



# TALIS 2018

## FLERE HOVEDFUNN FRA UNGDOMSTRINNET

Tone Cecilie Carlsten, Inger Throndsen og Julius Kristjan Björnsson

### **Teaching and Learning International Survey (TALIS)**

Andre delrapport fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring



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

**NIFU**

Nordisk institutt for studier av  
innovasjon, forskning og utdanning



# **TALIS 2018**

**Flere hovedfunn fra ungdomstrinnet**

**Tone Cecilie Carlsten, Inger Throndsen og Julius Kristjan Björnsson**

## Forord

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

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

Når det gjelder TALIS 2018, har OECD besluttet å dele rapporteringen av resultater i to separate utgivelser. Den første delen av den norske rapporteringen ble lansert i juni 2019 samtidig med den første internasjonale delrapporten. Denne foreliggende delrapporten inneholder flere sentrale funn spesielt relevante for den norske konteksten, og lanseres samtidig med den andre internasjonale delrapporten.

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

Oslo, mars 2020

Tone Cecilie Carlsten (NIFU), Inger Thronsen og Julius K. Björnsson (ILS)

## Innhold

Forord .....	2
Innhold .....	3
Hovedfunn .....	4
1 Introduksjon .....	6
1.1 Om delrapport 2 .....	6
1.2 Hovedfunn fra delrapport 1 .....	7
1.3 Rapportens struktur .....	8
2 Kollegasamarbeid .....	10
2.1 Forekomst av ulike former for samarbeid .....	10
2.2 Tilbakemelding .....	11
2.3 Formell vurdering av lærere .....	13
2.4 Oppfølgingstiltak .....	13
3 Ansvar og autonomi .....	15
3.1 Kontroll over egne kjerneoppgaver .....	15
3.2 Har skolen en felles ansvarsforståelse? .....	17
3.3 Rektorenes arbeidsrammer .....	18
4 Tilfredshet med jobben .....	21
4.1 Opplevelse av status .....	21
4.2 Syn på jobbsituasjonen .....	21
4.3 Stress i jobben .....	22
4.4 Lønn .....	23
5 Læreryrket som karrierevei .....	24
5.1 Læreryrket – et førstevalg? .....	24
5.2 Hva var motivasjonen for å bli ungdomsskolelærer? .....	25
5.3 Hvor ender de nye lærerne opp? .....	25
5.4 Hvor lenge ønsker dagens lærere og rektorer å bli i skolen? .....	26
Litteraturliste .....	30
Vedlegg 1 .....	31
Mål og bakgrunn for TALIS-studien .....	31
Deltakere og prosedyrer .....	31
Utvalg og svarprosent .....	32
Representativitet .....	33

## Hovedfunn

### **Et ungdomstrinn preget av sterk samarbeidskultur**

Hele 95 % av norske lærere er enige i at det er en kultur for å støtte hverandre og samarbeide ved skolen deres. Dette bekrefter inntrykket av et godt samarbeidsklima i norsk ungdomsskole sett i forhold til andre land, noe som har holdt seg jevnt siden den første TALIS-undersøkelsen i 2008. Samarbeidet er i første rekke preget av praktiske og koordinerende aktiviteter, slik som deltakelse på teammøter, utveksling av undervisningsmateriell og diskusjon om utviklingen til bestemte elever. Det har skjedd en positiv utvikling i Norge når det gjelder omfang av samarbeidsaktiviteter som å diskutere utviklingen til bestemte elever og å samarbeide med andre lærere ved skolen for å sikre felles standarder for elevvurdering. Fra TALIS 2013 har det også vært en økning i antall ungdomsskolelærere som har deltatt i faglig kompetanseutvikling sammen med kolleger.

### **Lærere opplever stor grad av kontroll i jobben**

Norske ungdomsskolelærere oppgir at de i stor grad opplever å ha kontroll over egne kjerneoppgaver. Hele 97 % mener de har kontroll over valg av fagstoff i planlegging og gjennomføring av undervisningen. Hele 98 % oppgir at de har kontroll over valg av metoder, mens 97 % har kontroll over vurdering av elevenes læring. Videre oppgir 94 % at de har kontroll over måter å irettesette elevene på, og en like stor andel mener de selv kan bestemme hvor mye lekser som skal gis.

### **Norsk skole har en felles ansvarsforståelse**

I alt 86 % av norske lærere oppfatter at skolen gir personalet muligheter til å ta del i beslutninger som angår skolen, og 80 % av lærerne mener at det hos dem finnes en kultur for delt ansvar i saker som angår skolen. TALIS 2018 viser også at 80 % av norske lærere mener de ansatte ved skolen deler et felles sett av oppfatninger om undervisning og læring, mens 84 % av skolelederne mener det samme. Sammenlignet med svar fra lærere i andre nordiske land er de norske lærerne mer enstemmige i at det er en slik felles forståelse. Det er noe mindre enighet blant norske lærere og skoleledere om ansatte ved egen skole håndhever regler for elevatferd likt for alle elevene ved skolen.

### **Lærere og skoleledere er fornøyd med jobben, men mange vurderer å slutte**

Det er grunn til å merke seg at hver sjuende lærer under 35 år og hver femte lærer i alderen 35–39 år ser for seg at de vil jobbe som lærer i maksimum fem år til. Det er også bekymringsfullt at nærmere halvparten av norske skoleledere under 45 år ønsker å fortsette i jobben som rektor kun inntil fem år til, mens dette gjelder for hver tredje rektor i aldersgruppen 45–54 år. Samtidig uttrykker likevel 95 % av lærerne at de liker å jobbe ved skolen sin, 93 % at de er fornøyd med jobben, og 73 % at de ville valgt læreryrket på nytt. Det er også kun 8 % som svarer at de angret på at de ble lærere.

### **Lærere føler ikke at yrket er verdsatt i samfunnet og mange opplever stress i jobben**

Kun hver tredje norske ungdomsskolelærer er enig i at lærerprofesjonen er verdsatt i samfunnet, og kun 24 % av lærerne er enige i at lærere blir verdsatt i media. Stress i jobben er betydelig

mindre blant eldre enn yngre lærerne. Det er først og fremst mengden administrativt arbeid og arbeidet med elevvurdering som er kilder til stress i jobben. Også blant rektorene er mengden administrativt arbeid det som i størst grad oppleves som kilde til stress.

### **Svak oppfølgingskultur på ungdomstrinnet**

Et hovedfunn fra TALIS 2008 og 2013 handlet om at norsk skole var preget av en svak oppfølgingskultur av lærerne, men at det var en positiv utvikling i perioden. TALIS 2018 viser at en noe større andel lærere med lang erfaring (dvs. de som har jobbet mer enn 5 år) har mottatt tilbakemelding på jobben de utfører enn de som har jobbet 5 år eller mindre. Selv om forskjellen ved første øyekast ikke er veldig stor (89 % versus 84 %), er dette et noe uventet resultat da en skulle forvente at uerfarne lærere har langt større behov for støtte i utførelse av jobben enn erfarne lærere har.

## 1 Introduksjon

Teaching and Learning International Survey (TALIS) er OECDs internasjonale undersøkelse om undervisning og læring. Studien er en spørreskjemaundersøkelse med selvrapporing blant lærere og skoleledere, og ble i 2018 gjennomført i 48 land.

TALIS har fem brede policyfelt som til sammen skal gi et empirisk bilde av kvalitet i skolen gjennom internasjonal sammenligning: Hva som får personer til å velge læreryrket, hvilke muligheter de har til profesjonell utvikling etter fullført grunnutdanning, hvilke faktorer som bidrar til at de ønsker å fortsette i jobben, betingelser for arbeidet som settes gjennom skoleledelse og skolepolicy, samt hva som kjennetegner dyktige lærere og deres undervisning. Temaene i studien ligger dermed både på lærernivå og institusjonsnivå. Det finnes selvsagt overlapping mellom disse to nivåene for enkelte spørsmål; for eksempel spørsmål om mangfold og innovasjon i skolen.

I Norge ble TALIS-studien gjennomført også i 2008 og i 2013. Nasjonale resultater herfra, sett i internasjonalt lys, har blant annet bidratt i arbeidet med norske policybeslutninger om læreres muligheter for kompetanseheving og rammer rundt profesjonelt samarbeid for kvalitetsutvikling i skolen, for eksempel Meld. St. 19 (2009-2010), Meld. St. 22 (2010-2011), Meld. St. 20 (2012-2013) og Meld. St. 21 (2016-2017).

Funn fra TALIS 2008 og TALIS 2013 ble publisert i enkeltstående nasjonale rapporter året etter at undersøkelsen ble gjennomført (Vibe mfl., 2009, Caspersen mfl., 2014). Når det gjelder TALIS 2018, besluttet OECD å dele rapporteringen av resultater i to separate utgivelser. Den første delen av den nasjonale rapporteringen ble lansert i juni 2019 (Thronsdén mfl., 2019), samtidig med den første internasjonale delrapporten. Her lå fokus på læreres og skolelederes rammer for egen læring og for deres egen praksis (OECD 2019b).

### 1.1 Om delrapport 2

Den foreliggende rapporten er den andre nasjonale delrapporten fra TALIS-undersøkelsen i 2018. I denne rapporteringen er det funn om lærere og skoleledere som verdsatte profesjonsutøvere som fremheves. I rapporteringsplanen fra OECD inngår følgende tema: Hva som kjennetegner en type kollegasamarbeid som er nødvendig for at skolens kunnskapsarbeid skal ha gode kår, betingelser rundt læreres ansvar og autonomi i dagens ungdomsskole, særtrekk ved læreryrket som karrierevei, samt hva som kan styrke læreres tilfredshet med jobben. OECD har valgt å fremstille oppdelingen av tema for begge rapporteringer på en visuell måte som kan ses i figur 1.1., der vi har gjort enkelte justeringer av ordlyden for å tilpasse den til en norsk kontekst.





