyring. Dette er forandringer som i stor grad har likhetstrekk med reformene man har hatt ellers i den offentlige sektor.

Desentralisering av ansvar og økt myndiggjøring av de ansatte i offentlig sektor, har ført til en nedbygging av hierarkier, slik at ansatte i fellesskap får ansvar for å produsere produkter eller tjenester tilpasset brukeres behov (Rasmussen 2000, Forseth, Molden & Rasmussen 2002). I desentraliseringsprosessen har man sett en utvikling der fokuset er å gå mer vekk fra forvaltning av tjenester, til oppgavene som skal utføres. I skolesektoren ser man at mange kommuner i dag har et to-nivå-system, hvor man har lagt om skoleadministrasjonen fra å være et forvaltningsorgan til å bli et fagorgan (2002 Bungum m.fl.).

I større grad skal kommunenes gamle skolekontor være et rådgivende organ. I dag rapporterer rektor sjelden til en administrasjon over seg, men befinner seg i rollen som enhetsledere – rektor er direkte ansvarlig overfor rådmannen. Enheten som rektor vanligvis leder, planlegger, gjennomfører og har kvalitetsansvar, mens rammene legges i kommunestyret. Desentralisering kan ha positive effekter, samtidig som det kan føre til problemer.

På en side betyr desentralisering at man går vekk fra reguleringer, og gir enheter mer handlingsrom til å utforme og organisere virksomheten slik de ønsker. Det gis mer frihet til ledere i virksomheten og til de ansatte. Men det er også ulemper. Når det for eksempel er nedskjæringer i kommunen, kan de ansatte bli sittende igjen med ansvar for å få gjort unna arbeidet uten tilstrekkelige ressurser (Rasmussen 2000). Denne desentraliserte måten å organisere virksomheten på fordrer også mer administrativt ansvar og kompetanse på den enkelte enhet, noe som gir seg utslag i rektors hovedoppgaver og mandat.

2.4 Rektors rolle

Når det kommer til rektors rolle har denne vært i kontinuerlig forandring de siste tiårene. Lotsberg (1997) hevder at rektors rolle de siste tiårene har gått fra ”den tradisjonelle rektoren” til ”den moderne rektoren”. Den tradisjonelle grunnskolerektoren hadde en forvaltende og administrativ rolle som i stor grad var definert gjennom instruksjer og forskrifter. Dette resulterte i at rektorenes handlingsrom var svært begrenset.

Pedagogisk ledelse har vært en liten eller ikke-eksisterende del av de fleste rektorers arbeid, til tross for at rektors oppgaver som pedagogisk leder til stadighet har blitt poengtert i utredninger gjennom hele 1960- og 1970-tallet. Resultatet av dette var at rekrutteringsgrunnlaget for rektorstillingene nesten utelukkende har vært deres pedagogiske utdanning og den lærerpraksis de var innehavere av, og at manglende utdanningstilbud for skoleledere har ført til at man har måttet ”kvalifisere” seg til rektorstillingen gjennom erfaring i daglig arbeid.

Dette har ført til at rektor har blitt den fremste blant likemenn, en "primus inter pares" heller enn en ivaretaker av en spesifikk ledelsesfunksjon. I den moderne rektorrollen har denne spesifikke ledelsesfunksjonen mye høyere prioritet enn tidligere. Dette ser man tydelig ved endringer i ansvarsforholdet til den enkelte skole:

"Større grad av mål- og rammestyring og større fristilling av den enkelte skole setter skolelederne i en viktigere rolle enn tidligere. Skoleledernes evne til å få satt de nasjonale utdanningsmål ut i praksis, vil bli enda mer avgjørende" (St.meld. nr. 37, 1990-91:27).

"Rektor og den øvrige ledelsen har betydning for elevenes læringsutbytte og trivsel på flere måter. Først og fremst ved å ha ansvar for å sette felles mål og inspirere til felles innsats for å nå målene og vurdere om målene er nådd. Skoleledelsen må også prioritere tilgjengelige ressurser på best mulig måte." (St.meld. nr. 31, 2007 – 08: 44)

"Forventningene til norske skoleledere er høye, og rektorene har fått mer omfattende oppgaver og ansvar de siste årene. Dette er en internasjonal trend. Desentralisering, ansvarliggjøring for elevresultater, iverksetting av nye reformer og nye tilnærminger til læring har bidratt til at rektorjobben nå er mer krevende og komplisert enn tidligere." (St.meld. nr. 31, 2007 – 08: 45)

2.5 Effektivisering i skolesektoren

Flere analyser tyder på at styringssystem og organisering har betydning for effektiviteten og læringsresultatene i skolesektoren. Borge og Sunnevåg (2006) inneholder en rekke analyser av hvordan ulike styringsopplegg og organisering i kommunene påvirker tilpasningen og effektiviteten i ulike kommunale sektorer. Variabler som beskriver organisering og styring, er i deres studie basert på spørreundersøkelser til et utvalg kommuner. Når det gjelder grunnskolesektoren viser resultatene i Borge og Sunnevåg at fullmaktsdelegering og fleksibilitet med hensyn til disponering av overskudd og underskudd bidrar til økt effektivitet, mens derimot etablering av skolene som egne resultatenheter bidrar til lavere effektivitet.

Videre undersøker Borge og Sunnevåg samspilleeffekter av ulike virkemidler. Resonnementet er at delegering i form av fullmakter og større fleksibilitet ikke nødvendigvis bidrar til økt effektivitet i seg selv, men tvert i mot kan forsterke eventuelle styringsproblemer mellom politisk ledelse og virksomhetene. Effektivitetsgevinster av slike organisasjonsformer kan være betinget av at de kombineres med andre styringsvirkemidler. Innenfor grunnskolen finner de at fullmaktsdelegering virker spesielt effektivitetsfremmende, dersom det kombineres med insentivmekanismer for lederne. I deres undersøkelse er insentivmekanismer karakterisert ved om det er:

- inngått lederavtaler med klart avgrensede resultatmål
- gjennomført systematiske og årlige evalueringer av ledere
- utarbeidet kriterier for å måle individuelle og kollektive prestasjoner
- benyttet fleksibel lønnsfastsetting

Et annet arbeid som studerer effekten av styringsstruktur på effektiviteten i skolesektoren er Naper (2008). Hun studerer hvordan effektiviteten i grunnskolen påvirkes av graden av delegering av tilsetningsansvar for lærerne. Napers studie baseres på informasjon fra den samme spørreundersøkelsen til kommunene som Borge og Sunnevåg benytter. Hennes resultater tyder på at effektiviteten i skolene er høyere i kommuner hvor skolene har fått delegert ansvar for tilsetting av lærere, enn i kommuner hvor skolene ikke har slikt ansvar.

2.6 Oppsummering – betydning for tidspraksiser og organisering i skolen

I dette kapitlet har vi gjort en kort og avgrenset gjennomgang av tidligere forskning om tid og tidsbruk i skolen. Vi ser at det er flere interessante spørsmål som kan reises knyttet til hvordan tid og organisering praktiseres i skolehverdagen. Et spørsmål er hvilken betydning arbeidsavtalene har for lærenes arbeidsdag? Hvordan oppleves og forstås avtalene i forhold til hvordan tiden disponeres i undervisning og elevarbeid? I hvilken grad har avtaleverket betydning for ledelsen/rektors muligheter for styring, og hva innebærer det i praksis for lærenes muligheter til å ha fokus på eleven og undervisningen? På samme måte kan det være interessant å se på effektiviseringsprinsippene nevnt i kap 2.5 har innvirkning på lærernes og rektors prioriteringer og tidsbruk. Desentralisering av ansvar ned til den enkelte skole gjennom to-nivåsystemer i kommunene, gir rektor og skolen mer frihet, men også større ansvar. Det vil også være interessant å se hvordan dette oppleves på den enkelte skole, og om det er forskjeller mellom kommunene i forhold til dette.

3 Rapportering fra de kvalitative undersøkelsene

3.1 Disposisjon, innhold og oppbygging av casebeskrivelsene

Alle casebeskrivelsene følger en felles mal, dette for å gjøre dataene oversiktlig og øke muligheten for komparative slutninger. I tillegg er hver av casebeskrivelsene gitt en egen overskrift som indikerer skolens ”profil”; tittelen er ment som analytisk hjelp for å si hva som særpreger de ulike skolene i forhold organisering, tids- og ressursbruk. En annen intensjon med å disponere casebeskrivelsene likt, er å gjøre dem mer konkrete, slik at man under hvert underkapittel kan finne fram til den relevante informasjonen man ønsker. Hver casebeskrivelse har også egen oppsummering, som konkretiserer hvordan hver enkelt caseskole oppnår i forhold til de nevnte punktene vi skal gjennomgå i avsnittet under.

Hver casebeskrivelse er delt inn i to deler. I den første delen av hver casebeskrivelse følger deskriptiv informasjon om den aktuelle skolen. Her vil skoletype og geografisk beliggenhet, resultater fra nasjonale prøver og resultater fra elevundersøkelsen bli gjennomgått. Gjennom å fremheve slik data, kan dette gi innsikt og fremheve generaliserbar informasjon om hvilke resultater skolene har oppnådd i forhold til for eksempel læringsutbytte og skolemiljø.

I den andre delen av casebeskrivelsene går vi konkret inn på organisering og tids- og ressursbruk på den enkelte caseskole, og fremhever rektors og lærers subjektive erfaringer på disse feltene. For å få konkret innsikt på organiserings- og ressursbruksspørsmålet, har vi kategorisert og disponert dem under følgende overskrifter med tilhørende underpunkter:

- Administrativ organisering og tidspraksiser
 - Interne organisatoriske løsninger
 - Oppmøtetid og organisering av fellestid
 - Arbeidsformer (teamarbeid, individuelt arbeid, trinnarbeid osv)
 - Gruppestørrelser/elevsammensetning
- Skoleeiers styring
 - Skolenes frihet i forhold til disponering av budsjetttramme
 - Skolenes frihet i skolefaglige spørsmål som gruppeinndeling, bruk av arbeidsplaner
 - Bruk av insentivmekanismer
 - Lederavtaler/resultatmål
- Rektor og lærernes tidsbruk
 - Omfang av faglig relatert aktivitet
 - Skolens fokusområder, eller kommunens fokusområder
 - Skoleutvikling
 - ”Skolekultur” – ”Tidskultur”
- Skole/hjem samarbeid
- Hva krever ressurser?
 - Bruk av personalet
 - Omfang av utenomfaglig aktivitet som krever ressurser

Hver casebeskrivelse har også en egen oppsummering. Oppsummeringene følger også en mal, gjennom at hver av dem har som intensjon å svare på to momenter; (1) hva karakteriser dem strukturelt sett i forhold til organisering, og (2) hva slag utenomfaglige aktiviteter er det som erfares som ressurskrevende.

3.2 Byskolen

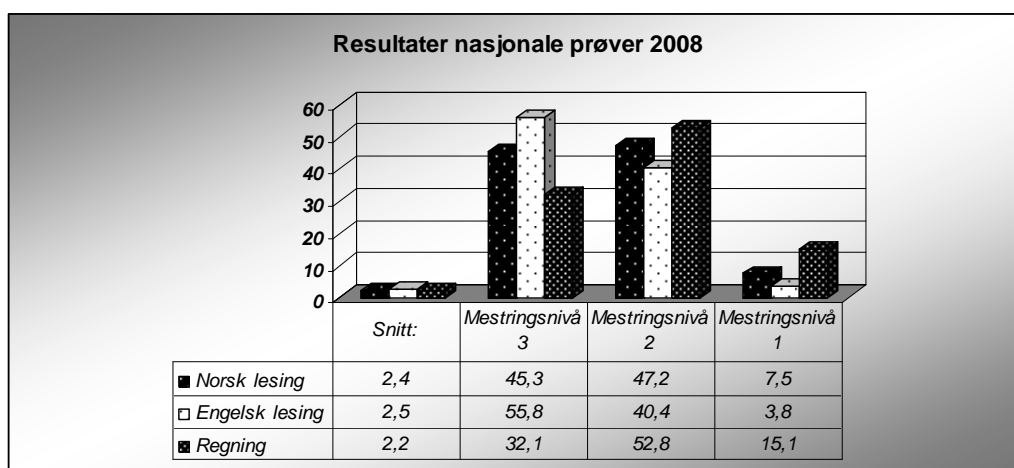
3.2.1 Del 1: Deskriptiv informasjon om caseskolen

3.2.1.1 Om skolen

Caseskole 1 er en 1. til 7. -skole som ligger i et tettbebyggt strøk. Skolen ligger i et boligstrøk med høyt sosioøkonomisk nivå. Det er et boligstrøk hvor andelen av voksne med høyere utdanning og inntekt er høy. Skolen ligger i et vekstområde; tilflyttingen er stor, en tilflytting som har skjedd i forbindelse med at det er etablert fabrikker i området der skolen ligger. Området hvor skolen ligger opplevde stor vekst på 50-tallet. En stor del av bebyggelsen rundt skolen er fra den tiden. Bydelen er kjent for å være aktiv på mange områder. Skolen har 420 barn, og ca. 200 barn er regelmessig på SFO. Skolen har 36 ansatte. I tillegg til dette, er det lav andel av elever med minoritetsbakgrunn. Skolen har også hatt høyere tilvekst av nye elever de siste årene. I særlig stor grad har dette betydd vekst av elever på SFO, noe som har medført at skolen har ansatt flere lærere. Skolen baserer seg i stor grad på åpne løsninger, i forhold til undervisningsrom.

3.2.1.2 Resultater fra nasjonale prøver

På nasjonale prøver for 2008 som ble gjennomført for 5. trinn, oppnådde skolen følgende resultater innenfor fagområdene som måler ferdighetene i basisfagene;



I norsk på 5. trinn oppnådde skolen 2,4 i snitt. Innenfor de tre mestringsnivåene viser nasjonale prøver følgende prosentfordeling på elevene: Mestringsnivå 1: 45,3 %, mestringsnivå 2: 47,3 %, mestringsnivå 3: 7,5 %. I engelsk oppnådde elevene 2,5 i gjennomsnitt, og her finner man følgende prosentfordeling innen de tre ulike mestringsnivåene: Mestringsnivå 1: 55,8, mestringsnivå 2: 40,4 %, og mestringsnivå 3: 3,8 %. Nasjonale prøver viser at i regning oppnådde elevene 2,2 i snitt, hvor den prosentvise fordelingen innen mestringsnivåene var følgende: Mestringsnivå 1: 32,1 %, mestringsnivå 2: 52,8 % og mestringsnivå 3: 15,1 %. Nasjonale prøver viser at elevene på 5. trinn oppnådde godt resultater i norsk og engelsk, men oppnådde lavere score i regning. Likevel er alle resultatene på denne skolen betydelig høyere enn det nasjonale gjennomsnittet.

3.2.1.3 Resultater fra elevundersøkelsen

Elevundersøkelsen som ble gjennomført skoleåret 2007/2008 viser følgende resultater for 7. trinn;



I forhold til det nasjonale gjennomsnittet viser dette resultatet at skolen ligger 0,1 poengindeks under gjennomsnittet i trivsel og elevdemokrati. Skolen ligger 0,3 indekspoeng under det nasjonale gjennomsnittet i forhold til fysisk læringsmiljø. Når det gjelder mobbing ligger skolen 0,1 indekspoeng over gjennomsnittet, mens motivasjon ligger 0,2 indekspoeng under gjennomsnittet. Det eneste temaet hvor skolen har en bedre score enn gjennomsnittet er på den faglige veiledningen, hvor resultatet er 0,2 indekspoeng bedre enn gjennomsnittet. Siden forrige elevundersøkelse (2006/2007) har skolen forbedret seg på samtlige punkter, bortsett fra mobbing på skolen.

3.2.2 Del II: Organisering og ressursbruk ved caseskolen

3.2.2.1 Administrativ organisering og tidspraksiser

Caseskolen er organisert ulikt når det gjelder organisatoriske løsninger internt, organisering og praktisering av fellestid, oppmøtetid, forståelse av arbeidstid, bruk av arbeidsformer og sammensetting av elevgrupper. Innenfor deler av disse områdene, viser data at skolen ønsker å ha faste rammer, og forsøker å ha en kollektiv tilnærming og forankring til den daglige driften. Vi kan ta tidsforståelsen, oppmøte og organisering av fellestid som eksempler.

Lærerne på caseskolen har etter det som ble oppgitt, 33,5 arbeidsplanfestede timer i uka. Dette er timer som lærerne skal være på skolen. Ut over dette, har lærerne 10 timer med ubunden tid. Skoledagen er organisert slik at alle lærerne er forpliktet til å møte fast 08:10, selv om de ikke har undervisning som starter til første time. Første time på skolen starter 08:30. Lærerne slutter dagen til forskjellig tidspunkt, avhengig av hvordan de velger å fylle opp de 33,5 arbeidsplanfestede timene. I disse arbeidsplanfestede timene er det medregnet undervisning, kontaktlærertimen, tid på trinn og fellestid. De fleste lærerne møter på skolen kl. 8:00, men noen møter kanskje så tidlig som 7:30. Det er relativt få av lærerne på trinnene som møter opp kl 08:00, og har fellestid tidlig på morgenen, selv om det i prinsippet er tilrettelagt for det.

En vanlig måte å praktisere tidsbruken blant lærerne på trinnene, er at man for eksempel sitter igjen etter skoleslutt og jobber med arbeidsplan. Blant lærerne er det mange som sitter igjen ut over ettermiddagen og forbereder seg til neste dag eller gjør annet for- og etterarbeid. Inntrykket er at lærerne på skolen synes det er vanskelig å få tid til dette arbeidet når elevene er på skolen, resultatet er at fellestiden på trinnene benyttes etter at elevene har dratt hjem.

Et interessant moment med denne caseskolen, er at den tidligere hadde en arbeidstidsavtale som var mer rigid enn den de har nå. Under den gamle ordningen hadde man en avtale der lærerne måtte være på skolen fra 8. til 15:30. Den gamle ordningen tillot i liten grad at lærerne kunne gå fra skolen når de var ferdig med undervisningen. Skolen gikk bort fra dette, da man fant ut at andre skoler i kommunen ikke hadde denne ordningen. En utfordring med den gamle avtalen var at den var oppfattet som stram; hadde man for eksempel undervisningsfri en dag, og undervisning frem til kl. 13, måtte man be seg fri, selv om det ikke var undervisningstid for den læreren det gjaldt. Til sammenligning, kunne kollegaer på andre skoler i kommunen dra når de var ferdig med undervisningen. Skolens lærere ønsket seg bort fra den gamle ordningen.

Når det gjelder organisatoriske løsninger internt, følger caseskolen teammodellen, der det er vanligst at lærere jobber i team som i liten grad er organisert på tvers av trinn. Tidligere baserte skolen seg på at lærerne jobbet sammen på *tvers* av trinn. Før hadde skolen eksempelvis en stortrinnorganisering, som betydde at lærere fra ulike trinn var slått sammen til et storsteam. For eksempel var lærere som jobbet på 1. og 2. trinn slått sammen til ett storsteam. Denne ordningen har skolen gått bort fra. I større grad legger man nå opp til at lærere på hvert enkelt trinn samarbeider og jobber tettere sammen. Det jobbes selvsagt på tvers av trinnene, men er i liten grad virker dette å være hovedprinsippet for organisering av teamene. Rektors ambisjon er at mest mulig av samarbeidet skal foregå på trinnene. I den nye teammodellen har rektor ansatt en trinnkoordinator på hvert av trinnene. Rektor møter skolens trinnkoordinatorer til møte ca. annenhver uke. Trinnkoordinatoren leder trinnets daglige arbeid, men med denne modellen følger en viss delegering av beslutningsansvar ned til trinnene. Trinnkoordinatorene er gitt mer ansvar, gjennom at eksempelvis trinnkoordinatoren er ansvarlig for å finne vikarer. Likevel virker det som om at rektor har god oppfølging med trinnene, og er med i prosesser som inkluderer viktige beslutninger.

Når det gjelder organiseringen av fellestid for hele skolen og tiden på trinnene, er det ulike praksiser for dette. Rektor har i samarbeid med lærerne blitt enige om at bruken av fellestid skal være mest mulig "effektiv"; med dette menes at det i liten grad er nødvendig å avholde fellesmøter for hele skolens personale, hvis det ikke er reelt behov for det. Derfor blir det en type "behovsprøvd" fellestid for hele skolen, og man foretar fortløpende evalueringer for når det er nødvendig med fellesmøter for hele skolen. Fellestiden for hele skolens personale er organisert en gang i uken, på tirsdager, fra 13:30 til 15:30. Det som ofte skjer er at rektor holder korte orienteringer på 15 til 20 min, og etter hvert går lærerne på trinnene sammen og jobber med planleggingen av undervisningen.

I tillegg til fellestid for hele skolen, har også skolen innført fellestid på trinn. Fellestid på trinn foregår en dag i uka, på torsdager. Dette arbeidet starter opp kl. 13:30, rett etter at undervisningen er ferdig. På trinnene er det satt av to timer til fellestid, som i praksis er en og en halv klokke. Dette er pålagt tid, der lærerne skal jobbe sammen.

Når det gjelder organiseringen av undervisningsbolkene, finner vi også her ulike praksiser. For det første varierer lengden og organiseringen av undervisningsbolkene fra trinn til trinn. Undervisningsøktene kan variere mellom 45, 60 og opp til 90 minutter av gangen. Integriert i skoledagen er skolemat og fysisk aktivitet for elevene. Skolen starter undervisningen vanligvis kl. 08:30 om morgenen. For enkelte elever kan en skoledag starte med leseøkt fra 08:30 fram til 9. Deretter har de undervisning fram til 09:45. Så går elevene ut og har fysisk aktivitet frem til 10:15 før de igjen har undervisning frem til 11. Fra 11. til 12. er det midttid, hvor 20 minutter av midttimen er satt av til skolemat. Elevene spiser normalt i skolens aula.

Deretter er de ute resten av midttimen. Fra kl. 12 til 13 har de kanskje undervisning i ett fag. På de dagene der elevene har undervisning fram til 14.30, legger man inn korte pauser. På de laveste trinnene forsøker man å ha sammenhengende undervisningsøkter, siden det tar mye tid å kle på elevene. Lærerne påpeker at dette er en organisatorisk løsning på å minimalisere tid til å få elever ut og inn av klasserommene.

3.2.2.2 Skoleeiers styring

Rektor har inngått en lederavtale med kommunen. Resultatmålene gjelder for flere områder; brukerdiallog, kompetanserekuttering, miljøansvar, lokale læreplaner, resultat i realfag, Classfrontier, skolevurdering, mobbing, vold, rasisme, spesialundervisning, psykiske plager, sammenheng i skoleløpet, medvirkning, skole-hjem samarbeid, skolemåltid, fysisk aktivitet, § 9A i opplæringsloven, elevfravær, SFO-tilbud, internkontroll, økonomi. Resultatmålene er mange og ikke så klart avgrenset fra skoleeiers side.

Skolen evalueres gjennom en ledersamtale med kontaktperson fra rådmannen, og dialogsamtale med kommunaldirektør. Denne styres ut fra resultatmålinger. Det er uklare sanksjonsmidler og oppfølging i forhold til hva som skjer hvis mål ikke nåes. Det er imidlertid blitt mer fokus på dette den senere tid. Rektor her har samme lederavtale som rektor på "den utviklingsorienterte skolen" og "den åpne skolen", dette fordi kommunen opererer med samme lederavtale til samtlige rektorer i kommunen

3.2.2.3 Rektor og læreres tidsbruk

Når det gjelder rektor og læreres tidsbruk, er dette et interessant felt for å få innsikt i hvordan denne caseskolen tenker og jobber i forhold til områder som faglig relatert aktivitet, fokusområder og skoleutvikling. Med andre ord; det er mulig å tydeliggjøre hva slags form for "skolekultur eller tidskultur" som ønskes praktisert ved caseskolen.

Rektor forteller at da rektor ble ansatt for over ti år siden, jobbet man i liten grad sammen på skolen. Skolen ble definert som "tradisjonell", gjennom at hver lærer jobbet individuelt med sine fag og sine elever. En utfordring var nettopp at det var lite kontakt mellom lærerne. Dette ønsket rektor å endre på. Grepene som rektor da gjorde, var at man gikk vekk fra klasseinndeling og over til trinninndeling av elevene. I tillegg var skolen med på et forsøk med alternative arbeidstidsordninger. De gode erfaringene som man høstet fra forsøket dannet blant annet grunnlaget for at skolen gikk over til å jobbe sammen på trinn. Etter forsøket og overgangen til trinn, førte dette til at lærerkollegiet ble mer samlet, og resultatet er at man er mer fokusert på å samarbeide mellom lærerne på trinnene, et forhold som vi har påpekt i gjennomgangen i underkapitlet om skolens administrative organisering og arbeidstidsavtaler.

Når det gjelder skolens forhold til timestyring av driften, som ofte har vært forbundet med rigid timeplanstyring og skoleklokke, understreker rektor at det er et lite utbredt ønsket å ha dette. Skolen har ikke ringeklokke. Rektor understreker at i sin ledelse av skolen, har det i liten grad vært aktuelt å ha fokus på å regne timer. Rektors fokus på tid går ikke på å følge klokka fra time til time, men heller vektlegge hva tiden skal brukes på i praksis. Dette er forankret gjennom at rektor har som målsetting å ta vare på fellesskapet ved skolen, og dermed skape en form for "tidskultur" som ønskes innarbeidet i den daglige driften. Rektor påpeker at det er viktig å få tydeliggjort hva fellestiden skal brukes til. Dette fordi lærere har en tendens til å fokusere på mange ting som ligger utenfor det fellestiden bør brukes til. Det er mye å hente dersom man gjør møter mer effektive. Rektor har som målsetting å legge mest mulig av lærernes tid til trinnene, og at samarbeidet skal gjøres der.

Utviklingen av tidskulturen som rektor forsøker å kollektivt forankre i sin ledelse av skolen, forsøkes nedfelt på andre felt også. Dette er for eksempel forankret i fokuset på planlegging. Rektor fremhever at det kan være mye tid å spare om man lager planer med lang tidshorison. Dette kan være tidsbesparende i jobben med å lage arbeidsplaner og årsplaner. På skolen lager man arbeidsplaner for én eller to uker av gangen. Dette arbeidet er tidkrevende, og det er lett å komme "bakpå", i forhold til målene i årsplanene. Rektor sier at det skjer ting hele tiden, det er uforutsette forhold som kan ta oppmerksomheten vekk fra viktige arbeidsoppgaver. Rektor mener at for å kunne håndtere uforutsette hendelser, bør man ha planer for hvordan man skal håndtere dem.

Et interessant punkt er at skolen har utviklet en metode som illustrerer praktiseringen av tidskulturen i praksis. Skolen har laget en såkalt "ABC-plan" for å utnytte ressursene ved fravær: A står for ordinære bemanning, B for noe fravær blant lærerne, mens C er å snurre film for elevene. I situasjoner der det er mye fravær blant lærerne, og en lærer har mange elever (som kan være opp til 70 stykker), så er den siste utveien i undervisningssituasjonen å vise film for elevene. ABC-planen er en innarbeidet rutine blant lærerne, og forteller dem hva de skal gjøre hvis det oppstår uforutsette hendelser. Dermed har lærerne det klart for seg hva de skal gjøre til enhver tid.

Rektor fremhever at hvordan skolens tid og ressurser brukes, avhenger av hvor skolen er i sitt utviklingsløp. På skolen har man brukt en type desentralisert tilnærming, i den forstand at ressurser og myndighet er delegert til trinnene, en organisering som fordrer at man har selvgående team på trinnene. Det er for eksempel trinnleder eller koordinator sammen med fagleder på skolen, som er ansvarlig for å finne vikarer. Ofte er det læreren fra samme trinn som tar over ved en kollegas fravær. For at skolen skal fungere, avhenger det i utgangspunktet av at alle lærerne er til stede på skolen. Et dilemma er at man fort kan legge seg til en arbeidsvane eller ressursituasjon som krever at alle er der. En løsning ved fravær er at man deler opp grupper og kobler dem sammen med andre grupper på skolen.

Skolen bruker assistenter til å ta hånd om ulike arbeidsoppgaver, som for eksempel organiseringen av skolemat og påkledning av unger. Det er spesielt på første trinn at det er ekstra godt å ha assistenter. Her fungerer de som ekstra arbeidskraft og avlastning for lærerne. Assistenter går også inn i undervisningen og hjelper barna med skoleoppgaver.

3.2.2.4 Skole-hjem-samarbeid

Skole-hjem-samarbeid er et område som både rektor og lærerne påpeker er en ikke-faglig aktivitet som krever mye tid og ressursbruk med ulike former for oppfølging. På dette feltet sier våre informanter at forholdet til hjemmet har endret seg over de siste årene, blant annet understrekes det at dagens skole i større grad må forholde seg til en mer krevende foreldregruppe. Rektor og lærere fremhever at det stilles høyere krav til skolen i dag enn tidligere. Skolen skal ivareta flere arbeidsoppgaver i skole-hjem-samarbeidet. En forklaring informantene trekker fram er at samfunnet rundt skolen har endret seg, og at det i dag er mer uklare eller urealistiske forventninger til skolen. Tilliten som man en gang hadde til skolen har endret seg, tidligere var det en viss status knyttet til lærerrollen som ser ut til å ha forsvunnet. Disse uklare forventningene ser skolen på som en utfordring. Skolen har derfor blitt bevisst i forhold til å avklare hvilke forventninger som foreldre kan ha til skolen, og hvordan elever kan gjøre det på skolen.

Et område som illustrerer at skolen har med en annen foreldregruppe å gjøre nå enn tidligere, er den tette kommunikasjonen med hjemmet. Kommunikasjonen med foreldre synes å være mye mer omfattende enn tidligere, blant annet gjennom at ulike former for teknologi har gjort skolen mye mer åpen mot omverdenen. E-post, Internett og bruk av mobiltelefon, er eksempler på teknologier som rektor og lærerne erfarer som forstyrrende på den daglige driften. Lærerne på caseskolen befinner seg i en situasjon der de er oftere i kontakt med hjemmet, enn tiden som er satt av til det i det formelle skole-hjem-samarbeidet. Ut over konferansetiden som er satt av til samarbeid med hjemmet, opplever lærerne at foreldre kontakter dem ofte i løpet av dagen. Ut over dagen får lærerne mye mail og meldinger på mobilen fra foreldre. Det påpekes at det er mye større forventninger om økt tilgjengelighet nå enn tidligere. En lærer kommenterer at det brukes tid i pausene til å svare på henvendelser fra foreldre.

Lærerne forteller at det ligger en viss forventning om at de skal være tilgjengelig, og svare raskt på foreldrenes henvendelser, og dette er en utfordring. Ofte får ikke lærerne svart på e-post og andre henvendelser før undervisningen er over. Man har pc tilgjengelig og kan gå direkte inn og sjekke henvendelser fra foreldre. En lærer forteller at de har to datamaskiner på seks lærere:

”Det er en ganske vanskelig ting. Det sitter foreldre bak en maskin hele dagen, og sender e-poster. Og så er det ting vi skulle ha sagt til elever i løpet av dagen. Så blir man fort fortørnet, og vi får ikke sjekket e-post før vi er ferdig med undervisningen. Og nå var jeg inne på mobilen min. Der var det en mor som lurte på om gutten hennes hadde kommet til skolen. De er små og har startet å gå alene. Det var tilfeldig at jeg gikk innom der. Dette er urolige foreldre som er hjemme og håper at vi skal gi svar. Vi går ikke rundt med mobilen når vi underviser”. (Lærer)

Det andre forholdet som peker seg ut som ressurskrevende i skole-hjem-samarbeidet, er håndtering av elevkonflikter. I samarbeidet med hjemmet har konfliktløsning fått en sentral plass. Lærerne vi intervjuet påpeker at de bruker mye tid på konfliktløsning mellom elever. Det er mye dialog med foreldre og dialog mellom lærere, der de diskuterer hvordan man skal løse problemene som knytter seg til enkelte elever. Dette tar mye tid på småtrinnet, men også på mellomtrinnet, og er en krevende del av jobben.

For å løse konflikter, forsøker man så ofte man kan å unngå og ta tid fra undervisningen. Avhengig av konfliktens art, forsøker lærerne å løse konflikten på tomannshånd med eleven det gjelder. Når det er snakk om mer alvorlige konflikter som angår mange elever, tar man disse opp foran hele klassen. Når dette skjer, tar man tid fra undervisningen. I konflikthåndtering er det viktig at saker løses i løpet av dagen, og at elevenes foreldre kontaktes raskt. Det er viktig å ha god kommunikasjonen med hjemmet. Konflikthåndtering kan ta mye tid, når man skal ha dialog med foreldrene.

