



TALIS 2018

FØRSTE HOVEDFUNN FRA UNGDOMSTRINNET

Inger Thronsen, Tone Cecilie Carlsten og Julius Kristjan Björnsson

Teaching and Learning International Survey (TALIS)

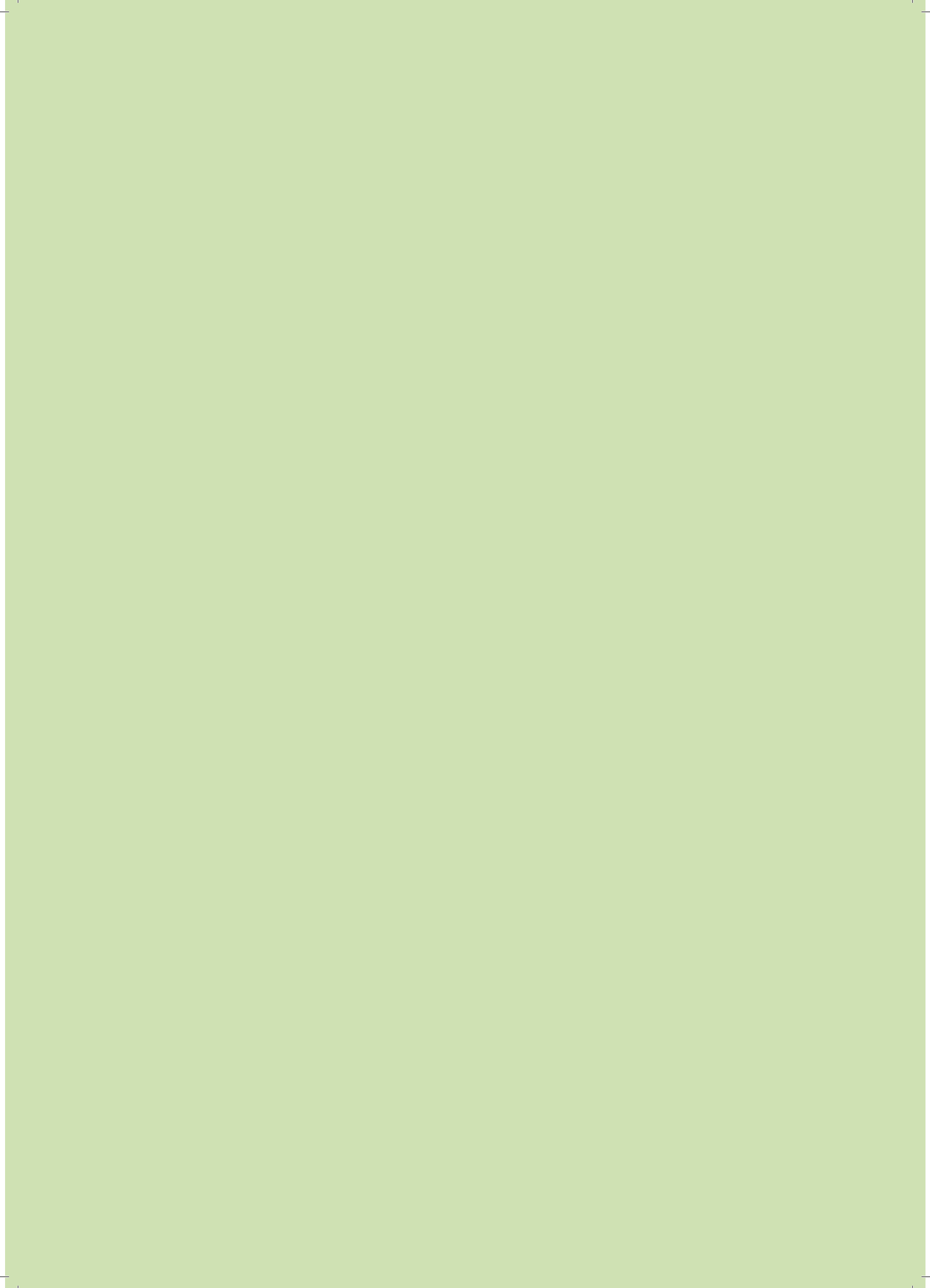
gir lærere og skoleledere en unik mulighet til å gi et bilde av skole- og yrkeshverdagen og til å kunne påvirke utviklingen av arbeidsvilkårene i skolen.



UiO : **Institutt for lærerutdanning og skoleforskning**
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

NIFU

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning



TALIS 2018

Første hovedfunn fra ungdomstrinnet

Inger Thrønsen, Tone Cecilie Carlsten og Julius Kristjan Björnsson

Forord

OECDs Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 er en internasjonal komparativ undersøkelse blant lærere og skoleledere. Studien kaster lys over temaer og forhold som anses som sentrale for undervisning og læring på ungdomstrinnet, som blant annet kompetanseutvikling, undervisningssyn og vurderingsformer, skolemiljø og skoleledelse. TALIS-undersøkelsen ble gjennomført for tredje gang våren 2018.

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo har ansvaret for gjennomføringen og rapporteringen av TALIS 2018 på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Kunnskapsdepartementet har bestemt at Norge skal delta i TALIS, og undersøkelsen har i de foregående to rundene (i 2008 og 2013) gitt innsikt i viktige aspekter ved skolenes læringsmiljø og lærernes arbeidsforhold. Med denne tredje runden har vi muligheten til å se utviklingen i et lengre tidsperspektiv og mulighet for å se på noen nye aspekter ved lærernes arbeid og deres opplevelse av arbeidssituasjonen.

Når det gjelder TALIS 2018, har OECD besluttet å dele rapporteringen av resultater i to separate utgivelser. Den første delen av den internasjonale rapporten lanseres i juni 2019, mens den andre delrapporten vil bli lansert i mars 2020. I Norge har vi valgt å offentliggjøre denne kortfattede rapporten samtidig med lanseringen av den første internasjonale delrapporten, mens det vil bli utgitt en fagfelleurdert antologi i forbindelse med den internasjonale rapportens del 2, i mars 2020.

Arbeidet med TALIS 2018 er gjennomført av Inger Throndsen, Tone Cecilie Carlsten, Julius Kristjan Björnsson og Ann-Britt Haavik, med førstnevnte som prosjektleder. I tillegg deltok Christian Brandmo, Dijana Tiplic, Kirsti Klette og Astrid Roe i utformingen av nasjonale tilleggsspørsmål, og Shane D. Colvin ved UV-fakultetet/UiO har designet omslaget på rapporten. Jan Eivind Sodeland har ledet arbeidet i Utdanningsdirektoratet. Vi takker Utdanningsforbundet for å ha støttet undersøkelsen og oppmuntret skoler, ledere og lærere til å delta. Vi retter en stor takk til alle ungdomsskolelærere og deres ledere som har tatt seg tid til å fylle ut et omfattende spørreskjema.

Oslo, juni 2019

Inger Throndsen (ILS), Tone C. Carlsten (NIFU) og Julius K. Björnsson (ILS)

Innhold

| | |
|--|----|
| Forord | 2 |
| Innhold | 3 |
| Tabelloversikt | 4 |
| Figuroversikt | 4 |
| Hovedfunn | 5 |
| 1 Introduksjon | 7 |
| 1.1 Mål og bakgrunn for TALIS-studien | 7 |
| 1.2 Spørreskjema, utvalg og gjennomføring | 7 |
| 1.3 Sammenhenger mellom TALIS 2008, 2013 og 2018..... | 9 |
| 1.4 Tidligere norske hovedfunn..... | 9 |
| 1.5 Noen bakgrunnstall fra TALIS 2018 | 10 |
| 1.6 Rapportering fra TALIS 2018..... | 13 |
| 2 Faglig og yrkesmessig utvikling..... | 14 |
| 2.1 Innføringsaktiviteter og begynnerveiledning | 14 |
| 2.2 Deltakelse i aktiviteter for kompetanseutvikling | 17 |
| 2.3 Behov for og betydning av kompetanseutvikling..... | 18 |
| 3 Undervisningspraksis og undervisningssyn | 21 |
| 3.1 Undervisningspraksis..... | 21 |
| 3.2 Vurderingspraksis | 22 |
| 3.3 Forventning om mestring | 23 |
| 4 Skolemiljø og tilfredshet med jobben | 25 |
| 4.1 Skolemiljøet..... | 25 |
| 4.2 Tilfredshet med jobben | 27 |
| Litteraturliste | 29 |
| Vedlegg 1 | 31 |
| Deltakere og prosedyrer..... | 31 |
| Utvalg og svarprosent..... | 31 |
| Representativitet..... | 32 |

Tabelloversikt

Tabell 1.1. Oversikt over deltakelsen blant skoler, rektorer og lærere i TALIS 2018.

Tabell 1.2. Prosentvis fordeling av lærere og rektorer på ulike utdanningsnivå i TALIS 2013 og TALIS 2018.

Tabell 1.3. Prosentvis fordeling av lærere på typer lærerutdanning.

Tabell 2.1. Prosentandelen lærere som har deltatt/ikke deltatt i innføringsaktiviteter i sin første jobb som lærer, gruppert etter antall års jobberfaring.

Tabell 2.2. Prosentandelen rektorer som svarer på spørsmål om skolens veilederprogram.

Tabell 2.3. Tema i faglige utviklingsaktiviteter som lærere har deltatt i de siste 12 månedene i i TALIS 2013 og TALIS 2018.

Tabell 2.4. Prosentandelen lærere i Norden som i løpet av det siste året har tatt videreutdanning som gir studiepoeng.

Tabell 2.5. Prosentandelen lærere som svarer på spørsmålet om hva som kjennetegner aktiviteten som i størst grad har hatt positiv betydning for undervisningen deres.

Tabell 3.1. Prosentandelen lærere som svarer «ofte»/«alltid» på utsagn om sin undervisningspraksis.

Tabell 3.2. Prosentandelen lærere som svarer at de benytter formative vurderingsformer «ofte»/«alltid».

Tabell 3.3. Prosentandelen lærere som svarer «i stor grad»/«i svært stor grad» på spørsmål om mestringsforventning i TALIS 2013 og TALIS 2018.

Tabell 3.4. Prosentandelen lærere i de nordiske landene som svarer «i stor grad»/«i svært stor grad» på utsagn om mestringsforventning.

Tabell 4.1. Prosentandelen nordiske rektorer som svarer «ukentlig»/«daglig» om forekomsten av ulike hendelser.

Tabell 4.2. Prosentandelen nordiske lærere som er «enig»/«svært enig» i utsagn om uro.

Tabell 4.3. Prosentandelen lærere som er «enig»/«svært enig» i utsagn om jobben sin.

Tabell 4.4. Prosentandelen lærere som er «enig»/«svært enig» i utsagn om arbeidsbetingelser, lønn, verdsetting av lærerprofesjonen og muligheter for å kunne påvirke.

Figuroversikt

Figur 1.1. Prosentandelen ungdomsskolelærere fordelt på aldergrupper i TALIS 2008, 2013 og 2018.

Figur 4.1. Prosentandelen lærere som er «enig»/«svært enig» i utsagn om uro. Figuren viser resultatene fra TALIS 2008, 2013 og 2018.

Hovedfunn

Gode relasjoner og høy trivsel

TALIS 2018 viser at norske ungdomsskoler kjennetegnes ved gode personlige relasjoner. De aller fleste lærerne er enige i at lærere og elever vanligvis kommer godt over ens, og at lærerne ved skolen har tillit til hverandre. Ni av ti lærere er tilfredse med arbeidsplassen sin, og kun én av ti ville byttet til en annen skole dersom det var mulig. Dette stemmer godt over ens med resultatene fra tidligere runder av TALIS-undersøkelsen (Vibe mfl., 2009; Caspersen mfl., 2014).

God klasseledelse

Ifølge TALIS 2018 er det god arbeidsro i norske klasserom. For eksempel svarer lærerne at i gjennomsnitt går 82 % av en typisk undervisningsøkt med til undervisning og læring, mens 10 % av tiden går til å holde ro i klasserommet. Dette skiller seg fra situasjonen i flere andre land hvor utviklingen har gått i motsatt retning. Ifølge norske ungdomsskolelærere kommer også undervisningen raskt i gang når timen begynner. I TALIS 2008 svarte over halvparten av lærerne at det tar ganske lang tid å få roet ned elevene når timen begynner (Vibe mfl., 2009). Til sammenligning rapporterer kun 17 % av lærerne om at dette er et problem i TALIS 2018. Norge er det landet som kan vise til størst positiv endring på dette området.

Mot en mer læringsfremmende vurderingspraksis

Hele åtte av ti ungdomsskolelærere svarer at de «ofte»/«alltid» gir skriftlig tilbakemelding på elevenes arbeider i tillegg til å sette karakter. Gode skriftlige tilbakemeldinger har en viktig funksjon ved at de kan gi elevene bedre innsikt i hvor de står faglig, og hva de bør vektlegge i det videre læringsarbeidet. I TALIS 2018 er Norge blant landene hvor en slik vurderingspraksis forekommer hyppigst. Det ble også registrert at lærerne i større grad enn tidligere involverer elevene i vurderingsarbeidet.

