

RAPPORT 408

2014

INTERNATIONELLA STUDIER

TALIS 2013

En studie av undervisnings- och
lärmiljöer i årskurs 7–9



Skolverket

TALIS 2013

En studie av undervisnings- och
lärmiljöer i årskurs 7–9

TALIS 2013 – En studie av undervisnings- och lärmiljöer i årskurs 7–9 bygger på OECD:s rapport TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning.

Den svenska rapporten sammanfattar de internationella resultaten och lyfter fram hur Sveriges lärare och rektorer har svarat. Vidare information om studien finns på www.skolverket.se/talis samt www.oecd.org/talis

Beställningsadress:
Fritzes kundservice
106 47 Stockholm
Telefon: 08- 690 95 76
Telefax: 08-690 95 50
E-post: skolverket@fritzes.se
www.skolverket.se

Beställningsnr: 14:1409
ISSN: 1103-2421
ISRN: SKOLV-R-408-SE

Form: AB Typoform
Omslagsbild: Fancy/Johnér bildbyrå
Tryck: Exakta Printing AB
Upplaga: 1 000 ex

Stockholm 2014

Förord

År 2013 deltog Sverige för första gången i TALIS (*The Teaching and Learning International Survey*). Studien är organiserad av OECD och den undersöker genom enkäter lärares och rektorers upplevelser av de undervisnings- och lärmiljöer de arbetar i.

Föreliggande rapport är en redovisning av TALIS 2013 som fokuserar på svenska lärares och rektorers svar i förhållande till andra länder. Rapporten utgår till stor del från de resultat som redovisas i den internationella TALIS-rapporten, men alla områden som redovisas där täcks inte. I vissa fall har Skolverket även gjort analyser som inte finns i den internationella rapporten, men som är intressanta för Sveriges del. Skolverkets avsikt är att i kommande rapporter följa upp och bredda den resultatredovisning som presenteras här med fördjupade analyser.

Lärare är den viktigaste resursen inom skolan som påverkar elevers lärande. För att lärare ska kunna genomföra en god undervisning är det viktigt att de får förutsättningar för det. Denna studie vill bidra till en förståelse för hur lärarkårens villkor ser ut i Sverige och i de övriga deltagarländerna.

De som vid Skolverket främst arbetat med TALIS i dess olika faser är Katalin Bellaagh, Cecilia Stenman, Christian Tallberg, Sofia Silva, Maria Axelsson och Klas Unger.

Ett stort tack till de personer som med sina kommentarer har bidragit till rapporten; Tomas Matti, Anita Wester, Carola Borg, Marika Sanne och Mats Björnsson.

Vi vill också tacka dem som under projektets gång har ingått i studiens referensgrupp: Jonas Aspelin, Siv Fischbein, Göran Fransson, Gunnar Lindström, Lars-Åke Pennlert, Sven Persson, Astrid Pettersson, Niklas Stenlås samt ett flertal medarbetare från Skolverket.

Sist men inte minst vill vi som har arbetat med TALIS-projektet framföra vårt stora tack till medverkande lärare och rektorer för deras värdefulla deltagande.

Stockholm, juni 2014

Anna Ekström
Generaldirektör

Katalin Bellaagh
Undervisningsråd

Innehåll

Förord 3

Inledning 8

Vad är TALIS? 8

Studiens ramverk 10

Hur ska resultaten tolkas? 11

Disposition 12

Läraryrkets bakgrund och skolegenskaper 16

Hur ser det ut i TALIS-länderna? 18

Sammanfattning av de svenska resultaten 30

Skolledarskap 32

Hur ser det ut i TALIS-länderna? 33

Sammanfattning av de svenska resultaten 40

Professionsutveckling 42

Hur ser det ut i TALIS-länderna? 43

Sammanfattning av de svenska resultaten 52

Utvärdering och återkoppling 54

Hur ser det ut i TALIS-länderna? 55

Sammanfattning av de svenska resultaten 58

Lärares undervisningspraktik 60

Hur ser det ut i TALIS-länderna? 61

Sammanfattning av de svenska resultaten 73

Lärares självförtroende och arbetstillfredsställelse 76

Hur ser det ut i TALIS-länderna? 77

Sammanfattning av de svenska resultaten 82

Sammanfattande diskussion 84

Referenser 92

Bilaga 1. Urval 99



1

INLEDNING

Inledning

Sverige deltar i flera internationella jämförelser av utbildningsprestationer i grund- och gymnasieskolan. Det handlar om olika ämnesområden; exempelvis läsförståelse, matematik, naturvetenskap och 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.¹

Sverige står inför stora utmaningar vad gäller lärarkåren. Det är stora pensionsavgångar att vänta bland lärare och Statistiska Centralbyrån (SCB) spår i sina prognoser inför 2020 en brist på 43 000 lärare och förskollärare. Inför 2030 väntas personer med pedagogisk utbildning vara den grupp inom arbetskraften som utgör det näst största bristområdet.² Studenter har länge valt bort läraryrket men de senaste tre år har tendensen vänt och antalet förstahands-sökande till landets lärarutbildningar har ökat för varje år. Svenska lärare verkar dock vara mindre nöjda med sitt yrkesval än genomsnittet för EU-/OECD-länderna och varannan lärare överväger att lämna sitt yrke.³ Lärares uppfattning om sitt yrke kan dock även ha påverkats av den negativa debatten om skolan i det svenska samhället där de sjunkande elevresultaten i de internationella kunskapsmätningarna har kopplats ihop med en misstro mot lärarkåren.

Skolverkets lägesbedömning 2013 fastslår att: ”Huvudmännen bör göra mer för att rekrytera och behålla lärare med rätt kompetens. Huvudmän och skolor måste skapa förutsättningar för lärarna att ta ansvar för det professionella innehållet i den pedagogiska yrkesutövningen”.⁴ För att kunna utveckla och behålla en skicklig och engagerad lärarkår är det viktigt att fånga lärares egen bild av den yrkesvardag och de villkor lärare verkar i och också se detta i relation till lärare i andra länder. Detta är en del av bakgrunden till att Sverige nu för första gången deltar i den internationella studien TALIS (*The Teaching and Learning International Survey*).

Vad är TALIS?

TALIS är en enkätstudie riktad till lärare och rektorer med fokus på undervisnings- och lärmiljöer motsvarande årskurs 7–9.⁵ Studien organiseras av OECD (*The Organisation for Economic Co-operation and Development*) och den genomfördes 2008⁶ för första gången, då utan Sveriges deltagande.

Ett viktigt skäl till att studien kom till stånd är att lärarna och deras kompetens har kommit allt mer i fokus och insikten om att det som sker i klassrummet – undervisningens kvalitet – är väsentlig för kvaliteten i utbildningen,

1 Sveriges Kommuner och Landsting (2011). *Synligt lärande. Presentation av en studie om vad som påverkar elevers studieresultat.* (s. 28–32).

2 Statistiska centralbyrån (2012). *Trender och prognoser 2011.*

3 Skolverket (2013a). *Attityder till skolan 2012.* Rapport 390.

4 Skolverket (2013e). *Skolverkets lägesbedömning 2013.* Rapport 387 (s. 11).

5 Årskurs 7–9 motsvarar den internationella klassificeringen ISCED 2 (The International Standard Classification of Education) som var den gemensamma beteckningen för urvalsgrunden i alla deltagarländer.

