

Resultater fra TALIS 2013

Norske funn fra ungdomstrinnet i internasjonalt lys

Tone Cecilie Carlsten, Joakim Caspersen, Nils Vibe og
Per Olaf Aamodt

Arbeidsnotat 10/2014

NIFU

Resultater fra TALIS 2013

Norske funn fra ungdomstrinnet i internasjonalt lys

Tone Cecilie Carlsten, Joakim Caspersen, Nils Vibe og
Per Olaf Aamodt

Arbeidsnotat 10/2014

Arbeidsnotat 10/2014

Utgitt av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
Adresse PB 5183 Majorstuen, NO-0302 Oslo. Besøksadresse: Wergelandsveien 7, 0167 Oslo

Oppdragsgiver Utdanningsdirektoratet
Adresse Postboks 9359 Grønland, 0135 Oslo

Trykk Link Grafisk

ISSN 1894-8200 (online)

www.nifu.no

Forord

OECDs Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2008 var den første større internasjonale komparative undersøkelse blant lærere og skoleledere som kastet lys over temaer og forhold som anses som sentrale for god læring: Kompetanseutvikling, undervisningssyn og vurderingsformer, skoleklime og skoleledelse. Våren 2013 ble data til den andre runden av den internasjonale TALIS-undersøkelsen innhentet. Som i 2008-undersøkelsen er det NIFU som har ansvaret for gjennomføringen i Norge. Undersøkelsen har gitt innsikt i viktige aspekter som kjennetegner læringsmiljø og læreres arbeidsforhold.

TALIS 2008 omfattet lærere som underviste på ungdomstrinnet i 23 land fra hele verden. Antall deltakerland økte til 34 i 2013, og inkluderer nå også alle de nordiske landene. Norge har denne gang gjennomført TALIS på barne- og ungdomstrinnet samt i videregående skole. Dette korte arbeidsnotatet har til hensikt å trekke fram noen hovedfunn om norske lærere og skoleledere på ungdomstrinnet fra 2013. Der det er mulig vurderes funn mot resultater fra TALIS 2008. Funnene blir også sett i lys av internasjonale resultater fra TALIS 2013. Hovedrapporten fra TALIS 2013 lanseres i november 2014. Her inngår funn på alle skoletrinn. I hovedrapporten vil TALIS-funnene bli satt i sammenheng med andre relevante undersøkelser av norsk skole.

Arbeidet med TALIS 2013 er gjennomført av Per Olaf Aamodt, Nils Vibe, Joakim Caspersen og Tone Cecilie Carlsten, med førstnevnte som prosjektleder. I tillegg deltok Carmen F. Dalseng i datainnsamlingen. Anne-Berit Kavli og Tulle Schjerven fra Utdanningsdirektoratet har bistått i gjennomføring av undersøkelsen. Vi takker dessuten Skolelederforbundet, Kommunenes sentralforbund og Utdanningsforbundet for å ha støttet undersøkelsen og oppmuntret skoler, ledere og lærere til å delta. En stor takk sendes til alle som har tatt seg tid til å fylle ut et omfattende spørreskjema.

Oslo, juni 2014

Sveinung Skule
Direktør

Vibeke Opheim
Forskningsleder

Innhold

1	Innledning	7
1.1	Mål og bakgrunn for undersøkelsen	7
1.2	Gjennomføring og svarprosent	8
1.3	Sammenhenger mellom TALIS 2008 og TALIS 2013	9
1.4	Noen hovedpunkter fra den internasjonale rapporten	10
1.4.1	Undervisning for fremtidige kompetansebehov	10
1.4.2	Tilbakemeldingskultur i ungdomsskolen	10
1.4.3	Lærerkvalitet og yrkestilfredshet	11
1.5	En oversikt over lærergruppen	11
2	Kompetanseutvikling i skolen.	15
2.1	Læreres deltagelse i profesjonelle utviklingsaktiviteter	15
2.2	Veiledning av nyutdannede lærere	18
2.3	Rektorers profesjonelle utvikling	20
2.4	Oppsummering.....	21
3	Tidsbruk i skolen	22
3.1	Lærernes ukentlige arbeidstid	22
3.2	Arbeidstiden fordelt på gjøremål	24
3.3	Tidsbruken i klasserommet	26
3.4	Skoleledernes arbeidstid	28
3.5	Oppsummering.....	30
4	Undervisning og tilbakemelding.....	31
4.1	Oppfølging av elevers faglige progresjon.....	32
4.2	Vurderingsformer	34
4.3	Vurdering av og tilbakemelding til lærere	35
4.4	Oppsummering.....	36
	Referanser.....	37

1 Innledning

1.1 Mål og bakgrunn for undersøkelsen

TALIS – Teaching and Learning International Survey - er OECDs internasjonale undersøkelse om undervisning og læring. Studien er en selvrapportering fra et representativt utvalg lærere og skoleledere. Den har som mål å gi innsikt i vilkår for læreres arbeidsforhold og hva som kjennetegner skoler som gode læringsmiljø. TALIS fyller både nasjonale og internasjonale kunnskapshull om lærere, undervisning og hvilken betydning lærere kan ha for elevers læring.

Norge bidro som ett av 34¹ deltakerland i 2013-studien, som også inkluderer alle de nordiske landene. Norge deltok også i første runde av TALIS i 2008. Undersøkelsen ble den gang gjennomført blant lærere og skoleledere på ungdomstrinnet (Vibe, Aamodt og Carlsten 2009). I 2013 ble TALIS utvidet med mulighet for å delta på flere trinn. Norge valgte å delta på barnetrinnet, ungdomstrinnet og i videregående skole.

Utgangspunktet for OECDs tilnærming er at virkningsfull undervisning og gode lærere er de faktorene som påvirker elevers læringsmotivasjon og skoleresultater i størst grad. Målet i OECDs utdanningsarbeid er derfor å bistå land i å forbedre grunnlaget for kvalitet, likeverdighet og effektivitet i deres utdanningssystemer. TALIS er den første internasjonale undersøkelsen som fokuserer på læringsmiljøet og arbeidsbetingelsene for lærere i skolen. Mer spesifikt er det utviklet spørsmål som undersøker hvordan det er å være lærer og skoleleder når det gjelder:

- muligheter og begrensninger for kompetanseutvikling
- tidsbruk, skolemiljø og klasseromsklima
- læreres undervisningssyn og undervisningspraksis

TALIS er en mulighet for lærere og skoleledere til å gi input til utdanningsanalyser og policyutvikling. Studien er utviklet som et samarbeid mellom norske forskere, norske myndigheter, OECD, lærerorganisasjoner og et internasjonalt konsortium. Policy-interesser som ligger til grunn for TALIS handler om å finne svar på hvor godt forberedt lærere i dag er for å håndtere skolens ulike utfordringer, samt hvilket forhold det er mellom god tilbakemelding og vurdering og læreres undervisning og kompetanseutvikling. Det er også et mål at politikktviklere kan sikre at ressurser investert i læreres profesjonelle utvikling får positiv innvirkning på læreres arbeid.

TALIS 2008 viste at undersøkelsen gir politikkrelevant informasjon, og lærere rapporterte at de kjente seg igjen i resultatene. TALIS-rapporten i Norge ble satt på pensumlister for utdanning av lærere og

¹ USA deltok i 2013, men med så lav svarprosent at tall derfra ikke inngår i den ordinære rapporteringen.

skoleledere ved flere høgskoler og universiteter, og Utdanningsforbundets medlemmer omtalte spørreundersøkelsen i ordelag som «profesjonens røst». TALIS har fått bred omtale og bruk i den norske konteksten, og interessen for ny runde i 2013 har mottatt støtte gjennom Utdanningsforbundet, Skolelederforbundet og kommunenes arbeidsgiver-, interesse- og medlemsorganisasjon KS. Det internasjonale, komparative blikket har gjort det enklere å fortolke de norske resultatene og sette dem i sammenheng med flere andre internasjonale studier som PISA, PIRLS og TIMSS.

25. juni 2014 presenterer OECD den internasjonale rapporten med analyser av hovedindikatorer fra TALIS 2013. Målet er å gi et første innsyn i data som kan gi gyldig, oppdatert og sammenlignende informasjon til myndighetene i arbeidet med å utvikle politikk for en lærerprofesjon med høy kvalitet. Det foreliggende arbeidsnotatet baserer seg på den internasjonale rapporten, og gir innblikk i sentrale funn fra den norske undersøkelsen sett i forhold til et utvalg land det er naturlig å sammenligne oss med. Tema i dette notatet er valgt ut i samråd med Utdanningsdirektoratet, mens hovedrapporten høsten 2014 vil omhandle undersøkelsen i større bredde og med et tydeligere forskningsperspektiv.

I utgangspunktet deltok 34 land i TALIS 2013, men ett av landene oppnådde ikke en tilstrekkelig svarprosent til at data ble godkjent. Av de 33 landene har vi valgt ut 20 land for å forenkle sammenlikningene. Dette er i tillegg til alle de nordiske landene og andre land i Europa det er naturlig å sammenlikne oss med. Dette vil si deltakerland fra Vest-Europa, Latvia og Estland (Norge har et utstrakt kulturelt samarbeid med disse landene). I tillegg er noen asiatiske land tatt med. Singapore, Sør-Korea og Japan er valgt ut fordi de frastår som interessante på bakgrunn av resultatene i internasjonale elevundersøkelser (PISA, TIMMS, PIRLS). Delstaten Alberta i Canada er også inkludert, og det samme er Australia på grunn av stor sammenlignbarhet mellom utdanningssystemene.

1.2 Gjennomføring og svarprosent

For Norges del ble det trukket 200 skoler på barnetrinn og ungdomstrinn, og 150 skoler på videregående trinn. I tillegg ble det trukket to erstatningsskoler for hver skole, så langt dette var praktisk mulig (i videregående er det ikke tilstrekkelig antall skoler til å ha to erstatningsskoler for hver skole). Dersom den uttrukne skolen ikke ville delta, gikk vi videre til erstatningsskolen for å få med den i undersøkelsen.

De uttrukne skolene ble alle invitert til å delta høsten 2012, og fikk også tilbud om å sende to deltagere til regionale konferanser arrangert av Utdanningsdirektoratet, dersom de ønsket å delta i TALIS-undersøkelsen. På konferansen ble TALIS-undersøkelsen presentert, resultater fra 2008-undersøkelsen løftet fram, i tillegg til at konferansene også berørte andre skolefaglige tema. Rekrutteringen i denne fasen gikk lett, men da selve datainnsamlingen skulle gjennomføres vinteren 2013, var det flere skoler som trakk sin deltakelse eller som ikke svarte på henvendelser. Dermed måtte arbeidet med å skaffe erstatningsskoler pågå helt frem til undersøkelsen ble avsluttet i mai 2013. Det ble en krevende prosess å skaffe tilstrekkelig antall deltakerskoler og sikre tilstrekkelig antall lærere som besvarte undersøkelsen på hver skole.

Gjennomføringen av TALIS-undersøkelsen styres av International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), på oppdrag fra OECD. Det er oppnevnt egne ekspertgrupper for gjennomføring av de enkelte delene av undersøkelsene. Statistics Canada har ansvaret for trekking av utvalg, stratifisering og vurdering av gjennomføring, i samarbeid med det enkelte lands prosjektledelse.

For at dataene skal vurderes som å tilfredsstillende kravene til kvalitetsnivået «Good», må 75 prosent av de uttrukne skolene delta, før man går til erstatningsskolene. For at dataene skal vurderes som «Fair» må deltakelsen ligge enten høyere enn 75 prosent for skolene som deltar, inklusiv erstatningsskolene, eller mellom 50 -75 prosent med erstatningsskoler, med en lav respons-bias. Respons-bias vil si skjevheter i utvalget på kjente indikatorer. For at en skole skal regnes som deltagende må over

halvparten av lærerne fyller ut spørreskjemaene. I tabell 1.1 presenteres deltagelsen for de norske skolene for hvert trinn, med gjennomsnittlig svarprosent for lærerne på skolene.

Tabell 1.1. Oversikt over deltagelse fra lærere og skoler per trinn i TALIS-2013, norske skoler

	Barnetrinn	Ungdomstrinn	Videregående	Alle
Mål antall skoler	200	200	150	550
Deltakende skoler	154	155	112	421
Skoler < 50 %	10	10	6	26
Skoler med min 50 %	144	145	106	395
Prosent skoler	72,0 %	72,5 %	70,7 %	71,8 %
Totalt antall lærere	3046	4046	3887	10979
Lærere < 50 %	160	301	225	686
Lærere min 50	2886	3745	3662	10293
Ubesvart	436	764	1004	2204
Netto lærere	2450	2981	2658	8089
Prosent lærere	84,9 %	79,6 %	72,6 %	78,6 %
Global prosent	61,1 %	57,7 %	51,3 %	56,4 %

Som det fremkommer av tabellen kom deltakerratene i norske skoler opp i over 70 prosent for alle trinn, og med en samlet responsrate for lærerne fra 72,6 prosent for videregående, og helt opp til 84,9 prosent for barnetrinnet. I norsk sammenheng, med stadig større vanskeligheter med å sikre solid deltagelse i spørreundersøkelser, må det dette regnes som svært gode resultater. Alle skolene har gjennomført undersøkelsen elektronisk.

Utarbeidelsen av spørreskjemaet har vært styrt av OECD og IEA, og oversettelsen har blitt validert gjennom oversettelser fra engelsk til norsk og oversettelser tilbake til engelsk i flere runder. Mer om gjennomførelsen og krav til prosessen finnes i det tekniske vedlegget til den internasjonale TALIS-rapporten.

1.3 Sammenhenger mellom TALIS 2008 og TALIS 2013

Norge deltok som nevnt i TALIS 2008 (Vibe, Aamodt og Carlsten, 2009). Resultatene viste at Norge den gang så ut til å ha gode forutsetninger for å skape en god skole. Det ble rapportert om erfarne lærere som trivdes svært godt i jobben sin på ungdomstrinnet. Norske ungdomsskolelærere utmerket seg spesielt ved å ha gode relasjoner til elevene. Samarbeidsklimaet mellom lærere ble også vurdert som godt. 2008-undersøkelsen viste imidlertid en tydelig svak tilbakemeldingskultur mellom alle ledd i skolen, fra skoleeier til skoleleder, fra skoleleder til lærere, og ikke minst fra lærer til elev. Norske ungdomsskolelærere rapporterte også å legge mindre vekt på å følge opp og kontrollere elevenes faglige aktiviteter enn lærere i mange andre land.

Resultatene fra 2008 ble fulgt opp med flere konkrete policytiltak fra Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet i perioden 2009-2013. TALIS-resultatene har blant annet dannet et kunnskapsgrunnlag for å videreutvikle tilbud om etter- og videreutdanning for lærere og skoleledere, tilbud om bedre oppfølging av nyutdannede lærere, og bruk av virkemidler for å øke oppmerksomhet om læreren som leder i klasserommet. En oppfølgingsstudie gjennomført av NIFU i 2011 forsøkte derfor å se nærmere på sammenhenger mellom skolekultur og elevresultater, og hvordan TALIS-studien kunne brukes til å gi svar på dette spørsmålet (Caspersen 2011).