Svak oppfølging av nyutdannede lærere

Det funnet fra TALIS 2018 som gir størst grunn til bekymring, er knyttet til skolens oppfølging av nyutdannede lærere. Kun hver fjerde lærer med 5 års erfaring eller mindre svarer at de som nyutdannet deltok i et introduksjonsprogram som nytilsatt i skolen, og kun hver sjettede nyutdannet lærer har en veileder til å støtte seg. Overgangen fra studenttilværelsen til utøvelse av lærerjobben oppleves av mange som en krevende overgang. Ifølge internasjonal forskning er «turnover» spesielt høy blant nyutdannede lærere, og opplevelsen av manglende støtte trekkes ofte fram som hovedårsaken til at de forlater yrket.

Rektorene har behov for bedre kunnskap om pedagogisk ledelse

Hver femte rektor svarer at de har «stort behov» for å bedre sin kompetanse innen lokalt læreplanarbeid. Omtrent like mange svarer at de har stort behov for bedre kunnskap om observasjon av undervisningen, hvordan de kan fremme samarbeid mellom lærerne samt å kunne gi konstruktive tilbakemeldinger.

Lærerne har behov for bedre kunnskap om bruk av teknologi

Ifølge TALIS 2018 melder hver femte lærer om «stort behov» for bedre kunnskap om å integrere IKT i undervisningen. En helhetlig satsing på IKT i skolen dreier seg ikke bare om innkjøp og drift av teknologi, men også at det etableres et system for opplæring og faglig støtte rettet mot pedagogisk bruk. For å lykkes med integrering av digitale ferdigheter i undervisningen, er det ikke tilstrekkelig at IKT-utstyr er på plass. Det kreves også at lærerne besitter kunnskap om hvordan teknologi kan tas i bruk på en hensiktsmessig måte.

Lærerne har behov for bedre kunnskap om undervisning av elever med særlige opplæringsbehov

I TALIS 2018 svarer hver sjettede lærer at de har «stort behov» for å bedre sin kunnskap om undervisning av elever med særlige opplæringsbehov. Denne situasjonen understrekes ytterligere ved at nærmere hver femte rektor ser på mangel på lærere med slik kompetanse som en faktor som «i stor grad» hindrer skolen i å gi god undervisning. Behovet for økt kunnskap på dette feltet ble også fremhevet i rapporten fra TALIS 2008 (Vibe mfl., 2009).

1 Introduksjon

1.1 Mål og bakgrunn for TALIS-studien

TALIS – Teaching and Learning International Survey – er OECDs internasjonale undersøkelse om undervisning og læring. Studien er en spørreskjemaundersøkelse med selvrapporing, der formålet er å belyse viktige sider ved læreres yrkesutøvelse og kompetanseutvikling i tillegg til forhold ved skolen som anses som viktig for elevenes læring.

TALIS 2008 var den første internasjonale undersøkelsen som fokuserte på læreres og skolelederens arbeidssituasjon. Både da og i de to senere rundene i 2013 og i 2018 har den vært et verktøy til å undersøke hvordan det er å være lærer og skoleleder på ungdomstrinnet når det gjelder muligheter og begrensninger for kompetanseutvikling, klasse- og skoleledelse, tidsbruk, lærernes undervisningssyn og undervisningspraksis, veiledning, tilbakemelding til lærere og skolens miljø. Dette betyr at lærere og rektorer gjennom sin deltakelse i TALIS-undersøkelsen bidrar med viktige innspill til kunnskapsgrunnlaget for norsk skole.

TALIS ble gjennomført for tredje gang våren 2018, med deltakelse fra til sammen 48 land. Alle de nordiske landene deltok. De to første rundene av studien ble gjennomført i 2008 og 2013. Undersøkelsen gjør det mulig å sammenligne forhold i norsk skole med forholdene i andre land. Dette bidrar til å kaste lys over sider ved norsk skole som ikke er mulig i en nasjonal undersøkelse. Resultatene fra TALIS 2008 og TALIS 2013 har vært en viktig del av kunnskapsgrunnlaget for myndighetenes politikktutforming i skolesektoren.

TALIS er initiert og organisert av OECD, mens gjennomføringen av undersøkelsen er ivaretatt av et konsortium bestående av International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) og Statistics Canada. Studien er utviklet i et samarbeid mellom OECD, det internasjonale konsortiet, forskere og deltakerlandenes utdanningsmyndigheter og lærerorganisasjoner. I Norge er det Utdanningsdirektoratet som har ansvaret for TALIS-undersøkelsen, mens Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo har fått oppdraget med å gjennomføre datainnsamling, analyse av data og rapportering av resultater. ILS samarbeider med Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) om TALIS 2018. NIFU har hatt hovedansvaret for de to foregående gjennomføringene av TALIS-undersøkelsen.

1.2 Spørreskjema, utvalg og gjennomføring

TALIS-undersøkelsen går igjennom tre faser hver gang; en pilotstudie, en generalprøve og selve hovedgjennomføringen. Disse fasene tar til sammen tre år. I pilotstudien prøves det ut mange forskjellige varianter av spørsmål i spørreskjemaene gjennom fokusgruppeintervjuer med lærere og rektorer i noen av deltakerlandene. I generalprøven prøves midlertidige spørreskjema ut samt alle gjennomføringsprosedyrene. Dette gjennomføres med et begrenset utvalg skoler i samtlige land (både lærere og rektorer deltar). Det er først etter disse to fasene, og etter grundige analyser av data fra generalprøven, at de endelige spørreskjemaene ferdigstilles til selve hovedundersøkelsen.

Trekking av utvalget av skoler i alle deltakerlandene ble gjennomført av Statistics Canada (i Vedlegg 1 gjøres det nærmere rede for utvalgsprosedyrene). I Norge ble til sammen 200 skoler med ungdomstrinn inkludert i utvalget (omfattet både «rene» ungdomsskoler og kombinerte barne- og ungdomsskoler). I tillegg ble det trukket to erstatningsskoler for hver skole. Disse ble kontaktet i tilfeller hvor den uttrukne skolen ikke ville eller kunne delta. I TALIS benyttes et stratifisert to-steps sannsynlighetsdesign. Dette innebærer at skolene trekkes først, og deretter trekkes lærerne fra disse skolene.

Våren 2017 mottok de 200 skolene i Norge invitasjon om å delta i TALIS-undersøkelsen, mens undersøkelsen ble gjennomført våren 2018. De aller fleste skolene stilte seg positive til å delta. I tilfeller hvor en skole ikke ønsket å delta, ble invitasjonen sendt til erstatningsskolen¹. På deltakerskolene i Norge ble samtlige lærere på ungdomstrinnet trukket ut til å delta i undersøkelsen (ikke 20 lærere per skole som er praksis internasjonalt). TALIS ble gjennomført som en nettbasert spørreundersøkelse, og det tok lærerne og rektorene 45–60 minutter å besvare spørreskjemaet. Samtlige deltakere mottok personlig innloggingsinformasjon (brukernavn og passord) i en lukket konvolutt. Datainnsamlingen skulle i utgangspunktet foregå i perioden 1. mars–4. mai 2018. Perioden ble imidlertid forlenget med 2–3 uker. I den utvidede perioden ble skoler med lav deltakelse fulgt opp. Dette var mulig da det internasjonale senteret for TALIS-undersøkelsen produserte ukentlige statusrapporter. Dataene fra de nettbaserte spørreskjemaene ble sent direkte til det internasjonale senteret etter at den enkelte respondenten hadde besvart spørreskjemaet.

Det ble utnevnt en skolekontakt ved hver skole. Denne personen, som oftest rektor eller noen i ledelsen, hjalp til med gjennomføringen og støttet deltakere dersom det oppsto tekniske problemer. I tillegg hadde de en viktig oppgave med å motivere lærerne til å delta. For at en skole skal regnes som deltakende, må over halvparten av lærerne ved skolen besvare spørreskjemaet. Av de 200 deltakerskolene tilfredsstilte 185 skoler dette kravet. I det norske utvalget var det med andre ord 15 skoler som hadde en deltakelse på under 50 % blant lærerne, og som følgelig ble registrert som ikke-deltakende i TALIS-undersøkelsen. Tabell 1.1 viser deltakelsen i Norge. Som det går fram av tabellen, var det høy deltakelse på alle nivå.

Tabell 1.1. Oversikt over deltakelsen blant skoler, rektorer og lærere i TALIS 2018.

| Skoler/rektorer/lærere | Antall/prosent | Kommentar |
|-------------------------------------|-----------------------|------------------|
| • Antall skoler som er trukket ut | 200 | |
| • Antall deltakende skoler | 185 | På lærernivå |
| | 162 | På rektornivå |
| • Antall rektorer som er trukket ut | 200 | |
| • Antall rektorer som deltok | 162 | |
| • Deltakelse på rektornivå | 81 % | |
| • Antall lærere som er trukket ut | 5038 | |
| • Antall lærere som deltok | 4154 ² | |
| • Deltakelse på lærernivå | 82 % | |

¹ Omtrent 30 av de 200 skolene er erstatningsskoler.

² Lærerne jobber ved de 185 skolene som er registrert som deltakende i undersøkelsen.

1.3 Sammenhenger mellom TALIS 2008, 2013 og 2018

Det er alltid interessant å foreta sammenlignende analyser i slike undersøkelser. Selv om hovedtemaene i de tre rundene av TALIS-undersøkelsen er de samme, er det imidlertid blitt foretatt betydelige endringer i spørreskjemaene i løpet av denne perioden. I tillegg er en del svarkategorier blitt forandret. Disse justeringene på internasjonalt nivå har tidligere betydd at mange av svarene fra norske lærere og skoleledere i 2013 dessverre ikke lot seg sammenligne direkte med svarene fra 2008. Det var allikevel mulig finne noen indikasjoner på eventuelle endringer ved å se hvor Norge plasserte seg på likeartede spørsmål på de to ulike tidspunktene.

Både resultater fra de forrige TALIS-rundene i Norge samt annen relevant utdanningsforskning om samme tema har ført til at enkelte nasjonale spørsmål er blitt inkludert i den norske versjonen av spørreskjemaene i TALIS 2018. Dette er for å forsøke å nyansere tidligere norske funn og gjaldt særlig oppfølging av nyutdannede lærere og læreres mestringsforventning til egen klasseromspraksis.

1.4 Tidligere norske hovedfunn

Vi skal her presentere noen av hovedfunnene i de tidligere rundene av undersøkelsen, og kommentere hvilke konsekvenser dette har fått for våre egne justeringer i TALIS 2018.

Gjennom den første TALIS-undersøkelsen i 2008 fikk en et oppdatert og representativt bilde av lærere på ungdomstrinnet i Norge. Det ble blant annet registrert et gunstig forholdstall mellom antall lærere og elever, at ungdomstrinnet hadde en erfaren lærerstand, og at tilgangen på kvalifisert personale var et mindre problem i Norge enn i mange andre land. Sammenlignet med andre land ble det registrert at norske lærere utmerket seg ved å ha stor tiltro til at de ga god undervisning. Det rapporterte samarbeidet mellom norske lærere var dessuten mer omfattende enn i noe annet land som deltok i undersøkelsen. Ikke minst opplevde lærerne at det var gode relasjoner mellom dem og elevene (Vibe mfl., 2009).

Norsk skoles store utfordringer, slik det fremgikk av resultatene fra TALIS 2008, var en svak tilbakemeldingskultur, og lite bevisst oppfølging av lærernes arbeid. Dette funnet ble raskt tatt opp på policynivå, og det ble iverksatt flere tiltak. Dette førte blant annet til økt oppmerksomhet på faglige tilbakemeldinger, fra rektor til lærere og fra lærere til elever. Resultater fra TALIS 2013 kan tyde på at skoleledernes arbeid med tilbakemeldinger på læreres arbeid syntes å ha blitt styrket (Caspersen mfl., 2014). Ikke bare pekte svar fra skoleledere på at de ga hyppigere tilbakemeldinger, men lærerne mente også at faglige tilbakemeldinger førte til økt tilfredshet og motivasjon for jobben. Resultatene tydet imidlertid på at skoleledernes vurderinger av lærernes arbeid ofte bygget på noe uklare kriterier, og at de fikk begrensede konsekvenser. Resultatene pekte også i retning av at norske skoleledere ikke var spesielt tett på sine lærere i deres undervisningspraksis. Det var for eksempel relativt få rektorer som observerte lærernes undervisning.

