



# Landebeskrivelser

Bilag til hovedrapport

## INDHOLDSFORTEGNELSE

<b>1.</b>	<b>METODE</b>	<b>3</b>
1.1	Desk research	3
1.2	Forberedelse af landebesøg	4
1.3	Landebesøg	6
1.4	Analyse og afrapportering	7
<b>2.</b>	<b>NORGE</b>	<b>9</b>
2.1	Niveauer i forhandlinger om lærernes arbejdstid	10
2.1.1	Hovedaftalen	12
2.1.2	Hovedtariffavtalen	12
2.1.3	Særaftale for undervisningspersonale	12
2.2	Atkuelle temaer i debatten om muligheder og udfordringer ved lærernes arbejdstid	20
2.2.1	Konflikten i 2014	21
2.2.2	Ledelsesmæssig fleksibilitet vs. lærerens autonomi	22
2.2.3	Initiativer til styrkelse af lærerprofessionen	24
<b>3.</b>	<b>SVERIGE</b>	<b>30</b>
3.1	Niveauer i forhandlinger om lærernes arbejdstid	31
3.2	Lærernes arbejdstidsaftale	33
3.2.1	Tilrettelæggelse af arbejdstid efter den centrale aftale (Bilag M)	33
3.2.2	Variationer af arbejdstidsaftale (lokaftaler og lignende)	35
3.2.3	Muligheder og udfordringer i arbejdstidsaftalen	37
3.3	Lærerprofessionens status og udfordringer	38
3.3.1	Initiativer på statsligt niveau	39
3.3.2	Initiativer mellem overenskomstparterne	41
3.3.3	Lokale initiativer	41
<b>4.</b>	<b>FINLAND</b>	<b>43</b>
4.1	Niveauer i forhandlinger om lærernes arbejdstid	44
4.1.1	Forhandlingsproces	44

4.1.2	Parternes samarbejde ved forhandling	47
4.2	Lærernes arbejdstidsaftale	47
4.2.1	Undervisningsskyldighed	49
4.2.2	Fælles planlægning og lærerarbejdsdage	50
4.2.3	Resterende, udefineret tid	52
4.3	Aktuelle temaer og seneste forhandlinger	52
4.3.1	Lokale arbejdstidsforsøg 2018-2023	52
4.3.2	Arbejdstid er underordnet lønforhandlinger	55
4.3.3	Modernisering af overenskomsten	56
4.4	Hvordan planlægges lærernes arbejdstid?	57
4.4.1	Opgaver i lærernes arbejde	57
4.4.2	Planlægning, ændring og opgørelse af arbejdstid	58
4.5	Lærerprofessionens status og overenskomst	59

# 1. METODE

Undersøgelsens gennemførelse kan overordnet opdeles i fire hovedfaser: Undersøgelsen er indledt med en omfattende **desk research** af relevante dokumenter, aftaletekster og eksisterende undersøgelser på området. På denne baggrund er der i en **forberedelsesfase** efterfølgende blevet etableret kontakt til centrale aktører på området i de respektive lande (parter, skoler, forskere mv.) samt udviklet spørgeguides. Herefter er der gennemført **landebesøg** i hvert af de tre caselande med henblik på at validere og nuancere den indsamlede viden fra desk researchen. Afslutningsvist er den indsamlede viden blevet struktureret og formidlet i **afrapporteringsfasen** i hhv. hovedrapport og landebilag. I det følgende udfoldes fremgangsmåden i de fire faser i særskilte afsnit.

## 1.1 DESK RESEARCH

I undersøgelsens indledende fase har der været fokus på at identificere relevante aftaletekster, policy-dokumenter, eksisterende rapporter mv. om området. Formålet med desk researchen har været todelt. Dels har desk researchen skulle sikre et solidt og opdateret udgangspunkt for Epinions konsulenter inden landebesøgene, og dels indgår en række af de konkrete fund (fra rapporter mv.) fase 1 en stor del af grundlaget for det endelige indhold i selve rapporten.

Der har været en anlagt en åben søgestrategi, der alene har været styret af undersøgelsens overordnede tematiske fokus på hhv. *lærernes arbejdstid* og erfaring med arbejdet med en *styrket lærerprofession*. Følgende typer kildemateriale har været genstand for undersøgelsen i denne fase:

- 1) Gældende aftaletekster fra de respektive lande
- 2) Policy-dokumenter
- 3) Vejledningsmateriale (fx vejledninger til tolkning af aftaler)
- 4) Forskningsartikler
- 5) Eksisterende undersøgelser og rapporter om området

Med afsæt i undersøgelsens overordnede formål og på baggrund af desk researchen er der blevet udarbejdet et *issue-tree*, hvori de strukturerende hovedtemaer for undersøgelsen fremgår. Issue-tree'et har herefter fungeret som strukturerende pejlemærke for undersøgelsen, idet det har været anvendt som et redskab til at sikre, at de samme emner og problemstillinger er blevet afdækket på tværs af landene – enten ved desk research eller i forbindelse med de opfølgende landebesøg.

Tabel 1 – Strukturerende hovedtemaer for desk research og kvalitative interview (issue tree)

HOVEDTEMA	UNDERTEMA
Hvordan reguleres lærernes arbejdstid?	Aftaler (centralt og decentralt)
	Lovgivning
	Ledelsesret
	Samarbejdsmodel
Hvordan forhandles lærernes arbejdstid?	Aftalemodellen for lærernes arbejdstid
	Forhandlingsparter
	Aftalernes gyldighed (hvem gælder aftalen?)
Har der været eksempler på konflikter?	Konflikter relateret til arbejdstid
Indhold i lærernes arbejdstid	Krav til undervisning
	Øvrige krav
	Eksempler på opgaver for en lærer
Hvilke regler gælder for lærernes arbejdstid	Omfang af arbejdstid
	Procedure for fastsættelse af arbejdstid
	Mertid/overarbejde
	Tilstedeværelse
	Aktuelle forhold
Hvordan foregår den lokale ledelse?	Ledelsesret
	Understøttelse af god ledelse
	Understøttelse af tillid
Hvordan er lærerfagets status og attraktivitet?	Uddannelse
	Lønniveau
	Andre parametre

## 1.2 FORBEREDELSE AF LANDEBESØG

### Rekruttering af interviewpersoner

Et yderligere output fra desk researchen har været identifikation af relevante aktører til opfølgende kvalitative interview. Afsættet har været relevante aktører inden for de største lærerorganisationer (svarende til DLF) samt kommunale sammenslutninger (svarende til KL). Disse har herefter udgjort afsættet for via "snow balling" – dvs. med hjælp fra kontaktpersoner i de respektive lærerorganisationerne og de kommunale sammenslutninger – at etablere kontakt til andre relevante personer.

Konkret er der på denne måde blevet aftalt (og gennemført) interview på både centralt, kommunalt og skoleniveau. Af nedenstående tabel fremgår det, hvilke aktører der er blevet interviewet:

Tabel 2 – Oversigt over kontaktede og interviewede aktører i hvert land

NORGE	SVERIGE	FINLAND
Utdanningsforbundet om KS-aftale	Lärarnes Riksförbund	OAJ
Utdanningsforbundet om Oslo-aftale	Läraryförbundet	Kommunernes sammenslutning, KT
Skolelederforbunde	Lokal kredsforkvinde	Lokalkreds, OAJ
Kommunesektorens sentralorganisasjon, KS	Kommunernes sammenslutning, SKL	Lokal kommune
Oslo kommune	Skoleleder	Skoleleder
Skoleleder + tillidsrepræsentant fra skole i Oslo kommune	Lokal kommune	Tre skolelærere
Skoleleder + tillidsrepræsentant på skole uden for Oslo kommune		Embedskvinde fra national styrelse
Norsk arbejdsmarkedsforsker		Finsk arbejdsmarkedsforsker

Af afsnit 1.3 fremgår en liste over, hvilke konkrete repræsentanter, som har været til stede ved interviewene med de forskellige aktører.

### Udvikling af spørgeguides

Selvom de tre lande, der indgår i undersøgelsen, er valgt, fordi de er sammenlignelige, vil der altid være organisatoriske forhold, aktør-, regel- og aftalebetegnelser mm., som varierer på tværs af lande. Det samme gælder for aktørerne inden for hvert land. Der har med andre ord været variation i forhold til, hvad der har været relevant at spørge om både på tværs af lande og aktører. Derfor er der udarbejdet spørgeguides til hver af de enkelte aktører i hvert land.

Samtidigt har det været vigtigt, at det indsamlede kvalitative datamateriale har kunnet sammenlignes. Indholdsmæssigt er spørgeguiderne derfor udarbejdet i to overordnede delfaser:

- 1) **Formulering af generisk spørgeguide:** Der er indledningsvist udarbejdet en samlet generisk spørgeguide, der har haft til formål på et overordnet plan at operationalisere de identificerede centrale sammenligningsfaktorer fra fase 1 (jf. issue-tree'et). Den generiske spørgeguide beskriver således de overordnede sammenligningspunkter, der skal afdækkes. Dette har skulle sikre et stringent og ensrettet fokus i de kvalitative interview.

- 2) **Formulering af lande- og aktørspecifikke spørgeguides:** Med udgangspunkt i den generiske spørgeguide er indholdet tilpasset til de lande- og aktørspecifikke forhold, der er identificeret i desk researchen. Dermed har det været muligt at gennemføre interview med blik for den nationale kontekst, de skal gennemføres i.

Forinden de respektive landebesøg har Epinions konsulenter fremsendt de overordnede temaer for interviewet til interviewpersonerne. Dette er gjort for at sikre, at interviewene har kunnet gennemføres fokuseret og effektivt. Spørgeguides er blevet formuleret på både dansk og engelsk.

### 1.3 LANDEBESØG

Landebesøgene har haft en varighed á 3 dage og er blevet fulgt op af telefoniske og/eller skriftlige validerende korrespondancer. Hvert landebesøg er gennemført af to konsulenter fra Epinion, der i løbet af projektførelsen også besøgte et andet land. På denne måde har det været hensigten, at perspektiver fra de andre lande har kunnet bringes i spil i løbet af interviewene.

Interviewene har varet mellem 1-2 timer (afhængigt af interviewpersonernes kalender) og er gennemført som enten enkeltmandsinterview eller gruppeinterview. Vi har i udgangspunktet ladet det være op til aktørerne selv at vurdere, hvilke og hvor mange personer der har haft relevans for undersøgelsen (givet en fremsendt undersøgelsesbeskrivelse). Der er således gennemført interview med personer i følgende stillinger:

#### Norge:

- **Utdanningsforbundet:** Sektionsleder for forhandling (KS-aftalen), seniorrådgiver (KS-aftalen), seniorrådgiver (på Oslo-aftalen), fylkestyremedlem (Oslo), seniorrådgiver (på Oslo-aftalen)
- **KS:** to specialrådgivere (forhandling)
- **Oslo kommune:** Områdedirektør (Utdanningsetaten)
- **Skolelederforbundet:** Forbundsleder, specialrådgiver
- **Skole i Oslo kommune:** Skoleleder, tillidsrepræsentant
- **Skole i kommune udenfor Oslo:** Skoleleder, afdelingsleder, tillidsrepræsentant
- **Øvrige:** Norsk forsker i arbejdsmarkedsforhold

#### Sverige:

- **Lärans Riksförbund:** Forhandlingsansvarlig
- **Läraryrket:** Forhandlingsansvarlig samt lokal kredsrepræsentant
- **SKL:** repræsentant for forhandlingsafdelingen
- **Stockholm Kommune:** Repræsentanter for skoleafdelingens HR-kontor
- **Skole i Stockholm Kommune:** Skoleleder

#### Finland:

- **OAJ:** Forhandlingsansvarlig
- **OAJ lokal kreds:** Repræsentant

- **KT:** Forhandlingsansvarlig
- **Kommune:** Leder af personaleafdeling for skolesektor
- **Skole:** Skoleleder, tre lærere
- **OPH (National Agency for Education):** Embedskvinde
- **Øvrig:** Finsk forsker i arbejdsmarkedsforhold

Interviewene er blevet gennemført semistrukturerede: Dels med fokus på validering af input fra desk researchen og dels med henblik på at få nuanceret forståelsen af de respektive modeller – særligt mht. hvordan modellerne forvaltes i praksis samt de oplevede fordele og udfordringer ved modellerne.

Interviewene har derfor taget udgangspunkt i de udformede spørgeguides (jf. afsnit 1.2), men samtidigt med blik for at der i løbet af interviewene har kunnet opstå behov for at forfølge/få uddybet perspektiver, der ikke på forhånd var kendt.

## 1.4 ANALYSE OG AFRAPPORTERING

### **Analysesproces og afrapportering**

På baggrund af interviews med aktører i de tre lande er der med udgangspunkt i emnetræet blevet fyldt ud i de felter, hvor desk researchen ikke har været dækkende. Det har dels handlet om validering af faktisk forståelse (arbejdstid, overenskomstmodel m.v.), men særligt også kvalitative partsvurderinger og indblik i aktuelle temaer og diskussioner.

Tilstedeværelsen af to konsulenter under hvert landebesøg har muliggjort, at den ene har kunne skrive referat i en live-transkriberingsform. Efter hjemkomst er optagelserne blevet gennemlyttet, og transskriptionerne er blevet suppleret og gennemlæst. Analysestrategisk har emnetræet fungeret som rettesnor ift. identifikation og afgrænsning af relevante pointer i datamaterialet. Konkret har databehandlingen fundet sted gennem løbende diskussioner mellem de landeansvarlige konsulenter med henblik på også at identificere ligheder og forskelle landene i mellem.

Da genstandsområdet kan være sensitivt, og undersøgelsen har haft til formål at afdække både faktuelle og holdninger/vurderinger, er interviewene foretaget på følgende præmisser: Optagelserne har fungeret som støtte til hukommelse, informanterne er ikke blevet citeret ordret, og de nævnes ikke med navn. Dette betyder for rapport og landebilag, at der refereres til hvilken part (arbejdstager/lærerforening eller arbejdsgiver/kommuner), der er afsender på holdningen eller udsagnet, men pointen er blevet behandlet og ikke videreformidlet ordret i rapporten. Om denne tilgang ift. interview med parter i overenskomstforhandlinger skriver lektor Laust Høgedahl:





”Mange af emnerne, der behandles i interviewene, kan være prekære og ømtålelige. Ved ikke at benytte citater i analyserne, er det lettere at opnå en større fortrolighed mellem forsker og informant, og dermed indsigt.”<sup>1</sup>

Indsigter fra landebesøg er blevet behandlet i en proces bestående af følgende led. Først en revision af de landebilag, der er blev lavet med udgangspunkt i desk researchen. Disse er blevet kommenteret af den eksternt tilknyttede ekspert, Laust Høgedahl. Disse er derpå blevet samlet i en hovedrapport, hvor fund og resultater fra de enkelte lande fremstilles parallelt ud fra en vurdering af, hvilke elementer der for hvert land har været mest centrale for at svare på undersøgelsens opdrag. Det samlede materiale er sendt til validering hos de interviewede personer i Sverige og Norge. Der er ikke foretaget validering i Finland grundet sprogmæssige barrierer.

### Tal fra internationale undersøgelser

I rapporten afsluttende kapitel refereres der også til undersøgelser foretaget af OECD. OECD er et transnationalt samarbejde, hvor især EU-lande deltager med henblik på at skabe sammenligneligt datagrundlag på tværs af landegrænser. En del af opgørelserne vedr. arbejdstid og læreres arbejde beror på dokumentanalyse, der ikke nødvendigvis reflekterer den lokale skolevirkelighed i de respektive lande. For TALIS-undersøgelsens vedkommende er data indsamlet i 2013 og derfor også af en ældre dato, og afsnittene skal læses med dette in mente.

Disse indvendinger betyder ikke, at OECD's opgørelser ikke er brugbare, men at tallene skal tolkes og bruges med omtanke. I forhold til komparation er de formålstjenstlige, da de anskueliggør forskelle og ligheder og kan give inspiration til 'policy borrowing and lending'<sup>2</sup>.

De tal, der gengives i denne rapport, er udvalgt ud fra kriterier om, at de skal være relativt opdaterede samt supplere den øvrige del af undersøgelsen med indsigt. Supplementet fra disse tal består fortrinsvist i øvrige, generaliserbare nuancer vedrørende indikatorer på lærernes arbejdsbelastning, tid og lønforhold og status.

I de tal og figurerer, der er gengivet her, er data for Danmark, Norge, Sverige og Finland trukket ud fra oversigter med de i alt 38 medlemslande. Der findes løbende henvisninger til data og kildegrundlag i de originale OECD-rapporter.

---

<sup>1</sup> Høgedahl (2019): *Den danske model i den offentlige sektor – Danmark i et nordisk perspektiv*, s. 27.

<sup>2</sup> Steiner-Khamsi, G. (Ed.). (2004). *The global politics of educational borrowing and lending*. Teachers College Press.

## 2. NORGE

Rammerne for det norske aftalesystem er på en række centrale parametre i høj grad sammenlignelige med rammerne for det danske system. I nedenstående figur fremgår en række nøgleoplysninger i den henseende.



### NØGLEOPLYSNINGER

- Ligesom i Danmark er både **overenskomstdækningen** og **organisierungsgraden** høj i Norge (i 2016 var over 80 %<sup>3</sup> af de offentligt ansatte medlemmer af en fagforening, og for beskæftigede i uddannelseserhverv var andelen 82 % i 2014<sup>4</sup>. Alle offentligt ansatte er overenskomstdækkede<sup>5</sup>).
- Den norske **velfærdsmodel** karakteriseres, ligesom den danske, oftest som universal – dvs. høj grad af omfordeling og relativ stor offentlig sektor.
- De mest **centrale aktører i forhandlingerne om lærernes arbejdstid** er, ligesom i Danmark, kommunerne og lærernes fagforbund:
  - **KS** forhandler på vegne af samtlige norske kommuner på nær **Oslo kommune**, der har valgt at stå uden for samarbejdet. Oslo Kommune forhandler dermed særskilte aftaler med Unio og Utdanningsforbundet<sup>6</sup>.
  - De norske lærere har historisk været organiserede i en række forskellige forbund. Siden 2001, hvor de to store forbund *Norsk Lærerlag* og *Lærerforbundet* gik sammen, har fagforbundet **Utdanningsforbundet** imidlertid været den primære arbejdstagerorganisation, der forhandler grundskolelærernes løn og arbejdsvilkår<sup>7</sup>. Utdanningsforbundet organiserer også pædagoger, gymnasie- og universitetslektorer.
  - Der forhandles i Norge også i hovedforbund, sammenlignelige med de danske hovedorganisationer. I 2001 blev en langvarig alliance med norske LO brudt, og Utdanningsforbundet stiftede Utdanningens Hovedorganisation (nu: **UNIO**) med bl.a. Norsk Sykepleierforbund og Politiets Fellesorganisasjon, der således fortsat repræsenterer lærerne i de såkaldte hovedopgør (se afsnit 2.1).

<sup>3</sup> <https://www.arbeidslivet.no/Lonn/Fagorganisering/Antall-fagorganiserte-og-organisasjonsgrad-i-Norge/>

<sup>4</sup> <https://www.arbeidslivet.no/Lonn/Fagorganisering/Hvem-er-organisert---og-hvor/>

<sup>5</sup> Høgedahl (2019): *Den danske model i den offentlige sektor – Danmark i et nordisk perspektiv*, s. 200

<sup>6</sup> De to aktuelle aftaler (hhv. KS- og Osloaftalen) minder dog i høj grad om hinanden. Udgangspunktet for gennemgangen i landegennemgangen vil være KS-aftalen, da den grundet sin nationale dækning er mest sammenlignelig med den danske model.

<sup>7</sup> Der findes også lærere organiseret i andre forbund, men Utdanningsforbundet er klart det største.

- **Lovindgreb** i forbindelse med konflikter er, ligesom i Danmark, også en mulighed, der fra tid til anden anvendes i Norge. Der er dog en grundlæggende forskel på karakteren af lovindgrebene. For mens man med lovindgreb i Danmark har mulighed for at erstatte en aftaletekst med en lovtekst (som fx lov 409), så består et lovindgreb i Norge rent teknisk i, at man ved lov forbyder en strejke og tvinger parterne i *nemnd*. I nemnden skal partnerne i samarbejde med neutrale nemnd-medlemmer udforme en ny arbejdstidsaftale. Ifølge interviewpersoner får denne type aftaler typisk et konservativt præg – dvs. den vil ligne den eksisterende aftale.

## 2.1 NIVEAUER I FORHANDLINGER OM LÆRERNES ARBEJDSSTID

Det norske forhandlingssystem på det offentlige område har i store træk udviklet sig i lighed med den danske model. Med inspiration fra det private område refereres der således også i Norge til en overordnet **hovedaftale**, der sætter de grundlæggende rammer for forhandlingerne mellem arbejdsmarkedets parter. Herunder refereres der i den norske model til forskellige niveauer af aftaler:

**Hovedtariffaftaler** (svarende til de danske centrale kollektive overenskomster) indeholder således mere specifikke bestemmelser om faggrupperes arbejdsvilkår.