Lærerne ønsker at samarbeidet skal være best mulig. Samarbeidet med hjemmet synes å være ganske tett. Et resultat av dette er at den gamle meldingsboka blir mindre og mindre brukt. Ofte blir meldingsboka heller brukt til ”etterskuddsbeskjeder” fra foreldre til lærer.

3.2.2.5 Hva krever ressurser?

På spørsmål om hva som krever ressurser på caseskolen, er det interessant å få fram hvordan personalet brukes og omfanget av utenomfaglige aktiviteter som kan ta vekk fokuset fra kjerneoppgaven – undervisningen. Både rektor og lærere gir flere eksempler på konkrete aktiviteter som kan ta vekk oppmerksomheten fra undervisningen. Dette kan være spørreundersøkelser, implementering av nye rapporteringssystemer, elevsaker, tilsyn, tilrettelegging av mat, tilpasset opplæring, skole-hjem-samarbeid, og mange andre uforutsette ting, pekes ut som potensielle ikke-faglige aktiviteter som virker forstyrrende på undervisningen.

Skolen får mange eksterne henvendelser som krever ressurser fra skolens personale. Rektor og lærerne påpeker at det ofte kommer store undersøkelser som kan ta mye tid. Implementeringen av Kunnskapsløftet har vært en stor sak for skolen. Det er den praktiske gjennomføringen av slike undersøkelser og satsninger som tar tid. I forhold til å være med på satsinger eller undersøkelser, har kommunens skoleadministrasjon signalisert overfor rektor og lærerne, at de selv må foreta avveininger om hva de vil være med på.

Tilsyn/inspeksjon av elever er også diskutert som et forhold som tar mye tid. Det er flere grunner til at det er debatt rundt tilsynsordningen/inspeksjonen. En av dem går på at lærerne mener at de er i en situasjon der de ser at tilsyn/inspeksjon av elever er en aktivitet som spiser av undervisningstiden.

Et annet tidkrevende forhold, er at mange lærere legger lista høyt, samtidig som forutsetningene endrer seg mye i skolehverdagen. Dette kan illustreres med at lærere bruker mye tid på å lage gode undervisningsopplegg, men når det dukker opp uforutsett fravær blant kollegaene, må man legge sitt eget undervisningsopplegg til siden og ta andres timer. Man blir da ikke ferdig med sitt eget undervisningsopplegg i tide, og da har mye tid gått til spille til ingen nytte. Når man forsøker å ha samme kvalitet når ressursene ikke er til stede, kan dette føre til at det ikke går som man opprinnelig planla. Det er mange som brenner seg på nettopp dette.

Et annet dilemma er at ethvert undervisningsopplegg en lærer planlegger, alltid kan forbedres. Det kan ende opp i en evigvarende jakt på kvalitet, noe som igjen kan føre til utbrenthet blant lærere. Rektor opplever at man har presset på at prestasjoner skal forbedres. Det trekkes fram at man har fått nasjonale prøver, og med tiden har det blitt mer kartlegging av både elever, lærere og andre oppgaver. Det er dermed mye mer fokus på resultater. Dette igjen generer et press på lærere og arbeidssituasjonen deres.

Elevsammensettingen på skolen krever også ressurser. Rektor påpeker at de siste årene har skolen fått flere elever som krever mer oppmerksomhet. Skolen har fått flere elever med ulike sosiale behov. Spørsmålet er om skolen har satt av nok tid og ressurser til å håndtere dem. Hvordan dette skjer i praksis, avhenger av problemsituasjonen. Enkelte elever med spesielle behov har en voksen til stede som følger barnet, mens andre er håndtert innen det sosialpedagogiske systemet. Skolen har også en barnevernsinstitusjon som ligger ved siden av skolens område. Skolen samarbeider tett og lærer mye i samhandling med barnevernsinstitusjonen.

Det er forskjeller mellom trinnene i hvor mye tid lærerne har til å sette seg ned og planlegge undervisningen sammen. Lærerne på småtrinnet er som oftest sammen med elevene fra 9 til 13:30. Det er normalt ikke tid til å sette seg ned og planlegge midt på dagen. Planleggingstid

blir først mulig når elevene har gått hjem for dagen. På mellomtrinnet er det annerledes. Lærerne er ikke sammen med elevene hele dagen. Lærerne har derfor ledig tid midt på dagen og kan sette seg ned og planlegge. Lærerne vi intervjuet fortalte oss at det sjelden blir tid til å planlegge undervisningen i undervisningstiden. Lærerne er hele tiden i aktivitet i denne tiden. Det er sjelden at man på morgenen setter seg ned og planlegger. Det skjer som oftest "et eller annet".

Et inntrykk er at lærerne gir elevene mye oppfølging. De står for påkledning av elever, organiserer mat og fysisk aktivitet for barna, og det dukker opp en del uforutsette møter gjennom at foreldre tar kontakt. Lærerne opplever at det er vanskeligere å følge opp elever når trinnene blir større, de opplever også at sykefraværet blant lærerne har økt i takt med at trinnene blir større. Siden skolen ikke alltid har vikarer til å påta seg arbeidet til lærere som er borte, hender det at de lærerne som er på arbeid må ta ekstra vikartimer, noe som også tar tid. En lærer beskriver det slik:

"Det som jeg bruker å si, er når jeg kommer inn døra her, så er det vanskelig å komme seg ut igjen. Det er mer enn nok å holde på med. Du kunne ha sittet ut over hele ettermiddagen, hvis du ville, for å forberede. Det er det som er det litt trasige med denne lærerjobben. Du føler jo hele tiden at du aldri gjør nok. Man kunne ha gjort ting annerledes eller bedre." (Lærer)

Forskjellene mellom småtrinnet og mellomtrinnet, gir utslag i hvor ofte lærere kan møtes og planlegge undervisningen. Det er klart at lærerne diskuterer seg imellom utenom tiden som er satt av til det. Men dette synes å være koblet til at lærerne møter hverandre på gangen, i lunsjen eller andre steder på skolen. En del diskusjonen som foregår der, går også med til å prate om organisering, om hvordan man kan utnytte ressursene på en best mulig måte. Når lærerne så finner et tidspunkt hvor de kan sette seg ned og jobbe med for- og etterarbeid, planlegge undervisningen eller reflektere over egen praksis, er det som oftest noen uforutsette forhold som avbryter denne arbeidsprosessen. Det er alltid noen foreldre som krever at man skal ta hånd om en situasjon, et møte som skal flyttes, etc. En lærer beskriver det slik:

"Det er noe fra og til hele tiden. Man blir fort sliten. Man har ikke mye ro, og det merkes av meg som har jobbet noen år, at jeg er sliten i hodet av lyder. Du er aldri alene på skolen." (Lærer)

De siste årene har skolens elevtall økt. Derfor har trinnene blitt større og flere lærere er i en situasjon der de må samarbeide mer enn tidligere. I forlengelsen av dette, har tilpasset opplæring blitt en ressurskrevende arbeidsoppgave. Mens lærerne på skolen tidligere sto mye foran kopimaskinen, har kopiering av undervisningsmateriell gått ned de siste årene. Grunnen til dette er at skolen har begynt å ta i bruk "gammelt" undervisningsmateriell fra forrige reform som i større grad tar hensyn til tilpasset opplæring. Lærerne påpeker at det fremdeles er mye tilrettelegging som skal til for å kunne tilfredsstille kravet om tilpasset opplæring. På hvert trinn er det tre til fire nivåer som må tilpasses. Tidligere nivådifferensierte man for sin egen klasse, mens nå tilrettelegger ofte lærere for hele trinnet. Det betyr flere elever å tilrettelegge for, og mer "sekretærjobb" for lærerne.

I tillegg til den praktiske tilretteleggingen, må lærerne også holde rede på ulike læringskurver elevene er inne i. Læreren befinner seg hele tiden i en situasjon der det må foretas faglige avveininger om elevenes faglige nivå. Dette krever mye tid og ressurser av læreren som skal sørge for at arbeidet blir gjort på en best mulig måte. I tillegg skal også lærerne finne tid og

rom til å utføre den praktiske tilretteleggingen, en tilrettelegging som lett kan kollidere med andre arbeidsoppgaver. Et dilemma som lærerne ofte møter er at de ikke har tid til å finne fram relevant stoff for en elev som trenger tilpasset opplæring, når de står midt oppe i undervisningen.

Kommunikasjonen og samarbeidet med SFO på skolen pekes også ut som et felt som er ressurskrevende. Mye tid går med til å gi beskjeder. Spesielt er dette krevende på 1. og 2. trinn. Lærere har som arbeidsoppgave å krysse av listene over elever som skal på SFO. Dette kan være beskjeder om hvem som skal hentes, når og av hvem.

Skoen har høyt fokus på skolemat, og det er mulig for elevene å få mat på skolen mot en sum penger. Organiseringen rundt skolemat krever mye tid, til tross for at skolen har en assistent som tar seg av tilretteleggingen av maten. Det er forventninger både fra foreldre og ledelse at det praktiske fungerer godt i fordelingen og organiseringen av skolemat, og det er mange individuelle preferanser som skal tas hensyn til:

”De (elevene) som er på skolemat, de vet hva de skal ha. De går og forsyner seg, men så har du dem som har klippekort, fordi de har kjøpt seg mat for den og den dagen, og så har du dem som kun kjøper seg mat for en morgen. Og så er det noen som har med seg matpakken sin. Det er også elever som har vann to ganger uken, mens andre har melk to ganger i uken. Så vi må jo finne ut hvilken dag de skal vann og hvilken dag de skal melk. Så dette arbeidet krever veldig masse ressurser.” (Lærer)

Det er altså mange praktiske oppgaver som lærere hjelper elever med på 1. og 2. trinn, men dette avtar på tredje. Mange elever kan ikke lese og skrive. I enkelte tilfeller kommer elever med beskjeder fra foreldre som er 14 dager gamle. Lærere bruker derfor også mye tid på å sjekke alle beskjedbøker hver morgen. Ofte er det lærere som tar på seg denne jobben. Måten man organiserer dette på er at man setter i gang med undervisningen, og legger fram beskjedbøkene til en som kontrollerer innholdet for beskjeder fra foreldre.

3.2.3 Oppsummering

I oppsummeringen av denne caseskolen er det noen få forhold vi skal trekke fram. For det første, er dette en caseskole som gjør det bra på læringsutbyttet; resultatene fra nasjonale prøver viser at den ligger over landsgjennomsnittet, men i forhold til læringsmiljø ligger den noe under landsgjennomsnittet. For det andre, og når det gjelder organisering og tidsbruk, er dette en skole som forsøker å ha kollektiv tilnærming og forankring til både organiseringen og læringsarbeidet i praksis. Skolen ønsker ikke å opprettholde bilde av den individuelle læreren som står alene om undervisningen og oppfølging av elevene.

Ved caseskolen står praktisering av den kollektive arbeidsformen i fokus, og man ønsker også fokus på fleksibilitet. Både rektor, lærere og andre yrkesgrupper skal samarbeide om arbeidsoppgavene i fellesskap. Dette reflekteres gjennom at skolen har gitt mye ansvar til trinnene. I stedet for å ha storsteam, er mye av ansvaret delegert ned til den enkelte leder på trinnene. I tillegg har skolen relativt fastlagte rammer; det er fast oppmøtetid, og sterkt fokus på hvordan man bruker tiden på skolen. Man ønsker å utnytte tiden og ressursene på en best mulig måte, slik at både ansatte og elever får en god skolehverdag. Derfor er planlegging et viktig stikkord som rektor bruker i sin ledelse av skolen.

Inntrykket er at skolen framstår som en fleksibel organisasjon, men som vektlegger at arbeidsoppgavene og arbeidsdagene ikke skal være ”grenseløse”. Ledelsen av skolen jobber aktivt med grensesetting, noe som reflekteres i at skolen har forandret seg en del de siste årene, og gått fra å være en individuell til å bli en kollektiv skole. Lærerne samarbeider nå tettere, det fokuseres på god planlegging, beslutninger kan tas på trinnene, det forsøkes innarbeidet en ”tidskultur”. Dette er forhold som gjør skolens personale bedre i stand til å mestre en fleksibel arbeidsdag. Skolen praktiserer en individuell frihet i forhold til hvordan den enkelte lærer vil legge opp arbeidsdagen sin, men dette er frihet innenfor faste rammer som synes å fungere som grensesettere. Man har også innarbeidet løsninger og rutiner på uforutsette hendelser. God planlegging forsøkes nedfelt og forankret i hele skolen, et forhold som igjen skal bygge opp under en kollektiv skolekultur rundt skolens generelle drift og organisering.

Når det gjelder utenomfaglige aktiviteter som forstås å ta vekk fokuset fra undervisningen, er det flere forhold som går igjen. Skolen har i større grad erfart at forholdet til omverdenen er blitt mer åpen, og spesielt at teknologien har spilt en rolle her. Skolen får mange henvendelser fra foreldre gjennom daglige e-post og SMS-henvendelser. Dette betyr at mange kontaktlærere bruker mye tid på skole-hjem-samarbeid. Et annet forhold som synes å være ressurskrevende, er tiden som brukes til den praktisk koordineringen og tilretteleggingen av undervisningen. Viktige stikkord her er tilpasset opplæring, organisering av mat, tilsyn, og konflikthåndtering mellom elever. Lærerne forteller at det er mange små praktiske ting som kan gå på bekostning av undervisningen. Dette gir seg utslag i at lærerne ønsker mer tid til å reflektere rundt egen praksis.

3.3 Den åpne skolen

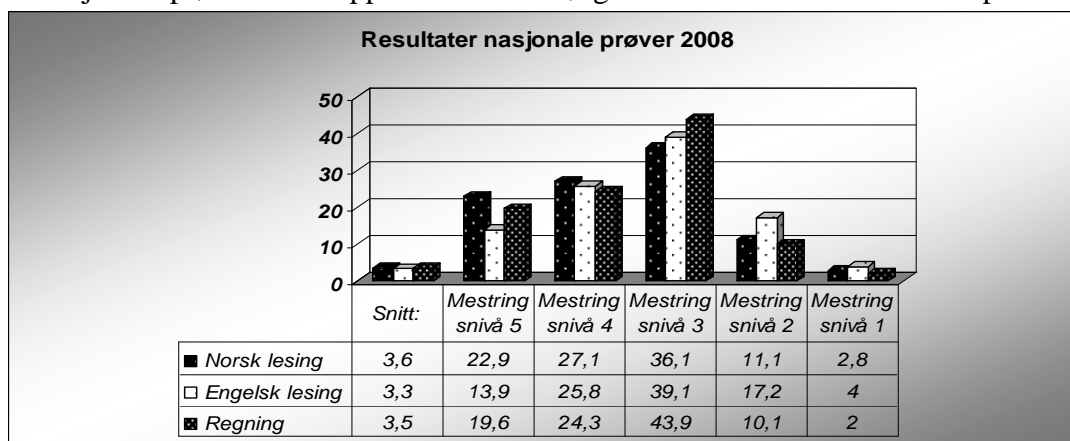
3.3.1 Del I: Deskriptiv informasjon om caseskolen

3.3.1.1 Om skolen

Caseskole 2 er en 8.-10.-skole, en ungdomskole, som ligger i et tettbebygd strøk. Skolen kan kalles for en typisk ”byskole”, og ligger i et urbant strøk med høy befolkningstetthet. Skolen ble bygget på 50-tallet, men har de siste årene gjennomgått omfattende rehabiliteringsarbeid. En ny del av skolen ble tatt i bruk i 2008. Skolen baserer seg nå på en åpen løsning, og har i dag 540 elever som fordeler seg over 18 klasser. Skolen har ca. 60 ansatte og regnes som en stor ungdomsskole.

3.3.1.2 Resultater fra nasjonale prøver

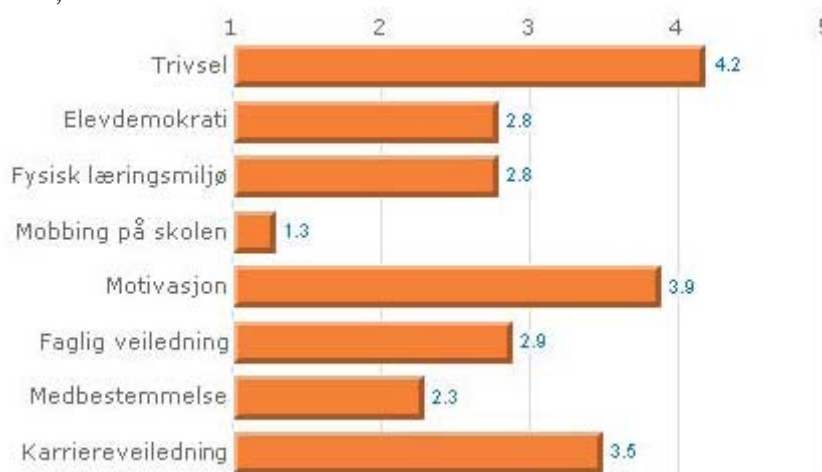
På nasjonale prøver 2008 oppnådde skolen følgende resultater blant elevene på 8. trinn:



Som vi ser av den grafiske framstillingen over, viser den at i norsk oppnådde skolens elever 3,5 i snitt. Fordelingen innen de ulike mestringsnivåene i norsk var følgende: Mestringsnivå 5: 22,9 %, mestringsnivå 4: 27,1 %, mestringsnivå 3: 36,1 %, mestringsnivå 2: 11,1 % og mestringsnivå 1: 2,8 %. I engelsk oppnådde skolens elever 3,3 i gjennomsnitt. Nasjonale prøver viser denne prosentvise fordelingen innen mestringsnivåene var: Mestringsnivå 5: 13,9 %, mestringsnivå 4: 25,8 %, mestringsnivå 3: 39,1 %, mestringsnivå 2: 17,2 %, mestringsnivå 1: 17,2 %. I regning oppnådde elevene 3,5 i snitt, mens den prosentvise fordelingen innen de ulike mestringsnivåene var følgende: Mestringsnivå 5: 19,6 %, mestringsnivå 4: 24,3 %, mestringsnivå 3: 43,9 %, mestringsnivå 2: 10,1 % og mestringsnivå 1: 2,0 %. Nasjonale prøver viser at i kjernefagene oppnådde elevene omtrent like resultater i regning og norsk, men noe lavere score i engelsk. Skolens elever gjorde det bedre enn landsgjennomsnittet i samtlige kjernefag.

3.3.1.3 Resultater fra elevundersøkelsen

Elevundersøkelsen som ble gjennomført skoleåret 2007/2008 viser følgende resultater for 10. trinn;



I forhold til det nasjonale gjennomsnittet viser resultatet at skolen ligger 0,1 poengindeks under i forhold til trivsel og karriereveiledning. Skolen ligger 0,3 poengindeks under når det gjelder elevdemokrati, og 0,2 poengindeks under gjennomsnittet i faglig veiledning. Skolen scorer gjennomsnittlig på medbestemmelse, og 0,1 poengindeks under gjennomsnittet når det gjelder mobbing på skolen. På fysisk læringsmiljø og motivasjon scorer skolen 0,2 poengindeks over gjennomsnittet.

3.3.2 Del II: Organisering og ressursbruk ved caseskolen

3.3.2.1 Administrativ organisering og tidspraksiser

Denne caseskolen har også ulike måter å organisere seg når det gjelder organisatoriske løsninger internt, organisering og praktisering av fellestid, oppmøtetid, forståelse av arbeidstid, bruk av arbeidsformer og sammensetting av elevgrupper. I forhold til den forrige caseskolen som vi gjennomgikk, "Byskolen", er det andre forhold som peker seg ut på denne caseskolen. Spesielt innenfor ledelsen av skolen. Denne caseskolen er også opptatt av å ha klare og faste rammer, og forsøker å ha en kollektiv tilnærming og forankring til den daglige driften og organiseringen. Det interessante med denne caseskolen er at den har et spesielt fokus på hvordan ressursene skal fordeles i den daglige ledelsen av den.

I forhold til organisering, er hovedinntrykket at denne caseskolen heller mot å ha en profesjonell ledelse av skolen, der man har tenkt mye på rolleavklaring og skoleutvikling. Rektor meget god oversikt over hvordan ressursene fordeles, og er bevisst på hvor tiltak skal settes inn blant elevene og andre områder som krever ressurser. Dette er sterkt forankret i skoleorganisasjonen. Rektor har som arbeidsoppgave å foreta fordelingen av ressurser.

Fordelingen skal gjøres i henhold til de avtaler skolen har med kommunen, et forhold som blant annet er regulert gjennom lederavtalen. Skolen får hovedsakelig tildelt driftsmidler fra kommunen etter antall elever på skolen. Ressursfordelingen virker å være basert på ulike prinsipper. Når det gjelder allokering av ressurser til spesialundervisningen, er dette øremerkede midler eller ressurser som er lagt til kontaktlærerfunksjonen. På andre områder står skolen mer fritt til å foreta ressursfordelingen, som for eksempel på hva som skal være skolens satsingsområde. Et hovedmønster som ble formidlet i intervjuene, var at dersom en lærer har ekstra ansvar, kompenseres dette tilsvarende i stillingsposten. Hvis en lærer er trinnleder, har læreren redusert undervisningstid for å kunne jobbe sammen med rektor i ledelse av skolen.

Når det gjelder den fysiske utformingen av skolen, er skolen definert som åpen skole. Man ser også en parallell mellom fysisk utforming og organisering av teamordningen på skolen; lærerne har arbeidsværelse ved siden av klasserommet. Ved å ha denne ordningen, forenkler det arbeidet med tilstedeværelse og nærhet til elevene, en nødvendighet for at man skal få til god læring. I tillegg er skolen organisert i tre trinn, 8. trinn, 9. trinn og 10. trinn. På hvert trinn er det fem til seks klasser, avhengig av hvor mange elever som er på trinnet. På hvert av trinnene er det også en trinnleder som inngår i skolens ledelse.

Når det gjelder sammensettingen av klassene, viser data fra intervjuene at det kan være store klasser på trinnene. Klassene kan ha opp til 31 til 32 elever. Dette gjelder spesielt på 9. og 10. trinn. Det siste året erfarte skolen nedgang i antall nye elever. Et resultat av dette var at det er færre elever på 8. trinn enn på 10. trinn. Elevmassen ble redusert, noe som medførte en diskusjon på skolen om hvor mange klasser det skulle være på 8. trinn. Hvis skolen hadde gått for større, men færre klasser på 8. trinn, ville dette medført at skolen ville ha mer ressurser til deling. Dette ønsket ikke lærerne på 8. trinn. Skolen har nå på 8. trinn seks klasser med fra 23 til 28 elever. Hver kontaktlærer på skolen har kontaktlæreransvar for ca. 14 til opp mot 18 elever i enkelte tilfeller.

Lærerne har 30 timer med undervisning per uke. Dette er fastsatt av kommunen. Innenfor denne tiden har læreren tilstedeværelsesplikt, og må være tilgjengelig på skolen. Tilstedeværelsesplikten har blant annet sammenheng med skolens vikarordning. Skolen har satt av to og ett halvt årsverk til vikarbruk. Lærere har gjerne en vikartime i stillingen sin. Enkelte lærere har også redusert stilling, slik at de skal ta vikarstillinger hvis rektor spør om det. Det er noen lærere som dermed ikke er fullt belagt. Disse lærerne er mer disponible, og brukes oftere som lærervikar for de andre fast ansatte på skolen. Det er ingen lærere på skolen som går igjennom skoleåret uten å ta vikartimer.

Når det gjelder organiseringen av undervisningsøktene, er disse praktisert forskjellig. Skolens undervisningsøkter varierer mellom 45, 60 og 90 minutters undervisningsbolker. Normalt starter skoledagen kl. 08:30. Første undervisningsøkt går fram til kl. 10. Deretter er det et kvarters pause for elevene. Undervisningen starter så opp igjen kl. 10:15 og går fram til kl. 11. Etter dette har elevene spisepause fram til kl 11:45. Deretter er det dobbeløkt fram til kl 13:15. Etter dette er det en dobbeløkt fram til skoledagen slutter. Lengden på den siste økten

kan variere fra dag til dag. Enkelte dager har elevene fysisk aktivitet på en halv time på slutten av dagen. Som en konsekvens av dette, slutter elevene litt senere. Elevene slutter ulikt fra dag til dag. En dag har elevene fem timer, to dager syv timer, og resten seks timer med undervisning.

I forhold til organiseringen av spesialundervisningen, har caseskolen også ulike tenkninger og praksiser rundt dette. Organiseringen av spesialundervisningen er lagt til de 30 timene i uken som elevene er på skolen. Ressurser til spesialundervisning allokeres til kontaktlærerfunksjonen. Dette betyr ikke det samme som at kontaktlæreren er ansvarlig for all spesialundervisning, men gis mye ansvar i tilrettelegging og oppfølgingen av elever som har krav på spesialundervisning. En grunn til at man gjør dette er kommunikasjon, som skolen sier er en kjempeutfordring. I tilretteleggingen for en elev med spesialundervisning, går mye tid med til planlegging, tilrettelegging og oppfølging. Det blir tatt hensyn til kontaktlærerens undervisningstid, hvis en lærer får elever som krever spesialundervisningstid. Krever en elev eksempelvis to timer i uken alene, kan dette reduseres tilsvarende i lærerens undervisningstid. Det er ofte læreren selv som vurderer hvordan man best mulig skal jobbe i oppfølgingen av elever som har krav på spesialundervisning.

Lærerne vi intervjuet oppgir at de har definerte ansvarsområder som del av stillingen sin. Dette er ansvarsområder som kommer i tillegg til ansvaret som følger med kontaktlærerfunksjonen. En lærer hadde også påtatt seg ansvaret å veilede lærerstudenter to ganger i uken. To av lærerne vi intervjuet er seksjonsledere innenfor hvert sitt fagområde. En lærer er seksjonsleder i naturfag, mens en annen er seksjonsleder i samfunnsfag. Å være seksjonsleder involverer å ivareta fagets interesse og posisjon på trinnet og på skolen, følge med på eksamen, holde seg oppdatert på nye kurs og lærebøker, og følge opp nye lærere på skolen.

Når det gjelder organiseringen av fellestid på skolen, er det satt av tre og en halv klokke til fellestid, fellestid til samarbeid på trinn, fag og fellestid når hele skolens personale samles. Av denne tiden er det satt av en time i uka til fellestid der hele skolen møtes. To og en halv time er fordelt på trinn og fagseksjoner på trinnene. En grunn til at det er slik, er at det kommer mange saker gjennom trinnledermøtet som angår trinnene direkte. På skolen er man også flinke til å dokumentere det som drøftes på trinnmøtene. Referat skrives ukentlig, og legges ut på fellesområdet slik at alle kan lese dem.

3.3.2.2 Skoleeiers styring

Arbeidstidsavtalen som skolen har med kommunen, følger rammene for den sentrale arbeidstidsavtalen. Kommunen har inngått en felles arbeidstidsavtale med alle skolene i kommunen, noe som i praksis gjør at det er små forskjeller mellom den lokale arbeidstidsavtalen som kommunen har med skolene og den sentrale arbeidstidsavtalen. Ut over det som er nedfelt i den sentrale avtalen, har kommunen sagt at det skal settes av én time ekstra i uka utenom kontaktlærerressursen til samarbeidet mellom skole og hjem. Dette har rektor tatt hensyn til i utarbeidingen av den lokale avtalen med lærerne på skolen.

Rektor har inngått en lederavtale med kommunen. Resultatmålene gjelder for flere områder; brukerdiallog, kompetanserekuttering, miljøansvar, lokale læreplaner, resultat i realfag, Classfrontier, skolevurdering, mobbing, vold, rasisme, spesialundervisning, psykiske plager, sammenheng i skoleløpet, medvirkning, skole-hjem samarbeid, skolemåltid, fysisk aktivitet, § 9A i opplæringsloven, elevfravær, SFO-tilbud, samarbeid TKMK, internkontroll, økonomi. Resultatmålene er mange og ikke så klart avgrenset fra skoleeiers side.

Skolen evalueres gjennom en ledersamtale med kontaktperson fra rådmannen, og dialogsamtale med kommunaldirektør. Denne styres ut fra resultatmålinger. Rektor mener lederavtalen er omfattende og kan slik bli mindre forpliktende. Resultatmålene i samtalen kunne etter rektors mening vært mer i samsvar med lederavtalen. Det er uklare sanksjonsmidler og oppfølging i forhold til hva som skjer hvis mål ikke nåes. Det er imidlertid blitt mer fokus på dette den senere tid. Rektor mener den kommunale evalueringen kunne vært bedre, mye handler om en bevisstgjøring og oppnås best gjennom kompetanseheving og dialog.

Skolen driver intern evaluering blant annet gjennom elevundersøkelsen som gjennomføres fra 8.- 10. trinn. Denne gjennomgås med lærere og elever i etterkant. Skolen har i tillegg systematiske utviklingssamtaler i team på hvert trinn hvert år. Disse har fokus på skolens felles satsingsområder. Utviklingssamtalene gjennomføres av rektor og resten av lederteamet.

I intervjuet med rektor fikk vi inntrykk av at forholdet mellom skolen og skoleeier, kan være en relasjon som krever ekstra oppmerksomhet. Skolen virker å være i en situasjon der man ofte må avvise mange eksterne henvendelser om hva den skal være med på. Rektor må ofte bruke tid på å foreta avveininger om hva skolen skal være med på, og opptrer i rollen som en slags "vaktbikkje". Skolens ledelse antyder at forholdet mellom skolen og kommunen/lokal politisk ledelse kan være to ulike forståelser/verdener i forhold til hvordan man drifter og organiserer en stor ungdomsskole. For eksempel har kommunen mulighet til å uttrykke ønsker om hva som skal være temaer eller satsingsområder skolen skal jobbe med. Lokale politikere kan komme med innspill om hva skolen skal jobbe med. Dette kan være at skolen skal jobbe med mobbing eller at det skal implementeres læringsplattform. Dette er mer knyttet til ønskede satsingsområder enn at det er knyttet til hvordan tiden skal brukes.

Rektor uttrykker at det kommer mange lokale politiske innspill som igjen skaper uro i skolehverdagen. Det kan bli mer uro hvis det er mange skiftninger i satsingsområder, og om dette skal komme i tillegg til store reformer som innføringen av Kunnskapsløftet. Skolens ledelse påpeker at det å integrere lokale satsinger, som kommer i tillegg til læringsmålene definert i Kunnskapsløftet, setter skolen under krysspress. Det skal tas hensyn til både lokale og sentrale mål i skolehverdagen som allerede er fylt opp med mange læringsmål. For det første må skolen til en viss grad bruke tid på å finne ut hvordan dette skal organiseres. For det andre, når skolen skal rapportere om oppnådde resultater i løpet av skoleåret, må det også redegjøres om hva som fikk plass innenfor en begrenset ressursituasjon. Enkelte ganger opplever skolen forslag som i liten grad lar seg realisere i en hektisk skolehverdag:

"For eksempel så kommer det fra politisk hold at det skal være én strukturert elevsamtale én gang per måned. Dette beslaglegger veldig mye av kontaktlærerens tid. La oss si at en kontaktlærer har opp til 17 elever. Og så skal man ta dem ut og en og en og ha en strukturert elevsamtale en gang i måneden!" (Rektor)

Skolen opplever at det settes i gang mange forslag til nye satsinger, og at de ofte befinner seg i en situasjon hvor man diskuterer hvordan nye satsinger skal organiseres og implementeres. Det går altså mye tid og ressurser til å drøfte hvordan man skal få til nye satsinger. Siden rammene ikke er tydelig og lærere har metodefrihet til å organisere undervisningen slik de ønsker, lar det seg også vanskelig kontrollere om lærerne implementerer nye satsinger. Det er veldig vanskelig å ha full oversikt. Å innføre et nytt element i skolen gjennom å presse det på lærerne, lar seg vanskelig gjøre. Rektors poeng er at det settes i gang satsinger som krever ressurser, og dette drar tar oppmerksomhet og ressurser fra den viktige undervisningen. En

annen utfordring er at aktører som kommer med forslag til nye satsinger, har liten faglig kunnskap om hvordan den skal omsettes i praksis i skolen. Rektor stiller dermed spørsmål om denne balansen er god, og om de som tar beslutninger forstår sammenhengen mellom satsingen og det som foregår i skolen. Hvis skolen skal ta hensyn til nye satsinger, kan dette ta tid vekk fra undervisningen. For hver gang man tar rammetider eller undervisningstid til utviklingsarbeid eller til seksjonsarbeid, kan det bli det mindre tid til undervisning.

