



Får elevene den opplæringen de har krav på?

Kartlegging av undervisningstimer med kvalifiserte lærere i videregående opplæring

Jørgen Sjaastad
Tone Cecilie Carlsten
Sabine Wollscheid


Rapport 2016:26

Får elevene den opplæringen de har krav på?

Kartlegging av undervisningstimer med kvalifiserte lærere i videregående opplæring

Jørgen Sjaastad
Tone Cecilie Carlsten
Sabine Wollscheid

Rapport 2016:26

Rapport	2016:26
Utgitt av Adresse	Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning PB 2815 Tøyen, NO-0608 Oslo. Besøksadresse: Økernveien 9, 0653 Oslo
Prosjektnr.	12820566
Oppdragsgiver Adresse	Utdanningsdirektoratet Schweigaardsgate 15 B, 0135 Oslo
Trykk	Link Grafisk
Foto	Shutterstock
ISBN	978-82-327-0212-1
ISSN	1892-2597 (online)

www.nifu.no

Forord

NIFU har gjennomført en kartlegging av undervisningstimetall med kvalifiserte lærere i videregående opplæring på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Oppdraget er gjennomført etter Kunnskapsdepartementets initiativ til undersøkelsen høsten 2014. I NIFU har Tone Cecilie Carlsten, Sabine Wollscheid og Jørgen Sjaastad stått ansvarlige for arbeidet, med sistnevnte som prosjektleder.

Vi takker alle som har besvart spørreundersøkelsene. En spesiell takk går til alle elever, lærere, tillitsvalgte og skoleledere som tok oss vel imot på våre skolebesøk rundt i landet høsten 2015 og våren 2016. Representantene fra Utdanningsforbundet, Norsk Lektorlag, Elevorganisasjonen, KS, Skolelederforbundet, Skolenes Landsforbund, Oslo Kommune og Rogaland Fylkeskommune deltok i arbeidsgruppen for prosjektet. Sammen med ansvarlige i Utdanningsdirektoratet har de bidratt med nyttige innspill. Forfatterne ønsker også å takke Jens Brandi Grøgaard og Vibeke Opheim for god og nyttig kvalitetssikring av rapporten.

Oslo, september 2016

Sveinung Skule
Direktør

Roger André Federici
Forskningsleder

Innhold

Sammendrag.....	7
Summary	10
1 Innledning	15
1.1 Minste årstimetall - elevers rettighet	15
1.2 Kvalifiserte lærere og årstimetall - skoleeiers plikt	16
1.3 Mål og problemstillinger for denne kartleggingen.....	17
1.4 Metode og datagrunnlag	18
1.5 Rapportens oppbygging	22
2 Kartleggingens bakgrunn.....	23
2.1 Politisk bakgrunn.....	23
2.2 Tidligere kunnskap om undervisningsomfang og lærerkompetanse.....	24
2.3 Oppsummering.....	27
3 Hvordan planlegger skoler for å sikre minste årstimetall?.....	29
3.1 En «undervisningstime»	29
3.2 Konteksten: Skoleeiers fokus og tilrettelegging.....	32
3.3 Planlegging av skoleåret	34
3.4 Er lærerne kvalifiserte?	41
3.5 Settes det av ressurser til vikarer?	43
3.6 Oppsummering.....	45
4 Er det samsvar mellom plan og praksis?	47
4.1 Andelen undervisningstimer som blir gjennomført	47
4.2 Lærerfravær og vikarpraksis.....	50
4.3 Oppsummering.....	56
5 Hvordan håndteres utfordringene?	57
5.1 Hvordan sikres gjennomføring av undervisningen?	57
5.2 Alternative opplæringsaktiviteter.....	60
5.3 Eksamensperioden	61
5.4 Tilgang på kvalifiserte lærere og vikarer	64
5.5 Skoleeieres syn på utfordringene	65
5.6 Oppsummering.....	67
6 Kommentarer til resultatene	68
6.1 Store variasjoner når «undervisningstime» defineres	68
6.2 Fremdeles mangelfull kontroll over timeregnskapet.....	69
6.3 Elevene får fortsatt ikke det antall timer de har krav på	71
6.4 Håndtering av hovedutfordringene	72
Referanser.....	75
Vedlegg	77
Tabelloversikt	82
Figuroversikt.....	84

Sammendrag

Får elever i videregående opplæring det årstimetallet de har krav på? Med kvalifiserte lærere? Tidligere tilsyn har avdekket at mange elever ikke får det Opplæringsloven og tilhørende forskrifter gir dem rett til. Kunnskapsdepartementet besluttet derfor at det skulle gjøres en kartlegging av skolenes arbeid med disse problemstillingene og hvilke utfordringer de møter i dette arbeidet. I juni 2015 tildelte Utdanningsdirektoratet kartleggingsoppdraget til NIFU.

Kartleggingen avdekker stor variasjon i hvordan skolene planlegger, gjennomfører og følger opp skoleåret. Et sentralt funn er knyttet til begrepet «undervisningstime». Det er ganske stor enighet om hvordan en *typisk* undervisningstime ser ut, men det finnes en rekke undervisningssettinger som avviker fra den typiske undervisningstimen i klasserommet. Derfor finnes det mindre enighet, både blant lærere på samme skole, blant skoleledere og blant skoleeiere, om nøyaktig hvilke kriterier som må være oppfylt for at noe skal telles som en undervisningstime. Dette har konsekvenser for hvordan skoleåret planlegges og hvordan det forløper, blant annet med tanke på vikarpraksiser og eksamensperioder. Dette forårsaker også utfordringer med å kartlegge om elevene får det timetallet de har rett på.

Kartleggingen er gjennomført i perioden juni 2015 til august 2016 og bygger på et omfangsrikt datagrunnlag. I dette arbeidet inngår dokumentanalyser, intervjuer med elever, lærere, tillitsvalgte og skoleledelse ved 15 skoler, og tre spørreundersøkelser med 17 skoleeiere, 103 skoleledere og 5001 lærere.

Hovedspørsmålene i denne rapporten dreier seg om tre sentrale aspekter ved arbeidet med å oppfylle kravet til et minste årstimetall med kvalifiserte lærere: Planlegging, gjennomføring av skoleåret og håndtering av utfordringer i dette arbeidet.

Kartleggingen viser at de fleste lærere i videregående opplæring er formelt faglig og pedagogisk kvalifisert. Mellom fem og ti prosent mangler pedagogisk utdanning, avhengig av fagområdet læreren tilhører. Rekruttering av kvalifiserte lærere er noe mer krevende i Nord-Norge enn i resten av landet, samt i yrkesfagene. Denne kartleggingen viser at utfordringene med å finne kvalifiserte vikarer ser ut til å være særlig stor i fremmedspråk.

I planlegging og oppfølging av skoleåret, benyttes ofte kombinasjoner av digitale verktøy og gjerne egenutviklede regneark. 1 av 10 skoler planlegger skoleåret med færre timer enn det som er minste årstimetall, 6 av 10 skoler planlegger med like mange timer, mens 3 av 10 skoler oppgir at dette varierer, eller at de planlegger med flere timer. I denne planleggingen oppgir kun halvparten av skolelederne at de tar høyde for eksamensperioden. Omtrent like mange oppgir å ta høyde for aktivitetsdager, klasseseturer, veldedige aktiviteter, som Operasjon Dagsverk (OD-dag), og andre

alternative opplæringsaktiviteter. Hver tredje skoleleder svarer at de regner «antall timer i uken ganger antall uker i skoleåret».

Enkelte skoler planlegger altså med færre timer enn minste årstimetall i fagene. Dette fører til mindre tid til læring for elevene og økt arbeidspress for lærerne. Skoleledere som argumenterer for denne praksisen, ser det som nødvendig for å få budsjettet til å gå i balanse.

Enkelte skoler planlegger å nå kompetansemålene før eksamen. Dette gjøres blant annet med å øke timetallet per uke, gjerne med fleksible økter som kan benyttes til ulike fag. Noen skoler har også fleksible timeplaner som justeres gjennom skoleåret. For å kunne utnytte mulighetene i fleksible timeplaner og fleksible økter, er det nødvendig å ha et system som kan gi kontinuerlige oppdateringer om elevens oppnådde undervisningstimetall og hva som er minste årstimetall. Datamaterialet tyder på at et digitalt verktøy som på en enkel måte gir oversikt over dette, ikke finnes. Nesten halvparten av skolene vi besøkte fortalte at de benyttet egenutviklede regneark. Dette kan tyde på at et slikt verktøy ikke er kjent for alle skoleledere, eller at de tilgjengelige verktøyene ikke dekker deres behov.

Eksamensperioden er den enkeltårsaken som bidrar til at flest undervisningstimer faller bort. Skoleledere, lærere og elever har få løsninger på hvordan man kan hindre bortfall av timer i denne perioden. Lærere og skoleledere fremhever utfordringer systemet med tilfeldig trekking til eksamen medfører for planlegging av denne perioden. Noen klasser og noen elever blir trukket ut til eksamen, mens andre klasser og elever mangler lærer fordi vedkommende er opptatt med eksamensrelaterte oppgaver. Klasserom blir benyttet til eksamensgjennomføring. Etter perioden skal undervisningen fortsette, til tross for at kompetansemålene er nådd, eksamen er gjennomført og mange elevers motivasjon derfor er lav.

Omtrent 3 av 4 lærere oppgir at de forsøker å gjennomføre vanlig undervisning i og etter eksamensperioden, men hver tredje lærer gir uttrykk for at dette stort sett ikke fungerer. Mens enkelte skoler planlegger med å nå minste årstimetallet før eksamensperioden, legger andre en egen timeplan for denne perioden. Informantene hevder at de får mer ut av skoleårets avslutning på denne måten. Omtrent halvparten av norske lærere og skoleledere ønsker en endring av eksamensperioden for å sikre elevene mer undervisning.

Lærere i kartleggingen er positive til alternative opplæringsaktiviteter og mener disse har en rettmessig plass i skolen. Likevel hevder flertallet at aktivitetenes tilknytning til kompetansemålene i deres fag, enten er svak eller ikke eksisterer. Hver fjerde lærer opplever at det forsvinner for mye undervisning til slike aktiviteter på deres skole. Riktignok kan man ofte finne en kobling fra alternative opplæringsaktiviteter, som OD-dag, aktivitetsdager og lignende, til ett eller flere bestemte fag. Dette er derimot ikke alltid de samme fagene som de som faller bort i tidspunktet for aktiviteten. Utslaget av disse aktivitetene for elevenes timetall vil derfor henge sammen med skoleledelsens arbeid med å finne egnede tidspunkter i timeplanen. Dette avhenger av om ledelsen har oversikt over hvilke fag som passer til aktiviteten og hvor mange timer de ulike fagene har mistet.

Omtrent 3 av 4 lærere jobber på skoler hvor de vanligvis prøver å finne vikar ved lærerfravær, mens en liten andel forsøker dette om en lærer har vært fraværende 1-2 dager. Totalt sett får elevene vikar omtrent 2 av 3 ganger. Oftest er dette en lærer ved samme skole, og minst 6 av 10 lærere har formell faglig og pedagogisk kompetanse. 15 prosent av lærerne jobber ved skoler hvor de vanligvis ikke setter inn vikar, men lar elevene gjøre egenarbeid. Stort sett er norske lærere fornøyd med vikarpraksisen på sin skole, med unntak av sistnevnte gruppe.

Vikarutfordringene ser ikke ut til å være like store for yrkesfagene. Her finnes det formelle krav til kvalifisert tilstedeværelse, det er vanligere å slå sammen mindre elevgrupper og lærerne jobber oftere i team. Dette gir fleksibilitet dersom en lærer er borte i en kortere tidsperiode. Videre tyder resultatene på at noe flere elever ved private skoler enn ved offentlige skoler får vikar. God økonomi og skoleleders opplevelse av handlingsrom til å håndtere skolens spesifikke utfordringer, fremstår som forutsetninger for å få vikarpraksiser til å fungere godt.

Totalt sett, av grunner som diskutert i avsnittene over, anslår lærere i 140-timersfag at omtrent 15 timer (omtrent 1 av 10 timer) falt bort i skoleåret 2014-2015. Mest falt bort til tentamens- og eksamensperioder (5-6 timer, tilsvarende omtrent en undervisningsuke), deretter «aktivitetsdager, klasseturer og skoleturer» (3-4 timer), og «OD-dag, Dignity Day, besøk fra organisasjoner, etc.» (2-3 timer). I skoleledernes rapporter går det frem at det falt bort i gjennomsnitt 3 timer i 140-timersfag, noe som utgjør omtrent 2 prosent. Hver fjerde skoleleder forteller at mer enn 5 timer falt bort dette skoleåret. Det er grunn til å tro at noe av avviket mellom disse resultatene og lærernes anslag skyldes timer som blir registrert som «gjennomført», men som i realiteten ikke inneholdt aktiviteter knyttet til fagets kompetansemål.

Nesten halvparten av lærerne hadde i januar-februar 2016 ikke oversikt over om deres elever fikk det planlagte timetallet høsten 2015. Blant skolelederne var det derimot 84 prosent som hadde oversikt over om undervisningstimene er gjennomført. Iblant avdekker man i løpet av skoleåret at elever mangler timer i et fag. I følge skolelederne er de vanligste tiltakene da å gjøre justeringer i timeplanen eller å ta timer fra andre fag.

Det er altså skoleleder som oftest har oversikt over timeregnskapet. Det er fortsatt variasjon på skoleeiernivået når det gjelder å utvikle forsvarlige systemer for kontroll og oppfølging. Situasjonen virker imidlertid noe forbedret når det gjelder implementering av systemer og verktøy sett i forhold til det som ble avdekket i tilsynene for snart 10 år siden. Blant skoleeierne for de offentlige videregående skolene, er det litt under halvparten som oppgir at de har implementert planer for å hjelpe skolene med planlegging, gjennomføring, oppfølging eller evaluering av skoleåret for å gi elevene et minste årstimetall med kvalifiserte lærere. Resultatene tyder altså på at flere skoleeiere har delegert oppgaven med å gi elevene dette til skoleledelsen. På skolene var det variasjon i skoleledernes vurderinger om delegeringen ga et reelt rom for å sikre timetall med kvalifisert lærer. Noen oppfattet at de var overlatt til seg selv, uten tilstrekkelig veiledning fra skoleeier.

Denne kartleggingen eksemplifiserer hvordan skoleledelsen har betydning både for læreres håndtering av egen arbeidstid, og for hvordan det legges til rette for at elevene får det antall timer de har krav på. I stor grad anser lærerne timetallet som en ramme de har liten innflytelse på. Lærerne i vårt materiale beskrev arbeidet med å telle timer som noe skoleledelsen og skoleeier var ansvarlig for.

Jevnt over presenteres få resultater knyttet til skolenes beliggenhet og størrelse. Årsaken til dette er at analysene oftest tydet på at disse dimensjonene ikke forårsaket variasjonen vi fant i det kvantitative datamaterialet. Kartleggingen fokuserer på forhold som henger tettere sammen med ledelsesstruktur, organisering og økonomi. I den forbindelse ser skolenes eierform og utdanningstilbud ut til å være viktigere faktorer.

Det ble tydelig i denne kartleggingen at aktørene på skolenivå i større grad var opptatt av om undervisningen hadde god kvalitet enn å telle antallet timer. Som nevnt henger dette også sammen med at timer er vanskelig å definere og dermed krevende å telle. Videre var et viktig moment som ble trukket fram ved samtlige besøksskoler: Ikke alle timer som faller bort, regnes som «tapt». Noen få informanter fremhevet læringsverdien i elevenes forberedelser til eksamen. Mange trakk frem at elever, og særlig de eldste elevene, kan lære av å måtte arbeide selvstendig uten vikar tilstede, og nesten alle ga uttrykk for at alternative opplæringsaktiviteter har en plass i skolen også om de ikke kan knyttes til læringsmål i et fag.

Summary

Do pupils in upper secondary education get the number of class hours per year they are entitled to? With qualified teachers? Previous audits have revealed that many pupils do not get the number of class hours with qualified teachers they are entitled to according to Education Act and related regulations. The Norwegian Ministry of Education and Research decided to investigate how schools work with these issues and which challenges they face. In June 2015, The Norwegian Directorate for Education and Training commissioned NIFU to conduct a national mapping.

The mapping reveals considerable variation in how schools plan, implement and evaluate the school year. A key finding is related to the term “class hour”. There is general agreement on what a *typical* class hour looks like, but there are several educational settings deviating from the typical classroom instruction period. Thus, there is less agreement, both among teachers within the same school, among school leaders and among school owners, on the criteria that must be met for a group of activities to be considered as a class hour. This has implications for how the school year is planned and how it proceeds, including substitute teacher practices and examination periods. This also causes challenges when determining whether pupils get the number of class hours they are entitled to.

The mapping was conducted during the period of June 2015 to August 2016. It builds on an extensive data base, combining qualitative and quantitative data. This work includes document analyses, analyses of face-to-face- interviews with pupils, teachers, union representatives and school management at 15 upper secondary schools, as well as analyses of three questionnaires with 17 school owners, 103 school leaders and 5001 teachers.

The main questions raised in this report address three core aspects in educational work: Planning, implementation and management of challenges related to the work of meeting the minimum demand of class hours per year with qualified teachers.

The mapping shows that most teachers in upper secondary education are formally qualified. Between five and ten percent lack pedagogical qualification, varying between subject areas. Recruitment of qualified teachers is somewhat more demanding in northern parts of Norway than in the rest of the country. Recruitment of qualified teachers is also more demanding in vocational subjects. Teachers in foreign languages report a particular challenge in finding qualified substitute teachers.

For planning and monitoring of the school year, i.e. in developing and applying class hour schedules, combinations of digital tools are often used, sometimes together with self-developed spreadsheets. The mapping shows that one out of ten schools are planning the school year with fewer hours than the scheduled demand by the national authorities, six out of ten schools plan with the same number of hours as demanded, while three out of ten schools state that this plan either varies or that they are

planning with more hours than the minimum demand. In these planning activities, every second school leader takes the examination period into account, and about as many say they account for activity days, class trips, school charitable scheme days (e.g. Operation Day's Work), and other alternative educational activities. Every third school leader stated that they count "the number of hours per week multiplied by the number of weeks of the school year."

Thus, some schools are planning with less class hours in individual subjects than what they are entitled to. This results in less time for learning for pupils. Moreover, it results in an increasing work load for teachers, who have to teach more units in less time to prepare pupils for the exams. School leaders who argue for such a practice, however, highlight the need to reach a balanced budget.

Some schools develop local plans aiming to reach pupils' competence goals before the examination period at the end of the school year. These schools might increase the number of class hours per week, preferably with flexible learning units for different subjects if necessary. Other schools make use of flexible class hour schedules, which can be adjusted during the school year. To benefit from flexible schedules and flexible learning units, however, schools need a system which can provide continuous updates not only on pupil attendance, but on pupils' number of defined class hours. The data material in this mapping does not, however, indicate whether such an appropriate digital tool exists. The fact that almost half of the schools we visited, told us that they operate with individually developed spreadsheets, may indicate that such a digital tool is unknown for school leaders or that the available tools do not meet their needs.

The examination period is the main reason for cancellations of class hours. School leaders, teachers and pupils all report that it is hard to find good solutions on how to prevent the loss of class hours during this period. Teachers and school leaders in this mapping highlight challenges in scheduling class hours in the examination period. They have to consider school classes not part of the examinations, some teachers are absent due to examinations, and classrooms are unavailable. Moreover, when the examination period is over, the teaching is supposed to continue, even though the competence goals are examined and the students' motivation is low. This is a common challenge in all parts of Norway, as the national system is arranged with random selection of pupils for examination,

Approximately three out of four teachers report that they try to provide conventional classes, but every third teacher report that this practice mostly does not work. While some schools are planning to reach the minimum of entitled class hours per year before the examination period, other schools use a separate schedule for the examination period. The informants claim to that they benefit from this strategy. About half of the Norwegian teachers and school administrators wish for changes in the examination arrangement in order to ensure pupils minimum class hours.

The teachers that took part in this mapping report a positive attitude towards including alternative educational activities in school. The majority of teachers, however, claim that these alternative activities are often weakly aligned with subject-specific competence goals, and every fourth teacher experiences that too many class hours are lost at the expense of alternative activities in their own school. Even though there may be a link between alternative educational activities and one or several specific subjects, this link does not necessarily relate to the subject where the activity takes place. The results of alternative educational activities on pupils' minimum number of class hours, depend on how school leaders work to find suitable time slots in the schedule. This, in turn, depends on whether school leaders keep track of which subjects fit to the specific alternative educational activities. Moreover, they need updated information on the subjects that "can afford to lose" class hours.

Approximately three out of four teachers are working at schools with a policy to find a substitute teacher in case of teacher absenteeism; few schools have a policy to find a substitute teacher after one to two days of teacher absenteeism. Overall, pupils get a substitute teacher in two of three cases. Most often, substitute teachers belong to the same school, and at least six of ten teachers are formally qualified. 15 percent of teachers work at schools with a policy to allow pupils to work on their own without a teacher physically present during class, usually not using substitute teachers. Overall,

Norwegian teachers are satisfied with their schools practice to use substitute teachers, with the exception of the last group.

Challenges to find and make use of substitute teachers appear to be easier in vocational subjects. These subjects have formal requirements of teacher presence for safety reasons. It is common practice to merge smaller groups of pupils, and teachers often work in teams which makes it easier to find solutions if one teacher is absent for a shorter period of time. Findings indicate that more pupils in private schools get a substitute teacher than their counterparts in public schools. Budget balance and school leaders' perception to act individually to address their school's particular challenges appear to be crucial to make specific practices of using substitute teachers work well.

In total, and due to the reasons discussed above, teachers in 140-hours subjects estimate that approximately 15 hours (approximately one out of ten) were lost during the school year 2014-2015. Most of them disappeared during the examination period (five to six hours, equivalent to about one hour of class hours), followed by alternative education activities (three to four hours) and school charity days, visits from organizations, etc. (two to three hours). School leaders report that an average of three class hours were lost in those subjects, which make up for around two percent. According to every fourth school leader, more than five class hours were lost during this school year. Facing a discrepancy between these results and teachers' estimate, we have reasons to believe that some class hours that were registered as "completed", in reality did not cover activities related to a subject's required competence goals.

In the period between January to February 2016, almost 50 percent of teachers in this mapping did not know whether or not their pupils received the scheduled number of class hours in autumn 2015. Among school leaders, however, this number was 84 percent. A loss of class hours for a particular subject is sometimes detected during the school year. According to school leaders, the most usual solution is then to adjust the time schedule or simply to move class hours from other subjects.

School leaders are the ones with an overview of the "time budget" in terms of class hours. There is still a variation on the level of school authorities at the county level, i.e., school owners, when it comes to the development of appropriate systems for monitoring. However, compared to the situation of almost ten years ago, the situation appears to have improved somehow when it comes to the implementation of audit systems and tools. Among school owners of the public upper secondary schools, a little less than 50 percent report that they have implemented guidelines or plans to help schools with planning, implementation, monitoring or evaluation of the school year, with the aim to provide pupils with the minimum of class hours with qualified teachers, as they are entitled to. The results indicate that several school owners have delegated the task of developing appropriate systems to the level of school leadership. School leaders did not agree whether this form of delegation provided a realistic scope of action to ensure pupils an appropriate number with class hours provided by qualified teachers. Some school leaders reported that they were left to themselves, lacking adequate guidance from school owners.

This mapping exemplifies how school leadership influences teachers' working time, and how schools ensures pupils' right for a minimum number of class hours. Teachers perceive that they have little influence on the number of class hours. The teachers in our material therefore describe the work with counting class hours as something school leaders and school owners are accountable for.

In general, only few results can be explained by indicators such as schools' size and school location. In most cases, the analyses of the quantitative data indicated that these dimensions did not explain much of the variation. The mapping focusses on conditions which are closely related to school leadership structures, school organization and school budget. From this perspective, school ownership (private vs. public) and type of educational programs (academic vs. vocational) appear to be indicators that explain more of the variations found in the mapping.

The findings clearly show that teachers, school leaders and union representatives at the school level are more concerned about the qualitative dimension of class hours than the quantitative dimension. As already mentioned, this may also be related to the fact that the term “class hour” is difficult to define and thus, difficult to count. Another noteworthy element from our qualitative data material is the notion that not all class hours, which obviously disappear, are perceived as “wasted” time, but sometimes the opposite, as “valuable” time. Teachers emphasize that pupils, especially in their last year of upper secondary school, might learn to work independently to prepare themselves for examinations. Teachers, union representatives and school leaders also report that what pupils learn by participating in alternative activities may promote the goals of the general curriculum.

1 Innledning

Elevene i videregående skole har rett til opplæring med kvalifiserte lærere. Gjennom tilsyn gjennomført de siste årene har det kommet frem at de videregående skolene i Norge har utfordringer med å gi elevene det minste antallet undervisningstimer elevene har krav på. Flere grunner har blitt nevnt som mulige årsaker. Skoleåret byr på både eksamensperioder og aktiviteter som ikke inngår i den ordinære undervisningen. Det kan være praktisk eller økonomisk krevende å erstatte lærere ved kort- og langtidsfravær. Det kan også være skoler og skoleeiere som ikke følger dette opp på en tilfredsstillende måte.

Hvordan telles det antall timer en elev i videregående opplæring skal ha? Hvem har oversikt over timeregnskapet? Får elevene den opplæringen de skal ha? Hvordan håndteres eventuelle utfordringer knyttet til arbeid med å oppfylle elevenes rett til opplæring i videregående skole? I denne rapporten ser vi nærmere på disse spørsmålene.

1.1 Minste årstimetall - elevers rettighet

Det er Opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet 1998) som sikrer elevenes rettigheter med tanke på antall klokketimer undervisning per skoleår. Den enkelte læreplan for fag beskriver hvor mange timers opplæring elevene minimum har rett til og som skoleeier plikter seg å tilby.

Det er skoleeiere – fylkeskommunene for de offentlige videregående skolene, og egne styrever for de private videregående skolene - som er ansvarlig for å sikre at elevene får dette minste årstimetallet.

Kort om hvordan videregående opplæring er strukturert: Opplæringen består av åtte yrkesfaglige utdanningsprogrammer, og fem studieforberedende utdanningsprogrammer. Innenfor alle disse utdanningsprogrammene er fagene delt inn i fellesfag og programfag. Fellesfagene er obligatoriske for alle elever og går på tvers av utdanningsprogrammene. Programfagene er knyttet til det enkelte utdanningsprogrammet, og her finnes det noen felles programfag og noen valgfrie programfag.

I opplæringslovens § 3-2 står det at opplæringen skal gjennomføres innenfor en ramme på minst 38 og maksimalt 45 uker. Med fem dager i uken utgjør det derfor minst 190 dager per skoleår. I løpet av denne perioden har altså elevene krav på et minste antall klokketimer med undervisning i ulike fag.

I rundskriv F-012-06 fra Kunnskapsdepartementet ble fag- og timefordelingen fastsatt i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet 2006). Eksempelvis har elever i yrkesfaglig opplæring krav på det antall klokketimer undervisning i fellesfagene norsk, matematikk og kroppsøving på Vg1 og Vg2 som er gitt i tabell 1 (fire venstre kolonner) (Utdanningsdirektoratet 2015a, tabell 15).

Tabell 1: Antall klokketimer undervisning elever ved ulike programfag har krav på i norsk, matematikk og kroppsøving.

Yrkesfag: Alle programfag	Vg1	Vg2	Totalt	Studieforberedende: Studiespesialisering	Vg1	Vg2	Vg3	Totalt
Norsk	56	56	112	Norsk	113	112	168	393
Matematikk	84	0	84	Matematikk	140	84	0	224
Kroppsøving	56	56	112	Kroppsøving	56	56	56	168

Elevene i yrkesfaglig opplæring har totalt sett krav på 336 (Vg1) og 252 (Vg2) klokketimer undervisning i fellesfag. I tillegg kommer timene i felles programfag innenfor de åtte ulike utdanningsprogrammene, som for eksempel bygg- og anleggsteknikk, naturbruk og restaurant- og matfag.

Elever i studieforberedende opplæring kan velge mellom fem utdanningsprogrammer. Innenfor studiespesialiserende utdanningsprogram, som er det største av de fem, har elevene ved programområdene realfag og språk, samfunnsfag og økonomi blant annet krav på det antall klokketimer undervisning med fellesfagene norsk, matematikk og kroppsøving, som er gitt i tabell 1 (fem høyre kolonner) (Utdanningsdirektoratet 2015a, tabell 4).

Nylige endringer i forskriftene fra Utdanningsdirektoratet inkluderer blant annet at skoleeier fra skoleåret 2015-2016 får mulighet til å flytte hele fag mellom trinn. For enkeltelever kan skoleeier omdisponere inntil 25 prosent av timene som er fastsatt i det enkelte faget. Omdisponeringen skal kunne føre til bedre måloppnåelse i fagene samlet sett for eleven, samtidig som den forutsetter at eleven får opplæring i alle kompetansemålene i læreplanene for fag. Omdisponeringen må samtykkes av den enkelte elev eller foreldre.

1.2 Kvalifiserte lærere og årstimetall - skoleeiers plikt

Som nevnt innledningsvis ble det i tiden etter innføring av Kunnskapsløftet i 2006 gjennomført tilsyn i videregående skoler. Disse tilsynene viste flere tilfeller av at elevene ikke fikk minste årstimetall. I andre tilfeller ble det diskutert om elevene fikk timetallet oppfylt med kvalifiserte lærere. Det er skoleeiers plikt å påse at dette også ivaretas. Elevenes rettighet og skoleeiers plikt når det gjelder minste årstimetall handler derfor ikke bare om en kvantitativ dimensjon. Dette handler også om undervisningskvalitet.

Opplæringslovens kapittel 10 omhandler personalet i skolen. Her fremgår det tydelig at personer i undervisningsstillinger skal ha relevant faglig og pedagogisk kompetanse (§10-1). Kompetansen er beskrevet i kapittel 4 i Utdanningsdirektoratets (2015b) «Krav om relevant kompetanse for å undervise i fag» og gjelder fast ansatte lærere som er utdannet etter 1. januar 2014. Hovedregelen er at det i videregående opplæring kreves 60 studiepoeng som er relevante for det aktuelle faget, i tillegg til de ordinære tilsetningskravene for undervisningsstillinger. For yrkesfaglærere tilsatt på bakgrunn av opplæringslovens §14-4 andre ledd, bokstav d (med to års yrkesteoretisk utdanning utover yrkesfaglig videregående opplæring samt fire års yrkespraksis) kreves ikke 60 studiepoeng, men at ett av de to årene med yrkesteoretisk utdanning er relevant for faget.

For lærere i private skoler med alternativ pedagogikk, som for eksempel Steinerskolene, kan daglig leder vurdere hvorvidt søker som ikke innfrir de formelle kravene innehar tilstrekkelig fagkompetanse for å tiltre i undervisningsstillinger.

I opplæringslovens §10-2 presenteres flere unntak fra de ordinære kompetansekravene. For det første gjelder ikke kravene for de som er midlertidig ansatt. Selv om disse er unntatt kravet, må skoleeier eller rektor, som tidligere, avgjøre hvem som kan gi forsvarlig undervisning i de ulike fagene når tilsetting først har funnet sted. Når det gjelder de som er omfattet av kravet til relevant kompetanse i

faget, må skoleeier vurdere hvilke studiepoeng som er relevante for å undervise i det enkelte faget. Videre kan skoleeier, om nødvendig, fravike kravet om relevant kompetanse i undervisningsfag dersom skolen ikke har nok kvalifisert undervisningspersonale i faget. Et forbehold blir gitt i §10-11: Personer som ikke er ansatt i undervisningsstillinger kan hjelpe til dersom de får veiledning, og dersom elevene fortsatt får forsvarlig utbytte av opplæringen. Videre slås det fast at kun personer som er ansatt i undervisningsstillinger kan ha *ansvaret* for opplæringen.

I løpet av tiden før og under lærerstreiken høsten 2014 ble avviket mellom elevenes rett til et minste årstimetall med kvalifiserte lærere og undervisningen de fikk, brakt på banen igjen. I etterkant av storstreiken samme høst informerte Kunnskapsministeren at det skulle gjennomføres en nasjonal kartlegging av antall undervisningstimer med kvalifiserte lærere. Kartleggingen skulle bidra til å gi en oversikt over undervisningsomfanget i fag i videregående skoler, med utgangspunkt i skolens planlegging og gjennomføring av opplæringen, jf. fag- og timefordelingen. Den skulle også undersøke om videregående skoler har spesielle utfordringer med å oppfylle kravet til antall undervisningstimer med kvalifiserte lærere (Kunnskapsdepartementet 2014).

1.3 Mål og problemstillinger for denne kartleggingen

Utdanningsdirektoratet ble gitt i oppdrag å formulere hovedspørsmål som denne kartleggingen skulle besvare. Spørsmålene dreier seg om tre aspekter ved utdanningens rammebetingelser: Planlegging, gjennomføring og håndtering av utfordringer rundt arbeidet med å oppfylle minste årstimetall. De tre aspektene denne rapporten omhandler hviler på følgende spørsmål:

1. Planlegging: Planlegger skolene gjennomføringen og organiseringen av opplæringen slik at elevene tilbys opplæring med kvalifiserte lærere i minste årstimetall i fagene, jf. gjeldende fag- og timefordeling?

- Hvor stort undervisningsomfang (timer) planlegger skolene for i de ulike fag og samlet for de ulike årstrinn i videregående skoler?
- Hvordan omregner skolene eventuelt omfanget i egen timeoppdeling (f.eks. 40, 45) når kravene er oppgitt i 60 minutter?
- Hvor mange undervisningstimer (60 minutter) planlegger skolen å gjennomføre i hvert fag med hhv. kvalifisert lærer eller kvalifisert vikar til stede?
- Har skolen satt av ressurs til vikar?
- Hvilke verktøy er tilgjengelig for skoleleder i dette arbeidet, og i hvilken grad benyttes data fra formelle system for timeføring i planleggingsarbeidet?

