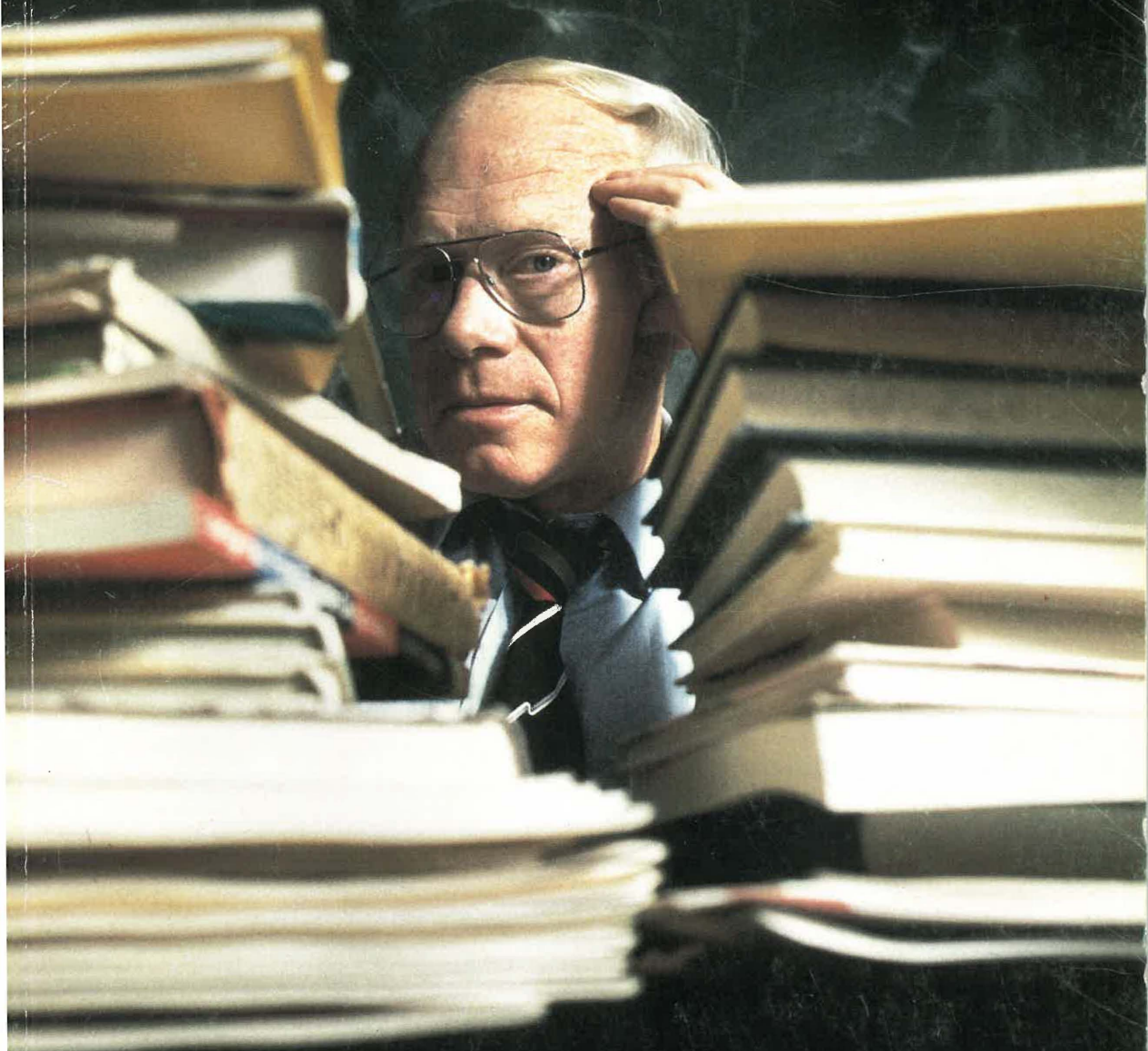


Halvor Fauske:

Når tid ikke er penger...?



En undersøkelse om grunnskolelærernes arbeidstid

FAFO

FAFO-rapport nr. 062

Halvor Fauske:

Når tid ikke er penger...?

En undersøkelse om grunnskolelærernes arbeidstid

FAFO september 1986

Fagbevegelsens senter for forskning,
utredning og dokumentasjon.
Lilletorget 1, 0181 Oslo 1. Tlf. 02-40 14 20

© Fagbevegelsens senter for forskning, utredning og dokumentasjon
ISBN 82-7422-000-5

Omslagsfoto: Samfoto A/S

Produksjon: Bergersens Trykkeri, Oslo.

INNHOOLD

FORORD

INNLEDNING	s.	1
------------------	----	---

KAPITTEL 1: LÆRERARBEID, ARBEIDSTID OG ARBEIDSBYRDE

1. Innledning	s.	7
2. Prinsippene som ligger til grunn for lærernes arbeids- tidsordning	s.	7
3. Lesplikter for barne- og ungdomsskolen	s.	11
4. Grunnskolelæreren: Mellom yrke og profesjon	s.	15
5. Lærerarbeidets karakter og konsekvenser for arbeids- byrden	s.	22
6. Lærerarbeidet satt inn i den generelle debatten om arbeidstid: Flexibilitet eller regularitet?	s.	26

KAPITTEL 2: DET METODISKE OPPLEGGET FOR UNDERSØKELSEN

1. Innledning	s.	33
2. Kort innføring i hva en tidsnyttingsundersøkelse er. s.	33	
3. Undersøkelsen av grunnskolelærernes tidsnytting: Opplegg og gjennomføring	s.	39
4. Klassifikasjonen av tidsbruk: Aktivitetstyper og teoretisk begrunnelse for inndelingen	s.	42
5. Populasjon, utvalgsteknikk og utvalg	s.	45
6. Frafall, svarprosent og reelt utvalg	s.	50
7. Hvor representativt er utvalget?	s.	54

KAPITTEL 3: GRUNNSKOLELÆRERNES ARBEIDSTID

1. Innledning	s.	59
2. Ukentlig arbeidstid og tid brukt på arbeidsreiser... s.	59	
3. Tid brukt til etterutdanning, lærerråd, foreldre- møter og skoleturer	s.	63
4. Hvilke oppgaver består lærerarbeidet av?	s.	69
5. Hvordan vurderer lærerne sammensetningen av arbeids- tiden?	s.	78
6. Hvor pålitelige er data om arbeidstidens lengde? ... s.	82	

KAPITTEL 4: HVA SKAPER FORSKJELLER I TIDSBRUK OG ARBEIDSTID?

1. Innledning	s.	85
2. Hvorfor redusert post?	s.	85
3. Redusert post: Kortere arbeidstid eller bare lavere lønn?	s.	89
4. Hva skaper variasjoner og forskjeller i arbeidstid? s.	92	
5. Hvorfor arbeider noen lærere ekstremt lite, mens andre arbeider ekstremt mye?	s.	99

**KAPITTEL 5: OPPSUMMERING OG KONKLUSJONER: GRUNNSKOLELÆRERNE
SAMMENLIKNET MED ANDRE YRKESGRUPPER**

1. Innledning	s. 103
2. Arbeider lærerne like mye som andre yrkesgrupper? ..	s. 103
3. Oppfyller lærerne den fastsatte normen for arbeids- tid	s. 105

VEDLEGG 1: FEILMARGINER I UTVALGSUNDERSØKELSER S. 111

VEDLEGG 2: REGRESJONSANALYSER AV TIDSBRUK OG ARBEIDSTID S. 115

VEDLEGG 3: INTRODUKSJONSBREV, SPØRRESKJEMA OG DAGBOK .. S. 123

LITTERATURLISTE

FORORD

Denne undersøkelsen kom istand på initiativ fra Norsk Lærerlag som også har finansiert den. Arbeidet med undersøkelsesopplegget ble påbegynt våren 1985, og datainnsamlingen ble gjort på høsten samme år. Undersøkelsen ble først publisert i en rapport med nokså begrenset opplag. I denne boken er det gjort noen endringer. Dette er tydeliggjøring av resonnementer og presisering av konklusjoner. Et par feil er også rettet opp.

Det er mange som har bidratt til at undersøkelsen kom i havn. Spesielt må lærerne som påtok seg den tidkrevende oppgaven det var å føre dagbok, takkes for at de gjennom sin medvirkning gjorde undersøkelsen mulig. En takk skal også til dem som utførte det omfattende kodearbeidet. Ellers er det flere kollegaer som har gitt verdifull hjelp i arbeidet med undersøkelsen. Tom Pape tilrettela datamaterialet for analyse, og Tore Hansen har gitt konstruktive kommentarer til et utkast av boken. En særskilt takk vil jeg rette til Arvid Fennefoss som fra prosjektets begynnelse til slutt har kommet med gode idéer til hvordan undersøkelsen skulle legges opp, samtidig som han har bidratt med nødvendige forbedringer av analysen.

Oslo 30.9. 1986

Halvor Fauske

INNLEDNING: KONTEKST OG TOLKNINGSRAMMER

Resultatene fra en tidsnyttingsundersøkelse kan fortone seg som "rene" tall og regnestykker. Data i samfunnsforskning er imidlertid alltid i forhold til bestemte anvendelser. Det er også tilfellet med resultatene fra denne undersøkelsen om norske grunnskolelæreres arbeidstid. Hvilke anvendelser har så denne kunnskapen? Det er flere dominerende oppfatninger av hvilken relasjon det er mellom samfunnsvitenskapelig kunnskap og anvendelsen av den. En modell forutsetter at forskningens oppgave er å framskaffe autoritative fakta som beslutningstakerne kan legge til grunn for sine avgjørelser. Andre oppfatter samfunnsforskeren som en slags "sosialingeniør" som løser problemer brukerne, eller beslutningstakerne, selv har definert. Forskerens oppgave blir da å skaffe den manglende kunnskapen. Begge disse oppfatningene av forholdet mellom kunnskap og dens anvendelse, hviler på en for enkel forståelse av den sosiale sammenheng kunnskapen inngår i (for en kritikk av disse modellene, se Bulmer, 1982).

Samfunnsvitenskapelig kunnskap inngår alltid i sosiale sammenhenger. Derfor er det ikke slik at "fakta taler for seg" som det er vanlig si. Samfunnsforskningens temaer vil alltid - om enn ikke alltid like sterkt eller tydelig - angå saker som det er knyttet ulike interesser til. Derfor vil også resultatene involveres i interessemotsetninger eller konflikter, og de vil bli anvendt av ulike aktører. Dette blir spesielt tydelig desto mer oppdragsgiver, eller brukerne, representerer en særinteresse eller en lokal interesse.

Når en kommer til dette punktet, må en spørre om det finnes en allmenninteresse, - og i så fall - hvem representerer den? Samfunnet er som nevnt nettopp preget av konflikterende interesser og stridende parter. Å tro at forskningen kan tjene én allmenninteresse eller være hevet over de konfliktene som finnes, er en myte. Hvis forskningen skal ha en anvendelse må den nettopp være relevant i forhold til aktuelle konflikter. At anvendt forskning inngår i slik sammenhenger er imidlertid ikke alltid like klart. Hvis f.eks. staten er oppdragsgiver, oppfattes den ofte som representant for allmenninteressen og dermed som hevet over de sosiale konfliktene som måtte finnes. Hvis en går nærmere inn på denne forestillingen, vil en finne at dette ikke kan være tilfellet. Det som er definert som samfunnsproblemer, står det som regel strid om. I den grad disse problemene skal utforskes, vil det framkomme kunnskap som vil kunne bli anvendt av partene i i konfliktene selv om staten står som oppdragsgiver.

Særmerket ved forskningen kan derfor ikke være at den er hevet over konflikter og tjener en som regel diffus (eller udefinert) allmenninteresse. Det som definerer noe som forskning, er at bestemte regler og normer, som det er stor enighet om innen forskerfelleskapet, er lagt til grunn for kunnskapsinnhenting. Dette er kriterier for vitenskapelighet og faglig forsvarlig forskning som vil være avgjørende i vurderingene av konkrete forskningsprosjekter. Dette betyr at et tema som grunnskolelærernes arbeidstid, blir utforsket ut fra samme prosedyre uansett hvem oppdragsgiver er. Og resultatene vil - uansett oppdragsgiver - bli trukket inn i de aktuelle konfliktene.

Hvilke interesser, konflikter og aktører er sentrale når det gjelder et tema som grunnskolelærernes arbeidstid? Jeg skal kort redegjøre for disse for å gi en bakgrunn og en ramme for tolkningen av resultatene fra undersøkelsen. De aktuelle konflikt-

temaene, konfliktene og de sentrale aktørene er systematisert i figur 1 (se neste side).

Arbeidstiden er nok det mest kontroversielle temaet i den aktuelle situasjonen. Når f.eks. lærernes lønnskrav vurderes, legges det ofte avgjørende vekt på arbeidstiden. De norske grunnskolelærernes lønnskamp, kan ses som del av en større konflikt mellom lærerne og myndighetene. Det er ikke bare i Norge disse konfliktene finnes. De synes å være noenlunde de samme i en

Figur 1: Konflikttemaer, konfliktlinjer og aktører når det gjelder spørsmålet om grunnskolelæreres arbeidstid.

KONFLIKTTEMA	KONFLIKT	AKTØRER
Arbeidstid	'Lærerne arbeider lite' versus 'lærerne arbeider mye'.	Lærerne Lærerorganisasjonene Offentligheten (dvs. 'folk flest')
Arbeidstids- ordning	Fleksibilitet versus standardisering ('som nå' versus fast arbeidstid).	Lærerne Lærerorganisasjonene Myndighetene
Arbeidsbyrde	Uenighet om hvilken arbeidsbyrde de enkelte fag gir, om det er forskjell i arbeidsbyrde mellom barne- og ungdomsskole, osv.	Lærerne Lærerorganisasjonene Myndighetene

lang rekke land. I England har lærerne vært i konflikt i over ett år med streiker og "gå sakte"-aksjoner (nekte å gå inn som vikar for lærere som er fraværende). Noe av bakgrunnen for konfliktene i England og en del andre land, er nye krav til lærerne fra myndig-

hetenes side. I korthet går kravene ut på å kople lønn til produktivitet (jfr. Lawn, 1985a og 1985b). Gitt denne større sammenhengen får spørsmålet om lærernes arbeidstid en ny dimensjon. Spørsmålet blir ikke bare hvor mye lærerne arbeider - det blir også et spørsmål om å legitimere krav ved å vise til ytelse.

Det andre temaet vil nok - mer enn det første - være en konflikt mellom lærerne og mellom lærerorganisasjonene. Undersøkelsen vil også i enda mindre grad enn når det gjelder arbeidstid, kunne tas til inntekt for den ene eller andre siden i konflikten. Noen vil kunne lese ut av resultatene at det trengs en fastere organisering av arbeidet og arbeidstiden, mens andre vil se på hvordan lærerne faktisk fordeler tiden og ta det som indikasjon på hvordan de ønsker å organisere arbeidet og arbeidstiden.

Det siste konfliktemaet som nevnes i figuren, knytter an til diskusjonen om samordning av arbeidsbyrdene i skolen. I denne undersøkelsen vil en kunne avlese arbeidsbyrdene målt i timer, noe som vil være et grunnlag for å vurdere hvor arbeidskrevende f.eks. de forskjellige fag er. Diskusjonene som fulgte etter at et offentlig utvalg (Lesepliktutvalget) la fram innstillingen om undervisningstid i 1977, viser at temaet er kontroversielt for lærerne. Det angår både forholdet mellom barne- og ungdomstrinn og mellom kvinnelige og mannlige lærere siden kvinnene i hovedsak underviser på barnetrinnet mens mennene er å finne på ungdomstrinnet. Temaet knytter således også an til den lange kamp som kvinnelige lærere førte for anerkjennelse, likelønn og likestilling (jfr. Brock-Utne & Haukaa, 1980).

Ovenfor har vi skissert hovedtrekkene i den aktuelle sosiale sammenheng, eller kontekst, som undersøkelsen inngår i. I kapittel 1 presenterer vi denne konteksten mer fyllestgjørende ved bl.a. å gi et kort historisk tilbakeblikk samtidig som vi redegjør

for någjeldende arbeidstidsordning for grunnskolelærere. Videre drøfter vi lærernes status som yrkesgruppe, og hvordan deres arbeid og arbeidstidsordning føyer seg inn i den generelle debatten om arbeidstid. Et slikt kapittel gir innblikk i hvilke aktører, interesser og verdier som står sentralt når lærerarbeid, læernes arbeidssituasjon og arbeidstid, tas opp.

Det må understrekes at selv om det er tolkningsmuligheter og rom for å bruke resultatene på forskjellige måter, er det klare grenser for hva som er misbruk. Data fra undersøkelsen kan f.eks. ikke brukes til å belyse noe som ligger utenfor problemstillingen og temaet for den. Det er heller ikke tilbørlig å løsrive resultater fra sammenhengene de inngår i. Dette betyr at enkelttall over tidsbruk ikke kan løsrives fra resonnementene de inngår. Når arbeidstid og tidsbruk på bestemte aktiviteter blir brukt til å opplyse hvor mye tid lærerne bruker, eller hvor mye de arbeider, må det samtidig gis opplysninger om forutsetningene for beregningene og hvilke regnemåter som er brukt. I tillegg til at tallene alltid er tolkninger, gis det i kapittel 2 en grundig innføring i hvilke forutsetninger en tidsnyttingsundersøkelse som denne hviler på. Det blir også redegjort for de statistiske usikkerheter som knyttet seg til utvalget og til generaliseringene fra det.

KAPITTEL 1: LÆRERARBEID, ARBEIDSTID OG ARBEIDSBYRDE

1. INNLEDNING

Opgaver over tidsbruken til en yrkesgruppe, er ikke nødvendigvis særlig opplysende for dem som vil vite noe om hva yrket innebærer. Siden dette er en undersøkelse om læreres arbeidstid, kan det være lett å henfalle til referater av tabeller over hvilke oppgaver lærerne bruker tiden sin på. Det er for å motvirke at dette skal skje, samtidig som vi - som nevnt i innledningen - ønsker å sette en ramme for tolkningen av resultatene, at vi i dette kapitlet tar opp en del aspekter ved arbeid og arbeidstid generelt, og ved lærerarbeidet spesielt.

2. PRINSIPPENE SOM LIGGER TIL GRUNN FOR LÆRERNES ARBEIDSTIDS- ORDNING.

Å være lærer er ikke bare "å lære fra seg". Både mønsterplanen fra 1974 og den nye (M85) viser at lærerarbeidet, i alle fall ideelt sett, er langt mer enn det. Lærerne opplever nok også at dette er reelt. Arbeidsdagen omfatter en rekke oppgaver utenom undervisningen, og disse oppgavene tar vel så mye tid som undervisningstimene. Formålet med denne undersøkelsen er å gå nærmere inn på hvilke oppgaver lærerarbeidet omfatter, og hvor mye tid lærerne bruker på dem. Dette er ingen enkel oppgave, noe de mange komitéinnstillingene og utredningene om lærernes arbeidstid viser. For å plassere denne undersøkelsen i en sammenheng, og relatere den til de aktuelle problemstillingene, skal jeg kort skissere noen hovedpunkter fra de offentlige komitéinnstillingene om lærernes arbeidstid som har vært fremlagt. Dette vil også gi en

første innføring i lærernes arbeidsordning.

Prinsippet om at total arbeidsbyrde - dvs. undervisning og alt annet arbeid læreryrket medfører - skal bestemme lærerens ukentlige timetall, ble offisielt fastslått første gang av Lærerlønnskomiteén av 1954. Dette var uttrykk for en økende erkjennelse av at alt lærerarbeid uansett nivå krevde både forarbeid og etterarbeid. Komiteén fant imidlertid ut at prinsippet var vanskelig å konkretisere. Problemet var å finne en metode for å måle lærernes totale arbeidsbyrde. Lærerlønnskomiteén kunne riktignok holde seg til en arbeidstidsundersøkelse som var gjort året før (Arbeidsbyrdekomiteén av 1953), men komiteén kom til at resultatene ikke kunne tas som eksakt uttrykk for lærernes arbeidstid. Komiteén begrunnet dette med at variasjonene i arbeidstid innenfor og mellom de enkelte skolene var så store at gjennomsnittsberegninger ville gi et nokså misvisende inntrykk av arbeidstiden. Derfor nøyde komiteén seg med å konstatere "at en lærers arbeidsdag langt fra er slutt når barna går hjem fra skolen" (NOU 1977: 4, s. 11). Konkret foreslo komiteén at det på basis av et grunntimetall ble fastsatt reduksjonssatser slik at undervisningstiden ble differensiert i samsvar med arbeidsbyrden. Dette systemet skulle imidlertid ikke gjelde for folkeskolen, bare for realskole og gymnas. Noen konkretisering av reduksjonssatsene, ville komiteén ikke gi.

Selv om Lærerlønnskomiteén ikke konkretiserte de totale arbeidsbyrdene som undervisningen medførte, ble det fastlagt et prinsipp om lesetid eller leseplikt: De ulike lærergruppene skulle gis en undervisningstid som bidro til å utjevne arbeidsbyrdene dem imellom. Arbeidet med et slikt lesepliktsystem ble videreført av Lærerregulativkomiteén av 1960. Denne komiteén kom fram til at også i folkeskolen skulle lærernes arbeidstid reguleres gjennom leseplikter. Ved å innføre lesepliktsystemet i folkeskolen, fikk en til en samordning av arbeidstidsordningene innenfor den ni-årige grunnskole som nå var vedtatt gjennomført. Lærerregulativkomiteén ville - som den forrige komiteén - legge total arbeidsbyrde til grunn for fastsettelsen av lesepliktene.

Målsettingen var at lesepliktene skulle tilsvare en normal arbeidsuke. Men heller ikke denne komitéen fant det rimelig å beregne lærernes arbeidstid mer eksakt enn å foreta skjønnmessige vurderinger av hvor arbeidskrevende de ulike lesepliktene var. Holdepunkter for slike vurderinger var kravene som undervisningsplanene stilte, lærernes egne vurderinger og sammenlikninger med andre lands leseplikter.

Komitéeen foreslo en leseplikt på 30 timer i uken for barneskolen. Tidligere hadde disse lærerne fulgt elevenes undervisningstid. Kvinnelige lærere, som hovedsakelig underviste i småskolen, hadde 30 undervisningstimer i uken. Mannlige lærere, som hadde elevene i de øverste klassene, hadde på sin side en undervisningstid på 36 timer i uken. Komitéen ble ikke enige om leseplikten for ungdomstrinnet. Alle komitémedlemmene var imidlertid enig om at det skulle være lik leseplikt uansett fag, men de kom ikke fram til et felles forslag om timetall.

Med Lærerregulativkomitéen var prinsippet om total arbeidsbyrde som bestemmende for undervisningsmengden også i grunnskolen endelig knesatt. Prinsippet lå til grunn for revisjonen av lesepliktene som myndighetene foretok i 1962. Barneskolen fikk en leseplikt på 30 timer i uken med overgangsordninger på 30-33 timer og 30-32 timer. På ungdomstrinnet ble leseplikten fastsatt til 24 timer i teoretiske fag og 28 timer i praktiske fag. Til tross for komitéens anbefaling ble det foretatt differensiering av lesepliktene på ungdomstrinnet. Lesepliktene ble på nytt grundig gjennomgått av Arbeidsbyrdekomitéen for skoleverket av 1969. Også denne komitéen avviste tanken om å beregne lærernes arbeidstid eksakt. Komitéen gikk heller nøye inn på de ulike komponentene i lærerarbeidet, og la materialet fra 1953 til grunn for analyser av forholdet mellom undervisning og de andre oppgavene en lærer hadde. Resultatet av denne analysen bekreftet i stor grad de forhold som var etablert mellom lærergruppene i det gjeldende lesepliktsystemet.

Neste utredning av lærernes arbeidstid kom i 1977 da Lesepliktutvalget som ble utnevnt i 1975, la fram sin innstilling.

Utvalget fastholdt at det ikke var aktuelt å basere seg på objektive målinger av hvor mye tid lærerne brukte på oppgaver utenom undervisning. Grunnen var som det heter i innstillingen, at ... (NOU 1977: 4, s. 34):

Læreren har en total-funksjon som det ville være galt å legge vilkårlige tidsbegrensninger på. Det betyr ikke at man forutsetter at læreren skal ha en ubegrenset arbeidstid, men at man legger også andre kriterier enn eksakt klokke- eller lønnetid til grunn ved vurderingen av lærerens arbeidsinnsats.

Utvalget framhever at arbeidsbyrden for en lærer er nokså sammensatt og omfattende, og at den derfor ikke kan vurderes bare i lys av arbeidstid. Dette blir det lagt vekt på i de skjønsmessige vurderingene av arbeidsbyrdene i ulike fag og skoleslag og i sammenlikningene med andre typer arbeid. På grunnlag av slike vurderinger fremmet utvalget et forslag til en arbeidsbyrde som ble antatt å være rimelig fordelt mellom lærergruppene, og som tilsvarte et årsverk som var likeverdig med det som var vanlig i arbeidsliv ellers. Forslaget fra Lesepliktutvalget ble også grunnlag for en justering av lesepliktene. Disse lesepliktene er, med mindre revisjoner, de som gjelder nå (se neste underkapittel).

Alle komitéer og utvalg som har behandlet spørsmålet om lærernes arbeidstid, har avvist å måle arbeidstiden kvantitativt (dvs. å måle arbeidstiden i antall timer). Siden denne undersøkelsen nettopp er en kvantitativ måling av lærernes tidsbruk, må dette punktet kommenteres før vi går videre.

Lærerarbeidet har i løpet av de siste ti år endret seg betraktelig. Det skyldes både forhold internt i skolen og i omgivelsene. Lærerne har en mer omfattende kontakt med elevene etterhvert som det har blitt en rekke viktige oppgaver ved siden av undervisningen. Læreren er trukket mer enn tidligere inn i samarbeid med kolleger og elvenes foresatte. Formålet med denne undersøkelsen er derfor:

* å gi en oversikt over hvilke oppgaver

lærerarbeidet omfatter idag,

* å finne fram til hvor mye tid lærerne bruker på hver av oppgavene.

På denne måten vil undersøkelsen også gi en oversikt over hvor stor andel hver av oppgavene utgjør av det totale lærerarbeidet. Skal en dømme etter komitéinstillingene, er det beregningen av arbeidstid som blir det mest kontroversielle punktet. Arbeidstiden beregner vi ut fra gjennomsnittlig tidsbruk på hver oppgave som viser seg å inngå i lærerarbeidet. Det er klart at desto større variasjoner det er i tidsbruken på de enkelte oppgavene, desto mer misvisende blir gjennomsnittlig tidsbruk. Hvor store variasjonene er, og hvordan disse påvirker gjennomsnittet, vil vi derfor gå grundig inn på i drøftelsene av resultatene.

3. LESEPLIKTER FOR BARNE- OG UNGDOMSSKOLEN

Arbeidstiden for en lærer består av en bunden og ubunden del. Den bundne arbeidstiden omfatter undervisningstidene, 38. uke og lærerrådene. Det som kalles 38. uke, er avsatt til obligatorisk planlegging og etterutdanning. Denne uken blir fordelt over undervisningsårets 37 uker. Det er skolestyret i den enkelte kommune som har den endelige avgjørelse om hvordan uken skal brukes. Lærerråd holdes utenom undervisningstid og 38. uke. Rektor og lærere med minst 1/2 stilling er medlemmer av lærerrådet. Vikarer og lærere med under 1/2 stilling har møte- og uttalerett.

Undervisning, 38. uke og lærerråd er bundet arbeidstid i den forstand at aktivitetene er obligatoriske. Den ubundne tiden er - for å si det enkelt - den del av arbeidet som skal sette læreren istand til å utføre pliktene som inngår i den bundne arbeidstiden. Dermed er lærerens arbeidstid bare delvis tidsregulert formelt sett. Det er den bundne arbeidstiden som er grunnlag for utregning av lærerpostens størrelse, og det er de obligatoriske oppgavene som medfører krav om å være tilstede til bestemte tidspunkter og på bestemte steder. Den ubundne delen av

lærerarbeidet er så å si utelukkende konsentrert om å løse bestemte oppgaver uten at det reelt sett er knyttet andre tidsrammer til oppgaveløsningen enn det å være forberedt til neste undervisningstime. Dette kan i for seg seg være stramme tidsrammer, kanskje strammere enn hva mange andre arbeidstakere opplever. Poenget er imidlertid at den totale tidsrammen for arbeidet ikke er regulerende for arbeidsinnsatsen på samme måte som fast arbeidstid er det. Selvfølgelig kunne lærerne regne ut hvor mye tid de måtte bruke på de ulike aktivitetene for å komme i samsvar med arbeidstidsnormen og fordele den ubundne arbeidstiden ifølge dette. I praksis skjer nok ikke dette. Derfor blir arbeidstiden til en lærer i noen grad ubestemt, dvs. arbeidstiden lar seg ikke like lett avlede fra stillingens størrelse som når det er fast arbeidstid.

I jobber med tidsregulert arbeid vil det være slik at oppgaveløsningen må tilpasses normalarbeidstiden. Hvis det f.eks. viser seg at oppgavene ikke kan gjøres ferdig til et bestemt tidspunkt innenfor de tidsrammer normalarbeidstiden setter, må en forskyve tidspunktet, bruke overtid, eller sette inn flere folk, o.l. For en lærer, derimot, er normalarbeidstiden den tid som lesepliktene antas å tilsvare. For å si det enkelt: Hvis læreren bruker lang tid på å forberede seg, er det hans/hennes problem; og hvis han/hun klarer jobben med minimal forberedelse, er det heller ikke noe å si på det. Lærerne er med andre ord en slags akkordarbeider, som kan ta ut arbeidsinnsatsen som fritid (raskt og effektivt for- og etterarbeid frigjør tid). Lesepliktene er imidlertid fastsatt slik at en normal arbeidsinnsats på årsbasis skal tilsvare et normalarbeidsår med 40 timer pr. uke. Dette er den lovbestemte arbeidstid for lærere.¹ Også for lønnsfastsettelsen er

¹ Lesepliktutvalget presiserte at det var arbeidsbyrder som skulle sammenliknes, ikke arbeidstider. De bruker derfor også uttrykket "likeverdig" årlig arbeidstid med det som er vanlig i arbeidslivet for øvrig, og ikke "lik" (NOU, 1977:4 s. 34). Men her oppstår også uklarheten fordi utvalget senere legger 40 t./uke til grunn for beregninger av f.eks. konverteringstimer. Dermed blir 40 timer pr. uke gjort til noe mer enn det å være målestokk (forts. neste side)

leseplikten sentral. Det er leseplikten, og ikke den tid det kreves totalt for å løse oppgavene, som bestemmer lønnen. Dette betyr at lærere ikke har overtid som andre lønnstakere. Noen har riktignok overtimer, men dette er en utvidelse av postens størrelse på mer permanent basis og kan ikke sammenliknes med overtid i arbeidslivet ellers. Normalarbeidstiden får derfor en annen status for lærerarbeidet enn for arbeid som er regulert gjennom fast arbeidstid.

Postens størrelse regnes ut på grunnlag av undervisningstimer og andre pliktige gjøremål på skolen (klassestyrertime, pedagogisk veiledningstjeneste,¹ osv.). På barnetrinnet er enhetsposten tillagt en leseplikt på 27 timer pr. uke. Dette betyr at en lærer som har full post, må ha 27 undervisningstimer eller undervisning og andre pålagte oppgaver som til sammen utgjør 27 undervisningstimer i uken. Hvis andre oppgaver inngår i posten, vil den tid som er avsatt til disse bli konvertert. Dette innebærer at 1 undervisningstime (45 minutt) som brukes f.eks. til pedagogisk veiledningstjeneste, blir omregnet til 1 time og 30 minutter. I praksis kreves det da 90 minutters arbeid for å få godskrevet 1 time av leseplikten når det dreier seg om andre oppgaver enn undervisning. Dette er den beregnede arbeidsbyrden av én undervisningstime (undervisning og forberedelser).

På ungdomstrinnet er det lavere leseplikter enn i barne-

(fotnote forts. fra forrige side) for arbeidsbyrde. Den såkalte 38. uke som ble innført, er også fast til 40 timer pr. uke. Med andre ord: Både i lesepliktutvalgets innstilling og i myndighetenes bestemmelser, er det uklart hvilken status 40 timer pr. uke skal ha for lærerne. På den ene siden tjener 40 timersuken som en målestokk for sammenlikning og en ramme for arbeidstid, mens den på den annen side blir basis for utregning av den tiden som skal brukes på bestemte oppgaver.

¹ Pedagogisk veiledningstjeneste har bl.a. til oppgave (Føresegner for grunnskolen, 1983: 41):

- "å styrkje det pedagogiske utviklingsarbeidet i skolane
- å arbeide med etterutdanning, også kortare kursopplegg
- å rettleie lærarane fagleg og metodisk
- å formidle og koordinere praktisk-pedagogiske tiltak"

skolen, og fagene har ulik leseplikt. Norsk har 22 timer pr. uke, engelsk og heimkunnskap har 23 timer pr. uke, forming og kroppsøving har 26 timer pr. uke og øvrige fag og funksjoner har 24 timer pr. uke. Hvis en lærer underviser i fag som har lik leseplikt, vil enhetsposten greit kunne leses ut fra lesepliktene ovenfor. De fleste lærere underviser imidlertid i fag som har ulik leseplikt. I slik tilfeller blir posten prosentberegnet, dvs. en beregner hvor mange prosent timetallet i hvert enkelt fag utgjør av fagets leseplikt for deretter å summere disse prosenttallene og på den måten komme fram til postens størrelse i prosent. På ungdomstrinnet konverteres 1 undervisningstime til 1 time og 40 minutter for oppgaver som klassestyrer, rådgivning, o.l. Dette betyr at arbeidsbyrden av én undervisningstime (undervisning og forberedelser) er beregnet til 10 minutter mer enn på barnetrinnet.¹

Rektorene og undervisningsinspektørene har enn litt annen arbeidstidsordning enn vanlige "klasseromslærere". For disse brukes de fastsatte normtallene til å beregne hvor stor del av full stilling som skal dekkes av administrative og pedagogiske lederoppgaver. Når denne andelen er fastsatt, omgjøres den resterende delen av stillingen til undervisningstimer.² Rektor skal også være å på skolen i en fastsatt kontortid. Både rektor og inspektør skal dessuten gjøre det nødvendige for- og etterarbeid etter skoleslutt og før skolen tar til igjen om høsten og etter ferier. På denne måten får rektorer og undervisningsinspektører et noe lenger arbeidsår enn andre lærere.