6 Huvudrapporten *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS* och temarapporterna *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008* och *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS.*

förutom resurser, organisation och andra faktorer. OECD och deltagarländerna har numera ambitionen att utveckla TALIS till en regelbundet återkommande studie för att kunna belysa förändringar av undervisnings- och lärmiljöerna över tid i deltagarländerna.

Syftet med TALIS-studien

Studien hämtar in uppgifter som saknas internationellt och nationellt gällande lärares villkor och de skol- och lärarkvaliteter som påverkar undervisningspersonalens arbetssituation och elevers lärande. Studiens syfte är att:

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

I föreliggande TALIS-rapport presenteras och analyseras svenska lärares och rektorers svar i förhållande till andra länder och hur de olika undersökta områdena i studien relaterar till varandra.

Vilka deltog i TALIS 2013?

Totalt deltog 34 länder eller regioner i TALIS 2013, däribland 24 OECD-länder eller regioner.⁷ I figur 1.1 redovisas de deltagande länderna. Studiens urval gjordes i två steg där skolor i varje land drogs först, följt av att ett antal lärare på skolorna drogs i ett andra steg. Fördelen med ett sådant urval är att det går att undersöka om det finns samband mellan olika variabler på skolnivå och variabler som mäts på lärarnivå. Totalt deltog 106 000 lärare som är verksamma i motsvarande årskurs 7–9 i grundskolan och som representerar 4 miljoner lärare. I Sverige deltog 3 319 lärare från 186 skolor. Enkätsvaren samlades in under mars–april 2013 i Sverige. Urvalsprinciper och svarsfrekvens redovisas i bilaga 1.

Figur 1.1. Deltagarländer i TALIS 2013

OECD-länder/regioner		Partnerländer
Alberta (Kanada)	Japan	Abu Dhabi (Förenade Arabemiraten)
Australien	Mexiko	Brasilien
Chile	Nederländerna	Bulgarien
Danmark	Norge	Cypern
England (UK)	Polen	Lettland
Estland	Portugal	Kroatien
Finland	Slovakien	Malaysia
Flandern (Belgien)	Spanien	Rumänien
Frankrike	Sverige	Serbien
Island	Sydkorea	Singapore
Israel	Tjeckien	
Italien	USA*	

* USA:s resultat redovisas inte i rapporten då svarsfrekvensen för landets lärare låg under 50 procent.

⁷ De regioner som har deltagit i TALIS 2013 är Abu Dhabi (Förenade Arabemiraten), Alberta (Kanada), England (UK) och Flandern (Belgien).

Studiens ramverk

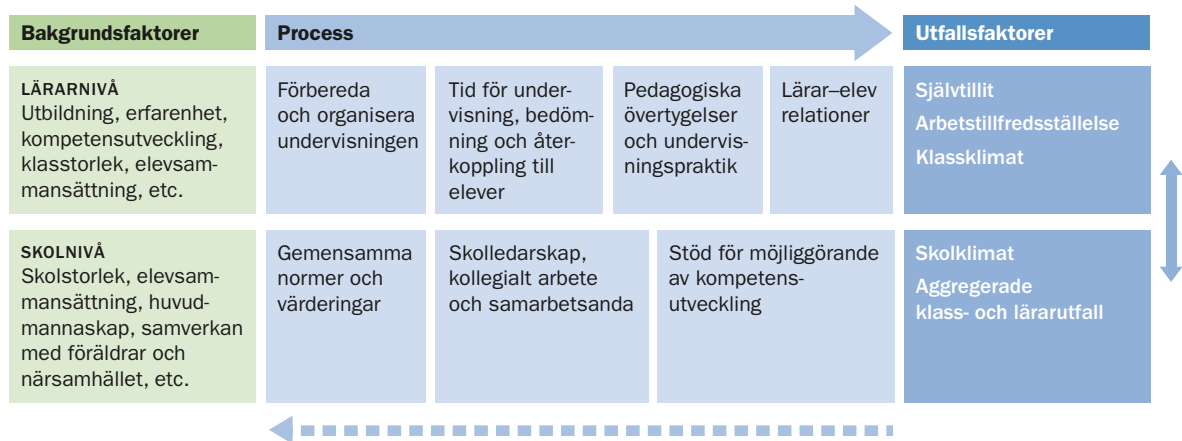
Studien placeras in i ett sammanhang genom ett teoretiskt ramverk.⁸ Ramverket bygger på såväl forskningsresultat som på vad som är intressant ur policyperspektiv. Utgångspunkten i ramverket är att det existerar mer eller mindre gynnsamma undervisnings- och lärmiljöer. En gynnsam undervisnings- och lärmiljö är den som främjar elevers lärande. Då elevers förutsättningar skiljer sig åt innebär det att begreppet ”gynnsam undervisnings- och lärmiljö” är såväl brett som kontextberoende. 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.

TALIS 2013 ställer frågor till lärare och rektorer inom följande huvudområden:

- Lärarbakgrund och skolegenskaper
- Skolledarskap
- Professionsutveckling
- Utvärdering och återkoppling på lärares arbete
- Lärares undervisningspraktik och deras syn på undervisning
- Lärares självtillit till sin förmåga och deras arbetstillfredsställelse

Modellen nedan placerar in dessa områden i ett sammanhang i termer av bakgrunds-, process- och utfallsfaktorer (se figur 1.2).

Figur 1.2. Modellen för TALIS



⁸ Ramverket i sin helhet kan läsas på: http://www.oecd.org/edu/school/TALIS%20Conceptual%20Framework_FINAL.pdf

Modellen ger en förenkling av ett komplicerat system som belyser några viktiga aspekter. Den vänstra sidan av modellen identifierar bakgrundsfaktorerna, dvs. lärarbakgrund, klassrums- och skolfaktorer som är ganska stabila (t.ex. kön, socioekonomisk status). Processfaktorerna är mer föränderliga (t.ex. lärares undervisningspraktik) och de påverkar mer direkt utfallsfaktorerna. Alla modellens delar är emellertid något föränderliga och utfallsfaktorerna (t.ex. arbetstillfredsställelse) kan såväl påverkas av bakgrunds- och processfaktorerna som påverka dem i sin tur.⁹ Kompetensutveckling, som är en bakgrundsfaktor i denna modell, kan exempelvis påverka lärares arbetstillfredsställelse positivt, vilket i sin tur kan återverka på lärares benägenhet att använda sig av olika pedagogiska verktyg i sin undervisning, en processfaktor som kan påverka elevers lärande i positiv riktning.

OECD beskriver att bakgrundsfaktorer står i nära relation till varandra och kan ha ömsesidiga effekter på varandra. I många undervisningssystem finns en nära koppling mellan t.ex. en skolas socioekonomiska status, resursfördelningen till skolan och föräldraengagemang men även kvaliteten på skolans lärare.¹⁰

Även om verkligheten bakom TALIS-modellen är komplicerad, kan modellen vara en hjälp att hitta möjliga element som kan främja elevers lärande.

Hur ska resultaten tolkas?