3.3.2.3 Rektor og læreres tidsbruk

Når det gjelder rektor og læreres tidsbruk i praksis, er dette et interessant felt for å få innsikt i hvordan denne caseskolen tenker og jobber i forhold til områder som omfang av faglig relatert aktiviteter, skolens fokusområder og skoleutvikling. Innenfor rektors og lærernes tidsbruk, viste data fra intervjuene noen spennende løsninger på interessant tidsbruk, samtidig som det reiser noen utfordringer og dilemmaer vi vil komme tilbake til i de påfølgende avsnittene. La oss først starte med tidsbruken tilknyttet skolens vikarordning.

I organiseringen av skolens vikarordning, har rektor blant annet 50 vikartimer lagt inn i stillingsposten sin. Rektor hevder at dette er en nyttig ordning fordi han/hun ikke har mye av sin arbeidstid knyttet opp til undervisning. Gjennom å påta seg vikartimer, kan rektor få sett hva som skjer på de ulike trinnene. Dette er en effektiv utnyttning av vikarordningen. I tillegg får skolen også frigjort en og en halv stilling til innleie av vikarer. Dermed er det svært sjelden at skolen må slå sammen klasser fordi de mangler vikarer. Men for at vikarordning skal fungere fullt ut, må en lærer være på skolen de 30 timene elevene har undervisning. Alle lærerne på skolen som har fulltidsstilling, må sette av 30 timer på en individuell timeplan som viser når de er på skolen. Ved å bruke den kan rektor få tak i lærerne, og vet hvor de er til enhver tid. Hvis for eksempel en lærer har ledig tid, også kalt "hulltid" blant lærerne, så må læreren være tilgjengelig på skolen. Å finne vikarer er ikke lagt til trinnene, men er en arbeidsoppgave som skolens ledelse utfører.

Tidsbruk i forhold til siste års utvikling innen lærerarbeidet, er et forhold som lærerne mener i liten grad harmonerer; de påpeker at de siste års reformer har ført til en uheldig utvikling for lærerarbeidet. På en side har det blitt færre timer til undervisning, mens kravene og omfanget av temaer som elevene skal igjennom har økt. En lærer sier at han hadde mer tid før enn nå, i forhold til arbeidet med nye læreplaner. Kunnskapsløftet er et verktøy som har gjort det mer komplisert å være lærer, sier læreren. Læreren bruker sitt eget fag som eksempel, norsk. Læreren mener at norsk har vokst i omfang, i forhold til temaer elevene skal jobbe med. Det har samtidig blitt vanskeligere å finne plass til alle temaene man skal jobbe med. Læreren mener at man har fått færre timer å undervise i, som er et resultat av at fagene de skal undervise i har blitt overført til barneskolen.

Utfordringen er at innholdet i fagene har økt, men det har blitt færre timer til å undervise i. Mange lærere føler at de som har laget læreplanene, er litt for langt unna skolehverdagen. Konsekvensen av dette er at lærerne må tilrettelegge i mye større grad enn tidligere. Lærere har alltid tilrettelagt som en del av lærerarbeidet, men nå er det flere elevgrupper til stede i skolen som trenger mer tilrettelegging.

Et forhold som lærerne mener ytterligere vanskeliggjør dette, er at elever som tidligere hadde et annet opplæringstilbud er integrert som del av normalskolen. Denne elevgruppen brukes det mye ressurser på tilrettelegging. Kravet til dokumentasjon og oppfølging av slike elever har blitt større. Det skal utarbeides arbeidsplaner, periodeplaner, årsplaner og

vurderingsskjemaer skal fylles ut. Det har vokst fram en mengde planer som vanskelig lar seg håndtere innenfor tilbudet som lærerne ønsker å gi elevene. En lærer sier at det har blitt mindre tid til for- og etterarbeid, og refleksjoner rundt eget fag og lærerpraksis blir vanskeligere å få til. Tiden til å sette seg ned med kollegaer og vurdere hvordan man kan få til et godt undervisningsopplegg, har blitt borte.

Når det gjelder tidsbruk innen skoleutvikling, et felt som skolen jobber aktivt med, har skolen ulike praksiser for dette. En måte som skolen organiserer dette på, er gjennom å jobbe med konkrete satsinger. Disse er definert på ulike måter skolen selv kan velge imellom. De kan også komme som definerte satsinger gjennom kommunen eller gjennom mål definert i Kunnskapsløftet. For å implementere dette, har skolen avsatt noe som heter "Utviklingsmidler i skolen". Skolen tildeles dette over budsjettet, og er øremerkede utviklingsmidler. Før skolen skal i gang med et nytt skoleår, går rektor igjennom lederavtalen og finner ut hva skolen har kommet kortest med og som skolen må satse mer på. Rektor tar dette opp i medbestemmelsesmøter, en diskusjon som rektor tar med trinnlederne. Skolen har også delegert dette til lærere som ønsker å jobbe med skoleutvikling. Lærere søker på dette gjennom åremålsstillinger. Hvis en lærer får ansvar for et satsingsområde, får læreren redusert undervisningstid. Lærerne kompenseres også økonomisk for å jobbe med skolens satsingsområder. I år har skolen hatt ulike satsinger. Skolens lærere har jobbet med skolens utforming av skolens miljøhandlingsplan, elevmedvirkning, styrking av norsk, matte, engelsk og andre fremmedspråk, teknologi og design, og fysisk aktivitet.

Organiseringen av spesialundervisning og deling av timer er noe skolen jobber aktivt med. Rektor oppgir at skolen får en pott øremerkede midler fra kommunen som skal fordeles på timer som skal gå til IOP, deling og andre oppgaver. Ca. 2/3 av midlene som skolen får er øremerket til spesialundervisning. Skolen har et sted mellom 20 og 30 elever som har krav på spesialundervisning. Dette betyr i snitt i underkant av 10 elever på hvert trinn. Rektor foretar også avveininger om hvor mye ressurser som settes av til elever som får spesialundervisning. I de tilfellene der det blir gitt mer til spesialundervisning, er det mindre til deling av klasser.

Skolen ønsker å praktisere deling i større grad enn den gjør nå. Skolen praktiserer deling i en del fag der det er nødvendig. Det blir også et spørsmål om hvilke fag man kan dele. Noen fag krever deling. Dette gjelder for eksempel Mat & Helse, Kunst & Håndverk og musikk, fag som krever deling på grunn av undervisningsmateriell og klasseromssituasjon. Siden skolen får tildelt midler etter antall elever, har dette også en viss innflytelse på hvor ofte man kan praktisere deling. Det er helst på store klasser det blir muligheter til deling. På 10. trinn på skolen er det fullt. Her er det 31 og 32 elever. Der har skolen delingstimer. I matte er det 60 elever i noen av timene med tre lærere til stede. Her prøver man ut hvordan man kan nivåddifferensiere. Når det er tre lærere til stede, kan man ta ut elever i ulike grupper etter nivå. Delingstimer brukes i liten grad til å gi individuelle læringsøker på elever med særskilte læringsutfordringer.

3.3.2.4 Skole-hjem-samarbeid

Skole-hjem-samarbeid er et område som mener rektor og lærerne er en ikke-faglig aktivitet som krever mye tid og ressursbruk i ulike former for oppfølging. Å få satt av nok tid til samarbeidet med hjemmet er en utfordring. Normalt møter lærer og hjem til samtale to ganger i året. Mange lærere opplever at kontakten med hjemmet har økt. Foreldre har større forventninger til at lærere skal være tilgjengelig. Kontakten mellom foreldre og lærere har blitt større gjennom at lærere må bruke mer tid til å svare på meldinger, e-poster og

henvendelse på telefon. Lærerne påpeker at mange foreldre tror at de kan få samme oppfølging av sitt barn som de hadde på barneskolen, og at de får mange henvendelser fra foreldre på ulike tidspunkt på døgnet. En lærer sier at noen foreldre tror at lærere sitter foran en datamaskin hele tiden, og forventer å få umiddelbart svar fra lærerne. På grunn av slike forhold, må lærere gi klare beskjeder til hjemmet om når de er tilgjengelig og når de ikke er det. Noen av lærerne vi intervjuet hadde for eksempel aldri med seg mobiltelefon på skolen. Mobiltelefonen erfares som forstyrrende og tar oppmerksomheten vekk fra læringsarbeidet.

3.3.2.5 Hva krever ressurser?

På spørsmål om hva som krever ressurser på denne caseskolen, er det interessant å få fram hvordan personalet brukes og omfanget av utenomfaglige aktiviteter som kan ta vekk fokuset fra kjerneoppgaven – undervisningen. Det mest interessante forholdet er forståelsen av tiden som går med til ressursbruk. Informantene beskriver at de er i konstant bevegelse – det er ofte en utenomfaglig aktivitet som krever at de løser en utfordret arbeidsoppgave der og da. Lærerne vi intervjuet påpeker at skolehverdagen er hektisk. Enkelte lærere beskriver det som at de løper fra det ene gjøremålet til det andre. Det er lite tid mellom undervisningsøktene til å gjøre forberedelser til neste time. En av lærerne vi intervjuet var en lærer med kombinert stilling. Som del av stillingen hadde læreren lærerstilling og assistentoppgaver. Halvparten av undervisningsposten er satt av til undervisning i bestemte fag, den andre delen til assistentoppgaver. Læreren er også tildelt administrative oppgaver. I assistentstillingen har læreren mye undervisning med enkeltelever. Eksempelvis består dette av en-til-en undervisning eller gruppeundervisning med maks tre elever.

En annen lærer uttrykker det som at det aldri har vært så travelt som i år. På grunn av at skolen har fått nye elever fra barneskolen, har lærerteamet brukt mye tid på å etablere gode rutiner for orden og oppførsel. Dette har vært tidkrevende. I klassen er det også en økende gruppe av elever som har spesialpedagogisk opplæring. Læreren er kontaktlærer på to klasser for mellom 18 til 19 elever, mens ansvaret var for 15 elever i fjor.

En konkret utenomfaglig aktivitet som oppfattes som ressurskrevende, er møtevirksomhet. En del møter erfares som lite effektive, men man forstår viktigheten av dem. Enkelte av lærerne sier at i den pålagte møtetiden er det ikke alltid like lett å få til et godt samarbeid. Noen ganger skal man samarbeide om fag, men det er flere ganger at dette er vanskelig å få til. En lærer sier at man har forsøkt å bruke denne tiden til fagsamarbeid. Selv om man har fagmøter, er det mange lærere til stede. Det kan være så mange som 17 lærere til stede på et møte. Effekten av dette er at det kan være utfordrende å få til et godt møte. Et godt eksempel på god møtepraksis ville være å inndele fagsamarbeid i mindre grupper bestående av færre faglærere.

Å sette seg inn i nytt undervisningsmateriell er en annen utenomfaglig aktivitet som erfares som ressurskrevende. Skolen har tatt i bruk nytt undervisningsmateriell og teknologisk utstyr de siste årene. Å koble sammen en projector, eller det å bruke PC, kan være en utfordring. Det settes ikke av nok tid til opplæring av nytt undervisningsmateriell. Lærere som er flinkest til å bruke ITK på skolen, er som regel de som har lært opp seg sjøl. Datakunnskapen blant lærerne er i liten grad resultat av gode opplæringsprogram i kommunen eller på skolen, men at lærere med interesse for IKT lærer opp seg selv.

Inspeksjon krever også ressurser av lærerne. I lærernes undervisningspost er det bakt inn syv kvarter med inspeksjon. Det er definert i Opplæringsloven at elever skal ha forsvarlig tilsyn. Rektor gjør en vurdering av hvor mye ressurser som skal settes av til tilsyn. Det som kan oppleves som en utfordring, er at mange lærere må gå rett fra undervisning til inspeksjon. Dette kan føre til at det blir mindre tid til å prate sammen om hva som skjedde i undervisningen.

Oppfølging av enkeltelever erfarer lærere som tidkrevende, ikke minst konflikthåndtering mellom elever. Lærerne erfarer at håndtering av elevkonflikter kan være stort i omfang, men det presiseres at det ikke er et stort problem på skolen. Det som kan erfares som en utfordring er at lærere må håndtere at alle elever skal gå i normalskolen. Når skolen har elevgrupper som ikke passer inn i undervisningen, må det også foretas vurderinger om man kan finne andre undervisningstilbud som passer for disse elevene. I prosessen med å finne fram til det rette opplæringstilbudet, kan dette skape uro og støy for enkelte lærere.

Å holde orden erfares som en utfordring, særlig i de tilfellene der man skal dele ut frukt til elevene. Elever er ikke flinke å kaste matrester i søppeldunker og det kan lett bli mye tilgrising i klasserommene og på skolens uteområder. Lærere erfarer at en av deres største arbeidsoppgaver blir å oppdra elevene til å holde orden. Ofte opplever lærere at elevene løper i fra oppgaver som de egentlig skal gjøre, som å rydde opp etter seg. Når elever ikke rydder opp etter seg, skjer det hele tiden at lærerne rydder etter elevene.

Lærerne vi intervjuet sier at de er flinke til å holde undervisningstiden. Lærerne er flinke til å starte opp undervisningen til rett tid. Det som det skorter litt på, er overgangene mellom undervisningsøktene; når elever skal til et nytt sted på skolen og skal hente nødvendig undervisningsmateriell, så mister man lett fokuset og har ikke kontroll i friminuttene. En grunn til dette, sier informanter, er at lærerne er mer fokusert på det faglige arbeidet. Siden lærerne er mer fokusert på fag enn oppdragelse, kan friminuttene være et rom for "fri dressur" for elevene. Hvis elevene ikke kommer seg ut i løpet av dagen, så kan de bli vanskeligere å ha med å gjøre i løpet av skoledagen.

Å lage arbeidsplaner for elevene er en arbeidsoppgave som lærerne oppfatter som tidkrevende. Elever på 8. trinn får arbeidsplan for en uke av gangen, mens elever på 9. og 10. trinn får arbeidsplan for to uker av gangen. Faglærere fyller ofte ut arbeidsplanene. Flere ganger kan det være "kø på arbeidsplanen"; siden arbeidsplaner lagres elektronisk på skolens fellesområde, kan kun en lærer av gangen jobbe i dokumentet. Derfor erfarer mange lærere at de ikke får tilgang til dokumentet, og må vente på tur før de kan fylle ut arbeidsoppgavene for neste uke. Å legge inn arbeidsoppgaver på arbeidsplanen foregår som oftest fra onsdag til torsdag. Den deles ut til elevene på fredager. Malen for arbeidsplanen er likt for hele skolen.

Samtidig var det en lærer som sa at jobbing med arbeidsplan er det viktigste forberedelsesarbeidet som gjøres, fordi det gir full oversikt over hva det skal jobbes med til neste uke. Gjennom å gjøre dette, vet læreren hva han/hun skal gjøre i timene de neste ukene. Er man effektiv og forbereder seg godt, blir det mindre tid til repetering, men mer tid til retting og evaluering av elevenes arbeid.

I tillegg til arbeidsplanen, lages det også individuelle arbeidsplaner for noen elever. Elever med individuelle læreplaner følger normalt undervisningen til den klassen de går i, men følger også eget undervisningsopplegg spesielt tilrettelagt for dem. For eksempel har de individuell undervisning med spesialpedagog eller assistenter, undervisningsøkter hvor kontaktlærer ikke

er til stede. Kontaktlærere som har disse elevene, må gjøre et ekstra oppfølgingsarbeid i utarbeiding av arbeidsplanene. Til enhver tid må kontaktlæreren være oppdatert på hvor og hva eleven har vært undervist i. Det kan være krevende og utfordrende å være helt oppdatert, særlig hvis man har mange elever med individuelle opplæringsplaner.

I forlengelsen av dette er tilpasset opplæring en utfordring. Dette er tydelig ressurskrevende, og det har blitt jobbet mye med dette på skolen. For eksempel er trinnledere sendt på kurs for å lære mer om hvordan man kan forbedre den tilpassende opplæringa. Skolen har som målsetting at tilpasset opplæring skal være forankret i organiseringen, undervisningen og i planarbeidet.

Et annet forhold som erfares som svært tidkrevende, er forsøk på ekstern styring fra aktører utenfra skolen. Lærerne opplever at de utfører mye dokumentasjonsarbeid som er vanskelig å sette inn i en sammenheng. Et eksempel på dette er utarbeidelse av handlingsplaner fra kommunen med korte tidsfrister. I utarbeidelsen av dem, følger det vanligvis et merarbeid som man har vanskeligheter med å se nytten av; det skal avholdes møter hvor innholdet skal diskuteres, planer skal formidles til resten av personalet ved skolen, planene skal gjennomføres og evalueres, etc. Dette er arbeid som lærerne forstår er nødvendig, men er tidkrevende og kan ta fokuset vekk fra den viktige undervisningen. Lærerne mener at de har sett en utvikling der dette arbeidet har økt i mengde, et arbeid som over tid oppleves som slitasje på arbeidshverdagen.

3.3.3 Oppsummering

I oppsummeringen av denne skolen er det spesielt to forhold vi vil gå nærmere inn på; organisering og ressursbruk. Det interessante med denne skolen er at det er en ren og forholdsvis stor ungdomsskole som gjør det bra på læringsutbytte og trivsel; "Den åpne skolen" kan betraktes som effektiv caseskole som genererer gode læringsresultater. Også denne skolen scorer bedre enn gjennomsnittet når det gjelder elevenes faglige prestasjoner, men i forhold til det psykososiale miljøet viser elevundersøkelsen at skolen scorer omtrent som gjennomsnittet. Elevundersøkelsen viser at elevenes motivasjon og det fysiske læringsmiljøet ligger litt over landsgjennomsnittet, dette kan ha sammenheng med et godt forankret elevfokus samt en relativt stor rehabilitering som førte til skolens åpne løsning.

Når det gjelder organisering, er hovedbudskapet fra caseskolen at gode resultater kommer i form av profesjonell ledelse av kollegiet. Skolen har en kollektiv tilnærming til ledelse og organisering, noe som blant annet er nedfelt i klar ansvarsfordeling og hvordan man skal forvalte tiden og ressursene på skolen. Det er et mye større grad fokus på å understreke viktigheten av tilstedeværelsesplikt på caseskolen, sammenlignet med de andre skolene vi besøkte; en lærer på denne caseskolen er i større grad forpliktet til å være på skolen alle timene som elevene er på skolen i løpet av uka. Selv om en lærer ikke har undervisning, må han/hun være disponibel for rektor. Dette fremheves som en forutsetning for å ha god ressursutnyttelse, og er særlig til hjelp for å dekke vikarbehov. Den største utfordringen knytter seg til en "skjerming" og "filtrering" av skolen; skolen får mange henvendelse fra eksterne aktører om skolens utviklingsarbeid, som forstås å være ressurskrevende av skoleleder og lærere. De erfarer at forslag til nye satsinger ofte settes i gang, og får i liten grad en langsiktig horisont som kan være med å gi gode læringsresultater. Det stilles spørsmål med om forslag til nye satsinger samsvarer med det som egentlig er skolens oppgave.

Når det gjelder utenomfaglige aktiviteter som erfares som ressurskrevende, trekkes det fram at arbeidsoppgaver som tilpasset opplæring, konflikthåndtering, skole-hjem-samarbeid, dokumentering, er oppgaver som har økt i omfang de siste årene. Det understrekes at man tidligere hadde mer tid til undervisning, men at det nå er mindre tid til refleksjon over egen praksis. Skolen er veldig elevfokusert noe som gir seg utslag i bekymringer for elevenes læringsutbytte. Når det er snakk om utvikling og reformer og konsekvensene av dette, nevnes elevenes fordeler og ulemper heller enn lærernes egne.

3.4 Den utviklingsorienterte skolen

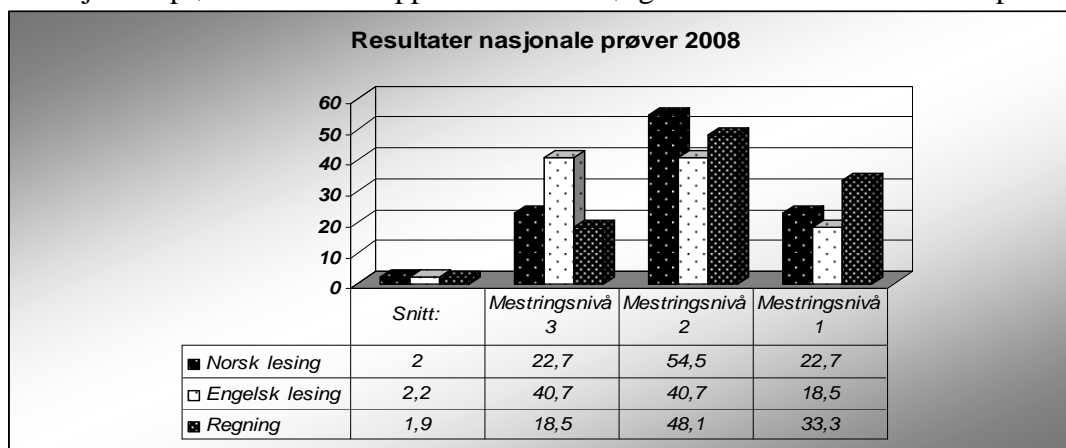
3.4.1 Del I: Deskriptiv informasjon om caseskolen

3.4.1.1 Om skolen

Caseskole 3 er en skole med ca. 240 elever hvorav nesten halvparten av elevene har minoritetsbakgrunn. Lærerne utgjør ca. 25 årsverk. Skolen har 74 ansatte totalt. Skolen ble bygget på slutten av 70-tallet, med åpen planløsning. Skolen er for det meste bygget i betong. Åpenhet er et viktig stikkord for skolen, både i forhold til mangfold, utforming og praksis. Skolen har ingen klasserom i tradisjonell forstand, og i stor grad er det åpent mellom trinnene. Det er svært mange ulike nasjonaliteter blant elevene og tette team av lærere som jobber i fellesskap på trinnene. Skolen har løsninger som gjør at elever kan skjermes fra resten av skolen. Dette gjelder alle trinn på skolen. Skolen har også noen aldersblandede aktiviteter. Skolen er lokalisert i en del av en drabantby der man finner en høy andel innbyggere med lav utdanning, og en høy andel minoritetsspråklige med innvandrerbakgrunn. Skolen er en 1. til 7.-skole, og har elever som snakker 27 ulike språk.

3.4.1.2 Resultater fra nasjonale prøver

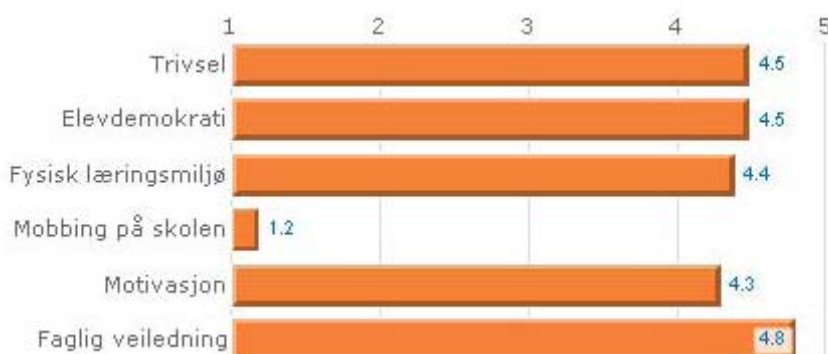
På nasjonale prøver for 2008 oppnådde skolen følgende resultater for 5. trinn på skolen:



I norsk oppnådde skolens elever på 5. trinn gjennomsnittskaracteren 2,0. Innenfor de tre mestringsnivåene var fordelingen følgende: Mestringsnivå 3: 22,7 %, mestringsnivå 2: 54,5 %; mestringsnivå 1: 22,7 %. Elevenes nivå i engelsk var i snitt 2,2. Innenfor de tre mestringsnivåene var fordelingen følgende: Mestringsnivå 3: 40,7 %, mestringsnivå 2: 40,7 %, mestringsnivå 1: 18,5 %. I regning oppnådde elevene i snitt 1,9. Innenfor de tre mestringsnivåene var fordelingen følgende: Mestringsnivå 3: 18,5 %, mestringsnivå 2: 48,1 %, mestringsnivå 1: 33,7 %. Resultatene fra nasjonale prøver viser at skolen oppnådde best resultater i engelsk. Norsk og regning viser seg å være fagene der elevene har lavest mestringsnivå. Man ser altså at på tross av de sosioøkonomiske utfordringene er det kun i regning elevene gjør det litt dårligere enn landsgjennomsnittet.

3.4.1.3 Resultater fra elevundersøkelsen

Elevundersøkelsen som ble gjennomført skoleåret 2007/2008 viser følgende resultater for 7. trinn;



Denne skolen scorer bedre enn gjennomsnittet på samtlige indekser i elevundersøkelsen. Skolen ligger 0,1 indekspoeng over gjennomsnittet på motivasjon, og 0,2 indekspoeng bedre når det gjelder mobbing og trivsel. I forhold til elevdemokrati ligger skolen 0,9 indekspoeng over gjennomsnittet, og hele 1,3 indekspoeng over gjennomsnittet på fysisk læringsmiljø og faglig veiledning. Skolen har forbedret seg betraktelig siden forrige elevundersøkelse (skoleåret 2006/2007), men det skal påpekes at skolen også da var bedre enn det nasjonale gjennomsnittet på samtlige indekser.

3.4.2 Del II: Organisering og ressursbruk ved caseskolen

3.4.2.1 Administrativ organisering og tidspraksiser

I forhold til de to andre caseskolene vi har gjennomgått, har også denne caseskolen ulike måter å organisere seg i forhold til internt organisatoriske løsninger, organisering og praktisering av fellestid, oppmøtetid, forståelse av arbeidstid, og bruk av arbeidsformer og sammensetting av elevgrupper. La oss først starte med å se på skolens tidspraksiser.

På skolen følger man arbeidstidsavtalen slik den er nedfelt i hovedavtalen, men lærerne har individuelle arbeidsplaner som de følger. Skolen har 33,5 arbeidsplanfestede timer i uka. Noen av timene er undervisningstid. På skolen er det ikke lik timeplan for alle yrkesgruppene – lærere, assistenter og morsmållærere følger egne individuelle arbeidstimeplaner. Dette vil i praksis si at lærere starter til ulike tider, men har tilstedeværelsesplikt som også må følges. I tillegg har lærere tilsynstid/inspeksjon som må følges. Sammenlignet med caseskolene "Byskolen" og "Den åpne skolen", som begge to praktiserer fast oppmøtetid i ukedagene, er det ingen rutine for dette på denne caseskolen. Her har man ikke gjort det slik at alle lærere må møte til et fast tidspunkt om morgenen. Til tross for at lærere ikke er pålagt å møte til en bestemt tid, er det likevel mange lærere som møter på skolen kl. 8 om morgenen i ukedagene. Det er få lærere som kommer senere enn kl. 8. En grunn til hvorfor skolen har valgt å organisere seg slik, er at lærerne må ha mulighet til å organisere sin egen tid. Dermed følger skolen en mer "løs" kontrakt i forhold til oppmøte, og ønsker fleksibilitet i arbeidshverdagen.

Caseskolen følger et interessant prinsipp i forhold til utarbeidingen av timeplanarbeidet. Dette fordi skolen ønsker en timeplanorganisering som legger opp til størst mulig oppfølging av elevene. Rektor forteller at ledelsen ved skolen legger rammene for timeplanarbeidet, mens trinnene lager forslag til timeplanarbeid. Etter at dette er gjort, går ledelsen igjennom timeplanarbeidet og ivaretar helheten. Dermed følger skolen en mer fleksibel organisering

som er tilpasset trinnenes og lærerens behov. En grunn til at man har valgt å gjøre det slik, er for å ivareta det som er best for barna på skolen. Organiseringen av lærerens arbeidstid er også gjort ut fra en ”fortynning–fortetting”-tankegang. Med dette menes at skolen vil ha en organisering der man kan ha størst grad av oppdekning av lærere rundt den enkelte elev. Denne organiseringen tillater også at man kan sette inn ekstra ressurser der det trengs aller mest.

Planleggingen av arbeidstiden er en utfordring, sier rektor. I planleggingen følger skolens ledelse rammene som ligger i avtaleverket, som kan erfares som rigid. Dette gjør det vanskelig i forhold til å utføre andre oppgaver og målsettinger som utviklingsarbeid. For å kunne realisere ekstra oppgaver som skolen ønsker å satse på brukes det mye tid på å lage gode planer. Skolens ledelse har vært opptatt av å ha en ryddig og god arbeidstidsavtale, og ikke ha for mye detaljfokus på arbeidstidsavtalen.

Organiseringen av fellestiden er også ulikt organisert. Fellestid er lagt til både morgen og ettermiddag. Skolen har samarbeidstid på onsdager og torsdager. På onsdag er det satt av én time fellestid, mens på torsdager er det satt av to timer. I tillegg til dette, har lærere samarbeidstid på trinnene.

Når det gjelder den interne organisatoriske løsningen i forhold til skolens ledelse og praktiseringen av teamordningen, finner vi også her ulike praksiser. Skolens ledelse består av rektor, to fagledere (tidligere inspektører) og SFO-leder. På skolen ønsker man flat ledelse på trinnene, men de er organisert i storteam. Dette vil si at det er vanlig å organisere teamene på tvers av trinn. Storteam betyr at lærere som jobber på 1. og 2. trinn, 3. og 4. trinn, 5., 6., 7. trinn er egne team med hver sin storteamleder. På hvert team er det tre til fire lærere, men de varierer ut fra gruppestørrelse. Teamene jobber tett sammen, og møter til fast tid hver uke. Tidspunktet når teamene møtes kalles for samarbeidstid. Teamene har to timer i uken til å jobbe sammen. Skolen forsøker å unngå å sette rene faglærere inn på de laveste trinnene. I hvert av teamene settes det også inn tospråklige lærere, hvor mye disse er til stede avhenger av antall elever med minoritetsbakgrunn.

Skolen har assistenter på hvert trinn som inngår som del av teamsammensettingen. Arbeidsoppgavene til assistentene varierer. Mange av assistentene jobber delt mellom skolen og skolens skolefritidsordning. Assistentene brukes på en måte som er til trinnets beste, for eksempel kan en assistent ha ansvaret for en enkeltelev på trinnet. Andre arbeidsoppgaver kan være tilrettelegging, tilsyn og faglig veiledning av elever. Assistentene brukes inn mot elever med spesielle behov – en elevgruppe det er mange av på skolen. Lærerne vi intervjuet sier at det kan være utfordringer med å få til et godt samarbeid og planlegge sammen med assistentene. Grunnen til dette er at lærernes teamtid ofte ikke passer med assistentenes individuelle arbeidsplan. En typisk utfordring er at enkelte assistenter jobber redusert arbeidstid, eller holder på med andre oppgaver når lærerne har samarbeidstid på trinnene. På grunnlag av dette har assistenter begrensede muligheter til å lage planer sammen med lærerne. Dette betyr at lærere og assistenter ofte må spørre, informere og oppdatere hverandre om hverandres aktiviteter.

Lærerne følger normalt ikke elevene gjennom hele skoleløpet. Fra 1. til 3. trinn er det vanligvis førskolelærere som underviser elevene, mens nye lærere overtar undervisningen av elevene fra 4. trinn. Skolen har fordelt lærerressursene etter trinn. Skolen har førskolelærere, allmennlærere og fagutdannende fra universitet, men disse er ikke låst til bestemte trinn. Disse lærerne kan undervise på alle skolens trinn, og settes inn på trinn der det er behov. Før

hvert skoleår begynner, har lærerne mulighet til å uttale seg om hvor de mener de er best og har størst kompetanse. Rektor prøver å imøtekomme lærernes ønsker på en best mulig måte.

Det knytter seg merarbeid til å ha elever med minoritetsbakgrunn. På grunn av at skolen har mange slike elever, er det satt av en egen byrderessurs til dette arbeidet. Tildelingen av denne ressursen skjer etter bestemte kriterier. I utgangspunktet kan denne fordeles etter hvordan skolen ser det mest hensiktsmessig å bruke den. På skolen blir fordelingen av den forhandlet fram mellom arbeidstakerorganisasjon og arbeidsgiverorganisasjon. Skolen har valgt å legge byrderessursen til kontaktlærerfunksjonen og fordele den jevnt ut over trinnene på skolen. Skolen har dermed ekstra ressurser til kontaktlærerrollen, dette utgjør en ekstra time i uken.

Når det gjelder håndtering av sykefravær blant lærere, er det den ene faglederen på skolen som håndterer dette. Som regel løses sykefravær på trinn, og skolen påpeker at de har godt med voksentetthet gjennom at det er satt av egne ressurser til dette. Skolen får ekstra økonomiske midler fra kommunen på grunn av andelen elever med minoritetsspråklig bakgrunn.