¹ Når leseplikten er fastsatt til 27 timer pr. uke betyr det at beregnet arbeidsbyrde er 1/27 av 40 timer pr. uke - dvs. 3.7% av 40 timer som er 1 time og 30 minutter. For ungdomstrinnet beregnes konverteringstiden med utgangspunkt i leseplikten på 24 timer pr. uke. Og 1/24 av 40 timer blir 1 time og 40 minutter.

² Når tiden til lederoppgavene utgjør 75%, skal rektorstillingen suppleres med én undervisningsinspektør. Med 150% skal det opprettes to inspektørstillinger.

4. GRUNNSKOLELÆREREN: MELLOM YRKE OG PROFESJON

I dagligtalen bruker en ofte betegnelsen 'profesjon' om læreryrket. Også i faglige sammenhenger har læreryrkets status som profesjon vært diskutert (se f.eks. Tjeldvoll, 1979: 57-60). Ofte forsøker en da å undersøke om det er trekk ved yrket som kan gjøre profesjonalisering mulig. Svakheten ved denne tilnærmingen er at hvorvidt yrket er - eller kan bli - en 'profesjon' forutsettes å kunne avledes fra egenskaper ved yrket. På denne måten blir sammenhengene som yrket inngår i, fullstendig neglisjert. Hvis en derimot ser på profesjonalisme som en yrkesgruppes strategi for å sikre sin status som profesjon, blir nettopp sammenhengene sentrale for forståelsen. Ut fra dette perspektivet har f.eks. utenlandske forskere hevdet at lærernes aksjoner og fagforeningsaktiviteter i de senere årene er et tegn på at de har mislykkes i å oppnå status som profesjon (Ginsburg et al., 1980).

Perspektivene som er skissert ovenfor, gir imidlertid ikke noen særlig muligheter til å forstå yrkeskontrollen som er målet for yrkesutøvernes forsøk på profesjonalisering. I Terence J. Johnsons profesjonstilnærming er nettopp dette gjort til en hovedsak. Profesjon er, slik han ser det, et middel til å kontrollere yrket. Denne yrkeskontrollen er imidlertid nært knyttet til de institusjonelle formene for kontroll. Den formen som spesielt er interessant for å forstå læreryrket og dets utvikling, er den mediative kontrollen som bl.a. staten kan utøve ved å definere både hvilke behov yrkesgruppen skal tilfredsstille og hvilke midler de skal bruke (Johnson, 1972). Et sentralt poeng hos Johnson er at profesjonalisme er en historisk spesifikk prosess, og at en derfor ikke kan definere en profesjon ved hjelp av noen allmenne kjennetegn. Med Johnsons tilnærming som utgangspunkt kan vi stille spørsmålet om lærerne er iferd med å miste den kontrollen de hadde over yrket dengang det var "én lærer-én klasse" fordi staten nå endrer de insitusjonelle betingelsene som gjorde denne kontrollen mulig.

Før vi går inn på denne problemstillingen, skal vi kort skissere hvilke oppgaver lærerne har ifølge lovene og forskriftene som gjelder for grunnskolen.

Hvis en bare la leseplikten til grunn for å beskrive en lærers arbeidssituasjon, ville beskrivelsen bli lite dekkende for hva lærerarbeidets innhold. Det som i første rekke preger arbeidet er de mange og forskjelligartede gjøremålene. Dette kommer klart til uttrykk i "Føresegner M. V. for Grunnskolen" der lærerens oppgaver beskrives slik:

- Læreren har blant anna til oppgave
1. å skaffe seg best mogleg kjennskap til føresetnadene, evnene og interessene hos elevane sine og hjelpe og rettleie dei i faglege og personlege spørsmål med sikte på deira trivsel og utvikling i skolen
 2. å undervisa på dei klassestega og i dei faga han har kompetanse for, og dessutan i andre fag og område når rektor etter samråd med læreren finn det forsvarleg, og omsynet til undervisninga gjer det nødvendig
 3. å samarbeide med klassekontaktene og med foreldra/dei føresette slik at dei har kjennskap til korleis det går med barna deira på skolen, og i samarbeid med klassestyraren ta initiativ til foreldremøte og konferansar
 4. å vere klassestyrar for inntil to klassar
 5. å føre tilsyn med elevane i skoletida og 10 - 15 minutt før denne
 6. å melde frå til klassestyrar/rektor om elevar som treng særskild hjelp, og om elevar som er borte frå skolen utan gyldig grunn eller som ofte har lange fråvære
 7. å gjere anna undervisningsteneste når hans egne undervisningstimar fell bort
 8. å gjere notat slik at han kan dokumentere avgjerdene sine når det gjeld tiltak overfor ein elev og ved karakterfastsetjing.

Selv om disse åtte punktene er en omfattende arbeidsinstruks, bærer formuleringen "blant anna" bud om at listen ikke er uttømmende. Foruten at det er mange arbeidsoppgaver, er også innholdet i punktene illustrerende for den type oppgaver en lærer har. Som det framgår, er ikke oppgavene klart definert og avgrenset. Det forventes, som en ser, at læreren er sensitiv - også når han/hun

underviser - for en lang rekke forhold som har med elevenes situasjon å gjøre. Og det kreves at både skolen og foresatte blir holdt løpende orientert om det læreren oppdager. I tillegg må læreren være disponibel for oppgaver som måtte dukke opp (f.eks. ta andre læreres undervisning når det trengs).

Spørsmålet blir da i hvilken grad lærerne selv har autonomi til å kunne definere oppgavene innenfor rammene som er gitt. Dagens lærerarbeid er nokså forskjellig fra det arbeidet tidligere tiders lærere utførte. Dengang lærerens gjøremål var konsentrert om undervisningen, var oppgavene nokså avgrenset. Ettersom lærerarbeidet har blitt mer omfattende, har skolen også fått utvidet kontakt med samfunnet utenfor. Skolen og lærerne møter oftere enn tidligere kritikk fra ulike hold, og det er flere som stiller krav skolens ytelser enn det som var vanlig tidligere. Det klages over nivåsenking i skolen, over at den ikke ivaretar sin oppdragerfunksjonen som den skulle, over at lærerne ikke gjør jobben sin, osv. Denne blesten om skolen og lærernes arbeid må ses i sammenheng med utviklingen av skolen og av læreryrket. I tillegg til undervisningen har læreren fått utvidede omsorgs- og rådgivningsfunksjoner. Disse oppgavene er kanskje i seg selv ikke helt nye siden det ordinære lærerarbeidet alltid har grenset inn på oppdragelse, sosialpedagogisk tjeneste og veiledning. Det nye er imidlertid at de er blitt utskilt som egne oppgaver, og tillagt mye større vekt enn tidligere (se mønsterplanen fra 1974 og den nye mønsterplan, M85). Som Tjeldvoll påpeker, medførte de nye oppgavene og målsetningene problemer for skolen fordi de var mer omfattende enn tidligere samtidig som de til dels var motstridende (Tjeldvoll, 1979: 51). Dette viser at de institusjonelle betingelsene for lærernes kontroll over yrket, er endret. Nye behov har blitt definert utenfra, og ofte definert på en måte som gjør det vanskelig å tilfredsstille dem. Når så problemene ble synlige for omgivelsene, var det lærerne som kom i sentrum for problemløsningen. Lærernes autonomi kan sies å ha blitt, eller er iferd med å bli, begrenset på to måter. Den ene er gjennom en økt kontroll med lærernes yrkesutøvelse fra myndighetenes side, og det

andre er gjennom en fragmentering av lærerens oppgaver.

I andre land der det har skjedd en tilsvarende utvikling av lærerarbeidet som i Norge, er det påpekt at utviklingen har fått bestemte konsekvenser for lærernes posisjon i skolen. Lærerne har mindre autonomi i jobben ved at mulighetene til å definere og initiere oppgaver er begrenset. Videre er den byråkratisk kontrollen økt som følge av at de er trukket mer med i skolens drift (administrative oppgaver på lavt nivå). Dessuten blir det hevdet at de nyutarbeidede læreplanene ("curriculum packaging") samt oppfordringer til lærerne om fleksibilitet og omskolering, bidrar til å devaluere yrkeskunnskapene og fører til en dequalifisering av lærerne på litt lengre sikt. Kort sagt; det har skjedd hva noen kaller en "proletarisering av lærerne" både ideologisk og teknisk. Ideologisk ved at de har mistet kontroll over målene for, og bruken av, sitt eget arbeid, og teknisk ved at kontrollen over yrkeskunnskaper og yrkeskvalifikasjoner er begrenset (Lawn, 1985: 7; Ozga, 1981: 40). Disse analysene er av situasjonen i andre land, og derfor ikke nødvendigvis mulig å overføre til norske forhold. Men kirke- og undervisningsministerens signaler om at lærerne må finne seg i kortere sommerferie, har visse likhetstrekk med de f.eks. de engelske myndighetenes forsøk på å formalisere lærernes plikter og ansvar. En slik formalisering må nødvendigvis medføre at lærerne gis mindre frihet til selv å avgjøre hvordan de forskjellige oppgavene skal løses.

Et annet aspekt ved myndighetenes inngripen i lærernes yrkesutøvelse, er tendensen til å legge nye kriterier til grunn for vurderingen av arbeidsinnsatsen. Fra et prinsipp om at lærerne skulle være lojale mot skolens målsetninger men ellers ha stor frihet, synes utviklingen å gå mot en vektlegging av prinsipper som effektivitet og produktivitet. Indikasjoner på dette er den økende opptattheten av spørsmål som arbeidstid, hva lærerne egentlig gjør, hvilke resultater de kan vise til, o.l. Denne tendensen er klart sterkere i utlandet enn i Norge, og det er spesielt i land der myndighetene legger stor vekt på markedsøkonomien at en slik tendens er framtrædende. Rapporten 'A Nation at Risk' som

president Reagans 'National Commission on Excellence in Education' framla i 1983, konkluderer f.eks. med at lærernes lønninger må bli markeds-sensitive og basert på ytelse. Dette skal knyttes sammen med en effektiv evaluering av lærerne slik at "de beste lærerne blir bedre, de middelmådige ansporet til innsats og de dårlige enten forbedrer seg eller slutter (1983: 30). Rapporten ble naturlig nok møtt med protester fra lærernes organisasjoner selv om noen organisasjoner var nokså defensive.

I England førte også undervisningsdepartementets plan for den framtidige utdanningen til reaksjoner blant lærerne fordi det også i denne ble knyttet en forbindelse mellom lærernes produktivitet og lønn. Etter lang tid med konflikter mellom lærernes organisasjoner og myndighetene, kom det til en foreløpig overenskomst mellom de engelske lærerne og arbeidsgiverne i slutten av juli 1986. Den såkalte "Coventryoverenskomsten", som nå skal behandles av sentrale og lokale myndigheter innholder følgende punkter som er illustrerende for de nye tendensene (The Sunday Times, 3. Aug. 1986):

- * Aksept for at lærernes plikter skal gis en klar definisjon.
- * Enighet om at det skal være en klar forståelse av tidsrommet rektor hadde instruksjonsmyndighet over staben.
- * Aksept for at lærernes skoleår blir utvidet med fem dager som skulle brukes til etterutdanning.
- * Aksept for at lærernes ytelse skal vurderes systematisk.
- * Aksept for at lønn og alle andre arbeidsforhold skal kunne bringes til forhandlinger.

Arbeidstid, lesetid og hvor mye lærerne skal vikariere for fraværende kolleger, er det imidlertid ikke kommet til noen enighet om. Grunnen til at lærerorganisasjonen gikk med på disse kravene, var arbeidsgivernes delvise imøtekommelse av lærernes lønnskrav. Overenskomsten er således et bytte: Lærerne gir avkall på noe av

sin autonomi for å få gjennom sine lønnskrav. Selv om det ikke har skjedd liknende overenskomster mellom norske lærere og deres arbeidsgivere, indikerer utspillene fra kirke- og undervisningsministeren at tendensene er de samme (Vårt Land, 18. juni 1986).

Det er også et annet trekk ved utviklingen som har bidratt til å endre lærerens arbeidssituasjon. Formalisering av nye oppgaver og ansvarområder betyr at læreren i sitt arbeid må bevege seg inn på områder som strengt tatt ligger på kanten eller utenfor kompetansen. Samtidig med denne utvidelsen av lærerarbeidet, har læreren klarere enn tidligere fått en underordnet posisjon innenfor de oppgavefeltene som nå er klart utskilt. Differensieringen av oppgavene har bidratt til en differensiering av stillingsstrukturen. Skolepsykolog, spesialpedagog, rådgiver, sosiallærer, sosialkurator, skolelege har kommet inn i skolen for å ta seg av sider ved elevens totalsituasjon som tidligere ble ivaretatt av "klasseromslæreren". I noen grad kan en snakke om degradering av læreren ved at mange av oppgavene som er blitt utskilt, blir overdratt til spesialisert personell. Selv om det er en flat karrierestruktur i grunnskolen formelt sett, fører likevel fragmenteringen i ulike funksjonsstillinger til et uformelt hierarki i skolen.

Med hensyn til profesjonalisering av læreryrket er utviklingen tvetydig. Det som skjer er at læreren får spesifisert og utvidet en del oppgaver som tidligere var integrert i lærerarbeidet, og som andre yrkesgrupper er spesialister på. Dette gjelder f.eks. omsorgsoppgaver, forebyggende helsearbeid, osv. På en måte er dette en oppgradering av læreryrket ved at læreren nå også blir en slags sosialarbeider, helsearbeider, osv. På den annen side blir lærerne underordnet spesialistene både innenfor skoleverket og utenfor. Det betyr bl.a. at det er spesialistene som i siste instans vil ha det avgjørende ordet. Det er dermed også et slags internt press på læreren - presset fra spesialistene. Utviklingen er derfor tvetydig: Samtidig som enkelte trekk ved utviklingen bidrar til å øke lærerens status, er det andre trekk som bidrar til det motsatte. Dette viser også

vanskene med å profesjonalisere yrkesgrupper som er "generalister" i den forstand som lærerne er det. Lærerne blir "barfotterapeuter" på bunnen av hierarkiet.

For å knytte an til profesjonstilnærmingen som er skissert foran, kan en si at den institusjonelle kontrollen av yrket er endret. Betingelsene for at lærerne som yrkesgruppe skal kunne kontrollere yrket, er endret både gjennom den interne utviklingen av yrket og gjennom forholdet til myndighetene. Som en ser, er det langt fra slik at myndighetene fungerer som garantist for lærernes autonomi. Tvert imot er det tendenser til at staten ønsker å begrense autonomien.

Den utviklingen av lærerarbeidet og læreryrket som har foregått i løpet av de siste tiårene, er en nødvendig bakgrunn for å forstå hvorfor lønn og arbeidstid har blitt viktige kampsaker for lærerorganisasjonene. I 1956 var folkeskolelærerne stort sett tilfreds med sin status (Aubert m.fl., 1956). At situasjonen er totalt forskjellig idag, skyldes nok - foruten det vi har nevnt ovenfor - at selve grunnskolen har en annen status nå enn dengang. Da ungdomsskolen ble en del av grunnskolen, skjedde det samtidig en differensiering av lærergruppen. Den tradisjonelle lærerutdanningen ble på en måte devaluert (Tjeldvoll, 1979: 51). Lærerne kan derfor ikke som de tradisjonelle kontinentale profesjonene, vise til en bestemt utdanning - og dergjennom oppnå status. Heller ikke oppnår de den statlige beskyttelsen som profesjonene i England og USA oppnådde (jfr. Freidson, 1983). Det som har skjedd, er at lærerne forenes i en kamp om bedre lønnsvilkår. Men hvor effektive disse aksjonene vil være, og hvilke konsekvenser de vil ha for lærerne som yrkesgruppe, er det vanskelig å si noe om (for analyser av lærernes fagforeingsaktiviteter, se Lawn, 1985).

Det er i alle fall sikkert at lønnskamp og annen fagforeningsaktivitet krever andre typer legitimitet enn når yrkesgruppen inngår kompaniskap med myndighetene. Det fordrer en legitimitet i opinionen, som bl.a. vil være betinget av i hvilken grad læreryrket aksepteres som krevende, hardt, ansvarsfullt, osv.

Med andre ord; lærerne må kunne vise til at yrket oppfyller de krav som begrunner høyere lønninger generelt sett. Dette betyr at lærernes lønnskamp har antatt den direkte formen som lønnstakernes lønnskamp har. Denne strategien er forskjellig fra den indirekte lønnskampen som profesjonene fører. Deres kampform er indirekte og i ly av myndighetenes beskyttelse. Indirekte f.eks. ved å få gjennomført begrenset adgang til yrket, og derved opprettholde knappheten som er én av forutsetningene for høy lønn. Høy lønn, eller krav om høy lønn, legitimeres ut fra kvaliteten på tjenestene profesjonen leverer. Lærerne har vist seg å ha små muligheter til å utnytte denne siste strategien. Derfor har de etterhvert valgt den tradisjonelle lønnskampen som strategi (for en drøftelse av ulike fagforeningstyper og fagforeningsstrategier, se Crouch, 1982; Scheuer, 1986).

5. LÆRERARBEIDETS KARAKTER OG KONSEKVENSER FOR ARBEIDSBYRDEN

Endringene av lærerarbeidet vil også kunne øke belastningene lærerarbeidet medfører. For det første ved at det blir flere oppgaver å utføre, og for det andre ved at oppgavene i seg selv blir mer tidkrevende. Sett i et litt lengre tidsperspektiv har leseplikten blitt redusert betraktelig. Reduksjonene har sammenheng med at lærerne har fått flere oppgaver som inngår i den ubundne delen av arbeidstiden. Uten reduksjonene ville arbeidstiden totalt sett ha økt. Denne forskyvningen mellom bunden og ubunden arbeidstid, har også medført at andelen oppgaver som er relativt vanskelig å avgrense både i arbeidsmengde og tid har blitt større. En kan si at det har skjedd en økning i oppgaver der det er løsningen - og ikke faktisk tidsbruk - som er det avgjørende kriteriet for at jobben er gjort. Dette er ikke ensbetydende med at arbeidet blir mer tidkrevende. Det "grenseløse" ved oppgavene gir forsåvidt også en viss frihet. Oppgavene kan løses på et minimum av tid hvis en har kapasitet til det, eller rett og slett greier å føle seg vel til tross for at oppgaven

kanskje er løst litt for raskt. Hvis en derimot er omstendelig og samvittighetsfull, eller ineffektiv, vil arbeidet kunne ta lang tid. I og for seg er det heller ikke noen klar grense hva som er godt nok. Oppgavene er således ikke bare "grenseløse" i den forstand at det er uklart hva oppgaven går ut på, de er også "grenseløse" ved at kvalitetskravene er det. Siden denne typen oppgaver opptar en stadig større del av lærerarbeidet, må en anta at arbeidet - selv om arbeidstiden ikke øker målt i antall timer - i alle fall vil oppleves som mer arbeidskrevende.

Et annet relevant forhold når en drøfter arbeidsbyrde er grad av jobbinvolvering, dvs. i hvilken grad arbeidstakerne går opp i den jobben de har. Det er rimelig å anta at desto mer engasjert en er i jobben, desto mer arbeidskrevende vil den være og desto tyngre vil arbeidsbyrden oppleves. Stanley Parker har gjort flere undersøkelser av hvordan opplevelsen av ens arbeid, og av forholdet arbeid - fritid, varierer med typen yrke. Bl.a. sammenlignet han yrker innenfor næringslivet med yrker innenfor servicesektoren (læreryrket inkludert). Parker fant at følgende kjennetegn ved serviceyrkene som atskilte dem fra næringslivsyrkene:

- * opplevelse av stor autonomi i arbeidssituasjonen
- * arbeidstakerne er følelsesmessig knyttet til arbeidet
- * arbeidstakerne opplever at jobben krevde dem fullt ut
- * arbeidstakerne oppgir arbeidet som hovedinteressen
- * arbeidstakerne lar arbeidet gripe inn i fritiden
- * arbeidstakerne har arbeidskolleger som nære venner

Disse karaktertrekkene ved serviceyrkene bidrar til at yrkesutøverne i sterkere grad blir involvert i jobben sin enn ansatte i næringslivet. Og innenfor serviceyrkene fant Parker den sterkeste graden av "jobbinvolvering" blant lærere og sosialarbeidere, og blant dem som arbeidet med barnevern og psykiatri.

Illustrerende for forskjellen mellom service- og nærings-

livsyrkene er læreren som sier at "jeg må alltid tenke på neste dags arbeid eller neste time", og den forsikringsansatte som sier at "når jeg kommer hjem, lar jeg jernteppet falle mellom meg og jobben (Parker, 1983: 46). Dette er den psykiske siden ved arbeidet som kommer i tillegg til, og nok ofte forsterker, de særtrekkene ved arbeidet som er drøftet tidligere. Det er ikke bare at arbeidet innenfor servicesektoren er vanskelig å avgrense rent konkret, det er også vanskelig å fri seg fra det psykisk. At dette også gjelder for norske forhold og for lærere, viser en undersøkelse av Jon Frode Blichfeldt. Det framgår av den bl.a. at 2/3 av lærerne "tar med jobben hjem". Mer presist er det 1/3 som oppgir at de av og til har vanskelig for å koble ut jobben på fritiden, mens 1/3 sier at de sjelden kopler den ut (Blichfeldt, 1985: 127).

Ut fra drøftelsen foran kan det være nyttig å skille mellom ulike typer arbeid slik vi gjør i figur 1, når en skal vurdere arbeidsbyrde. Hvilket felt i figuren en bestemt type arbeid faller i, er for en stor del avhengig av hvordan det er organisert og hvordan en selv "tar det". Selvfølgelig vil

Figur 1: Typer arbeid som gir ulik arbeidsbyrde.

		MULIG Å AVGRENSE?	
		Ja	Nei
"TAR MED" JOBBen HJEM?	Ja	Avgrensede oppgaver i tid, men engasjerer slik at de tas med over i fritiden.	Læreryrket - det "grenseløse" yrket. Bare delvis tidsregulert arbeid.
	Nei	Klart avgrenset arbeid. Typisk for det tradisjonell lønnsarbeid.	Oppgaver som krever "ubegrenset innsats, men avkopling er likevel mulig.

arbeidets karakter legge føringer på hvordan det kan organiseres, men det er likevel ingen entydige og nødvendige sammenhenger mellom arbeidets karakter og organiseringen av det. For å illustrere poenget om arbeidets organisering, skal vi supplere figur 1. Vi kan tenke oss regularitet og fleksibilitet som ytterpunkter for organisering av arbeidet og arbeidstiden. Regularitet står for klart definerte og avgrensede arbeidsoppgaver kombinert med fast arbeidstid. Fleksibilitet - derimot - står for et arbeid med oppstykkede og individualiserte arbeidsoppgaver som i stor grad løses slik den enkelte finner best, dvs. det er rom for velge både sted og tid for oppgaveløsningen. Denne dimensjonen er det selvfølgelig helt avgjørende for arbeidets karakter. Derfor er det også lagt inn i typologien i figur 1.

Lærerarbeidet slik vi har beskrevet det, passer inn i feltet øverst til høyre i figur 1. Arbeidet består av en rekke oppgaver som undervisningstimer, forberedelse av timer, retting av elevarbeider, elevomsorg, osv. Mange av disse oppgavene er vanskelig å avgrense - i alle fall innholdsmessig - og for en del av dem er det veldig fleksible tidsrammer. Arbeidstidordningen slik den er nå, åpner for fleksibel arbeidstid. Det er da heller ikke slik at en i det minste kan bruke tidsrammene som kriterium på at oppgavene er løst. Lærerarbeidet likner derfor på profesjonene - eller de "frie" yrkene som de også kalles. Men som vi har drøftet tidligere i dette kapitlet, er lærernes strategi som yrkesgruppe nå mer preget av å være fagforeningskamp enn profesjonskamp. Om en velger fagforeningskamp eller profesjonskamp, har også konsekvenser for kriterierne yrkesgruppene blir vurdert ut fra. Fagforeningskamp går sammen med regularitet f.eks. i form av fast arbeidstid, mens profesjonskampen går sammen med fleksibilitet og kontroll over yrkesutøvelsen.

I hvilken retning vil lærernes fagforeningskamp kunne føre? La oss drøfte dette spørsmålet ut fra figur 1. Feltet nederst til høyre i figuren vil f.eks. romme en del næringslivsyrker som i seg selv er "grenseløst" arbeidskrevende, men som likevel

lar seg avgrense fra den fritiden som en tross alt har. Dette gjør at læreryrket ikke kan bevege seg i den retning. Det eneste alternativ blir å bevege til til venstre i figuren, og til det øverste feltet. Hvis læreryrket blir plassert slik, vil et annet problem dukke opp. Som vi var inne på, var en vellykket lønnskamp etter fagforeningsmodellen avhengig av bestemte typer legitimitet. Den ekstra arbeidsbyrde som yrket medfører ved at det er vanskelig å kople av fra på fritiden, er imidlertid ikke den tradisjonelle fagbevegelsen legitimering av lønnskrav og lønnsforskjeller. Kriteriene har isteden vært hvor krevende arbeidet er, hvor ensformig det, hvor skadelig det er, osv. Den spesielle arbeidsbyrde som læreryrket medfører, har heller vært næringslivsyrkenes og profesjonenes kriterier for - og legitimering av - lønn og lønnsforskjeller. Dette er ett av de dilemmaer lærerne står overfor i sin kamp for å bedre yrkesgruppens kår. Den mentale og psykiske belastning et yrke medfører, er selvfølgelig med på å bestemme den totale arbeidsbyrde. Det vil de fleste kunne være med på. Problemet er imidlertid å få aksept hos dem en ønsker, for at dette skal være sentralt i fastsettelsen av f.eks. lønn og arbeidstid.

For å gi et inntrykk av den generelle debatten om arbeidstid, skal jeg referere noen trekk fra den europeiske debatten om arbeidstid og fleksibilisering. Dette vil gi en antydning av tendensene i tiden, og dermed av hvordan debatten om lærernes arbeidstid står i forhold til disse.

6. LÆRERARBEIDET SATT INN I DEN GENERELLE DEBATTEN OM ARBEIDSTID: FLEKSIBILITET ELLER REGULARITET?

Det ville gå utover rammene for denne undersøkelsen å gi seg i kast med de filosofiske og teoretiske spørsmålene som knytter seg til tid og tidsbruk, arbeid og arbeidstid. Vi finner det imidlertid relevant å trekke inn noen observasjoner som den engelske sosialhistorikeren E. P. Thompson gjør i artikkelen

'Time, Work-Disipline and Industrial Capitalism' (1967).

Thompson viser til at arbeidstid i førindustrielle samfunn ikke var knyttet til klokketid slik som i dag, men til oppgavene som måtte gjøres. Arbeidsdagens lengde varierte derfor med hvor mange og hvor arbeidskrevende arbeidsoppgavene var. Dette skapte sesongsvinger i arbeidstiden; svingninger som var intimt knyttet til årsrytmen i jordbruksproduksjonen. Den enkeltes arbeidsmønster ble irregulært - arbeidsåret skiftet mellom perioder med intenst arbeid og perioder med uvirksomhet. Med industrisamfunnets gjennombrudd skjedde det en forandring i denne rytmen. Industriarbeiderens arbeidstid ble knyttet til klokketid, ikke til oppgavene som skulle utføres (Thompson, 1967: 60-61). Dette var mulig fordi industriarbeidet kunne oppstykket slik at hver enkelt arbeider løste bare en avgrenset del av oppgaven. Når oppgavene ble flere eller mer arbeidskrevende, kunne en nå øke antallet arbeidere istedenfor å øke den enkelte arbeiders arbeidstid. Sesongsvingninger kom nå ikke til uttrykk i den enkeltes arbeidstid, men i arbeidsstokkens størrelse. Med andre ord: Det inntrådte en ny regularitet i arbeidernes tidsbruk. Dette førte også til at det ble et skarpt skille mellom den tid som tilhørte arbeidsgiver, og den tid arbeideren selv kunne disponere.

Industriarbeidet ble en modell for det tidsregulerte arbeidet. Det var denne typen arbeid som mest rendyrket kunne knyttes til klokketid, og hvor lønnen i sterkest grad ble knyttet til arbeidstid. Tid ble penger. Denne nye arbeidsorganiseringen medførte en annen type forpliktelse for arbeiderne enn tidligere. Mens arbeideren i det førindustrielle samfunn forpliktet seg til å utføre bestemte oppgaver, inngikk industriarbeideren avtale med arbeidsgiver om å arbeide et bestemt antall timer. Dermed inntrådte en ny arbeidsdisiplin. Senere ble de private avtalene erstattet med kollektive, men tidsdisiplineringen forble i prinsippet den samme. Overgangen fra en konkret, oppgavedefinert tidsnorm til en abstrakt tidsnorm (klokketid), fikk ikke bare konsekvenser for organiseringen og forståelsen av industriarbeid men for hele vår tidsoppfatning og virkelighetsforståelse (Kildal,

1986: 122). På den måten fikk den nye organiseringen av arbeidet også konsekvenser for arbeid som ut fra sitt innhold ikke lot seg organisere som industriarbeidet.

Arbeid som i hovedsak forble oppgaveorientert, lot seg ikke tidsregulere like strengt som industriarbeidet. Oppgaveorientering innebærer at både arbeidet og arbeidstiden individualiseres. Til forskjell fra det klassiske industriarbeid der oppgaveløsningen var et kollektivt foretagende administrert og styrt av ledelsen, følger det oppgaveorienterte arbeidet sin egen logikk selv om arbeidet formelt er tidsregulert. Dette kan bl.a. føre til at at formell og faktisk arbeidstid blir ulik. Siden arbeidet mer er organisert ut fra oppgavene og tidsfristene for dem, samtidig som arbeidsmengden vanskelig lar seg beregne eksakt, vil den enkeltes faktiske arbeidstid i det minste på kort sikt variere rundt normalarbeidstiden. Hvis arbeidstiden på lang sikt viser seg å overstige normalarbeidstiden, kan det være grunn til å gjøre noe for å senke den faktiske arbeidstiden. I slike tilfeller vil det imidlertid alltid bli en avveining mellom hvor lang tid som brukes i gjennomsnitt, og hvor lang tid det er rimelig å bruke - arbeidsoppgavene tatt i betraktning. Og rimelighetsbetraktningene vil i siste instans alltid være basert på skjønn.

Selv om arbeidets karakter i noen grad setter skranker for å organisere det etter den beskrevne industriarbeidsmodellen, er det likevel organiseringen av arbeidet som er avgjørende for om det blir sterkt oppgaveorientert eller ikke. Det er med andre ord ikke arbeidet i seg selv som først og fremst "tvinger" gjennom en bestemt arbeidsorganisasjon og arbeidstidsordning; det vil alltid være rom for å velge mellom forskjellige løsninger. I de senere årene har det i flere land blitt påpekt, spesielt fra arbeidsgiverhold, at det ikke er ønskelig å organisere arbeidet etter den tradisjonelle industriarbeid-modellen. Ikke engang for det moderne industriarbeidet er modellen ønskelig, framheves det. (jfr. Negt, 1985).

Tilbudet om fleksibilitet og differensiering har i land som Belgia, Frankrike og Tyskland, vært arbeidsgiverenes svar på

fagbevegelsens krav om kortere arbeidstid. Fleksible og differensierte arbeidstider skal gi de ansatte mulighet til selv å bestemme sin arbeidstid, sies det. Men arbeidsgiverne oppnår også større fleksibilitet. Istedenfor å tilpasse arbeidskraft etter arbeidsmengde ved hjelp av overtid, deltidsarbeid og permittering i perioder slik det har vært vanlig, kan en oppnå den samme tilpasning med fleksible arbeidstider. Arbeidstiden til den enkelte blir i slike tilfeller gjennomsnittsberegnet for en periode på f.eks. ett år eller én måned, og tilpasset en norm på 37.5 eller 40 timer i uken, dvs. det som er gjeldende normalarbeidstid. Flexibiliseringen gjør det mulig å variere arbeidsinnsatsen i takt med arbeidskraftsbehovet. I Tyskland er det særlig innenfor handel og tjenesteyting en slik årsarbeidstid er gjort gjeldende, men også innenfor andre sektorer synes arbeidstidsordningen å få en viss anvendelse (Seifert, 1985: 6). Lignende krav om fleksibilitet har også vært framsatt fra arbeidsgiverhold her til lands (jfr. Klassekampen, 1. februar 1986).

Thompson ser tidsreguleringen av arbeidet som en disiplinering av arbeiderne. I forhold til det førindustrielle arbeid medførte tidsreguleringen utvilsomt en disiplinering. Nye krav om punktlighet og regelmessig grep inn i den enkeltes arbeidsrytme, og gjorde arbeiderne til et kollektiv i den forstand at alle ble samlet på ett sted i samme tidsperiode. På denne bakgrunn kan tilbudet om fleksible arbeidstidsordninger framstå som et tilbud om frigjøring. Flexibilitet er et begrep som kan assosieres med større grad av individualisme, frihet, økning av det som er ens egen tid, samtidig som det gir antydninger om muligheter til å fordele tiden sin etter egne mål og interesser. At folk assosierer på denne måten viser seg i spørreundersøkelser som er gjort i Vest-Tyskland. En undersøkelse viser f.eks. at er en såpass stor andel som 50% av arbeidstakerne støtter fleksibel arbeidstid som allment prinsipp. Da fleksibiliteten ble konkretisert til den enkeltes arbeid, var det imidlertid hele 68.9% som motsatte seg endringer av sin egen arbeidstid. Bare 20.4% kunne tenke seg kortere arbeidstid, mens 10.7% ville benytte fleksibiliteten til å

forlenge arbeidstiden sin (Offe, 1984: 207). Dette viser at folk er mindre velvillig innstilt når det blir spørsmål om å endre sin egen arbeidssituasjon. Mostanden skyldes nok ikke bare en generell motvilje til endringer av sin egen arbeidssituasjon. Snarere er det nok en rasjonelt begrunnet motstand som baserer seg på en vurdering av hvilke konkrete konsekvenser fleksibel arbeidstid ville få for ens eget arbeid.