Först bör nämnas att de aspekter som undersöks i studien utgår från TALIS ramverk som inte är identiskt med styrdokumentet för den svenska skolan. Ramverket bygger såväl på aspekter deltagarländerna ser som prioriterade områden, sett från policyperspektiv, som på internationell forskning. En studie som jämför överensstämmelsen mellan TALIS 2013:s ramverk och de svenska styrdokumentet visar dock att överensstämmelsen mellan dessa är god.¹¹

Resultaten som presenteras måste dock tolkas med viss försiktighet. Det finns flera aspekter man bör uppmärksamma:

- Resultaten bygger på självskattningsdata, dvs. lärares och rektorers egna upplevelser om den undervisnings- och lärmiljö de verkar i. Information genom självskattning kan skilja sig från data som bygger på systematisk observation, t.ex. registerdata. Tolkningen av signifikanta skillnader mellan olika populationer, t.ex. länder, måste därför göras med viss försiktighet. Av samma anledning kan svaren från rektorsenkäterna om skolmiljö och andra skolegenskaper skilja sig från annan tillgänglig statistik.
- TALIS är en tvärsnittsstudie, dvs. alla variabler mäts vid ett enda undersökningstillfälle. Effekter ska inte tolkas som orsak-samband utan som samvariationer.
- 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.

9 Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice, and theory in contemporary schools*, Routledge, London.

10 OECD (2010a). *Designing PISA as a sustainable database for educational policy and research: The PISA 2012 context questionnaire framework*, OECD, Paris.

11 Skolverket (2014). *Med fokus på lärare och elevers lärandemiljöer. Analys av samstämmighet mellan svenska styrdokument och den internationella studien TALIS* (under utgivning).

- Eftersom TALIS fokuserar på lärare och lärares arbetsförhållanden, är det viktigt att notera att tabeller och figurer i denna rapport för det mesta presenteras från ett lärarperspektiv. Till exempel i kapitel två anges data som *andelen lärare som arbetar i kommunala skolor*, snarare än *andelen kommunala skolor*. Detta betyder att uppgifterna i TALIS inte i alla lägen nödvändigtvis behöver överensstämma med officiell statistik. Resultaten vill hellre komplettera än bestrida resultat från officiell statistik.

Med dessa förbehåll i minnet, har TALIS ändå styrkan att jämföra lärares villkor och yrkesutövande i skilda skolsystem från deras perspektiv på ett sätt som utan studien inte hade varit möjligt.

En del av resultaten som tas fram i rapporten kommer från regressionsanalys. Box 1.1 förklarar denna analysmetod kortfattat.

Disposition

I kapitel 2 beskrivs bakgrunden hos TALIS-lärare och deras skolor, i kapitel 3 rektorernas bakgrund och deras ledarskap, i kapitel 4 hur lärares professionsutveckling ser ut, i kapitel 5 den utvärdering och återkoppling lärare får, i kapitel 6 lärares undervisningspraktik och i kapitel 7 lärares självförtroende till sin egen förmåga som lärare och lärares arbetstillfredsställelse. I varje kapitel redovisas även hur de svenska resultaten förhåller sig till andra deltagande länder. Varje kapitels frågeområde relateras till de övriga teman i studien och kapitlet avslutas med en sammanfattning av de svenska resultaten.

Box 1.1. Förklaring av regressionsanalyser

Regressionsanalys innebär att man skattar modeller som beskriver sambanden mellan ett antal variabler. Syftet är att undersöka sambandens riktning och styrka, t.ex. beror lärarens tillit till sin egen läraryråkraft till viss del på antal år i yrket, för att ta ett exempel ur rapporten. Om så är fallet, hur starkt är detta samband? Då TALIS är en tvärsnittsstudie, är det svårt att utifrån en regressionsanalys veta om det föreligger ett **kausalt** samband, dvs. om den ena av variablerna (och i så fall vilken) **påverkar** den andra, utan vi kan enbart konstatera om det finns ett samband eller ej.

Ett **positivt samband** innebär att när den ena variabeln (antal år i yrket) ökar, så ökar också den andra (självttillit) i **genomsnitt**, ett **negativt samband** innebär att då den ena variabeln ökar så minskar den andra i genomsnitt. Även om man inte kan säga vilken variabel som påverkar vilken, kan man själv avgöra utifrån en underliggande teori vilken variabel man tror är **beroende** (som påverkas av den andra) och vilken/vilka variabler som sannolikt påverkar den beroende variabeln och alltså är **oberoende** eller **förklarande** variabler.

Regressionsanalys är ett övergripande begrepp för en rad olika metoder. Vilken metod man använder beror på olika förutsättningar, t.ex. typ av data och sambandsstrukturen mellan den beroende och de oberoende variablerna. Om sambandet är linjärt, och den beroende variabeln är kontinuerlig, används en metod som kallas **linjär regressionsanalys**. Eftersom många av våra variabler har dessa egenskaper, baseras flera av analysresultaten på denna metod. Sambanden mellan olika variabler är ofta komplexa. Denna komplexitet vill man, så långt det är möjligt, försöka återspegla i modellen. Till exempel kan det vara så att sambandet mellan två variabler som man är intresserad av, ändras drastiskt när man tar hänsyn till en tredje variabel. Det vill säga den tredje variabeln påverkar utfallen av båda de andra variablerna. Det är därför viktigt att i modellen kontrollera för denna variabel, och alla andra variabler, som kan tänkas påverka sambandet. Dessa variabler, vars effekter i sig kan vara intressanta men inte behöver vara det, brukar kallas kontrollvariabler. Styrkan i sambandet mellan två variabler som återstår när man kontrollerar (eller konstanthåller) för alla andra relevanta variabler, brukar kallas nettoeffekter. Även om en sambandsanalys mellan två variabler ger ett numeriskt värde som skiljer sig från noll, måste vi försöka påvisa att detta **samband** är **statistiskt signifikant**, dvs. påvisa att det är högst troligt att det verkligen finns ett samband mellan variablerna. I denna rapport redovisas inte resultaten från regressionsanalyser i numeriska värden, utan i termer av **svagt, medel** eller **starkt samband**. De redovisade sambanden är alltid signifikanta.

Ibland är vi intresserade av samband mellan rent **kvalitativa variabler**, t.ex. kön, eller variabler vars värden enbart går att rangordna, t.ex. hur ofta undervisar lärare i lag: aldrig, en gång om året, 1–3 gånger i månaden osv. När den beroende variabeln är kvalitativ blir sambanden inte längre linjära, och de linjära regressionsmodellerna fungerar därför dåligt. I stället kan man då utnyttja s.k. **logistiska regressionsmodeller**, som kan formuleras så att den beroende variabeln utgörs av ett odds. Om den beroende variabeln dessutom är binär, tolkas oddset som sannolikheten för det ena utfallet dividerat med sannolikheten för det andra. **Oddskvoten** är kvoten av två odds kontrollerat för en bakgrundsvariabel, och tolkas som förändring i oddset då bakgrundsvariabeln ökar ett steg. I denna rapport approximeras tolkningen, för enkelhetens skull, till hur mycket en beroende variabels **sannolikhetsutfall förändras** i genomsnitt, då bakgrundsvariabeln ökar med ett steg. För en mer detaljerad redovisning hänvisas läsaren till *Technical Report TALIS 2013*. Se www.oecd.org/talis



2

LÄRARBAKGRUND OCH SKOLEGENSKAPER

Läraryrket och skollegitimationer

Lärare är den yrkeskår som bär upp skolsystemet. Mer och djupare kunskap om deras situation är av stort intresse för att kunna rekrytera och behålla nya lärare samt utveckla lärarprofessionen. TALIS definierar lärare i likhet med OECD:s projekt *Indicators of Education Systems* (INES). Enligt denna definition är en lärare en person vars yrkesmässiga utövning innebär förmedling av sådana kunskaper, attityder och färdigheter som bestäms enligt utbildningssystemen. Denna definition innefattar alla vars huvudsakliga arbetsuppgift är undervisning av elever, vare sig det handlar om en grupp eller om enskilda elever.

