

## TALIS 2018

En studie om lärares och rektorers  
arbete i grund- och gymnasieskolan  
Delrapport 1





# TALIS 2018

En studie om lärares och rektorers  
arbete i grund- och gymnasieskolan  
Delrapport 1

Beställningsuppgifter:  
Skolverkets publikationsservice  
Telefon: 08-527 332 00  
E-postadress: [publikationsorder@skolverket.se](mailto:publikationsorder@skolverket.se)  
[www.skolverket.se/publikationer](http://www.skolverket.se/publikationer)

ISSN: 1103-2421  
ISRN: SKOLV-R-481-SE  
Beställningsnr: 19:1581

Omslagsbild: Kentaroo Tryman  
Grafisk form: AB Typoform  
Tryck: Elanders Sverige  
Upplaga: 700

Skolverket, Stockholm, 2019

# Innehåll

|  |    |
|--|----|
| <b>Förord</b> .....  | 5  |
| <b>Sammanfattning</b> .....  | 6  |
| <b>1. Inledning</b> .....  | 8  |
| 1.1 Vad är TALIS? .....  | 8  |
| 1.2 Vilka deltog i TALIS 2018? .....   | 9  |
| 1.3 Hur genomfördes TALIS 2018? .....  | 11 |
| 1.4 Studiens ramverk .....   | 11 |
| 1.5 Hur ska resultaten tolkas? .....   | 12 |
| 1.6 Disposition .....  | 12 |
| <b>2. Lärares och rektorers bakgrund och erfarenhet</b> .....                          | 14 |
| 2.1 Lärares bakgrund .....   | 14 |
| 2.2 Könsfördelningen bland lärarna .....   | 15 |
| 2.3 Lärarnas ålder .....   | 15 |
| 2.4 Lärarnas utbildning och erfarenhet i yrket .....                                   | 17 |
| 2.5 Lärares arbetstid .....  | 18 |
| 2.6 Lärarnas motiv för sitt yrkesval .....   | 19 |
| 2.7 Rektorernas bakgrund .....   | 21 |
| 2.8 Rektorernas köns- och åldersfördelning .....                                       | 21 |
| 2.9 Rektorernas utbildning och erfarenhet .....  | 22 |
| <b>3. Undervisningsmiljön</b> .....  | 23 |
| 3.1 Erfarenhet på skolan – lärare och rektorer .....                                   | 24 |
| 3.2 Lektionstid i den utvalda undervisningsgruppen .....                               | 25 |
| 3.3 Likabehandling i undervisningen .....  | 26 |
| 3.4 Förutsättningar för undervisningen .....   | 28 |
| 3.5 Trygghet, relationer med eleverna och ordningen i klassrummet .....                | 33 |
| <b>4. Kompetensutveckling</b> .....  | 36 |
| 4.1 Introduktion för nya lärare i yrket och på skolan .....                            | 37 |
| 4.2 Mentorsprogram för lärare .....  | 37 |
| 4.3 Områden med behov av kompetensutveckling hos lärarna .....                         | 38 |
| 4.4 Områden med stort behov av kompetensutveckling hos rektorerna .....                | 40 |
| 4.5 Hinder hos lärare och rektorer för att delta i kompetensutveckling .....           | 41 |
| 4.6 Den kompetensutveckling lärarna<br>bedömde hade haft störst positiv inverkan ..... | 41 |
| <b>5. Lärares självförtroende och arbetstillfredsställelse</b> .....                   | 42 |
| 5.1 Självförtroende hos lärare .....   | 42 |
| 5.2 Lärares arbetstillfredsställelse .....   | 47 |
| <b>6 Avslutande reflektioner</b> .....   | 50 |
| <b>Referenser</b> .....  | 55 |



## Förord

Denna rapport är den första av två delrapporter som redovisar resultat från TALIS 2018. TALIS är en förkortning för The Teaching and Learning International Survey och organiseras av OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). TALIS fokuserar på lärares och rektorers arbete i grund- och gymnasieskolan. Rapporten utgår till stor del från de resultat som redovisas i den internationella rapporten *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*.

Denna delrapport fokuserar på svenska lärares och rektorers svar i förhållande till andra länder men täcker inte alla områden som redovisas i den internationella TALIS-rapporten. För en mer heltäckande resultatredovisning av TALIS 2018 hänvisas läsaren till den internationella rapporten och inte minst dess rikliga tabell- och figurbilaga. I mars 2020 kommer Skolverket att redovisa ytterligare resultat av TALIS 2018 i delrapport 2. Samtidigt kommer även OECD att redovisa ytterligare resultat i en andra internationell rapport.

TALIS har genomförts två gånger tidigare (2008 och 2013). Sverige deltog första gången 2013, men då endast med lärare och rektorer verksamma på högstadiet. I TALIS 2018 deltog 48 länder, däribland samtliga nordiska länder.

Skolverket vill rikta ett stort och hjärtligt tack till alla lärare och rektorer som gjort denna insamling och rapport möjlig genom att besvara tämligen omfattande enkäter under våren 2018.

Vid Skolverket är det främst Jannike Nilbrink, Marija Toplak, Christian Tallberg, Linda Wahlman och Tomas Matti som har arbetat med TALIS. Dessutom har Anita Wester och Katalin Bellaagh tillsammans med medarbetare från Skolverkets övriga avdelningar lämnat värdefulla kommentarer på rapporten.

Stockholm, juni 2019

*Peter Fredriksson*  
Generaldirektör

*Tomas Matti*  
Undervisningsråd

## Sammanfattning

TALIS är en internationell studie som riktar sig till lärare och rektorer i grundskolan och gymnasieskolan. Eftersom TALIS är en enkätundersökning så speglar den rektorers och lärares subjektiva bedömningar av skolan och deras egen arbetssituation. Det var 48 länder och regioner som deltog i TALIS denna gång, bland annat samtliga nordiska länder. Undersökningen genomfördes under 2018 och har genomförts två gånger tidigare (2008 och 2013). Sverige deltog första gången 2013, men då endast med lärare och rektorer i högstadiet.

Resultaten från TALIS 2018 kommer att presenteras i två delrapporter varav denna är den första. Ytterligare resultat kommer att publiceras under våren 2020. I samband med att de nationella rapporterna släpps publicerar även OECD resultat från studien.

### Lärare är överlag nöjda med sitt arbete

Lärare och rektorer ger i TALIS 2018 en bild av både styrkor och svagheter i den svenska skolan. Över 90 procent av lärarna är på det stora hela nöjda med sitt arbete och omkring 80 procent anser att fördelarna med läraryrket tydligt överväger nackdelarna. Undersökningen styrker därmed vad Skolverket sett i andra undersökningar, nämligen att den svenska skolan i många avseenden fungerar väl. Samtidigt visar TALIS på flera svårigheter, framför allt vad gäller den pedagogiska kompetensförsörjningen och förutsättningarna för rektorer att utöva det pedagogiska ledarskapet. Det är svårigheter som riskerar att påverka det svenska skolväsendet negativt framöver.

### Lärare och rektorer har varit kortare tid på sin skola

Svenska lärare och rektorer har arbetat relativt kort tid på sin nuvarande skola. Högstadielärarna i Sverige har arbetat kortare tid på nuvarande skola än vad högstadielärarna i de övriga nordiska länderna har samt jämfört med genomsnittet för OECD. För de svenska högstadielärarna har tiden på skolan också sjunkit sedan TALIS 2013. Vi kan inte uttala oss om varför mediantiden har sjunkit eller varför den är lägre i Sverige än i andra länder men en sannolik förklaring skulle kunna vara att svenska lärare oftare byter skola. Det kan innebära ett problem för kontinuiteten och utvecklingen på skolan. En alltför stor omsättning på rektorsposten medför också en bristande kontinuitet i det pedagogiska ledarskapet på skolan och försvårar det systematiska kvalitetsarbetet.

### Tiden för administration har minskat något för högstadielärarna

De heltidsanställda högstadielärarna i Sverige uppger att de arbetar fler timmar per vecka än vad lärare i övriga Norden uppger. I genomsnitt arbetar de 45 timmar per vecka. Samtidigt lägger de en mindre andel arbetstid på undervisning än vad lärarna i de flesta andra nordiska länderna gör. Den genomsnittliga tiden som de svenska högstadielärarna lägger på administration har dock minskat med omkring en timme i veckan sedan 2013.

Under den faktiska lektionstiden uppger svenska högstadielärare att de lägger mer tid på faktisk undervisning än genomsnittet för OECD. De svenska lärarna lägger mindre lektionstid på att skapa arbetsro och på administrativa uppgifter. Kvinnliga lärare lägger något mer tid på undervisning än manliga lärare. Äldre och mer erfarna lärare lägger också mer tid på undervisningen.



### **Brist på tid och kompetens snarare än brist på materiella resurser**

De svenska rektorerna uppger i mindre utsträckning att resursbrist är ett problem jämfört med rektorer i de övriga nordiska länderna och jämfört med genomsnittet för OECD. Knappt tre fjärdedelar av rektorerna på högstadiet anser att resursbrist inte är ett problem för undervisningen och drygt en fjärdedel av rektorerna anser att det delvis är ett problem. Däremot uppger knappt hälften av rektorerna på låg- och mellanstadiet att resursbristen delvis är ett problem på deras skola. På högstadiet anser också drygt var fjärde rektor att brist på tid att utöva det pedagogiska ledarskapet utgör ett hinder för undervisningen.

Närmare var tredje högstadierektor anser att brist på lärare med kompetens att undervisa elever i behov av särskilt stöd är ett problem på deras skola. Ungefär 25 procent av lärarna i den svenska grundskolan uppger dessutom att elever i behov av extra stöd inte får det. För högstadielärarna är det en hög andel jämfört med andra nordiska länder och genomsnittet för OECD.

### **Hot och mobbning är det vanligaste trygghetsproblemet**

De svenska högstadierektorerna anser, tillsammans med rektorer i de flesta deltagarländerna, att hot eller mobbning är det vanligaste trygghetsproblemet i skolan. Ungefär en fjärdedel av de svenska högstadierektorerna uppger att hot eller mobbning förekommer varje vecka på deras skola. Det är en högre andel än i Danmark och Island, men skiljer sig inte signifikant från andelen i Finland, Norge och mot genomsnittet för OECD.

### **Studiero är på samma nivåer som OECD**

De svenska lärarna bedömer att ordningen i klassrummet är ungefär lika god som lärarna i de övriga nordiska länderna samt i OECD-länderna i genomsnitt gör. Andelen svenska lärare som angett att eleverna avbryter undervisningen eller att det förekommer störande ljud i klassrummet är något högre på låg- och mellanstadiet jämfört med högstadiet och gymnasieskolan.

### **Kompetensutvecklingsbehov inom särskilt stöd och IKT**

Som kompetensutvecklingsbehov har lärarna främst angett undervisning för elever i behov av särskilt stöd samt informations- och kommunikationsteknologi som verktyg i undervisningen. De svenska lärarna har totalt sett uppgett ett kompetensutvecklingsbehov som ligger i nivå med genomsnittet för OECD.

Rektorerna i Sverige har bland annat angett ekonomistyrning, att ge användbar återkoppling och användning av data för att förbättra kvaliteten på skolenheten som områden med kompetensutvecklingsbehov. De svenska rektorerna har uppgett ett mindre behov av kompetensutveckling än genomsnittet för rektorer i OECD-länderna.

### **Lärarkets upplevda status har ökat**

Andelen högstadielärare som anser att lärarket har hög status i samhället har fördubblats sedan 2013, från 5 till 11 procent. Dock har uppgången skett från en mycket låg nivå och vid en internationell jämförelse är 11 procent fortfarande en relativt låg andel. Andelen lärare i genomsnitt i OECD som anser att lärarket har en hög status är 26 procent. I Danmark är andelen 18 procent, i Norge är andelen 35 procent och i Finland är andelen 58 procent.

# 1. Inledning

Sverige deltar i flera internationella kunskapsmätningar i grund- och gymnasieskolan. Det handlar om olika ämnesområden, exempelvis läsförståelse, matematik, naturvetenskap, medborgarkunskaper och moderna språk. Dessa studier ger viktig information om kunskapsutvecklingen över tid inom den svenska skolan och i jämförelse med andra länder.

När det gäller frågan om vad som påverkar elevers resultat har olika studier riktat uppmärksamheten mot elevers lärmiljö, särskilt hur viktigt det är med skickliga och engagerade lärare som når fram till varje enskild elev. Ett viktigt skäl till att TALIS kom till stånd är att lärarna och deras kompetens har kommit allt mer i fokus och vetskapen om att det som sker i klassrummet är väsentligt för kvaliteten i utbildningen.

I Sverige råder det brist på lärare inom de flesta kategorier och Skolverkets prognos pekar på fortsatta problem med lärarförsörjningen.<sup>1</sup> Inför 2035 väntas det råda stor brist på personer med pedagogisk utbildning.<sup>2</sup>

För att kunna utveckla och behålla skickliga och engagerade lärare och rektorer är det viktigt att fånga deras egen bild av sin yrkesvardag, men också att se den i relation till situationen i andra länder och över tid. Detta är en anledningarna till att Sverige nu för andra gången deltar i den internationella studien TALIS, som står för The Teaching and Learning International Survey.

## 1.1 Vad är TALIS?

TALIS är en enkätstudie riktad till lärare och rektorer med fokus på deras arbete. Studien organiseras av OECD (The Organisation for Economic Co-operation and Development) och den genomfördes för första gången 2008, men då deltog inte Sverige. Den andra omgången av TALIS genomfördes 2013 och då var Sverige med.<sup>3</sup> Den tredje omgången genomfördes våren 2018 och det är delar av resultaten från denna studie vi redovisar i den här rapporten. Fler resultat kommer att presenteras våren 2020 i delrapport 2.

TALIS huvudsakliga fokus är utbildning på nivån ISCED 2, vilket i Sverige motsvarar högstadiet (årskurs 7–9). Det går emellertid att utöka studien med lärare och rektorer från ISCED 1 och ISCED 3, vilket för svenskt vidkommande innebär låg- och mellanstadiet (årskurs 1–6) samt gymnasieskolan. När Sverige deltog 2013 var det endast med lärare och rektorer från högstadiet, men den här gången ingår även lärare och rektorer från låg- och mellanstadiet och gymnasieskolan.

OECD och deltagarländerna har utvecklat TALIS till en regelbundet återkommande studie för att kunna belysa förändringar av undervisnings- och lärmiljöerna över tid i deltagarländerna.

Studien fokuserar på information om lärares villkor och de skol- och lärarkvaliteter som påverkar undervisningspersonalens arbetssituation och elevers lärande. Dessa frågor efterfrågas både internationellt och nationellt.

---

1 Skolverket (2017b).

2 Statistiska centralbyrån (2017).

3 Skolverket (2014).

Studiens syfte är att:

- samla in tillförlitliga uppgifter om undervisnings- och lärmiljöer
- skapa indikatorer, dvs. utarbeta mått som beskriver undervisnings- och lärmiljöer i deltagarländerna, för jämförelser av utbildningssystemen
- tillgängliggöra data som forskare och beslutsfattare kan använda för att bättre underbygga politiska beslut inom utbildningsväsendet.

Det har beslutats att TALIS framöver ska genomföras vart sjätte år, istället för vart femte. Därför kommer nästa TALIS genomföras 2024 och resultaten publiceras 2025.

## 1.2 Vilka deltog i TALIS 2018?

Totalt deltog 48 länder eller regioner i TALIS 2018, däribland 31 OECD-länder inklusive alla nordiska länder. Samtliga länder deltog med lärare och rektorer från högstadiet. Därutöver deltog 15 länder eller regioner också med lärare och rektorer från låg- och mellanstadiet samt elva länder eller regioner med lärare och rektorer i gymnasieskolan. Sverige och Danmark var de enda nordiska länderna som deltog med lärare och rektorer från låg- och mellanstadiet samt gymnasieskolan.

Följande länder eller regioner deltog i TALIS 2018.

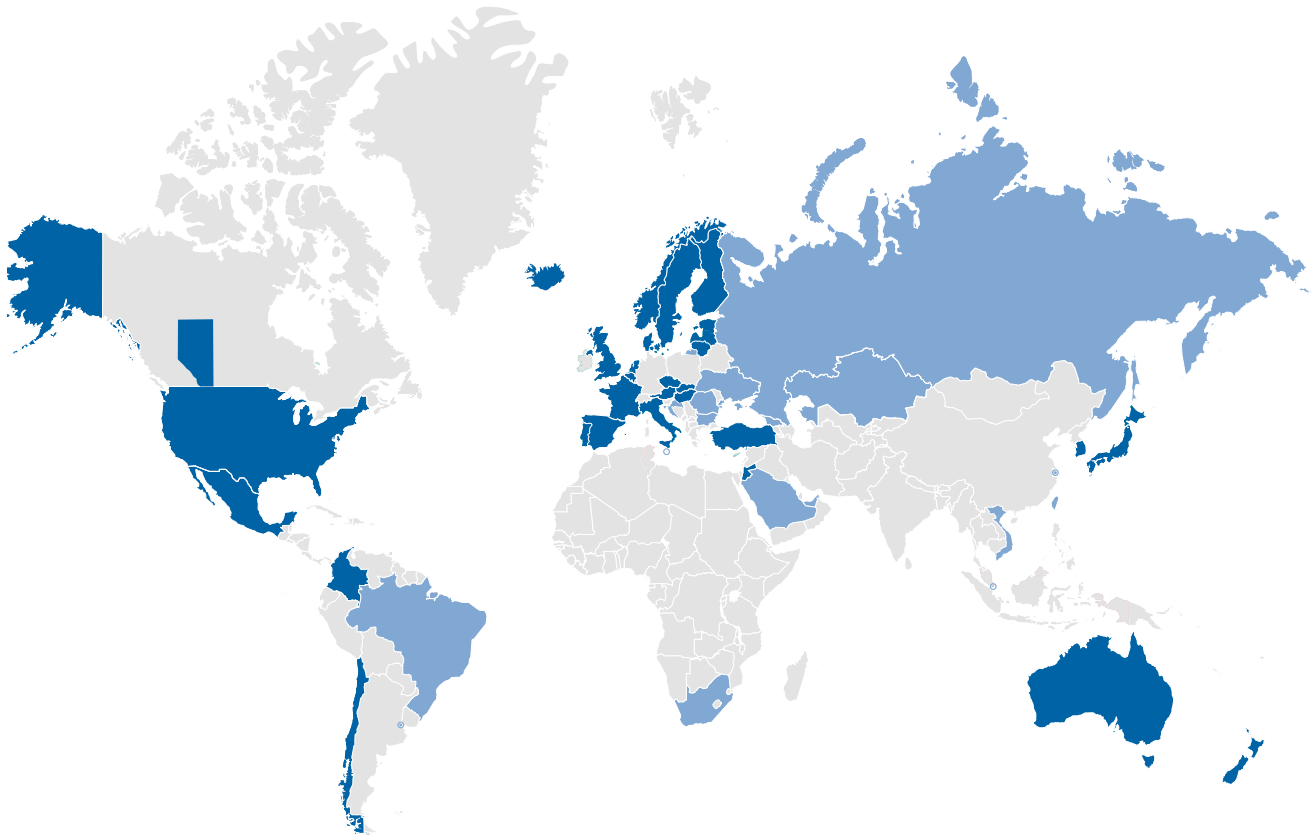
### Låg- och mellanstadiet:

Australien, Flamländska regionen (Belgien), Buenos Aires (Argentina), Danmark, England, Frankrike, Förenade Arabemiraten, Japan, Nederländerna, Shanghai (Kina), Spanien, **Sverige**, Sydkorea, Turkiet och Vietnam.

### Gymnasieskolan:

Alberta (Kanada), Brasilien, Danmark, Förenade Arabemiraten, Kroatien, Portugal, Slovenien, **Sverige**, Taipei (Taiwan), Turkiet och Vietnam.