Antall deltakerland i undersøkelsen økte fra 23 land i 2008 til 34 land i 2013. Da TALIS 2013 ble gjennomført i Norge, var ikke bare ungdomstrinnet representert, men også barnetrinnet og

videregående opplæring. En viktig endring ble observert da de to studiene ble sammenlignet. I TALIS 2008 var Norge det landet der lærerne hadde størst tiltro til egen undervisning. I TALIS 2013 var derimot norske lærere blant de som skåret lavest på forventning om mestring av undervisningssituasjonen, og særlig lav var forventningen om å kunne motivere elever som viser svak interesse for skolearbeidet. I TALIS 2018 er det derfor lagt til enkelte nasjonale spørsmål som forhåpentligvis skal kunne bidra til å nyansere bildet lærerne i TALIS 2013 tegnet opp.

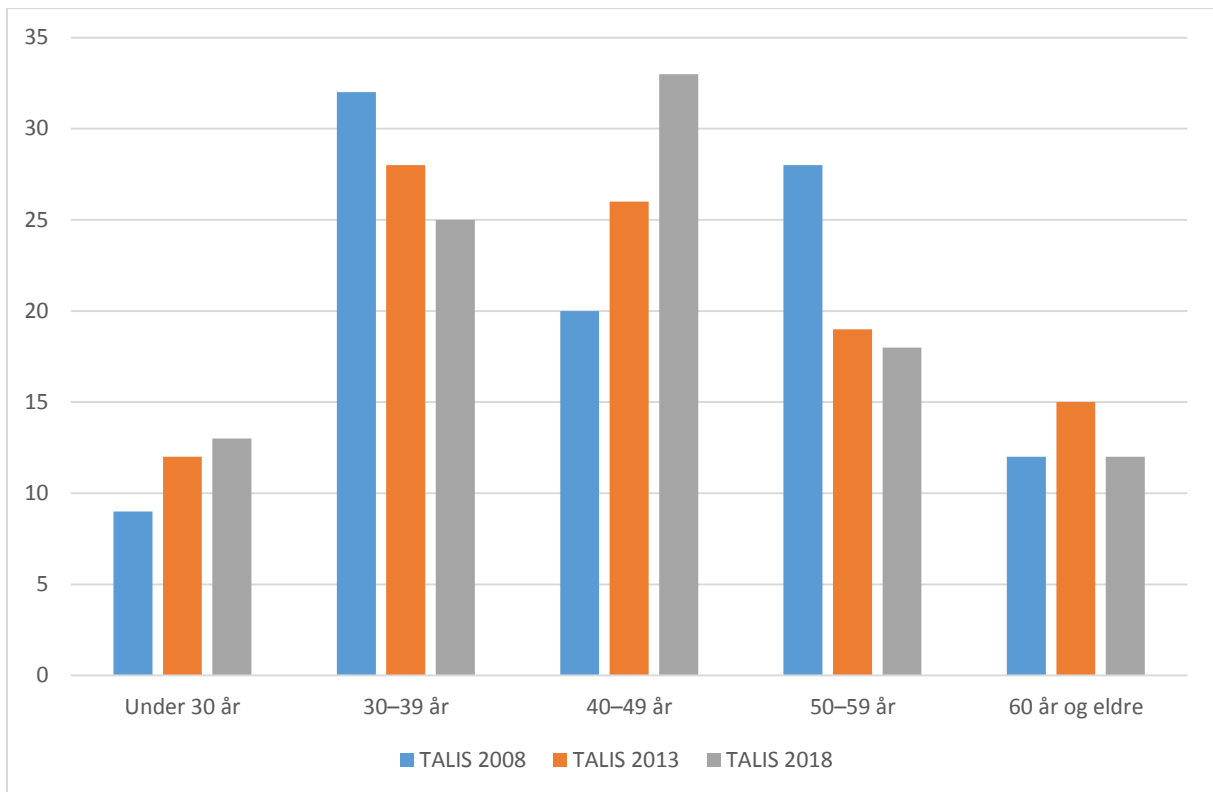
I TALIS 2013 ble det rapportert at gjennomsnittsalderen til norske lærere på alle trinn lå høyere enn i de andre deltakerlandene. Ressurssituasjonen var fortsatt god, og det var en økning i andelen lærere som hadde deltatt på kompetanseutviklingstiltak. Norge plasserte seg imidlertid nesten helt på bunnen når det gjaldt antall dager brukt på faglig og yrkesmessig utvikling. Norske lærere på alle trinn rapporterte særlig om behov for kompetanseheving innen bruk av IKT i undervisningen, elevvurdering, fagkunnskap (kunnskap i og forståelse av eget fagområde) og didaktikk (kunnskap om og forståelse av undervisning innen eget fagområde). De største hindringene for å delta i kompetanseutvikling var at aktivitetene kolliderte med arbeidsplanen og at lærerne opplevde vanskeligheter med å skaffe vikar. Til tross for at undervisningsplikter ble rapportert som hindring for kompetanseutvikling, viste sammenlignende analyser at norske lærere var blant de som brukte færrest timer til undervisning.

Ett av resultatene som fikk oppmerksomhet i TALIS 2008, var ikke bare at tilbakemelding fra skoleledere til lærer var svak. Læreres oppfølging av elevene var også svakere enn forventet. Sammenliknet med de andre landene foretok norske lærere i liten grad en gjennomgang og kontroll av elevenes hjemmearbeider. Fordi spørsmålsformuleringer og svaralternativer ble noe endret i TALIS 2013, var det ikke mulig å sammenlikne resultatene direkte mellom 2008 og 2013. Men ser en på Norges plassering i forhold til øvrige land på et sammenlignende spørsmål om faglig oppfølging, tydet resultatene på det hadde skjedd en klar forbedring på bare fem år. Tre av fire norske lærere på ungdomstrinnet svarte at de ofte eller i nesten alle timer kontrollerte elevenes lekser og arbeidsbøker, noe som var litt under det internasjonale gjennomsnittet, men høyere enn i de andre nordiske landene. I 2008 viste det seg at norske lærere i liten grad foretok oppsummering av tidligere lærestoff. I 2013 lå derimot Norge helt på topp ved at 89 % av lærerne svarte at dette var noe de gjorde «ofte» eller «i nesten alle timer».

1.5 Noen bakgrunnstall fra TALIS 2018

Resultater fra TALIS 2018 viser at kvinnelige lærere utgjør 64 % av lærergruppen i norske ungdomsskoler. I TALIS 2008 var kvinneandelen på 60 %, mens den var på 61 % i TALIS 2013. I Norge har det med andre ord vært en svak økning i andelen kvinnelige ungdomsskolelærere siden den første TALIS-undersøkelsen ble gjennomført. Det viser seg at kvinneandelen er høy i de andre nordiske landene også, noe som følger den internasjonale trenden. I Norge er kvinner også i flertall blant rektorene (54 %). I TALIS 2013 var kvinneandelen på 58 %, mens den var på 41 % i TALIS 2008. I Norden varierer andelen kvinnelige rektorer fra 35 % i Danmark til 69 % i Sverige. Gjennomsnittsalderen til norske

ungdomsskolelærere er 43,8 år, mens gjennomsnittet for rektorene er 50,4 år. Figur 1.1 viser hvordan ungdomsskolelærerne fordeler seg på aldersgrupper fra alle de tre gjennomføringene av TALIS.



Figur 1.1. Prosentandelen ungdomsskolelærere fordelt på aldersgrupper i TALIS 2008, 2013 og 2018.

Figuren viser at hver tredje ungdomsskolelærer er i alderen 40–49 år i 2018. I TALIS 2008 var lærere i alderen 30–39 år i flertall, men disse lærerne er nå blitt ti år eldre. Tabellen viser også at det i løpet av denne perioden har vært en reduksjon på ti prosentpoeng i andelen lærere i alderen 50–59 år, og den største nedgangen skjedde mellom 2008 og 2013. TALIS forklarer ikke slike endringer, men nyere nasjonal statistikk viser at hele 31 % av lærerne i aldersgruppen 45–54 år arbeider i andre sektorer enn skolen, mens 23 % av lærerne i den eldste aldersgruppen (55–66 år) ikke er i arbeid (GNIST, 2016). Det kan tenkes at lærere når de kommer i femtiårene tar en beslutning om de skal fortsette i læreryrket eller velge en annen yrkesvei.

Tabell 1.2 viser prosentandelen lærere og rektorer som har minst 3 års høyere utdanning, men kortere enn 5 år (f.eks. 4-årig grunnskolelærerutdanning eller cand.mag.), samt minst 5 års høyere utdanning (dvs. hovedfag eller mastergrad). Tabellen viser resultatene fra TALIS 2013 og TALIS 2018.

Tabell 1.2. Prosentvis fordeling av lærere og rektorer på ulike utdanningsnivå i TALIS 2013 og TALIS 2018.

| | Høyeste fullførte utdanningsnivå | TALIS 2013 | TALIS 2018 |
|----------|---|------------|------------|
| Lærere | Minst 3 års høyere utdanning, men kortere enn 5 år: Allmennlærerutdanning (2–4 år), evt. med videreutdanning (f.eks. adjunkt), 4-årig grunnskolelærerutdanning, cand.mag., bachelor | 75 | 64 |
| | Minst 5 års høyere utdanning: Master i grunnskolelærerutdanning, hovedfag eller mastergrad med PPU | 23 | 34 |
| Rektorer | Minst 3 års høyere utdanning, men kortere enn 5 år: Allmennlærerutdanning (2–4 år), evt. med videreutdanning (f.eks. adjunkt), 4-årig grunnskolelærerutdanning, cand.mag., bachelor | 55 | 48 |
| | Minst 5 års høyere utdanning: Master i grunnskolelærerutdanning, hovedfag eller mastergrad med PPU | 45 | 52 |

Tabellen viser at hver tredje lærer på ungdomstrinnet har fullført mastergrad/hovedfag, mens dette gjelder for drøyt halvparten av rektorene. Tabellen viser også at andelen med minst 5 års utdanning har økt siden TALIS 2013. Dette gjelder for både lærerne og rektorene, men økningen har vært størst i lærergruppen. En nordisk sammenligning viser at andelen lærere med hovedfag/mastergrad er høyere i både Finland (91 %) og Sverige (65 %), mens den er lavere på Island (26 %) og i Danmark (9 %). OECD-gjennomsnittet er på 44 %.

Tabell 1.3 gir en mer detaljert oversikt over hva slags type lærerutdanning norske ungdomsskolelærere har.

Tabell 1.3. Prosentvis fordeling av lærere på type lærerutdanning. Spørsmålet var: Hva er den høyeste fullførte formelle utdanningen din?

| Type lærerutdanning | Prosentandel lærere |
|--|---------------------|
| Ikke godkjent lærerutdanning | 1,5 |
| Allmennlærerutdanning (2-4 år), evt. med videreutdanning (f.eks. adjunkt) | 32,9 |
| 4-årig grunnskolelærerutdanning, 1.-7. trinn | 0,5 |
| 4-årig grunnskolelærerutdanning, 5.-10. trinn | 7,7 |
| Cand. Mag, Bachelor el.l. som varte i minst 3 år, men kortere enn 5 år | 23,0 |
| Master i grunnskolelærerutdanning, 1.-7. trinn | 0,1 |
| Master i grunnskolelærerutdanning, 5.-10. trinn | 1,9 |
| Utdanning på univ./høgsk. som varte i minst 5 år (f.eks. hovedfag med PPU) | 31,7 |
| Doktorgrad | 0,2 |

Når det gjelder annen bakgrunnsinformasjon om lærergruppen, oppgir omtrent seks av ti norske ungdomsskolelærere (61 %) at læreryrket var deres førstevalg. Dersom lærerne fordeles på aldersgrupper, viser det seg at nærmere tre av fire lærere under 30 år (72 %) svarer at læreryrket var deres førstevalg. Det ble ikke registrert kjønnsforskjeller på dette området. Da lærerne ble spurt om hva de anså som viktig for valg av yrke, var det utsagnene

«Læreryrket ga meg muligheten til å påvirke barn og unges utvikling» og «Læreryrket ga meg muligheten til å gjøre noe samfunnsnyttig» som fikk størst tilslutning. Henholdsvis 89 % og 79 % mente dette var «moderat viktig»/«svært viktig» for deres yrkesvalg. Det er verdt å merke seg at utsagnet «Læreryrket tilbød en forutsigbar karrierevei» fikk lavest tilslutning. Omtrent halvparten av lærerne (52 %) vurderte dette som «moderat viktig»/«svært viktig» da de bestemte seg for å bli lærer.

TALIS 2018 viser at norske ungdomsskolelærere i gjennomsnitt har 14,7 års erfaring fra læreryrket. I tillegg har de i snitt 4,9 års yrkeserfaring fra andre sektorer. I alt 81 % av dem jobber fulltid i skolen (dvs. mer enn 90 % av hel stilling). Når det gjelder rektorene, har de i gjennomsnitt 7,5 års erfaring fra jobben som rektor. I tillegg til rektorrollen har de 4,2 års ledererfaring fra andre typer stillinger i skolen (f.eks. inspektør eller avdelingsleder), mens de i snitt har 14 års erfaring fra læreryrket. Nesten alle rektorene arbeider fulltid. Omtrent tre av fire rektorer (73 %) som jobber i full stilling, har ikke undervisningsplikt.

