

# Kompetanse og praksis blant norske lærere

Resultater fra TALIS-undersøkelsen i 2013

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

Rapport 41/2014

**NIFU**



# Kompetanse og praksis blant norske lærere

Resultater fra TALIS-undersøkelsen i 2013

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

Rapport 41/2014

Rapport 41/2014

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

Prosjektnr. 12820186

Oppdragsgiver Utdanningsdirektoratet  
Adresse Postboks 9359 Grønland, NO-0135 Oslo

Trykk Link Grafisk

ISBN 978-82-327-0047-9  
ISSN 1892-2597 (online)

[www.nifu.no](http://www.nifu.no)

---

# Forord

OECDs internasjonale studie, TALIS (Teaching and Learning International Study) ble gjennomført for andre gang våren 2013. Den forrige TALIS-undersøkelsen foregikk i 2008. Antall deltagende land har økt fra 23 til 34, og nå er også barnetrinnet og videregående opplæring inkludert. I Norge omfatter studien dessuten alle trinnene i grunnsopplæringen, mens de fleste TALIS-land bare deltar på ungdomstrinnet.

Formålet med TALIS er å belyse viktige sider ved læreres yrkesutøvelse og kompetanseutvikling samt forhold ved skolen, deriblant skoleledelse, som danner viktige forutsetninger for elevenes læring. Sammenlikninger mellom forholdene i Norge og andre land kan kaste lys over norsk skole som en nasjonal undersøkelse ikke makter. Ikke minst er det viktig at vi denne gang kan sammenlikne oss med alle de andre nordiske landene.

TALIS er initiert og organisert av OECD, mens gjennomføringen av undersøkelsen er ivarettatt av International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) med støtte fra Statistics Canada. I Norge er det Utdanningsdirektoratet som har ansvaret for undersøkelsen, mens NIFU har fått oppdraget med å gjennomføre datainnsamling og rapportering. Ved NIFU er arbeidet gjennomført av Joakim Caspersen, Tone Cecilie Carlsten, Nils Vibe og Per Olaf Aamodt med sistnevnte som prosjektleder. Carmen Fromm Dalseng og Laila Arntzen var engasjert for å bistå i kontakten med skolene i datainnsamlingen. Vi har mottatt verdifulle kommentarer til rapporten både fra Utdanningsdirektoratet og fra Elisabeth Hovdhaugen, NIFU. Vi takker ellers Utdanningsforbundet for å ha oppmuntret skoler og lærere til å delta, og ikke minst alle de mer enn 8000 lærerne og rektorene ved 395 skoler som har tatt seg tid til å fylle ut et omfattende spørreskjema.

Oslo, november 2014

Sveinung Skule  
Direktør

Nicoline Frølich  
Forskningsleder



# Innhold

<b>Sammendrag</b> .....	<b>7</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>13</b>
1.1 Mål med og bakgrunn for undersøkelsen.....	13
1.2 Gjennomføring og svarprosent.....	14
1.3 Noen metodiske kommentarer.....	15
<b>2 En oversikt over skoler og lærere</b> .....	<b>17</b>
2.1 Lærernes utdanningsbakgrunn.....	17
2.2 Rektorenes utdanningsbakgrunn.....	19
2.3 Demografisk sammensetning for den norske lærerstanden.....	21
2.4 Demografisk sammensetning av den norske rektorstanden.....	22
2.5 Lærernes erfaring.....	23
2.6 Rektorenes erfaring.....	26
2.7 Mobilitet.....	27
2.8 Skolestørrelse, elever og lærere i norske skoler.....	31
2.9 Elevsammensetning i skolene.....	33
2.10 Skoleproblemer.....	38
2.11 Oppsummering.....	40
<b>3 Lærernes profesjonskunnskap og kompetanse</b> .....	<b>43</b>
3.1 Lærerprofesjonens status – lærernes selvbylde.....	44
3.2 Kompetanse.....	45
3.2.1 Opplevd lærerkompetanse.....	46
3.2.2 Formell lærerkompetanse.....	48
3.3 Kompetanseutvikling, etter- og videreutdanning.....	52
3.3.1 Hvilke norske lærere deltar i kompetanseutvikling.....	56
3.3.2 Behov for etter- og videreutdanning.....	56
3.3.3 Deltakelse i og betydningen av profesjonelle utviklingsaktiviteter.....	57
3.3.4 Hindringer og tilrettelegging for profesjonelle utviklingsaktiviteter.....	59
3.4 Kompetanseutvikling blant rektorer.....	61
3.5 Veiledning av nyutdannede lærere.....	63
3.6 Lærersamarbeid.....	64
3.7 Oppsummering.....	68
<b>4 Skoleledelse</b> .....	<b>71</b>
4.1 Innledning.....	71
4.2 Ledelsesformer ved skolen.....	71
4.2.1 Organisasjonsform: driftsstyre.....	77
4.3 Rektors arbeidsoppgaver.....	79
4.4 Faglig eller administrativt lederskap.....	82
4.5 Om vurdering av lærere.....	85
4.5.1 Det internasjonale bildet.....	85
4.5.2 Forskjeller i de norske dataene.....	92
4.6 Oppsummering.....	96
<b>5 Lærernes arbeidstid</b> .....	<b>99</b>
5.1 Innledning.....	99
5.2 Arbeidstid i alle TALIS-landene.....	101
5.2.1 Variasjon i arbeidstid er et universelt fenomen.....	103
5.3 Tidsbruk i norske skoler.....	104
5.3.1 Avgrensning av materialet.....	104
5.4 Variasjonen i arbeidstid.....	105
5.5 Variasjon mellom skoler og innenfor skoler.....	108
5.6 Hva forklarer variasjonen i arbeidstid?.....	109
5.7 Oppsummering.....	111
<b>6 Hvordan underviser lærere?</b> .....	<b>113</b>
6.1 Innledning.....	113
6.1.1 Oppfatninger om undervisning.....	113
6.1.2 Norske ungdomsskolelæreres syn i et internasjonalt perspektiv.....	114
6.1.3 Oppfatninger av undervisning blant norske lærere.....	115
6.2 Undervisnings- og vurderingspraksis.....	116
6.2.1 Undervisningspraksis på ungdomstrinnet i Norge og andre land.....	117

6.2.2	Undervisningspraksis blant norske lærere .....	120
6.2.3	Vurderingsformer: det internasjonale bildet .....	123
6.2.4	Vurderingsformer i Norge .....	125
6.3	Mestring av lærerrollen .....	126
6.4	Forskjeller etter skoletrinn og studieretning .....	131
6.5	Oppsummering .....	134
<b>7</b>	<b>Mestringsforventning og effektiv tidsbruk – sammenhenger og variasjoner .....</b>	<b>137</b>
7.1	Viktige forklaringsvariable .....	138
7.2	Metodisk fremgangsmåte i analysene .....	141
7.3	Mestringsforventning .....	141
7.3.1	Mestringsforventning i klasserommet .....	142
7.3.2	Mestringsforventning til undervisningen .....	146
7.3.3	Mestringsforventning til engasjement hos elevene .....	150
7.3.4	Effektiv tidsbruk i klasserommet .....	153
7.4	Hvilke sammenhenger finner vi i TALIS? .....	158
7.4.1	Det som skjer i klasserommet og det som skjer på skolen .....	159
7.4.2	Allmennlærere og andre lærere .....	159
7.4.3	Å utvikle kompetanse .....	160
7.4.4	Forskjeller mellom trinn og retninger .....	161
7.4.5	Undervisning og samarbeid .....	161
7.5	Hva kan vi lære av TALIS-resultatene? .....	162
	<b>Litteratur .....</b>	<b>163</b>
	<b>Tabelloversikt .....</b>	<b>166</b>
	<b>Figuroversikt .....</b>	<b>167</b>



# Sammendrag

## Mange positive utviklingstrekk i norsk skole

Da den forrige TALIS-undersøkelsen ble publisert i 2009, konkluderte vi med at Norge har gode forutsetninger for å skape «verdens beste skole», men at norsk skole var preget av en svak oppfølgingskultur. Den nye undersøkelsen som ble gjennomført våren 2013 bekrefter det positive hovedinntrykket. Norske skoler er preget av høy grad av demokrati, trivsel og gode relasjoner, og det er tegn til forbedring på mange punkter. Vi ser tegn til at oppfølgingskulturen har styrket seg, både ved at lærere i større blir vurdert og får tilbakemelding, og at lærerne i større grad følger opp elevene. Skoleleders vurderinger av lærernes arbeid bygger imidlertid ofte på noe uklare kriterier, og får begrensede konsekvenser. Resultatene peker også i retning av at norske skoleledere ikke er spesielt tett på sine lærere i deres undervisningspraksis.

Satsningen på å gi ferske lærere en introduksjon til jobben synes å ha båret frukter, andelen nye lærere som blir tilbudt veiledningskurs har økt betydelig på bare fem år. Men når det gjelder kompetanseutvikling generelt for lærere, står det ikke spesielt bra til i Norge. Vi er ett av de landene der lærerne rapporterer om færrest dager brukt til etter- og videreutdanning.

Ett resultat i TALIS 2013 gir grunn til bekymring. Norge er ett av de landene der lærerne i svakest grad gir uttrykk for å mestre viktige sider ved undervisningen. I forhold til de andre landene gir for eksempel de norske lærerne i liten grad uttrykk for at de klarer å motivere elever med svak interesse for skolearbeidet. Resultatet er ikke enkelt å fortolke. Det kan handle om at norske lærere står overfor mer utfordrende oppgaver i klasserommet enn lærere i andre land, det kan være et uttrykk for en høy grad av selvrefleksjon og bevissthet om hvor mye arbeid som ligger i det å engasjere de med svakest motivasjon for læring, eller at de har svake forutsetninger for å mestre selve oppgaven.

## Om undersøkelsen, bakgrunn og formål

TALIS – Teaching and Learning International Survey - er OECDs internasjonale undersøkelse om undervisning og læring. Studien er en spørreskjemaundersøkelse blant et representativt utvalg lærere og skoleledere.

Norge var ett av 34 deltakerland i 2013-studien og deltok også i den første runden av TALIS i 2008. Undersøkelsen ble i 2008 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 med barnetrinnet, ungdomstrinnet og videregående opplæring. I 2013-undersøkelsen deltar dessuten alle de nordiske landene.

Utgangspunktet for OECDs tilnærming er at gode lærere og det som omtales som virkningsfull undervisning er de faktorene som påvirker elevens læringsmotivasjon og skolerestater 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 ble det i begge runder utviklet spørsmål som undersøker hvordan lærere og skoleledere bedømmer:

- Muligheter og begrensninger for kompetanseutvikling
- Skoleledelse
- Tidsbruk, skolemiljø og klasseromsklima
- Læreres undervisningssyn og undervisningspraksis

TALIS er en mulighet for lærere og skoleledere til å gi innspill til forskningsbaserte utdanningsanalyser og policyutvikling. For Norges del er studien 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 til 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 de som utvikler skolepolitikken, kan sikre at ressurser investert i læreres profesjonelle utvikling får positiv innvirkning på læreres undervisning og oppfølging av elever.

### **Allerede en betydelig andel lærere med mastergrad i ungdomsskolen**

For alle trinnene i grunnopplæringen er gjennomsnittsalderen til de norske lærerne noe høyere enn i de andre TALIS-landene. På ungdomstrinnet har Norge, sammen med Estland, den største andelen lærere over 60 år. Det er et flertall kvinner på barne- og ungdomstrinnet, mens det er omtrent likevekt mellom kjønnene i videregående opplæring. På barne- og ungdomstrinnet ligger andelen kvinner omtrent på gjennomsnittet for alle deltakerlandene i TALIS, mens på videregående er andelen kvinner lavere enn gjennomsnittet for deltakerlandene.

Som ventet er det klare forskjeller i lærernes utdanningsbakgrunn mellom trinnene i norsk skole. På barnetrinnet er det allmennlærerutdanning (eventuelt med videreutdanning til adjunktkompetanse) som dominerer. Dette utgjør mer enn tre av fire lærere, mens om lag en av ti har en lavere universitetsutdanning eller en utdanning på mastergradsnivå. På ungdomstrinnet har halvparten allmennlærerutdanning, og resten fordeler seg likt ved at ca. én av fire har lavere universitetsutdanning og nesten like mange har en høyere grads utdanning. Sett på bakgrunn av at regjeringen ønsker å utvide grunnskolelærerutdanningen til en mastergrad, er det interessant at så vidt mange lærere på ungdomstrinnet allerede har en utdanning på mastergradsnivå.

Innenfor videregående opplæring er det store forskjeller mellom studiespesialisering og yrkesfag med hensyn til utdanningsprofil. I studiespesialisering har mer enn tre av fire lærere en utdanning på mastergradsnivå, mens snaut én av fire har en lavere universitetsgrad. Under 10 prosent har allmennlærerutdanning. Utdanningsbakgrunnen til lærerne i yrkesfag er betydelig mer sammensatt. Mens 11 prosent ikke har høyere utdanning, er det 20 prosent som har en høyere grad. Resten fordeler seg omtrent likt på lavere universitetsutdanning og allmennlærerutdanning<sup>1</sup>.

Rektorene har betydelig mer formell utdanning enn lærerne. Andelen av rektorene som har en utdanning på mastergradsnivå, er 30 prosent på barnetrinnet, 45 prosent på ungdomstrinnet og 64 prosent i videregående opplæring (studiespesialisering og yrkesfag sett under ett).

---

<sup>1</sup> I spørreskjemaet ble det ikke eksplisitt spurt om yrkesfaglærer- eller faglærerutdanning, så det er usikkert hvilket alternativ de har krysset av for.

## **Gunstig ressursituasjon og gode relasjoner i skolen**

Ser man på forholdstallene mellom antall lærere, elever og annet personale, så kommer Norge svært godt ut i den internasjonale sammenligningen. Antall elever per lærer er 8,5 på ungdomstrinnet i Norge (og 7,4 på barnetrinnet og 9,5 på videregående), mens snittet for deltakerlandene er 12,4. Norske skoler har også et høyt antall pedagogisk støttepersonale per lærer.

Norske skoler skårer omtrent på gjennomsnittet med hensyn til medbestemmelse, men er ett av landene der lærerne i størst grad rapporterer om at det er en kultur for støtte og samarbeid. Norge skårer også høyt sammen med alle de nordiske landene unntatt Finland på et utsagn om at lærere og elever kommer godt overens. Her utmerker Danmark seg med den klart høyeste andelen som er helt enig.

Nest etter Island er Norge det landet hvor lærerne i størst grad har hatt utenlandsopphold. For nærmere én av fire har dette skjedd i regi av skole eller skoleeier, mens det for 13 prosent har vært på eget initiativ, og like mange har vært utenlands som en del av studiet.

Det er satt søkelys på problemer i norsk skole, som er kommet til uttrykk gjennom bråk og uro og at elevene kommer for sent. Målt ved hvor mye tid lærere må bruke i klasserommet til å holde ro og orden, kommer ikke Norge dårlig ut. Heller ikke på spørsmål til rektorene om uønsket adferd på skolen står det spesielt ille til i Norge. Vi er omtrent midt på treet med hensyn til at elever kommer for sent eller har ugyldig fravær, mens mer alvorlige forseelser som juks/fusk, hærverk og tyveri eller vold og trusler, forekommer i liten grad i Norge

## **Usikkerhet om læreryrkets status og svak deltaking i etter- og videreutdanning**

Det sies ofte at læreryrkets status er synkende og at læreryrket har lav status i Norge. Dette stemmer ikke med befolkningens vurderinger slik det fremkommer i andre undersøkelser, der læreryrket rangeres på topp sammen med sykepleieryrket som de viktigste yrkene i samfunnet. I TALIS-undersøkelsen sier kun 31 prosent av de norske ungdomsskolelærerne at de er enige eller svært enige i et utsagn om at lærerprofesjonen er verdsatt i samfunnet. Tilsynelatende er det et gap mellom lærernes selvbilde og den betydning læreryrket tillegges av befolkningen.

Lærerprofesjonens anseelse er viktig som grunnlag for søkningen til yrket, men kan også henge sammen med hvilken kompetanse lærere har i forhold til elevenes læring. Den formelle lærerkompetansen er ikke en tilstrekkelig faktor for elevenes læring. Dette henger sammen med mer sammensatte ferdigheter hos læreren, og i TALIS uttrykker lærerne sine egne vurderinger av sin kompetanse og den profesjonskvalifiseringen som skjer i jobben.

Lærerne i videregående opplæring oppgir i større grad enn lærerne i grunnskolen at kunnskaper og forståelse av innholdet og didaktikken i alle de fagene de underviser var en del av deres lærerutdanning. Lærerne i videregående mener også i større grad at de er kvalifiserte. Det er ofte påstått at lærere mangler formell kompetanse for undervisning i matematikk, men resultatene tyder ikke på at dette er av de største utfordringene i skolen. Formell kompetanse i faget mangler i større grad i fremmedspråk og i samfunnsfag.

De seneste årene er det satset mye på etter- og videreutdanning for lærere, og den nye regjeringen har lansert en ytterligere opptrapping. Nesten 90 prosent av norske lærere har deltatt i en eller annen form for kompetanseutvikling i løpet av siste 12 måneder, noe som er nær gjennomsnittet for TALIS-landene, og høyest av de nordiske landene. Når vi ser på gjennomsnittlig antall dager brukt på profesjonell utvikling, blir bildet imidlertid et annet. Her plasserer Norge seg nesten helt på bunnen, men med unntak av Danmark er ikke situasjonen særlig mye bedre i de andre nordiske landene. Blant de norske lærerne er det små forskjeller etter skoletrinn. Av aktiviteter er det kurs/workshops samt deltakelse i nettverk og konferanser/seminarer som er de vanligste formene.

Omfanget av kompetanseutvikling er dermed ikke spesielt høy i Norge, og over halvparten hevder å ha et behov for mer påfyll. Spesielt ønsker lærere å heve sine kunnskaper i faget og fagets didaktikk,

elevvurdering og IKT-ferdigheter. De viktigste hindringene for deltakelse er at aktiviteten kolliderer med arbeidsplanen og at det er vanskelig å finne vikar. Relativt mange hevder også at kompetanseutviklingen er for dyr, at det mangler insentiver eller at det mangler støtte fra arbeidsgiver. Til tross for en sterk nasjonal satsning synes det dermed likevel å være betydelige hindringer for økt deltakelse.

### **Skoleledelse: et sammensatt bilde**

Norske skoleledere bruker ikke spesielt mye tid på interne administrative oppgaver, men mye tid på myndighetskontakt. Til tross for dette skårer de relativt lavt på faglig ledelse, det vil si å bistå lærerne i å gi best mulig undervisning. Verken i Norge eller i de andre nordiske landene er det vanlig at rektor observerer undervisningen i klasserommene. I gjennomsnitt var det noe over halvparten av rektorene i TALIS-landene som svarte at de ofte observerte undervisningen, mens tilsvarende andel i Norge er en av fem og i Finland en av ti.

En viktig lederoppgave er å gi systematisk vurdering og tilbakemelding til ansatte, blant annet gjennom medarbeidersamtaler. De aller fleste norske lærere har mottatt en form for vurdering og tilbakemelding i hovedsak fra skolens rektor eller andre i ledelsen av skolen. Norske lærere mottar i relativt liten grad tilbakemelding fra egne mentorer, andre lærere eller eksterne. Av de nordiske landene skiller Finland seg klart ut med den høyest andelen som ikke har fått noen tilbakemelding.

Når vi sammenlikner ledelsesformer etter skoletrinn i norske skoler, finner vi at det er betydelig mindre vanlig at rektor samarbeider med lærere for å løse atferdsproblemer og at rektorer observerer undervisningen i videregående opplæring enn på barne- og ungdomstrinnet. Det henger trolig sammen med at mange av de videregående skolene er store, og at mye av den direkte oppfølgingen av lærerne er delegert til avdelingsledere. Vi ser dette også på vurderingen av lærerne, som ved de videregående skolene i mindre grad gjøres av rektor selv og noe oftere av andre medlemmer av skolens ledelse.

### **Norske lærere bruker færrest timer til å undervise**

I gjennomsnitt oppga de norske lærerne ansatt på heltid en samlet arbeidstid på 40,5 timer per uke. Dette er svært nær gjennomsnittet for alle TALIS-landene, men Norge er det landet der lærerne bruker færrest timer brukt til undervisning med 15,8 timer i gjennomsnitt. Dette tilsvarer 21 undervisningstimer à 45 minutter og samsvarer godt med hva arbeidstidsavtalen sier om undervisningsplikt i på ungdomstrinnet. Tre land peker seg særlig tydelig ut. I den kanadiske 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 per uke, men de underviser bare i 17,9 av dem. Italienske lærere har en samlet arbeidstid på bare 30,4 timer, og 18,1 timer er undervisning. Italia har det laveste samlede timetallet av samtlige 34 TALIS-land.

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. Mens norske lærere bruker ca. 40 prosent av sin arbeidstid til undervisning, bruker de finske lærerne 65 prosent.

### **Økt vekt på oppfølging av elevene**

Ett av resultatene som fikk oppmerksomhet i TALIS 2008, var at oppfølgingen av elevene var svak. Sammenliknet med de andre landene foretok norske lærere blant annet i liten grad en gjennomgang og kontroll av elevenes hjemmearbeider. Spørsmålsformuleringer og svaralternativer er noe endret i TALIS 2013, slik at vi ikke kan sammenlikne resultatene direkte mellom 2008 og 2013. Men dersom vi ser på Norges plassering i forhold til de øvrige landene på mulige sammenlignende spørsmål som handler om strukturerte undervisning og faglig oppfølging, tyder alt på at det har skjedd en klar forbedring på bare fem år. Tre av fire norske lærere på ungdomstrinnet svarte at de ofte eller i nesten all timer kontrollerte elevenes lekser og arbeidsbøker, det er litt under snittet for alle TALIS-landene, og høyere enn i de andre nordiske landene. I 2008 skåret også Norge ganske lavt på om lærerne

foretok en oppsummering av tidligere lærestoff. I 2013 lå derimot Norge helt på topp med 89 prosent som svarer «ofte» eller «i nesten alle timer».

Danmark og Norge skiller seg klart fra både gjennomsnittet og alle de andre nordiske landene i bruken av digitale hjelpemidler. I Danmark er det en betydelig høyere andel enn i Norge som svarer at digitale hjelpemidler benyttes «i nesten alle timer». Mens 74 prosent av de norske ungdomsskolelærerne svarer at eleven bruker IKT i undervisningen ofte eller i nesten alle timer, er den tilsvarende andelen i Finland bare 19 prosent. Det er også påfallende at bruken av IKT i skolen er svært lav i Japan.

### **Liten tro på egne evner blant norske lærere?**

TALIS inneholder ingen informasjon om kvaliteten på lærernes undervisning. Det nærmeste er et mål på hvordan lærerne selv vurderer at de mestrer ulike sider ved undervisningen. Et slikt mål på mestringsforventning («self-efficacy») er et mye brukt mål for individenes tro på egne evner og ferdigheter og synes å henge sammen med hvordan lærere mestrer ledelse i klasserommet og ledelse av elevenes læring. TALIS inneholder tre mål på mestringsforventning: mestring av undervisningen, evnen til å engasjere elevene og mestring av situasjoner i klasserommet. Norge skårer spesielt lavt på å engasjere elevene, sammenliknet med andre land. Det er spesielt ett utsagn hvor de norske lærerne skiller seg ut: «Jeg klarer å motivere elever som viser svak interesse for skolearbeidet». Bare 39 prosent av norske lærere på ungdomstrinnet mener at de i stor grad eller i ganske stor grad klarer dette. Til sammenligning var andelen i gjennomsnittet for alle TALIS-landene på hele 71 prosent og i Danmark så høyt som 82 prosent. Når vi vet at Norge er et av de land som rapporterer et forholdsvis høyt antall elever med særskilte opplæringsbehov, er dette resultatet verdt å merke seg. Det viser seg dessuten at det er i fagområder der elever tradisjonelt ikke tas ut til støtteundervisning at lærernes mestringsfølelse knyttet til elevenes læringsmotivasjon er lavest. Det vil si at den tenderer til å være lavere i for eksempel samfunnsfag enn i matematikk, selv om forskjellene er små.

Det skal legges til at det også er mulig å fortolke høy mestringsforventning som et uttrykk for manglende evne til refleksjon over eget arbeid, og i et slikt lys er de norske resultatene mindre problematiske. Også land som scorer høyt på elevresultater i internasjonale undersøkelser, som Finland, Japan og Sør-Korea, har relativt lav gjennomsnittlig mestringsforventning.

### **Hva påvirker troen på egne evner som lærer?**

Ved hjelp av multivariate analyser er det gjort forsøk på å avdekke hvilke faktorer som påvirker lærernes mestringsforventning og effektiv tidsbruk i klasserommet. Effektiv tidsbruk er her forstått som hvor mye av undervisningstiden som faktisk brukes på undervisning, og ikke på å holde orden og ro eller andre oppgaver. Ikke alle de sammenhengene vi finner kan tolkes som entydige årsakssammenhenger. Resultatene danner ikke et entydig bilde på tvers av skolenivå, men noen områder peker seg ut som viktige.

Av bakgrunnsvariablene finner vi at kvinner mener at de i større grad enn menn klarer å holde orden i klasserommet, variere undervisningen og skape engasjement blant elevene. Eldre lærere synes også å mestre klasserommet og å skape engasjement bedre enn yngre lærere. Jo flere timer lærerne bruker på jobben sin, desto høyere mestringsforventning har de også. Analysene av tidsbruk hos lærerne kan tyde på at dette er en gruppe som kan beskrives som spesielt engasjerte.

Allmennlærere har større tro på egne evner til å holde kontroll i klasserommet enn lærere med annen utdanningsbakgrunn. Troen på å kunne variere undervisningen etter behov er noe høyere blant lærere med mastergrad eller hovedfag på ungdomstrinnet, og på studiespesialiserende program på videregående. De har noe lavere tro på å kunne variere undervisningen på yrkesforberedende. Lærere med cand.mag.- eller bachelorgrad har noe lavere tro enn allmennlærere på å kunne variere undervisningen ved behov i hele videregående opplæring. Når det gjelder troen på å kunne skape elevengasjement, finner vi omtrent akkurat det samme mønsteret.

Lærere med cand.mag. eller bachelor har noe høyere andel effektiv tidsbruk enn allmennlærere på barnetrinnet, noe lavere på ungdomstrinnet og noe høyere på deler av videregående. Lærere med mastergrad eller hovedfag har en noe høyere effektiv tidsbruk på ungdomstrinnet, klart høyere effektiv tidsbruk på studiespesialiserende program på videregående og noe høyere tidsbruk på yrkesforberedende. Til sammen tyder analysene på at utdanningsnivået er vesentlig, men at det må sees i forhold til det trinnet og retningen lærerne underviser på.

Lærere som jobber i klasserom med mye bråk og forstyrrelser, har lavere tro på egne evner til å skape engasjement hos elevene, til å skape orden og ro i klasserommet og til å skape en variert undervisning etter behov. Disse lærerne bruker også mindre av tiden på undervisning. Samtidig er det en klar tendens, om enn ikke like sterk, til at et positivt skoleklima henger sammen med alle formene for mestringsforventning, og på å gi en mer effektiv tidsbruk i klasserommet. Lærersamarbeid slår også gjennomgående positivt ut.

Det er en positiv og til dels ganske sterk sammenheng mellom deltakelse i profesjonelle utviklingsaktiviteter og alle de tre formene for mestringsforventning, men ikke med effektiv tidsbruk i klasserommet.

# 1 Innledning

## 1.1 Mål med og bakgrunn for undersøkelsen

TALIS – Teaching and Learning International Survey - er OECDs internasjonale undersøkelse om undervisning og læring. Studien er en spørreskjemaundersøkelse gjennomført blant 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 34 deltakerland i 2013-studien som 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 har valgt 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-interessene som ligger til grunn for TALIS, handler om å finne svar på hvor godt forberedt lærere i dag er til 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 politikktutviklere 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 pensumlistene for utdanning av lærere og skoleledere ved flere høgskoler og universiteter, og Utdanningsforbundets medlemmer omtalte

spørreundersøkelsen i positive ordelag. TALIS har fått bred omtale og bruk i den norske konteksten, og interessen for en 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 presenterte OECD den internasjonale rapporten med analyser av hovedindikatorer fra TALIS 2013<sup>2</sup> basert på data fra ungdomstrinnet (OECD 2014). Målet var å gi 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 ble også laget en norsk kortrapport basert på den internasjonale rapporten (Carlsten et al. 2014). Den foreliggende rapporten presenterer mer omfattende analyser i forhold til kortrapporten og gir innblikk i sentrale funn i den norske undersøkelsen sammenliknet med andre land, i tillegg til å se på norsk skole på tvers av trinnene. Vi har også undersøkt en del sammenhenger mellom de ulike temaene i undersøkelsen.

## 1.2 Gjennomføring og svarprosent

Det ble trukket ut 200 skoler på barnetrinnet og 200 på ungdomstrinnet samt 150 skoler på videregående trinn som fikk invitasjon til å delta i undersøkelsen. 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 ønsket å delta, gikk vi videre til erstatningsskolen for å få den med 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, og resultater fra 2008-undersøkelsen ble 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, som ikke svarte på henvendelser eller hvor våre e-poster ikke nådde fram til skolens rektor. 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 undersøkelsen. Statistics Canada har ansvaret for trekking av utvalg, stratifisering og vurdering av gjennomføring, i samarbeid med det enkelte lands prosjektledelse.

For at dataene fra et land skal bli godkjent for den internasjonale databasen 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 fylle ut spørreskjemaene. I tabell 1.1 presenteres deltagelsen for de norske skolene for hvert trinn, med gjennomsnittlig svarprosent for lærerne på skolene.

---

<sup>2</sup> Rapporten kan leses på <http://www.oecd.org/edu/school/talis-2013-results.htm>



**Tabell 1.1: Oversikt over deltakelse 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 på 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 deltakelse i spørreundersøkelser, må 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 (OECD 2014).

### 1.3 Noen metodiske kommentarer

I dette avsnittet presenteres noen få metodiske spørsmål knyttet til TALIS. Mange av temaene gjelder for den internasjonale rapporten også, og mye kan leses i denne, s. 208-228 (OECD 2014).

En viktig metodisk avveining i TALIS er hvilke personer som skal inngå i undersøkelsen. Spørsmålet er altså: Hva er en lærer? Definisjonen som ligger til grunn i TALIS, er at en lærer er en person som har undervisning av elever på det aktuelle trinnet som en av sine oppgaver ved skolen i dette skoleåret. Det er ikke satt noen nedre grense for undervisningens omfang, og det kan også omfatte dem som underviser enkeltelever. Dette innebærer at følgende grupper ikke regnes som lærere og ikke er omfattet av TALIS-undersøkelsen: Vikarer og timelærere, lærere som bare underviser voksne, lærere som er fraværende over lengre tid, undervisningsassistenter, pedagogisk støttepersonell og helse- og sosialfaglig personell. Avgrensningen kan føre til at tallene i TALIS-undersøkelsen kan avvike noe fra andre oversikter over norske lærere, som for eksempel Lagerstrøm et al. sin oversikt over kompetanseprofilen i norske skoler (Lagerstrøm et al. 2014).

TALIS baserer seg på et utvalg av norske skoler og lærere, men for å kunne overføre resultatene til alle norske skoler og lærere, har resultatene blitt vektet for å utgjøre et estimat for alle norske lærere og skoler. Alle mål som oppgis i denne rapporten, er beregnet ut fra de estimerte populasjonstallene i TALIS-undersøkelsen, i tråd med retningslinjene for analysen utarbeidet av IEA/OECD.

I mange av undersøkelsene har vi også benyttet indekser som er utarbeidet til den internasjonale rapporten (OECD 2014). Disse indeksene er satt sammen av flere spørsmål og testet ved hjelp av bekreftende faktoranalyse i alle land. Indeksene er konstruert på den måten at 10 er midtpunktet på

skalaen, med et standardavvik på 2. Dette betyr at dersom spørsmålene som inngår i indeksen, har verdiene 1 (svært uenig), 2 (uenig), 3 (enig) og 4 (svært enig), så vil 10 tilsvare 2,5 på denne skalaen.

I mange analyser av de norske lærerne har vi delt disse inn i tre grupper: lærere som underviser kun på studiespesialiserende utdanningsprogram, lærere som underviser kun på yrkesforberedende utdanningsprogram, og lærere som underviser på begge typer program. Da antallet rektorer er mye lavere, er det ikke mulig å dele opp videregående opplæring på samme måte.

Et viktig metodisk spørsmål er hvordan vi skal forstå lærernes svar i en undersøkelse som TALIS. Skal de forstås som et uttrykk for hvordan verden faktisk er, og hva lærerne dermed faktisk gjør i norske skoler? Eller skal vi forstå svarene som uttrykk for hvordan lærerne ønsker at det var og hvordan de ønsker å fremstå? Det er ikke mulig å gi et entydig svar på slike spørsmål. Noen av områdene i TALIS relaterer seg sterkt til den nasjonale utdanningsdebatten, og det kan være grunn til å være mer forsiktig i fortolkningen av disse spørsmålene enn på andre områder. Det er også forskjeller i grad av konkretisering av spørsmålene, altså i hvilken grad de spør om faktisk adferd eller om holdninger og verdier. Begge deler er interessante, det handler bare om å forstå svarene i det riktige lyset. I vår fortolkning av datamaterialet har vi tatt som utgangspunkt at når norske skoler og lærere i så stor grad har sluttet opp om TALIS, så er det viktig å ta svarene deres på alvor. Dette utelukker selvsagt ikke at vi i noen tilfeller stiller spørsmål ved hvordan svarene skal fortolkes.

## 2 En oversikt over skoler og lærere

I dette kapitlet skal vi først se nærmere på en del fakta om norske lærere og rektorer: deres utdanningsbakgrunn, kjønns sammensetning og alder blant lærere og rektorer, hvor lang erfaring lærere og rektorer har i forskjellige typer jobber og i hvilken grad norske lærere reiser utenlands. Til slutt i kapitlet skal vi se på noen fakta om norske skoler: skolestørrelse og antall elever og ansatte, elevsammensetning og i hvilken grad ulike problemer forekommer i norske skoler.

TALIS er i utgangspunktet en undersøkelse om betingelser for undervisning og arbeid i skoler. For å ha mulighet til å undersøke hvordan undervisning og arbeid i skolene henger sammen med viktige bakgrunnsvariabler ved lærerne og skolene, er også mange spørsmål som beskriver dette, tatt med i spørreskjemaene.

TALIS 2013 baserer seg som diskutert i metodekapitlet på utvalgsdata, men i analysene brukes vektorer for å gjøre resultatene gyldige for hele populasjonen av norske lærere og rektorer. Den norske lærerstanden i TALIS utgjør da 42 459 lærere på barnetrinnet, 22 631 lærere på ungdomstrinnet og 22 727 lærere på videregående. Den norske rektorstanden i TALIS utgjør dermed 1927 rektorer på barnetrinnet, 833 rektorer på ungdomstrinnet og 286 rektorer i videregående opplæring.

### 2.1 Lærernes utdanningsbakgrunn

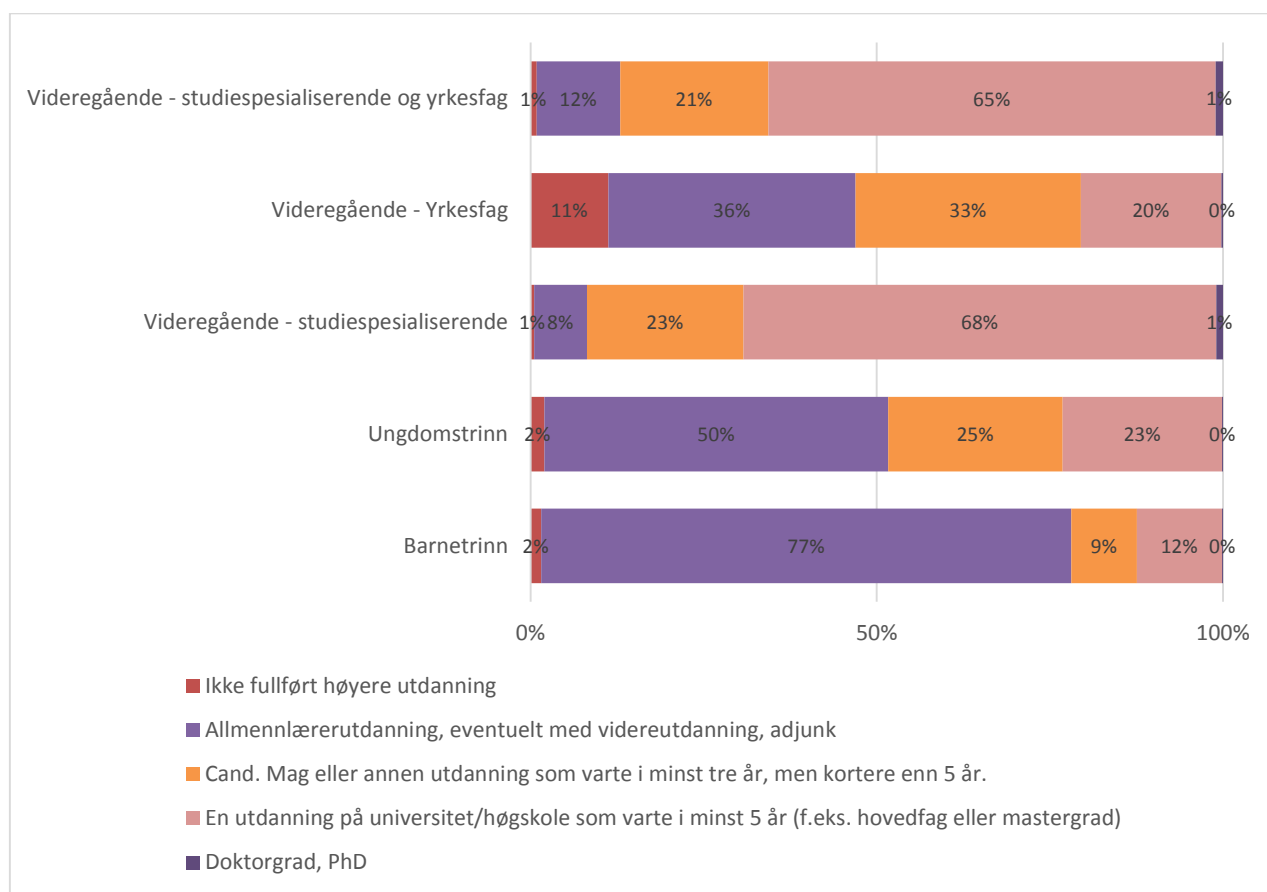
I dette bakgrunnskapitlet undersøker vi lærernes utdanning kun med enkle sammenligninger av lærerne og rektorene på de ulike trinnene og med internasjonale sammenligninger, mens vi i neste kapittel (kapittel 3) undersøker lærernes formelle kompetanse i fagene de underviser i (og ikke underviser i) og deres opplevde lærerkompetanse. Her diskuterer vi også betydningen av lærerkompetanse nærmere samt hvordan lærerkompetanse blir forstått i forskning på lærere og skole.

I TALIS-undersøkelsen er lærerne bedt om å svare på et enkelt spørsmål: «Har du fullført en lærerutdanning (inkludert PPU)?». Internasjonalt varierer andelen som har svart bekreftende fra 62 prosent i Mexico og 71 prosent i Serbia til 98 prosent i Australia, Bulgaria, Polen, Singapore, Canada (Alberta) og Belgia (Flandern). På barnetrinnet i Norge svarer 84,5 prosent av de norske lærerne bekreftende på dette, på ungdomstrinnet 92,5 prosent, og i videregående opplæring svarer 88,1 prosent bekreftende. I videregående opplæring er det her et klart skille mellom lærerne på yrkesforberedende og studiespesialiserende studieretninger. 80,3 prosent av lærerne som underviser kun på yrkesforberedende studieretning, har fullført en lærerutdanning, mens 93,5 prosent av lærerne som underviser på kun studiespesialiserende, oppgir å ha en lærerutdanning. 93 prosent av lærerne som underviser på begge typer studieretninger, oppgir å ha en lærerutdanning. Det er altså blant lærerne som underviser på kun yrkesforberedende studieretning, vi finner lærerne som i minst grad har fullført en lærerutdanning. Dette peker mot de ulike rekrutteringsveiene inn til de forskjellige delene

av læreryrket og særlig mot den sterke yrkestilknytningen til lærerne på yrkesforberedende studieretning. Dette kommer også fram i analysene av lærernes erfaring senere i dette kapitlet.

I den norske kortrapporten fra TALIS 2013-undersøkelsen (Carlsten et al. 2014) er også lærernes utdanningsbakgrunn undersøkt. Som det fremgår der er lærernes høyeste utdanning i den internasjonale undersøkelsen kodet slik at vi ikke kan skille mellom mastergrads- og bachelornivå. I mange tilfeller har man heller ikke skilt ut lærere med utdanning på nivået mellom videregående og høyere utdanning (for eksempel fagskole)<sup>3</sup>. Dette gir dårlige 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 (2 prosent i Norge, 2,3 prosent i snitt for deltakerlandene).

For å få en mer relevant analyse har man derfor i den norske gjennomføringen av undersøkelsen inkludert en mer detaljert utdanningsklassifisering som gir opplysninger om utdanningsnivået blant lærere på barnetrinnet, ungdomstrinnet og i videregående opplæring, fordelt på lærere som underviser kun på yrkesfag, kun på yrkesforberedende studieprogram eller på begge deler (figur 2.1). Denne inndelingen er dermed ikke sammenlignbar med andre land, og kun forskjeller mellom trinn blir diskutert og kommentert.



**Figur 2.1: Norske læreres utdanningsbakgrunn etter trinn.**

I tråd med den internasjonale delen av undersøkelsen finner vi også i det norske ekstraspørsmålet om utdanningsbakgrunn at andelen uten fullført høyere utdanning er lav på alle trinn. Unntaket er blant yrkesfaglærerne, der 11 prosent oppgir å ikke ha fullført en høyere utdanning. Det er også som

<sup>3</sup> I den internasjonale undersøkelsen har man brukt ISCED 1997-klassifiseringen, i stedet for ISCED 2011, som skiller bedre mellom ulike typer høyere utdanning. Se [http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/UNSD\\_newsletter\\_27e\\_ISCED.pdf](http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/UNSD_newsletter_27e_ISCED.pdf) for en oversikt over forskjellene mellom de to.

forventet at andelen med allmennlærerutdanning er høyest på barnetrinnet og lavest i videregående opplæring. 1 av 4 lærere på ungdomstrinnet og i videregående opplæring har cand.mag.-grad eller bachelorgrad, 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. Andelen med mastergrad er altså forholdsvis høy på ungdomstrinnet, noe som kan være interessante bakgrunnstall å ha med seg inn i debatten om mastergrad i lærerutdanning.<sup>4</sup>

Ikke uventet er andelen med master eller hovedfag høyest på videregående, der nesten 7 av 10 lærere har denne bakgrunnen blant lærerne som underviser på studiespesialiserende program, enten utelukkende eller i kombinasjon med yrkesfag. Blant yrkesfaglærerne har 2 av 10 mastergrad eller hovedfag.

Ved å kombinere svarene på enkeltspørsmålet vi diskuterte tidligere: «Har du fullført en lærerutdanning (inkludert PPU)?» med andelen som har svart at de har en mastergrad eller hovedfag, er det mulig å få et anslag på andelen lektorer i skolen og på de forskjellige trinnene. Totalt i det norske datamaterialet, uavhengig av trinn, er da 21 prosent av lærerne lektorer. 29 prosent av disse jobber utelukkende på studiespesialiserende program i videregående opplæring, 8 prosent utelukkende på yrkesfag og 15 prosent på både studiespesialiserende og yrkesfag. Videre jobber 26 prosent på ungdomstrinnet og 22 prosent på barnetrinnet.

Dette betyr at andelen lektorer på barnetrinnet anslås til å være 10 prosent og på ungdomstrinnet 21 prosent. Blant de lærerne som underviser kun på studiespesialiserende, er da 64 prosent lektorer. 60 prosent av lærerne som underviser på både yrkesfag og studiespesialiserende, er lektorer, mens 16 prosent av lærerne som kun underviser på yrkesfag, er lektorer.

## 2.2 Rektorenes utdanningsbakgrunn

Rektorene har en tydeligere utdanningsprofil enn lærerne (tabell 2.1).

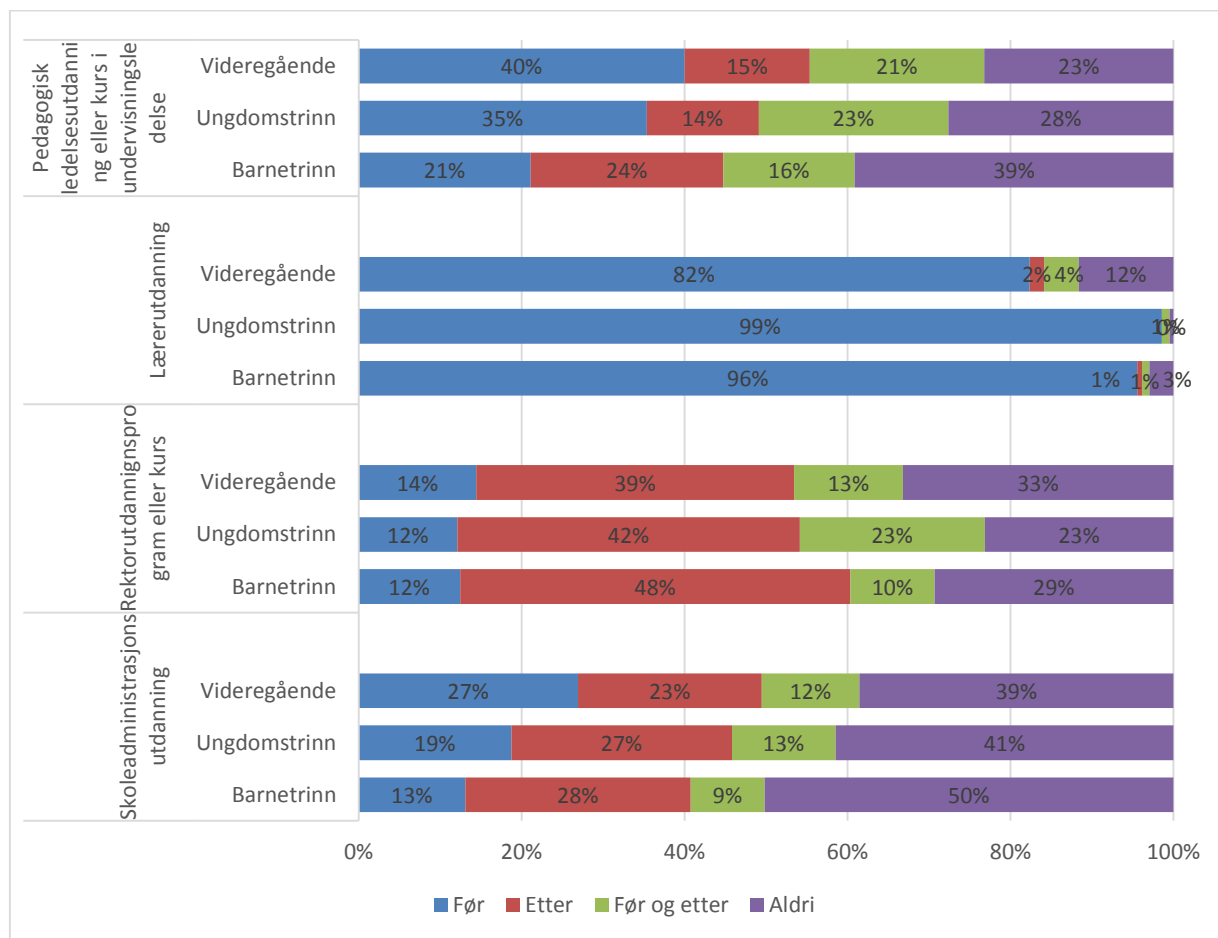
**Tabell 2.1: Norske rektors utdanningsbakgrunn etter trinn. Prosent**

	Barnetrinn	Ungdomstrinn	Videregående
Ikke fullført høyere utdanning	0	0 0	0 0
Allmennlærerutdanning, eventuelt med videreutdanning, adjunkt	60,2	38,4	7,0
Cand. mag. eller annen universitetsutdanning som varte i minst tre år, men kortere enn 5 år	9,3	16,7	29,0
En utdanning på universitet/høgskole som varte i minst 5 år (f.eks. hovedfag eller mastergrad)	30,4	44,9	64,0
Doktorgrad, ph.d.	0 0	0 0	0 0

På barnetrinnet har 6 av 10 av rektorene allmennlærerutdanning, og i videregående opplæring har om lag 6 av 10 hovedfag eller master. Ungdomstrinnet befinner seg omtrent midt imellom de to, her har 4 av 10 av rektorene allmennlærerutdanning, og 4 av 10 har hovedfag eller master. Rektorenes utdanningsnivå, på gruppenivå, er altså noe høyere enn lærernes utdanningsnivå. Antallet rektorer i undersøkelsen er så pass lavt at det ikke lar seg gjøre å dele opp videregåendetrinnet i yrkesfag og studiespesialiserende for rektorene. Rektorene er også spurt om hvilke elementer deres formelle

<sup>4</sup> Se for eksempel [http://www.regjeringen.no/nb/om\\_regjeringen/solberg/Regjeringens-satsingsomrader/Regjeringens-satsingsomrader/Kunnskap-gir-muligheter-for-alle/Larerloftet.html?id=753133](http://www.regjeringen.no/nb/om_regjeringen/solberg/Regjeringens-satsingsomrader/Regjeringens-satsingsomrader/Kunnskap-gir-muligheter-for-alle/Larerloftet.html?id=753133)

utdanning inneholdt, og om dette er utdanning de tok før, etter eller både før og etter de startet å arbeide som rektorer. Resultatene er vist i figur 2.2. Som det fremkommer, har rektorene på alle trinn deltatt i forskjellige typer opplæringsprogram på forskjellige tidspunkt i karrieren.



**Figur 2.2: Innholdet i norske rektors formelle utdanning, før eller etter de tiltrådte som rektor, etter trinn.**

Andelen rektorer som har deltatt i skoleadministrasjonsutdanning, varierer noe mellom trinnene. På barnetrinnet har totalt halvparten av rektorene deltatt i skoleadministrasjonsutdanning før, etter eller både før og etter at de tiltrådte som rektor. På ungdomstrinnet gjelder dette 6 av 10, og i videregående opplæring er det også om lag 6 av 10 rektorer som har deltatt.

Andelen som har deltatt i et rektorutdanningsprogram eller kurs, er høyere på alle trinn enn for skoleadministrasjonsutdanning. På barnetrinnet er det 7 av 10 rektorer som har deltatt på rektorutdanningsprogram eller kurs, på ungdomstrinnet er det nærmere 8 av 10, og på videregående er det rett under 7 av 10.

Andelen av rektorene som har deltatt i pedagogisk ledelsesutdanning eller kurs i undervisningsledelse, varierer mest mellom trinnene, når vi sammenlikner de ulike opplæringsformene. På barnetrinnet er det 6 av 10 rektorer som har deltatt, på ungdomstrinnet mer enn 7 av 10, og i videregående opplæring er det nesten 8 av 10 rektorer som har deltatt i denne formen for opplæring.

Rektorene er også spurt om de har lærerutdanning som en del av sin formelle utdanning. 96 prosent av rektorene på barnetrinnet, 99 prosent av rektorene på ungdomstrinnet og 82 prosent av rektorene i videregående opplæring oppgir dette.

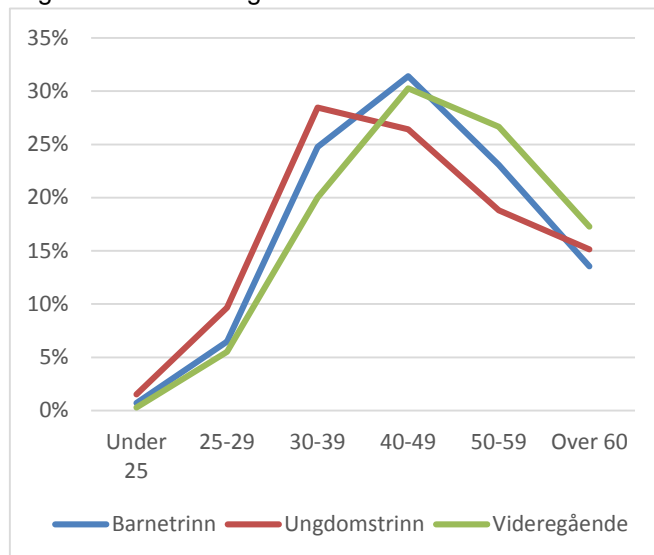
Det er kun et svært lite antall av rektorene som svarer at de ikke har noen av opplæringsformene som en del av sin formelle utdanning, inkludert lærerutdanning. Men det er noen flere som oppgir å kun ha lærerutdanning og ikke ha deltatt i noen form for opplæring ut over dette verken før eller da de tiltrådte som rektor. På barnetrinnet er det om lag 2 av 10 rektorer som ikke har deltatt i noe mer enn lærerutdanning, på ungdomstrinnet om lag 15 prosent og på videregående 1 av 10.

## 2.3 Demografisk sammensetning for den norske lærerstanden

Kjønns sammensetningen blant lærerne varierer relativt mye mellom trinnene i norske skoler. På barnetrinnet er 80 prosent av lærerne kvinner, på ungdomstrinnet 61 prosent og på videregående trinn 52 prosent (56 prosent på studiespesialiserende, 48 prosent på yrkesforberedende, 54 prosent for de som underviser på begge). På barne- og ungdomstrinnet ligger andelen kvinner omtrent på gjennomsnittet for alle deltakerlandene i TALIS, mens på videregående trinn er andelen kvinner lavere enn gjennomsnittet for deltakerlandene og også noe lavere enn for eksempel for Island (56 prosent) og Finland (62 prosent). Danmark har omtrent like mange mannlige lærere (51 prosent) som kvinnelige lærere på videregående trinn.

Også for lærernes alder er det variasjon mellom trinnene. I figur 2.3 er lærernes aldersprofil etter trinn presentert. Gjennomsnittsalderen for norske lærere på barnetrinnet er 45,3 år, mens TALIS-gjennomsnittet er 43,2 år (dette dras ned av lav gjennomsnittsalder i Belgia for landene som deltar på barnetrinnet). Gjennomsnittsalderen for norske lærere på ungdomstrinnet er 44,2 år, mens gjennomsnittet for TALIS-landene er 43,3 år. Gjennomsnittsalderen for norske lærere i videregående opplæring er 47,4 år (49 på yrkesforberedende, 47,1 på studieforbereende, 45 på de som underviser på begge), mens gjennomsnittet for TALIS-landene er 46,2 år (her er det særlig Singapore som drar ned gjennomsnittet med en snittalder på 36,7 år). For alle trinnene er gjennomsnittsalderen til de norske lærerne altså noe høyere enn snittet for de andre TALIS-landene, og særlig på barnetrinnet.

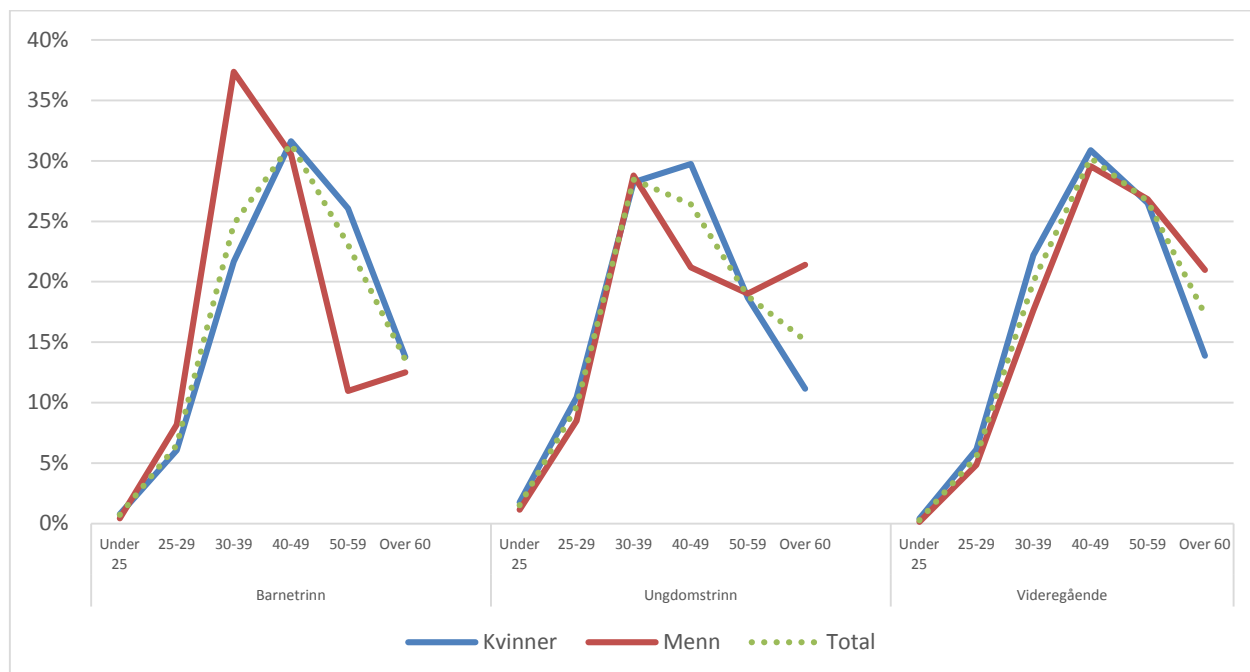
I figur 2.3 er fordelingen av de norske lærerne etter aldersgruppe og trinn presentert.



**Figur 2.3: Aldersfordeling blant norske lærere etter trinn**

Aldersprofilen for lærerne er noe forskjellig på de ulike trinnene. Det er noe flere lærere under 25 år på ungdomstrinnet enn på barnetrinnet og videregående trinn og også en større andel i aldersgruppen 25-29 og 30-39 år. På videregående trinn er det størst andel lærere i de eldste alderskategoriene, 50-59 og over 60.

Dersom man deler opp etter kjønn i tillegg til trinn (figur 2.4), viser det seg at det på barnetrinnet arbeider en større andel yngre menn og at kvinnene er noe eldre (her må det minnes om at det kun er 20 prosent av lærerne på barnetrinnet som er menn).



**Figur 2.4: Alderssammensetning blant norske lærere, etter kjønn og trinn.**

På ungdomstrinnet er det en jevnere fordeling mellom kjønnene i aldersgruppene under 39 år, mens det i aldersgruppen 40-49 år er en klart større andel kvinner. I aldersgruppen 50-59 år finner vi igjen en jevn fordeling, mens det i gruppen over 60 år er en større andel menn.

På videregående trinn er det en relativt lik andel kvinner og menn i alle aldersgrupper, men noen flere menn i gruppen over 60. Sammenlignet med de andre deltakerlandene i TALIS skiller Norge seg ut, sammen med Estland, gjennom å ha den største andelen lærere over 60 år.

Ser man kjønn og alder blant norske lærere under ett er det for det første tydelig at det er forskjeller mellom trinnene både i kjønnsammensetning (overvekt av kvinner) og alderssammensetning. Videregående skiller seg ut med en jevnere kjønnsbalanse og høyere gjennomsnittsalder, men med forskjeller mellom yrkesforberedende og studiespesialiserende program.

## 2.4 Demografisk sammensetning av den norske rektorstanden

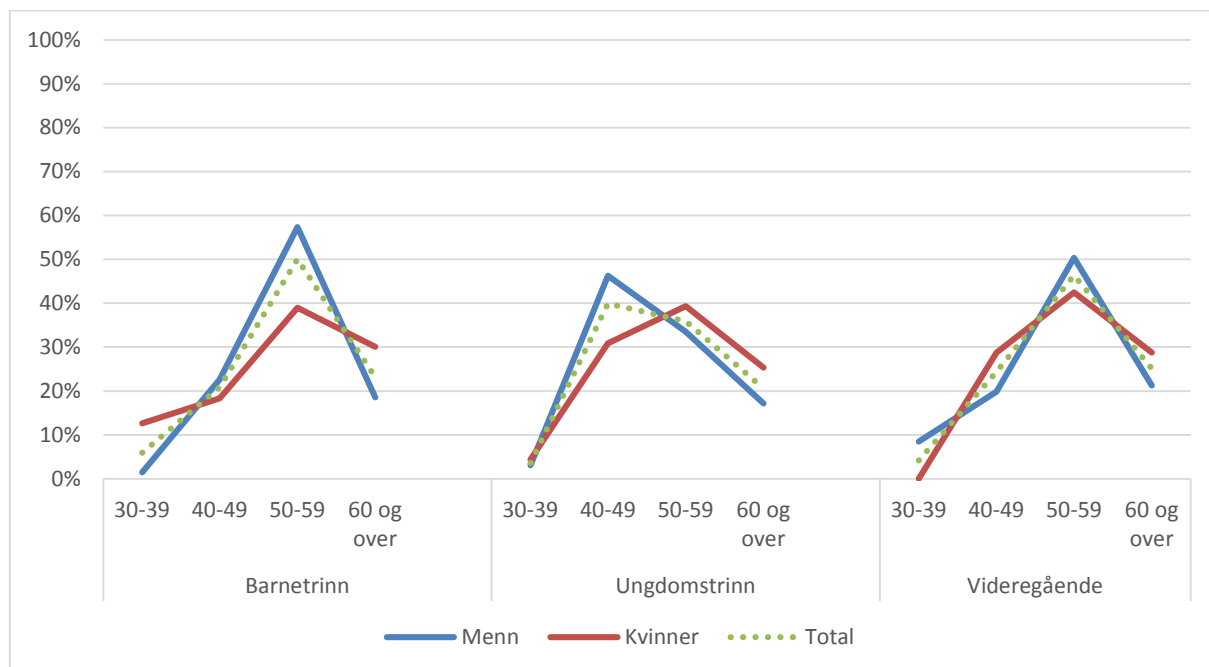
Kjønnsfordelingen blant rektorene er jevnere mellom menn og kvinner enn den er blant lærerne. På barnetrinnet er 60 prosent av rektorene kvinner, på ungdomstrinnet er 58 prosent kvinner, og på videregående trinn er 49 prosent av rektorene kvinner.

Sammenligner vi med andre land, er andelen kvinnelige rektorer på barnetrinnet i Norge mye høyere enn i Danmark (37 prosent) og Finland (47,2%). På ungdomstrinnet har Norge også en høyere andel kvinnelige rektorer enn de andre nordiske landene (Danmark 32 prosent, Finland 40 prosent, Island 54 prosent og Sverige 55 prosent). På videregående trinn er Norge likere de andre nordiske landene som deltar, med 46 prosent kvinnelige rektorer i Danmark, 45 prosent i Finland og altså 49 prosent i Norge.

Til sist er det verdt å merke seg at andelen kvinnelige rektorer på ungdomstrinnet tilsynelatende har endret seg betydelig fra 2008- til 2013-undersøkelsen (se tabell 3.8c i OECD 2014), fra 41 prosent i



2008 til som sagt 58 prosent i 2013. Tilsvarende endring finner vi ikke i noen av de andre landene som har deltatt i begge runder av TALIS. Det er kun ungdomstrinnet som kan sammenlignes over tid. Det har heller ikke vært noen endring i andelen kvinnelige lærere i samme periode. Det er vanskelig å tenke seg en så stor endring blant rektorene, og det gjør at vi mistenker at det er en feil i 2008-dataene for Norge på dette punktet. Dette underbygges også av at kjønns sammensetningen i 2013-undersøkelsen er likere mellom lærere og rektorer enn den var i 2008.

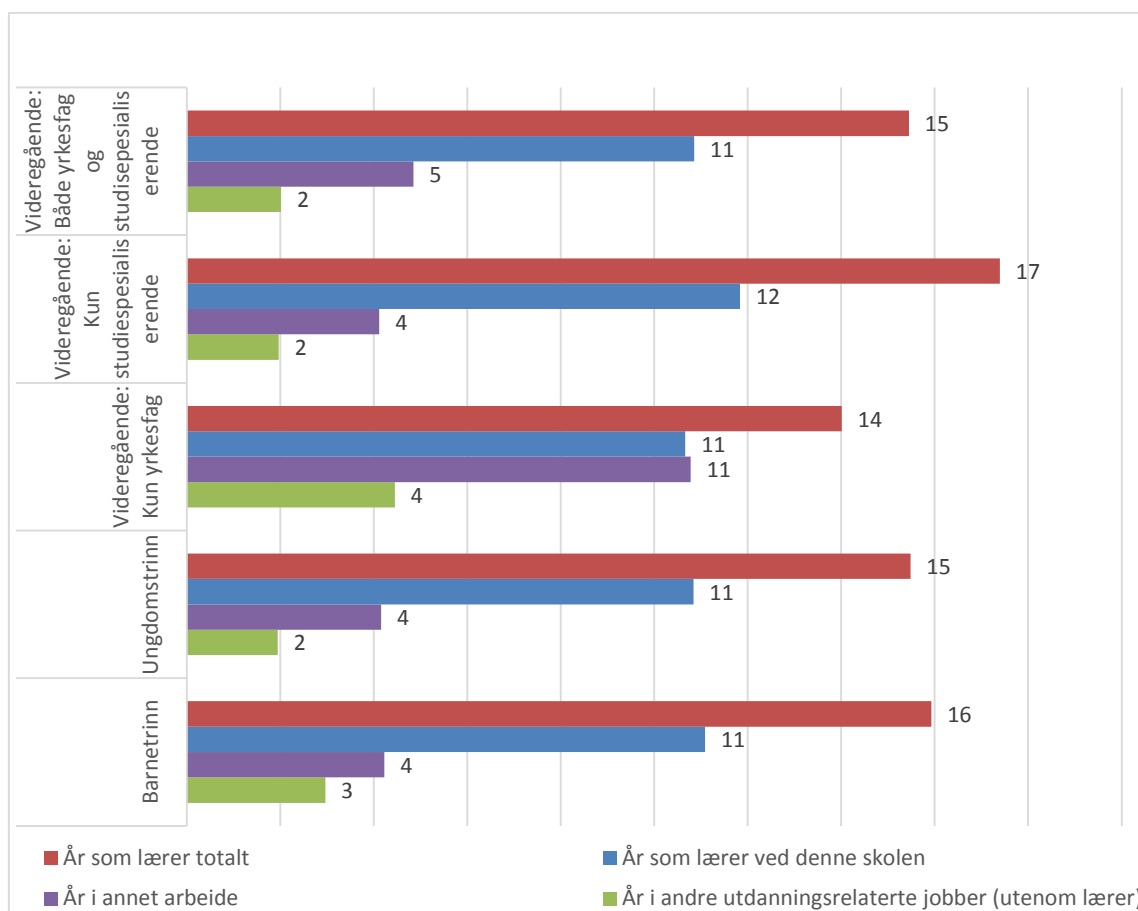


**Figur 2.5: Alderssammensetning blant norske rektorer, etter kjønn og trinn.**

Figur 2.5 viser alderssammensetningen blant norske rektorer etter kjønn og trinn. Rektorene er eldre enn lærerne. På barnetrinnet er gjennomsnittsalderen 53,6 år, på ungdomstrinnet 52,1 år og på videregående trinn 53,7 år. Nærmere analyse av fordelingen viser at de mannlige rektorene på barnetrinnet i stor grad er mellom 40 og 59 år, mens de kvinnelige rektorene er noe mer spredt aldersmessig fra 30 til over 60 år. På ungdomstrinnet er aldersfordelingen mer lik mellom kjønnene, selv om de mannlige rektorene er noe yngre enn de kvinnelige. På videregående trinn er også fordelingen ganske lik, med en ganske høy alder i begge grupper. Over halvparten av de mannlige rektorene befinner seg i aldersgruppen 50-59 år.

## 2.5 Lærernes erfaring

Forskjellen mellom yrkesfaglærerne og de andre gruppene kommer tydelig fram på spørsmålene om hvor lang erfaring lærerne har. De er spurt om antall års lærererfaring ved den skolen de arbeidet da undersøkelsen ble gjennomført, om antall år totalt, antall år i andre jobber relatert til undervisning (men ikke som lærer) og antall år i andre jobber. Resultatene er presentert i figur 2.6.



**Figur 2.6: Norske læreres erfaring, etter trinn**

Lærernes erfaring ved den aktuelle skolen, dvs. den skolen de arbeidet ved på undersøkelsestidspunktet, varierer lite mellom trinnene, og det er kun lærerne som bare underviser på studiespesialiserende retning, som har noe lengre erfaring (12 år) enn de andre lærerne (11 år). Lærernes erfaring totalt varierer mer mellom trinnene og retningene, noe som er å forvente på bakgrunn av de andre tallene. Lærerne på kun yrkesfaglig retning har kortest erfaring som lærer, i snitt 14 år, mens lærerne på kun studiespesialiserende har lengst erfaring (17 år i snitt). Lærerne som underviser både på yrkesfag og studiespesialiserende, befinner seg mellom disse ytterpunktene (15 år), sammen med lærerne på ungdomstrinnet (15 år) og barnetrinnet (16 år).

Lærerne på yrkesfaglig retning har i snitt 11 års erfaring fra andre jobber, mens lærerne for øvrig har 4-5 års erfaring fra andre jobber utenom undervisning. En annen lærergruppe skiller seg også ut: lærerne som kun underviser på yrkesforberedende program på videregående trinn har i snitt 4 års erfaring fra andre utdanningsrelaterte jobber, mens de andre gruppene har mellom 2 og 3 års erfaring.

Det skal legges til at det er svært stor variasjon i lærernes erfaring, og gjennomsnittstallene får ikke frem hele bildet. For å få frem variasjonen har vi delt opp etter alder ved skolen og alder totalt og presenterer dette for hvert trinn. I tillegg har vi lagt inn data for de andre nordiske landene som har deltatt på de forskjellige trinnene (figur 2.7, neste side).

På alle trinn, og i alle landene, er det en ganske stor andel lærere med mer enn 25 års erfaring, både ved den aktuelle skolen og totalt sett. Erfaring varierer selvsagt i høy grad med alder, og den høye andelen med lang erfaring gjenspeiler også at lærerne har høy gjennomsnittsalder. Norge har som tidligere nevnt den høyeste andelen lærere over 60 år på ungdomstrinnet.

Det er ikke veldig store forskjeller mellom de nordiske landene i lærernes erfaring, det eneste tydelige unntaket er Finland som har en høyere andel lærere med 0-3 års erfaring (ca. 35 prosent). I Danmark

og Norge har 20-25 prosent av lærerne på barnetrinnet 0-3 års erfaring. Sett i sammenheng med at det ikke er noen forskjeller i den totale erfaringen mellom de tre landene på barnetrinnet, kan det tyde på at det er en høyere mobilitet mellom skoler på barnetrinnet i Finland, altså at lærerne hyppigere bytter skoler. Vi finner ikke tilsvarende mønster på ungdomstrinnet eller videregående trinn.

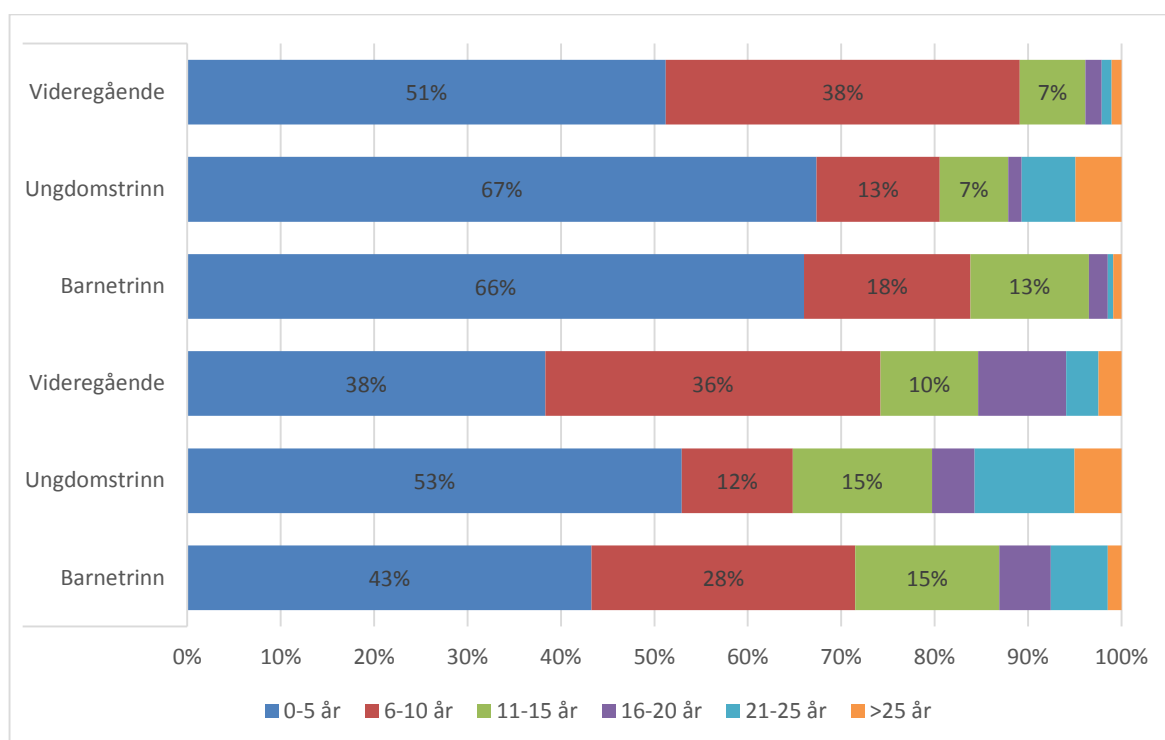


**Figur 2.7: År som lærere ved den aktuelle skolen og totalt, for alle trinn, og de nordiske landene**

## 2.6 Rektorenes erfaring

Rektorene på videregående trinn har i gjennomsnitt noe kortere erfaring som rektor enn rektorene på barne- og ungdomstrinnet. Rektorene på videregående trinn har i snitt 7,8 års erfaring som rektor totalt og 5,8 års erfaring ved den aktuelle skolen. På ungdomstrinnet har rektorene i snitt 8,7 års erfaring totalt og 6,8 års erfaring ved skolen og på barnetrinnet 8,8 års erfaring totalt og 6 års erfaring ved skolen. Samtidig er det ikke særlig store forskjeller i gjennomsnittsalderen til rektorene på de forskjellige trinnene. På barnetrinnet er snittalderen 53,6 år, på ungdomstrinnet er snittalderen 52 år, og på videregående trinn er snittalderen 53,7 år.

På samme måte som for lærerne er rektorenes erfaring delt i intervaller for å få frem variasjonen bedre. I figur 2.8 er rektorenes erfaring som rektor ved skolen vist i de tre øverste søylene, og som rektor totalt i de tre nederste, presentert i femårsintervaller, for hvert trinn.



**Figur 2.8: Norske rektorenes erfaring som rektor ved denne skolen og totalt, etter trinn**

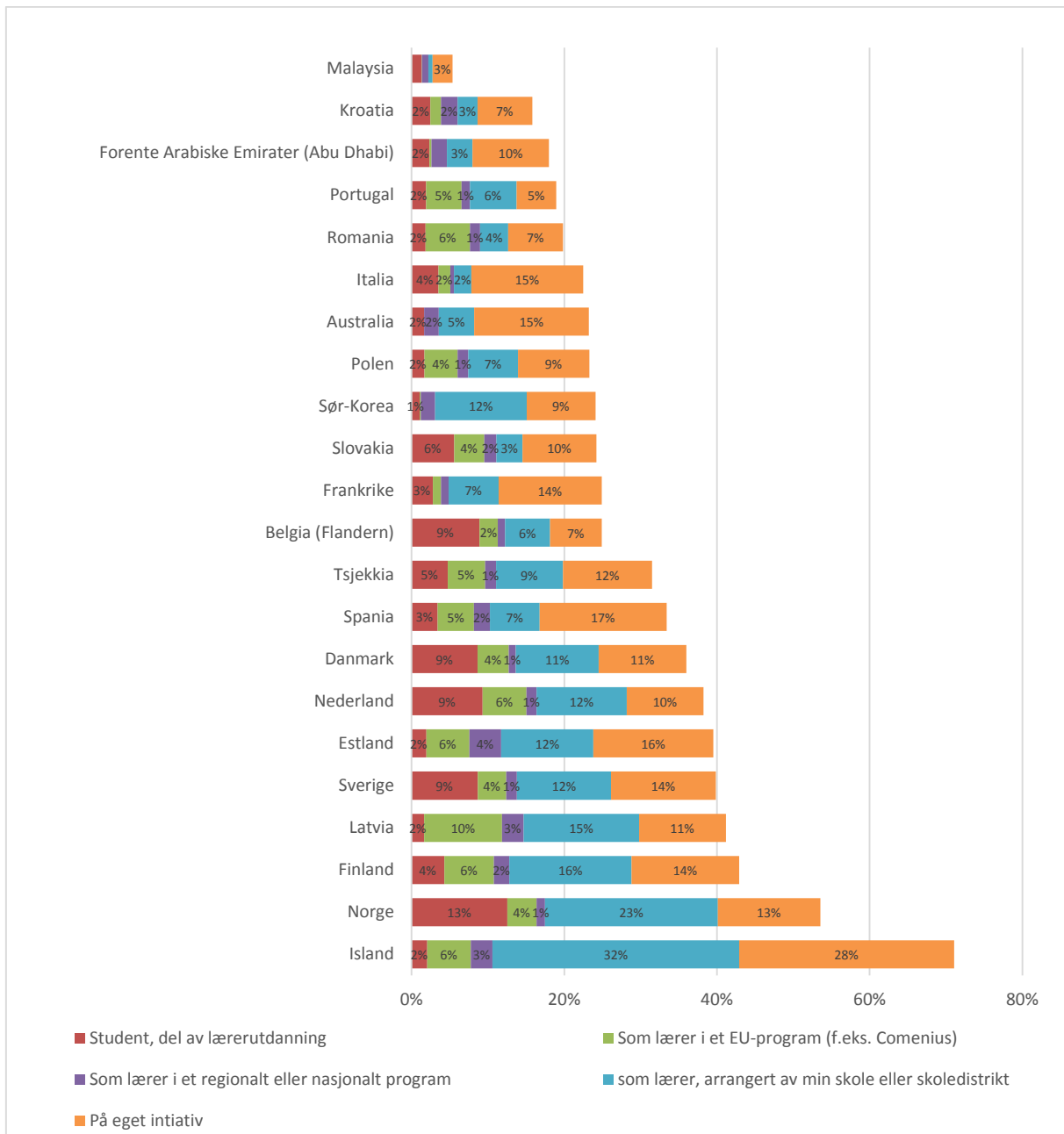
I figuren kommer det frem at andelen rektorer med 0-5 års erfaring totalt er lavest i videregående (38 prosent), noe høyere på barnetrinnet (43 prosent) og størst på ungdomstrinnet (53 prosent). I intervallet mellom 6-10 år er bildet et annet: andelen rektorer på ungdomstrinnet er 12 prosent, andelen rektorer på barnetrinnet er 28 prosent, mens andelen rektorer på videregående er 36 prosent. Andelen med 0 – 5 års erfaring erfaring som rektor ved den aktuelle skolen er lavest i videregående, mens andelen med 6 - 10 års erfaring er klart høyest i videregående: 38 mot henholdsvis 18 og 13 prosent for barnetrinnet og ungdomstrinnet.