2. Gjennomføring: Hvordan gjennomfører skolene den planlagte undervisningen?

- Hvor stor andel av undervisningstimene gjennomføres med hhv. lærere eller vikarer som tilfredsstiller kompetansekravene, jf. opplæringsloven § 10-1.?
- Hvor stor andel av undervisningstimene fylles med et innhold som er knyttet til kompetansemål i fagene?
- Hvor stor andel av undervisningstimene blir faktisk gjennomført?
- Hvordan håndterer skolene sykefravær/planlagt fravær?
- Hva er skolenes praksis når det gjelder å sette inn vikarer ved fravær?

3. Håndtering av utfordringer: Hvordan håndterer skolene utfordringene med å oppfylle kravet til antall undervisningstimer og kravene til kvalifiserte lærere?

- Hvilke verktøy er tilgjengelig for skoleeiere i dette arbeidet, og i hvilken grad benyttes data fra formelle system for timeføring i kvalitetssikringsarbeidet?

- Hva slags system har skolen for å sikre at gjennomført timetall blir i samsvar med planlagt timetall i det enkelte fag? Hvordan er systemet for å håndtere bortfall av timer? Er det skoler som planlegger flere undervisningstimer enn minste årstimetall for å kompensere for dette?
- Hvordan håndterer skolene at enkeltelever mister fag når de må delta i andre aktiviteter som er en del av opplæringen i andre fag?
- Hvordan håndteres aktiviteter som ikke kan knyttes direkte til læreplanmål i fagene (OD-dag, aktivitetsdager osv.)?
- Hvordan håndteres problemer med å skaffe kvalifiserte lærere/vikarer?

Det ble utnevnt en arbeidsgruppe i anledning kartleggingen, bestående av representanter fra Utdanningsforbundet, Norsk Lektorlag, Elevorganisasjonen, KS, Skolelederforbundet, Skolenes Landsforbund, Oslo Kommune og Rogaland Fylkeskommune. Disse har bidratt i kartleggingens innledende fase, blant annet med utvikling av spørreundersøkelse, forankring av kartleggingen i skole-Norge, som diskusjonspartnere, og med innspill til arbeidshypoteser. Innspillene fra arbeidsgruppen medførte blant annet en ekstra vektlegging av betydningen av ulike former av lærerfravær (kort- og langtidsfravær) og ordninger knyttet til eksamensperioden.

1.4 Metode og datagrunnlag

For å svare på dette tredelte settet av spørsmål, så vi det som hensiktsmessig å kombinere flere datakilder og både kvantitative og kvalitative metoder (metode- og datatriangulering). Styrken med triangulering av flere datakilder er å øke både validiteten og reliabiliteten til resultatene, samt å gi et mer utfyllende bilde av tilstanden. Her vil vi kort presentere dokument- og litteraturanalysen, de elektroniske spørreundersøkelsene vi gjennomførte og de 15 skolebesøkene.

1.4.1 Dokument- og litteraturanalyse

Flere relevante, offentlig tilgjengelige dokumenter ble oversendt NIFU fra oppdragsgiver ved oppstart av kartleggingen. Videre identifiserte vi relevante dokumenter via åpne digitale søk på nett, samt målrettede søk på hjemmesider til nasjonale myndigheter, fylkeskommuner og skoler vi besøkte i kartleggingen. Det ble utført en analyse av nøkkeltall for deltagende skoler i Skoleporten forut for hvert besøk. Dette ble utført for å danne et strukturert og komparativt informasjonsgrunnlag før dagsbesøkene med intervjuer av sentrale aktører. I enkelte sammenhenger viser vi til resultater fra nasjonale og internasjonale studier, som for eksempel norske utredninger (jf. Dahl 2004, Turmo og Aamodt 2007, Aamodt m.fl. 2016) og internasjonale sammenligninger fra for eksempel OECDs Teaching and Learning International Survey (TALIS) (jf. Vibe 2009, Carlsen 2014, Caspersen 2014) der dette er hensiktsmessig for å validere våre resultater.

1.4.2 Spørreundersøkelse I: Skoleeieres erfaringer og synspunkter

I denne kartleggingen ønsket vi å innhente informasjon knyttet til konteksten de videregående skolene befinner seg i. I og med at skoleeierne har det formelle ansvaret for den videregående opplæringen, var det naturlig å rette noen spørsmål til disse sentrale aktørene.

Utdanningsdirektoratets «Spørsmål til skole-Norge», fra nå av omtalt som «Spørringene», er en spørreundersøkelse som rettes mot fylkeskommunale og kommunale skoleeiere og skoleledere to ganger i året. Undersøkelsen omhandler ulike temaer Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet ønsker kunnskap om. Spørringene er organisert som en utvalgsundersøkelse. Det innebærer at det er laget tre sammenliknbare utvalg, og at deltakelsen rullerer mellom disse. Alle fylkeskommunene er med hver gang. Det vil si at alle skoleeierne for videregående skoler har hatt mulighet til å delta i undersøkelsen.

Høsten 2015 inneholdt Spørringene til skoleeiere spørsmål knyttet til denne kartleggingen. I samarbeid med Utdanningsdirektoratet utviklet NIFU forslag til spørsmål og svarkategorier. Dette

inkluderte spørsmål om skoleeierens arbeid for å sikre at minste antall undervisningstimer gjennomføres, hvordan de går frem for å ha oversikt over dette og hvilke forhold som begrenser mulighetene for skolene til å oppfylle krav til minste antall undervisningstimer. I tillegg ble skoleeierne bedt om å definere ulike sentrale begrep knyttet til temaet.

Representanter for 17 fylkeskommuner svarte høsten 2015 på den delen av undersøkelsen som handlet om minste antall undervisningstimer med kvalifiserte lærere. Merk at resultater knyttet til skoleeiernivået ikke inkluderer skoleeiere for private videregående skoler.

1.4.3 Spørreundersøkelse II: Læreres og skolelederes erfaringer og vurderinger

For å få et innblikk i lærernes opplevelse av egen arbeidshverdag, med alle de faktorene som bidrar til å påvirke den samlede undervisningstiden, måtte vi gjennomføre en spørreundersøkelse med et stort antall lærere ved en betydelig andel av norske videregående skoler. Dette var nødvendig for å sikre robuste resultater på skolenivå og for å gi muligheten for å sammenligne ulike grupper av skoler. Vi gjorde et tilfeldig uttrekk av 200 videregående skoler fra listen over de 393 skolene i vårt register. Av disse takket 128 skoler ja til å delta (64 %). Alle lærerne ved disse skolene ble invitert til å svare på undersøkelsen. Blant de totalt 8680 lærerne var det 5001 (58 %) som valgte å svare, mens 103 av de 128 skolelederne (80 %) besvarte undersøkelsen.

Spørreskjemaet ble utviklet for å i best mulig grad besvare kartleggingens hovedspørsmål. I utviklingen av spørreskjemaet var vi samtidig oppmerksomme på to viktige forbehold: 1) Ikke alle lærere ville synes at denne tematikken var særlig spennende. Spørsmål om skolens rutiner, prosedyrer og timetall engasjerer ikke alle. Derfor måtte undersøkelsen i så stor grad som mulig angå lærerens hverdag og oppleves relevant for en lærer å svare på. 2) Undersøkelsen måtte ha et begrenset omfang og kunne gjennomføres på 10-15 minutter. Dette for å minske belastningen på lærerne og for å øke svarprosenten.

I utviklingsarbeidet ble innspill fra Utdanningsdirektoratet og arbeidsgruppen svært viktige. Et førsteutkast ble sendt ut til disse og senere diskutert i en workshop, før det ble justert og pilotert.

Piloteringen av spørreundersøkelsen, som ble foretatt på tre videregående skoler som ikke inngikk i vårt utvalg av 200 skoler, pekte i hovedsak på et forhold vi allerede hadde arbeidet mye med: Lærerne ble bedt om å anslå hvor mange undervisningstimer som hadde falt bort av ulike grunner i løpet av forrige skoleår. Vi jobbet derfor videre med oppsettet av dette spørsmålet og hvordan det skulle presenteres for respondentene. Videre ble det besluttet at det skulle understrekes for lærerne at disse kun skulle gjøre et overslag, basert på hukommelsen, slik at de ikke måtte gjøre oppsøkende arbeid i gamle dokumenter og papirer. Dette ble gjort med antagelsen om at responsraten ville bedres betraktelig og at et tilstrekkelig antall antagelser ville gi et troverdig gjennomsnitt.

Det ble også utarbeidet en kortere versjon av spørreundersøkelsen som gikk til skolens ledere. Disse fikk et utvalg av spørsmålene som lærerne fikk, samt en konkret oppgave: De fikk oppgitt tre undervisningsfag skolen tilbød forrige skoleår og ble bedt om å undersøke relevante rapporter og dokumenter for å oppgi planlagt og gjennomført timetall i disse fagene.

I november 2015 ble de 200 skolene som skulle inviteres til undersøkelsen trukket ut. Første henvendelse til skolene foregikk per e-post, hvor skoleleder fikk invitasjonen, samt en forespørsel om å oversende e-postliste til ansatte i undervisningsstillinger dersom de ønsket å delta. Vedlagt e-posten var et følgebrev underskrevet av Utdanningsdirektoratet og partene i arbeidsgruppen (presentert i kapittel 1.3) med anbefaling om å delta i undersøkelsen. Tillitsvalgte ved skolene fikk informasjon om at skolen var invitert til deltagelse. Skolelederne som ikke besvarte e-posten, fikk en e-post med en påminnelse. Deretter begynte vi å ringe opp skolene vi ennå ikke hadde oppnådd kontakt med.

I rekrutteringsprosessen fikk vi god hjelp av det vedlagte anbefalingsbrevet, samt de tillitsvalgtes lokale arbeid med å følge opp skolens invitasjon. Prosessen medførte at 128 av de 200 skolene valgte

å delta, noe vi vurderer som god respons, gitt skolenes tidspress og det faktum at alle skolens lærere skulle involveres i den relativt omfattende undersøkelsen.

Datainnsamlingen foregikk fra 25. januar til 25. februar 2016. En lenke til det elektroniske spørreskjemaet ble sendt til lærernes e-postadresser som var oversendt oss fra skolelederne. Spørreskjemaprogrammet Opinio ble benyttet i gjennomføringen. I analysearbeidet benyttet vi statistikkprogrammet SPSS.

De 128 skolenes representativitet er svært god. Tabellene som viser dette finnes i vedlegg 1, mens kjennetegn ved lærerne som deltok i undersøkelsen finnes i vedlegg 2 og 3. Noen eksempler på sidevisninger fra spørreundersøkelsen er gitt i vedlegg 4. I analyser der vi har sammenlignet «små skoler» med «store skoler», er det snakk om skoler med henholdsvis 220 eller færre elever (nederste kvartil) og 700 eller flere elever (øverste kvartil). Sammenligninger mellom skoler i sentrale strøk og rurale strøk er gjort mellom skoler som holder til i byer/tettsteder med mer enn 50 000 innbyggere og skoler i byer/tettsteder med færre enn 10 000 innbyggere.

1.4.4 Skolebesøk: Elevers, læreres, tillitsvalgtes og skolelederens stemmer

I løpet av høsten 2015 og våren 2016 besøkte vi 15 videregående skoler. Ved skolene gjennomførte vi gruppeintervjuer med elever, lærere og tillitsvalgte, samt intervjuer med en eller flere fra skoleledelsen.

De 15 skolene ble valgt på bakgrunn av et omfattende sett av kriterier for utvelgelse. For det første ønsket vi å besøke skoler som hadde gjort seg bemerket gjennom sitt arbeid med problematikken. Her fikk vi blant annet tips gjennom dokumentanalyse og via prosjektets arbeidsgruppe. Arbeidsgruppen bestod av representanter fra Utdanningsforbundet, Norsk Lektorlag, Elevorganisasjonen, KS, Skolelederforbundet, Skolenes Landsforbund, Oslo Kommune og Rogaland Fylkeskommune, og innspillene fra gruppen ble erfart som bredt dekkende og svært verdifulle.

For det andre ønsket vi å besøke skoler hvor lærerne selv hevdet at skolen lykkes med å gi elevene undervisningen de har krav på, eksempelvis grunnet strategier knyttet til planarbeid, avvikling av eksamensperiode, oppfølgingsrutiner, vikarpraksis eller lignende. Resultatene fra spørreundersøkelse II, som ble presentert i kapittel 1.4, ble benyttet i dette utvelgelsesarbeidet.

For det tredje ønsket vi å sikre en spredning med tanke på skolens eierform (offentlig/privat), skolestørrelse (liten/middels/stor), utdanningstilbud (yrkesfag/studieforberedende/kombinert) og beliggenhet (sentral/rural). Disse kriteriene var basert på den første dokument- og litteraturanalysen, slik denne presenteres i kapittel 2. Her regnes en «liten» skole som skoler med 220 elever eller færre, «middels» som mellom 220 og 700 elever, og en «stor» skole har 700 elever eller mer. En «sentral» skole ligger i en by/tettsted med flere enn 50 000 innbyggere, de øvrige skolene er «rurale». I figur 1 illustrerer vi hvordan vi har gått frem for å identifisere skoler med ulike kombinasjoner av utvalgsriterier:

Skole 1		Skole 2		Skole 3		Skole 4	
Offentlig	Privat	Offentlig	Privat	Offentlig	Privat	Offentlig	Privat
Sentral	Rural	Sentral	Rural	Sentral	Rural	Sentral	Rural
Liten	Stor	Liten	Stor	Liten	Stor	Liten	Stor
SP	YP	SP	YP	SP	YP	SP	YP

Figur 1: Kriterier for utvelgelse av 15 skoler som skulle inngå i kartleggingen skoleåret 2015-2016. «SP» er studieforberedende programmer og «YP» er yrkesfaglige programmer.

Ut fra disse utvalgsdimensjonene endte vi med 15 skoler fordelt på kriteriene over. Andelen private videregående skoler, andelen små skoler og andelen rene yrkesfaglige skoler i utvalget er lav, men ligner de reelle andelene (se tabell 2).

Tabell 2: De 15 skolene besøkt i kartleggingen.

Skole	Eierforhold	Størrelse	Utdanningstilbud	Beliggenhet
Skole 1	Offentlig	Middels	Kombinert	Rural
Skole 2	Privat	Liten	Studieforberedende	Sentral
Skole 3	Privat	Middels	Kombinert	Rural
Skole 4	Offentlig	Stor	Studieforberedende	Sentral
Skole 5	Offentlig	Stor	Kombinert	Rural
Skole 6	Privat	Stor	Kombinert	Sentral
Skole 7	Offentlig	Stor	Kombinert	Sentral
Skole 8	Offentlig	Stor	Kombinert	Rural
Skole 9	Offentlig	Stor	Studieforberedende	Sentral
Skole 10	Offentlig	Middels	Kombinert	Rural
Skole 11	Offentlig	Middels	Studieforberedende	Rural
Skole 12	Offentlig	Middels	Kombinert	Sentral
Skole 13	Offentlig	Stor	Yrkesfag	Rural
Skole 14	Offentlig	Stor	Kombinert	Rural
Skole 15	Offentlig	Liten	Kombinert	Rural

I tillegg til å analysere sentrale nøkkeltall i Skoleporten for hver skole, ble besøkene også forberedt ved analyse av det kvantitative materialet i sin helhet. De fire intervjuguidene, til elever, lærere, tillitsvalgte og skoleledelse, ble utarbeidet med utgangspunkt i problemstillingene presentert i kapittel 1.3 og ble deretter tilpasset de fire målgruppene.

Ved alle intervjuene var det to forskere til stede, hvorav en hadde ansvar for å ta notater underveis. Det ble også gjort lydopptak av intervjuene, som senere ble transkribert, anonymisert og deretter slettet for å sikre konfidensialitet.

1.4.5 Begrensinger

Alle undersøkelser har sine metodiske begrensninger, så også denne. I dette avsnittet gjør vi rede for noen begrensninger ved de mest sentrale datakildene og metodene ved denne kartleggingen: skolebesøk ved 15 utvalgte skoler og lærersurvey (spørreundersøkelse II).

Skolebesøk: Det er naturlig nok noe usikkerhet knyttet til informasjon man får ved dagsbesøk ved 15 skoler, der skoleledelsen i tillegg selv har valgt ut de resterende informanter. For å sikre gyldigheten av funnene, sørget vi på forhånd for å benytte resultater av den spørreundersøkelse II som utgangspunkt. Vi hadde også et forholdsvis strukturert skjema å foreta utvalget etter (jf. figur 1). Gitt rammene for prosjektet var dette det antallet det var mulig å gjennomføre på kvalitativt vis. Skolene dekket utvalgsriteriene på en optimal måte, og skolene var også fordelt godt over landet. Alt i alt var skolebesøkene derfor gode nok til å supplere, nyansere, bekrefte og/eller avkrefte funn i de kvantitative spørreundersøkelsene.

Spørreundersøkelse II: Den største usikkerheten ved kartleggingen er knyttet til spørreskjemaet, når det gjelder lærernes svar på spørsmål knyttet til omfanget av undervisningstimer som falt bort forrige skoleår. Det er grunn til å peke på svakheter ved strategien vi valgte her. Systematiske feil vil kunne påvirke et gjennomsnitt på en måte som gjør at det ikke vil hjelpe at *mange* svarer – dersom alle svarer *for mye* eller alle svarer *for lite*. For eksempel vil personer som på generelt grunnlag er frustrerte over bortfall av undervisning, kunne svare at flere timer har falt bort enn det som er tilfelle. I motsatt fall kan vi se for oss de som ikke husker så mange hendelser fra forrige skoleår, og dermed estimerer for lavt bortfall av timer. Lærernes hukommelse er feilbarlig, og deres synspunkter på faktorer som medfører avvik fra ordinær undervisning kan medføre feil i rapporteringen.

Samtidig vil vi her peke på fem grunner til at undersøkelsen har produsert et godt tallmateriale for å diskutere bortfall av undervisningstimer. Det er grunn til å tro at resultatene som presenteres i rapporten, har god forankring i virkeligheten:

1) Tallmaterialet ser troverdig ut. Variasjoner vi finner i tallmaterialet mellom skoler, fag og andre faktorer, samt sammenhenger med andre resultater i undersøkelsen, gir god mening. Eksempelvis ser vi at færre timer blir rapportert å falle bort ved skoler hvor lærerne rapporterer at timetallet er et tema skolen har jobbet med. Dette tyder på at lærerne ikke henter tallene fra «løse lufta», men at det er en kobling mellom tallene de rapporterer og virkeligheten.

2) Tallene samsvarer godt med andre tall som foreligger: De ligger mellom «worst case»-tilfellene man finner i tidligere tilsyn, og de mer positive estimatene lærernes skoleledere kommer frem til med utgangspunkt i rapporter fra forrige skoleår. Avviket mellom tallene fra skolelederne og deres lærere virker også rimelig. At skoleledernes tall gir inntrykk av at det er gjennomført flere timer i faget enn det lærerne rapporterer i undersøkelsen, kan i stor grad forklares av timeføringssystemene. Om en time «faller bort» på grunn av andre skolerelaterte aktiviteter, vil mange lærere likevel føre timen inn i systemet som «gjennomført» for at elevene ikke skal få fravær, uten at systemet fanger opp at det ikke var ordinær undervisning i dette faget som foregikk i timen. Derfor vil ikke skoleledere som forholder seg til timeføringssystemene oppdage alle formene for avvik fra ordinær undervisning som det personen i klasserommet erfarer.

3) Ulike grunner til feilrapportering ser ut til å kunne trekke i retning av både over- og under-rapportering. To slike grunner er nevnt over. Dersom alle slike grunner hadde pekt i samme retning, ville det vært større grunn til å betvile gjennomsnittsverdiene som fremkommer av analysene. Når slike grunner trekker i ulike retninger, vil feilene kunne utjevne hverandre når totalene beregnes.

4) For hver av de ulike faktorene som ble nevnt som mulige grunner til timebortfall, hadde lærerne mulighet til å krysse av for «vet ikke». Lærere som var usikre på sitt anslag, kunne derfor velge å benytte denne kategorien. Dessuten kom disse spørsmålene relativt sent i undersøkelsen, så det er grunn til å tro at mange av de som ikke hadde intensjoner om å besvare undersøkelsen skikkelig, hadde klikket seg ut av undersøkelsen før dette punktet.

5) Responsskalaen ble ansett som enkel å benytte. Bortsett fra «vet ikke», var svaralternativene for hvor mye undervisning som hadde falt bort «0 timer», «1 time», «2-5 timer», «6-10 timer» og «mer enn 10 timer». Det er forholdsvis enkelt å avgjøre om det er snakk om 0 eller 1 time. Dersom det er alle timene i «omtrent en uke» eller «omtrent to uker» ville man kunne svare 2-5 timer eller 6-10 timer (avhengig av fagets omfang). Bortfall av mer enn 10 timer ville omfatte blant annet de som har hatt spesielle situasjoner ved skolen eller en avvikling av eksamensperioden som tar mye undervisningstid. Totalt sett ble denne skalaen vurdert som enklere å benytte enn å tvinge lærere til å benytte mer finmaskede kategorier eller å be dem om å oppgi et spesifikt timetall.

1.5 Rapportens oppbygging

I kapittel 2 vil vi gå nærmere inn på bakgrunnen for kartleggingen av elevenes minste årstimetall. Resten av rapporten følger de tre hovedproblemstillingene med tilhørende underspørsmål. I kapittel 3 viser vi hvordan skoler planlegger for å sikre årstimetall med kvalifiserte lærere. Kapitlet starter med en problematisering av begrepet «undervisningstime» og en beskrivelse av skoleeierens syn på tematikken. Kapittel 4 dreier seg om forholdet mellom plan og praksis. Her summeres totalen: Hvor mange undervisningstimer med kvalifiserte lærere sitter elevene igjen med? I kapittel 5 tar vi for oss hvordan skolene håndterer utfordringene med å nå elevenes minste årstimetall. Utvalgte resultater blir kommentert i kapittel 6.

2 Kartleggingens bakgrunn

I dette kapitlet beskriver vi kort bakgrunnen for kartleggingen. Hvorfor er det sett som nødvendig å gjennomføre en undersøkelse av undervisningsomfang og lærerkompetanse i videregående opplæring akkurat nå? I den sammenheng beskrives også noen hoveddimensjoner vi benytter som bakteppe i analysearbeidet i kapitlene 3, 4 og 5.

2.1 Politisk bakgrunn

Utgangspunktet for kartleggingen er i hovedsak politisk. Den bunner på mange måter i debatten om tidsbruk som oppstod i og med skolestreiken høsten 2014. Storstreiken handlet om en ny arbeidstidsavtale for lærerne. Streiken startet 1. juli etter at Utdanningsforbundets medlemmer stemte nei til avtaleutkastet fra forhandlinger med KS i mai. Lærerne hadde over tid reagert på å ha blitt pålagt flere arbeidsoppgaver og såkalte «tidstyver», som i stor grad handlet om rapporteringskrav (Bergens Tidende 2014). I den sammenheng ble forholdet mellom læreres tilstedeværelse og elevenes rett til minste årstimetall et tema. Spesielt handlet dette om to utfordringer. For det første gjaldt dette lærernivået: Lærere ønsket frihet til å styre tiden selv, mens de i denne sammenheng ga uttrykk for at de følte seg overstyrt. For det andre gjaldt det skolenivået: Lærere og elever hadde kommet med bekymringsmeldinger om at enkelte skoler forsøker å spare penger ved å planlegge for færre timer enn det elevene har krav på i henhold til loven (Dagsavisen 2014).

Det var ikke første gang forholdet mellom kravet til antall undervisningstimer og hva elever faktisk får av undervisning ble diskutert etter bekymringsmeldinger eller undersøkelser (f.eks. Utdanningsdirektoratet 2013). Et landsomfattende tilsyn i 2008 viste at hele 86 prosent av skoleeiere hadde avvik når det gjaldt å sikre elevenes rett til et minste årstimetall (Utdanningsdirektoratet 2008). Ingen av landets fylkeskommuner oppfylte lovens krav til et forsvarlig system for oppfyllelse av elevenes rett til minste årstimetall. Dette handlet altså i stor grad om skoleeiernivået.¹

På skoleledernivået var det også diskusjoner om ledelsens betydning for lærernes oppgaver og tidsbruk. Både TALIS-undersøkelsen i 2008 (Vibe m.fl. 2009) og en undersøkelse fra SINTEF i 2004 (Dahl 2004) viste en tydelig sammenheng mellom god skoleledelse og reduksjon av lærernes tidspress. TALIS 2013 viste også at tidspress og vansker med å skaffe vikar kunne stå i veien for læreres kompetanseutvikling. I en oppfølgingsstudie vinteren 2016 ble dette bildet bekreftet, og flere skoleledere ga uttrykk for at de ønsket mer veiledning fra skoleeier for å bedre rammevilkårene for oppfyllelse av elevtimetall i videregående skole (Aamodt m.fl. 2016). Dette var en bekreftelse på

¹ Opplæringsloven § 13-10 og privatskoleloven § 5-2 pålegger skoleeier å ha et forsvarlig system for å vurdere om og følge opp at skoleeier etterlever opplæringslovverket. Skoleeier står fritt til selv å utforme dette systemet under forutsetning av det fyller kravet til forsvarlighet.

tilsvarende funn om betydning av ledelse og organisering av effektiv arbeidstid i SINTEF-undersøkelsen 2004 (Dahl 2004). Tidsbruksutvalget beskrev lignende vurderinger i sin rapport til Kunnskapsdepartementet i vinteren 2009.

Etter overskrifter i dagsavisene som «Snyter elevene for timer» lovet Kunnskapsministeren å igangsette en kartlegging av undervisningstimetall for elever i videregående skole (Dagsavisen 2014). Partene hadde selv henvendt seg med ønske om en slik kartlegging, og statsråden uttalte på Kunnskapsdepartementets nettsider at partene skulle inviteres inn i arbeidsgruppe for arbeidet. Ansvaret for dette ble lagt til Utdanningsdirektoratet samme høst.

En viktig side ved kartleggingen skulle være å se nærmere på sammenhengen mellom de ulike nivåene – skoleeier, skoleledelse, lærernivået, elevnivået – i lys av nasjonale signaler og tidligere kunnskap fra rapporter og tilsyn. Spesielt var det uttrykt ønske fra lærernes interesseorganisasjoner om å kartlegge i hvilken grad fylkeskommuner praktiserer såkalt «borttelling av timer» (Utdanningsforbundet 2014). Leder i kontaktforum VGO i Utdanningsforbundet uttalte følgende høsten 2014:

I praksis innebærer det at lærere står igjen med færre undervisningstimer enn det fagplanene forutsetter. Det betyr at læreplanmål og fag skal gjennomgås uten det tilstrekkelige antall timer som er forutsatt fra departement og direktorat. Mange lærere opplever også at de pålegges ekstraundervisning i andre fag for at de skal fylle et helt årsverk. En svært uheldig praksis (ibid).

Policyutviklingen rundt nasjonalt kvalitetsvurderingsarbeid har de siste ti årene vært i endring. Etter innføringen av Kunnskapsløftet høsten 2006 ble bestemmelser om fag- og timefordeling fastsatt som forskrift. Det ble påpekt fra Utdanningsdirektoratets side at alle timetall i tekst og tabeller er minstetimetall for elevene (Utdanningsdirektoratet 2009). Det vil si at skoleeier plikter å tilby dette, og de plikter å ha et forsvarlig system for å sikre at elevene får den opplæringen de har krav på. Det nasjonale nivået følger opp arbeidet, med ansvar for tilsyn delegert til Fylkesmannen. I neste avsnitt ser vi nærmere på funn fra noe av dette tilsynsarbeidet i perioden 2008 til i dag.

2.2 Tidligere kunnskap om undervisningsomfang og lærerkompetanse

Elevenes rettigheter til et gitt omfang av undervisning og krav til deres læreres kompetanse, ble presentert i kapittel 1.1 og 1.2. Her vil vi i korte trekk presentere et utvalg tilsyn og rapporter som er publisert den siste tiårsperioden. Som nevnt over antyder disse at videregående skoler i Norge i mange tilfeller ikke innfrir kravene til undervisningsomfang og lærerkompetanse som er gitt i opplæringsloven.

2.2.1 Tilsynsrapporter

«Rapport fra felles nasjonalt tilsyn og tilsyn med årstimetall» fra 2008

I 2008 ble det gjennomført et nasjonalt tilsyn med årstimetall i videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet 2008), med den hensikt å kontrollere om fylkeskommunene hadde etablert forsvarlig system for å sikre elevenes rett på et minste årstimetall i læreplanenes spesielle del. Konklusjonen var entydig:

De felles nasjonale tilsyn har de siste tre årene vist at skoleeierne i marginal utstrekning er kjent med eller følger regelverket. (...) Kort oppsummert er skoleeiers manglende oppfyllelse av lovpålagte plikter, herunder ivaretagelse av elevens rettigheter, på et kvalifisert uakseptabelt nivå. (Utdanningsdirektoratet 2008, s. 1-2)

Noe de som gjennomførte tilsynet merket seg, var at rektorene ved skolene i stor grad var overlatt til seg selv, uten videre oppfølging fra skoleeier. Avvikene i årstimetall skyldtes i stor grad unnlatelse av planlegging av læreplanrelatert undervisning ved skolestart, aktivitetsdager og eksamensavvikling.

Privatskolenes resultater var noe mer positive enn funn i offentlige skoler. En mulig årsak til dette, ifølge tilsynet, kunne være at disse skolene hadde tilgang til et sentralt internkontrollsystem gjennom interesseorganisasjonene. Dette er derfor en dimensjon vi ønsket å ta med i denne kartleggingen.

Som tidligere nevnt, slo tilsynet fast at fylkeskommuner ikke tilbød det forsvarlige system de skulle for å gi elevene det timetallet de har krav på, og samtlige ble pålagt av de respektive fylkesmennene å lukke avvikene. Denne kartleggingen vil undersøke om dette er tilfelle.

«Rapport fra Utredningsgruppen for årstimetall og eksamen» fra 2010

Denne utredningsgruppen ble ledet av Utdanningsdirektoratet (2010). KS deltok med to representanter, mens Utdanningsforbundet og Elevorganisasjonen deltok med én representant hver. Gruppen peker på en hovedgrunn til at elevene ofte får et lavere timetall undervisning enn de har krav på: Skolene ser ut til å planlegge med en fag- og timestfordeling som innfrir kravene, men tar ikke nødvendigvis høyde for at timer og dager vil falle bort i løpet av et skoleår. Aktivitetsdager, Operasjon dagsverk, skolestart og eksamensperioden er eksempler på forhold som medvirker til avvik fra planlagt timetall.

Mange av årsakene til slike avvik vurderes til å ha stor pedagogisk verdi i et helhetlig syn på skolens oppdrag. Samtidig kan ikke tiden som benyttes til slike aktiviteter føres på den generelle læreplanen, ettersom denne ikke har øremerkede timer avsatt i skoleåret. Videre, om aktivitetene knyttes til kompetansemål ved hjelp av «liberale» eller «fiktive» tolkninger kan dette ifølge utredningsgruppen bidra til å senke læreplanverkets anseelse.

Utredningsgruppen tok spesielt for seg eksamensperioden i sitt arbeid. I følge lovverket regnes elevenes tid til forberedelse og gjennomføring av eksamen som undervisningstid. Antallet arbeidstimer knyttet til eksamensavvikling er imidlertid vesentlig større enn det antall timer elevene får godskrevet. Elever som ikke blir trukket ut til eksamen, skal ha ordinær opplæring. Undervisning i eksamensperioden beskrives som særlig utfordrende siden elevenes motivasjon kan være lav dersom de vet at de ikke blir eksaminert i faget, klasserom benyttet til eksamen byr på logistikkutfordringer og lærere blir opptatt med oppgaver på egen og andre skoler knyttet til eksamensgjennomføringen.

Utredningsgruppen vurderte muligheten for å flytte eksamensperioden i tid, og de beskrev hvordan motstridende hensyn gjør dette vanskelig: På den ene siden må vurderingen foretas etter at undervisningen er gjennomført, ettersom dette skal måle elevens sluttkompetanse. På den andre siden må det avsettes tid også etter eksamen for at man skal få tid til å sensurere, gi elevene klagemuligheter og få skrevet ut vitnemål innen tidspunkt for opptak til høyere utdanning.

Utredningsgruppen ga eksempler på hvordan ulike videregående skoler har forsøkt å løse utfordringen med å gi elevene det undervisningsomfanget de har krav på. Blant det som nevnes er økt timetall per uke, økt antall skoledager per år og undervisning på ettermiddags- og kveldstid. I rapporten diskuterer gruppen hvorvidt det skal være en sentralt gitt begrensning av antallet dager benyttet til alternative undervisningsopplegg per år, og om skoleeier skal bli gitt fullmakt til å omdisponere en viss andel av årstimetallet til slike opplegg. Utredningsgruppen er tydelig på behovet for endring: Å videreføre situasjonen med avvik mellom regelverk og praksis er ingen god løsning. Enten må det legges opp til å endre en etablert praksis, eller så må regelverket endres slik at det ligger tettere opp til den etablerte praksisen i skolene.

Spesielt gjaldt forslaget til endringer organisering av eksamensperioden elever på Vg1 og på yrkesfaglige utdanningsprogram: «For elevene på Vg1 og på yrkesfaglige utdanningsprogram settes tidspunktet for når opplæringen slutter til cirka en uke senere enn for elevene på Vg2 og Vg3, det vil si cirka 1. juni.» (Utdanningsdirektoratet 2010). At skolene opererer med ulike modeller med ulike

konsekvenser for studieforberedende og yrkesfaglige utdanningsprogram fant vi i undersøkelsen om kompetanseutvikling blant yrkesfaglærere vinteren 2016 (Aamodt m.fl. 2016). Å undersøke undervisningsomfang og lærerkompetanse langs en dimensjon som kunne nyansere mellom studieforberedende og yrkesfag så vi derfor som naturlig også i denne kartleggingen.

Eksempler på fylkeskommunale tilsyn i perioden etter nasjonalt tilsyn i 2008

I etterkant av det omtalte tilsynet i 2008, ble det i flere fylkeskommuner gjennomført kartlegginger av antall undervisningstimer i videregående skoler i lys av opplæringslovens krav. Nedenfor gis noen eksempler.