3.4.2.2 Skoleeiers styring

Rektor har inngått en lederavtale med kommunen. Resultatmålene gjelder for flere områder; brukerdialog, kompetanserekruttering, miljøansvar, lokale læreplaner, resultat i realfag, Classfronter, skolevurdering, mobbing, vold, rasisme, spesialundervisning, psykiske plager, sammenheng i skoleløpet, medvirkning, skole-hjem samarbeid, skolemåltid, fysisk aktivitet, § 9A i opplæringsloven, elevfravær, SFO-tilbud, internkontroll, økonomi. Resultatmålene er mange og ikke så klart avgrenset fra skoleeiers side.

Skolen evalueres gjennom en ledersamtale med kontaktperson fra rådmannen, og dialogsamtale med kommunaldirektør. Denne styres ut fra resultatmålinger. Rektor mener lederavtalen er omfattende og kan slik bli mindre forpliktende. Det er uklare sanksjonsmidler og oppfølging i forhold til hva som skjer hvis mål ikke nåes. Det er imidlertid blitt mer fokus på dette den senere tid. Rektor her har samme lederavtale som rektor på "byskolen" og "den åpne skolen", dette fordi kommunen opererer med samme lederavtale til samtlige rektorer i kommunen. Rektor og skolen generelt ser ut til å ha lite bekymringer i forhold til kommunale planer, satsninger og strategier. Dette er den skolen hvor utfordringene rundt soleeiers styring nevnes minst.

3.4.2.3 Rektor og læreres tidsbruk

Når det gjelder rektor og læreres tidsbruk i praksis, er dette et interessant felt av flere grunner. For det første viser data fra intervjuene at skolen har et aktivt forhold til skoleutvikling, bruker mye tid på kartlegging av elevers ferdigheter, og planlegging og organiseringen av undervisningen. Det mest interessante er at skolen har et aktivt forhold til skoleutvikling, og forsøker i størst mulig grad å tilbakeføre erfaringer fra utviklingsprosjekter inn i skolens normale drift og organisering. En del av rektors og læreres tidsbruk går med til utvikling av skolen. La oss først starte med en gjennomgang av dette.

Rektor forteller at utviklingsarbeid er et prioritert område, og skolen har innarbeidet faste systemer for dette. Skolen har deltatt på flere utviklingsprosjekter de siste årene, både lokale og nasjonale. Som del av dette arbeidet har skolen hatt mye skolebesøk og forelest mye om arbeidet de har lagt ned på skolen. Skolen har med andre ord vært en aktiv aktør i forhold til prosjektdeltaker i skoleutviklingsprosjekter, samtidig som skolen har fungert som et utstillingsvindu for hvordan skoleutvikling kan gjøres i praksis. Dette arbeidet er integrert i

skolens hverdag. De har også en egen plangruppe som møtes hver uke for å diskutere utviklingsarbeid, i tillegg til at resten av skolen også er involvert. Lærerne er en integrert del av utviklingsarbeidet på skolen, gjennom at storteamlederne fra trinnene er med i planarbeidet. Felles personalmøter brukes også til dette arbeidet. Utviklingsarbeidet er del av en langsiktig plan, og forteller om hvilken retning man ønsker å utvikle skolen i.

Rektor forteller også at skolen bruker ressurser på utviklingsarbeid som er prosjektavhengig. Hvis skolen får tildelt ekstra midler opprettes det egne prosjektgrupper som jobber med skoleutvikling. Hvor aktive prosjektgruppene er, kan også variere fra år til år. Men skolen er også opptatt av å integrere arbeidet i prosjektgruppene til skolens plangruppe. I utviklingsarbeidet jobber rektor mye med avgrensninger og spissinger av prosjekter. En viktig utfordring er å ha struktur og systemer for godt utviklingsarbeid. Rektor bruker også mye tid og ressurser på å avvise henvendelser om hvilke satsinger skolen skal være med på.

Et annet område som peker seg ut som et arbeidsfelt hvor rektor og lærere har høy tidsbruk, er kartlegging av elevenes ferdigheter. På grunn av skolens elevsammensetting, bruker lærerne mye tid på å kartlegge og vurdere elevenes nivå. Dette er et arbeid som krever mye tid og stor arbeidsinnsats av den enkelte lærer. Vurderingen pågår kontinuerlig, og underveis i skoleløpet foretas det nye justeringer og evalueringer av elevenes faglige nivå. Mange lærere er usikre på hvilket nivå elevene ligger på, og underveis i skoleløpet kan det endre seg. Læreren befinner seg i en situasjon der de kontinuerlig vurderer om deres egen evaluering av elever er den riktige. På teammøter diskuterer lærerne elevenes nivå seg i mellom, men lærerne sier at denne tiden ikke alltid er nok. Derfor skjer det ofte at lærere diskuterer elevenes nivå utenfor den tiden som er satt av til det, dette kan være når de møter hverandre på gangen eller i lunsjen.

Siden skolen har en høy andel av elever med minoritetsbakgrunn, reflekteres dette også i det daglige virke; skolen bruker mye nivåinndeling i undervisningen, siden de har mange elever med spesielle behov. Resultatet av elevsammensettingen betyr at tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner er tidkrevende arbeidsoppgaver som krever mye praktisk tilrettelegging og oppfølging, spesielt for kontaktlæreren. Kontaktlæreren får ansvaret for oppfølging av elever med vedtak på individuelle opplæringsplaner. Kontaktlæreren lager de individuelle planene, og må ofte hente inn informasjon, tilrettelegge, organisere og sørge for at eleven får det tilbudet som eleven skal ha. Undervisningsmateriellet som benyttes i undervisningen er derfor avgjørende, i forhold til ikke å skape merarbeid for lærerne i tilretteleggingen av undervisningen.

Skolen byttet nylig ut bøker i kjernefagene. Periodene før og etter skiftet beskrives som to ulike verdener. I de nye bøkene er det tatt hensyn til tilpasset opplæring gjennom at de er nivådifferensierte. Nå har alle elevene samme lærebok, noe de ikke hadde før. I de gamle lærebøkene var det ikke tatt hensyn til tilpasset opplæring. Dette medførte at lærerne brukte mye tid på tilrettelegging – kopiering og utforming av egne permer for hvert fag som krevde tilpasset opplæring. Lærerne ble tvunget til å lage et eget undervisningsmaterieell basert på lærebøker uten nivådifferensiering for å imøtekomme kravet om tilpasset opplæring. Bruker man samme lærebok som tar hensyn til tilpasset opplæring, unngår man også stigmatisering.

På skolen har det vært mye diskusjon rundt tilsyn/inspeksjonsordningen. Diskusjonen har gått på om man skal definere tilsyn/inspeksjon som del av undervisningstiden eller om dette skal holdes atskilt. Blant annet diskuterer man hvor mye tid som skal settes av til tilsyn/inspeksjon. Dette er et diskusjonstema fordi det kan oppfattes som en arbeidsoppgave som går ut over for-

og etterarbeid. En utfordring med tilsynsordningen er at det er lett for at en lærer kan bli involvert i aktiviteter som gjør at de blir dradd vekk fra de egentlige arbeidsoppgavene de er satt til å gjøre.

På skolen skilles det mellom undervisningstid, tid sammen med barnet og til planlegging, for- og etterarbeid på skolen, i hjemmet og i ferier. Spørsmålet er hvor man skal legge tilsyns/inspeksjonsordningen innenfor disse områdene. En utfordring er at tilsyn av barn i friminutt ikke skal involvere for- og etterarbeid for læreren. Hvis for eksempel fysisk aktivitet blir forstått som en mulig fagaktivitet, kan dette involvere for- og etterarbeid for læreren. Det kan utvikle seg til å bli en aktivitet som krever planlegging fra lærerens del. På skolen er det gjort et skille mellom undervisningstid og tilsyn. Det er satt et tak på to timer tilsynstid per lærer. Skolen bruker andre aktører enn kun lærere til tilsyn – assistenter og ulike lokale organisasjoner brukes også som del av ordningen. Det er et mål fra lærernes side å bruke riktig kompetanse i tilsynet av barnet.

Rektor er opptatt av å delegere ansvar til skolens ansatte, og jobbe i team på ledernivå. Rektor bruker tid på personalansvar og rapportering til kommunen, og har stor frihet til å kunne utvikle skolen innenfor de rammene som er satt fra sentralt hold. For rektor er det viktig å være til stede på skolen.

3.4.2.4 Skole/hjem samarbeid

I forhold til samarbeidet mellom skole og hjem, forteller både rektor og lærere at dette er en tidkrevende oppgave. Dette er kanskje spesielt på denne skolen som har en del utfordringer i forhold til elever med minoritetsbakgrunn.

Skolen har barn med mange ulike nasjonale bakgrunner. En stor andel av elevene har foreldre fra land utenfor Vest-Europa. Mange av elevenes foreldre kommer fra land der utdanningssystemet kan være vesentlig forskjellig og ha lavere faglig kvalitet enn i Norge og andre OECD-land. Mange av foreldrene, spesielt mødre, mangler grunnutdanning. I enkelte tilfeller har skolen å gjøre med foreldre som verken kan lese eller skrive. Det er også en stor andel saker fra barnevernet som skolen må håndtere. En annen utfordring er at elevenes foreldre kommer fra land der skriftlig mestring av morsmålet er lav. Det eksisterer liten boktradisjon for foreldrenes skriftspråk da andre språk har vært dominerende skriftspråk i grunnutdanningen. Foreldre fra disse landene har en tendens til å opptre isolert fra resten av det norske storsamfunnet.

Dette gjør at integreringsarbeidet blir desto mer utfordrende for lærerne, skolens ledelse og andre yrkesgrupper ansatt på skolen. Blant annet står mange elever med minoritetsbakgrunn overfor en dobbel utfordring: For det første har elevene ikke fullt utviklet morsmålet sitt. For det andre skal de lære seg norsk som det andre morsmålet. Skolen har tilrettelagt spesielt for disse elevene gjennom individuell oppfølging og gruppeundervisning. I organiseringen av undervisningen fokuserer også skolen på å nå foreldrene som trenger spesiell oppfølging. Skolen satser aktivt på å nå foreldre av elever med minoritetsbakgrunn – man ønsker å integrere dem i skolens organisering på en best mulig måte. Derfor jobbes det aktivt mot mange ulike hjem. Elevbildet preger naturligvis ressursbruken og hvordan skolen jobber. Skolen har også spesialkompetanse rettet mot elever med minoritetsbakgrunn.

3.4.2.5 Hva krever ressurser?

På spørsmål om hva som krever ressurser på denne caseskolen, er det spesielt to forhold som peker seg ut; for det første oppfølgingen av såkalte ”gråsonerelever”, og for det andre, håndtering av såkalte ”elevkonflikter”. La oss først starte med å gjennomgå utviklingen av ”gråsonerelever”, et forhold som erfares å ta vekk fokuset fra kjerneoppgaven – undervisningen.

Lærerne vi intervjuet sier tiden til å følge opp barna har endret seg. Det fremheves en utvikling der det blir mye arbeid og møteaktivitet rundt enkelte barn, enn at man får gitt god oppfølging av mange elever. Det blir mindre tid til faglig arbeid, som for eksempel for- og etterarbeid, og læreren må bruke mer tid på atferdsproblematikk som knytter seg til enkeltelever. At de får mindre tid til å følge opp alle barna de har ansvaret for, gjør at de pålegger seg dårlig samvittighet som sier at de ikke gjør en god nok jobb overfor elevene de har ansvar for. En lærer oppgir at det å være kontaktlærer for en elev med individuell opplæringsplan er et mye mer omfattende arbeid enn det man først antar. Å være kontaktlærer for barn med individuell opplæringsplan begrenser seg ikke kun til at kontaktlæreren står for oppfølging, evaluering og rapportering om elevens utvikling i selve undervisningen. Ofte er det mange andre aktører som skal inn i bildet: Rektor, foreldre, faglærere på trinn, eksterne aktører som hjelpetjeneste fra samme kommune eller fra nabokommunen, aktører som skal være med å evaluere og rapportere om elevens utvikling. Kontaktlæreren er ofte den som må organisere og koordinere arbeidet mellom disse aktørene og skape møteplasser slik at man kan få til et godt samarbeid. Dette er et tidkrevende arbeid som ofte kommer utenfor selve undervisningen.

I tillegg til dette forteller lærerne at de har mange enkeltelever uten individuell oppfølgingsplan som krever oppfølging gjennom møter med rektor, foreldre og hjelpetjeneste. Skolen har ”gråsonerbarn” som på en eller annen måte krever mye oppfølging fra skolen. Blant disse gråsonerelevne brukes det mye tid på konflikthåndtering. Elever som er i denne gruppen har også vanskeligheter med å fungere normalt i undervisningssituasjonen. Mange ganger forstyrrer disse barna undervisningen slik at den stopper opp.

Det andre forholdet som krever ressurser av lærerne, er håndtering av elevkonflikter. Lærerne sier for eksempel at enkelte elever har en tendens til å ta opp konflikter som kun gjelder et par elever, og gjøre dem til anliggende for hele klassen. Hvis det har oppstått problemer mellom elever i friminutt eller på fritiden, tas disse oftere med inn i undervisningstiden. Lærerne påpeker at konflikter mellom elever drøftes foran hele klassen på et tidspunkt hvor man egentlig skal ha undervisning. Læreren bedriver meglingsforan hele klassen, en meglingsforan som egentlig skulle angå et par elever. Denne formen for brannslukking er kun midlertidig: Selv om læreren klarer å roe ned elevkonflikter, blusser de opp igjen. Som en effekt av dette, går det utover undervisningen og man kommer sjeldnere i gang med undervisningen når man skal. En lærer vi intervjuet, formulerte det slik:

”I år har vi det vi kaller for ”fokustid” på 10 til 15 minutter. Tanken bak dette er at vi skal ha fokus på høytlesning, fordi skolen har en satsing på lese- og skriveferdigheter. Vi starter dagen med høytlesning, samtidig som vi har dette utover dagen etter at friminuttene er ferdig. Det som skjer i 80 % av tilfellene, er at jeg har omdøpt dette til ”problemløsningsstid”. Det skjer alltid noe ute, i forkant av skolen, på veg til skolen, i garderoben, noe som skjer på fritiden, som de tar med seg inn i en eller annen konfliktform. Denne sekvensen kan variere fra 5, 10 minutter, opp til en halvtime, alt etter hvor mange som er involvert og alvorlighetsgrad. Det at uroen er med på å stjele fra undervisningen, er helt sikkert.” (Lærer)

Når lærere skal løse elevkonflikter bruker de ulike metoder. Avhengig av konfliktens art, er det vanligste at lærere tar elever ut av undervisningen og snakker til dem på tomannshånd. Hvis konflikten gjelder mange elever, drøftes den foran hele klassen. Lærerne vi intervjuet forteller at konflikter ofte må løses foran hele klassen. Dette stjeler fra undervisningstiden og krever ressurser.

Organiseringen av skoledagen antydes også å være et mulig forhold som trigger og lager konflikter. Skoledagene er ulikt organisert, og gjennom skoleuka skal elevene gjennom mange ulike aktiviteter. De skal ha fag og være med på mange ulike kulturelle aktiviteter som endrer seg gjennom skoleåret. På skolen bruker man i liten grad ringeklokke. Når elever ikke hører ringeklokken, vet de heller ikke hva klokken er. Effekten av dette er at lærere må ut i skolegården og lete etter elever. Slike forhold oppleves som tidkrevende, og stjeler både oppmerksomhet og tid fra undervisningen.

I forhold til fokuset på fag, jobbes det for eksempel lite i faggrupper. Dette er noe lærerne ønsker mer av. En av lærerne vi intervjuet, ønsker å få satt av egen tid til å diskutere faglige aktiviteter og å få muligheter til å reflektere over egen praksis. Enkelte ganger brukes samarbeidstiden på trinnene og stortrinnet som faglige arenaer der lærerne diskuterer og reflekterer over egen praksis.

3.4.3 Oppsummering

For å oppsummere, skal vi ta for oss tre forhold i oppsummeringen av denne caseskolen, som vi har kalt for "Den utviklingsorienterte skolen". Når det gjelder oppnåelse av resultater på nasjonale prøver og elevundersøkelsen, kan skolen vise til gode resultater, dette til tross for utfordringene med stor andel av elever med minoritetsbakgrunn. Skolen ligger på landsgjennomsnittet på nasjonale prøver, mens på elevundersøkelsen gjør skolen det veldig bra sammenlignet med de andre caseskolene. Sannsynligvis er årsakene sammensatte, men det kan være resultater av et sterkt fokus på elevoppfølging og velfungerende samarbeid med hjemmet.

I forhold til organisering, er dette en caseskole som har en type kollektiv tilnærming; det legges opp til tett samarbeid på tvers av ulike ledd og yrkesgrupper på caseskolen. I praktiseringen av teammodellen jobber man på tvers av trinn, og skolens assistenter er en integrert del av teamene på skolen. Når det gjelder tidspraksiser praktiserer caseskolen en mer "løs kontrakt" i forhold til fast oppmøte om morgenen, likevel virker det som om at lærere og ansatte har tydelige og klare rammer å forholde seg til. Det mest interessante trekket ved skolen i forhold organisering og ressursutnyttelse, er at man forsøker å ha høyest mulig voksentetthet rundt hver enkelt elev. For å kunne få dette til, samarbeider rektor og lærere aktivt sammen for at timeplanleggingen skal bli til beste for barnet og skolens personale. Dette gjøres ut fra en helhetstanke, der skolen innretter ressursbruken til elevens beste. I forlengelse av dette, ser vi at skolens elevsammensetting har stor innflytelse på ressursbruken. Siden skolen har stor andel av elever med minoritetsbakgrunn, er det kanalisert ekstra ressurser fra kommunen for å ta hensyn til dette. Sammenlignet med rapportens andre caseskoler, er dette en særdeles utviklingsorientert skole, gjennom at dette er en integrert del av skolens drift. Skolen satser aktivt på skoleutvikling, og har innarbeidet rutiner for prosjektutvikling. Skolen har vært med på mange lokale og nasjonale forsøk, og har fungert både som et utstillingsvindu og ressursbank for god skoleutvikling. Skolen samarbeider tett med pedagogiske forskningsmiljøer. Skolens utviklingsorientering reflekteres i rektors og lærers tidsbruk, noe som smitter over til kollegiet. Lærere må selv søke om midler fra

skoleledelsen til utviklingsarbeid, noe som kan medføre et større engasjement og eierforhold blant kollegiet (eller deler av kollegiet) når det gjelder utviklingsprosjekter.

Når det så gjelder ressursbruk i forhold til utenomfaglige aktiviteter som erfares å ta oppmerksomhet vekk fra undervisningen, fremheves to forhold; (1) ”gråsonelver” og (2) ”elevkonflikter”. Lærerne fremhever at de befinner seg i en situasjon der mye innsats går med til konflikthåndtering, tilpasset opplæring, tilrettelegging og oppfølging av enkeltelever – dette er forhold som går ut over det faglige arbeidet og undervisningen. Dette synes særlig å være et arbeid som går på kontaktlæreren. Våre informanter sier at tilfellene av uro blant elever i klassen har vokst de siste årene, og at dette kan ha mulig sammenheng med organisering av skoledagen og eksterne forhold som læreren sjøl ikke har kontroll over. Konflikter som har oppstått mellom elever på fritiden eller i skoletiden bringes inn for resten av klassen, der konflikter skal løses. Dette tar mye oppmerksomhet, og læreren er i en situasjon der han/hun bedriver mye brannslukking – læreren roer konflikten, men makter sjelden å løse den helt

3.5 Bygdeskolen

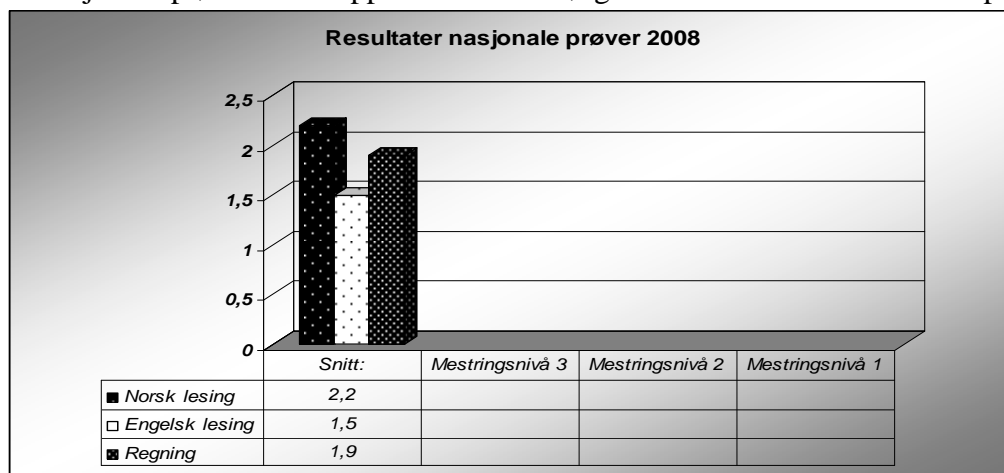
3.5.1 Del I: Deskriptiv informasjon om caseskolen

3.5.1.1 Om skolen

Caseskole 4 er en forholdsvis liten bygdeskole som ligger et stykke unna nærmeste by. Skolen er en 1.-7.-skole, og har ca. 120 elever. Skolens nærmeste nabo er bygdas barnehage, og til sammen disponerer skolen, SFO og barnehagen et stort felles uteområde. Det er 10 lærere som jobber på skolen, og totalrammen på stillingsprosenten til lærerne ligger på om lag 80 %. Det er flere som jobber deltid på rundt 80 %. I fjor gikk den tidligere rektoren av, og de har hatt en ny rektor i midlertidig stilling fra høsten 08 og frem til nå. Den nye rektoren kommer fra en tidligere lederstilling i skoleverket, og har både administrativ og pedagogisk erfaring og kompetanse. Bygda opplever i dag en økning i antall innbyggere, noe som medfører større elevgrupper på de minste trinnene ved skolen. Gruppen som begynner i første klasse til høsten, er beregnet til å bli den største til nå med ca. 25 barn. Skolen tenker for første gang på å dele inn en barnegruppe i to.

3.5.1.2 Resultater fra nasjonale prøver

På nasjonale prøver 2008 oppnådde skolen følgende resultater blant elevene på 5. trinn:



(Vi understreker at data som indikerer mestringsnivåene innenfor de ulike ferdighetene, ikke er tilgjengelig.)

I forhold til nasjonale prøver gjør skolen det bra i norsk, men har noe lavere score i engelsk og regning. I norsk oppnådde skolens elever 2,2 i snitt. Elevenes nivå i engelsk lå på et snitt på 1,5, mens snittet i regning var på 1,9. I forhold til landsgjennomsnittet viser dette at elevene gjør det dårligere i engelsk og regning, og bedre i norsk.

3.5.1.3 Resultater fra elevundersøkelsen

Elevundersøkelsen som ble gjennomført skoleåret 2007/2008 viser følgende resultater for 7. trinn:



Også denne skolen ligger over det nasjonale gjennomsnittet på samtlige indekser. Indekspoengene viser at skolen ligger 0,2 bedre an på motivasjon, og 0,3 bedre på trivsel og mobbing. Når det gjelder faglig veiledning ligger skolen 0,4 indekspoeng over gjennomsnittet og 0,5 indekspoeng over i forhold til elevdemokrati. Skolen ligger hele 0,8 indekspoeng over det nasjonale gjennomsnittet på fysisk læringsmiljø.

3.5.2 Del II: Organisering og ressursbruk ved caseskolen

3.5.2.1 Administrativ organisering og tidspraksiser

Rektor på denne skolen er ganske ny i stillingen, og har ikke gjort så mange forandringer siden det ser ut til at skolen er organisert på en effektiv og god måte. Noen grep er tatt, og det er innføring av fellesmøter, teamorganisering og ansvarsfordeling for de enkelte fagene ned til enkelte lærere. Caseskolen opererer med fast oppmøtetid for lærerne, og fellestid hver uke hvor hele kollegiet er samlet.

Ledelsen på skolen har til sammen en stillingsressurs på omtrent 100 %, da ser man bort ifra det merkantile. Ledelsen er organisert slik at rektor er i 100 % stilling, i tillegg til at skolen har en stedfortredende rektor på 10 %. Teamlederne for småtrinnet og mellomtrinnet, får nedsatt undervisningsplikt og ekstra lønn for arbeidet. Rektor er ikke per dags dato sikker på hvor mange timer dette utgjør. Skolen har ti lærere som til sammen deler en stillingsprosent på 800 %. Dette vil si at det er ca 115 % lærerstilling per trinn. En heltids lærerstilling har 31,25 timer bunden tid. Arbeidsdagen begynner klokken åtte for hele kollegiet, og lærerne skal være på skolen til halv tre.

Skolen har fellestid på tirsdager fra to til halv fire, dette er møter hvor rektor og hele kollegiet samler seg. Fellestiden på tirsdager er den eneste formen for organisert møtevirksomhet for lærerne på skolen. Både lærerne og rektor synes dette fungerer godt. Rektor har tatt et bevisst valg i forhold til å begrense møtevirksomheten. Ved rektors forrige arbeidsplass var det veldig mye møtevirksomhet, så erfaringsvis var dette noe som også skulle innføres på denne skolen.

Dette forandret seg når det ble klart at arbeidet her gikk sin gang også uten mye møter. Praksisen her er at lærerne igangsetter møter etter behov og dette ser ut til å fungere godt både for lærerne og rektor:

”Veldig mange skoler har møter bare for å ha møter, og jeg oppfatter det som en fare i det jeg må begynne å si at for eksempel ”nå har vi team tid på torsdager”, og nå skal vi sette av tid til å samarbeide. Slik jeg ser det nå så kan det være nedbyggende, og lite motiverende.” (Rektor)

”Vi sitter jo ikke og finner opp møter heller. Har møter når vi trenger det. Så har vi møtene i fellestiden på tirsdager da. Dette synes jeg er interessante og nyttige møter, de gir meg alltid noe...” (Lærer)

I forhold til rektors møteplan er den litt mer omfattende, men inntrykket er at også rektor benytter mesteparten av tiden sin aktivt på skolen og er lite i kommunale møter. I og med at kommunen praktiserer to-nivå modellen, er rektor direkte under rådmannen, noe som medfører ett møte i uka med rådmann og resten av rektorene i kommunen på kommunehuset.

Rektor har nettopp innført teamorganisering, og skolen består av to team; lærerne på småtrinnet utgjør ett team, og lærerne på mellomtrinnet utgjør det andre. Hvert team har sitt eget arbeidsrom, så lærerne som utgjør teamet sitter sammen. Teamlederne har et tillegg på en time i uken for administrative oppgaver, men ingen prosentvis ledelsespost. Teamledernes ansvar er å lede teammøter og føre igangsatt utviklingsarbeid videre. Selv om dette er noe som nettopp er innført, er det ingen organisering av teammøter. Skolen uttrykker det slik at det ikke er behov for noe avsatt tid til teammøter, i og med at de er såpass få lærere. Praksisen er slik at man venter med møter til behovet melder seg, og da avtales det et møte gjerne neste dag innenfor kjernetiden. Ellers foregår teamarbeidet når lærere møtes mellom timene. Skolen har nettopp innført seksjonsledere i de ulike fagene. Dette er en kommunal bestemmelse som rektor ønsket seg. Bestemmelsen er såpass ny at oppgavene for mandatet ikke er riktig definert enda, men både rektor og lærerne ser på denne organiseringen som fornuftig og positiv. Seksjonslederrollen fungerer slik at man får et visst tillegg i lønn for fagansvar, både fagansvaret og tillegget er kommunisert på lønnslisten. Dermed er mye av det organisatoriske i forhold til ansvar og oppfølging avklart på kommunalt nivå.

”- men oppå der skal man drysse ned oppgaver og mandat og hva det måtte være, men dette føler jeg er ivaretatt gjennom lønnsystemet. Det er forhandlet frem tillegg til fagansvar på lokale forhandlinger, på anbefaling fra meg, så da er mye av løpet lagt. På lønnslisten får de (lærerne) tillegg for å ha ansvar for fag, og da har jeg en forventning om at dette gjøres.” (Rektor)

Også lærerne mener dette er en fin måte å gi ansvar for oppgaver på, og at det kan være et tiltak i forhold til å balansere arbeidsmengden til den enkelte.

”Men en får ansvar for hvert fag, før har vi delt på alle, men ingen har hatt ansvaret. Dette vil hjelpe til å holde orden. Man føler et større ansvar, og jeg tror dette blir et løft. Så blir det litt mer fordeling av arbeidsoppgavene også, så ikke de samme må gjøre alt hele tiden.” (Lærer)

Verken rektor eller skolen som helhet ser ut til å ha spesielt fokus på arbeidstidsavtalen. Det er heller ikke noe rektor har valgt å forandre siden engasjementet startet. Ifølge rektor er ikke dette noe viktig tema på skolen, og oppfatningen er at den definerte tiden er mer enn godt nok ivaretatt. Slik rektor ser det jobber lærerne på skolen langt utover den tiden som er fastsatt. De gjør veldig mye av både for- og etterarbeidet sitt på skolen. Dette er også inntrykket vi får fra lærerne. De påpeker at de fleste lærerne på skolen jobber ut over sin arbeidstid, og at det ofte er aktiviteter på lærerrommet i helgene og på kveldstid. Rektor har derfor ikke valgt å fokusere spesielt på fellestiden, når man vet at det jobbes bra både sent og tidlig.

”Ideen før jeg begynte med medarbeidersamtalene var at nå skulle jeg legge frem en arbeidstidsavtale, men dagene er jo definert med tid, og den er allerede godt ivaretatt her. Så i mangel på arbeidstidsavtaler, har jeg bare noen smådryss på it’s learning om at det står på lønnslisten hvilket ansvar den enkelte har.” (Rektor)

Undervisningen er delt inn i tre bolker, dette medfører at skolen kun opererer med to friminutt om dagen. Den første timen går fra 8.15 til 9.45, så følger en halv time friminutt. Neste bolk er på en time og tre kvatrer, og denne skal inkludere 15 minutter til mat som spises inne i klasserommet. Deretter følger et friminutt på 25 minutter. Den siste bolken er på 45 minutter for småtrinnet, og en og en halv time på mellomtrinnet. Skolens praksis er at alle trinnene går etter samme timeplan tidsmessig, så alle elevene har friminutter og timer på samme tid. Også barnehagen prøver å være ute i skolens friminutter, dette er et bevisst samarbeid for å gjøre overgangen mellom barnehage og skole enklere.

Det inntrykket vi sitter igjen med er at både lærere og rektor synes dette er en god organisering på dagen. På denne måten får elevene god nok tid til å aktivisere seg i friminuttene, og lærerne får tid til å forberede seg til neste undervisningstime. Skolen har tidligere erfart at overgangssituasjoner tar mye tid og kan skape mye uro (inn og ut fra friminutt, omklledning osv). Å gjøre friminuttene færre, men lengre, kan man begrense ressursbruken i overgangssituasjonene i løpet av en dag ganske kraftig. Det uttrykkes likevel bekymring for de få elevene den organiseringen ikke passer for. Dette gjelder for de elevene som ikke klarer å konsentrere seg i en dobbelttime, så vel som for de barna hvor en halv time friminutt blir for lenge.

Hvert trinn har en kontaktlærer og det er han/hun som har ansvar for skole-hjem-samarbeid og ukeplaner. På småtrinnet har alle lærerne samtlige fag, dette differensieres noe på mellomtrinnet. Hvem som skal ha hvilke timer er helt opp til lærerne, og dette bestemmes på møter i god tid før neste skoleår begynner. Lærerne mener at dette er den best tenkelige organiseringen på fag- og undervisningsfordeling. På denne måten har lærerne medbestemmelse på egen arbeidshverdag og timeplan, samtidig som at de får undervist i de fagene som passer den enkelte lærer best.

”Folk som har lyst på et fag tar det faget. Vi legger timeplanen selv. Vi får utlagt ramme som sier; du har så og så mange undervisningstimer, men hvordan vi legger den er opp til oss. Slik får vi jobbet med de ressursene og interessene vi har, og jeg tror dette fungerer mye bedre enn at rektor bare bestemmer.” (Lærer)

3.5.2.2 Skoleeiers styring

Kommunen er en to-nivå kommune, dette medfører at rektors stilling er direkte underlagt rådmannen. Rektor synes dette fungerer bra, da dette gir enheten full styring over de tiltak som skal iverksettes på skolen. Med denne kommuneorganiseringen følger også økonomiansvar og utviklingsansvar som tidligere var underlagt skolesjefen. Enhetslederne i kommunen har en skolefaglig rådgiver som de kan støtte seg på, samt en assisterende rådmann som har spesielt fokus mot skole.