Selv om hovedtemaene i de to gjennomførte TALIS-undersøkelsene er de samme, er det blitt foretatt betydelige endringer i spørreskjemaet. I tillegg er en del svarkategorier blitt endret. Disse justeringene

på internasjonalt nivå gjør at mange av svarene fra norske lærere og skoleledere dessverre ikke lar seg sammenligne direkte med svarene fra 2008. Vi kan likevel finne noen indikasjoner på mulige endringer ved å se hvor Norge plasserer seg på likeartede spørsmål på de to tidspunktene.

1.4 Noen hovedpunkter fra den internasjonale rapporten

Som et bakteppe for denne rapporten som setter norske resultater inn i en internasjonal sammenheng, har vi trukket ut noen hovedkonklusjoner fra sammendraget (executive summary) i den internasjonale rapporten fra OECD. Vi vil framheve følgende tre tema: undervisningspraksis, tilbakemeldingskultur og lærerkvalitet og tilfredshet.

1.4.1 Undervisning for fremtidige kompetansebehov

Når lærerne i TALIS 2013 ble spurt om egenvurdering av deres egen undervisningspraksis, ble de også spurt om det som kan betegnes som «aktive arbeidsformer». Med dette menes en praktisk, variert, relevant og utfordrende undervisningstilnærming som tar sikte på å sette undervisning i sammenheng med fremtidige kompetansebehov.

I TALIS er dette spesifisert som det å involvere elever i gruppearbeid, i prosjekter som tar mer enn en uke å gjennomføre, og prosjekter som omfatter bruk av IKT. Forskning som ligger til grunn for utviklingen av TALIS har vist at nettopp disse aktive arbeidsmåtene har potensiale til å øke elevenes prestasjoner og engasjere elevene i læringsprosessen dersom de blir tatt i bruk på en god måte i klasserommet.

Resultatene viser at lærere på ungdomstrinnet i gjennomsnitt ikke gjør bruk av disse aktive arbeidsformene så mye som det burde være mulig. Kun 47 prosent av lærerne på tvers av land rapporterer at de ofte, i alle eller i nesten alle timer setter elevene i grupper for å komme opp med en løsning på et felles problem eller oppgave. Kun 28 prosent rapporterer at elever arbeider med prosjekter som tar minst en uke å fullføre. Bare 38 prosent av lærerne rapporterer at elevene tar i bruk IKT i undervisningen. TALIS-resultatene viser at det som skal til for å få til økt bruk av slike aktive arbeidsmåter er vilkår som handler om et positivt klasseromsklima (med for eksempel få avbrytelser grunnet støy), og om tidligere kompetanseheving inkluderte forskning, observasjon ved andre skoler eller deltagelse i lærernetverk.

Noen land kan rapportere om høyere bruk av slik aktiv praksis enn andre. Norge skårer relativt høyt på bruken av aktive arbeidsformer sammen med Danmark og Sverige. Det er interessant å se hvordan Norge skiller seg fra Finland i dette internasjonale bildet, som ikke skårer spesielt høyt på de samme indikatorene.

De land som rapporterer om høy bruk av aktiv praksis viser samtidig til høy grad av lærersamarbeid som team-undervisning, kollegaveiledning og høy grad av tilbakemelding. Lærere i de land som skårer høyt på aktive arbeidsformer har også en omfattende og innholdsrik deltakelse i tidligere kompetanseheving. Dette er i TALIS koblet med lavt rapportert behov for pedagogisk oppdatering når det gjelder individuell læring og tverrfaglig undervisning.

1.4.2 Tilbakemeldingskultur i ungdomsskolen

Forskning som ligger til grunn for utviklingen av TALIS 2013 viser at konstruktiv og konkret tilbakemelding til lærere har en positiv effekt på læreres tilfredshet i jobben og på deres følelse av tillit til egen rolle som lærer. TALIS 2013 viser at lærere setter pris på den tilbakemeldingen de mottar. 62 prosent av lærerne i deltakerlandene rapporterer at tilbakemeldingene de får i skolen fører til moderate eller større positive endringer i egen undervisningspraksis. Mer enn én av to lærere (59 prosent) rapporterer om moderate til store forbedringer i vurdering av elevers faglige progresjon. 56 prosent knytter det de opplever av konstruktiv tilbakemelding til forbedret arbeid med klasseromsledelse. I

tillegg er det 45 prosent av lærerne som rapporterer om moderate eller store forbedringer i metodene de bruker for å undervise elever med spesielle behov.

Å arbeide aktivt med å knytte tilbakemeldinger lærerne får til virkemidler som styrker læreres kompetanseutvikling og karriereutvikling ser ut til å være viktig. Eksempler på det siste er støtte til profesjonell utvikling, økt ansvar i jobben, eller eksplisitt og kollektiv oppmerksomhet rundt godt utført arbeide. 43 prosent av lærere i TALIS-landene mener at tilbakemelding i hovedsak fungerer som et administrativt instrument. Lærerne som vurderer tilbakemelding på denne måten rapporterer også om lavere tilfredshet i jobben. Norge skårer relativt høyt på sammenhenger mellom tilbakemelding som handler om elevresultater og klasseromsledelse og tilfredshet i jobben. Vi kommer tilbake til grundigere analyser av disse forholdene i den norske hovedrapporten.

1.4.3 Lærerkvalitet og yrkestilfredshet

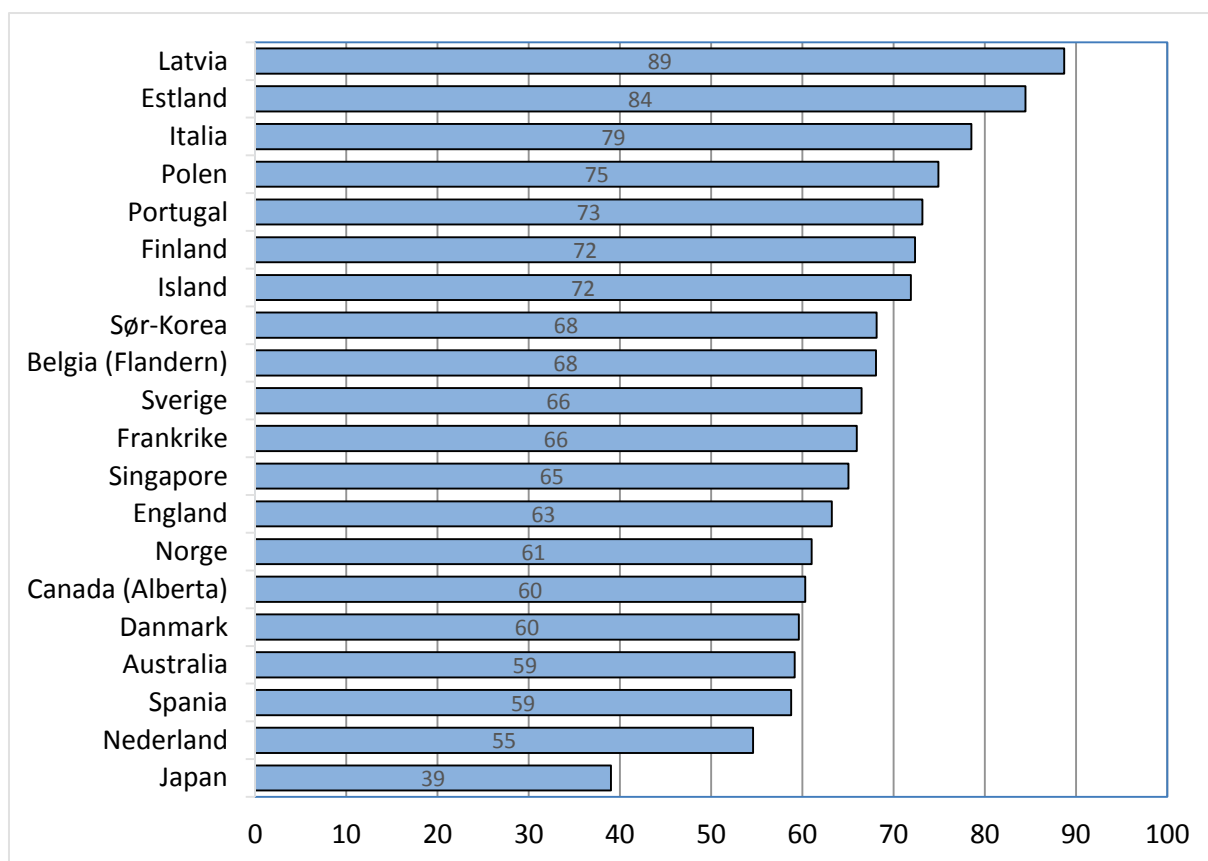
Det tredje punktet som får oppmerksomhet i den internasjonale rapporten handler om hva vi vet om politikk og praksis som fremmer god undervisning og læring, gitt innsats i mange land for å bedre lærerkvalitet. I Norge er også dette et svært aktuelt tema, noe som kommer frem blant annet i diskusjoner rundt lengde og innhold i lærerutdanningen.

TALIS 2013 data indikerer at mindre enn en tredjedel av alle lærere på tvers av TALIS-landene mener at undervisning er et verdsatt yrke i samfunnet. Denne oppfatningen av egen yrkesstatus kan ha betydning for om lærere ønsker å stå i yrket på sikt. Slik informasjon kan også påvirke rekrutteringsgrunnlaget for hvem som ønsker å ta en lærerutdanning.

Dette er imidlertid et funn som varierer i stor grad mellom land. De TALIS-land som har inkludert en direkte kobling til PISA-funn (Norge er ikke et av dem) viser at høy skår på PISA også reflekteres i høy yrkes stolthet og arbeidstilfredshet. Mer relevant for Norge er kanskje funn som viser at mulighet for deltakelse i beslutninger omkring egne arbeidsvilkår samvarierer med høy skåre på tilfredshet i yrket. Det samme gjelder for sammenhengen mellom grad av positivt lærersamarbeid, grad av positivt samarbeid med elever og andre på skolen, og læreres opplevelse av å ha en tilfredsstillende yrkessituasjon.

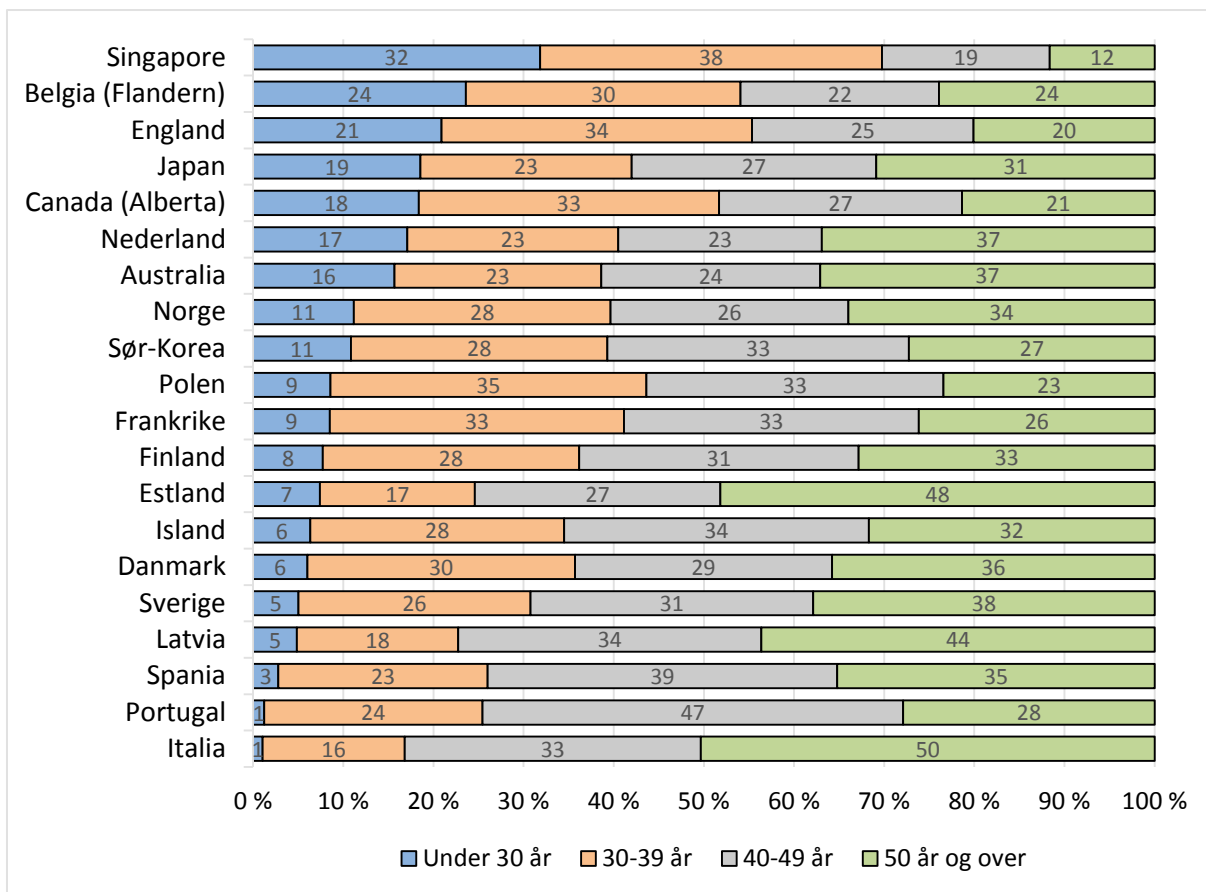
1.5 En oversikt over lærergruppen

I dette avsnittet vil vi vise noen hovedtall for lærergruppen etter kjønn, alder og utdanningsbakgrunn. Kvinneandelen blant norske lærere på ungdomstrinnet er noe lavere enn gjennomsnittet med 61 prosent. Det er relativt sett flest kvinner i Latvia og Estland med over 80 prosent, og klart lavest i Japan med bare 39 prosent. Blant de nordiske landene er andelen kvinner høyest i Finland og på Island, og lavest i Danmark. Kvinneandelene er presentert i figur 1.1.



Figur 1.1. Andel kvinner blant lærere på ungdomstrinnet

Figur 1.2 viser aldersfordelingen blant ungdomsskolelærerne der tallene er sortert etter andelen av lærere yngre enn 30 år. Snittalderen i Norge er temmelig lik gjennomsnittet for alle TALIS-landene (43 år i Norge, 44 år i resten av TALIS-landene), men aldersfordelingen gir et klarere bilde. Det blir ofte påpekt at norske lærere er relativt gamle, men figur 1.2 viser at Norge er omtrent midt på treet med hensyn til aldersprofil. Blant de norske lærerne er 11 prosent yngre enn 30 år, og 34 prosent er 50 år og eldre. Dermed er den norske lærerstanden også den yngste blant de nordiske landene. Imidlertid er andelen lærere som er 60 år og over i Norge blant de høyeste. Singapore utmerker seg med svært unge lærere, nesten 70 prosent er yngre enn 40 år, mens i Italia er halvparten av alle lærerne 50 år og over.