1.6 Rapportering fra TALIS 2018

OECD har bestemt at resultatene fra TALIS 2018 skal offentliggjøres i to delrapporter (delrapport 1 og delrapport 2). Den første internasjonale delrapporten blir lansert i juni 2019, mens den andre offentliggjøres i mars 2020. OECD har også bestemt hvilke tema som skal behandles i de to delrapportene. OECDs rapporteringsplan får betydning for den nasjonale rapporteringen fra TALIS 2018. I praksis betyr dette at det offentliggjøres én nasjonal rapport i juni 2019 og én i mars 2020, altså til samme tidspunkt som de internasjonale delrapportene blir lansert.

Denne rapporten er den nasjonale TALIS-rapporten som offentliggjøres i juni 2019. Det er en kortrapport hvor de viktigste funnene, sett med norske øyne, blir presentert. Den tar kun opp tema som presenteres i den første internasjonale delrapporten, og den gir en enkel, deskriptiv beskrivelse av resultater. Den nasjonale rapporten som lanseres i mars 2020, vil derimot bygge på hele datagrunnlaget fra TALIS 2018. Den vil presentere resultater basert på mer utdypende analyser av data og vil bli utgitt på forlag som en vitenskapelig antologi.

Denne kortrapporten presenterer resultater fra tre hovedområder som inngår i den første internasjonale delrapporten. I kapittel 2 presenteres resultater som omhandler faglig og yrkesmessig utvikling. Dette inkluderer blant annet innføring i læreryrket og veiledning for nyutdannede lærere. I kapittel 3 presenteres lærernes selvrapporterte undervisningspraksis og undervisningssyn, mens kapittel 4 omhandler skolemiljø og lærernes tilfredshet med jobben.

2 Faglig og yrkesmessig utvikling

Definisjonen på faglige og yrkesmessige utviklingsaktiviteter i TALIS 2018 er tiltak som har som formål å utvikle lærernes og rektorenes kunnskap og ferdigheter innen områder som anses som viktige for deres yrkesutøvelse. Det er med andre ord en vid forståelse av faglig og yrkesmessig utvikling som legges til grunn, og i en norsk kontekst brukes vanligvis begrepene etter- og videreutdanning om dette. I dette kapittelet ser vi nærmere på hva TALIS-resultatene viser om oppfølging av nyutdannede lærere i norske skoler. Videre presenteres noen hovedtrekk som gjelder kompetanseutvikling for lærere og rektorer, spesielt hva de ser som aktuelle tema, hvilke behov de har og hva som eventuelt kan stå i veien for å få dekket egne kompetansebehov. Kollegialt samarbeid anses som viktig for lærernes faglige og yrkesmessige utvikling. Samarbeid mellom lærere tas imidlertid ikke opp i den internasjonale rapportens første del, men vil være ett av temaene i den andre internasjonale delrapporten.

2.1 Innføringsaktiviteter og begynnerveiledning

I TALIS 2018 ble lærerne spurt om de har deltatt i innføringsaktiviteter som har som formål å støtte dem i deres utøvelse av lærerjobben. Dette er først og fremst aktiviteter som er ment å skulle støtte nye læreres introduksjon til yrket, men også være støtte til erfarne lærere som er nye ved skolen. *Formelle innføringsaktiviteter* for lærere kan for eksempel være fadderordning eller systematisk observasjon av undervisningen med tilbakemelding fra rektor og/eller erfarne kolleger, mens *uformelle aktiviteter* kan være samarbeid med andre nye lærere eller mer usystematisk kollegaveiledning. Tabell 2.1 viser andelen lærere som har deltatt i formelle og uformelle innføringsaktiviteter i sin første jobb som lærer, samt de som ikke har deltatt i et introduksjonstilbud. Det var mulig å velge flere svaralternativer, for eksempel både «formelt innføringsopplegg» og «uformelle innføringsaktiviteter».

Tabell 2.1. Prosentandelen lærere som har deltatt/ikke deltatt i innføringsaktiviteter i sin første jobb som lærer, gruppert etter antall års jobberfaring.

| Antall års erfaring | Formelt innføringsopplegg | Uformelle innføringsaktiviteter | Ingen innføringsaktiviteter |
|-----------------------------|---------------------------|---------------------------------|-----------------------------|
| 5 års erfaring eller mindre | 25 | 22 | 71 |
| Mer enn 5 års erfaring | 11 | 17 | 80 |

Som det går fram av tabellen, har kun én av fire nyutdannede lærere (dvs. med 5 års erfaring eller mindre) deltatt i et formelt innføringsprogram som nytilsatt i skolen. Videre er det verdt å merke seg at hele sju av ti nyutdannede lærere ikke har deltatt i innføringsaktiviteter (verken formelle eller uformelle) i sin første jobb i skolen. Dette viser at innføringsaktiviteter for nyutdannede lærere i liten grad er satt i system i norsk skole. I tidligere runder av TALIS ble det også rapportert om lav deltagelse i innføringsaktiviteter. Vi kunne derfor forventet en økning i andelen lærere som har deltatt i innføringsaktiviteter i sin første jobb. Resultatene viser imidlertid en økning fra 51 % i TALIS 2008 til hele 78 % i TALIS 2018 for de som ikke har deltatt (gjelder for hele lærergruppen sett under ett).

Overgangen fra studenttilværelsen til utøvelse av lærerjobben oppleves av mange som et «praksissjokk» (jf. Veeman, 1984). Forskning viser at støtte til nyutdannede lærere kan være helt avgjørende for hvordan de opplever sitt første møte med lærerjobben (jf. Ingersoll og Strong, 2011). Den alvorligste konsekvensen av mangel på støtte er at de slutter i læreryrket og tar jobb i andre sektorer i stedet. Ifølge nyere nasjonal statistikk hadde 9 % av lærerne sluttet i yrket ett år etter studieslutt, mens 16 % hadde sluttet i lærerjobben fem år etter studieslutt (GNIST, 2016). Opplevelsen av manglende støtte trekkes ofte fram som hovedårsaken til at nyutdannede lærere forlater yrket. Funn fra TALIS 2018 tyder på at det ikke legges spesielt godt til rette for å lette de nyutdannede lærernes introduksjon til yrket.

Blant lærerne som har deltatt i innføringsaktiviteter, viser det seg at den faglige støtten først og fremst har bestått av veiledning fra rektor og/eller erfarne lærere (68 % svarer «ja» på dette spørsmålet), undervisning i team sammen med erfarne lærere (66 %) og samarbeid med andre nye lærere ved skolen (62 %). Disse aktivitetene stemmer godt over ens med rektorenes svar på et tilsvarende spørsmål. Forskjellen er imidlertid at andelen rektorer som rapporterer at skolen tilbyr slike innføringsaktiviteter er betydelig høyere enn lærernes svar skulle tilsi.

Ser en nærmere på rektorene, svarer 42 % at skolen deres har et formelt innføringsopplegg for lærere som er nye ved skolen, mens 65 % oppgir at skolen har uformelle innføringsaktiviteter. Ved skoler som har et introduksjonsprogram, svarer drøyt halvparten av rektorene (55 %) at tilbudet er forbeholdt nyutdannede lærere. I TALIS 2008 svarte 57 % av rektorene at nye lærere ved skolen ikke hadde tilgang til et introduksjonsprogram, mens dette gjelder for 14 % av rektorene i TALIS 2018. Dette skulle indikere at det har skjedd en betydelig forbedring på dette området, og det står i sterk kontrast til lærernes rapportering. Denne type sprik i resultater er imidlertid ikke uvanlig i sammenligninger på tvers av leder- og ansattroller i en organisasjon. Det bør også nevnes at på denne type spørsmål kan respondenter være tilbøyelige til å tilpasse svaret sitt slik at det blir mer akseptabelt.

TALIS 2018 inneholdt også spørsmål om skolen tilbyr veiledning til lærerne. Formålet med veiledning er å sikre en god overgang fra utdanning til jobb og er ofte organisert ved at erfarne lærere ved skolen er veiledere for mindre erfarne lærere. Dette er et mye bredere og mer omfattende tilbud enn et introduksjonsprogram. Tabell 2.2 viser hvordan rektorene svarer på spørsmålet om veiledning til skolens lærere. Som det går frem av tabellen, oppgir nesten halvparten av rektorene at skolen ikke har noe veilederprogram.

Tabell 2.2. Prosentandelen rektorer som svarer på spørsmål om skolens veilederprogram.

| Utsagn | Andel rektorer |
|--|----------------|
| Ja, men bare for nyutdannede lærere, dvs. for dem som er i sin første lærerjobb. | 40 |
| Ja, for alle lærere som er nye ved skolen. | 16 |
| Ja, alle lærerne ved skolen kan delta. | 3 |
| Nei, for tiden finnes det ikke noe veilederprogram for lærerne ved skolen. | 42 |

Også lærerne besvarte spørsmål om skolens veiledningsordning. I snitt svarer kun 5 % av lærerne at de for tiden er tildelt en veileder til å støtte seg. Ser en nærmere på de nyutdannede

lærerne³ (dvs. med 5 års erfaring eller mindre), svarer bare 18 % at de for tiden har en veileder. Sammenligner en med forrige runde av TALIS, viser det seg at andelen lærere som for tiden er tildelt en veileder, er redusert fra 7 % i 2013 til 5 % i 2018 (dette gjelder hele lærergruppen sett under ett).

I en evaluering av veiledningsordningen i Norge oppgis det at 49 % av de nyutdannede lærerne mottar veiledning (Rambøll, 2016). Manglende samsvar mellom denne undersøkelsen og TALIS 2018 på dette punktet kan blant annet forklares med at det er benyttet ulike utvalgsmetoder. Mens lærerne som deltok i TALIS 2018 var ansatt ved et representativt utvalg av landets ungdomsskoler, rettet Rambøll-undersøkelsen seg mot lærere på både barne- og ungdomstrinnet, og de ble rekruttert inn i undersøkelsen gjennom Utdanningsforbundets medlemsregister. Dessuten var svarprosenten i Rambøll-undersøkelsen svært lav (ca. 40 %). I tillegg kan definisjonen på «nyutdannet lærer» ha vært ulik i de to undersøkelsene.

I Norge har ordningen «Veiledning av nyutdannede lærere» eksistert siden 2003, og i 2009 skrev Kunnskapsdepartementet og KS under på en intensjonsavtale der det står at «partene skal arbeide målrettet for at alle kommuner og fylkeskommuner skal tilby veiledning (...) til alle nytilsatte nyutdannede pedagoger.» Avtalen trådte i kraft skoleåret 2010/2011. Til tross for dette, viser TALIS 2018 at oppfølging av nyutdannede lærere fortsatt er forbeholdt de få, og at det er behov for mer forpliktende retningslinjer for veilederordningen i norsk skole. Høsten 2018 trådte det i kraft nye nasjonale, forpliktende retningslinjer for veiledning av nyutdannede og nytilsatte lærere i skolen. I den forbindelse er det blitt utarbeidet en faglig veileder med råd om hvordan gode veiledningsordninger kan utformes og gjennomføres lokalt, i tillegg til nasjonale rammer for utdanningstilbudet til veiledere. Målet med den nye nasjonale planen er at alle nyutdannede nytilsatte lærere skal få en god overgang fra utdanning til yrke gjennom veiledning av god kvalitet. Resultatene fra TALIS 2018 understreker viktigheten av dette tiltaket.

Til tross for at et begrenset antall norske ungdomsskoler tilbyr veiledning, viser det seg at rektorene er svært positive til veilederordningen. Nesten alle rektorene mener at veiledning er viktig for å støtte mindre erfarne lærere i deres undervisning (99 % mener dette er «moderat viktig»/«svært viktig»). De aller fleste rektorene slutter seg også til at veiledning er viktig for å bedre samarbeidet mellom lærere (96 %), styrke lærernes profesjonelle identitet (93 %) og bedre lærernes pedagogiske kompetanse (91 %). I alt 77 % av rektorene mener det er «svært viktig» å støtte nyutdannede lærere gjennom veiledning.

En nordisk sammenligning viser at veiledning av nyutdannede lærere er lav i samtlige land. Lavest forekomst finner en i Finland (kun 10 % svar at de for tiden har en veileder). Deretter følger Danmark (15 %), Sverige (17 %) og Island og Norge (18 %).

³ Antall nyutdannede lærere i utvalget er til sammen 934. Av disse svarer 171 (dvs. 18 %) at de for tiden har en veileder.