Rektorene er ikke bare spurt om hvor lang erfaring de har som rektor, men også hvor lang erfaring de har som lærer i skolen. Rektorene på barnetrinnet har i snitt 17,6 års erfaring som lærere, rektorer på ungdomstrinnet 15,4 års erfaring og rektorer på videregående trinn 17 års erfaring som lærer. Analysene viser også at rektorene på barnetrinnet har 2,3 års erfaring fra andre yrker, rektorene på ungdomstrinnet 5,8 år og rektorene på videregående 4,9 år. Det er altså ikke veldig store forskjeller i andelen rektorer med erfaring som lærer på tvers av trinnene. Sammenligner man med lærerne, kommer det frem at rektorene i snitt har svært lang erfaring fra skolen.

## 2.7 Mobilitet

Lærermobilitet, i TALIS forstått som mobilitet til utlandet (og ikke internt i Norge, for eksempel mellom skoler), har i Norge tradisjonelt foregått gjennom EU-initierte programmer (Duncan 2013). Mer enn 1 600 elever og 1 000 lærere deltok for eksempel i Comenius skolepartnerskap (et av programmene under EUs program for livslang læring, LLP) i skoleåret 2012–13 (SIU 2013). Det anslås at over 16 000 norske deltakere har vært involvert i Comenius partnerskap i perioden 2007–2013 (Duncan 2013). Det sies også at det reelle tallet trolig er høyere, fordi mange skoler/skoleeiere legger til midler for å sikre mobilitet for lærerne, uten at omfanget er kjent. I TALIS-undersøkelsen i 2013 er lærerne spurt om hvem som har betalt for oppholdet, og om det er betalt av lærerne selv.

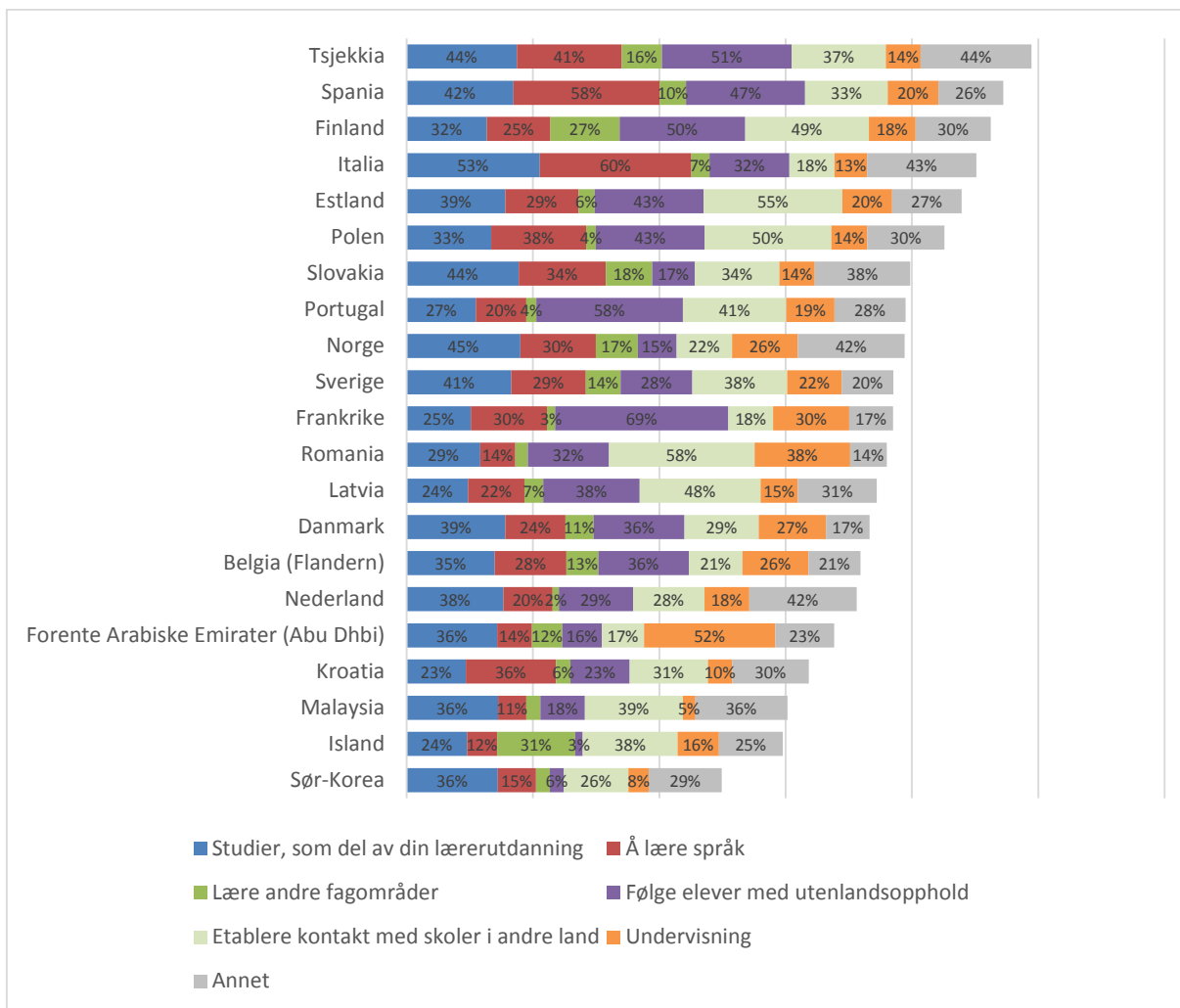
I TALIS er lærerne spurt om hvorvidt de har vært utenlands som en del av studier eller jobb, og hvordan dette var organisert og med hva slags midler. Utenlandsoppholdene skulle være av minst en ukes varighet, ha gått til institusjoner eller skoler, og konferanser eller workshops skulle ikke regnes med. I TALIS var dette et frivillig spørsmål landene kunne ha med i undersøkelsen, og derfor er kun 22 av TALIS-landene inkludert i figur 2.9, og dette er stort sett europeiske land. Lærerne er først bedt om å krysse av for om de har vært utenlands eller ikke, og svarene på dette er vist i de blå søylene til venstre i figuren. Deretter er lærerne som har oppgitt å ha vært utenlands, blitt bedt om å krysse av for ulike alternativ til hvordan oppholdet ble organisert og initiert. Det var mulig å krysse av for flere alternativ, og derfor summerer andelen innenfor hvert enkelt land seg til mer enn 100 prosent.



**Figur 2.9: Andel lærere på ungdomstrinnet som har deltatt i forskjellige typer mobilitet, etter land. Flere svar var mulig.**

Norske og islandske lærere er de som i størst grad har vært utenlands. De andre nordiske landene ligger også forholdsvis høyt opp på listen. Forskjellene er store mellom land, og i andre europeiske land som Portugal og Kroatia er andelen nede i henholdsvis 19 og 18 prosent. For norske lærere er det vanligst at oppholdet har blitt arrangert av skolen eller skoledistriktet (23 prosent av lærerne som har vært utenlands oppgir dette), eller at de har vært utenlands som en del av lærerutdanningen (13 prosent av de som har hatt opphold i utlandet oppgir dette). Denne andelen er også blant de høyeste blant landene som har med spørsmål om mobilitet. Norge har en forholdsvis lav andel lærere som har deltatt som lærere i et EU-program, bare 4 prosent av lærerne som har hatt opphold i utlandet, oppgir dette. 13 prosent av de norske lærerne som deltok, oppgir at de deltok på eget initiativ.

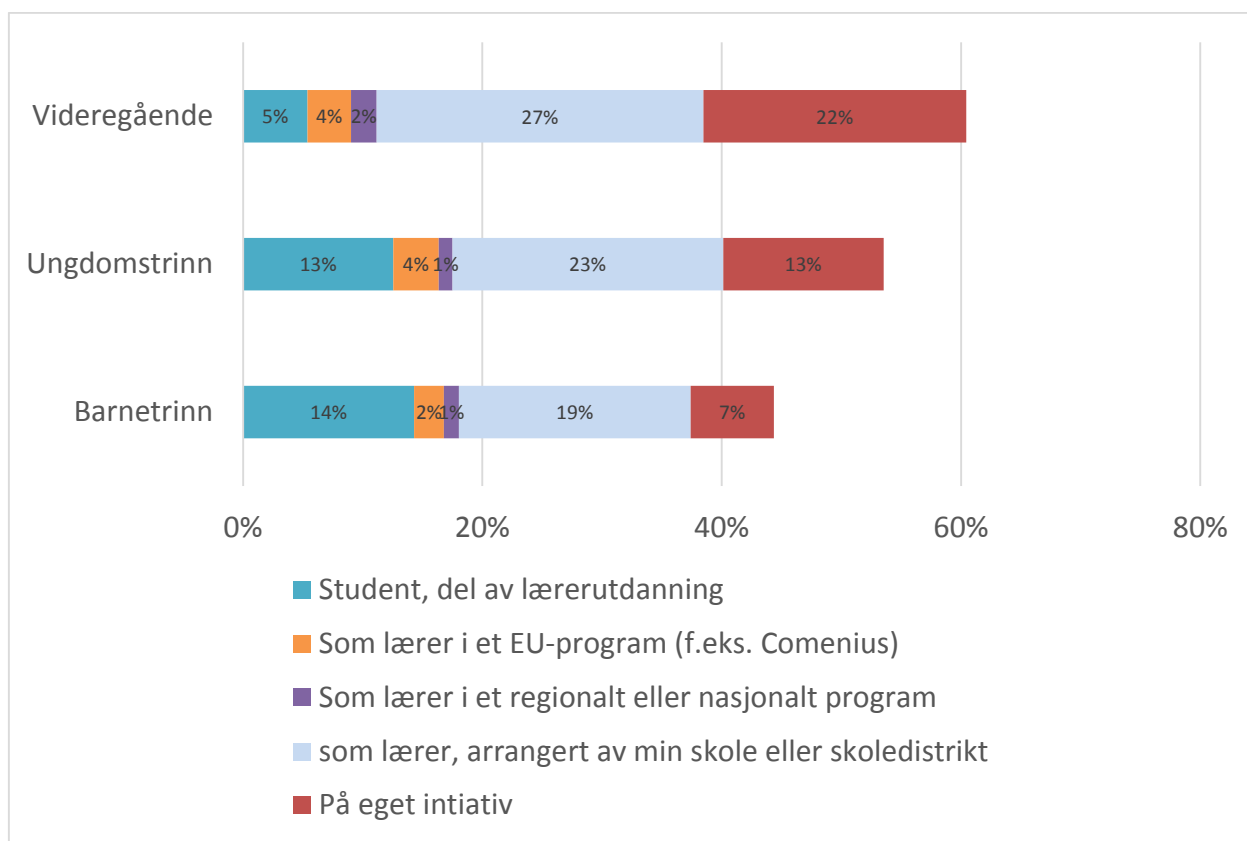
Lærerne har også fått et oppfølgingsspørsmål om bakgrunnen for utenlandsoppholdet (figur 2.10). Også her var det anledning til å krysse av for flere alternativ, og derfor summerer ikke andelen seg til 100 prosent innenfor hvert land.



**Figur 2.10: Formål med mobilitet for lærere på ungdomstrinnet, etter land**

Dette spørsmålsbatteriet inneholdt også et alternativ om at oppholdet var en del av lærerutdanningen, og andelen som har svart dette (45 prosent), er naturlig nok omtrent lik andelen som hadde oppgitt at utenlandsoppholdet var en del av studiene i figur 2.9 (48 prosent). Dette er også den viktigste grunnen for norske lærere, fulgt av en uspesifisert «annet» -kategori. Deretter kommer det å lære språk (30 prosent), undervisning (26 prosent), etablere kontakt med skoler i andre land (22 prosent), lære andre fagområder (17 prosent) og å følge elever med utenlandsopphold (15 prosent). Norge har en ganske høy andel lærere som reiser utenlands for å undervise og en ganske lav andel lærere som reiser utenlands sammen med elevene sine.

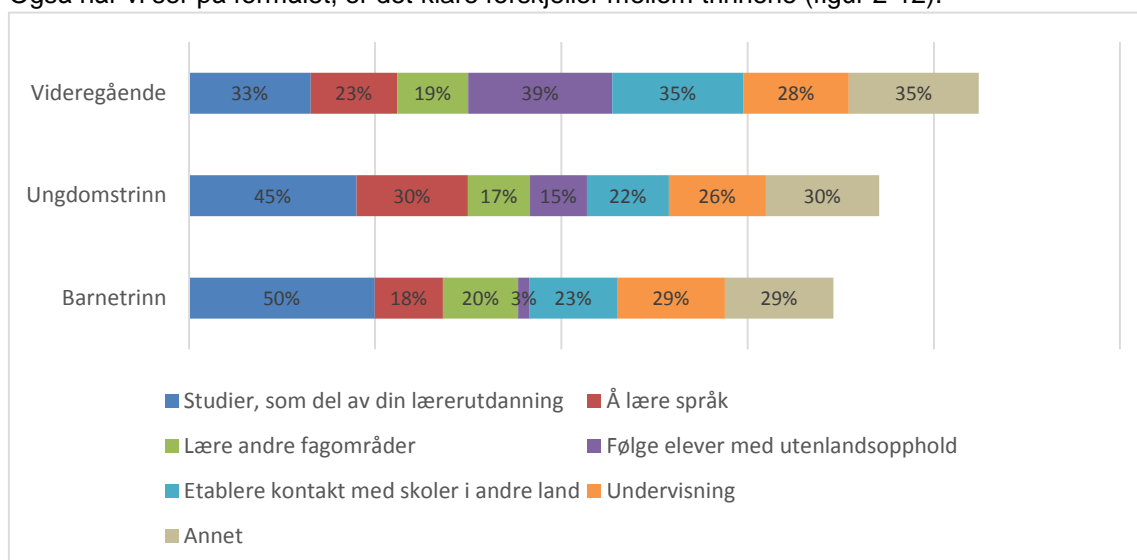
I figur 2.9 og 2.10 er norske ungdomsskolelærere sammenlignet med de andre landenes ungdomsskolelærere, men det er også interessant å sammenligne på tvers av trinnene i Norge. Dette er gjort i figur 2.11 og 2.12.



**Figur 2.11: Mobilitet blant norske lærere, etter trinn**

Andelen lærere som ha vært utenlands, er større i videregående enn på ungdomstrinnet i Norge og lavere på barnetrinnet. Lærerne på videregående har i mindre grad vært utenlands som del av studiene, men andelen lærere som oppgir de andre alternativene, er størst på videregående trinn.

Også når vi ser på formålet, er det klare forskjeller mellom trinnene (figur 2-12).



**Figur 2.12: Formål med utenlandsopphold for norske lærere, etter trinn**

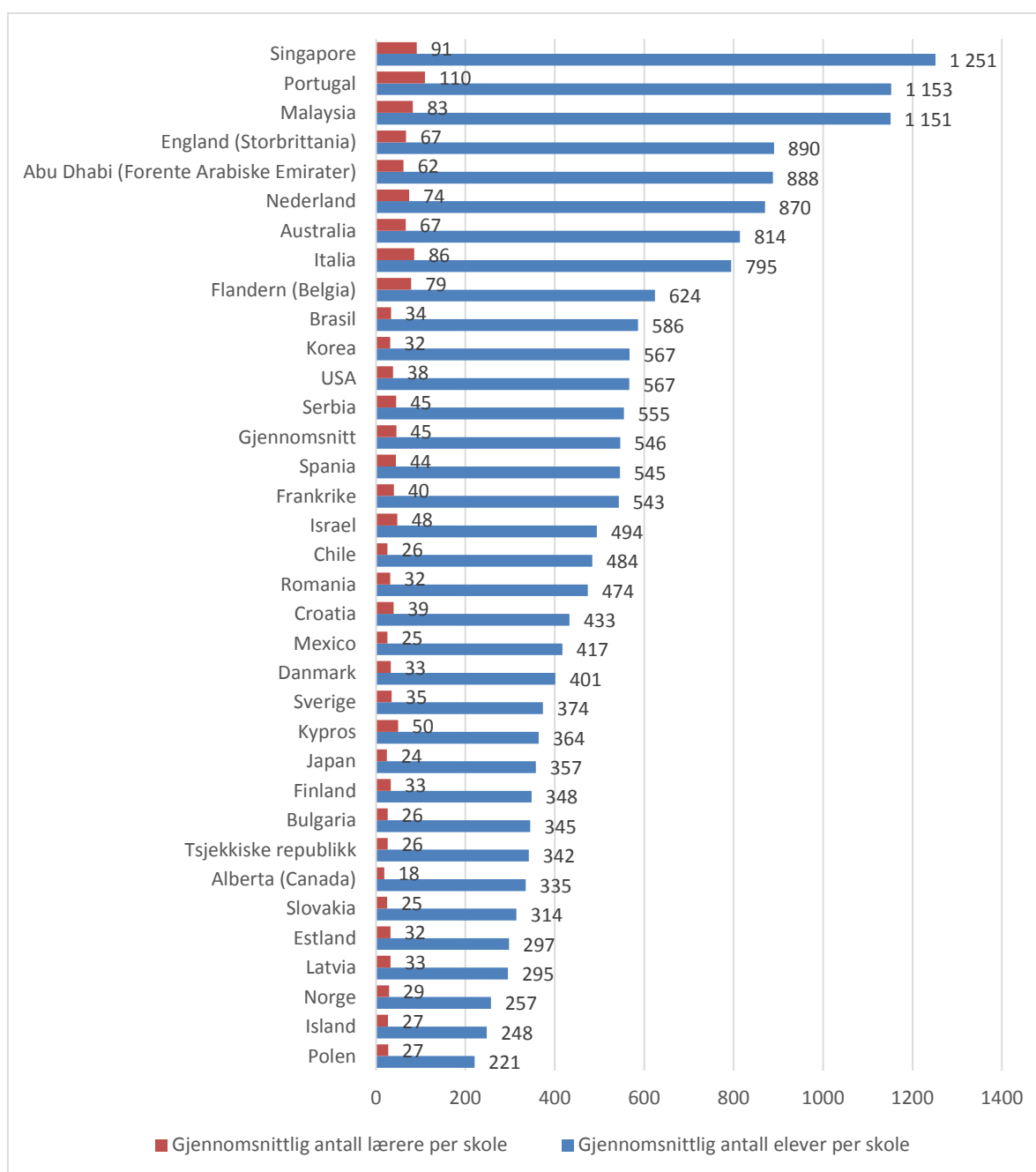
Som oppgitt tidligere er andelen som hadde utenlandsopphold som del av studiene, lavest på videregående trinn (33 prosent av de med utenlandsopphold på videregående oppgav dette, mot 50 prosent av de med utenlandsopphold på barnetrinnet). Andelen lærere som reiser utenlands for å lære



språk er høyest på ungdomstrinnet (30 prosent) og lavest på barnetrinnet (18 prosent). Ikke overraskende er andelen lærere som oppgir å ha vært utenlands for å følge elevene, størst på videregående trinn (39 prosent) og minst på barnetrinnet (3 prosent). Andelen som reiser ut på eget initiativ, er også størst på videregående (35 prosent, mot 22 prosent og 23 prosent på ungdoms- og barnetrinnet).

## **2.8 Skolestørrelse, elever og lærere i norske skoler**

Som det oppgis i den internasjonale hovedrapporten, finnes det mye forskning omkring hva som er den optimale skolestørrelsen: På den ene siden kan det se ut til at store skoler er best for de beste elevene i de eldste årskullene (med skolerresultater som avhengig variabel) (Schreiber 2002). Samtidig finnes det studier som viser at elev-lærerrelasjoner er vanskeligere å utvikle i store skoler og at elever med særskilte behov eller fra hjem med en eller annen type utfordring oftere faller igjennom på store skoler (Leithwood & Jantzi 2009; Ready et al. 2004). I Norge finnes det skoler av forskjellig størrelse, men et spørsmål for å se på hvordan forskningen eventuelt kan ha betydning for Norge er å sammenligne den gjennomsnittlige størrelsen på norske skoler med skoler i andre land. I figur 2.13 er gjennomsnittlig størrelse på skolene på ungdomstrinnet i deltakerlandene i TALIS vist, sammen med gjennomsnittlig antall lærere.



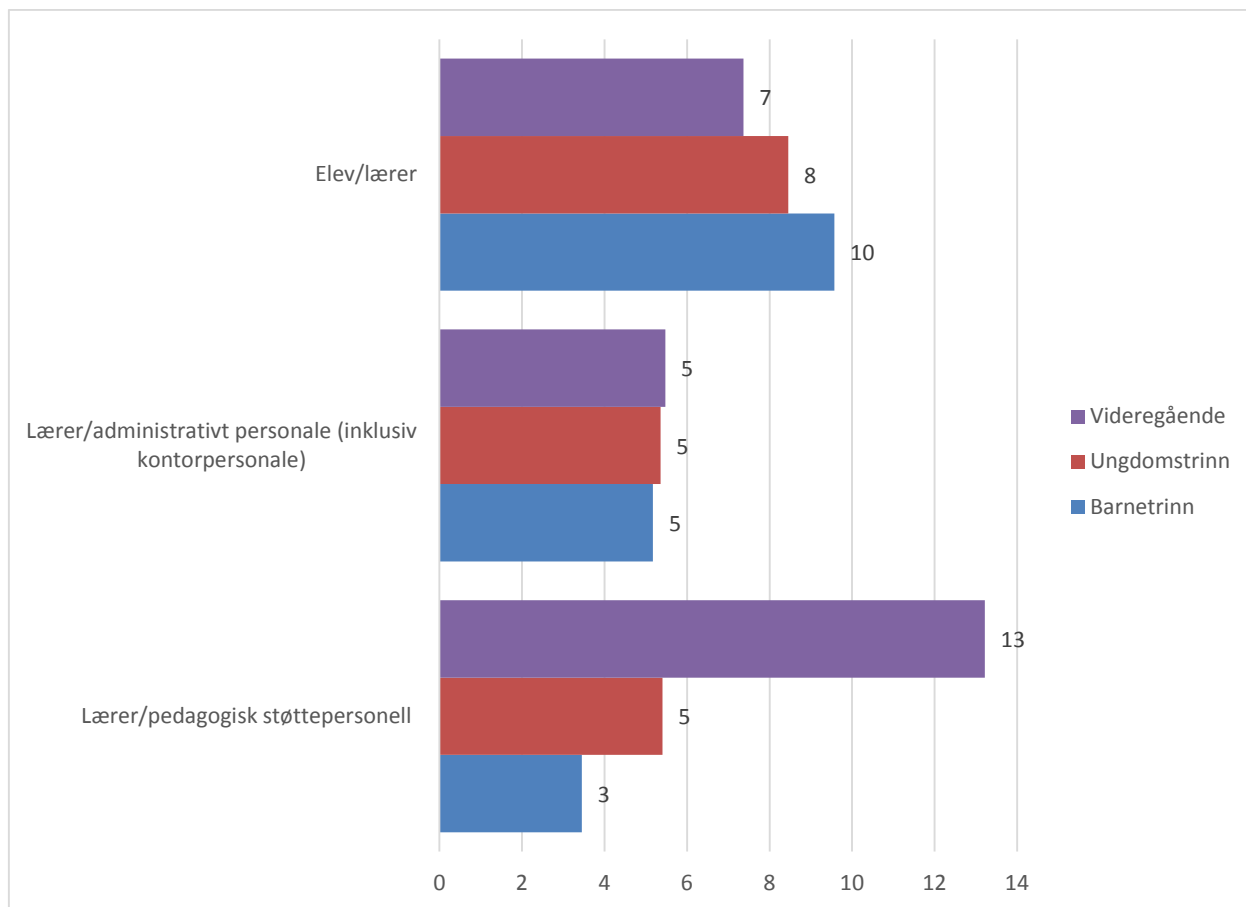
**Figur 2.13: Gjennomsnittlig antall lærere og elever per skole på ungdomstrinnet, etter land.**

I Norge er i skolene gjennomgående små i en internasjonal sammenheng. De norske skolene på ungdomstrinnet har i gjennomsnitt 257 elever og 29 lærere, mens det internasjonale gjennomsnittet er på over det dobbelte når det gjelder antall elever, med 546 elever og 45 lærere. Gjennomsnittlig størrelse på barnetrinnet på en skole i Norge er 220 elever og 22 lærere, på videregående trinn 507 elever og 69 lærere. Tallene stemmer ganske godt overens med informasjonen som finnes i Grunnskolens informasjonssystem (GSI<sup>5</sup>) for det samme skoleåret (Utdanningsdirektoratet 2013).

Gjennomsnittstallene for landene er også en indikasjon på at Norge har et veldig lavt forholdstall mellom antall elever og lærere. På ungdomstrinnet er dette 8, mens det er på 7 på barnetrinnet og 10

<sup>5</sup> <https://gsi.udir.no/informasjon/apne/>

på videregående trinn (figur 2.14). Det internasjonale gjennomsnittet for forholdet elev/lærer er på 12,4. Land som Brasil, Japan og Chile har forholdstall rundt 20, altså 20 elever per lærer.



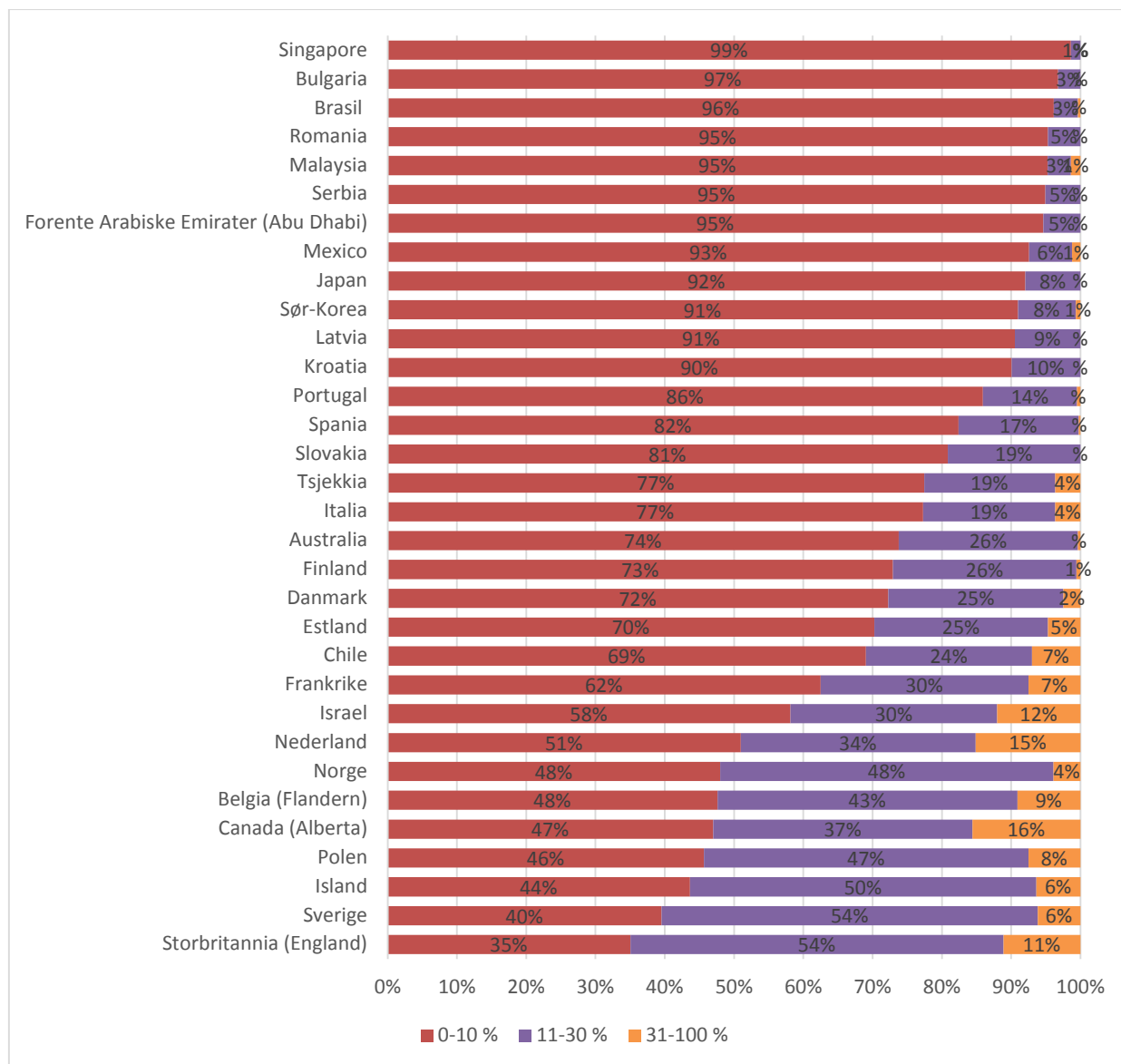
**Figur 2.14: Forholdstall mellom elever, lærere og personell ved norske skoler etter trinn**

I figur 2.14 vises også forholdet mellom lærere og administrativt personale etter trinn. Her er det så godt som ingen forskjeller. Internasjonalt ligger også Norge godt under gjennomsnittet på 14,4. Det internasjonale snittet for forholdet mellom antall lærere og pedagogisk støttepersonell ved skolen er på 6,3 på ungdomstrinnet, og det tilsvarende snittet i Norge er på 5. Her er det også ganske store forskjeller mellom trinnene i Norge: På barnetrinnet er det 3 lærere per administrativt ansatt, på ungdomstrinnet er det altså 5, mens det på videregående trinn er 13. Målet som brukes i GSI på lærertetthet, er beregnet på en litt annen måte enn ved bare å dele antall elever på antall lærere og tar utgangspunkt i antall elevtimer delt på antall lærertimer. Dette forholdstallet blir høyere enn det som er rapportert i TALIS-undersøkelsen, og TALIS gir dermed et mer positivt bilde enn den tilgjengelige norske statistikken. Dette henger sannsynligvis sammen med ulike definisjoner av lærerstillinger og årsverk i de registrerte offentlige dataene og TALIS-undersøkelsen og det at det er forskjell på å beregne lærertetthet ved antall elevtimer delt på lærertimer og på antall elever delt på antall lærere.

## 2.9 Elevsammensetning i skolene

Tre forskjellige dimensjoner er undersøkt når det gjelder elevsammensetningen i skolene. Rektorene er bedt om å oppgi andelen elever med annet morsmål, altså at det språket som snakkes i hjemmet, er et annet enn det som vanligvis benyttes i undervisningen. De er også bedt om å angi andelen elever med behov for særskilt tilrettelagt opplæring, og andelen elever fra ressursvake hjem. Definisjonene på særlig «behov for særskilt tilrettelagt opplæring» og «ressursvake hjem» må antas å skulle forstås veldig forskjellig i ulike utdanningssystem og land. I det norske spørreskjemaet er definisjonen av særskilt tilrettelagt opplæring hentet fra Opplæringslova: «Elever med behov for

særskilt tilrettelagt opplæring er de elevene som ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære utdanningstilbudet, og som etter sakkyndig vurdering er tildelt særskilt støtte». Andre land kan ha andre systemer og ordninger rundt særskilt tilrettelagt opplæring, som for eksempel større grad av spesialskoler. Forventninger og krav om inkluderende undervisning er forankret på ulikt vis i de nasjonale styringsdokumentene (Haug 2014). Noe av formålet med å spørre rektorene om hvordan elevsammensetningen er på skolen, er dermed å se hvordan systemene faktisk opererer, ikke bare hvordan de er utformet på papiret. Som Haug oppgir, kan det være langt fra intensjoner om inkludering i skolen, til praksis i det daglige arbeidet. Tidligere studier har også vist at mange elever får spesialundervisning uten at det er fattet enkeltvedtak om dette (Grøgaard et al. 2004). I figur 2.15 er andelen elever på ungdomstrinnet med behov for særskilt tilrettelagt opplæring presentert, etter land.

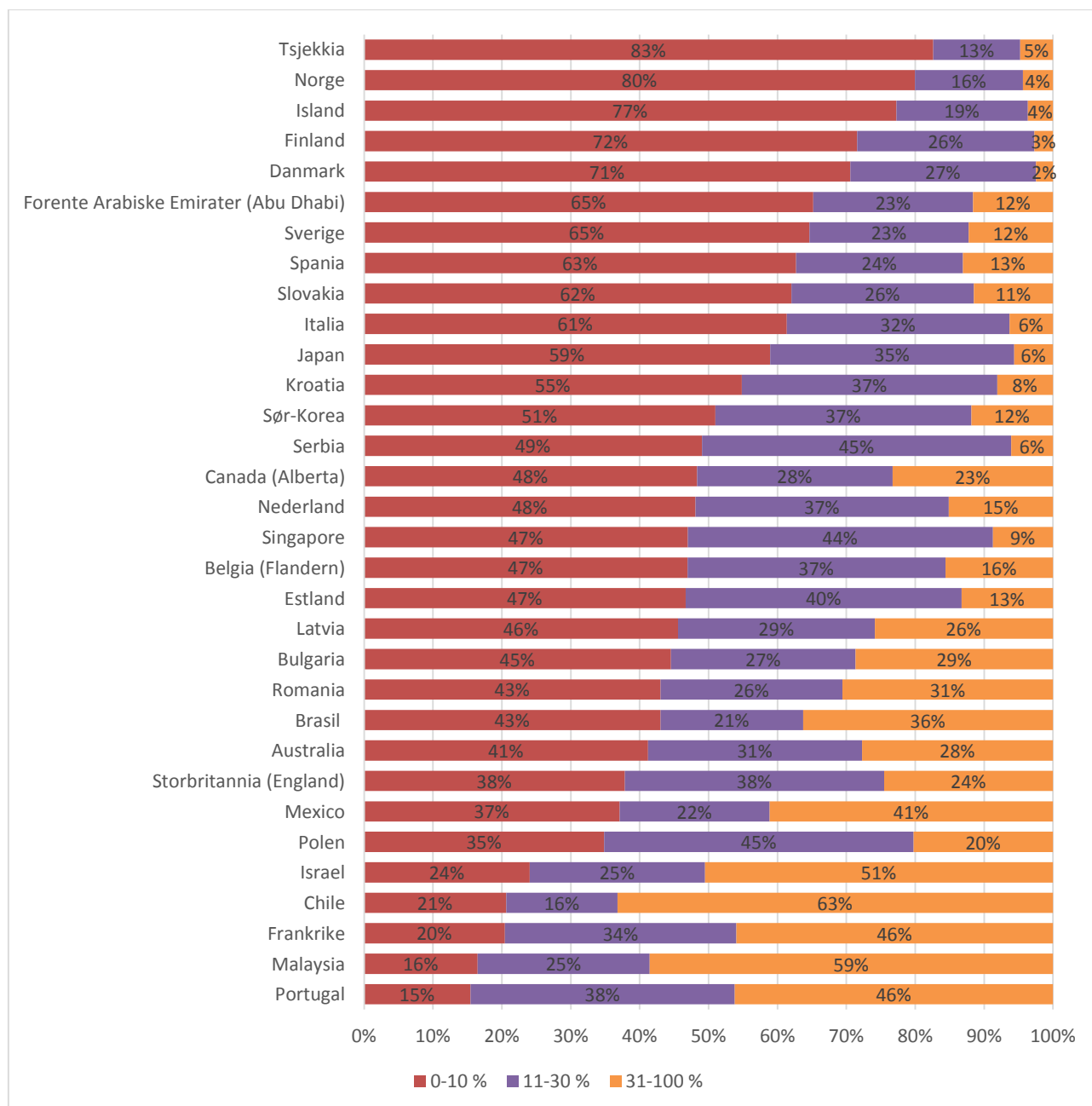


**Figur 2.15: Andelen elever med særskilte opplæringsbehov, etter land.**

Norge har en ganske stor andel elever med særskilte opplæringsbehov i skolene som deltar i TALIS 2013. 48 prosent av rektorene oppgir at de har 0-10 prosent elever med særskilte opplæringsbehov, og like mange oppgir at det er mellom 11 og 30 prosent elever med særskilte opplæringsbehov. Dette er omtrent som i Island og Sverige, mens i Finland og Danmark er andelen rektorer som oppgir at mellom 0-10 prosent av elevene har særskilte opplæringsbehov, mye høyere (henholdsvis 73 og 72 prosent).

Ifølge tall fra GSI var andelen elever med enkeltvedtak om spesialundervisning 8,6 i det samme skoleåret som TALIS-dataene er samlet inn. Dette stemmer ikke overens med tallene fra TALIS og indikerer at rektorene har hatt en bredere definisjon av «særskilte opplæringsbehov» enn det som var gitt i spørreskjemaet når de har besvart undersøkelsen. Dette kan også tyde på at mange elever som oppfattes å ha behov for særskilt opplæring (slik rektorene ser det), ikke har enkeltvedtak om spesialundervisning.

I figur 2.16 er andelen elever fra ressursvake hjem presentert. Ressursvake hjem er i TALIS definert meget strengt og vil si elever som mangler de grunnleggende nødvendigheter i livet, slik som tilfredsstillende bolig, mat og ernæring, eller helsetilbud.

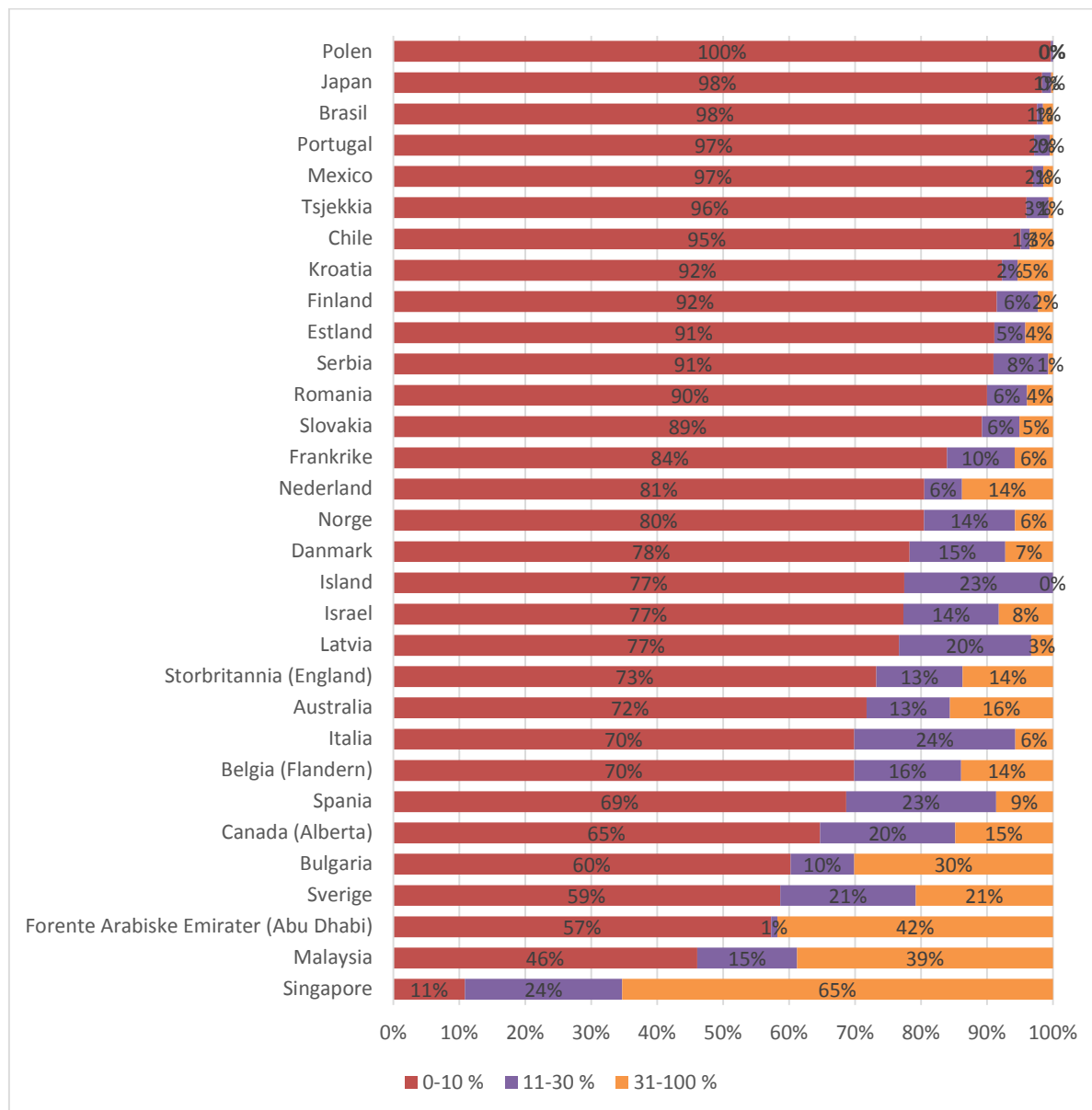


**Figur 2.16: Andelen elever fra ressursvake hjem, etter land**

Norge ligger her nesten helt i «toppen», det vil si at det er relativt få elever som rektorene oppgir kommer fra ressursvake hjem. Likevel må det understrekes at det med den svært strenge definisjonen som er lagt til grunn, er ganske oppsiktsvekkende at 20 prosent av rektorene har mer enn

11 prosent av elevene fra ressursvake hjem. Funnet understreker også den relative fortolkningen av resultatene, altså at rektorene har hatt sitt eget land som utgangspunkt og sammenligningsgrunnlag, til tross for den strenge definisjonen som er lagt til grunn. I så måte stemmer funnene overens med rektorenes vurdering av andel elever med særskilte opplæringsbehov.

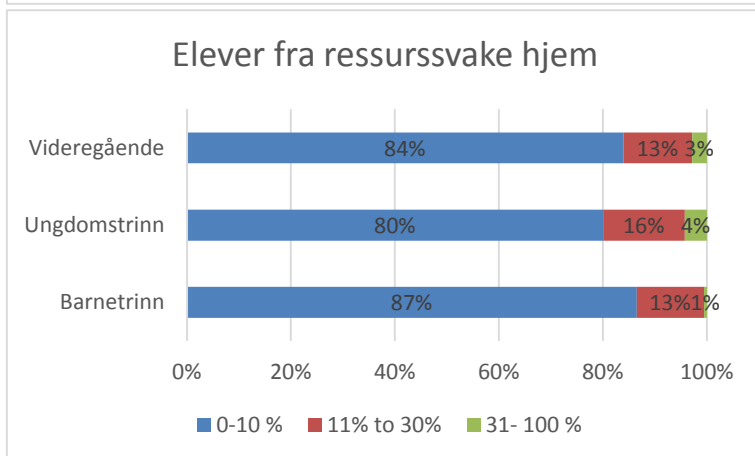
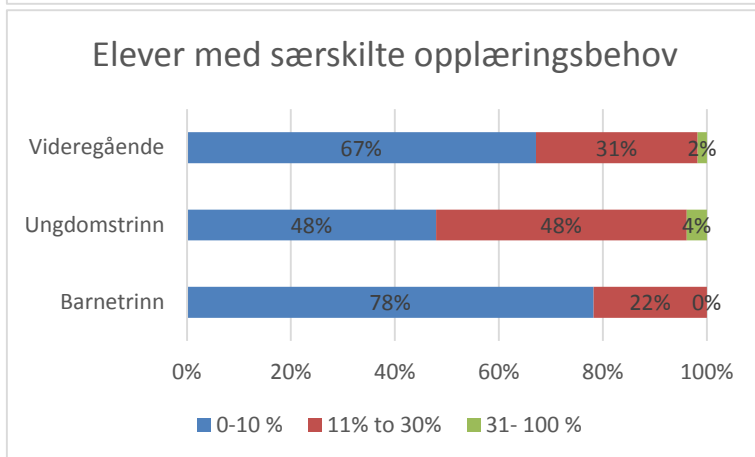
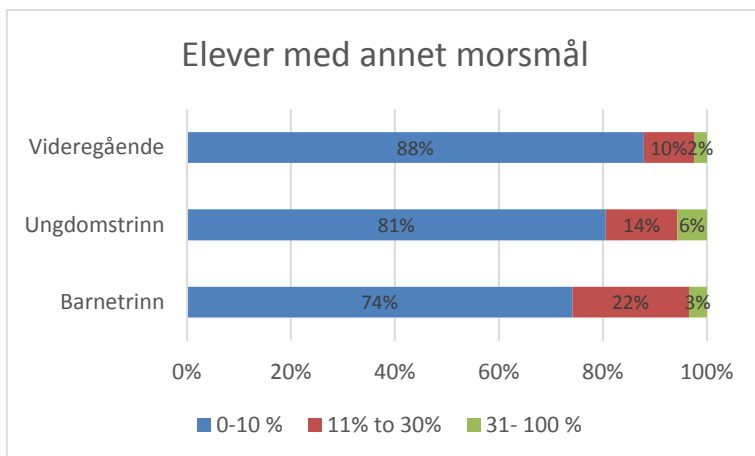
I figur 2.17 er andel elever med annet morsmål presentert.



**Figur 2.17: Andel elever med annet morsmål, etter land**

Norge befinner seg omtrent rundt midten av fordelingen, dersom man ser på andelen rektorer som oppgir at mellom 0 og 10 prosent av elevene har et annet morsmål. 80 prosent av de norske rektorene oppgir at mellom 0 og 10 prosent av elevene har et annet morsmål, 14 prosent av rektorene oppgir at det gjelder mellom 11 og 30 prosent, mens 6 prosent oppgir at det gjelder mer enn 30 prosent av elevene. Sammenlignet med de andre nordiske landene har vi dermed en lavere andel elever med annet morsmål enn Danmark, Island og Sverige (som har en av de høyeste andelen med annet morsmål), mens Finland skiller seg klart ut med 92 prosent av rektorene som oppgir at mellom 0 og 10 prosent elever har et annet morsmål.

I figur 2.18 er elevsammensetningen i de norske skolene undersøkt etter trinn.



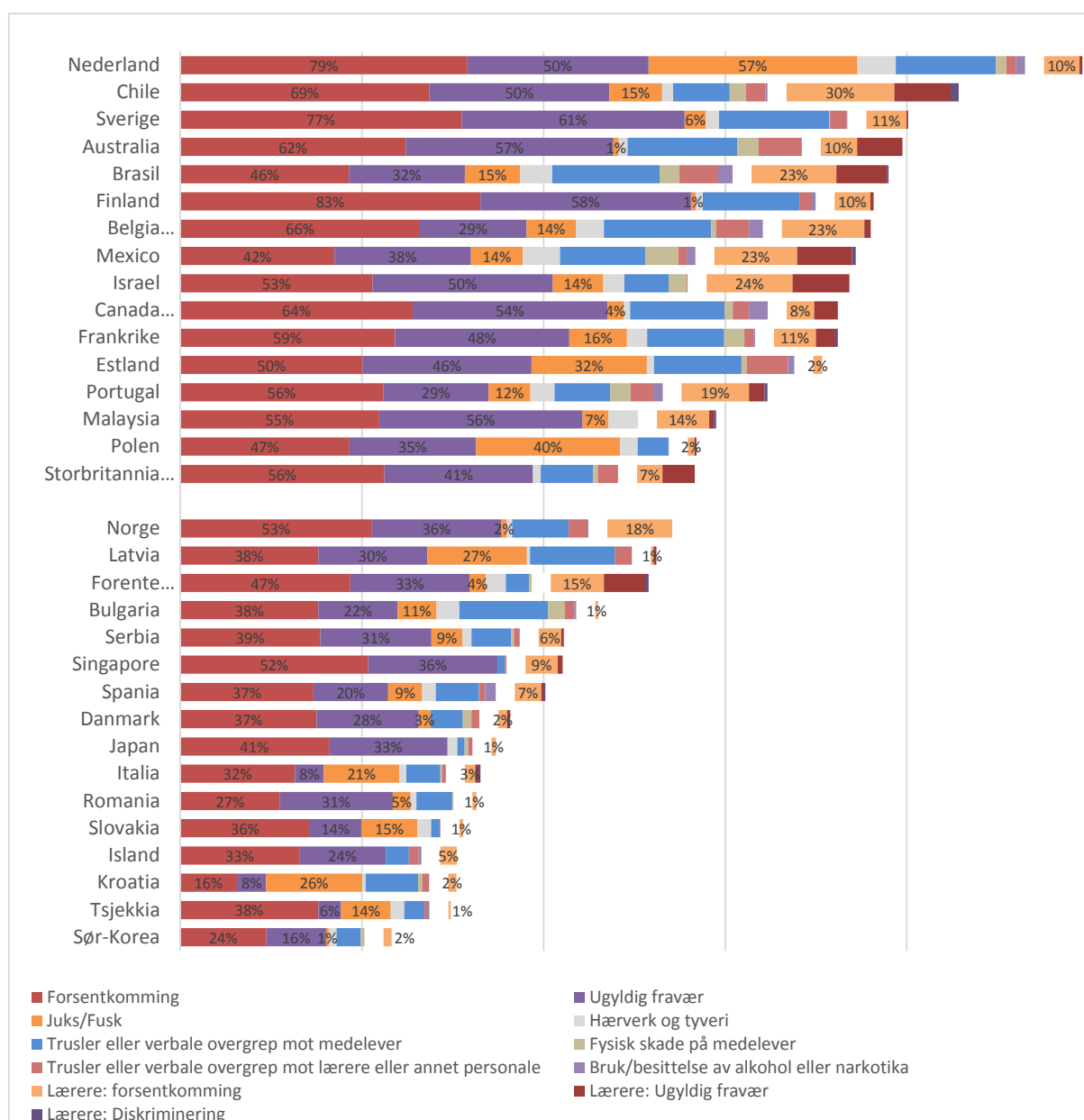
**Figur 2.18: Elevsammensetning i norske skoler, etter trinn.**

Elevenes bakgrunn varierer noe mellom de forskjellige trinnene, men kun for andelen elever med et annet morsmål er det slik at andelen øker jevnt med økende klassetrinn. Nærmere analyser (ikke presentert her) viser at dette først og fremst kan forklares av en sentralitets- eller bydimensjon, der de videregående skolene i større grad er plassert inn mot byer og tettsteder, og at det er dette som gjør at andelen med et annet morsmål øker med økende trinn. Tilsvarende effekt finner man ikke for andelen elever med særskilte opplæringsbehov, der er det lavest andel på småsteder (under 3000 innbyggere) og større tettsteder og byer (mer enn 15 000 innbyggere). Andelen elever fra ressursvake hjem har også en sentralitets- eller bydimensjon ved seg, men ikke like klar som for elever med et annet morsmål. Andelen er klart lavest på de minste stedene og klart høyest i de store byene, men derimellom er det variasjon i andelen. Det er ikke undersøkt i hvilken grad de tre

kategoriene sammenfaller, og det kan være slik at elever som faller i flere kategorier samtidig, er med på å påvirke resultatene.

## 2.10 Skoleproblemer

Ofte snakker man om norske klasserom som bråkete og at læreren har mistet kontrollen. Det uttrykkes ønske om mer disiplin i klasserommet<sup>6</sup>, samtidig som resultatene fra PISA-undersøkelsen viser at utviklingen i norske klasserom har vært svært positiv. I PISA-undersøkelsene i 2000 og 2003 kom det fram at norske 15-åringene opplevde mer bråk og uro i undervisningen enn jevnaldrende i de fleste av de andre landene i undersøkelsen. Fra 2003 til 2013 sank imidlertid andelen som oppga at det var bråk og uro i timene, fra 41 prosent til 29 prosent (Kjærnsli & Olsen 2013). Dette kan selvsagt fortsatt sies å være et for høyt nivå, men det er også en klart positiv fremgang.



Figur 2.19: Andel rektorer på ungdomstrinnet som oppgir ulike problemer med adferd i skolen, etter land.

<sup>6</sup> <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Vil-ha-mer-disiplin-i-norsk-skole-7402006.html>, lest 27.10.2014

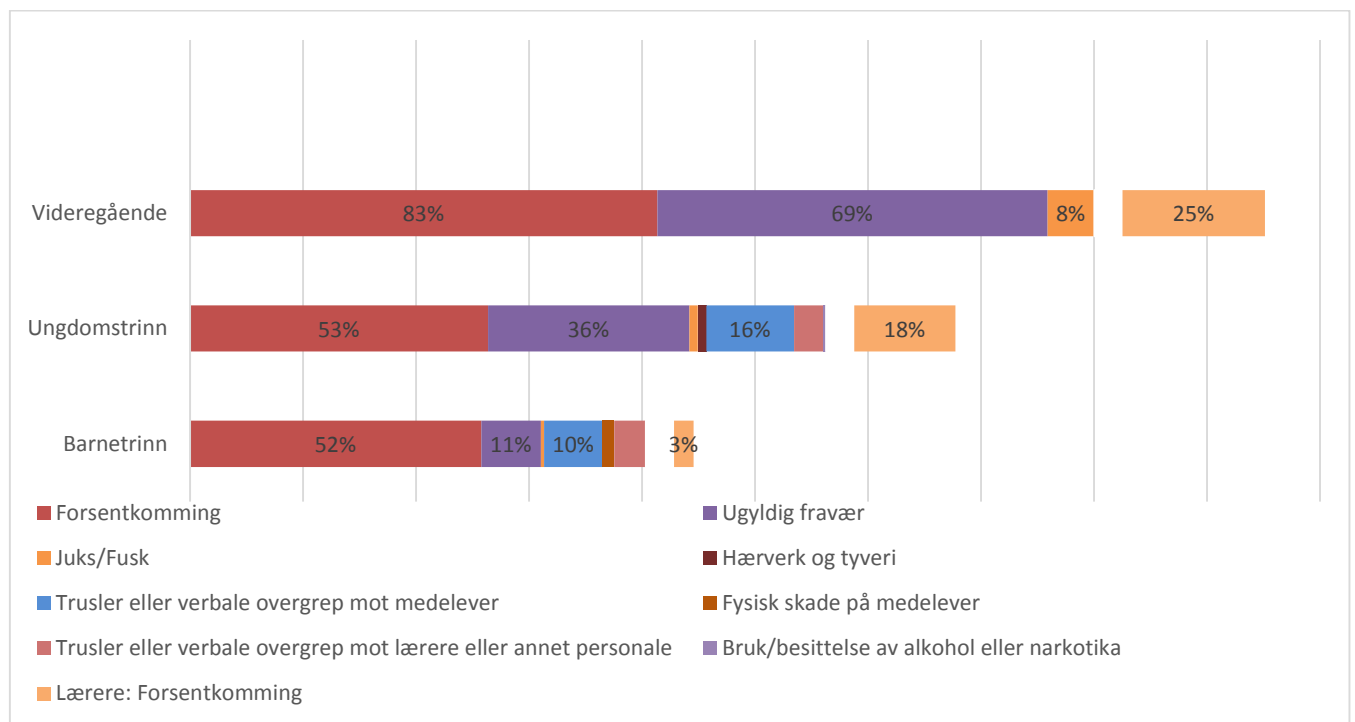


Også TALIS har spørsmål om bråk og uro i klasserommet. Noen av spørsmålene dreier seg om hvor mye tid læreren må bruke på å holde ro og orden, og disse blir presentert i kapittel 5 om lærernes arbeidstid. I figur 2.19 presenteres svarene fra rektorer på ungdomstrinnet på spørsmål om hvor ofte elevenes læring blir hindret av forskjellige former for adferd blant elevene på skolen og blant lærerne på skolen, i de forskjellige deltakerlandene for TALIS.

På dette spørsmålet er det ikke mulig å sammenligne utviklingen fra 2008 til 2013, da skalaen er endret, men det er likevel verdt å merke seg at Norge er plassert forholdsvis langt ned på listen når man rangerer etter den totale mengden uønsket adferd ved skolen og i klasserommet. Dette sammenfaller med de tidligere nevnte undersøkelsene.

Norge skiller seg ikke ut i særlig negativ retning, men framstår som litt bedre enn gjennomsnittet dersom man sorterer etter total andel uønsket adferd. Nederland, Sverige og Chile peker seg ut som de tre landene med klart mest uønsket adferd. Norske rektorer oppgir også i svært liten grad at juks er et problem ved skolen (2,9 prosent), mens 58,5 prosent oppgir at dette er et problem ukentlig eller oftere i Nederland.

Helt til høyre i figuren er rektorene bedt om å oppgi hvor ofte lærere kommer for sent, har ugyldig fravær eller diskriminerer elevene. Det er ingen norske rektorer som oppgir at ugyldig fravær eller diskriminerende adferd foregår på ukentlig eller daglig basis, men 18 prosent av norske rektorer oppgir at lærere kommer for sent ukentlig eller daglig. Dette er et relativt høyt tall og godt over de andre nordiske landene. I figur 2.20 er de norske rektorenes svar på spørsmålet om uønsket adferd sammenlignet på tvers av trinn.



**Figur 2.20: Norske rektorers oppfatning av hvor hyppig forskjellige problemer forekommer, etter trinn**

Det er store forskjeller mellom trinnene, 83 prosent av rektorene på videregående trinn oppgir at forsentkomming blant elevene skjer ukentlig eller daglig, mot 52 prosent på barnetrinnet. Ugyldig fravær er også (naturlig nok) et mye større problem på videregående trinn (69 prosent av rektorene sier dette skjer ukentlig eller daglig på videregående trinn, mens 11 prosent oppgir at dette skjer på barnetrinnet). 8 prosent av rektorene på videregående trinn oppgir at juks/fusk foregår ukentlig eller oftere, mens 18 prosent oppgir at det skjer ukentlig eller oftere på ungdomstrinnet. De mer alvorlige

problemerne, som hærverk og trusler, forekommer i svært liten grad. Andelen rektorer som oppgir at forsøttkommung blant lærere skjer ukentlig eller oftere, er 25 prosent på videregående trinn, 18 prosent på ungdomstrinnet og 3 prosent på barnetrinnet.

## 2.11 Oppsummering

Internasjonalt varierer andelen som har svart at de har en lærerutdanning (inkludert PPU i Norge), fra 62 prosent i Mexico og 71 prosent i Serbia til 98 prosent i Australia, Bulgaria, Polen, Singapore, Canada (Alberta) og Belgia (Flandern). På barnetrinnet i Norge svarer 84,5 prosent av de norske lærerne bekreftende på spørsmålet om de har en lærerutdanning, på ungdomstrinnet gjelder det 92,5 prosent og på videregående 88,1 prosent. 80,3 prosent av lærerne som underviser kun på yrkesforberedende studieprogram, har fullført en lærerutdanning, mens 93,5 prosent av lærerne som underviser på kun studiespesialiserende retning, oppgir å ha en lærerutdanning. 1 av 4 lærere på ungdomstrinnet og videregående trinn har cand.mag.-grad eller bachelorgrad, 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. Ikke uventet er andelen med master eller hovedfag høyest på videregående, nesten 7 av 10 lærere har denne bakgrunnen blant lærerne som underviser på studiespesialiserende program, enten utelukkende eller i kombinasjon med yrkesfag. Blant yrkesfaglærerne har 2 av 10 mastergrad eller hovedfag.

På barnetrinnet har 6 av 10 rektorer allmennlærerutdanning, mens om lag 6 av 10 rektorer på videregående trinn har hovedfag eller mastergrad. Ungdomstrinnet befinner seg omtrent midt imellom de to, der 4 av 10 rektorer har allmennlærerutdanning og 4 av 10 har hovedfag eller master. Rektorenes utdanningsnivå, på gruppenivå, er altså noe høyere enn lærernes utdanningsnivå.

På barnetrinnet er 80 prosent av lærerne kvinner, på ungdomstrinnet 61 prosent og på videregående trinn 52 prosent (56 prosent på studiespesialiserende retning, 48 prosent på yrkesforberedende retning, 54 prosent for de som underviser på begge). For alle trinnene er gjennomsnittsalderen til de norske lærerne altså noe høyere enn snittet for de andre TALIS-landene og særlig på barnetrinnet. Det samme gjelder for rektorene.

Norske lærere har i snitt 15 års erfaring. Lærerne på studiespesialiserende program på videregående trinn har i snitt 17 års erfaring som lærer, mens lærerne på yrkesrettede studieprogram har 14 års erfaring. Rektorene på videregående trinn har i gjennomsnitt noe kortere erfaring som rektor (7,8 år) enn rektorene på barne- (8,7 år) og ungdomstrinnet (8,8 år).

Norske lærere er de som har nest høyest mobilitet blant TALIS-landene, forstått som andelen som har vært utenlands mer enn én uke i forbindelse med jobb eller studier, utenom konferanser og workshops. Det er klare forskjeller mellom trinnene, lærerne på barnetrinnet har vært ute i minst grad, og lærerne på videregående trinn har vært ute i størst grad. For norske lærere er det vanligst at oppholdet har blitt arrangert av skolen eller skoledistriktet (23 prosent av lærerne som har vært utenlands, oppgir dette) eller at de har vært utenlands som en del av lærerutdanningen (13 prosent). Denne andelen er også blant de høyeste blant landene som har med spørsmål om mobilitet. Norge har en forholdsvis lav andel lærere som har deltatt som lærere i et EU-program, bare 4 prosent av lærerne som har hatt opphold i utlandet, oppgir dette. 13 prosent av de norske lærerne som deltok, oppgir at de gjorde dette på eget initiativ. Andelen lærere som har vært utenlands som en del av sine studier, er lavest på videregående trinn, men lærerne på videregående trinn reiser i mye større grad ut på eget initiativ.

Norge har i internasjonal sammenheng ganske små skoler (målt som gjennomsnittlig antall elever). De norske skolene på ungdomstrinnet har i gjennomsnitt 257 elever og 29 lærere, mens det internasjonale gjennomsnittet er på over det dobbelte når det gjelder antall elever, med 546 elever og 45 lærere. Gjennomsnittlig størrelse på barnetrinnet i Norge er på 220 elever og 22 lærere, og på videregående trinn 507 elever og 69 lærere. Norge har også et lavt forholdstall mellom antall elever og

lærere. På ungdomstrinnet er dette 8, mens det er på 7 på barnetrinnet og 10 på videregående trinn. Det internasjonale gjennomsnittet for forholdet elev/lærer er på 12,4. Ser man på forholdet mellom lærere og administrativt personale, ligger Norge godt under gjennomsnittet på 14,4, med 5 lærere per administrativt ansatt på alle trinn. Det internasjonale snittet for forholdet mellom antall lærere ved skolen og pedagogisk støttepersonell er på 6,3 på ungdomstrinnet, og det tilsvarende snittet i Norge er på 5 på ungdomstrinnet, 3 på barnetrinnet, mens det på videregående trinn er 13.

Norge har en ganske stor andel elever med særskilte opplæringsbehov i skolene som deltar i TALIS. 48 prosent av rektorene oppgir at de har 0-10 prosent elever med særskilte opplæringsbehov, og like mange oppgir at de har mellom 11 og 30 prosent elever med særskilte opplæringsbehov. Dette er omtrent likt som i Island og Sverige, mens i Finland og Danmark er andelen rektorer som oppgir at mellom 0-10 prosent av elevene har særskilte opplæringsbehov, mye høyere (henholdsvis 73 og 72 prosent).

Norge har relativt få elever som rektorene oppgir kommer fra ressursvake hjem. Likevel må det understrekes at med den svært strenge definisjonen som ligger til grunn i TALIS, er det ganske oppsiktsvekkende at 20 prosent av rektorene oppgir at mer enn 11 prosent av elevene kommer fra ressursvake hjem. 80 prosent av de norske rektorene oppgir at mellom 0 og 10 prosent av elevene har et annet morsmål. 14 prosent av rektorene oppgir at dette gjelder mellom 11 og 30 prosent, mens 6 prosent oppgir at mer enn 30 prosent av elevene har et annet morsmål. Sammenlignet med de andre nordiske landene har vi dermed en lavere andel elever med et annet morsmål enn Danmark, Island og Sverige (som har en av de høyeste andelen med et annet morsmål), mens Finland skiller seg klart ut ved at 92 prosent av rektorene oppgir at mellom 0 og 10 prosent av elevene har et annet morsmål. Det er forskjeller mellom klassetrinnene når det gjelder andel elever med et annet morsmål og andelen fra ressursvake hjem, men i stor grad kan dette forklares med skolens beliggenhet. Skoler i større byer og tettsteder har en høyere andel elever med et annet morsmål og en høyere andel elever fra ressursvake hjem, og videregående skoler er i større grad plassert på større steder, og det samme gjelder til dels skoler på ungdomstrinnet.

Sammenlignet med andre land har norske skoler en relativt lav andel uønsket adferd ved skolene, slik rektor rapporterer det. Forsentkomming blant elevene (53 prosent ukentlig eller oftere) og ugyldig fravær (36 prosent ukentlig eller oftere) skaper ifølge rektorene problemer for undervisningen, og dette er klart vanligst på videregående trinn. Norske rektorer oppgir en relativt høy andel lærere som kommer for sent ukentlig eller oftere (25 prosent på videregående trinn, 18 prosent på ungdomstrinnet og 3 prosent på barnetrinnet).



### 3 Lærernes profesjonskunnskap og kompetanse

For å styrke skolen må man styrke lærerprofesjonen, hevdes det ofte. I forskningen på profesjoner og profesjonalisering av yrkesgrupper forstås gjerne status som et resultat av kompetanse og dermed tillit. Virkemidlene som foreslås, handler ofte om å heve profesjonens status, øke deres kompetanse, sørge for at lærere samarbeider på en bedre måte og også å sørge for bedre skoleledelse og miljø. I dette kapitlet skal noen av kjerneområdene i et profesjons- og profesjonaliseringsbegrep undersøkes nærmere, for å forsøke å samle analysen av noen sentrale elementer. I kapitlet undersøkes først lærernes opplevde og formelle kompetanse, deretter deres deltakelse i og behov for kompetanseutvikling. Vi tar også et lite sideblikk på rektorenes kompetanseutvikling, selv om det finnes mindre informasjon om dette for dem enn for lærerne. Videre ser vi i analysene på hindringer for deltakelse, og i hvilken grad nyutdannede lærere får tilbud om veiledning. Til slutt ser vi på ulike former for lærersamarbeid i norske skoler.

I forskningen på profesjoner har én tradisjon vært svært opptatt av hvorvidt ulike yrkesgrupper hadde tilstrekkelig med kjennetegn til å kalles en profesjon (se for eksempel Etzioni 1969), og der høy utdanning var et av de sentrale kjennetegnene. Profesjoner var kjennetegnet av en profesjonell kunnskapsbase som ble opparbeidet og vedlikeholdt av forskere og undervisere i høyere utdanningsinstitusjoner, og som studentene etter endt utdanning skulle anvende i arbeidslivet (Parsons 1978). Senere har man i profesjonsforskningen forlatt en slik opptatthet av kjennetegn (taksonomi) til fordel for å studere profesjonaliseringsprosesser (hvordan yrkesgrupper arbeider seg fremover til en status som «anerkjent» profesjon, og for å studere det man kan kalle kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse. I den sistnevnte tilnærmingen har man gått bort fra antagelsen om at nyutdannede er ferdig kvalifiserte idet de går ut av utdanningen, slik man hadde i tidlig profesjonsforskning (Smeby 2008).

Det finnes en stor mengde forskning som forsøker å se på læreryrket i et profesjonsperspektiv, og i for eksempel Sveriges rapport fra TALIS 2013 (Skolverket 2014) er profesjonsperspektivet trukket inn som en vektlegging av kompetanseutvikling i arbeidslivet. I nyere forskning om lærere er de ulike tilnærmingene nevnt over knyttet sammen (Hargreaves & Fullan 2012), og lærernes kompetanse, kompetanseutvikling og arbeidsformer vektlegges som essensielle for å skape en god skole for alle elever. Lærere skal være faglig sterke, ha gode muligheter for kompetanseutvikling, ha autonomi til å fatte beslutninger basert på profesjonelt skjønn, og ha en arbeidskultur og –form preget av samarbeid og kollektiv utvikling. I dette kapitlet undersøkes disse aspektene ved lærerarbeid nærmere, men først presenteres resultatene fra en sammenligning på ungdomstrinnet på tvers av land, på et enkeltspørsmål om lærerprofesjonens status.

### 3.1 Lærerprofesjonens status – lærernes selvbilde

I GNIST-samarbeidet, som arbeider for å styrke kvaliteten på lærerutdanningene og videreutvikle lærerprofesjonen<sup>7</sup>, har man gjennomført undersøkelser av i hvilken grad befolkningen i Norge anser forskjellige yrkesgrupper som viktige for samfunnet. Lærere, sammen med sykepleiere, kommer her ut på topp, og 77 prosent rangerer læreryrket som et av de tre viktigste yrkene i samfunnet<sup>8</sup>. Men hvordan ser lærerne på seg selv? I TALIS er ikke læreryrkets status undersøkt sammenlignet med andre yrkesgrupper, men lærerne er bedt om å si seg «svært uenig», «uenig», «enig» eller «svært enig» i påstanden «Etter min mening er lærerprofesjonen verdsatt i samfunnet». Det er da mulig å sammenligne svarene på tvers av land (figur 3.1) og etter trinn.

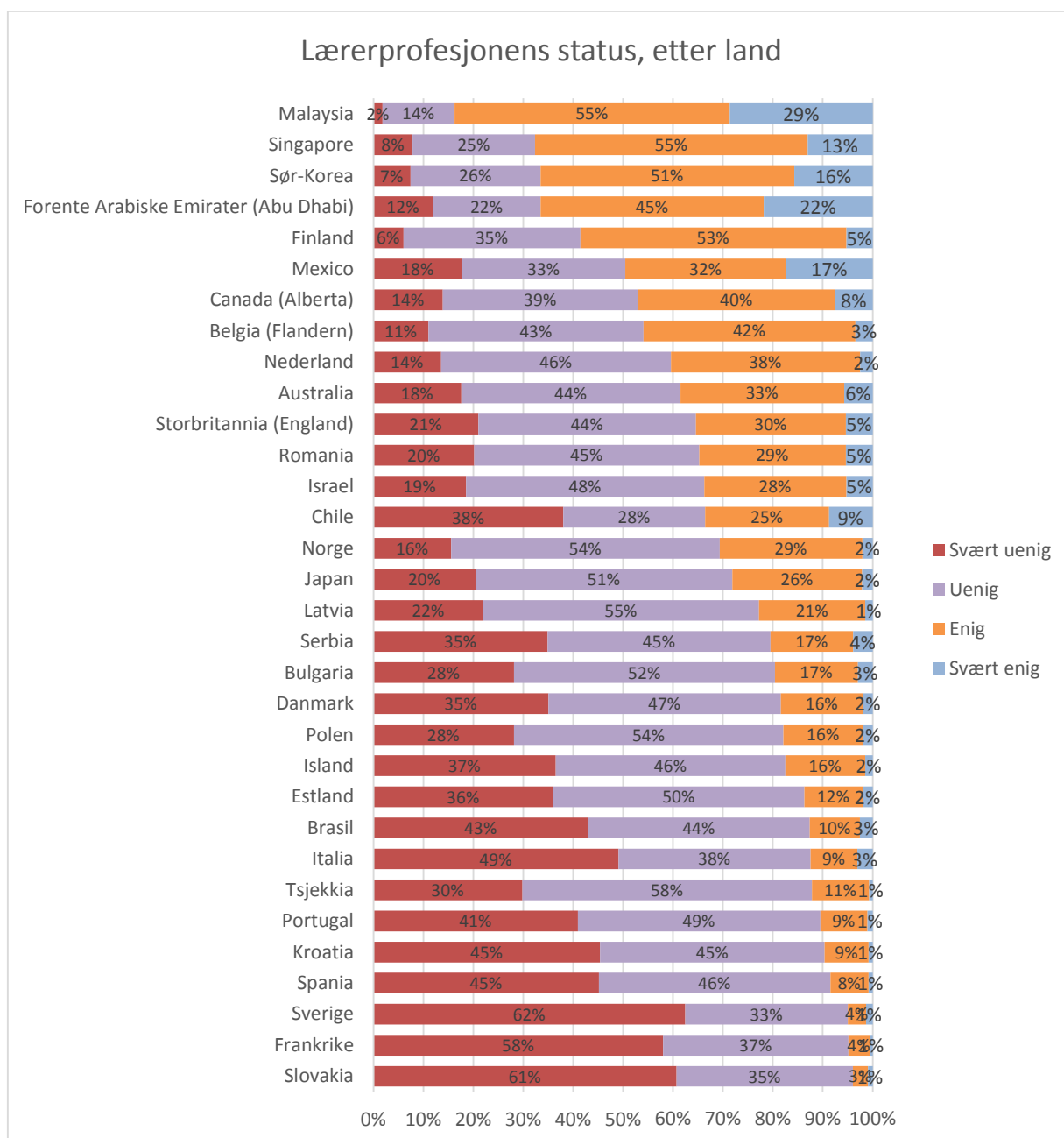
I figur 3.1 kommer det fram at det er til dels veldig store forskjeller mellom landene når det gjelder i hvilken grad lærerprofesjonen oppleves som verdsatt i samfunnet. Andelen som er «svært uenig» i at lærerprofesjonen er verdsatt i samfunnet, varierer fra 62 prosent i Sverige til 2 prosent i Malaysia. Andelen som er «svært enig» i påstanden om at lærerprofesjonen er verdsatt, varierer fra 1 prosent i Slovakia til 29 prosent i Malaysia. I Norge er det 31 prosent av lærerne som oppgir at de er «enig» eller «svært enig» i påstanden. Dette plasserer norske lærere på omtrent midten av deltakerlandene, et godt stykke bak Finland (58 prosent), men foran Danmark (18 prosent), Island (18 prosent) og Sverige (5 prosent). Forskjellene mellom trinnene i Norge er små, med 29 prosent som er enig eller svært enig på barnetrinnet, 30 prosent på ungdomstrinnet og 37 prosent på videregående trinn.

I TALIS 2008 var det også inkludert et spørsmål om hvorvidt lærerprofesjonen var verdsatt, men da var utsagnet «Lærere er vel respektert i dette lokalsamfunnet». Andelen norske lærere som var «svært uenig» i dette var 9 prosent, andelen som var «litt uenig» var 35 prosent, andelen som var «litt enig» var 48 prosent, og andelen som var «svært enig» var 8 prosent. Utsagnene i 2008 og 2013 er svært forskjellige, og sammenlignbarheten er tvilsom. Hvis man likevel skulle sammenligne tallene direkte og lese begge utsagnene som beskrivende for læreryrkets status på to tidspunkter, så indikerer de en fallende tendens i lærernes syn på verdsetting av egen profesjon. At befolkningen generelt mener at læreryrket er viktig, er heller ikke det samme som at de mener at lærerne gjør en tilstrekkelig god jobb og dermed er verdsatt, men tilsynelatende er det også et gap mellom lærernes selvbilde og viktigheten de tilkjenner av befolkningen.