Figur 1.2. Aldersfordeling blant lærere på ungdomstrinnet

Siden lærernes høyeste utdanning i den internasjonale undersøkelsen er kodet slik at vi ikke kan skille mellom mastergrads- og bachelornivå, gir dette ikke spesielt gode muligheter for å sammenlikne utdanningsnivå på tvers av landene. Vi kan riktignok sammenlikne andelen lærere uten høyere utdanning, men denne er svært lav i nesten alle landene. Men i den norske delen av undersøkelsen har vi brukt en mer detaljert utdanningsklassifisering, som gir interessante data om utdanningsnivået blant lærere på barnetrinnet, ungdomstrinnet og i videregående opplæring (tabell 1.2).

Tabell 1.2. Andel med ulik utdanningsbakgrunn, barneskole, ungdomsskole og videregående

	Barnetrinn	Ungdomstrinn	Videregående
Ikke fullført høyere utdanning	1,6	2	4,8
Allmennlærerutdanning, eventuelt med videreutdanning, adjunkt	76,5	49,6	19,9
Cand.mag. eller annen universitetsutdanning som varte i minst tre år, men kortere enn 5 år.	9,5	25,2	26,4
En utdanning på universitet/høgskole som varte i minst 5 år (f.eks. hovedfag eller mastergrad)	12,3	23	48,1
Doktorgrad, PhD	0,1	0,1	0,7
Total	100	100	100

I tråd med den internasjonale delen av undersøkelsen finner vi også i det norske ekstras spørsmålet om utdanningsbakgrunn at andelen uten fullført høyere utdanning er lav på alle trinn. Det er også som forventet at andelen med allmennlærerutdanning er høyest på barnetrinnet og lavest på videregående. 1 av 4 lærere på ungdomstrinnet og videregående har cand.mag. eller tilsvarende, mens kun 1 av 10

har tilsvarende utdanning på barnetrinnet. Omtrent 1 av 10 har også hovedfagsutdanning eller mastergrad på barnetrinnet, mens nesten 1 av 4 har mastergrad eller hovedfag på ungdomstrinnet. Dette er interessante bakgrunnstall å ha med seg i debatten om integrert mastergrad i lærerutdanning. Undersøkelsen gir dessverre ikke særlig mulighet til å gå dypere inn på hva slags type mastergrad eller hovedfag lærerne har.

Ikke uventet er andelen med master eller hovedfag mye høyere på videregående, 1 av 2 har der utdanning av denne lengden. Her må det understrekes at vi foreløpig ikke har skilt mellom lærere som underviser på yrkesforberedende og studieforberedende utdanninger på videregående. Det er å forvente at det er store forskjeller mellom disse. Andelen med doktorgrad er svært lav på alle trinn.

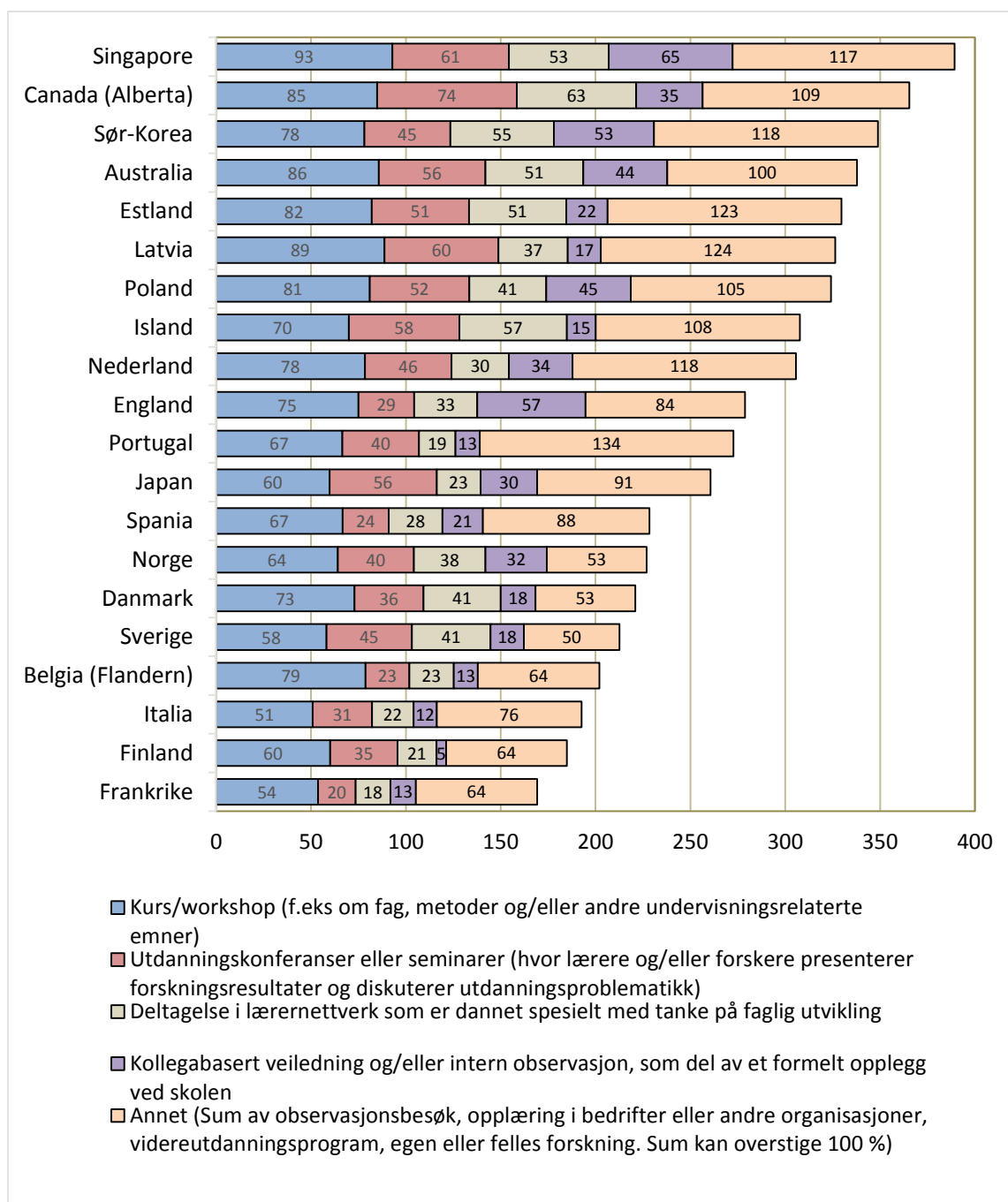
2 Kompetanseutvikling i skolen.

Lærere og rektorers profesjonelle utvikling er et viktig tema i den internasjonale TALIS-rapporten, og et viktig tema i nasjonal og internasjonal debatt om skole og skoleutvikling. Definisjonen på profesjonelle utviklingsaktiviteter i TALIS er aktiviteter som har som formål å utvikle individets ferdigheter, kunnskap, ekspertise og andre kjennetegn ved lærere og rektorer. Det er med andre ord en vid forståelse av profesjonell utvikling som legges til grunn for analysene. I en norsk kontekst ville vi normalt bruke begrepene etter- og videreutdanning om dette. I denne kortrapporten skal vi presentere hovedtrekkene i rektorers deltagelse i profesjonelle utvikling, læreres deltagelse, og se litt nærmere på hva TALIS-resultatene viser om veiledning av nyutdannede lærere i norske skoler, sett i et internasjonalt perspektiv.

2.1 Læreres deltagelse i profesjonelle utviklingsaktiviteter

I den internasjonale rapporten pekes det på at i alle deltakerland er det en høy andel lærere som deltar i profesjonelle utviklingsaktiviteter. Det er et generelt trekk at lærere i land der det gis økonomisk støtte for å delta på slike aktiviteter har høyere deltagelse, men det finnes også land der deltagelsen er høy selv om det ikke gis slik støtte. I slike tilfeller gis støtte indirekte gjennom å avsette tid i den ordinære skoledagen for deltagelse. Områdene der deltagerne rapporterer om størst behov for videre utvikling er på IKT og å undervise elever med særskilte behov. De vanligste hindringene for deltagelse er at det er vanskelig å innpasse aktivitetene i arbeidsplanen, og at det ikke finnes insentiver for å delta.

I figur 2.1 er alle former for aktiviteter lærerne har deltatt i summert opp, med andel som har deltatt i hver enkelt aktivitet. Dette danner en oversikt over totalt deltagelse og fordeling av aktiviteter. I og med at det er mulig å delta for flere typer utviklingsaktiviteter i løpet av et år summerer ikke tallene for hvert land seg til hundre. Med unntak av Island ligger de nordiske landene alle på nederste halvdel av denne fordelingen, med Finland nederst. Sverige og Danmark ligger tett opp til Norge i samlet andel deltagelse, mens Island plasserer seg et godt stykke lenge opp.

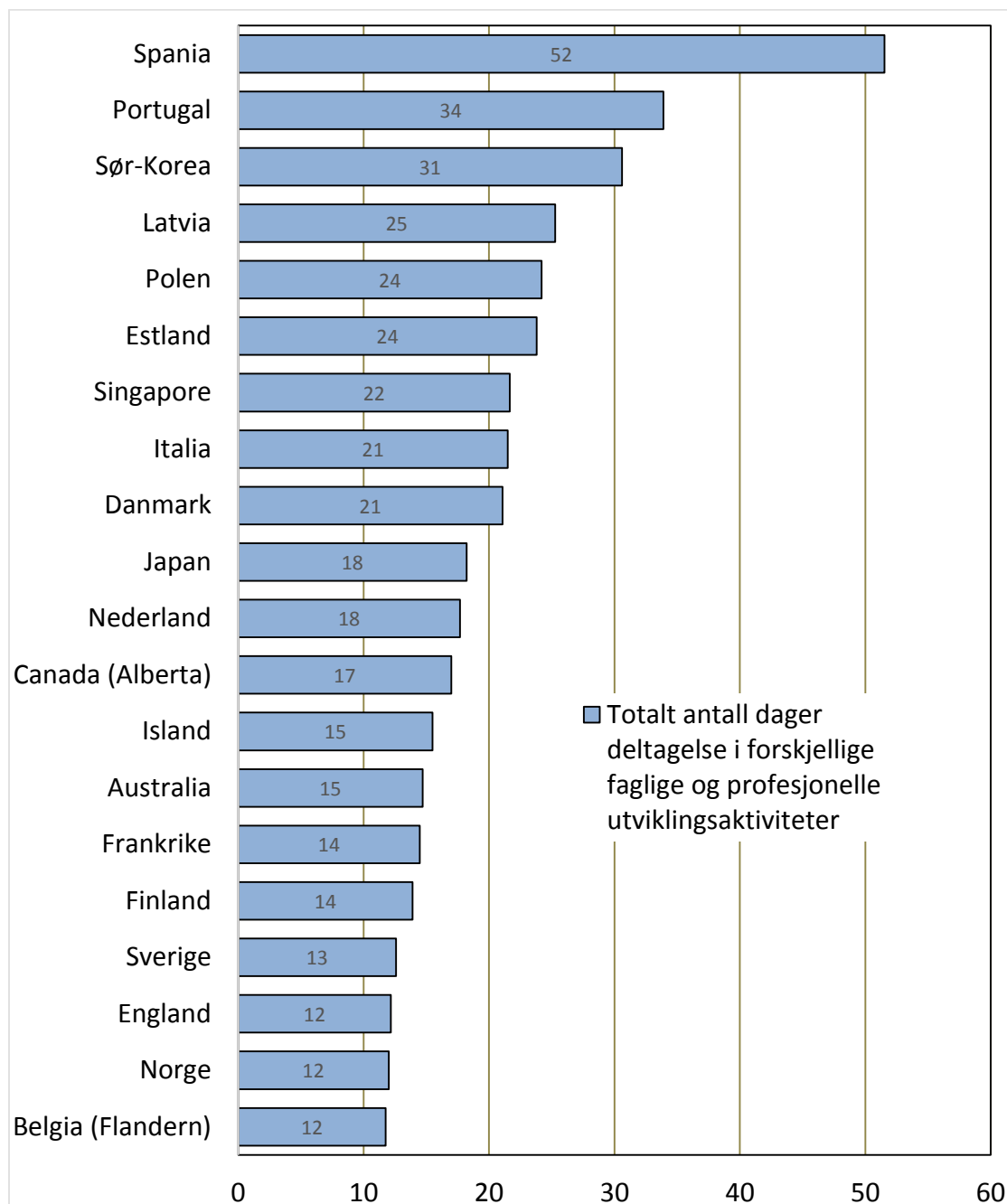


Figur 2.1. Deltagelse i opplæringsprogram og profesjonelle utviklingsaktiviteter, total deltagelse og fordeling på aktiviteter, for lærere på ungdomstrinnet.

For lærere i alle land er det deltagelse i kurs og workshops som er den viktigste formen for profesjonelle utviklingsaktiviteter, og andelen lærere som oppgir å ha deltatt på dette varierer fra 51 prosent i Italia til 93 prosent i Singapore. Norske lærere er plassert omtrent der de ligger på profesjonell utvikling totalt sett, et stykke under midten med 64 prosent. Dette er litt mer enn finske (60 prosent) og svenske (58 prosent) lærere, men bak Island (70 prosent) og Danmark (73 prosent). Norges plassering sammenlignet med de andre landene er omtrent slik den var i TALIS 2008 undersøkelsen.

For de fleste landene, inklusiv Norge, er det utdanningskonferanser og seminarer som er den nest viktigste aktiviteten, men det i Singapore og Sør-Korea er kollegabasert veiledning og/eller intern observasjon, som er den nest viktigste utviklingsaktiviteten.

Deltagelse i lærernetverk som er spesielt utviklet med tanke på faglig utvikling ser også ut til å være viktig i mange land, og 38 prosent av de norske lærerne oppgir at de har deltatt i slike nettverk. På dette spørsmålet er særlig Islandske, men også svenske og danske lærere aktive, og sammen med Norge plasserer disse fire landene seg her i øverste halvdel av de inkluderte landene i figur 2.1. Finske lærere er nesten på bunnen i deltagelse i slike nettverk, og det er verdt å merke seg at for de finske lærerne er andelen som deltar på andre aktiviteter enn kurs og workshop relativt lav. I Norge ser det ut til å være en balanse mellom de ulike aktivitetene, selv om den totale deltagelsen er relativt lav.



Figur 2.2 Totalt antall dager brukt på faglige og profesjonelle utviklingsaktiviteter for lærere på ungdomstrinnet.

Norske lærere kommer enda lavere ut om man sammenligner gjennomsnittlig antall dager brukt på profesjonelle utviklingsaktiviteter på tvers av landene (figur 2.2), og dette er tilsvarende plassering som i TALIS 2008 undersøkelsen.