Hur lärare fördelas mellan olika skolor inom ett skolsystem är bl.a. ett viktigt kännetecken för likvärdighet. Tidigare forskning visar att lärare med sämre kvalifikationer tenderar att i högre grad arbeta på skolor med elever som har olika typer av svårigheter, vilket kan leda till att alla elever inte får bästa möjliga förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.¹² TALIS data möjliggör analys av hur lärare med olika utbildningsbakgrund och yrkeserfarenhet fördelas mellan olika typer av skolor.

Lärare arbetar på många olika typer av skolor när det gäller deras läge (landsbygd eller stad), huvudman (kommunal/statlig eller friskola), storlek och elevsammansättning. I internationell forskning finns det ett visst belägg för att större skolor tar bättre hand om studiemässigt framgångsrika elever,¹³ samtidigt som det finns aktuell forskning som finner att mindre skolor har många fördelar. I större skolor fann man att det är svårare att etablera nära relationer mellan lärare och elever, men även att elever som kommer från socioekonomiskt mindre gynnande hem eller har olika typer av inlärningssvårigheter ofta hamnar i skymundan.¹⁴ Det finns även studier som visar att kostnaderna är högre för att utbilda en elev på en liten skola jämfört med en stor skola.¹⁵

Alla länder är överens om att det är nödvändigt att förbättra skolan till det bästa möjliga, men hur man ska uppnå det råder det delade meningar om. Oftast utgår man ifrån att en kompenserande resursfördelning gynnar skolsystemet. Studier tyder på att en generell resurstilldelning inte är en tillräckligt effektiv lösning.¹⁶ Resurser kopplade till specifika behov ger större utdelning, t.ex. för elever i behov av särskilt stöd.

Rektorer tillfrågades i TALIS om deras självbestämmanderätt och sitt ansvar på olika beslutsområden kontra vad som bestäms lokalt eller på nationell nivå. Även om det finns skillnader mellan länderna, så framhåller forskning att det

12 Jackson, K. (2009). Student Demographics, Teacher Sorting, and Teacher Quality: Evidence from the End of School Desegregation, *Journal of Labor Economics*, 27, 213–256. Boyd, D., et al. (2008). Who Leaves? Teacher Attrition and Student Achievement, *NBER Working Paper*, No. 14022.

13 Schreiber, J. B. (2002). Institutional and student factors and their influence on advanced mathematics achievement, *The Journal of Educational Research*, 95(5), s. 274–286.

14 Leithwood, K. & Jantzi, D. (2009). A Review of Empirical Evidence of School Size Effects: a Policy Perspective, *Review of Educational Research*, 79, 464–490. Ready, D.D., Lee, V.E. & Welner K.G. (2004). Educational Equity and School Structure: School Size, Overcrowding, and Schools-Within-Schools, *Teachers College Record*, 106, 1989–2014.

15 Barnett, R.R., Glass, C, Snowden, R.I. & Stringer, K.S. (2002). Size, Performance and Effectiveness: Cost-constrained Measures of Best-practice Performance and Secondary-school Size. *Education Economics*, 10, 291–310.

16 Hanushek, E.A. (2006). School Resources, i Hanushek, E.A & Welch, F. (red.), *Handbook of Economics of Education*, Volume 2, s. 866–908. Amsterdam: Nederländerna. OECD (2010b). PISA 2009 Results, What makes a school successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV). OECD Publishing, Paris.

finns en tendens att skolornas självstyre ökar.¹⁷ Det finns vissa belägg för att skolors ökande autonomi gynnar elevers lärande, dock varierar detta mellan länder och skolsystem.¹⁸ Det verkar spela roll vilka beslut som fattas på skolnivå. Vissa studier pekar på vikten av att skolor får fatta beslut kopplade till kursplaner, innehåll eller bedömning/betygsättning,¹⁹ andra visar på möjliga fördelar när det gäller decentraliserade beslut om personal- och utvecklingsfrågor.²⁰ Självstyre kan ge ytterligare ökade utvecklingsmöjligheter för rektorer om deras beslut backas upp och om deras ansvar är väldefinierat.²¹

Skolklimatet är en viktig del av lärares arbetsliv. Det påverkar såväl lärares arbetstillfredsställelse och tillit till sin egen lärarförmåga²² som elevers prestationer och välbefinnande.²³ Skolklimatet sammanfattar det övergripande tillståndet på en skola och inbegriper faktorer som trygghet (frånvaro av mobbning, verbalt och fysiskt våld bland elever och mellan elever och lärare), frånvaro av sen ankomst och ogiltig frånvaro både av lärare och elever, frånvaro av fusk, kriminell aktivitet (skadegörelse och stöld, samt drog- och alkoholinnehav) och diskriminering. Begreppet inkluderar även hur den generella kulturen på en skola ser ut; relationerna personalen emellan och mellan elever och personal, men också hur samarbetsklimatet, känslan av ömsesidig respekt och viljan att dela med sig av erfarenheter ser ut.

Kapitlet beskriver lärarkårens sammansättning; såsom ålder, kön, utbildningsbakgrund och arbetslivserfarenhet. Därefter beskrivs de skolor där lärare är verksamma, med särskilt fokus på resursfördelning, elevsammansättning, självbestämmande samt skolklimat. Även likvärdighetsaspekter studeras genom en beskrivning av hur lärare fördelas inom skolsystemet.

17 Finnegan, K. (2007). Charter School Autonomy: The mismatch between theory and practice. *Educational Policy*. Vol. 21 no. 3, 503–526.

18 Hanushek, E., Link, S. & Woessmann, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 104, 212–232.

19 OECD (2010b). *PISA 2009 Results, What makes a school successful? Resources, Policies and Practices* (Volume IV). OECD Publishing, Paris.

20 Wößmann, L. (2007). International Evidence on School Competition, Autonomy, and Accountability: A Review. *Peabody Journal of Education*, 82(2–3), 473–497.

21 Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership*. OECD, Paris.

22 Weiss, E.M. (1999). Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis. *Teaching and Teacher Education*, No. 15(8), s. 861–879.

23 Cohen, J., et al. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, No. 111(1), s. 180–213. Engel, L., Rutkowski, D. & Rutkowski, L. (2009). The harsher side of globalization: Violent conflict and academic achievement. *Globalisation, Societies and Education*, No. 7(4), s. 433–456.

Hur ser det ut i TALIS-länderna?

Vilka är TALIS-lärarna?

Tabell 2.1 sammanfattar hur svenska lärares profil skiljer sig från typiska TALIS-lärares.