2.2 Deltakelse i aktiviteter for kompetanseutvikling

Lærerne ble spurt om de i løpet av de siste 12 månedene har deltatt i aktiviteter for faglig og yrkesmessig utvikling. Resultater fra TALIS 2018 viser at hele 93 % av lærerne har deltatt i ett eller flere etter-/videreutdanningstilbud det siste året, og deltakelsen har vært like høy blant yngre som eldre lærere. Tabell 2.3 viser temaene i de ulike utviklingsaktivitetene og prosentandelen lærere som svarer «ja» til deltakelse. Resultatene fra både TALIS 2013 og TALIS 2018 er tatt med.

Tabell 2.3. Tema i faglige utviklingsaktiviteter som lærere har deltatt i de siste 12 månedene i TALIS 2013 og TALIS 2018.

| Tema i faglige utviklingsaktiviteter | TALIS 2013 | TALIS 2018 |
|---|----------------|------------|
| Kunnskap om og forståelse av mitt fagområde | 68 | 78 |
| Kunnskap om og forståelse av didaktikk innen mitt fagområde | 57 | 64 |
| Læreplankunnskap | 33 | 58 |
| Elevvurdering | 69 | 71 |
| IKT-ferdigheter til bruk i undervisning | 37 | 58 |
| Elevatferd og klasseledelse | 53 | 52 |
| Skoleledelse og administrasjon | 8 | 15 |
| Undervise elever individuelt | 23 | 24 |
| Undervise elever med særlige opplæringsbehov | 28 | 31 |
| Undervise i et flerkulturelt eller flerspråklig miljø | 11 | 15 |
| Undervise i ferdigheter som går på tvers av fag | 29 | 30 |
| Analyse og bruk av elevresultater | - ⁴ | 40 |
| Skole-hjem-samarbeid | - | 24 |
| Kommunikasjon med personer fra ulike kulturer eller land | - | 12 |

Som det går frem av tabellen, har det vært størst økning i deltakelse på utviklingsaktiviteter hvor læreplankunnskap og IKT i undervisningen har vært tema. Som i TALIS 2013, er det fortsatt mange som har deltatt på kurs el.l. med fokus på elevvurdering.

TALIS 2018 viser også at 24 % av de norske lærerne i løpet av det siste året har tatt videreutdanning som gir studiepoeng. Dette er en økning fra TALIS 2013, hvor dette gjaldt for 15 % av lærerne. Denne økningen kan ses i sammenheng med etter- og videreutdanningsreformen i norsk skole og innføringen av kompetansekrav for lærere.

Tabell 2.4 viser prosentandelen lærere i de nordiske landene som i løpet av de siste 12 månedene har tatt utdanning som gir studiepoeng. Av tabellen går det fram at andelen norske lærere som har tatt slik videreutdanning, er høyere enn i de andre nordiske landene. Lave tall for både Finland og Island bør ses i sammenheng med at disse landene har krav om mastergrad for å kunne undervise i skolen. Og når det gjelder Sverige, er det en langt høyere andel av lærerne som har hovedfag/mastergrad enn hva tilfellet er i Norge (65 % i Sverige

⁴ Disse temaene er nye i TALIS 2018.

versus 34 % i Norge). Dette kan gjøre at behovet for å ta studiepoenggivende utdanning i disse landene ikke er like stort som i Norge.

Tabell 2.4. Prosentandelen lærere i Norden som i løpet av det siste året har tatt videreutdanning som gir studiepoeng, samt OECD-gjennomsnitt.

| Danmark | Finland | Island | Norge | Sverige | OECD |
|---------|---------|--------|-------|---------|------|
| 15 | 11 | 11 | 24 | 5 | 15 |

I Norge ble det også registrert høy deltakelse på aktiviteter for faglig og yrkesmessig utvikling blant rektorene. For eksempel svarer 92 % at de i løpet av de siste 12 månedene har deltatt på kurs om fagrelaterte tema, undervisningsmetoder og pedagogiske tema, mens 94 % har lest faglitteratur. Videre svarer 88 % av rektorene at de det siste året har deltatt på kurs/seminar om skoleledelse og på utdanningskonferanser hvor forskning er blitt presentert. Tre av fire skoleledere deltar i et nettverk som er dannet spesielt med tanke på rektorenes faglige utvikling.

Både lærerne og rektorene ble spurt om hva som hindrer dem i å delta på faglige og yrkesmessige utviklingsaktiviteter. Når det gjelder lærerne, viser det seg at den største hindringen for å delta i slike aktiviteter er at de kolliderer med arbeidsplanen deres. Omtrent halvparten (49 %) slutter seg til dette som årsak, noe som samsvarer med resultatet fra TALIS 2013. Ellers er hele 43 % av lærerne «enig»/«svært enig» i at det er for dyrt å delta på tiltak for kompetanseutvikling. I tillegg er hver tredje lærer (33 %) enig i at mangel på insentiver ved å delta på kurs eller lignende er med på å begrense slik deltakelse. Disse hindringene samsvarer i stor grad med resultatene fra TALIS 2013 (Caspersen mfl., 2014). Fra TALIS 2013 til TALIS 2018 har det vært størst økning i andelen lærere som svarer at det er for dyrt å delta i aktiviteter for kompetanseutvikling (fra 37 % i 2013 til 43 % i 2018). Hver tredje lærer (33 %) oppgir at de har fått dekket utgifter de har hatt i forbindelse med kurs o.l. i løpet av de siste 12 månedene.

Det viser seg at rektorenes opplevelse av hindringer for deltakelse i kompetanseheving er sammenfallende med lærernes rapportering. Hele 62 % av rektorene er «enig»/«svært enig» i at slike aktiviteter kolliderer med arbeidsplanen deres, mens omtrent hver tredje rektor (30 %) er enig i at tiltakene for kompetanseutvikling er for dyre. Når en sammenligner med TALIS 2013, har det vært størst økning i andelen rektorer som svarer at deltakelse i slike aktiviteter kolliderer med arbeidsplanen deres (45 % i 2013 versus 62 % i 2018).

2.3 Behov for og betydning av kompetanseutvikling

Når det gjelder norske læreres behov for faglig og yrkesmessig utvikling, viser det seg at de først og fremst har behov for kompetanseutvikling innen bruk av IKT i undervisningen (22 % av lærerne melder om «stort behov»). Etter at digitale ferdigheter ble innført som en av de grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet, har både tidligere runder av TALIS-undersøkelsen (Vibe mfl., 2009; Caspersen mfl., 2014), den internasjonale undersøkelsen ICILS 2013 (Gudmundsdottir og Throndsen, 2015) og de longitudinelle Monitorundersøkelsene (Egeberg mfl., 2012; Hatlevik mfl., 2013) dokumentert lærernes behov for å

bedre sin kunnskap om hvordan teknologi kan tas i bruk på en hensiktsmessig måte i undervisningen. IKT-satsingen i norsk skole har til en viss grad vært fragmentert. En helhetlig satsing dreier seg ikke bare om innkjøp og drift av teknologi, men også at det etableres et system for opplæring og faglig støtte rettet mot pedagogisk bruk. For å lykkes med integrering av digitale ferdigheter i undervisningen, er det med andre ord ikke tilstrekkelig at skolens digitale infrastruktur og IKT-utstyr er på plass, men også at lærerne besitter nødvendig profesjonsfaglig digital kompetanse.

I tillegg til bedre kunnskap om IKT-bruk, melder 18 % av lærerne om «stort behov» for å bedre sin kunnskap om undervisning av elever med særlige opplæringsbehov. Dette har vært en «gjenganger» i de tidligere rundene av TALIS-undersøkelsen (Vibe mfl., 2009; Caspersen mfl., 2014). Lærerne har med andre ord signalisert gjentatte ganger at de har behov for kompetanseutvikling innen dette området. I TALIS 2018 viser det seg at nærmere halvparten av lærerne (43 %) arbeider ved skoler hvor minst 10 % av skolens elever har særlige opplæringsbehov.

Lærerne ble også spurt om hvorvidt de ulike aktivitetene for kompetanseutvikling har hatt betydning for undervisningen deres. Nærmere åtte av ti lærere mener at tiltakene har vært positive for deres undervisningspraksis (78 % av lærerne svarer «ja»). Tabell 2.5 viser hva lærerne mener kjennetegner aktiviteten som har hatt størst positiv betydning for undervisningen. Spørsmålet retter seg mot aktiviteter som de har deltatt i de siste 12 månedene.

Tabell 2.5. Prosentandelen lærere som svarer på spørsmålet om hva som kjennetegner aktiviteten som i størst grad har hatt positiv betydning for undervisningen deres (sortert etter fallende verdier).

| Utsagn | Andel lærere |
|--|--------------|
| Aktiviteten bygde på min tidligere kunnskap. | 93 |
| Den ga mulighet for å bruke/prøve ut nye ideer og ny kunnskap i egen undervisning. | 87 |
| Den hadde fokus på kunnskap jeg trenger for å undervise i fagene mine. | 77 |
| Den ga muligheter for aktiv læring. | 76 |
| Den hadde en sammenhengende struktur. | 71 |
| Den ga mulighet for samarbeidslæring. | 69 |
| Den var tilpasset mine personlige utviklingsbehov. | 65 |
| Den strakte seg over en lengre periode (f.eks. flere uker eller lenger). | 55 |
| Den fokuserte på innovasjon i undervisningen. | 46 |
| Den ble gjennomført ved skolen min. | 44 |
| De fleste kollegene ved skolen min var involvert. | 39 |
| Det ble gitt systematisk oppfølging. | 33 |

De temaene som får høyest tilslutning, er ganske selvsagte da de dreier seg om fagspesifikk/didaktisk kunnskap. De som får lavest tilslutning, er derimot noe overraskende. Etter at TALIS 2013 ble gjennomført, har ungdomstrinnet vært gjennom nasjonale satsinger som «Ungdomstrinn i utvikling». Denne satsingen har vært lagt opp slik at den skulle gjennomføres ved den enkelte skole, den strakte seg over en lengre periode, de fleste i

kollegiet skulle være involvert og det ville bli gitt systematisk oppfølging. At aktiviteter med disse kjennetegnene ikke har hatt spesiell positiv betydning for norske ungdomsskolelærere, er derfor noe uventet. En mulig forklaring kan være at en del av skolene deltok i slike kompetanseutviklingstiltak før våren 2017, mens spørsmålet dreide seg om deltakelse i slike aktiviteter i løpet av de siste 12 månedene.

Når det gjelder rektorene, melder hver femte rektor (22 %) at de har «stort behov» for å bedre sin kompetanse innen lokalt læreplanarbeid. Videre svarer omtrent like mange (19 %) at de har stort behov for bedre kunnskap om observasjon av undervisningen og hvordan de kan fremme samarbeid mellom lærerne samt å kunne gi konstruktive tilbakemeldinger (17 %). Disse områdene er sentrale aspekter ved pedagogisk ledelse (Hallinger, 2003). I TALIS 2008 ble det konkludert med at norsk skole var preget av en svak tilbakemeldingskultur, noe som blant annet kom til uttrykk ved at rektorene i liten grad observerte lærernes undervisning (Vibe mfl., 2009). Dette bør ses i sammenheng med rektorenes behov for å bedre sin kompetanse på dette området. Dette er et tema som vil bli tatt opp i den andre delen av den internasjonale TALIS-rapporten.

3 Undervisningspraksis og undervisningssyn

I dette kapittelet ser vi nærmere på lærernes rapportering om egen undervisningspraksis og deres oppfatninger når det gjelder mestring av ulike undervisningssituasjoner.

3.1 Undervisningspraksis

Forskning viser at lærerens undervisning er den enkeltfaktoren som i skolesammenheng har størst betydning for elevenes læringsutbytte (Baumert mfl., 2010; Hattie, 2009;). I faglitteraturen blir undervisningskvalitet definert på ulike måter, men det er enighet om at termen har flere dimensjoner som viser seg å være positivt relatert til elevenes læringsutbytte (Klieme mfl., 2009). I TALIS 2018 måles undervisningskvalitet ut fra følgende dimensjoner: 1) god klasseledelse – dvs. skape et klasserommiljø med arbeidsro og effektiv bruk av tiden, 2) tydelige intensjoner – bl.a. tydeliggjøre læringsmål og knytte ny kunnskap til det elevene kan fra før og 3) faglige/kognitive utfordringer – bl.a. fremme kritisk tenkning og la elevene forklare løsningsmåter på krevende oppgaver. Lærerne ble bedt om å oppgi hvor ofte de tar i bruk de ulike praksisene i undervisningen. Tabell 3.1 viser andelen lærere som svarer «ofte»/«alltid» på de ulike utsagnene.