Gjennomsnittlig antall dager brukt på kurs og workshop, den aktiviteten flest oppgir å ha deltatt i, er 3 dager. Dette er omtrent like mye som de i de andre nordiske landene, men likevel langt bak land som Sør-Korea (15) og Spania (18). På de andre profesjonelle utviklingsaktivitetene kommer norske lærere også ut med et lavt gjennomsnitt, også når man sammenligner med de andre nordiske landene. Danske lærere er de som bruker mest tid på slike aktiviteter totalt i Norden, til tross for at de deltar mindre på slike aktiviteter, slik figur 1 viste. Island og Finland ligger også noe høyere enn Norge på den totale tidsbruken, mens Sverige ikke skiller seg særlig fra Norge.

Et særlig viktig spørsmål er hva lærerne oppfatter som hindringer for deltagelse. I de fleste land er det mangel på støtte fra arbeidsgiver for å delta som oppgis å være et særlig viktig hinder (Norge: 37 prosent), sammen med at aktiviteten kolliderer med arbeidsplanen. Dette er også den viktigste forklaringen i Norge (49 prosent oppgir dette). I tillegg er kollisjon med familieansvar en viktig forklaring i mange land, og i Norge gjelder dette 38 prosent av lærerne.

De norske lærerne har blitt presentert et ekstra alternativ i tillegg til de internasjonale fellesspørsmålene: vanskeligheter med å skaffe vikar. 41 prosent av de norske lærerne oppgir dette som en hindring for å delta i profesjonelle utviklingsaktiviteter, og dette gjør at det er den nest viktigste hindringene for norske lærere. På dette alternativet finnes altså ikke internasjonale sammenlignbare tall.

Norske lærere plasserer seg ikke i toppen verken i hyppighet eller tidsbruk på profesjonelle utviklingsaktiviteter, men er heller ikke blant de som opplever flest hindringer i gjennomsnitt. Dette tyder på at det er andre faktorer som kan spille en rolle, slik som opplevd behov for kompetanseutvikling. TALIS inneholder også flere spørsmål om dette temaet, og Norge følger her den internasjonale trenden om at det er innen IKT og undervisning av elever med spesielle behov at lærerne har størst behov for profesjonell og faglig utvikling. Samtidig ligger Norge også her i den nederste halvdel av fordelingen, ved at de i relativt liten grad trenger faglig og profesjonell utvikling. Dette gjelder også det totale behovet for profesjonell og faglig utvikling. Det er i liten grad gjennomsnittsforskjeller i opplevde behov for faglig og profesjonell utvikling som skaper forskjellene mellom landene i deltagelse. En annen mulighet er dermed at landene i forskjellig grad har balansert forholdet mellom grunnutdanning til læreryrket og opplæring i arbeidslivet. Dette er en hypotese som kan følges opp i senere studier.

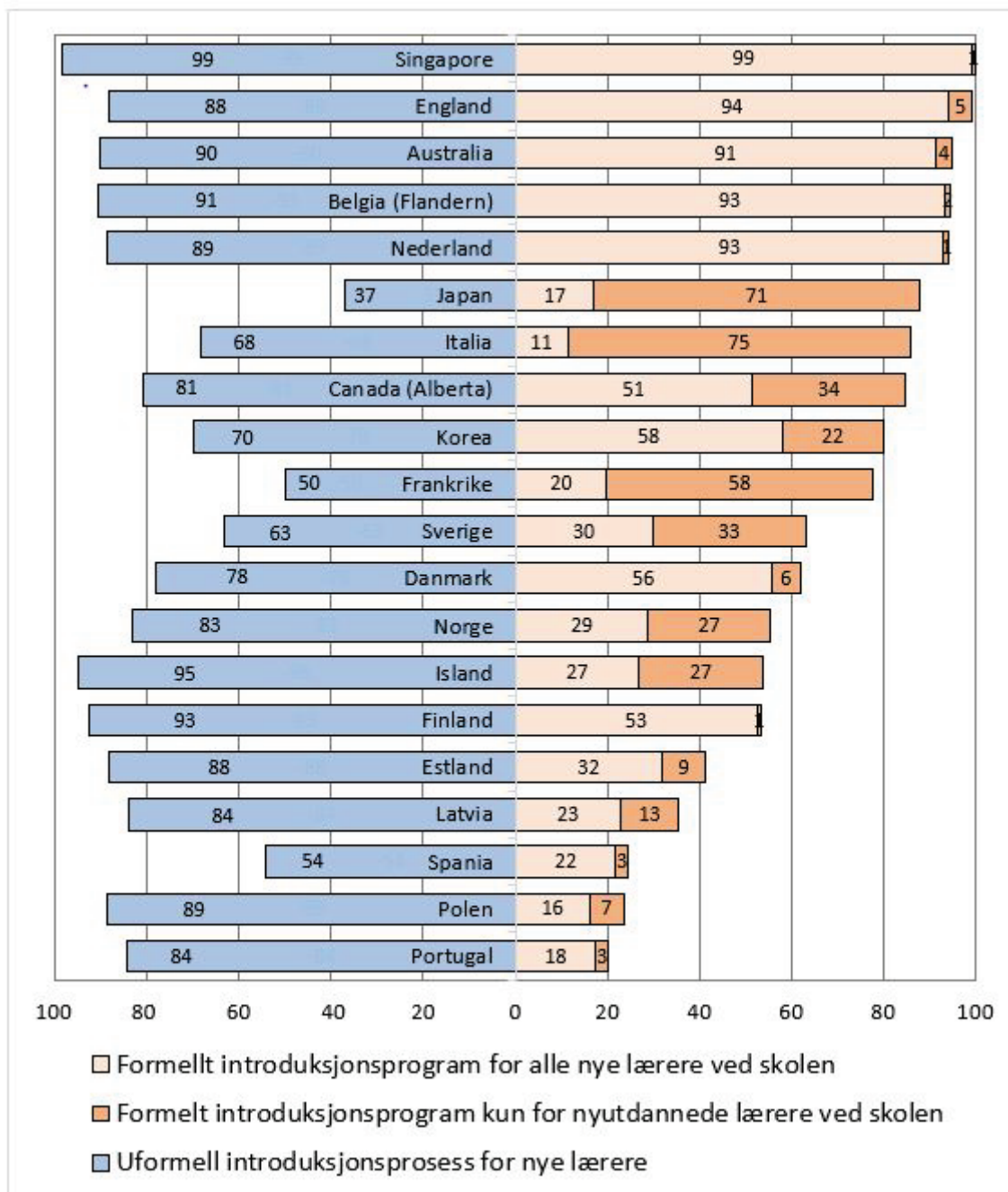
2.2 Veiledning av nyutdannede lærere

Det er i nesten alle land som deltar i TALIS et gap mellom andelen nyutdannede lærere som rektorene oppgir har fått tilbud om veiledning, og andelen lærere som sier de har deltatt. Analyser viser også at det å delta i et tilbud om veiledning gir økt sannsynlighet for å delta i profesjonell utviklingsaktiviteter senere i karrieren, og til en viss grad også å være veileder selv.

En viktig satsing i norsk skole har vært veiledning av nyutdannede lærere. I den forrige TALIS-undersøkelsen (2008) kom det frem at drøyt 45 prosent av rektorene oppgav at de hadde gitt tilbud om formalisert veiledning av nye lærere når de begynte ved skolen. Samtidige undersøkelser av norske lærere viste omtrent samme tall, og var med på å underbygge bildet av at nyutdannede norske lærere fikk lite oppfølging. Blant annet med dette som bakgrunn inngikk Kommunesektorens organisasjon KS en avtale med Kunnskapsdepartementet om at alle kommuner og fylkeskommuner skulle tilby veiledning til alle nyutdannede lærere fra og med skoleåret 2010-2011. TALIS-undersøkelsen i 2013 burde således fange opp en eventuell økning i veiledning av nyutdannede.

I figur 2.3 vises andelen rektorer som oppgir at det finnes et introduksjonsprogram for nytilsatte, og om dette er et tilbud for nyutdannede eller alle. Dette er (omtrent) samme formulering som i 2008, og den totale andelen som omfattes av veiledningsprogrammer er i TALIS 2013 56 prosent for de norske lærerne. Dette innebærer i så fall en framgang på om lag 10 prosentpoeng, noe som kan sies å være en ganske markant positiv utvikling på så vidt kort tid. Samtidig skulle man kanskje forventet en enda

større framgang, i og med at avtalen mellom KS og Kunnskapsdepartementet har vært virksom i flere år. Man kan også stille spørsmål ved om ikke spørsmålsformuleringen forstås noe ulikt i 2008 og 2013, nettopp tatt i betraktning av at det i 2013 finnes en formell avtale som omfatter alle skoleeiere, som ikke var på plass i 2008. I et slikt perspektiv er det egentlig overraskende at ikke flere enn 56 prosent av rektorene oppgir at det finnes veiledningsprogrammer for alle nye lærere. De andre nordiske landene ligger omtrent på samme andel av rektorer som oppgir at nyutdannede får tilbud om veiledning.



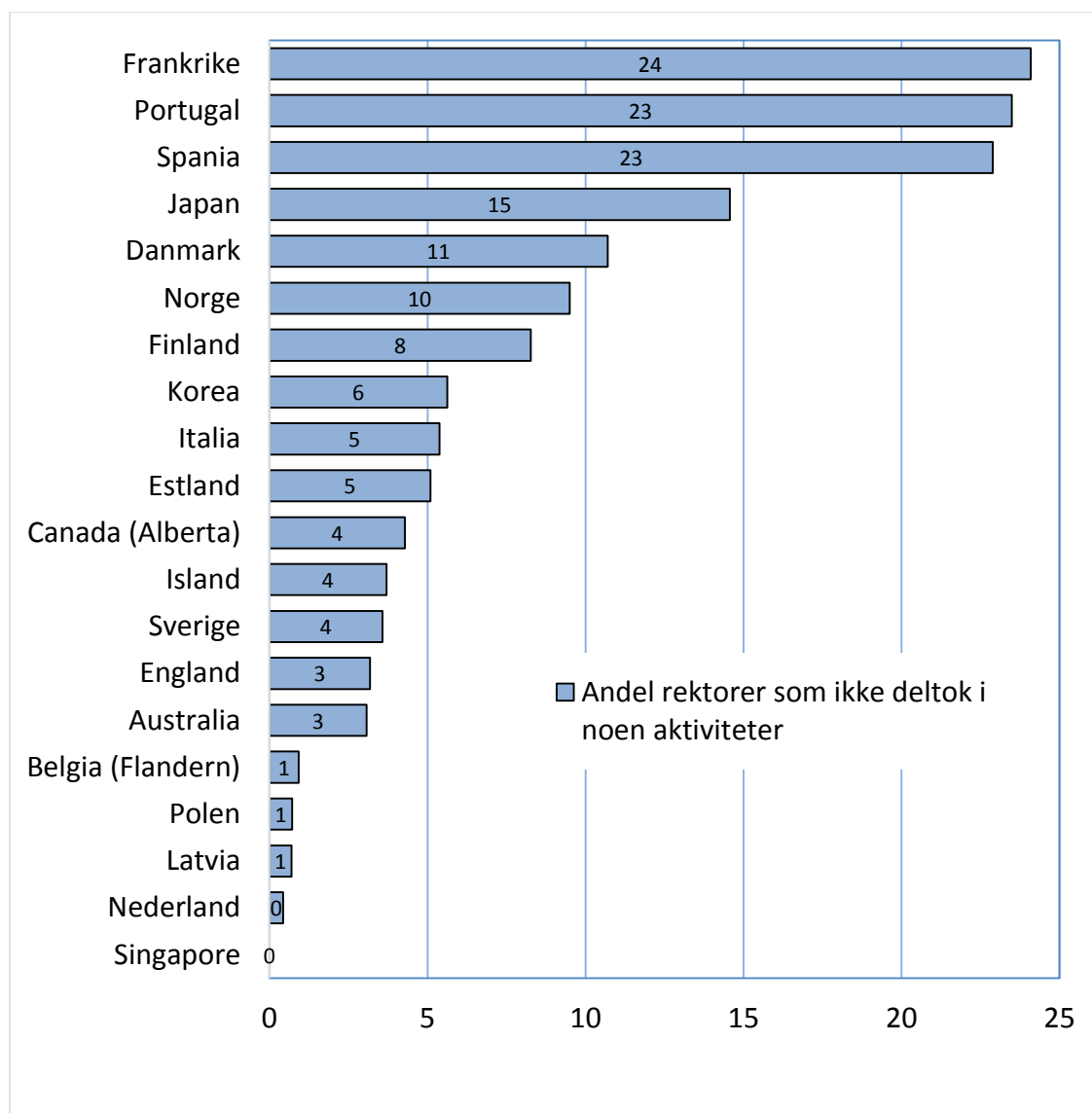
Figur 2.3. Andelen rektorer på ungdomstrinnet som oppgir at de har et formelt eller uformelt veiledningsprogram for nyutdannede og nye lærere, og andelen som oppgir å ha en uformell introduksjonsprosess.

For mange land er det også et gap mellom andelen lærere som rektorene oppgir får tilbud om veiledning, og andelen nyutdannede lærere som oppgir å ha deltatt i formelle introduksjonsprogram. Av de 20 landene som er inkludert i denne rapporten er gapet mellom tilbud og deltagelse størst for

Island, Finland og Norge, og disse landene ligger også lavest på andelen nyutdannede som får tilbud om veiledning og andelen som deltar i veiledning. Tilbudet ligger ifølge svarene fra rektorene i disse tre landene på 60-70 prosent, mens andelen lærere som faktisk oppgir å ha deltatt ligger på omtrent 20 prosent på Island, 28 prosent i Finland, og 38 prosent i Norge.

2.3 Rektors profesjonelle utvikling

Spørsmålene om rektors deltagelse i profesjonelle utviklingsaktiviteter er ikke like detaljerte som spørsmålene til lærerne. Rektorene er spurt om de har deltatt i et nettverk eller i forskningsaktivitet, i kurs, konferanser eller skoleobservasjoner eller andre aktiviteter. I figur 2.4 er andelen som ikke har deltatt i noen former for profesjonell utvikling presentert. Rektorenes deltagelse i profesjonell utvikling varierer mer mellom landene enn lærernes, og mangel på relevante tilbud oppgis som en viktig årsak i mange land, sammen med utfordringer med å passe aktivitetene inn i timeplanen og mellom andre oppgaver på skolen.



Figur 2.4. Andelen rektorer på ungdomstrinnet som ikke deltok i noen former for opplæringsaktiviteter.

Den totale deltagelsen til norske rektorer er omtrent som i de andre nordiske landene, og fordelingen mellom de forskjellige aktivitetene er også omtrent lik. Andelen som oppgir å ikke ha deltatt i noen

aktiviteter er om lag 10 prosent i Norge, Finland og Danmark, mens kun 4 prosent av rektorene oppgir dette på Island og i Sverige. Tallene viser også at i noen land deltar så å si alle rektorer i opplæringsaktiviteter, noe som kan tyde på at aktivitetene er obligatoriske.