**Figur 1.1** Följande länder eller regioner deltog i TALIS 2018, högstadiet.



**OECD-länder/regioner som deltog**

|                  |               |
|------------------|---------------|
| Alberta (Kanada) | Mexiko        |
| Australien       | Nederländerna |
| Belgien          | Norge         |
| Chile            | Nya Zeeland   |
| Colombia         | Portugal      |
| Danmark          | Slovakien     |
| England          | Slovenien     |
| Estland          | Spanien       |
| Finland          | Sverige       |
| Frankrike        | Sydkorea      |
| Island           | Tjeckien      |
| Israel           | Turkiet       |
| Italien          | Ungern        |
| Japan            | USA           |
| Lettland         | Österrike     |
| Litauen          |               |

**Övriga deltagande länder/regioner**

Brasilien  
 Bulgarien  
 Buenos Aires (Argentina)  
 Cypern  
 Förenade Arabemiraten  
 Georgien  
 Kazakstan  
 Kroatien  
 Malta  
 Rumänien  
 Ryssland  
 Saudiarabien  
 Shanghai (Kina)  
 Singapore  
 Sydafrika  
 Taipei (Taiwan)  
 Vietnam

**Deltog inte**

### 1.3 Hur genomfördes TALIS 2018?

Studiens urval gjordes i två steg. Först drogs ett representativt urval av cirka 200 skolenheter med tillhörande rektorer. Därefter drogs slumpmässigt cirka 20 lärare på varje skolenhet. För svensk del genomfördes detta för de tre olika nivåerna, högstadiet, låg- och mellanstadiet och gymnasieskolan. Dessa rektorer och lärare viktas upp så att de representerar alla Sveriges skolenheter, rektorer och lärare, på de tre nivåerna. Efter bortfall var antalet besvarade enkäter på låg- och mellanstadiet 2 404 lärare och 166 rektorer, på högstadiet 2 782 lärare och 171 rektorer samt i gymnasieskolan 2 933 lärare och 174 rektorer.

I Sverige samlades enkätsvaren in under mars och april 2018. I urval och i enkätfrågornas formuleringar har vi använt begreppet *skolenhet*, men i den löpande texten använder vi begreppet *skola* av språkliga skäl.

### 1.4 Studiens ramverk

Studien placeras in i ett sammanhang genom ett internationellt teoretiskt ramverk.<sup>4</sup> Ramverket bygger på såväl forskningsresultat som på vad som är intressant ur policyperspektiv. Utgångspunkten i ramverket är att det existerar mer eller mindre gynnsamma undervisnings- och lärmiljöer. Eftersom elevers förutsättningar skiljer sig åt innebär det att begreppet ”gynnsam undervisnings- och lärmiljö” är såväl brett som beroende av sammanhanget. TALIS samlar in information kring de specifika faktorer, praktiker och förhållanden som forskning och deltagarländer har identifierat som viktigast i detta sammanhang. Studien gör inte anspråk på att täcka alla aspekter som är viktiga för elevers lärande. Det finns faktorer i undervisningssituationen som bidrar till elevers lärande men som inte lämpar sig att mäta med hjälp av självskattning, utan snarare borde observeras, och därför inte undersöks i TALIS.

I TALIS 2018 ställdes frågor till lärare och rektorer inom följande huvudområden:<sup>5</sup>

- bakgrund och kompetens
- nuvarande arbete och lärarrörlighet
- kompetensutveckling inom yrket och återkoppling
- undervisning och skolledning
- skolklimat och arbetstillfredsställelse
- formell utvärdering av lärare samt introduktion och mentorskap.

4 OECD (2018).

5 Enkäterna för låg- och mellanstadiet, högstadiet samt gymnasieskolan är till övervägande del identiska. Enkäterna finns på: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/internationella-jamforande-studier-pa-utbildningsomradet/talis-internationell-studie-om-larares-och-rektors-yrkesvardag>. Alla huvudområden redovisas inte i delrapport 1.

## 1.5 Hur ska resultaten tolkas?

Det är möjligt att:

- jämföra Sveriges resultat i högstadiet med andra länders resultat i högstadiet. I tabeller och figurer görs jämförelsen ofta med ett OECD-genomsnitt som i TALIS består av 31 länder, eller med de nordiska länderna
- jämföra Sveriges resultat från 2018 i högstadiet med Sveriges resultat från 2013 i högstadiet i de fall frågorna och svarsalternativen varit desamma.
- jämföra Sveriges resultat i högstadiet med Sveriges resultat i låg- och mellanstadiet och i gymnasieskolan.

Det är viktigt att vara medveten om att resultaten bygger på självskattningsdata, det vill säga lärares och rektorers egna upplevelser av den undervisnings- och lärmiljö där de verkar. Information genom självskattning kan skilja sig från data som bygger på till exempel registerdata. Vi måste därför vara försiktiga när vi tolkar skillnader mellan olika populationer, till exempel deltagare från olika länder. Dessutom är TALIS en tvärsnittsstudie, vilket innebär att alla variabler mäts vid ett enda undersökningstillfälle. Samband ska därför inte tolkas som kausala samband utan som samvariationer. Slutligen, eftersom TALIS är en internationell studie, bör man komma ihåg att skattningar görs i olika kulturella och sociala sammanhang. Därför kan inte alla länder jämföras i alla avseenden, och i de fall jämförelser görs bör detta finnas i åtanke.

TALIS är en urvalsundersökning, vilket innebär att det finns en statistisk osäkerhet i de mått som redovisas. Vi måste ta hänsyn till det när vi uttalar oss om skillnader i resultat mellan länder eller år. Om exempelvis två länders andelar skiljer sig åt när vi tar hänsyn till den statistiska osäkerheten, säger vi att denna skillnad är statistiskt signifikant. I TALIS används en signifikansnivå på 5 procent. Det innebär att om det i populationen inte finns någon skillnad i resultat när vi jämför två länder är sannolikheten att vi felaktigt påstår att det finns en skillnad 5 procent. Alla skillnader som vi lyfter fram i texten i den här rapporten är statistiskt signifikanta på 5-procentsnivån om vi inte anger något annat.

## 1.6 Disposition

Denna rapport är upplagd på ett annat sätt än den från 2013. Det beror på att TALIS 2018 för Sveriges del innehåller tre nivåer istället för en nivå som var fallet 2013. Dessutom kan vi nu uttala oss om eventuella förändringar sedan 2013. Antalet länder som deltar 2018 har ökat sedan 2013. Sammantaget innebär detta att det rent visuellt är svårt att redovisa resultaten 2018 i tabeller och figurer på samma sätt som gjordes 2013. Dessutom kommer vi att publicera en delrapport 2 som beräknas komma i mars 2020, där vi redovisar ytterligare resultat.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> OECD publicerar den internationella TALIS-rapporten nummer 2 samtidigt som Skolverket publicerar en svensk delrapport. Delrapport 2 innehåller bland annat analyser om lärares upplevelser av stress och hur länge de tänker sig fortsätta arbeta som lärare.

När vi analyserar resultaten från TALIS lägger vi störst fokus på högstadiet, det vill säga årskurs 7–9, eftersom det är denna information som kan jämföras över tid. Dessutom är det för dessa årskurser de flesta internationella jämförelserna görs. Eftersom så få länder deltar i låg- och mellanstadiet samt gymnasieskolan görs inga internationella jämförelser på de nivåerna. Av de nordiska länderna är det bara Danmark och Sverige som deltar. Därför jämför vi i denna rapport de svenska resultaten från låg- och mellanstadiet samt gymnasieskolan enbart med resultaten från högstadiet i Sverige för år 2018.<sup>7</sup>

Kapitel 2 behandlar lärares och rektorers bakgrund och erfarenhet. I kapitel 3 beskriver vi undervisningsmiljön på skolan, i kapitel 4 redogör vi för kompetensutvecklingen och i kapitel 5 presenterar vi lärarnas självtillit och arbetstillfredsställelse.

---

7 För jämförelser mellan olika länder på låg- och mellanstadiet samt på gymnasieskolan, se den internationella rapporten, särskilt dess tabeller: TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. I dessa tabeller presenteras inga genomsnitt, eftersom de deltagande länderna på dessa nivåer är så få.

## 2. Lärares och rektorers bakgrund och erfarenhet

I detta kapitel beskriver vi lärar- och rektorskårens sammansättning utifrån kön, ålder, utbildningsnivå och arbetslivserfarenhet. Kapitlet behandlar också lärarnas motiv till sitt yrkesval. I TALIS besvaras lärarenkäten av lärare som bedriver undervisning, oavsett om de har lärarutbildning eller inte och oavsett om de arbetar hel- eller deltid.<sup>8</sup>

### Sammanfattning av de svenska resultaten

- I Sverige har lärarna i genomsnitt 15–16 års erfarenhet inom yrket, vilket är i linje med OECD-genomsnittet.
- Andelen svenska högstadielärare med kortare yrkeserfarenhet än fem år har ökat från 13 till 18 procent sedan den förra undersökningen 2013.
- Högstadierektorernas genomsnittliga erfarenhet inom yrket har ökat något till en genomsnittlig tid i yrket på 8–9 år.
- Andelen kvinnor bland högstadierektorerna har ökat till 69 procent vilket är en ökning med 14 procentenheter sedan 2013.
- En stor andel av gymnasielärarna närmar sig pensionsåldern. Av gymnasielärarna är 15 procent 60 år eller äldre.
- Läraryrket var lärarnas förstahandsval i högre grad desto yngre elever lärarna undervisar. Tre av fyra låg- och mellanstadielärare hade läraryrket som sitt förstahandsval.
- Högstadielärare i Sverige uppger att de arbetar fler timmar per vecka än vad lärare i övriga Norden uppger. I genomsnitt arbetar de 45 timmar per vecka. Samtidigt lägger de mindre tid på undervisning än lärarna i de flesta andra nordiska länderna.
- Högstadielärarna i Sverige lägger omkring en timme mindre i veckan av sin arbetstid på administration sedan 2013.

### 2.1 Lärares bakgrund

Vi ska börja med att beskriva vilka som är lärare med uppgifter om de deltagande lärarnas bakgrund. I tabell 2.1 nedan ger vi en övergripande bild av TALIS-lärarnas profil.<sup>9</sup> Detta utvecklar vi i de följande avsnitten.

---

8 När vi i rapporten skriver högstadielärare menar vi lärare som undervisar på högstadiet. När vi skriver låg- och mellanstadielärare menar vi lärare som undervisar på låg- och/eller mellanstadiet och med gymnasielärare menar vi de som undervisar på gymnasieskolan. Samma sak gäller för rektorer, det vill säga när vi till exempel skriver högstadierektor så menar vi rektorer som arbetar på högstadiet.

9 Observera att eftersom TALIS är en urvalsundersökning så kan dessa siffror i viss mån skilja sig från officiell registerbaserad statistik.



**Tabell 2.1** Lärarprofiler i Sverige och i OECD.

|  | Lärare i Sverige       |            |                | Lärare i OECD |            |
|--|------------------------|------------|----------------|---------------|------------|
|  | 2018                   |            |                | 2013          | 2018       |
|  | Låg- och mellanstadiet | Högstadiet | Gymnasieskolan | Högstadiet    | Högstadiet |
| Andelen kvinnor  | 82 %                   | 66 %       | 54 %           | 66 %          | 68 %       |
| Genomsnittsålder   | 45 år                  | 46 år      | 47 år          | 46 år         | 44 år      |
| Andelen lärare med högskole-/ universitetsexamen           | 88 %                   | 90 %       | 81 %           | 89 %          | 95 %       |
| Genomsnittlig tid inom läraryrket                          | 15 år                  | 16 år      | 15 år          | 16 år         | 17 år      |
| Andelen lärare som hade läraryrket som sitt förstahandsval | 68 %                   | 59 %       | 50 %           | -             | 67 %       |

## 2.2 Könsfördelningen bland lärarna

Lärarkåren består till största del av kvinnor, som framgår av tabell 2.1. I Sverige är två av tre högstadielärare kvinnor vilket är en lika stor andel som det var 2013. Bland lärarna som undervisar på låg- och mellanstadiet är andelen kvinnor högre än bland högstadielärarna. Bland gymnasielärarna är könsfördelningen däremot mer jämn.

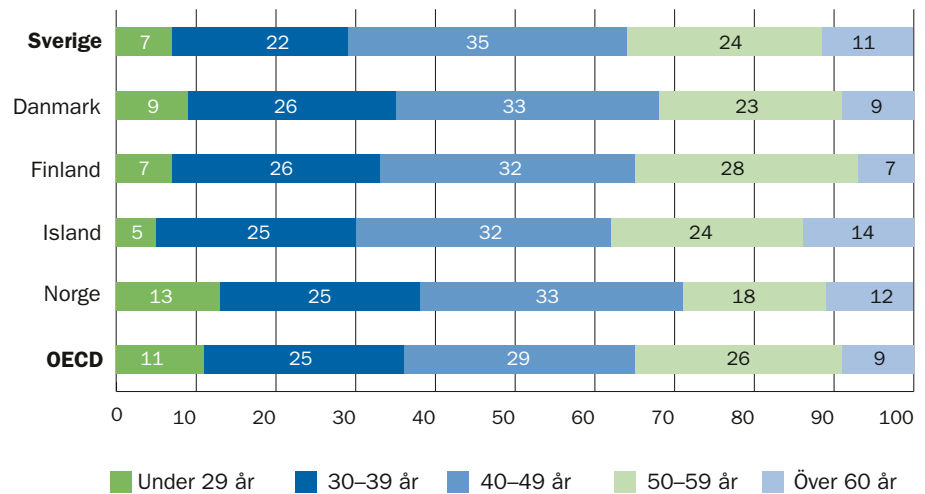
I nästan alla OECD-länder som deltar i TALIS är högstadielärarna till övervägande del kvinnor. Undantaget är Japan där 42 procent är kvinnor. I en handfull länder är andelen kvinnor över 80 procent av högstadielärarna.

## 2.3 Lärarnas ålder

Medelåldern för högstadielärare varierar mellan 36 och 50 år i de deltagande länderna. I Sverige är medelåldern 46 år, vilket är oförändrat sedan 2013 och något högre än OECD-genomsnittet på 44 år. Medelåldern bland lärarna på låg- och mellanstadiet är ett år lägre medan lärarna i gymnasieskolan i genomsnitt är ett år äldre.

Figur 2.1 visar hur de svenska högstadielärarnas åldersfördelning ser ut i jämförelse med de nordiska länderna och OECD.

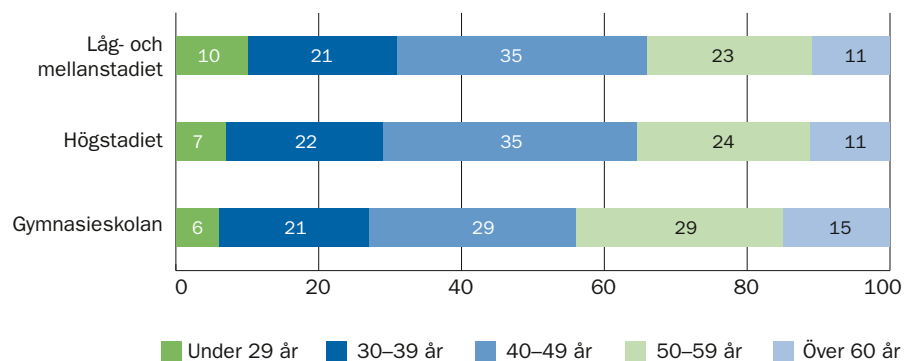
**Figur 2.1** Lärarnas åldersfördelning. Andel lärare (procent) i respektive åldersgrupp för högstadielärare i Norden samt genomsnitt för OECD.



Som framgår av figur 2.1 avviker Norge något bland de nordiska länderna med fler yngre lärare, medan Island har relativt få lärare under 30 år. I den äldsta ålderskategorin 60 år eller äldre, har Finland den lägsta andelen lärare i Norden. Sverige ligger tämligen genomsnittligt i Norden och avviker inte särskilt mycket när det gäller åldersfördelningen bland högstadielärarna.

Figur 2.2 visar åldersfördelningen för lärare i Sverige på de olika nivåerna.

**Figur 2.2** Lärarnas åldersfördelning. Andel lärare (procent) i respektive åldersgrupp inom grund- och gymnasieskolan i Sverige.



Det är framför allt på gymnasieskolorna som relativt många lärare närmar sig pensionsåldern. Av gymnasielärarna är 15 procent 60 år eller äldre och 44 procent 50 år eller äldre. Bland lärarna på låg- och mellanstadiet samt lärarna på högstadiet är andelen lärare som är minst 50 år lite lägre, 34 respektive 36 procent. Av lärarna på låg- och mellanstadiet, vars lärarutbildning vanligen är något kortare, är det istället fler lärare i de yngsta åldrarna, de som är under 30 år.

## 2.4 Lärarnas utbildning och erfarenhet i yrket

Enligt TALIS-studien har nio av tio svenska högstadielärare en högskole- eller universitetsexamen.<sup>10</sup> Det är en oförändrad andel sedan 2013. Jämfört med genomsnittet för OECD är det en något lägre andel. Det är en relativt stor variation mellan länderna. I exempelvis Sydafrika är det endast drygt två av tio högstadielärare som har en högskole- eller universitetsexamen medan det finns ett flertal länder där alla lärare har en examen. I samtliga nordiska länder har minst 90 procent av lärarna en examen. I Norge och Finland är andelen hela 98 procent.

Av högstadielärarna i Sverige har 1 procent forskarutbildning, vilket är på samma nivå som i Finland och för genomsnittet i OECD och högre än för övriga nordiska länder. Av gymnasielärarna i Sverige har 2 procent forskarutbildning och av låg- och mellanstadielärarna har mindre än 1 procent det.

Av lärarna som undervisar på gymnasieskolor i Sverige är det drygt åtta av tio som har en högskole- eller universitetsexamen. Att det är färre gymnasielärare än grundskolelärare som har en examen kan till viss del bero på att det på gymnasienivå finns yrkeslärare där andelen med pedagogisk högskoleutbildning är lägre.

Förutom utbildning bygger lärarnas undervisningskompetens till stor del på erfarenhet inom yrket. I Sverige har lärarna i genomsnitt 15–16 års erfarenhet inom yrket, vilket är i linje med OECD-genomsnittet som är 17 år och med uppgifterna från 2013 som angav 16 år för högstadielärarna. De länder i TALIS där lärarna har kortast erfarenhet inom yrket är Turkiet och Singapore, där de i genomsnitt har 11–12 års erfarenhet. De länder där lärarna har längst erfarenhet är Litauen, Lettland, Portugal, Georgien och Estland. Lärare i dessa länder har i genomsnitt 23–25 års erfarenhet inom yrket.

### Andelen mindre erfarna högstadielärare har ökat

I TALIS delas lärarna in i de *mindre erfarna lärarna* (som har till och med fem års erfarenhet i yrket) och de *mer erfarna lärarna* (som har över fem års erfarenhet i yrket) eftersom dessa två kategorier tenderar att svara olika på enkätfrågorna.

Andelen *mindre erfarna högstadielärare* har i Sverige ökat från 13 procent 2013 till 18 procent 2018. På låg- och mellanstadiet är 23 procent av lärarna *mindre erfarna* medan det i gymnasieskolan är 20 procent.

---

10 Lärarna har fått uppge sin högsta formella utbildning på en sjugradig skala. 1) Lägre än gymnasial utbildning 2) Gymnasial utbildning 3) Eftergymnasial utbildning, ej högskolenivå 4) Högskoleutbildning upp till två år (t.ex. högskoleexamen) 5) Universitets- eller högskoleutbildning motsvarande kandidatexamen (tre år) 6) Universitets- eller högskoleutbildning motsvarande magister- eller masterexamen (fyra–fem år) 7) Forskarutbildning (licentiat- eller doktorsexamen).