Tabell 3.1. Prosentandelen lærere som svarer «ofte»/«alltid» på utsagn om sin undervisningspraksis.

| Under- visnings- praksis | Utsagn | Andel lærere |
|--------------------------------|--|-----------------|
| Tydelige intensjoner | Jeg forklarer hva jeg forventer at elevene skal lære. | 86 |
| | Jeg forklarer hvordan nye temaer henger sammen med det de har lært tidligere. | 80 |
| | Jeg oppsummerer tidligere læringsstoff. | 77 |
| | Jeg benytter situasjoner i dagliglivet eller yrkeslivet for å vise hvorfor ny kunnskap er nyttig. | 67 |
| | Jeg lar elevene arbeide med lignende oppgaver inntil alle har forstått lærestoffet. | 47 |
| Klasseledelse | Jeg ber elevene om å komme raskt til ro når timen begynner. | 66 |
| | Jeg roer elever som forstyrrer. | 59 |
| | Jeg ber elevene om å høre på hva jeg sier. | 57 |
| | Jeg ber elevene følge klassereglene. | 52 |
| Kognitive utfordringer | Jeg lar elevene arbeide i mindre grupper for å finne felles løsninger på problemer eller oppgaver. | 63 |
| | Jeg presenterer oppgaver hvor det ikke er en opplagt løsning. | 53 |
| | Jeg oppfordrer elevene til å velge egne måter å løse komplekse oppgaver på. | 53 |
| | Jeg presenterer oppgaver som krever at elevene tenker kritisk. | 51 |

Som det går fram av tabellen, er det å tydeliggjøre intensjoner med undervisningen den dimensjonen som ifølge lærernes rapportering er mest utbredt, til tross for at det er registrert en nedgang på 10 prosentpoeng fra TALIS 2013 for dette konstruktet (fra 78 % i TALIS 2013

til 68 % i TALIS 2018). I tillegg viser tabellen at en undervisningspraksis som inkluderer hyppig bruk av kognitive utfordringer, er minst utbredt.

Ser en nærmere på enkeltspørsmål, har det vært en nedgang på 12 prosentpoeng når det gjelder å oppsummere tidligere læringsstoff «ofte»/«alltid» (fra 89 % i TALIS 2013 til 77 % i TALIS 2018), mens det har vært en økning på 13 prosentpoeng for å benytte situasjoner fra dagliglivet til å vise hvorfor ny kunnskap kan være nyttig (fra 54 % i TALIS 2013 til 67 % i TALIS 2018). Norge ligger allikevel under det internasjonale gjennomsnittet når det gjelder å gjøre undervisningen relevant og nyttig. Den nasjonale satsingen «Ungdomstrinn i utvikling» hadde som hovedmål å bistå lærere i å gjøre undervisningen mer relevant, variert og praktisk. Dette kan muligens forklare den positive endringen som ble registrert i Norge på dette punktet. Det er imidlertid vanskelig å slå fast noe sikkert om slike endringer. For eksempel viser analyser av Elevundersøkelsen at det skjedde en positiv endring i andelen elever som synes at undervisningen er praktisk og variert (Caspersen og Wendelborg, 2016). Dette gjelder imidlertid alle skolene på ungdomstrinnet, også dem som ikke var med i «Ungdomstrinn i utvikling».

3.2 Vurderingspraksis

TALIS 2018 kartlegger også lærernes vurderingspraksis. I Norge har det fra nasjonalt hold vært en langvarig satsing på å utvikle lærernes formative vurderingskompetanse, hvor fokus rettes mot elevenes videre læring. Derfor nøyer vi oss med å presentere resultatene for to vurderingsformer som er viktige elementer innen formativ vurdering, nemlig faglige tilbakemeldinger og selvvrdering. Tabell 3.2 viser andelen lærere som svarer at de «ofte»/«alltid» gir skriftlige tilbakemeldinger i tillegg til karakter samt lar elevene vurdere egen framgang. Tabellen inneholder resultatene fra både TALIS 2013 og TALIS 2018.

Tabell 3.2. Prosentandelen lærere som svarer at de benytter formative vurderingsformer «ofte»/«alltid».

| Vurderingsform | TALIS 2013 | TALIS 2018 |
|---|------------|------------|
| Jeg gir skriftlig tilbakemelding i tillegg til å sette karakter | 75 | 82 |
| Jeg lar elevene vurdere sin egen framgang | 29 | 39 |

Tabellen viser en positiv endring i lærernes bruk av formativ vurdering fra TALIS 2013 til TALIS 2018. Hele åtte av ti lærere svarer at de «ofte»/«alltid» gir skriftlig tilbakemelding på elevenes arbeider i tillegg til å sette karakter. Dette gjør at Norge er blant landene hvor en slik vurderingspraksis forekommer hyppigst. Gode skriftlige tilbakemeldinger har en viktig funksjon ved at de kan gi elevene bedre innsikt i hvor de står faglig og hva de bør vektlegge i det videre arbeidet med læringsstoffet (Hattie og Timperley, 2007). Vurderingen vil på denne måten kunne fungere som et redskap for videre læring. Tabellen viser også at lærerne i større grad enn tidligere involverer elevene i vurderingen. I faglitteraturen blir elevens selvvrdering sammen med lærerens tilbakemeldinger løftet fram som viktige elementer i formativ vurdering (Black og Wiliam, 2009). For at elever skal kunne nyttiggjøre seg de faglige tilbakemeldingene, er det en forutsetning at de forstår hva som ligger i lærerens vurdering. Selvvrdering kan bidra til å fremme slik forståelse.

Disse resultatene indikerer at de norske lærernes vurderingspraksis er blitt mer læringsfremmende. Fra nasjonalt hold har det vært en langvarig satsing på elevvurdering, for eksempel gjennom prosjektene «Bedre vurderingspraksis» og «Vurdering for læring», som har vært i regi av Utdanningsdirektoratet.

3.3 Forventning om mestring

Forskning viser at det er nær sammenheng mellom lærernes forventninger om å lykkes i ulike undervisningssituasjoner og deres undervisningspraksis (Woolfolk Hoy mfl., 2009). I faglitteraturen er det enighet om at mestringsforventning er en sammensatt term, og i TALIS 2018 er spørsmålene i lærerspørreskjemaet gruppert i følgende tre aspekter av mestringsforventning: 1) klasseledelse, 2) undervisning og 3) elevengasjement. Her ble lærerne bedt om å vurdere i hvilken grad de mener de er i stand til å lykkes i ulike situasjoner. Tabell 3.3 viser andelen lærere som svarer «i stor grad»/«i svært stor grad» på spørsmålene om mestringsforventning i TALIS 2013 og TALIS 2018.

Tabell 3.3. Prosentandelen lærere som svarer «i stor grad»/«i svært stor grad» på spørsmål om mestringsforventning i TALIS 2013 og TALIS 2018.

| Utsagn | | TALIS 2013 | TALIS 2018 |
|-----------------|--|------------|------------|
| Klasseledelse | Være tydelig på mine forventninger til elevenes atferd | 90 | 90 |
| | Få elevene til å følge reglene som gjelder i klasserommet | 86 | 84 |
| | Håndtere forstyrrende atferd i klasserommet | 84 | 79 |
| | Roe ned en elev som forstyrrer eller bråker | 84 | 80 |
| Undervisning | Komme med alternative forklaringer når elever blir forvirret | 88 | 86 |
| | Lage gode spørsmål til elevene | 79 | 75 |
| | Anvende alternative undervisningsmetoder i klasserommet | 72 | 67 |
| | Bruke flere former for vurderingspraksis | 73 | 71 |
| Elevengasjement | Få elevene til å tro at de kan gjøre det bra i skolearbeidet | 80 | 72 |
| | Hjelpe elevene til å verdsette læring | 61 | 51 |
| | Hjelpe elevene til å tenke kritisk | 67 | 65 |
| | Motivere elever som viser svak interesse for skolearbeidet | 39 | 32 |

Det går fram av tabellen at norske lærere jevnt over viser noe lavere tiltro til hva de er i stand til å utrette i undervisningen når en sammenligner resultatene fra TALIS 2018 med TALIS 2013. Et resultat fra TALIS 2013 som fikk mye oppmerksomhet, var den lave andelen lærere som mener de er i stand til å motivere elever som viser svak interesse for skolearbeidet (Carlsten mfl., 2019). I TALIS 2018 er denne andelen ytterligere redusert. Videre har kun halvparten av lærerne tro på at de vil lykkes med å få elevene til å verdsette læring. I TALIS 2018 er verdiene for mestringsforventning innen klasseledelse og undervisning høyere enn for elevengasjement. Tabell 3.4 viser en sammenligning av mestringsforventning hos lærere i de nordiske landene.

Tabell 3.4. Prosentandelen lærere i de nordiske landene som svarer «i stor grad»/«i svært stor grad» på utsagn om mestringsforventning.

| Utsagn | Danmark | Finland | Island | Norge | Sverige |
|--|---------|---------|--------|-------|---------|
| Være tydelig på mine forventninger til elevenes atferd | 99 | 90 | 89 | 90 | 90 |
| Få elevene til å følge reglene som gjelder i klasserommet | 96 | 85 | 90 | 84 | 86 |
| Håndtere forstyrrende atferd i klasserommet | 97 | 83 | 88 | 79 | 81 |
| Roe ned en elev som forstyrrer eller bråker | 96 | 76 | 85 | 80 | 80 |
| Komme med alternative forklaringer når elever blir forvirret | 98 | 80 | 91 | 86 | 93 |
| Lage gode spørsmål til elevene | 94 | 91 | 95 | 75 | 83 |
| Anvende alternative undervisningsmetoder i klasserommet | 92 | 80 | 84 | 67 | 85 |
| Bruke flere former for vurderingspraksis | 77 | 72 | 86 | 71 | 83 |
| Få elevene til å tro at de kan gjøre det bra i skolearbeidet | 99 | 85 | 88 | 72 | 93 |
| Hjelpe elevene til å verdsette læring | 96 | 79 | 83 | 51 | 74 |
| Hjelpe elevene til å tenke kritisk | 92 | 75 | 76 | 65 | 76 |
| Motivere elever som viser svak interesse for skolearbeidet | 81 | 61 | 73 | 32 | 63 |

Det går fram av tabellen at de norske lærernes svar varierer i større grad enn svarene til nordiske kollegaer. I tillegg viser resultatene at norske lærere jevnt over rapporterer om lavere mestringsforventning enn lærerne i de andre nordiske landene. Dette gjelder blant annet å kunne håndtere forstyrrende atferd i klasserommet. Dette står i motsetning til andre resultater fra TALIS 2018, som tyder på at norske lærere har god kontroll i klasserommet. Tabellen viser at norske lærere skiller seg særlig ut ved lave forventninger om å kunne motivere elever som viser svak interesse for skolearbeidet. Det er ikke uten videre enkelt å sammenligne svar på spørsmål om holdninger og oppfatninger på tvers av land da det kan være kulturelle forskjeller i hvordan en svarer på slike spørsmål.

4 Skolemiljø og tilfredshet med jobben

I dette kapittelet ser vi nærmere på ulike aspekter ved skolemiljøet og lærernes tilfredshet med jobben. Rektorene fikk også anledning til å svare på tilsvarende spørsmål, men resultater fra disse analysene vil først bli presentert i den andre internasjonale delrapporten.

4.1 Skolemiljøet

TALIS 2018 viser at norske ungdomsskoler kjennetegnes av gode personlige relasjoner. For eksempel svarer hele 99 % av lærerne at de er «enig»/«svært enig» i at lærere og elever vanligvis kommer godt overens. Dette er i tråd med resultatene fra TALIS 2008 og TALIS 2013 (Vibe mfl. 2009, Caspersen mfl. 2014). Videre er 95 % av lærerne enige i at de ansatte ved skolen har tillit til hverandre. En sammenligning med de andre nordiske landene viser den samme positive situasjonen som ble registrert i Norge. Minst 97 % av lærerne i Norden er enige i at lærere og elever vanligvis kommer godt overens, mens minst 90 % er enige i at lærerne ved skolen har tillit til hverandre (OECD-gjennomsnittet var på henholdsvis 96 % og 87 % for disse to utsagnene).

I TALIS 2018 ble rektorene bedt om å oppgi hvor ofte ulike former for uønsket atferd forekommer ved skolen. Tabell 4.1 viser andelen nordiske rektorer som svarer at ulike hendelser forekommer «ukentlig»/«daglig».