---

<sup>7</sup> <http://www.gnistweb.no>

<sup>8</sup> <http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/kd/Nyheter-og-pressemeddelinger/pressemeddelinger/2009/larer-og-sykepleier-de-viktigste-yrkene.html?id=554521>



**Figur 3.1: Andel svar på de ulike svarkategoriene på utsagnet «Etter min mening er lærerprofesjonen verdsatt i samfunnet», lærere på ungdomstrinnet, etter land. Sortert etter andel «enig» og «svært enig».**

## 3.2 Kompetanse

Hva er relevant lærerkompetanse? Lærerkompetanse kan defineres på forskjellige måter og henger på forskjellig vis sammen med ulike mål i opplæringen. Det er for eksempel mye forskning som forsøker å analysere sammenhengen mellom elevresultater og lærerkompetanse, om enn med vekslende utbytte (Gustafsson 2003; Hattie 2008; Nordenbo et al. 2008 er tre sentrale referanser, men en rekke andre studier finnes). Studiene kan oppsummeres ved at formell lærerkompetanse i seg selv ikke er en tilstrekkelig faktor for elevenes læring, det kreves sammensatte ferdigheter hos læreren, i tillegg til at mange andre faktorer har stor, og til sammen større, betydning for elevenes læring. Likevel: det er trivielt sant at lærerkompetanse er viktig, selv om det er naturlig å anta at det er en terskeffekt, der kompetanse over et visst nivå ikke lenger har en like sterk effekt på elevenes

prestasjoner (Hattie 2008, s.113). Spørsmålet er hva slags kompetanse læreren skal ha? Nordenbo et al. (2008) trekker fram lærernes personlighet, lærernes antagelser om hvordan utdanning virker og lærernes adferd som viktige for elevresultatene. Disse elementene settes opp i en årsaksmodell der lærervariablene er til dels gjensidig avhengige av hverandre. I forskningen som omhandler lærerrollen, er listen over lærerkompetanse noe lenger og inkluderer fagkunnskap, generell pedagogisk kunnskap, kunnskap om læreplan, didaktisk kunnskap, kunnskap om elevene og kjennetegn ved dem, kunnskap om forskjellige utdanningsmessige kontekster og om pedagogiske mål, midler og verdier (Ben-Peretz, 2011; Shulman, 1987). I sin gjennomgang av hvilke aspekter ved lærerkompetanse som er vesentlig for elevenes læring, peker Nordenbo et al. (2008) konkret på relasjonskompetanse, regelledelseskompetanse og didaktikkkompetanse som de viktigste elementene.

Björklund med flere (2010) tar et mer overordnet grep og skiller mellom prestasjonsrelatert lærerkompetanse, opplevd lærerkompetanse og formell lærerkompetanse og hevder at mange tidligere studier blander sammen disse tre variantene av lærerkompetanse. Et eksempel på dette er den såkalte Coleman-rapporten (Coleman et al., 1966), som på bakgrunn av manglende effekt av formell lærerutdanning slo fast at det ikke var mulig å finne en effekt av lærerkompetanse på elevresultater<sup>9</sup>.

*Formell lærerkompetanse* viser til de faktiske kvalifikasjonene læreren har, i form av utdanning og andre krav som stilles til læreren. *Opplevd lærerkompetanse* er i hvilken grad læreren vurderes som kompetent av eleven eller foreldre, kollegaer eller skoleledelse. Man kan også argumentere for at opplevd lærerkompetanse kan vurderes av læreren selv. Opplevd lærerkompetanse skiller seg fra mestringsforventning (self-efficacy), som diskuteres i kapittel 6, ved at mestringsforventning er rettet mot konkrete lære- og undervisningssituasjoner, mens den opplevde lærerkompetansen slik den er undersøkt, her dreier seg om å føle seg kvalifisert i det aktuelle faget. *Prestasjonsrelatert lærerkompetanse* viser til i hvor stor grad en lærer får frem gode resultater, enten i forskjellige elevgrupper over tid eller ved å løfte den samme klassen eller eleven over tid. Prestasjonsrelatert lærerkompetanse går dermed i liten grad inn på hva det er ved undervisningen som påvirker elevresultater, men slutter fra de resultatene læreren oppnår til lærerens kompetanse. I TALIS er ikke elevresultater inkludert (bortsett fra i de landene som benyttet seg av muligheten til å koble TALIS og PISA-undersøkelsen<sup>10</sup>), og dermed er ikke prestasjonsrelatert lærerkompetanse mulig å undersøke. I våre analyser undersøker vi derfor både *formell lærerkompetanse* (utdanningslengde og -nivå) og *opplevd lærerkompetanse*.

I kapittel 2 ble lærernes utdanningsbakgrunn presentert, og ikke overraskende var det flest med allmennlærerbakgrunn på barnetrinnet og flest med hovedfag eller master i videregående opplæring. Men i tillegg til hva slags utdanning lærerne har er det også stilt en del utdypende spørsmål om utdanningen: hvilke utdanningsrelevante elementer var del av lærerutdanningen? Føler lærerne seg kvalifisert på forskjellige viktige områder? Hvilke fagområder i skolen inngikk i deres utdanning, og på hvilke områder underviser de? Til sammen gjør dette det mulig å analysere opplevd og formell lærerkompetanse på et ganske detaljert nivå.

### **3.2.1 Opplevd lærerkompetanse**

Hva slags emner som inngår i en utdanning er relevant, og særlig relevant er det å se dette opp mot den faktiske undervisningen lærerne har. Er de forberedt på oppgavene de har ved skolen? I figur 3.2 er lærernes svar på spørsmål om hvilke elementer som var en del av lærerutdanningen presentert:

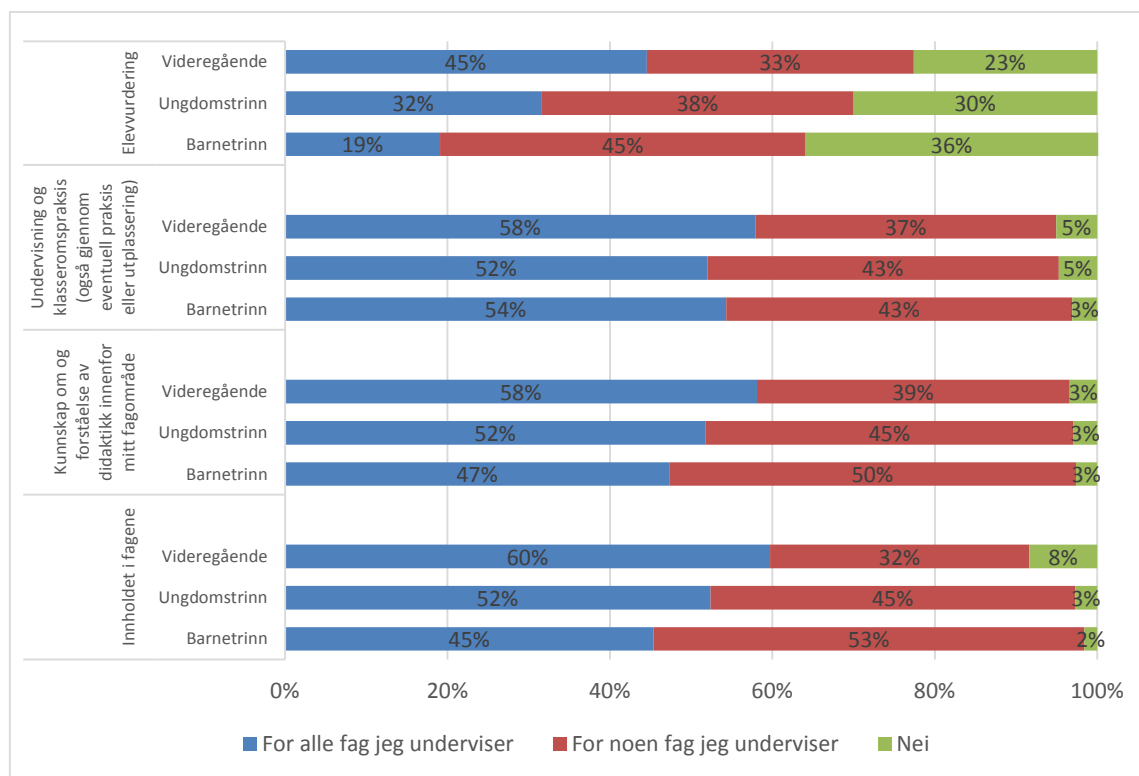
---

<sup>9</sup> Coleman-rapporten var på mange måter startskuddet for studier av elevresultater, særlig innenfor sosiologi og økonomi. Hovedkonklusjonen var at det var det elevene har med seg inn i skolen, som igjen er bestemt av deres sosiale bakgrunn (klasse), som er avgjørende for deres skolerresultater. I Norge ble fremgangsmåten i Coleman-rapporten plukket opp av blant annet Hernes (1974) og Hernes og Knudsen (1976), som igjen dannet skole for en rekke senere studier av ulikhet i utdanning.

<sup>10</sup> Australia, Finland, Latvia, Mexico, Portugal, Romania, Singapore og Spania.



innholdet i fagene, didaktisk forståelse og kunnskap, undervisning og klasseromspraksis og elevvurdering.



**Figur 3.2: Fordeling av norske læreres svar på spørsmålet «Var de følgende utdanningsrelevante elementene en del av din lærerutdanning», etter trinn**

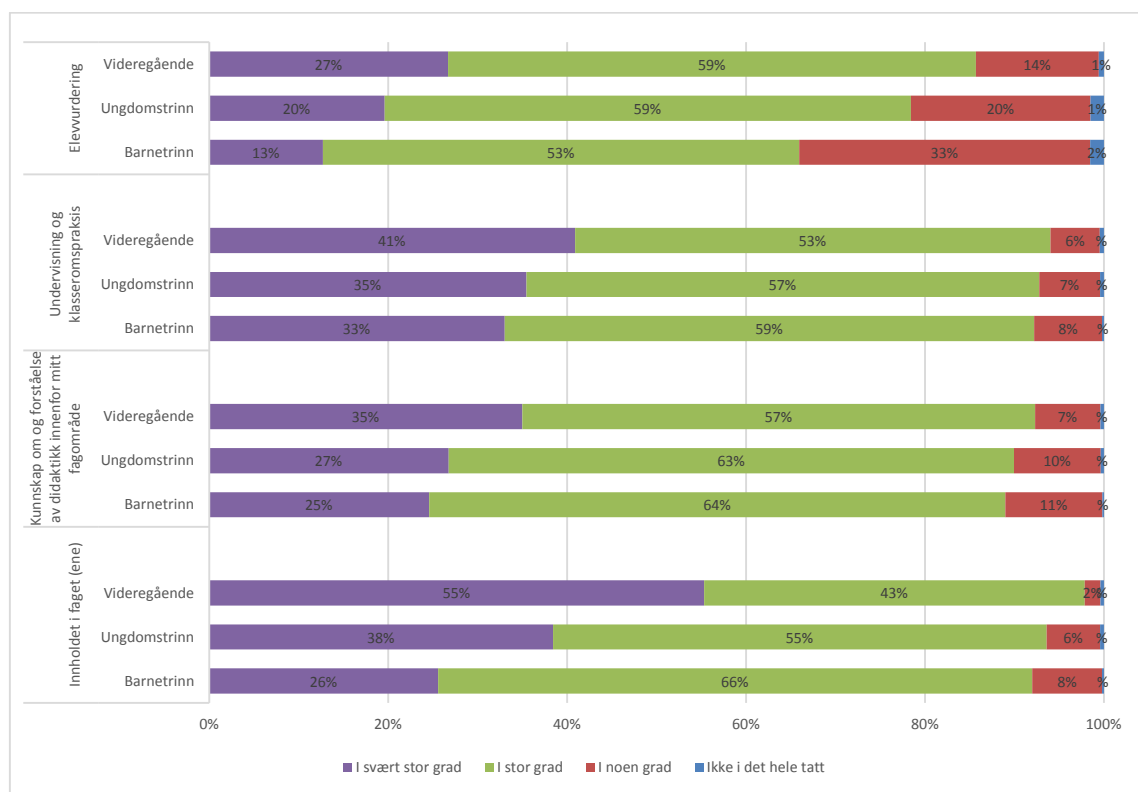
Lærerne på videregående trinn er i størst grad de som svarer at de forskjellige elementene var en del av lærerutdanningen for alle fagene de underviser i. Dette henger selvsagt sammen med den mer spesialiserte utdanningen som kvalifiserer for videregående, og der man underviser i færre fag. Nærmere analyser viser også at det her er en forskjell mellom lærere på yrkesforberedende studieprogram og studiespesialiserende. Om lag halvparten av yrkesfaglærerne oppgir at innholdet i fagene var en del av lærerutdanningen for alle fag de underviser i, mens nesten 7 av 10 oppgir det samme på studiespesialiserende program. Dette skyldes sannsynligvis forskjellen i rekrutteringsvei for lærerne på videregående trinn, og forskjellen utlignes langt på vei når andelen som oppgir at elementet var en del av lærerutdanningen i noen fag de underviser i, tas inn. Omtrent 9 av 10 oppgir da at innholdet i faget var del av lærerutdanningen i alle eller nesten alle fag de underviser i.

På barne- og ungdomstrinnet underviser lærerne i flere fag, og dermed er sannsynligheten større for at de underviser i et fag de ikke har hatt som en del av lærerutdanningen. Dette er også tydelig i figuren. Men hvis vi inkluderer andelen som sier at de forskjellige elementene var inkludert i *noen av fagene* de underviser i, utlignes i stor grad også forskjellen mellom trinnene, og mer enn 9 av 10 lærere oppgir å ha hatt de forskjellige elementene som en del av utdanningen. Unntaket er på *elevvurdering*, der lærerne på videregående trinn i større grad oppgir å ha hatt dette som en del av lærerutdanningen uavhengig av om man avgrenser til alle fagene de underviser i, eller om det gjelder noen fag de underviser i. Andelen som sier at elevvurdering var inkludert for noen eller alle fag de underviser i, er 64 prosent på barnetrinnet, 70 prosent på ungdomstrinnet og 78 prosent på videregående, med så godt som ingen forskjeller mellom lærere på yrkesspesialiserende og studiespesialiserende studieprogram.

Oppfølgingsspørsmålet som har gått til lærerne, er i hvilken grad de opplever å være kvalifisert i de forskjellige elementene som er undersøkt i figur 3.2. Til sammen 92 prosent av lærerne på barnetrinnet og 93 prosent av lærerne på ungdomstrinnet oppgir å være kvalifisert i innholdet i fagene

i svært stor eller stor grad. På videregående trinn er andelen 97 prosent. Igjen må dette sees i lys av at lærere på videregående trinn underviser i færre fag og i større grad er fagspesialister med hovedfag eller mastergrad. Det er små forskjeller mellom yrkesforberedende studieprogram og studiespesialiserende.

Noen færre oppga å være kvalifisert i svært stor eller stor grad i kunnskap om og forståelse av didaktikk innenfor sine fagområder (89 prosent på barnetrinnet, 90 prosent på ungdomstrinnet og 92 prosent på videregående trinn), men fortsatt er andelen som opplever å være kvalifisert, svært høy. På området undervisning og klasseromspraksis er det 92 prosent av lærerne på barnetrinnet, 92 prosent av lærerne på ungdomstrinnet og 94 prosent av lærerne på videregående trinn som opplever i svært stor eller stor grad å være kvalifiserte.



**Figur 3.3: Norske læreres opplevelse av å være kvalifisert i forskjellige utdanningsrelevante elementer, etter trinn**

De store forskjellene mellom lærerne på forskjellige trinn er først til stede i spørsmålet om i hvilken grad de opplever å være kvalifisert for elevvurdering. 66 prosent av lærerne på barnetrinnet oppgir å være kvalifisert i svært stor eller stor grad, det samme gjelder 79 prosent av lærerne på ungdomstrinnet og 87 prosent av lærerne på videregående trinn. Det er heller ikke her forskjeller mellom lærerne på yrkesforberedende og studiespesialiserende utdanningsprogram.

Det er altså lærerne på videregående trinn som i klart størst grad oppgir å være kvalifisert for elevvurdering, og i størst grad oppgir at elevvurdering inngikk i deres utdanning. Det hører med til diskusjonen at elevvurdering på barnetrinn og videregående trinn er svært forskjellige oppgaver, men likevel er mye av grunninnholdet det samme. Spørsmål om forskjeller i lærernes undervisningspraksis på tvers av trinn vil bli nærmere diskutert i kapittel 5.

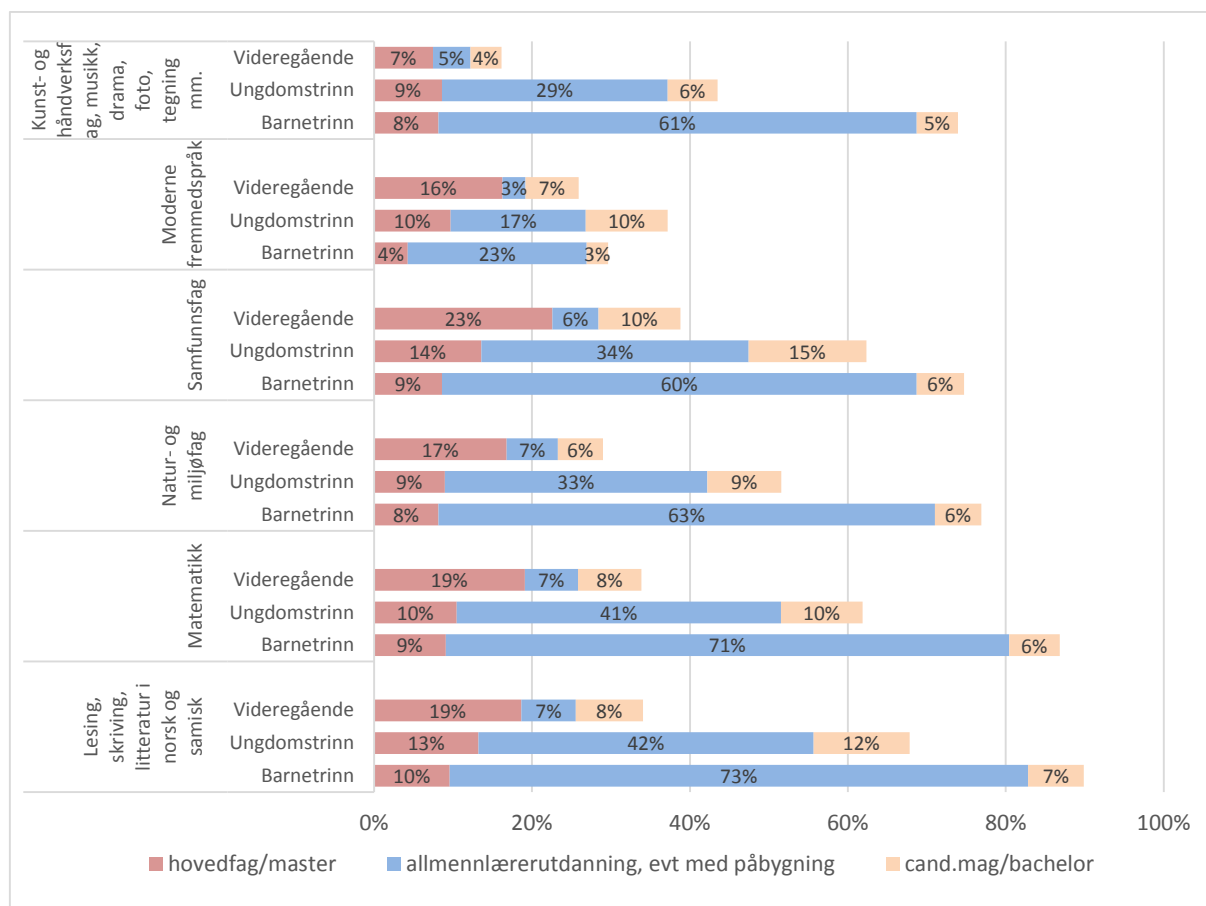
### 3.2.2 Formell lærerkompetanse

TALIS gir også mulighet til å undersøke lærernes formelle kompetanse på forskjellige fagområder. Fagområdene i TALIS skal være sammenlignbare på tvers av land og samsvarer derfor ikke perfekt

med skolefag eller fag fra høyere utdanning i Norge. Dette gjør at sammenlignbarheten med andre undersøkelser av lærerkompetanse er lav (for eksempel Lagerstrøm et al. 2014). En annen begrensning er at man i det internasjonale datamaterialet ikke skiller mellom lærere med utdanning på forskjellig nivå innenfor høyere utdanning (for eksempel skiller bachelor ikke fra master).

I den internasjonale spørsmålsformuleringen har man også tillatt flere svar på utdanningsbakgrunn innenfor hvert fagområde (spørsmål 14 i spørreskjemaet til lærere), noe som har gjort spørsmålet svært komplisert å fylle ut, og har ført til mange åpenbart gale avkryssinger. Derfor er spørsmålet om utdanningsbakgrunn i fagområder (spørsmål 14 i spørreskjemaet) i analysene i denne rapporten bare tatt som en indikasjon på nettopp fagområde, ikke utdanningsnivå. Informasjon om nivået er hentet fra det norske tilleggsspørsmålet om høyeste fullførte utdanning. Spørsmålet om fagområder har dermed angitt retning, mens det norske tilleggsspørsmålet om høyeste fullførte utdanning anga nivå. Vi vet ikke noe om hvor stort omfang fagområdet utgjorde i utdanningen, bare at det inngikk i større eller mindre grad i utdanningen.

I figur 3.4 presenteres andelen som har svart at de har utdanning på et bestemt fagområde og deres høyeste fullførte utdanningsnivå. Å ha utdanning innenfor området innebærer at fagområdet var en del av utdanningen, men sier ikke noe om hvor stort omfang utdanningen hadde. Det kan ha vært mindre enn ett år, mer enn ett år og også som en del av videreutdanning.



**Figur 3.4: Norske læreres utdanningsbakgrunn og fagområder som inngikk i utdanningen, etter fagområde og trinn.**

Sammenlignet med oversikten over lærerutdanningsbakgrunn i kapittel 2, tegner figur 3.4 et mer detaljert og komplekst bilde. I stedet for å se på utdanningsbakgrunnen til alle lærerne per trinn, er det her andelen lærere med det aktuelle formelle utdanningsnivået der fagområdet inngår som vises, uavhengig av om de underviser eller ikke på fagområdet. Når andelen lærere med hovedfag i videregående opplæring ser dramatisk mye lavere ut enn i den samlede oversikten over lærernes

utdanningsbakgrunn, er det altså fordi man her ser på andelen lærere på videregående trinn med hovedfag der et bestemt fagområde inngår. Tilsvarende fortolkning vil også gjelde for cand.mag.- og bachelorgrad. Med allmennlærerutdanning er forskjellen mindre mellom totaloversikten i kapittel 1 og tallene i oversikten etter fagområde. Dette henger sammen med at det er flere av fagområdene som er obligatoriske i allmennlærerutdanningen.

Et nærmere blikk på tallene i figur 3.4 viser at forskjellene mellom trinn er temmelig like på tvers av fagområdene. På barnetrinnet er det en høy andel som oppgir å ha fagområdet som en del av sine studier, mens på videregående trinn er lærerne mer spesialiserte. Lærerne på ungdomstrinnet befinner seg midt imellom.

De eneste unntakene er områdene «moderne fremmedspråk» og «kunst- og håndverksfag, musikk, drama, foto, tegning, mm». I moderne fremmedspråk er det for det første en lavere andel lærere som oppgir å ha kompetanse, særlig på barnetrinn og ungdomstrinn. Fremmedspråkene har i mindre grad vært en del av allmennlærerutdanningen.

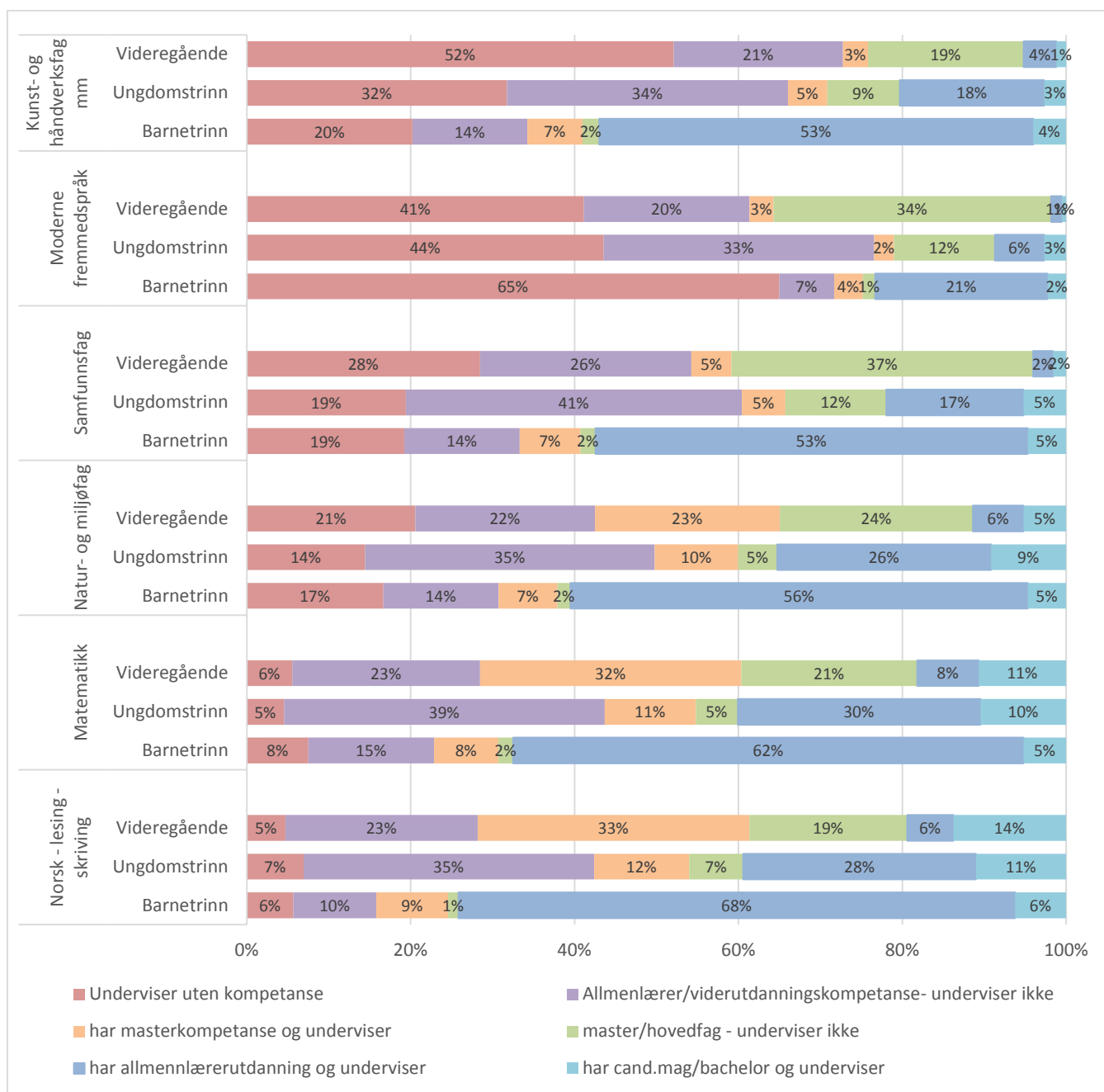
I kunst- og håndverksfag er det lærerne i videregående opplæring som skiller seg ut, med en svært lav andel med kompetanse enten fra hovedfag (7 prosent), allmennlærerutdanning (5 prosent) eller cand.mag./bachelor (4 prosent).

I seg selv forteller kompetanseprofilene per trinn noe om hvilken kompetanse som finnes i skolen, og dermed hvilke områder som det kanskje mangler kompetanse på. I så måte er det særlig språkfagene som skiller seg ut med lav kompetanse i dette materialet, men dette må selvsagt også vurderes opp mot behovet. Det er flere måter å undersøke dette på, og én måte er å se på utdanning og fagområder opp mot fagområdene lærerne underviser på.

Lærerne er bedt om å krysse av for hvorvidt de underviser på de samme fagområdene som ble presentert i figur 3.4, og som da inngikk som en større eller mindre del av deres utdanning. Det var mulig å krysse av for flere alternativer, altså at lærerne kunne undervise i flere fag. Ved å sette sammen områdene lærerne har en større eller mindre del av utdanningen sin i med områdene lærerne faktisk underviser på (det skoleåret undersøkelsen ble gjennomført), kan vi se på andelen lærere som underviser på fagområder de har utdanning i, og andelen lærere som underviser på fagområder de ikke har utdanning i. Det er også mulig å undersøke andelen som ikke underviser på områder de oppgir å ha kompetanse i. Kompetanse er her definert som at de har enten hovedfag eller mastergrad der fagområdet inngikk, at fagområdet inngikk som en del av lærerutdanningen, eller at man har studert fagområdet gjennom videreutdanning<sup>11</sup>. Som sagt vet vi altså ikke hvor mange studiepoeng de har eller hvor lang tid lærerne har brukt på å studere innenfor fagområdet.

---

<sup>11</sup> Dette skiller seg fra den internasjonale hovedrapporten der de også regner lærere med utdanningsbakgrunn tilsvarende fagbrev, svennebrev, fagskole eller annen yrkesrettet opplæring (i noen land befinner lærerutdanningen seg på dette nivået) som å ha kompetanse på det aktuelle fagområdet (se figur 2.5 og tabell 2.15 og 2.16 i den internasjonale hovedrapporten).



**Figur 3.5: Fagområde som inngikk i utdanningen og utdanningens nivå, etter undervisningsområde og trinn**

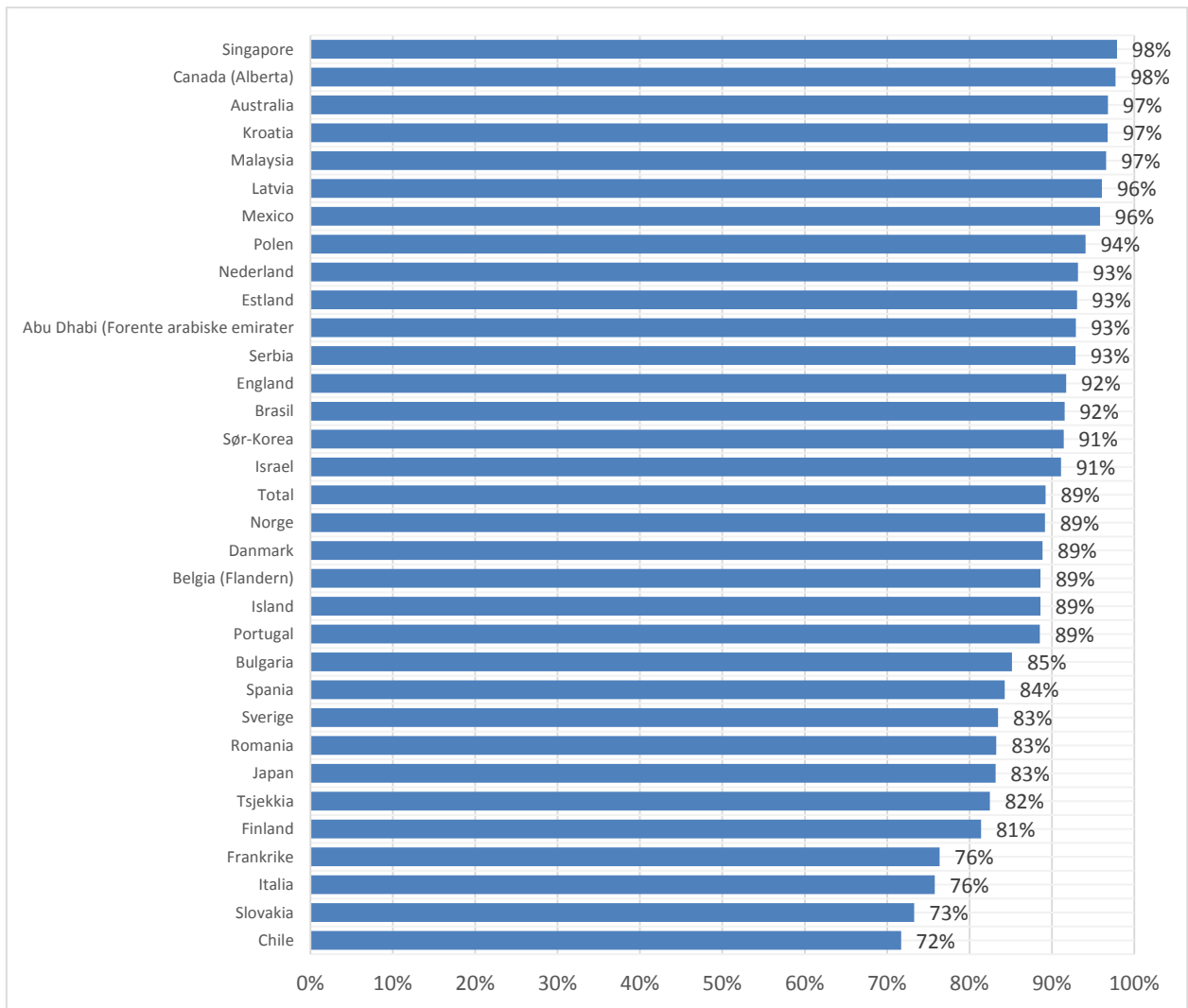
Andelen som underviser uten at fagområdet inngikk i deres utdanning varierer, også mellom trinn. På fagområdet lesing, skrivning og litteratur i norsk og samisk er det kun 5–7 prosent av lærerne på hvert trinn som oppgir å ikke ha fagområdet som en del av sin utdanning. I matematikk er det 5–8 prosent som underviser uten at matematikk inngikk som en del av utdanningen. I natur- og miljøfag og samfunnsfag er andelen større, fra 14 prosent (natur- og miljøfag på ungdomstrinnet) til 28 prosent (samfunnsfag på videregående). Drøyt 40 prosent av de som underviser i moderne fremmedspråk på videregående trinn og ungdomstrinnet, oppgir at området ikke inngikk som en del av deres utdanning, og hele 65 prosent på barnetrinnet oppgir det samme. I kunst- og håndverksfag er det 20 prosent av lærerne på barnetrinnet, 32 prosent på ungdomstrinnet og 52 prosent på videregående trinn som oppgir å undervise uten at kunst- og håndverksfag inngikk i deres utdanning i større eller mindre grad. Fordelingene mellom fagområdene i analysene av kompetanse er relativt lik SSBs kartlegging av kompetanse i grunnskolen (Lagerstrøm et al. 2014). Her kom det fram at nesten ni av ti lærere i norsk

hadde fordypning, åtte av ti lærere i matematikk har fordypning i faget, mens i engelsk var det 57 prosent og i kunst og håndverk var det 56 prosent. Selv om andelene varierer mellom de to undersøkelsene, er forholdet mellom fagområdene det samme.

Et annet viktig funn i TALIS-undersøkelsen er at det på alle trinn og på alle fagområder er en ubrukt reserve av undervisningskompetanse i det at lærerne oppgir at utdanningen inneholdt et fagområde, men at de samtidig ikke underviser på dette fagområdet. For eksempel er andelen lærere på ungdomstrinnet som oppgir å ha master eller hovedfag der matematikk inngår og som ikke underviser, like stor som andelen som underviser uten kompetanse i matematikk (5 prosent). Siden sammenhengen er på nasjonalt nivå, må tiltak for å utnytte denne kompetansen foregå på andre nivå enn på den enkelte skolen, men det peker på noen strukturelle utfordringer for å utnytte den allerede eksisterende kompetansen i skolen. Behovet for kompetanse må antas å være størst på de fagområdene der andelen som underviser uten kompetanse, er størst. I så måte er det moderne fremmedspråk og kunst og håndverk som i størst grad peker seg ut, i noen grad samfunnsfag og natur- og miljøfag og i minst grad matematikk og lesing og skrivning i norsk og samisk.

### **3.3 Kompetanseutvikling, etter- og videreutdanning**

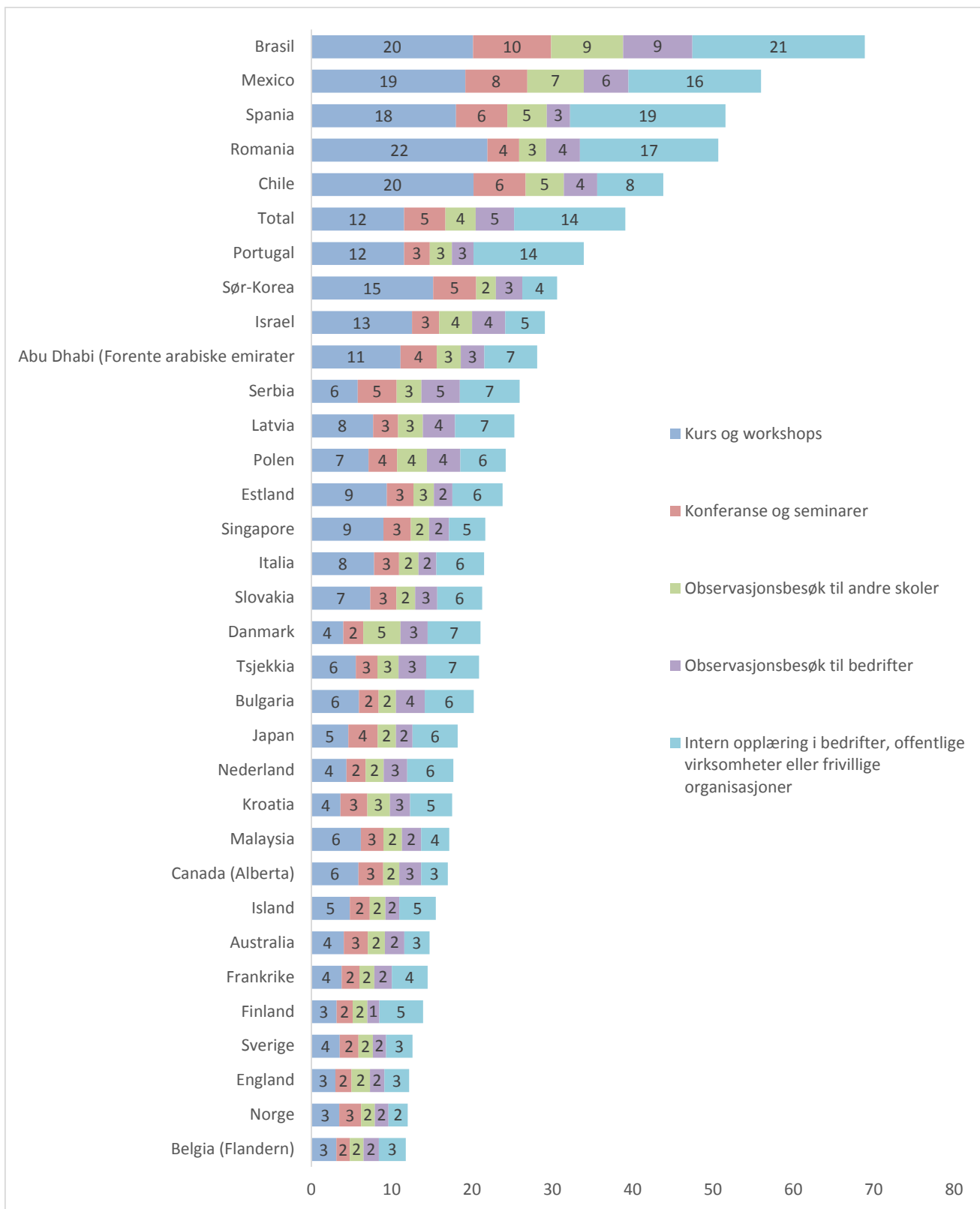
I TALIS-undersøkelsen er spørsmål om kompetanseutvikling og etter- og videreutdanning viet en stor plass. Lærerne er spurt om de har deltatt eller ikke i en rekke forskjellige aktiviteter de siste 12 månedene. For å kunne plassere Norge inn i det internasjonale bildet når det gjelder profesjonelle utviklingsaktiviteter, er det undersøkt hvor stor andel av lærerne (på ungdomstrinnet) som har deltatt i én eller flere former, og deretter er alle deltakerlandene sammenlignet. Dette er også gjort i den internasjonale hovedrapporten. Resultatene er presentert i figur 3.6.



**Figur 3.6: Deltagelse i profesjonelle utviklingsaktiviteter de siste 12 månedene, etter land**

Figur 3.6 viser at det ikke er veldig store forskjeller mellom landene i andelen lærere som har deltatt i profesjonelle utviklingsaktiviteter de siste 12 månedene. I alle landene er det høy deltagelse, og Norge befinner seg rett under det totale gjennomsnittet for deltakerlandene. Det er heller ikke særlig store forskjeller mellom de ulike trinnene i Norge. På barnetrinnet har 89 prosent av lærerne deltatt i profesjonelle utviklingsaktiviteter de siste 12 månedene, på ungdomstrinnet 87 prosent og på videregående trinn 91 prosent.

Samtidig er det store forskjeller mellom landene når man ser på gjennomsnittlig antall dager brukt på profesjonelle utviklingsaktiviteter (figur 3.7).

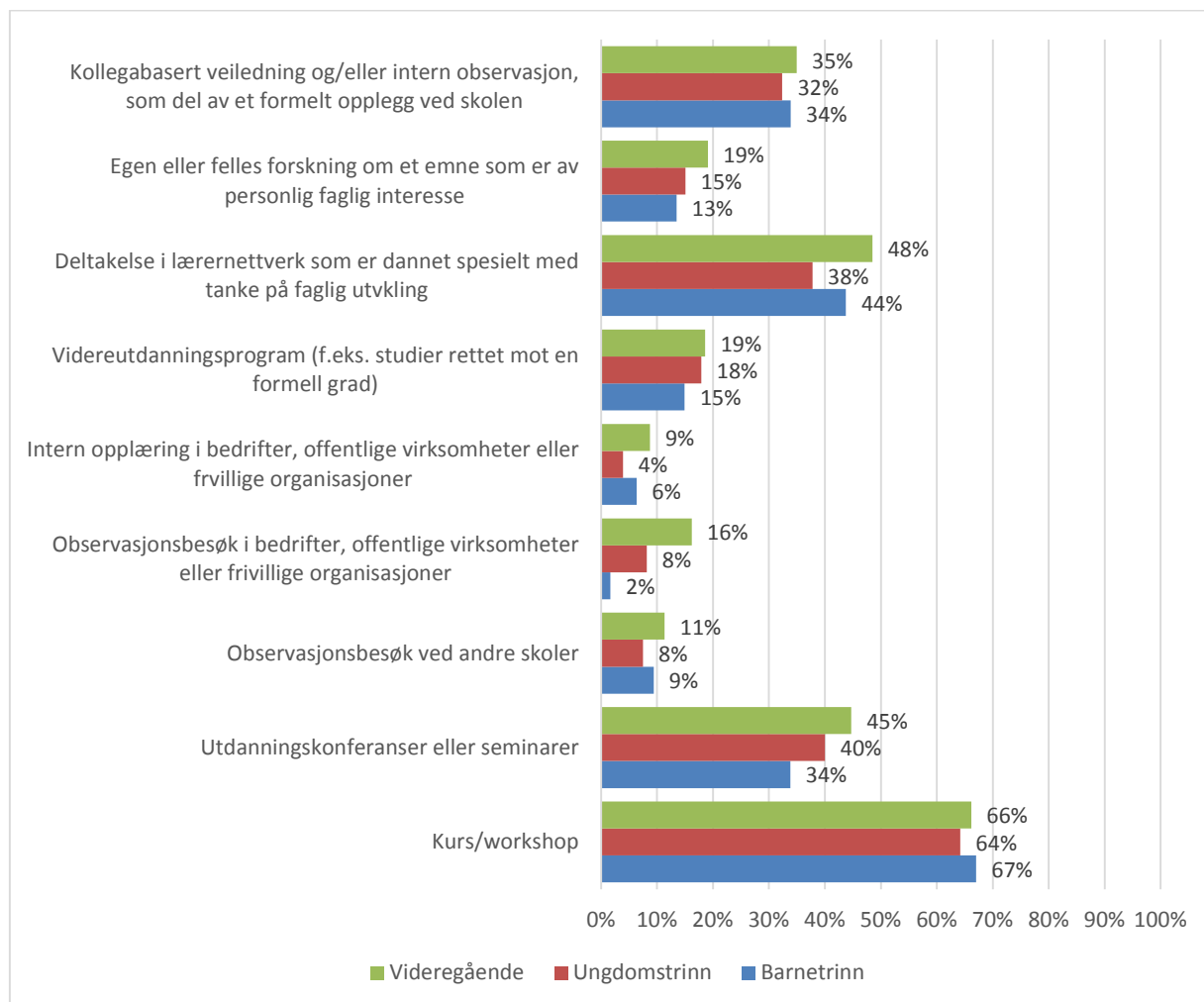


**Figur 3.7: Gjennomsnittlig antall dager brukt på faglig og profesjonell utvikling de siste 12 måneder**

Gjennomsnittlig antall dager brukt på faglige og yrkesmessige utviklingsaktiviteter varierer sterkt mellom landene, og Norge har den nest laveste tidsbruken av alle deltakerlandene. Alle de nordiske landene, med unntak av Danmark som ligger tett på gjennomsnittet, kommer lavt ut på gjennomsnittlig tidsbruk på profesjonelle utviklingsaktiviteter, målt i antall dager.



Den samlede deltakelsen i figur 3.6 er basert på ni forskjellige typer utviklingsaktiviteter. For å danne et bedre bilde av norske læreres deltakelse presenterer vi i figur 3.8 andelen som deltar i hver type aktivitet, etter trinn.



**Figur 3.8: Norske læreres deltakelse i profesjonelle utviklingsaktiviteter, etter trinn.**

Det er ikke store forskjeller mellom trinnene, men noen områder peker seg ut. Den aller vanligste aktiviteten for alle trinn er kurs og workshoper (for eksempel om fag, metoder og/eller andre undervisningsrelaterte emner). Her er det små forskjeller mellom trinnene. Noe større forskjeller er det mellom trinnene på den nest hyppigste formen for profesjonelle utviklingsaktiviteter, deltakelse i lærernettverk som er dannet spesielt med tanke på faglig utvikling. På videregående trinn oppgir 48 prosent av lærerne dette, mens det på ungdomstrinnet er ti prosentpoeng færre som deltar.

Den tredje hyppigste formen for profesjonelle utviklingsaktiviteter, utdanningskonferanser eller seminarer, er også forskjellig fordelt på trinnene. Lærerne på barnetrinnet deltar sjeldnest (34 prosent), lærerne på ungdomstrinnet noe hyppigere (40 prosent), og lærerne i videregående opplæring deltar oftest (45 prosent).

De andre aktivitetene har mye lavere deltakelse, men det er verdt å merke seg den særlig store forskjellen mellom trinnene i andelen som har vært på observasjonsbesøk i bedrifter, offentlige virksomheter eller frivillige organisasjoner. 16 prosent av lærerne på videregående trinn oppgir dette, 8 prosent av lærerne på ungdomstrinnet og kun 2 prosent av lærerne på barnetrinnet. Dette er selvsagt ikke merkelig, men henger sammen med yrkesrettingen på de forskjellige trinnene og underbygges av at 26 prosent av lærerne som underviser på yrkesfag, har vært på observasjonsbesøk, mens 9

prosent av lærerne som underviser kun på studiespesialiserende program, oppgir det samme. 10 prosent av lærerne som underviser både på yrkesforberedende og på studiespesialiserende studieretninger, oppgir å ha vært på observasjonsbesøk i bedrifter.

Samtidig, sett i lys av yrkesretting som mål på videregående trinn, er kanskje andelen som deltar i det man kan kalle direkte arbeidslivsrettede utviklingsaktiviteter overraskende lav, først og fremst på videregående trinn. At færre enn 1 av 4 lærere som underviser på yrkesfag oppgir å ha vært på observasjonsbesøk i bedrifter, private eller offentlige, understreker at dette er en aktivitet som foregår i liten grad.

Et nærblikk på lærerne i videregående opplæring viser også en forskjell mellom yrkesfaglig og studiespesialiserende studieretning i andelen som deltar på kurs og workshop. 58 prosent av lærerne som kun underviser på yrkesfag, oppgir å ha deltatt i de siste 12 månedene, mot 69 prosent av lærerne som underviser på kun studiespesialiserende, og 75 prosent av lærerne som underviser på både yrkesfag og studiespesialiserende. Lærerne på yrkesfag deltar også i noe større grad i videreutdanning rettet mot en formell grad (23 prosent mot 13 prosent på studiespesialiserende). Lærerne på studiespesialiserende studieretning deltar i noe større grad i kollegabasert veiledning eller observasjon (40 prosent, mot 30 prosent på yrkesfag).

### **3.3.1 Hvilke norske lærere deltar i kompetanseutvikling**

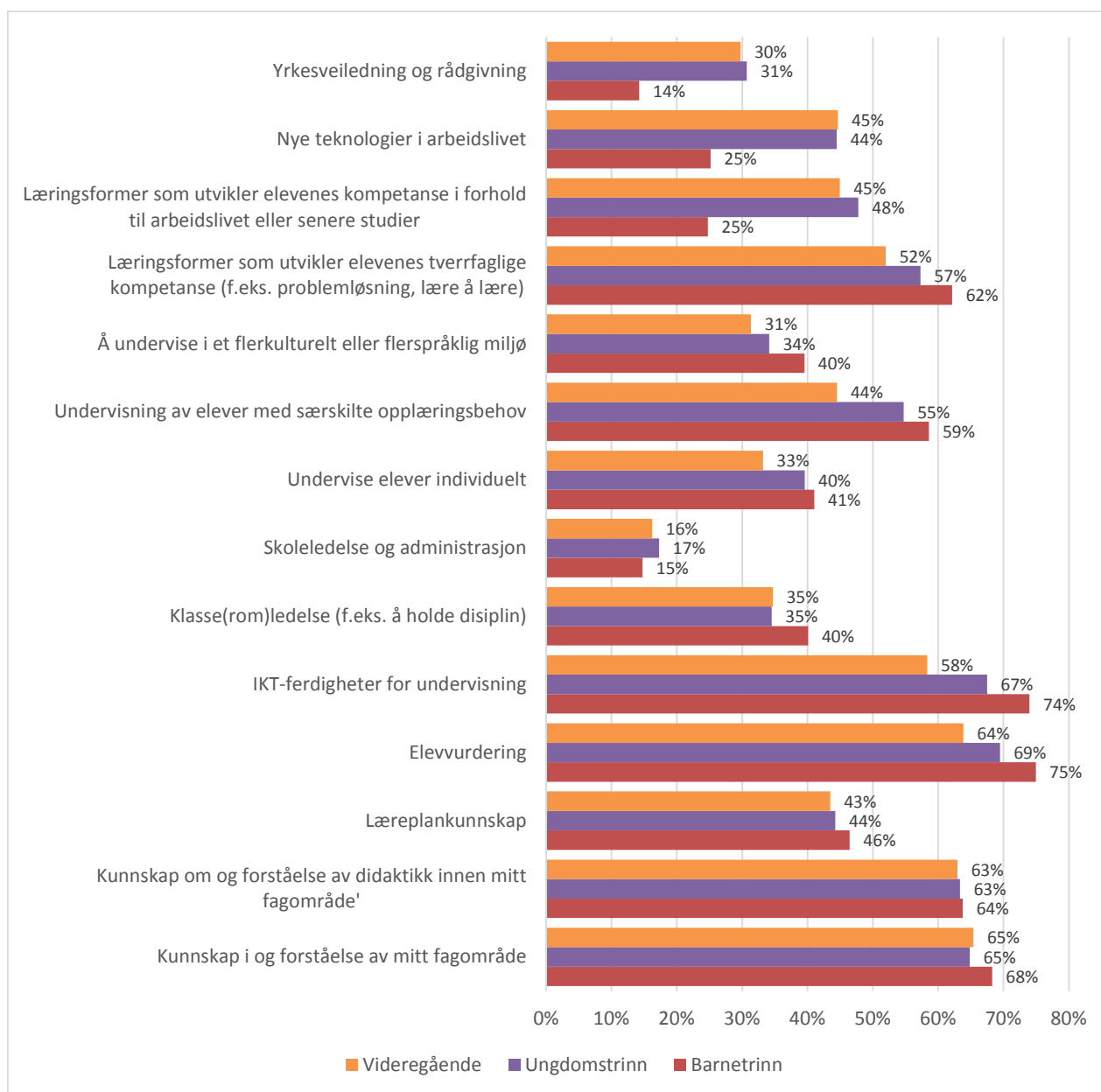
I den internasjonale undersøkelsen har man ved hjelp av logistisk regresjon undersøkt sannsynligheten for at ulike grupper deltar i profesjonelle utviklingsaktiviteter. I analysene av det norske ungdomstrinnet (tabell 4.20 web<sup>12</sup>) kommer det fram at det ikke er noen forskjell mellom kvinner og menn i sannsynligheten for å delta i profesjonelle utviklingsaktiviteter. Lærere i aldersgruppen 19-29 år har større sannsynlighet for å delta i profesjonelle utviklingsaktiviteter enn de over 40 år, og det samme gjelder gruppen mellom 30 og 39 år. Lærere som arbeider mindre enn 30 timer per uke, har noe lavere sannsynlighet for å delta i profesjonelle utviklingsaktiviteter sammenlignet med de som arbeider mellom 30 og 50 timer, mens de som arbeider over 50 timer per uke, har høyere sannsynlighet for å delta. Lærere som har fått tildelt en mentor, har høyere sannsynlighet for å delta i profesjonelle utviklingsaktiviteter, og det samme har lærere fra små skoler.

### **3.3.2 Behov for etter- og videreutdanning.**

Lærerne er spurt om på hvilke områder de har behov for faglig og yrkesmessig utvikling (figur 3.9). Områdene som peker seg ut, er «IKT-ferdigheter for undervisning», «Elevvurdering», fagkunnskap («Kunnskap i og forståelse av mitt fagområde») og didaktikk («Kunnskap om og forståelse av didaktikk innen mitt fagområde»). Mer enn 60 prosent av lærerne på alle trinn har oppgitt alle disse områdene som områder der de har behov for faglig og yrkesmessig utvikling. På områdene «Læringsformer som utvikler elevenes tverrfaglige kompetanse» og «Undervisning av elever med særskilte opplæringsbehov» er det også en ganske stor andel (i snitt over 50 prosent på alle trinn) som oppgir å ha et behov for faglig og yrkesmessig utvikling. Områdene der de opplever minst behov er «Skoleledelse og administrasjon» og «Yrkesveiledning og rådgivning».

---

<sup>12</sup> <http://www.oecd.org/edu/school/talis-excel-figures-and-tables.htm>



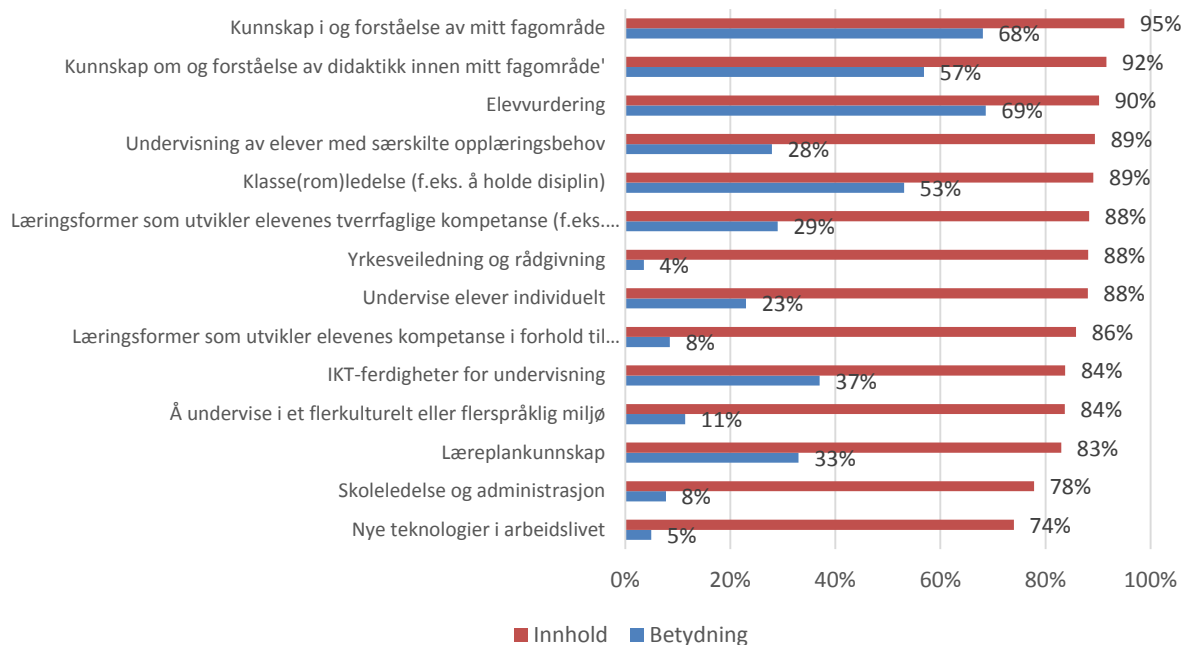
**Figur 3.9: Norske læreres behov for faglig og yrkesmessig utvikling, etter trinn**

Ser man på forskjellene mellom trinn, skiller lærerne på barnetrinnet seg ut ved å ha lite behov for utvikling på området «Yrkesveiledning og rådgivning», og også på området «Nye teknologier i arbeidslivet». De oppgir også noe større behov på områdene «IKT-ferdigheter for undervisning» og «Elevvurdering».

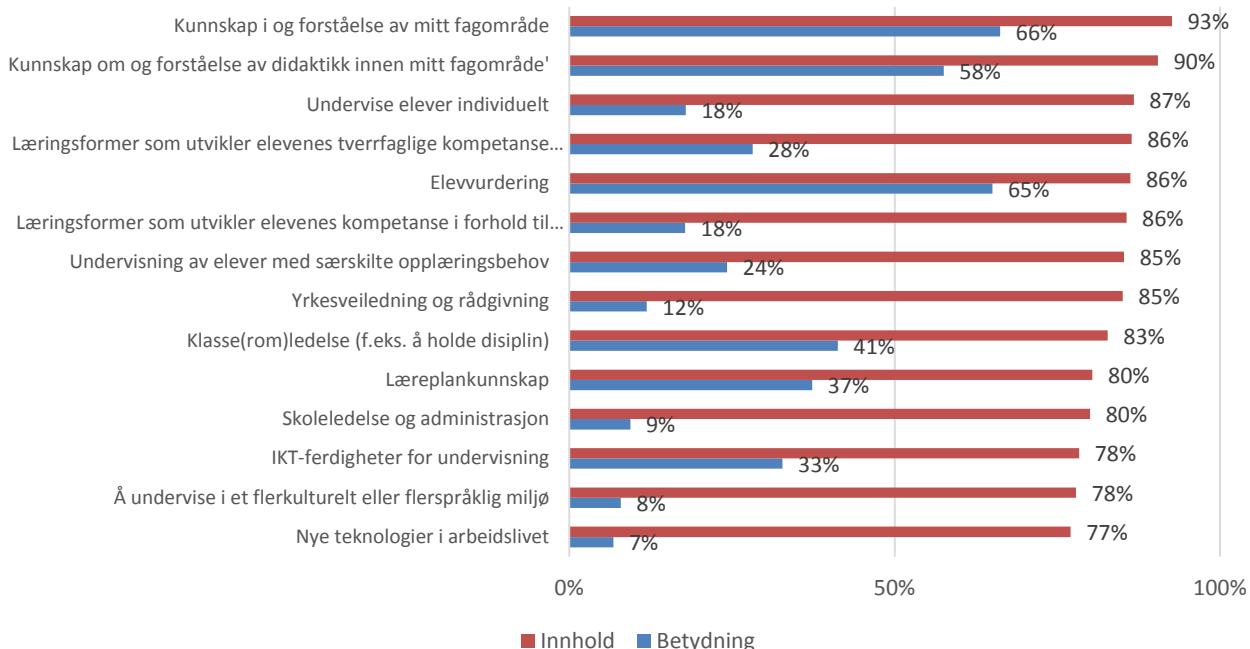
Lærerne på videregående trinn skiller seg ut i forhold til lærerne på andre trinn ved å ha et mindre behov på området «IKT-ferdigheter for undervisning», «Undervisning av elever med særskilte opplæringsbehov» og til dels i det å «Undervise elever individuelt». De har også minst behov på området «Elevvurdering», og dette stemmer godt overens med at de i størst grad oppgir å ha hatt elevvurdering som en del av opplæringen og opplever seg selv som mest kvalifisert på området elevvurdering (figur 3.2 og 3.3).

### 3.3.3 Deltakelse i og betydningen av profesjonelle utviklingsaktiviteter

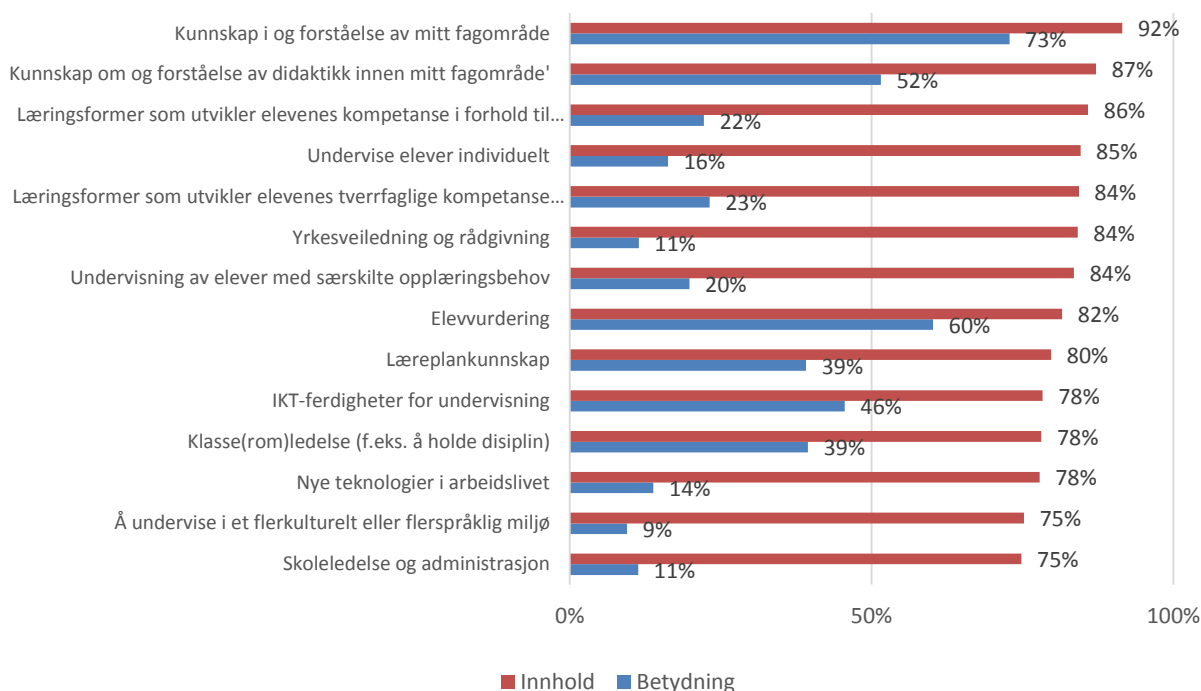
I TALIS er det også en rekke spørsmål om behov for etter- og videreutdanning, og betydningen av etter- og videreutdanning for undervisningen. I figur 3.10 er andelen som oppgir å ha deltatt i forskjellige profesjonelle utviklingsaktiviteter, vist sammen med andelen som sier at deltakelsen har hatt moderat eller stor betydning for undervisningen.



**Figur 3.10: Innhold og betydning av ulike elementer i norske læreres faglige og yrkesmessige utviklingsaktiviteter. Barnetrinnet.**



**Figur 3.11: Innhold og betydning av ulike elementer i norske læreres faglige og yrkesmessige utviklingsaktiviteter. Ungdomstrinnet.**



**Figur 3.12: Innhold og betydning av ulike elementer i norske læreres faglige og yrkesmessige utviklingsaktiviteter. Videregående.**

På alle trinn er det «Kunnskap i og forståelse av mitt fagområde» som er det hyppigst nevnte elementet i eller området for utviklingsaktiviteten, fulgt av «Kunnskap om og forståelse av didaktikk». Begge disse områdene oppleves også å ha en moderat eller stor betydning for lærernes undervisning. For øvrig er det variasjon mellom trinnene i hvilke områder som er hyppigst dekket i utviklingsaktivitetene. Elevvurdering kommer relativt høyt opp på alle trinn, og det er også verdt å merke seg at dette oppleves å ha stor betydning for undervisningen.

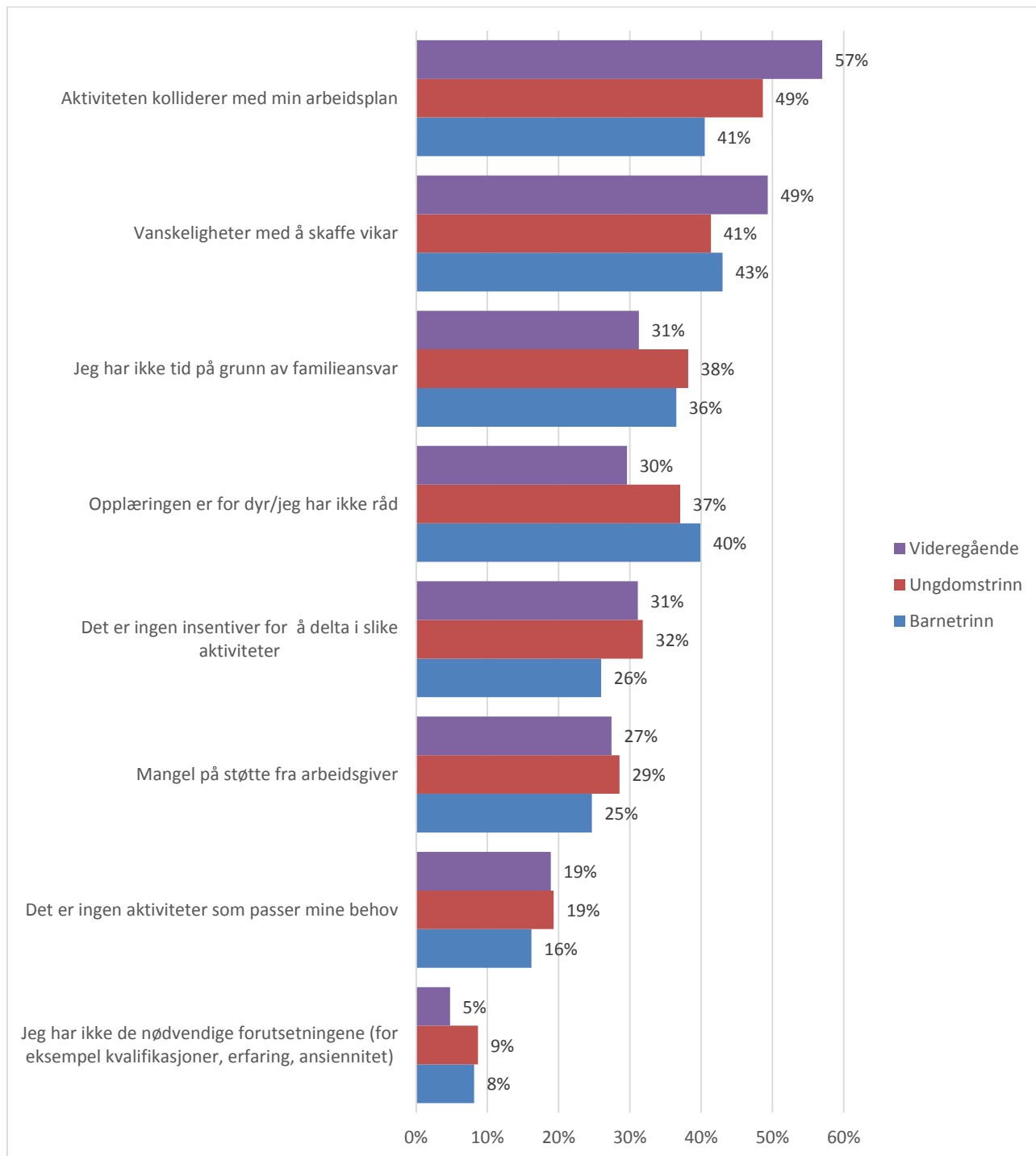
Resultatene tyder også på at alle elementene inngår i profesjonelle utviklingsaktiviteter i ganske stor grad, noe som tyder på at mange profesjonelle utviklingsaktiviteter har en bred innretning. Samtidig oppleves mange av områdene å ha relativt liten betydning, og sett i sammenheng med det lave antallet dager brukt på faglige utviklingsaktiviteter kan det tenkes at aktivitetene kunne vært mere spisset.

### 3.3.4 Hindringer og tilrettelegging for profesjonelle utviklingsaktiviteter

Tatt i betraktning det lave antallet dager brukt på profesjonelle utviklingsaktiviteter av norske lærere, kan det være interessant å se nærmere på hvilke hindringer lærerne opplever for deltakelse i slike aktiviteter. I TALIS er lærerne bedt om å si seg «svært uenig», «uenig», «enig» eller «svært enig» i åtte forskjellige påstander om hindringer (figur 3.13).

For alle trinn er det kollisjon med arbeidsplanen som er den hindringen flest sier seg «enig» eller «svært enig» i, bortsett fra på barnetrinnet, der vanskeligheter med å skaffe vikar er den viktigste grunnen. Å mangle tid på grunn av familieansvar er også en viktig hindring, og én av tre opplever at opplæringen er for dyr.

Når det gjelder den faktiske tilretteleggingen, er det stilt tre spørsmål om dette i TALIS. Andelen som oppgir å ha fått satt av tid til aktiviteter som fant sted innenfor regulær arbeidstid, er ca. 60 prosent på alle trinn. Andelen som har mottatt tilleggsbetaling for aktiviteter som fant sted utenom regulær arbeidstid, er ca. 7,5 prosent på alle trinn. Andelen som har mottatt annen støtte enn tilleggsbetaling til aktiviteter utenom regulær arbeidstid (for eksempel redusert undervisningsplikt, avspasering, permisjon), er 22-23 prosent på alle trinn blant norske lærere.

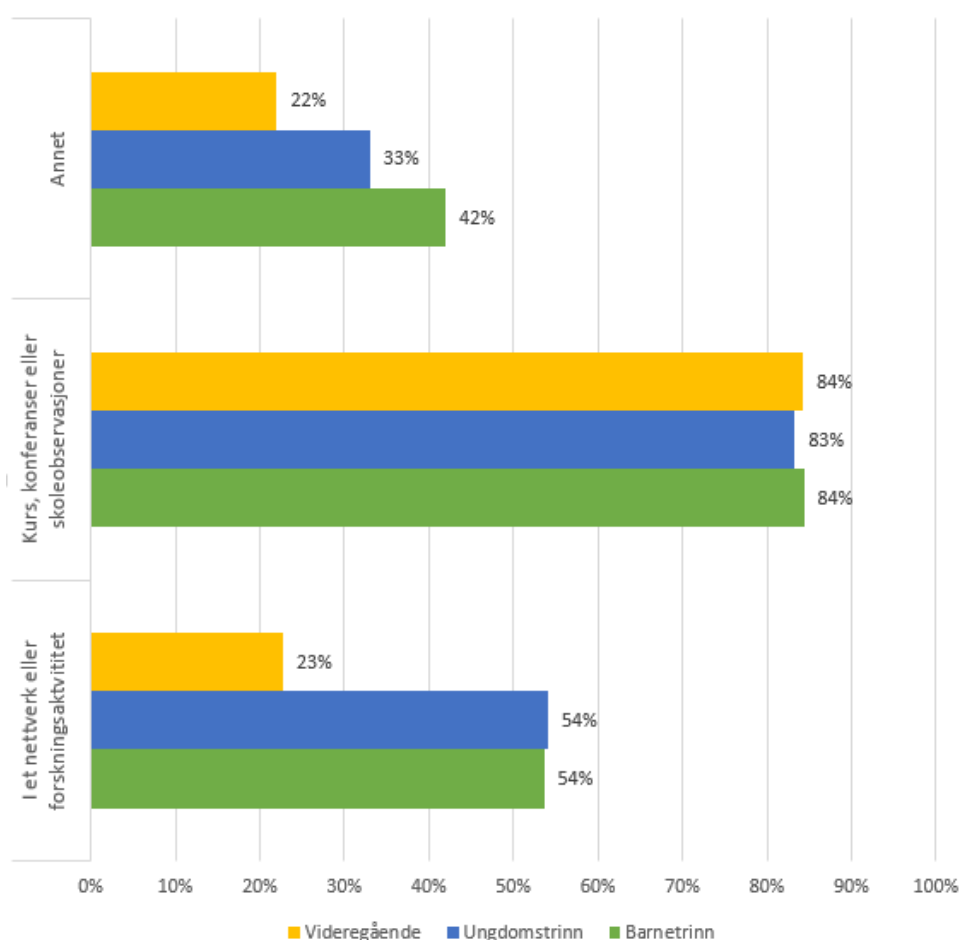


**Figur 3.13: Norske læreres opplevde hindringer for deltakelse i profesjonelle utviklingsaktiviteter, etter trinn. Andelen «enig» eller «svært enig».**

### 3.4 Kompetanseutvikling blant rektorer

I den internasjonale TALIS-rapporten fremkom det at rektors deltakelse i ulike former for opplæring de siste tolv månedene før datainnsamlingen varierte stort mellom deltakerlandene (se tabell 3.14 og 3.15 i den internasjonale TALIS-rapporten, samt sidene 73-75 i samme rapport (OECD 2014)). Norske rektorer på ungdomstrinnet lå omtrent på snittet i andel som deltok i de tre forskjellige formene for opplæringsprogrammer det ble spurt om (nettverk eller forskningsaktivitet; kurs, konferanser eller skoleobservasjon; annet), men lavere enn snittet for antall dager som ble brukt. Det var i størst grad «Aktiviteten kolliderer med arbeidsplanen» og «Opplæringen er for dyr» som ble trukket fram som viktige hindringer for deltakelse blant norske lærere. Dette samsvarte med rektorenes svar i de fleste andre landene i undersøkelsen.

En nærmere analyse av de norske dataene viser variasjoner etter trinn, særlig på deltakelse, men også på hvilke hindringer som trekkes fram som viktigst. Figur 3.14 viser rektorenes deltakelse i forskjellige aktiviteter.



**Figur 3.14: Andelen norske rektorer som har deltatt i ulike opplæringsprogram de siste 12 måneder, etter trinn.**

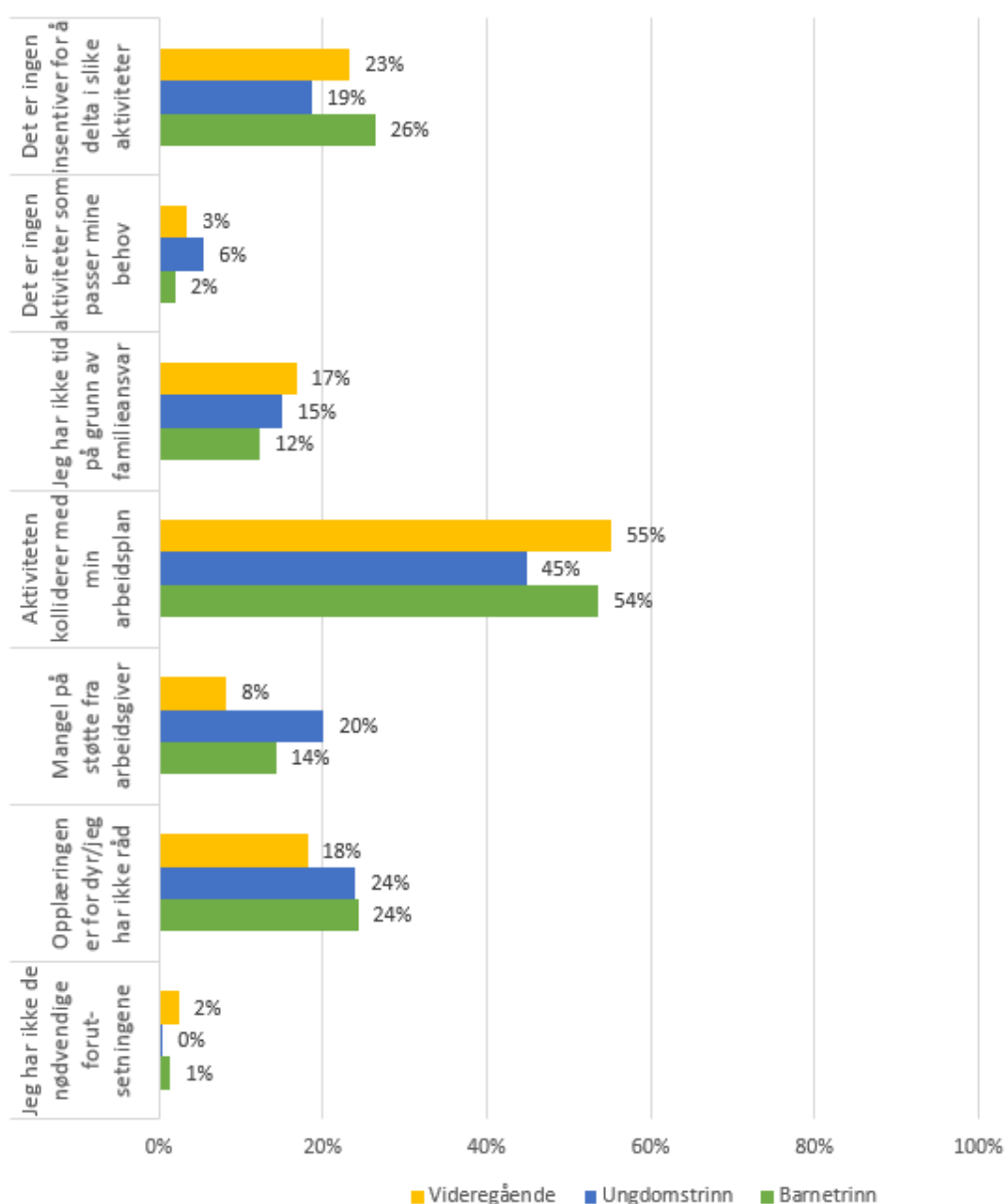
Om lag halvparten av rektorene på barne- og ungdomstrinnet oppga at de deltok i nettverk eller forskningsaktiviteter som var spesifisert til å skulle støtte opp om deres virke som rektor. Kun 1 av 4 rektorer på videregående trinn oppgav det samme. Av de som hadde deltatt, var det gjennomsnittlige antallet dager 7,4 på barnetrinnet, 9,2 på ungdomstrinnet og 6,1 på videregående trinn.