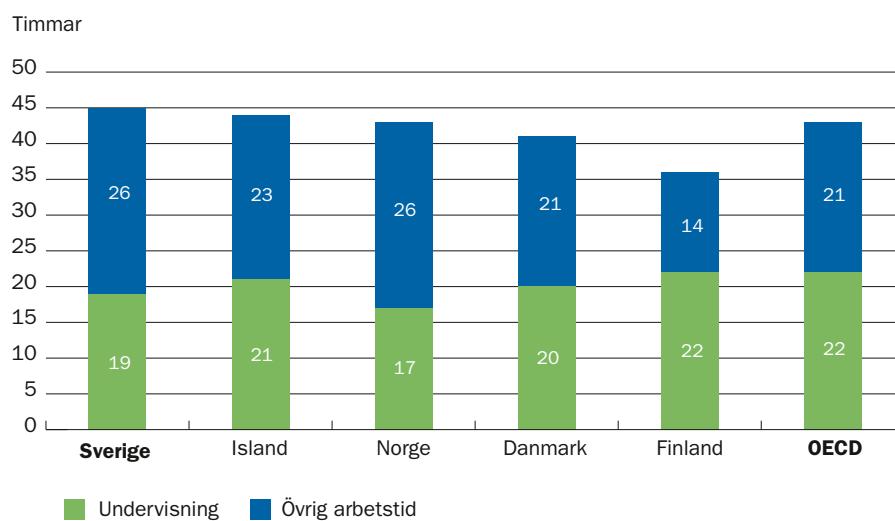
## 2.5 Lärares arbetstid

Lärarna har fått uppge hur många timmar de arbetade under den senaste fullständiga arbetsveckan.<sup>11</sup> De allra flesta lärare i Sverige arbetar heltid, här definierat som att arbeta mer än 90 procent.<sup>12</sup>

De heltidsanställda lärarna, både låg- och mellanstadielärare, högstadielärare och gymnasielärare, uppgav i genomsnitt att de arbetade 45 timmar under sin senaste fullständiga arbetsvecka.<sup>13</sup>

I figur 2.3 jämför vi de heltidsanställda svenska högstadielärarnas arbetstid, fördelat på undervisning respektive övrig arbetstid, med den för högstadielärare i övriga nordiska länder och OECD.

**Figur 2.3** Arbetstid (antal timmar) fördelat på undervisning samt övrig arbetstid för heltidsanställda högstadielärare i Norden samt genomsnitt för OECD.



Svenska högstadielärare har uppgett längst arbetstid av de nordiska lärarna för den senaste fullständiga arbetsveckan och även något längre arbetstid än genomsnittet för OECD-lärarna. Lärarna i Finland har uppgett den kortaste arbetstiden, men däremot lägger lärarna i genomsnitt mer tid på undervisning i Finland. Det innebär att lärarna i Finland är de lärare i Norden som lägger störst andel av sin arbetstid på undervisning (60 procent). I Danmark utgör undervisningen 49 procent av arbetstiden, i Island 48 procent, i Sverige 43 procent och i Norge 39 procent. Genomsnittet för OECD är 50 procent.<sup>14</sup>

11 Lärarna har både besvarat frågan om hur många timmar de arbetar totalt, på alla skolenheter de är anställda på, och hur många timmar de arbetat på den skolenhet som blivit utvald att delta i TALIS. Här räknar vi bara de som arbetar heltid på den skolenhet som varit med i TALIS.

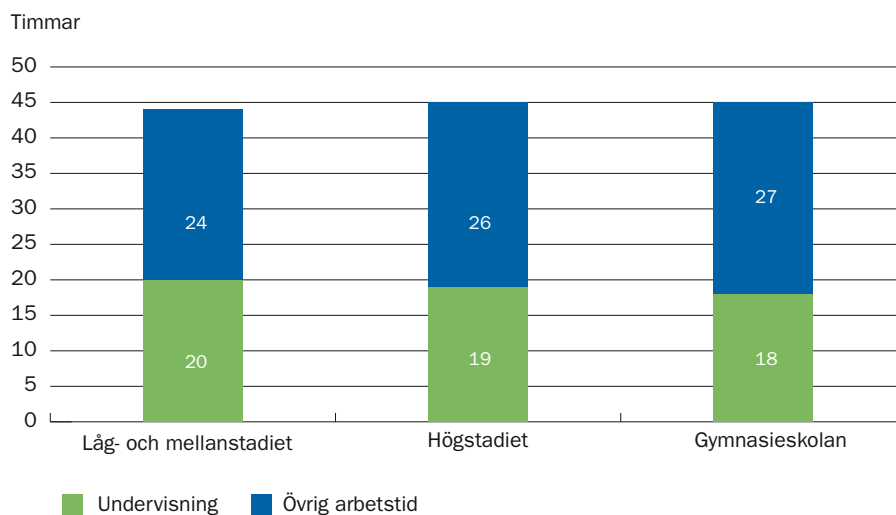
12 Vi gör här inga jämförelser med resultaten från 2013, eftersom enkätfrågorna har ändrats något.

13 Samtliga lärare som var heltidsanställda på de skolenheter som blivit utvalda att delta i TALIS arbetade i genomsnitt 45 timmar i veckan på de skolenheterna. Vi har exkluderat lärare som inte har besvarat både frågan om total arbetstid och frågan om undervisningstid. Även orimliga värden har rensats, som exempelvis lärare som uppgett att de undervisat fler timmar än vad de arbetat totalt. Även lärare som angett att de arbetat noll timmar under sin senaste fullständiga arbetsvecka har exkluderats.

14 Till undervisning räknas bara den faktiska undervisningstiden. Tiden som användes till förberedelser, rättningar, kompetensutveckling med mera inkluderas inte.

I figur 2.4 redovisar vi svenska heltidsanställda lärares arbetstid fördelat på undervisning och övrig arbetstid.

**Figur 2.4** Arbetstid (antal timmar) fördelat på undervisning samt övrig arbetstid för heltidsanställda lärare i grund- och gymnasieskolan i Sverige.



Som framgår av figur 2.4 fördelade lärare på låg- och mellanstadiet i genomsnitt mest tid på undervisning, drygt 20 timmar per vecka. På högstadiet var undervisningstiden drygt 19 timmar per vecka och i gymnasieskolan knappt 18 timmar per vecka.

De heltidsanställda svenska låg- och mellanstadielärarna uppgav alltså att de lade 45 procent av arbetstiden på undervisning. Högstadielärarna uppgav 43 procent och gymnasielärarna 40 procent.<sup>15</sup>

### Högstadielärarnas administrativa tid har minskat något

Lärarna besvarade en fråga om hur stor del av arbetstiden de lade ner på allmänt administrativt arbete (inklusive kommunikation, dokumentation och andra kontorsgöromål som hör till lärartjänsten) under den senaste fullständiga arbetsveckan. De heltidsanställda högstadielärarna lade ungefär 3 timmar på allmänt administrativt arbete 2018, vilket är en minskning med cirka 1 timme sedan 2013.

## 2.6 Lärarnas motiv för sitt yrkesval

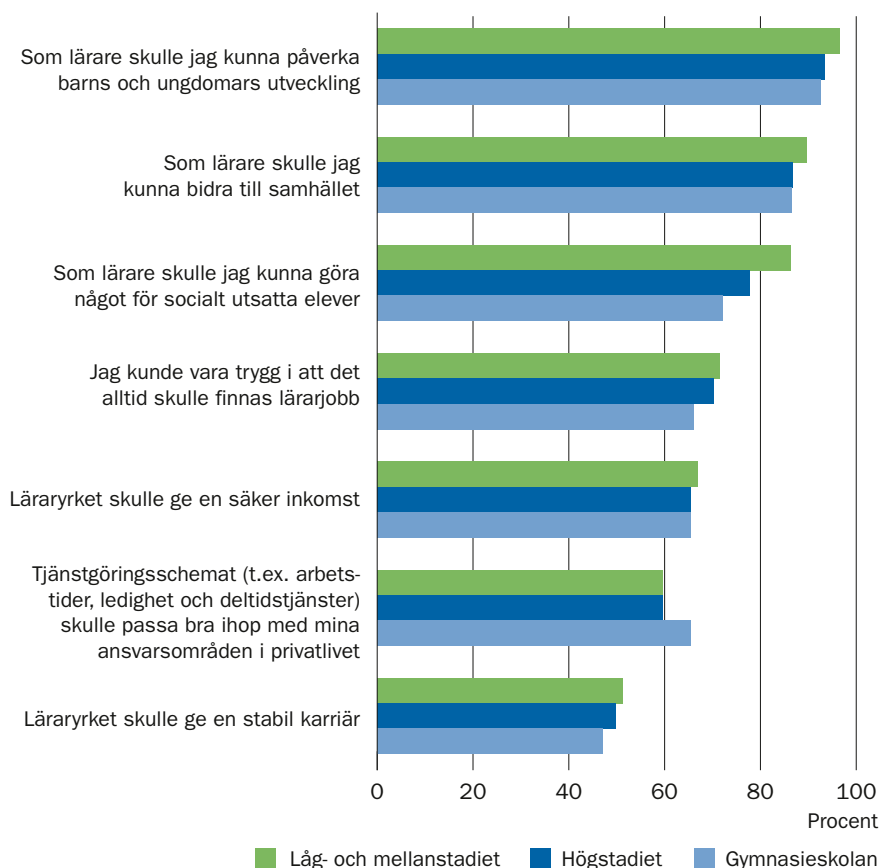
I TALIS får lärarna svara på olika frågor om valet av läraryrket, inklusive vilka motiv de hade för sitt yrkesval. Ungefär sex av tio högstadielärare och sju av tio låg- och mellanstadielärare hade läraryrket som sitt förstahandsval vid val av karriärväg. OECD-genomsnittet för högstadielärarna var ungefär sju av tio. Det är vanligare att kvinnliga högstadielärare hade läraryrket som förstahandsval (61 procent) än att de manliga högstadielärarna hade det (56 procent), både i Sverige och i OECD i genomsnitt.

<sup>15</sup> Vi gör inte någon jämförelse med andelen för 2013 eftersom frågorna delvis har omformulerats till 2018.

Bland gymnasielärarna var det bara hälften som hade läraryrket som sitt förstahandsval. Ju yngre elever som lärarna undervisade, desto vanligare var det att läraryrket var deras förstahandsval (se tabell 2.1).

Figur 2.5 beskriver vilka motiv svenska lärare hade för sitt val av yrke.<sup>16</sup> Lärarna hade sju påståenden att ta ställning till i enkäten och angav för varje påstående om skälet var inte alls viktigt, mindre viktigt, viktigt eller mycket viktigt.

**Figur 2.5** Lärarnas motiv för yrkesval. Andel lärare (procent) inom grund- och gymnasieskolan i Sverige som svarat att de redovisade aspekterna var viktiga eller mycket viktiga.



### Att kunna påverka barns och ungdomars utveckling är viktigt vid val av yrke

Att som lärare kunna påverka barn och ungdomars utveckling är något som nästintill alla lärare enligt figur 2.5 ansåg som viktigt eller mycket viktigt vid valet av yrke. Det gäller framför allt för lärarna som undervisar på låg- och mellanstadiet. Nio av tio lärare på låg och mellanstadiet, och nästan lika många på högstadiet och gymnasieskolan, tycker också att det är viktigt eller mycket viktigt att som lärare kunna bidra till samhället.

Att läraryrket skulle ge en stabil karriär var det runt hälften av lärarna som ansåg vara viktigt eller mycket viktigt. I det stora hela tycker lärare på olika

<sup>16</sup> Frågan ställdes till samtliga lärare, även de som inte hade läraryrket som sitt förstahandsval.

nivåer i genomsnitt ganska lika om vad som är mer eller mindre viktigt vid valet att bli lärare.

Något som utmärker sig som en viss skillnad mellan lärare som undervisar på olika nivåer är om lärarna anser sig kunna göra något för socialt utsatta elever. Av de som undervisar på låg- och mellanstadiet var det 86 procent som ansåg att det var viktigt eller mycket viktigt när de valde att arbeta som lärare, medan det bland gymnasielärarna var 72 procent som ansåg att det var viktigt eller väldigt viktigt. På frågan om tjänstgöringsschemat skulle passa bra med privatlivet svarade 65 procent av gymnasielärarna att det var viktigt eller väldigt viktigt, vilket var mer än för lärare i grundskolan, där andelen var 60 procent.

## 2.7 Rektorerens bakgrund

Vi fortsätter med att beskriva vilka som är rektorer. I tabell 2.2 nedan ger vi en övergripande bild av de deltagande rektorerna i Sverige och i OECD. Vilka TALIS-rektorer är utvecklar vi i de följande avsnitten.

**Tabell 2.2** Rektorsprofiler i Sverige och i OECD.

|   | Rektorer i Sverige     |             |                |             | Rektorer i OECD |
|---|------------------------|-------------|----------------|-------------|-----------------|
|   | 2018                   |             |                | 2013        | 2018            |
|   | Låg- och mellanstadiet | Hög-stadiet | Gymnasieskolan | Hög-stadiet | Hög-stadiet     |
| Andelen kvinnor                                   | 65 %                   | 69 %        | 49 %           | 55 %        | 47 %            |
| Genomsnittsålder                                  | 50 år                  | 52 år       | 50 år          | 51 år       | 52 år           |
| Andelen rektorer med högskole-/universitetsexamen | 88 %                   | 97 %        | 96 %           | 89 %        | 97 %            |
| Andelen rektorer med lärarutbildning              | 90 %                   | 92 %        | 91 %           | 93 %        | 91 %            |
| Genomsnittlig tid inom läraryrket                 | 14 år                  | 13 år       | 12 år          | 14 år       | 20 år           |
| Genomsnittlig tid inom rektorsyrket               | 8 år                   | 9 år        | 8 år           | 7 år        | 10 år           |

## 2.8 Rektorerens köns- och åldersfördelning

I Sveriges grundskolor är det inte bara i lärarkåren som kvinnorna är i majoritet utan även bland rektorerna, vilket visas i tabell 2.2. År 2018 var 69 procent av alla högstadierektorer kvinnor, vilket är en kraftig ökning med 14 procentenheter sedan 2013. Utöver i Sverige är det bara i Italien som det sedan 2013 har skett en lika stor ökning. På gymnasieskolorna i Sverige är det en jämnare könsfördelning bland rektorerna med 49 procent kvinnor.

Genomsnittsåldern för rektorerna i Sverige är 50 år på låg- och mellanstadiet och i gymnasieskolan. På högstadieskolorna är rektorerna i Sverige i genomsnitt 52 år vilket är samma som genomsnittet för OECD.

## 2.9 Rektorerernas utbildning och erfarenhet

I TALIS svarar rektorerna även på frågor om sin utbildning, vilket framgår av tabell 2.2. Andelen högstadierektorer i Sverige som har en högskole- eller universitetsexamen har ökat med 8 procentenheter sedan 2013 till 97 procent 2018.<sup>17</sup> För 2018 är detta i linje med genomsnittet för OECD. Bland låg- och mellanstadierektorerna var det däremot en lägre andel rektorer som hade en examen. Av låg- och mellanstadierektorerna hade 88 procent minst en kandidatexamen, medan det i gymnasieskolan var 96 procent av rektorerna.

De allra flesta rektorer har lärarbakgrund. Omkring 90 procent av de svenska rektorerna uppger att de har en lärarutbildning. Rektorerna på högstadiet i Sverige har i genomsnitt 13 års erfarenhet som lärare, vilket inte skiljer sig från rektorerna på låg- och mellanstadiet och i gymnasieskolan. Det skiljer sig inte heller från högstadienivån i övriga nordiska länder, förutom Finland där rektorerna har 15 års lärarerfarenhet. Genomsnittet för OECD är högre. Där har rektorerna i genomsnitt nästan 20 års lärarerfarenhet.

Rektorerna i Sverige har en genomsnittlig tid i yrket på åtta till nio år, vilket är kortare än genomsnittet för OECD. Rektorerna har i genomsnitt dessutom fem års erfarenhet av andra ledarroller inom skolan. Det gäller både för rektorerna i Sverige och i genomsnitt för rektorerna inom OECD.

---

<sup>17</sup> Rektorerna har fått uppge sin högsta formella utbildning på en sjugradig skala. 1) Lägre än gymnasial utbildning 2) Gymnasial utbildning 3) Eftergymnasial utbildning, ej högskolenivå 4) Högskoleutbildning upp till två år (t.ex. högskoleexamen) 5) Universitets- eller högskoleutbildning motsvarande kandidatexamen (tre år) 6) Universitets- eller högskoleutbildning motsvarande magister- eller masterexamen (fyra–fem år) 7) Forskarutbildning (licentiat- eller doktorexamen).



### 3. Undervisningsmiljön

Det här kapitlet handlar om de förutsättningar som finns i skolan för att bedriva undervisning. I kapitlet redovisar vi hur länge lärare och rektorer varit på sin nuvarande skola. Vidare beskriver vi olika frågor om förutsättningarna för undervisningen, bland annat resursbrist och olika faktorer kopplade till elevernas beteenden, till exempel trygghet i skolan, relationer med eleverna och ordningen i klassrummet.

#### Sammanfattning av de svenska resultaten

- Svenska högstadielärare har arbetat kortare tid på sin nuvarande skola jämfört med lärare i de andra nordiska länderna och med andra OECD-länder. Sedan 2013 har dessutom mediantiden på skolan för de svenska högstadielärarna sjunkit med tre år, medan den för högstadierektorerna är oförändrad.
- Svenska högstadielärare uppger att de lägger mindre lektionstid på att skapa ordning i klassen och mer på faktisk undervisning än genomsnittet i OECD. Kvinnliga lärare lägger mer tid på undervisning än manliga lärare. Äldre och mer erfarna lärare lägger också mer tid på undervisningen.
- Enligt lärarna är det mycket vanligt att integrera så kallade globala frågor i undervisningen och att elever får lära sig hur de ska handskas med etnisk och kulturell diskriminering.
- Drygt en fjärdedel av rektorerna på högstadiet anser att resursbrist delvis är ett problem för undervisningen. På låg- och mellanstadiet ansåg knappt hälften av rektorerna att resursbrist delvis var ett problem för undervisningen. Brist på lärare med rätt kompetens anses vara ett större problem än materiell resursbrist. Det gäller till exempel lärare med kompetens att undervisa elever i behov av särskilt stöd.
- Ungefär tre av fyra lärare i den svenska grundskolan uppger att elever i behov av extra stöd får det. För högstadielärarna är det en låg andel jämfört med andra nordiska länder och genomsnittet i OECD. Andelen gymnasielärare som anser att elever i behov av extra stöd får det är i Sverige 85 procent.
- Hot eller mobbning är det vanligaste trygghetsproblemet i Sverige och i genomsnitt i OECD. Ungefär en fjärdedel av de svenska rektorerna uppger att hot eller mobbning förekommer varje vecka på deras skola. Det är en högre andel än i exempelvis Danmark, men skiljer sig inte signifikant från andelen i Finland och mot genomsnittet i OECD.
- Nästan alla svenska lärare tycker att lärare och elever kommer bra överens med varandra.
- De svenska lärarnas svar om ordningen i klassrummet är på ungefär samma nivåer som för de övriga nordiska länderna och genomsnittet i OECD. Andelen lärare som angett att eleverna avbryter undervisningen eller att det förekommer störande ljud i klassrummet är något högre för lärare på låg- och mellanstadiet.

### 3.1 Erfarenhet på skolan – lärare och rektorer

I TALIS undersöks hur länge lärare och rektorer arbetat på den nuvarande skolan. Om den genomsnittliga tiden används som mått kan det ge en skev bild eftersom det kan finnas enstaka lärare och rektorer med väldigt lång erfarenhet på skolan som drar upp genomsnittet. Ett alternativ är att istället studera medianvärdet som visar hur länge hälften av lärarna och rektorerna varit på den nuvarande skolan.

#### Både lärare och rektorer i Sverige har varit relativt kort tid på den nuvarande skolan

I tabell 3.1 redovisar vi medianen för antal år på nuvarande skola för lärare och rektorer 2018 för Sverige, Norden och OECD.

**Tabell 3.1** Lärares och rektors anställningstid på nuvarande skola. Medianvärden för de nordiska länderna och OECD (antal år).

| Land    | Skolform/stadium       | Lärare  | Rektorer |
|---------|------------------------|---------|----------|
| Sverige | Låg- och mellanstadiet | 4 (0,6) | 2 (0,4)  |
|         | Högstadiet             | 5 (0,0) | 3 (1,4)  |
|         | Gymnasieskolan         | 6 (0,0) | 3 (0,8)  |
| Danmark | Högstadiet             | 8 (0,6) | 5 (1,3)  |
| Finland | Högstadiet             | 8 (1,3) | 6 (1,3)  |
| Island  | Högstadiet             | 9 (1,1) | 4 (1,2)  |
| Norge   | Högstadiet             | 8 (0,0) | 5 (0,5)  |
| OECD    | Högstadiet             | 8 (0,1) | 5 (0,2)  |

( )Medelfel anges inom parentes.<sup>18</sup>

I tabell 3.1 ser vi att för de svenska högstadielärarna är medianen för antalet år på nuvarande skola fem år. Låg- och mellanstadielärarnas mediantid på nuvarande skola skiljer sig inte signifikant från högstadielärarnas, medan den för gymnasielärarna är något högre.