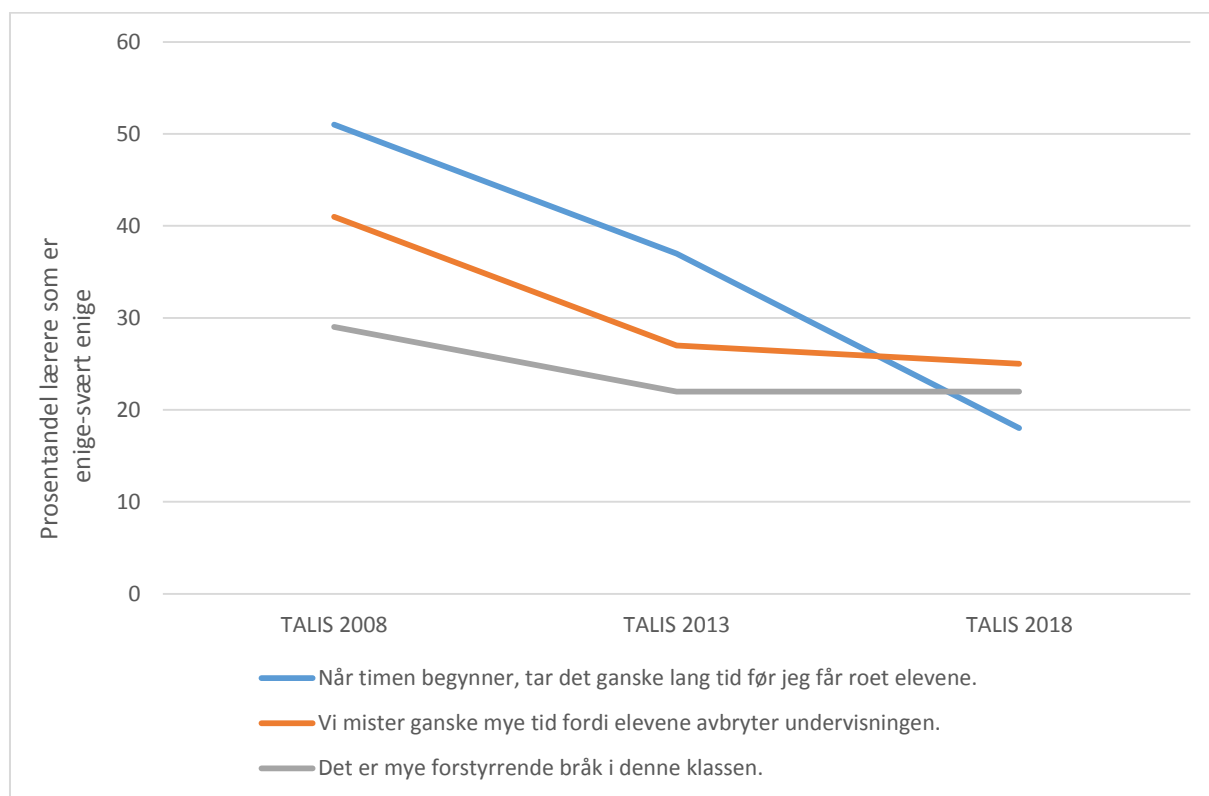
Tabell 4.1. Prosentandelen nordiske rektorer som svarer «ukentlig»/«daglig» om forekomsten av ulike hendelser, samt OECD-gjennomsnittet.

| Uønsket atferd | Danmark | Finland | Island | Norge | Sverige | OECD |
|---|---------|---------|--------|-------|---------|------|
| Hærverk og tyveri | 1 | 4 | 0 | 3 | 6 | 3 |
| Trusler eller mobbing blant elevene (eller andre former for verbal utskjelling) | 5 | 29 | 2 | 15 | 26 | 14 |
| Fysisk skade på medelever | 1 | 2 | 0 | 0 | 2 | 2 |
| Trusler eller verbal utskjelling av lærere eller ansatte | 8 | 5 | 2 | 3 | 6 | 3 |
| Bruk/besittelse av alkohol eller narkotika | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| En elev eller forelder/foresatt rapporterer til deg at det er lagt ut krenkende informasjon om elever på Internett | 0 | 0 | 1 | 1 | 5 | 3 |
| En elev eller forelder/foresatt rapporterer til deg om at det forekommer uønsket digital kontakt mellom elever (f.eks. via sms, e-poster) | 0 | 1 | 1 | 4 | 3 | 3 |

Tabellen viser generelt lave tall for uønsket atferd i de nordiske landene. Her er det imidlertid viktig å huske at «ukentlig»/«daglig» forekomst er et strengt kriterium. Videre går det fram at trusler eller mobbing blant elevene ser ut til å forekomme oftere i finske og svenske skoler. Svært få rektorer svarer at de mottar «ukentlig»/«daglig» rapport fra elever/foreldre om at krenkende informasjon er lagt ut på Internett. Dette bør ses i sammenheng med at elever ofte unnlater å melde ifra om slike problemer. For eksempel viser en nyere rapport fra

Medietilsynet (2018) at nesten halvparten av barn og unge som har opplevd mobbing på nettet, aldri forteller om dette til andre.

I TALIS-undersøkelsen blir lærerne bedt om å ta stilling til utsagn om miljøet i en bestemt klasse som de underviser. De norske lærernes respons på utsagn som angår uro i klasserommet, er presentert i figur 4.1. Figuren viser prosentandelen lærere som er «enig»/«svært enig» i utsagnene, og resultatene fra alle rundene av TALIS-undersøkelsen er tatt med.



Figur 4.1. Prosentandelen lærere som er «enig»/«svært enig» i utsagn om uro. Figuren viser resultatene fra TALIS 2008, 2013 og 2018.

Som det går fram av figuren, har det i løpet av denne tiårsperioden vært en betydelig nedgang i forekomsten av forstyrrelser i norske klasserom. Den største positive endringen er knyttet til at betydelig færre lærere opplever det som et problem å komme i gang med undervisningen når timen begynner. På dette området er Norge det landet som kan vise til størst positiv endring fra TALIS 2013. Det er imidlertid viktig å være klar over at lærernes oppfatning av hva som oppleves som bråk og uro kan endre seg over tid, noe som kan gjøre det vanskelig med slike sammenlikninger.

Sett i forhold til de andre nordiske landene, er det en betydelig større andel islandske og finske lærere som er «enig»/«svært enig» i at det tar ganske lang tid å få roet elevene når timen begynner (se tabell 4.2). I et nordisk perspektiv skiller Norge og Danmark seg positivt ut på dette området.

4.2. Prosentandelen nordiske lærere som er «enig»/«svært enig» i utsagn om uro, samt internasjonalt gjennomsnitt.

| Utsagn | Danmark | Finland | Island | Norge | Sverige | OECD |
|---|---------|---------|--------|-------|---------|------|
| Når timen begynner, tar det ganske lang tid før jeg får roet elevene. | 18 | 32 | 43 | 18 | 24 | 28 |

Et annet spørsmål kartla hvor mye tid som går med til ulike aktiviteter i en typisk undervisningsøkt, og her rapporterer de norske lærerne at i gjennomsnitt går 82 % av tiden med til faktisk undervisning og læring, mens resten av timen går med til å holde ro i klasserommet (10 % av tiden) og til administrative oppgaver (8 %).

Den positive norske trenden på dette området er også dokumentert i andre undersøkelser. For eksempel viser en nyere videostudie av norske klasserom på ungdomstrinnet at undervisningen kommer raskt i gang når timen begynner (Klette mfl., 2017). Også i siste PISA- og TIMSS-undersøkelse rapporteres det mer positivt om forholdene i klasserommet sammenlignet med tidligere runder av disse undersøkelsene (Kjærnsli & Jensen, 2016; Bergem mfl., 2016). Denne positive trenden fremkommer også i Elevundersøkelsen. En analyse av elevsvar fra perioden 2010–2018 viser en klar tendens til at elevene i perioden 2014–2018 er mer enige i påstanden om at det god arbeidsro i timene enn hva som var tilfellet i Elevundersøkelsen før 2014 (Wendelborg, 2019) Fra nasjonalt hold har det vært en langvarig satsing på hvordan en kan bedre skolens læringsmiljø. For eksempel har satsingen «Ungdomstrinn i utvikling» bidratt til å støtte skolens utviklingsarbeid i klasseledelse.

Et annet spørsmål som kan knyttes til skolens læringsmiljø, er rettet mot forhold ved skolen som hindrer at det blir gitt god undervisning. Ifølge de norske rektorene er for lite tid til pedagogisk ledelse den faktoren som i størst grad hindrer god undervisning (36 % av rektorene svarer «i stor grad»/«svært mye»). Deretter følger for lite tid til kontakt med elevene (19 %) og mangel på lærere med kompetanse i å undervise elever med særlige opplæringsbehov (18 %). Det siste punktet bekreftes av lærerne ved at hver sjettede lærer oppgir at de har «stort behov» for å bedre sin kunnskap om undervisning av denne elevgruppen. Også internasjonalt er for lite tid til pedagogisk ledelse og mangel på lærere med kompetanse i å undervise elever med særlige opplæringsbehov blant faktorene som ifølge rektorene i størst grad hindrer at det blir gitt god undervisning.

4.2 Tilfredshet med jobben

I TALIS 2018 ble lærerne spurt om sine oppfatninger vedrørende ulike sider ved lærerjobben. Dette gjaldt både jobben ved skolen hvor de er tilsatt og læreryrket mer generelt. Tabell 4.3 viser prosentandelen lærere som er «enig»/«svært enig» i utsagn om skolen eller jobben sin, og som en ser er norske ungdomsskolelærere veldig positive. Dette samsvarer med resultatene fra tidligere runder av TALIS (Vibe mfl. 2009, Caspersen mfl. 2014).

Tabell 4.3. Prosentandelen lærere som er «enig»/«svært enig» i utsagn om jobben sin (sortert etter fallende verdier).

| Utsagn | Andel «enig»/ «svært enig» |
|--|-------------------------------|
| Jeg er tilfreds med måten jeg utfører arbeidet mitt på ved denne skolen. | 95 |
| Jeg liker å arbeide ved denne skolen. | 95 |
| Når alt kommer til alt, er jeg fornøyd med jobben min. | 93 |
| Jeg vil anbefale denne skolen som arbeidsplass. | 91 |
| Jeg ville gjerne bytte til en annen skole dersom det var mulig (negativt utsagn) | 13 |

Resultatene viser at også lærerne i de andre nordiske landene er tilfredse med jobben sin. For eksempel er 93 % av islandske lærere enige i at «Når alt kommer til alt, er jeg fornøyd med jobben min», mens tallene for Sverige, Danmark og Finland er hhv. 90 %, 89 % og 88 %.

Tabell 4.4 viser prosentandelen norske lærere som er «enig»/«svært enig» i utsagn om andre sider ved læreryrket.

Tabell 4.4. Prosentandelen lærere som er «enig»/«svært enig» i utsagn om arbeidsbetingelser, lønn, verdsetting av lærerprofesjonen og muligheter for å kunne påvirke.

| Utsagn | Andel «enig»/ «svært enig» |
|---|-------------------------------|
| Bortsett fra lønnen min, er jeg fornøyd med mine arbeidsbetingelser (f.eks. arbeidsmengde, timeplan). | 66 |
| Jeg er fornøyd med lønnen min. | 48 |
| Lærerne blir verdsatt i media i dette landet. | 24 |
| Lærere har innflytelse på utdanningspolitiske beslutninger i kommunen/hos skoleeier. | 24 |
| Lærernes meninger er verdsatt av lokale/nasjonale myndigheter. | 24 |

Det er verdt å merke seg den lave andelen lærere som slutter seg til at de kan påvirke beslutninger som angår skolen og at meningene deres blir verdsatt. Ifølge rapporten «Om lærerrollen» har befolkningen stor tillit til lærerne sett i forhold andre sammenlignbare yrkesgrupper (Dahl mfl., 2016). I TALIS 2018 gir imidlertid en lav andel av lærerne uttrykk for at de opplever at lærerne verdsettes i media. Så mens lærerne på den ene siden er svært fornøyd med jobben sin og egen yrkesutøvelse (jf. tabell 4.3), gir de på den andre siden uttrykk for at de opplever liten anerkjennelse i media og hos lokale/nasjonale myndigheter.

Litteraturliste

- Baumert, J. mfl. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133–180.
- Bergem, O.K., Kaarstein, H. og Nilsen, T. (red.) (2016). *Vi kan lykke i realfag. Resultater og analyser fra TIMSS 2015*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Black, P. og William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational assessment, evaluation and accountability*, 21(1), 5–31.
- Carlsten, T.C., Aamodt, P.O., Caspersen, J. (2019). Hvorfor er det vanskelig for ungdomsskolelærere å engasjere elevene sine? I J. Caspersen og C. Wendelborg (red.) *Skolen vår!* Gyldendal Akademisk.
- Caspersen, J., Aamodt, P.O., Vibe, N. og Carlsten, T.C. (2014). *Kompetanse og praksis blant norske lærere: Resultater fra TALIS-undersøkelsen i 2013*. NIFU, Rapport 41/2014.
- Caspersen, J. og Wendelborg, C. (2016). *Ungdomstrinn i utvikling – betydning for elevene? Sammenligning av deltakende og ikke-deltakende skoler på utvalgte tema fra Elevundersøkelsen skoleåret 2015/2016*. NTNU: Samfunnsforskning.
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L.I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K.G., Skagen, K., Skrøvset, S. og Thue, F.W. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Egeberg, G., Gudmundsdottir, G.B., Hatlevik, O.E., Ottestad, G, Skaug, J.H. og Tømte, K. (2012). *Monitor 2011. Skolens digitale tilstand*. Senter for IKT i utdanningen.
- GNIST (2016). *Gnist indikatorrapport 2016*.
- Gudmundsdottir, G.B. og Throndsen, I. (2015). IKT i skolen. I O.E. Hatlevik og I. Throndsen (red), *Læring av IKT. Elevenes digitale ferdigheter og bruk av IKT i ICILS 2013*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–352.
- Hatlevik, O.E, Egeberg, G., Gudmundsdottir, G.B., Loftsgarden, M. og Loi, M. (2013). *Monitor skole 2013. Om digital kompetanse og erfaringer med bruk av IKT og skolen*. Senter for IKT i utdanningen.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. og Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Ingersoll, R.M. og Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233.
- Kjærnsli, M. og Jensen, F. (red.) (2016). *Stø kurs. Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, K., Blikstad-Balas, M. og Roe, A. (2017). *Using classroom videos and students surveys to measuring teacher quality*. Konferanseinnlegg presentert på AEA, Praha, Tsjekkia, nov. 2017.