Litt mer enn 8 av 10 rektorer, uansett trinn, oppgav å ha deltatt på kurs, konferanser eller skoleobservasjon de siste 12 månedene. Rektorene på barnetrinnet som hadde deltatt, hadde brukt i snitt 6,2 dager på dette, på ungdomstrinnet 8,6 dager, og på videregående trinn 6,7 dager.

Rektorene er ikke bedt om å spesifisere hva som inngår i «annet»-kategorien. Derfor må denne kategorien brukes til å synliggjøre bredden i aktivitetene, ikke spesifisere ytterligere. I så fall viser tallene at 42 prosent av rektorene på barnetrinnet oppgir at de har deltatt i andre opplæringsaktiviteter som skal støtte deres virke som rektor, mot 33 prosent på ungdomstrinnet og 22 prosent på videregående trinn. Rektorene på barnetrinnet som deltok, brukte i snitt 5,9 dager på slike andre aktiviteter, mens rektorene på ungdoms- og videregående trinn brukte henholdsvis 8,3 og 7,8 dager.

Samlet sett viser resultatene at rektorene på videregående trinn i minst grad deltar i opplæringsprogrammer som ikke er kurs, konferanser eller skoleobservasjoner. Når rektorene først deltar, bruker de omtrent like mye tid på aktivitetene, selv om det er en viss tendens til at rektorene på ungdomstrinnet bruker mest tid.

I figur 3.15 er andelen rektorer som oppgir å være «enig» eller «svært enig» i at forskjellige typer hindringer er avgjørende for deres deltakelse i forskjellige opplæringsprogrammer, presentert.



**Figur 3.15: Hindringer til norske rektors profesjonelle og -yrkesmessige utviklingsaktiviteter, etter trinn. Andel «enig» eller «svært enig».**



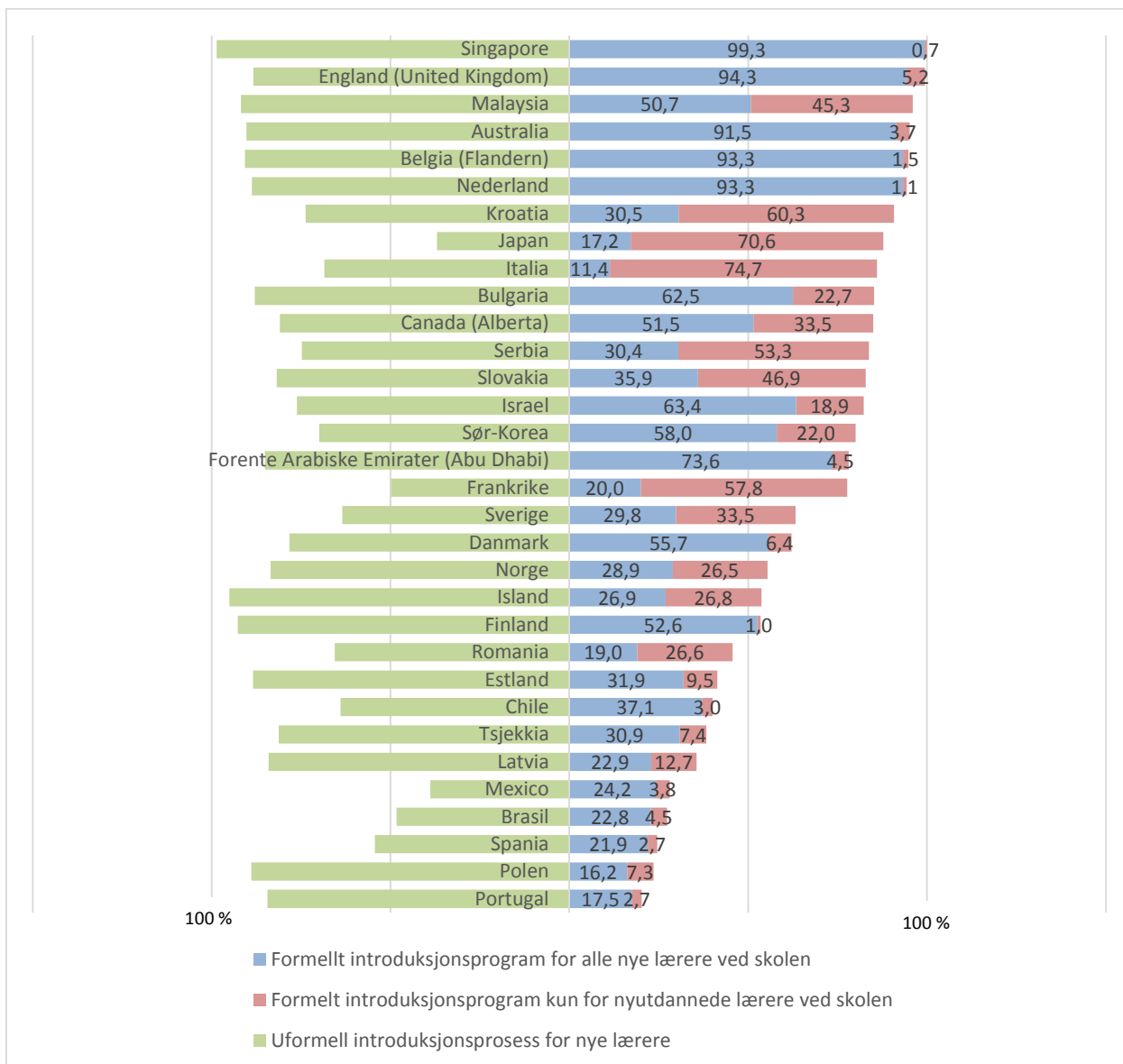
Som tidligere nevnt er kollisjon med rektorenes arbeidsplan den viktigste hindringen rektorene opplever, men dette er viktigere på videregående (55 prosent) og barnetrinnet (54 prosent) enn på ungdomstrinnet (45 prosent). At opplæringen er for dyr eller at rektorene ikke har råd til å delta, er viktigere på barne- og ungdomstrinnet (24 prosent) enn på videregående (18 prosent). Det kommer også frem at mangel på insentiver for å delta er en viktig hindring på barnetrinnet (26 prosent) og videregående trinn (23 prosent), og også på ungdomstrinnet (19 prosent). 2 av 10 rektorer på ungdomstrinnet fremhever også mangel på støtte fra arbeidsgiver som en viktig hindring.

### **3.5 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 profesjonelle utviklingsaktiviteter senere i karrieren og til en viss grad også for 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 til 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 3.16 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 at det i 2013 finnes en formell avtale som omfatter alle skoleeiere, og 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 3.16: Andelen rektorer på ungdomstrinnet som oppgir at de har et formelt eller uformelt veiledningsprogram for nyutdannede lærere og nye lærere ved skolen og andelen som oppgir å ha en uformell introduksjonsprosess.**

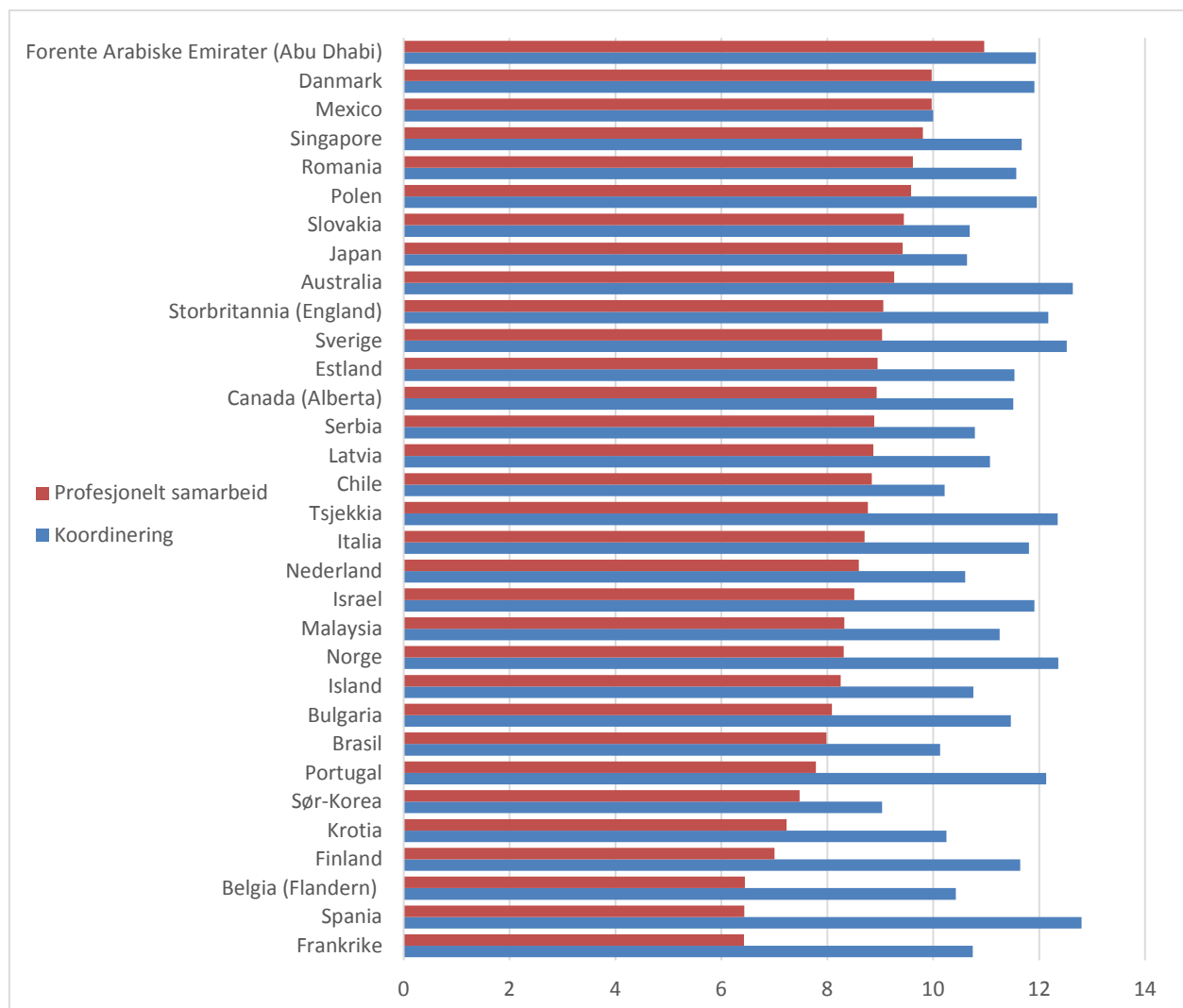
For mange land er det også et gap mellom andelen lærere som rektorene oppgir får tilbud om veiledning, og andelen nyutdannede lærere som oppgir å ha deltatt i formelle introduksjonsprogram. Gapet mellom tilbud og deltakelse er stort for Island, Finland og Norge, og disse landene ligger også lavest på andelen nyutdannede lærere 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.

### 3.6 Lærersamarbeid

Som diskutert i innledningen av dette kapitlet er hvordan man organiserer arbeidet i det daglige, et viktig spørsmål for en profesjon, og dette er spørsmål som har vært diskutert mye omkring læreres arbeid. Sørger man for lærende kollektiv og et lærersamarbeid som er med på å bygge sterke faglige fellesskap? En vanlig fremstilling av læreryrket er at det i stor grad har vært et individuelt arbeid, men at man i de senere år i stor grad har vektlagt lærersamarbeid (Caspersen 2013; Hargreaves 1994).

Blant annet har det tradisjonelt blitt påpekt at den fysiske arkitekturen på skolene, med én lærer i hvert sitt klasserom, har gjort lærersamarbeid vanskelig. Til tross for et sterkt fokus på lærersamarbeid er dette stadig et av de viktigste temaene som trekkes fram internasjonalt for å styrke lærerprofesjonen (Hargreaves & Fullan 2012).

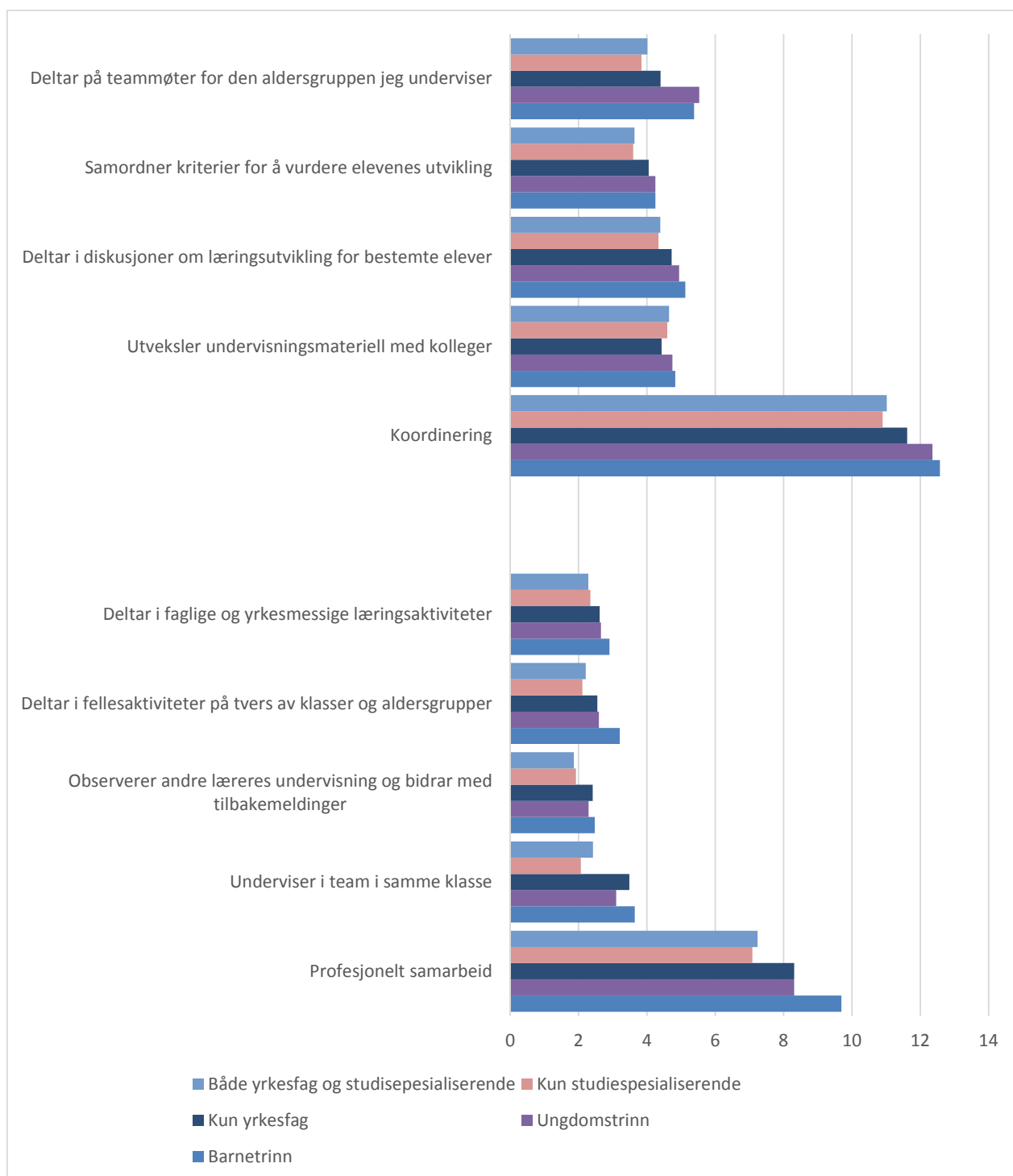
I figur 3.17 er lærersamarbeid presentert på to forskjellige indekser, *profesjonelt samarbeid* og *koordinering*. *Profesjonelt samarbeid* er et dypere og mer forpliktende samarbeid som fører til faglig utvikling enn *koordinering*, som i stor grad handler om mer praktisk tilrettelegging og samhandling. Skalaen som brukes, er konstruert etter den internasjonale standarden i TALIS-undersøkelsen, der en skår på 10 tilsvarer et midtpunkt på en skala som går fra «aldri», «en gang i året eller sjeldnere», «2-4 ganger i året», «5-10 ganger i året», «1-3 ganger i måneden» til «en gang i uka eller oftere». Skalakonstruksjonen er presentert nærmere i metodedelene i kapittel 1. Påstandene som utgjør indeksen *profesjonelt samarbeid*, er at man underviser i team i samme klasse, observerer andre læreres undervisning og bidrar med tilbakemeldinger, deltar i fellesaktiviteter på tvers av klasser og aldersgrupper og deltar i faglige og yrkesmessige læringsaktiviteter. *Koordinering* er laget på bakgrunn av påstandene om at man utveksler undervisningsmaterieell med kolleger, deltar i diskusjoner om læringsutvikling for bestemte elever, samordner kriterier for å vurdere elevenes utvikling og deltar på teammøter for den aldersgruppen man underviser. Begge dimensjonene har altså elementer som krever faglig involvering, men det er større grad av samordning i «koordinerings-indeksen».



Figur 3.17: Gjennomsnittsskår på indeksen for profesjonelt og koordinerende lærersamarbeid, etter land

På indeksen for *profesjonelt samarbeid* ligger nesten alle landene under skår 10, noe som vil si at det foregår sjeldnere enn 5-10 ganger i året. *Koordinerende aktiviteter* foregår i større grad og går for de fleste land høyere enn 10. Dette gjelder også for Norge, som befinner seg litt under midten når figuren sorteres etter indeksen for profesjonelt samarbeid. Blant de andre nordiske landene skiller Danmark seg ut ved å være det landet som har nest høyest skår på indeksen for profesjonelt samarbeid, men også Sverige ligger i den øvre halvdel av fordelingen. Finland ligger nesten lavest, mens Island er på nivå med Norge.

For å se nærmere på Norge er indeksene for samarbeid i figur 3.15 delt opp i enkeltelementer og etter trinn (figur 3.18). Ved å dele opp på denne måten ser man at det er forskjeller mellom trinnene når det gjelder *koordinering*, der lærerne på barne- og ungdomstrinnet i større grad rapporterer om koordinerende lærersamarbeid. I stor grad utgjøres forskjellen av svarene på enkeltspørsmålet om hvorvidt lærerne deltar på teammøter for den aldersgruppen de underviser. Lærerne på barne- og ungdomstrinnet deltar også noe oftere i diskusjoner om læringsutvikling for bestemte elever.



**Figur 3.18: Lærersamarbeid for norske lærere, enkeltspørsmål og indekser, etter trinn og studieretning lærerne underviser på**

På indeksen for profesjonelt samarbeid kommer det frem at lærerne på barnetrinnet skiller seg klart fra lærerne på de andre trinnene ved i større grad å delta i profesjonelt samarbeid, men også lærerne på studiespesialiserende program på videregående trinn skiller seg fra lærerne på ungdomstrinnet og yrkesforberedende program. Lærerne på studiespesialiserende deltar i mindre grad i profesjonelt samarbeid. Det er ikke ett enkeltspørsmål som skiller seg ut i like sterk grad på indeksen for profesjonelt samarbeid som for indeksen for koordinering, det er heller en tendens at lærerne på barnetrinnet gjør litt mer av alt.

### 3.7 Oppsummering

Analysene i dette kapitlet viser at det er et stort gap mellom lærernes opplevelse av å bli verdsatt i samfunnet og hvor viktig lærerjobben vurderes å være i andre undersøkelser. Kun 31 prosent av norske lærere oppgir at de er «svært enig» eller «enig» i påstanden «Etter min mening er lærerprofesjonen verdsatt i samfunnet», mens andre undersøkelser viser at læreryrket rangeres som ett av de tre viktigste yrkene i samfunnet av den norske befolkning.

Lærernes opplevde kompetanse varierer ikke i særlig stor grad mellom trinnene, bortsett fra at lærere på videregående trinn i større grad opplever å være kvalifisert i elevvurdering og også oppgir i større grad enn lærerne på de andre trinnene at elevvurdering var en del av deres grunnutdanning.

Lærernes formelle kompetanse ble undersøkt i kapittel 2, men i dette kapitlet har vi sett nærmere på kompetanse på forskjellige fagområder i skolen. På barnetrinnet oppgir en høy andel å ha det aktuelle fagområdet som en del av sine studier i større eller mindre grad, og dette henger sammen med den store andelen allmennlærere på dette trinnet. På videregående trinn er lærerne mer spesialiserte og har lengre utdanninger innenfor sine fagområder, mens lærerne på ungdomstrinnet befinner seg midt imellom.

Andelen som underviser på fagområder som ikke inngikk i deres utdanning, varierer mellom trinn og fagområde. Kun 5–7 prosent av lærerne på hvert trinn underviser på fagområdet lesing, skriving og litteratur i norsk og samisk, uten å ha fagområdet som en del av sin utdanning. 5–8 prosent underviser i matematikk uten at matematikk inngikk i utdanningen. I natur- og miljøfag og samfunnsfag er andelen større, den varierer fra 14 prosent (natur- og miljøfag på ungdomstrinnet) til 28 prosent (samfunnsfag på videregående). Drøyt 40 prosent av de som underviser i moderne fremmedspråk på videregående trinn og ungdomstrinnet, oppgir at området ikke inngikk som en del av deres utdanning, og hele 65 prosent på barnetrinnet oppgir det samme. I kunst- og håndverksfag oppgir 20 prosent av lærerne på barnetrinnet, 32 prosent på ungdomstrinnet og 52 prosent på videregående trinn at de underviser på dette fagområdet uten at kunst- og håndverksfag inngikk i deres utdanning i større eller mindre grad.

På alle trinn og alle fagområder er det også en ubrukt reserve av undervisningskompetanse i det at lærerne oppgir at utdanningen inneholdt et fagområde som de ikke underviser på. For eksempel er andelen lærere på ungdomstrinnet som oppgir å ha master eller hovedfag der matematikk inngår og som ikke underviser i dette, like stor som andelen som underviser uten kompetanse i matematikk (5 prosent). Siden sammenhengen er på nasjonalt nivå, må tiltak for å utnytte denne kompetansen foregå på andre nivå enn på den enkelte skole.

Norske lærere har ganske lav deltakelse i profesjonelle utviklingsaktiviteter (de siste 12 månedene), sammenlignet med de andre deltakerlandene (målt i antall dager deltakelse). Det er kurs og workshops og konferanser og seminarer som er de hyppigste formene for aktiviteter, men en stor andel deltar også i lærernettsverk dannet spesielt med tanke på faglig utvikling.

Det er særlig innenfor områdene «IKT-ferdigheter for undervisning» og «Elevvurdering» at norske lærere rapporterer om stort behov for profesjonell utvikling, men også på områdene fagkunnskap og didaktisk kunnskap. Deltakelsen stemmer her ganske godt med tilbudet: det er også i aktiviteter rettet mot fagkunnskap og didaktisk kunnskap, IKT-ferdigheter for undervisning og elevvurdering at lærerne deltar mest. Samtidig er det slik at lærerne oppgir at aktivitetene de deltar mest i også er de aktivitetene som har størst betydning for deres undervisning.

For lærerne er det kollisjon med arbeidsplanen som er det største hinderet for deltakelse i utviklingsaktiviteter, men vanskeligheter med å skaffe vikar er også et stort hinder.

Andelen skoleledere som oppgir å ha gitt tilbud om veiledning til nyutdannede, ser ut til å ha økt markant mellom TALIS-2008-undersøkelsen og TALIS-2013-undersøkelsen. I 2008 var det 45 prosent som oppgav dette, mens det i 2013 har steget til 56 prosent. Dette er en tydelig fremgang, men samtidig er det langt igjen til at alle nyutdannede lærere får tilbud om veiledning. I Norge er det også et

svært stort gap mellom andelen nyutdannede lærere som oppgir å få tilbud om veiledning, og andelen som oppgir faktisk å ha deltatt.

Norske lærere ligger noe under det internasjonale snittet for lærersamarbeid. Lærere på barnetrinnet skiller seg klart fra lærerne på de andre trinnene ved i større grad å delta i profesjonelt samarbeid, men også lærerne på studiespesialiserende program på videregående trinn skiller seg fra lærerne på ungdomstrinnet og yrkesforberedende studieprogram ved å ha den laveste graden av profesjonelt samarbeid med kollegaene.





## 4 Skoleledelse

### 4.1 Innledning

En velfungerende skoleledelse har stor betydning for læreres motivasjon, deres innsatsvilje og forpliktelse til læregjerningen (Utdanningsdirektoratet 2014, Lysø et al. 2011, Leithwood 2010, Spillane 2008). Før den første runden av TALIS i 2008 hadde vi lite sammenlignbare internasjonale data som viste relasjoner mellom skoleledelse og læreres faglige oppfølging av elever. De første norske TALIS-resultatene viste imidlertid tydelig at norske rektorer var mer orientert i retning av administrativt enn faglig lederskap og at de brukte mer tid på administrative oppgaver enn skoleledere i sammenlignbare land. Dette resultatet er delvis bekreftet i senere studier (Seland m.fl. 2012).

TALIS 2008 viste også at det har vært få rutiner for at rektorer i norske ungdomsskoler vektlegger lærernes oppfølging av elevene og at de selv heller ikke har utviklet en kultur for tilbakemelding til lærerne på deres faglig-pedagogiske arbeid. Ikke minst viste resultatene at norske rektorer på ungdomstrinnet hadde en forholdsvis høy toleranse for at arbeid som lærere vurderte å ha lav pedagogisk og faglig kvalitet ble akseptert ved deres skole (Vibe, Aamodt and Carlsten 2009).

Et spørsmål som har vært interessant i denne andre runden av TALIS i Norge, er i hvilken grad denne tilbakemeldingskulturen har endret seg fra TALIS 2008 – og om den gjelder på tvers av trinn. Dette er et felt som norske myndigheter har brukt ressurser og oppmerksomhet på i etterkant av de forrige TALIS-resultatene, og vi har derfor forventet en endring når det gjelder dette hovedfunnet (jf. Utdanningsdirektoratet 2014).

I dette kapitlet vil vi se nærmere på hvordan skolene er organisert, på grad av medbestemmelse i skolen, skolelederes arbeidsoppgaver og ledelsesformer og vurdering av og tilbakemelding til lærere.

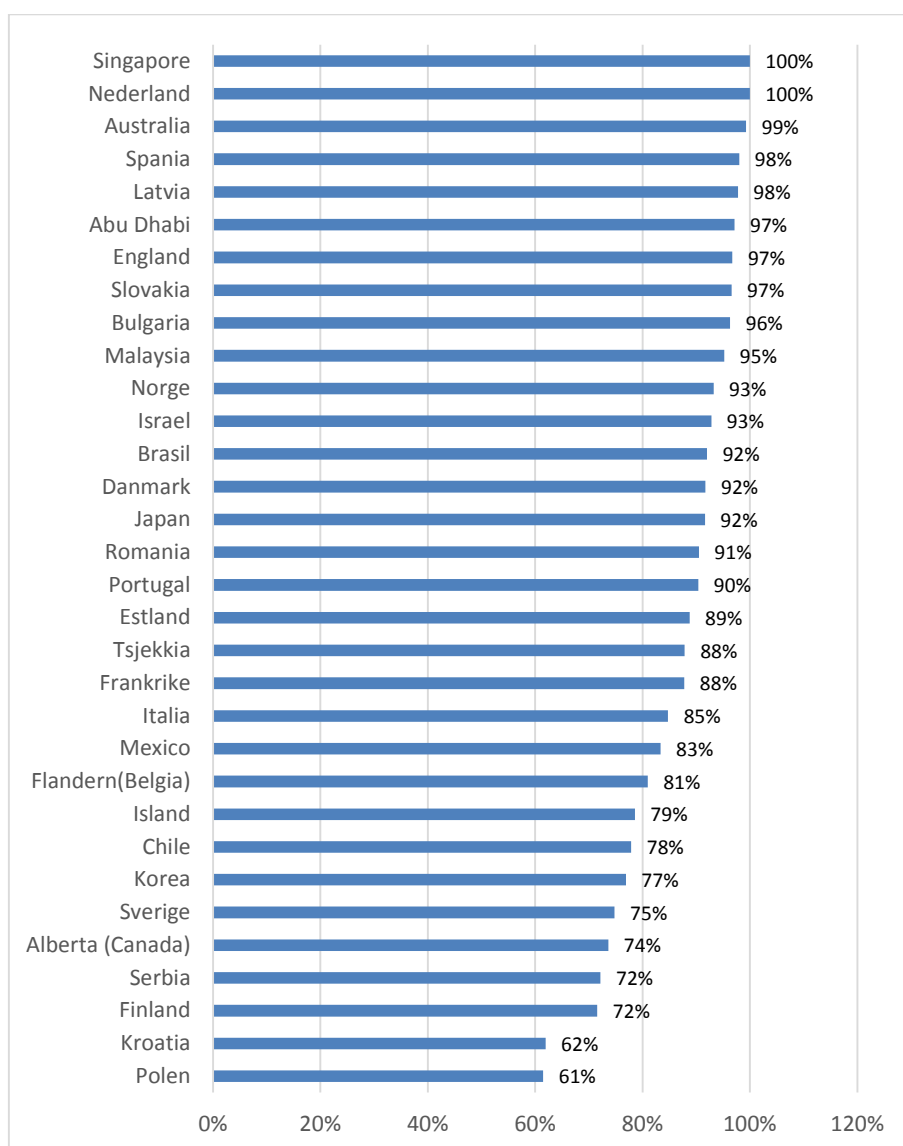
### 4.2 Ledelsesformer ved skolen

I dette avsnittet skal vi først se på ledelsesformer ved skolen, både om skolene har en ledergruppe og graden av distribuert ledelse. Deretter skal vi se på organisasjonsformen og om skolen er ledet av et driftsstyre («governing board»), og hvordan disse styrene er sammensatt. Vi vil først vise resultatene for alle TALIS-landene og dernest se på hvilke forskjeller vi finner innad i Norge.

I nyere forskning om skoleledelse er samhandlingen mellom ledere og medarbeidere sentral. Dette har i en del tilfeller kommet som en motreaksjon på perspektiver på skoleledelse som ikke i stor nok grad har inkludert kollegiale idealer (Bush & Glover 2003). Som Lysø mfl. beskriver i sin evaluering av rektorutdanningen i Norge, er argumentene for distribuert ledelse ofte fag- og kunnskapsbaserte. En kunnskapsintensiv verden i endring krever i dette perspektivet at skolen må være organisert på en slik

måte at medarbeiderne har nok autonomi til å kunne fatte mange beslutninger på egen hånd, alternativt i mindre grupper (Lysø mfl. 2011). Distribuert ledelse bidrar til økt fokus på organisasjonsutvikling og endring i skolen, og det er derfor interessant å se nærmere på TALIS-resultater som handler om hvilke land som rapporterer at de har større eller mindre ledelsesgrupper, og hvem som er inkludert i disse. Videre ønsker vi å presentere funn som omhandler hvem som kan sies å ta beslutninger ved skolen – er det i hovedsak rektor, eller er det medbestemmelse som er i fokus på de ulike trinn i ulike land? Det siste hovedområdet vi ønsker å se nærmere på i 2013-dataene er i hvilken grad norske lærere mottar tilbakemelding fra skoleledelsen, inkludert hvem som gir denne tilbakemeldingen.

De aller fleste skolene på ungdomstrinnet har en ledergruppe (figur 4.1). I halvparten av alle landene er det 90 prosent eller flere av rektorene som svarer bekreftende på det. I alle TALIS-landene sett under ett er andelen 88 prosent. I alle land er det slik at det er mest vanlig med ledergrupper i de største skolene. Norge og Danmark er de nordiske landene der ledergrupper synes mest utbredt, mens det er betydelig mindre vanlig i Finland.



**Figur 4.1: Andel skoler på ungdomstrinnet som har en ledergruppe. Alle 33 land.**

Når disse tallene skal tolkes, kan det se ut som om det i noen land er mer eller mindre obligatorisk at skolene har en ledergruppe, mens det i andre land er opp til skolene eller lokale skolemyndigheter å avgjøre.

Hvem som deltar i skolens ledergruppe, varierer ganske mye mellom landene, men rektor deltar ved så godt som alle skoler (tabell 4.1). I denne tabellen har vi trukket ut alle de nordiske landene samt brukt Japan, Korea og Singapore som sammenlikningsgrunnlag. I de fleste landene er også assisterende rektor med, men andelen er her noe lavere enn gjennomsnittet i Norge og Sverige, mens den er nær 100 prosent i Danmark, Finland og på Island samt i Japan, Korea og Singapore.

**Tabell 4.1: Representasjon i skoleledelsen på ungdomstrinnet. Nordiske land, Japan, Korea og Singapore samt gjennomsnittet for alle TALIS-landene**

	Du, som rektor	Assisterende rektor	Økonomiansvarlig	Avdelingsledere	Lærere	Representanter for skolens driftsstyre	Foreldre	Elever
Danmark	100	100	42	43	5	0	0	0
Finland	99	95	6	33	80	3	0	1
Island	100	90	8	75	28	14	7	5
Norge	100	69	45	70	42	8	7	7
Sverige	98	55	24	68	33	2	0	0
Japan	100	100	44	95	66	Ikke relevant	3	1
Korea	98	95	93	94	60	94	70	38
Singapore	100	99	91	99	34	9	6	3
Gjennomsnitt	98	78	46	38	71	53	48	41

Med hensyn til representasjon av økonomiansvarlig, atskiller Norge seg ikke så mye fra snittet i alle landene, men det er betydelige forskjeller mellom de nordiske landene. Verken i Finland eller på Island er det vanlig at økonomiansvarlig deltar i ledergruppen. Norge har en betydelig større representasjon av avdelingsledere enn gjennomsnittet, men på nivå med Island og Sverige. I Japan, Korea og Singapore deltar avdelingsleder nesten 100 prosent. Her kan forskjeller i svarmønstrene henge sammen med at forekomsten av stillinger kan variere mellom landene (og mellom skoler innenfor landene). Norge har også i mindre grad enn snittet representasjon av lærere og i mye lavere grad av representanter for driftsstyrene («governing board» i det engelske originalskjemaet) samt av foreldre/foresatt og av elever.

Hvis vi også ser på alle landene som deltar i TALIS, er det slående at foreldrerepresentasjon i skoleledelsen omtrent ikke forekommer i de nordiske landene, men er vanlig i en del andre land. I Romania er foreldre representert i ledelsen ved nesten alle skoler, og det er også svært vanlig i Brasil, Serbia og Korea. Ved 70 prosent av skolene i Brasil og over halvparten i Latvia, Mexico, Abu Dhabi og Serbia er også eleven representert i skoleledelsen. I de nordiske landene forekommer dette omtrent ikke. Sett i forhold til de nordiske landenes tradisjoner for demokrati og medvirkning virker forskjellene overraskende, men det er mulig at dette kan henge sammen med hvordan «ledergruppe» blir fortolket.

Hvordan ser bildet ut dersom vi ser på de norske skolene? Er det noen forskjell etter skoletrinn?

**Tabell 4.2: Ledergruppens sammensetning i norske skoler etter skoletrinn**

	Barnetrinn	Ungdomstrinn	Videregående
Skolen har en ledergruppe	79	93	97
Hvem deltar i ledergruppe:			
Assisterende rektor	59	69	85
Økonomiansvarlige	33	45	78
Avdelingsledere	72	70	93
Lærere	47	42	11

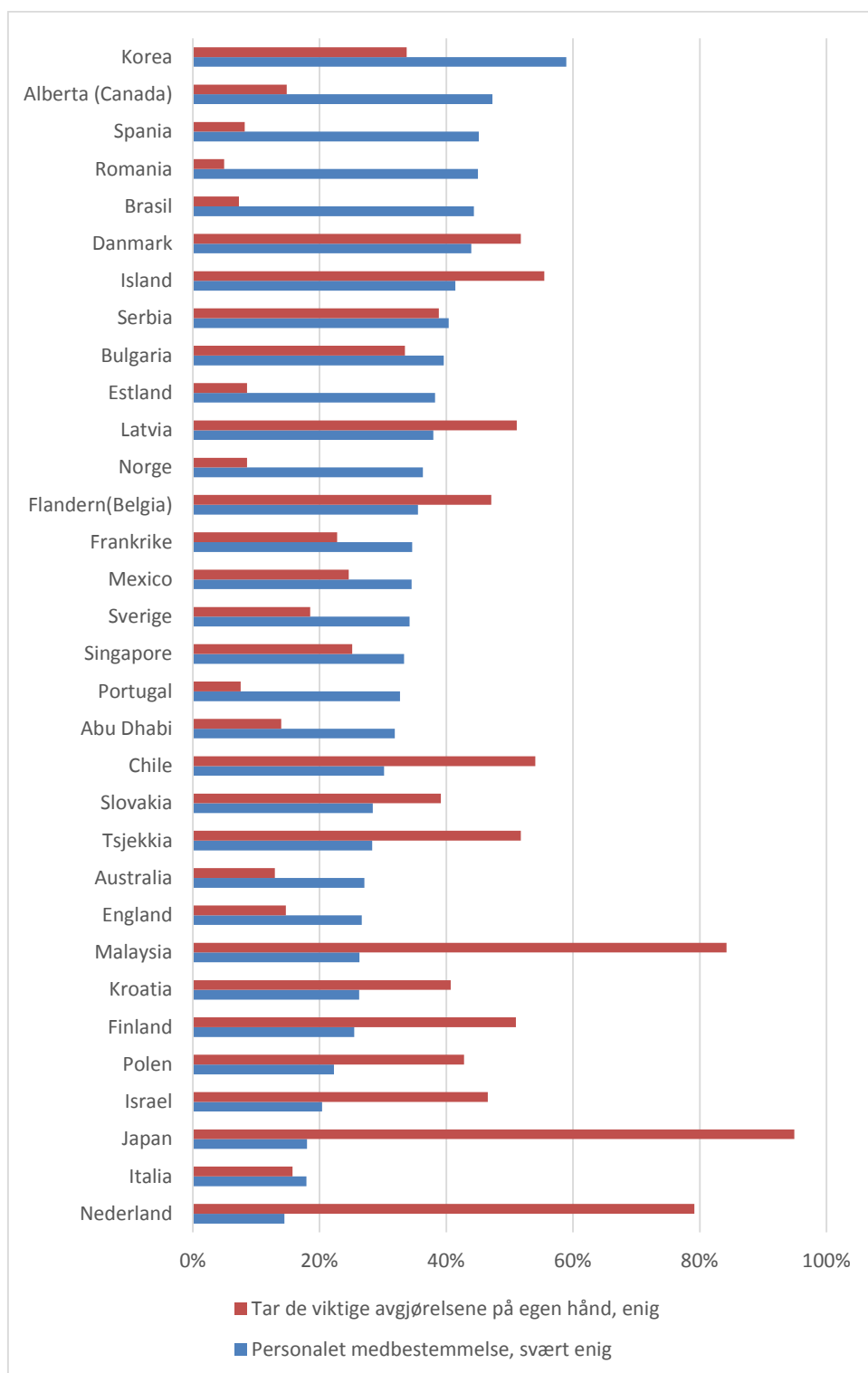
Nesten alle norske skoler har en ledergruppe, andelen er noe lavere på barnetrinnet. Dette henger i noen grad sammen med skolestørrelse. Alle skoler som har 300 elever eller mer, uansett trinn, har en ledergruppe, mens det på skoler som har færre enn 200 elever, er mest vanlig på videregående trinn og minst vanlig på barnetrinnet. Dette kan indikere at ikke bare skolestørrelse, men også hvorvidt skolen er inndelt i underenheter, har betydning.

For å finne ut mer om hvordan skolen ledes, er det også stilt en del spørsmål til rektorene om distribuert ledelse.

Ved alle norske skoler i utvalget, uansett nivå, er samtlige av rektorene «enig» eller «svært enig» i at skolens personale gis muligheter for medbestemmelse, og et klart flertall er også «enig» i at elevene er gitt muligheter for medbestemmelse. Rektorene på barnetrinnet er noe mer reservert i sin holdning til elevenes medbestemmelse. Når det gjelder foreldrenes medbestemmelse, ser vi en klar forskjell mellom grunnskoler og videregående skoler. Mens over 90 prosent av grunnskolerektorene er enige i at foreldrene har medbestemmelse i beslutninger som angår skolen, er det bare én av tre rektorer i videregående skoler som er enige.

I den internasjonale rapporten (OECD 2014) er det presentert en indeks for distribuert ledelse basert på tre utsagn: «Denne skolen gir personalet muligheter for medbestemmelse i beslutninger som angår skolen», «Denne skolen gir foreldrene muligheter for medbestemmelse i beslutninger som angår skolen», og «Denne skolen gir elevene muligheter for medbestemmelse i beslutninger som angår skolen». På denne skalaen skårer Norge temmelig likt gjennomsnittet for alle TALIS-landene og høyest av de nordiske landene, mens Finland har lavest skår.

En kanskje vel så interessant dimensjon når det gjelder ledelsesformer, er det ene utsagnet om at personalet har medbestemmelse, og motsatsen: at rektor tar de viktigste avgjørelsene på egen hånd. Fordi fordelingen mellom «enig» og «svært enig» er svært forskjellig for disse to utsagnene, har vi slått sammen «enig» og «svært enig» på utsagnet om at rektor tar avgjørelser på egen hånd, mens vi viser andelen «svært enig» på utsagnet om at personalet har medbestemmelse. I figur 4.2 er landene sortert etter synkende prosentandel som er «svært enig» i at skolen gir personalet mulighet for medbestemmelse.



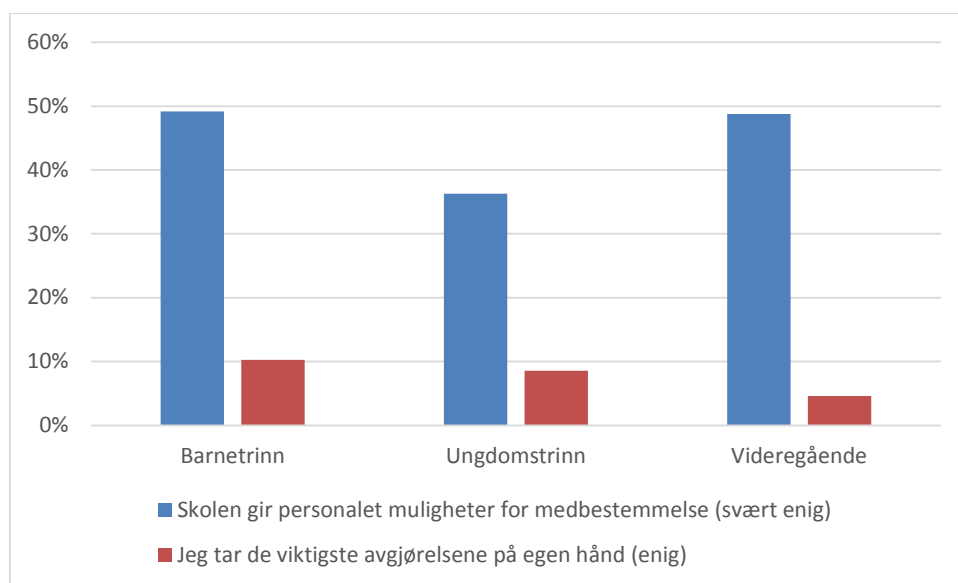
**Figur 4.2: Medbestemmelse for personalet eller rektor tar de viktigste beslutningene på egen hånd. Skoler på ungdomstrinnet i 33 land.**

I betydelig grad er det et motsetningsforhold mellom medbestemmelse for personalet og det at rektor tar viktige avgjørelser på egen hånd, men mønsteret er ikke helt klart, selv om det er en relativt klar negativ korrelasjon mellom disse to utsagnene på individnivå. I de fleste av landene der en stor andel av rektorene tar avgjørelser på egen hånd, synes også graden av medbestemmelse å være svak, og omvendt.

Høyest grad av enighet om at personalet har medbestemmelse finner vi i Korea, lavest i Nederland. Norge synes å ha noe høyere grad av medbestemmelse enn snittet, og i liten grad tar rektor beslutninger alene. De danske rektorene rapporterer om den høyeste graden av medbestemmelse av de nordiske landene, men også om en relativt høy andel som er enig i at rektorene tar beslutninger på egen hånd. Blant de nordiske landene synes graden av medbestemmelse å være svakest i Finland.

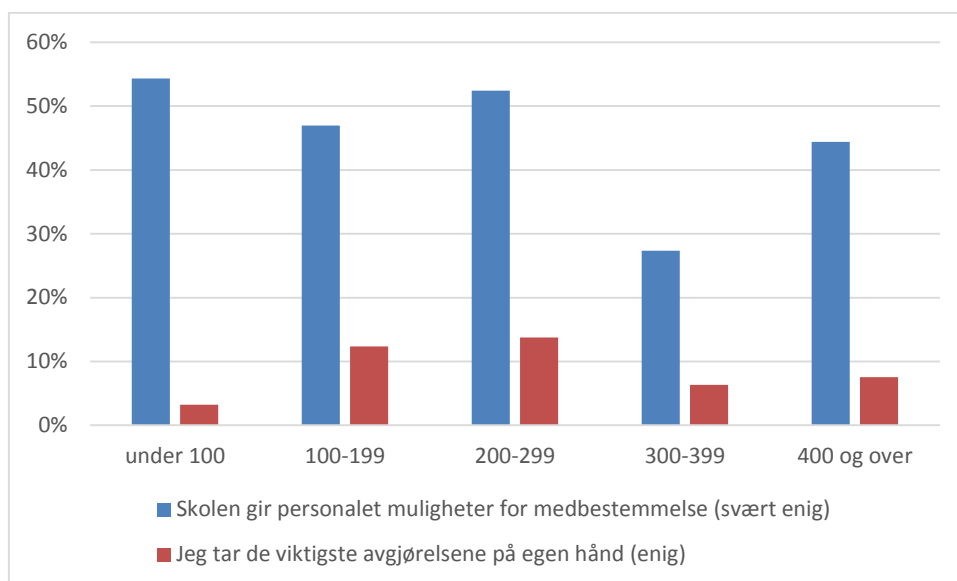
Når vi ser alle landene under ett, er det mindre vanlig at rektor tar beslutninger alene når skolen har en ledergruppe, mens det ikke er noen sammenheng mellom ledergruppe og grad av medbestemmelse.

Halvparten av rektorene i norske skoler på barnetrinnet er svært enig i at personalet har gode muligheter for medbestemmelse, mens andelen er noe lavere på ungdomstrinnet (figur 4.3). Andelen som er enige i at rektorene tar de viktigste avgjørelsene på egen hånd, er lav, men er litt lavere på videregående trinn enn på ungdomstrinnet og barnetrinnet.



**Figur 4.3: Medbestemmelse for personalet eller rektor tar de viktigste beslutningene på egen hånd. Norske rektorer etter skolenivå**

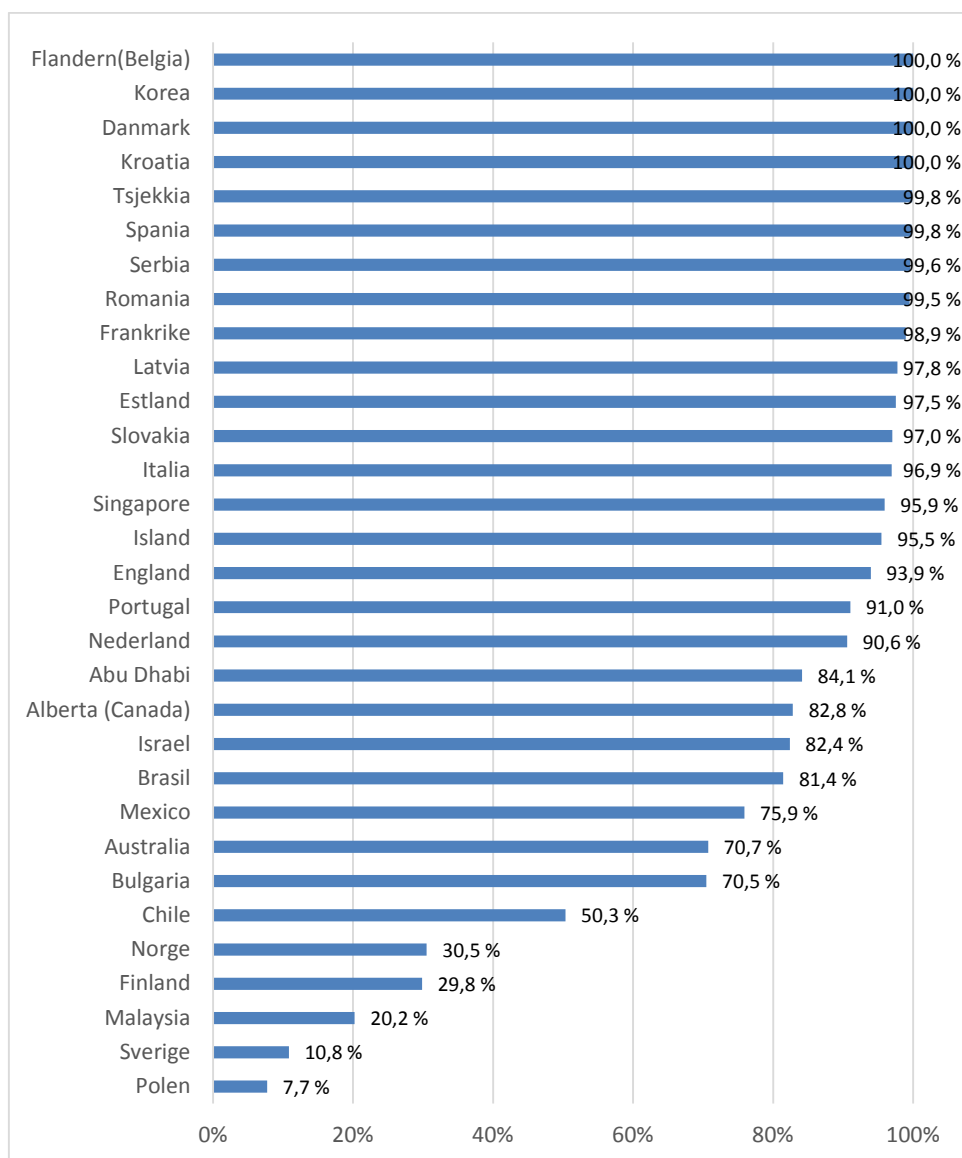
Det synes ikke å være noen klare sammenhenger mellom verken «medbestemmelse for personalet» eller «rektor tar de viktigste beslutningene på egen hånd» og skolestørrelse (figur 4.4). Heller ikke når vi ser på skoler etter nivå trer det fram noe tydelig mønster. Dette kan tyde på at det er intern organisering som betyr noe, og i mindre grad størrelse eller skolenivå.



**Figur 4.4: Medbestemmelse for personalet eller rektor tar de viktigste beslutningene på egen hånd. Norske rektorer etter skolestørrelse**

#### **4.2.1 Organisasjonsform: driftsstyre**

Spørsmålene om skolens organisasjonsform omfatter også om skolen har et driftsstyre. Dette er den norske fortolkningen, i det engelske originalskjemaet ble betegnelsen «governing board» brukt. Det er grunn til å regne med at det her kan ligge ulike nasjonale fortolkninger til grunn for svarene, men de gir likevel et interessant bilde av ulike former for skoleorganisering. Vi viser forekomsten av driftsstyre i figur 4.5.



**Figur 4.5: Andel skoler på ungdomstrinnet som har et driftsstyre (governing board). Alle 33 land.**

I halvparten av landene i TALIS har praktisk talt alle skolene et driftsstyre. Vi må anta at dette betyr at et slikt styre er fastlagt som en del av den nasjonale politikken i de aktuelle landene. Bare i noen få land har mindre enn 80 prosent av skolene et driftsstyre, deriblant Norge, Finland og Sverige. Disse tre landene skiller seg dermed klart fra Danmark og Island i Norden, hvor henholdsvis alle og 95 prosent av skolene har driftsstyre.



**Tabell 4.3: Representasjon i skolens driftsstyre på ungdomstrinnet. Norge og alle TALIS-landene**

	<b>Gjennomsnitt alle TALIS- landene</b>	<b>Norge</b>
Representanter fra lokale, regionale eller statlige myndigheter	39	83
Medlemmer av skoleledelsen	89	91
Skolens administrative personale	73	68
Lærere	92	89
Foreldre/foresatte	90	100
Elever	60	91
Fagforeninger	15	27
Representanter fra næringsliv eller private	21	2

Sammenlikninger av hvordan driftsstyrene er sammensatt viser både en del klare likhetstrekk mellom Norge og de andre landene, men også en del klare ulikheter (tabell 4.3). Med hensyn til representasjonen av skoleledelsen, administrativt personale, lærere og foreldre/foresatte, avviker Norge ikke fra gjennomsnittet. Norge avviker derimot ved å ha en sterkere representasjon av politiske myndigheter, elever og fagforeninger og en langt lavere representasjon av næringsliv eller andre private institusjoner. Noen av disse forskjellene henger sammen med at styrene er ulikt sammensatt i offentlige og private skoler.

I hvilken grad de norske skolene har et driftsstyre, varierer lite etter skoletrinn, andelen er ca. 25 prosent på barnetrinnet og på videregående trinn, og 30 prosent på ungdomstrinnet. Det er imidlertid en del klare variasjoner i hvordan disse driftsstyrene er sammensatt, og her går skillelinjene i stor grad mellom grunnskoler og videregående skoler. Mens over 90 prosent av grunnskolene har representanter fra lokale, regionale eller statlige myndigheter, gjelder dette for bare 45 prosent av de videregående skolene. Ved de videregående skolene er også det administrative personalet i mindre grad representert enn i grunnskolen. Den største forskjellen etter skolenivå gjelder foreldrerepresentasjon. Mens samtlige grunnskoleledere rapporterer at foreldrene er representert i driftsstyret, gjelder dette for bare 13 prosent av de videregående skolene. Representasjon av fagforeninger og næringsliv eller andre private institusjoner er relativt vanlig i videregående skoler, men mindre vanlig i grunnskolen. Dette gjelder som ventet i særlig grad ved de videregående skolene som tilbyr yrkesfag.

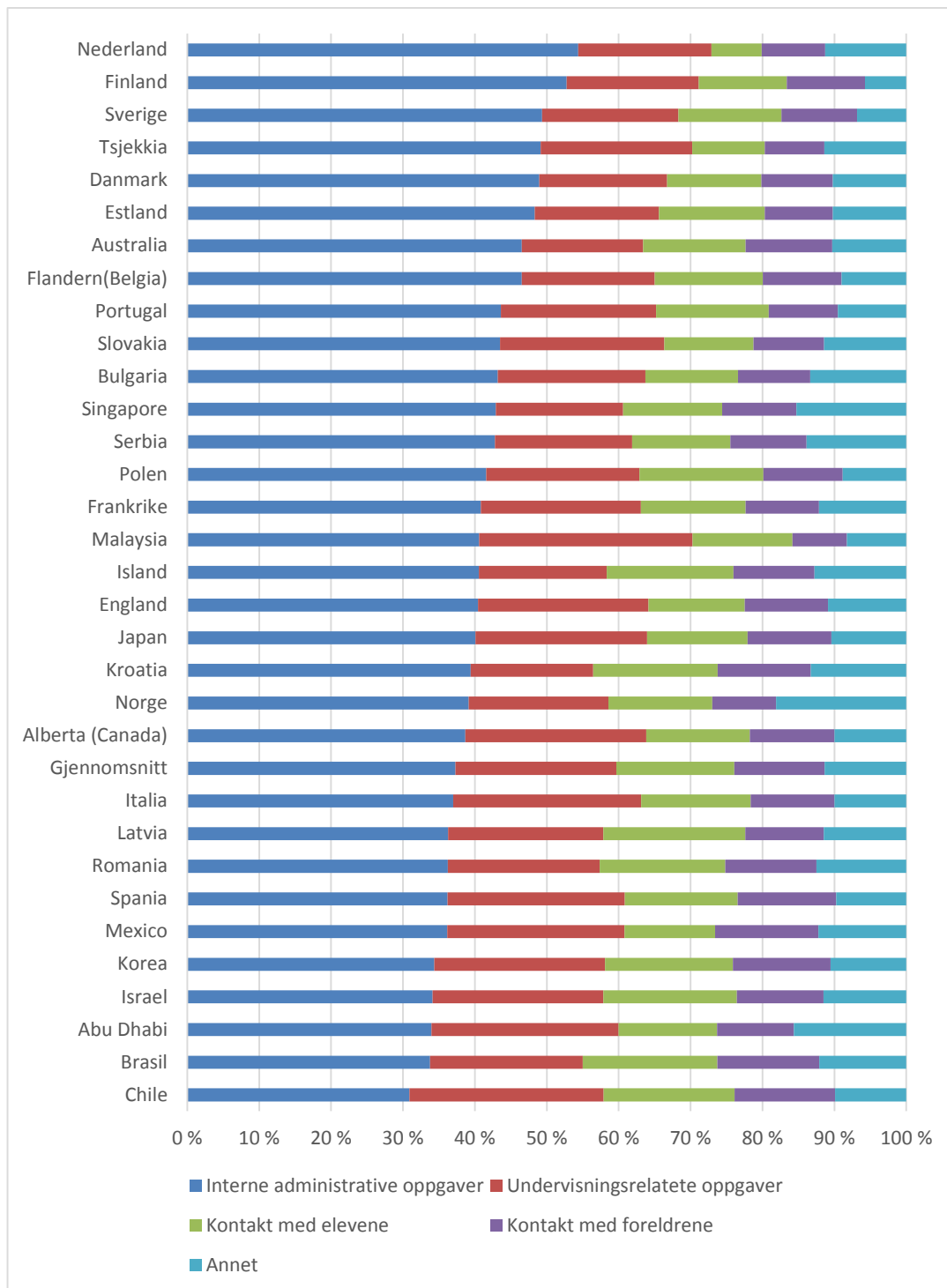
### **4.3 Rektors arbeidsoppgaver**

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 inkludert forberedelser og gjennomføring av undervisning, klasseromsobservasjon, veiledning av lærere
- Kontakt med elevene inkludert disiplinsspørsmål, men ikke undervisningsrelaterte oppgaver
- Formell og uformell kontakt med foreldrene
- Kontakt med samfunn og myndigheter
- Annet

Det har dessverre blitt en feil i oversettelsen i det norske skjemaet, og det som i det engelske skjemaet heter: «Interactions with local and regional community, business and industry» er blitt oversatt til «Svare på henvendelser fra kommunal, fylkeskommunal eller statlig utdanningsforvaltning». I presentasjonen av de internasjonale dataene i figur 4.6 har vi inkludert denne kategorien i «annet», mens vi i analyse av de norske dataene bruker alle kategoriene.

I figur 4.6 har vi foretatt en sammenlikning av rektors fordeling av arbeidstid mellom disse oppgavene for 20 utvalgte land.

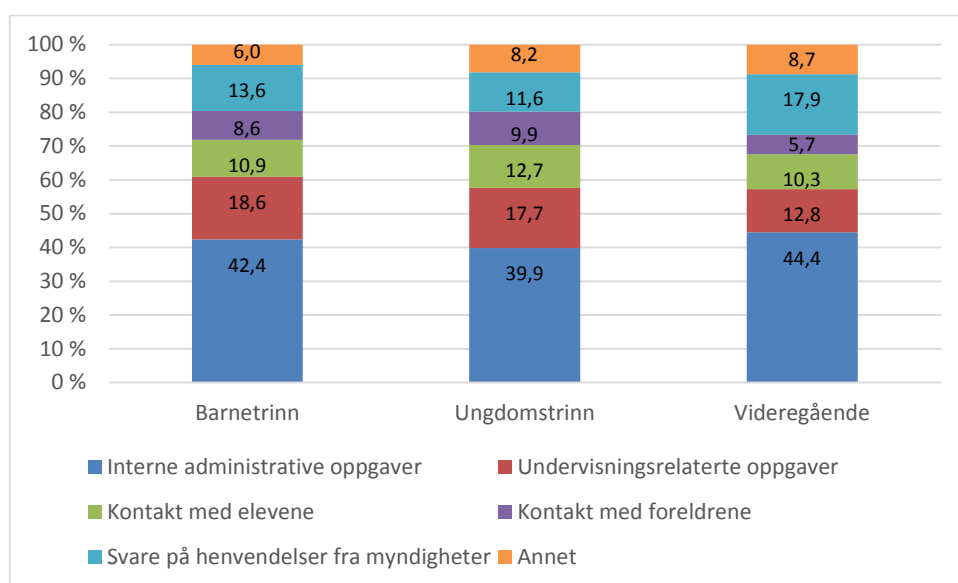


**Figur 4.6: Prosentvis fordeling av tiden på seks aktiviteter for skoleledere på ungdomstrinnet. Gjennomsnittsverdier for 33 nasjoner.**

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 hvor skolelederne bruker 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).

I figur 4.7 har vi vist fordelingen av arbeidstid for rektorene i norske skoler.



**Figur 4.7: Fordeling av arbeidstid blant norske rektorer etter skolenivå.**

Vi ser relativt små, men likevel systematiske forskjeller i hvordan rektorene på de ulike skoletrinnene fordeler sin tid på ulike oppgaver, og hovedskillet går her mellom grunnskolene og de videregående skolene. Rektorene på videregående trinn bruker relativt sett mindre tid på undervisningsrelaterte oppgaver og kontakt med elever og foreldre enn rektorene på de andre trinnene. Til sammen brukere rektorene på videregående trinn 29 prosent av sin tid på disse tre oppgavene, mot henholdsvis 38 og 40 prosent på barnetrinnet og ungdomstrinnet. Rektorene på videregående trinn bruker klart mer tid på kontakt med utdanningsmyndighetene enn rektorene på de andre trinnene. Disse forskjellene henger etter alt å dømme sammen med skolenes organisering, og at det er mer vanlig at de undervisningsrelaterte oppgavene og kontakten med elever og foreldre er delegert til avdelingsledere.

Det er små systematiske forskjeller etter skolestørrelse, og heller ikke når vi ser på skolestørrelse i sammenheng med skoletrinn, er det noen klare mønstre. Det er interessant at tid brukt til kontakt med elevene er omtrent den samme i små og store skoler. Dette synes å være noe rektorene prioriterer uansett om det er en stor eller en mindre skole.

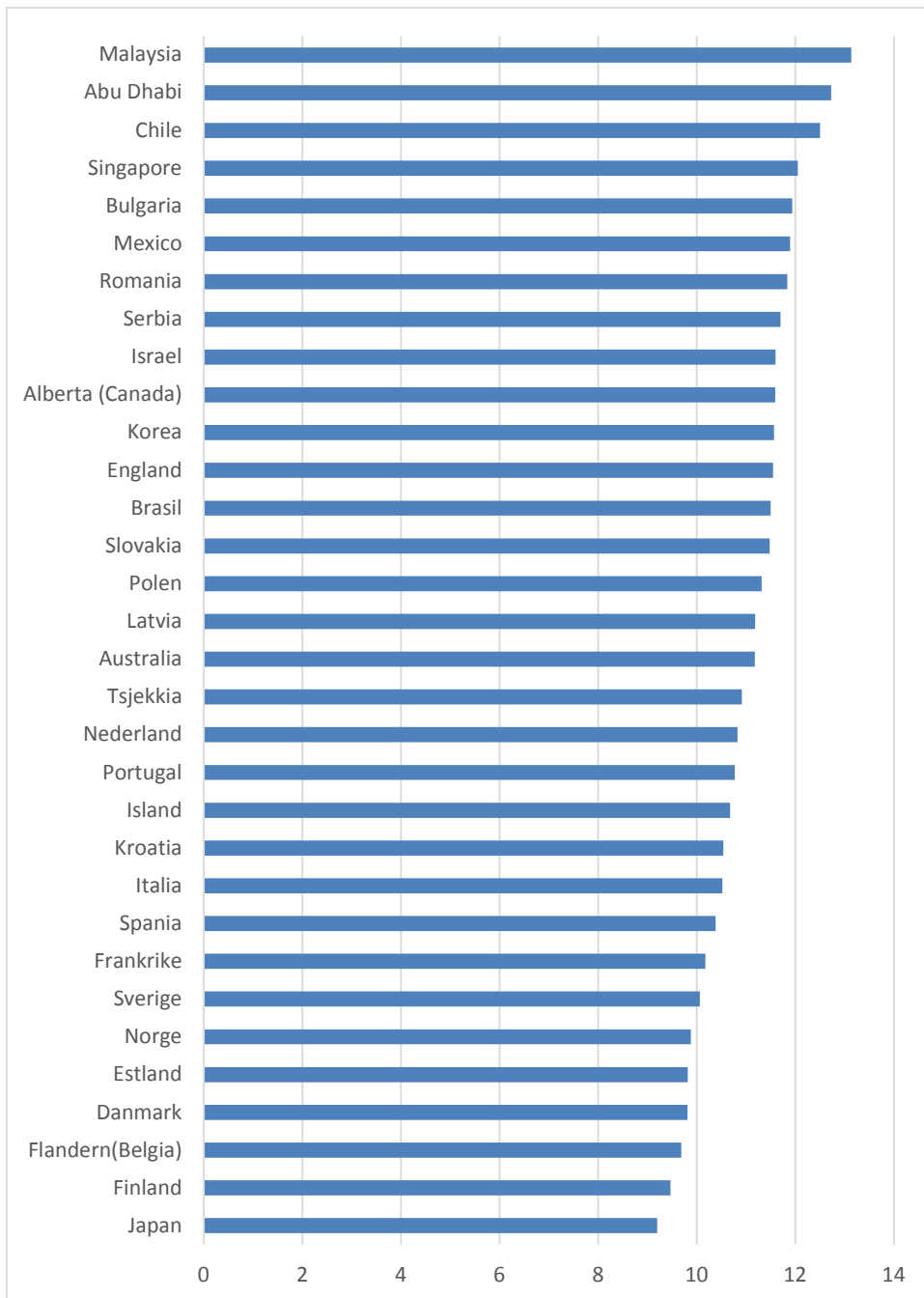
## 4.4 Faglig eller administrativt lederskap

Skoleledere må dele sin tid og sin oppmerksomhet mellom oppgaver som er direkte relatert til undervisningen, og mer administrative oppgaver. Som vi så i forrige avsnitt, går mye av deres arbeidstid med til de administrative oppgavene, samtidig som de også mener at de bruker for mye tid på dette (Vibe & Hovdhaugen 2009). Rektorene ser sin primære oppgave i å tilrettelegge for best mulig læring blant elevene, men gir uttrykk for at de ikke får tilstrekkelig tid til dette.

TALIS-undersøkelsen i 2008 viste at norske rektorer sammenliknet med de øvrige landene som deltok, hadde en overveiende administrativ ledelsesform og i mindre grad en pedagogisk ledelsesform (Vibe m.fl. 2009). En bør imidlertid være varsom med å fortolke dette mønsteret dit hen at de administrative oppgavene oppleves som nødvendige byrder som kommer i veien for det de prioriterer mest. Begge oppgaver må løses, og det er kanskje ikke mulig å skille mellom dette i det daglige arbeidet, og neppe meningsfylt å betrakte administrative og faglige oppgaver som konkurrerende.

I den internasjonale rapporten er det utviklet en skala for ledelse (Instructional leadership) basert på svarene på tre utsagn: «Jeg støtter opp om samarbeid mellom lærerne for å utvikle ny undervisningspraksis», «Jeg forsikrer meg om at lærerne tar ansvar for å forbedre sin undervisning», og «Jeg forsikrer meg om at lærerne holdes ansvarlige for elevenes læringsresultater». Det er en nyanseforskjell i den engelske teksten og den norske på det siste utsagnet, originalen er «I took actions to ensure that teachers *feel responsible* for their students' learning outcomes». Det er mulig at den norske formuleringen «*holdes ansvarlig*» kan bli tydet i retning av at lærerne må stå til rette for dårlige resultater, og at dette kan påvirke det norske svarmønsteret.

Resultatene for skalaen «pedagogisk ledelse» er vist i figur 4.8.

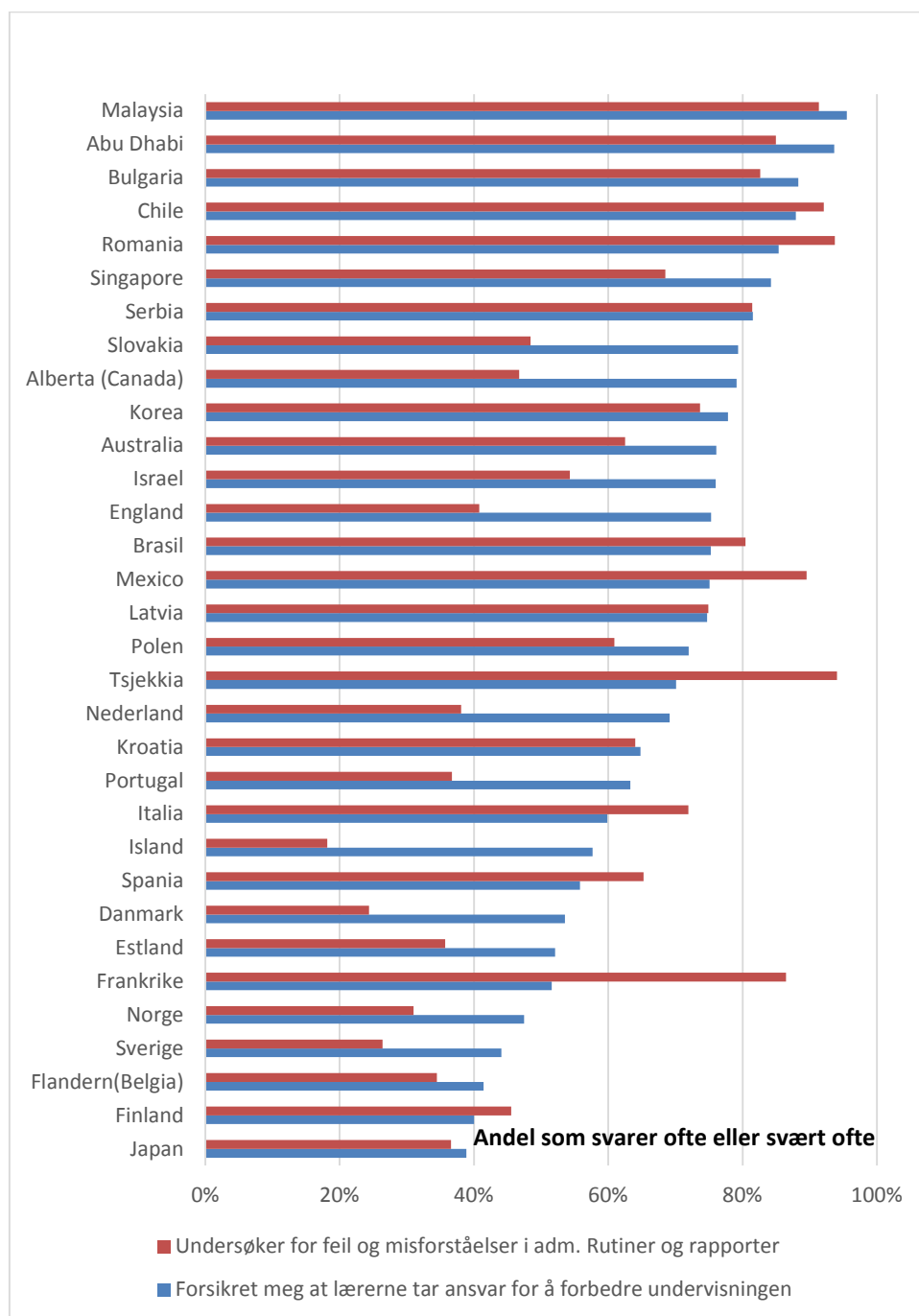


**Figur 4.8: Gjennomsnittsskår for pedagogisk ledelse blant rektorer på ungdomstrinnet i 33 land**

Det er relativt stor spredning mellom landene på denne variabelen. Norge skårer i likhet med de andre nordiske landene lavt. Aller lavest skårer Finland og Japan, mens så ulike land som Malaysia, Abu Dhabi og Chile skårer høyest.

Det er ikke konstruert en tilsvarende indeks for graden av administrativ ledelse, men to spørsmål er ment å skulle fange opp noen elementer av dette: «Jeg undersøker om det er feil og misforståelser i administrative rutiner og rapporter», og «Jeg løser problemer relatert til timeplaner ved skolen». Vi har valgt å vise svarene på det første av disse to utsagnene og kontrastere det med et av utsagnene som inngår i skalaen for pedagogisk ledelsesform: «Jeg forsikrer meg om at lærerne tar ansvar for å forbedre sin undervisning». Dette er vist i figur 4.9 hvor landene er sortert etter andelen som har svart «ofte» eller «svært ofte» på dette siste spørsmålet.

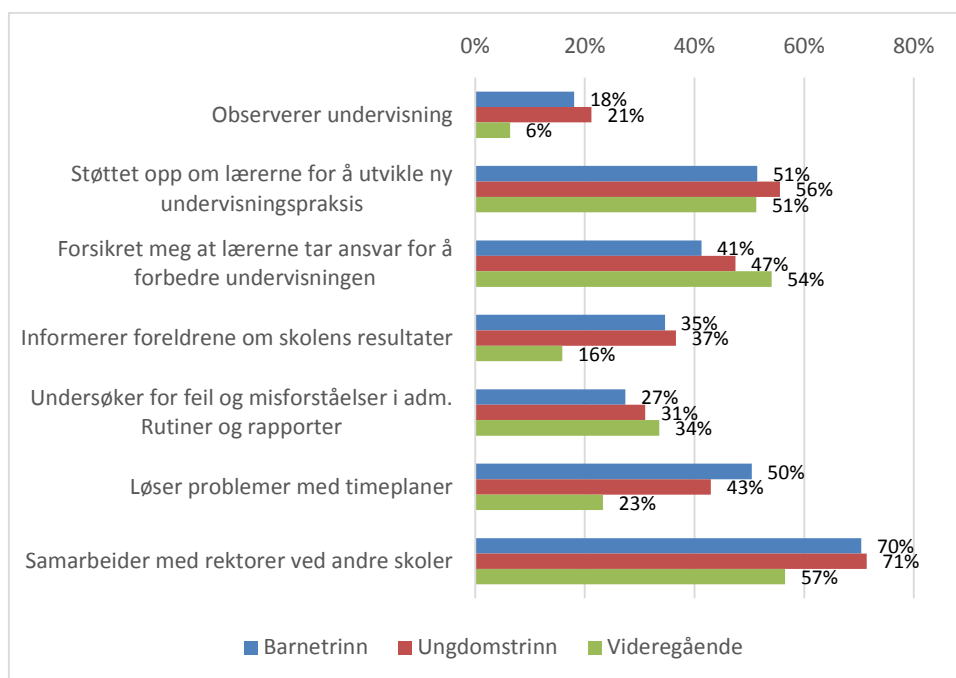
Slik figuren ser ut, er det ingen tendens til at det er noe klart motsetningsforhold mellom å følge opp lærernes undervisningspraksis og å sjekke for feil og mangler i administrative rutiner og rapporter. De fleste av landene som skårer høyt på det ene spørsmålet, tenderer også til å skåre høyt på det andre, og tilsvarende for land med lav skår på begge spørsmål.



**Figur 4.9: Svarmønstre for to utsagn om skoleledelse på ungdomstrinnet i 33 land**

Vi finner som ventet stort sett de samme landene på toppen i figuren over som på toppen av skalaen for pedagogisk ledelse (figur 4.8): Malaysia, Abu Dhabi og Chile og med Japan og Finland på bunnen. Norge og de øvrige nordiske landene skårer også lavt på spørsmålet om å følge opp at lærerne forbedrer sin undervisning, men det gjelder også på spørsmålet om sjekking av feil i rutiner og rapporter.

Hvordan ser disse resultatene ut for norske skoler? Finner vi noen klare forskjeller etter skolenivå?



**Figur 4.10: Lederoppgaver etter skolenivå for norske rektorer**

Når vi ser på skalaen for pedagogisk ledelse etter skolenivå, er det nesten ingen forskjeller, men vi ser en del interessante forskjeller etter skolenivå på enkeltspørsmålene, og forskjellene følger i noen grad skillene mellom grunnskolen og videregående skoler. Rektorer på videregående trinn observerer i liten grad undervisningen, men tar likevel grep for å sikre at lærerne forbedrer sin undervisning. I tråd med det vi tidligere har funnet om mindre direkte kontakt med foreldrene, informerer de også i mindre grad foreldrene om elevenes resultater. Av administrative oppgaver er de i mindre grad enn i grunnskolen aktivt med på å løse problemer med timeplanen. Det er med andre ord ingen tendens til at rektorer på videregående trinn i større grad enn i grunnskolen er rent administrative ledere, men de synes å utøve sitt pedagogiske lederskap på en litt annen måte.

## 4.5 Om vurdering av lærere

Vurdering og tilbakemelding til lærere er et viktig tema i TALIS 2013, slik det også var i 2008.

Både skoleledere og lærere har fått spørsmål om dette temaet.

### 4.5.1 Det internasjonale bildet

Vi vil først se på de internasjonale dataene basert på rektors svar og stiller først spørsmålet om hvem som foretar vurderinger av lærerne. I tabell 4.4 viser vi andelen der det er foretatt vurderinger minst en gang i året.