Vid en internationell jämförelse har de svenska högstadielärarna arbetat en kortare tid på nuvarande skola jämfört med hur det ser ut i de övriga nordiska länderna och OECD-snittet.<sup>19</sup>

Medianvärdet för högstadierektorernas anställningstid på nuvarande skola är tre år. Det är inte någon signifikant skillnad jämfört med högstadielärarnas anställningstid. Vidare är medianvärdet för anställningstiden på nuvarande skola två år för låg- och mellanstadierektorerna samt tre år för gymnasierektorerna. Jämfört med högstadierektorernas anställningstid är det inte några signifikanta skillnader.

Medianen för de svenska högstadierektorerna skiljer sig dessutom varken signifikant från medianerna för rektorerna från de övriga nordiska länderna och OECD-snittet.

<sup>18</sup> Medelfelet är ett mått på osäkerheten i det skattade medianvärdet. Ju större värde på medelfelet, desto större osäkerhet i skattningen är det.

<sup>19</sup> OECD-snittet är beräknat som ett oviktat medelvärde av varje OECD-lands median.

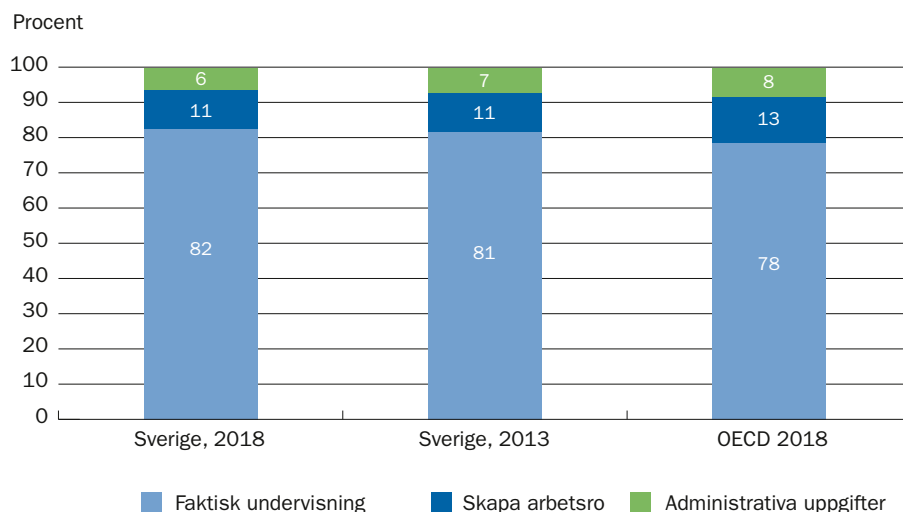
Sedan 2013 har medianen för de svenska högstadielärarna sjunkit med tre år, medan medianen för högstadierektorerna är oförändrad. Även bland de erfarna lärarna har medianen sjunkit med tre år. Deras median var tio år 2013 och sju år 2018.

Antalet år på nuvarande skola varierar mellan länderna i TALIS. Detta kan vara en följd av att olika länder har olika regler. Exempelvis är medianen två år för rektorer i Korea, Japan och Nya Zeeland där rotation av rektorer kan vara en del av utbildningspolitiken, medan den är närmare 12–13 år för rektorer i Lettland och Litauen.

### 3.2 Lektionstid i den utvalda undervisningsgruppen

Lektionstid består inte bara av faktisk undervisning, utan även av tid för att skapa arbetsro i klassrummen och för att sköta viss administration. Lärarna har fått besvara frågan om hur stor del av lektionstiden de lägger på faktisk undervisning, skapa arbetsro (upprätthålla disciplinen) samt på administrativa uppgifter (till exempel notera närvaro och dela ut skolinformation/blanketter), se figur 3.1.<sup>20</sup>

**Figur 3.1** Andelen av lektionstiden (procent), i den utvalda undervisningsgruppen, som ägnas åt någon av följande aktiviteter. Genomsnitt för högstadielärarna i Sverige och OECD.

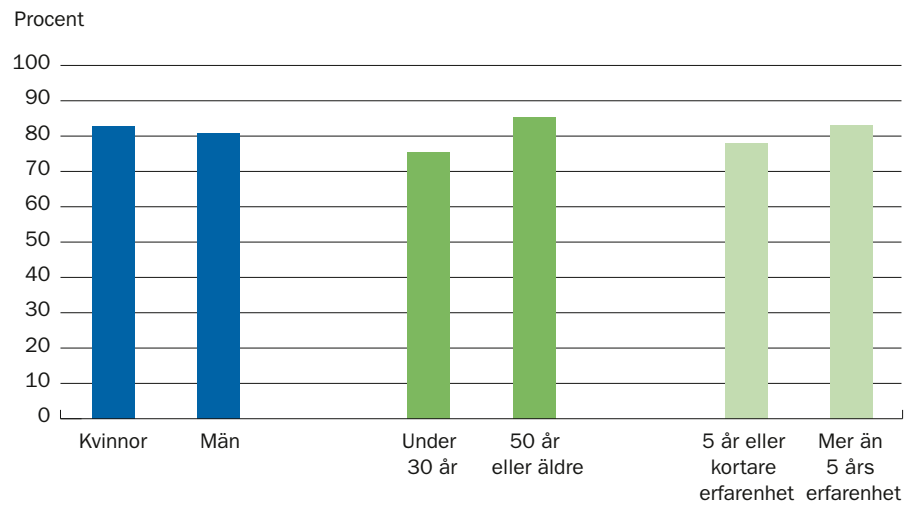


Jämfört med OECD-snittet uppger svenska högstadielärare att de lägger mer tid på faktisk undervisning och mindre på att skapa arbetsro och på administrativa uppgifter under en lektion. Den enda förändringen från 2013 som är signifikant är den minskade tiden som läggs på administrativa uppgifter under lektionstid. För svenska högstadielärare har den minskat med 1 procentenhet.

I figur 3.2 visas andelen av lektionstiden i den utvalda undervisningsgruppen som ägnas åt faktisk undervisning av högstadielärare i Sverige fördelat efter kön, ålder och erfarenhet.

<sup>20</sup> Lärarna skulle tänka på den klass eller undervisningsgrupp som de undervisar klockan 11.00 den senaste tisdagen. Om de inte undervisade då, skulle de istället välja nästa undervisningstillfälle som de hade. Denna klass eller undervisningsgrupp benämns den utvalda undervisningsgruppen.

**Figur 3.2** Andelen av lektionstiden (procent), i den utvalda undervisningsgruppen, som ägnas åt faktisk undervisning. Genomsnitt för högstadielärare i Sverige fördelat efter kön, ålder och erfarenhet.



Kvinnor lägger i genomsnitt något mer tid på faktisk undervisning än män, vilket visas i figur 3.2. Skillnaden är 2 procentenheter. Det är större skillnader mellan de lärare som är under 30 år och de lärare som är 50 år eller äldre, som uppger att de lägger 75 procent respektive 85 procent av lektionstiden på faktisk undervisning. Delar vi istället upp lärarna i de mindre och de mer erfarna, kan vi se att de mindre erfarna uppger att de lägger 78 procent av lektionstiden på faktisk undervisning och de mer erfarna 83 procent.

Låg- och mellanstadielärare lägger något mer tid än högstadielärare på att skapa arbetsro (15 procent) och något mindre lektionstid på faktisk undervisning (78 procent), men lika mycket tid på administrativa uppgifter. Gymnasielärare skiljer sig inte nämnvärt från högstadielärarna. Gymnasielärarna uppger att de lägger 9 procent av lektionstiden på att skapa arbetsro och 83 procent på faktisk undervisning.

### 3.3 Likabehandling i undervisningen

I TALIS 2018 ställs frågor till rektorerna om undervisning i miljöer som präglas av mångfald, med tonvikt på kulturell mångfald. Med mångfald avses i TALIS ett uppmärksammande och erkännande av skillnader i elevernas och personalens bakgrund med avseende på kön, socioekonomisk bakgrund och kulturell bakgrund. Med kulturell mångfald avses då framför allt skillnader i kulturell eller etnisk bakgrund. Det här avsnittet redogör för hur högstadierektorerna svarat på frågor som rör undervisning i miljöer som präglas av mångfald.

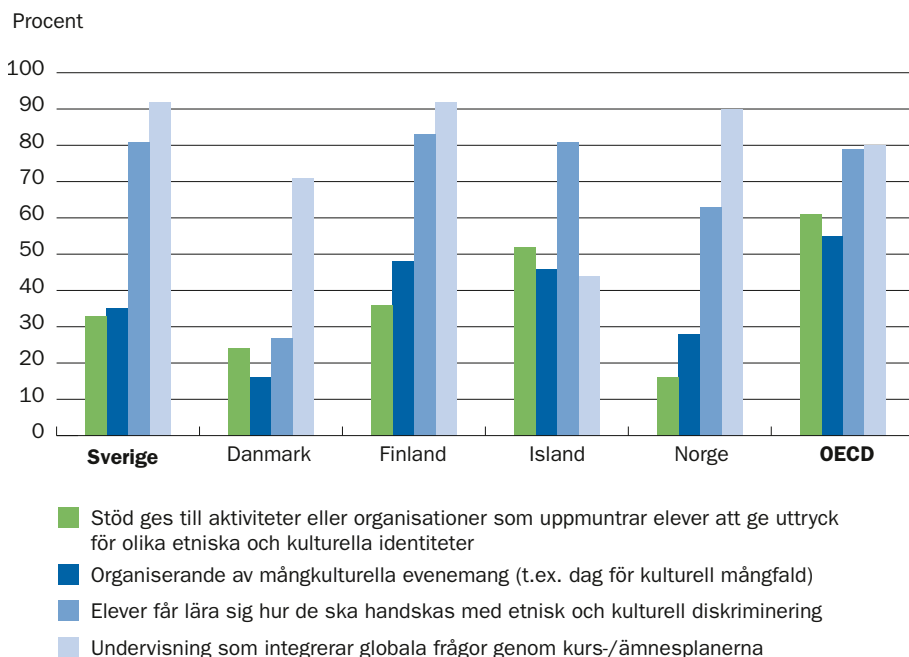
Frågebatteriet innehåller bland annat åtta frågor om policyer och rutiner. Fyra av dessa behandlar policyer och rutiner för att motverka etnisk och kulturell diskriminering utifrån följande aspekter:

- stöd ges till aktiviteter eller organisationer som uppmuntrar elever att ge uttryck för olika etniska och kulturella identiteter (till exempel konstnärliga grupper)

- organiserande av mångkulturella evenemang (till exempel dag för kulturell mångfald)
- elever får lära sig hur de ska handskas med etnisk och kulturell diskriminering
- undervisning som integrerar globala frågor genom kurs- eller ämnesplanerna.

Figur 3.3 visar andelen högstadierektorer som anger att policyer och rutiner införts på skolan för att motverka etnisk och kulturell diskriminering.

**Figur 3.3** Andelen högstadierektorer (procent) som angett att policyer och rutiner har införts på deras skola för att motverka etnisk och kulturell diskriminering, fördelat efter fyra aspekter.



Av figur 3.3 framgår det generella mönstret att skolorna framför allt satsar på policyer och rutiner integrerade i skolvardagen och i undervisningen för att uppmuntra till mångfald och motverka etnisk och kulturell diskriminering. Detta gäller inte bara för de nordiska länderna utan för samtliga deltagande OECD-länder. En mindre andel rektorer anger att de lägger resurser på policyer och rutiner för stöd till externa aktiviteter eller enskilda interna aktiviteter eller evenemang inom skolan. Bland de svenska rektorerna är dessa andelar 33 respektive 35 procent medan OECD-snitten är 61 respektive 55 procent.

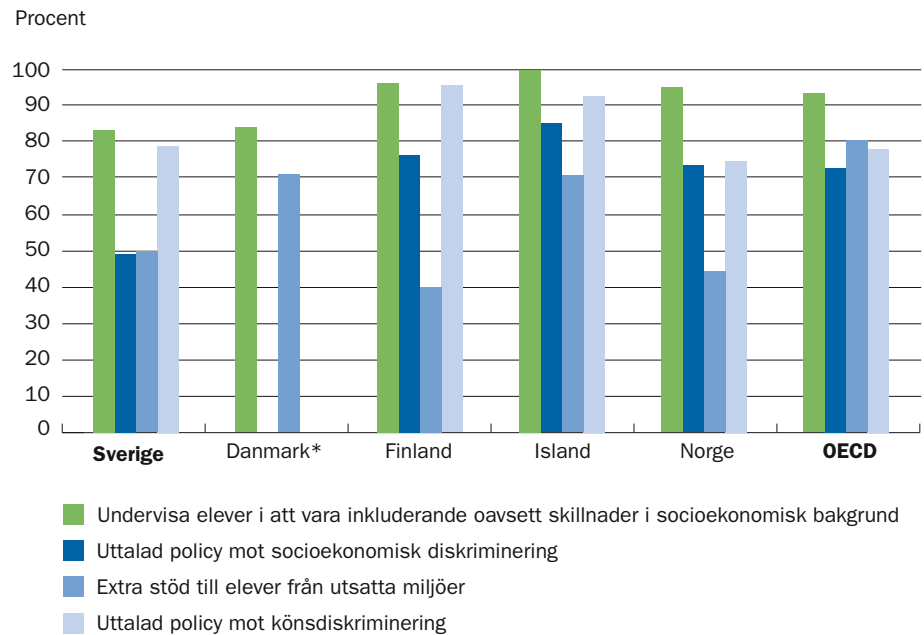
Tre av frågorna behandlar policyer och rutiner för att motverka socioekonomisk diskriminering utifrån följande aspekter:

- undervisa elever i att vara inkluderande oavsett skillnader i socioekonomisk bakgrund
- uttalad policy mot socioekonomisk diskriminering
- extra stöd till elever från utsatta miljöer.

En fråga handlar om uttalad policy mot könsdiskriminering.

Figur 3.4 visar andelen högstadierektorer som anger att policyer och rutiner införts på skolan för att motverka socioekonomisk- och könsdiskriminering.

**Figur 3.4** Andelen högstadierektorer (procent) som angett att policyer och rutiner införts på deras skola för att motverka socioekonomisk- och könsdiskriminering.



\*Data saknas för Danmark för frågorna uttalad policy mot socioekonomisk diskriminering samt uttalad policy mot könsdiskriminering.

Av figur 3.4 framgår att de nordiska länderna och alla övriga deltagande OECD-länder satsar på policyer och rutiner för att undervisa elever i att vara inkluderande, oavsett skillnader i socioekonomisk bakgrund, enligt rektorerna. Det tycks också som att de nordiska länderna och övriga deltagande OECD-länder satsar på uttalad policy mot könsdiskriminering. Vidare framgår av figur 3.4 att jämfört med OECD-snittet och övriga nordiska länder satsar de svenska skolorna mindre på en uttalad policy mot socioekonomisk diskriminering enligt rektorerna. Slutligen kan man avläsa av figur 3.4 att andelen svenska, finska och norska rektorer som anger att det införts policyer och rutiner för extra stöd till elever från utsatta miljöer är lägre än motsvarande andelar från de övriga två nordiska länderna och OECD-genomsnittet.

### 3.4 Förutsättningar för undervisningen

Oavsett utbildningsbakgrund, erfarenhet och kompetens har lärarna olika förutsättningar för sin undervisning i klassrummen och på skolan i form av resurser. Det kan handla om skolbibliotek, stödpersonal och tillgång till material och utrustning med mera.

Skolan har ett kompensatoriskt uppdrag. Det innebär att skolan ska sträva efter att uppväga skillnader i elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.<sup>21</sup> Resursfördelningen är ett av flera verktyg för en likvärdig skola.<sup>22</sup> Inte bara materiell utan även personell försörjning av skolan är viktigt.

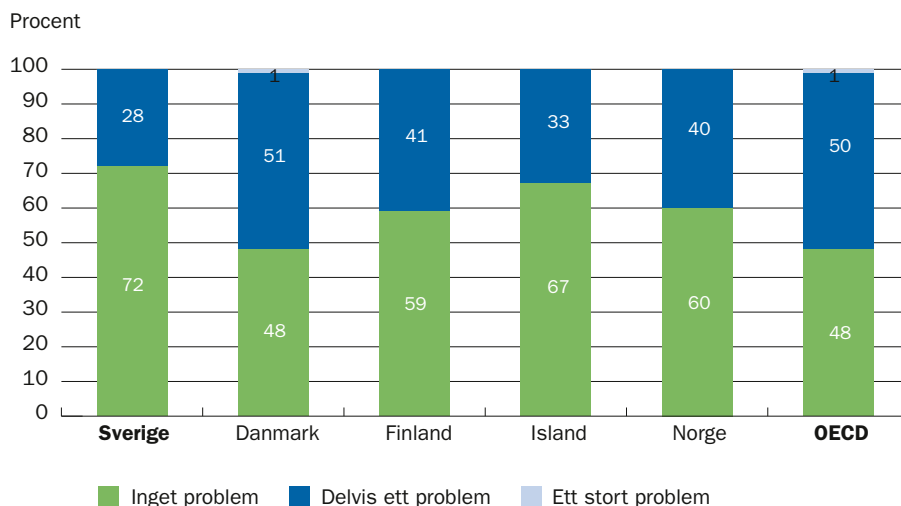
21 1 kap. 4 § skollagen (2010:800): I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.

22 2 kap. 8 b § skollagen (2010:800): Kommuner ska fördela resurser till utbildning inom skolväsendet efter barnens och elevernas olika förutsättningar och behov.

## En fjärdedel av högstadierektorerna anser att resursbrist delvis är ett problem

Resursbrist mäts genom ett index, det vill säga ett sammanfattande mått. Indexet baseras på frågor till rektorerna om hur mycket undervisningen påverkas både av brist på materiella ting som undervisningsmaterial och av brist på lärare med kompetens för undervisning i en mångkulturell eller flerspråkig miljö.<sup>23</sup>

**Figur 3.5** Andelen rektorer (procent) på högstadiet som anser att resursbrist i olika grad är ett problem för undervisningen på skolan. Genomsnitt för de nordiska länderna och OECD.



Av figur 3.5 framgår att andelen svenska högstadierektorer som menar att resursbrist inte är ett problem för undervisningen är högre än OECD-genomsnittet. Andelen i Sverige som anser att resursbrist inte är ett problem är högre än andelen i Danmark, medan andelarna för de övriga nordiska länderna inte skiljer sig signifikant från den svenska.

Gymnasierektorernas svarsandelar skiljer sig inte från högstadierektorernas (23 procent). Däremot anser knappt hälften av låg- och mellanstadierektorerna (47 procent) att resursbristen delvis är ett problem för undervisningen.<sup>24</sup>

## Materiell resursbrist är ett mindre problem i Sverige än i OECD

Ett index bildades även av enbart de frågor som speglar rektorernas uppfattning om hur mycket undervisningen påverkas av brist på materiella ting.<sup>25</sup> Andelen högstadierektorer som anser att det är inget problem, delvis ett problem res-

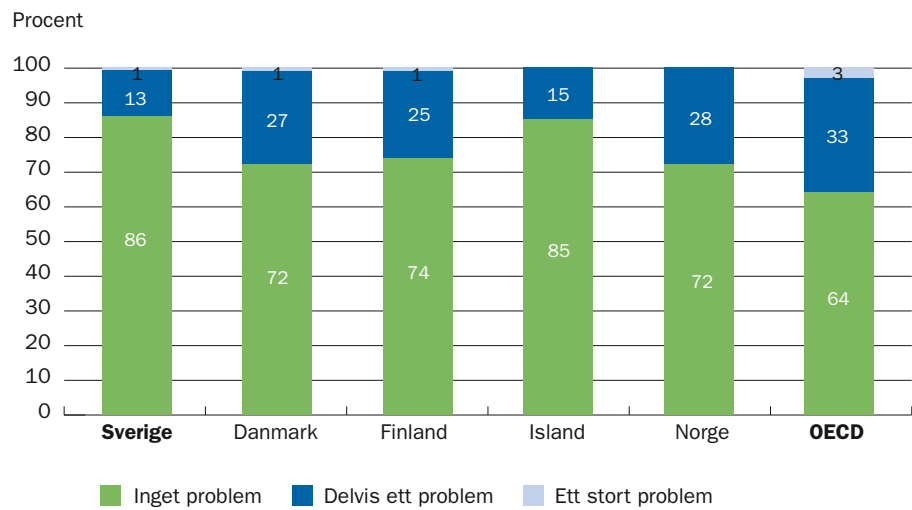
23 Indexet *Begränsningar i undervisningen pga. resursbrist* är konstruerat från frågebatteriet: *I vilken utsträckning utgör något av följande problem ett hinder för undervisning av god kvalitet på den här skolenheten?* Brist på: tillgång till undervisningsmaterial, digital utrustning för undervisning, internetåtkomst, skolbibliotek, stödpersonal, fysisk infrastruktur (t.ex. klassrumsmöbler, skolbyggnader, uppvärmning/kylning och belysning) och lärare med kompetens för undervisning i en mångkulturell eller flerspråkig miljö. Utfallen av indexet har därefter kategoriserats i följande tre svarsalternativ: *inget problem, delvis ett problem* samt *ett stort problem*.