Kort sagt kan man si at majoriteten av oppgaver knyttet til skolene er delegert til den enkelte enhet. Utfordringen med denne organiseringen er at rektor får en del administrative oppgaver som ellers ville vært skolesjefens ansvarsområde. Rektor har en lederavtale med rådmannen hvor drift står i fokus, men her er det også mål for kommunale pedagogiske satsninger.

Rektoren på denne skolen mener at det er en jevn fordeling mellom tiden som brukes på pedagogisk og administrativ ledelse. Dette vil si at 50 % av rektors tid går med til administrative oppgaver knyttet til drift, tilsyn, økonomi, rapportering etc. Inntrykket vi sitter igjen med er at dette egentlig er en god situasjon, men for at denne ordningen skal fungere er rektor avhengig av å jobbe en del overtid:

”Men en ting er ledelsen jeg utøver når jeg er på jobb, da har jeg mye fokus på den pedagogiske ledelsen. Men i realiteten så jobber jeg jo veldig mye utenom, og dette er det administrative. Men når jeg er på jobb, i skoletiden, er jeg først og fremst pedagogisk leder. Har jeg griseflaks kan jeg snike inn en halv time med noen slike exel ark... Jeg synes det er mest å hente på en ”åpen dør” ledelse, eneste gangen jeg lukker den er når jeg har medarbeidersamtaler. Resten av arbeidet gjør jeg utenom, så jeg jobber nok mye over 100 % ” (Rektor)

3.5.2.3 Rektor og læreres tidsbruk

Evnen til å klare å prioritere satsingsområder, det å fungere som et filter for skolen, er en viktig egenskap mener rektor. Bortsett fra å følge opp de kommunale satsingene, og lage interne forvaltninger på disse, lar rektor lærerne bestemme selv hvilke satsinger som er aktuelle. Alle andre aktører, som for eksempel næringsliv som prøver å få napp på forskjellige satsinger, blir avvist. Denne posten overser rektor uten dårlig samvittighet. Det blir uttrykt at dette er noe som går igjen ved enhetene i kommunen, at dette er allment kjent.

På bakgrunn av resultatene på de nasjonale prøvene (som viste at skolen hadde et forbedringspotensial i engelsk og regning), ba rektor kollegiet sitt om å plukke ut et satsingsområde. Dette førte til at skolen i dag har en matematikksatsing. Lærerne vi intervjuet stilte seg veldig positive til matematikksatsingen, og utviklingsarbeid generelt. De mente at utvikling var en del av jobben, og at man lærte veldig mye nyttig ved å gjennomføre slike satsinger. Derfor var nettopp dette noe av det de var ansatt til å bruke tiden sin på, nemlig å lære elevene fagene på best mulig måte.

”De satsingsområdene vi har, tar tid ja, men vi har de jo for å bli bedre så det er bare positivt. Spesielt når rektor er med og drar i gang, har oversikt og ønsker å bidra. Det blir ikke mye merarbeid for oss, det er jo jobben vår, noe vi har valgt selv. Vi må bare ha fokus på at vi gjør det for elevene, da blir det en annen glød.” (Lærer)

Inntrykket som sitter igjen etter intervjuene, er at både rektor og lærerne er positivt innstilt til utviklingsarbeid, og at arbeidet i seg selv er med på å skape samhold og øke kompetansen i personalet. Skolen fremstår som en velfungerende ”vi”-skole. Det er et godt miljø blant de ansatte, lærerne samarbeider om det meste, rektor fungerer som en del av kollegiet, og skolen har et godt skole-hjem samarbeid.

”Skolen er en definitiv vi-skole, dette er nytt for meg også. Alle har ansvar for alle barna, og skole/hjem samarbeid. Jeg tror denne ”vi-tankten” hjelper til i forhold til tidsbruk. Så er det veldig operativt, mange som setter inn kluter for å få ting til å ordne seg. Alle er veldig åpne og tar utfordringer på strak arm.” (Rektor)

Skolen er preget av en løsningsorientert og effektiv kultur, med mye humor. Kollegiet kjenner hverandre godt og er trygg på hverandre. Lærerne mener dette også hjelper på en positiv mentalitet i forhold til organisering og tidsbruk. It’s learning brukes aktivt i alle ledd på skolen. Rektor kan legge ut beskjeder og oppgaver til lærerne på nettet om morgenen, og innen klokken to på ettermiddagen er arbeidsoppgavene gjort. Lærerne sjekker it’s learning hver morgen for å sjekke meldinger fra foreldre, men også for nyheter på ansattesidene. It’s learning er et viktig verktøy på skolen. Dette forenkler informasjonsflyten og bidrar til en effektiv organisering av skolehverdagen.

3.5.2.4 Skole-hjem-samarbeid

Rektor har tatt grep om organiseringen av konferansetimer i forhold til skole-hjem-samarbeidet. Skolen opererer med en praksis hvor man forsøker til det ytterste å legge konferansetimer/foreldresamtaler til ettermiddagene og ikke kveldene. Skolen forsøker etter beste evne at alt som har med skole-hjem-samarbeid å gjøre, skal være avsluttet innen kl 17.00. Det blir brukt mye tid på skole-hjem-samarbeid, og rektor karakteriserer lærerstaben som ”telefonlærere”. På grunn av at skolen ligger i en liten grend, er det lettere å definere utfordringer og ta tak i problemer tidlig, og dette benytter skolen seg av. Skolen bruker også it’s learning ut mot foreldrene, noe som fungerer veldig godt. På den måten kan man gi beskjeder og informasjon på et mer ”lavterskelnivå” enn om man må avtale møter. Lærerne stiller seg svært positive til skole-hjem-samarbeidet, og kunne gjerne tenkt seg mer av det. Med dette mener de at det ofte er de samme foresatte som søker kontakt med skolen, og at de også kunne tenkt seg mer dialog med resten av de foresatte. Både lærerne og rektor karakteriserer et velfungerende skole-hjem-samarbeid som en nødvendighet både for elevens faglige prestasjoner og for det psykososiale miljøet.

3.5.2.5 Hva krever ressurser?

En av utfordringene skolen virkelig kjenner på, er sykefravær og tilgang på stabile, kvalifiserte vikarer. I og med at dette er en relativt liten skole fører langtidssykemeldinger med seg store utfordringer for rektor og de resterende lærerne. Utfordringen for rektor ligger for det meste på økonomi, og på omrokkinger på timeplaner for lærerne. I begge intervjuene ble også elevenes faglige utbytte ved slike omstendigheter problematisert. Skolen ligger i en liten bygd, og kompetente pedagoger som ikke allerede jobber i skoleverket er en knapp ressurs. Rektor forteller at det ofte brukes flere timer per dag for å løse utfordringene knyttet til vikarproblematikken. En del av dette problemet, mener både lærerne og rektor, ligger i det at skolen har for liten lærertetthet. Det har blitt konstatert at skolen har en lærertetthet som er svakere enn naboskoler. Kommunen har en økonomi som baserer seg på elevtallet, hvor man får en økning i ressurser per tiende elev. Skolen mangler i dag tre barn for å få et tillegg på

årsbudsjettet på kr 300 000, dette utgjør nesten en fulltids lærerstilling. En annen utfordring er at de sjelden får de samme vikarene til å ta flere dager/timer, dette går ut over elevene ved at de stadig må forholde seg til nye voksenpersoner. Det er også en påkjenning for lærerne, da de bruker mye tid og ressurser på å lage planer i forveien:

”Fordi om dagene er klar lang tid i forveien er det vanskelig å få noen til å ta den. Det er en dårlig løsning for ungene og fungerer ikke bra. Det vil si at skal du være borte og vet det, så ordner du fullt opplegg til vikaren så du vet at noe blir greit i hvert fall, og det tar litt tid... Men det blir mye halvdårlige løsninger ut av det ja... ” (Lærer)

For rektor er dette skolens klart største utfordring og tidsbruk, og denne problematikken er et godt eksempel på langsiktig tenking versus hastesaker. Skolen bærer preg av at det er helt nødvendig å få ned sykefraværet, og for å klare dette bør man ha en langsiktig strategi. Men når rektor må bruke mye av arbeidsdagen på å få vikarløsninger i orden, er det lett å miste motet. I så måte blir det vanskelig å klare å holde et konstruktivt fokus langt frem i tid.

I forhold til vikarer og hvem som har ansvar for å få dette på plass, så har rektor begynt å prøve nye strategier og muligheter. I utgangspunktet er nå vikaransvaret tenkt fordelt ned til teamlederne, men denne organiseringen er ikke helt på plass enda. Dette vil også kreve mye tid fra teamlederne, noe som vil gå på bekostning av deres undervisning. Slik skolen er organisert nå har de en lærer per trinn, og to til tre lærerstillinger som benyttes av alle trinnene. Det er derfor en vanskelig avgjørelse å ta, at noen av lærerne skal bruke tiden på å løse vikarfloken.

”Det er ikke noe system på timer, så vi får ikke noe hjelp av disse (lærerne) når det gjelder å ta ekstra timer, for de har gjerne timer selv. Så hovedformålet er å organisere disse (lærerne som jobber på alle trinnene) på en slik måte at vi ikke trenger vikarer mer, at lærerne ikke i tillegg kan ta den jobben. Det er et mål at vi skal klare dette til høsten. Altså vikarstopp. Alternativet er å bite seg selv i halen og bare forsette slik det er i dag.” (Rektor)

På spørsmålene om hva som krever ressurser i form av tid for lærerne, var svaret her helt klart; tilpasset opplæring. Dette bruker ikke rektor mye tid på, men det er en post som tar mye av de økonomiske ressursene. For å lykkes med en tilpasset og differensiert opplæring kreves det også en viss lærertetthet, så utfordringen henger sammen med den tidligere skisserte vikarproblematikken. Per dags dato er driftsnivået for høyt når det gjelder tilrettelagt undervisning;

”Statistikk fra GSI og slikt, viser at skolen har få enkeltvedtak, men det betyr ikke at vi har færre problemer. Så jeg sliter med å dokumenter hvorfor vi bruker så mye ressurser på det... I flere klasser så kjører jeg et kjempedriftsnivå, og hvor lenge kan jeg gjøre det? Til sommeren, men om vi fortsetter på dette nivået må jeg da ned med 2,36 stillinger til høsten. Så skal jeg være en kald fisk? Eller ta affære, og ikke ha støtte mot de utagerende elevene? Dette er et dilemma. Jeg har sendt bekymringa mi opp i systemet, for de gråsoneelevne tar kjempe mye ressurser.” (Rektor)

Problematikken ligger i det at skolen har en del gråsonebarn. Dette er elever som ikke har alvorlige nok utfordringer til å bli utredet, men som likevel sliter med å innrette seg i skolehverdagen. Dette gjør at skolen til sammen har en del atferdsbarn, og å håndtere dem tar mye tid. Grunnen til tidsbruken i forhold til dette er delt, ifølge lærerne;

”Det som tar mest tid er unger med ekstra behov både i forhold til atferd og faglig. Det må tilrettelegges både faglig og sosialt for å få det til å fungere. Så tar det lang tid å lage planer til disse, vi starter jo med årsplaner og halvårsplaner, lager periodeplaner og ukeplaner, som også tar tid. Skal vi klare å følge opp på en bra måte, må vi også ha et nært samarbeid med barna og foreldrene, og dette tar også tid. Det er ikke bare å gå fra klassen sin og ringe, det må du gjøre når du er ferdig.”
(Lærer)

Utenom dette oppleves det at skolen har et godt fokus på tilrettelagt og differensiert undervisning. Dette er noe som nødvendigvis tar en del tid, men som er en av de viktigste oppgavene lærerne har, og som inngår i arbeidsbeskrivelsen. Derfor mener lærerne at dette ikke er noe de vil bruke mindre tid på. Skolen differensierer og fletter ukeplanene, så barna får oppgaver som passer til den enkelte, samt at fagene er hensiktsmessig koordinert. Lærerne mener at dette er en av de mest positive faktorene ved å være en liten skole. Lærerne kjenner alle elevene, og dette hjelper når man skal tilrettelegge planer, lekser og undervisning.

3.5.3 Oppsummering

Det inntrykket som sitter igjen etter intervjuene er at dette er en positiv, løsningsorientert og effektiv skole. Både rektor og lærerne er enige om at det er et godt miljø på skolen, både blant de ansatte og blant elevene. Skolen har høyt fokus på tilpasset opplæring, og dette er noe de føler fungerer bra. Lærerne er selvgående, noe som både de og rektor mener er positivt. Skolen ser på satsingsområder som en nødvendighet for å forbedre seg, og lærerne har en konstruktiv holdning til satsingsområder og kompetanseutvikling. Dette er også noe lærerne kunne tenke seg å bruke mer tid og ressurser på. Det som krever unødvendig mye ressurser i form av tid og økonomi er problematikken rundt sykefravær og gråsonelever. Skolen prøver kontinuerlig å utvikle strategier for å håndtere disse problematikene på en tilfredsstillende måte.

Skolen oppfattes som kollektiv, ved at lærerne jobber godt sammen, skolen tar viktige beslutninger som får konsekvenser for den enkelte lærer sammen, og er flinke til å løse utfordringer og stake ut veien videre sammen. Rektor fremstår som svært inkluderende ovenfor sitt kollegie, samtidig som at ledelsen fungerer som en veiviser for mål og endringsarbeid. Hele skolen har eierskap til de enkelte satsningsområdene, noe som gjør satsninger mye enklere å gjennomføre og følge opp.

Både lærere og rektor vet at skolen har noe å gå på når det gjelder nasjonale prøver, men begge parter stiller seg svært positive til arbeidet med dette. De har også økt scoren på norsk betraktelig siden forrige prøve, dette har vært et fokusområde og nå ser de at det har virket. På elevundersøkelsen har skolen svært gode resultater, og lærerne mener dette kommer av et sammenspleiset kollegie samt en trygg skolehverdag for barna.

3.6 Den individuelle skolen

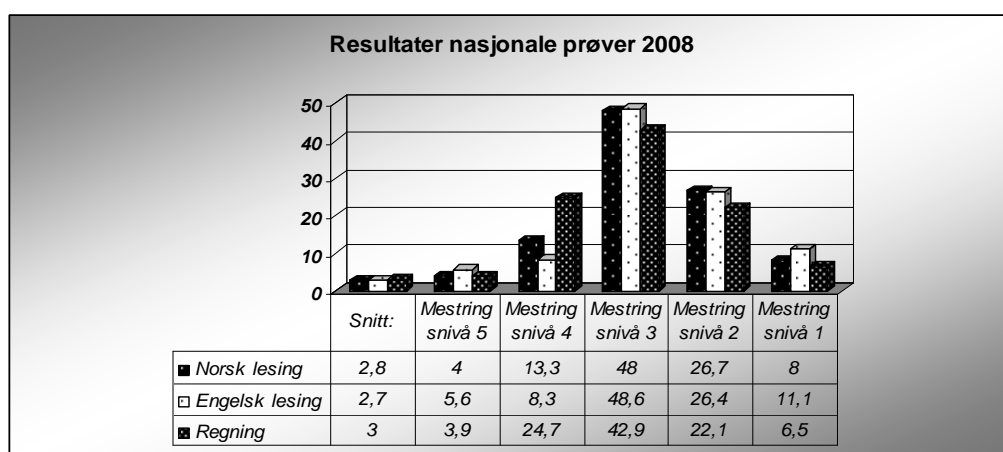
3.6.1 Del I: Deskriptiv informasjon om caseskolen

3.6.1.1 Om skolen

Caseskole 5 er en ren ungdomsskole som ligger på et tettsted med ca. 6500 innbyggere. Skolen er kommunens eneste 8.-10-skole og har til sammen rundt 240 elever. Skolen gikk igjennom omfattende oppussing og påbygging i 2004, og skolen gikk over fra den tradisjonelle klasseromsløsningen til en åpen løsning. Bygningsmessig er skolen delt inn i tre baser, en base for hvert trinn. I senere tid har man begynt å sette opp vegger igjen, og går nå tilbake til den tradisjonelle klasseromsløsningen. Dette fordi elevmassen er for stor til å kunne utnytte de fleksible og åpne løsningene på en tilfredsstillende måte. I personalet er det ca. 22 hele stillinger, dette inkluderer rektor og leder for innføringsenheten for fremmedspråklige. I prinsippet har skolen seks kontaktlærere pluss en avdelingsleder på hvert trinn.

3.6.1.2 Resultater fra nasjonale prøver

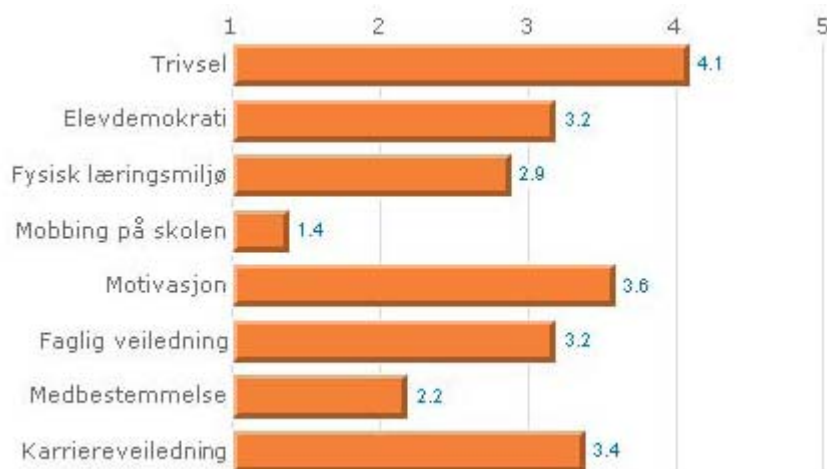
På nasjonale prøver for 2008 oppnådde skolen følgende resultater blant elevene på 8. trinn:



I norsk oppnådde skolens elever 2,8 i snitt. Fordelingen innen de ulike mestringsnivåene i norsk var følgende: Mestringsnivå 5: 4 %, mestringsnivå 4: 13,3 %, mestringsnivå 3: 48 %, mestringsnivå 2: 26,7 % og mestringsnivå 1: 8 %. I engelsk oppnådde skolens elever et snitt på 2,7, og her var prosentfordelingen ved de ulike mestringsnivåene følgende: Mestringsnivå 5: 5,6 %, mestringsnivå 4: 8,3 %, mestringsnivå 3: 48,6 %, mestringsnivå 2: 26,4 %, og mestringsnivå 1: 11,1 %. I regning oppnådde skolens elever 3,0 i snitt, med følgende prosentvis fordeling innen mestringsnivåene: Mestringsnivå 5: 3,9 %, mestringsnivå 4: 24,7 %, mestringsnivå 3: 42,9 %, mestringsnivå 2: 22,1 % og mestringsnivå 1: 6,5 %. De nasjonale prøvene viser at elevene scorer omtrent likt i kjernefagene, men med noe høyere snitt i regning. Likevel scorer skolen lavere enn landsgjennomsnittet på alle tre prøver.

3.6.1.3 Resultater fra elevundersøkelsen

Elevundersøkelsen som ble gjennomført skoleåret 2007/2008 viser følgende resultater for 10. trinn:



Elevundersøkelsen viser at skolen ligger under gjennomsnittet når det gjelder karriereveiledning (0,2 under), medbestemmelse og motivasjon (0,1 under på begge). Skolen scorer gjennomsnittlig på trivsel og mobbing på skolen. Når det gjelder elevdemokrati og faglig veiledning ligger skolen 0,1 indekspoeng over gjennomsnittet, mens det fysiske læringsmiljøet ligger på 0,2 indekspoeng over gjennomsnittet. Sammenligner man disse resultatene med forrige elevundersøkelse (skoleåret 2006/2007) ser man betydelige endringer. Tallene viser en nedgang på trivsel, fysisk læringsmiljø, motivasjon, medbestemmelse og karriereveiledning. I forhold til indeksene på elevdemokrati og faglig veiledning har disse forbedret seg siden skoleåret 06/07, mens indeksen på mobbing holder seg uforandret.

3.6.2 Del II: Organisering og ressursbruk ved caseskolen

3.6.2.1 Administrativ organisering og tidspraksiser

Rektor på denne caseskolen har klare formeninger om den administrative organiseringen av skolen. Det virker som om rektor har foretatt en klar delegering av ansvarsområder til resterende ledelse, og på denne måten er det administrative arbeidet klart fordelt. Når skolen ble bygget om i 2004 ble det også omrokkinger i forhold til den administrative strukturen. Før var skolens lederressurser fordelt på den tradisjonelle måten - en rektor, en inspektør og en rådgiver. Nå er skolen delt inn i tre avdelinger, hvor hver avdelig har sin egen avdelingsleder. Avdelingslederne er også formelt tilsatt som inspektører på skolen. Disse tre og rektor utgjør ledelsen på skolen.

På trinnene er det avdelingslederen som sitter med det daglige oppfølgingsansvaret, og hver av dem har fem til syv lærere under seg. De har en inspektørressurs på kun 20 % hver, men har også rådgivingsressursen og diverse andre ressurser som er inkludert i sin lederstilling. Dette vil si at hver av de tre inspektørene sitter med en lederressurs på 40 %.

I utgangspunktet var det meningen at hver avdelingsleder skulle ha sin selvstendige økonomi. Det vil si at hver avdelingsleder skulle ha ansvar for sin avdelings sykefravær, rådgivning, samarbeid med PPT, og annet administrativt arbeid. Dette fungerte ikke på en tilfredsstillende måte, og avdelingslederne har selv omorganisert sitt eget arbeid inn i en bedre egnet modell. Isteden for å dele inn oppgavene etter avdelingene, har de nå delt inn oppgavene i forhold til emne. Ut fra denne organiseringen har en avdelingsleder ansvar for sykefravær og vikarer, en

er rådgiver, og en er spesialpedagogisk koordinator og sosiallærer. Dette ser ut til å fungere bedre. På grunn av for liten lærertetthet har også en av avdelingslederne hatt kontaktlæreransvar de siste årene. Dette er en oppgave som har rullert avdelingslederne imellom.

Rektor har daglig kontakt med sitt lederteam, og de har minst ett formelt ledermøte i uken. På dette møtet tar man opp hele skolens liv. Utfordringer som kan karakteriseres som gjengangere på møtene flytter seg gjennom året, men mye tid går med på å løse enkeltelevers problemer. Ellers er noen av de punktene som oftest blir tatt opp; vanlige administrative rutiner, samarbeid med videregående i forbindelse med opptak av 10. trinn, sammensetning av elevgrupper, og spesialpedagogiske tiltak for neste kulls elever. Inntrykket er at rektor er svært fornøyd med desentraliseringen av ansvarsoppgaver. Utdelingen av ansvar har også ført til at rektor svært sjelden trenger å bruke tid på elevsaker og hastesaker, og har mer tid til strategisk arbeid.

Caseskolen har også en klar ramme for lærernes tilstedeværelse på skolen, men ikke så klare rammer på hva lærerne skal bruke tiden sin til. Her står lærerne ganske fritt utenom noen fellesmøter med hele kollegiet.

Lærerne på skolen har en tilstedeværelsesplikt på 31,5 timer i uken. Tilstedeværelsesplikten strekker seg fra klokken kvart over åtte til fem over to. Undervisningen starter halv ni, men lærerne har oppmøteplikt femten minutter før skolestart, slik at man skal kunne løse sykdomsfravær som medfører et skifte i timeplan og lignende. En dag i uken møter lærerne en halv time før undervisningen starter til avdelingsmøte. Dette er fellestid for hele skolen, og alle avdelinger skal delta. En annen ukedag har lærerne tilstedeværelsesplikt til halv fire, da er det felles personalmøte som rektor styrer. Til slutt er det planfestet at lærerne skal være på skolen til kl. 15 en dag i uken, men denne planfestede tiden brukes til forskjellige møter. Dette kan være alt fra faglige møter til opplæring i IKT-verktøy. Den ubundne tiden som er satt av til skole-hjem samarbeid er på 50 timer i året. Innenfor denne tiden skal man ha foreldremøter, kontaktmøter og annen kommunikasjon med hjemmet.

Arbeidstidsavtalen som skolene i kommunen har inngått er stort sett lik i størrelse, det er kun små forskjeller ut fra hvilke type skole det er snakk om. Nå er dette den eneste rene ungdomsskolen i kommunen, noe som medfører at deres arbeidstidsavtale er noe forskjellig fra de resterende skolene, og som gjør at de er alene i kommunen om en tilstedeværelsesplikt på 31,5 timer. Barneskolen har en og en halv time lengre tilstedeværelsesplikt, og 1.-10. skolene har en blanding av barneskole- og ungdomsskoleplan. Likevel er signalene fra kommunen at avtalene skal være noenlunde like, i og med at det er så få skoler. På den måten slipper man ulikheter skolene imellom, eller at avtalene blir brukt opp mot hverandre.

Lærerne opplyser at de bruker mye tid på for- og etterarbeid, barn med diagnoser og på skole-hjem-samarbeid. Skolen opererer med toukers planer for elevene, disse planene skrives oftest individuelt, det vil si at hver lærer skriver inn sine fag. Dette er ikke noe som krever spesielt mye tid eller ressurser gjort på denne måten. Barn med diagnoser tar mye tid og ressurser, fordi de skaper uro for de andre elevene i undervisningssituasjonen. Vanligvis må disse elevene tas ut og undervises i egne grupper, noe som medfører at den andre kontaktlæreren i klassen står alene med resten av elevene. Dette oppfattes som et stort problem. Skolen praktiserer fritt pedagogisk metodevalg for lærerne, og inntrykket fra intervjuene er at skolen i stor grad holder på å gå tilbake til den tradisjonelle klasseromsundervisningen. Lærerne uttrykker også at dette er eneste måten å få god nok oversikt og ro på.

Det viser seg at lærerne på denne caseskolen jobber individuelt store deler av arbeidsdagen. Planer blir skrevet av hver enkelt faglærer, og undervisningen foregår oftest med kun en lærer til stede. Den individuelle praksisen har blitt ytterligere forsterket etter at skolen gikk fra å være en åpen skole til en lukket skole igjen.

3.6.2.2 Skoleeiers styring

Kommunen driver sin virksomhet etter to-nivå systemet, noe som medfører at rektor er direkte underlagt rådmannen. I og med at det ikke finnes noen skolesjef/skoleansvarlig i kommunen, er hver enkelt enhetsleder ansvarlig for alle aspekter ved sin virksomhet. Hver rektor får allokert et beløp hvert år, og denne potten skal omsettes i lønn, tid, drift og investeringer. Rektor er tillagt ansvar og kan drifte skolen uten mye innvirkning fra kommunen. Inntrykket er at rektor er fornøyd med denne organiseringen, men er tydelig på at det finnes både muligheter og ulemper ved modellen.

Rektor har inngått en lederavtale med kommunen med tydelige drifts- og resultatmål. Disse målene blir evaluert hvert år, rektor er likevel noe i tvil om det kan kalles systematiske evalueringer. I prinsippet har rektor frihet til å velge ut ansatte selv blant søkere til stillinger, men som regel søker rektor bistand fra kommunens personalavdeling og forholder seg til de tillitsvalgte. Elevundersøkelsen brukes som evalueringsverktøy, men ikke opp mot den enkelte lærer.

Det blir igangsatt mange nye satsingsområder fra kommunens side, men rektor velger å bruke vedtaket om bedre karakterer for å forskåne skolen (som ligger i lederavtalen). Rektor er opptatt av at lærerne skal få tid til å forberede og drive undervisning, og at andre satsingsområder ville gått på bekostning av dette. For en stund tilbake bestemte kommunen seg for å implementere mappemetodikk, men dette var ikke skolen interessert i å være med på. Det er fortsatt et satsingsområde i kommunen, men ikke på denne skolen.

Rektor er klar på at dette er en av de vanskelige oppgavene med å være leder. Det at man hele tiden blir konfrontert med nye satsingsområder som man skal implementere i organisasjonen, er vanskelig. Det er også vanskelig å få lærerne motivert til å gjennomføre disse satsingene. Noe av problemet, mener rektor, er at politikerne som vedtar disse satsingene aldri har vært i skolen og kjent hvor skoen trykker. Lærerne på skolen har gitt klart uttrykk for at de ikke vil ha noen nye satsingsområder, og rektor har tatt dette på alvor. For tredje år på rad har skolen også klart å nå målet sitt med å heve karaktersnittet, så det å skjerme skolen har gitt avkastning. Rektor er tydelig på at det krever mye ressurser og støy å si nei, men at dette er en av rektors viktigste oppgaver. Rektor føler at man til tider kommer i et krysspress, hvor kommunen vil implementere nye satsinger, mens lærerne vil konsentrere seg om undervisningen.

”Lærerne har ropt etter ro i mange år nå. Og vi forsøker å rydde ro så godt vi kan. Mitt hovedfokus er å gi lærerne mine ro, da får folk komme med alle slags merkelige prosjekt så legger jeg det bare i skuffen. Alt annet enn å forbedre karakterene er uinteressant! Helt til den dagen kommer, når vi ser at vi ikke klarer det, da må vi spørre oss selv hva vi gjør feil? Og om vi kan bruke noe av det som har kommet...”
(Rektor)

I senere tid har skolen vurdert å implementere programmet RESPEKT, men det er ikke gjort noen definitive konklusjoner på dette enda. Ellers er skolen med på elevundersøkelsen, samt foreldre- og lærerundersøkelsen. Resultatene fra disse undersøkelsene, og evaluering av resultatene, skal inn i skolens styringskort. Her skal det også redegjøres for arbeidet for å forbedre resultatene. Dette viser at skolen har rapporteringsrutiner inn mot det kommunale leddet, men at dette primært er rektors arbeid. Rektor prøver i det ytterste å gjøre rapporteringsarbeid så lite omfattende som mulig for lærerne sin del.

3.6.2.3 Rektor og læreres tidsbruk

Som sagt opererer kommunen med et to-nivå system. Ulempen med dette er at rektor må bruke mye tid og ressurser utenfor skolen. Denne tiden blir brukt til blant annet nettverksmøter, kommunale møter, ledermøter eller rektormøter. Organiseringen gjør at rektor må stille på langt flere møter enn om de hadde hatt en skolefaglig ansvarlig eller skolesjef i kommunen. Dette ser rektor på som en utfordring i forhold til å være tilgjengelig for sitt personale. Rektor føler fortsatt at det meste av den totale arbeidstiden blir brukt på egen skole, men at balansen mellom det å være pedagogisk leder og administrativ leder begynner å nærme seg 50/50. Utfordringen, mener rektor, er at man som leder ikke har fått mindre pedagogisk ansvar, bare mindre tid å utføre ansvaret på.

Fordelene med denne organiseringen er at man blir godt kjent med de andre enhetene rundt i kommunen gjennom rektormøter og andre kommunale møter. Man får også opplæring i de økonomiske systemene og andre administrative hjelpemidler. På det området mener rektor at kommunen har lagt godt til rette for en slik type organisering. En annen positiv side av denne organiseringen er at det er rektor som først og fremst har mandat til å bestemme hva skolens satsingsområder skal være, så lenge det er i tråd med stillingsinstruksen og kommunale vedtak. Det samme gjelder også når det kommer til å forkaste satsingsområder og prosjekter. Dette er en posisjon skolen har lært å benytte seg av. Fra kommunalt hold har det blitt fattet et vedtak som sier at kommunen har som ambisjon å bli en av de ti beste skolekommuner i Norge i løpet av X antall år. Dette er også en oppgave som er beskrevet i rektors lederavtale; det at snittkarakteren skal forbedres med ett grunnskolepoeng per år. Rektor og skolen ser på dette som et godt argument for å forkaste satsingsområder, og vurderer alle innspill opp i mot den oppgaven skolen har med å forbedre seg. Om de er av den formening at prosjektene ikke passer inn i satsingsområdet, tar de det heller ikke inn i skolens portefølje. På den måten kan rektor avslå forespørsler, for at skolen skal få ro til å jobbe med den oppgaven de er satt til, nemlig å forhøye snittet. Frem til nå har skolen definert to områder de skal satse på for å oppnå dette; best mulig intern organisering av personalet, samt å fokusere på at lærerne får ro til å undervise.