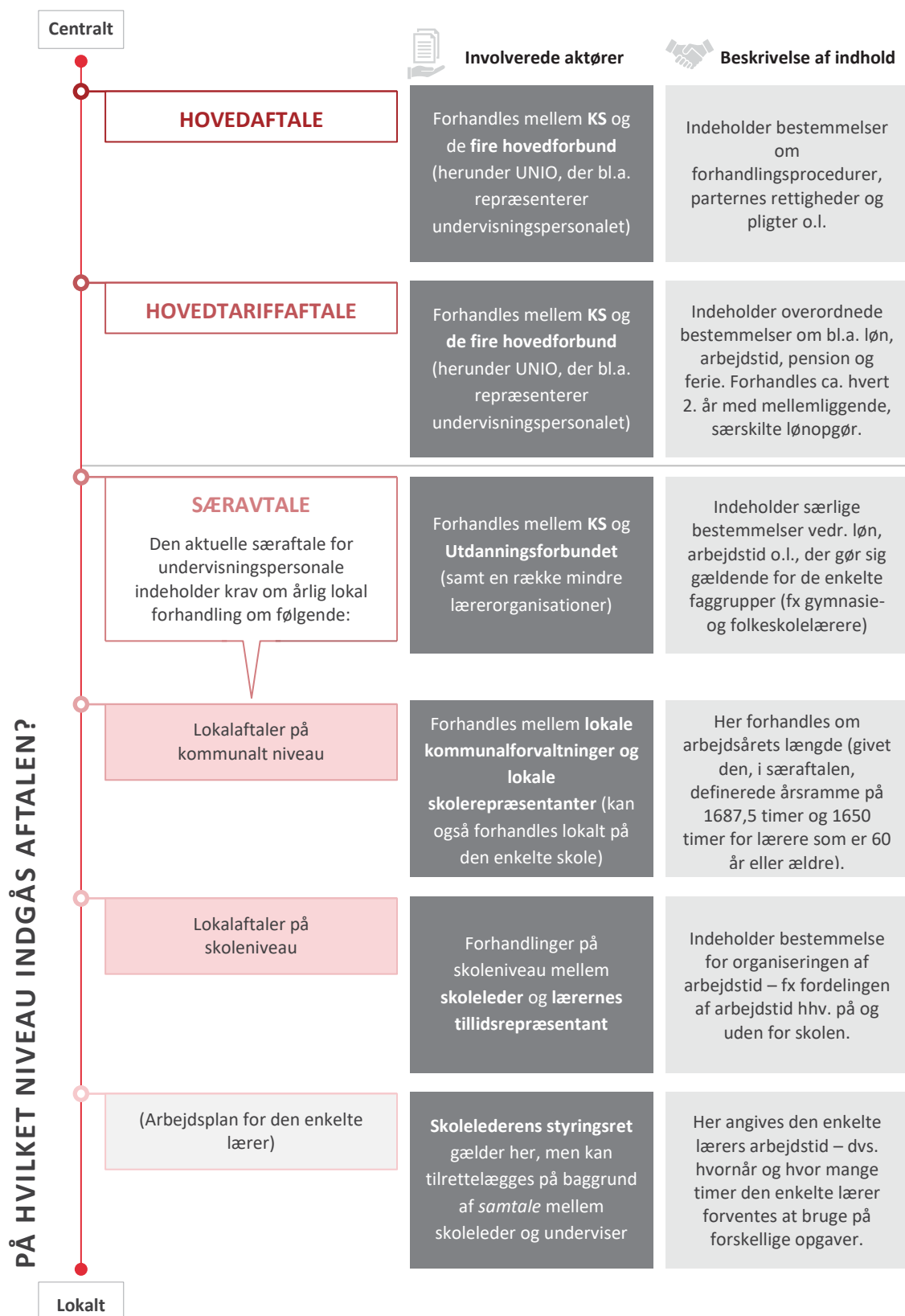
**Særaftaler** indeholder endnu mere specifikke særbestemmelser for faggrupper, fx gymnasie- og folkeskolelærere og er den mest relevante aftale for denne undersøgelse, da det er her lærernes arbejdstidsbestemmelser udfoldes.

Den gældende særaftale for folkeskolelærerne indeholder desuden krav om, at der årligt gennemføres på to niveauer **lokale forhandlinger** om delelementer ved lærernes arbejdstid: kommunalt og på skoleniveau.

Dertil kommer et sidste niveau, der formelt set ikke har status af forhandling, men som handler om udarbejdelse af **individuelle arbejdsplaner** til den enkelte lærer. Arbejdsplanerne er relevante i denne sammenhæng, da de på sin vis udgør skolelederens mest formaliserede redskab til at forvalte arbejdstidsaftalen.

Niveauerne er visualiseret og opsummeret i nedenstående figur. I de efterfølgende afsnit uddybes hvert niveau. Det primære fokus er på særaftalen og de lokale forhandlinger, der er det primære aftalemæssige referencepunkt for lærernes arbejdstid.

Figur 1 – Illustration af forhandlingsniveauer i den norske model



### 2.1.1 Hovedaftalen

Hovedaftalen indeholder, ligesom hovedaftalen i Danmark, bestemmelser om det mest grundlæggende i forholdet mellem hovedorganisationerne på arbejdstager og arbejdsgiversiden i Norge – dvs. bestemmelser om forhandlingsprocedurer, parternes rettigheder og pligter o.l. Hovedaftalen for lærerne er indgået mellem *kommunesektorens interesse-* og *arbejdsgiverorganisasjon*, KS, på den ene side og arbejdstagernes hovedforbund på den anden side<sup>8</sup>.

En hovedaftale er som regel gældende i fire år ad gangen<sup>9</sup>, men ifølge interviewpersonerne forlænges hovedtrækkene i den gældende aftale typisk, når den genforhandles, og hovedaftalens indhold er således relativt fast.

### 2.1.2 Hovedtariffaftalen

Hovedtariffaftalen svarer til de danske overenskomster og indeholder overordnede bestemmelser om bl.a. løn, arbejdstid, pension og ferie for specifikke faggrupper. Forhandlingsmæssigt skelnes der på dette niveau mellem *hovedopgjør* og *mellomopgjør*. Ved hovedopgøret forhandler parterne om alle bestemmelserne i hovedtariffaftalerne, og hovedopgøret finder sted ca. hvert andet år. Mellomopgjøret gennemføres årene mellem hovedopgørene og har til formål at finjustere/tilpasse lønnen iht. generelle pris- og lønudviklinger. Konfliktretten gælder ved både hoved- og mellemopgjør.

Hovedtariffaftalen, der gælder for lærerne, indgås mellem KS og de fire hovedforbund, der hver især repræsenterer forskellige kommunale faggruppers fagforbund<sup>10</sup>. Oslo kommune forhandler uden for KS og indgår særskilt aftale.

### 2.1.3 Særaftale for undervisningspersonale

På det kommunale område kan KS indgå særaftaler – en såkaldt *SFS* (sentral forbundsvis særavtale) – med de enkelte fagforbund. Særaftalerne indeholder særlige bestemmelser vedr. arbejdstid, løntillæg o.l., der gør sig gældende for de enkelte faggrupper (fx undervisningspersonale).

Det er først og fremmest netop undervisningspersonalets særaftale, SFS 2213, der refereres til, når det gælder forhandlinger og bestemmelser om lærernes arbejdstid, og det var fx også forhandlingerne om denne aftale, der i 2014 gav anledning til en lærerstrejke i 2014 (se afsnit 2.2.1).

---

<sup>8</sup> Gældende hovedaftale: <https://www.ks.no/globalassets/hovedaftalen-01.01.2018-31.12.2019.pdf>

<sup>9</sup> [https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/brosyurer/tariffguide-a5-2016\\_november.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/brosyurer/tariffguide-a5-2016_november.pdf) s. 4

<sup>10</sup> Gældende hovedtariffaftale: <https://www.ks.no/globalassets/fagomrader/lonn-og-tariff/hovedtariffaftalen-1.5.2018-30.4.2020.pdf>

For folkeskolelærerne<sup>11</sup> indgås særftaler mellem KS og lærerorganisationerne<sup>12</sup>. Den gældende særftale for folkeskolelærerne dækker i hovedtræk over bestemmelser om følgende:

- **Årsværk:** Det årlige antal arbejdstimer er 1687,5 timer (svarende til gennemsnitligt 37,5 timer om ugen fordelt på 45 uger, som er det sædvanlige arbejdsuge på det norske arbejdsmarked). For lærere, der er fyldt 60 år, udgør det samlede årsværk 1650 timer.
- **Arbejdstidens delelementer:** Lærernes årsværk opgøres i udgangspunktet i tre overordnede kategorier, der adskiller sig mht., hvorvidt der er tilstedeværelsespligt eller ej:

#### 1. Tilstedeværelsespligt (bunden tid):

- **Undervisningstid:** Antallet af timer afsat til undervisning. Er underlagt skolelederens ledelsesret.
- **Øvrig skoletid/fællestid:** Antallet af timer, der er reserveret til aktiviteter på skolen udover undervisning (teammøder, forældremøder, for- og efterarbejde, kontakt med myndigheder o.l.).

#### 2. Ikke underlagt tilstedeværelsespligt (ubunden tid):

- **Selvstændig tid:** Antallet af timer, der er reserveret til lærerens egen disposition til individuelt for- og efterarbejde, faglig ajourføring o.l.

Ovenstående kategorisering af arbejdstiden udgør dog i første omgang kun et udgangspunkt for lokale forhandlinger. I særftalen stilles der nemlig krav om, at fordelingen af arbejdstiden (inden for årsværkets ramme) forhandles og aftales lokalt på den enkelte skole mellem skoleleder og lærernes tillidsrepræsentant. Skolerne kan derfor principielt godt operere med andre kategorier af arbejdstid (i praksis anslås det dog, at de færreste skoler gør dette, se afsnit 2.1.3.2).

Men såfremt parterne lokalt ikke kan blive enige, gælder en centralt defineret organisering – dvs. en tilbagefaldsorganisering (se Figur 2). Af tilbagefaldsorganiseringen fremgår det, at den samlede *arbejdstid på skolen* på barnetrinnet (1.-7. klasse) udgør 1300 timer, mens den på *ungdomstrinnet* (8.-10. klasse) udgør 1225 timer. Heraf udgør *undervisningstiden* på barnetrinnet 741 timer, mens

---

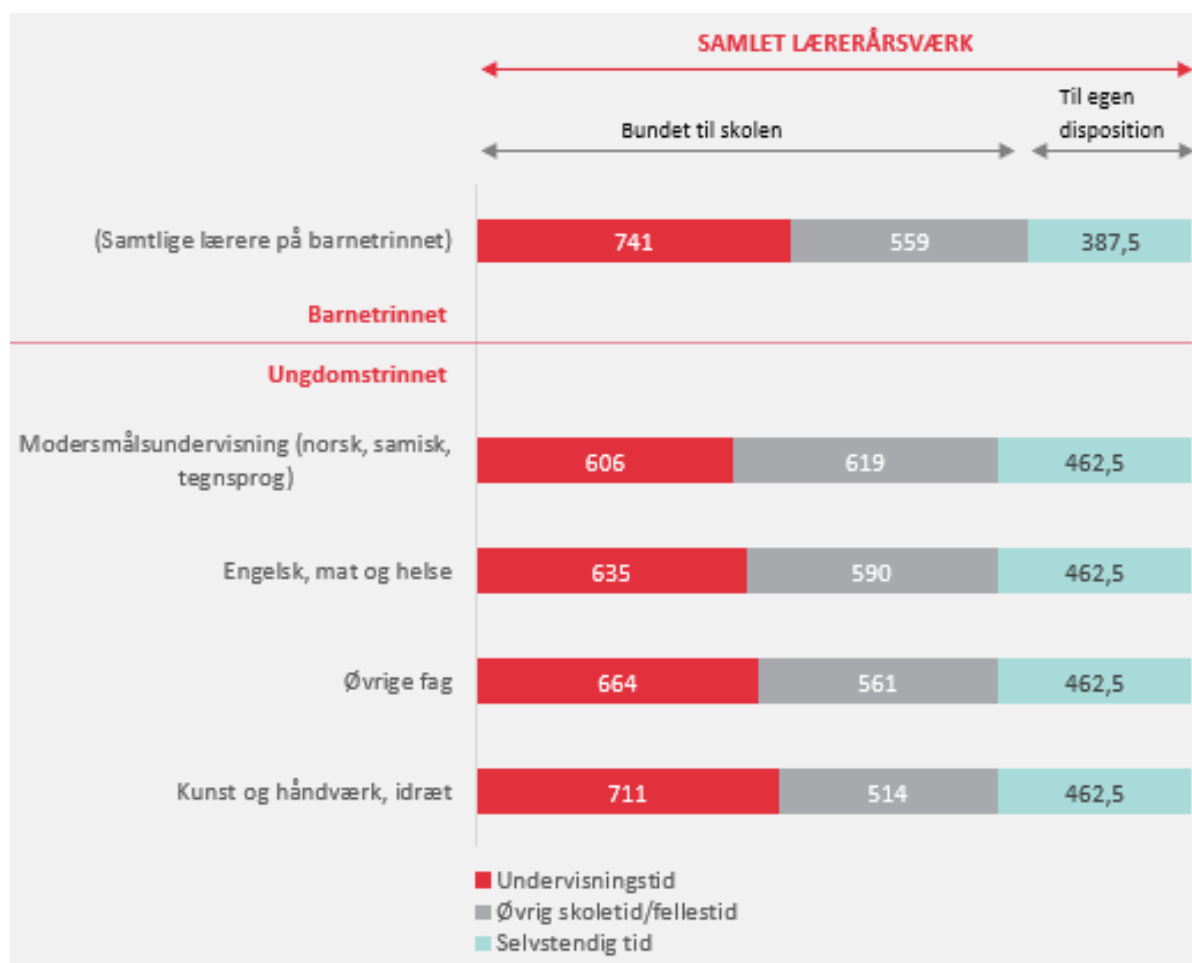
<sup>11</sup> Særftale gælder for både gymnasielærere og folkeskolelærere. Bestemmelser i aftalen, der er specifikt møntet gymnasielærerne, behandles ikke her.

<sup>12</sup> Gældende særftale: <https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/lonn-og-arbeidsvilkar/tariffaftaler/1-ks/sfs-2213---undervisningspersonalet-i-kommunal-og-fylkeskommunal-grunnopplaring/sfs-2213.pdf>

den på ungdomstrinnet udgør mellem 606 og 711 klokketimer (afhængigt af fagområde)<sup>13</sup>. I praksis er denne tilbagefaldsorganisering af arbejdstiden den langt mest udbredte model (se afsnit 2.1.3.2 for yderligere udfoldelse af praksis).

De resterende timer (hhv. 387,5 på barnetrinnet og 462,5 på ungdomstrinnet) betragtes som selvstændig tid til diverse forberedelsesopgaver og faglig ajourføring og er i den forstand til fri disposition for læreren – også mht. hvor tiden lægges rent fysisk.

Figur 2 – illustration af arbejdstidselementer i Norge



<sup>13</sup> [https://skoleneslandsforbund.no/wp-content/uploads/2015/02/Arsrammer\\_grunnskolen\\_og\\_videregående.pdf](https://skoleneslandsforbund.no/wp-content/uploads/2015/02/Arsrammer_grunnskolen_og_videregående.pdf)

- **Fagområdetilpasset arbejdstid:** Der differentieres også mellem lærere på baggrund af, hvilket fag de underviser i (se Figur 2 for faktiske fordelinger). Årsammerne for undervisning er differentieret ud fra et princip om, at nogle fag forventes at kræve mere forberedelsestid (fx modersmålsundervisning) end andre (fx idræt). I princippet kan årsammerne også ændres lokalt på skolen og for den enkelte lærer, hvis parterne kan blive enige, hvilket dog kun sjældent bliver gjort i praksis (se afsnit 2.1.3.3 for yderligere udfoldelse af praksis).
- **Anciennitetstilpasset arbejdstid (livsfasetiltag):** Der gælder særlige arbejdstidsbestemmelser for udvalgte grupper af lærere:
  - Nyuddannede lærere har ret til at få reduceret undervisningstiden med 6 % fra skoleårets begyndelse det første år, de år efter fuldført uddannelse<sup>14</sup>.
  - Lærere har ret til at få reduceret undervisningstiden med op til 6 % fra skoleårets begyndelse i det kalenderår, de fylder 57 år.
  - Lærere har ret til at få reduceret undervisningstiden med op til 12,5 % fra skoleårets begyndelse i det kalenderår, de fylder 60 år.

Tiden, der på baggrund af ovenstående omfordeles fra undervisningstiden, disponerer læreren over til enten for- og efterarbejde og faglig ajourføring (lærere over 60 år) eller til "andet pædagogisk arbejde" (57-59-årige). Den omfordelte tid skal i udgangspunktet bruges på skolen.

- **Arbejdsårets længde:** Lærernes arbejdstid vil typisk være komprimeret til færre uger end resten af arbejdsmarkedet, så det passer til elevernes skoleår. De 1687,5 timer skal således fordeles på færre uger end de 45 uger, som udgør et sædvanligt arbejdsår i Norge. Arbejdsårets længde skal forhandles lokalt mellem parterne, men forhandlingerne skal ifølge særaftalen tage "*udgangspunkt i elevernes skoleår + 6 arbejdsdage*", hvilket således typisk vil svare til en gennemsnitlig arbejdsuge på ca. 43 timer i 39 uger.

Såfremt parterne ikke kan nå til enighed, viderebringes tvisten til centrale bistandsforhandlinger, der fastlægger en endelig løsning. I praksis sker det dog sjældent, da bliver de fleste enige om at fastsætte arbejdsårets længde til netop elevernes skoleår + 6 dage (se afsnit 2.1.3.1 for yderligere udfoldelse af praksis).

- **Individuelle arbejdsplaner:** For hver individuel lærer skal der udarbejdes en *arbejdsplan*. *Arbejdsplanerne* udarbejdes i samarbejde mellem skolelederen og den enkelte lærer, men

---

<sup>14</sup> I aftalen med Oslo Kommune har nyuddannede lærere ikke denne ret. Til gengæld har lærere over 65 ret til reduktion (15 %) i undervisningstiden.



skolelederen har inden for rammerne af skolens arbejdstidsaftale ledelsesret over tilrettelæggelsen. I aftalen hedder det, at den i udgangspunktet bør udarbejdes, så den er gældende for et halvt år ad gangen, og den skal indeholde en oversigt over arbejdstiden på skolen pr. dag. Der kan foretages ændringer med mindst to ugers varsel (se afsnit 2.1.3.3 for udfoldelse af, hvordan dette kan håndteres i praksis).

- **Mulighed for aftale om reduktion af undervisningstid:** Læreren og skolelederen kan blive enige om at reducere undervisningstiden for at gøre plads til, at læreren kan udføre andre opgaver. Hvis undervisningstiden reduceres, så øges til gengæld den bundne arbejdstid (det vil sige arbejdstid på skolen) med en tilsvarende procentandel.

Dertil kommer tillægsfunktioner der også giver mulighed for at få nedsat undervisningstid – fx kontaktlærerfunktion, sociallærer-/rådgiverfunktion eller ”særlig byrdefuld undervisningssituation”.

- **Ferie:** Lærerne har fem ugers betalt ferie, som alle skal afvikles i løbet sammenhængende og inden sidste arbejdsdag i juli, medmindre andet er aftalt efter drøftelser mellem arbejdsgiver og den enkelte arbejdstager.
- **Lønregulering:** Løn aftales i udgangspunktet centralt ved hovedtariffopgjør og justeres ved mellemopgjør. Lønnen kan grundlæggende karakteriseres som et kompetencelønssystem<sup>15</sup> med mulighed for funktionstillæg. Konkret opererer man med en centralt defineret *garantilønn* differentieret på tværs af stillingsgrupper og anciennitet, som udgør langt størstedelen af lærernes løn. Der kan dog også afsættes såkaldte *lønnspotter*. Dvs. lokale lønpuljer, som kan forhandles lokalt mellem skoleleder og lærere. Ifølge interviewpersonerne er der dog her tale om en relativt beskedne sum.

### 2.1.3.1 Praksis omkring lokale forhandlinger om arbejdsårets længde

På kommune- eller skoleniveau skal der jf. ovenstående årligt indgås aftale om skoleårets længde. I særaftalen hedder det, at der i forhandlingerne skal tages udgangspunkt i elevernes skoleår (38 uger) + 6 dage.

I praksis er det, ifølge interviewpersonerne, sjældent, at aftalerne afviger fra det oplæg, der defineres i den centrale særaftale (dvs. elevernes skoleår + 6 arbejdsdage). En rapport fra 2016 bekræfter på baggrund af en spørgeskemaundersøgelse blandt lokale tillidsvalgte dette billede. Heraf fremgår det nemlig, at 88 procent af skolerne har aftaler (enten på skole- eller

---

<sup>15</sup> Seip (2019) *Om forhandlingsansvaret for lærerne*, s. 29.

kommuneniveau), der fastsætter arbejdsåret til netop *skoleårets længde + 6 dage* – dvs. tilsvarende dét, der også udgør oplægget i aftaleteksten<sup>16</sup>.