**Tabell 4.4: Hvem foretar vurdering av skolens lærere på ungdomstrinnet? Andel av rektorene som har svart minst en gang per år. Nordiske land, Japan og Singapore**

	Av deg som rektor	Medlemmer av skolens ledelse	Veiledere	Lærere	Eksterne sakkyndige
Danmark	68	42	6	20	18
Finland	53	6	1	4	4
Island	56	34	10	8	3
Norge	73	63	11	19	5
Sverige	83	34	21	23	7
Japan	94	72	56	60	69
Singapore	90	98	51	23	36
Gjennomsnitt alle land	71	60	40	37	36

Det vanligste når vi ser alle TALIS-landene under ett, er at lærerne vurderes av rektor, dernest av skolens ledelse, mens det er noe mindre vanlig med bruk av spesielle veiledere, at vurdering foretas av andre lærere eller av eksterne eksperter. Vurdering av lærere synes å være mye vanligere i Japan og Singapore enn i de nordiske landene, dette gjelder særlig bruk av egne veiledere og eksterne eksperter. I alle de nordiske landene er det først og fremst rektor som foretar lærervurderinger, men Norge skiller seg her fra de andre nordiske landene ved at det også er vanlig at dette gjennomføres av skolens ledelse. Denne forskjellen kan skyldes at mens det i Norge er stilt spørsmål om «skolens ledelse», har man i det engelske skjemaet brukt betegnelsen «andre i skolens ledelse», dvs. noen eksplisitt andre enn rektor. Det kan dermed hende at de norske rektorene inkluderer seg selv i skolens ledelse.

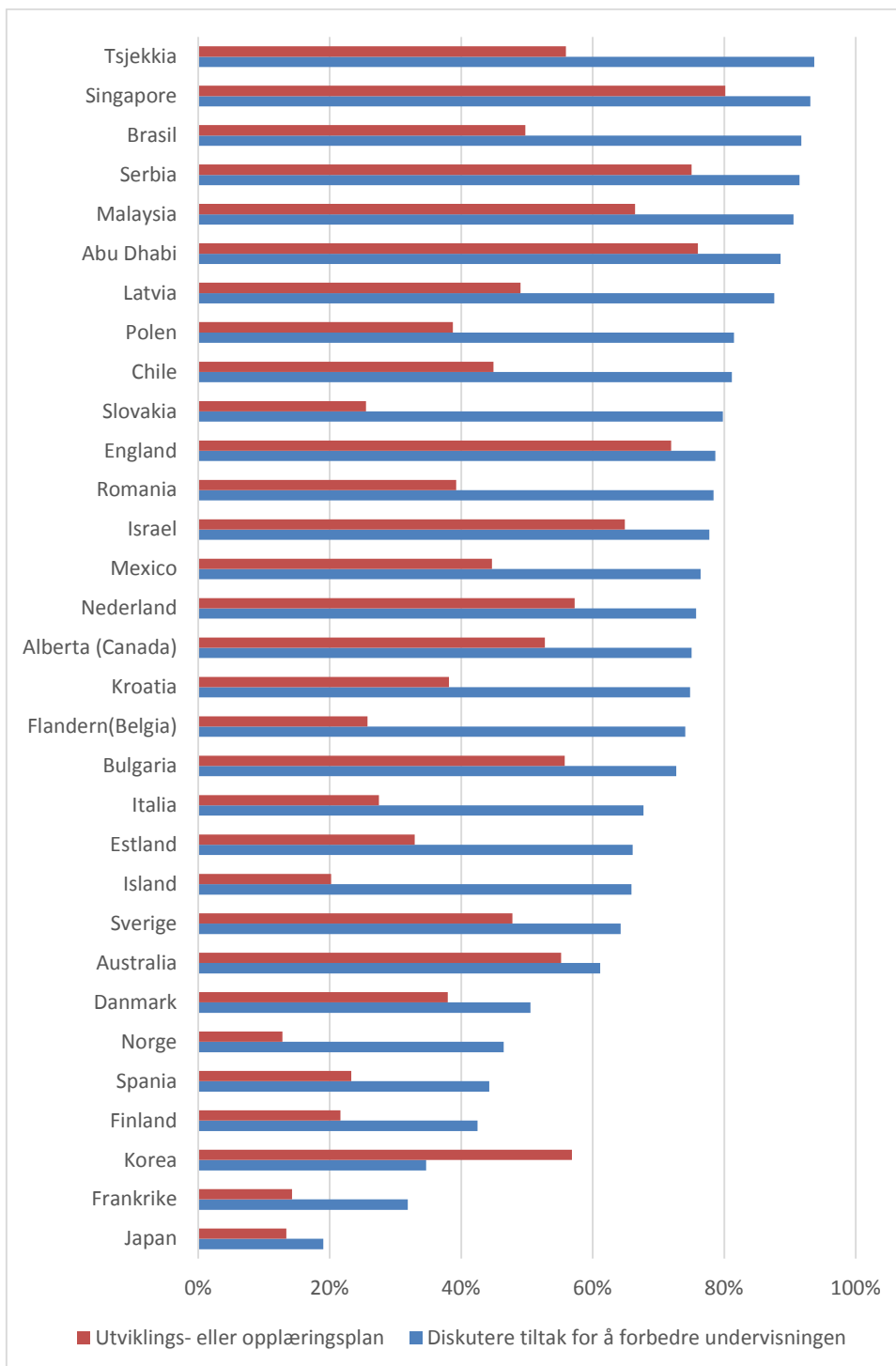
Mer interessant enn hvem som gir vurderingene, er hva som skjer i forlengelsen av en vurdering. Av de åtte forskjellige tiltakene som er nevnt i spørreskjemaet, har vi trukket ut fire. De to første tiltakene kan vi kalle utviklingsorienterte, mens de to siste representerer direkte sanksjoner:

1. Tiltak for å forbedre svakheter i undervisningen blir diskutert med den enkelte lærer
2. En utviklings- eller opplæringsplan blir utviklet for den enkelte lærer
3. Endring i lærerens lønn eller bonus
4. Avskjedigelse eller mangel på fornyelse av kontrakt

I figur 4.11 viser vi resultatene for de to utviklingsorienterte tiltakene. Ser vi alle TALIS-landene under ett, har 73 prosent av rektorene svart at det som oftest eller alltid blir satt i verk tiltak overfor den enkelte lærer for å forbedre undervisningen, og 43 prosent har svart at det blir laget en utviklings- eller opplæringsplan. Det synes å være en relativt klar sammenheng mellom disse to formene for resultater av en lærervurdering. De landene som skårer høyt på å diskutere tiltak for å forbedre undervisningen, skårer gjennomgående også høyt på etablering av en utviklings- og opplæringsplan. Også på individnivå er det en relativt sterk positiv korrelasjon.

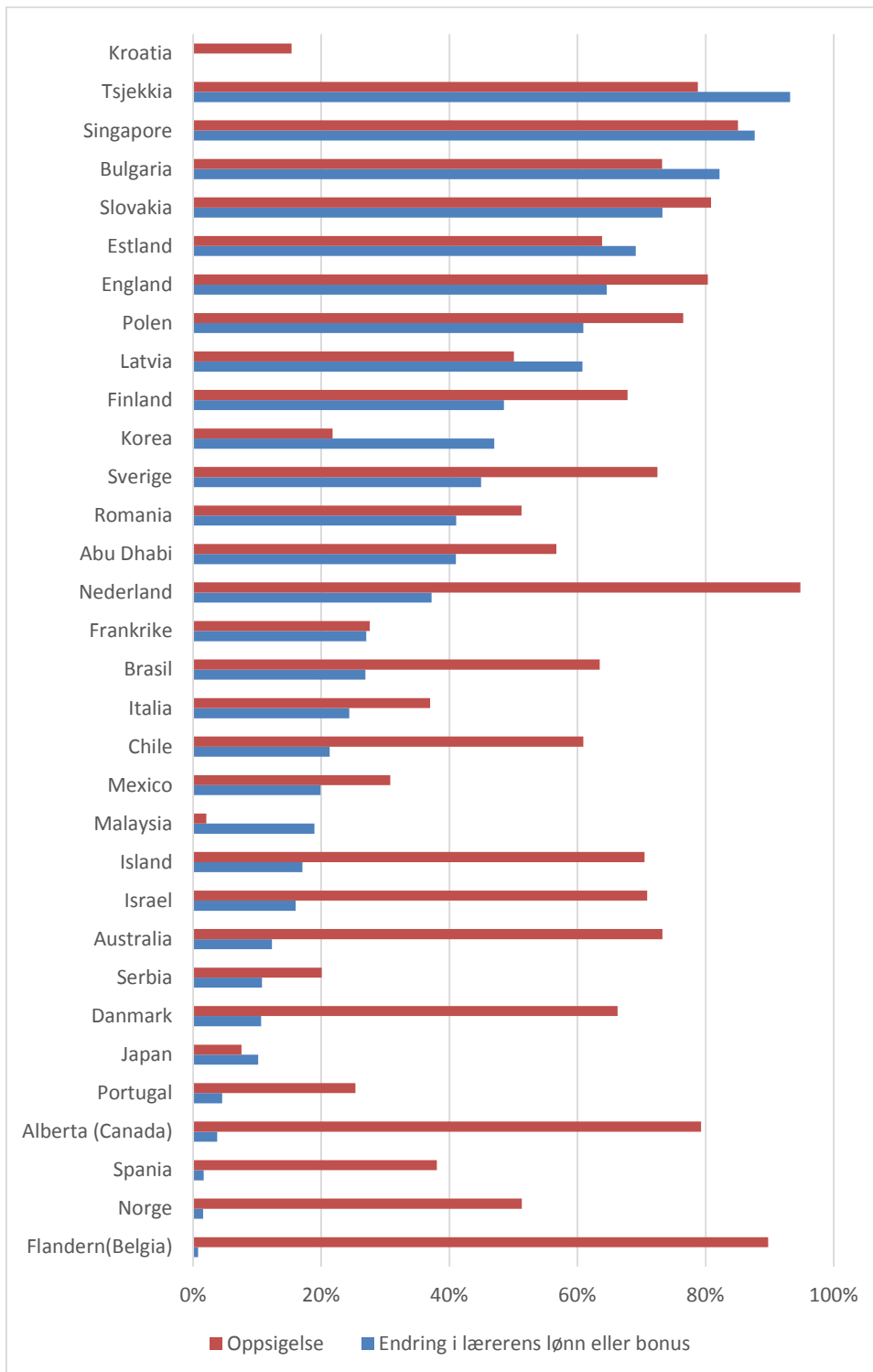
Norge skårer i likhet med de andre nordiske landene relativt lavt på disse formene for oppfølging. Spesielt lages det sjelden i Norge en utviklings- og opplæringsplan. Her har Norge den aller laveste andelen sammen med Japan (13 prosent) som svarer at dette gjøres alltid eller som oftest. Dette er betydelig lavere enn i noen av de andre nordiske landene, der andelen varierer mellom 48 prosent i Sverige til ca. 20 prosent i Finland og på Island. Også med hensyn til å diskutere tiltak for å forbedre undervisningen med den enkelte lærer, er Norge et av landene der dette er minst vanlig. Ellers utmerker Singapore seg ved en sterk grad av oppfølging etter en vurdering av lærerne, mens det er minst vanlig i Japan og Frankrike.





**Figur 4.11: Iverksetting av utviklingsorienterte tiltak overfor den enkelte lærer. Andel rektorer på ungdomstrinnet som har svart «Alltid» eller «Som oftest»**

En vurdering av lærere kan også få mer direkte konsekvenser, enten i form av endringer i lønn eller bonus (kan være positiv eller negativ), eller at læreren blir avskjediget eller ikke får sin kontrakt fornyet. I figur 4.12 viser vi andelen av rektorene som mener at vurderinger som oftest eller alltid får konsekvenser for lærerens lønn eller bonus, og andelen som mener at vurderinger i det minste av og til får som konsekvens at læreren avskjediges eller ikke får kontrakten fornyet.



**Figur 4.12: Endringer i lærerens lønn eller oppsigelse (evt. ikke fornyet kontrakt) som følge av en lærervurdering. Andel rektorer på ungdomstrinnet som har svart «Alltid» eller «Som oftest»**

I mange av landene bekrefter rektor at vurdering av lærere kan få som konsekvens at læreren avskjediges eller ikke får sin kontrakt fornyet, men andelen som mener at det kan skje i det minste av og til, varierer sterkt. I gjennomsnitt mener halvparten av rektorene dette. Norge ligger her akkurat på gjennomsnittet og en god del lavere enn de øvrige nordiske landene. De høyeste andelen som svarer dette, finner vi i Nederland og Belgia (Flandern), mens det er minst vanlig i Malaysia og Japan.

Det er også store forskjeller når det gjelder i hvilken grad en lærervurdering kan få konsekvenser for lærerens lønn eller bonus. I gjennomsnitt hevder 30 prosent av rektorene at dette alltid eller som oftest er tilfellet. Her synes det å være temmelig forskjellig praksis i de nordiske landene. Mens lærervurderinger i Norge sjelden får økonomiske konsekvenser, skjer dette relativt ofte i Finland og Sverige, mens Danmark og Island ligger nærmere Norge. Økonomiske konsekvenser synes vanligst i Tsjekia, Singapore og Bulgaria, og minst vanlig i Belgia, Spania, Canada og Portugal i tillegg til Norge.

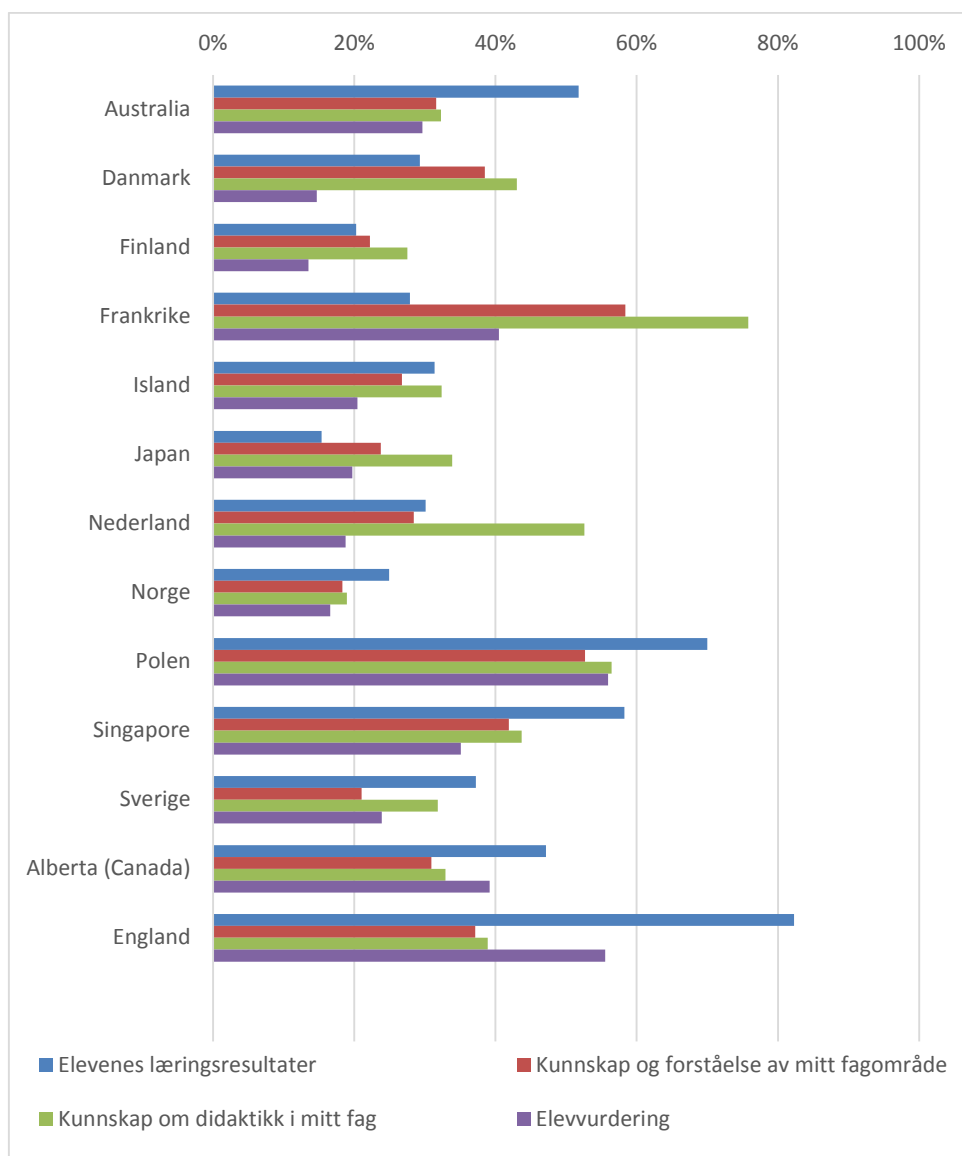
Gjennom en binær korrelasjonsanalyse viser det seg å være en viss sammenheng mellom bruken av utviklingsorienterte og sanksjonsorienterte virkemidler.

Vi har også laget en indeks for å beregne en samle verdi for de åtte spørsmålene om konsekvenser av lærervurdering. Der kom Norge ut med en av de aller laveste verdiene, og bare Japan, Spania og Portugal hadde lavere verdier. Singapore skåret klart høyest, fulgt av England. Av de nordiske landene skåret Island, Finland og Danmark litt høyere enn Norge, mens Sverige var blant landene med høyest skår på konsekvenser av lærervurdering.

Hva mener så lærerne om vurderingen de har mottatt? Det er bare et mindretall av lærerne som ikke har fått noen form for tilbakemelding. Gjennomsnittet for TALIS er 14 prosent, mens den i Norge er bare 6 prosent. Dermed er andelen av lærerne som ikke har fått noen form for tilbakemelding, lav i Norge. Til sammenlikning har ca. 30 prosent av de finske og de islandske lærerne ikke fått noen tilbakemelding.

Hva er det som vektlegges når lærerne blir vurdert? Det var her stilt et spørsmål med hele 11 faktorer som kan tenkes å bli vektlagt. Vi har valgt ut fire av dem: «Elevenes læringsresultater», «Kunnskap i og forståelse av mitt fagområde», «Kunnskap og forståelse av didaktikk i mitt fagområde» og «Elevvurdering». I gjennomsnittet av alle TALIS-landene vurderes vektleggingen av disse omtrent like mye. Det var 59 prosent som vurderte «Elevenes læringsresultater» som «svært viktig», mens den tilsvarende andelen for de tre andre faktorene var omtrent 50 prosent.

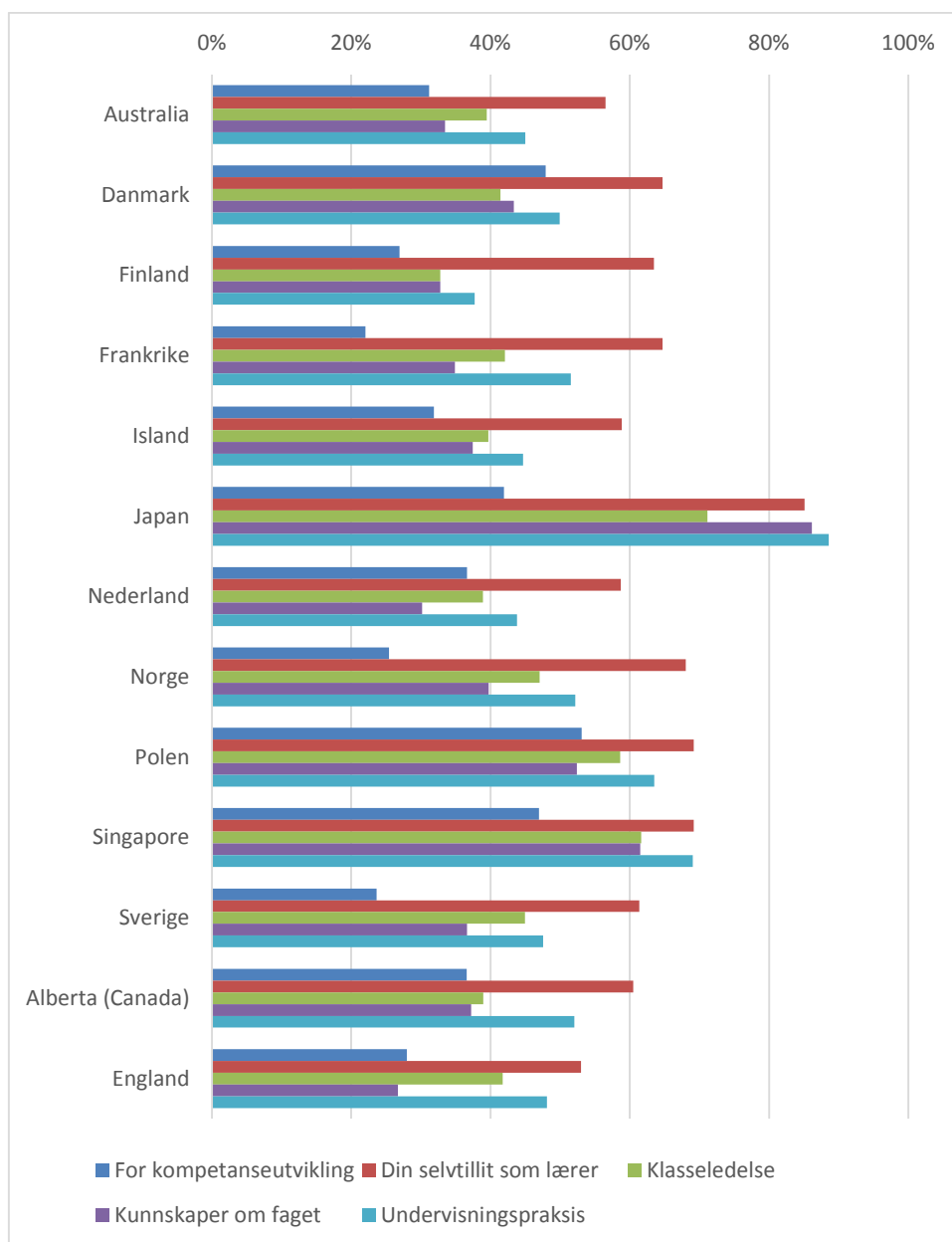
Det er imidlertid ganske store forskjeller mellom landene, både i hvor mye disse faktorene ble vektlagt, og i forholdet mellom dem. I de nordiske landene unntatt Sverige og Danmark var det relativt lave andeler som gav uttrykk for at faktorene var svært viktige som grunnlag for vurderingene. I Norge varierte andelen som mente det var et svært viktig grunnlag, fra 25 prosent for «Elevenes læringsresultater» til mellom 17 og 19 prosent for de andre faktorene. Mønsteret for vektlegging er dermed nokså likt for Norge og det internasjonale snittet, men i det norske materialet er andelen som svarer «svært viktig», om lag det halve av gjennomsnittet. I andre land er svarmønstrene for de fire faktorene svært ulike, men noen gjennomgående trekk er likevel tydelige. I de aller fleste landene, også de som ikke er vist i figur 4.13, er det elevenes læringsresultater som tillegges størst vekt. Dette gjelder også for Norge. England er ett av landene der dette er tydeligst. Men i andre land, deriblant Danmark, Frankrike, Japan og Nederland, er det de didaktiske kunnskapene som synes å bli sterkest vektlagt.



**Figur 4.13: Hva vektlegges ved tilbakemelding til lærere på ungdomstrinnet? Andel ungdomsskolelærere i noen utvalgte land som mener at faktorene ble «tatt hensyn til som svært viktig»**

Forskning tyder på at det kan være positivt for lærerne at de har mottatt tilbakemeldinger på arbeidet sitt. Oppsummeringen i den internasjonale TALIS-rapporten (OECD 2014) viser at nærmere to tredeler av alle lærerne i TALIS-landene mener at tilbakemeldingen de har fått har ledet til en stor eller moderat positiv endring i tilfredsheten med og motivasjonen for jobben. Videre er det tre av fire som svarer at deres selvtillit som lærer har økt i stor eller moderat grad. En noe lavere andel, 55 prosent, mener at tilbakemeldingen de fikk førte til en stor eller moderat positiv endring for ansvaret i jobben. Derimot synes tilbakemelding ikke å ha hatt så stor betydning for karriere eller lønnsutvikling. Uansett gir dette inntrykk av at tilbakemeldingene til lærerne er viktig for den jobben de utfører.

Det er klare forskjeller mellom landene. OECD-rapporten konkluderer med at i Norge, i likhet med de andre nordiske landene med unntak av Danmark, har tilbakemeldingen i mindre grad vært positiv for lærernes kompetanseutvikling. Vi kan vise dette for en del utvalgte land, figur 4.14.



**Figur 4.14: I hvilken grad tilbakemelding har ført til en stor eller moderat positiv endring for ungdomsskolelærere i noen utvalgte land**

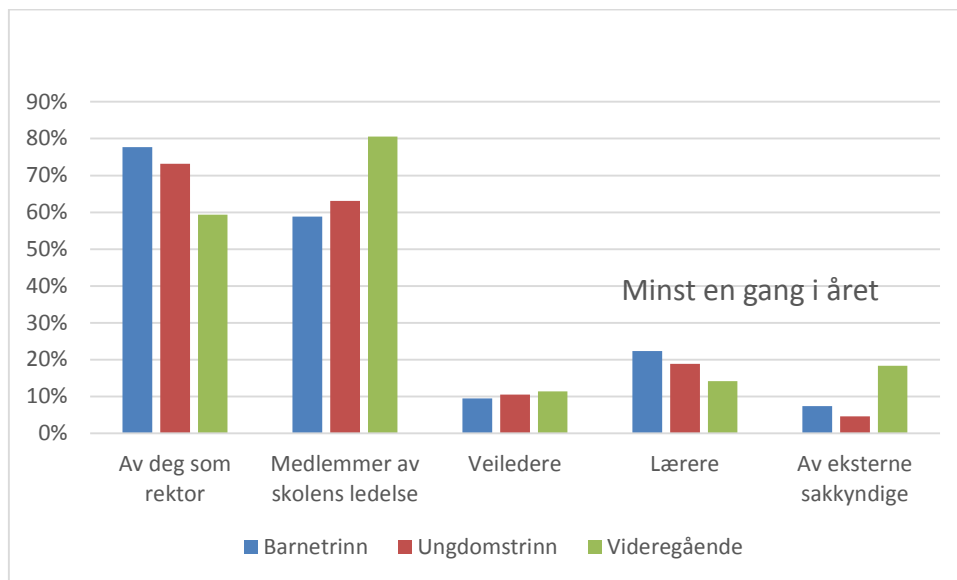
Lærerne i Japan og til dels Singapore og Polen gir sterkest uttrykk for at tilbakemeldingene har hatt en stor eller moderat positiv betydning for dem. At de japanske lærerne svarer slik, er overraskende, siden de var et av landene der rektorene i minst grad brukte tilbakemeldingene som grunnlag for å diskutere med lærerne hvordan de kunne forbedre sin undervisning og utvikle en utviklings- og opplæringsplan for lærerne. Ellers er det ikke så store forskjeller mellom landene. Norge kommer ut omtrent midt på treet i forhold til de landene vi her sammenlikner.

I alle landene er det slik at tilbakemeldingene har hatt klart størst positiv effekt på selvtilliten som lærer, og dernest på undervisningspraksis. Men også for kunnskapene i faget og klasseledelse synes effekten positiv, dette gjelder i høy grad også de norske lærerne.

Men bildet er heller ikke helt entydig. Over 40 prosent av lærerne svarer at tilbakemeldingen de har fått har litt betydning for deres undervisning, og litt over halvparten av lærerne mener at tilbakemeldinger i stor grad gjennomføres for å tilfredsstill administrative krav. De norske lærerne er i litt større grad enn gjennomsnittet enig i det første utsagnet, men i litt mindre grad enig i det andre.

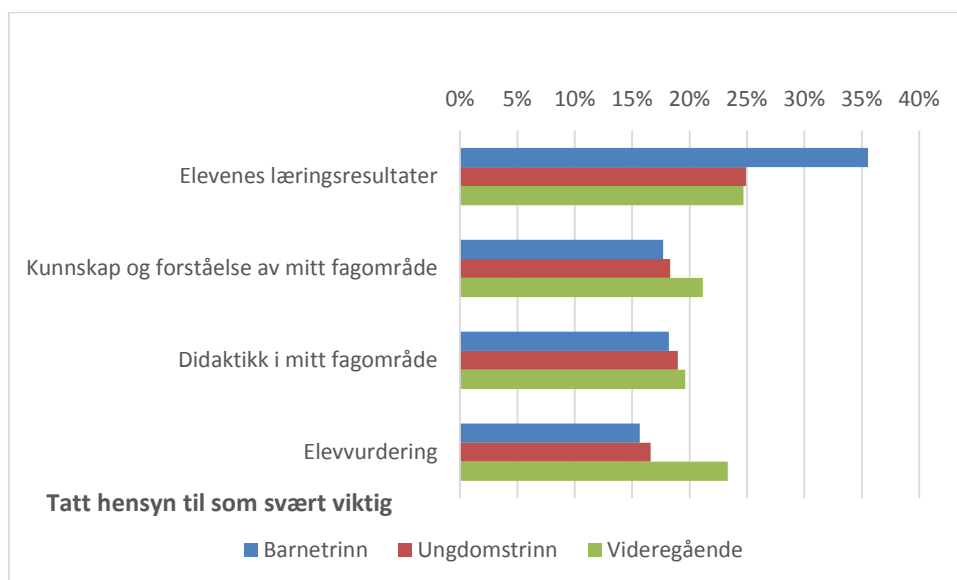
#### 4.5.2 Forskjeller i de norske dataene

Det er relativt klare forskjeller etter skoletrinn i hvem som foretar vurderinger av lærerne (figur 4.15). Mens andelen som svarer at rektor eller andre lærere gir vurderinger, synker med økende skoletrinn, øker andelen som svarer at dette foretas av andre i ledelsen. Bruken av eksterne sakkyndige forekommer i liten grad, bortsett fra i videregående opplæring.



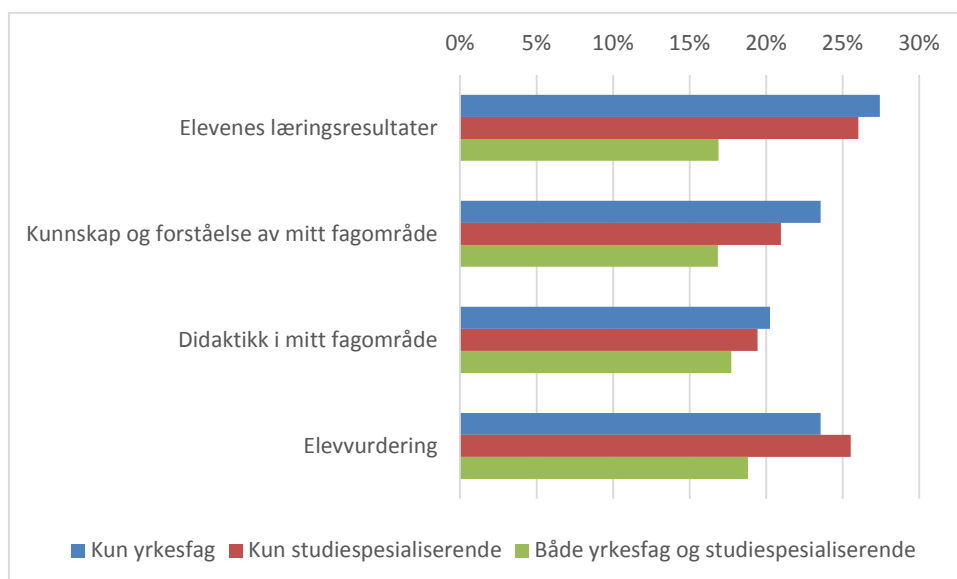
**Figur 4.15: Hvem som foretar vurdering av norske lærere ved skolen etter skoletrinn. Andel av rektorer som svarer «minst en gang i året»**

I fortsettelsen vi vil basere oss på svarene fra lærerne, og først se på hva de mener blir vektlagt i vurderingene.



**Figur 4.16: Hva vektlegges i vurderingen? Svar fra norske lærere etter skoletrinn**

«Elevenes læringsresultater» vektlegges klart sterkest i vurderingen av lærerne i barneskolen, mens det ikke er noen forskjeller mellom ungdomstrinnet og videregående trinn. «Kunnskap og forståelse av mitt fagområde» og spesielt «Elevvurdering» vektlegges mest på videregående trinn, mens det ikke er noen forskjeller mellom nivåene i hvordan didaktikk vektlegges.



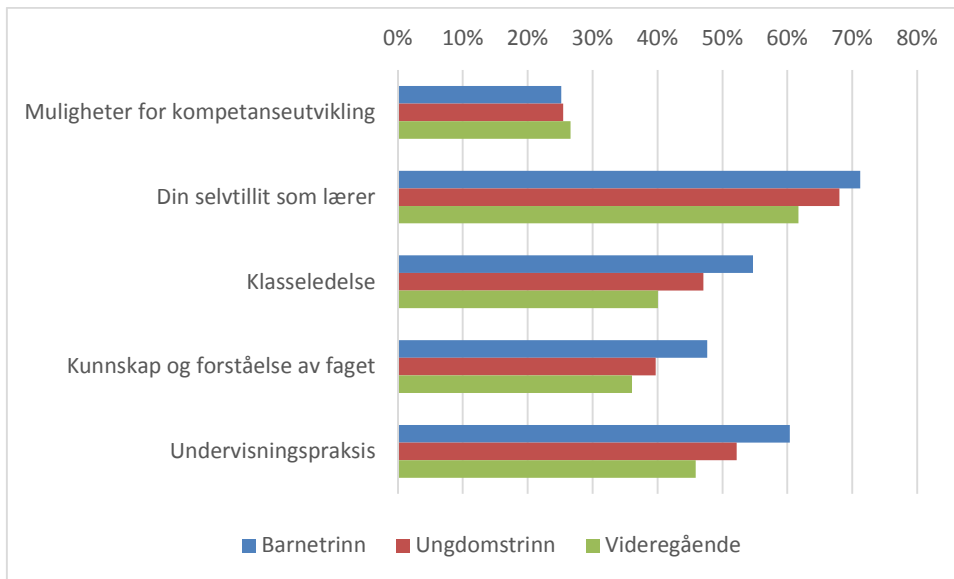
**Figur 4.17: Hva vektlegges i vurderingen? Svar fra norske lærere på videregående trinn, yrkesfag og studieforbereende**

En ville kanskje forvente at svarene til dem som underviser på både studiespesialiserende og yrkesfaglig studieretning, ville ligge mellom dem som underviser i enten det ene eller det andre, men i figur 4.17 skiller de seg tvert om klart ut, spesielt når det gjelder hvordan elevenes læringsresultater vektlegges. Vi har ingen god forklaring på dette.

Et kanskje vel så interessant spørsmål er om tilbakemeldingen har noen konsekvenser for lærerne. Vi ser her bort fra konsekvenser som lønnsutvikling eller at lærere kan sies opp, og konsentrerer oss om hvorvidt det rent faglig betyr noe for lærerne. Vi har her valgt å se på fem ulike forhold som tilbakemeldingen kan tenkes å påvirke. Spørsmålet er om tilbakemelding har ført til noen positiv endring i:

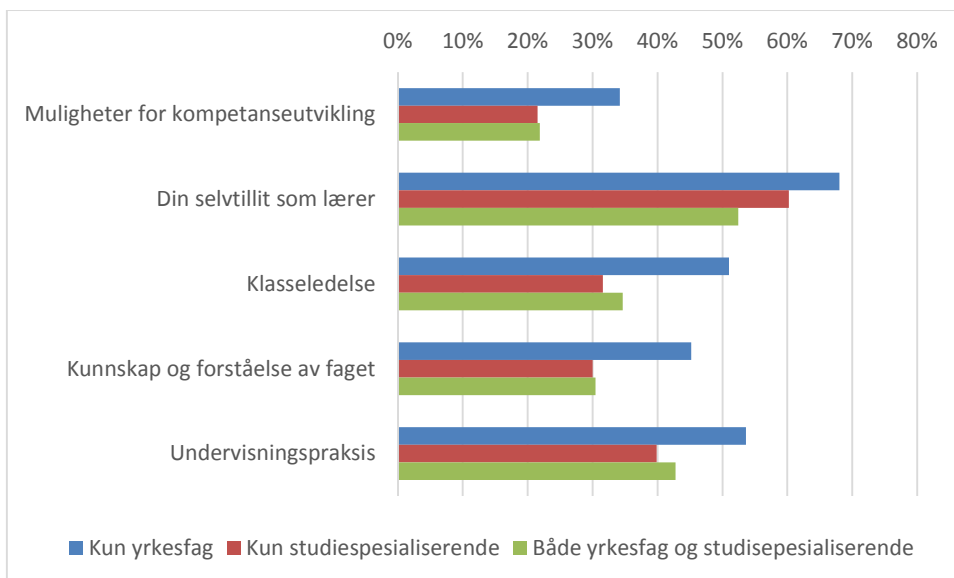
- Mulighetene for kompetanseutvikling (faglige og yrkesmessige utviklingsaktiviteter)
- Selvtillit blant lærerne
- Forbedring av klasseledelse
- Kunnskap i og forståelse av faget
- Forbedring av undervisningspraksis

Vi skal se på hvordan lærerne rapporterer forskjeller etter skoletrinn, yrkesfag eller studiespesialiserende, og etter kjønn, alder og utdanningsbakgrunn.



**Figur 4.18: I hvilken grad tilbakemelding har ført til en stor eller moderat positiv endring for norske lærere etter skoletrinn**

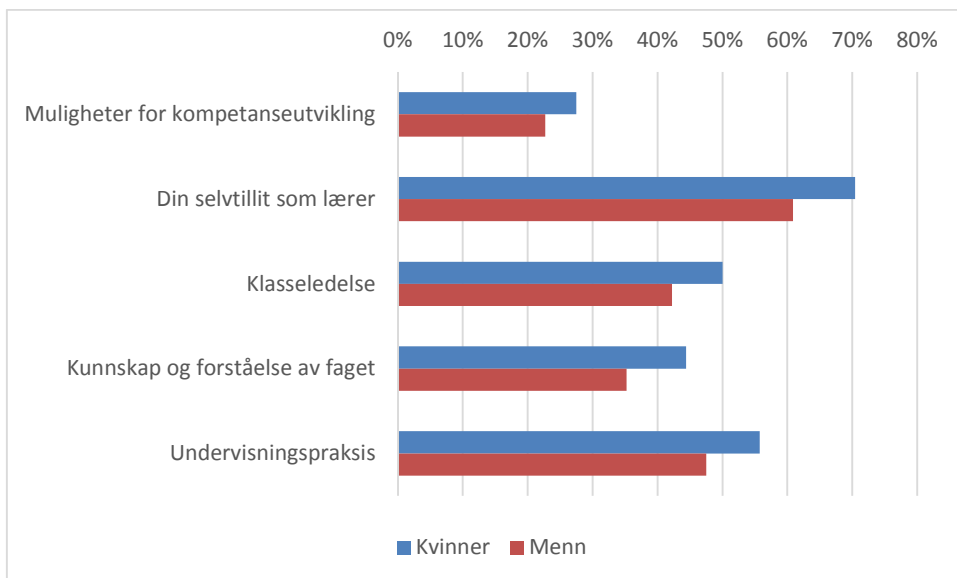
Med unntak av endrede muligheter for kompetanseutvikling, ser det ut til at tilbakemeldingene har hatt mest å si for lærerne på barnetrinnet og minst for lærerne på videregående trinn. For alle trinn er betydningen størst for lærernes selvtilitt og minst for mulighetene for kompetanseutvikling og for kunnskap om og forståelse av faget.



**Figur 4.19: I hvilken grad tilbakemelding har ført til en stor eller moderat positiv endring for norske lærere på videregående. Yrkesfag og studiespesialiserende**

Betydningen av tilbakemelding i videregående opplæring er for alle de fem områdene sterkest for de lærerne som underviser bare i yrkesfagene, mens det er små forskjeller mellom dem som bare underviser i studiespesialisering eller i både yrkesfaglige og studiespesialiserende studieretninger.

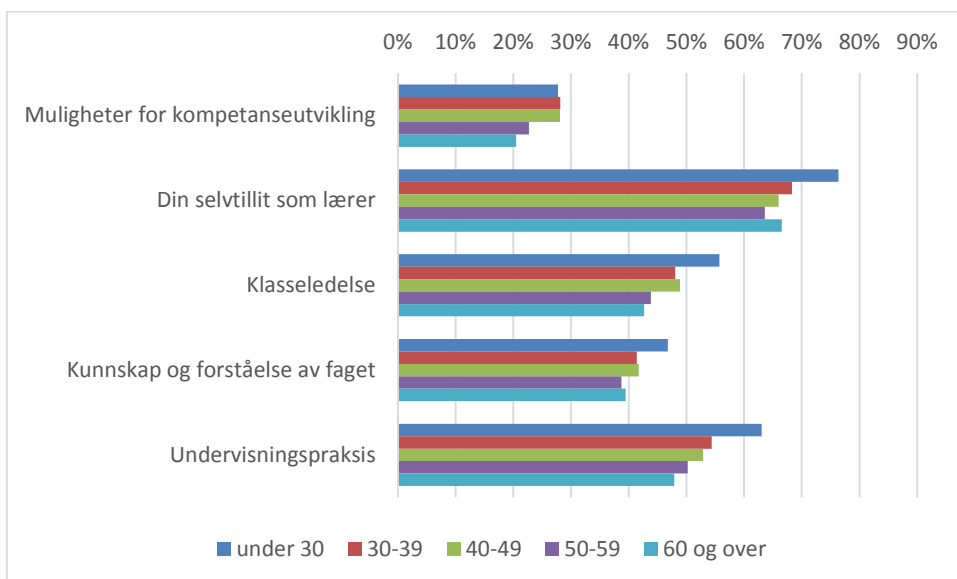




**Figur 4.20: I hvilken grad tilbakemelding har ført til en stor eller moderat positiv endring for norske kvinnelige og mannlige lærere**

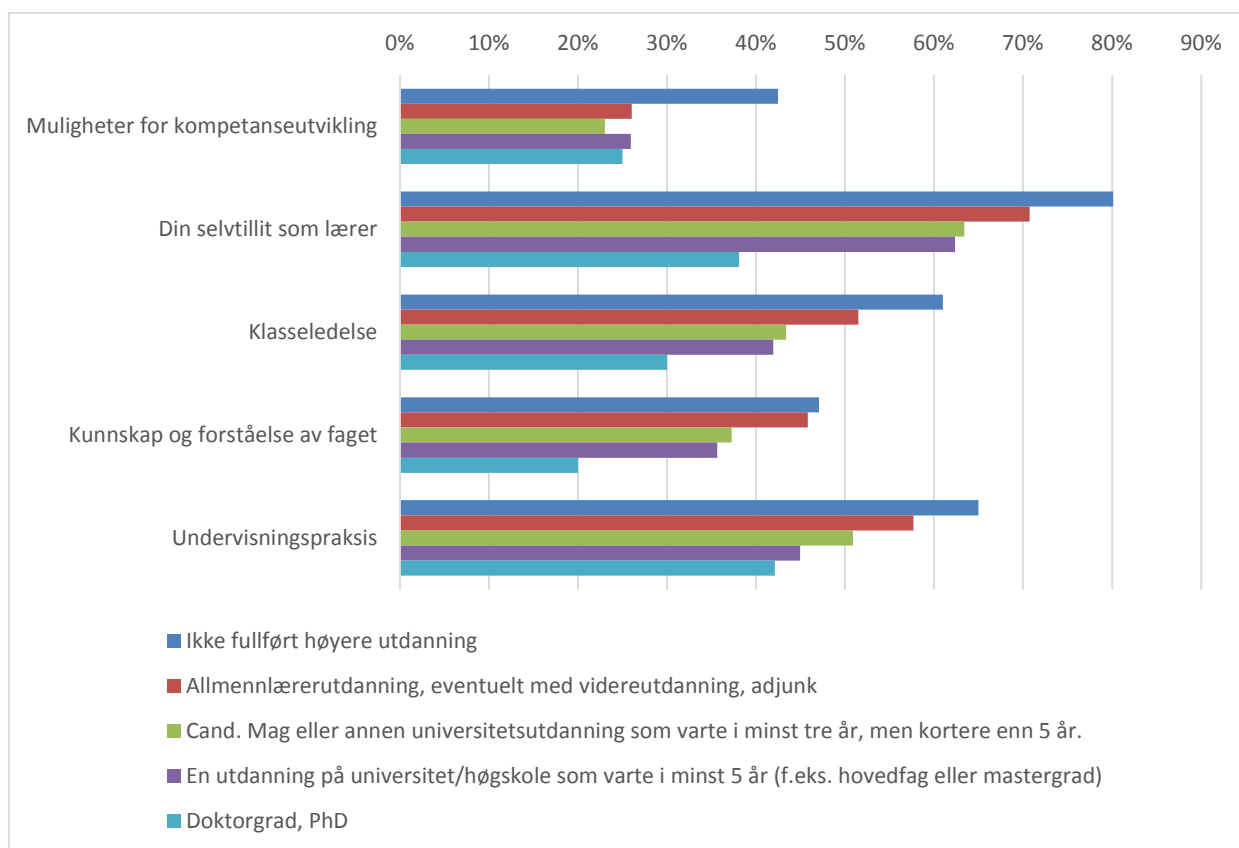
De kvinnelige lærerne rapporterer om større grad av positiv endring enn de mannlige. Forskjellen er relativt størst med hensyn til økt kunnskap om og forståelse av faget. Det er vanskelig å si hva disse forskjellene skyldes.

Det mest interessante er kanskje om vi finner noen forskjeller i betydningen av tilbakemeldinger mellom yngre og eldre lærere og etter utdanningsbakgrunn.



**Figur 4.21: I hvilken grad tilbakemelding har ført til en stor eller moderat positiv endring for norske lærere etter alder**

Ikke uventet finner vi relativt klare forskjeller etter alder, og at tilbakemeldinger betyr mer for de yngre enn for de eldre lærerne. Minst forskjeller finner vi med hensyn til mulighetene for kompetanseutvikling. Her er det bare de som er 50 år og eldre, som har hatt mindre nytte av tilbakemeldingene. Forskjellene er også relativt små med hensyn til kunnskap om og forståelse av faget, her er det først og fremst de yngste som skiller seg ut med en mer positiv vurdering. De yngste utmerker seg ved større utbytte også når det gjelder økt selvtilitt som lærer, klasseledelse og undervisningspraksis, men på disse tre områdene finner vi en nokså klar sammenheng med alder.



**Figur 4.22: I hvilken grad tilbakemelding har ført til en stor eller moderat positiv endring for norske lærere etter utdanningsbakgrunn**

Når man skal se på betydningen av lærernes utdanningsbakgrunn i forbindelse med tilbakemeldinger og fortolke resultatene her, må man være klar over at antall med doktorgrad er så lavt at tallene ikke bør tillegges noen vekt, og at det også er svært få i gruppen uten høyere utdanning, en gruppe som ellers skiller seg ut med å rapportere stort utbytte av tilbakemeldingene. Men selv når vi tar disse forbeholdene, er bildet temmelig klart: de som har lavest formell utdanning, gir i høyest grad uttrykk for at tilbakemeldinger kan bidra til positive endringer. Unntaket er, som vi så for alder, betydningen av muligheter for kompetanseutvikling.

I tillegg til å svare på i hvilken grad tilbakemeldinger har hatt noen betydning for lærerne, ble det også stilt noen mer generelle spørsmål om forholdene ved skolen. Halvparten av de norske lærerne var enige i at vurderingene av lærernes arbeid har liten virkning på måten lærerne underviser på. Denne andelen varierte mellom 45 prosent på barnetrinnet og 60 prosent på videregående trinn. Videre var 42 prosent enige i at vurderingene i stor grad utføres for å tilfredsstille administrative krav, og 40 prosent var enige i at ved den aktuelle skolen blir dårlig arbeid av en lærer over tid tolerert. På begge disse to utsagnene var det høyest andel enige på videregående trinn.

## 4.6 Oppsummering

I dette kapitlet har vi analysert organiserings- og ledelsesformene ved skolene, hvilke arbeidsoppgaver rektorene bruker tid på, graden av faglig eller administrativ ledelse, og vurdering av og tilbakemelding til lærerne.

Vi kan med utgangspunkt i våre data et stykke på vei belyse i hvilken grad det forekommer distribuert ledelse ved skolen. I de fleste land er det vanlig at skolen har en ledergruppe, i Norge gjelder dette i nesten alle skoler, mens det er mindre vanlig i de andre nordiske landene. Ledergruppens sammensetning varierer, men stort sett består de av assisterende rektor og avdelingsledere (der slike

finnes). Det varierer også i hvilken grad lærerne deltar, dette er mindre vanlig i Norge enn i TALIS-landene ellers.

En av fire skoleledere er enig i at de tar de viktigste beslutningene på egen hånd, mens litt flere enn én av tre er svært enig i at skolens personale har betydelig grad av medbestemmelse. Norge er helt på gjennomsnittet når det gjelder medbestemmelse. Bare 9 prosent av norske rektorer er enige i at de tar de viktigste beslutningene på egen hånd. Japan, Malaysia og Nederland utgjør den andre ytterligheten, hvor denne andelen utgjør mer enn fire av fem, og i Danmark og på Island over halvparten.

Norske rektorer bruker 40 prosent av sin arbeidstid på interne administrative oppgaver, det er litt høyere enn gjennomsnittet for TALIS-landene. Til sammenlikning er andelen i Nederland, Sverige og Danmark mer enn 50 prosent og i Finland litt under 50. De norske rektorene bruker heller ikke spesielt mye tid på undervisningsrelaterte oppgaver, men relativt mye på utadrettet kontakt med skolemyndighetene. Forskjellene etter skoletrinn er relativt små, men rektorer ved videregående skoler bruker relativt sett mindre tid på undervisningsrelaterte oppgaver og foreldrekontakt og mer på kontakt med skolemyndighetene.

Graden av pedagogisk ledelse er svakere i Norge og de andre nordiske landene enn gjennomsnittet for alle TALIS-landene, men de nordiske landene skårer heller ikke spesielt høyt på spørsmål om vektlegging av administrative oppgaver. Det er derfor ikke riktig å si at skoleledelse i Norden er spesifikt administrativt orientert.

En viktig lederoppgave i skolen er å foreta vurderinger av og å gi tilbakemeldinger til lærerne. Nesten alle lærere i Norge svarer at de får en form for tilbakemelding, hovedsakelig fra rektor eller andre i skolens ledelse. Men det som skjer i etterkant av en vurdering, er mindre synlig i Norge enn i de fleste andre landene. Det er ikke overraskende at slike vurderinger i Norge ikke får konsekvenser for lærernes lønn, men det blir også sjelden laget en egen utviklings- eller opplæringsplan, og sjelden blir tiltak for å forbedre undervisningen diskutert med læreren. Lærervurderinger får med andre ord i liten grad konsekvenser i Norge. Til tross for dette rapporterer lærerne at tilbakemeldingene de har fått har hatt en positiv betydning både for selvilliten som lærer og for klasseromsledelse og undervisning. Mest positiv vurdering av effekter av tilbakemeldinger gis av lærerne i barneskolen, men også av lærerne i yrkesfag på videregående nivå, og i tillegg av kvinner, de yngste lærerne og av lærerne med minst formell utdanning.



# 5 Lærernes arbeidstid

## 5.1 Innledning

Lærernes arbeidstid er et omstridt tema, ikke bare fordi dette er en gjenganger i forhandlinger mellom lærernes organisasjoner og deres arbeidsgivere, men også fordi det er mange ulike oppfatninger i befolkningen om hvor mye lærerne arbeider og hvor mye fritid de egentlig har. Lærerne har tradisjonelt blitt vist stor tillit og har hatt betydelig innflytelse over organiseringen av sin arbeidsdag, sannsynligvis mer enn de aller fleste grupper av ansatte. På ett vis kan det dermed sies at de har hatt mer til felles med de såkalte frie yrker, som privatpraktiserende leger og advokater, enn med andre offentlig ansatte, f.eks. sykepleiere, samtidig som det også har blitt pekt på store utfordringer med bildet av «den privatpraktiserende lærer» (Munthe 2005). Lærernes arbeidstidsavtale<sup>13</sup> har også gitt en viss frihet, og når dette blir påpekt, er svaret fra lærerne ofte at de arbeidsoppgavene de er pålagt er så omfattende at de fordrer en minst like stor innsats gjennom året som det andre grupper av yrkesaktive yter.

I OECD-undersøkelsen TALIS fra 2008 ble lærernes arbeidstid registrert ved at man stilte fire spørsmål om tidsbruk som til sammen skulle gi et bilde av ukentlig arbeidstid i en vanlig undervisningsuke. Det gjennomsnittlige timetallet for norske heltidsansatte lærere på ungdomstrinnet ble da beregnet til å være 37 timer, og Norge framsto som en gjennomsnittlig nasjon sammenlignet med de øvrige 22 landene i undersøkelsen (Vibe m.fl. 2009). Dette tallet var dermed betydelig lavere enn de 43 timene som den gjeldende arbeidstidsavtalen forutsatte. Kanskje enda mer interessant var likevel den variasjonen i arbeidstid som viste seg å ligge bak gjennomsnittstallet. En betydelig gruppe hadde en arbeidstid på under 30 timer, mens mange lå langt over de 43 avtalte timene.

Resultatene fra TALIS 2008 ble trukket i tvil av lærernes organisasjoner (se for eksempel Bedre Skole, nummer 1, 2010). En viktig innvending var at lærerne ikke var blitt spurt om hvor mange timer de jobbet til sammen hver uke. Dermed kunne summen av de fire delaktivitetene representere en underrapportering av det som var den faktiske samlede arbeidstiden, og gjennomsnittstallet på 37 timer ble avvist som ugyldig. Den store variasjonen som vi fant blant lærerne, ble imidlertid aldri kommentert på noen særlig overbevisende måte.

I 2013 ble en ny TALIS-undersøkelse gjennomført, denne gangen med 34 nasjoner. Spørsmålene om arbeidstid ble gitt en ny utforming, blant annet for å imøtekomme innvendingene etter forrige undersøkelse. Denne gangen startet temaet om arbeidstid med to spørsmål, et om samlet antall klokketimer i en normal arbeidsuke og et som gjaldt klokketimer til undervisning. Deretter fulgte i alt ni spørsmål om tidsbruk for ulike deloppgaver knyttet til lærgjerningen, som forberedelser til undervisning, retting av elevers arbeid, administrasjon, kontakt med foresatte og så videre. Logisk sett

---

<sup>13</sup> For mer info om lærernes arbeidstidsavtale se <http://www.ks.no/PageFiles/55056/FaktaArbeidstidUndervisningspersonalet.pdf>

burde summen av tid til undervisning og de øvrige ni deloppgavene tilsvare den totale arbeidstiden som lærerne oppga i det første spørsmålet. Det viser seg imidlertid at i gjennomsnitt overstiger denne summen den totale arbeidstiden i de aller fleste land. Bare i Norge og Sverige er det godt samsvar mellom de to tallene. Bak gjennomsnittstallene viser det seg imidlertid betydelige variasjoner, slik at bare et mindretall av lærerne får en sum som tilsvarer det oppgitte samlede timetallet, mens for mange er summen betydelig høyere eller betydelig lavere. Ut fra dette mener vi at tallene for deloppgavene, bortsett fra undervisningstiden, trolig er så usikre at de i beste fall kan brukes til å vise relative fordelinger av tiden mellom ulike arbeidsoppgaver og ikke faktisk medgått tid for hver deloppgave. I OECDs rapport (OECD 2014) offentliggjøres imidlertid disse tallene uten ytterligere kommentarer om det dårlige samsvaret mellom oppgitt samlet timetall og summen av delaktivitetene.

### **Boks 1: spørsmålene for registrering av arbeidstid**

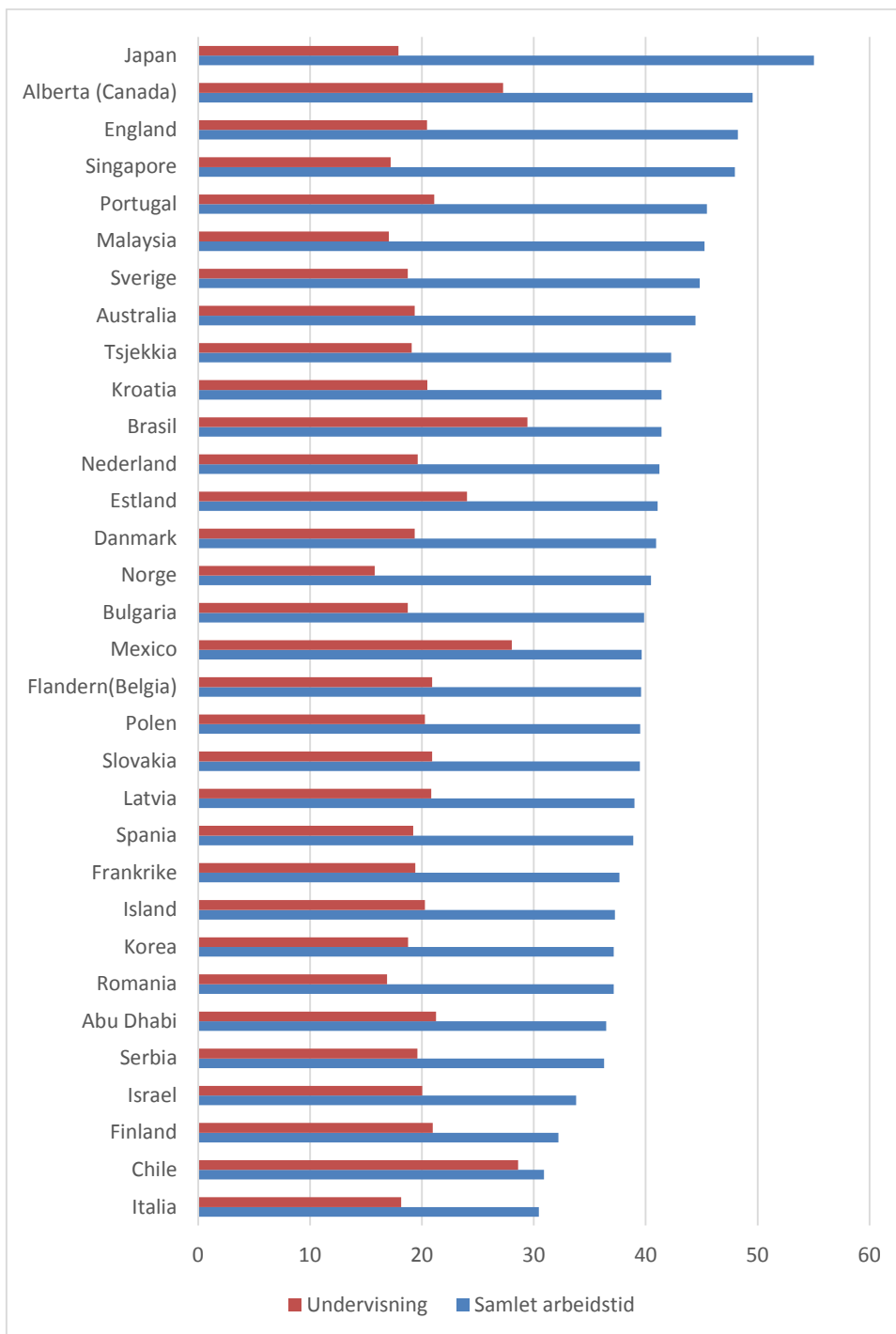
<p><b>1.</b></p>	<p><b>I din siste fullstendige arbeidsuke, omtrent hvor mange timer brukte du <u>totalt</u> på undervisning, planlegging av undervisning, retting, samarbeid med andre lærere, deltakelse i personalmøter og på andre oppgaver som er krevd av deg i ditt arbeid på denne skolen?</b></p> <p><i>Med din siste 'fullstendige' arbeidsuke menes en uke som ikke inneholdt helligdager, sykefravær eller annet fravær.</i></p> <p><i>Ta også med arbeidet denne uken som foregikk i helgen, kvelder og andre tidspunkt utenom klasserommet og skolen.</i></p> <p><i>Rund av til nærmeste hele time.</i></p> <p><input type="text"/> <input type="text"/> Timer</p>
<p><b>2.</b></p>	<p><b>Av denne summen, hvor mange 60-minutters timer brukte du på undervisning i løpet av <u>din</u> siste fullstendige arbeidsuke?</b></p> <p><i>Vennligst bare ta med ren undervisningstid.</i></p> <p><i>Tid brukt til forberedelser, rettingsarbeid etc vil bli spurt om i spørsmål 18.</i></p> <p><input type="text"/> <input type="text"/> Timer</p>
<p><b>3.</b></p>	<p>Som lærer ved denne skolen, hvor mange 60-minutters timer brukte du på de følgende oppgaver i siste fullstendige arbeidsuke?</p> <p>Ta også med oppgaver som foregikk i helger, kvelder og ellers utenom undervisningen. Ikke ta med tid brukt til undervisning som inngikk i forrige spørsmål.</p> <p>Omtrentlige anslag er tilstrekkelig.</p> <p>Hvis du ikke foretok oppgaven, skriv 0 (null).</p>
<p>a)</p> <p>b)</p> <p>c)</p> <p>d)</p> <p>e)</p> <p>f)</p> <p>g)</p> <p>h)</p> <p>i)</p>	<p><input type="text"/> <input type="text"/> Individuell planlegging eller forberedelser til undervisning på skolen eller utenom</p> <p><input type="text"/> <input type="text"/> Samarbeid og samtaler med kolleger ved skolen</p> <p><input type="text"/> <input type="text"/> Karactersetting og retting av elevarbeider</p> <p><input type="text"/> <input type="text"/> Oppfølging av elever (elevveiledning, rådgivning, virtuell veiledning, yrkesveiledning og oppfølging av elever med disiplinproblemer)</p> <p><input type="text"/> <input type="text"/> Deltakelse i ledelse av skolen</p> <p><input type="text"/> <input type="text"/> Generelle administrative oppgaver (administrative oppgaver, papirarbeid og annet kontorarbeid som du utfører som en del av lærerjobben)</p> <p><input type="text"/> <input type="text"/> Kommunikasjon og samarbeid med foreldre</p> <p><input type="text"/> <input type="text"/> Deltakelse i oppgaver utenom skolen (idrett og kulturelle aktiviteter etter skoletid)</p> <p><input type="text"/> <input type="text"/> Annet</p>

Tallene for total arbeidstid og tid til undervisning mener vi derimot det er grunn til å feste lit til. Spørsmålene er så presist utformet at det ville være å undervurdere lærerne dersom man mente at mange ville misforstå dem. I boks 1 har vi gjengitt spørsmålene som er brukt for registrering av arbeidstid.

Dette utelukker ikke at enkelte lærere kan ha registrert et feil tall, enten som følge av en tastefeil ved utfyllingen av det elektroniske skjemaet eller fordi de ikke har lest spørsmålsteksten nøye nok og kanskje har registrert antall undervisningsøkter i stedet for klokketimer eller antall timer siste arbeidsuke og ikke i en normaluke. Det siste er i seg selv ikke et problem av særlig betydning dersom det er gjennomsnittstall vi er ute etter, men det vil normalt øke variasjonen i tallene. At slik feilregistrering er et omfattende problem, har vi ikke grunn til å tro, men vi har likevel gått gjennom materialet med et kritisk blikk og utelukket en del besvarelser fra analysene fordi vi finner tallene lite sannsynlige. Fordi det finnes både unormalt lave og unormalt høye tall, vil en slik rensing av materialet ikke påvirke gjennomsnittstallene i særlig grad, men den vil ha betydning for variasjonen.

## **5.2 Arbeidstid i alle TALIS-landene**

I dette kapitlet om arbeidstid legger vi hovedvekten på å analysere de norske dataene, men vi vil innledningsvis også belyse hvordan det ser ut i alle landene. Figur 5.1 omfatter bare lærere som arbeider i hel stilling, dvs. med en stillingsbrøk på minst 90 prosent.



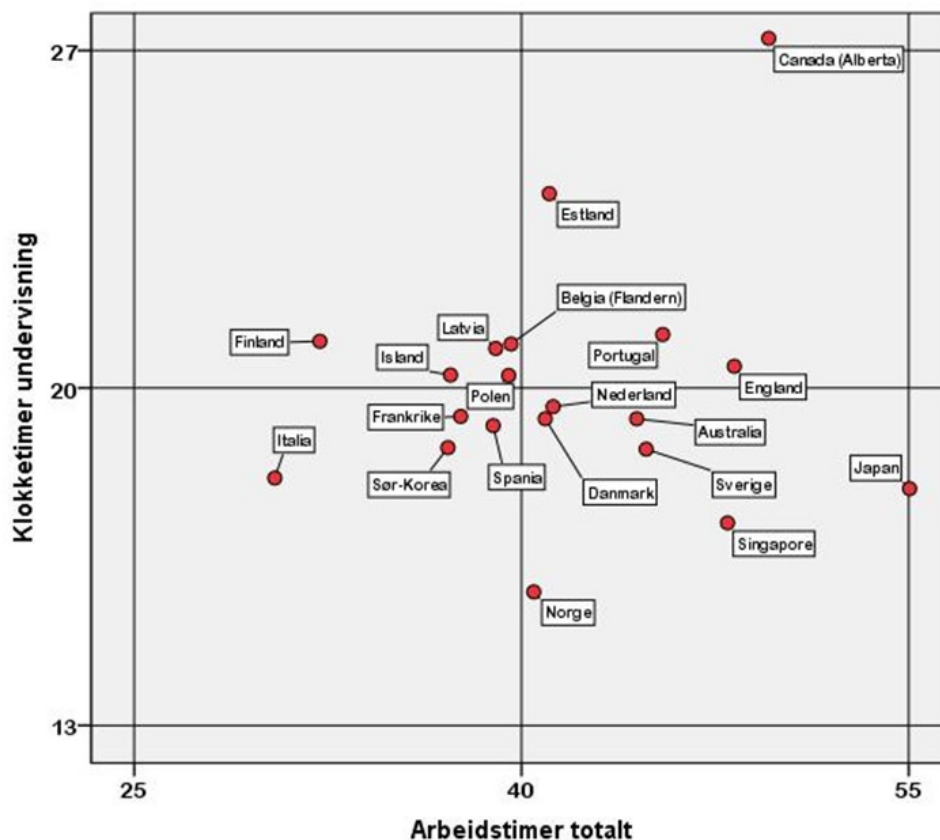
**Figur 5.1: Total arbeidstid og tid til undervisning på ungdomstrinnet i alle TALIS-landene**

Gjennomsnittlig ukentlig arbeidstid for de heltidsansatte lærerne i alle TALIS-landene er 41,6 timer, og de bruker 20,8 timer til undervisning. Variasjonen mellom landene er stor, fra litt over 30 timer i Italia, som også hadde det laveste timetallet i 2008, til 55 timer i Japan. Dette betyr en forskjell på 83 prosent. Mange av landene har en samlet arbeidstid på litt under eller litt over 40 timer. Norge ligger med sine 40,5 timer temmelig nær gjennomsnittet sammen med Danmark. Av de nordiske landene har Sverige lengst arbeidstid med 44,8 timer, og Finland kortest med 32,2.

Tid til undervisning varierer mye mindre enn samlet arbeidstid. Brasil, Mexico, Chile og Canada (Alberta) har flest undervisningstimer med fra vel 27 til over 29 timer, mens Norge har klart færrest med 15,8 timer. Dette tilsvarer 21 undervisningstimer à 45 minutter og samsvarer godt med hva



arbeidstidsavtalen sier om undervisningsplikt på ungdomstrinnet. Det er en ganske slående svak sammenheng mellom landenes totale tid og tid til undervisning. Her utmerker Japan og Chile seg. Mens Japan har den klart lengste totale arbeidstiden, befinner landet seg under gjennomsnittet når det gjelder tid til undervisning, mens lærerne i Chile bruker nesten like mye tid på undervisning som de oppgir som total arbeidstid. Sammenhengen mellom samlet arbeidstid og tid til undervisning er også illustrert i figur 5.2. Her har vi gjort et utvalg på 20 land for oversiktens skyld.



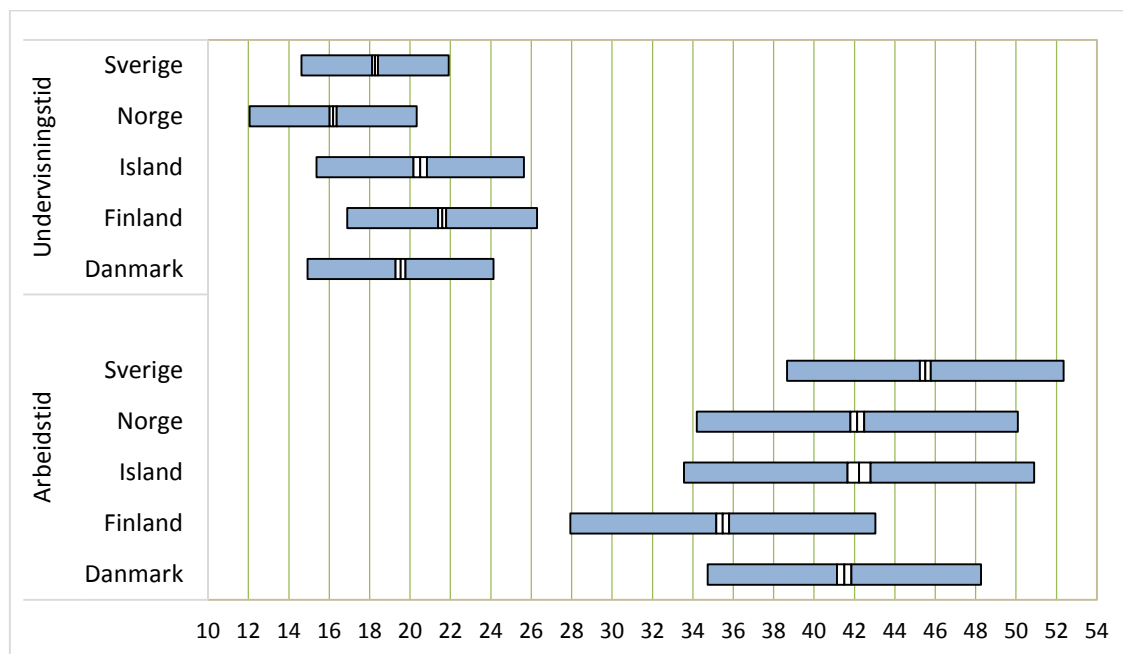
**Figur 5.2: Totalt oppgitt antall arbeidstimer og klokke timer til undervisning i siste fullstendige arbeidsuke for lærere på ungdomstrinnet som er ansatt i fulltidsstilling. Gjennomsnittsverdier for 20 nasjoner.**

Figur 5.2 viser en relativt stor spredning mellom de nordiske landene. Sammenlikningen mellom Norge og Finland er spesielt interessant. Mens de norske lærerne har en samlet arbeidstid på 40,5 timer, er den totale arbeidstiden i Finland betydelig kortere, 32,2 timer. Til tross for dette bruker de finske lærerne betydelig mer tid på undervisning enn de norske, 21 timer. Sagt på en annen måte: mens norske lærere bruker 41 prosent av sin arbeidstid til undervisning, bruker de finske hele 65 prosent.

### 5.2.1 Variasjon i arbeidstid er et universelt fenomen

TALIS 2013 ble gjennomført i 34 land, og det vi finner for Norge ser i store trekk ut til å gjelde for alle land i undersøkelsen. Norske lærere har i gjennomsnitt færre undervisningstimer enn noe annet land, men de kommer ut med en gjennomsnittlig ukentlig arbeidstid. I gjennomsnitt bruker dermed norske lærere en større del av sin arbeidstid til andre formål enn undervisning enn det som er vanlig i de fleste andre land. Vi er imidlertid nå mer opptatt av variasjonen enn gjennomsnittstallene. Variasjon i arbeidstid er noe vi finner i alle land, men den er noe mindre i de nordiske landene enn i de øvrige landene i undersøkelsen. To land til utmerker seg med relativt liten variasjon, og det gjelder særlig undervisningstiden. I Italia oppgir tre av fire heltidsansatte lærere at de underviser 18 klokke timer i uka, mens 64 prosent av franske lærere underviser mellom 18 og 20 timer. Dette avspeiler en særlig sterk regulering av arbeidstiden i disse to landene som også ble påpekt i resultatene for TALIS 2008.

(Vibe mfl. 2009). Siden 2013 har Danmark innført fast arbeidstid og økt undervisningstid, slik at våre tall ikke er representative for situasjonen i dansk skole nå. Figur 5.3 viser situasjonen på ungdomstrinnet i de nordiske landene våren 2013.



**Figur 5.3: Gjennomsnittlig antall arbeidstimer og tid til undervisning pr uke for lærere i heltidsstilling på ungdomstrinnet. Tall for de fem nordiske landene. Standardavvik og konfidensintervall på 95 nivå.**

Mens lærerne i Norge, Danmark og Island har omtrent samme gjennomsnittlige arbeidstid, er den betydelig lavere i Finland og høyere i Sverige. På den annen side er det de finske lærerne som underviser mest, mens de norske underviser minst. Sammenhengen mellom undervisningstid og samlet arbeidstid er ikke den samme i de fem landene. Variasjonen i undervisningstid er størst på Island og minst i Sverige. Også den samlede arbeidstiden varierer mest på Island, mens variasjonen er minst i Danmark. Som nevnt tidligere, skiller likevel de nordiske landene seg fra de fleste andre land i undersøkelsen ved å ha relativt liten variasjon. Variasjon i arbeidstid og undervisningstid er dermed et universelt fenomen og samtidig noe mindre i Norden enn ellers i verden.

## 5.3 Tidsbruk i norske skoler

### 5.3.1 Avgrensning av materialet

Vi vil gå gjennom materialet skritt for skritt og redegjøre for hvilke observasjoner vi inkluderer og hvilke vi utelukker. Tallene er veid, slik at skjevheter i utvalget i forhold til populasjonen av norske lærere er tatt høyde for.

- 6151 lærere har oppgitt total arbeidstid, 6100 har oppgitt antall timer undervisning. Dette gjelder lærere som oppgir at de arbeider mer enn 90 prosent av full stilling.
- 7 av disse oppgir at de har en normal ukentlig arbeidstid som overstiger 70 timer, altså 10 timer hver dag alle sju ukedager.
- 171 oppgir at de har en normal ukentlig arbeidstid som er lavere enn 15 timer, altså mindre enn 3 timer hver dag i fem ukedager.
- 72 oppgir at de har en normal ukentlig undervisningstid som overstiger 30 timer, altså mer enn 6 klokketimer hver dag i fem ukedager eller 8 undervisningsøkter på 45 minutter hver dag.
- 35 oppgir at de ikke har noen undervisningstimer.

Tallene som oppgis i OECDs internasjonale rapport (OECD 2014), er basert på disse tallene, medregnet ekstremverdiene, men der inkluderes alle lærere, også de som er i deltidstilling. Det gjør tallene usikre og sammenlikning mellom landene i praksis umulig, ettersom det er stor variasjon landene imellom i andelen som er i deltidstillinger.

Dersom vi holder utenfor lærere med færre enn 15 og flere enn 70 arbeidstimer per uke og dessuten dem uten undervisning eller med flere enn 30 undervisningstimer per uke, har dette relativt liten effekt på gjennomsnittlige timetall, men stor effekt på spredningen, her målt ved hjelp av standardavviket. I tillegg holder vi utenfor noen ganske få som oppgir høyere eller samme antall undervisningstimer som totalt antall arbeidstimer. Ved å holde ca. 6 prosent med ekstremverdier eller ulogiske verdier utenfor, får vi tall som vi mener vi kan feste større lit til.

**Tabell 5.1: Hovedtall for lærernes ukentlige arbeidstid og tid til undervisning. Tall for hele materialet og uten ekstremverdier. Gjelder lærere som er i heltidsstilling**

	Gjennomsnitt	Standardavvik	Minimum	Maksimum	Median	Modus	Antall
Arbeidstid, alle	40,6	9,1	0	90	42	40	6151
Uten ekstremverdier	41,7	7,4	15	70	42	40	5770
Undervisningstid, alle	17,0	5,4	0	58	17	18	6100
Uten ekstremverdier	17,1	4,4	1	30	17	18	5770

Når tallene renses, øker gjennomsnittlig antall arbeidstimer per uke fra 40,6 til 41,7, mens standardavviket reduseres fra 9,1 til 7,4. Midtverdien (medianen) i materialet er på 42 timer, mens den verdien flest oppgir (modus) er 40 timer. Det gjennomsnittlige antallet klokketimer til undervisning er praktisk talt uendret og utgjør 17,1 timer, mens standardavviket reduseres fra 5,4 til 4,4 når ekstremverdiene fjernes. Midtverdien er 17 timer, mens det vanligste er 18 timer. 18 klokketimer tilsvarer 24 undervisningsøkter på 45 minutter, som igjen tilsvarer fire dager med fem slike økter og én med fire, hver uke.

At gjennomsnittstallet på 41,7 timer ligger noe under det forventede ut fra avtalen om arbeidstid som gjaldt da undersøkelsen ble gjennomført, skal vi ikke tillegge særlig vekt. Forskjellen er på 1,3 timer, eller 3 prosent. Vi må her ta høyde for noen viktige forhold. Det første gjelder mulige svakheter ved undersøkelsen, som vi selvsagt ikke kan se bort fra, det gjelder for alle undersøkelser. Dessuten har lærere som har fylt 60 år en egen avtale basert på mindre undervisningsplikt. Vi inkluderer også noen lærere som kan ha en stillingsbrøk på mellom 91 og 99 prosent i våre beregninger. De er nok ikke mange, men kan likevel påvirke vår gjennomsnittsberegning. Vi velger derfor å konkludere ut fra våre funn med at norske lærere i gjennomsnitt har en arbeidstid som samsvarer godt med arbeidstidsavtalen som gjaldt i 2013 da undersøkelsen ble gjennomført, men understreker samtidig at dette nettopp er et gjennomsnittstall.