Deltagelse i kurs og konferanser er den vanligste aktiviteten i alle land, og i flere land er det over 95 prosent av rektorene som oppgir å ha deltatt på slike aktiviteter. 83 prosent av rektorene i norske skoler oppgir å ha deltatt på kurs og konferanser det siste året, og Norge passer dermed godt inn i det internasjonale bildet.

Rektorene er også spurt om hvor mye tid de bruker på de forskjellige aktivitetene. Norske rektorer ligger her relativt sett høyere enn norske lærere, og ser ut til å bruke mer tid på hver enkelt aktivitet. Totalt antall dager deltagelse for norske rektorer er 26, mot lærernes 12 dager. I en internasjonal sammenligning ligger de norske rektorene i den øverste halvdel når det gjelder tid brukt på deltagelse i opplæringsprogram. Det er mulig at dette reflekterer deltakelsen i den nasjonale rektorutdanningen, men undersøkelsen inneholder ikke konkrete spørsmål om rektorutdanningen.

Til slutt er rektorene også spurt om hva slags hindringer de opplever for deltagelse i profesjonelle utviklingsaktiviteter. Svaralternativene er de samme som for lærerne, bortsett fra at alternativet «vanskeligheter med å skaffe vikar», som ble stilt til norske lærere, ikke er inkludert til rektorene.

Også for rektorene er det kollisjon med arbeidsplanen som er den viktigste begrunnelsen (45 prosent av de norske rektorene oppgir dette). For norske rektorer er det interessant at kostnaden på opplæringen også vektlegges (24 prosent), og dette er den hindringen nest flest norske rektorer oppgir. I tillegg peker manglende insentiver (19 prosent) og mangel på støtte fra arbeidsgiver (20 prosent) seg ut som viktige hindringer.

2.4 Oppsummering

Norske lærere deltar i relativt liten grad i faglige og profesjonelle utviklingsaktiviteter, både når man ser på andel som deltar, og særlig når man ser på tiden de bruker på aktivitetene. De viktigste hindringene for deltagelse er mangel på støtte fra arbeidsgiver og vanskeligheter med å skaffe vikar. Disse aspektene henger selvsagt sammen, og peker på en hindring for mulighetene for å tilrettelegge for faglig og profesjonell utvikling i norsk skole. Samtidig må det legges til at totalt sett rapporterer norske lærere om få hindringer sammenlignet med lærere i mange andre land.

Veiledning av nyutdannede lærere ser ut til å ha økt noe i omfang fra TALIS undersøkelsen i 2008, noe som NOK i stor grad kan tilskrives samarbeidsavtalen mellom Kunnskapsdepartementet og Kommunesektorens organisasjon KS. Samtidig er det fortsatt kun 56 prosent av rektorene (mot 45 prosent i 2008), som sier at de har et veiledningsprogram for nyutdannede lærere, og gapet mellom tilbudet fra skolen og den faktiske bruken er også stort.

Rektorene deltar i noe større grad enn lærere i profesjonelle og faglige utviklingsaktiviteter, både målt i andel som deltar, og tiden de bruker på aktivitetene. De viktigste hindringene for rektorenes deltagelse er kollisjon med arbeidsplan og kostnaden på opplæringen.

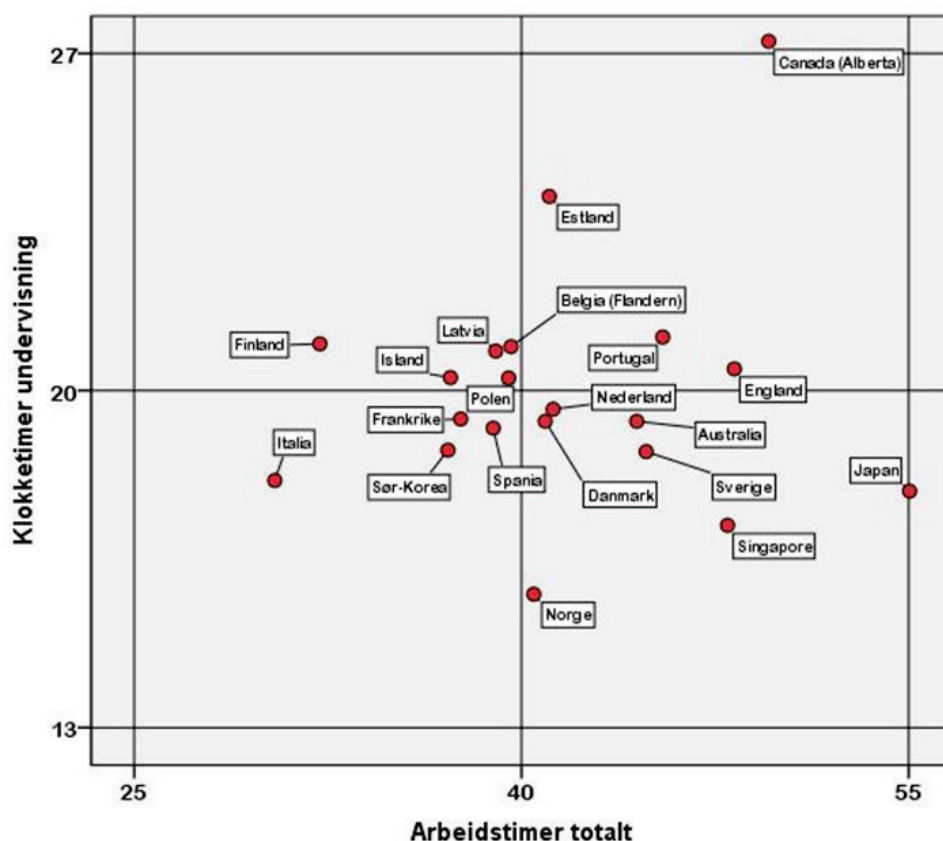
3 Tidsbruk i skolen

TALIS-undersøkelsen inneholder informasjon om læreres og skolelederers tidsbruk. Lærerne har svart på spørsmål om hvor mye tid de bruker totalt og på forskjellige oppgaver som krever dem i arbeidet som lærer. De er dessuten bedt om å angi hvor stor andel av tiden i en vanlig undervisningsøkt som går med til henholdsvis administrative oppgaver, å holde orden i klasserommet og til faktisk undervisning og læring. Endelig har skolelederne besvart spørsmål om sin arbeidstid fordelt på fem ulike oppgaver. På denne måten gir TALIS et bilde av hva tiden brukes til i skolen.

Vi vil i dette kapitlet sette Norge inn i det internasjonale bildet ved å sammenlikne norske læreres og skolelederers tidsbruk med tidsbruken i et utvalg av TALIS-landene ved hjelp av figurer.

3.1 Lærernes ukentlige arbeidstid

Lærerne har svart på spørsmål om hvordan de brukte tiden i sin siste fullstendige arbeidsuke. For å få et best mulig sammenlikningsgrunnlag landene imellom, har vi avgrenset materialet til å gjelde lærere i fulltidsstilling, det vil si at de jobber mer enn 90 prosent av en hel stilling. Det gjør at våre tall vil avvike noe fra det som er presentert i den internasjonale TALIS-rapporten (OECD 2014, figur 6.7), som gjengir gjennomsnitt for alle lærere, uansett hva slags stilling de innehar. Lærerne oppgir omtrent hvor mange timer de brukte totalt på undervisning, planlegging av undervisning, retting, samarbeid med andre lærere, deltakelse i personalmøter og på andre oppgaver som kreves av dem i arbeidet ved skolen. Videre er de spurt om hvor mange 60-minutters timer av denne samlede tiden de brukte på undervisning. I tabell 3.1 har vi plassert Norge inn i et diagram sammen med 19 andre land. I dette diagrammet måles samlet arbeidstid langs x-aksen og timer til undervisning langs y-aksen.



Figur 3.1. Totalt oppgitt antall arbeidstimer og klokketimer til undervisning i siste fullstendige arbeidsuke for lærere på ungdomstrinnet som er ansatt i fulltidsstilling. Gjennomsnittsverdier for 20 nasjoner.

Av de 20 landene plasserer seks seg temmelig nær et gjennomsnitt på 20 undervisningstimer og 40 arbeidstimer i alt. Dette gjelder Belgia, Latvia, Polen, Nederland, Danmark og Spania. Like utenfor denne gruppen finner vi Island og Frankrike, som avviker lite fra 20 undervisningstimer, men som oppgir under 38 arbeidstimer totalt. For de øvrige 12 landene finner vi tydeligere avvik fra sentraltendensen på 20 undervisningstimer og 40 arbeidstimer, og Norge er det av landene som avviker mest når det gjelder undervisningstimer med sine 15,8 timer i gjennomsnitt. Dette tilsvarer 21 undervisningstimer à 45 minutter og samsvarer godt med hva arbeidstidsavtalen sier om undervisningsplikt i på ungdomstrinnet². Når det gjelder samlet ukentlig arbeidstid er Norge derimot svært nær et gjennomsnitt for de 20 landene med 40,5 timer.

Figur 3.1 viser ellers at det er betydelige forskjeller de nordiske landene imellom. Den laveste samlede arbeidstiden i Norden finner vi blant finske lærere med 32 timer, men her finner vi samtidig det høyeste timetallet til undervisning, 21 timer. For Island er tallene henholdsvis 37,3 timer totalt og 20,3 undervisningstimer. Danske lærere jobber 40,9 timer totalt og 19,4 timer av dette er undervisning, mens tallene for Sverige er 44,8 og 18,7 timer. Mønsteret for disse fire nordiske landene er dermed overraskende nok slik at tiden til undervisning synker svakt når det samlede timetallet øker. Situasjonen i de nordiske landene når det gjelder lærernes arbeidstid framstår dermed som mer ulik enn man kanskje skulle forvente.

Når vi tar for oss de øvrige 15 landene i figur 3.1, finner vi enda større ulikheter. Tre land peker seg særlig tydelig ut. I den canadiske delstaten Alberta er samlet arbeidstid hele 49,6 timer, og hele 27,3 timer av dette går med til undervisning. Bare japanske lærere arbeider mer, nemlig 55 timer pr uke, men de underviser bare i 17,9 av dem. Italienske lærere har en samlet arbeidstid på bare 30,4 timer

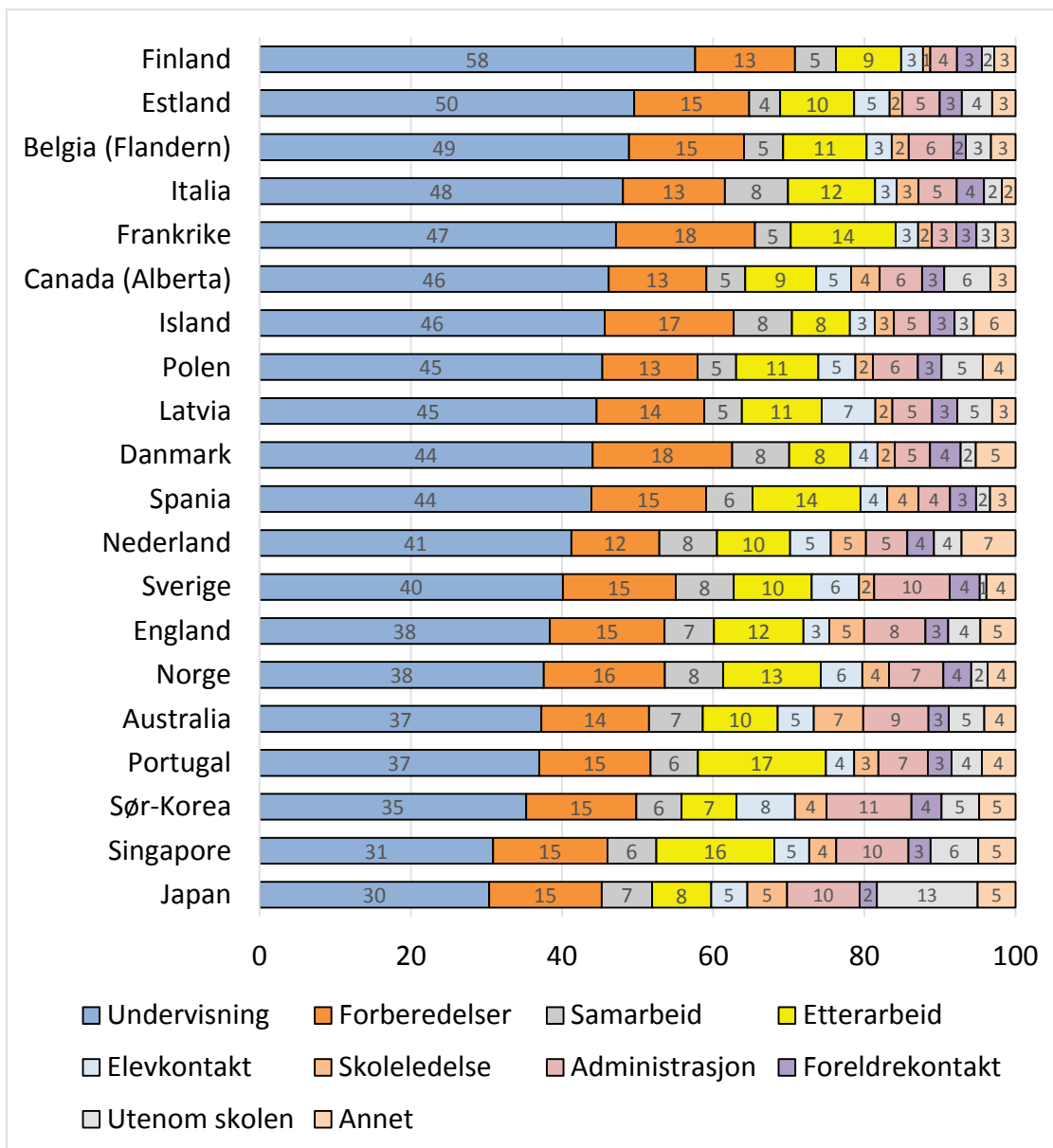
² <http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Fylkeslag/Oslo/Verkt%C3%B8yskassa/Fag-%20og%20timefordeling.pdf>

og 18,1 timer er undervisning. Italia har det laveste samlede timetallet av samtlige 34 TALIS-land, noe som var tilfelle også i 2008. Italias gjennomsnittstall er omtrent nøyaktig de samme i 2013 som de var i 2008.

Også i TALIS 2008 oppga lærerne sin ukentlige arbeidstid, men den ble da målt på en annen måte. Da oppga lærerne timetall for undervisning, planlegging, administrasjon og andre oppgaver og disse fire tallene ble slått sammen til et samlet ukentlig timetall. Gjennomsnittstallet for norske lærere i heltidsstilling var da 37 timer, altså 3,5 timer lavere enn det TALIS 2013 viser (Vibe m.fl. 2009:119). Et slikt avvik finner vi for flere av landene og vi antar at det er forskjellen i målemetode som her gir seg utslag i en høyere sum i 2013 enn fem år tidligere. Tid brukt til undervisning ble oppgitt til å være i gjennomsnitt 17 timer for norske lærere i 2008, altså 1,2 timer mer enn det vi finner i 2013.