I den centrale særaftale hedder det derudover, at parterne på skoleniveau kan blive enige om at afsætte op til 4 dage til *”lærernes for- og etterarbeid, planlegning, evaluering, faglig ajourføring som med fordel kan skje i et samarbeid med kolleger.”*. Men også denne bestemmelse anvendes, ifølge interviewpersoner, kun i begrænset omfang, hvilket ligeledes bekræftes i førnævnte undersøgelse. Af undersøgelsen fremgår det således, at man kun på 10 procent af skolerne i undersøgelsen rent faktisk benytter muligheden, og blandt disse 10 procent angiver 66 procent, at de kun er blevet enige om at tilføje én ekstra planlægningsdag (ofte kompenseres ved kortere arbejdsdage på andre tidspunkter af året)<sup>17</sup>.

### 2.1.3.2 Praksis omkring lokale forhandlinger om organisering af arbejdstiden

På skoleniveau skal der, som nævnt, årligt indgås aftale om *organiseringen* af lærernes arbejdstid. Inden for årsværkets rammer er der i princippet fleksibilitet i forhold til at aftale andre organiseringer af arbejdstiden end den centralt definerede, dvs. både i forhold til undervisningstid, tilstedeværelse mv., så længe der opnås enighed mellem parterne på den enkelte skole. Hvis der ikke opnås enighed lokalt, gælder den undervisningstid og den tilstedeværelsestid, som fremgår af den centrale aftale. Eksempelvis kan forhandlingerne således handle om, hvorvidt lærerne skal være mere fysisk tilstede på skolen, eller hvor meget undervisningstid skolens lærere skal have. Som inspiration til forhandlingerne fremgår af den centrale særaftale også muligheden for at aftale bunden selvstændig tid – dvs. arbejdstid, hvor læreren skal være fysisk til stede på skolen, men ikke er underlagt skolelederens ledelsesret.

På de to skoler, som Epinion besøgte i forbindelse med undersøgelsen, har det været spørgsmålet om den bundne tid, de lokale forhandlinger har drejet sig om. På den ene skole er aftalen stort set identisk med den centralt definerede tilbagefaldsorganisering, mens skoleledelse og lærere på den anden skole er blevet enige om at indgå aftale om øget tilstedeværelse på skolen. Skoleleder og tillidsrepræsentant på den sidstnævnte skole beskriver i interviewene, at aftalen om øget tilstedeværelse blev vedtaget i en periode, hvor skolen var udfordret af et særligt socialt belastet elevgrundlag. På en workshop definerede lærerne, hvad de ønskede om deres arbejdsplads og kunne på den måde konstatere, at der var ønske og behov for øget samarbejde. Med afsæt i dette ønske foreslog skoleleder at øge lærernes tilstedeværelse på skolen, og dette gik lærerne stort set

---

<sup>16</sup> <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/kunnskapsgrunnlag/publikasjoner/2016/et-sporsmal-om-tid.-rapport-fra-undersokelse-om-arbeidstid-i-skolen.-rapport-12016/> s. 10.

<sup>17</sup> <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/kunnskapsgrunnlag/publikasjoner/2016/et-sporsmal-om-tid.-rapport-fra-undersokelse-om-arbeidstid-i-skolen.-rapport-12016/> s. 13-14.

enstemmigt med til. Ifølge både tillidsrepræsentant og skoleleder har det i høj grad medvirket til at skabe styrke samarbejdskulturen, og lærerne ønsker fortsat en model, der kræver mere tilstedeværelse end tilbagefaldsorganiseringen.

Samtlige interviewpersoner understreger dog, at de lokale aftaler sædvanligvis ikke adskiller sig nævneværdigt fra den centralt definerede tilbagefaldsorganisering (jf. Figur 2). Den førnævnte rapport fra 2016 indikerer et tilsvarende billede: 85 pct. af skolerne havde på daværende tidspunkt gennemført forhandlinger, hvoraf hhv. 78 pct. af *ungdomsskolerne* og 84 pct. af *barneskolerne* i deres lokale aftaler har aftalt en organisering, der svarer til tilbagefaldsnormeringen af undervisningstiden (hhv. 1225 og 1300 undervisningstimer om året<sup>18</sup>)<sup>19</sup>.

### 2.1.3.3 Praksis omkring drøftelse om individuel arbejdsplan

Iht. den centrale særaftale har den enkelte lærer, som nævnt, ret til at få udarbejdet en individuel arbejdsplan, der fungerer som oversigt over den pågældende lærers arbejdstid. Aftalen udarbejdes af skolelederen efter "*samtale med læreren*", hedder det i aftaleteksten, men skolelederen har i sidste ende ledelsesret over tilrettelæggelsen inden for de øvrige rammer af aftalen.

På begge skoler, som Epinion har besøgt i forbindelse med undersøgelsen, anvender skoleledelsen et standardiseret ark, hvori de enkelte arbejdstidskategorier er blevet udfoldet og tidsangivet. Skabelonen til arket kan være udarbejdet af skolen selv eller af andre (på den ene skole anvendtes fx et ark udarbejdet af Utdanningsforbundet). Af Figur 3 fremgår et eksempel på en sådan arbejdsplan fra det ene casebesøg, hvor skolelederen selv havde udarbejdet en skabelon.

På begge de besøgte skoler er proceduren for tilrettelæggelsen af de individuelle arbejdsplaner, at skolelederen udarbejder et udkast til den individuelle arbejdsplan for den enkelte lærer, som herefter får arbejdsplanen til orientering og evt. kommentering. På begge de besøgte skoler beskrives denne proces af både tillidsrepræsentanter og skoleledere som ganske gnidningsfri og eventuelle uenigheder – hvilket ifølge interviewpersonerne på skolerne sjældent opstår – drøftes lærer og skoleleder imellem.

---

<sup>18</sup> Af rapporten fremgår det, at blandt de, der angiver at have aftalt en anden organisering, har flertallet aftalt en forøgelse af undervisningstiden. Dette bygger dog på et meget begrænset antal observationer (se s. 16).

<sup>19</sup> <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/kunnskapsgrunnlag/publikasjoner/2016/et-sporsmal-om-tid.-rapport-fra-undersokelse-om-arbeidstid-i-skolen.-rapport-12016/> s. 16.

Figur 3 – Eksempel på arbeidsplan fra skolebesøg i Norge

12	Kontaktlærer	Lærer X	Bundet tid 33t15 minutter					100	på ungdomstrinnet
13	Antall elever	15					100	til sammen	
14									
15	1-tid til undervisning						Sum	Kontrolltall	
16	Ansvar	Gruppe	Årsramme	Prosent	Årstimer planlagt	Til Fordeling			
17									
18	Matematikk		664	17,2	114	114			
19	Matematikk		664	17,2	114	114			
20	Naturfag		664	12,8	85	85			
21	Naturfag		664	12,8	85	85			
22	Samfunnsfag		664	12,8	85	85			
23	Samfunnsfag		664	12,8	85	85			
24	Valgfag		664	8,7	58	58			
25			635	0,0		0			
26			664	0,0		0			
27			664	0,0		0			
28			664	0,0		0			
29			664	0,0		0			
30	Kontaktlærer		664	5,7	38	38			
31				100,0		664	664		
32	2-fellestid								
33	Utgjør til sammen		692		timer etter stillingsstørrelse				
34									
35	Kontakt med foresatte, elever, eksterne instanser, arbeid med IOP etc.				75	75			
36	Foreldremøter				4	4			
37	Uformelle elevsamtaler				75	75			
38	Utviklingsamtaler				15	15			
39	Formelle elevsamtaler				15	15			
40	Fellesmøter				38	38			
41	Fagmøter				152	152			
42	Møter på hovedtrinnklassetrinn				38	38			
43	Kontaktlærertid				19	19			
44	Pauser				100	100			
45	Tilsyn				50,5	50,5			
46	Timer som må utales med nærmeste leder				18	18			
47	Planleggingsdager				37,5	37,5	37,5		
48					637	637	37,5	637	
49	3-egen tid								
50	For- og etterarbeid, faglig oppdatering osv.								
51	Utgjør til sammen		386,5		etter stillingsstørrelse		386,5		
52									
53	Samlet årsverk						1687,5	1687,5	
54	Dato:		Sted:		Arbeidsgiver:		Arbeidstaker:		

Kategoriene i felt A i Figur 3 er resultatet af en lokalt udarbejdet udspecificering af, hvad den bundne fellestid, som skolelederen har ledelsesret over, i praksis skal dække over på den pågældende skole. Konkret blev de udarbejdet på en workshop, hvor lærerne i samarbejde med tillidsrepræsentanten udarbejdede et udkast til kategorier, som herefter blev aftalt skoleleder og tillidsrepræsentanter imellem i forbindelse med forhandlingen om skolens organisering af arbejdstid (jf. afsnit 2.1.3.2).

På den pågældende skole er lærerne blevet enige med skolelederen om at øge lærernes tilstedeværelse på skolen, hvorfor det, ifølge den interviewede tillidsrepræsentant på skolen, har været afgørende at udspecificere, hvad den bundne tid mere nøjagtig skal afsættes til. Dette følger de således op på årligt, så opgaverne holdes ajour med lærernes faktiske opgaver.

Ifølge flere interviewpersoner – både på de besøgte skoler centrale aktører – er udspecificeringen af netop den bundne tid generelt afgørende for at sikre lærernes oplevelse af tryghed i tilrettelæggelsen af deres arbejdstid. Det kan nemlig bidrage til at sikre tiden fra at blive brugt på

”tidstyveri” i form af fx administration, dokumentation, fællesmøder, test o.l.<sup>20</sup>. Omvendt bliver der også peget på, at det er vigtigt ikke at blive *for* detaljeret i arbejdsplanerne, da dette kan hæmme fleksibiliteten i dagligdagen og ledelsen af skolen.

Af arket fremgår også, markeret ved **felt B**, årsrammerne for den enkelte lærers undervisningstid. Årsrammer for undervisning kan også, iht. den centrale særaftale, ændres ved partsenighed lokalt på skolen. Men her er den generelle tendens dog ligeledes, ifølge samtlige interviewpersoner, at der kun i meget begrænset omfang ændres på rammerne ift. de centralt definerede rammer. Den førnævnte rapport fra 2016 bekræfter også dette indtryk. Af rapporten fremgår det således, at kun 4 pct. svarer, at der på deres skole er blevet ændret på årsrammerne. I eksemplet ovenfor (Figur 3) svarer rammerne da også til de centralt fastsatte rammer.

## 2.2 ATKUELLE TEMAER I DEBATTEN OM MULIGHEDER OG UDFORDRINGER VED LÆRERNES ARBEJDSSTID

I dette afsnit præsenteres de muligheder og udfordringer ved modellen, som er blevet fremhævet under interviewene i Norge, og repræsenterer således også de centrale tematikker, der indgår i den aktuelle debat om lærernes arbejdstid i Norge.

Overordnet set har debatten om lærernes arbejdstidsmodel i Norge i et vist omfang mindet om den danske. Det har således først og fremmest handlet om muligheden for at pålægge lærerne **mere eller mindre tilstedeværelsespligt** på skolen, og omfanget af skoleledernes ledelsesret har i den forbindelse også spillet en rolle.

Debatten var på sit højeste i 2014, hvor forhandlingerne mellem Utdanningsforbundet og KS endte i strejke. **2014-konflikten** blev afsluttet med en aftale, der i store træk var en videreførelse af den eksisterende model, og som ved de efterfølgende forhandlingsrunder er blevet forlænget og dermed fortsat udgør aftalegrundlaget for lærernes arbejdstid. I det følgende afsnit gennemgås derfor hovedtrækkene i konflikten, der udgør et godt afsæt til efterfølgende at udfolde tematikkerne i den aktuelle debat om lærernes arbejdstid.

Derudover har der i en årrække været fokus på et styrke **lærerprofessionen** – eller ”lærerrollen” som den også bliver omtalt. Dette har udmøntet sig i en række forskellige konkrete initiativer. Disse initiativer vil afslutningsvist blive præsenteret i et særskilt afsnit.

---

<sup>20</sup> Se rapport af Seip, Nyen og Jordfald fra 2009 om lærernes arbejdstid, der bl.a. kortlægger lærernes oplevelse af, hvad de bruger deres tid på i hverdagen: <https://www.fafo.no/index.php/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/item/tidstyvene>

### 2.2.1 Konflikten i 2014

I 2014 – dvs. året efter lockouten i Danmark – var der også konflikt i Norge i forbindelse med forhandlingerne om lærernes arbejdstid. Konflikten primære omdrejningspunkt kan på mange måder sammenlignes med den danske konflikt, idet uenigheden i særligt høj grad knyttede sig til spørgsmålet om lærernes fysiske tilstedeværelse på skolen.

Den eksisterende aftaletekst i præ 2014-forhandlingerne, svarede grundlæggende til den aktuelle aftaletekst. KS gik ind i forhandlingerne med ønske om at øge lærernes tilstedeværelse på skolerne. Efter en lang forhandlingsperiode, hvor partnerne endte i forligsinstitutionen, nåede de til enighed om et nyt aftaleudkast – et udkast, der dog blev afvist af Utdanningsforbundets medlemmer ved urafstemning.

Det forkastede aftaleudkast indeholdt forslag om indførelse af **en ny type arbejdstidskategori**, der ville medføre, at en del af lærernes arbejdstid skulle bindes til skolen, men samtidigt være uden for skolelederens ledelsesret (se Figur 4). Ca. 1/3 del af den bundne tid ville med forslaget være underlagt skolelederens ledelsesret, mens størstedelen af tiden skulle afsættes for- og efterarbejde samt faglig ajourføring og dermed ikke ville være underlagt skolelederens ledelsesret. Årsrammerne for undervisningstiden ville være den samme som i den aktuelle aftale (jf. afsnit 2.1.3).

Figur 4 – Illustration af forslag om indførelse af ny type arbejdstidskategori



Forslaget fremgår fortsat af den aktuelle arbejdstidsaftale, men indgår, ifølge interviewpersonerne, kun som inspiration til skolerne, der kan vælge denne model, når de skal forhandle lokalt (jf. afsnit 2.1.3.2). Som nævnt blev forslaget nemlig nedstemt, idet 73 % af medlemmerne i Utdanningsforbundet stemte imod. En mulig forklaring på udfaldet af urafstemningen er, ifølge interviewpersoner, at lærerne ikke havde tillid til, at den bundne (men selvstændige) tid også i praksis ville kunne holdes fri fra skoleledelsens ledelse.

Kort tid efter begyndte en gradvist tiltagende strejke, der i den sidste fase omfattede ca. 8.000 lærere<sup>21</sup>. Konflikten sluttede med indgåelse af en aftale, der ved de efterfølgende forhandlingsrunder er blevet forlænget og derfor svarer til den aktuelle arbejdstidsaftale (se afsnit 2.1.3).

Flere interviewpersoner giver udtryk for, at konflikten i et vist omfang fortsat præger håndteringen af og debatten om lærernes arbejdstid i Norge. Konflikten bliver således fremhævet som en begivenhed, der har gjort, at man både centralt og lokalt vægter status quo højere end stejle krav om forandring, da man først og fremmest ønsker at undgå en ny konflikt. Samtidigt refereres der i den forbindelse til den aktuelle danske situation som et billede på en udfordret tillidsrelation, man vil undgå.

### 2.2.2 Ledelsesmæssig fleksibilitet vs. lærerens autonomi

Temaerne fra 2014-konflikten udgør fortsat de primære uenigheder i den aktuelle debat i Norge. Debatten handler således helt overordnet om forholdet mellem det ledelsesmæssige mulighedsrum og den enkelte lærers autonomi og arbejdstidsmæssige garantier.

På den ene side er således ønsket om, at skoleledelsen i højere grad får mulighed for styre og lede skolen. Ønsket bliver i debatten og i interviewene især formuleret som et ønske om at skabe bedre betingelser for at skabe en bedre samarbejdskultur, der bl.a. skal tilgodese yngre læreres muligheder for at sparre med mere erfarne kollegaer. Dette ønske konkretiseres, som beskrevet i afsnit 2.2.1, i form af et ønske om at binde mere af lærernes arbejdstid til fysisk tilstedeværelse på skolen.

På den anden side er ønsket om at fastholde den enkelte lærers autonomi mht. selv at kunne tilrettelægge en betydelig del af sin arbejdstid. Det handler dels om muligheden for at kunne være fleksibel ift. gøremål uden for skolen (fx hente børn), og dels handler det om at sikre lærerens tid til undervisningsforberedelse (fremfor fællesmøder, administration, evaluering o.l.).

Omfanget af skolelederens ledelsesret spiller også ind i debatten. For med den nuværende tilbagefaldsmodel er der en klar sondring mellem, hvornår ledelsesretten hhv. gælder/ikke gælder. Den følger nemlig sondringen mellem den del af lærerens arbejdstid, der er hhv. bundet/ikke bundet til skolen (som beskrevet i afsnit 2.1.3). Den ubundne tid er således garanteret den enkelte lærers egen planlægning. For at sikre et større ledelsesrum og muligheden for i højere grad at kunne præge en samarbejdsorienteret kultur, er ønsket fra arbejdsgiversiden således at øge lærernes tilstedeværelse. Det nedstemte forslag om at indføre øge lærerens tilstedeværelse på skolen mod at

---

<sup>21</sup> Aftalen mellem Oslo kommune, der står uden for KS-samarbejdet, og Utdanningsforbundet blev accepteret. Aftalen vil ikke blive udfoldet i dybden i dette notat, men indebar bl.a. en forsøgsordning, hvor 20 udvalgte skoler skulle operere med 35 timers bunden arbejdstid om ugen. (<https://www.dagsavisen.no/innenriks/slik-unngikk-oslo-skolestreiken-1.288726>)

afgive en del af ledelsesretten over den skolebundne tid (jf. afsnit 2.2.1), kan således ses som et kompromis mellem netop ledelsesmæssig fleksibilitet og autonomi til den enkelte lærer.

**Fordele og ulemper ved den aktuelle aftale:** I forlængelse af ovenstående fremhæves en række **fordele ved den aktuelle aftale** fremhævet i interviewene: For det første fremhæver både arbejdsgiver- og arbejdstagersiden kravet om, at der er mulighed for at aftale lokale tilpasninger til den centrale aftale, som et grundlæggende positivt element i aftalen. Der peges på, at forskellige skoler vil opleve forskellige behov (fx medarbejdernes behov eller elevernes socioøkonomiske karakteristika.) og forskellige udfordringer, der lægger op til forskellige måder at organisere arbejdstiden på, og derfor giver muligheden for lokal tilpasning, ifølge begge parter, god mening.

For det andet fremhæves, i forlængelse heraf, kravet om, at de lokale forhandlinger skal gentages på årlig basis også som positivt af både skoleleder og tillidsrepræsentant på dén af de to besøgte skoler, hvor man *har* aftalt en alternativ organisering af arbejdstiden. Dette medvirker nemlig til, at de oplever det som mindre risikofyldt at "eksperimentere" med nye måder at organisere arbejdstiden på, da de altid vil kunne falde tilbage på en anden model året efter.

Der fremhæves dog også **udfordringer ved den aktuelle aftale**: Begge parter giver nemlig udtryk for, at potentialet i muligheden for at indgå lokale aftaler, i praksis formentlig ikke udnyttes fuldt ud. En af de udfordringer, der af begge parter peges på i den forbindelse er, at man på skolerne i høj grad kan være tilbøjelige til at fastholde "den gamle model", som man kender fra tidligere – også selvom en anden organisering af arbejdstiden måske ville være mere hensigtsmæssig. Der kan være en tryghed forbundet med falde tilbage på den gamle model, som de lokale parter kender, og en videreførelse af denne kan være med til sikre ro og tillid i relationen mellem ledelse og lærere lokalt. Trygheden kan dermed på ene side være værdifuld i sig selv, men kan på den anden side medvirke til, at modellen i højere grad medfører *status quo* end til en lokal udvikling og tilpasning af organiseringen af lærernes arbejdstid. Som nævnt i afsnit 2.2.1 kan 2014-konflikten også tænkes at understøtte denne tilbøjelighed til at søge mod status quo fremfor forandring. Derudover nævner begge parter også det forhold, at ønsket om ikke at bruge ressourcer på at skulle indgå i lokale forhandlinger som en mulig barriere for indgåelse af lokale aftaler.

**Undervisningstiden** – dvs. de årsrammer for undervisningstiden, der er defineret i den gældende aftale – udgør på sin vis også et tema i debatten om lærernes arbejdstid. Det gør den i forbindelse med implementeringen af den såkaldte *Fagfornyelsesreform*<sup>22</sup>. Reformen indebærer nemlig, at der fra 2020 skal implementeres nye lærerplaner, som lærerne skal tage højde for tilrettelæggelsen af undervisningen.

---

<sup>22</sup> <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>



Reformen spiller ind på diskussionen om undervisningstiden, da man forventer, at det – i hvert fald i en overgangsperiode – vil kræve øget forberedelsestid at sætte sig ind i og bruge de nye lærerplaner. Spørgsmålet bliver dermed grundlæggende, om denne øgede forberedelsestid skal hentes ved en reduktion i undervisningstiden, eller om den skal hentes fra lærerens selvstændige tid.