Revisjonsrapporten «Ivaretar STFK elevenes rett til opplæring ved lærerfravær» fra 2010 ble bestilt av Sør-Trøndelag fylkeskommunes kontrollutvalg. Rapporten tar for seg læreres fravær fra undervisning grunnet sykefravær eller fravær grunnet kompetanseheving og sensorarbeid. Skolene opererte med ulike løsninger for håndtering av fravær, noe som så ut til å henge sammen med fagtilbud, skolestørrelse og lærernes arbeidsavtaler. Konklusjonen i 2010 var at det fortsatt var skoler som ikke hadde etablert prosedyrer for å sikre elevene et minste timetall, til tross for at dette ble pålagt skolene av fylkesmannen to år tidligere. Videre, ved enkelte av skolene ble det ikke gitt opplæring til elevene som ikke ble trukket ut til eksamen. Det ble understreket at dette var et brudd på Opplæringsloven.

«Kvalitet i videregående skole – Styring og oppfølging av skolene» fra 2012 omhandlet Telemark fylkeskommune. Også her er konklusjonen at fylkeskommunen ikke hadde tilstrekkelige systemer som sikret elevenes rett til antall undervisningstimer med kompetente lærere. Ifølge de ansvarlige for rapporten overlot skoleeierne skolene til seg selv på dette området, men dette var ikke ensbetydende med at elevene ikke fikk det de hadde krav på. Derimot så skolene disse besøkte ut til å oppfylle kravene i Opplæringsloven. Manglene som ble påpekt ble altså knyttet til skoleeier.

I Østfold viste Fylkesrevisjonens rapport fra 2013 at de videregående skolene i en del tilfeller ikke nådde kravene om minste årstimetall fullt ut i alle enkeltfag, selv om det totale antallet undervisningstimer på en skole gjerne kunne ligge over det samlede minstetallet (Akershus og Østfold fylkesrevisjon 2013). I all hovedsak hadde skolene utarbeidet planer og rutiner for fortløpende håndtering av skoleårets aktiviteter med tilhørende endringer i timeplanen. Det ble imidlertid påpekt problemer med å håndtere uforutsigbarheten knyttet til eksamensperioden. Vedrørende håndtering av lærerfravær viste rapporten at skolene hadde utarbeidet rutiner for dette, ved at det vanligvis ble satt inn vikartimer for lærere med uvanlig høyt fravær, oftest knyttet til langtidsfravær. For lærere med mindre fravær ble det ofte ikke satt inn vikarer fra første time. Tilfeldige stikkprøver viste vikarbruk i 47 prosent av timene for lærere med korttidsfravær.

De fleste kartleggingene og tilsynene gjennom det siste tiåret har omhandlet utfordringer knyttet til timetall. I de fylkeskommunale kartleggingene trekkes særlig frem utfordringer knyttet til eksamensperioden, og utfordringer knyttet til håndtering av korttidsvikarer. Vedrørende læreres kompetanse har det ikke blitt gjennomført tilsyn i samme omfang. Et eksempel på et slikt tilsyn er «Endelig tilsynsrapport – Pedagogisk kompetanse og bruk av vikar» fra Hedmark i 2014. Her kom det frem at det i 2014 ikke ble konstatert lovbrudd ved noen av de 14 videregående skolene i fylket. Fylkesmannen konkluderte med at alle videregående skoler i fylket hadde tilfredsstillende rutiner for å ivareta kompetansekravene ved tilsetting i undervisningsstillinger, jf. forskriftene til opplæringsloven. Dette temaet går vi nærmere inn på i påfølgende avsnitt.

Tilsynet ved Akershus fylkeskommune i 2008 avdekket avvik som viste at kravet om et forsvarlig system for å sikre elevenes minste timetall ikke var gjennomført. Dette førte til at fylkeskommunen påla alle skoler å innføre og bruke et felles timeplansystem. Dette var et tiltak for å sikre at fylkeskommunen selv kunne føre kontroll med skolenes timeføringsfiler. De ulike tilsynsrapportene kan tyde på at det er valgt ulike løsninger fra skoleeieres side for slik sentral kontroll. En dimensjon vi mente det kunne være aktuelt å se nærmere på i denne kartleggingen var derfor om det var forskjeller mellom små og store skoler i lys av regional og sentral beliggenhet.

Etter å ha gått gjennom relevante tilsynsrapporter i perioden fra 2008 til i dag, fant vi derfor at det var fire dimensjoner som pekte seg ut for nærmere undersøkelse: Regional eller sentral beliggenhet, skolestørrelse, offentlig eller privat eierskap og studieforberedende eller yrkesfaglige utdanningsprogram. Disse dimensjonene utgjorde våre utvalgsriterier for skoler vi besøkte høsten 2015 og våren 2016. Kriteriene vises illustrert i figur 1 i rapportens innledende kapittel. Av det innledende utvalget etter disse kriteriene, ble skoler valgt på bakgrunn av analyser av det kvantitative materialet i undersøkelsen.

Kartleggingen skulle imidlertid ikke bare handle om å telle timer. Over lengre tid hadde debatten om timetelling blitt satt i sammenheng med om hvordan man skulle forstå hva en undervisningstime egentlig defineres som: Må en lærer være tilstede for at det skal telle som en time? Får elevene vikarer som er formelt kvalifiserte? I 2013 anslo Elevorganisasjonen at det til enhver tid var én klasse på hver av landets 438 videregående skoler uten lærer i timen (VG-Nyheter 2013).

2.2.2 Undersøkelser om norske læreres kompetanse i videregående opplæring

I 2007 gjennomførte NIFU en kartlegging av faglig og pedagogisk kompetanse blant lærere i videregående skole på oppdrag for Utdanningsdirektoratet (Turmo & Aamodt 2007). Undersøkelsen av den formelle kompetansen påviste betydelige forskjeller mellom ulike studieprogram. Allmennfaglærere ved studieforberedende hadde betydelig høyere formell kompetanse enn allmennfaglærere ved yrkesrettede utdanningsprogrammer. Videre manglet mange lærere ved enkelte yrkesrettede programmer i yrkesfag formell pedagogisk kompetanse (Turmo & Aamodt 2009). I TALIS-undersøkelsen 2013 som omfattet videregående trinn, fant NIFU at 11 prosent av disse lærerne manglet formell kompetanse, mens kun 1 prosent av lærere ved studieforberedende rapporterte at de ikke hadde fullført høyere utdanning (Carlsten m.fl. 2014, Caspersen m.fl. 2014). Det ble påvist stor variasjon i lærernes formelle kompetanse mellom ulike fagområder på videregående trinn (Caspersen m.fl. 2014).

2.2.3 Undersøkelser om lærerfravær og vikarbruk

I Utdanningsdirektoratets «Spørsmål til skole-Norge» ble det i 2011 stilt spørsmål om lærerfravær. Kartleggingen viste at en gjennomsnittlig videregående skole hadde et lærerfravær på 29 timer i en vanlig skoleuke høstsemesteret 2010. I gjennomsnitt skulle det gjennomføres 834 timer på skolen en slik uke, noe som betyr at 1 av 30 timer var rammet av lærerfravær. Skolene som hadde ført et slikt regnskap høsten 2010 oppga av det ble satt inn vikar med godkjent lærerutdanning i 20 av de 29 timene. I 2 slike timer ble det satt inn vikar uten godkjent lærerutdanning, mens det i de resterende 7 timene ikke ble satt inn noen vikar (Vibe 2012).

2.3 Oppsummering

I dette kapitlet har vi kort beskrevet bakgrunnen for denne kartleggingen. Vi har sett at det er politiske diskusjoner de siste ti år, samt gjentatte negative funn fra tilsyn som har vært et sentralt utgangspunkt. Med tidligere kunnskap fra tilsynsrapporter som utgangspunkt, samt innspill fra arbeidsgruppen (presentert i kapittel 1.3), er det som nevnt noen dimensjoner som fremstår som sentrale i diskusjonen av minste timetall med kvalifiserte lærere (se også figur 1).

En slik dimensjon er knyttet til skolens beliggenhet. Det kan være nærliggende å tenke at skoler i sentrale strøk vil ha bedre tilgang til vikarer og flere søkere i ansettelsesprosesser. Skolestørrelse er en annen slik dimensjon, og man kan se for seg at store skoler vil ha større fleksibilitet med tanke på læreres kort- og langtidsfravær. Hvorvidt skolen er privat eller offentlig, kan også spille en rolle. Hva betyr det for skolen at de må forholde seg til henholdsvis et styre eller en fylkeskommune? Den fjerde dimensjonen vi vil se på, er skolens utdanningstilbud. Yrkesfaglinjene og studieforberedende linjer har ulike årsplaner og eksamensrutiner.

Hvorvidt disse fire dimensjonene – beliggenhet, skolestørrelse, eierform og utdanningstilbud – har betydning for elevenes årstimetall med kvalifiserte lærere, vil vi undersøke fortløpende gjennom analyser i denne kartleggingen. Avslutningsvis, i kapittel 6, kommenterer vi hvorvidt dimensjonene har vist seg å bidra til ulik praksis mellom skoler.

3 Hvordan planlegger skoler for å sikre minste årstimetall?

I dette kapitlet presenteres resultater knyttet til problemstilling 1: Planlegger skolene gjennomføringen og organiseringen av opplæringen slik at elevene tilbys opplæring med kvalifiserte lærere tilsvarende minste årstimetall i fagene? I kapittel 3.1 diskuterer vi først hvordan lærere, skoleledere og skoleeiere definerer «en undervisningstime». Er det ulik forståelse av dette begrepet? Videre, i kapittel 3.2, presenterer vi skoleeieres syn på tematikken og hvordan disse engasjerer seg overfor skolene. Kapittel 3.3 omhandler hvordan skoleåret blir planlagt, hvem som er involvert, og hvor mange timer det planlegges med. Avslutningsvis i dette delkapitlet gir vi noen eksempler på ulike modeller for planlegging av skoleåret med tanke på antall undervisningstimer. Hvorvidt det blir planlagt at undervisningen skal gjennomføres med kvalifiserte lærere avhenger av lærernes kompetanse og om det blir satt av ressurser til kvalifiserte vikarer. Dette er tema for henholdsvis kapittel 3.4 og kapittel 3.5.

3.1 En «undervisningstime»

Fredager har vi bare to timer, men vi gjør ingenting, da kommer vi bare for å komme. For å ikke få noe fravær. (...) Undervisningen er vel en annen ting. (...) Læreren har nesten alt å si.
(Elev)

I Kunnskapsdepartementets planlegging av denne kartleggingen, ble følgende formidlet: «Elevene har rett til opplæring med kvalifiserte lærere og en undervisning med faglig innhold som er planlagt etter kompetansemålene i læreplanene for de ulike fagene.» (Kunnskapsdepartementet 2014).

En undervisningstime skal altså ha et innhold som er planlagt etter kompetansemålene i faget, og en kvalifisert lærer skal være delaktig i undervisningstimen. Men må denne læreren være tilstede i selve gjennomføringen? Kan gjennomføringen skje ved at elevene sitter hjemme og gjør egenarbeid? Må timen nødvendigvis være forberedt, eller er det tilstrekkelig at læreren kommer og «fortsetter fra der de slapp i boka»? Og bør en studiedag eller lesedager til eksamen telle som undervisningstimer, når elevene muligens sitter hjemme og gjør andre ting? Konklusjonen fra denne kartleggingen er at mens de fleste aktører enes om at en kvalifisert lærer er en som fyller formelle krav, så er verken lærere, skoleledere eller skoleeiere enige om hva som kan telle som «undervisningstime». De fleste er riktignok enige om hvordan en typisk undervisningstime ser ut, men det finnes en rekke gråsoner og unntak hvor uenigheten er stor.

3.1.1 Lærernes og rektorenes ulike oppfatninger

I spørreundersøkelsen fikk både lærere og rektorer følgende spørsmål: «Hvilke kriterier må være oppfylt for at du regner en undervisningsøkt inn i elevenes årstimetall i et fag?» Fem forhold ble undersøkt ved at respondentene skulle markere hvilket av to eller tre utsagn de var mest enig i. Resultatene er vist i tabell 3.

Tabell 3: Læreres og skolelederens oppfatning av kriterier for at en undervisningsøkt skal regnes inn i elevenes årstimetall i et fag. Alle n>4300 for lærere og n>90 for skoleledere.

<i>Ansattes tilstedeværelse</i>	Lærere	Skoleledere
1. En kvalifisert lærer må være tilstede	60 %	26 %
2. En ansatt må være tilstede	18 %	33 %
3. En ansatt må ikke nødvendigvis være tilstede	22 %	42 %
<i>Elevenes oppmøte</i>		
1. Elevene må møte opp et sted angitt av lærer	82 %	89 %
2. Elevene trenger ikke nødvendigvis møte opp et bestemt sted	18 %	11 %
<i>Forberedelse av aktivitetene</i>		
1. Aktivitetene må være forberedt av en kvalifisert lærer	64 %	63 %
2. Aktivitetene må være forberedt	29 %	26 %
3. Aktivitetene trenger ikke nødvendigvis være forberedt	7 %	11 %
<i>Tilknytning til læreplanverk</i>		
1. Aktivitetene må kunne knyttes til kompetansemål i faget	80 %	88 %
2. Det er nok at aktiviteten kan knyttes til den generelle læreplan	19 %	10 %
3. Det er nok at lærer og elever er tilstede	2 %	2 %
<i>Etterarbeid</i>		
1. Det skal alltid gjøres noe etterarbeid	43 %	38 %
2. Det trenger ikke nødvendigvis å være etterarbeid	57 %	62 %

Tabell 3 viser at lærerne er ganske enige med tanke på elevenes oppmøte og innholdets tilknytning til læreplanverket. Omtrent 8 av 10 mener at elevene må møte på et angitt sted og at aktivitetene må kunne knyttes til kompetansemål i faget. Lærerne er derimot svært uenige om ansattes tilstedeværelse. 6 av 10 mener at en kvalifisert lærer må være tilstede, 2 av 10 at en ansatt må være tilstede, og 2 av 10 at det ikke nødvendigvis må være noen tilstede. Heller ikke med tanke på for- og etterarbeid er lærerne samstemte. En årsak til forskjellen her kan være knyttet til synet på vurdering. Noen lærere fremhever at «alle situasjoner er vurderingssituasjoner» og at dette naturligvis medfører noe etterarbeid.

Skolelederne er, som lærerne, ganske enige i at elevene må møte et angitt sted og at aktivitetene må knyttes til kompetansemål. Også skolelederne er uenige seg imellom om ansattes tilstedeværelse samt om det kreves for- og etterarbeid.

Det som i størst grad skiller lærerne fra skolelederne, er at mens 60 prosent av lærerne mener en kvalifisert lærer må være tilstede, mener bare 26 prosent av skolelederne det samme. Dette punktet er sannsynligvis det som også har størst betydning for utregningen av årstimetallet: I hvilken grad kan man som skole, dersom man av ulike grunner ikke kan stille med kvalifisert lærer til undervisningen, løse problemet ved å gi elever egenarbeid, ved å la en fra administrasjonen sette elevene i gang ved læringsaktiviteter eller ved å la ukvalifiserte vikarer overta undervisningen?

Forskjeller i synet på ansattes tilstedeværelse kan delvis forklares med at fagene har ulik karakter. Det er naturlig at en lærer på verksted tenker annerledes enn en historielærer. Noen eksempler på dette er gitt i tabell 4. Her ser vi at flere lærere i elektrofag (71 prosent) og kroppsøving (65 prosent) forutsetter kvalifisert tilstedeværelse enn lærere i norsk (54 prosent), engelsk (53 prosent) og naturfag (53 prosent).

Tabell 4: Andel av lærere i ulike fag som mener en kvalifisert lærer må være tilstede for at en undervisningstime skal regnes inn i elevenes årstimetall. Alle n>100.

Fag	En kvalifisert lærer må være tilstede
Elektrofag	71 %
Kroppsøving	65 %
Norsk	54 %
Engelsk	53 %
Naturfag	53 %

Dette forholdet ble også bekreftet ved skolebesøkene. På skoler som tilbød både studieforbereidende og et bredt utvalg yrkesfaglige utdanningsprogram (det vi har kalt kombinerte skoler), var denne diskusjonen noe de tok opp selv i gruppeintervjuet. Ved skolebesøkene ble det imidlertid tydelig at lærerne var opptatt av hvilket årstrinn elevene befant seg på. På tvers av våre utvalgsdimensjoner var flesteparten av lærere enige i at det var større behov for å sikre kvalifisert vikar i Vg1 enn i Vg2 og Vg3. Begrunnelsen var at Vg1-elever trenger mer veiledning i arbeidet enn en snart kvalifisert elev som enten skal ut i jobb med yrkeskompetanse eller skal videre på universitet eller høyskole. I hovedsak mente likevel lærere at elever skal ha en kvalifisert lærer tilstede, og at dette er den ideelle situasjonen. Samtidig er det slik at vikarbruk først og fremst er knyttet til læreres behov for egen kompetanseutvikling. Denne typen fravær vil på sikt føre til goder for elevene, men det er vanskelig for lærerne å legge til rette for vikarer selv dersom skolen ikke har ressurser til dette. Våre funn i denne kartleggingen bekrefter dermed norske læreres utfordringer knyttet til kompetanseheving som ble rapportert i TALIS 2013 og en oppfølging av TALIS 2013 spesifikt orientert mot kompetanseutvikling blant fellesfag- og yrkesfaglærere i videregående opplæring (Caspersen m.fl. 2014, Aamodt fl. 2016).

En annen faktor som har betydning for elevenes samlede årstimetall i et fag, knytter seg til heldagsprøver, lesedager og studiedager. Lærerne og skolelederne fikk spørsmål om hvorvidt de vil inkludere slike aktiviteter i elevenes årstimetall:

Tabell 5: Aktiviteter som lærere og skoleledere ville inkludert i elevenes antall undervisningstimer.

Aktivitet	Lærere	Skoleledere
Heldagsprøver / skriftlig eksamen i samme fag	81 %	95 %
Lesedager frem mot heldagsprøver / skriftlig eksamen i samme fag	49 %	63 %
Lesedager/forberedelsestid frem mot muntlig eksamen i samme fag	53 %	67 %
Studiedager i dette faget	44 %	49 %

I tabell 5 merker vi oss to ting: For det første ser skoleledere ut til å være noe mer tilbøyelige til å inkludere aktivitetene i årstimetallet. For det andre merker vi oss at lærerne ikke er enige seg imellom om det som angår lesedager, forberedelsestid og studiedager. Halvparten av lærerne inkluderer slike aktiviteter i timetallet. Den andre halvparten gjør ikke dette.

Forskjeller mellom lærere på samme skole

Tabell 4 eksemplifiserer at lærere kan ha svært forskjellige oppfatninger av hva en «undervisningstime» er. Forskjeller mellom læreres oppfatninger kan være knyttet til hvilket undervisningsfag de har og til kjennetegn ved skolene de jobber ved. Mest interessant i denne sammenheng, er kanskje å se de store forskjellene man finner mellom lærere på samme skole. Dette erfarte vi i skolebesøkene, og vi finner tydelige spor av denne uenigheten i spørreundersøkelsen.

I spørreundersøkelsens spørsmål om hvorvidt en kvalifisert lærer må være tilstede i en «undervisningstime», svarer minst 1 av 4 lærere noe annet enn skolens flertall på hele 120 av de 128 skolene. Andre eksempler på intern uenighet er knyttet til hvorvidt det skal gjøres etterarbeid. På 112 av skolene var minst en fjerdedel av lærerne uenige i flertallets oppfatning i dette spørsmålet, og på

110 skoler var det tilsvarende uenighet vedrørende betydningen av forarbeid. På spørsmålet om «lesedager frem mot heldagsprøver eller skriftlig eksamen i samme fag» skulle telle inn i elevenes antall undervisningstimer, var det kun 7 skoler hvor mer enn 3 av 4 hadde samme oppfatning: Minst 1 av 4 lærere var uenige med flertallet ved 121 av de 128 skolene.

Resultatene fra spørreundersøkelsen viser tydelig at det ikke finnes noen klar oppfatning av hva som skal defineres som en «undervisningstime», heller ikke internt på skolene. De aller fleste skolene har et kollegium med svært ulike meninger om dette.

3.1.2 Uenighet også blant skoleeierne

I Spørringene høsten 2015 ble skoleeierne bedt om å definere en «undervisningstime». Også blant disse var det stor variasjon i beskrivelsene. Totalt ble det nevnt seks ulike kjennetegn ved en undervisningstime. Noen skoleeiere hevdet at kun ett av disse kjennetegnene var nødvendige, mens noen hevdet at to eller tre av punktene måtte med. Ingen skoleeier nevnte alle seks punktene.

- At aktiviteten er knyttet til kompetansemålene i læreplanverket
- At læreren er kvalifisert
- At aktiviteten ledes av en lærer
- At en lærer har forberedt og organisert elevaktivitetene
- At det er en læringsaktivitet som foregår i skolens regi
- At den foregår innenfor timeplanfestet tid

Verken blant lærere, skoleledere eller skoleeiere ser det ut til at det finnes en enhetlig oppfatning av hva en «undervisningstime» er. Noen kjennetegn er mange enige i, som for eksempel at aktivitetene må være knyttet til kompetansemål i læreplanverket. Det er imidlertid store forskjeller i deres oppfatning av hvorvidt en kvalifisert lærer må være tilstede og om lesedager og studiedager skal telles med i elevenes årstimetall.

3.1.3 Oppsummering

En typisk undervisningstime er de fleste enige om hvordan ser ut. Hvilke av de mange alternative undervisningssettingene som skal telle som en «undervisningstime» er det vanskeligere å enes om. I tabell 3 er det oppgitt fem spørsmål med to eller tre svaralternativer per punkt. Det finnes totalt 108 unike måter å besvare disse fem spørsmålene på. Blant lærerne i vår spørreundersøkelse benyttes 89 av disse 108 kombinasjonene. Dette viser at det ikke finnes en entydig definisjon av «undervisningstime» i norsk skole. Årsakene til dette vil i mange tilfeller ha med naturlige forskjeller mellom fagene å gjøre, men det viser likevel hvor krevende det er å få lærere til å rapportere på samme måte inn i en mal. Videre viser det hvor krevende det er å tolke et regelverk som er ment å være tydelig, for ikke å si entydig, vedrørende elevenes rettigheter til undervisning. Dette har betydning for hvordan elevenes årstimetall beregnes av den enkelte lærer og ved den enkelte skole, og er dermed en faktor som kan forklare noe av den variasjonen i årstimetall vi finner i norsk skole. I kapittel 6.1 kommenterer vi disse resultatene, hvor vi blant annet påpeker at det heller ikke er uproblematisk med en entydig og klar definisjon av begrepet «undervisningstime».

3.2 Konteksten: Skoleeiers fokus og tilrettelegging

I Spørringene fikk skoleeierne for de offentlige videregående skolene, det vil si fylkeskommunene, spørsmål vedrørende arbeidet med å sikre at elevene får oppfylt minste antall undervisningstimer med kvalifiserte lærere. De ble spurt om hvor mye de hadde jobbet med dette, andelen skoler de anså som opptatt av dette og om de hadde implementert planer for å hjelpe skolene i dette arbeidet.

Tabell 6: Skoleeieres svar på spørsmål knyttet til arbeid med å nå krav om minste antall undervisningstimer med kvalifiserte lærere.

I hvilket omfang har dere jobbet konkret med problemstillinger knyttet til krav om minste antall undervisningstimer?	Antall
Har ikke jobbet med dette	0
Har jobbet litt med dette	5
Har jobbet mye med dette	9
Har jobbet svært mye med dette	3
I hvilket omfang har dere jobbet konkret med å sikre at undervisning blir gitt av kvalifiserte lærere?	Antall
Har ikke jobbet med dette	0
Har jobbet litt med dette	3
Har jobbet mye med dette	11
Har jobbet svært mye med dette	2

Tabell 6 viser at 12 av 17 skoleeiere krysser av for at de har jobbet «mye» eller «svært mye» med problemstillinger knyttet til krav om minste antall undervisningstimer. Videre ser vi at 13 av 16 skoleeiere har jobbet «mye» eller «svært mye» med å sikre at undervisningen blir gitt av kvalifiserte lærere. Ingen krysser av for at de ikke har jobbet med disse to temaene. Svarene viser at minste antall undervisningstimer med kvalifiserte lærere er en tematikk som mange fylkeskommuner er opptatt av. En håndfull fylkeskommuner har kun «jobbet litt» med problemstillinger knyttet til timetallskravet.

På spørsmål til skoleeierne om deres skoler er opptatt av problemstillingene, er de samstemte. Uten unntak svarer de at «mange» eller «alle» av skolene i deres fylke er opptatt av å sikre at undervisningen blir gitt av kvalifiserte lærere. På spørsmål om skolene er opptatt av problemstillinger knyttet til krav om minste antall undervisningstimer, svarer 15 av de 17 skoleeierne at «mange» eller «alle» er opptatt av dette.

Skoleeierne ble også spurt om de hadde implementert planer for å hjelpe skolene med planlegging, gjennomføring, oppfølging eller evaluering av skoleåret for å sikre elevenes krav til minste årstimetall med kvalifiserte lærere. Resultatene er gitt i tabell 7.

Tabell 7: Skoleeieres implementering av planer for å hjelpe skolene å oppfylle krav til minste årstimetall med kvalifiserte lærere.

	Ja	Nei
Har dere som skoleeier implementert en plan for å hjelpe skolene med planlegging av skoleåret slik at de kan oppfylle krav til minste årstimetall med kvalifiserte lærere?	8	9
Har dere som skoleeier implementert en plan for å hjelpe skolene med gjennomføring og kontinuerlig oppfølging av skoleåret slik at de kan oppfylle krav til minste årstimetall med kvalifiserte lærere?	7	10
Har dere som skoleeier implementert en plan for å hjelpe skolene med evaluering av skoleåret slik at de kan oppfylle krav til minste årstimetall med kvalifiserte lærere?	6	11

Vi ser at omtrent halvparten av skoleeierne har implementert planer for å hjelpe skolene med planlegging av skoleåret eller for å hjelpe skolene med gjennomføring og oppfølging. 6 av 17 skoleeiere har planer om å hjelpe skolene med å evaluere skoleåret.

Det er i stor grad slik at de skoleeierne som svarer ja på et av spørsmålene vist i tabell 7 også svarer ja på de andre spørsmålene i tabellen. Blant de 8 som svarer ja på at de har implementert en plan for å hjelpe skolene med planlegging, finner vi 6 av de 7 som også oppgir at de har implementert en plan for gjennomføring og 5 av de 6 som svarer at de har implementert en plan for å hjelpe skolene med

evaluering. Det er altså et tydelig skille mellom fylkeskommunene: Litt under halvparten har implementert planer for planlegging, gjennomføring, oppfølging og evaluering av skoleåret med tanke på de aktuelle problemstillingene, mens litt over halvparten ikke har implementert planer for noen av disse tingene.

At et lite flertall av skoleeierne svarer nei på spørsmål knyttet til implementering av slike planer, betyr ikke at disse anser problematikken som uviktig eller at de er uinteressert i om elevene får undervisningen de har krav på. Resultatene kan henge sammen med at skoleeiere har delegert ansvaret til skolene og at svaret kan være et uttrykk for at fylkeskommunen har tillit til skoleledelsen.

De som svarte ja på de ulike spørsmålene i tabell 7 ble bedt om å beskrive planene de hadde implementert. For å hjelpe skolene med planlegging, gjennomføring og oppfølging skrev de blant annet følgende:

- Gjennom oppfølging av den enkelte skole
- Ved hjelp av SkoleArena og SATS
- Tema på rektor- og ledersamlinger
- Internkontroll
- Dialogmøter
- Kompetanseplan for pedagogisk personale
- Skolene sender en plan for oppfylging av minste årstimetall

Når det gjelder evaluering av skoleåret forteller skoleeierne følgende om hvordan arbeidet gjøres:

- Som en del av rapportering fra skole til skoleeier
- Internkontroll

Totalt sett tyder resultatene i dette kapitlet på at skoleeierne er opptatt av problemstillinger knyttet til minste årstimetall og kvalifiserte lærere. Samtidig gir de uttrykk for at skolene er mer opptatt av dette enn dem, noe som kan henge sammen med at skoleeier har delegert ansvaret til de enkelte skolene. Litt under halvparten av skoleeiere har implementert planer for å hjelpe skolene i arbeidet med disse problemstillingene.

3.3 Planlegging av skoleåret

For meg er det årets planlegging som er problemet. Skolen har vokst, logistikken er vanskeligere. Fagtilbudet er for bredt, og elevene velger fritt, så det blir en kompleks matrise. (Lærer)

Flere av skolene vi besøkte våren 2016 hadde allerede begynt med planleggingen av neste skoleår. Arbeidet fremstår som mer komplekst for noen skoler enn for andre – særlig for større skoler og skoler med både yrkesfaglige og studieforbereende programmer. Ved flere skoler begynner man planleggingen av neste skoleår allerede i begynnelsen av året, som på denne skolen, en stor offentlig skole med både studieforbereende og yrkesfaglige programmer:

Undervisningsåret planlegges i januar-februar med utgangspunkt i de ressursene man har til rådighet. Etter elevene har søkt i mars og man har avholdt dialogmøte med Fylkeskommunen annonseres stillinger. (Skoleleder)

I dette delkapitlet vil vi først presentere hvem som er involvert i planleggingen av skoleåret (3.3.1). Deretter vil beskrives det faktiske antallet timer skolene planlegger med og hva det tas høyde for i denne prosessen (3.3.2). Eksempler på modeller for timeplanlegging blir presentert (0), før vi avslutningsvis presenterer verktøy og systemer skolene benytter seg av i dette arbeidet.

3.3.1 Lærernes rolle i planleggingen

Resultater fra lærersurveyen viser at 28 prosent av lærerne hadde for undervisningsåret 2015-2016 deltatt i planleggingen av elevenes timeplaner, plassering av alternative opplæringsdager, eksamensperioden eller lignende. Denne variasjonen kom også til uttrykk i skolebesøkene. Blant de 15 skolene møtte vi i hovedsak tre forskjellige måter å organisere planleggingsarbeidet på.

1. Lærere inkludert i planleggingsgruppen

Mange av skolene vi besøkte hadde valgt å inkludere ansatte fra både administrasjonen og representanter fra lærerstaben, oftest fagansvarlige eller tillitsvalgte, i prosessen med å planlegge skoleåret. Ved en liten privatskole i toppidrett dreide dette seg om en gruppe på fire personer bestående av rektor, assisterende rektor, sportssjef og en fagkoordinator. Ved en skole var syv personer involvert, med rektor, assisterende rektor, avdelingsdirektør, to ansatte i administrasjonen og to tillitsvalgte, mens ved en annen skole var et tjuetalls personer involvert. Her ble årsplanen utarbeidet i et samarbeid mellom «rektors ledergruppe» og faglederne.

En større andel erfarne lærere (30 prosent) enn mindre erfarne lærere (20 prosent) oppgir i spørreundersøkelsen at de er med i planleggingen. Videre er det en større andel lærere som deltar i dette arbeidet ved små skoler enn på store skoler, på yrkesfaglinjer enn på studieforberedende linjer og i private skoler enn i offentlige skoler.

Arbeidet med å planlegge skoleåret kan være svært komplisert. Denne oppgaven er ikke nødvendigvis noe alle lærere ønsker eller ser behov for å være med på. Noen av dem vi snakket med ga uttrykk for dette, og en lærer påpekte hvor komplisert arbeidet er: «Lærere og rom og elever og valgfag og alt og vikarer og hva som kommer aktiviteter og fellesmøter og sånt noe.» De to andre måtene å organisere planleggingsarbeidet på, var uten lærere.

2. Skoleledelse og -administrasjon involvert i planlegging av skoleåret

Ved noen av skolene vi besøkte, lå ansvaret for planleggingen på grupper bestående av skoleledelse og skoleadministrasjon. Både gruppestørrelse og hvilke personer som var involvert varierte fra skole til skole. Vanlige representanter i slike grupper var skoleleder, undervisningsinspektør, administrasjonsleder, økonomikonsulent eller lignende.

Ved disse skolene virket det som om lærerne var tilfredse med ordningen. Disse var mer opptatt av friheten til å planlegge innenfor rammen som skoleåret la opp til. Lærerne ga uttrykk for at dette ga mulighet til å legge opp undervisningsplanen etter eget ønske: «Vi har veldig lite sentrale planer. Vi har veldig stor selvstendighet. (...) Det vil si at jeg kan legge opp mitt årshjul som jeg vil. (...) Men veldig mye frivillig samarbeid mellom lærere. Både på undervisning og vurdering.»

Ved skolebesøk var det få skoleledere som nevnte at skoleeier var direkte involvert i arbeid med å bedre rammevilkår for oppfølging av elevtimetallet. Som i oppfølgingsstudien til TALIS 2013 som ble gjennomført vinteren 2016, nevnt i kapittel 2, var det også i denne undersøkelsen skoleledere som ga uttrykk for at de ønsket mer veiledning fra skoleeier for å bedre rammevilkårene for oppfølging av elevtimetallet (jf. Aamodt 2016).

3. Egen «timeplanlegger» for hele skolen

Ved en liten, offentlig skole i ruralt strøk (færre enn 50 000 innbyggere) med både yrkesfaglige og studieforberedende utdanningsprogrammer, hadde det nylig blitt ansatt en egen «timeplanlegger». Vedkommende hadde ansvaret for planlegging av skoleåret når det gjelder fag- og timefordeling:

Det er jo jeg som legger timeplanen, timeplanlegger, derfor er jeg her nå. Vi er jo nå i en ny prosess med masse nybygg, vi skal inn i samarbeid med ungdomsskolen her, kulturskolen, kulturhuset, barneskolen, biblioteket og det innebærer jo også mye sambruk av rom, inkludert musikkrom. Vi starter i disse dager med planlegging av neste skoleår og da innhenter vi

informasjon fra lærerne, hva kan de undervise i. (...) Ut fra deres fagønsker og hvem som har de ulike fagene så må vi på en måte gå en ny runde med å fordele prosent. (Tillitsvalgt)

Uavhengig av hvilke av disse modellene en skole har valgt, er det interessant å se i hvilken grad lærerne er oppdaterte på resultatet av prosessen. Lærerne fikk spørsmål om de kjente til forholdet mellom det timetallet som var planlagt i deres fag og det som var definert som minste årstimetall. Nesten halvparten hadde oversikt over dette for alle sine fag (tabell 8).