Hvis en skal forstå motstanden mot fleksibel arbeidstid må en se på hvilken betydning det tidsregulerte arbeidet har idag. I tiden som har gått siden denne formen for arbeidsorganisering ble innført, har den fått en annen betydning for arbeidernes situasjon enn den hadde. Kollektive avtaler om normalarbeidstid, tariff lønn, osv. forvandlet tidsreguleringen fra å være et disiplineringsinstrument til å bli et vern og en garanti for arbeidstakerne. Avtalene gjorde arbeidstakerne til et kollektiv som også forholdt seg slik til oppgaveløsningen. Med et større innslag av individuelle arbeidstider og arbeidsoppgaver, blir den enkeltes ansvar og arbeidsbyrde økt. Som det er blitt påpekt i den tyske debatten om fleksibilisering, kan fleksibel arbeidstid ses som et middel til en ny disiplinering av arbeidstakerne (for en mer utførlig diskusjon av fleksibilisering, se Offe, 1984; Negt, 1985; Schmid, 1985). Når arbeidstiden blir fleksibel, har arbeidet en tendens til å bli individualisert. De kollektive elementene i arbeidskontrakten som fagbevegelsen kjempet fram, blir erstattet med individuelle arbeidskontrakter. Dermed skjer det en fragmentering av arbeidsstokken fordi arbeidet må organiseres slik at det blir et rimelig samsvar mellom individuelle arbeidstider og utførelsen av arbeidet. Siden arbeidsstokken stykkes opp ved forskjellige individuelle arbeidstider må også arbeidet individualiseres, noe som betyr en fragmentering av arbeidet i en rekke individuelle arbeidsoppgaver. I tillegg skal fleksibiliteten gjøre det mulig å tilpasse arbeidskraften til sesongsvingninger i arbeidsoppgavene. Slik sett blir fleksibilitet ensbetydende med tiltakende individualisert oppgaveorientering. En konsekvens av dette blir at det er oppgavene, og ikke arbeidstakeren, som be-

stemmer arbeidstiden. Siden ansvaret for oppgaveløsningen også er individualisert, kan det som tilsynelatende er en frigjøring, vise seg å føre til det stikk motsatte. Det imidlertid viktig å understreke at fleksibilisering i seg selv ikke fører til det ene eller det andre - dvs. til noe positivt eller noe negativt. Det avgjørende er hvordan de impliserte aktørene handler (sammenlikn med drøftelsen av konsekvensene av ny teknologi i Bakke & Fennefoss, 1985: 9-16).

"Kollektivering" versus "individualisering" av arbeidet og fleksibel versus fast arbeidstid er ytterpunkter på to dimensjoner som det er viktig å ta hensyn til når arbeidstid og arbeidsbryde skal vurderes. Det framgår av drøftelsen ovenfor at arbeidets karakter og type arbeidstidsordning vil kunne ha nokså ulike konsekvenser for disse to størrelsene. I figur 2 (se neste side) oppsummerer vi hovedpunktene i drøftelsen ovenfor. Sett i forhold til det som er tendensene i europeisk arbeidsliv, går lærernes krav om mer regulert arbeidstid i motsatt retning. Kravet om en fastere arbeidstid må ses på bakgrunn av de negative konsekvenser som den "frie" og individualiserte arbeidssituasjonen gir. Som påpekt kan friheten være nokså fiktiv hvis mengden av oppgaver er stor, oppgavene i seg selv tidkrevende å utføre og tidsfristene stramme. Mange lærere opplever nok at dette er tilfellet for lærerarbeidet.

Tidsfristene for de fleste av de oppgaver en lærer har, er stramme. Mange av oppgavene skal være løst til undervisningstidene. En lærer skal være forberedt teoretisk, opplegget for timene skal være klart og eventuelle elevarbeider skal være rettet. Dette er eksempler på noen "tidsfrister" en lærer har. Andre oppgaver har liknende "frister". Etterhvert som lærerarbeidet har blitt utvidet og kravene til jobben mer diffuse, blir det også vanskeligere å avgjøre om læreren har gjort en god jobb eller ikke. Skolen kan derfor lett bli en sydebukk for det som går galt. Foruten at denne uklarheten gir liten personlig tilfredsstillelse, fører det da til at skolen og lærerne blir mer

Figur 2: Ulike typer arbeid og arbeidstidordninger

		ARBEIDETS KARAKTER	
		"Kollektivisert"	"Individualisert"
ARBEIDS- TID	Fleksibel	"Ny tendens": Modifikasjon av industriarb.mod.	Prototyp: Tradisjonelt jordbruksarbeid
	Fast	Prototyp: Tradisjonelt industriarbeid	Lærerkraft om mer regulert arbeids- tid

sårbar for kritikk enn tidligere. Som sosialarbeidere og andre med omsorgsyrker, blir lærerne utsatt for fenomener som "burnout" og institusjonsstress (for en nærmere drøftelse av "burnout" og institusjonsstress blant lærere, se Freedman, 1985).

Gitt denne situasjon som i hovedtrekk er beskrevet, er det forståelig at det blant lærerne og lærerorganisasjonene er ulike oppfatninger av strategien framover. Når det gjelder arbeidstidsordning, er det ulike syn. Norsk Lærerlag er villig til å innføre utvidet tilstedeværelseplikt for lærerne; Skolenes Landsforbund vil ha avsatt tid til samarbeid innenfor den nåværende lesetiden og Norsk Undervisningsforbund står for samme syn (I Skolen, 7/85: 6). Uenigheten er nok ikke stor når det gjelder vurderingene av arbeidsbyrden, og målsetningen om å lette den. Men hvordan en slik målsetning skal realiseres, er det delte meninger om. Dette har selvfølgelig å gjøre med dilemmene som er påpekt i dette kapitlet. For det første er spørsmålet om fleksibilitet versus regularitet, nært forbundet med spørsmålet om en skal satse på profesjonalisering eller fagforendigskamp. Dessuten er det nok en del lærere som ikke vil gi slipp på den frihet som fleksibiliteten tross alt gir til selv å organisere arbeidsuken.

KAPITTEL 2: DET METODISKE OPPLEGGET FOR UNDERSØKELSEN

1. INNLEDNING

En undersøkelse som har til formål å tidfeste grunnskolelærernes arbeidsoppgaver, må en regne med blir møtt med en viss skepsis. En del er sikkert skeptiske allerede i utgangspunktet. fordi det kan synes uheldig å basere undersøkelsen på lærernes egne opplysninger om hva de gjør og hvor mye tid de bruker på oppgavene. Sett ut fra den aktuelle debatt om lærernes lønns- og arbeidsforhold der korte arbeidsdager og lange ferier blir brukt mot lærerne (se. f.eks. Norsk Handels og Sjøfarts- tidende, 10.6.86), er det ganske klart at de som yrkesgruppe har interesse av å unngå at de dette blir bekreftet. At en yrkesgruppes strategiske interesser kan gjøre seg gjeldende på denne måten, er et problem for forskningen. Dette gjør det nødvendig å redegjøre nokså nøye for det metodiske opplegget for undersøkelsen. Hva en skal legge i resultatene, vil nettopp avhenge av hvordan data er innhentet. I dette kapitlet følger derfor en nokså nøye gjennomgang av hvordan tidsnyttingsundersøkelsen er gjennomført.

2. KORT INNFØRING I HVA EN TIDSNYTTINGSUNDERSØKELSE ER

Undersøkelsen er lagt opp som en tradisjonell tidsnyttingsundersøkelse. Det metodiske opplegget er derfor innrettet på å kartlegge lærernes aktiviteter og tidsbruk på aktivitetene. Mer teknisk uttrykt er poenget med undersøkelsen å avdekke lærernes "tidsallokering", dvs. vi skal studere hvordan lærerne fordeler den tiden de har til rådighet, på de ulike aktivitetene de utfører. Det må presiseres - for å unngå misforståelser - at

dette ikke er en lærernes holdninger til arbeidstidsordninger. Hvis det hadde vært det, ville opplegget vært et helt annet enn det som er valgt for denne undersøkelsen.

Tidsnyttingsundersøkelser har en solid tradisjon innen samfunnsforskningen. Alt i begynnelsen av århundret begynte fram-tredende sosiologer i USA å undersøke hva folk brukte tiden sin til. Boktitler som "How working Men spend their Time" (Bevans, 1913), "Leisure: A Sub-urban Study" (Lundberg et al., 1934) og "Time Budgets of Human Behavior" (Sorokin & Berger, 1939), antyder fruktene av denne interessen. Også i Sovjet ble det igangsatt tidsnyttingsundersøkelser i tjuårene. Økonomer, statistikere og sosiologer samarbeidet her om å undersøke hvordan re-organiseringen av det russiske samfunnet etter revolusjonen innvirket på folks tidsbruk (se f.eks. Strumilin, 1964). Fra nyere tid har vi flere stort anlagte tidsnyttingsundersøkelser. Bl.a. kan den omfattende amerikanske tidsnyttingsundersøkelsen fra 1965/66 (Robinson, 1977) nevnes, likeså studien av tidsnytting i 12 land (Szalai, 1972) og de norske tidsnyttingsundersøkelsene fra 1971-72 og 1980-81 (se Lingsom & Ellingsøter, 1983). Både tradisjonen og de nyere studiene gir et godt grunnlag for å vurdere hvilke teknikker som er best egnet for måling av tidsbruk, og hvordan de ulike teoretiske og metodologiske spørsmål best lar seg avklare. I tillegg kan en selvsagt bruke de funn som er gjort, til jevnføring av egne resultater.

Tidsbruk har i det alt overveiende blitt målt ved hjelp av kvantitative teknikker. Dette er ikke overraskende siden tid tilsynelatende er et rent kvantitativt mål. Slik sett kan tidsnyttingsundersøkelser virke enkle å gjennomføre. Dette inntrykket forsterkes av at både forsker og utforsket er like fortrolig med analyseenheten, og at det derfor er liten grunn til å tro at det blir misforståelser. Det er også forskere som påpeker at tid er en ressurs som atskiller seg fra andre ressurser ved at den er likelig fordelt mellom folk - dvs. alle har 24 timer i døgnet til disposisjon (Robinson, op. cit.: 6).

Disse kvalitetene ved 'tid' må ikke forlede oss til å tro

at det er uproblematisk å undersøke folks tidsbruk. Oppfatningene ovenfor er referert for å illustrere noen relativt vanlige, men altfor enkle forstillinger om tid og tidsbruk. Selv om 'tid' i vår moderne vestlige kultur oppfattes som målbar klokkeid, er 'tid' som sosial kategori mye mer omfattende. Dette kompliserer tidsmålingen fordi rapporteringen av tid er avhengig av hvordan vi opplever og erfarer tiden. Alle har f.eks. opplevd at tiden i noen situasjoner "går fort", mens den i andre situasjoner "går langsomt", o.l. Tidsopplevelsen bestemmes i stor grad av situasjonen, noe som gjør at den ikke alltid er like mye i pakt med klokkeidens fremadskridende bevegelse (jfr. N. Kildal, 1986: 127). Det må også understrekes at selv om døgnet er 24 klokkeid for alle, så kan muligheten til å disponere disse timene være høyst forskjellig. Disse modifikasjonene av 'tid' som en enkel målbar størrelse nevnes for å antyde vanskelighetene med å sammenlikne tidsbruk for grupper innen samme yrke og mellom ulike yrker. Modifikasjonene må imidlertid ikke lede til den motsatte ytterlighet som ville være å avvise muligheten for å måle tidsbruk. Selvfølgelig har vi en tidsbevissthet som gjør det mulig å bestemme tidsbruk, vi må bare være forsiktig og ikke legge mer i måleresultatene enn det er grunnlag for.

Innenfor tidsnyttingsforskningen brukes ofte begrepet 'tids-budsjett'. Begrepet refererer til dagbøker ført for en bestemt periode - vanligvis et helt døgnet. Dagbøkene er organisert slik at de gir opplysninger om hvilke aktiviteter som er utført, tiden som ble brukt på hver enkelt av dem, og hvor aktivitetene fant sted. Termen 'budsjett' kan synes å implisere at hver enkelts tidsbruk er nøye overveid. Noen og enhver vil sikkert bli mistenksomme når en nærmest forutsetter at hver enkelt planlegger dagen og uken såpass rasjonelt. De fleste har sikkert gjort observasjoner av egen og andres tidsbruk som tyder på at det stikk motsatte ofte er tilfellet. Nå er imidlertid tidsnyttingsstudiene veldig lite fokusert på den enkeltes overveielser og planlegging. Analyser av tidsbruk gjøres i de fleste tilfeller på aggregert nivå, dvs. det er tidsbruken til en befolkning eller befolknings-

kategori som er gjenstand for analysen og ikke hvordan hver enkelt organiserer hverdagen. Og det fordelingsmønster som framkommer, blir analysert med hensyn på egenskaper ved befolkningskategorien og ikke ut fra særegenheten ved det enkelte individ.

De fleste vil nok umiddelbart tenke seg at den beste metoden for å måle folks tidsbruk, må være en eller annen form for direkte observasjon. Ved nærmere ettertanke finner en imidlertid ut at metoden er ubrukelig. For det første vil den være tidkrevende, og for det andre - og mer viktig - må en anta at metoden ville endre atferden til de observerte drastisk (hvis en ikke benyttet skjult observasjon). Den metoden som kanskje har vært mest brukt, er å basere seg på respondentenes egne anslag for tidsbruk i løpet av en bestemt tilbakelagt periode, f.eks. siste uke. Metoden er arbeidsbesparende, men den viser seg dessverre å gi svært misvisende oppgaver over hvor mye tid respondentene faktisk bruker. Den største svakheten ved metoden er at mange av dem som blir spurt, vil ha problemer med å huske hva de gjorde og hvor mye tid de brukte på hver aktivitet. Når forskeren kommer med et skjema der aktivitetene er nøye spesifisert, er det innlysende at kravet til folks hukommelse antar umenneskelige dimensjoner - spesielt hvis det er en såpass lang tidsperiode som en uke. En annen svakhet ved metoden er at den nærmest inviterer til å bringe tidsbruken i pakt med ett eller annet ideal en kanskje har, enten det er hva en selv innbiller seg å ha utført (f.eks. idealet av seg selv som en driftig person), eller hva en synes en burde ha gjort, osv. Ved en tilbakeskuende metode må en regne med at dette kan skje siden respondenten må huske relativt deltaert og langt tilbake.

Dagboksmetoden har ikke vært like mye benyttet som metoden nevnt ovenfor. Det skyldes nok først og fremst at dagboksmetoden i sammenlikning er nokså arbeidskrevende. Etterhvert har de fleste kommet fram til at denne ulempen ikke overgår fordelene som dagboksmetoden har. Denne vurderingen kommer bl.a. til uttrykk i at de fleste nyere tidsnyttingsundersøkelser er basert på dagboksmetoden. Styrken ved dagboksmetoden er at aktivitetene blir ført

kronologisk, dvs. etter hvert som de finner sted. Dermed minimeres feilkildene som hefter ved en tilbakeskuende "anslagsmetode" for tidsbruk. Både erindringsfeil og mulighetene til "pynte" på den samlede tidsbruken vil i stor grad kunne unngås. En kan likevel ikke se bort fra at selve dagboksføringen kan påvirke hvordan folk organiserer dagen og utfører oppgavene de har. Men dette må en anta kan slå i begge retninger. Noen vil organisere dagen bedre og dermed være mer effektive, mens vil kunne gjøre oppgavene mer grundig enn de ellers pleier. Noen systematikk i dette vil det antakelig ikke være slik at utslagene i bestemte retninger må antas å være minimale.

Respondentene blir bedt om å merke av i dagboksskjemaet når aktivitetene i løpet av inneværende dag begynte og endte. Når dagboksperioden er lenger enn én dag, føres hver dag for seg. En slik nøye spesifisert registrering gjør det vanskelig å føre tidsbruken ut fra strategiske overveielser. Denne garderingen er spesielt nødvendig når en undersøker aktiviteter som det er knyttet sterke interesser til. I slike undersøkelser vil respondentene kunne ha - i tillegg til en eventuell personlig interesse - en "strategisk interesse som gruppe" av å svare på bestemte måter (jfr. Bakke & Fennefoss, 1985: 5).

Dagboksmetoden gir rom for delvis forskjellige opplegg. Det opplegget som nok er minst egnet for vår undersøkelse, er den såkalte "én-dagstilnærmingen". Denne tilnærmingen er mye benyttet i tidsnyttingsundersøkelser enten som et tilbakeskuende "yesterday-approach" eller som et framoverskuende "tomorrow-approach" (dvs. dagboksperioden er henholdsvis forrige dag eller neste dag). I den amerikanske tidsnyttingsundersøkelsen fra 1960-årene er datagrunnlaget for tidsbruken bare én dag. Mange av respondentene klaget da også over at dagboksdagen deres var atypisk. Forskerne på sin side hevdet imidlertid at slike individuelle skjevheter utliknet hverandre i stort (Robinson, 1977: 8). De norske tidsnyttingsundersøkelsene fra 1971-72 og 1980-81 er lagt opp noe annerledes. Respondentene ble i disse bedt om å føre dagbok for de to påfølgende dagene. Det ble benyttet et rullerende

utvalg slik at respondentene ble fordelt utover et helt år (jfr. Lingsom & Ellingsæter, 1983).

Selv om det er fullt ut faglig forsvarlig å basere seg på et opplegg med én eller to dagboksdager, vil jeg likevel mene at en må velge et opplegg med lengre dagboksperioder for å få et representativt bilde av lærernes arbeidsuke. F.eks. vil det være vanskelig å beregne både undervisningstid og annen tidsbruk hvis dagboksperioden dekker mindre enn énn uke siden disse aktivitetene for noen kan være konsentrert om bestemte ukedager. Dessuten er det viktig at den respondentenes oversikt over arbeidsuken blir begrenset når strategiske gruppeinteresser er anfeltet slik tilfellet er i undersøkelsen av læreres tidsbruk. En fortløpende dagboksføring over to ulike perioder på syv dager svekker den enkeltes oversikt og dermed også muligheten til å "pynte" på tidsbruken. Flere dagboksdager vil antagelig også føre til at lærerne blir mindre fristet til å bringe resultatene i overensstemmelse med hva lærerne oppfatter som sin typiske arbeidsdag eller arbeidsuke. En må regne med at desto flere dager undersøkelsen omfatter, desto mindre sannsynlig er det at respondenten opplever tidsperioden som atypisk. Selv om individuelle skjevheter blir utliknet i utvalget, kan en ikke regne med at de som svarer, resonnerer slik. En lærer med f.eks. 24 undervisningstimer i uken som måtte føre én dag som vedkommende tilfeldigvis bare hadde 3 timer, ville sikkert føle seg fristet til å angi et timetall som tilsvarte 24 timer pr. uke. Ikke alle ville tenke over at en annen lærer samme dag hadde et timetall som ville gi et anslag for ukentlig undervisningstid som lå høyere enn leseplikten. Det er bl.a. ut fra slike resonnementer vi har valgt en dagboksperiode på 7 dager.

Da opplegget for datainnsamlingen ble utformet, tok vi spesielt hensyn til at lærerne ikke er noen enhetlig gruppe. Spørsmål om forhold som vi antok skapte variasjoner, ble derfor tatt med i spørreskjemaet. Vi vet f.eks. at noen lærere har redusert post, mens andre har mer enn full post; at noen underviser i fag som må antas å kreve mye for- og etterarbeid, mens

andre har en fagkrets som vi antar krever mindre slik sett; osv. Likeså vil sannsynligvis forskjellig skolestørrelse og skoletype, klassetrinn og klassestørrelse o.l., skape variasjoner i lærernes tidsbruk. I tillegg til disse mer objektive forholdene har vi også tatt hensyn til at lærernes vurderinger av hvor viktige de enkelte oppgavene er, holdninger til yrket mer generelt o.l. kan ha innvirkning på tidsbruken. Det er rimelig å anta at disse subjektive forholdene vil ha betydning for hvor mye tid en er villig til å bruke på de enkelte oppgavene og på jobben som helhet.

Data er samlet inn ved hjelp av spørreskjema og dagbok ført for to perioder på én uke (lørdag og søndag inkludert). Dagboken dekker døgnet 24 timer, og den er utformet slik at en kan merke av hvor mye tid som brukes på hver enkelt aktivitet innenfor ulike "virksomhets-arenaer" som arbeid, ikke-arbeid og grenseområdet mellom arbeid og ikke-arbeid. Hensikten med spørreskjemaet er skaffe opplysninger om forhold som kan knyttes til variasjoner i arbeidstid, og om tidsbruk på aktiviteter som kan antas å falle utenfor dagboken (tid brukt på lærerråd, foreldremøter, idrettsdager, o.l.).

3. UNDERSØKELSEN AV GRUNNSKOLELÆRERNES TIDSNYTTING: OPPLEGG OG GJENNOMFØRING.

Data til denne tidsnyttingsundersøkelsen er som nevnt innsamlet ved hjelp av dagboksmetoden. Denne metoden ble valgt for å sikre mest mulig pålitelige data om lærernes tidsbruk. Pålitelig betyr i dette tilfellet at de tidligere nevnte feilkildene som hefter ved tidsnyttingsundersøkelser, holdes på et minimum. Dette fant vi nødvendig fordi emnet for undersøkelsen er nokså ømfintlig for de feil som vanligvis gjør seg gjeldende. Lærernes arbeidstid er et kontroversielt tema både blant lærere, blant lærerorganisasjonene, i den offentlige debatt og for myndighetene som skal forholde seg til kravene fra organisasjonene bl.a. vedrørende

arbeidstid. Det sier seg selv at det kan være vanskelig å undersøke en sak som det er mange sterke meninger om blant respondentene, og som det knytter seg mange motstridende interesser til. Enklere metoder som er tilfredsstillende for å undersøke andre typer tidsbruk, vil derfor være uegnet til å måle læreres arbeidstid. Dagboksmetoden er arbeidskrevende for respondenten. Det kan medføre at svarprosenten blir noe lavere enn ved et enklere opplegg. Denne ulempen har vi forsøkt å motvirke ved å purre flere ganger på dem som ikke svarer.

Lærerne som ble trukket ut som respondenter, fikk tilsendt dagbokskjemaer for én uke og spørreskjema. Omtrent én måned senere fikk de som hadde besvart første utsendelse, dagbokskjemaer for én uke til. De som ikke hadde svart, fikk på nytt både spørreskjema og dagbokskjemaer som 1. purring. De respondentene som heller ikke svarte på den andre utsendelsen, fikk nok en gang tilsendt både spørreskjema og dagbok. De ble bedt om å dagboksføre førstkommande uke. Alle ble bedt om å føre dagbok fra onsdag til tirsdag. Lørdag og søndag var inkludert i dagboksperioden for å fange opp lærere som arbeidet lørdag eller søndag, eventuelt både lørdag og søndag. De tre dagboksperiodene på én uke hver med ca. én måneds mellomrom for de to første og to måneder mellom andre og tredje periode, utgjør datagrunnlaget for lærernes tidsbruk. Vi tok sikte på at flest mulig skulle føre dagbok for to uker både for å sikre at flest mulig av respondentene fikk mange nok dagboksdager til å dekke en arbeidsuke, samtidig som dagboksperioden ble mest mulig representativ for en lærers arbeidsuke. Tidspunktet for dagboksukene ble valgt slik at de ikke skulle komme umiddelbart før eller etter en ferie, ikke falle sammen med tentamens- eller eksamensperioder og ikke være i begynnelsen eller slutten av skoleåret. Gitt denne avgrensningen av skoleåret er ukene tilfeldig valgt.

Tidsbruken ble avmerket på standardiserte skjemaer som dekket døgnet 24 timer, og aktivitetene ble klassifisert ut fra et ferdig oppsett av aktiviteter som var vedlagt dagboken (jfr. vedlegg 2). Dette oppsettet ble utarbeidet for å oppnå den

nødvendige standardisering for bl.a. sammenligning av tidsbudsjetter. Oppsettet ville dessuten lette føringen av dagboken og gjøre bearbeidingen av materialet enklere. Aktivitetene ble ført inn i dagboken med 5 minutters nøyaktighet. Natten, dvs. kl. 00 - 06, er ikke spesifisert noe nærmere enn pr. 1/2-time. Dagbokskjemaet er utømmende i den forstand at respondentene avmerker alle typer tidsbruk i løpet av hvert døgn (noen kategorier er riktignok nokså omfattende). Listen over aktiviteter som hver enkelt respondent får, er derfor utarbeidet bl.a. med hensyn til at det skal være mulig å klassifisere alt en foretar seg i løpet av døgnet.

Uten en forhåndsoppsatt liste av aktiviteter, ville verken aktiviteter eller tidsbruk kunne sammenlignes på den måten som er nødvendig i denne undersøkelsen. Det er et generelt problem å lage lister som er dekkende for folks ulike gjøremål i løpet av én dag eller én uke. I alle fall er det vanskelig lage inndelinger som respondenten synes å kunne anvende i alle sammenhenger og situasjoner. Dette problemet er størst ved klassifikasjon av aktiviteter som er lite institusjonalisert eller rutinisert (f.eks. en del fritidsaktiviteter, uformelt omsorgsarbeid, o.l.). Det er lettere med aktiviteter som i all hovedsak er knyttet til arbeid slik som i denne undersøkelsen. En lærers arbeidsdag lar seg spesifisere, men det vil - som i alle tidsnyttingsundersøkelser - selvfølgelig være aktiviteter som kan ligge i grenseområdet mellom flere aktivitetstyper, eller som rett og slett kan være vanskelig å utskille konkret som egne aktiviteter. Dette er et problem som en aldri vil kunne eliminere helt i noen tidsnyttingsundersøkelse. Det eneste som kan gjøres, er å minimere problemet ved å velge kategorier som er mest mulig dekkende for de konkrete aktivitetene til respondentene. Derfor er det best å lage listen over aktivitetene i samarbeid med dem som skal delta i undersøkelsen. I vårt tilfelle ble listen over aktiviteter forelagt representanter for Norsk Lærerlag som kom med forslag om korrigeringer, og det ble gjort en pilotundersøkelse blant noen få lærere for å teste både spørreskjema og dagbok.

4. KLASSIFIKASJONEN AV TIDSBRUK: AKTIVITETSTYPER OG TEORETISK BEGRUNNELSE FOR INNDELINGEN

Foruten at listen over aktiviteter er lagd slik at den skal treffe respondentenes konkrete aktiviteter best mulig, er den utviklet etter en bestemt teoretisk logikk. Innen tidsnyttingsforskningen er det vanlig i skille mellom følgende hovedtyper av aktiviteter:

1. ARBEID, ARBEIDSTID, SOLGT TID, SUBSISTENSTID

Dette er det vi i dagligtale kaller arbeidstid, det er den tid en tilbringer på arbeidsplassen eller i jobben.

2. ARBEIDSRELATERT TID, ARBEIDSFORPLIKTELSER

Inkluderer arbeidsreiser, tid til å forberede seg til jobben (enten konkret eller psykologisk), bi-jobber, og aktiviteter i grenselandet mellom arbeid og fritid.

3. EKSISTENSTID, TILFREDSTILLELSE AV FYSIOLOGISKE BEHOV

Dette er det første knippe med aktiviteter som faller inn under ikke-arbeid. Disse inkluderer søvn, spising, andre personlige behov, osv.

4. IKKE-ARBEIDSFORPLIKTELSER, SEMI-FRITID

Dette er aktiviteter i grenselandet mellom fornøyelser og forpliktelser f.eks. tilsyn og stell av kjæledyr, lek med barn, havearbeid, besøke slekt, familie eller venner, osv.

5. FRITID, FRI TID, UFORPLIKTET TID, VALGT TID

Innbefatter aktiviteter som faller inn under dagligtalens fritidsbegrep. Distinksjonene ovenfor er sosiologens og interessante i den grad en skal analysere fritiden mer inngående.

Denne inndelingen i aktivitetstyper gir en ramme både for å klas-

sifisere og tolke lærernes tidsbruk.

Siden undersøkelsen hovedsakelig er innrettet på arbeidstid, er de tre siste aktivitetstypene av underordnet interesse. I klassifikasjonen er disse derfor slått sammen i en kategori kalt "Tidsbruk utenom lærerarbeidet" uten at aktivitetene er spesifisert så detaljert som det er vanlig å gjøre i generelle tidsnyttingsundersøkelser. Med unntak av kategorien "bijobber" er "tidsbruk utenom lærerarbeidet" en restkategori i vår undersøkelse. Det er også en annen grunn til at tidsbruk utenom lærerarbeidet er såpass lite spesifisert. I flere undersøkelser har det vist seg at respondentene er motvillige til å oppgi fritidsaktiviteter eller aktiviteter av mer personlig karakter, noe som har bidratt til lav svarprosent. Dette er bl.a. påpekt i den finske undersøkelsen "Lärarnas arbetsmängd" (jfr Askelo, 1982: 18-19). Det er for å redusere denne effekten at ikke-arbeid er inndelt i så få og vide kategorier. De øvrige aktivitetene i dagboksklassifikasjonen faller inn under de to første aktivitetstypene, dvs. pkt. 1 og pkt. 2 ovenfor. Disse aktivitetene er enten direkte eller indirekte yrkesrelatert og dermed viktig i bestemmelsen av arbeidstidens innhold og lengde.

Følgende aktivitetskategorier i lærerundersøkelsen regnes til det som ovenfor er definert som "arbeidstid":

- * UNDERVISNING
- * FOR- OG ETTERARBEID
- * INSPEKSJON OG ETTERSYN
- * ADMINISTRASJON OG PLANLEGGING
- * ELEVOMSORG
- * MATPAUSER OG FRI TID (I LØPET AV SKOLEDAGEN)

"Arbeidsrelatert tid", slik det er definert i pkt. 2, omfatter følgende aktivitetskategorier:

* ETTERUTDANNING OG ANDRE YRKESRELEVANTE AKTIVITETER

* ARBEIDSREISER

Distinksjonen mellom arbeidstid og arbeidsrelatert tid er gjort for å markere grensefeltet mellom det som i dagligtale kalles arbeid og fritid. Ved å markere dette og spesifisere aktivitetene som faller på hver side av skillelinjen, unngår vi at arbeidstid blir en uklar og vagt avgrenset kategori. Siden det ikke er klare tidsgrenser mellom arbeid og ikke-arbeid for lærerne, er det viktig å definere grensene i form av konkrete aktiviteter. For å ta et enkelt eksempel: Forberedelser gjort på kveldstid er like mye en del av jobben, som forberedelser gjort i skoletiden selv om det ikke ville vært det for en arbeidstaker med arbeidstid fra 08-16 (med mindre det dreide seg om pålagt overtid). Etterutdanning er klassifisert som arbeidsrelatert aktivitet selv om en del av denne utdanningen inngår nokså direkte i jobben, f.eks. kurs som er nødvendige for det arbeidet en utfører eller skal utføre. Ved å differensiere etterutdanningen og de yrkesrelaterte aktivitetene vil vi imidlertid kunne kontrollere for dette.

I tidsnyttingsforskning opererer en med et skille mellom "primære" og "sekundære" aktiviteter. Skillet er lagd for å fange opp at folk noen ganger utfører flere aktiviteter samtidig. Begrepsbruken forutsetter at den som utfører aktivitetene opplever at én av aktivitetene er den primære - dvs. hovedaktiviteten. I opplegget for lærerundersøkelsen er det tatt hensyn til at lærere noen ganger utfører to eller flere aktiviteter samtidig. Derfor blir respondentene - i veiledningen som medfølger dagboken - bedt om å markere hovedaktivitet. Hvis en lærer f.eks. skriver spørsmålene til en prøve på maskin samtidig som hun/han lager dem, vil nok de fleste oppfatte det å lage spørsmålene som den primære aktiviteten og maskinskrivingen som den sekundære. Slik sett byr det ikke på problemer å avgjøre hva som er den primære aktiviteten. Likevel er dette ikke noe en reflekterer over uten å bli spurt direkte om primære og sekundære aktiviteter. I noen tilfeller kan det også være uklart hvordan aktivitetene skal klas-

sifiseres. For å foregripe et mulig problem for lærerne, blir det slått fast i veiledningen at formaliserte aktiviteter som friminutt, skal - uansett hva en faktisk bruker tiden til - klassifiseres som primære aktiviteter.

Tiden brukt på primære og sekundære aktiviteter kan registres på forskjellige måter. Et problemet er hvordan en skal bestemme tidsbruk pr. aktivitet. Rent logisk kan det sies at å utføre tre parallelle aktiviteter i løpet av én time, utgjør tre timers aktivitet. Denne måten å regne tidsbruk på er bl.a. brukt i den flernasjonale tidsnyttingsundersøkelsen der enkelte grupper av befolkningen kom opp i et tidsbudsjett på 32 timer i døgnet (Szalai, 1972). En slik regnemåte vil ventelig være nokså forvirrende, spesielt når det som i denne undersøkelsen dreier seg om arbeidstid. Vi bruker derfor samme regnemåte som bl.a. i den amerikanske tidsnyttingsundersøkelsen, der samlet tid på alle samtidige aktiviteter divideres på antall aktiviteter. Dermed vil samlet tidsbruk pr. døgn summere opp til normaldøgnet på 24 timer. Det kvalitative aspektet ved å utføre flere samtidige aktiviteter, vil ikke framgå av en tidsnyttingsundersøkelse som denne. Aktivitetene blir bare registrert kvantitativt som tidsbruk. I metoden ligger ikke noen mulighet til måle arbeidspress og psykisk stress annet enn som antakelser en kan gjøre ut fra de tidsbudsjetter som framkommer

5. POPULASJON, UTVALGSTEKNIKK OG UTVALG

Det første som må gjøres i en survey-undersøkelse, er å bestemme hvem undersøkelsen skal fortelle noe om. Selv om det synes innlysende hvem en må undersøke for å få data om grunnskolelærerers tidsbruk, er det likevel ikke så enkelt at en kan la det bli med en slik løs angivelse. I survey-terminologien kalles totaliteten av de enheter som undersøkelsen omfatter, gjerne for 'populasjon'. Det er viktig at definisjonen av populasjonen blir spesifisert ut fra formålene med undersøkelsen siden resultatene

nettopp vil avhenge av definisjonen som er valgt. I vår undersøkelse er populasjonen alle lærere i grunnskolen. Siden formålet med undersøkelsen først og fremst er å få en representativ oversikt over grunnskolelærernes arbeidsuke, er lærere på norske skoler i utlandet, lærere i sosiale og medisinske institusjoner ikke inkludert i populasjonen. Ut fra denne spesifikasjonen av definisjon utgjøres populasjonen av 48 300 lærere (tall fra 1. oktober 1983).