Der bliver dog fra begge parter givet udtryk for, at undervisningstiden ikke er et element i arbejdstidsaftalen, som man umiddelbart forventer, der vil blive forhandlet om i den nærmeste fremtid, da opfattelsen er, at lærerne næppe vil gå med til en ændring i den eksisterende model (se afsnit 2.1.3). Rammerne for undervisningstiden er således ikke som sådan et emne, der er meget fokus på i forhandlingerne, men principielt ønsker arbejdsgiversiden en mere fleksibel model for tilrettelæggelsen af undervisningstiden, mens arbeidstagersiden omvendt ønsker at fastholde de eksisterende rammer.

### 2.2.3 Initiativer til styrkelse af lærerprofessionen

Lærernes selvoplevede anseelse i Norge ligger i den seneste TALIS-måling middelmådigt sammenlignet med Finland, der ligger i toppen, og Sverige der ligger lavest blandt de nordiske lande. Ifølge samtlige interviewpersoner har lærernes status i en årrække været for nedadgående, men der bliver generelt givet udtryk for, at tendensen er ved at vende. Der peges i den forbindelse på en række relativt konkret initiativer, som er blevet iværksat i løbet af de seneste år.

#### 2.2.3.1 Arbejde med professionsetik – ”Den etiske platform” og ”lærerprofesjonens etiske råd”

På Utdanningsforbundets landsmøde i 2009 vedtog organisationen at udarbejde et ”konkret udtryk for lærerprofessionens etik”<sup>23</sup>. I en hensigtserklæring beskrives formålet på følgende måde: ”



”Utdanningsforbundet vil forankre og synliggjøre våre verdier, rettigheter og plikter som førskolelærere, lærere eller ledere gjennom å utarbeide yrkesetiske retningslinjer”.<sup>24</sup>

<sup>23</sup> <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/historien-om-plattformen-og-etikkarbeidet/>

<sup>24</sup> <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/historien-om-plattformen-og-etikkarbeidet/>

Procesen omkring udarbejdelsen har været langvarig er, ifølge Utdanningsforbundet, foregået med fokus på at inddrage en række aktører (herunder øvrige fagforbund og forskere), der har haft mulighed for at give hørings svar på udkast til produktet.

Produktet er en såkaldt ”**professionsetisk platform**” (konkret i form af en plakat og dertilhørende foldere), der indeholder en række beskrivelser af, hvad man som professionsindehaver forpligter sig på. Det er eksempelvis træk som at ”*griper inn og verner barnehagebarn og elever mot krenkelser, uavhengig av hvem det er som utfører dem*”, ”*bruker yringsfriheten og deltaker aktivt på faglige og uddannelsespolitiske arenaer*” eller ”*er lojale mot egen institusjons mål og retningslinjer så langt disse samsvarer med samfunnsmandatet og vår profesjonsetiske platform*”<sup>25</sup>.

## Lærerprofesjonens etiske plattform

Vi er én profesjon av barnehagelærere, lærere og ledere i barnehage og skole. Vårt samfunnsmandat er å fremme barnehagebarn og elevers læring, utvikling og dannelse. Våre verdier, holdninger og handlinger påvirker dem vi arbeider for og med. Plattformen er et felles grunnlag for å videreutvikle lærerprofesjonens etiske bevissthet. Alle barnehagelærere, lærere og ledere har et ansvar for å handle i samsvar med plattformens verdier og prinsipper.

---

### Lærerprofesjonens grunnleggende verdier

**Menneskeverd og menneskerettigheter**  
Vårt arbeid bygger på verdier og prinsipper nedfelt i universelle menneskerettigheter, spesielt FN's konvensjon om barnets rettigheter. Disse rettighetene skal fremmes og forsvares i barnehage og skole. Menneskeverdet ukrenkelighet, den enkeltes frihet og behovet for trygghet og omsorg er grunnleggende.

**Profesjonell integritet**  
Etsk bevissthet og høy lojalitet er kjernen i lærerprofesjonens integritet og avgjørende for å skape gode vilkår for lek, læring og dannelse. Vår metodefrihet og profesjonelle skjønnssutøvelse gir oss et særlig ansvar for å være åpne om de faglige og pedagogiske valgene vi gjør. Samfunnet skal ha tilfelle til at vi bruker vår autonomi på en etisk forsvarlig måte.

**Respekt og likeverd**  
Den enkeltes egenart og personlige integritet fortjener respekt. Det skal ikke forekomme noen form for undertrykkelse, indoktrinering eller fordømmende vurderinger. Alle barnehagebarn og elever har rett til medvirkning. De skal ha frihet til å treffe egne valg innenfor fellesskapets rammer.

**Personvern**  
Overholdelse av taushetsplikt og opplysningsplikt er avgjørende i vårt arbeid. Alle har rett til personvern. Personopplysninger skal forvaltes på måter som verner om barnehagebarn, elever, forældre og kollegers integritet og verdighet. Muligheten for elektronisk informasjonsspredning krever særlig kritisk årvåkenhet.

### Lærerprofesjonens etiske ansvar

**Barnehagebarn, elever og ledere**  
• skaper og deltar i en positiv samhandlingskultur der alles synspunkter lyttes til og tas på alvor  
• er lojale mot egen institusjons mål og retningslinjer så langt disse samsvarer med samfunnsmandatet og vår profesjonsetiske plattform  
• arbeider i åpenhet og tilrettelegger for innsyn fra berørte parter  
• respekterer andres kompetanse og erkjenner grensene for egen faglighet  
• starter og tar medansvar når kolleger møter særlige utfordringer i arbeidet  
• tar ansvar for å finne gode løsninger, og om nødvendig varsle, når det oppdages kritikkverdige forhold på arbeidsplassen

**For barnehage og skole som samfunnsinstitusjoner**  
Vi er forpliktet på verdiene i barnehagen og skolens samfunnsmandat, slik disse gjennomdemokratiske vedtak er nedfelt i lov- og plattform. Den enkelte barnehagelærer, lærer og leder deler profesjonens ansvar for å fremme barnehagen og skolens formål.

**Profesjonen:**  
• viser mot og målretter tydelig samfunnsmandatet  
• bruker yringsfriheten og deltar aktivt på faglige og uddannelsespolitiske arenaer  
• står mot press fra aktører som vil gjøre barnehagebarn og elever til midler for sine mål  
• tar ansvar for å varsle når rammevilkår skaper faglig og etisk uforutsigbare tilstander  
• tilstreber godt samarbeid, uten at vi påtar oss oppgaver som tilhører andre profesjoners fag- og kompetansefelt  
• går ikke på akkord med verdiene i samfunnsmandatet, vårt kunnskapsgrunnlag eller lærerprofesjonens etiske plattform

**Barnehagelærere, lærere og ledere er forpliktet på denne plattformen og kan aldri unndra seg sitt profesjonelle ansvar.**

6 Utdanningsforbundet

Utdanningsforbundet 7

Kilde: <https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/brosjyrer/larerprofesjonens-etiske-plattform-pa-1-2-3.pdf>

<sup>25</sup> <https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/brosjyrer/larerprofesjonens-etiske-plattform-pa-1-2-3.pdf>

Hvilken effekt platformen har i praksis, og hvor udbredt kendskabet til den er, er vanskeligt at afgøre. Platformen er dog undervejs blevet evalueret/fulgt af en følgeforskningsgruppe, der i deres slutevaluering<sup>26</sup> bl.a. anbefaler, at der fortsat arbejdes henimod at gøre platformen mere kendt – der bliver dog ikke refereret til konkrete kendskabstal. Utdanningsforbundets egen vurdering er, at den er blevet taget godt imod.

Man har forsøgt at få tilslutning fra samtlige skoleforbund, men to forbund (Norsk Lektorlag og Skolelederforbundet) har i den forbindelse vurderet, at de ikke har ønsket at tilslutte sig platformen. Den manglende opbakning fra Skolelederforbundet skyldes grundlæggende, at man hellere vil fremme konceptet om en ledelsesprofession og dermed i højere grad lægge vægt på et opbygningen af et *professionsfællesskab*, der indbefatter både lærerprofessionen og ledelsesprofessionen.

I kølvandet på iværksættelsen af den etiske platform, har Utdanningsforbundet i 2016 oprettet det såkaldte ”**Lærerprofessionsetiske råd**”. Rådets overordnede formål er, i lighed med den etiske platform, at skabe øget bevidsthed og viden om lærerprofessionens etiske ansvar og værdier<sup>27</sup>. Konkret består udvalget af personer med tilknytning til lærerprofessionen og er udpeget af Utdanningsforbundet, og deres opgaver er defineret på følgende måde:

- å løfte fram og uttale seg om spørsmål fra profesjonen som er av prinsipiell karakter
- på selvstendig grunnlag uttale seg om profesjonsetiske spørsmål i utdanningssektoren
- å skrive kronikker, artikler og holde foredrag, og foreslå relevant forskningsbaserte artikler til [www.utdanningsforskning.no](http://www.utdanningsforskning.no) (Utdanningsforbundets forskningsformidling på nett)
- å være en ressurs i lærerutdanningenes arbeid med profesjonsetikk
- å gi råd til Utdanningsforbundet om innhold til kurs for medlemmer og tillitsvalgte
- å gi Utdanningsforbundet forslag til revideringer i Lærerprofesjonens etiske plattform

Kilde: <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-rad/>

<sup>26</sup>[https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/etikk\\_i\\_profesjonell\\_pra\\_ksis\\_sluttrapport.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/etikk_i_profesjonell_pra_ksis_sluttrapport.pdf)

<sup>27</sup><https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-rad/>

Rådet blev evalueret i 2018, og den overordnede konklusion er på den ene side, at rådet har sin berettigelse i en tid, hvor kompleksiteten af lærerens opgaver kan opleves som stigende. Til gengæld konkluderes det på den anden side, at rådet ikke i tilstrækkelig grad har været synlige i professionen eller i den offentlige debat<sup>28</sup>.

Arbejdsgiversiden har kun i begrænset omfang (i form af høringsvar) været involveret i selve udarbejdelsen af materialet. I KS' høringsvar gives der overordnet set udtryk for, at man er positiv over for ambitionen om at sætte fokus på lærernes professionsetik. Derudover understreger de vigtigheden af, at det betones, at de nedfældede værdier og principper må bygge på det samfundsmandat, der knytter sig love og forskrifter, som Stortinget har vedtaget. KS opfordrer således til, at platformen henter sin legitimitet med henvisning til dette "udtalte samfundsmandat". Derudover gives der i høringsvaret udtryk for, at platformen understreger det samfundsmandat, der knytter sig til de lokale myndigheder (herunder kommunerne) til at "[...] fatte vedtak som blir en del av barnehagens og skolens samfunnsopdrag."

Dertil kommer en bemærkning om, at platformen tydeliggør ansvarsfordelingen mellem arbejdstager og arbejdsgiver. Grundlæggende handler det, ifølge KS høringsvar, om vigtigheden af at understrege, at der også ligger et rent juridisk ansvar hos både skoleleder og skolechefer. Der påpeges således en potentiel udfordring ved at formulere et professionsetisk værdisæt som noget, der potentielt kan kompromittere institutionens værdisæt:



"Det er problematisk at man som arbeidstaker mener å kunne sette en profesjonsetisk plattform over institusjonens visjoner, mål og retningslinjer all den tid disse er hjemlet i formelle styringsdokumenter."<sup>29</sup>

### 2.2.3.2 Udgivelse af rapport om "Lærerrollen"

I 2015 blev der af den norske regering nedsat en ekspertgruppe, der havde til formål at frembringe et vidensgrundlag, som skulle give indsigt i nutidens lærerrolle samt at give anbefalinger til, hvordan en fremtidig lærerrolle, lærerprofession og professionsfællesskab kan udvikles og styrkes. Ekspertgruppen bestod af en række forskere på området og var tilknyttet en referencegruppe, der bl.a. bestod af repræsentanter for KS og Utdanningsforbundet. Begge parter fremhæver interviewene initiativet og resultatet som positivt.

<sup>28</sup> <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/kunnskapsgrunnlag/publikasjoner/2018/evaluering-av-larerprofesjonens-etiske-rad-hovedfunn-og-anbefalinger/>

<sup>29</sup> KS "Høringsvar (2012), Profesjonsetisk plattform for førskolelærere, lærere og ledere i barnehage og skole

Resultatet af ekspertgruppens arbejde er en rapport på mere end 200-sider, der fra en række forskellige perspektiver beskriver og diskuterer "lærerrollen" i Norge. Det er således et relativt omfattende værk, der bl.a. afdækker tematikker som: Udøvelse af det professionelle skøn, læreren og professionsfællesskabet, styring af lærerrollen, læreruddannelsens betydning for lærerrollen, lærerrollen i praksis mv.



Kilde: <https://www.regjeringen.no/contentassets/17f6ce332c47437c8935d7cc0a72769/rapport-om-laererroellen.pdf>

### 2.2.3.3 Læreruddannelsen omdannes til masteruddannelse

I 2016 vedtog Stortinget at omdanne den norske læreruddannelse, der traditionelt har været en professionsuddannelse, til en femårig kandidatuddannelse, og i 2017 startede de første studerende på uddannelsen.

Ændringen er sket som et led i Regeringens strategi "*Lærerløftet*"<sup>30</sup>. Regeringen har således fremhævet, at den nye læreruddannelse netop har til formål at "*styrke lærerrollen*"<sup>31</sup>. Der bliver da også i interviewene generelt givet udtryk for, at den nye læreruddannelse forventes at medvirke til at styrke lærernes status i Norge, og til at gøre uddannelsen mere attraktiv og prestigefyldt.

---

<sup>30</sup> [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd\\_strategiskole\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_web.pdf)

<sup>31</sup> <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/slik-blir-den-nye-larerutdanningen/id2503270/>

### 3. SVERIGE

Sverige er på mange måder et samfund, som minder om Danmark, både når vi ser på aftalesystemet og skoleområdets organisering. Der er dog visse undtagelser, som er væsentlige at have for øje i en sammenlignende analyse.



#### NØGLEOPLYSNINGER: SVERIGE

- Ligesom i Danmark er **organisationsgraden og overenskomstdækningen høj** særligt inden for den offentlige sektor. I den offentlige sektor var den på 84%<sup>32</sup> (2017) og for lærerne specifikt ca. 90%<sup>33</sup> (2014).
- Til forskel fra Danmark er der i Sverige **2 adskilte lærerforeninger**, Lärarförbundet og Lärarnes Riksförbund,<sup>34</sup> som hver især organiserer grundskolelærere. Begge forbund organiserer alle typer af lærere – i grundskolen, på gymnasier og på de videregående uddannelser, ligesom skoleledere også kan være medlemmer. Lärarförbundet, som er det største af de to forbund, organiserer i tillæg hertil også 'förskolelärare', dvs. ansatte i SFO'er og daginstitutioner. I forhandlingerne forhandler forbundene samlet (i form af Lärarnas Samverkansråd), men i det daglige er der tale om to 'konkurrerende' forbund. Det betyder også, at der på de enkelte skoler kan være lærere, der er organiseret i hvert sit forbund. Tilsvarende er der på **arbejdsgiversiden 2 forbund** – Sveriges Kommuner og Landsting (SKL) og Sobona, der organiserer offentligt ejede virksomheder, der arbejder på det kommunale område. SKL og Sobona forhandler sammen.
- Ca. hver 3. år gennemføres centrale forhandlinger mellem arbejdsgivere og arbejdstagere omkring løn og øvrige vilkår (aftaleperiodens varighed aftales fra gang til gang). Til forskel fra Danmark opererer man i Sverige med et centralt princip om arbejdsmarkedets og parternes uafhængighed, som betyder, at **ikke er tradition for statslig indgriben i tilfælde af konflikt**, men disse håndteres i stedet via mæglingsinstitutioner.<sup>35</sup>
- For skoleområdet gælder, at det i lighed med Danmark er et kommunalt ansvar under hensyn til nationalt bestemte læseplaner, der sætter mål, retning og minimumstimer for de enkelte fag. I Sverige har der dog igennem nogle år på landspolitisk plan været en **diskussion af, om ansvaret for skolerne skal føres tilbage til staten**. I det seneste regeringsgrundlag fremgår således, at der skal udarbejdes et beslutningsgrundlag for en statslige overtagelse af ansvaret for skolerne.<sup>36</sup> Det har medført, at SKL (Sveriges Kommuner og Landsting) på en række områder har været holdt udenfor

<sup>32</sup> Landsorganisation Sverige: "Facklig anslutning år 2017", s.9

<sup>33</sup> <https://lararnastidning.se/varldsbast-pa-facklig-anslutning/>

<sup>34</sup> Lärarförbundet har ca. 234.000 medlemmer, mens Lärarnas Riksförbund har ca. 90.000 medlemmer

<sup>35</sup> Høgedahl (2018) *Den danske model i den offentlige sektor – Danmark i et nordisk perspektiv*, s. 210.

<sup>36</sup> <https://www.socialdemokraterna.se/globalassets/aktuellt/utkast-till-sakpolitisk-overenskommelse.pdf>

indflydelse på skoleområdet, fx var de ikke repræsenteret i den store Skolekommission, som blev nedsat i 2015 og afgav betænkning i 2017. Tilsvarende afsatte Riksdagen i 2016 en ekstraordinær pulje til lønløft af lærerne og påvirkede således direkte løndannelsen udenom aftalesystemet, ligesom Riksdagen ifølge parterne ofte benytter sig af at afsætte puljer til særlige indsatser på skoleområdet.

- Skolelandskabet i Sverige er også anderledes end i Danmark, da det i Sverige er muligt at etablere skoler som del af en privat virksomhed. Den **største skolekoncern, AcadeMedia, har eksempelvis 80 grundskoler på tværs af Sverige** foruden mere end 500 daginstitutioner, gymnasier og voksenundervisningssteder. Ifølge en repondent er de private skoler i fremgang, og målt på antal elever i AcadeMedias grundskoler ville det svare til den 3. største svenske kommune.<sup>37</sup> Dette skaber en **konkurrencesituation på skoleområdet**, hvor nogle skoleledere ønsker mere fleksible aftaler, der kan modsvare privatskolerne, ud fra et argument om hensyn til elevernes behov for støtte og undervisning<sup>38</sup>.
- Endelig skal nævnes, at Sverige har indført en **Barn- og elevombudsfunktion** under Skolinspektionen, som har til opgave at arbejde imod krænkelser og mobning i skolerne. Alle – både elever og forældre – kan anmelde en sag til Barn- og elevombuddet i forhold til fx en læreres håndtering af et barn eller mobning mellem børn, og kommunen kan blive erstatningspligtig ved krænkelser. Flere, vi har talt med, har fremhævet denne funktion som en, der **driver meget dokumentationsarbejde** på de enkelte skoler, fordi hver situation, der kan føre til en anmeldelse, ofte skal dokumenteres skriftligt af den enkelte lærer.

### 3.1 NIVEAUER I FORHANDLINGER OM LÆRERNES ARBEJDSSTID

Aftalekomplekset i Sverige består af en række kollektive og enkelte individuelle aftaler:

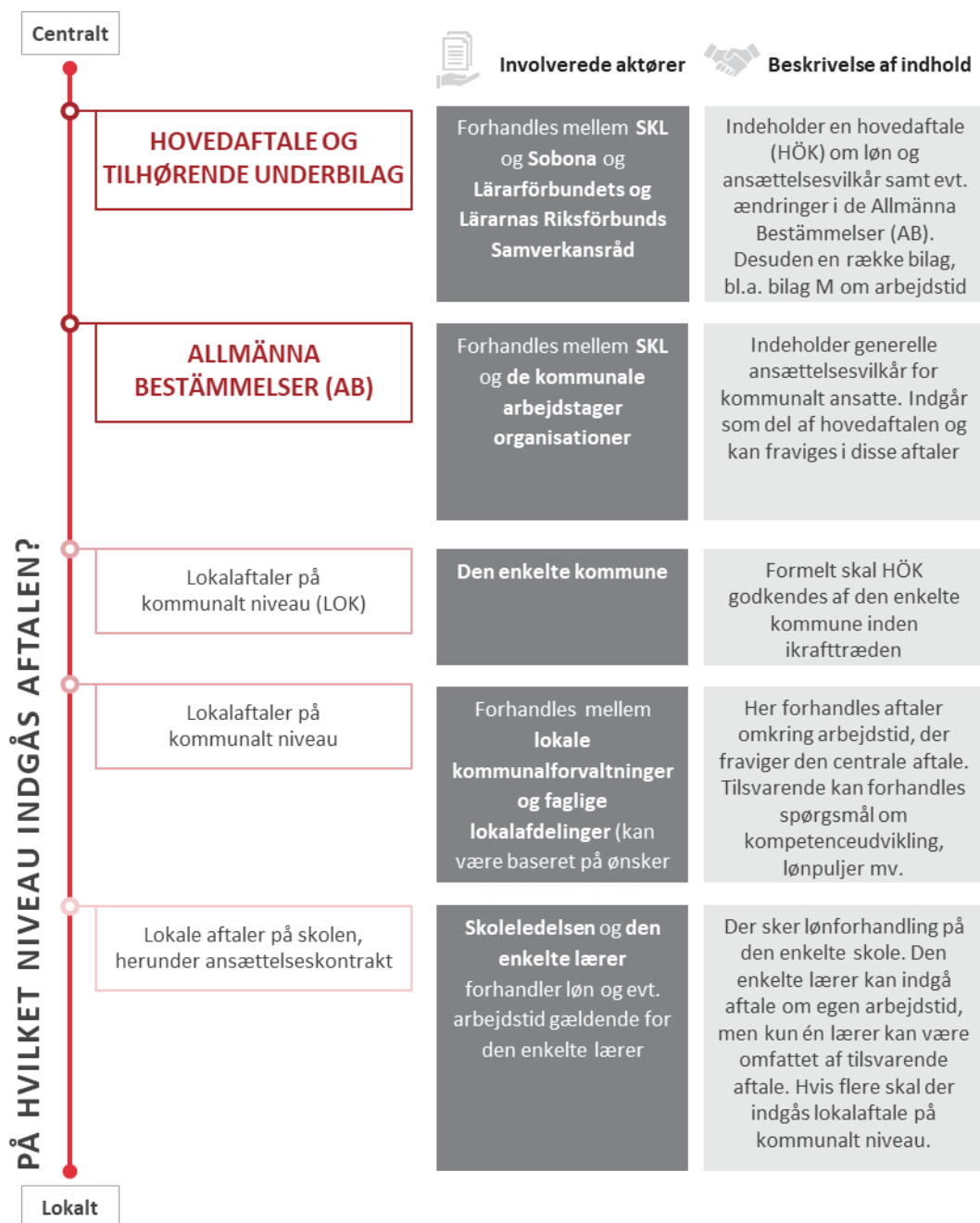
- En hovedaftale, der forhandles centralt, med tilhørende Allmänna Bestämmelser (AB) samt bilag. Særskilt for lærerne gælder på nuværende tidspunkt den centrale aftale, HÖK 18, og det tilhørende bilag M, der regulerer lærernes arbejdstid.
- Lokale kollektivaftaler (LOK). Nogle af disse er reelt formalia, idet de enkelte kommuner skal vedtage den centrale aftale i en lokalaftale, førend den kan træde i kraft. Dog har de lokale parter stor fleksibilitet til at indgå lokale aftaler, fx om arbejdstid.
- Den enkelte ansættelseskontrakt. Der kan i den enkelte ansættelseskontrakt aftales fravigelser af centrale aftaler, fx i forhold til arbejdstid. Dette kan dog kun omfatte én lærer – hvis den samme aftale skal omfatte flere lærere, skal der indgås en lokal kollektivaftale.