Figur 1.1. Fem hovedområder i TALIS 2018-undersøkelsen (oversatt og justert fra OECD, 2020).

Litt forenklet kan det sies at delrapport 1 tok opp tema om profesjonskunnskap, kompetanse og praksis (dvs. den gule delen øverst i figuren), mens delrapport 2 inndeles etter de fire øvrige delene som inngår i OECDs visuelle definisjon av profesjonalitet i skolen. I kapittel 1.2 gjengis oppsummeringen av hovedfunn fra delrapport 1, mens kapittel 1.3 beskriver hvordan de øvrige områdene i figuren er strukturert i denne andre delrapporten.

## 1.2 Hovedfunn fra delrapport 1

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

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

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

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

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

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

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

### 1.3 Rapportens struktur

Denne kortrapporten presenterer altså resultater fra fire hovedområder som inngår i den andre internasjonale delrapporten om lærere og skoleledere som verdsatte profesjonsutøvere. I kapittel 2 presenteres resultater som omhandler kollegasamarbeid. I kapittel 3 presenteres funn om ansvar og autonomi. Kapittel 4 omfatter spørsmål om lærere og skolelederes tilfredshet med

jobben, mens kapittel 5 handler om læreryrket som karrierevei. I den norske rapporteringen har vi dermed valgt å starte med det som ligger tettest på læreres praktiske skolehverdag, det vil si kollegasamarbeid og forholdet mellom ansvar og autonomi, for så å ta opp mer generelle spørsmål om læreres og skolelederes tilfredshet ved jobben og læreryrket som karrierevei.

## 2 Kollegasamarbeid

Det første hovedområdet vi skal rapportere fra i denne delrapporten er kollegasamarbeid (se figur 1.1). Samarbeid mellom lærere anses som et viktig ledd i lærernes profesjonsutvikling, og i TALIS-undersøkelsen skilles det mellom to former for lærersamarbeid. Mens noen samarbeidsformer kan knyttes direkte til undervisningskonteksten, er annet samarbeid av mer praktisk og koordinerende art. I dette kapitlet ser vi også på hva som kjennetegner skolens tilbakemeldingskultur og vurdering av arbeidet som blir utført, da dette også kan knyttes til skolens samarbeidskultur.

### 2.1 Forekomst av ulike former for samarbeid

For å få kunnskap om hvilke samarbeidsformer som preger ungdomstrinnet og forekomsten av dem, besvarte lærerne spørsmålet «Omtrent hvor ofte gjør du følgende på denne skolen?» Følgende svaralternativer ble benyttet: «aldri», «én gang i året eller sjeldnere», «2–4 ganger i året», «5–10 ganger i året», «1–3 ganger i måneden» og «én gang i uka eller oftere». Resultatene presenteres i tabell 2.1. I tabellen er noen av svarkategoriene slått sammen. «Én gang i året eller sjeldnere», «2–4 ganger i året» og «5–10 ganger i året» er slått sammen til «Sjeldnere enn én gang i måneden», mens «1–3 ganger i måneden» og «én gang i uka eller oftere» er kategorisert som «Minst én gang i måneden».

Tabell 2.1. Lærernes svar på hvor ofte de deltar i ulike samarbeidsaktiviteter.

Samarbeidsform	Aktivitet	Aldri	Sjeldnere enn én gang i måneden	Minst én gang i måneden
<b>Samarbeid knyttet til undervisningen</b>	Underviser i team i samme klasse	36	27	37
	Observerer andre læreres undervisning og gir tilbakemelding	37	52	11
	Deltar i fellesaktiviteter på tvers av klasser og alders-grupper (f.eks. prosjektarbeid)	19	72	9
	Deltar i faglig kompetanseutvikling med kolleger	5	52	44
<b>Praktisk/ koordinerende samarbeid</b>	Utveksler undervisningsmaterieell med kolleger	2	29	70
	Diskuterer utviklingen til bestemte elever	0	11	89
	Samarbeider med andre lærere ved skolen for å sikre felles standarder for vurdering av elevenes utvikling	3	34	63
	Deltar på teammøter	2	6	92

Som det går frem av tabellen, er samarbeidet på ungdomstrinnet i første rekke preget av praktiske og koordinerende aktiviteter, som for eksempel deltakelse på teammøter, utveksling av undervisningsmateriell og diskusjon om utviklingen til bestemte elever. Samarbeid direkte knyttet til undervisningskonteksten forekommer langt sjeldnere. For eksempel svarer nesten hver fjerde lærer at de aldri observerer andre læreres undervisning og gir tilbakemelding. Slikt samarbeid anses som svært godt egnet til å utveksle kunnskap som kan bidra til å forbedre undervisningen. Nærmere halvparten av lærerne svarer imidlertid at de ofte deltar i faglig kompetanseutvikling sammen med kolleger. Internasjonalt skiller Norge seg ut på dette området ved å ha den høyeste andelen lærere som deltar i faglig kompetanseutvikling sammen med kolleger. Nesten hver fjerde lærer underviser i team i samme klasse minst én gang i måneden.

Ser en nærmere på de nordiske landene, kan både Norge, Sverige, Danmark og Island vise til høye tall når det gjelder deltakelse på teammøter. På den andre siden er det ikke kultur for å gi tilbakemelding på bakgrunn av observasjon av undervisningen i noen av de nordiske landene. Det er verdt å nevne at norske lærere i langt større grad enn sine nordiske kolleger samarbeider med andre lærere ved skolen for å sikre felles standarder for elevvurdering. Dette kan trolig relateres til at det i norsk skole de siste 10–12 årene har vært lagt stor vekt på å etablere en god vurderingspraksis. Internasjonalt er Norge det landet som har høyest andel lærere som samarbeider med kolleger for å sikre en god elevvurdering, som blant annet er rettferdig og relevant.

Dersom en sammenligner med tidligere runder av TALIS-undersøkelsen, er det registrert en positiv utvikling i Norge når det gjelder samarbeidsaktiviteter som å diskutere utviklingen til bestemte elever, samarbeide med andre lærere ved skolen for å sikre felles standarder for elevvurdering og delta i faglig kompetanseutvikling sammen med kolleger. Sammenlignet med TALIS 2008/2013 svarer en betydelig høyere andel av lærerne at de gjør dette minst én gang i måneden. Når det gjelder forekomsten av å undervise i team i samme klasse, er det registrert en betydelig reduksjon i samme periode (Vibe mfl., 2009, Caspersen mfl., 2014).

For å etablere en samarbeidskultur ved skolen, er det helt vesentlig at rektor legger til rette for samarbeid mellom lærerne. I kapittel 3 ser vi nærmere på hva lærere og rektorer mener om ansvaret for en skolekultur preget av samarbeid.

## 2.2 Tilbakemelding

Tilbakemelding til lærere om hvordan de utfører jobben sin anses som et viktig ledd i deres kompetanseutvikling, som i neste omgang kan føre til bedre undervisning. Slike tilbakemeldinger kan foregå på en rekke måter, fra formelle opplegg til mer uformelle diskusjoner.

I alt 88 % av norske ungdomsskolelærere har mottatt en eller annen form for tilbakemelding på måten de utfører jobben sin, når det spørres generelt om dette. Det viser seg at tilbakemeldinger hovedsakelig gis av andre i lærerkollegiet eller noen i ledelsen (rektor, assisterende rektor/inspektør), og den baserer seg som oftest på observasjon av undervisningen og elevenes

resultater (både eksterne resultater som prestasjoner på nasjonale prøver og skolebaserte resultater som prestasjoner på standpunktprøver). Rektorenes svar på spørsmål om skolens praksis når det gjelder tilbakemelding til lærere stemmer godt over ens med lærernes rapportering.

Når det gjelder tilbakemelding til lærere, ble det registrert forskjell mellom lærere med lang erfaring i yrket (dvs. mer enn 5 år) og lærere med kort erfaring (5 år eller mindre). Det vil si at en noe større andel erfarne lærere har mottatt tilbakemelding på jobben de utfører sammenlignet med uerfarne lærere (89 % versus 84 %). Dette er et noe uventet resultat da en skulle forvente at uerfarne lærere har langt større behov for støtte i utførelse av jobben enn erfarne lærere har. Men dette resultatet bekrefter ett av hovedfunnene i den første delrapporten fra TALIS 2018, nemlig at norsk skole er preget av svak oppfølging av nyutdannede lærere (Thronsdén mfl., 2019). Forskjeller i tilbakemelding til lærere ut fra antall års erfaring finner en også i de andre nordiske landene, og den er spesielt stor i Finland og Island.

En sammenligning med de andre nordiske landene viser at den totale andelen lærere som har mottatt en eller annen form for tilbakemelding på jobben er på omtrent samme nivå i Danmark og Sverige som i Norge (hhv. 86 % og 87 % av lærerne), mens den er betydelig lavere i Finland og Island (hhv. 60 % og 62 %).

Tilbakemelding til lærere basert på observasjon av undervisningen deres anses som svært godt egnet til å forbedre lærernes undervisningspraksis. Det viser seg imidlertid at klasseromsobservasjon er lite utbredt i alle de nordiske landene; minst 25 % av lærerne rapporterer at de aldri har mottatt tilbakemelding som er basert på observasjon av undervisningen deres. På dette området skiller Norden seg ut også internasjonalt.

I alt 69 % av de norske ungdomsskolelærerne svarer at tilbakemeldinger de har mottatt i løpet av de siste 12 månedene har hatt positiv betydning for undervisningspraksisen deres. For å kartlegge dette, besvarte lærerne følgende spørsmål: «Tenk på tilbakemeldingene som du har fått i løpet av de siste 12 månedene. Har de ført til en positiv endring i noen av følgende sider ved jobben din som lærer?» Tabell 2.2 viser andelen lærere som svarer «ja» på de ulike aspektene ved lærerjobben.

*Tabell 2.2. Prosentandelen lærere som svarer «ja» på spørsmålet om tilbakemeldinger har hatt positiv effekt på ulike sider ved jobben.*

<b>Positiv endring etter tilbakemelding</b>	<b>Andel som svarer «ja»</b>
Kunnskap om og forståelse av mitt/mine fagområde(r)	44
Kunnskap om og forståelse av didaktikk innen mitt/mine fagområde(r)	48
Bruk av prøver for å forbedre elevenes læring	34
Min klasseledelse	49
Mine metoder i undervisning av elever med særlige opplæringsbehov	34
Mine metoder for å undervise i et flerkulturelt eller flerspråklig miljø	12

Ifølge tabellen har tilbakemeldinger i første rekke ført til en positiv endring når det gjelder klasseledelse, samt lærernes fagdidaktiske kompetanse og fagkunnskap. Også i de andre nordiske landene svarer lærerne at tilbakemeldingene jevnt over har hatt størst positiv betydning for deres fagdidaktiske kompetanse og klasseledelse.

Som forventet svarer en noe høyere andel lærere med få års erfaring at tilbakemeldinger har ført til en positiv endring sammenlignet med erfarne lærere (78 % versus 67 %). En lignende forskjell er registrert når en tar utgangspunkt i lærernes alder (under 30 år versus 50 år eller eldre). De yngste lærerne er med andre ord mer positive til utbyttet av tilbakemeldingene.

### 2.3 Formell vurdering av lærere

Som tidligere i TALIS 2008 og i 2013, ble det også denne gangen stilt spørsmål om formell lærervurdering sett fra skoleledernes ståsted. Rektorene fikk spørsmålet «I gjennomsnitt, hvor ofte vurderes arbeidet til den enkelte lærer ved skolen av følgende personer eller instanser?» Her kunne de svare for om vurderingen ble utført av rektor selv, andre medlemmer av skolens ledergruppe, veiledere, lærere som ikke var en del av skolens ledergruppe, eller av eksterne eksperter eller instanser som representanter for skoleeier.

Når vi ser alle landene under ett, har det i tidligere runder av TALIS vært vanligst at lærerne vurderes formelt av rektor. Deretter følger vurdering av en annen i skolens ledelse, mens det har vært noe mindre vanlig med bruk av spesielle veiledere eller at vurdering foretas av andre lærere eller av eksterne eksperter.

TALIS 2018 viser at 59 % av norske rektorer vurderer arbeidet til den enkelte lærer formelt 1-2 ganger per år eller oftere. Omtrent hver tredje rektor (35 %) svarer at de aldri eller sjelden utfører slikt arbeid (dvs. at svarkategoriene «aldri» og «sjeldnere enn annethvert år» er slått sammen). Halvparten av rektorene (51 %) svarer imidlertid at slikt arbeid utføres av andre medlemmer i skolens ledergruppe 1-2 ganger i året eller oftere.

I TALIS 2008 foretok 83 % av norske rektorer slik lærervurdering, og de aller fleste gjennomførte vurderingen årlig (Vibe mfl., 2009). I TALIS 2013 svarte 73 % av rektorene at de foretok en slik vurdering minst en gang per år (Caspersen mfl., 2014). Mens disse tallene viser en gradvis reduksjon mot 59 % i TALIS 2018, ser vi også at tallet stiger for vurdering som blir utført av andre enn rektor selv. Som det har vært påpekt i tidligere runder av denne undersøkelsen, er det en svakhet knyttet til disse tallene da de ikke sier noe om hvor mange av lærerne som mottar vurdering. Her må vi altså i større grad se på tallene som fremkommer av lærernes svar om tilbakemelding, slik det er presentert i avsnitt 2.2.

### 2.4 Oppfølgingstiltak

Rektorene ble også spurt om i hvor stor grad ulike tiltak iverksettes dersom det avdekkes at enkelte lærere kan ha behov for oppfølging, for eksempel i forbindelse med observasjon av undervisningen. Tabell 2.3 viser fordelingen på de ulike svarkategoriene for spørsmålet «Hvor ofte forekommer følgende ved skolen i etterkant av en formell lærervurdering?»

Tabell 2.3. Prosentandelen skoleledere om hyppigheten av ulike oppfølgingstiltak.

Tiltak	Aldri	Av og til	Som oftest	Alltid
Tiltak for å forbedre svakheter i undervisningen blir diskutert med den enkelte lærer	5	47	37	10
Lærerens arbeidsoppgaver endres (f.eks. endret undervisningsplikt eller endret administrativt ansvar)	18	73	8	0
En mentor/veileder blir utnevnt for å hjelpe læreren med å forbedre undervisningen	28	56	15	1
En utviklings- eller opplæringsplan blir utviklet for den enkelte lærer	34	53	13	1
Oppsigelse eller ikke fornyet kontrakt	49	50	1	0

Tallene viser at oppfølgingstiltakene som iverksettes, forekommer forholdsvis sjeldent (jf. den høye andelen rektorer som svarer «av og til»). Tiltakene som gjennomføres oftest, dreier seg om hvordan en kan hjelpe den enkelte lærer videre. Dette gjøres først og fremst ved å diskutere undervisningen med læreren, mens det langt sjeldnere forekommer at læreren får en mentor eller veileder, eller ved at det blir utviklet en utviklings- eller opplæringsplan for læreren.. Det er sjeldent at det brukes sanksjonsorienterte virkemidler.

Disse resultatene kan ikke sammenlignes direkte med funn fra TALIS 2008/2013 fordi tidligere ble spørsmålene stilt annerledes. Vi kan likevel gjenta at den første undersøkelsen i 2008 viste at kun en av tre norske rektorer svarte at de alltid diskuterte virkemidler for å forbedre svakheter i undervisningen med den læreren det gjelder (Vibe mfl., 2009). I 2013-undersøkelsen skåret Norge, i likhet med de andre nordiske landene, relativt lavt på ulike former for oppfølging. Den gangen hadde Norge den aller laveste andelen (sammen med Japan) på 13 % som svarte at en utviklings- og opplæringsplan alltid eller som oftest ble laget (Caspersen mfl., 2014). Vi ser at tallet i 2018 er omtrent det samme når vi slår sammen «som oftest» og «alltid» i nest nederste rad i tabell 2.3, altså 14 %.



### 3 Ansvar og autonomi

Det tredje hovedområdet i OECDs TALIS-definisjon av profesjonalitet i skolen, og det andre vi behandler i denne delrapporten, er ansvar og autonomi (jf. figur 1.1). I den andre internasjonale delrapporten omtales dette teamet som den grad av autonomi som lærere og skoleledere opplever at de har i sitt daglige arbeid med å fatte beslutninger og bruke sin ekspertise (OECD, 2020). I tillegg dreier dette punktet seg om at lærere og skoleledere har rom til å øve innflytelse på policyutvikling på alle nivåer i skolesystemet slik at profesjonen kan utvikles. I denne norske delrapporten skal vi se på et utvalg av data som omhandler disse punktene. Der vi har funnet det interessant sammenligner vi noen av resultatene med de andre nordiske landene.

Den internasjonale TALIS-rapporten peker på viktigheten av at lærere som føler en sterk grad av kontroll over egne skoleklasser, oftere rapporterer at de arbeider i en innovativ og samarbeidsorientert skolekultur (OECD, 2020). Vi skal se noe nærmere på hva lærere i de nordiske landene oppfatter at de har kontroll over i en bestemt klasse som de underviste på det tidspunktet TALIS 2018 ble gjennomført, og hva de mener om bestemte sider ved deres egen skoles kultur.

#### 3.1 Kontroll over egne kjerneoppgaver

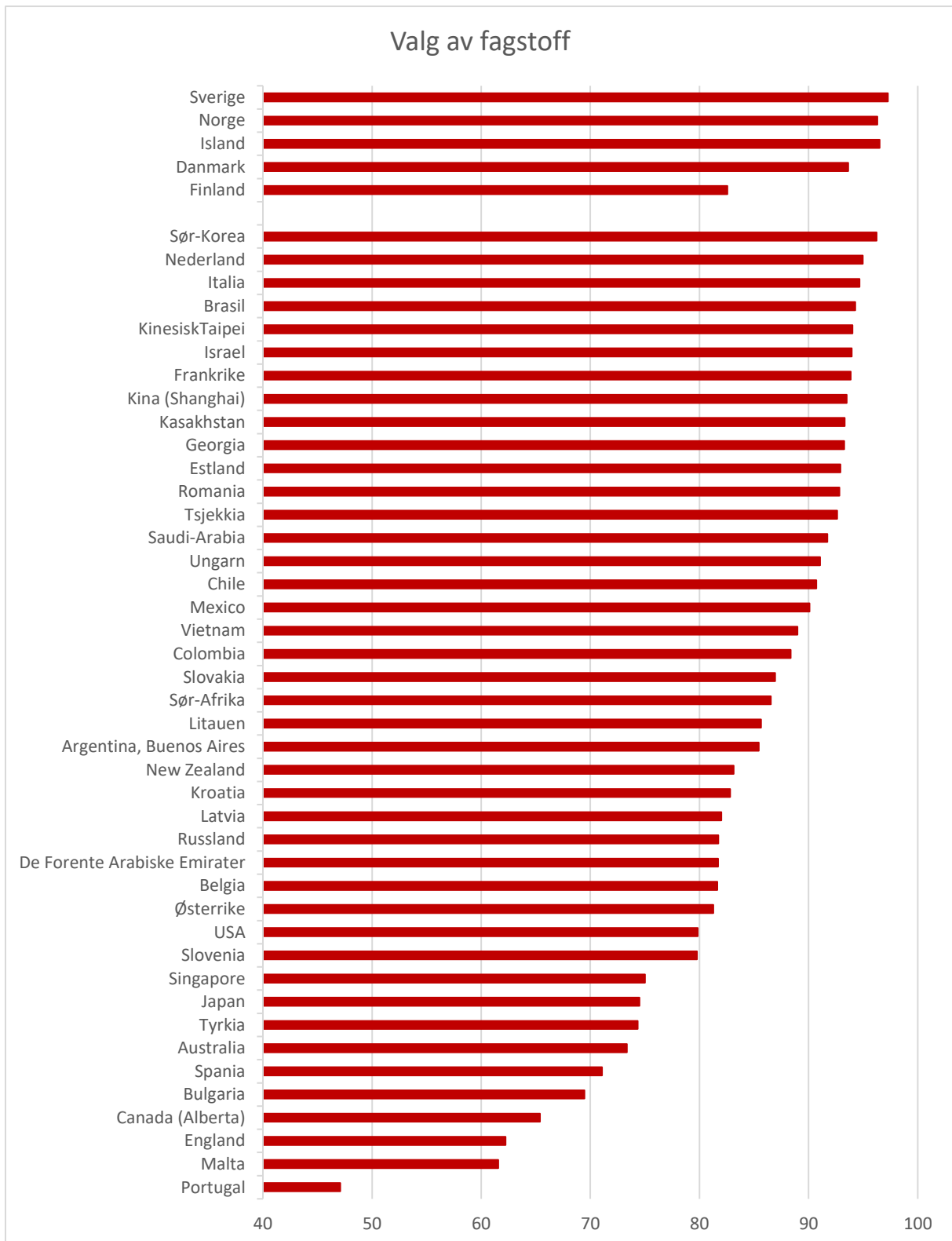
Det første spørsmålet i denne sammenhengen handler om læreres opplevelse av kontroll over noen av kjerneoppgavene i undervisningssammenheng, nemlig å ha kontroll over valg av fagstoff, undervisningsmetoder, elevvurdering, irrettesetting av elever og mulighet til å bestemme hvor mye lekser som skal gis. Tabell 3.1 viser andelen lærere i de nordiske landene som er «enig»/«svært enig» i ulike utsagn om kontroll.

Tabell 3.1. Prosentandelen lærere i de nordiske landene som er «enig»/«svært enig» i utsagnet «Hvor enig eller uenig er du i at du har kontroll over følgende i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen i den aktuelle klassen».

Utsagn	Norge	Danmark	Finland	Island	Sverige
Valg av fagstoff som det skal undervises i	97	94	83	97	97
Valg av undervisningsmetoder	98	97	98	97	98
Vurdering av elevenes læring	97	92	95	94	98
Irettesetting av elever	94	97	93	91	86
Bestemme hvor mye lekser som skal gis	94	91	97	83	94

Ifølge tabellen opplever lærere i samtlige nordiske land at de har stor kontroll over viktige kjerneoppgaver. Finske lærere oppgir imidlertid noe lavere grad av kontroll over valg av fagstoff enn lærere i de andre nordiske landene. Vi ser også at svenske lærere opplever litt

mindre grad av kontroll over muligheter til å irttesette elevene sine, mens islandske lærere opplever at de har lavere grad av kontroll over hvor mye lekser som skal gis enn lærere i de andre nordiske landene har.



Figur 3.1. Lærere i TALIS 2018: Hvor enig eller uenig er du i at du har kontroll over valg av fagstoff som det skal undervises i i den aktuelle klassen.

Ser vi på alle deltakerlandene i TALIS 2018 samlet, er det ett spørsmål som er interessant; nemlig hvor enig eller uenig lærerne er i at de har kontroll over valg av fagstoff som det skal undervises i, i den aktuelle klassen. Figur 3.1. viser andelen lærere i deltakerlandene som er enig og svært enig i at de har kontroll over valg av fagstoff. Her ser vi hvordan de norske lærerne svarer i en bredere internasjonal sammenligning.

### 3.2 Har skolen en felles ansvarsforståelse?

At lærere oppfatter at de har tilstrekkelig grad av profesjonell autonomi og kontroll over arbeidet sitt, handler også om mulighet for medbestemmelse og kultur for å håndtere felles oppgaver utover den individuelle autonomien. I TALIS 2018 ble lærerne stilt spørsmål om hvor enige eller uenige de er i en rekke utsagn som handlet om disse temaene. Vi har her valgt ut de spørsmålene som går mest direkte på lærernes oppfatning av skolens rammer for medbestemmelse og kultur for felles ansvar, samarbeid, undervisnings- og læringssyn, irettesettelse av elever og en innovativ skolekultur.

Når vi slår sammen tall for lærere som er «enig»/«svært enig» finner vi at de nordiske lærerne er ganske samstemte om utsagnet «Denne skolen gir personalet muligheter for medbestemmelse i beslutninger som angår skolen.» 86 % av norske lærere og 99 % av rektorer svarer at de er enige/svært enige i utsagnet.

For utsagnet «Ved denne skolen er det kultur for delt ansvar i saker som angår skolen» er det også en forholdsvis jevn fordeling å finne blant lærere i de nordiske land. For Norges del er det 80 % av norske lærere og 86 % av rektorer som er enige/svært enige. Det er interessant å legge til at rektorene fikk et tilleggsutsagn i denne sammenheng. Her svarte kun 7 % av norske rektorer at de tar de viktigste avgjørelsene på egen hånd. Ser vi nærmere på norske data viser disse at 83 % av lærere med 5 års erfaring eller mindre er enig/svært enig i utsagnet, mens 79 % av lærere med mer enn 5 års erfaring mener det samme. Det er interessant at en så stor andel lærere med minst erfaring oppfatter at skole deres har en kultur for delt ansvar på skolenivå.

Hele 95 % av norske lærere er «enig»/«svært enig» i utsagnet «Ved denne skolen er det kultur for å støtte hverandre og samarbeide». Til sammenligning mener 80 % av svenske og finske lærere og ca. 85 % av danske og islandske lærere det samme. Her skiller Norge seg altså fra de andre nordiske landene ved at en høyere andel av lærerne er enige i at skolen de jobber ved har en god samarbeidskultur. Det er faktisk under 1 % av de norske lærerne som er svært uenig i dette utsagnet. Resultatene fra TALIS 2018 tyder på at norske ungdomsskolelærere både opplever å ha stor grad av individuell autonomi og kontroll over egne oppgaver, og at det samtidig er en god kultur for å støtte hverandre og samarbeide. Blant norske lærere med 5 års erfaring eller mindre er hele 96 % enig/svært enig i dette utsagnet, noe som er likt rektorenes svar på det samme spørsmålet. Blant lærere med mer enn 5 års erfaring er tallet 94 %. Tallet for lærerne med kortest erfaring er positiv, spesielt med tanke på funn fra delrapport 1 som viste at det er svak formell oppfølging av nyansatte lærere (Thronsen mfl., 2019).

Vi så i tabell 3.1 at lærerne i de nordiske landene oppfattet å ha god kontroll over valg av fagstoff, metodevalg og elevvurdering. Vi skal derfor se nærmere på hva de samme lærerne

mener om utsagnet «De ansatte ved skolen deler et felles sett av oppfatninger om undervisning og læring.» Resultatene fra TALIS 2018 viser at norske ungdomsskolelærere også på dette punktet ligger litt høyere enn lærerne i de andre nordiske landene: 80 % av norske lærere og 84 % av rektorene er «enig»/«svært enig» i dette. Selv om de nordiske lærerne mener de har god kontroll over kjerneoppgavene sine og at de i ganske stor grad opplever å utføre disse oppgavene i et skolemiljø som preges av samstemthet om hva som kjennetegner god undervisning og læring, varierer tall for de andre nordiske land mellom 68-76 %.

Mens tabell 3.1 indikerte at lærere i de nordiske land opplever å ha god individuell kontroll over måten de kan irettesette de elever de har i sin klasse, skal vi også se på hvordan de samme lærere oppfatter utsagnet «De ansatte ved skolen håndhever regler for elevatferd likt for alle elevene ved skolen». Det er 55 % av norske og finske lærere som er «enig»/«svært enig» i dette utsagnet, mens tallene ellers varierer mellom 47 % for danske lærere, 63 % for svenske lærere og 72 % for islandske lærere. Dette er et utsagn som viser noe større variasjon mellom landene, og på generelt nivå litt lavere tilslutning. De norske TALIS-dataene viser at 58 % av lærere med 5 års erfaring eller mindre er enige/svært enige, mens tallet for lærere med mer enn 5 års erfaring ligger på 54 %. Av de norske rektorene er 60 % enige/svært enige i samme utsagn.

Som nevnt fremheves det i den internasjonale TALIS-rapporten viktigheten av at lærere som føler en sterk grad av kontroll over egne skoleklasser oftere rapporterer at de arbeider i en innovativ skolekultur. Vi har ikke spørsmål i TALIS 2018 som dekker alle sider ved hva som kan være en innovativ skolekultur, men vi har et utsagn som lyder «Ved denne skolen oppmuntres de ansatte til å iverksette nye tiltak». I alt 79 % av de norske lærerne er «enig»/«svært enig» i dette utsagnet, noe som ligger omtrent på linje med svar fra lærerne i de andre nordiske landene. 99 % av norske rektorer er «enig»/«svært enig» i utsagnet «På skolen min oppmuntres de ansatte til å iverksette nye tiltak». Det kan være litt uklart hva som kan ligge i det å oppmuntre og å bli oppmuntret til å iverksette nye tiltak. Her kan det både gjelde enkle tiltak som kommer som initiativ fra lærere selv, eller det kan handle om muligheten ansatte har til å bidra i iverksettelse av nye skolebaserte tiltak som kommer fra skoleledelsens initiativ eller mer nasjonalt organiserte satsinger. Dette har vi ikke noe klart svar på gjennom TALIS-data. Vi kan bare registrere at det er stor forskjell på lærernes og rektorenes svar på dette punktet.

### **3.3 Rektorenes arbeidsrammer**

For at skolens kultur for en felles ansvarsforståelse skal kunne støttes og utvikles, må rektor ha tid til å inkludere denne type utviklingsarbeid i arbeidet sitt, i tillegg til de administrative oppgavene som inngår i en lederstilling i skolen. Vi skal derfor se nærmere på hvordan rektorene fordeler tiden sin mellom ulike oppgaver. I tabell 3.2 vises fordelingen for de nordiske landene.

Tabell 3.2. Anslagsvis gjennomsnittlig tid rektorer i nordiske land oppgir for spørsmålet «Hvor stor prosentandel mener du at du som rektor anslagsvis benytter til følgende oppgaver ved denne skolen i løpet av et skoleår?»<sup>1</sup>

Oppgaver	Norge	Danmark	Finland	Island	Sverige
Administrative oppgaver og møter	62	55	58	46	58
Læreplan- og undervisningsrelaterte oppgaver	11	14	14	14	13
Kontakt med elevene	10	11	11	16	13
Kontakt med foreldrene	7	10	11	9	11
Kommunikasjon med kommunal eller statlig utdanningsforvaltning	7	7	5	7	3
Annet	3	4	4	6	4

Rektorer i alle nordiske land bruker relativt stor del av arbeidstiden sin på administrative oppgaver, og de norske rektorene ligger noe høyere.<sup>2</sup> I tabell 3.2 inkluderer dette pedagogiske ledelsesoppgaver og møter som inkluderer strategisk planlegging, ledelse og styring av aktiviteter som utarbeiding av kompetanseutviklingsplaner og personalsaker som ansettelse av personale.

Ser vi nærmere på hva de norske rektorene oppgir at de gjør av oppgaver som ligger tettere på lærerne og elevene, ser imidlertid bildet noe annerledes ut. Tabell 3.3 viser hvordan norske rektorer svarer på spørsmålet «Angi hvor ofte du engasjerte deg i følgende ved denne skolen i løpet av de siste 12 månedene.»

<sup>1</sup> For å kunne sammenligne internasjonalt med TALIS 2013 er svarkategoriene for administrative oppgaver og møter og pedagogiske ledelsesoppgaver og møter slått sammen i denne delrapporten i likhet med tabellen for dette spørsmålet i den internasjonale rapporten (OECD 2020).

<sup>2</sup> Som påpekt i den norske rapporten fra TALIS-undersøkelsen i 2013, kan ikke kategoriene fra 2008 og 2013 sammenlignes direkte (Caspersen mfl., 2014). Det kan de dermed heller ikke opp mot funn fra 2018.

Tabell 3.3. Prosentandelen skoleledere om eget engasjement i skolens interne oppgaver.

Oppgaver	Aldri eller sjelden	Noen ganger	Ofte	Svært ofte
Jeg samarbeidet med lærerne for å løse problemer med forstyrrende arbeid i klasserommet	5	36	41	18
Jeg observerte undervisning i klasserommet	23	69	7	1
Jeg ga tilbakemelding til lærerne basert på mine observasjoner	20	54	25	1
Jeg støttet opp om samarbeid mellom lærerne med tanke på å utvikle ny undervisningspraksis	2	33	54	11
Jeg forsikret meg om at lærerne tar ansvar for å forbedre sin undervisning	6	43	46	5
Jeg forsikret meg om at lærerne føler ansvar for elevenes læringsresultater	3	19	68	10
Jeg informerte foreldre og foresatte om skole- og elevresultater	10	61	26	3
Jeg undersøkte om det er feil og misforståelser i administrative rutiner og rapporter	14	60	24	2
Jeg løste problemer relatert til timeplaner ved skolen	15	53	21	11
Jeg har samarbeidet med andre skoleledere om utfordrende arbeidsoppgaver	10	49	33	8
Jeg har arbeidet med en kompetansehevingsplan for skolens ansatte	8	60	29	3

Vi har tidligere i rapporten sett at det kan virke som rektorene har liten tid til pedagogisk ledelse, for eksempel når det gjelder tilbakemelding og formell vurdering av lærerne ved skolen. Her ser vi at rektorene også kan ha et noe mer nyansert bilde av sine oppgaver, men at tallene likevel er lave for kategoriene «ofte» og «svært ofte». På den andre siden ser vi at det er en stor andel rektorer som forsikrer seg om at lærerne føler ansvar for elevenes læringsresultater, noe som kan kategoriseres under pedagogisk ledelse.

Likedan er det en ganske stor andel som oppgir at de støtter opp om samarbeid mellom lærerne med tanke på å utvikle ny undervisningspraksis og som samarbeider med lærerne for å løse problemer med forstyrrende arbeid i klasserommet. Dette er et eksempel på at bildet ofte blir noe mer nyansert når respondentene får mer konkrete spørsmål å forholde seg til enn grove kategorier om tidsbruk (jf. tabell 3.2). Dette er verdt å merke seg når svarene brukes i diskusjoner om rektorenes administrative og pedagogiske ledelse i politisk sammenheng.

## 4 Tilfredshet med jobben

Vi har til nå presentert noen hovedtall fra de tre første hovedområdene i OECDs TALIS-definisjon av profesjonalitet i skolen (jf. figur 1.1). Det første hovedområdet; profesjonskunnskap, kompetanse og praksis ble presentert i delrapport 1 (Throndsen mfl., 2019). I de foregående to kapitlene har vi sett på kollegasamarbeid, ansvar og autonomi. Alle disse tre hovedområdene ligger tett på skolehverdagen. Vi beveger oss i dette og det neste kapitlet over til områder for profesjonalitet i skolen som handler om mer generelle trekk ved jobben. I dette kapitlet ser vi nærmere på lærernes og skoleledernes tilfredshet med jobben.

### 4.1 Opplevelse av status

I den første delrapporten fra TALIS 2018 kom det fram at norske ungdomsskolelærere er svært positive til skolen sin, og at de er fornøyde med hvordan de utfører jobben (Throndsen mfl., 2019). Til tross for dette er kun hver tredje lærer i Norge enig i at lærerprofesjonen er verdsatt i samfunnet (se tabell 4.1). Tabellen viser andelen lærere i de nordiske landene som er «enig»/«svært enig» i utsagnet «Etter min mening er lærerprofesjonen verdsatt i samfunnet».

Tabell 4.1. Prosentandelen lærere i de nordiske landene som «enig»/«svært enig» i at lærerprofesjonen er verdsatt.

Norge	Danmark	Finland	Island	Sverige
35	19	58	10	11

Det er vel kjent at læreryrket har høy status i Finland. Dette kommer også til uttrykk i tabellen ved at nærmere seks av ti finske lærere er enige i at lærerprofesjonen er verdsatt i samfunnet. Sammenlignet med Norge slutter en lavere andel av lærere i Island, Sverige og Danmark seg til at lærerprofesjonen er verdsatt.

Det viser seg at 59 % av norske skoleledere er enige i utsagnet «Etter min mening er lærerprofesjonen verdsatt i samfunnet», noe som er betydelig høyere enn andelen som ble registrert blant lærerne. I Norge er en større andel yngre lærere (under 30 år) enige i at lærerprofesjonen er verdsatt i samfunnet sammenlignet med eldre lærere (50 år eller eldre); nærmere bestemt 43 % versus 33 %. I Norge har det vært en svak økning i andelen lærere som mener at læreryrket er verdsatt; fra 31 % i TALIS 2013 til 35 % i TALIS 2018, og Norge ligger over OECD-snittet på 26 %. I TALIS 2018 er imidlertid kun 24 % av norske ungdomsskolelærere enige i at «Lærere blir verdsatt i media i dette landet».

### 4.2 Syn på jobbsituasjonen

Når det gjelder spørsmålet om hvor fornøyde lærerne er med jobben, skiller det i TALIS 2018 mellom jobben ved skolen hvor en er tilsatt og læreryrket mer generelt. Dette temaet ble også tatt opp i den første delrapporten fra TALIS-undersøkelsen (Throndsen mfl., 2019). Her kom det fram at norske ungdomsskolelærerne stiller seg svært positive til skolen og jobben sin. For

eksempel slutter hele 95 % av lærerne seg til utsagnet «Jeg liker å arbeide ved denne skolen», mens 93 % er enige i at «Når alt kommer til alt, er jeg fornøyd med jobben min». De er også svært tilfredse med hvordan de utfører jobben sin (95 % er enig).

Når det gjelder læreryrket mer generelt, er 87 % enige i «Fordelene med å være lærer er klart større enn ulempene», mens 75 % slutter seg til «Hvis jeg kunne velge om igjen, ville jeg valgt å bli lærer». En svært lav andel (8 %) er enig i det negative utsagnet «Jeg angrer på at jeg ble lærer», mens hver tredje lærer (36 %) er enig i «Jeg lurer på om det hadde vært bedre å velge et annet yrke». På dette området svarer de nordiske lærerne noenlunde likt med sine norske kolleger, men noen forskjeller ble registrert. For eksempel er over halvparten av de islandske lærerne (51 %) enige i «Jeg lurer på om det hadde vært bedre å velge et annet yrke», mens hele 92 % av de finske lærerne slutter seg til «Fordelene med å være lærer er klart større enn ulempene».

Ser en nærmere på ulike aldersgrupper, viser det seg at yngre lærere i Norge (under 30 år) i større grad enn eldre lærere (50 år eller mer) er enige i «Jeg lurer på om det hadde vært bedre å velge et annet yrke» (34 % versus 26 %). Det kan være ulike årsaker til at yngre lærere svarer på denne måten, men det er verdt å se nærmere på slike tall når TALIS 2018 også viser at det er en svak oppfølging av nyutdannede lærere i norsk skole (jf. Throndsen mfl., 2019).

Når det gjelder rektorene, var det svært mange som er positive til ulike utsagn om skolen hvor de jobber og arbeidet som skoleleder. En svært høy andel er enige i utsagnene «Jeg liker å jobbe ved denne skolen» (98 %), «Når alt kommer til alt, er jeg fornøyd med jobben min» (98 %), «Jeg vil gjerne anbefale denne skolen som arbeidsplass» (98 %) og «Jeg er tilfreds med måten jeg utfører arbeidet mitt på ved denne skolen» (93 %). Til sammenligning er det en svært lav andel av rektorene som slutter seg til de negative utsagnene om jobben eller yrket. Kun 8 % er enige i «Jeg angrer på at jeg valgte å bli rektor», mens bare 11 % slutter seg til «Jeg vil gjerne skifte til en annen skole hvis det var mulig».

### 4.3 Stress i jobben

De norske resultatene viser at 19 % av de yngste lærerne (under 30 år) «i svært stor grad» opplever stress i jobben, mens tilsvarende tall for eldre lærere (50 år eller mer) er 7 %. Det er vel kjent at de yngste lærerne opplever overgangen fra studenttilværelsen til utøvelse av lærerjobben som krevende. Til tross for dette viser TALIS 2018 at nyutdannede lærere i liten grad deltar i introduksjonsprogram som nytilsatt i skolen, og svært få har en veileder til å støtte seg (Throndsen mfl., 2019). Selv om 96 % av norske ungdomsskolelærere med 5 års erfaring eller mindre sier seg «enig»/«svært enig» i utsagnet «Ved denne skolen er det kultur for å støtte hverandre og samarbeide» (jf. kapittel 3), så betyr ikke det at de yngste og/eller mest uerfarne lærerne ser denne støttende skolekulturen som dekkende for det behovet de selv kan føle på i stressede situasjoner.

Ifølge lærerne er det først og fremst mengden administrativt arbeid og arbeidet med elevvurdering som er kilder til stress i jobben. Nærmere halvparten av lærerne (47 %) svarer at



disse to faktorene «i stor grad»/«i svært stor grad» er årsaken til stresset de opplever. Deretter følger «å tilpasse undervisningen til elever med særlige opplæringsbehov» og «å ha for mye forberedelser» (hhv. 37 % og 33 %). Til sammenligning svarer kun 17 % av de norske lærerne at «å opprettholde disiplinen i klasserommet» er en kilde til stress. Sammenlignet med de andre deltakerlandene (inkl. de nordiske landene) skiller Norge seg positivt ut på dette området. Ett av hovedfunnene i den første delrapporten var at en svært liten del av undervisningstiden går med til å holde ro i klasserommet (jf. Throndsen mfl., 2019).

Også blant rektorene er «å ha for mye administrativt arbeid å gjøre» den faktoren som i størst grad oppleves som kilde til stress i jobben. Hele 64 % av skolelederne svarer «i stor grad»/«i svært stor grad» på dette spørsmålet. Deretter følger «å oppfylle kravene fra lokale/kommunale eller nasjonale myndigheter» (45 %), «å imøtekomme behovene til elever med særlige opplæringsbehov» (38 %) og «å håndtere foreldrenes eller foresattes bekymringer» (35 %).

#### 4.4 Lønn

Som et ledd i å undersøke lærernes tilfredshet med jobben, ble de også spurt om de er fornøyde med lønnen sin. I snitt er 47 % av de norske ungdomsskolelærerne fornøyde med lønnen sin. Tabell 4.2 viser andelen lærere i de nordiske landene som er «enig»/«svært enig» i «Jeg er fornøyd med lønnen min». Lærerne er fordelt på to grupper basert på antall års erfaring i læreryrket. Når det gjelder Norge, er en større andel lærere med få års erfaring i læreryrket fornøyd med lønnen sin sammenlignet med lærere med lengere jobberfaring.

Tabell 4.2. Prosentandelen lærere i de nordiske landene som er «enig»/«svært enig» i «Jeg er fornøyd med lønnen min».

Erfaring	Norge	Danmark	Finland	Island	Sverige
5 års erfaring eller mindre	56	71	50	8	40
Mer enn 5 års erfaring	45	67	44	6	34

I et nordisk perspektiv skiller Danmark seg ut ved at en betydelig høyere andel av lærerne er fornøyde med lønnen sin. Mens norske, finske og til dels svenske lærere jevnt over svarer nokså likt, er svært få islandske lærere enige i at de er fornøyde med lønnen sin. Ifølge Education at a Glance 2019 (OECD, 2019c) er lærerlønn på Island lik lønnen i Norge og Sverige, mens den er lavere enn i Danmark og høyere enn i Finland. Dette kan bety at læreres svar på dette spørsmålet henger mer sammen med subjektive vurderinger sett i forhold til andre faktorer enn kun det reelle lønnsnivået.

Ser en nærmere på de norske resultatene, viser det seg at en noe større prosentandel kvinnelige lærere enn mannlige lærere er fornøyde med lønnen sin (51 % versus 41 %). Når det gjelder rektorenes syn på lønn, er 55 % av de norske skolelederne «enig»/«svært enig» i utsagnet «Jeg er fornøyd med lønnen min». Dette er ganske likt de andre nordiske land, men varierer mellom 67 % i Finland og 31 % på Island.

## 5 Læreryrket som karrierevei

I dette siste kapitlet skal vi se nærmere på det femte og siste hovedområdet som er vist i figur 1.1 om profesjonalitetsdefinisjonen i TALIS 2018: Læreryrket som karrierevei. Dette området henger selvsagt sammen med de andre områdene, men kapitlet omhandler likevel noen få sentrale funn i undersøkelsen som kan stå for seg i diskusjonen om læreres motivasjon for å gå inn i og fortsette i yrket.

Det kan være litt misvisende å bruke ordet «karrierevei» i denne sammenheng, slik OECD bruker uttrykket i den internasjonale rapporten. Det er nemlig ingen spørsmål i TALIS 2018 som direkte handler om karrieremuligheter for lærere og rektorer. Det kunne for eksempel ha vært relevant å spørre om lærerne har hatt en ressurslærerstilling i forbindelse med satsingen «Ungdomstrinn i utvikling» eller ønsket seg stilling som lærerspesialist. Spørsmålene som inngår i TALIS 2018 omfatter motivasjon for å velge læreryrket, om det var et førstevalg eller ikke, hvilke stillingskategorier lærere i ulike aldersgrupper i hovedsak har, samt hvor mange år lærere og rektorer ønsker å fortsette i jobben. Disse spørsmålene handler ikke direkte om mulige karriereveier på ungdomstrinnet, så de gir likevel noen blikk på læreres motivasjon og situasjon på ulike stadier i karriereløpet. Resultatene kan for eksempel benyttes i diskusjoner om rekrutteringsstrategier og i generelle utdanningspolitiske diskusjoner om hva som skal til for å bøte på dagens og fremtidens lærermangel i Norge.

### 5.1 Læreryrket – et førstevalg?

I TALIS 2018 fikk lærerne spørsmål om læreryrket var deres førstevalg. Tabell 5.1 viser hva de nordiske lærerne svarte på dette spørsmålet.

Tabell 5.1. Prosentandel nordiske læreres svar på spørsmålet «Var læreryrket ditt førstevalg?»

Svar	Norge	Danmark	Finland	Island	Sverige
Ja	61	62	59	62	59
Nei	39	38	41	38	41

Som vi ser, svarer ca. 60 % av ungdomsskolelærerne i alle de nordiske land at læreryrket var deres førstevalg. Blant de norske lærerne er det veldig liten forskjell mellom kvinner og menn, med henholdsvis 62 % og 60 % som svarte ja.

Som vi så i delrapport 1 (Thronsen mfl., 2019), har 64 % av lærerne i Norge et utdanningsnivå som tilsvarer allmennlærerutdanning eller annen lærerutdanning mellom 3 og 5 år. I denne gruppen svarer 63 % av lærerne at de hadde læreryrket som førstevalg. Videre har 34 % av norske ungdomsskolelærere utdanning på hovedfags-/masternivå. I denne gruppen er det 58 % som hadde læreryrket som sitt førstevalg. Forskjellen her er ikke veldig stor, men interessant å merke seg.

## 5.2 Hva var motivasjonen for å bli ungdomsskolelærer?

Veien inn til et yrkesvalg avhenger av mange faktorer. I TALIS 2018 er det tatt med en del motivasjonsfaktorer som handler om trygghet og samfunnsoppdrag. Det er i denne sammenheng viktig å understreke at det kunne vært tatt med flere faktorer som handler om motiver knyttet til elevers læringsutbytte og det å bruke og utvikle egne spesifikke faglige interesser. Tabell 5.2 viser hvordan nordiske lærere vurderer viktigheten av ulike faktorer i spørsmålet vedrørende deres valg av yrke.

Tabell 5.2. Prosentandel lærere i nordiske land som svarer «moderat viktig/svært viktig» på utsagn knyttet til spørsmålet «Hvor viktig var følgende da du bestemte deg for å bli lærer?»

Utsagn	Norge	Danmark	Finland	Island	Sverige
Læreryrket tilbød en forutsigbar karrierevei	52	32	73	29	50
Læreryrket ga en sikker inntekt	63	45	75	36	65
Læreryrket var en trygg jobb	69	44	72	61	70
Arbeidssituasjonen (f.eks. tidsramme, ferier, mulighet for deltidsstilling) passet privatlivet mitt	66	61	70	70	60
Læreryrket ga meg muligheten til å påvirke barn og unges utvikling	89	94	83	79	94
Ved å undervise kunne jeg støtte vanskeligstilte barn og unge	61	64	59	57	78
Læreryrket ga meg muligheten til å gjøre noe samfunnsnyttig	79	76	66	80	87

Tabellen viser forholdsvis høye tall for alle utsagn, men islandske lærere skiller seg ut med lave verdier når det gjelder å velge yrket på grunn av at de ser det som en forutsigbar karrierevei og at det gir en sikker inntekt. Sett i sammenheng med hva de islandske lærerne svarte om tilfredshet med lønnsnivået (jf. tabell 4.2) er dette kanskje enkelt å forstå. For alle land, med unntak av Finland, finner vi at de to utsagnene som ligger tettest på «lærerkallet» har de høyeste tallene. Dette gjelder gleden ved å se barn og unge lære og det handler om selve samfunnsoppdraget. Finske lærere har også utsagnet om muligheten til å påvirke barn og unges utvikling høyest, men holder tryggheten ved yrket, inntekten og arbeidssituasjonens tilpasning til privatlivet noe høyere enn det å gjøre noe samfunnsnyttig.

## 5.3 Hvor ender de nye lærerne opp?

Vi skal nå se nærmere på hvilke stillinger lærerne i Norge har. Lærerne fikk spørsmålet «Hva slags tilsettingsforhold har du ved denne skolen?» og de kunne velge mellom fast stilling,

midlertidig stilling på mer enn ett skoleår og midlertidig stilling på ett skoleår eller mindre. Tabell 5.3 viser oversikt over hva lærerne svarte, fordelt på ulike aldersgrupper.

Tabell 5.3. Prosentandel læreres tilsetningsforhold ved skolen.

Alder	Fast stilling	Midlertidig stilling, mer enn ett år	Midlertidig stilling, ett år eller mindre
Under 30 år	68	8	23
30-39 år	88	3	8
40-49 år	94	2	4
50-59 år	95	1	4
60 år eller mer	96	2	2

Vi har tidligere påpekt at de nyutdannede og ofte yngste lærerne er de som har svakest oppfølging og at det er de som opplever størst grad av stress i arbeidssituasjonen. Når de også er i en situasjon hvor hver fjerde lærer er i midlertidig stilling på ett år eller mindre, bidrar dette antagelig ikke til at de finner seg raskt til rette i nytt yrke. Vi vet ikke årsaken til at 31 % av lærerne under 30 år har en midlertidig stilling, men det er verdt å merke seg at det kan være en mulig sammenheng mellom noen av funnene i TALIS 2018, nærmere bestemt ansettelsesforhold, mangelfull oppfølging og opplevelse av stress blant de yngre lærerne.

#### 5.4 Hvor lenge ønsker dagens lærere og rektorer å bli i skolen?

I TALIS 2018 ble lærerne spurt om «Hvor mange år ønsker du å fortsette som lærer?» Her kunne de svare åpent med hensyn til antall år, uten predefinerte svarkategorier. På bakgrunn av dette spørsmålet ble antallet lærere som svarer at de ønsker å arbeide inntil fem år til beregnet. Tabell 5.4 viser andelen lærere under 40 år (fordelt på to aldersgrupper) som svarer at de har planer om å jobbe i maksimalt fem år til i læreryrket. I tabellen er resultatene fra alle de nordiske landene tatt med.

Tabell 5.4. Prosentandelen lærere som svarer at de ønsker å arbeide som lærer i inntil 5 år til. Lærerne er fordelt på aldersgrupper<sup>3</sup>.

Alder	Norge	Danmark	Finland	Island	Sverige
Under 35 år	14	19	10	27	20
35–39 år	20	22	12	30	23

Som det går fram av tabellen, svarer hver sjuende norske lærer under 35 år at de har planer om å jobbe som lærer kun inntil fem år til, mens dette gjelder for hver femte lærer i aldersgruppen 35–39 år. Gjennomsnittet for OECD viser at det er 15% av lærere under 55 år som ønsker å forlate arbeidet innen fem år, og at tallet er høyere for lærere i aldersgruppen 45-54 år (18 %) og for de yngre lærerne (16 % av dem som er under 35 år) (OECD, 2020).

<sup>3</sup> Tallene i tabellen er hentet fra den internasjonale TALIS-rapporten (OECD, 2020). I analysene inngår kun lærere som er under 55 år. Tabell 5.4 viser andelen lærere i de yngste aldersgruppene.

Vi har lenge hatt kunnskap om at mange med fullført lærerutdanning velger å arbeide i andre sektorer enn skolen. For eksempel viste GNIST-rapporten (2016) at 31 % av lærerne i alderen 45–54 år jobbet utenfor skolesektoren. Vi så også i kapittel 4 at 34 % av lærerne under 30 år er enige i utsagnet «Jeg lurer på om det hadde vært bedre å velge et annet yrke». På grunn av det store lærerbehovet i norsk skole, er det derfor bekymringsfullt at såpass mange av lærerne i de yngste aldersgruppene kan tenke seg å forlate læreryrket i løpet av de nærmeste årene.

Også skolelederne besvarte et likelydende spørsmål, dvs. «Hvor mange år ønsker du å fortsette som rektor?». Tabell 5.5 viser andelen skoleledere som oppgir at de ønsker å jobbe som rektor i maksimum fem år til. I tabellen er resultatene fra alle de nordiske landene tatt med, og rektorene er fordelt på aldersgrupper.

*Tabell 5.5. Prosentandelen skoleledere som svarer at de ønsker å jobbe som rektor i inntil 5 år til. Rektorene i de nordiske landene er fordelt på aldersgrupper<sup>4</sup>.*

<b>Alder</b>	<b>Norge</b>	<b>Danmark</b>	<b>Finland</b>	<b>Island</b>	<b>Sverige</b>
Under 45 år	47	30	16	43	27
45–54 år	36	7	16	36	47

Det er også bekymringsfullt at nærmere halvparten av norske skoleledere under 45 år ser for seg at de vil fortsette i jobben som rektor kun inntil fem år til. Det er også verdt å merke seg at så mange som hver tredje rektor i Norge i aldersgruppen 45–54 år har planer om å jobbe som skoleleder i maksimum fem år til. I nordisk sammenheng tyder tallene på at det først og fremst er Norge, Island og spesielt Sverige som kan stå overfor de største utfordringene når det gjelder å beholde rektorene lengst mulig i jobben. Dette ser ut til å være et mindre problem i Danmark og Finland.

Mens tabell 5.4 og 5.5 er basert på analyser foretatt av OECD, har vi gjort en regresjonsanalyse for de nordiske landene for spørsmålet «Hvor mange år ønsker du å fortsette som lærer?» (se tabell 5.6). for å se hva som predikerer dette. Her har vi testet for de fleste indekser i rapporten og for flere av bakgrunnsvariablene i datasettet. Ingen andre variabler enn de som er nevnt i tabell 5.6, hadde en merkbar relasjon til antall år lærerne kunne tenke seg å jobbe.

<sup>4</sup> Tallene i tabellen er hentet fra den internasjonale TALIS-rapporten (OECD, 2020). I analysene inngår kun rektorene i utvalget som er under 55 år.

Tabell 5.6. Standardiserte regresjonskoeffisienter som forklarer hvor mange år en lærer ønsker å fortsette i jobben (antall år). Ikke signifikante ( $p > 0,05$ ) koeffisienter er ikke vist.  $K$ =konstant.

	Norge K=33,4		Danmark K=22,1		Finland K=33,5		Island K=20,9		Sverige K=19,4	
	Koeff	SF	Koeff	SF	Koeff	SF	Koeff	SF	Koeff	SF
Total erfaring som lærer	-0,03	0,02	-0,15	0,03	-0,09	0,02	-0,08	0,03	-0,05	0,02
Alder	-0,60	0,02	-0,38	0,04	-0,60	0,02	-0,41	0,04	-0,46	0,02
Stress og trivsel	-0,04	0,01	-0,05	0,03	-0,06	0,02	-0,10	0,03	-	
Lærer-elev relasjoner	-0,04	0,01	-0,04	0,02	-		-		-0,06	0,02
Fornøyd med jobben	0,26	0,02	0,23	0,03	0,25	0,02	0,23	0,03	0,35	0,03
Lærersamarbeid	-		0,09	0,02	-		-		-	
Bli lærer var førstevalg	-0,07	0,01	-0,09	0,02	-0,07	0,01	-0,12	0,03	-0,08	0,02
R-kvadrert	0,48	0,02	0,36	0,02	0,57	0,01	0,34	0,03	0,41	0,01

Hvor lenge lærerne ønsker å jobbe varierer i landene; Danmark 14,8 år, Finland 15,1 år, Island 12,1 år, Norge 16,0 år og Sverige 12,3 år. Disse gjennomsnittene er avhengige av hvert lands lengde av lærerutdanningen og når lærerne fullførte utdanningen sin, ettersom det har vært endringer i utdanningslengde gjennom årene.. Dessuten er dette avhengig av arbeidsavtaler og pensjonsordninger i hvert land. Dette gjør at disse tallene ikke kan sammenliknes direkte, ettersom de betyr forskjellige ting i forskjellige land.

Indeksene og variablene brukt i denne analysen er følgende:

- Erfaring som lærer målt i antall år
- Alder
- Stress i jobben
- Relasjoner mellom lærere og elever
- Fornøyd med jobben
- Samarbeid med andre lærere
- Om læreryrket var førstevalg ved valg av studier (dummy-variabel)

Alle disse variablene ble satt sammen til en modell som forklarer en vesentlig del av variasjonen i antall år læreren kan tenke seg å fortsette i jobben. Forklaringsverdien er høyest i Finland med hele 57 %. Den er lavest i Danmark og på Island, og litt høyere i Norge og Sverige. Alle andre indekser i TALIS-datasettet ble testet, men ingen av dem hadde en merkbar relasjon til antall år lærerne ønsker å fortsette i jobben. Derfor ser dette ut til å være de faktorer som er viktigst.

Som forventet og selvsagt, har alder en sterk negativ relasjon til antall år læreren kan tenke seg å jobbe videre og den relasjonen er naturligvis negativ. Det samme gjelder for antall års erfaring som lærer, selv om den relasjonen er forbausende lav. I tillegg til alder er den sterkeste predikatoren for antallet år læreren kan tenke seg å fortsette i jobben, hvor fornøyd læreren er med jobben («job satisfaction»). Stress i jobben har en liten negativ effekt, unntatt i Sverige. Lærersamarbeid har kun en effekt i Danmark, mens gode relasjoner mellom lærer og elever har

en liten effekt, unntatt i Finland og på Island. Det er et interessant funn at lærere som oppga at læreryrket var deres førstevalg, ser ut til å kunne tenke seg å jobbe lenger enn lærere som ikke oppga at læreryrket var deres førstevalg. Dette kan være en indikasjon på at grunnmotivasjonen for å velge yrket er viktig for hvor lenge en lærer ønsker å fortsette i yrket, men dette er en relasjon som må utforskes nærmere.

## Litteraturliste

- Caspersen, J., Aamodt, P.O., Vibe, N. og Carlsten, T.C. (2014). *Kompetanse og praksis blant norske lærere: Resultater fra TALIS-undersøkelsen i 2013*. NIFU, Rapport 41/2014.
- GNIST (2016). *GNIST Indikatorrapport 2016*. Hentet fra regjeringen.no.
- Kunnskapsdepartementet (2010). *Tid til læring – oppfølging av Tidsbruksutvalgets rapport. (Meld. St. 19 (2009-2010))*. Hentet fra regjeringen.no.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter - Ungdomstrinnet. (Meld. St. 22 (2010-2011))*. Hentet fra regjeringen.no.
- Kunnskapsdepartementet (2013). *På rett vei. (Meld. St. 20 (2012-2013))*. Hentet fra regjeringen.no.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen. (Meld. St. 21 (2016-2017))*. Hentet fra regjeringen.no.
- OECD (2019a). *TALIS Technical Report*. Paris: OECD.
- OECD (2019b). *TALIS 2018 Results (Vol. I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD.
- OECD (2019c). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris: OECD.
- OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Vol. II). Teachers as Valued Professionals*. Paris: OECD.
- Thronsen, I, Carlsten, T.C. og Björnsson, J.K. (2019). *TALIS 2018. Første hovedfunn fra ungdomstrinnet*. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, UiO
- Vibe, N, Aamodt, P.O. og Carlsten, T.C. (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)*. NIFU STEP, Rapport 23/2009.



## Vedlegg 1

### Mål og bakgrunn for TALIS-studien

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

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

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

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

### Deltakere og prosedyrer

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

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

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

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

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

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

### **Utvalg og svarprosent**

Statistics Canada gjennomfører trekking av utvalg til studien på grunnlag av offisiell skolestatistikk for hvert land. Dette gjøres med et stratifisert to-steps sannsynlighetsdesign. Dette innebærer at lærere blir valgt tilfeldig fra tilfeldig valgte skoler. Det vil si at først velges skolene, og deretter lærerne fra disse skolene. I Norge ble i alt 200 skoler inkludert i utvalget. Da det er mange små skoler i Norge, ble det bestemt å inkludere alle lærere på de uttrukne skolene i undersøkelsen. Internasjonal praksis er at 20 lærere trekkes ut tilfeldig. Skolene ble valgt med et «probability proportional to size» utvalg, som betyr at store skoler har større sannsynlighet for å bli trukket ut. Dette er for å få et mer effektivt utvalg (for ikke å få med for mange skoler med få lærere). For hver skole ble det i tillegg trukket ut to erstatningsskoler med omtrent de samme karakteristika. Disse ble brukt i tilfeller hvor den originalt trukne skolen ikke ville eller kunne delta. Det er implisitt i dette designet at lærere fra samme skole sannsynligvis er likere hverandre enn lærere fra forskjellige skoler. Dette gir en såkalt «clustering-effect» som har konsekvenser for dataanalysene som er beskrevet nedenfor.

For å oppnå høyest mulig svarprosent, blir det i TALIS utnevnt en skolekontakt ved hver skole. Denne personen, som oftest rektor eller noen i ledelsen, hadde som oppgave å motivere lærerne til å delta og var ansvarlig for gjennomføringen ved egen skole. For at en skole skal regnes som deltakende, må over halvparten av skolens lærere besvare spørreskjemaet. Av de 200 deltakerskolene tilfredsstilte 185 skoler dette kravet. Tabell 6.1., som ble presentert i delrapport 1 (Thronsen m.fl. 2019), viser deltakelsen i Norge. Som det går fram av tabellen, var det høy deltakelse på alle nivå.

Tabell 6.1. Oversikt over deltakelsen blant skoler, rektorer og lærere i TALIS 2018.

Skoler/rektorer/lærere	Antall/prosent	Kommentar
• Antall skoler som er trukket ut	200	
• Antall deltakende skoler	185	På lærernivå
	162	På rektornivå
• Antall rektorer som er trukket ut	200	
• Antall rektorer som deltok	162	
• <b>Deltakelse på rektornivå</b>	<b>81 %</b>	
• Antall lærere som er trukket ut	5038	
• Antall lærere som deltok	4154 <sup>5</sup>	
• <b>Deltakelse på lærernivå</b>	<b>82 %</b>	

### Representativitet

I gjennomføringen av en storskalastudie av denne typen er det alltid noen som ikke svarer. Dersom studien er ment å være representativ for hele populasjonen, dvs. norske lærere og rektorer på ungdomstrinnet, må det tas hensyn til frafall når konklusjoner om hele populasjonen blir formulert basert på utvalget. Dersom ikke slike metodiske hensyn tas, vil resultatene kun reflektere den gruppen som deltok. En statistisk estimering blir derfor brukt for å gå fra utvalgsdataene til populasjonen. Dette er nødvendig fordi enkle gjennomsnitt ikke er representative for populasjonen på grunn av selve utvalgsmetoden. Derfor må data vektas slik at populasjonsrepresentasjonen blir riktig. Dette inkluderer opplysninger om hvor mange enheter hver enkelt (dvs. lærere/rektorer) som besvarte spørreskjemaet representerer. Her tas det hensyn til mange faktorer, som blant annet sannsynligheten for å bli valgt på forskjellige stadier i utvalgsprosessen og frafall i utvalget. «TALIS Technical Report 2018» beskriver denne prosessen i detalj (OECD, 2019a).

Ved analyse av TALIS-dataene er det også viktig å ta hensyn til at utvalget ikke er helt tilfeldig, men at det er basert på et komplekst design hvor en først velger skoler og deretter lærere. Dette gjør at spesielle metoder må tas i bruk for å estimere utvalgsfeil («sampling error»). Hvis dette ikke er gjort, kan det føre til en undervurdering av utvalgsfeilen, og dermed føre til konklusjoner som ikke stemmer. I TALIS er det nødvendig å bruke metoder basert på en såkalt BRR-metode («Balanced Repeated Replication») for å estimere standardfeilen til de statistiske resultatene som vises, ettersom utvalget ikke er fullstendig randomisert. Dette er samme metode som benyttes i PISA, og den er egnet for utvalg hvor en to-steps utvalgsprosess blir anvendt. Da blir standardfeilen til f.eks. to gjennomsnitt riktig og sammenlikninger blir korrekte. Nærmere opplysninger finnes i «TALIS Technical Report 2018» (OECD, 2019a).

### Analyser og indekser

TALIS-databasen inneholder selvsagt alle svar på enkeltspørsmål til lærere og skoleledere, men også noen indekser som er oppsummeringer og bearbeidinger av mange spørsmål. Noen av disse indeksene er variabler som i seg selv er på en sammenhengende skala, som f.eks. antall år eller alder. De såkalte indeksene er i fleste tilfeller konstruert fra mange spørsmål, og de er laget med hjelp av en såkalt konfirmatorisk faktoranalyse (CFA). Alle slike indekser er testet for reliabilitet i hvert land. I tillegg er de testet for kulturell invarians, som indikerer om de kan sammenliknes på tvert av land eller ikke. Noen av dem kan ikke sammenliknes mellom land (konfigural invarians), noen kan brukes i analyser innenfor hvert land, som da gir resultater som kan sammenliknes (metric invarians), og noen kan sammenliknes direkte mellom land (skalar invarians). For nærmere opplysninger se TALIS 2018 Technical Report (OECD, 2019a).

<sup>5</sup> Lærerne jobber ved de 185 skolene som er registrert som deltakende i undersøkelsen.





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

**NIFU**

Nordisk institutt for studier av  
innovasjon, forskning og utdanning