3.2 Arbeidstiden fordelt på gjøremål

Ved siden av å oppgi samlet arbeidstid og tid til undervisning, har lærerne spesifisert nærmere hvor mye tid de bruker på ytterligere ni formål. Dette er gjengitt i figur 3.2 for de 20 landene, men her har vi regnet om den oppgitte tidsbruken til prosentandeler. Grunnen til at vi gjør dette er at det helt åpenbart er en del usikkerhet knyttet til disse tallene. Det ser vi når vi summerer tallene for de i alt ti gjøremålene. Vi får da betydelige avvik mellom denne summen og det samlede timetallet lærerne har oppgitt. Dette avviket går i de fleste tilfeller i positiv retning, slik at summen for aktivitetene er til dels betydelig høyere enn det oppgitte samlede timetallet. Det er bare i Norge og Sverige at vi ikke finner noen forskjell av betydning når vi sammenlikner de to gjennomsnittstallene. Figur 3.2 kan dermed bare gi en antydning av hvordan arbeidstiden fordeles mellom gjøremålene i de 20 landene.



Figur 3.2. Prosentvis fordeling av arbeidstiden på ti ulike gjøremål i siste fullstendige arbeidsuke for lærere på ungdomstrinnet som er ansatt i fulltidsstilling. Gjennomsnittsverdier for 20 nasjoner.

Finske lærere er de som bruker størst andel av arbeidstiden sin på undervisning, med 58 prosent, mens japanske lærere bruker bare 30 prosent av arbeidstiden på undervisning. Norske lærere bruker en relativt liten andel av sin arbeidstid til undervisning, 38 prosent, mens andelen for de tre øvrige nordiske landene ligger på mellom 40 og 46 prosent. Andelen av tiden som brukes til å forberede undervisningen varierer mye mindre landene imellom, fra 12 prosent i Nederland til 18 prosent i Danmark og Frankrike. Norske lærere bruker 16 prosent av sin arbeidstid til dette. Samarbeid og samtaler med kolleger ved skolen legger beslag på mellom tre og åtte prosent av tiden, og norske, svenske, danske og islandske lærere bruker relativt mye tid på dette sammenliknet med lærere i de fleste andre land.

Tid til etterarbeid er spesifisert som «karaktersetting og retting av elevarbeider» i spørreskjemaet, og her er det betydelig variasjon mellom landene, fra Sør-Korea hvor lærerne bruker sju prosent på dette formålet, til Portugal hvor 17 prosent av tiden går med til dette. I Norge er andelen som går med til etterarbeid 13 prosent og det er mer enn i de øvrige nordiske landene hvor andelen er mellom åtte og

ti prosent. Elevkontakt gjelder «oppfølging av elever (elevveiledning, rådgivning, virtuell veiledning, yrkesveiledning og oppfølging av elever med disiplinproblemer)», noe som legger beslag på mellom tre og åtte prosent av tiden til en gjennomsnittslærer. I Norge er andelen seks prosent. Skoleledelse er definert mer bestemt som «deltakelse i ledelse av skolen» og utgjør bare en liten del av lærernes tid, nærmere bestemt mellom en (Finland) og sju prosent (Australia). For norske lærere er andelen fire prosent.

Administrasjon gjelder «generelle administrative oppgaver (administrative oppgaver, papirarbeid og annet kontorarbeid som du utfører som en del av lærerjobben)» og utgjør mellom tre og 11 prosent av arbeidstiden i gjennomsnitt. Franske lærere er de som er minst belastet med dette, mens Sør-Korea har den høyeste andelen. Norge kommer her ut midt på treet med sju prosent. Av de nordiske landene er det Sverige som har den høyeste andelen med ti prosent og Finland den laveste med fire prosent.

Kommunikasjon og samarbeid med foreldre utgjør mellom to og fire prosent av arbeidstiden. Bak betegnelsen «Utenom skolen» ligger «deltakelse i oppgaver utenom skolen (idrett og kulturelle aktiviteter etter skoletid)». Figuren viser at det nok er betydelige forskjeller landene imellom når det gjelder hva som her forventes av lærerne. I Japan, som også har den klart høyeste samlede arbeidstiden av samtlige TALIS-land, går 13 prosent av tiden med til dette, noe som tilsvarer drøyt sju timer hver uke, mens andelen er mellom en og tre prosent i de nordiske landene, eller anslagsvis mellom 20 minutter og en drøy time hver uke. Endelig går mellom to og sju prosent med til andre formål, som ikke dekkes av de ni kategoriene. I Norge er andelen fire prosent. Erfaringen viser imidlertid at det som puttes i slike «annet» -kategorier i de fleste tilfeller omfattes av de kategoriene som allerede er nevnt.

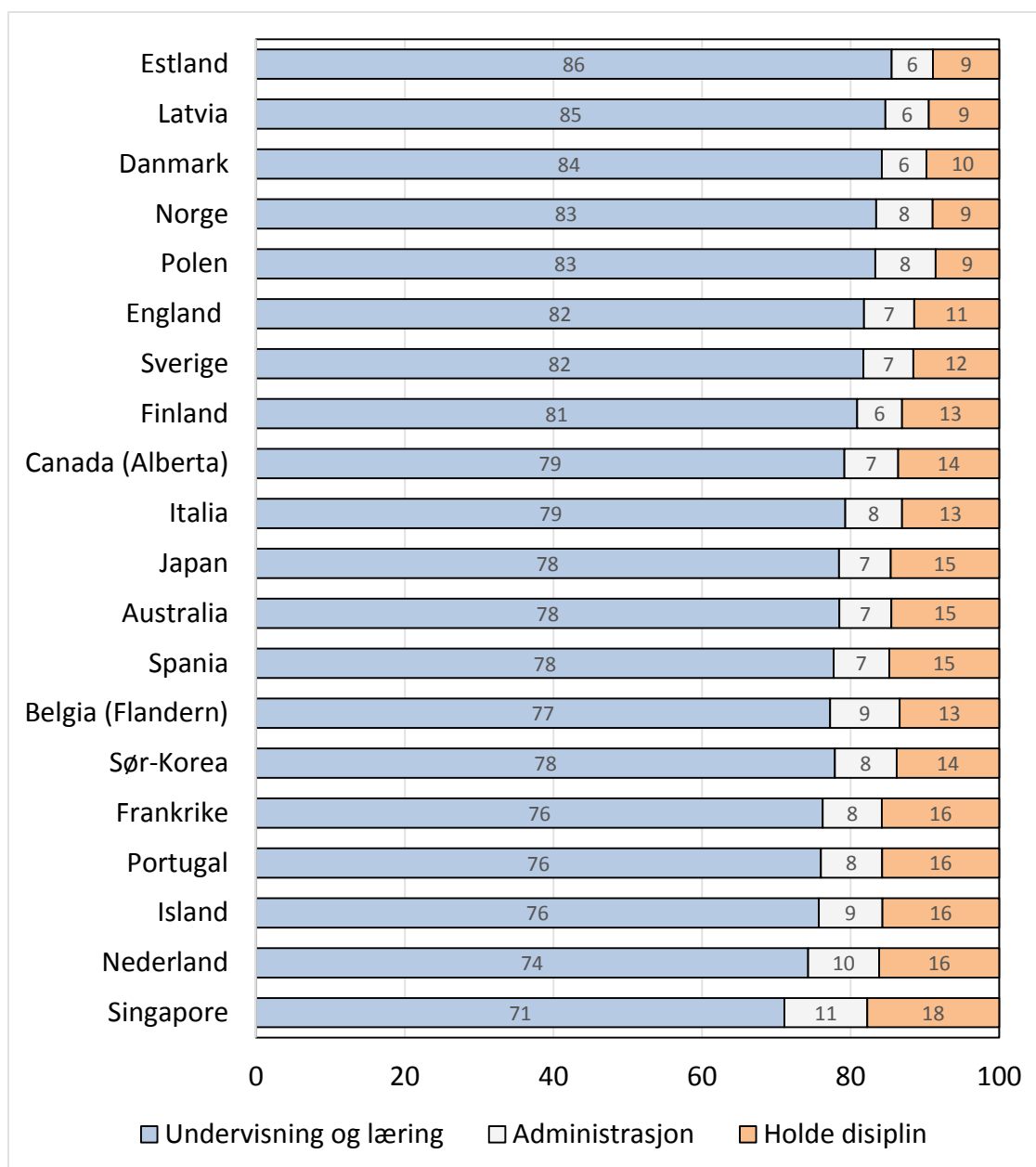
Hovedinntrykket av figur 3.2 er for Norges del at lærerne her avviker på en del fra de fire øvrige nordiske landene ved at andelen av arbeidstiden som går med til undervisning er lav, noe som henger direkte sammen med at Norge er det av samtlige TALIS-land der lærernes undervisningstid er kortest. Til gjengjeld bruker norske lærere relativt mye tid på etterarbeid, men avviker ellers lite fra det gjennomsnittet vi finner for TALIS-landene.

3.3 Tidsbruken i klasserommet

For å gi et bilde av hvordan lærernes tidsbruk er i klasserommet, er følgende spørsmål stilt: «Hvilken prosentandel av en undervisningsøkt blir vanligvis brukt på de følgende aktiviteter for denne klassen?»

- Administrative oppgaver (f. eks. notere fravær, dele ut informasjon)
- Holde orden i klasserommet (holde disiplin)
- Faktisk undervisning og læring»

Selv om det er en del variasjon mellom landene, viser figur 3.3 at storparten av tiden brukes til hovedformålet, nemlig til læring.



Figur 3.3. Prosentvis fordeling av tiden på tre aktiviteter i en vanlig arbeidsøkt for lærere på ungdomstrinnet. Gjennomsnittsverdier for 20 nasjoner.

I Singapore brukes 71 prosent av tiden i klasserommet til undervisning og læring, som er den laveste andelen av de 20 landene. Samtidig brukes 18 prosent av tiden til å holde orden i klasserommet og 11 prosent til administrative oppgaver, som er de høyeste andelen blant de 20 landene. I den motsatte enden finner vi de to baltiske landene Estland og Latvia, der henholdsvis 86 og 85 prosent brukes til undervisning og seks og ni prosent til administrasjon og disiplin. Med unntak av Island, kommer de nordiske landene gunstig ut ved at relativt lite av tiden går med til oppgaver som ikke er relevante for undervisning og læring.

Et helt tilsvarende spørsmål ble stilt i TALIS 2008 og de norske, danske og islandske tallene avviker lite fra hva man fant den gangen (Vibe m.fl. 2009:192). Da brukte de norske lærerne åtte prosent av tiden til administrasjon og 11 prosent til å holde orden, mens 81 prosent ble brukt til faktisk undervisning og læring. En lignende og helt marginal endring i retning av at mer av tiden brukes til undervisning og læring finner vi også i Danmark og Island. En endring på ca. to prosentpoeng vil være statistisk signifikant med den utvalgsstørrelsen vi har i disse undersøkelsene, og vi kan dermed

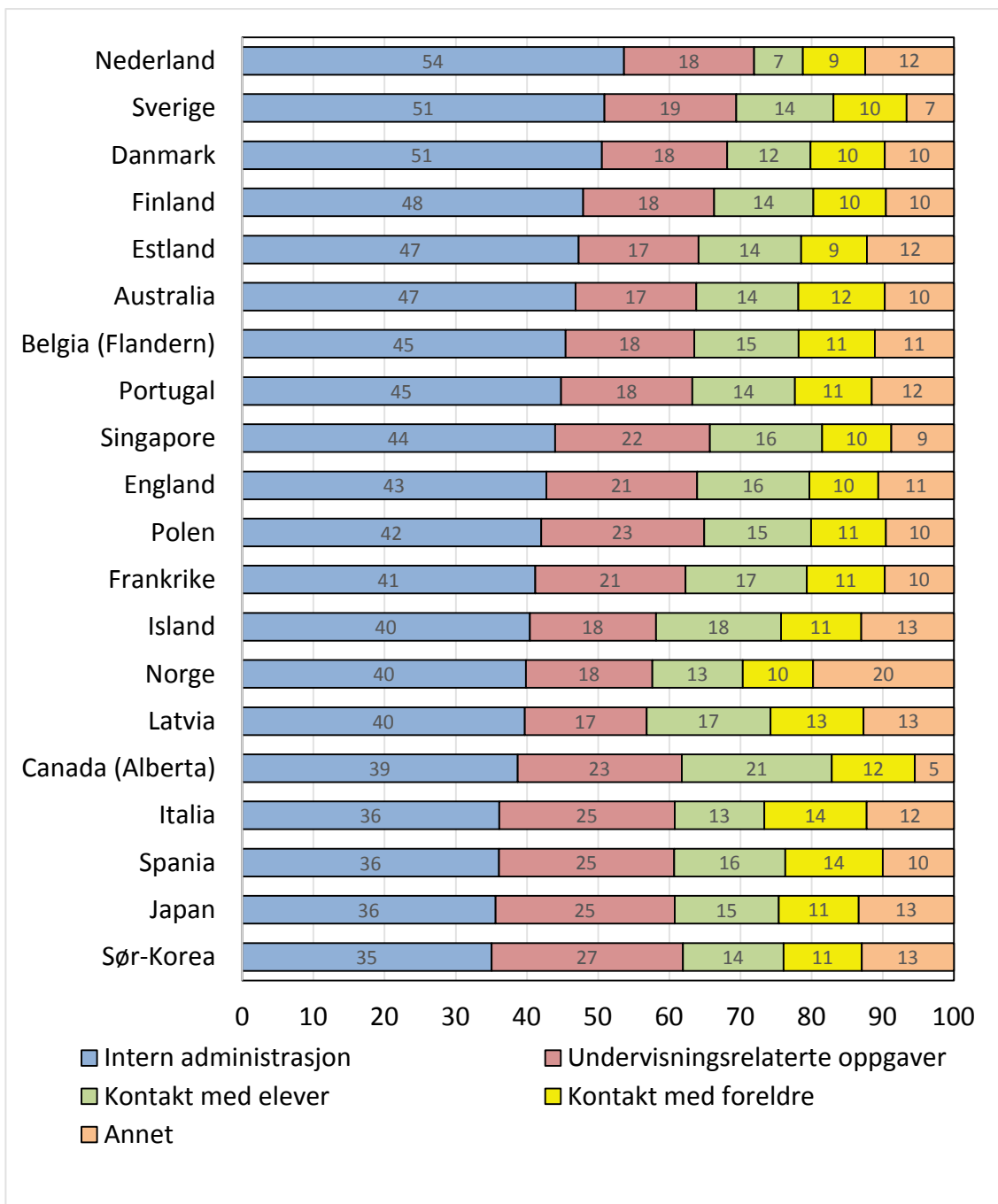
konkludere med at det har funnet en svak endring til det bedre når det gjelder lærernes tidsbruk i norske klasserom ved at litt mindre tid går med til å holde orden. På den annen side er to prosent av 45 minutter bare et snaut minutt, så det er her tale om virkelig små endringer, kanskje tre til fire minutter i løpet av en skoledag med fire undervisningstimer.