<sup>37</sup> Interview, Sverige

<sup>38</sup> "Vi kräver att få bestämma över lärarnas arbetstider." Indlæg fra 198 skolechefer i Dagens Nyheter, 15. marts 2010.



Figur 5. Oversigt over aftaleniveauer



Den nuværende centrale aftale for lærere (HÖK 18) omfatter ca. 200.000 lærere, skoleledere og studievejledere i skoler og gymnasier, som er ansat i kommuner og landsting eller virksomheder organiseret under Sobona.

## 3.2 LÆRERNES ARBEJDTIDSAFTALE

Langt hovedparten af svenske lærere er såkaldte ferieansatte lærere, dvs. at omfanget af deres arbejdsår er det samme som for andre arbejdstagere; blot koncentreret på færre uger, således at lærerne har en højere gennemsnitlig arbejdstid i uger med undervisning imod at have tjenestefri med løn samt ferie i de uger, hvor eleverne har ferie. Da den centrale arbejdstidsaftale tager udgangspunkt i denne ansættelsesform, er det denne, der er i fokus i afsnittet nedenfor.

Alternativt til denne ansættelsesform er 'semesteransættelse', hvor lærerne – ligesom andre faggrupper – er ansat til ca. 40 timer om ugen hen over et normalt arbejdsår ca. 220 dage.<sup>39</sup> Denne ansættelsesform anvendes i dag primært af personale, der arbejder inden for børnehaver og fritidshjem eller som studievejledere og skoleledere. Der er dog også privatskoler, som anvender denne ansættelsesform, som fx kobles med afspadseringsordninger.

### 3.2.1 Tilrettelæggelse af arbejdstid efter den centrale aftale (Bilag M)

Grundprincipperne i den svenske arbejdstidsaftale for lærere (Bilag M) har været i kraft siden 1996 (fuldt ud indfaset i 2000). Her afskaffede man endegyldigt undervisningsskyldigheden, som var en årsnorm for undervisning, og endte med en to-delning af lærernes arbejdstid i såkaldt 'reguleret tid', der var underlagt ledelsesret og tilstedeværelse på skolerne, og 'tillidtid', der var til lærerens egen disposition, jf. Figur 6.

Figur 6. Oversigt over inddeling af lærernes arbejdstid



Ud af en årsnorm på ~1.767 timer (ekskl. ferie) allokeres 1.360 timer til **reguleret arbejdstid**.<sup>40</sup> Denne tid er læreren forpligtet til at stå til rådighed for skolelederen - som udgangspunkt på skolen.

<sup>39</sup> Antal arbejdsdage på et år varierer i forhold til bl.a. arbejdstagerens alder og helligdagens placering.

<sup>40</sup> Af den regulerede arbejdstid på 1.360 timer er der afsat 104 timer til kompetenceudvikling (kollektivt afsat, dvs. det er ikke en individuel ret pr. lærer pr. år, men en tidsramme afsat til lærerkollegiet som helhed).

Der er dog intet til hinder for, at den enkelte lærer og skoleleder aftaler, at læreren arbejder hjemmefra eller lignende.

Den regulerede arbejdstid skemalægges inden for maksimalt 194 dage i perioden august-juni fordelt på minimum tre perioder årligt og bliver således til den 'ordinære arbejdstid', der danner udgangspunkt for beregning af overtid, kompensation for ubekvem arbejdstid mv. Der er som udgangspunkt ingen begrænsning i forhold til skemalægningen ud over en hensigtserklæring om at sikre en jævnt fordelt arbejdsbelastning for den enkelte lærer. Konkret betyder det, at aftalen kan rumme, at der er en varierende belastning for lærerne over året, fx i forbindelse med årlige forældre-/elevsamtaler, prøveafholdelse, ekskursioner mv., og så længe dette planlægges på forhånd udløses der ikke overtidsbetaling herfor – forudsat det foregår inden for den regulerede arbejdstid. Muligheden for at tage højde for forskelle i belastning indenfor skoleåret fremhæves af begge parter som en styrke i denne model, omend begge sider er enige om, at muligheden ofte ikke anvendes i praksis.

I den regulerede arbejdstid løses størsteparten af lærernes opgaver med undervisning, planlægning, elev-/forældresamtaler, opsyn, udviklingsarbejde mv. Udgangspunktet er, at alt dialog omkring elever, som kan forudses, skal gennemføres inden for den regulerede arbejdstid.

Som del af den regulerede arbejdstid er der årligt afsat en pulje på 104 timer pr. lærerårsværk til kompetenceudvikling, men herudover er der ingen underinddeling af den regulerede arbejdstid, som er retningsgivende for tilrettelæggelsen af lærernes arbejdstid. Det indebærer, at planlægningen af den regulerede arbejdstid altovervejende er et spørgsmål om ledelsesret.

Et eksempel på skemaplanlægning er indsat i Figur 7 nedenfor, hvor det fremgår, hvordan de tre perioder kan være planlagt, herunder i form af et 'grundskema' og en angivelse af afvigelser over perioden.

Figur 7. Eksempel på arbejdstidsskema

PERIOD	VECKA	A-DAGAR	TIMMAR
1	33 - 45	63	442
2	46 - 9	61	428
3	10 - 25	70	490
		<b>194 A-dagar</b>	<b>1 360 timmar</b>

SCHEMA FÖR PERIOD 1					
VECKA	SCHEMA	AVVIKELSE - AKTIVITET	AVVIKELSE - TID	ANTAL TIMMAR	ANTAL A-DAGAR
33	Grundschema			34	5
34	Avvikelse	Tisdag, föräldramöte	18 - 22 (4 tim)	38	5
35	Grundschema			34	5
36	Grundschema			34	5
37	Grundschema			34	5
38	Avvikelse	Torsdag, utvecklingssamtal	18 - 21 (3 tim)	37	5
39	Avvikelse	Torsdag, utvecklingssamtal	18 - 21 (3 tim)	37	5
40	Grundschema			34	5
41	Grundschema			34	5
42	Avvikelse	Måndag, nationella prov Tisdag, föreläsning	17 - 22 (5 tim) 16.30 - 21 (4,5 tim)	43,5	5
43	Grundschema			34	5
44	Avvikelse	Måndag, studiedag, 1 tim lunch Tisdag, A-dag men läraren är ledig Onsdag - fredag, lov	8 - 16 (7 tim) 0 tim 0 tim	7	2
45	Avvikelse	Lördag, öppet hus	8.30 - 16.30 (7,5 tim)	41,5	6
				<b>442 timmar</b>	<b>63 A-dagar</b>

GRUNDSKEMA: 34 TIMMAR LUNCH: 30 MINUTER		
DAG	KLOCKAN	ANTAL TIMMAR
Måndag	8.00 - 16.00	7,5
Tisdag	8.00 - 16.00	7,5
Onsdag	9.00 - 13.00	4
Torsdag	9.00 - 18.00	8,5
Fredag	7.30 - 14.30	6,5
		<b>34 timmar</b>

'Tillidstiden' udgøres af den resterende arbejdstid (407 timer). Den tid kan læreren selv disponere over ud fra en faglig-didaktisk vurdering – både i forhold til indhold, og hvor og hvordan den

varetages. Som udgangspunkt er denne tid afsat til for- og efterarbejde, spontan elev- og forældrekontakt, selvstændig kompetenceudvikling mv.

Samlet giver det en gennemsnitlig arbejdstid på 45,5 timer pr. uge, hvoraf de 35 timer er reguleret arbejdstid, der udføres på skolen, og 10,5 timer er tillidstid, som læreren selv disponerer over.

### 3.2.1.1 Overtidsbestemmelser mv.

Overtid fastlægges ud fra den regulerede arbejdstid, dvs. den skemalagte arbejdstid som illustreret i Figur 7. Som udgangspunkt opstår overtid, når læreren beordres til at arbejde ud over det fastlagte skema, dvs. som oftest i forbindelse med uforudsete hændelser. Det kan eksempelvis være, hvis læreren i sit arbejdsskema har fået forlagt sin regulerede arbejdstid mandag-fredag, og lederen derefter ønsker at få læreren til at deltage i et arrangement i en weekend. Såfremt denne ændring varsles med mindre end 14 dage, vil der være tale om overtid. Hvis den varsles 14 dage eller mere forud, vil det ikke være overtid – forudsat, at timerne kan afholdes indenfor den regulerede arbejdstid. Kan den ikke det, vil der fortsat være tale om overtid.

I tillæg hertil vil der også være tale om overtid, hvis en lærers skema er fastlagt, så det overskrider de 194 arbejdsdage pr. år. I sådanne tilfælde vil der – selv om det er planlagt – være tale om overtid, der skal kompenseres jf. arbejdstidsaftalen.

Hovedreglen er, at overtid skal kompenseres via overtidsbetaling. Hvis begge parter er enige om det, er det muligt at aftale afspadsering i stedet. I tillæg til overtidsbetaling er det muligt at opnå kompensation ved arbejde på ubekvemme tidspunkter, der er en række nærmere fastlagte dage og tidsrum, fx weekender, helligdage, nætter mv.

Overtid opgøres som minimum 3 gange årligt ved udløbet af hver periode, men andet kan aftales lokalt.

### 3.2.2 Variationer af arbejdstidsaftale (lokaftaler og lignende)

Som nævnt ovenfor er der mulighed for på kommune-/skoleniveau at indgå aftaler, der fraviger principperne i den centrale arbejdstidsaftale. Tilsvarende er det muligt at indgå aftaler mellem den enkelte lærer og skoleleder om en ændret fordeling af arbejdstid.

Ved forhandlingerne i 2010 blev der fra arbejdsgiverside rejst et krav om en mere fleksibel indretning af lærernes arbejdstid, fx i form af en øget ledelsesret og tilstedeværelse på skolen eller ved at forlægge timerne på et 'almindeligt' arbejdsår ca. 220 dage. Formålet var ifølge en række

skolechefer at skabe mulighed for tilrettelægge skolens virksomhed mere i overensstemmelse med elevernes behov, herunder også at imødegå konkurrencen fra de private skolekoncerner.<sup>41</sup>

Resultatet af forhandlingerne blev et bilag til hovedaftalen (Bilag 6), hvori det pointeres, at der ud fra hensyn til skolernes virksomhed og målopfyldelse kan indgås lokale aftaler, der fraviger den centrale arbejdstidsaftale.<sup>42</sup>

I bilag 6 er der nævnt tre forskellige eksempler på afvigelse:

1. At den regulerede arbejdstid sættes op til 1.552 timer pr. virksomhedsår (194 dage), dvs. 40 timer pr. uge samt herudover 5,5 timer tillidstid
2. At der arbejdes med 'semesteransættelse' i stedet, dvs. med 40 timer pr. uge fordelt på 220 arbejdsdage
3. Anden afvigelse fra bilag M

I de første 2 tilfælde sker en økonomisk kompensation på 1.500 kr. pr. måned pr. lærer, som lægges oven i grundlønnen, og i det første år efter afvigelsen er trådt i kraft afsættes en pulje på 500 kr. pr. lærer, som rektor uddeler diskretionært i forbindelse med den almindelige lønforhandling<sup>43</sup>, mens der for 3) sker kompensation efter aftale.

Parternes oplevelse er, at der er begyndt at komme forskellige modeller for arbejdstid efter bilag 6 er blevet tilføjet til aftalen, men at antallet af lokalaftaler, der fraviger den centrale aftale fortsat er begrænset.

Det skal bemærkes, at lokale arbejdstidsaftaler kan tegnes til kun at omfatte enkelte lærere på en skole. På den besøgte skole havde lærerne på 1.-4. klassetrin (4 'arbejdslag'<sup>44</sup>) ønsket at indgå en aftale om øget reguleret arbejdstid, svarende til i gennemsnit 40 timers ugentlig tilstedeværelse og 5,5 timers tillidstid. Det var sket ud fra ønsket om at få mere tid til fælles forberedelse på klassetrinnet under den forudsætning, at tiden ikke blev anvendt til mere undervisning eller fælles(skole)møder. Erfaringen med modellen har ifølge lærerne været positiv, og man har ønsket at fortsætte med ordningen. I en evaluering af ordningen fremhæver flere det positive i, at de har fået bedre mulighed for fælles forberedelse/koordination, mens andre primært hæfter sig ved den økonomiske kompensation – herunder med bemærkning om, at de i forvejen var tilstede på skolen i 40 timer ugentligt, og at forskellen nu var, at de nu blev kompenseret herfor. Efter aftalerne er

---

<sup>41</sup> "Vi kräver att få bestämma över lärarnes arbetstider." Indlæg fra 198 skolechefer i Dagens Nyheter, 15. marts 2010.

<sup>42</sup> HÖK, bilag 6

<sup>43</sup> Ved ad 3) aftales kompensationen lokalt

<sup>44</sup> I Sverige indgår lærere i arbejdslag svarende til klassetrin. Dvs. lærere, der underviser 1. klasse, indgår i 1. klassesarbejdslag etc.

indgået for de 4 arbejdsdrag, har to yderligere arbejdsdrag (et på mellemtrin og et på udskolingstrin) rejst tilsvarende ønske om en lokal aftale.

I forhold til brug af semesteransættelse er det ikke særligt udbredt. Dog fremhæver en af lærerforeningerne, at særligt privatskolerne gør brug af semesteransættelse, som de kobler med en afspadseringsordning, hvor der optjenes afspadsering gennem skoleåret, som afholdes i den elevfrie tid.

### 3.2.3 Muligheder og udfordringer i arbejdstidsaftalen

Generelt fremhæver alle parter, at den nuværende aftale fungerer grundlæggende godt, og at der er stor fleksibilitet i forhold til at finde lokale løsninger. Samtidig giver aftalen mulighed for at tilrettelægge arbejdet fleksibelt over skoleåret, så man kan imødegå spidsbelastningsperioder. Begge parter pointerer dog, at det er en mulighed, der sjældent anvendes i praksis, og at der typisk er et relativt ensartet skema hen over året – med mindre der sker uforudsete hændelser, som eksempelvis barsel, langtidssygdom mv.

Et af de diskussionspunkter, der har været i løbet af de seneste 20 år, har været spørgsmålet om omfanget af undervisningstid kan øges ubegrænset, eller om der fortsat er en vis binding på antallet af undervisningstimer den enkelte lærer kan pålægges. Diskussionen udspringer af en formulering i aftalen fra 1996 om, at *”det handlar således inte om att öka eller minska en enskild lärarens tid for traditionell undervisning utan om att skapa förutsättningar för att organisera arbetet på ett nytt sätt.”*<sup>45</sup>

Denne tekst har lærerorganisationerne fortolket som en ramme om arbejdstiden, der sikrer lærerne mod en markant udvidelse af undervisningstiden inden for rammerne af den regulerede arbejdstid, mens arbejdsgiverne på deres side fortolker aftalen sådan, at der er fuld ledelsesret inden for den regulerede arbejdstid. I en kendelse fra Arbejdsretten i 2011 kom denne frem til, at det inden for aftalen er arbejdsgiverens ret at lede og fordele arbejdet inden for den regulerede arbejdstid, og at der således ikke er noget til hinder for at øge undervisningstiden, så længe det sker inden for den regulerede tid.<sup>46</sup>

Det skal bemærkes, at oplevelsen blandt både lærerorganisationerne og arbejdsgiverne er, at der ikke i særligt stort omfang er sket en øgning af undervisningstiden, og at normen, der gjaldt i den tidligere undervisningsskyldighed i praksis lever videre i skolernes planlægning af lærernes arbejdstid.<sup>47</sup> Der er dog fra lærerorganisationerne opmærksomhed på, om der er en tendens til øget

---

<sup>45</sup> Lärarförbundet, Lärarnas Riksförbund og Svenska Kommuneförbundet: ”En satsing til två tusen” pkt. 11, s. 8

<sup>46</sup> AD 2011 No. 58 fra [www.lagen.nu](http://www.lagen.nu)

<sup>47</sup> Interview, Sverige, 2019

undervisningstid i en tid med pressede kommunale budgetter ud fra et hensyn til at sikre tilstrækkelig tid til lærernes forberedelse.

Som nævnt ovenfor har skolelederne igennem nogle år rejst ønsket om muligheden for en mere fleksibel tilrettelæggelse af arbejdstiden. Det skal blandt andet ses i lyset af ønsket om at styrke undervisningskvaliteten gennem øget tilstedeværelse og ud fra en erkendelse af, at en arbejdsuge på 45,5 timer er en belastning, hvilket kan tale for fx øget brug af 'semesteransættelser', dvs. hvor den ugentlige arbejdstid er lavere, idet antallet af dage, timerne fordeles på, øges. Begge parter er enige om, at dette er en mulighed inden for det eksisterende regelsæt, og når de bliver bedt om at komme med mulige forklaringer på, hvorfor denne mulighed kun anvendes i begrænset omfang peger de på inertie og stærke normer – hvilket fx også ses i en fortsat brug af 'årsnormen for undervisning', selv om denne ikke har været gældende i mere end 20 år. En anden mulig forklaring kan være, at der er grundlæggende tilfredshed med den eksisterende aftale.

Som forudsætning for, at den svenske aftale fungerer godt, peger særligt det ene af lærerforbundene på, at modellen stiller store krav til ledelsen på de enkelte skoler samt indretningen af de enkelte skoler i forhold til at sikre gode arbejdsvilkår. Når lærernes arbejdstid ikke er detail-reguleret i en central aftale, skal der være dialog på de enkelte skoler både mellem ledelsen og lærerkollegiet og mellem ledelsen og den enkelte lærer omkring tilrettelæggelsen af skolens virksomhed og den enkelte lærers bidrag hertil. På den besøgte skole var dette eksemplificeret i et relativt fast og transparent system for medarbejderinddragelse både af tillidsrepræsentanterne og af lærerkollegiet i sin helhed. Her blev blandt andet drøftet arbejdsmiljøforhold, skematilrettelæggelse mv., hvor forslag først blev drøftet med de faglige repræsentanter, hvorefter de blev lagt åbent ud til hele lærerkollegiet til kommentering. Lærernes kommentarer blev herefter besvaret skriftligt af ledelsen i forhold til, hvilke var imødekommet, og hvilke der ikke var og i givet fald hvorfor.

Tilsvarende var skolelederen også meget klar i forhold til den nødvendige ledelsesdialog, der fandt sted, hvis den enkelte lærer havde vanskeligt ved at nå sine arbejdsopgaver, fx i form af prioriteringsdialoger, forventningsafstemning om hvor godt en given opgave skal løses, mulighed for at sige fra overfor forældredialog udenfor den regulerede arbejdstid etc. Udgangspunktet er, at det er en ledelsesopgave at sikre tilstrækkeligt med tid for den enkelte lærer at løse sine opgaver på tilfredsstillende vis, og at det kan indebære nødvendige dialoger omkring hvilke opgaver den enkelte lærer løser, hvordan og hvorfor. Skolen havde således investeret i en bog udgivet af en lærer 'Jobba smart – din vägledning som lärare' med tips og tricks til at lette hverdagen for en lærer, fx ved at inddrage eleverne i at rette hinandens opgaver mv.