Tabell 2.1. Lärarprofiler

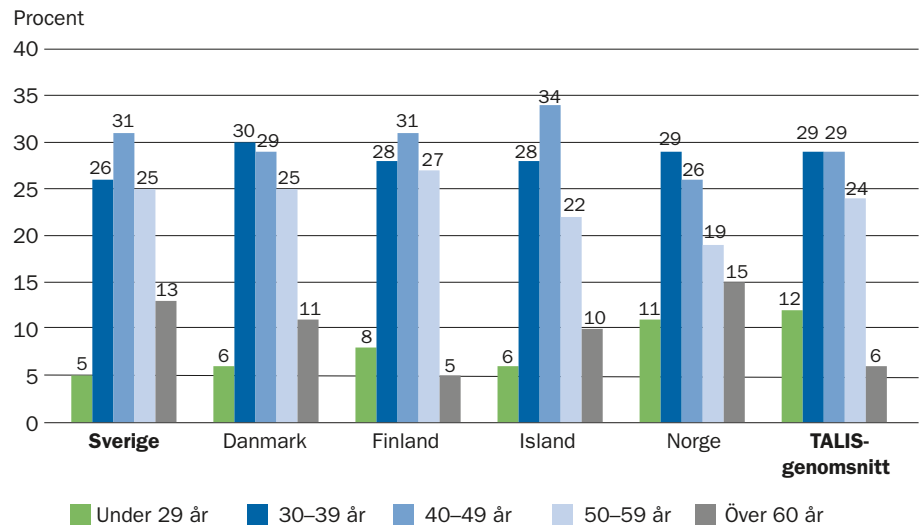
Den typiska läraren i TALIS-länderna	Den typiska läraren i Sverige
68 procent är kvinnor	66 procent är kvinnor
43 år är genomsnittsåldern	46 år är genomsnittsåldern
90 procent har högskole-/universitetsexamen	89 procent har högskole-/universitetsexamen
90 procent har lärarutbildning	90 procent har lärarutbildning
Har arbetat i genomsnitt 16 år som lärare	Har arbetat i genomsnitt 16 år som lärare
82 procent är heltidsanställda och 83 procent är tillsvidareanställda	78 procent är heltidsanställda och 89 procent är tillsvidareanställda
Undervisar i klasser med 24 elever i genomsnitt	Undervisar i klasser med 21 elever i genomsnitt
12 elever/lärare	11 elever/lärare
En pedagogisk stödperson/14 lärare	En pedagogisk stödperson/7 lärare
En administrativ stödperson/6 lärare	En administrativ stödperson/11 lärare

Som det framgår i tabell 2.1 är, inte så överraskande, **fler kvinnor** än män lärare i alla TALIS-länder, däribland i Sverige. Undantag är Japan där andelen kvinnor är 39 procent. Landet med högst andel kvinnliga lärare är Lettland (89 procent).

Många länder har relativt **hög medelålder** på lärare. Ett flertal länder oroar sig för en åldrande lärarkår med stora pensionsavgångar att vänta i en nära framtid. Den genomsnittliga TALIS-läraren är 43 år. Italien har med 49 år den högsta genomsnittsåldern men även Sverige skiljer ut sig med sin genomsnittsålder på 46 år. Singapore utmärker sig med en relativt ung lärarkår där medelåldern ligger på 36 år och där 31 procent av lärarna är under 30 år.

Som figur 2.1. visar är 30 procent av lärarna 50 år eller äldre i genomsnitt bland TALIS-länderna, endast 12 procent av lärarna är yngre än 30 år. Staplarna i figur 2.1 visar att andelen lärare över 60 år i de nordiska länderna, med undantag av Finland, är markant högre än TALIS-genomsnittet.

Figur 2.1. Lärares åldersfördelning för Sverige, Danmark, Finland, Island, Norge samt för TALIS-genomsnittet



En liten andel lärare är under 29 år i Sverige, Danmark, Finland och Island jämfört med TALIS-länderna. Det kan finnas flera orsaker till detta. En möjlig förklaring kan vara att nordiska ungdomar bestämmer sin utbildningsväg senare jämfört med ungdomar i många andra länder. Andra förklaringar skulle kunna vara att unga lärare i högre utsträckning lämnar yrket efter ett fåtal år eller att det är mer vanligt i de nordiska länderna att utbilda sig i vuxen ålder jämfört med många andra länder.

Ytterligare en viktig del i lärarprofilen är **lärares utbildning**. Tidigare forskning pekar på ett positivt samband mellan lärarutbildningens längd och kvalitet och den framgång lärare uppnår i sin undervisning.²⁴ Det har särskilt påvisats hur viktiga lärarutbildningens praktiska inslag är och hur stor betydelse dessa har för nyutexaminerade lärares självförtroende, motivation, deras syn på undervisning och lärande och för deras undervisningspraktik.²⁵

I de flesta TALIS-länderna har majoriteten av lärarna högskoleutbildning (se tabell 2.1). I Sverige uppger 89 procent av lärarna att de har minst en treårig högskoleutbildning. Variation mellan länderna beror ofta på olika kvalifikationskrav för behörighet till undervisning. Den absoluta majoriteten av alla lärare i TALIS-länderna säger att de har någon form av lärarexamen; TALIS-genomsnittet är 90 procent. I ett flertal länder ligger nivån på lärarexamen på 98 procent: Alberta (Kanada), Australien, Bulgarien, Flandern (Belgien), Polen och Singapore, medan motsvarande andel är 62 procent i Mexiko. I Sverige uppger 90 procent av lärarna att de har en lärarexamen. Här ska betonas att detta inte betyder att alla som i denna studie har uppgett att de har genomgått en lärarutbildning, undervisar i de ämnen eller årskurser som de är behöriga för.

24 Clotfelter, C., Ladd, H. F. & Vigdor, J. (2007). Teacher credentials and student achievement: Longitudinal analysis with student fixed effects. *Economics of Education Review*, 26(6), 673–682. Darling-Hammond, L., et al (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, No. 13(42). Lankford, H., Loeb, S. & Wyckoff, J. (2002). Teacher Sorting and the Plight of Urban Schools: A Descriptive Analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, No 24, s. 37–62.

25 Ronfeldt, M. & Reininger, M. (2012). More of better student teaching? *Teaching and Teacher Education*, 28, s. 1091–1106.

Andelen är något högre än vad som anges i Skolverkets officiella statistik²⁶ som visar att av samtliga lärare (omräknat till heltidstjänster) har knappt 87 procent en pedagogisk högskoleexamen. Dock är definitionerna något olika. TALIS studerar enbart lärare i årskurs 7–9 medan den officiella statistiken beskriver personer med pedagogisk högskoleexamen innefattande såväl lärare som personal med förskolläraexamen och fritidspedagogexamen.

Innehållet i lärarutbildningen skiljer sig mellan länder, dock ingår det nästan alltid möjlighet till praktik, ämneskunskaper och ämnesdidaktik. I genomsnitt 96 procent av de svarande lärarna uppger att de har studerat ämneskunskaper, 93 procent uppger att de har studerat ämnesdidaktik och 91 procent att undervisningspraktik har ingått i deras lärarutbildning för åtminstone något av de ämnen de undervisar i. Sverige placerar sig exakt på samma nivå som TALIS-genomsnittet.