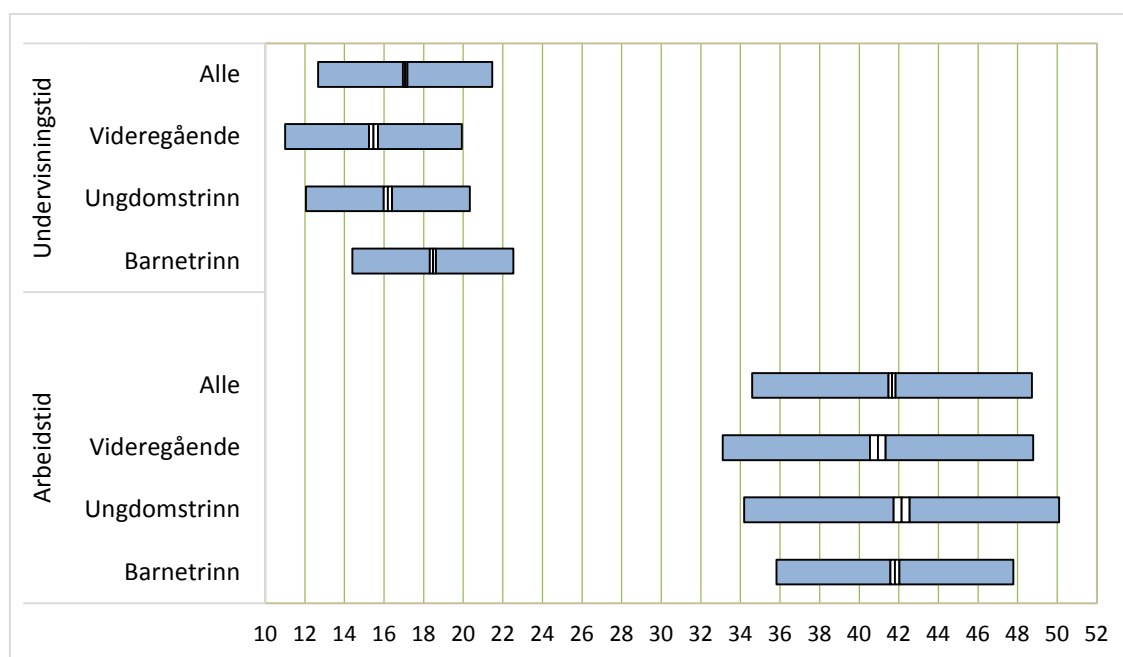
## 5.4 Variasjonen i arbeidstid

Vi vil så se på variasjonen i arbeidstid, uttrykt gjennom standardavviket. Standardavviket skal angi den normale variasjonen rundt gjennomsnittet. Det kan altså sies å være normalt at den ukentlige arbeidstiden for norske lærere varierer mellom 34 og 49 timer, med et midtpunkt på mellom 41 og 42 timer. 10,3 prosent av lærerne har en arbeidstid som er under 34 timer, mens 12,5 prosent jobber mer enn 49 timer. Til sammen har dermed nesten hver fjerde lærer en arbeidstid som avviker fra det vi kan anse som det normale ut fra fordelingen i materialet. Dersom vi øker variasjonen til å omfatte to standardavvik, finner vi at 2,5 prosent jobber mindre enn 27 timer, mens 1,9 prosent jobber mer enn 56 timer. Slike ekstreme avvik fra gjennomsnittet omfatter dermed 4,4 prosent av lærerne.

Tilsvarende finner vi at den normale variasjonen for antall klokketimer til undervisning ligger på mellom 13 og 21 timer. 13 prosent underviser i færre enn 13 klokketimer, mens 12,7 prosent underviser mer enn 21 timer. 13 klokketimer tilsvarer 17 undervisningsøkter à 45 minutter, mens 21 klokketimer tilsvarer 28 undervisningsøkter. Den normale variasjonen for undervisningstid ligger dermed på mellom 3,4 og 5,6 undervisningsøkter per skoledag.

I figur 5.4 skiller vi mellom de tre skoleslagene. Figuren viser gjennomsnittstallet, som er markert med streken midt på stolpen. De smale lyse feltene rundt gjennomsnittet viser konfidensintervallet eller den statistiske usikkerheten, som vi ser er svært liten. De ytre, brede feltene angir standardavviket, altså den normale variasjonen rundt gjennomsnittet. Det viser seg at det er forskjeller mellom trinnene, særlig når det gjelder undervisningstiden, men i mindre grad for den samlede arbeidstiden. Mens lærerne på barnetrinnet underviser i gjennomsnitt i drøyt 18 timer per uke, er tallet for lærerne i videregående skole snaut 16 timer. Den normale variasjonen på barnetrinnet er mellom 14 og 22 timer, mens den er mellom 11 og 20 timer på videregående. Ungdomstrinnet skiller seg lite fra videregående.

Den viktigste forskjellen mellom trinnene når det gjelder samlet arbeidstid er ikke forskjellen i gjennomsnitt, men at variasjonen er mindre på barnetrinnet enn på de to andre trinnene. Den normale variasjonen på barnetrinnet ligger mellom 36 og 48 timer.



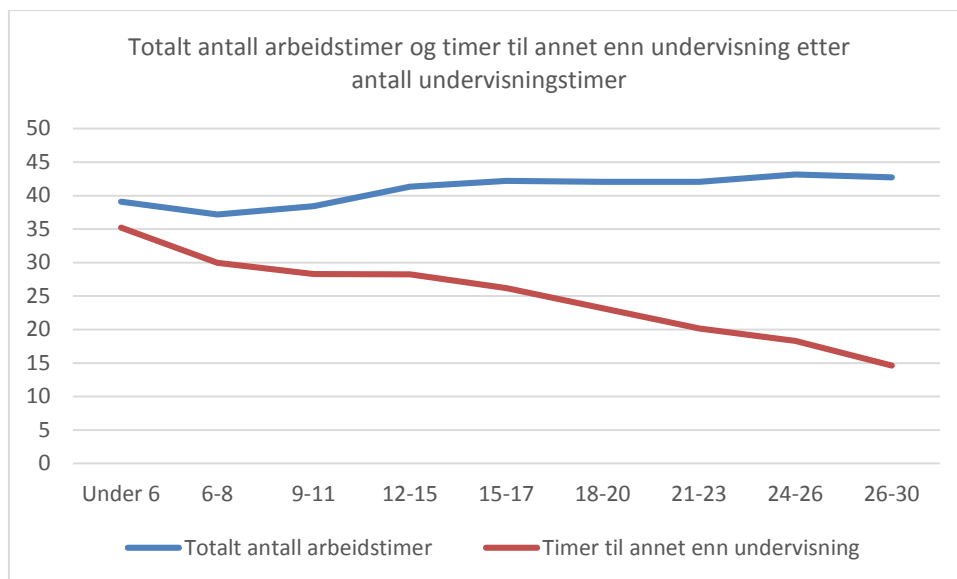
**Figur 5.4: Gjennomsnittlig antall arbeidstimer og tid til undervisning pr uke for lærere i heltidsstilling. Tre skoleslag hver for seg og under ett. Standardavvik og konfidensintervall på 95 nivå.**

Variasjonen i undervisningstimetall synes i utgangspunktet å være vanskeligere å forklare. For de som kjenner til hvordan arbeidsoppgavene fordeles innenfor den enkelte skole, er dette likevel ikke overraskende. I noen grad er denne forskjellen også avtaleregulert ut fra hvilke fag man underviser i. Norskklærere har mindre undervisningsplikt enn lærere i helse- og matfag, mens kroppsøvlingslærere har det høyeste timetallet av alle.

Lærere som påtar seg spesielle arbeidsoppgaver, kan dessuten få sin undervisningsplikt redusert. På en liten skole vil mange slike arbeidsoppgaver ikke fylle en hel stilling og vil derfor være kombinert med en redusert undervisningsstilling. Oppgaven som sosiallærer er et godt eksempel på dette. På enda mindre skoler vil styrerfunksjonen være kombinert med undervisningsoppgaver. Til gjengjeld vil

lærere som ikke har særskilte oppgaver ut over undervisningen og det som er direkte knyttet til denne, kunne påta seg ekstra undervisningstimer.

Det vi her indirekte sier er at når en lærer har redusert undervisningsplikt, gjøres det opp for dette i form av andre oppgaver, og omvendt når en lærer har ekstra undervisning, finner vi en tilsvarende reduksjon i tiden brukt på andre arbeidsoppgaver. Ut fra gjennomsnittsbetraktninger stemmer dette svært godt, noe figur 5.5 nedenfor viser.



**Figur 5.5: Gjennomsnittlig variasjon i totalt antall arbeidstimer og timer til andre oppgaver enn undervisning etter antall undervisningstimer læreren har.**

X-aksen i figuren viser hvor mange klokketimer læreren underviser hver uke. Den øverste, blå linjen viser totalt antall arbeidstimer per uke, mens den oransje linjen som synker mot høyre, gjengir antall timer per uke som medgår til andre oppgaver enn undervisning. Bortsett fra at lærere som underviser færre enn 12 timer per uke også har en noe kortere samlet arbeidsdag, kompenseres økende antall undervisningstimer med redusert tid brukt på andre oppgaver. Det er likevel viktig å ha klart for seg at det figuren viser er gjennomsnittsverdier. Bak dette skjuler det seg en betydelig variasjon. I gjennomsnitt får lærerne kompensert for økt undervisningsbyrde i form av redusert tid til andre oppgaver, men dette gjelder slett ikke alle. På den annen side er det også noen som ikke blir belastet tilsvarende med andre oppgaver når undervisningsbyrden reduseres.

Tabell 5.2 viser forskjellene i samlet arbeidstid på en annen måte. Her har vi delt inn lærerne i grupper etter hvor mange arbeidstimer de oppgir at de har i en normal arbeidsuke. Vi skiller her mellom lærere på de tre trinnene. Vi har delt inn arbeidstiden ut fra standardavviket for alle lærerne sett under ett, slik at gruppen med lavest timetall har en arbeidstid som ligger mer enn ett standardavvik under gjennomsnittet, mens gruppen med høyest timetall ligger mer enn ett standardavvik over gjennomsnittet. Så har vi delt de resterende inn i tre grupper der den midterste ligger mellom omtrent et halvt standardavvik under gjennomsnittet og et halvt standardavvik over.

**Tabell 5.2: Samlet arbeidstid per uke for lærere i heltidsstilling på tre ulike trinn og under ett.**

	Barnetrinn	Ungdomstrinn	Videregående	Alle
Under 34	7,8	10,8	14,2	10,3
34-38	12,3	12,1	14,8	12,9
39-44	45,7	35,4	36,0	40,4
45-49	25,1	24,5	21,3	23,9
50 og mer	9,1	17,2	13,8	12,5
Sum	100,0	100,0	100,0	100,0
Antall (N=)	2717	1521	1532	5770

Når vi bruker standardavviket som inndelingskriterium, får vi ikke like store grupper på hver side av midtgruppen. Dette skyldes at vi ikke har en normalfordeling i materialet, men en skjevhet. Det er særlig mange som har krysset av for verdiene mellom 42 og 45 timer, altså like over gjennomsnittet, mens verdiene under gjennomsnittet er mer spredt. 40,4 prosent av lærerne har en arbeidstid som ligger på mellom 39 og 44 timer, eller innenfor +/- omtrent 2,5 timer fra gjennomsnittet. Denne midtgruppen er størst blant barneskolelærerne, med 45,7 prosent, og omtrent 10 prosentpoeng mindre på ungdomstrinnet og på videregående trinn. 23,9 prosent jobber mellom 45 og 49 timer hver uke, mens 12,5 prosent jobber 50 timer og mer. Til sammen finner vi dermed at mer enn tre fjerdedeler av lærerne har en arbeidstid som ligger nær gjennomsnittet eller over, mens 23,2 prosent ligger klart under gjennomsnittet. At en betydelig andel av lærerne jobber mer enn det arbeidstidsavtalen tilsier, har vi aldri sett noen protestere på, verken lærerne selv eller deres arbeidsgivere. At en betydelig andel skal ligge klart under dette timetallet, synes derimot vanskelig å akseptere. TALIS 2013 viser likevel at omtrent 20 prosent av lærerne på barnetrinnet, 23 prosent på ungdomstrinnet og 29 prosent på videregående trinn gjør nettopp det.

## 5.5 Variasjon mellom skoler og innenfor skoler

Vi har til nå sett på variasjonen i arbeidstid på individnivå, det vil si mellom lærere. Er det også variasjon mellom skoler og mellom lærere ved samme skole? I vårt materiale inngår lærere ved til sammen 393 skoler fordelt på alle tre nivåer og på alle landsdeler. Skoler av alle størrelser er også representert, slik at ikke bare utvalget av lærere, men også skoleutvalget er representativt for norske skoler.

Bare ved én av de 393 skolene er den gjennomsnittlige arbeidstiden under 30 timer per uke, og bare ved to skoler er den over 50 timer. Variasjonene i gjennomsnittstallene vil nødvendigvis bli mindre på skolenivå enn de er på individnivå. Likevel finner vi i at den gjennomsnittlige arbeidstiden er under 39,2 timer per uke ved 20 prosent av skolene, mens den er på mer enn 44 timer ved 20 prosent. Variasjonen mellom skolene er dermed litt mindre enn mellom lærerne, der 20 prosent jobbet mindre enn 38 timer og like mange over 46 timer.

Vel så interessant som variasjonen i gjennomsnittlig arbeidstid mellom skolene, er variasjonen innenfor skolene. Her finner vi at standardavviket er på under 4,2 ved 20 prosent av skolene, mens det er over 8,5 ved like mange skoler. Selv om variasjonen i standardavvik er betydelig mellom skolene, er hovedinntrykket likevel at det store flertallet av skolene har et standardavvik som ikke avviker spesielt mye fra det standardavviket vi fant for lærerne sett under ett. Konklusjonen på dette blir at det er noe større variasjon innenfor skolene enn mellom skolene. Variasjon i arbeidstid ser dermed ut til i første rekke å være et fenomen vi finner på lærernivå og i noe mindre grad på skolenivå.

## 5.6 Hva forklarer variasjonen i arbeidstid?

Hvordan passer disse empiriske funnene inn i norske læreres opplevelse av sin arbeidsdag? Oppfatter norske lærere at det er betydelige forskjeller mellom kolleger når det gjelder arbeidsbyrde? Dette vet vi ingen ting om ut fra tidligere forskning. Så vidt oss bekjent har forskjeller i arbeidsbyrde aldri vært tema innenfor forskning om læreryrket i Norge ut over det som ble dokumentert i TALIS 2008, og som vi nå kan dokumentere her. Hva årsaken til dette kan være, skal vi ikke spekulere over, men foreløpig konkluderer vi med at våre funn hever over enhver tvil at slike forskjeller finnes. Selv om våre funn ikke stemmer med det som synes å være lærerorganisasjonenes oppfatning, må vi spørre tilbake: Hvor sannsynlig er det at vi ikke skulle finne lærere med en kortere arbeidstid enn det avtalte når lærerne er gitt så stor grad av frihet til selv å organisere arbeidsdagen sin? Eller skoler der den samlede arbeidsbyrden er lavere enn ved gjennomsnittsskolene?

Hvordan kan vi forklare disse forskjellene, for tilfeldige kan de vel ikke være? TALIS er ikke veldig godt egnet til dette formålet, men noen holdepunkter har vi likevel. Dette er opplysninger som kan gi oss forklaringer på variasjonen:

- Hvilke fag læreren underviser i
- Antall års erfaring som lærer
- Kjønn
- Antall elever læreren har i en undervisningsøkt

I tillegg har vi gått nærmere inn i de mange spørsmålene om lærernes undervisningspraksis og funnet fram til to forhold som kan se ut til å ha betydning for arbeidstiden:

- Hvor mye læreren engasjerer seg i samarbeid med kolleger
- Hvor mye læreren engasjerer seg i vurderingsarbeid

For de to siste faktorene bruker vi standardiserte indekser som er sammensatt av henholdsvis fem og seks enkeltspørsmål. Gjennomsnittlig arbeidstid viser seg å variere med alle de seks faktorene over. For eksempel arbeider kvinnelige lærere i gjennomsnitt 1,2 timer mer hver uke enn mannlige, og de som har kortere enn fem års erfaring som lærer, arbeider 1,6 timer mer enn de som har 10-14 års erfaring. Norsklærere arbeider 1,1 timer mer enn lærere som ikke har dette faget, til tross for at norsklærerne har noe mindre undervisningsplikt. Det gir likevel liten mening å se på disse forskjellene enkeltvis, fordi det i noen tilfeller er samvariasjon mellom faktorene. For eksempel er det betydelig flere kvinnelige lærere på barnetrinnet enn på videregående trinn hvor det er omtrent kjønnsbalanse. Når vi tidligere har vist at gjennomsnittlig arbeidstid er høyere på barnetrinnet enn på videregående trinn, kan dette skyldes den ulike kjønns sammensetningen. Også fordelingen på undervisningsfag varierer med trinn og også med kjønn. Vi vil derfor gjennomføre en regresjonsanalyse slik at vi kan finne effekten av hver enkelt variabel når vi samtidig kontrollerer for effekten av de øvrige variablene.

**Tabell 5.3: Resultater av regresjonsanalyse med samlet antall arbeidstimer pr uke for lærere i heltidsstilling som avhengig variabel. Forklart varians = 4,2 prosent. N=5718.**

	Standardfeil				
	B-verdi	I for B	Beta	t-verdi	Sign. nivå
Konstantledd	37,120	0,437		84,911	0,000
Under 5 års erfaring	2,078	0,315	0,108	6,593	0,000
5 til 9 års erfaring	1,507	0,298	0,085	5,056	0,000
10 til 14 års erfaring	0,479	0,317	0,025	1,513	0,130
15 til 19 års erfaring	0,922	0,319	0,047	2,895	0,004
20 til 29 års erfaring	0,797	0,323	0,040	2,466	0,014
(Referansekategori: 30 år og mer)					
Realfag	1,738	0,274	0,121	6,345	0,000
Norsk	2,148	0,318	0,116	6,754	0,000
Språkfag	0,853	0,237	0,049	3,592	0,000
Samarbeid med kolleger	0,448	0,099	0,063	4,550	0,000
Vurderingsarbeid	0,370	0,094	0,052	3,925	0,000
Kvinne	0,930	0,204	0,063	4,555	0,000
Elever i klassen	0,059	0,012	0,067	5,043	0,000
Ungdomstrinn	0,601	0,254	0,038	2,365	0,018
Videregående	0,633	0,286	0,040	2,212	0,027
(Referansekategori: Barnetrinn)					

Tabell 5.3 viser resultatene av regresjonsanalysen der samlet antall arbeidstimer per uke for en lærer i heltidsstilling er avhengig variabel. Antall års erfaring som lærer er delt i seks kategorier med den høyeste kategorien, minst 30 års erfaring, som referansekategori, altså den de andre kategoriene skal sammenlignes med. På samme måte sammenlignes ungdomstrinnet og videregående trinn med barnetrinnet. De tre fagvariablene er ikke gjensidig utelukkende, ettersom man kan undervise innenfor én eller flere av faggruppene eller ingen av dem. Antall elever i klassen, eller undervisningsøkten det spørres om, er en kontinuerlig variabel som kan gå fra 1 til 100, men som bare unntaksvis er under 4 eller over 30. Gjennomsnittet er 18, noe høyere på videregående trinn og noe lavere på barnetrinnet. De to variablene *Samarbeid med kolleger* og *Vurderingsarbeid* er standardiserte indekser basert på henholdsvis seks og fem enkeltpørsmål og viser i hvilken grad lærerne er engasjert i disse typene aktiviteter. Når de er standardiserte, betyr det at gjennomsnittet er 0, mens standardavviket er 1.

Betaverdiene i tabellen er standardiserte utgaver av B-verdiene og gjør det mulig å sammenligne styrken av effektene til de enkelte variablene direkte. De sterkeste effektene finner vi av å undervise i norsk og realfag og av å ha kort erfaring i læreryrket. Disse forholdene øker tidsbruken. De øvrige effektene er svakere, og svakest er effekten av undervisningstrinn. Lærere med 10-14 års erfaring har en arbeidstid som ikke avviker signifikant fra referansegruppen, de som har lengst erfaring i yrket.

Fordelen med en lineær regresjon er at vi kan sette B-verdiene direkte inn i regresjonsligningen og beregne arbeidstiden for ulike grupper av lærere. Det mest nærliggende er først å beregne arbeidstiden for lærerne som representerer ytterpunktene:

- Flest arbeidstimer: Kvinnelig lærer med under fem års erfaring i yrket, som underviser en klasse på ungdomstrinnet med 30 elever og underviser i fag i alle tre grupper. Denne læreren er sterkt involvert i samarbeid med kolleger og engasjerer seg ekstra mye i vurderingsarbeid (+1,5 standardavvik fra gjennomsnittet). En slik lærer har en gjennomsnittlig arbeidsuke på 48,5 timer pr uke.
- Færrest arbeidstimer: Mannlig lærer med minst 30 års erfaring i yrket, som underviser en klasse på barnetrinnet med fem elever. Denne læreren har ikke fag fra noen av de tre



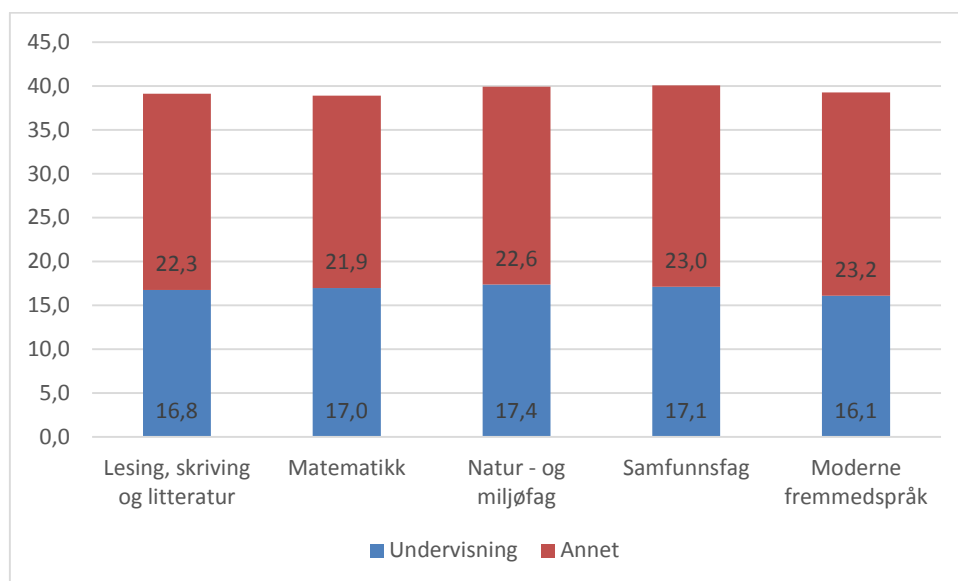
faggruppene og er svakt involvert i samarbeid med kolleger og engasjerer seg lite i vurderingsarbeid (-1,5 standardavvik fra gjennomsnittet). En slik lærer har en gjennomsnittlig arbeidsuke på 36,2 timer per uke.

Læreren i det første eksemplet jobber dermed 12,3 timer mer enn læreren i det andre, en forskjell på 34 prosent. Dette er innenfor standardavviket vi viste i tabell 5.1. Selv om modellen ikke har særlig stor forklaringskraft, klarer vi likevel å gjenskape ytterpunkter i en normal fordeling ved eksempler som dette. Gjennomsnittslæreren kan se omtrent slik ut:

- Gjennomsnittlig antall arbeidstimer: Kvinnelig realfagslærer på ungdomstrinnet med 10-14 års erfaring i yrket, 25 elever i klassen og med et gjennomsnittlig engasjement i vurderingsarbeid og samarbeid med kolleger. En slik lærer har en gjennomsnittlig arbeidstid på 42,3 timer per uke.

Når vi kan vise eksempler som dette, styrker dette hovedfunnene vi presenterte tidligere om betydelige forskjeller i arbeidstid mellom lærere. Vi lanserer her forklaringer på disse forskjellene som virker rimelige. Uten å kunne påvise hva som ligger bak forskjellene, hadde vi måttet konkludere med at de kunne være basert på tilfeldigheter, eller at måleverktøyet ikke er godt nok for vårt formål. Nå kan vi tvert imot konkludere med at vi kan dokumentere forskjeller i arbeidstid når vi spør lærerne om hvor mange timer de arbeider i en ordinær uke, og vi finner i tillegg svært plausible forklaringer på hva som ligger bak disse forskjellene.

Beregningene viser en signifikant forskjell mellom fag, men de er ikke store. Vi kan også vise dette ved en enkelt figur (5.6). Her er annet-kategorien beregnet som differansen mellom det lærerne oppgir som samlet arbeidstid og tid brukt på undervisning. Dette gir et litt lavere tall enn om vi summerer alle kategoriene.



**Figur 5.6: Tid brukt på undervisning og annet i fem skolefag. Alle nivåer**

Forskjellene er svært små. Samlet arbeidstid varierer mellom 38,9 timer i matematikk til 40,1 i samfunnsfag, mens tid brukt til annet enn undervisning i klasserommet varierer fra 21,9 timer i matematikk til 23,2 timer i moderne fremmedspråk.

## 5.7 Oppsummering

TALIS 2013 viser at heltidsansatte norske lærere jobber i gjennomsnitt mellom 41 og 42 klokketimer i en normal arbeidsuke. Det lille avviket i forhold til hva arbeidstidsavtalen sier kan forklares med redusert undervisningsplikt for de eldste og et mulig innslag av lærere med en stillingsbrøk på mellom

91 og 99 prosent. Av det totale timetallet er omtrent 17 timer undervisning. Sammenlignet med andre land ligger Norge lavest av alle når det gjelder undervisningstid, men på gjennomsnittet når det gjelder ukentlig arbeidstid. Bak disse gjennomsnittstallene finnes det betydelige variasjoner, og nærmere en fjerdedel av lærerne har en samlet arbeidstid som ligger betydelig under gjennomsnittet.

Variasjonen i arbeidstid kan forklares ut fra flere ulike forhold; egenskaper ved læreren som person og ved de oppgavene som skal utføres. Kvinnelige lærere jobber litt mer enn mannlige, og lærere med kort tid i yrket jobber mer enn de som har lengre erfaring. Norsklærere og realfagslærere har lengre arbeidstid enn lærere som ikke underviser i disse fagene, og dette gjelder også i noen grad for språklærere. Klassestørrelsen har også betydning for arbeidstiden, og det samme gjelder det engasjementet læreren legger i samarbeidet med sine kolleger og i vurderingsarbeidet.

Tidligere påvisninger av forskjeller i arbeidstid har stort sett blitt tilbakevist av lærernes organisasjoner, spesielt når det påpekes at en betydelig gruppe har en arbeidstid som er under det som er avtalt. At mange jobber langt ut over det avtalte, har det derimot aldri blitt stilt noe spørsmål ved. Vi mener at TALIS 2013 hever over tvil at slike forskjeller finnes, og vi mener at undersøkelsen også langt på vei kan forklare hvorfor. Det bør få konsekvenser for hvordan spørsmålet om arbeidstid behandles. Sentralt inngåtte generelle avtaler med fast arbeidstid synes ikke å være veien å gå. Det er heller ikke realistisk å tro at man noen gang vil oppnå at alle lærere jobber like mye. Dersom man ønsker å få til en mer rettferdig fordeling av oppgavene lærerne imellom, er skolen det riktige nivået for å finne løsninger. Fordeling av arbeidsoppgaver på en arbeidsplass er et lederansvar. Samtidig er et godt lokalt samarbeid mellom de to relevante partene, lærerne og skolelederne, en forutsetning for å finne løsninger som oppleves som riktige og rettferdige.

## 6 Hvordan underviser lærere?

### 6.1 Innledning

I TALIS 2013 har vi i likhet med TALIS 2008 kartlagt hvordan lærerne selv mener at de underviser. Som sist har lærerne her svart med utgangspunkt i en bestemt undervisningsøkt på ett bestemt fagområde. I spørsmål om undervisningspraksis er lærerne stilt overfor en rekke utsagn om hyppigheten av aktiviteter som forekommer i timene.

Hva som er god undervisning som best fremmer elevenes læring, er et tema som har stått sentralt i utdanningsforskningen i lang tid. (Hattie 2003, Hattie & Timperley 2007, Marzano, Pickering & Pollock 2001). Selv om man etter hvert har begynt å kunne dokumentere at lærere på mange områder er den viktigste faktoren for elevers læring i klasserommet (f.eks. OECD 2006), er det mindre klart hvilke aspekter ved deres undervisningspraksis som tydeligst bidrar til å heve elevenes læringsutbytte.

Flere har forsøkt å studere sammenhengen mellom undervisningsmetodikk og elevresultater, men færre har utforsket om undervisningspraksiser kan predikere elevers læringsutbytte. I TALIS 2013 var det åpnet for en PISA-link for å se nærmere på dette forholdet, men Norge valgte ikke å delta i en slik løsning i denne omgang.

Ifølge den internasjonale TALIS-rapporten (OECD 2014) trekkes et skille mellom elevaktiviserende og elevpassive undervisningsstrategier, som henger sammen med i hvilken grad elevene er engasjert i undervisningen. Her henvises det til at det er en sammenheng mellom elevaktivisering og læringsutbytte (OECD 2014). I TALIS 2009 fant vi at norske ungdomsskolelærere rapporterte om liten variasjon i arbeids- og undervisningsmåter i den hensikt å aktivisere elevene (Vibe mfl. 2009).

#### 6.1.1 Oppfatninger om undervisning

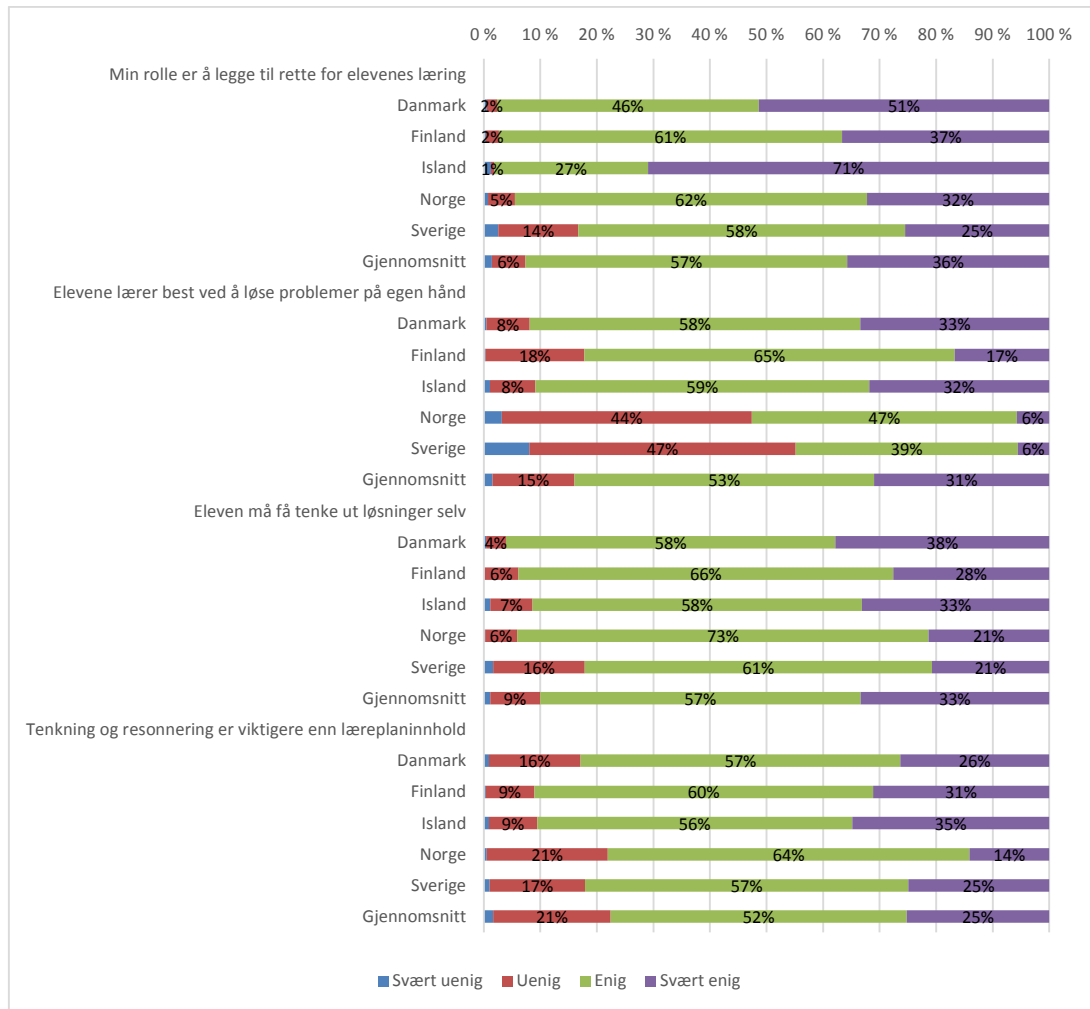
Lærerne kommer inn i klasserommet med mer eller mindre klare oppfatninger om og holdninger til hvordan undervisningen skal legges opp. Disse holdningene kan være basert på tidligere erfaringer fra blant annet grunntidning og eventuell videre profesjonell videreutdanning, og de kan påvirke lærernes praksis (Ertmer 2005, Hofer & Pintrich 1997). Selv om det diskuteres hvor mye lærerutdanningen har å si for lærernes praksis, er det mange holdepunkter for at lærernes normer og holdninger til god undervisning utvikles gjennom utdanningen. I TALIS går det et hovedskille mellom et syn på undervisning preget av kunnskapsoverføring der lærernes kunnskaper er de førende, og et syn preget av at lærernes rolle i større grad er å tilrettelegge for elevenes egen aktivitet.

Alle lærerne ble stilt et spørsmål om sine personlige oppfatninger om undervisning og læring. De ble bedt om å ta stilling til fire utsagn, og å angi om de var «enig» eller «uenig»:

- Min rolle som lærer er å legge til rette for elevenes eget læringsarbeid
- Elevene lærer best ved å løse problemer på egen hånd
- Elever bør få anledning til å tenke ut løsninger på praktiske problemer selv før læreren viser dem løsningsmåter
- Tenkning og resonnering er viktigere enn spesifikt læreplaninnhold

### 6.1.2 Norske ungdomsskolelæreres syn i et internasjonalt perspektiv

Figur 6.1 viser svarmønsteret i de fire utsagnene om lærernes syn på undervisning.



Figur 6.1: Oppfatninger om undervisning blant lærere på ungdomstrinnet i de nordiske landene

Det er særlig når det gjelder utsagnet «Elevene lærer best ved å løse problemer på egen hånd» at Norge (og Sverige) skiller seg ut. I gjennomsnitt var 53 prosent av alle lærerne i TALIS-landene enig i dette utsagnet, og 31 prosent var svært enige, mens andelen var henholdsvis bare 47 og 6 prosent i Norge og 39 og 6 prosent i Sverige. Til sammenlikning var andelen «enig» over 58 prosent i Danmark og på Island og 65 prosent i Finland. I Danmark og på Island var én av tre svært enig. Det samme spørsmålet ble også stilt i TALIS 2008. Ifølge de norske dataene fra 2008 var den gang 74 prosent av de norske ungdomsskolelærerne enige, det vil si at andelen som var enig i spørsmålet, er blitt redusert med mer enn 20 prosentpoeng i Norge. Kan dette henge sammen med at det har vært en reaksjon på et slikt syn på undervisning i Norge, og at lærerne i større grad ønsker å signalisere et ønske om en mer tydelig lærerrolle? Det er også mulig at utsagnet «på egen hånd» tolkes i retning av at elevene skal overlates til seg selv, men oversettelsen er her så vidt lik den engelske versjonen at dette ikke er

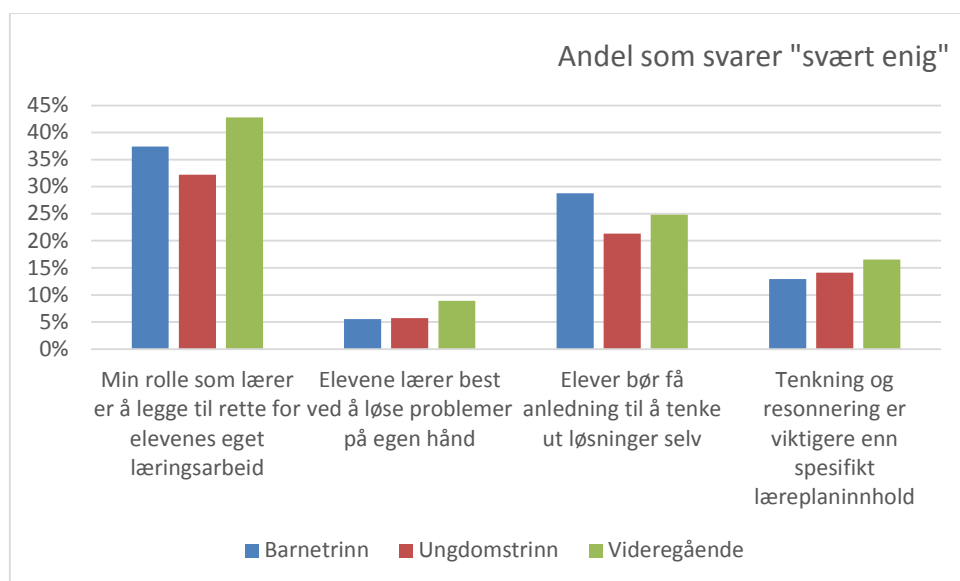
særlig sannsynlig. Uansett er det ikke grunn til å tro at spørsmålet er blitt annerledes fortolket i 2013 enn i 2008.

På de andre tre utsagnene skiller ikke Norge seg like klart ut. De norske lærerne svarer omtrent som gjennomsnittet på utsagnet «Min rolle som lærer er å legge til rette for elevenes eget læringsarbeid». Dette utsagnet får spesielt sterk støtte på Island. Norge og Sverige skiller seg også ut fra de andre nordiske landene med en litt svakere støtte til utsagnet «Elevene bør få anledning til å tenke ut løsninger på praktiske problemer selv før lærerne viser dem løsningsmåten». Endelig er de norske lærerne mindre enige i utsagnet «Tenkning og resonnering er viktigere enn spesifikt læreplaninnhold».

Alt i alt uttrykker de norske lærerne i 2013 en noe sterkere skepsis til undervisningsformer der læreren har en rolle som tilrettelegger enn både gjennomsnittet av alle TALIS-landene og de nordiske landene, med et visst unntak for Sverige. De norske holdningene uttrykker dessuten sterkere skepsis i 2013 enn det som kom fram i 2008-undersøkelsen.

### 6.1.3 Oppfatninger av undervisning blant norske lærere

Det er overraskende små forskjeller i synet på undervisning etter skoletrinn, og forskjellene følger ikke noe enhetlig mønster (figur 6.2). Rekkefølgen varierer mellom de fire spørsmålene, og det er heller ingen stigende eller fallende tendens etter skolenivå. Bildet endres ikke dersom vi slår sammen kategoriene «enig» og «svært enig». Heller ikke i det internasjonale materialet er det store forskjeller etter skolenivå (OECD 2014, Box 6.8, side 164).



Figur 6.2: Svarmønstre på fire utsagn om holdninger til undervisning etter skoletrinn

Vi forventet å finne at lærernes holdninger til undervisning varierer etter hvilke fag de underviser i og at det konstruktivistiske synet kanskje stod sterkere i språkfag og samfunnsfag enn i matematikk og realfag. Vi finner ingen slike forskjeller, det er omtrent signifikante forskjeller i skåren for det konstruktivistiske synet. Heller ikke i svarene på det utsagnet som skiller mest; om elevene lærer best ved å løse problemer på egen hånd, er det noen vesentlige forskjeller. Vi finner heller ingen forskjell mellom dem som underviser på studiespesialiserende eller yrkesforberedende studieretning i videregående opplæring finner vi noen vesentlige forskjeller. Dette konkluderer også den internasjonale TALIS-rapporten med (OECD 2014).

Hva så med lærerens utdanningsbakgrunn? En ting er hvilket utdanningsnivå lærerne har, men betyr det noe for holdningene til hva som er god undervisning, hvorvidt læreren har en allmennlærerutdanning eller en universitetsutdanning med PPU? Heller ikke her var det noen forskjell

å finne, verken i graden av konstruktivisme eller i utsagnene om hvorvidt elevene lærer best ved å løse problemer på egen hånd.

Det viste seg at heller ikke alder spiller noen rolle, og yngre og eldre lærere svarer nesten helt likt. Det konstruktivistiske synet sto også like sterkt blant kvinnelige og mannlige lærere, De mannlige lærerne var likevel i noe større grad enige i at elever lærer best ved å løse problemer på egen hånd.

I den internasjonale rapporten er det foretatt analyser av sammenhenger mellom synet på undervisning og undervisningspraksis. I hovedsak er disse sammenhengene svake, men det er noe mer tilslutning til det konstruktivistiske synet blant dem som ofte lar elevene arbeide i små grupper.

Dette kan tyde på at synet på undervisning er uttrykk for nokså generelle holdninger som er lite styrende for lærernes faktiske undervisningspraksis.

## 6.2 Undervisnings- og vurderingspraksis

Spørsmålene om undervisning i TALIS 2013 er knyttet til undervisning i et bestemt fag og består av følgende åtte utsagn:

- Jeg oppsummerer tidligere læringsstoff.
- Elevene arbeider i mindre grupper for å finne felles løsninger på problemer eller oppgaver.
- Jeg gir ulike oppgaver til elever som har læringsproblemer og/eller til elever som lærer raskere enn andre.
- Jeg utformer oppgaver som viser hvorfor det nye de har lært er nyttig i hverdagen eller i arbeid.
- Jeg lar studentene utføre tilsvarende oppgaver flere ganger inntil jeg ser at de har forstått.
- Jeg kontrollerer elevenes arbeidsbøker eller lekser.
- Elevene arbeider med prosjekter det tar minst en uke å fullføre.
- Elevene bruker digitale hjelpemidler i prosjekter og klassearbeid.

For hvert av disse utsagnene skulle det krysses av for ett av følgende alternativ:

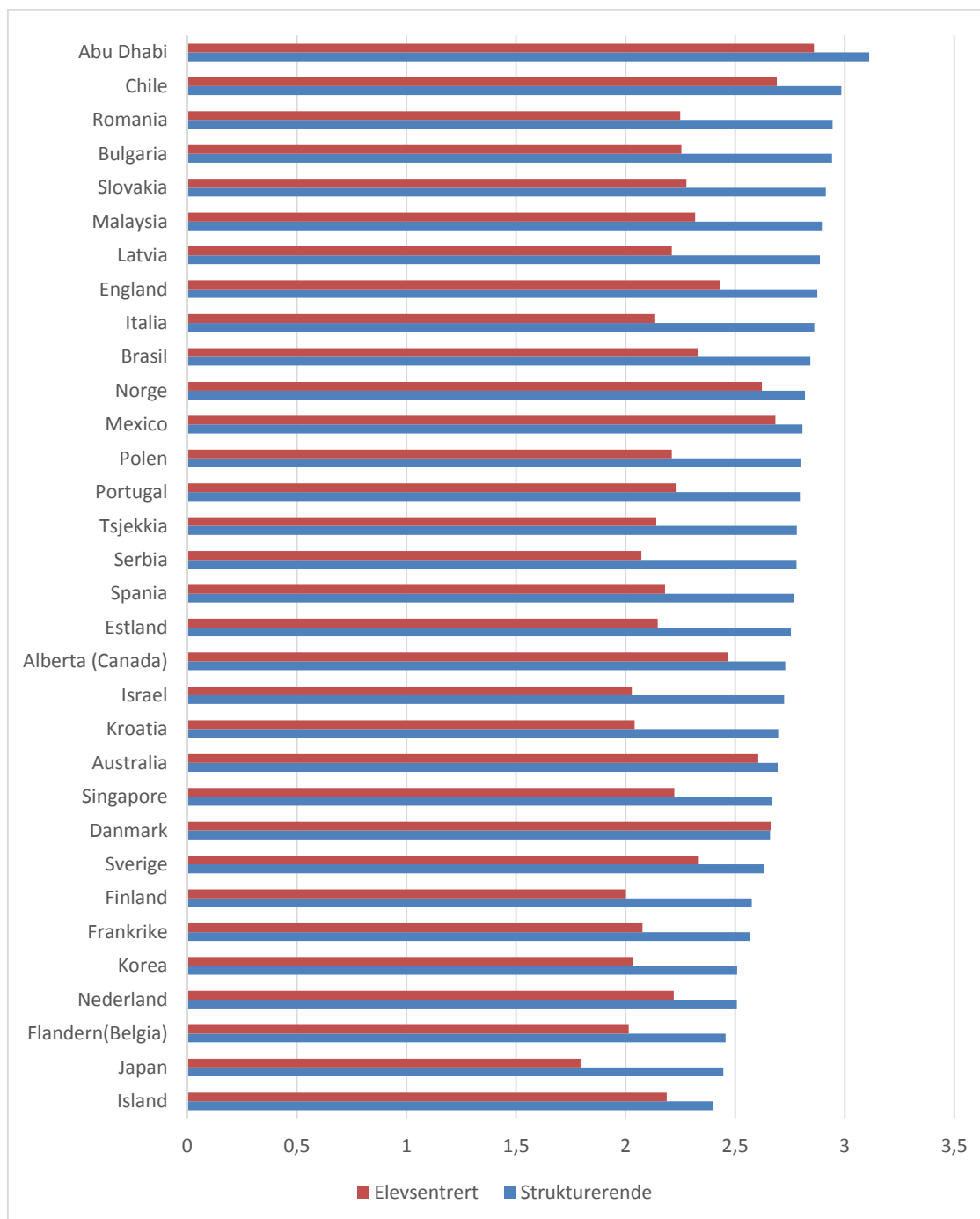
- Aldri eller nesten aldri
- Sjelden
- Ofte
- I nesten alle timer

I den internasjonale rapporten fokuseres det på tre former for det man kaller elevaktiviserende undervisningsformer: «Elevene arbeider i små grupper», «Elevene bruker digitale hjelpemidler» og «Elevene arbeider med prosjekter som varer minst en uke». Norge er ett av landene som skårer høyest på bruken av IKT og smågrupper, og om lag som gjennomsnittet på bruken av prosjektarbeid som varer minst en uke.

Vi har valgt å lage en skala for to grupper av utsagnene: det som kalles strukturerende undervisning, og det som omtales som elevsentrert undervisning. Utsagnet «Jeg utformer oppgaver som viser hvorfor det nye de har lært er nyttig i hverdagen eller i arbeid» passet ikke inn i noen av de to skalaene og er derfor utelatt. Disse to skalaene ble også anvendt i analysene av TALIS 2008. Den gang skåret Norge svært lavt på strukturerende praksis sammen Danmark og Island, men verken spørsmålene eller svaralternativene var de samme i 2013. Det har derfor liten hensikt å sammenlikne de to undersøkelsene.

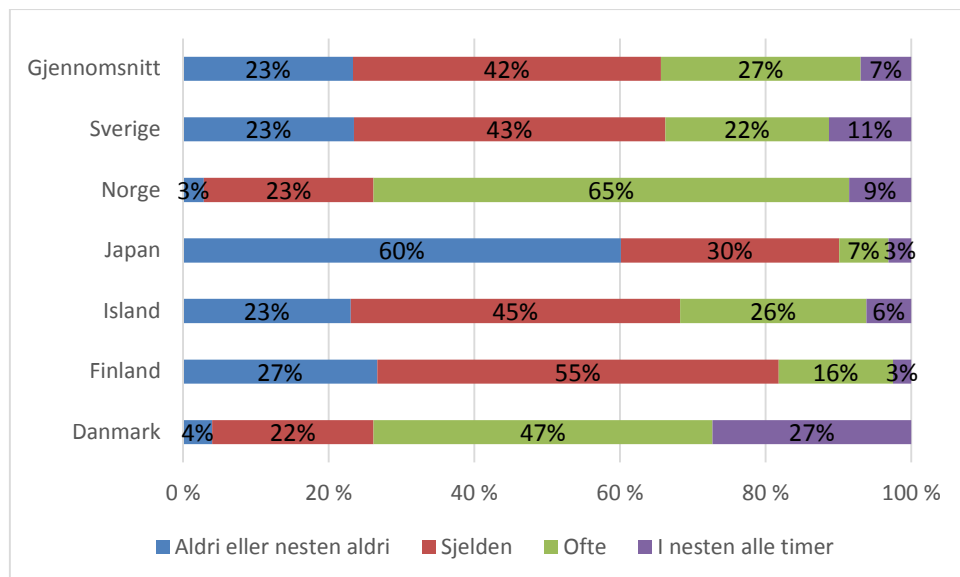
### 6.2.1 Undervisningspraksis på ungdomstrinnet i Norge og andre land

Resultatene fra TALIS-undersøkelsen i 2013 er vist i figur 6.3, hvor landene er sortert etter skåren på skalaen for strukturert undervisning. Her ser vi at Norge denne gang kommer ganske høyt opp på skalaen for strukturert undervisning, klart høyest av de nordiske landene. Det er imidlertid ikke spesielt store forskjeller i undervisningspraksis målt på de to skalaene strukturert og elevsentrert undervisning. De to formene framstår heller ikke som motpoler i den forstand at land med høy skår på strukturert undervisning har lav skår på elevsentrert. På individnivå er de to formene ikke korrelert i det hele tatt. Finland skårer betydelig under snittet, det gjelder også på skalaen for elevsentrert undervisning.



Figur 6.3: Strukturert og elevsentrert undervisning blant ungdomsskolelærere i de 33 TALIS-landene

I den internasjonale rapporten (OECD 2014, figur 6.3) er det trukket ut tre former for det man kaller elevaktive undervisningsformer: «Eleven arbeider i mindre grupper for å finne felles løsninger på problemer eller oppgaver», «Elevene arbeider med prosjekter det tar minst en uke å fullføre» og «Elevene bruker digitale hjelpemidler i prosjekter og klassearbeid». Sammen med Danmark er Norge et av landene som skårer høyest på bruk av smågrupper og IKT, mens Sverige skårer betydelig lavere og Finland nesten lavest. Det er kanskje overraskende at Japan er det landet som skårer lavest på bruken av IKT. Vi har trukket ut resultatene for de nordiske landene samt Japan i figur 6.4.

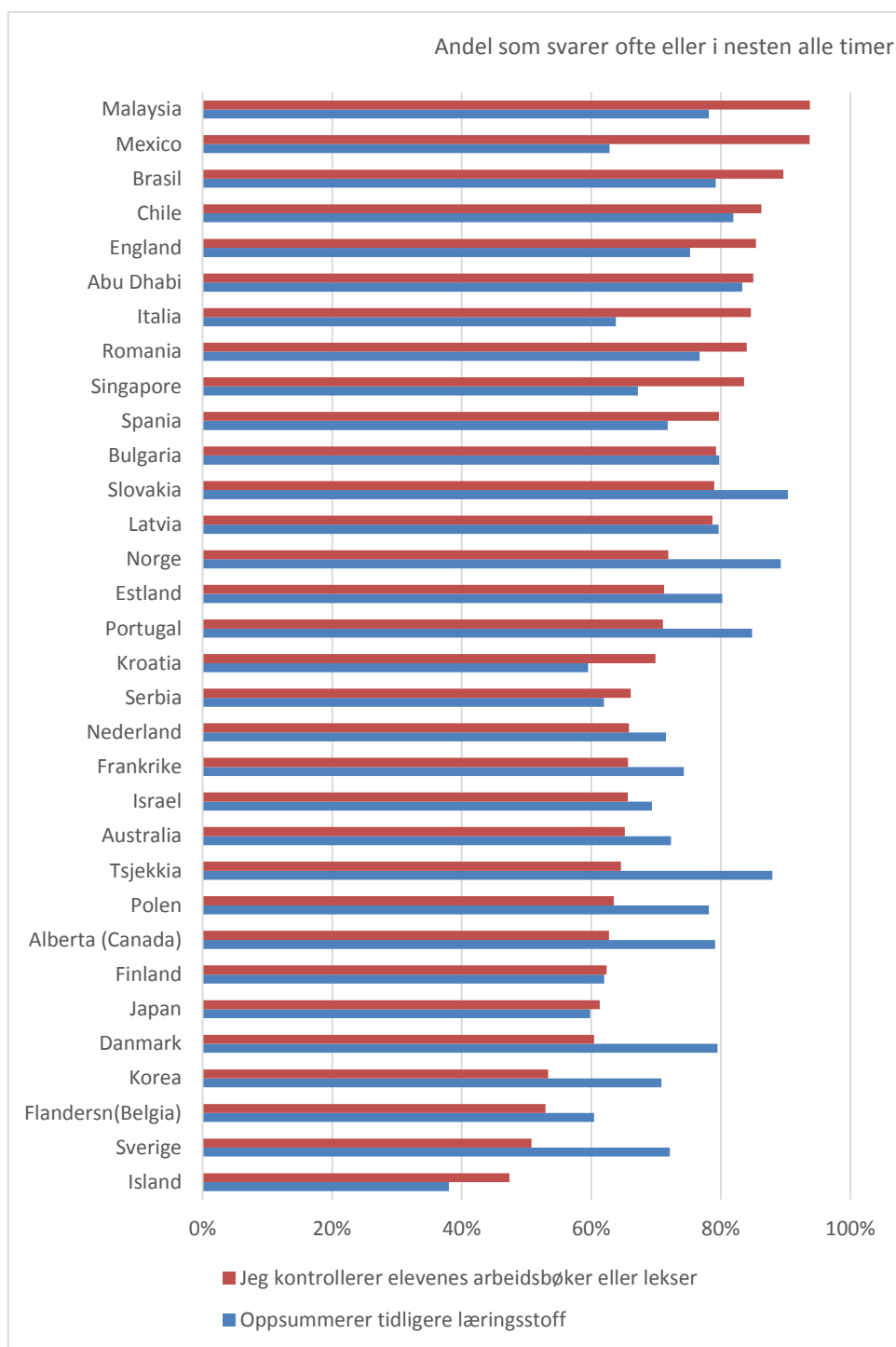


**Figur 6.4: Andel ungdomsskolelærere i utvalgte land som svarer at elevene bruker digitale hjelpemidler i prosjekter og klassearbeid**

Danmark og Norge skiller seg klart fra både gjennomsnittet og de andre nordiske landene i bruken av digitale hjelpemidler. I Danmark er det en betydelig høyere andel enn i Norge som svarer «I nesten alle timer». Mens 74 prosent av de norske ungdomsskolelærerne svarer «Ofte» eller «I nesten alle timer», er den tilsvarende andelen i Finland bare 19 prosent. Når finske elever gjør det bra i internasjonale tester, synes ikke det å henge sammen med en utstrakt bruk av digitale hjelpemidler i undervisningen. Vi har også tatt med resultatene fra Japan, der det kanskje vil overraske at bruken av IKT i skolen er så lav for et såpass høyteknologisk land.

I forrige TALIS-undersøkelse skåret Norge svært lavt på utsagn om hvor ofte lærerne kontrollerte elevenes arbeidsbøker og gjennomgikk leksene med elevene. I 2013-undersøkelsen er spørsmålet utformet som «Jeg kontrollerer elevenes arbeidsbøker eller lekser», dvs. at det omfatter to av spørsmålene fra 2008. Vi har vist resultatene for de nordiske landene samt Japan og gjennomsnittet for alle TALIS-landene i figur 6.5.





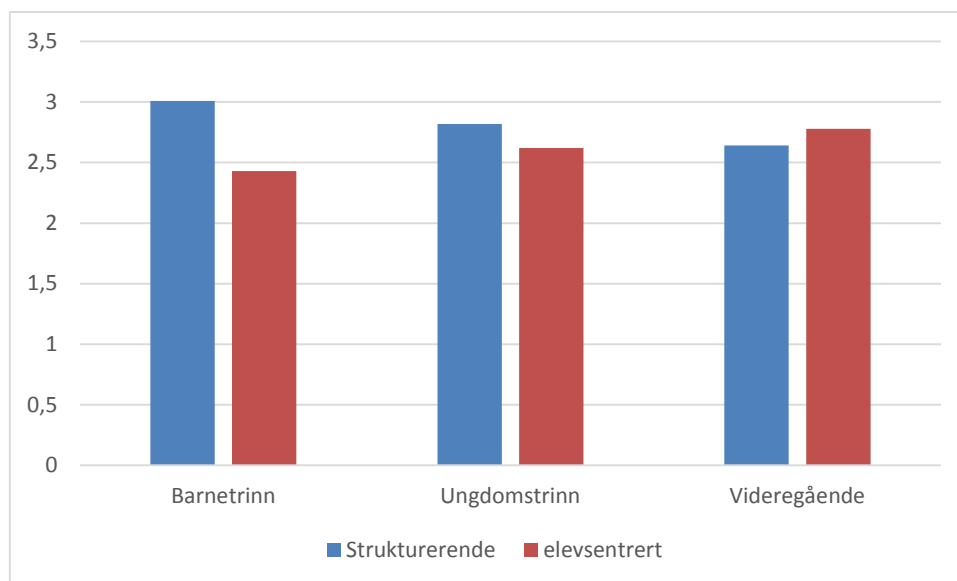
**Figur 6.5: Andel ungdomsskolelærere som kontrollerer elevenes arbeidsbøker og lekser og som oppsummerer tidligere læringsstoff**

Ser vi alle landene under ett, svarer 30 prosent at de kontrollerer arbeidsbøker eller lekser «i nesten alle timer», og 48 prosent svarer at de gjør det «ofte». Tilsvarende tall for Norge er 10 og 61 prosent, med andre ord er andelen i Norge som har svart «ofte eller i nesten alle timer» nokså nær gjennomsnittet. Dette er høyere enn i alle de andre nordiske landene, og Island og Sverige har de klart laveste verdiene. I Finland er det bare 62 prosent som «ofte eller i nesten alle timer» kontrollerer arbeidsbøker og lekser. Tall som ikke er tatt med i figuren, viser at i Finland er det likevel en relativt høy andel som svarer «i nesten alle timer», men også en høy andel som svarer «aldri eller nesten aldri». Det synes med andre ord å være større variasjoner i individuell praksis i Finland. Kan dette henge sammen med en høy grad av profesjonell autonomi blant finske lærere?

Den andre formen for strukturerte undervisning vist i figur 6.5 er hvor ofte ungdomsskolelærere foretar en oppsummering av tidligere lærestoff. Også på denne variabelen skåret Norge dårlig i 2008. I denne andre runden av TALIS er spørsmålsformuleringen endret noe. I 2008 var utsagnet «Ved starten av timen gir jeg en rask oppsummering av den forrige timen», mens den i 2013 er endret til «Jeg oppsummerer tidligere læringsstoff». Figur 6.5 viser at Norge kommer nesten helt på topp av alle landene når det gjelder hvor hyppig læreren oppsummerer tidligere læringsstoff. Bare Slovakia skårer høyere. Gjennomsnittet for alle landene i TALIS er 73 prosent, mens den i Norge er 89 prosent. På denne variabelen er det store forskjeller mellom de nordiske landene. Også Danmark har en høyere hyppighet enn gjennomsnittet, Sverige ligger helt på gjennomsnittet, mens Finland har en betydelig lavere hyppighet, bare 62 prosent foretar en oppsummering av tidligere stoff. Island skårer her aller dårligst.

## 6.2.2 Undervisningspraksis blant norske lærere

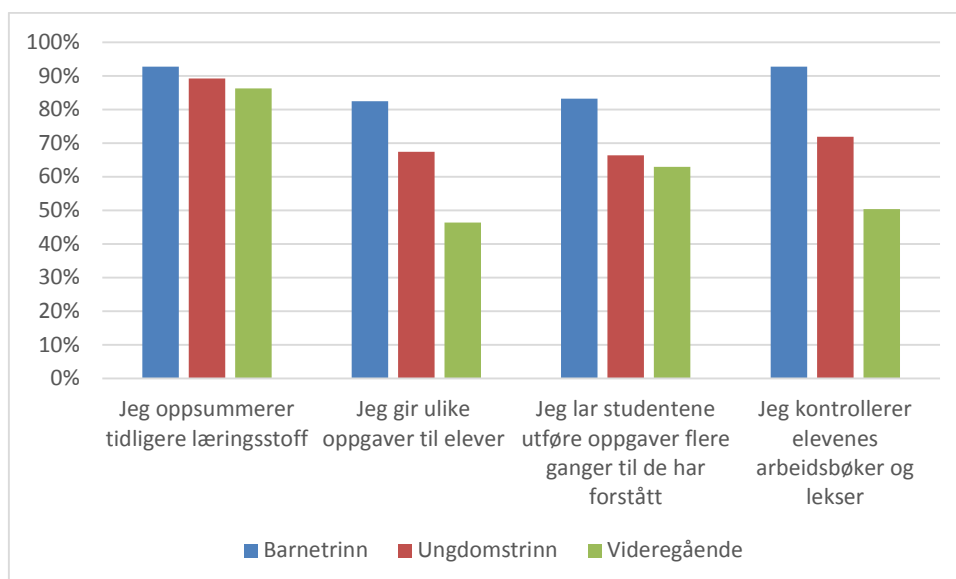
Vi ser først på de to skalaene for undervisningspraksis, dernest har vi dekomponert disse for å se hvordan lærerne har svart på enkeltspørsmålene (figur 6.6).



**Figur 6.6: Strukturerte og elevsentrert undervisningspraksis etter skoletrinn**

Forskjellene mellom trinnene er relativt små, men det er en svak tendens til at strukturerte praksis står sterkest på barnetrinnet og svakest på videregående trinn. Mønsteret er imidlertid omvendt med hensyn til elevsentrert praksis. Kan dette sies å være et naturlig utslag av at elevene blir eldre og dermed i større grad i stand til å ta ansvar i læringssituasjoner?

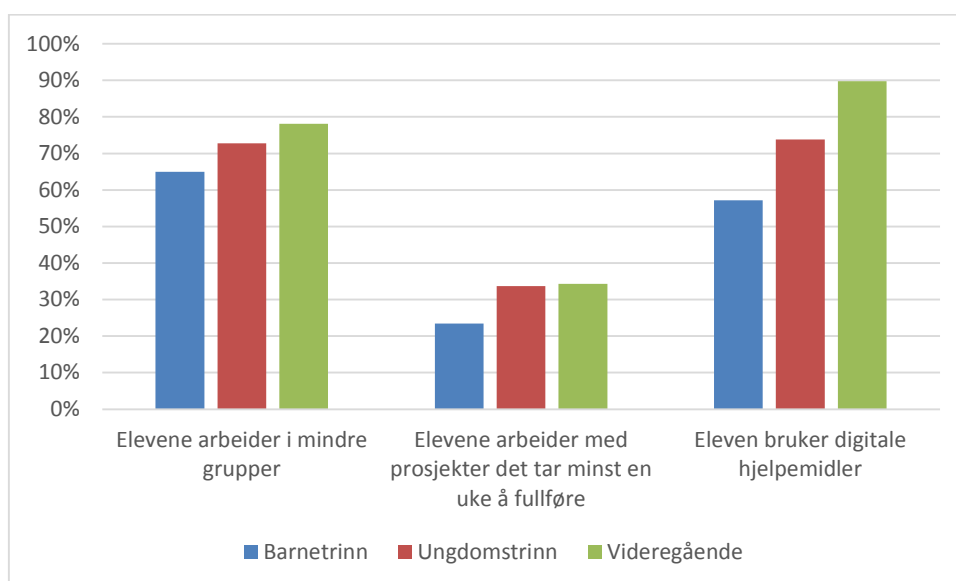
I figur 6.7 har vi gjengitt prosentandelene som har svart «ofte» eller «i nesten alle timer».



**Figur 6.7: Strukturerende praksis, enkeltutsagn etter skoletrinn**

På alle de fire utsagnene synker andelen med stigende skoletrinn, men mest utpreget er utsagnene om å gi ulike oppgaver til elevene, samt det å kontrollere arbeidsbøker og lekser.

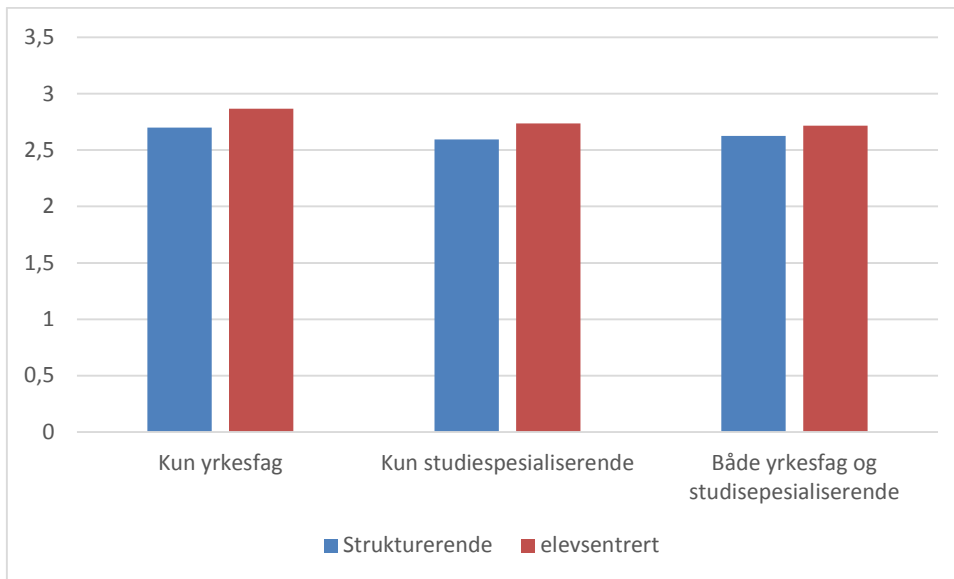
I figur 6.8 viser vi svarmønstrene for de tre utsagnene som inngår i elevsentrert læring.



**Figur 6.8: Elevsentrert praksis, enkeltutsagn etter skoletrinn**

Også her går svarmønstrene for alle utsagn i samme retning, men forskjellene er størst på utsagnet om bruken av digitale hjelpemidler. Det virker rimelig at bruken av digitale hjelpemidler er vanligst i videregående opplæring og minst vanlig i barneskolen.

Vi skal nå se på de om to formene for undervisningspraksis varierer mellom studiespesialiserende og yrkesfaglige studieretninger (figur 6.9).

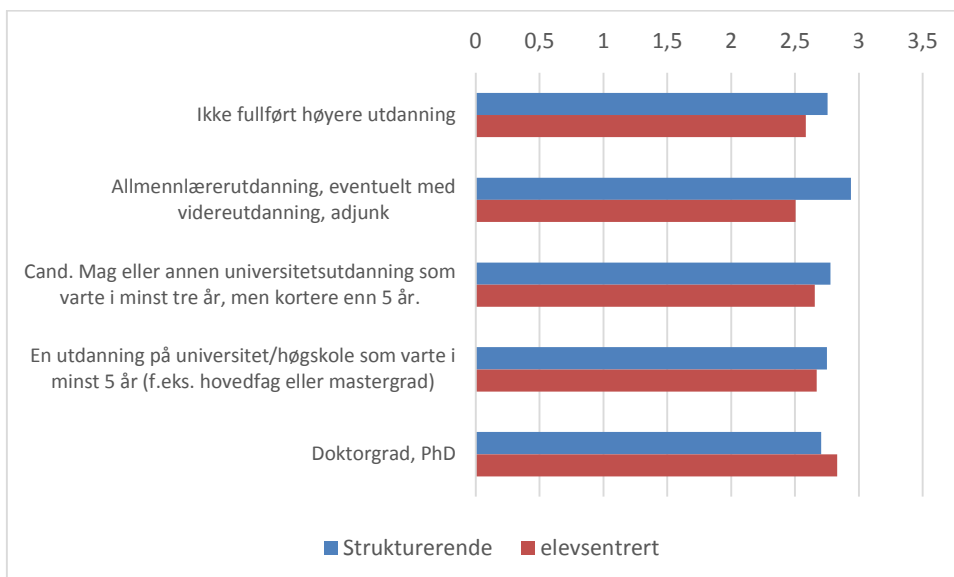


**Figur 6.9: Strukturerende og elevsentrert undervisning i studieprogrammer for studiespesialisering og yrkesfag i videregående opplæring**

Både elevsentrert og strukturerende undervisning står sterkest i yrkesfagene, men forskjellene er temmelig små og ikke signifikante, spesielt for strukturerende undervisning. Vi fant ingen tendens til ulike mønstre i svarene på enkeltutsegnene som ligger bak skalaene.

Vi har også analysert om det er forskjeller mellom lærere etter alder og kjønn, men resultatene viser at disse forskjellene er ubetydelige.

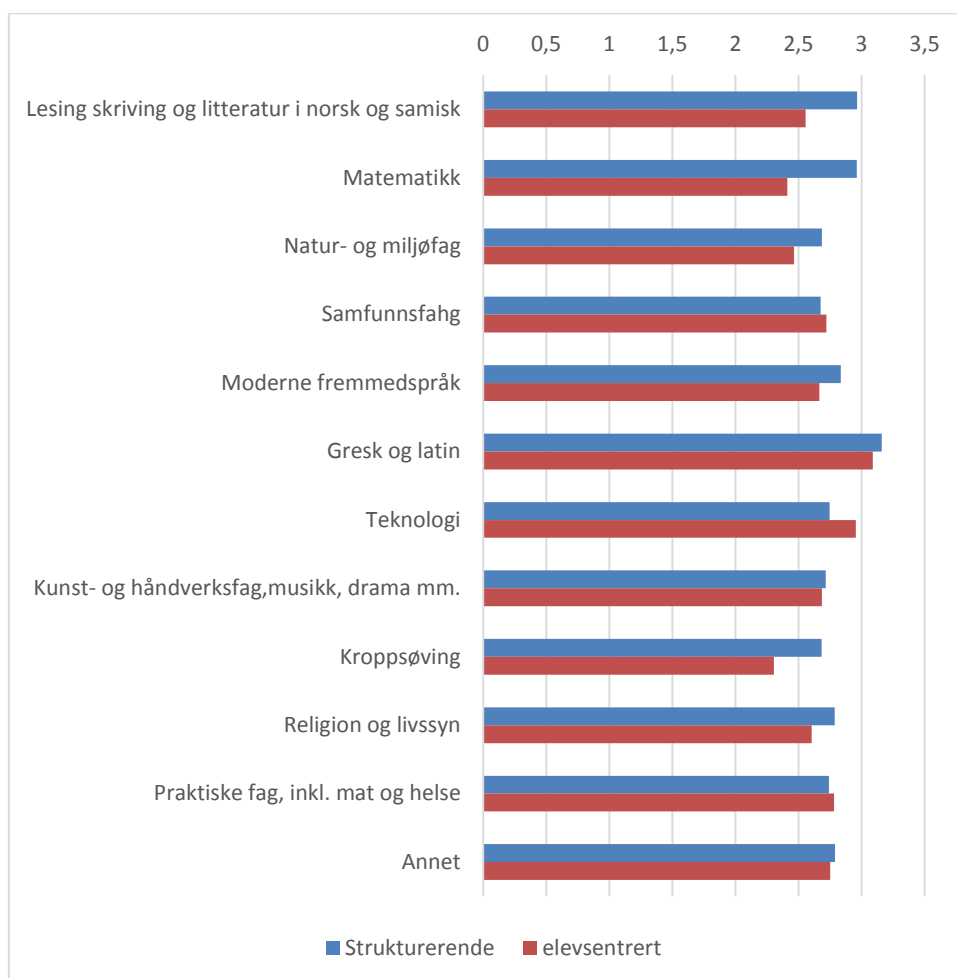
Figur 6.10 viser om det er noen forskjell mellom lærere med ulik utdanningsbakgrunn.



**Figur 6.10: Strukturerende og elevsentrert undervisning etter lærernes utdanningsbakgrunn**

Forskjellene mellom lærere med ulik utdanning er små. Hvis vi ser bort fra den lille gruppen uten fullført høyere utdanning, er det en svak tendens til at skåren for elevsentrert undervisning øker og skåren for strukturerende undervisning synker med økende utdanningsnivå. Dette henger sammen med hvilket skoletrinn de underviser på. Forskjellene er så vidt ubetydelige at det ikke har noen hensikt å forsøke å se utdanningsbakgrunn og skoletrinn i sammenheng.

Hvilke forskjeller finner vi så etter undervisningsfag? Dette er vist i figur 6.11.



**Figur 6.11: Strukturerende og elevsentrert undervisning blant ungdomsskolelærere etter undervisningsfag**

Forskjellene etter undervisningsfag er små og lite systematiske. Det er imidlertid en svak tendens til at strukturerende undervisning står sterkere enn elevsentrert i lesing, skrivning og litteratur og i matematikk enn i de andre undervisningsfagene.

### 6.2.3 Vurderingsformer: det internasjonale bildet

I TALIS 2013 er lærerne spurt om bruk av ulike vurderingsformer:

- Jeg utvikler og gjennomfører egne tester.
- Jeg gjennomfører en standardisert test.
- Jeg lar enkeltelever svare på spørsmål foran hele klassen.
- Jeg gir skriftlig tilbakemelding på elevenes arbeid i tillegg til en karakter.
- Jeg lar eleven selv vurdere sin egen framgang.
- Jeg observerer hvordan elevene jobber med bestemte oppgaver og gir dem tilbakemelding.

Svaralternativene var her: «aldri eller nesten aldri», «noen ganger», «ofte» og «i alle eller nesten alle timer». Disse utsagnene passer ikke inn i meningsfylte skalaer, dermed må vi presentere svarene prosentfordelt. For oversiktens skyld viser vi bare andelen som svarer «ofte» eller «i nesten alle timer».

Det blir svært uoversiktlig når vi skal vise resultatene for alle former for vurdering for alle TALIS-landene. Vi begrenser oss derfor til en tabell over de nordiske landene samt gjennomsnittet for TALIS-landene. I kommentarene vil vi imidlertid omtale hvilke land som utgjør ytterpunktene i tillegg til de nordiske landene. I tabell 6.1 har vi også tatt inn høyeste og laveste prosentandel for hver av vurderingsformene. Det går der tydelig fram at det er svært store variasjoner mellom landene i bruken av de ulike vurderingsformene.

**Tabell 6.1: Vurderingsformer på ungdomstrinnet i de nordiske landene. Prosent som har svart «ofte» eller «i nesten alle timer»**

	Jeg utvikler og gjennomfører egne tester	Jeg gjennomfører en standardisert test	Jeg lar enkeltelever svare på spørsmål foran klassen	Jeg gir skriftlig tilbakemelding	Jeg lar eleven vurdere egen framgang	Jeg observerer og gir tilbakemelding
Laveste andel	29	8	5	22	17	43
Danmark	56	22	50	60	24	69
Finland	66	28	11	25	27	76
Island	57	26	5	50	17	63
Norge	61	14	53	75	29	67
Sverige	58	13	44	54	32	74
Høyeste andel	93	71	80	82	69	94
Talis snitt	72	37	53	58	39	79

Vi vil her gi kommentarer til hver av vurderingsformene:

*Jeg utvikler og gjennomfører egne tester:* Her er TALIS-snittet 72 prosent for de som svarer at de gjør det «ofte» eller «i nesten alle timer». De landene som har den høyeste hyppigheten her, er Brasil, Chile, Belgia (Flandern), Canada (Alberta) og Frankrike. I alle disse landene er det rundt 90 prosent som svarer at de gjør dette «ofte» eller «i nesten alle timer». De to landene som skiller seg ut i den andre enden av skalaen, er Japan og Korea med ca. 30 prosent. Blant de nordiske landene skiller Finland seg noe ut med 66 prosent, noe som er omtrent «midt på treet» (noe lavere enn TALIS-snittet), mens Norge har 61 prosent og de øvrige nordiske landene litt under 60 prosent.

*Jeg gjennomfører en standardisert test:* Her er TALIS-snittet 37 prosent for de som svarer at de gjør dette «ofte» eller «i nesten alle timer». Det er vanligst i Singapore og Latvia, der 71 prosent svarer at de gjennomfører standardiserte tester «ofte» eller «i nesten alle timer» og minst vanlig i Frankrike og Spania med andeler på henholdsvis 8 og 10 prosent. De nordiske landene havner i den lavere enden av skalaen, i Norge og Sverige er det henholdsvis 14 og 13 prosent som gjennomfører standardiserte tester, i Danmark 22 prosent og i Island og Finland henholdsvis 26 og 28 prosent.

*Jeg lar enkeltelever svare på spørsmål foran klassen:* Norge ligger her eksakt på TALIS-snittet, der 53 prosent svarer at de gjør dette «ofte» eller «i nesten alle timer». Dette er den høyeste hyppigheten rapportert av de nordiske landene. Chile og Italia utmerker seg med en høy frekvens, der ca. 80 prosent lar enkeltelever svare foran klassen «ofte» eller «i nesten alle timer». Island og Finland befinner seg i den andre enden av skalaen med henholdsvis 5 og 11 prosent, mens i Danmark er det 50 prosent av lærerne som svarer dette, og i Sverige 44 prosent.