24 Jämför med undersökningen PIRLS 2016, där närmare hälften (44 procent) av rektorerna i årkurs 4 uppger att undervisningen påverkas något av resursbrist, (Skolverket 2017a, s 50).

25 Indexet materiell resursbrist bygger på frågorna: Brist på eller otillräcklig tillgång till undervisningsmaterial (t.ex. läroböcker), Brist på eller otillräcklig tillgång till digital utrustning för undervisning (t.ex. programvara, datorer, surfplattor, interaktiva skrivtavlor), Otillräcklig internetåtkomst samt Brist på eller otillräcklig tillgång till skolbibliotek.

pektive ett stort problem redovisas i figur 3.6 för samtliga nordiska länder och OECD-genomsnittet. Genom att jämföra andelarna i figur 3.6 med andelarna i figur 3.5 framgår att andelen rektorer som upplever att den materiella resursbristen delvis är ett problem för undervisningen på deras skolor är mindre än andelen rektorer som upplever att både den materiella och personella resursbristen delvis är ett problem. Resultatet gäller såväl samtliga nordiska länder som OECD-genomsnittet. Ett generellt mönster bland OECD-länderna är alltså att den personella resursbristen är ett större problem för undervisningen än den materiella resursbristen.

**Figur 3.6** Högstadierektorernas uppfattning om huruvida materiell resursbrist är ett problem för undervisningen på skolan. Genomsnitt för nordiska länderna och OECD (procent).

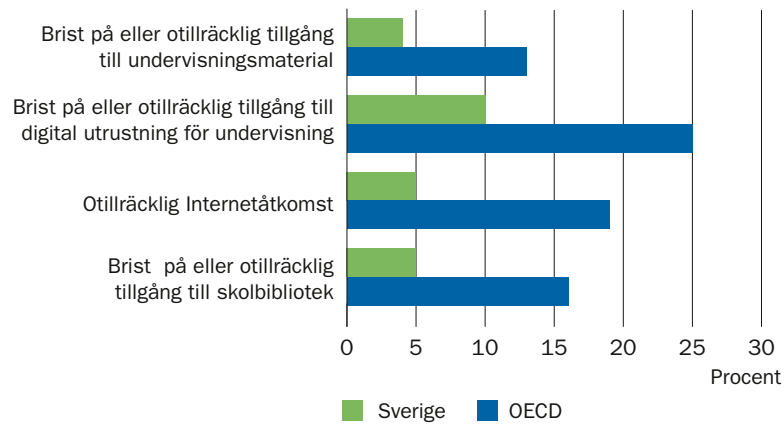


Jämfört med Danmark, Finland, Norge och OECD-snittet är andelen rektorer som upplever att undervisningen påverkas av materiell resursbrist mindre i Sverige. Motsvarande isländska andel ligger på samma nivå som den svenska. Motsvarande andel för gymnasiektorerna ligger på samma nivå som högstadierektorernas, medan bland låg- och mellanstadierektorerna är andelen ungefär dubbelt så stor (28 procent).

Figur 3.7 visar högstadierektorernas svarsandelar för de enskilda frågorna som indexet om materiell resursbrist är baserat på. Enligt OECD-genomsnittet tycker störst andel rektorer att brist på eller otillräcklig tillgång till digital utrustning är största hindret för god undervisning. När vi enbart analyserar svenska data finner vi ingen signifikant skillnad mellan rektorernas svarsandelar för de fyra bristområdena.



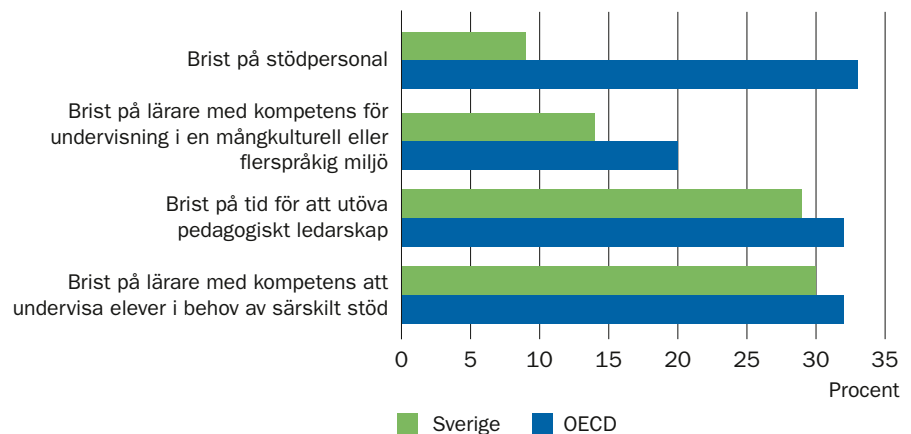
**Figur 3.7** Andelen högstadierektorer (procent) som anser att något av följande problem är ett hinder för undervisning av god kvalitet på skolenheten. Genomsnitt för Sverige och OECD.



### Brist på lärare med kompetens att undervisa elever i behov av särskilt stöd

Figur 3.8 visar högstadierektorernas svarsandelar för de två enskilda frågorna från indexet i figur 3.5 som handlar om brist på personella resurser. Dessutom visas svarsandelarna för ytterligare två frågor som inte ingår i indexet: ”Brist på tid för att utöva pedagogiskt ledarskap” och ”Brist på lärare med kompetens att undervisa elever i behov av särskilt stöd”.

**Figur 3.8** Andelen högstadierektorer (procent) som anser att något av följande problem är ett hinder för undervisning av god kvalitet på skolenheten. Genomsnitt för Sverige och OECD.



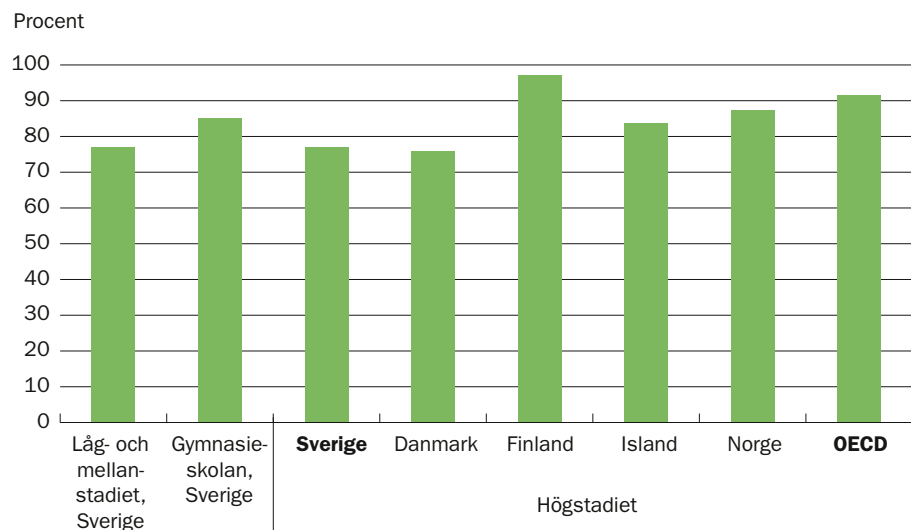
Även om majoriteten av rektorerna anser att resursbrist inte är ett problem för att ge en god undervisning på deras skola, anger de emellertid att både brist på lärare med kompetens att undervisa elever i behov av särskilt stöd (knappt en av tre rektorer) och brist på tid för att utöva pedagogiskt ledarskap (drygt en av

fyra rektorer) är ett hinder för undervisning av god kvalitet på deras skola (figur 3.8.) Andelarna är ungefär lika stora som genomsnittet för OECD-länderna.<sup>26</sup> Även låg- och mellanstadierektorerna och gymnasierektorerna anser att brist på lärare med kompetens att undervisa elever i behov av särskilt stöd och brist på tid för att utöva pedagogiskt ledarskap är två av de största hindren för undervisning av god kvalitet på deras skola. Andelen låg- och mellanstadierektorer som anser det är att brist på lärare med kompetens att undervisa elever i behov av särskilt stöd är 21 procent och brist på tid för att utöva pedagogiskt ledarskap anges av 30 procent. Andelarna för gymnasierektorer är 17 procent respektive 36 procent.

### Elever i behov av extra stöd får inte alltid det

Även lärarna har svarat på om skolan tillhandahåller extra stöd om en elev behöver det. Av alla deltagarländer i TALIS-studien har Sverige och Danmark de lägsta andelarna högstadielärare som anger att skolan ser till att eleven får extra stöd om en elev behöver det. Från figur 3.9 framgår att deras andelar är 77 procent. För samtliga övriga nordiska länder är andelarna högre. För Finland är andelen 97 procent. Motsvarande andel bland OECD-länderna är ungefär 92 procent.

**Figur 3.9** Andelen lärare (procent) som anser att elever som behöver extra stöd får det. Genomsnitt för de nordiska länderna och OECD.



I figur 3.9 ser vi också att andelen svenska lärare på låg- och mellanstadiet som anger att om en elev behöver extra stöd, så ser skolan till att eleven får det, inte skiljer sig från andelen lärare på högstadiet. Däremot är andelen svenska gymnasielärare som anger detta högre, 85 procent.

<sup>26</sup> Andelen rektorer som svarat *ganska mycket* eller *mycket* på frågan om det utgjorde ett hinder för undervisning av god kvalitet. Det går inte att jämföra dessa siffror med TALIS 2013, eftersom svarsalternativen är förändrade till 2018. Det finns dock trend för svarsalternativet *mycket* som redovisas i den internationella rapportens kapitel 3. Av den framgår att svenska rektorer uppger en minskning av resursbrist gällande stödpersonal och internetåtkomst.

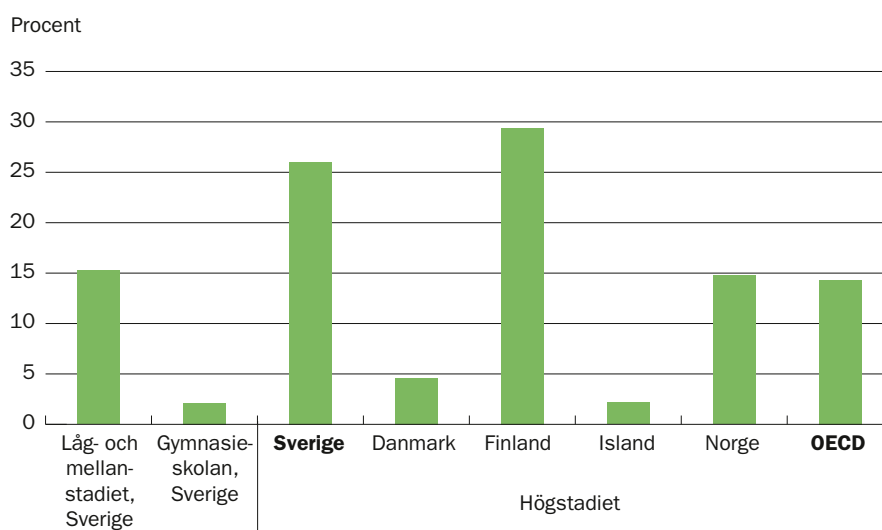
### 3.5 Trygghet, relationer med eleverna och ordningen i klassrummet

Trygghet i skolan mäts i TALIS 2018 av ett frågebatteri om hur ofta bland annat skadegörelse, fysiskt våld och mobbning förekommer enligt rektorerna.<sup>27</sup>

#### Hot eller mobbning är det vanligaste ordningsproblemet i skolan

Enligt rektorerna i de flesta deltagarländerna är mobbning det absolut vanligaste trygghetsproblemet. I TALIS 2013 angavs ogiltig frånvaro och sen ankomst som de vanligaste ordningsproblemen, men dessa frågor fanns inte med i denna undersökning.

**Figur 3.10** Andelen rektorer (procent) som anser att hot eller mobbning bland elever inträffar varje vecka på deras skola. Genomsnitt för de nordiska länderna och OECD.



Figur 3.10 visar att ungefär en fjärdedel av de svenska högstadierektorerna uppger att hot eller mobbning sker regelbundet varje vecka på deras skola. Den andelen är större än motsvarande andelar i Danmark och Island, medan andelarna för Finland, Norge och OECD-länderna inte skiljer sig signifikant från den svenska. Ingen förändring har skett sedan mätningen 2013 för frågor om trygghet.

Figur 3.10 visar också att låg- och mellanstadierektorernas svarsandelar inte skiljer sig från högstadierektorernas, medan andelen gymnasierektorer som uppger att hot eller mobbning sker åtminstone varje vecka på deras skola är betydligt lägre.<sup>28</sup>

27 Frågorna lyder: Hur ofta inträffar följande bland elever på den här skolenheten? Skadegörelse och stöld, hot eller mobbning bland elever (eller andra former av verbala angrepp), fysiska skador orsakat av våld bland elever, hot eller verbala angrepp mot lärare eller annan personal, användning/innehav av droger och/eller alkohol, en elev eller förälder/ vårdnadshavare rapporterar att kränkande information om elever lagts ut på internet samt en elev eller förälder/ vårdnadshavare rapporterar att det förekommer oönskad elektronisk kontakt bland elever (t.ex. via sms, e-post, online). Svarsalternativen var: *Aldrig, Mer sällan än en gång i månaden, Varje månad, Varje vecka, Dagligen.*

28 Medelfelen är för de svenska högstadierektorerna är (9,2), för låg- och mellanstadierektorerna (2,8) samt för gymnasierektorerna (1,3).

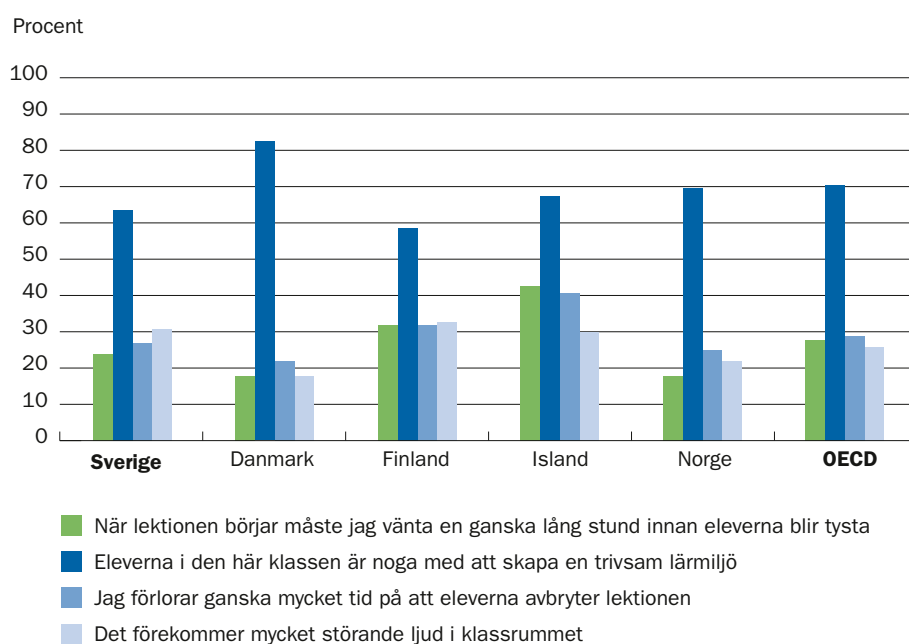
## Lärarna anser att relationen med elever är god

Ytterligare ett frågebatteri i TALIS 2018 syftar till att mäta relationerna mellan elever och lärare samt mellan olika lärare.<sup>29</sup> Nästan alla svenska lärare på alla nivåer tycker att lärare och elever kommer bra överens med varandra (98–99 procent), att elevernas välbefinnande är viktigt (99–100 procent) och att de flesta lärarna är intresserade av elevernas åsikter på deras skola (94–97 procent).

## Ordningen i klassrummet

Ordningen i klassrummet mäts med fyra frågor som lärarna har besvarat. Figur 3.11 visar andelen högstadielärare som håller med eller håller helt med.

**Figur 3.11** Ordning i klassrummet. Andelen högstadielärare (procent) som håller med om redovisade påståenden. Genomsnitt för de nordiska länderna och OECD.



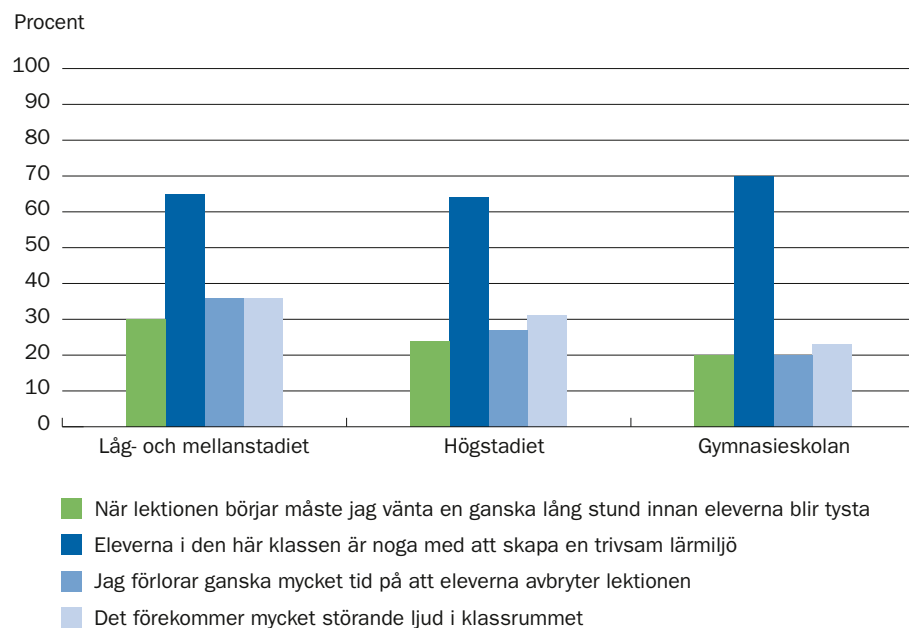
Figur 3.11 visar att andelen högstadielärare i Sverige som håller med om dessa påståenden är ungefär lika stor som OECD-ländernas genomsnitt. I Norden uppger lärare i Danmark mer av ordning i klassrummen, följt av Norge. Svenska lärare uppger en något bättre ordning än lärare i Finland och Island, men en något sämre ordning i klassrummet än lärare i Danmark och Norge.

Den enda förändringen för svenska högstadielärare sedan 2013 är att andelen lärare som anger att de måste vänta länge på att eleverna ska tystna innan lektionen börjar, har till 2018 minskat med 4 procentenheter.

<sup>29</sup> Frågorna lyder: I vilken utsträckning håller du med om följande påståenden om vad som händer på den här skolenheten? Lärare och elever kommer vanligtvis bra överens med varandra, de flesta av lärarna anser att elevernas välbefinnande är viktigt, de flesta av lärarna är intresserade av elevernas åsikter, om en elev behöver extra stöd, så ser skolan till att eleven får det och lärare kan lita på varandra. Svartalternativen var: *Håller inte alls med, Håller inte med, Håller med, Håller helt med.*

Figur 3.12 visar svenska lärares uppfattning om ordningen i klassrummet.

**Figur 3.12** Ordning i klassrummet. Andelen lärare (procent) som håller med om redovisade påståenden. Genomsnitt för lärare i grund- och gymnasieskolan i Sverige.