### 3.3 LÆRERPROFESSIONENS STATUS OG UDFORDRINGER

Professionens attraktivitet er undersøgt i OECE's TALIS-undersøgelse. Det bør bemærkes, at de adspurgte lærere i denne undersøgelse er udskoling (7.-9.), og at tallene er fra 2013. De skal tolkes med det forbehold, at det for lærere på alle alderstrin i dag kan se anderledes ud. I den seneste TALIS-måling af lærernes selvoplevede anseelse ligger Sverige langt under niveauet i både Norge og

Finland. Således oplever blot 5 pct. af de svenske lærere, at deres profession er værdsat i samfundet. Dette stemmer overens med interviewpersonernes oplevelse af professionen, hvor en beskrev det som at: *"Alle er enige om, at det at være lærer er et af samfundets vigtigste job. Men når de bliver spurgt, om de selv vil være lærer eller anbefale deres barn at blive lærer, så uha nej. Det er alt for hårdt."*

Det er ikke arbejdstidsaftalen i sig selv, der er genstand for debat i Sverige i forhold til styrkelsen af lærerprofessionen. De største, aktuelle diskussioner på skoleområdet lige nu er, hvordan man kan sikre øget undervisningskvalitet og forbedrede elevkundskaber, og hvordan man kan gøre lærerprofessionen mere attraktiv, fordi der både aktuelt og på sigt er og vil være stor mangel på lærere (kompetensforsörjning).<sup>48</sup>

Der er blandt de personer, vi har interviewet, flere forklaringer på den aktuelle lærermangel. Nogle peger på fagets manglende attraktivitet som en del af forklaringen. Her peges bl.a. på, at en del uddannede lærere forlader faget efter uddannelsen og således fravælger lærerjobbet. En undersøgelse fra det svenske undervisningsministerium fra 2016 viste, at ca. 40.000 uddannede lærere ikke arbejdede inden for faget.<sup>49</sup> Andre peger i højere grad på demografiske faktorer med en høj andel af lærere nær pensionsalderen og store børneårgange på vej ind i skolen. Men alle parter er dog enige om, at der både aktuelt og på sigt er stor mangel på uddannede lærere i Sverige, og at der skal tages initiativer til at modvirke dette.

Der er på mange niveauer igangsat initiativer til at styrke attraktiviteten af lærerprofessionen. I det følgende beskriver vi nogle af de eksempler, vi har afdækket.

### 3.3.1 Initiativer på statsligt niveau

Man har i Sverige igennem en årrække arbejdet med initiativer til at styrke attraktiviteten af lærerprofessionen. I 2013 indførte man den såkaldte lærerlegitimation, som er et bevis på, at man er faguddannet lærer. Det har betydning for, om man kan opnå fastansættelse i et lærerjob i Sverige.

I 2015 nedsatte regeringen en Skolekommission, der havde til formål blandt andet at komme med forslag til, hvordan det svenske skolevæsen kan styrkes. Skolekommissionen afleverede sin rapport i 2017. Heri foreslog de en lang række initiativer, blandt andet:

- At øge udbuddet af lærere ved at øge antallet af uddannelsespladser eller ændrede uddannelsesveje (korte tillægsuddannelser), der kan gøre det lettere for pædagoger eller udenlandske lærere at undervise i Sveriges skoler

---

<sup>48</sup> Se bl.a. Sveriges Kommuner og Landsting (02/2018): "Fokus på: Skolans rekryteringsutmaningar. Lokala strategier och exempel"

<sup>49</sup> [www.regeringen.se](http://www.regeringen.se): "Samling for skolan: National strategi for kunskap og likvardighet," s. 148



- At opfordre uddannede lærere, som ikke arbejder i skolevæsenet, til at vende tilbage til lærerjobbet gennem en informationskampagne
- At sikre mere transparent karriere- og lønudvikling, fx i form af en styrket læreruddannelse og efteruddannelsesmuligheder for lærere (Professionsprogram)
- Øget fokus på god skoleledelse ved at sikre, at skolelederne har gennemført en obligatoriske rektoruddannelse
- Tilførsel af økonomiske ressourcer til læreruddannelserne og øgede krav til optag samt øget brug af praktik
- Fokus på mere effektiv anvendelse af læreres og skolelederes arbejdstid gennem digitalisering af prøver med videre.

En række af forslagene fra Skolekommissionen er under udvikling i Sverige. I regeringsgrundlaget fra januar 2019 indgår bl.a., at regeringen i den kommende periode vil gå videre med at udvikle professionsprogrammet med henblik på fremme lærernes professionelle udvikling, skoleudviklingen og at forstærke professionens attraktivitet. Det bygger blandt andet på en betænkning fra 'Statens Offentliga Utredningar' fra 2018, der omhandler hvordan man skaber en bedre skole gennem mere attraktive skoleprofessioner (forstået som både rektor og lærerstillinger).<sup>50</sup> Der arbejdes stadig med udviklingen af, hvordan professionsprogrammet i givet fald skal se ud. I udredningen foreslås 4 kompetenceniveauer for lærere og 2 for rektorer, og til hvert kompetenceniveau udarbejdes kompetencekriterier. Bedømmelsen af, hvilket kompetenceniveau en lærer skal tildeles, afgøres af en regional eller national myndighed. Det skal bemærkes, at der mellem arbejdsgiver og arbejdstagersiden er delte meninger om indførelsen af et statsligt drevet professionsprogram for lærere. Mens arbejdstagersiden hilser initiativet velkomment, har SKL i sit høringssvar blandt andet fremført, at et sådant system er vanskeligt at forene med, at det er kommunerne, der har arbejdsgiveransvaret for skolevæsenet, og med de indgåede overenskomstaftaler, herunder arbejdstidsaftalen.<sup>51</sup>

I forhold til fokus på en mere effektiv tidsanvendelse for lærerne er der overvejelser omkring indførelse af fx lærerassistenter eller socialrådgivere, der kan overtage nogle af lærernes mere administrative opgaver og dermed frigøre mere tid til kerneopgaven. Dette fremgår ligeledes som et initiativ i det svenske regeringsgrundlag.

I 2016 gennemførte Riksdagen endelig 'lärarlønlyftet', der var et statsligt tilskud på SEK 3 mia. årligt til et generelt lønløft af lærerne. Der var fastsat en række kriterier til udmøntningen af pengene, der indebar, at ca. 40 pct. af lærerne kunne opnå et lønløft.

---

<sup>50</sup> Statens Offentliga Utredningar (2018:17): «Med undervisningsskicklighet i centrum – ett ramverk för lärares och rektorers professionella utveckling»

<sup>51</sup> <https://skl.se/download/18.49944d0b163defb496db673e/1529069022961/SKL-22-18-01752-Yttrande-Med-undervisningsskicklighet-i-centrum.pdf>

### 3.3.2 Initiativer mellem overenskomstparterne

Også overenskomstparterne har fokus på initiativer, der har til formål at styrke arbejdet med at sikre de rette kompetencer på skolerne på kort og langt sigt, bl.a. ved at være opmærksom på hvordan arbejdsmiljø, organisering, arbejdstid og løndannelsen påvirker rekruttering af lærere.

Ved seneste forhandling aftalte de således en række fælles initiativer, der bl.a. skal understøtte lokalt samarbejde og dialog omkring lønudvikling, arbejdsmiljø, organisation, arbejdsbelastning og arbejdstider.

Konkret har de eksempelvis gennemført:

- Fælles regionale konferencer for lokale tillidsrepræsentanter og arbejdsgivere i forhold til at styrke det lokale arbejde med at sikre tilstrækkelig lærerressourcer (strategisk kompetensforsörjning)
- Etableret en fælles hjemmeside med støttemateriale til skolerne inden for bl.a. arbejdsmiljø, arbejdstid, samarbejdsorganisation mv. Hjemmeside indeholder eksempelvis dialogværktøjer, spørgsmål-svar omkring arbejdstid, støj- og lysmålingsværktøjer mv. Siden kan findes på: <http://www.kompetensforsörjningskola.se/>

I tillæg hertil har parterne aftalt et fælles analysearbejde af lokale erfaringer og effekter af den centrale aftale set i lyset af skolens forandrede vilkår, hvor der bl.a. undersøges, hvordan aftalen tilgodeser både arbejdsmiljø, arbejdsbelastning og arbejdstider samt elevernes målopfyldeelse.<sup>52</sup>

### 3.3.3 Lokale initiativer

Også i de enkelte kommuner og på de enkelte skoler blev der nævnt initiativer, der har til formål at gøre lærerprofessionen mere attraktiv.

I Stockholm Kommune har man eksempelvis udarbejdet en strategisk 'kompetenceforsörjningsplan' der handler om, hvordan man kan sikre tilstrækkeligt med faguddannede lærere. Heri indgår blandt andet initiativer, der skal motivere uddannede lærere til at vende tilbage til faget, fx i form af ekstra støtte og videreuddannelse, samt tiltag til at øge andelen af lærere, der underviser inden for eget fag. Endvidere har man gennemført en omfattende markedsføringsindsats på Youtube og Instagram af lærerfaget gennem kampagnen "When you are lärare" som med korte videoklip og billeder giver et indblik i læreres hverdag i et forsøg på at få flere unge til at søge læreruddannelsen:

[https://www.youtube.com/channel/UCXz3\\_nHjDn7NwsuaUPKAuKA](https://www.youtube.com/channel/UCXz3_nHjDn7NwsuaUPKAuKA)

---

<sup>52</sup> HÖK 18, Bilag 4, s. 4

Også på den besøgte skole arbejdede skolelederen ud fra overvejelser om, hvordan hun kunne gøre jobbet mere attraktivt for sin lærere. Som beskrevet i afsnit 3.2.3 havde hun iværksat en dialog med lærerkollegiet i forhold til, hvordan man kunne arbejde 'smartere'. Hun tilkendegav også, at hun var meget opmærksom på at skærme lærerne for (unødige) forældrekontakt udenfor arbejdstiden (den regulerede). Bl.a. havde skolen valgt at kommunikere til forældrene: 1) hvad skolen forventer af eleverne, 2) hvad skolen forventer af forældrene og 3) hvad forældrene kan forvente af skolen (dvs. lærere). Dette var for at undgå, at lærerne skulle føle sig forpligtet til at kommunikere med forældre og elever om aftenen/i deres tillidstid.

## 4. FINLAND

Finland deler en række lighedstræk med de øvrige nordiske lande, men adskiller sig også på en række punkter. Nedenfor er opsummeret, hvad der karakteriserer den finske case.



### NØGLEOPLYSNINGER: FINLAND

- **Velfærdsmodel**

Den finske velfærdsmodel er ligesom de øvrige nordiske lande universal, hvilket vil sige en høj grad af omfordeling og en relativ stor offentlige sektor. Det er centralt i det finske skolevæsen, at alle har lige vilkår. Derfor er fx skoletransport og frokost også offentligt finansieret. Sammenlignet med Danmark er der færre frie grundskoler, eftersom kun 2 pct. af de finske skoler er private skoler, og disse er også fuldt offentligt finansieret. Finland er ift. befolkningssammensætning et relativt homogent land.

- **Overenskomstens arbejdstid**

Lærernes overenskomst forhandles af lærerforeningen OAJ og kommunernes sammenslutning, KT. Dette gør de hver 2. år i særtaftalen for undervisningspersonale, UKTA<sup>53</sup>. UKTA er centralt forhandlet og giver ingen mulighed for lokalaftaler om læreres arbejdstid. Det bærende princip i den finske arbejdstid er undervisningsskyldighed, som er en ugenorm for, hvor meget den enkelte lærer skal undervise. Lærerne har tre timers ugentligt fælles planlægning, og øvrig arbejdstid er op til lærerne selv at disponere over.

- **Arbejdstid aktuelt**

Selvom arbejdstiden historisk har været centralt fastsat i UKTA som en ugentlig undervisningsskyldighed, har der været tiltagende fokus på forandringer i læreres arbejdstid. Senest er dette udtrykt ved overgang til årsnorm for erhvervsskolelærere i 2018, som har smittet af på grundskoleforhandlingerne. Derudover pågår der et eksperiment på skoler i 8 kommuner med årsnorm, tidsregistrering og delvist bundet arbejdstid. Målet med eksperimentet er at give inspiration til en mulig fremtidig overenskomstmæssig ændring i måden, hvorpå arbejdstid opgøres.

- **Forhandlingshistorik**

Historisk er der tale om forhandlinger præget af en høj grad af stabilitet. Dette er fx udtrykt ved, at måden for opgørelse af lærere arbejdstids ikke har været ændret i over 40 år. Ifølge lærerforening og arbejdsgiver er årsagen til en lavere forandringshastighed dels en historisk tilfredshed med aftalen, dels at man i forhandlingerne har tradition for løbende at afprøve og raffinere løsninger over flere år, før de implementeres i overenskomsten.

<sup>53</sup> *Kommunalt tjänste- och arbetskollektivavtal för undervisningspersonal.*

#### ▪ Lærerprofessionen

Udover en relativ lav forandringshastighed i det finske skolevæsen, er en stærk finsk lærerprofession (bl.a. kandidatuddannelse på universitetsniveau) ofte fremhævet som en af forklaringerne på, hvorfor de finske skoler generelt præsterer godt i internationale sammenligninger. Tillid, attraktivitet og autonomi er nøglekomponenter og en tese er, at disse komponenter også hænger sammen med de arbejdsbetingelser, der er formuleret overenskomstmæssigt, hvor læreren disponerer relativt frit over sin tid. Der er dog tiltagende, men begrænset, bekymring over et fald i ansøgerantal til læreruddannelsen og en øget arbejdsbelastning.

## 4.1 NIVEAUER I FORHANDLINGER OM LÆRERNES ARBEJDSSTID

### 4.1.1 Forhandlingsproces

Finland blev en selvstændig stat i 1917, og har efterfølgende opbygget et velfærdssamfund efter nordisk forbillede. Vedrørende aftalemodellen, har denne i høj grad været inspireret af den svenske, der vægter en solidaritet på tværs af sektorer og konsensusøgen på områder som social- og lønpolitik<sup>54</sup>. Der har siden 2008 været noget uro omkring den finske forhandlingsmodel, da der gradvist er blevet brudt med den ellers gældende treparts-forhandlingsmodel (*tulopoliittinen ratkaisu*, også kaldet TUPO-modellen), der blev indført i 1968. TUPO-modellen var karakteriseret ved centrale forhandlinger for både private og offentlige, hvor staten aktivt sad med ved forhandlingsbordet og kunne påvirke forhandlingerne på politiske parametre såsom skattetryk og pension. Kutymen har været, at aftalerne i TUPO implementeredes ved lov og derefter på den lokale arbejdsplads via overenskomsten.

Selvom der er tendens til tiltagende decentralisering i forhandlingerne generelt, følger forhandlingerne for lærere stadig uformelt samme proces som TUPO. De første, der når til enighed om fx en generel lønstigning i det private, bliver retningsgivende for alle øvrige og efterfølgende forhandlinger for både privat og offentligt ansatte. De offentlige forhandlinger finder sted det efterfølgende år, herunder AKTA og UKTA som vedrører kommunalt ansatte og lærere.

**AKTA** er hovedaftalen for kommunalt ansatte. I denne angives generelle bestemmelser for løn, arbejdstid, ferie m.v. Undervisningspersonale er dækket af særaftalen **UKTA**. UKTA gælder for flere lærere på flere typer af institutioner. Den er bygget op af en alment gældende del (del A) og særskilte dele for hver institutionstype (del B-F). Grundskoler behandles i del B.

---

<sup>54</sup> Hoffren, Paul-Junker (2019). Finland: Goodbye centralised bargaining? The emergence of a new industrial bargaining time. (Chapter 10 – in press).

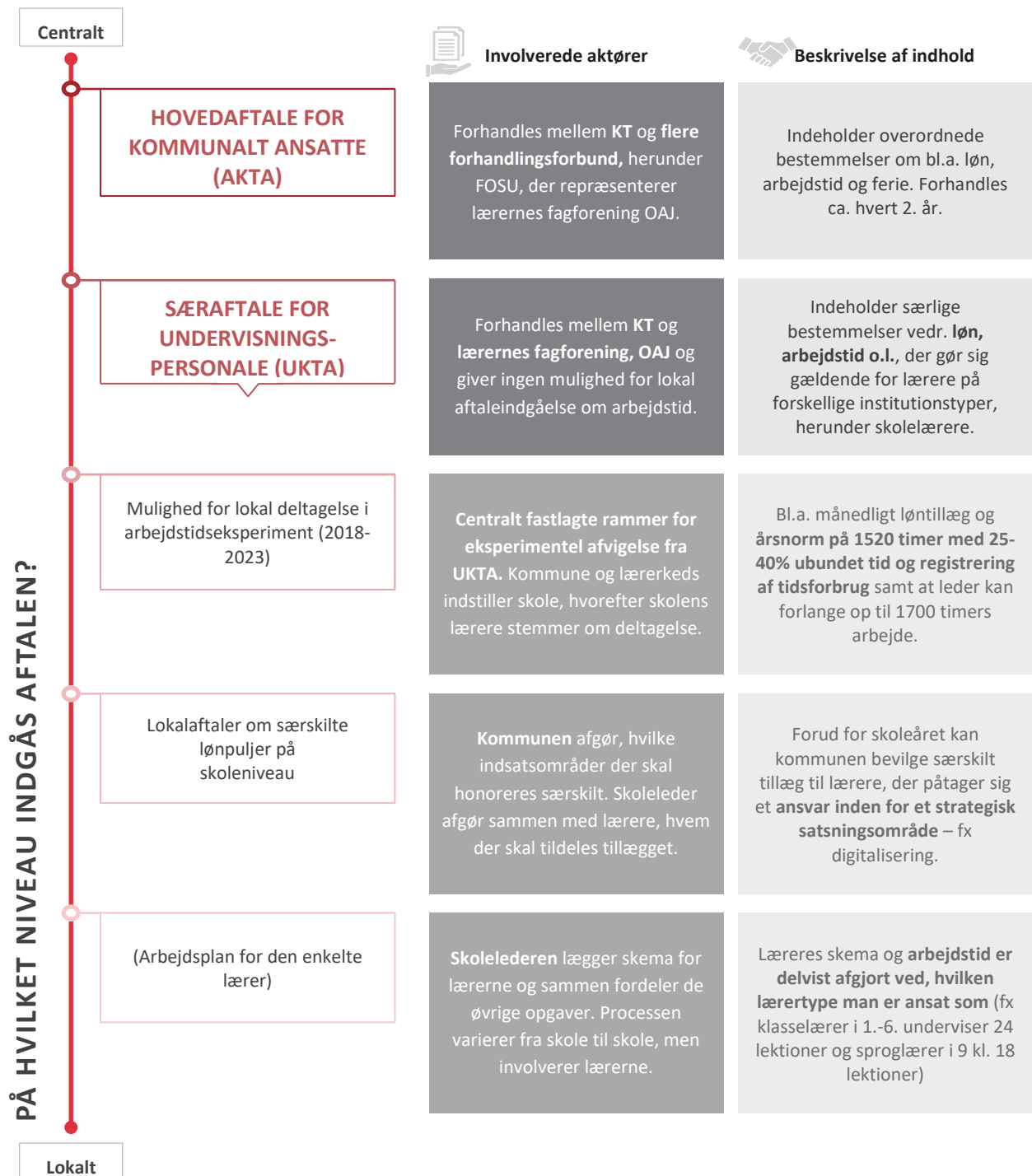
Både AKTA og UKTA forhandles centralt for ansatte i samtlige 311 finske kommuner. Forhandlingerne for lærere foregår mellem lærerforeningen OAJ (*Opetusalan Ammattijärjestö*) og KT (*Kuntatyönantajat*). KT er den centrale kommunale arbejdsgiverorganisation, der forhandler på vegne af samtlige kommuner. OAJ repræsenterer i forhandlingerne 40.000 kommunalt ansatte grundskolelærere, der er organiseret i 238 lokalforeninger (svarene til lærerkredse). 90% af de finske lærere er organiseret i OAJ. OAJ indgår i Akava og FOSU, der forhandlingsforbund for hhv. akademisk uddannet personale og kommunalt ansatte<sup>55</sup>.

Niveauerne er visualiseret og opsummeret i Figur 8. I det efterfølgende afsnit uddybes indholdet i og forhandlingerne bag den gældende UKTA, der er det primære aftalemæssige referencepunkt for finske lærernes arbejdstid.