Populasjonen slik den er definert ovenfor, er det som med en teknisk term kalles mål-populasjonen (target population). Termen betegner den populasjonen som er ideell i forhold til formålene med undersøkelsen. På grunn av praktiske vanskeligheter må definisjonen ofte modifiseres til det som kalles survey-populasjonen. En praktisk vanskelighet i vårt tilfelle var å finne en fullstendig liste over grunnskolelærere som det kunne trekkes en utvalg fra. For enkelhets skyld valgte vi å bruke medlemsregistret til Norsk Lærerlag som liste over enhetene i populasjonen. Som tilfellet ofte er i survey-undersøkelser av denne typen, blir det derfor ikke fullstendig sammenfall mellom populasjonen en ønsker resultatene skal gjelde for, og populasjonen som faktisk blir dekket gjennom undersøkelsen (Moser & Kalton, 1985: 53-54). Det avgjørende i vurderingen av hvilke populasjonslister en skal bruke, er hvor stor andel av målpopulasjonen som blir ekskludert fra undersøkelsen. Ettersom Norsk Lærerlag organiserer ca. 90% av lærerne i grunnskolen, fant vi det forsvarlig å bruke medlemsfortegnelsen som populasjonsliste. Dette innebærer imidlertid at populasjonen i undersøkelsen, dvs. survey-universet, er grunnskolelærere organisert i Norsk Lærerlag. Dette er en begrensning, men den er ikke større enn at vi har funnet den akseptabel.

For å trekke utvalget av lærerne som skulle være med i undersøkelsen, benyttet vi stratifisert sannsynlighetsutvelging. Dette betyr at populasjonen ordnes i undergrupper (subpopulasjoner, eller strata), før det trekkes et sannsynlighetsutvalg fra hver gruppe. Stratifisering av populasjonen i undergrupper, er

gjort ut fra informasjoner om populasjonen som vi allerede har. Det må understrekes at stratifisering ikke medfører noe brudd med tilfeldighetsprinsippet. Stratifiseringen er bare en ordning av populasjonen før utvelgingen finner sted, og ikke i seg selv en form for utvelgelse. Det vi konkret gjorde, var å ordne lærerne etter skoletype (barneskole, ungdomsskole og blandet barne- og ungdomsskole) og trekke et utvalg som var proporsjonalt med populasjonen - dvs. hvert stratum ble gitt samme andel av utvalget som de har av populasjonen.

Stratifisering brukes for å oppnå større kontroll over utvalget enn den en har ved enkel tilfeldig utvelging. Ved enkel tilfeldig utvelging blir alle strata i populasjonen representert ut fra tilfeldighetene i utvalgsprosessen, og fordelingen vil dermed være beheftet med de feilmarginer som denne utvalgsteknikken medfører. Med stratifisering unngås denne usikkerheten siden strata blir representert slik forskeren ønsker.¹ Forutsatt at stratifiseringsfaktoren er relevant for forskningsobjektet, vil også feilmarginene som hefter ved resultatene bli mindre. Men selv om stratifiseringsfaktoren er irrelevant, vil presisjonen ikke bli mindre enn ved enkel tilfeldig utvelging. Stratifisering innebærer derfor ikke noen fare for å minske presisjonen i forhold til alternative utvelgingsteknikker. Det finnes også andre grunner til å stratifisere. Bl.a. garanterer denne teknikken at undergrupper blir store nok til å gjøre separate analyser av dem.

¹ Stratifisering øker utvalgets presisjon fordi feilmarginen som knytter seg til variasjonen mellom strata, elimineres. Den totale variansen for en populasjon er nemlig (forts. neste side) sammensatt av to elementer; variasjon mellom strata og variasjon innen hvert stratum. Når en stratifiserer, blir ikke variasjonen mellom strata et element av den totale variasjonen fordi en sikrer seg at strata representeres eksakt slik de er representert i populasjonen. Feilmarginen vil derfor bare kunne tilbakeføres til variansen innen hvert strata. Dette betyr at desto større del av variansen som utgjøres av variasjonen mellom strata, desto mer vil utvalgets presisjon øke ved stratifisering (jfr. Moser & Kalton, op. cit.: 87). Dette betyr at stratifisering vil ha størst effekt når strata er maksimalt forskjellig og mest mulig like innad.

Hovedproblemet når en skal stratifisere, er selvfølgelig å finne en stratifiseringsfaktor som er relevant for emnet som skal undersøkes. Det er ingen hjelp i å stratifisere med en faktor som er irrelevant. Selv om en ikke taper presisjon på det, vinner en heller ikke noe. Spørsmålet for oss blir da om skoletype er en faktor som må antas å påvirke lærernes tidsbruk. De nevnte skoletypene atskiller seg fra hverandre langs flere dimensjoner. Vi vet f.eks. at hoveddelen av blandede skoler finnes i utkantstrøk (fiskeri og landbrukskommuner), mens de rene ungdomsskolene først og fremst er å finne i mer sentrale strøk. Videre vet vi at det er flere kvinnelige enn mannlige lærere i barneskolen, mens de mannlige lærerne er i flertall i ungdomsskolen (jfr. Blichfeldt, 1981: 42-44). Andre forskjeller mellom skoletypene framgår av tabell 1. Som vi ser av tabellen, er det relativt færre lærere

Tabell 1: Barneskoler, ungdomsskoler og blandede skoler sammenliknet langs noen dimensjoner.

Dimensjon	Skoletype			SUM
	1.-6. klasse	7.-9. klasse	1.-9. klasse	
Andel av alle skoler	67%	14%	19%	100% (3 539)
Andel av alle lærere	48%	29%	24%	101% (48 288)
Andel av alle lærere med 1/1 stilling	42%	34%	25%	101% (29 992)
Andel av alle elever	52%	27%	21%	100% (550 136)

Kilde: NOS B 543

pr. skole i barneskolen enn i de to øvrige skoletypene. Det også relativt færre lærere med hel stilling i barneskolen, samtidig som det er relativt flere elever pr. lærer Dette siste er riktignok

ikke så markant. Det er rimelig å anta at de nevnte forskjellene har innvirkning på arbeidstidens lengde for "gjennomsnittslæreren", dvs. for variasjoner i arbeidstid på aggregert nivå. Derfor har vi funnet det relevant å bruke skole- type som stratifiseringsfaktor. Det betyr ikke at vi mener skoletype er den beste indikator på arbeidsmengde og tidsbruk. Problemet med stratifisering er selvfølgelig at valget av faktor er begrenset av hva slags kunnskap som finnes om universet. Gitt den kunnskapen vi hadde om populasjonen av lærere, ble skoletype den best mulige faktor for gruppering av utvalget.

Vi fant at en en utvalgsstørrelse på ca. 500 lærere var tilstrekkelig for vårt formål. Etter å ha gruppert lærerne etter skoletype, ble det trukket et sannsynlighetsutvalg fra hver undergruppe. Utvalget ble da sammensatt som vist i tabell 2. Vi

Tabell 2: Utvalgets sammensetning og størrelse.

Skoletype	Utvalgets sammensetning	
	Absolutte tall	%
1.-6. klasse	339	64
7.-9. klasse	116	22
1.-9. klasse	73	14
TOTALT	528	100

ser at i vårt utvalg er lærere i barneskolen noe overrepresentert jevnført med utdanningsstatistikken for 1984 fra Statistisk Sentralbyrå (tabell 1 ovenfor). Lærere i ungdomsskolen og i blandet skole er følgelig tilsammen tilsvarende underrepresentert.

Avviket mellom vårt utvalg og statistikken har antagelig sammenheng med at mål-populasjon og surveypopulasjon ikke er helt identiske. De tre strata i vårt utvalg er proporsjonale i forhold

til Norsk Lærerlags medlemmer i grunnskolen, ikke i forhold til alle lærere i grunnskolen. Det kan forøvrig nevnes at fordelingen på skoletype i vårt utvalg er nærmest identisk med den fordelingen som finnes i utvalget til undersøkelsen om "Grunnskolelærernes arbeidsmiljø". Avviket mellom fordelingen i de to utvalgene er 1.5 prosentpoeng for barneskolen, 0.4 prosentpoeng for ungdomsskolen og 1.9 prosentpoeng for blandede skoler (Blichfeldt, op. cit.: 36, 42). Til tross for at det ble brukt forskjellig utvalgsprosedyre i de to undersøkelsene, ble utvalgene like med hensyn på de tre skoletypenes lærerandel. Utvalgets sammensetning er imidlertid ikke avklart med trekning, det avgjørende spørsmålet er hvor stor svarprosenten er, og hvor skjevt frafallet er.

6. FRAFALL, SVARPROSENT OG REELT UTVALG

Det er ingen forsker som får alle respondentene til å svare. I alle undersøkelser vil det derfor være noen respondenter det mangler opplysninger om. Hvor mange respondenter som lar være å svare, vil variere fra undersøkelse til undersøkelse. Men uansett hvor stort eller lite frafallet er, representerer det et problem. Erfaring viser at de som faller fra, som oftest atskiller seg fra resten av utvalget. Derfor kan ikke frafallet ignoreres selv om svarprosenten er relativt høy. Eventuelle skjevheter i resultatene på grunn av frafall vil være en funksjon både av frafallets sammensetning og størrelse. Svarprosenten i seg selv er derfor ikke et godt nok mål for skjevhet. En relativt høy svarprosent vil hjelpe lite hvis frafallet består av enheter som er systematisk forskjellig fra de øvrige enhetene i utvalget. Omvendt vil en lav svarprosent ha liten betydning for resultatene - bortsett fra reduksjonen av utvalget - hvis det på alle måter er stor likhet mellom de som har svart, og de som ikke har svart. Det er derfor avgjørende viktig å finne fram til måter for å anslå likheter og forskjeller mellom frafall og restutvalg, og anslå disse så godt som mulig.

Før vi kan beregne svarprosenten, må vi bestemme hva som skal regnes som frafall. Noen av dem vi ikke har mottatt svar fra, er ikke egentlig frafall fordi de faller utenfor vår definisjon av populasjonen. I alle undersøkelser vil en som regel få med enheter i utvalget som ikke lenger tilhører populasjonen. Dette er tilfellet også i denne undersøkelsen. I utvalget har vi bl.a. fått med lærere som har gått over i annet yrke. Siden disse ikke lenger er lærere, faller de ikke inn under definisjonen av populasjonen. Enheter som dette, er det vanlig å trekke fra utvalget istedenfor å regne dem som ikke-svar. I vårt utvalg viste det seg å være flere som ikke lenger arbeidet som lærere. Det var dessuten noen få som ikke lot seg oppspore på den adressen de var registrert i Norsk Lærerslags medlemsregister (posten kom i retur). Det er rimelig å regne med at disse ikke lenger er aktive som lærere siden kontakten med Norsk Lærerslag tydeligvis ikke er opprettholdt.

Tabell 3 gir en oversikt over lærerne i utvalget som ikke

Tabell 3: Grunner til mer permanent fravær fra læreryrket.

Grunn	Lærere som har sluttet	
	Antall	Andel av utvalget
For tiden i annen jobb	17	3%
Sluttet som lærer	5	1%
Pensjonert	4	1%
Umulig å oppspore	4	1%
SUM	30	6%
N		(528)

lenger arbeider som lærer. Selv om noen av disse oppgir at de forløpig bare er midlertidig ute av yrket, faller de utenfor vår definisjon av survey-populasjonen siden fraværet fra lærergjeringen er av mer permanent karakter enn permisjoner, syke-

fravær, o.l. Trekker vi disse fra vårt opprinnelige utvalg får vi et reelt utvalg på 498 lærere. Det er disse 498 enhetene som representerer vår survey-populasjon, og som derfor kan betegnes som det reelle utvalg.

I tillegg til de 30 personene som mer permanent var ute av læreryrket, kom det med flere lærere i utvalget som av forskjellige grunner ikke arbeidet i de periodene dagboken skulle føres. Disse er imidlertid fortsatt i læreryrket slik at de ikke kan regnes som utdefinert av survey-universet. De kan heller ikke regnes som frafall siden de har besvart undersøkelsen ved å oppgi grunn for hvorfor de ikke kan delta. Grunnene til at de ikke deltar, som framgår av tabell 4, viser at det dreier om den type

Tabell 4: Grunner til kortvarig fravær fra læreryrket.

Grunn	Lærere med kortvarig fravær	
	Antall	Andel av korrigert utvalg (dvs. 498)
Arbeidsløs	1	..
Studiepermisjon	10	2%
Omsorgs-/svangerskapspermisjon	9	2%
Sykemeldt	20	4%
SUM	40	8%
N		(498)

fravær fra arbeidet som til enhver tid vil finnes innenfor alle yrker. Det er rimelig å anta at det omfang og den sammensetning som framkommer i tabell 4, er representativt for det midlertidige fraværet blant lærerne.

Det er også en del lærere som har mer subjektive grunner til ikke å delta. I alt 7 personer ga beskjed om at de ikke ønsket å være med i undersøkelsen, mens 15 personer av forskjellige grunner ikke kunne delta. De viktigste grunnene for dem som ikke

kunne, var stort arbeidspress eller omsorgsarbeid i hjemmet. Disse er å betrakte som frafall siden de virket som lærere i de periodene undersøkelsen ble foretatt men likevel ikke kunne eller ville delta. Det er riktignok 7 av de 15 som ikke kunne delta, som har fylt ut spørreskjemaet. Disse kommer forsåvidt i en mellomposisjon. De teller med i analysene av det som kun knytter an til spørreskjemaet, mens de er en del av frafallet i analysene av tidsbruk.

Det er 153 respondenter som ikke har svart på noen av henvendelsene, og det er 14 stykker som har gitt beskjed om at de ikke vil, eller kan, delta i undersøkelsen. Disse til sammen 167 personene utgjør altså 33.5% av det reelle utvalget. Hvis vi legger til grunn avgrensningene som er gjort ovenfor av utvalget, gir dette en svarprosent på 66.5. Det må legges til at dette er svarprosenten strengt regnet. Hvis vi beregner svarprosent på basis av opprinnelig utvalg, blir den noe høyere (siden basis-tallet er større).

Tabell 5 viser responsen på de tre utsendelsene av spørre-

Tabell 5: Svarprosent ved 1., 2. og 3. henvendelse

Svartidspunkt	Svarprosent
1. henvendelse	62
2. henvendelse	2
3. henvendelse	8
SUM	72
N	(528)

skjema og dagbok. Som nevnt purret vi to ganger ved å sende nytt spørreskjema og ny dagbok til dem som ikke svarte første gang eller ved første purring. Som en ser av tabellen hadde de to purringene relativt liten effekt. Imidlertid, når vi undersøker hvem som svarte på 2. og 3. henvendelse, finner vi at 80% av dem tilhører dem som av en eller annen grunn ikke kunne delta i

undersøkelsen. Det betyr at det i stor grad var gjennom de to purringene vi fikk den oversikten som er presentert i tabell 3 og 4. Vi kan dermed si at effekten av purringene først og fremst er dokumentasjonen av det midlertidige fraværet. Særlig den siste purringen viste seg å effektiv til å skaffe oversikt over dem som ikke var aktive lærere i undersøkelses-periodene.

7. HVOR REPRESENTATIVT ER UTVALGET?

Om utvalget er representativt for populasjonen en ønsker å generalisere resultatene til, avhenger både av utvalget som blir trukket, og av frafallets karakter. Problemet en støter på når en ønsker å kontrollere representativiteten, er mangel på opplysninger om frafallet. Som regel, er det likevel mulig å skaffe noe informasjon om respondentene som ikke svarer. I vårt tilfelle har vi informasjon om kjønn, alder, bosted og skoletype de underviser ved. Dette gjør det mulig å sammenligne de som har svart med de som ikke har gjort det. Å jevnføre fordelingene for de to gruppene på disse variablene, er en form for kontroll av utvalgets representativitet. En annen form for kontroll er å sammenlikne utvalget med data for populasjonen. Dette kan vi gjøre ved bruke utdanningsstatistikken til Statistisk Sentralbyrå, og jevnføre fordelingene i utvalget med statistikken der fordelingene er sammenlignbare.

I tabell 6 (se neste side) har vi kombinert de to nevnte kontrollprosedyrene. Tabellen viser fordelingene i populasjonen, fordelingene i det opprinnelige utvalget og i det "dagboksutvalget" (dvs. de 280 personene som har ført dagbok). Det er få forskjeller mellom de tre fordelingene. Det betyr for det første at frafallet ikke atskiller seg noe særlig fra utvalget vi endte opp med (det reelle utvalget), og for det andre at utvalget av lærerne som har ført dagbok, er noenlunde representativt.

Kvinneandelen i utvalget er imidlertid noe større enn den er i populasjonen. Videre ser det ut til at aldersgruppen 20-29 år

er underrepresentert i utvalget, mens aldersgruppen 40-49 år er overrepresentert. Dette kan ha sammenheng med at lærere i alderen 20-29 år er underrepresentert blant medlemmene i Norsk Lærerlag. Det noe over halvparten av lærerne i denne aldersgruppen som er under 25 år, noe som betyr at de ikke er ferdige med lærerskolen. Dermed er de heller ikke organisert. Ved å trekke utvalget fra medlemslisten til Norsk Lærerlag kan vi ha gått glipp av disse.

Tabell 6: Sammenligning av populasjonen (utdanningsstatistikken) med fordelingene i opprinnelig utvalg og reelt utvalg.

Variabel	Fordelinger			
		Populasjonen	Opprinnelig utvalg	Reelt utvalg
KJØNN	Menn	43%	35%	36%
	Kvinner	57%	64%	64%
SUM N		100% (48 288)	99% (528)	100% (280)
ALDER	20-29	20%	10%	9%
	30-39	43%	42%	44%
	40-49	21%	28%	31%
	50-59	12%	13%	12%
	60+	3%	6%	4%
SUM N		99% (48 288)	99% (528)	100% (280)
SKOLETYPE	1-6. Klasse	67%	64%	61%
	7-9. Klasse	14%	22%	22%
	1-9. Klasse	19%	14%	17%
SUM N		100% (48 288)	100% (528)	100% (280)

Tabellen viser likevel ingen store og markante forskjeller. Det er derfor ikke grunn til å anta at utvalget er lite representativt.

Det må imidlertid sies at denne kontrollen ikke garanterer for at utvalget er representativt når det gjelder arbeidstid og tidsbruk generelt (jfr. Moser & Kalton, op. cit.: 182). I noen tilfeller vil en kunne få klare indikasjoner på at frafallet avviker systematisk på den avhengige variabelen ("det" som skal undersøkes). En undersøkelse av hvor mange som leste, og hvordan de vurderte, fagbladet til forbundet de var organisert i, viste f.eks. at andelen regelmessige lesere ble lavere for hver purring. Ut fra denne tendensen kunne en da gjette at blant dem som ikke svarte i det hele tatt var andelen regelmessige lesere enda lavere (jfr. Fauske & Fennefoss, 1984: 24-27). Det er imidlertid ikke noe i denne undersøkelsen som indikerer at de som ikke har svart, f.eks. arbeider mindre enn de som har svart. Tvert imot har en del av dem som etter purringer opplyste at de ikke ønsket å delta, oppgitt stort arbeidspress som grunn (se side). Andelen er imidlertid for liten til å tillegge noen vekt som tendens. Konklusjonen må derfor bli at siden vi i utvalget finner en kjønnsfordeling, en aldersfordeling og en fordeling på skoletyper som stort sett tilsvarende fordelingene i populasjonen, er det grunn til å anta at utvalget ikke atskiller seg systematisk fra populasjonen på variabler.

Postens størrelse har selvsagt avgjørende betydning for arbeidstidens lengde. I vårt utvalg er det 38% som har redusert post. Utdanningsstatistikken viser at det totalt er 38% av lærerne som har redusert post. Om en har administrative stillinger som rektor eller inspektør har også innvirkning på arbeidstid, eller i alle fall på hva en bruker tiden til. Andelen rektorer/undervisningsinspektører i utvalget er 10%. Statistikken viser at andelen i populasjonen er den samme. De administrative stillingene innehas stort sett av menn. Hele 85% av rektorene/undervisningsinspektørene i utvalget er menn - i populasjonen er den tilsvarende

andelen 83%.

Når en får et godt samsvar mellom fordelingene i utvalget og i skolestatistikken på viktige variabler som postens størrelse og stillingstype, er det liten grunn til å frykte dramatiske skjevheter i forhold til populasjonen av grunnskolelærere. En må riktignok også huske på at vår populasjon ikke omfatter alle de 48 300 lærere som er i grunnskolen, siden vi har trukket utvalget blant Norsk Lærerlags medlemmer. At fordelingene i utvalget ikke helt samsvarer med offisiell statistikk, kan derfor antagelig delvis tilbakeføres til forskjellen mellom mål-populasjon og survey-populasjon. Det er rimelig å anta at lærerne som ikke er medlemmer av Norsk Lærerlag, langs noen dimensjoner atskiller seg fra dem som er medlemmer. Men siden det likevel er såpass få og små forskjeller mellom utvalget og hele populasjonen av grunnskolelærere, skulle det heller ikke være så alfor galt å tolke denne undersøkelsen som representativ for grunnskolelærerne generelt - selvfølgelig med de nevnte forbehold (se vedlegg 1 for en drøftelse av feilmarginer som generaliseringer til populasjonen vil være beheftet med).

KAPITTEL 3: GRUNNSKOLERLÆRERNES ARBEIDSTID

1. INNLEDNING

I dette kapitlet skal vi ta for oss gjennomsnittlig tidsbruk og beregne arbeidstid og tid brukt til de ulike oppgavene som inngår i lærerarbeidet. Vi skal også drøfte hvordan lærerne selv opplever arbeidsuken og oppgavene de utfører. I dette kapitlet skal vi ikke gå inn på hvilke forskjeller det er i tidsbruk mellom ulike lærergrupper annet enn å skille mellom lærere med ulik poststørrelse. Til slutt tar vi opp spørsmålet om hvor pålitelige opplysningene om arbeidstid er, og vi skal undersøke om variasjonene i arbeidstid er så store at gjennomsnittsberegninger av arbeidstid gir liten mening.

2. UKENTLIG ARBEIDSTID OG TID BRUKT PÅ ARBEIDSREISER

Gjennomsnittlig arbeidstid pr. uke for en grunnskolerlærer er 40.3 timer. Siden dette er beregnet på grunnlag av et utvalg lærere, hefter det en viss feilmargin ved resultatet. I dette tilfellet er feilmarginen +/- 1 time. Det mest korrekte (statistisk sett) er derfor å si at grunnskolelærernes ukentlige arbeidstid ligger i intervallet 39.3 til 41.3 timer¹. Dette er gjennomsnittlig arbeidstid for alle lærere i grunnskolen. Det betyr at også lærere med redusert/utvidet post og lærere i administrative stillinger (rektor/undervisningsinspektør) er med i

¹ Her er det brukt et konfidensintervall på 95%. Det betyr at risikoen for å angi et tidsintervall som ikke omfatter gjennomsnittet, er 5%.

beregningsgrunnlaget. Dette tallet gir derfor bare en første antydning av lærernes ukentlige arbeidstid. Blant lærerne er det er det flere som har redusert post enn som har mer enn full post, og reduksjonene er større nedover enn oppover. Derfor blir den gjennomsnittlige gjennomsnittlige poststørrelsen for grunnskolelærerne 91.3%, altså godt under full post. I det følgende skal vi - for å gi et mer utfyllende bilde av lærernes arbeidstid - skille ut de lærerne som har full post, og sammenlikne dem med lærere med mer enn full, lærere med under 75% post og lærere med mellom 75-99% post. Med andre ord; vi lager et skille mellom sterkt redusert post, noe redusert post, full post og mer enn full post for å vise hvordan postens størrelse slår ut i faktisk arbeidstid. Arbeidstid er her definert ved den tiden som brukes pr. uke på undervisning, for- og etterarbeid, inspeksjon og arbeid i tilknytning til skolen som organisasjon (møter, o.l), administrasjon og planlegging, elevomsorg, matpauser og annen fri tid i løpet av skoledagen (klassifikasjonen og avgrensingene er begrunnet kapittel 2). Dette er det som kan sies å være lærernes "basis-arbeidstid", dvs. den ukentlige arbeidstid de vanligvis har. I neste underkapittel skal vi ta hvor mye tid lærerne bruker på årsbasis i tillegg til denne ukentlige gjennomsnittsarbeidstiden.

Tabell 1 (neste side) viser den faktiske arbeidstiden for grunnskolelærerne. Postens størrelse gir selvsagt klare variasjoner i arbeidstidens lengde. Forskjellen mellom høyeste og laveste arbeidstid er ca. 8 timer i uken.¹ Det er ingen signifikant forskjell mellom lærere med 100% post og de som har mer enn 100% prosent. Det er heller ingen signifikant forskjell de med mellom 75-99% post, og lærerne med mindre enn 75% post. En kan dermed si at skillet i arbeidstid går mellom dem som har mindre enn full post og de som har full post eller mer. Dette til tross for at det er signifikante forskjeller i postens størrelse mellom alle

¹ Feilmarginen for denne tidsforskjellen er +/- 4 timer. Den gjennomsnittlige forskjellen vil da ligge i tidsintervallet 4 - 12 timer.

Tabell 1: "Gjennomsnittslærerens" arbeidsuke. Arbeidstid i timer etter postens størrelse

Aktivitet	Postens størrelse				
	ALLE	Under 75% ^A	75-99% ^B	100%	Over 100% ^C
Ukentlig arbeidstid	40.3	35.3	37.9	42.1	43.6
N	(280)	(44)	(55)	(145)	(36)

^A Siden det bare er 3 stykker som har mindre enn 50% post, har vi slått dem sammen med dem som har en post tilsvarende 50-74% av full post. Den gjennomsnittlige poststørrelsen for lærerne i kategorien under 75% av full post er 61.6%.

^B Gjennomsnittlig poststørrelsen for denne kategorien er 85.1%.

^C Vi har ikke gradert mer enn full post siden det er såpass få som har 105% og mer (10 stykker). Den gjennomsnittlige poststørrelsen for lærerne med mer enn full post, er 104.1%.

lærerkategoriene i tabell 1. Det betyr at det ikke er en entydig sammenheng mellom postens størrelse og arbeidstid. At dette er et viktig trekk ved lærerarbeidets karakter var vi inne på i kapittel 1. Vi skal komme mer detaljert tilbake til hvike utslag postens størrelse gir for tidsbruk i neste kapittel. Her skal vi bare slå fast at postens størrelse gir forskjeller i total arbeidstid.

På forhånd antok vi at arbeidsmengden og dermed arbeidstiden kunne være forskjellig for barneskole, ungdomsskole og kombinerte skoler. Det viser seg også at lærerne i ungdomsskolen i gjennomsnitt har noe lenger total arbeidstid enn lærerne i barneskolen, men den er ikke signifikant forskjellig fra arbeidstiden til lærerne i de kombinerte barne- og ungdomsskolene. Nå skyldes ikke denne forskjellen at lærerne i ungdomsskolen har mer å gjøre enn lærerne i barneskolen. I alle fall synes det som om forskjellen i arbeidstid reflekterer at lærere med redusert post først og fremst er å finne i barneskolen. Som det framgår av tabell 2 (neste side) utgjør barneskolelærerne et stort flertall av dem som har redusert post. Omvendt er det lærerne i ungdomsskolen og de kombinerte skolene som dominerer gruppen av

lærere med mer enn full post. Siden det viser seg at lærerne med redusert post har en noe kortere arbeidsuke enn de øvrige lærerne, vil "oppoppingen" av lærere med redusert post i barneskolen bidra til å senke gjennomsnittlig arbeidstid. At det er postens størrelse, og ikke forskjellig arbeidsmengde, som forklarer forskjellen i arbeidstid, har selvsagt sammenheng med at lesepliktene er differensiert med sikte på å skape noenlunde samme arbeidsmengde i begge skolesalg. (leseplikter er skjønsmessig fastsatt med sikte på at det skal være lik arbeidsbyrde).

Tabell 2: Lærere etter skoletype og postens størrelse (prosent).

Skoletype	Postens størrelse				
	ALLE	Under 75%	75-99%	100%	Over 100%
1.-6. Klasse	61	75	71	62	22
7.-9. Klasse	22	11	20	22	39
1.-9. Klasse	17	14	9	16	39
SUM	100	100	100	100	100
N	(280)	(44)	(55)	(145)	(36)

Arbeidsreiser forstås ofte som en "omkostning" ved det inntektsgivende arbeidet (jfr. Lingsom & Ellingssæter, 1983: 29). I vårt materiale har vi foruten den tiden som brukes til reise mellom hjemmet og arbeidsplassen, registrert reiser i jobben - dvs. reiser mellom skoler og til steder hvor oppdrag skal utføres, og reiser i forbindelse med elevomsorg. Gjennomsnittlig reisetid pr. uke framgår av tabell 3. Reisetid mellom hjemmet og arbeidsplassen tar noe over en 1/2 time hver dag (fram og tilbake). Dette samsvarer med hva andre undersøkelser viser (Blichfeldt, 1981: 41). Sammenliknet med andre yrkesaktive med fast arbeidsreise, bruker

Tabell 3: Tid brukt til forskjellige typer arbeidsreiser. Gjennomsnittlig reisetid i timer pr. uke.

Type arbeidsreise	Tid brukt pr. uke
TOTAL REISETID	3.7 timer
Mellom hjem og skole	3.1 "
Mellom skoler	0.1 "
Til og fra stedet hvor oppdraget utføres	0.4 "
Reiser i forbindelse med elevomsorg	0.1 "

lærerne omtrent samme tid (Lingsom & Ellingssæter, ibid.). Tabellen viser også at litt over 15% av den totale arbeidstiden er reiser i jobben.

3. TID BRUKT TIL ETTERUTDANNING, LÆRERRÅD, FORELDREMØTER OG SKOLETURER

En del av arbeidsoppgavene som en lærer er pålagt, forekommer såpass sjeldent at de blir registrert veldig ufullstendig med dagboksmetoden (i alle fall når dagboksperiodene er korte, og når det ikke er brukt rullerende utvalg). Dette er oppgaver som:

- * pålagt etterutdanning
- * pålagte offentlige møter
- * lærerråd
- * foreldremøter

* dagarrangementer/elevtilstelninger

For å få en antydning av hvor mye tid lærerne bruker på slike oppgaver, ble de bedt om å anslå tiden de brukte på dem i løpet av siste skoleår. Vi skal ikke forsøke å angi en eksakt tid for disse oppgavene siden en må regne med at anslagene av tidsbruken er usikrere enn tidsangivelsene i dagbøkene. Å se tilbake på året som gikk og anslå hvor mye tid en brukte på f.eks. lærerrådsmøtene hver tredje eller fjerde uke, må nødvendigvis bli nokså omtrentlig. I undersøkelser hvor en har hatt mulighet til å kontrollere anslagene, har en funnet at det skjer en overvurdering av deltakelsen i veldig sjeldne aktiviteter (én eller to ganger i året), mens en ofte undervurderer den tiden som brukes på aktiviteter som forekommer hyppigere og mer regelmessig (Robinson, 1977: 17). Selv om en kan legge slike antakelser til grunn for beregningene, skal vi nøye oss med å nokså løse anslag for hvor mye tid lærerne brukte på disse aktivitetene.

I dagbøkene registrerte vi riktignok hvor mye tid som ble brukte på etterutdanning og pålagte møter, men siden det er urimelig å forutsette at etterutdanningen fordeler seg jevnt ut over skoleåret, må også dette tas kun som anslag. Dagbøkene viser at gjennomsnittet pr. uke for etterutdanning og pålagte møter er 1.4 timer. Etterutdanningen utgjør hele 1.3 timer av dette. Den etterutdanningen det dreier seg om i dette tilfellet, er pålagt etterutdanning som foregår i organiserte former utenom skoletid (dvs. kurser og seminarer på kveldstid og i helger). Anslagene som lærerne gir av siste års etterutdanning, gir et noe lavere ukegjennomsnitt.

Tabell 4 (neste side) gir en oversikt over hvor mange lærerrådsmøter lærerne har deltatt på siste skoleår. Som det framgår, deltar de fleste av lærerne på 5-9 og 10-14 møter. Dette resultatet antyder et gjennomsnitt som er i tråd med andre undersøkelser som viser at grunnskolelærere deltar på ca. 10 møter pr.

Tabell 4: Lærerne etter hvor mange lærerrådsmøter de deltok på siste skoleår (prosent).

Andel lærere	Antall møter								SUM	
	Ingen	1-4	5-9	10-14	15-19	20-24	25-29	30+		Ubsv
%	1	5	31	43	6	4	1	3	5	99
N										(280)

år. Tabell 5 viser hvor mange foreldremøter lærerne deltok på i løpet av siste skoleår. Som en ser er det størst andel som har hatt 1-2 møter i løpet av skoleåret, mens neststørste andel kommer ut med 3-4 møter. Også dette stemmer bra overens med resultatene fra andre undersøkelser (Blichfeldt, 1981: 52).

Tabell 5: Lærere etter hvor mange foreldremøter de deltok på siste skoleår (prosent).

Andel lærere	Antall møter						SUM
	Ingen	1-2	3-4	5-6	6+	Ubsv	
%	3	52	25	6	6	7	99
N							(280)

For å forenkle, skal vi trekke ut intervallene i tabell 4 og 5 som rommer ca. 3/4 av lærerne og se på hvor mye tid disse bruker på møtene og på forberedelsene til dem. Dette betyr at vi tar de 74% som deltok på 5-14 lærerrådsmøter og de 77% som hadde 1-4 foreldremøter, og undersøker nærmere hvor mye tid disse brukte. Denne framgangsmåten kan også forsvares med at andelen på 25% som vi ser bort fra, har en relativt stor spredning og slik sett ingen tydelig tendens i noen retning. Dessuten unngår vi også lærere som av en eller annen spesiell grunn hadde ekstra få eller mange lærerråd og foreldremøter i løpet av siste år. Dermed redu-

seres én mulig skjevhet.