TALIS ställde inte bara frågor om vad som har ingått i lärarutbildningen, utan även hur förberedda lärarna känner sig med utgångspunkt i sin lärarutbildning. Den stora majoriteten av alla TALIS-lärare känner sig väl förberedda för yrket. I genomsnitt 93 procent känner sig väl eller mycket väl förberedda när det gäller ämnesinnehåll och 89 procent när det gäller didaktiska kunskaper respektive praktiska inslag för de ämnen de undervisar i. Sverige placerar sig någon procentandel högre inom samtliga områden. I Finland, Japan och Mexiko känner sig en fjärdedel av lärarna inte förberedda, varken när det gäller ämneskunskaper, didaktik eller undervisningspraktik. Dessa skillnader i uppfattning kan kanske delvis förklaras av traditioner kring lärarrollen. Det är möjligt att i dessa tre länder ställer lärare högre krav på sin lärarförmåga.

Forskning visar att jämte utbildning är **erfarenhet i yrket** också avgörande för lärares undervisningskompetens och färdigheter.²⁷ Erfarenhet kan exempelvis påverka lärares vilja att vara innovativa och prova på nya metoder i sin undervisning. Yrkeserfarenhetens längd är särskilt avgörande i karriärens början. Det finns belägg för att varje enskilt tillkommande år i en lärares yrkesliv samvarierar med ett bättre elevresultat, särskilt under de första fem åren i en lärares karriär.²⁸

TALIS-lärarna och de svenska lärarna har i genomsnitt 16 års erfarenhet som lärare, tre års erfarenhet från andra undervisningsyrken och fyra års övrig yrkeslivserfarenhet. En tredjedel av lärarna har mer än 20 års arbetslivserfarenhet vilket visar att en stor del av den internationella lärarkåren förfogar över betydelsefulla yrkeskunskaper. I Bulgarien, Estland och Lettland har mer än 50 procent av lärarna arbetat mer än 20 år, medan Singapore utgör en andra extrempunkt där 36 procent av lärarna har varit i yrket kortare än tre år. I Sverige har 28 procent av de svarande lärarna arbetat mer än 20 år i yrket.

26 Skolverket. *Pedagogisk personal i skola och vuxenutbildning läsåret 2013/14*. Dnr (2014:00044).

27 Goodson, I., Moore, S. & Hargreaves, A. (2006). Teacher Nostalgia and the Sustainability of Reform: The Generation and Degeneration of Teachers' Missions, Memory and Meaning. *Educational Administrative Quarterly*, 42, 42–61.

28 Rivkin, S., Hanushek, E. & Kain, J. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–458. Harris, D. N. & Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95, 798–812.

Hur fördelas lärarna på skolor med olika elevbakgrund?

Då lärare utgör den mest betydelsefulla resursen inom skolan för att elever ska kunna tillgodogöra sig utbildningen, är det viktigt att de lärare som är bäst rustade för att undervisa elever med olika typer av bakgrund arbetar på rätt skolor.

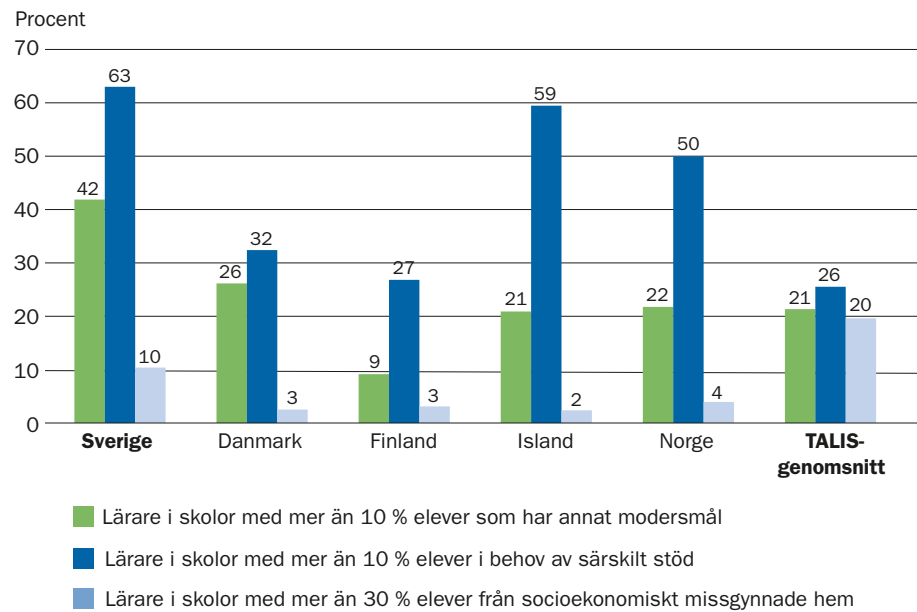
TALIS-data möjliggör analys av hur lärare med olika utbildningsbakgrund och yrkeserfarenhet fördelas mellan olika typer av skolor. Till denna analys kategoriseras lärare utifrån antal år av akademisk utbildning (tre års högskolestudier eller mer, respektive två års högskolestudier eller mindre), yrkeserfarenhet som lärare (fem år eller mer, respektive mindre än fem år) medan skolorna kategoriseras utifrån andelen elever med olika typer av svårigheter. Det ska noteras att andelen elever med olika typer av svårigheter bygger på en uppskattning gjord av rektor. En skola klassificeras som s.k. utsatt skola²⁹ i TALIS när rektor anger att mer än 10 procent av eleverna har ett annat modersmål, eller mer än 10 procent av eleverna är berättigade till särskilt stöd³⁰ eller mer än 30 procent av eleverna kommer från socioekonomiskt missgynnade hem.³¹ Det finns stor variation mellan länderna i fråga om hur stor andel av lärarna som arbetar i skolor med dessa olika grupper av elever.

29 Utsatt skola kommer från den engelska termen ”challenging schools” som används i TALIS-studien för att beskriva skolor med hög andel elever med olika typer av svårigheter.

30 Elever är berättigade till särskilt stöd efter att deras behov har utretts och åtgärdsprogram upprättats och då det har konstaterats att de riskerar att inte nå de kunskapskrav som minst ska uppnås, på grund av exempelvis sjukdom, sociala förhållanden, funktionsnedsättning eller svårigheter att tillgodogöra sig undervisningen av andra orsaker.

31 Med socioekonomiskt missgynnande hem menas här hem där man saknar grundläggande nödvändigheter, såsom lämpligt boende eller kost samt familjer som är berättigade t.ex. till socialbidrag. Brytpunkten mer än 10 procent respektive mer än 30 procent valdes till analysytet så att minst en femtedel av TALIS-lärarna ska hamna totalt sett inom respektive kategori i de skolor som räknas som mer utsatta skolor.

Figur 2.2. Andel lärare i TALIS som arbetar på utsatta skolor



Som vi kan läsa ut från figur 2.2 är det särskilt stöd som sticker ut mest av de tre problemområdena i alla länder. Sverige skiljer sig dock en del från de övriga nordiska länderna. Enligt rektorers svar arbetar en större andel svenska lärare i skolor där mer än 10 procent av eleverna har annat modersmål än svenska (42 procent), där mer än 10 procent av eleverna är berättigade till särskilt stöd (63 procent) och där mer än 30 procent av eleverna kommer från socioekonomiskt missgynnade hem (10 procent). När det gäller särskilt stöd ligger Sverige och Island nära varandra och sett över alla TALIS-länder har enbart England en större andel lärare som arbetar på skolor med denna problematik (67 procent) jämfört med Sverige. Siffrorna indikerar att elever med olika typer av svårigheter återfinns i många svenska skolor varför en stor andel av lärare undervisar dessa elevgrupper.