Tabell 8: Andel lærere med ulikt antall år erfaring, fordelt etter hvorvidt de har oversikt over forholdet mellom planlagt timetall i sine fag og utdanningsmyndighetenes minste årstimetall.

	0-5 år	6-15 år	Mer enn 15 år	Totalt
Ja, i alle fag	36 %	48 %	52 %	47 %
Ja, i noen fag	25 %	24 %	25 %	24 %
Nei	39 %	28 %	24 %	29 %
	100 %	100 %	100 %	

I tabellen ser vi igjen at de erfarne lærerne er mer innsatt i disse forholdene enn det de yngre lærere er. Mens andelen som svarer «ja, i noen fag» er lik for de ulike gruppene, er det vesentlig flere erfarne lærere (16 prosentpoeng høyere andel) som hadde oversikt i alle fag, mens en tilsvarende andel flere nye lærere svarte «nei» på spørsmålet.

De 71 prosent lærere som enten svarte «ja, i alle fag» eller «ja, i noen fag» på spørsmålet gitt i tabell 8, fikk et oppfølgingsspørsmål knyttet til hvordan de får denne oversikten. Nesten halvparten arbeider på skoler der ledelsen sender ut en oversikt til lærerne, og nesten halvparten finner det ut på egenhånd:

Tabell 9: Lærernes svar på hvordan de får oversikt over forholdet mellom planlagt timetall i sine fag og utdanningsmyndighetenes minste årstimetall.

	Andel
Jeg finner det ut på egenhånd	45 %
Ledelsen sender meg en oversikt over mine fag	45 %
Vi har et dataprogram som gir oss oversikt (læringsplattform, etc.)	25 %
Annet	6 %

Respondentene kunne krysse av for flere alternativer. Derfor summeres totalen til mer enn 100 %.

3.3.2 Hvor mange timer planlegges – og hvorfor?

Ved alle de 15 skolene vi besøkte, tar man for gitt at «årstimetall» refererer til timer med varighet på 60 minutter. På spørsmål om hvor mange timer det planlegges med sammenlignet med det som er definert som minste årstimetall, er svarene fra skoleledere og lærere ganske sammenfallende.

Tabell 10: Læreres og skolelederes svar på følgende spørsmål: «Planlegges det vanligvis med færre, like mange eller flere timer for elevene enn minste årstimetall gitt av utdanningsmyndighetene?»

	Lærere	Skoleledere
Færre timer	9 %	9 %
Like mange timer	64 %	59 %
Flere timer	11 %	20 %
Det varierer	16 %	11 %

To av tre lærere svarte at det planlegges med «like mange timer» som minste årstimetall ved skolen. Av de resterende sa 10 prosent at det planlegges med færre, 10 prosent at det planlegges med flere og 16 prosent at dette varierer. Gjennom skolebesøkene fikk vi innblikk i organiseringen ved noen av

skolene som planlegger med henholdsvis like mange, flere eller færre timer enn det som er definert som minste årstimetall.

1. Skoler som planlegger med like mange timer som minste årstimetall i et fag

Flertallet av skoler vi besøkte planlegger med like mange timer som minste årstimetall. Dette ble gjort selv om man var klar over at man ville miste undervisningstid i løpet av skoleåret. En skoleleder ved en stor offentlig sentral skole beskriver praksisen slik:

Vi tar utgangspunkt i læreplanen og det pålagte timetallet, og så har vi en timeplanstruktur som da nominelt vil gi det foreskrevne timetallet, jeg sier nominelt helt bevisst, ja. (...) Så legger vi en (...) timefordeling. (...) Så legges fag- og timefordelingen inn i det skoleadministrative systemet, (...) hvor læreren da settes opp med det antall timer som tilsvarer det elevene skal ha. Altså for eksempel, dersom læreplanen sier at eleven skal ha 150 klokketimer i engelsk, så settes læreren opp med det samme antall timer. (Skoleleder)

En lærer ved samme skole utdyper praksisen, og forteller: «Det blir ikke hundre prosent. Det blir det aldri. Men du kan komme ganske nærme.»

En annen skole velger også å se bort fra det som vil falle bort i løpet av skoleåret. De legger en timeplan som ideelt sett vil gi det som er minste årstimetall, og skolelederen velger å ikke ta høyde for alt det som fører til bortfall av undervisning: «Vi ganger med trettiåtte. Punktum.»

Andre skoler velger å legge til rette for at man får mulighet til å ta igjen timer som faller bort, gjennom å benytte seg av «basistimer» eller ved å bruke «fleksible timer». Dette er timer i timeplanen som ikke er avsatt til et bestemt fag, men som benyttes etter behov for å ta igjen tapt undervisning i et fag. Elevenes timetall per uke blir dermed noe høyere enn ved skoler flest, og skolelederen ved en slik skole forteller at elevene dermed kan få «avspasere» mot slutten av skoleåret dersom det er rom for det. Blant skolene vi besøkte med slik praksis, ble det satt av 1-2 slike timer i uken.

2. Skoler som planlegger med flere timer enn minste årstimetall i et fag

De skolene vi besøkte som planlegger med flere timer enn minste årstimetall, var enten private skoler eller skoler med utdanningsprogrammer som krever en ustandardisert måte å organisere undervisningen på. Et eksempel på dette er skoler som tilbyr toppidrett.

Ved en privat skole med toppidrettslinje, fortalte skoleleder at de legger inn noen ekstra dager i planleggingen. Totalt omfatter årsplanen mellom 196-198 dager, noe som blant annet skyldes at elevene reiser mye og er på treningsleirer. For å gi elevene større fleksibilitet, tilbys derfor undervisning i høst- og vinterferien. Noen trenere jobber i høstferien, mens de fleste lærerne har fri. I vinterferien jobber noen lærere mens noen trenere har fri.

En annen skole som har lagt til ekstra undervisningsdager, er en middels stor, offentlig og sentralt beliggende skole. Skolelederen understreket at det var viktig å gi elevene mest mulig undervisning, gitt at man uansett ville miste undervisningstid første og siste skoledag, og noe underveis i skoleåret. Dette skoleåret ble det planlagt med 193 dager. Samtidig ga skolelederen uttrykk for at det er viktigere hvordan man utnytter tiden man har til rådighet enn fokuset på å telle timer.

Selv om vi er påkrevd å telle timer så er vi ikke så (...) vi teller ikke opp i hvert enkelt fag og hver enkelt elev hvor mange timer den eleven har hatt. Det synes jeg blir for byråkratisk. (...) Kvaliteten er mye viktigere. (...) Man utnytter de dagene man har. (...) Om man har 187 timer eller 195 timer eller 180 timer, jeg tror ikke det er det som er det avgjørende. (Skoleleder)

Noen få skoler velger å legge inn ekstra timer i bestemte fag. På en stor, offentlig skole i ruralt strøk (færre enn 50 000 innbyggere) med kun yrkesfaglige programmer hadde man planlagt å legge inn flere timer i matematikk fra skolestart til 1. juni. Skolelederen fortalte at mange av deres elever hadde utfordringer i dette faget, og de ville kompensere for timer som ville falle bort i eksamensperioden:

Neste år planlegger vi faktisk med flere timer matematikk i perioden fra skolestart til første juni. (...) Hver time tapt er også tapt kvalitet og undervisning for eleven. (Skoleleder)

3. Skoler som planlegger med færre timer enn minste årstimetall i et fag

Ved en av skolene vi besøkte, fortalte skoleledelsen at de planla med færre timer enn minste årstimetall, likt for alle fag. Bakgrunnen for denne organiseringen, «minus 7 prosent timer 'flatt' for alle fag», var tanken at man uansett aldri ville klare å oppfylle normen når det gjelder elevenes minste timetall, og det ble henvist til årsaker som eksamensperioder og andre aktiviteter. Vi møtte et sterkt engasjement blant lærere ved slike skoler. Mange var kritiske til praksisen, og noen henviste også til at denne praksisen var et brudd på opplæringsloven. Dette illustreres av følgende lærersitat:

Jeg har aldri hatt så lite timer i faget mitt, til å komme gjennom faget. (...) Systematisk får ikke elevene de timene de har krav på i faget, med faglærer, det går bare ikke. I mitt fag, det er 140 timer i året, men i fjor hadde elevene 110 timer med meg i faget. (Lærer)

Samtidig vises det til begrensninger i skolens økonomi, og lærerne sier at timene som blir spart, medfører at de må undervise mer i andre fag. Denne ordningen, med «borttelling av timer», ble av lærerne ansett som uholdbar, men det ser ikke ut til at en endring er underveis på denne skolen:

Problemet med skolen er at vi er flinke til å tilpasse oss. (...) Vi er for pliktoppfylgende, rektorene er det overfor skoleeier. Det er den økonomiske rammen som er problemet. (Lærer)

I kapittel 6 kommer vi tilbake til disse tre strategiene og gir vurderinger av dem.

3.3.3 Planlagt bortfall av timer?

Ulike aktiviteter og perioder som inntreffer i skoleåret avviker fra ordinær undervisning. Noen av skolelederne forteller i spørreundersøkelsen at de tar høyde for flere slike forhold, mens andre ikke tar disse med i betraktning når årsplanen legges:

Tabell 11: Skolelederens svar på hva det tas høyde for når årstimetallet planlegges.

	Andel av skolelederne
Tentamens- og eksamensperiode	50 %
Aktivitetsdager, klassesaker, skoleturer, etc.	50 %
OD-dag, Dignity Day, besøk fra organisasjoner, etc.	40 %
Lærerfravær (permisjoner, planlagte langtidsfravær)	17 %
Nei. Vi regner «antall timer i uken ganger antall uker i skoleåret» som årstimetallet	35 %

Respondentene kunne krysse av for flere alternativer. Derfor summeres totalen til mer enn 100 %.

Over halvparten (59 prosent) av skolelederne sier at de planlegger med «like mange timer» som minste definerte årstimetall (tabell 10). Halvparten av disse igjen forteller at de ikke tar høyde for tentamens- og eksamensperioden i planleggingen. På slike skoler må dette nødvendigvis resultere i at elevene får færre timer totalt enn det som er definert som minste årstimetall.

Jevnt over uttrykte lærerne en begrenset interesse for timetallsføring. Unntakene fant vi på skoler der det var spenninger mellom skoleledelse og lærere/tillitsvalgte knyttet til «borttelling av timer». På enkelte skoler, der man systematisk eller unntaksvis planlegger med færre timer enn det som er minste årstimetall, kan lærere få godskrevet færre undervisningstimer i et fag enn lærere i samme fag på andre skoler. De må dermed få flere fag og klasser for å få fylt opp stillingsprosenten sin, samtidig som de får færre timer til rådighet for å komme gjennom kompetansemålene i faget. Omfanget av denne praksisen er indikert i spørreundersøkelsen, hvor omtrent 1 av 10 lærere og skoleledere oppga at det ble planlagt med færre timer enn minste årstimetall. Praksisen møtte lite forståelse blant lærerne, mens skolelederne anså dette som eneste mulige løsning på et økonomisk problem. Ved én av skolene vi besøkte fortalte lærere og tillitsvalgte at man drev med borttelling av timer. Disse hevdet at man fra ledelsens side ikke ønsket at lærere skulle føre timer nøyaktig, men noen gjorde det likevel,

ifølge denne læreren: «Skolen skylder meg masse timer hvert år. Jeg fører regnskap.» Tematikken engasjerte lærerne, og en tillitsvalgt fortalte:

Systematisk får ikke elevene de timene de har krav på i faget, med faglærer, det går bare ikke. I mitt fag, det er 140 timer i året, i fjor hadde de 110 timer med meg i faget, da må det være 30 timer med noe annet, som er relevant, da. (Tillitsvalgt)

For flere lærere er det altså slik at man ved starten av skoleåret vet at man vil miste undervisningstimer i ett eller flere fag, enten dette skyldes borttelling av timer, eller andre forhold som fører til bortfall av undervisning. Flere av skolene vi besøkte driver med aktiv «skjerming av fag» for å redusere konsekvensene av dette for elevene. I praksis handler dette om å plassere alternative opplæringsaktiviteter slik at noen fag mister færre timer enn andre. Ved en skole skjermet de matematikk og språkfagene, og begrunnet dette med det faglige presset på disse fagene. Ved en annen skole valgte de å skjerme de små fagene, ettersom to timer bortfall i et totimersfag ville utgjøre en relativt mye større andel av dette faget enn å få to timer bortfall i et femtimersfag.

Disse resultatene viser som tidligere norske utredninger til en klar sammenheng mellom det lærerne vurderer som god skoleledelse og deres opplevelse av rammer for tidsbruk i skolen (jf. Dahl 2004, Vibe m.fl. 2009, Caspersen 2014, Aamodt m.fl. 2016).

3.3.4 Verktøy og systemer til hjelp i planleggingsarbeidet

Enkelte skoleledere har et stort fokus på timetelling. Ved én skole, en stor offentlig skole med yrkesfaglige programmer, etterlyste skolelederen et felles nasjonalt system for å telle timer. En annen skoleleder viste til føringer fra fylkeskommunen: «Den her fylkeskommunen skal ha et forsvarlig system, for at elevene skal få sitt årstimetall.»

I kapittel 3.2 så vi at enkelte skoleeiere hadde implementert planer for å bistå skolene i arbeidet med planlegging, gjennomføring og oppfølging av skoleåret. I denne forbindelse skrev noen at de hadde gjort dette gjennom å få skolene til å benytte skoleadministrative systemer som SkoleArena og SATS.

Ved de 15 skolene vi besøkte, var det mange ulike verktøy som ble benyttet for å planlegge og følge opp skoleåret. I tillegg til SkoleArena og SATS hørte vi om bruk av ulike verktøy som iSkole, WebUntis, Novaschem, Fronter og It's Learning. Disse kan vi gruppere i tre grove kategorier: skoleadministrative systemer, læringsplattformer og timeplanleggingssystemer spesielt rettet mot den enkelte læreren.

Siden de ulike systemene har ulike funksjoner har flere skoler derfor implementert en kombinasjon av ulike typer systemer, og det var variasjon i hvilke verktøy som ble benyttet av ulike persongrupper til å løse hvilke oppgaver. Ved en av skolene beskrev de hvordan ulike verktøy ble brukt av ulike personer. Skolelederen har sin oversikt i Novaschem, lærerne bruker WebUntis for å finne timeplan og rom, mens elevene forholder seg til en timeplan de finner gjennom innlogging via FEIDE. En annen skole fortalte at de hadde ett administrativt verktøy – iSkole – for både skoleadministrasjonen, lærerne, elevene og foreldrene i kombinasjon med en læringsplattform.

Mer fremtredende enn de profesjonelt utviklede verktøyene, var likevel skolenes utstrakte bruk av regnearket Excel. Flere skoleledere vi møtte presenterte egenutviklede oversikter og systemer med bruk av Excel. I mange tilfeller benyttes dette i kombinasjon med andre programmer. En skole bruker et program for ukeplanlegging, og gjør det resterende i sin Excel-løsning. En annen skole gjør all planlegging og oppfølging i Excel, med unntak av fraværspføring, mens en tredje skole gjør planleggingen i Excel og fører dette inn i SATS.

En årsak til skolenes utstrakte bruk av Excel i arbeidet med å planlegge årstimetallet, kan være knyttet til funksjonene i de eksisterende verktøyene. Med forbehold om vår manglende erfaring med disse: Skoleledernes bruk av Excel tyder på at mange verktøy har begrenset funksjonalitet knyttet til gjennomføring av et statlig bestemt minste årstimetall i et fag.

Et verktøy som ikke ble omtalt i skolebesøkene, men som vil kunne bli gjenstand for fremtidige evalueringer, er Visma Flyt Skole. Det er planlagt at dette skal tas i bruk i alle fylkeskommunenes videregående skoler i løpet av 2017. Dette er en nettbasert løsning som er ment å skulle effektivisere arbeidet med mangfoldet av skoleadministrative oppgaver og inkludere både skoleledelse, lærere, elever og foreldre.

I vedlegg 5 gir vi en oversikt over ulike verktøy og systemer som blir benyttet på skolene vi besøkte. Oversikten inkluderer både skoleadministrative systemer, læringsplattformer og timeplanleggingssystemer.

3.3.5 Eksempler på strategier for årsplanlegging

Gjennom skolebesøkene ble vi presentert for ulike strategier for planlegging av skoleåret. Her presenteres fem eksempler på slike strategier. Disse er ikke gjensidig utelukkende, og omtrent halvparten av skolene vi besøkte benytter seg av flere på samme tid.

Eksempel 1: Skoler som når minste timetall før eksamen

Ved et mindretall av skolene blir utfordringene knyttet til undervisning i eksamensperioden løst ved å nå minste årstimetall før perioden tar til. Dette gjør de ved å øke antallet undervisningstimer per uke. Ved en av skolene kalles dette «buffertimer». Eksempelvis har de i matematikk, som i gjennomsnitt skal ha fem timer undervisning i uken, satt opp seks timer per uke. Ved denne skolen planlegger man totalt med 34-35 timer i uken, i stedet for 30 timer, som mange andre skoler gjør.

Forutsetningen for et slikt valg er ifølge lærerne at man gjør dette i dialog med elevene. Det kan tenkes at økning i antall undervisningstimer per uke over en tidsperiode ville kunne ha pedagogiske konsekvenser, og noen ga uttrykk at denne løsningen kunne være slitsom for enkelte elever. Ikke alle elever takler en slik intensitet. Andre påpekte at dette fungerte forskjellig for forskjellige fag. Noen fag og temaer er krevende og forutsetter modning, og det er mulig at en komprimering av undervisningsperioden i så fall kan redusere undervisningskvaliteten.

En problemstilling slike skoler møter på, er knyttet til kravet om at skoleåret skal vare i minst 38 uker. En skoleleder beskriver andre skoler som benytter denne praksisen:

Jeg vet at det er noen skoler som har gjort det sånn at de nærmest har planlagt undervisningen over 36 eller 35 uker istedenfor 38 uker og sier at da er de ferdige. (...) Jeg tenker at dette strider mot opplæringsloven, så det har vi vært forsiktig med å gjøre, vi har heller prøvd og da jevne det ut ved og så la det gå litt sånn i bølger og legge inn en oversikt over annerledesdager. (Skoleleder)

Ved noen få skoler er det også strukturelle faktorer, som bussruter og reisevei, som må tas i betraktning: Elevene må kunne nå siste buss hjem.

Eksempel 2: Utvidelse av skoleåret

Utvidelse av skoleåret for å oppnå minste årstimetall ble nevnt ved flere skoler. Noen tilbyr undervisning på lørdager eller legger opp til undervisning i høst- eller vinterferie. En slik skole, en privatskole med toppidrettslinje, planlegger med ekstradager i forbindelse med treningsleirer. Disse dagene blir lagt til høst- og vinterferien. Lærere og trenere uttrykte her at de gjorde det de kunne for å øke fleksibiliteten for elevene. På denne skolen får elevene et skoleår på totalt 196-198 dager.

Ved en skole ble det foreslått å utvide skoleåret med en uke, for eksempel ved å starte skoleåret en uke tidligere. Med fem fulle skoledager ekstra, ville man ifølge skolelederen kunne løse problemer knyttet til timene som faller bort i eksamensperioden.

Eksempel 3: «38*5=190»

På enkelte av skolene vi besøkte setter de opp timeplanen uten å ta høyde for eksamensperioden. En slik skoleleder uttalte: «Vi ganger med trettiåtte. Punktum. (...) Ressursene er beregnet på trettiåtte uker.» Enkelte skoler som benyttet denne strategien, uttrykte ikke særlig interesse for timetelling, og timeplanen ble satt opp som eksamensperioden ikke eksisterte. Denne strategien tok utgangspunkt i læreplanen og det pålagte timetallet, som legger føringer på en timeplanstruktur som nominelt vil gi det foreskrevne timetallet. Ved en av disse skolene ble det riktignok uttrykt at man ved å bruke denne strategien ikke oppfyller minste årstimetallet, men denne realiteten hadde man akseptert.

Eksempel 4: Fleksible årsplaner

En strategi som benyttes ved flere skoler, er å foreta fortløpende justering av timeplanen gjennom skoleåret, eventuelt ved bestemte tidspunkter. Ved en skole foretok man justeringer av timeplanen hver fjortende dag, mens en annen skole gjorde opp status for timetall rundt påske, for deretter å legge en ny plan frem mot sommerferien. Flere skoler lager egne planer for eksamensperioden. I samtale med lærere ved en skole som drev med borttelling av timer, kom det et forslag fra disse om å gjøre sistnevnte punkt - å lage en egen timeplan for de siste seks ukene av skoleåret.

Lærere som arbeidet med slike fleksible årsplaner, fremhevet at dette krever et velfungerende verktøy for å holde orden på gjennomført undervisning. Videre forutsetter det en god dialog mellom lærerne og ledelse og mellom lærerne og elever.

Eksempel 5: Fleksible økter

En siste strategi vi nevner her, er hentet fra skoler som opererer med en eller flere fleksible økter, eller «fleks-timer», i uken. Ved disse skolene legger man inn i timeplanen tid som ikke er forbeholdt et bestemt fag, men som blir benyttet av i de fagene som har mistet undervisningstid. Ved innføring av fleksible økter kan man blant annet justere for aktiviteter som ikke er ordinær undervisning, men som dukker opp på kort varsel i løpet av skoleåret.

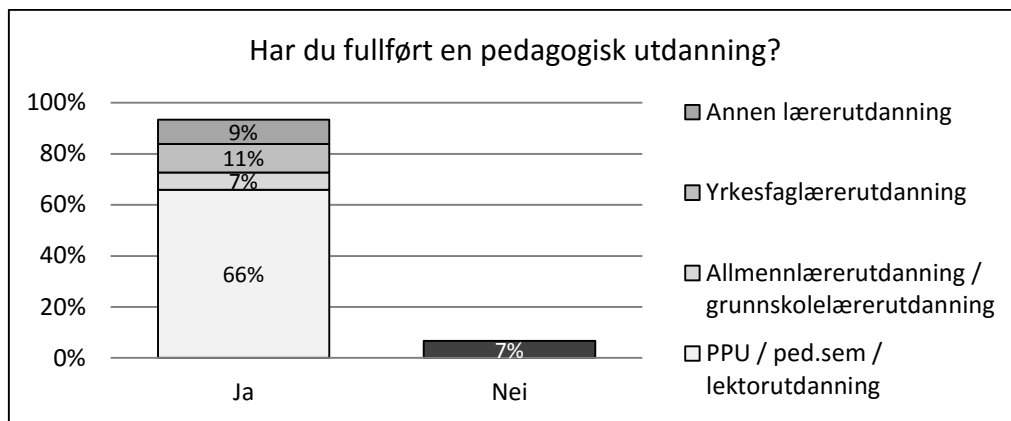
Ved enkelte skoler hadde man innført hele fagdager for å kunne imøtekomme kravet om minste årstimetall. Skolelederen ved en skole fortalte at antallet fagdager ble bestemt ut fra fagets omfang. Eksempelvis fikk et totimersfag tildelt en fagdag i året. Utover dette forsøkte man å fordele fagdagene jevnt mellom ukedagene, slik at bestemte dager ikke ble belastet mer enn andre.

Noen lærere hevdet at fagdager ikke fungerte like godt i alle fag. Disse antok at dette var en god løsning i praktiske fag eller fag med flere muligheter for variasjon i undervisning, som for eksempel geofag, enn i fag som matematikk. Videre hevdet noen at dette passet bedre for noen elever enn andre. Fagdager i teoretiske fag, for eksempel, ville ifølge en lærer fungere bedre for teoristerke elever enn elever som ikke var teoretisk anlagt. Mange sammenhengende timer med slik undervisning ville være for slitsomt for elever som strever med faget. Denne diskusjonen ligner i så måte på diskusjonen om intensivering av skoleåret, som nevnt i eksempel 1.

3.4 Er lærerne kvalifiserte?

For meg, de to viktigste tingene hos en god lærer, det er å være faglig høyt kompetent og ha en måte å «connecte» med mottakerne. (Lærer)

Stort sett alle vi snakket med ved de 15 skolene er enige om hva en «kvalifisert lærer» er, og disse gir en beskrivelse som er i tråd med de formelle kriteriene gitt i kapittel 1.2. I spørreundersøkelsen fikk lærerne spørsmål om sin utdanningsbakgrunn. Omtrent 19 av 20 svarte at de hadde pedagogisk utdanning:



Figur 2: Lærernes pedagogiske utdannelse.

Blant de som hadde jobbet som lærere i 0 til 5 år, var det bare 76 prosent som hadde pedagogisk utdanning, mens praktisk talt alle som hadde jobbet i 6 år eller mer hadde dette. Videre utmerket lærere i elektrofag seg med en stor andel lærere, 1 av 5, som ikke hadde fullført pedagogisk utdanning.

I en undersøkelse som ble gjort blant yrkesfaglærere vinteren 2016, kom det frem at yrkesfaglæreres utdanningsbakgrunn i Elektrofag, Teknologi og industriell produksjon samt Bygg og anlegg skilte seg fra øvrige yrkesfaglærere og lærere i studieforbereende når det gjaldt fullført lærerutdanning (inkludert PPU) (Aamodt m.fl. 2016). Mer enn en av fem oppga å ikke ha høyere utdanning, mens dette var høyst uvanlig i de andre kategorier av lærere. Omtrent halvparten av de spurte oppga å ha allmennlærerutdanning, eventuelt med videreutdanning. Det var ellers interessant at det var små forskjeller mellom de «rene» studieforbereende lærerne og de som underviser i både yrkesfag og studieforbereende. De som oppga å dele sin undervisning mellom yrkesfag og studieforbereende er i hovedsak lærere som underviser i fellesfagene (ibid). Vi ser at dette forholdet blir bekreftet i denne kartleggingen. Lærere i skolebaserte løp har i større grad en universitetsutdanning, men mest på lavere grad.

Med tanke på lærernes faglige kvalifisering i undervisningsfaget de hadde oppgitt i spørreundersøkelsen, var det 19 av 20 som hadde det antallet studiepoeng eller vektall som kreves for å være kvalifisert. Resultatene fra lærere fra utvalgte fag er vist i tabell 12.

Tabell 12: Lærernes formelle kompetanse i et oppgitt undervisningsfag.

	Minst 60 studiepoeng / 20 vektall	Vet ikke / husker ikke / vanskelig å si	Ikke 60 studiepoeng / 20 vektall
Totalt	96 %	2 %	2 %
Kroppsøving	100 %	0 %	0 %
Historie	99 %	1 %	0 %
Engelsk	98 %	0 %	2 %
Norsk	98 %	1 %	1 %
Byggfag	96 %	4 %	0 %
Matematikk	94 %	1 %	5 %
Helsefag	94 %	5 %	1 %
Design	91 %	7 %	2 %
Elektrofag	86 %	9 %	5 %
Teknologi og industriell produksjon	86 %	11 %	3 %

De aller fleste lærerne har minst 60 studiepoeng eller 20 vektall i faget de oppga å undervise i. Matematikk er et fag hvor mange uten formell kvalifisering underviser. Dette henger sannsynligvis

sammen med at lærere som har kvalifisering i fysikk, kjemi eller andre realfag, ofte også underviser i matematikk. I fag som kroppsøving, historie, engelsk og norsk har nesten alle lærere minst 60 studiepoeng eller 20 vektall i undervisningsfaget.

I fag som teknologi og industriell produksjon, elektrofag, design og helsefag er det mellom 5 og 11 prosent av lærerne som synes det er «vanskelig å si» hvordan deres utdanning oversettes til studiepoeng. I undersøkelsen blant yrkesfaglærere vinteren 2016 fant vi denne usikkerheten igjen i egen vurdering av kompetanse (Aamodt m.fl. 2016). Nesten alle lærerne svarte at de «i stor grad» eller «i svært stor grad» føler seg kvalifisert for undervisning i det faglige innholdet. Forskjellene mellom gruppene finnes dermed bare i fordelingen mellom de to mest positive utsagnene, men andelen som svarer «i svært stor grad» er klart lavest blant yrkesfaglærerne, og spesielt innen bygg- og anleggsgag, elektrofag og teknologi og industriell produksjon.

Denne siste gruppen skilte seg også noe ut med en litt mer negativ holdning sine didaktiske kvalifikasjoner (Aamodt m.fl. 2016). Her var det en av åtte som bare i noen grad eller ikke i det hele tatt vurderte seg å være kvalifisert. Vi fant det samme mønsteret med hensyn til å være kvalifisert i undervisning og klasseromspraksis og elevvurdering, men her var forskjellene små. Gjennomgående var det lærerne i studieforbereidende som i størst grad mente seg kvalifisert i alle de elementene som er nevnt. Den noe mer forbeholdne vurderingen av egne kvalifikasjoner blant yrkesfaglærerne, danner en viktig bakgrunn for å forstå deres behov for kompetanseutvikling. Dette forholdet ble bekreftet ved skolebesøkene på de aktuelle skolene i denne kartleggingen. Ved skolene ble det påpekt at når ukvalifiserte lærere fikk anledning til å kvalifisere seg formelt til en stilling, kunne elevene miste en kompetent lærer – selv om læreren altså på dette tidspunktet ikke var formelt kvalifisert for en fast stilling.

Resultatene i tabell 12 er i hovedsak positive. Noe av dette kan skyldes at undervisningsfaget læreren valgte ut i starten av undersøkelsen, kan være det faget som personen har mest fordypning i og sannsynligvis har størst interesse av å svare på spørsmål om. At lærere underviser i flere fag enn det de har sin utdanning innenfor, er ikke uvanlig. Ved noen få skoler møtte vi lærere som var frustrerte over å bli tildelt fag de ikke var kvalifisert i, mens fagene de hadde sin utdanning i ble gitt til andre lærere.

3.5 Settes det av ressurser til vikarer?

Skolenes bruk av kvalifiserte vikarer er i stor grad et ressurs spørsmål. Spørreundersøkelsen hadde ingen konkrete spørsmål til skoleleder vedrørende størrelsen på et eventuelt vikarbudsjet. Indikatoren på skolens vikarbudsjet vil derfor være knyttet til det lærerne forteller om skolens vikarpraksis. I spørreundersøkelsen ble lærerne bedt om å vurdere utsagn knyttet til skolens vikarpraksis. I tabell 13 ser vi at 3 av 4 lærere jobber på skoler hvor de som oftest forsøker å skaffe vikar til alle timer en lærer er fraværende:

Tabell 13: Læreres oppfatning av skolens vikarpraksis.

	Andel
Vi forsøker som oftest å skaffe vikar til alle timer en lærer er fraværende	77 %
Vi benytter stort sett ikke vikarer ved skolen, elevene gjør egenarbeid når læreren er fraværende	15 %
Vi benytter stort sett ikke vikarer ved skolen, siden vi stort sett er to eller flere som har samme gruppe	8 %
Vikarer blir ikke satt inn før det har gått et visst antall dager	7 %

Respondentene kunne krysse av for flere alternativer. Derfor summeres totalen til mer enn 100 %.

Disse resultatene diskuteres videre i kapittel 4.2.2. Hva diskusjonen om ressurser til vikarer angår, er det klart at alle skolene som benytter vikarer enten «som oftest en lærer er fraværende» eller etter «et visst antall dager» benytter økonomiske midler til dette. Det kom imidlertid frem gjennom samtaler med skoleledere at de hadde svært ulike måter å synliggjøre denne kostnaden på i budsjettet og

regnskapet. Ibland dreier dette seg kun om økonomisk-administrative løsninger som betyr lite i praksis, men noen løsninger har betydning for hvem som tar hvilke vikartimer og hvor ofte.

Ved noen få av skolene vi besøkte, inngår vikartimer som en fast andel av det å ha en full stilling. Disse lærerne er derfor nødt til å si ja til et visst antall vikartimer i løpet av året. Ved andre skoler deles «vikarpotten», som en skoleleder kaller det, ut mellom de lærere som ikke når 100 prosent i fagene de har fått tildelt. På en slik skole ble det gitt et eksempel med en lærer som kun fylte opp 92 prosent av stillingen med sine undervisningsfag. Vedkommende skulle derfor ta to vikartimer per uke for å fylle opp de siste 8 prosentene. Ved skolen ble denne ordningen nevnt som praktisk for ledelsen, mens blant de ansatte lærere var det flere som var usikre på om dette var god personalpolitikk.

Ved andre skoler er det avsatt en felles sum til vikarer som benyttes til «kassen er tom». Denne løsningen førte til at man ofte gikk tom for penger, og at bruken av vikarer dermed ble sjeldnere utover i vårsemesteret. Og, ettersom sykefravær og kursvirksomhet medfører bruk av slike midler, var skolelederen ved en slik skole svært restriktiv når lærere ønsket å dra på kurs. Dette skulle «være godt begrunnet,» ifølge skolelederen.

I tilfeller der vikarbudsjettet er begrenset, er det skoler som enten prioriterer bestemte fag eller bestemte elevgrupper. På flere skoler sørger man for at de yngste elevene får vikar. Ved en slik skole forteller skolelederen at de eldre elevene prioriteres bort, og begrunner dette med at disse er «litt mer strukturerte og kan jobbe litt mer uten at det nødvendigvis er lærere i alle timer.»

Ressursbruk ved private skoler

Dårlig økonomi var ikke tema i samtalen ved de tre private skolene vi besøkte. Følgende sitat illustrerer fordelene med å ha en økonomi som gjør det mulig med en forutsigbar tilgang på vikarer:

Vikarordningen her er veldig interessant, sammenlignet med andre offentlige skoler jeg har vært på. Det er en helt annen verden. Der jeg var før, hadde de ikke økonomi, så timene falt ut. Her er det imponerende. Jeg lager et opplegg til mine vikarer som er ganske ferdig til bruk. Det er fantastisk å komme tilbake og være trygg på at jeg kan fortsette der vikaren slapp. Her funker det bra pga. økonomien. (Lærer)

Videre beskriver både skoleledere, lærere, tillitsvalgte og elever ved de tre private skolene en situasjon som handler om større fleksibilitet, gode interne systemer og større frihet i forhold til skoler underlagt en fylkeskommune. Dette åpner opp for alternative måter å bruke ressurser på, noe som beskrives av en skoleleder ved en privat skole. De har friheten til å sette lærere opp med 20 timer ekstra i året:

Vel, vi er en friskole, og lærere har en del oppgaver på fritiden, så de strekker seg allerede. En lærer her i 100 prosent skal ta 20 vikartimer i året, vi har ikke telling på dem. (...) Etter det fører man timer med ekstra betaling. Om noen ikke vil ha de 20, kan de be om å få nøyaktig utbetaling. Styret har blitt orientert. Vi er mye friere når vi ikke har en fylkeskommune. De 20 timene er en stor årsak til at vi klarer dette uten å bruke ekstra midler. (Skoleleder)

Ved en stor sentral privatskole er denne interne fleksibiliteten ved å organisere vikar blant kollegaer, samt (økonomisk) ubegrenset tilgang til kvalifiserte vikarer eksplisitt dokumentert i en personalveiledning for nyansatte. Som det heter i dokumentet:

Dersom du er syk eller har syke barn, får du alltid vikar hvis det er mulig å skaffe en kvalifisert vikar. (...) Vi vil gjerne at du kontakter en kollega du vet har undervisningsfri direkte om vedkommende kan være vikar for deg fordi dette er enklere for alle, men hvis du helst ønsker at vi i administrasjonen skal skaffe vikar, så gjør vi selvsagt det. (Utdrag fra dokument)

Skolelederen ved denne skolen påpekte at skolen hadde en flat organisasjonsstruktur uten mellomledernivå og hevdet at dette ga muligheter for å spare penger på administrasjon.