Skolen er egentlig konstruert med åpen løsning, hvor lærerne kan sitte med grupper av elever og undervise. Det var tenkt at hvert trinn skulle ha sin egen base, og skolen er preget av store åpne arealer og små grupperom. Skolen ble rekonstruert rundt den filosofien at en lærer skal undervise grupper med 12 – 15 elever. Denne infrastrukturen har ikke vist seg å fungere for skolen, grunnet for store elevgrupper. Det har verken vært nok eller store nok grupperom, og det resulterte i at klassene måtte sitte i store åpne arealer hvor andre lett kan forstyrre. Dette skapte mye støy. Per i dag har to av tre baser igjen fått vegger og lukkede klasserom. Dette skal også gjeninnføres ved den siste basen. Skolen har også gjeninnført klassebegrepet, og inntrykket er at skolen i utstrakt grad benytter seg av den tradisjonelle klasseromsundervisningen. Rektor mener det er synd at de igjen må lukke igjen skolen, men ser ikke noe annet valg. Det samme sier lærerne, som hevder at det blir for mye uro med åpne løsninger og så stor elevmasse på så få lærere.

”Men når man er 25 stk. (elever) hvor tre fire er elever som har diagnoser og ikke får den hjelpen de trenger, må man ha klasser. Det er den vanlige hverdagen.” (Rektor)

I forhold til implementering av nye læreplaner som kom med KL06, sier både rektor og lærer at dette ikke er noe problem. Det er heller ikke noe som har krevd mye ressurser i form av tid. I følge skolen er letteste måten å implementere nye læreplaner på å sørge for at elevene får nye lærebøker. Grunnen til dette er at lærebøkene ivaretar reformene og fagmålene. Det ble fattet et politisk vedtak i kommunen når KL06 skulle implementeres, som sørget for ekstraressurser i form av penger til skolene. Dette skulle gå til å kjøpe inn nytt læringsmateriell, så alle elevene har nye bøker og annet utstyr. Skolen er fornøyd med kommunens håndtering av dette, og dette vedtaket har sørget for at de faglige målene blir fulgt opp på en grei måte. Det eneste av utstyr som skolen ikke er fornøyd med er IKT-utstyret. Skolen har en PC for hver 3. elev, men disse begynner å bli gamle og slitte.

Det uttrykkes at lærerne er fornøyd med rektors arbeid med å skjerme skolen fra eksterne impulser og satsinger, og at de er fornøyd med fokuset på ro. Lærerne opplever at de får ro både på skolen og i klasserommet, og at dette er mye bedre nå enn når de hadde den åpne løsningen. Som en del av fokuset på ro har skolen også bevisst unngått det de kaller møtehysteriet. Lærerne har svært få timeplanfestede møter, og mesteparten av møtene blir såkalte ad hoc møter når det er behov for det. Likevel savner lærerne samarbeid med sine kolleger, i hvert fall de man jobber på trinn med. Vi får inntrykk av at det savnes tid til fag og pedagogikk i lærerkollegiet, dette er også noe rektor kunne tenkt seg mer tid til.

3.6.2.4 Skole-hjem-samarbeid

Skolen har satt av 50 timer i året til skole-hjem-samarbeid. Dette er en ressurs kontaktlærerne har innlagt i sin stilling. Disse timene som er fastsatt til skole-hjem-samarbeid overgås, sier lærerne vi intervjuet. Oppfatningen er at man skulle fått mer tid til dette arbeidet, og kanskje hatt noen timer mindre undervisning i uken. En lærer på heltid har 21 undervisningstimer i uken, og inkludert for- og etterarbeid er dette alt man egentlig har tid til.

Ro innebærer også gode strukturer og systemer i forhold til skole-hjem-samarbeid. Og skolen arbeider med å finne en organisering på dette som ikke legger for stort arbeidspress på lærerne. Både lærere og rektor er klar over at dette er en vanskelig oppgave, i og med at problemer ikke oppstår til bestilt tid. Samarbeidet mellom skole og hjem er noe verken rektor eller lærere legger stor vekt på igjennom intervjuene. Det som blir sagt er at foreldrene og samarbeidet med hjemmet krever mer og mer tid, og at tidsressursen som er ilagt kontaktlærerfunksjonen for oppfølging av samarbeid med hjemmet ikke strekker til.

3.6.2.5 Hva krever ressurser?

En av de største utfordringene skolen har er en for liten voksentetthet. KOSTRA, det offentlige systemet hvor man kan sammenligne seg med andre skoler, viser en voksentetthet på rundt 18 elever. Sammenligner skolen seg med lignende kommuner har kommunen lenge ligget godt an, men dette er ikke tilfelle lengre. Rektor mener det er fordi at voksentetthet politisk har vært et ideal, kommunen har vært for ambisiøs med målsettingene uten at dette samsvarer med realitetene. I utgangspunktet er ikke voksentetthet på 18 elever en utfordring, men dette inkluderer også lederstillinger og andre ansatte enn lærerne, og dette kommer ikke tydelig nok frem mener skolen. Hver avdeling har omtrent 80 elever fordelt på tre klasser, og hver avdeling har et lærerteam på seks lærere pluss avdelingsleder. Men ofte er det bare tre til fire voksne på et trinn og dette har medført tilbakekomsten av klassebegrepet, og en lukking av en relativt ny skole med åpen løsning

”Så tror man at da står jo hver lærer med 18 elever og det er jo ikke så ille, men situasjonen hos oss er jo at lærerne står med mellom 25 og 27 elever i hver klasse. Vi har vært nødt til å innføre begrepet klasse igjen, for det er for store grupper til å kalle det gruppe. Når vi da har så store klasser er vi nødt til å bygge vegger rundt elevene igjen.” (Rektor)

For mange elever per lærer har også ført til at lærerne jobber mye individuelt. Dette fordi det er lite tid eller ressurser til å samarbeide om utarbeidelsen av planer eller undervisning. Lærerne sier at dette kan være en holdbar situasjon, men at de virkelige utfordringene melder seg når man står alene i et klasserom med opptil 27 elever. Med så store grupper er det vanskelig å få oversikt over alle elevene, og man klarer ikke å følge opp den enkelte på en tilfredsstillende måte.

Dette går også ut over den tilpassede opplæringen i den forstand at skolen ikke føler at de har nok ressurser til å ta seg av de mest trengende elevene. Et annet dilemma er at om man velger å ta ut de mest trengende elevene med forskjellige diagnoser, går dette ut over voksentettheten blant de resterende elevene. Skolen har delvis klart å løse dette med å parallellkjøre fag med nivådeling på tvers av klassene. Med dette menes det at alle elevene på ett trinn har samme fag til samme tid, og man deler inn elevene i nivåer heller enn i klasser. På den måten kan man kjøre matematikkundervisning for hele trinnet, og samtidig dele elevene inn etter hvilket nivå de befinner seg på. Dette tok en del ressurser i forhold til omorganisering av timeplaner, men nå går det fint og det fungerer godt. Skolen holder nå på å innføre dette systemet i alle skriftlige fag.

Utfordringen med voksentetthet blir enda tydeligere når det kommer til sykefravær i lærerkollegiet. Ved sykdom er det noen av de andre lærerne på skolen som må ta undervisningen, og dette går igjen utover deres forberedelser til egen undervisning. Dette er også en grunn til at skolen praktiserer oppmøteplikt femten minutter før undervisningen starter, slik at man kan få delt ut vikartimene. Lærerne uttrykker det slik at dette er noe som forekommer relativt ofte.

Det kommer frem at rektor prøver å beskytte skolen sin for eksterne aktører og nye satsingsområder. Skolen uttrykker det slik at det er for mange aktører som vil inn i skolen i dag, og de uttrykker usikkerhet i forhold til om dette vil ha noen positiv effekt på elevenes resultater. Rektor sier at det er et dilemma i norsk skole at man iverksetter nye strategier og satsinger, for så å begynne med neste før den forrige er avsluttet. På denne måten blir det altfor mange baller i luften, og mange detter fort ned. Dette er også en fin måte å få lærernes fokus vekk fra det de er ansatt for å gjøre, og det går til slutt ut over elevenes læring, sier rektor.

I forhold til opplevd lite nyttig bruk av ressurser hos lærerne, nevnes bruken av planleggingsdager. Det uttrykkes at allerede før skoleåret har begynt, har kommunen og andre lagt beslag på halvparten av alle planleggingsdager for andre kurs. Dette er problematisk, da planleggingsdagene som brukes på skolen er nyttige og verdifulle. Dette er dager man kunne ha brukt på for eksempel pedagogisk arbeid og diskusjon sammen med sine kolleger. Skolen har allerede for liten tid til erfaringsdeling og pedagogisk refleksjon, og disse dagene kunne skolen brukt til det.

3.6.3 Oppsummering

Skolen fremstår som en til dels konservativ skole, med individuelt arbeidende lærere. Det er lite møtevirksomhet på skolen, noe som er et bevisst valg fra rektors side. Mye av det daglige administrative ansvaret er delegert ned til avdelingslederne, mens rektor bruker mye av tiden sin til rapportering og dokumentasjon opp mot kommunen. Skolen har et sterkt fokus på elevenes faglige resultater, og at lærerne skal få ro til å forberede undervisningen og til å hjelpe elevene til å nå sine faglige mål. Dette fører også til at skolen i liten grad er med på satsinger, verken de som kommunen har vedtatt eller satsinger som kommer fra andre eksterne aktører.

Skolen fremstår som delvis konservativ i forhold til undervisningsmetodikk og satsingsområder, men man ser også at dette hjelper skolen med å nå sine mål. Både lærere og rektor er fornøyde med dagens organisering, og elevenes faglige prestasjoner gjennomsnittlig blir høyere. Det benyttes i utstrakt grad tradisjonelle undervisningsmetoder med en lærer – en klasse – ett rom. Dette er et resultat av en for liten voksentetthet. De faktorene skolen ser på som veldig tidkrevende er uro, problematikken rundt sykefravær, og de utfordringer som voksentettheten fører med seg.

Rektor uttrykker medfølelse med sine læreres stressede arbeidshverdag, og gjør det som er mulig for å skjerme sine ansatte. Skolen fremstår som relativt desentralisert når det kommer til den pedagogiske ledelsen, mens det administrative ledelsen er sentralisert. Skolen scorer dårlig både på nasjonale prøver og elevundersøkelsen, dette kan komme av en generell oppgitt holdning man finner hos ansatte, eller tilbakegangen til den tradisjonelle og individuelle skolekulturen.

3.7 1.-10.-skolen

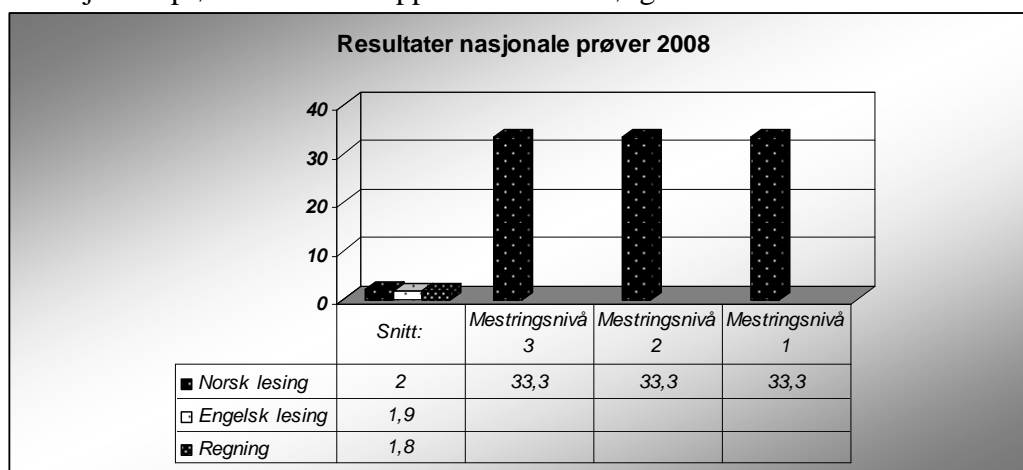
3.7.1 Del I: Deskriptiv informasjon om caseskolen

3.7.1.1 Om skolen

Caseskole 6 er en 1. til 10. skole, og ligger i en kommune med spredt bosetting. Den har ca. 220 elever, og har små-, mellom- og ungdomstrinnet integrert i en og samme skole. Den ble bygget på slutten av 60-tallet for å huse elever fra små- og mellomtrinnet. Ekstra bygg for å gi rom til ungdomstrinnet ble bygget i 1985. Skolen ble igjen pusset opp i 1997, og da fikk man plass til SFO. Skolen satser på å ha en sterk friluftprofil, og har mange lignende prosjekter som skal bygge opp under dette.

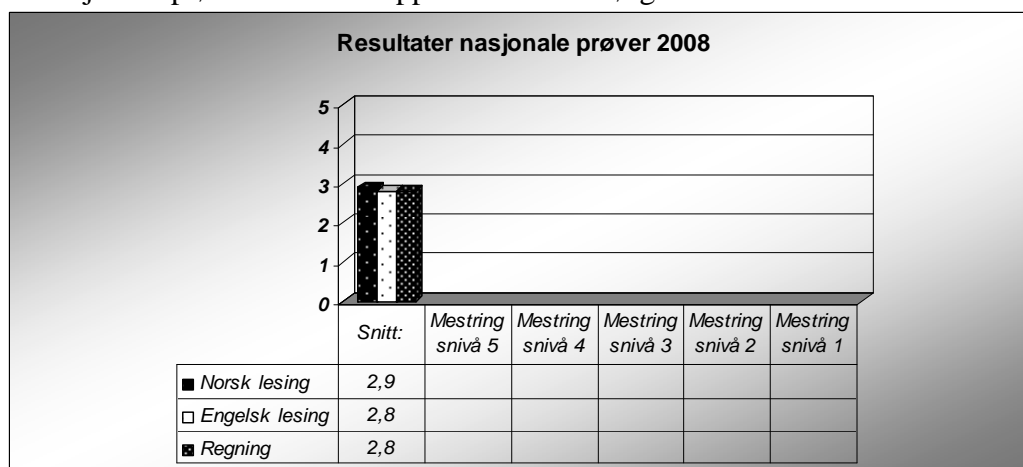
3.7.1.2 Resultater fra nasjonale prøver

På nasjonale prøver for 2008 oppnådde skolen følgende resultater blant elevene på 5. trinn:



(Vi understreker at data som indikerer mestringsnivåene innenfor de ulike ferdighetene, kun var tilgjengelig i lesing, ikke for de andre ferdighetene.)

På nasjonale prøver for 2008 oppnådde skolen følgende resultater blant elevene på 8. trinn:



(Vi understreker at data som indikerer mestringsnivåene innenfor de ulike ferdighetene, ikke er tilgjengelig.)

Siden skolen er en kombinert 1. til 10.-skole foreligger det resultater fra nasjonale prøver 2008 både for 5. og 8. trinn. Nasjonale prøver viser kun fordelingen av mestringsnivå i norsk for 5. trinn. Ut over dette har vi kun snittkarakteren i de enkelte fagene å gå på i omtalen av hvilke resultater skolens elever oppnådde på nasjonale prøver. En grunn til dette kan være at resultatene til skoler med få elever i klassen ikke vises på nasjonale prøver. I norsk oppnådde elevene på 5. trinn snittkarakteren 2,0. Fordelingen innen de ulike mestringsnivåene i norsk var følgende: Mestringsnivå 3: 33,3 %, mestringsnivå 2: 33,3 %, mestringsnivå 1: 33,3 %. I engelsk oppnådde skolens elever snittkarakteren 1,9, mens i regning oppnådde elevene 1,8 i snitt. Resultatene for 8. trinn viser følgende; I norsk scorete elevene 2,9 i snitt, i engelsk 2,8, og i regning 2,8. Nasjonale prøver viser at i kjernefagene oppnådde elevene omtrent like resultater – men de mestrer norsk best, etterfulgt av engelsk og regning. I de to siste kjernefagene oppnådde skolen noe lavere resultater. Samtlige resultater ligger under landsgjennomsnittet.

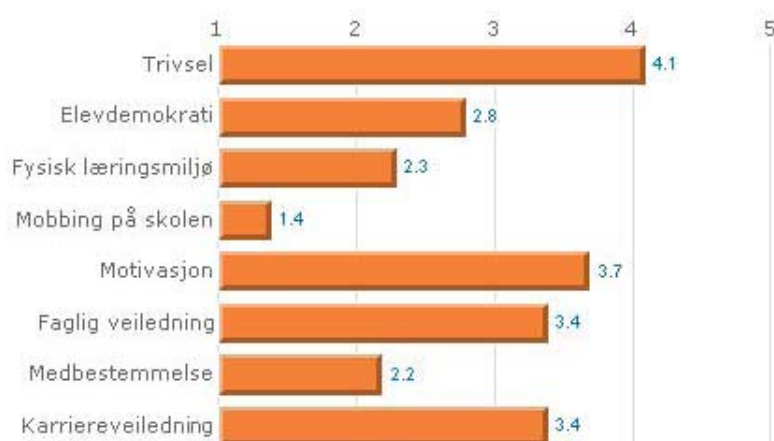
3.7.1.3 Resultater fra elevundersøkelsen

I og med at dette er en 1.-10-skole vil det her bli presentert to resultater fra elevundersøkelsen (7. trinn og 10. trinn). Elevundersøkelsen som ble gjennomført skoleåret 2007/2008 viser følgende resultater for 7. trinn;



Elevundersøkelsen indikerer at mobbing kan være en utfordring på denne skolen med 0,5 indekspoeng over det nasjonale gjennomsnittet. Motivasjonen til elevene ligger 0,3 indekspoeng under gjennomsnittet, mens trivsel også ligger 0,1 under. Når det gjelder elevdemokrati, fysisk læringsmiljø og faglig veiledning ligger skolen på det nasjonale gjennomsnittet. Skolen scorer best på faglig veiledning med 0,1 indekspoeng over gjennomsnittet.

Elevundersøkelsen fra 2007/08 viser følgende resultater for 10. trinn:



Elevundersøkelsen på 10. trinn viser at 0,4 indekspoeng under gjennomsnittet på fysisk læringsmiljø, og 0,3 indekspoeng under på faglig veiledning. Skolen gjør det også dårligere enn gjennomsnittet i elevdemokrati og karriereveiledning (0,2 indekspoeng under). Opplevelse av medbestemmelse på skolen ligger 0,1 indekspoeng under gjennomsnittet. Når det gjelder trivsel og motivasjon, scorer skolen gjennomsnittlig, mens den eneste positive scoren finnes på mobbing hvor skolen er 0,1 indekspoeng bedre enn gjennomsnittet.

3.7.2 Del II: Organisering og ressursbruk ved caseskolen

3.7.2.1 Administrativ organisering og tidspraksiser

Det interessante med denne caseskolen er at det er en kombinert barne- og ungdomsskole, et forhold som har innflytelse på hvordan skolen tenker i forhold til organisatoriske løsninger internt, organisering og praktisering av fellestid, praktiseringen av oppmøtetid, forståelse av arbeidstid, og bruken av arbeidsformer og sammensetting av elevgrupper. Det viktige budskapet fra denne caseskolen er at den ønsker fleksibilitet i forhold til flere punkter som gjelder daglig drift og organisering av skolehverdagen. Vi kan ta organiseringen av arbeidsdagen og oppmøtepraksiser som eksempel.

Arbeidstidsavtalen som skolen følger er felles for alle skolene i kommunen, og kommunen følger den sentrale arbeidstidsavtalen. I forhold til fast oppmøtetid om morgenen, har skolen valgt å følge en form for fleksibilitetstankegang, der lærerne skal kunne styre store deler av arbeidsdagen sin selv. For eksempel praktiserer ikke skolen fast oppmøtetid om morgenen, og lærerne trenger dermed ikke å møte til første undervisningsøkt, for eksempel kl. 8. Dette gjelder alle lærerne på skolen, uansett om man jobber på barneskolen eller på ungdomstrinnet. Det er flere grunner til dette, men skolens geografiske plassering i kommunen trekkes fram som viktigste grunn for nødvendigheten av fleksibel organisering. For det første har skolen lærere som må reise over lange distanser for å komme fram til skolen, og for det andre, ser man det som mer hensiktsmessig å gi lærerne individuell frihet til å planlegge sin egen arbeidsdag. Skolen har det man kan kalle for en "løs kontrakt" i forhold til oppmøte, som både rektor og lærerne er godt fornøyd med. Før hadde skolen fast arbeidstid. Da måtte lærerne møte fast kl. 8, og jobbet fram til kl. 15. Denne ordningen var man ikke fornøyd med, og man gikk bort fra den for fire til fem år siden.

I praksis er det slik at mange lærere møter på skolen mellom kl. 8 og 8.30 hver dag, og sitter ut over ettermiddagen. Men lærerne må være innstilt på å være disponible. Hvis det er sykefravær, for eksempel, kan en lærer få telefon om morgenen og må dermed være forberedt på å ta vikartime. En annen fordel med fleksibel organisering er at lærerne blir mer villige til å ta på seg andre arbeidsoppgaver som er nødvendig i undervisningssammenheng, arbeidsoppgaver som i seg selv kan jevnes ut i lengden. Hvis man jobber sent en dag, kan man gå tidlig hjem en annen dag. Rektor og lærerne oppgir at denne ordningen gir gode resultater. Man har fått gode tilbakemeldinger på ordningen. Den fleksible organiseringen gir et økt fokus på valgmuligheter, og erfares å gi mer motivasjon i læringsarbeidet. Det løser også en del praktiske problemer for skolens ansatte, gjennom at det for eksempel tas hensyn til familielivet. Lærerne er også flinke til å gi beskjed hvis de er borte fra skolen en kortere periode.

I forhold til praktisering av teamordningen, har skolen en ordning som er tilpasset skolens trinninndeling. Teamorganiseringen karakteriseres gjennom at teamene som oftest er organisert og sammensatt av lærere på tvers av trinn. Små-, mellom- og ungdomstrinnet har hvert sitt team, og for hvert av teamene er det en teamleder. Teamlederen omtales som trinnleder, og inngår som del av ledelsen sammen med rektor, inspektør og sekretær.

Den nåværende modellen vurderes endret. Rektor forteller at i den nye modellen ønsker rektor å ha en inspektør på hvert trinn. I praksis vil det si at trinnleder endrer stilling til inspektør. En grunn til å gjøre dette er for å få mer nærhet til trinnene. På denne måten ønsker skolen en organisering der mest mulig av beslutninger er delegert til det enkelte trinn. Dermed vil skolen få mer oversikt over hva som skjer på de ulike trinnene. I mindre grad vil skolen legge

opp til at det er aktører høyere opp i organisasjonen som drifter trinnene. I tillegg planlegger rektor en organisering der for eksempel fremtidig trinnleder/inspektør for småtrinnet også har ansvar for SFO, mens trinnleder for mellomtrinnet har ansvar for spesialundervisning. Rektor tenker dermed å føre ansvarsområder, som i dag ligger på rektor og inspektør, over på de nye stillingene. En grunn for denne tenkningen er å gi mer handlefrihet til å gjøre oppgavene på trinnene.

Når det gjelder møtevirksomhet og samarbeid internt, møter rektor og inspektør ukentlig. På trinnene legges det også opp til tett samarbeid; lærerne på småtrinnet, mellomtrinnet og ungdomstrinnet jobber tett sammen og organiserer arbeidet sitt der. På trinnmøtene diskuterer lærerne skolens felles satsingsområdene, planleggingen av utviklingsarbeidet, og har refleksjon over egen praksis, etc. På nåværende tidspunkt har ikke skolen egne fagseksjoner, men det vurderes innført.

Når det gjelder fellestid, møter skolens personale to ganger i uken, på tirsdager og på torsdager. På tirsdager jobber skolen i team, mens på torsdager møtes hele skolens personale. Skolen møtes også en gang i uken tidlig om morgenen, et møte som heter "ukas info". Det er et kort møte der man informerer hele skolens personale om hva som skjer på skolen. Når det gjelder bruken av fellestid, er det uttrykt både fra ledelsen og lærerne, at det settes av for lite tid til møter der hele skolen møtes. De ønsker mer tid til dette.

3.7.2.2 Skoleeiers styring

En problemstilling som rektor og lærerne er opptatt av, er rektors forpliktelser ut over egen virksomhet/enhet, et forhold som har betydning for ressurs situasjonen på skolen. Formelt sett er rektor ansatt som enhetsleder og befinner seg i en mellom situasjon hvor man dras fra to hold, "nedenfra" og "ovenfra" på organisasjonskartet. Sett fra en side, skal rektor lede skolen overfor en ekstern aktør, noe som betyr mye rapportering og møteaktivitet med rådmannens stab i kommunen. Det påpekes at rektor i mange tilfeller kan være borte fra skolen i perioder som krever rektors tilstedeværelse, et forhold som merkes av lærerne. Rektor opplever at han/hun er på møter og er involvert i saksprosesser som ligger utenfor det rektor er utdannet til. Rektor understreker at han/hun ikke er imot å være enhetsleder, men at det hadde vært ønskelig med en organisering som tillater og fokuserer på at rektor kan bruke mer tid på skoleutvikling. Kommunen som skolen ligger i, styres etter en to-nivå modell. Rektor ønsker en tre-nivå modell med en egen skolesjef.

Rektor har inngått en lederavtale med kommunen med tydelige drifts- og resultatmål. Disse målene blir evaluert hvert år, og evalueringen bunner ut i en samtale med rådmann angående skolens utvikling og drift. Sanksjoner for dårlig drift over lengre tid kan være overflyttelse til andre oppgaver i kommunen. Rektor har full frihet når det gjelder ansettelser, og ser på dette som en selvfølge i og med at det er skoleledelsen som har det fulle ansvaret for skolen.

Kommunen benytter seg av en fleksibel lønnsordning, dette medfører at ingen av rektorene i kommunen har samme lønn. Elevinspektørene benyttes som evalueringsverktøy, resultatet blir tatt opp i personalråd og i medarbeidersamtaler.

3.7.2.3 Rektor og læreres tidsbruk

Når det gjelder rektor og læreres tidsbruk i praksis er dette interessant. Data antyder at skolen får mange eksterne henvendelse om gode tiltak og satsinger som man bør være med på, henvendelser som kan erfares som problematisk og forstyrrende på kjerneaktiviteten. Dette knytter seg særlig til utviklingsarbeid og hva som skal være skolens satsingsområder. Både rektor og lærer påpeker at dette kan være ressurskrevende. Rektor må eksempelvis bruke mye tid og ressurser på å avvise henvendelser, noe som gjøres på daglig basis. Det må sies nei til mange eksterne aktører, som kan være næringslivsaktører og ulike lokallag.

Det trekkes fram at forslag på skoleutviklingsprosjekter som en særlig utfordring. Både rektor og lærer er av den erfaring at det settes i gang mange satsinger som man sjelden ser resultatet av på lang sikt. Når en satsing er avsluttet, kommer det vanligvis en ny en like rundt hjørnet. Det kan oppstå et visst dilemma om nye satsinger er preget av kortsiktighet, noe som i seg selv kan virke demotiverende på læringsarbeidet. Det oppleves at det er lite kontinuitet i satsingene, og man ser lite til hva som kan være virkningene av dem. Hvor blir det av resultatet på lang sikt, spør skolens ansatte. En lærer formulerer det slik:

”Vi har ofte følt at vi har fått en del nedover hodet som er bestemt fra skoleledelsen i kommunen, som har bestemt seg for at nå satser vi på det. Og da skal lærerne kurses på det, og problemet er kanskje at vi ikke er motivert for det. Det er jo andre ting som vi er opptatt av.” (Lærer)

Skolen gir sjøl et eksempel; mappevurdering. For noen år siden hadde kommunens skoler mappevurdering, noe som ble innført av kommunen som satsingsområde. Mappevurdering betydde at hver enkelt elev på skolen skulle ha en mappe som fulgte dem gjennom hele utdanningsløpet, fra 1. til 10. trinn. Mappevurdering ble innført som et undervisningselement som følge av Kunnskapsløftets fokus på elevmedvirkning, og for å imøtekomme kravet om tilpasset opplæring. For den enkelte lærer på skolen betydde mappevurdering mye praktisk tilrettelegging. Resultatet av mappevurdering ble mye kopiering, det skulle stadig rapporteres om elevens utvikling, elevens egenvurdering, samt lærerens vurdering av elevens arbeid skulle kommenteres, et dokumenteringsarbeid som til slutt endte med å bli svært krevende for den enkelte lærer. Resultatet av mappevurdering var mye dokumentasjonsarbeid for den enkelte lærer, et arbeid som i praksis betydde at hver lærer måtte gjøre mye individuelt arbeid som eleven skulle gjøre sjøl. Hvis en lærer hadde 25 elever i klassen, kunne dette resultere i at læreren satt og skrev for den enkelte elev, spesielt for elever på småtrinnet som ikke kunne lese og skrive. Lærerne erfarte mappevurdering som ressurskrevende og noe som tok fokuset vekk fra undervisningen. Ofte var det et arbeid som kom i tillegg til det ordinære undervisningsarbeidet.

Som et resultat av dette, har rektor blant annet bestemt seg for at hvis skolen skal være med på en satsing, må den ha langsiktig horisont – satsingen bør minimum gå over fire år. På skolen har man bestemt seg for å ha ulike satsinger på de ulike trinnene. På barnetrinnet skal det jobbes med leseferdigheter, mens på mellomtrinnet vil det bli jobbet med digital kompetanse. På ungdomstrinnet vil skolen jobbe med atferdsproblemer, med fokus på hvordan man skal håndtere og takle atferd i skolehverdagen.

3.7.2.4 Skole/hjem samarbeid

Skole-hjem-samarbeidet er krevende på skolen, spesielt på ungdomstrinnet. Skolen har organisert kontaktlærerfunksjonen på ulike vis, men normalt er det to kontaktlærere per trinn. Denne ressursen er det satt av to timer til, men den deles mellom to lærere slik at det blir en time til hver. Dermed deler man klassen i to, og hver av lærerne har kontakt med en gruppe av foreldrene. I undervisningssammenheng har ikke delingen av klasse på to kontaktlærere mye å si, men i kontakten med hjemmet har dette en del å si for hvordan kontaktlærerfunksjonen fungerer i praksis. I tillegg til dette, virker det også som skolen har en behovsformet kontaktlærerrolle. Den er avhengig av hvor store klassene er og hvordan behovet for kontaktlærerressursen er på trinnene.

En kritisk faktor som avgjør hvor mange kontaktlærere man setter inn på trinnet, er hvor mye kontakt det er med hjemmet. Hvis det for eksempel vurderes at en klasse har mange elever med spesielle behov, som kan bety mye kontakt med hjemmet, foretar rektor i samarbeid med lærerne en vurdering om hvor det må settes inn ekstra kontaktlærerressurser. Et annet forhold som avgjør om man skal sette inn ekstra ressurser, baseres også på klassenes størrelse. På skolen varierer de i størrelse. Noen av dem kan ha 15 elever, mens det på noen trinn er opptil 25 elever. På klasser der det er 15 elever er det normalt én kontaktlærer. I klasser på 17 elever, er det som regel to kontaktlærere. I tillegg har skolen klasser på 25 elever som har to kontaktlærere. Men skolen har også en klasse på 26 elever som kun har én kontaktlærer. Dette er på 10. trinn. Selv om skolen ønsker seg to kontaktlærere på dette trinnet, har det blitt vurdert at det kun trengs en kontaktlærer på dette trinnet.

3.7.2.5 Hva krever ressurser?

På spørsmål om hva som krever ressurser på denne caseskolen, er det spesielt ett utenomfaglig forhold som krever mye oppmerksomhet fra skolens personale – skolens elevsammensetting. Også på denne caseskolen bruker man mye tid på oppfølging av hjemmet, håndtering av elevkonflikter, og jobbing mot såkalte ”gråsoneelever”, et forhold som erfarer å ta vekk fokuset fra den viktige kjerneoppgaven – undervisningen.

En forklaring på dette kan være at caseskolens elevsammensetting preges av det lokale miljøet eller området som skolen ligger i. Skolen ligger i et område der boligprisene er lave, og har tilflytting av personer med utfordrende og fragmenterte hjemmesituasjoner. Elevenes foreldre har lav inntekt og velger å flytte til tettstedet der skolen ligger. Foreldrenes sosiale situasjon uttrykker seg i at skilsmisseraten blant elevenes foreldre er høy. I intervjuet med rektor og lærer forteller de at skole-hjem-samarbeidet har utviklet seg til ikke kun å involvere ett hjem, men to hjem. Mor og far bor ikke sammen, noe som lærere må ta hensyn til i det praktiske læringsarbeidet. Det klare budskapet fra skolen er at elevsammensettingen fører til størst vanskeligheter på ungdomstrinnet. Sykefraværet blant lærerne er høyt, og rektor sier at det er mange lærere som ønsker seg bort. Siden skolen er en typisk utkantskole, er det også vanskelig å få tak i lærere. Uroen blant elevene og jobben med å oppdra dem, er forstått som den største tidstyven på skolen og er forhold som tar oppmerksomheten vekk fra undervisningen.