3.4 Skoleledernes arbeidstid

Skolelederne har besvart spørsmål om hvordan de fordeler sin tid på seks ulike oppgaver i løpet av et skoleår: «Hvor stor prosentandel av tiden mener du at du som rektor anslagsvis benytter til følgende oppgaver ved denne skolen i løpet av et skoleår?»

- Interne administrative oppgaver f.eks. personalsaker, rapporteringssaker, forskrifter, rapportering, skolens budsjett
- Læreplan- og undervisningsrelaterte oppgaver inkluderer forberedelser og gjennomføring av undervisning, klasseromsobservasjon, veiledning av lærere
- Kontakt med elevene inkludert disiplinsspørsmål, men ikke undervisningsrelaterte oppgaver
- Formell og uformell kontakt med foreldrene
- Annet, inkludert kontakt med samfunn og myndigheter

Figur 3.4 viser hvordan arbeidstiden fordeles i de 20 utvalgte TALIS-landene. Skolelederne i Sør-Korea er de som bruker minst av sin tid på de interne administrative oppgavene, bare 35 prosent av tiden. Dette er et særlig interessant funn ettersom lærerne i Sør-Korea er de som bruker *mest* tid på administrative oppgaver (figur 3.4). Omvendt er det med Nederland der skolelederne bruker over halvparten av tiden på administrative oppgaver samtidig som lærerne i dette landet bruker mindre tid på slike oppgaver enn i de aller fleste andre land (figur 3.2). Det kan dermed se ut til å være en ulik fordeling av slike oppgaver mellom lærere og skoleleder når vi sammenlikner landene.



Figur 3.4. Prosentvis fordeling av tiden på seks aktiviteter for skoleledere på ungdomstrinnet. Gjennomsnittsverdier for 20 nasjoner.

Hvis man sammenholder fordelingen av arbeidsoppgaver lærerne oppgir og skolelederne oppgir fremstår Norge som temmelig gjennomsnittlig. Norske skoleledere bruker likevel betydelig mindre tid på intern administrasjon enn sine svenske, danske og finske kolleger. Norske skoleledere har en tidsbruk som avviker ganske tydelig fra gjennomsnittet på en del andre måter og er det landet av samtlige TALIS-land der skolelederne brukes størst andel av sin tid på «annet», som blant annet omfatter kontakt med utdanningsmyndigheter og andre eksterne. Til gjengjeld bruker de mindre tid enn sine kolleger i mange andre land på undervisningsrelaterte oppgaver og på kontakt med elever.

Også i TALIS 2008 ble skolelederne bedt om å fordele sin arbeidstid på ulike kategorier av oppgaver, men disse kategoriene er dessverre ikke helt sammenlignbare med de som nå er brukt. De to første kategoriene, interne administrative oppgaver og undervisningsrelaterte oppgaver, er imidlertid definert

likt og tallene fra 2013 avviker for Norges del lite fra tallene fra den tidligere undersøkelsen (Vibe m.fl. 2009:153).

3.5 Oppsummering

Norsk lærere i heltidsstilling på ungdomstrinnet oppgir at de har en samlet ukentlig arbeidstid på 40,5 timer, av dette 15,8 timer til undervisning. Norge framstår som et gjennomsnittsland når det gjelder samlet arbeidstid, samtidig som ingen andre lærere i TALIS 2013 bruker så lite tid på undervisning som de norske. Også i TALIS 2008 pekte Norge seg ut med relativt få undervisningstimer. Det er en betydelig variasjon mellom de nordiske landene. Finske lærere har den korteste samlede arbeidstiden med 32 timer, men bruker til gjengjeld mer tid til undervisning enn lærerne i de andre nordiske landene med 21 timer. I Sverige er samlet arbeidstid 44,8 timer, mens undervisningstiden utgjør 18,7 timer.

Når arbeidstiden fordeles på ti ulike gjøremål, skiller norske lærere seg ut ved at de bruker en relativt liten andel på undervisning, 38 prosent, mens de til gjengjeld bruker mer tid på forberedelser til undervisning og etterarbeid, til sammen 29 prosent. Norske lærere bruker ikke spesielt mye tid til administrative oppgaver sammenliknet med lærere i andre land, omtrent sju prosent av samlet arbeidstid. Svenske lærere bruker 10 prosent av sin tid til dette, mot bare fire prosent for de finske lærerne.

Lærerne er bedt om å angi omtrent hvor mye av tiden i en vanlig arbeidsøkt som går med til undervisning, til administrative oppgaver og til å holde orden i klasserommet. Lærerne i Estland, Latvia, Danmark, Norge og Polen er de som bruker størst andel av tiden til undervisning og tilsvarende lite for andre gjøremål, mellom 83 og 86 prosent. Til sammenlikning er andelen i Singapore 71 prosent.

Norske skoleledere bruker en relativt liten andel av sin arbeidstid på interne administrative arbeidsoppgaver, bare 40 prosent. Til sammenlikning bruker svenske, danske og nederlandske skoleledere litt over halvparten av sin tid på dette.

4 Undervisning og tilbakemelding

Et hovedmoment i TALIS-resultatene fra 2008 var de åpenbare svake rapporteringer om norske læreres faglige oppfølging av elever, og tilsvarende svak tilbakemelding mellom skoleledere og lærere. I rapporten fra den første TALIS-runden konkluderte vi med dette: «Det er med andre ord en svak oppfølgings (og tilbakemeldings-) kultur i Norge som gir grunn til ettertanke, ikke minst fordi vi finner at også vurderingen og tilbakemeldingen til lærerne er svak i Norge.» (Vibe m.fl. 2009). Dette hovedfunnet har i kjølvannet av TALIS, og andre undersøkelser som pekte på samme funn (for eksempel Caspersen, 2011), ført til flere ulike norske policytiltak for å styrke begge områder, for eksempel gjennom arbeidet med vurdering for læring og gjennom arbeidet med rektorutdanning (se Hybertsen, Stensaker, Federici, Solem og Aamodt, 2013).

Både i 2008 og i 2013 har lærere besvart en rekke spørsmål rundt sin egen undervisningspraksis. Disse kan knyttes til analyser av tilbakemelding. Dette gjelder blant annet bruk av undervisningsaktiviteter og metoder for å vurdere elevers arbeid og kunnskapsnivå. Som sist er TALIS designet slik at læreres måte å undervise på kan struktureres som tre former:

- Strukturerende undervisning, som innebærer å sette klare læringsmål, gjennomgå lekser, oppsummere forrige time, kontrollere arbeidsbøker, og å stille spørsmål med tanke på å kontrollere om eleven har forstått fagstoffet
- Elevsentrert undervisning, som innebærer gruppearbeid, gi ulike oppgaver til elever i forhold til deres nivå, å trekke elever med i planleggingen, at elevene reflekterer over sitt eget arbeid, og å inndele i grupper basert på evner
- Utvidete aktiviteter, som innebærer prosjekter som strekker seg over minst en uke, at elevene lager noe, at de skriver oppgaver der de skal forklare hvordan de har tenkt, og at elevene debatterer og argumenterer for oppfatninger som ikke nødvendigvis er deres egne

De norske resultatene fra TALIS 2008 viste at norske lærere i mindre grad enn lærere i mange andre land benyttet en strukturerende undervisningsform. Det var blant annet dette funnet som førte til konklusjonen om en svak oppfølgingskultur i den norske skolen.

I lys av tiltak som har vært iverksatt i norsk skolepolitikk for å bøte på disse signalene har vi sett nærmere på et par sentrale spørsmål knyttet til den svake tilbakemeldingskulturen også i denne TALIS-runden. Dette gjelder spesielt læreres bruk av strukturerende undervisningsformer som fremmer tilbakemeldingskulturer, læreres svar på hvordan de faglig følger opp sine elever ved å kontrollere elevenes arbeidsbøker eller lekser, og sammenhengen mellom skolelederes svar på hyppigheten av tilbakemelding til lærere og læreres opplevelse av samme forhold. Dessuten har undersøkelsen i 2013 tatt med en del nye spørsmål om vurderingsformer.

4.1 Oppfølging av elevers faglige progresjon

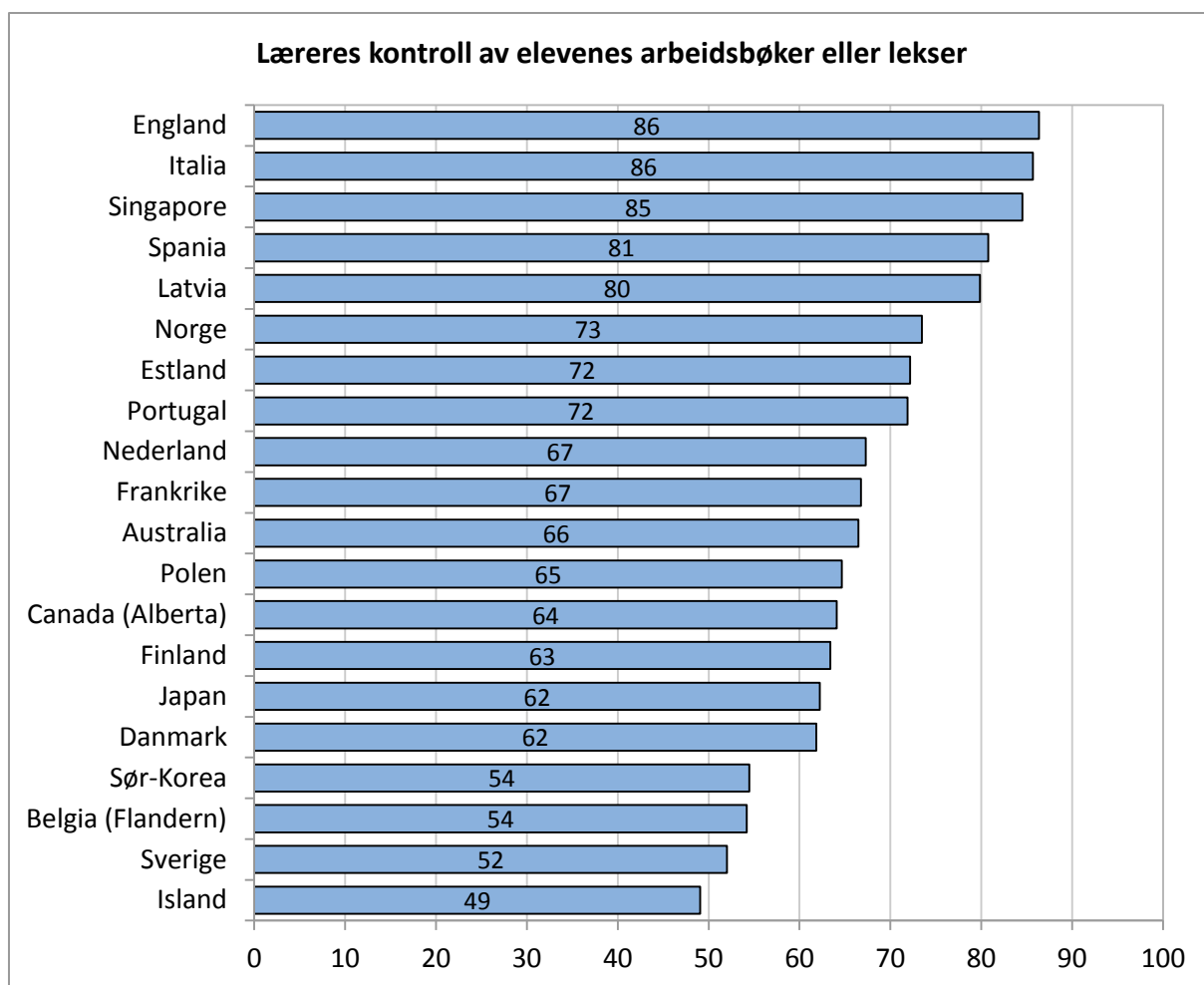
Vi vil i dette avsnittet legge vekt på resultater fra to utsagn i TALIS 2013: Hvor ofte lærere foretar oppsummeringer av tidligere lærestoff, og hvor ofte de kontrollerer elevenes arbeidsbøker og lekser.

Aller først ønsker vi å studere læreres svar på hyppighet av oppsummerende aktivitet. I denne sammenheng velger vi spørsmålet: «Hvor ofte skjer det følgende i løpet av et skoleår i den aktuelle klassen?» for svaralternativet «Jeg oppsummerer tidligere lærestoff ofte eller i nesten hver time.» Svarkategorier her var «aldri eller nesten aldri», «sjelden», «ofte» og «i nesten alle timer». I 2013 skårer Norge godt over gjennomsnittet av de 20 utvalgte landene med hensyn til at lærerne kontrollerer elevenes arbeidsbøker eller lekser. Alle de andre nordiske landene har verdier godt under gjennomsnittet, og Island og Sverige skårer aller lavest. Også Finland har en betydelig lavere skåre enn Norge.

Dette spørsmålet ble stilt annerledes i 2008, og tallene kan dermed ikke direkte sammenliknes. Det er uansett interessante funn sett i lys av at dette er en indikasjon på at norske lærere driver mer strukturerte undervisning i dag enn i første TALIS-runde. Kanskje er det overraskende at de norske lærerne er de som oftest foretar en slik oppsummering av tidligere lærestoff. Norge har ikke bare den høyeste verdien, de skiller seg faktisk noe ut fra de andre landene som er på topp på denne skalaen.

Det er bemerkelsesverdig stor spredning mellom de nordiske landene. Island har den aller laveste verdien, og også i Finland er det få lærere som oppsummerer tidligere lærestoff i de fleste timene. Sverige plasserer seg omtrent på midten, mens Danmark ligger noe lavere enn Norge. I hovedrapporten høsten 2014 vil vi presentere analyser av disse funnene i sammenheng med andre internasjonale undersøkelser for å gi flere forklaringsfaktorer.

Det neste spørsmålet indikerer hvorvidt lærerne kontrollerer elevenes arbeidsbøker eller lekser. Her skåret Norge svært lavt i 2008. Dette resultatet fikk også mye oppmerksomhet da rapporten ble publisert i 2009 (jf. Vibe m.fl. 2009). Momentet om faglig oppfølging er i likhet med det foregående momentet om undervisningspraksis også knyttet til spørsmålet: «Hvor ofte skjer det følgende i løpet av et skoleår i den aktuelle klassen?» Svarkategorier her var også «aldri eller nesten aldri», «sjelden», «ofte» og «i nesten alle timer». Figur 4.1 viser svarfordeling for 20 land for en sammenslåing av de to øvre svarkategorier «ofte» og «i nesten alle timer».