Ressursbruk ved offentlige skoler

Blant de 12 offentlige skolene vi besøkte, fant vi stor variasjon i vikarpraksis. Ved de skolene som hadde liten eller ingen bruk av vikarer, ble det uten unntak henvist til skolens økonomiske situasjon. En av de tillitsvalgte ved en ruralt beliggende (færre enn 50 000 innbyggere) offentlig skole sier: «Skolen ønsker vikar, men klarer ikke. (...) Det er et økonomisk problem.»

Lærerne ved skolen sitatet er hentet fra, har ulike synspunkter på skolens vikarpraksis. Noen ser ut til å ha forståelse for situasjonen, og en lærer forteller at kollegene heller «dekker opp for hverandre». Andre er mer kritiske, og en lærer forteller at han savner et helhetsblikk på skolens pengebruk.

Samtidig er bildet blant offentlige skoler mer nyansert når det gjelder bruk av ressurser på vikarer og den økonomiske situasjonen. Blant de offentlige skolene vi besøkte, er det flere som ifølge skolelederne har god økonomi, og disse gjennomfører en vikarpraksis hvor de forsøker å skaffe vikar til alle timer. Eksempelvis fortalte en skoleleder, ved en stor, offentlig sentral skole, at de foretrekker bruk av egne ansatte som vikarer, selv om dette kan være mer ressurskrevende.

Ved en stor, offentlig skole i ruralt strøk med kun yrkesfaglige utdanningsprogrammer, understrekte skolelederen flere ganger at økonomi ikke hadde noe å si for skolens vikarpraksis:

Økonomi er ikke tema og ingen begrunnelse for ikke å sette inn vikar. Det er jeg så bestemt på og ledelsen her så tydelig på at det er et ikke-tema. Vi har ikke noen grunn til å bruke det argumentet heller for vi har jo god økonomi, men jeg tenker at om vi hadde hatt dårligere økonomi så hadde ikke det vært begrunnelse. Så da måtte vi heller styre mot (...) et underskudd og så hadde begrunnelsen vært at vi skal sette inn vikar. (...) Det er jo en grunn til at vi snakker til elevene om tilstedeværelse. (...) Elevene skal merke forskjell på å komme på skolen og ikke komme på skolen og den forskjellen, det er læreren, ikke sant. (Skoleleder)

Ressursbruk og geografiske forskjeller

I spørreundersøkelsen var det kun små forskjeller i vikarpraksis mellom små og store skoler og mellom skoler i ulike deler av landet. Noen geografiske forskjeller ble likevel påpekt i skolebesøkene, knyttet til ressursbruk på vikarer. Utfordringer ble tatt opp av skolelederen ved en stor kombinert skole i ruralt strøk:

Men vi må jo også medgi at av og til så er dette forferdelig kronglete, og det er forskjell på en distriktsskole og en sentrumsskole når det gjelder tilgangen, for eksempel bare en sånn ting å bruke studenter. (...) Det tar en time med toget, det vet dere selv, ut hit og dit, og så koster det litt. (...) Så vi merker det at det kan være vanskelig å skaffe vikar. (Skoleleder)

At forskjeller i vikarpraksis kunne tenkes å henge sammen med beliggenhet, og igjen med dårligere økonomiske rammer ved regionale skoler, var noe denne skolelederen var opptatt av:

Den økonomiske rammen vår har ikke rom for noe som helst over vanlig undervisning. (...) Vikarutgifter er forferdelig dyrt, så hvis vi hadde hatt noen som stod på døren her og gjerne ville ta noe så hadde vi klappet og sagt velkommen. (...) Jeg sier i veldig mange sammenhenger at det å være en skole litt i distriktene, det er dyrere enn å være en sentrumsskole, av mange grunner. (Skoleleder)

3.6 Oppsummering

Hvor mange undervisningstimer planlegger skolene å gjennomføre i løpet av et skoleår? En stor utfordring med dette spørsmålet, er definisjonen av en undervisningstime. I norsk videregående skole er det ingen bred enighet om hva som skal til for at noe skal regnes som en undervisningstime. Variasjonen er like stort mellom lærere på samme skole som mellom skoler. Den kanskje største uenigheten dreier seg om hvorvidt tid hvor elever gjør egenarbeid uten en kvalifisert lærer til stede,

skal kunne telles som undervisning. Denne uenigheten har blant annet relevans for hvilke vikarpraksiser som utvikles – og det har betydning for skolens økonomi.

Flertallet av skoleeierne forteller at de har jobbet mye» eller «svært mye» med problemstillinger knyttet til krav om minste antall undervisningstimer, samt med å sikre at undervisningen blir gitt av kvalifiserte lærere. Litt under halvparten har implementert planer for planlegging, gjennomføring, oppfølging og evaluering av skoleåret med tanke på de aktuelle problemstillingene. Resultatene tyder på at skoleeiere har delegert ansvaret for dette til skolene.

Ulike grupper blir satt sammen på skolene for å planlegge skoleåret. Skoleledelsen er alltid involvert, og ofte er lærere representert enten ved tillitsvalgte eller fagledere. Vi besøkte også en skole som opererer med en egen person som legger timeplankabalen. I arbeidet med å legge kabalen, viste skolebesøkene at mange får hjelp av å se på tall fra forrige skoleår. Det benyttes gjerne eksternt utviklede digitale systemer og læringsplattformer, eller egenutviklede systemer med bruk av regneark. Bruken av slike regneark tyder på manglende funksjonaliteter ved de eksisterende verktøyene for å arbeide med problemstillinger knyttet til gjennomføring av minste årstimetall.

I spørreundersøkelsen forteller både skoleledere og lærere følgende: Ved omtrent 6 av 10 skoler planlegges det med like mange timer som det som er definert som minste årstimetall. Omtrent 1 av 10 skoler planlegger med færre timer enn dette, og blant de resterende 3 av 10 svares det enten at de planlegger med flere timer eller at det varierer. Informanter ved alle skolene er bevisste på at timene i årstimetallet refererer til 60 minutter.

Skolelederne svarte i undersøkelsen om hva de tok høyde for i planleggingen av årstimetallet. Hver tredje skoleleder sier at de regner «antall timer i uken ganger antall uker i skoleåret», mens nesten halvparten lar bortfall av ordinær undervisning til aktivitetsdager, klasseturer, OD-dager og andre alternative opplæringsaktiviteter være en del av regnestykket. Kun halvparten tar høyde for tentamens- og eksamensperioden. Sett i lys av at mange planlegger med like mange timer som minste årstimetall, er det dermed ikke uventet at totalt antall gjennomførte timer vil havne under dette minste årstimetallet.

I skolebesøkene så vi eksempler på strategier for planlegging av skoleåret. Enkelte skoler planlegger med å nå minste årstimetall før eksamensperioden. Noen få skoler gjør en utvidelse av skoleåret, mens flere planlegger med at alle ukene vil se like ut (« $38 \times 5 = 190$ ») uten å ta høyde for blant annet eksamensperioden. Ved enkelte skoler vi besøkte, benyttet de seg av fleksible økter eller gjorde justeringer av timeplanen gjennom skoleåret.

Stort sett alle lærere og skoleledere i videregående opplæring definerer en «kvalifisert lærer» i tråd med definisjonen gitt i forskriftene. Det vises også forståelse for disse kvalifiseringskravene.

De fleste lærere i norsk videregående skole har faglig kvalifisering. Totalt 96 prosent av respondentene i vår spørreundersøkelse har minst 60 studiepoeng, 20 vekttall eller annen kvalifiserende bakgrunn i det faget de hadde gitt som eksempel tidligere i undersøkelsen. Noen flere lærere, omtrent 7 prosent, mangler pedagogisk kvalifisering. Dette vil sannsynligvis endre seg i løpet av de neste årene. Skolene vi besøkte har iverksatt tiltak for at slike lærere skal ta PPU innen kort tid.

Tre av fire lærere jobber på skoler hvor de som oftest forsøker å skaffe vikar til alle timer en lærer er fraværende. 15 prosent av lærerne sier at de ved deres skole normalt ikke benytter vikar, men setter elevene i gang med egenarbeid. De fleste skolene har altså avsatt et budsjett til vikarer, eller er forberedt på å fortløpende benytte det som må til. Enkelte skoler setter ikke av ressurser til vikarer, og disse begrunner dette med skolens økonomiske situasjon. Dette ser ut til å gjelde offentlige skoler i større grad enn private skoler. Gjennom skolebesøkene så vi at skolene har svært forskjellige måter å synliggjøre vikarkostnader på i budsjett og regnskap.

4 Er det samsvar mellom plan og praksis?

I dette kapitlet tar vi for oss problemstilling 2: Hvordan gjennomfører skolene den planlagte undervisningen? I kapittel 4.1 beskriver vi resultater knyttet til hvor stor andel av de planlagte undervisningstimene som faktisk blir gjennomført, og om disse er fylt med et innhold knyttet til kompetansemålene. Om timene blir gjennomført med lærere eller vikarer som tilfredsstillende kompetansekravene er tema i kapittel 4.2. Her tar vi først for oss i hvilken grad lærere er borte fra undervisningen, før vi beskriver ulike vikarpraksiser i norsk skole.

4.1 Andelen undervisningstimer som blir gjennomført

I kapittel 1.1 ga vi noen få eksempler på det som er definert som minste årstimetall i fag på videregående. Videre så vi i kapittel 3.3.2 at flest skoler planlegger med like mange timer som dette (6 av 10), noen få skoler planlegger med færre timer (1 av 10) og de resterende skolene har varierende praksis eller planlegger med flere timer (3 av 10). Det totale årstimetallet med kvalifiserte lærere avhenger dermed av to ting. Hvor mange av de planlagte timene blir faktisk gjennomført? Og hvor mange av timene blir gjennomført med kvalifiserte lærere eller vikarer?

4.1.1 Lærernes anslag for bortfall av undervisning

I begynnelsen av spørreundersøkelsen ble lærerne bedt om å oppgi et fag de underviste i forrige skoleår med en bestemt klasse. Senere i undersøkelsen fikk lærerne presentert ulike forhold som potensielt kan ha ført til bortfall av undervisningstimer i dette faget, og de ble bedt om å anslå hvor mange timer som faktisk falt bort forrige skoleår. Dette er en relativt krevende oppgave. I kapittel 1.4.5 argumenterte vi for at resultatene som presenteres i dette kapitlet likevel gir oss et troverdig bilde av de faktiske forholdene.

Lærerne skulle gi sitt anslag for hvor mange timer som falt bort i deres undervisningsfag ved bruk av følgende skala: 0 timer, 1 time, 2-5 timer, 6-10 timer og 10+ timer. De tre siste kategoriene angir et intervall. For å tolke resultatene, kan man da tenke at «i beste fall tenker respondenten på den nedre delen av intervallet». Dette er angitt i tabell 14 som den «optimistiske tolkningen»: Om respondenten har krysset av for «2-5 timer bortfall», kan vi håpe at det siktes til 2 timer bortfall, og ikke 5. Den «pessimistiske tolkningen» tar utgangspunkt i at respondentene sikter til den øverste delen av intervallet, og sikter til 5 timer bortfall når det krysses av for «2-5 timer». Ettersom vi ikke vet akkurat hvor i intervallet respondentens anslag faktisk ligger, vil vi derfor kunne se på den optimistiske tolkningen som «i beste fall», den pessimistiske tolkningen som «i verste fall». Sannheten vil ligge et sted mellom disse ytterpunktene.

Tabell 14: Ulike tolkninger av respondentenes svar ved bruk av en gitt skala.

Skala	Optimistisk tolkning	Pessimistisk tolkning
0 timer	0	0
1 time	1	1
2-5 timer	2	5
6-10 timer	6	10
10+ timer	10	15*

*20 på spørsmål om eksamensperiode.

Vi har her valgt å presentere resultatene fra lærere som oppgir å undervise i 140-timersfag, dette fordi de utgjør den største gruppen i vårt datamateriale og at resultatene fra disse dermed blir mest robuste. Vi har 727 lærere som er inkludert i denne gruppen. Blant de 5001 respondentene skulle det sannsynligvis vært flere enn disse 727 lærerne, men noen hadde ikke gitt tilstrekkelig informasjon til at vi kunne slå fast at det var 140-timersfaget de henviste til.

De 727 lærerne oppga at omtrent 15 timer, som utgjør 11 prosent av undervisningstiden i et 140-timersfag, falt bort i skoleåret 2014-2015:

Tabell 15: Gjennomsnittlige anslag av hvor mange timer som falt bort av ulike grunner i skoleåret 2014-2015 i et 140-timersfag. Anslag gitt av 727 lærere i ulike fag.

Grunner til bortfall i 140-timersfag	Optimistisk tolkning	Pessimistisk tolkning
Tentamens- og eksamensperioder	3,7	7,2
Lærerfravær (verken lærer eller vikar tilstede)	1,0	2,1
Aktivitetsdager, klasseturer og skoleturer	2,3	4,7
OD-dag, Dignity Day, besøk fra organisasjoner, etc.	1,7	3,8
Andre forhold / aktiviteter ikke knyttet til kompetansemål i faget	1,6	3,3
SUM TIMER	10,3	21,1
Prosent av 140 timer	7 %	15 %

Den største enkeltgruppen blant de 727 lærerne var matematikklærerne. Av de 727 var det 226 lærere som underviste et 140-timersfag i matematikk: 1T, 1P, R1, S1, R2 eller S2. Omtrent 14 timer, som utgjør 10 prosent av undervisningstiden, falt bort i skoleåret 2014-2015:

Tabell 16: Gjennomsnittlige anslag av hvor mange timer som falt bort av ulike grunner i skoleåret 2014-2015 i 140-timersfagene 1T, 1P, R1, S1, R2 og S2. Anslag gitt av 226 lærere.

Grunner til bortfall i matematikk (140-timersfag)	Optimistisk tolkning	Pessimistisk tolkning
Tentamens- og eksamensperioder	3,2	6,3
Lærerfravær (verken lærer eller vikar tilstede)	0,7	1,6
Aktivitetsdager, klasseturer og skoleturer	2,2	4,6
OD-dag, Dignity Day, besøk fra organisasjoner, etc.	1,6	3,6
Andre forhold / aktiviteter ikke knyttet til kompetansemål i faget	1,6	3,2
SUM TIMER	9,3	19,3
Prosent av 140 timer	7 %	14 %

Små forskjeller mellom ulike type skoler

Jevnt er lærernes anslag av antall timer som falt bort i skoleåret 2014-2015 ganske like ved ulike typer skoler. Den største forskjellen mellom lærere ved offentlige og private skoler, er at en vesentlig større andel lærere i privat skole, 3 av 4, oppga at lærerfravær resulterte i «0 timer» bortfall. Dette var det

omtrent halvparten av lærere ved offentlige skoler som hevdet. Videre var det flere lærere i yrkesfag som oppga at timer falt bort til «aktivitetsdager, klasseturer og skoleturer» og «OD-dag, Dignity Day, besøk fra organisasjoner, etc.» enn lærere i studieforberedende. Med unntak av disse forskjellene, var det kun små variasjoner mellom skoler etter skolestørrelse, beliggenhet, eierform og studietilbud.

Ikke alt som «faller bort» er «bortkastet»

Lærerne vi snakket med, ga uttrykk for at ikke alle timene som faller bort, regnes som «tapt». Noen få fremhevet læringsverdien i elevenes forberedelser til eksamen. Mange trakk frem at elever, og særlig de eldste elevene, kan lære av å måtte arbeide selvstendig uten vikar tilstede, og nesten alle ga uttrykk for at alternative opplæringsaktiviteter har en plass i skolen også om de ikke kan knyttes til læringsmål i et fag.

I spørreundersøkelsen ble lærerne bedt om følgende: «Med 'alternative opplæringsaktiviteter' mener vi her aktivitetsdager, klasse- og skoleturer, OD-dag, Dignity Day, besøk fra organisasjoner, etc. Tenk på forrige gang en alternativ opplæringsaktivitet ble gjennomført når du skulle hatt en undervisningsøkt.» Lærerne skulle deretter angi om aktivitetene hadde «ingen», «svak» eller «god» tilknytning til kompetansemål i faget. Svarene er vist i tabell 17.

Tabell 17: Læreres oppfatning av tilknytningen til kompetansemål ved forrige alternative opplæringsaktivitet som medførte bortfall av ordinær undervisning.

	Andel
Ingen tilknytning til kompetansemål	37 %
Svak tilknytning til kompetansemål	25 %
God tilknytning til kompetansemål	31 %
Har ikke hatt slike aktiviteter	7 %

Videre fikk lærerne spørsmål om aktivitetene ble knyttet til mål i den generelle læreplanen. Her svarte hele 7 av 10 at de gjorde en slik tilknytning.

4.1.2 Skoleledernes dokumentasjon på gjennomført undervisning

Mens lærerne ble bedt om å gjøre anslag, ble skolelederne oppfordret til å oppsøke tilgjengelige dokumenter og systemer for å finne tallene for utvalgte undervisningsfag de hadde oppgitt at skolen tilbød elevene. Blant rektorene ble det rapportert om totalt 68 fag på 140 timer. Nesten halvparten av disse nådde ikke kravet om minste årstimetall:

Tabell 18: Skoleledernes svar på hvor mange timer som ble gjennomført i 140-timersfag i skoleåret 2014-2015. Svar basert på rapporter og dokumenter.

	Andel
Mindre enn 140 timer gjennomført	45 %
140 timer gjennomført	38 %
Mer enn 140 timer gjennomført	17 %

Differansen mellom lærernes og skoleledernes svar

Totalt var det 25 prosent av skolelederne som oppga at de mistet mer enn 5 timer i 140-timersfaget i skoleåret 2014-2015. I snitt falt 3 av 140 timer bort i deres regnskap (2 prosent). Forskjellen mellom lærernes og skoleledernes svar er ikke uventet: Lærere registrerer nok timene som «gjennomført» og gir elevene fravær – også de gangene det ikke er ordinær undervisning som har foregått. Videre skyldes noe av avviket mellom lærere og skoleledere at 10 prosent av lærerne svarte for skoler som planla med flere timer enn minste årstimetall.

I kapittel 3.3 så vi at de fleste planlegger med «like mange timer» som minste årstimetall, men at halvparten tar ikke høyde for tentamens- og eksamensperioden. Derfor er det ikke uventet at halvparten av skoleledernes regnskap ender opp med noe mindre enn 140 timer.

4.2 Lærerfravær og vikarpraksis

4.2.1 Hvor ofte er lærere borte fra undervisningen?

Det beste er jo å slippe å bruke vikarer. Det er jo at lærerne trives og er på jobb og er lite syke. Å se på det må jo være det primære. (Lærer)

Sitatet illustrerer en lærers ønske om å løse problematikken knyttet til vikarbruk, gjennom å forebygge at det oppstår et behov for vikar. Ved noen av skolene vi besøkte ble det snakket om at lærerfraværet var så lavt at en vikarpraksis nesten ikke eksisterte. De fleste skolene, derimot, hadde en hverdag hvor lærerfravær og vikarbruk var et naturlig tema.

Stort sett all undervisning er planlagt gjennomført med en kvalifisert lærer. Ved noen av skolene vi besøkte, ble det hevdet at lærerfraværet var så lavt at elevene i stort sett alle timer hadde en kvalifisert lærer tilstede.

En spørreundersøkelse sendt ut til læreres jobbrelaterte e-postadresser er ikke egnet til å innhente tall om deres fravær. En opplagt grunn til dette, er knyttet til de som var fraværende eller sykemeldt i perioden spørreundersøkelsen ble gjennomført. Likevel var spørsmål om lang- og korttidsfravær inkludert for å få innsikt i «hva som skjedde sist du var borte i en undervisningsøkt.» Gjennom dette fikk vi et innblikk lærerens fravær. Halvparten av lærerne fikk spørsmål om korttidsfravær, definert som mindre enn en uke, mens den andre halvparten fikk spørsmål om langtidsfravær, definert som en uke eller mer.

På spørsmål om korttidsfravær var det 7 av 10 lærere som oppga at de hadde hatt dette i løpet av «dette eller forrige skoleår» (spørsmål besvart i januar-februar 2016). Tilsvarende var det 1 av 3 som svarte at de hadde hatt langtidsfravær. Den reelle andelen lærere som hadde fravær i løpet av skoleåret 2014-2015 og høstsemesteret 2015 vil altså være noe høyere enn dette.

4.2.2 Skolenes vikarpraksis

Stort sett tilfredsstiller lærerne kompetansekravene, og nesten all undervisning *planlegges* gjennomført av kvalifiserte lærere. Spørsmålet om hvor mye av undervisningen som *gjennomføres* av personer som ikke tilfredsstiller kompetansekravene, er derfor oftest et spørsmål om hvorvidt kvalifiserte lærere overtar undervisningen ved lærerfravær.

I kapittel 3.5 så vi at 3 av 4 lærere arbeider på skoler hvor de som oftest forsøker å skaffe vikar til alle timer en lærer er fraværende (tabell 13). Over 20 prosent sier de normalt ikke benytter vikar. Av disse sier 15 prosent at de heller setter elevene til å gjøre egenarbeid, mens 8 prosent sier at de ikke har behov, ettersom lærerne stort sett jobber i team. Noen lærere (7 prosent) jobber på skoler hvor de setter inn vikar etter et visst antall dager. I et tilleggsspørsmål viser dette seg normalt sett å være etter 1-2 dager.

Får elevene vikar?

For å kartlegge hvilke konkrete utslag de ulike vikarpraksisene har for undervisningen, stilte vi spørsmålet til lærerne om hva som skjedde forrige gang de var borte fra undervisning. Her oppga 2 av 3 lærere at elevene fikk vikar, mens praksisen med å la elevene få fri eller delta i andre klassers undervisning er lite utbredt:

Tabell 19: Lærernes svar på hva som skjedde forrige gang de var borte fra en undervisningsøkt.

Hva skjedde forrige gang du var borte fra en undervisningsøkt?	Andel
Elevene fikk vikar	66 %
Elevene gjennomførte et opplegg jeg hadde planlagt	54 %
Jeg hadde kontakt med klassen via e-post, læringsplattform eller lignende	18 %
En av skolens ansatte møtte elevene og førte fravær	17 %
Elevene deltok i undervisning med en annen klasse ved skolen	4 %
Elevene fikk fri	3 %

Respondentene kunne krysse av for flere alternativer. Derfor summeres totalen til mer enn 100 %.

Resultatene fra spørreundersøkelsen tyder altså på at 3 av 4 forsøker å finne vikar ved lærerfravær. Disse lykkes nesten 9 av 10 ganger, noe som betyr at elevene får vikar 2 av 3 ganger en lærer er fraværende. De fleste skolene vi besøkte hadde en slik praksis. Vi hørte eksempler på bruk av tidligere praksisstudenter, studenter fra høgskolen og såkalte tilkallingsvikarer, primært ved sentralt beliggende skoler. Ved to skoler i rurale strøk (færre enn 50 000 innbyggere) ble det fortalt at de bruker pensjonister eller tidligere lærere som vikarer, og ved to andre skoler ble vi fortalt at rektor eller assisterende rektor tar vikartimer ved behov. Men i hovedsak benyttes kolleger som vikarer ved skolene vi besøkte. Det kom tydelig frem at dette var foretrukket av de fleste vi snakket med. Dette kan illustreres med følgende sitat fra en skoleleder ved en stor, offentlig sentral skole:

Vi foretrekker å bruke våre egne. Det er det enkleste fordi da har man noen som kjenner skolen, noen som kjenner systemene, noen som delvis også kjenner elevene. (...) Altså de kan hele jobben. Så det er det som fungerer aller best. Og det er den dyreste løsningen, men det er den beste. (Skoleleder)

Dette synspunktet deles av elevene ved samme skole, og en av elevene sier: «Om læreren kjenner noen som kan fremføre det samme innholdet. Det er bra.» Også skolelederen fra en annen offentlig sentral skole argumenterer for bruk av egne lærere som vikarer, nettopp fordi de kjenner skolen innenfra. Dette antas å øke undervisningskvaliteten:

Vi bruker nesten utelukkende egne lærere, undertid hos egne lærere eller overtidsbetalt. Jeg vet at det er relativt lett å få tak i en vikarpool, men da får du gjerne lærere som ikke kjenner skolen, som ikke kjenner rutinene våre så godt. Så vi mener at de får mye bedre undervisning når vi bruker våre egne lærere. (Skoleleder)

Resultatene om lærernes fravær og hvorvidt elevene får vikar eller ikke, ser ut til å stemme overens med lærernes anslag for bortfall av undervisning grunnet «lærerfravær (verken lærer eller vikar tilstede)». I tabell 15 ser vi at lærerne i snitt oppgir at 1-2 undervisningstimer falt bort grunnet dette i skoleåret 2014-2015. Dersom 7 av 10 lærere per januar-februar 2016 hadde hatt korttidsfravær i løpet av siste tre semester, kan man anta at omtrent 5 av 10 hadde hatt dette i skoleåret 2014-2015. Av disse fikk elevene vikar 2 av 3 ganger, og dermed er det omtrent 2 av 10 lærere som hadde korttidsfravær i det skoleåret som resulterte i lærer- og vikarløs time. Dette alene ville summert til mindre enn 1-2 undervisningstimer. Tar man inn i regnestykket at lærerne med korttidsfravær kan ha hatt dette flere ganger, samt bortfall knyttet til de som hadde langtidsfravær, virker anslaget på 1-2 timer bortfall grunnet lærerfravær ganske treffende.

Er vikaren kvalifisert?

I tabell 19 ser vi at 2 av 3 ganger en lærer er fraværende, får elevene vikar. I spørreundersøkelsen ble det også stilt spørsmål om kjennetegn ved vikarene. Resultatene, vist i tabell 20, bekrefter inntrykket fra skolebesøkene: Vikaren er ofte en person som jobber på skolen, og over halvparten har formell faglig og pedagogisk kompetanse. Tabellen skiller mellom vikarer hentet inn ved korttidsfravær og vikarer benyttet ved langtidsfravær:

Tabell 20: Kjennetegn ved forrige vikar(er) respondentene fikk.

Kjennetegn ved vikaren	Ved langtidsfravær	Ved korttidsfravær
Vikaren(e) jobber på denne skolen	63 %	74 %
Vikaren(e) har formell faglig kompetanse i faget	59 %	65 %
Vikaren(e) har pedagogisk utdanning	54 %	60 %
Elevene fikk forskjellige vikarer	31 %	Ikke relevant

Respondentene kunne krysse av for flere alternativer. Derfor summeres totalen til mer enn 100 %.

Det er grunn til å tro at flere vikarer er kvalifiserte enn det resultatene i tabell 20 antyder. Blant de som svarte at «vikaren(e) jobber på denne skolen» var det omtrent 35 prosent som *ikke* krysset av for at vikaren hadde formell faglig eller pedagogisk utdanning. Antageligvis skyldes dette formatet på undersøkelsen: Etter å ha krysset av for at vikaren var en kollega ved skolen, kan flere respondenter ha tenkt at det ikke er nødvendig å også krysse av for at vikaren har nødvendig kompetanse.

Ved langtidsfravær ser vi av tabell 20 at hver tredje lærer oppgir at elevene fikk forskjellige vikarer. Videre er andelen med faglig og pedagogisk kompetanse noe lavere blant disse vikarene, noe som henger sammen med at korttidsfraværene oftere vikarieres av kvalifiserte lærere ved samme skole. Sannsynligheten er dermed større for at disse er kvalifiserte sammenlignet med de som må hentes utenfra ved langtidsfravær.

Ulike praksiser ved ulike skoler

Noen av forskjellene i vikarpraksis kan knyttes til kjennetegn ved skolen. Over dobbelt så mange lærere fra offentlige skoler (15 prosent) enn fra private skoler (6 prosent) oppgir at skolen stort sett ikke benytter vikarer, men lar elever gjøre egenarbeid. Videre er det stort sett ved offentlige skoler (8 prosent) og ikke private skoler (1 prosent) at man finner praksisen med å vente et visst antall dager med å sette inn vikar. Som resultat av dette var det 63 prosent av lærerne ved offentlige skoler som svarte at elevene fikk vikar forrige gang de var borte, mens det tilsvarende tallet ved private skoler var 71 prosent.

Noen forskjeller finner vi også mellom lærere i yrkesfag og lærere i studieforbereende. Dette gjelder særlig bruken av to- eller flerlærersystem. Mens 1 av 5 lærere i yrkesfag oppgir at de ikke benytter vikar fordi de har et slikt system, er det kun 1 av 20 lærere i studieforbereende som oppgir det samme.

Ved skoler som ikke benytter seg av vikarer, eller hvor vikarbudsjettet er lite, får dette betydning utover det som skjer i klasserommet. I skolebesøkene fikk vi blant annet høre lærere fortelle om synkende deltagelse i kurs og etterutdanning:

Det er stadig færre lærere som drar på kurs. Ikke fordi de ikke er interessert i faget sitt, (...) men man kommer ikke unna, fordi det bli ikke satt inn vikar. Det gjør at det er få som drar til de fylkeskommunale kursene. Et eksempel er fagdager på Blindern, som ikke koster en krone. Før satt vi i buss og dro massivt den dagen; nå kan du søke hvis du ønsker, men da må du organisere elevene på egenhånd. (...) Det er problemet. (Lærer)

Ved korttidsfravær, for eksempel ved sykdom, kan lærerens fravær bli rapportert inn til skolen så sent som noen minutter før første undervisningstime setter i gang. Ved mange skoler ble det nevnt at dagens første undervisningstimer helt klart var de man oftest ikke lyktes å skaffe vikar til. Enkelte nevnte at dette kunne ha med skolestørrelse å gjøre, ettersom man da trenger en kollega som både har samme fagkompetanse og som ikke har undervisning i disse timene. I denne forbindelse oppsto også en diskusjon om oppmøteplikt og kjernetid. Flere lærer understreket at muligheten for å finne en kollega for å vikariere på så kort varsel, ville økt dersom alle var på plass ved skoledagens begynnelse.

Egenarbeid eller vikar?

I samtaler om vikarpraksiser var det et spørsmål mange lærere kom inn på: Hvilket utbytte har elevene av å gjøre egenarbeid fremfor å få vikar? Flere lærere hevder at vikarbehovet varierer fra fag til fag. Løsningen med at elevene gjør egenarbeid kan tenkes å fungere bedre i humanistiske fag enn i realfag:

For meg som har norsk, det er annerledes med økonomi og matte og sånn, at det er ganske mye av det pensumet som i stor grad av og til kan være fint å bare gjøre som selvstudium også. Hvis man skal lese seg opp på et tema eller. (...) Så innimellom, hvis det er vanskelig å skaffe vikar eller jeg ikke helt ser det behovet, så hender at jeg bare blir enig med han som er vikaransvarlig at da lager man et selvstudiumsopplegg med oppgaver, og så leverer de på It's Learning og så er det sånn «ikke levert er fravær». (Lærer)

Særlig for korttidsfravær er det flere som er skeptiske til gevinsten ved å innkalle en vikar. Flere lærere kom inn på dette, og en skoleleder sa: «Det er klart at korttidsvikar eller sånne spontanvikarer er veldig ofte av begrenset kvalitet, i forhold til det som er planlagt.» I noen tilfeller blir løsningen verken vikar eller egenarbeid. Å være syk anses å være mer «ressurskrevende» for den individuelle læreren enn å gå syk på jobb:

Jeg syns jo det er et problem uansett, men hvis en av oss ringer inn om morgenen og er syk, så er det opp til den som ringer inn og er syk å lage et undervisningsopplegg. (...) Det er mye mer jobb å være syk en time eller to, enn det er å stille opp med 41 i feber og «nå gjør dere sånn.» Så det gjør jeg. Jeg møter heller opp syk på jobben. (Lærer)

Læreren opplever at det å lage opplegg for andre er en svært strevsom oppgave: «Det er omtrent som å prøve å spise suppe med slagdrill.»

Denne tematikken ble også tatt opp i spørreundersøkelsen. Der fikk lærerne følgende spørsmål: «Hva ville vært best for elevene om du var borte fra en undervisningsøkt i dette faget»? Lærerne måtte velge mellom to motsatte svaralternativer. Enten skulle elevene få en vikar som gjennomførte sitt eget opplegg, eller så fikk ikke elevene vikar, men ble satt i gang med et opplegg læreren hadde forberedt.

Ingen av disse svaralternativene representerer idealsituasjonen, hvor elevene får en vikar som gjennomfører et opplegg faglæreren har planlagt. Vi valgte likevel å tvinge lærerne til å velge mellom to «onder» på grunn av argumenter man ofte hører i debatter om vikarpraksis. På den ene siden har man utsagn som tyder på at en person må være tilstede for at elevene skal få gjort noen ting. På den andre siden har man de som mener at en vikar som «kastes inn i klasserommet» ikke får utrettet stort.

Resultatene fra spørreundersøkelsen viser at 7 av 10 lærere foretrekker sistnevnte løsning – at elevene får en vikar som gjennomfører et eget opplegg. De resterende 3 av 10 ønsker heller at det gjennomføres et opplegg de selv har forberedt fremfor at elevene får vikar.