Analysen för varje enskilt land genomfördes för att kunna undersöka sambandet mellan lärares **erfarenhet** respektive **utbildning** och andelen elever med olika typer av svårigheter på skolan. I analyserna kontrollerades det för andra faktorer påverkan, såsom lärares ålder och kön. Resultaten visar att i de flesta länderna finns det inget starkt samband mellan utbildningsnivå, yrkeserfarenhet och om en lärare arbetar på en skola med många elever med olika typ av svårigheter eller inte, dvs. lärare med en treårig högskoleutbildning eller högre och/eller erfarna lärare tenderar inte att arbeta på utsatta skolor.

Tvärtom, det finns länder där sannolikheten är mindre att lärare med längre erfarenhet än fem år skulle arbeta i skolor som kan anses ha svårigheter, än lärare med mindre än fem års erfarenhet. Exempelvis i England är sannolikheten att en erfaren lärare arbetar på en skola där en hög andel elever har ett annat modersmål 40 procent mindre än att en mindre erfaren lärare gör det (mindre än fem år).

I Danmark uppgår däremot sannolikheten för mer erfarna lärare att arbeta på en skola med elever med en annan etnisk bakgrund till 70 procent och till 80 procent i fråga om elever i behov av särskilt stöd.

I Sverige är sannolikheten hälften så stor att en lärare med lång yrkeserfarenhet arbetar på en skola med en hög andel elever från socioekonomiskt

utsatta hem. Det är viktigt att uppmärksamma detta resultat särskilt mot bakgrund av vetskapen att Sverige är ett land där både kunskapsresultat och likvärdighet försämrats under 2000-talet. Skolors kompensatoriska uppdrag är ett centralt utbildningspolitiskt mål och Skolverket betonar i sin *Lägesbedömning 2013*³² att skolan ska sträva efter att uppväga skillnader i elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen. Resursfördelningen är ett av flera verktyg för en likvärdig skola. Inte bara materiell utan även personell försörjning av skolan ska ses som viktigt i detta avseende.

Vilka lärare arbetar på skolor i städer och på landsbygd?

För att säkerställa likvärdighet i ett lands undervisningssystem är det också av stor vikt att lärare arbetar i ett sammanhang där de kan få tillräckligt med stöd och resurser så att de kan utföra ett framgångsrikt arbete. Det är därför av intresse att se hur mer eller mindre erfarna lärare fördelas mellan stad och landsbygd. Landsspecifika analyser utfördes för att visa på sannolikheten av att lärare med högre utbildning och längre yrkeserfarenhet arbetar på skolor i storstäder eller på mindre orter. I analyserna delades orter in i tre kategorier: mindre stad med mindre än 15 000 invånare, mellanstor stad med 15 000–100 000 invånare och större stad med mer än 100 000 invånare.

Analyserna visar att i ett antal länder har både utbildning och/eller erfarenhet ett signifikant samband med i hur tätbefolkat område en lärare arbetar. I de flesta länder är sannolikheten mindre att lärare med kortare högskoleutbildning än tre år eller kortare yrkeserfarenhet arbetar i större städer än lärare med längre högskoleutbildning eller längre yrkeserfarenhet. På samma sätt gäller det att sannolikheten är lägre att en lärare med kortare erfarenhet skulle arbeta i en större stad jämfört med en lärare med längre erfarenhet.

En motsatt situation verkar råda i Lettland, där det är två och halv gånger mer sannolikt att lärare med mindre erfarenhet arbetar i en större stad jämfört med mer erfarna lärare. Medan i t.ex. Sverige, Norge och Polen är sannolikheten minst 40 procent större att en lärare med lägre utbildning arbetar i en större stad jämfört med en lärare med högre utbildning.

Det är viktigt för beslutsfattare att kunna se de bakomliggande orsakerna till lärares geografiska fördelning och att de ser till att lärare på mindre orter får lika mycket stöd, möjligheter till kompetensutveckling och resurser i stort som lärare i större städer.

Undervisar lärare i de ämnen de är utbildade i?

TALIS-data visar att de allra flesta av TALIS-lärarna som undervisar i läsning, skrivning och litteratur, moderna språk, matematik och naturorienterande ämnen rapporterar att de har genomgått lärarutbildning för sitt ämne (89 procent). Dock varierar detta mellan länderna. I Nederländerna uppger en femtedel av lärarna som undervisar i läsning, skrivning och litteratur eller matematik att de inte har någon behörighetsgivande utbildning för dessa ämnen. På Island saknar en femtedel av de lärare som undervisar i naturorienterande ämnen utbildning. I TALIS-länderna saknar var tionde lärare som undervisar i moderna språk utbildning för ämnet. Andelen är mycket högre i Danmark (21 procent), Island (22 procent) och Singapore (33 procent).

32 Skolverket (2013e). *Skolverkets lägesbedömning 2013* (s. 34–35). Rapport 387.

I vissa andra länder verkar det finnas brist på utbildade lärare i samhällsorienterade ämnen, teknik, estetiska och praktiska ämnen. Den genomsnittliga andelen lärare som saknar utbildning i dessa ämnen sträcker sig från 9 procent i idrott till 23 procent i de praktiska ämnena i deltagarländerna.

Tabell 2.2. Andel svenska lärare som i TALIS angett att de inte är utbildade för det ämne de undervisar i under våren 2013

Andel lärare utan utbildning för ämnet, procent	
Svenska	11
Matematik	10
No ämnen	8
So ämnen	10
Moderna språk	13
Teknik	34
Estetiska och praktiska ämnen	41
Idrott och hälsa	9

Tabellen visar att störst behörighetsbrist i Sverige uppges inom de praktiska-estetiska ämnena samt i teknik. Det bör noteras att när lärarna besvarade frågorna tog de enbart hänsyn till ifall de har genomgått en utbildning före (lärarutbildning) eller under sitt yrkesliv (t.ex. lärarlyft) i ämnet, inte om de undervisar för avsedd åldersgrupp. Inte heller besvarade lärarna frågor om de har fått lärarlegitimation.

Medan det finns en uppenbar brist på lärare i vissa ämnen finns det en betydande del som har utbildning i ämnen de inte undervisar i för närvarande. Dessa lärares potential borde utnyttjas på ett bättre sätt. Exempelvis, 11 procent av de svenska lärare som har utbildning i moderna språk undervisar inte inom dessa ämnen, samtidigt som 13 procent av lärarna undervisar i något modernt språk utan behörighet. Här vet vi dock inte om språken överensstämmer eller inte. Samma mönster noteras när det gäller naturorienterade ämnen. Av de lärare som undervisar i NO saknar 8 procent behörighet, men samtidigt uppges 10 procent av de svarande svenska lärarna att de, trots att de har utbildning i NO, inte undervisar i något NO-ämne.