*Jeg gir skriftlig tilbakemelding i tillegg til en karakter.* Her er TALIS-snippet 58 prosent. Norge er ett av landene der lærerne i størst grad gir en skriftlig tilbakemelding i tillegg til en karakter. 75 prosent av de norske lærerne svarte at de gjør dette «ofte» eller «i nesten hver time». Bare Australia, Portugal, England og Abu Dhabi, som lå på topp med 82 prosent, rapporterte en større hyppighet enn de norske lærerne. Finland befinner seg med sine 25 prosent i den andre enden av skalaen sammen med Latvia, Japan og Korea, mens Island, Sverige og Danmark hadde henholdsvis 50, 54 og 60 prosent.

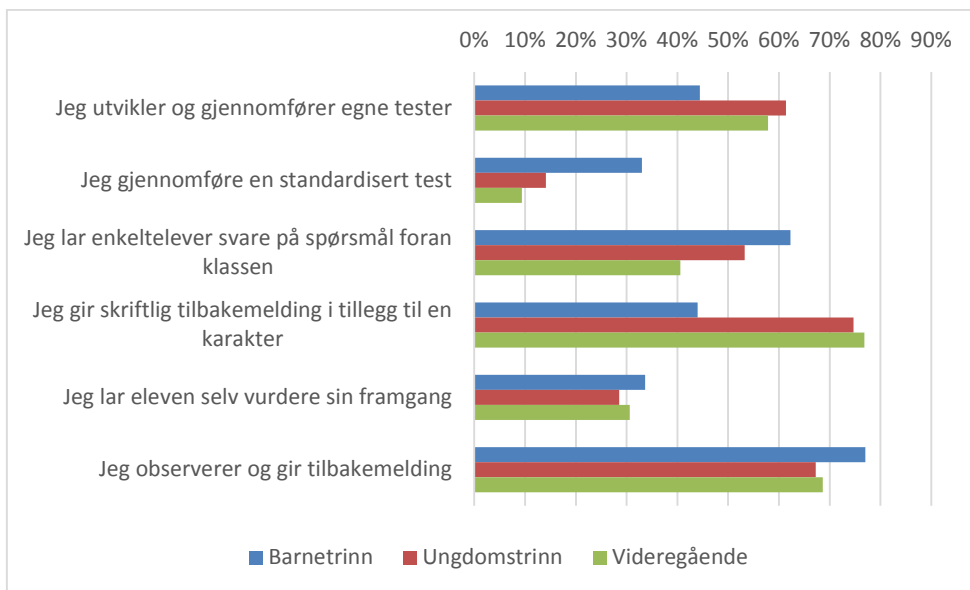
*Jeg lar elevene vurdere egen framgang.* Her har 39 prosent i hele TALIS-materialet krysset av for «ofte» eller «i nesten alle timer». Landene der det er vanligst å la elevene vurdere egen framgang, er England, der 69 prosent svarer «ofte» eller «i nesten alle timer» og Malaysia og Chile, der rapporteringen ligger på 66 prosent. Minst vanlig synes det å være i Frankrike og på Island, i begge land svarer 17 prosent «ofte» eller «i nesten alle timer». Det er relativt små forskjeller mellom de øvrige nordiske landene, her er andelene 32 prosent i Sverige, 29 i Norge, 27 i Finland og 24 i Danmark.

*Jeg observerer hvordan elevene jobber med bestemte oppgaver og gir dem tilbakemelding.* Dette synes å være en vanlig form for vurdering, og i hele TALIS-datasettet er det 79 prosent som svarer at de gjør dette «ofte» eller «i nesten alle timer». I et flertall av landene er prosentandelen på over 80, og i flere land har 90 prosent eller mer svart at de bruker denne vurderingsformen «ofte» eller «i nesten alle timer», det gjelder f.eks. Australia, Mexico, Abu Dhabi og Chile. Japan og Korea ligger begge i den andre enden av skalaen med under 50 prosent. Alle de nordiske landene skårer noe under snippet. Det er vanligst med denne vurderingsformen i Finland og Sverige som har henholdsvis 76 og 74 prosent, mens i Danmark, Norge og Island observerer henholdsvis 69, 67 og 63 prosent av lærerne «ofte» eller «i nesten alle timer» elevenes arbeid og gir dem tilbakemelding.

#### **6.2.4 Vurderingsformer i Norge**

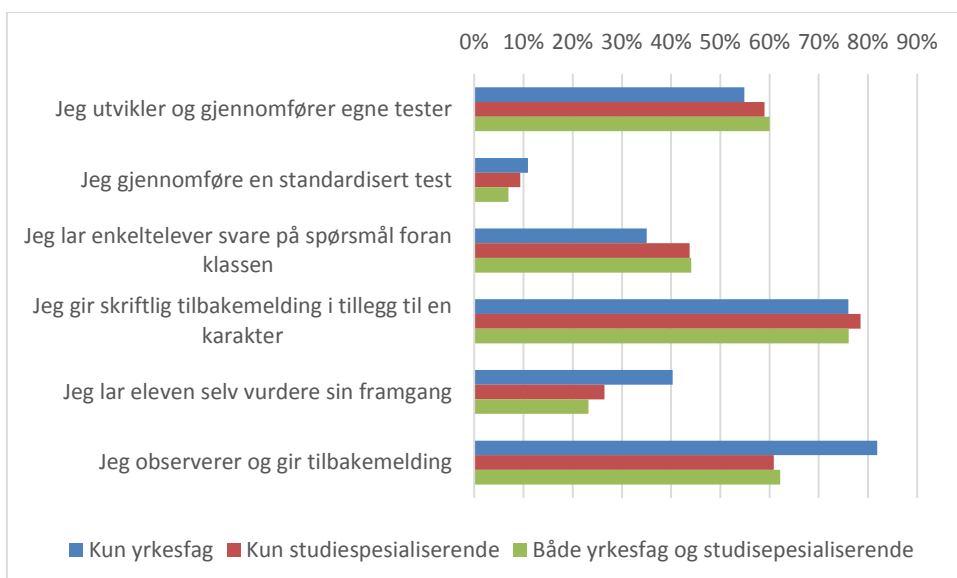
I analysene av det norske materialet legger vi hovedvekten på forskjeller mellom skoletrinn og mellom studieforberedende og yrkesfaglige studieretninger i videregående opplæring.

For fire av de seks vurderingsformene er det relativt klare forskjeller mellom skoletrinnene (figur 6.12). Det er minst vanlig å utvikle og gjennomføre egne tester på barnetrinnet, men på den annen side er det mest vanlig å gjennomføre standardiserte tester på barnetrinnet. Det er mest vanlig å la elevene svare på spørsmål foran hele klassen på barnetrinnet og minst vanlig i videregående opplæring. Endelig er det naturlig nok klart minst vanlig å gi skriftlige kommentarer i tillegg til karakterer på barnetrinnet all den tid det ikke gis karakterer. Det er på den bakgrunn litt merkelig at så mange som 44 prosent av lærerne på barnetrinnet svarer at de gjør dette «ofte» eller «i nesten alle timer». Det er mulig at dette kan skyldes at disse lærerne også underviser elever på ungdomstrinnet og ikke tar hensyn til dette i sine svar.



**Figur 6.12: Vurderingsformer etter skoletrinn**

Det er gjennomgående små forskjeller i vurderingsformene mellom yrkesfaglige og studiespesialiserende studieretninger i videregående opplæring (Figur 6.13), men det ser ut til å være noe vanligere å la elevene selv vurdere sin egen framgang og å observere elevenes arbeid og gi kommentarer i yrkesfagene. Det er interessant at disse to vurderingsformene som på sett og vis er motpoler, begge synes å være mest vanlige i yrkesfagene.



**Figur 6.13: Vurderingsformer i yrkesfag og studiespesialiserende studieretninger i videregående opplæring**

### 6.3 Mestring av lærerrollen

TALIS har ingen resultater som skiller mellom god og dårlig undervisning, og heller ikke resultater som sier noe om betydningen av undervisningspraksis for elevenes læring. Alle data om undervisning er basert på lærernes egne vurderinger, ikke på «objektive» kriterier. Det nærmeste vi kommer et mål på lærernes dyktighet i undervisningen, er basert på et knippe utsagn om i hvilken grad lærerne mener at de er i stand til å oppnå bestemte mål med undervisningen. Dette spørsmålsbatteriet er konstruert for



å måle «self-efficacy», ofte oversatt til «mestringsforventning» på norsk (Lysø 2013). Slik begrepet anvendes tar det utgangspunkt i Banduras (1986) teorier, der mestringsforventning er knyttet til individenes tro på egne evner til å utføre bestemte handlinger. En rekke studier har indikert at høy grad av mestringsforventning bidrar positivt til elevresultater, lærernes motivasjon, undervisningspraksis, entusiasme og jobb-tilfredshet (Skaalvik & Skaalvik 2007). Lav mestringsforventning hos lærere synes å henge sammen med større vansker med å håndtere elevatferd, å være mer pessimistisk i forhold til elevenes læring, opplevelse av mer jobb-stress og lavere tilfredshet med jobben. Når en ser på spørsmålene som inngår i batteriet, er slike sammenhenger nokså åpenbare. Enkelte av spørsmålene går direkte på hvordan lærerne kan få elevene til å tro at de kan lykkes og om de makter å motivere elever, utsagn som direkte uttrykker pessimistiske eller optimistiske holdninger i forhold til elevenes læring. Til tross for dette oppfatter vi at læreres mestringsforventning er et relevant mål, ikke minst fordi det finnes en stor internasjonal litteratur på feltet (jf. Lysø 2013).

En gjennomgang av forskningslitteratur om læreres mestringsforventninger konkluderer med at begrepet er et temmelig vagt mål, men også mange-fasettert, flerdimensjonalt og komplekst (Kleinsasser 2014). Videre blir de instrumentene som er utviklet for kvantitativ måling av læreres mestringsforventninger, vurdert å være robust valide og reliable.

I TALIS 2013 er det laget tre indekser for mestring, en som gjelder evne til å håndtere klassen (atferdsmestring), og to skalaer som handler om trygghet i underviserrollen: evne til å mestre undervisningen og evnen til å skape engasjement blant elevene. Spørsmålet som ble brukt var: «I hvor stor grad klarer du å oppnå følgende i din undervisning? Svaralternativene var: «Ikke i det hele tatt», «Til en viss grad», «I ganske stor grad» og «I stor grad».

Atferdsmestring er basert på svarene på disse fire utsagnene:

- Håndtere forstyrrende atferd i klassen
- Være tydelig på mine forventninger til elevenes atferd
- Få elevene til å følge reglene som gjelder i klasserommet
- Roe ned en elev som forstyrrer eller bråker

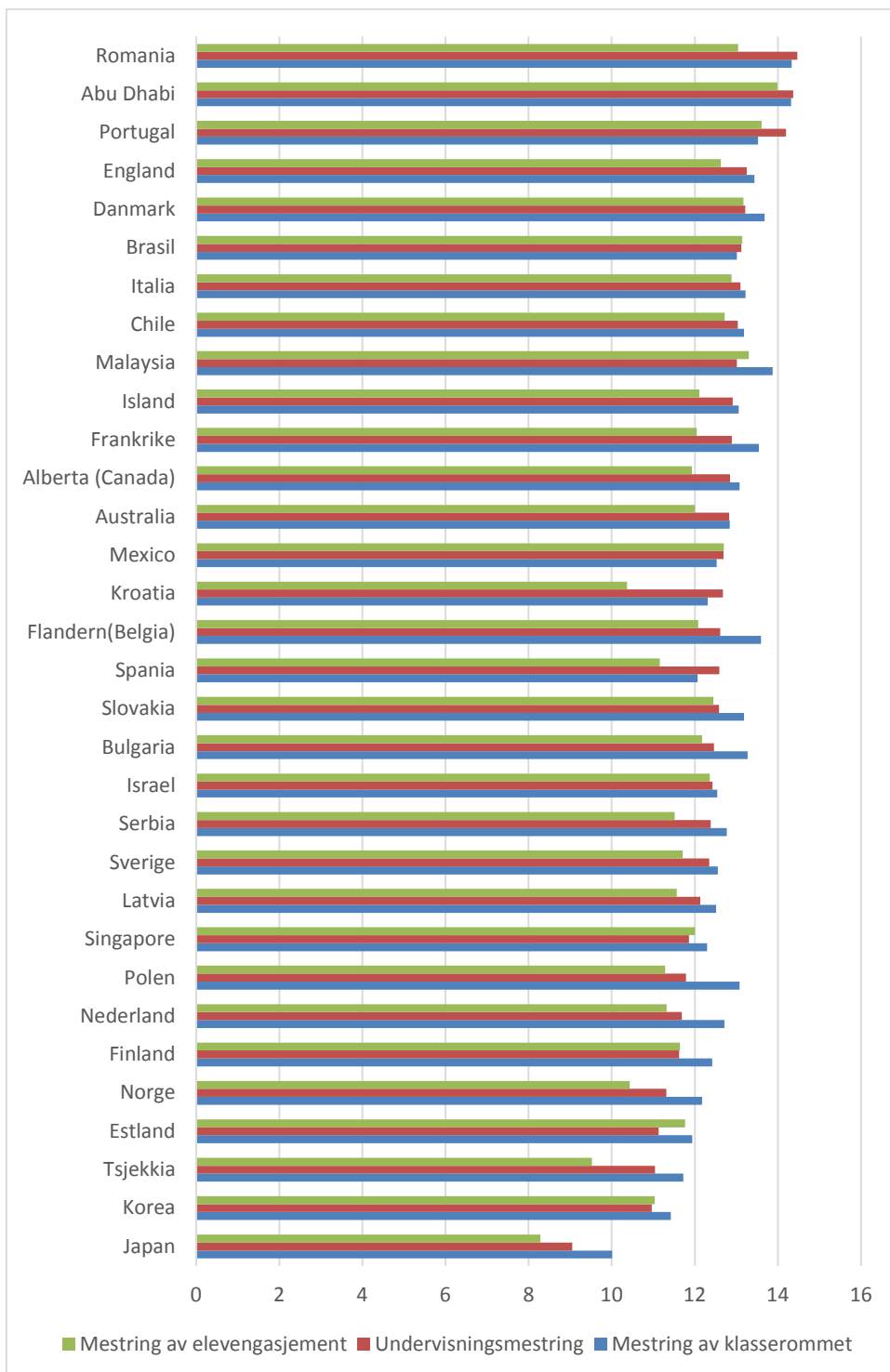
Undervisningsmestring er basert på svarene på disse fire utsagnene:

- Lage gode spørsmål til elevene mine
- Bruke flere former for vurderingspraksis
- Komme med alternative forklaringer når elever blir forvirret
- Anvende alternative undervisningsmetoder i klasserommet

Evnen til å skape engasjement er basert på svarene på de følgende fire utsagnene:

- Få elevene til å tro på at de kan lykkes med skolearbeidet
- Hjelp mine elever til å verdsette læring
- Motivere elever som viser svak interesse for skolearbeidet
- Hjelp elevene til kritisk tenkning

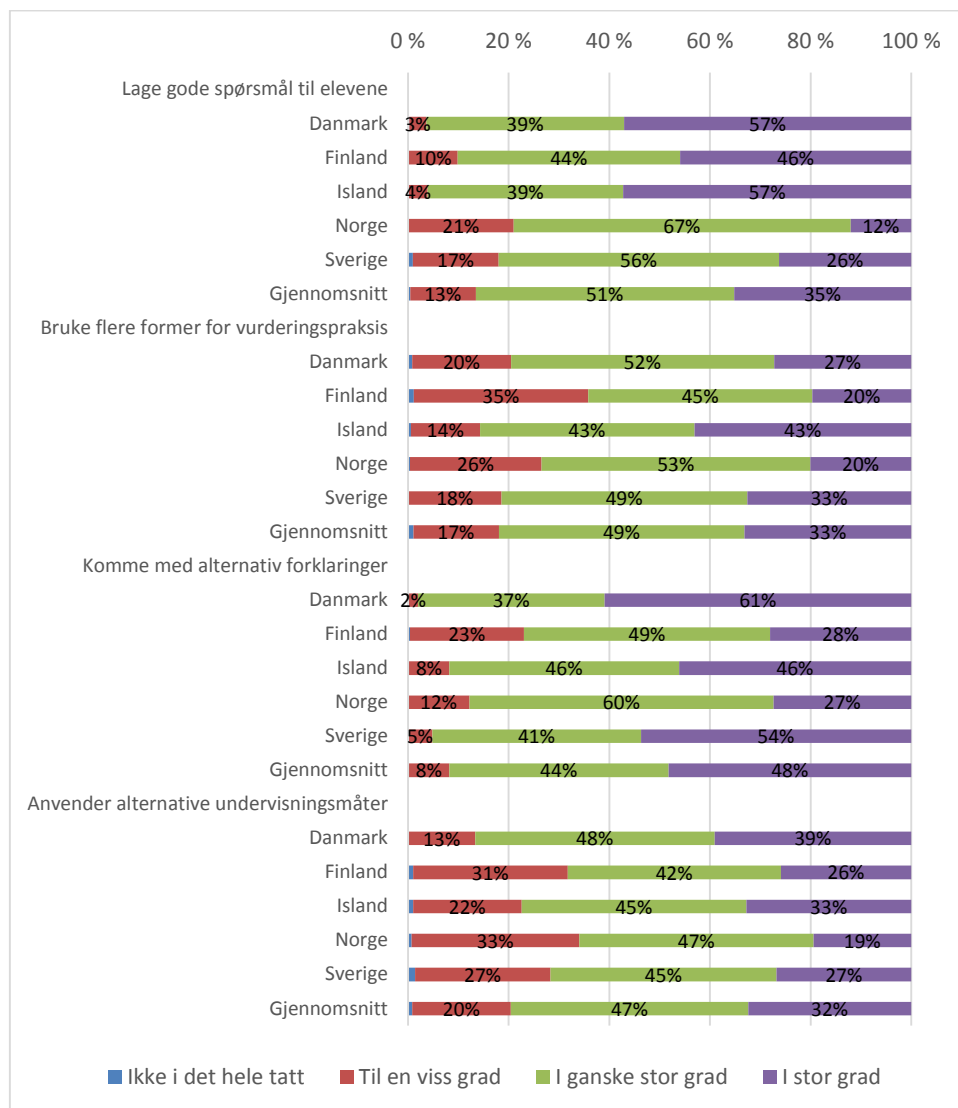
Figur 6.14 viser hvordan landene skårer på de tre målene sortert etter skåren på undervisningsmestring.



**Figur 6.14: Tre former for mestringsforventninger blant lærere på ungdomstrinnet i 33 land**

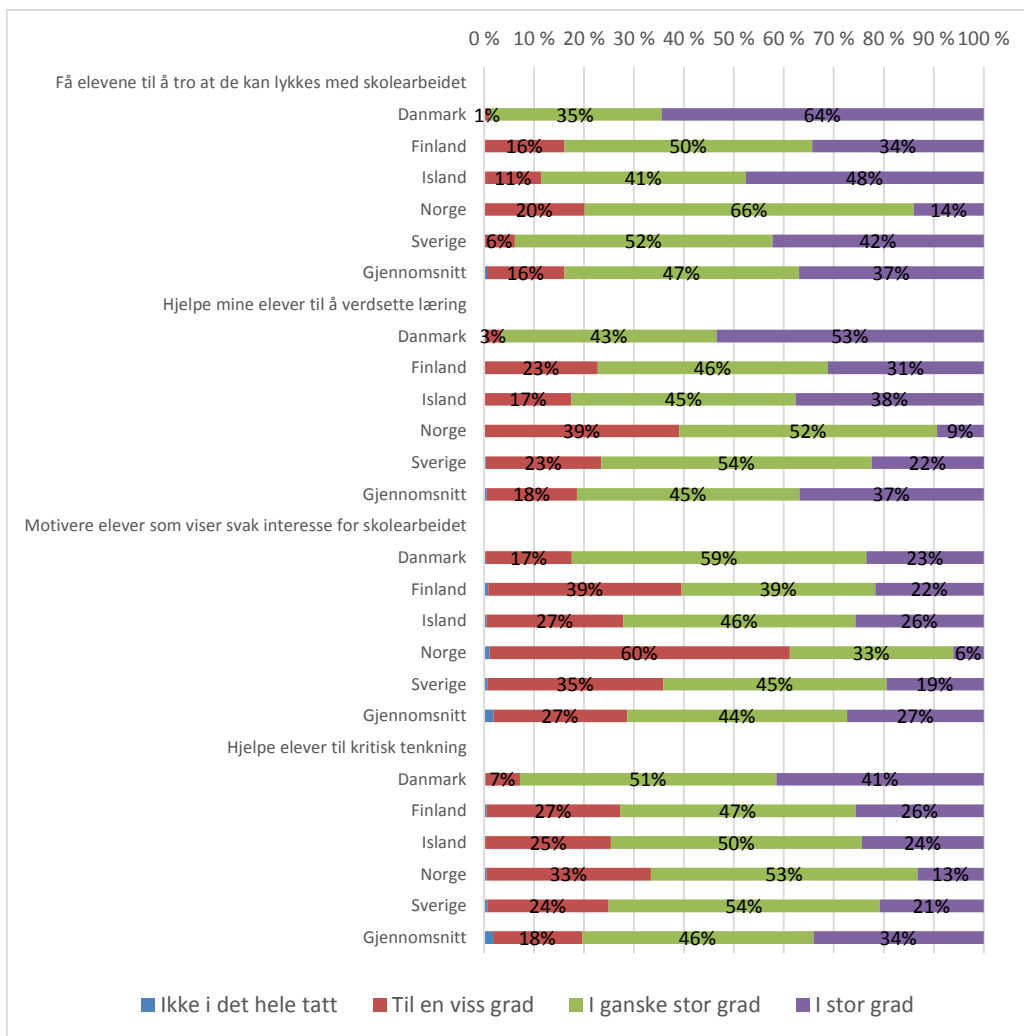
Forskjellene mellom landene er ikke store. Det er også en klar tendens til at rekkefølgen mellom landene i det store og hele er den samme for de tre målene. Norge befinner seg som vi ser blant landene som skårer svakest på undervisningsmestring, og enda svakere på målet for mestring av elevengasjement, bare Tsjekkia og Japan har lavere skår. Danmark er på sin side ett av de landene som skårer på topp sammen med Portugal og Romania. Av de øvrige nordiske landene skårer Sverige omtrent på snittet, mens Finland ligger noe høyere enn Norge. Norge skårer også lavere enn snittet på variabelen mestring av klasserommet. Også her skårer Danmark nesten på topp, Sverige omtrent på snittet og Finland litt bedre enn Norge.

Vi skal nå se på svarmønstrene på enkeltutsagnene som ligger bak de tre skalaene. Svarene på enkeltspørsmålene for undervisningsmestring er vist i figur 6.15 for de nordiske landene samt for snittet av TALIS-landene.



**Figur 6.15: Undervisningsmestring blant ungdomsskolelærere i nordiske land. Svar på enkeltspørsmål**

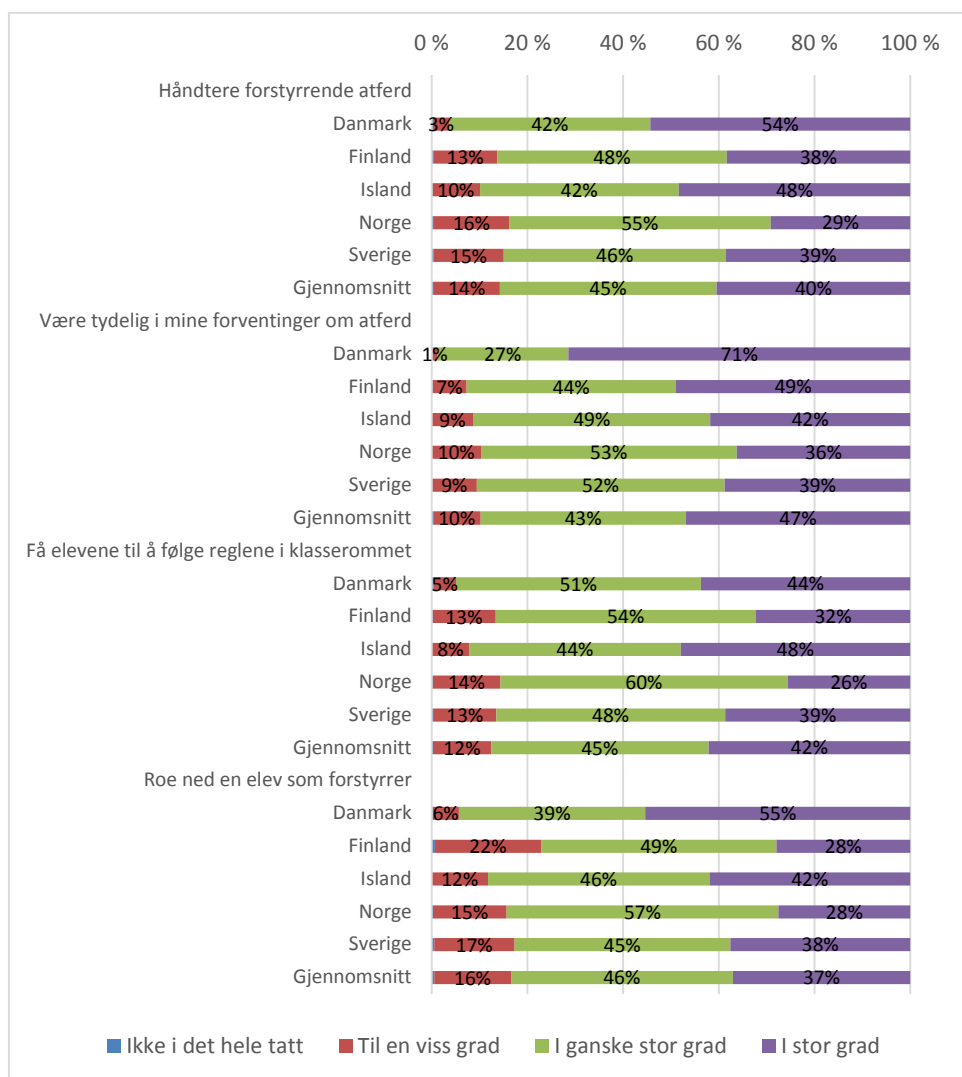
Når Norge skårer lavt på skalaen for undervisningsmestring, henger det sammen med svarene på alle de fire enkeltutsagnene. De norske lærerne mener at de i mindre grad enn de andre nordiske lærerne og snittet for alle landene er i stand til å lage gode spørsmål til elevene, bruke flere vurderingsformer, komme med alternative forklaringer når en elev blir forvirret og anvende alternative undervisningsmåter. De finske lærerne har gjennomgående enda mer negative vurderinger enn de norske, med unntak av når det gjelder å kunne lage gode spørsmål til elevene. Ellers varierer svarmønstrene mellom landene på de enkelte utsagnene. Danmark og Island kommer best ut på spørsmålet om å kunne lage gode spørsmål til elevene, Island på spørsmålet om å bruke flere vurderingsformer, og Danmark, til dels også Sverige, har den mest positive vurderingen av å kunne komme med alternative forklaringer til en elev som blir forvirret. På det siste spørsmålet om å anvende alternative undervisningsmåter er det også Danmark som svarer mest positivt.



**Figur 6.16: Mestring av elevengasjement blant ungdomsskolelærere i nordiske land. Svar på enkeltspørsmål**

Når Norge hadde så lav skår på skalaen for mestring av elevengasjement, skyldes det at de norske lærerne har en langt mindre positiv vurdering av alle enkeltutsagnene i skalaen. For de to første utsagnene «få elevene til å tro at de kan lykkes med skolearbeidet» og «hjelpe mine elever til å verdsette læring» er mønsteret mellom landene temmelig likt. De norske svarene er de klart mest forbeholdne, mens danskene er mest positive. Mens bare henholdsvis 14 og 9 prosent norske lærere svarer at de «i stor grad» klarer dette, er de tilsvarende andelene i Danmark 64 og 53 prosent. Dette er nesten oppsiktsvekkende store forskjeller.

Nesten enda mer urovekkende er de norske svarene på utsagnene om å kunne motivere elever. Bare 6 prosent av norske lærere mener at de «i stor grad» klarer å motivere elever som viser svak interesse for skolearbeidet, mot 23 prosent i Danmark og 27 prosent for gjennomsnittet av alle TALIS-landene. Legger vi til andelen som har svart «i nokså stor grad, kommer andelen i Norge opp i 39 prosent, mens den tilsvarende andelen er 82 prosent i Danmark og 71 prosent i det internasjonale gjennomsnittet. Det er verdt å merke seg at over 60 prosent av norske lærere mener at de bare «til en viss grad» klarer å motivere elever som viser svak interesse.

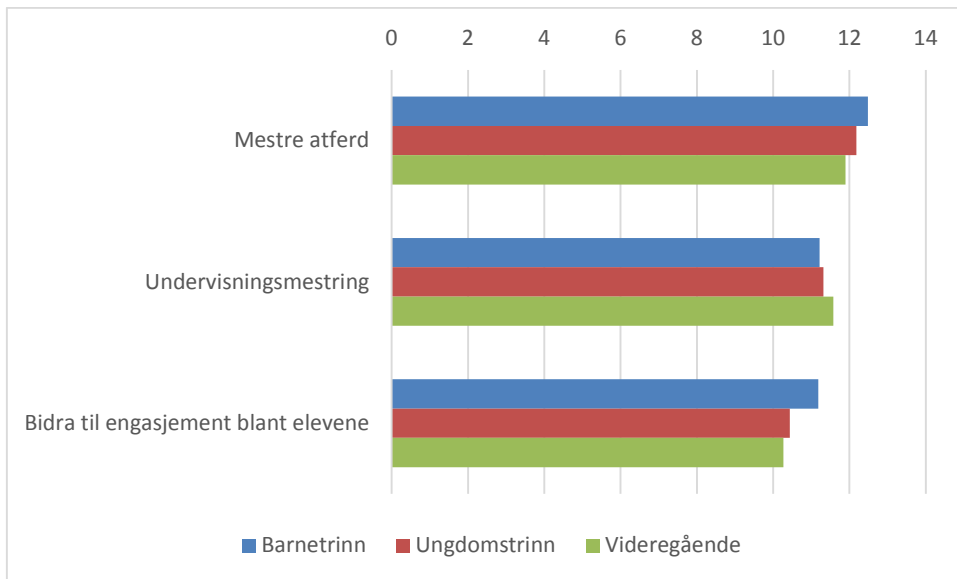


**Figur 6.17: Mestring av klasserommet blant ungdomsskolelærere i nordiske land. Svar på enkeltpørsmål**

Vi finner et helt tilsvarende svarmønster for spørsmålene som handler om mestringsforventningene til det å kontrollere klasserommet (figur 6.17), men forskjellene er ikke like klare. Norge har samme prosentandel som Finland på spørsmålet om å kunne roe ned en elev som bråker og forstyrrer, og likt med Sverige på spørsmålet om å være tydelig på forventningene til elevenes atferd. Ellers skårer Norge lavest og også betydelig lavere enn snittet av alle TALIS-landene.

## 6.4 Forskjeller etter skoletrinn og studieretning

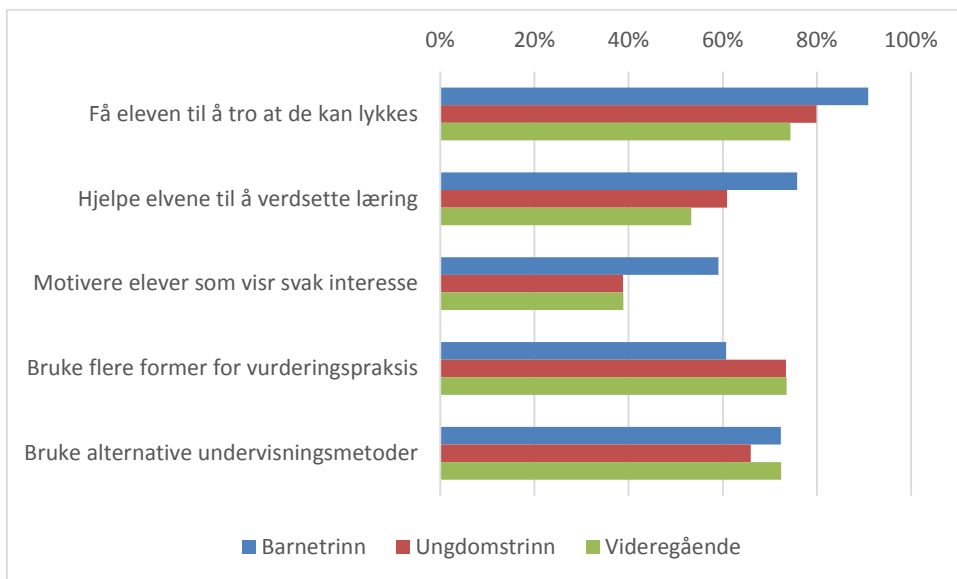
Det er store forskjeller når det gjelder å undervise på de ulike trinnene i skolesystemet. Elevgruppene er ulike, og lærerne har ulik utdanningsbakgrunn. Vi vil kanskje forvente å finne de klareste forskjellene i datasettet mellom barne- og ungdomstrinnet og videregående trinn.



**Figur 6.18: Mestringsforventning etter skoletrinn**

Figur 6.18 viser derfor overraskende små forskjeller når vi måler etter skoletrinn. Den eneste forskjellen av betydning er at lærerne på barnetrinnet i større grad enn lærerne på de andre trinnene mener de evner å bidra til engasjement hos elevene.

I figur 6.19 tar vi for oss svarmønstrene på noen av enkeltspørsmålene fra både undervisnings- og engasjementsskalaen. Da ser vi noen større forskjeller, men de går til dels i noe ulike retninger.

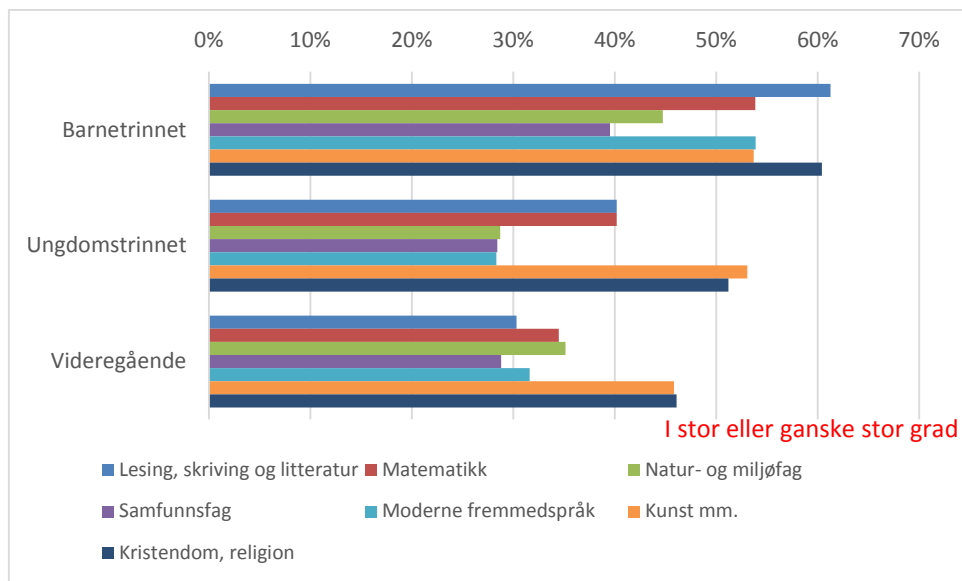


**Figur 6.19: Mestring av undervisning og elevengasjement etter skoletrinn**

Vi ser av figur 6.19 at lærerne på barnetrinnet viser betydelig større tiltro til at de klarer å engasjere elevene («få elevene til å tro at de kan lykkes», «hjelpe elever til å verdsette læring» og «motivere elever som viser svak interesse») enn lærerne på ungdomstrinnet og på videregående trinn. Ikke overraskende uttrykker på den annen side lærerne på ungdomstrinnet og på videregående trinn at de i større grad bruker flere vurderingsformer, mens det ikke er noen forskjell i anvendelsen av alternative undervisningsmetoder.

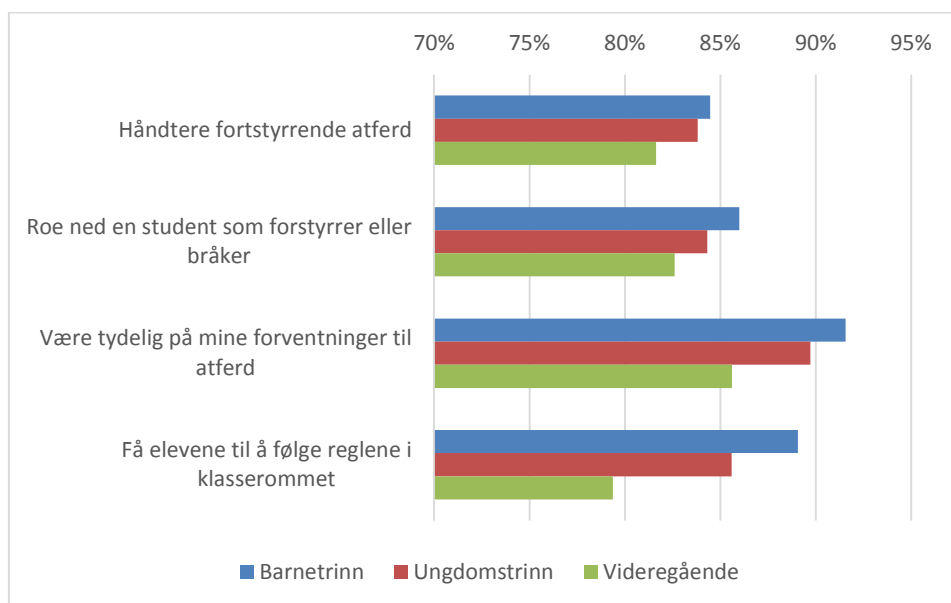
Et spørsmål som naturlig melder seg, er om vi finner noen forskjeller etter undervisningsfag. Hvis det f.eks. er vanskeligere å motivere elever for å lære matematikk, ville vi også forvente at de lærerne som

underviser i matematikk, vil gi uttrykk for at de i mindre grad mener at de klarer å motivere elever i det faget. Vi ville også forvente at mønstrene varierer etter skoletrinn.



**Figur 6.20: Evne til å motivere elever etter fagområde**

Figur 6.20 viser temmelig klare forskjeller mellom fagene med hensyn til i hvilken grad lærerne mener de klarer å motivere elever som viser svak interesse, men forskjellene går kanskje i andre retninger enn vi ville forvente. Mønstrene varierer også en del etter trinn. På barnetrinnet er det i samfunnsfag lærerne i minst grad mener de klarer å motivere elevene, mens mestringsgraden er høyest for lesing, skriving og litteratur i norsk og samisk og i kristendom, religion og livssyn. Matematikk, moderne fremmedspråk og kunst og håndverksfag ligger i en midtkategori. Mønsteret er omtrent det samme på ungdomstrinnet. I videregående opplæring er det KRL og kunst og håndverk som skårer høyest, mens det ikke er noen forskjeller mellom de øvrige fagene. Det er med andre ord ikke på fagområdet matematikk at lærerne i minst grad mener at de klarer å motivere elevene.

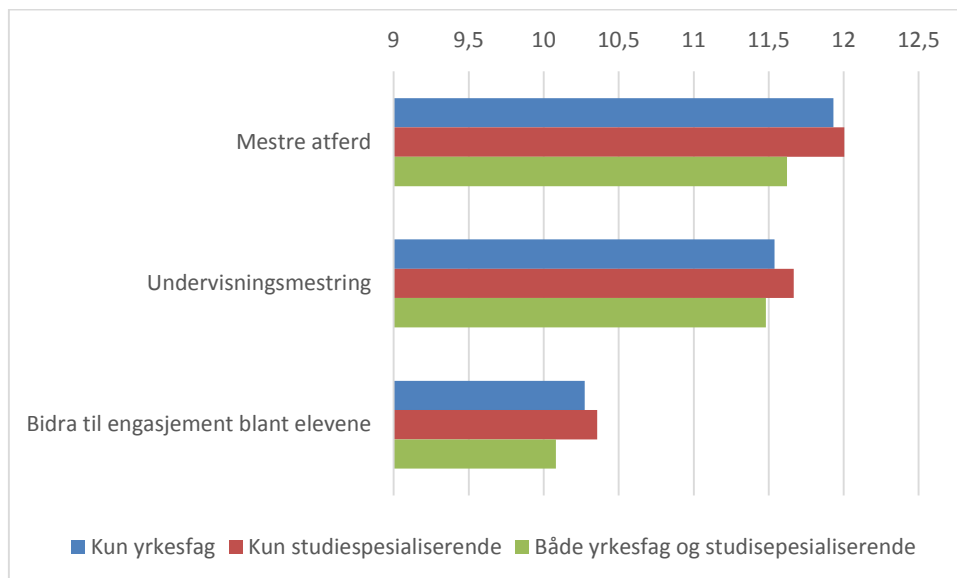


**Figur 6.21: Mestring av klasserommet etter skoletrinn**

Figur 6.21 viser at på alle de fire spørsmålene gir barneskolelærerne sterkere uttrykk for å mestre klasserommet enn lærerne på ungdomstrinnet og videregående trinn. Forskjellene er størst når det

gjelder å få elevene til å følge reglene i klasserommet. I hvilken grad uttrykker disse forskjellene at det er enklere å kontrollere elevenes atferd på barneskolen enn på ungdomsskolen og videregående trinn, eller er det et uttrykk for forskjeller i lærernes kompetanse?

Til slutt har vi sett på om vi finner noen forskjeller i mestringsforventninger mellom lærere som underviser i studiespesialiserende og yrkesforberedende studieretninger



**Figur 6.22: Mestringsforventning etter studieretning i videregående opplæring**

Heller ikke mellom studieretningene på videregående trinn finner vi noen markante forskjeller i mestringsforventninger, og retningene på forskjellene gjør dem litt vanskelige å fortolke. Både med hensyn til å mestre atferd og å skape engasjement blant elevene skårer de som underviser både på studiespesialiserende og yrkesfaglig studieretning, lavere enn de som underviser på bare en av studieretningene.

## 6.5 Oppsummering

I dette kapitlet er hovedvekten lagt på belyse lærernes undervisnings- og vurderingspraksis, men også på hvordan lærerne selv mener de mestrer sine undervisningsoppgaver. Fremfor å kontekstualisere selvrapporterte funn i annen forskning, har vi holdt oss til sammenlikninger av TALIS-data på tvers av land for lærere på ungdomstrinnet og mellom skoletrinn i norsk skole for å rette oppmerksomheten mot interessante empiriske mønstre der.

Lærernes holdninger til undervisning kan i TALIS-sammenheng deles inn i to hovedkategorier: i den ene er læreren en tilrettelegger for læring, og her må elevene selv lete etter svar og løsninger; i den andre kategorien er læreren i større grad en formidler av kunnskap til elevene. Det er først og fremst den første av disse holdningene til undervisning det er spurt om og som har sterk tilslutning i alle landene som er med i TALIS 2013. Sammenliknet med de andre nordiske landene er de norske ungdomsskolelærerne relativt reservert til et syn på undervisning som ren tilrettelegging. Særlig slutter de norske lærerne seg i liten grad til et syn om at elevene helst bør finne løsninger på egen hånd. Oppslutningen om dette synet på undervisning er også svekket blant norske lærere siden 2008. På denne bakgrunn kan man spørre seg om lærerne i Norge går i retning av å ønske seg en tydeligere lærerrolle?

Et av de mest sentrale funnene i TALIS-undersøkelsen i 2008 var at norske ungdomsskolelærere hadde en svak kultur for oppfølging av elevene sine sammenliknet med andre land. Siden spørsmålene er blitt endret, kan vi ikke sammenlikne svarmønstrene i 2008 og 2013 direkte, men i



2013 er Norge nærmere gjennomsnittet når det gjelder å følge opp elevene enn tilfellet var i første TALIS-runde. Andelen som i stor grad kontrollerer elevenes lekser og arbeidsbøker, ser ut til å ha økt. Dette kan være en indikasjon på at det faktisk har skjedd en reell endring, og at dette kanskje kan settes i sammenheng med satsinger som «Vurdering for læring». Det er ellers interessant at Finland er et av landene der kontroll av lekser og arbeidsbøker foregår i minst grad.

Det rapporteres videre at norske elever i likhet med de danske bruker digitale hjelpemidler i undervisningen i større grad enn elevene i de øvrige nordiske landene. Her er det verdt å merke seg at Japan er det landet der digitale hjelpemidler i minst grad anvendes i undervisningen.

Vurderingsformer er i Norge og i de andre nordiske landene mindre preget av bruk av tester enn i mange andre land. Tester brukes i noe større grad i Finland enn ellers i Norden. Videre er Norge et av landene der det gis skriftlige kommentarer i tillegg til karakterer.

Vi kunne forvente at både holdninger til undervisning og undervisnings- og vurderingspraksis varierer mellom barnetrinn, ungdomstrinn og videregående trinn samt mellom studiespesialiserende og yrkesfaglige studieretninger. Overraskende nok finner vi få klare og systematiske forskjeller. Men tendensen til en elevsentrert praksis øker med økende skoletrinn, og mest sannsynlig henger det sammen med elevenes modningsnivå. Videre øker tendensen til bruk av prosjektarbeid med økende skoletrinn og naturlig nok også bruken av digitale hjelpemidler. Vi finner her ingen klare forskjeller i rapportert praksis mellom dem som underviser i ulike fag på ungdomstrinnet.

Det er større forskjeller mellom skolenivåene når det gjelder bruk av ulike vurderingsformer. Bruk av tester er minst vanlig i barneskolen, det samme gjelder vurderingsformen «skriftlige kommentarer i tillegg til en karakter».

De relativt små forskjellene i undervisnings- og vurderingspraksis mellom nivåene er ikke et særnorsk fenomen. Den internasjonale TALIS-rapporten konkluderer med det samme (OECD 2014). Det er mulig at dette er et uttrykk for at det er mange felles trekk ved undervisningen på tvers av fag og nivå, men det kan også tenkes at de instrumentene som er utviklet, ikke er egnet til å fange opp forskjeller og nyanser.

TALIS kan ikke svare på hvilke former for undervisningspraksis som best bidrar til å utvikle læring så lenge undersøkelsen ikke er koplet til elevresultater. Det er mulig at en egen link mellom TALIS og PISA innenfor for eksempel matematikkundervisningen kan gi slike resultater, men Norge valgte i denne omgang å ikke delta i den opsjonen fra OECD. Det nærmeste vi kommer et mål på undervisningskvalitet er lærerens egne vurderinger av hvordan de selv mener de lykkes. Det er stilt en rekke spørsmål basert på et mål for mestringsforventning (self-efficacy), som det er gode holdepunkter for gir et valid blick på læreres forståelse av egen undervisningskvalitet.

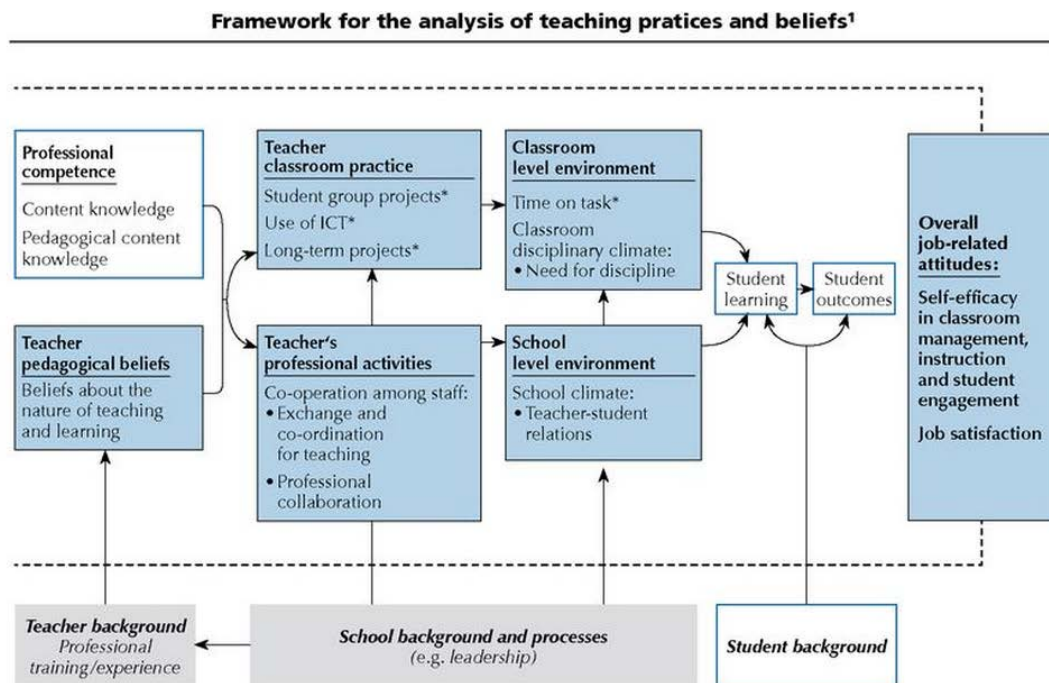
Sett på den bakgrunn er det foruroligende at Norge skårer nokså lavt på tre ulike mål for mestringsforventning: mestring av undervisning, evnen til å engasjere elever og mestring av klasserommet. Spesielt på det andre målet kommer de norske lærerne meget svakt ut, og ikke minst skårer de foruroligende svakt på et spørsmål om hvorvidt de klarer å motivere elever som viser svak interesse for skolearbeidet. Selv om dette ikke er et objektivt mål på hvor godt lærerne faktisk lykkes, er det uansett betenkelig at de norske lærerne har så lav tiltro til viktige sider av undervisningen.

I kapittel 7 vil vi se nærmere på hvilke faktorer som påvirker lærernes mestringsforventning.



## 7 Mestringsforventning og effektiv tidsbruk – sammenhenger og variasjoner

I dette avslutningskapittelet er formålet å undersøke hvordan noen utvalgte, viktige områder for lærerarbeid henger sammen med kjennetegn ved lærerne og kjennetegn ved skolen. De områdene vi har valgt ut er lærernes mestringsforventning og effektiv tidsbruk i klasserommet. Utvalget av områder er gjort på bakgrunn av den betydning disse områdene ofte gis i debatt om skolen (tidsbruk i klasserommet), og i forskning på læreres arbeid (mestringsforventning). Vi bruker multivariat analyse for å se på disse sammenhengene.



**Figur 7.1: OECDs rammeverk for å undersøke sammenhenger mellom læreradferd og lærernes holdninger. Hentet fra OECD 2014, side 151.**

Hvilke spørsmål som inngår i disse avhengige variablene, er presentert nærmere i underkapitlene i de neste avsnittene, og diskutert og presentert nærmere i egne kapitler (mestringsforventning i kapittel 6, effektiv tidsbruk i klasserommet i kapittel 5). I et datamateriale som TALIS, som er en

tværssnittundersøkelse av et utvalg lærere, er det ikke mulig å si noe om hva som *påvirker* disse områdene i noen streng forstand, kun å peke på noen ulike sammenhenger mellom områdene og andre variabler. Spørsmålet blir da hvilke andre variabler som kan tenke å henge sammen med lærernes mestringsforventning og effektiv tidsbruk i klasserommet?

I den internasjonale rapporten (kapittel 6) presenteres en analytisk modell basert på eksisterende forskning, og denne brukes også til å undersøke lærernes mestringsforventning. Modellen er presentert i sin helhet i figur 7.1.

Figur 7.1 har med seg elementer som det er mulig å undersøke i TALIS (i blå bokser), men også elementer som det ikke er mulig å undersøke i TALIS (hvite bokser). Til en viss grad kan det se ut til at alt antas å henge sammen med alt i modellen, men det er mulig å peke ut noen variabler som mest sentrale som avhengige variabler i en analyse, og andre som mer naturlige som uavhengige. Lærernes bakgrunnskjenntegn og utdanning må i denne sammenheng antas å være uavhengige variabler som påvirker andre variabler. Det samme kan man si gjelder kjenntegn ved skolen, selv om det her i større grad er mulig å se for seg en vekselvirkning mellom kjenntegn og lærerarbeid. I den internasjonale rapporten har man i tillegg til mer objektive kjenntegn som skolestørrelse og elevsammensetning også tatt inn skoleledelse som et kjenntegn ved skolen, og her er det særlig enkelt å se for seg at skoleledelse og lærerarbeid ikke står i et strengt årsak-virkning-forhold, men er noe som foregår som en dynamisk prosess.

Videre antas det at lærernes pedagogiske antakelser (beliefs) er med på å påvirke deres klasseromspraksis og deres samarbeid med andre lærere. Lærernes klasseromspraksis er igjen antatt å påvirke klasseromsklimaet, og lærersamarbeidet er antatt å påvirke skoleklimaet. Til sammen er alle disse variablene med på å påvirke elevenes læring og deres læringsutbytte (og dette er igjen påvirket av kjenntegn ved eleven).

I en boks utenfor modellen, det er altså ikke spesifisert noen sammenheng med de andre variablene, ligger lærernes helhetlige holdning til jobben, slik som deres mestringsforventning (self-efficacy) og jobbtilfredshet. I en egen modell (figur 7.1, OECD 2014, side 183) vises det at mestringsforventning antas å være påvirket av bakgrunnskjenntegn ved læreren, lærernes erfaringer med arbeidet i skolen (slik som klasseromsklima, skoleledelse, lærer-elev-relasjoner, profesjonell utvikling, veiledning, tilbakemelding, undervisningsmåter og lærersamarbeid). Dette står i et vekselforhold med deres tilfredshet.

Fellesnevneren for begge modellene som presenteres i OECDs TALIS-rapport, er at de er svært komplekse og at årsakspilene går mange veier – det er mer snakk om vekselvirkninger enn årsaksforhold. Dette stemmer også godt med den internasjonale forskningslitteraturen om mestringsforventning hos lærere (se for eksempel Granger et al. 2012; Skaalvik & Skaalvik 2007 og hele spesialnummeret av tidsskriftet *Teaching and Teacher Education* om mestringsforventning)<sup>14</sup>, og lærersamarbeid og profesjonell utvikling (se for eksempel oversiktsbøkene Cochran-Smith & Demers 2008; Sachs & Day 2004). I en tværssnittundersøkelse som TALIS er som sagt mulighetene til å undersøke årsakssammenhenger få, men det er likevel fullt mulig å peke på interessante sammenhenger.

## 7.1 Viktige forklaringsvariable

Vi har delt inn de uavhengige variablene i ti forskjellige områder, som alle henger sammen med ulike deler av modellen presentert i figur 7.1. De ti områdene og variablene som inngår, er presentert i tabell 7.2 på neste side, og alle er presentert grundig i de seks foregående kapitlene.

---

<sup>14</sup> <http://www.journals.elsevier.com/teaching-and-teacher-education/virtual-special-issues/teacher-efficacy-in-teaching-and-teacher-education/>

**Tabell 7.1: Oversikt over inkluderte variabler i analysene. \*Basert på internasjonal indeks, men enkeltspørsmål snudd for å gjøre fortolkning enklere. Alle internasjonale indekser er omtalt på side 214-221 i OECD (2014)**

<b>a) Bakgrunn</b>	Kjønn	Enkeltspørsmål
	Alder	Enkeltspørsmål
	Heltid (mer enn 90 stilling)	Enkeltspørsmål
<b>b) Opplevd kompetanse</b>	I hvilken grad de føler seg kvalifisert i innholdet i fagene	Enkeltspørsmål
	I hvilken grad lærerne opplever å ha kunnskap om og forståelse av didaktikk i sitt fagområde	Enkeltspørsmål
	I hvilken grad lærerne føler seg kvalifisert i undervisning og klasseromspraksis	Enkeltspørsmål
	I hvilken grad lærerne føler seg kvalifisert i elevvurdering	Enkeltspørsmål
<b>c) Formell kompetanse 1</b>	I hvilken grad innholdet i fagene var en del av lærerutdanningen	Enkeltspørsmål
	I hvilken grad kunnskap om og forståelse av didaktikk var en del av lærerutdanningen	Enkeltspørsmål
	I hvilken grad undervisning og klasseromspraksis var en del av lærerutdanningen	Enkeltspørsmål
	I hvilken grad elevvurdering var en del av lærerutdanningen	Enkeltspørsmål
<b>d) Formell kompetanse 2</b>	Utdanning: Cand. mag. eller annen universitetsutdanning som varte i minst tre år, men kortere enn 5 år.	Enkeltspørsmål
	Utdanning: en utdanning på universitet/høgskole som varte i minst 5 år (f.eks. hovedfag eller mastergrad)	Enkeltspørsmål
	Utdanning: doktorgrad/ph.d..	Enkeltspørsmål
<b>e) Tidsbruk</b>	Totalt antall timer i siste arbeidsuke	Enkeltspørsmål
<b>f) Tilfredshet</b>	Lærernes totale tilfredshet med jobben	Internasjonal indeks
<b>g) Skole- og klasseklime</b>	I hvilken grad foreldre, elever, lærere får delta i skolens utvikling	Internasjonal indeks
	Skoleklime: gode forhold mellom lærere og elever	Internasjonal indeks
	Klasseromsklima: klasserommet preget av forstyrrelser	Egenkonstruert indeks*
<b>h) Konstruktivistisk undervisningssyn</b>	I hvilken grad lærerne har et konstruktivistisk undervisningssyn	Internasjonal indeks
<b>i) Lærersamarbeid</b>	I hvilken grad det er et koordinerende lærersamarbeid	Internasjonal indeks
	I hvilken grad det er et lærersamarbeid rettet mot profesjonell utvikling	Internasjonal indeks
<b>j) Profesjonell utvikling</b>	I hvilken grad utviklingsaktivitetene involverer kollegaer og strekker seg ut i tid	Internasjonal indeks
	I hvilken grad lærerne har behov for profesjonell utvikling i fag og undervisning	Internasjonal indeks
	I hvilken grad lærerne har behov for profesjonell utvikling for å undervise elever med mangfoldig bakgrunn	Internasjonal indeks
	Antall dager kurs, konferanse, workshop mm. (siste 12 mnd.)	Sum av fem enkeltspsm.
	Deltakelse på videreutdanningsprogram (f.eks. rettet mot formell grad)	Enkeltspørsmål

Det første området (a) med variabler i analysene er bakgrunnsinformasjon om lærerne, det vil si deres kjønn, alder og om de jobber heltid eller mindre enn heltid. Dette er tre enkeltspørsmål fra spørreskjemaet.

Det andre området (b) er lærernes opplevde kompetanse, altså i hvilken grad de opplever å være kvalifisert innenfor fire forskjellige elementer: faglig innhold, didaktikk, undervisning og klasseromspraksis og elevvurdering.

Det tredje området (c) dreier seg om hvorvidt lærerne har utdanning innenfor de fire elementene i område b). Område c) peker altså mot formell kompetanse, og det samme gjør område d), som dreier seg om lærernes høyeste fullførte utdanningsnivå.

Område e) er det totale antall timer læreren bruker på arbeidet per uke. Som påpekt i kapittel 5, er det en ganske stor andel lærere som arbeider mer enn avtalt arbeidstid, og arbeidstid er en variabel med stor variasjon.

Område f) er en indeks som er utarbeidet til den internasjonale rapporten, og den måler lærernes totale tilfredshet i jobben.

Område g) handler om skole- og klasseklime, og består av én indeks som måler i hvilken grad lærere, elever og foresatte får være med og påvirke beslutninger som tas på skolen, én indeks som måler om det er et positivt skoleklime ved skolen der læreren jobber, og én indeks som måler om det er et negativt klasseromsklima i en gitt undervisningsøkt.

Område h) er et mål som gjelder lærernes undervisningssyn, nærmere bestemt i hvilken grad de har et konstruktivistisk undervisningssyn. Dette er en indeks som er utarbeidet til den internasjonale rapporten og handler om at læreren betrakter seg som en tilrettelegger for elevenes egen læring. Læreren mener at elevene selv skal finne løsninger på problemer og at prosess og utvikling av resonnerende evner er viktigere enn faktakunnskap. Indeksen måler altså til en viss grad også lærerens undervisningsmåter, ikke bare deres undervisningssyn.

Område i) måler ulike former for lærersamarbeid og består av én internasjonalt utarbeidet indeks som måler grad av koordinerende lærersamarbeid, og én indeks som måler grad av lærersamarbeid rettet mot profesjonell utvikling.

Område j) dreier seg om profesjonell utvikling og består av en internasjonalt utarbeidet indeks som måler det som i den internasjonale rapporten (OECD 2014) kalles effektiv profesjonell utvikling. Dette innebærer at de profesjonelle utviklingsaktivitetene involverer kollegaer ved skolen, ga mulighet for aktiv læring, samarbeidslæring med andre og at aktivitetene foregikk over lengre tid. Området består også av to indekser hvor den ene måler behovet læreren opplever å ha for profesjonell utvikling i fag og undervisning og den andre behovet for profesjonell utvikling i fag og undervisning for å undervise elever med mangfoldig bakgrunn. Videre inneholder område j) en variabel som måler antall dager brukt på kurs, konferanser, workshops og lignende de siste 12 månedene, og et enkeltspørsmål om hvorvidt læreren har deltatt i videreutdanningsprogrammer som for eksempel kan lede til en formell grad.

Til sammen dekker de ti områdene svært mange av de variablene som kan tenkes å henge sammen med de avhengige variablene i våre analyser, og dekker alle områdene i figur 7.1 (med unntak av elevresultater, som ligger utenfor TALIS-undersøkelsen). I neste avsnitt presenterer vi den metodiske fremgangsmåten i regresjonsanalysene litt mer detaljert.

## 7.2 Metodisk fremgangsmåte i analysene

For undersøke sammenhengene mellom mestringsforventning, effektiv tidsbruk og de ti områdene med variabler har vi benyttet oss av lineær regresjonsanalyse. Lineær regresjonsanalyse gir oss mulighet til å se på betydningen en uavhengig variabel har for en avhengig, når andre variabler som kan ha betydning, holdes konstante.

I alle analysene bruker vi indekser og mål som er utarbeidet og beskrevet i den internasjonale rapporten, og de fleste er konstruert med 10 som midtpunkt på den originale skalaen som spørsmålene er stilt på. Dette innebærer at dersom en skala er konstruert av variabler med fire verdier fra «uenig» til «enig», vil en skår lavere enn 10 innebære at man er uenig, mens en skår høyere enn 10 vil innebære at man er enig. Dette er også beskrevet nærmere i metoddelen i kapittel 1.

I og med at det i TALIS brukes vektorer for å estimere populasjonstall, og man dermed gjør analyser med veldig mange respondenter, vil veldig mange sammenhenger bli signifikante i en regresjonsanalyse. At en sammenheng er signifikant, vil si at vi kan slutte med en gitt sikkerhet at sammenhengene i vårt utvalg kan generaliseres til en gitt populasjon, i dette tilfellet norske lærere. Også svake sammenhenger vil bli signifikante dersom mange nok respondenter er med i analysene, og dermed trenger man mer informasjon for å avgjøre om sammenhengene også er sterke nok til å være interessante. For å hjelpe til med denne fortolkningen har vi tatt utgangspunkt i de standardiserte regresjonskoeffisientene (beta), som alltid vil variere mellom -1 og 1. Jo nærmere -1 den standardiserte regresjonskoeffisienten ligger, jo sterkere negativ sammenheng er det, og jo nærmere 1 den ligger, jo sterkere positiv sammenheng er det. 0 vil si ingen sammenheng. I dette kapitlet har vi forenklet presentasjonen av sammenhengene ved å gi et pluss- eller minustegn til sammenhenger som er signifikante, men svake (det vil si en standardisert regresjonskoeffisient mellom -0,1 og 0,1). Moderate sammenhenger (0,1-0,29, og tilsvarende i negative verdier) har fått to pluss- eller minustegn. Sammenhenger over 0,3 eller under - 0,3 har fått tre pluss- eller minustegn. Detaljerte tabeller med standardiserte og ustandardiserte koeffisienter kan lastes ned fra NIFUs hjemmesider.<sup>15</sup>

En regresjonsanalyse måles også på sin forklarte varians, det vil si hvor mye av variasjonen i den avhengige variabelen som forklares av de uavhengige variablene. Dette måles i prosent fra 0 til 100. Ved å ta inn ett og ett område fra a) til j), kan vi se hvor mye den forklarte variansen øker for hvert område. Dette gir en indikasjon på hvor mye bedre regresjonsmodellen blir til å forklare variasjonen i den avhengige variabelen, og gjør det også å peke ut om det er enkelte områder som gjør at den forklarte variansen blir høyere når området blir inkludert. Dersom den forklarte variansen gjør et stort hopp er det en indikasjon på at modellen i større grad forklarer variasjonen i den avhengige variabelen. Den forklarte variansen presenteres i egne tabeller for alle analysene.

Som et første ledd i analysene har vi også dekomponert variansen til de avhengige variablene. Dette gir en indikasjon på hvor mye skolen læreren jobber på har å si for resultatet på den avhengige variabelen.

## 7.3 Mestringsforventning

Læreres mestringsforventning er (som tidligere presentert i kapittel 6) en variabel som har fått mye oppmerksomhet i den senere tid. Den betraktes som en særlig viktig variabel for å få til gode elevresultater (Granger et al. 2012), er brukt som en del av indikatoreren på mestringsforventning av læreryrket (Caspersen & Raaen 2013) og generelt relatert til positive resultater knyttet til lærerarbeid (Skaalvik & Skaalvik 2007; Tschannen-Moran & Hoy 2001; Tschannen-Moran 2009). Begrepet stammer fra Banduras sosialpsykologiske rammeverk, der individers tro på egne evner til å få til endringer forstås i samspill med de omgivelsene de inngår i (Bandura 1977; Bandura 1986; Bandura et al. 2001). Nærmere beskrivelse av norske læreres mestringsforventning finnes i kapittel 6.

---

<sup>15</sup> [www.nifu.no/talis-vedlegg](http://www.nifu.no/talis-vedlegg)

I TALIS-undersøkelsen ble mestringsforventning (troen på at man klarer å oppnå forskjellige resultater i sin undervisning) undersøkt som et overordnet begrep og også delt opp i tre underkategorier, som beskrevet nærmere i kapittel 6: mestringsforventning knyttet til undervisning (lage gode spørsmål til elevene, bruke flere former for vurderingspraksis, komme med alternative forklaringer når elevene blir forvirret, anvende alternative undervisningsmetoder i klasserommet), knyttet til å engasjere studentene (få elevene til å tro at de kan lykkes med skolearbeidet, være tydelig på forventninger til elevene, hjelpe elevene til å verdsette læring, motivere elever som viser svak interesse for skolearbeid, hjelpe elever til kritisk tenkning) og knyttet til klasseromskontroll (håndtere forstyrrende elever i klasserommet, være tydelig på sine forventninger til elevenes adferd, få elevene til å følge reglene som gjelder i klasserommet, roe ned en elev som forstyrrer eller bråker).

Et første steg på veien til å forstå hva som påvirker disse områdene nærmere, er å undersøke om de varierer systematisk med hvilken skole lærerne jobber på. Dersom vi finner stor systematisk variasjon på skolenivå, tyder det på at skolevariabler bør trekkes inn som forklaringsvariabler. I tabell 7.2 ser vi hvor stor andel av variasjonen i de forskjellige målene på mestring som kan forklares av hvilken skole lærerne jobber på, på hvert trinn.

**Tabell 7.2: Andel (prosent) av varians i variablene som måler mestringsforventning, som kan forklares av hvilken skole læreren jobber på, etter trinn.**

	Mestring av klasserommet	Undervisningsmestring	Mestring av elevengasjement
Barnetrinn	16	15	16
Ungdomstrinn	11	11	11
Videregående	6	7	7

Analysen i tabell 7.2 viser at for de tre underelementene i mestring kan omtrent like mye av variasjonen forklares av skolenivået, og dette varierer ganske klart mellom trinnene. På barnetrinnet kan ca. 16 prosent forklares av hvilken skole lærerne jobber på, noe som kan sies å være ganske høyt i slike sammenhenger. På ungdomstrinnet er det om lag 12 prosent, mens på videregående trinn er det lavere, ca. 7 prosent.

Analysene viser at skolen lærerne jobber på har forskjellig betydning på forskjellige trinn og betyr altså mest på barnetrinnet og minst på videregående trinn, når det kommer til lærernes mestringsforventning. Dette kan ha sammenheng med at skolene på barnetrinnet er mindre (slik det ble vist i kapittel 2) og dermed kanskje kan antas å ha en mer enhetlig skolekultur, mens størrelsen på skolene øker på ungdomstrinnet og enda mer på videregående trinn. Videregående skoler er ofte komplekse organisasjoner med flere avdelinger, og det er dermed vanskeligere å se for seg én enhetlig skolekultur.

### **7.3.1 Mestringsforventning i klasserommet**

I tabell 7.2 på neste side er sammenhengen mellom mestringsforventning av klasserommet og de ti områdene (a-j) presentert. Som nevnt tidligere dreier dette seg om lærernes tro på egne evner til å holde orden i klasserommet.



**Tabell 7.3: Forenklet fremstilling av resultater fra trinnvis lineær regresjon på lærernes mestringsforventning i klasserommet. - /+: beta mellom 0,1 og -0,1. --/++:beta over 0,1/under -0,1. ---/+++ : beta over 0,3/under -0,3. Kun signifikante koeffisienter vist (p> ,05).**

		Barne- trinn	Ungdoms- trinn	VGO-studie- spesialiserende	VGO – yrkes- forberedende	VGO – yrkes-forbered. og studie-spes.
a) Bakgrunn	Kvinne	+	+	+	+	
	Alder		+	+	+	++
	Heltid	+	+		+	+
b) Opplevd kompetanse	Faglig innhold	-	+	-	-	
	Didaktikk	-	+	+	++	+
	Undervisning og klasseromspraksis	++	++			
	Elevvurdering	++	+		+	+
c) Formell kompetanse 1	Faglig innhold	+	+			+
	Didaktikk	-		+	-	
	Undervisning og klasseromspraksis	-	-	+	+	-
	Elevvurdering		-	-		
d) Formell kompetanse 2	Cand. mag./bachelor			-	-	--
	Master/hovedfag	-		-	-	--
	Doktorgrad/ph.d.		-	-	-	
e) Tidsbruk	Totalt antall arbeidstimer	+	-	-	+	+
f) Tilfredshet	Tilfredshet med jobben	++	+	+	+	++
g) Skole- og klasseklima	Deltakelse i skoleutvikling	-	+	+		
	Positivt skoleklima	+		+	-	++
	Negativt klasseromsklima	---	---	--	---	---
h) Konstruktivistisk undervisningssyn	Konstruktivistisk undervisningssyn	+	+			+
i) Lærersamarbeid	Koordinerende lærersamarbeid	++	+	+	++	++
	Lærersamarbeid: profesjonell utvikling		+	+		
j) Profesjonell utvikling	Prof utv: involverende over tid	-	-	+		
	Behov for prof. utv. i fag og undervisning	-	-	--	--	--
	Behov for prof. utv. i undervisn. mangfoldig bakgrunn	-	-	+	-	+
	Ant. Dager,kurs mm.	+	+			
	Videreutdanning	++	+		+	

Kvinner har noe høyere mestringsforventning enn menn, og eldre lærere har også noe høyere mestringsforventning enn yngre lærere, bortsett fra på barnetrinnet. Tidligere forskning (Munthe 2001) har vist at læreres trygghet i rollen (teacher certainty) kan ha en kurvelinær sammenheng med alder. Nærmere analyser (ikke vist her) viser at dette også gjelder sammenhengen mellom alder og mestringsforventning i klasserommet. Lærere som arbeider heltid, har også en noe høyere mestringsforventning til arbeidet i klasserommet enn lærere som arbeider mindre enn heltid, men på videregående trinn gjelder dette bare for lærere som kun underviser på yrkesforberedende studieretning.

Analysene av lærernes opplevde kompetanse (område b) gir et noe uklart bilde. På barnetrinnet og på videregående trinn har det å oppleve å være kvalifisert i det faglige innholdet en svak negativ sammenheng med mestringsforventning i klasserommet, mens på ungdomstrinnet har det en svak positiv sammenheng. Opplevd didaktisk kompetanse har også en negativ sammenheng med mestringsforventning i klasserommet på barnetrinnet, men sammenhengen er positiv på ungdomstrinnet og på videregående trinn. Å oppleve seg kvalifisert i undervisning og klasseromspraksis har en moderat positiv sammenheng med mestringsforventning i klasserommet på barne- og ungdomstrinnet, men ingen på videregående trinn. Å oppleve seg kvalifisert for elevvurdering har også en moderat positiv sammenheng med mestringsforventning i klasserommet på barnetrinnet, og en svak, men positiv, sammenheng på ungdomstrinnet og deler av videregående trinn.

Når det gjelder lærernes formelle kompetanse (område c og d), finner vi heller ingen klar sammenheng med mestringsforventning i klasserommet. At faglig innhold var en del av lærernes utdanning i alle eller noen av fagene de underviser i viser en svak positiv sammenheng med mestringsforventning i klasserommet på barne- og ungdomstrinnet, og for de lærerne som underviser både på studiespesialiserende og yrkesforberedende program på videregående. Formell didaktisk kompetanse viser en svak positiv sammenheng med mestringsforventning i klasserommet for lærere på studiespesialiserende studieretning og en svak negativ sammenheng på yrkesforberedende. At undervisning og klasseromspraksis oppgis å ha vært en del av utdanningen i alle eller noen fagene lærerne underviser i gir en svak positiv sammenheng med mestringsforventning i klasserommet på deler av videregående. At elevvurdering var en del av utdanningen i alle eller noen fag har en svak negativ effekt på ungdomstrinnet og deler av videregående trinn.

Lærernes formelle utdanning er undersøkt i område d), og her er de enkelte utdanningsnivåene sammenlignet med det å ha allmennlærerutdanning. Å ha en master på barnetrinnet gir altså noe lavere mestringsforventning i klasserommet enn det å ha allmennlærerutdanning, og det samme gjelder det å ha doktorgrad på ungdomstrinnet (men merk at dette er en svært liten gruppe i datamaterialet, se kapittel 2). Blant lærere som underviser utelukkende på studiespesialiserende eller yrkesforberedende studieretning på videregående trinn har både de med cand. mag./bachelor, master eller doktorgrad noe lavere mestringsforventning i klasserommet, mens sammenhengen er noe tydeligere blant lærerne som underviser på begge områdene på videregående trinn (moderat sterk, negativ).

Lærernes totale tidsbruk (område e) har en svak positiv sammenheng med mestringsforventning i klasserommet på barnetrinnet, og blant lærere på videregående trinn utenom de som underviser utelukkende på studiespesialiserende studieretning. Her viser tidsbruk en svak negativ effekt, og det samme gjelder på ungdomstrinnet.

Lærernes totale tilfredshet med jobben (område f) viser en positiv sammenheng på alle trinn og retninger med mestringsforventning i klasserommet, særlig på barnetrinnet, og blant lærere som underviser på både yrkesforberedende og studiespesialiserende studieretning på videregående trinn.

Skole- og klasseromsklima (område g) viser en varierende sammenheng med mestringsforventning i klasserommet. At det foregår en bred deltakelse i skoleutviklingen, har en svak negativ sammenheng på barnetrinnet, og en svak positiv på ungdomstrinnet og deler av videregående med

mestringsforventning i klasserommet. At det er et positivt skoleklima viser en svak positiv sammenheng med mestringsforventning i klasserommet på barnetrinnet og deler av videregående trinn. Et negativt klasseromsklima har en sterk negativ effekt på lærernes mestringsforventning i klasserommet på nesten alle trinn og områder, og skiller seg ut som den klareste sammenhengen i analysen. Dette er selvsagt ikke veldig overraskende, all den tid den avhengige variabelen handler om mestring nettopp av krevende klasserom. Det er også viktig å minne om at det her er åpent hvilken vei årsaksretningen går: får lærere med «vanskelige» klasser lavere mestringsforventning, eller får lærere med lav mestringsforventning vanskelige klasser? Og hvilke vekselvirkninger finnes?

I hvilken grad lærernes undervisningssyn (område h) og undervisningspraksis er preget av et konstruktivistisk syn på undervisning og læring har en svak positiv sammenheng med mestringsforventning i klasserommet på barne- og ungdomstrinnet, og på deler av videregående trinn.

Koordinerende lærersamarbeid (område i) har en svak til moderat positiv sammenheng med mestringsforventning i klasserommet på alle nivåer og retninger, mens lærersamarbeid rettet mot profesjonell utvikling har en svak positiv sammenheng på ungdomstrinnet og blant lærere som underviser kun på studiespesialiserende studieretning på videregående trinn. Her må det nevnes at målet på koordinerende lærersamarbeid i TALIS dreier seg som tidligere nevnt om mer enn å samkjøre kalenderen, og inneholder spørsmål om hvorvidt de deltar i diskusjoner om læringsutvikling for bestemte elever og samordner kriterier for å vurdere elevenes utvikling. Begge disse områdene har en klar faglig komponent.