Andelen lärare på låg- och mellanstadiet i Sverige uppger, på tre av fyra frågor, att ordningen i klassrummet är sämre än vad lärare på högstadiet uppger (se figur 3.12). För andelen gymnasielärare är det omvänt så att de svarar att ordningen i klassrummet är bättre än vad lärare på högstadiet uppger på samtliga fyra frågor.

## 4. Kompetensutveckling

I detta kapitel tar vi först upp introduktion för nya lärare i yrket och för lärare på en ny skola samt mentorskap på skolorna. Sedan behandlar kapitlet lärarnas kompetensutveckling, vad de deltar i för aktiviteter och dess innehåll. Därefter kommer frågan om inom vilka områden som lärare och rektorer finner stort behov av kompetensutveckling. Slutligen redovisar vi vilka hinder lärare och rektorer ser för sitt deltagande i kompetensutveckling samt vilken kompetensutveckling som lärarna bedömde hade haft störst positiv inverkan på dem under det senaste året.

### Sammanfattning av de svenska resultaten

- Två tredjedelar av de svenska högstadierektorerna uppger att det finns formella introduktionsprogram på deras skolor, vilket är en högre andel än genomsnittet för rektorerna i OECD.
- Låg- och mellanstadierektorer uppger i lägre grad än vad högstadierektorerna gör, att det finns introduktionsprogram på skolorna. Dessutom är det på låg- och mellanstadiet, mer vanligt att introduktionsprogram helt saknas än vad det är på högstadiet.
- Mentorsprogram har blivit vanligare på svenska högstadieskolor och det har blivit vanligare att de riktar sig till alla lärare som är nya på skolan. I TALIS 2013 angav 45 procent av rektorerna att det inte fanns något mentorsprogram för lärarna på deras skola, en andel som mer än halverats till 2018.
- Som kompetensutvecklingsbehov har lärarna främst angett informations- och kommunikationsteknologi som verktyg i undervisningen samt undervisning för elever i behov av särskilt stöd. Andelen högstadielärare som angett ett behov av kompetensutveckling i tillvägagångssätt vid bedömning av elevers resultat eller lärande har minskat med 17 procentenheter sedan 2013. De svenska lärarna har totalt sett uppgett ett kompetensutvecklingsbehov som ligger i nivå med genomsnittet i OECD.
- Som kompetensutvecklingsbehov har de svenska rektorerna bland annat angett ekonomistyrning, att ge användbar återkoppling och användning av data för att förbättra kvaliteten på skolenheten. De svenska rektorerna har uppgett ett mindre behov av kompetensutveckling än genomsnittet för rektorer i OECD-länderna.
- Den vanligaste orsaken bland både rektorer och lärare att inte delta i kompetensutveckling var att det krockade med arbetsschemat. Lärarna uppgav också som skäl att kompetensutvecklingen var för dyr.
- Var fjärde lärare tyckte inte att det senaste årets kompetensutveckling hade någon positiv effekt.

## 4.1 Introduktion för nya lärare i yrket och på skolan

Introduktionsaktiviteter är sådana som dels ska stödja nya lärares introduktion i yrket, dels ge introduktion för erfarna lärare som är nya på skolenheten. Detta sker antingen genom ett formellt strukturerat program eller genom informella fristående aktiviteter. I Sverige ska huvudmannen se till att behöriga nyanställda lärare genomför en introduktionsperiod som svarar mot lärarens behörighet, om inte läraren tidigare genomfört en sådan.<sup>30</sup>

I tabell 4.1 redovisar vi hur mycket introduktionsaktiviteter som förekommer enligt rektorerna.

**Tabell 4.1** Andel rektorer (procent) som uppgett att introduktionsaktiviteter förekommer på skolan. Genomsnitt för Sverige och OECD.

|                                     | Sverige                |            |                | OECD       |
|-------------------------------------|------------------------|------------|----------------|------------|
|                                     | 2018                   |            |                | 2018       |
|                                     | Låg- och mellanstadiet | Högstadiet | Gymnasieskolan | Högstadiet |
| Formella introduktionsaktiviteter   | 47 (5,0)               | 66 (5,5)   | 60 (5,6)       | 54 (0,9)   |
| Informella introduktionsaktiviteter | 69 (4,7)               | 76 (4,9)   | 67 (5,2)       | 74 (0,8)   |
| Introduktionsaktiviteter finns inte | 16 (3,8)               | 5 (2,0)    | 7 (4,0)        | 13 (0,5)   |

() Medelfel anges inom parentes.<sup>31</sup>

Tabell 4.1 visar att två tredjedelar av de svenska högstadierektorerna uppger att det finns formella introduktionsprogram på deras skolor, vilket är en högre andel än genomsnittet för rektorerna i OECD.

Informella introduktionsaktiviteter finns enligt högstadierektorerna på tre fjärdedelar av de skolorna. Det skiljer sig inte från genomsnittet i OECD.

Andelen högstadierektorer som uppger att deras skolor saknar någon form av introduktionsprogram är 5 procent, vilket är lägre än genomsnittet i OECD (13 procent).

Förekomsten av formella introduktionsprogram är lägre i låg- och mellanstadiet än på högstadiet. Det är också vanligare att introduktionsprogram saknas på skolan i låg- och mellanstadiet, jämfört med högstadiet, enligt rektorerna.

## 4.2 Mentorsprogram för lärare

Med mentorsprogram avses i TALIS ett stödsystem som innebär att mer erfarna lärare stöttar mindre erfarna lärare. Det kan omfatta samtliga lärare vid skolan eller bara nya lärare, men berör inte lärarkandidater under praktik på skolan.

I tabell 4.2 framgår hur stor andel av rektorerna som anger att det finns mentorsprogram på deras skola.

30 En huvudman som har anställt en lärare eller förskollärare som har behörighetsgivande examen ska se till att läraren eller förskolläraren i omedelbar anslutning till att anställningen påbörjas genomför en introduktionsperiod inom undervisning som i huvudsak svarar mot lärarens eller förskollärarens behörighet, om inte läraren eller förskolläraren tidigare har genomfört en sådan introduktionsperiod. 2 kap. 22 a § skollagen (2010:800).

31 Medelfelet är ett mått på osäkerheten i den skattade andelen.

**Tabell 4.2** Andel rektorer (procent) som uppgett att mentorsprogram finns på skolan. Genomsnitt för Sverige och OECD.

|                           | Sverige                |            |                |            | OECD       |
|---------------------------|------------------------|------------|----------------|------------|------------|
|                           | 2018                   |            |                | 2013       | 2018       |
|                           | Låg- och mellanstadiet | Högstadiet | Gymnasieskolan | Högstadiet | Högstadiet |
| Mentorsprogram finns      | 72 (4,9)               | 81 (4,6)   | 71 (3,7)       | 55 (4,9)   | 64 (0,7)   |
| för lärare nya i yrket    | 34 (4,4)               | 28 (4,9)   | 25 (3,8)       | 43 (4,4)   | 26 (0,8)   |
| för lärare nya på skolan  | 32 (5,3)               | 49 (7,0)   | 40 (4,3)       | 12 (2,6)   | 19 (0,6)   |
| för alla lärare på skolan | 5 (2,1)                | 5 (1,6)    | 5 (2,7)        | 0 (0,0)    | 18 (0,6)   |
| erbjuds inte              | 28 (4,9)               | 19 (4,6)   | 29 (3,7)       | 45 (4,9)   | 36 (0,7)   |

() Medelfel anges inom parentes.<sup>32</sup>

TALIS 2018 visar att mentorskap blivit vanligare på svenska skolor sedan 2013 och att det har blivit vanligt att mentorsprogram riktar sig till alla nya lärare på skolan, även erfarna lärare som bytt till den skolan.

I TALIS 2013 angav 45 procent rektorerna att det inte fanns något mentorsprogram för lärarna på deras skola, en andel som mer än halverats till 2018. Vidare uppgav nästan hälften av rektorerna 2013 att skolan bara hade mentorsprogram för *lärare som var nya i yrket*, medan det 2018 endast var drygt en fjärdedel av rektorerna som uppgav detta. En förändring har skett även beträffande förekomsten av mentorsprogram för *lärare som var nya på skolan*. Det var drygt var tionde rektor som uppgav att det fanns 2013 medan det 2018 var hälften av rektorerna som uppgav detta. I den senaste enkäten 2018 uppgav dessutom var tjugonde rektor att det fanns mentorsprogram för *alla lärare på skolan*, vilket vi kan jämföra med 2013 då ingen rektor uppgav detta. Även svaren från lärarna bekräftar denna ökning av mentorsprogram. Andelen lärare som *för närvarande är mentor till en eller flera lärare* har nämligen ökat från 6 till 14 procent under perioden 2013 till 2018.

När det gäller förekomsten av mentorskap i låg- och mellanstadiet samt i gymnasieskolan följer rektorernas svar samma mönster som för högstadiet. Det är dock 28–29 procent av rektorerna på bägge dessa nivåer som uppger att skolan saknar ett mentorsprogram, jämfört med 19 procent på högstadiet.

### 4.3 Områden med behov av kompetensutveckling hos lärarna

I TALIS får lärarna svara på frågor både om behov av kompetensutveckling och om den kompetensutveckling de har fått.

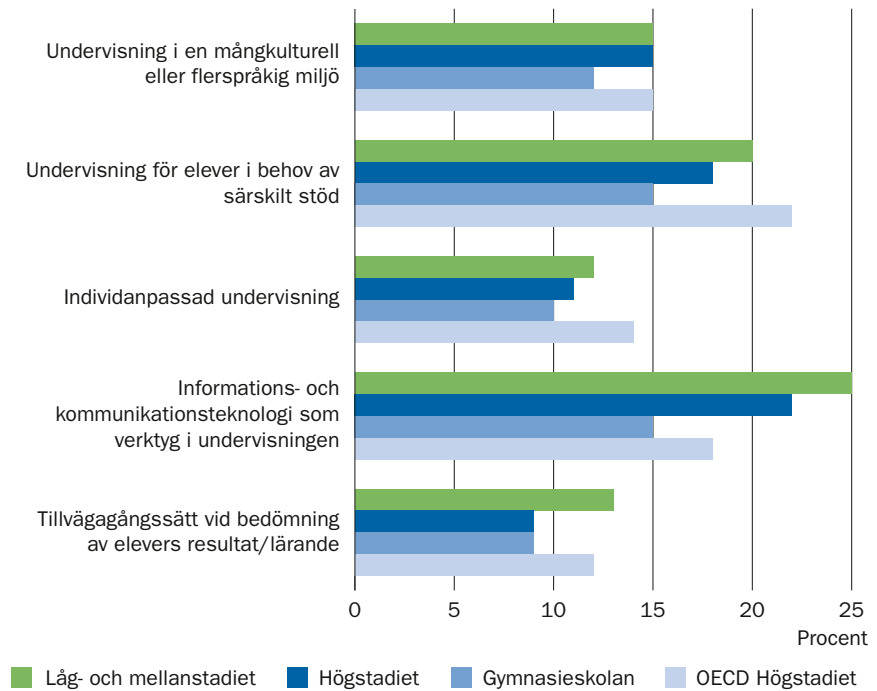
Lärarna fick, inom 14 kompetensområden, uppges om de just nu inte hade något behov, hade ett litet behov, hade ett måttligt behov eller ett stort behov av kompetensutveckling. De redovisade svaren är från de fem kompetensområden som lärarna i Sverige till störst andel uppgav ett stort behov av. De svenska högstadielärarna uppges i ungefär samma omfattning ett stort behov av kompetensutveckling som genomsnittet inom OECD.

I figur 4.1 visar vi andelen lärare som har uppgett ett stort behov av kompetensutveckling inom olika områden.

<sup>32</sup> Medelfelet är ett mått på osäkerheten i den skattade andelen.



**Figur 4.1** Andelen lärare (procent) som uppgett att de har ett stort behov av kompetensutveckling fördelat efter olika områden. Genomsnitt för lärare i grund- och gymnasieskolan i Sverige samt högstadielärarna i OECD.



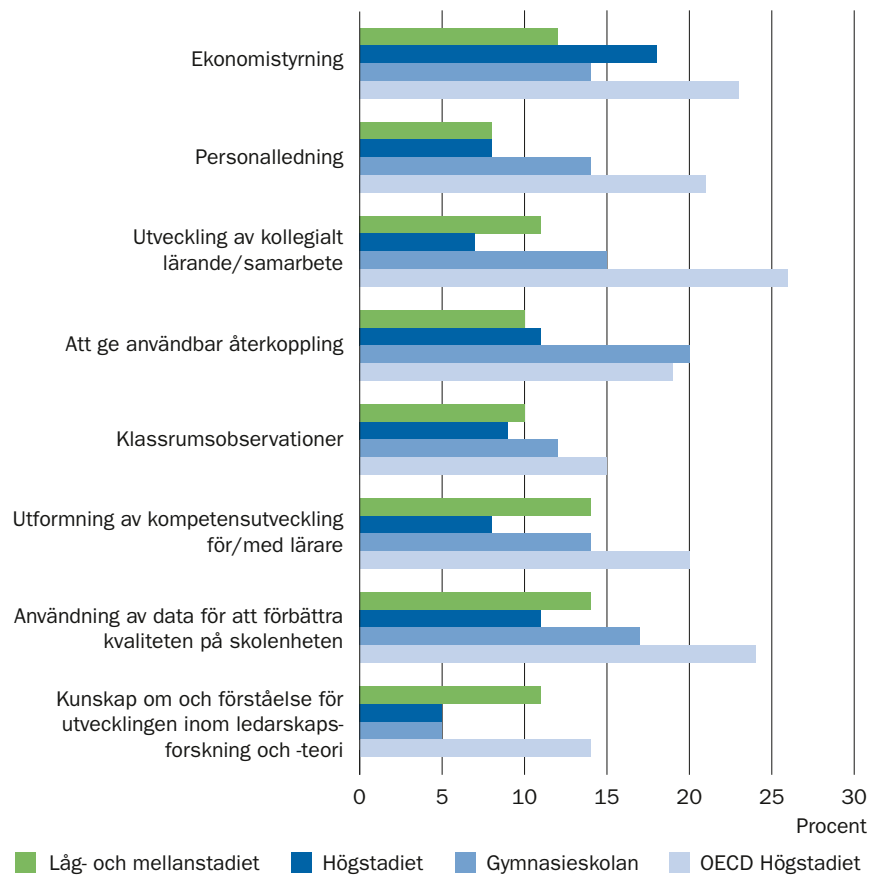
Figur 4.1 visar att högstadielärarna har störst behov av kompetensutveckling inom områdena informations- och kommunikationsteknologi som verktyg i undervisningen samt undervisning för elever i behov av särskilt stöd. Inom samtliga kompetensområden är andelen låg- och mellanstadielärare som uppgett ett stort behov av kompetensutveckling större än andelen gymnasielärare som uppgett detta. Inom flera områden är behovet av kompetensutveckling större för högstadielärarna än vad det är för gymnasielärarna. Det gäller områden så som *undervisning i en mångkulturell eller flerspråkig miljö*, *undervisning för elever i behov av särskilt stöd* samt för *informations- och kommunikationsteknologi som verktyg i undervisningen*. Lärare på låg- och mellanstadiet uppger ett större behov av kompetensutveckling vad gäller bedömning av elevers lärande jämfört med vad lärarna på högstadiet gör (se figur 4.1).

Sedan 2013 har lärarnas upplevda behov av kompetensutveckling förändrats. För *tillvägagångssätt vid bedömning av elevers resultat/lärande* har behovet minskat med 17 procentenheter och för *IKT (informations- och kommunikationsteknologi) som verktyg i undervisningen* har behovet minskat med 3 procentenheter. Däremot har lärarna angett ett ökat behov av kompetensutveckling i *undervisning i en mångkulturell eller flerspråkig miljö*. Andelen lärare som angett ett stort behov av detta har ökat med 4 procentenheter.

## 4.4 Områden med stort behov av kompetensutveckling hos rektorerna

Frågor om kompetensutveckling har även ställts till rektorerna som totalt besvarade elva frågor. I figur 4.2 redovisar vi de frågor där minst 5 procent av rektorerna i Sverige upplever ett stort behov av kompetensutveckling.

**Figur 4.2** Andelen rektorer (procent) som uppgett ett stort behov av kompetensutveckling fördelat efter olika områden. Genomsnitt för rektorer i grund- och gymnasieskolan i Sverige samt högstadierektorer i OECD.



Svenska högstadierektorer upplever att behovet av kompetensutveckling är mindre än vad rektorerna i OECD tycker i genomsnitt. För Sveriges del finns det inga betydande skillnader mellan låg- och mellanstadierektorer, högstadierektorer och gymnasierektorer när det gäller andelen rektorer som upplever ett stort behov av kompetensutveckling, även om gymnasierektorerna på flera områden uppger ett större behov än grundskolerektorer.

## 4.5 Hinder hos lärare och rektorer för att delta i kompetensutveckling

Lärarna fick besvara sju frågor om vad som hindrade dem från att delta i kompetensutveckling inom yrket. Enligt högstadielärarna är de vanligaste orsakerna till att de inte deltog i kompetensutveckling att den krockar med arbetsschemat (57 procent) eller att den är för dyr (52 procent). Även 2013 var dessa de vanligaste orsakerna. Andelen högstadielärare som uppgett att kompetensutvecklingen är för dyr har dock minskat med 9 procentenheter från 2013 till 2018. Även låg- och mellanstadielärarna och gymnasielärarna uppgav samma hinder för kompetensutveckling.

För rektorerna var den vanligaste orsaken till att de inte deltog i kompetensutveckling att den krockar med deras arbetsschema, vilket ungefär hälften av dem uppgav.<sup>33</sup>

## 4.6 Den kompetensutveckling lärarna bedömde hade haft störst positiv inverkan

Lärarna ombads också ange vad som utmärkte den kompetensutveckling som hade haft störst positiv inverkan på deras undervisning genom att ta ställning till tolv påståenden om kompetensutveckling. Den kompetensutveckling det senaste året som lärarna tyckte hade haft störst positiv inverkan på deras undervisning var sådan kompetensutveckling som *byggde vidare på deras tidigare kunskaper* samt *gav möjlighet till att pröva/använda nya idéer och kunskaper i deras undervisning*. Ungefär nio av tio lärare på såväl grund- som gymnasieskolan uppgav detta.

Ungefär åtta av tio lärare i både grund- och gymnasieskolan framhöll att kompetensutveckling som utmärktes av att den *gav möjlighet till aktivt lärande* samt *gav möjlighet till kollegialt lärande* hade haft störst positiv inverkan.

### Var fjärde högstadielärare ansåg att kompetensutvecklingen inte hade haft någon effekt

I enkäten till lärarna ingick frågan om den kompetensutveckling de hade haft det senaste året hade haft någon positiv inverkan på deras undervisning eller inte. Av de svenska högstadielärarna svarade 28 procent att den inte hade haft någon positiv inverkan. Detta resultat är på samma nivå som i Danmark (30 procent), men något högre än resultaten i Island (18 procent), Finland (21 procent) och Norge (22 procent).

Gymnasielärarna svarade i nivå med högstadielärarna (25 procent), medan låg- och mellanstadielärarna var mer tillfreds med kompetensutvecklingen (19 procent). Skolverkets undersökning *Attityder till skolan 2018* går i linje med dessa resultat. Där framhålls att lärarna i lågstadiet är de som är mest nöjda med sina möjligheter till kompetensutveckling.<sup>34</sup>

33 Högstadiet: 54 procent, Låg- och mellanstadiet: 50 procent samt gymnasieskolan: 56 procent.

34 Skolverket (2019b), s 54.

## 5. Lärares självtillit och arbetstillfredsställelse

Detta kapitel handlar om lärarnas självtillit som mäts i de tre områdena ledarskap i klassrummet, förmåga att engagera eleverna samt lärarnas undervisningspraktik och bedömning. Kapitlet handlar också om lärarnas arbetstillfredsställelse, upplevd status samt trivseln på arbetsplatsen.