Ser vi på lærerråd, er det en klar tendens til at de fleste lærerne bruker 0-2 timer på å forberede seg til møter som varer

Tabell 6: Lærere med 5-14 lærerrådsmøter etter hvor mye tid de har brukt på møtene og forberedelsene til dem (prosent).

Anslått tid til forberedelser i timer pr. møte	Anslått varighet pr. møte i timer			SUM
	-1	1-2	3-4	
0-1	2	40	10	52
1-2	0	14	9	23
2-3	0	4	2	6
3+	0	2	1	3
Ubsv	0	13	2	15
SUM	2	73	24	99
N				(207)

fra 1-4 timer. Nesten 3/4 av lærerne i tabell 6 faller innenfor disse grensene. Lærerrådsmøter blir avholdt utenom undervisnings-tid og 38. uke. Møtene kommer altså ikke istedenfor de andre oppgavene. Den tid som brukes på lærerrådsmøter kommer derfor i tillegg til den tiden som brukes til de andre oppgavene. Selv om lærerrådene nok ikke drives på samme måte ved alle skolene, ser det ikke ut til at slike forskjeller slår dramatisk ut i hvor mye tid som brukes på møtene og til å forberede dem.

Variasjonene i den tiden som lærerne bruker på foreldremøter, synes å være noe større enn variasjonene i tid som brukes i forbindelse med lærerråd. Tabell 7 (neste side) viser at det spesielt er tiden til forberedelser som varierer. Lærerne for-deler seg i noenlunde like store andeler på 1-2 timer, 2-3 timer og over 3 timer til forberedelse av møtet. De fleste anslår varigheten av foreldremøtene til mellom 1 og 4 timer. Hele 96% av lærerne faller i dette intervallet. Det er vel også i samsvar med hva en kunne at variasjonen i tidsbruk er større for forberedelsene enn for selve møtet. Men som en også ser av

Tabell 7: Lærere med 1-4 foreldremøter etter hvor mye tid de har brukt på møtene og forberedelsene til dem (prosent).

Anslått tid til forberedelser i timer pr. møte	Anslått varighet pr. møte i timer					SUM
	1-2	3-4	5-6	7-8	Ubsv	
0-1	4	4	0	0	0	8
1-2	11	15	0	.5	0	26.5
3-4	13	18	.5	.5	0	32
3+	12	13	1.5	.5	0	27
Ubsv	3	3	0	0	.5	6.5
SUM	43	53	2	1.5	.5	100.0
N						(216)

tabellen, er det en klar tendens: Det er forsvinnende få som forbereder seg mindre enn 1 time til møtet, og det er nærmest ingen som har vært med på et møte som har vart lenger enn 4 timer. Klassestyrere er pålagt minst to foreldresamtaler i løpet av skoleåret. Noe over 60% av lærerne har denne funksjonen. Når en tar i betraktning at en lærer kan være klassestyrer for inntil to klasser (dvs. maksimalt 60 elever), sier det seg selv at disse foreldresamtalene vil være tidkrevende. Hver av disse foreldresamtalene må en anta tar minst 1 time med for- og etterarbeid inkludert. Dette bekreftes av anslagene lærerne gir for varigheten av én foreldrekontakt. Også de 40% av lærerne som ikke har noen klassestyrerfunksjon, må - selv om de ikke er pålagt foreldresamtaler - både orientere klassestyrer og eventuelt kontakte elevenes foresatte.

På skolen er det også enkelte arrangementer som strekker seg utover vanlig skoletid. Dette kan f.eks. være idrettsdager, fjellturer o. l. En del lærere reiser også med klassen sin på leirskoler eller andre turer som varer mer enn én dag. Den tiden lærerne bruker på slike aktiviteter kommer sannsynligvis heller ikke med i den dagboksførte tiden fordi aktivitetene gjerne finner

sted tidlig på høsten eller sent på våren. Vi skal derfor antyde hvor mye tid som medgår til slike arrangementer. På samme måte som med tiden til lærerråd og foreldremøter, ble lærerne bedt om å anslå hvor mye tid de brukte siste skoleår.

Lærerne brukte i gjennomsnitt ca. 10 timer ekstra i forbindelse med dagarrangementer på skolen. Det er imidlertid en relativt stor andel som ikke har besvart spørsmålet (14%). Hvis vi antar at disse ikke har bistått ved noe arrangement, blir anslaget er par timer lavere. Også på spørsmålet om hvor mange dager som ble brukt på arrangementer som strakk seg ut over én dag, er det en relativt stor andel som ikke har svart (22%). Det er ikke urimelig å tolke "ubesvart" som "ikke deltatt" i dette tilfellet. Andelen lærere som ikke deltok på noe slikt siste skoleår blir da 53%. De fleste av lærerne som har vært med på skoletur, har brukt mindre enn 1 uke i året på det. Hvis en utlikner antall dager på alle lærerne, kan en si at hver lærer brukte gjennomsnittlig 2 dager i året (dvs. 2 dager sammenhengene) på leirskoler, ekskursjoner o.l.

Den tid som lærerne bruker på etterutdanning, pålagte offentlige møter, lærerråd, foreldremøter, foreldresamtaler, skoleturer o.l., kan som nevnt bare antydes. Likevel skal vi som en oppsummering anslå hvor mye tid lærerne bruker på disse aktivitetene totalt. Det må nok engang understrekes at tidsangivelsene i tabell 8 (neste side) er usikre. Denne usikkerheten må imidlertid ikke tolkes som uttrykk for manglende realisme i anslagene. Totaltallet på 211 timer er - ut fra vårt materiale - et nøkternt anslag. Pr. uke vil dette tilsvare mellom 5-6 timer i tillegg til det vi kalte den ukentlige "basisarbeidstid". Det betyr at lærerne med et arbeidsår på 38 uker, har en arbeidstid på årsbasis som tilsvarer et normalarbeidsår (for en nærmere drøftelse av dette punktet, se siste kapittel).

Tabell 8: Beregnet tid til oppgaver utenom de ukentlige oppgavene.

Oppgave	Tid på årsbasis
Etterutdanning og pålagte møter	50 timer
Lærerråd	35 "
Foreldremøter/foreldresamtaler	100 "
Ekstra tid ved dagsarrangementer	10 "
Ekstra tid ved skoleturer	16 "
SAMLET TID "TILLEGGS"-OPPGAVER	211 timer

4. HVILKE OPPGAVER BESTÅR LÆRERARBEIDET AV?

Oppgaver over arbeidstid gir lite informasjon om hvor belastende arbeidet er. For å si det enkelt: En kort, intens arbeidsuke kan være like hard som en lengre arbeidsuke med oppgaver som er mindre krevende. Derfor er det grunn til å se på innholdet i arbeidet for på den måten å danne seg et inntrykk av hvor belastende det er. Våre data gir ingen direkte opplysninger om hvilke fysiske og psykiske belastninger arbeidet medfører. Men ved å se på hvilke arbeidsoppgaver som inngår i arbeidet, og hvor stor del av arbeidstiden som de enkelte oppgavene tar, vil en i det minste kunne antyde belastningene i lærerarbeidet. Det er f. eks. klart at 1 time undervisning stiller andre krav til læreren enn 1 time med administrativt arbeid. En vil derfor komme et stykke på vei i vurderingene av arbeidsbyrden ved å undersøke hvor mye tid lærerne bruker i gjennomsnitt på de forskjellige oppgavene som inngår i lærerarbeidet.

For å få fram det karakteristiske ved lærerarbeidets sammensetning, skal vi skille mellom rektorer/ undervisningsinspektører og lærere uten disse administrative stillingene. Som en første tilnærming til hva lærerarbeidet består av, skal vi ta for oss hvordan arbeidstiden er fordelt på undervisning, for- og etterarbeid, inspeksjon, administrasjon og friminutt/matpauser. Tabell 9 (neste side) viser at undervisningen og arbeidet i tilknytning til den, tar det meste av en "vanlig" lærers arbeidstid. Sammen med for- og etterarbeidet utgjør undervisningen 71% av arbeidstiden. Arbeidstiden til rektorer og undervisningsinspektører har, som en kan vente, en helt annen struktur. Undervisning

Tabell 9: Den ukentlige arbeidstiden fordelt på arbeidsoppgaver for lærere og rektorer/undervisningsinspektører.

Oppgave	Arbeidsoppgavenes andel i % av arbeidstid	
	Lærere	Rektor/u.inspektør
Undervisning	43	29
For- og etterarbeid	28	12
Inspeksjon	4	3
Admininstrasjon	9	46
Elevomsorg	6	5
Matpauser/friminutt	10	6
SUM	100	101
N	(251)	(29)

og for- og etterarbeid utgjør 41%, mens de administrative oppgavene tar 46% av arbeidstiden. Den ulike sammensetningen av arbeidstiden vil nok også gi utslag i hvordan arbeidet organiseres. Grovt sett blir alle oppgavene unntatt for- og etterarbeid utført i løpet av skoledagen. Selv om lærerne gjør noe for- og etterarbeid på skolen, blir mesteparten av det gjort på

kveldstid og i helgene. Siden vanlige lærere har mer for- og etterarbeid enn rektorer og undervisningsinspektører, vil en større del av arbeidet deres falle utenom vanlig skoletid. En slik sammenlikning kan gjøres fordi det ikke er signifikant forskjell i total ukentlig arbeidstid for disse to lærerkategoriene. Forøvrig er arbeidstidens struktur slik den framgår av tabell 9, nokså tilsvarende til hva en fant i den finske undersøkelsen om læreres arbeidstid (Askelo, 1979: 49).

Siden postens størrelse har innvirkning både på faktisk tidsbruk og på arbeidsukens sammensetning målt i timer, skal vi basere den mer detaljerte analysen av arbeidstidens fordeling på lærere med full post. Vi skal også skille mellom lærere i barne- og ungdomsskole¹, og mellom "klasseromslærere" og rektorer/undervisningsinspektører siden hver av disse lærerkategoriene har en arbeidsuke som er spesiell på enkelte punkter. Før vi går inn på hvilke arbeidsoppgaver disse lærerkategoriene bruker tid på, skal vi kort nevne hvilke forskjeller det er i tidsbruk mellom dem. For det første har rektorer/inspektører, barneskolelærere og ungdomsskolelærere ikke signifikant forskjellig ukentlig arbeidstid. Lærerne i barneskolen har imidlertid mer undervisning enn lærerne i ungdomsskolen (fastlagt gjennom ulike leseplikter). Til tross for dette bruker de i gjennomsnitt signifikant mindre tid enn ungdomsskolelærerne til for- og etterarbeid. Rektorene og inspektørene har selvfølgelig mindre både undervisning og for- og etterarbeid samtidig som de har mer administrasjon. De har også

¹ Vi ser for enkelhets skyld bort fra de kombinerte skolene (1.-9. klasse) siden disse selvsagt blir en slags "mellomting" av de to skoletypene. Siden hensikten er å få fram hvilke forskjeller det er mellom barne- og ungdomstrinn, ser vi derfor bort fra disse kombinerte skolene. De er forøvrig nokså like de to andre skoletypene både med hensyn på total arbeidstid og oppgavesammensetning. Total arbeidstid (40.5 timer) er lavere, men den er likevel ikke signifikant forskjellig fordi variasjonene i arbeidstid er større enn i de to andre skoleslagene. Den eneste forskjell mellom de kombinerte skolene og de andre, er at lærerne bruker mindre tid til elevomsorg (1.5 timer).

betydelig mindre "dødtid" i løpet av skoledagen enn de andre lærerne. De øvrige forskjellene som framgår av tabell 10, 11 og 12 er ikke signifikante.

Vi skal først ta for oss arbeidstiden til de "vanlige" lærerne i barne- og ungdomsskolen. Deres arbeidsuke er sammensatt som vist i tabell 10 og 11 (se de fire neste sidene). Timeplanfestet undervisning utgjør, som en ser, nærmest all undervisning. At lærerne overtar andre læreres undervisning, enten den kommer istedenfor eller i tillegg til egen undervisning, skjer således i liten grad. Undervisningstiden er i tabellene oppgitt i klokke-timer. Omregnet i undervisningstimer, blir det 25 timer i barne-skolen og 22 timer i ungdomsskolen (avrundet til nærmeste hele time). Selv om lærerne i ungdomsskolen har færre undervisnings-timer, bruker de mer tid til for- og etterarbeid enn barneskole-lærere. Det er spesielt retting av prøver og hjemmearbeid, som ungdomsskolelærerne har mer av. Ellers utgjør den delen av for- og etterarbeidet som direkte er knyttet til undervisningen nesten 90% av alt for- og etterarbeidet både i barne- og ungdomsskolen. At det undervisningsrelaterte for- og etterarbeidet tar ca. 10 timer i uken, samsvarer med resultatene fra andre undersøkelser (jfr. Askelo, 1979; Blichfeldt, 1981 og 1985).

Mens for- og etterarbeidet kan disponeres nokså fritt i ved at læreren selv kan velge når og hvor det skal gjøres, foregår det meste av inspeksjonen, administrasjonen og elevomsorgen på skolen og i skoletiden. Inspeksjonen består for en stor del av tilsyn med elevene i friminuttene. Selv om lærene samlet sett bruker lite tid på inspeksjon når en sammenlikner med tiden de bruker på andre oppgaver, må en huske på at i mange tilfeller har lærerne ansvar for hver sin dag i uken. Derfor vil nok mangee føle inspeksjonen mer tyngende enn det tallene gir inntrykk av. Administrasjon for en "vanlig" lærer består, som en ser, først og fremst av lærermøter (lærersamarbeid) og planlegging. Det som i tabellen er kalt "lærermøter og andre interne møter", omfatter alt fra uformelle møter til faglærermøter og lærerråd. Tiden som er brukt på slike møter, antyder hvor mye lærerne samarbeider utenom under-

**TABELL 10: GJENNOMSNIITTLIG TIDSBRUK PR. UKE FOR BARNESKOLELÆRERE
MED 100% POST (UNNTATT REKTORER/INSPEKTØRER)**

UNDERVISNING		18.6 timer
Timeplanfestet undervisning	18.00 t.	
Undervisning i tillegg til egen	0.09 t.	
Undervisning istedenfor egen	0.11 t.	
Fravær	0.34 t.	
FOR- OG ETTERARBEID		11.2 "
Teoretisk forberedelse til timer	4.47 t.	
Teknisk forberedelse til timer	1.79 t.	
Retting av prøver o.l.	2.89 t.	
Elev-evaluering	0.52 t.	
For- og etterarb. møter på skolen	0.58 t.	
For- og etterarb. sosiale arr.	0.23 t.	
Annet for- og etterarbeid	0.67 t.	
INSPEKSJON OG ORGANISASJON		2.1 "
Inspeksjon i friminutter	0.77 t.	
Inspeksjon utenom skoletid	0.05 t.	
Deltakelse i tilsteln. på skolen	0.21 t.	
Ettersyn av samlinger o.l.	0.62 t.	
Vedlikehold av AV-utstyr	0.07 t.	
Annen inspeksjon	0.32 t.	
ADMINISTRASJON OG PLANLEGGING		4.2 "
Oppgaver i forb. med skoleledelse	0.18 t.	
Kontaktlærer for yrkesveiledning	0.19 t.	
Adm. oppgaver som klassestyrer	0.60 t.	
Planlegging av undervisning	1.00 t.	
Lærermøter og andre interne møter	1.11 t.	
Deltakelse i læreplanarbeid	0.14 t.	
Annen administrasjon og planlegg.	0.93 t.	
ELEVOMSORG		2.7 "
Direkte elevkontakt utenom underv.	0.56 t.	
Kontakt med elevenes foresatte	1.40 t.	
Kontakt med andre lærere el. skoler	0.36 t.	
Kontakt med annet skolepersonale	0.20 t.	
Kontakt med myndigheter	0.04 t.	
Annen elevomsorg	0.12 t.	
MATPAUSER OG FRI TID		4.0 "
Matpause sammen med elever	0.40 t.	
Matpause uten inspeksjon	1.35 t.	
Friminutt uten inspeksjon	1.86 t.	
Annen fri tid i løpet av skoledagen	0.40 t.	
SAMLET TID BRUKT I JOBBEN		<hr/> 42.8 timer <hr/>
UTDANNING OG ANDRE AKTIVITETER		4.5 timer
Deltakelse i etter-/videreutd.	1.10 t.	
Lesing av faglitteratur	0.90 t.	
Fagpolitisk arbeid	0.51 t.	
Pålagte offentlige møter	0.09 t.	
Andre offentlige møter	1.00 t.	
Yrkesrelevante fritidsaktiviteter	0.74 t.	
Annen utdanning og andre aktiviteter	0.20 t.	
ARBEIDSREISER		3.8 "
Reise mellom skole og hjem	3.38 t.	
Reise mellom skoler	0.07 t.	
Reise til stedet oppdraget utføres	0.22 t.	
Reise i forbindelse med elevomsorg	0.02 t.	

visningen. Tabell 10 og 11 viser at "klasseroms lærerne" både i barne- og ungdomsskolen utfører en god del administrasjon utenom de to nevnte aktivitetene. Disse andre oppgavene utgjør tidsmessig ca. 40 til 50% av total administrasjon. Uten at vi har data som gjør det mulig å sammenlikne med hva lærerne utførte av administrasjon tidligere, må en kunne si at dette viser at lærerne er trukket nokså mye med i den daglige administrasjon.

Hoveddelen av elevomsorgen er, som en kunne vente, kontakt med enkeltelever (utenom undervisningen) og med elevenes foresatte. Denne kontakten utgjør nærmere 70% av tiden som går med til elevomsorg. Dette er vel ikke overraskende siden kontakt med andre lærere, annet skolepersonale og med myndighetene representerer "et skritt videre" i omsorgen. Det er problemene som ikke lar seg løse gjennom kontakt med eleven og de foresatte, som må forfølges videre i systemet.

Matpausene og friminuttene tar nærmest all den tid lærerne ikke er opptatt med andre oppgaver. Det som er kalt "annen fri tid i løpet av skoledagen", er "dødtid" i lærernes timeplaner. Dette oppstår fordi undervisningen ikke lar seg samordne slik at alle lærerne ved skolen unngår såkalte "mellomtimer". Når denne "dødtiden" er mindre enn 45 minutter pr. uke i gjennomsnitt både i barne- og ungdomsskolen, har det å gjøre med at lærerne bruker "mellomtimene" til andre oppgaver som f.eks. forberedelser av neste time, retting av elevarbeider, telefonsamtale med foreldre/foresatte, osv. I begge skoletypene brukes ca. 10% av "pausetiden" til inspeksjon av elever. Lærerne har formelt fri i pausene sine og kan forlate skolen. Men når disse pausene ikke er på mer enn gjennomsnittlig 9 minutter pr. dag, er det selvsagt at friheten til å forlate arbeidsstedet blir nokså fiktiv. Heller ikke friminuttene uten inspeksjon gir rom for en slik frihet. For det første brukes de til annet arbeid, og for det andre er den igjenværende tiden minimal.

Det kan forøvrig nevnes at i følge den amerikanske tidsnyttingsundersøkelsen brukes nesten 10% av arbeidstiden til

TABELL 11: GJENNOMSNITTLIG TIDSBRUK PR. UKE FOR UNGDOMSKOLELÆRERE
MED 100% POST (UNNTATT REKTORER/INSPEKTØRER)

UNDERVISNING		16.9 timer
Timeplanfestet undervisning	15.79 t.	
Undervisning i tillegg til egen	0.72 t.	
Undervisning istedenfor egen	0.06 t.	
Fravær	0.37 t.	
FOR- OG ETTERARBEID		13.9 "
Teoretisk forberedelse til timer	5.20 t.	
Teknisk forberedelse til timer	1.61 t.	
Retting av prøver o.l.	5.06 t.	
Elev-evaluering	0.20 t.	
For- og etterarb. møter på skolen	0.64 t.	
For- og etterarb. sosiale arr.	0.12 t.	
Annet for- og etterarbeid	0.74 t.	
INSPEKSJON OG ORGANISASJON		1.9 "
Inspeksjon i friminutter	0.69 t.	
Inspeksjon utenom skoletid	0.06 t.	
Deltakelse i tilsteln. på skolen	0.40 t.	
Ettersyn av samlinger o.l.	0.16 t.	
Vedlikehold av AV-utstyr	0.06 t.	
Annen inspeksjon	0.49 t.	
ADMINISTRASJON OG PLANLEGGING		3.9 "
Oppgaver i forb. med skoleledelse	0.12 t.	
Kontaktlærer for yrkesveiledning	0.52 t.	
Adm. oppgaver som klassestyrer	0.37 t.	
Planlegging av undervisning	0.80 t.	
Lærermøter og andre interne møter	1.57 t.	
Deltakelse i læreplanarbeid	0.16 t.	
Annen administrasjon og planlegg.	0.37 t.	
ELEVOMSORG		2.7 "
Direkte elevkontakt utenom underv.	0.79 t.	
Kontakt med elevenes foresatte	0.95 t.	
Kontakt med andre lærere el. skoler	0.44 t.	
Kontakt med annet skolepersonale	0.04 t.	
Kontakt med myndigheter	0.22 t.	
Annen elevomsorg	0.22 t.	
MATPAUSER OG FRI TID		4.7 "
Matpause sammen med elever	0.41 t.	
Matpause uten inspeksjon	1.37 t.	
Friminutt uten inspeksjon	1.56 t.	
Annen fri tid i løpet av skoledagen	0.40 t.	
SAMLET TID BRUKT I JOBBEN		43.7 timer
UTDANNING OG ANDRE AKTIVITETER		4.2 timer
Deltakelse i etter-/videreutd.	0.06 t.	
Lesing av faglitteratur	0.38 t.	
Fagpolitisk arbeid	1.49 t.	
Pålagte offentlige møter	0.07 t.	
Andre offentlige møter	0.84 t.	
Yrkesrelevante fritidsaktiviteter	0.98 t.	
Annen utdanning og andre aktiviteter	0.36 t.	
ARBEIDSREISER		4.2 "
Reise mellom skole og hjem	3.68 t.	
Reise mellom skoler	0.02 t.	
Reise til stedet oppdraget utføres	0.36 t.	
Reise i forbindelse med elevomsorg	0.02 t.	

pauser og andre aktiviteter som ikke er en del av arbeidet (Robinson, 1977: 47). Lærernes arbeidssituasjon lar seg kanskje ikke så godt sammenlikne med arbeidssituasjonen til amerikanske arbeidstakere, men som det framgår av tabell 10 og 11 utgjør matpauser og friminutt til sammen omtrent 10% av lærernes arbeidsuke.

I tillegg til den tiden som brukes til å utføre arbeidet, kommer en del aktiviteter som er nøye knyttet til det. Vi har gruppert disse aktivitetene i to hovedkategorier; "utdanning og andre aktiviteter" og "arbeidsreiser". Arbeidsreisene består i hovedsak av reiser mellom skole og hjem. Litt over 3.5 timer pr. uke, eller ca. 40 minutter pr. dag, bruker lærerne i gjennomsnitt på å komme fram og tilbake til jobben. Barneskolelærere og ungdomsskolelærere bruker omtrent like mye tid på "utdanning og andre aktiviteter". Men som en ser av tabellen er det forskjell på hva de bruker denne tiden til. Barneskolelærerne bruker nesten halvparten av tiden til etterutdanning og lesing av faglitteratur, mens dette utgjør bare 10% av ungdomsskolelærernes tid. Det spesielle ved aktivitetene i denne hovedkategorien, som ikke framgår av gjennomsnittstallene i tabellene, er at de individuelle variasjonene i tidsbruk er større enn for aktivitetene som direkte inngår i lærerarbeidet. Spesielt er det store variasjoner i tidsbruk på videreutdanning og fagpolitisk arbeid. Dette er skyldes at det er aktiviteter som et fåtall vil være engasjert i til enhver tid. Alle lærere kan ikke være tillitsvalgte på samme tid, og organisert etterutdanning er ikke noe en deltar i kontinuerlig. De individuelle variasjonene i tidsbruk må derfor bli store. Som ventet er det mindre variasjon når det gjelder lesing av faglitteratur og tid brukt på yrkesrelevante fritidsaktiviteter. Men tidsbruken varierer også her relativt mer på aktivitetene som er knyttet direkte til lærerarbeidet.

Rektorene og inspektørene atskiller seg klart fra de andre lærerne (tabell 12 neste side). De bruker mindre tid til undervisning, for- og etterarbeid, og de har så å si ikke "døtid"

**TABELL 12: GJENNOMSNITTLIG TIDSBRUK PR. UKE FOR REKTORER/-
UNDERVISNINGSINSPEKTØRER MED 100% POST**

UNDERVISNING		11.4 timer
Timeplanfestet undervisning	9.52 t.	
Undervisning i tillegg til egen	0.54 t.	
Undervisning istedenfor egen	0.72 t.	
Fravær	0.62 t.	
FOR- OG ETTERARBEID		5.0 "
Teoretisk forberedelse til timer	1.90 t.	
Teknisk forberedelse til timer	0.45 t.	
Retting av prøver o.l.	1.44 t.	
Elev-evaluering	0.23 t.	
For- og etterarb. møter på skolen	0.57 t.	
For- og etterarb. sosiale arr.	0.18 t.	
Annet for- og etterarbeid	0.24 t.	
INSPEKSJON OG ORGANISASJON		1.0 "
Inspeksjon i friminutter	0.28 t.	
Inspeksjon utenom skoletid	0.02 t.	
Deltakelse i tilsteln. på skolen	0.08 t.	
Ettersyn av samlinger o.l.	0.47 t.	
Vedlikehold av AV-utstyr	0.07 t.	
Annen inspeksjon	0.06 t.	
ADMINISTRASJON OG PLANLEGGING		20.0 "
Oppgaver i forb. med skoleledelse	15.44 t.	
Kontaktlærer for yrkesveiledning	0.00 t.	
Adm. oppgaver som klassestyrer	0.03 t.	
Planlegging av undervisning	0.98 t.	
Lærermøter og andre interne møter	1.78 t.	
Deltakelse i læreplanarbeid	0.14 t.	
Annen administrasjon og planlegg.	1.54 t.	
ELEVOMSORG		2.3 "
Direkte elevkontakt utenom underv.	0.40 t.	
Kontakt med elevenes foresatte	0.50 t.	
Kontakt med andre lærere el. skoler	0.61 t.	
Kontakt med annet skolepersonale	0.34 t.	
Kontakt med myndigheter	0.22 t.	
Annen elevomsorg	0.27 t.	
MATPAUSER OG FRI TID		2.7 "
Matpause sammen med elever	0.26 t.	
Matpause uten inspeksjon	1.47 t.	
Friminutt uten inspeksjon	0.61 t.	
Annen fri tid i løpet av skoledagen	0.34 t.	
SAMLET TID BRUKT I JOBBEN		42.5 timer
UTDANNING OG ANDRE AKTIVITETER		9.0 timer
Deltakelse i etter-/videreutd.	1.73 t.	
Lesing av faglitteratur	1.74 t.	
Fagpolitisk arbeid	1.28 t.	
Pålagte offentlige møter	0.41 t.	
Andre offentlige møter	2.04 t.	
Yrkesrelevante fritidsaktiviteter	1.62 t.	
Annen utdanning og andre aktiviteter	0.13 t.	
ARBEIDSREISER		3.2 "
Reise mellom skole og hjem	2.43 t.	
Reise mellom skoler	0.06 t.	
Reise til stedet oppdraget utføres	0.63 t.	
Reise i forbindelse med elevomsorg	0.07 t.	

i løpet av skoledagen. Det siste har selvfølgelig sammenheng med at de har administrativt arbeid. Siden de har færre undervisningstimer enn "vanlige" lærere, er det også rimelig at de bruker mindre tid til for- og etterarbeid. Det synes også som om de bruker relativt mindre tid på for- og etterarbeid enn de lærerne i ordinær undervisningsstilling. Hvis vi bare ser på hvor stor andel for- og etterarbeid (undervisningsrelatert) utgjør av timeplanfestet undervisning, finner vi at rektorerne og inspektørene har en andel på ca. 40%, mens barneskolelærerne har ca. 50%. Ungdomsskolelærerne skiller seg imidlertid klart ut med en andel på 75%. De administrative stillingene medfører selvfølgelig mye mer administrativt arbeid - spesielt arbeid som har å gjøre med skolens administrative og pedagogiske ledelse. Gjennomsnittet er, som det framgår av tabellen, 15.4 timer. Totalt bruker rektorene/inspektørene 20 timer pr. uke til administrativt arbeid.

Som vi tidligere har vært inne på, har nye oppgaver etter hvert blitt lagt til lærerarbeidet. Hvorvidt oppgavene har kommet til i de siste tiårene, kan vi ikke si noe om ut fra våre data. Det vi kan se, er at lærerne i ordinære undervisningsstillinger bruker en viss andel av arbeidstiden til oppgaver av mer administrativ art, og til elevomsorg. I alt bruker de ca. 15% av arbeidstiden på slike oppgaver. Undervisningen tar - sammen med forberedelser og etterarbeid - over 70% av en lærers arbeidstid. Rektorer og inspektører har også en såpass stor andel undervisning og forberedelser/etterarbeid som ca. 40% av ukentlig arbeidstid.

5. HVORDAN VURDERER LÆRERNE SAMMENSETNINGEN AV ARBEIDSTIDEN?

Ved å sammenligne den faktiske arbeidstiden med hvor mye tid lærerne mener en ideelt sett skulle kunne bruke på de enkelte oppgavene, vil en kunne se både hva lærerne opplever som for tidkrevende og hvor de mener tiden blir for knapp. Tabell 13 (neste side) viser differansene mellom det en kan kalle ideelt og faktisk

Tabell 13: Avvik mellom faktisk og ønsket tidsbruk.

Oppgave	Forskjell mellom ønsket og faktisk tidsbruk	
	Rektor/inspektør	Lærer
TOTAL ARBEIDSTID	- 4.7 timer*	- 3.8 timer*
Timeplanfestet undervisning	- 3.3 " *	- 1.8 " *
For- og etterarbeid	+ 0.5 "	- 3.3 " *
Inspeksjon	+ 1.1 "	- 0.4 " *
Administrasjon	- 2.5 "	- 0.8 " *
Elevomsorg	+ 0.9 "	+ 0.1 "
Friminutt/pause	+ 0.1 "	- 1.3 " *

* Signifikant ved 0.05.

tidsbudsjett. Det er imidlertid en del av differansene som ligger innenfor feilmarginene, og derfor ikke er signifikante. Rektorene og inspektørene avviker bare når det gjelder undervisningstid og total arbeidstid. De ønsker mindre undervisning og kortere arbeidsuke. De vanlige lærerne avviker på flere punkter. For det første ønsker de klart mindre undervisning. Dette er i samsvar med kravene som har vært fremmet fra lærerhold om lavere leseplikt. Ønsket om lavere leseplikt rimer også med at lærerne ser betydelig mindre for- og etterarbeid som ideelt. Likeså ønsker de mindre tid til inspeksjon og administrasjon, og de ønsker mindre "døtid" på skolen. Disse ønskene om reduksjon summerer opp til total arbeidstid på 36.7 timer pr. uke. Dette er forskjell på 3.8 timer (+/- 1.4 timer) fra det som er den faktiske arbeidstid. Både lærerne og rektorene/inspektørene synes å foretrekke nokså mye mer organisert etterutdanning. Begge antyder i alle fall nesten dobbelt så mye som er registret i dagbøkene, dvs. etterutdanning som ville

tilsvare nesten 3 timer i uken i gjennomsnitt.

Avvikene vi finner mellom de ideelle tidsbudsjettene og de faktiske, indikerer hvilke oppgaver lærerne opplever som belastende og de indikerer hva de ser som en rimelig arbeidsbyrde. Totalt sett er ikke den "ideelle arbeidsuken" mye kortere enn det det faktisk er. Både rektorer/inspektører og "vanlige" lærere ønsker en reduksjon i arbeidstid på ca. 10%. Enkelte av aktivitetene ønsker lærerne imidlertid å redusere mye mer. Når en tar hensyn til faktisk tidsbruk, ligger ønsket reduksjon i tid fra 20 til litt over 30% på hver aktivitet. Mest ønsker lærerne å redusere matpauser, friminutt og annen fri tid i løpet av skoledagen. Dette er forståelig ut fra at noe av denne tiden er "dødtid". Det er imidlertid ikke alle lærere som har like mye "dødtid". Som nevnt har lærere med mye administrativt arbeid lite av dette. Det ser også ut til at det er de yngste lærerne og vikarene som har mest fri tid i løpet av dagen. Dessuten er det særlig på ungdomstrinnet at det blir "mellomtimer". En må derfor ikke trekke den slutningen at alle lærere ønsker mindre fri tid. Det er noen som allerede har så lite at reduksjoner er uaktuelt.

Grunnskolelærne ble også spurt om det var oppgaver som det ble for lite tid til. På dette generelle spørsmålet svarte 95% bekreftende. Da spørsmålet ble konkretisert, var det to oppgaver - eller aktiviteter - som skilte seg ut. Nesten 2/3 av lærerne synes det blir for lite tid til elevomsorg, og nesten 3/4 mener det er for lite tid til etterutdanning og vedlikehold av yrkeskunnskapene. På spørsmålet om hva det gikk med for mye tid til var svarene mer spredd. Dette har nok å gjøre med at svarene i stor grad er koplet til den enkeltes arbeidssituasjon. Mens det ikke synes å være noen sammenheng mellom ens egen tidsbruk og vurderinger av hva det blir for lite tid til, ser det ut til å være en klar sammenheng mellom å oppleve oppgaver som for tidkrevende og faktisk tidsbruk på oppgavene. Tabell 14 (neste side) viser de klareste av disse sammenhengene. Det er omtrent halvparten av lærerne som svarer at lærerarbeidet generelt sett tar for mye tid. Disse har

Tabell 14: Sammenheng mellom hva lærerne mener de bruker for mye tid på og faktisk tidsbruk.