På dette spørsmålet var det naturligvis forskjeller mellom lærere i ulike fag. Blant lærere i matematikk, naturfag og kroppsøving var det mellom 85 og 90 prosent som foretrakk vikarløsningen. I disse fagene, som ofte har avgrensede aktiviteter og temaer, kan det være mulig for en vikar å ta for seg «dagens aktivitet» eller «dagens kapittel». Dette er trolig ikke like lett i fag som norsk, engelsk og samfunnsfag, hvor de enkelte temaene oftere strekker seg over lenger tidsperioder, og «dagens opplegg» dermed henger sammen med noe som er gjort før, og som det skal fortsettes på senere. I disse fagene var det mellom 50 og 60 prosent av lærerne som foretrakk vikarløsningen.

Lærernes tilfredshet med vikarpraksisen

Generelt er de fleste norske lærere i videregående skole fornøyd med sin skoles vikarpraksis. I spørreundersøkelsen svarte kun 1 av 10 at de er «misfornøyd» eller «svært misfornøyd». 2 av 10 er nøytrale, mens 7 av 10 er altså «fornøyd» eller «svært fornøyd».

I tabell 13 i kapittel 3.5 presenterte vi lærernes svar på skolens vikarpraksiser. Skolens praksis henger nøye sammen med hvorvidt lærerne er fornøyd eller ikke: I tabell 21 ser vi at på skoler hvor de oftest prøver å finne vikar, er nesten 8 av 10 «fornøyd» eller «svært fornøyd». Denne andelen synker dramatisk når vi spør lærere på skoler hvor de benytter vikarer i begrenset grad:

Tabell 21: Andelen lærere med ulike vikarpraksiser som er «fornøyd» eller «svært fornøyd» med skolens vikarpraksis.

	(Svært) fornøyd
Vi forsøker som oftest å skaffe vikar til alle timer en lærer er fraværende	82 %
Vi benytter stort sett ikke vikarer ved skolen, elevene gjør egenarbeid når læreren er fraværende	15 %
Vikarer blir ikke satt inn før det har gått et visst antall dager	26 %

Spesiell situasjon for yrkesfagene

Vi skal straks se på ulike modeller for vikarpraksis. Variasjonen er stor, men for yrkesfaglige studieprogrammer bidrar sikkerhetskrav til å begrense variasjonen. Ifølge en tillitsvalgt gjorde en av skolene, som ellers benyttet vikarer i liten utstrekning, unntak for yrkesfagene: «På yrkesfag får de vikar på grunn av sikkerheten.»

Til tross for strengere krav om vikarbruk i yrkesfag, var det blant skolene vi besøkte færre utfordringer knyttet til vikarbruk i yrkesfag enn i studieforberedende. På flere av skolene vi besøkte var dette blant annet knyttet til klassestørrelsen. De yrkesfaglige programmene ble ifølge en lærer ofte organisert med små elevgrupper: «På bygg/elektor har de så små grupper at de kan slå sammen.» Videre beskriver flere yrkesfaglærere at de har to- eller flerlærersystem, som vist i teksten etter tabell 13. Mens en matematikklærer ikke kan undervise i spansk, besitter mange av lærerne på en yrkesfaglinje samme kompetanse, slik denne læreren beskriver: «For oss på bygg er det greit, for vi underviser alle i det samme.» En tredje årsak til at utfordringene var færre på yrkesfag, var knyttet til lærernes stillingsprosent. Ved en skole vi besøkte ble det fortalt at det i helsefag var mange lærere med reduserte stillinger. Dette var ble oppgitt som ytterligere en grunn til at det var enklere for lærerne der til å finne vikar ved behov.

En skoleleder ved en annen stor, offentlig skole oppsummerer forholdene for skoler med yrkesfag:

Altså, vikar er kostbart, og kan du si at vår instruks er jo at vi skal bruke vikar hele tiden. Det er instruksjonen vår, så vi lurer ikke på det, altså er det en lærer borte, så jakter vi på en vikar og det finner vi stort sett, og visst det viser seg at vi ikke finner det så kan vi i noen tilfeller slå sammen grupper til at de kjører da to klasser i ett. Og på yrkesfag så er jo det mindre grupper, så det går jo fint og da har jo de et, da har jo de en kvalifisert lærer i de timene. Vi har på yrkesfag, hvert fall veldig sjeldent, timer uten lærer fordi at det handler om utstyr og spesialrom og sånne ting som gjør at du kan ikke ha undervisning uten at det er en kvalifisert lærer der. Så nei, instruksjonen er stående, det skal være lærer inne, ja. Kvalifisert. (Skoleleder)

4.2.3 Eksempler på vikarpraksiser

Med utgangspunkt i skolenes egne beskrivelser av vikarpraksiser, skisserer vi her fire eksempler på slik praksis i norsk videregående skole. Tre av disse dreier seg om ulike måter å skaffe vikar på, mens den fjerde består i at man ikke benytter seg av vikar.

Eksempel 1: En vikaransvarlig for skolen

Ved noen få skoler er det ansatt en egen vikaransvarlig. Vedkommende tar imot henvendelser fra lærere som melder om fravær, enten planlagte fravær i forbindelse med kurs og lignende, eller ved uplanlagte fravær.

En slik vikaransvarlig, som er undervisningsleder ved skolen, forteller at det blir mye tid i mobiltelefonen i morgentimene. Vedkommende får telefoner fra lærere som er syke eller har syke barn, og disse forteller i hvilke timer de trenger vikar og annen nyttig informasjon om undervisningen. En forutsetning for at en slik ordning skal fungere, er at den vikaransvarlige ikke bare kjenner til når lærerne har undervisningsfri og hva de underviser i, men også hvilken annen kompetanse lærerne innehar. Mange lærere har utdanning i fag de selv ikke underviser i.

Eksempel 2: Vikaransvarlige på avdelingsnivå

En vanlig praksis på skolene vi besøkte, er at de ulike fagseksjonene eller avdelingene har egne vikaransvarlige. Særlig på større skoler blir dette beskrevet som mer nyttig enn å ha kun en vikaransvarlig, og en skoleleder sier at «det er litt for stort å ha det på en person.» Ved denne skolen hadde de fire avdelingsledere vikaransvar for sin avdeling.

Ved store og kombinerte skoler, som kjennetegnes av en større kompleksitet med tanke på timeplanen, og med ulike fagkulturer mellom yrkesfaglige og studieforberedende programmer, er det ofte ikke bare flere vikaransvarlige, men det kan også eksistere flere vikarpraksiser. Ved en skole blir vikarforespørsel organisert via fagledere på yrkesfag, mens det bli organisert via utdanningsledere på studieforberedende. Denne variasjonen kan illustreres med følgende utsagn:

Det er litt ulik praksis mellom avdelingene her. Realfagene og kroppsøving ordner veldig mye vikar seg imellom, hvor de bare gir beskjed til avdelingsleder om at «nå er dette ordnet,» mens ved et par av de andre avdelingene sier læreren ifra til sin leder, og så er det avdelingslederen som ordner vikar. Så det er litt ulik praksis innad på huset. (Skoleleder)

Eksempel 3: Lærere som ordner vikarer selv

I det foregående eksemplet kom det frem i at noen lærere ordner vikarer seg imellom. På enkelte skoler var dette den rådende praksisen. Det var opp til den enkelte lærer å sørge for vikar, oftest gjennom å kontakte en kollega med samme fagområde. Mens de fleste skoler hadde en praksis hvor man ved slike tilfeller ga beskjed til ledelsen om eget fravær og hvem som var vikar, var det noen få skoler hvor lærere «holdt tellingen seg imellom» og hjalp hverandre uten at dette ble administrativt registrert.

Eksempel 1, 2 og 3 og økonomisk-administrative løsninger

Felles for de tre foregående eksemplene, er at de koster penger. Det som derimot varierer, uavhengig av hvilken av disse praksisene skolene benytter seg av, er hvordan skolen synliggjør denne kostnaden i budsjettet og regnskapet. Dette ble beskrevet i kapittel 3.5.

Ved mange skoler henvises det til økonomi i disse samtalerne. Mange skoler har en praksis hvor de alltid forsøker å skaffe vikar, og noen få skoleledere sier at de ville gjøre dette «uansett hva dette skulle koste». Dette sies riktignok kun ved skoler som også hevder at økonomien er god. Andre skoler har en praksis hvor man benytter vikarer til «potten er tom», mens noen få skoler sparer på budsjettet ved først å sette inn vikar når elevene har gått en periode uten lærer (se tabell 13). Denne perioden er oftest på en eller to dager. Ved slike skoler argumenteres det gjerne for at kvaliteten av korttidsvikarer er begrenset, og at det er bedre at elevene gjør egenarbeid enn at de får uforberedt vikar. Denne diskusjonen er presentert under overskriften «Egenarbeid eller vikar?» i kapittel 4.2.2.

For langtidsfravær er det mulig å planlegge tilsetting av kvalifiserte lærere som vikarer. En skoleleder fortalte at de ved langtidsfravær gjør midlertidige ansettelser, og dette er billigere enn å benytte vikarer. En utfordring da er knyttet til usikkerhet rundt varigheten av fraværsperioden:

Noen viser seg å bli lengre borte enn man hadde tenkt. Det blir et problem noen ganger, at noen blir overbelastet fordi det var et kort vikariat, og så har det blitt lenger og så går tida. Men det er ikke så lett å løse hvis man ikke vet det på forhånd. (Skoleleder)

Eksempel 4: Skoler som ikke benytter vikarer

Blant skolene vi besøkte var det også noen som ikke benyttet vikarer. Ved en slik skole fortalte de at de ved langtidsfravær heller gjorde en midlertidig ansettelse enn å benytte vikarer.

Som nevnt i diskusjonen om yrkesfaglige studieprogrammer i kapittel 4.2.2, finnes det i enkelte fag regler for kvalifisert tilstedeværelse av sikkerhetsårsaker. Her brukes det ofte alternative løsninger, for eksempel at klasser slås sammen eller at lærerne jobber i team.

4.3 Oppsummering

Lærerne i 140-timersfag anslo at i skoleåret 2014-2015 falt omtrent 1 av 10 undervisningstimer (15 timer) bort av ulike grunner. Lærerne oppgir tentamens- og eksamensperioder som viktigste grunn til bortfall av ordinær undervisning (5-6 timer, tilsvarende omtrent en undervisningsuke), deretter «aktivitetsdager, klasseseturer og skoleturer» (3-4 timer), «OD-dag, Dignity Day, besøk fra organisasjoner, etc.» (2-3 timer) og «andre forhold og aktiviteter ikke knyttet til kompetansemål i faget» (2 timer). Lærerfravær står for det minste bortfallet av planlagt undervisning (1-2 timer). Blant timene som falt bort til alternative opplæringsaktiviteter, rapporterer hver tredje lærer at forrige aktivitet hadde en god tilknytning til kompetansemål i faget som mistet ordinær undervisning.

Skolelederne ble bedt om å undersøke hvor mange av timene som ble gjennomført ved deres skole i skoleåret 2014-2015 for utvalgte fag. Med 140-timersfag som eksempel, rapporterer disse i gjennomsnitt at 3 av timene, omtrent 2 prosent, ikke ble gjennomført. Hver fjerde skoleleder forteller at mer enn 5 timer falt bort dette skoleåret. Avviket mellom skoleledernes rapportering og lærernes anslag vil blant annet skyldes at undervisningsøktene blir registrert som «gjennomført» til tross for at det har foregått andre aktiviteter enn aktiviteter rettet mot kompetansemål med kvalifisert lærer tilstede.

Selv om spørreundersøkelsen ikke er egnet til å angi eksakte tall for norske læreres fravær, indikerer tallene at minst 7 av 10 hadde korttidsfravær enten høsten 2014, våren 2015 eller høsten 2015. Minst 1 av 3 hadde langtidsfravær, definert som én uke eller mer.

Totalt 77 prosent sier at de på deres skole som oftest forsøker å skaffe vikar til alle timer en lærer er fraværende. Dette lykkes man med omtrent 85 prosent av gangene, og 2 av 3 lærere forteller at de fikk vikar forrige gang de hadde fravær. Et flertall av vikarene som blir benyttet, er lærere som jobber på samme skole. Dette er den foretrukne løsningen for de fleste. Minst 6 av 10 vikarer har formell faglig og pedagogisk kompetanse.

Noen forskjeller i vikarpraksis finner vi mellom skoler. Over dobbelt så mange lærere fra offentlige skoler (15 prosent) enn fra private skoler (6 prosent) oppgir at skolen stort sett ikke benytter vikarer. For yrkesfaglinjer er vikarproblematikken noe mindre, blant annet grunnet formelle krav til kvalifisert tilstedeværelse i «verkstedfag», mindre elevgrupper som kan slås sammen, og hyppigere bruk av to- eller flerlærersystem.

Skoledagens første timer er det vanskeligst å skaffe vikar til, noe som henger sammen med hvor mange lærere som er tilgjengelige på dette tidspunktet.

Skolene vi besøkte har ulike måter å fordele vikaransvaret på. Noen har en vikaransvarlig for hele skolen, andre har vikaransvarlige på avdelingsnivå, mens enkelte skoler har en praksis hvor lærerne ordner vikar selv.

Norske lærere er stort sett fornøyd med sin skoles vikarpraksis. Unntaket er lærere på skoler hvor de oftest ikke benytter vikar, men heller setter elevene til å gjøre egenarbeid.

5 Hvordan håndteres utfordringene?

Skolene møter ulike utfordringer i arbeidet med å gi elevene undervisningen med kvalifiserte lærere de har krav på. For det første trenger skolene velfungerende systemer for å holde oversikt over gjennomført undervisning, og de trenger tiltak som kan settes i verk dersom det viser seg at et fag har for få timer. Dette er tema i kapittel 5.1. To av de vanligste årsakene til bortfall av undervisning, er alternative opplæringsaktiviteter (aktivitetsdager, skoleturer, OD-dager, etc.) og eksamensperioden. Skolenes håndtering av disse presenteres i henholdsvis kapittel 5.2 og 5.3. Videre, med tanke på at elevene skal få undervisning med lærere som er kvalifiserte, utgjør tilgangen til kvalifiserte lærere og vikarer en utfordring. I kapittel 5.4 tar vi for oss dette, mens vi i kapittel 5.5 avslutter med å presentere skoleeiers syn på utfordringene skolene møter.

5.1 Hvordan sikres gjennomføring av undervisningen?

5.1.1 Oppfølging av skoleåret

Oversikt over gjennomført undervisning

Underveis i skoleåret dukker det opp utfordringer som kan bidra til å redusere antallet undervisningstimer med kvalifiserte lærere. Å sikre gjennomføring av undervisningen forutsetter derfor at man holdes oppdatert på hvor mye av den planlagte undervisningen som til enhver tid er gjennomført.

I kapittel 3.3.1 så vi at omtrent 7 av 10 lærere kjente til forholdet mellom hvor mange undervisningstimer som var planlagt i deres fag og det som er definert som minste årstimetall. I spørreundersøkelsen, som ble gjennomført i perioden 25. januar til 25. februar 2016, fikk de spørsmål om de kjente til om elevene i deres fag fikk det antallet undervisningstimer høsten 2015 som var planlagt. Nesten halvparten av lærerne kjente ikke til dette:

Tabell 22: Andelen lærere som per januar-februar 2016 visste om elevene hadde fått det timetallet som var planlagt for høsten 2015.

	Andel
Nei	45 %
Ja, jeg har undersøkt dette selv	36 %
Ja, noen i administrasjonen følger med og gir beskjed om det er avvik	18 %
Ja (annet)	5 %

Respondentene kunne krysse av for flere alternativer. Derfor summeres totalen til mer enn 100 %.

Skolelederne fikk spørsmål om hvordan de holder oversikt over hvorvidt undervisningsøktene ved skolen blir gjennomført. Hver tredje skoleleder sier at de har en digital løsning hvor de får tilgang til

lærernes kontinuerlige oppdatering. Bare 16 prosent sier at de ikke har oversikt over dette. Resten oppgir å holde oversikt på andre måter.

Verktøy og systemer for oppfølging

Omtrent halvparten av skoleeierne som besvarte spørsmål i «Spørsmål til skole-Norge» høsten 2015 svarte at de hadde implementert en eller flere planer for å hjelpe skolene i arbeidet med å følge opp eller evaluere skoleåret. I avsnittene over så vi at både skoleledere og lærere henviser til bruk av digitale løsninger i oppfølgingsarbeidet. Mange av disse er eksternt utviklede programmer og læringsplattformer, men i skolebesøkene så vi også flere eksempler på egenutviklede løsninger, som oftest med bruk av digitale regneark. Det ble nevnt i kapittel 3.3.4 at slike blir benyttet til planlegging av skoleåret, men de brukes også til kontinuerlig oppfølging gjennom skoleåret.

Ved så godt som alle skolebesøkene ble vi vist bruk av verktøy og systemer for oppfølging. Dette så vi som et klart signal om at skoleeiere har tatt nye tiltak i bruk i utviklingen av et forsvarlig system for å sikre elevenes minste timetall (jf. kritikken etter nasjonalt tilsyn i 2008). Skolebesøkene viste også at det er ganske stor forskjell på hvordan ulike aktører ved skolen bruker verktøy som for eksempel Novaschem, et mye brukt dataprogram for timeplanlegging på det skandinaviske markedet. Ved noen skoler var det skoleledelsen som håndterte dette systemet mer eller mindre på egen hånd, mens det på andre skoler ble benyttet et verktøy som var vel integrert i annen kommunikasjon mellom ledelse, lærere, foresatte og elever, for eksempel It's Learning. Det var spesielt privatskolene som viste til sistnevnte bruk. Ved store og offentlige skoler ble dette oppfattet som spesialiserte oppgaver som skoleledelsen skulle utføre. Skoleledere ved private skoler mente de hadde spesielt god nytte av slike verktøy i og med at de har to rapporteringspunkter per skoleår for gjennomføring, mens offentlige skoler kun har ett slikt punkt om høsten.

5.1.2 Tiltak for å håndtere bortfall av undervisning

I tabell 22 så vi at litt over halvparten av lærerne hadde oversikt over hvor mange timer som hadde falt bort i løpet av skoleårets første halvår. Her er det store forskjeller knyttet til hvorvidt «timetall» er et kjent diskusjonstema på skolen. Der hvor dette «aldri» ble diskutert, hadde omtrent 30 prosent av lærerne oversikt over bortfallet, mens der hvor dette «svært ofte» ble diskutert, hadde omtrent 90 prosent av lærerne en slik oversikt.

Videre er det variasjon i hvorvidt lærerne tror at slik informasjon får betydning for neste skoleår:

Tabell 23: Lærernes svar på følgende spørsmål: «Dersom det ved skoleårets avslutning kommer frem at elevene ikke fikk det antallet undervisningstimer de skulle ha i et fag, hva tror du vil skje?»

	Andel
Det blir gjort endringer for å forbedre dette neste skoleår	44 %
Dette vil ikke ha innvirkning på planleggingen av neste skoleår	22 %
Annet	5 %
Vet ikke	32 %

Dersom man ser bort fra lærerne som svarte «vet ikke» eller «annet», og sammenlignet lærere som forventet at avvik ville ført til endringer med de som ikke forventet dette, ser vi at forventningene synker med økende erfaring. De som underviste på samme skole forrige skoleår var mer pessimistiske enn de som ikke gjorde dette, og de som hadde undervist i mer enn 5 år var mer pessimistiske enn de som hadde undervist i 0-5 år. Lærere ved private skoler og på skoler hvor timetall diskuteres «svært ofte» er de som har større tro på at påviste avvik vil føre til endringer enn lærere i offentlig skole og skoler der dette ikke er et hyppig diskusjonstema. Dette ble bekreftet ved skolebesøkene. Her fant vi ingen forskjeller på mønstre i kvantitative og kvalitative data.

Skolelederne fikk spørsmål om de kjente til tiltak som var blitt gjennomført på deres skole for å kompensere for tapte undervisningstimer i et fag. Det vanligste tiltaket er å gi dette faget timer fra andre fag, eller andre endringer av timeplanen:

Tabell 24: Skoleledernes kjennskap til tidligere tiltak ved skolen gjennomført for å kompensere for tapte undervisningstimer.

Vet du om det om det på din skole har blitt gjennomført tiltak i løpet av et skoleår for å kompensere for tapte undervisningstimer i et fag?	Andel av skolelederne
Dette faget fikk timer fra andre fag	43 %
Timeplanen ble endret slik at dette faget fikk flere timer	41 %
Det ble gitt tilbud om undervisning utenom ordinær skoletid	31 %
Det ble lagt opp til mer undervisning gjennom og etter eksamensperioden	22 %
Annet	18 %
Alternative opplæringsdager (turer, OD-dag, etc.) ble avlyst	10 %
Underskudd på undervisningstimer har blitt oppdaget, men det ble ikke iverksatt noen tiltak	10 %
Vet ikke	2 %

Respondentene kunne krysse av for flere alternativer. Derfor summeres totalen til mer enn 100 %.

Gjennom skolebesøkene kom det også frem at enkelte skoler hadde strategier for å forebygge bortfall av timer i sentrale fag. Ved en slik skole har man de siste årene drevet med aktiv skjerming av bestemte fag. Skolen har enkelte linjer som medfører at elevene er borte i lengre perioder, og av denne grunn skjermes fag som matematikk og språk i periodene disse elevene er på skolen:

Altså matte og språk, pleier vi alltid å legge etter hverandre, sånn at du har fire timer på rappen, om det er fire timer på mandag formiddag og fire timer på torsdag ettermiddag. (...) Det er på en måte tidspunkt vi ikke rører, og så (...) byttes det i resten av timene. (Skoleleder)

Generelt forklarte skoleledere og lærere ved skolene vi besøkte at de hadde ganske gode strategier for å håndtere denne utfordringen. I den grad det fortsatt ikke var mulig å sikre at elevene fikk de timene de skulle ha i enkelte fag, ble dette forklart med mangel på ressurser. Det kunne være vansker med å skaffe nye kvalifiserte lærere på steder med regional beliggenhet, eller det kunne være snakk om dårlig fylkeskommunal økonomi. Sjelden ble slikt bortfall forklart med mangel på lederstrategier.

5.1.3 Årstimetall med kvalifiserte lærere på dagsorden?

Skolenes systemer for oppfølging av årstimetall med kvalifiserte lærere vil til en viss grad gjenspeile hvorvidt skolene har dette på dagsorden. Resultatene fra spørreundersøkelsene viser at skoleledere og lærere har samme oppfatning om dette: Kravet til minste årstimetall og til læreres kvalifiseringskrav er hyppige diskusjonstemaer ved omtrent hver femte videregående skole i Norge. Blant skolelederne sier 21 prosent at de «ofte» eller «svært ofte» diskuterer «minste årstimetall», og 18 prosent av lærerne sier det samme. Tematikken knyttet til «kvalifiserte lærere» hevder 15 prosent av skolelederne og 14 prosent av lærerne at blir diskutert «ofte» eller «svært ofte». I begge gruppene er det litt under halvparten som sier de diskuterer disse to temaene «iblant».

At skolenes opptatthet av tematikken varierer, fikk vi bekreftet gjennom de 15 skolebesøkene. Ved noen få skoler var timetall og lærerkvalifisering blant de temaene som lå høyest på dagsorden. Skoleledere fra to slike skoler er sitert i kapittel 3.3.4. For flertallet av skolene vi besøkte, ble andre temaer, for eksempel elevenes læringsmiljø, undervisningskvalitet og innholdet i undervisningen, vurdert som langt viktigere. Ved én skole ga skolelederen uttrykk for en viss skuffelse over at man fortsatt diskuterte dette, så lenge etter tilsynet som ble gjennomført i 2008. I flere år hadde de nå rapportert på årstimetall, de hadde skrevet styringsdokumenter om hvordan de ivaretar årstimetall og hvordan de arbeider med å håndtere planlagt og uplanlagt lærerfravær. Skolelederen hevder at «hvis man slår seg til ro med at elevene får i stor grad en eller annen vikar inne, så tar man kanskje ikke høyde for at det er kvaliteten som må være avgjørende.» Ved en annen skole fortalte skolelederen at de også hadde rapportert om timetallet over flere år. Rapporteringsarbeidet som ble gjort, vitnet om at

tematikken ikke var høyest på skolelederens agenda: «Vi tok frem timeplanen (...) og gjorde noen sånne sannsynlighetsberegninger av hvor mange timer vi hadde greid å gjennomføre».

Som nevnt i kapittel 3.3.3, var lærernes engasjement rundt tematikken størst ved skoler som drev med borttelling av timer. Ved enkelte andre skoler opplevde vi et delt syn blant lærerne. På en slik skole var det en tysklærer som anså timetelling som nødvendig. Læreren mente at det viktigste var kvaliteten på læringen, og ikke antallet timer, og ga følgende eksempel: «Om man drar til Tyskland, og ikke drar med nordmenn og ikke møter noen som kan engelsk, så lærer man jo mye mer på det døgnet enn man gjør på tre uker på skolen med lekser.» Kollegaen argumenterte derimot for betydningen av å ha kontroll over timetallet: «Timetelling er en smule garanti for at ting går som de skal.»

Sistnevnte lærer trakk videre frem nytten av dette blant annet i foreldremøter, hvor man kunne redegjøre for hvor mange timer man hadde mistet. Bortsett fra dette sitatet ble det gjort få henvisninger til foreldrene i skolebesøkene. Generelt spilte elev- og foreldreperspektivet en liten rolle i samtalene om timetall og lærer kvalifisering. I spørreundersøkelsen var det riktignok 1 av 4 lærere som var «enig» eller «svært enig» i at elevene gir beskjed dersom de mener de har krav på mer undervisning. Litt over halvparten hevdet at elevene sier ifra dersom de synes at lærerens kompetanse ikke strekker til, mens 1 av 4 lærere sa at elevenes foreldre stiller tydelige krav til lærernes kvalifikasjoner.

5.2 Alternative opplæringsaktiviteter

I kapittel 4.1 så vi at ikke all undervisning som er planlagt ved skoleårets begynnelse, blir gjennomført. Lærerne rapporterte at omtrent 10 prosent av den ordinære undervisningen falt bort. Tid til «alternative opplæringsaktiviteter», som innebærer blant annet aktivitetsdager og besøk fra organisasjoner, utgjør ifølge lærernes anslag omtrent en tredel av bortfallet.

I tabell 17 så vi at hver tredje lærer syntes forrige alternative opplæringsaktivitet hadde god tilknytning til kompetansemål i faget. Dette betyr at mange ikke opplevde en slik tilknytning: 25 prosent hevdet aktiviteten var «svakt» knyttet til mål i faget, mens 37 prosent krysset av for «ingen tilknytning». Dermed er det ikke overraskende at lærerne også har ulike oppfatninger om hvorvidt slike aktiviteter tar for mye tid fra ordinær undervisning. I spørreundersøkelsen var 25 prosent av lærerne «enig» eller «svært enig» i uttalelsen «på denne skolen forsvinner for mange undervisningsøkter til alternative opplæringsaktiviteter (turer, OD-dag, besøk fra organisasjoner, etc.).» Blant skolelederne, som i mindre grad enn lærerne opplever hvordan slike aktiviteter øker tidspresset i den ordinære undervisningen, var det 14 prosent som var «enig» eller «svært enig» i uttalelsen.

Blant lærerne finner vi altså store forskjeller:

- Dobbelt så mange lærere på offentlige skoler (38 prosent) som på private skoler (18 prosent) opplever at slike aktiviteter tar for mye tid.
- Over dobbelt så mange lærere i elektrofag (55 prosent), matematikk (43 prosent), historie (42 prosent) og naturfag (41 prosent) synes at det forsvinner for mye tid til disse aktivitetene, som lærere i toppidrett (20 prosent), kroppsøving (22 prosent) og helsefag (22 prosent). Dette kan både være et uttrykk for det generelle tidspresset gitt av ulike fags læreplaner, samt hvor enkelt det lar seg gjøre å knytte slike aktiviteter til disse fagenes kompetansemål.

Skolebesøkene bekreftet disse funnene. Skoleledere på de private skolene ga en positiv vurdering av å få styre egen skole på en mer fleksibel måte enn da de var ansatt i skoleledelse på offentlige skoler. Når det gjaldt mulighet for å knytte alternative aktiviteter til fagenes kompetansemål var både skoleledere, lærere og elever enige i at det var lettere å argumentere for dette i fellesfag og mer teoretiske fag enn programfag og mer praktiske fag.

Noen lærere uttrykker frustrasjon over «alt dette andre» som bidrar til mindre ordinær undervisningstid. Samtidig er det tre av fire lærere som ikke er enige i at det forsvinner for mye tid på deres skole til slike aktiviteter. Jevnt over uttrykker lærerne ved skolebesøkene at turer, OD-dag, besøk fra organisasjoner og lignende har en naturlig plass i skolen. Særlig er det mange som henviser til skolens generelle læreplan, og i spørreundersøkelsen svarte 7 av 10 at forrige alternative opplæringsaktivitet var knyttet til denne. Flere lærere uttrykte bekymring over at den generelle delen av læreplanen har fått mindre plass de siste 10 årene etter innføringen av Kunnskapsløftet.

5.3 Eksamensperioden

Dette er den store svakheten i norsk skole. Vi sliter med å komme gjennom pensum til hverdags, og så har vi to måneder som vi kaster bort etterpå. (Elev)

I juni 2016 blusset igjen debatten opp om hvordan skoleårets siste uker benyttes. Et utvalg bestående av skoleledere, lærere og elever, skal drøfte ideer til tiltak for å unngå at de siste fire ukene blir en «kose- og surremåned med lite struktur».² Eksamensperioden gjør perioden vanskelig å utnytte. I tillegg til at læringstrykket kan være lavt i mot slutten av året, illustrerer denne eleven det motsatte problemet i ukene før denne perioden:

Vi må ordne det sånn at man ikke sitter med tre uker igjen etter eksamen. I fjor gikk vi gjennom tre kapitler på to uker for å bli ferdig på eksamen. Vi kunne ingen ting. Skulle ønske vi kunne skyve eksamen så vi kunne bruke de tre ukene til å lære. Men lærerne er mer opptatt av å gå gjennom alt, og bryr seg ikke om man lærer det eller ikke. (Elev)

For å få et bilde av hva som skjer i norske skoler i eksamensperioden, fikk lærerne i presentert elleve utsagn i spørreundersøkelsen. De skulle si seg enig eller uenig i om utsagnene var gode beskrivelser av forrige eksamensperiode (mai til juni 2015). Resultatet er gitt i tabell 25.

Tabell 25: Læreres beskrivelser av forrige eksamensperiode.

Forrige eksamensperiode	Andel enig
Vi gjennomførte undervisning som normalt når det var mulig	73 %
Elevene i Vg1 fikk stort sett undervisning som normalt	52 %
*Undervisningsåret var i praksis slutt da eksamensperioden tok til	14 %
*Elevene som ikke kom opp i eksamen, fikk lesedager/studiedager	13 %
*De fleste timene gikk med til alternative opplegg (film, tur, etc.)	13 %
**Det var mer kaotisk på studiespesialisering enn på yrkesfag	11 %
Vi hadde planlagt å nå fagenes minstetall før perioden tok til	9 %
Vi begynte å se på neste års pensum i fagene	6 %
Det var svært kaotisk på grunn av uoversiktlig tilgang på klasserom	5 %
*Vi planla ikke med undervisning i denne perioden	4 %
*Elevene møtte på skolen i denne perioden, men fikk som oftest fri	3 %

*Svar som indikerer at ordinær undervisning i stor grad utgikk i perioden.

**Spørsmålet ble bare gitt til lærere på kombinerte skoler.

Vi vil her kommentere to av resultatene i tabellen. For det første svarer 3 av 4 lærere at de forsøkte å gjennomføre ordinær undervisning som normalt når dette var mulig. Det er med andre ord ikke «full stopp» ved alle skoler i denne perioden. For det andre ser vi de fem punktene merket * i tabellen. Disse svaralternativene indikerer at ordinær undervisning i stor grad uteble i denne perioden. Totalt 32 prosent av lærerne krysset av på minst ett av disse fem punktene. Med andre ord: Hver tredje lærer opplever at ordinær, planlagt undervisning stort sett ikke blir gjennomført i perioden. En elev illustrerer

² Se nærmere for denne debatten: Aftenposten, 17. juni.2016: Skoleåret kan bli endret – nytt utvalg skal se på omorganisering. Aftenposten, 21.juni, 2016: Oslos Skolebyråd Tone Tellevik Dahl: Vil sikre seg at juni ikke bare blir en «kose- og surremåned med lite struktur». Dagsavisen, 29.juni, 2016: Tone Tellevik Dahl: Vi har ingen tid å miste.

fraværet av ordinær undervisning på denne måten: «Er det skriftlig, på bygg, da er det vårrengjøring når de andre har eksamen. På muntlig, der får vi fri. Eller, det heter vel egentlig ... studiedag?»

Når det gjelder organiseringen av eksamensperioden, identifiserte vi tre ulike praksiser ved skolene vi besøkte. Disse er knyttet til de ulike modellene for planlegging av skoleåret presentert i kapittel 0. Noen har som mål å oppfylle årstimetallet før eksamensperioden tar til, noen velger å se bort fra at undervisning vil falle bort i denne perioden eller «teller bort» disse timene, mens noen forsøker så langt det lar seg gjøre å gjennomføre undervisning til skoleåret er slutt.

1. Skoler som når årstimetallet før eksamensperioden

Noen få skoler vi besøkte planlegger skoleåret slik at man skal nå årstimetallet før eksamensperioden tar til. I kapittel 0 presenterte vi strategien, samt utfordringer knyttet til denne. Der ble det blant annet diskutert hvorvidt dette bryter med regelen om at skoleåret skal være minst 38 uker langt. Ved en liten, offentlig skole forsvaret skolelederen en slik praksis ved å henvise til at eksamensavviklingen regnes som en del av skoleåret:

Vi planlegger undervisningen i utgangspunktet over trettiseks uker. (...) Så vi avrunder jo undervisningen tidlig i juni og så har vi en fjorten dagers eksamensperiode, og eksamen, lesedager, er jo en selvfølgelig en del av timetallet til elevene, selv om vi ikke vet hvilket fag alle kommer opp i. (...) Så eksamen og lesedager er en del av årstimetallet. (Skoleleder)

Videre, med tanke på hva man fyller eksamensperioden med, gjør denne strategien det blant annet mulig for lærerne å tilby vippeprøver i eksamensperioden, ettersom dette ikke går på bekostning av undervisning.