Figur 4.1. Hvor ofte lærere på ungdomstrinnet kontrollerer elevenes arbeidsbøker eller lekser, for kategoriene ofte eller i nesten alle timer. 20 nasjoner.

I 2013 skårer Norge godt over gjennomsnittet av de 20 utvalgte landene med hensyn til at lærerne kontrollerer elevenes arbeidsbøker eller lekser. Alle de andre nordiske landene har verdier godt under gjennomsnittet, og Island og Sverige skårer aller lavest. Finland har en betydelig lavere skåre slik som tilfellet også var for spørsmålet om hyppighet av oppsummerende aktivitet.

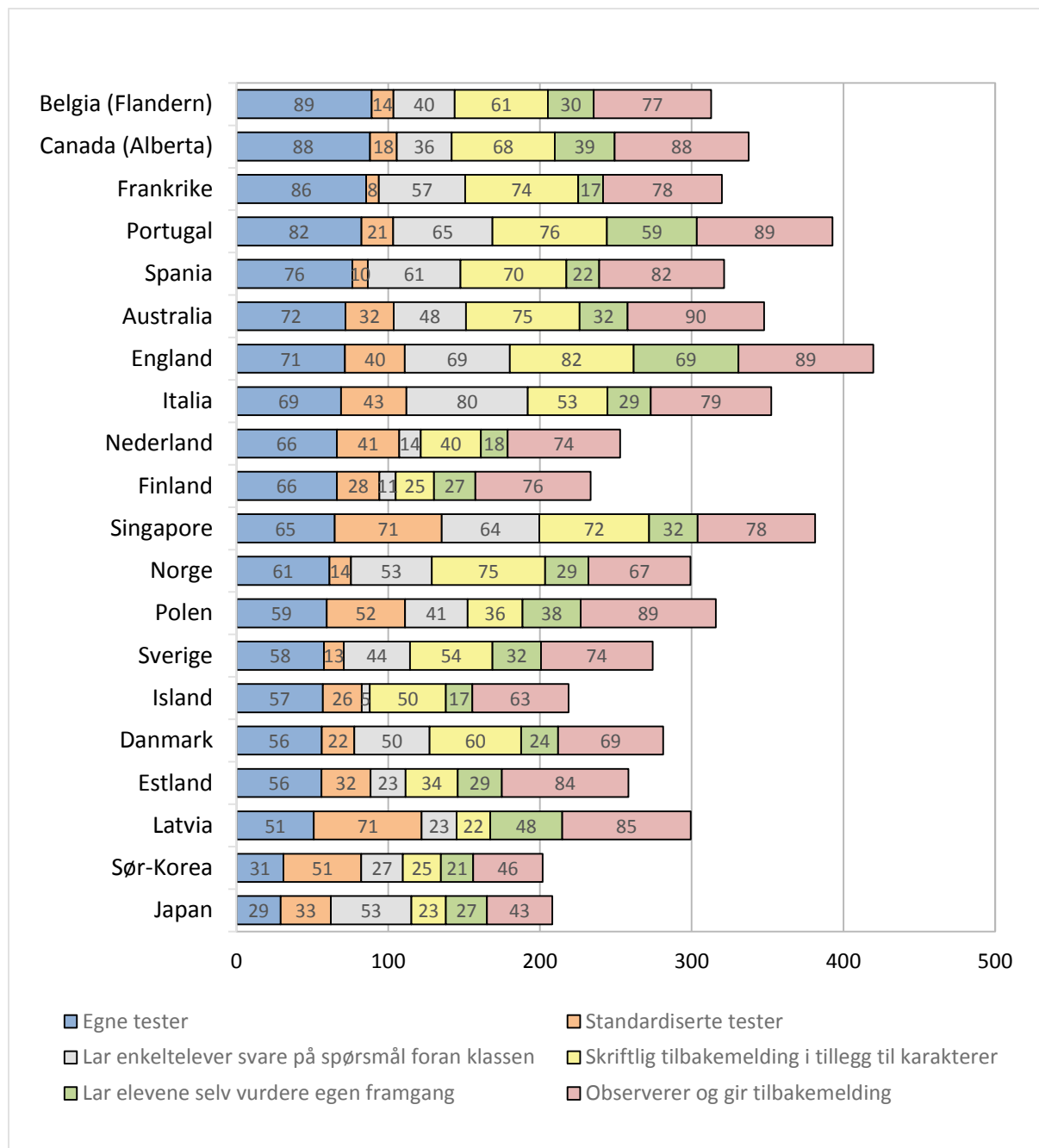
Spørsmålet om kontroll av arbeidsbøker eller lekser ble også stilt i 2008, men svarkategoriene er blitt endret slik at det ikke er mulig å sammenlikne direkte. Ytterkategoriene «aldri eller nesten aldri» og «i nesten alle timer» er riktignok identiske, men også valgene av disse alternativene blir påvirket når mellomkategoriene endres. I 2008 var det 22 prosent av de norske lærerne som svarte «aldri eller nesten aldri», mens denne andelen var bare 3 prosent i 2013. I 2008 var det 8 prosent som svarte «i nesten alle timene», og i 2013 var det 10 prosent. Endringen i kategorien «aldri eller nesten aldri» er så klar at det sammen med Norges posisjon på rangeringen i figur 4.1, gir grunnlag for å si at denne formen for oppfølging er styrket i Norge i perioden fra den første til den andre TALIS-undersøkelsen.

Det må presiseres at spørsmålet angår hvorvidt læreren fører kontroll med elevenes arbeider. Det sier ingenting om hvordan dette følges opp gjennom tilbakemeldinger til elevene. Uansett gir det uheldige signaler til elevene dersom deres arbeider ikke kontrolleres av lærere. Kontroll av elevarbeider er dessuten en viktig forutsetning for å gi faglig tilbakemelding.

4.2 Vurderingsformer

I 2013-undersøkelsen er det stilt en rekke spørsmål om vurderingsformer som ikke var med i 2008-undersøkelsen. Vi har valgt å presentere alle de seks utsagnene i en tabell hvor vi for hvert utsagn har listet opp de to landene som hadde høyest verdier.

Figur 4.2 viser svar på samtlige seks svarkategorier på spørsmål til lærere om «Hvor ofte bruker du følgende metoder for å vurdere elevenes ferdigheter i det aktuelle faget?» Svarkategorier er her tilsvarende som for tidligere utvalgte spørsmål: «aldri eller nesten aldri», «sjelden», «ofte» og «i nesten alle timer». Figuren viser andelen som har svart «ofte» eller «i nesten alle timer». Siden svarkategoriene ikke er gjensidig utelukkende, summerer svarene seg ikke til 100 prosent.



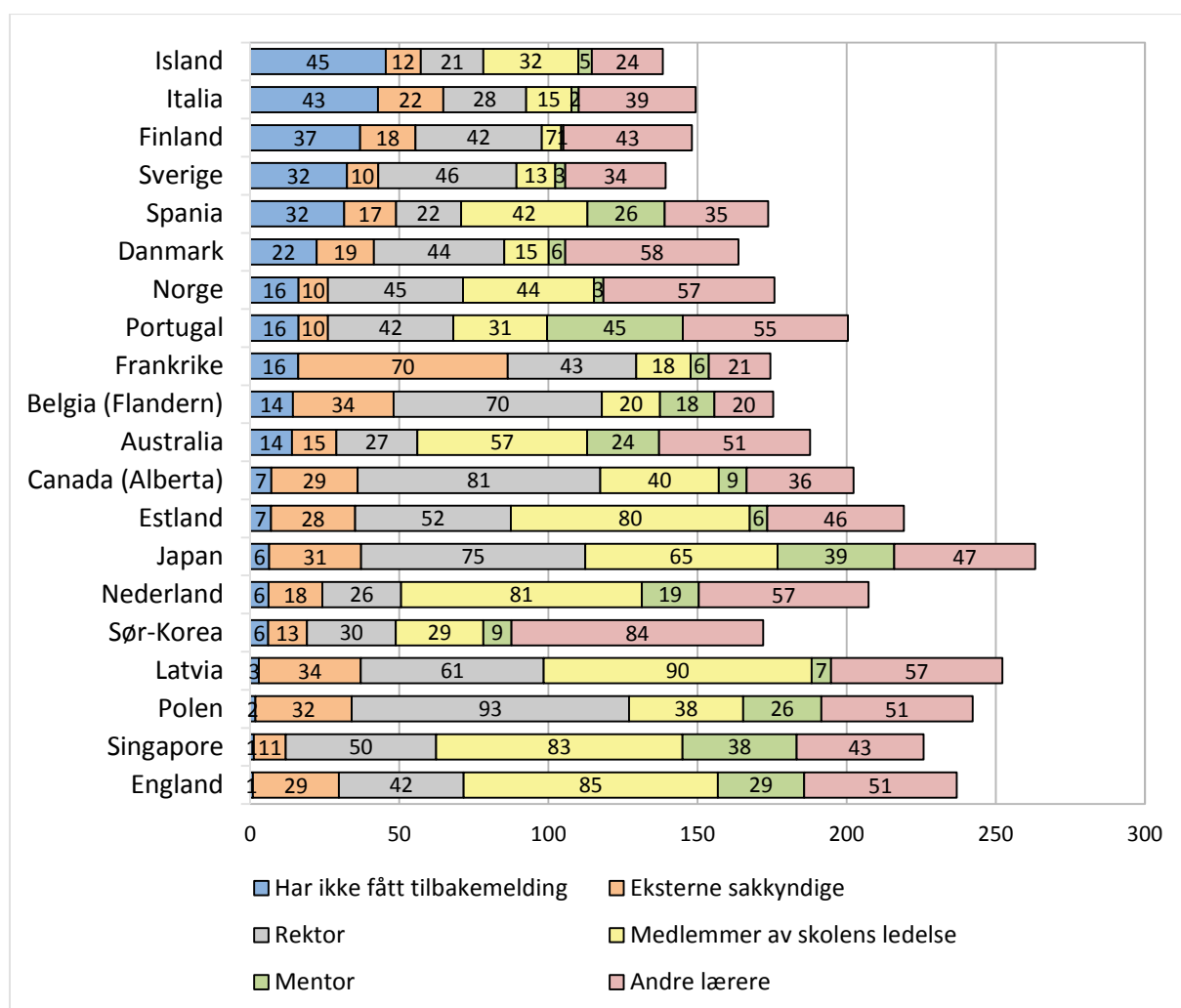
Figur 4.2: Andel lærere på ungdomstrinnet som har svart «ofte» eller «i nesten alle timer» på spørsmål om bruk av ulike evalueringsformer i undervisningen.

Norge skårer midt på treet med hensyn til at lærerne utvikler og gjennomfører egne tester. Samtidig er Norge ett av de landene der det er minst vanlig å bruke standardiserte tester, også sammenliknet med de øvrige nordiske landene. Norge skårer også relativt høyt med hensyn til å la enkeltelever svare på spørsmål foran hele klassen og i å gi skriftlig tilbakemelding i tillegg til karakterer. Det er verdt å merke seg at Finland skårer svært lavt på begge disse vurderingsformene. Norske lærere lar i mindre grad enn gjennomsnittet elevene vurdere sin egen framgang, og er også blant de landene der lærerne i minst grad observerer hvordan elevene jobber med bestemte oppgaver og gir dem tilbakemelding.

4.3 Vurdering av og tilbakemelding til lærere

Også med hensyn til vurdering og tilbakemelding til lærere sto Norge ganske svakt i TALIS 2008 (Vibe, Aamodt og Carlsten 2009). Både rektorer og lærere har svart på disse spørsmålene, men vi begrenser oss her til de svarene som lærerne selv har gitt. Siden spørsmålene er stilt ulikt til lærere og rektorer, har det ingen hensikt å direkte sammenlikne svarmønstrene fra lærerne selv og fra skolelederne.

I figur 4.3 er landene sortert etter hvor stor andel av lærerne på ungdomstrinnet som ikke har mottatt tilbakemelding ved den aktuelle skolen. Denne andelen varierer fra over 40 prosent på Island og i Italia, til rundt 1 prosent i England og Singapore. Norge ligger rundt snittet for alle TALIS-landene. Finland og Sverige er også blant de landene er en høy andel ikke har fått tilbakemelding.



Figur 4.3. Andel lærere på ungdomstrinnet som rapporterer å ha fått tilbakemelding av forskjellig form.

Kildene for tilbakemelding til lærerne varierer mye. Frankrike utmerker seg ved et stort innslag av ekstern lærervurdering, men i de fleste landene er det rektor eller andre i skolens ledelse som har gitt tilbakemeldingene. I mange land, blant annet Norge, rapporteres det at rektor og andre i skolens ledelse i stor grad gir tilbakemeldinger. Men det er også vanlig i de aller fleste land at det gis tilbakemeldinger fra andre lærere ved skolen, og Norge er ett av de landene der dette er vanligst. Sør-Korea utmerker seg ved at tilbakemelding fra andre lærere er det klart viktigste kilden. I de fleste landene, deriblant de nordiske landene, spiller egne mentorer en liten rolle i å vurdere lærernes arbeid. Portugal utgjør her et unntak.

4.4 Oppsummering

TALIS-undersøkelsen fra 2008 avdekket en svakt utviklet vurderings- og tilbakemeldingskultur i norsk skole. Siden det er gjort en del endringer i spørreskjemaet fram mot 2013, er det ikke enkelt å foreta direkte sammenlikninger. Indikasjonene er imidlertid nokså klare på at det har skjedd en endring i retning av mer strukturerende undervisning. Det må imidlertid tas forbehold om i hvilken grad dette er reelle endringer, eller om oppmerksomheten rundt disse resultatene etter den forrige undersøkelsen kan ha påvirket svarmønstrene. Vi har ikke sammenlikningsgrunnlag for å si noe om eventuelle endringer i vurderingsmetoder, men en bør kanskje merke seg at norske lærere i relativt liten grad observerer hvordan elevene jobber og gir tilbakemelding på grunnlag av det. Når det gjelder skolelederens tilbakemelding til lærere, framstår en del interessante mønstre som krever mer inngående analyser for å belyse. I hovedrapporten vil vi derfor komme tilbake til hvordan disse indikatorer på tilbakemeldingskultur kan ses i lys av tiltak som skolebasert kompetanseutvikling og ekstern skolevurdering i Norge.

Referanser

- Caspersen, Joakim (2011) Skolekultur og elevresultater. Hvilke muligheter gir TALIS-undersøkelsen? NIFU-rapport 34/2011.
- Lysø, I.H., Stensaker, B., Federici, R.A., Solem, A. og Aamodt, P.A. (2013). Ledet til læring. Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole; Deltakernes vurdering av egen utvikling. Delrapport 3 fra Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen. Oslo: NIFU, og NTNU Samfunnsforskning.
- OECD (2014): TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning. OECD: Paris.
- Vibe, N., P. O. Aamodt og T. C. Carlsten (2009): *Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie om undervisning og læring (TALIS)*. Rapport 23/2009. Oslo, Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU STEP).

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic Institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no