Går for mye tid til	Tidsbruk pr. uke	N
Lærerarbeidet generelt	"Basis"-arbeidstid	
Ja	42.1 timer	(138)
Nei	38.6 "	(142)
For- og etterarbeid	Undervisning pr. uke	
Ja	17.9 timer	(49)
Nei	16.7 "	(231)
	For- og etterarbeid	
Ja	13.8 timer	(49)
Nei	10.0 "	(231)
Inspeksjon	Inspeksjon	
Ja	2.2 timer	(74)
Nei	1.3 "	(206)

også lenger arbeidsuke enn lærerne som ikke synes de bruker for mye tid på arbeidet. Forskjellen i ukegjennomsnitt er 3.5 timer (+/- 2.3 timer). Disse to gruppene er også sammenliknbare fordi de har omtrent samme poststørrelse (ca. 90%). De lærerne som mener det går med for mye tid til for- og etterarbeid (18%), bruker også klart mer tid enn de andre lærerne på for- og etterarbeid samtidig som de har mer undervisning. Riktignok har de som synes for- og etterarbeidet tar for lang tid, noe mer undervisning enn de øvrige (1.2 timer +/- 1.1 timer). Likevel, forskjellen i tid brukt på for- og etterarbeid er større enn forskjellen i undervisningsmengde skulle medføre. Som en ser dreier det seg om en forskjell på 3.8 timer (+/-1.3 timer). Også de lærerne som opplever inspeksjon som for tidkrevende (26%), har mer inspeksjon enn de øvrige.

Hvis vi sammenholder funnene som er referert i tabell 14 med tabell 12, kan vi også si noe om grunnene til at lærerne ønsker reduksjoner. Ønskene om redusert leseplikt, mindre for- og

etterarbeid viser seg å bunne i konkrete erfaringer. Det "ideelle tidsbudjettet" baserer seg i høy grad på lærernes egne erfaringer med lange arbeidsuker og tidkrevende oppgaver. Noe tilsvarende synes ikke å gjelde for vurderingene av hva det blir for lite tid til. Det er f.eks. ikke slik at de mener det er for lite tid til elevomsorg, allerede bruker mer tid på oppgaven enn andre. Disse atskiller seg ikke fra de øvrige når det gjelder arbeidstid totalt og tidsbruk på de enkelte oppgavene. Det samme er tilfellet for dem som synes det blir for lite tid til etterutdanning. Det er rimelig å tolke dette som uttrykk for at vurderingene av hva det er for lite tid til gitt dagens arbeidssituasjon, i større grad er "ideelle" vurderinger enn vurderingene av hva det går med for mye tid til. Disse siste vurderingene ser, som nevnt, ut til å være basert på lærernes konkrete erfaringer.

I lærernes vurderinger kan en skimte noe som kalles et "profesjons-paradoks". Det som definerer læreren som yrkesgruppe er undervisningen. Men som det framgår av det forgående, er det nettopp undervisning og oppgavene knyttet til den som lærerne ønsker å redusere. Samtidig ønsker de å bruke mer tid på elevomsorg, en oppgave som grenser inn på andre yrkesgruppers område. Dette er ikke spesielt for lærerne, også blant f.eks. sykepleiere ser en noe av det samme (jfr Alvsvåg, 1981).

6. HVOR PÅLITELIGE ER DATA OM ARBEIDSTIDENS LENGDE?

I kapittel 2 var vi inne på at en må regne at det kan være en viss skepsis med hensyn til å måle arbeidstid ved hjelp av opplysninger folk selv gir. Vi skal derfor avslutningsvis i dette kapitlet drøfte i hvilken grad en kan feste lit til data som vi har basert beregningene våre på. Først er det grunn til å minne om at metoden som er anvendt, er faglig anerkjent som pålitelig (jfr. kapittel 2). Vi skal likevel resonnerer litt videre omkring påliteligheten til opplysningene som er innsamlet.

Hvis en går fra at lærerne ut fra sine strategiske inter-

esser angir tidsbruken nokså "romslig", må en spørre seg hvilke muligheter de har til å være "romslige". Omtrent 3/4 av en grunnskolelærers arbeidstid brukes til undervisning og arbeid på skolen. En må anta at opplysningene om undervisningstid er nokså sikre. I alle fall er de noenlunde i overensstemmelse med hva lærerne har oppgitt som leseplikt. Det er heller ikke grunn til å anta at den øvrige tiden på skolen er overdrevet. Dermed gjenstår tiden brukt til for- og etterarbeid som gir muligheter til å overdrive. Imidlertid dreier dette seg bare om ca. 1/4 av total arbeidstid. Siden det vil være urimelig å forutsette at lærerne ikke trengte noe tid til for- og etterarbeid, blir mulighetene til å plusse på arbeidstiden relativt små. Vi vil derfor gå ut fra at data er gir et godt anslag for grunnskolelærernes arbeidstid.

En innvending mot å beregne gjennomsnittlig arbeidstid for lærere, har vært at variasjonene i arbeidstid er så store at det gir lite mening å presentere gjennomsnittsberegninger. Vi har for å undersøke hvor store variasjonene er, tatt for oss spredningen blant lærere med redusert post, full post og mer enn full post. Fordelingene er som vist i tabell 15 (neste side). Spredningen i arbeidstid illustrerer effekten av et fleksibelt arbeid med fleksibel arbeidstid. Det er, som en ser, nokså stor spredning. Til tross for det ser ut til å være "grenser" ved 30 og 50 timer. Postens størrelse virker selvsagt klart "grensesettende". Det er nærmest ingen med full post eller mer som arbeider under 30 timer i uken, og det er svært få med redusert post som har over 50 timer i ukentlig arbeidstid. At det også totalt sett er relativt få lærere med under 30 timer pr. uke, har selvfølgelig også sammenheng med at leseplikt sammen med noe for- og etterarbeid vil være nedre grense for arbeidstid. Det er derfor rimelig at det nettopp er lærere med lavest leseplikt som fullstendig dominerer denne kategorien. Omvendt ser en at lærere med full post eller mer er i klart flertall blant dem som har over 50 timer i ukentlig arbeidstid.

Selv om det er relativt stor spredning i arbeidstid totalt sett, har nesten halvparten av lærerne en ukentlig arbeidstid på

Tabell 15: Lærere etter postens størrelse og ukentlig arbeidstid (prosent)

Ukentlig arbeidstid gruppert	ALLE	Postens størrelse			
		Under 75%	75-99%	100%	Over 100%
Under 30t.	7%	21%	14%	1%	0%
30-34t.	16%	34%	19%	12%	6%
35-44t.	49%	30%	49%	57%	59%
45-49t.	18%	11%	14%	18%	22%
Over 50t.	10%	4%	5%	11%	13%
SUM	100%	100%	101%	99%	100%
N	(280)	(44)	(59)	(145)	(32)

mellom 35 og 44 timer. Lærere med full post eller mer har også en enda større andel i dette intervallet. Og som en ser, er det over 80% av lærerne - uansett postens størrelse - som har en arbeidstid mellom 30 og 50 timer i uken. Alt tatt i betrakning er variasjonene ikke større enn at det gir mening å beregne gjennomsnittlig arbeidstid. En annen sak er at forskjellene vil være interessante å studere i seg selv. I neste kapittel skal vi gå inn på hva som bidrar til forskjellene.

KAPITTEL 4: HVA SKAPER FORSKJELLER I TIDSBRUK OG ARBEIDSTID?

1. INNLEDNING

I dette kapitlet skal vi gå inn på forhold ved lærernes bakgrunn og arbeidssituasjon som skaper forskjeller i arbeidstid. Mange, både lærere og andre, har bestemte oppfatninger av hva som er arbeidskrevende og hva som ikke er det. En sentral størrelse når det gjelder arbeidstid, er selvfølgelig postens størrelse. At den har betydning, er utvilsomt selv om noen kanskje vil mene at konsekvensene først og fremst er lønnsmessige. Vi skal derfor ta opp spørsmålet om hvor utbredt deltid er innenfor læreryrket, hva grunnene er for å velge redusert post og - til slutt - hvilke konsekvenser redusert post har for arbeidstid. Deretter skal vi gå nærmere inn hvilke forskjeller i arbeidstid det er mellom ulike lærerkategorier grunnskolen. Helt til slutt i kapitlet vil vi forsøke å finne ut hvorfor enkelte lærere har veldig kort arbeidstid samtidig som noen har veldig lang. Med andre ord; vi skal forsøke å forklare de ekstreme variasjonene i arbeidstid ved å undersøke nærmere hvem det er som har ekstremt kort eller ekstrem lang arbeidsuke.

2. HVORFOR REDUSERT POST?

Deltidsstillinger er nokså utbredt i grunnskolen. Av alle grunnskolelærerne har 38% redusert post. De fleste av disse er kvinner. Det er faktisk nesten 60% av de kvinnelige lærerne som har mindre enn full post (NOS B 543). Tilsvarende fordeling viser også vårt materiale. Deltidsarbeid er idag den viktigste formen for fleksible arbeidstidordninger. Det er ikke bare i skolen at

kvinnene har redusert arbeidstid, også innenfor andre sektor finner en samme mønster (jfr. Ellingsæter, 1984). Spesielt to problemstillinger er viktig å reise i en analyse av deltidsarbeid. For det første: Er deltidsarbeid resultatet av et fritt valg, eller kan en snakke om "tvang" til deltid? Og for det andre: Undersøkelser viser at deltidsarbeidende har en høyere produktivitet enn andre arbeidstakere (Memorandum '83, 1983: 279). Spørsmålet en da kan stille er om lærere med redusert post arbeider relativt mer enn lærere me full post.

Tabell 1 (se neste side) viser at den største andelen har deltid på grunn av omsorgsoppgaver i hjemmet. I så å si alle tilfellene er dette omsorg for barn. Det er derfor det er færre av de eldre lærerne som oppgir denne grunnen. Av dem over 50 år som har redusert post for å ivareta omsorgsoppgaver, er det også del som tar seg av ektefelle eller nære slektninger. De fleste av dem som har redusert post for å skjøtte omsorgsoppgaver, oppgir at de selv har valgt redusert post. Det er likevel ikke ensbetydende med at de har valgt den poststørrelsen de har. Det skyldes begrensningene som ligger i den enkeltes post må samordnes med de øvrige lærernes. På ungdomsskolen teller heller ikke fagene likt, noe som ytterligere begrenser valgfriheten. I tabellen har vi ikke trukket inn kjønn som egen variabel. Dette skyldes at det bare er 7 mannlige lærere i vårt materiale som har redusert post, noe som gjør det umulig å fordele dem på 9 forskjellige kategorier - i alle fall er det lite meningsfylt.

De som tilhører den andre kategorien som selv har valgt redusert post, gir to typer begrunnelse. Den ene begrunnelsen er at full post er for arbeidskrevende. Siden de har økonomiske muligheter til det, velger de å prioritere andre gjøremål. Som en lærer bemerker; det er et prioriteringsspørsmål - skal en dyrke jobben eller andre interesser. Den andre begrunnelsen er mer motivert ut fra elevenes beste. Argumentet er at full post ikke er forsvarlig hvis en skal gjøre en tilfredsstillende jobb. Det må understrekes at de som oppgir denne grunnen ikke allmenngjør argumentet. De sier ingenting om hva andre som har både full post

Tabell 1: Grunn til redusert post.

Grunn	Andel i prosent			
	ALLE	Under 40år	40-49år	Over 50år
Omsorgsoppgaver hjemme	37%	47%	39%	13%
Har hatt redusert post p.g.a. omsorgsoppgaver, har senere ikke fått større post selv om det er ønsket	7%	4%	7%	13%
Får ikke større post	10%	16%	3%	4%
Klarer ikke større post på grunn av stort arbeidspress/-synes ikke det er forsvarlig å ta større post hvis en skal gjøre jobben skikkelig	24%	16%	36%	26%
Delvis permittert på grunn av studier/videreutdanning	7%	8%	10%	0%
Kombinerer lærerjobben med annen deltidsstilling	2%	2%	3%	0%
Er syk/delvis uføretrygdet	7%	2%	0%	26%
"Tekniske" årsaker til at posten ikke summerer opp til 100%	2%	0%	0%	9%
Ubesvart	4%	6%	3%	9%
SUM	100%	101%	101%	100%
N	(105)	(51)	(31)	(23)

og mer, kan - eller ikke kan - gjøre. Tallene i tabellen på dette

punktet indikerer derfor ikke noe annet enn hvor stor andel som synes full post krever for mye, og som har muligheter til å ta konsekvensen av det ved å velge lavere post. Som flere av dem påpeker, har det vært mulig å gjøre dette fordi familieøkonomien er god. Dette bekrefter for såvidt det en kunne vente. Arbeidspress er ikke i seg selv nok til å velge redusert post, det må også være økonomiske mulig. Dette betyr at et kollektivt problem, løses gjennom individuelle tilpasninger som ikke alle har muligheter til å velge. En må også legge merke til at det er størst andel som oppgir denne grunnen i alderskategorien 40-49 år. Blant lærere over 50 år er andelen betydelig mindre, men ikke så liten som blant dem under 40 år. Selv om ikke data gir anledning til å si noe om hva som skjer med en lærer over tid, gir disse andelene oss en antydning om karrieren for en del lærere: Antallet som synes de ikke klarer jobben øker opp mot ca. 50 år. Da disse passerer 50, kommer de over i en annen kategori - de som på grunn av sykdom eller delvis uførhet må ta redusert post. Som det framgår av tabellen, er det nesten ingen under 50 år som har redusert post på grunn av sykdom eller uførhet.

Det er to kategorier i tabell 1 som ønsker større post, men likevel ikke får det. For det første er det lærere som i sin tid tok redusert post da de fikk barn, og senere ikke fikk tilbake full post. At de i sin tid valgte redusert post for å ta seg av omsorgsoppgaver i hjemmet, har dermed fått konsekvenser de ikke regnet med. I Tyskland har f.eks. lærerne en lovfestet rett til å gå tilbake til hel stilling etter en periode med deltid (Memorandum '83, 1983: 273). Noe tilsvarende gjelder ikke i Norge. Lærerne som for en tid ønsker redusert post, risikerer at reduksjonen blir permanent. Som en også kunne anta, er det størst andel av disse blant de eldste lærerne. Men dette viser samtidig at det for mange blir en permanent situasjon i den forstand at de ikke oppnår full post igjen etter en lengre ventetid. Mulighetene til å oppnå full post har også sammenheng med f.eks. elevtall og antall klasser på skolen. Som flere peker på, er det færre elever og færre klasser som var årsaken til at de ikke fikk full post når de

ønsket det. Den andre kategorien som ufrivillig har redusert post, er yngre lærere som ikke har oppnådd full post. Av svarene går det ikke klart om dette skyldes endringer i skolen (klasseantall, elevantall) eller om det er "etableringsproblemer" (vikariater, o.l.).

Totalt er det i alle fall 17% av lærerne med redusert post som har det til tross for at de selv ønsker full post. Det betyr at lærere som ønsker større post og ikke får det, utgjør et mindretall blant deltidslærerne. Men som påpekt kan også de som selv har valgt deltid, ha begrensede handlings- og valgmuligheter. Det er ikke alltid at læreren som ønsker redusert post får den poststørrelsen vedkommende ønsker, og det er ikke alltid like lett å få tilbake full post. Det siste kan også være et problem for dem som for en tid ønsker å kombinere lærerjobben med en annen stilling, eller som ønsker redusert post for å videreutdanne seg for så å vende tilbake til hel stilling ved samme skole.

Det som kalles "tekniske årsaker" til nedsatt post, har å gjøre med at f.eks. fagkombinasjonen på ungdomstrinnet ikke helt summerer til 100%. Disse reduksjonene er også ganske små - det dreier seg høyst om 1 eller 2 prosentpoeng.

3. REDUSERT POST: KORTERE ARBEIDSTID ELLER BARE LAVERE LØNN?

Lærere med redusert post har kortere arbeidsuke enn de som har full post eller mer. Det har vi fastslått i forrige kapittel. Denne påvisningen er i og for seg triviell og selvfølgelig. Når en stiller spørsmålet mer presist, blir svaret imidlertid verken trivielt eller selvfølgelig. Spør en om reduksjonen i arbeidstid tilsvarende reduksjonen i postens størrelse, vil en kunne få fram de relative forskjellene i arbeidstid mellom lærere med forskjellig post. Som lærere ofte framhever, betyr redusert post i mange tilfeller mindre betaling for å gjøre full jobb (jfr. Dagbladet, 11.6.86). I hvilke grad dette stemmer, skal vi nå undersøke.

Ved å normere arbeidstiden, får vi et mål for de relative

Tabell 2: Relative forskjeller i tidsbruk mellom lærere med ulik post. Tidsbruken til lærere med 100% post er satt lik 100. Administrativt personale er ikke tatt med.^A

Oppgave	Postens størrelse		
	under 75%	75-99%	100%
ARBEIDSTID TOTALT	139*	106	100
Timeplanfestet undervisning	108	100	100
For- og etterarbeid	150 *	106*	100
Inspeksjon	90	70*	100
Administrasjon	132	93	100
Elevomsorg	138	104	100
Matpauser/friminutt	140 *	107	100

* Signifikant forskjellig fra 100 ved 0.05.

^A Rektorer/undervisningsinspektører er ikke tatt med fordi det vil skape forskjeller som skyldes arbeidsoppgavene heller enn arbeidsinnsatsen.

forskjellene i arbeidstid og tidsbruk mellom lærere med ulik post. Vi normerer tidsbruken ved å sette lærere med 100% post lik 100 på alle aktiviteter og på arbeidstid totalt. På den måten framgår de relative forskjellene i tidsbruk og arbeidstid. Vi ser at lærere med mindre enn 75% post, har betydelig lenger arbeidstid relativt sett enn lærere med full post. De har, som tabell 2 viser, 39% lenger arbeidstid enn posten skulle tilsi. Omregnet i timer betyr dette at de arbeider ca. 10 timer mer pr. uke enn posten skulle tilsi. Lærere som har mellom 75 og 100% post, atskiller seg ikke fra lærerne med full post. Når vi undersøker variasjonen i arbeidstid innen de tre nevnte lærerkategoriene, finner vi størst variasjon i kategorien med mindre enn 75% post. Variasjonen i arbeidstid innenfor de to andre lærerkategoriene, er mindre. Det betyr at samtidig som lærerne med lavest post arbeider relativt

mer i gjennomsnitt, er det også større individuelle forskjeller i arbeidstid mellom dem.

Ikke uventet er det for- og etterarbeidet som bidrar til at lærerne med lavest post får en relativt lengre ukentlig arbeidstid enn de øvrige lærerne. Både lærerne med under 75% post og de med mellom 75 og 99% post bruker klart mer tid til å forberede undervisningen enn lærerne med 100% post. Spesielt gjelder det dem med lavest post. Disse bruker 50% lenger tid til dette enn "100%-læreren", og dermed 50% mer tid enn posten størrelse tilsier. At for- og etterarbeidet tar relativt mer tid for lærere med redusert post har sikkert også sammenheng med at heltidslærerne har visse "stordriftsfordeler". Hvis de f.eks. har samme fag i to eller flere klasser på samme klasstrinn, vil det bety mindre tid i forberedelser. Men bortsett fra det er det ganske klart at for- og etterarbeid er den oppgaven som har mulighet til å "ese ut". At lærerne med mellom 75 og 99% prosent post bruker noe mindre tid til inspeksjon enn de andre, kan ha å gjøre med at de har færre friminutt på skolen enn de øvrige. Og når lærere med under 75% post bruker relativt mer tid til matpauser og friminutt enn de øvrige, skyldes nok også det timeplanen.

Lærere som velger deltid, gjør det i de fleste tilfeller ut fra ønsket om å få mer tid enten til å ta seg av barn og familie eller til å gjøre jobben sin bedre (jfr. tabell 1). Noe over 60% av lærerne med redusert post oppgir én av disse to grunnene. De som har mindre post enn 75%, forbereder seg relativt mer enn de øvrige lærerne. Selv om det er i samsvar med begrunnelsen mange av dem gir, er det likevel ikke mulig å trekke den slutning at de forbereder seg bedre enn de andre lærerne. Det vi kan si, er at lærere med mest redusert post bruker relativt mer tid enn lærere med full post eller nesten full post. Dessuten vil den absolutte reduksjonen i arbeidstid som redusert post betyr, gjøre det mulig å kombinere jobben med omsorg for små barn. Reduksjonen i arbeidstid har også større effekt enn hva den er målt i antall timer pr. uke fordi en relativt større del av arbeidstiden består av for- og etterarbeid som utføres på sen

kveldstid eller i helgene. Redusert post medfører derfor ikke bare kortere arbeidstid. Det skjer også en forskyvning av arbeidsoppgavene fra skolen til hjemmet og fra dagtid til kveldstid.

En kunne kanskje vente at lærere som valgte deltid for å få mer tid til barna, supplere manglende barnepassordninger o.l., ville utnytte reduksjonen i postens størrelse maksimalt ved å arbeide akkurat så mye som posten tilsier. Dette synes ikke å være tilfellet - i alle ikke for lærere med mindre enn 3/4 stilling. Lærere som har redusert post på grunn av omsorgsoppgaver hjemme, arbeider relativt like mye som de øvrige med redusert post. Alt i alt viser dette at påstander av typen "halv lønn for hel jobb", er mer enn et retorisk poeng. Men som vist, dette er en sannhet modifikasjoner. Lærere med en poststørrelse mellom 75 og 100% arbeider relativt sett ikke lenger enn posten skulle tilsi. Dessuten er det heller ikke riktig at de lærerne med redusert post som bruker relativt mer tid, arbeider like mye absolutt sett som lærere med full post. Redusert post betyr kortere arbeidsuke. Poenget er imidlertid at ikke alle lærerne reduserer arbeidstiden sin i samsvar med postens størrelse når en sammenlikner med arbeidsuken til lærere med full post.

4. HVA SKAPER VARIASJONER OG FORSKJELLER I ARBEIDSTID?

Når en undersøker om ulike lærerkategorier har forskjellig arbeidstid, blir en først og fremst slått av hvor få og små forskjellene er. Til tross for at lærerne på ingen måte gjør det samme eller bruker like lang tid på oppgavene sine, er det en tendens til at forskjellene utliknes i total arbeidstid. Det kommer til uttrykk i færre forskjeller enn det er på de enkelte oppgavene til sammen. En rektor f.eks. har lite undervisning, men oppveier dette ved mer administrasjon. Slik er også tilfellet for andre lærergrupper. Også for den enkelte lærer synes det å være en slags konstans i arbeidstid. Delvis skyldes det nok lærerarbeidets karakter. Selv om f.eks. klassen har heldagsprøve og læreren

derfor ikke har undervisning, vil tiden brukt på skolen bli den samme ved at læreren inspiserer under prøven samtidig som for- og etterarbeidet tas igjen i form av mer rettelarbeid (eksemplet er ikke konstruert, men tatt fra én av dagbøkene). Likevel finnes det noen forskjeller som vi skal komme nærmere inn på.

Undervisning, for- og etterarbeid.

Postens størrelse forklarer selvfølgelig mye av variasjonen i undervisningstid. Dette er nesten definitorisk slik, men ikke helt. Det å en administrativ stilling har langt større innvirkning på undervisningstiden. Rektorer og undervisningsinspektører har atskillig færre undervisningstimer enn andre lærere, slik vi har vist også tidligere. Fagveiledere har også mindre undervisning. Det er også noen fag som gir signifikant mer undervisning. Lærere i musikk, forming og kroppsøving har flere undervisningstimer enn lærere som ikke har disse fagene. Dette har nok sammenheng med at fagene på ungdomstrinnet er tillagt høyere leseplikt enn andre fag. Forming og kroppsøving har en leseplikt på 26 timer pr. uke, og musikk har 24 timer. Dette må ikke forstås slik at lærerne er "rene" faglærere. De har også andre fag, men når det inngår fag i fagkombinasjonen som har høy leseplikt, vil de trekke opp undervisningstiden. Dette er i og for seg trivielle funn. Når vi likevel refererer dem, er det fordi undervisning er nokså nært forbundet med for- og etterarbeid og derfor er en nødvendig bakgrunn for å vurdere forskjellene i tid brukt på for- og etterarbeid (f.eks. er det viktig og undersøke mindre undervisning faktisk også gir mindre for- og etterarbeid).

Det er flere forhold som bidrar til å forklare variasjonen i den tiden lærerne bruker til for- og etterarbeid. Rektorer og undervisningsinspektører har klart mindre for- og etterarbeid enn de andre lærerne. Fagveilederne som også har noe mindre undervisning, bruker imidlertid ikke mindre tid til for- og etterarbeid. Det å være klassestyrer bidrar til å øke tiden som brukes på for- og etterarbeid. Siden dette ikke ga noe mer undervisning

enn for de øvrige lærerne må det bety at klassestyrerfunksjonen i seg selv gir mer for- og etterarbeid. Det rimelig å anta at dette i første rekke dreier seg om de delene av for- og etterarbeidet som ikke direkte er forberedelse av undervisningen.

Det er to fag på ungdomstrinnet som synes å gi økt tid på for- og etterarbeid. Dette er samfunnsfag og naturfag. Begge fagene har en leseplikt på 24 timer pr. uke. De fagene som ga økt undervisning, ser ikke ut til å kreve mer tid til for og etterarbeid enn de andre fagene. Likeså må det påpekes at fagene med lavest leseplikt - dvs. norsk, engelsk og heimkunnskap - ikke gir utslag i noen retning. På barnetrinnet bruker musikkklærerne mer tid til forberedelser enn de øvrige lærerne. Dette skyldes nok mer fagkombinasjonen enn musikkfaget. Barneskolens musikkklærere underviser også i kristendomskunnskap, norsk og matematikk og en god del av dem har orienteringsfaget. Siden det ikke er graderte leseplikter på barnetrinnet, vil nok spesielle fagkombinasjoner kunne gi noe mer for- og etterarbeid.

Det er også interessant at en del forhold ikke skaper variasjoner i den tiden som brukes til for- og etterarbeid. Postens størrelse har ingen innvirkning på omfanget av disse oppgavene. I alle fall gir den ingen utslag i tidsbruk. Dette er for såvidt i tråd med hva analysen av lærerne med redusert post viste. Vi fant der at disse lærerne brukte relativt mer tid til forberedelser enn lærere med full post. Det viser seg nå at verken lav eller høy post, gir seg klare utslag i tid brukt til for- og etterarbeid. Men selv om postens størrelse synes å ha liten innvirkning, kan det se ut som om den bidrar til en harmonisering av arbeidsbyrdene siden det tross alt er få og små forskjeller mellom de ulike fagene. Likevel, en skal kanskje ikke uten videre anta at det er de graderte lesepliktene som fører til en slik harmonisering. At postens størrelse ikke har noen forklaringskraft, kan også skyldes at for- og etterarbeidet har en slik karakter at det konvergerer mot et bestemt antall timer uansett hvilken leseplikt og hvilke fag en har. Som nevnt kan høye leseplikter gi stordriftsfordeler. Dette viser seg også i at antall

fag en underviser i, heller ikke innvirker på tiden en bruker til forberedelser.

Alle de forholdene vi har vært inne på, er knyttet til skolen og organiseringen av skolearbeidet. Hvis en ser på faktorer som kjønn, alder, antall år undervist, antall elever en underviser, osv., gir heller ikke disse noen utslag i tid brukt på for- og etterarbeid. Det er f.eks. ikke slik at lærere som har undervist lenge, etterhvert bruker kortere tid på forberedelsene. Men når kjønn ikke har noen innvirkning på tidsbruken, betyr det - siden kvinner jevnt over har lavere post enn menn - at de bruker relativt mer tid enn menn.¹ Heller ikke stillingstype synes å ha innvirkning på omfanget av for- og etterarbeidet. Løst tilknyttede lærere (vikarer) bruker like mye tid som faste - dvs. lærere i fast eller oppsigelig stilling.

Inspeksjon, elevomsorg og friminutt/matpauser

Som en kan vente seg, har det å være samlingsstyrer innvirkning på hvor mye inspeksjon en har. Samlingstyrerne har ansvar for, og skal føre tilsyn med, fagrom (inventar og læremiddel) og samlinger. På ungdomstrinnet har også de lærerne som fungerer som skolebibliotekar, mer inspeksjon. Til forskjell fra samlingsstyrerne som inspiserer "ting", består skolebibliotekarenes inspeksjon for en stor del av tilsyn med elever. Fagveilderne bruker også mer tid til inspeksjon enn de øvrige lærerne. Fag som bidrar til mer inspeksjon, er forming og kroppsoving. Også samfunnsfag synes å bidra til økt inspeksjon. Hvorfor disse fagene bidrar til mer inspeksjon, er mer usikkert.

Det er flere forhold som bidrar til å forklare variasjonene i tid brukt til elevomsorg. For det første øker tiden lærerne bruker til elevomsorg med antall år en har undervist. Med andre ord; en "garvet" lærer har mer elevomsorg enn de yngre

¹ Kvinnelige lærere har en gjennomsnittlig poststørrelse på 87%, mens mannlige lærere har 99% post i gjennomsnitt.

lærerne. Dessuten synes det også som om det brukes mer tid til elevomsorg med økende poststørrelse. På barnetrinnet bruker klassestyrer mer tid til elevomsorg enn andre lærere. Nesten 65% av lærerne på barnetrinnet er klassestyrere. Dette for å sette resultatet inn i sin sammenheng.

Mer interessant når det gjelder elevomsorg, er den innvirkning antall elever læreren underviser synes å ha på tiden som brukes til elevomsorg. Desto flere elever, desto mindre tid brukes til omsorg for elevene. På ungdomstrinnet er det også slik at elevomsorgen øker med antall elever på skolen. Samtidig er det slik at lærerne som underviser færrest elever, bruker mest tid på elevomsorg. At tiden brukt til elevomsorg øker med antall elever på skolen, har nok sammenheng med at flere elever rett og slett betyr større behov. Men det kan også være slik at store skoler skaper et større behov for elevomsorg. Å yte elevomsorg er imidlertid et spørsmål om kapasitet. Og som det framgår, er det lærerne som har færrest elever som gir mest elevomsorg. Ellers har det ingen innvirkning på omfanget av elevomsorgen om skolen er i sentrale eller spredbygde strøk.

Rektorer og undervisningsinspektører har minst "dødtid" i løpet av skoledagen. Det skyldes selvfølgelig at de har mye administrativt arbeid, og derfor ikke får såkalte "mellomtimer". Ellers har samfunnsfaglæreren på ungdomstrinnet mer "døtid" enn de øvrige lærerne. Dette har nok å gjøre med at timeplanene ikke er like greie å samordne på ungdomsskolen som i barneskolen, samtidig som lærerne i samfunnsfag ikke har funksjonsstillinger slik at de kan unngå "dødtiden".

Administrasjon.

Det er nokså mange forhold som har innvirkning på hvor mye tid en bruker på administrative oppgaver. Det er nærmest tautologisk at rektorer og inspektører bruker mye mer tid enn andre lærere på administrasjonen. Disse stillingene er definert med hovedvekt på administrative oppgaver. Også fagveilederne har mer

administrasjon enn andre lærere. Også det gir seg ut fra at stillingen er tillagt administrative oppgaver. Disse funnene er ganske selvsagte. Derfor skal vi gå over til hvilke forhold som bidrar til mindre administrasjon.

Kvinner bruker mindre tid til administrasjon enn menn. Dette skyldes hovedsaklig at det er så få kvinnelige rektorer og inspektører. Videre synes det å være slik at desto flere hjemmeverende barn en har, desto mindre administrasjon har en. Dette er i hovedsak kvinner som foruten at de ikke har administrative stillinger, også bruker mindre tid enn andre "vanlige" lærere på administrasjon på grunn av omsorg for barn. Lærere som underviser i norsk, forming, kroppøving og samfunnsfag bruker også mindre tid til administrative oppgaver enn lærere med andre fag. De tre første fagene har en kvinneandel fra 60 til 75%, noe som kan forklare at disse lærerne har lite administrasjon. Av samfunnsfaglærerne er det flere menn enn kvinner, slik at grunnen må være en annen. Men som vi så, hadde disse lærerne mer "dødtid" enn de øvrige. Og som vi påpekte, dette kunne ha sammenheng med at de ikke hadde funksjonsstillinger som krevde administrativt arbeid. Denne antakelsen bestyrkes nå av at samfunnsfaglærerne faktisk også bruker mindre tid på administrasjon.

Arbeidstid.

Det er fire forhold som har innvirkning på arbeidstidens lengde. Disse fire forholdene er postens størrelse, om en er fagveileder eller ikke, om en underviser i samfunnsfag eller ikke, og om en underviser i matematikk på ungdomstrinnet eller ikke. At arbeidstidens lengde øker med postens størrelse, er nokså selvsagt. Desto mer overraskende er det at på ungdomstrinnet har postens størrelse ingenting å si for arbeidstid. Selv om det er færre lærere med redusert post i ungdomsskolen enn i barneskolen, er det likevel en såpass stor andel med redusert post at det skulle gi utslag i arbeidstid. Dette betyr derfor at postens størrelse ikke forklarer ungdomsskolelærernes variasjoner i arbeids-

tid. På barnetrinnet derimot er det bare postens størrelse som påvirker arbeidstid. Men som vi har vist, fører ikke reduksjoner i posten til tilsvarende reduksjon i arbeidstid. Dette er det interessante når det gjelder postens innvirkning på arbeidstiden, og ikke det selvsagte at arbeidstidens lengde vil variere med postens størrelse.

Det å være fagveileder bidrar til å øke arbeidstidens lengde. Fagveilederne er knyttet til den pedagogiske veiledningstjenesten. På den enkelte skole står fagveileder for samordning og formidling av de praktisk pedagogiske tiltakene, samtidig som de også veileder andre lærere ved skolen faglig og metodisk. At denne funksjonsstillingen bidrar til økt arbeidstid, kan tyde på at det merarbeid den medfører ikke er kompensert tilstrekkelig ved reduksjon i leseplikt. Som det også framgår av drøftelsen foran, har fagveilederne betydelig mer både av inspeksjon og administrasjon enn andre lærere. Rikignok har de mindre undervisning, men det slår imidlertid ikke ut i mindre for- og etterarbeid. Dette gjør at fagveilederne totalt sett får lenger arbeidsuke.