Profesjonell utvikling (område j) gir både forventede og overraskende resultater. Det som i den internasjonale rapporten kalles «effective professional development», og som dreier seg om at profesjonelle utviklingsaktiviteter strekker seg ut i tid og involverer flere, har en negativ sammenheng med mestringsforventning i klasserommet på barne- og ungdomstrinnet, men en svak positiv sammenheng på deler av videregående trinn. Å oppleve å ha et behov for profesjonell og faglig utvikling i fag og undervisning har, ikke overraskende, en svak til moderat negativ sammenheng med mestringsforventning av klasserommet på alle trinn og retninger. Å oppleve å ha et behov for profesjonell og faglig utvikling i det å undervise elever med mangfoldig bakgrunn har en svak negativ sammenheng for lærere på barne- og ungdomstrinnet og for lærere som kun underviser på yrkesforberedende studieretning, mens for lærere som kun underviser på studiespesialiserende eller på begge retninger på videregående trinn, har det en svak positiv effekt. Antall dager deltakelse på kurs, konferanser, workshops og lignende, altså utviklingsaktiviteter av kortere varighet, har en svak positiv sammenheng med mestringsforventning på barne- og ungdomstrinnet, mens det å ha deltatt i videreutdanning av lengre varighet har en moderat positiv sammenheng med mestringsforventning på barnetrinnet, og en svak positiv sammenheng på ungdomstrinnet og for lærere som underviser utelukkende på yrkesforberedende program på videregående trinn.

I de neste avsnittene skal vi undersøke nærmere om variasjonen i sammenhenger også kan finnes igjen på de andre målene for mestringsforventning, eller om variasjonen er spesiell for mestringsforventning av klasserommet. Før det skal vi se litt nærmere på hva de forskjellige områdene a) -j) har å si for å forklare variasjonen i mestringsforventning av klasserommet.

### **Forklart varians**

Tabell 7.4 viser at den totale forklarte variansen er relativt høy, særlig på barnetrinnet (37,9). Samtidig er det også et funn at det er forskjeller i forklart varians på trinnene. Dette innebærer at hva som påvirker mestringsforventning, i stor grad er avhengig av hva slags setting lærerne underviser i, og at det er forskjellige typer som påvirker på forskjellige trinn, slik det også ble antydnet tidligere. I tabell 7.2 ble det vist at variansen på skolenivå var klart høyest på barnetrinnet, og dette kommer tydelig fram også i tabell 7.4: når område g), skole- og klasseklima tas inn i analysen, gjør den forklarte variansen et klart hopp. Klasse- og skoleklima er også et klart bidrag til forklaringen på de andre nivåer og retninger. Det andre stedet man ser et klart hopp i forklart varians er når område b), opplevd

kompetanse, tas inn. Effektene her varierte en del mellom trinnene og områdene, men det var mange klare effekter.

**Tabell 7.4: Forklart varians for tabell 7.3, mestringsforventning i klasserommet.**

	Barnetrinn	Ungdomstrinn	VGO- studiespesialiserende	VGO- yrkesforberedende	VGO- både studiespes.og yrkesforb.
a) Bakgrunn	4,8	0,9	1,0	5,6	5,7
b) Opplevd kompetanse	15,0	6,8	4,4	9,9	10,2
c) Formell kompetanse 1	15,6	8,1	4,7	12,0	10,8
d) Formell kompetanse 2	15,7	8,7	5,1	12,6	11,2
e) Tidsbruk	16,7	8,9	5,2	13,0	11,9
f) Tilfredshet	22,4	13,8	9,2	13,9	17,7
g) Skole- og klasseklime	35,5	26,6	18,9	28,5	20,6
h) Konstruktivistisk undervisningssyn	35,5	26,9	18,9	28,4	20,9
i) Lærersamarbeid	36,6	28,0	23,0	30,1	22,8
j) Profesjonell utvikling	37,9	29,2	26,6	31,8	24,7

### **7.3.2 Mestringsforventning til undervisningen**

I tabell 7.5 er resultatene av analysen av mestringsforventning til selve undervisningen presentert. Som nevnt tidligere besto dette av spørsmål som i stor grad dreier seg om opplevelsen av å kunne variere undervisningen etter behov.

**Tabell 7.5: Forenklet fremstilling av resultater fra trinnvis lineær regresjon på lærernes mestringsforventning til undervisningen. - /+: beta mellom 0,1 og -0,1. --/++: beta over 0,1/under -0,1. ---/+++ : beta over 0,3/under -0,3. Kun signifikante koeffisienter vist ( $p > ,05$ ).**

		Barne- trinn	Ungdoms- trinn	VGO-studie- spesialiserende	VGO – yrkes- forberedende	VGO – yrkes-forbered. og studie-spes.
a) Bakgrunn	Kvinne	+	+	++	++	+
	Alder	-	-	-	+	
	Heltid	+	-		+	+
b) Opplevd kompetanse	Faglig innhold		+		-	
	Didaktikk		+	+		+
	Undervisning og klasseromspraksis	++		+	+	
	Elevvurdering	++	+	+		
c) Formell kompetanse 1	Faglig innhold	+	+	-		
	Didaktikk	-	-	+	--	
	Undervisning og klasseromspraksis		-		+	-
	Elevvurdering			-	+	
d) Formell kompetanse 2	Cand. mag./bachelor			-	-	-
	Master/hovedfag	+	+		-	
	Doktorgrad/ph.d.		-	-	-	
e) Tidsbruk	Totalt antall arbeidstimer	+	+	+	+	+
f) Tilfredshet	Tilfredshet med jobben	++	+			+
g) Skole- og klasseklima	Deltakelse i skoleutvikling	+		+		-
	Positivt skoleklima	+	+	++		++
	Negativt klasseromsklima	--	--	--	--	-
h) Konstruktivistisk undervisningssyn	Konstruktivistisk undervisningssyn	+	++	+	+	++
i) Lærersamarbeid	Koordinerende lærersamarbeid	++	++	+	++	++
	Lærersamarbeid: profesjonell utvikling	-	+	+		
j) Profesjonell utvikling	Prof .utv: involverende over tid	-	-			+
	Behov for prof. utv. i fag og undervisning	-	-	--	-	--
	Behov for prof. utv. i undervisn. mangfoldig bakgrunn	-	-	+	--	+
	Antall. dager kurs mm.	++	+		+	+
	Videreutdanning	+	+	+	+	+

Kvinnelige lærere har på alle trinn en høyere mestringsforventning knyttet til undervisningen (område a). Det er også en svak negativ sammenheng mellom mestringsforventning til undervisningen og alder, det vil si at lærernes mestringsforventning synker noe jo eldre de er (med unntak for lærere på yrkesforberedende studieprogram, der alder har en positiv effekt). Nærmere analyser (ikke vist her) indikerer at dette er en kurvelineær effekt, der mestringsforventningen synker til en viss alder, for så å øke igjen. Å jobbe heltid henger svakt positiv sammen med mestringsforventning til undervisningen på barnetrinnet, yrkesforberedende studieretning på videregående trinn og for lærere som underviser på begge retninger på videregående trinn. For lærere på ungdomstrinnet er det en svak negativ sammenheng.

Sammenligner vi resultatene i tabell 7.5 med resultatene i tabell 7.3, kommer det fram at det er en mye mer entydig sammenheng mellom opplevd kompetanse (område b) og mestringsforventning til undervisningen, enn tilsvarende for mestringsforventning av klasserommet. At lærerne føler seg kvalifisert i det faglige innholdet har en svak sammenheng med mestringsforventning til undervisningen på ungdomstrinnet, og en svak negativ sammenheng blant lærere på yrkesforberedende studieretning. Å oppleve seg kvalifisert «i stor grad» eller «i noen grad» i didaktikk har en svak positiv sammenheng med mestringsforventning knyttet til undervisningen på ungdomstrinnet, blant lærere på studiespesialiserende studieretning på videregående trinn og blant lærere som underviser på begge retninger på videregående trinn. Å oppleve å være kvalifisert i undervisnings- og klasseromspraksis har en moderat positiv effekt på barnetrinnet, og en svak positiv effekt på studiespesialiserende og yrkesforberedende studieretninger. Å oppleve å være kvalifisert i elevvurdering har en moderat positiv sammenheng med mestringsforventning til undervisningen på barnetrinnet, og en svak positiv sammenheng på ungdomstrinnet og på studiespesialiserende studieretning på videregående trinn.

Når det gjelder lærernes formelle kompetanse (område c), altså om ulike områder var en del av deres grunnutdanning, finner vi en mer variert sammenheng med mestringsforventning til undervisningen enn den opplevde kompetansen. At det faglige innholdet var en del av utdanningen i noen eller alle fagene de underviser i, har en svak positiv sammenheng med mestringsforventning til undervisningen på barne- og ungdomstrinnet, men en svak negativ sammenheng blant lærere på studiespesialiserende studieretning. At didaktikk var en del av utdanningen for noen eller alle fag har en svak negativ sammenheng med mestringsforventning til undervisningen på barne- og ungdomstrinnet, en moderat negativ sammenheng for lærere på yrkesforberedende, og en svak positiv sammenheng for lærere på studiespesialiserende studieretning. Om undervisnings- og klasseromspraksis var en del av utdanningen for noen eller alle fag lærerne underviser i har en svak negativ sammenheng for lærere på ungdomstrinnet og for de som underviser på begge retninger i videregående. Om elevvurdering var en del av utdanningen i noen eller alle fagene de underviser i har en svak negativ sammenheng med mestringsforventning til undervisningen for lærere på studiespesialiserende studieretning, mens det finnes en svak positiv sammenheng for lærere på yrkesforberedende studieretning.

Lærernes formelle kompetanse målt i utdanningsbakgrunn viser at på barnetrinnet oppgir lærerne med master eller hovedfag noe høyere mestringsforventning til undervisningen enn allmennlærerne, og det samme ser vi på ungdomstrinnet. Lærerne på yrkesforberedende studieretning som har master, har noe lavere mestringsforventning til undervisningen enn allmennlærerne. Lærerne med cand.mag. eller bachelor har svakt lavere mestringsforventning enn allmennlærerne på hele videregående trinn. Lærerne med doktorgrad eller ph.d. har lavere mestringsforventning til undervisningen på både ungdomstrinnet og videregående (det er ingen med denne bakgrunnen på barnetrinnet).

Det er en svak positiv sammenheng mellom hvor mye tid totalt lærerne bruker på jobben sin (område e) og deres mestringsforventning til undervisningen på alle trinn og retninger.

Tilfredshet med jobben (område f) har en moderat positiv sammenheng med mestringsforventning til undervisningen på barnetrinnet og en svak positiv sammenheng på ungdomstrinnet og for lærere som underviser på begge retninger på videregående trinn.

På område g), skole- og klasseromsklima, er det en svak positiv sammenheng mellom deltakelse i skoleutvikling og mestringsforventning til undervisningen på lærere barnetrinnet og for lærere på studiespesialiserende studieretning. For lærere som underviser på begge studieretninger, er det en svak negativ effekt. En tydelig positiv effekt finner vi for skoleklima, som har en svak positiv sammenheng med mestringsforventning til undervisningen på barne- og ungdomstrinn, og en moderat positiv sammenheng for lærere på studiespesialiserende program og for lærere som underviser på begge studieretninger på videregående trinn. Det er også en moderat negativ sammenheng av et negativt klasseromsklima på alle trinn og retninger, bortsett fra for lærere som underviser på begge studieretninger på videregående trinn.

Et konstruktivistisk undervisningssyn og undervisningsmåte (område h) har en svak til moderat positiv sammenheng med mestringsforventning til undervisningen på alle trinn og retninger.

Koordinerende lærersamarbeid (område i) har en moderat positiv effekt på mestringsforventning til undervisningen på alle trinn og studieretninger, bortsett fra for lærere på studiespesialiserende studieretning, der det er en svak positiv sammenheng. Lærersamarbeid rettet mot profesjonell utvikling har også en svak positiv sammenheng for lærere på ungdomstrinnet og for lærere på studiespesialiserende studieretning, men en svak negativ sammenheng for lærere på barnetrinnet.

Det siste området, profesjonell utvikling (område j), gir litt spredte resultater. Involverende profesjonell utvikling som strekker seg over tid («effective professional development»), har en svak negativ sammenheng med mestringsforventning til undervisningen for lærere på barne- og ungdomstrinnet, men en svak positiv sammenheng for lærere som underviser på begge studieretninger på videregående trinn. Lærere som oppgir å ha et behov for profesjonell utvikling i fag og undervisning og for profesjonell utvikling i fag og undervisning for å undervise elever med mangfoldig bakgrunn, viser stort sett en svak eller moderat lavere mestring av undervisningen. De eneste unntakene er for lærere som har behov for profesjonell utvikling for å undervise elever med mangfoldig bakgrunn, der det er en svak positiv sammenheng for lærere på videregående trinn som underviser på studiespesialiserende studieretning, og for lærere som underviser på begge studieretninger. Deltakelse i profesjonelle utviklingsaktiviteter av både kort og lang varighet har en positiv sammenheng med mestring av undervisningen for lærere på nesten alle trinn og studieretninger.

### **Forklart varians**

I tabell 7.6 er den forklarte variansen til tabell 7.5 presentert. På samme måte som i den tidligere analysen er den totale forklarte variansen høy. Det er særlig når kompetansevariablene kommer inn i modellen at den forklarte variansen gjør et hopp, og når skole- og klasseromsklimavariablene kommer inn. Betydningen av disse varierer noe mellom trinn og studieretninger, og dette er i tråd med analysene i tabell 7.2. Der kom det fram at skolenivået har mest å si på barnetrinnet, noe mindre på ungdomstrinnet og minst på videregående trinn.

**Tabell 7.6: Forklart varians for tabell 7-5, mestringsforventning i undervisningen.**

	Barnetrinn	Ungdomstrinn	VGO- studiespesi- aliserende	VGO- yrkes- forberedende	VGO- både studiespes. og yrkesforb.
a) Bakgrunn	3,1	0,6	3,3	5,1	5,7
b) Opplevd kompetanse	13,3	10,0	7,6	6,7	10,8
c) Formell kompetanse 1	14,1	10,5	7,9	9,8	11,5
d) Formell kompetanse 2	14,4	11,3	9,5	10,0	12,3
e) Tidsbruk	14,6	11,7	9,6	10,8	13,0
f) Tilfredshet	20,3	15,9	11,5	12,2	16,7
g) Skole- og klasseklime	25,4	20,9	17,0	21,1	19,2
h) Konstruktivistisk undervisningssyn	25,6	22,3	17,5	22,2	20,6
i) Lærersamarbeid	27,8	24,9	21,7	25,5	23,9
j) Profesjonell utvikling	30,3	26,7	24,1	28,3	27,1

### 7.3.3 Mestringsforventning til engasjement hos elevene

I tabell 7.7 er resultatene for analysene av lærernes mestringsforventning til engasjement hos elevene undersøkt, altså i hvilken grad de har tro på egne evner til å kunne skape engasjement og motivasjon for å lære hos elevene.

Kvinner har noe høyere mestringsforventning enn menn til det å skape engasjement hos elevene på alle trinn og studieretninger utenom ungdomstrinnet. Bortsett fra på barnetrinnet har også eldre lærere større tro på egne evner på dette området. Også her viser nærmere analyser (ikke gjengitt her) at det er en kurvelineær sammenheng, der opplevd mestringsforventning først stiger for så å synke igjen. Lærere som jobber på barnetrinnet og som jobber på begge studieretninger på videregående trinn, har noe høyere mestringsforventning til engasjement hos elevene enn de som jobber mindre enn heltid.

Opplevd lærerkompetanse (område b) har stort sett svake og moderate positive sammenhenger med tro på å kunne skape engasjement hos elevene. Lærere som «i svært stor grad» eller «i stor grad» opplever å være kompetente på faglig innhold i fagene de underviser i, har høyere mestringsforventning til engasjement hos elevene når de underviser på ungdomstrinnet eller på studiespesialiserende studieretning på videregående trinn. Det er en svak negativ sammenheng for lærere som jobber på barnetrinnet og på yrkesforberedende studieretning. Å oppleve å ha kompetanse i didaktikk har en svak positiv sammenheng med mestringsforventning på ungdomstrinnet og på studiespesialiserende studieretning, og for lærere som underviser på begge retninger i videregående. For lærere som opplever å ha kompetanse i undervisning og klasseromspraksis, er det en moderat positiv sammenheng med forventninger til egen evne til å engasjere elevene på barnetrinnet, og en svak positiv effekt på ungdomstrinnet og studiespesialiserende studieretning. Å oppleve å ha kompetanse i elevvurdering har en moderat positiv sammenheng med troen på å kunne skape engasjement blant elevene på barnetrinnet, og en svak positiv sammenheng på alle andre trinn og studieretninger.



**Tabell 7.7: Forenklet fremstilling av resultater fra trinnvis lineær regresjon på lærernes mestringsforventning til elevengasjement. - /+: beta mellom 0,1 og -0,1. --/++: beta over 0,1/under -0,1. ---/+++ : beta over 0,3/under -0,3. Kun signifikante koeffisienter vist ( $p > ,05$ ).**

		Barne- trinn	Ungdoms- trinn	VGO-studie- spesialiserende	VGO – yrkes- forberedende	VGO – yrkes-forbered. og studiespes.
a) Bakgrunn	Kvinne	+		+	+	+
	Alder	-	+	+	+	+
	Heltid	+				+
b) Opplevd kompetanse	Faglig innhold	-	+	+	-	
	Didaktikk		+	+		+
	Undervisning og klasseromspraksis	++	+	+		
	Elevvurdering	++	+	+	+	+
c) Formell kompetanse 1	Faglig innhold	+	+		-	-
	Didaktikk	-	-	+	-	-
	Undervisning og klasseromspraksis	-	-			-
	Elevvurdering	+	+		++	-
d) Formell kompetanse 2	Cand. mag./bachelor			-	-	--
	Master/hovedfag	+	+		-	-
	Doktorgrad/ph.d.		-	-	-	
e) Tidsbruk	Totalt ant all arbeidstimer	+	+	-	+	++
f) Tilfredshet	Tilfredshet med jobben	++	++			++
g) Skole- og klasseklime	Deltakelse i skoleutvikling			+	+	-
	Positivt skoleklime	++	+	++	-	++
	Negativt klasseromsklime	--	--	--	--	--
h) Konstruktivistisk undervisningssyn	Konstruktivistisk undervisningssyn	+	++	+	++	++
i) Lærersamarbeid	Koordinerende lærersamarbeid	++	++	+	++	
	Lærersamarbeid: profesjonell utvikling	-	+	++	++	++
j) Profesjonell utvikling	Prof utv: involverende over tid	-	-	+	-	+
	Behov for prof. utv. i fag og undervisning	-	-	--	-	--
	Behov for prof. utv. i undervisn. mangfoldig bakgrunn	-	-	+	-	++
	Antall dager kurs mm.	++	++		+	+
	Videreutdanning	+		+	-	

Lærere som oppgir at det faglige innholdet var en del av deres utdanning (område c) i noen eller alle fagene de underviser i, har en noe høyere tro på evnen til å kunne skape engasjement dersom de arbeidet på barne- og ungdomstrinnet, enn lærere som arbeider på kun yrkesforberedende studieretning og lærere som underviser på begge studieretninger på videregående trinn. At didaktikk var en del av utdanningen i fagene de underviser i, har svak negativ sammenheng med troen på å kunne skape engasjement på alle trinn og studieretninger utenom blant lærere på studiespesialiserende studieretning. Lærere som oppgir at undervisning og klasseromspraksis var en del av utdanningen i alle eller noen av fagene de underviser i, har noe lavere mestringsforventning til å skape engasjement blant elevene enn de som ikke oppgir det. Lærere som oppgir at elevvurdering var en del av utdanningen, har en noe høyere tro på å kunne skape engasjement blant elevene på barne- og ungdomstrinnet, moderat høyere tro på dette når det gjelder yrkesforberedende studieretning, og det var noe lavere tro på å skape engasjement blant elevene for lærere som underviser på begge studieretninger på videregående trinn.

Lærernes formelle utdanningsbakgrunn (område d) viser at lærere med cand.mag/bachelor har noe mindre tro på å klare å skape engasjement blant elevene på videregående studieretning, enn allmennlærerne. Lærere med master eller hovedfag har noe høyere tro enn allmennlærere på å kunne skape engasjement på barne- og ungdomstrinnet, men det er noe lavere tro enn blant allmennlærerne blant lærerne som underviser på yrkesforberedende og på yrkesforberedende- og studiespesialiserende studieretninger. Lærere med doktorgrad/ph.d. har noe lavere mestringsforventning enn allmennlærere på ungdomstrinnet og på studiespesialiserende og yrkesforberedende studieretninger på videregående trinn.

Jo mer tid lærerne bruker på arbeidet sitt (område e), jo større tro har de på at de kan skape engasjement blant elevene.

Det er en moderat positiv sammenheng mellom tilfredshet på jobben (område f) og det å tro at man kan skape engasjement blant elevene blant lærere som underviser på barnetrinnet, ungdomstrinnet og på begge studieretninger på videregående trinn.

Undersøkelsene av skole- og klasseklime (område g) viser at det at skolen har en bred deltakelse i skoleutvikling, har en svak positiv sammenheng med lærernes tro på å skape engasjement blant elevene på studiespesialiserende og yrkesforberedende studieretninger på videregående trinn, men en svak negativ sammenheng for lærere som underviser på begge studieretninger på videregående trinn. Et positivt skoleklime har en moderat eller svak positiv sammenheng med mestringsforventning på alle trinn og studieretninger utenom yrkesforberedende, der sammenhengen er svak negativ. Et negativt klasseromsklime har en moderat negativ sammenheng med lærernes tro på å kunne skape engasjement hos elevene på alle trinn og studieretninger.

Et konstruktivistisk undervisningssyn (område h) hos lærerne har en svak eller moderat positiv sammenheng med troen på å kunne skape engasjement blant elevene på alle trinn og studieretninger.

Det å delta i et koordinerende lærersamarbeid (område i) har også en svak eller moderat positiv sammenheng med troen på å kunne skape engasjement på alle trinn og studieretninger, utenom for lærere som underviser på begge studieretninger på videregående trinn. Lærersamarbeid rettet mot profesjonell utvikling har også en positiv sammenheng med mestringsforventning på alle trinn og studieretninger utenom barnetrinnet, der det er en svak negativ sammenheng.

Profesjonell utvikling (område j) har igjen en mer variert sammenheng med mestringsforventning, slik det også har kommet fram i de tidligere analysene. Å delta i profesjonelle utviklingsaktiviteter som pågår over tid og involverer flere, har en svak negativ sammenheng på barne- og ungdomstrinnet og på yrkesforberedende studieretning, men en svak positiv på de andre studieretningene på videregående trinn. Å oppleve å ha behov for profesjonell utvikling på det som går på fag og undervisning, har en svak til moderat negativ sammenheng med troen på å kunne skape engasjement blant elevene på alle trinn og studieretninger. Behovet for profesjonell utvikling i det å undervise elever

med mangfoldig bakgrunn har en positiv sammenheng med troen på å kunne skape engasjement blant lærere på studiespesialiserende studieretning og blant lærere som underviser på begge studieretninger på videregående trinn. Samtidig er det en svak negativ sammenheng på barne- og ungdomstrinnet og på yrkesforberedende studieretning. Å delta på kurs, konferanser og workshops mm. har en moderat positiv sammenheng med troen på å kunne skape engasjement hos elevene og en svak positiv sammenheng for lærere på yrkesforberedende studieretning og for lærere som underviser på begge studieretninger på videregående trinn. Å delta i videreutdanning av lengre varighet har en svak positiv sammenheng på barnetrinnet og for lærere på studiespesialiserende studieretning, og en negativ sammenheng for lærere på yrkesforberedende studieretning på videregående trinn.

### Forklart varians

Den forklarte variansen er presentert i tabell 7.8, og igjen ser vi at den totale forklarte variansen er høy og at bakgrunnsvariablene forklarer lite. Innføringen av kompetansevariablene gir et klart hopp i forklart varians. Neste hopp kommer ved innføring av tilfredshet, og et nytt hopp kommer ved innføringen av variablene som undersøker skole- og klasseklime.

**Tabell 7.8: Forklart varians for tabell 7.7, mestringsforventning til elevengasjement.**

	Barnetrinn	Ungdomstrinn	VGO-studie- spesialiserende	VGO- yrkes- forberedende	VGO- både studiespes. og yrkesforb.
a) Bakgrunn	3,2	0,0	0,9	3,8	2,0
b) Opplevd kompetanse	12,8	6,5	5,8	7,4	5,8
c) Formell kompetanse 1	13,5	7,6	6,5	10,8	8,0
d) Formell kompetanse 2	13,8	8,4	7,2	11,3	9,2
e) Tidsbruk	14,1	8,4	7,2	11,4	10,8
f) Tilfredshet	20,7	13,5	9,4	12,5	15,4
g) Skole- og klasseklime	27,0	21,0	15,8	25,8	17,7
h) Konstruktivistisk undervisningssyn	27,2	22,6	16,3	27,4	19,1
i) Lærersamarbeid	29,2	24,9	20,6	30,8	21,7
j) Profesjonell utvikling	31,6	26,8	23,3	31,8	24,9

#### 7.3.4 Effektiv tidsbruk i klasserommet

Det siste temaet som skal undersøkes, er sammenhengen mellom de ti områdene og effektiv tidsbruk i klasserommet. Effektiv tidsbruk i klasserommet er målt ved et enkeltspørsmål som spør om hvor stor andel av tiden i en undervisningsøkt som brukes på undervisning. Svaret kan dermed potensielt variere fra 0 til 100. Det er åpenbart at tidsbruken i klasserommet påvirkes av for eksempel bråk i klasserommet, men har også trekk ved læreren og arbeidet i skolen betydning? Et første steg i en slik analyse er å se på hvor mye av variasjonen i effektiv tidsbruk som kan forklares av hvilken skole lærerne jobber på, og hvordan dette varierer mellom trinnene (tabell 7.9).

**Tabell 7.9: Andel av varians i variabelen «Effektiv tidsbruk i klasserommet» som kan forklares av hvilken skole læreren jobber på, etter trinn.**

Effektiv tidsbruk i klasserommet	
Barnetrinn	17
Ungdomstrinn	17
Videregående	11

På barne- og ungdomstrinnet kan 17 prosent av variasjonen forklares av hvilken skole lærerne jobber på, mens på videregående trinn kan 11 prosent av variasjonen forklares av hvilken skole lærerne jobber på. På alle trinn er dette en forholdsvis høy andel, og dette peker mot at skolenivået har en del å si også på denne variabelen, og at skolenivået har større betydning for effektiv tidsbruk i klasserommet på videregående trinn enn det hadde på mestringsforventningsspørsmålet. Dette undersøkes nærmere i regresjonsanalysen i tabell 7.10.

I tabell 7.10 kommer det først fram at kvinner har noe lavere andel effektiv tidsbruk på studiespesialiserende og yrkesforberedende studieretninger på videregående trinn, mens det er en klar tendens til at eldre (og mer erfarne) lærere har mer effektiv tidsbruk på alle trinn og studieretninger. Nærmere analyser (ikke gjengitt her) viser at denne alderseffekten avtar noe over tid.

**Tabell 7.10: Forenklet fremstilling av resultater fra trinnvis lineær regresjon på effektiv tidsbruk i klasserommet. - /+: beta mellom 0,1 og -0,1. --/++:beta over 0,1/under -0,1. ---/+++ :beta over 0,3/under -0,3. Kun signifikante koeffisienter vist (p> ,05).**

		Barne- trinn	Ungdoms- trinn	VGO-studie- spesialiserende	VGO – yrkes- forberedende	VGO – yrkesforbered. og studiespes.
	Kvinne			-	-	
a) Bakgrunn	Alder	++	++	++	++	+
	Heltid	+	-	+	-	+
	Faglig innhold		+	+	-	
b) Opplevd kompetanse	Didaktikk	-	+	-	+	+
	Undervisning og klasseromspraksis	-	-		+	
	Elevvurdering	+		+		-
	Faglig innhold	-		-	-	-
c) Formell kompetanse 1	Didaktikk	-			+	
	Undervisning og klasseromspraksis	+				-
	Elevvurdering		-		-	+
d) Formell kompetanse 2	Cand. mag./bachelor	+	-	++	+	
	Master/hovedfag		+	+++	+	
	Doktorgrad/ph.d.		-	+		
e) Tidsbruk	Totalt antall arbeidstimer	+	-	-	+	+
f) Tilfredshet	Tilfredshet med jobben	+	+			++
	Deltakelse i skoleutvikling	-		+	+	+
g) Skole- og klasseklimate	Positivt skoleklimate				+	-
	Negativt klasseromsklimate	---	---	---	---	---
h) Konstruktivistisk undervisningssyn	Konstruktivistisk undervisningssyn	-	-	-	-	-
i) Lærersamarbeid	Koordinerende lærersamarbeid	+	-	-	--	
	Lærersamarbeid: profesjonell utvikling	-	+		+	
	Prof utv: involverende over tid	+	+	-	+	
j) Profesjonell utvikling	Behov for prof. utv. i fag og undervisning	-	-		+	
	Behov for prof. utv. i undervisn. mangfoldig bakgrunn	-	-	-	-	
	Antall dager kurs mm.			+	-	-
	Videreutdanning	-	-	-		

I motsetning til i de tre foregående analysene er det her ingen særlig sammenheng med kjønn og effektiv tidsbruk. Lærere som arbeider heltid, har noe mer effektiv tidsbruk på barnetrinnet, studiespesialiserende studieretning på videregående trinn og blant lærere som underviser på begge studieretninger på videregående trinn. For lærere på ungdomstrinnet og yrkesforberedende studieretning har lærere som arbeider heltid, noe lavere andel effektiv tidsbruk i undervisningen sin.

Formell kompetanse (område c) har en uklar sammenheng med effektiv tidsbruk. Lærere som oppgir at faglig innhold i det faget de underviser i var en del av utdanningen, har en noe lavere mestringsforventning til effektiv tidsbruk på alle trinn og studieretninger utenom ungdomstrinnet. Lærere som oppgir at didaktikk inngikk i utdanningen for alle eller noen av fagene de underviser i, har en lavere andel effektiv tidsbruk på barnetrinnet, men en høyere andel på yrkesforberedende studieretning. Lærere som oppgir at utdanningen ga dem kompetanse i undervisning og klasseromspraksis, har en høyere andel effektiv tidsbruk på barnetrinnet, men det er en lavere andel for lærere som underviser på begge studieretninger på videregående trinn. Lærere som oppgir at elevvurdering var en del av utdanningen for alle eller noen av fagene de underviser i, har en noe lavere andel effektiv tidsbruk på ungdomstrinnet og på yrkesforberedende studieretning, men noe høyere for lærere som underviser på begge studieretninger på videregående trinn.

Lærernes formelle utdanningsbakgrunn (område d) har en litt annen sammenheng med effektiv tidsbruk enn med mestringsforventningsvariablene. Lærere med cand.mag. eller bachelor har en noe høyere andel effektiv tidsbruk enn allmennlærere på barnetrinnet, noe lavere på ungdomstrinnet og klart høyere på studiespesialiserende og yrkesforberedende studieretninger på videregående trinn. Lærere med master eller hovedfag har en noe høyere andel effektiv tidsbruk i klasserommet enn allmennlærere på ungdomstrinnet, en mye høyere andel effektiv tidsbruk på studiespesialiserende studieretning og en noe høyere andel effektiv tidsbruk på yrkesforberedende studieretning. Lærere med doktorgrad eller ph.d. har en noe lavere andel effektiv tidsbruk enn allmennlærere på ungdomstrinnet og en noe høyere andel effektiv tidsbruk på studiespesialiserende studieretning på videregående trinn.

Lærernes totale tidsbruk (område f) har en svak negativ sammenheng med andel effektiv tidsbruk på ungdomstrinn og studiespesialiserende studieretning, mens den har en svak positiv sammenheng på de andre nivåene og studieretningene.

Lærerne som er mer tilfredse med jobben (område g), har også en høyere andel effektiv tidsbruk på barne- og ungdomstrinnet og på begge studieretninger på videregående trinn.

Skole- og klasseklimaet (område h) viser at lærere som arbeider på skoler med bred deltakelse i skoleutvikling, har en noe lavere andel effektiv tidsbruk på barnetrinnet, men en høyere andel på hele videregående trinn. Å arbeide på skoler der man opplever at det er et positivt skoleklima, har en svak positiv sammenheng med effektiv tidsbruk på yrkesforberedende studieretning og en svak negativ sammenheng for lærere som underviser på begge studieretninger på videregående trinn. På alle trinn og studieretninger har et negativt klasseroms-klima en sterk negativ effekt på andelen effektiv tidsbruk i klasserommet.

Lærere med et konstruktivistisk undervisningssyn og undervisningspraksis (område i) har en noe lavere andel effektiv tidsbruk på alle trinn og studieretninger. Her er det viktig å huske at «effektiv tidsbruk» er målt som andel av tiden brukt på undervisning, mens et konstruktivistisk undervisningssyn dreier seg om å bruke elevaktive undervisningsformer. Det kan være slik at lærerne oppfatter spørsmålet om tidsbruk slik at elevaktive undervisningsformer ikke inngår i målet på tidsbruk, altså at «undervisning» forstås som tavleundervisning, selv om de samme lærerne nok vil mene at bruk av elevaktive undervisningsformer er effektiv tidsbruk.

Lærere som deltar i et koordinerende lærersamarbeid (område j), har noe høyere effektiv tidsbruk på barnetrinnet, men noe lavere på ungdomstrinnet, studiespesialiserende og yrkesforberedende studieretninger. Lærersamarbeid rettet mot profesjonell utvikling har omtrent motsatt sammenheng

med effektiv tidsbruk: på barnetrinnet har lærerne som deltar i lærersamarbeid rettet mot profesjonell utvikling, noe lavere effektiv tidsbruk, mens de har noe høyere effektiv tidsbruk på ungdomstrinnet og på yrkesforberedende studieretning.

Det å delta i profesjonelle utviklingsaktiviteter på skolen som strekker seg ut i tid og involverer flere personer (område j), har en svakt positiv sammenheng med effektiv tidsbruk på barne- og ungdomstrinnet og på yrkesforberedende studieretning, men en svak negativ sammenheng på studiespesialiserende studieretning. Det å oppleve behov for profesjonell utvikling i fag og undervisning har en svakt negativ sammenheng med effektiv tidsbruk på barne- og ungdomstrinnet og en svak positiv sammenheng for lærere som underviser på yrkesforberedende studieretning. Det å oppleve behov for profesjonell utvikling i undervisning av elever med mangfoldig bakgrunn har en svak negativ sammenheng for lærere på alle trinn og studieretninger, bortsett fra for lærere som underviser på både yrkesforberedende og studiespesialiserende studieretninger på videregående trinn. Antall dager brukt på kurs, workshops og lignende aktiviteter har en svakt positiv sammenheng med andel effektiv tidsbruk for lærere på studiespesialiserende studieretning, men en negativ sammenheng for lærere på de andre studieretningene på videregående trinn. Deltakelse i videreutdanning av lengre varighet har en svakt negativ sammenheng med effektiv tidsbruk på barne- og ungdomstrinnet og for lærere på studiespesialiserende trinn.

### Forklart varians

Den forklarte variansen er oppgitt i tabell 7.11, og her er bildet et litt annet enn i de andre analysene. Vi registrerer en klarere effekt av lærernes bakgrunn, og det er ikke noe stort hopp i forklart varians når kompetansevariablene tas inn i analysene. Det store hoppet kommer når skole- og klasseromsklima tas inn, og nærmere analyser (ikke gjengitt her) viser at det er klasseromsklimaet som virkelig har stor betydning for den forklarte variansen.

**Tabell 7.11: Forklart varians for tabell 7.10, effektiv tidsbruk i klasserommet**

	Barnetrinn	Ungdomstrinn	VGO-studie- spesialiserende	VGO- yrkes- forberedende	VGO- både studiespes. og yrkesforb.
a) Bakgrunn	5,9	4,1	5,2	5,9	1,1
b) Opplevd kompetanse	7,9	5,6	6,4	7,8	1,4
c) Formell kompetanse 1	8,6	5,8	6,6	9,1	2,3
d) Formell kompetanse 2	8,7	6,5	9,7	9,3	2,6
e) Tidsbruk	8,8	6,7	9,9	9,6	3,1
f) Tilfredshet	10,5	9,8	11,7	11,1	7,8
g) Skole- og klasseklime	31,4	32,4	29,3	34,8	37,8
h) Konstruktivistisk undervisningssyn	31,4	32,5	29,5	35,0	38,0
i) Lærersamarbeid	31,8	32,6	29,7	36,7	38,0
j) Profesjonell utvikling	32,3	33,0	30,6	37,4	38,5

## 7.4 Hvilke sammenhenger finner vi i TALIS?

De forutgående analysene viser til sammen et komplekst og variert bilde av sammenhengene mellom mestringsforventning i forskjellige situasjoner i klasserommet, tidsbruk i klasserommet og de uavhengige variablene vi har tatt inn. Resultatene er ikke entydige, og som nevnt tidligere er det ikke mulig å si noe om årsaksretning på sammenhengene som er undersøkt. Det er også mange svake sammenhenger som er avdekket, og som må undersøkes nærmere før man kan konkludere med hvilken betydning de har. I denne oppsummeringen skal vi gjennomgå hovedfunnene fra de fire analysene og forsøke å trekke inn funnene fra analysene i de foregående kapitlene for å kaste ytterligere lys over temaene.

Resultatene i dette kapitlet viser at kjønn, alder og det å være tilsatt på heltid ser ut til å ha en positiv sammenheng med mestringsforventning i klasserommet, altså å oppleve å kunne holde orden. Det samme gjelder for opplevd kompetanse. Det ser også ut til at lærere med allmennlærerbakgrunn i større grad opplever mestringsforventning på dette området, og at lærerne med høy mestringsforventning på området er mer tilfredse med jobben. Lærersamarbeid har også en klar positiv sammenheng med å oppleve å kunne holde orden i klasserommet, særlig det som her kalles koordinerende lærersamarbeid. Det er også en viss tendens til en positiv sammenheng mellom mestringsforventning i klasserommet og deltakelse i profesjonelle utviklingsaktiviteter av kortere og lengre varighet, men dette gjelder særlig på barne- og ungdomstrinnene.

Kvinnelige lærere har også større tro på at de klarer å variere undervisningen etter behov enn mannlige lærere. På samme måte som å oppleve tro på at man klarer å holde orden i klasserommet har opplevd kompetanse en klar positiv sammenheng med det å tro at man kan variere undervisningen etter behov. Et godt skoleklima har en systematisk positiv sammenheng med å få til variasjon i undervisningen, mens for dårlig klasseromsklima er det en tilsvarende klart negativ sammenheng. Jo mer tid lærerne bruker på jobben sin, jo mer positiv er sammenhengene med mestringsforventning til undervisningen. Deltakelse i profesjonelle utviklingsaktiviteter har en positiv sammenheng med å oppleve at man klarer å variere undervisningen etter behov. Fra kapittel 5 vet vi at det å involvere seg i samarbeid med kolleger og engasjere seg ekstra mye i vurderingsarbeid kjennetegner de med høy tidsbruk (i tillegg til at de er kvinner med kort erfaring fra yrket, og underviser i flere fag). Til sammen peker dette mot at lærerne med høy mestringsforventning kan sies å være ekstra involverte også.

Kvinnelige og eldre lærere har sterkere tro på det å kunne skape engasjement blant elevene, og opplevd kompetanse har en tydelig sammenheng med også denne typen mestringsforventning. Lærernes formelle kompetanse har en mer uklar og varierende sammenheng med troen på å kunne skape engasjement. Lærere som arbeider heltid, har stort sett høyere mestringsforventning enn lærere som arbeider mindre enn deltid. Et positivt skoleklima har en tydelig positiv sammenheng med troen på å kunne skape engasjement, mens et urolig klasserom har en klar negativ sammenheng med dette. Lærere med et konstruktivistisk undervisningssyn har stor tro på å kunne skape engasjement, og lærersamarbeid, både av den koordinerende typen og som retter seg mer mot profesjonell utvikling, har en tydelig positiv sammenheng med troen på å kunne skape variasjon. Lærere som opplever å ha behov for faglig utvikling, har også mindre tro på evnen til å kunne skape engasjement blant elevene. Deltakelse i korte kurs, konferanser mm. ser ut til å ha en positiv sammenheng med troen på å kunne skape engasjement.

Analysene av hva som henger sammen med effektiv tidsbruk i klasserommet, viser at lærernes alder og erfaring har en klart positiv effekt, og det er også en tendens til en svak positiv effekt av lærernes opplevde kompetanse, men bildet er her mer uklart. Det er en klarere tendens til at lærere med en annen utdanningsbakgrunn enn allmennlærerutdanning har en mer effektiv tidsbruk. Et negativt klasseromsklima preget av bråk og forstyrrelser har en klar negativ sammenheng med effektiv tidsbruk i klasserommet, noe som selvsagt ikke er overraskende på noen måte. I tillegg ser det ut til at det systematisk er slik at lærere med et konstruktivistisk undervisningssyn har noe mindre effektiv tidsbruk i klasserommet, men dette kan også dreie seg om forståelsen av spørsmålene i undersøkelsen.



### **7.4.1 Det som skjer i klasserommet og det som skjer på skolen**

I alle de fire analysene fører introduksjonen av skole- og klasseklime til et stort hopp i forklart varians i modellene. Det er forskjell på hvor stor økningen i forklart varians er mellom trinnene, der økningen er størst på barnetrinnet, noe mindre på ungdomstrinnet og minst på videregående. Dette henger sammen med resultatene i tabell 7.2 og 7.9, som viser at skolenivået har mest å si for forklaringen av variasjonen i mestringsforventning på barnetrinnet, noe mindre på ungdomstrinnet og minst på videregående. For variasjonen i effektiv tidsbruk har skolenivået mye å si på både ungdoms- og barnetrinnet, men noe mindre på videregående trinn.

For å ta høyde for dette er det tatt inn variabler som undersøker ulike aspekter ved skole- og klasseromsklimaet. Her kommer det fram en klar, sterk negativ effekt av et klasserom preget av bråk og avbrytelser: Lærere som jobber i klasserom med mye bråk og forstyrrelser, har lavere tro på egne evner til å skape engasjement hos elevene, til å skape orden og ro i klasserommet, til å skape en variert undervisning etter behov, og bruker også mindre av tiden på undervisning. Samtidig er det også en klar tendens, om enn ikke like sterk, til at det å ha et positivt skoleklime henger sammen med større tro på de samme områdene, og på at det kan føre til en mer effektiv tidsbruk i klasserommet.

I kapittel 2 kom det fram at norske lærere rapporterte om relativt lite bråk og forstyrrelser i klasserommet sammenlignet med de andre landene i undersøkelsen. Andre undersøkelser, som PISA, (Kjærnsli & Olsen 2013) viser også en nedgang i bråk og forstyrrelser i klasserommet: fra 2003 til 2013 sank andelen lærere som oppga at det var bråk og uro i timene fra 41 prosent til 29 prosent. Dette kan fortsatt sies å være relativt høyt, og resultatene i dette kapitlet viser at det som skjer i klasserommet, er av stor betydning for de variablene vi har undersøkt.

### **7.4.2 Allmennlærere og andre lærere**

Lærernes utdanningsbakgrunn peker seg ut som en interessant forklaringsvariabel i analysene. For mestringsforventning knyttet til det å holde kontroll i klasserommet er det en tendens til at allmennlærere har større tro på egne evner til å få til dette enn lærere med annen utdanningsbakgrunn, det vil i hovedsak si cand.mag./bachelor eller master/hovedfag.

Troen på å kunne variere undervisningen etter behov er noe høyere blant lærere med mastergrad eller hovedfag på ungdomstrinnet og på studiespesialiserende studieretning på videregående trinn, mens de har noe lavere tro på å kunne variere undervisningen på yrkesforberedende studieretning. Lærere med cand.mag. eller bachelor har noe mindre tro enn allmennlærere på å kunne variere undervisningen ved behov i hele videregående opplæring. For troen på å kunne skape elevengasjement finner vi omtrent akkurat det samme mønsteret.

Lærere med cand.mag. eller bachelor har noe høyere andel effektiv tidsbruk enn allmennlærere på barnetrinnet, noe lavere på ungdomstrinnet og noe høyere på deler av videregående trinn. Lærere med master eller hovedfag har en noe høyere effektiv tidsbruk på ungdomstrinnet, klart høyere effektiv tidsbruk på studiespesialiserende studieretning på videregående trinn, og noe høyere tidsbruk på yrkesforberedende studieretning.

I kapittel 2, figur 2.1, kom det fram at det på alle trinn og studieretninger var lærere med forskjellig utdanningsbakgrunn, selv om alle trinn og studieretninger kunne sies å ha en klar profil. Analysene i dette kapitlet viser at utdanningsbakgrunnen er av betydning for lærernes arbeid og mestringsforventning. Det er i så måte interessant at det ikke er spørsmålene om opplevd kompetanse som gir forskjeller og heller ikke spørsmålene om formell kompetanse som handler om innholdet i utdanningen. Dette kan forstås på (minst) to måter: Enten er det lærernes formelle kompetanse som gir dem en type trygghet og måte å undervise på (de identifiserer seg med rollen som allmennlærer eller lærer med hovedfag), eller så fanger ikke spørsmålene om hva utdanningene inneholdt opp forskjellene mellom ulike typer utdanning på en god måte. Den ene forklaringen utelukker heller ikke den andre.

I kapittel 3 kom det også fram at lærernes formelle kompetanse varierte mellom fagene de underviser i. Svært mange underviste i moderne fremmedspråk og kunst- og håndverk uten at fagområdet inngikk i deres utdanning. Samlet sett tyder resultatene på at lærernes formelle kompetanse er av betydning, og at det finnes fagområder i skolen der den er særlig lav.

### **7.4.3 Å utvikle kompetanse**

I og med at utdanningsbakgrunn har noe å si for de avhengige variablene vi har undersøkt, er spørsmålet om dette angir noen retning for kompetanseutvikling for lærere? I kapittel 3 kom det fram at norske lærere har relativt høy deltakelse i profesjonelle utviklingsaktiviteter, men at antall dager norske lærere bruker på disse er lavt, sammenlignet med andre land. Samtidig viser analysene en positiv, og til dels ganske sterk, sammenheng mellom deltakelse i profesjonelle utviklingsaktiviteter og alle tre formene for mestringsforventning (ikke med effektiv tidsbruk). Sammenhengene er klarest til stede på barne- og ungdomstrinnet og gjenfinnes også i det å delta i videreutdanningsaktiviteter av lengre varighet, for eksempel de som sikter mot en formell grad. Det åpenbare spørsmålet er om dette er en effekt av utdanning eller en seleksjon av en viss type lærere til etter- og videreutdanningsaktiviteter.

Resultatene i kapittel 3 viste at lærerne som deltar i profesjonelle utviklingsaktiviteter, oppgir at dette også har betydning for deres undervisning. Tilsvarende resultater finner man i deltakerundersøkelsene (Gjerustad & Kårstein 2013; Gjerustad & Lødding 2014) som undersøker tilbakemeldingene fra deltakere i videreutdanning i satsningen «Kompetanse for kvalitet». Lærernes svar kan selvsagt tyde på at deltakelse faktisk har betydning, men studiedesignet i TALIS (eller Deltakerundersøkelsen) gir ikke indikasjoner på om det er en seleksjonseffekt til profesjonelle utviklingsaktiviteter som gir utslaget, eller om det er en reell effekt av profesjonelle utviklingsaktiviteter.

Fra internasjonale studier vet man at grunnene til å delta i etter- og videreutdanning for lærere kan variere mellom land og er avhengige av den status og autonomi lærerprofesjonen har i det enkelte land (Sachs & Day 2004). Le Metais (1997) undersøkte læreres profesjonelle utvikling i 16 europeiske land og fant likevel at fire hovedgrunner for å delta i profesjonelle utviklingsaktiviteter kunne identifiseres: å forbedre egen yrkesutøvelse, å bli bedre i stand til å møte endrede krav i skolen, å forberede seg på nye roller i skolen (for eksempel ved opprykk/jobbskifte) eller å forberede seg på lederansvar. Ruohotie (1996) pekte på at lærere som så på arbeidet som kjedelig, repetitivt og avhengig av andres prestasjoner og innsats, i mindre grad ønsket å utvikle sin profesjonelle kompetanse. Utfordrende arbeid med stor variasjon og store utfordringer gav større sannsynlighet for å delta. I tillegg hadde lærernes personlige liv stor betydning, og store endringer i privatlivet kunne være med på å endre lærernes karrierer. Det er også funnet en sammenheng mellom det å være en lærerstudent som aktivt oppsøker kunnskap og informasjon i studiene, og det å aktivt skaffe seg kunnskap for å mestre arbeidet som lærer senere (Caspersen 2013). Til sammen tyder disse studiene på at det er langt fra tilfeldig hvilke lærere som søker seg til etter- og videreutdanning. At deltakelsen har betydning for denne gruppen, slik for eksempel Deltagerundersøkelsen viser (Gjerustad & Kårstein 2013; Gjerustad & Lødding 2014), er bra, men det er samtidig viktig å tenke på hvilke tiltak som kan hjelpe gruppen som ikke deltar, til å utvikle sin praksis. I så måte er sammenhengene som er avdekket omkring samarbeid og skole- og klasseromsklima, viktige å ta med.

Forholdet mellom deltakelse i utviklingsaktiviteter og hvilken betydning aktivitetene oppgis å ha, er også interessant i denne sammenheng (kapittel 3, figur 3.10). På bakgrunn av resultatene i TALIS kan det være grunn til å se på om utviklingstilbudene bør spisses mer for å ha den ønskede effekt. I denne sammenheng er det også interessant at kun 13 av norske rektorer oppgir at utviklings- og opplæringsplaner lages for lærere i forlengelse av en vurdering av læreren. Dette kan tyde på at

norske lærere i stor grad definerer sine opplæringsbehov selv (selv om det ikke er læreren som innstiller til deltakelse).

#### **7.4.4 Forskjeller mellom trinn og retninger**

Mange av de til dels motstridende funnene mellom trinn og studieretninger må også undersøkes nærmere, men det er samtidig sannsynlig at de forskjellige områdene og målene har forskjellig betydning for mestringsforventning på ulike trinn og studieretninger. Som vist i de tidligere kapitlene, særlig kapittel 2, er lærergruppene ganske forskjellig sammensatt på de ulike trinnene og studieretningene. I videregående opplæring ble det skilt mellom lærere som underviser kun på studiespesialiserende studieretning, kun på yrkesforberedende studieretning, eller på begge. Det var store forskjeller i utdanningsbakgrunn og erfaring mellom lærere på studiespesialiserende og yrkesfaglige studieretninger, og lærerne som underviser på begge typer studieretning, ligner mest på lærerne på studiespesialiserende. Dette indikerer at de underviser i fellesfag på studieretningene.

Resultatene i kapittel 6 viste at lærerne på barnetrinnet hadde høyere mestringsforventning til det å skape engasjement hos elevene og det å kunne variere undervisningen. De hadde også høyere tro på egne evner til å holde kontroll i klasserommet, og her pekte lærerne på videregående trinn seg også ut i negativ retning. Det ble stilt spørsmål ved om forskjellene skyldtes at det var enklere å holde styr på elever på barnetrinnet enn på videregående trinn, eller om forskjellene kanskje heller skyldtes lærernes ulike kompetanse?

Regresjonsanalysene i dette kapitlet viser at selv om den opplevde mestringsforventningen er ulik på trinnene og de ulike studieretningene på videregående trinn, så er det mange av de samme variablene som har betydning for mestringsforventningen på alle trinn. Dette tyder på at sammensetningen i elevgruppen har mye å si, og dette understrekes igjen av den sterke betydningen klasseromsklimaet har. Nærmere undersøkelser, ikke gjengitt her, viser at lærernes mestringsforventning ikke synker (eller stiger) med andelen faglig svake elever i klassen, og heller ikke stiger (eller synker) med andelen elever som beskrives som begavede eller talentfulle av læreren. Dette gjelder også om man undersøker innenfor de forskjellige undervisningsområdene i TALIS. Det er altså ikke elevenes prestasjonsnivå som er avgjørende, og dette understreker i enda større grad betydningen av et godt klasseromsklima, uten bråk og forstyrrelser.

#### **7.4.5 Undervisning og samarbeid**

Et siste punkt som peker seg ut som viktig er lærersamarbeid. Det er en klar tendens til at lærere som oppgir høyere grad av koordinerende og profesjonelt samarbeid, også har høyere mestringsforventning. Det er ikke en like klar sammenheng med effektiv tidsbruk i klasserommet. Tidligere forskning har også vist at lærersamarbeid har ulik betydning for mestringsforventningen til ulike grupper lærere, for eksempel erfarne og nyutdannede (se for eksempel Caspersen & Raaen 2013; Munthe 2001; Munthe 2003; Skaalvik & Skaalvik 2008).

Sammen med den relativt klare positive sammenhengen vi også finner med skoleklima, så bygger det opp under viktigheten av lokale prosesser for å skape gode skoler, og at dette ikke bare handler om å holde kontroll i klasserommet.

I kapitlet om skoleledelse (kapittel 4) oppsummeres det med at norske rektorer ikke bruker spesielt mye tid på undervisningsrelaterte oppgaver, men heller relativt mye på utadrettet kontakt med skolemyndigheter. Forskjellene etter skoletrinn er relativt små. Graden av pedagogisk ledelse er også svakere i Norge og de andre nordiske landene enn for gjennomsnittet av alle TALIS-landene, samtidig skårer rektorene heller ikke spesielt høyt på spørsmål om vektlegging av administrative oppgaver. Det kommer også fram at en viktig lederoppgave i skolen er å foreta vurderinger og gi tilbakemeldinger til lærerne. Nesten alle lærerne i Norge svarer at de får en form for tilbakemelding, hovedsakelig fra rektor eller andre i skolens ledelse. Men det som skjer i etterkant av en vurdering, er mindre synlig i Norge enn i de fleste andre landene.

Til sammen peker dette på et potensiale i å utvikle skoleledelse i norske skoler, noe man allerede satser på gjennom blant annet rektorutdanning (se for eksempel Lysø et al. 2011). Gjennom enda bedre skoleledelse kan man underbygge den positive betydningen av et godt skoleklima som TALIS-resultatene viser.

## 7.5 Hva kan vi lære av TALIS-resultatene?

Alle svake sammenhenger i datamaterialet må tolkes med stor forsiktighet og må undersøkes nærmere før man kan konkludere tydelig. Mange av de til dels motstridende funnene mellom trinn og retninger må også undersøkes nærmere, samtidig som det er sannsynlig at de forskjellige områdene og målene har forskjellig betydning på ulike trinn og studieretninger.

Analysene har pekt på mange områder som henger sammen med lærernes tro på egne evner i undervisningen og deres bruk av tid på undervisning. Særlig peker lærersamarbeid, klasseromsklima og lærerkompetanse seg ut som viktige områder, men å peke på hvordan dette skal følges opp med politikk er vanskelig. På mange måter er elevresultater (i en bred forstand) den ytterste målestokk for en god skole. I forskningen på hva som påvirker elevresultater i skolen, har man kommet opp med mange enkeltelementer som hver for seg har en effekt. Likevel er det ikke gitt hvilke områder som skal prioriteres i policyutforming. Slik også Hattie (2008) diskuterer er det nesten ingen variabler som kan forventes ikke å ha effekt i det hele tatt i et klasserom. Det viktige spørsmålet er om de har en så stor effekt at de kan sies å være verdt å satse på å utvikle videre, eller om de bør være grunnlag for å gjennomføre spesielle tiltak. For eksempel finner Hattie at lærernes undervisningsmåter og hyppigheten av prøver og testing i et klasserom har en viss effekt på elevenes læring, men ikke mer (i gjennomsnitt) enn det man kan forvente av undervisning som styres av en lærer. Det å ha en god lærer-elev-relasjon bringer derimot resultatene i gjennomsnitt mye høyere og har en sterkere effekt. Det er i et slikt perspektiv lett å se hva man bør satse på.

Gustafsson (2003) argumenterer i en annen retning: på tross av at noen tiltak kan ha stor effekt, så kan de være så vidt krevende at andre og enklere tiltak med mindre betydning kan være vel så effektive. Hvilken vekt man legger på ulike tiltak handler på den ene siden altså om å gjøre det som påviselig har størst effekt, men på den andre siden må dette veies opp mot praktiske hensyn. TALIS-resultatene har pekt på store forskjeller i formell kompetanse blant lærere på forskjellige fagområder (i tråd med andre oversikter). Samtidig er det andre områder som peker seg ut som viktige for lærernes mestringsforventning og effektive tidsbruk i undervisningen, som skole- og klasseromsklima og lærersamarbeid.

Utviklingen av forskningen omkring lærere, undervisning og skole gjennom undersøkelser som TALIS er på denne måten med på å kunne danne et viktig kunnskapsgrunnlag for politiske beslutninger, men kan ikke erstatte de politiske beslutningene. TALIS-undersøkelsene inngår som en viktig del av et kunnskapsgrunnlag og legger grunnlag for en videre utvikling av norsk skole og utdanning, både på policy-nivået og på den enkelte skole.

## Litteratur

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (2001). Self-Efficacy Beliefs as Shapers of Children's Aspirations and Career Trajectories. *Child Development*, 72(1), 187-206.
- Carlsten, T. C., Caspersen, J., Vibe, N. & Aamodt, P. O. (2014). *Resultater fra TALIS 2013. Norske funn fra ungdomstrinnet i et internasjonalt lys*. (NIFU-arbeidsnotat nr. 10/2014). Oslo: NIFU.
- Caspersen, J. & Raaen, F. D. (2013). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching* (ahead-of-print), 1-23.
- Caspersen, J. (2013). *Professionalism among novice teachers. How they think, act, cope and perceive knowledge*. (Doktorgradsavhandling), Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo.
- Cochran-Smith, M. & Demers, K. (2008). How do we know what we know? Research and teacher education. I: Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D. J. & Demers, K. (Red.), *Handbook of research on teacher education. Enduring questions in changing contexts*, (s. 1009-1016). N.Y.: Routledge.
- Duncan, E. (2013). Det nye europeiske utdanningsprogrammet. Farvel til LLP – velkommen Erasmus+ *Bedre Skole* (3), 70-74.
- Etzioni, A. (1969). *The Semi-professions and their organization : teachers, nurses, social workers*. New York: The Free Press.
- Gjerustad, C. & Kårstein, A. (2013). *Deltakerundersøkelsen 2013 – Resultater av en spørreundersøkelse blant ansatte i skolen som har tatt videreutdanning i regi av strategien «Kompetanse for kvalitet»* (NIFU-rapport nr. 35/2013). Oslo: NIFU.
- Gjerustad, C. & Lødding, B. (2014). *Deltakerundersøkelsen 2014 – Resultater av en spørreundersøkelse blant ansatte i skolen som har tatt videreutdanning i regi av strategien «Kompetanse for kvalitet»* (NIFU-rapport nr. 26/2014). Oslo: NIFU.
- Granger, E. M., Bevis, T. H., Saka, Y., Southerland, S. A., Sampson, V. & Tate, R. L. (2012). The Efficacy of Student-Centered Instruction in Supporting Science Learning. *Science*, 338(6103), 105-108.
- Grøgaard, J. B., Markussen, E. & Hatlevik, I. K. R. (2004). *Eleven i fokus? En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak* (NIFU STEP-rapport nr. 9/2004). Oslo: NIFU STEP.
- Gustafsson, J.-E. (2003). What do we know about effects of school resources on educational results? *Swedish economic policy review*, 10, 77-100.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. Teacher development series. London: Cassell.

- Hattie, J. A. C. (2008). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haug, P. (Red.). (2014). *Inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kjærnsli, M. & Olsen, R. V. (2013). *Fortsatt en vei å gå. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lagerstrøm, B. O., Moafi, H. & Revold, M. K. (2014). *Kompetanseprofil i grunnskolen. Hovedresultater 2013/2014*. (SSB rapport nr. 30/2014). Oslo: SSB.
- Le Metais, J. (1997). Continuing professional development: the European experience. I: Tomlinson, H. (Red.), *Managing professional development in schools*. London: Paul Chapman Publishing.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2009). A review of empirical evidence about school size effects: a policy perspective. *Review of Educational Research*, 79(1), 464-490.
- Lysø, I. H., Stensaker, B., Aamodt, P. O. & Mjøen, K. (2011). *Ledet til ledelse: nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: NIFU.
- Munthe, E. (2001). Professional Uncertainty/Certainty: How (Un)certain Are Teachers, What Are They (Un)certain About, and How Is (Un)certainty Related to Age, Experience, Gender, Qualifications, and School Type? *European Journal of Teacher Education*, 24(3), 355-68.
- Munthe, E. (2003). Teachers' Workplace and Professional Certainty. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 19(8), 801-813.
- Munthe, E. (2005). "Læreren og læring: mellom usikkerhet og skråsikkerhet." *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (6), 431-445.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet*, Oslo. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- OECD. (2014). *TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning*. [Paris]: OECD.
- Parsons, T. (1978). Research with Human Subjects and the "Professional Complex". I: Parsons, T. (Red.), *Action theory and the human condition*. New York: The Free Press.
- Ready, D., Lee, V. & Welner, K. (2004). Educational equity and school structure: School size, overcrowding, and schools-within-schools. *The Teachers College Record*, 106(10), 1989-2014.
- Ruohotie, P. (1996). Professional growth and development. I: Leithwood, K., Chapman, J., Corson, D., Hallinger, P. & Hart, A. (Red.), *International handbook of educational leadership and administration*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Sachs, J. & Day, C. (2004). *International handbook on the continuing professional development of teachers*. Maidenhead: Open University Press.
- Schreiber, J. B. (2002). Institutional and student factors and their influence on advanced mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 274-286.
- SIU. (2013). *Europeisk Utdanningssamarbeid 2007-2013* (SIU-publikasjon nr. 02/13). Bergen: SIU.

- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2008). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and teacher education*, (25), 518-524.
- Skolverket. (2014). *TALIS 2013 En studie av undervisnings- och lärmiljöer i årskurs 7–9* (Rapport 408/2014). Stockholm: Skolverket.
- Smeby, J.-C. (2008). Profesjon og utdanning. I: Molander, A. & Terum, L. I. (Red.), *Profesjonsstudier*, (s. 87-102). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. H. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering Teacher Professionalism in Schools: The Role of Leadership Orientation and Trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Tall fra Grunnskolen informasjonssystem (GSI) 2012/13*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2014). *Tydlig lederskap fremmer gode relasjoner, samarbeid og elevprestasjoner*. Hentet fra [http://www.udir.no/Upload/Forskning/2013/ForskningViser0113\\_web.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Forskning/2013/ForskningViser0113_web.pdf?epslanguage=no)

## Tabelloversikt

Tabell 1.1: Oversikt over deltakelse fra lærere og skoler per trinn i TALIS-2013, norske skoler.....	15
Tabell 2.1: Norske rektorers utdanningsbakgrunn etter trinn. Prosent .....	19
Tabell 4.1: Representasjon i skoleledelsen på ungdomstrinnet. Nordiske land, Japan, Korea og Singapore samt gjennomsnittet for alle TALIS-landene .....	73
Tabell 4.2: Ledergruppens sammensetning i norske skoler etter skoletrinn .....	73
Tabell 4.3: Representasjon i skolens driftsstyre på ungdomstrinnet. Norge og alle TALIS-landene ....	79
Tabell 4.4: Hvem foretar vurdering av skolens lærere på ungdomstrinnet? Andel av rektorene som har svart minst en gang per år. Nordiske land, Japan og Singapore .....	86
Tabell 5.1: Hovedtall for lærernes ukentlige arbeidstid og tid til undervisning. Tall for hele materialet og uten ekstremverdier. Gjelder lærere som er i heltidsstilling .....	105
Tabell 5.2: Samlet arbeidstid per uke for lærere i heltidsstilling på tre ulike trinn og under ett.....	108
Tabell 5.3: Resultater av regresjonsanalyse med samlet antall arbeidstimer pr uke for lærere i heltidsstilling som avhengig variabel. Forklart varians = 4,2 prosent. N=5718. ....	110
Tabell 6.1: Vurderingsformer på ungdomstrinnet i de nordiske landene. Prosent som har svart «ofte» eller «i nesten alle timer».....	124
Tabell 7.1: Oversikt over inkluderte variabler i analysene. *Basert på internasjonal indeks, men enkeltspørsmål snudd for å gjøre fortolkning enklere. Alle internasjonale indekser er omtalt på side 214-221 i OECD (2014) .....	139
Tabell 7.2: Andel (prosent) av varians i variablene som måler mestringsforventning, som kan forklares av hvilken skole læreren jobber på, etter trinn. ....	142
Tabell 7.3: Forenklet fremstilling av resultater fra trinnvis lineær regresjon på lærernes mestringsforventning i klasserommet. - /+: beta mellom 0,1 og -0,1. --/++:beta over 0,1/under -0,1. ---/+++ : beta over 0,3/under -0,3. Kun signifikante koeffisienter vist ( $p > ,05$ ). ....	143
Tabell 7.4: Forklart varians for tabell 7.3, mestringsforventning i klasserommet. ....	146
Tabell 7.5: Forenklet fremstilling av resultater fra trinnvis lineær regresjon på lærernes mestringsforventning til undervisningen. - /+: beta mellom 0,1 og -0,1. --/++: beta over 0,1/under -0,1. ---/+++ : beta over 0,3/under -0,3. Kun signifikante koeffisienter vist ( $p > ,05$ ). ....	147
Tabell 7.6: Forklart varians for tabell 7-5, mestringsforventning i undervisningen.....	150
Tabell 7.7: Forenklet fremstilling av resultater fra trinnvis lineær regresjon på lærernes mestringsforventning til elevengasjement. - /+: beta mellom 0,1 og -0,1. --/++: beta over 0,1/under -0,1. ---/+++ : beta over 0,3/under -0,3. Kun signifikante koeffisienter vist ( $p > ,05$ ). ....	151
Tabell 7.8: Forklart varians for tabell 7.7, mestringsforventning til elevengasjement. ....	153
Tabell 7.9: Andel av varians i variabelen «Effektiv tidsbruk i klasserommet» som kan forklares av hvilken skole læreren jobber på, etter trinn. ....	154
Tabell 7.10: Forenklet fremstilling av resultater fra trinnvis lineær regresjon på effektiv tidsbruk i klasserommet. - /+: beta mellom 0,1 og -0,1. --/++:beta over 0,1/under -0,1. ---/+++ : beta over 0,3/under -0,3. Kun signifikante koeffisienter vist ( $p > ,05$ ). ....	155
Tabell 7.11: Forklart varians for tabell 7.10, effektiv tidsbruk i klasserommet .....	157



## Figuroversikt

Figur 2.1: Norske læreres utdanningsbakgrunn etter trinn.....	18
Figur 2.2: Innholdet i norske rektors formelle utdanning, før eller etter de tiltrådte som rektor, etter trinn.....	20
Figur 2.3: Aldersfordeling blant norske lærere etter trinn.....	21
Figur 2.4: Alderssammensetning blant norske lærere, etter kjønn og trinn. ....	22
Figur 2.5: Alderssammensetning blant norske rektorer, etter kjønn og trinn. ....	23
Figur 2.6: Norske læreres erfaring, etter trinn.....	24
Figur 2.7: År som lærere ved den aktuelle skolen og totalt, for alle trinn, og de nordiske landene .....	25
Figur 2.8: Norske rektors erfaring som rektor ved denne skolen og totalt, etter trinn.....	26
Figur 2.9: Andel lærere på ungdomstrinnet som har deltatt i forskjellige typer mobilitet, etter land. Flere svar var mulig. ....	28
Figur 2.10: Formål med mobilitet for lærere på ungdomstrinnet, etter land.....	29
Figur 2.11: Mobilitet blant norske lærere, etter trinn.....	30
Figur 2.12: Formål med utenlandsopphold for norske lærere, etter trinn.....	30
Figur 2.13: Gjennomsnittlig antall lærere og elever per skole på ungdomstrinnet, etter land.....	32
Figur 2.14: Forholdstall mellom elever, lærere og personell ved norske skoler etter trinn.....	33
Figur 2.15: Andelen elever med særskilte opplæringsbehov, etter land.....	34
Figur 2.16: Andelen elever fra ressursvake hjem, etter land.....	35
Figur 2.17: Andel elever med annet morsmål, etter land.....	36
Figur 2.18: Elevsammensetning i norske skoler, etter trinn. ....	37
Figur 2.19: Andel rektorer på ungdomstrinnet som oppgir ulike problemer med adferd i skolen, etter land.....	38
Figur 2.20: Norske rektors oppfatning av hvor hyppig forskjellige problemer forekommer, etter trinn.....	39
Figur 3.1: Andel svar på de ulike svarkategoriene på utsagnet "Etter min mening er lærerprofesjonen verdsatt i samfunnet", lærere på ungdomstrinnet, etter land. Sortert etter andel «enig» og «svært enig».....	45
Figur 3.2: Fordeling av norske læreres svar på spørsmålet «Var de følgende utdanningsrelevante elementene en del av din lærerutdanning», etter trinn.....	47
Figur 3.3: Norske læreres opplevelse av å være kvalifisert i forskjellige utdanningsrelevante elementer, etter trinn.....	48
Figur 3.4: Norske læreres utdanningsbakgrunn og fagområder som inngikk i utdanningen, etter fagområde og trinn. ....	49
Figur 3.5: Fagområde som inngikk i utdanningen og utdanningens nivå, etter undervisningsområde og trinn.....	51
Figur 3.6: Deltagelse i profesjonelle utviklingsaktiviteter de siste 12 månedene, etter land.....	53
Figur 3.7: Gjennomsnittlig antall dager brukt på faglig og profesjonell utvikling de siste 12 måneder.....	54

Figur 3.8: Norske læreres deltakelse i profesjonelle utviklingsaktiviteter, etter trinn. ....	55
Figur 3.9: Norske læreres behov for faglig og yrkesmessig utvikling, etter trinn .....	57
Figur 3.10: Innhold og betydning av ulike elementer i norske læreres faglige og yrkesmessige utviklingsaktiviteter. Barnetrinnet.....	58
Figur 3.11: Innhold og betydning av ulike elementer i norske læreres faglige og yrkesmessige utviklingsaktiviteter. Ungdomstrinnet.....	58
Figur 3.12: Innhold og betydning av ulike elementer i norske læreres faglige og yrkesmessige utviklingsaktiviteter. Videregående.....	59
Figur 3.13: Norske læreres opplevde hindringer for deltakelse i profesjonelle utviklingsaktiviteter, etter trinn. Andelen «enig» eller «svært enig».....	60
Figur 3.14: Andelen norske rektorer som har deltatt i ulike opplæringsprogram de siste 12 måneder, etter trinn. ....	61
Figur 3.15: Hindringer til norske rektorers profesjonelle og -yrkesmessige utviklingsaktiviteter, etter trinn. Andel «enig» eller «svært uenig».....	62
Figur 3.16: Andelen rektorer på ungdomstrinnet som oppgir at de har et formelt eller uformelt veiledningsprogram for nyutdannede lærere og nye lærere ved skolen og andelen som oppgir å ha en uformell introduksjonsprosess.....	64
Figur 4.1: Andel skoler på ungdomstrinnet som har en ledergruppe. Alle 33 land. ....	72
Figur 4.2: Medbestemmelse for personalet eller rektor tar de viktigste beslutningene på egen hånd. Skoler på ungdomstrinnet i 33 land.....	75
Figur 4.3: Medbestemmelse for personalet eller rektor tar de viktigste beslutningene på egen hånd. Norske rektorer etter skolenivå .....	76
Figur 4.4: Medbestemmelse for personalet eller rektor tar de viktigste beslutningene på egen hånd. Norske rektorer etter skolestørrelse .....	77
Figur 4.5: Andel skoler på ungdomstrinnet som har et driftsstyre (governing board). Alle 33 land. ....	78
Figur 4.6: Prosentvis fordeling av tiden på seks aktiviteter for skoleledere på ungdomstrinnet. Gjennomsnittsverdier for 33 nasjoner. ....	80
Figur 4.7: Fordeling av arbeidstid blant norske rektorer etter skolenivå. ....	81
Figur 4.8: Gjennomsnittsskår for pedagogisk ledelse blant rektorer på ungdomstrinnet i 33 land .....	83
Figur 4.9: Svarmønstre for to utsagn om skoleledelse på ungdomstrinnet i 33 land.....	84
Figur 4.10: Lederoppgaver etter skolenivå for norske rektorer .....	85
Figur 4.11: Iverksetting av utviklingsorienterte tiltak overfor den enkelte lærer. Andel rektorer på ungdomstrinnet som har svart «Alltid» eller «Som oftest».....	87
Figur 4.12: Endringer i lærerens lønn eller oppsigelse (evt. ikke fornyet kontrakt) som følge av en lærervurdering. Andel rektorer på ungdomstrinnet som har svart «Alltid» eller «Som oftest» .....	88
Figur 4.13: Hva vektlegges ved tilbakemelding til lærere på ungdomstrinnet? Andel ungdomsskolelærere i noen utvalgte land som mener at faktorene ble «tatt hensyn til som svært viktig».....	90
Figur 4.14: I hvilken grad tilbakemelding har ført til en stor eller moderat positiv endring for ungdomsskolelærere i noen utvalgte land.....	91
Figur 4.15: Hvem som foretar vurdering av norske lærere ved skolen etter skoletrinn. Andel av rektorer som svarer «minst en gang i året».....	92

Figur 4.16: Hva vektlegges i vurderingen? Svar fra norske lærere etter skoletrinn .....	92
Figur 4.17: Hva vektlegges i vurderingen? Svar fra norske lærere på videregående trinn, yrkesfag og studieforbereende.....	93
Figur 4.18: I hvilken grad tilbakemelding har ført til en stor eller moderat positiv endring for norske lærere etter skoletrinn.....	94
Figur 4.19: I hvilken grad tilbakemelding har ført til en stor eller moderat positiv endring for norske lærere på videregående. Yrkesfag og studiespesialiserende .....	94
Figur 4.20: I hvilken grad tilbakemelding har ført til en stor eller moderat positiv endring for norske kvinnelige og mannlige lærere.....	95
Figur 4.21: I hvilken grad tilbakemelding har ført til en stor eller moderat positiv endring for norske lærere etter alder .....	95
Figur 4.22: I hvilken grad tilbakemelding har ført til en stor eller moderat positiv endring for norske lærere etter utdanningsbakgrunn .....	96
Figur 5.1: Total arbeidstid og tid til undervisning på ungdomstrinnet i alle TALIS-landene .....	102
Figur 5.2: 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.....	103
Figur 5.3: Gjennomsnittlig antall arbeidstimer og tid til undervisning pr uke for lærere i heltidsstilling på ungdomstrinnet. Tall for de fem nordiske landene. Standardavvik og konfidensintervall på 95 nivå. ....	104
Figur 5.4: Gjennomsnittlig antall arbeidstimer og tid til undervisning pr uke for lærere i heltidsstilling. Tre skoleslag hver for seg og under ett. Standardavvik og konfidensintervall på 95 nivå. ....	106
Figur 5.5: Gjennomsnittlig variasjon i totalt antall arbeidstimer og timer til andre oppgaver enn undervisning etter antall undervisningstimer læreren har. ....	107
Figur 5.6: Tid brukt på undervisning og annet i fem skolefag. Alle nivåer.....	111
Figur 6.1: Oppfatninger om undervisning blant lærere på ungdomstrinnet i de nordiske landene ....	114
Figur 6.2: Svarmønstre på fire utsagn om holdninger til undervisning etter skoletrinn.....	115
Figur 6.3: Strukturerte og elevsentrert undervisning blant ungdomsskolelærere i de 33 TALIS-landene.....	117
Figur 6.4: Andel ungdomsskolelærere i utvalgte land som svarer at elevene bruker digitale hjelpemidler i prosjekter og klassearbeid .....	118
Figur 6.5: Andel ungdomsskolelærere som kontrollerer elevenes arbeidsbøker og lekser og som oppsummerer tidligere læringsstoff .....	119
Figur 6.6: Strukturerte og elevsentrert undervisningspraksis etter skoletrinn .....	120
Figur 6.7: Strukturerte praksis, enkeltutsagn etter skoletrinn.....	121
Figur 6.8: Elevsentrert praksis, enkeltutsagn etter skoletrinn .....	121
Figur 6.9: Strukturerte og elevsentrert undervisning i studieprogrammer for studiespesialisering og yrkesfag i videregående opplæring .....	122
Figur 6.10: Strukturerte og elevsentrert undervisning etter lærernes utdanningsbakgrunn.....	122
Figur 6.11: Strukturerte og elevsentrert undervisning blant ungdomsskolelærere etter undervisningsfag .....	123

Figur 6.12: Vurderingsformer etter skoletrinn .....	126
Figur 6.13: Vurderingsformer i yrkesfag og studiespesialiserende studieretninger i videregående opplæring .....	126
Figur 6.14: Tre former for mestringsforventninger blant lærere på ungdomstrinnet i 33 land.....	128
Figur 6.15: Undervisningsmestring blant ungdomsskolelærere i nordiske land. Svar på enkeltspørsmål .....	129
Figur 6.16: Mestring av elevengasjement blant ungdomsskolelærere i nordiske land. Svar på enkeltspørsmål .....	130
Figur 6.17: Mestring av klasserommet blant ungdomsskolelærere i nordiske land. Svar på enkeltspørsmål .....	131
Figur 6.18: Mestringsforventning etter skoletrinn .....	132
Figur 6.19: Mestring av undervisning og elevengasjement etter skoletrinn .....	132
Figur 6.20: Evne til å motivere elever etter fagområde .....	133
Figur 6.21: Mestring av klasserommet etter skoletrinn .....	133
Figur 6.22: Mestringsforventning etter studieretning i videregående opplæring .....	134
Figur 7.1: OECDs rammeverk for å undersøke sammenhenger mellom læreradferd og lærernes holdninger. Hentet fra OECD 2014, side 151.....	137



Nordisk institutt for studier av  
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic Institute for Studies in  
Innovation, Research and Education

[www.nifu.no](http://www.nifu.no)