- Klieme, E., Pauli, C. og Reusser, K. (2009). The Pythagoras study: Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. I T. Janik og T. Seidel (red.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom*. Münster: Waxmann.
- Medietilsynet (2018). *Barn og medier-undersøkelsen*.
- OECD (2019). *TALIS Technical Report*. Paris: OECD.
- Rambøll (2016). *Veiledning av nyutdannede barnehagelærere og lærere: En evaluering av veiledningsordningen og veilederutdanningen*.
- Veeman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178.
- Vibe, N, Aamodt, P.O. og Carlsten, T.C. (2009). Å være ungdomsskolelærer i Norge. *Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)*. NIFU STEP, Rapport 23/2009.
- Wendelborg, C. (2019). *Mobbing og arbeidsro i skolen. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2018/19*. NTNU Samfunnsforskning, Rapport 2019 Mangfold og inkludering.
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W.K. og Davis, H.A. (2009). Teachers' self-efficacy beliefs. I K.R. Wentzel og A. Wigfield (red), *Handbook of motivation at school*. New York: Routledge.

Vedlegg 1

Deltakere og prosedyrer

En stor internasjonal studie som TALIS krever et komplisert design og stringente prosedyrer for å sikre at dataene som samles inn har høyest mulig kvalitet, både for analyser innen hvert deltakerland og for internasjonale sammenlikninger. I «TALIS Technical Report» (OECD, 2019) blir alle metoder beskrevet i detalj. Her gjøres det rede for utviklingen av spørreskjemaene, metoder for utvalg av deltakere samt analysemetodene som anvendes etter datainnsamlingen.

TALIS er en studie som krever samarbeid mellom mange aktører. I tillegg til representanter fra alle deltakerlandene inngår et internasjonalt studiesenter (IEA Hamburg) som gjennomfører den internasjonale delen av studien. TALIS Governing Board har representanter fra alle deltakerlandene. Her tas beslutninger om innhold, metoder, rapporter og andre sentrale vedtak i samarbeid med OECD som koordinerer og styrer hele studien. I den første runden av TALIS (2008) deltok 24 land. Antall land økte til 34 i den andre runden (2013), mens antall deltakerland i 2018 var 48. Dette omfatter både OECD-land og land som ikke er medlemmer av organisasjonen.

Tre store organisasjoner har hatt ansvaret for den internasjonale delen av TALIS 2018. IEA Data Processing Center i Hamburg i samarbeid med IEA i Amsterdam var ansvarlige for studiedesign, utvikling av instrumenter, oversettelsesprosedyrer, selve gjennomføringen og dataanalyser. Statistics Canada var ansvarlig for å trekke et utvalg av skoler i alle land, mens OECD har koordinert alle aspektene av studien. I tillegg har mange internasjonale eksperter innen ulike fagområder vært involvert.

Det internasjonale konsortiet publiserer såkalte «TALIS Technical Standards» som veileder alle deltakerlandene om de ulike stadiene i datainnsamlingen og etterfølgende analysearbeid. I tillegg publiseres en «TALIS Sampling Manual» som spesifiserer alle metoder og tilnærminger vedrørende valg av deltakere. Det finnes også et rammeverk for undersøkelsen hvor innholdet og alle tilnærminger er definert og begrunnet.

Hvert deltakerland oppretter et nasjonalt TALIS-senter med erfarne forskere som gjennomfører alle deler av studien og leverer en nasjonal rapport, i tillegg til å gjennomføre sekundæranalyser av nasjonale data. I Norge er studien gjennomført i et samarbeid mellom Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) og Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), hvor ILS har prosjektledelsen. Kvalitetsinspektører er utnevnt både på internasjonalt og nasjonalt nivå, slik at kvaliteten på arbeidet som er utført i Norge er blitt monitorert i to omganger.

TALIS innhenter data gjennom to nettbaserte spørreskjemaer; ett for rektorene og ett for lærerne. I 2018 deltok alle landene i undersøkelsen med ungdomstrinnet (ISCED 2). Noen land gjennomførte også tilsvarende undersøkelser på barnetrinnet (ISCED 1) og i videregående skole (ISCED 3), slik Norge gjorde i TALIS 2013.

Utvalg og svarprosent

Statistics Canada gjennomfører trekking av utvalg til studien på grunnlag av offisiell skolestatistikk for hvert land. Dette gjøres med et stratifisert to-steps sannsynlighetsdesign. Dette innebærer at lærere blir valgt tilfeldig fra tilfeldig valgte skoler. Det vil si at først velges skolene, og deretter lærerne fra disse skolene. I Norge ble i alt 200 skoler inkludert i utvalget. Da det er mange små skoler i Norge, ble

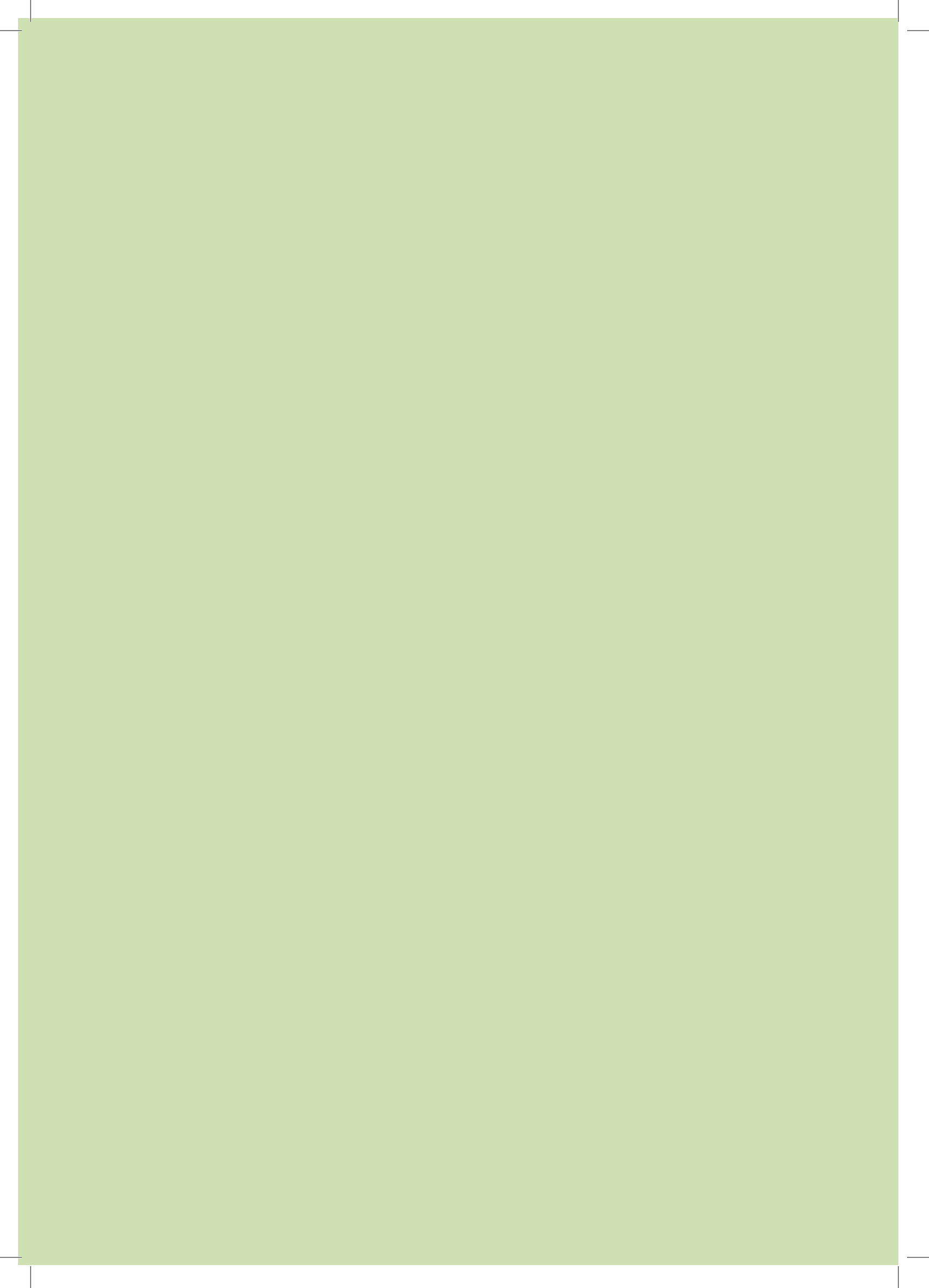
det bestemt å inkludere alle lærere på de uttrukne skolene i undersøkelsen. Internasjonal praksis er at 20 lærere trekkes ut tilfeldig. Skolene ble valgt med et «probability proportional to size» utvalg, som betyr at store skoler har større sannsynlighet for å bli trukket ut. Dette er for å få et mer effektivt utvalg (for ikke å få med for mange skoler med få lærere). For hver skole ble det i tillegg trukket ut to erstatningsskoler med omtrent de samme karakteristika. Disse ble brukt i tilfeller hvor den originalt trukne skolen ikke ville eller kunne delta. Det er implisitt i dette designet at lærere fra samme skole sannsynligvis er likere hverandre enn lærere fra forskjellige skoler. Dette gir en såkalt «clustering-effect» som har konsekvenser for dataanalysene som er beskrevet nedenfor.

For å oppnå høyest mulig svarprosent, blir det i TALIS utnevnt en skolekontakt ved hver skole. Denne personen, som oftest rektor eller noen i ledelsen, hadde som oppgave å motivere lærerne til å delta og var ansvarlig for gjennomføringen ved egen skole. For at en skole skal regnes som deltakende, må over halvparten av skolens lærere besvare spørreskjemaet. Av de 200 deltakerskolene tilfredsstilte 185 skoler dette kravet. Tabell 1.1 viser deltakelsen i Norge. Som det går fram av tabellen, var det høy deltakelse på alle nivå.

Representativitet

I gjennomføringen av en storskalastudie av denne typen er det alltid noen som ikke svarer. Dersom studien er ment å være representativ for hele populasjonen, dvs. norske lærere og rektorer på ungdomstrinnet, må det tas hensyn til frafall når konklusjoner om hele populasjonen blir formulert basert på utvalget. Dersom ikke slike metodiske hensyn tas, vil resultatene kun reflektere den gruppen som deltok. En statistisk estimering blir derfor brukt for å gå fra utvalgsdataene til populasjonen. Dette er nødvendig fordi enkle gjennomsnitt ikke er representative for populasjonen på grunn av selve utvalgsmetoden. Derfor må data vektas slik at populasjonsrepresentasjonen blir riktig. Dette inkluderer opplysninger om hvor mange enheter hver enkelt (dvs. lærere/rektorer) som besvarte spørreskjemaet representerer. Her tas det hensyn til mange faktorer, som blant annet sannsynligheten for å bli valgt på forskjellige stadier i utvalgsprosessen og frafall i utvalget. «TALIS Technical Report 2018» beskriver denne prosessen i detalj.

Ved analyse av TALIS-dataene er det også viktig å ta hensyn til at utvalget ikke er helt tilfeldig, men at det er basert på et komplekst design hvor en først velger skoler og deretter lærere. Dette gjør at spesielle metoder må tas i bruk for å estimere utvalgsfeil («sampling error»). Hvis dette ikke er gjort, kan det føre til en undervurdering av utvalgsfeilen, og dermed føre til konklusjoner som ikke stemmer. I TALIS er det nødvendig å bruke metoder basert på en såkalt BRR-metode («Balanced Repeated Replication») for å estimere standardfeilen til de statistiske resultatene som vises, ettersom utvalget ikke er fullstendig randomisert. Dette er samme metode som benyttes i PISA, og den er egnet for utvalg hvor en to-steps utvalgsprosess blir anvendt. Da blir standardfeilen til f.eks. to gjennomsnitt riktig og sammenlikninger blir korrekte. Nærmere opplysninger finnes i «TALIS Technical Report 2018».





UiO : **Institutt for lærerutdanning og skoleforskning**
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

NIFU

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning