

Å være ungdomsskolelærer i Norge

*Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring
(TALIS)*

Nils Vibe, Per Olaf Aamodt og Tone Cecilie Carlsten



© NIFU STEP Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
Wergelandsveien 7, 0167 Oslo

Rapport 23/2009
ISBN 978-82-7218-630-1
ISSN 1504-1824

For en presentasjon av NIFU STEP's øvrige publikasjoner, se www.nifustep.no



Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
Norwegian Institute for Studies in Innovation, Research and Education
Wergelandsveien 7, 0167 Oslo
Tlf. +47 22 59 51 00 • www.nifustep.no

RAPPORT 23/2009

Nils Vibe, Per Olaf Aamodt og Tone Cecilie Carlsten

Å være ungdomsskolelærer i Norge

*Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring
(TALIS)*

Forord

Internasjonale undersøkelser av elevresultater, blant annet PISA, TIMSS og PIRLS, viser at norske skoler har en utfordring med kvaliteten på undervisning og læring. Læreren er skolens viktigste ressurs, og det er all grunn til å rette søkelyset mot lærerens yrkesutøvelse og arbeidsvilkår. Internasjonale sammenlikninger gir helt andre analyse- og fortolkningsmuligheter enn det en nasjonal studie ville gjøre. Derfor kan TALIS, som er den første større internasjonale komparative undersøkelsen blant lærere, bidra til å kaste lys over norsk skole.

TALIS omfatter lærere som underviser på ungdomstrinnet i 23 land fra hele verden. Undersøkelsen er gjennomført høsten 2007 og våren 2008. I Norge omfatter datamaterialet 156 skoler med nærmere 2 500 lærere og 153 skoleledere.

TALIS er initiert og organisert av OECD, og arbeidet har vært koordinert av en gruppe av de deltakende landene, ledet av Anne-Berit Kavli, Utdanningsdirektoratet. Prosjektet er bistått av en gruppe eksperter, og gjennomføring av den internasjonale datainnsamlingen er foretatt 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, og NIFU STEP har fått oppdraget med å samle inn data og å forestå den norske rapporteringen. Ved NIFU STEP er arbeidet gjennomført av Nils Vibe og Per Olaf Aamodt, mens Tone Cecilie Carlsten har deltatt i den forberedende fasen og i arbeidet med rapporten. I forberedelsene til undersøkelsen fikk vi også nyttige råd fra Karen Jensen og Jorunn Møller, Universitetet i Oslo, og Jens-Christian Smeby, Høgskolen i Oslo. Underveis i arbeidet har det vært hyppige møter mellom de nasjonale prosjektgruppene, OECD og IEA, og i gjennomføringen undersøkelsen i Norge har det vært løpende kontakt med Utdanningsdirektoratet.

Anne-Berit Kavli og Tulle Schjerven, Utdanningsdirektoratet, Kirsti Klette, Universitetet i Oslo og Berit Lødding, Elisabeth Hovdhaugen, Mari Wigum Frøseth og Liv Anne Støren, alle NIFU STEP, har bidratt med nyttige kommentarer til rapporten.

Vi vil takke Kommunenes sentralforbund og Utdanningsforbundet for å ha støttet undersøkelsen og oppmuntret skoler og lærere til å delta. En stor takk sendes til lederne ved de deltakende skolene som har organisert datainnsamling lokalt ved skolen, og alle lærerne som har tatt seg tid til å fylle ut et omfattende spørreskjema.

Oslo, september 2009

Per Hetland
Direktør

Eifred Markussen
Forskningsleder

Innhold

Sammendrag	9
Noen særlig viktige funn	9
Bakgrunn og formål.....	10
Store forskjeller i lærernes demografi	10
Lærere lærer hele livet?	11
Undervisningspraksis og lærersamarbeid.....	12
Arbeidstid i en typisk skoleuke	14
Skoleledelse	16
Vurdering og tilbakemelding.....	17
Læringsmiljø.....	18
 English summary	 21
Some particularly important findings	21
Background and aims	22
Large variations in teacher demography	22
Do teachers learn throughout their lives?	23
Instruction and teacher cooperation.....	24
Working time.....	26
School leadership.....	28
Evaluation, appraisal and feedback	29
Learning environment	30
 1 Innledning	 33
1.1 Bakgrunn og formål.....	33
1.2 Deltakerland i TALIS	34
1.3 Data og metode.....	35
1.3.1 Utvalgsdesign.....	35
1.3.2 Gjennomføringen av TALIS i Norge	36
1.3.3 Svarprosenter	37
1.3.4 Veiling av utvalget	40
1.3.5 Bruk av konstrukter og indekser	41
1.4 Om denne rapporten	42
 2 Lærerprofiler	 46
2.1 Lærerdemografi	46
2.1.1 Kjønnfordeling	46
2.1.2 Aldersfordeling	46
2.2 Et nærmere blikk på de norske lærerne	50
2.3 Oppsummering	54

3	Etter- og videreutdanning blant lærerne	55
3.1	Innledning	55
3.2	Deltaking i kompetanseheving i Norge og andre land	55
3.3	Tilrettelegging og hindringer for faglig oppdatering	61
3.4	Et nærmere blikk på de norske dataene.....	66
3.5	Oppsummering	74
4	Undervisningsformer og undervisningssyn	76
4.1	Innledning	76
4.2	Ulike undervisningsformer og undervisningssyn	76
4.3	Forskjeller mellom landene.....	77
4.3.1	Skal lærere overføre kunnskap direkte eller legge til rette for læring?	77
4.3.2	Hvordan underviser lærerne?.....	81
4.4	Nærmere analyse av de norske dataene	90
4.4.1	Forskjeller mellom kvinnelige og mannlige lærere?	91
4.4.2	Hva betyr alder?.....	93
4.4.3	Lærernes utdanningsbakgrunn.....	94
4.4.4	Undervisningspraksis i ulike fag	95
4.5	Sammenhenger mellom undervisningssyn og undervisningspraksis	96
4.6	Samarbeid mellom lærere	97
4.6.1	Innledning	97
4.6.2	Lærersamarbeid i ulike land	98
4.6.3	Litt nærmere om de to samarbeidsformene i Norge	100
4.6.4	Former for lærersamarbeid blant ulike grupper lærere.....	102
4.7	Oppsummering.....	104
5	Arbeidstid og ansettelsesforhold.....	107
5.1	Innledning	107
5.2	Ansettelsesforhold.....	107
5.3	Tidsbruk som tema.....	109
5.3.1	Bearbeiding av tidsbruksdata.....	110
5.4	Hovedtall for tidsbruk i TALIS-landene	112
5.5	Avtalt og registrert arbeidstid i Norge	116
5.6	Tidsbruk for ulike aktiviteter	117
5.6.1	Tid til undervisning og til andre formål.....	117
5.6.2	Tidsbruk for fire formål i sju land	119
5.7	Tidsbruk blant norske lærere.....	123
5.7.1	Kvinner bruker litt mer tid på planlegging enn menn	123
5.7.2	40-åringene har lengst arbeidsdager	124
5.7.3	Lærere med mastergrad jobber mest	125
5.7.4	Lærere i Oslo-området har lengst ukentlig arbeidstid	126
5.7.5	Ingen forskjell i arbeidstid etter lærertetthet.....	127
5.7.6	Små variasjoner i arbeidstid mellom ulike faglærere	128
5.7.7	Sammenhenger mellom tid brukt på ulike formål	129

5.8	Forhold som har effekt på tidsbruken.....	131
5.8.1	Regresjonsmodellen.....	131
5.8.2	Resultater av regresjonanalysen.....	133
5.8.3	Eksempler på effekter på tidsbruk	136
5.9	Oppsummering	138
6	Skoleledelse	141
6.1	Pedagogisk ledelse og administrativ ledelse	141
6.2	Administrativt lederskap	143
6.3	Pedagogisk lederskap	147
6.4	Skoleleders tidsbruk	152
6.5	Lærernes syn på skoleledelsen	154
6.6	Sammenhenger mellom læreres og skoleleders holdninger og praksis	157
6.7	Norske skoleleders syn på ledelse	159
6.8	Sammenhenger på skolenivå i Norge	160
6.9	Oppsummering	162
7	Vurdering og tilbakemelding til skoler og lærere	164
7.1	Skoleevalueringer.....	164
7.1.1	Kriterier for evaluering av skoler.....	165
7.1.2	Hensikten med skoleevalueringer	167
7.1.3	Offentliggjøring av skoleevalueringer	167
7.2	Lærervurdering sett fra skoleledernes ståsted	168
7.2.1	Kriterier for lærervurdering	169
7.2.2	Følger av lærervurderinger	170
7.2.3	Målene med lærervurdering	171
7.2.4	Skriftliggjøring av lærervurderinger	173
7.2.5	Tiltak som følger av lærervurderinger	174
7.3	Vurdering og tilbakemelding sett fra lærernes ståsted	176
7.3.1	Hyppighet av vurdering og tilbakemelding	176
7.3.2	Kriterier for vurdering og tilbakemelding.....	178
7.3.3	Følger av vurdering.....	179
7.3.4	Endringer i undervisningspraksis.....	182
7.3.5	Bedømmelse av arbeidet og forslag til forbedringer.....	183
7.3.6	Rettferdighet, nytte og endringer i tilfredshet og sikkerhet	184
7.3.7	Vurderingspraksis i sin alminnelighet	186
7.4	Oppsummering	188
8	Læringsmiljø	190
8.1	Innledning.....	190
8.2	Effektiv tidsbruk.....	191
8.2.1	Hvordan ligger Norge an?.....	191
8.2.2	Tidsbruken i norske skoler.....	192
8.3	Klasseromsklima	195

8.3.1 Det internasjonale bildet	195
8.3.2 Hvilke forskjeller finner vi mellom norske lærere?.....	199
8.4 Skoleklima: relasjoner mellom lærere og elever.....	201
8.4.1 Det internasjonale bildet	202
8.4.2 Lærer/elevrelasjoner i norske skoler.....	205
8.5 Jobbtilfredshet og tiltro til egen undervisning	207
8.5.1 Forskjeller mellom norske lærere	211
8.6 Sammenhenger mellom tiltro til egen undervisning og andre faktorer.....	212
8.7 Oppsummering.....	214
9 Avsluttende diskusjon.....	217
9.1 TALIS forteller mange historier.....	217
9.2 Forutsetninger for kvalitet.....	217
9.3 Noen sentrale utfordringer	218
9.4 Mange ubesvarte spørsmål.....	219
Referanser	221

Sammendrag

Noen særlig viktige funn

Norge har gode forutsetninger for å skape ”verdens beste skole”. Vi har et gunstig forholdstall mellom antall lærere og elever, en erfaren lærerstand, og tilgangen på kvalifisert personale er et mindre problem enn i mange andre land. Lærere i alle land i TALIS-undersøkelsen er gjennomgående svært tilfreds med jobben sin, og de har stor tiltro til at de gir god undervisning, men de norske lærerne utmerker seg ved å være enda mer positive enn de er i andre land. Samarbeidet mellom norske lærere er dessuten mer omfattende enn i noe annet land som inngår i undersøkelsen. Og ikke minst opplever lærerne at det er gode relasjoner mellom dem og elevene, selv om de også melder om at undervisningen ofte hemmes av uro i klasserommet.

Norsk skoles store utfordringer, slik det framstår av resultatene fra TALIS, er en svakt utviklet oppfølgingskultur, en relativt svak pedagogisk skoleledelse og et system for kompetanseheving blant lærerne, som med fordel kan styrkes. Tilbakemelding, evaluering og oppfølging ser ofte ut til å mangle, både fra skoleeier til skoleleder, fra skoleleder til lærer og fra lærer til elev. Selv om vi må advare mot å forveksle hyppighet med kvalitet, gir undersøkelsen klare indikasjoner på at norske lærere i mindre grad følger opp elevenes arbeid og læring enn hva som er tilfelle i mange andre land. Også oppfølgingen og tilbakemeldingen fra skolelederne til lærerne på deres arbeid er svak. Norge peker seg ut i sammenlikning med andre land ved at skolelederne er tydelige som administrative ledere, men samtidig er deres pedagogiske lederskap mindre klart. En indikasjon på dette er at skolelederne erkjenner sitt formelle ansvar for lærernes faglige utvikling, men dette følges ikke nødvendigvis opp i praksis. Flertallet av skolene mangler for eksempel oppfølgingsprogram for nyansatte lærere, og omfanget av kompetansehevingstiltak er mindre i Norge enn det er i de fleste av landene i TALIS-undersøkelsen.

Resultatene fra TALIS viser mange fellestrekk mellom land, som vi i utgangspunktet hadde forventet skulle være svært forskjellige. Rollen som lærer er preget av mange likhetstrekk på tvers av landegrensene, og undersøkelsen forteller slik sett om en global profesjon. Et slikt universelt trekk ved lærerrollen er at den enkelte lærer har store frihetsgrader til å utforme sin egen jobb. TALIS viser store individuelle forskjeller mellom lærerne i holdninger til undervisning og undervisningspraksis, og denne variasjonsbredden finner vi både innenfor de enkelte landene og innenfor den enkelte skole. Et eksempel på dette er variasjonen i ukentlig arbeidstid. Riktignok er det slik at det her er en del nasjonale forskjeller, men det mest slående er likevel variasjonen innenfor hvert enkelt land. Dette forteller oss at rammene for lærernes virksomhet i en del sammenhenger er ganske svakt definert. I noen grad er dette skolens styrke, men samtidig kan det gi seg uheldige utslag, som når flertallet av norske lærere mener at dårlig undervisningspraksis tolereres over tid. Undervisning innebærer, og har alltid innebåret, å balansere mellom profesjonell autonomi og de institusjonelle rammene. Ifølge

resultatene fra TALIS er det grunn til å spørre om det er behov for en fornyet debatt om denne balansen som en forutsetning for den profesjonelle yrkesutøvelsen i forhold til å danne gode læringsmiljøer.

Bakgrunn og formål

Begrunnelsen for den foreliggende internasjonale studien av undervisning og læring er ifølge OECD en erkjennelse av skolen som en av de viktigste samfunnsinstitusjonene i alle land, og kvaliteten på undervisningen og elevenes læring danner et utgangspunkt både for den enkelte elevs videre liv og for samfunnet. Det hevdes videre at kvaliteten i skolen i helt avgjørende grad avhenger av lærerne. På denne bakgrunn ble TALIS gjennomført, og undersøkelsen omfatter over 70 000 lærere og skoleledere på ungdomstrinnet i de 23 landene som har deltatt. For oversiktens skyld har vi i denne rapporten valgt ut seks land som sammenlikningsgrunnlag med Norge: Belgia (den flamske delen), Danmark, Irland, Island, Polen og Østerrike.

TALIS dekker fire hovedområder:

- Hvordan rollen som skoleleder utøves
- Lærernes faglige og yrkesmessige utvikling
- Hvordan lærerarbeidet blir vurdert, og hva slags tilbakemelding lærere får på den jobben de utfører
- Lærernes undervisningspraksis og oppfatninger og holdninger til undervisning

I tillegg til dette, gir undersøkelsen en bred beskrivelse av særtrekk ved lærerprofesjonen sammensetning i ulike land: kjønnsfordeling, aldersprofil og utdanningsbakgrunn.

For å sikre et mest mulig solid statistisk grunnlag ble 200 skoler valgt tilfeldig i hvert deltakerland. Ved hver skole gikk det ut et eget spørreskjema til skoleleder og et skjema til 20 tilfeldig uttrukne lærere. I Norge deltok alle lærerne ved de uttrukne skolene. Spørreskjemaet tok ca. 45 minutter å fylle ut, og det kunne velges mellom papirskjema og nettbasert skjema. I Norge ble undersøkelsen foretatt 100 prosent elektronisk.

Store forskjeller i lærernes demografi

I alle de landene som har deltatt, er det flertall av kvinner i lærerpopulasjonen, men kvinneandelen varierer mye. Spesielt i de tidligere østblokklandene er lærerprofesjonen sterkt kvinnedominert med om lag 80 prosent. I Mexico og Tyrkia er det på den annens side tilnærmet balanse i antall kvinner og menn. I Norge er 60 prosent av lærerne kvinner, og dermed er vi ett av de landene i TALIS med lavest andel kvinner blant lærerne.

Aldersprofilen blant lærere varierer sterkt. I Italia er over halvparten av alle lærerne 50 år eller eldre, mens bare 6 - 8 prosent av lærerne er 50 år eller eldre i Tyrkia og Malaysia. Den norske lærerpopulasjonen er blant de eldste, og andelen 50 år og over er 40 prosent, men det som ellers særpreger norske lærere, er at det er få i alderen 40 – 49 år.

I alle land er det bare et lite mindretall som ikke har høyere utdanning. Det som skiller landene er fordelingen mellom lavere grads utdanning (tilsvarende allmennlærerutdanning eller cand.mag/bachelor) eller høyere grad, dvs. tilsvarende med hovedfag eller en mastergrad. I land som Slovakia og Polen, men også Italia og Spania, er det en klar overvekt av lærere som har en utdanning på mastergradsnivå. I Norge har omtrent halvparten allmennlærerutdanning som sin høyeste utdanning, mens det er omtrent like mange med lavere grads universitetsutdanning og hovedfag/mastergrad.

Lærere lærer hele livet?

Som forventet er lærerne i alle de landene som omfattes av TALIS, svært aktive i å utvikle seg faglig og yrkesmessig. Gjennomsnittet for alle landene ligger nær opp mot 90 prosent som har deltatt i en eller annen form for faglig oppdatering i løpet av de siste 18 månedene. I Norge ligger deltakerandelen litt lavere enn TALIS-gjennomsnittet, men likevel høyere enn Island og Danmark. Resultatene tilsier at faglig og yrkesmessig utvikling er kan se ut til å være obligatorisk i en del land.

Det er mye større variasjon mellom landene i omfanget av etter- og videreutdanning målt i gjennomsnittlig antall kursdager. Her er variasjonen fra nesten 35 dager i gjennomsnitt (Mexico,) til mindre enn 6 dager (Irland). Gjennomsnittet blant de norske lærerne er 9 dager, betydelig lavere enn TALIS-gjennomsnittet. Sammen med de andre nordiske landene, Island og Danmark, befinner Norge seg i en gruppe land der deltakerandel er omtrent som gjennomsnittet mens antall kursdager er betydelig lavere enn gjennomsnittet. De landene som har det høyeste omfanget når vi kombinerer både andelen som har deltatt i, og antall dager de har deltatt i etter- og videreutdanning, er Mexico, Korea, Spania og Polen. Sett i forhold til målene om å utvikle kvaliteten i norske skoler, er det bemerkelsesverdig at Norge ikke er i teten med faglig og yrkesmessig oppdatering.

De norske lærerne er blant dem som i sterkest grad uttrykker at de ville ha deltatt i mer faglig og yrkesmessig utvikling, noe som indikerer at lav norsk deltaking ikke primært kan forklares ut fra manglende motivasjon og interesse hos de enkelte lærerne.

Norske lærere mener at årsakene til at de ikke har deltatt så mye som de gjerne ville, har sammenheng med vansker med innpasning i arbeidsplan og manglende støtte fra arbeidsgiver. Og selv om de norske skolelederne erkjenner sitt ansvar for lærernes faglige utvikling, ser det ut til at de tar få konkrete grep. Kompetansehevingen blant norske lærere må dermed systematiseres og tilrettelegges bedre, og ikke minst må det være enklere å kunne frigjøre læreren fra undervisningen i den perioden han eller hun deltar på et kurs.

Et annet viktig funn er at det i Norge i liten grad er etablert ordninger for å lette de ferske lærernes tilpasning til jobben. Norge er ett av de landene der det i minst grad er etablert formelle innkjøringsprosesser for nye lærere, eller mentorordninger der en ny lærer får en

veileder blant erfarne lærere. De nye lærerne i Norge er dermed i større grad enn i mange andre land overlatt til seg selv i sitt møte med eleven fra dag én.

Deltaking i kompetanseutvikling blant norske lærere er klart høyest i aldersgruppen 40 – 49 år. At deltakingen er lavest blant de eldste, er ikke overraskende, men en kunne kanskje ha trodd at det er de yngste lærerne som hadde det største behovet. Kanskje er dette heller et uttrykk for at det er etter noen års praksis at lærere særlig ser behovet for oppdatering? Det er også noen interessante regionale forskjeller i det norske materialet. Selv om skolelederne i Oslo og Akershus er de som klarest tilkjenner et ansvar for, og forsøker å støtte opp om sine læreres kompetanseutvikling, er omfanget av deltaking faktisk lavere enn i andre deler av landet. Vi ser ingen forskjeller i andelen som har deltatt, men antall kursdager er atskillig lavere i Oslo og Akershus enn i de andre regionene. På den annen side utpeker skolene i Oslo og Akershus seg ved at det er her vi finner det klart største innslaget av formelle innkjøringsordninger og mentorordninger for nye lærere.

De områdene der norske lærere har det sterkeste behovet for faglig utvikling i, er å undervise elever med spesielle behov, i IKT i undervisningen og i elevvurdering. Behovet for faglig oppdatering innenfor eget fagområde er heller moderat, men klart høyere blant dem som har allmennlærerutdanning enn en universitetsgrad. Det ser heller ikke ut til å være et spesielt stort behov for kompetanseutvikling i å undervise i et multikulturelt miljø, og overraskende nok er ikke dette behovet spesielt sterkt uttrykt heller av Oslo-lærerne, til tross for at det er i Oslo vi finner den største andelen elever med minoritetsbakgrunn.

Norske lærere utmerker seg heller ikke med særlig positive resultater når det gjelder å oppdatere seg gjennom faglig litteratur. Dette støtter også andre studier som indikerer at norske lærere er motivert for å delta i faglig og yrkesmessig utvikling, men at det er strukturelle svakheter i forhold til faglig oppdatering. Det mangler både institusjonell støtte og tilstrekkelig med verktøy på arbeidsplassen til å understøtte lærernes utnytting av faglig litteratur innenfor sitt profesjonelle område.

Undervisningspraksis og lærersamarbeid

I likhet med i nesten alle de andre landene som har deltatt i TALIS, mener de norske ungdomsskolelærerne at det viktigste for en lærer er å legge til rette for elevene, at elevene lærer best av å løse problemer på egen hånd, at eleven bør få tenke ut egne løsninger før læreren viser hvordan det skal gjøres, og at utvikling av elevenes tenkning og resonnering er viktigere enn det spesifikke læreplaninnholdet. Dette synet på undervisning er i denne rapporten betegnet som konstruktivistisk. Det andre undervisningssynet er betegnet som direkte kunnskapsoverføring, som betyr at gode lærere viser den riktige måten å løse et problem på, at undervisning bør bygge på problemer med klare og riktige svar, at faktainnlæring er viktig, og at et stille klasserom er en forutsetning for effektiv læring.

Til tross for at disse to synene på undervisning i en viss forstand står i motsetning til hverandre, er de verken positivt eller negativt korrelert. Det betyr at blant lærere som er enige i det ene undervisningssynet, er det helt tilfeldig hvilken holdning de har til det andre synet.

Lærernes måte å undervise på er i TALIS klassifisert som tre former:

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

Dette er ikke alternative måter å undervise på. Tvert om vil en god lærer spille på alle metodene og anvende dem på en balansert måte. Det er da også klare korrelasjoner mellom de tre undervisningsmåtene.

Norske lærere anvender i mindre grad enn lærere i mange andre land en strukturerende undervisningsform. Det er med andre ord en svak oppfølgings- (og tilbakemeldings-) kultur i den norske skolen som gir grunn til ettertanke, ikke minst fordi vi finner at også vurderingen og tilbakemeldingen av lærerne er svak i Norge. Lærerne overlater mye til elevene, men norske lærere gjennomfører heller ikke i noen særlig grad elevsentrert læring. De arbeider riktignok mye med elevene individuelt, og de differensierer oppgavene i forhold til elevenes evner, men de trekker ikke elevene i noen særlig grad inn i planleggingen eller ber elevene reflektere over sitt eget arbeid.

Det hevdes ofte at det svake nivået blant norske elever blant annet skyldes at de har for stor innflytelse på det som foregår, men resultatene i TALIS tyder ikke på at elevinnflytelsen er spesielt sterk i Norge. Da er det trolig mer nærliggende å tenke seg at de svake elevresultatene kan ha sammenheng med den lite hyppige oppfølgingen av elevene i Norge. Når norske lærere heller ikke utmerker seg spesielt ved utstrakt bruk av utvidete aktiviteter (for eksempel prosjektarbeid), innebærer det at de skårer lavt i forhold til andre land på alle de tre formene. Det er mulig at dette kan tolkes til hen at norske lærere har en utydelig måte å undervise på.

Det er overraskende små og systematiske forskjeller i undervisningspraksis mellom ulike grupper av lærere i Norge. Det er ingen store forskjeller mellom yngre og eldre lærere, og heller ikke etter høyeste utdanning (allmennlærerutdanning, lavere universitetsgrad eller et hovedfag eller en mastergrad). Det er overraskende at lærere som er 60 år og eldre, som har sin utdanning tilbake på 1960-tallet, og med mer enn 30 års erfaring, i store trekk har felles holdninger og praksis med de yngste. Det er også overraskende at det ikke er noen forskjeller i holdninger og praksis mellom lærere utdannet gjennom en allmennlærerutdanning og ved et universitet. Dette kan trolig tolkes til hen at en lærers praksis i liten grad er påvirket av

grunnutdanningen, men at praksis er utformet som et svar på de daglige utfordringene, og der den enkelte lærer i stor grad finner sin egen løsning.

En slik vurdering kan sees i sammenheng med ledelsesformene ved skolene (se kapittel 6). Det kan også knyttes til hvordan lærere samarbeider. Samarbeid mellom lærere er i dag utbredt i alle land, ikke minst i Norge. Men dette samarbeidet har hovedsakelig karakter av praktisk tilrettelegging, arbeidsdeling og koordinering, og i moderat grad av det som kan betegnes profesjonelt samarbeid. Lærere observerer sjelden hverandres undervisning, og deltar i liten grad i et profesjonelt fellesskap for å diskutere hverandres undervisning. Snarer ser det ut til at de respekterer hverandres autonomi i klasseromssituasjonen.

Dette har to viktige konsekvenser. For det første oppnås ikke den intenderte profesjonelle utviklingen gjennom samarbeidet, samarbeid er i liten grad koblet til kvalitetsforbedring i skolen. For det andre oppstår det i liten grad en felles undervisningskultur ved den enkelte skole, noe som igjen henger sammen med at det faglige lederskapet synes mindre utviklet enn det administrative.

Arbeidstid i en typisk skoleuke

Læreres arbeidstid er et kontroversielt tema som med jevne mellomrom bringes opp i samfunnsdebatten. Temaet er igjen aktualisert i forbindelse med nedsettelse av et eget offentlig utvalg, Tidsnyttingsutvalget som ser nærmere på tidsbruken blant lærerne, med særlig fokus på oppgaver og aktiviteter som går på bekostning av, eller ”stjeler tid”, fra det pedagogiske arbeidet. TALIS-undersøkelsen gir et unikt utgangspunkt for å beskrive mer nøyaktig hvor mye tid lærerne på ungdomstrinnet bruker på sitt arbeid og hva tiden brukes til, riktignok med svært grove kategorier.

Ved siden av tidsbruken, kartlegger TALIS-undersøkelsen også ansettelsesforhold og deltidsarbeid. Andelen som er fast ansatt varierer fra 67 prosent i Portugal, til nærmere 100 prosent i Danmark, mens 90 prosent av de norske lærerne er fast ansatt. Andelen som jobber heltid varierer mellom 35 prosent i Mexico og praktisk talt 100 prosent i Korea, Malaysia og på Malta. Her er den norske andelen 82 prosent. Bare en halv prosent av de norske lærerne jobber ved flere enn en skole, færre enn i noe annet land, og her har Brasil den høyeste andelen med 24 prosent.

For å kunne sammenlikne tidsbruk på tvers av land og grupper er det avgjørende at man tar utgangspunkt i sammenliknbare utvalg. Tidsbruken varierer kraftig etter om man er hel- eller deltidsansatt og etter om man jobber ved en eller flere skoler. Undersøkelsen inneholder dessuten ikke eksakte opplysninger om stillingsbrøk for deltidsstillinger, og dermed gir det liten mening å sammenlikne deltidsansatte tidsbruk. Vi har derfor avgrenset utvalget for disse sammenlikningene til å *gjelde lærere som jobber heltid, det vil si minst 90 prosent av en heltidsstilling, og ved bare én skole*. Dette gjelder både sammenlikninger mellom land og mellom grupper av lærere i Norge.

Lærerne er bedt om å registrere antall klokketimer som de bruker i en typisk skoleuke på undervisning, planlegging og etterarbeid, administrative plikter og annen relevant virksomhet. I gjennomsnitt arbeider den heltidsarbeidende TALIS-læreren, som er ansatt ved bare en skole, 35 timer og 40 minutter i en typisk skoleuke. Italienske lærere har kortest arbeidsuke, med ca 30 timer, mens australske lærere jobber mest, 43 timer.

Variasjonen er imidlertid stor, og 15 prosent jobber mindre enn 23 timer, mens omtrent like mange jobber mer enn 48 timer. Arbeidstiden fordeles med i gjennomsnitt snaut 20 timer til undervisning, 10 timer til planlegging og etterarbeid, 4,5 timer til administrasjon og 1,5 timer til andre formål.

Gjennomsnittstallene for Norge er omtrent 17 klokketimer til undervisning, 12 timer til planlegging og etterarbeid, 6 timer til administrative plikter og drøyt en time timer til andre formål, i alt snaut 37 timer i gjennomsnitt i en typisk skoleuke. Dette er noe lavere enn det man kunne forvente ut fra den arbeidstidsavtalen som ligger til grunn. Mer interessant enn dette gjennomsnittstallet er det likevel at 22,6 prosent av de norske lærerne oppgir en samlet arbeidstid på under 31 timer, og dermed bruker mindre tid enn de 1225 timene som er arbeidsplanfestet. På den annen side oppgir 22,2 prosent av lærerne at de jobber mer enn 44 timer pr uke, som er det timetallet man må ha for å utføre hele årsverket på snaut 1700 timer innenfor de 39 uker.

Norske lærere bruker ca. tre klokketimer mindre til undervisning enn gjennomsnittet i TALIS-undersøkelsen, mens de til gjengjeld bruker omtrent fire timer mer til andre relevante formål. En sammenlikning av de nordiske landene i undersøkelsen viser at islandske lærere har lengre arbeidsuke enn sine danske og norske kolleger, noe som skyldes at de underviser omtrent en klokke time mer hver dag. Til gjengjeld bruker norske lærere omtrent to timer mer hver uke til administrative oppgaver enn danske og islandske lærere.

En nærmere analyse av de norske tallene viser at det er små forskjeller i tidsbruk når vi sammenlikner ulike grupper av lærere. Kvinnelige lærere bruker omtrent en time mer til planlegging og etterarbeid enn mannlige, som til gjengjeld bruker litt mer tid på administrasjon. De yngste og de eldste lærerne har kortere arbeidsuke enn lærere i 40-årene. For de eldste forklarer arbeidstidsavtalen og færre undervisningsoppgaver noe av forskjellen, mens de yngste lærerne trolig pålegges færre administrative plikter. Lærere som har mastergrad bruker mer tid til planlegging og etterarbeid enn lærere uten slik utdanning, mens lærere i Oslo og Akershus bruker litt mer tid til planlegging, etterarbeid og administrative oppgaver enn lærere i resten av landet.

En regresjonsanalyse av det norske materialet, der tid brukt på andre gjøremål enn undervisning er avhengig variabel, viser at effekten av å være yngre enn 60 år, å ha mastergrad og å jobbe i Oslo-området holder seg også når det kontrolleres for effekten av andre variabler. I sum utgjør disse tre forholdene over 4,5 timer pr uke. Hver klokke time til

undervisning reduserer tiden brukt på andre formål med omtrent 40 minutter. Endelig viser det seg at lærere som samarbeider mye med sine kolleger gjennom koordinering og informasjonsutveksling og lærere som har en strukturerende undervisningspraksis bruker mer tid, mens lærere som er mye engasjert i utvidete undervisningsaktiviteter, som prosjektarbeid og tverrfaglig arbeid, bruker mindre tid på andre oppgaver enn undervisning. Det samme gjelder lærere som har en rektor som legger vekt på målstyring og planarbeid. Ved å sette resultatene fra analysen inn i ligningen for modellen, kan vi få fram en forskjell på nærmere 12 timer i ukentlig arbeidstid mellom lærere som har alle egenskaper som trekker i retning av et høyt antall timer, og lærere som har de motsatte egenskapene.

Skoleledelse

I TALIS-undersøkelsen måles rektorenes holdninger og atferd i forhold til ledelsesoppgavene langs fem ulike dimensjoner. To av dimensjonene inngår i det som kalles administrativt lederskap og gjelder ansvarliggjøring (accountability) og regelstyring. Norske rektorer skårer over det internasjonale gjennomsnittet på begge disse dimensjonene og framstår i sum som mer orientert mot en administrativ lederskapsprofil enn det vi finner i de fleste andre landene i undersøkelsen. Den andre hovedformen gjelder pedagogisk lederskap, som omfatter tre dimensjoner, nemlig styring etter skolens mål, undervisningsledelse og kontroll av undervisningen og lærernes arbeid. På de to første dimensjonene skårer Norge svakt negativt, mens kontrolldimensjonen er særlig svak blant norske rektorer. I sum framstår dermed norske rektorer som betydelig mer orientert i retning av administrativt enn pedagogisk lederskap. Det er imidlertid viktig å ha klart for seg at disse ledelsesformene ikke behøver å stå i motsetning til hverandre, og en også må se på hvordan ledelsesoppgaver fordeles innenfor skolen (distribuert ledelse). Det er mulig å være en tydelig leder både i forhold til den administrative og den pedagogiske funksjonen. De to andre nordiske landene som er med i TALIS, Danmark og Island, har negative skårer både på administrativt og pedagogisk lederskap. I en nordisk sammenheng kan vi dermed si at norske rektorer framstår som relativt tydelige, men med en klar overvekt mot de administrative funksjonene ved lederrollen.

Norske rektorerers tilbakeholdenhet i forhold til å følge med i lærernes arbeid og undervisning er slående. Det er særlig observasjon av undervisningen i klasserommet og inspeksjon av elevers arbeider som forekommer sjelden blant norske rektorer. Når lærerne blir spurt om i hvilken grad rektor eller skolens ledelse gjennomfører klasseromsobservasjon, eller gir lærerne konkrete råd om hvordan undervisningen kan forbedres, bekreftes bildet av et relativt passivt pedagogisk lederskap fra skoleledelsens side. Når vi ser på rektorenes tidsbruk, bekreftes dette bildet igjen, ved at norske rektorer bruker en noe lavere andel av sin tid på undervisningsrelaterte oppgaver enn gjennomsnittet i TALIS-undersøkelsen.

Det er overraskende få og svake sammenhenger mellom rektorenes lederskap på den ene siden og andre forhold ved skolen. Vi ser likevel at et godt klasserommiljø og gode relasjoner mellom lærere og elever henger sammen med et tydelig lederskap, enten det gir seg uttrykk i vekt på undervisningsledelse, undervisningskontroll eller regler og rutiner. Et tydelig

pedagogisk lederskap fremmer dessuten samarbeid mellom lærerne. Lærere som har en rektor som legger vekt på undervisningsledelse, opplever dessuten oftere å få tilbakemelding både fra rektor og fra kolleger.

Det har vært et sterkt fokus på ledelse i norsk skole gjennom flere tiår. TALIS-undersøkelsen bekrefter en antakelse som mange nok har hatt, nemlig at de administrative funksjonene som er knyttet til rektorrollen har fått økt oppmerksomhet og tatt mer tid og ressurser enn de utfordringene som ligger på den pedagogiske siden. Dette kan ha blitt forsterket gjennom at flere administrative oppgaver er overført fra skoleeier til skolen og at et større ansvar for skolens drift dermed er blitt lagt på rektor. Resultatet av dette er at Norge har fått rektorer som er tydelige i den administrative delen av sin lederrolle, mens de er langt mindre synlige som pedagogiske ledere.

Vurdering og tilbakemelding

Vurdering og tilbakemelding har en sentral plass i TALIS-undersøkelsen og vi har i dette kapitlet sett både på skoleevalueringer og vurderinger av lærernes arbeid. Norge plasserer seg omtrent midt på treet når vi sammenlikner med seks andre land, når det gjelder forekomst og hyppighet av interne og eksterne skoleevalueringer. Tre av fire norske lærere har en rektor som rapporterer at skolen har gjennomført intern evaluering minst en gang i løpet av de siste fem årene, mens andelen som rapporterer om ekstern evaluering er 64 prosent. Dette er høyere tall enn i Danmark, men lavere enn på Island. 17 prosent av lærerne i Norge har en rektor som svarer at skolen verken er evaluert internt eller eksternt.

Ved norske skoler framheves særlig elevdisiplin og elevatferd, forholdet mellom lærer og elev og klasseledelse som viktige kriterier i forbindelse med skoleevalueringer, mens undervisning i flerkulturelle sammenhenger og aktiviteter utenom skoletid regnes som mindre viktig. Resultatene av skoleevalueringer offentliggjøres i omtrent 60 prosent av tilfellene for Norges del, mens dette er enda mer vanlig i Danmark og på Island. Å lage rangeringslister på grunnlag av skoleevalueringer er derimot mindre vanlig, og bare 15 prosent svarer at dette gjøres i Norge.

Når norske lærere blir vurdert eller får tilbakemelding på sitt arbeid, er det først og fremst fra rektor, mens vurdering fra kolleger og ekstern vurdering er mindre vanlig. Omtrent to av tre lærere har en rektor som sier at han/hun har gitt lærerne vurdering eller tilbakemelding i løpet av det siste året. Dette er omtrent som i Danmark og på Island. De kriteriene som man antar i størst grad legges til grunn for vurderingen av lærernes arbeid, er de samme som antas å tillegges vekt ved skoleevalueringer, nemlig klasseledelse, elevdisiplin og elevatferd og forholdet mellom lærer og elev.

Når det gjelder følger som lærervurderinger kan gi, framheves særlig muligheter for faglig og yrkesmessig utvikling, endring i arbeidsoppgaver og utviklingsplaner for å forbedre undervisningen, mens økonomiske konsekvenser ses på som lite sannsynlige. Dersom

lærervurderinger identifiserer svakheter ved en lærers prestasjoner, setter norske rektorer i mindre grad enn sine kolleger i andre land i verk tiltak. Under halvparten av de norske lærerne har rektorer som sier at de alltid formidler resultater av en slik vurdering til læreren det gjelder og bare en av tre sørger for at virkemidler for å forandre svakhetene settes i verk.

Når vi spør lærerne om hyppigheten av vurdering og tilbakemelding på deres arbeid, får vi litt lavere andeler som har mottatt dette fra rektor, enn når vi spør rektorene. Dette skyldes at rektorenes positive svar ikke behøver å bety at de har nådd over alle lærerne. 84 prosent av lærerne har mottatt vurdering, enten fra rektor, fra kolleger eller fra ekstern instans. Andelen er til sammenlikning 95 prosent i Danmark. Når de norske lærerne skal oppgi hva de tror blir tillagt størst vekt i vurderinger og tilbakemeldinger, nevner de særlig gode relasjoner til elevene, godt samarbeid med kolleger, elevdisiplin og elevatferd og klasseledelse, mens aktiviteter utenom skoletid og undervisning i flerkulturell sammenheng tillegges minst vekt.

Norske lærere synes i liten grad at vurderingen de får inneholder konkrete forslag til forbedringer. Bare en av fire svarer dette, og det er færre enn i de landene vi har sammenliknet med. 60 prosent svarer at vurderingen inneholdt en bedømmelse av arbeidet, og også det er lavere enn i de andre landene. Mange norske lærere opplever dermed vurderinger og tilbakemeldinger som lite relevante og konkrete. Når det gjelder vurderingspraksis i sin alminnelighet, viser det seg at norske lærere i mindre grad enn lærere i andre land tror at vurderinger får konsekvenser. Særlig alarmerende er det at et flertall av norske lærere mener at dårlig utført arbeid over tid blir tolerert av kollegene.

Læringsmiljø

Viktige forutsetninger for god undervisning og læring er dyktige lærere, gode relasjoner mellom lærere og elever, og et klasseromsklima med en rimelig grad av disiplin og uten for mye forstyrrelser. TALIS-dataene inneholder ingen objektive mål på læreres dyktighet. Vi har informasjon om deres grunnutdanning og om omfanget av kompetansehevende tiltak siste halvannet år, men dette forteller i seg selv ikke noe om undervisningsdyktighet. Men vi har et subjektivt mål gjennom lærernes vurderinger av hvordan de lykkes med sin undervisning. Dette kan i det minste indikere noen forskjeller mellom land og mellom ulike grupper av lærere.

Det hevdes ofte at klasseromssituasjonen er preget av at mye tid går til spille fra undervisningen på grunn av uro og ulike praktiske oppgaver. De norske lærerne bruker ca. 80 prosent av tida til undervisning. Vi skal ikke her bedømme om dette er akseptabelt eller ikke, men sammenlikninger med de øvrige landene viser at Norge ikke skiller seg ut verken negativt eller positivt, men har en tidsbruk som ligger nært opp til gjennomsnittet for alle landene i TALIS. Vi ser ellers at de eldste lærerne rapporterer den mest effektive tidsbruken, at tidsbruken er mer effektiv i klasser med få enn med mange elever, og at effektiviteten er størst i klasser der elevene – etter lærernes vurderinger – har et faglig nivå som er over gjennomsnittet.

Norske klasserom er relativt sett preget av mye uro og avbrytelser, selv om det også er noen land hvor dette problemet er enda større. Dette viser seg først og fremst gjennom at det tar tid å roe ned klassen når timen begynner, og at undervisningen forstyrres ved at elevene avbryter. Men norske lærere mener samtidig at elevene tar et ansvar for å skape et trivelig læringsmiljø, og de mener heller ikke i spesielt stor grad at det er mye bråk i klassen. Det kan selvsagt tenkes at norske lærere har en høyere toleranseterskel for uro og bråk. Uansett viser resultatene at norske skoler på ungdomstrinnet har en utfordring i å skape rolige og gode klasseromsmiljøer.

Derimot er norske ungdomsskoler preget av svært gode relasjoner mellom lærere og elever, slik lærerne selv vurderer det. De mener at lærere og elever kommer godt overens, at lærerne mener at elevenes ve og vel er viktig, og at lærerne er lydhøre overfor elevene. Norge kommer her helt på topp sammenliknet med de øvrige landene som har deltatt i TALIS. Det må imidlertid påpekes at svarmønsteret i alle land var overveiende positivt.

I alle land ser vi også at lærere er godt fornøyd med jobben sin, og de har stor tiltro til sin undervisning. Det motsatte ville selvsagt vært betenkelig. Norske lærere skiller seg ut ved en større grad av enighet, men siden forskjellene mellom landene stort sett bare er i fordelingen mellom enig og svært enig i utsagnene, må man ikke overdrive betydningen av dem. Uansett gir dette et inntrykk av en norsk lærerprofesjon som er trygg i sin rolle som lærer og som trives med jobben sin. Vi finner små systematiske forskjeller mellom grupper av lærere i Norge – etter kjønn, alder og utdanningsbakgrunn.

Lærere med en høyere grads grunnutdanning har høyere tiltro til egen undervisning enn dem som har allmennlærerutdanning. Ellers har verken alder eller kjønn noen betydning. Heller ikke fant vi ingen effekt av hvor mye læreren hadde deltatt i kompetansehevende tiltak. Ellers henger tiltro til egen undervisning sammen med om læreren mener det er gode relasjoner til elevene og at undervisningsklimaet er bra. Dessuten henger tiltro til egen undervisning sammen med en undervisningsmåte preget av elevoppfølging og av en elevsentrert måte å undervise på.

English summary

Some particularly important findings

Norway seems to have favorable conditions for the development of "the best school in the world". We have a favorable relation between the number of teachers and students, and access to qualified personnel is a minor problem compared to many other countries. Teachers in all TALIS-countries display a clear tendency to be satisfied with their job and have faith in their own teaching. The Norwegian teachers, however, rank highest among countries in terms of reporting that they are content with their work situation. Cooperation between teachers is more extensive in Norway than in any other country taking part in the survey. Teachers also report on good relations to their students, even though their teaching is often hindered by noise and interruptions in the classroom.

One of the main challenges facing Norwegian schools, according to TALIS results, is a weak appraisal and feedback culture. This is related to both a weak pedagogical framing of school leadership. It is also linked to an unsatisfactory system for teachers' competence enhancement. Feedback, evaluation and appraisal seem to be weakly framed both at the level of school-owner to school leadership, as well as between school leadership to teachers. This lack of feedback culture is even more visible as TALIS indicate the low level of subject-matter feedback from teachers to their students. Even though feedback rate should be distinguished from feedback quality, the study gives clear indications that Norwegian lower secondary teachers provide less feedback to student work than teachers in other participating countries. However, Norway does stand out internationally in terms of clarity in administrative aspects of school leadership. It is the pedagogical leadership profile that seems to be more elusive for teachers to grasp. An indication is that although school leaders acknowledge their formal responsibility for their teachers, it is not always clear how this is pursued in daily practice. Most of the schools in the TALIS sample is also lacking a professional program for novice teachers, and the scope and relevance of what is offered for competence enhancement is lower in Norway than in most TALIS countries.

The results from TALIS show more common features between countries when it comes to conditions for teaching and learning than what we had expected. The role as a teacher is affected by many similar indicators across countries, and the TALIS survey is in this sense telling the story of a global teaching profession. One universal characteristic is that the individual teacher has a great degree of autonomy in shaping his or her own practice. TALIS indicates large individual variations between teachers regarding their teaching practices and beliefs. This wide variety is found both within each country and within individual schools. One example is the variation found in weekly working hours. There are, reasonably enough, national differences concerning this issue. However, the most striking pattern is the variation within each country. This diversity may indicate that the frames around teachers' activities are weakly defined. To some degree this may be interpreted as a strength of teacher autonomy and a flexible workforce. On the other hand, it may result in unfavorable consequences, such as the fact that the majority of Norwegian lower secondary teachers report that unsatisfactory professional work is tolerated over time. Teaching is, as it always has

been, a practice balancing between professional autonomy and institutional framing. According to TALIS, there seems to be reason to for a renewed debate about the balance between the conditions for a good learning environment.

Background and aims

The OECD has initiated the first Teaching and Learning International Survey based on a recognition that schools are one of the most important institutions in any country, and that the quality of teaching and of the students' learning are starting points for the students' future lives and for the society they live in. Examining the claim that quality in schools to a decisive extent depends on the teachers, the TALIS survey provides the first internationally comparative perspective on the conditions of teaching and learning, based on data from over 70,000 teachers and school principals who represent lower secondary teachers in 23 participating countries. For the sake of consistent presentation in this report, we have selected a sample of six countries for relevant comparison: Belgium, Denmark, Ireland, Iceland, Poland and Austria.

TALIS covers four main areas:

- Leadership and management of schools
- Professional development of teachers
- Evaluation, appraisal and feedback to teachers
- Teachers' teaching practices and beliefs

In addition the survey provides a broad description of the profiles of countries with regard to the teaching profession, such as gender distribution, age and level of education.

In order to ensure as solid a statistical basis as possible, around 200 schools were randomly selected in each country. Questionnaires were distributed at each school, one for school principals and another to 20 randomly selected teachers. In Norway, all teachers at the selected schools participated. The questionnaire took about 45 minutes to complete, and participants could choose between completing the form on paper or online. In Norway the entire survey was carried out online.

Large variations in teacher demography

Overall, there is a majority of female teachers in all of the participating countries, but the proportion varies significantly. The teaching profession is particularly dominated by female teachers in the former East Bloc countries, with around 80% of teachers being women. In Mexico and Turkey there is about the same amount of men and women. In Norway 60 per cent of teachers are women and we are thus among the TALIS countries with the lowest proportion of female teachers.

The age profile among teachers also varies greatly on an international scale. In Italy more than half of the teachers are 50 years old or more, while only 6-8 per cent are 50 years old or more in Turkey and Malaysia. The Norwegian teacher population is among the eldest and the proportion of teachers

who are 50 years or older is 40 per cent. Another factor among teachers in Norway is that there are few in the 40–49 year age group.

In all countries only a small number do not have higher education. What distinguishes countries is the distribution between lower degrees in higher education (corresponding to undergraduate or bachelor programmes) and higher degrees (corresponding to postgraduate or master programmes). Countries such as Slovakia and Poland as well as Italy and Spain have a definite majority of teachers with postgraduate degrees. In Norway about half of teachers have the four-year undergraduate "general teacher" (*allmennlærer*) degree, and there are about the same amount of teachers with a lower university degree and a postgraduate degree.

Do teachers learn throughout their lives?

As expected, teachers in all participating countries in TALIS are very active in seeking professional development. The average for all participating countries is that almost 90 per cent have participated in some form of professional development activities in the past 18 months. Participation rates for Norway are slightly below the TALIS average, but still higher than Iceland and Denmark. The results indicate that professional development is close to obligatory in some countries.

There is an even greater variation in the extent of continuing education between countries when measured according to the average amount of days of professional development teachers took part in – from an average of 35 days (Mexico) to less than 6 days (Ireland). The average among teachers in Norway is 9 days, significantly below the TALIS average. Norway can thus be grouped with Iceland and Denmark as countries where both the participant rate and the number of days are lower than the average. When combining both rates and days, the countries with the highest extent are Mexico, Korea, Spain and Poland. Relating these results to the government goals of developing the quality in Norwegian schools, it is remarkable that Norway is not at the forefront regarding professional development.

Teachers in Norway are among the respondents who wanted to participate in more professional development than they did. This may indicate that the low participation rates are not primarily attributable to a lack of motivation or interest among individual teachers.

Teachers in Norway feel that the reasons they have not participated to the extent they wanted to are related to conflicts with their work schedule and lack of employer support. Although school administrators in Norway recognise their responsibility for professional development among their teachers, they seem to take few concrete measures to ensure it. In order to increase competence among teachers in Norway such measures must therefore be better systematised and adapted, and it must be easier for teachers to take time off from teaching in order to take part in courses.

Another critical finding is that Norway to a small extent has established routines for facilitating new teachers' adaptations to their new job. Norway is one of the countries with the least degree of formal induction processes for new teachers or mentoring programmes where new teachers work with an

experienced teacher. New teachers are to a greater extent left to themselves in Norway when meeting their students from their first day on the job.

Participation rates in professional development activities among teachers in Norway are significantly higher in the 40–49 year age group. That participation rate is lower among the oldest teachers is not surprising, but one might have thought that the youngest teachers have the greatest need for professional development. Perhaps this is rather an expression of the fact that it is only after having worked for some years that teachers particularly recognise their need for development?

The Norwegian data have also shown some interesting regional variations. Although school administrators in the Oslo area are those who most clearly state their responsibility for and attempts to support professional development among their teachers, participation rates are actually lower than in the rest of the country. There is no difference in the actual number of participating teachers, but the number of days is significantly lower in the Oslo area than in the other regions. On the other hand, schools in the Oslo area have the highest extent of formal induction processes and mentoring programmes for new teachers.

Teachers in Norway feel that they have the greatest need for professional development in the area of teaching students with special needs, in ICT skills for teaching and in student assessment practices. The need for professional development in their own main subject field is more moderate, but significantly higher among those who have a general teacher degree than among those who have university degrees. There does not seem to be a particularly high need for professional development in teaching in a multicultural setting, and surprisingly enough this need has not been selected to a great extent by teachers in Oslo, although it is in Oslo that we find the highest proportion of students with minority backgrounds.

Norway does not obtain significant positive results regarding professional development in the form of reading professional literature. This finding supports other studies indicating that Norwegian teachers are motivated to participate in lifelong learning, but that they lack the sufficient support structures and available tools at the workplace that enables them to engage in consistent and relevant use of published knowledge within their professional domain.

Instruction and teacher cooperation

As in almost all countries, Norwegian lower secondary teachers who responded in the TALIS survey feel that the most important role they have is to facilitate student's own enquiry, that students learn best by finding solutions to problems on their own, that students should be allowed to think of solutions to practical problems themselves before the teacher shows them how they are solved and that thinking and reasoning processes are more important than specific curriculum content. This view of teaching is called constructivist. The opposite view is direct transmission, where it is felt that good teachers demonstrate the correct way to solve a problem, that instruction should be built around problems with clear, correct answers, that teaching facts is important and that a quiet classroom is needed for effective learning.

In spite of these two teaching beliefs being in some ways contradictory, they are neither positively nor negatively correlated. This means that among teachers who share one of these beliefs there is a random attitude to the other belief.

In terms of practices, TALIS classifies teaching methods as three different types:

- Structuring practices, which entail explicitly stating learning goals, homework review, summary of earlier lessons, checking the exercise book and checking student understanding by questioning them.
- Student-oriented practices, which entail students working in small groups, adapting tasks according to students' needs, student participation in classroom planning, student self-evaluation and grouping students by their abilities.
- Enhanced activities, which entail projects that require at least one week to complete, that students produce a product, that students write essays explaining their thinking and that students hold a debate and argue for points of view which may not be their own.

These are not alternative teaching practices. On the contrary, a good teacher will employ a selection of methods from each practice and use them in a balanced way. There are also clear correlations between the three teaching practices.

Teachers in Norway, use structuring practices to a smaller extent than teachers in many other countries. There is in other words a weak culture for following up students in Norway which gives grounds for thought, in particular because we find that appraisal and feedback to teachers is also weak. Teachers in Norway leave a lot up to students, but do not particularly carry out student-oriented practices either. They do work with individual students to a great extent, and they adapt tasks according to the students' abilities, but they do not particularly involve students in classroom planning or ask them for self-evaluation.

It is frequently claimed that low academic levels among students in Norway, such as indicated in international and national tests, may be caused by a too extensive influence on their own learning situation. The TALIS results, however, do not give us any indication that students are given that much room to decide on their own curriculum. It is more likely that low academic results are related to a salient lack of consistent feedback practice from teachers. Added to the finding that Norwegian teachers do not distinguish themselves in the use of enhanced activities, it entails that they score low in comparison with teachers in other countries in all three teaching methods such as defined by the OECD in this survey. It is possible to interpret these results in the direction that Norwegian lower secondary school teachers as a group have an indistinct profile when it comes to instruction.

Furthermore there are surprisingly few systematic differences in teaching practices among various groups of teachers in Norway. There are no major differences between younger and older teachers, nor between teachers with a university degree and teachers with a general teacher degree, nor between teachers with lower or higher university degrees. It is quite surprising that teachers who are 60 years and older, who attained their teaching degrees in the 1960s and who have more than 30

years' experience, largely have the same teaching practices and beliefs as the youngest teachers. Another surprise is that teachers with a general teacher degree have similar teaching practices and beliefs to teachers who have university degrees. One probable interpretation is that teaching practices are to a lesser extent affected by a teacher's basic education, but that they are instead formed as a response to the issues teachers meet in their daily working lives where individual teachers to a greater extent find their own methods.

Such an assessment can be considered in connection with management styles at schools (see chapter 6) and to how teachers work together. Cooperation between teachers is today an extensive practice in all countries including Norway. However, this cooperation mainly consists of practical coordination and allocating tasks and only to a moderate degree a professional collaboration. Teachers rarely observe each others' teaching, and only participate to a small extent in a professional fellowship to discuss each others' teaching. Instead, they seem to respect each others' autonomy in the classroom.

This has two important consequences. Firstly, the intended professional development is not achieved through such cooperation and the cooperation is only loosely connected with quality improvement in schools. Secondly, each individual school fails to develop a common teaching culture, which again is linked to the fact that instructional leadership appears to be less developed than administrative leadership.

Working time

How teachers spend their time is a controversial topic which is brought up from time to time when discussing societal issues. In Norway, this topic is again brought to the forefront through the establishment of a national committee, *Tidsnyttingsutvalget* (Use of Time Committee) which looks at how teachers spend their time, particularly focusing on tasks and activities that take time from pedagogical work. TALIS offers a unique starting point for exact description of how much time teachers spend on their work and (albeit with rather inexact categories) on what they spend their time.

In addition to mapping how time is spent, TALIS also looks into employment status and part-time employment. The proportion of permanently employed teachers varies from 67 per cent in Portugal to closer to 100 per cent in Denmark. Corresponding figures for Norway are 90 per cent. The proportion of full-time teachers varies from 35 per cent in Mexico to practically 100 per cent in Korea, Malaysia and Malta. Corresponding figures for Norway are 82 per cent. Only one half per cent of teachers in Norway work at more than one school, fewer than in any other country. The highest proportion here is in Brazil with 24 per cent.

In order to compare the use of time between countries and different groups it is important to look at comparable selections. How time is spent varies greatly between full-time and part-time employees and between teachers who work at one or several schools. Furthermore, the survey does not include exact information on part-time positions, and comparing how part-time employees spend their time is thus rather pointless. We have therefore limited the selection for these comparisons to *teachers*

who work full time, ie. at least 90 per cent of full-time hours, and at one school only, both when comparing countries and different groups of teachers in Norway.

Teachers are asked to register the number of 60-minute hours they spend in a typical school week on teaching, planning or preparation, administrative duties and other tasks. In average, the full-time TALIS teacher working at a single school works 35 hours and 40 minutes in a typical school week. Italian teachers have the shortest working week with 30 hours, while Australian teachers work the longest weeks with 43 hours.

Variation is extensive, and 15 per cent work less than 23 hours while about the same amount work more than 48 hours. Time spent on various tasks is in average distributed as follows: about 20 hours for teaching, 10 hours for planning, 4.5 hours for administrative duties and 1.5 hours for other tasks.

Average figures for Norway are 17 hours for teaching, 12 hours for planning and preparation, 6 hours for administrative duties and just over one hour for other tasks, a total of 36.9 hours in average in a typical school week. This is somewhat lower than what could be expected from the working hours agreement for teachers in Norway. Of more interest than this average number is that 22.6 per cent of the teachers in Norway state a total working week of less than 31 hours, which means that they spend less than the 1,225 hours that are specified in their working hours agreement. On the other hand, 22.2 per cent of teachers state that they work more than 43 hours per week, which is the number each teacher must have in order to carry out the entire full-time equivalent of just under 1,700 hours within the 39 weeks.

Norwegian teachers spend about three hours less on teaching than the average in TALIS, and about four hours more for other tasks. Comparing the Nordic countries reveals that teachers in Iceland have longer working weeks than their Danish and Norwegian colleagues, as they teach about one extra 60-minute hour per day. On the other hand, Norwegian teachers spend about two hours more per week on administrative duties than Danish and Icelandic teachers.

A closer analysis of the Norwegian figures reveals that there are only minor differences in how time is spent when comparing various groups of teachers. Female teachers spend about an hour more for planning and preparation than male teachers, who in turn spend more time on administrative duties. The youngest and the eldest teachers have shorter working weeks than teachers in their forties. The fact that Norwegian teachers have a special working hours agreement and that teachers over the age of 60 have fewer teaching tasks explains some of the difference here, while the youngest teachers are probably assigned fewer administrative duties. Teachers with a master's degree spend more time on planning and preparation than teachers without such degrees, while teachers in Oslo and Akershus spend a little bit more time on planning, preparation and administrative duties than teachers in the rest of the country.

A regression analysis of the Norwegian data, where time spent on other tasks than teaching is the dependent variable, shows that the effect of being younger than 60 years, having a master's degree and working in the Oslo area is maintained even when compensating for the effect of other

variables. In total these three conditions amount to over 4.5 hours per week. Each 60-minute hour spent on teaching reduces the time spent on other tasks by about 40 minutes. Finally, teachers who cooperate a lot with their colleagues through coordinating and exchanging information and teachers who have a structuring teaching practice spend more time, while teachers who are committed to enhanced activities such as project work and cross-curricular work spend less time on other tasks than teaching, as do teachers whose principal focuses on goals and planning. By inserting the results from this analysis in the model equation, we can produce a difference of almost 12 hours in weekly working time between teachers who all have properties who tend towards a high number of hours compared to teachers with the opposite properties.

School leadership

TALIS looks at principals' attitudes and decisions related to their administrative tasks on a scale of five dimensions. Two of these dimensions are included in what is termed administrative leadership: accountability and policy implementation. Norwegian principals score above the international average for both of these dimensions and appear to be more oriented towards an administrative leadership profile than what we find in most of the other participating countries. The other main style is instructional leadership, which includes three dimensions: management towards clearly stated goals, management of instructional quality and direct supervision of teaching and teachers. Norway has a weak negative score on the first two dimensions, while the control dimension is particularly weak among Norwegian principals. In total, Norwegian principals appear to be significantly more oriented in the direction of administrative rather than instructional leadership. However, it is important to remember that these two types of leadership need not be in opposition to one another, and that they may be interpreted as a more dynamic relation within schools organized on the basis of distributed leadership. It is possible to be a clear administrator both in relation to the administrative and the instructional functions. The other two Nordic countries who participated in TALIS, Denmark and Iceland, have negative scores in both administrative and instructional leadership. In a Nordic connection we can thus say that Norwegian principals appear as relatively clear administrators, but with a clear weight towards the administrative functions of leadership.

The reluctance Norwegian principals show in regard to keeping an eye on the teachers' work and their instruction practices is striking. Observing instruction in classrooms and monitoring students' work are activities that occur particularly rarely among Norwegian principals. When teachers are asked to what extent the principal or management team observes teaching in classes or give teachers suggestions on how to improve their teaching, their replies confirm the picture of a relatively passive instructional leadership from the school administrators. When we look at how principals spend their time this is again confirmed; Norwegian principals spend a somewhat lower proportion of their time on teaching-related tasks than the TALIS average.

There are surprisingly few and weak correlations between the administrative style of principals on the one hand and other conditions at the school on the other. However, we can see that a good classroom environment and good relations between teachers and students are connected to a clear leadership style, whether it is expressed as focus on instructional leadership, monitoring instruction or rules and regulations. A clear instructional leadership also promotes cooperation between

teachers. Teachers who have a principal focusing on instructional leadership also get more frequent feedback from principal and peers.

Norwegian schools have focused strongly on leadership for several decades. TALIS confirms a suspicion that many may already have harbored, ie. that the administrative functions which fall under the principal's role have received increased attention and taken up more time and resources than instructional issues. This may have been further enhanced through the transfer of several administrative duties from the school owner to the school, so that an increased share of responsibility has been placed on the principal. The result is that Norway has principals who are clear in the administrative part of their role as a leader, but far less visible as instructional leaders.

Evaluation, appraisal and feedback

Evaluation, appraisal and feedback are central issues in TALIS, and in this chapter we have looked at both school evaluation and teacher appraisal and feedback. Norway is about in the middle compared to six other countries regarding the prevalence and frequency of internal and external school evaluations. Three out of four Norwegian teachers have a principal who reports that the school has carried out a self-evaluation at least once in the past five years, while the proportion reporting an external evaluation is 64 per cent. These figures are higher than the corresponding Danish figures, but lower than the Icelandic ones. 17 per cent of teachers in Norway have a principal who replies that the school has neither produced a self-evaluation nor been evaluated by an external body.

Norwegian respondents feel that student discipline, relations with students and classroom management are important aspects in school evaluations, and consider teaching in a multicultural setting and extra-curricular activities as less important. The results of school evaluations are published in about 60 per cent of cases in Norway, while this is even more common in Denmark and Iceland. Publishing tables comparing the performance of schools is less common, however, and only 15 per cent reply that this is done in Norway.

When Norwegian teachers receive appraisal or feedback to their work, this is primarily given by the principal, while feedback from other teachers or external bodies is less common. About two in three teachers have a principal who states that he or she has given teachers appraisal or feedback in the past year. These results correspond to results from Denmark and Iceland. The aspects considered to be most important to the appraisal of teachers' work are the same as for school evaluations, ie. teachers' classroom management, student discipline and behavior and relations between the teacher and students.

Regarding possible consequences of teacher appraisals, opportunities for professional development activities, changes in the teachers' work responsibilities and development plans to improve teaching are particularly mentioned, while financial consequences are considered unlikely. If teacher appraisal identifies weaknesses in a teacher's work, Norwegian principals take action in fewer cases than their colleagues in other countries. Less than half of the Norwegian teachers have principals

who state that they always convey the results from such appraisals to the teacher in question, and only one in three ensure that measures to change the weaknesses are carried out.

When we ask teachers about the frequency of appraisal and feedback to their work from their principals, replies show a slightly lower proportion than when we ask the principals. This is because principals have not necessarily given feedback to all teachers. 84 per cent of the teachers have received appraisals, either from the principal, from other teachers or from an external body. The corresponding proportion for Denmark is 95 per cent. When the Norwegian teachers are asked to state what aspects they feel are most important to appraisals and feedback, they particularly mention student relations, how well they work with colleagues, student discipline and classroom management, while extra-curricular activities and teaching in a multicultural setting are considered least important.

Norwegian teachers feel that the appraisals they receive only to a limited extent contain suggestions for improvements. Only one in four chose this reply, which is fewer than the countries we have compared the figures to. 60 per cent reply that the appraisal contains a judgment on their work, and this is also lower than in the other countries. Many teachers in Norway thus consider the appraisals and feedback they receive as irrelevant and abstract. Considering appraisal more generally, teachers in Norway feel that appraisals have consequences to a lesser degree than teachers in other countries. It is particularly alarming that a majority of teachers in Norway feel that sustained poor performance of a teacher would be tolerated by the rest of the staff.

Learning environment

Important conditions to good teaching and learning include good teachers, good relations between teachers and students and a classroom environment with a reasonable degree of discipline and without too many disturbances. The TALIS data do not contain any objective measurements of the quality of teachers. We have information on their basic education and the extent of professional development activities in the past 18 months, but this in itself does not tell us how good they are at teaching a subject. However, we do have a subjective measurement through the teacher's assessment on how well they succeed with their teaching. This can at least indicate some differences between countries and between different groups of teachers.

It is often claimed that much teaching time is lost due to disturbances and various practical duties. Norwegian respondents spend about 80 per cent of their time teaching. It is not our place to judge whether this is acceptable or unacceptable, but comparisons to the other countries show that Norwegian teachers are not distinguishable in either a positive or negative direction on this issue, as the time they spend on various tasks is close to the average for all TALIS countries. We can also see that the oldest teachers report the most effective use of their time, that how time is spent is more effective in classes with fewer students than in classes with more students, and that efficiency is greatest in the classes where the students – according to their teachers – have higher than average abilities.

Norwegian classrooms have a relatively high level of disruption and interruptions, although there are countries where this problem is even more pronounced. This is primarily shown through replies that it takes time before students quieten down when a lesson begins, and that lessons are disturbed through interruptions from the students. However, teachers in Norway also feel that the students take responsibility in creating a pleasant atmosphere in class, and they do not feel to any great extent that there is a lot of noise in class. It is of course possible that teachers in Norway have a higher degree of tolerance to disturbances and noise, but the results nonetheless show that lower secondary schools in Norway should address the issue of creating calm and good atmospheres in their classrooms.

On the other hand, relations between teachers and students, as assessed by teachers, are good in lower secondary schools in Norway. The teachers feel that they get along well with their students, they feel that teachers believe that students' well-being is important and that teachers are interested in what students have to say. Norway is right at the top compared to the other participating countries in TALIS in this issue, though it must be mentioned that all countries had largely positive replies here.

In all countries, we see that teachers are satisfied with their job and have faith in the positive effects of their teaching. The opposite would naturally have been a major concern. Teachers in Norway have a higher degree of agreement, but as the differences between the countries largely consist on the distribution between respondents who agree or strongly agree to various statements, the importance of this distinction must not be exaggerated. In any case this gives the impression of a teaching profession in Norway where teachers feel confident in their role as teachers and are satisfied with their job. There are few systematic differences between various groups of teachers in Norway, be it by gender, age or level of education.

Teachers with a higher degree of basic education have a higher faith in their own teaching than teachers who have only completed a general teacher programme. Neither age nor gender seems to have any effect. Nor did we find any effect on the extent of professional development activities the teacher had taken part in. A teacher's faith in their own teaching is related to whether the teacher feels that student relations and learning conditions are good. Another relevant issue to the teacher's faith in their own teaching is a method of instruction characterised by following up the students and centering the instruction on them.

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og formål

OECDs internasjonale studie av undervisning og læring springer ut av en erkjennelse av skolen som en av de viktigste samfunnsinstitusjonene i alle land, og kvaliteten på undervisningen og elevenes læring danner et utgangspunkt både for den enkelte elevs videre liv og for samfunnet. Det er videre ingen tvil om at kvaliteten i skolen i helt avgjørende grad avhenger av lærerne.

Ett av utgangspunktene for TALIS, var OECD-prosjektet og rapporten ”Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers.” (OECD 2005). Noen av hovedutfordringene som ble formulert var at læreryrket i mange land er for lite attraktivt, å sørge for å utvikle lærerens kunnskaper og ferdigheter, rekruttering og ansettelse av lærere, og å hindre at dyktige lærere forlater læreryrket. Mange av disse utfordringene gjelder også i Norge. Den norske bakgrunnsrapporten fra Teachers matter-prosjektet (Lyng & Blichfeldt 2003) påpeker at søkningen til lærerutdanningen burde styrkes, men at de fleste med lærerutdanning i dag jobber innenfor læreryrket. Det er et særlig problem med at mange slutter i yrket før de når normal pensjonsalder. Rekrutteringen og ansettelsen av lærere er i dag blitt betydelig mer desentralisert.

Da OECD iverksatte arbeidet med TALIS, var det naturlig for Norge å delta. Norske elevers bekymringsfullt svake resultater i flere internasjonale undersøkelser som PISA og TIMSS danner et bakteppe for å se nærmere på forutsetningene for kvaliteten i skolen. Men det må påpekes at TALIS ikke har som mål å si noe om elevers læringsutbytte, og den gir heller ingen objektive mål på lærernes dyktighet eller kvaliteten på undervisningen.

I Kunnskapsløftet har kompetanseutviklingen i skolen en sentral plass, og også i TALIS er lærerens faglige og yrkesmessige utvikling en viktig del. Her kan vi lese ut hvor hyppig lærerne har deltatt i ulike former for faglig og yrkesmessig utvikling, og på hvilke områder de har størst behov.

Undervisningskvalitet og kompetanseutvikling kan ikke være den enkelte lærers ansvar alene. I stigende grad er man oppmerksom på betydningen av god ledelse og av samarbeid mellom lærere som et middel til utvikling. Selv om utøvelsen av lærerjobben ofte er en ensom oppgave der den enkelte lærer står alene overfor en klasse, og der den enkelte lærers profesjonelle skjønn er sentralt, er læreren samtidig del av et faglig kollegium og en profesjon både nasjonalt og internasjonalt.

På bakgrunn av den viktige rollen som skoleledelse spiller for kvaliteten på skolen, tar TALIS sikte på å beskrive skolelederrollen og belyse hvordan skoleledere kan støtte opp om læreres arbeid. Fordi det er en sentral utfordring å unngå lærerflukt og å utvikle lærernes kompetanse i alle skolesystemer, forsøker TALIS å se på hvordan arbeidet til lærere blir vurdert og anerkjent, og hvordan deres profesjonelle utvikling sikres. Men TALIS vil også gi innsikt i lærernes holdninger til og syn på undervisning, og hva slags undervisningspraksis de anvender i møte med sine elever.

TALIS ble gjennomført i løpet av 2007 – 2008. Landene sør for ekvator gjennomførte datainnsamlingen høsten 2007, men landene på den nordlige halvkule hadde datainnsamling våren 2008. TALIS omfatter lærere som underviser på ungdomstrinnet, eller det som internasjonalt betegnes som "lower secondary education". Eksakt hvilke klassetrinn som omfattes av dette nivået, varierer mellom landene, og det er også betydelige variasjoner i hvordan dette nivået er organisert. I noen land, deriblant Norge, er ungdomstrinnet en del av en sammenhengende grunnskole, og foregår enten i spesielle skoler for dette trinnet, eller i kombinerte barne- og ungdomsskoler. I flere andre land er derimot ungdomstrinnet organisert som en del av den videregående skolen, slik det også var i Norge forut for innføringen av 9-årig skole. Men gjennomgående er det elever i aldersgruppen fra 14 – 16 år som undervises av de lærerne som inngår i undersøkelsen.

TALIS dekker fire hovedområder:

- Hvordan rollen som skoleleder utøves
- Lærernes faglige og yrkesmessige utvikling
- Hvordan blir lærerarbeidet vurdert, og hva slags tilbakemelding får lærere på den jobben de utfører?
- Lærernes undervisningspraksis og oppfatninger og holdninger til undervisning

I tillegg til dette gir undersøkelsen en bred beskrivelse av særtrekk ved lærerprofesjonen sammensetning i ulike land: kjønnsfordeling, aldersprofil og utdanning.

Disse problemstillingene er sett gjennom øynene til både lærerne og skolelederne i de deltagende skolene. Denne nyskapende tilnærmingen ble valgt for å kunne undersøke hvordan overordnede politiske retningslinjer er implementert i skolene og i den enkelte lærers praksis. Framtidige undersøkelser vil bygge videre på erfaringene fra denne første undersøkelsen for å følge opp lærerprofesjonen.

1.2 Deltakerland i TALIS

OECD medlemsland			
Australia	Belgia (Flandern)	Danmark	Irland
Island	Italia	Korea	Mexico
Norge	Polen	Portugal	Spania
Slovakia	Tyrkia	Ungarn	Østerrike
Partnerland			
Brasil	Bulgaria	Estland	Litauen
Malta	Malaysia	Slovenia	

TALIS-undersøkelsen ble også foretatt i Nederland, men der klarte man ikke å oppnå tilstrekkelig deltakelse av skoler og lærere, og de nederlandske dataene er derfor ikke inkludert i det internasjonale datasettet

TALIS er et resultat av et samarbeid mellom landene som deltok i undersøkelsen, og er koordinert av OECD, med en styringsgruppe fra de deltagende landene, ledet av Anne Berit Kavli fra

Utdanningsdirektoratet. Prosjektet er bistått av en gruppe eksperter, og gjennomføring av den internasjonale datainnsamlingen er foretatt av International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) med støtte fra Statistics Canada. I Norge er undersøkelsen gjennomført av NIFU STEP.

1.3 Data og metode

1.3.1 Utvalgsdesign

TALIS-undersøkelsen bruker samme utvalgsdesign som vi kjenner fra andre internasjonale undersøkelser i skolen, som PISA, TIMSS og PIRLS. Mens det er elevene på et bestemt trinn som er i fokus i disse undersøkelsene, gjelder TALIS lærere på ungdomstrinnet. I alle undersøkelsene er imidlertid utvalget bygd opp med utgangspunkt i et gitt antall skoler, og et gitt antall elever eller lærere ved hver skole. Skolene skal danne et nasjonalt representativt utvalg av alle skoler på det relevante trinnet, mens elevene eller lærerne på samme måte er trukket tilfeldig og skal være representative for skolen. Idealet i disse undersøkelsene er at utvalget skal omfatte 200 skoler, og 20 individer ved hver skole, slik at det samlede utvalget individer skal være 4000 i hvert land. Hovedfokuset er på disse 4000 individene, men i tillegg intervjues også skolelederne ved de 200 skolene, slik at deres syn kan danne et bakteppe. Likevel er perspektivet i analysene av data fra ledernivået, på lærernivået i TALIS. Når resultater fra ledernivået presenteres, gjøres dette med utgangspunkt i lærerne. Vi forteller altså ikke om hvor mange prosent av rektorene ved de 200 skolene som er kvinner, men hvor mange prosent av de 4000 lærerne som har en kvinnelig rektor. Det kan umiddelbart være vanskelig å se denne distinksjonen, og den ville ikke hatt noen betydning dersom det var akkurat like mange lærere ved hver skole i nettoutvalget. Poenget er altså at TALIS er en lærerundersøkelse, akkurat som PISA er en elevundersøkelse, også når vi bruker opplysninger fra skolenivået.

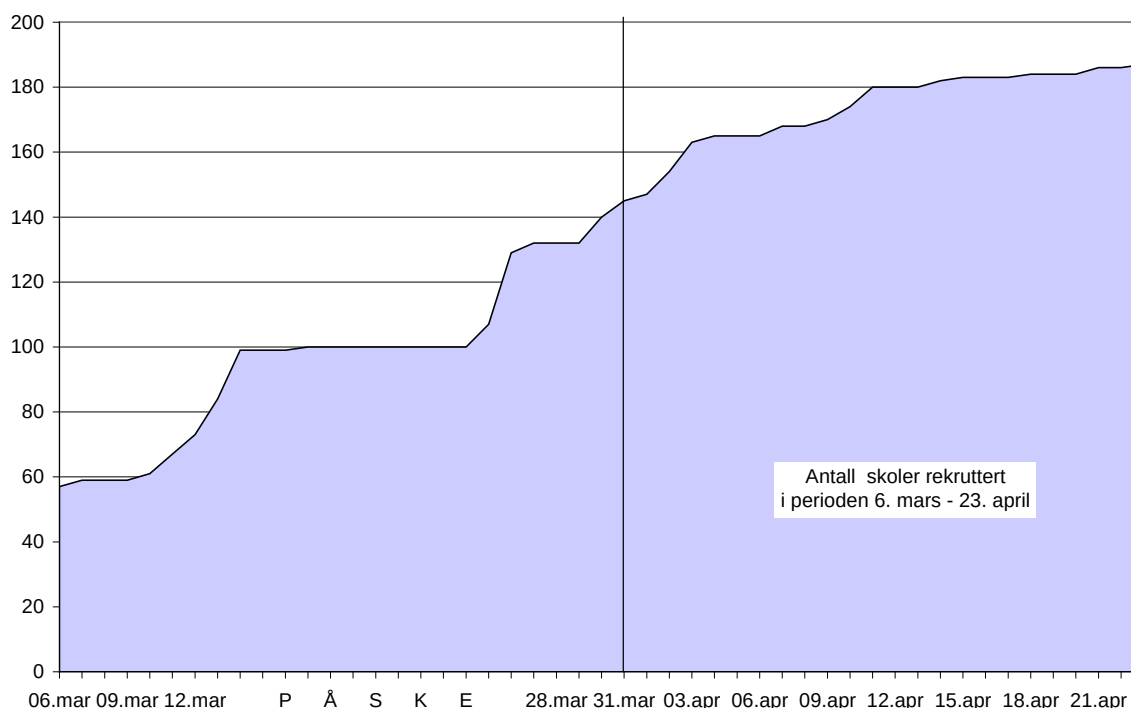
Designet for TALIS bygger på at det ved hver skole skal trekkes et utvalg på 20 lærere som skal være med i undersøkelsen. På skoler med færre enn 20 lærere, eller like over, skulle alle være med. Vi innså tidlig at dette ville kunne skape problemer i Norge fordi vi har så mange små skoler. Hvis vi skulle ha fulgt dette pålegget, ville vi i gjennomsnitt hatt 15,6 lærere ved hver skole i vårt bruttoutvalg, og ikke 20,9 som det ble i det endelige bruttoutvalget. Vi ville dermed ha mistet en fjerdedel av utvalget, noe som ville ha vært både uheldig og helt unødvendig. Det hadde svekket undersøkelsens kvalitet betydelig. Det ble derfor gitt tillatelse for Norges del til å inkludere alle lærere ved skolene.

En annen særegenhet med TALIS, og beslektede undersøkelser, er at skoleutvalget er bygd opp av såkalte primærskoler og erstatningsskoler. I utgangspunktet trekkes et representativt utvalg på 200 skoler, de såkalte primærskolene. Med hensyn til representativitet skal dette utvalget tilfredsstille bestemte krav, som for eksempel skolestørrelse, skoletype, skoleeier og geografi. I land med en stor andel privatskoler vil man sikre at disse er forholdsmessig representert. I Norge benyttet vi to kriterier som dannet til sammen åtte substrata i utvalget, nemlig fire kategorier av skoler etter antall lærere på ungdomstrinnet og bykommuner/landkommuner. I tillegg ble utvalget sortert etter fylke, slik at vi skulle få en representativ geografisk fordeling.

Det ble trukket to bestemte erstatningsskoler for hver primærskole. Disse skulle tilhøre samme stratum og landsdel som primærskolen. Deltaking i TALIS var frivillig, og hvis primærskolen ikke ønsket å delta, ble den første erstatningsskolen kontaktet. Hvis også denne nektet, kontaktet vi den andre erstatningsskolen. Hvis heller ikke denne ville delta, hadde vi ingen flere skoler å ta av, og det ville ikke være mulig å nå målet om et utvalg på 200 skoler.

1.3.2 Gjennomføringen av TALIS i Norge

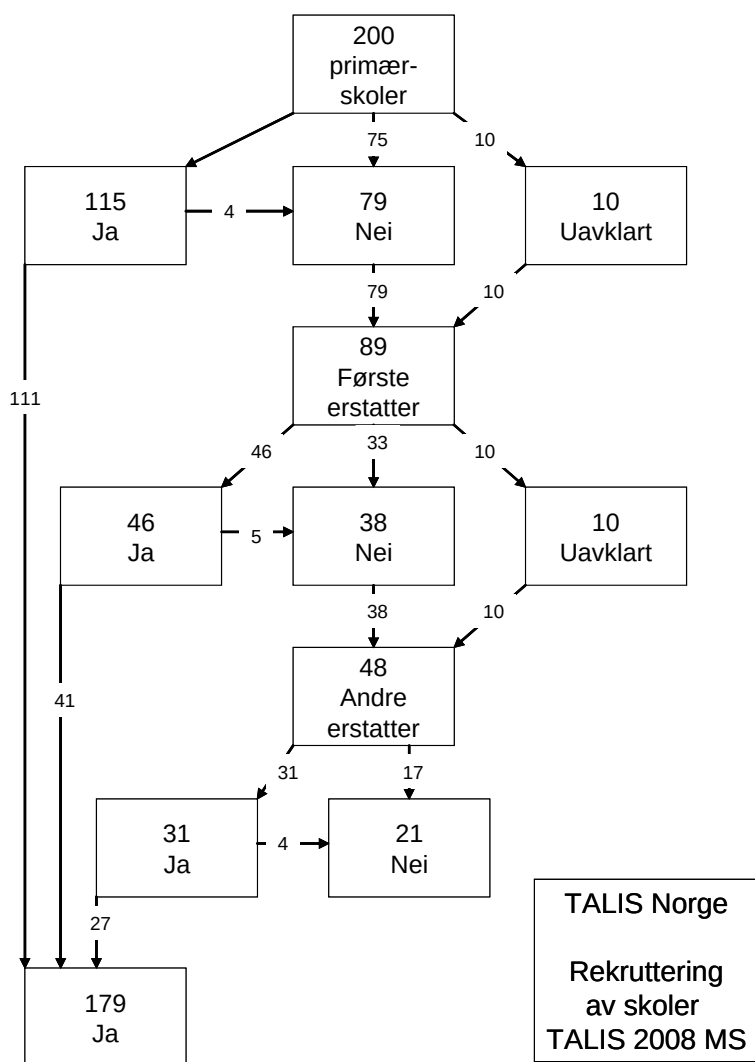
Rekrutteringen av skoler til TALIS viste seg å være en svært krevende oppgave. Figur 1.1 viser hvordan den aktive rekrutteringen forløp over tid etter at påmeldingsfristen for skolene hadde løpt ut 28. februar. Rundene med telefonpurring var arbeidskrevende, ikke minst fordi det er vanskelig å komme i kontakt med skoleledelsen ved mange skoler.



Figur 1.1 Rekruttering av skoler over tid fra 6. mars til 23. april 2008.

Rekrutteringsarbeidet innebar at vi umiddelbart måtte bruke erstatningsskoler, ettersom de første primærskolene hadde sagt nei allerede før påmeldingsfristen løp ut.

Det var hele tiden bevegelser inn i, men også ut av utvalget, slik at nye skoler kom til, mens skoler som først hadde sagt ja til å delta, trakk seg. Av 200 primærskoler sa 115 ja, men 4 av dem trakk seg. 75 sa nei umiddelbart. 10 primærskoler tok ingen endelig beslutning, ved at de ikke ga oss noe definitivt svar før så lang tid hadde gått at de måtte erstattes. I alt 89 primærskoler måtte dermed erstattes. Figur 1.2 viser rekrutteringsprosessen.



Figur 1.2: Rekruttering av skoler til TALIS 2008

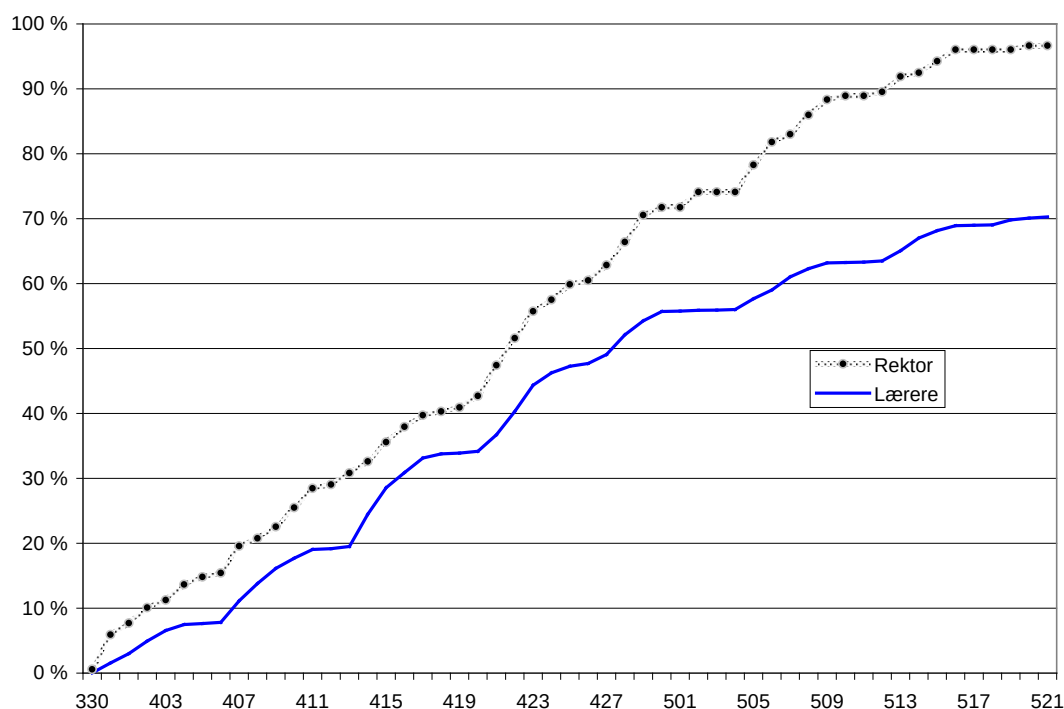
Av de 89 erstatningsskolene av første orden var det 46 som sa ja, men 5 av dem ombestemte seg seinere. 10 skoler ventet for lenge med å bestemme seg til at vi kunne beholde dem, mens 33 sa umiddelbart nei, eller de hadde allerede reservert seg på et tidligere tidspunkt da alle skolene fikk brev og ble bedt om å holde seg i beredskap. I alt 48 erstatningsskoler av første orden måtte dermed erstattes, og like mange erstatningsskoler av annen orden ble kontaktet. Av disse sa 31 ja, men 4 av dem trakk seg seinere. 17 sa nei med en gang, eller hadde allerede reservert seg på forhånd. Vi satt dermed igjen med 179 skoler som hadde sagt ja til å delta.

1.3.3 Svarprosjenter

OECD stilte helt bestemte krav til deltakelse blant skoler og lærere. For det første måtte minst 150 skoler delta, altså tre av fire. Det var ingen eksplisitte krav til hvor mange av disse som måtte være primærskoler, men det ble i etterkant foretatt en kontroll for utvalgsskjevhet med fokus på dette av Statistics Canada. Det andre kravet gjaldt svarprosjenten blant lærerne. Bare skoler der minst 50 prosent av lærerne deltok ville bli godkjent i det endelige utvalget. Kombinasjonen av disse to kravene innebar at tre av fire skoler skulle delta med minst 50 prosent av lærerne ved hver skole, og at den gjennomsnittlige svarprosjenten skulle være minimum 75 prosent blant lærerne ved disse

skolene. Den nedre grensen for å bli godkjent var dermed 2250 lærere ved 150 skoler, dersom utgangspunktet var 200 skoler med 4000 lærere.

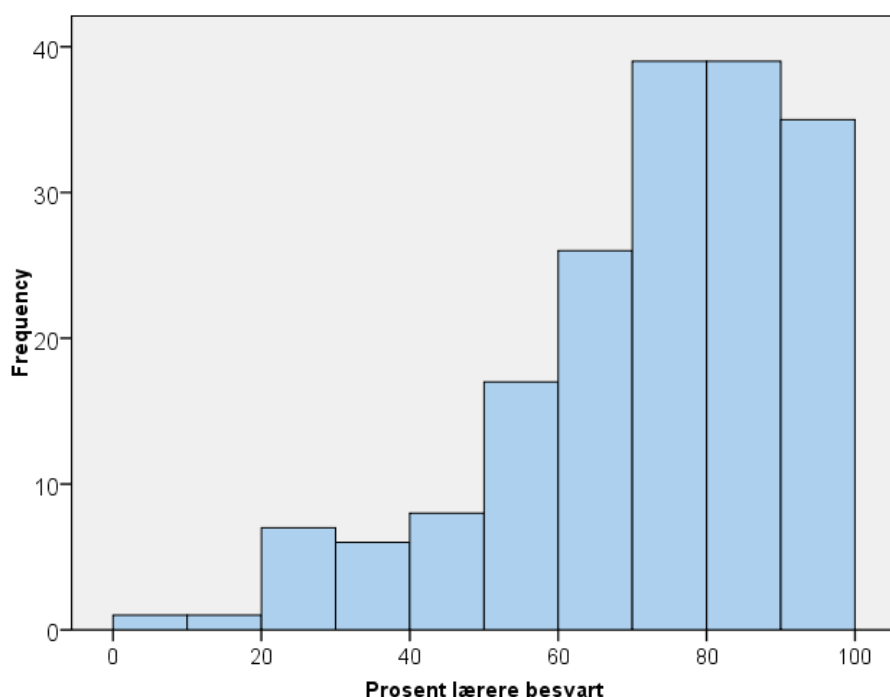
Undersøkelsen i Norge ble i sin helhet gjennomført elektronisk og åpnet for lærerne søndag 30. mars. Figur 1.3 viser utviklingen i svarprosent, beregnet ut fra det totale antall personer som til slutt var med i det norske utvalget, nemlig 179 rektorer og 3734 lærere.



Figur 1.3: Utvikling i total svarprosent over tid. Beregnet ut fra totalt antall lærere og rektorer ved 179 skoler.

Etter to uker i felt, var svarprosenten for lærerne fortsatt under 20 prosent, mens en av tre rektorer hadde svart. Uke 16 og 17 var de travleste. Da økte svarprosenten for lærerne fra 20 til 49. Vi endte opp med 156 skoler der minst 50 prosent av lærerne deltok, og en svarprosent på 76 ved disse skolene. Når vi bruker OECDs kriterier for å beregne såkalt global svarprosent, skal vi imidlertid også ta hensyn til frafallet blant skolene. 2458 av 3247 lærere ved 156 av 199 skoler deltok, og det gir en global svarprosent på 59,4. Bare fire land hadde lavere svarprosent enn dette, nemlig Australia, Irland, Danmark og Nederland. For Nederland var svarprosenten så lav at utvalget ikke ble tatt med i det internasjonale materialet.

I en norsk sammenheng mener vi at deltakingen var svært tilfredsstillende. Ved 99 skoler var svarprosenten 75 eller høyere, og ved 23 skoler deltok alle lærere. I tillegg var det altså bare 6 av 179 rektorer som ikke deltok. Figur 1.4 viser hvordan de 179 skolene fordelte seg etter svarprosent.



Figur 1.4: Fordeling av de 179 skolene etter andel svar blant lærerne.

Utvalget var i utgangspunktet delt inn i åtte strata, etter skolestørrelse og by/land dimensjonen. I tillegg var det trukket slik at det i praksis også fikk en representativ fordeling etter landsdel. Vårt utgangspunkt for å skille mellom skoler av ulik størrelse var informasjonen i GSI det året utvalget er trukket fra, nemlig 2006 – 2007. Denne informasjonen vil ikke nødvendigvis stemme med det som er realiteten i vårt utvalg. Det er to grunner til dette. For det første har det gått to skoleår siden vi innhentet vår informasjon, for det andre skal vi holde utenfor lærere som bare underviser elever med særskilte behov. Det vil derfor kunne være noen avvik mellom GSI-tall og hva vi fant da vi innhentet informasjon om lærerne ved de enkelte skolene.

Vi vil i det følgende ta utgangspunkt i de lærertallene vi faktisk fant ved skolene. Tabell 1.1 viser den samlede svarprosenten og svarprosenten når vi bare tar med skoler med minst 50 prosent deltaking etter skolestørrelse og by/land.

Tabell 1.1: Svarprosent blant lærerne etter skolestørrelse og by/land. 156 skoler som hadde svarprosent på 50 eller mer. Svarprosent for alle 179 skoler i parentes.

	Bykommune	Landkommune	Alle
3-9 lærere	84 (84)	86 (80)	86 (81)
10-19 lærere	77 (77)	77 (73)	77 (74)
20-29 lærere	77 (60)	77 (72)	77 (66)
30 eller flere lærere	69 (66)	78 (76)	73 (70)
Alle skoler	72 (65)	78 (74)	76 (70)

Når vi sammenlikner tallene med og uten parentes, ser vi at forskjellene er særlig store for skoler med mellom 20 og 29 lærere i bykommuner. Det var særlig i denne gruppa at mange skoler ikke oppfylte kravet om 50 prosent deltaking. Eller ser vi at den totale svarprosenten varierer mellom 60

og 84 prosent, og at svarprosenten blant skolene som kvalifiserte seg etter 50 prosent kravet varierer mellom 69 og 84 prosent. Tabell 1.2 viser tilsvarende fordeling etter fylke.

Tabell 1.2: Svarprosent blant lærerne etter fylke.

	Min 50 %	Alle skoler
Østfold	75	72
Akershus	71	62
Oslo	70	64
Hedmark	74	74
Oppland	80	80
Buskerud	69	61
Vestfold	77	72
Telemark	77	70
Aust-Agder	75	75
Vest-Agder	71	71
Rogaland	74	70
Hordaland	83	77
Sogn og Fjordane	85	85
Møre og Romsdal	73	68
Sør-Trøndelag	73	67
Nord-Trøndelag	84	77
Nordland	80	76
Troms	78	62
Finnmark	78	74
Hele landet	76	70

Når vi ser på svarprosenten for alle 179 skoler, ser vi at Sogn og Fjordane og Oppland kommer best ut, med hhv 85 og 80 prosent. Fordi ingen av skolene i disse fylkene falt under kravet om 50 prosent, slik det også var i Hedmark, Aust-Agder og Vest-Agder, blir svarprosentene den samme i begge kolonner. De svakeste resultatene, når vi ser på alle skoler, finner vi i Akershus, Oslo, Buskerud og Troms. Buskerud, Akershus og Oslo er svakest også når vi ser på skoler med minst 50 prosent deltaking. Ellers er det grunn til å merke seg det gode resultatet som er oppnådd i Hordaland, særlig med tanke på at vi her måtte ta kontakt med 37 skoler for å få 15 med i undersøkelsen.

1.3.4 Veiing av utvalget

TALIS-materialet er veid, slik at det på best mulig måte skal framstå som representativt for populasjonen av lærere i hvert enkelt land. Dette er gjort på noe ulik måte fra land til land, avhengig av hvilke kriterier som er brukt for å trekke skoleutvalg og lærere ved skolene. Felles for alle land er likevel at det først er laget en skolevekt og deretter en lærervekt. Skolevekta skal sørge for at nettoutvalget av skoler skal tilsvare bruttoutvalget med hensyn til kriteriene for sammensetningen av utvalget. I Norge er skoleutvalget derfor veid etter skolestørrelse og by/land-dimensjonen.

I Norge tok vi med alle ordinære lærere ved skolene i bruttoutvalget. De som i hovedsak var i administrative stillinger skulle ikke være med, og det samme gjaldt lærere som bare underviser elever med særskilte behov. Det ble på forhånd hentet inn informasjon om alle aktuelle lærere ved

de skolene som hadde sagt ja til å delta. Informasjonen gjaldt kjønn, alder og hvilket fagområde læreren i hovedsak jobbet på. Nettoutvalget er i ettertid veid slik at det skal tilsvare bruttoutvalget når det gjelder fordeling etter disse tre kjennetegnene. Den endelige lærervekta består både av denne vekta og av skolevekta.

I tillegg til de faktorene som det tas hensyn til på skole- og lærernivå, har OECD også lagt til en faktor som ”blåser opp” utvalget, slik at det tilsvarende populasjonen av lærere i hvert enkelt land. I den internasjonale rapporten presenteres i noen sammenhenger et TALIS-gjennomsnitt. Dette gjennomsnittet er et veid gjennomsnitt som også tar hensyn til forskjeller mellom landene når det gjelder populasjonsstørrelse. I et slikt gjennomsnitt vil Brasil og Mexico veie svært tungt, mens Islands og Maltas bidrag er ubetydelig. Vi har brukt et slikt veiet gjennomsnitt bare når det gjelder hovedtall for tidsbruk. For øvrig lar vi utvalgsstørrelsen avgjøre hver nasjons vekt i det totale bildet, mens vi bruker skole- og læredelen av vektene for hvert enkelt land i beregningene.

1.3.5 Bruk av konstrukter og indekser

I analysene i den internasjonale rapporten (OECD 2009) brukes i alt 16 indekser, eller konstrukter, for bedre å få fram underliggende mønstre i materialet. Indeksene er kort fortalt basert på enkeltspørsmål, mellom fire og seks spørsmål, og skal gi et summert uttrykk for spørsmålene. Konfirmatorisk faktoranalyse ligger til grunn for utviklingen av indeksene, og skårene er ikke rene summer av verdiene på hvert enkelt spørsmål som inngår. Det viste seg vanskelig å finne gode modeller som hadde gyldighet på tvers av de 23 landene, fordi man for en del av indeksene ikke oppnådde skalær invarians (OECD 2009, s.268), noe som er nødvendig for at resultatene skal kunne sammenliknes på tvers av land. Grunnen til at man ikke oppnådde gode nok modeller, er dels at samme spørsmål kan oppfattes forskjellig i ulike land, og dels at det også er kulturelle forskjeller mellom nasjoner når det gjelder svarmønstre, særlig for svarskalaer som gjelder holdninger og viktighet.

For å forenkle framstillingen, har vi laget en enklere form for indekser, der vi ikke går veien via faktoranalyse. Vi bruker de samme spørsmålene som i OECDs indekser, men summerer ganske enkelt verdiene på de relevante spørsmålene. De nye summerte variablene blir så standardisert, som betyr at gjennomsnittet på indeksen blir 0, mens standardavviket blir 1. Fordelen ved å standardisere er at det da er enklere å sammenlikne ulike indekser. Standardiseringen gjøres på et veid materiale, men vi bruker ikke OECDs vekt som tar hensyn til populasjonsstørrelse, men en enklere vekt der bare skole- og læredelen inngår, slik at utvalgsstørrelsen for hvert enkelt land beholdes. Det vil bli gjort nærmere rede for hvilke spørsmål som inngår i indeksene når de presenteres i tilknytning til de enkelte kapitlene. Tabell 1.3 viser et eksempel på svarfordeling på en enkel additiv indeks som består av fire spørsmål, som alle har samme firepunkts skala, og de tilsvarende standardiserte verdiene.

Tabell 1.3 Eksempel på enkel og standardisert additiv indeks

	Enkel sum	Standardisert sum	Antall
	4	-4,19	49
	5	-3,64	58
	6	-3,08	215
	7	-2,52	641
	8	-1,96	2101
	9	-1,41	5363
	10	-0,85	10361
	11	-0,29	14515
	12	0,27	17510
	13	0,82	9693
	14	1,38	5090
	15	1,94	2410
	16	2,50	1191
Gjennomsnitt	11,52	0,00	69196
Standardavvik	1,79	1,00	

Vi ser at antallet verdier er det samme. Forskjellen ligger i at vi har innført et nøytralt midtpunkt på skalaen, som er 0. Ingen av individene i materialet har denne verdien, men vi ser at det er en kraftig opphopning rundt null, eller ved 11 og 12 på den enkle additive indeksen. Indeksene som vi bruker er ikke presise mål, men gir et grovt uttrykk for gjennomsnittet av de spørsmålene som inngår i dem. Det må derfor advares mot å treffe bastante slutninger på basis av forskjeller mellom nasjoner og grupper. Grunnen til forbeholdet ligger i to forhold. For det første er det en kjensgjerning at samme spørsmål kan oppfattes ulikt på tvers av land, på tross av at det er lagt mye arbeid i oversettelsene. Dette henger blant annet sammen med at skolesystemene ikke er like, at begreper som klasse og fag kan ha et ulikt innhold og, ikke minst, at også mer generelle ord og begreper kan oppfattes forskjellig. Det andre forbeholdet ligger i at svarskalaer ikke fungerer likt på tvers av nasjoner. I noen land kan det være en større tendens til å bruke ytterkategorier når det gjelder enighet og viktighet enn i andre nasjoner. I andre nasjoner kan det være en større tendens til å signalisere enighet generelt sett. Dette problemet vil være størst når det gjelder svarkategorier som ikke er presise, som "svært enig", mens problemet er mindre når det gjelder presise frekvenskategorier, som "ukentlig".

Med de forbeholdene som vi her tar, mener vi likevel at det er forsvarlig å bruke enkle additive indekser, slik vi har valgt å gjøre. Additive, standardiserte indekser er en metode som er enkel å forklare og verdiene vil aldri være noe annet enn summen av spørsmålene som ligger bak. Slik sett er det like forsvarlig, eller betenkelig, å presentere slike additive indekser på tvers av nasjoner, som det er å sammenlikne svarfordelinger på enkeltspørsmål. Forbehold for kulturelle forskjeller med hensyn til svarmønstre må uansett tas.

1.4 Om denne rapporten

Denne norske nasjonale rapporten har til formål å supplere den komparative rapporten som ble publisert av OECD i juni 2009 (OECD 2009). Mens den komparative rapporten har som formål å gi en samlet oversikt over alle landene, og å plassere inn alle de deltagende landene i en sammenheng, har den norske rapporten naturlig nok som sitt formål å belyse materialet samlet inn fra lærerne i

norske skole. Styrken ved slike internasjonale studier er imidlertid at de også bidrar til å kunne fortolke situasjonen i ens eget land. Mange resultater fra denne typen studier er vanskelige å tolke. Representerer et bestemt resultat noe som er godt eller dårlig, mye eller lite? I mangel av slike klare målestokker, bidrar sammenlikninger med andre land i det minste til å kunne si noe om hvor Norge befinner seg på ulike skalaer. Er det for eksempel et stort problem dersom halvparten av lærerne mener det er mye uro i en klasse? Hvor mange eller få burde det ha vært for at situasjonen skal være tilfredsstillende? Men dersom vi kan påpeke at dette svarmønsteret likner mye på tilsvarende i noen andre land, eller at enda flere i andre land mener det er mye uro, er det en indikasjon på at situasjonen i Norge i alle fall ikke er særlig mye verre enn andre steder. Og i motsatt fall: dersom det er en mye større andel i Norge enn i andre land som mener det er mye uro, er det en klar indikasjon på at vi faktisk har et betydelig problem. I så måte bidro de internasjonale elevundersøkelsene som PISA og TIMSS helt klart til at en begynte å rette et kritisk søkelys på læringen i norske skoler.

På denne bakgrunn vil vi i alle kapitler starte med å vise de norske resultatene sammen med resultatene fra alle de 23 landene som vi har data for i TALIS. Deretter vil vi først foreta noe mer inngående sammenlikninger med syv utvalgt land: Belgia (den flamske delen), Danmark, Irland, Island, Polen og Østerrike, fordi det blir for uoversiktlig å ta med alle landene. Begrunnelsen for å velge disse seks landene som sammenlikningsgrunnlag, er først og fremst at de er europeiske land hvor i det minste en del av landene har en del fellestrekk med Norge. Det var naturlig å ta med alle de nordiske landene som deltar, Belgia ble valgt fordi den flamske delen av landet har klare fellestrekk med Nederland, som det ellers ville ha vært naturlig å ta med, men som ikke klarte å få en tilstrekkelig svarprosent i sitt materiale. Polen ble valgt for å ha med ett land fra øst i Europa, og fordi dette landet viser klare forbedringer over tid i PISA-undersøkelsene. Vi mener at det er mer relevant å sammenlikne oss med disse europeiske landene enn land beliggende i Latin-Amerika eller Asia.

Etter å ha vist noen sammenlikninger med disse utvalgte landene, går vi inn i det norske materialet for å lete etter forskjeller etter mønstre i forhold til grupper av lærere og skoler.

I metodeavsnittet er det gjort nærmere rede for en del av utfordringene med å sammenlikne spørreskjemadata på tvers av land. Dette er viktig å ha klart for seg i tolkningen av datamaterialet. Selv om det er lagt ned et betydelig arbeid i å sikre at alle formuleringer er så tett opp til hverandre som mulig på alle de forskjellige språkene som spørreskjemaene er oversatt til, garanterer ikke det at spørsmål oppfattes likt eller at respondenter i ulike land svarer på identisk måte. Det ligger betydelige kulturelle forskjeller i måten å fortolke spørsmål på, og ikke minst i valg av svaralternativ, spesielt i spørsmål som uttrykker en oppfatning som man skal si seg enig eller uenig i.

I denne rapporten skal vi ikke kommentere alle forskjeller mellom alle landene, men begrense oss til å peke på land som utmerker seg i den ene og andre retning, og dernest plassere Norge og ofte også de andre nordiske landene inn i bildet. Selv når vi begrenser komparasjonen til bare de 7 utvalgte landene, vil vi ikke gjøre noen forsøk på å fortolke hvorfor vi finner de forskjellene vi

finner. De forskjellene som oppstår kan ha sitt opphav i nasjonale trekk i organisering av skoler, finansiering, styring eller overordnet politikk, som det er vanskelig å ha full kjennskap til. I mange tilfelle vil vi også være tilbakeholdne med å fortolke de norske resultatene.

Denne rapporten følger i store trekk redigeringen i den komparative rapporten, i alle fall når det gjelder de første fem kapitlene. Men vi har valgt å dele kapittel 4 i den komparative rapporten inn i to, ett kapittel som handler om undervisningssyn og undervisningspraksis, samt samarbeid mellom lærere, og ett kapittel som handler om læringsmiljø. Den komparative rapporten har ikke tatt med noen resultater om læreres arbeidstid, og derfor har vi i dette kapitlet i den norske rapporten lagt mer vekt på de internasjonale sammenlikningene enn i de øvrige kapitlene.

TALIS er en omfattende og relativt komplisert studie, og med svært mange muligheter for avanserte analyser. Dette vil på sin side kunne vanskeliggjøre formidlingen av resultatene til andre enn dem som er fortrolige med denne formen for presentasjon. Vi mener at resultatene fra TALIS er allment interessante for dem som har ansvar for skolepolitikk, for skoleeiere, for lærere og skoleledere, og for andre grupper med interesse for norsk skole. Vi har derfor valgt å presentere resultatene i en så enkel form som mulig, og med overveiende bruk av figurer, og håper at vi har lykket med det.

Denne rapporten består av i alt ni kapitler og i tillegg et sammendrag som bygger på oppsummeringene av de enkelte kapitlene.:

1. Innledning, med beskrivelse av undersøkelsens bakgrunn og formål, redegjørelse for datagrunnlag og metoder, samt en oversikt over denne rapporten
2. Bakgrunnsinformasjon om lærerne, en kortfattet oversikt over sammensetningen av lærerprofesjonen i de ulike landene etter sentrale variable som kjønn, alder og utdanningsbakgrunn, samt en noe nærmere beskrivelse av det norske materialet
3. Faglig og yrkesmessig utvikling. Her har vi sett på andelen av lærerne som har deltatt i ulike former for faglig og yrkesmessig utvikling, antall dager i gjennomsnitt, og hvilke former for kompetansehevende tiltak de har deltatt i. Vi har også sett på ulike hindringer for deltakelse, samt hvordan det legges til dette for at læreren skal få hevet sin kompetanse
4. Syn på undervisning og undervisningspraksis, lærersamarbeid. Her ser vi først på hva lærerne mener er god undervisning, og hvordan de faktisk underviser. I tillegg tar vi for oss samarbeidet mellom lærere
5. Læreres arbeidstid. Lærerne i TALIS ble bedt om å anslå hvor mange timer de i løpet av en typisk skoleuke bruker til undervisning, planlegging og forberedelser, administrative plikter og annet. På basis av det kan vi sammenlikne arbeidstid og arbeidstidas fordeling mellom land og mellom ulike grupper av norske lærere.
6. Skoleledelse. I dette kapitlet tar vi sikte på å beskrive ledelsesformer blant skoleledere, og om deres ledelse er preget av å være overveiende administrativt orientert, eller innrette mot å støtte opp om og følge opp lærernes undervisning
7. Vurdering og tilbakemelding. Her ser vi både på evaluering rettet mot skolen, og hvordan læreres arbeid blir vurdert. Vurdering og tilbakemelding antas å være viktige faktorer i å utvikle faglig dyktighet

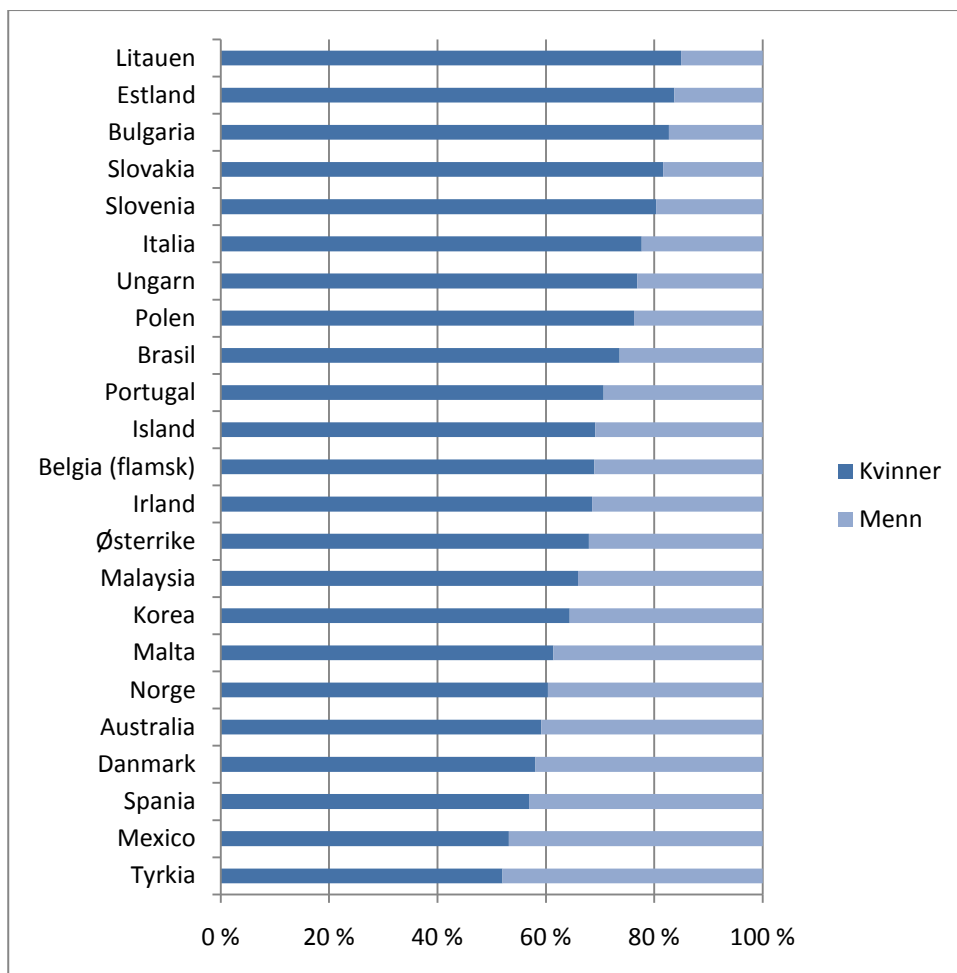
8. Læringsmiljø. I dette kapitlet drøfter i en del viktige forutsetninger for god læring: et godt klasseromsmiljø og gode relasjoner mellom lærere og elever. Dessuten ser vi på hvordan lærerne selv vurderer sin egen undervisning
9. Avslutning og sammenfattende diskusjon

2 Lærerprofiler

2.1 Lærerdemografi

2.1.1 Kjønnsfordeling

At læreryrket er blitt sterkt kvinneorientert, er vel kjent. I figur 2.1 viser vi hvordan lærerne i de 23 landene som er med i TALIS er fordelt etter kjønn. Vi har sortert tabellen etter andelen kvinner.

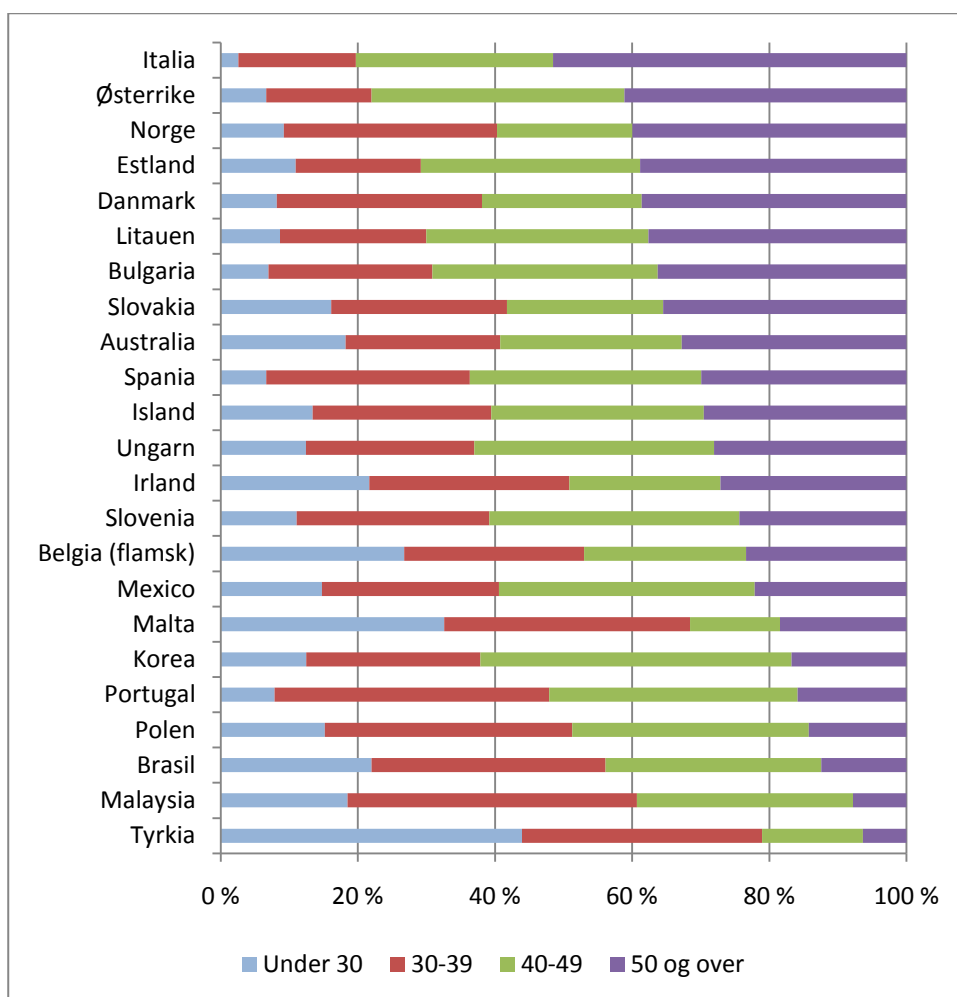


Figur 2.1: Lærere etter kjønn. Alle land i TALIS

I alle landene er flertallet av lærerne på ungdomstrinnet kvinner, men andelen varierer sterkt. I Mexico og Tyrkia er andelen bare så vidt over 50 prosent, mens det er mer enn 80 prosent kvinner i Litauen, Estland, Bulgaria, Slovakia og Slovenia. Det er slående at læreryrket er et spesielt kvinneorientert yrke i land i tidligere Øst-Europa. Norge og Danmark er blant de landene som har en relativt lav kvinneandel, med rundt 60 prosent.

2.1.2 Aldersfordeling

I spørreskjemaet ble lærerne bedt om å krysse av for hvilken aldersgruppe de tilhørte: under 25 år, 25 – 29, 30 – 39, 40 – 49, 50 – 59 og 60 år og over. Fordi det er få lærere som er yngre enn 25 år, og også få som er over 60 år, har vi slått kategoriene sammen.

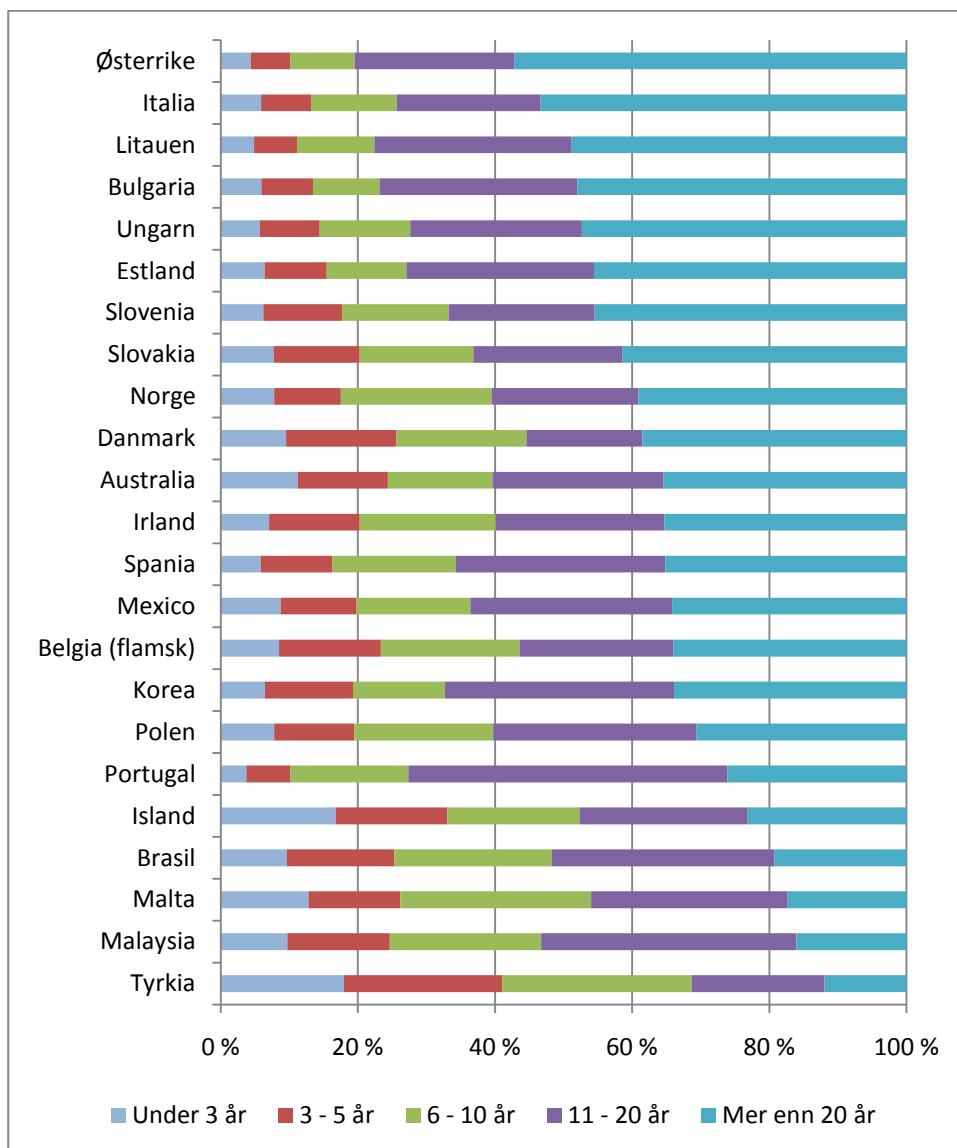


Figur 2.2: Lærere etter alder. Alle land i TALIS

Italia har den klart høyeste andelen lærere som er 50 år eller eldre, 52 prosent. De har også den laveste andelen som er yngre enn 40 år. I den andre enden av skalaen finner i Tyrkia der bare 6 prosent er 50 år eller mer, og nesten 80 prosent er under 40 år. Land med en høy andel eldre lærere har selvsagt også en lav andel unge lærere, men sammenhengen er ikke fullstendig. Aldersgruppen 40 – 49 varierer også mye, og Norge er et eksempel der det er mange lærere fra 50 år og oppover, men også en relativt sett høy andel som er yngre enn 40 år. Norge og noen andre land som Danmark og Irland, er med andre ord preget av en ”to-puklet” aldersfordeling, med få i midtkategorien og forholdsvis mange i den yngste og i den eldste kategorien.

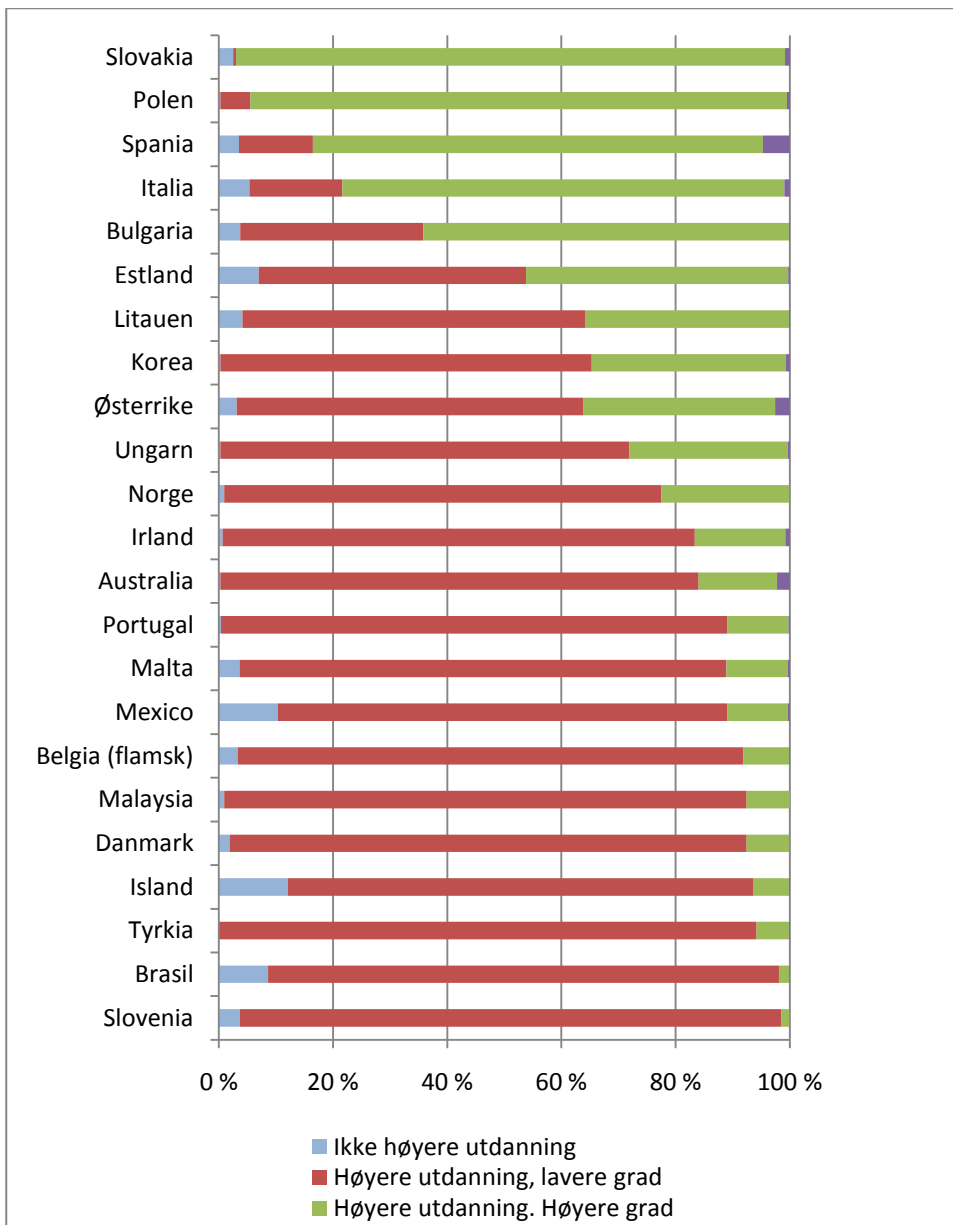
Figur 2.2 viser store forskjeller i alderssammensetningen, men det er ikke enkelt å besvare hvorfor det er slik. Det kan henge sammen med ulike rekrutteringsmønstre og når lærerne slutter i yrket, og det kan reflektere at landene har hatt ulike faser med utbygging av ungdomstrinnet i skoleverket. De land som nylig har bygd ut dette trinnet, vil naturligvis ha en yngre lærerpopulasjon enn land der dette skoletrinnet har vært etablert gjennom mange tiår. Vi har også spurt lærerne om hvor lenge de har arbeidet, både totalt og ved den aktuelle skolen. Figur 2.3 viser lærerne etter antall år de har arbeidet totalt, og mønsteret er et stykke på vei det samme som vi finner for aldersfordelingen. Men det skjer noen endringer, blant annet var Norge ett av de landene som hadde høyest andel lærer som var 50 år eller eldre, mens andelen med mer enn 20 års erfaring er relativt sett lavere. Det henger

naturlig sammen med at vi har få lærere i gruppen mellom 40 og 50 år hvor mange har mer enn 20 års erfaring.



Figur 2.3: Lærer etter hvor lenge de har arbeidet som lærer totalt. Alle land

Det varierer mye mellom landene hva slags utdanning lærere har som grunnlag for å undervise. Internasjonale sammenlikninger mellom land med hensyn til utdanning er komplisert, men den internasjonale klassifiseringsstandarden ISCED er den som offisielt anvendes. Vi har i figur 2.3 delt lærerne inn i fire grupper: mangler høyere utdanning, høyere utdanning, lavere grad (bachelornivå), høyere utdanning, høyere grad (dvs. hovedfags- eller mastergradsnivå) og doktorgrad. I det norske datamaterialet har vi i tillegg delt inn lærerne som ikke har mastergrad etter om de har en allmennlærerutdanning eller en lavere grad fra universitetet.



Figur 2.4: Lærere etter høyeste fullførte utdanning. Alle land i TALIS

Det viser seg å være svært stor variasjon mellom landene i fordelingen mellom lavere grads utdanning og høyere grad. Andelene som ikke har høyere utdanning, og andelen med doktorgrad er svært lav i alle land. I Slovakia har så godt som samtlige lærere fullført en utdanning på mastergradsnivå. Også i Polen, Spania og Italia er denne andelen svært høy. I den andre enden av skalaen finner vi Brasil og Slovenia, der praktisk talt ingen lærere har en utdanning på mastergradsnivå. Et flertall av landene har ca 10 prosent eller mindre med høyere grads utdanning blant lærerne. Norge kommer her ut omtrent midt på treet, med en andel på 22 prosent som har fullført en hovedfags- eller mastergrad. Andelen i Norge er betydelig høyere enn i både Danmark og på Island.

2.2 Et nærmere blikk på de norske lærerne

Etter å ha sammenliknet den norske lærerpopulasjonen med lærere i andre land etter en del bakgrunnsvariable vil vi se nærmere på noen trekk ved lærerne i det norske materialet. Det er viktig å ha klart for seg at dette er resultater fra en utvalgsundersøkelse. Det finnes atskillig statistisk materiale for lærere i Norge etter alder og kjønn, og etter hvor de arbeider. Dermed er det også forholdsvis enkelt å sammenlikne de resultatene vi har fått gjennom TALIS-undersøkelsen med andre statistiske kilder. Det viser seg da at resultatene i TALIS ikke avviker mye fra det man får gjennom totaltelling. Det understreker at datamaterialet i TALIS, basert på i underkant av 2 500 lærere som besvarte spørreskjemaet, har en god kvalitet og gir et dekkende bilde av lærerne i Norge. Vi må imidlertid igjen minne om at TALIS gjelder lærere som underviser på ungdomstrinnet.

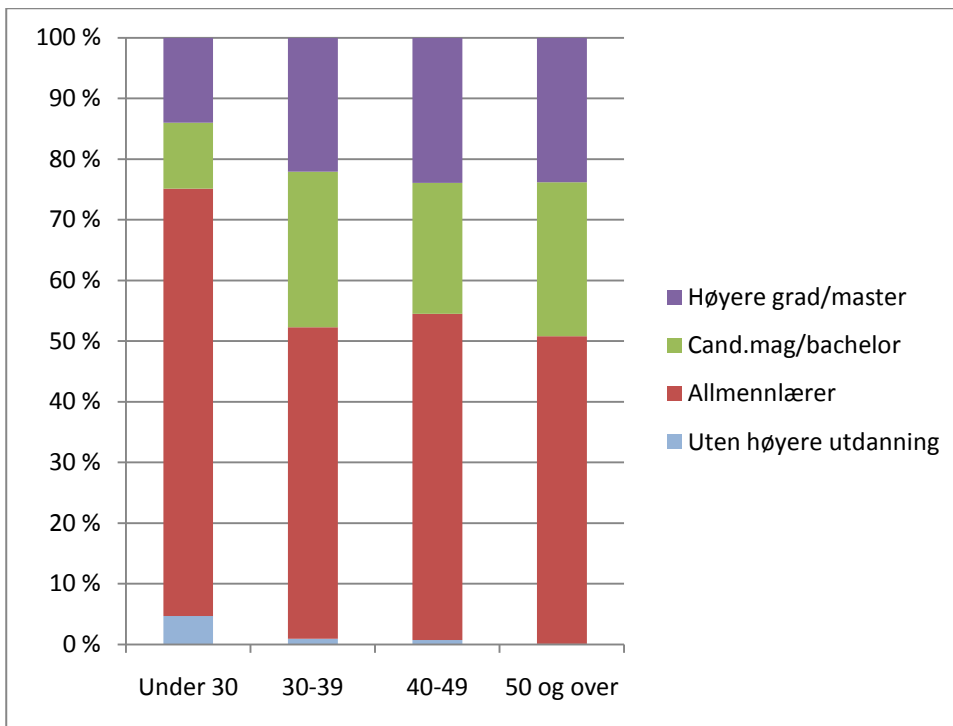
I det norske spørreskjemaet ble lærerne spurt om sin høyeste utdanning på en måte som gjør det mulig å skille mellom lærere som har sin grunnutdanning som allmennlærere, en utdanning med en lavere grad fra et universitet (cand.mag. eller en bachelorgrad), og lærere som har en høyere grads utdanning (hovedfag eller mastergrad). Derimot kan vi ikke i datamaterialet skille mellom de som har en lavere universitetsgrad fra dem som har en allmennlærerutdanning som basis for et hovedfag eller en mastergrad.

Lærere med allmennlærerutdanning utgjør omtrent halvparten av de norske lærerne, mens lærere med lavere grads universitetsutdanning, eller med hovedfag eller mastergrad, utgjør like store grupper. Men det må her påpekes at lærere som har fullført et hovedfag eller en mastergrad kan bygge på enten en allmennlærerutdanning eller en lavere grad fra universitetet (eventuelt også en kombinasjon av allmennlærerutdanning og fag fra et universitet).

Mindre enn en prosent har ikke høyere utdanning.

Andelen lærere med utdanning fra universitet utgjør en kanskje overraskende høy andel, og spesielt er det overraskende at andelen med høyere grads utdanning (hovedfag eller mastergrad) utgjør nesten en firedel.

Det viser seg ikke å være noen forskjell på utdanningsbakgrunnen mellom kvinner og menn, men blant annet på grunn av et generelt økende utdanningsnivå i befolkningen skulle man anta at de yngste lærerne har høyere utdanning enn de som er eldre.

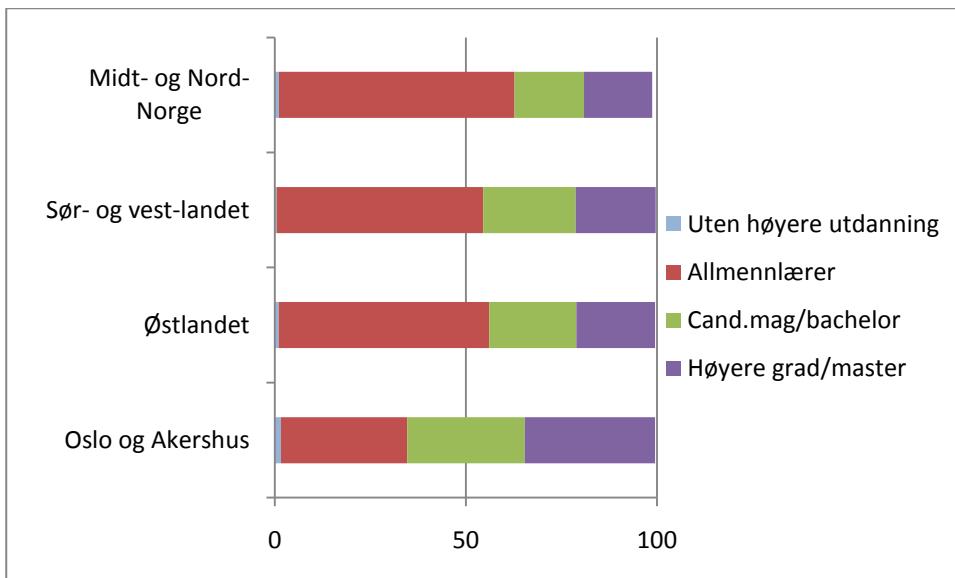


Figur 2.5: Norske lærere etter høyeste utdanning og alder

Antakelsen om en sammenheng mellom alder og utdanningsnivå stemmer ikke. Med unntak av at den yngste gruppen har en noe høyere andel lærere uten fullført høyere utdanning, og en klar overvekt av allmennlærerutdannede, er det svært små forskjeller etter alder. Umiddelbart virker dette overraskende, en mulig forklaring kan være at mange eldre lærere har tatt mer utdanning – for eksempel et hovedfag eller en mastergrad i voksen alder.

Hva så med de regionale forskjellene? Vi vet at det generelt er betydelig regionale forskjeller i befolkningens utdanningsnivå, og det er dermed nærliggende å tenke seg at vi også finner tilsvarende forskjeller blant lærerne på ungdomstrinnet. Vi kan dele skolene inn etter om de befinner seg i tettsteder eller spredtbygde strøk, og etter region.

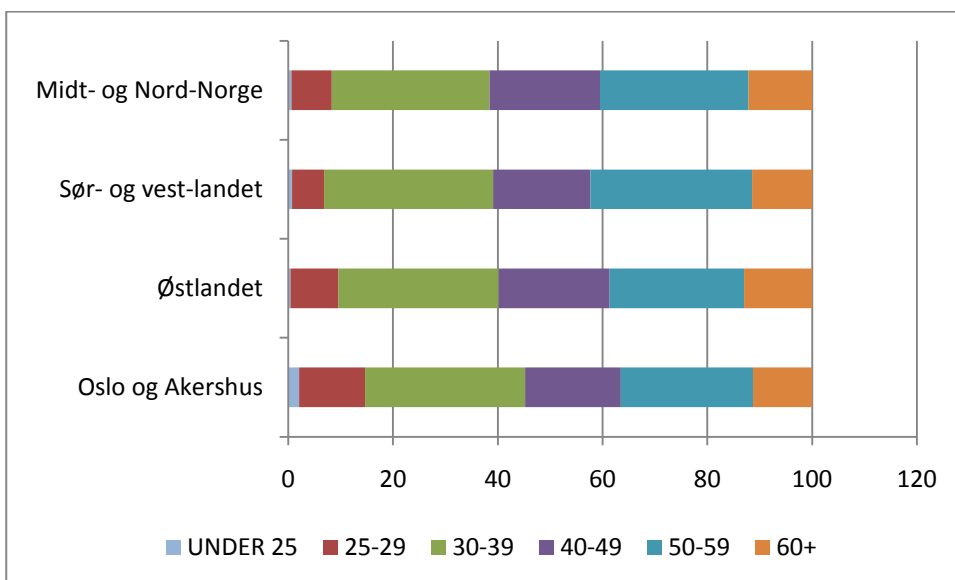
Skoler i spredtbygde strøk har en noe høyere andel lærere med allmennlærerbakgrunn, og noe lavere andel som har hovedfag eller mastergrad. Forskjellene er imidlertid forholdsvis små.



Figur 2.6: Norske lærere etter høyeste utdanning og region

Sammenlikner vi de fire regionene, ser vi at lærerne i Oslo og Akershus skiller seg nokså klart ut med en betydelig høyere andel med hovedfag eller mastergrad, og med en relativt høyere andel med universitetsutdanning enn allmennlærerutdanning. Mellom de tre øvrige regioner er det ingen forskjell av betydning.

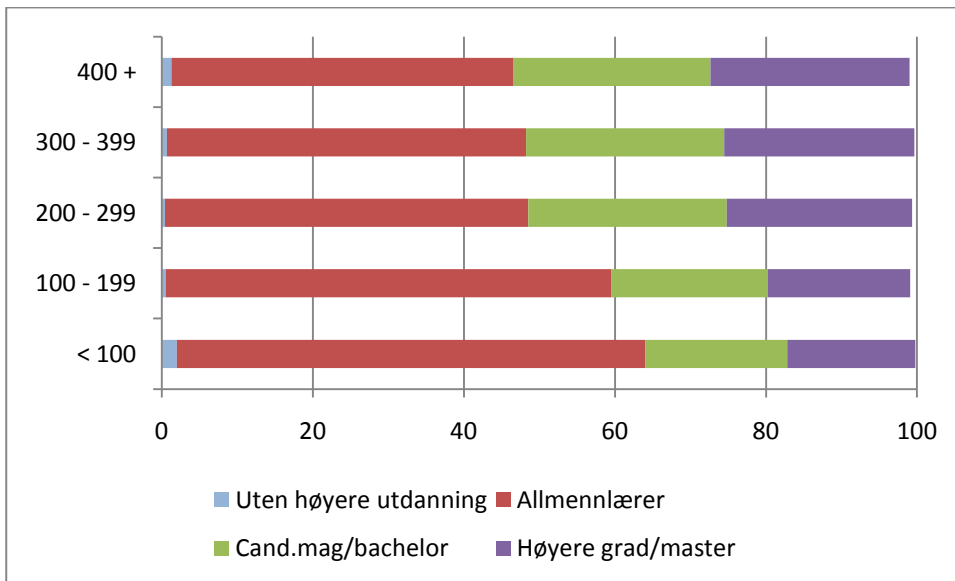
På grunn av både rekrutteringsmønster og mobilitet, kunne man tenkt seg at det er regionale forskjeller i aldersfordelingen.



Figur 2.7: Norske lærere etter alder og region

Lærerne i Oslo-området er litt yngre enn ellers i landet, idet andelen under 30 år er signifikant høyere enn i noen av de andre landsdelene. Men forskjellene er likevel svært små.

Hvilke forskjeller finner vi så mellom små og store skoler? Skolene er inndelt i fem grupper etter størrelse, og gruppene er om lag like store målt i antall lærere.



Figur 2.8: Norske lærere etter høyeste utdanning og skolestørrelse (antall elever på ungdomstrinnet).

Det går et klart skille mellom skoler som har over og under 200 elever på ungdomstrinnet. I de to gruppene av skoler med færrest elever, er det over 60 prosent av lærerne som har allmennlærerutdanning, mens andelen ligger rett under 50 prosent i de tre øvrige gruppene. Også andelen lærere med hovedfag eller mastergrad øker med økende skolestørrelse.

Det hevdes ofte at det er en svakere formell kompetanse i faget blant lærere som underviser i matematikk og realfag enn i språk og samfunnsfag. Lærerne i TALIS er spurt om hvilket fag de underviser i, blant annet i en bestemt undervisningsøkt, men dataene i TALIS gir oss ikke noe grunnlag for å belyse omfanget av undervisningskompetanse i det aktuelle faget: Lærerne har svart på om det aktuelle faget inngikk i deres lærerutdanning, men det spørsmålet er det nesten 100 prosent som har svart ja på, slik at det ikke gir noen brukbar pekepinn. Men vi kan sammenlikne den høyeste fullførte utdanningen til lærerne etter hvilket fag de underviser i på det bestemte tidspunktet.

Tabell 2.1: Lærernes høyeste utdanning etter fag de underviser i utvalgt undervisningsøkt

	Uten høyere utdanning	Allmennlærer	Cand.mag./bachelor	Høyere grad/master
Norsk	0,7	49,2	25,6	24,3
Matematikk	0,5	61,1	18,2	19,4
Natur-og miljøfag	0,5	55,0	16,2	27,9
Samfunnsfag	0,5	48,9	29,4	21,3
Fremmedspråk	0,7	40,4	29,0	29,5
Kunsthåndverksfag/musikk	4,6	59,3	17,0	16,5
Kroppspøving	1,2	59,0	22,4	17,4
Kristendom, religion og livssyn	1,3	51,3	28,8	18,8
Praktiske fag inkl. mat og helse	0,0	58,5	20,7	18,3
Andre fag	0,0	52,0	36,0	12,0

Det er bare blant lærere som underviser i estetiske fag (kunst/håndverk/musikk) at det er et visst antall lærere uten høyere utdanning. Men sammensetningen etter utdanningsbakgrunn varierer mye, særlig når vi ser på balansen mellom allmennlærerutdanning eller universitetsbakgrunn eller en høyere grad. Blant de sentrale skolefagene spenner andelen med lavere grads universitetsutdanning eller høyere grad fra nesten 60 prosent blant de som underviser i fremmedspråk til 38 prosent i matematikk. Også i natur- og miljøfag er andelen med lavere universitetsgrad eller høyere grad lavere enn den er i norsk og samfunnsfag. Vi vil ikke her påstå at den ene eller annen form for bakgrunn er "bedre" enn den andre. Det er for eksempel ikke gitt at en lærer som har en cand.mag. eller en bachelorgrad fra universitetet har noe mer fordypning i det faget de underviser i, enn om de har en allmennlærerutdanning.

2.3 Oppsummering

I alle de landene som har deltatt, er det flertall av kvinner i lærerpopulasjonen, men kvinneandelen varierer mye. Spesielt i de tidligere østblokklandene er lærerprofesjonen sterkt kvinneorientert med om lag 80 prosent. I Mexico og Tyrkia er det på den annen side tilnærmet balanse i antall kvinner og menn. I Norge er 60 prosent av lærerne kvinner, og dermed er vi ett av de landene i TALIS med lavest andel kvinner blant lærerne.

Aldersprofilen blant lærere varierer sterkt. I Italia er over halvparten av alle lærerne 50 år eller eldre, mens bare 6 - 8 prosent av lærerne er 50 år eller eldre i Tyrkia og Malaysia. Den norske lærerpopulasjonen er blant de eldste, og andelen 50 år og over er 40 prosent, men det som ellers særpreger norske lærere, er at det er få i alderen 40 – 49 år.

I alle land er det bare et lite mindretall som ikke har høyere utdanning. Det som skiller landene er fordelingen mellom lavere grads utdanning (tilsvarende allmennlærerutdanning eller cand.mag/bachelor) eller høyere grad, dvs. tilsvarende med hovedfag eller en mastergrad. I land som Slovakia og Polen, men også Italia og Spania, er det en klar overvekt av lærere som har en utdanning på mastergradsnivå. I Norge har omtrent halvparten allmennlærerutdanning som sin høyeste utdanning, mens det er omtrent like mange med lavere grads universitetsutdanning og hovedfag/mastergrad.

3 Etter- og videreutdanning blant lærerne

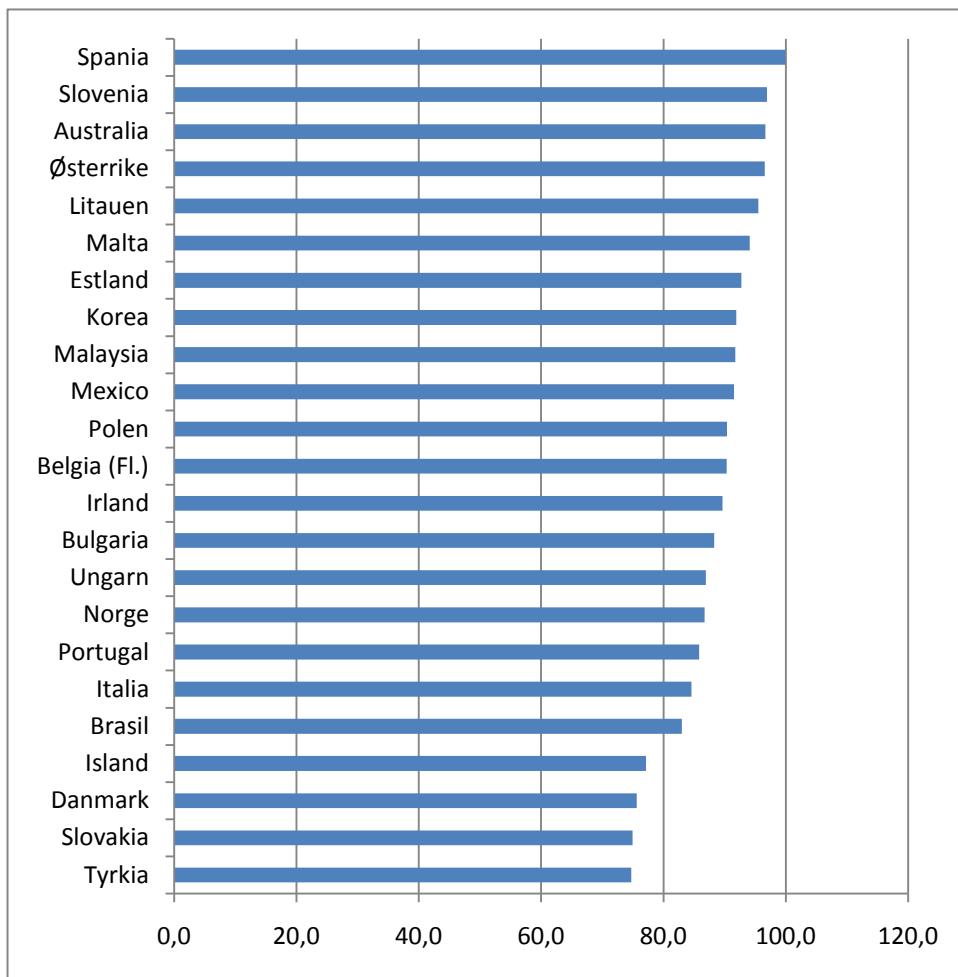
3.1 Innledning

Som for alle andre yrkesgrupper, er faglig oppdatering viktig for lærerne, og med tanke på læreryrkets spesielle karakter, er trolig dette viktigere enn i de fleste andre yrker. Behovet for faglig oppdatering i yrket skyldes ikke primært mangler ved grunnutdanningen. Både utviklingen i selve fagene, endringer og reformer i skolen, for eksempel iverksetting av nye læreplaner, tilsier at faglig oppdatering er svært viktig. Stortingsmeldingen som la fram forslaget om Kunnskapsløftet, ”Kultur for læring” (St.meld. 30, 2003-2004) påpeker allerede i innledningen at ”... det er en sentral oppgave å videreutvikle læreres faglige og pedagogiske kompetanse ...”. Med henvisning til Lagerstrøm (2000), pekes det på at mange lærere i grunnskolen har lite formell kompetanse i de fagene de underviser i, blant annet i sentrale fag som matematikk, engelsk og norsk. Viktige tiltak som departementet foreslår, er å styrke veiledningen av nyutdannede lærere, og at Staten skal bidra til å finansiere kompetanseheving blant lærerne.

Læreres kompetanseutvikling er således høyt prioritert i Norge. Likevel finner Støren (2008) gjennom REFLEX-studien at norske lærere slett ikke utmerker seg ved høy deltaking i kursvirksomhet. Sammenliknet med 11 andre europeiske land har faktisk Norge den klart laveste andelen av lærere som har deltatt på kurs siste 12 måneder eller i videreutdanning i løpet av de fire siste ukene. I figur 3.1 har vi vist andelen av lærerne i TALIS utvalget som har deltatt i en eller annen for faglig og yrkesmessig kvalifisering i løpet av de siste 18 månedene. Hagen og Nyen (2009), peker ellers på at deltakelsen i kompetansehevende tiltak som ikke gir formell kompetanse, er lavere blant lærere i 2008 enn den er i 2009. Men de påpeker også at opplæringen i perioden etter Kunnskapsløftet er blitt sterkere koplet til skolens strategier og behov, og i mindre grad er et rent individuelt ansvar.

3.2 Deltaking i kompetanseheving i Norge og andre land

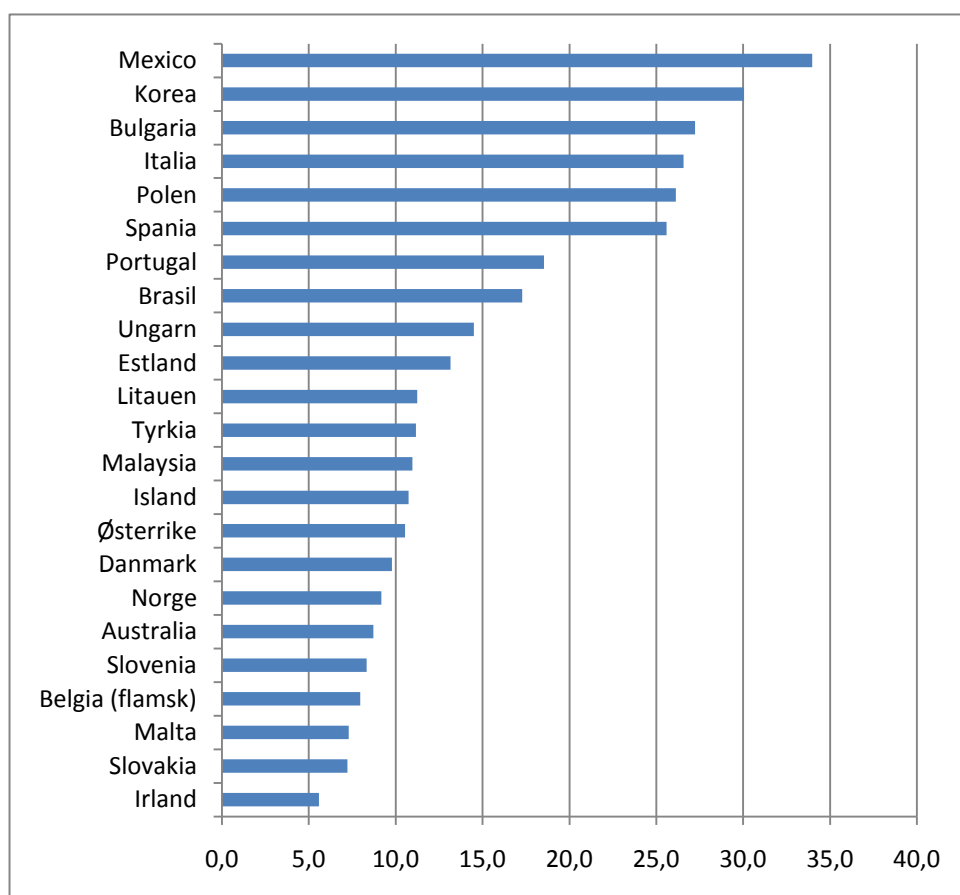
Andelen av lærerne som har deltatt i kompetansehevende tiltak er gjennomgående høy i disse landene, og varierer mellom ca 75 og 100 prosent. Spania utmerker seg her ved å ha 100 prosent deltaking, men også Slovenia, Australia og Østerrike har høye andeler. Lavest deltaking i kompetansehevende tiltak finner vi i Tyrkia, Slovakia og Danmark. Vi finner Norge litt under midten, i en stor gruppe land i intervallet mellom 80 og 90 prosent.



Figur 3.1: Andel som har deltatt i en eller annen form for faglig og yrkesmessig utvikling i løpet av de siste 18 månedene

Det er relativt få land som har deltatt både i TALIS og i REFLEX, og dermed er sammenlikningsgrunnlaget begrenset. Men også i REFLEX skåret Spania høyt, og Italia skåret høyere enn Norge. Det at noen land har en deltakerfrekvens på nær 100 prosent, kan tyde på at faglige oppdatering er mer eller mindre obligatorisk i en del land.

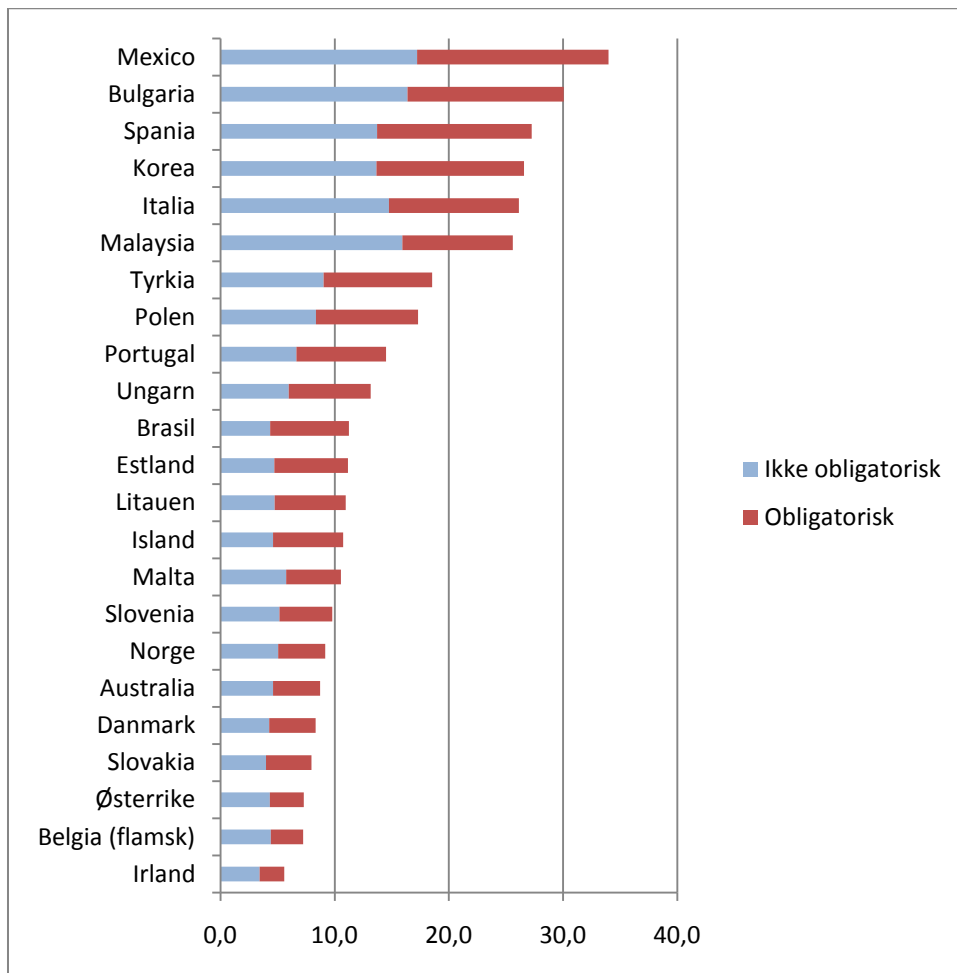
Siden det er så mange ulike former for kompetanseheving det spørres om i TALIS, er det kanskje like interessant å se på omfanget, her målt i antall kursdager i løpet av den samme 18-månedersperioden.



Figur 3.2: Faglig og yrkesmessig utvikling: Gjennomsnittlig antall kursdager for alle lærere

Figur 3.2 viser det gjennomsnittlige antall kursdager i løpet av de siste 18 månedene, inkludert lærere som ikke har hatt noen. Mexico skiller seg ut ved det klart høyeste antall kursdager med nærmere 35 dager, men også i Korea er antallet høyt. Lavest antall dager finner vi i Irland, fulgt av Slovakia og Malta. Norge befinner seg i det nedre sjiktet med 9,2 dager i snitt. Resultatene for de to andre nordiske landene, Danmark og Island ligger nær opp til de norske.

I figur 3.2 i den internasjonale rapporten (OECD 2009, side 53) er de deltagende landene plassert i forhold til deltakelsesandel og antall dager i gjennomsnitt. En ser der at Norge, sammen med Danmark og Island, plasserer seg i den gruppen som har under gjennomsnittet både på andelen som har deltatt og i gjennomsnittlig varighet i antall dager. Det vil si at Norge er blant de landene som kommer svakest ut målt ved kombinasjonen av deltakelse og gjennomsnittlig varighet.



Figur 3.3: Antall kursdager fordelt på obligatorisk eller i 23 land.

Det er store variasjoner med hensyn til om kvalifiseringstiltakene er obligatoriske eller ikke. I Tyrkia og Malaysia er mer enn 80 prosent av det totale antall kursdager obligatorisk, mens andelen er lavest i Østerrike og Belgia. Norge ligger nær gjennomsnittet i fordelingen mellom obligatoriske og ikke-obligatoriske tiltak, med litt under halvparten som obligatorisk.

I spørreskjemaet ble lærerne spurt om deltaking i syv ulike former for faglig og yrkesmessig utvikling: kurs/workshops, utdanningskonferanser eller seminarer, kvalifiseringsprogram (som eventuelt leder mot en formell grad), observasjonsbesøk ved andre skoler, deltakelse i lærernetverk med formål faglig utvikling, egen eller felles forskning, og kollegabasert veiledning og/eller intern observasjon som en del av skolens opplegg.

Tabell 3.1: Deltakelse i ulike former for kvalifiseringstiltak i syv land. Andel som har deltatt.

	<i>Belgia (flamsk)</i>	<i>Danmark</i>	<i>Irland</i>	<i>Island</i>	<i>Norge</i>	<i>Polen</i>	<i>Østerrike</i>
Kurs/workshop	85,2	81,2	85,7	72,1	72,5	90,8	91,9
Konferanser eller seminarer	32,6	41,6	42,0	52,1	40,4	64,3	49,2
Kvalifiseringsprogram	17,8	15,4	11,4	18,8	17,6	35,0	19,9
Observasjon ved andre skoler	15,1	10,4	7,6	60,0	19,1	19,7	10,3
Deltaking i nettverk	25,7	43,5	51,1	82,6	35,3	60,7	37,6
Forskningsaktiviteter	31,8	52,3	26,3	18,2	12,3	40,0	25,9
Kollegabasert veiledning	22,1	17,5	18,2	33,4	22,0	66,7	18,4

Ikke uventet er det kurs eller workshops flest lærere har deltatt i. Her varierer andelen fra 72,1 prosent på Island til over 90 prosent i Østerrike og Polen. Den norske andelen er relativt lav og nesten lik den islandske. Konferanser og seminarer, samt deltaking i nettverk er de aktivitetene som kommer nærmest, men her er det større variasjon mellom landene. En forholdsvis stor andel norske lærere har deltatt i observasjonsbesøk ved andre skoler, mens vi har den klart laveste deltakingen i forskningsaktiviteter. For de andre aktivitetene skiller de norske lærerne seg ikke ut i noen bestemt retning. I Polen er det spesielt mange som har deltatt i kollegabasert veiledning, men for Norge og alle andre land med unntak av Island er det få, andelen ligger på rundt en av fem. Alternativet ”kvalifiseringsprogram” omfatter kompetansegivende studier innrettet mot en formell grad. Her ligger Norge på nivå med Østerrike, Danmark og Belgia, noe høyere enn Irland, men betydelig lavere enn Polen. Det er interessant at Island er det eneste landet der observasjonsbesøk ved andre skoler har et betydelig omfang.

De lærerne som hadde deltatt i de ulike aktivitetene fikk et oppfølgingsspørsmål om hvor stor betydning dette hadde for deres utvikling. Svaralternativene var her ”ingen betydning”, ”lite betydning”, ”en del betydning”, og ”stor betydning”. I tabell 3.2 har vi vist andelen som har svart ”stor betydning”.

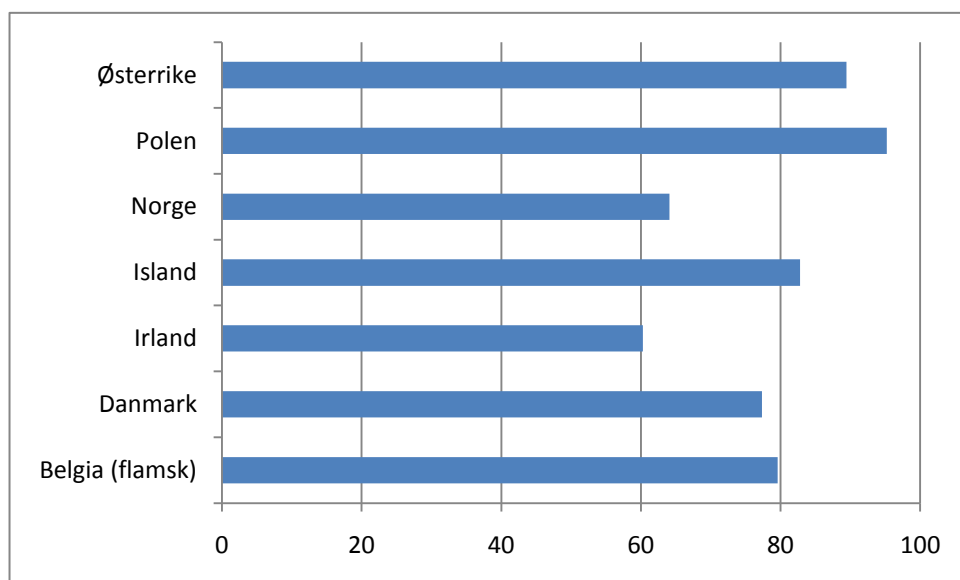
Tabell 3.2: Andel som har svart at kvalifiseringstiltaket hadde ”stor betydning” for deres utvikling i 7 utvalgt land.

	<i>Belgia (flamsk)</i>	<i>Danmark</i>	<i>Irland</i>	<i>Island</i>	<i>Norge</i>	<i>Polen</i>	<i>Østerrike</i>
Kurs/workshop	8,5	37,1	28,0	21,0	19,7	25,7	14,5
Konferanser eller seminarer	4,8	31,9	23,5	12,9	17,2	19,7	10,9
Kvalifiseringsprogram	26,2	80,0	66,9	61,6	64,2	53,1	48,7
Observasjons ved andre skoler	8,9	29,2	34,9	19,9	16,4	25,9	16,9
Deltaking i nettverk	11,8	40,7	28,4	31,3	25,4	36,9	17,5
Forskningsaktiviteter	15,8	49,9	47,0	50,0	50,2	52,7	44,1
Kollegabasert veiledning	12,0	38,5	22,0	16,8	21,3	25,4	23,4

Hovedinntrykket er at de lærerne som har deltatt, legger det ganske stor betydning, og de ulike kvalifiseringstiltakene kan dermed sies å gi et positivt bidrag til lærernes faglige utvikling. De tiltakene som deltakerne vurderer har størst betydning, er kvalifiseringsprogram og forskningsaktiviteter. Belgia utmerker seg med langt mindre positive svar på alle

aktiviteter, mens de danske lærerne gjennomgående uttrykker mest positive holdninger til betydningen. Norge plasserer seg stort sett rundt gjennomsnittet.

I tillegg til deltaking i mer formelle kvalifiseringstiltak ble lærerne også spurt om andre former for faglig oppdatering, om lesing av akademiske publikasjoner (tidsskrifter, forskningsbaserte artikler eller vitenskapelige avhandlinger), samt uformelle samtaler med kolleger. Vi viser her bare resultater for det første spørsmålet, om lesing av faglitteratur.



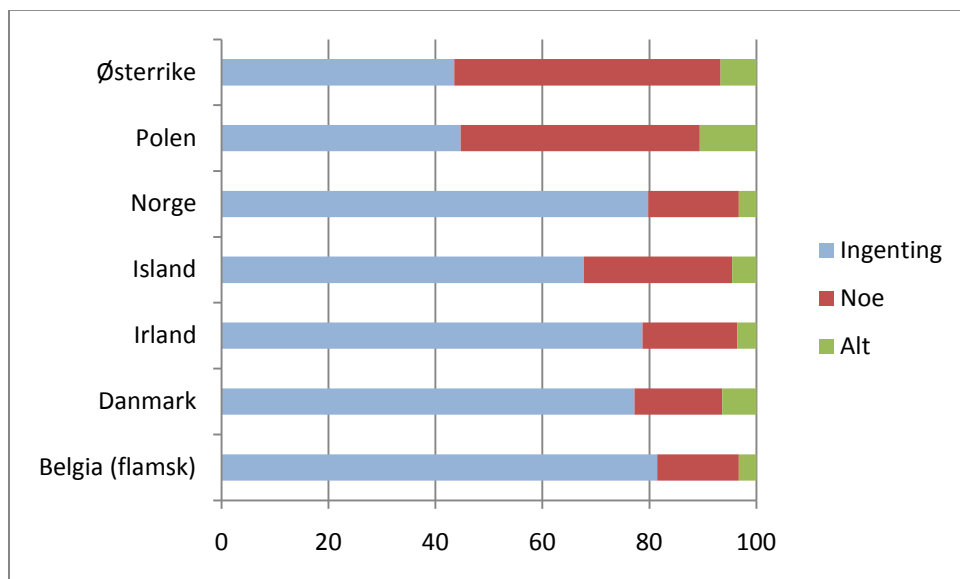
Figur 3.4: Har lest faglitteratur siste 18 måneder etter land.

Et klart flertall i alle land har svart bekräftende på at de har lest faglig litteratur (tidsskrifter, forskningsbaserte artikler eller avhandlinger) i løpet av de siste 18 månedene. I Østerrike, Polen og Belgia er andelen som har svart bekräftende fra 80 prosent og oppover, men blant de norske og irske lærerne er andelen bare om lag 60 prosent. Det er vanskelig å bedømme hvorfor vi finner disse forskjellene eller om dette må betraktes som mye eller lite. Det kommer også an på hvor strengt respondentene bedømmer hva som er regnet med. Men norske lærere er ikke særlig aktive i å oppdatere seg ved å lese faglitteratur. Dette støtter også andre studier som indikerer at norske lærere er motivert for å delta i faglig og yrkesmessig utvikling, men at det er strukturelle svakheter i forhold til faglig oppdatering. Det mangler både institusjonell støtte og tilstrekkelig med verktøy på arbeidsplassen til å understøtte lærernes utnyttning av faglig litteratur innenfor sitt profesjonelle område (Jensen et.al. 2008). Vurderingen av hvilken betydning dette har hatt er omtrent som for de øvrige mer formelle kvalifiseringstiltakene. En tredel av lærerne i de utvalgte landene har svart "stor betydning" mens litt over halvparten har svart "en del betydning". I Norge er det bare 13 prosent som har svart "stor betydning".

Lærerne ble også spurt om de hadde hatt uformelle samtaler med kolleger om hvordan undervisningen kan forbedres, men her var det svært små forskjeller mellom landene, og fra 87 til 94 prosent svarte bekräftende.

3.3 Tilrettelegging og hindringer for faglig oppdatering

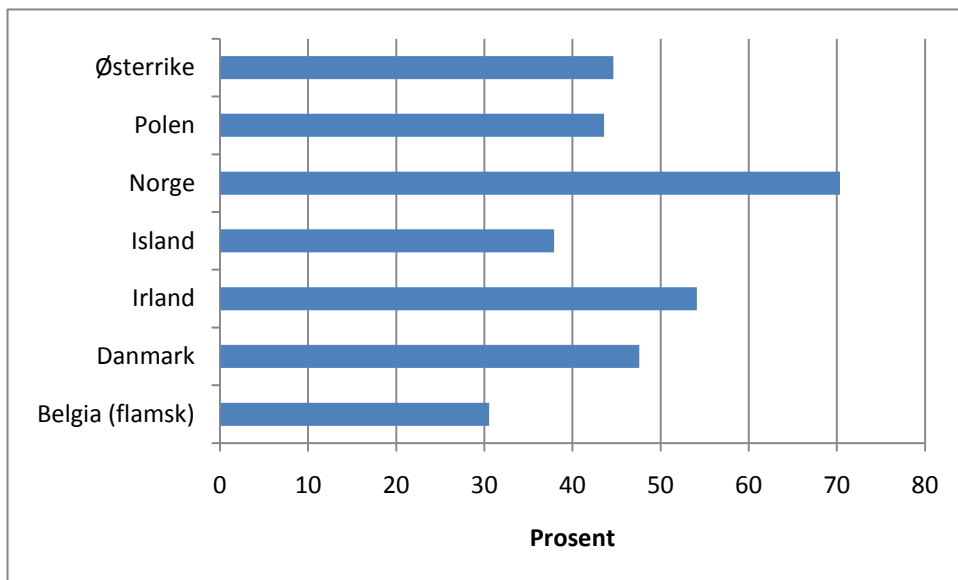
TALIS inneholder en rekke spørsmål om hvordan det er lagt til rette for lærernes faglige oppdatering, og hvilke hindringer som lærerne ser for å delta mer. En viktig problemstilling er knyttet til økonomi, og om deltakerne har måttet betale noe for deltakingen.



Figur 3.5: Hvor mye måtte du betale for å delta i faglig og yrkesmessig oppdatering?

For de landene vi har valgt ut i disse sammenlikningene er deltaking i faglig og yrkesmessig utvikling i hovedsak ikke betalt av deltakerne selv, men i Østerrike og Polen er det vanlig med delvis betaling. Slik spørsmålet ble stilt, er det ikke mulig å avgjøre om ”noe” betyr delbetaling på det enkelte kurset eller om vedkommende både har deltatt i kurs som er gratis og kurs med betaling. I Norge, som i Irland, Danmark og Belgia er det rundt 80 prosent av lærerne som har svart at de ikke har betalt noe, men likevel er det noen som har betalt noe, og noen få som har betalt alt.

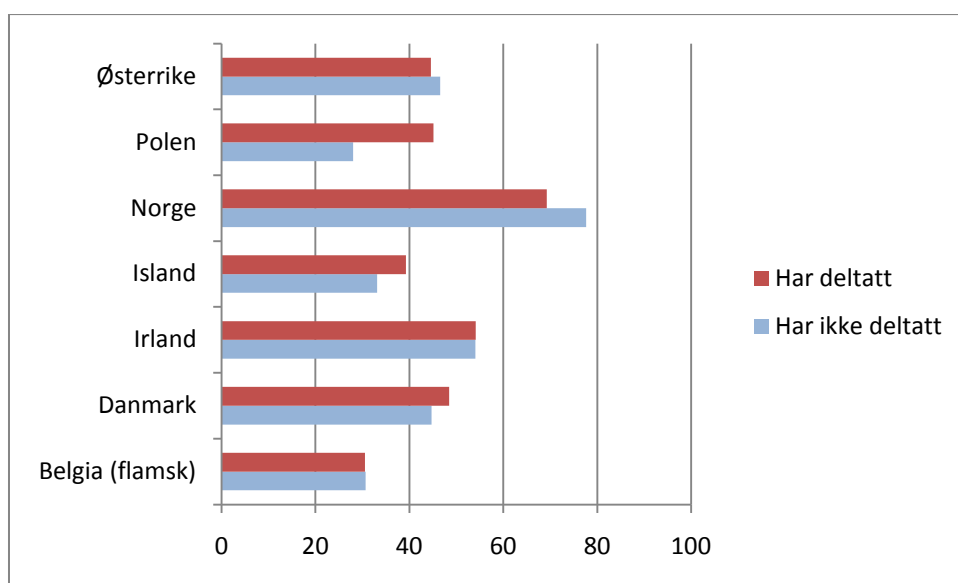
For å forsøke å finne et mål på eventuelt udekkede behov for faglig og yrkesmessig utvikling ble lærerne spurt om de gjerne ville ha deltatt mer enn de hadde gjort de siste 18 månedene. En må være forsiktig med å fortolke slike svar som en indikator på ”kunnskapsgap”, spørsmålsformuleringen er nokså uforpliktende og hypotetisk, og det er nok klart enklere å svare ja enn nei på et slikt spørsmål.



Figur 3.6: Andel som gjerne ville ha deltatt i mer faglig og yrkesmessig utvikling etter land.

I alle landene i TALIS sett under ett, er det omtrent 50 prosent som har svart ja på spørsmålet om de ville ha deltatt i mer faglig og yrkesmessig utvikling enn de hadde gjort i løpet av den siste 18-måneders-perioden. I Norge er andelen betraktelig høyere med 70 prosent. I Østerrike, Polen, Irland og Danmark ligger andelen på litt over 40 og til noe over 50 prosent, mens andelen bare er 30 prosent i Belgia. Det ser ikke ut til å være noen klar sammenheng slik at høy andel med udekte behov i et land henger sammen med lav deltakerandel og omvendt. Deltakerhyppigheten i Norge og Belgia er nokså like, men Belgia er ett av de landene som har det høyest antallet kursdager.

Hvordan ser dette så ut på individnivå? Er det slik at lærere som ikke har deltatt i faglig og yrkesmessig utvikling også har det høyeste behovet for å delta, eller er det tvert om slik at mye vil ha mer?



Figur 3.7: Andel som gjerne ville ha deltatt mer etter om de har deltatt eller ikke etter land.

Sammenhengen mellom deltaking og ønske om mer deltaking er langt fra entydig, og i det store og hele er det små forskjeller. De som har deltatt, har dermed et omtrent like stort behov som de som ikke har deltatt. Det gjelder både i Irland, Østerrike og i Belgia, og heller ikke i Danmark eller på Island er det signifikant forskjell. I Polen og Norge er derimot en signifikant forskjell i andelen som ville ha deltatt mer etter om de har deltatt eller ikke, men sammenhengene peker i motsatt retning. I Polen er ønsket om mer oppdatering klart høyest blant dem som har deltatt, her gjelder det at ”nye vil ha mer” som gjelder. I Norge er det derimot de som ikke har deltatt som gjerne ville deltatt (mer). Det er ikke enkelt å danne seg noen oppfatning av hva disse forskjellene skyldes.

De lærerne som svarte ”ja” på spørsmålet om de gjerne ville ha deltatt mer i faglig og yrkesmessig utvikling, fikk et oppfølgingsspørsmål om hvilke grunner det var som hindret dem i å delta. De fikk anledning til å krysse av for 6 ulike grunner, og de kunne krysse av for alle alternativene som passet. Alle alternativene handler om ulike former for ytre hindringer, det er ikke noe alternativ av typen for eksempel ”skulle gjerne ha deltatt, men var ikke tilstrekkelig motivert”.

Tabell 3.3: Grunner til ikke å ha deltatt i faglig og yrkesmessig utvikling i syv land

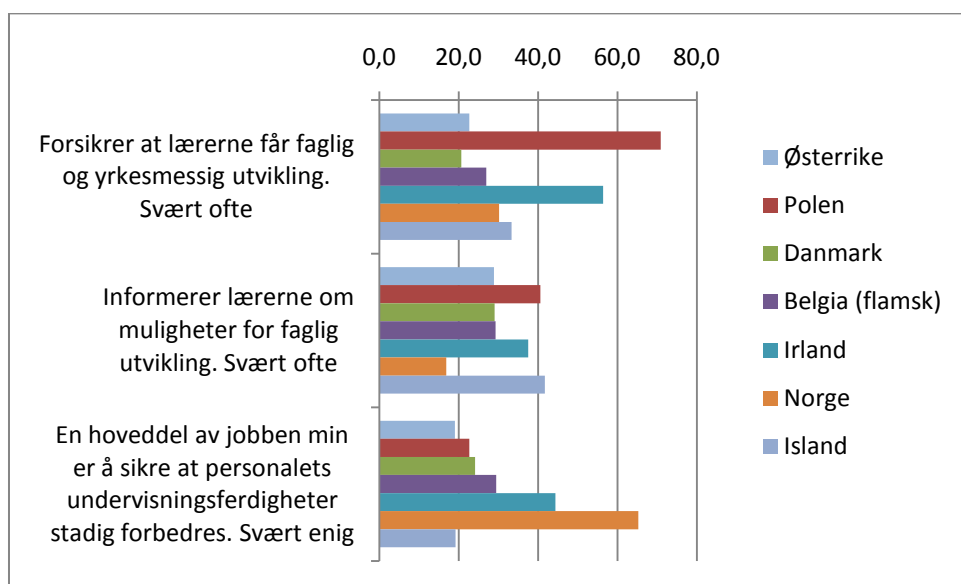
	Belgia (flamsk)	Danmark	Irland	Island	Norge	Polen	Østerrike
Hadde ikke de nødvendige kvalifikasjonene	3,6	1,8	5,5	1,9	2,5	3,4	2,6
Opplæringen var for dyr	11,7	29,6	12,2	18,5	31,6	51,2	18,0
Mangel på støtte fra arbeidsgiver	10,8	38,3	13,9	6,8	26,4	12,3	9,2
Aktiviteten kolliderte med min arbeidsplan	43,2	23,8	42,6	43,0	50,4	40,8	41,5
Hadde ikke tid pga. familieansvar	40,6	15,3	29,4	35,4	26,5	32,5	29,0
Ingen aktiviteter som passet mitt behov	38,8	42,1	45,3	47,0	30,0	38,7	64,1

Det er nesten ingen som har latt være å delta på grunn av at de mangler kvalifikasjoner. Det må bety at det i liten grad stilles tilleggskrav utover det å være kvalifisert til å arbeide som lærer. Svarmønstrene varierer ganske mye mellom landene. Polen har den høyeste andelen som svarer at det var for dyrt, i Polen var det også relativt mange som hadde måttet betale noe. Også i Østerrike var egenbetaling relativt utbredt, men her er det få som legger vekt på at de ikke hadde råd. Faktisk er det ganske mange i Norge og Danmark som oppgir kostnadene som et problem, og i de to landene var det få som hadde betalt noe for kurset. Det er da nærliggende å peke på at det kan ligge andre kostnadsfaktorer enn den direkte betalingen for kurset til grunn, for eksempel at det er nødvendig å ta permisjon uten lønn for å følge kurset. Det kan også være at selv om de fleste lærerne har deltatt i gratis tiltak, kan det være at de tiltakene som norske lærere helst ville delta i, koster noe. I Danmark spesielt, men også i Norge, er det høye andeler som peker på mangel på støtte fra arbeidsgiver, og i Norge ser kollisjon med arbeidsplanen ut til å være et mye større problem enn i de andre landene. Mangel på tid på grunn av familien betyr også en del, men Norge skiller seg ikke spesielt ut. Det er her grunn til å merke seg at det var små forskjeller i svarene fra kvinnelige og mannlige

lærere på dette spørsmålet. Manglende tilbud ser ut til å være et mindre problem i Norge enn i de andre landene.

Samler vi disse inntrykkene, framstår Norge med en situasjon preget av moderat støtte fra arbeidsgiver, betydelige vansker med å tilpasse kurs til de daglige undervisningspliktene, og at det er kostnader forbundet med å delta. Dette peker i retning av at den faglige og yrkesmessige oppdateringen i stor grad er den enkelte lærers eget ansvar, og at det er svakt forankret i organisasjonen, og med et svakt lederansvar. For å teste ut dette, har vi sett på et utvalg spørsmål som er stilt til skolelederne.

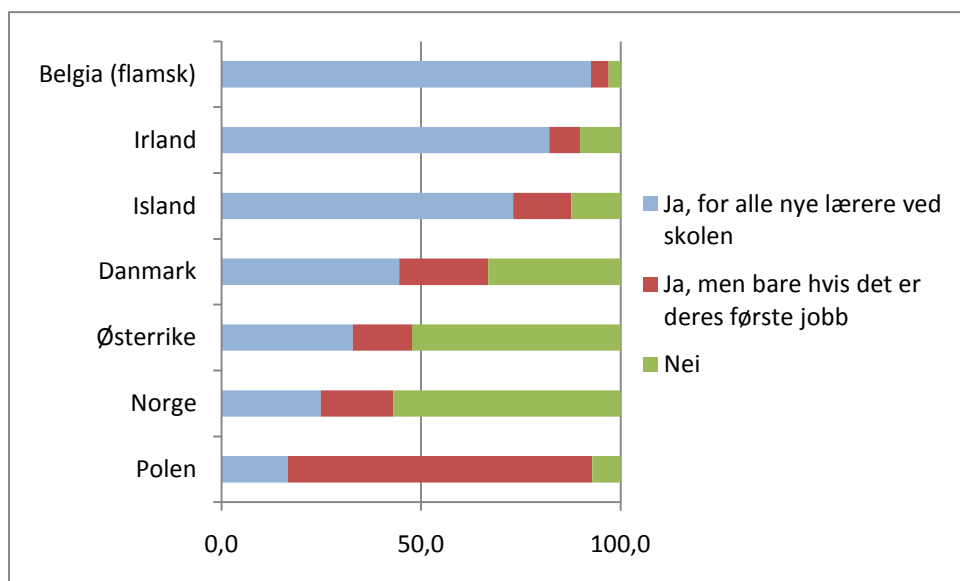
Det første utsagnet i figur 3.8 er: ”Jeg forsikrer meg om at det lærerne får av faglig og yrkesmessig utvikling, er i overensstemmelse med skolens utviklingsmål”. Det neste utsagnet er: ”Jeg informerer lærerne om muligheter for oppdatering av deres kunnskaper og ferdigheter”. For begge disse to utsagnene er det i figur 3.8 registrert andelen som har svart ”svært ofte”. Det tredje utsagnet er: ”En hoveddel av jobben min er å sikre at personalets undervisningsferdigheter stadig forbedres”. For dette utsagnet er det andelen som har svart ”svært enig”. Som er registrert i figur 3.8.



Figur 3.8: Skolelederes svar på hva de gjør for å sikre lærernes faglige utvikling. Lærere i syv land

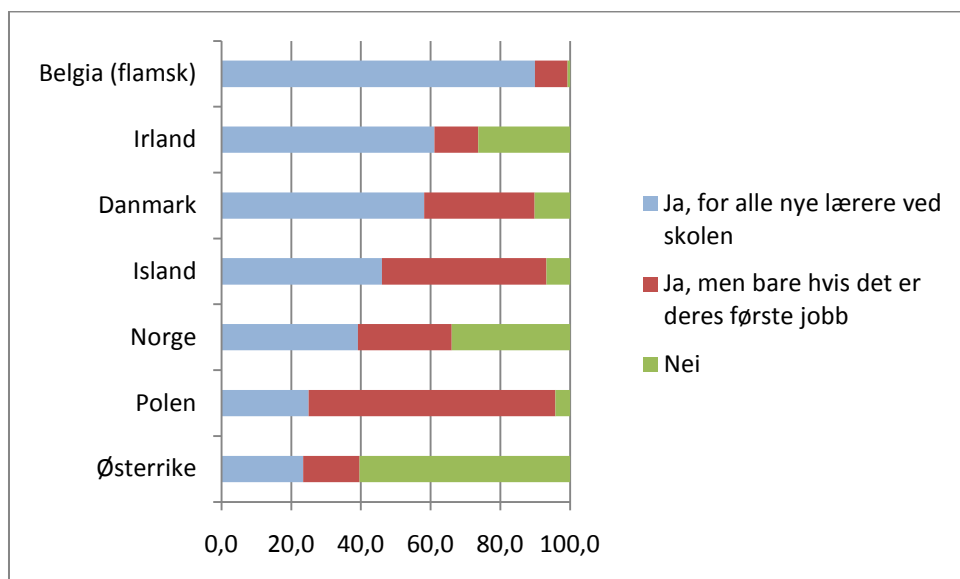
De norske skolelederne mener i høy grad at det er en viktig del av jobben å sikre at personalets undervisningsferdigheter stadig forbedres (det siste utsagnet). Dette generelle ansvaret for kvalifiseringen ser det altså ut til at de norske rektorene erkjenner at de har. Men på spørsmål om hvor ofte rektorene informerer lærerne om mulighetene for å få sine kunnskaper og ferdigheter oppdatert, er det få som svarer at de gjør det svært ofte sammenliknet med de andre landene. Det er heller ikke så mange som ”svært ofte” forsikrer seg om at lærerne får en faglig og yrkesmessig utvikling i tråd med skolens mål. I noen grad styrker dette inntrykket av faglig oppdatering som et individuelt ansvar i Norge, og at skoleleder tar få konkrete grep, til tross for at de er seg sitt ansvar bevisst.

De neste spørsmålene til skoleledere som vi vil se på, er om det finnes noen formelle innkjøringsprosesser for nye lærere, og om det er bestemte ordninger der de nye lærerne arbeider med erfarne lærere som veiledere.



Figur 3.9: "Når en lærer begynner å undervise ved denne skolen, får han/hun tilbud om å delta i en formell innkjøringsprosess". Lærere i syv land.

Her varierer svarene svært mye mellom landene. Formelle innkjøringsprosesser finnes ved nesten alle skoler i Belgia, Irland og på Island, mens dette er mest vanlig bare dersom lærere er i sin første jobb i Polen. Norge er det landet sammen med Østerrike hvor flest skoleledere svarer benektende på dette spørsmålet.



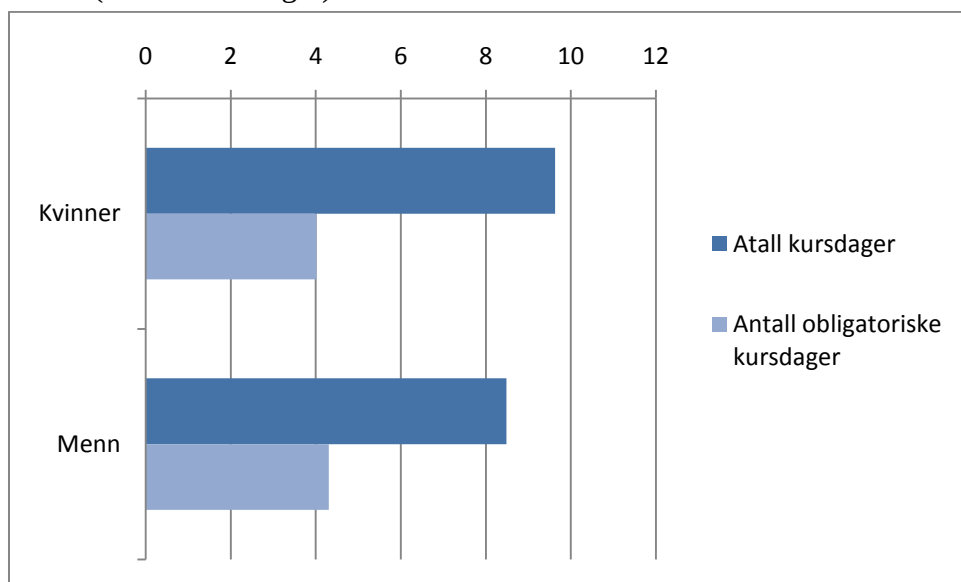
Figur 3.10: "Når en lærer begynner å undervise ved denne skolen, er det spesielle ordninger hvor hun/han arbeider med erfarne lærere eller med lærere som fungerer som veileder". Lærere i syv land.

Også bruken av erfarne lærere som veiledere (mentorer) er klart mest utbredt i Belgia, men det er også svært vanlig i Irland. Igjen utmerker Polen seg ved at dette først og fremst er vanlig for helt nye lærere. Heller ikke denne ordningen er spesielt vanlig i Norge, det er bare Østerrike som anvender denne formen for opplæring av ferske lærere i mindre grad. Funnet stemmer for Norges del godt med det som dokumenteres i en undersøkelse om lærerkompetanse våren 2009. Her svarer 52 prosent av rektorene i et landsrepresentativt utvalg av grunnskoler at deres skole ikke har et opplegg for veiledning og oppfølging av nyutdannede lærere. (Vibe, Evensen og Hovdhaugen, 2009, s. 33). Sett på bakgrunn av at omfanget av samarbeid mellom norske lærere er høyt (se kapittel 4), er dette kanskje overraskende.

Slik som spørsmålene i TALIS var formulert, kan vi bare fange opp hvilket ansvar skolen og skoleleder har tatt for å bidra til lærernes kompetanseheving og å hjelpe nye lærere i gang. Dette ansvaret er, ifølge Kunnskapsløftet, i stor grad et ansvar for skoleeier og med bistand fra sentrale myndigheter (Sandberg og Aasen 2008).

3.4 Et nærmere blikk på de norske dataene

I resten av dette kapitlet vil vi se nærmere på deltakingen i faglig og yrkesmessig utvikling i Norge, og om det er noen klare forskjeller etter kjønn, alder, hvor skolen ligger i landet, og etter lærernes utdanningsbakgrunn. Det er svært små variasjoner når vi bruker deltaking eller ikke som mål, og vi bruker derfor heller gjennomsnittlig antall kursdager som mål. I disse oversiktene er det gjennomsnittet over alle lærere som er beregnet, også dem som ikke har deltatt (dvs. med 0 dager).

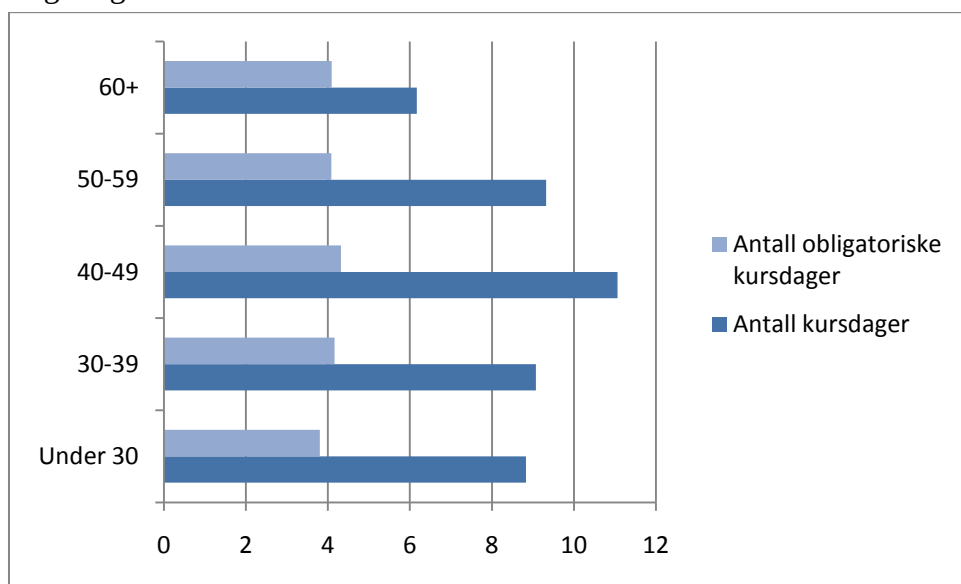


Figur 3.11: Antall kursdager totalt og obligatorisk etter kjønn

De kvinnelige lærerne har i gjennomsnitt brukt 9,6 dager til faglig og yrkesmessig utvikling i løpet av de siste 18 månedene (figur 3.11), mens de mannlige lærerne har brukt 8,4. Det er dermed mer enn en dag i gjennomsnitt i forskjell på kvinner og menn. Det er ingen forskjell i

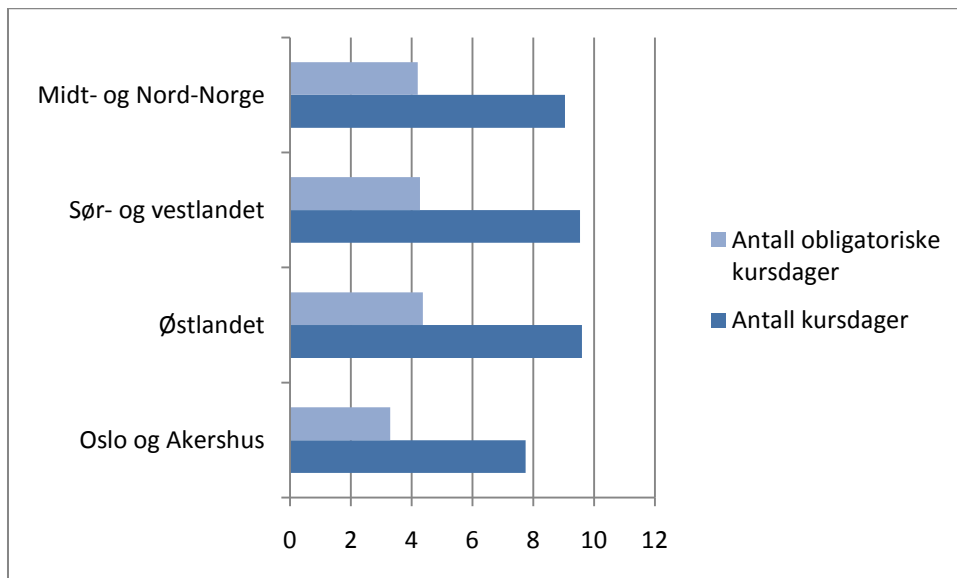
antall dager brukt på tiltak som var obligatorisk. Det burde det vel strengt tatt heller ikke være.

I det internasjonale materialet er det en tendens til at antall kursdager er høyest blant de yngste lærerne, og at det så synker etter økende alder. De norske resultatene vist i figur 3.12 avviker litt fra dette ved at det er lærerne mellom 40 og 50 år som har høyest deltaking, og signifikant høyere enn både aldersgruppen 30 – 39 og de som er 50 år og eldre. De som er 60 år eller eldre har signifikant lavere antall kursdager enn de yngre gruppene. Vi ser ingen forskjell i antall dager på obligatoriske tiltak. Det er ellers verdt å merke seg at det er svært stor spredning rundt gjennomsnittene, noe som må bety at en del lærere har deltatt på ganske langvarige tiltak.



Figur 3.12: Antall kursdager totalt og obligatorisk etter alder

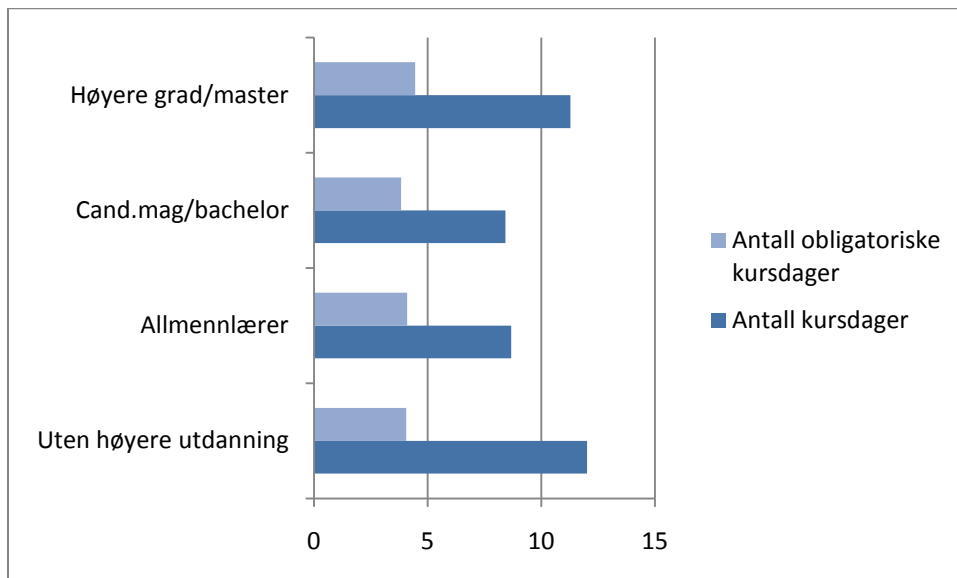
Det tilligger skoleeier, dvs. kommunene, et ansvar for å bidra til lærernes kvalifikasjonsutvikling, og dermed er det tenkelig at dette vil variere. Selv om våre data inneholder informasjon om både kommune og fylke, har vi valgt å bruke en noe grovere inndeling, etter region, fordi antall respondenter i hvert fylke er relativt lav.



Figur 3.13: Antall kursdager totalt og obligatorisk etter region

Det er ikke store forskjeller mellom regionene. Dette kan skyldes at det er forskjeller mellom kommunene i ett og samme fylke. Lærerne i Oslo og Akershus har signifikant færre kursdager enn lærerne på Østlandet og Sør- og Vestlandet. Og antall obligatoriske dager er lavere i Oslo enn noen av de andre regionene. Andelen som har deltatt på ulike former for faglig oppdatering er imidlertid like høy i Oslo som i de andre regionene. Med andre ord deltar Oslo-lærere på like mange kurs, men på kurs som gjennomgående er kortere. Dette kan ha sammenheng med at oppdateringstiltakene for Oslo-lærere oftere er lokalt organisert og av kortere varighet.

I nesten alle land som deltok i TALIS er det de lærerne som har høyest formelle utdanningskvalifikasjoner som har deltatt mest i faglig og yrkesmessig utvikling. De som har en mastergrad har dermed deltatt mer enn dem som har en utdanning på bachelornivå. I det norske materialet kan vi skille mellom lærere med en høyere grad (hovedfag eller master), en lavere grads utdanning fra universitet og allmennlærerutdanning. I tillegg er det et lite antall lærere som mangler formell høyere utdanning.

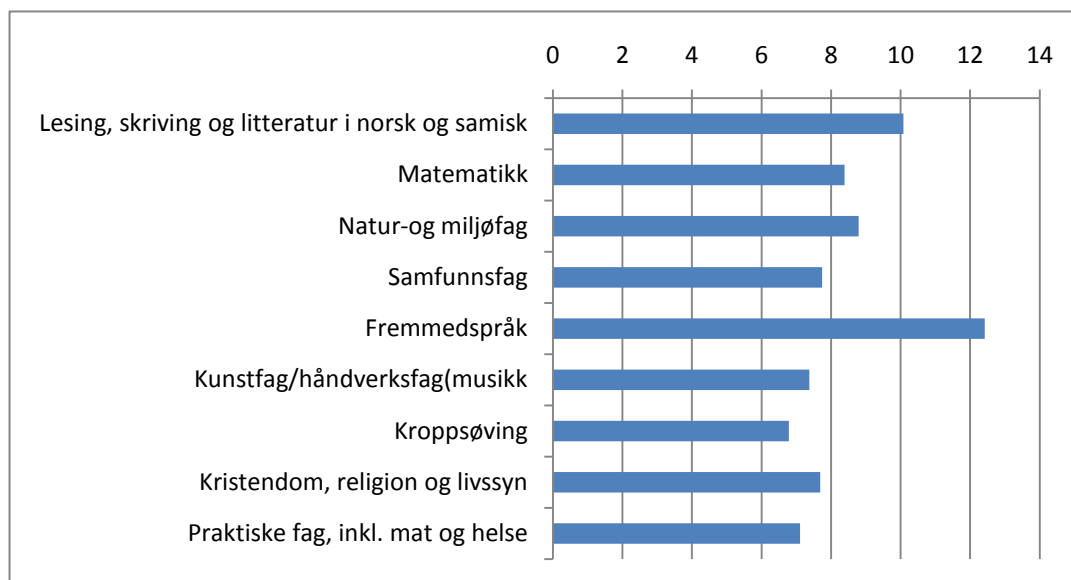


Figur 3.14: Antall kursdager totalt og obligatorisk etter høyeste utdanning

Mønsteret i Norge faller som vi ser, sammen med det som vi finner i de fleste deltakerlandene. Lærere med en høyere grads utdanning har noe flere kursdager enn de øvrige lærerne. Det er ingen forskjell mellom universitetsutdannede lærere og lærere med allmennlærerbakgrunn. Det er heller ingen forskjell med hensyn til antall dager på obligatoriske tiltak. Forskjellene i gruppen uten høyere utdanning er ikke signifikant på grunn av at den inneholder få personer.

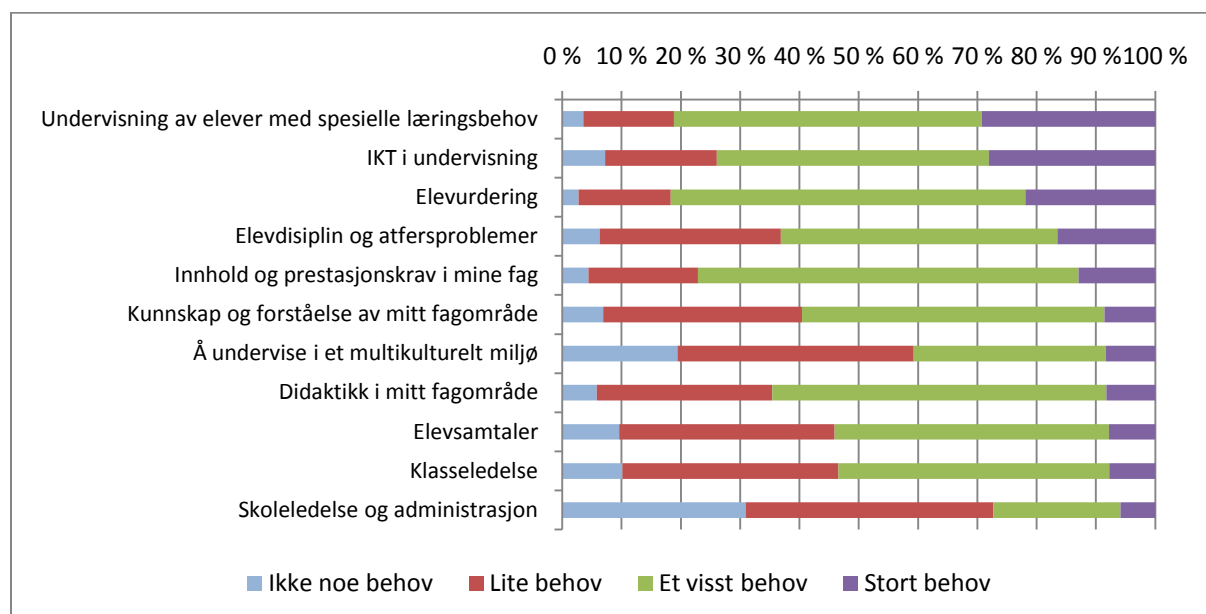
På hvilke områder er det så lærere mener de har et særlig behov for faglig og yrkesmessig utvikling? Lærerne ble bedt om å ta stilling til 11 områder, og for hvert område krysse av for ”ikke noe behov”, ”lite behov”, ”et visst behov” og ”stort behov”. Det var i store trekk et sammenfallende mønster mellom landene, og de norske resultatene avviker heller ikke mye fra dette. Vi viser derfor bare de norske resultatene, og i figuren er områdene sortert etter andel som har svart ”stort behov”.

Det kan også være interessant å se om det er ulikheter i omfanget av faglig og yrkesmessig utvikling i forhold til hvilke fag lærerne underviser i. Vi har da inndelt lærerne etter det faget de underviser i en bestemt undervisningsøkt, og de fleste lærerne underviser selvsagt i flere enn dette faget.



Figur 3.15: Antall kursdager etter undervisningsfag

Figur 3.15 viser at det særlig er lærerne som underviser i fremmedspråk som deltar i mye faglig utvikling. Mellom de øvrige fagene er det bare små forskjeller.



Figur 3.16: Behov for faglig oppdatering blant norske lærere

Svarmønsteret er preget av at de aller fleste har krysset av for midtkategoriene ”et visst behov” og ”lite behov”. Det er bare områdene skoleledelse og administrasjon samt undervisning i et multikulturelt miljø hvor det er særlig høye andeler som har svart ”ikke noe behov”, noe som kan henge sammen med at dette ikke er aktuelt for alle lærere. Mange lærere har ikke administrative oppgaver, og elever med fra etniske minoriteter er ulikt representert i skolene, slik at mange lærere ikke møter denne typen elever.

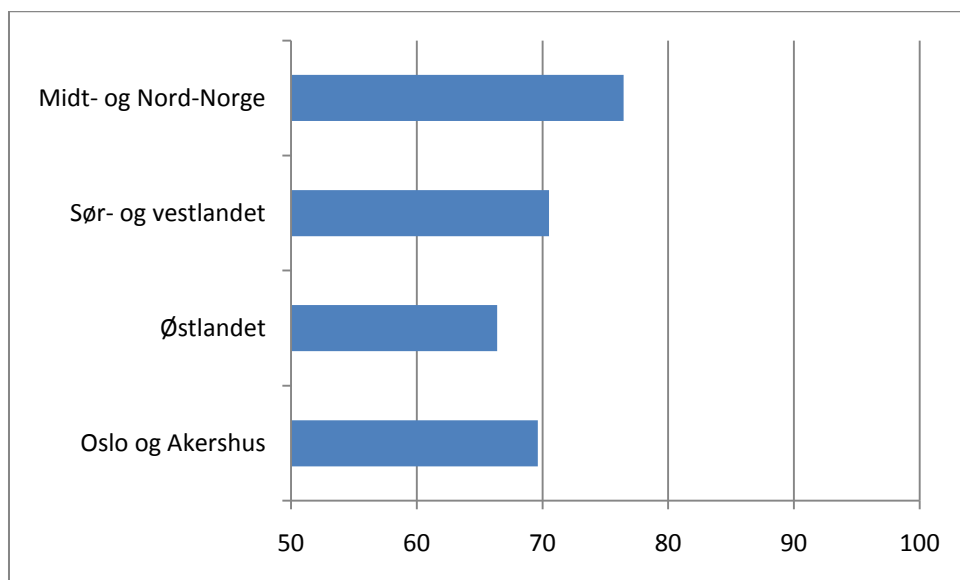
De områdene som lærerne mener de har størst behov for, er å undervise elever med spesielle læringsbehov samt IKT i undervisning, samt elevvurdering. Dette samsvarer for øvrig helt

med hva skoleledere i norske grunnskoler svarte på et tilsvarende spørsmål i forbindelse med Utdanningsdirektoratets spørringer våren 2009 (Vibe m.fl. 2009) Det er interessant at ”kunnskap og forståelse av mitt fagområde” bare havner midt på treet på hva lærere har mest behov for av faglig oppdatering.

Vi har også sett om det er forskjeller i behov for videre utvikling mellom lærere med ulik utdanningsbakgrunn og etter region. Gjennomgående er forskjellene små. Med hensyn til utdanningsbakgrunn, er det ingen forskjeller, med ett interessant unntak: allmennlærerne er de som i sterkest grad tilkjenner et behov for oppdatering i kunnskaper og forståelse av eget fagfelt. Andelen som svarer at det har et stort eller et vissebehov er 66 prosent, mens det er henholdsvis 54 og 50 prosent blant lærere med lavere universitetsgrad og med høyere grads utdanning.

Vi har sett at Oslo-lærerne er de som deltar med færrest kursdager i faglig og yrkesmessig utvikling, og det er gjennomgående også de som mener de har minst behov. Dette gjelder blant annet både når det gjelder klasseledelse og elevdisiplin/atferdsproblemer. Med tanke på at Oslo har det klart største innslaget av etniske minoriteter i sine skoler, er det overraskende at de ikke utmerker seg med et større behov for å lære mer om å undervise i et multikulturelt miljø.

Hva så med ønskene om å delta på mer faglig og yrkesmessig utvikling enn de har, er det regionale forskjeller?



Figur 3.17: Andel som gjerne ville ha deltatt i mer faglig og yrkesmessig utvikling

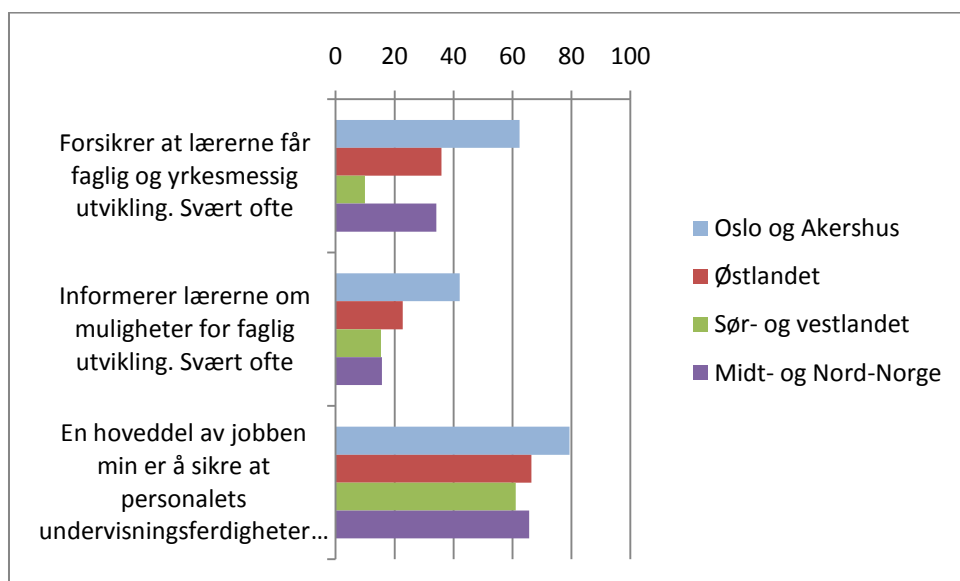
Det er ikke store forskjeller mellom regionene med hensyn til ”udekkede” opplæringsbehov, men andelen er noe høyere i Midt- og Nord-Norge enn i de andre regionene.

Tabell 3.4: Grunner til ikke å ha deltatt på mer faglig og yrkesmessig utvikling etter region

	Oslo og Akershus	Østlandet	Sør- og vestlandet	Midt-og Nord-Norge
Hadde ikke de nødvendige kvalifikasjonene	2,3	2,0	2,6	2,8
Opplæringen var for dyr	25,8	29,3	33,0	36,5
Mangel på støtte fra arbeidsgiver	24,9	23,5	27,3	29,6
Aktiviteten kolliderte med min arbeidsplan	52,1	49,7	47,4	54,6
Hadde ikke tid pga. familieansvar	18,8	25,3	33,0	23,2
Ingen aktiviteter som passet mitt behov	30,0	33,2	28,4	28,2

Det er gjennomgående små forskjeller mellom regionene i hvordan lærerne begrunner hvorfor de ikke har deltatt i faglig og yrkesmessig utvikling så mye som de gjerne ville. Men lærerne fra Midt-Norge og Nord-Norge uttrykker litt oftere enn de øvrige at opplæringen er for dyr, noe som kan henge sammen med større utgifter til reiser. Mønsteret er imidlertid ikke signifikant forskjellig fra andelen på Sør- og Vestlandet. Forskjellene i svarene på støtte fra arbeidsgiver er ikke signifikante, og når det gjelder kollisjon med arbeidsplan, er det bare forskjellen mellom Midt/Nord og Sør/vest som er signifikant. Lærerne i sør og vest legger klart mer vekt på at de ikke har tid pga familieansvar, mens det ikke er noen forskjeller med hensyn til tilgjengeligheten av passende tilbud.

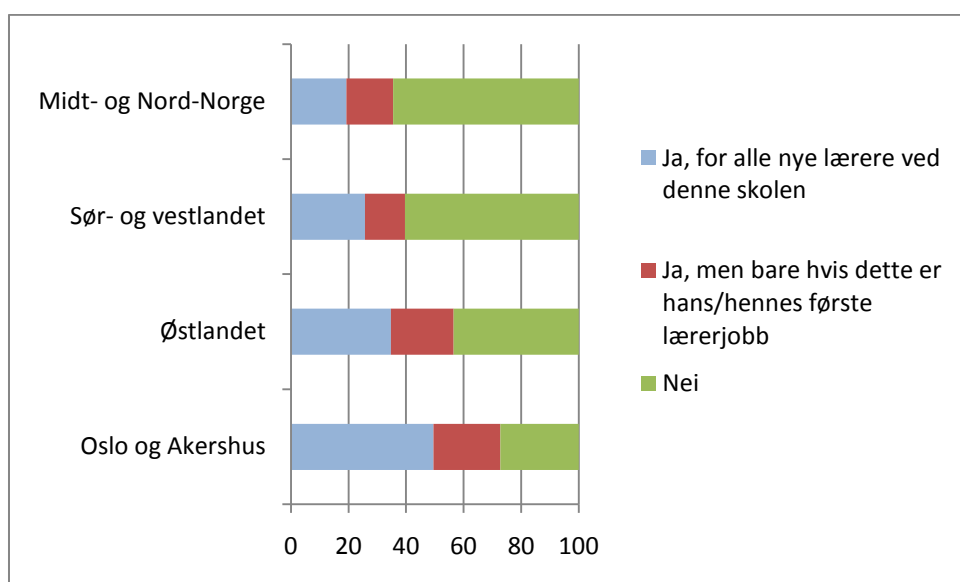
Vi har tidligere vist at det er forskjeller mellom landene med hensyn til hvilken rolle skoleleder tar i forhold til lærerens faglige utvikling. Det kan være at det også finnes ulikheter i Norge mellom ulike regioner, noe som kan ha sammenheng med forskjeller i tilrettelegging fra skoleeieres side.



Figur 3.18: Skolelederes svar på hva de gjør for å sikre lærernes faglige utvikling i norske skoler

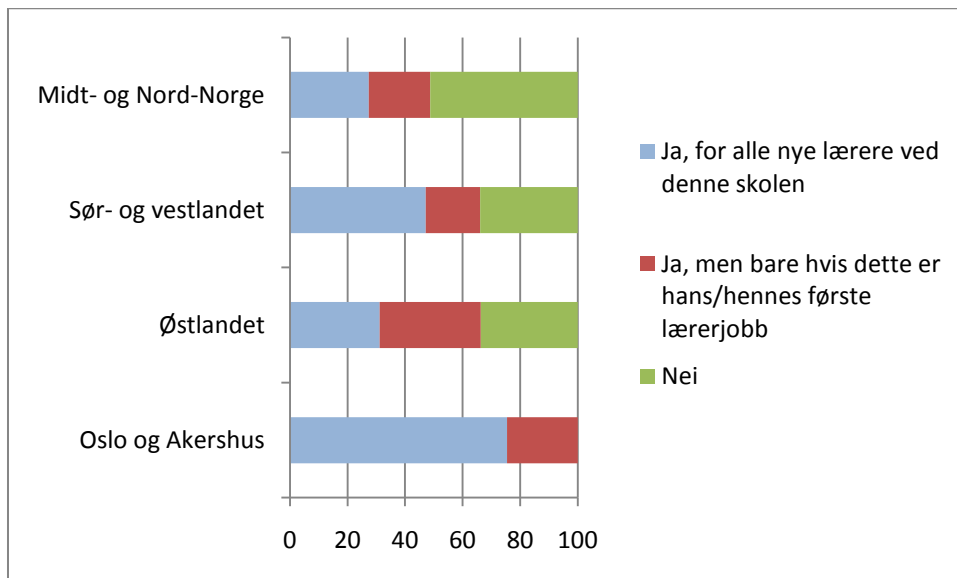
Her finner vi betydelige og interessante forskjeller mellom regionene. Skolelederne i Oslo og Akershus svarer at de langt oftere enn i de øvrige regionene forsikrer seg om at lærerne får en utvikling i tråd med skolens mål, og at de i mye større grad informerer lærerne om mulighetene for faglig utvikling. Dessuten er de i større grad også enige i utsagnet om at det er viktig å utvikle personalets ferdigheter. Det kan dermed se ut til at skolelederne i Oslo-området både er mer bevisst på betydningen av at lærerne oppdaterer sine kunnskaper, og at de er mer aktive i forhold til dette. Men hvordan kan det da ha seg at Oslo-lærerne er de som deltar på færrest kursdager, selv om andelen som har deltatt er like høy som i de andre regionene? Med disse svarene fra skolelederne ville vi ha forventet at lærerne i Oslo-skolene var betydelig mer aktive enn andre lærere.

Det siste temaet vi skal berøre, er om det også er forskjeller mellom regionene med hensyn til å lette overgangen for de nye lærerne som begynner ved skolen.



Figur 3.19: "Når en lærer begynner å undervise ved denne skolen, får han/hun tilbud om å delta i en formell innkjøringsprosess" etter region.

Det viser seg å være betydelig forskjeller mellom regionene med hensyn til om skolene har en formell innkjøringsprosess for de nye lærerne, og dette er betydelig mer vanlig ved skolene i Oslo og Akershus enn ved skoler i andre regioner. Ved Oslo- og Akershus-skolene er det halvparten av skolene som har slike innkjøringsprosesser for alle nye lærer ved skolen, og i tillegg er det nesten en av fire hvor dette finnes, men bare for helt nye lærere. En nærmere analyse viser at det er forskjeller mellom Akershus og Oslo. Akershus har i større grad slike innkjøringsprosesser for alle nye lærere ved skolen, mens dette er mer vanlig i Oslo for lærere som er i sin aller første jobb. Tilsvarende er det bare rundt en av fem som har innkjøringsprosesser for alle lærere på Sør- og Vestlandet og i Midt- og Nord-Norge.



Figur 3.20: Når en lærer begynner å undervise ved denne skolen, er det spesielle ordninger hvor hun/han arbeider med erfarne lærere eller med lærere som fungerer som veileder i norske skoler

Ved skolene i Oslo og Akershus finnes det veileder- eller mentorordninger ved samtlige skoler, enten for alle nye eller for dem som er i sin første lærerjobb. Også her finner vi en klar forskjell mellom Oslo og Akershus, ved at Akershus har mentorordninger for alle nye lærere ved skolen, mens det i Oslo er mer vanlig for lærere som er i sin første jobb uansett skole. Men ved skolene i Midt- og Nord-Norge er det ca halvparten av alle skoler som ikke har noen slik form for veiledning eller mentorordning.

3.5 Oppsummering

Som forventet er lærerne i alle de landene som omfattes av TALIS, svært aktive i å utvikle seg faglig og yrkesmessig. Gjennomsnittet for alle landene ligger nær opp mot 90 prosent som har deltatt i en eller annen form for faglig oppdatering i løpet av de siste 18 månedene. I Norge ligger deltakerandelen litt lavere enn TALIS-gjennomsnittet, men likevel høyere enn Island og Danmark. Resultatene tilsier at faglig og yrkesmessig utvikling er kan se ut til å være obligatorisk i en del land.

Det er mye større variasjon i omfanget av etter- og videreutdanning målt i gjennomsnittlig antall kursdager. Her er variasjonen fra nesten 35 dager i gjennomsnitt (Mexico,) til mindre enn 6 dager (Irland). Gjennomsnittet blant de norske lærerne er 9 dager, betydelig lavere enn TALIS-gjennomsnittet. Sammen med de andre nordiske landene, Island og Danmark, befinner Norge seg i en gruppe land der deltakerandel er omtrent som gjennomsnittet mens antall kursdager er betydelig lavere enn gjennomsnittet. De landene som har det høyeste omfanget når vi kombinerer både andelen som har deltatt i, og antall dager de har deltatt i etter- og videreutdanning, er Mexico, Korea, Spania og Polen.

Sett i forhold til målene om å utvikle kvaliteten i norske skoler, er det bemerkelsesverdig at Norge ikke er i teten med faglig og yrkesmessig oppdatering. Heller ikke når det gjelder oppdatering ved å lese ulike former for faglitteratur utmerker Norge seg i noen positiv retning.

De norske lærerne er blant dem som i sterkest grad uttrykker at de ville ha deltatt i mer faglig og yrkesmessig utvikling, noe som kan tolkes som at lav norsk deltaking ikke primært kan forklares ut fra manglende motivasjon og interesse hos de enkelte lærerne.

Norske lærere mener at årsakene til at de ikke har deltatt så mye som de gjerne ville, har sammenheng med vansker med innpasning i arbeidsplan og manglende støtte fra arbeidsgiver. Og selv om de norske skolelederne erkjenner sitt ansvar for lærernes faglige utvikling, ser det ut til at de tar få konkrete grep. Kompetansehevingen blant norske lærere må dermed systematiseres og tilrettelegges bedre, og ikke minst må det være enklere å kunne frigjøre læreren fra undervisningen i den perioden han eller hun deltar på et kurs.

Et annet viktig funn er at det i Norge i liten grad er etablert ordninger for å lette de ferske lærernes tilpasning til jobben. Norge er ett av de landene der det i minst grad er etablert formelle innkjøringsprosesser for nye lærere, eller mentorordninger der en ny lærer får en veileder blant erfarne lærere. De nye lærerne i Norge er dermed i større grad enn i mange andre land overlatt til seg selv i sitt møte med eleven fra dag én.

Deltaking i kompetanseutvikling blant norske lærere er klart høyest i aldersgruppen 40 – 49 år. At deltakingen avtar noe blant de eldste, er ikke overraskende, men en kunne kanskje ha trodd at det er de yngste lærerne som hadde det største behovet. Kanskje er dette heller et uttrykk for at det er etter noen års praksis at lærere særlig ser behovet for oppdatering?

Det er også noen interessante regionale forskjeller i det norske materialet. Selv om skolelederne i Oslo og Akershus er de som klarest tilkjennegir et ansvar for, og forsøker å støtte opp om sine læreres kompetanseutvikling, er omfanget av deltaking faktisk lavere enn i andre deler av landet. Vi ser ingen forskjeller i andelen som har deltatt, men antall kursdager er atskillig lavere i Oslo og Akershus enn i de andre regionene. På den annen side utpeker skolene i Oslo og Akershus seg ved at det er her vi finner det klart største innslaget av formelle innkjøringsordninger og mentorordninger for nye lærere.

De områdene der norske lærere har det sterkeste behovet for faglig utvikling i, er å undervise elever med spesielle behov, i IKT i undervisningen og i elevvurdering. Behovet for faglig oppdatering innenfor eget fagområde er heller moderat, men klart høyere blant dem som har allmennlærerutdanning enn en universitetsgrad. Det ser heller ikke ut til å være et spesielt stort behov for kompetanseutvikling i å undervise i et multikulturelt miljø, og overraskende nok er ikke dette behovet spesielt sterkt uttrykt heller av Oslo-lærerne, til tross for at det er i Oslo vi finner den største andelen elever med minoritetsbakgrunn.

4 Undervisningsformer og undervisningssyn

4.1 Innledning

Dette kapitlet tar for seg lærernes holdninger til undervisning og deres uttalelser om den faktiske måte å undervise på. Dessuten behandler vi også hvordan lærerne samarbeider. Kapitlet tilsvarende kapittel 4 i den internasjonale komparative rapporten (OECD 2009), men med den forskjell at vi har flyttet temaene om klasseromsklima, lærer/eleverelasjoner og tiltro til egen undervisning (self-efficacy) over til et eget kapittel, kapittel 8. Vi vil i dette kapitlet anvende konstrukter for holdninger til undervisning, undervisningspraksis og lærersamarbeid, men vi anvender en annen framstillingsmåte og bruker dessuten våre additive, standardiserte indekser). I tillegg vil bruke en rekke av enkeltspørsmålene som illustrasjoner.

4.2 Ulike undervisningsformer og undervisningssyn

I dette kapitlet vil vi først se på hva lærere mener er god undervisning. Studier av læreres vurdering av hva som kjennetegner god undervisning og læring har en lang tradisjon i utdanningsvitenskapelig forskning (for eksempel Berliner, Borko, Kagan). I hovedsak er dette en diskusjon som dreier seg rundt graden av profesjonell frihet til å undervise etter individuelle meninger og generaliseringer når en situasjon er for kompleks og det er liten konsensus. Dette balanseres mot diskusjonen om profesjonell ledelse og styring utfra mer kollektivt orienterte betingelser og utviklingen av felles kunnskapsbaser som støtter læreres autonomi i virkeområder som gjelder både faginnhold, metodikk, ”best practices” og evalueringsspørsmål.

Tilnærminger til undersøkelser der man søker å forstå læreres kunnskaper og holdninger til undervisning og læring skiller i regelen mellom tre kategorier erfaringer: personlig innflytelse, egen skolering og formell kunnskap (jf. Richardson 1996). Interessen for studier av sammenhenger mellom læreres livserfaringer og egen skolegang og hvordan disse former deres undervisningssyn har i hovedsak kommet fra en av hovedutfordringene i lærerutdanningen: at læreres undervisningspraksis ser ut til å være formet mer av deres egen erfaring som elever i klasserommet enn av deres formelle trening (jf. Nespor 1984, Borko 1996). Dan Lorties velkjente studie av lærerrollen i 1975 brukes fremdeles innenfor feltet i diskusjoner om hvordan lærere internaliserer deres egne læreres praksisformer mens de som elever er ”observatør-lærlinger” til sitt kommende yrke. Hos Lortie er denne innflytelsen å se som begrensende i utviklingen av en kunnskapsbasert tilnærming til å utøve lærerrollen. Både denne kritikken og senere evalueringer av forholdet mellom læreres undervisningssyn og undervisningspraksis har satt forholdet mellom det individuelle og etiske ansvaret og det kollektive og kunnskapsorienterte på dagsordenen (jf. Klette og Carlsten).

Læreres måte å undervise på, vil nødvendigvis variere på grunn av yrkets personlige karakter, eller som Lortie (1975) uttrykker det: "One's personal predispositions are not only relevant, but, in fact, stand at the core of becoming a teacher."

Som forskningsfeltet viser er det mange ulike tilnæringsmåter til studiet av læreres undervisningssyn og praksis – både i forhold til metodologisk variasjon i forskningen og i forhold til konstrukter man anser som mest relevante til enhver tid og til ulike formål. I den første gjennomføringen av TALIS har man valgt å operere med to konstrukter for undervisningssyn og tre for undervisningspraksis. I det følgende presenterer vi resultater basert på OECDs tilnæringsmåte.

4.3 Forskjeller mellom landene

4.3.1 Skal lærere overføre kunnskap direkte eller legge til rette for læring?

Det er her laget to indekser basert på utsagn i spørreskjemaet.

Direkte kunnskapsoverføring er basert på følgende utsagn:

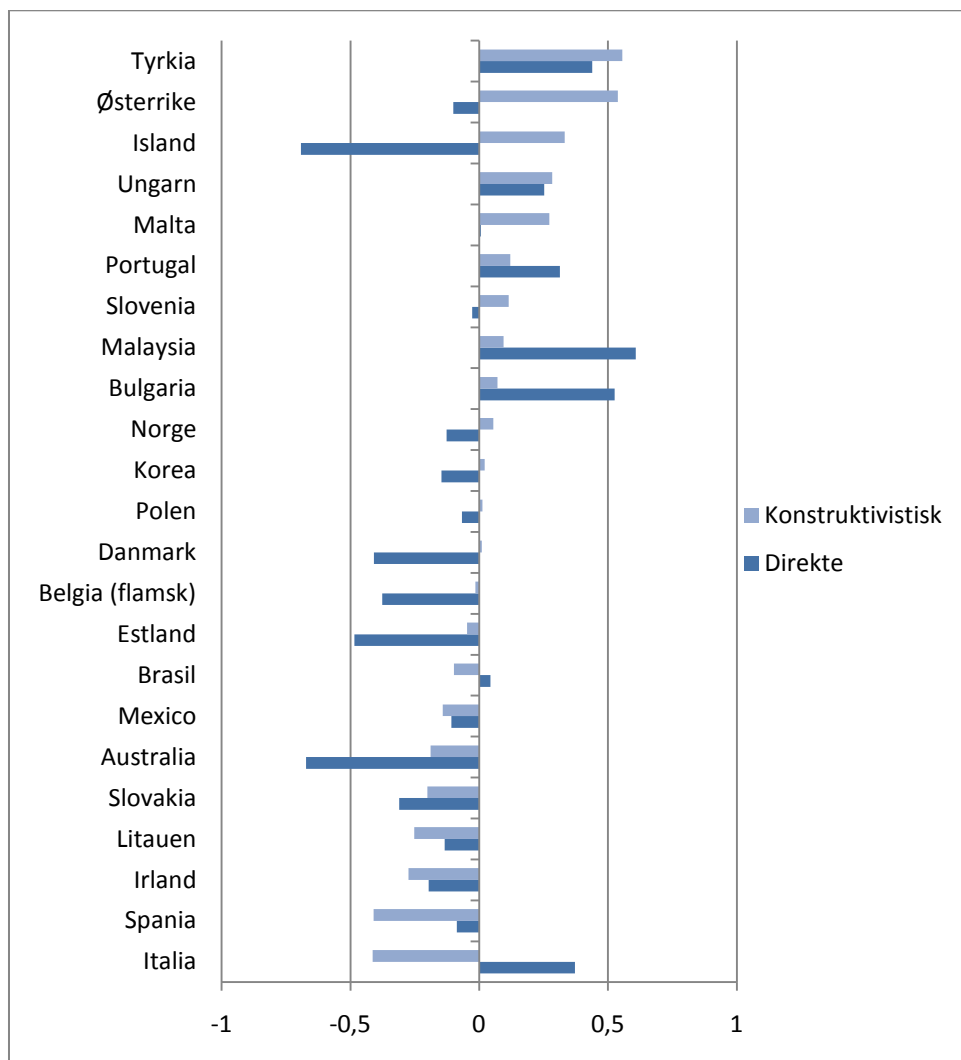
- "Gode lærere viser den riktige måten å løse et problem på"
- "Undervisning bør bygge på problemer med klare, riktige svar, og på idéer som de fleste kan forstå raskt"
- "Hvor mye elever lærer avhenger av hvor mye bakgrunnskunnskap de har – det er derfor det er så viktig å lære fakta"
- "Et stille klasserom er generelt nødvendig for effektiv læring".

Det konstruktivistiske synet, der lærerens rolle mer er å legge til rette for læring, dannes tilsvarende av følgende utsagn:

- "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 tenke ut løsninger på praktiske problemer selv før læreren viser dem løsningsmåten"
- "Tankestrategier og resonnering er viktigere enn spesifikt læreplaninnhold".
- Det er viktig å være klar over at de to holdningene til undervisning ikke er motpoler, men to uavhengige dimensjoner. Vi kommer tilbake til hvordan de to synene henger sammen senere i dette kapitlet.

De to indeksene er standardisert, det vil si at gjennomsnittet for alle lærerne i TALIS-undersøkelsen er null, og at skårene for det enkelte land er plassert i forhold til dette. Standardavviket på en standardisert variabel er én. Tilsvarende resultatene er vist figur 4.2 i den komparative rapporten (OECD 2009), men der er resultatene presentert slik at de 23 landene er rangert etter det relative forholdet mellom de to synene i hvert enkelt land. Vi velger heller å beregne enkle additive og standardiserte indekser (se avsnitt 1.2 om metoder), og så vise indeksverdiene for de to synene i en figur (figur 4.1). I denne figuren er gjennomsnittet for alle landene satt til null for de to indeksene, og dermed kommer landene ut med positive eller negative verdier alt etter sin verdi i forhold til dette gjennomsnittet. I Figur 4.1 er landene sortert etter sin indeksskåre på det konstruktivistiske synet.

I figur 4.1 viser vi indeksverdiene for både det konstruktivistiske synet og synet om at direkte kunnskapsoverføring er viktig, og landene er sortert etter synkende verdi på det konstruktivistiske synet. På den måten kan vi se om disse to synene står i motsetning til hverandre eller ikke i de 23 landene.



Figur 4.1: Holdninger til undervisning: Konstruktivisme og direkte kunnskapsoverføring

Slik indeksene for de to undervisningssynene er beregnet, kommer det ikke fram hvilket av dem som står sterkest blant lærere. Men dersom vi ser på enkeltutsagnene som ligger bak indeksene, ser vi at det er sterkest tilslutning til det konstruktivistiske synet.

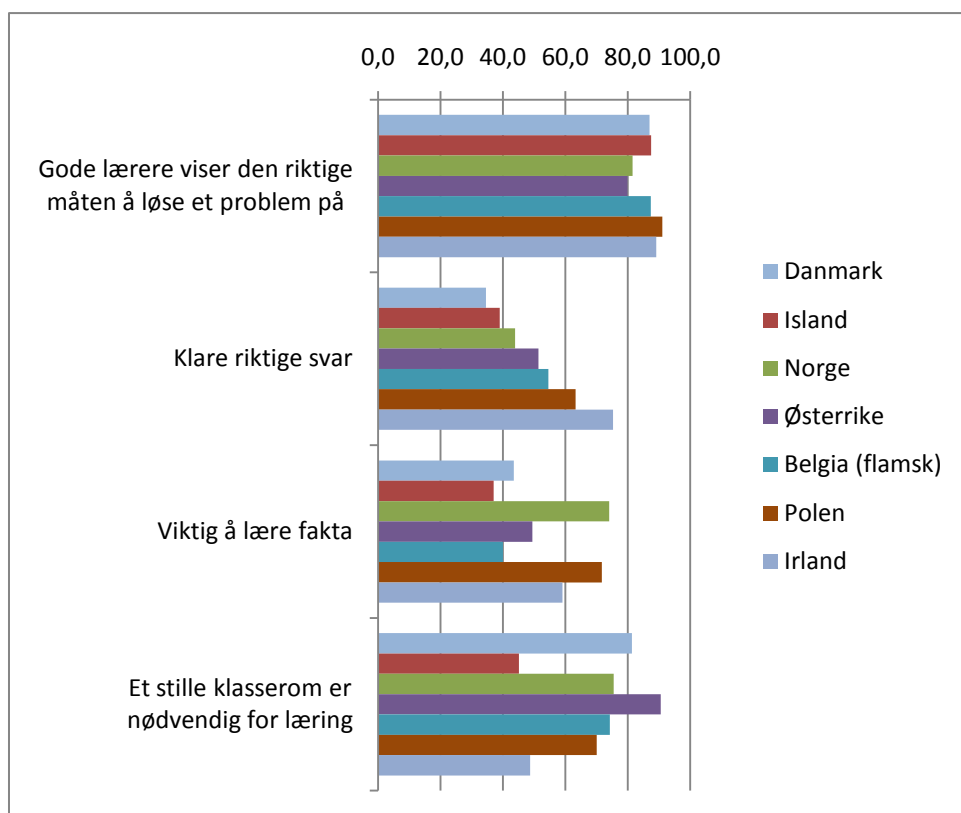
Det konstruktivistiske undervisningssynet står sterkest i Tyrkia og Østerrike, og svakest i Italia og Spania. Norge har en verdi temmelig nær gjennomsnittet, det samme gjelder Danmark, mens Islandske lærere utmerker seg ved at det konstruktivistiske synet står betydelig sterkere. Holdningen til undervisning som direkte kunnskapsoverføring står sterkest i Malaysia, Bulgaria, Tyrkia og Italia, og svakest på Island og i Australia. Norge befinner seg her litt under TALIS-gjennomsnittet, mens Danmark skårer lavere.

Ifølge figur 4.2 i den internasjonale rapporten (OECD 2009) varierer også balansen mellom de to synene på undervisning. Spesielt Island, men også Østerrike, Australia, Danmark, Belgia og Estland utmerker seg ved at det konstruktivistiske synet står betydelig sterkere enn synet om direkte kunnskapsoverføring, men verdiene er likevel forskjellige. Synet om direkte kunnskapsoverføring står sterkere enn det konstruktivistiske i Italia spesielt, men også i Malaysia, Bulgaria og til dels i Portugal og Spania. I Norge er det forholdsvis små forskjeller i indeksverdiene, som dessuten begge er nær null, slik at Norge ligger nær TALIS-gjennomsnittet.

Vi skal ikke her spekulere videre på hvorfor vi finner disse forskjellene mellom land. Det er vanskelig å se at de følger bestemte mønstre med hensyn til geografisk og kulturell plassering.

Det er viktig å være klar over at de to holdningene til undervisning ikke er motpoler, men to uavhengige dimensjoner. Vi kommer tilbake til hvordan de to synene henger sammen senere i dette kapitlet.

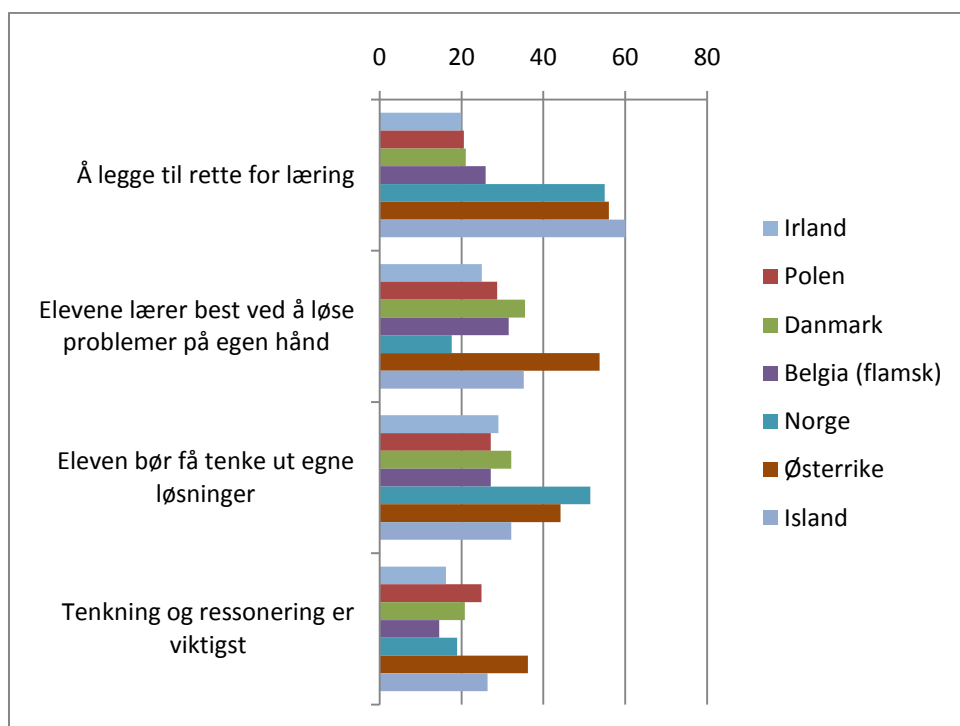
De to indeksene kan sikkert oppfattes som litt abstrakte, og derfor vil vi også ta med hvordan lærerne har svart på enkeltspørsmålene, men her vil vi av hensyn til oversiktligheten begrense oss til de syv landene vi bruker som sammenlikningsgrunnlag. Figur 4.2 viser hvor mange som er enig i de fire utsagnene som inngår i konstruktet ”Direkte kunnskapsoverføring”, og landene er sortert etter spørsmålet ”klare riktige svar”.



Figur 4.2: Enkeltspørsmål som inngår i ”direkte kunnskapsoverføring”. Andel som er enige eller svært enige. Syv land.

På det første utsagnet om at ”gode lærere viser den riktige måten å løse et problem på” er det ingen vesentlig variasjon mellom landene, men andelen som er enig er noe mindre i Østerrike og i Norge, rundt 80 prosent, mens det er rundt 90 prosent i de øvrige landene. Derimot er det store variasjoner i tilslutningen til de andre tre utsagnene, men mønsteret varierer mellom dem. Lærerne i Danmark, Island og Norge er i minst grad enig i betydningen av at undervisningen bør bygge på klare, riktige svar, mens denne andelen er klart høyest i Irland. På utsagnet om betydningen av å lære fakta, skårer Norge og Polen høyest, og Danmark, Island og Belgia lavest. Utsagnet om viktigheten av et stille klasserom er det størst oppslutning om i Østerrike, fulgt av Danmark, mens dette tillegges minst betydning i Island og Irland. Disse svarmønstrene viser at den samlede indeksen om et direkte undervisningssyn består av dimensjoner som det er høyst ulike oppfatninger av i de ulike landene, og som bidrar til mindre spredning i indeksen enn man kunne forvente.

Det konstruktivistiske synet på læring står klart sterkest i alle land, og derfor har vi valgt å vise andelen som har sagt seg svært enig i de fire utsagnene. De fullstendige utsagnene er: ”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 tenke ut løsninger på praktiske problemer selv før læreren viser dem løsningsmåten”, og ”Tankestrategier og resonnering er viktigere enn spesifikt læreplaninnhold”.



Figur 4.3: Utsagnene bak et konstruktivistisk undervisningssyn. Andel som er svært enig. Syv land.

Landene er sortert etter verdien på det første utsagnet ”Å legge til rette for elevenes eget læringsarbeid”. På dette spørsmålet deler landene seg i to klart atskilte grupper. I Norge,

Østerrike og Island er det svært sterk enighet om dette, mens det står langt svakere i Irland, Polen, Danmark og Belgia. På det andre utsagnet om at elevene lærere mest ved å løse problemer på egen hånd er det klart størst enighet i Østerrike, mens det står svakest i Norge. I Norge og Østerrike er det flest som er helt enige i at elever bør få tenke ut egne løsninger, mens det er små forskjeller mellom de øvrige landene. På det siste utsagnet, om at tenkning og resonnering er viktigere enn læreplaninnhold, er det særlig Østerrike som peker seg ut. Heller ikke for dette konstruktet er det entydige forskjeller mellom landene på tvers av de fire spørsmålene, slik at den additive indeksen i noen grad kan viske ut forskjeller mellom landene som framkommer i enkeltspørsmålene.

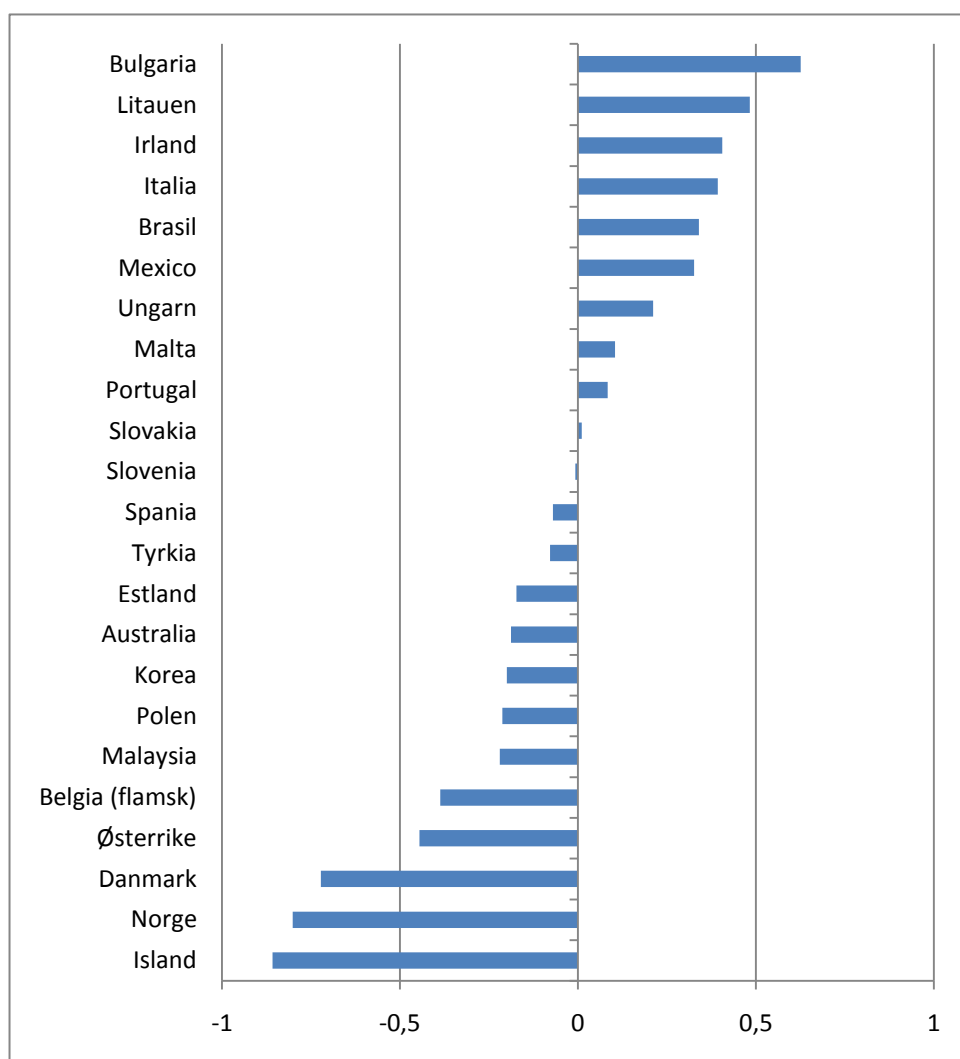
4.3.2 Hvordan underviser lærerne?

TALIS har også kartlagt hvordan lærerne selv mener at de underviser. De har her svart med utgangspunkt i en bestemt undervisningsøkt i et bestemt fag. I dette spørsmålet er lærerne stilt overfor en rekke utsagn om *hvor ofte* følgende ting forekommer i timene: ”Aldri eller nesten aldri”, ”I ca. en fjerdedel av timene”, ”I ca. halvparten av timene”, ”I ca. tre fjerdedeler av timene”, og ”I nesten alle timene”. Når det konstrueres indekser ut fra disse spørsmålene, betraktes disse svaralternativer som en kontinuerlig variabel der avstanden mellom hver kategori er den samme. Det kan reises tvil om dette er en korrekt forutsetning, men brukt som et sammenlikningsgrunnlag skulle ikke dette svekke verdien nevneverdig.

I OECD-rapporten er det beskrevet tre former for undervisningspraksis: Strukturerende praksis, elevsentrert, og utvidete aktiviteter (dvs. bruk av prosjektarbeid og lignende). På samme måte som for holdninger til undervisning, er indeksene konstruert standardisert, slik at nullpunktet utgjøres av gjennomsnittet for alle landene som inngår i TALIS. Det blir for uoversiktlig å vise alle disse tre undervisningsformene i en og samme figur, så vi viser dem separat.

Strukturerende praksis er definert på grunnlag av:

- Jeg forklarer læringsmål på en tydelig måte
- Jeg gjennomgår leksene elevene har gjort sammen med dem
- Ved starten av timen gir jeg en rask oppsummering av den forrige timen
- Jeg kontrollerer mine elevers arbeidsbøker
- Ved å stille spørsmål kontrollerer jeg om det faglige innholdet har blitt forstått

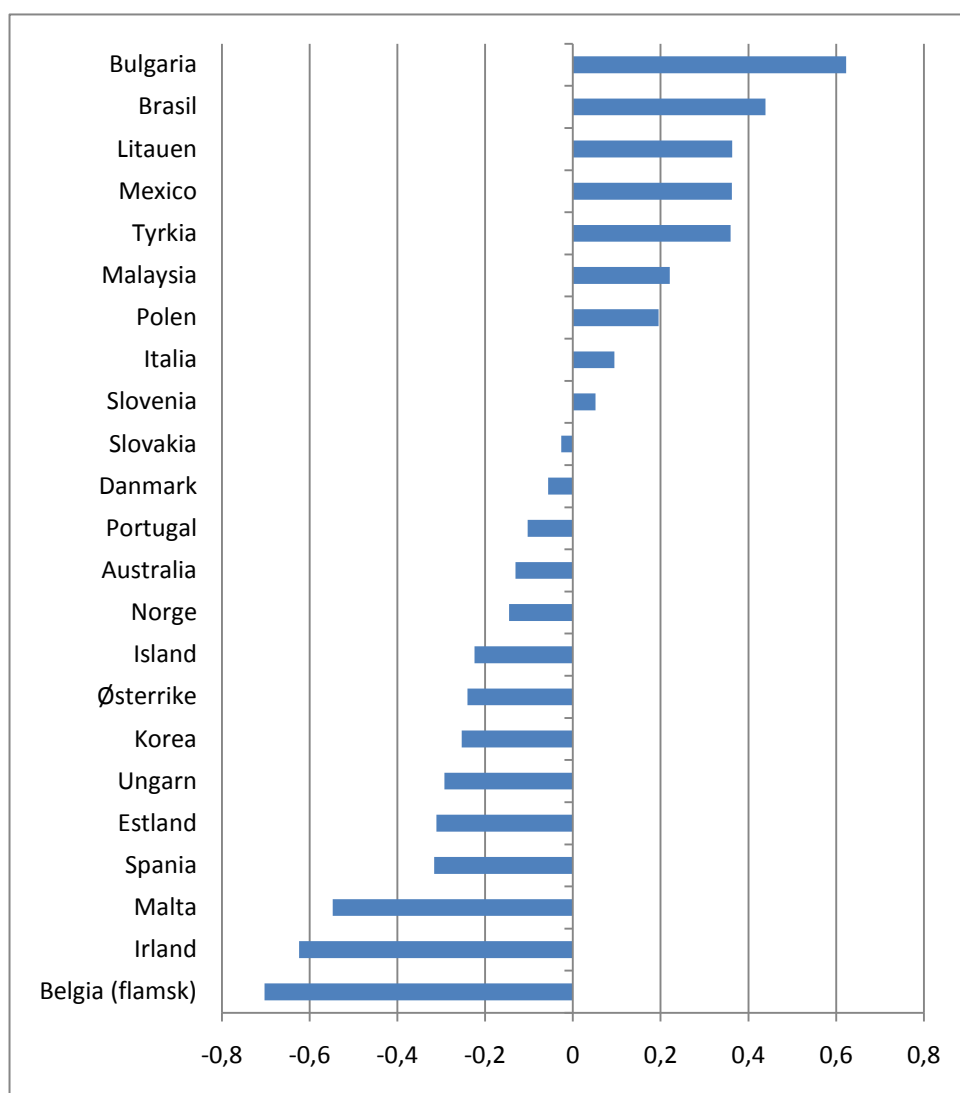


Figur 4.4: Strukturerende praksis i 23 land.

Bulgaria og Litauen utmerker seg ved at lærerne ofte benytter seg av strukturerende undervisningspraksis, mens vi finner alle de tre nordiske landene i den andre enden av skalaen. Vi skal komme nærmere tilbake til hvordan de norske lærerne har svart på enkeltspørsmålene som inngår i indeksen i forhold til de seks andre landene vi særlig sammenlikner oss med.

Elevsentrert praksis er definert ved følgende utsagn:

- 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 spør elevene mine om forslag til eller hjelp til å planlegge klasseromsaktiviteter eller tema
- Elevene evaluerer og reflekterer over sitt eget arbeid
- Eleven arbeider i grupper hvor de er inndelt på grunnlag av evner

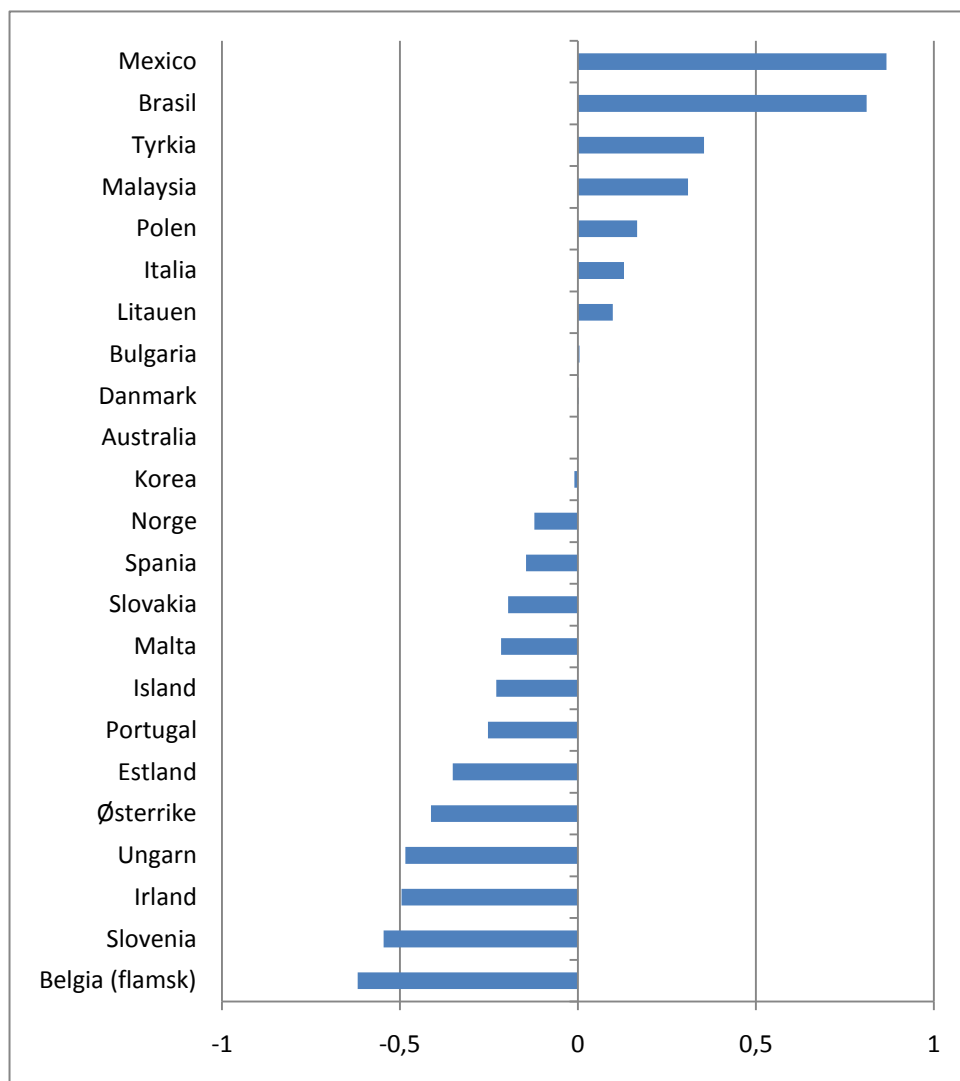


Figur 4.5: Elevsentrert undervisning i 23 land.

Bulgaria utmerker seg ved de høyeste indeksverdiene på elevsentrert undervisning, men også Brasil skårer høyt. Belgia sammen med Irland og Malta utmerker seg i motsatt ende. Noe overraskende kommer Norge ut med en verdi litt under gjennomsnittet, man ville umiddelbart ha antatt at dette var en vanlig undervisningsform i Norge. Noe av forklaringen kan være at utsagnene i noen grad indikerer bruk av differensiering i undervisningen på basis av prestasjoner. Dette vil vi se nærmere på ved å vise svarmønstrene på de enkelte utsagnene. Vi merker oss ellers at mens Island ligger nokså nær opp til Norge, mens Danmark ligger nærmere gjennomsnittet for alle TALIS-landene.

Utvidete aktiviteter er definert ved hjelp av disse utsagnene:

- Elevene arbeider på prosjekter som tar minst en uke å fullføre
- Elevene lager noe som blir brukt av andre enn dem selv
- Jeg ber elevene om å skrive en oppgave der de forventes å forklare hvordan de har tenkt og resonnerert
- Elevene debatterer og argumenterer for ulike oppfatninger som ikke nødvendigvis er deres egne



Figur 4.6: Utvidete aktiviteter i 23 land.

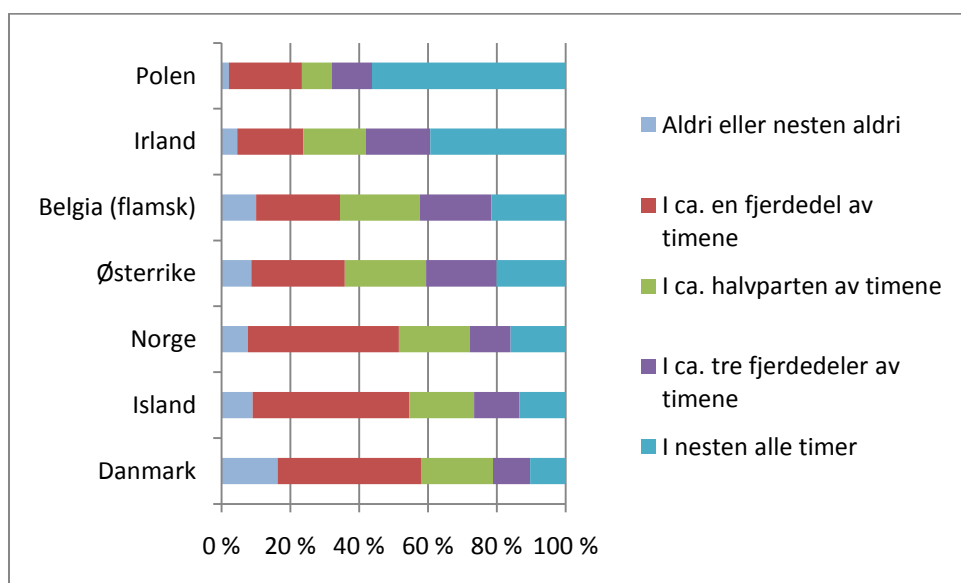
Mexico og Brasil skiller seg svært klart ut ved utstrakt anvendelse av de undervisningsformene som er betegnet som utvidete aktiviteter. I den andre enden av skalaen finner vi Belgia og Slovenia. Norge på sin side ligger litt under gjennomsnittet, Danmark litt høyere og Island lavere.

Det er vanskelig å forklare hvorfor noen land ser ut til å skåre høyt på flere av disse formene, mens andre skårer lavt på alle. Brasil har høye verdier på alle formene, mens Bulgaria skårer på topp både på strukturerende og elevsentrert undervisning. Belgia skårer på den annen side lavt på alle tre indeksene. Norge er litt under gjennomsnittsnivå på elevsentrert undervisning og utvidete aktiviteter, og nesten helt på bunnen i strukturerende undervisning. Høye skåre på flere av indeksene kan være indikasjon på en bevisst variert undervisningsform der flere metoder brukes. Disse tre formene for undervisningspraksis står ikke i motsetning til hverandre, det er tvert om høy innbyrdes korrelasjon mellom alle formene. Dette kommer vi tilbake til i et eget avsnitt senere i kapitlet.

Det hevdes ofte at svake resultater blant norske elever i PISA og TIMSS henger sammen med at norske elever har for stor innflytelse på undervisningen, men disse resultatene viser at norske lærere i liten grad anvender seg av elevsentrert undervisning.

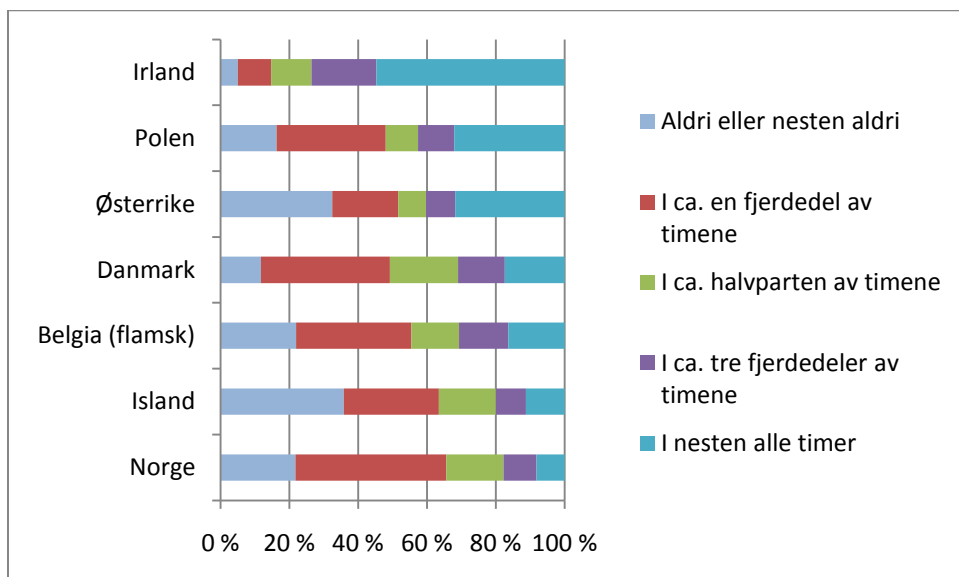
Sammenlikner vi med resultatene fra lærerens holdninger til undervisning, finner vi at det er betydelig større forskjeller i praksis enn i holdninger.

Strukturerende undervisning innebærer ikke minst tett oppfølging av og tilbakemelding til elevene. Samlemålene der en beregner indeks for disse konstruktene kan bli noe abstrakt, og enkeltutsagnene kan fortelle mer. Siden vi betrakter dette som et svært sentralt felt, vil vi vise en figur med resultatene for hvert av de fem spørsmålene som inngår i indeksen for strukturerende undervisning. Vi har tatt med hele fordelingen, og har sortert etter verdien på ”I nesten alle timer”.



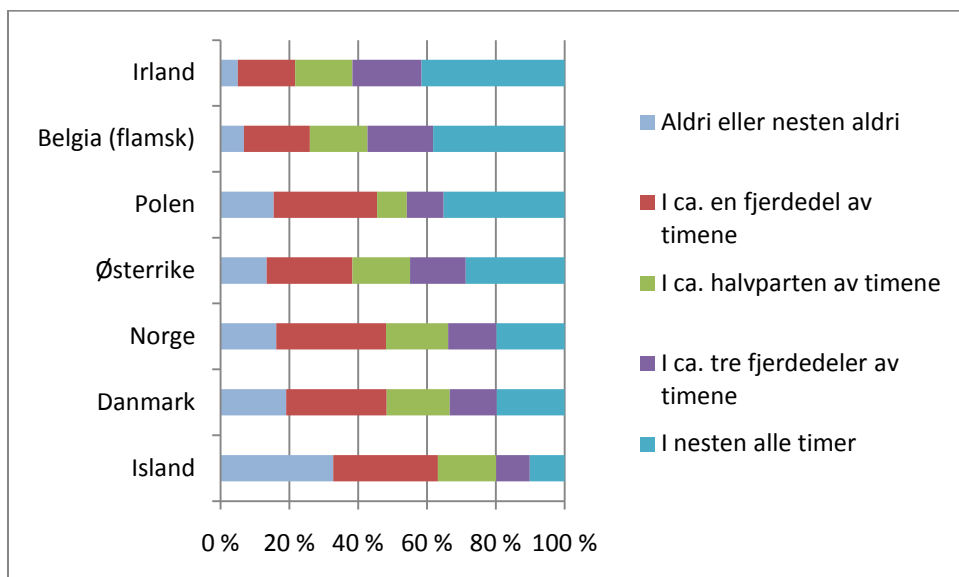
Figur 4. 7: Jeg forklarer læringsmål på en tydelig måte. Syv land.

Det er betydelige forskjeller mellom landene med hensyn til hvor hyppig lærere sier de forklarer læringsmål overfor elevene. Polen og Irland skiller seg klart ut ved at dette forekommer hyppig, mens de tre nordiske landene samler seg i bunnen. Forskjellene mellom de nordiske landene er små, og over 50 prosent sier at de aldri eller i bare ca. en fjerdedel av timene forklarer læringsmål.



Figur 4.8: Jeg gjennomgår leksene elevene har gjort sammen med dem. Syv land.

Det neste spørsmålet som inngår i indeksen for strukturerende undervisning er om læreren gjennomgår leksene med elevene. Her skiller Irland seg klart ut med 54 prosent som svarer at de gjør det i nesten alle timer. Her kommer Norge ut helt på bunnen, og bare 8 prosent av de norske lærerne gjennomgår leksene med eleven i tilnærmet hver time, mens 21 prosent aldri eller nesten aldri gjør det. Det er særlig andelen som svarer i en fjerdedel av timene som er høy i Norge, det betyr at dette er noe som mer enn flertallet av norske lærerne gjør, men temmelig sporadisk. På denne måten legger de norske lærerne liten vekt på å følge opp de hjemmearbeidene som elevene gjør. Det kan tenkes at noe av forskjellene mellom landene henger sammen med hvor ofte elevene får lekser.

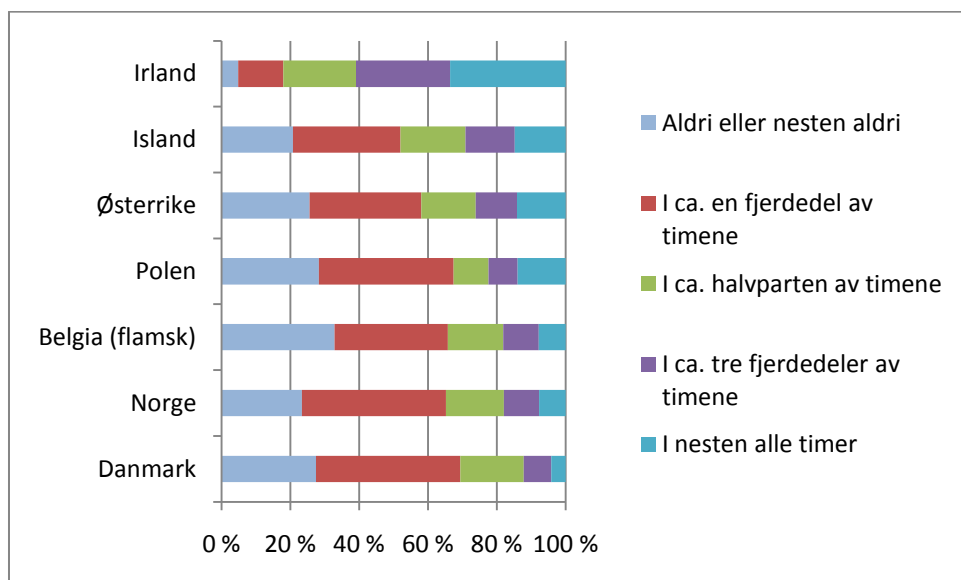


Figur 4.9: Ved starten av timen gir jeg en rask oppsummering av den forrige timen. Syv land.

Det neste spørsmålet handler om hvor ofte læreren ved starten av en time foretar en rask oppsummering av forrige time. En slik oppsummering kan bidra til at elevene ser

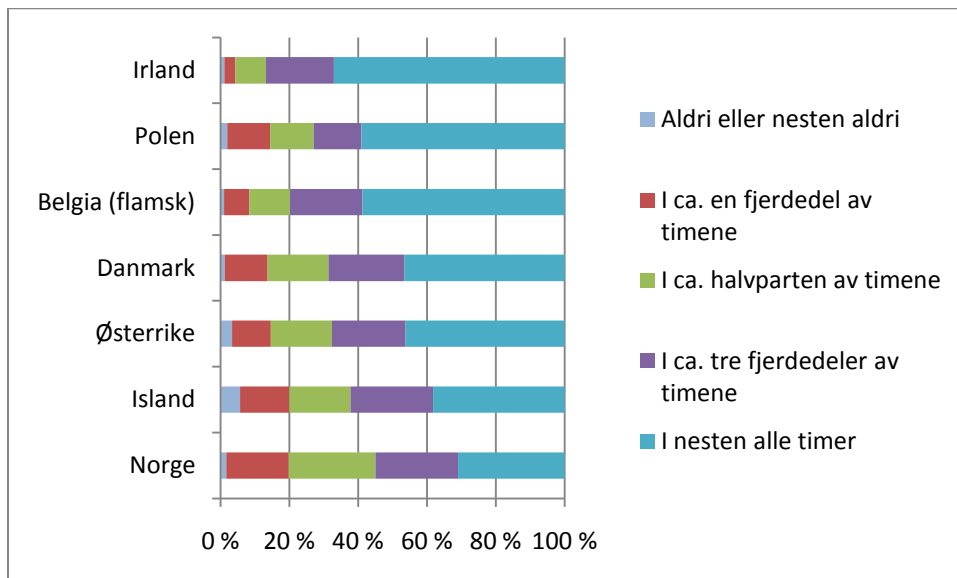
sammenhengene i det som er tema for de enkelte timene, og dessuten innebærer det en form for repetisjon.

På dette utsagnet er det Irland og Belgia som klart peker seg ut, mens de tre nordiske landene, og særlig Island, peker seg ut i motsatt retning. Mens rundt 60 prosent av lærerne i Irland og Belgia foretar en slik oppsummering i tre fjerdedel av timene eller mer, gjelder det tilsvarende for bare 33 prosent av de norske lærerne.



Figur 4.10: Jeg kontrollerer mine elevers arbeidsbøker. Syv land.

Det neste spørsmålet er hvor ofte lærerne kontrollerer sine elevers arbeidsbøker. Dette er en form for oppfølging som gir innsikt i de enkelte elevenes faglige framgang, og hvor stor innsats de har lagt ned i arbeidet. Også på dette spørsmålet skiller Irland seg ut ved høy hyppighet, mens Danmark og Norge kommer ut med den laveste. Over 20 prosent av de norske lærerne kontrollerer praktisk talt aldri arbeidsbøkene, og bare ca 18 prosent gjør det tre fjerdedeler av timene eller oftere.



Figur 4.11: Ved å stille spørsmål kontrollerer jeg om det faglige innholdet har blitt forstått. Syv land.

Det femte og siste utsagnet som inngår i en strukturerende undervisningsform er om lærerne ved hjelp av å stille spørsmål, kontrollerer elevenes forståelse. Vi ser at dette er noe som lærere i alle land generelt gjør nokså hyppig, men det er likevel bemerkelsesverdig store forskjeller mellom landene. Irland, Polen og Belgia skiller seg ut ved at rundt 60 prosent har svart at de gjør dette i nesten alle timer, mens andelen i Norge bare er 30 prosent. Nesten halvparten av norske lærere kontrollerer sine elevers forståelse i halvparten av timene eller sjeldnere.

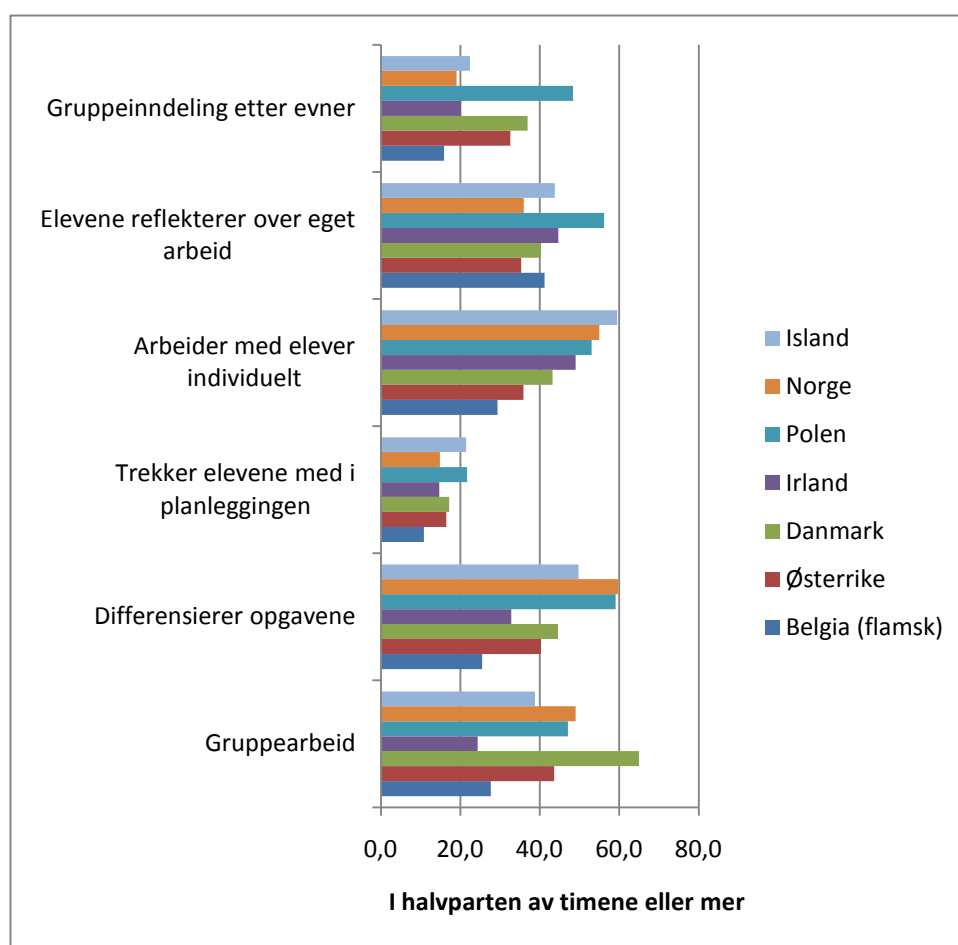
Til sammen gir disse fem figurene et bilde som er verdt å merke seg. Disse utsagnene illustrerer graden av oppfølging av elevene. Det er ikke direkte spurt om graden av tilbakemelding til elevene, men det sier seg selv at med sporadisk oppfølging blir også tilbakemeldingen sporadisk, siden det er vanskelig å tenke seg tilbakemelding uten tett oppfølging.

Det må bemerkes at vi i disse spørsmålene har spurt om hyppigheten av forskjellige former for elevoppfølging, ikke om styrken. Hyppig oppfølging behøver selvsagt ikke bety at denne er særlig grundig, og omvendt kan det selvsagt tenkes at når norske lærere følger opp, gjør de det grundig. En slik tolkning er imidlertid ikke mer sannsynlig enn at det motsatte kunne være tilfelle, nemlig at oppfølgingen er både sjelden og lite grundig.

Til sammen gir svarmønstrene på utsagnene om måter å undervise på et nedslående bilde av oppfølging og tilbakemelding i norsk skole. Norske lærere er særlig svake på å gjennomgå leksene med elevene, kontrollere arbeidsbøkene, og til å kontrollere om det faglige innholdet er forstått. Hattie & Timperley (2007) har på basis av en gjennomgang av tidligere forskning konkludert med at det er en direkte sammenheng mellom elevenes læring og den oppfølging og tilbakemelding de får. Andre studier viser også at dette er en svakhet i norske skole (Hopman et. al. 2008). I evalueringen av Reform 97, skriver Peder Haug (2003, s. 46):

”Gjennomgåande verka det som om lærarane kvidde seg for å stille eksplisitte faglege krav til elevane, og særleg på ungdomstrinnet. Bruken av læringsaktivitetar verka tilfeldig, oppsummeringa mangla, og korrigerande tilbakemeldingar var skjeldne. Lærarar ga positiv tilbakemelding, sjøl når det heilt klart ikkje var noko å gje ros for.” Vi har i TALIS ikke stilt spørsmål om tilbakemelding, men siden tilbakemelding fordrer oppfølging, peker tendensene i samme retning. Siden dette ble skrevet er det tatt steg for å øke lærernes kompetanse i elevvurdering. I kapittel 7 skal vi vise at det også er en svak grad av oppfølging av lærernes arbeid.

Vi velger en noe enklere framstilling av svarmønstrene bak elevsentrert undervisningspraksis, og viser bare andelen i de enkelte landene som har svart at de bruker den aktuelle formen i halvparten av timene eller oftere.

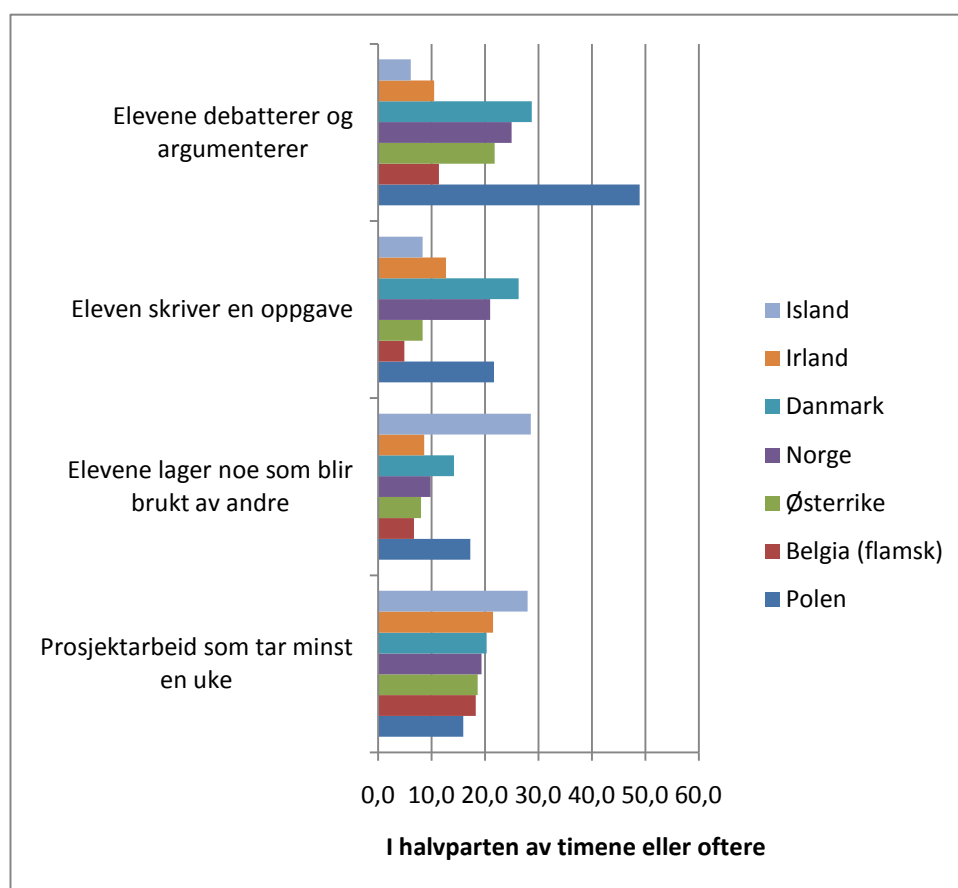


Figur 4.12: Svar på enkeltutsagn bak elevsentrert undervisningsmåte. Syv land.

Sammenhengene mellom svarene på enkeltspørsmål er ikke veldig klar. De norske lærerne er blant dem som i størst grad arbeid med elevene individuelt, men også med å differensiere oppgavene mellom elever med læringsvansker og elever som lærer raskere enn andre. Gruppearbeid der elever er inndelt etter evner er derimot mindre utbredt i Norge, og langt mer utbredt i Danmark. Det kan dermed se ut til at norske lærere tar på alvor at de skal jobbe i

forhold til elevenes forutsetninger, men at dette ikke nødvendigvis betyr en organisatorisk differensiering. Verken å la elever reflektere over eget arbeid eller å trekke elevene med i planleggingen, er spesielt utbredt i Norge.

Til slutt i sammenlikningene mellom Norge og andre land, skal vi ta med enkeltsvarene på de utsagnene som inngår i undervisningsformen utvidete aktiviteter. Landene er her sortert etter hyppigheten av å drive prosjektarbeid som tar minst en uke å fullføre.



Figur 4.13: Svar på enkeltutsagn bak en utvidet undervisningsmåte. Syv land.

Ikke på noen av disse utsagnene peker Norge seg ut i noen bestemt retning, og ligger stort sett tett opp til de danske resultatene. Island utpreger seg ved stor hyppighet av prosjektarbeid og i å lage ting som andre bruker, men på den annen side er ikke debatter særlig vanlig på Island. Island og Polen utgjør her to klare ytterpunkter.

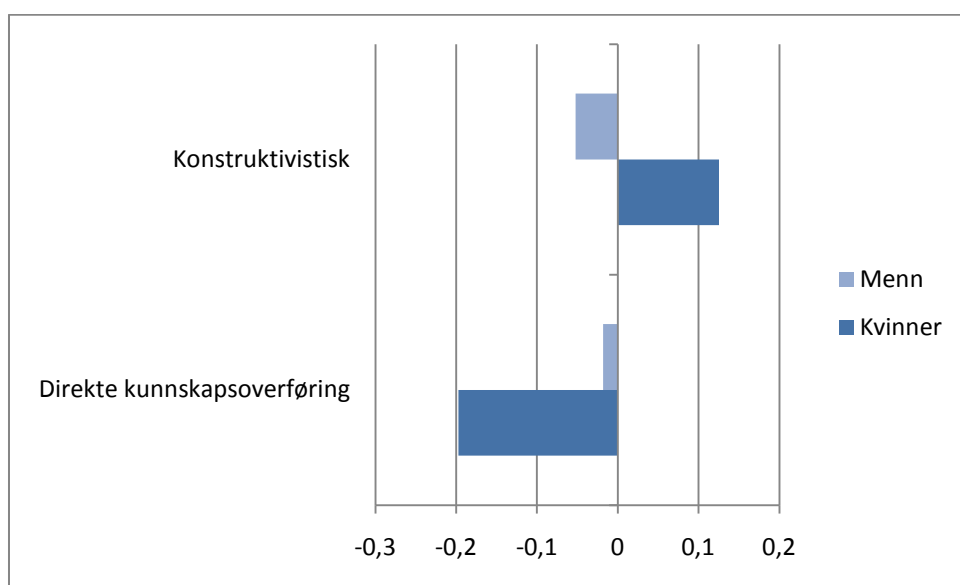
4.4 Nærmere analyse av de norske dataene

I dette avsnittet vil vi gå nærmere inn på forskjeller i undervisningssyn og undervisningspraksis blant norske lærere. Vi vil spesielt se på forskjeller etter alder og kjønn, samt utdanningsbakgrunn og fag det undervises i. Vi vil også se på om det finnes regionale forskjeller. For hver bakgrunnsvariabel vil vi først vise resultatene for de avledete samlevariablene ”konstruktene”, dernest på enkeltspørsmål.

4.4.1 Forskjeller mellom kvinnelige og mannlige lærere?

Vi vil først se på om kvinner og menn har ulikt syn på hva som er god undervisning. Først viser vi gjennomsnittsverdiene på de to konstruktene ”direkte kunnskapsoverføring” og ”konstruktivistisk” syn, hvor vi anvender de standardiserte indeksene som er beregnet av OECD. Dernest ser vi hvilke forskjeller det er i svarene på de enkelte utsagnene som inngår i indeksene.

Neste skritt er å se på om eventuelle kjønnsforskjeller i holdninger også kan gjenspeile seg i ulik undervisningspraksis, og vi vil presentere resultatene på samme måte som for holdningsspørsmålene.



Figur 4.14: Ulikheter i undervisningssyn mellom kvinner og menn i Norge.

Siden de norske lærerne skårer betydelig lavere enn TALIS-gjennomsnittet på det konstruktivistiske undervisningssynet, blir de norske skårene negative. Kvinnelige lærere har i noe høyere grad et konstruktivistisk undervisningssyn enn menn, men er på den annen side i mindre grad representanter for direkte kunnskapsoverføring. Forskjellene mellom kjønnene er signifikante, og kvinnene framstår med en tydeligere profil enn mennene..

Tabell 4.1: Fire utsagn som er knyttet til ”Direkte kunnskapsoverføring”: andel kvinner og menn som er litt enig eller svært enig. Norge.

	Kvinner	Menn
Gode lærere viser den riktige måten å løse et problem på	78,8	85,5
Undervisning bør bygge på klare, riktige svar	42,4	45,9
Viktig å lære fakta	72,4	76,5
Et stille klasserom er nødvendig for effektiv læring	74,4	77,1

Vi ser at de mannlige lærerne i noe sterkere grad enn de kvinnelige, sier seg enige i disse fire utsagnene, men forskjellene er bare signifikante for det første og det tredje utsagnet. Dessuten

er forskjellene mellom menn og kvinner i andelen som er ”svært enig” også signifikant for det siste av utsagnene.

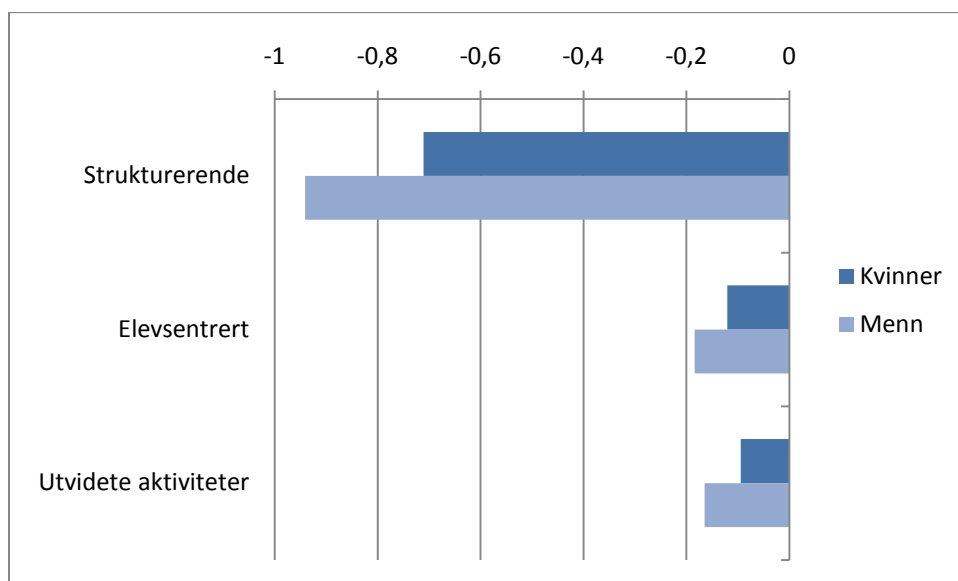
Selv om vi ikke fant noen forskjeller i holdninger til undervisning mellom kvinner og menn, kan det godt tenkes at de i praksis anvender ulike måter å undervise på.

Tabell 4.2: Fire utsagn som er knyttet til et konstruktivistisk læringssyn: andel kvinner og menn som er litt eller svært enig. Norge.

	Kvinner	Menn
Min rolle som lærer er å legge til rette for elevenes eget læringsarbeid	95,1	92,7
Elevene lærer best ved å løse problemer på egen hånd	76,5	72,4
Eleven bør få tenke ut løsninger før læreren viser løsningen	95,8	94,9
Tankestrategier og resonnering er viktigere enn læreplaninnhold	78,8	76,9

Svarmønstrene for menn og kvinner er ikke veldig forskjellige, men forskjellen er signifikant for de to første utsagnene. Det som er mer slående, er de høye andelene som er enig, særlig på det første og det tredje utsagnet.

Hvilke forskjeller finner i så mellom kvinner og menn med hensyn til hvordan det undervises?



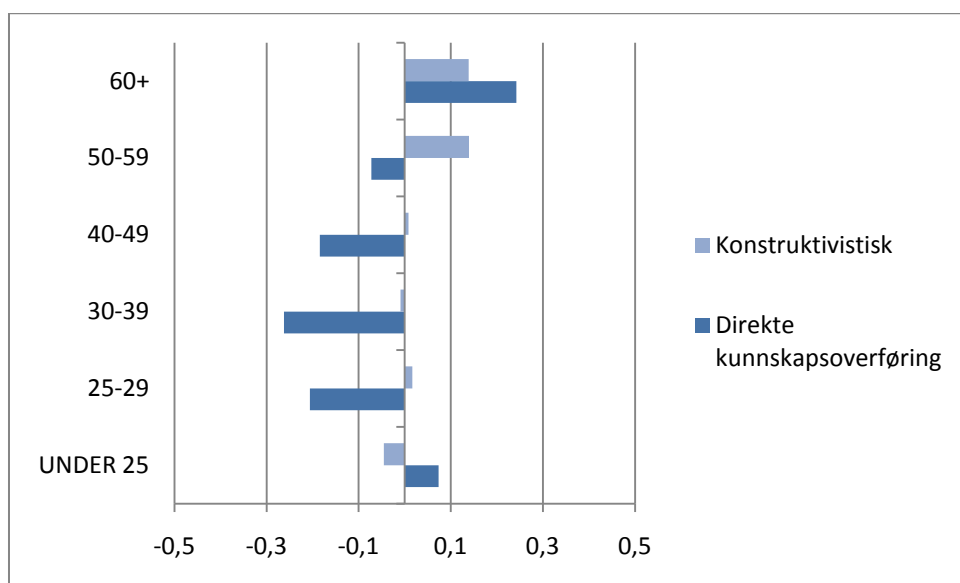
Figur 4.15: Undervisningspraksis etter kjønn blant norske lærere

Kvinner har faktisk høyere indeksverdier på alle de tre undervisningsformene, men forskjellen er ikke signifikant når det gjelder elevsentrert undervisning. Kvinner benytter seg i betydelig større grad enn menn av strukturerende undervisningsformer, og i noe større grad av elevsentrert undervisning. Resultatene er egentlig ganske overraskende, men forskjeller både i holdninger til hva som er god undervisning og i den faktiske undervisningen kan henge

sammen med at kvinnelige og mannlige lærere underviser i ulike fag. Dette vil vi se nærmere på mot slutten av kapitlet.

4.4.2 Hva betyr alder?

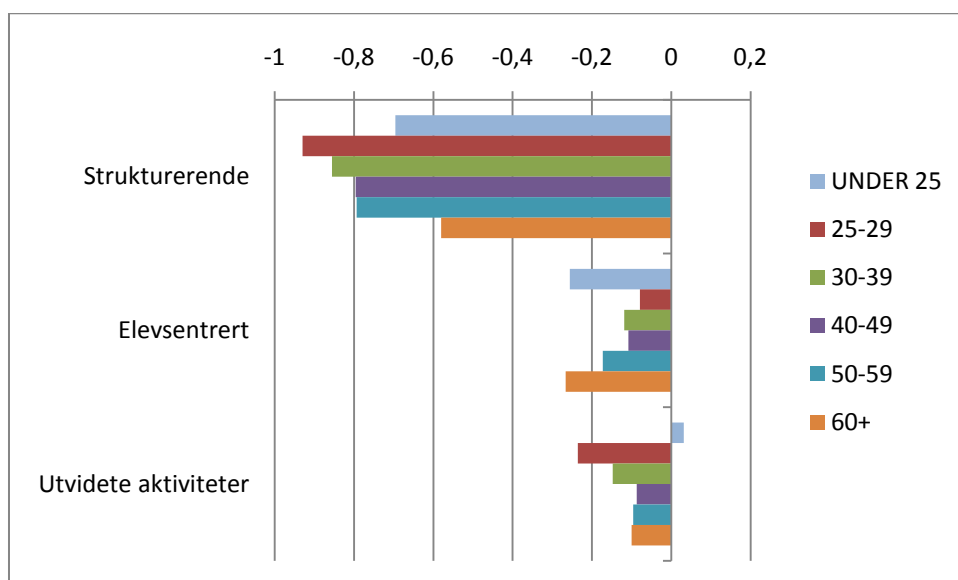
Det er god grunn til å forvente aldersforskjeller både i synet på undervisning og i undervisningspraksis. Både endringer i lærerutdanningen, i skolekultur og undervisningstradisjoner de siste tiårene, samt holdningsendringer i løpet av mange års erfaring som lærer, tilsier at aldersforskjeller er sannsynlig.



Figur 4.16: Undervisningssyn etter alder blant norske lærere.

Tilslutningen til direkte kunnskapsoverføring øker etter alder fra og med aldersgruppen 40 – 49 år, mens det ikke er noen forskjell mellom 40 – 49-åringene og de som er yngre. Det konstruktivistiske synet står sterkere i aldersgruppen 50 – 59 år enn i de gruppene som er yngre. Resultatene viser dessuten at det konstruktivistiske synet står sterkest i alle aldersgrupper bortsett fra blant dem som er 60 år og eldre. Det må understrekes at utslagene i indeksverdier er relativt små, også de forskjellene som er statistisk signifikante.

Hvis vi ser på enkeltutsagnene, er det systematiske aldersforskjeller på alle utsagnene bortsett fra holdningen til at et stille klasserom er nødvendig. Tilslutningen til både at lærere viser den riktige måten å løse et problem på, at undervisningen bør bygge på klare og riktige svar, samt at det er viktig med faktainnlæring øker signifikant etter alder, men forskjellene er ikke store.



Figur 4.17: Undervisningspraksis etter alder blant norske lærere

Figur 4.17 viser at de som er 60 år og eldre anvender en strukturerende undervisningspraksis i større grad enn dem som er yngre. Ellers finner vi ingen andre forskjeller mellom aldersgruppene enn mellom de som er 50 – 59 og de som er 25 – 29 år. Den eldste gruppen anvender elevsentrert i mindre grad enn de som er yngre, mens den yngste gruppen anvender mer utvidete aktiviteter enn de som er mellom 40 og 60 år. Forskjellene etter alder er små, men det er likevel en viss tendens til at de eldste har en mer strukturerende undervisningsform, og med noe mindre vekt på elevsentrert læring og til dels utvidete aktiviteter.

Svarene på enkeltutsagnene varierer også etter alder med unntak av utsagnet om å kontrollere om det faglige innholdet er forstått. Men både med hensyn til å forklare læringsmål, gjennomgå leksene, oppsummere forrige time, og å kontrollere arbeidsbøkene finner vi en økende hyppighet etter alder.

4.4.3 Lærernes utdanningsbakgrunn

Kanskje mest interessant er det å se om vi finner forskjeller mellom lærere etter utdanningsbakgrunn. Utdanningen av lærere gir ikke læreren bare rent faglige kunnskaper og kunnskaper om undervisning, men bidrar også til å forme noen bestemte holdninger som del av en profesjonell identitet. Her ville vi særlig vente å finne at allmennlærerne avviker fra de universitetsutdannede lærerne, siden de har gått tre – fire år i en profesjonsutdanning, og dermed skulle man forvente en form for felles sosialisering som man ikke ville vente og finne blant lærerne uten en slik bakgrunn. En må her huske på at lærere med høyere grads utdanning (hovedfag eller mastegrad) godt kan ha en allmennlærerutdanning i bunnen.

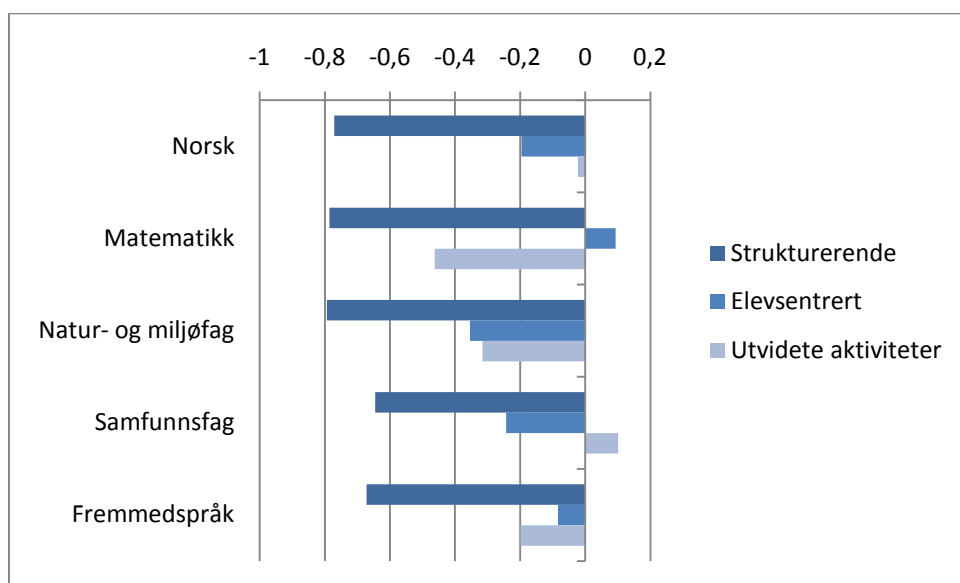
Sett på denne bakgrunn, er det derfor noe overraskende at vi ikke finner noen vesentlige forskjeller, bortsett fra at allmennlæreren i noe mindre grad enn de andre slutter seg til et direkte undervisningssyn. Men i undervisningspraksis fant vi ingen forskjeller etter utdanningsbakgrunn.

Selv om det ikke er noen forskjeller i gjennomsnittsverdier, kunne en tenkt seg at allmennlærerne var sterkere sosialisert i bestemte former og at det dermed skulle være mindre spredning i den gruppen enn blant de universitetsutdannede lærerne. Heller ikke en slik antakelse finner støtte i materialet.

Disse resultatene er interessante. Vi finner ikke at det er et bestemt annerledes syn på undervisning eller i undervisningspraksis som kan tilbakeføres til om læreren har sin utdanning fra en allmennlærerutdanning eller et universitet. I den grad det finnes bestemte profesjonelle kulturer for undervisning, er de dannet gjennom andre former for påvirkning og sosialisering enn gjennom grunnutdanningen.

4.4.4 Undervisningspraksis i ulike fag

Å undervise i ulike fag krever ulike metoder, og dermed ville vi forvente å finne klare forskjeller mellom fagene. Fordi de fleste lærere underviser i flere fag, er det ikke så interessant å belyse deres holdninger til undervisning. Vi fant da heller ingen forskjeller i undervisningssyn mellom lærere som underviser i ulike fag. Men spørsmålene om undervisningspraksis er derimot knyttet til ett bestemt fag eller undervisningsøkt. Vi vil av hensyn til oversikten begrense oss til å se på de fem største fagene: lesing, skriving og litteratur på norsk og samisk, matematikk, natur- og miljøfag, samfunnsfag og fremmedspråk.



Figur 4.18: Undervisningspraksis i utvalgte fag blant norske lærere.

Det er små forskjeller mellom fagene med hensyn til å anvende strukturere undervisning, den eneste forskjellen vi finner er en høyere verdi for samfunnsfag enn i natur- og miljøfag. Lærerne som underviser i matematikk anvender elevsentrert undervisning i særlig grad, og mer enn i noen av de andre fagene. Også undervisningen i norsk er preget av at elevsentrert undervisning benyttes i forholdsvis stor grad, men det er bare signifikante forskjeller i forhold til natur- og miljøfag og samfunnsfag. Utvidete aktiviteter anvendes klart mer i samfunnsfag og norsk og minst i matematikk og natur- og miljøfag.

Ikke alle disse forskjellene er enkle å forklare, men når elevsentrert undervisning anvendes mest i matematikk, har det trolig sammenheng med at dette faget ofte deler inn elevene etter ferdigheter. Bruken av utvidete aktiviteter kan trolig forstås ut fra fagenes egenart, og inndelingen i ”løyper” i matematikken gjør det dessuten vanskelig å samle elevene til for eksempel prosjektarbeid. Det er overraskende at utvidete aktiviteter som prosjektarbeid i så begrenset grad anvendes i natur- og miljøfaget.

4.5 Sammenhenger mellom undervisningssyn og undervisningspraksis

I dette avsnittet skal vi se på ulike sammenhenger mellom syn på undervisning og undervisningspraksis på individnivå. Ved hjelp av en korrelasjonsanalyse kan vi først se om de to synene på undervisning, direkte kunnskapsoverføring og konstruktivistisk er innbyrdes korrelert. Utgjør de motpoler, eller finner vi tvert om at de henger sammen? Det neste spørsmålet er hvilke sammenhenger vi finner mellom de tre måtene å undervise på: strukturere, elevsentrert og utvidete aktiviteter. Til slutt skal vi se hvordan undervisningssyn og undervisningspraksis henger sammen. Vi vil foreta denne analysen først på hele det internasjonale materialet, deretter på de norske lærerne.

Tabell 4.3: Korrelasjoner mellom undervisningssyn og praksis. Alle land

	Konstruktivistisk	Strukturerende	Elevsentrert	Utvidete aktiviteter
Direkte kunnskapsoverføring	0,015	0,099	0,003	0,032
Konstruktivistisk		0,014	0,142	0,074
Strukturerende			0,192	0,169
Elevsentrert				0,481

Tall med uthevet skrift når korrelasjonen er signifikant på 0.01 nivå (2-tailed).

Den første sammenhengen vi ser etter, mellom de to synene på undervisning, viser at direkte kunnskapsoverføring og et konstruktivistisk syn ikke er korrelert (0,015). Derimot er det signifikante innbyrdes positive korrelasjoner mellom de tre undervisningsmåtene strukturere, elevsentrert og utvidete aktiviteter. Sammenhengen er klart sterkest mellom de to siste formene. Vi ser også noen signifikante, men relativt svake, sammenhenger mellom undervisningssyn og undervisningspraksis. Et undervisningssyn om direkte kunnskapsoverføring henger positivt sammen med både strukturere undervisning og utvidete aktiviteter, men ikke med elevsentrert undervisning. Et konstruktivistisk syn henger dermed sammen med elevsentrert undervisning og utvidete aktiviteter, men er ukorrelert med strukturere undervisning.

Tabell 4.4: Korrelasjoner mellom undervisningssyn og praksis. Norge

	Konstruktivistisk	Strukturerende	Elevsentrert	Utvidete aktiviteter
Direkte kunnskapsoverføring	0,019	0,103	-0,066	0,038
Konstruktivistisk		0,070	0,114	0,110
Strukturerende			0,317	0,238
Elevsentrert			1	0,312

Tall med uthevet skrift når korrelasjonen er signifikant på 0.01 nivå (2-tailed).

Heller ikke i det norske materialet finner vi noen sammenheng mellom de to synene på undervisning. Det er også innbyrdes positive korrelasjoner mellom de tre undervisningsmåtene, men i Norge er verdiene på de parvise sammenhengene temmelig like. Også sammenhengene mellom undervisningssyn og undervisningspraksis er nokså tilsvarende de vi fant i det internasjonale materialet, men med noen forskjeller. I Norge er det en positiv sammenheng mellom direkte kunnskapsoverføring og strukturerende praksis, men en negativ sammenheng med elevsentrert undervisning og ukorrelert med utvidete aktiviteter. Det konstruktivistiske synet er derimot positivt korrelert med alle de tre undervisningsmåtene.

Disse resultatene viser at de to undervisningssyn som framkommer i materialet, direkte kunnskapsoverføring og konstruktivistisk, ikke er korrelert med hverandre. Det betyr at de ikke er motpoler, men heller ikke går sammen hos lærerne. Lærere med et syn på undervisning som direkte kunnskapsoverføring er mer tilbøyelige til å anvende strukturerende undervisning framfor elevsentrert, mens det i noen grad er omvendt for dem som har et konstruktivistisk syn. Når det her sies at lærere har det ene eller andre synet, betyr ikke det at de befinner seg i to grupper, alle lærere er i varierende grad bærere av begge syn. Sammenhengene mellom syn på undervisning og undervisningspraksis er imidlertid temmelig svak, noe som betyr at læreres holdninger og meninger om undervisning er relativt løsrevet fra den praksis de følger

Et resultat som kommer klart fram, er at de tre formene for undervisningspraksis ikke er motpoler, de er derimot sterkt positivt korrelert. Vi må her huske på at svarene på undervisningspraksis er relatert til en bestemt undervisningsøkt og i et bestemt fag. Når de likevel er såpass sterkt korrelert, betyr det at lærere ikke velger mellom den ene eller andre måten å undervise på, men anvender metodene sammen. Gode lærere er nettopp preget av at de kan anvende ulikeformer for praksis i en klasse for å fremme lærere.

4.6 Samarbeid mellom lærere

4.6.1 Innledning

Over tid har læreryrket endret seg fra å være den enkelte lærer i møte med den enkelte klasse i retning av mer samarbeid lærerne imellom. Endringer i organiseringen av skolehverdagen og nye arbeidstidsbestemmelser har bidratt til dette. I dag er det et klart mål å styrke samarbeidet mellom lærere. I Læreplanverket for Kunnskapsløftet, K 06, sies det slik:

”I dag er undervisning og læring lagarbeid. I undervisningen deler lærere og instruktører med ulike spesialiteter ansvaret for både enkeltelever, grupper og klasser. De har forpliktelser både overfor skolen og for de opplæringsløp der deres bidrag er et nødvendig ledd i helheten. (...) Lærere er ledere av elevenes arbeidsfellesskap. (...) Et arbeidsmiljø virker godt når alle tar innover seg at de former vilkårene for hverandre, og at de derfor må ta hensyn til andre. Framgang avhenger derfor ikke bare av hvordan lærerne fungerer i forhold til hver av elevene, men også av hvordan de får elevene til å fungere i forhold til hverandre. I et godt arbeidslag hever deltakerne kvaliteten på hverandres arbeid.”
(Generell del, ”Læring som lagarbeid”, s. 33)

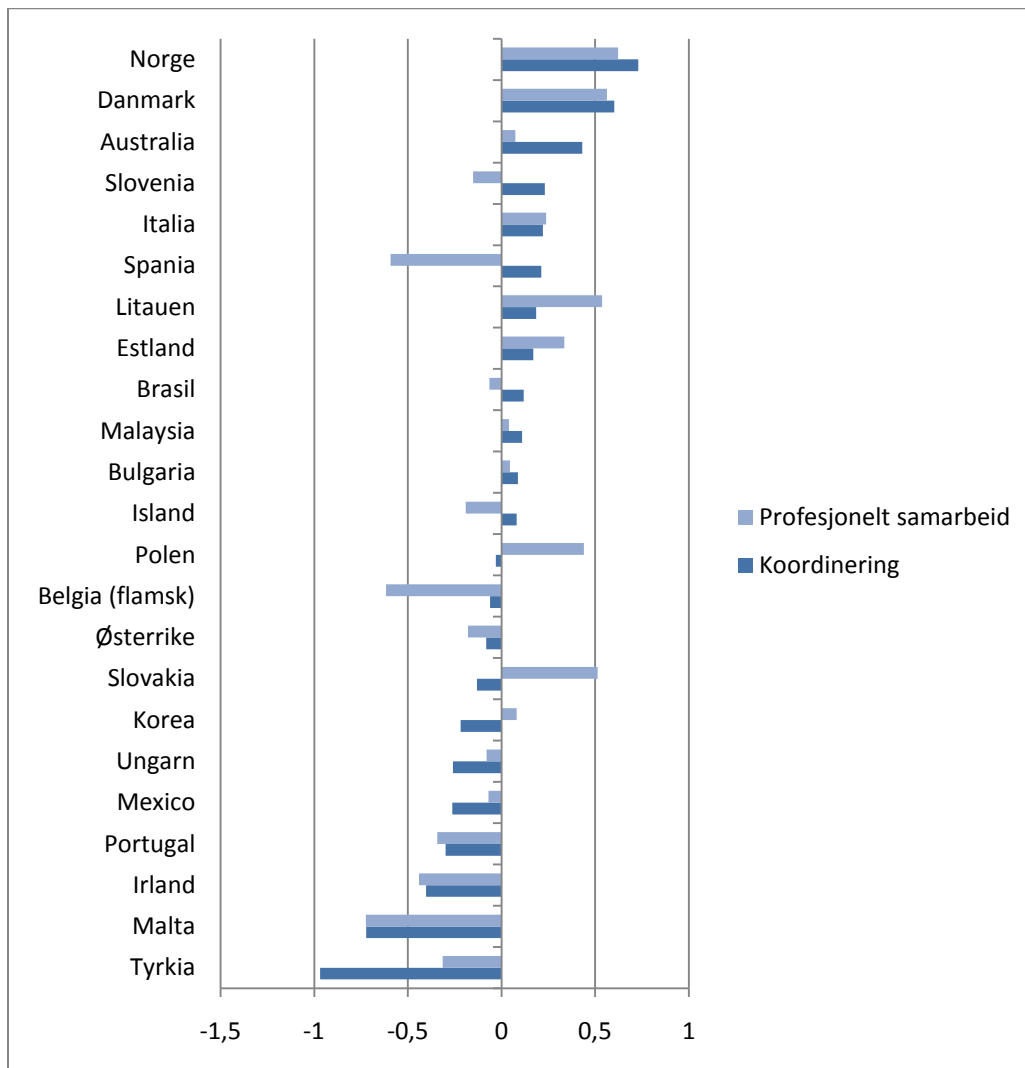
Vi vil i dette avsnittet se på to ulike former for lærersamarbeid: Samarbeid som primært er rettet mot koordinering og planlegging, og samarbeid som har en mer direkte tilknytning til selve undervisningen og som også har sammenheng med den profesjonelle utviklingen. Først skal vi se på forskjeller i de to formene for lærersamarbeid mellom de syv landene, og dernest gå inn i det norske materialet å se om det er forskjeller mellom lærerne etter kjønn, alder, utdanningsbakgrunn osv. Dernest vil vi se om det er noen sammenhenger mellom lærersamarbeid og utøvelsen av jobben og skolemiljøet, og endelig om det er sammenheng mellom lærersamarbeid og skoleledelse.

4.6.2 Lærersamarbeid i ulike land

Vi vil først se på hvordan de to formene for lærersamarbeid er representert i de 23 landene som er med i undersøkelsen.

Som også den internasjonale rapporten viser (OECD 2009), er det vanligere at lærere samarbeider om koordinering og planlegging enn om selve undervisningen.

Resultatene er basert på et sett utsagn om hvordan lærere samarbeider, og der de kan angi hyppigheten av dette: ”aldri”, ”sjeldnere enn en gang i året”, ”en gang i året”, ”3-4 ganger i året”, ”månedlig” og ”ukentlig”. I figur 4.19 er landene sortert etter verdien på indeksen for



Figur 4.19: Lærersamarbeid: koordinering og profesjonelt samarbeid. Alle 23 land

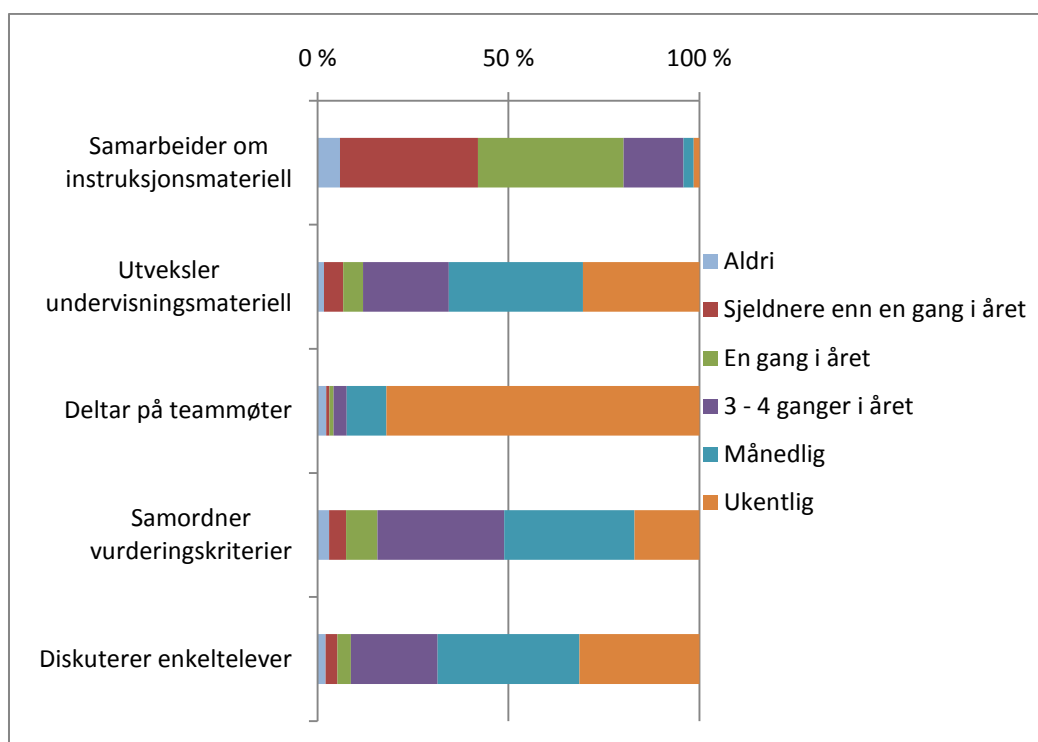
Figur 4.19 viser at Norge har den høyeste indeksverdien både på koordinerende samarbeid og på profesjonelt samarbeid. Også Danmark har høye verdier. Andre land der det er et omfattende profesjonelt samarbeid, er Litauen, Slovakia og Polen, men disse landene har på den andre siden et forholdsvis moderat koordinerende samarbeid. De landene som skårer svakest på koordinerende samarbeid er Tyrkia og Malta, og begge disse landene, særlig Malta, har også lave verdier på det profesjonelle samarbeidet. Andre land der det profesjonelle samarbeidet står svakere enn gjennomsnittet, er Belgia og Spania.

I det store og hele ser vi at de to formene for samarbeid viser samme tendens i de fleste landene, men det er noen klare unntak: Spania har over gjennomsnittet med koordinerende samarbeid, men klart under på det profesjonelle samarbeidet. Også i Belgia er koordinering klart mer vanlig enn profesjonelt samarbeid. Rent intuitivt skulle man anta at det er vanskelig å etablere profesjonelt samarbeid uten at det først er etablert et samarbeid om mer praktiske ting. Men det finnes noen land der dette er tilfelle på nasjonalt nivå: Polen, Slovakia og Tyrkia. Det må presiseres at slike sammenhenger på nasjonsnivå ikke betyr det samme som om at det er sammenhenger på individuelt nivå.

4.6.3 Litt nærmere om de to samarbeidsformene i Norge

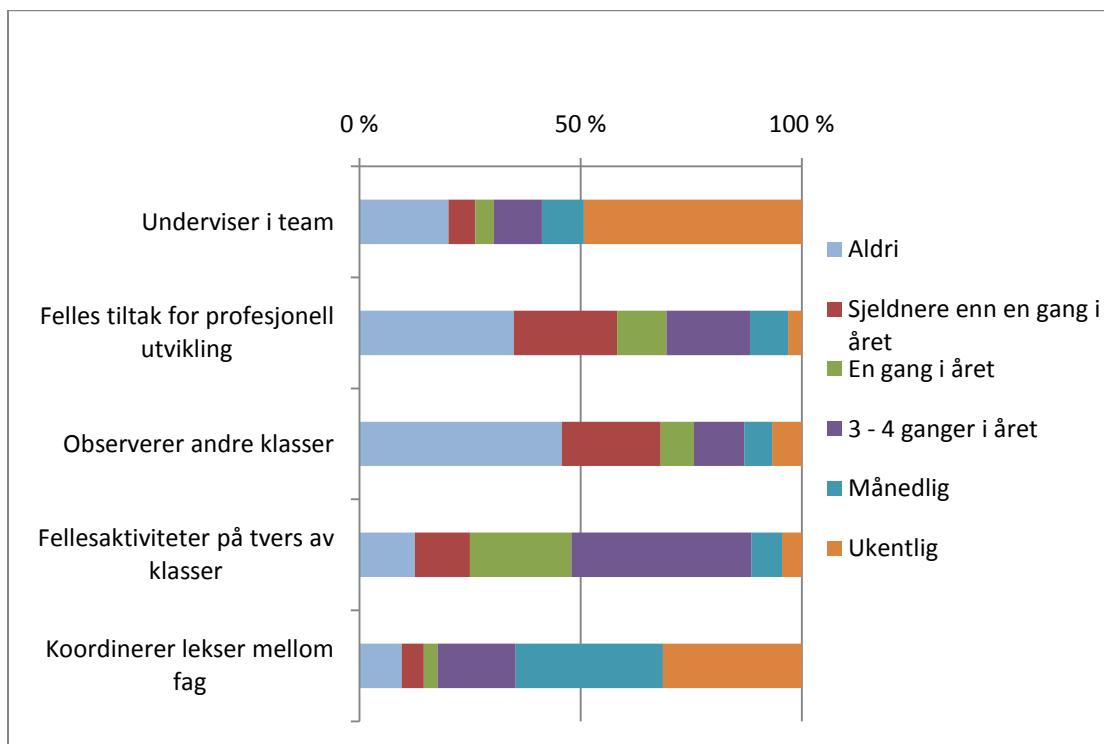
Det første spørsmålet er om de to formene for samarbeid er konkurrerende eller tvert om henger sammen. En korrelasjonsanalyse viser en forholdsvis klar positiv relasjon, og de to formene der dermed ikke konkurrerende. Det er også slik at nesten alle med lav grad av koordinering også har en lav grad av profesjonelt samarbeid, mens det omvendte ikke er tilfelle i like stor grad. Dermed må en kunne si at det er vanskelig å få til et profesjonelt samarbeid mellom lærere uten at de har etablert et samarbeid som innebærer koordinering og planlegging.

Begge de to indeksene for lærersamarbeid er basert på svarene på fem ulike utsagn, og for å gi et mer konkret bilde, skal vi vise resultatene for de enkelte utsagnene.



Figur 4.20: Koordinerende lærersamarbeid. Svar på enkeltutsagn. Norge

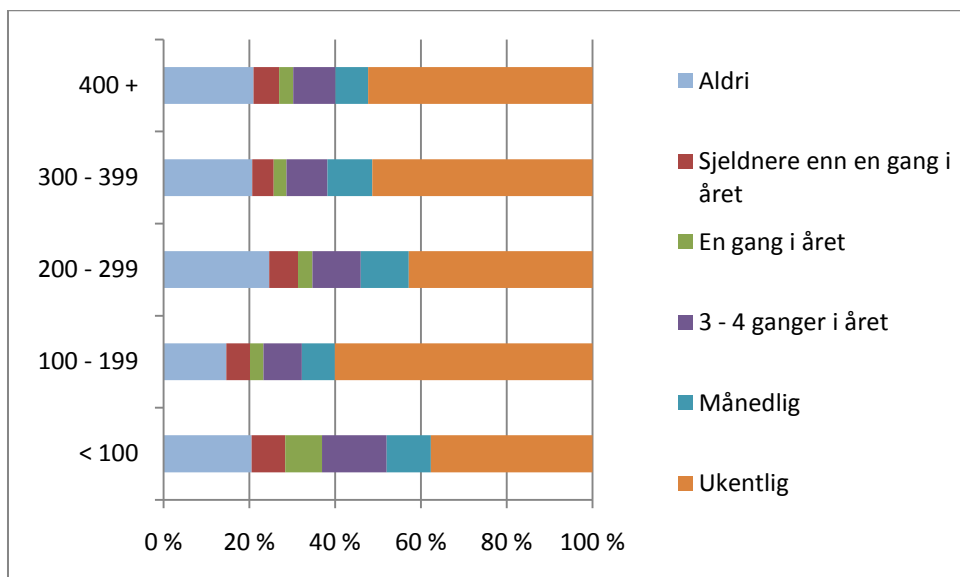
De fem formene for samarbeid som danner grunnlaget for å beregne koordinerende samarbeid viser seg å ha svært ulik hyppighet. Den ene ytterligheten utgjøres av deltakelse på teammøter for den aldersgruppen læreren underviser, hvor over 80 prosent har svart at de deltar ukentlig. Den motsatte ytterligheten utgjøres av å diskutere og bestemme valg av instruksjonsmateriell, der tre av fire har gjort dette bare en gang i året eller sjeldnere. Slike forskjeller er naturlig, møter er noe som vanligvis foregår etter en fast rytme, mens andre former for samordning kanskje ikke er nødvendig å gjøre oftere enn en gang per år. En må med andre ord ikke forveksle hyppighet med viktighet.



Figur 4.21: Profesjonelt samarbeid: svar på enkeltutsagn. Norge

Også på enkeltutsagnene bak indeksen for profesjonelt samarbeid er det klare forskjeller. Det er kanskje særlig interessant å se at lærere sjelden observerer andre lærere i deres undervisning i klassen og at det heller ikke er vanlig at de deltar i felles faglige og yrkesmessige læringsaktiviteter, for eksempel kollegaveiledning.

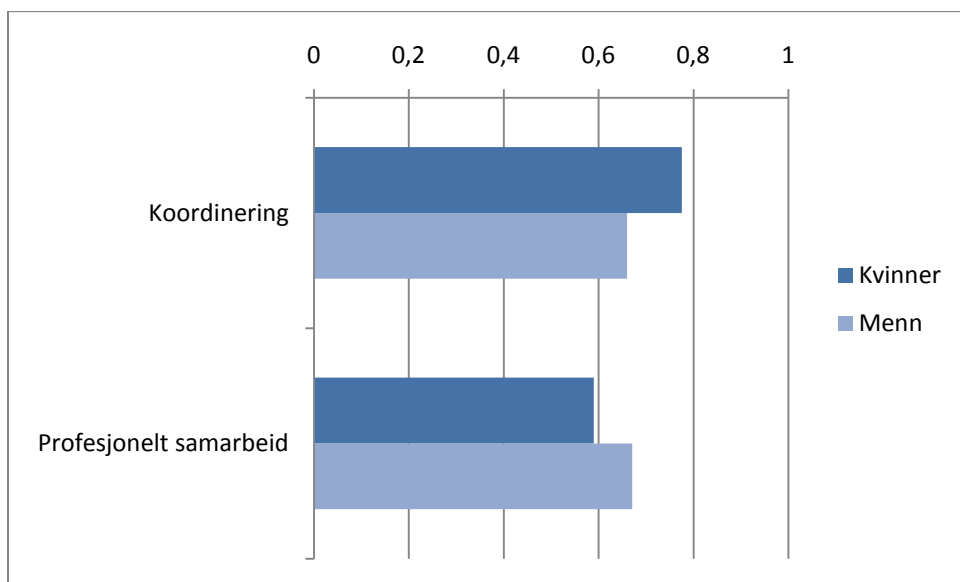
Halvparten av lærerne underviser i team ukentlig, men det er også 20 prosent som aldri gjør det. Her er det på en måte enten eller: enten underviser man i team nesten hele tida, eller så ikke i det hele tatt. Dette henger naturlig sammen med hvordan skolene organiserer dette. Det er nærliggende å anta det dette varierer etter skolestørrelse, men forskjellene er ikke veldig store. Undervisning i team er ikke uventet minst vanlig i de minste skolene, men det er mer vanlig i skoler med fra 100 til 200 elever enn i de større skolene (figur 4.22).



Figur 4.22: Hvor ofte underviser du i team? Norge

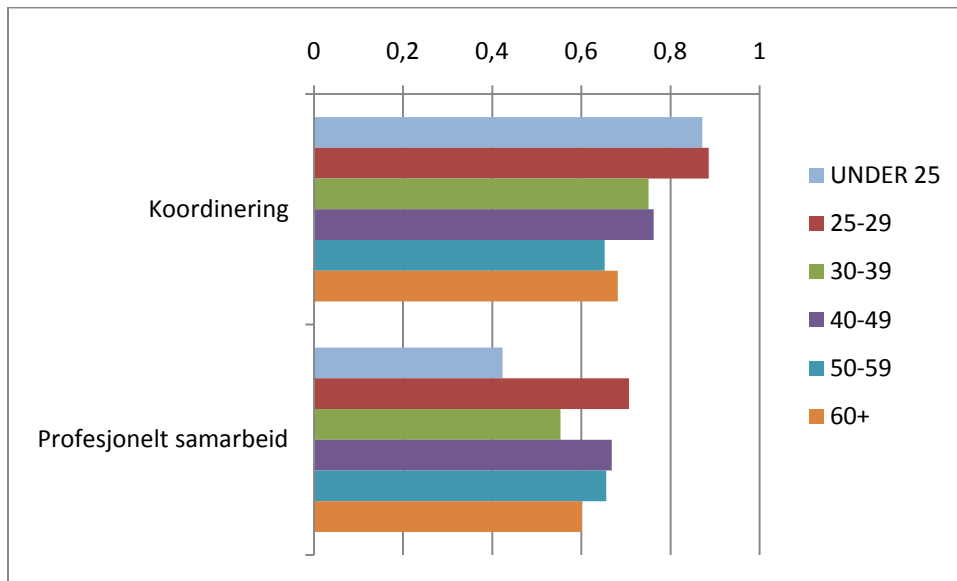
4.6.4 Former for lærersamarbeid blant ulike grupper lærere

Læreres samarbeidsmønstre kan tenkes å variere på grunn av forhold ved skolen, etter type fag det undervises i, men det kan også tenkes at vi finner forskjeller mellom ulike lærergrupper, først og fremst etter kjønn, alder og utdanningsbakgrunn. Hvis vi finner slike forskjeller, kan det tyde på at former for og omfang av samarbeid også avhenger av individuelle holdninger.



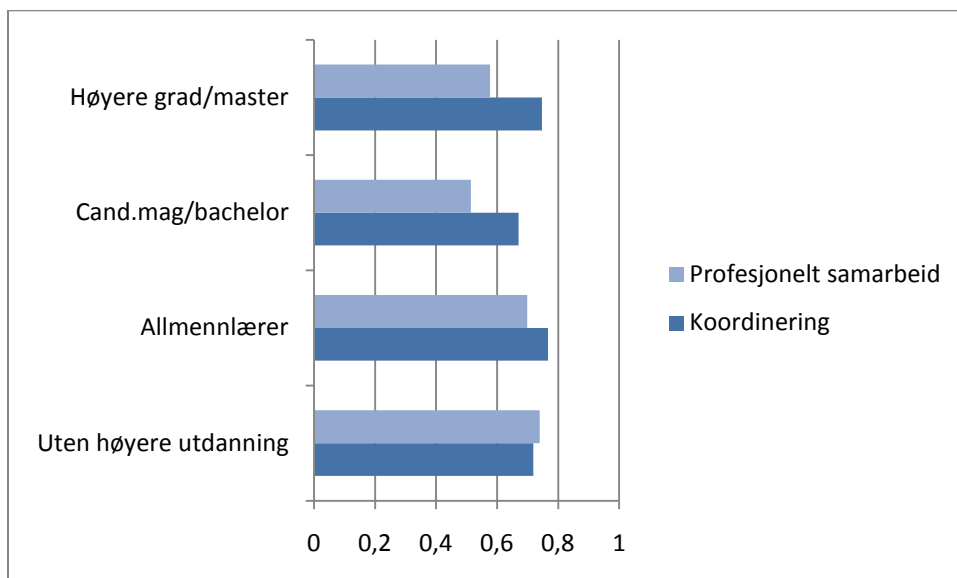
Figur 4.23: Samarbeidsformer etter kjønn blant norske lærere.

Kvinner har et noe mer omfattende koordineringssamarbeid enn menn, mens det ikke er noen signifikant forskjell i omfang av det profesjonelle samarbeidet. Forskjellen er ikke stor, men det er mer nærliggende å anta at det er forskjeller etter alder. Samarbeid mellom lærere har vært et mål i de siste åra, og det er nærliggende å anta at eldre lærere er mindre tilbøyelige til å samarbeide.



Figur 4.24: Samarbeidsformer etter alder. Norge

Aldersforskjellene i koordinering er stort sett bare tilsynelatende, den eneste signifikante forskjellen vi finner, er at de som er i aldersgruppen 25 – 29 år samarbeider mer enn de eldre aldersgruppene. Når det gjelder profesjonelt samarbeid, er det vanskelig å se noe klart aldersmønster, men de som er mellom 30 og 40 år har en lavere skåre enn både de som er eldre og de som er yngre. Vi finner dermed til en hvis grad at samarbeid er mest utbredt blant de yngste, men dette gjelder bare for koordinering, ikke profesjonelt samarbeid.



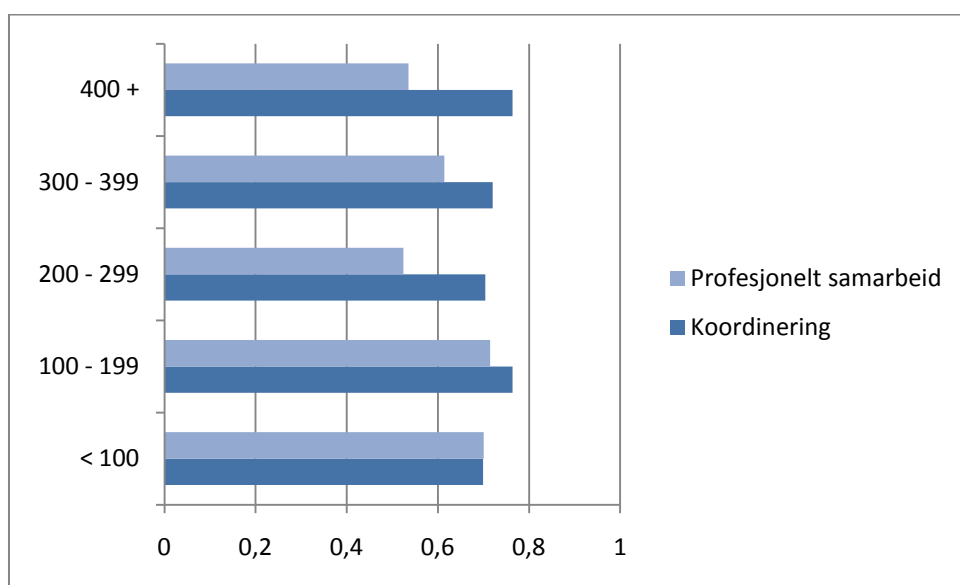
Figur 4.25: Samarbeidsformer etter høyeste utdanning blant norske lærere.

Det er heller ingen klare forskjeller etter lærerens utdanningsnivå, men lærere med allmennlærerutdanning har mer koordinerende samarbeid enn dem som har en lavere universitetsgrad, og de har dessuten mer profesjonelt samarbeid enn de andre gruppene. Men selv om forskjellene er små, er det likevel interessant at vi på dette punktet finner at de med

allmennlærerutdanning skiller seg noe ut med mer samarbeid enn de andre gruppene, uten at vi har noen god forklaring på dette.

Organiseringen av undervisningen varierer etter fag. Har dette også betydning for hvordan lærerne samarbeider? De fagene vi her ser på, er det faget læreren underviste på et bestemt tidspunkt. Fagforskjellene er små. Det eneste signifikante utslaget vi finner er at lærere som underviser i fremmedspråk har et mindre omfattende samarbeid enn de som underviser i de øvrige fagene, og forskjellen gjelder begge samarbeidsformer.

Endelig ville vi anta at skolestørrelse betyr noe. På den ene siden kan det tenkes at skoler må ha en viss størrelse for at samarbeid kan organiseres, men på den annen side kan samarbeid være enklere i mindre skoler der lærerne kjenner hverandre bedre.



Figur 4.26: Samarbeidsformer etter skolestørrelse (antall elever på ungdomstrinnet). Norge.

Vi fant ingen forskjeller etter skolestørrelse med hensyn til koordinerende samarbeid, men det profesjonelle samarbeidet er mest utbredt i skoler med under 200 elever på ungdomsskoletrinnet. Forskjellen mellom skolene med under 100 elever og skoler med fra 300 – 399 elever er imidlertid ikke signifikant.

4.7 Oppsummering

Lærerne i TALIS-materialet mener at det viktigste for en lærer er å legge til rette for elevene, at elevene lærer best av å løse problemer på egen hånd, at eleven bør få tenke ut egne løsninger før læreren viser hvordan det skal gjøres, og at utvikling av elevenes tenkning og resonnering er viktigere enn det spesifikke læreplaninnholdet. Dette synet på undervisning, som kalles konstruktivistisk, har sin motsats i betegnes som direkte kunnskapsoverføring, og som er at gode lærere viser den riktige måten å løse et problem på, at undervisning bør bygge på problemer med klare og riktige svar, at faktainnlæring er viktig, og at et stille klasserom er en forutsetning for effektiv læring.

Til tross for at disse to synene på undervisning i en viss forstand står i motsetning til hverandre, er de verken positivt eller negativt korrelert. Det betyr at blant lærere som er enige i det ene undervisningssynet, er det helt tilfeldig hvilken holdning de har til det andre synet.

Lærernes måte å undervise på er i TALIS klassifisert som tre former:

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

Dette er ikke alternative måter å undervise på. Tvert om vil en god lærer spille på alle metodene og anvende dem på en balansert måte. Det er da også klare korrelasjoner mellom de tre undervisningsmåtene.

Norske lærere anvender i mindre grad enn lærere i mange andre land en strukturerende undervisningsform. Det er med andre ord en svak oppfølgings (og tilbakemeldings-) kultur i Norge som gir grunn til ettertanke, ikke minst fordi vi finner at også vurderingen og tilbakemeldingen til lærerne også er svak i Norge. Lærerne ser ut til å overlate mye til elevene, men norske lærere gjennomfører heller ikke i noen særlig grad elevsentrert læring. De arbeider riktignok mye med elevene individuelt, og de differensierer oppgavene i forhold til elevenes evner, men de trekker ikke elevene i noen særlig grad inn i planleggingen eller ber elevene reflektere over sitt eget arbeid. Sett utfra den norske skolesituasjonen ville det være interessant å ha mulighet for å undersøke dette funnet nærmere, særlig i forhold til faktorer som bruk av arbeidsplaner og gruppeinndeling. Det er sider ved det norske og skandinaviske skolesystemet som ikke inngår i denne versjonen av TALIS.

Når det hevdes at det svake nivået blant norske elever blant annet skyldes at de har for stor innflytelse på det som foregår, ser det ikke ut til å være tilfelle, men et mer iøynefallende trekk er altså den manglende oppfølgingen av elevene.

Det er videre overraskende små og systematiske forskjeller i undervisningspraksis mellom ulike grupper av lærere i Norge. Det er ingen store forskjeller mellom yngre og eldre lærere, og heller ikke mellom lærere utdannet fra universitet eller allmennlærerutdanning, eller om det har en høyere grad (hovedfag eller mastergrad). Det faktum at lærere som er 60 år og eldre, og har sin utdanning tilbake på 1960-tallet, og med mer enn 30 års erfaring, i store trekk har felles holdninger og praksis med de yngste er overraskende. Og at lærere som har gjennomgått allmennlærerutdanningen ikke har andre holdninger eller praksis enn lærere med en universitetsgrad er også overraskende. Det kan trolig tolkes dit hen at en lærers praksis i

liten grad er påvirket av grunnutdanningen, men at de er utformet som et svar på de daglige utfordringene, og der den enkelte lærer i stor grad finner sin egen løsning. Dette er et funn som er lett å finne støtte for generelt i forskning om lærerrollen (jf. Lorties 75-studie og oppfølginger av denne).

En slik vurdering kan sees i sammenheng med ledelsesformene ved skolene (se kapittel 6). Det kan også knyttes til hvordan lærere samarbeider. Samarbeid mellom lærere er i dag utbredt i alle land, også i Norge. Men dette samarbeidet har hovedsakelig karakter av praktisk tilrettelegging, arbeidsdeling og koordinering, og i moderat grad av det vi har kalt profesjonelt samarbeid. Lærere observerer sjelden hverandres undervisning, og deltar i liten grad i et profesjonelt fellesskap for å diskutere hverandres undervisning. Snarer ser det ut til at de respekterer hverandres autonomi i klasseromssituasjonen. Dette har to viktige konsekvenser. For det første oppnås ikke den intenderte profesjonelle utviklingen gjennom samarbeidet, samarbeid er i liten grad koblet til kvalitetsforbedring i skolen. For det andre oppstår det i liten grad en felles undervisningskultur ved den enkelte skole, noe som igjen henger sammen med at det faglige lederskapet synes mindre utviklet enn det administrative.

I en internasjonal komparativ studie som TALIS er det vanskelig å trekke empiriske konklusjoner som ser dette i lys av den norske lærerprofesjonens tradisjonelle vektlegging av didaktisk autonomi. Det vil imidlertid kunne være interessant å se på oppfølginger av denne studien der en går nærmere inn i sammenhenger mellom det man kaller oppfølgingskulturer innenfor studier av "accountability" og studier av kvalitet i undervisning og læring.

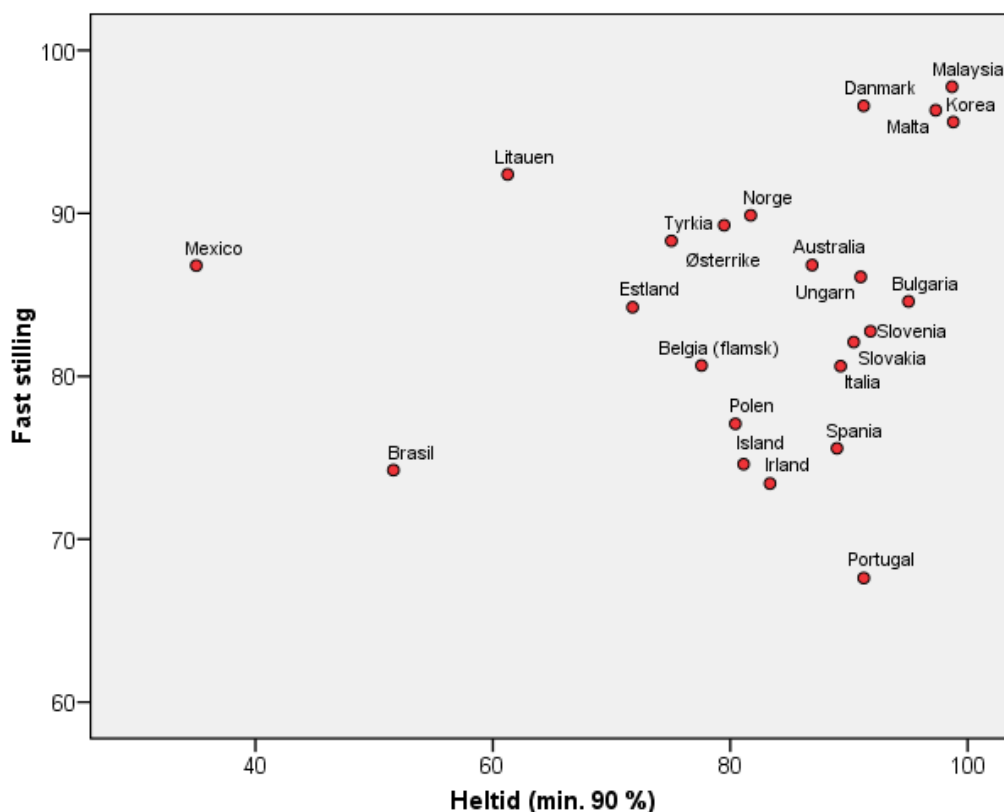
5 Arbeidstid og ansettelsesforhold

5.1 Innledning

Lærernes arbeidstid er et tema som er omfattet med stor interesse i yrkesgruppen så vel som i samfunnet for øvrig. Innføringen av en ny arbeidstidsavtale fra skoleåret 2004 – 2005 inneholdt blant annet to viktige prinsipper, dels at forhandlingsansvaret ble overført fra staten til kommunene og dels at lærerne i større grad skulle være forpliktet til å være til stede ved skolen også utover undervisningstiden (Nicolaisen, Nyen og Olberg 2006). Læreres ansettelsesforhold er også et tema som fortjener oppmerksomhet. Midlertidige ansettelser og deltidsstillinger er vanlig i grunnskolen. TALIS-undersøkelsen er egnet til å belyse begge disse spørsmålene. Dels vil vi kunne gå i dybden og beskrive norske ungdomsskolelæreres situasjon, dels vil vi kunne sammenlikne situasjonen i Norge med den vi finner i andre land.

5.2 Ansettelsesforhold

I TALIS-undersøkelsen stilles i tre spørsmål om lærernes ansettelsesforhold, nemlig om stillingen er en heltidsstilling eller deltidsstilling, om det gjelder en fast eller midlertidig stilling og om læreren arbeider ved flere enn én skole. I figur 5.1 presenterer vi resultater fra alle landene i undersøkelsen. Langs x-aksen måles prosentandelen av lærerne som er i full stilling, mens andelen i fast stilling måles langs y-aksen.



Figur 5.1 Prosentandel av lærerne etter fast/midlertidig og heltid/deltid i 23 land.

Det er stor variasjon mellom landene med hensyn til ansettelsesforhold. 90 prosent av de norske lærerne er i fast stilling, mens 82 prosent jobber heltid. I Danmark er praktisk talt alle i en fast stilling, og det er ni prosentpoeng flere enn i Norge som jobber heltid. Vi ser ellers at bare to av tre er i en fast stilling i Portugal og at bare 35 prosent av lærerne i Mexico jobber heltid. På Malta, i Korea og Malaysia jobber praktisk talt alle lærere heltid og i fast stilling. Sammen med Danmark har disse tre landene også den høyeste andelen i fast stilling. I det utvalget av land vi har valgt å se nærmere på (tabell 5.1) er det Danmark som skiller seg ut med 8 til 13 prosentpoeng høyere andel som er i heltidsstilling enn i de andre landene. Deltidsstillinger som tilsvarer mindre enn 50 prosent av heltid er uvanlig i alle landene.

Tabell 5.1 Heltid/deltid i Norge og fem andre land. Horisontal prosentuering.

	Heltid	Deltid (50- 90 %)	Deltid (< 50 %)	Sum
Belgia (FI)	78	21	2	100
Danmark	91	7	1	100
Irland	83	15	2	100
Island	81	15	4	100
Norge	82	17	1	100
Polen	80	14	5	100
Østerrike	79	18	3	100

I Norge er 90 prosent av lærerne i fast stilling, mens åtte prosent er i midlertidig stilling av inntil ett års varighet. Midlertidige stillinger av lengre varighet enn ett år strider mot vanlig praksis i norsk arbeidsliv og andelen i slike stillinger er da også bare to prosent. Av de seks landene er det igjen Danmark som skiller seg ut (tabell 5.2), denne gangen med 97 prosent i fast stilling. Færrest i fast stilling er det i Irland med 73 prosent.

Tabell 5.2 Fast og midlertidig stilling i Norge og fem andre land. Horisontal prosentuering.

	Fast stilling	Midlertidig, > 1 skoleår	Midlertidig, inntil 1 skoleår	Sum
Belgia (FI)	81	5	15	100
Danmark	97	0	3	100
Irland	73	8	19	100
Island	75	6	19	100
Norge	90	2	8	100
Polen	77	5	18	100
Østerrike	89	2	9	100

Det siste av de tre spørsmålene om ansettelsesforhold gjelder om man er ansatt ved flere skoler enn den som omfattes av TALIS-undersøkelsen. Dette gjelder så mange som 24 prosent av lærerne i Brasil og henholdsvis 10 og 11 prosent i Litauen og Mexico, men er ellers mindre vanlig. I vår gruppe av ssju land gjelder dette flest i Polen, med 6 prosent, og færrest i Norge der bare en halv prosent av lærerne arbeider på mer enn en skole (se tabell 5.3, høyre kolonne).

I de videre analysene i dette kapitlet om tidsbruk, vil vi skille nøye mellom lærere etter ansettelsesforhold. Det gir nemlig liten mening å sammenlikne underutvalg, enten det gjelder nasjoner eller grupper innenfor nasjonene, dersom man ikke tar hensyn til ansettelsesforhold. De fleste av analysene der sammenlikninger gjøres, vil derfor gjelde *lærere som jobber ved bare en skole og som er i heltidsstilling*. Tabell 5.3, venstre kolonne, viser hvor stor andel av utvalget som tas med i hvert enkelt land når vi gjør denne avgrensingen.

Tabell 5.3 Heltid/deltid og arbeid ved en eller flere skoler i alle TALIS-landene. Horisontal prosentuering

	Heltid; en skole	Deltid; en skole	Flere skoler	Sum
Australia	86,5	12,9	0,6	100,0
Belgia (FI)	74,7	21,5	3,8	100,0
Brasil	38,8	37,1	24,2	100,0
Bulgaria	91,9	4,6	3,5	100,0
Danmark	89,6	8,7	1,7	100,0
Estland	68,8	25,3	5,9	100,0
Irland	82,7	16,3	0,9	100,0
Island	80,3	18,5	1,2	100,0
Italia	83,9	9,5	6,6	100,0
Korea	95,4	1,2	3,5	100,0
Litauen	56,0	33,8	10,2	100,0
Malaysia	93,3	1,2	5,5	100,0
Malta	94,9	2,6	2,5	100,0
Mexico	32,4	56,2	11,4	100,0
Norge	81,4	18,1	0,5	100,0
Polen	76,8	17,0	6,2	100,0
Portugal	90,0	7,8	2,2	100,0
Slovakia	87,3	8,5	4,1	100,0
Slovenia	87,0	6,6	6,4	100,0
Spania	88,2	10,5	1,3	100,0
Tyrkia	69,8	23,7	6,5	100,0
Ungarn	89,9	8,2	1,9	100,0
Østerrike	77,2	19,7	3,1	100,0

Bare 32 prosent av de brasilianske og 39 prosent av de meksikanske lærerne jobber heltid og i bare en skole. Også i Litauen er andelen relativt lav, 56 prosent. For resten av landene varierer den mellom 75 prosent (Belgia) og 95 prosent (Korea og Malta). I Norge er andelen 81 prosent, mens den er 90 prosent i Danmark, 83 prosent i Irland og 77 prosent i Østerrike og Polen. Når vi ser hvor stor variasjon det er mellom landene, skjønner vi hvor viktig det er å ta hensyn til disse kriteriene når sammenlikninger med hensyn til tidsbruk skal gjøres.

5.3 Tidsbruk som tema

Læreres tidsbruk er et særlig aktuelt og omdiskutert tema. Innføring av en ny arbeidstidsavtale for lærere fra og med skoleåret 2004 – 2005 innebar en sterkere regulering enn det som gjaldt

tidligere. Det ble avtalt en ramme for selve årsverket på 1687,5 timer og en såkalt arbeidsplanfestet tid på 1225 timer for ungdomstrinnet innenfor 39, hvorav 38 undervisningsuker. Hver enkelt lærer forutsettes å ha en avtale med sin skole for denne tiden, i første rekke hvor mange undervisningstimer som skal inngå.

I den offentlige debatten har det blitt framhevet at lærerne ikke i stor nok grad får benytte sin arbeidstid til undervisningsrelevante kjerneoppgaver, og at for mye tid går med til administrasjon, dokumentasjon og rapportering (Jordfald, Nyen og Seip 2009:9). I januar 2009 ble det nedsatt et utvalg som skulle se nærmere på dette problemet. Fafo fikk i den anledning et oppdrag fra Utdanningsforbundet om å gjennomføre en undersøkelse som nærmere skulle dokumentere lærernes arbeidstid utenom undervisningen (samme sted). Rapporten fra dette prosjektet ble publisert i juni 2009 og er basert på en intervjuundersøkelse med lærere i grunnskolen og videregående opplæring. Rapporten presenterer en rekke interessante funn når det gjelder lærernes vurderinger av sin arbeidssituasjon med hovedvekt på bruk av tid utenom undervisningen, men resultatene omfatter ikke mål på hvor mange timer lærerne faktisk jobber. Senter for økonomisk forskning (SØF) har utført et tilsvarende oppdrag for Kunnskapsdepartementet, og leverte i juni 2009 en rapport fra dette prosjektet (Strøm, Borge og Haugsbakken 2009). Rapporten kartlegger hvor mye tid som brukes til ikke-faglige aktiviteter og dokumenterer lærernes og rektorenes bruk av sin arbeidstid. Heller ikke denne rapporten gir tall for lærernes samlede arbeidstid. Fafo gjennomførte en tidsnyttingsundersøkelse blant lærere på midten av 1980-tallet på vegne av Norsk Lærerlag (Fauske 1986). Undersøkelsen viste at undervisningspersonalet hadde ca 40-timers arbeidstid pr uke.

Det offentlige utvalget som ble nedsatt for å se nærmere på lærenes tidsbruk, skulle etter de opprinnelige planene presentere sin rapport i august 2009. Tidspunktet ble imidlertid utsatt til desember 2009. Tallene som presenteres i den norske TALIS-rapporten vil derfor kunne brukes i utvalgets arbeid. OECD har valgt ikke å bruke tidsbruksdataene fra TALIS i sin internasjonale rapport (OECD 2009).

5.3.1 Bearbeiding av tidsbruksdata

Når vi i denne rapporten presenterer tall om læreres tidsbruk for Norge og for alle TALIS-landene, er det avgjørende å redegjøre relativt grundig for hvordan vi har behandlet data. I de følgende underkapitlene skal vi bruke de svarene som lærerne har gitt på følgende spørsmål:

Vennligst angi antall klokketimer (60 minutter) du bruker på følgende aktiviteter i en typisk skoleuke.

Disse spørsmålene handler om arbeidet ditt for denne skolen. Vennligst unngå å inkludere arbeid du eventuelt måtte gjøre for andre skoler.

Skriv et nummer i hver rad og rund av til nærmeste hele time. Skriv 0 (null) hvis ingen timer.

- | | | |
|----|----------------------|--|
| a) | <input type="text"/> | Undervisning av elever ved skolen (enten i full klasse, i grupper eller individuelt) |
| b) | <input type="text"/> | Planlegging eller forberedelser av timer, enten på skolen eller andre steder (inkludert vurdering av elevarbeider) |
| c) | <input type="text"/> | Administrative plikter i eller utenfor skolen (inkludert administrative plikter, papirarbeid og kontorarbeid, plikter knyttet til ditt arbeid som lærer) |
| d) | <input type="text"/> | Annet (vennligst spesifiser): |

Spørsmålet er utformet for på best mulig måte å fange opp all virksomhet som kan sies å være relevant for å utøve læreryrket. Det som ikke omfattes eksplisitt, er tid som medgår til faglig og yrkesmessig utvikling, etter- og videreutdanning. Begrepet ”møter” er heller ikke nevnt spesielt. En annen aktivitet som ikke er nevnt eksplisitt er kontakt med foresatte. I hvilken grad annet-kategorien er benyttet for slike og andre relevante aktiviteter, vet vi ikke. Vi vil likevel tro at utformingen av spørsmålet bidrar til at det aller meste som kan oppfattes som arbeid for skolen kan inngå i en av de fire kategoriene. Ut fra dette synes det rimelig å anta at over- eller underrapportering av arbeidstimer burde være et lite problem for det generelle bildet som undersøkelsen er tenkt å gi. Med tanke på den oppmerksomheten lærernes arbeidstid og arbeidsforhold har i den offentlige debatten, virker det ikke rimelig at underrapportering skulle finne sted i noe omfang av betydning.¹

¹ De aller fleste av lærerne har fylt inn et antall timer i de to første kategoriene, a) undervisning og b) planlegging. Andelen varierer mellom 87 prosent i Brasil til 98 prosent i Korea. I Norge har 96,5 prosent av lærerne oppgitt et timetall for undervisning, mens 95,5 prosent har oppgitt tid brukt til planlegging. For c) administrative plikter er andelen som har ført opp et tall 90,6 prosent, mens bare 25 prosent av de norske lærerne har fylt ut annet-kategorien (d). Vi finner det rimelig å tolke ubesvart som 0 timer for kategoriene b, c og d, når det er oppgitt minst en undervisningstime. For kategori a) undervisning regnes alle verdier mellom 1 og 50 som gyldige. Dette er en beslutning som er tatt av IEA-DPC, som har hatt ansvaret for bearbeidingen av datasettene. I Norge er det høyeste registrerte tallet 37 klokketimer til undervisning, men bare 0,7 prosent av lærerne oppgir flere enn 25 timer. For alle lærere som har oppgitt minst en undervisningstime, kan det dermed beregnes et totalt antall timer pr uke ved å summere de fire kategoriene og regne ubesvart som 0 for kategoriene b, c og d. For de 23 nasjonene kan vi da beregne gjennomsnittsverdier, brutt ned på seks undergrupper, slik det er vist i tabell 5.4.

Tabell 5.4 Gjennomsnittlig antall arbeidstimer i alt i en typisk skoleuke for 23 land, etter om læreren jobber på en eller flere skoler og heltid eller deltid.

	En skole			Flere skoler		
	Heltid	Deltid (50-90 %)	Deltid (< 50 %)	Heltid	Deltid (50-90 %)	Deltid (< 50 %)
Australia	43	33	23	35	29	25
Belgia (FI)	36	26	17	24	20	13
Brasil	36	31	23	29	25	22
Bulgaria	33	27	18	22	20	9
Danmark	36	29	18	35	29	-
Estland	41	30	16	31	24	12
Irland	34	28	18	28	22	11
Island	41	28	18	37	25	11
Italia	30	19	-	17	14	-
Korea	38	27	49	35	34	-
Litauen	39	33	21	27	25	14
Malaysia	34	26	24	33	21	30
Malta	32	30	12	27	18	4
Mexico	40	34	22	32	27	18
Norge	37	28	13	28	20	11
Polen	33	22	11	27	17	12
Portugal	40	31	18	29	24	10
Slovakia	33	24	12	29	22	12
Slovenia	38	29	15	29	24	14
Spania	34	26	16	22	17	13
Tyrkia	33	30	29	23	20	17
Ungarn	41	28	16	36	27	10
Østerrike	41	29	16	32	24	13

Det som i første omgang er interessant å registrere, er forskjellen mellom de 23 nasjonene når det gjelder gjennomsnittlig timetall på tvers av de seks gruppene. I Polen jobber en lærer i heltidsstilling som er ansatt ved bare en skole 50 prosent mer enn en som jobber lang deltid og tre ganger så mye som en som jobber kort deltid. I Tyrkia er det nesten ikke forskjell mellom de tre gruppene. Det må bety at deltid ikke nødvendigvis er det samme på tvers av land. På samme måte er det med de lærerne som jobber ved mer enn en skole. I Danmark betyr det lite for gjennomsnittstallene om vi skiller mellom lærere som jobber ved en eller flere skoler, mens bildet er et helt annet i Belgia. Konklusjonen på dette må bli at den eneste gruppen som kan sammenliknes på tvers av landene er lærere som jobber heltid og ved bare en skole. I 20 av landene omfatter denne kategorien minst 69 prosent av lærerne, mens andelen er lavere enn dette i tre av landene (tabell 5.3). De seks landene vi i de fleste sammenhenger skal sammenlikne Norge med har en andel på minst 75 prosent som jobber heltid og bare ved en skole.

5.4 Hovedtall for tidsbruk i TALIS-landene

Vi vil først presentere noen hovedtall for tidsbruk blant lærere som arbeider heltid og bare ved en skole i alle de 23 landene som deltok i TALIS-undersøkelsen. I gjennomsnitt arbeider

lærerne som tilhører denne avgrensede gruppen i de 23 landene 35 timer og 40 minutter pr uke. Av dette er snaut 20 timer undervisning, snaut 10 timer er planlegging og annet arbeid knyttet til undervisningen, fire og en halv time er ulike administrative oppgaver og en og en halv timer er andre relevante aktiviteter (tabell 5.5). Vi ser at variasjonen er svært stor (jfr. standardavviket). For samlet antall timer i alt er standardavviket på over 12 timer, og det forteller oss at omtrent 15 prosent arbeider mindre enn 23 timer, mens omtrent like mange jobber mer enn 48 timer.

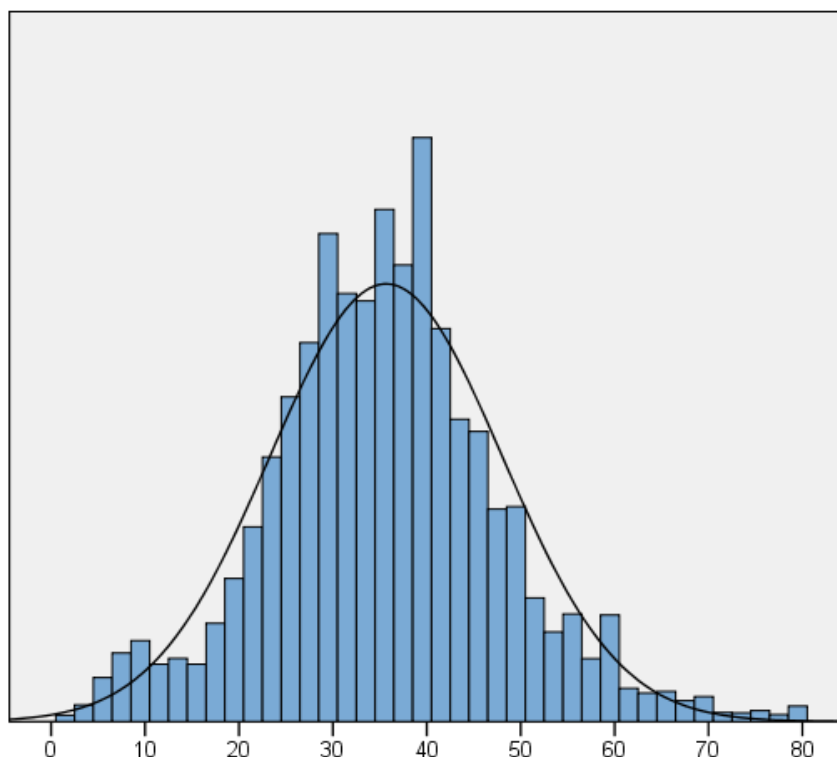
Tabell 5.5 Tidsbruk i en typisk skoleuke fordelt på fire gjøremål. Gjennomsnittstall i 23 land i en typisk skoleuke for lærere som jobber heltid og ved bare en skole.

	Minimum	Maksimum	Gjennomsnitt	Standardavvik
Undervisning	1	50	19,75	7,58
Planlegging	0	60	9,87	6,31
Administrasjon	0	65	4,48	5,62
Annet	0	64	1,56	3,57
Timer i alt	1	80	35,66	12,36

Figur 5.2 viser en tilnærmet normalfordeling når vi behandler hele undersøkelsen under ett. Det er to særlig iøynefallende avvik fra det mønsteret vi ville ha funnet dersom vi hadde en perfekt normalfordeling. For det første har vi en tendens til opphopning rundt 30, 35 og 40 timer, noe som tyder på at mange kan ha tatt utgangspunkt i et rundt totaltall og fordelt disse timene på de fire aktivitetskategoriene. Det samme gjelder 50 og 60 timer, men her finner vi av naturlige grunner langt færre lærere.

Det andre unntaket fra normalfordelingen gjelder tendensen til en liten opphopning rundt 8 – 10 timer. Dette kan være et tegn på at en del lærere har misforstått spørsmålet og rapportert ut fra antall timer per dag, og ikke per uke. Det er særlig i Bulgaria, Estland, Korea, Litauen, Mexico, Polen, Slovakia og Tyrkia at vi finner denne tendensen. Gjennomsnittlige timetall kan derfor være estimert noe for lavt for disse landene.²

² I Polen, der dette fenomenet er særlig påtakelig, har ordene for uke (tydzien) og dag (dzien) samme stamme, og dette kan være forklaringen på forekomsten av relativt mange registreringer rundt 8 timer.



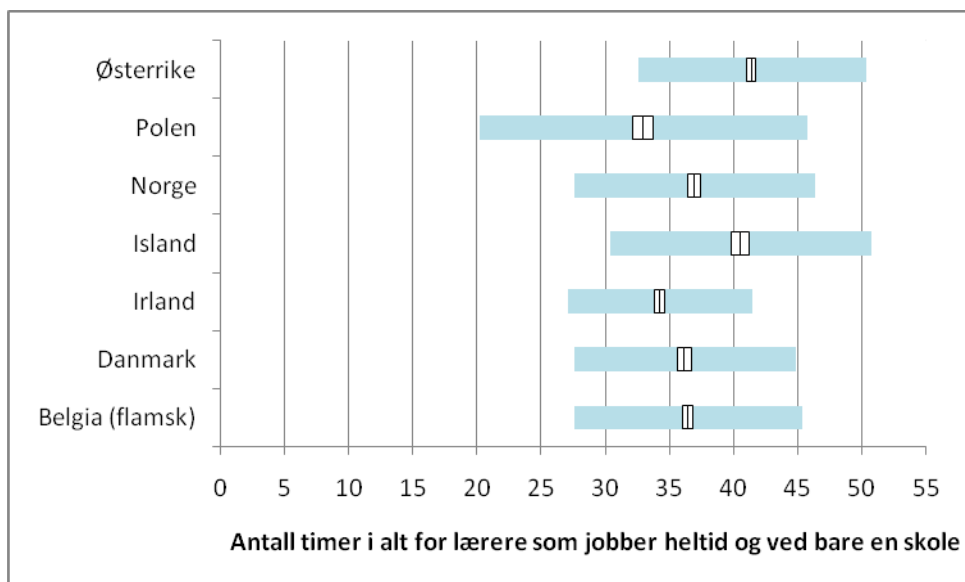
Figur 5.2 Gjennomsnittlig antall timer i alt i 23 land i en typisk skoleuke for lærere som jobber heltid og ved bare en skole.

At vi finner en tilnærmet normalfordeling, er egentlig ganske overraskende, ettersom dette dreier seg om heltidsarbeidende lærere som jobber ved bare en skole. At relativt mange rapporterer et høyt timetall, er som forventet. Vi vet at læreryrket er krevende og at mange legger inn langt flere timer enn det som kan betraktes som en normal arbeidsuke. Det er mer overraskende at så mange forteller at de jobber et antall timer som helt klart må ligge under det som de fleste ville regne som normalt. Misforståelser med hensyn til om det er timer pr dag eller uke som skal registreres kan ikke alene forklare dette. Tabell 5.6 viser hvordan lærerne fordeler seg på ulike kategorier av samlet arbeidstid i de sju landene vi skal se nærmere på.

Tabell 5.6 Antall arbeidstimer i alt i en typisk skoleuke for lærere som jobber heltid og ved bare en skole i sju land.

Land	Færre enn 5	5 - 11	12 - 19	20 - 29	30 - 39	40 - 49	50 og flere	Sum
Belgia (flamsk)	0 %	1 %	1 %	14 %	52 %	25 %	7 %	100 %
Danmark	0 %	1 %	2 %	15 %	50 %	27 %	4 %	100 %
Irland	0 %	0 %	1 %	24 %	55 %	17 %	3 %	100 %
Island	0 %	3 %	1 %	6 %	26 %	49 %	15 %	100 %
Norge	0 %	2 %	2 %	16 %	36 %	38 %	6 %	100 %
Polen	1 %	8 %	6 %	19 %	33 %	26 %	7 %	100 %
Østerrike	0 %	1 %	1 %	5 %	32 %	48 %	14 %	100 %

Vi ser her at det særlig er i Polen vi finner mange lærere med kort arbeidstid, mens dette praktisk talt ikke forekommer i Irland, Belgia, Danmark og Østerrike. Hvor mye av dette som er uttrykk for realiteter og hvor mye som skyldes misforståelser ved utfylling har vi ingen mulighet til å finne ut av. Vi kan bare ta et ekstra forbehold for dette, særlig for Polens del.



Figur 5.3 Gjennomsnittlig antall timer i alt i en typisk skoleuke for lærere som jobber heltid og ved bare en skole i 7 land. Gjennomsnitt med ± 1 standardavvik og konfidensintervall på 5 prosent nivå.

Når vi ser på gjennomsnittstall og spredning (figur 5.3) i de sju landene, ser vi at også spredningen og usikkerheten rundt gjennomsnittet er ekstra stor i Polen. I figur 5.3 finner vi gjennomsnittstallet midt på søylen. De smale feltene rundt dette midtpunktet angir den statistiske feilmarginen, mens de ytre fargede delene av søylen angir standardavviket. For øvrig viser figuren at det ikke er noen statistisk signifikant forskjell mellom Norge, Danmark og Belgia, ettersom konfidensintervallene for disse landene overlapper hverandre. Lærerne i Irland og Polen jobber noe mindre enn i de tre nevnte landene, mens lærerne i Østerrike og på

Island³ har et betydelig høyere gjennomsnittlig timetall, henholdsvis 3,5 og 4,5 timer høyere enn i Norge.

5.5 Avtalt og registrert arbeidstid i Norge

I avsnittet ovenfor viste vi at standardavviket for samlet antall arbeidstimer pr uke for norske lærere som jobber heltid og på bare en skole er på 9,3 timer. Dette er overraskende høyt med tanke på at vi i Norge har en avtale mellom partene i arbeidslivet om arbeidstid for undervisningspersonalet. Da skulle man tro at variasjonen ikke ble så stor, og at det ikke ville være så mange som rapporterte om en arbeidstid som ligger klart under det som er avtalefestet. Tabell 5.6 viste at 20 prosent av de heltidsansatte norske lærerne oppgir en arbeidstid på under 30 timer pr uke, mens 44 prosent jobber 40 timer eller mer. Hvis vi tar utgangspunkt i standardavviket, ser vi at 16,7 prosent arbeider mindre enn 29 timer, mens 13,9 prosent jobber mer enn 45 timer. Selv om vi må ta høyde for at noen lærere kan ha unnlatt å registrere tid som har medgått til relevante oppgaver, er andelen med relativt få timer likevel større enn forventet. Andelen med ekstra mange timer overrasker derimot ikke.

Arbeidstidsavtalen tar utgangspunkt i et årsverk på 1687,5 timer. På ungdomstrinnet skal dette i første rekke omfatte 1225 timer, som er arbeidsplanfestet innenfor undervisningsåret på 38 uker og en uke i tillegg, i alt 39 uker. De 1225 timene skal medgå til "...undervisning, annet arbeid med elever, kollegialt samarbeid, for- og etterarbeid, samarbeid med foresatte og instanser utenfor skolen, fagligadministrative oppgaver og andre planlagte aktiviteter." (SFS 2213 Undervisningspersonalet i kommunal og fylkeskommunal grunnsopplæring). Uka som kommer i tillegg til de 38 undervisningsukene utgjør 37,5 timer. De resterende 1187,5 timene fordelt på 38 uker tilsvarer 31,25 timer pr uke. Ettersom dette er arbeidsplanfestet tid, burde strengt tatt ingen heltidsansatt rapportere om mindre enn 31 timer pr uke i en typisk skoleuke. 22,6 prosent av lærere i heltidsstilling oppgir likevel en samlet ukentlig arbeidstid som er kortere enn dette. Selv når vi tar høyde for at noen kan ha registrert timer pr dag i stedet for pr uke, kan vi slå fast at en betydelig andel av lærerne oppgir en samlet arbeidstid pr uke som ligger under det man med rimelighet kan definere som en nedre grense.

De resterende 462,5 timene av årsverket kan fordeles dels på de 38 undervisningsukene og dels utover dette. Det er ingen bindinger på at tiden utenfor arbeidsplanfestet tid skal være innenfor de 38 ukene, og lærerne står helt fritt i forhold til å fordele arbeidsoppgavene. Vi finner med støtte i TALIS at gjennomsnittlig arbeidstid er 36,9 timer i en typisk uke for norske lærere, og dette vil utgjøre 1402 timer i løpet av undervisningsåret på 38 uker. Fortsatt gjenstår da 285,5 timer, eller 7 – 8 arbeidsuker à 37,5 timer utover undervisningsåret. Dette kan tenkes fordelt på individuell og felles forberedelse til undervisningsterminene, faglig oppdatering gjennom etter- og videreutdanningstiltak og individuelle studier av mer uformell

³ Den islandske TALIS-rapporten (Olafsson og Björnsson 2009, Tafla 2.3, side 10) oppgir et gjennomsnittlig timetall på 41,22 timer for alle lærere på ungdomstrinnet, uavhengig av om de jobber heltid eller ikke, eller på en eller flere skoler. Dette er basert på en enkel summering av gjennomsnittsverdier som ikke tar hensyn til et høyt antall ubesvart, spesielt på annetkategorien. Den beregningsmetoden vi har lagt til grunn gir 37,7 timer pr uke for samtlige lærere og 40,5 for de som er i heltidsstillinger på en skole.

karakter. Dermed kommer vi opp i til sammen 45 eller 46 arbeidsuker i året, eller 225 til 230 arbeidsdager, altså det som er normalt i de fleste yrker. Om lærerne faktisk arbeider på denne måten i til sammen 7 – 8 uker utover undervisningsåret, kan vi likevel ikke si noe om ut fra TALIS-undersøkelsen, som bare registrerer medgått tid i en typisk skoleuke.

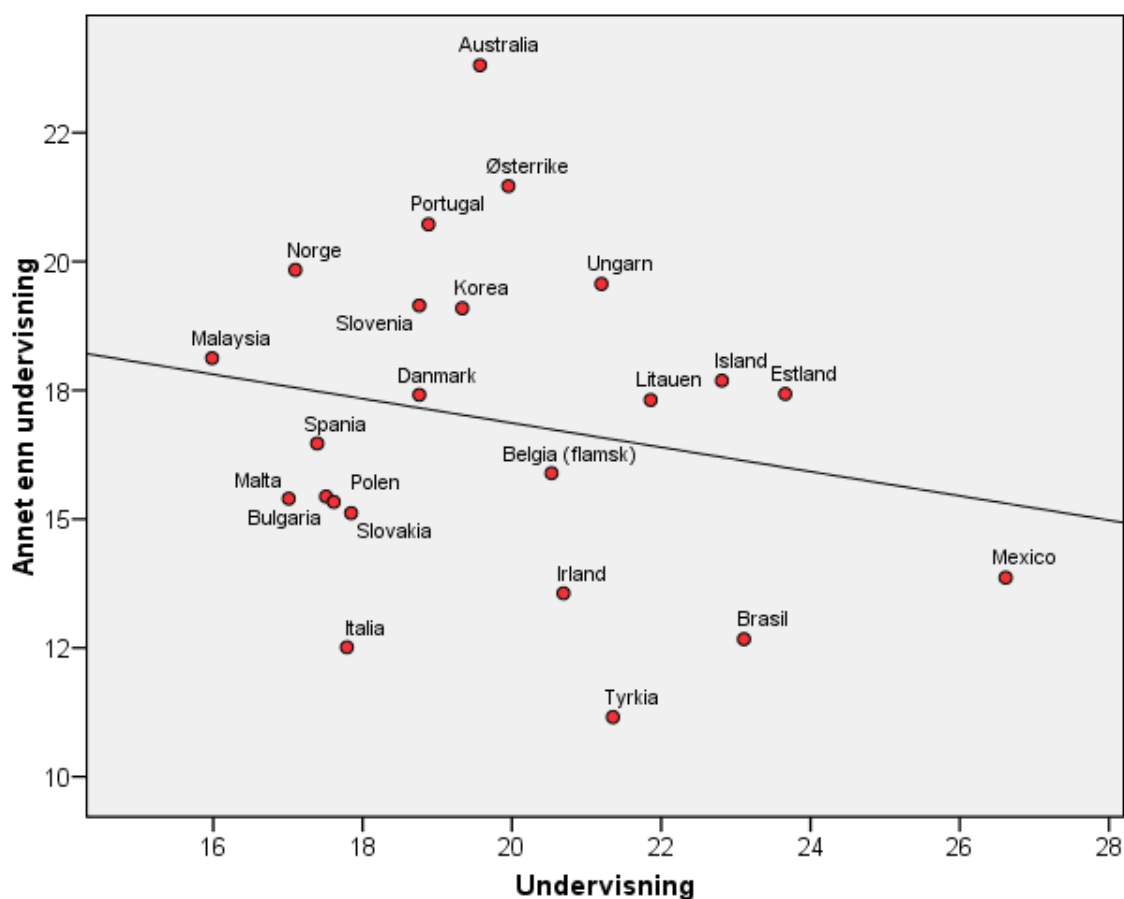
Vi har ingen grunn til å trekke lærernes rapportering av arbeidstid i tvil, utover to forbehold. Det ene knytter seg til at noen kan ha registrert antall timer pr dag i stedet for pr uke, men det ser ut til å være en svært liten gruppe for Norges del (se tabell 5.6). Det andre forbeholdet gjelder at tid til aktiviteter som burde ha vært medregnet likevel ikke er registrert. Vi tror likevel ikke at dette kan ha vært noe stort problem med de svært vide definisjonene som er brukt i spørsmålet om tidsbruk. Vi konkluderer derfor med at en betydelig andel av norske lærere klarer å utføre jobben i løpet av et antall timer som ligger klart under det man skal forvente med utgangspunkt i et årsverk på 1687,5 timer, og at 22,6 prosent dessuten bruker mindre enn de 1225 timene som er arbeidsplanfestet innenfor 39 uker. På den annen side oppgir 22,2 prosent av lærerne at de jobber mer enn 43 timer pr uke, som er det timetallet man må ha for å utføre hele årsverket innenfor de 39 ukene. Det mest slående funnet er dermed ikke det gjennomsnittlige timetallet vi kommer fram til, selv om dette er noe lavere enn forventet, men den store variasjon mellom lærerne.

5.6 Tidsbruk for ulike aktiviteter

5.6.1 Tid til undervisning og til andre formål

Tabell 5.5 har allerede vist at lærerne i TALIS-undersøkelsen i gjennomsnitt bruker 55 prosent av arbeidstiden på undervisning, 28 prosent på forberedelser og etterarbeid knyttet til undervisning, 13 prosent til administrasjon og 4 prosent til andre formål og plikter.

Figur 5.4 viser hvordan landene plasserer seg i forhold til hverandre langs to dimensjoner, nemlig hvor mange timer som brukes til undervisning pr uke og hvor mange timer som går med til alle andre relevante aktiviteter enn undervisning. Da er de tre kategoriene utenom undervisning slått sammen til en. Figur 5.4 viser at det er betydelig variasjon mellom landene med hensyn til tidsbruk og fordeling av tiden.



Figur 5.4 Gjennomsnittlig antall timer brukt til undervisning og til andre aktiviteter i en typisk skoleuke for lærere som jobber heltid og ved bare en skole i 23 land.

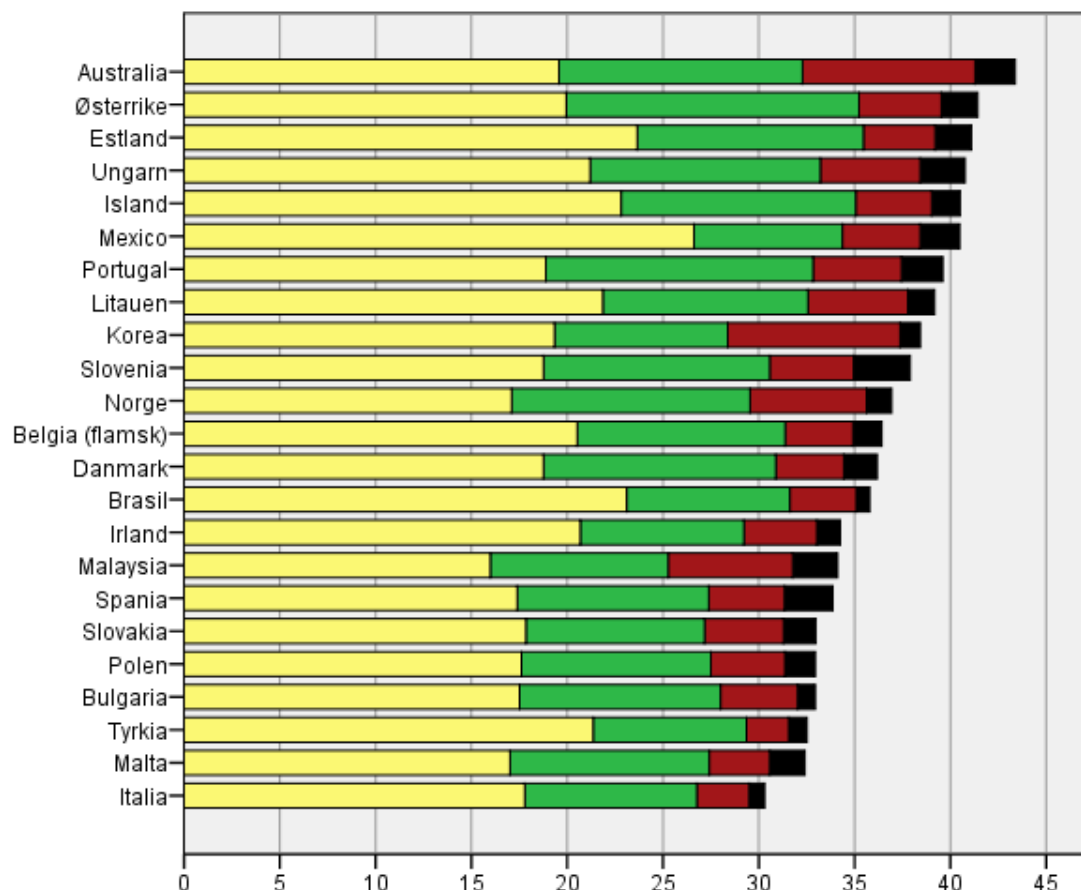
Gjennomsnittet for de 23 nasjonene er snaut 20 klokketimer til undervisning og snaut 17 klokketimer til andre aktiviteter, når vi lar alle nasjoner veie likt.⁴ Lærerne i Mexico har flest (26,6) undervisningstimer, men de bruker til gjengjeld relativt få timer til annen virksomhet (13,9 timer). Også i Estland, Island og Brasil har lærerne mange undervisningstimer. Australia bruker mest tid av alle land til andre aktiviteter enn undervisning (23,8 timer), men er helt som gjennomsnittet når det gjelder undervisningstid (19,6 timer). Også i Østerrike og Portugal går mye tid med til andre aktiviteter enn undervisning. Norske lærere ligger noe under gjennomsnittet med hensyn til undervisning (17,1 timer), men tilsvarende over gjennomsnittet når det gjelder annen virksomhet (19,8 timer). Dermed fremstår Norge i sum som et gjennomsnittslend. Belgia og Danmark ligger svært nær gjennomsnittet langs begge dimensjoner og i samlet antall timer.

Vi ser også at det er en svak negativ sammenheng mellom timer til undervisning og timer til all annen virksomhet, slik at 14 timers økning i undervisningstiden gir 3,8 timers reduksjon i tid til annen virksomhet, eller ca 16 minutter for hver time. Det er dermed en tendens til at det

⁴ Når vi veier hele materiale med de offisielle TALIS-vektene, der hver nasjon gis vekt etter lærerpopulasjonens størrelse, er gjennomsnittlig antall timer undervisning 19,75 mens gjennomsnittlig antall timer til alle andre aktiviteter er 15,91 timer.

i land som har et relativt høyt gjennomsnittlig antall timer til undervisning, brukes noe mindre tid til andre aktiviteter. Denne sammenhengen er likevel ikke statistisk signifikant når vi foretar beregning på nasjonsnivå, og vi finner klare avvik fra dette mønsteret.

Figur 5.5 viser en mer detaljert framstilling av tidsbruken i de 23 landene. Vi ser at australske lærere har den lengste totale arbeidstiden med i alt 43 timer pr uke, mens italienske lærere jobber litt over 30 timer. Norge kommer ut omtrent midt på treet i denne sammenligningen. 10 land har høyere gjennomsnittlig timetall enn Norge, mens 12 land har lavere timetall. Norge ligger 6 timer lavere enn det høyeste nasjonstallet og 6 timer høyere enn det laveste tallet.

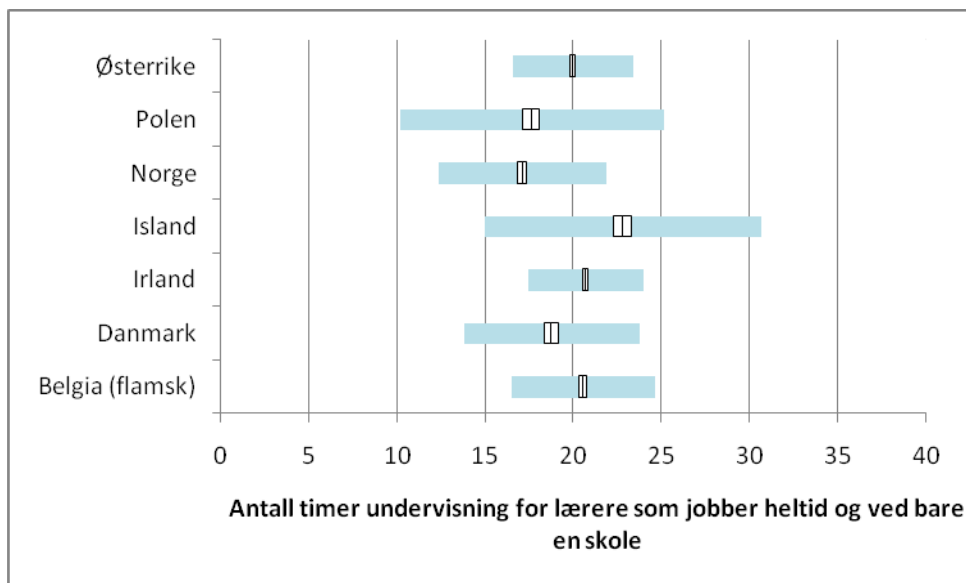


Figur 5.5 Gjennomsnittlig antall klokketimer i alt og fordelt på fire gjøremål i 23 land i en typisk skoleuke for lærere som jobber heltid og ved bare en skole. Fra venstre mot høyre: Undervisning; planlegging; administrasjon; annet.

5.6.2 Tidsbruk for fire formål i sju land

Vi skal se litt nærmere på tidsbruken i Norge og i de seks landene vi har valgt å gjøre litt mer detaljerte sammenlikninger med. Figur 5.6 viser variasjon i gjennomsnittlig antall timer som brukes til undervisning i de sju landene. Gjennomsnittsverdien finner vi midt på søylen, ytterkantene av søylen angir gjennomsnittsverdien +/- ett standardavvik, mens de smalere

feltene rundt gjennomsnittsverdien angir konfidensintervallet, eller den statistiske usikkerheten rundt gjennomsnittet.



Figur 5.6 Gjennomsnittlig antall timer til undervisning i en typisk skoleuke for lærere som jobber heltid og ved bare en skole i 7 land. Gjennomsnitt med ± 1 standardavvik og konfidensintervall på 5 prosent nivå.

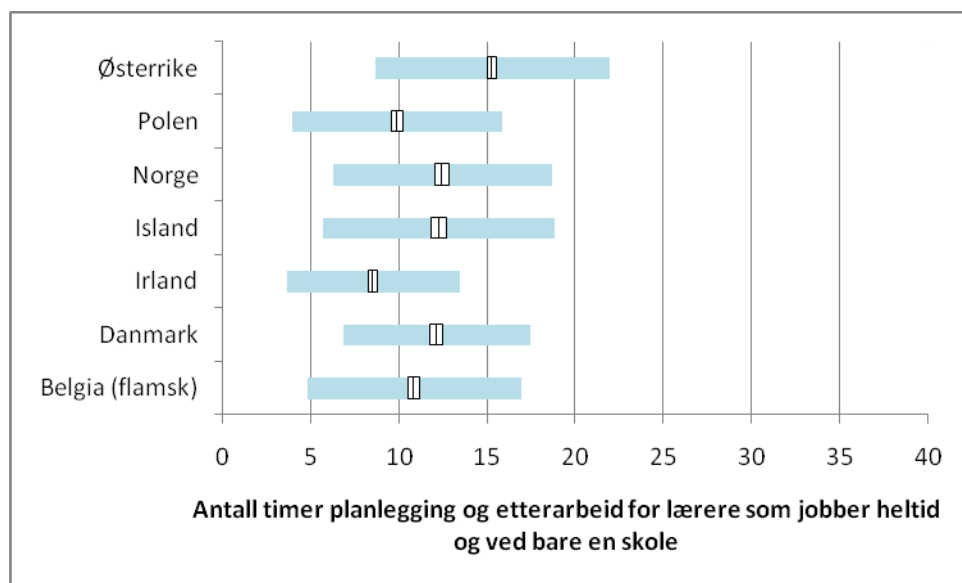
Vi ser at lærerne i Østerrike, Irland og Belgia underviser i gjennomsnitt omtrent 20 klokke timer hver uke, mens de islandske lærerne underviser aller mest med 23 timer pr uke⁵. I Østerrike og Irland er dessuten standardavviket relativt lite, noe som betyr at det store flertallet av lærerne ligger temmelig nær dette gjennomsnittet. Polske og norske lærere underviser i gjennomsnitt omtrent 17 klokke timer, mens de danske lærerne representerer et gjennomsnitt for de sju landene med snaut 19 timer. For Polen og for Island finner vi et betydelig standardavvik, noe som kan skyldes feilregistrering for en del læreres del særlig i Polen, ved at man har registrert timer pr dag i stedet for timer pr uke.

Hvis vi regner om det norske gjennomsnittstallet på 17,1 klokke timer til undervisningsøker med en varighet på 45 minutter, får vi snaut 23 undervisningstimer, noe som igjen skulle tilsvare 4 – 5 undervisningstimer hver dag. Dette synes som et rimelig tall. Med 38 skoleuker gir dette 866 undervisningstimer på årsbasis, som tilvarer 650 klokke timer. Det som kanskje overrasker mer, er variasjonen. Standardavviket på snaut 5 betyr at 14,4 prosent av lærerne underviser mindre enn 13 klokke timer (17 undervisningstimer), mens 18,4 prosent underviser mer enn 21 klokke timer (28 undervisningstimer).

Figur 5.7 viser hvor mange klokke timer i gjennomsnitt lærerne bruker til planlegging og etterarbeid knyttet til undervisningen. Den viser at variasjonen mellom landene er betydelig.

⁵ Den islandske TALIS-rapporten (Olafsson og Björnsson 2009, Tafla 2.3, side 10) oppgir et gjennomsnittlig timetall til undervisning på 21,3. Dette inkluderer også lærere i deltidsstilling og tar heller ikke hensyn til om de jobber på en eller flere skoler.

Lærerne i Østerrike bruker klart mest tid til planlegging og etterarbeid med drøyt 15 timer pr uke i gjennomsnitt, mens Irland har det laveste tallet med ca 8,5 timer. Det er en betydelig variasjon rundt disse gjennomsnittsverdiene, og denne variasjonen er naturlig nok størst i Østerrike og minst i Irland. Her skiller ikke Polen seg ut med spesielt stor variasjon.

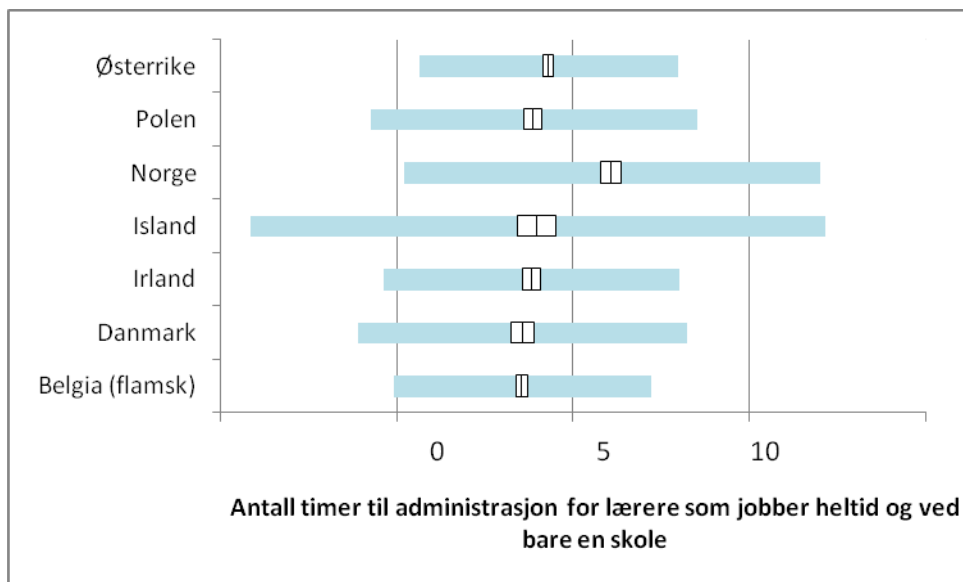


Figur 5.7 Gjennomsnittlig antall timer til planlegging og etterarbeid knyttet til undervisning i en typisk skoleuke for lærere som jobber heltid og ved bare en skole i 7 land. Gjennomsnitt med ± 1 standardavvik og konfidensintervall på 5 prosent nivå.

At variasjonen er stor, er ikke overraskende, ettersom tidsbruken her i stor grad vil styres av den enkelte lærers innsats. Noen er villig til å bruke mer tid på denne delen av jobben enn andre, og noen kan utføre samme arbeid mer effektivt og med mindre tidsbruk enn andre. De norske tallene viser at gjennomsnittet er 12 timer pr uke, det samme som Island. En av seks norske lærere bruker mindre enn 7 timer pr uke på planlegging og etterarbeid, mens omtrent like mange bruker mer enn 18 timer pr uke på dette. Gjennomsnittlig antall timer er akkurat det samme i Danmark som i Norge og Island⁶, men variasjonen er litt mindre i Danmark enn i de to andre nordiske landene.

Tabell 5.8 viser tid til administrative oppgaver. Også her finner vi en betydelig variasjon landene i mellom. Norske lærere bruker i gjennomsnitt 6 timer til administrative gjøremål og det er mer enn i de andre landene. Variasjonen er også stor i Norge, slik at en av seks bruker mindre enn to timer pr uke på dette og en av åtte mer enn ti timer.

⁶ Den islandske TALIS-rapporten (Olafsson og Björnsson 2009, Tafla 2.3, side 10) oppgir et gjennomsnittlig timetall på 11,7 til planlegging. Dette inkluderer også lærere i deltidsstilling og tar heller ikke hensyn til om de jobber på en eller flere skoler.

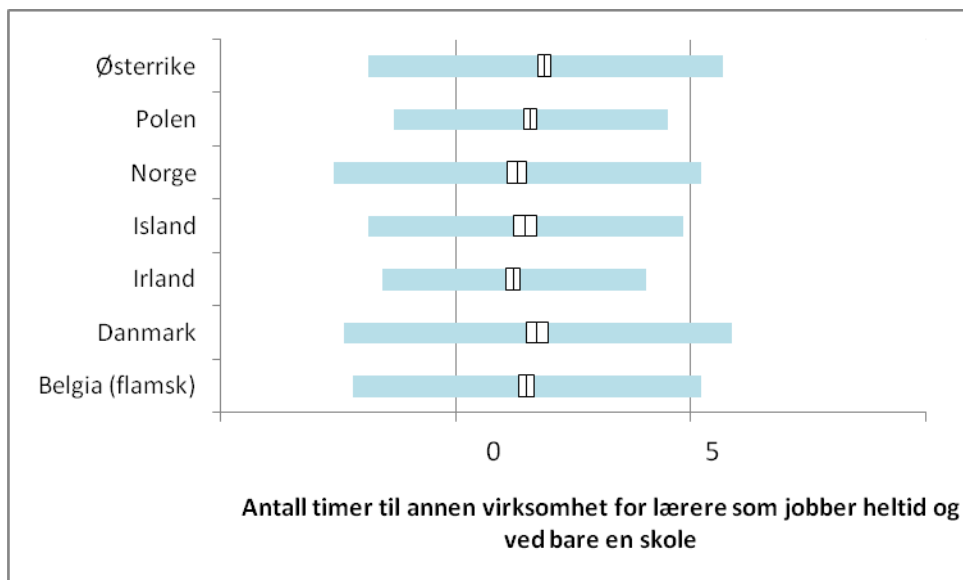


Figur 5.8 Gjennomsnittlig antall timer til administrative gjøremål i en typisk skoleuke for lærere som jobber heltid og ved bare en skole i 7 land. Gjennomsnitt med +/- 1 standardavvik og konfidensintervall på 5 prosent nivå.

Det som er viktig å ha klart for seg, og som ikke framgår av figuren, er at det også finnes lærere som ikke bruker tid på administrasjon i det hele tatt. På Island gjelder dette nesten halvparten av lærerne og i Danmark over 20 prosent, mens andelen er 6 prosent i Belgia og Østerrike, 9 prosent i Polen og Irland og 11 prosent i Norge. Det ekstremt store standardavviket for Island skyldes at halvparten ikke oppgir noen timer til administrasjon⁷. Norske lærere klager ofte over at mye tid går med til administrasjon. Figuren gir dem i noen grad rett. 89 prosent bruker tid på dette, og en av åtte bruker så mye som to timer pr dag på administrative gjøremål.

Den siste figuren i denne gjennomgangen (figur 5.9) gjelder tid brukt på andre aktiviteter enn de som omfattes av de tre foregående figurene. Her har det vært opp til lærerne selv å definere hva de synes er relevant å ta med. Her kan man tenke seg at kontakt med foreldre og etter- og videreutdanning kan være aktuelle aktiviteter, etter som dette ikke er nevnt i utdypningen av hva de tre andre kategoriene kan inneholde.

⁷ Den islandske TALIS-rapporten (Olafsson og Björnsson 2009, Tafla 2.3, side 10) oppgir et gjennomsnittlig timetall på 4,7 til administrasjon. Dette tallet er basert på de som har besvart spørsmålet, inkluderer også lærere i deltidsstilling og tar heller ikke hensyn til om de jobber på en eller flere skoler.



Figur 5.9 Gjennomsnittlig antall timer til andre relevante gjøremål i en typisk skoleuke for lærere som jobber heltid og ved bare en skole i 7 land. Gjennomsnitt med +/- 1 standardavvik og konfidensintervall på 5 prosent nivå.

Gjennomsnittet varierer mellom 1,3 og 1,9 timer. Mer interessant er det hvor mange som ikke har oppgitt noen timer i det hele tatt på denne samlekategorien. Denne andelen er 59 prosent i Østerrike, 60 prosent i Polen, 67 prosent i Belgia, 69 prosent i Irland, 70 prosent i Danmark, 72 prosent på Island⁸ og 78 prosent i Norge. For de fleste har dermed de tre første kategoriene fanget opp det aller meste av jobbrelevant tidsbruk.

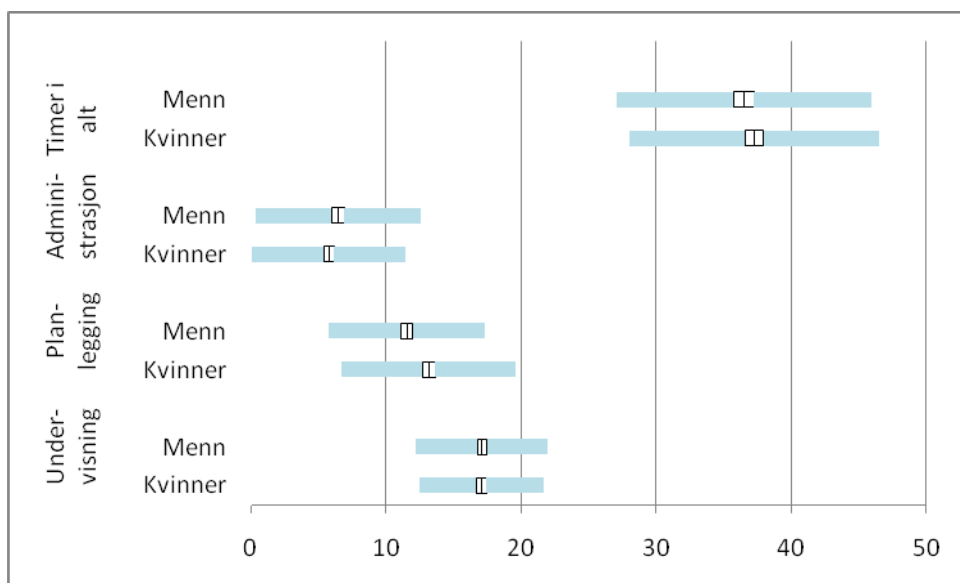
5.7 Tidsbruk blant norske lærere

I det følgende vil vi begrense analysene til å gjelde den norske delen av TALIS-undersøkelsen. I en del av tabellene vil vi bruke bakgrunnsvariabler som helt eller delvis er definert ut fra en nasjonal kontekst, som landsdel, utdanning og faglig spesialisering. Da gir det liten mening å sammenlikne på tvers av landegrensene. Vi tar med timer i alt pr uke, timer til undervisning, timer til planlegging og etterarbeid og timer til administrasjon. Vi holder den lille "annet"-kategorien utenfor i disse sammenlikningene fordi vi bare helt unntaksvis finner forskjeller av betydning mellom undergrupper når det gjelder denne kategorien. Fortsatt gjelder sammenlikningene lærere som jobber heltid og ved bare en skole.

5.7.1 Kvinner bruker litt mer tid på planlegging enn menn

I figur 5.10 bryter vi ned materialet etter kjønn. Figuren viser at det er en liten, men ikke signifikant forskjell i kvinnes favør når det gjelder samlet ukentlig arbeidstid. En tilsvarende ikke signifikant forskjell i mennenes favør finner vi for tid brukt til administrative gjøremål. For tid brukt til planlegging og etterarbeid finner vi derimot en signifikant forskjell. Kvinner bruker omtrent en og en halv time mer på dette enn menn.

⁸ Den islandske TALIS-rapporten (Olafsson og Björnsson 2009, Tafla 2.3, side 10) oppgir et gjennomsnittlig timetall på 3,5 til andre formål. Dette tallet er basert på de som har besvart spørsmålet, inkluderer også lærere i deltidsstilling og tar heller ikke hensyn til om de jobber på en eller flere skoler.



Figur 5.10 Gjennomsnittlig antall timer i alt og til tre ulike gjøremål i en typisk skoleuke for norske lærere som jobber heltid og ved bare en skole. Gjennomsnitt med ± 1 standardavvik og konfidensintervall på 5 prosent nivå. Kvinner og menn.

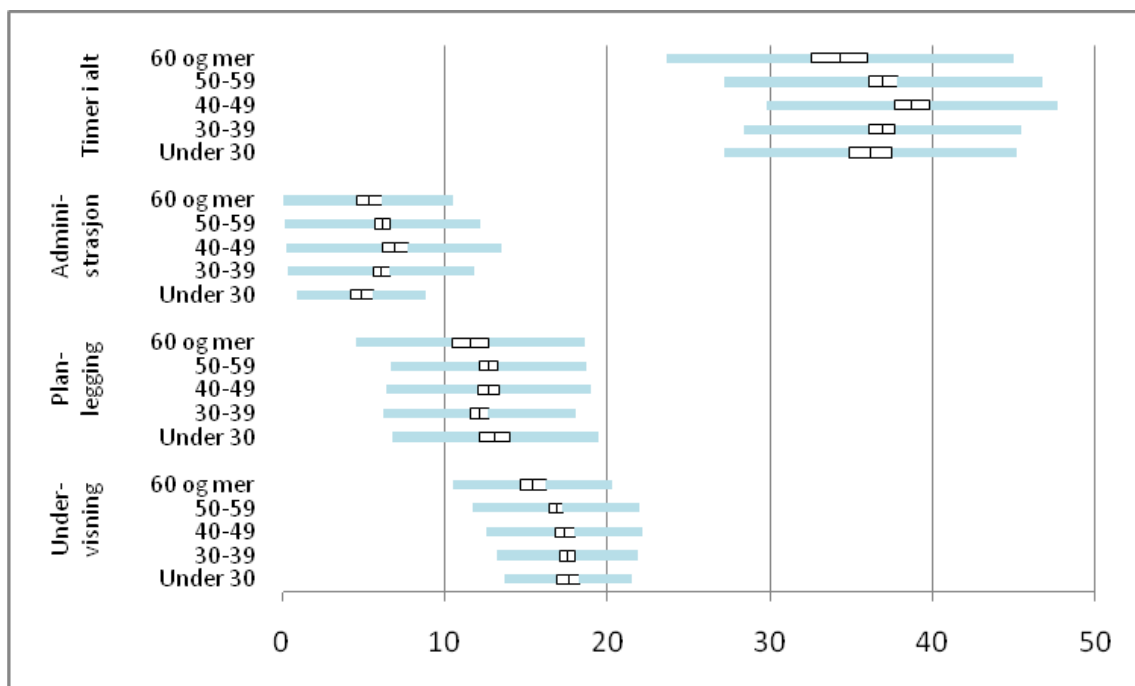
Når det gjelder samlet arbeidstid, ser vi at flere menn enn kvinner jobber færre enn 30 timer pr uke. Forskjellen er på 4 prosentpoeng. Til gjengjeld er det omtrent like stor forskjell i kvinnenenes favør når det gjelder andelen som jobber mellom 30 og 34 timer pr uke.

Tabell 5.9. Samlet antall timer i alt i en typisk skoleuke for norske lærere som jobber heltid og ved bare en skole. Kvinner og menn. Prosent.

	Kvinne	Mann	Alle
Færre enn 25	7,4 %	10,6 %	8,8 %
25-29	10,2 %	11,1 %	10,6 %
30-34	15,4 %	10,8 %	13,3 %
35-39	20,5 %	21,9 %	21,1 %
40-44	24,6 %	25,9 %	25,2 %
45-49	12,6 %	11,5 %	12,1 %
50 og mer	9,3 %	8,2 %	8,9 %
Sum	100,0 %	100,0 %	100,0 %

5.7.2 40-åringene har lengst arbeidsdager

Figur 5.11 viser gjennomsnittlig tidsbruk for fem aldersgrupper. Det er en tendens til at de yngste og de eldste har noe kortere arbeidsdager enn de som er mellom 40 og 49 år. 30-åringene og 50-åringene kommer i en mellomstilling. Dette er særlig tydelig når vi ser på total arbeidstid.

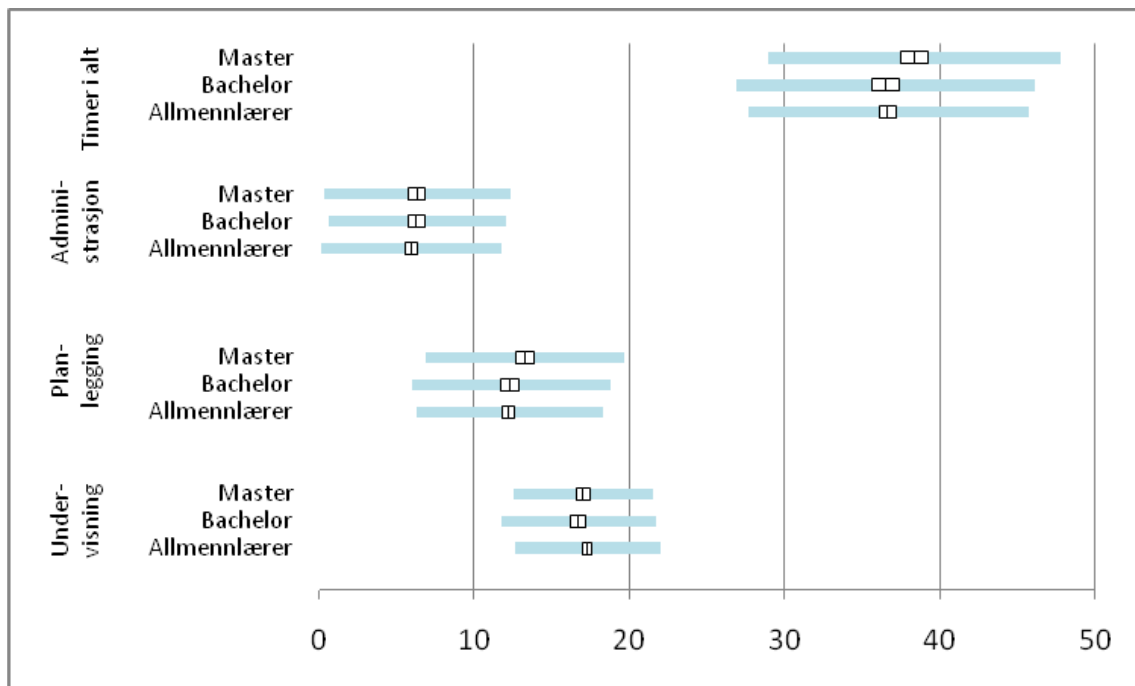


Figur 5.11 Gjennomsnittlig antall timer i alt og til tre ulike gjøremål i en typisk skoleuke for norske lærere som jobber heltid og ved bare en skole. Gjennomsnitt med ± 1 standardavvik og konfidensintervall på 5 prosent nivå. Fem aldersgrupper.

Forskjellen mellom 40-åringene og 60-åringene er på ca 4,5 timer, mens den er på ca 2,5 timer i forhold til 20-åringene. For de eldste forklares denne forskjellen særlig av kortere undervisningstid, mens det er mindre tid til administrasjon som gir signifikant utslag for 20-åringene. Dette virker svært rimelig, ettersom de eldste i følge arbeidstidsavtalen kan redusere leseplikten, mens de yngste som følge av mindre erfaring kanskje illegges færre administrative plikter. Riktignok skal redusert leseplikt kompenseres med økt tid brukt til andre formål, men det ser ikke ut til at dette skjer i praksis.

5.7.3 Lærere med mastergrad jobber mest

Tabell 5.12 viser at det heller ikke etter utdanningsbakgrunn er særlig store forskjeller i tidsbruk. Lærere som har utdanning tilsvarende mastergrad, eller embetseksamen av høyere grad, har en gjennomsnittlig total arbeidstid som er snaut to timer lenger enn de med allmennlærerutdanning eller utdanning tilsvarende cand.mag eller bachelorgrad.

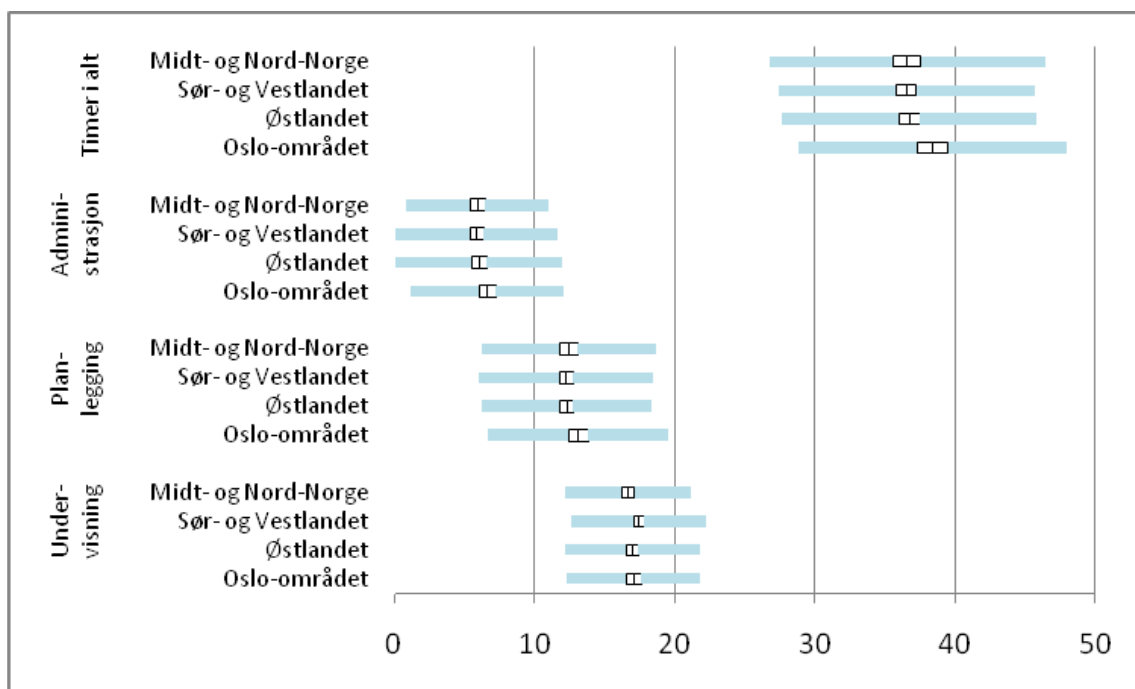


Figur 5.12 Gjennomsnittlig antall timer i alt og til tre ulike gjøremål i en typisk skoleuke for norske lærere som jobber heltid og ved bare en skole. Gjennomsnitt med ± 1 standardavvik og konfidensintervall på 5 prosent nivå. Tre utdanningskategorier.

Det er bare når det gjelder tid til planlegging og etterarbeid at vi finner en signifikant forskjell i favør av de som har lengst utdanning.

5.7.4 Lærere i Oslo-området har lengst ukentlig arbeidstid

I figur 5.13 skilles det mellom fire geografiske områder. Oslo-området er definert som fylkene Oslo og Akershus, mens Midt- og Nord-Norge omfatter Trøndelag og de tre nordiske fylkene. Skillet mellom Østlandet og Sør- og Vestlandet går mellom Telemark og Aust-Agder.

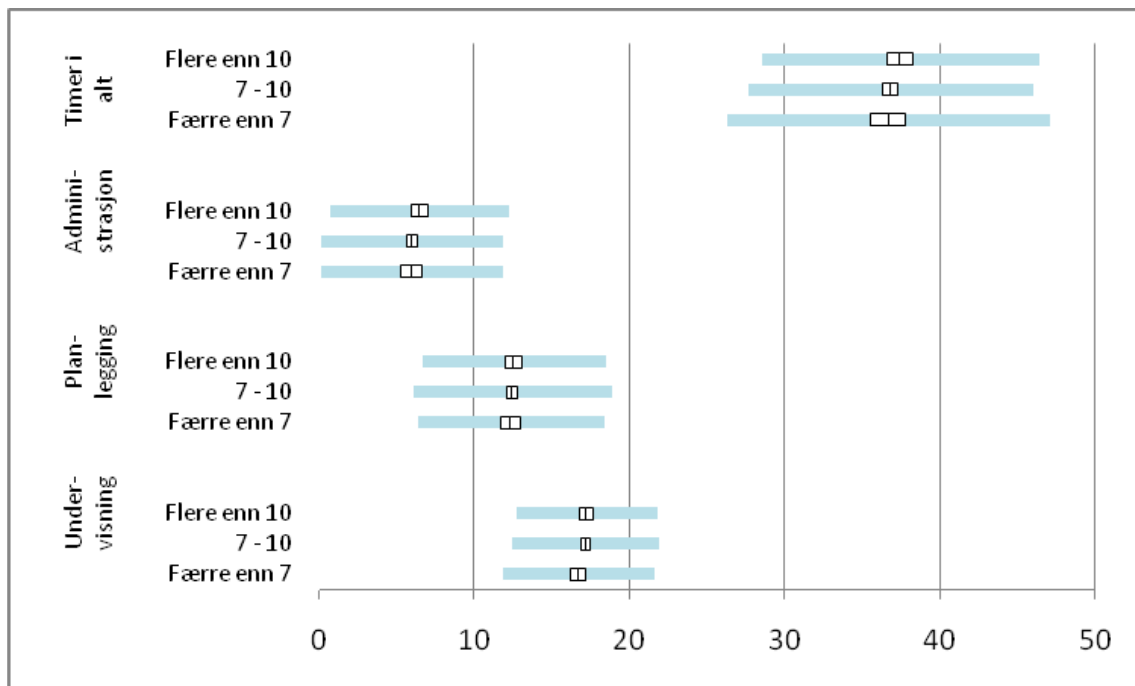


Figur 5.13 Gjennomsnittlig antall timer i alt og til tre ulike gjøremål i en typisk skoleuke for norske lærere som jobber heltid og ved bare en skole. Gjennomsnitt med ± 1 standardavvik og konfidensintervall på 5 prosent nivå. Fire regioner.

Lærerne i Oslo-området rapporterer om en samlet ukentlig arbeidstid som er snaut 2 timer lenger enn lærerne i resten av landet. Forskjellen er imidlertid bare statistisk signifikant i forhold til Sør- og Vestlandet. Det er ingen signifikant forskjell når det gjelder tid til undervisning, noe som ville ha vært overraskende, mens det er tendenser til at det brukes mer tid både på planlegging og administrasjon i Oslo- området enn ellers i landet.

5.7.5 Ingen forskjell i arbeidstid etter lærertetthet

I Figur 5.14 skiller vi mellom skoler med færre enn 7 elever pr lærer, som omfatter 18 prosent av lærerne i materialet, skoler med mellom 7 og 10 elever pr lærer (59 prosent) og skoler med mer enn 10 elever pr lærer, som omfatter 23 prosent av lærerne. Dette forholdstallet varierer for øvrig mellom 2,6 og 13,9 elever pr lærer. Figuren viser at det ikke er noen forskjell i arbeidstid når vi skiller mellom de tre kategoriene av skoler etter hvor mange elever det er pr lærer på skolene. Riktignok viser det seg at det er en meget svak, men signifikant positiv korrelasjon ($r = 0,054$) mellom antall undervisningstimer og forholdstallet elev-lærer, men ingen korrelasjon med de tre øvrige delkategoriene eller med total arbeidstid.



Figur 5.14 Gjennomsnittlig antall timer i alt og til tre ulike gjøremål i en typisk skoleuke for norske lærere som jobber heltid og ved bare en skole. Gjennomsnitt med ± 1 standardavvik og konfidensintervall på 5 prosent nivå. Antall elever pr lærer.

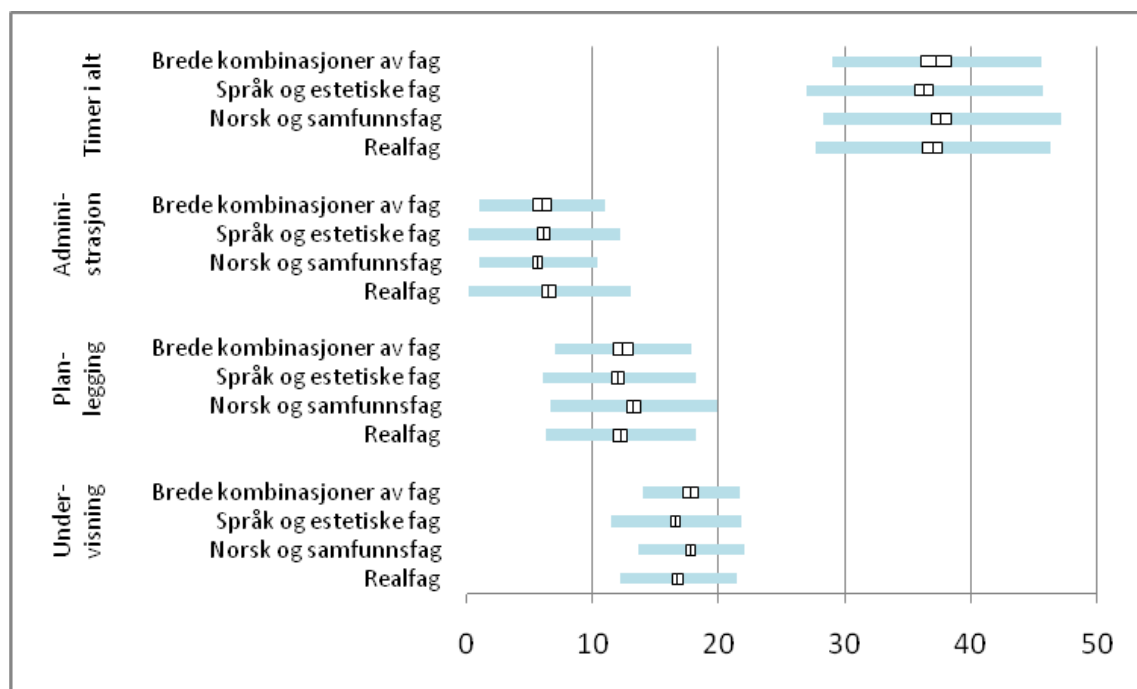
Ved første øyekast kan dette funnet virke overraskende. Det ville være rimelig å tro at lærere som jobber på skoler der det er mange elever pr lærer ville rapportere høyere antall arbeidstimer, kanskje særlig til planlegging. Slik er det imidlertid ikke, og vi finner ingen signifikante forskjeller når det gjelder andre aktiviteter heller. Dette kan tolkes som at norske lærere bruker den tiden de har til rådighet, og at elevtallet ikke spiller noen avgjørende rolle. Det betyr at tiden som kan avsettes til individuell oppfølging av hver enkelt elev vil variere med antall elever den enkelte lærer har ansvar for.

TALIS-undersøkelsen inneholder også en opplysning om hvor mange elever som var til stede i klassen på et gitt tidspunkt da læreren hadde undervisning. Umiddelbart ville man kanskje tro at dette var et bedre mål for forholdstallet mellom elever og lærere. Vi finner svake positive korrelasjoner mellom dette oppgitte elevtallet og tid til undervisning, planlegging og tid totalt. Det er imidlertid en viktig svakhet ved dette målet, nemlig at vi ikke vet hvor mange lærere som var til stede i klasserommet på det gitte tidspunktet. Spesielt når det gjelder store grupper, og grupper der enkelte elever har fått tildelt ekstra ressurser, vil det kunne ha vært mer enn en lærer til stede.

5.7.6 Små variasjoner i arbeidstid mellom ulike faglærere

Lærerne har oppgitt hvilke fag de underviser i, og ut fra disse opplysningene har vi gjort en clusteranalyse med tre distinkte grupper og en restkategori som resultat. Den klareste av dem er realfaglærerne, som underviser i matematikk og/eller naturfag, de aller fleste i begge fag. Så har vi de som underviser i norsk og samfunnsfag, og som ofte også underviser i livssyn og religion. Språk og estetiske fag henger også sammen, selv om denne gruppa er mindre distinkt. Endelig har vi en gruppe vi har kalt brede kombinasjoner av fag, som i prinsippet kan

omfatte alle fag det undervises i på dette trinnet. Det er ellers karakteristisk ved den siste gruppen at de gjennomgående underviser i flere fag totalt enn de øvrige gruppene.



Figur 5.15 Gjennomsnittlig antall timer i alt og til tre ulike gjøremål i en typisk skoleuke for norske lærere som jobber heltid og ved bare en skole. Gjennomsnitt med ± 1 standardavvik og konfidensintervall på 5 prosent nivå. Fire grupper av fag.

Figur 5.15 viser at det bare er små forskjeller faggruppene i mellom. Det er en liten, men signifikant forskjell i antall undervisningstimer slik at realfags- og språklærerne ser ut til å undervise litt mindre enn de øvrige lærerne. Ut over det finner vi ingen signifikante forskjeller.

5.7.7 Sammenhenger mellom tid brukt på ulike formål

Er det slik at en hver time brukt på ett av de fire formålene vil bidra til å øke den samlede arbeidstiden like mye, eller foregår det en fordeling av oppgaver mellom lærerne, slik at bruk av tid på ett formål kan redusere bruken av tid på andre formål? For å undersøke dette nærmere har vi foretatt en korrelasjonsanalyse.

Tabell 5.10 Pearson korrelasjon mellom tid brukt på fire ulike formål og total arbeidstid pr uke for norske lærere som jobber heltid og ved bare en skole.

	Planlegging	Administrasjon	Andre gjøremål	Timer i alt
Undervisning	+ 0,238	- 0,281	- 0,250	+ 0,382
Planlegging		- 0,062	- 0,108	+ 0,700
Administrasjon			- 0,059	+ 0,422
Andre gjøremål				+ 0,183

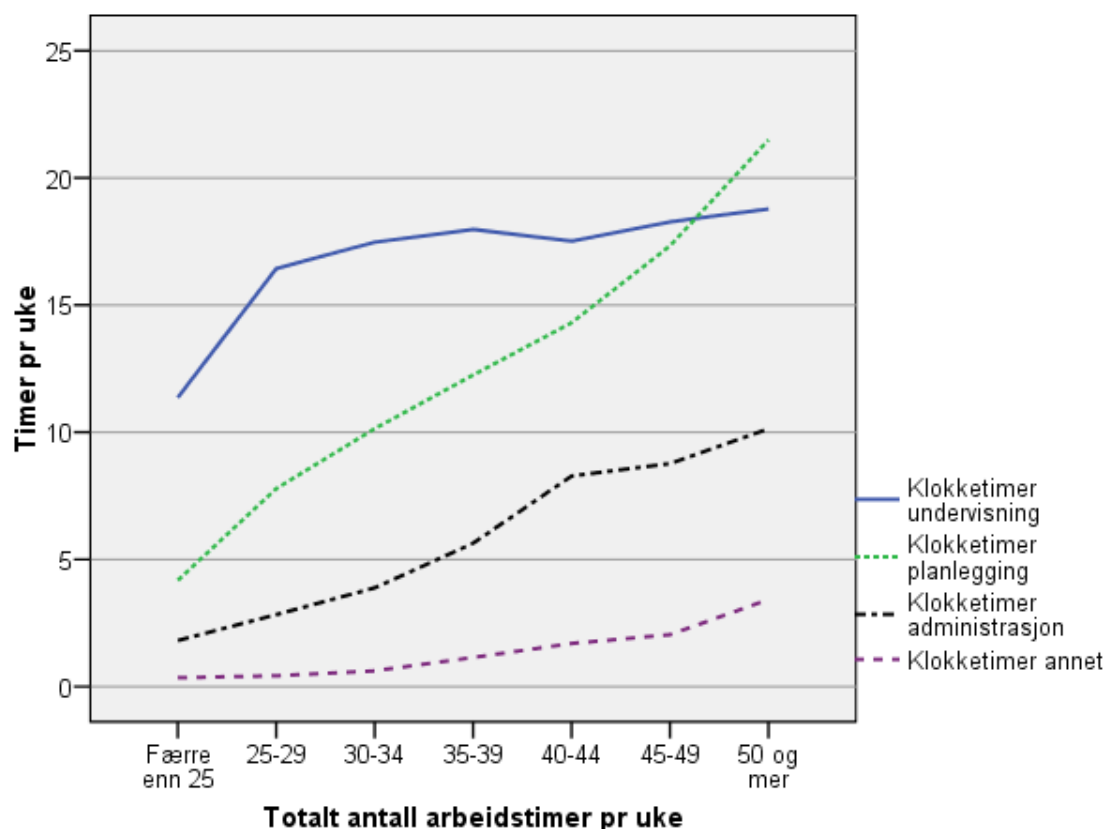
Alle sammenhenger er statistisk signifikante på 1 prosent nivå.

Den eneste positive sammenhengen mellom tid brukt på de fire formålene finner vi mellom tid til undervisning og tid til planlegging og etterarbeid. En time mer til undervisning gir et snaut kvarter mer til planlegging. Dette virker svært rimelig. Ellers ser vi at det er omtrent like

sterke negative sammenhenger mellom undervisning på den ene siden og administrasjon og andre gjøremål på den andre siden. Lærere som er pålagt eller har påtatt seg ekstra mange oppgaver utover undervisningen får altså dette i noen grad kompensert i form av færre undervisningstimer. Også dette virker svært rimelig. Sammenhengene mellom planlegging, administrasjon og andre gjøremål er også negative og statistisk signifikante, men langt svakere.

Kolonnen lengst til høyre i tabell 5.10 viser sammenhengen mellom samlet arbeidstid og de fire gjøremålene. Disse må nødvendigvis bli positive, ettersom samlet arbeidstid er summen av tid brukt på de fire gjøremålene. Den klart sterkeste sammenhengen er med tid til planlegging. Det kan tolkes som at tid til planlegging reelt sett kommer på toppen av annen tidsbruk, og at det i relativt liten grad er snakk om at man reduserer tid brukt til andre formål når man øker tiden brukt på planlegging.

Forholdet mellom tidsbruken til ulike formål og total arbeidstid kommer tydelig fram i figur 5.16. Den illustrerer hvordan tid brukt til forberedelser og etterarbeid er den viktigste forklaringen på forskjellen mellom de som jobber lite og de som jobber mye. Forskjellen i tid til undervisning er mindre enn to timer mellom de som jobber til sammen mellom 25 og 29 timer og de som jobber 50 timer eller mer. Forskjellen i antall timer til planlegging og etterarbeid er derimot nesten 14 timer når vi sammenlikner de to gruppene. Også tid til administrasjon øker, men vi ser her en tendens til at økningen flater ut når arbeidstiden overstiger 44 timer. Når vi sammenlikner tidsbruken til de som jobber mellom 25 og 29 timer med de som jobber 50 timer eller mer, så står undervisning for bare 9 prosent av økningen i samlet tid, planlegging og etterarbeid for 51 prosent, mens administrasjon og andre formål står for 39 prosent av økningen. *Nøkkelen til å forstå variasjon i samlet arbeidstid ligger dermed først og fremst i hvor mye tid som brukes til planlegging og etterarbeid.*



Figur 5.16 Gjennomsnittlig antall timer til fire ulike gjøremål etter totalt antall arbeidstimer i en typisk skoleuke for norske lærere som jobber heltid og ved bare en skole.

5.8 Forhold som har effekt på tidsbruken

Vi har i dette kapitlet dokumentert betydelige forskjeller mellom nasjoner når det gjelder læreres tidsbruk. Gjennomsnittlig ukentlig arbeidstid for lærere som jobber heltid er 33 prosent høyere i Australia enn i Italia. I dette bildet plasserer Norge seg omtrent som gjennomsnittet. Det som overrasker mest er likevel variasjonen innad i landene. I Norge oppgir 20 prosent av lærerne at en typisk arbeidsuke utgjør færre enn 30 timer, mens 21 prosent jobber 45 timer eller mer. Vi har også vist at det ikke er forskjeller i undervisningstid som ligger bak dette, men forskjeller i tiden som brukes på andre oppgaver enn undervisning, og først og fremst tid til forberedelser og etterarbeid. Vi har også vist at det er noen svake, men statistisk signifikante bivariate sammenhenger mellom tidsbruk og en del bakgrunnsfaktorer. Kvinner bruker litt mer tid til planlegging enn menn, de som har utdanning på masternivå bruker mer tid til planlegging enn de som har kortere utdanning, lærere i Oslo-området bruker mer tid til planlegging og administrasjon enn lærerne i resten av landet, de eldste og de yngste har kortere arbeidsdag enn de øvrige aldersgruppene. Vi fant derimot ingen sammenheng mellom tidsbruk og type undervisningsfag, eller elevtetthet.

5.8.1 Regresjonsmodellen

Til sammen gir forholdene vi har beskrevet ovenfor bare små utslag i tidsbruken og kan bare for en liten del forklare den store variasjonen vi finner. Vi ønsker derfor å trekke flere mulige forklaringsfaktorer inn i bildet og har valgt å gjøre en multipl lineær regresjonsanalyse med

tid brukt til andre formål enn undervisning som avhengig variabel. Vi vil også avgrense materialet noe for å rendyrke de ulike effektene. Som i de tidligere analysene holder vi oss til lærere som oppgir at de har en heltidsstilling og som jobber ved bare en skole. I tillegg ekskluderer vi de som oppgir at de enten har en samlet arbeidstid på under 20 timer pr uke, eller har mer enn 25 klokketimer undervisning. Disse utgjør en svært liten andel av materialet, bare 5 prosent, men kan samtidig påvirke resultatene på en uheldig måte. Det vil dessuten trolig være større sannsynlighet for feilregistreringer i denne lille gruppa, enn ellers i materialet.

Forklaringsfaktorene vi bruker i analysen kan deles inn i ulike grupper. De faktorene som hører inn under skoleledelse og lærernes holdninger og praksis gjenfinder vi som konstrukter eller indekser i andre kapitler i denne rapporten, og de er sammensatt av svarene på flere enkeltspørsmål. Disse er laget spesielt for vårt analyseformål som enkle, additive indekser, men bygger på de samme spørsmålene som de konstruktene som inngår i det internasjonale materialet (OECD 2009).

- Bakgrunnsfaktorer for lærerne
 - Kjønn
 - Alder
 - Utdanning
 - Geografi
 - Undervisningsfag
 - Antall undervisningstimer
- Lærernes holdninger til undervisning og undervisningspraksis
 - Konstruktivistisk læringssyn
 - Læring gjennom overføring av kunnskap
 - Strukturerende undervisningspraksis
 - Elevsentrert undervisningspraksis
 - Utvidete aktiviteter
- Skolefaktorer
 - Forholdstall elev-lærer
 - Tilgang til administrativt støttepersonale
 - Tilgang til pedagogisk støttepersonale
 - Innslag av minoritetsspråklige elever
 - Foreldres utdanningsnivå
 - Klassens relative prestasjonsnivå
 - Koordinerende samarbeid mellom lærere
 - Pedagogisk samarbeid mellom lærere
- Skoleledelse
 - Konstruktivistisk læringssyn hos rektor
 - Ansvarliggjøring
 - Målstyring

- o Undervisningsledelse
- o Kontroll med undervisning
- o Byråkratisk ledelse

5.8.2 Resultater av regresjonanalysen

Av de i alt 23 forklaringsvariablene var det bare åtte som ga signifikante effekter på tid brukt til andre formål enn undervisning, og disse kan forklare bare 14 prosent av den samlede variasjonen i tidsbruken. Ved første øyekast er dette et nedslående resultat, men når vi går nærmere inn på hvilke forhold som har effekt, kan det likevel fortelles en ganske interessant historie om norske læreres tidsbruk. Tabell 5.11 viser hvilke variabler som gir effekt i regresjonsanalysen, og hvordan de norske lærerne skårer på disse variablene.

I gjennomsnitt bruker lærerne i regresjonsanalysen 17,3 timer til undervisning og 20,7 timer til andre formål enn undervisning, altså 38 timer i alt i en typisk skoleuke. Variasjonen, målt gjennom standardavviket, er over dobbelt så stor for det som ikke er undervisning (8,20) som den er for undervisningen (4,08). 22,9 prosent av lærerne har mastergrad eller tilsvarende, 9,4 prosent er 60 år eller eldre og 17,4 prosent jobber på en skole i Oslo eller Akershus.

I det internasjonale TALIS-materialet er det utviklet to standardiserte konstrukter som gjelder samarbeid mellom lærere. Disse spørsmålene er satt sammen av svarene på flere enkeltspørsmål. I det internasjonale materialet er gjennomsnittet 0 for disse konstruktene, mens standardavviket er 1. Det konstruktet som gir signifikant effekt i vår analyse har vi valgt å kalle "Samarbeid gjennom koordinering og informasjonsutveksling". Her skårer de norske lærerne som vi har med i analysen i gjennomsnitt høyt, nemlig 0,77 poeng over det internasjonale gjennomsnittet, som er 0.

Tabell 5.11 Variabler som inngår i regresjonsanalyse for å forklare variasjon i tid brukt til andre formål enn undervisning blant norske lærere som arbeider i heltidsstilling ved en skole. (N=1744).

	Gjennomsnitt	Standardavvik
Klokketimer til annet enn undervisning	20,7	8,20
Klokketimer undervisning	17,3	4,08
Mastergrad eller tilsvarende	22,9 %	
60 år eller eldre	9,4 %	
Oslo og Akershus	17,4 %	
Lærer: Samarbeid gjennom koordinering og informasjonsutveksling	0,77	0,77
Lærer: Strukturerende undervisningspraksis	-0,83	0,83
Lærer: Utvidete undervisningsaktiviteter	-0,13	0,75
Rektor: Målstyring og utvikling av planer	-0,27	0,89

I TALIS-undersøkelsen finns tre standardiserte konstrukter for å beskrive lærernes undervisningspraksis, nemlig strukturerende undervisningspraksis, elevsentrert undervisningspraksis og utvidete undervisningsaktiviteter. Også for disse konstruktene er det

internasjonale gjennomsnittet 0, mens standardavviket er 1. Det første og det siste av disse konstruktene gir statistisk signifikante effekter i analysen. Norske lærere skårer sterkt negativt på strukturerende undervisningspraksis og svakt negativt på utvidete undervisningsaktiviteter. En av faktorene som gir signifikant effekt gjelder skoleledelse, og også her brukes et konstrukt som består av flere enkeltspørsmål, nemlig Målstyring og utvikling av planer.

Resultatene av regresjonsanalysen er gjengitt i tabell 5.12 og vi skal gå gjennom dem variabel for variabel. De fire første resultatene er enklest å forklare.

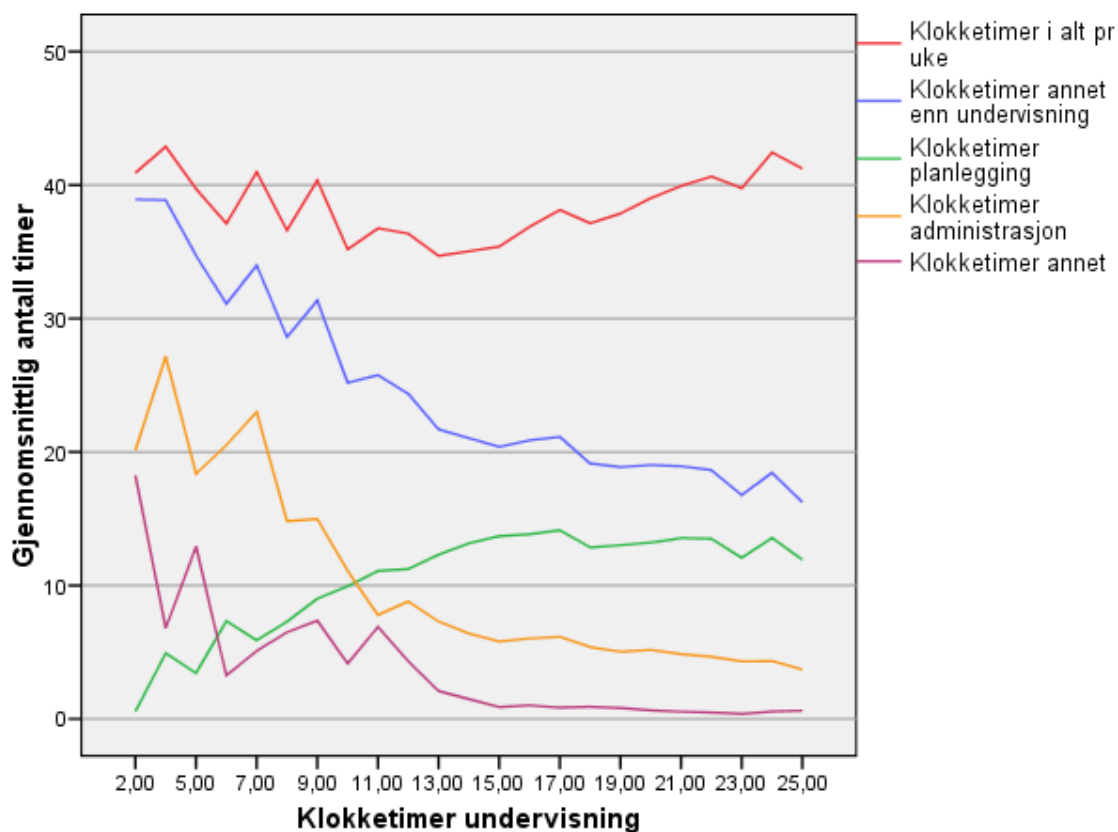
- For hver klokke time til undervisning reduseres tiden til andre aktiviteter med 0,67 timer, eller 40 minutter. Vi kan dermed fastslå at økt undervisningsbyrde i stor grad kompenseres med redusert tid til andre oppgaver, om ikke fullt ut.
- Lærere med mastergrad eller tilsvarende bruker 1,22 timer, eller 1 time og 12 minutter, mer til andre formål enn undervisning enn lærere uten slik utdanning.
- Lærere som er 60 år eller eldre bruker 1,47 timer, eller 1 time og 28 minutter, mindre til andre formål enn undervisning enn lærere som er under 60 år.
- Lærere som jobber i Oslo og Akershus bruker 1,92 timer, eller 1 time og 55 minutter mer enn lærere i resten av landet til andre formål enn undervisning.

Tabell 5.12 Regresjonsanalyse for å forklare variasjon i tid brukt til andre formål enn undervisning blant norske lærere som arbeider i heltidsstilling ved en skole. (N=1744).

	B	Std. Error	Beta	t	Sign.
Konstantledd	31,088	0,962		32,316	0,000
Klokketimer undervisning	-0,670	0,050	-0,333	-13,535	0,000
Mastergrad eller tilsvarende	1,223	0,480	0,063	2,547	0,011
60 år eller eldre	-1,468	0,691	-0,052	-2,125	0,034
Oslo og Akershus	1,918	0,577	0,089	3,324	0,001
Lærer: Samarbeid gjennom koordinering og informasjonsutveksling	1,274	0,265	0,118	4,810	0,000
Lærer: Strukturerende undervisningspraksis	0,705	0,248	0,072	2,842	0,005
Lærer: Utvidete undervisningsaktiviteter	-0,726	0,275	-0,066	-2,638	0,008
Rector: Målstyring og utvikling av planer	-0,815	0,244	-0,089	-3,341	0,001

Funnene som er knyttet til disse fire forholdene kan vi forklare slik: Vi kan for det første fastslå at økt undervisningsbyrde i noen grad kompenseres med redusert tid til andre oppgaver, eller omvendt at oppgaver utover undervisning gir reduksjon i timetall, men at dette ikke på langt nær kompenseres fullt ut. Dette illustreres i figur 5.17. Den horisontale akse viser antall klokke timer som medgår til undervisning, mens kurvene viser gjennomsnittlig antall timer i alt og til andre formål enn undervisning. Den øverste kurven viser antall timer i alt, mens den nest øverste tilsvarer summen av de tre nederste kurvene. Samlet antall timer til andre formål enn undervisning synker inntil ca 15 undervisningstimer, slik at summen av undervisningstimer og annen medgått tid holder seg mellom 35 og 40 timer. Når vi ser på de tre nederste kurvene, får vi et mer sammensatt bilde. Tid til planlegging øker proporsjonalt med antall undervisningstimer, inntil ca 17 undervisningstimer, mens tid til administrasjon og

andre formål synker. Når antall undervisningstimer overstiger 17 klokketimer, fortsetter tid til administrasjon å synke, mens tid til planlegging og andre formål er omtrent konstant. Dette betyr at samlet arbeidstid er omtrent konstant, eller synker noe, så lenge tid til undervisning er under 15 klokketimer, mens samlet arbeidstid så stiger med anslagsvis 40 minutter for hver ny klokke time undervisning.



Figur 5.17 Forholdet mellom tid brukt til undervisning og andre formål.

Å ha mastergrad og å jobbe i Oslo og Akershus øker tid brukt til andre formål enn undervisning med til sammen 3 timer og 7 minutter pr uke. Det er viktig å ha klart for seg at vi kontrollerer for effekten de uavhengige variablene har på hverandre, slik at et slikt summert tall er reelt. I tillegg har vi kontrollert for andre forhold av relevans i denne sammenheng, som innslag av elever med minoritetsbakgrunn og foreldres utdanningsnivå, men vi finner ingen effekt av dette. Når vi da samtidig vet at utdanningsnivået blant lærerne er høyere i Oslo og Akershus enn i landet for øvrig, vil en slik effekt gjelde ekstra mange lærere i dette området. Effekten av alder er enklest å forklare og kan knyttes direkte til at lærere over 60 år har en egen arbeidstidsavtale som forkorter deres leseplikt noe.

De fire siste effektvariablene, der de tre første gjelder lærerne og den siste rektorene deres, krever noe mer utdypende forklaringer. De er alle sammen standardiserte konstrukter med et internasjonalt gjennomsnitt på 0 og et standardavvik på 1, men vi har allerede vist i tabell 5.11 at norske lærere og rektorer avviker til dels betydelig på to av disse konstruktene.

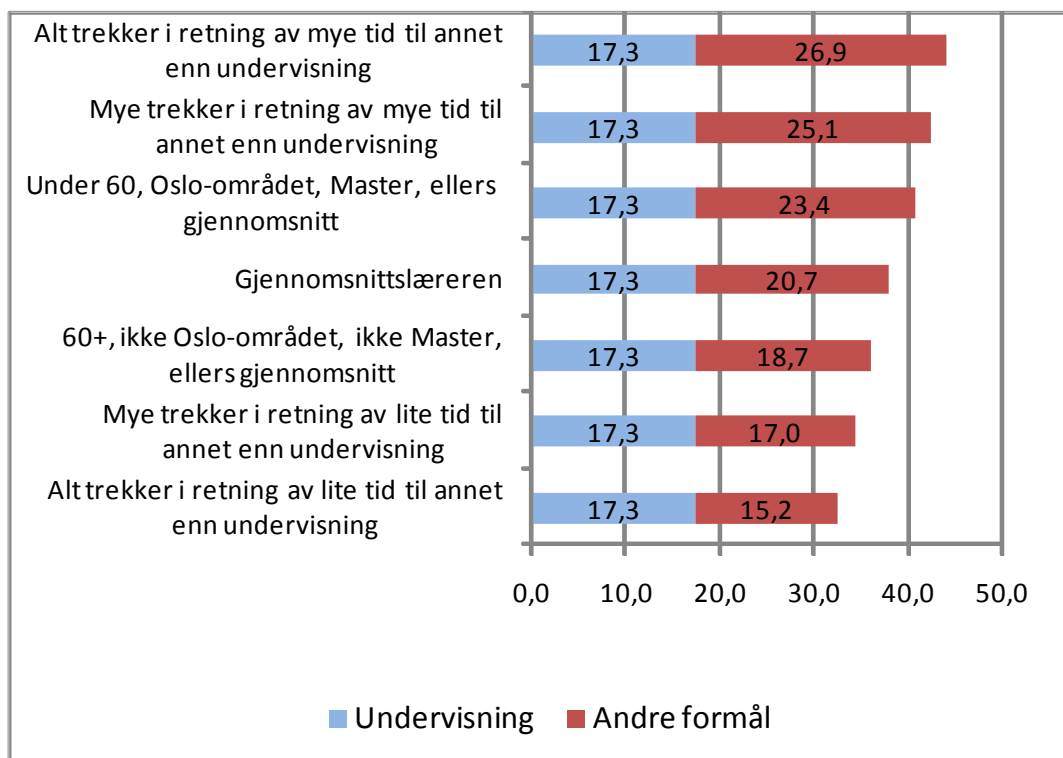
- Lærere som skårer ett standardavvik høyere enn gjennomsnittet når det gjelder tilretteleggende samarbeid og koordineringsaktiviteter med sine kolleger, bruker 1 time og 16 minutter mer i uka på andre formål enn undervisning, enn lærere som skårer som det internasjonale gjennomsnittet i forhold til dette.
- Lærere som skårer ett standardavvik høyere enn gjennomsnittet når det gjelder strukturerende undervisningspraksis, bruker 42 minutter mer på andre formål enn undervisning enn lærere som skårer som det internasjonale gjennomsnittet i forhold til dette.
- Lærere som skårer ett standardavvik høyere enn gjennomsnittet når det gjelder utvidete undervisningsaktiviteter, som for eksempel prosjektarbeid, bruker 44 mindre på andre formål enn undervisning enn lærere som skårer som det internasjonale gjennomsnittet i forhold til dette.
- Lærere som har en rektor som skårer ett standardavvik høyere enn gjennomsnittet når det gjelder målstyring og utvikling av planer, bruker 49 minutter mindre på andre formål enn undervisning enn lærere med en rektor som skårer som det internasjonale gjennomsnittet i forhold til dette.

Det første funnet av de fire er det som er enklest å forklare. *Tilrettelegging og koordinering* av undervisningsaktiviteter mellom lærere innebærer at mye tid går med til møter og planlegging og resultatet virker slik sett helt logisk. Det andre funnet gjelder *strukturerende undervisningspraksis*. Dette er en undervisningsform der det legges stor vekt på organisering av de ulike elementene i læringsprosessen, på lærerens rolle både som formidler av kunnskap og avsender tilbakemeldinger til elevene. Klart formulerte læringsmål og kontroll av elevenes arbeid og læringsutbytte er typisk for denne undervisningsformen og det er ikke overraskende at de som legger mye vekt på dette, bruker mer tid til andre formål enn selve undervisningen enn gjennomsnittslæreren. En strukturerende undervisningspraksis krever mye tid til forberedelser og etterarbeid. Motsatt er det med *utvidete aktiviteter* som undervisningsform. Her legges det mye vekt på gruppearbeid og selvstendig arbeid blant elevene, noe som altså gir seg utslag i at læreren selv bruker mindre tid enn gjennomsnittet til andre formål enn undervisning.

Konstruktet som tar utgangspunkt i rektors holdninger og atferd har negativ effekt på lærernes tidsbruk. Når rektor legger stor vekt på *målstyring og planlegging*, kan dette virke avlastende for lærerne, slik at de på sin side ikke behøver å bruke tilsvarende mye tid på slike aktiviteter.

5.8.3 Eksempler på effekter på tidsbruk

Alt i alt mener vi at de åtte forholdene som vi har klart å identifisere som avgjørende for hvor mye tid lærerne bruker utover undervisningen virker rimelige som forklaringsfaktorer i en historie om læreres tidsbruk. Avslutningsvis ønsker vi å gi noen eksempler på de utslagene faktorene gir helt konkret for sju kategorier av lærere. Dette gjør vi ved å bruke resultatene fra regresjonsanalysen i regneeksempler der vi summerer opp effektene av alle faktorene under ett. Figur 5.18 viser forskjellene i arbeidstid når vi varierer de åtte forholdene.



Figur 5.18 Beregning av samlet ukentlig arbeidstid for sju grupper av lærere.

I alle sju eksemplene har vi valgt å sette antall timer til undervisning til 17,3, som er gjennomsnittet for alle lærerne i utvalget vi analyserer, mens vi varierer de sju andre forholdene i modellen. Den midterste søylen viser arbeidstid for gjennomsnittslæreren, som har alder, utdanning og bosted som gjennomsnittet i Norge og som i tillegg skårer som det norske gjennomsnittet på de tre lærerkonstruktene og konstruktet som tar utgangspunkt i rektors holdninger og atferd. En slik lærer bruker 20,7 timer i en typisk skoleuke til andre oppgaver enn undervisning og har dermed en samlet arbeidstid på 38 timer.

I de to søylene som ligger nærmest gjennomsnittet har vi beholdt verdiene på de fire holdnings- og atferdskonstruktene, mens vi i det ene tilfellet tar for oss lærere fra Oslo og Akershus, med mastergrad og som er under 60 år og i det andre, lærere fra resten av landet, som ikke har mastergrad og som er 60 år og eldre. Mens den første gruppa bruker 23,4 timer, bruker den andre 18,7 timer. Ved å variere disse tre bakgrunnsegenskapene og ellers holde resten konstant, får vi altså fram en forskjell på nesten fem timer i uka, eller praktisk talt en arbeidstime pr dag. I de to nest ytterste søylene har vi tillegg variert de fire konstruktene slik at den nest nederste søylen viser en tendens i retning av å bruke lite tid, mens den nest øverste representerer det motsatte. Det som konkret er gjort, er å legge til eller trekke fra et halvt standardavvik på verdien for hvert av de fire holdnings- og atferdskonstruktene for å få fram forskjellene i tidsbruk. Mens de tre bakgrunnsegenskapene altså bidro til en forskjell på 4,7 timer, kan vi legge til ytterligere 3,4 timer når vi legger til effekten av +/- et halv standardavvik på de fire konstruktene. Den samlede forskjellen blir dermed på 8,1 timer, eller 1 time og 37 minutter pr dag.

I de ytterste søylene har vi gått enda et skritt videre og lagt til, eller trukket fra, et helt standardavvik for å rendyrke forskjellene ytterligere. Da blir antall timer til andre formål enn undervisning henholdsvis 15,2 og 26,9 timer, altså en forskjell på 11,7 timer eller 2 timer og 20 minutter pr dag. Den samlede arbeidstiden i en typisk skoleuke blir da 32,5 timer for den gruppa som har egenskaper som trekker mest i retning av lite tid på andre aktiviteter enn undervisning, mens den blir 44,2 timer for den gruppa som er kjennetegnet av egenskaper som taler i retning av høyt tidsforbruk.

Vi har her forklart hva som gir signifikante effekter på tid brukt til andre aktiviteter og formål enn undervisning. Like viktig er det kanskje å framheve hva som *ikke* gir effekt. I de bivariate analysene tidligere i kapitlet kunne vi påvise effekter av kjønn så vel som av fag det undervises i. Når vi kontrollerer for effekten av andre forhold, forsvinner disse effektene. Det er også interessant at vi ikke finner effekter av forhold som antall elever pr lærer, klassens prestasjonsnivå i forhold til de andre klassene ved skolen, foreldrenes utdanningsnivå, innslag av minoritetsspråklige elever og tilgang til administrativt og pedagogisk støttepersonale ved skolen.

De to ytterlighetene vi beskriver bruker altså til sammen henholdsvis 32,5 og 44,2 timer pr uke. 24,7 prosent av lærerne som jobber heltid og ved bare en skole, oppgir en arbeidstid på mindre enn 32 timer, mens 18,3 prosent oppgir mer enn 44 timer. Vår analyse forteller sannsynligvis en ganske god historie om de lærerne som ligger mellom disse ytterpunktene, men de utgjør bare 57 prosent av lærerne. Vi trenger flere forklaringsfaktorer for å fortelle historien om de som jobber mindre eller mer enn dette. Disse forklaringsfaktorene tror vi ikke at vi finner i TALIS. Undersøkelsen mangler blant annet informasjon om slike grunnleggende forhold som familiesituasjon og forsørgeransvar, og ikke minst om mer generelle holdninger som kan knyttes til jobbmotivasjon. Vi kan her avslutningsvis formulere en hypotese om at det blant norske lærere finnes to forskjellige grunnholdninger i forhold til tidsbruk og at det er disse som ligger bak og forklarer mye av den store variasjonen vi finner. Disse grunnholdningene kan representeres ved to lærere, der den ene sier at "...jeg har disse arbeidsoppgavene og jeg bruker den tiden jeg trenger for å utføre dem..." mens den andre sier at "...jeg har denne tiden til disposisjon og ser hva jeg får gjort innenfor den..."

5.9 Oppsummering

Læreres tidsbruk er et kontroversielt tema som med jevne mellomrom bringes opp i samfunnsdebatten. Temaet er igjen aktualisert i forbindelse med nedsettelse av et eget offentlig utvalg, Tidsnyttingsutvalget som ser nærmere på tidsbruken blant lærerne, med særlig fokus på oppgaver og aktiviteter som går på bekostning av, eller "stjeler tid", fra det pedagogiske arbeidet. TALIS-undersøkelsen gir dermed et unikt utgangspunkt for å beskrive mer nøyaktig hvor mye tid lærerne bruker på sitt arbeid og hva tiden brukes til, riktignok med svært grove kategorier.

Ved siden av tidsbruken kartlegger TALIS-undersøkelsen også ansettelsesforhold og deltidsarbeid. Andelen som er fast ansatt varierer fra 67 prosent i Portugal, til nærmere 100 prosent i Danmark, mens 90 prosent av de norske lærerne er fast ansatt. Andelen som jobber heltid varierer mellom 35 prosent i Mexico og praktisk talt 100 prosent i Korea, Malaysia og på Malta. Her er den norske andelen 82 prosent. Bare en halv prosent av de norske lærerne jobber ved flere enn en skole, færre enn i noe annet land, og her har Brasil den høyeste andelen med 24 prosent.

For å kunne sammenlikne tidsbruk på tvers av land og grupper er det avgjørende at man tar utgangspunkt i sammenliknbare utvalg. Tidsbruken varierer kraftig etter om man er hel- eller deltidsansatt og etter om man jobber ved en eller flere skoler. Undersøkelsen inneholder dessuten ikke eksakte opplysninger om stillingsbrøk for deltidsstillinger, og dermed gir det liten mening å sammenlikne deltidsansatte tidsbruks. Vi har derfor avgrenset utvalget for disse sammenlikningene til å *gjelde lærere som jobber heltid, det vil si minst 90 prosent av en heltidsstilling, og ved bare en skole*. Dette gjelder både sammenlikninger mellom land og mellom grupper av lærere i Norge.

Lærerne er bedt om å registrere antall klokketimer som de bruker i en typisk skoleuke på undervisning, planlegging og etterarbeid, administrative plikter og annen relevant virksomhet. I gjennomsnitt arbeider den heltidsarbeidende TALIS-læreren, som er ansatt ved bare en skole, 35 timer og 40 minutter i en typisk skoleuke. Italienske lærere har kortest arbeidsuke, med ca 30 timer, mens australske lærere jobber mest, 43 timer.

Variasjonen er imidlertid stor, og 15 prosent jobber mindre enn 23 timer, mens omtrent like mange jobber mer enn 48 timer. Arbeidstiden fordeles med i gjennomsnitt snaut 20 timer til undervisning, 10 timer til planlegging og etterarbeid, 4,5 timer til administrasjon og 1,5 timer til andre formål.

Gjennomsnittstallene for Norge er 17 klokketimer til undervisning, 12 timer til planlegging og etterarbeid, 6 timer til administrative plikter og drøyt en time til andre formål, i alt 36,9 timer i gjennomsnitt i en typisk skoleuke. Dette er noe lavere enn det man kunne forvente ut fra den arbeidstidsavtalen som ligger til grunn. Mer interessant enn dette gjennomsnittstallet er det likevel at 22,6 prosent av norske lærere oppgir en samlet arbeidstid på under 31 timer, og dermed bruker mindre tid enn de 1225 timene som er arbeidsplanfestet innenfor undervisningsåret på 39 uker. På den annen side oppgir 22,2 prosent av lærerne at de jobber mer enn 43 timer pr uke, som er det timetallet man må ha for å utføre hele årsverket på snaut 1700 timer innenfor de 39 ukene.

Norske lærere bruker ca. tre klokketimer mindre til undervisning enn gjennomsnittet i TALIS-undersøkelsen, mens de til gjengjeld bruker omtrent fire timer mer til andre relevante formål. En sammenlikning av de nordiske landene i undersøkelsen viser at islandske lærere har lengre arbeidsuke enn sine danske og norske kolleger, noe som skyldes at de underviser omtrent en

klokketimer mer hver dag. Til gjengjeld bruker norske lærere omtrent to timer mer hver uke til administrative oppgaver enn danske og islandske lærere.

En nærmere analyse av de norske tallene viser at det er små forskjeller i tidsbruk når vi sammenlikner ulike grupper av lærere. Kvinnelige lærere bruker omtrent en time mer til planlegging og etterarbeid enn mannlige, som til gjengjeld bruker litt mer tid på administrasjon. De yngste og de eldste lærerne har kortere arbeidsuke enn lærere i 40-årene. For de eldste forklarer arbeidstidsavtalen og færre undervisningsoppgaver noe av forskjellen, mens de yngste lærerne trolig pålegges færre administrative plikter. Lærere som har mastergrad bruker mer tid til planlegging og etterarbeid enn lærere uten slik utdanning, mens lærere i Oslo og Akershus bruker litt mer tid til planlegging, etterarbeid og administrative oppgaver enn lærere i resten av landet.

En regresjonsanalyse av det norske materialet, der tid brukt på andre gjøremål enn undervisning er avhengig variabel, viser at effekten av å være yngre enn 60 år, å ha mastergrad og å jobbe i Oslo-området holder seg også når det kontrolleres for effekten av andre variabler. I sum utgjør disse tre forholdene over 4,5 timer pr uke. Hver klokketimer til undervisning reduserer tiden brukt på andre formål med omtrent 40 minutter. Endelig viser det seg at lærere som samarbeider mye med sine kolleger gjennom koordinering og informasjonsutveksling og lærere som har en strukturerende undervisningspraksis bruker mer tid, mens lærere som er mye engasjert i utvidete undervisningsaktiviteter, som prosjektarbeid og tverrfaglig arbeid, bruker mindre tid på andre oppgaver enn undervisning. Det samme gjelder lærere som har en rektor som legger vekt på målstyring og planarbeid. Ved å sette resultatene fra analysen inn i ligningen for modellen, kan vi få fram en forskjell på nærmere 12 timer i ukentlig arbeidstid mellom lærere som har alle egenskaper som trekker i retning av et høyt antall timer, og lærere som har de motsatte egenskapene.

6 Skoleledelse

Skoleledelse har over tid hatt kontinuerlig oppmerksomhet, og ulike opplæringsprogram som MOLIS, LIS, LEVIS, LUIS og *Skoleledelse mot år 2000* har vært i virksomhet helt siden 1970-tallet (OECD 2007)⁹. Også i Kunnskapsløftet gis skoleledelse en bred plass (St.melding 30 (2003-2004): Kultur for læring). Parallelt med dette har det funnet sted en omorganisering av skolesektoren i mange kommuner. Skolene har på den ene siden fått større frihet når det gjelder drift og organisering av undervisningen og valg av undervisningsmetoder, samtidig som de på den andre siden har blitt pålagt flere administrative oppgaver. Skoleledelse har en sentral plass i TALIS-undersøkelsen, spesielt i rektorskjemaet, men også i lærerskjemaet er det et eget spørsmålsbatteri om dette.

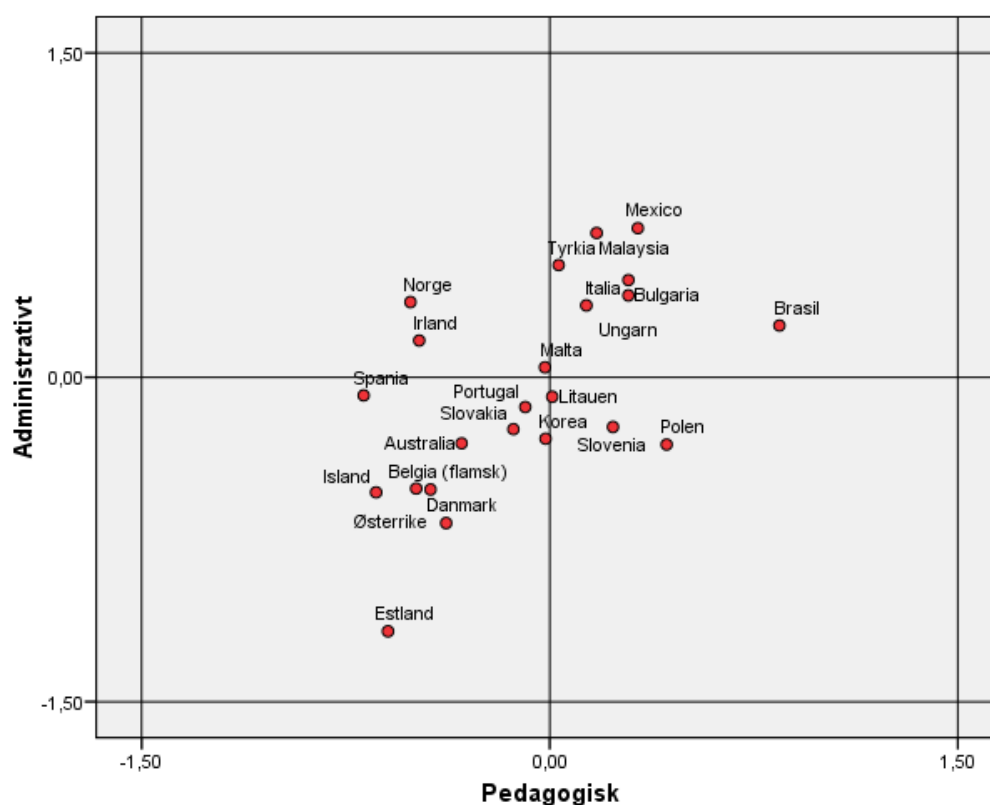
Vi vil innledningsvis i dette kapitlet ta et viktig forbehold når resultatene om skoleledelse skal tolkes. TALIS-undersøkelsen er ikke helt presis i begrepsbruken på dette punktet, ved at man i noen sammenhenger helt eksplisitt bruker betegnelsen ”rektor” og i andre sammenhenger ”skoleledelsen”. På ett punkt er man likevel helt konsekvent, ved at det er rektor som skal besvare spørsmålene i rektorskjemaet. I Norge, og trolig i de aller fleste land, vil det variere fra skole til skole hvem som ivaretar de ulike lederoppgavene. Dette vil kunne variere etter skolestørrelse, skoletype, den enkeltes kompetanse og tradisjoner i land og ved skoler. En skole kan ha en modell der rektor innehar en ren administrativ rolle, mens en undervisningsinspektør har ansvaret for det pedagogiske lederskapet. Ved andre skoler kan det være helt motsatt. Ved mindre skoler kan rektor ivareta begge roller uten at det skaper problemer av noen art. Ved store skoler kan det pedagogiske lederskapet være delegert til fagledere eller teamledere, mens rektor har en ren administratorrolle. Begrepet distribuert lederskap (Elmore 2005, Ottesen & Møller 2006, Gronn 2008) kan brukes om disse ulike formene for delt lederskap, basert på dynamiske relasjoner mellom personer som ivaretar ulike ledelsesfunksjoner. Denne variasjonen i ledelsesstruktur må man ha i bakhodet når dette kapitlet leses.

6.1 Pedagogisk ledelse og administrativ ledelse

I landrapporten fra Norge som ble utgitt i forbindelse med OECD-programmet *Improving School Leadership* behandles et utvalg av relevante temaer og begreper som gir en god illustrasjon av hvordan det tenkes rundt de funksjonene som knyttes til skoleledelse: Driftsansvar; elevenes atferd og læringsutbytte; læreplanutvikling og implementering; skoleleders undervisningsansvar; oppfølging av lærernes undervisning; lærernes faglige utvikling (OECD 2007, side 40 ff). I den internasjonale TALIS-rapporten brukes en todeling av de ulike funksjonene for å karakterisere to lederstiler, nemlig undervisningsledelse eller pedagogisk ledelse og administrativ ledelse (OECD 2009, side 195). Det er viktig å ha klart for seg at det ikke er noen motsetning mellom disse to ledelsesformene. Tvert i mot er de positivt korrelert.

⁹ OECD 2007 ”Improving School Leadership”. Country Background Report for Norway.

I figur 6.1 har vi rekonstruert de to dimensjonene ved lederskap.¹⁰ Figuren viser at flertallet av landene finnes i de to kvadrantene som gir enten positiv eller negativ verdi på begge dimensjoner. Norge utgjør et unntak og skårer over gjennomsnittet på den administrative dimensjonen og under gjennomsnittet på den pedagogiske. I forhold til skoleledere i andre land legger altså norske skoleledere betydelig mer vekt på økonomisk og administrativt lederskap enn på å være ledere for undervisningen ved skolen. De seks landene vi har valgt å sammenlikne med i denne rapporten plasserer seg ulikt i dette bildet. Irland er nærmest Norge, men skårer svakere på administrativt lederskap. Polen er klart positiv på den pedagogiske dimensjonen og negativ på den administrative, altså helt motsatt av Norge. Danmark, Østerrike, Belgia og Island er negative på begge dimensjoner.



Figur 6.1 Pedagogisk og administrativt lederskap i 23 land.

Vi ønsker å gå bak de to hoveddimensjonene og se hvilken atferd og hvilke mer spesifikke holdninger som representerer disse grunnholdningene.

¹⁰ Indeksvariablene for dimensjonene finnes ikke datamaterialet som OECD har gjort tilgjengelig og vi har måttet rekonstruere dem ved hjelp av de fem konstruktene som ligger til grunn for dimensjonene. Disse fem konstruktene har vi dessuten laget på nytt som enkle standardiserte sumskårer, med utgangspunkt i de samme spørsmålene som OECD har benyttet. Vår figur vil derfor avvike noe fra den som finnes i OECD-rapporten. De irske rektordataene kan ikke kobles til lærerdata slik at data her er veid mot skolevekten og ikke lærervekten. Endelig mangler data fra Litauen for et av de fem konstruktene. Forskjellene i forhold til det som presenteres i figur 6.2 i OECD-rapporten er likevel marginale.

6.2 Administrativt lederskap

Den administrative dimensjonen er bygget opp av to indekser der ene kan kalles ansvarlighet eller ansvarliggjøring (accountability) og den andre byråkratisk lederskap. Det sentrale med den første indeksen er det ansvaret skoleleder har i forhold til offentlige skolemyndigheter. I Norge vil vi først og fremst tenke på skoleeier, eller kommunen, men også Fylkesmannen, Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet er relevante i denne sammenhengen. Det er også foreldrene, som skoleleder skal stå til ansvar overfor. Skoleleder har dessuten et ansvar overfor lærerne om å følge dem opp faglig. Fire utsagn inngår i denne indeksen og svaralternativene går fra ”svært uenig” til ”svært enig”.

Ansvarlighet:

- En viktig del av jobben min er å sikre at undervisningsmetoder som er foreskrevet av sentrale utdanningsmyndigheter blir forklart for nye lærere, og at mer erfarne lærere benytter disse metodene.
- En hoveddel av jobben min er å sikre at personalets undervisningsferdigheter stadig forbedres.
- En viktig del av min jobb er å sørge for at lærere holdes ansvarlige for måloppnåelsen ved skolen.
- En viktig del av jobben min er å presentere nye ideer for foreldrene på en overbevisende måte.

Norge har en klart positiv skåre på denne indeksen, noe som betyr at norske skoleledere er betydelig mer opptatt av de problemstillingene som inngår i de fire utsagnene enn gjennomsnittet av skoleledere i TALIS-undersøkelsen.

Den andre indeksen kan vi kalle byråkratisk lederskap, som innebærer en prosessorientering der oppfølging av regler og rutiner står sentralt. Fem utsagn inngår i denne indeksen og svaralternativene går fra ”svært uenig” til ”svært enig”.

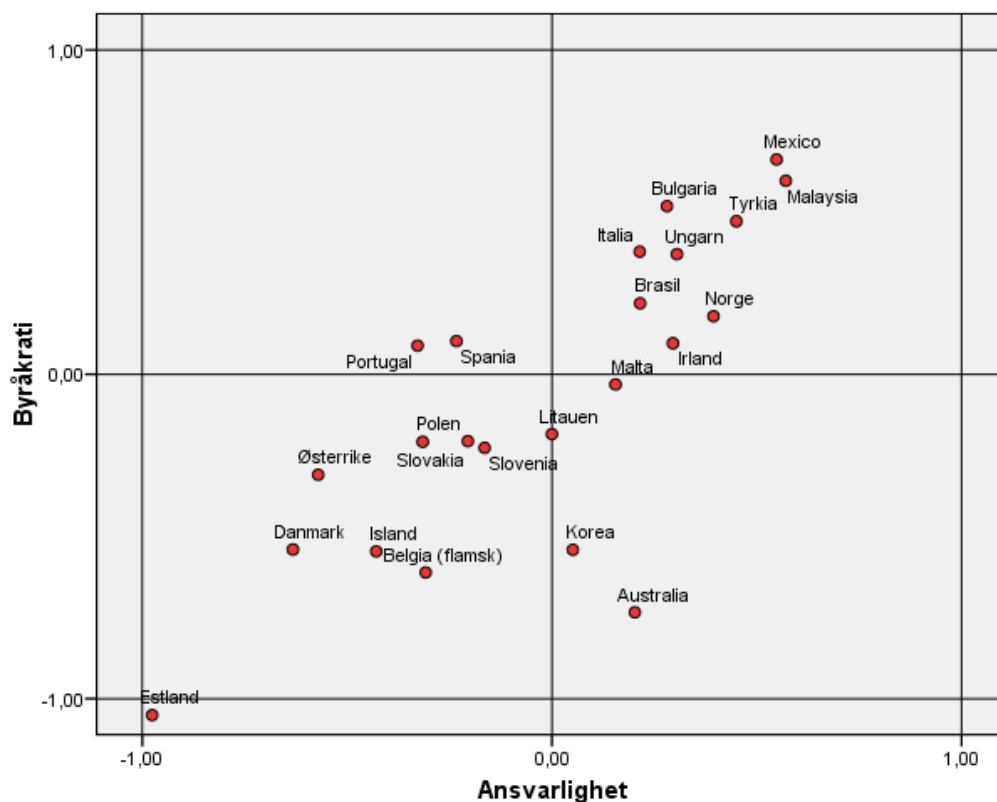
Byråkratisk lederskap:

- Det er viktig for skolen at jeg ser til at alle holder seg til reglene.
- Det er viktig for skolen at jeg undersøker om det er feil og misforståelser i administrative prosedyrer og rapporter.
- En viktig del av jobben min er å løse problemer relatert til timeplaner og planlegging av undervisningen.
- En viktig side ved min jobb er å skape en atmosfære preget av orden ved min skole.
- Jeg legger til rette for en løsningsorientert atmosfære ved denne skolen.

På denne indeksen har Norge en svak positiv skåre, noe som altså betyr at norske skoleledere er litt mer opptatt av problemstillingene som inngår i utsagnene enn gjennomsnittet av skoleledere i TALIS-undersøkelsen.

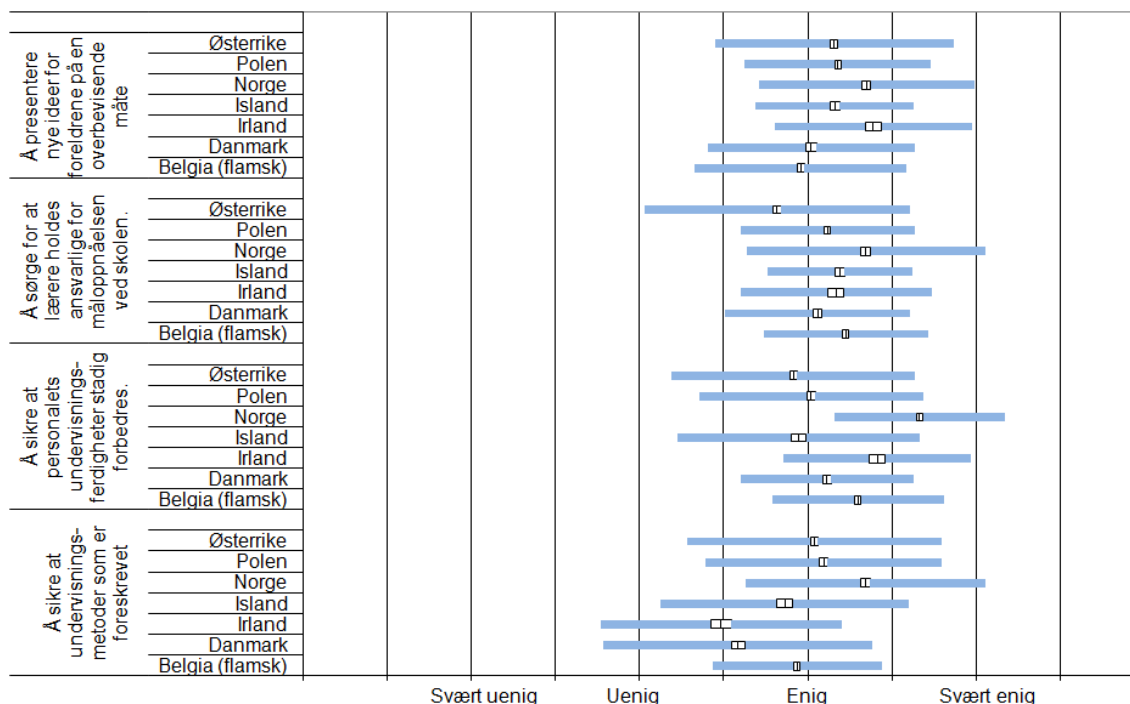
En faktoranalyse med alle disse ni spørsmålene gir to distinkte faktorer som vi gjenkjenner som ansvarlighet og byråkrati, men utsagnet om en løsningsorientert atmosfære går igjen med omtrent samme ladning til begge faktorene, noe som ikke er overraskende. Når vi lager et

bilde av disse to dimensjonene og ser hvordan landene plasserer seg i det, ser vi for det første at det er stor forskjell mellom landene, men også at de to dimensjonene ikke skal ses på som å være i motsetning til hverandre. Tvert i mot er det en tydelig sammenheng slik at høy skåre på den ene dimensjonen også gir høy skåre på den andre. Dette kan tolkes som at det mer er snakk om grad av engasjement, og da gjerne både det pedagogiske og det administrative lederskapet.



Figur 6.2 Ansvarlighet og byråkrati som dimensjoner i administrativt lederskap i 23 land.

Norge utmerker seg med å skåre klart positivt når det gjelder ansvarlighet, eller accountability, og kommer også ut med en positiv verdi på byråkratidimensjonen. Det er altså rektors ansvar overfor sentrale skolemyndigheter, skoleeier, lærere og foreldre som særlig vektlegges når norske skoleledere kommer ut med en høy skåre på administrativt lederskap, mens dette i noe mindre grad gjelder for de mer byråkratiske sidene av denne lederstilen. Belgia, Danmark, Island, Østerrike og Polen skårer klart negativt på begge dimensjoner, mens Irland har svake positive skårer. Vi skal nå se nærmere på enkeltutsagnene som ligger bak indeksene for bedre å forstå hva som ligger i de to tilnærmingene til det administrative lederskapet. Figur 6.3 viser gjennomsnittsverdi med standardavvik og konfidensintervall for de sju landene på de fire spørsmålene som inngår i ansvarlighetsdimensjonen. Siden vi har en balansert skala med to negative og to positive verdier, gir det mening å presentere resultatene i form av gjennomsnittsverdier.



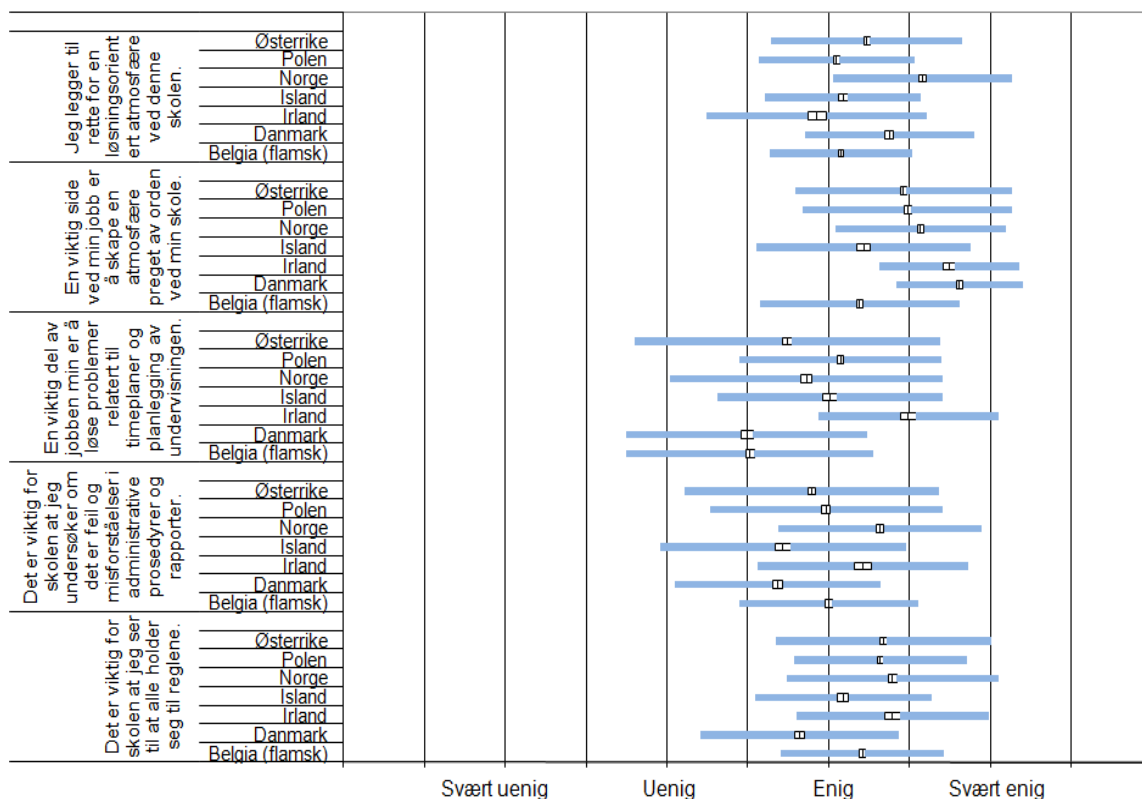
Figur 6.3 Fire utsagn om ansvarlighet i forbindelse med administrativ skoleledelse. Gjennomsnittssvar med standardavvik og konfidensintervall i 7 land. Basert på en skala fra 1 (Svært uenig) til 4 (Svært enig).

Med unntak av utsagnet om å presentere nye ideer for foreldrene, skårer Norge høyest på alle spørsmål og den norske gjennomsnittsverdien ligger alltid høyere enn svaralternativet "Enig". For utsagnet "En hoveddel av jobben min er å sikre at personalets undervisningsferdigheter stadig forbedres" ligger Norges verdi nærmere "Svært enig" enn "Enig". Norske skoleledere framstår dermed som svært preget av den ansvarliggjøringen av rollen i forhold til både resultater og interesser som har vært sterkt vektlagt i de siste årene. Det er likevel grunn til å bemerke at forskjellene mellom landene slett ikke er dramatiske. To land, Irland og Danmark, har en helt nøytral verdi på utsagnet "En viktig del av jobben min er å sikre at undervisningsmetoder som er foreskrevet av sentrale utdanningsmyndigheter blir forklart for nye lærere, og at mer erfarne lærere benytter disse metodene", for øvrig er alle gjennomsnittsverdier på enig-siden. Nettopp dette utsagnet kan for øvrig være krevende å tolke i Norge, hvor metodefriheten står så sterkt, særlig etter innføringen av Kunnskapsløftet. "Stor lokal handlefrihet" er en sentral del av budskapet i Stortingsmelding 30 (2003-2004) *Kultur for læring*.

Liten spredning i svarene er noe av problemet med å benytte standardiserte indekser som benyttes i TALIS og andre internasjonale komparative undersøkelser. Man tar utgangspunkt i et gjennomsnitt for alle respondenter i alle land og definerer dette gjennomsnittet som et referansepunkt. Dette gjennomsnittet kan imidlertid befinne seg langt fra midtpunktet for de skalaene som opprinnelig er benyttet i spørsmålene som ligger til grunn. Figur 6.3 illustrerer dette veldig tydelig. Det er mer et spørsmål om grad av enighet i forhold til de fire spørsmålene som utgjør indeksen for ansvarlighet enn uenighet og enighet. Konklusjonen står

likevel fast: Norske skoleledere har et usedvanlig sterkt fokus på forhold knyttet til ansvarliggjøring av dem i deres rolle som ledere.

Svarene på de fem utsagnene som inngår i indeksen for byråkratisk lederstil viser at Norge her avviker mye mindre fra de seks andre landene. På utsagnet ”*Jeg legger til rette for en løsningsorientert atmosfære ved denne skolen*” ligger Norge likevel betydelig nærmere ”Svært enig” enn de andre landene. Dette utsagnet viser likevel relativt små forskjeller landene i mellom.



Figur 6.4 Fem utsagn knyttet til byråkratidimensjonen ved administrativ skoleledelse. Gjennomsnittssvar med standardavvik og konfidensintervall i 7 land. Basert på en skala fra 1 (Svært uenig) til 4 (Svært enig).

Størst uenighet mellom landene er det for utsagnet ”*En viktig del av jobben min er å løse problemer relatert til timeplaner og planlegging av undervisningen*”. Her har Belgia og Danmark et helt nøytralt gjennomsnitt, mens Irland ligger midt mellom de to enig-kategoriene. Norge skårer her midt på treet. ”*En viktig side ved min jobb er å skape en atmosfære preget av orden ved min skole*” er et utsagn skolelederne i alle sju land kan si seg enig i. Irland og Danmark er landene som skårer høyest her. Danmarks skåre her er påfallende, tatt i betraktning av at landet totalt sett utmerker seg ved å ha klart laveste skåre av samtlige 23 land i TALIS-undersøkelsen på de to indeksene som inngår i det administrative lederskapskonstruktet.

6.3 Pedagogisk lederskap

Til grunn for det andre lederskapskonstruktet, undervisningsledelse eller pedagogisk lederskap, ligger tre indekser som til sammen omfatter 14 variabler. Den første indeksen er knyttet skolens pedagogiske mål og hvordan disse følges opp. Denne består av seks utsagn. For de fem første er det benyttet en skal som går fra ”aldri” til ”svært ofte”, mens det siste utsagnet bruker skalaene som går fra ”svært uenig” til ”svært enig”.

Målstyring/skolens mål:

- Jeg forsikrer meg om at det lærerne får av faglig og yrkesmessig utvikling, er i overensstemmelse med skolens undervisningsmål
- Jeg forsikrer meg om at lærerne arbeider i henhold til skolens mål for opplæringen
- Jeg bruker elevresultater for å utvikle skolens mål for opplæringen
- Jeg tar eksamensresultater i betraktning ved beslutninger om læreplanutvikling
- Jeg forsikrer meg om at ansvarsfordelingen er klar når det gjelder koordinering av undervisningsplaner
- Ved denne skolen arbeider vi ut fra mål og/eller en strategisk plan.

Norge skårer svakt negativt på denne indeksen. Dette skal likevel ikke tolkes som at norske skoleledere ikke er opptatt av de problemstillingene som inngår i de seks utsagnene, men at de er mindre opptatt av dette enn gjennomsnittet av skoleledere i TALIS-undersøkelsen.

Den andre indeksen er knyttet til skoleleders rolle som faglig ressursperson og medhjelper for lærerne når det gjelder å løse undervisningsoppgavene og består av fire utsagn med skalaen ”aldri” til ”svært ofte”.

Undervisningsledelse:

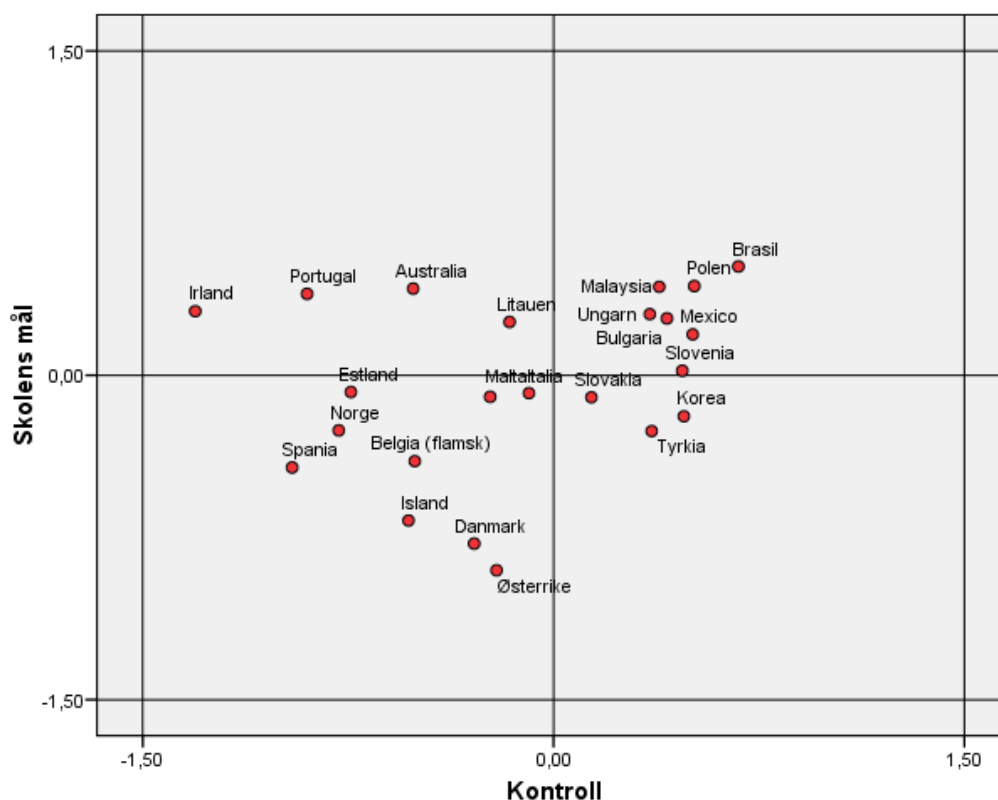
- Når en lærer har problemer i klassen, tar jeg initiativ til å diskutere dette
- Jeg informerer lærerne om muligheter for oppdatering av deres kunnskaper og ferdigheter
- Når en lærer tar opp et problem fra klassen, løser vi det i fellesskap
- Jeg er oppmerksom på forstyrrende atferd i klassen

På denne indeksen skårer Norge svakt negativt eller tilnærmet nøytralt, og det betyr at det er litt under gjennomsnittet for TALIS-undersøkelsen når det gjelder disse oppgavene. Den siste indeksen gjelder skoleleders kontroll med og direkte oppfølging av undervisning og læring og består av fire utsagn med skalaen ”aldri” til ”svært ofte”.

Kontroll:

- Jeg observerer undervisning i klasserommet
- Jeg gir lærerne råd om hvordan de kan forbedre sin undervisning
- Jeg inspiserer elevenes arbeider
- Jeg undersøker om det som foregår i klassen er i overensstemmelse med våre mål for opplæringen

På denne indeksen skårer Norge klart negativt, noe som ikke skal tolkes som at norske skoleledere overhodet ikke er opptatt av de problemstillingene som inngår i de fire utsagnene, men at de er mindre opptatt av dette enn gjennomsnittet av skoleledere i TALIS-undersøkelsen. For å plassere Norge i det internasjonale bildet, har vi valgt å ta for oss de indeksene der Norge har skårer som avviker fra gjennomsnittet, nemlig skolens mål og kontroll. Figur y.5 viser hvordan de 23 landene i TALIS-undersøkelsen plasserer seg i forhold til hverandre på disse to dimensjonene av pedagogisk lederskap.



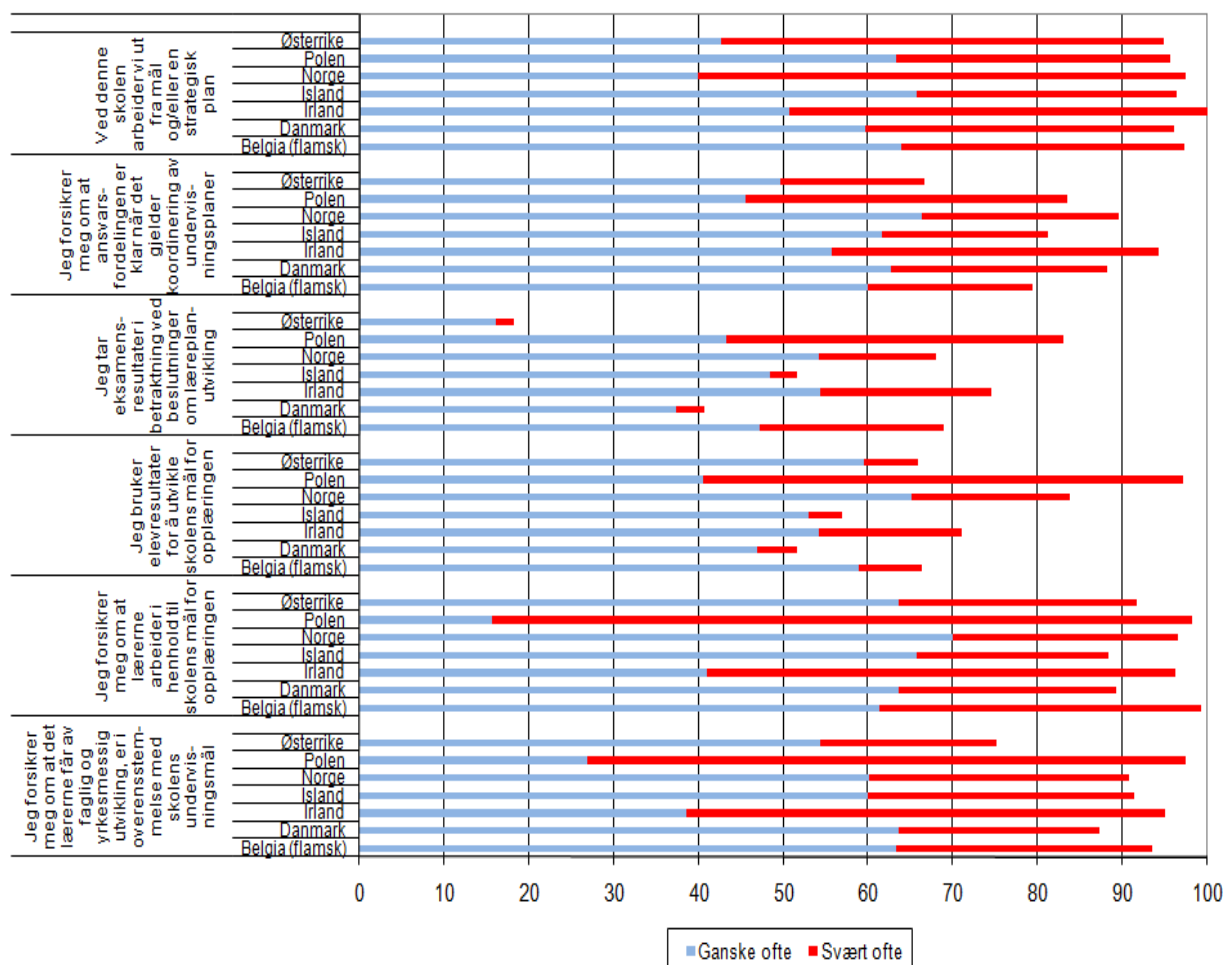
Figur 6.5 Skolens mål og kontroll som dimensjoner ved pedagogisk lederskap i 23 land.

Norge kommer ut med negative skårer på begge dimensjoner i forhold til gjennomsnittet. Det er særlig kontrolldimensjonen som avviker, men Norge er slett ikke det landet som har den laveste skåren på denne dimensjonen. Belgia, Island, Østerrike og Danmark befinner seg i nærheten, mens Irland, Spania og Portugal utgjør de negative ytterpunktene når det gjelder kontrolldimensjonen. På motsatt side finner vi Polen, Mexico, Slovenia, Korea og Brasil. Det er ellers grunn til å merke seg at spredningen mellom nasjonene er større når det gjelder kontrolldimensjonen enn skolens mål. På den sistnevnte dimensjonen har Island og Irland verdier som ligger temmelig nær det nøytrale gjennomsnittet. Polen og Irland skårer her positivt, mens Island, Danmark og Østerrike har klare negative verdier.

Vi skal nå se nærmere på enkeltutsagnene som ligger bak de tre dimensjonene som utgjør pedagogisk lederskap. Fordi vi her ikke har en balansert svarskala, gir det ikke mening å presentere gjennomsnittsverdier. I stedet bruker vi figurer som viser prosentandeler som har

brukt kategoriene ”ganske ofte” og ”svært ofte”. Vi vil sammenlikne Norge de andre seks landene.

Figur 6.6 viser hvordan de sju landene vi bruker som eksempler skårer på de seks spørsmålene som inngår i dimensjonen som er knyttet til skolens mål. Norge utmerker seg ved å ligge nær gjennomsnittet for de sju landene på fem av de seks utsagnene, mens vi skårer høyest sammen med Østerrike og Irland på utsagnet ”Ved denne skolen arbeider vi ut fra mål og/eller en strategisk plan”. For dette utsagnet er det en annen svarskala som er benyttet enn for de fem andre utsagnene, nemlig ”svært uenig” til ”svært enig” og figuren angir for dette utsagnet andelen for ”litt enig” og ”svært enig”.

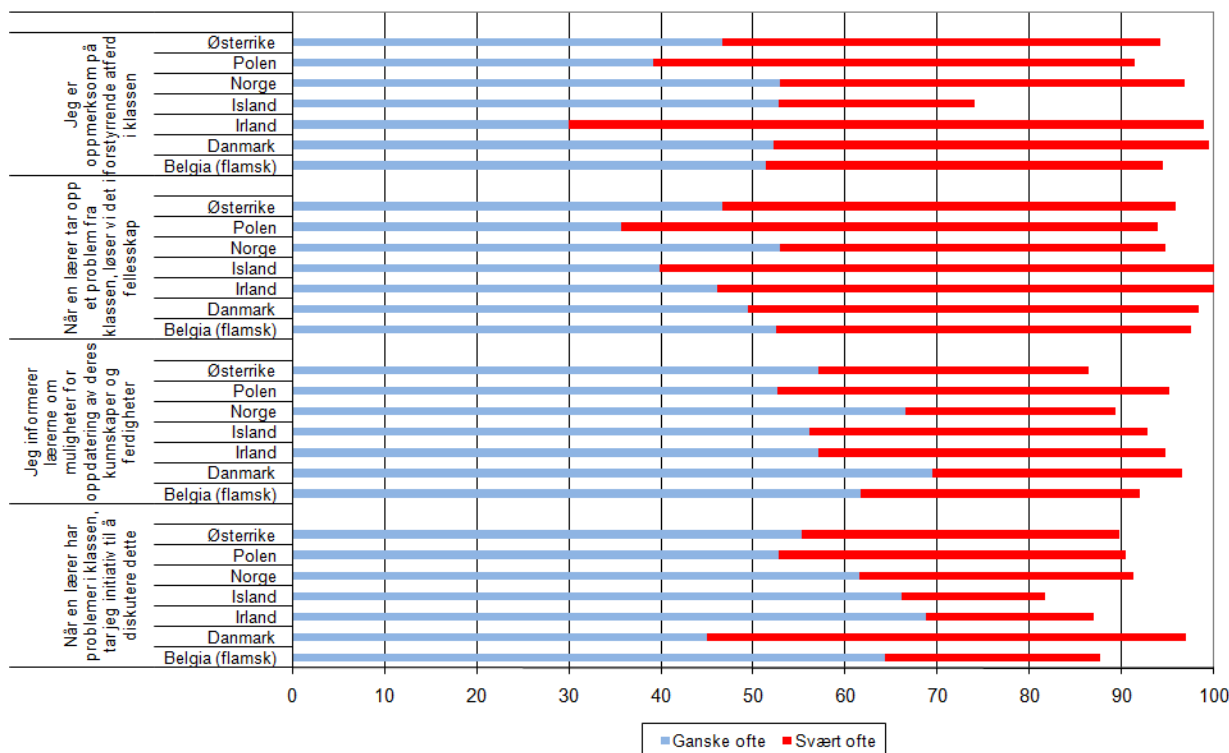


Figur 6.6 Seks utsagn knyttet til dimensjonen ”Skolens mål” innenfor pedagogisk skoleledelse. Andel som svarer ”Ganske ofte” og ”Svært ofte”, med unntak av det øverste utsagnet i figuren som viser ”(Litt) enig” og ”Svært enig”.

Et annet utsagn der det er små forskjeller mellom landene er ”Jeg forsikrer meg om at ansvarsfordelingen er klar når det gjelder koordinering av undervisningsplaner”. Østerrike skiller seg ut ved å ha en noe lavere samlet andel som svarer ”ganske ofte” eller ”svært ofte”. Minst enighet er det for utsagnet ”Jeg tar eksamensresultater i betraktning ved beslutninger om læreplanutvikling”. Polen og Østerrike danner her ytterpunktene, i Polen svarer over 80

prosent ”ganske ofte” eller ”svært ofte”, mens andelen er under 20 prosent i Østerrike. Norske skoleledere er noe mer delt i synet på dette utsagnet. Også på utsagnet *”Jeg bruker elevresultater for å utvikle skolens mål for opplæringen”* skiller Polen seg ut ved at praktisk talt alle svarer ”ganske ofte” eller ”svært ofte”, og her skårer også norske skoleledere høyt. Også på utsagnet *”Jeg forsikrer meg om at lærerne arbeider i henhold til skolens mål for opplæringen”* skårer Polen høyest, og her skårer også Irland høyt. På det siste utsagnet, *”Jeg forsikrer meg om at lærerne får av faglig og yrkesmessig utvikling, er i overensstemmelse med skolens undervisningsmål”* er det igjen Polen og Irland som skiller seg ut, her med særlig høye andeler som svarer ”svært ofte”, mens ”ganske ofte” er det foretrukne svaralternativet i de fem andre landene. Totalt sett kommer Norge ut med en svak negativ verdi i forhold til gjennomsnittet på indeksen som de seks utsagnene danner. Spredningen er ikke spesielt stor i de norske svarene, og svarkategorien ”ganske ofte” er benyttet av minst halvparten av respondentene for fem av de seks utsagnene. Når Norge kommer ut med en svak negativ verdi i den internasjonale sammenlikningen, betyr ikke det at vi har lave verdier på utsagnene, men at flertallet av landene i enda større grad har høye verdier.

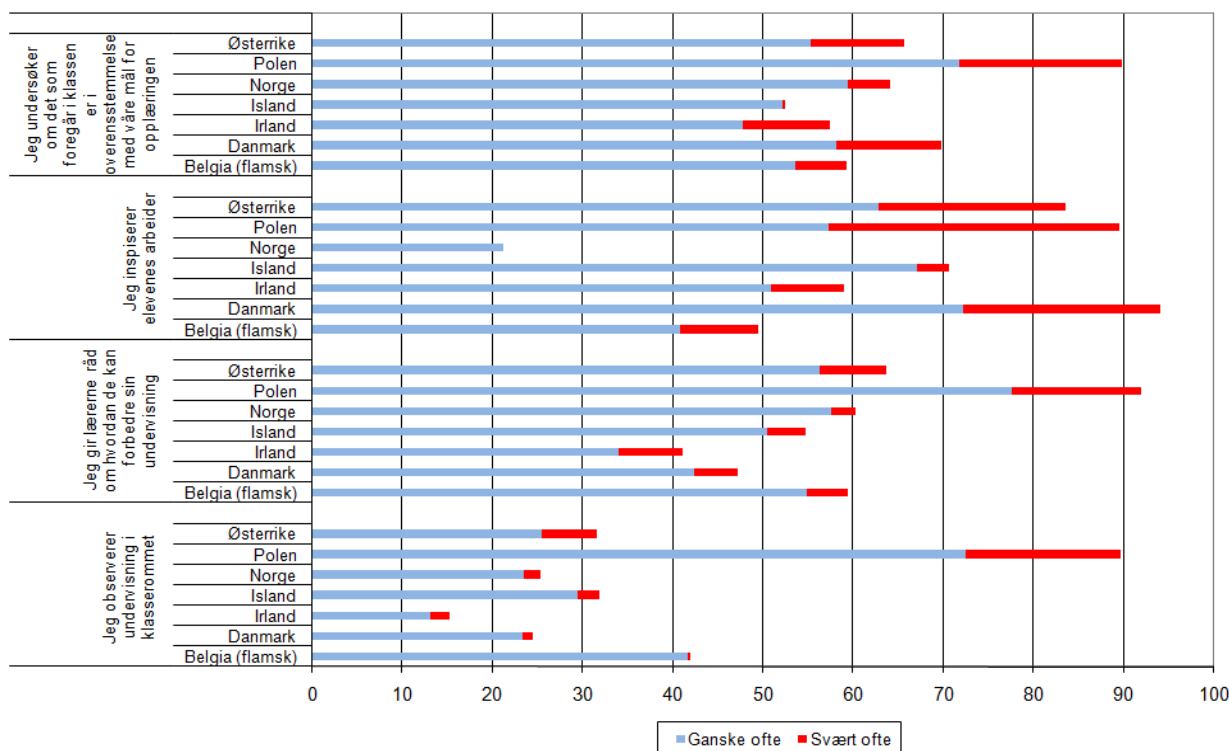
Figur 6.7 gjelder spørsmålene som inngår i indeksen ”Undervisningsledelse”, som Norge har en tilnærmet nøytral skåre på når vi tar utgangspunkt i gjennomsnittet for alle 23 land. Her er det enda mer utpreget at omtrent alle svarer ”ganske ofte” eller ”svært ofte” og da skiller ikke utsagnene særlig godt mellom landene. Det kan bety at dette er utsagn om funksjoner knyttet til skolelederrollen som de fleste vil se på som helt naturlige og nødvendige. Å ha fokus på forstyrrende atferd, å støtte lærerne i å løse problemer de har i klassen og å informere om muligheter for kompetanseheving, er oppgaver som de aller fleste skoleledere vil oppfatte som å ligge innenfor deres rolle. Norge skårer noe lavere enn de seks andre landene på to av utsagnene, nemlig *”Jeg informerer lærerne om muligheter for oppdatering av deres kunnskaper og ferdigheter”* og *”Når en lærer tar opp et problem fra klassen, løser vi det i fellesskap”*, og dette skyldes at ”ganske ofte” benyttes i noe større grad på disse utsagnene.



Figur 6.7 Fire utsagn knyttet til dimensjonen "undervisningsledelse" innenfor pedagogisk skoleledelse. Andel som svarer "Ganske ofte" og "Svært ofte".

Det er adskillig mer spredning i svarene på de fire utsagnene som inngår i den siste indeksen, som vi har valgt å kalle "Kontroll". Her er det spredning mellom landene og innad i hvert enkelt land. Minst spredning mellom landene er det for utsagnet "Jeg undersøker om det som foregår i klassen er i overensstemmelse med våre mål for opplæringen". Polen skårer høyest, mens Island skårer lavest og Norge er midt på treet.

I forhold til utsagnet "Jeg inspiserer elevenes arbeider" står Norge i en særstilling. Dette er noe flertallet av norske skoleledere ikke befatter seg med, mens situasjonen er en helt annen i Østerrike, Polen og Danmark. Island, Irland og Belgia kommer her i en mellomstilling, noe som tyder på at det er svært varierende praksis. Den store spredningen i Belgia og Irland gir klar beskjed om det. Det er bare i Polen at praktisk talt alle svarer "ganske ofte" eller "svært ofte" i forbindelse med utsagnet "Jeg gir lærerne råd om hvordan de kan forbedre sin undervisning". For øvrig synes det å være delte meninger. Det er overraskende at et slikt utsagn ikke samler større enighet. Dersom skolelederrollen har en pedagogisk komponent er vel nettopp det å gi råd av denne typen noe av det mest naturlige man kan tenke seg. Også på utsagnet "Jeg observerer undervisning i klasserommet" skårer Polen høyest og viser en klar overvekt som svarer bekreftende på dette, mens alle de kommer ut med andeler på mellom 15 og 40 prosent som svarer "ganske ofte" eller "svært ofte". Irland peker seg ut ved å være det landet der observering av undervisning er minst vanlig.



Figur 6.8 Fire utsagn knyttet til dimensjonen "Kontroll" innenfor pedagogisk skoleledelse. Andel som svarer "Ganske ofte" og "Svært ofte".

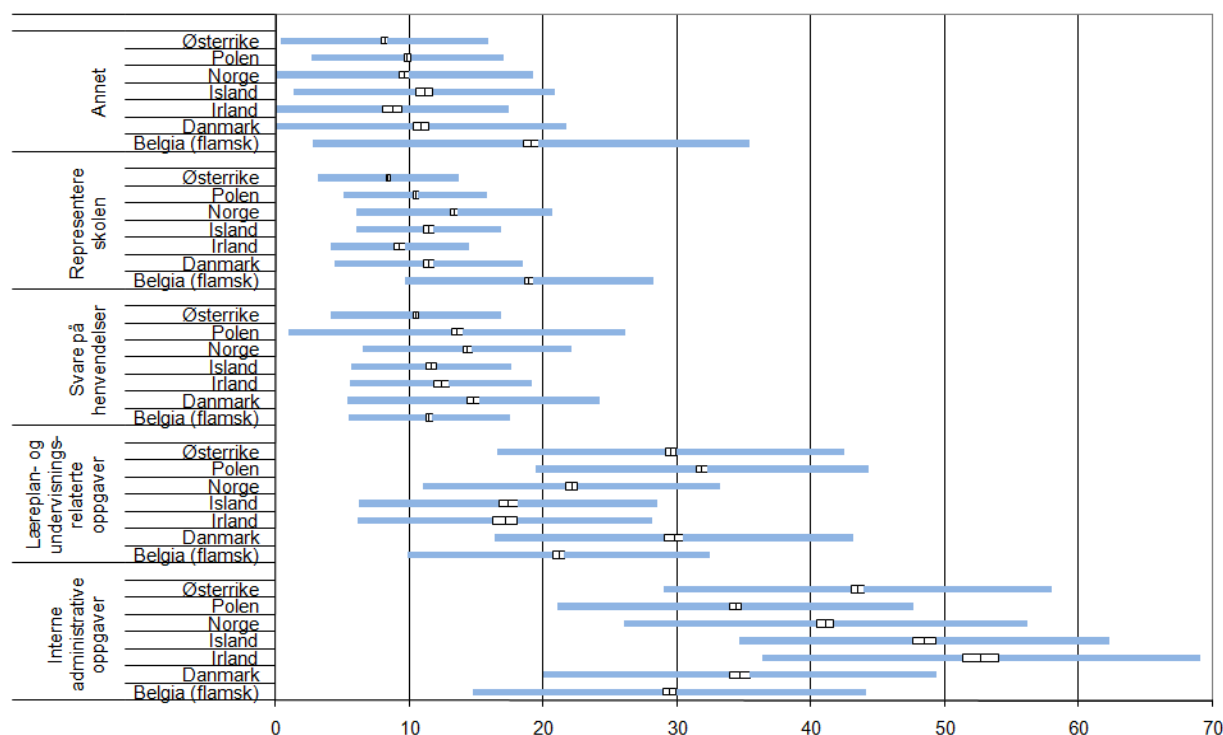
6.4 Skolelederens tidsbruk

På samme måte som i lærerskjemaet er også rektorene bedt om å gjøre rede for sin tidsbruk. Spørsmålet som ble stilt er "Hvor stor prosentandel av tiden mener du at du som rektor anslagsvis benytter til følgende oppgaver ved denne skolen i løpet av et skoleår?".

Sammenliknet med spørsmålet til lærerne er det tre forskjeller: Det spørres ikke om antall timer, men andeler av tiden; Spørsmålet gjelder tidsbruken i et skoleår, og ikke en typisk skoleuke; Svarkategoriene er selvsagt heller ikke de samme.

Interne administrative oppgaver (f.eks. personalsaker, rapporteringssaker, forskrifter, skolens budsjett, timeplan) er det som tar mest tid i alle sju land, men det er stor variasjon mellom landene. Mens irske og islandske rektorer bruker omtrent halvparten av sin tid på dette, bruker polske, danske og belgiske lærere omtrent en tredjedel. Også når det gjelder læreplan- og undervisningsrelaterte oppgaver (inkluderer forberedelser og gjennomføring av undervisning, klasseromsobservasjon, veiledning av lærere) er det betydelig variasjon. Østerrikske, polske og danske lærere bruker omtrent 30 prosent av sin tid på dette, mot omtrent 20 prosent i de andre fire landene. Minst variasjon mellom landene er det når det gjelder å svare på henvendelser fra kommunal, fylkeskommunal eller statlig utdanningsforvaltning, som tar mellom 10 og 15 prosent av tiden. Å representere skolen utad på møter eller i samfunnet og delta i nettverk tar mellom 8 og 12 prosent av tiden, med unntak for Belgia der det tar nesten 20 prosent av tiden. Belgia skiller seg også ut med hensyn til bruk av "annet"-kategorien, som står for nesten 20 prosent av tiden i dette landet, mot omtrent 10 prosent i de andre seks

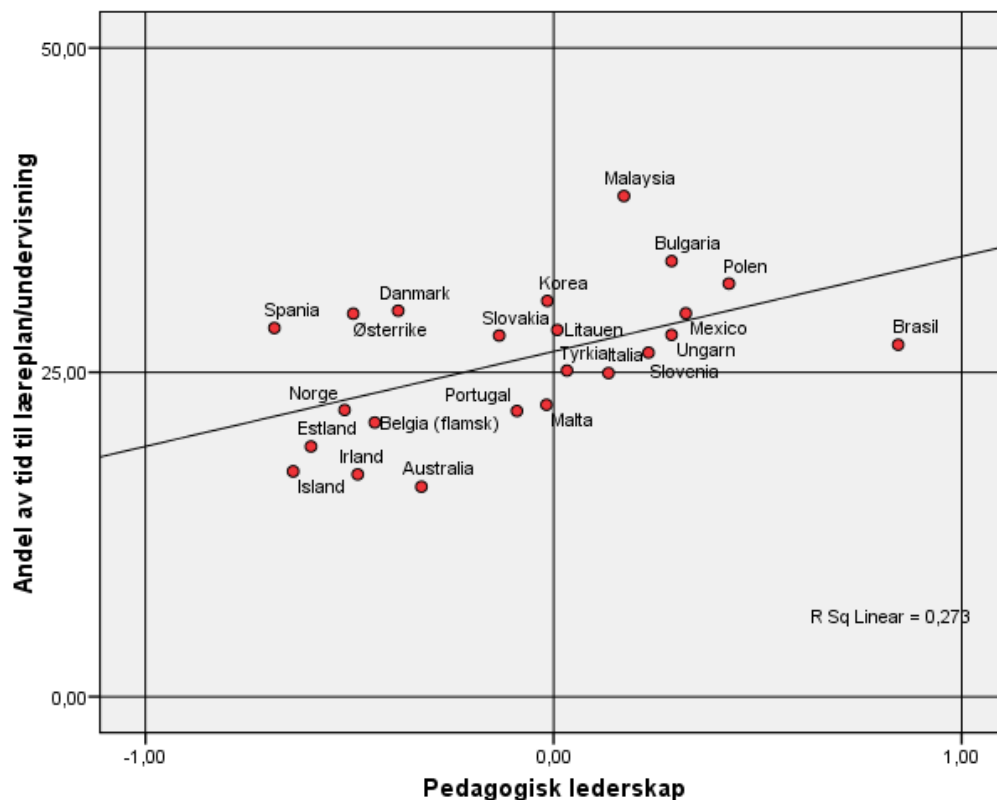
landene. Det store standardavviket i Belgia tyder på at en liten gruppe har oppgitt en særlig høy andel som ”annet”.



Figur 6.9 Skolelederes tidsbruk i løpet av et skoleår fordelt på fem gjøremål. Sju land.

Figur 6.9 viser at norske skoleledere ikke skiller seg ut på noen måte i forhold til de landene vi sammenlikner med. Det samme har vi vist for lærerne et annet sted i denne rapporten. De er riktignok i den gruppen av land som bruker forholdsmessig minst tid på læreplan- og undervisningsrelaterte oppgaver og det er ikke overraskende ut fra det vi har vist ovenfor med den relativt store vekten på administrativt lederskap i forhold til pedagogisk.

Hvordan plasserer så landene i TALIS-undersøkelsen seg når vi ser det pedagogiske lederskapskonstruktet i forhold til tidsbruk? Figur 6.10 viser at det er en nokså klar sammenheng, men det er også unntak fra dette mønsteret. Norge plasserer seg sammen med Belgia, Irland og Island i den nedre venstre kvadranten, og det betyr at rektorene skårer under gjennomsnittet på det pedagogiske lederskapskonstruktet, samtidig som de bruker mindre tid enn gjennomsnittet på læreplan- og undervisningsrelaterte oppgaver. Polen danner motstykket til dette ved å skåre over gjennomsnittet på begge dimensjoner. Unntakene er Danmark og Østerrike, der det brukes mer tid enn gjennomsnittet på læreplan- og undervisningsrelaterte oppgaver, samtidig som skåren på det pedagogiske lederskapskonstruktet er under gjennomsnittet.

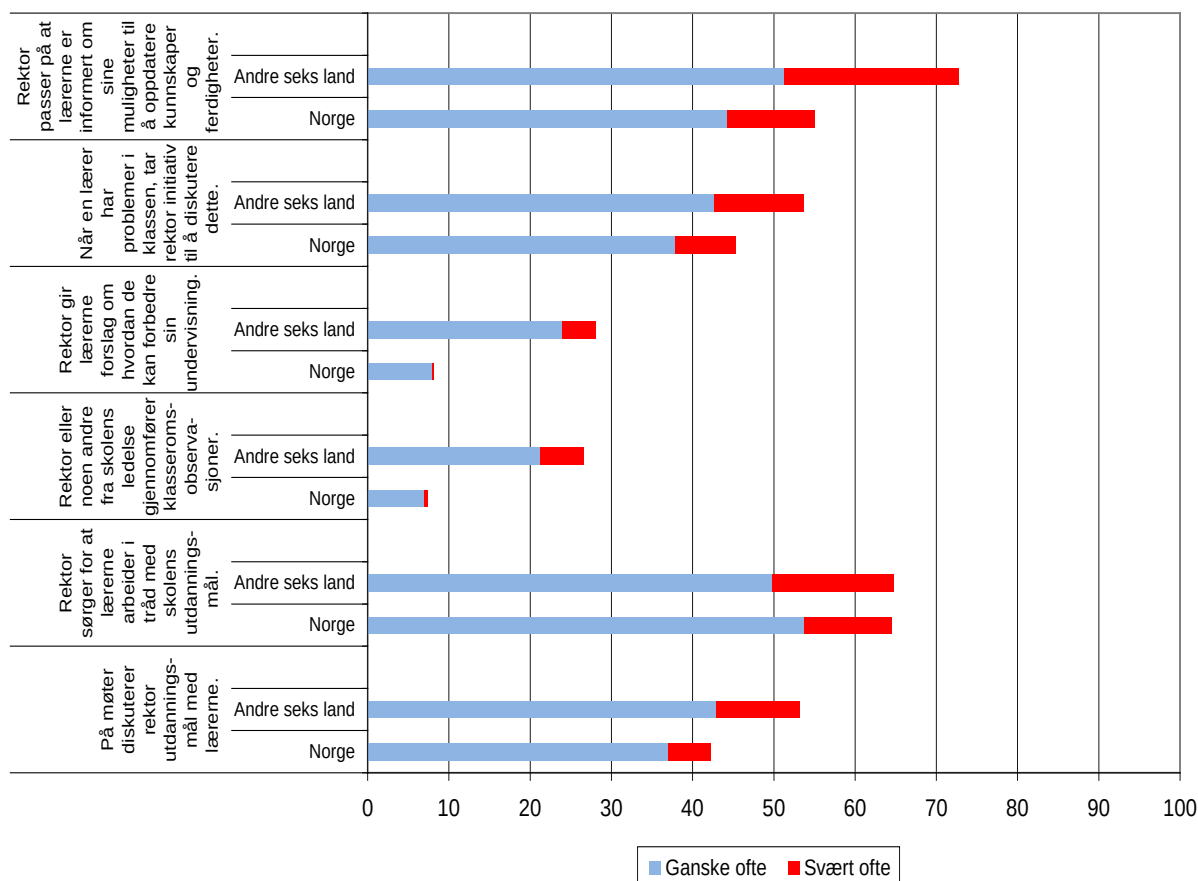


Figur 6.10 Andel av skolelederes tid brukt til læreplan- og undervisningsrelaterte oppgaver og skåre på konstruktet "Pedagogisk lederskap" i 23 land.

6.5 Lærernes syn på skoleledelsen

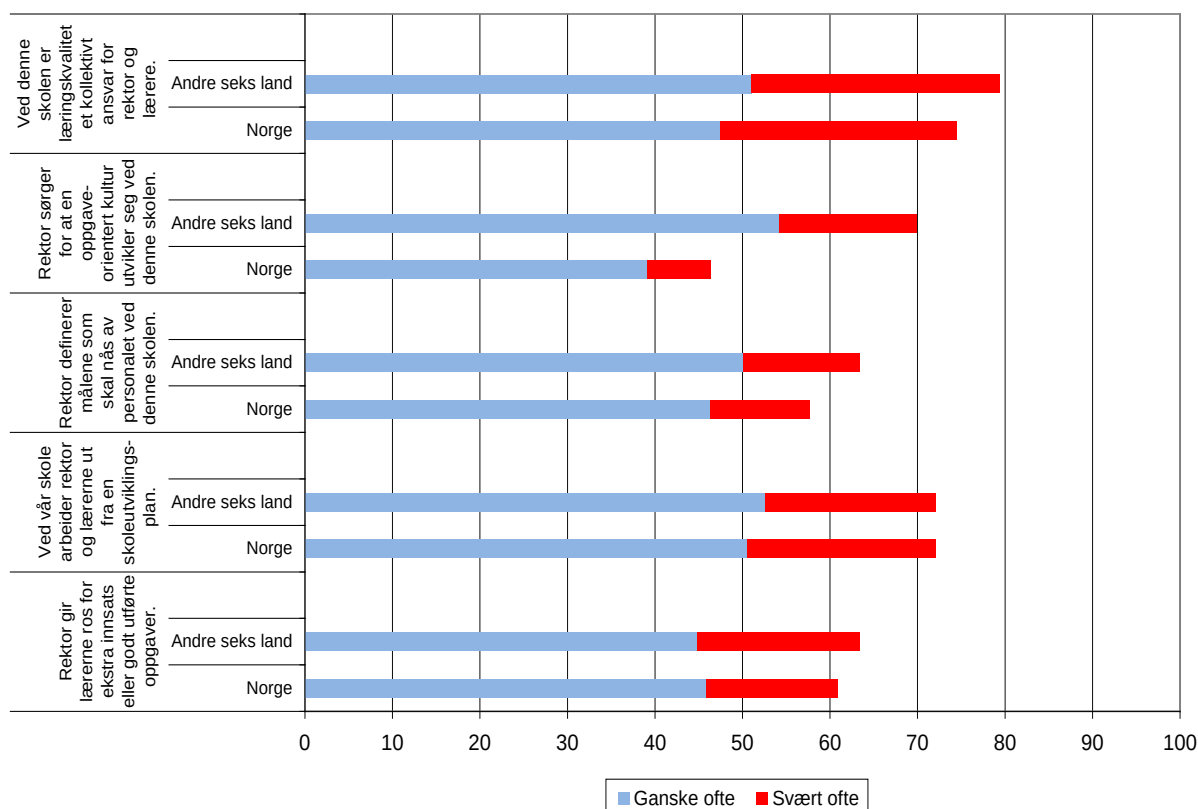
Lærerne er i TALIS-undersøkelsen stilt i alt 11 spørsmål om skoleledelse og hvor ofte aktiviteter som skal være indikatorer på ledelsen engasjement inntreffer. Noen av utsagnene tilsvarer de utsagnene som skolelederne er bedt om å ta stilling til. Vi vil her se på hvordan de norske lærerne svarer sammenliknet med et gjennomsnitt av de seks landene vi har valgt å sammenlikne med.

Figur 6.11 viser at Norge har en lavere andel som svarer "ganske ofte" eller "svært ofte" på fem av seks utsagn. Særlig påfallende er de lave andelene på utsagnene "Rektor eller noen andre fra skolens ledelse gjennomfører klasseromsobservasjoner" og "Rektor gir lærerne forslag om hvordan de kan forbedre sin undervisning". Riktignok ligger gjennomsnittet for de andre landene også lavt, men i Norge ser det ut til at dette er tiltak fra ledelsens side som praktisk talt ikke forekommer. Når det gjelder de fire andre utsagnene, avviker ikke Norge så mye, men tendensen er temmelig entydig i retning mindre direkte inngripen i og ledelse av undervisningen fra skoleledelsens side.



Figur 6.11 Seks utsagn fra lærerne om skoleledelse. Andel som svarer "Ganske ofte" og "Svært ofte".

Utsagnene i figur 6.12 dreier seg i første rekke om ledelse på et mer overordnet plan enn de vi så i figur 6.11. Med ett unntak avviker ikke Norge mye fra gjennomsnittet på disse utsagnene. Unntaket gjelder utsagnet "Rektor sørger for at en oppgaveorientert kultur utvikler seg ved denne skolen" der Norge igjen skårer betydelig lavere enn de andre landene sett under ett.



Figur 6.12 Fem utsagn fra lærerne om skoleledelse. Andel som svarer "Ganske ofte" og "Svært ofte".

Tabell 6.1 Rektor: "Jeg gir lærerne råd om hvordan de kan forbedre sin undervisning".

Lærer: "Rektor gir lærerne forslag om hvordan de kan forbedre sin undervisning"

	Norge		Andre fem* land	
	Rektor	Lærer	Rektor	Lærer
Aldri	1,6 %	40,8 %	0,3 %	25,2 %
Sjelden	38,2 %	51,0 %	32,8 %	46,7 %
Ganske ofte	57,5 %	8,0 %	59,1 %	24,0 %
Svært ofte	2,6 %	0,2 %	7,8 %	4,1 %
Sum	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

* Lærer- og rektordata kan ikke kobles for Irland

Hvordan kan det ha seg at det samme spørsmålet får så ulike svar fra rektorer og lærere? En viktig forklaring kan være at lærerne ser situasjonen fra sitt personlige ståsted. Hvis de selv aldri mottar forslag eller råd fra rektor som kan forbedre undervisningen deres, vil de ha en tendens til å svare at dette aldri gjøres fra rektors side. Rektorene derimot vil ikke svare aldri, selv om det kanskje bare er et lite mindretall av lærerne som får råd fra dem. Rektor utøver rollen som rådgiver, men når ikke ut til alle lærerne. Det rektorer og lærere likevel er enige om, er at slik rådgiving ikke skjer svært ofte. En helt tilsvarende tabell kan lages for observasjon av undervisningen i klasserommet.

Tabell 6.2 Rektor: ” Jeg observerer undervisning i klasserommet”. Lærer: ” Rektor eller noen andre fra skolens ledelse gjennomfører klasseromsobservasjoner”

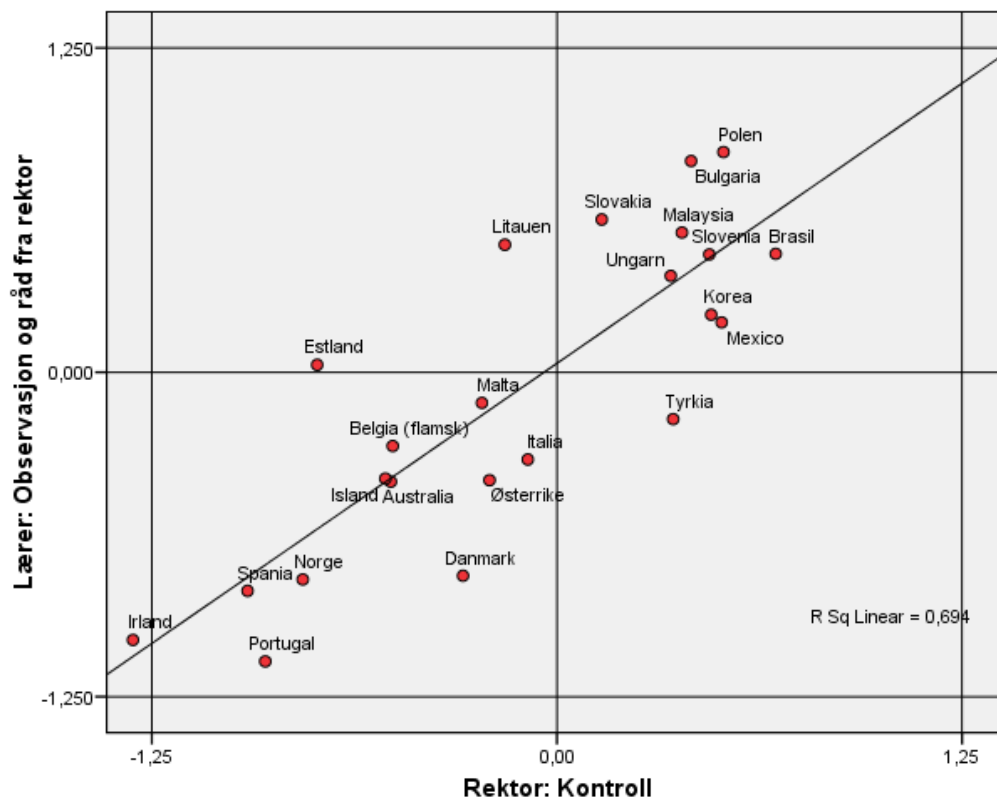
	Norge		Andre fem* land	
	Rektor	Lærer	Rektor	Lærer
Aldri	4,4 %	48,5 %	1,3 %	28,4 %
Sjelden	70,2 %	44,1 %	51,3 %	45,0 %
Ganske ofte	23,4 %	6,9 %	40,9 %	21,3 %
Svært ofte	1,9 %	0,4 %	6,6 %	5,3 %
Sum	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

* Lærer- og rektordata kan ikke kobles for Irland

Utsagnene er her ikke helt like ved at rektorspørsmålet bare inkluderer rektor, mens lærerspørsmålet også omfatter andre fra skolens ledelse. Poenget er likevel det samme. Mens bare 4,4 prosent av norske rektorer aldri observerer undervisning i klasserommet, har bare litt over halvparten av lærerne hatt besøk av skoleledelsen i et slikt ærend. Ved siden av at de frekvensmålene som er benyttet er svært upresise, måler de her heller ikke det samme, fordi vi i det ene tilfellet ser fenomenet med lærernes øyne og i det andre tilfelle med rektors.

6.6 Sammenhenger mellom læreres og skolelederes holdninger og praksis

I den gjennomgangen vi har gjort til nå har vi sammenliknet land. Vi ser da at det er sammenhenger mellom hva rektorene og lærerne svarer på nasjonsnivå. Norske rektorer forteller at de sjelden inspiserer undervisningen i klasserommene eller gir direkte råd til lærerne om forbedringer i undervisningen og lærerne bekrefter dette. Vi kan også vise at det er en nær sammenheng når vi tar for oss alle 23 landene i TALIS-undersøkelsen og ser nærmere på hvordan rektorenes og lærernes gjennomsnittsverdier plasserer seg i forhold til hverandre. Figur 6.13 viser denne sammenheng. Her bruker vi kontrolldimensjonen i rektorenes lederskap og sammenligner med en standardisert sum av de to spørsmålene til lærerne om råd fra rektor og om rektor observerer undervisningen. Det er bare tre unntak fra et helt entydig mønster der positive verdier på rektordimensjonen henger sammen med tilsvarende verdier på lærerdimensjonen og vice versa. Norge og de seks landene vi har gjort sammenlikninger med, passer godt inn i dette bildet. Korrelasjonen på nasjonsnivå er hele 0,83, noe som betyr at nesten 70 prosent av variasjonen i lærernes gjennomsnittssvar på nasjonsnivå kan forklares av rektorenes gjennomsnittssvar på nasjonsnivå.



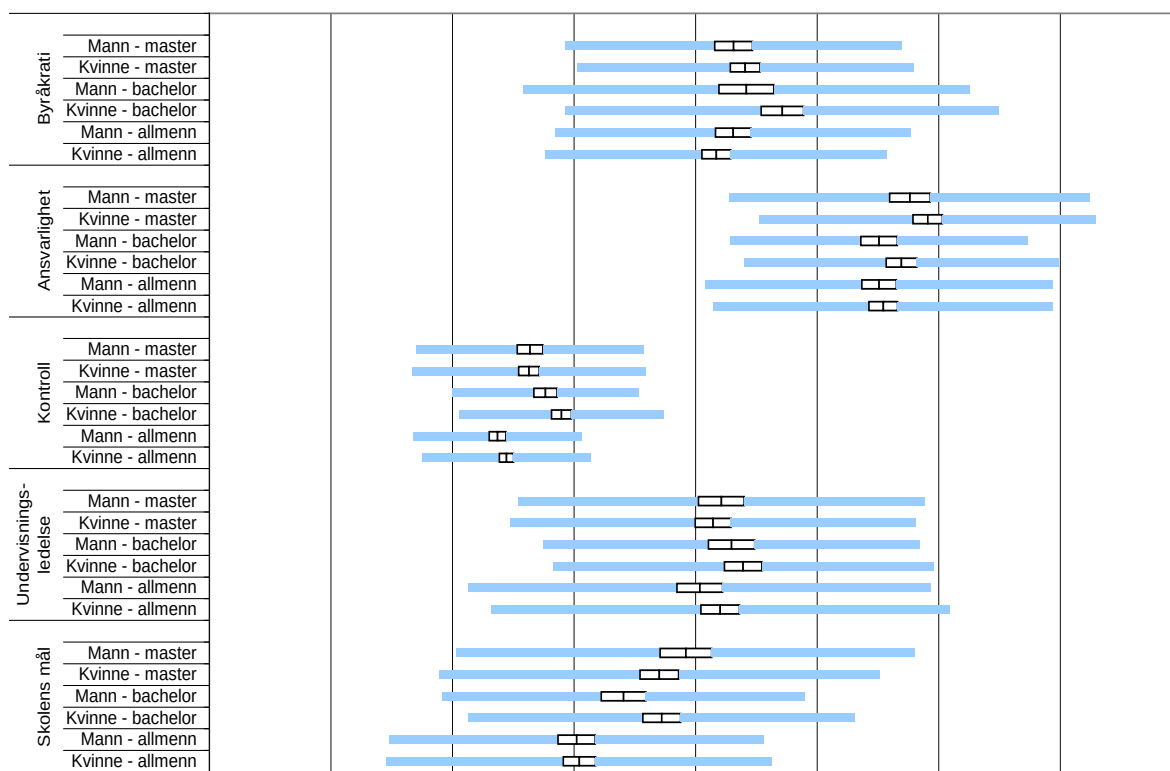
Figur 6.13 Lærernes rapportering om klasseromsobservasjon og råd fra rektor og rektors skåre på kontrolldimensjonen ved "pedagogisk lederskap" i 23 land.

Hvis vi forlater nasjonsnivå og heller tar utgangspunkt i de drøyt 4200 skolene vi har data om og gjør en tilsvarende analyse på skolenivå, vil vi fortsatt finne en sterk sammenheng. Korrelasjonen er nå 0,57, og det betyr at 32 prosent av variasjonen i lærernes gjennomsnittsskåre på skolenivå kan forklares av rektors svar. Fordi vi vet at det er betydelig forskjeller mellom landene, blir neste skritt å bevege seg fra TALIS-nivå til nasjonsnivå og se på skolene innenfor hvert enkelt land. Når vi bruker Norge som eksempel, finner vi en korrelasjon på 0,35 mellom gjennomsnittsskåren for lærerne ved skolene og rektors skåre. På skolenivå i Norge betyr det at rektors skåre bare kan forklare 11 prosent av variasjonen i lærernes gjennomsnittsskåre. Det siste trinnet er å gå helt ned på lærernivå i Norge og bruke rektors skåre som kontekstuell variabel. Det vi da finner er at det er en korrelasjon på 0,21 mellom rektors skåre og lærernes skåre enkeltvis. Det betyr at rektors skåre kan forklare mindre enn 5 prosent av variasjonen i holdninger blant lærerne ved skolen. Man kan her selvsagt diskutere hva som er det mest naturlige analysenivået. Nasjonsnivået er interessant for sammenlikninger og for å plassere hver enkelt nasjon i et større bilde. Hvis vi tenker ut fra hvilken praktisk nytte en undersøkelse som TALIS kan ha, er skolenivået og individnivået av større betydning, og hvis vi tar tittelen på OECD-rapporten på alvor, er det naturlig å se litt nærmere på skolenivået i Norge. Tittelen er "Creating Effective Teaching and Learning Environments".

6.7 Norske skolelederes syn på ledelse

Vi vil se litt nærmere på de norske skolelederne for å undersøke om det er noen systematiske forskjeller mellom grupper av skoleledere med hensyn til syn på ledelse. Et naturlig utgangspunkt er kjønn og utdanning. Figur 6.14 viser gjennomsnittsverdier på de fem indeksene som er presentert ovenfor for kvinner og menn, inndelt etter utdanningsbakgrunn.

Vi kan raskt fastslå at det ikke er store forskjeller mellom gruppene. De største forskjellene finner vi for dimensjonen skolens mål, det vil si hvordan rektor forholder seg til det som er knyttet til målstyring, arbeid etter strategisk plan, koordinering av undervisningsplaner og så videre. Her skårer de som har allmennlærerutdanning som høyeste utdanning lavere enn de andre gruppene. Vi finner en tilsvarende tendens når det gjelder kontrolldimensjonen, det vil si om rektor observerer undervisning i klasserommet, inspiserer elevens arbeide og så videre. For de fem andre dimensjonene er det ubetydelige forskjeller mellom gruppene. Alle grupper plasserer seg positivt i forhold til ansvarsdimensjonen og byråkratdimensjonen, mens de er tilnærmet nøytrale i forhold til dimensjonen undervisningsledelse og skolens mål. Det mest slående er likevel den klart negative skåren for alle grupper på kontrolldimensjonen.



Figur 6.14 Norske skolelederes skåre på fem indekser knyttet til ledelse. Kjønn og utdanning.

I sum kan resultatene tolkes som at rektors utdanningsnivå ser ut til å ha betydning for de pedagogiske sidene ved lederskap, mens dette ikke synes å være tilfelle for den administrative siden. Vi kan også ane en generell tendens til at kvinner skårer noe høyere enn menn, men dette er langt fra entydig.

6.8 Sammenhenger på skolenivå i Norge

Vi vil i dette avsnittet se nærmere på de ledelseskonstruktene og indeksene og deres relasjon til lærernes holdninger til undervisning. Vi analyserer data på lærernivå, og med rektorenes holdninger til ledelse som kontekstuelle forklaringsvariabler i korrelasjonsanalyser.¹¹ Vi vil likevel understreke at det ikke kan trekkes konklusjoner om årsaksforhold, men at det er statistiske sammenhenger det er snakk om.

Tabell 6.3 Statistisk sammenheng mellom fem dimensjoner ved skoleledelse og ulike sider ved lærernes holdninger og praksis. Norske lærere.

			Skolens mål	Under- visnings- ledelse	Kontroll	Ansvar- lighet	Byråkrati
Klima	Klasseroms- klima	Pearsons r	-0,022	0,037	0,016	-0,041	0,091
		Sign.	0,313	0,080	0,467	0,066	0,000
	Forhold lærer- elev	Pearsons r	-0,026	0,072	0,050	-0,003	0,064
		Sign.	0,226	0,001	0,019	0,880	0,003
	Self efficacy	Pearsons r	0,028	0,028	0,011	-0,014	0,001
		Sign.	0,198	0,193	0,601	0,509	0,945
Undervisnings- praksis	Strukturerende undervis- ningspraksis	Pearsons r	-0,010	-0,009	0,006	-0,014	-0,010
		Sign.	0,648	0,674	0,772	0,545	0,649
	Elevsentrert undervis- ningspraksis	Pearsons r	0,035	0,019	0,027	0,003	-0,012
		Sign.	0,113	0,387	0,222	0,892	0,599
	Utvidet undervis- ningspraksis	Pearsons r	-0,024	-0,009	0,031	-0,065	-0,021
		Sign.	0,288	0,696	0,163	0,005	0,357
Undervisnings- syn	Direkte overføring	Pearsons r	-0,041	-0,071	-0,070	-0,029	-0,043
		Sign.	0,060	0,001	0,001	0,197	0,051
	Konstruk- tivisme	Pearsons r	-0,010	-0,006	0,006	-0,011	0,010
		Sign.	0,656	0,771	0,772	0,628	0,642

Tabell fortsetter neste side

¹¹ Pearsons r er et statistisk mål for sammenhengen mellom variable. Verdiene kan variere mellom -1 og +1. +1 betyr at det er en perfekt positiv sammenheng, -1 en perfekt omvendt sammenheng og 0 ingen sammenheng.

			Skolens mål	Under- visnings- ledelse	Kontroll	Ansvar- lighet	Byråkrati
Faglig utvikling	Dager faglig utvikling	Pearsons r	-0,058	-0,030	-0,005	-0,043	-0,038
		Sign.	0,006	0,156	0,798	0,044	0,077
	Obligatorisk faglig utvikling	Pearsons r	-0,010	-0,040	-0,050	-0,058	0,012
		Sign.	0,671	0,078	0,027	0,012	0,609
Vurdering/ tilbakemelding	Vurdering fra rektor	Pearsons r	-0,011	0,083	0,046	0,039	0,040
		Sign.	0,606	0,000	0,031	0,075	0,064
	Vurdering fra kolleger	Pearsons r	-0,019	0,060	0,018	-0,010	-0,014
		Sign.	0,377	0,005	0,389	0,659	0,514
	Ekstern vurdering	Pearsons r	0,026	0,014	0,014	-0,020	0,004
		Sign.	0,225	0,494	0,522	0,363	0,864
	Ikke tilbake- melding/- vurdering	Pearsons r	0,004	-0,026	-0,030	-0,029	0,002
		Sign.	0,843	0,224	0,150	0,179	0,934
Samarbeids- former	Utvexling og koordinering	Pearsons r	0,021	0,051	0,047	0,029	-0,011
		Sign.	0,328	0,016	0,028	0,187	0,615
	Profesjonelt samarbeid	Pearsons r	0,002	0,107	0,036	0,021	-0,066
		Sign.	0,916	0,000	0,095	0,343	0,003
Tidsbruk for lærere i heltidsstilling	Timer i alt pr uke	Pearsons r	-0,055	0,025	0,005	0,001	0,019
		Sign.	0,018	0,291	0,824	0,961	0,412
	Timer undervisning	Pearsons r	-0,089	-0,020	-0,037	-0,038	-0,026
		Sign.	0,000	0,381	0,114	0,114	0,267
	Timer planlegging	Pearsons r	-0,038	-0,003	-0,017	-0,039	0,000
		Sign.	0,101	0,901	0,459	0,101	0,990
	Timer administrasjon	Pearsons r	0,013	0,031	0,013	0,037	0,044
		Sign.	0,564	0,175	0,577	0,123	0,060
	Timer annet	Pearsons r	0,015	0,040	0,064	0,053	0,011
		Sign.	0,520	0,086	0,006	0,028	0,654

Det er forbausende få og svake sammenhenger mellom hvilken ledelsesform rektor representerer og lærernes holdninger og praksis. Vi ser at det er en relativt tydelig positiv sammenheng mellom klasseromsklima og byråkratidimensjonen, og at forholdet mellom lærer og elev er positivt korrelert både med denne dimensjonen og med undervisningsledelse og kontroll. Dette kan vi tolke som at å ha en rektor som har klare ideer om ledelse er positivt i forholdet til skolemiljøet, nesten uansett hvilken ledelsesform det gjelder.

Den eneste sammenhengen vi finner mellom ledelse og undervisningsformer er en negativ sammenheng mellom ansvarlighet (accountability) og det vi har valgt å kalle utvidet undervisningspraksis. Når det gjelder det grunnleggende undervisningssynet, ser vi at direkte overføring som undervisningssyn blant lærerne er negativt korrelert med undervisningsledelse og kontroll blant rektorene, altså to av faktorene som kan knyttes til en pedagogisk ledelsesform. Dette kan kanskje tolkes som at lærere som har et undervisningssyn preget av tankegangen om direkte overføring også opplever at de i stor grad overlates til seg selv.

Det er i forhold til faglig utvikling vi finner flest sammenhenger med ledelsesformene. Det er negative sammenhenger mellom antall dager til faglig utvikling og styring etter skolens mål og en vektlegging av ansvarlighet (accountability). Det er også negative sammenhenger mellom hvor stor andel av den faglige utviklingen som var obligatorisk og kontroll og ansvarlighet.

Tilbakemelding fra rektor er korrelert med at rektor legger vekt på undervisningsledelse og kontroll med undervisningen. Dette er kanskje de mest logiske sammenhengene vi finner i hele tabellen. Vurdering fra kolleger er også positivt korrelert med at rektor vektlegger undervisningsledelse.

Det er også sammenhenger mellom utveksling og koordinering mellom lærerne og undervisningsledelse og kontroll fra rektors side, noe som også virker svært logisk. Undervisningsledelse er også positivt korrelert med profesjonelt samarbeid mellom lærere, mens byråkrati er negativt korrelert.

Når det gjelder tidsbruk, finner vi bare fire signifikante sammenhenger. Det er en negativ sammenheng mellom timer til undervisning og timer i alt på den ene siden og ledelse ut fra skolens mål på den andre. Dette er det vanskelig å forklare. At timer til andre gjøremål øker når vekten legges på kontroll og ansvarlighet, er derimot ikke overraskende.

6.9 Oppsummering

I TALIS-undersøkelsen måles rektorenes holdninger og atferd i forhold til ledelsesoppgavene langs fem ulike dimensjoner. To av dimensjonene inngår i det som kalles administrativt lederskap og gjelder ansvarliggjøring (accountability) og regelstyring. Norske rektorer skårer over det internasjonale gjennomsnittet på begge disse dimensjonene og framstår i sum som mer orientert mot en administrativ lederskapsprofil enn det vi finner i de fleste andre landene i undersøkelsen. Den andre hovedformen gjelder pedagogisk lederskap, som omfatter tre dimensjoner, nemlig styring etter skolens mål, undervisningsledelse og kontroll av undervisningen og lærernes arbeid. På de to første dimensjonene skårer Norge svakt negativt, mens kontrolldimensjonen er særlig svak blant norske rektorer. I sum framstår dermed norske rektorer som betydelig mer orientert i retning av administrativt enn pedagogisk lederskap. Det er imidlertid viktig å ha klart for seg at disse ledelsesformene ikke behøver å stå i motsetning til hverandre. Det er mulig å være en tydelig leder både i forhold til den administrative og den

pedagogiske funksjonen. De to andre nordiske landene som er med i TALIS, Danmark og Island, har negative skårer både på administrativt og pedagogisk lederskap. I en nordisk sammenheng kan vi dermed si at norske rektorer framstår som relativt tydelige, men med en klar overvekt mot de administrative funksjonene ved lederrollen.

Norske rektorsers tilbakeholdenhet i forhold til å følge med i lærernes arbeid og undervisning er slående. Det er særlig observasjon av undervisningen i klasserommet og inspeksjon av elevers arbeider som forekommer sjelden blant norske rektorer. Når lærerne blir spurt om i hvilken grad rektor eller skolens ledelse gjennomfører klasseromsobservasjon, eller gir lærerne konkrete råd om hvordan undervisningen kan forbedres, bekreftes bildet av et relativt passivt pedagogisk lederskap fra skoleledelsens side. Når vi ser på rektorenes tidsbruk, bekreftes dette bildet igjen, ved at norske rektorer bruker en noe lavere andel av sin tid på undervisningsrelaterte oppgaver enn gjennomsnittet i TALIS-undersøkelsen.

Det er overraskende få og svake sammenhenger mellom rektorenes lederskap på den ene siden og andre forhold ved skolen. Vi ser likevel at et godt klasseromsmiljø og gode relasjoner mellom lærere og elever henger sammen med et tydelig lederskap, enten det gir seg uttrykk i vekt på undervisningsledelse, undervisningskontroll eller regler og rutiner. Et tydelig pedagogisk lederskap fremmer dessuten samarbeid mellom lærerne. Lærere som har en rektor som legger vekt på undervisningsledelse, opplever dessuten oftere å få tilbakemelding både fra rektor og fra kolleger.

Det har vært et sterkt fokus på ledelse i norsk skole gjennom flere tiår. TALIS-undersøkelsen bekrefter en antakelse som mange nok har hatt, nemlig at de administrative funksjonene som er knyttet til rektorrollen har fått økt oppmerksomhet og tatt mer tid og ressurser enn de utfordringene som ligger på den pedagogiske siden. Dette kan ha blitt forsterket gjennom at flere administrative oppgaver er overført fra skoleeier til skolen og at et større ansvar for skolens drift dermed er blitt lagt på rektor. Resultatet av dette er at Norge har fått rektorer som er tydelige i den administrative delen av sin lederrolle, mens de er langt mindre synlige som pedagogiske ledere.

7 Vurdering og tilbakemelding til skoler og lærere

En vesentlig forutsetning for kvalitetsutvikling i skolen er at elever, lærere og skoleledelse får tilbakemeldinger på arbeidet de utfører. Verken enkeltindivider eller organisasjoner kan lære på en effektiv måte uten at arbeidet som utføres vurderes, og den som utfører arbeidet får tilbakemelding om arbeidets kvalitet og relevans. Vurdering og tilbakemelding kan utføres ut fra formelle kriterier eller på en mer uformell måte. Både kolleger, ledere og underordnede er aktuelle som utøvere av vurdering internt, samtidig som ekstern vurdering fra skoleeier eller andre instanser vil kunne gi verdifulle tilbakemeldinger til skolen, skoleledelsen og lærerne. Vurdering og tilbakemelding har en sentral plass i TALIS og vi vil i dette kapitlet se både på skoleevalueringer og vurderinger av lærernes arbeid.

7.1 Skoleevalueringer

Først vil vi se på hvordan og i hvilket omfang skolevurderinger eller evalueringer foregår. Spørsmålet i tabell 7.1 *”Hvor ofte har denne skolen laget en rapport med selvevaluering og/eller blitt evaluert av en ekstern instans (for eksempel fylkesmannen) i løpet av de siste 5 årene?”* er stilt til skolelederne, men svarene er veid og prosentuert på basis av antall lærere ved de enkelte skolene.¹²

Tabell 7.1 *”Hvor ofte har denne skolen laget en rapport med selvevaluering og/eller blitt evaluert av en ekstern instans (for eksempel fylkesmannen) i løpet av de siste 5 årene?”*

Selvevaluering	Belgia (flamsk)	Danmark	Irland	Island	Norge	Polen	Østerrike
Aldri	22 %	32 %	57 %	11 %	26 %	10 %	42 %
En gang	33 %	15 %	25 %	31 %	14 %	14 %	28 %
2-4 ganger	31 %	20 %	8 %	26 %	19 %	24 %	18 %
En gang i året	13 %	25 %	8 %	29 %	34 %	34 %	11 %
Oftere	1 %	7 %	2 %	3 %	8 %	18 %	1 %
Sum	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Ekstern	Belgia (flamsk)	Danmark	Irland	Island	Norge	Polen	Østerrike
Aldri	10 %	53 %	57 %	18 %	36 %	14 %	58 %
En gang	55 %	22 %	37 %	56 %	35 %	52 %	23 %
2-4 ganger	33 %	11 %	5 %	22 %	21 %	20 %	9 %
En gang i året	2 %	11 %	1 %	1 %	6 %	13 %	6 %
Oftere	0 %	2 %	0 %	3 %	2 %	2 %	3 %
Sum	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
Aldri, verken ekstern eller intern	6 %	25 %	39 %	5 %	17 %	7 %	35 %

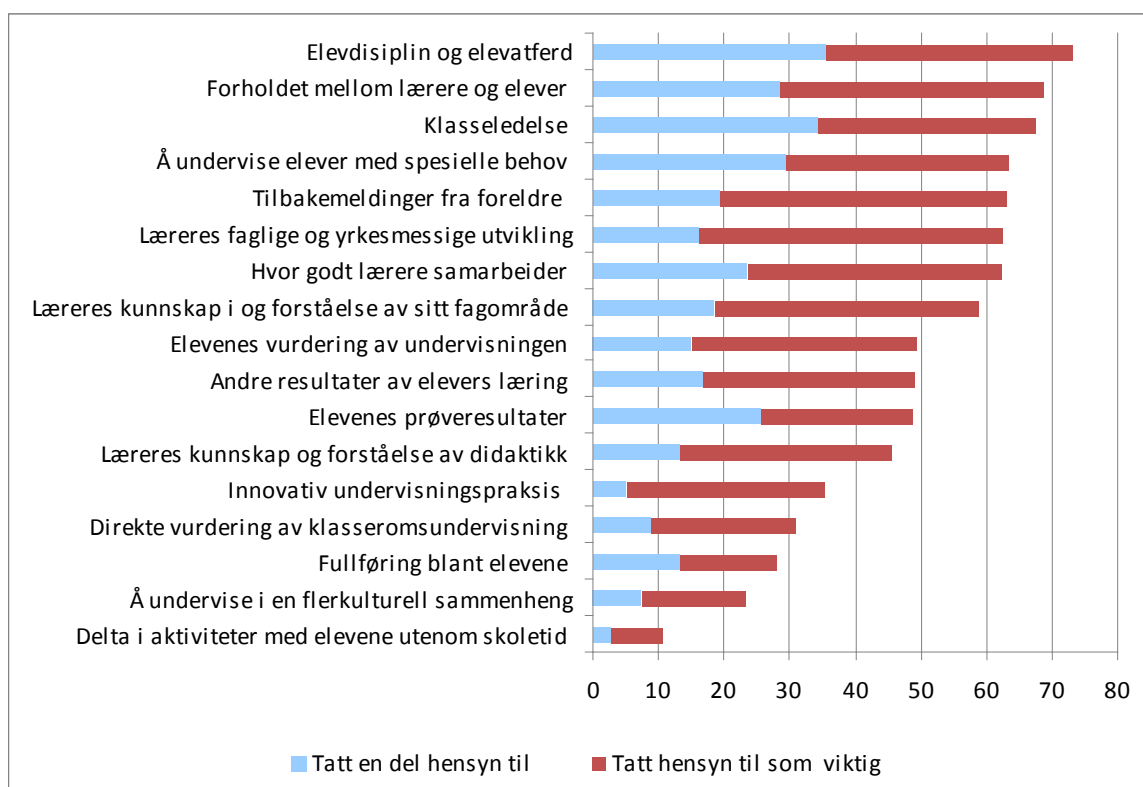
¹² Dette gjelder alle tabeller og figurer som er basert på spørsmål stilt til rektor. Designet i TALIS er slik at alle problemstillinger ses fra lærernes ståsted. Bak hver rektors svar vil det dermed stå et antall lærere som tilsvarende lærere ved skolen som har besvart undersøkelsen.

Det er betydelig variasjon landene i mellom når det gjelder interne og eksterne evalueringer. I Belgia, Island og Polen er det bare mellom 5 og 7 prosent av skolene hvor det verken er foretatt egevaluering eller ekstern evaluering i løpet av de siste fem årene, mens prosentandelen i Irland og Østerrike er henholdsvis 39 og 35 prosent. Norge og Danmark plasserer seg mellom disse ytterlighetene med henholdsvis 17 og 25 prosent. Selvevaluering ser ut til å forekomme hyppigere enn ekstern evaluering i seks av sju land, og Belgia danner her et unntak.

Det norske tallene når det gjelder ekstern evaluering, kan ses både i forhold til innføringen av Kunnskapsløftet og til den generelle tendensen til endring av skoleeierrollen, som har fulgt gjennom innføring av tonivåmodellen for administrasjonen i mange kommuner. Skolene gis større frihet, men tillegges også ansvar for oppgaver som skoleeier tidligere tok seg av. Hva som blir følgene av dette, er ikke gitt. En mulig konsekvens kan være mer aktive skoleeiere. Stortingsmelding 31 "Kvalitet i skolen" slår fast at "...skoleeierne skal følge opp resultatene fra virksomhetsbaserte vurderinger og nasjonale kvalitetsvurderinger, bl.a. gjennom dialog med skolene...". (St.meld. 31 2007-2008). Man kunne tenke seg at dette var en drivkraft fra skoleeiers side, blant annet for gjennomføring av skoleevalueringer. En like sannsynlig utgang er at skolene i stor grad overlates til seg selv, blant annet fordi kompetanse og engasjement ofte mangler på skoleeiersiden. Sandberg og Aasen beskriver det de kaller et "...diffust skoleeierbegrep og en uklar rollefordeling" i sin rapport fra evalueringen av Kunnskapsløftet (2008, side 12).

7.1.1 Kriterier for evaluering av skoler

Det er stilt i alt 17 oppfølgingsspørsmål som gjelder hvilke forhold som skoleleder tror ble tatt hensyn til i evalueringene, hvis slike er gjennomført i løpet av de siste fem årene. Dette er grundig dokumentert for alle land i den internasjonale TALIS-rapporten (Tabell 5.1a) og vi vil her nøye oss med å se nærmere på de norske resultatene.



Figur 7.1 "Etter din mening, i hvor stor grad ble følgende forhold tatt hensyn til i disse evalueringene?" Prosentandel som svarer "Tatt en del hensyn til" og "Tatt hensyn til som viktig". Norge.

Elevdisiplin og elevatferd fulgt av forholdet mellom lærere og elever og klasseledelse, er klart viktigst etter norske skolelederes mening. Dette er i tråd med det internasjonale gjennomsnittet. Det som er spesielt med de norske resultatene, er at den samlede andelen som svarer "tatt en del hensyn til" og "tatt hensyn til som viktig" er systematisk lavere enn det internasjonale gjennomsnittet på samtlige spørsmål. Dette kan være et uttrykk for en evalueringskultur som er lite knyttet opp mot de kriteriene som er vektlagt i TALIS-undersøkelsen. Tabell 7.1 viste jo at Norges ikke skiller seg ut med hensyn til *hyppigheten* av evalueringer.

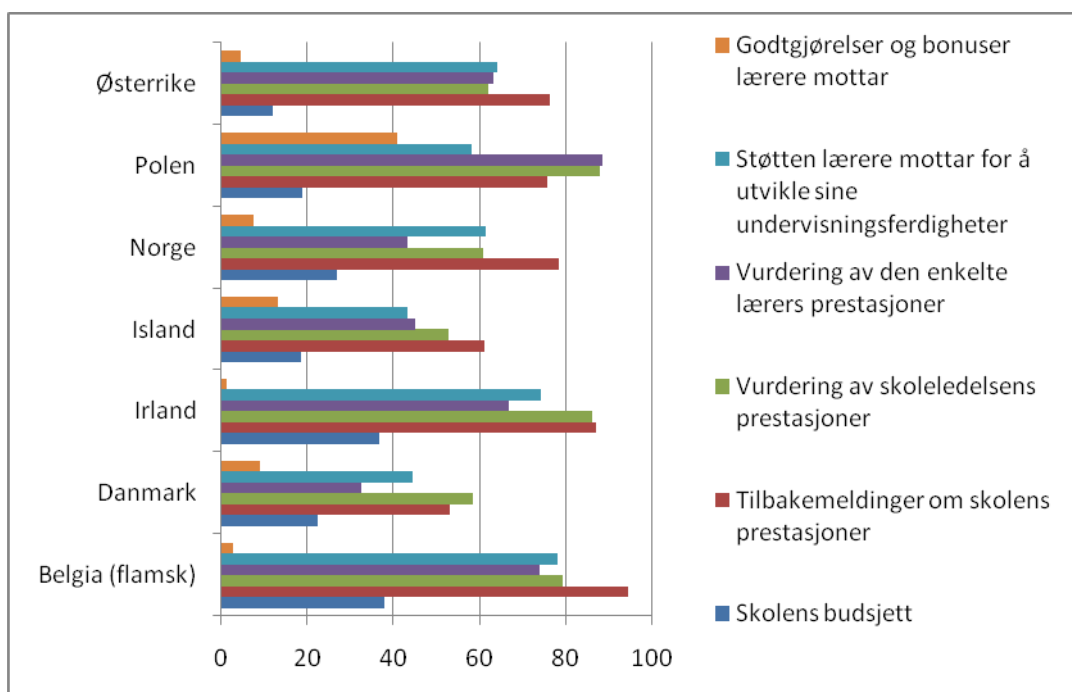
De kriteriene som skolelederne antar at blir vektlagt i minst grad, er fullføring blant elevene, undervisning i flerkulturelle sammenhenger og deltaking i aktiviteter utenom skoletid. Her avviker Norge betydelig fra det internasjonale gjennomsnittet. At fullføring ikke vektlegges, henger sammen med at vi har automatisk oppflytting mellom klassetrinnene i grunnskolen og at alle som ønsker det får et tilbud om videregående opplæring, også de som mangler vurdering eller går ut av grunnskolen med karakteren 1 i ett eller flere fag. Det er heller ingen tradisjon i norsk skole for at lærerne deltar i aktiviteter for elevene utenom skoletid. Mer overraskende er den svake vekten som legges på undervisning i flerkulturell sammenheng. Et annet kriterium der Norge avviker sterkt fra det som er vanlig i de aller fleste landene i undersøkelsen, gjelder direkte vurdering av klasseromsundervisning, som bare 30 prosent mener blir "tatt en del hensyn til" eller "tatt hensyn til som viktig", mot TALIS-

gjennomsnittet, som er 80 prosent. De norske skoleevalueringene ser dermed ut til å foregå i mindre grad i klasserommet enn hva som er vanlig i andre land.

7.1.2 Hensikten med skoleevalueringer

Skal vi kunne si at skoleevalueringer har noen hensikt, må de gjenspeiles i effekter på relevante områder. Å gjennomføre evalueringer bare for prosessens skyld, virker lite hensiktsmessig. Når vi ser hva skolelederne i sju land svarer på spørsmålet om evalueringenes betydning, er det særlig tilbakemeldingene som evalueringene gir om skolens prestasjoner som framheves. I fem av sju land ses dette på som viktigst. Vurdering av den enkelte lærers prestasjoner og vurdering av skoleledelsens prestasjoner kan ses på som presiseringer av dette og framheves som særlig viktig i Østerrike, Polen, Irland og Belgia. Minst betydning tillegges evalueringene for skolens budsjett og godtgjørelse og bonuser som lærerne mottar.

Skolelederne i Norden, og særlig i Danmark og Island, synes generelt å tillegge evalueringene mindre betydning enn det som er tilfelle i de fire andre landene som her sammenliknes.

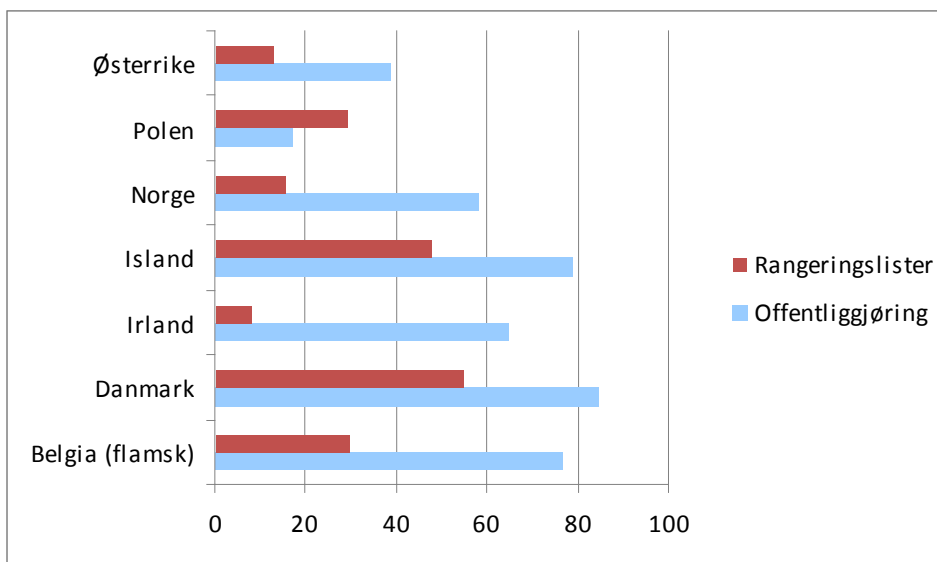


Figur 7.2 "I hvilken grad har disse evalueringene hatt betydning for..." Andel som svarer "En del betydning" eller "Stor betydning".

Når det gjelder evalueringenes betydning, framstår norske skoleledere som temmelig gjennomsnittlige i det utvalget av land vi har valgt å se nærmere på. Norge skårer ikke spesielt høyt eller lavt på noen av de seks områdene som skolelederne er bedt om å vurdere.

7.1.3 Offentliggjøring av skoleevalueringer

Skolelederne er også spurt om skoleevalueringene har blitt offentliggjort og om evalueringene har blitt brukt av myndighetene til å offentliggjøre rangeringslister.

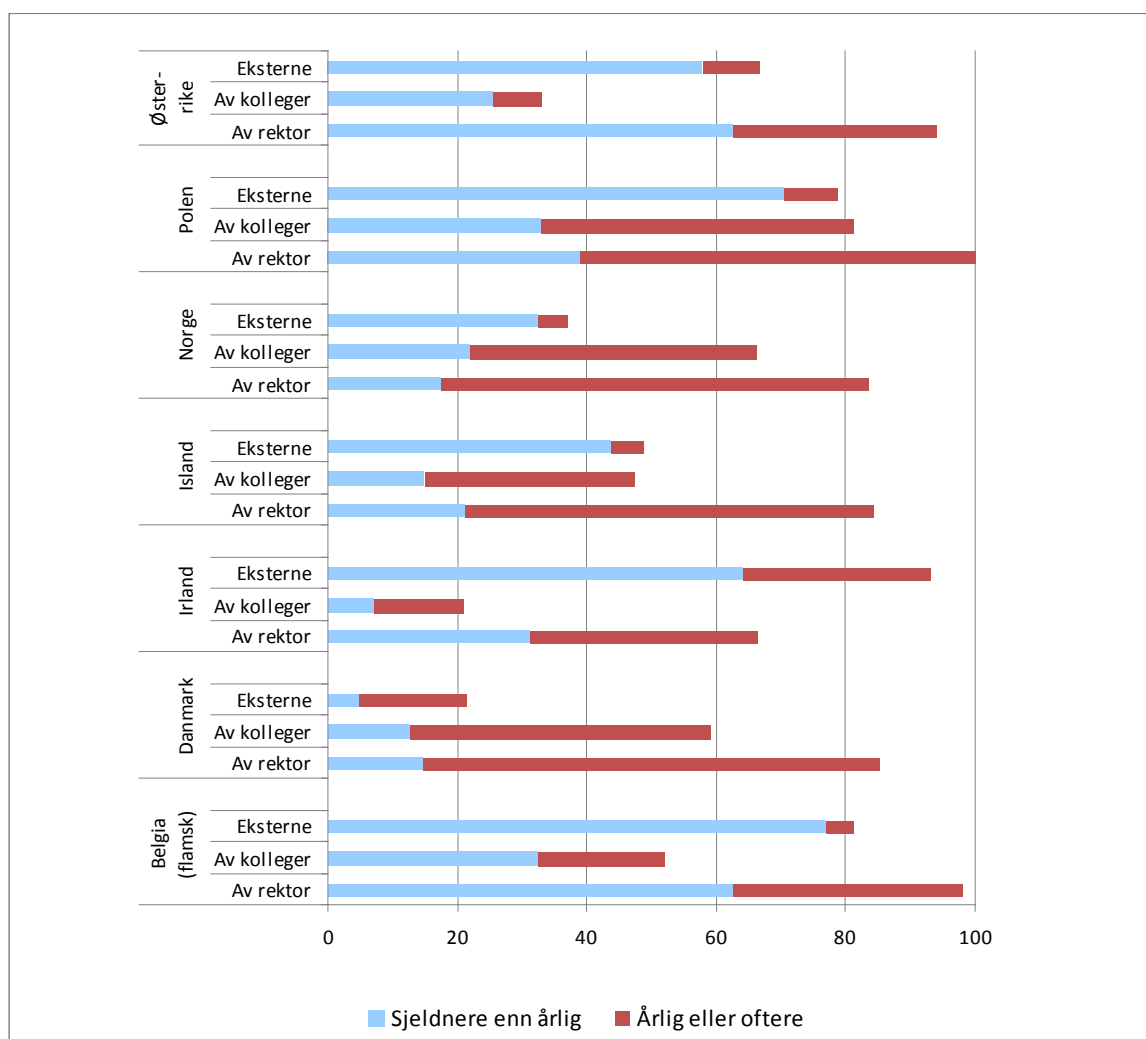


Figur 7.3 "Er disse evalueringene blitt offentliggjort?" "Har disse evalueringene blitt brukt av myndighetene til å offentliggjøre rangeringslister?". Prosent som svarer "ja" blant skoleledere ved skoler som har hatt evaluering minst en gang siste fem år.

Det er betydelig variasjon i praksisen når det gjelder offentliggjøring. Polen er mest restriktive med hensyn til offentliggjøring, mens omtrent 80 prosent i Danmark, Island og Belgia svarer at evalueringene offentliggjøres. Igjen er Norge midt på treet med snaut 60 prosent. Rangeringslister er lite vanlig i Irland, Norge og Østerrike, mens over halvparten av skolelederne i Danmark svarer at myndighetene bruker evalueringene til å offentliggjøre rangeringslister.

7.2 Lærervurdering sett fra skoleledernes ståsted

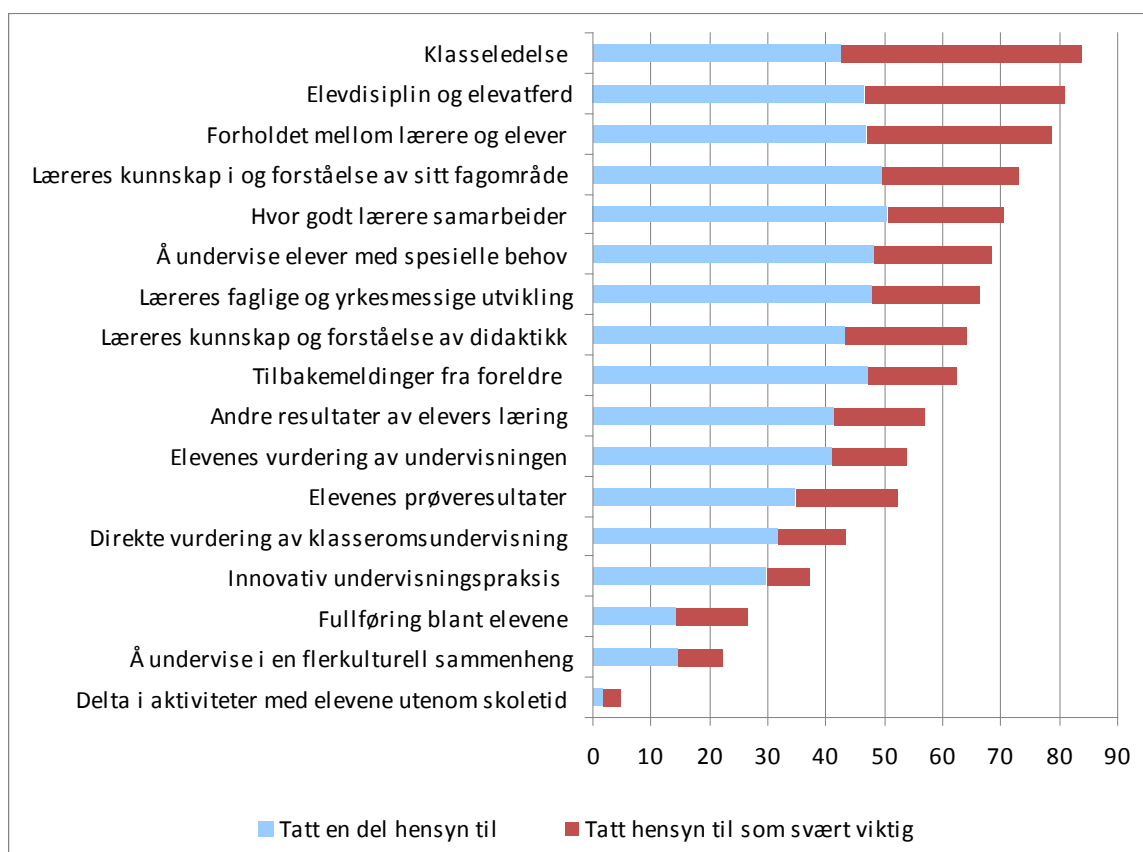
Tabell 7.4 viser hyppigheten av lærervurdering sett fra skoleledernes synsvinkel. Vi ser at det er stor variasjon mellom nasjonene også når det gjelder hva slags evaluering det dreier seg om. Polen er det av de sju landene der evaluering er vanligst. Her foretar alle rektorer slike vurderinger og flertallet av dem gjør det årlig eller oftere. I tillegg svarer omtrent 80 prosent at kolleger og eksterne vurderer lærerne. Irland har den laveste andelen av rektorer som svarer at de foretar lærervurdering, 66 prosent, mens den tilsvarende andelen er 83 prosent i Norge, og de aller fleste av disse foretar vurderingen årlig. Irland har også bare 21 prosent som gjennomfører vurdering av kolleger, mens andelen som har hatt ekstern vurdering er betydelig høyere, nemlig over 93 prosent. I Norge er den tilsvarende andelen bare 37 prosent, mens den er helt nede på 21 prosent i Danmark. En vesentlig usikkerhet knyttet til disse tallene er at svarene ikke sier noe om hvor mange av lærerne som mottar vurdering. Når alle polske rektorer svarer at de vurderer lærerne, betyr ikke det nødvendigvis at alle lærere i Polen mottar slik vurdering. Vi skal komme tilbake til dette seinere i dette kapitlet, når vi ser på hva lærerne har svart på tilsvarende spørsmål. En annen usikkerhet, som knytter seg til resultatene vi presenterer, er hvilke roller rektor forventes å fylle ved de enkelte skolene. Det kan være slik ved enkelte skoler at tilbakemeldinger til lærere og vurdering av deres arbeid ikke hører til rektors ansvarsområde, men er delegert til andre ledere ved skolen.



Figur 7.4 "Hvor ofte blir lærerne ved denne skolen vurdert av deg som rektor, av kolleger ved skolen eller av eksterne sakkyndige, for eksempel fylkesmann?".

7.2.1 Kriterier for lærervurdering

Figur 7.5 er svar på spørsmålet "Hvor viktige er etter din mening følgende kriterier i disse vurderingene?". Den internasjonale rapporten presenterer ikke resultatene av disse spørsmålene. Vi nøyer oss med å vise de norske tallene, og ser at rangeringen av kriteriene for lærervurderingen ligner mye på den vi fant for skoleevalueringen i figur 7.1. Det er de tre samme kriteriene som vurderes som viktigst, men med en annen innbyrdes rekkefølge. For lærervurderingen er det klasseromsledelse som det tas mest hensyn til. Kriterier som gis høyere prioritet i lærervurderingen enn i skoleevalueringen er lærernes kunnskap i og forståelse av sitt fagområde og av didaktikken. Også de tre kriteriene som tillegges minst vekt er de samme og med samme innbyrdes rekkefølge som i figur 7.1.



Figur 7.5 Kriteriene for lærervurderingen slik rektorene ser det. Prosentandel som svarer at de mener at kriteriene ble "Tatt en del hensyn til" eller "Tatt hensyn til som viktig". Norge.

Igjen er det slik at kriteriene for lærervurdering generelt tillegges mindre vekt i Norge enn det som er tilfelle generelt i undersøkelsen. Dette gjelder spesielt aktiviteter utenom skoletid, fullføring blant elevene og undervisning i flerkulturelle sammenhenger. Fullføring er som kjent ikke et tema i den norske konteksten og norske læreres manglende deltakelse i aktiviteter utenom skoletid overrasker heller ikke, mens det er langt mer overraskende at undervisning i flerkulturelle sammenhenger skårer så lavt i Norge sammenliknet med andre land.

7.2.2 Følger av lærervurderinger

Rektorene er også bedt om å svare på hvilke incentiver som kan ligge i lærervurderingen for lærernes egen del. Dette gjelder økonomiske incentiver så vel som forfremmelse, faglig utvikling og endringer i arbeidsoppgaver.

Tabell 7.2 ” Når lærernes arbeid ved denne skolen blir vurdert, kan vurderingen føre direkte til noe av det følgende?” Andel som svarer ”Vurderingen kan føre til...”.

	Belgia (flamsk)	Danmark	Irland	Island	Norge	Polen	Østerrike
En endring i lønn	3 %	14 %	1 %	33 %	19 %	23 %	5 %
En økonomisk bonus eller annen materiell påskjønnelse	1 %	29 %	3 %	58 %	13 %	92 %	21 %
Muligheter for å bli forfremmet	38 %	37 %	30 %	55 %	33 %	76 %	72 %
Muligheter for faglig og yrkesmessig utvikling	74 %	86 %	57 %	85 %	82 %	79 %	70 %
Endringer i læreres ansvarsoppgaver som gjør jobben mer attraktiv	87 %	91 %	43 %	83 %	87 %	63 %	81 %
Utviklingsplaner for å forbedre lærernes undervisning	93 %	92 %	72 %	89 %	83 %	90 %	78 %

Endringer i lønn er det som regnes som minst realistisk, og belgiske, irske og østerrikske rektorer ser nærmest bort fra dette. På den annen side mener en av tre islandske rektorer at dette kan være et mulig incentiv. 19 prosent av norske rektorer mener det samme, og dette må bety at de selv kan tenke seg å gi lokale tillegg til enkeltlærere etter vurdering, siden lønnsfastsettelsen for øvrig er utenfor deres myndighetsområde. Det samme må gjelde de 13 prosent som peker på en økonomisk bonus som belønning. Når det gjelder bonus og annen materiell påskjønnelse, er det store forskjeller mellom landene. I Polen peker hele 92 prosent på dette som en mulighet, mens andelene i Belgia og Island er svært beskjedne. Når vi sammenlikner de tre nordiske landene, ser vi at økonomiske incentiver er langt vanligere på Island enn i Danmark og Norge. Forskjeller i andel av private skoler, og i praksis mellom private og offentlige skoler, har lite å si for de tallene vi finner i tabell 7.2.

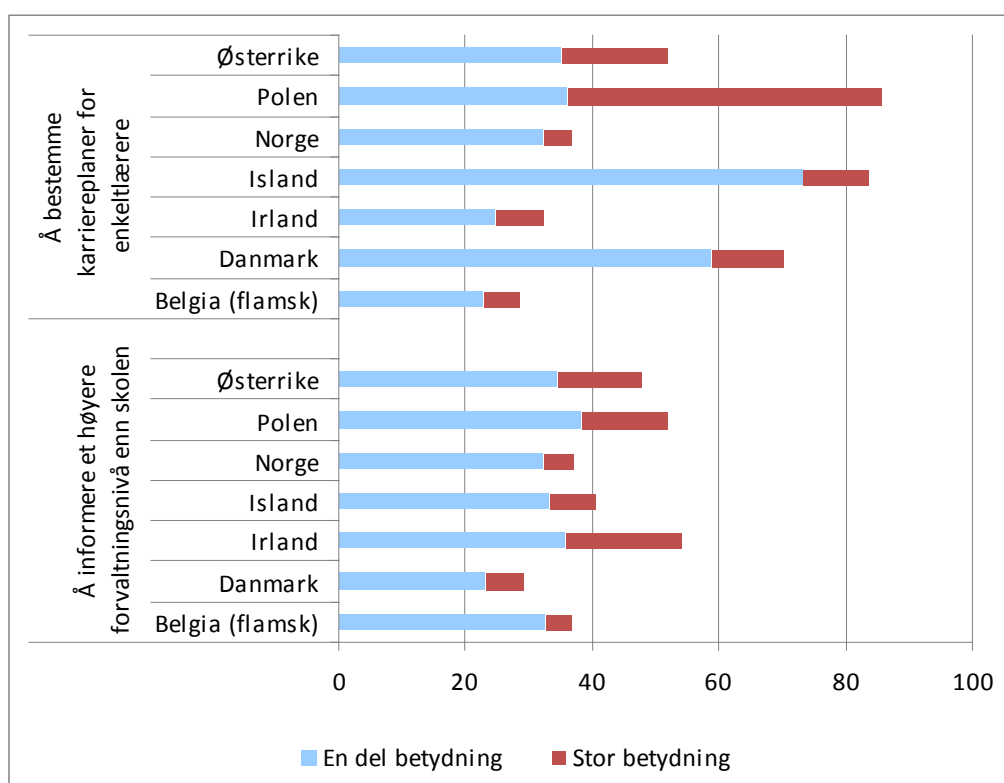
Muligheten for forfremmelse av lærere som følge av lærervurdering ses på som mest realistisk i Polen og Østerrike, og til dels på Island, mens skoleledere i de øvrige landene i betydelig mindre grad peker på dette som et mulig incentiv. Muligheter for faglig og yrkesmessig utvikling vurderes som særlig realistisk i de nordiske landene, mens irene er mest tilbakeholdne her, selv om et flertall også av de irske rektorene ser på dette som en mulighet. Irland peker seg igjen ut når det gjelder endringer i lærernes arbeidsoppgaver, og bare 43 prosent ser på dette som en mulighet, mens andelen er omtrent 90 prosent i Danmark, Island og Polen. Man skulle kanskje tro at dette var noe rektor selv kunne ha innflytelse på. Det samme gjelder det siste punktet, nemlig utviklingsplaner. Dette er da også det tiltaket som gjennomgående får størst allmenn tilslutning.

7.2.3 Målene med lærervurdering

Skolelederne er også bedt om å gi til kjenne sin mening om målene med vurdering av lærernes arbeid og angi hvilken betydning de enkelte målene har i vurderingen. Når det gjelder mål som å evaluere hele skolens prestasjoner, å evaluere undervisningen i et bestemt fag, å ta tak i en krise eller et problem på skolen, å ta beslutninger om skoleutvikling og å identifisere læreres behov for faglig og yrkesmessig utvikling, er det bred enighet på tvers av nasjonsgrensene om at dette har en del eller stor betydning. Den samlede andelen som har

krysset av for en av de to kategoriene varierer mellom 70 og 100 prosent. For tre mål finner vi langt større variasjon, nemlig å bestemme karriereplaner for enkeltlærere, å informere et høyere forvaltningsnivå enn skolen og å ta beslutninger angående godtgjørelser og bonuser til lærere. Det er ikke overraskende at spørsmålet om godtgjørelser og bonuser tillegges vekt i Polen og på Island, mens det ellers synes å være mindre relevant. Tabell 7.2 viste jo nettopp at det er i disse to landene at dette er aktuelt som belønning etter en positiv vurdering.

Det er særlig stor variasjon mellom landene når det gjelder den vekten som legges på å bestemme karriereplaner for enkeltlærere. I Polen og Island er andelen som tillegger dette en del eller stor betydning over 80 prosent, mens den er 70 prosent i Danmark. Til sammenlikning er det bare 36 prosent som tillegger dette vekt i Norge, og bare noen ganske få av disse tillegger det stor betydning.



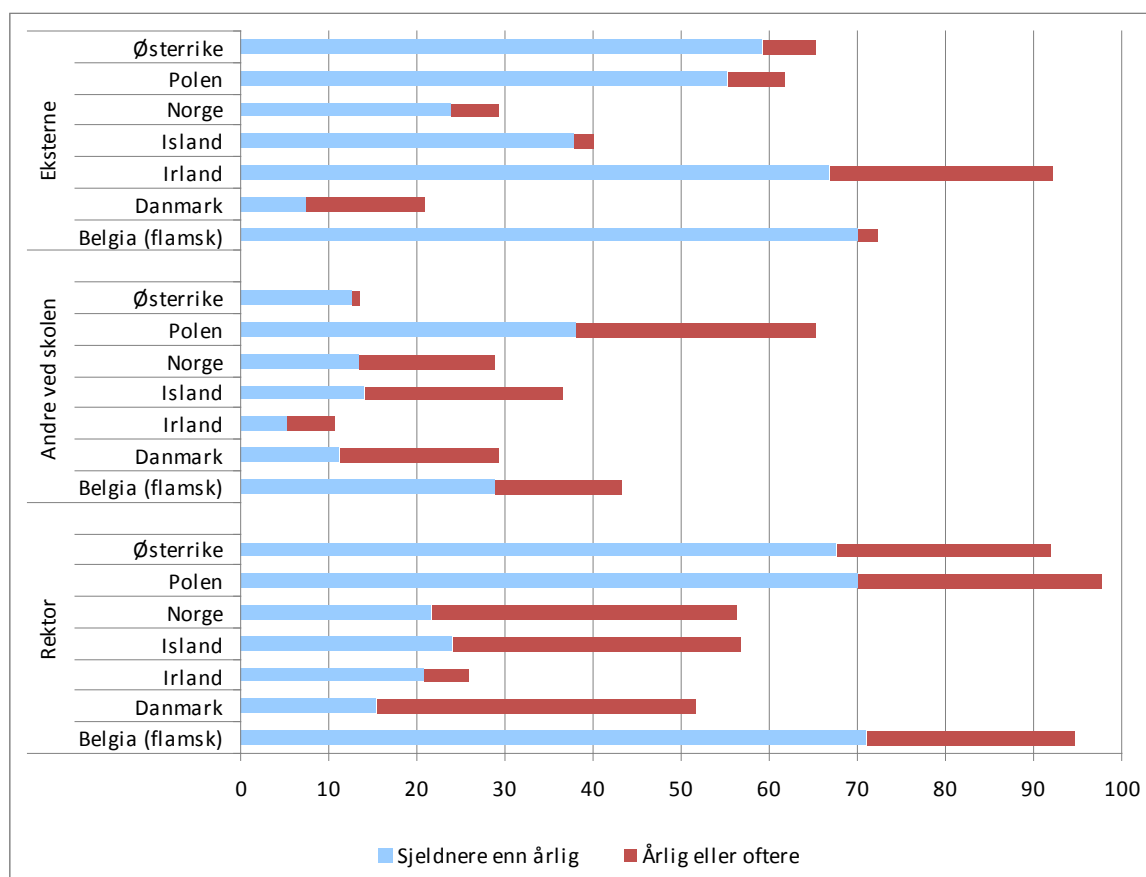
Figur 7.6 "Vi ønsker å få vite din mening om målene med vurdering av læreres arbeid ved denne skolen. Kan du angi hvilken betydning hvert av de følgende målene har i vurderingen av læreres arbeid" Andel som mener dette har "en del betydning" eller "stor betydning" som mål for vurderingen.

Det siste målet, nemlig å gjennomføre lærervurdering for å informere et høyere forvaltningsnivå, tillegges generelt noe mindre vekt enn de fleste av de andre målene. I Norge vil dette dreie seg om å informere skoleeier, og i noen tilfelle også sentrale myndigheter, som Utdanningsdirektoratet. Det har i den norske utdanningsdebatten vært en del oppmerksomhet rundt kravet om rapportering som stjeler tid fra andre viktige oppgaver. Det er imidlertid ikke noe som tyder på at Norge slik sett skiller seg spesielt ut i forhold til andre land, i hvert fall ikke når vi bruker rapportering fra lærervurderinger som indikator. Fire av de sju landene

kommer ut med høyere andeler enn Norge som sier at dette har stor betydning, Belgia har samme andel som Norge og bare Danmark har en lavere andel.

7.2.4 Skriftliggjøring av lærervurderinger

I kvalitetsutviklingsarbeid legges ofte vekt på skriftliggjøring. Dette er nok motivasjonen bak spørsmålet om vurderinger av læreres arbeid nedfeller seg i en skriftlig rapport. Skolelederne er bedt om å svare på hvem som skriver rapporten og hvor ofte det gjøres. Spørsmålet går bare til skoleledere ved skoler som har foretatt evalueringer siste fem år.

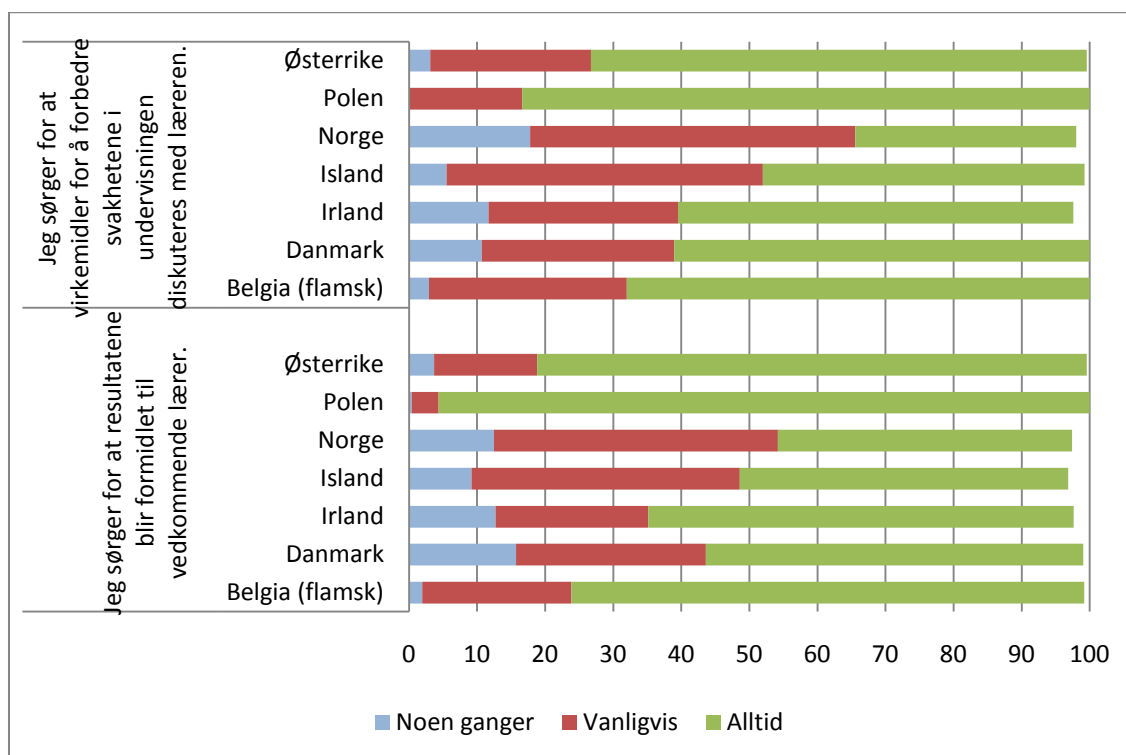


Figur 7.7 ” Hvor ofte er vurdering av læreres arbeid nedfelt i en skriftlig rapport som oppbevares ved denne skolen? Vennligst angi hvem som skriver rapporten ” Andel som svarer at vurderingen nedfelles i en rapport.

Det er stor forskjell mellom landene når det gjelder å skriftliggjøre vurderingsarbeidet. I Østerrike, Polen og Belgia svarer praktisk talt alle rektorer at det skrives rapporter som oppbevares ved skolen, mens det gjelder bare en av fire irske rektorer. I de nordiske landene lager noe over halvparten av rektorene rapporter. Rapporter fra andre lærere eller medlemmer av skolens ledelse forekommer stort sett sjeldnere, men Polen skiller seg her ut med en relativt høy andel. Det er stor variasjon når det gjelder eksterne vurderingsrapporter, og dette avspeiler forskjeller når det gjelder hvem som foretar vurderingene. I Irland er vurderinger foretatt av eksterne vanligst og følgelig utarbeides også skriftlige rapporter av eksterne, mens det er omvendt i Norge og Danmark.

7.2.5 Tiltak som følger av lærervurderinger

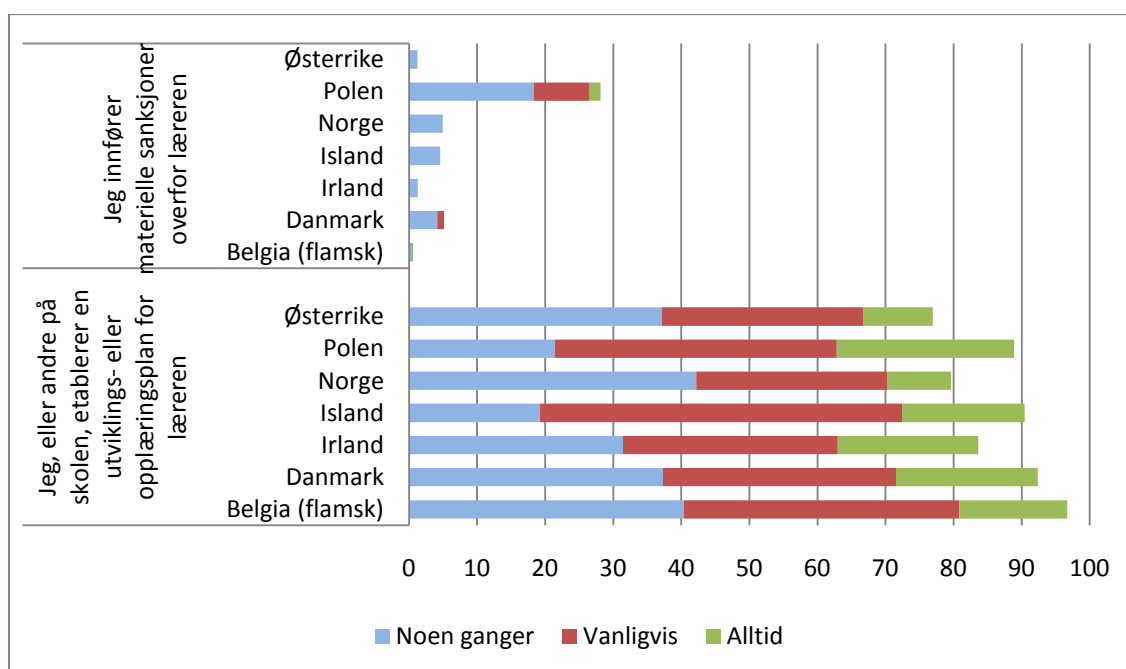
En naturlig konsekvens av lærervurderinger er at de fører til konkrete tiltak. Skolelederne er derfor bedt om å svare på hyppigheten av tiltak dersom vurderingene avdekker svakheter ved læreres undervisning. I alt seks slike tiltak ble beskrevet og de beskrives i de tre følgende figurene. Vi har tatt med de som svarer ”noen ganger”, ”vanligvis og alltid” og holder de som svarer ”aldri” utenfor, slik at summene av de tre svarkategoriene vil omfatte de som gjennomfører tiltaket.



Figur 7.8 ”Angi hyppigheten av følgende tiltak dersom vurderinger identifiserer svakheter ved læreres undervisning, eller du selv vurderer en lærers prestasjoner til å ligge under forventet nivå”. Formidling av resultater og diskusjon av virkemidler. Andel som svarer ”noen ganger”, ”vanligvis” eller ”alltid”.

Praktisk talt alle rektorer i alle sju land svarer at de sørger for at resultatene formidles til læreren det gjelder og at virkemidler for å forbedre svakheter i undervisningen diskuteres med vedkommende. Andelene som svarer ”alltid”, ”vanligvis” eller ”noen ganger” varierer mye mellom nasjonene, og Norge utmerker seg på begge tiltak ved å være det landet der færrest svarer ”alltid”. De polske rektorene er de som hyppigst setter inn tiltak av denne typen. Praktisk talt alle polske rektorer svarer at de alltid formidler resultatene av vurderingen til læreren det gjelder, mens dette gjelder under halvparten av de norske rektorene. 83 prosent av de polske rektorene sier at de alltid diskuterer virkemidler for å forbedre svakheter i undervisningen med læreren det gjelder, mens bare en av tre norske rektorer svarer at de alltid gjør dette. De andre fem landene befinner seg mellom de ytterpunktene som Norge og Polen representerer, med Island, Danmark og Irland nærmest Norge og Østerrike og Belgia nærmest Polen. Det er egentlig ganske forbløffende at disse to relativt enkle tiltakene ikke iverksettes i større grad, særlig i Norge. Dette vitner om en svak tilbakemeldingskultur.

Den fulle teksten for utsagnene i figur 7.9 er ”Jeg, eller andre på skolen, etablerer en utviklings- eller opplæringsplan for læreren for å ta tak i svakhetene i undervisningen” og ”Jeg, eller andre på skolen, innfører materielle sanksjoner overfor læreren (f.eks. redusert årlig lønnsøkning)”. Materielle sanksjoner er svært uvanlig, og det er bare i Polen at vi finner et visst omfang av dette. Dette samsvarer godt med det som tidligere er vist i figur 7.2 og tabell 7.2 om bruk av godtgjørelser og bonuser etter skoleevalueringer. Når vi 5 prosent av de norske rektorene svarer ”noen ganger” på dette spørsmålet, reflekterer det den friheten de har til å fordele lokale lønnsmidler til bestemte lærere etter vurdering, og holde andre lærere utenfor slike fordelinger dersom de ikke innfrir i forhold til forventningene.

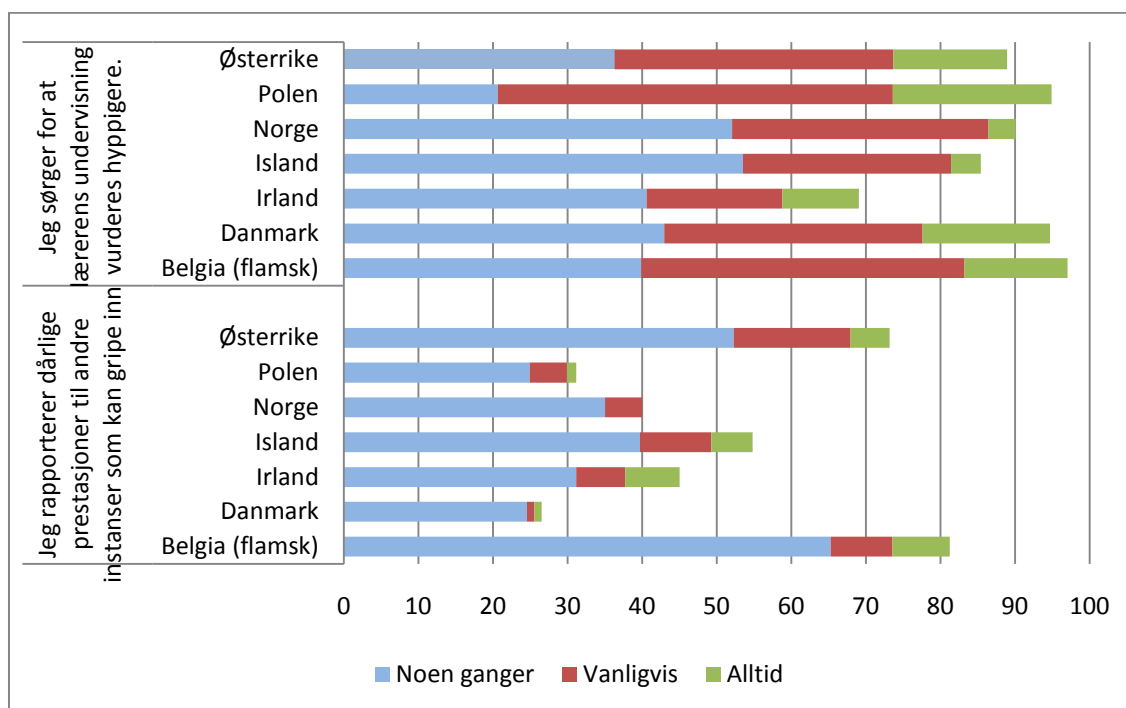


Figur 7.9 ”Angi hyppigheten av følgende tiltak dersom vurderinger identifiserer svakheter ved læreres undervisning, eller du selv vurderer en lærers prestasjoner til å ligge under forventet nivå”. Økonomiske sanksjoner og utviklingsplaner. Andel som svarer ”noen ganger”, ”vanligvis” eller ”alltid”.

Utviklingsplaner for bestemte lærere som ut fra vurdering trenger det fordi de ikke presterer som forventet, er vanlig i alle landene og mellom 77 og 97 prosent setter i gang slike tiltak noen ganger, vanligvis eller alltid. ”Alltid” er det klart minst benyttede svaralternativet her, og det betyr at dette ikke er et tiltak som automatisk settes i verk i noe land. Norge og Østerrike ligger noe etter de andre landene, men her er forskjellene tross alt ganske små.

På de to siste utsagnene er den fulle teksten ”Jeg, eller andre på skolen, rapporterer dårlige prestasjoner til andre instanser som kan gripe inn (f.eks. på kommunalt nivå)” og ”Jeg sørger for at lærerens undervisning vurderes hyppigere”. Å rapportere enkeltlæreres dårlige prestasjoner til andre instanser, er ikke noe som gjøres hyppig i noe land, men Belgia og Østerrike skiller seg likevel ut med noe større bruk av dette tiltaket. Hyppigere vurdering av

lærere som ikke presterer som forventet praktiseres i nokså stor grad, men det er få som svarer ”alltid”.



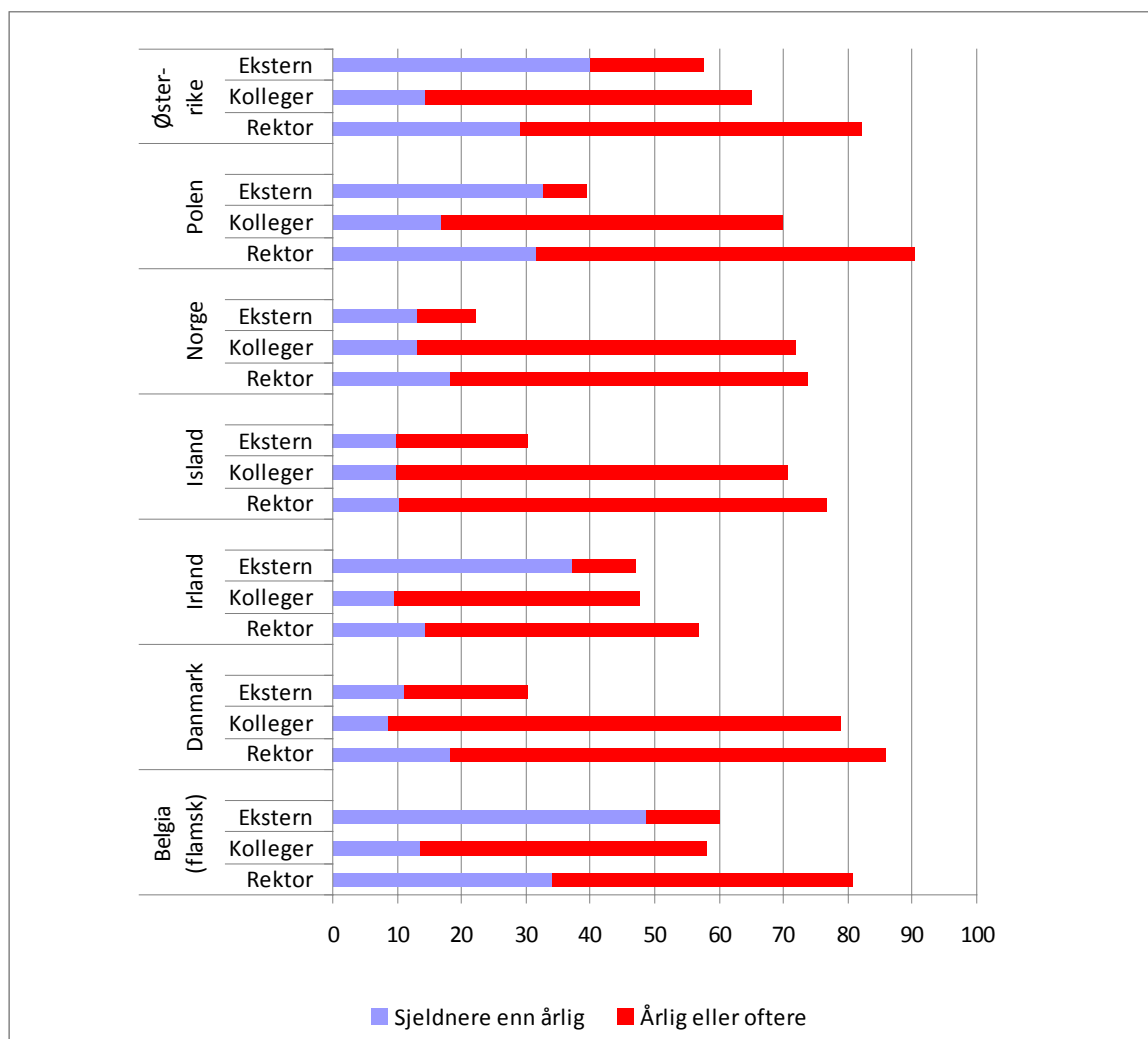
Figur 7.10 ”Angi hyppigheten av følgende tiltak dersom vurderinger identifiserer svakheter ved læreres undervisning, eller du selv vurderer en lærers prestasjoner til å ligge under forventet nivå”. Hyppigere vurdering og rapportering til andre instanser. Andel som svarer ”noen ganger”, ”vanligvis” eller ”alltid”.

7.3 Vurdering og tilbakemelding sett fra lærernes ståsted

7.3.1 Hyppighet av vurdering og tilbakemelding

Lærerne er stilt mange av de samme spørsmålene som skolelederne når det gjelder vurdering og tilbakemelding på arbeidet de gjør. Vi kan likevel ikke forvente å få samme svar fra lærerne som fra skolelederne, fordi samme sak kan fortone seg forskjellig alt avhengig av hvilket ståsted man har. Det gjelder for eksempel for om de har mottatt vurdering og hvilken hyppighet vurderingen har. I figur 7.11 har vi tatt med alle som sier de har mottatt vurdering, men redusert det som opprinnelig var sju svarkategorier til to. Differensen mellom summen av disse to kategoriene og 100 er de som aldri har fått noen vurdering. Figur 7.11 har vesentlige fellestrekk med figur 7.4, der skolelederne ble stilt tilsvarende spørsmål og spesielt gjelder dette tallene for vurderinger som er foretatt av rektor. Andelene som har mottatt vurdering er gjennomgående noe lavere når vi stiller spørsmålet til lærerne enn når vi stiller det til skolelederne. For eksempel svarer 66 prosent av norske rektorer at de vurderer lærerne årlig eller oftere, mens 17 prosent svarer at de gjør dette sjeldnere enn årlig og 17 prosent at de aldri gjør det. Når vi spør lærerne om de er blitt vurdert av rektor, svarer 56 prosent at det skjer årlig eller oftere, 18 prosent sjeldnere enn årlig og 26 prosent at det aldri skjer. Helt tilsvarende er det i Polen der alle rektorene svarte at de hadde gitt vurdering, mens 90 prosent

av lærerne svarer at de har mottatt vurdering fra rektor. Forklaringen på denne forskjellen kan være at rektorenes ikke nødvendigvis har vurdert alle lærere når de svarer at de har gitt vurdering.



Figur 7.11 "Hvor ofte har du mottatt vurdering av og/eller tilbakemelding på arbeidet ditt som lærer ved denne skolen fra de følgende personene? Prosent som svarer "sjeldnere enn årlig" eller "årlig eller oftere".

Vi må her ta et viktig forbehold når resultatene tolkes, slik vi gjorde tidligere i dette kapitlet da vi så på hva rektorene hadde svart på tilsvarende spørsmål. Vi vet strengt tatt ikke hvem som skal forventes å ivareta denne ledelsesfunksjonen ved den enkelte skole, om det er rektor, eller om det er andre personer i skolens ledelse.

Når det gjelder vurdering fra kolleger, det vil si andre lærere eller medlemmer av skolens ledelse, spriker lærer- og rektorsvarene mye mer. Det er imidlertid her viktig å ha klart for seg at spørsmålet til rektorene gjelder hvor ofte lærerne blir vurdert, mens spørsmålet til lærerne gjelder både vurdering og tilbakemelding. Da må vi forvente at andelen som lærerne oppgir er betydelig høyere enn det vi får når vi spør rektorene. I Irland svarer for eksempel nærmere halvparten av lærerne at de har mottatt vurdering fra kolleger, mens bare 20 prosent av

rektorene mener at lærerne har mottatt slik vurdering. Når det gjelder lærervurdering foretatt av eksterne, er det relativt bra samsvar mellom lærernes og rektorenes opplysninger. Unntaket er Irland hvor over 90 prosent av rektorene opplyser at det er foretatt ekstern vurdering, mot under 50 prosent av lærerne.

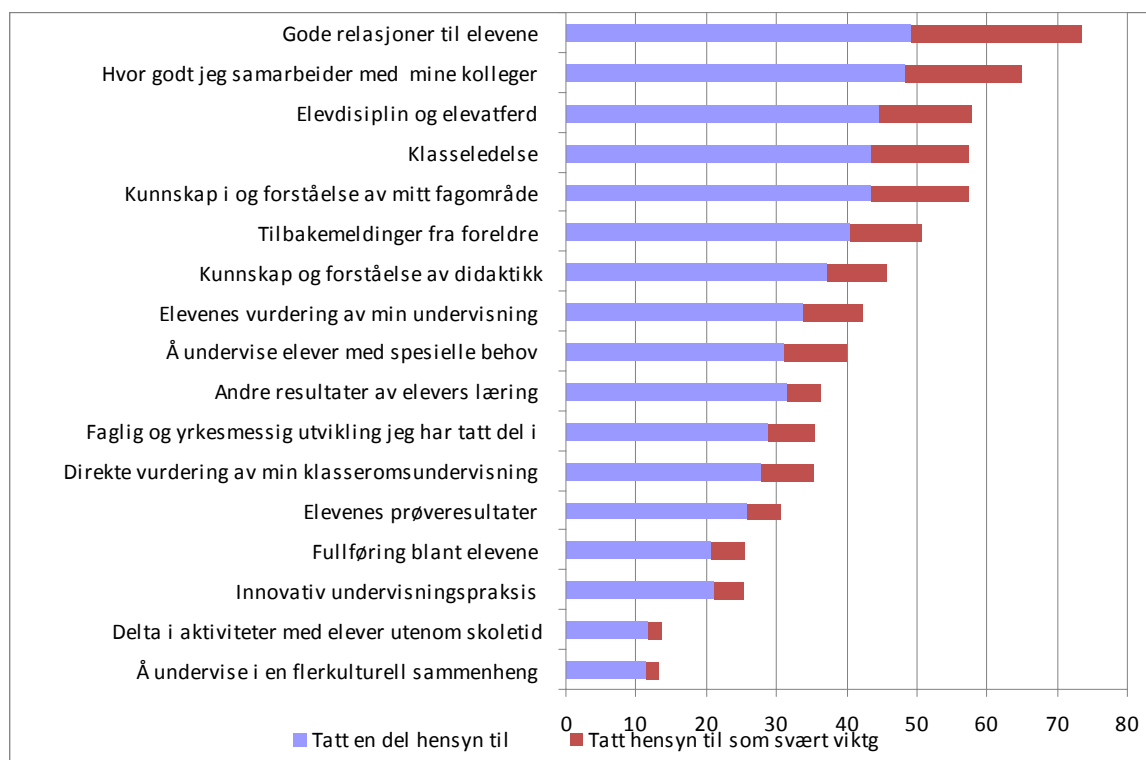
Når det gjelder vurdering foretatt av rektor og av kolleger, framstår Norge som temmelig gjennomsnittlig sammenliknet med de seks øvrige landene. Drøyt 70 prosent svarer bekreftende på spørsmålet om vurdering foretatt av rektor og kolleger og de aller fleste av de som får vurdering svarer at dette skjer årlig eller oftere. 56 prosent svarer at de får vurdering eller tilbakemelding fra rektor årlig eller oftere og 59 prosent får slik vurdering fra andre kolleger like ofte. Det er når det gjelder ekstern vurdering at Norge, og også i noen grad Island og Danmark, avviker. Bare 22 prosent av norske lærere har blitt vurdert eller fått tilbakemelding fra eksternt hold, mot 60 prosent av belgiske lærere.

Det figur 7.11 ikke viser, er hvor stor andel av lærerne som oppgir om de har mottatt minst en av de tre formene for vurdering. Det er her en betydelig variasjon mellom landene, fra Danmark, der 95 prosent har mottatt minst en form for tilbakemelding eller vurdering, til Irland der tre av fire har blitt vurdert.

84 prosent, eller fem av seks norske lærere har mottatt minst en av de tre formene for vurdering. Vi har gått nærmere inn i det norske materialet for å undersøke om det er noen sammenhenger mellom ulike former for bakgrunnsegenskaper ved lærerne og om de har mottatt vurdering. Den eneste forskjellen av betydning vi finner, er at lærere ved de aller største ungdomsskolene i noe mindre grad enn gjennomsnittet, 78 prosent mot 84 prosent, har fått vurdering. Når vi tar for oss de største kommunene og sammenligner disse, varierer andelen som har fått vurdering mellom 70 og 100 prosent. Oslo, Bergen, Tromsø og Arendal ligger noe under gjennomsnittet på 84 prosent, mens Bærum, Ringsaker, Karmøy, Stavanger og Trondheim ligger over. Ellers finner vi ingen sammenheng i forhold til skoletype, undervisningsfag, undervisningserfaring, utdanning, alder eller kjønn. Vi finner også en tydelig sammenheng mellom innslaget av kollegialt samarbeid og koordinering mellom lærerne, og andelen lærere som oppgir at de har mottatt vurdering eller tilbakemelding. Dette er på ingen måte overraskende.

7.3.2 Kriterier for vurdering og tilbakemelding

Lærerne er bedt om å vurdere viktigheten av i alt 17 ulike kriterier for den vurderingen eller tilbakemeldingen de har mottatt. Det skilles ikke her mellom kilden for vurderingen og spørsmålene besvares selvsagt bare av de som har fått en eller annen form for tilbakemelding. Figur 7.12 viser hvordan de norske lærerne har svart på dette spørsmålet.



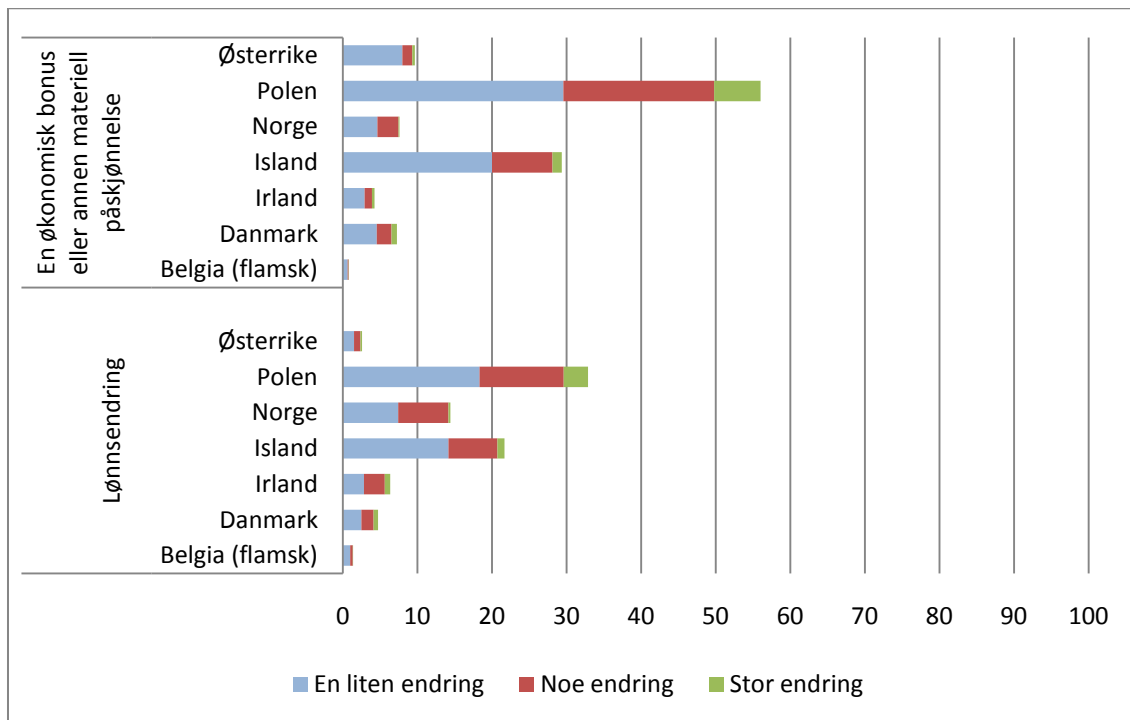
Figur 7.12 "Hvor viktig var etter din mening de følgende aspektene da du mottok denne vurderingen eller tilbakemeldingen?" Andel som svarer at aspektet ble "tatt en del hensyn til" eller "hensyn til som svært viktig". Norske lærere.

Rekkefølgen av kriteriene ligner på det vi tidligere har sett for skolevurderingen og for lærervurderingen sett fra rektorenes ståsted. Forskjellen ligger i at relasjoner til elever og til kolleger rangeres høyere. Klasseledelse og disiplin befinner seg også her høyt på lista, mens de fire minst viktige kriteriene også går igjen her. Den internasjonale rapportens tabell 5.4 gjengir resultater for samtlige nasjoner på alle kriterier. Vi vil her nøye oss med å fastslå at de norske tallene igjen skiller seg ut, som i figur 7.1 og 7.5, ved at de generelt er lavere enn det vi finner i de fleste andre land. Unntaket er de kriteriene som rangeres høyest, der Norge stort sett ligger på samme nivå som gjennomsnittet.

Vi har sett nærmere på om det er noen sammenhenger mellom hvilke aspekter ved vurderingen som norske lærere mener har blitt vektlagt, og bakgrunnsegenskaper, som kjønn, alder, utdanning og undervisningsfag. Vi finner ingen slike sammenhenger av betydning. Den eneste klare sammenhengen vi finner, er at 28 prosent av lærerne i Oslo mener at å undervise i en flerkulturell sammenheng var viktig ved vurderingen, mot 13 prosent av alle norske lærere. Dette er helt som forventet.

7.3.3 Følger av vurdering

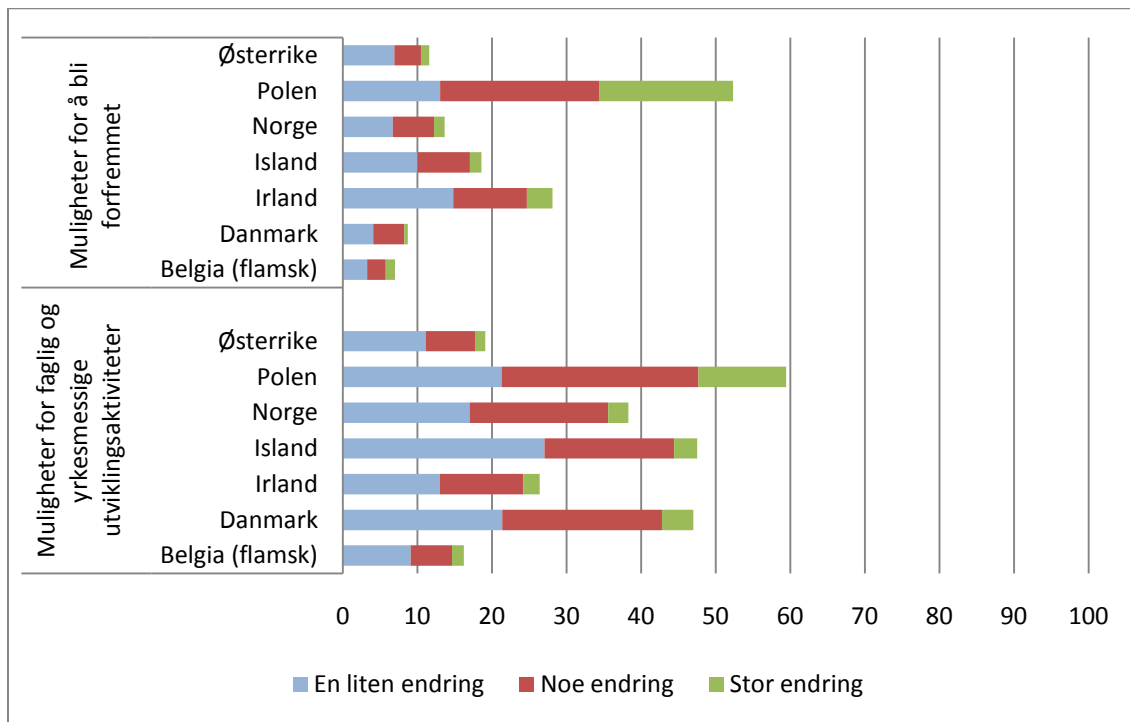
Vurdering og tilbakemelding på læreres arbeid kan også brukes som grunnlag for fordeling av incentiver til enkeltlærere eller roller og funksjoner i lærerkollegiet. Lærerne som har fått tilbakemelding eller vurdering fra rektor, kolleger eller ekstern instans er derfor bedt om vurdere sju mulige følger av vurderingen for deres del.



Figur 7.13 ” Tenk på den vurderingen eller tilbakemeldingen du har mottatt ved denne skolen. I hvilken grad har den direkte ført til eller innebåret noe av det følgende?”
Økonomiske incentiver.

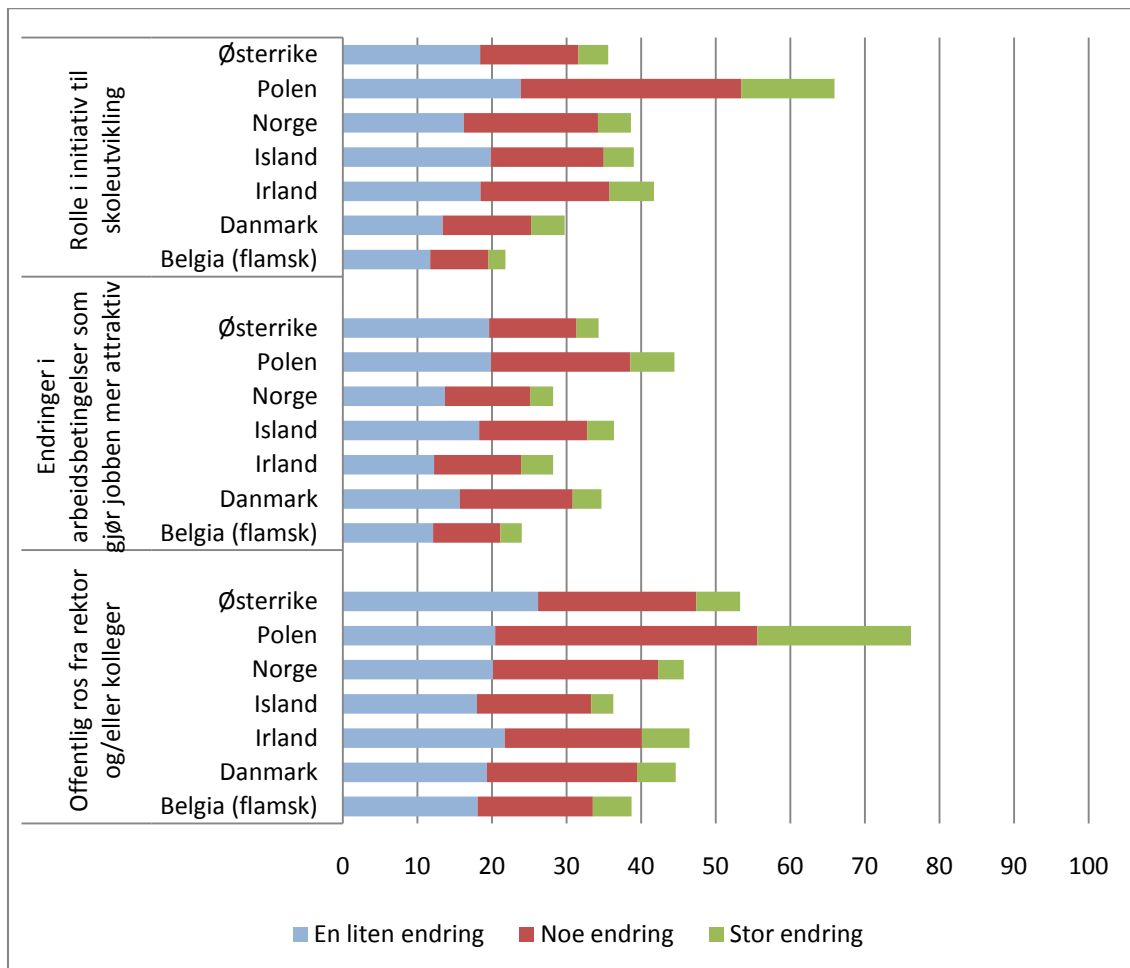
Det er bare i Polen, og i noen grad Island, at vurderinger kan føre til materielle incentiver for den enkelte lærer. Dette passer godt inn i et mønster vi har sett tidligere (Figur 7.2 og 7.9) når disse problemstillingene ses i forbindelse med skolevurderingen og rektorenes syn på elevvurderinger. Vi merker oss likevel at 14 prosent av de norske lærerne sier at vurderingen har ført til en liten endring eller noe endring i lønn. Dette viser at den begrensede muligheten som rektor har til å fordele lokale lønnsmidler til enkeltlærere kan brukes i forbindelse med konkrete vurderinger av lærernes arbeidsinnsats. Belgia peker seg igjen ut som det landet der materielle incentiver er minst aktuelt, noe som forteller at avlønning der er et forhold som ligger utenfor skoleledelsens myndighetsområde.

Også når det gjelder muligheter for forfremmelse og faglige utviklingsmuligheter er det Polen som peker seg ut som det landet der lærerne belønnes mest som følge av vurderinger, mens lærerne i Belgia og Østerrike får minst av dette. I de nordiske landene er faglig og yrkesmessig utvikling langt mer aktuelt enn forfremmelse.



Figur 7.14 ” Tenk på den vurderingen eller tilbakemeldingen du har mottatt ved denne skolen. I hvilken grad har den direkte ført til eller innebåret noe av det følgende?”
Forfremmelse og faglig utvikling.

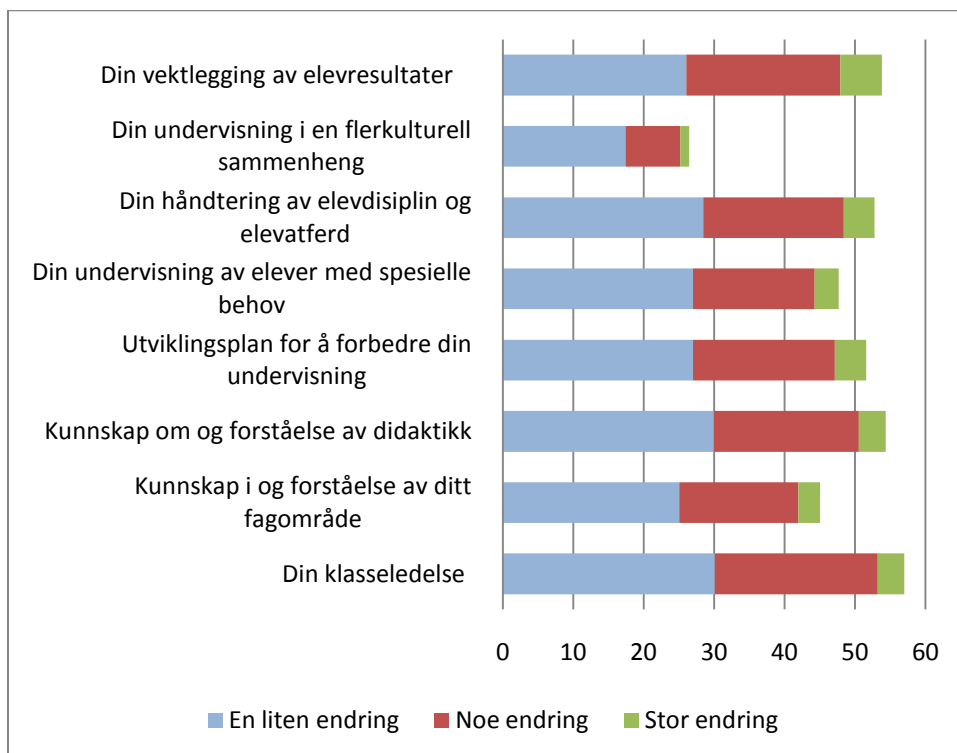
Polen er også det landet der flest lærere belønnes med ros fra rektor eller gis roller i skoleutviklingsarbeid som resultat av vurdering (figur 7.15). For øvrig er ikke forskjellene mellom landene så veldig store. Blant norske lærere ser ros fra rektor og kolleger ut til å være det mest aktuelle, mens endringer i arbeidsbetingelser er noe mindre aktuelt.



Figur 7.15 ” Tenk på den vurderingen eller tilbakemeldingen du har mottatt ved denne skolen. I hvilken grad har den direkte ført til eller innebåret noe av det følgende?” Offentli ros, endring i arbeidsbetingelser og rolle i skoleutvikling.

7.3.4 Endringer i undervisningspraksis

Lærerne ble også bedt om å tenke på den vurderingen eller tilbakemeldingen de har mottatt og svare på om den har ført til eller involvert endringer i forhold forskjellige sider ved deres undervisningspraksis. I figur 7.16 har vi bare tatt med svarene til de norske lærerne.

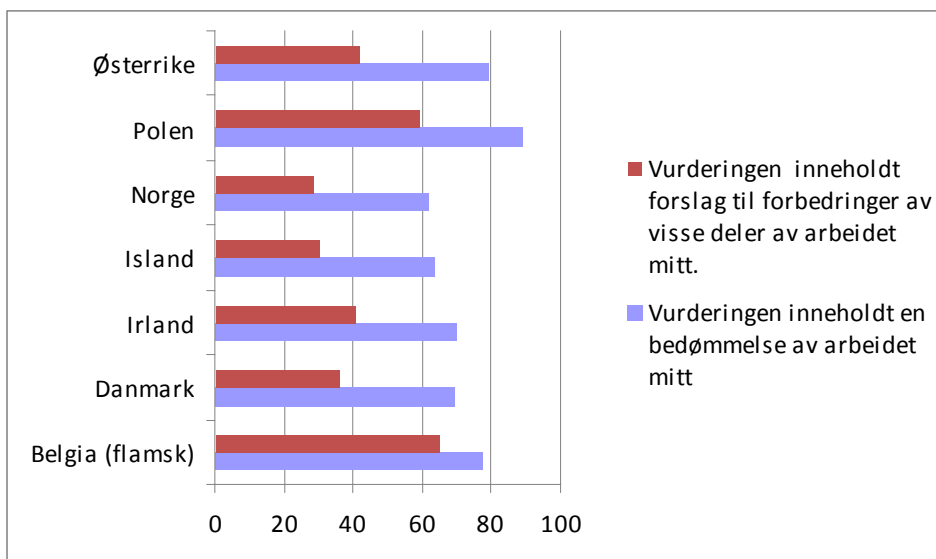


Figur 7.16 ” Tenk på den vurderingen eller tilbakemeldingen du har mottatt ved denne skolen. I hvilken grad har den direkte ført til eller involvert endringer i forhold til noe av det følgende?” Norske lærere.

Av de åtte aspektene er det undervisning i en flerkulturell sammenheng, som skiller seg ut ved at det synes som at dette er minst påvirket av vurdering og tilbakemelding. Dette forklares trolig med at en stor del av de norske lærerne ikke har slike elever og at spørsmålet dermed ikke er aktuelt for dem. De sju andre aspektene kommer veldig likt ut slik at omtrent halvparten av lærerne mener at vurderingen har ført til en liten eller noe endring i deres undervisningspraksis akkurat på dette feltet. Når vi sammenlikner Norge med de andre landene i undersøkelsen, finner vi at norske lærere ligger omtrent på gjennomsnittet. Forskjellen ligger først og fremst i at norske lærere i mindre grad enn gjennomsnittet bruker svaralternativet ”stor endring”.

7.3.5 Bedømmelse av arbeidet og forslag til forbedringer

Nytten for lærerne av vurderinger og tilbakemeldinger vil trolig øke dersom den inneholder en form for bedømmelse og i enda større grad dersom den inneholder konkrete forslag til forbedringer av arbeidet.

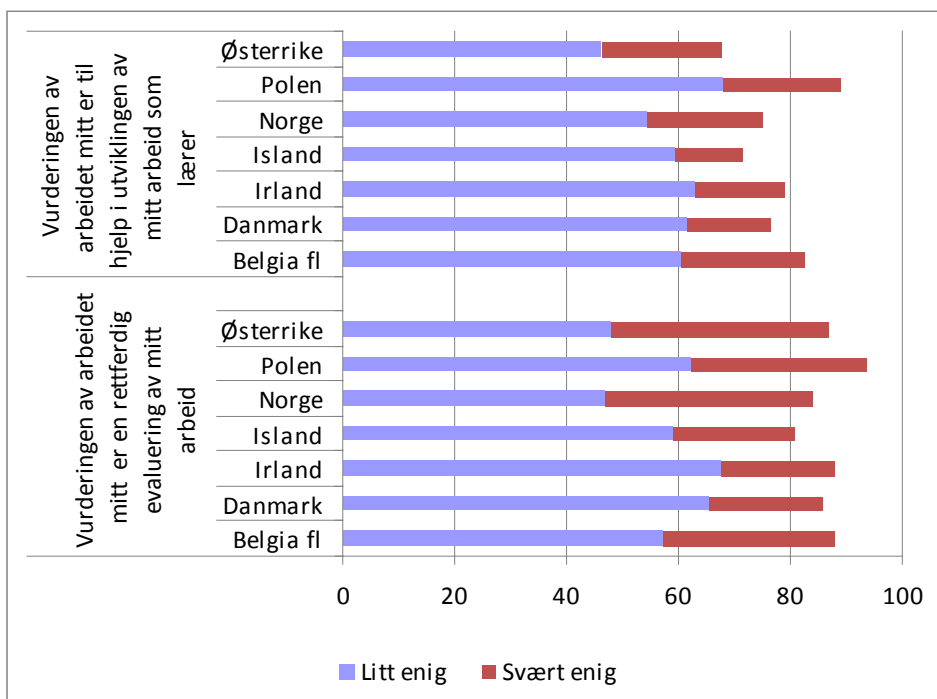


Figur 7.17” Hvordan vil du beskrive den vurderingen og/eller tilbakemeldingen du mottok?” Andel som svarer ”ja”.

Lærerne i Norge og Island opplever i mindre grad enn lærerne i de fem andre landene at vurderingen inneholder en bedømmelse av arbeidet de gjør. 62 prosent av de norske lærerne svarer ”ja” på dette spørsmålet, mot 89 prosent av de polske. Det er på samme måte når det gjelder om vurderingen inneholder forslag til forbedringer av undervisningspraksis. Her svarer 28 prosent av de norske lærerne ”ja” mot 65 prosent av de belgiske. Dette gjør at vurderingen framstår som mindre betydningsfull faglig sett for norske lærere enn for lærerne i de andre landene.

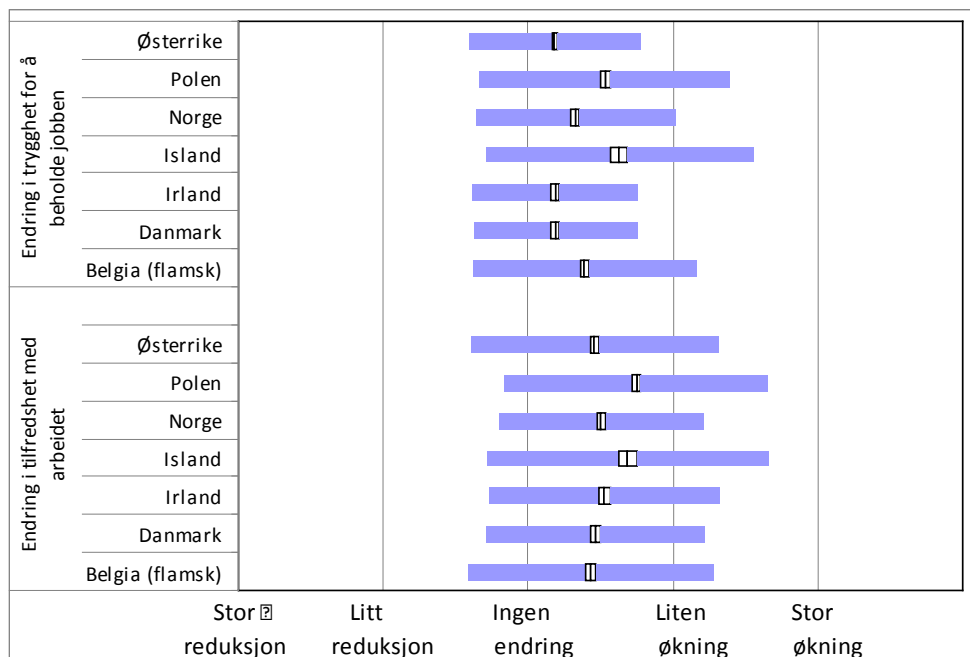
7.3.6 Rettferdighet, nytte og endringer i tilfredshet og sikkerhet

En annen side ved lærernes opplevelse av vurderingen er om den oppleves som rettferdig og om den er til hjelp for læreren i utviklingen av undervisningspraksis. Stort sett er lærerne litt enig i begge utsagnene og til sammen er mellom 70 og 90 prosent enig.



Figur 7.18 "Hvor enig er du i de følgende utsagnene om den vurderingen og/eller tilbakemeldingen du mottok ved denne skolen?"

Også jobbtilfredshet og følelse av trygghet for å beholde jobben kan påvirkes av at læreres arbeid vurderes og at de gis tilbakemelding på jobben de gjør. Lærerne i de sju landene vi har sett nærmere på kommer i gjennomsnitt ut med svake positive effekter av lærervurderingen på både tilfredshet og trygghet.

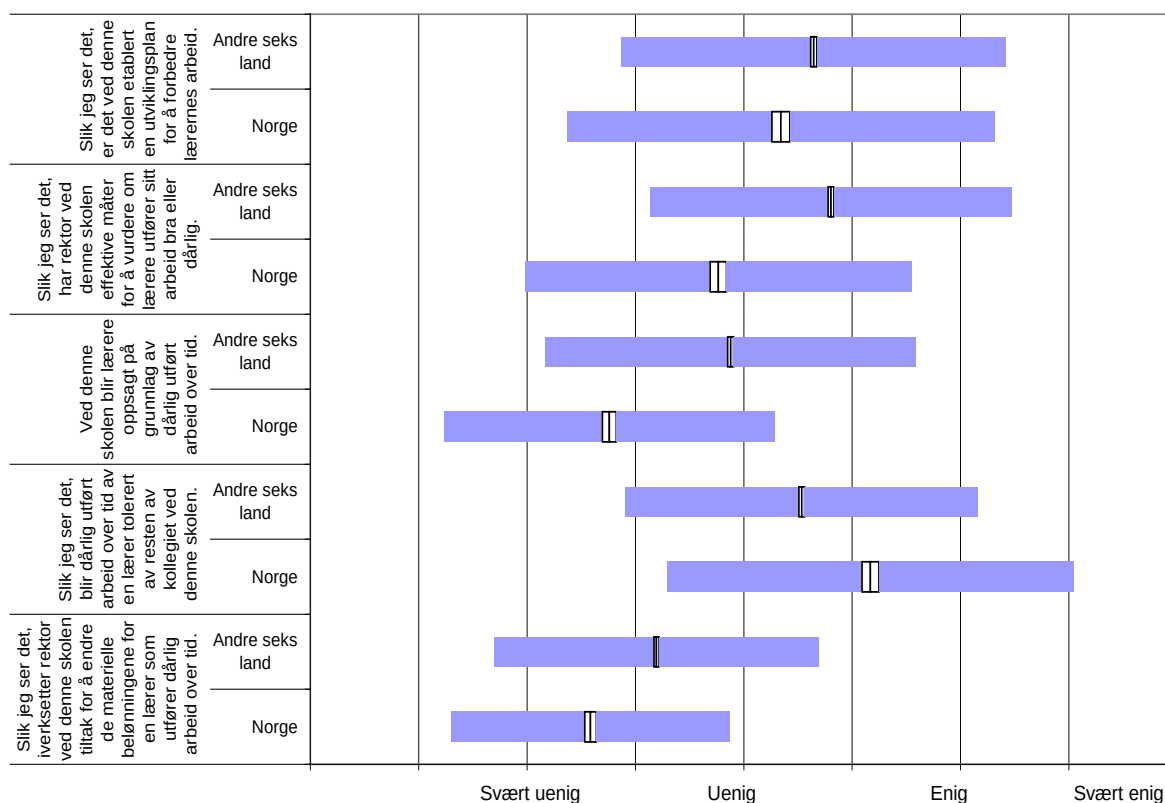


Figur 7.19 "Har den vurderingen eller tilbakemeldingen du mottok ved denne skolen ført til noen endring i følgende?". Gjennomsnittsverdier med standardavvik og konfidensintervall. Basert på en skala fra 1 (Stor reduksjon) til 5 (Stor økning).

De mest positive effektene finner vi blant islandske og polske lærere, mens de irske, danske og østerrikske lærerne har de mest moderate vurderingene.

7.3.7 Vurderingspraksis i sin alminnelighet

Lærerne er også oppfordret til å utdype nærmere sin mening om vurderingspraksisen ved sin skole og er stilt følgende spørsmål: "Vi ønsker å stille deg noen spørsmål om tilbakemelding og/eller vurdering av lærere ved denne skolen i sin alminnelighet. Hvor enig eller uenig er du i de følgende utsagn?". Lærerne tok stilling til i alt 10 utsagn, og vi har valgt å sammenlikne de norske svarene med et gjennomsnitt av svarene fra de seks andre landene vi har valgt å sammenlikne med. Figurene 7.20 og 7.21 viser gjennomsnittsmål med angivelse av spredningen i svarene. Det viser seg at norske lærere avviker signifikant fra gjennomsnittet for de seks andre landene på samtlige ti utsagn. Det er et bestemt mønster i dette som forteller oss at vurdering generelt ser ut til å ha mindre betydning og får mindre følger i Norge enn i andre land.

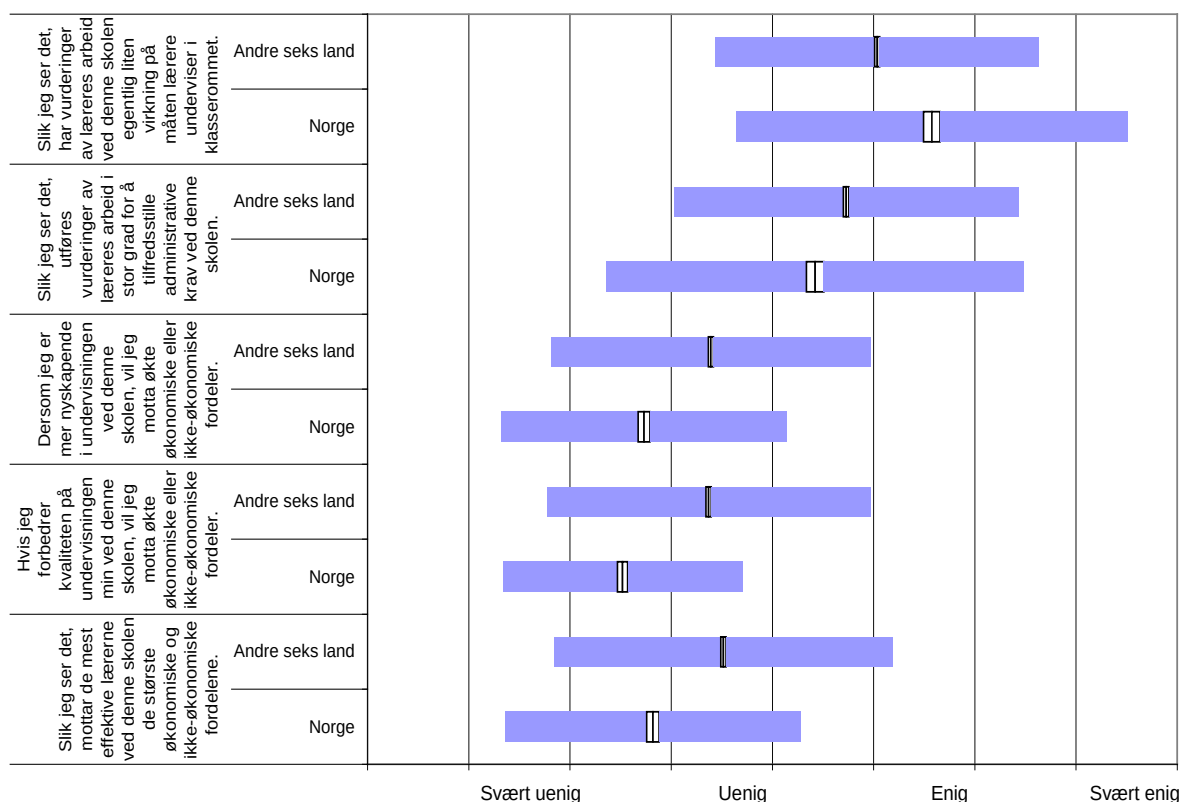


Figur 7.20 "Hvor enig eller uenig er du i de følgende utsagn?" Gjennomsnittsverdier med standardavvik og konfidensintervall for Norge og seks andre land sett under ett (Belgia, Danmark, Irland, Island, Polen og Østerriker). Basert på en skala fra 1 (Svært uenig) til 4 (Svært enig).

Et godt eksempel på dette er svaret på utsagnet "Ved denne skolen blir lærere oppsagt på grunnlag av dårlig utført arbeid over tid". Gjennomsnittsskåren for de seks landene er her 1,94 som er svært nær "Uenig", mens skåren for Norge er 1,38 og betydelig nærmere "Svært uenig". Å si opp lærere som følge av dårlig utført arbeid er ikke vanlig generelt sett, men i

Norge er det nærmest utenkelig, hvis vi skal tro de norske lærerne. Lærernes oppsigelsesvern står da også svært sterkt i Norge, og svarene på dette spørsmålet reflekterer at norske lærere er seg bevisst dette. Et annet utsagn som bekrefter det norske avviket er *”Slik jeg ser det, blir dårlig utført arbeid over tid av en lærer tolerert av resten av kollegiet ved denne skolen”*. Mens den norske skåren er 2,58 er den 2,27 for de seks landene vi sammenlikner med. Vi kan tolke dette som at det er en svak tendens til at norske lærere i noen grad er enig i dette, mens lærerne i de andre landene heller klart mot å være uenig.

Norske lærere tviler også i betydelig større grad enn lærerne i de andre landene på at skoleledernes kompetanse når det gjelder vurdering. Norske lærere har en skåre på 1,88 på utsagnet *”Slik jeg ser det, har rektor ved denne skolen effektive måter for å vurdere om lærere utfører sitt arbeid bra eller dårlig”* og er ”uenig”, mens de andre landene i snitt kommer ut omtrent midt på skalaen med 2,40. Generelt er lærerne uenig i utsagnet *”Slik jeg ser det, iverksetter rektor ved denne skolen tiltak for å endre de materielle belønningene for en lærer som utfører dårlig arbeid over tid”*, men norske lærere er enda mer uenig enn lærerne i de andre landene. For det siste utsagnet i figur 7. 20 *”Slik jeg ser det, er det ved denne skolen etablert en utviklingsplan for å forbedre lærernes arbeid”* er avviket i holdninger mindre.



Figur 7.21 ”Hvor enig eller uenig er du i de følgende utsagn?” Gjennomsnittsverdier med standardavvik og konfidensintervall for Norge og seks andre land sett under ett (Belgia, Danmark, Irland, Island, Polen og Østerriker). Basert på en skala fra 1 (Svært uenig) til 4 (Svært enig).

I figur 7.21 gjentar mønsteret seg ved at norske lærere generelt ser ut til å ha mindre tro på effekten av vurdering enn lærerne i andre land. *”Slik jeg ser det, mottar de mest effektive lærerne ved denne skolen de største økonomiske og ikke-økonomiske fordelene”*: Generelt er lærerne uenig i dette, men norske lærere er enda mer uenig enn gjennomsnittet. *”Hvis jeg forbedrer kvaliteten på undervisningen min ved denne skolen, vil jeg motta økte økonomiske eller ikke-økonomiske fordeler”*: Dette avvises temmelig unisont av norske lærere, mens gjennomsnittet er noe mindre entydig avvisende. *”Dersom jeg er mer nyskapende i undervisningen ved denne skolen, vil jeg motta økte økonomiske eller ikke-økonomiske fordeler”*: Dette avvises også temmelig entydig av norske lærere og her avviker de noe mindre fra gjennomsnittet. *”Slik jeg ser det, utføres vurderinger av læreres arbeid i stor grad for å tilfredsstille administrative krav ved denne skolen”*: Her skiller norske lærere seg fra gjennomsnittet ved å være litt mer uenige. *”Slik jeg ser det, har vurderinger av læreres arbeid ved denne skolen egentlig liten virkning på måten lærere underviser i klasserommet”*: På dette utsagnet skiller norske lærere seg fra gjennomsnittet ved å være litt mindre uenige enn gjennomsnittet. *Summen av de ti utsagnene er at norske lærere i mindre grad enn lærerne i andre land mener at vurderinger får konsekvenser eller har betydning.*

Vi har sett nærmere på om det er sammenhenger mellom hvordan de norske lærerne har besvart de generelle spørsmålene om vurderingspraksis, og egenskaper ved skolen de arbeider ved, som skolestørrelse, skoletype og geografi. De eneste sammenhengene av betydning som vi finner, er at lærere i Oslo-området i større grad enn lærere ellers i landet er enig i utsagnene om at vurderinger utføres for å tilfredsstille administrative krav og at vurderingene har liten virkning på lærernes undervisningspraksis.

7.4 Oppsummering

Vurdering og tilbakemelding har en sentral plass i TALIS-undersøkelsen og vi har i dette kapitlet sett både på skoleevalueringer og vurderinger av lærernes arbeid. Norge plasserer seg omtrent midt på treet når vi sammenlikner med seks andre land, når det gjelder forekomst og hyppighet av interne og eksterne skoleevalueringer. Tre av fire norske lærere har en rektor som rapporterer at skolen har gjennomført intern evaluering minst en gang i løpet av de siste fem årene, mens andelen som rapporterer om ekstern evaluering er 64 prosent. Dette er høyere tall enn i Danmark, men lavere enn på Island. 17 prosent av lærerne i Norge har en rektor som svarer at skolen verken er evaluert internt eller eksternt.

Ved norske skoler framheves særlig elevdisiplin og elevatferd, forholdet mellom lærer og elev og klasseledelse som viktige kriterier i forbindelse med skoleevalueringer, mens undervisning i flerkulturelle sammenhenger og aktiviteter utenom skoletid regnes som mindre viktig. Resultatene av skoleevalueringer offentliggjøres i omtrent 60 prosent av tilfellene for Norges del, mens dette er enda mer vanlig i Danmark og på Island. Å lage rangeringslister på grunnlag av skoleevalueringer er derimot mindre vanlig, og bare 15 prosent svarer at dette gjøres i Norge.

Når norske lærere blir vurdert eller får tilbakemelding på sitt arbeid, er det først og fremst fra rektor, mens vurdering fra kolleger og ekstern vurdering er mindre vanlig. Omtrent to av tre lærere har en rektor som sier at han/hun har gitt lærerne vurdering eller tilbakemelding i løpet av det siste året. Dette er omtrent som i Danmark og på Island. De kriteriene som man antar i størst grad legges til grunn for vurderingen av lærernes arbeid, er de samme som antas å tillegges vekt ved skoleevalueringer, nemlig klasseledelse, elevdisiplin og elevatferd og forholdet mellom lærer og elev.

Når det gjelder følger som lærervurderinger kan gi, framheves særlig muligheter for faglig og yrkesmessig utvikling, endring i arbeidsoppgaver og utviklingsplaner for å forbedre undervisningen, mens økonomiske konsekvenser ses på som lite sannsynlige. Dersom lærervurderinger identifiserer svakheter ved en lærers prestasjoner, setter norske rektorer i mindre grad enn sine kolleger i andre land i verk tiltak. Under halvparten av de norske lærerne har rektorer som sier at de alltid formidler resultater av en slik vurdering til læreren det gjelder og bare en av tre sørger for at virkemidler for å for endre svakhetene settes i verk.

Når vi spør lærerne om hyppigheten av vurdering og tilbakemelding på deres arbeid, får vi litt lavere andeler som har mottatt dette fra rektor, enn når vi spør rektorene. Dette skyldes at rektorenes positive svar ikke behøver å bety at de har nådd over alle lærerne. 84 prosent av lærerne har mottatt vurdering, enten fra rektor, fra kolleger eller fra ekstern instans. Andelen er til sammenlikning 95 prosent i Danmark. Når de norske lærerne skal oppgi hva de tror blir tillagt størst vekt i vurderinger og tilbakemeldinger, nevner de særlig gode relasjoner til elevene, godt samarbeid med kolleger, elevdisiplin og elevatferd og klasseledelse, mens aktiviteter utenom skoletid og undervisning i flerkulturell sammenheng tillegges minst vekt.

Norske lærere synes i liten grad at vurderingen de får inneholder konkrete forslag til forbedringer. Bare en av fire svarer dette, og det er færre enn i de landene vi har sammenliknet med. 60 prosent svarer at vurderingen inneholdt en bedømmelse av arbeidet, og også det er lavere enn i de andre landene. Mange norske lærere opplever dermed vurderinger og tilbakemeldinger som lite relevante og konkrete. Når det gjelder vurderingspraksis i sin alminnelighet, viser det seg at norske lærere i mindre grad enn lærere i andre land tror at vurderinger får konsekvenser. Særlig alarmerende er det at et flertall av norske lærere mener at dårlig utført arbeid over tid blir tolerert av kollegene.

8 Læringsmiljø

8.1 Innledning

I dette kapitlet tar vi for oss noen sentrale forutsetninger læring som kommer fram i TALIS-studien. Hva slags undervisningsklima er det klasserommene i de landene som deltar? Hvordan er relasjonene mellom elever og lærere? Hvordan vurderer lærerne sin egen undervisning? I den internasjonale TALIS- rapporten (OECD 2009) er disse forholdene behandlet i samme kapittel som holdninger til undervisning og undervisningspraksis, mens vi her har valgt å presentere det som et eget kapittel.

Etter at de første PISA resultatene ble kjent i 2001, Lie mfl. (2001), blir det ofte påpekt at undervisningen og læringen hemmes av for mye uro og forstyrrelser i den norske skolen. Senere er det også påpekt at undervisningen også hemmes indirekte, fordi lærere pålegges en rekke oppgaver som ikke er direkte relevant for undervisningen (Jordfald mfl. 2009). Strøm m.fl. (2009) finner på sin side at lærerne i gjennomsnitt bruker rundt 30 minutter i løpet av en skoledag til ikke-faglige aktiviteter. Dette fordeler seg med 19 minutter til å holde ro og orden, og 11 minutter til konfliktløsning. Dette gjelder som gjennomsnitt for lærere som underviser 2., 4., 7. Og 10. trinn.

TALIS-studien inneholder en rekke spørsmål som kan si noe om hvor effektiv tidsbruken er og om hvor konstruktivt lærere oppfatter læringsmiljøet . Videre er relasjonene mellom elever og lærere belyst. PISA 2000-studien viste at det for Norges del var en sterk sammenheng mellom elevenes resultater på prøvene i lesing, naturfag og matematikk i PISA og en positivt lærer-elevrelasjon slik den ble vurdert fra elevenes side. Men omfanget av elever som oppfattet at de hadde en god relasjon til læren var relativt lav for de norske elevene (Lie mfl. 2001, Turmo og Lie 2004).

TALIS inneholder ingen opplysninger om elevenes læringsutbytte og ingen objektive kriterier for kvaliteten på undervisningen, men lærerne har fått spørsmål om hvordan de selv vurderer sin undervisning. Det kan selvsagt diskuteres hvor pålitelig en slik egen vurdering fra lærerne er. Det kan også være store variasjoner i evnen til å reflektere over kvaliteten på eget arbeid. I en svensk analyse av 9. trinn fant en imidlertid, at det var en sterk sammenheng mellom lærernes vurdering av egen undervisning og hvordan elevene opplevde undervisningen til den samme læreren (Skolverket 2006). Vi har ikke elevenes vurdering av lærernes undervisning i TALIS-studien, men med dataene fra norske lærere kan vi svare på om det er vesentlige forskjeller mellom lærere fra ulike land, etter kjønn, alder, utdanning, eller andre kjennemerker, i tiltroen til egen undervisning og trygghet i utøvelsen av lærerrollen.

Før vi presenterer resultatene, må vi komme med noen metodiske kommentarer. Mange av de temaene vi tar opp i dette kapitlet, om klasseromsklima, skoleklima, og om lærernes tilfredshet og tiltro til egen undervisning, er basert på spørsmålsbatterier med svaralternativer

for grad av enighet. I det grunnleggende skjemaet, som ble utformet på engelsk, er alternativene: "Strongly disagree", "disagree", "agree", og "strongly agree". I samråd med IEA ble disse alternativene i det norske spørreskjemaet oversatt med "svært uenig", "litt uenig", "litt enig" og "svært enig". Dette ble gjort på basis av utstrakte erfaringer med denne typen spørsmål, og for å unngå ikke-svar, eller at respondentene krysset av (i papirskjema) midt i mellom "uenig" og "enig". Dette gir en større "avstand" mellom ytterkategoriene og mellomkategoriene, og det er dermed en mulighet for at dette har ført til at de norske respondentene er noe mer tilbøyelige til å svare i ytterkategoriene sammenliknet med respondentene fra andre land.

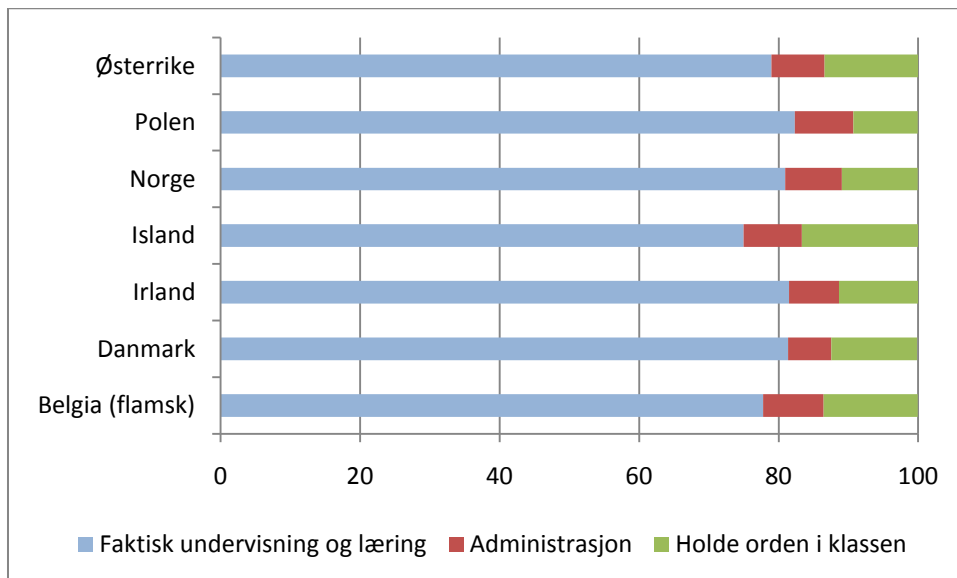
8.2 Effektiv tidsbruk

8.2.1 Hvordan ligger Norge an?

Det er som nevnt rettet stor oppmerksomhet mot, at mye av lærernes tid blir brukt til andre aktiviteter enn undervisning. Begrepet "tidstyvene" er en betegnelse som Jordfald mfl. (2009) har bruk om den tiden som skulle ha vært benyttet til undervisning som går til spille til forstyrrelser og andre aktiviteter i den norske skolen. Det er Fafo som har utredet dette på oppdrag for Utdanningsforbundet. De finner at mellom 20 og 40 prosent av arbeidstiden *utenom* selve undervisningen brukes til oppfølging og kontakt med elever og til praktisk tilrettelegging. Blant annet mener lærerne at det brukes for mye tid på fellesmøter hvor innholdet blant annet er informasjon om elevvurdering/testing av elever og lokalt læreplanarbeid (Jordfald mfl. 2009).

Lærernes tidsbruk på undervisning og andre oppgaver er behandlet utførlig i kapittel 5. Her skal vi nøye oss med å se på hvordan lærerne fordeler sin tid i klasserommet mellom undervisning, administrasjon og å holde orden. Siden disse resultatene handler om tidsbruken i selve klasseromssituasjonen, ikke om fordelingen av den totale arbeidstida, kan resultatene ikke direkte sammenliknes med resultatene fra Fafo-rapporten om tidstyvene.

Den komparative TALIS-rapporten, OECD (2009) figur 4.9, side 104, viser at det er relativt små forskjeller mellom landene med hensyn til hvor stor andel av en undervisningstime som går med til faktisk undervisning og annet. Norge skiller seg ikke ut i noen bestemt retning, og ligger tett opp til gjennomsnittet for alle landene som deltok i TALIS. I figur 8.1 har vi tatt med de tilsvarende tallene for de landene vi har valgt ut som sammenlikningsgrunnlag. Det går fram av resultatene at Norge er helt på linje med de andre landene i deres tidsbruk i klasserommet, med unntak av Island som benytter en noe lavere andel av tiden til undervisning enn hva som er tilfelle i de øvrige landene som deltar i TALIS-studien.



Figur 8.1: Fordeling av tid i en vanlig undervisningsøkt i syv land

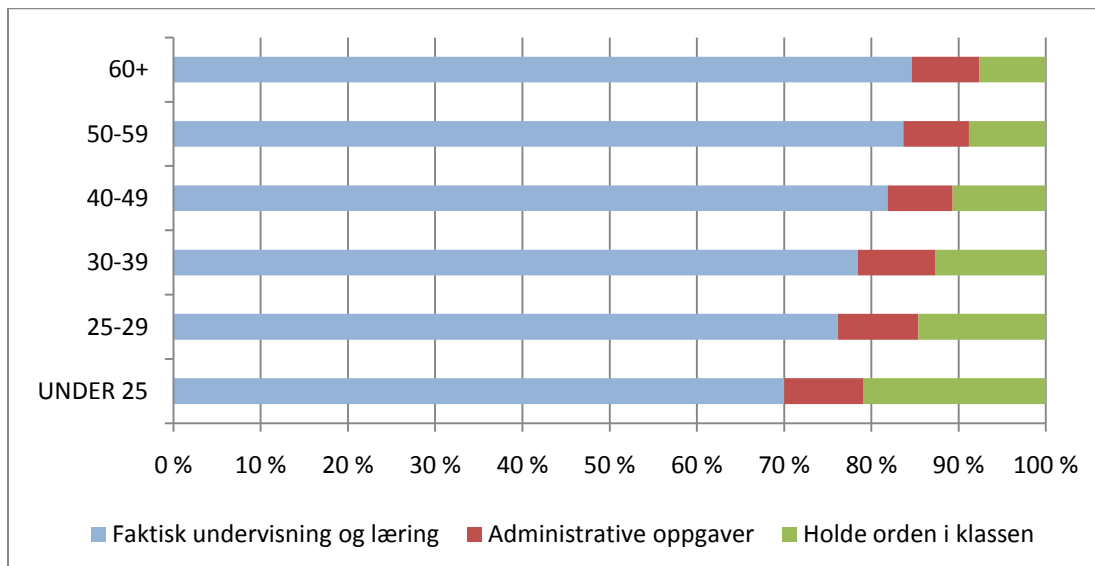
Selv om forskjellene mellom de ulike landene tilsynelatende ikke er så store, er det likevel noe forskjell i fordelingen av tiden som benyttes til undervisning, holde orden og administrasjon. Polske lærere bruker minst tid på å holde orden, og de islandske bruker klart mest. Det er bare Polen som bruker mindre tid enn Norge på å holde orden, mens Danmark er det landet der lærerne bruker minst tid på administrasjon.

Sett på bakgrunn av den norske debatten, og ulike prosjekter og tiltak for å effektivisere lærernes tidsbruk, kan disse resultatene tyde på at dette ikke er noe særlig større problem i Norge enn i flere andre land, når norske lærere oppgir at de bruker 80 prosent av sin tid i klassen til faktisk undervisning. Det betyr selvsagt ikke, at tidsbruken ikke kan effektiviseres. Men selv om en god del tid går bort til å holde orden, er det vanskelig å tenke seg at dette helt kan elimineres. Det er heller ikke dokumentert hva lærerne har tatt med under administrasjon, men dette inkluderer sannsynligvis også ulike former for informasjon, noe som også kan være helt nødvendig for å kunne gjennomføre undervisningen. Og selv om noen lærerne bruker mer tid til undervisning og mindre tid til å holde orden, vil det kunne være variasjon mellom lærerne i hvor mye ro og orden de forventer for at undervisning skal finne sted.

8.2.2 Tidsbruken i norske skoler

Vi begrenser oss nå til de norske dataene. Hvilke forskjeller finner vi mellom ulike grupper av lærere i hvordan tiden er benyttet i en vanlig undervisningsøkt? Og er det mulig å finne noen sammenhenger mellom tidsbruk i en time og syn på undervisning og undervisningspraksis?

Vi finner ingen forskjeller i tidsbruk mellom kvinnelige og mannlige lærere i den norske skolen i forhold til hvordan tidsbruken deres er fordelt mellom undervisning, administrative oppgaver og tiden som går med til å holde orden i klassen.



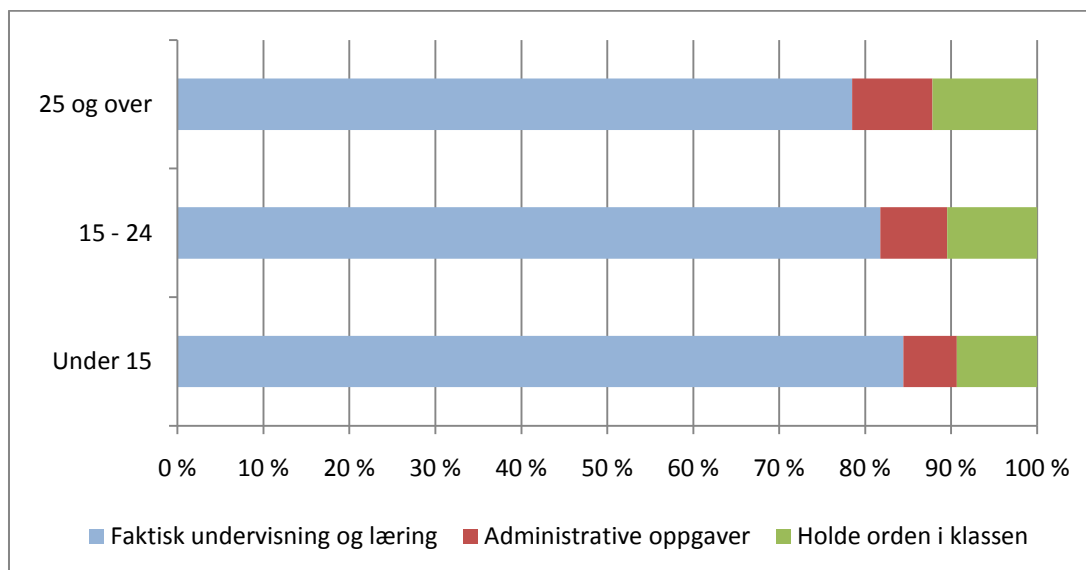
Figur 8.2: Fordeling av tid i en vanlig undervisningsøkt etter lærernes alder

Figur 8.2 viser at fordelingen tidsbruken i en vanlig undervisningsøkt varierer med lærernes alder og her er det noen forskjeller i hva tiden brukes til. Tidsbruken er klart mest effektiv blant de eldste lærerne, i den forstand at de bruker den største andelen av sin tid på faktisk undervisning og minst på administrative oppgaver og å holde orden i klassen. Dette stemmer med det som Strøm m.fl. (2009) fant. Den største variasjonen mellom aldersgruppene er i hvor mye tid som går med til å holde orden. Det er ikke noen signifikant forskjell i tid brukt på faktisk undervisning mellom de to eldste gruppene, men de som er 60 år og over, bruker mindre til å holde orden enn de som er fra 50 – 59 år. Ellers er det et signifikant fall i tid brukt på undervisning mellom aldersgruppene fra aldersgruppen 50 – 59 og nedover. Ser vi bort fra de aller yngste, de som er under 25 år og som er veldig få i utvalget, er det aldersgruppen 25 – 29 år som bruker mest tid til administrasjon, og forskjellene er signifikant høyere enn i alle gruppene som er fra 40 år og oppover.

Det er litt overraskende at vi finner så vidt klare forskjeller, all den tid vi har vist i kapittel 4 at det ikke var noen forskjell mellom eldre og yngre lærere i måten å undervise på. Når de eldre lærerne bruker mindre tid enn de yngre, kan det skyldes enten at de med økende erfaring mestrer klassen bedre, eller at de lærerne som mestrer dette dårligst har sluttet i jobben. Det viser seg også at det er en klarere aldersforskjell i Norge enn i de øvrige landene med hensyn til å bruke tiden til undervisning.

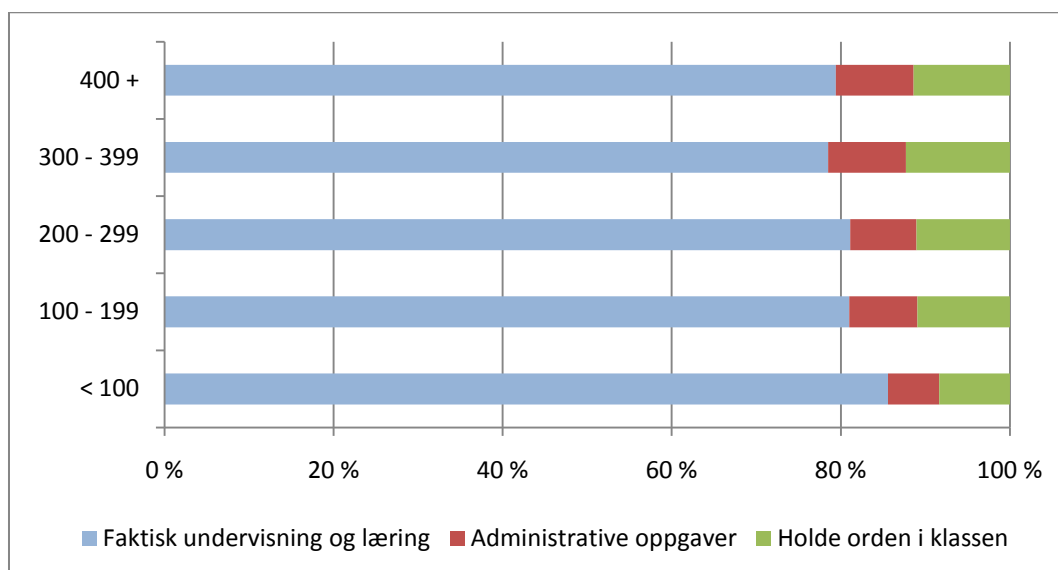
En lærers bruk av tid må antas å henge sammen med antall elever som er tilstede i den aktuelle undervisningsøkten. Dette stemmer også ifølge figur 8.3, men utslagene er ikke veldig store. Tid brukt på faktisk undervisning synker noe med økende klassestørrelse, og både tid brukt til administrasjon og til å holde orden øker. Læreren bruker 84 prosent av sin tid til faktisk undervisning i grupper med færre enn 15 elever, og 78 prosent når det er 25 elever eller mer til stede. At forskjellene ikke er større, kan ha sammenheng med at det i større grupper ofte kan være to lærere i klassen. Både tid brukt til administrative oppgaver og tid

brukt til å holde orden øker noe med økende gruppestørrelse. Strøm m.fl. (2009) fant på sin side ingen effekt på læreres tidsbruk av gruppestørrelse.



Figur 8.3: Fordeling av tid i en vanlig undervisningsøkt etter antall elever i klassen

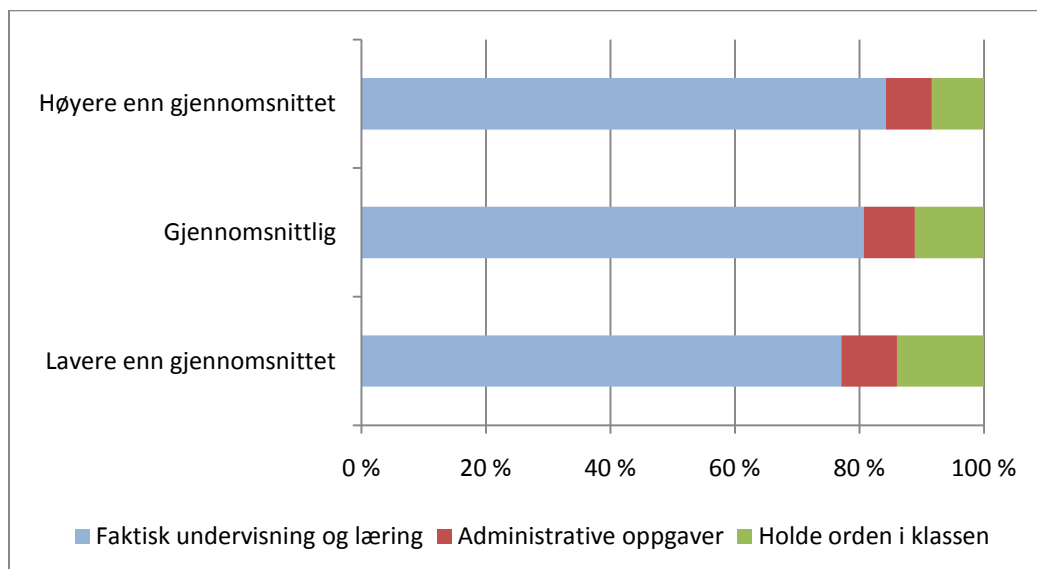
Også skolens størrelse har betydning for hvor mye tid som ikke benyttes til undervisning, men her er det bare de minste skolene med under 100 elever på ungdomstrinnet som skiller seg ut med mindre tidsbruk både til administrative oppgaver og til å holde orden (figur 8.4).



Figur 8.4: Fordeling av tid i en vanlig undervisningsøkt etter antall elever på ungdomstrinnet)

Også sammensetningen av elevmassen må antas å påvirke hvor effektivt læreren kan anvende sin tid i klasserommet. Lærerne ble spurt om hvordan det faglige nivået til elevene i en bestemt undervisningsøkt avviker både fra gjennomsnittet på samme trinn ved skolen og generelt. Figur 8.5 viser at tidsbruk til faktisk undervisning øker med økende faglig nivå blant elevene, og det er særlig tid brukt til å holde orden som avtar. Vi fant heller ingen

sammenheng mellom fordeling av tid og innslaget av minoritetsspråklige elever ved skolen, enda både nasjonale prøver og karakterstatistikken viser at innvandrere og etterkommere av innvandrere har svakere resultater enn elever med norsk bakgrunn (Utdanningsdirektoratet 2008, s. 47)). Strøm m.fl.(2009) fant på sin side at det ble brukt mer tid til å holde orden og til konfliktløsning med økende andel elever med særskilt språkundervisning.



Figur 8.5: Fordeling av tid i en vanlig undervisningsøkt etter det faglige nivået på elevene i klassen i forhold til skolen ellers

8.3 Klasseromsklima

Uro, bråk og forstyrrelser tar ikke bare tid bort fra undervisning, det kan også redusere elevenes læringsmuligheter. På den annen side er det ikke gitt at undervisning kan foregå uten at elevene er aktive, et stille klasserom behøver slett ikke å garantere god læring. Blant alle landene som deltar i TALIS, kommer Norge noe svakere enn TALIS-gjennomsnittet.

Faktoren ”klasseromsklima” er konstruert som en indeks basert på svarene på fire ulike utsagn. Disse utsagnene er relatert til timene i et spesifikt fag. Dette er en additiv, standardisert indeks, basert på svarene på de fire spørsmålene nedenfor:

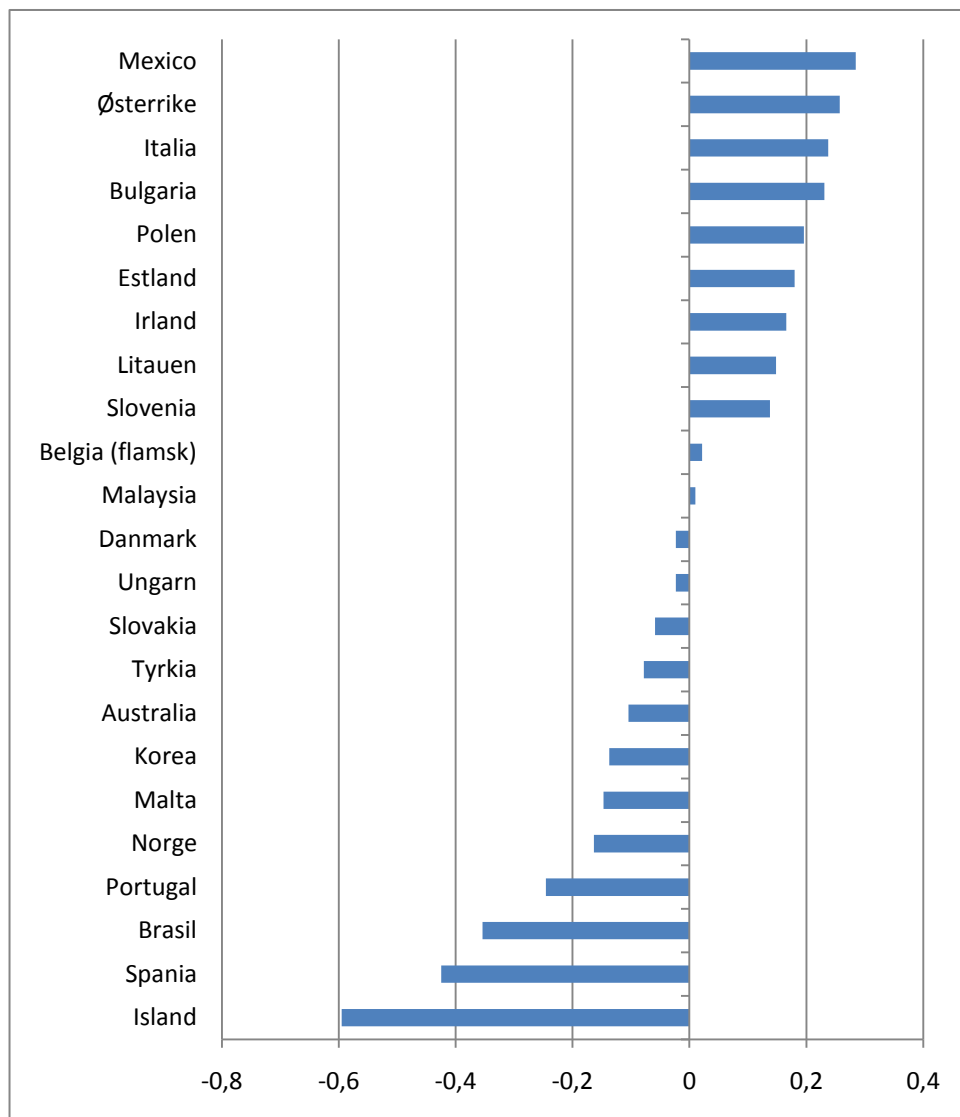
1. ”Når timen begynner, tar det flere minutter før elevene roer seg ned”,
2. ”Elevene i denne klassen tar selv ansvar for å skape en trivelig læringsatmosfære” (omvendt kodet),
3. ”Vi mister ganske mye tid fordi elevene avbryter undervisningen”, og
4. ”Det er mye bråk i denne klassen”.

Denne indeksen illustrerer om det er et godt klasseromsklima, og sier noe om hva slags disiplin som råder.

8.3.1 Det internasjonale bildet

Vi viser først gjennomsnittet på denne indeksen for alle landene som inngår i TALIS, fordi resultatene i OECDs rapport er framstilt på en mer kompakt måte, deretter tar vi for oss

fordelingen av enkeltspørsmålene som inngår i indeksen for de syv landene som vi har valgt å se spesielt på.

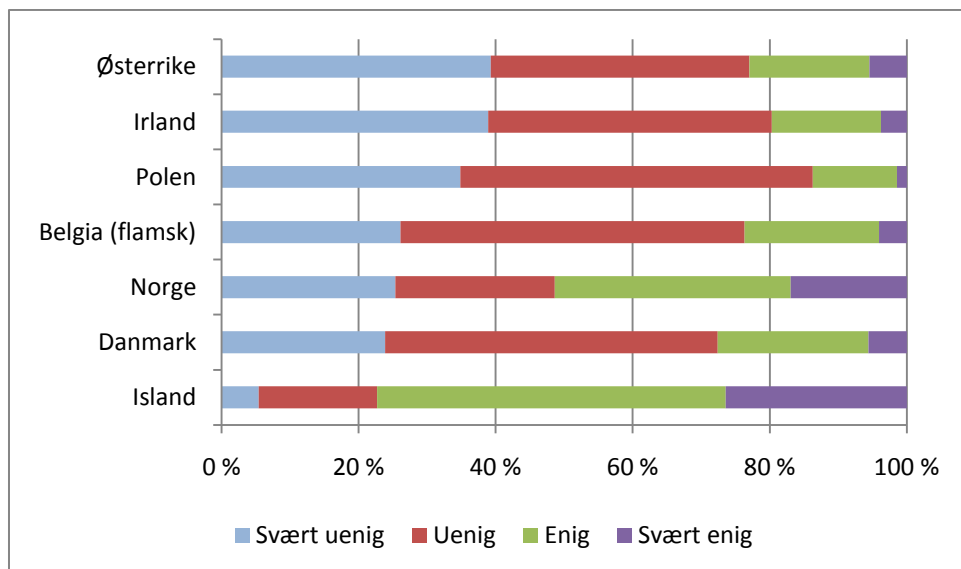


Figur 8.6: Klasseromsklima i alle TALIS-landene

Mexico og Østerrike utmerker seg med det klart mest positive klasseromsklimaet (figur 8.6). Det er verd å merke seg at alle de tidligere Øst-Europeiske landene, med unntak av Slovakia, kommer ut positivt når det gjelder å ha det mest positive klasseromsklimaet. I motsatt ende utmerker særlig Island seg, men også Spania og Brasil rapporterer om et disiplinmessig problematisk klasseromsklima. Klasseromsklimaet i Norge kan heller ikke sies å være spesielt bra, vi skårer noe dårligere enn det som er gjennomsnittet for alle landene som omfattes av TALIS, og litt dårligere enn Danmark.

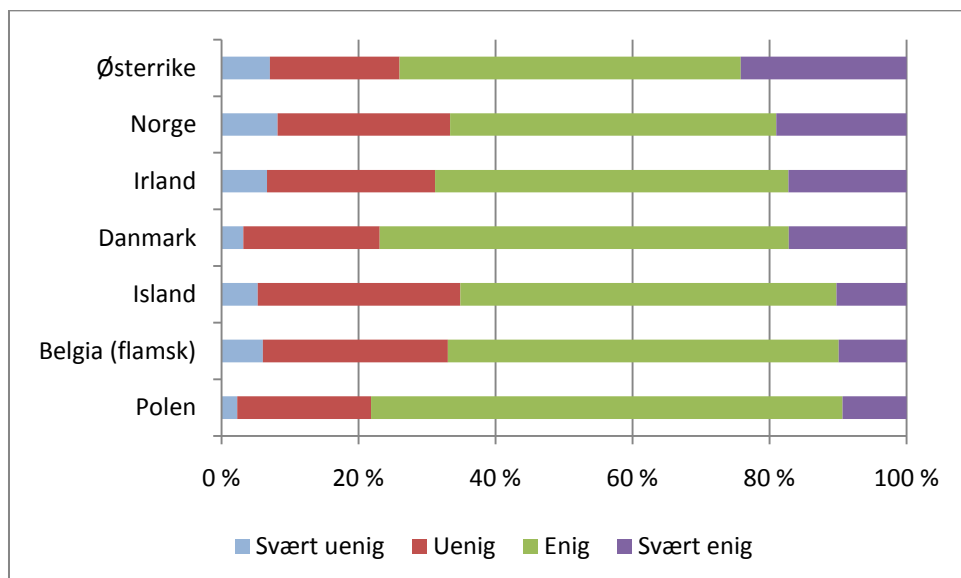
Samlemålet "klasseromsklima" blir lettere å forstå dersom vi også viser hvordan de enkelte utsagnene som inngår i indeksen er besvart. For oversiktens skyld vil vi da bare vise de 7 landene vi har valgt ut for nærmere sammenlikninger. Av disse landene utmerker Østerrike seg ved et godt klasseromsklima, men også Polen og Irland kommer positivt ut. Danmark

ligger nokså nær gjennomsnittet av alle TALIS-landene, mens Norge og særlig Island kommer nokså dårlig ut. I de fire figurene som viser enkeltutsagnene, har vi sortert landene etter de mest ”positive” utsagnene.



Figur 8.7: ”Når timen begynner, tar det flere minutter før klassen roer seg ned” etter land

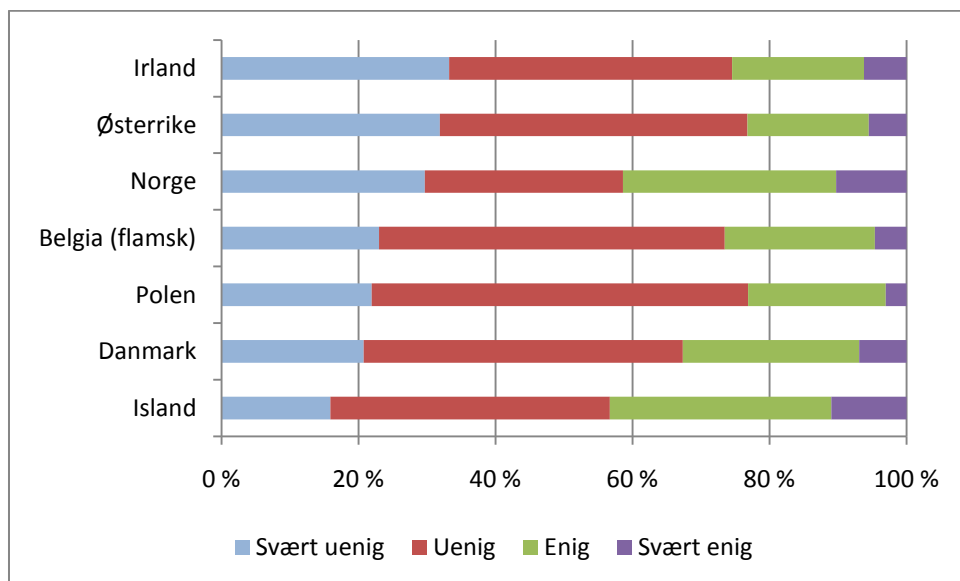
Figur 8.7 viser at lærerne i Østerrike og Irland i størst grad sier seg svært uenig i at det tar lang tid før klassen roer seg ned. Norge har en høy andel som enten er enig eller svært enig, mens andelen som sier seg enig er nær opp til 80 prosent på Island.



Figur 8.8: ”Elevene i denne klassen tar selv ansvaret for å skape en trivelig læringsatmosfære” etter land

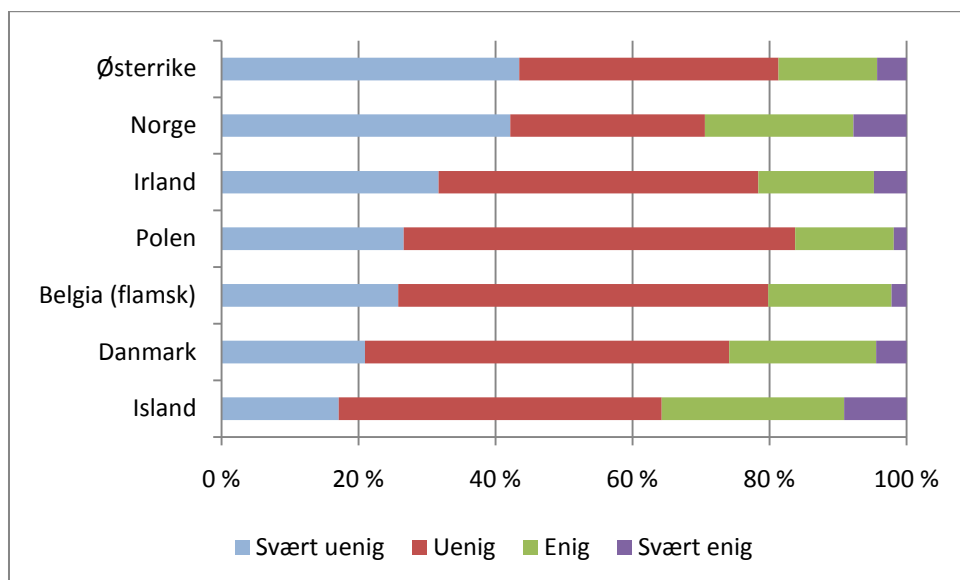
Østerrike kommer også på topp i andelen som er svært enig i at elevene selv tar et ansvar for å skape en trivelig atmosfære, men på dette spørsmålet er det forholdsvis små forskjeller mellom landene, forskjellene går mest på fordelingen av svar mellom enig og svært enig.

Norge kommer bra ut på denne variabelen, 64 prosent av de norske lærerne er svært enig/enig i at klassen selv tar ansvar for å skape en trivelig læringsatmosfære.



Figur 8.9: "Vi mister ganske mye tid fordi elevene avbryter undervisningen" etter land

Figur 8.9 viser svarene på utsagnet om at vi mister mye tid på grunn av avbrytelser. Også her kommer Irland og Østerrike best ut. Norge utmerker seg med at lærerne er nokså splittet i dette synet: forholdsvis mange er svært uenige i at dette er noe stort problem, men det er samtidig en høy andel som er enige eller svært enige. Også på denne variabelen kommer Island dårlig ut.



Figur 8.10: "Det er mye bråk i denne klassen" etter land

På det siste av de fire utsagnene, om at det er mye bråk i klassen, finner vi også Østerrike med det mest positive resultatet, og Island med det klart mest negative. Igjen er norske lærere mer

splittet enn i de andre landene, mange mener det ikke er så mye bråk, mens det også er mange som er enige i at det er mye bråk.

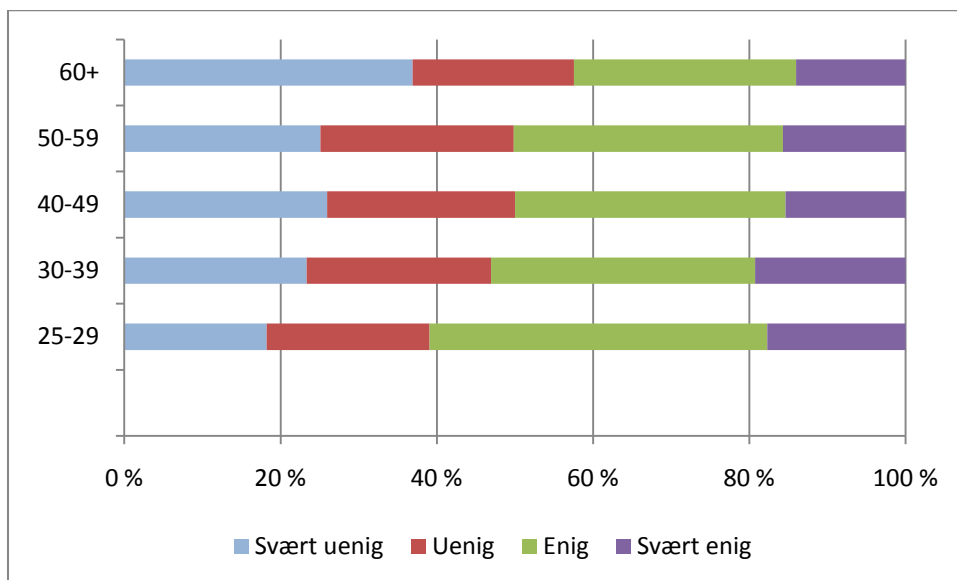
På tre av de fire spørsmålene skiller Island seg ut ved å ha det mest problematiske klasseromsklimaet. Norge kommer ut med et mer problematisk klasseromsklima enn gjennomsnittet for de øvrige landene, men bildet er svært sammensatt. Andelen som sier seg svært enig i at det tar mye tid før klassen roer seg, at elevene avbryter og at det er mye bråk i klassen er høyere i Norge enn i alle de andre landene bortsett fra Island. Samtidig er en større andel av de norske lærere svært uenig i utsagnene om at de oppfatter det sosiale klasseromsklima som problematisk. På utsagnet om at elevene tar ansvar for et godt læringsmiljø er det ikke så klare systematiske forskjeller mellom landene, og selv om relativt mange av de norske lærerne er uenige, er det også en stor andel som er enige. Relativt til de andre landene kommer altså Norge ikke spesielt bra ut, men det betyr ikke at de norske lærerne unisont er enige i at klasseromsklimaet er problematisk.

Det er altså temmelig sprikende oppfatninger blant lærerne i TALIS-studien i hvordan de vurderer klasseklimaet i egen undervisning, og de individuelle forskjellene mellom lærerne – uavhengig av land og skole - er langt større enn mellom skoler eller mellom land. (OECD 2009, figur 4.12).

8.3.2 Hvilke forskjeller finner vi mellom norske lærere?

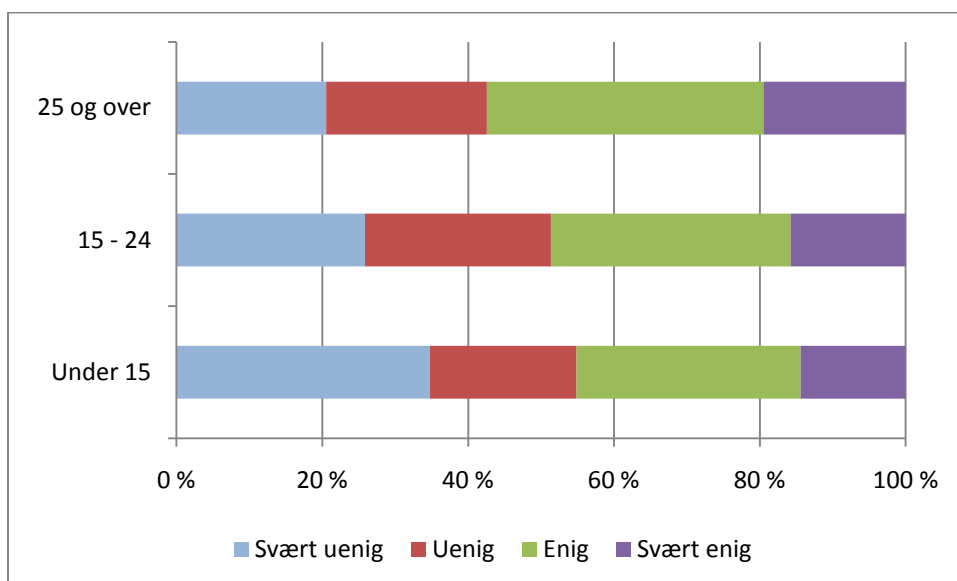
Hvilke forskjeller finner vi så mellom lærere og skoler i det norske materialet med hensyn til klasseromsklima? Vi velger her ut ett av utsagnene: ”Når timen begynner, tar det flere minutter før elevene roer seg ned.” Hvor mange minutter det tar, er ikke spesifisert, men Strøm m.fl.(2009) fant at dette tok omtrent 5 minutter på 7. og 10. trinn.

Vi fant ingen forskjeller mellom kvinnelige og mannlige lærere som rapporterer at det tar flere minutter før elevene kommer til ro når timen skal starte, og det er heller ikke noen forskjeller mellom lærerne med ulike utdanningsbakgrunn. Derimot ser vi i figur 8.11 at det er en del forskjeller etter lærernes alder. Denne forskjellen gjelder først og fremst forskjeller i andelen som sier seg svært uenig og i motsatt ende andelen som er litt enig i at det tar flere minutter før elevene roer seg ned. De eldste lærerne avviser denne påstanden i størst grad, mens det er liten forskjell mellom de ulike aldersgruppene i andelen som sier seg svært enig.



Figur 8.11: "Når timen begynner, tar det flere minutter før elevene roer seg ned" etter alder

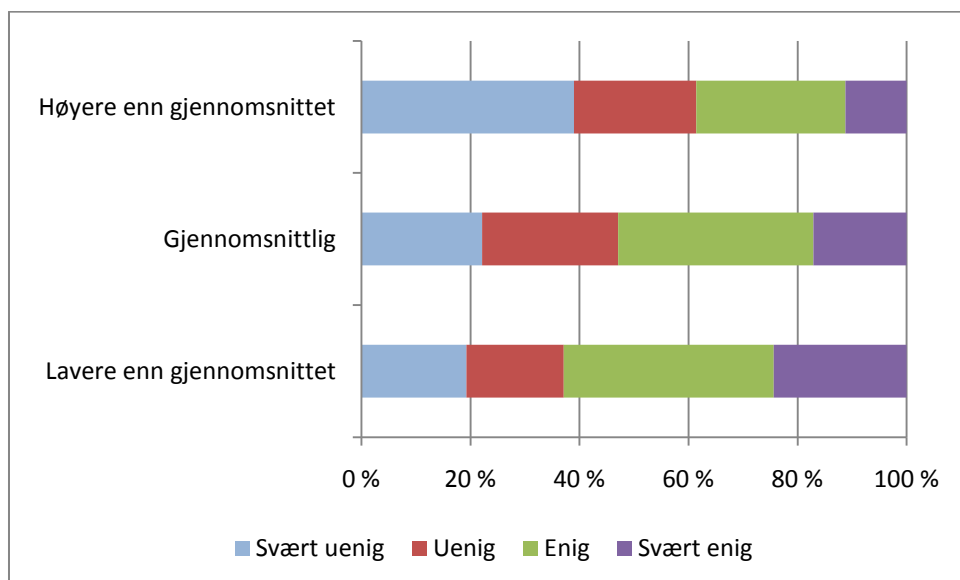
De forskjellene vi her ser etter alder i forhold til å roe ned klassen, stemmer for øvrig godt overens med at det også var de eldste lærerne som brukte minst tid til å holde orden i klassen. Dette er tydelige indikasjoner på at det er de eldste lærerne som har minst problemer med disiplin i klassen.



Figur 8.12: "Når timen begynner, tar det flere minutter før elevene roer seg ned" etter klassestørrelse

Som ventet spiller klassestørrelse – dvs. antall elever som vanligvis er til stede i den aktuelle undervisningsøkten – en rolle for tiden det tar å roe ned elevene. Men også her finner vi det samme mønsteret som etter alder: det er først og fremst andelen som er helt uenig som varierer på bekostning av andelen som er litt enig. Det må bety at det er betydelige variasjoner mellom lærere i hvilken grad de opplever at tiden det tar å komme til ro virker forstyrrende inn på deres undervisning.

Det er bare sammenheng mellom en viss andel av minoritetsspråklige elever og andel lærere som rapporterer at det tar flere minutter før elevene kommer til ro når timen skal starte. De lærerne der klassene har mer enn 60 prosent minoritetsspråklige, har en litt høyere andel som sier seg helt enige i at det tar tid å få ro i klassen når timen begynner. På de andre spørsmålene om klasseromsklima finner vi ingen forskjell med hensyn til innslaget av minoritetselever.



Figur 8.13: "Når timen begynner, tar det flere minutter før elevene roer seg ned", etter elevenes faglige nivå

Elevenes ferdighetsnivå spiller også en betydelig rolle for at undervisningen kan starte med en gang timen begynner, vist i figur 8.13. Elevenes ferdighetsnivå er her vurdert av læreren i forhold til det generelle nivået ved skolen. Blant de som mener klassens nivå er under gjennomsnittet, er det 39 prosent som er uenige i at det tar tid å roe ned klassen, mens det blant dem som mener klassens nivå er over gjennomsnittet rapporterer 60 prosent dette. Andelen som er svært enige er henholdsvis 24 og 11 prosent.

8.4 Skoleklima: relasjoner mellom lærere og elever

Skoleklimaet er målt gjennom en indeks konstruert ut fra fire spørsmål. Dette er en additiv, standardisert indeks, basert på svarene på de fire spørsmålene nedenfor:

1. Ved denne skolen kommer lærere og elever vanligvis godt overens
2. De fleste lærere ved denne skolen mener at elevenes ve og vel er viktig
3. De fleste lærere ved denne skolen er interessert i hva elevene har å si
4. Hvis en elev fra denne skolen trenger ekstra hjelp, sørger skolen for det

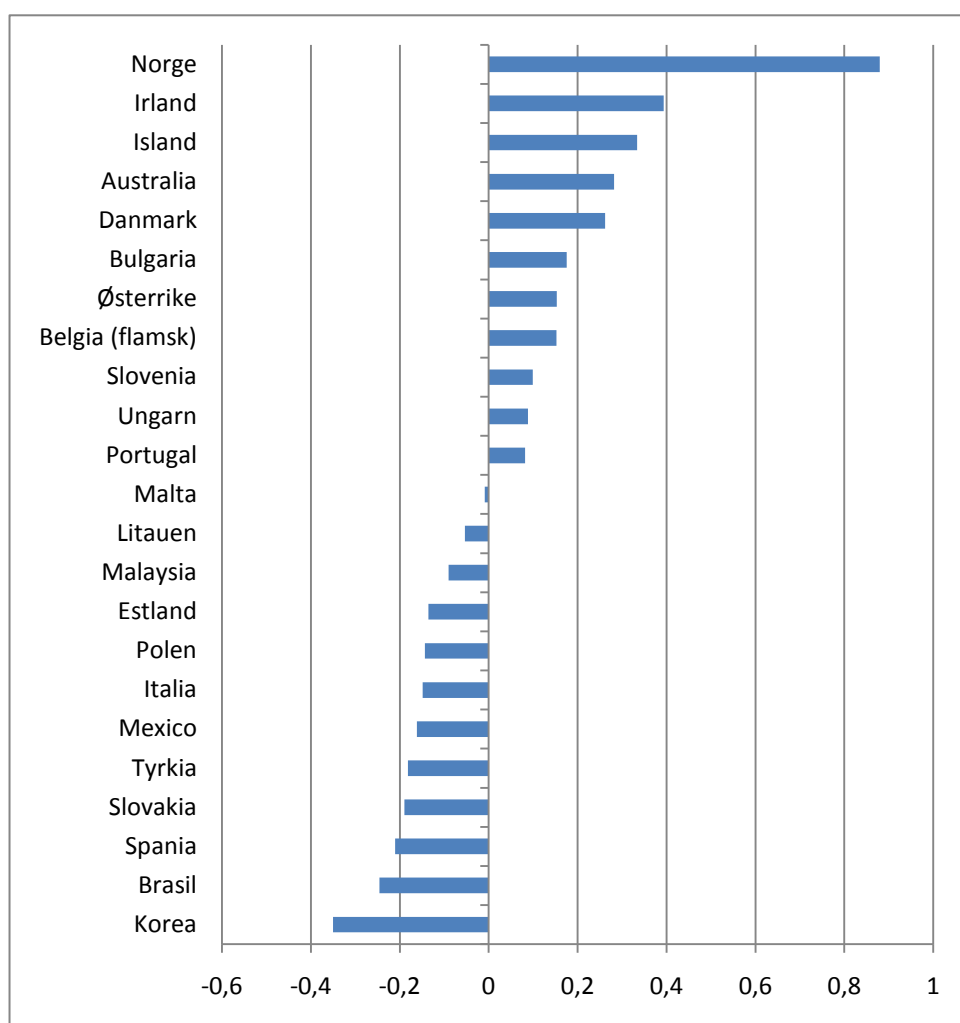
I den internasjonale TALIS-rapporten framgår det at Norge skiller seg ut med spesielt gode relasjoner mellom lærere og elever (OECD 2009, figur 4.13 side 109). Det siste av disse utsagnene avviker fra de tre andre, og handler mindre om de mellommenneskelige relasjonene og mer om ressurser, regler og rutiner for å allokere ekstra hjelp til elever. Her må vi anta at

det kan være betydelig forskjeller mellom landene med hensyn til regelverket, og dermed er det også en fare for at utsagnene fortolkes ulikt.

Sammenliknet med spørsmålene som danner grunnlag for indeksen om klasseromsklima, er svarene for på utsagnene om skoleklima generelt klart på den positive siden. Hovedskillene mellom landene går her på andelen som svarer ”svært enig” og ”litt enig”. Som vi vil se, skiller Norge seg ut med høye andeler ”svært enig”, og en bør ta høyde for at dette i noen grad kan henge sammen med spørsmålsformuleringene.

8.4.1 Det internasjonale bildet

Vi vil først vise tall for gjennomsnittet for variabelen relasjoner elev/lærer for alle landene som deltok i TALIS. I figur 8.14 utgjøres nullpunktet av gjennomsnittet for alle landene i TALIS.

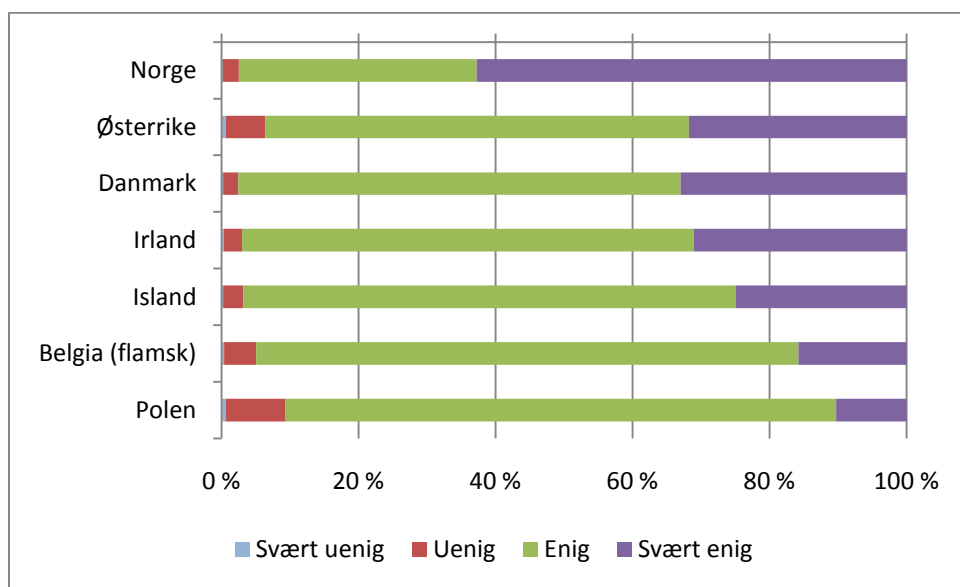


Figur 8.14: Relasjoner mellom lærere og elever ved skolen i alle TALIS-landene

Det faktum at en del land kommer ut med negative verdier, skyldes at gjennomsnittet er satt til null. I alle land er det likevel en overvekt av enighet med de fire utsagnene. Vi ser at Norge skiller seg svært klart ut med en positiv verdi på nesten 0,9, og det er mer enn dobbelt så høyt som Irland, som kommer som nr. to på lista. Spania, Brasil og Korea kommer ut med de

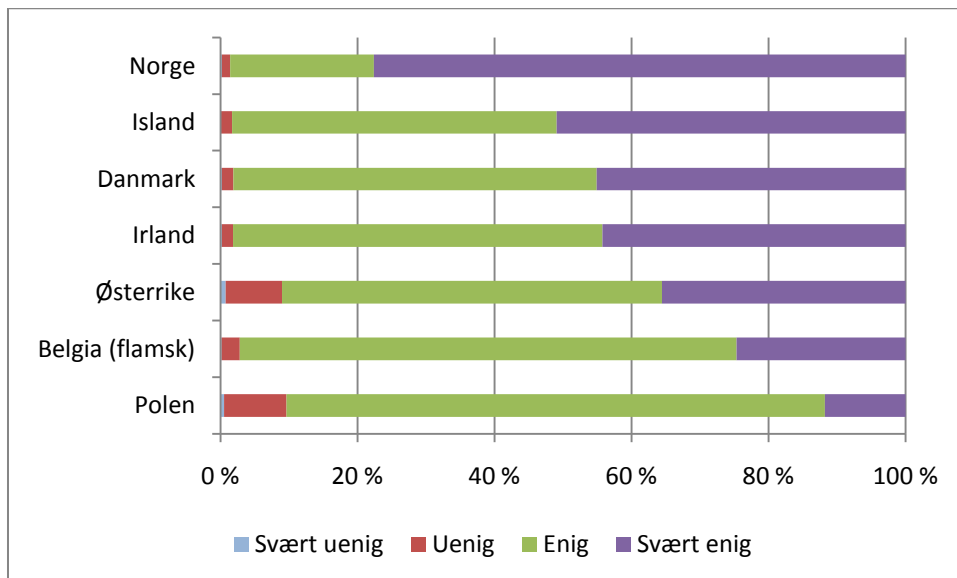
dårligste relasjonene mellom lærere og elever. At norske lærere rapporterer om et positivt klima i forhold til elevene, stemmer ikke fullt så godt med elevenes svar fra PISA-undersøkelsen (Lie mfl. 2001). Klette (2003) observerer på sin side at det er mye god samhandling mellom de voksne og barna i de klassene de har studert.

Vi skal nå gå bak indeksene for relasjoner mellom lærere og elever, og vise svarene i de syv utvalgte landene på de fire enkeltspørsmålene som danner denne indeksen. Igjen vil vi rangere landene etter de mest "positive" svarene.



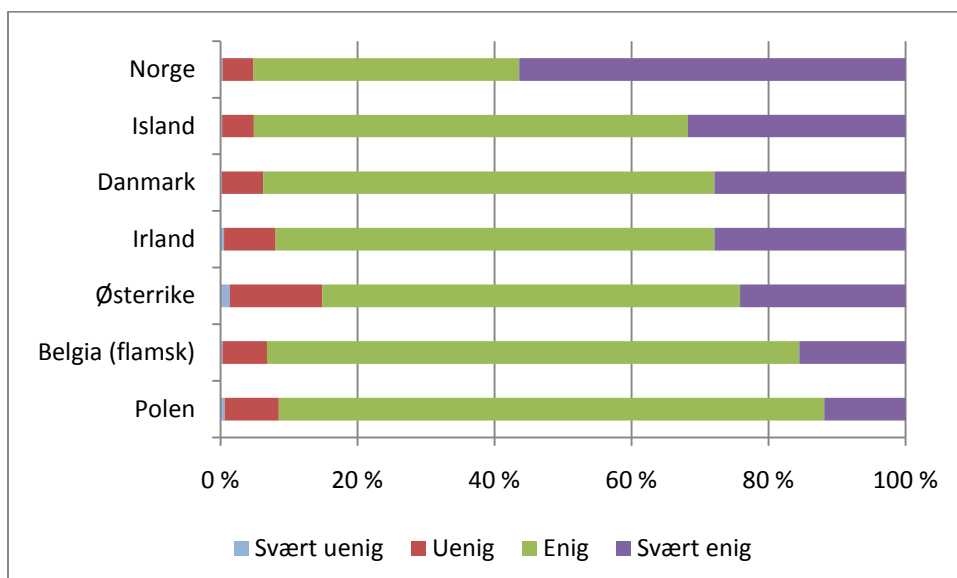
Figur 8.15: "Ved denne skolen kommer lærere og elever vanligvis godt overens" etter land

På dette mest generelle utsagnet om relasjoner mellom elever og lærere, ser vi i figur 8.15 at Norge utmerker seg med den klart høyeste andelen som har svart "svært enig". I motsatt ende av figuren finner vi Polen og Belgia. Samtidig må vi ikke overdrive forskjellene, ikke minst på bakgrunn av den nevnte formuleringen i det norske skjemaet som kan ha bidratt til å øke "svært"-kategoriene. Forskjellene mellom landene er da også mest i fordelingen av svar mellom enig og svært enig. Det betyr også at lærere i alle disse landene har en positiv vurdering av hvordan lærere og elever kommer overens.



Figur 8.16: "De fleste lærere ved denne skolen mener at elevenes ve og vel er viktig" etter land

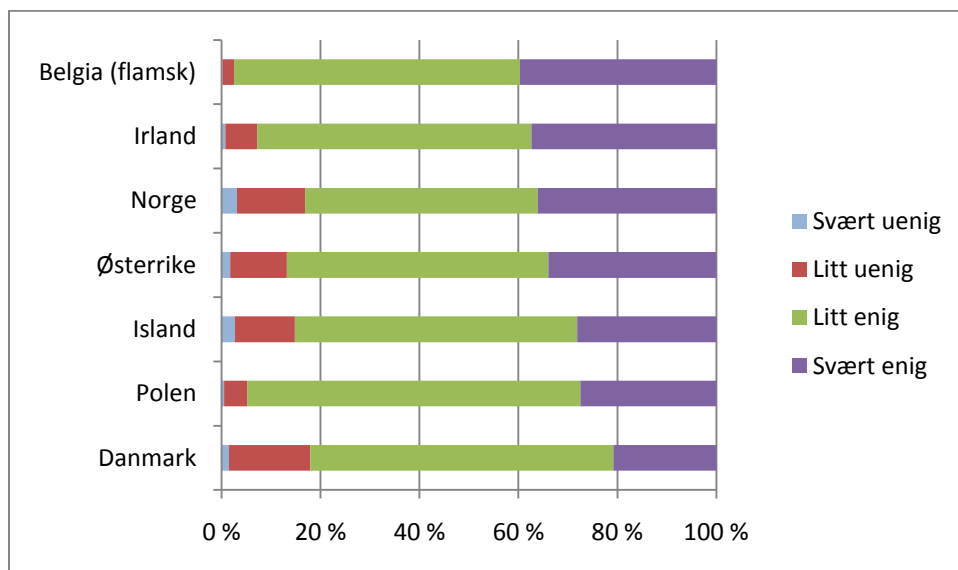
Svarmønsteret vist i figur 8.16 på spørsmålet om lærerne mener elevenes ve og vel er viktig er nokså likt de vi så i forrige figur. Her kommer de tre nordiske landene på topp, og Polen og Belgia på bunnen. Igjen består forskjellene i alt vesentlig i om lærerne er svært enig eller enig, mens forsvinnende få er uenig.



Figur 8.17: "De fleste lærere ved denne skolen er interessert i hva elevene har å si" etter land

Figur 8.17 tar for seg et noe mer spesifikt tema, nemlig om lærerne er interessert i hva elevene har å si, noe som ikke bare er et tegn på sosiale relasjoner, men også i hvor lydhøre lærere er overfor elever. Igjen er lærerne i alle land klart enige i dette utsagnet også, selv om det her er en del som er uenige, spesielt i Østerrike. Men forskjellene må heller ikke her overdrives. Så

selv om forskjellene i de enkelte spørsmålene ikke er så veldig store, så er det en klar systematikk ved at tendensen hele tida går i en bestemt retning.

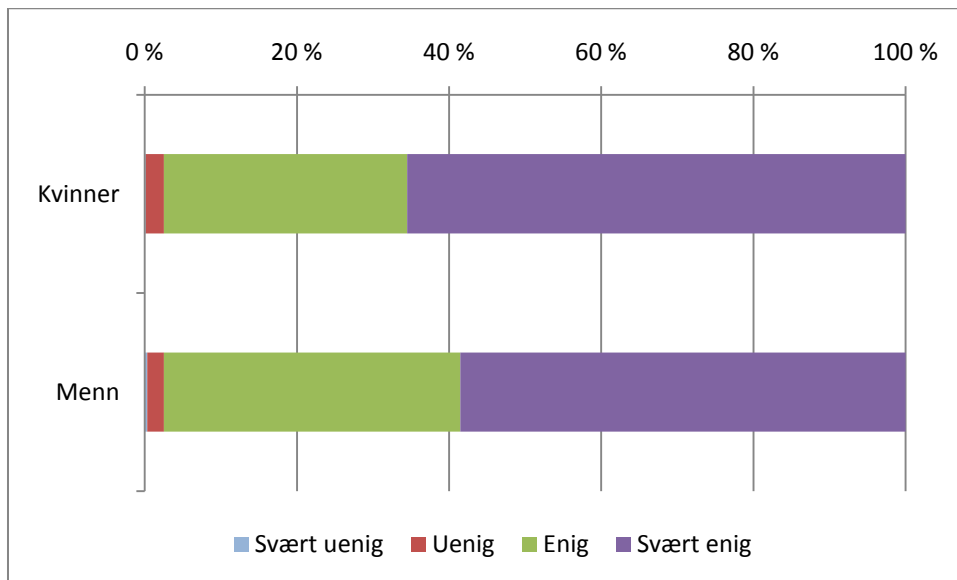


Figur 8.18: "Hvis en elev fra denne skolen trenger ekstra hjelp, sørger skolen for det" etter land

Det siste utsagnet, der resultatene er vist i figur 8.18 har en noe annen karakter enn de tre øvrige, og en kan sikkert reise spørsmål om det er et uttrykk for lærer/elevrelasjoner hvorvidt det gis spesiell hjelp til enkeltelever. Vi ser da også at rekkefølgen mellom landene endres ganske mye i forhold til de øvrige tre utsagnene som måler relasjoner mellom lærere og elever. Her må en regne med at det finnes betydelige forskjeller i politikk, regelverk og ressurstilgang, og hvem som kan avgjøre om en bestemt elev kan få hjelp. Derfor er det nesten litt påfallende at det er så små forskjeller mellom landene. Og selv om det i Norge er mange som er svært enige i påstanden, er det en ikke ubetydelig andel som er uenige.

8.4.2 Lærer/elevrelasjoner i norske skoler

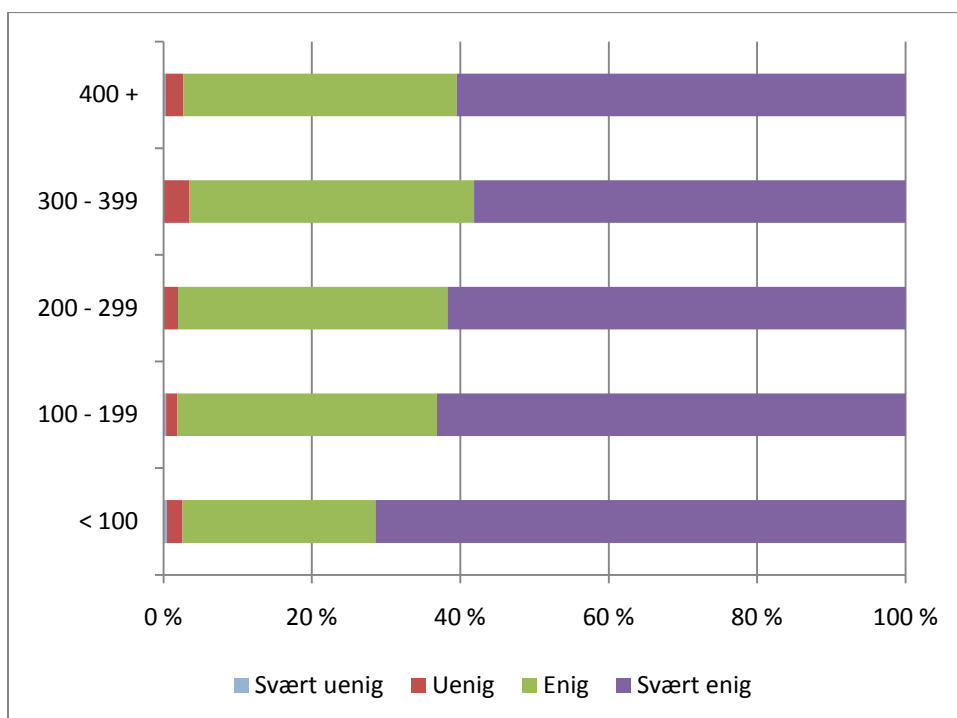
Finner vi så systematiske forskjeller i skoleklima mellom grupper av lærere og skoler i det norske materialet. Istedenfor å bruke samleindeksen, velger vi å bruke et av spørsmålene, nemlig hvordan lærere og elever kommer overens ved skolen. Dette er det mest generell utsagnet, og som også best uttrykker relasjonene ved skolen.



Figur 8.19: "Ved denne skolen kommer lærere og elever vanligvis godt overens" etter kjønn. Norske lærere

Figur 8.19 viser at de kvinnelige lærerne har en liten, men signifikant høyere andel som er svært enig i dette utsagnet. Vi fant derimot ingen forskjeller verken etter alder eller etter lærernes utdanningsbakgrunn.

Med hensyn til skole, fant vi at det var noen regionale forskjeller. Lærerne på Østlandet var mest positive og lærerne i Oslo minst positive, og skolene på landsbygda kom også bedre ut enn byskolene. Noen av disse forskjellene har sammenheng med skolestørrelse.



Figur 8.20: "Ved denne skolen kommer lærere og elever vanligvis godt overens" etter antall elever på ungdomstrinnet. Norske lærere

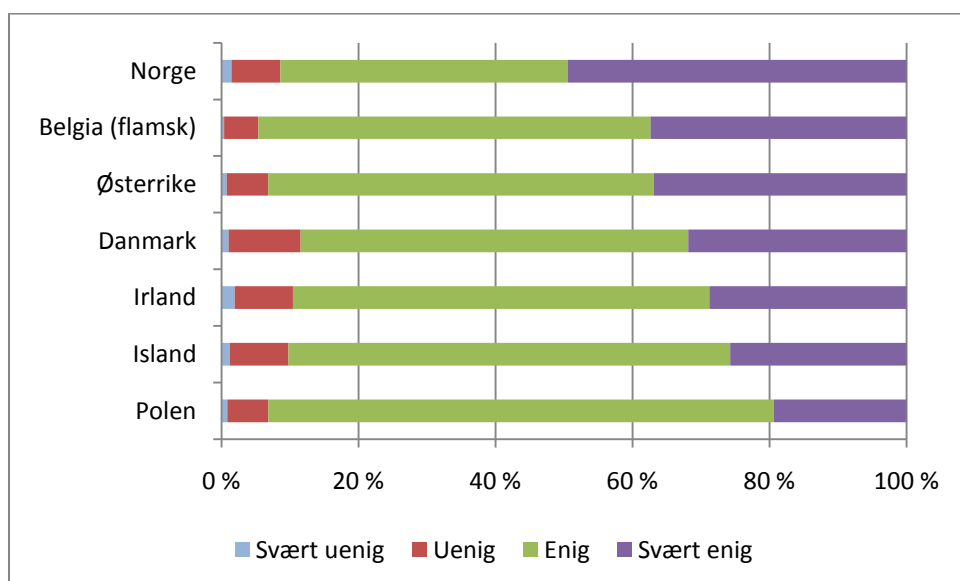
Figur 8.20 viser at lærerne ved de minste skolene med under 100 elever på ungdomstrinnet er de som klartest mener at det er et godt forhold mellom lærere og elever ved skolen, mens det ikke er noen forskjeller mellom skoler med fra 100 elever og oppover. Dette kan tyde på at det finnes en terskelverdi for skolestørrelse som betyr noe for skoleklimaet. Kommer man først over denne verdien, spiller det liten rolle om skolen har 200, 400 eller flere elever. En må dessuten ikke overvurdere forskjellene, siden det bare dreier seg om forskjell i fordelingen mellom ”litt enig” og ”svært enig”.

Analyser av sammenhenger mellom region og skolestørrelse viser at de regionale forskjellene består. Med unntak for de aller største skolene, kommer Oslo-skolene gjennomgående dårligere ut enn de andre skolene når det gjelder forholdet mellom lærer og elev. Men mønsteret er noe uklart, og disse forskjellene henger sannsynligvis sammen med andre forhold enn den geografiske beliggenheten.

I kapittel 6, avsnitt 6.8, viser en analyse at en tydelig ledelse har en viss positiv betydning på relasjonene mellom lærere og elever, også når det kontrolleres for en rekke andre faktorer.

8.5 Jobbtilfredshet og tiltro til egen undervisning

TALIS inneholder ingen tilnærmet objektive mål på undervisningskvalitet, men lærerne har fått en rekke spørsmål der de blir bedt om å vurdere hvor godt de lykkes med sin undervisning. Dette gir selvsagt ikke noe sikkert bilde, men dersom vi sammenlikner med svarene fra de andre landene eller sammenlikner ulike grupper av norske lærere, kan vi likevel få en indikasjon på hva som har betydning for at lærere opplever at de lykkes. Når disse svarene skal fortolkes, må vi igjen huske på mulige avvik grunnet den norske oversettelsen av svaralternativene som er omtalt innledningsvis i dette kapitlet. Før vi ser på lærernes vurdering av egen undervisning, skal vi se på den generelle jobbtilfredsheten.



Figur 8.21: ”Når alt kommer til alt, er jeg fornøyd med jobben min” etter land

Både blant de 7 landene vi særlig ser på, og blant alle de øvrige landene som har deltatt i TALIS, er hovedinntrykket at lærerne er fornøyd med jobben sin. Andelen som er uenig kommer ikke i noen av landene særlig høyere enn 10 prosent. Variasjonene er dermed i hovedsak i andelen som svarer ”svært enig” og ”litt enig”. Og her skiller Norge seg klart ut, også blant alle de 23 TALIS-landene, og Belgia og Østerrike er de landene som kommer nærmest. Slovakia og spesielt Ungarn skiller seg ut med å være minst fornøyd.

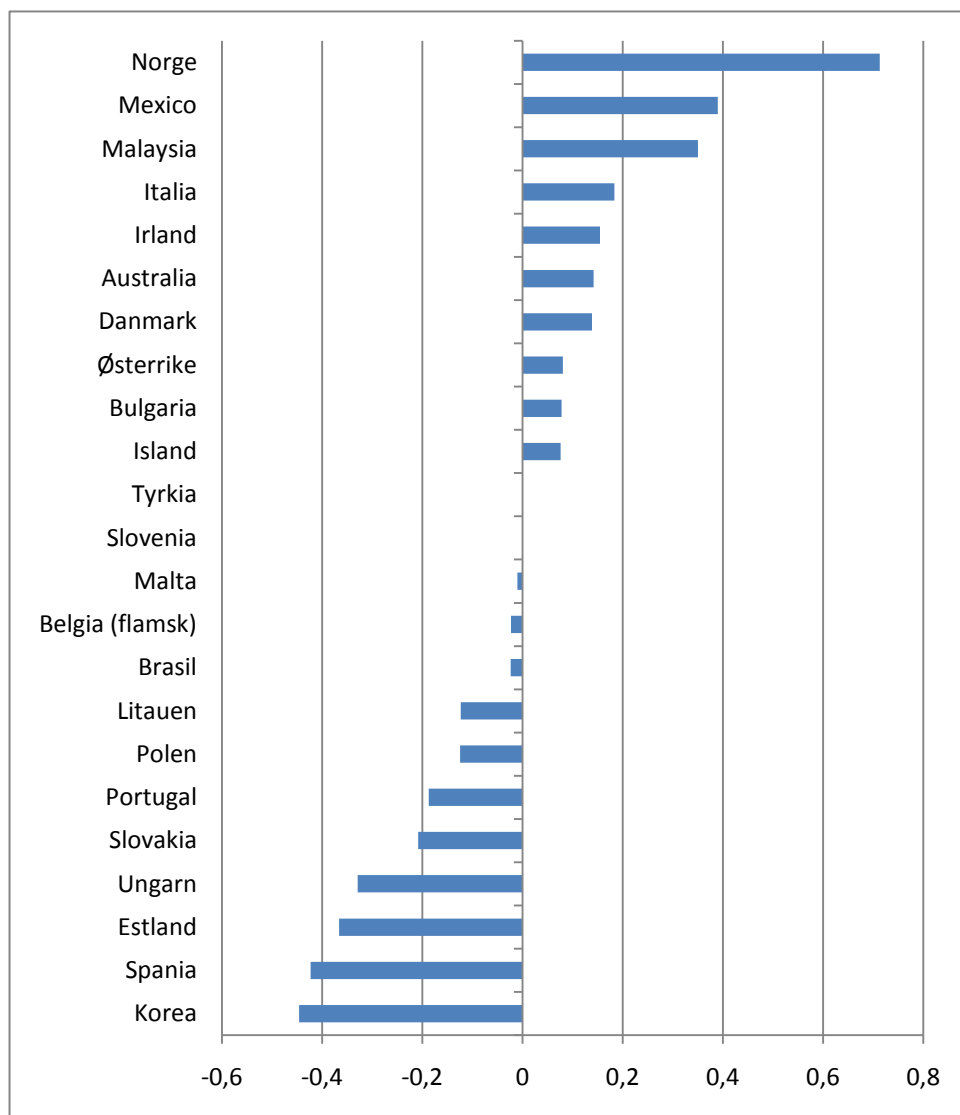
Disse resultatene for Norge stemmer overens med det en europeisk undersøkelse blant kandidater med høyere utdanning viser. Denne omfatter de fleste kandidatgruppene med høyere utdanning, og Norge, sammen med Østerrike, kommer på topp i jobbtilfredshet. Og særlig norske lærere utmerker seg, både sammenliknet med andre utdanningsgrupper, og i forhold til lærere i andre land.

Jobbtilfredshet betyr ikke nødvendigvis høy kvalitet i yrkesutøvelsen, men vanligvis betraktes tilfredshet med jobben som et positivt mål i seg selv (Kalleberg 1977). Ikke minst med tanke på å hindre at lærere slutter i jobben, må det være svært positivt at lærere i Norge har høy jobbtilfredshet.

Lærernes vurderinger av egen jobb er samlet inn ved hjelp av fire utsagn, og der de skulle krysse av for grad av enighet. Dette er en additiv, standardisert indeks, basert på svarene på de fire spørsmålene nedenfor:

1. Jeg føler at min undervisning betyr noe for mine elevers læring
2. Hvis jeg forsøker hardt nok, kan jeg ha framskritt med selv de vanskeligste og minst motiverte elevene
3. Jeg lykkes med elevene i min klasse
4. Jeg vet vanligvis hvordan jeg skal nå fram til mine elever

Basert på svaralternativene med verdier fra 1 – 4 er det konstruert en indeks som i den internasjonale rapporten har fått betegnelsen ”self-efficacy”, et begrep som ofte brukes for å karakterisere trygghet og om man har grep om oppgavene. I mangel av en god norsk oversettelse av begrepet, har vi valgt å bruke betegnelsen ”tiltro til egen undervisning”. Først vil vi vise resultatene for alle de 23 landene som inngår i TALIS.



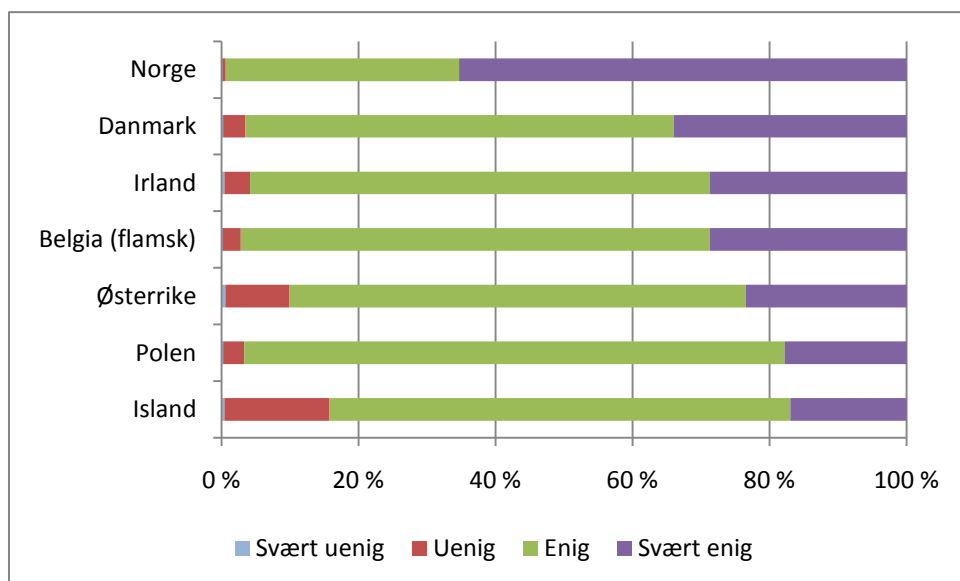
Figur 8.22: Tiltro til egen undervisning i alle landene i TALIS

Også i figur 8.22 er nullpunktet i figuren gjennomsnittet i alle landene, slik at negative verdier bare betyr at landene skårer lavere enn gjennomsnittet. Tross alt har et klart flertall av lærerne i alle land sagt seg betydelig mer enig enn uenig i de fire påstandene.

De norske lærerne peker seg ut ved å være de som klart har høyest tiltro til sin undervisning, og også de to øvrige nordiske landene, Danmark og Island er blant landene med positive resultater. I motsatt ende utmerker Korea seg klart med høyest negativ skåre, men også Spania, Ungarn og Estland kommer svakt ut.

Går vi bak dette samlemålet for tiltro til egen undervisning, kan vi bruke det første av de fire utsagnene som indikator: ”Jeg føler at min undervisning betyr noe for mine elevers læring”. Det ville vært svært overraskende hvis særlig mange lærere hadde svart benektende på det, og forskjellene mellom landene er da også her mellom andelen som har svart svært enig og enig. Men faktisk er det i enkelte land, særlig i Østerrike og på Island, ikke ubetydelige andeler som er i det minste litt uenig. Norge skiller seg helt klart ut med en langt høyere andel svært enig.

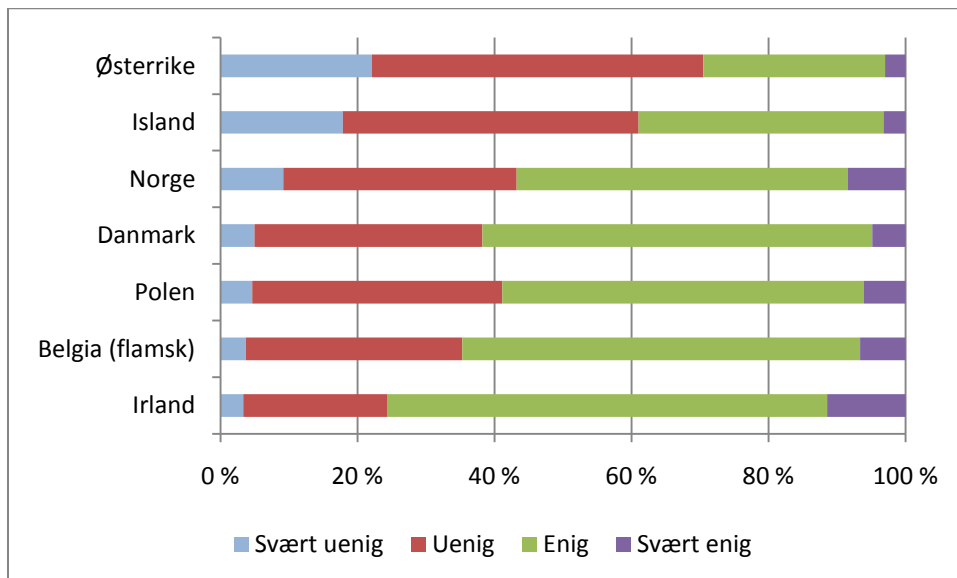
Andelen er 65 prosent, praktisk talt dobbelt så høy andel som i Danmark og om lag tre ganger så høy som i Østerrike, Polen og Island. Selv med forbeholdet om nyanser i svaralternativene, er det umulig å avvise at de norske lærerne utmerker seg med høy grad av tiltro til egen undervisning.



Figur 8.23: "Min undervisning betyr noe for elevenes læring" etter land

Det er selvsagt mulig å fortolke dette resultatet som utslag av et særlig urealistisk høyt selvbilde og kanskje en svakt utviklet evne til kritisk refleksjon over eget arbeid blant norske lærere sammenliknet med de øvrige. En slik tolkning er ikke umiddelbart rimelig, i så fall måtte man hatt en teori om at jobbmessig selvtilfredshet skulle være en spesielt utviklet egenskap i Norge. Og uansett ville det motsatte resultatet vært mer betenkelig, det vil si at norske lærere framsto som lite tilfreds med jobben og med lite tiltro til at de gjør en god jobb.

Et annet interessant utsagn som ikke inngår i indeksen for tiltro til egen undervisning, er hvordan lærerne mener at de blir respektert i lokalsamfunnet. Dette kan ikke knyttes til selve jobben som lærerne gjør, men det sier noe om deres oppfatning av yrkets status og anerkjennelse i samfunnet.

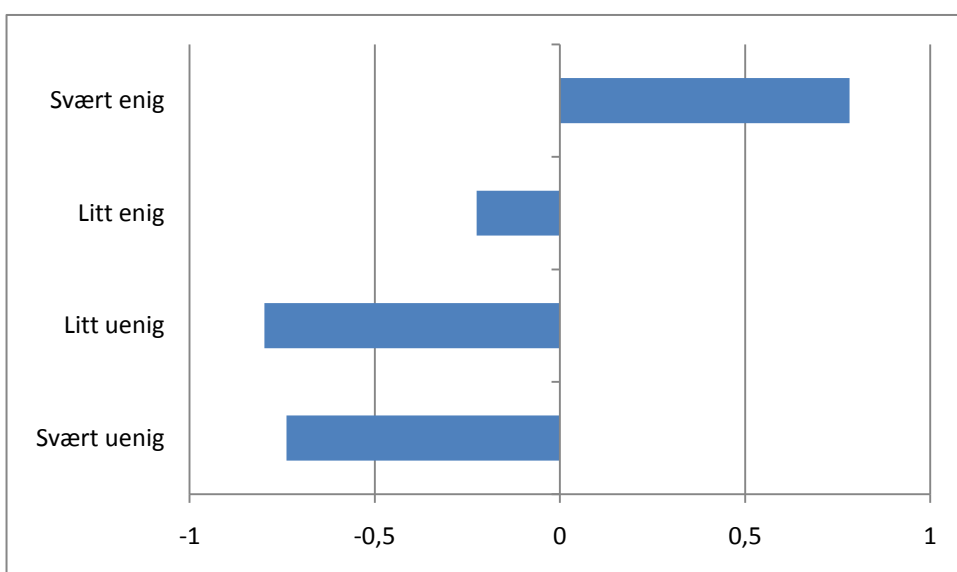


Figur 8.24: "Lærere er vel respektert i dette lokalsamefunnet". Syv land.

Figur 8.24 viser at, med unntak av Østerrike og Island, er det et flertall av lærerne som mener at lærere er vel respektert i lokalsamfunnet. Svært få er imidlertid svært enig i dette utsagnet. De irske lærerne er klar mest positive i sin vurdering, mens de norske lærerne plasserer seg omtrent midt på skalaen, med litt over halvparten som sier seg enige. De danske lærernes svarer nokså likt de norske.

8.5.1 Forskjeller mellom norske lærere

Som figur 4.15 i den komparative rapporten (OECD 2009, side 112) viser, er det en sammenheng mellom land med høy tiltro til egen undervisning og lærerens tilfredshet. Vi ser av figur 8.25 at det også er en slik sammenheng på individnivå i hele TALIS-materialet. Lærere som er svært enig i at de er fornøyd med jobben, har en betydelig høyere tiltro til egen undervisning, og forskjellen mellom de som har svart litt enig og litt uenig er også signifikant. Vi finner et tilsvarende mønster også i det norske materialet.



Figur 8.25: Tiltro til egen undervisning etter tilfredshet med jobben. Alle land.

Vi har også sett på om det er noen forskjell i tiltroen til egen undervisning mellom kvinnelige og mannlige lærere, etter alder og etter høyeste utdanning. Gjennomgående er forskjellene nokså ubetydelige. Kvinner har noe høyere skåre på tiltro til egen undervisning enn menn, men forskjellen er ikke signifikant. Heller ikke etter alder er det noen særlige forskjeller, bortsett fra at aldersgruppen 40 – 49 skårer noe høyere enn gruppen som er 60 år og over.

Hva så med lærerens utdanningsbakgrunn? Heller ikke her er det klare forskjeller, men lærere med høyere grads utdanning kommer noe bedre ut enn de som har allmennlærerutdanning.

8.6 Sammenhenger mellom tiltro til egen undervisning og andre faktorer

Vi anser lærernes tiltro til sin egen undervisning som en viktig indikator på undervisningskvalitet og vil derfor foreta en multivariat analyse av hvordan dette henger sammen med en rekke andre faktorer i TALIS-materialet. Analysen er foretatt som en lineær regresjonsanalyse der indeksverdien på konstruktet ”tiltro til egen undervisning” er den avhengige variabelen. Det er viktig å være klar over at dette ikke betyr at vi leter etter årsaksfaktorer, men etter statistiske sammenhenger der effektene kan gå i begge retninger. Vi startet analysene med å teste ut et stort antall uavhengige variable i modellen og så i neste trinn gjennomføre en ny analyse med de variablene som har en statistisk signifikant sammenheng med den uavhengige variabelen. Følgende variable ble i utgangspunktet inkludert i analysen:

- Kjønn
- Alder
- Lærernes høyeste utdanning
- Region
- Antall dager faglig og yrkesmessig utvikling
- Ville gjerne ha deltatt i mer faglig og yrkesmessig utvikling
- Skolestørrelse: antall elever på ungdomstrinnet ved skolen (informasjon fra GSI)
- Klassestørrelse: antall elever i den utvalgte klassen
- Nivået på elevene i klassen
- Undervisningsfag i denne klassen
- Vurdering og tilbakemelding: har ikke mottatt vurdering og tilbakemelding
- Finnes det en innkjøringsprosess for nye lærere ved skolen?
- Finnes det en egen veilederordning ved skolen?
- Læreres arbeidstid: tid brukt til annet enn undervisning
- Skoletype: ungdomsskole eller kombinert barne- og ungdomsskole
- Læreres syn på undervisning (se kapittel 4)
 - Konstruktivistisk
 - Direkte kunnskapsoverføring
- Lærernes undervisningsmåte: (se kapittel 4)
 - Strukturerende undervisning
 - Elevsentrert undervisning

- o Utvidete aktiviteter
- Samarbeid mellom lærere (se kapittel 4)
 - o Utveksling og koordinering
 - o Profesjonelt samarbeid
- Klasseromsklima (se foran i dette kapitlet)
- Relasjoner mellom lærere og elever (se foran i dette kapitlet)
- Former for skoleledelse (se kapittel 6, skoleledelse)

Den første regresjonsanalysen, som inkluderte alle disse variablene, ga relativt få signifikante sammenhenger. Lærernes kjønn og alder spiller ingen rolle, heller ikke en rekke kontekstuelle faktorer som skole- og klassestørrelse, elevens nivå, skolens geografiske beliggenhet eller type skole. Vi fant ingen effekt av omfanget av faglig og yrkesmessig utvikling eller om det finnes noen form for innkjøringsprosess eller mentorordning ved skolen. Dette skyldes trolig at det er svært få helt nye lærere i dette materialet som dette kan tenkes å ha noen betydning for. Heller ikke fant vi noen sammenheng mellom tiltro til egen undervisning og former for skoleledelse eller om lærerne har fått noen form for vurdering og tilbakemelding på arbeidet sitt. Det var heller ingen sammenheng med hvor mange arbeidstimer lærerne oppga at de hadde pr uke.

Tabell 8.1 viser hvilke variable som gir signifikante effekter på lærernes tiltro til egen undervisning.

Tabell 8.1: Resultater av lineær regresjonsanalyse over effekter på lærernes tiltro til egen undervisning

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	,604	,052		11,518	,000
	Relasjoner mellom lærere og elever ved skolen	,221	,024	,223	9,236	,000
	Klasseromsklima	,179	,020	,214	8,986	,000
	Strukturerende undervisningsmåte	,126	,030	,105	4,211	,000
	Elevsentrert undervisning	,106	,034	,078	3,132	,002
	Konstruktivistisk undervisningssyn	,128	,026	,116	4,881	,000
	Lærersamarbeid: koordinering	,137	,032	,102	4,219	,000
	Har hovedfag eller mastergrad	,228	,057	,094	3,994	,000
	Fag: fremmedspråk og/eller estetiske fag	-,128	,051	-,060	-2,528	,012

Forklaringskraft i modellen (justert R²): 0,182

Den eneste av det vi kan kalle bakgrunnsfaktorer som har noen effekt på lærernes tiltro til egen undervisning er om de har en utdanning som omfatter et hovedfag eller en mastergrad. Om dette skyldes at tiltroen øker med økende utdanning, eller om det er særlig dyktige og

bevisste lærere som velger på at en høyere grads utdanning, kan vi ikke lese ut av tallene, men de indikerer i det minste at en solid utdanning har betydning. Dette er også i tråd med resultater fra "Utvärderingen av den svenske grunnskolen 2003" fra analysene av elevene på 9. trinn: Lærerens formelle kompetanse hadde betydning for både lærernes vurdering av egen undervisning og hvordan elevene vurderte lærernes undervisning. Det viser seg videre at positive vurderinger både fra lærere og elever ga en positiv effekt på elevenes resultater i svensk og engelsk (Skolverket 2006). Også en norsk analyse Falch og Naper (2008) viste at en høy andel lærere ved skolen med høy formelle kompetanse, hadde betydning for elevenes eksamenskarakterer og for elevenes resultater på nasjonale prøver i matematikk og lesing på 10. trinn i 2004.

Vi ser også at lærere som underviser i fremmedspråk eller estetiske fag har en lavere tiltro til egen undervisning. Ellers finner vi de fleste sammenhengene mellom tiltro til egen undervisning og de ulike konstruktene. De lærerne som rapporterer om gode relasjoner mellom lærere og elever og de som ser positivt på læringsklimaet i klassen, har også den høyeste tiltroen til egen undervisning. Dette synes å være lærere som mestrer klasseromssituasjonen på en god måte. Det er også de lærerne som i sterkest grad anvender en strukturerende undervisningsmåte og en elevsentrert undervisningsmåte, som har høyest tiltro til egen undervisning. Heller ikke dette virker som noen urimelig sammenheng. Det er også svært rimelig at høy tiltro til egen undervisning henger sammen med et omfattende samarbeid mellom lærerne, men her er det kanskje litt overraskende at det er et samarbeid preget av de mer praktiske sidene, som koordinering av oppgaver, som slår positivt ut, mens det ikke har noen effekt hvorvidt lærerne har et mer profesjonelt samarbeid. Vi har ingen god forklaring på hvorfor tiltro til egen undervisning er svakere blant dem som underviser i fremmedspråk eller estetiske fag, og om det har sammenheng med trekk ved lærerne eller med fagets særpreget.

Vi må igjen advare mot å tolke alle disse sammenhengene, med unntak av utdanningsbakgrunn og fag, som årsaksmønstre. Effektene kan like gjerne gå i motsatt retning, eller kanskje enda mer sannsynlig være faktorer som påvirker hverandre gjennom en vekselvirkning.

Ikke bare de sammenhengene vi finner er interessante, det er også interessant at en del forventede sammenhenger ikke har slått til. Lærernes tiltro til egen undervisning øker for eksempel ikke etter alder, og vi ser ingen effekt av omfanget av kompetansehevende tiltak. Heller ikke skoleledelse har noen synlig effekt på lærernes tiltro til egen undervisning, i alle fall ikke på en så direkte måte som vi ser etter her.

8.7 Oppsummering

Viktige forutsetninger for god undervisning og læring er dyktige lærere, gode relasjoner mellom lærere og elever, og et klasseromsklima med en rimelig grad av disiplin og uten for mye forstyrrelser. TALIS-dataene inneholder ingen objektive mål på læreres dyktighet. Vi har informasjon om deres grunnutdanning og om omfanget av kompetansehevende tiltak siste

halvannet år, men dette forteller i seg selv ikke noe om undervisningsdyktighet. Men vi har et subjektivt mål gjennom lærernes vurderinger av hvordan de lykkes med sin undervisning. Dette kan i det minste indikere noen forskjeller mellom land og mellom ulike grupper av lærere.

Det hevdes ofte at klasseromssituasjonen er preget av at mye tid går til spille fra undervisningen på grunn av uro og ulike praktiske oppgaver. De norske lærerne bruker ca. 80 prosent av tida til undervisning. Vi skal ikke her bedømme om dette er akseptabelt eller ikke, men sammenlikninger med de øvrige landene viser at Norge ikke skiller seg ut verken negativt eller positivt, men har en tidsbruk som ligger nært opp til gjennomsnittet for alle landene i TALIS. Vi ser ellers at de eldste lærerne rapporterer den mest effektive tidsbruken, at tidsbruken er mer effektiv i klasser med få enn med mange elever, og at effektiviteten er størst i klasser der elevene – etter lærernes vurderinger – har et faglig nivå som er over gjennomsnittet.

Norske klasserom er relativt sett preget av mye uro og avbrytelser, selv om det også er noen land hvor dette problemet er enda større. Dette viser seg først og fremst gjennom at det tar tid å roe ned klassen når timen begynner, og at undervisningen forstyrres ved at elevene avbryter. Men norske lærere mener samtidig at elevene tar et ansvar for å skape et trivelig læringsmiljø, og de mener heller ikke i spesielt stor grad at det er mye bråk i klassen. Det kan selvsagt tenkes at norske lærere har en høyere toleranseterskel for uro og bråk. Uansett viser resultatene at norske skoler på ungdomstrinnet har en utfordring i å skape rolige og gode klasseromsmiljøer.

Derimot er norske ungdomsskoler preget av svært gode relasjoner mellom lærere og elever, slik lærerne selv vurderer det. De mener at lærere og elever kommer godt overens, at lærerne mener at elevenes ve og vel er viktig, og at lærerne er lydhøre overfor elevene. Norge kommer her helt på topp sammenliknet med de øvrige landene som har deltatt i TALIS. Det må imidlertid påpekes at svarmønsteret i alle land var overveiende positivt.

I alle land ser vi også at lærere er godt fornøyd med jobben sin, og de har stor tiltro til sin undervisning. Det motsatte ville selvsagt vært betenkelig. Norske lærere skiller seg ut ved en større grad av enighet, men siden forskjellene mellom landene stort sett bare er i fordelingen mellom enig og svært enig i utsagnene, må man ikke overdrive betydningen av dem. Uansett gir dette et inntrykk av en norsk lærerprofesjon som er trygg i sin rolle som lærer og som trives med jobben sin. Vi finner små systematiske forskjeller mellom grupper av lærere i Norge – etter kjønn, alder og utdanningsbakgrunn.

Lærere med en høyere grads grunnutdanning har høyere tiltro til egen undervisning enn dem som har allmennlærerutdanning. Ellers har verken alder eller kjønn noen betydning. Heller ikke fant vi ingen effekt av hvor mye læreren hadde deltatt i kompetansehevende tiltak. Ellers henger tiltro til egen undervisning sammen med om læreren mener det er gode relasjoner til elevene og at undervisningsklimaet er bra. Dessuten henger tiltro til egen undervisning

sammen med en undervisningsmåte preget av elevoppfølging og av en elevsentrert måte å undervise på.

9 Avsluttende diskusjon

9.1 TALIS forteller mange historier

TALIS er en meget omfattende undersøkelse, med et bredt sett av tema, der 23 land fra store deler av verden har vært med. Den foreliggende norske rapporten har som sitt hovedsiktemål å redegjøre for hovedfunnene snarere enn å gjøre analytiske dypdykk. Dermed er det vanskelig å vise ett bestemt bilde, eller å fortelle én samlende historie. Snarer er det fragmentarisk og kanskje også motsetningsfylt bilde som her blir tegnet.

Et viktig funn i den internasjonale komparative rapporten er et mønster der det meste av variasjonene ikke finnes mellom de deltakende landene, og i enda mindre mellom skolene, men mellom individuelle lærere. Dette gjelder både i holdninger og i praksis, for eksempel slik vi kan se det gjennom oversikten over lærernes arbeidstid. Det er med andre ord store individuelle variasjoner mellom lærere innenfor det enkelte land og innenfor de enkelte skolene. Dette er i seg selv et interessant og viktig funn. Det forteller på den ene siden om en profesjon med betydelige intern variasjonsbredde både i holdninger til det å undervise, i måten det undervises på, og i hvordan det daglige arbeidet organiseres. Verken norske lærere eller lærere i andre land er særpreget ved at det kan identifiseres noen bestemte kulturer som er spesifikke for de enkelte skolene. Læreryrket utformes med andre ord i stor grad av den enkelte lærer selv. På den annen side betyr dette mønsteret at på tross av store individuelle variasjoner, så er det mange slående likhetstrekk mellom land, til dels land som er svært forskjellige med hensyn til politiske tradisjoner, økonomiske forhold, kultur, og i hvordan skolene er organisert og styrt. Å være lærer i møtet med sine elever, i den konkrete klasseromssituasjonen, er en rolle som er nokså gjenkjennelig i land som er så forskjellige som for eksempel Norge, land i den tidligere østblokken, asiatiske land som Korea og Malaysia og latinamerikanske land som Brasil og Mexico.

Dette bildet har også konsekvenser for den historien vi kan fortelle, og i fortolkningene. Når vi viser figurer eller tabeller med resultater for flere land, er det lett å fortape seg i forskjellene, selv om disse rent statistisk sett er beskjedne. Dessuten finner vi i analysene av det norske materialet forholdsvis svake mønstre og små forskjeller mellom grupper av lærere i Norge, noe som igjen understreker de store individuelle, men små strukturelle forskjellene i datamaterialet.

9.2 Forutsetninger for kvalitet

TALIS er ingen studie av forskjeller i elevers læringsutbytte, og må derfor ikke brukes til å sammenlikne kvalitet i skolen mellom land eller mellom skoler i Norge. Det finnes heller ingen objektive mål på undervisningskvalitet, bare en rekke subjektive vurderinger av lærerne selv. Likevel kan vi konkludere at Norge har et meget godt utgangspunkt for å ha en skole i verdenstoppen. Det er umulig å rangere den faglige og pedagogiske tyngden i grunnutdanningen, og vi kan heller ikke si noe om hva slags fordypning lærere har i de fagene

de underviser i. Men Norge har en erfaren lærerprofesjon, selv om vi har en noe særegen aldersprofil med relativt få lærere i midtkategorien. De to kanskje aller viktigste kvalitetsforutsetningene som kan leses ut av TALIS, er på den ene siden at norske lærere er mer tilfreds med jobben sin, og har høyere tiltro til sin egen undervisning enn lærerne i noen andre land. Og da snakker vi om en yrkesgruppe som i alle land har et positivt syn på det å være lærer. Den andre svært positive siden ved norsk skole, er gode relasjoner mellom lærere og elever – i alle fall sett gjennom lærerens øyne. Og gode relasjoner mellom lærere og elever er ikke bare et spørsmål om trivsel, det har en direkte sammenheng med elevenes læringsutbytte. Gode relasjoner virker det også som om lærerne har seg imellom, selv om det ikke er spurt direkte om dette. Men samarbeidet mellom lærere er mer utstrakt i Norge enn i noe annet land, og selv om samarbeidet er mer preget av praktisk arbeidsfordeling enn av et profesjonelt samarbeid i klasserommet, er det likevel et positivt trekk.

På den annen side har Norge en utfordring med læringsklimaet i klassene. Generelt rapporterer de norske lærerne om mye uro og forstyrrelser, om enn ikke om spesielt mye bråk. Men klasserommene i Norge er preget av at det er vanskelig å få roet ned klassen når timen begynner, og at elevene ofte avbryter undervisningen. Sett i forhold til andre land, er det kanskje slik at det i noen grad er prisen å betale for lite autoritære forhold?

Andre positive forutsetninger i norsk skole har sammenheng med ressurssituasjonen. Vi er blant de landene som har det mest gunstige forholdet mellom lærere og elever ved skolene, og ifølge skoleledernes svar, er det ikke spesielt stor mangel på kvalifiserte lærere generelt. Derimot påpeker skolelederne at mangelen på undervisningsmateriell i noen grad hemmer undervisningen.

9.3 Noen sentrale utfordringer

Vi påpekte foran at lærerprofesjonen er særpreget av store individuelle variasjoner, og at dette er et uttrykk for at den enkelte lærer har store frihetsgrader til selv å utforme sin rolle. Denne formen for autonomi er utvilsomt en helt nødvendig forutsetning for god undervisning. Det er umulig å tenke seg detaljerte instruksjoner for lærerarbeidet, og en lærer anvender så mye av sin egen personlighet at de må ha betydelige frihet i yrkesutøvelsen, det er ikke én, men mange, måter å gi god undervisning på. Men denne autonomien har samtidig en bakside, som vi ikke minst ser i Norge. Det er stor forskjell på autonomi og det å bli overlatt til seg selv. Norsk skole ser ut til å gi en svak innramming om den enkelte lærers arbeid, og samtidig er dette et trekk også ved skolen i seg selv.

I Norge er det en relativt svak kultur for evaluering av skoler. Gradvis har skolene fått større frihet fra sine eiere, og skoleleder har blitt tillagt et økende administrativt ansvar for økonomi og personale. Samtidig har mange kommuner nedbygd sin skoleadministrasjon, og har mindre muligheter for å bistå skolene sine i faglige spørsmål (Sandberg og Aasen 2008). TALIS gir ingen svar på endringer som måtte ha skjedd i skolelederrollen, men det er nokså typisk at de norske skolelederne i større grad har en administrativ lederstil enn en pedagogisk. Her er det

viktig å påpeke at disse måtene å lede på ikke står i noen motsetning til hverandre, tvert om må en dyktig skoleleder beherske begge former. Det viktigste er at man er en tydelig leder. Vi har også kunnet vise at det er en klar sammenheng mellom rektors lederrolle og lærernes måte å samarbeide på. Det må her også påpekes at TALIS innhenter informasjon og lærere og skoleledere, mens andre lederroller ved skolen enn rektor blir utydelig.

Den svake kulturen for oppfølging overfor skoler gjenspeiler seg videre i oppfølgingen av lærerne. Mange norske lærere har bare sporadisk mottatt noen form for formell vurdering og tilbakemelding, og mer alvorlig: de oppfatter i betydelig grad at tilbakemeldingen er lite konkret og til lite hjelp for dem i deres daglige arbeid. Det betyr imidlertid ikke at lærere motsetter seg å få tilbakemeldinger, tvert om. En annen måte å formulere dette på, er at det er løse rammer rundt læreres arbeid. De store variasjonene i lærernes arbeidstid er også et uttrykk for en løs innramming. Dette gir på den ene siden store frihetsgrader til å forme lærerrollen, men på den annen side ser det ut til at lærerne mangler støtte i arbeidet. Vi har i TALIS ingen spørsmål som berører lærernes opplevelse av å være del av et profesjonelt fellesskap, men en må reise et spørsmål om den store individuelle friheten betyr at lærerprofesjonen har en svakt utviklet kultur i felles standarder for hva som er godt lærerarbeid.

Men den manglende oppfølgingskulturen stopper ikke overfor lærerne. Det viser seg at norske lærere er blant de svakeste til å følge opp sine elevers læring. De går i liten grad gjennom elevenes lekser eller kontrollerer arbeidsbøkene, og de sjekker i liten grad om elevene faktisk har forstått det faglige innholdet. Vi mener dette funnet indikerer en alvorlig svakhet i norsk skole. Oppfølging og tilbakemelding er en forutsetning for at elevenes får faglig framgang, og med så positive forhold som det er mellom lærere og elever i norske skoler, burde dette ikke være vanskelig å få til.

Det hevdes av og til at en årsak til svake norske læringsresultater skyldes at lærerne overlater for mye til elevene. Det spørres hva man mener med det. Den svake kulturen for oppfølging av elevenes læring er for så vidt et eksempel på en negativ måte å overlate elevene til seg selv på. Men på andre indikatorer er ikke undervisningen i Norge spesielt preget av en elevsentrert undervisning, verken i form av gruppearbeid eller at elevene trekkes inn i planleggingen av undervisningen.

9.4 Mange ubesvarte spørsmål

TALIS gir verdifull informasjon om lærerrollen og om skoler i Norge, ikke minst fordi vi kan se resultatene i forhold til andre land. Samtidig etterlater undersøkelsen en rekke ubesvarte spørsmål. Mange av disse oppstår som følge av hvordan TALIS ble laget, mens andre spørsmål neppe kan besvares ved hjelp av denne formen for surveyundersøkelser.

TALIS har et særlig fokus på noen tema innenfor skolene i tillegg til å belyse den enkelte lærers arbeid, er det samspillet mellom skoleleder og lærer som vi kan lese ut av

undersøkelsen. Men selv om vi har påpekt det individuelle særpreget i læreres yrkesutøvelse, er det tross alt del av en profesjon, og ofte medlemmer av en yrkesorganisasjon. Den profesjonelle tilhørigheten er en viktig faktor, og det kan tenkes at mange av de forskjellene vi i TALIS ikke kan forklare ved hjelp av sammenlikninger på tvers av land eller mellom grupper av lærere, kan henge sammen med motivasjon og engasjement i yrkesutøvelsen.

Selv om vi har beskrevet lærerarbeidets individuelle karakter, betyr ikke det at de ikke løpende er i dialog med foreldre, skoleledere og andre lærere i tillegg til elevene, og med et kontinuerlig fokus på arbeidet sitt. I alle de krevende situasjonene som lærere nærmest kontinuerlig står oppe i, er nettopp den profesjonelle tilhørigheten og eksistensen av noe felles kollegiale rammer og kvalitetsstandarder viktig, og i dette bildet hører også den enkelte lærers profesjonelle engasjement og motivasjon hjemme.

Det daglige arbeidet til lærerne består så langt fra bare av å stå i klasserommet og undervise. Det viser ikke minst resultatene om arbeidstid. Mye av arbeidet foregår før og etter og mellom selve undervisningsøktene. Det ville vært interessant å følge arbeidsdagen nærmere, og selv om dette er noe som i stor grad må foregå gjennom observasjon og intervjuer, er det mulig også komme tettere inn på hva lærere faktisk gjør. Ikke minst danner analysene av læreres tidsbruk et interessant inntak i så måte.

Skoleledernes arbeid er ikke bare styrt gjennom de daglige utfordringene innad ved skolen, men i høy grad også av forholdet til skoleeier. TALIS har vist at det er betydelige forskjeller i skolens autonomi mellom land, og at Norske rektorer mener de har stor autonomi i administrative og økonomiske forhold. Det har stor betydning for skoleleders hverdag hvorvidt han eller hun har ansvaret for å ansette lærere, for skolens budsjett, og mange andre administrative og økonomiske forhold. Da blir det spørsmål hvordan skolelederne kan ha kapasitet til å fylle alle disse administrative funksjonene og samtidig ha en sterkere pedagogisk ledelse.

Referanser

- Elmore, R. (2005): Accountable Leadership. *The Educational Forum*, vol. 69, pp. 135- 142
- Falch, T. og Linn R. Naper (2008): *Lærerkompetanse og elevresultater i ungdomsskolen*. SØF-rapport nr. 01/08, Senter for økonomisk forskning, Trondheim
- Fauske, H. (1986): *Når tid ikke er penger-? : en undersøkelse om grunnskolelærernes arbeidstid*. (FAFO-rapport ; 062). Oslo : Fafo, 1986.
- Gronn, P. (2008) The future of distributed leadership, *Journal of Educational Administration*, 46(2): 141-158.
- Hattie, J. and H. Timperley (2007): The Power of Feedback. *Review of Educational Research*. March 2007, Vol. 77, No. 1 s. 81 - 112
- Haug, P. (2003): *Evaluering av Reform 97. Sluttrapport*. Oslo, Norges forskningsråd
- Hopmann, S. et al (2008). *ASAP: Resultatstyring i praksis. Rapport fra KUL-programmet*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Jensen, K. et al (2008). *ProLearn: Profesjonslæring i endring. Rapport fra KUL-programmet*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Jordfald, B.T. Nyen og Å.A.Seip (2009): *Tidstyvene. En beskrivelse av læreres arbeidssituasjon*. Oslo, Fafo-rapport 2009:23
- Kalleberg, A.L. (1977): Work values and job rewards: A theory of job satisfaction. *American Sociological Review*, 42, 124 - 143
- Klette, K. (2003): *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet
- Lie, S., M. Kjærnsli, A. Roe og A. Turmo (2001): *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Acta Didactica 4/2001, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Lortie, D. (1975): *Schoolteachers: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nicolaisen, H.,T.Nyen og D. Olberg (2006): *Lærernes arbeidstid. Evaluering av avtale om arbeidstid for undervisningspersonalet i skoleverket 2004 - 2006*. Oslo, Fafo-rapport 508
- Ólafsson, Ragnar F. og Júlíus K. Björnsson (2009): *TALIS Staða og viðhorf kennara og skólastjórnenda. Teaching and Learning International Study*. Reykjavík, Námsmatsstofnun Rit 1 – 2009
- OECD (2007): *Improving School Leadership. Country Background Report for Norway*

- OECD (2009): *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First results from TALIS*
- Ottesen, E. & Møller, J. (2006). Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv.. I: Sivesind, Kirsten; Langfeldt, Gjert; Skedsmo, Guri. *Utdanningsledelse. (Educational leadership)* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag 2006.
- Sandberg, N. og P. Aasen (2008): *Det nasjonale styringsnivået. Intensjoner, forventninger og vurderinger. Delrapport I. Evaluering av Kunnskapsløftet*. Oslo, NIFU STEP rapport 42 2008
- SFS 2213 *Undervisningspersonalet i kommunal og fylkeskommunal grunnopplæring*
- Skolverket (2007): *Lusten och möjligheten. Om lärarnes betydelse, arbeidssituasjon och förutsettningar*. Rapport 282 2006, Skolverket, Stockholm.
- St.meld. 30 (2003-2004): Kultur for læring
- St.meld. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen
- Strøm, B, L.-E. Borge og H. Haugsbakken (2009): *Tidsbruk og organisering i grunnskolen: Sluttrapport*. Trondheim, SØF-rapport nr. 04/09 Senter for økonomisk forskning.
- Støren, L.A. (2008): *Høyere utdanning og arbeidsmarked – i Norge og Europa. Norsk rapportering fra EU-prosjektet "REFLEX"* Oslo, NIFU STEP, Rapport 6/2008
- Utdanningsdirektoraret (2008): *Utdanningsspeilet 2007. Analyse av grunnskole og videregående opplæring i Norge*.
- Turmo, A. og S. Lie (2004): *Hva kjennetegner skoler som skårer høyt i PISA 2000? Acta Didactica 1/2004*, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Vibe, N., M. Evensen og E. Hovdhaugen (2009): *Spørsmål til Skole-Norge. Tabellrapport fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelser blant skoler og skoleeiere våren 2009*. NIFU STEP Rapport, 33 2009 Oslo