2. Skoler som ikke når minste årstimetall

Utfordringene knyttet til eksamensavviklingen reduseres dersom man ikke tar sikte på å nå minste årstimetall – naturlig nok. Ved enkelte av skolene vi besøkte tok man sikte på å nå en viss prosentandel av minste årstimetall, og de resterende timene ble i hovedsak «telt bort» i eksamensperioden. Mange lærere uttrykte misnøye med en slik praksis, hvor man hadde gitt opp å gjennomføre undervisning i denne perioden. Ved en slik skole forteller en tillitsvalgt:

I fjor, jeg så dem ikke fra 15. mai til 15. juni, fordi vi har telt bort timene mine i den fasen. Elevene gjør ingen ting i den perioden. Får bare ikke lov til å reise på ferie. Aktivitetsdager og så videre i den perioden blir bare tull. Klasserom blir brukt til eksamen. (...) Det er jo andre skoler i fylket som klarer å kjøre undervisning i den perioden. (Tillitsvalgt)

Lærere og tillitsvalgte ved skoler som uttrykte misnøye med en slik praksis, ble utfordret på å komme med forslag til hvordan de kunne nå minste årstimetall, til tross for en krevende økonomisk situasjon. Ett forslag var knyttet til å utvide skoledagene ellers i året, dersom dette lot seg gjøre i samarbeid med idrettslagenes treningstider og bussrutene i området. Man kunne leie lokaler i skolens nærområde for å ha tilgang til klasserom i eksamensperioden, eller man kunne benytte seg av alternative undervisningsformer ellers i året, som for eksempel å dra på språkreiser hvor elevene fikk bokført mange timer med relevant praksis. Ett siste forslag som nevnes her, var å lage en egen timeplan for de siste seks ukene, som denne tillitsvalgte foreslo: «Da visste man hvilke fag man manglet timer på. Vi har et verktøy vi fyller inn i og om alle hadde gjort det, kunne man funnet ut i mars hvor man manglet.»

I kapittel 3.5, vedrørende ressurser avsatt til bruk av vikarer, ble en skoleleder sitert som hevdet at dersom skolen ikke hadde hatt økonomi til vikarer, måtte de heller styrt mot et underskudd. Den tillitsvalgte nevnt i avsnittet over, delte en slik innstilling. Vedkommende oppfattet det slik at ledelsen, heller enn å sikre kvaliteten på opplæringen, prioriterte å få regnskapet til å gå opp, og at dette forkledde en uholdbar situasjon ved skolen: «Her føles det som om det de er mest opptatt av, er å gå i null. De burde ha gått i minus, så kunne vi sett det. Men der ser ut til at det går bra her, fordi vi går i null.»

3. Skoler som gjennomfører undervisning til skoleåret er slutt

I eksamensperioden får vi gitt masse ekstra undervisning. Det er fint. Læringstrykket er skikkelig (...) til skolen er slutt. Her jobber de som før. Russefeiringen «tar ikke av» her. (Lærer)

Flere skoler vi besøkte gjennomfører undervisning frem til slutten av skoleåret. En skoleleder ved en slik skole forteller: «I utgangspunktet så skal ikke eksamen resultere i bortfall av undervisning. Det er en sånn gammel uvane.» Ved disse skolene skisserte skoleledere ofte løsninger tilpasset de enkelte trinnene og programmene.

Ved en slik skole slutter man med den «effektive undervisningen» rundt 20. mai. På grunn av utfordrende logistikk får elevene ganske mye fri, i tillegg at det tilbys lesedager, og skolelederen forteller: «Hvis halve klassen er oppe i matematikk, så kan ikke resten av klassen ha historie. (...) Vi kaller dem tilbake etter skriftlig eksamen for å forberede dem på muntlig eksamen, og da kjører vi en litt kompakt variant av timeplanen.» For Vg1- og Vg2-elever, derimot, tilbys det undervisning ut til slutten av skoleåret, ettersom færre elever på disse trinnene kommer opp til eksamen. Tiden frem til skoleslutt 20. juni brukes først og fremst til vanlig undervisning, men også til undervisning av neste års pensum, samt fagdager og andre prosjekter hvor lærere kan ta over større elevgrupper mens andre lærere er borte:

Vi har laget opplegg for historiedager og for naturfagdager og sånn helt på tampen av året for å utnytte skoleåret faglig. For det er jo krevende. Veldig mange av lærerne er jo involvert selvfølgelig som sensorer i muntlig eksamen. (...) Det er krevende å gjennomføre undervisning for de klassene som da mister læreren sin. Derfor så har vi måttet gjøre noen organisatoriske grep helt på slutten av året, ja. (Skoleleder)

Ved en annen skole gir man lærere og elever en egen timeplan i eksamensperioden, fra 18. mai og ut. Da går lærerne over til en teamorganisert struktur, slik at sårbarheten knyttet til lærere på sensoroppdrag minskes.

Noe som ble nevnt ved flere skolebesøk, var problemer knyttet til romfordeling under eksamensperioden. En skoleleder fortalte at alle timene i kroppsøving måtte foregå utendørs i hele perioden, ettersom gymsalen ble benyttet til eksamen. Disse økte antallet ekskursjoner i mot slutten av året, og ga Vg1- og Vg2-elevene mest mulig undervisning utendørs så lenge Vg3-elevene hadde eksamen.

Det er uenighet internt på noen slike skoler om hvorvidt man evner å gi elevene god undervisning i perioden. En lærer omtaler det som et underlig system, at «du driver undervisning for å fylle opp timetallet ditt med bare halve klasser.» Også blant elevene fant vi delte meninger om læringsutbyttet i denne perioden. Ikke alle opplevde læringstrykket som særlig høyt, og en elev sa om denne perioden at «motivasjonen er lav, ingen som gidder å lese en bok da.»

Ved flere skoler ble det uttrykt et ønske om å legge eksamen så nær slutten av skoleåret som mulig. Dette for å forlenge perioden med ordinær undervisning. Lokalt gitte eksamener, prøver skolene å påvirke i denne retningen. Samtidig ser de hvordan dette gir en utfordring med at lærere ved de ulike skolene skal være sensorer samtidig. En skoleleder forteller om lokalgitt eksamen:

Vi legger den så nære skoleslutt som mulig, men så er det jo en kabal igjen da som skal gå opp. Det må jo være sensorer også, i fylket. Så vi ber jo om å få legge det så seint som mulig, men det gjør jo de fleste andre skolene også. (Skoleleder)

Ønskes en endring av eksamensperioden?

I skolebesøkene tok flere lærere og skoleledere til orde for at eksamensperioden bør endres, av årsaker nevnt tidligere i dette kapitlet. Dette ble også tatt opp i spørreundersøkelsen, hvor vi stilte spørsmål om eksamensordningen burde endres for å sikre elevene mer undervisning i mai og juni.

Omtrent 6 av 10 skoleledere svarer «enig» eller «svært enig». Tilsvarende tall for lærerne er 4 av 10. Lærere i matematikk, naturfag og engelsk er spesielt kritiske, mens lærere i ulike yrkesfag, som helsefag, byggfag og elektrofag, ikke ser det samme endringsbehovet. Men totalt sett er det altså omtrent halvparten som mener at man bør gjøre noe med eksamensordningen.

5.4 Tilgang på kvalifiserte lærere og vikarer

I denne kartleggingen fant vi at det ved noen skoler og innenfor noen fagområder kan være krevende å rekruttere nye kvalifiserte lærere. Dette fremkom blant annet i spørreundersøkelsen. Skoler i Nord-Norge rapporterer større rekrutteringsutfordringer enn skoler i Sør-Norge. Andelen lærere som var «enig» eller «svært enig» i at det var lett å rekruttere lærere til deres fagseksjon var 47 prosent i Oslo og Akershus, 42 prosent på Østlandet for øvrig, men kun 26 prosent i Nord-Norge.

Videre er det 48 prosent av lærere på studieforbereende som er «enig» eller «svært enig» i dette. På rene yrkesfagskoler sier kun 27 prosent det samme, og enkelte fag har større utfordringer med dette enn andre. Eksempelvis melder de fleste lærere i fag som kroppsøving, historie, samfunnsfag og naturfag at det er lett å rekruttere lærer til deres fagseksjon, mens lærere i teknologi og industriell produksjon, elektrofag og byggfag ikke opplever dette som like enkelt:

Tabell 26: Andelen lærere i ulike fag som er «enig» eller «svært enig» i at det er lett å rekruttere lærere til deres fagseksjon.

	Enig	Svært enig
Toppidrett	33 %	41 %
Helsefag	42 %	27 %
Historie	52 %	13 %
Naturfag	39 %	13 %
Teknologi og industriell produksjon	14 %	4 %
Elektrofag	11 %	4 %
Byggfag	22 %	0 %

Som vi nevnte i kapittel 2 har tidligere kartlegginger av faglig og pedagogisk kompetanse i Norge påvist betydelige forskjeller mellom ulike studieprogram (jf. Turmo og Aamodt 2007).

Allmennfaglærere ved studieforbereende rapporterte betydelig høyere formell kompetanse enn allmennfaglærere ved yrkesrettede utdanningsprogrammer. Videre manglet mange lærere ved enkelte yrkesrettede programmer formelle pedagogiske kvalifikasjoner (ibid). I TALIS-undersøkelsen 2013 som omfattet videregående trinn ble tilsvarende variasjon påvist når det gjaldt lærernes formelle kvalifikasjoner (Caspersen m.fl. 2014). Basert på slike funn var det derfor naturlig å gå utfra analysedimensjonen som fokuserte på likheter og forskjeller mellom tilgang på kvalifiserte lærere mellom studieforbereende og yrkesfaglige studieprogram (jf. figur 1). I denne kartleggingen ser vi at bildet er noe mer nyansert, men at de tre gruppene som skiller seg ut - lærere i teknologi og industriell produksjon, elektrofag og byggfag – er de samme gruppene som rapporterte om samme utfordringer i oppfølging av TALIS-studien vinteren 2016 (jf. Aamodt mfl. 2016).

Med tanke på tilgang på kvalifiserte *vikarer*, viste spørreundersøkelsen at det både var små forskjeller mellom store og små skoler og mellom skoler i sentrale og rurale strøk. Forskjellene var i større grad knyttet til det spesifikke fagområdet lærerne oppga å undervise i: Mens omtrent 25 prosent av lærerne i tysk, spansk og geofag svarte at «det krever mye innsats» å finne vikar i dette faget, er det kun 2-3 prosent av lærerne i naturfag, historie og kroppsøving som svarer det samme. I de tre førstnevnte fagene er det mellom 6 og 12 prosent som opplever at de ikke klarer å finne vikar. Det samme gjelder mellom 0 og 3 prosent av lærerne i de tre sistnevnte fagene.

Både med tanke på rekruttering av lærere, samt tilgang til kvalifiserte vikarer, var det noen av skolene vi besøkte som hadde utfordringer knyttet til språkfagene. En skoleleder fortalte at de hadde forsøkt å rekruttere språklærere til skolen:

Generelt så er det vanskeligere å rekruttere språklærere, har vi oppdaget. Og det har vi slitt med de siste årene. Det er vanskelig, vi må lyse ut nå igjen. Det er veldig få søkere til spansk, fransk og tysk. (...) Hele fylket sliter egentlig med fremmedspråklærere. Så denne her realfagsgreia som de har skreket om nå i mange år, (...) det er ikke der problemet ligger. (Skoleleder)

Ved en annen skole vi besøkte, hvor de slet med å finne vikarer i språkfagene, var årsaken til dette ifølge skolelederen knyttet til timeplanen: «I språkfagene er det vanskelig å få vikar, men det er fordi de ligger i blokk hos oss, og så har vi ikke flust med språklærere.» Dette gjenspeiler resultatet fra kapittel 4.2.2, hvor vi så at de fleste vikarer var kolleger ved samme skole. En lærer ved en annen skole forteller at de har samme utfordring i norsk, og at de løser dette ved å sette elevene i gang med et godt forberedt egenarbeid:

Så har vi sånne «blokkdager», og det vil si at alle tredjeklassene har norsk samtidig. Og det vil si at hvis en norsklærer er syk så er det vanskelig å få tak i en norsklærer. Men her (...) så er man veldig fleksibel og en hiver seg rundt, sånn at så lenge en har planlagt et pedagogisk forsvarlig prosjekt, så kan en annen norsklærer gå inn og veilede og hjelpe sånn at elevene sitter ikke en hel dag tvinner tommer. (Lærer)

5.5 Skoleeieres syn på utfordringene

Dette resultatkapitlet ble innledet med presentasjon av skoleeieres svar på spørsmål knyttet til minste årstimetall med kvalifiserte lærere. Etter nå å ha gått gjennom resultater fra skolene, avsluttes dette kapitlet med å igjen se på noen resultater på skoleeiernivå.

9 av 17 skoleeiere oppga at de har oversikt over om skolene oppfyller kravene til minste årstimetall. Som kommentert i kapittel 3.2 kan noe av dette henge sammen med at de øvrige skoleeierne har delegert dette ansvaret til skolene.

Mange av skoleeierne oppga at skolene registrerer planlagt undervisning i et administrativt datasystem. Dette følges senere opp for å se om det ble som planlagt og for å finne ut om minste årstimetall med kvalifisert lærer er oppnådd. Dette ble nevnt av nesten alle skoleeierne. Videre skrev to personer at de holder oversikt over andel lærere med og uten godkjent utdanning, mens person skrev: «Vi krever at hver skole hvert år sender inn en plan for hvordan elevene skal få minste årstimetall og hvilket system de har for å dekke avvik.»

De ni som svarte ja på om de har oversikt, ble også spurt om de har funnet avvik. I alt seks skoleeiere svarte ja til dette. Det vil si at blant skoleeiere som har oversikt over om skolene oppfyller krav til minste årstimetall er det relativt vanlig å finne avvik. De seks som svarte ja ble bedt om å beskrive hvordan de får oversikt over om skolene oppfyller kravene til minste årstimetall og hvordan de har fulgt opp dersom de har funnet avvik. Ulike former for kommunikasjon med skolen, som møter, samtaler og skolebesøk, er den fremgangsmåten flest skoleeiere nevner. Mange skriver at skoler hvor det er avvik, pålegges å endre praksis.

For å undersøke hva som begrenser skolenes mulighet til å oppfylle kravene når det gjelder minste årstimetall med kvalifiserte lærere, ble skoleeierne i Spørringene bedt om å ta stilling til betydningen av ulike faktorer. Skoleeiernes svar og hvilke faktorer som var nevnt vises i tabell 27.

Tabell 27: Skoleledernes svar på følgende spørsmål: «I hvilken grad mener du følgende bidrar til å begrense skolens mulighet til å oppfylle krav til minste årstimetall med kvalifiserte lærere?»

Tiltak	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I stor grad	I svært stor grad
Skoleårets tidsrammer (skoleårets start/slutt, alternative opplæringsdager, skoledagens varighet, etc.)	1	7	5	3
Tilgang til kvalifiserte lærere	1	11	3	2
Økonomiske ressurser	4	10	2	1
Arenaer for å planlegge, følge opp og evaluere (møtepunkter, veiledningsmuligheter, etc.)	4	10	3	0
Verktøy for å planlegge, følge opp og evaluere (programvare, systemer)	1	14	2	0

Tabell 27 viser at ingen av de nevnte forholdene får svært høy tilslutning blant skoleeierne. Andelen som krysser av for i svært stor grad er gjennomgående lav. De to forholdene som fremstår som mest sentrale er skoleårets tidsrammer og tilgang til kvalifiserte lærere. Henholdsvis 8 og 5 skoleeiere krysser av for at dette er forhold som i svært stor grad eller stor grad bidrar til å begrense skolens mulighet til å oppfylle krav til minste årstimetall med kvalifiserte lærere. De to nederste alternativene, arenaer for å planlegge og følge opp og verktøy for å planlegge og følge opp, ser i liten grad ut til å begrense skolens mulighet til å oppfylle kravet om minste årstimetall.

I tillegg til alternativene som er vist i tabellen var det også en åpen svarkategori der skolelederne kunne peke på andre forhold som ble betraktet som viktig. I alt fem skoleeiere gjorde det. Forhold de nevner er:

- Eksamensperioder
- Fravær blant lærere og vansker med å vite hvor langt fraværet blir
- Skolens tilgjengelighet, at det kan være vanskelig for skoler som ligger avsides å få vikarer på kort varsel

Avslutningsvis fikk skoleeierne spørsmål om de anså det som realistisk for skolene å nå minstetallet:

Tabell 28: Skoleeiernes svar på spørsmål om muligheten til å nå minste årstimetall med kvalifiserte lærere.

Tiltak	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I stor grad	I svært stor grad
I hvilken grad er det realistisk at skolene skal klare å oppfylle kravene om et minste timetall med kvalifiserte lærere i ulike fag?	0	1	14	2

Tabell 28 viser skoleeiernes oppfatning av om det er realistisk for skolene å oppfylle kravene om minste timetall. Svarene tyder på at skoleeierne anser det som realistisk at skolene skal klare å oppfylle kravene om et minste timetall med kvalifiserte lærere. Kun en skoleeier krysser av for i liten grad, mens de resterende krysser av for «i stor grad» eller «i svært stor grad.» Det at kun 2 svarer i sistnevnte kategori, tyder imidlertid på at de ikke anser oppgaven som enkel eller at dette ikke krever innsats. Avviket mellom skoleeiernes sterke tro på at man kan nå minste årstimetall med kvalifiserte lærere, og de mange skoleledernes skepsis til dette, kan være en indikasjon på hvor involvert skoleeierne er i dette arbeidet.

5.6 Oppsummering

Mange lærere mangler oversikt over hvorvidt elevene faktisk får det timetallet skolen har planlagt. I spørreundersøkelsen gjennomført i januar-februar 2016 var det nesten halvparten som ikke hadde oversikt over om deres elever fikk det timetallet de skulle få høsten 2015. Blant skolelederne er det bare 16 prosent som ikke har oversikt over om undervisningstimer blir gjennomført. Eksempelvis sier tredje skoleleder at de har en digital løsning hvor de får tilgang til lærernes kontinuerlige oppdateringer.

Skolelederne fikk spørsmål om de kjente til tiltak som var blitt gjennomført på deres skole for å kompensere for tapte undervisningstimer i et fag. Det vanligste tiltaket er å gi dette faget timer fra andre fag, eller andre endringer av timeplanen. Dersom det kommer frem på slutten av året at elevene ikke har fått det timetallet de har krav på, er det omtrent halvparten av lærerne som tror at denne kunnskapen ikke vil få betydning for planleggingen av neste år.

Vedrørende alternative opplæringsaktiviteter, er norske lærere jevnt over positive og mener at disse har en naturlig plass i skolen. Likevel er det 25 prosent av lærerne som opplevde at forrige aktivitet var «svakt» knyttet til målene i faget, mens 37 prosent hevdet det ikke var noen tilknytning. Som respons på uttalelsen «på denne skolen forsvinner for mange undervisningsøkter til alternative opplæringsaktiviteter (turer, OD-dag, besøk fra organisasjoner, etc.)» var hver fjerde lærer «enig» eller «svært enig». Dobbelte så mange lærere på offentlige skoler (38 prosent) som på private skoler (18 prosent) opplever at slike aktiviteter tar for mye tid. På de private skolene ga skolelederne i denne sammenheng uttrykk for verdien av å kunne styre skolen på en fleksibel måte.

I eksamensperioden foregår det undervisning i varierende grad. 3 av 4 lærere sier om forrige periode av de forsøkte å gjennomføre ordinær undervisning. Likevel ga hver tredje lærer på ulike måter uttrykk for at ordinær undervisning stort sett ikke blir gjennomført. Hvordan eksamensperioden ser ut på den enkelte skole, avhenger i stor grad av hvilken strategi skolen har valgt. Noen når årstimetallet før perioden tar til. Her er diskusjonen heller knyttet til skoleårets varighet på 38 uker. Noen få skoler planlegger ikke å nå minste årstimetall. Der det henvises til at gjennomføring av undervisning i eksamensperioden er for krevende, er det flere som foreslår å utvikle egne timeplaner tilpasset denne perioden. Flere skoler gjennomfører undervisning så godt de kan helt til skoleåret er slutt, selv om det diskuteres hvorvidt denne undervisningen er god, blant annet når halve klassen er fraværende. Omtrent halvparten av norske skoleledere og lærere ønsker å gjøre endringer med eksamensperioden for å sikre elevene mer undervisning.

Utfordringer knyttet til å skaffe kvalifiserte lærere og vikarer, ser ut til å gjelde skoler i Nord-Norge i større grad enn i Sør-Norge. Generelt ser disse problemene ut til å være større i yrkesfagene enn i de studieforberedende fagene: Kun 27 prosent av yrkesfaglærere sier det er lett å skaffe kvalifiserte lærere, og særlig er det lærere elektrofag, teknologi og industriell produksjon, og byggfag som strever med dette. Videre er det utfordringer med å skaffe kvalifiserte vikarer i språkfagene, og omtrent 25 prosent av lærerne i tysk, spansk og geofag svarte at «det krever mye innsats» å finne vikar i disse fagene.

Skoleeierne har i varierende grad oversikt over hvordan skoleåret forløper for skolene med tanke på årstimetallet. Omtrent halvparten vet om sine skoler oppfyller kravet til minste årstimetall, og av disse er det seks som sier at de har oppdaget avvik. Flere av disse har da pålagt skolene å endre praksis. Jevnt over ser skoleeierne det som realistisk at skolene skal nå kravene til minste årstimetall med kvalifiserte lærere.

6 Kommentarer til resultatene

Vi innledet denne rapporten med å stille noen overordnede spørsmål knyttet til kartleggingens problemstillinger: Hvordan telles det antall timer en elev i videregående opplæring skal ha? Hvem har oversikt over timeregnskapet? Får elevene den opplæringen de skal ha? Hvordan håndteres eventuelle utfordringer knyttet til arbeid med å oppfylle elevenes rett til opplæring i videregående skole?

I dette sluttkapitlet kommenterer vi et utvalg av hovedfunnene og benytter disse til å svare på spørsmålene over. Vi beskriver først hvordan manglende enighet om begrepet «undervisningstime» gjør det utfordrende å telle antallet timer elevene får. Videre kommenterer vi resultater knyttet til ansvar for kontroll over timeregnskapet, før vi ser på skolens strategier for å gi elevene minste årstimetall. Avslutningsvis kommenterer vi noen av kartleggingens resultater knyttet til hovedutfordringer i arbeidet med å oppfylle elevenes formelle rettigheter til et minste årstimetall med kvalifiserte lærere. Her ser vi også på forskjeller mellom skolars beliggenhet, størrelse, eierform og utdanningstilbud.

Når det gjelder funnene totalt sett, viser vi til oppsummeringer av hvert enkelt resultatkapittel, det vil si til kapitlene 3, 4 og 5. Disse følger kartleggingens problemstillinger presentert i kapittel 1.3 i den gitte rekkefølgen.

6.1 Store variasjoner når «undervisningstime» defineres

Som vi nevnte i kapittel 2 har det i større grad vært ført tilsyn med utfordringer knyttet til timetall enn til læreres kompetanse. Denne kartleggingen skulle derfor se disse to aspektene i sammenheng. Det kommer frem i kapittel 3 at det stort sett er enighet blant informantene om hvordan en kvalifisert lærer defineres. Men må en kvalifisert lærer være tilstede for at noe skal telle som en «undervisningstime»?

Det er ganske stor enighet om hvordan en *typisk* undervisningstime ser ut, men det finnes en rekke undervisningssettinger som avviker fra den typiske undervisningstimen i klasserommet. Derfor finnes det mindre enighet, både blant lærere på samme skole, blant skoleledere og blant skoleeiere, om nøyaktig hvilke kriterier som må være oppfylt for at noe skal telles som en undervisningstime. Denne variasjonen dreier seg blant annet om behovet for forarbeid, etterarbeid, elevenes oppmøte, tilknytning til læreplanverket og kvalifiserte læreres tilstedeværelse. Her er variasjonen svært stor. Det er ikke bare uenighet mellom ulike nivåer – skoleeiere, skoleledelse, lærere og elever – men i like stor grad mellom lærere på samme skole. Det er i liten grad en felles forståelse blant aktørene av hva som inngår i en læringsøkt for at den formelt skal telle som en «time».

Som nevnt dreier uenigheten seg blant annet om det må være en kvalifisert lærer tilstede i klasserommet for at en time kan registreres som tellende i henhold til lovverket. Eksempelvis finner vi forskjeller mellom yrkesfaglærere og lærere innenfor studieforbereende fag eller fellesfag. Der førstnevnte anser tilstedeværelse av en kvalifisert lærer som avgjørende for at en undervisningstime skal telles, er andelen lavere blant lærere i fellesfag som norsk, engelsk og naturfag. Lærere og skoleledere nevner også at det er forskjell på trinn. Informanter fra disse gruppene mener det er enklere å argumentere for at Vg3-elever kan sitte alene med læringsoppgaver og at dette fortsatt teller som en undervisningstime, enn det er å argumentere for det samme for Vg1-elever. Dette handler om elevenes modenhet for selvstendig arbeid, ifølge informantenes egne utsagn.

Uenigheten finnes også mellom elevgrupper, for eksempel i yrkesfaglige og studieforbereende programmer. Noen foretrekker et faglig opplegg utviklet av egen lærer fremfor en undervisningstime med fremmed vikar, mens andre sier de trenger en lærer tilstede for å få et godt læringsutbytte ut av timen.

En av hovedutfordringene med å kartlegge om elevene får det antall timer de har rett til, er derfor at forståelsen av hva en time med kvalifisert lærer er, ikke kommer tydelig frem i lovverket. Er en tellende time planlagt av en kvalifisert lærer, gjennomført av en kvalifisert lærer og vurdert av en kvalifisert lærer? Gjennom kartleggingen har vi vist at skolene og lærerne teller timer svært ulikt. Vi ser at uklarheten knyttet til begrepet «undervisningstime» får konsekvenser for hvordan skoler planlegger og teller årstimetallet.

Resultatene i denne kartleggingen antyder at en begrepsavklaring på en side ville gjort det lettere å gjøre tilsyn i skolene. Sammenligninger mellom skoler gjøres best dersom man vet at de samme aktivitetene er inkludert i de ulike skolenes rapporteringer. For skolenes del ville en avklaring gjort det lettere å vite om man virkelig imøtekom kravene om minste årstimetall, blant annet knyttet til hvorvidt lærerløse timer og enkelte eksamensrelaterte aktiviteter skal telles.

På den andre siden kunne situasjonen med en entydig definisjon av begrepet «undervisningstime» vært problematisk. Forskjellene i tabell 4 antyder dette: fagene som omfattes av lovgivningen har så ulike særtrekk at én enkelt definisjon vanskelig kan omfatte alt vi ønsker å inkludere. Som eksempel kan vi nevne tilstedeværelse av kvalifisert lærer i gjennomføringen av et undervisningsopplegg. I et «verkstedfag» er det naturlig å anse kvalifisert tilstedeværelse som helt essensielt. Om en definisjon hadde inkludert en slik tilstedeværelse, kunne dette blitt ansett som en innsnevring av læreres metodefrihet. Elever kan for eksempel få faglig kvalifiserte oppgaver som skal gjennomføres utenfor klasserommet – enten det dreier seg om egentrening i kroppsøving, innsamling av planter i biologi, gjennomføring av intervjuer i samfunnslære eller innsamling av statistisk datamateriale i matematikk. Samtidig ville en definisjon som åpnet opp for slike velbegrunnede aktiviteter, sannsynligvis også åpnet opp for noen praksiser man ikke ønsker å finne i skolen. Dersom en etablert og velbegrunnet undervisningspraksis i et fag eller en kontekst faller like utenfor definisjonen, ville dette ført til stort systematisk «bortfall» av antall undervisningstimer.

I samtaler om begrepet «undervisningstime» skolebesøkene var det usikkerhet knyttet til hva man har størst behov for; en entydig definisjon av faktorene som skal til for at en undervisningstime skal telles med i regnskapet, eller muligens en avklaring av hvilke forventninger utdanningsmyndighetene har til undervisningstimer i de ulike fagene. Informantene gir uttrykk for at det ikke er enkelt å gi en definisjon som både favner bredden av gode undervisningsmetoder og som samtidig utelukker uønskede praksiser.

6.2 Fremdeles mangelfull kontroll over timeregnskapet

Kartleggingen viser altså stor variasjon i timetellingspraksis. Er det like stor variasjon i kontroll av praksis, og hvem er det som egentlig sitter med oversikten over timeregnskapet i det daglige? I

kapittel 4 presenterte vi data som viste sammenhenger mellom plan og praksis, og i kapittel 5 viste vi til funn om hvordan skoleledere og skoleeiere følger opp arbeidet med å sikre elevenes timetall.

Vedrørende skoleeierne slo det felles nasjonale tilsynet i 2008 fast at fylkeskommuner ikke tilbød forsvarlige system for å gi elevene det timetallet de har krav på. Samtlige ble pålagt av de respektive fylkesmennene å lukke avvikene. Et aspekt ved denne kartleggingen var derfor å undersøke i hvilken grad denne situasjonen var endret åtte år senere.

Data innhentet i denne undersøkelsen har vist at det er litt under halvparten av skoleeiere for offentlige videregående skoler som oppgir at de har implementert planer for å hjelpe skolene med planlegging, gjennomføring, oppfølging eller evaluering av skoleåret med tanke på å gi elevene minste årstimetall med kvalifiserte lærere. Resultatene våre tyder på at mange skoleeiere, både i offentlige og private skoler, har delegert oppgaven med å gi elevene dette til skolene. Dette handler nok ikke om at de ønsker å sende et problem videre til skolelederne. I Spørringene gir skoleeierne derimot uttrykk for at de anser oppdraget med å oppfylle elevenes krav til minste årstimetall som fullt ut gjennomførbart.

Ved skolebesøkene var det variasjon i skoleledernes vurderinger om delegering av dette ansvaret ga et reelt rom for påvirkning av å sikre timetall med kvalifisert lærer. Noen oppfattet at de var overlatt til seg selv, uten tilstrekkelig veiledning fra skoleeier, og enkelte bekreftet inntrykket fra tilsynet i 2008. Mens noen skoleledere beskrev at de satt med utfordringer knyttet til et uavklart og udefinert krav om telling av undervisningstimer med kvalifisert lærere, fortalte andre skoleledere om skoleeiere med tydelig veiledning og oppfølgingssystemer for dette arbeidet. Dette svarte til variasjonen som kom fram i spørreundersøkelsene.

I kapittel 2 nevnte vi at tidligere diskusjoner har omhandlet skoleledelsens betydning for lærernes tidsbruk (f.eks. Dahl 2004, Vibe m.fl. 2009). Denne kartleggingen eksemplifiserer hvordan skoleledelsen har betydning både for læreres håndtering av egen arbeidstid og for hvordan det legges til rette for at elevene får det antall timer de har lovmessig krav på (se spesielt kapittel 5). I stor grad anser lærerne timetallet som en ramme de har liten innflytelse på: Når vi tidligere i dette kapitlet har påpekt at det er stor uenighet i læreres forståelse av hva en undervisningstime er, må ikke dette forstås som at mange av lærerne vi snakket med var veldig engasjert i de politiske sidene i denne debatten. Lærerne i vårt materiale beskrev arbeidet med å telle timer som noe skoleledelsen og skoleeier var ansvarlig for.

Dette ble gjenspeilet i spørreundersøkelsen. I januar-februar 2016 var det nesten halvparten av lærerne som ikke visste om deres elever fikk det planlagte timetallet høsten 2015. Blant skolelederne var det derimot 84 prosent som mente å ha oversikt over om undervisningstimene var gjennomført. Ved så godt som alle skolebesøkene ble vi vist verktøy og systemer for oppfølging. Noen av disse systemene la til rette for kommunikasjon mellom elever, foresatte, lærere, skoleledere og skoleeiere. Dette kan tolkes som et tegn på at skoleeiere har tatt nye tiltak i bruk i utviklingen av et forsvarlig system for å sikre elevenes minste timetall (jf. kritikken etter nasjonalt tilsyn i 2008). Ved skolebesøkene hørte vi også at gode systemer for avdekking av om elever mangler timer i et fag, faktisk fører til endringer. I følge skolelederne er de vanligste tiltakene da å gjøre justeringer i timeplanen eller å ta timer fra andre fag.

Som svar på spørsmålet om hvem har oversikt over timeregnskapet, kan vi derfor svare at det som regel er skoleleder. Det er fortsatt variasjon på skoleeiernivået når det gjelder å utvikle forsvarlige systemer for kontroll og oppfølging, men situasjonen virker noe forbedret når det gjelder implementering av systemer og verktøy fra det som ble avdekket i tilsynene presentert i kapittel 2. Vi finner det naturlig å legge til her at skoleeiere, som de andre aktører i skolesektoren, heller ikke har noen klar definisjon å forholde seg til når de skal utvikle systemer for å kontrollere og følge opp om elever i videregående opplæring får «undervisning med kvalifisert lærer».

6.3 Elevene får fortsatt ikke det antall timer de har krav på

Hovedspørsmålet i denne undersøkelsen, og tittelen på rapporten, er om elevene får den opplæringen de har krav på. Som vi viste i kapittel 5, anslår lærere at elever i videregående skole mister omtrent ti prosent av de planlagte timene i store fag. Eksamens- og tentamensperioden angis som viktigste grunn til bortfall av ordinær undervisning, etterfulgt av alternative opplæringsaktiviteter. Det er likevel ikke enkelt å svare nøyaktig på hvor mange av elevene som får den opplæringen de har krav på. Dette henger sammen med de tema vi har tatt opp i avsnittene 6.1 og 6.2.