Samfunnsfaglærerne har også lenger ukentlig arbeidstid. Det samme har matematikklærerne. Begge disse fagene har en leseplikt på 24 timer pr. uke på ungdomstrinnet. Samfunnsfaglærernes lengre arbeidstid har sammenheng med at de bruker nokså mye mer tid til for- og etterarbeid enn andre lærere, og litt mer tid til inspeksjon. Selv om de har mindre administrasjon, får de derfor enn klart lengre ukentlig arbeidstid enn de øvrige lærerne. Matematikklærerne har omtrent samme arbeidstid som samfunnsfaglærerne selv om de ikke bruker klart mer tid på noen oppgaver enn det som er "vanlig". Ved at de systematisk bruker noe mer tid på de fleste oppgaver summerer det opp til en klar forskjell i total arbeidstid fra de andre lærerne. Når det gjelder etterutdanning, er det bare om en har lærerskoleutdanning eller ikke som har forklaringskraft. De lærerne som ikke har lærerskole bruker nokså mye mer tid til etterutdanning enn de som har det. Det må her legges til at det bare er 12 av lærerne som ikke har lærerskolen.

5. HVORFOR ARBEIDER NOEN LÆRERE EKSTREMT LITE, MENS ANDRE ARBEIDER EKSTREMT MYE?

De individuelle variasjonene i arbeidstid er nokså stor blant lærerne. Som nevnt har nettopp dette vært brukt som argument mot å beregne gjennomsnittlig arbeidstid. Siden vi har brukt mye tid på å kommentere gjennomsnittlig tidsbruk, må vi ta argumentet såpass alvorlig at vi undersøker disse variasjonene. Dette skal vi gjøre ved å ta for oss spesielt lærerne med under 30 timer i ukentlig arbeidstid og de som har over 55 timer i uken. Til sammen utgjør disse 13% av lærerne. Det er 7% med under 30 timer og 6% som har over 55 timer pr. uke. Det må derfor understreks at disse to "ekstremkategoriene" utgjør et lite mindretall av lærerne. Forøvrig trekker vi også med i sammenlikningen lærerne som har en ukentlig arbeidstid mellom de to "ekstremkategoriene".

På tilsvarende måte som vi normerte arbeidstiden for lærere med redusert post, skal vi normere arbeidstiden for lærerne i tabell 3 (neste side). Vi lar normen være 100% post og setter arbeidstiden til disse lærerne lik 100 (dvs. 42.1 timer = 100). Vi normer så ukentlig arbeidstid ved å regne de ulike kategoriens arbeidstid som andel av "100%-lærerens" arbeidstid. Deretter lager vi en arbeidsmengdebrøk som er ukentlig arbeidstid dividert på postens størrelse. Når koeffisienten er mindre enn 1 arbeider lærerne mindre enn postens skulle tilsi, hvis den er lik 1 samsvarer arbeidstid med postens størrelse, og hvis den er større enn 1 arbeider lærerne mer enn posten tilsier. Siden normen er "100%-læreren" forteller koeffisienten både hvor mye lærerne arbeider sammenliknet med egen poststørrelse og sammenliknet med lærere i fulltidsstilling.

Tabell 3 gir en oversikt over relativ arbeidsmengde for lærere med ulik ukentlig arbeidstid. Vi har også tatt med for- og etterarbeid siden det nettopp er den delen av arbeidstiden som er mest fleksibel og derfor kan gi størst forskjeller i arbeidsmengde totalt. Som vi ser arbeider lærerne som har kortest arbeidstid

Tabell 3: Arbeidsmengde i forhold til postens størrelse. Ukentlig arbeidstid og for- og etterarbeid.

Ukentlig arbeids- tid gruppert	"Arbeidsmengde-koeffisient" (tidsbruk/poststørrelse)	
	Arbeidstid	For- og etterarbeid
Under 30 timer	0.9	0.8
30-34 timer	0.9	0.8
35-44 timer	1.0	1.0
45-50 timer	1.2	1.4
50-54 timer	1.3	1.5
Over 55 timer	1.5	1.9

mindre enn posten tilsier. Både de som har under 30 timer og de som har mellom 30 og 34 timer, har en arbeidsmengde som tilsvarer 90% av arbeidsmengden til lærere med full post. Og som vi ser er det spesielt for- og etterarbeidet som er minimert. Her bruker de bare 80% av den tid som de skulle hatt ut fra postens størrelse. Men selv om selv gjør det, må det framheves at de ikke arbeider noe vesentlig mindre enn postens størrelse tilsier. Det er bare 10% det dreier seg om når en legger ukentlig arbeidstid til grunn. Lærerne som har en gjennomsnittlig arbeidstid pr. uke på mellom 35 og 44 timer, har - som en ser - en arbeidstid som tilsvarer postens størrelse. De som arbeider mer enn 45 timer pr. uke, arbeider mer enn postens størrelse tilsier. Lærerne med en gjennomsnittlig arbeidstid pr. uke på over 55 timer, arbeider 1.5 ganger mer enn de "skulle" ut fra postens størrelse. Som med lærerne med lavest ukentlig arbeidstid målt i timer, er det for- og etterarbeidet som gir det meste av forskjellen. Tabellen viser at lærerne med lengst ukentlig arbeidstid, arbeider nesten dobbelt så mye som posten tilsier.

Med andre ord; det skjer en "utjevning" av arbeidstiden når en kontrollerer for postens størrelse. Lærere med lavest arbeidstid målt i timer kommer nesten på linje med dem som har

arbeider full tid - dvs. mellom 35 og 44 timer i uken. De lærerne som har en lang arbeidsuke, kommer imidlertid også ut med en relativt lenger arbeidsuke. En kunne kanskje tenke som så at de som hadde lengst ukentlig arbeidstid, var lærerne med mer enn full post. Hvis det hadde vært tilfellet, skulle "arbeidsmengde-koeffisienten" har vært nokså nær 1. Som en ser av tabell 5, er det tvert imot slik at koeffisienten øker med økende ukentlig arbeidstid. Disse lærerne arbeider altså i økende grad mer enn postens størrelse tilsier. Det skjer således ikke den tilsvarende "utjevning" i arbeidstid for dem som har en høy ukentlig arbeidstid når en kontrollerer for postens størrelse. Konklusjonen blir derfor som vi før har vært inne på at postens størrelse er nokså sterkt "grensesettende" nedad. De som har kort arbeidsuke har også lav post. Selv om de individuelle forskjellene er store både i arbeidstid og tid brukt på for- og etterarbeid, er det klare grenser for variasjonen - spesielt nedad. De som har lavest ukentlig arbeidstid er - som vist - lærere med redusert post som tar ut reduksjonen i faktisk arbeidstid. Og som det også framgår av tabell 5, reduksjonen i arbeidstid er litt større enn reduksjonen i postens størrelse.

Vi skal forsøke å gi en kortfattet beskrivelse av de to lærerkategoriene som henholdsvis har under 30 timer pr. uke og over 55 timer pr. uke i arbeidstid. De som arbeider under 30 timer i uken, er gifte kvinner med ektefellen i heltidsstilling utenfor undervisningssektoren. De fleste har barn, men de er nå over 18 år. Nesten ingen av dem har funksjonsstillinger eller administrative stillinger, og de færreste arbeider i helgene. De underviser først og fremst i forming, men mange har også matematikk og norsk. Ser vi på lærerne som har en arbeidsuke på over 55 timer, trer et annet bilde fram. Riktignok finner vi flest kvinner også der, men det er mange av dem som ikke har barn, og som har full post eller mer. De fleste er nokså unge - de har undervist 5-10 år men har ennå få funksjons- eller administrative stillinger utenom klassestyrerfunksjonen. De underviser i matematikk og valgfag (ungdomsskolen), og alle arbeider både lørdag og søndag. Selv om dette er

en litt karikert framstilling av de to lærerkategoriene, gir den en viss innsikt i hvorfor 6% av lærerne har en ukentlig arbeidstid på over 55 timer mens 7% har under 30 timer. Likeså ser en at lærerne med kortest arbeidsuke, relativt sett arbeider nesten like mye som "gjennomsnittslæreren" med arbeidstid mellom 35 og 44 timer i uken. Grunnen til at de har kort arbeidsuke er at de har valgt redusert post, samtidig som de tar ut reduksjonen i faktisk arbeidstid og ikke arbeider mer enn posten skulle tilsi slik mange deltidslærere gjør.

Analysen i dette underkapitlet støtter opp om konklusjonen fra forrige kapittel om at variasjonene ikke er større enn at gjennomsnittsberegninger gir mening. Analysen viser også, som vi framhevet, at variasjonen er størst i retning av lenger arbeidstid. Kort ukentlig arbeidstid lar seg for en stor del forklare ved postens størrelse, mens de lange arbeidsukene ikke på samme måte kan tilbakeføres til postens størrelse.

KAPITTEL 5: OPPSUMMERING OG KONKLUSJONER: GRUNNSKOLELÆRERNE SAMMENLIKNET MED ANDRE YRKESGRUPPER

1. INNLEDNING

Et spørsmål mange er opptatt av, er om lærernes arbeidstid tilsvarer et normalt arbeidsår. Lesepliktutvalget konkluderte i sin innstilling med at lærernes årlige arbeidstid var likeverdig med det som var vanlig i arbeidslivet forøvrig. Andre vil sikkert hevde at dette ikke er tilfellet. Det vi skal gjøre i dette kapitlet er å undersøke hvordan lærerne tidsmessig kommer ut i forhold til andre yrkesgruppers arbeidstid, og om arbeidstiden tilsvarer et normalarbeidsår.

2. ARBEIDER LÆRERNE LIKE MYE SOM ANDRE YRKESGRUPPER?

Blant folk flest er det mange som mener at lærere arbeider relativt mindre enn andre arbeidstakere. Lærerne har et kort arbeidsår, bare 38 uker, og ofte fordeler de arbeidet slik at de får fri tidlig på ettermiddagen. Dette må en anta er mye av grunnen til det "ryktet" lærerne har fått. Om de arbeider noen timer på kveldstid hver dag og noen timer i helgene, er ikke like lett å registrere for utenforstående. Men tatt i betraktning at andre yrkesgrupper har et arbeidsår som er 1.2 ganger¹ lenger enn lærernes, blir det likevel et spørsmål om arbeidsåret deres er et fullt arbeidsår målt i timer.

I følge tidsnyttingsundersøkelsen til Statistisk Sentral-

¹ Et normalarbeidsår er på 45.8 uker. Dette framkommer ved å trekke 4 uker ferie og 10 bevegelige helligdager + 1 ekstra feriedag fra 52 uker.

byrå fra 1980-81 er den gjennomsnittlige arbeidstiden for den yrkesaktive befolkningen 31.3 timer pr. uke (NOS B 378; Lingsom & Ellingsæter, 1983). Dette reflekterer bl.a. forekomsten av deltidarbeid, noe som nettopp bidrar til en gjennomsnittlig arbeidstid godt under den lovbestemte normalarbeidstid. Hvis vi regner arbeidstakere med mer enn 1300 timer i året som heltidsarbeidende, er det litt under 40% av de yrkesaktive som har deltid (Foss m.fl., 1983). Som vist er det også en tilsvarende andel av lærerne som har deltidsstilling. Selv om andelen deltidsarbeidende er noenlunde lik, er nok fordelingen mellom kort og lang deltid noe forskjellig. Det er relativt færre lærere som har kort deltid enn i yrkesbefolkningen som helhet.

I den ukentlige arbeidstiden på 31.3 timer er arbeid i biyrke inkludert. Lærerne bruker gjennomsnittlig 0.6 timer i uken på lønnet bijobb. Hvis vi legger denne tiden til den ukentlige arbeidstiden og dividerer med 1.2 for å få sammeliknbarhet, kommer lærerne ut med 34.1 timer i ukentlig arbeidstid. Denne forskjellen i arbeidstid på nesten 3 timer i uken skyldes nok i hovedsak at det er få lærere med under 50% post, mens det i yrkesbefolkningen totalt er en betydelig andel som har mindre enn 20 timer i uken. Hvorvidt noe av forskjellen skyldes at lærerne arbeider mer enn postens størrelse skulle tilsi, er usikkert fordi det kan være tilfellet også for andre deltidsarbeidende.

Istedenfor å gå videre i analysen og sammenlikne lærerne med andre yrkesgrupper, skal vi heller ta opp hvordan arbeidet er fordelt over ukens 7 dager. Grunnen til det er bl.a. at spørsmålet om lærerne arbeider like mye som andre yrkesgrupper, ikke lar seg besvare ved å sammenlikne arbeidstiden med arbeidstiden til andre yrkesgrupper. Som vi har vært inne på vil f.eks. forekomsten av deltid påvirke den gjennomsnittlige arbeidstiden. At yrkene er nokså forskjellig innholdsmessig, og er organisert ut fra forskjellige arbeidstidsordninger, forvansker sammenlikningene ytterligere. Skal lærernes arbeidstid relateres til noe for på den måten å få et mål på hvor mye de jobber, må arbeidstidsnormen for lærere legges til grunn. Men før vi gjør det, skal vi vise hvordan

lærernes arbeid er fordelt på ukedager.

Lærerne atskiller seg fra andre arbeidstakere når det gjelder fordelingen av arbeidstiden. Så å si alle lærerne tar alt, eller i alle fall noe av, for- og etterarbeidet på kveldstid. Til sammenlikning er det knapt 30% av de yrkesaktive som arbeider etter kl. 17.00 (eller før kl. 07.00). Bare selvstendige i jordbruk og fiske kommer opp mot lærerne i dette henseende. Når det gjelder helgearbeid, er fordelingen som vist i tabell 1. Også her er det bare selvstendige i jordbruk og fiske som har en tilsvarende andel med helgearbeid. Av alle yrkesaktive er det 31% som arbeider lørdag, og 19% som arbeider søndag. Selv om lærerne selv-

Tabell 1: Andel av lærerne etter hvilke ukedager de utførte arbeidet sitt. Prosent.

Andel lærere	Ukedager				SUM	N
	lørdag	søndag	lørdag/ søndag	bare mandag til fredag		
%	3	45	39	13	100	(280)

følgelig ikke arbeider like lenge lørdag og søndag som de gjør de andre ukedagene, blir den ukentlige arbeidstiden fordelt på en måte som for enkelte lærere gir kortere arbeidsdager enn for dem med ukentlig arbeidstid på 37.5 eller 40 timer. Om arbeidsdagene blir kortere, er selvfølgelig avhengig av hvor mye av arbeidet som legges til lørdag og søndag. Helgearbeidet er for de fleste lærerne forberedelse av mandagens undervisning.

3. OPPFYLLER LÆRERNE DEN FASTSATTE NORMEN FOR ARBEIDSTID?

Den fastsatte arbeidstidsnorm for lærere er 40 timer pr. uke. Som nevnt, er lesepliktene skjønnsmessig fastlagt slik at at

de skal gi en arbeidsmengde tilsvarende normen. Med virkning fra 1.1. 1987 blir arbeidstidsnormen justert ned til 37.5 timer pr. uke. Siden et normalarbeidsår er 1.2 ganger lenger enn lærernes arbeidsår, må den ukentlige arbeidstiden være høyere enn normen hvis lærerne skal få en arbeidstid på årsbasis som tilsvarende normalarbeidsåret. Hva den ukentlige arbeidstiden må være, framgår av tabell 2. Her må en også ta i betraktning, at det i normal-

Tabell 2: Antall timer pr. uke som lærerne må ha for å oppnå en arbeidstid på årsbasis som tilsvarende normalarbeidsåret.

Ukentlig arbeidstid normalarbeidsår	=	Ukentlig arbeidstid "lærer-arbeidsår"
40 timer	=	48 timer
37.5 timer	=	45 timer

arbeidstiden ligger begrensninger av kveldsarbeid og helgearbeid. Selv om de som utfører undervisningsarbeid formelt sett er unntatt fra arbeidsmiljølovens regler om arbeidstid, kan en ved sammenlikninger med andre arbeidsgrupper eller med normalarbeidsåret ta hensyn til dette. Lærernes arbeidstid må nødvendigvis bli mer konsentrert enn andre arbeidstakers arbeidstid siden lærernes arbeidsår er såpass mye korterte. Selv om det ble utvidet med én eller to uker, ville arbeidsåret fremdeles være 5 eller 6 uker kortere enn ellers i arbeidslivet. Et konsentrert arbeidsår vil også være mer belastende. Siden lærernes stillingsstørrelse regnes ut på basis av undervisningstid, vil de heller ikke få godskrevet merarbeid eller overtid verken i penger eller avspasering.

Når vi vurderer om lærerne har en arbeidstid som tilsvarende et normalarbeidsår i arbeidslivet ellers, skal legge 4 lærer-kategorier til grunn. Disse er:

1. Lærere med under 75% post (16% av lærerne).

2. Lærere med ukentlig arbeidstid mellom 35-44 timer (49% av lærerne).
3. Lærere med ukentlig arbeidstid mellom 30-49 timer (83% av lærerne).
4. Lærere med 100% post (52% av lærerne).

Ved å velge disse fire kategoriene som grunnlag for vurderingen, får vi fram ulike aspekter ved lærernes arbeidstid. Vi presenterer så og si fire ulike bilder av arbeidstiden. Det første er deltids-lærernes arbeidstid, det andre og tredje er arbeidstiden til lærere som befinner seg i midten av fordelingen, og det fjerde er "100%-lærernes" arbeidstid.

Tabell 3 og 4 viser hvor mye den ukentlige "basis-arbeidstiden avviker fra normen på henholdsvis 40 timer pr. uke og 37.5 timer pr. uke. For hver kategori er normen korrigert for postens

Tabell 3: Hvor mye arbeider grunnskolelærerne? Fire lærerkategorier jevnført med arbeidstidsnormen på 40 t. pr. uke.

Kategori	Ukentlig arbeidstid	Arbeidstidsnorm 40 t. pr. uke	Differanse
1	35.3 timer	29.4 timer	5.9 timer
2	39.2 timer	45.1 timer	- 5.9 timer
3	39.4 timer	44.3 timer	- 4.9 timer
4	42.1 timer	48.0 timer	- 5.9 timer

størrelse. Som det framgår, har lærerne med mindre enn 75% post (kategori 1) en ukentlig arbeidstid som ligger betydelig over

Tabell 4: Hvor mye arbeider grunnskolelærerne? Fire lærerkategorier jevnført med arbeidstidsnormen på 37.5 timer pr. uke.

Kategori	Ukentlig arbeidstid	Arbeidstidsnorm 37.5 t. pr. uke	Differanse
1	35.3 timer	27.6 timer	7.7 timer
2	39.2 timer	42.3 timer	- 3.1 timer
3	39.4 timer	41.5 timer	- 2.1 timer
4	42.1 timer	48.0 timer	- 2.9 timer

normen. De øvrige kategoriene ligger mellom 5-6 timer under normen på 40 timer pr. uke, og 2-3 timer under normen på 37.5 timer pr. uke. I kapittel 3 gjorde vi et anslag for den tiden som kom i tillegg til den ukentlige arbeidstid som er angitt i tabell 3 og 4. Vi kom til at lærerne brukte i overkant av 200 timer i året på pålagt etterutdanning, pålagte offentlige møter, lærerråd, foreldremøter og foreldresamtaler, dagsarrangementer på skolen og skoleturer. Dette utgjør mellom 5-6 timer pr. uke når en fordeler tiden jevnt utover skoleåret. Som en ser, tilsvarer dette den differansen som er mellom den ukentlige arbeidstid og 40 timers uken for kategori 2, 3 og 4 i tabell 3.

Tabell 3 og 4 understreker at lærerne med lavest post arbeider mer enn de andre lærerne. Disse lærerne overskrider normalarbeidsåret bare i ukentlig arbeidstid. Siden en del av de nevnte tilleggsoppgavene ikke er direkte knyttet til postens størrelse, vil de med denne tilleggstiden overskride normalarbeidsåret betraktelig. De øvrige lærerkategoriene vil få et arbeidsår som tilsvarer et normalarbeidsår. Med andre ord: Lærerne har et arbeidsår som i tid tilsvarer andre arbeidstakeres arbeidsår, men heller ikke mer. Relevant spørsmål i denne sammenheng er om lærernes spesielle arbeidstid og arbeidsår skal kompenseres på noen måte, eller om dette er kompensert ved at arbeidsbyrden er

mindre i enkelte perioder av skoleåret enn den var i dagboksperiodene. Vi skal ikke gå mer inn på dette spørsmålet enn å henvise til tabell 3 og 4 som et utgangspunkt for en slik drøftelse. Det siste spørsmålet måtte eventuelt avklares gjennom undersøkelser av hvordan arbeidsmengden er fordelt over skoleåret.

FEILMARGINER I UTVALGSUNDERSØKELSER

Ikke noe utvalg reflekterer presist egenskapene ved populasjonen. Det skyldes både utvalgsfeil og ikke-utvalgsfeil (f.eks. feilkodinger, og andre feil i databehandlingen). Den siste typen feil forsøker en selvfølgelig å unngå. Utvalgsfeil kan en imidlertid beregne statistisk. Denne undersøkelsen er basert på systematisk sannsynlighetsutvelging, og alle enhetene ble gitt lik sannsynlighet for å bli med i utvalget.

For å beregne omfanget av de tilfeldige utvalgsfeilene, beregner vi standardavviket for utvalgsresultatet vi ønsker å generalisere til populasjonen (standard error of the propotion). Når resultatet er uttrykt som prosenter, finner vi standardavviket angitt i prosentpoeng ved følgende formel:

$$(1) \quad se(p) = \sqrt{(1-f) \frac{pq}{n-1}}$$

der

$f = n/N$ som er utvalgets andel av populasjonen

$p =$ andelen i prosentpoeng

$q = 1 - p$

Når vi har estimert standardavviket på denne måten, må vi velge konfidensintervall. F.eks. kan vi velge et konfidensintervall på 95%. Dette betyr i en normalfordeling faller 95% av fordelingen innenfor 1.96 standardavviket omkring fordelings gjennomsnitt. Feilmarginen framkommer da ved å multiplisere (1) med 1.96. Dette innebærer f.eks. at når vi i utvalget på 528 har en kvinneandel på 64%, blir feilmarginen utregnet slik:

$$se \text{ (kvinneandel)} = \sqrt{(1 - \frac{528}{48300}) \frac{0.64 \cdot 0.36}{527}} = 0.02$$

Dette betyr av ved 95% konfidensintervall blir feilmarginen +/- 4 prosentpoeng (1.96*2 prosentpoeng). Vi kan derfor si at kvinneandelen blant grunnskolelærerne ligger i intervallet 60 - 68%. Alle angivelser av andeler vil være beheftet med tilsvarende feilmarginer, som kan regnes ut ved hjelp av formel (1). En må være oppmerksom på at når undergrupper tas ut for analyse, så er det undergruppens størrelse som blir utvalget. Hvis vi f. eks. trekker ut de 30 rektorene/inspektørene i utvalget for å finne ut hvordan de fordeler seg på skoletype, må feilmarginen beregnes ut fra 30 som utvalgsstørrelse.

I en tidsnyttingsundersøkelse er det selvfølgelig mer angivelser av gjennomsnittlig tid enn av prosentfordelinger. Vi skal derfor også vise hvordan en beregner feilmarginen ved slik gjennomsnittsangivelser for å gi et eksempel. På samme måte som ovenfor beregner vi standardavviket for utvalgsresultatet ("standard error of the mean"). Formelen er gitt ved:

$$(2) \quad se(x) = \sqrt{(1-f) \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}{n(n-1)}}$$

Feilmarginen ved 95% konfidensintervall på gjennomsnittlig arbeidstid for lærerne som førte dagbok (280 stykker) utregnes da på følgende måte:

$$se \text{ (gj.snittsarb.tid)} = \sqrt{(1 - \frac{280}{48300}) \frac{19811}{78120}} = 0.504$$

Ved å multiplisere 0.504 med 1.96 standardavvik får vi feilmarginen med konfidensintervall på 95%. Dette gir en feilmargien på ± 1 time (avrundet tall).

REGRESJONSANALYSER AV TIDSBRUK OG ARBEIDSTID

Følgende uavhengige variabler inngår i analysen:

KJØNN, Mann = 0, Kvinne = 1
 BOSTED, ordinalvariabel med fire verdier (sentralitet)
 EKTEFELLES YRKE, Heltid = 1, Deltid og ikke yrkesaktiv = 0
 ANTALL BARN, ordinalvariabel med seks verdier
 STILLING, Fast = 1, Annet = 0
 ANTALL ÅR UNDERVIST, ordinalverdier med med åtte verdier
 POSTENS STØRRELSE (%)
 KLASSESTYRER, Ja = 1, Nei = 0
 SAMLINGSSTYRER, Ja = 1, Nei = 0
 FAGVEILEDER, Ja = 1, Nei = 0
 SKOLEBIBLIOTEKAR, Ja = 1, Nei = 0
 RÅDGIVER, Ja = 1, Nei = 0
 REKTOR/INSPEKTØR, Ja = 1, Nei = 0
 SKOLENS ELEVTALL, Ja = 1, Nei = 0
 SKOLETYPE, 1.-6. klasse = 1, 7.-9. klasse = 0
 NORSK, Ja = 1, Nei = 0
 MATEMATIKK, Ja = 1, Nei = 0
 ENGELSK, Ja = 1, Nei = 0
 MUSIKK, Ja = 1, Nei = 0
 FORMING, Ja = 1, Nei = 0
 KROPPSØVING, Ja = 1, Nei = 0
 SAMFUNNSFAG, Ja = 1, Nei = 0
 NATURFAG, Ja = 1, Nei = 0
 SPESIALUNDERVISNING, Ja = 1, Nei = 0
 UNDERVISER ANTALL ELEVER, ordinalvariabel med seks verdier
 ALDER, ordinalvariabel med seks verdier

Disse variablene ble testet i forhold til seks avhengige variabler: Undervisnings (i timer), for- og etterarbeid (i timer), inspeksjon og tilsyn (i timer), administrasjon (i timer), elevom-

sorg (i timer), matpauser og friminutt (i timer) og ukentlig arbeidstid (i timer).

Resultatene fra analysen er som følger (bare resultater som er statistisk signifikant på 5%-nivå er tatt med):

TABELL A: HVA FORKLARER VARIASJONER I UNDERVISNINGSTID?
Standardiserte regresjonskoeffisienter.

	Alle lærere	barnetrinn	ungdomstrinn
KJØNN			
BOSTED			
EKTEFELLES YRKE			
ANTALL BARN			
STILLING			
ANTALL ÅR UNDERVIST			
POSTENS STØRRELSE	0.180	0.133	0.264
KLASSESTYRER			
SAMLINGSSTYRER			
FAGVEILEDER		-0.133	
SKOLEBIBLIOTEKAR			
RÅDGIVER			
REKTOR/INSPEKTØR	-0.420	-0.498	-0.336
SKOLENS ELEVTALL			
SKOLETYPE			
NORSK			
MATEMATIKK			
ENGELSK			
MUSIKK	0.118		
FORMING	0.147		
KROPPSØVING	0.147		
SAMFUNNSFAG			
NATURFAG			
SPESIALUNDERVISNING			
UNDERVISER ANTALL ELEVER			
ALDER			
Forklart varians (R^2)	0.29	0.34	0.19
N	(280)	(148)	(62)

TABELL B: HVA FORKLARER VARIASJONER I FOR- OG ETTERARBEID?
Standardiserte regresjonskoeffisienter.

	Alle lærere	barnetrinn	ungdomstrinn
KJØNN			
BOSTED			
EKTEFELLES YRKE			
ANTALL BARN			
STILLING			
ANTALL ÅR UNDERVIST			
POSTENS STØRRELSE			
KLASSESTYRER	0.315		
SAMLINGSSTYRER			
FAGVEILEDER			
SKOLEBIBLIOTEKAR			
RÅDGIVER			
REKTOR/INSPEKTØR	-0.335	-0.354	-0.396
SKOLENS ELEVTALL			
SKOLETYPE			
NORSK			
MATEMATIKK			
ENGELSK			
MUSIKK		0.228	
FORMING			
KROPPSØVING			
SAMFUNNSFAG	0.301		0.448
NATURFAG	0.208		
SPESIALUNDERVISNING			
UNDERVISER ANTALL ELEVER			
ALDER			
Forklart varians (R^2)	0.24	0.18	0.30
N	(280)	(148)	(62)

TABELL C: HVA FORKLARER VARIASJONER I INSPEKSJON?
Standardiserte regresjonskoeffisienter.

	Alle lærere	barnetrinn	ungdomstrinn
KJØNN			
BOSTED			
EKTEFELLES YRKE			
ANTALL BARN			
STILLING			
ANTALL ÅR UNDERVIST			
POSTENS STØRRELSE			
KLASSESTYRER			
SAMLINGSSTYRER	0.225	0.233	
FAGVEILEDER	0.245	0.233	
SKOLEBIBLIOTEKAR			0.327
RÅDGIVER			
REKTOR/INSPEKTØR			
SKOLENS ELEVTTALL			
SKOLETYPE			
NORSK			
MATEMATIKK			
ENGELSK			
MUSIKK			
FORMING	0.091		0.205
KROPPSØVING			0.225
SAMFUNNSFAG	0.121		
NATURFAG			
SPESIALUNDERVISNING			
UNDERVISER ANTALL ELEVER			
ALDER			
Forklart varians (R^2)	0.13	0.10	0.30
N	(280)	(148)	(62)

TABELL D: HVA FORKLARER VARIASJONER I ADMINISTRASJON?
Standardiserte regresjonskoeffisienter.

	Alle lærere	barnetrinn	ungdomstrinn
KJØNN	-0.335	-0.460	-0.337
BOSTED			
EKTEFELLES YRKE			
ANTALL BARN	-0.120	-0.158	
STILLING			
ANTALL ÅR UNDERVIST			
POSTENS STØRRELSE			
KLASSESTYRER			
SAMLINGSSTYRER			
FAGVEILEDER	0.130	0.197	
SKOLEBIBLIOTEKAR			
RÅDGIVER			
REKTOR/INSPEKTØR	0.746	0.780	0.663
SKOLENS ELEVTTALL			
SKOLETYPE			
NORSK	-0.297		
MATEMATIKK			
ENGELSK			
MUSIKK			
FORMING	-0.232	-0.236	
KROPPSØVING	-0.096	-0.116	
SAMFUNNSFAG	-0.146		-0.328
NATURFAG			
SPECIALUNDERVISNING			
UNDERVISER ANTALL ELEVER			
ALDER			
Forklart varians (R^2)	0.63	0.69	0.52
N	(280)	(148)	(62)

TABELL E: HVA FORKLARER VARIASJONER I ELEVOMSORG?
Standardiserte regresjonskoeffisienter.

	Alle lærere	barnetrinn	ungdomstrinn
KJØNN			
BOSTED			
EKTEFELLES YRKE			
ANTALL BARN			
STILLING			
ANTALL ÅR UNDERVIST	0.145		0.317
POSTENS STØRRELSE	0.106		
KLASSESTYRER		0.265	
SAMLINGSSTYRER			
FAGVEILEDER			
SKOLEBIBLIOTEKAR			
RÅDGIVER			
REKTOR/INSPEKTØR			0.295
SKOLENS ELEVTALL			
SKOLETYPE			
NORSK			
MATEMATIKK			
ENGELSK			
MUSIKK			
FORMING			
KROPPSØVING			
SAMFUNNSFAG			
NATURFAG			
SPECIALUNDERVISNING			
UNDERVISER ANTALL ELEVER	-0.153		-0.335
ALDER			
Forklart varians (R^2)	0.06	0.07	0.30
N	(280)	(148)	(62)

TABELL F: HVA FORKLARER VARIASJONER I MATPAUSER/FRIMINUTT?
Standardiserte regresjonskoeffisienter.

	Alle lærere	barnetrinn	ungdomstrinn
KJØNN			
BOSTED			
EKTEFELLES YRKE			
ANTALL BARN			
STILLING			
ANTALL ÅR UNDERVIST			
POSTENS STØRRELSE			
KLASSESTYRER			
SAMLINGSSTYRER			
FAGVEILEDER			
SKOLEBIBLIOTEKAR			
RÅDGIVER			
REKTOR/INSPEKTØR	-0.225		-0.313
SKOLENS ELEVTTALL			
SKOLETYPE			
NORSK			
MATEMATIKK			
ENGELSK			
MUSIKK			
FORMING			
KROPPSØVING			
SAMFUNNSFAG	0.207		
NATURFAG			
SPECIALUNDERVISNING			
UNDERVISER ANTALL ELEVER			-0.233
ALDER			
Forklart varians (R^2)	0.08	0.16	
N	(280)	(148)	(62)

TABELL G: HVA FORKLARER VARIASJONER I ARBEIDSTID?
Standardiserte regresjonskoeffisienter.

	Alle lærere	barnetrinn	ungdomstrinn
KJØNN			
BOSTED			
EKTEFELLES YRKE			
ANTALL BARN			
STILLING			
ANTALL ÅR UNDERVIST			
POSTENS STØRRELSE	0.329	0.336	
KLASSESTYRER			
SAMLINGSSTYRER			
FAGVEILEDER	0.170		
SKOLEBIBLIOTEKAR			
RÅDGIVER			
REKTOR/INSPEKTØR			
SKOLENS ELEV TALL			
SKOLETYPE			
NORSK			
MATEMATIKK			0.307
ENGELSK			
MUSIKK			
FORMING			
KROPPSØVING			
SAMFUNNSFAG	0.194		0.263
NATURFAG			
SPESTALUNDERVISNING			
UNDERVISER ANTALL ELEVER			
ALDER			
Forklart varians (R^2)	0.14	0.12	0.19
N	(280)	(148)	(62)

Til mottaker av
spørreskjema og
dagbok.