Skolen er i mangel på kontaktlærere, og på et av trinnene er det kun en kontaktlærer på 26 elever. En grunn til at fordelingen blir slik, er at skolen har mange deltidsstillinger, der lærere har vært sjukemeldte på grunn av utbrenthet. De har ”møtt veggen”, sier rektor. I de tilfellene har ikke skolen turt å bruke dem som kontaktlærere, fordi man er redd for at de fort kan bli sjukemeldte igjen. Hovedårsaken til dette er alle utfordringene som skolen får som ligger utenfor undervisningen. Skolen ligger i et område som har tilflytting av hjem med

utfordringer. Barn fra disse hjemmene erfarer ustabile oppvekstvilkår, og problemene i hjemmet blir overført til skolen, sier rektor og lærerne vi intervjuet, og skolen må håndtere atferdsproblemene. På ungdomstrinnet har skolen mye atferdsproblemer blant enkeltelever. Enkelte ganger har situasjonen vært så vanskelig at undervisningen har stoppet opp, og lærerne på ungdomstrinnet har lagt ned arbeidet i undervisningen på grunn av enkeltelevers atferd. Når dette har skjedd, har lærerne på mellomtrinnet tatt over undervisningen inntil situasjonen har roet seg ned. Det har blitt organisert ekstraordinære møter blant lærerne for å diskutere situasjonen på ungdomstrinnet, fordi lærerne har vært frustrerte over forholdene.

Situasjonen på ungdomstrinnet medfører at det blir mye oppfølging av hjemmet og kontakt med enkeltinstanser som PP-tjenesten og barnevernet. I de tilfellene der det oppstår situasjoner på skolen på grunn av enkeltelever, er det ikke bare episoden i seg selv som tar vekk oppmerksomhet fra undervisningen. Både rektor og kontaktlærer må bedrive etterarbeid i form av møter med foreldre og enkeltinstanser. Dette er arbeid som kan ta vekk både en halv og en hel arbeidsdag. Rektor oppgir for eksempel at rektor har brukt en hel arbeidsdag på møter med foreldre og instanser i etterkant av enkeltepisoder som knytter seg til atferd hos enkeltelever. Rektor forteller at det er mange slike tilfeller på ungdomstrinnet, og det er mye ”brannslukking” av enkelthendelser. Rektor har også sett på hvor mye tid som brukes til dette arbeidet i gjennomsnitt:

”Jeg har regnet litt på det, i gjennomsnitt bruker jeg en hel arbeidsdag i uken på enkeltelever. Dette utgjør ca. 20 % av arbeidstiden min.” (Rektor)

Forklaringene på hvorfor det er slik, er sammensatt, men rektor gir et par forklaringer. For det første henger det sammen med at skolen ikke klarer å gi et godt nok tilbud til elevene. For det andre har skolen med elever å gjøre som hjemmet ikke klarer å ha kontroll over. Når dette skjer overføres problemet til skolen. Både rektors og lærernes erfaring er at elevatferd er et voksende problem, noe som har utviklet seg de siste årene. Både rektor og lærerne ser det som svært nyttig å følge opp elever, og oppfatter det som en viktig investering.

Medisinering av enkeltelever er også noe som krever tid og ressurser av lærerne, spesielt i forhold til oppfølging. De siste årene har skolen fått flere elever som har diabetes, epilepsi, astma, allergi etc., som krever ulike former for medisinering. Denne arbeidsoppgaven er delegert til lærere og rektor, som opplever en noe foruroligende utvikling. De føler seg ikke kompetente til å gi medisiner, og erfarer at hvis elever får allergiske reaksjoner eller anfall, er dette svært ubehagelig og skremmende. Et dilemma med dette er at slike situasjoner går direkte ut over undervisningen. Siden skolen har få timer til styrking, er læreren som oftest alene om klassen. Oppstår det en situasjon, kan man ikke ta ut eleven av klassen. Det er laget handlingsplaner for hver enkelt elev som har medisinering. Handlingsplanene gir instruksjoner om hva man skal foreta seg. For rektor sin del, må rektor sette seg inn i hver enkelt elevs situasjon. Det fortelles at situasjonen kan bli desto mer utfordrende når elevene kommer på ungdomsskolen, for da kommer elevenes psykiske helse inn i bildet. For skolens del betyr det at psykiatrien også må inn i skolens virksomhet, noe som betyr enda mer oppfølging fra både rektor og lærer.

Et dilemma som skolen opplever er at den noen ganger må ta fra andre tidsressurser som den egentlig ikke ønsker å ta fra. Dette skjer for eksempel ofte når vikarressursen er brukt opp. Når for eksempel lærere er på kurs eller er sykemeldte, og det trengs vikarer, hender det at skolen må ta fra styrkingsressursen for å dekke opp vikarbehovet. Resultatet av dette er at det

blir mindre timer til styrking, timer som ofte er satt av til å følge opp enkeltelever. Før hadde skolen en større pott som gikk til styrking, men denne har blitt mindre med årene.

Dilemmaet er at skolen havner i en situasjon der man tar fra en ressurs ment på enkeltelever og bruker denne på en hel klasse. Dette skjer det veldig mye av, forteller rektor og lærerne. Rektor har også regnet på dette. Fra skoleårets start fram til jul i fjor har 150 trekvarterers timer gått bort. Og denne styrkingen tas fra de svakeste elevene, fordi det er disse elevene som har fått denne ekstra ressursen.

En annen utfordring ved skolen er at man erfarer at det brukes mer tid til planlegging enn til refleksjon over egen praksis. Mange lærere er gode til å planlegge, men forteller at de er lite mottakelige for refleksjon etter avsluttet arbeidsdag. Å jobbe med arbeidsplan trekkes fram som et eksempel på en arbeidsoppgave som handler mer om planlegging enn refleksjon over egen praksis. Siden skolen nivå-differensierer arbeidsplanen etter fire nivåer, og i tillegg har elever med individuelle opplæringsplaner, er dette oppgaver som krever stor arbeidsinnsats av den enkelte lærer. Men å lage arbeidsplan er ikke bare krevende gjennom at den krever tid til planlegging; den skal også gjennomføres i praksis. Dette kan være en utfordring å mestre i praksis. Læreren må for eksempel vite hvor den enkelte elev er innenfor sitt nivå, og manøvrere mellom de ulike læringsnivåene som elevene er på. Tilpasset opplæring blir en svært arbeidskrevende form å ivareta, og krever stor arbeidsinnsats av den enkelte lærer. Dilemmaet er at mange lærere blir slitne og "er tomme i hodet" når de går hjem, en tilstand som gjør at de er lite mottakelig for å reflektere over egen praksis.

Lærerne vi intervjuet hadde også laget en liste med aktiviteter i skolehverdagen som de erfarer at de bruker tid og ressurser på. Dette er noen av aktivitetene de bruker tid på, og som tar oppmerksomheten vekk fra undervisningen: Skrive atferdsmeldinger på it's learning, følge elever til administrasjonen, lete etter bøker som elevene ikke finner, føre samtaler etter friminutt for å løse problemer, få elever inn/ut av timer og geleide dem på plass, lete etter luer, votter og innesko, rydde i garderobe/klasserom, kopiere undervisningsmaterieell i fag der det ikke er kjøpt inn bøker, medisinere elever, sende beskjeder med elever som skal på musikkskolen, gi beskjeder til elever om hvilken buss de skal på, tørke oppkast etter elever, stoppe neseblod på elever, lete etter elever som stikker av, ta inn/dele ut mobiltelefoner, rapportere til kommune, svare på spørreundersøkelser, og løse konflikter som elever har involvert seg i på fritida, men drar med seg inn i skolen.

3.7.3 Oppsummering

I oppsummeringen av denne casestudien vil vi gå inn på to forhold, organisering og ressursbruk. Når det gjelder organisering, ønsker denne caseskolen å framstå som en kollektiv skole, men har vesentlig utfordringer med å nå denne målsettingen. Til en viss grad indikerer data at skolens lærere ofte blir alene om læringsarbeidet. På denne måten er caseskolen kanskje en mer individuell skole, gjennom at mye av det daglige læringsarbeidet blir lagt på den enkelte lærer. Den enkelte lærer har i liten grad andre å støtte seg på, når for eksempel uforutsette hendelser oppstår. En sannsynlig grunn til at denne situasjonen oppstår er skolens geografiske beliggenhet og elevsammensetting. Skolen ligger i et utkantstrøk, skolen har mange deltidsstillinger, og har utfordringer med å rekruttere lærere. På grunn av denne situasjonen fremheves det at fleksibel organisering er nærmest en nødvendig forutsetning for at det daglige arbeidet skal gå rundt. I tillegg fremheves det også andre fordeler med en fleksibel organisering; det skaper handlingsrom og man kan sette inn støtet der det er behov for det.

Når det gjelder det andre forholdet, ressursbruk, er hovedbudskapet fra caseskolen at skolens elevsammensetting legger føringer på skolens tid og ressursbruk. Signalet fra caseskolen er at den største utenomfaglige aktiviteten som tar oppmerksomhet vekk fra undervisningen, er oppdragelse av elevene på skolen, spesielt på ungdomstrinnet. Dette artikulere seg på flere nivåer, men skolen materialiserer seg som en type institusjon som må lære elevene hva som menes med grensesetting i oppførsel. Mange elever kommer fra fragmenterte hjem der foreldrene i utgangspunktet synes å ha gitt opp barna, og overfører problemet med elevenes atferd til skolen. I forlengelse av dette, blir en av skolens viktigste arbeidsoppgaver, som da blir lagt på rektor og lærer, å lære elever i grensesetting, noe som fører til at mye tid går med til konflikthåndtering og oppfølging av elever med spesielle behov. Ut over dette, er skole-hjem-samarbeidet av størst betydning, men arbeidet er ikke rettet mot ett hjem, men to. Når det så jobbes mot to hjem, blir samarbeidet mellom skolen og hjemmet av stor betydning.

Rektor er også mindre fornøyd med å være direkte underlagt rådmannen, da dette krever mye tid utenfor skolen. Dette er tid rektor kunne brukt til oppfølging og planlegging på egen enhet. Det uttrykkes også frustrasjon over eksternt press i forhold til satsningsområder og utviklingsprosjekter. Nasjonale prøver og elevundersøkelsen viser at skolen har utfordringer knyttet til elevenes faglige utbytte og læringsmiljø.

4 Oppsummering og analyse av de kvalitative studiene

Dette kapittelet oppsummerer og analyserer de kvalitative studiene. Kapittelet er delt inn i tre deler. Første del ser casebeskrivelsene opp mot hverandre, med utgangspunkt i forskningsspørsmålene skissert i kapittel én, og gjennomgangen av tidligere forskning i kapittel to. Dette vil ses i sammenheng med resultater fra nasjonale prøver, samt elevundersøkelsen. I andre del følger en analysedel hvor organisatoriske og ressurskrevende utfordringer tas opp. Dette vil bli drøftet i lys av helhetsinntrykket av skolene. Det er viktig å påpeke at dette er en kvalitativ studie, og derfor ikke generaliserbar. Dette er kun et bilde av de skoler som er inkludert i undersøkelsen. Til slutt vil en del felles utfordringer knyttet til ressursbruk bli tatt opp og diskutert.

4.1 Del I: Sammenligning av skolene

Data fra de kvalitative studiene viser at det er variasjoner mellom skolene. Forskjellene uttrykker seg mellom skolene i den enkelte kommune og mellom skolene i de ulike kommunene. Vi besøkte for eksempel tre ulike skoler i en og samme kommune. Forskjellene mellom skolene i denne kommunen er ikke store, men det er forskjeller i hvordan skolene har valgt å organisere seg, selv om de har like arbeidstids- og lederavtaler. Skolene har ulike fortolkninger av hvordan tiden skal brukes i praksis, gjennom at skolene har ulike oppfatninger av hvilke arbeidsoppgaver som forstås å være tidskrevende i skolehverdagen. Vi ser også at organiseringen av tidsressursen er ulik, det samme er fokusområder og utviklingsarbeid.

Et viktig funn fra intervjuene er at arbeidstids- og lederavtalen (selv om de er identiske) blir oppfattet på forskjellige måter. Arbeidstidsavtaler er viktige, men det er ikke det som styrer lærernes arbeidshverdag. Lærerne vi intervjuet mente at de viet lite oppmerksomhet til arbeidstidsavtalen. Et viktig funn fra prosjektet "Evaluering av sentralt initierte forsøk med alternative arbeidstidsordninger", var at ulike arbeidstidsavtaler ikke nødvendigvis hadde betydning for hvordan lærernes tid reelt ble brukt (Bungum et. al.2002). Data fra skolene støtter opp under dette, ved å vise til at arbeidstidsavtaler forstås og fortolkes ulikt også innenfor samme kommune. Vi ser også at skoler ikke forholder seg slavisk likt til avtalene, men er opptatt av å ha fokus på kjerneoppgaven; å gi et godt opplæringstilbud.

Oversikt over caseskolene er gjengitt i tabell 1.

Tabell 1: Caseskole, skoleslag, elevantall, geografisk beliggenhet og kommune.

Skole	Type	Elevantall	Geografisk beliggenhet	Kommune
Caseskole 1 - Byskolen	1.-7.	Ca. 420	Urban	Kommune 1
Caseskole 2 – Den åpne skolen	8.-10.	Ca. 540	Urban	Kommune 1
Caseskole 3 – Den utviklingsorienterte skolen	1.-7.	Ca. 240	Urban	Kommune 1
Caseskole 4 - Bygdeskolen	1.-7.	Ca. 120	Rural	Kommune 2
Caseskole 5 – Den individuelle skolen	8.-10.	Ca. 240	Rural	Kommune 3
Caseskole 6 – 1-10 skolen	1.-10.	Ca. 220	Rural	Kommune 3

Sammenligner vi skolene etter resultater fra nasjonale prøver, viser det seg at "Byskolen", "Den utviklingsorienterte skolen" og "Den åpne skolen", er de som scorer høyere enn landsgjennomsnittet. Disse tre skolene ligger også i samme kommune og kan kategoriseres som urbane skoler. Kommunen opererer med en lokal arbeidstidsavtale som er relativt lik den sentrale avtalen. Rektorene på disse skolene har også inngått lederavtaler som har klare målsettinger og mandat. Selv om denne kommunen også er en to-nivå kommune, er det her satt ned kommunale grupper som har spesielt fokus på og ansvar for skole og utdanning.

De to skolene som scorer under landsgjennomsnittet, er "Den individuelle skolen" og "1.-10.-skolen". Disse to skolene ligger også i samme kommune. Kommunen her praktiserer en to-nivå-modell, som medfører at rektor står som ansvarlig for utviklingsarbeid, administrasjon og pedagogisk ledelse. I denne kommunen opplever rektor stor frihet i forhold til driften av skolen, men begge rektorene påpeker et krysspess mellom hva kommunen/eksterne vil, og hva skolen/lærerne har behov for. Begge rektorene mener også at kommunen er flink til å sette i gang oppgaver som gjelder pedagogisk utvikling, men ikke så god på å følge opp. Dette har resultert i at kommunen ofte setter i gang mye utviklingsarbeid, og det blir ofte mange baller i luften på samme tid. Organiseringen resulterer også i at rektorene er en del fraværende på sin egen virksomhet, da de må forholde seg til ledermøter og kommunale møter.

Den siste skolen ligger i en annen kommune og scorer under landsgjennomsnittet på nasjonale prøver. Også her er rektor direkte underlagt rådmannen. På denne skolen virker imidlertid ikke det som en stor utfordring.

Ut fra dette kan det se ut som at desentraliseringen i form av lite styring fra kommunens side, og mye ansvar til den enkelte skole, har mindre god innflytelse på elevenes læringsresultater. Samtidig kan det se ut som om at mindre kommuner er mer sårbare i en desentralisert modell, enn større kommuner. Flere av skolene i de mindre kommunene påpekte problemene med lærertetthet og vikarordninger, dette var noe som tok veldig mye tid i forhold til organisering og bekymring.

Resultatene på de nasjonale prøvene er sammenfallende med hvilken kommune skolen ligger i. I forhold til elevundersøkelsen, er det ikke fullt så sammenfallende. Ser man på elevundersøkelsen viser den at "Bygdeskolen" og "Den utviklingsorienterte skolen" scorer høyest, med resultater langt over det nasjonale gjennomsnittet. "Den åpne skolen" ligger omtrent på det nasjonale gjennomsnittet, mens resultatene fra "Byskolen", "1. – 10.-skolen" og "Den individuelle skolen", ligger under landsgjennomsnittet. Dette sammenfaller verken med geografisk beliggenhet, størrelse på skolen eller type skole. Det sammenfaller derimot godt når det gjelder utviklingsorientering og skole-hjem-samarbeid. Av de seks skolene som ble intervjuet var det "Bygdeskolen" og "Den utviklingsorienterte skolen" som hadde et mest løsningsfokuseret syn på skole-hjem-samarbeid. Det var også her man oppfattet å bruke mest tid i forhold til dette.

I forhold til de skolene som scoret lavest på elevundersøkelsen, ser man at alle disse skolene praktiserer en til dels stor frihet i forhold til lærernes arbeidsdag og organisering av denne. Samtidig ser vi at "Den utviklingsorienterte skolen", som scorer høyest av samtlige på elevundersøkelsen, også praktiserer en slik ordning. Ser man bort fra "Byskolen", ser man at de to skolene som gjorde det dårligst på nasjonale prøver også scorer dårligst på elevundersøkelsen. Sammenligningen viser også at "Byskolen", som gjør det dårlig på elevundersøkelsen, og "Den åpne skolen", som har gjennomsnittlige resultater, er de to desidert største skolene i undersøkelsen.

Det finnes ingen entydig forskning på hva som gir best utbytte av små og store skoler. En grunn til dette kan være den kulturelle og subjektive oppfatningen om hvor grensen mellom stor og liten skole går. Vurderingen av skolestørrelse, varierer veldig både mellom forskjellige land og forskjellige regioner. Statistisk Sentralbyrås (SSB) inndeling av skoler etter størrelse kan gi en pekepinn om hva vi i Norge vurderer som små eller store skoler. SSBs statistikk fra 2007 opererer med tre skolestørrelser; skoler med mindre enn 100 elever, skoler med 100 til 300 elever, og skoler med mer enn 300 elever. Dette antyder at store skoler i Norge er skoler med over 300 elever. I noen andre land regnes imidlertid skoler med 300 elever som små skoler, mens man må over 1000 elever for at skolene skal betraktes som store.

Det er også mulig å karakterisere ungdomsskolecasene etter effektivitetsscore basert på materialet til Borge og Sunnevåg (2006). Effektivitetsscorene i Borge og Sunnevåg er basert på såkalt DEA-analyse. Utgangspunktet er en spesifisering av produkter og innsatsfaktorer i skolesektoren. I analysen benyttes elevenes læringsutbytte i kjernefagene norsk, engelsk og matematikk i ungdomsskolen som produksjonsmål, mens antall lærertimer (utført av lærere med henholdsvis godkjent og ikke-godkjent utdanning) benyttes som innsatsfaktorer. De karakterene som benyttes som mål på læringsutbytte er korrigert for elevkarakteristika og familiebakgrunn. Ved hjelp av DEA-metoden kan enhetene rangeres i forhold til en beste praksis referansefront. De tre ungdomsskolecasene i undersøkelsen kan ut fra denne informasjonen rangeres etter effektivitet som følger:

1. "Den åpne skolen"
2. "Den individuelle skolen"
3. "1-10 skolen"

Dessverre kan denne analysen kun benyttes på ungdomsskolenivå, da barneskolene ikke har nok informasjon tilgjengelig for denne typen rangering. Rangeringen gjort ovenfor viser også korrelasjon i forhold til skolens effektivitetsmål. Den viser også korrelasjon i forhold til opplevd tidsbruk. Med dette menes det at skolen som her scorer høyest på effektivitet, også er den skolen hvor utfordringer knyttet til tid er minst fremtredende.

4.2 Del II: Intern organisering og skolekultur

Noen av forskningsspørsmålene som ble stilt i kapittel én gikk på organisering og ansvarsfordeling, skoleutvikling og satsningsområder, og praktisering av arbeidstid og forståelse av tid. Dette er alle elementer som inngår i den enkelte skolekultur. I de tre påfølgende delkapitlene vil funnene våre i forhold til disse problemstillingene bli presentert og ses opp mot hverandre. Deretter følger en nærmere analyse og fremstilling av de enkelte organisasjonsmessige områdene i underkapittel 4.2.4.

4.2.1 Organisering og ansvarsfordeling

Når det gjelder organisering og ansvarsfordeling på skolene, så vi både likheter og ulikheter. Nesten alle caseskolene er basert på teammodellen, men praktiserer denne ulikt som arbeidsform. I tillegg så vi at forhold som antall lærere, lærertetthet, skolestørrelse, hadde innflytelse på hvordan teammodellen så ut i praksis. Behov var også en annen faktor som anskueliggjorde om man så viktigheten av å organisere lærere i team på den enkelte caseskole. På en av skolene så man ikke behovet for team. Det viste seg også at en del av caseskolene organiserte teamene på tvers av trinn. Dette er mest vanlig på barneskolene.

Casestudiene viste at lærere som jobbet på barneskolene, jobbet i det som kalles for stor-team, en teammodell som organiserer team på tvers av trinn. I praksis vil dette si at lærere som jobber på 1. og 2. trinn jobber sammen i et team. Tilsvarende organisering var også vanlig for 1. til 4. trinn, og 5. til 7. trinn. Det er også vanlig å organisere seg i team på ungdomsskolen, men lærerne jobber i mindre grad på tvers av trinn. Det er også vanlig at et team følger elevene gjennom skoleløpet, både for barne- og ungdomsskolene. Casestudiene viser også at skolestørrelse har innflytelse på en skoles teamsammensetting, små skoler opererer oftere med team på tvers av trinn enn store skoler.

Nesten alle caseskolene opererte med teamledere. Teamlederen inngår som del av skolens lederteam, og møter rektor ukentlig, samtidig som teamlederen organiserer og drifter arbeidet i teamet. Teamleder er dermed bindeleddet mellom skolens ledelse og lærerne på trinnene. Når teamledere og rektor møtes en gang i uken, hadde dette ulike betegnelser, som ”plangruppe”. SFO-leder og andre yrkesgrupper møter også her. Fra casestudiene så vi at teamene besto av tre til fire lærere, inkludert teamlederen. Noen ganger kunne et team bestå av kun to lærere, dette gjør teamet sårbart og derfor prøver man å unngå dette. Størrelsen på teamene var også avhengig av andre flere forhold, som antall lærere og elever, men en type behovsprøving lå ofte til grunn. I tillegg ble teamene satt sammen på grunnlag av tilgjengelige personalressurser, samt å innrette dem som ville være til elevenes beste. En av caseskolene valgte å ikke organisere teamene på tvers av trinn, gjennom at teamene skulle bestå av lærere fra hvert enkelt trinn med en ansvarlig fra hvert trinn som teamleder, også kalt trinnkoordinator på skolen.

Når det gjelder ansvarsfordeling, ser vi også noen likheter og ulikheter. Vikarordningen er et eksempel på dette. Organiseringen av vikarordningen viser hvor i skolens organisasjon man legger en viktig og svært krevende ansvarsoppgave. På de fleste caseskolene er det faglig leder i administrasjonen, også kalt inspektør, som utfører denne oppgaven. Enkelte ganger er det også rektor som har ansvaret for å skaffe vikarer. På en av caseskolene ser vi derimot at oppfølging og ansvar for å skaffe vikarer er lagt helt ned på trinnet. Det er altså en trinnleder som har ansvaret for å skaffe vikarer. Andre caseskoler praktiserer andre ordninger som skal gardere mot underbemanning. På noen av skolene sitter rektor med full oversikt over lærerens arbeidsplaner. Hvis en lærer har en fritime, vises dette i arbeidsplanen, og rektor kan få dekket vikarbehovet ved å henvende seg til lærere som har ledig tid. På en annen caseskole brukte man en såkalt ”tidskonto”, for å dekke eventuelle bemanningsproblemer. Tidskontoordningen betydde at lærerne meldte inn ledig tid på en konto som forteller når de er ledig, og som kan brukes som ekstra tidsressurs for å dekke opp timer som trenger vikarer. En caseskole benyttet også fast oppmøtetid 30 minutt før første skoletime som en måte å fordele vikartimer til lærerne på.

Studien viser at caseskolene tenker ulikt i forhold til hvordan assistenter og andre yrkesgrupper integreres i skolens organisering. En vanlig arbeidsoppgave er at assistenter får ansvar og oppfølging av enkeltelever med særskilte behov i undervisningssammenheng. På denne måten kan de fungere som ekstra læringstøtte og avlastning for lærere. En annen oppgave er at assistenter er ansvarlig for organiseringen, tilretteleggingen, og gjennomføringen av skolematordningen på enkelte caseskoler vi besøkte. I tillegg deltar assistenter og er medlemmer av skolens teamorganisering på enkelte av caseskolene.

Når det gjelder samarbeid med andre yrkesgrupper, var det også ulike praksiser. På noen caseskoler hadde man for eksempel tett samarbeid med barnevernsinstitusjoner, gjennom at skole og barnevern var lokalisert ved siden av hverandre. I forhold til samarbeidet med SFO, så vi også her interessante organisatorisk trekk; blant annet er det vanlig på de barneskolene at SFO-ledere er del av skolens ledelse, gjennom at de møter ukentlig med rektor, inspektør og lærere med teamlederfunksjoner.

Ser man på ytterpunktene når det gjelder organisering og ansvarsfordeling, kan dette deles inn i kollektiv organisering og individuell organisering. Med kollektiv organisering menes det her de skolene med god intern samarbeidskultur, de som ser nytteverdien av møter og fellestid, samt de som fokuserer på erfaringsoverføring og kunnskapsdeling. Med individuell organisering pekes det på de skolene med mindre fokus på samarbeid og teammøter, de som har vanskelig med å se nytteverdien i å diskutere didaktikk og pedagogikk, og de skolene hvor lærerne stort sett styrer sin egen hverdag. Ut fra denne undersøkelsen ser man at de skolene som heller mot den kollektive organiseringen opplever å ha bedre tid, enn de som heller mot den individuelle organiseringen.

4.2.2 Praktisering av arbeidstid og forståelse av tid

En interessant observasjon er de store variasjonene i forhold til hvordan skolene forstår og praktiserer de lokale arbeidstidsavtalene. Vi finner variasjoner mellom skolene i en og samme kommune, og mellom skolene i de ulike kommunene. Det vi ser er felles for skolene, er det utstrakte ønsket om fleksibilitet. Det er få av skolene vi snakket med som ønsker seg tilbake til tidligere ordninger som krever fast arbeidstid. Mange lærere og skoleledere ønsker fleksible arbeidsdager som tillater at de kan gå fra skolen når de er ferdig med undervisning, møter og andre oppgaver. En grunn til dette, er at lærere har ulike familiesituasjoner som krever fleksibilitet i arbeidshverdagen.

Vi ser derimot at noen skoler praktiserer fast oppmøtetid hver dag, mens andre ikke gjør det. Til tross for at en lærer ikke har undervisning til første time, er det flere av skolene som har som rutine at de møter til et bestemt tidspunkt om morgenen. Som oftest er dette rundt kl. 8. På andre skoler har man ikke denne ordningen. Her kan man i prinsippet møte senere, til den timen hvor lærerens undervisning starter. Men som regel er arbeidsmønsteret det samme på skolene som ikke praktiserer fast oppmøtetid. Lærere som ikke har undervisning til første time, møter vanligvis tidlig om morgenen likevel.

På noen av skolene ser vi også at lærere som påtar seg ekstra arbeidsoppgaver som krever en form for lederansvar, som å være fagseksjonsleder, leder for skolens satsinger, eller være veileder for lærerstudenter, etc., blir kompensert mot økonomiske godtgjørelser og reduksjon i undervisningstid. Dette ser ut til å fungere bra siden man på den måten får et tydelig ansvarsområde man føler seg forpliktet til, gjennom at ansvaret synes på lønns slipper eller i ansettelseskontrakten.

Et siste punkt fra de kvalitative studiene, er at vi finner relativt flytende grenser mellom arbeidsplanfestet tid og ubunden tid, fokuset på tidsbruk, og hvordan dette skal forstås og brukes i praksis. Rundt dette er det forholdsvis stor fortolkningsmessig fleksibilitet; med dette mener vi at det er store variasjoner i hvordan tid og tidsbruk i skolen fortolkes av den enkelte skole. Alle skolene har oversikt over fordelingen av tiden til den enkelte lærer, hvor mye som går med til undervisningstid og ubunden tid, men fokuset på hvordan dette skal se ut i praksis er noe annet. På flere av skolene var det ikke et ønske om å ha fokus på tid, det å telle timer

var en problemstilling man helst ønsket å unngå. Om man gjorde dette, ville det være et mulig bidrag som kunne ta vekk fokuset og skape uro rundt de arbeidsoppgavene man er satt til å gjøre – å gi elevene et godt opplæringstilbud.

Vi så at det var ulikt fokus på tidsbruken. Vi kan ta fellestid som eksempel. Skoler som hadde store utfordringer i elevmassen, ønsket at fellestiden ble brukt til å drøfte hvordan man skulle håndtere utfordrende elevsituasjoner. Andre skoler hadde fokus på at fellestiden skulle brukes til å jobbe med planlegging av undervisningen.

Når det gjelder forholdet mellom arbeidsplanfestet og ubunden tid, var det vanskelig å danne seg et inntrykk av når denne tiden reelt ble brukt. Inntrykket vårt var at lærerne på de ulike skolene organiserte og brukte tiden på en slik måte at de gjorde de arbeidsoppgavene som var påkrevd for at man skulle gi et godt læringstilbud. Likevel er et inntrykk at den arbeidsplanfestede tiden er innarbeidet, mens ubunden tid spres etter individuelle behov i lærerens hverdag.

Også her kan man definere ytterpunkter for de forskjellige praktiseringene og forståelsene av tid. Dette går fra faste rammer til løse kontrakter. Med faste rammer menes det skoler som har fast oppmøtetid og definerte arbeidsoppgaver. Dette kan være alt fra å ha ansvar for fag eller ryddig organisering i forhold til inspeksjoner. Dette er skoler med faste rammer for virksomheten og klare og tydelige arbeidsoppgaver. Det andre ytterpunktet, altså løse kontrakter, betyr at lærerne i stor grad definerer sin egen arbeidsdag og egne fokusområder. Her er det også uklare rammer for bruk av møte- og fellestid. Den løse kontrakten er mer uoversiktlig og uklar enn den faste rammen. Det ser ut til at skoler med faste rammer for virksomheten har bedre tid, eller ser på tidsressursen som mindre utfordrende enn de skolene med løse kontrakter.

4.2.3 Skoleutvikling og satsningsområder

Det kommer tydelig frem i casene at rektorene velger å praktisere ledelse på svært forskjellige måter. Det er imidlertid mulig å skissere noen likhetstrekk blant skolene.

Begrepet ”*primus inter pares*”, beste blant likemenn, benyttes ofte som en definisjon på lederrollen i skolesammenheng. Dette er et perspektiv som fremmer rektors lederrolle ned mot sine ansatte, enn opp mot kommune og administrasjon. Begrepet innebærer også at rektor identifiserer seg med lærerkollegiet i mye større grad enn med sine overordnede. Rektors rolle blir da å fremme lærernes holdninger og ønsker opp i systemet, heller enn å fremme systemets ønsker nedover i organisasjonen. Det motsatte av ”*primus inter pares*” begrepet er den administrative lederen med spesialkompetanse på ledelse, den såkalte ”*profesjonelle lederen*”. Gjennom casestudiene er det mulig å identifisere en dreining mot rektor som ”*primus inter pares*”- leder i ungdomsskolene, mens rektorene i barneskolene i større grad dreier mot den profesjonelle lederrollen.

En annen tendens er at barneskolene ser ut til å ha en mer positiv og løsningsorientert tilnærming til utviklingsarbeid, i form av satsingsområder og eksterne parter. Her er det også stor forskjell mellom skolene. Det kan virke som om at det er vanskeligere å organisere og mobilisere utviklingsarbeid jo lengre opp i trinnene man kommer. En grunn til dette kan være det økende fokuset på karakterer og faglige prestasjoner, eller den økende mengden av faglærere man finner oppover i trinnene. Det kan også virke som om rektors holdning til satsingsområder og eksterne aktører i stor grad gjenspeiles i personalet. Er rektor negativ til

dette, er også personalet negativ; er rektor derimot positiv til satsingsområder og eksterne aktører, stiller også lærerne seg positiv til dette.