Gjennom kartleggingen har vi identifisert ulike måter å planlegge skoleåret på. Borttelling av timer er blant de mest omdiskuterte måtene å gjøre dette på. En praksis hvor man planlegger med færre timer enn det som er definert som minste årstimetall er det lett å kritisere. Lærerne vi snakket med gjør dette ved å henvise til elevenes lovfestede rettigheter, og påpeker at man bevisst ikke gir elevene opplæringen de har krav på. Til dette er det to vanlige innvendinger lærerne opplyser å få som svar. For det første vil ikke alle mene at det er det nøyaktige antall timer, men hva man fyller timene med som utgjør den viktige forskjellen. For det andre forteller ledelsen ved skoler som driver med borttelling at de gjør dette av økonomisk nødvendighet. De gir uttrykk for at dette er den eneste måten de kan få budsjettet til å gå i balanse på. Noen lærere hevder at man heller bør gå i minus, nettopp for å synliggjøre situasjonen. Spørsmålet er da om en skole som går i minus, kan bli tvunget til å kutte utgifter på andre områder, som på sikt kan redusere kvaliteten på opplæringen.

Videre trekker lærere frem at det ikke bare er elevene som taper på en praksis ved borttelling av timer. Deres undervisningsbelastning blir større på to måter. For det første må lærerne få flere undervisningsfag for å fylle opp stillingsprosenten sin, noe som blant annet innebærer å måtte forholde seg til et vesentlig større antall kompetansemål. Videre fører dette til et økt trykk på undervisningen gjennom hele året i fag hvor timene telles bort. Lærere snakker allerede om fag hvor de opplever å ha for liten tid til å komme gjennom kompetansemålene. Om man da kutter ytterligere i antall timer, sier lærere at de må haste gjennom lærestoffet hele skoleåret. Dette vil også skolene på sikt kunne tape på, hevder de: Dersom lærere blir slitne av praksisen og elevene får mindre undervisning i faget, vil dette kunne gi negative utslag både med tanke på skolens personalsituasjon, rekrutteringsmuligheter og for elevenes læringsutbytte.

Et mindretall av skolene har utviklet praksiser for å gi elevene det minste årstimetallet de har krav på. Ved noen av disse er man i praksis ferdig med undervisningen før eksamensperioden trer til. Dette nevner enkelte informanter at ikke er uproblematisk, siden man beveger seg mot grensen til Opplæringslovens krav om skoleårets ramme å tilby opplæring gjennom minst 38 uker. Igjen spiller definisjonen av «undervisningstime» en viktig rolle, med tanke på om aktivitetene gjennom eksamensperioden bør inngå i regnskapet over antall uker.

Ved flere skoler opererer man med fleksible økter og ved å lage nye timeplaner for ekstraordinære perioder som eksamensperioden. Dette krever kontinuerlig oppdateringer og ikke minst et system for å synliggjøre timefakturerings, og behov for justering. Mange skoler har utviklet egne Excel-ark for å gi en løpende oversikt over gjennomførte timer i faget. Gitt at skolene er svært forskjellige med tanke på hvordan de er organisert, blant annet på grunn at skolenes utdanningstilbud, er det grunn til å tro at noen systemer fungerer bedre for en skole enn for en annen.

Skolenes vikarpraksis er avgjørende for om elevene får de timene de har krav på med kvalifiserte lærere. I denne forbindelse er det størst uenighet blant skoler som normalt ikke setter inn vikar, men som heller aktiviserer elevene i egenarbeid. Denne diskusjonen gikk vi blant annet inn på i kapittel 4.2.2. Uavhengig av hvilket synspunkt man skulle ha i den diskusjonen, er klart at hva antallet timer med kvalifiserte lærere angår, vil en slik praksis redusere elevenes timetall betraktelig.

6.4 Håndtering av hovedutfordringene

Det siste overordnede spørsmålet vi har stilt oss i denne kartleggingen er hvordan skolene håndterer eventuelle utfordringer knyttet til arbeid med å oppfylle elevenes rett til opplæring i videregående skole. Tidligere tilsyn og undersøkelser har pekt på tre slike hovedutfordringer: Planlegging for å nå kompetansemål før eksamen, organisering av eksamensperioden og alternative dager i skoleruta. Disse er belyst i denne kartleggingen.

Vedrørende planlegging for å nå kompetansemål før eksamen, har vi identifisert ulike praksiser. Vanligst er da å øke timetallet per uke eller gir elevene ekstra undervisning utenfor den vanlige skoledagen. Vi har sett at en slik ordning kan skape flere dilemmaer med tanke på lærerens arbeidstid og dens regulering, og at den krever tett dialog med elevene.

Ved 3 av de 15 skolene vi besøkte, legges fleksible økter inn i timeplanen. Disse kan benyttes av ulike fag etter behov, slik at lærere kan ta igjen enkeltøkter som faller bort. Andre skoler har en fleksibel timeplan, som enten justeres med jevne mellomrom eller endres ved et bestemt tidspunkt, oftest rundt påske eller ved inngangen til eksamensperioden. Dette kan bidra til en omfordeling av timene som sikrer elevene mer undervisningstid i fagene der de mangler flest timer. Her vil vi nevne at de skolene som la opp til ny timeplan for den siste delen av skoleåret, skilte seg ut. Vi ble fortalt at elevene fikk det timetallet de skulle ha, de fikk det med kvalifiserte lærere, og skolen hadde god oversikt over situasjonen. Dette samsvarer godt med tiltakene som ble beskrevet som nyttige i rapporten fra Utredningsgruppen for årstimetall og eksamen fra 2010 (jf. kapittel 2).

For å kunne utnytte mulighetene i fleksible timeplaner og fleksible økter, er det nødvendig å ha et system som kan gi kontinuerlige oppdateringer om elevens timetall – hvor mange timer de skal ha, hvor mange timer de har hatt, hvor mange timer de har igjen og hva som blir sluttsummen dersom man ikke gjør endringer. Vi er ikke kjent med om det finnes et digitalt verktøy som enkelt gir oversikt over dette. Antallet skoler med egenutviklede regneark tyder på at et slikt verktøy i så fall ikke er kjent for alle skoleledere.

Eksamensperioden er den enkeltårsaken som bidrar til at flest undervisningstimer faller bort. Skoleledere, lærere og elever gir i begrenset grad uttrykk for hvilket spillerom skolene har for å hindre dette bortfallet av timer. Perioden er uforutsigbar og krevende å planlegge. Gjennom skolebesøkene fikk vi beskrevet mange at de utfordringene knyttet til gjennomføring av undervisning i slutten av mai og starten av juni. Liten tilgang på rom, lærere på sensoroppdrag og umotiverte elever – fortrinnsvis de som vet at de ikke kommer opp i dette faget – er blant det som gjør det krevende. Med tanke på enkeltelever som mister timer på grunn av andre fag, eksamensavvikling eller andre gyldige fraværsgrunner, ser det ut til at mye er opp til den enkelte lærers fleksibilitet og improvisasjon mot slutten av skoleåret. Noen har elever har fått mindre undervisning enn andre, og gjerne også færre vurderingssituasjoner, og dette er en kabal som lærerne beskriver det som vanskelig å få til å gå opp.

Mens noen elever trekkes ut til eksamen, sitter andre elever igjen med retten til å få undervisning. Lærere vi snakket med, påpekte at det virket kunstig å la timer med halve klasser inngå i årstimetallet. Videre fremhevet lærere og skolelederne de utfordringer systemet med tilfeldig trekking til eksamen medførte for planlegging av denne perioden. Mer forutsigbarhet ville ifølge flere av våre informanter bidra til å sikre elevene mer undervisning i mai og juni. Avslutningsvis nevner vi her at utfordringen med eksamensperioden ser ut til å være noe mindre ved skoler som når årstimetallet før eksamensperioden. De beskriver at de kan benytte eksamensperioden til andre aktiviteter, f.eks. ved å tilby vippeprøver eller organisere lesedager.

En tredje hovedutfordring er knyttet til alternative opplæringsaktiviteter. Disse utgjør ifølge lærerne cirka en tredjedel av undervisningstimene som faller bort. Mange lærere opplever at disse aktivitetene tar mye plass og i liten grad er knyttet til kompetansemålene i sitt fag. Flere av aktivitetene, for eksempel besøk av organisasjoner, OD-dager og lignende, vil i beste fall ha en svak kobling til kompetansemålene. Oftest kan man riktignok finne en kobling fra aktiviteten til ett eller flere bestemte

fag. Spørsmålet er om dette er de samme fagene som de som faller bort i tidspunktet for aktiviteten. Dersom det er en sammenheng, ser lærerne verdien av den alternative opplæringsaktiviteten. Utslaget av disse aktivitetene for elevenes timetall vil derfor henge sammen med skoleledelsens arbeid med å finne egnede tidspunkter i timeplanen. Dette henger igjen sammen med ledelsens oversikt over hvilke fag som «passer» til aktiviteten og oppdatert informasjon om hvilke fag som har «minst råd» til å miste timer.

I spørreundersøkelsen svarte 7 av 10 lærere at forrige alternative opplæringsaktivitet var knyttet til mål i den generelle læreplanen. Samtidig gir lærerne vi snakket med uttrykk for at arbeidet med å nå målene i den generelle læreplanen ikke er ment å godskrives egne timer, men skal være gjennomgående for alle fag og nås gjennom det totale bildet av læringsaktiviteter.

6.4.1 Håndtering av utfordringer for ulike skoler

I denne kartleggingen har vi undersøkt om det er noen sammenheng mellom om elevene får det timetallet de skal ha og utfordringer knyttet til dimensjoner som skolens beliggenhet, størrelse, eierform og utdanningstilbud (jf. kapittel 2). Underveis i rapporten har vi presentert noen resultater som viser hvorvidt disse dimensjonene har hatt betydning for problematikk knyttet til minste timetall med kvalifiserte lærere.

Jevnt over har det blitt presentert få resultater knyttet til skolenes beliggenhet og størrelse. Årsaken til dette er at analysene oftest tydet på at disse dimensjonene ikke forårsaket variasjonen vi fant i datamaterialet. Noen unntak har det riktignok vært, blant annet knyttet til muligheten for å rekruttere lærere til skoler i rurale strøk, men stort sett er det andre dimensjoner som har blitt trukket frem. Noe av forklaringen på dette, kan være knyttet til kartleggingens fokus på forhold som henger tettere sammen med ledelsesstrukturer, organisering og økonomi. Slike diskusjoner knytter seg oftere til skolenes eierform og utdanningstilbud enn til skolenes beliggenhet og størrelse.

Forutsetningene er forskjellige i offentlige og private skoler. Mens de offentlige videregående skolene har fylkeskommunen som skoleeier, opererer de private videregående skolene under ulike styrer. Fylkeskommunene står ansvarlige for et høyt antall skoler, og disse skolene kan ha svært forskjellige særtrekk og forutsetninger. Dette kan gjøre det krevende å utvikle standardiserte retningslinjer for skolenes arbeid med å sikre elevenes minste timetall med kvalifiserte lærere.

Resultatene fra spørreundersøkelsen tyder på at forskjellene mellom offentlige og private skoler er størst med tanke på vikarpraksiser. Vesentlig flere lærere i private skoler oppgir «0 timer» bortfall grunnet lærerfravær skoleåret 2014-2015, under halvparten så mange privatskolelærere oppgir at skolen stort sett ikke benytter vikarer, men lar elevene gjøre egenarbeid, og praktisk talt ingen privatskoler benytter praksisen med å vente til det har gått et visst antall dager med å sette inn vikar. Ved private skoler svarer 71 prosent av lærerne at elevene fikk vikar forrige gang de var fraværende, mens 63 prosent av lærerne ved offentlige skoler svarte det samme. Årsaker til dette er ikke spørreundersøkelsen egnet til å svare på. Man kan heller ikke generalisere med utgangspunkt i de tre besøkene vi gjorde ved private skoler. Likevel kan informasjon fra disse tre skolene gi eksempler på forutsetninger for å oftest kunne sette inn vikar. I besøkene kom det blant annet frem at økonomien ved disse skolene var god. Videre fremhevet skolelederne at de opplevde å ha fleksibilitet og handlingsrom til å håndtere skolens spesifikke utfordringer. Disse to forutsetningene er riktignok ikke forbeholdt private skoler. Flere skoleledere ved offentlige skoler har samme opplevelse av økonomisk spillerom, fleksibilitet og handlingsfrihet. Videre er det tilfeller hvor det kan være verdifullt å ha en skoleeier som legger gjennomarbeidede føringer for skolenes virke. Den generelle diskusjonen om forholdet mellom skoleeier og skoleledelse, er ikke denne kartleggingen designet for å gjøre rede for.

De fleste videregående skolene i Norge er organisert slik at de kombinerer yrkesfaglige og studieforberedende programmer. Dette byr på utfordringer med tanke på organisering av fag og timeplan. At dette er særegent ved den norske utdanningsmodellen, innebærer at en ekstra utfordring

i den daglige administrasjoner av fag- og timefordeling på skoleleder- og lærernivået i forhold til andre land med mindre komplekse utdanningsmodeller i videregående opplæring.

Når det gjelder forskjeller mellom ulike utdanningsprogrammer, tyder resultatene på at det er lettere å gi elever i yrkesfaglige programmer de timene de har krav på. Det er flere faktorer som bidrar til å forklare disse forskjellene. For det første har ikke yrkesfagelever en eksamensperiode tilsvarende det elevene i studieforberedende programmer har. Dette reduserer risikoen for at yrkesfagelevne mister timer mot slutten av skoleåret. Lærere i praktiske fag forteller i skolebesøk at timetallet er «enkelt å nå» gjennom blokkundervisning og fagdager, noe mange lærere trekker frem som for krevende å gjøre i teoritunge fag. Videre, siden det foreligger strengere sikkerhetsmessige krav for tilstedeværelse av en kvalifisert lærer i disse fagene, er det vanligere at det settes inn vikar i slike tilfeller.

Uavhengig av skolestørrelse, beliggenhet, eierform og utdanningstilbud, forteller de fleste lærerne at de har liten reell innflytelse på det som har med årstimetall å gjøre. Videre opplever flere skoleledere å ha tilstrekkelig handlingsrom for å gi elevene det årstimetallet de har krav på med kvalifiserte lærere. Det er derimot enkelte skoleledere, uavhengig av skolekjennetegnene nevnt over, som forteller at skoleeier har delegert oppgaven med å sikre minste årstimetall til dem, uten å gi dem nødvendige verktøy og ressurser til bruk i dette arbeidet.

Referanser

- Aftenposten. 17. juni, 2016. Skoleåret kan bli endret – nytt utvalg skal se på omorganisering. www.aftenposten.no/norge/Skolearet-kan-bli-endret---nytt-utvalg-skal-se-pa-omorganisering-478751b.html.
- Aftenposten. 21.juni, 2016. Oslos Skolebyråd Tone Tellevik Dahl: Vil sikre seg at juni ikke bare blir en «kose- og surremåned med lite struktur». www.aftenposten.no/osloby/Oslos-skolebyrad-Tone-Tellevik-Dahl-Ap-Vil-sikre-seg-at-juni-ikke-bare-blir-en-kose--og-surremaned-med-lite-struktur-527517b.html.
- Dagsavisen. 29. juni, 2016. Tone Tellevik Dahl: Vi har ingen tid å miste. www.dagsavisen.no/nyemeninger/vi-har-ingen-tid-%C3%A5-miste-1.746092.
- Akershus og Østfold (2013). Fylkesrevisjonens undersøkelse av undervisningstimer i samsvar med Opplæringslovens krav i Østfold fylkeskommune. Rapport 5/2013.
- Aamodt, P. O., Carlsten, T. C., Caspersen, J., Grøgaard, J. B. og Røsdal, T. (2016). Kompetanseutvikling blant yrkesfaglærere: En undersøkelse basert på OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS). NIFU-rapport 2016:6. Oslo: NIFU.
- Bergens Tidende. 8.august, 2014. Dette handler lærerstreiken om. www.bt.no/nyheter/innenriks/Dette-handler-larerstreiken-om-3173570.html.
- Carlsten, T. C., Caspersen, J., Vibe, N. og Aamodt, P. O. (2014). Resultater fra TALIS 2013. Norske funn fra ungdomstrinnet i internasjonalt lys. NIFU-arbeidsnotat 10/2014. Oslo: NIFU.
- Caspersen, J., Aamodt, P. O., Vibe, N., og Carlsten, T. C. (2014). Kompetanse og praksis blant norske lærere: resultater fra TALIS-undersøkelsen i 2013. NIFU-Rapport Vol. 41/2014. Oslo: NIFU.
- Dagsavisen. 19.desember, 2014. Snyter elevene for timene. www.dagsavisen.no/innenriks/snyter-elevene-for-timer-1.306429.
- Dahl (2004). Å ville utvikle skolen. Skoleeiers satsing på ledelse og rektors rolle. Trondheim. Sintef.
- Fylkesmannen i Hedmark (2014). Endelig tilsynsrapport – Pedagogisk kompetanse og bruk av vikar. Hamar.
- Kunnskapsdepartementet (1998). Opplæringslova. Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Kunnskapsdepartementet (2006). Rundskriv F-012-06 Innføring av Kunnskapsløftet. Om fag- og timefordeling i grunnopplæringen, tilbudsstruktur m.m.
- Kunnskapsdepartementet (2014). Oppdragsbrev 35-14 til Utdanningsdirektoratet.
- Revisjon Midt-Norge IKS (2010). Ivaretar STFK elevenes rett til opplæring ved lærerfravær. Bestilt av Sør-Trøndelag Fylkeskommune. Trondheim.
- Telemark Fylkeskommune (2012). Kvalitet i videregående skole – styring og oppfølging av skolene. Rapport 700 026. Skien.
- Turmo, A. og Aamodt, P. O. (2007). Pedagogisk og faglig kompetanse blant lærere i videregående skole. Resultater fra en kartleggingsundersøkelse skoleåret 2006-2007. Resultater fra en kartleggingsundersøkelse skoleåret 2006-2007. Oslo: NIFU STEP.

- Turmo, A. og Aamodt, P. O. (2009). Forskjeller i lærerkompetanse i videregående skole: Konsekvenser for elevenes læringsutbytte? Norsk Pedagogisk Tidsskrift 02/2009, s. 122-134.
- Utdanningsdirektoratet (2008). Rapport fra felles nasjonalt tilsyn og tilsyn med årstimetall. http://www.udir.no/globalassets/upload/tilsyn/5/felles_nasjonalt_tilsyn_08.pdf.
- Utdanningsdirektoratet (2009). Rundskriv UDIR 08-2009 Kunnskapsløftet - om fag- og timefordeling for grunnsopplæringen og tilbudsstrukturen i videregående opplæring. Dato: 22.10.2009.
- Utdanningsdirektoratet (2010). Rapport fra Utredningsgruppen for årstimetall og eksamen. <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/Utdanningsdirektoratet/Rapport-fra-utredningsgruppen-for-arstimetall-og-eksamen/>.
- Utdanningsdirektoratet (2013). Svar til elevorganisasjonen. Vedr. oppfyllelse i minsteårstimetall i fag. Dato: 8.1.2013. www.udir.no/globalassets/upload/lov_regelverk/tolkningsuttalelser/1/eo_minstetimetallet_i_fag.pdf.
- Utdanningsdirektoratet (2015a). Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet. Udir-1-2015.
- Utdanningsdirektoratet (2015b). Krav om relevant kompetanse for å undervise i fag. Udir-3-2015.
- VG-Nyheter. 29.januar, 2013. Skoleelever vil streike mot lærerløse timer. www.vg.no/nyheter/innenriks/skole-og-utdanning/skoleelever-vil-streike-mot-laererloese-timer/a/10113267/
- VG-Nyheter. 22.januar, 2012. Lei av å være lærerløs. <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/skole-og-utdanning/lei-av-aa-vaere-laererloese/a/10076326/>.
- Vibe, N., Aamodt, P. O. og Carlsten, T. C. (2009). Å være ungdomsskolelærer i Norge: Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS). NIFU-rapport 23-2009. Oslo: NIFU.
- Vibe, N. (2012). Spørsmål til Skole-Norge våren 2012: Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere. NIFU-rapport 21-2012. Oslo: NIFU.

Vedlegg

Vedlegg 1: Kjennetegn ved de videregående skolene i populasjonen (n=393), spørreundersøkelsens utvalg (n=200), og skolene som takket ja til å delta (n=128).

	Populasjon	Utvalg	Takket ja
Offentlig	81 %	80 %	81 %
Privat	19 %	20 %	19 %
Trøndelag	10 %	10 %	9 %
Nord-Norge	11 %	13 %	10 %
Oslo og Akershus	17 %	19 %	19 %
Sør- og Vestlandet	39 %	37 %	39 %
Østlandet u/Oslo og Akershus	23 %	22 %	23 %
Allmennfag	18 %	21 %	22 %
Kombinert	75 %	71 %	70 %
Yrkesfaglig	7 %	8 %	8 %
15-220 elever	25 %	26 %	26 %
221-450 elever	25 %	23 %	23 %
451-699 elever	25 %	26 %	26 %
700-1880 elever	25 %	25 %	25 %

Vedlegg 2: Kjennetegn ved skolene de 5001 respondentene jobber ved.

	Andel lærere		Andel lærere
Offentlig	92 %	<i>Type privatskole</i>	(Av de 8 %)
Privat	8 %	Kristen	68 %
Trøndelag	8 %	Spesialisert utdanning	19 %
Nord-Norge	9 %	Alternativ pedagogikk*	2 %
Oslo og Akershus	22 %	Annen privat allmenn	11 %
Sør- og Vestlandet	33 %	Skole sentralt**	37 %
Østlandet u/Oslo og Akershus	28 %	Skole ruralt***	18 %
Allmennfag	13 %	*Totalt 8 personer **Sentralt: mer enn 50 000 innbyggere ***Ruralt: færre enn 10 000 innbyggere	
Kombinert	84 %		
Yrkesfaglig	4 %		
15-220 elever	9 %		
221-450 elever	16 %		
451-699 elever	27 %		
700-1880 elever	48 %		

Vedlegg 3: Kjennetegn ved de 5001 respondentenes erfaring og utdanningsbakgrunn.

	Andel lærere	Eksempeltrinn	Andel lærere
Underviste ved samme skole forrige skoleår	89 %	Vg1	38 %
Underviste ved en annen skole forrige skoleår	4 %	Vg2	34 %
Underviste ikke forrige skoleår	7 %	Vg3	28 %
<i>Antall år som lærer totalt</i>		Eksempelfag	Antall lærere
0-5 år	24 %	Norsk	579
6-15 år	33 %	Matematikk	405
Mer enn 15 år	43 %	Engelsk	271
<i>Fullført lærerutdanning</i>		Helsefag	163
PPU / ped.sem / lektorutdanning	66 %	Historie	159
Allmennlærerutdanning / grunnskolelærerutdanning	7 %	Naturfag	150
Yrkesfaglærerutdanning	11 %	Elektrofag	149
Annen lærerutdanning	9 %	Samfunnsfag	119
Nei	7 %	Kroppsøving	113
<i>Blant de 324 uten fullført lærerutdanning</i>		Toppidrett	102
Er underveis i en pedagogisk utdanning	51 %	TIP	79
Har aldri startet med en pedagogisk utdanning	46 %	Design	56
Startet en pedagogisk utdanning, men sluttet underveis	3 %	Øk.adm.	55
<i>Blant de med yrkesfaglig utdanning</i>		Byggfag	51
Mesterbrev	10 %	Mediefag	49
Fagbrev	39 %		
Fagskole	26 %		
Annet	26 %		
<i>Blant de med universitets- eller høyskoleutdanning</i>			
PhD/Doktorgrad	1 %		
Master/Hovedfag	44 %		
Bachelor/Cand.Mag	41 %		
Studier ved universitet/høyskole i mindre enn 3 år	8 %		
Videregående opplæring	2 %		
Annet	4 %		

Vedlegg 4: Utdrag fra spørreundersøkelsen til lærere.

Utdragene er valgt for å vise eksempler på ulike spørsmålsformater benyttet i undersøkelsen: Spørsmål med forhåndsdefinert svar, muligheten til å kommentere, flervalgsspørsmål og graderingss spørsmål.

KORT OM DEG

1. Underviste du ved denne skolen forrige skoleår?

☐ Ja

☐ Nei, jeg underviste ved en annen skole

☐ Nei, jeg underviste ikke forrige skoleår

2. Hvor mange år har du jobbet som lærer (heltid eller deltid) før dette skoleåret?

☐ 0-5 år

☐ 6-15 år

☐ Mer enn 15 år

3. Har du fullført en pedagogisk utdanning?

☐ Nei

☐ Ja, yrkesfaglærerutdanning

☐ Ja, PPU / ped.sem / lektorutdanning

☐ Ja, allmennlærerutdanning / grunnskolelærerutdanning

☐ Ja, annen lærerutdanning:

VIKARPRAKSIS (side 6/15)

12. Vennligst kryss av for det som skjedde sist du var borte fra en undervisningsøkt i dette eller forrige skoleår. (Flere kryss tillatt)

☐ Jeg har ikke vært borte fra en undervisningsøkt i denne perioden

☐ Elevene fikk fri

☐ Elevene deltok i undervisning med en annen klasse ved skolen

☐ En av skolens ansatte møtte elevene og førte fravær

☐ Elevene fikk vikar

☐ Elevene gjennomførte et opplegg jeg hadde planlagt

☐ Elevene gjennomførte noe som var en del av planen for denne perioden

☐ Jeg hadde kontakt med klassen via epost, læringsplattform eller lignende

☐ Annet:

BORTFALL AV UNDERVISNING (side 11/15)

18. Du skrev at du i forrige skoleår underviste på Vg2 og følgende fag: Historie.

Hvor mange av de planlagte undervisningstimerne i dette faget falt bort på grunn av følgende i løpet av forrige skoleår?

Et omtrentlig anslag er tilstrekkelig.

	0 timer	1 time	2-5 timer	6-10 timer	10+ timer	Vet ikke
Tentamens- og eksamensperioder	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lærerfravær (verken lærer eller vikar tilstede)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Aktivitetsdager, klasseturer og skoleturer	☐	☐	☐	☐	☐	☐
OD-dag, Dignity Day, besøk fra organisasjoner, etc.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Andre forhold / aktiviteter ikke knyttet til kompetansemål i faget	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Tilbake

Lagre

Neste

Vedlegg 5: Eksempler på verktøy og systemer til hjelp i planleggingsarbeidet.

Verktøy og systemer	Kategori og beskrivelse
Fronter	Læringsplattform Fronter er en nettbasert tjeneste for læring, undervisning og samarbeid. Fronter er et verktøy som skal det gjøre lettere for lærere å engasjere elevene og motivere dem til å delta aktivt i egen læring. Fronter er designet rundt lærernes arbeidsflyt når det gjelder planlegging, undervisning, vurdering og analyse. Når det gjelder planleggingen er verktøyet designet slik for å hjelpe læreren med å opprette, dele, følge opp planer og oppgaver som kan kobles til de enkelte fagene. Når det gjelder elever kan de få en individuell tilpasset versjon, som inkluderer individuell oppfølging. https://nor.fronter.com/
It's learning	Læringsplattform It's learning er en læringsplattform, som ble utviklet for og av lærere ved Høyskolen i Bergen. Brukergrupper er lærere, administrativt ansatte i skoler, elever og foreldre. Verktøyet kan brukes i alle deler av læringsforløpet. Når det gjelder planlegging av undervisning kan lærere for eksempel legge ut og dele undervisningsopplegg med sine elever. www.itslearning.no/hvorfor-velge-oss
iSkole	Skoleadministrativt system iSkole er et skoleadministrativt system som brukes av både skoleadministrasjon/-ledelse, lærere, elever og foreldre. Når det gjelder planleggingsarbeid kan systemet brukes for planleggingen av et nytt skoleår, timeplanlegging, time- og fagfordeling med beregning av stillingsstørrelser for lærere. Lærere kan hente for eksempel ukeplaner og registrere elevfraværet; i tillegg kan elever og deres foresatte å hente ut informasjon om timeplan, fravær og faglig utvikling. Systemet ble utviklet av Barmann Hanssen. http://www.barmann-hanssen.no

Verktøy og systemer	Kategori og beskrivelse
SATS – skole-administrasjons-system	Skoleadministrativt system SATS er et skoleadministrativt system som lagrer elevpersonalia. Brukes av administrativt personal ved skolen og fylkesadministrasjon.
Visma Flyt Skole	Skoleadministrativt system Visma Flyt Skole (VFS) er et skoleadministrativt system, som administrerer skolens ressursers og alle aktiviteter rundt elever og lærere. VFS er allerede implementert i grunnskolen i over 100 kommuner, og skal etter planen være implementert på videregående skoler i Norge i løpet av 2017. Brukermålgrupper er både skoleadministrasjon/-ledelse, lærere og elever samt dere foresatte. Når det gjelder timeplanlegging og gjennomføring av undervisning er systemet tenkt å effektivisere arbeidet rundt oppfølging av arbeidet med timeplanlegging og stillingsplanlegging og pedagogisk personale. www.visma.no/unique/skoleadministrativt-system/
SkoleArena	Skoleadministrativt system Informasjonssystem som er integrert i administrative systemer. SkoleArena er et verktøy for lærere, foresatte og elever, som kan være integrert i administrative systemer f.eks. SATS. Lærere kan bruke verktøyet for å registrere timefravær, karakterer og for å kunne innhente informasjon om den enkelte eleven, mens elever og foreldre kan hente informasjon om undervisning. www.skolearena.no/startsidan
Excel	Timeplanleggingssystem Eget utviklet system av skoleledere/-administrasjon som brukes i planlegging av skoleåret og oppfølging av timetallet.
Novaschem	Timeplanleggingssystem Novaschem beskrives eksplisitt som timeplanleggingsverktøy, som er dominerende i det skandinaviske markedet. Hovedmålgruppen er lærere og skoleledere; verktøyet er et hjelpemiddel for å planlegge og gjennomføre undervisningstimer, og for å justere planene underveis. www.novaschem.com/
WebUntis	Timeplanleggingssystem WebUntis er et timeplanleggingssystem. Hovedmålgruppe er lærere og skoleledere, men systemet kan i tillegg brukes av foreldre og elever, og andre involverte. www.grupet.at/HTML/WebHelp/uk/untis/index.html

Tabelloversikt

Tabell 1: Antall klokketimer undervisning elever ved ulike programfag har krav på i norsk, matematikk og kroppsøving.....	16
Tabell 2: De 15 skolene besøkt i kartleggingen.	21
Tabell 3: Læreres og skolelederes oppfatning av kriterier for at en undervisningsøkt skal regnes inn i elevenes årstimetall i et fag. Alle n>4300 for lærere og n>90 for skoleledere.	30
Tabell 4: Andel av lærere i ulike fag som mener en kvalifisert lærer må være tilstede for at en undervisningstime skal regnes inn i elevenes årstimetall. Alle n>100.	31
Tabell 5: Aktiviteter som lærere og skoleledere ville inkludert i elevenes antall undervisningstimer.	31
Tabell 6: Skoleeieres svar på spørsmål knyttet til arbeid med å nå krav om minste antall undervisningstimer med kvalifiserte lærere.	33
Tabell 7: Skoleeieres implementering av planer for å hjelpe skolene å oppfylle krav til minste årstimetall med kvalifiserte lærere.....	33
Tabell 8: Andel lærere med ulikt antall år erfaring, fordelt etter hvorvidt de har oversikt over forholdet mellom planlagt timetall i sine fag og utdanningsmyndighetenes minste årstimetall.	36
Tabell 9: Lærernes svar på hvordan de får oversikt over forholdet mellom planlagt timetall i sine fag og utdanningsmyndighetenes minste årstimetall.	36
Tabell 10: Læreres og skolelederes svar på følgende spørsmål: «Planlegges det vanligvis med færre, like mange eller flere timer for elevene enn minste årstimetall gitt av utdanningsmyndighetene?»	36
Tabell 11: Skolelederens svar på hva det tas høyde for når årstimetallet planlegges.	38
Tabell 12: Lærernes formelle kompetanse i et oppgitt undervisningsfag.....	42
Tabell 13: Læreres oppfatning av skolens vikarpraksis.	43
Tabell 14: Ulike tolkninger av respondentenes svar ved bruk av en gitt skala.	48
Tabell 15: Gjennomsnittlige anslag av hvor mange timer som falt bort av ulike grunner i skoleåret 2014-2015 i et 140-timersfag. Anslag gitt av 727 lærere i ulike fag.	48
Tabell 16: Gjennomsnittlige anslag av hvor mange timer som falt bort av ulike grunner i skoleåret 2014-2015 i 140-timersfagene 1T, 1P, R1, S1, R2 og S2. Anslag gitt av 226 lærere.	48
Tabell 17: Læreres oppfatning av tilknytningen til kompetansemål ved forrige alternative opplæringsaktivitet som medførte bortfall av ordinær undervisning.....	49
Tabell 18: Skoleledernes svar på hvor mange timer som ble gjennomført i 140-timersfag i skoleåret 2014-2015. Svar basert på rapporter og dokumenter.	49
Tabell 19: Lærernes svar på hva som skjedde forrige gang de var borte fra en undervisningsøkt.	51
Tabell 20: Kjennetegn ved forrige vikar(er) respondentene fikk.....	52
Tabell 21: Andelen lærere med ulike vikarpraksiser som er «fornøyd» eller «svært fornøyd» med skolens vikarpraksis.	54
Tabell 22: Andelen lærere som per januar-februar 2016 visste om elevene hadde fått det timetallet som var planlagt for høsten 2015.	57
Tabell 23: Lærernes svar på følgende spørsmål: «Dersom det ved skoleårets avslutning kommer frem at elevene ikke fikk det antallet undervisningstimer de skulle ha i et fag, hva tror du vil skje?» ..	58

Tabell 24: Skoleledernes kjennskap til tidligere tiltak ved skolen gjennomført for å kompensere for tapte undervisningstimer.	59
Tabell 25: Læreres beskrivelser av forrige eksamensperiode.	61
Tabell 26: Andelen lærere i ulike fag som er «enig» eller «svært enig» i at det er lett å rekruttere lærere til deres fagseksjon.	64
Tabell 27: Skoleledernes svar på følgende spørsmål: «I hvilken grad mener du følgende bidrar til å begrense skolenes mulighet til å oppfylle krav til minste årstimetall med kvalifiserte lærere?»	66
Tabell 28: Skoleeierens svar på spørsmål om muligheten til å nå minste årstimetall med kvalifiserte lærere.	66

Figuroversikt

Figur 1: Kriterier for utvelgelse av 15 skoler som skulle inngå i kartleggingen skoleåret 2015-2016.

«SP» er studieforberevende programmer og «YP» er yrkesfaglige programmer..... 20

Figur 2: Lærernes pedagogiske utdannelse..... 42

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic Institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no