Oslo, poststemplets dato

Du er en av dem som er tatt ut til å være med i en undersøkelse av lærernes tidsbruk og arbeidstid. FAFO (Fagbevegelsens senter for forskning, utredning og dokumentasjon) utfører undersøkelsen på oppdrag fra Norsk Lærerlag. I denne forbindelse har du fått tilsendt:

- Ett spørreskjema
- Ett hefte med sju skjemaer for føring av dagbok
- Rettleiing for bruken av dagbokskjemaet

Du er trukket som en av de 500 lærere som utgjør utvalget for undersøkelsen. Utvalget er foretatt ved tilfeldig utvelgning. I tillegg er det i undersøkelsen tatt med et utvalg av lærere ved skoler med forsøksvirksomhet. Bare hvis alle svarer, vil undersøkelsen gi et representativt bilde. Derfor er det avgjørende viktig at du både fyller ut spørreskjema og dagbok. Det er også viktig at du svarer så presist som mulig slik at undersøkelsen kan gi et best mulig bilde av tidsbruken til lærere.

Svarene som sendes inn blir behandlet konfidensielt og under full taushetsplikt. Resultatene fra undersøkelsen blir framstilt i form av statistiske tabeller slik at det ikke blir mulig å identifisere verken . / . steder eller personer. Alle er med andre ord sikret full anonymitet.

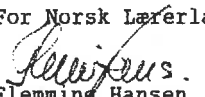
NB Dagboka skal fylles ut for perioden onsdag 23 oktober til og med tirsdag 29 oktober. Også lørdag og søndag må fylles ut slik at eventuelt helgearbeid i forbindelse med skolen kommer fram.


NB Spørreskjemaet bør fylles ut før slutten av "dagboks-uka" slik at spørreskjema og dagbok kan returneres så fort som mulig. Du returnerer spørreskjema og dagbok portofritt i vedlagte konvolutt. Hvis vi ikke har mottatt svar umiddelbart etter 1. november, vil du få et purrebrev fra FAFO.

Spørreskjemaet og dagboka er påført et nummer for at spørreskjemaet skal kunne knyttes til dagboka i analysen. Dette er også gjort fordi undersøkelsen vil bli fulgt opp med dagboks-føring for én uke i slutten av november (20.-26.), og denne dagboka skal også knyttes til spørreskjemaet og dagboka du har fått nå.

Det kan være praktisk om du har en kopi av dagbokskjemaet på deg hele tiden og noterer tidsbruken etterhvert. Vi er klar over at at vi belaster deg ekstra med dette, men håper at du vil hjelpe til med å gjøre undersøkelsen best mulig.

Vi takker for samarbeidet

For Norsk Lærerglag

Flemming Hansen,
nestleder

For FAFO

Halvor Fauske,
forsker

Til
deltaker i
tidsnyttingsundersøkelsen
for lærere

Oslo 7.11. 1985

Første runde av undersøkelsen er gjort unna, og nå følger - som annonsert i forrige introduksjonsbrev - dagbok for føring av tidsbruk i nok én uke. To dagboks-uker er nødvendig for å få et skikkelig grunnlag til å trekke slutninger om arbeidstid (mange mangler én eller flere dager av den første uka slik at grunnlaget blir noe spinkelt). Jeg håper derfor at alle vil fylle ut dagboka selv om det fører til en del merarbeid.

De som jeg ennå ikke har mottatt noe svar fra, vil også få tilsendt spørreskjemaet. Hvis du er én av dem som ikke har svart, håper jeg du kan returnere dette spørreskjemaet i utfylt stand sammen med dagbok for den andre dagboks-uka. Hvis du har returnert spørreskjema og dagbok for første dagboks-uke før du mottar dette brevet, kan du bare se bort fra spørreskjemaet som er vedlagt.

Uken du skal føre dagbok for er fra onsdag 20. november til og med tirsdag 26. november.

Jeg takker for velvilligheten så langt og håper at du fortsatt vil bidra til at undersøkelsen blir best mulig.

hilsen



Halvor Fauske

Til deltakere i
tidsnyttingsundersøkelsen
for lærere

Oslo 8.1. 1986

Grunnen til at du får tilsendt spørreskjema og dagbok nok en gang, er at du ikke har svart de to forrige gangene. Det ville være fint om du nå kunne fylle ut både spørreskjema og dagbok. Dagboken kan føres fra den førstkommande tirsdag til og med mandag neste uke (dvs. 7 dager i alt lørdag og søndag inkludert).

Denne "purringen" skyldes også at det ennå er nokså mange som ikke har svart i det hele tatt. Dette store frafallet gjør det at resultatene fra undersøkelsen blir usikre. Derfor er det nødvendig at flest mulig av dere svarer. Hvis det er spesielle grunner til at dere ikke besvarer spørreskjema og dagbok, vil det være til stor hjelp om dere gir beskjed (bruk vedlagte svarkonvolutt).

Hilsen



Halvor Fauske

KONFIDENSIELT

UNDERSØKELSE AV LÆRERES TIDSBRUK

* * *

SPØRRESKJEMA

**FØRST NOEN SPØRSMÅL OM BAKGRUNNEN
DIN OG ARBEIDSFORHOLDENE DINE**

Spørsmålene besvares enten ved å sette ring rundt tallet for riktig svaralternativ eller ved å skrive svaret på prikket linje.

1. Kjønn: 1 Mann 2 Kvinne	4c. Hvis ektefelle/samboer er i lønnet arbeid, hvilket yrke?
2. Alder: 1 under 20 år 2 20-29 år 3 30-39 år 4 40-49 år 5 50-59 år 6 over 60 år	5a. Hvor mange hjemneværende barn er det i husstanden?
3. Bosted (kommune):	5b. I hvilke aldersgrupper er barna? Merk av de aktuelle aldersgrupper. 1 0-3 år 4 11-13 år 2 4-6 år 5 14-17 år 3 7-10 år 6 over 18 år
4a. Er du gift/samboende? 1 Ja 2 Nei	6a. Har du omsorgsansvar (tilsyn eller pleie) for foreldre/evt. svigerforeldre? 1 Ja 2 Nei
4b. Hvis ja, er ektefelle/samboer i lønnet arbeid på heltid eller deltid? 1 Ja, heltid 2 Ja, deltid timer pr. uke 3 Varierer 4 Nei	6b. Har du omsorgsansvar for andre enn de som er nevnt i 6a.? 1 Ja 2 Nei
	6c. Hvis ja på 6a og/eller 6b, hvor mye tid bruker du samlet pr. uke? timer pr. uke

<p>7. Hva slags stilling har du?</p> <p>1 Fast 2 Oppsigelig 3 Midlertidig 4 Vikar</p>	<p>11. Har du noen av de følgende funksjons- eller administrative stillinger?</p> <p>1 Klassestyrer 2 Sosiallærer 3 Samlingsstyrer 4 Fagveileder 5 Skolebibliotekar 6 Rådgiver 7 Rektor/u.inspektør 8 Annet, hva?</p>
<p>8a.Hva slags utdanning har du?</p> <p>1 Lærer 2 Lærer m/opprykk 3 Adjunkt 4 Adjunkt m/opprykk 5 Lektor 6 Annet</p>	<p>12. Hvor mange timer bruker du gjennomsnittlig pr. uke på funksjons- / administrasjonsstillingen? (Hvis du har flere av stillingene i sp. 11, anslå og avmerk tidsbruk for hver av dem.)</p> <p>.....</p>
<p>8b.Inngår lærerskolen i denne utdanningen?</p> <p>1 Ja 2 Nei</p>	<p>13. Hvor mange elever er det på skolen?</p> <p>1 under 50 elever 2 50-300 elever 3 over 300 elever</p>
<p>9. Hvor lenge har du undervist? år</p>	<p>14. Hva slags skoletype er det?</p> <p>1 1.-6. klasse 4 Annet, 2 7.-9. klasse hva? 3 1.-9. klasse </p>
<p>10a.Hvor stor post har du (i %)?</p> <p>10b.Hvis du har lavere leseplikt enn enhetsposten, hva er grunnen(e)?</p>	

NOEN SPØRSMÅL OM UNDERVISNINGSMENGDEN DIN

15. Oppgi hvilke fag du underviser i, antall timer pr. uke for hvert fag og hvilken klasse du underviser (merk av dette slik at det også framgår om du underviser parallell-klasser, f.eks. 7a & 7b).

Fag	timer/uken	klasse
"	"	"
"	"	"
"	"	"
"	"	"
"	"	"
"	"	"
"	"	"
"	"	"
"	"	"
"	"	"
"	"	"

16a. Gir du spesialundervisning?

1 Ja 2 Nei

16b. Hvis ja på 16a, hvor mange timer pr. uke?

17. Hvor mange mellom-timer har du pr. uke?

18. Underviser du klasser som er sammensatt av elever fra to eller flere klassetrinn?

1 Ja, klassetrinn

2 Nei

19. Hvor mange elever underviser du i alt?

20. Hvor store er undervisningsgruppene du underviser?

UNDERVISNINGSGRUPPENS STØRRELSE	ANTALL UNDERVISNINGS- GRUPPER
5-10 elever
11-15 elever
16-20 elever
21-25 elever
26-30 elever
over 30 elever

**SÅ NOEN SPØRSMÅL DER DU SKAL ANSLÅ
TIDSBRUKEN DIN**

21. Oppgi antall møter/kontakter i skoleåret 1984/85 og anslå gjennomsnittlig tid pr. møte/kontakt.

ARTIVITET	ANTALL	GJENNOMSNIITTLIG VARIGHET I TID
Lærerrådsmøter pr. møte
For- og etter- arbeid	 pr. møte
Foreldremøter pr. møte
For- og etter- arbeid	 pr. møte
Foreldre- kontakter pr. kontakt
For- og etter- arbeid	 pr. kontakt

22. Kan du anslagsvis si hvor mye tid du brukte samlet på følgende aktiviteter i skoleåret 1984/85.

AKTIVITET	ANSLÅTT TID FOR 1984/85
Direkte elevkontakt utenom undervisning og inspeksjon timer
Kontakt med annet fagpersonell enn kolleger om elever utenom vanlig skoletid timer
Ekstra tid (utenom vanlig skoledag) brukt på dagsarrangementer (idrettsdag/dagsturer/o.l.) timer
Tid brukt på arrangementer/aktiviteter som strakk seg utover vanlig skoletid (leirskole/skoletur/o.l.) dager

23. Hvor mye tid brukte du utenom 38. uke til å holde deg faglig à jour siste skoleår (1984/85)?

Kurser/seminarer på kveldstid (ca. tid)

Kurser/seminarer på dagtid utenom skoleruta (ca. tid)

A jour-føring på egen hånd (ca. tid)

**NOEN SPØRSMÅL OM HVORDAN DU VURDERER
TIDSBRUKEN DIN OG AKTIVITETENE DU
BRUKER TID PÅ**

24a.I dagboken er det en klassifikasjon for hovedaktiviteter i en lærers arbeidsuke. De viktigste av disse aktivitetene - utenom undervisning - er listet opp i spørsmål 24b og 24c nedenfor. Så spørsmålene:

* * * * *

* * * * *

Hvis du ser på aktivitetene som er listet opp, er det noen du synes det blir for lite tid til slik din nåværende arbeids-situasjon er?

1 Ja

2 Nei

Er det noen av aktivitetene som er listet opp, du synes det går med for mye tid til slik din nåværende arbeidssituasjon er?

1 Ja

2 Nei

24b.Hvis du synes det blir for lite tid til noen av aktivitetene, merk av disse nedenfor (én eller flere aktiviteter).

- 1 For- og etterarbeid
- 2 Inspeksjon- og del-
takelse i tilstelning-
er på skolen
- 3 Administrasjon og plan-
legging
- 4 Elevomsorg

- 5 Tid i løpet av skole-
dagen som fritt kan
disponeres
- 6 Utdanning og vedlike-
hold av yrkeskunnskaper

Annet/kommentar

.....

.....

.....

24c. Hvis du synes det går med for mye tid til noen av aktivitetene, merk av disse nedenfor (én eller flere aktiviteter).

- | | |
|---|--|
| 1 For- og etterarbeid | 5 Tid i løpet av skoledagen som fritt kan disponeres |
| 2 Inspeksjon- og deltakelse i tilstelninger på skolen | 6 Utdanning og vedlikehold av yrkeskunnskaper |
| 3 Administrasjon og planlegging | |
| 4 Elevomsorg | |

Annet/kommentar

.....

.....

.....

25 Hvis du i 24b eller 24c har merket av flere aktiviteter det blir for lite tid til og/eller flere som det går for mye tid til, hvilken synes du det blir absolutt for liten tid til og hvilken går det med absolutt for mye tid til?

Aktivitet det blir absolutt for lite tid til (jfr. 24b)

Aktivitet det går med absolutt for mye tid til (jfr. 24c)

.....

Kommentar

.....

.....

26. Hvis du ser på hovedaktivitetene slik de er klassifisert for dagboka, hva ville du se som ditt ideelle "tids-budsjett" for en skoleuke (dvs. hvordan burde tidsbruken ideelt sett fordele seg på hovedaktivitetene). Angi timetall pr. uke for hver av hovedaktivitetene nedenfor.

AKTIVITET	TID PR. UKE
1. Undervisning timer
2. For- og etterarbeid "
3. Inspeksjon- og deltak- else i tilstelninger på på skolen "
4. Administrasjon og plan- legging "
5. Elev-omsorg "
6. Tid i løpet av skole- dagen som kan dis- poneres fritt "
7. Utdanning og vedlike- hold av yrkeskunnskaper "

Kommentar

.....

.....

.....

.....

TIL SLUTT:

<p>27a. Har du lønnet arbeid ved siden av ditt hovedyrke som lærer?</p> <p>1 Ja 2 Av og til 3 Nei</p>	<p>28. Har arbeidsmengden din som lærer i den tiden du har ført dagbok vært:</p> <p>1 Omtrent som vanlig</p> <p>2 Mye større enn vanlig</p> <p>3 Noe større enn vanlig</p> <p>4 Noe mindre enn vanlig</p> <p>5 Mye mindre enn vanlig</p>
<p>27b. Hvis 1 eller 2, hva slags arbeid?</p> <p>.....</p>	
<p>27c. Hvis 1, hvor mange timer i uka?</p> <p>.....timer pr. uke</p>	

Kommentarer, synspunkter:

UNDERSØKELSE AV LÆRERES TIDSBRUK

*** * ***

VEILEDNING FOR DAGBOKSFØRING

I N N H O L D S F O R T E G N E L S E

	<i>SIDE</i>
1. VEILEDNING FOR UTFYLLING AV DAGBOKA	1
2. VEILEDNING TIL Å KLASSIFISERE DE ENKELTE AKTIVITETENE	2
2.1 UNDERVISNING	2
2.2 FOR- OG ETTERARBEID	3
2.3 INSPEKSJON OG ORGANISASJON	4
2.4 ADMINISTRASJON OG PLANLEGGING	5
2.5 ELEVOMSORG	6
2.6 MATPAUSER OG FRI TID	7
2.7 UTDANNING OG ANDRE AKTIVITETER	8
2.8 REISER	9
2.9 TIDSBRUK UTENOM LÆRERARBEIDET	9

1. VEILEDNING FOR UTEYLLING AV DAGBOKA

Skjemaet er en oversikt over hele døgnet fra kl. 0.00 til kl. 24.00. Første linje går fra kl. 0.00 til kl. 06.00, deretter er linjene delt opp i minutter og kolonnene i timer (fra kl. 06.00 til og med kl. 24.00).

Aktivitetene som skal fylles inn i skjemaet, er gitt et bestemt siffer (kode) (se listen over kategoriene). Disse aktivitetene er ordnet under overskriftene som går fram av innholdsfortegnelsen.

Aktivitet og tidsbruk fylles inn i skjemaet ved å trekke en loddrett strek ved tidspunktet aktiviteten avsluttes og skrive sifferet (koden) foran streken. NB! Dagen begynner med å markere slutten på "Tidsbruk utenom Lærerarbeidet".

I enkelte tilfeller kan det kanskje være vanskelig å skille mellom aktivitetene. F.eks. kan en forberede seg til timen (teoretisk) samtidig som en lager materialet som skal brukes (prøver, overhead, o.l.). Likeså kan det hende at friminutter uten inspeksjon eller mellomtimer brukes til å gjøre unna en del andre opppgaver. Slike tilfeller kan markeres i dagboken ved å oppgi sifrene for begge aktivitetene (eller alle hvis det er flere enn to), men markere hoved-aktiviteten (eller den formelle aktiviteten som f.eks. friminutter uten inspeksjon eller annen formelt fri tid i løpet av skoledagen) ved å sette en ring rundt den.

På baksiden av 1. dagboks-blad, er det en oversikt over de enkelte aktivitetene og kodene for dem.

2. VEILEDNING TIL Å KLASSIFISERE DE ENKELTE AKTIVITETENE

2.1 UNDERVISNING

11. undervisningstimer

Innhold: Timeplanfestet undervisning.

12. tilfeldig undervisning i tillegg til egne timer

13. tilfeldig undervisning i stedet for egne timer

Innhold: Hvis for eksempel klasseforstander tar klassen med på ekskursjon og timelærer må ta hans/hennes undervisning i en annen klasse, fører timelærer inn dette sifferet. Generelt markerer dette sifferet undervisning som kommer i stedet for egen undervisning som går ut.

14. fravær

Innhold: Dette sifferet brukes hvis en er fraværende noen dag eller time i undersøkelsesperioden.

2.2 FOR- OG ETTERARBEID

21. teoretisk forberedelse til timer

Innhold: Under dette punktet innføres den tiden som går med til å forberede lærestoffet som skal gjennomgås i timen, tenke ut spørsmål/oppgaver til prøver/hjemmearbeid, osv.

22. teknisk forberedelse til timer

Innhold: Under dette punktet innføres den tiden som går med til anskaffelse av materiale, maskinskriving, kopiering, transport av materiale til og fra klassen, også transport av f.eks. overheadprojektor.

23. retting av prøver, gjennomgang av hjemmearbeid, o.l.

Innhold: Retting av prøver, gjennomgang av hjemmearbeid, arbeidsbøker, og annen retting og gjennomgang som hører til den daglige rutinen.

24. elev-evaluering

25. forberedelser og etterarbeid i forbindelse med møter på skolen

Innhold: Med møter menes her foreldremøter, lærerrådsmøter og andre møter i forbindelse med skolen og skolearbeidet.

26. forberedelser og etterarbeid i forbindelse med sosiale arrangementer

Innhold: Til sosiale arrangementer regnes juletefester, skolefester og andre typer sosialt samvær der lærerens nærvær er nødvendig.

27. andre typer for- og etterarbeid, hva?

(oppgi hva slags for- eller etterarbeid på dagboksskjemaet)

2.3 INSPEKSJON OG ORGANISASJON

31. inspeksjon i friminutter

32. inspeksjon av elever som oppholder seg på skolen utenom vanlig skoletid

Innhold: Her innføres også inspeksjon før skolestart.

33. deltakelse i tilstelninger på skolen - elevfester, o.l.

Innhold: Bokfør bare tiden du deltar på festen eller møtet, forberedelse og etterarbeid føres opp under pkt. 26.

34. ettersyn av samlinger, bibliotek og materiell (ettersyn utover det som knytter seg til timer)

35. vedlikehold av AV-utstyr

36. annen inspeksjon, hva?

Innhold: Inspeksjon ved ekskursjoner, svømming, idrett, o.l. som ikke inngår som del av en time. (Oppgi hva slags inspeksjon det er på dagboksskjemaet).

2.4 ADMINISTRASJON OG PLANLEGGING

41. utfører oppgaver i forbindelse med ledelsen av skolen

42. utfører oppgaver som kontaktlærer for yrkesveiledning

Innhold: Lærere som gir yrkesveiledning fører under dette punktet opp veiledning som gis utenom timene.

43. utfører oppgaver som klassestyrer

Innhold: Klassestyrere bokfører den del av funksjonen som de definerer som administrativt arbeid. Den øvrige delen av funksjonen bokføres under elevomsorg (se neste side).

44. planlegging av undervisning

Innhold: Delta i å legge opp undervisningen, planleggingdager, osv.

45. lærermøter og andre interne møter i skolen

Innhold: Ordinære lærermøter, faglærermøter, o.l.

46. deltakelse i læreplanarbeid

47. annen administrasjon og planlegging, hva?

(Oppgi hva slags administrasjon/planlegging det er på dagbokskjemaet.)

2.5 ELEVOMSORG

Innhold: Klassestyrer innfører her den delen av funksjonen som ikke er administrativt arbeid. Øvrige lærere innfører den elevomsorgen som de utfører. Reiser i forbindelse med elevomsorg bokføres under pkt. 84.

51. direkte elevkontakt utenom undervisningen

Innhold: Herunder også kontakt med elev og foreldre sammen.

52. kontakt med elevenes foresatte

Innhold: Kontakt utenom foreldremøter som telefonsamtaler, personlige samtaler, brev, hjembesøk, o.l.

53. kontakt med lærere og skoler

Innhold: Samtaler med lærere eller klassestyrer om en eller flere elever. Obs. lærermøter under pkt. 44.

54. kontakt med annet skolepersonale

Innhold: F.eks. helsesøster, skolekurator, skolepsykolog, osv.

55. kontakt med myndigheter, arbeidsmarkedsetaten, osv.

Innhold: F.eks. sosialmyndigheter, politi, arbeidsformidling, o.l.

56. annen elevomsorg, hva?

(Oppgi hva slags elevomsorg det er på dagboksskjemaet.)

2.6 MATPAUSER OG FRI TID61. matpause sammen med elever62. matpause uten inspeksjonsplikt

Innhold: Utfylles hvis læreren spiser atskilt fra elevene (lærerværelset, hjemme, på kafe, o.l.). Under dette punktet innføres også kaffepauser.

63. friminutt uten inspeksjon64. fri tid i løpet av skoledagen

Innhold: Her innføres den tiden av skoledagen da en formelt sett verken har oppgaver i tilknytning til skolearbeidet eller funksjoner som går utover lærerarbeidet. Hvis en i denne tiden tar imot henvendelser fra elever, tar telefoner, gir beskjeder, o.l., markeres sifferet for disse oppgavene ved siden av sifferet 64 som det da settes en ring rundt (for å markere den formelle aktiviteten).

2.7 UTDANNING OG ANDRE AKTIVITETER

FOR Å VEDLIKEHOLDE YRKESKUNNSKAPENE

Innhold: Utdanning og virksomhet som elevene ikke deltar i.

71. deltakelse i videreutdanning

Innhold: Organisert videreutdanning for lærere, seminarer/forelesninger på universitet, o.l.

72. lesing av faglitteratur

Innhold: Læreren må selv bedømme hva som er faglitteratur og hva som er fritidslitteratur. I alle fall kan litteratur som knytter an til læreryrket og fagene en underviser i, bokføres her.

73. fagpolitisk arbeid/fagforeningsaktivitet (vernetjeneste)

74. møter i offentlige utvalg og råd som en er valgt til i egenskap av rektor/pedagog

Innhold: Også den tiden som går med til forberedelser innføres under dette sifferet.

75. andre møter i offentlige utvalg, råd, styrer, o.l.

76. fritidsaktiviteter relevante for yrket

Innhold: Her innføres teater- og biblioteksbesøk, besøk på utstillinger, o.l. som en forteller om til elevene eller som en på annen måte bruker materiale fra i undervisningen. Likeså innføres TV- og radioprogrammer som er relevante for undervisningen.

77. annen utdanning og andre aktiviteter, hva?

(Oppgi hva slags utdanning/aktiviteter det er.)

2.8 REISER

81. reiser mellom skole og hjem

82. reiser mellom skoler

Innhold: Gjelder for dem som har oppdrag for flere skoler.
Bare slike reiser innføres.

83. reiser til stedet der oppdraget skal utføres

Innhold: Reiser sammen med elevene f.eks. til svømmehall,
idrettsbane, utstillinger, osv.

84. reiser i forbindelse med elevomsorg

85. andre reiser, hva?

(Oppgi hva slags reise det er på dagboksskjemaet.)

2.9 TIDSBRUK UTENOM LÆRERARBEIDET

91. bijobber ved siden av lærerarbeidet

Innhold: Alle lønnede oppdrag eller jobber utenom
lærerarbeidet.

92. studier/kurs som ikke knytter an til læreryrket

93. arbeid i hjemmet

Innhold: Aktiviteter som knytter seg til hjemmet og husholdet.

94. annen tid utenom lærerarbeidet

Innhold: Aktiviteter som ikke faller inn under andre kategorier (f.eks. søvn, o.l.)

SKJEMA FOR FØRING AV DAGBOK OVER TIDSBRUK

	 DAG					DATO		/		1985	
TIM-	→	01	02	03	04	05						
ER	↓											
MINUTTER												
		10	20	30	40	50						
06												
07												
08												
09												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												
17												
18												
19												
20												
21												
22												
23												

MERKNADER:

UNDERVISNING

- 11 undervisningstimer
- 12 tilfeldige undervisning i tillegg til egne timer
- 13 tilfeldig undervisning i stedet for egne timer
- 14 fravær

FOR- OG ETTERARBEID

- 21 teoretisk forberedelse til timer
- 22 teknisk forberedelse til timer
- 23 retting av prøver og gjennomgang av hjemmearbeid, o.l.
- 24 elev-evaluering
- 25 forberedelser og etterarbeid i forbindelse med møter på skolen
- 26 forberedelser og etterarbeid i forbindelse med sosiale arrangementer
- 27 andre typer for- og etterarbeid, hva?

INSPEKSJON OG ORGANISASJON

- 31 inspeksjon i fri-minutter
- 32 inspeksjon av elever som oppholder seg på skolen utenom vanlig skoletid
- 33 deltakelse i tilstelninger på skolen - elevfester o.l.
- 34 ettersyn av samlinger, bibliotek og materiell (utover det som knytter seg til timer).
- 35 vedlikehold av AV-utstyr
- 36 annen inspeksjon, hva?

ADMINISTRASJON OG PLANLEGGING

- 41 utfører oppgaver i forbindelse med ledelsen av skolen
- 42 utfører oppgaver som kontaktlærer for yrkesveiledning
- 43 utfører oppgaver som klassestyrer
- 44 planlegging av undervisning
- 45 lærermøter og andre interne møter på skolen
- 46 deltakelse i læreplanarbeid
- 47 annen administrasjon og planlegging, hva?

ELEVOMSORG

- 51 direkte elev-kontakt utenom undervisningen
- 52 kontakt med elevenes foreldre
- 53 kontakt med lærere og skoler
- 54 kontakt med annet skolepersonale
- 55 kontakt med myndigheter, arbeidsmarkedsstat, o.l.
- 56 annen elevomsorg, hva?

MATPAUSER OG FRI TID

- 61 matpause sammen med elever
- 62 matpause uten inspeksjonsplikt
- 63 friminutt uten inspeksjon
- 64 fri tid i løpet av skoledagen

UTDANNING OG AKTIVITETER

- 71 deltakelse i videreutdanning
- 72 lesing av faglitteratur
- 73 fagpolitisk arbeid/fagforeningsaktivitet (vernetjeneste)
- 74 møter i offentlige utvalg og råd som en er valgt til i egenskap av rektor/pedagog
- 75 andre møter i offentlige utvalg, råd, styrer, o.l.
- 76 fritidsaktiviteter relevante for yrket
- 77 annen utdanning og andre aktiviteter, hva?

REISER

- 81 reiser mellom skole og hjem
- 82 reiser mellom skoler
- 83 reiser til stedet der oppdrage skal utføres
- 84 reiser i forbindelse med elevomsorg
- 85 andre reiser, hva?

TIDSBRUK UTENOM LÆRERARBEIDET

- 91 bijobber (lønnet arbeid/oppdrag utenom lærerarbeidet).
- 92 studier/kurs som ikke knytter an til læreryrket
- 93 arbeid i hjemmet
- 94 annen tid utenom lærerarbeidet

VEDLEGG 2: INTRODUKSJONSBREV, SPØRRESKJEMA OG DAGBOK

LITTERATURLISTE

- Alvsvåg, H. (1981): Har sykepleien en framtid? - en kritikk av den teoretiske sykepleien. Universitetsforlaget.
- Askelo, S. (1982): Lärarnas Arbetsmängd 1979. Grundskolan, gymnasiet, övingskolorna, aftonläroverken. Statistikcentralen. Helsinki.
- Aubert, V m. fl. (1956): Lærernes holdning til yrkesrollen og oppdragelsesspørsmål. Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr. 3.
- Bakke, N.A. & Fennefoss, A. (1985): Prosjektgrupper: Deltakelse, innflytelse og muligheter. FAFO-rapport.
- Blichfeldt, J.F. (1981): Arbeidsted: Grunnskolen. En sammenfatning av første rapport i en undersøkelse om grunnskolelærernes arbeidsmiljø. API.
- Blichfeldt, J.F. (1985): Lærer for livet? Grunnskolelærernes arbeidsmiljø. Universitetsforlaget.
- Broch-Utne, B. & Haukaa, R. (1980): Kunnskap uten makt. Kvinner som lærere og elever. Universitetsforlaget.
- Bulmer, M. (1982): The Uses og Social Research. Social Investigation in Public Policy-making. George Allen & Unwin.
- Crouch, C. (1982): Trade Unions: The Logic of Collective Action. Fontana Paperbacks.
- Ellingsæter, A.L. (1984): Kjønn og arbeidstid, i Rødseth og Titlestad (red.): Kvinner i Arbeid. Økonomiske og sosiologiske perspektiver. Universitetsforlaget.
- Fauske, H. & Fennefoss, A. (1984): En leserundersøkelse av tre fagblad. FAFO.

- Foss, O. m. fl. (1983): Yrkesbefolkningen i Norge 1970-80. NIBR-notat 1983: 119.
- Freedman, S. (1985): Teacher 'Burnout' and Institutional Stress, i Lawn (ed.): The Politics of Teacher Unionism. International Perspectives. Croom Helm.
- Freidson, E. (1983): The Theory of Professions: State of the Art, i Digwall & Phillips (eds.): The Sociologu of Professions. Lawyers, Doctors and Others. Macmillan.
- Ginsburg, M.B. et al. (1980): Teachers' Concpetions of Professionalization and Trades Unionism: An Ideological Analysis, i Woods (ed.): Teacher Strategies. Explorations in the Sociology of the School. Croom Helm.
- Johnson, T.J. (1972): Professions and Power. Macmillan.
- Kildal, N. (1986): Tidsnorm og arbeidsnorm, Tidsskrift for Samfunnsforskning bd. 27.
- Lawn, M. (1985a): Teacher's Hard Lessons, i Marxism Today vol. 29, no. 12 December.
- Lawn, M. (1985b): The Politics of Teacher Unionism. International Perspectives. Croom Helm.
- Lingsom, S. & Ellingsæter, A.L. (1983): Arbeid, Fritid og Samvær. Endringer i tidsbruk i 70-årene. Statistisk Sentralbyrå Statistiske Analyser 49.
- Lov om Grunnskolen. Kirke- og Undervisningsdepartementet 1983.
- Memorandum '83 (1983): Qualitatives Wachstum, Arbeitszeitverkürzung, Vergesellschaftung - Alternativen zu Unternehmerstaat und Krisenpolitik. Pahl-Rugenstein.
- Moser, G. & Kalton, C.A. (1985): Survey Methods in Social Investigation. Gower.

Litteraturliste

- Mønsterplan for Grunnskolen 1974. Aschehoug.
- Mønsterplan for Grunnskolen 1984. Høringsutkast. Universitetsforlaget.
- National Commission on Excellence in Education (1983): A Nation at Risk. U.S. Printing Office.
- Negt, O. (1985): Det levende arbejde den stjålne tid. De politiske og kulturelle sider af kampen for nedsat arbeidstid. Politisk Revy.
- NOU 1977: 4 Lesplikt for undervisningspersonalet i skolen.
- NOS B 543: Utdanningsstatistikk. Grunnskolar 1. oktober 1984.
- Offe, C. (1984): "Arbeitsgesellschaft": Strukturprobleme und Zukunftsperspektiven. Campus Verlag.
- Ozga, J. (1981): The Politics of Teaching Professions. Open University Press.
- Parker, S. (1983): Leisure and Work. Georg Allen & Unwin.
- Scheuer, S. (1986): Fagforeninger mellem kollektiv og profession. Nyt fra Samfundsvitenskaperne.
- Schmid, T. (1985): Das Ende der starren Zeit. Verlag Klaus Wagenbach.
- Seifert, H. (1985): Durchsetzungsprobleme zukünftiger Arbeitsgestaltung. Upublisert.
- Strumilin, S.G. (1964): On Problems of Labour Economics. Moscow.
- Szalai, S. et al. (1972): The Use of Time. Mouton.
- Robinson, J.R. (1977): How American Use Time. A social-psychological analysis of every-day behaviour. Praeger.

Litteraturliste

Thompson, E.P. (1967): Time, Work-Discipline and Industrial Capitalism, i Past and Present vol. 38.

Tjeldvoll, A. (1979): Lokalsamfunn, skole og ekspertise, i Hoem m. fl. (red.): Samfunnsrettet Pedagogikk. Universitetsforlaget.

Tjeldvoll, A. (1981): Læreryrket i forandring. Fra skolemester til folkeadjunkt. Universitetsforlaget.

Når tid ikke er penger ... ?

En undersøkelse om grunnskolelærernes arbeidstid

Lærernes arbeidstid er et kontroversielt tema. I den offentlige debatt har lærerne blitt møtt med argumenter om at korte dager og lange ferier er et dårlig utgangspunkt for bl.a. lønnskrav. Lærerorganisasjonene hevder imidlertid at lærerne arbeider like mye som andre arbeidstakere – noen lærere mener også at de arbeider mer enn andre.

Dette er ett av temaene som belyses i denne boken om grunnskolelærernes arbeidstid. Foruten lærernes arbeidstid, tas det opp temaer som:

- Lærerarbeidets karakter og arbeidsbyrde.
- Lærernes status som yrkesgruppe.
- Deltidslærernes arbeidstid.
- Variasjoner i arbeidstid mellom lærergrupper.
- Lærernes arbeidstid sammenlignet med arbeidstid ellers i arbeidslivet.



Halvor Fauske (f. 1955)

Magister i sosiologi fra Universitetet i Oslo. Forsker ved FAFO siden 1982. Har tidligere utgitt bl.a. boken «Det nye ungdomsopp-røret?».

FAFO-rapport nr. 062

ISBN 82-7422-000-5