Vi ser også at utførelsen av skoleledelse i stor grad avhenger av hvordan kommunen er strukturert og organisert. I de kommuner hvor man opererer med et to-nivå system, blir rektorrollen en annen enn i de kommuner hvor man har oppvekst- eller skolesjef. I kommunene med to-nivå system, ligger rektors stilling rett under rådmannen og man mister det kommunale administrasjonsleddet med fokus på skole og utdanning. Rektors administrative oppgaver øker i stor grad i de kommunene med en to-nivå organisering. I disse kommunene har også skoleledelsen i større grad innvirkning på kommunens generelle skoleutvikling. De har en flatere struktur i forhold til avgjørelses- og utviklingsprosesser, noe som gjør at rektorene i større grad kan påvirke den generelle skoleutviklingen i kommunen. Skoleutvikling blir ofte da noe som foregår på rektors kontor ved den enkelte skole, heller enn en kommunal fellessatsing.

Setter man opp dette punktet som en lineær modell med to ytterpunkter kan disse kalles ”profesjonell” og ”primus inter pares”. Dette står for to ytterpunkter når det kommer til ledelseskultur ved den enkelte skole. Som beskrevet ovenfor er den ”profesjonelle” lederen en leder klart fokus på ledelse. I dette inngår også å vise retning, ha oversikt over skolen samt at rektor fremstår som lederen av skolen. Disse skolene er også utviklingsorienterte, og klarer å løse utviklingsrelaterte utfordringer på en god måte. På det andre ytterpunktet finner vi ”primus inter pares”. Ved disse skolene er ledelsen oftere mer utydelig, og skolen har en mye flatere struktur. En annen ting som kategoriserer denne ledelsen er at rektor ofte kan bli ledet av personalet heller enn at personalet blir ledet av rektor.

Det er viktig å huske at ingen av disse ytterpunktene definerer en sunn organisering, eller i det hele tatt finnes i sin rene form. Det vil alltid være en blanding av disse kulturene på enhver skole. Likevel kan det se ut som de caseskolene som heller mest mot den ”profesjonelle” lederstilen, ikke var så opptatt av utfordringer knyttet til tidsbruk.

4.2.4 Hvem har best tid?

Ut fra intervjuene og analysene vises det at oppfattelsen av arbeidshverdagen er ulik, alt ettersom hvilke ytterpunkt man er nærmest. Både ”Den utviklingsorienterte skolen”, ”Bygdeskolen” og ”Den åpne skolen” er nærmere en kollektiv organisering enn en individuell. Ved disse skolene oppleves det minst utfordringer i forhold til tidsressursen. ”Byskolen” befinner seg midt imellom, mens ”Den individuelle skolen” og ”1.-10-skolen” er mer individuell. Det er også disse to skolene som uttrykker mest frustrasjon i forhold til dårlig tid.

Når det gjelder rolleavklaring og skoleutvikling anser intervjuerne at både ”Byskolen”, ”Den utviklingsorienterte skolen” og ”Den åpne skolen” befinner seg nærmest den profesjonelle lederkulturen. Det er som sagt også disse skolene som ligger i et urbant område. Disse skolene ser ut til å ha mindre utfordringer knyttet til tidsressurser enn de andre. Dette kan også selvfølgelig komme av forskjeller på kommunalt styringsnivå, men også dette faktum har innvirkning på ledelseskulturen ved den enkelte skole. Med dette menes det at ledelseskulturen kan være et resultat av den kommunale styringen. ”Bygdeskolen” opererer også med tydelig rolleavklaring og har god struktur på intern organisering og utviklingsarbeid,

Det er også mulig å antyde at skolene med faste rammer opplever et mindre tidspress enn skoler med løse kontrakter. Her ser man det samme skillet som i forrige avsnitt; de skolene som i større grad har faste rammer, er skolene som ligger i urbane områder, mens skolene som ligger i rurale områder benytter en løsere kontrakt.

Det ser også ut som om at det er en viss sammenfallenhet mellom ytterpunktene ved de forskjellige områdene. Skoler som er kollektive er også gjerne profesjonelle og har faste rammer ("Den utviklingsorienterte skolen" og "Den åpne skolen"), mens skoler som har en individuell kultur også ser ut til å ha en "primus inter pares" ledelse, samt løse kontrakter ("Den individuelle skolen" og "1. – 10. skolen").

Tabell 2: Hvem har best tid? ²

Organisasjonsmessig område	Ytterpunkt	Ytterpunkt
Organisering og ansvarsfordeling	Kollektiv	Individuell
Rolleavklaring og skoleutvikling	Profesjonell	Primus inter pares
Praktisering av arbeidstid og forståelse av tid	Faste rammer	Løs kontrakt
	Bedre tid	Travlere arbeidsdag

Basert på det vi som har gjennomgått til nå, viser analysen at noen trekk ved skolene peker ut hvilke typer skoler som opplever å ha en bedre erfart tid enn andre skoler. For å kunne tydeliggjøre dette momentet ytterligere, er det nødvendig å ta for seg tidligere forskning om tidsbruk og organisering i grunnskolen.

I evalueringen av forsøk med alternative arbeidstidsordninger, påpekes det at mange skoler hadde en kollektiv undervisningsform (Bungum m.fl. 2002). Sentralt i arbeidsformen var organisering av lærere i team. Teamorganiseringen betyr at teamet fikk kollektivt ansvar for planlegging og gjennomføring av undervisning, en arbeidsform som betyr at lærere må samarbeide tettere på tvers. Dette er også en tidkrevende arbeidsform, men kan gi høyere nytteverdi i form av at lærere kan få økt handlingsrom for pedagogisk virke og egen arbeidssituasjon. Annen forskning antyder samme mønster; i forsøket med utvidet timeantall i grunnskolen, rapporterte en andel lærere at tettere samarbeid med andre yrkesgrupper, ga mer tid til kjerneoppgaver (Bungum & Haugsbakken 2008). I forhold til lærerens autonomi, viser undersøkelser også at på skoler med kollektiv tilnærming, erfarte lærere større grad av muligheter for å kunne jobbe med faglige aktiviteter (Dahl 2004).

²Vi understreker at figuren ikke er absolutt; den representerer idealtypene, og er inndelt etter ytterpunkter. Feltene "organisering og ansvarsfordeling", "rolleavklaring og skoleutvikling", og "praktisering av arbeidstid og forståelse av tid", er elementer som inngår i den enkelte skolekultur vi observerte på caseskolene. Innenfor hvert element finner vi ytterpunkter som er delt inn etter "kollektiv" og "individuell", "profesjonell" og "primus inter pares" og "faste rammer" og "løs kontrakt". Det er viktig å understreke at caseskolene kombinerte ulike trekk fra de forskjellige elementene i fremstillingen av intern skolekultur. Ved å kombinere disse elementene på ulike måter, kan dette gi indikasjoner på om skolene var kollektive eller individuelt orientert. Ingen av caseskolene kan kategoriseres som rene "kollektive" eller "individuelle" skoler, men i høy grad kombinere elementene på ulike måter. For eksempel kunne en caseskole ha kollektiv tilnærming til organisering, ha en løs kontrakt for arbeidstid, og har en profesjonell leder. En skole trenger ikke å bli plassert i en kategori, men kan kombinere ulike aspekter.

Tidligere forskning indikerer at gjennom kollektiv tilnærming til ulike felt med betydning for skolens drift og organisering, gir dette bedre betingelser for læringsarbeidet. Fra casestudiene observerte vi tilsvarende forhold som tidligere forskning nettopp har påpekt. Men kollektiv tilnærming begrenset seg ikke kun til forhold som teamorganisering, lærerens autonomi og samarbeid med andre yrkesgrupper – det gjenspeilet seg også på andre områder i organisasjonen. Basert på dette kan man antyde en forskjell mellom ”kollektive skoler” og ”individuelle skoler”. Forskjellen mellom kollektive og individuelle skoler refererer til *trekk* ved skolene vi besøkte, og kan være til nytte for å tydeliggjøre intern skolekultur. Forskjellen mellom kollektive og individuelle skoler indikerer i hvilken grad en skole har som intern skolekultur å presentere seg som en ”vi-skole”, eller har sterk grad av ”den privatpraktiserende læreren”.

Grunnen til at vi lager en distinksjon mellom kollektive og individuelle skoler, er fordi dette har med ett av de viktigste resultatene fra casestudiene. Vi fremhever dette skille av ulike grunner; for det første erfarte vi at caseskoler som klarer å instituere, praktisere og opprettholde en form for kollektiv tids- og samarbeidskultur, jevnt over erfarte mindre tidspress i skolehverdagen. Dette uttrykker seg ytterligere, gjennom at de caseskolene som har kollektiv tilnærming til organisering og læringsarbeidet, har stor grad av profesjonalitet rundt rektorrollen, og har faste rammer i forhold til praktisering av arbeidstid og tidspraksiser, erfarer i mindre grad tidspress i arbeidsdagen. På caseskoler hvor læreren var alene om undervisningen og arbeidet, har en rektorrolle som baserer seg på å være den fremste blant likemenn, og har en løs kontrakt rundt praktisering av arbeidstid og forståelse til tid, erfarer travlere skolehverdager.

4.3 Del III: Hva krever ressurser?

Som nevnt er det store forskjeller i hva som oppfattes som ressurskrevende på den enkelte skole. Likevel er det noen elementer som går igjen ved de fleste skolene, og som kan se ut til å være en generell utfordring med tanke på utenomfaglig aktivitet som krever mye tid. På neste side er disse elementene satt inn i en matrise som viser hvem utfordringer krever tid av (hele skolen, ledelsen eller lærerne) og hvem det er som krever tid. Disse har blitt delt inn i eksterne aktører eller hendelser, interne aktører eller hendelser og elever. Med eksterne aktører menes alt utenfor den tradisjonelle aktiviteten innenfor skolen, de interne aktørene kan være hendelser eller grupper innenfor skolen som krever tid. Dette går på selve organiseringen og driften av skolen. Med elever menes de tidsressurser som går til elever sett bort ifra den faglige aktiviteten. De elementer som er uthevet er de områdene hvor skolene i denne undersøkelsen opplever at mest tid går med. Det er også disse vi vil utdype i nærmere i påfølgende underkapitler.

Tabell 3: Ressursbruk.

Hvem krever det tid av? Hvem Krever tid?	Skolenivå	Ledernivå	Lærernivå
Eksterne aktører	<ul style="list-style-type: none"> Nasjonale satsninger Kommunale/eksterne satsninger 	<ul style="list-style-type: none"> Rapportering Eksterne møter Prioritering av satsningsområder 	<ul style="list-style-type: none"> Rapportere til kommunen Spørreskjemaer
Interne aktører	<ul style="list-style-type: none"> Sykefravær/Vikarordning Utilfredsstillende lærertetthet 	<ul style="list-style-type: none"> Skole/hjem samarbeid Økonomisk administrasjon 	<ul style="list-style-type: none"> Skole/hjem samarbeid Kontaktlæreransvar Undervisningsfrie timer Tilpasset opplæring/nivådeling
Elever		<ul style="list-style-type: none"> Elev - sammensetning 	<ul style="list-style-type: none"> Elevkonflikter "Gråsoneelever" Overgangs - situasjoner

4.3.1 Eksterne satsinger – skjerming og filtrering/teknologi og organisasjon

Mange av våre informanter snakker om problemstillinger knyttet til det vi kan kalle "filtrering" og "skjerming". Skolen befinner seg i verden, og er hele tiden avhengig av godt samspill og kommunikasjon med aktører utenfor skoleporten. Samtidig er det innlysende at skolens kjerneaktivitet er det som skjer i klasserommet, knyttet til elev-lærer relasjonen. Det er her læring skjer, og man er avhengig av at denne læringssituasjonen skjermes mot for mange avbrytelser.

En viktig problemstilling handler altså om grenser og grensesetting; hvor går grensene og hvordan flyter kommunikasjon og kontakt på tvers av disse grensene. Hvem er "portvaktene" i en skole som informasjonsmessig har blitt en mye mer åpen skole i løpet av de siste årene?

Foreldre er ett eksempel på en slik ekstern aktørgruppe som skolen og den enkelte lærer er avhengig av å ha et godt samspill med. Politikere, byråkrater, næringslivsaktører, presse og forskere er andre eksempler våre informanter trekker fram som eksempler på folk utenfor skolen, som av ulike grunner ønsker kontakt og til tider innflytelse. Alle casene viser en skolehverdag der mange ulike eksterne henvendelser på ulik måte forstyrrer eller påvirker kjerneaktiviteten.

Ett element i dette handler om ny informasjons- og kommunikasjonsteknologi. Det har i flere år vært betydelig oppmerksomhet rundt de konsekvenser innføring av slik teknologi gir for arbeidsmiljø og arbeidets innhold. Den nye teknologien skaper nye grensesnitt, og gir nye utfordringer knyttet til håndtering av informasjon og informasjonsflyt. For den enkelte aktør

gir teknologien nye muligheter for bl.a. kontakt med brukere og enkel kommunikasjon. Samtidig blir den enkelte arbeidstaker mer utsatt for avbrytelser. Måten man utfører arbeidet på i løpet av en normal arbeidsdag, blir påvirket (se for eksempel Buland og Havn 2004).

Vi ser også i casene at mange av informantene påpeker hvordan teknologien har endret deres arbeidssituasjon. Mange opplever åpenbart at ny IKT, kanskje særlig e-post og mobiltelefon/SMS, har bidratt til å skape et nytt grensesnitt mellom skolen og verden rundt. Den nye teknologien gir andre muligheter for direkte, synkron og asynkron kontakt og kommunikasjon mellom for eksempel foreldre og lærere. Foreldre har fått nye muligheter til å stille spørsmål og komme med innspill, og foreldre forventer også en annen responstid fra lærer. Teknologiens muligheter skaper andre forventninger om tilgjengelighet. Lærerrollen og forventningene til denne har blitt påvirket.

Klasserommet oppleves ikke lenger som skjermet slik det var før. Dette bidrar åpenbart til å skape nye arbeidsvilkår, nye oppgaver, nye avbrytelser og forstyrrende elementer, samtidig som det gir nye muligheter til rask problemløsning og oppfølging. Den nye kommunikasjonsteknologien gir et helt annet mulighetsrom mht rask kontakt, men fjerner også filter. Det er ikke lenger slik at et sentralbord filtrerer henvendelser, henvendelser går rett inn til førstelinjeaktøren, læreren, og det forventes svar, ikke dagen etter, men umiddelbart. Den sentrale utfordringen her, blir å utvikle rutiner og organisatoriske løsninger som balanserer ønsket om en åpen skole i tett og god kontakt med for eksempel foresatte, mot lærernes behov for arbeidsro og konsentrasjon rundt kjerneaktiviteter

Også organisasjonsmessig ser vi at det har vokst fram nye grensesnitt mellom skolen og samfunnet omkring. To-nivåorganisering på kommunalt nivå er en slik organisatorisk løsning som gir nye rammevilkår for arbeidet, gjennom at man fjerner et filtrerende nivå over skolen. Flere henvendelser for eksempel fra politisk nivå, går nå rett til skolen. Dette gir en ny arbeidssituasjon først og fremst for skoleleder/rektor, som nå har fått nye oppgaver som før ble tatt hånd om på skoleeier/kommunenivå.

I tillegg har rektors rolle som filter mellom omverdenen og skolen/lærerne blitt ytterligere aktualisert. Det er i sterkere grad rektors ansvar å skjerme lærerne fra ting som tar tid bort fra kjerneaktiviteten. Rektor må løpende vurdere hvilke henvendelser skolen skal besvare, og hvilke de skal avvise eller ignorere. Rektors rolle som "portvakt" blir derfor stadig viktigere.

Med bakgrunn i de mulighetsrom for kontakt og kommunikasjon som åpnes av den nye teknologien, vil likevel ikke denne portvakten kunne skjerme og filtrere alt. Dette er heller ikke ønskelig. Skolen er avhengig av god, ubyråkratisk kommunikasjon med den omverden de i økende grad er en integrert del av. Utfordringen blir altså å finne den rette balansen mellom ønsket om å være en åpen skole, og behovet for arbeidsro. Denne balansen kan ikke oppnås med teknologiske eller organisatoriske virkemidler alene. Som alltid er det en sømløs vev av teknologiske og organisatoriske løsninger som må til.

4.3.2 Sykefravær og vikarordninger

Dette er et moment som ofte går igjen, og som allerede er utdypet i beskrivelsene av skolene. Sykdom og fravær i personalet betyr ofte at andre lærere på skolen må ta timene til de som er syke eller borte, og dette går ut over de gjenværende læreres tid til egne fag og timer. Dette uttrykkes som en utfordring ved samtlige skoler vi snakket med.

Skolene har forskjellige måter å løse utfordringene med sykefravær og vikarordninger på. Ved enkelte er ansvaret delegert ned til en inspektør eller trinnleder. Da har denne personen ansvar for vikarordninger for hele skolen. Andre skoler praktiserer delegering av vikaransvar ned til hvert team eller trinn. Det er også skoler hvor rektor sitter med det hele og fulle ansvaret. Uansett hvor man legger ansvaret for denne utfordringen, ser det ut til å kreve mye tid og ressurser. Dette kommer av at det er vanskelig å planlegge uforutsette hendelser. Vi ser også at de skolene som ligger i rurale strøk opplever dette som en større problematikk, da det er vanskelig å få tak i kvalifiserte vikarer.

4.3.3 Rapportering og økonomisk administrasjon

Majoriteten av rektorene føler de bruker for mye tid på rapportering og økonomistyring. De fleste sier seg fornøyde med de verktøyene som er knyttet til denne delen av arbeidet (GSI og KOSTRA), men opplever likevel at det er en tidkrevende jobb som i for stor grad tar fokuset vekk fra den pedagogiske ledelsen. Flere rektorer forteller at de bruker godt over 50 % av tiden sin på økonomisk administrasjon, og rektorenes erfaringer er at den økonomiske administrasjonen og rapportering øker i stor grad i to-nivåkommuner. Mange beskriver dette som et nødvendig onde, som må være der om man vil ha frihet til å styre sin egen skole.

Det samme gjelder ledermøter og kommunale møter hvor rektorene forventes å være til stede. Dette ser ut til å være et større problem i de små kommunene som ikke har noe skolefaglig kommunalt apparat. De fleste rektorene vi har intervjuet mener at den økende graden av administrasjonsarbeid fører til en lavere tilstedeværelse på skolen.

4.3.4 Kontaktlæreres rolle/skole-hjem-samarbeid

Ut fra casestudiene ser man at mange skoler setter av én time til kontaktlærerarbeidet. Den ene timen i uken synes i liten grad å være tilstrekkelig, i forhold til mengden av ulike oppgaver som mange av kontaktlærerne har i løpet av en vanlig arbeidsuke. Å være kontaktlærer er arbeidskrevende, og kan i verste fall slite ut lærere. Spesielt så vi at dette var en viktig problemstilling på ungdomstrinnet. På en av caseskolene var ledelsen svært varsom med å gi enkelte lærere kontaktlæreransvar, i frykt for at hvis de fikk dette kunne det medføre sykefravær og kanskje utbrenthet. Vårt inntrykk er at med denne funksjonen følger det ofte mange uforutsette arbeidsoppgaver som krever ekstra arbeidsinnsats og ressurser. Dette gjelder særlig håndtering av elevkonflikter og skole-hjem samarbeid.

I forhold til elevkonflikter, som mange av lærerne sier at de bruker mye tid på, involverer disse ofte kontaktlæreren på en eller annen måte. Hvis det for eksempel oppstår elevkonflikter i løpet av dagen, vil mange faglærere gå til kontaktlæreren med problemet og be han/henne ordne opp, dersom ikke læreren klarer dette selv. Vi så også at mange kontaktlærere involveres i mer sammensatte elevsaker. Disse elevsakene krever ikke bare kontaktlærerens oppmerksomhet i selve situasjonen når elevkonflikter oppstår, men også i det oppfølgingsarbeidet som følger når foreldre og eksterne instanser som eksempelvis PP-tjenesten og barnevern skal involveres. I slike tilfeller kan kontaktlæreren befinne seg i en situasjon der kommunikasjon, organisering og oppfølgingen av eleven(e) går igjennom han/henne. Kontaktlæreren påtar seg ofte rollen som en slags "koordinator" og skal organisere arbeidet slik at oppfølgingen blir best mulig. Resultatet er at det kan bli mye møteaktivitet rundt elever som krever oppfølging.

De fleste av lærerne i denne undersøkelsen så på skole-hjem-samarbeid som en viktig investering. Samarbeidet med hjemmet har stor betydning for læringsarbeidet, og det er viktig å ha gode relasjoner til foreldrene. Lærerne ga klare signaler om at det var viktig med foreldreinvolvering. Lærerne formidlet også et syn som tilsier at kontakten med hjemmet har økt, og det er større forventninger til at lærere i dag skal være mer tilgjengelig enn før. I tillegg erfarer lærerne at kontakten med enkelte hjem er mye større enn de to gangene i året som skolen og hjemmet normalt har til disposisjon. Her kommer også enda en utfordring til syne; kontaktlærere skal i mange tilfeller ikke kun forholde seg til *ett* hjem, men *to* – fars og mors, noe som også er en utfordring i lengden.

En annen praksis vi så fra casestudiene, er at skolene legger oppfølgingen av elever med krav på spesialundervisning til kontaktlærerfunksjonen. Hvis en kontaktlærer får elever med krav på spesialundervisning, er det også satt av ekstra timer til dette. Kontaktlærere som får ansvar for slike elever, kan få redusert undervisningstid eller mer tid, slik at arbeidet kan realiseres. Hvordan kontaktlæreren velger å følge opp elever med krav på spesialundervisning, hvilken metodikk som brukes, er ofte opp til den enkelte kontaktlærer.

Fra studiene ser vi også at det er vanlig at kontaktlærer har ansvaret for mellom 15 til 18 elever. På skoler der det er mange elever med spesielle behov, anvendes også en type behovsrettet kontaktlærerfunksjon som kan settes inn som ekstra tidsressurs. Der man forstår situasjonen som byrdefull eller krevende, gir man ekstra timer til kontaktlærerarbeid.

4.3.5 Elevsammensetting og ”gråsoneelever”

Hvordan man setter sammen grupper eller klasser ser ut til å ha mye å si for ressursbruk, både i form av tid og midler. Det krever mye tid og organisering å få til godt fungerende elevgrupper. Lite gode elevsammensetninger resulterer i unødvendig tidsbruk i forhold til mer bråk og uro for både elever og lærere. Vårt inntrykk er at dette organiseringsmessig er en større utfordring ved ungdomsskolene. Også dette kan begrunnes med at det forekommer en større tetthet av faglærere, og at det organisatoriske rundt timeplanene til lærerne er vanskeligere å løse i ungdomsskolen.

Det kan virke som om en fornuftig elevsammensetning også er vanskeligere å realisere ved mindre skoler, da disse har færre lærere å benytte seg av, og for lite ressurser til å dele opp elevgruppene. Inntrykket etter intervjuene er at utfordringene for de store skolene ligger i det rent organisatoriske, mens utfordringene for de små skolene ligger i det økonomiske. Det er dermed ikke sagt at store skoler opplever at de har nok ressurser til fordelaktig elevsammensetning, men at dette problemet virker mer presserende ved de små skolene.

En annen utfordring i forhold til elevgrupper, er de utagerende elevene som ikke har tilstrekkelig med utfordringer til å bli utredet og diagnostisert, det mange kaller ”gråsoneelever”. Dette kan være elever skolene ikke får ekstra midler til å håndtere, som gjennom midler som tilstrekkelig tilgang på spesialpedagogisk kompetanse, eller som ikke har fått kommunalt vedtak på spesialundervisning. I fraværet av slike spesialressurser, kan dette føre til ikke-utredede elever blir en arbeidsoppgave som ufrivillig blir overført på rektor og lærere, et arbeid som krever store ressurser og høy innsats i form av mye oppfølging. Lærerne går med en konstant dårlig samvittighet både i forhold til gråsoneelevene som ikke får den oppfølging de har behov for, og resterende elever som arbeidet med gråsoneelevene går på bekostning av. Etter intervjuene sitter vi igjen med et inntrykk av at skolen får ressurser til å ta seg av definerte utfordringer, men ikke ressurser til å drive forebyggende arbeid.

5 Avslutning

Vi har tidligere reist problemstillingen om sammenhenger mellom lokale arbeidstidsavtaler, praksis med hensyn til tidsbruk og organisering, og opplevelse av tidsbruk i den enkelte skolen. Basert på våre casestudier, synes det naturlig å konkludere med at denne sammenhengen ikke er direkte og entydig. Vi ser at skoler med felles arbeidstidsavtale har utviklet ulik praksis, og at opplevelsen av tid og tidsbruk kan være relativt forskjellig, til tross for at de avtalemessige rammene tilsynelatende er de samme.

Vi ser også at en stor del ressurser går til eksterne satsninger og eksternt initiert utviklingsarbeid. Dette gjelder ikke bare oppfordringer og tiltak fra kommunens side, men også fra andre eksterne aktører som vil ha innpass i skolen.

Sykefravær og vikarordninger er en utfordring som skolene mener er vanskelig å løse. Det samme gjelder skole-hjem-samarbeidet. Samtlige skoler melder dette er et viktig og riktig arbeid, både i forhold til elevenes faglige læringsutbytte og deres sosiale miljø, men arbeidet krever mye mer tid enn det som er nedfelt i arbeidstidsavtalene.

Grunnen til at disse to emnene slås sammen, er at begge disse elementene (sykefravær/vikarordninger og skole-hjem-samarbeid) kan beskrives som ikke planleggbare. Hvor mye tid man må bruke på dette forandrer seg hele tiden, og er en tidsressurs det er umulig å planlegge. Dette er oppgaver som krever å bli gjort der og da, på det tidspunktet de oppstår. Dette fører til en frustrasjon blant lærerne og rektor, samtidig med at det er en utfordring å finne gode organisatoriske løsninger. På enkelte av caseskolene har man utviklet organisatoriske løsninger for å håndtere vikarbehov, men i hvilken grad en organisatorisk løsning er bedre enn den andre, er vanskelig å evaluere.

Rapportering og økonomisk administrasjon er spesielt arbeidskrevende for skoleledelsen, men også for lærere i noen tilfeller. I forhold til lærerne er det kontaktlærerfunksjonen som fører med seg forpliktelser innen rapportering og eksterne møter. Det kan se ut til at den eksterne møtevirksomheten for rektor har økt siden to-nivåmodellen ble innført i kommunene. Dette vil implisitt si mindre tid på skolen, og det minsker mulighetene for oversikt over egen virksomhet. Innenfor dette feltet ser vi også variasjoner, men den største utfordringen ser ut til å gjelde for små kommuner med begrensede ressurser på skoleeiernivå.

Den kvalitative studien viser også at elevene på skoler med større kommunalt apparat rundt seg gjør det bedre faglig sett. De nasjonale prøvene indikerer dette. Det samme ser ikke ut til å ha like stor betydning når det gjelder elevundersøkelsen, men her scorer de store skolene dårligere.

Når det gjelder opplevelsen av tid er det markante forskjeller. De skolene som har en kollektiv tankegang og organisering, en ”profesjonell ledelse”, samt faste og tydelige rammer, ser ut til å oppfatte tidsproblematikken som mindre utfordrende. Derimot oppfatter de skolene som har en individuell tankegang og organisering, en ”primus inter pares” ledelse, samt løse kontrakter og ansvarsforhold, at de har en travlere hverdag.

I forhold til hva skolene ønsket mer tid til var det noen punkter som ble nevnt flere ganger. Undervisningsfrie timer i løpet av skoledagene kunne vært brukt på en bedre måte. Disse timene kunne fungert som gode arbeidsøkter, hvor man forberedte undervisning eller rettet prøver. Inntrykket fra vår studie er at disse timene ofte blir brukt til løsning av elevproblemer og umiddelbare hastesaker. Dette kan være alt fra å hente paracet til elevene, til å lete frem

utstyr som er forsvunnet. Det kommuniseres fra lærerne at de beste arbeidsøktene, er timene etter at elevene har dratt hjem.

Det antydes at en grunn til at tiden etter skoleslutt er den beste til for- og etterarbeid, er endring i elev - lærerforholdet. Før var elevene reservert i forhold til å gå inn på lærerrommet. I dag kommer de løpende inn på lærerens arbeidsværelse for hver minste lille ting, og terskelen er dermed lav. Dette er interessant da det sier noe om samfunnsutviklingens betydning for skolens arbeid, at skolen ikke befinner seg i et sosialt vakuum, men påvirkes av endringer på mange ulike nivåer.

Et ønske som dukket opp ved flere caseskoler var mer tid til refleksjon over egen praksis. Dette gjelder både i forhold til evaluering av skolens resultater, faglig refleksjon og didaktisk refleksjon. Skolene uttrykker at tiden til slikt arbeid ofte blir spist opp av flere ulike årsaker.

En av de mest nevnte faktorene som tar mye tid for lærerne, og fjerner fokus fra selve undervisningen, er administrativt arbeid. Dette kan for eksempel være rapportering til ulike instanser, at skolen ikke har felles rutiner for administrativt arbeid, eller planlegging/utforming av planer.

Det er svært ulik praksis når det gjelder ukeplaner på skolene, og de skolene hvor dette ser ut til å kreve mest ressurser, er skoler hvor det ikke er innført noen felles rutiner på arbeidet.

6 Litteratur

- Beck, C.: (2007) Heldagsskolen – en moderne getto? Kronikk i Klassekampen 12/7
- Buland, T. og Havn V. (2004): *Ny teknologi gir nytt arbeidsliv? Sluttrapport fra prosjektet Ny kommunikasjonsteknologi og arbeidsmiljø – nye utfordringer og muligheter*, STF38 A04505, SINTEF Teknologiledelse IFIM, Trondheim
- Bungum, B., Dahl, T., Gullikstad B., Molden T. H., Rasmussen B. (2002): *Tid til en kollektiv og attraktiv skole. Evaluering av sentralt initierte forsøk med alternative arbeidstidsordninger i skoleverket*, SINTEF Teknologiledelse, IFIM: Trondheim
- Bungum, B. & Haugsbakken, H. (2008). *Mer tid – bedre tid? Sluttrapport fra evalueringen av forsøkene med utvidet skoledag*, Gruppe for skole- og utdanningsforskning, SINTEF Teknologi og samfunn: Trondheim
- Borge, L-E. og Sunnevåg K (2006): Effektivitet og effektivitetsutvikling i kommunesektoren. *SØF-rapport nr. 07/06*. http://www.sof.ntnu.no/SOF_rapport_%200706.pdf
- Dahl, T. (2004) *Å ville utvikle skolen*. SINTEF Teknologiledelse, IFIM: Trondheim
- Forseth, U., Molden T. H., og Rasmussen, B.: *Det nye arbeidslivet – et kundeliv*. I Forseth, Ulla og Bente Rasmussen (red) (2002), *Arbeidet for Livet*. Gyldendal, Oslo
- Giddens, A. (1981): *A Contemporary Critique of Historical Materialism: Voll: Power Property and The State*
Berkley, California: University of California Press
- Lotsberg, D. (1997). ”Rektor: fra forvalter til reformator – om ledelse i skolesektoren”. I *Fra styring til ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Moos, L., Hermansen, M. & Krejsler, J. (red.) (2002). *Professionalisering og ledelse*. Frederikshavn: Dafolo.
- Naper, L. R. (2008): Teacher hiring practices and educational efficiency. I L. R. Naper (2008): Educational efficiency and institutions, kap. 4. *Doctoral thesis at NTNU*, 2008:93. http://www.diva-portal.org/diva/getDocument?urn_nbn_no_ntnu_diva-2252-2_fulltext.pdf.
- Nicolaisen, H., Nyen, T og Olberg, D. (2005): Lærerenes arbeidstid. Evaluering av avtale om arbeidstid for undervisningspersonalet i skoleverket 2004 – 2006. Fafo – rapport 508
- Piore, M. & Sabel, C.F. (1984) *The Second industrial divide: Prospects for prosperity*, New York, Basic Books.
- Nordahl, T. (2000): *En skole – to verdener*. Oslo. NOVA : rapport 11/00
- Rasmussen, B. (2000): ”Hjemmesykepleien som grådig organisasjon. Makt og ansvar i desentraliserte organisasjoner”, *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 1, (41), 38-57.
- St.meld. nr. 30 (2003-04). ”Kultur for læring”. Det kongelige kunnskapsdepartementet.

St.meld. nr. 31 (2007-08). "Kvalitet i skolen". Det kongelige kunnskapsdepartementet.

St.meld. nr. 37 (1990-91). "Om organisering og styring i utdanningssektoren". Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet

Thagaard, T. (1998): *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*, Fagbokforlaget, Bergen

Yin, R. K. (1991): *Case Study Research, Design and Methods*. SAG

.