### Sammanfattning av de svenska resultaten

- Omkring 80–90 procent av lärarna i både grund- och gymnasieskolan anser att de i stor eller ganska stor utsträckning upplever att de kan kontrollera störande beteenden, tydliggöra sina förväntningar på elevernas beteende samt få eleverna att följa ordningsreglerna.
- Jämfört med genomsnittet i OECD anger de svenska lärarna en lägre självtillit när det gäller ledarskap i klassrummet, men en högre självtillit vad gäller exempelvis att få elever att känna att de kan göra bra ifrån sig i skolan. De svenska lärarnas självtillit när det gäller undervisningspraktik och bedömning ligger i nivå med genomsnittet i OECD.
- Drygt nio av tio lärare är på det stora hela nöjda med sitt arbete och omkring åtta av tio lärare tycker att fördelarna med att vara lärare tydligt uppväger nackdelarna. De flesta lärare skulle fortfarande välja att bli lärare om de fick välja om på nytt och omkring var tionde lärare ångrar sitt yrkesval.
- Andelen högstadielärare som anser att läraryrket har hög status i samhället har fördubblats sedan 2013, från 5 till 11 procent. Dock har uppgången skett från en mycket låg nivå och vid en internationell jämförelse är 11 procent fortfarande en relativt låg andel. Andelen lärare i genomsnitt i OECD som anser att läraryrket har en hög status är 26 procent. I Island är andelen 10 procent, i Danmark 18 procent, i Norge 35 procent och i Finland är den 58 procent.

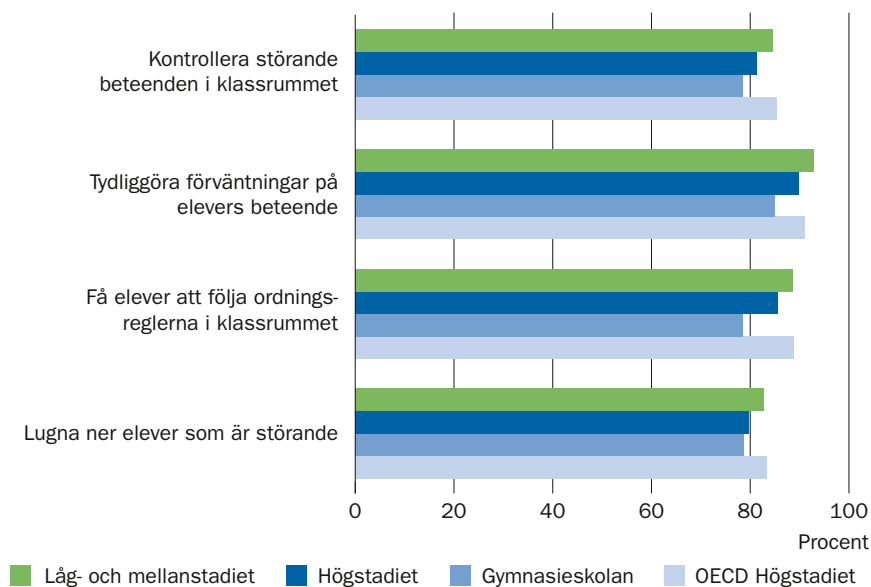
### 5.1 Självtilit hos lärare

TALIS mäter lärarnas tilltro till sin egen förmåga, eller självtillit, genom 13 frågor som fokuserar på hur väl lärarna anser att de har lyckats i sin undervisning. För varje fråga har lärarna fått uppskatta sin självtillit på en fyrgradig skala: *Inte alls*, *Till viss del*, *Ganska mycket* samt *Mycket*. Vi redovisar här först andelen lärare som har svarat ganska mycket eller mycket. Frågorna har delats in i de tre delområdena ledarskap i klassrummet, förmåga att engagera eleverna samt undervisningspraktik och bedömning. Därefter beskriver vi skillnader mellan mer och mindre erfarna lärare och förändringar sedan TALIS 2013.

## Ledarskap i klassrummet

I figur 5.1 redovisar vi hur svenska lärare anger att de lyckas med olika moment som har med ledarskap i klassrummet att göra.

**Figur 5.1** Lärarnas självtillit. Andel lärare (procent) som anser sig lyckas med sitt ledarskap i klassrummet, fördelat efter olika områden. Genomsnitt för lärare i grund- och gymnasieskolan i Sverige samt högstadielärare i OECD.



Flertalet lärare har svarat att de anser att de lyckas med sitt ledarskap i klassrummet. Omkring 80–90 procent av lärarna i både grund- och gymnasieskolan anser att de i stor eller ganska stor utsträckning lyckas med att kontrollera störande beteenden, tydliggöra sina förväntningar på elevernas beteende, få eleverna att följa ordningsreglerna samt lugna ner elever som är störande eller för oväsen.

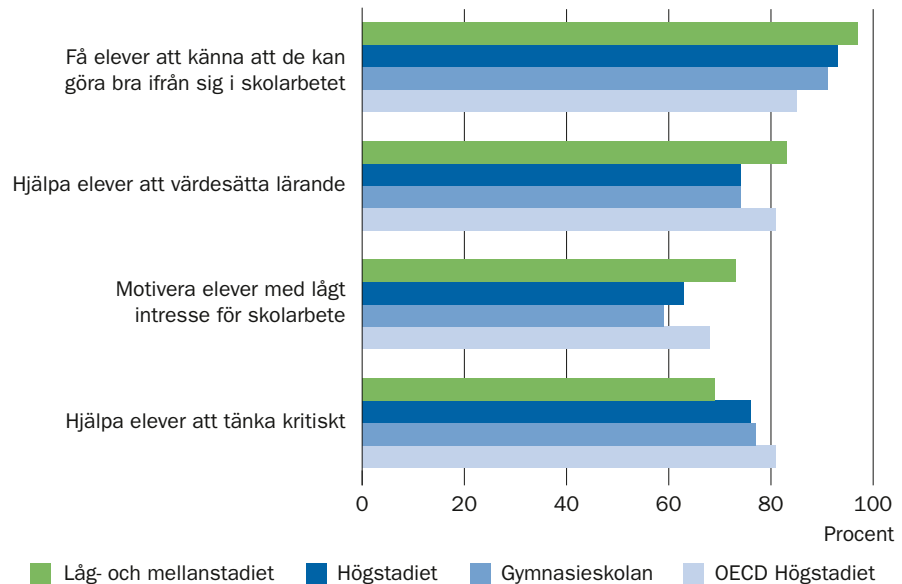
Självförliten till ledarskapet i klassrummet minskar något ju äldre elever lärarna undervisar. Gymnasielärarna har i genomsnitt en något lägre självförliten än högstadielärarna till sitt ledarskap. Låg- och mellanstadielärarna har istället en högre självförliten till sitt ledarskap i klassrummet, bortsett från när det handlar om att lugna ner elever som är störande och för oväsen, där det inte är någon skillnad mellan låg- och mellanstadielärarna och högstadielärarna. Skillnaden i självförliten är som störst när det handlar om att få elever att följa ordningsreglerna i klassrummet. Där skiljer det 7 procentenheter mellan låg- och mellanstadielärarna och högstadielärarna.

Jämfört med OECD-genomsnittet framstår det som att de svenska högstadielärarna har en något lägre självförliten när det handlar om ledarskap i klassrummet.

## Förmåga att engagera eleverna

Jämfört med ledarskapet i klassrummet återfinns en större spridning i hur lärarna skattar sin självförtroende inom delområdet förmåga att engagera eleverna, vilket framgår av figur 5.2.

**Figur 5.2** Lärarnas självförtroende. Andel lärare (procent) som anser sig lyckas med att engagera eleverna, fördelat efter olika områden. Genomsnitt för lärare i grund- och gymnasieskolan i Sverige samt högstadielärare i OECD.



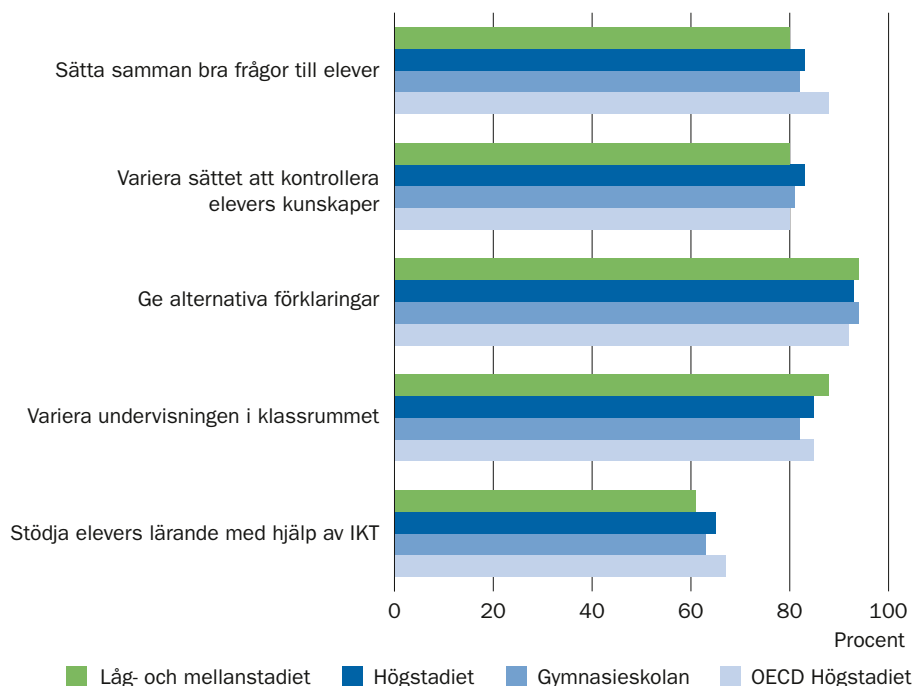
Hela 93 procent av högstadielärarna har svarat att de ganska mycket eller mycket lyckas med att få eleverna att känna att de kan göra bra ifrån sig i skolarbetet. En mindre andel högstadielärare, 63 procent, upplever att de kan motivera elever med lågt intresse för skolarbetet och 74 procent av högstadielärarna anser att de lyckas med att hjälpa eleverna med att värdesätta lärande. För samtliga av dessa tre frågor är det en större andel av låg- och mellanstadielärarna som har självförtroende än vad det är bland högstadie- och gymnasielärarna. När det gäller att hjälpa elever att tänka kritiskt är det istället ett omvänt mönster. Där är det en mindre andel låg- och mellanstadielärare som upplever att de lyckas med detta jämfört med högstadie- och gymnasielärare.

De svenska högstadielärarna uppvisar både en högre och en lägre självförtroende än sina kollegor i övriga OECD-länder när det gäller att engagera eleverna. På frågan om att få eleverna att känna att de kan göra bra ifrån sig i skolarbetet, ligger de svenska lärarna 7 procentenheter över OECD-genomsnittet. På de två frågorna att lyckas motivera elever med lågt intresse för skolarbetet respektive hjälpa eleverna att tänka kritiskt är resultatet det omvända. På båda frågorna ger de svenska högstadielärarna uttryck för en lägre självförtroende och i båda fallen är andelen som svarat att de kan det i stor eller ganska stor utsträckning 5 procentenheter lägre än genomsnittet för OECD.

## Undervisningspraktik och bedömning

Det tredje delområdet, undervisningspraktik och bedömning, visar på en i huvudsak hög självförtroende hos lärarna. Resultaten framgår av figur 5.3.

**Figur 5.3** Lärares självförtroende. Andel lärare (procent) som anser sig lyckas med sin undervisningspraktik och bedömning, fördelat efter olika områden. Genomsnitt för lärare i grund- och gymnasieskolan i Sverige samt högstadielärare i OECD.



Mellan 83 och 93 procent av lärarna anger att de ganska mycket eller mycket lyckas sätta samman bra frågor till eleverna, variera sättet att kontrollera elevernas kunskaper, ge alternativa förklaringar och variera undervisningsstrategierna i klassrummet. Däremot anger en klart lägre andel av högstadielärarna, 65 procent, att de lyckas stödja elevers lärande med hjälp av informations- och kommunikationsteknik (IKT). Lärares självförtroende är som högst när det kommer till att ge alternativa förklaringar, till exempel när elever inte förstår. 93 procent av högstadielärarna anser att de mycket eller ganska mycket lyckas med det. Det är på samma nivå som för låg- och mellanstadielärarna samt gymnasielärarna. När det gäller att variera undervisningen i klassrummet uppvisar lärarna en lägre självförtroende ju äldre eleverna som de undervisar är.

De svenska högstadielärarna uppvisar en självförtroende när det gäller undervisningspraktik och bedömning som ligger i nivå med genomsnittet för OECD.

### **Mer erfarna lärare uppger högre grad av självtillit än mindre erfarna lärare**

De mer erfarna svenska högstadielärarna skattar generellt sin självtillit högre än de mindre erfarna lärarna. Detta gäller särskilt för frågorna: hjälpa elever att värdesätta lärande, kontrollera störande beteenden i klassrummet samt motivera elever med lågt intresse för skolarbetet. På alla dessa frågor svarar 12–13 procentenheter fler av de mer erfarna lärarna än de mindre erfarna lärarna att de lyckas med detta.<sup>35</sup>

### **Inga större förändringar sedan 2013 avseende självtilliten**

Vi kan inte se några större förändringar när det gäller högstadielärares självtillit sedan 2013. Det är endast tre av elva frågor som går att använda för att studera trender och som visar på signifikanta förändringar över tid. De tre frågorna är: ge alternativa förklaringar, lugna ner den elev som är störande eller för oväsen samt kontrollera störande beteenden. I alla tre fall rör det sig om minskningar i storleksordningen 2–4 procentenheter. Frågornas formuleringar samt den svarsskala som använts har dock justerats något sedan 2013. Därför bör vi vara försiktiga när vi tolkar dessa små förändringar. Dessutom har andelen *mindre erfarna lärare* ökat sedan 2013, vilka generellt har en lägre grad av självtillit än de *mer erfarna lärarna*.

---

35 De mindre erfarna lärarna har arbetat som lärare i upp till och med fem år, de mer erfarna lärarna i över fem år.

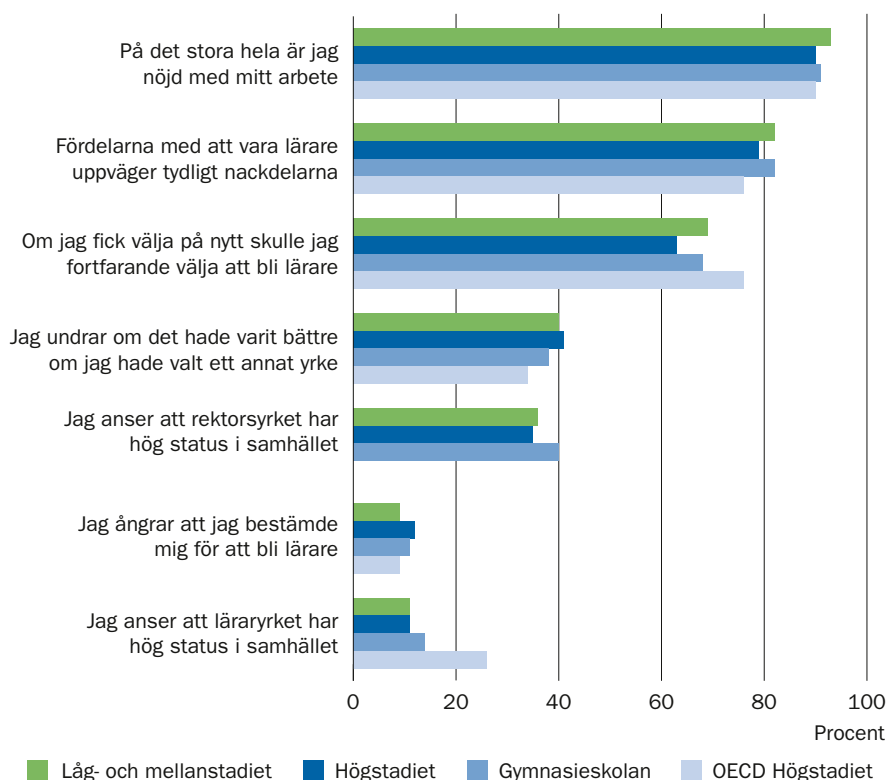


## 5.2 Lärares arbetstillfredsställelse

Lärares arbetstillfredsställelse handlar om i vilken grad lärarna är nöjda med sitt yrke och sin arbetsplats och spelar en stor roll för lärares engagemang och arbetsinsatser. I TALIS försöker man fånga lärarnas arbetstillfredsställelse genom att ställa en rad frågor om läraryrket och den skola de arbetar på.<sup>36</sup>

I figur 5.4 redogör vi för lärarnas arbetstillfredsställelse och deras upplevelse av läraryrkets status.

**Figur 5.4** Lärarnas arbetstillfredsställelse och upplevelse av status. Andelen lärare (procent) som håller med om redovisade påståenden. Genomsnitt för lärare i grund- och gymnasieskolan i Sverige samt högstadielärare i OECD.



Över 90 procent av lärarna är på det stora hela nöjda med sitt arbete och över 80 procent anser att fördelarna med läraryrket tydligt uppväger nackdelarna.<sup>37</sup>

### Fler högstadielärare skulle välja yrket igen och färre ångrar sina yrkesval

Andelen högstadielärare som undrar om det hade varit bättre att välja ett annat yrke har minskat från 50 procent till 41 procent. Vidare har andelen högstadielärare som svarade att de fortfarande skulle ha valt läraryrket om de fick välja om på nytt ökat från 53 procent till 63 procent mellan 2013 och 2018. Mest positiva är de *mindre erfarna lärarna*. Av dem var det 77 procent som skulle valt

<sup>36</sup> Lärarna får svara på påståenden utifrån en fyrgradig skala; ”håller helt med”, ”håller med”, ”håller inte med” samt ”håller inte med alls”.

<sup>37</sup> Även i rapporten *Attityder till skolan* redovisas en bild av att omkring nio av tio lärare trivs ganska eller mycket bra med eleverna, kollegorna och i skolan där de arbetar. Skolverket (2019b), s 63.

yrket igen. Av de *mindre erfarna lärarna* var det 36 procent som undrade om det hade varit bättre att välja ett annat yrke. Totalt sett var det omkring var tionde lärare som ångrade sitt yrkesval. Se figur 5.4.

### Läraryrkets upplevda status har ökat

Andelen högstadielärare som anser att läraryrket har hög status i samhället har sedan 2013 fördubblats från 2013 då det var 5 procent av lärarna som ansåg detta medan det 2018 var 11 procent.

Trots ökningen är det, i ett internationellt perspektiv, få svenska lärare som anser att läraryrket har hög status. Genomsnittet för OECD är 26 procent och Sveriges 11 procent är betydligt lägre. I övriga Norden är variationerna mellan länderna stora. I Finland är det 58 procent, i Norge 35 procent, i Danmark 18 procent och i Island 10 procent som anser att läraryrket har hög status i samhället.

I Sverige uppger låg- och mellanstadielärare i samma utsträckning som högstadielärare att yrket har hög status (11 procent), medan gymnasielärarna uppger detta i något högre utsträckning (14 procent). Av högstadielärarna är det i större utsträckning de *mindre erfarna lärarna* som tycker att yrket har hög status (20 procent).

De resultat som framkommer från studien vad gäller arbetstillfredsställelse ger på det stora hela en liknande bild för lärare på låg- och mellanstadiet som för lärare på högstadiet och i gymnasieskolan. Drygt nio av tio lärare är på det stora hela nöjda med sitt arbete och omkring åtta av tio lärare tycker att fördelarna med att vara lärare tydligen uppväger nackdelarna.

Eftersom rektorer i huvudsak rekryteras från lärarkåren, är det också intressant att se hur lärarna upplever rektorsyrkets status. Det är betydligt fler lärare i Sverige som tycker att rektorsyrket har hög status jämfört med läraryrket. Ungefär var tredje högstadielärare uppger detta. På låg- och mellanstadiet tycker 36 procent av lärarna och i gymnasieskolan 40 procent av lärarna att rektorsyrket har hög status (se figur 5.4.).<sup>38</sup>

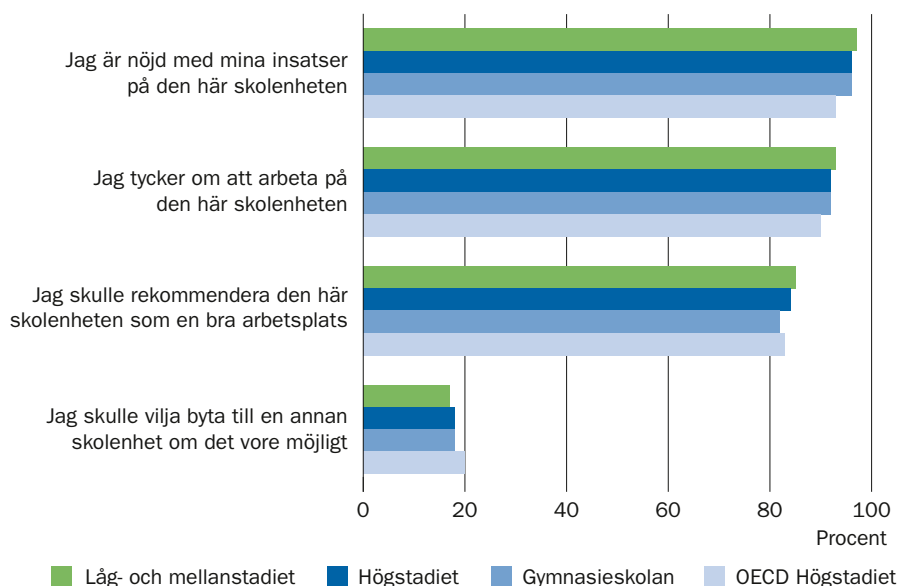
---

38 Denna fråga ställdes inte i övriga länder, varför landjämförelser inte kan göras.

## Lärarna trivs på sin arbetsplats

Generellt sett tycks de flesta lärare vara nöjda med arbetet på sin nuvarande skola. De flesta lärare har svarat att de håller med eller håller helt med på positivt riktade påståenden om deras skola. Vi redogör för resultaten i figur 5.5.

**Figur 5.5** Lärarnas trivsel på skolan. Andel lärare (procent) som håller med om redovisade påståenden. Genomsnitt för lärare i grund- och gymnasieskolan i Sverige samt högstadielärare i OECD.



Över 90 procent av lärarna tycker om att arbeta på sin nuvarande skola och nästan alla lärare, är nöjda med sina insatser på nuvarande skola (se figur 5.5.). Det är en liten skillnad mellan *mer erfarna lärare* och *mindre erfarna lärare*. De *mer erfarna lärarna* är i något högre utsträckning mer nöjda med sina insatser på skolan. Även för OECD är genomsnittet högt, över 90 procent av lärarna är nöjda med insatserna på nuvarande skola. Det land som sticker ut är Japan där endast hälften av lärarna är nöjda med sina insatser.

Vidare är det 82–85 procent av lärarna i Sverige som skulle rekommendera skolan som en bra arbetsplats och 17–18 procent av lärarna som skulle vilja byta till en annan skola om det vore möjligt. Det är ingen skillnad mellan *mer* eller *mindre erfarna lärare* i denna fråga.

## 6 Avslutande reflektioner

Lärare och rektorer ger i TALIS 2018 en bild av både styrkor och svagheter i den svenska skolan. Över 90 procent av lärarna är nöjda med sitt arbete och över 80 procent anser att fördelarna med läraryrket tydligt uppväger nackdelarna. Undersökningen bekräftar i flera fall vad Skolverket sett i andra undersökningar, nämligen att den svenska skolan i många avseenden fungerar väl. Samtidigt visar TALIS på flera svårigheter, framför allt vad gäller den pedagogiska kompetensförsörjningen och förutsättningarna för rektorer att utöva det pedagogiska ledarskapet. Det är svårigheter som riskerar att påverka det svenska skolväsendet negativt framöver. Undersökningen visar också på flera områden där det finns möjlighet att göra fortsatta analyser för att fördjupa kunskapen om skolväsendet.

TALIS är en internationell studie, vilket möjliggör jämförelser med andra länder. Framför allt jämför vi oss med de andra nordiska länderna och med genomsnittet för OECD-länder. Detta är andra gången som Sverige deltar i TALIS och vi kan därför jämföra hur de svenska högstadielärares åsikter har förändrats sedan 2013.<sup>39</sup> Vi kan inte se några dramatiska skillnader mellan 2013 och 2018, men de förändringar som vi kan notera har i huvudsak varit till det bättre.

Det är viktigt att komma ihåg att TALIS är en enkätundersökning och alltså speglar rektorers och lärares subjektiva bedömningar av skolan och sin egen arbetssituation. När man jämför de svenska resultaten med andra länder ska man också komma ihåg att svaren är färgade av landets och skolsystemets normer. Vad som exempelvis är ordning och reda i ett lands klassrum kanske uppfattas som störande beteende i ett annat lands klassrum.

### Lärarna är över lag nöjda

Förutom att lärarna generellt sett är nöjda med sitt arbete kan vi i TALIS se att två av tre lärare fortfarande skulle välja att bli lärare om de fick välja yrke på nytt. Det är vanligare att lärare på låg- och mellanstadiet hade läraryrket som sitt förstahandsval. Möjligheten att påverka barns och ungdomars utveckling samt att kunna bidra till samhället har varit de viktigaste skälen för lärarna att välja sitt yrke.

För högstadielärarna ser vi också att de har blivit mer nöjda med sitt arbete sedan TALIS 2013. Motsvarande positiva utveckling kan vi också se i Skolverkets senaste attitydundersökning hos elever, lärare och rektorer.<sup>40</sup> I den undersökningen kunde vi exempelvis konstatera att andelen lärare som känner sig stressade av arbetet har minskat mellan 2012 och 2018, även om över 40 procent av lärarna inom grundskolan och gymnasieskolan ofta känner sig stressade av arbetet. Frågan om lärarnas upplevda stress kommer att behandlas vidare i den andra delredovisningen av resultaten från TALIS som publiceras våren 2020.

---

39 TALIS är framför allt inriktad mot lärare och rektorer som verkar på nivån som i Sverige motsvarar högstadiet (ISCED 2). Men det finns möjlighet att delta med lärare och rektorer även för nivån som motsvarar låg- och mellanstadiet samt gymnasieskolan (ISCED 1 och 3). I TALIS 2013 deltog Sverige med endast lärare och rektorer i högstadiet, men i TALIS 2018 inkluderade vi även lärare och rektorer i grundskolans övriga årskurser och i gymnasieskolan.

40 Skolverket (2019b).

Andelen högstadielärare som anser att läraryrket har en hög status i samhället har fördubblats sedan TALIS 2013. Men andelen har ökat från en mycket låg nivå och det är fortfarande bara 11 procent av alla lärare som anser att läraryrket har en hög status. Jämfört med de andra nordiska länderna och med genomsnittet i OECD är det en låg andel. I Norge är andelen till exempel 35 procent, medan 58 procent av de finska lärarna anser att läraryrket har en hög status.

### **Rektorer och lärare har varit kort tid på sin skola**

I TALIS jämförs hur länge lärarna och rektorerna har varit på den skola där de för närvarande arbetar. Medianvärdet för hur länge en svensk högstadielärare har varit på sin skola är fem år medan det för en högstadierektor är tre år.<sup>41</sup> För högstadielärarna är det en kort tid jämfört med både de nordiska länderna och genomsnittet i OECD. Mediantiden på den nuvarande skolan har också sjunkit med 3 år för de svenska högstadielärarna. Denna förändring kvarstår också om vi endast ser till de mer erfarna lärarna som har minst fem års yrkeserfarenhet.

Vi kan inte med säkerhet uttala oss om varför mediantiden har sjunkit eller varför den är lägre i Sverige än i andra länder. En sannolik förklaring är att svenska rektorer och lärare oftare byter skola. En viss personalomsättning är naturlig och kan vara bra för skolan. Men med tanke på den ökande bristen på utbildade lärare kan det vara ett problem och leda till att elever får byta lärare alltför ofta.

Det låga medianvärdet för hur länge rektorerna har varit på den nuvarande skolan framstår också som problematiskt. En alltför stor omsättning på rektorsposten medför en bristande kontinuitet i det pedagogiska ledarskapet på skolan och försvårar det systematiska kvalitetsarbetet. Skolinspektionen har exempelvis konstaterat att ett mönster för skolor med många brister bland annat är att den nuvarande rektorn arbetat relativt kort tid på skolan.<sup>42</sup>

### **Lärarna lägger något mindre tid på administration**

I TALIS 2013 kunde vi konstatera att de svenska högstadielärarna arbetade jämförelsevis många timmar i veckan, men ändå lade färre timmar på undervisning jämfört med de andra nordiska länderna och med genomsnittet i OECD. Den bilden står sig i TALIS 2018, men vi kan nu också se att för högstadielärarna har den genomsnittliga tiden som de lägger på administrativa sysslor minskat med omkring en timme i veckan.

Sedan TALIS 2013 har regering och riksdag beslutat om flera ändringar i syfte att minska lärarnas administrativa börda. Vi ser nu också en minskning av den tid som svenska högstadielärare anger för administrativa sysslor. Samtidigt finns det studier som tyder på att den administrativa bördan inte har lättats. Institutet för arbetsmarknads och utbildningspolitisk utvärdering (IFAU) har exempelvis nyligen konstaterat att lärarna inte upplevt att de senaste årens reformer har minskat deras administrativa börda. När vissa uppgifter tagits från lärarna har andra tillkommit. Det finns också andra aspekter som påverkar den administrativa bördan, exempelvis den tekniska utvecklingen.<sup>43</sup>

---

41 Tiden som en lärare eller rektor varit på den skola där de för närvarande är verksamma mäts genom medianvärdet. Värdet innebär att hälften av lärarna och rektorerna varit på skolan en kortare tid än medianvärdet, medan den andra hälften har varit längre på skolan.

42 Skolinspektionen (2019), s. 17.

43 IFAU (2018).

De svenska lärarna lägger dessutom fortfarande en jämförelsevis liten del av sin arbetstid på undervisning. I TALIS 2018 ser vi att de svenska högstadielärarna i genomsnitt lägger endast 42 procent av sin arbetstid på undervisning, vilket är en liten andel jämfört med de andra nordiska länderna och genomsnittet inom OECD. Bland de andra nordiska länderna är det endast lärarna i Norge som uppgett att de lägger en lägre andel av arbetstiden på undervisningen. I Finland arbetar lärarna i genomsnitt betydligt färre timmar per vecka, men lägger ändå i genomsnitt fler timmar på undervisning än de svenska lärarna. Sammantaget framstår det som en komplex fråga att minska lärarnas administrativa börda och att det finns behov av ytterligare analyser av hur lärare använder sin tid.

### **Resursbristen handlar främst om brist på tid och på rätt kompetens**

De svenska rektorerna uppger i mindre utsträckning att resursbrist är ett problem jämfört med rektorer i de andra nordiska länderna och med genomsnittet i OECD. Däremot skiljer det sig mellan de olika nivåerna i det svenska skolväsendet. Av rektorer på högstadiet och i gymnasieskolan var det drygt en fjärdedel som angav att resursbristen delvis var ett problem. Men bland rektorer på låg- och mellanstadiet uppgav hälften att resursbristen delvis var ett problem på deras skola.

När vi ser till olika typer av resurser så framstår den materiella resursbristen som ett mindre problem än bristen på tid och på lärare med rätt kompetens. Rektorerna har exempelvis lyft bristen på lärare med kompetens att undervisa elever i behov av särskilt stöd som problem.

Drygt en fjärdedel av de svenska rektorerna har också svarat att de har brist på tid för att utöva pedagogiskt ledarskap. Svårigheten för rektor att utöva sitt pedagogiska ledarskap har uppmärksammats tidigare i TALIS och i flera andra sammanhang.<sup>44</sup> Tillsammans med de indikationer på en hög omsättning av rektorer som vi också ser i TALIS 2018 är det en oroväckande signal för utvecklingen i den svenska skolan. Staten lägger genom skollagen ett stort ansvar på rektorn och det finns även forskning som visar att rektorns pedagogiska ledarskap är avgörande för utvecklingen på skolan.<sup>45</sup>

### **Hot och mobbning motsvarar genomsnittet i Norden**

Sammantaget ger TALIS inte stöd för att bristande trygghet skulle vara ett utbrett problem i den svenska skolan. En rimlig tolkning är att tryggheten generellt sett är god i den svenska skolan, men att det finns undantag. Samtidigt är det naturligtvis allvarligt att inte alla elever kan känna sig trygga i skolan eller att det förekommer hot och mobbning. Skolinspektionen har i sin senaste årsrapport lyft fram att det behövs fortsatt uppmärksamhet kring frågor om trygghet och studiero.<sup>46</sup>

Andelen svenska rektorer som i TALIS uppger att hot eller mobbing bland eleverna förekommer varje vecka på skolan är förhållandevis hög (26 procent) men skiljer sig inte signifikant från länder som Norge och Finland. I Skolverkets attitydundersökning från 2018 framgår att omkring 90 procent av eleverna

<sup>44</sup> Se t.ex. SOU (2015:22) och SOU (2017:35).

<sup>45</sup> Se t.ex. IFAU (2012).

<sup>46</sup> Skolinspektionen (2019).

oftast eller alltid känner sig trygga i skolan. Drygt 70 procent av lärarna instämmer i attitydundersökningen med påståendet ”Eleverna bemöter varandra med respekt”.<sup>47</sup>

### **Bristande studiero är ett problem i vissa skolor**

Utifrån TALIS och andra undersökningar framstår bristande studiero inte som ett generellt problem i svenska skolor. Sverige ligger i dessa frågor i nivå med de andra nordiska länderna och med genomsnittet i OECD. Däremot finns det tecken på att bristande studiero och ordning i klassrummet är ett problem för en alltför stor andel elever och lärare.

Jämfört med genomsnittet i OECD anger svenska lärare att de behöver lägga mindre tid under lektionerna på att skapa arbetsro och därmed kan lägga mer tid på undervisning. De svenska högstadielärarna anger att de i genomsnitt behöver lägga 11 procent av lektionstiden på att skapa arbetsro. Förekomsten av sådant som störande ljud i klassrummet och att elever avbryter lektionen är på ungefär samma nivå som de andra nordiska länderna och genomsnittet i OECD. I låg- och mellanstadiet anser en något högre andel av lärarna att det finns problem med ordningen i klassrummet, medan det i gymnasieskolan är en något lägre andel av lärarna som anser det.

TALIS ger en liknande bild av studiero som Skolverkets attitydundersökning från 2018. Där framkommer att majoriteten, drygt 60 procent, av såväl de yngre som de äldre eleverna upplever att de har arbetsro på lektionerna. Samtidigt upplever 10 till 20 procent att de har arbetsro på några få lektioner eller färre.<sup>48</sup> Även Skolinspektionen kommer i sin skolenkät fram till liknande resultat. Myndigheten konstaterar att en hög andel av eleverna, cirka 30 procent, inte upplever att de har studiero på lektionerna.<sup>49</sup>

Jämfört med genomsnittet i OECD uppger svenska lärare en något lägre självförlit tillit när det gäller ledarskapet i klassrummet, som exempelvis att kontrollera störande beteenden. Man ska dock notera att andelen som angett en hög självförlit tillit på detta område ändå är relativt hög. Omkring 80 procent av lärarna angav en hög förlit till sin förmåga att kontrollera störande beteenden och att skapa ordning i klassrummet. Lärares agerande i klassrummet är dock mycket viktig för studiero och klassrumsklimat. Skolverket undersökte 2018 skolans användning av ordningsregler och disciplinära åtgärder. Vi fann då att rektorer generellt sett kände sig säkra på sina befogenheter vad gäller disciplinära åtgärder, men att de satte större förlit till åtgärder som att bygga relationer med elever, samtal, stöd och anpassningar samt insatser från elevhälsan.<sup>50</sup>

### **Digital kompetens är en utmaning**

TALIS bekräftar Skolverkets bild av att lärarnas digitala kompetens är en utmaning för skolväsendet. Skrivningarna om digital kompetens har förtydligats och förstärkts i läroplaner, kursplaner, examensmål och ämnesplaner. Dessutom kommer digitaliseringen av de nationella proven från år 2022 att ställa stora krav på lärarnas digitala kompetens. Skolverket stödjer huvudmännen i deras

47 Skolverket (2019b), s. 74.

48 Skolverket (2019b), s. 38.

49 Skolinspektionen (2019), s. 5.

50 Skolverket (2018)

systematiska kvalitetsarbete vad gäller digital kompetens och erbjuder olika former av kompetensutveckling.

Lärare har enligt TALIS generellt en hög självförtroende till sin förmåga att bedriva undervisning. Denna förtroende är dock betydligt lägre när det gäller att stödja elevernas lärande med hjälp av informations- och kommunikationsteknik (IKT). Andelen lärare som anger att de lyckas inom detta område är endast omkring 65 procent.

Lärarna lyfter i TALIS också fram behovet av kompetensutveckling i informations- och kommunikationsteknologi som verktyg i undervisningen. Omkring 60 procent av högstadielärarna ansåg sig ha ett behov av kompetensutveckling inom området, men andelen har dock minskat med 7 procentenheter sedan TALIS 2013.

Att den digitala kompetensen är en utmaning i skolan framkommer också i Skolverkets uppföljning av den nationella digitaliseringsstrategin för skolväsendet. I den senaste uppföljningen kunde Skolverket konstatera att drygt hälften av lärarna uttryckte behov av kompetensutveckling för att kunna ge eleverna en god digital kompetens. Behovet handlade främst om kunskap om programmering, men också om att hantera kalkylprogram, att arbeta med bild, ljud och film, att känna till lag och rätt på internet, att arbeta förebyggande mot kränkningar, samt att främja en säker användning av internet.<sup>51</sup>

### **Brist på kompetens om särskilt stöd**

TALIS ger flera indikationer på att det finns en bristande kompetens i den svenska skolan att undervisa elever som är i behov av särskilt stöd. Det är också ett område som Skolverket uppmärksammat i TALIS 2013 och som Skolverket och Skolinspektionen har uppmärksammat tidigare.<sup>52</sup>

Endast 77 procent av de svenska lärarna anser att elever som behöver extra stöd får det. Andelen är lägre än i de övriga nordiska länderna (med undantag för Danmark) och genomsnittet i OECD. Att undervisa elever i behov av särskilt stöd är också ett område där de svenska lärarna uppgett ett förhållandevis stort behov av kompetensutveckling.

Bilden bekräftas också när rektorerna har fått svara på frågor om vad som är ett problem för undervisningen på deras skola. Det problem som flest rektorer har lyft är bristen på lärare med kompetens att undervisa elever i behov av särskilt stöd. Drygt 30 procent av rektorerna har lyft detta som ett problem.

I Skolverkets attitydundersökning från 2018 framkommer en liknande bild. Nio av tio lärare uppger enligt den undersökningen att de har kunskap och kompetens att upptäcka elever i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd. Men endast mellan sex och sju av tio lärare anser att de har tillräcklig kunskap och kompetens för att stödja elever i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd.<sup>53</sup>

51 Skolverket (2019a), s. 16 ff. Att andelarna skiljer sig mellan de olika undersökningarna beror på att frågorna ställts på olika sätt och att svarsskalorna är olika.

52 Se t.ex. Skolinspektionen (2019).

53 Skolverket (2019b), s. 33.



## Referenser

- IFAU (2012). *Rektors betydelse för skola, elever och lärare*. Rapport 2012:15.
- IFAU (2018). *Papperspedagoger – lärares arbete med administration i digitaliseringsens tidevarv*. Rapport 2018:5.
- OECD (2018). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework*. OECD Education Working Papers No. 187.  
<https://dx.doi.org/10.1787/799337c2-en>
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*.  
<https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Skolinspektionen (2019). Årsrapport 2018. Skillnader i skolkvalitet och strategisk styrning.
- Skolverket (2014). *TALIS 2013. En studie av undervisnings- och lärmiljöer i årskurs 7–9*. Rapport nr 408.
- Skolverket (2017a) *PIRLS 2016. Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Rapport 463.
- Skolverket (2017b). *Redovisning av uppdrag att ta fram återkommande prognoser över behovet av förskollärare och olika lärarkategorier*.
- Skolverket (2018). *Ordningsregler och disciplinära åtgärder. En kartläggning av skolors arbete*. Rapport 471.
- Skolverket (2019a). *Digital kompetens i förskola, skola och vuxenutbildning*.
- Skolverket (2019b). *Attityder till skolan*. Rapport 479.
- Statistiska centralbyrån (2017). *Trender och prognoser 2017*.
- SOU (2015:22). *Rektorn och styrkedjan*.
- SOU (2017:35). *Samling för skolan. Nationell strategi för kunskap och likvärdighet*.

---

*Skolverket*

[www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)