---

<sup>55</sup> Rammerne for de kommunale forhandlinger er angivet i 'Main Municipal Agreement' <https://www.kt.fi/en/collective-bargaining-and-agreements>

Figur 8 Aktører, niveauer og processer i finsk overenskomst for lærere



### 4.1.2 Parternes samarbejde ved forhandling

Begge parter udtrykker en høj grad af gensidighed tillid til hinanden på både centralt og lokalt niveau. De arbejder løbende på at opretholde og udvikle tilliden, og på det centrale niveau har de en række uformelle principper, de tilstræber at arbejde ud fra. På tværs af interviews er samlet denne liste af nævnte principper:

- **Fokusområder.** Ved hver forhandlingsrunde bliver parterne enige om fokusområder for næste runde
- **Datagrundlag.** Al data for beregninger af løn og arbejdstid deles mellem parterne
- **Beregninger.** Alle beregninger af løn og arbejdstid foregår i fællesskab
- **Møder.** Parterne mødes som minimum månedligt, ofte ugentligt
- **Præsentation.** Resultater af forhandlinger skal præsenteres af parterne i fællesskab
- **Forsøg.** Enighed om at større ændringer skal bero på erfaringer fra forsøg i praksis
- **Repræsentation.** Hvis den ene part har et problem ift. sit bagland, er det også den anden parts problem
- **Relationer.** Uformelle og private sammenkomster mhp. relationsopbygning
- **Offentlig opmærksomhed.** Tilstræbe minimal offentlig opmærksomhed før strengt nødvendigt

Derudover er udviklingen i den finske overenskomst præget af en relativ lav forandringshastighed. Parterne forklarer selv dette med, at det kræver tålmodighed at lande en god overenskomst, og at det er vigtigt at overenskomsten ikke skal forandre skolehverdagen, men afspejle den bedst muligt. Der er tradition for at arbejde med eksperimenter og løbende tilpasninger forud for egentlig implementering i overenskomst. Det aktuelle arbejdstidsforsøg er et eksempel på dette (se s. 52). For arbejdsgiversiden er det et ønske at gradvist flere skoler over de næste 5-10 år vil deltage, og når ca. halvdelen af alle skoler er deltagere i eksperimentet, og dette løbende er blevet justeret, kan det danne grundlag for forhandling af et nyt arbejdstidssystem i overenskomsten. Ligeledes skønner arbejdstagersiden, at der i praksis godt kan gå 10 år, før undervisningsskyldigheden er udfaset af overenskomsten til fordel for en model, der minder om eksperimentet.

## 4.2 LÆRERNES ARBEJDTIDSAFTALE

I det følgende gennemgås den gældende aftale om arbejdstid, som findes i UKTA del B, bilag 1 kapitel III, der omhandler tjenesteindehavernes arbejdstid<sup>56</sup>. Ifølge lærerforeningen udgør tjenesteindehavere, de fastansatte lærere, langt størstedelen af de lærere, der arbejder i finske

---

<sup>56</sup> <https://www.kt.fi/sv/avtal/ukta/2018/del-b-bilaga-1-grundskolan/tjansteinnehavarnas-arbetstid>



grundskoler<sup>57</sup>. Derudover er det også muligt at være ansat som timelærer på begrænset tid, ofte med en mindre undervisningsforpligtelse, men dette gælder kun for et fåtal af lærere.

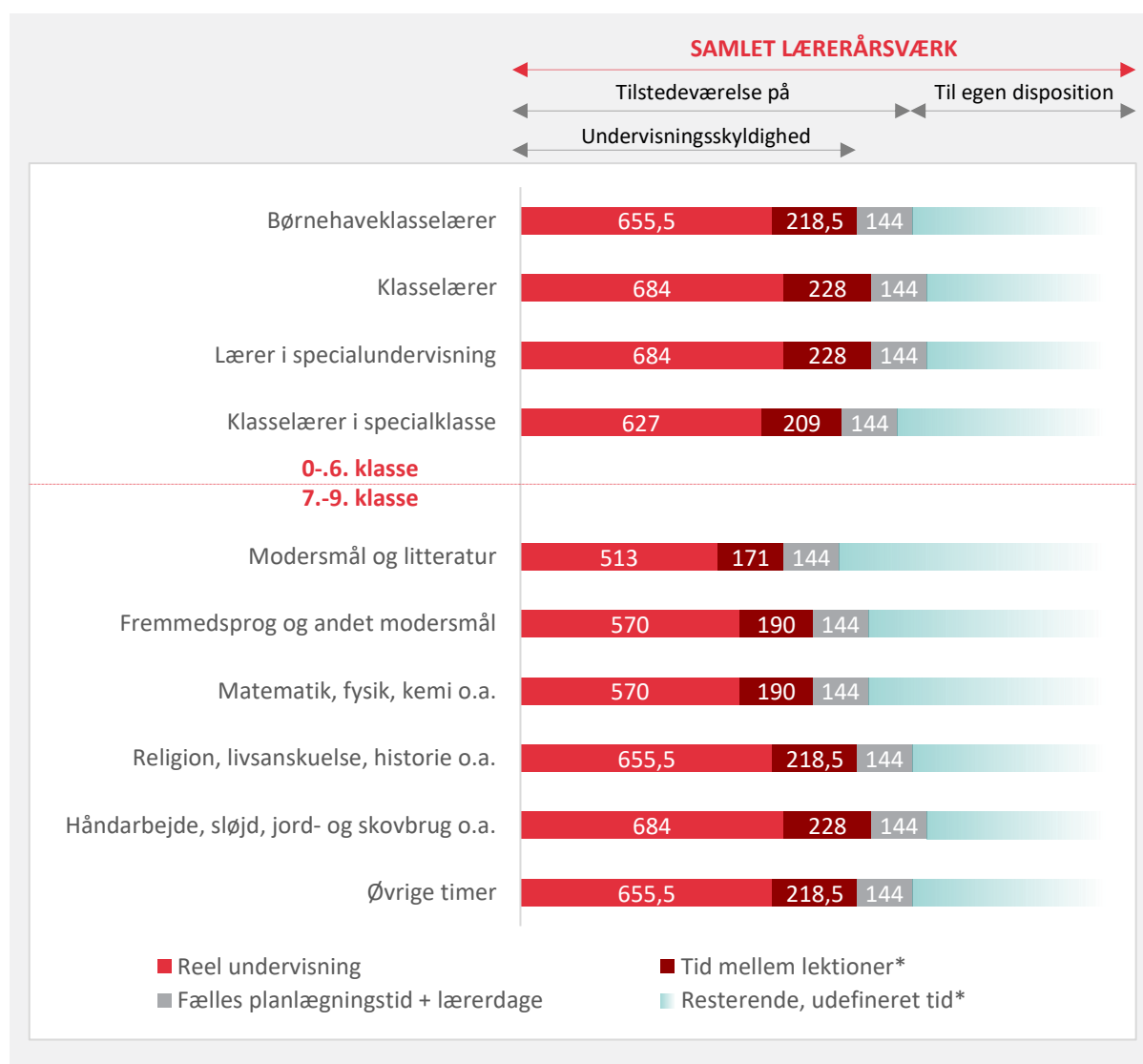
Rygraden i den finske model for arbejdstid er begrebet om *undervisningsskyldighed*. Denne afgør, hvor mange lektioner en lærer skal undervise ugentligt. Den resterende del af lærernes arbejdstid er kun i mindre grad fastlagt i overenskomsten. Den gældende model har eksisteret, så længe parterne kan huske (givetvis siden reformeringen af grundskolesystemet i 1970'erne). De finske lærere er karakteriseret ved en høj grad af individuel autonomi, hvilket overenskomsten også afspejler. Der er i overenskomsten ingen differentiering i arbejdstid ift. anciennitet – hverken for ældre eller nye lærere.

I Figur 9 vises den gældende overenskomsts bestemmelser af arbejdstid omregnet til timefordeling på et arbejdsår. Hvert i opgørelsen af arbejdstid beskrives nærmere i de følgende afsnit.

---

<sup>57</sup> Tjenesteindehaver er ikke identisk med den danske tjenestemandstilling, da der ikke gælder samme betingelser for forflytning eller afskedigelse.

Figur 9 Arbejdstidselementer i den finske aftale



**Note:** I aftalen angives undervisningsskyldighed som ugentlige undervisningstimer. I praksis er en undervisningslektion 45 minutter jf. den finske skolelov, hvilket betyder at læreren har ekstra 15 minutter pr. lektion (her udskilt som \*tid mellem lektioner). Den fælles planlægningstid er årlige 126 timer (ca. 3 timer ugentligt), og derudover er der tre arbejdsdage á 6 timer udenfor skoleåret (lærerdage). Den \*resterende, udefinerede tid fremgår ikke af overenskomsten, men er i praksis den tid, læreren bruger på at være forberedt til undervisning og løse øvrige opgaver i lærerarbejdet.

#### 4.2.1 Undervisningsskyldighed

Dette dækker over det antal undervisningslektioner, en lærer er forpligtet på at lægge i gennemsnit pr. uge i skoleåret. Antallet af undervisningslektioner varierer på tværs af fag og klassetrin, og den enkelte lærer er som udgangspunkt ansat til kun at varetage én funktion (fx klasselærer i 0.-6. eller modersmål og litteratur i 7.-9.). De forskellige fags normeringer er betinget af en historisk idé om hvilke fag, der er vigtigst, og læreren derfor skal undervise mindre i, så der er mere tid til forberedelse.

Det er den nationale skolelov (Basic Act on Education 1998), der afgør en lektions varighed, og det er nationalt fastlagt i denne, at en lektion varer 45 minutter, og at et skoleår er 38 uger, svarende til 190 dage. Dog aflønnes lærerne efter at en 45 minutters lektion svarer til 60 minutters arbejde, og hvordan de resterende 15 minutter pr. time bruges, er genstand for diskussion og forhandling mellem parterne. Arbejdsgiverne fremhæver, at de ikke altid er sikre på, at de får lærerarbejde (dvs. forberedelse, elevkontakt, planlægning el.lign.) for pengene i de 15 minutter, men at lærerne i stedet bruger denne tid til fx pauser. Lærerforeningen påpeger, at tiden skal forstås som forberedelsestid, som ellers ikke er udskilt i overenskomsten.

Undervisningsskyldigheden er en nedre grænse, og lærerforeningen vurderer, at i praksis er det normalt, at en lærer påtager sig at undervise et par lektioner mere om ugen end undervisningsskyldigheden tilsiger. For overarbejde med gennemsnitligt mere end en time om ugen i løbet af et år i forhold til undervisningsskyldigheden, kompenseres lærere med vederlag efter en fastlagt model, hvor de får en smule mindre i løn pr. ekstra lektion. Arbejdsgiversiden vurderer, at det forhold, at mange lærere i praksis underviser mere end de er forpligtet på, tyder på, at der godt kan forlanges mere undervisning end den fastsatte undervisningsskyldighed dikterer.

En lærer kan opnå reduktion i sin undervisningsskyldighed, hvis vedkommende påtager sig bestemte opgaver, hvoraf arbejdsgiver vurderer, at de mest hyppige er:

- Transport mellem to skoler
- Ansvar for fx udstyr og inventar
- Vejledning
- Delvist ledelsesansvar

Læreren kompenseres også i skyldigheden, hvis vedkommende underviser på andre årgange eller fag end vedkommende er ansat til. Det er dog ikke udbredt, at disse forhold ændrer betydeligt i lærernes undervisningsskyldighed, og som udgangspunkt vurderer lærerforening og arbejdsgiver overenskomstens normer er retvisende for, hvor meget der undervises i praksis plus et par ekstra lektioner.

#### 4.2.2 Fælles planlægning og lærerarbejdsdage

Der er sat 126 timer af årligt, svarende til tre ugentlige timer til fælles planlægning. I denne tid skal lærere planlægge aktiviteter og foretage opgaver, der ikke direkte knytter sig til undervisningen. Dette er fx forældrekontakt, teammøder, administration, sagshåndtering, planlægge begivenheder og øvrig udvikling af skolens virksomhed. Denne tid er, sammen med undervisningsskyldigheden, bundet tid, hvor læreren skal stå til rådighed og være på skolen om nødvendigt.

Lærerforeningen påpeger, at især de arbejdsopgaver, der falder under denne kategori af tid tager til i omfang, og derfor har det ligget lærerforeningen på sinde dels at gøre lærere opmærksomme på, at deres medlemmer ikke bør bruge mere end tre timer på disse aktiviteter, dels at tilskynde lærere til

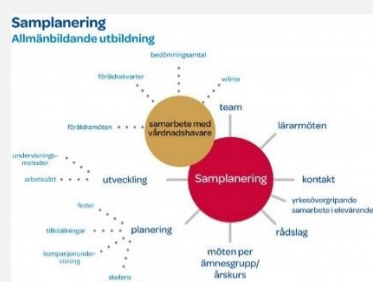
at registrere denne tid for at kunne synliggøre overfor skoleleder, hvis fx skole-hjem samarbejde tager tid, der overstiger normeringen.

Som redskaber til dette har lærerforeningen udviklet grafikker og kampagnemateriale med oversigter (oversat af den svenske underafdeling FSL) over, hvad der kan forlanges af lærerne (Figur 11) samt regneark og apps til registrering af tidsforbrug på denne type opgaver henvendt lærerne (Figur 10 Og Figur 12).

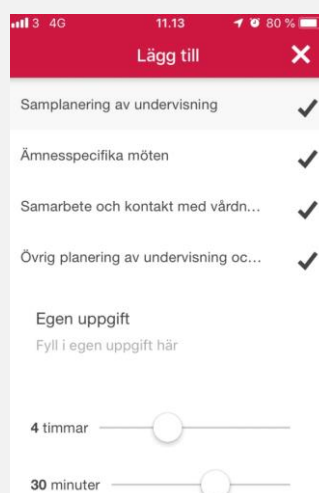
**Figur 10: Vipu-regneark for tidsregistrering af fælles planlægning**

The image shows a spreadsheet with columns for months (Januari, Februari, etc.) and rows for different planning tasks. The cells contain numerical values representing time spent.

**Figur 11: Eksempel på udspecificering af konkrete opgaver i fælles planlægning**



**Figur 12: Eksempel på Lärarrummet-app**



Lærerne har også tre obligatoriske årlige studie- og planlægningsdage á 6 timers varighed (lærerdage), der ligger udenfor skoleåret eller i en weekend. Skoleleder eller kommune kan derudover kræve, at læreren deltager i øvrigt regionalt udviklings- og planlægningsarbejde i to dage á 6 timer, svarende til højst 12 arbejdstimer. For de to ekstra arbejdsdage skal læreren betales løn.

Disse arbejdsdage kom til som et led i Regerings-tiltaget konkurrenceevnepakken (KIKY - *kilpailukykysoimus*), der betød 24 timers årligt ekstra arbejde til alle offentligt ansatte. Dette blev efterfølgende forhandlet ind i de fleste offentlige overenskomster, herunder også lærernes. Da det blevet vurderet som arbitrært at skrue på undervisningskyldigheden med ugentlige minutter, blev parterne enige om at lægge tiden som sammenhængende dage. Bestemmelserne for, hvad disse dage indeholder og kan bruges til findes i et særskilt notat, parterne er enige om<sup>58</sup>.

<sup>58</sup> <https://www.kt.fi/sites/default/files/media/document/yleiskirje1610hfr-ovtes-liite2.pdf>

### 4.2.3 Resterende, udefineret tid

Dette er ikke en tidskategori, der figurerer i overenskomsten, men er differencen mellem den opgjorte tid og en fuldtidsuge. Historisk er denne tid blevet brugt på forberedelse, efterarbejde og kompetenceudvikling. Det er op til den enkelte lærer selv frit at disponere over denne tid, både hvor den forlægges, omfanget af den og indholdet. Denne tids manglende gennemsigtighed er aktuelt anledning til, at parterne undersøger mulighederne for at revidere arbejdstidssystemet.

Lærerforeningen udtrykker, at denne del af arbejdet bliver fyldt med 'gråt arbejde', og at det tager til i sådant et omfang, at mange lærere arbejder mere end en fuldtidsuge. Gråt arbejde er iflg. lærerforeningen især ikke-undervisnings-relaterede opgaver, som er dem, der ellers skal forlægges i den fælles planlægningstid. Det er krav til administration, drift, sagshåndtering, inklusionsopgaver, forældrekontakt m.v. Dette sker på bekostning af fokus på den egentlige kerneopgave - undervisning – og de opgaver, der knytter sig til denne, såsom forberedelse og efterarbejde.

For kommuner og skoleledere er der en usikkerhed i forhold til, om lærerne egentligt arbejder svarende til en fuldtidsuge, når overenskomsten ikke definerer arbejde svarende til dette. Der er altså en interesse i at få kortlagt, hvad denne tid går med. Derudover er det også i arbejdsgivernes interesse i højere grad at kunne disponere over, hvordan denne tid forlægges, så især lærersamarbejde kan blive en større del af den finske skole.

Der er altså en generel enighed om, at det er uklart, hvad og hvor meget lærerne laver i denne resterende, udefinerede tid. Der er dog to modsatte teser, hvor den ene går på, at lærere arbejder mere end en fuldtidsuge, og den anden, at nogle arbejder mindre.

Som et led i at løse denne problematik har lærerforeningen arbejdet på at anskueliggøre, hvad det er for opgaver, lærerne foretager i den resterende udefinerede tid. Dette består i kampanjer, nyheder, grafikker og informationsmateriale (sammen med info om den fælles planlægningstid), hvor de formidler, hvilke opgaver læreren kan forventes at løse udover undervisningen.

## 4.3 AKTUELLE TEMAER OG SENESTE FORHANDLINGER

Efter forhandling nåede KT og OAJ frem til den seneste overenskomst, som OAJ godkendte ved urafstemning d. 14. februar 2018. Denne gælder for perioden 2018-2020. Nedenfor gengives de emner, der har været forhandlet, parternes vurdering og interesser samt hvad de anslå vil være forhandlingsemner ved kommende overenskomstforhandlinger.

### 4.3.1 Lokale arbejdstidsforsøg 2018-2023

#### 4.3.1.1 Formål med forsøget

Sideløbende med overenskomstforhandlingerne har parterne i en periode over 20 år diskuteret og forsøgt at eksperimentere med arbejdstidssystemet, herunder særligt at overgå til årsnorm og have mere bunden tid. Årsagen har været, at det gældende betragtes som utidssvarende fordi:

- Lærere arbejdet har ændret karakter, og der bruges tid på meget andet end undervisning
- Det er uklart, hvilke opgaver lærerne varetager, og hvor meget tid de bruger på dette

Umiddelbart forinden overenskomstaftalen i 2018 indgik OAJ og KT derfor en særskilt aftale om et arbejdstidsforsøg, som der også er dedikeret et appendiks til i overenskomsten<sup>59</sup>. Det fælles motiv hos OAJ og KT for at indvilge i forsøgsordningen har været at få tydeliggjort, hvilke arbejdsopgaver lærere har, og hvor meget tid de bruger på disse.

En undersøgelse af lærerforeningen viser, at lærere gennemsnitligt arbejder 41,2 timer om ugen og der er stigende problemer med stress og dalende arbejdsglæde<sup>60</sup>. Det har også været diskuteret, hvor grænserne for lærernes ansvar går (fx medicinering af eleverne)<sup>61</sup>. Om forøgelsen af 'bureaukrati' har den finske Undervisningsminister (Sanni Grahn-Laasonen) i februar 2019 udtalt:



”Lärarna behöver mer tid för sitt kärnuppdrag, för undervisningen. Det har smugit sig in en massa pappersarbete för lärarna. Och det äter av den tid som kunde användas för eleverna. Vi behöver se över uppgifterna så att lärarna kan fokusera på sin huvuduppgift.”<sup>62</sup>

Arbejdstidsforsøget et tæt forbundet til pågående lønforhandlinger. For arbejdsgiversiden er målet at få anskueliggjort ”hvad de får for pengene”, og for arbejdstager er målet at anskueliggøre, hvor meget lærerne arbejder, med henblik at kræve løn for alt arbejdet.

---

<sup>59</sup> Del B: Avtalbestämmelser om ett arbetsförsök för undervisningspersonal inom allmänbildande utbildning

<sup>60</sup> Utbildningssektorns arbetslivsbarometer (2017).

[https://www.oaj.fi/contentassets/5be973f941a047ae80385280e9dec6ee/utbildningssektorns\\_arbetslivsbarometer.pdf](https://www.oaj.fi/contentassets/5be973f941a047ae80385280e9dec6ee/utbildningssektorns_arbetslivsbarometer.pdf)

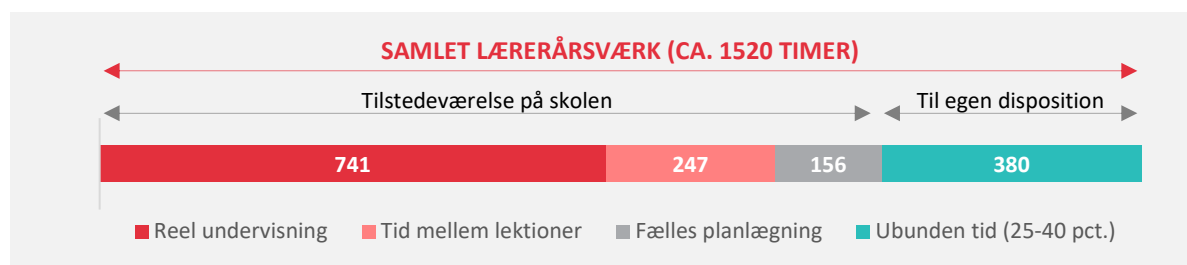
<sup>61</sup> <https://www.fsl.fi/pa-gang/aktuellt/4350-ansvarsfragor-foer-en-laerare-fem-fragor-och-svar>

<sup>62</sup> <https://www.fsl.fi/lararen/4682-ge-lararna-tid-att-undervisa>

#### 4.3.1.2 Forsøgets design

Dette har samlet ledt til en forsøgsmodel med arbejdstid, som parterne er enige om (Figur 13).

**Figur 13 Regneeksempel på arbejdstid med årsnorm i aktuelt forsøg med arbejdstid i Finland**



Fremstillet på baggrund af tal fra informationsmateriale fra lærerforeningen OAJ.

Følgende betingelser gør sig gældende for forsøget:

- Lærerne forventes at arbejde 1520 timer på et år (40 timer i 38 uger)
- Skoleleder kan forlange op til 1700 timer (mod lønkompensation)
- Lærerne registrerer løbende deres tidsforbrug på forskellige arbejdsopgaver
- Leder og lærer kan løbende tilpasse årsplanen om nødvendigt
- Den anvendte arbejdstid opgøres ved årets udgang, men monitoreres løbende
- Ubunden arbejdstid 25-40% af arbejdstiden i første år, max 25% i andet år.
- De deltagende lærere får ca. 200 euro ekstra om måneden
- Parterne kan afbryde forsøget undervejs
- Forsøget løber over tre år for alle deltagende skoler
- Skoler kan løbende tilmelde sig

For at finde interesserede skoler, har man i igangsat en proces med flere led, og der er løbende mulighed for, at nye skoler kan komme til<sup>63</sup>:

- Kommune og lokal lærerkreds vurderer, om de har skoler der kunne være interesserede
- På interesserede skoler stemmer lærerne om deltagelse i forsøget – enten 50% eller 66% skal være for.
- Hvis flertal, udarbejder kommunen udkast til lokalaf tale om arbejdstid
- Lokal OAJ-afdeling (lærerkreds) vedtager eller forkaster kommunens udkast
- Efter vedtagelse, deltager de lærere på skolerne, der har stemt ja

<sup>63</sup> [https://www.oaj.fi/contentassets/64eefb89ab804ff6a808c4dc7aa06bbb/vuosityoika-prosessikuva-2019-osa-1-valmis\\_lev1170px\\_netti.png](https://www.oaj.fi/contentassets/64eefb89ab804ff6a808c4dc7aa06bbb/vuosityoika-prosessikuva-2019-osa-1-valmis_lev1170px_netti.png) og [https://www.oaj.fi/contentassets/64eefb89ab804ff6a808c4dc7aa06bbb/vuosityoika-prosessikuva-2019-osa-2-valmis\\_lev1170px\\_netti.png](https://www.oaj.fi/contentassets/64eefb89ab804ff6a808c4dc7aa06bbb/vuosityoika-prosessikuva-2019-osa-2-valmis_lev1170px_netti.png)

- Skoleleder og lærere lægger en årsplan for tidsforbrug på aktiviteter
- Eksperiment påbegyndes og varer tre år

#### 4.3.1.3 Status på eksperimentet

Der har været en del opmærksomhed omkring eksperimentet, og enkelte af de interviewede tvivler på, om det lader sig gøre at gennemføre det tiden ud. Udfordringerne er:

- **Lavt deltagerantal.** Otte skoler med i alt ca. 200 lærere deltager fordelt i fire kommuner, og parterne forsøger løbende at rekruttere flere, men det viser sig at være svært. Det er særligt svært at få skoler med, hvor der er faglærere i 7.-9. klasse, fordi disse har mindre undervisningspligt og jf. parterne er særligt præget af en individuel lærerpraksis. Derfor er forsøget meget lidt attraktivt for dem, fordi det antageligt vil betyde mere arbejde og øget bunden tid.
- **Kritik.** Forsøget har fået en del opmærksomhed og omtale, bl.a. et selvstændigt tema i OAJs medlemsblad, og en facebook-gruppe af modstandere giver en del uro og usikkerhed omkring forsøget. Kritikken går dels på, at nogle lærere betragter det som overvågning. Andre lærere at bange for, at omfanget af bunden tid kommer til at kompromittere deres autonomi, og ser det derfor som et tillidsbrud. Lærerforeningen OAJ bruger ressourcer på at formidle og afklare, at eksperimentet ikke skal føre til mere arbejde, men give et indblik i, *hvilket* arbejde lærerne laver, så de fremover kan få løn for alt arbejdet.
- **Problemer med tidsregistrering.** Der er foreløbigt udfordringer med at få lærerne til at registrere deres reelle tidsforbrug, men dette skønnes at være 'børnesygdomme', der er ovre efter første år. Udfordringerne består dels i, at det er svært at finde et teknisk enkelt system. Dels består udfordringerne i, at mange lærere ofte ikke får det gjort i praksis, hvilket betyder, at de potentielt arbejder mere, end resultaterne afslutningsvist vil vise.

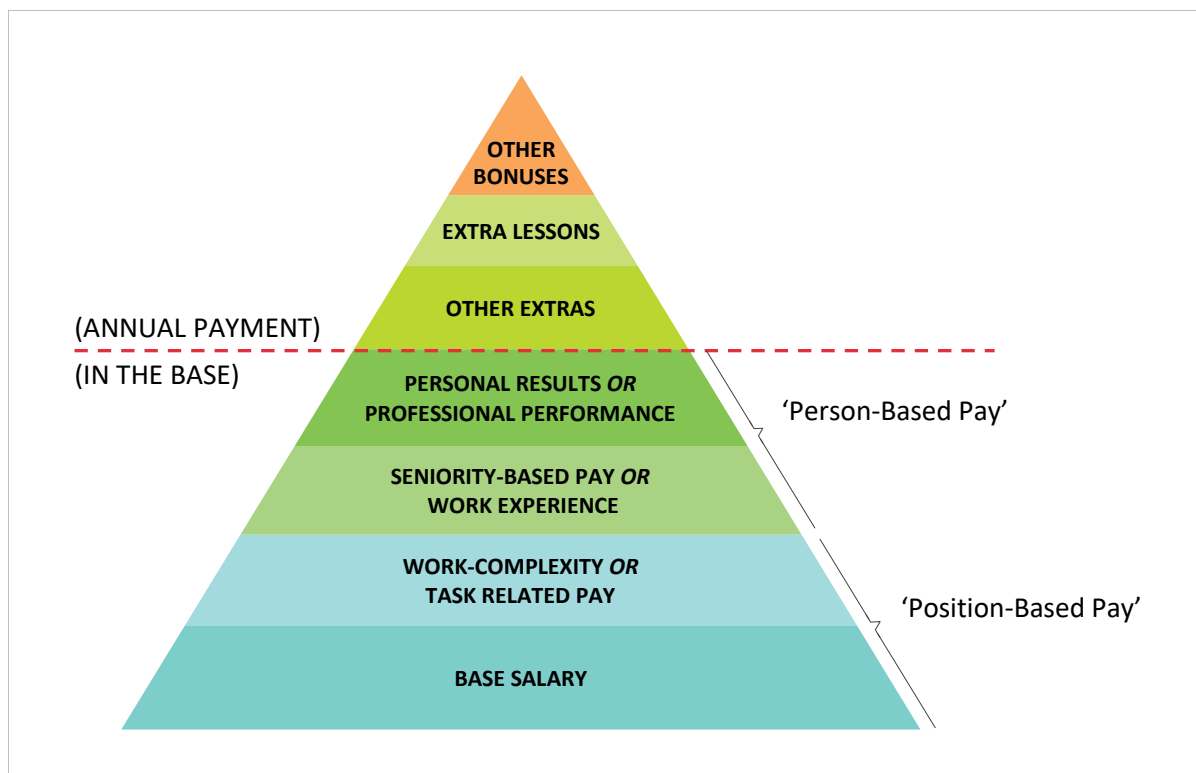
#### 4.3.2 Arbejdstid er underordnet lønforhandlinger

Løn har generelt været det dagsordenssættende tema for forhandlingerne og er det stadig. Selvom fokus på arbejdstid er tiltagende, er det stadig på en måde, hvor det primært handler om, hvorvidt lærere får løn for den tid de arbejder, og sekundært om, hvorvidt der er tid til at udføre arbejdet.

Forhandlingerne har især handlet om, hvordan lønstigninger har skullet fordeles efter vedtagelsen af KUNPAS, et nyt lønsystem fra 2007, der giver mulighed for decentral forhandling og fordeling af dele af lønsummen. Lærerforeningen er overvejende interesseret i, at størst mulig andel af lønstigningen implementeres i de overenskomstfastsatte tariffør, så alle får del af stigningen. Arbejdsgiversiden har særligt været interesseret i, at kommuner og skoleledere har kunnet disponere frit over en større andel af lønnen og bestemme, hvem og hvordan lønstigningen har skulle fordeles blandt lærerne, fx ved at påtage sig et særligt ansvar for digitalisering eller inklusion, som kan være en kommunal strategisk satsning. Der er dog forhandlingshistorisk præcedens for, at hvis lønstigningerne fx er 2 pct. fordeles det således, at 1 pct. går til generelle lønstigninger, og 1 pct. går til lokale tillæg, og begge parter er indforståede med denne fordeling.



Figur 14 Fordeling af løn i KUNPAS-systemet



*Note:* Figuren er lavet på baggrund af oplæg fra lærerforeningen og Whorton, L. (2017). *Teachers' Unions and Education Reform in Comparative Contexts*. Routledge.

### 4.3.3 Modernisering af overenskomsten

På både arbejdsgiver og arbejdstagersiden er der enighed om, at den nuværende overenskomst, som beror på gentagende revisioner af en gammel overenskomst, snart trænger til en gennemgribende revision. Dette er bl.a. fordi:

- **Svært at tilføje 'ny tid'**. Med regeringens krav om 24 timers ekstra årligt arbejde (jf. konkurrenceevnepakken – se 4.2.2) kom der også et skærpet fokus på, hvordan lærernes arbejdstid og opgaver kan opgøres, fordi det var besværligt at implementere de 24 timer ekstra i lærernes arbejde.
- **Gråt arbejde**. Det har været stigende fokus på, at den resterende udefinerede tid (se 4.2.3) bliver fyldt op af nye, ikke-undervisningsrelaterede opgaver som følge af krav fra den omgivende verden, og som overenskomsten ikke tager højde for.
- **Kompleks og uddateret**. Kommunerne arrangerer månedlige "spørgetimer" for lærere, der har spørgsmål til overenskomsten, især måden tid og løn udregnes på. Der er en lang række sager, der løbende behandles af samme årsag og med en forsimplet overenskomst, skønner især arbejdsgiversiden, at den bliver lettere at forstå og svarer bedre til den daglige skolehverdag.

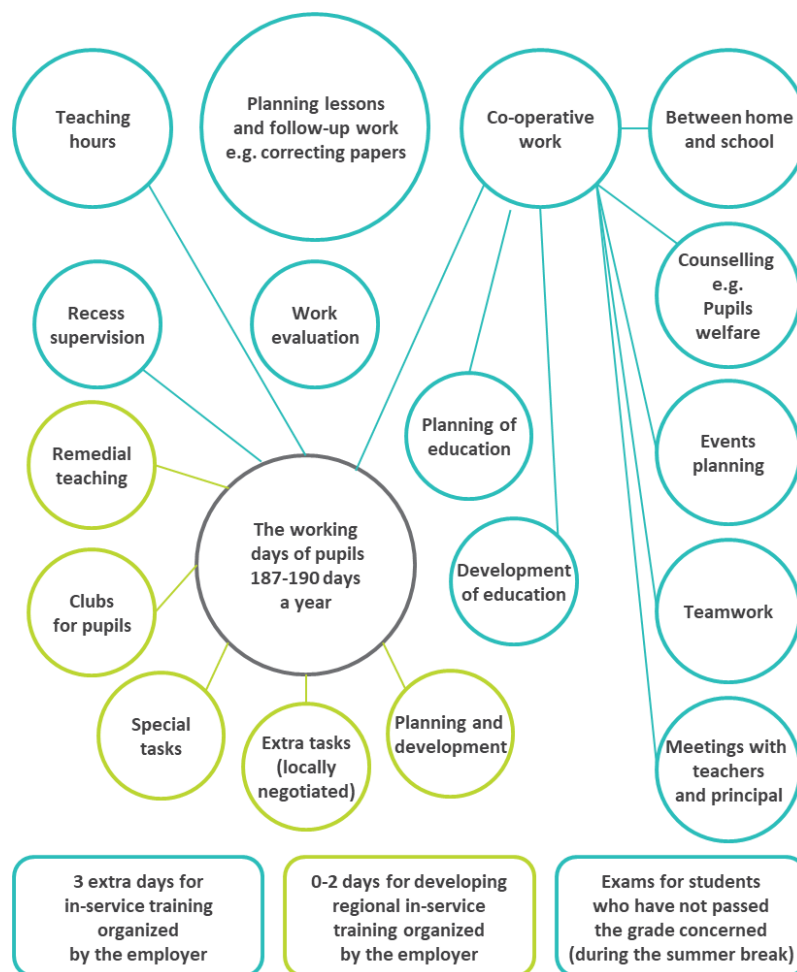
- **Besværet ledelsesrum.** Skoleledere er lærere med ledelsesforpligtelser, og i takt med en stigning i antallet af eksterne krav rapporterer arbejdsgiversiden et behov for klarere beføjelser til skolelederne ift. at kunne lede lærerne. Lærerforeningen er i nogen grad enig, men mener ikke, det bør gøres til et spørgsmål om bundet og ubundet arbejdstid, men at få allokere de rette ressourcer til opgaveløsningen.
- **Reform af professions- og erhvervskoler i 2018.** Som konsekvens af fusioner blev der indført nyt arbejdstidssystem på erhvervs- og professionsskoler, og både forhandlingsforløbet og resultatet har givet inspiration og demonstreret, at løsninger er mulige på området. Den indførte arbejdstid baseres på årsnorm og minder om eksperimentets form.

## 4.4 HVORDAN PLANLÆGGES LÆRERNES ARBEJDSID?

### 4.4.1 Opgaver i lærernes arbejde

Som definitionen af arbejdstid i Finland afspejler er opgaveporteføljen for lærere primært forstået ved det arbejde, der knytter sig til undervisning. Men som parterne vurderer, bliver øvrige opgaver en stadig større del af hverdagen. Som nævnt diskuteres det aktuelt, hvor grænserne for lærernes arbejde går i forhold til, hvilke opgaver de skal løse. Lærerforeningen OAJ har udarbejdet grafikker, der skal overskueliggøre, hvad lærernes arbejde består af.

Figur 15 Lærerforeningens figur over, hvilke opgaver læreren forventes at løse



#### 4.4.2 Planlægning, ændring og opgørelse af arbejdstid

De forskellige inddelinger i klasselærere (0.-6.) og faglærere (7.-9.) afspejler den finske læreruddannelses opbygning<sup>64</sup>, hvor de to lærertyper også hænger sammen med særskilte uddannelser. Derfor kan en finsk lærer ansat som klasselærer i 0.-6. heller ikke undervise som faglærer i biologi. Dermed er arbejdstidens tilrettelæggelse ift. klassetrin og fag i nogen grad allerede betinget af, hvilken type lærer man er uddannet og ansat som.

<sup>64</sup> <http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Rapporter/Finsk-laererruddannelse-30.06.2017.pdf>

Afledt heraf bliver skemalægning og fagfordeling for lærere ikke på samme måde et "puslespil", da den enkelte lærer kun kan undervise i bestemte fag på bestemte årgange – med mindre der kompenseres økonomisk jf. overenskomsten. I forhold til de gældende betingelser foregår planlægningen af lærerens arbejde efter en proces tilsvarende nedenstående:

1. Skoleleder udleverer årligt undervisningsskema til lærer A baseret på overenskomsten. Lærer A skal som udgangspunkt undervise i 18 timer i Modersmål og Litteratur i 7., 8, og 9. klasse, fordi det er det, vedkommende er uddannet og ansat til. Det er ugentligt 18 lektioner á 45 minutter med 15 minutter ekstra pr. lektion.
2. Skolelederen giver lærer A 1 time mindre ugentligt undervisning, altså kun 17 timer, fordi vedkommende har ansvaret for skolens AV-udstyr. Denne tid planlægger han selv.
3. Lærer A påtager at undervise 2 timer ekstra ugentligt undervisning mod compensation, så vedkommende får løn for i alt 19 timer.
4. Skolelederen har sammen med lærer A og de andre faglærere bestemt, at det er hensigtsmæssigt med to ugentlige teammøder mandag og torsdag kl. 11-12 og have en times fleksibel planlægningstid.
5. Den resterende tid disponerer Lærer A frit over, dog er det ikke unormalt at denne tid i praksis planlægges og tidsfastsættes med inddragelse af lederen, men det er læreren, der bestemmer endeligt.

## 4.5 LÆRERPROFESSIONENS STATUS OG OVERENSKOMST

Den finske lærerprofession er globalt anerkendt og ofte fremhævet som en af de centrale forklaringer på finske skolers høje placeringer i internationale målinger<sup>65,66</sup>. Adspurgt om, hvorvidt lærere vurderer, at deres profession af værdsat af samfundet, svarer 58% af de finske lærere ja. Til sammenligning er tallet 18,4% for de danske<sup>67</sup>. Følgende forhold kædes af interviewpersonerne sammen med, at lærere er en velansat og respekteret profession i Finland:

- **Garanter for national identitet.** I forbindelse med Finlands uafhængighed (1917) har lærerne været identificeret som garanterne for udbredelsen af en finsk, national identitet.
- **Kandidatgrad.** Siden 1978 har læreruddannelsen i Finland krævet en akademisk grad på kandidatniveau.

---

<sup>65</sup> Hargreaves, A. P., & Shirley, D. L. (Eds.). (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Corwin Press.

<sup>66</sup> Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons*. Teachers College Press.

<sup>67</sup> TALIS 2013, p. 408 – tabel 7.2. [http://www.istruzione.it/allegati/2014/OCSE\\_TALIS\\_Rapporto\\_Internazionale\\_EN.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2014/OCSE_TALIS_Rapporto_Internazionale_EN.pdf)

- **Attraktiv profession.** På klasselæreruddannelsen har det historisk været omkring 10 pct. af ansøgerne, der blev optaget. Dette tal er dog steget fra 11 pct. i 2016 til 26 pct. i 2018<sup>68</sup>.
- **Tillid og autonomi.** Den finske forvaltning af 1990ernes decentralisering betød, at lærerne blev vist stor tillid og har generelt haft stor autonomi ift. at afgøre, hvordan og i hvad der skal undervises.

Ved spørgsmålet om der er sammenhæng mellem professionens status og de overenskomstmæssige forhold, er der dog ikke enighed blandt parterne. Fra arbejdsgiversiden vurderes det, at der ingen sammenhæng er mellem undervisningens kvalitet, lærerprofessionens attraktivitet og status og paragrafferne i overenskomsten. På den anden side udtrykker lærerforeningen, at en del af arbejdets attraktivitet også består i de frihedsgrader og den autonomi og tillid, lærerne i deres daglige arbejde er blevet tildelt, og som overenskomsten sikrer. Dette er blandt andet udtrykt ved et relativt lavt antal undervisningstimer og en øvrig arbejdstid – den resterende, udefinerede tid – som lærerne frit selv kan disponere over. Relationen mellem lærerarbejdets attraktivitet og de overenskomstmæssige betingelser fremhæves også en talspersoner under det finske Undervisningsministerium.

Selvom der i ovenstående er takter imod, at lærerprofessionens opgaveindhold ændres, og at arbejdsbelastningen opleves som stigende, er det ikke noget, parterne vurderer, vil påvirke attraktiviteten eller professionens status.

---

<sup>68</sup>

[https://beta.oph.fi/sites/default/files/documents/30955454\\_basic\\_education\\_in\\_the\\_nordic\\_region\\_netti\\_19\\_04\\_08\\_0.pdf](https://beta.oph.fi/sites/default/files/documents/30955454_basic_education_in_the_nordic_region_netti_19_04_08_0.pdf) side 70.

[WWW.EPINIONGLOBAL.COM](http://WWW.EPINIONGLOBAL.COM)

**EPINION AARHUS**

Hack Kampmanns Plads 1-3  
8000 Aarhus C  
Denmark  
+45 87 30 95 00  
aarhus@epinionglobal.com

**EPINION COPENHAGEN**

Ryesgade 3f  
2200 Copenhagen N  
Denmark  
+45 87 30 95 00  
copenhagen@epinionglobal.com

**EPINION HAMBURG**

Ericusspitze 4  
20457 Hamburg  
Germany  
+43 (0)699 13180416  
hamburg@epinionglobal.com

**EPINION LONDON**

D'Albiac House (Room 1015-1017)  
Cromer Road, Heathrow Central Area  
Hounslow, TW6 1SD  
+44 (0) 7970 020793  
london@epinionglobal.com

**EPINION MALMÖ**

Adelgatan 5  
21122 Malmö  
Sweden  
+45 87 30 95 00  
tv@epinionglobal.com

**EPINION OSLO**

Biskop Gunnerus Gate 2  
0155 Oslo  
Norway  
+47 90 11 73 50  
oslo@epinion.no

**EPINION SAIGON**

11th Fl, Dinh Le Building,  
1 Dinh Le, Dist. 4, HCMC  
Vietnam  
contact@epinionglobal.com

**EPINION STAVANGER**

Klubbegaten 4  
4006 Stavanger  
Norway  
+47 90 17 18 99  
stavanger@epinion.no

**EPINION VIENNA**

Hainburgerstrasse 20/7  
1030 Vienna  
Austria  
+43 (0)699 13180416  
vienna@epinionglobal.com