Resurser och autonomi

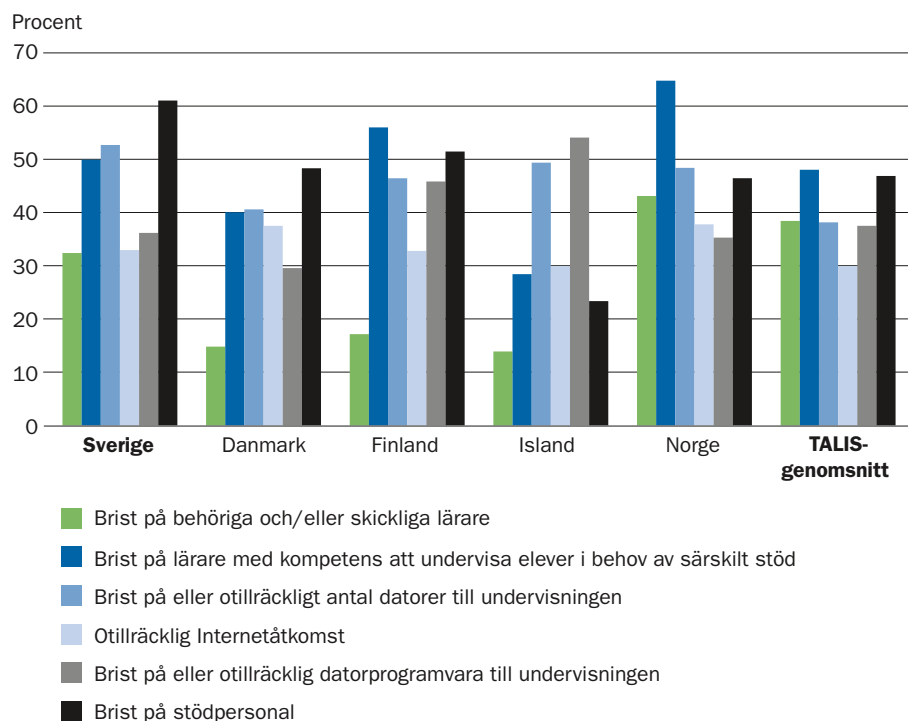
Detta avsnitt bygger på rektorers beskrivning av den skola de arbetar på. Denna information är intressant i sig men också i relation till lärares arbetsvillkor som är en förutsättning för att de ska kunna bedriva en adekvat undervisning. Alla dessa faktorer är viktiga för lärares arbetsvillkor och samspelar med andra aspekter i lärares arbete.

Skolsystemen strävar efter en **resursfördelning** som gynnar alla skolor. Resurs i TALIS innefattar både personella och materiella resurser, såsom undervisningsmaterial, tillgång till datorer och dataprogram. Det finns skolsystem där resurser tilldelas generellt. I andra system är de närmare kopplade till specifika behov på den enskilda skolan. Studier tyder på att resurser som är kopplade till specifika behov ger bättre effekter.³³

33 Hanushek, E.A. (2006). School Resources, i E.A. Hanushek & F. Welch (red.), *Handbook of Economics of Education, Volume 2*, s. 866–908. Amsterdam: Nederländerna. OECD (2010b). *PISA 2009 Results, What makes a school successful? Resources, Policies and Practices* (Volume IV). OECD Publishing, Paris.

Forskning visar att rektorer ofta oroar sig över lärarbrist, eller brist på utbildade lärare och att lärare slutar sin anställning.³⁴ TALIS frågar rektorer om vad de ser som hinder för god undervisning i sin skola, se figur 2.3.

Figur 2.3. Andel lärare vars rektorer uppgett följande hinder till skolans förmåga att ge en god undervisning



Mer än en tredjedel av alla TALIS-lärare arbetar i skolor där rektorn oroar sig för en betydande **brist** på utbildade lärare. Motsvarande andel i Sverige är 32 procent. Siffran varierar mellan länder beroende på vilket ämne lärarbristen är kopplad till. Men nästan hälften av studiens alla lärare arbetar i skolor där det är brist på personal som kan undervisa elever i behov av särskilt stöd eller där det saknas annat stöd till lärarna.

Som det går att utläsa från figur 2.3 oroar sig rektorerna i de nordiska länderna (förutom på Island) i högre omfattning än TALIS-genomsnittet över bristen på lärare med kompetens att undervisa elever i behov av särskilt stöd. Dator- och internetrelaterade brister uppges också som en oro i de nordiska länderna.

I Sverige ställdes en nationell tilläggsfråga kring rektorers upplevelse av eventuell brist på tid till pedagogiska diskussioner. Tre fjärdedelar av de svenska rektorerna (74 procent) uppger att detta är en brist.

Klasstorlek och antal elever per lärare varierar mellan länderna. I Sverige uppger rektorer både lägre klasstorlek (21 elever i klassen) och lägre antal elever per lärare (11 elever per lärare) än TALIS-genomsnittet (24 respektive 12 per lärare). Dessa uppgifter stämmer väl överens med den svenska officiella statistiken som presenterades i maj 2014.³⁵

³⁴ Akiba, M. & Liang, G. (2014). Teacher qualification and the achievement gap: A cross-national analysis of 50 countries, i J. V. Clark (red.), *Closing the Achievement Gap from an International Perspective: Transforming STEM for Effective Education*. New York, NY: Springer.

³⁵ Skolverket. *Pedagogisk personal i skola och vuxenutbildning läsåret 2013/14*. Dnr (2014:00044). Enligt statistiken är det genomsnittliga antalet elever 19 per klass/undervisningsgrupp sett över hela grundskolan. Medan i årskurs 7–9 ligger genomsnittet på 21.

Sverige skiljer sig mest från TALIS-genomsnittet gällande antalet administrativ personal³⁶ samt pedagogisk stödpersonal³⁷ per lärare (se fotnoten för definition). Svenska rektorer verkar få betydligt mindre hjälp i form av administrativt stöd än sina utländska kollegor, då svenska rektorer rapporterar att det finns en administrativ personal per elva lärare medan motsvarande kvot är sex sett över alla länder i TALIS. När det gäller pedagogisk stödpersonal placerar sig Sverige dubbelt så högt som TALIS-genomsnittet med en stödpersonal per sju lärare jämfört med en per fjorton internationellt. Trots det arbetar, enligt rektorerna, 61 procent av de svenska lärarna i skolor där rektor upplever att bristen på stödpersonal utgör ett hinder för god undervisning (se figur 2.3).

Rektorer tillfrågades om graden av **autonomi** eller ansvarsområden, kontra vad som bestäms lokalt eller på nationell nivå.³⁸ Även om det finns skillnader mellan länderna, så visar forskning att det finns en tendens i världen att skolornas självstyre ökar.³⁹ Det finns vissa belägg för att skolors ökande självbestämmande gynnar elevers lärande, dock varierar detta mellan länder och skolsystem.⁴⁰ Det verkar spela roll vilka beslut som fattas på skolnivå. Vissa studier pekar på vikten av att skolor får fatta beslut kopplade till kursplansinnehåll eller bedömning,⁴¹ andra visar på möjliga fördelar när det gäller decentraliserade beslut om personal- och utvecklingsfrågor.⁴² Självstyre kan ge ytterligare ökade utvecklingsmöjligheter för rektorer om deras beslut backas upp och om deras ansvar är väldefinierat.⁴³

Andelen lärare som arbetar i skolor där ansvar för viktiga beslutsområden ligger på skolnivån varierar mellan länderna. I få länder arbetar majoriteten av lärarna på skolor med hög autonomi men i Tjeckien, England, Estland, Nederländerna och i Slovakien arbetar nästan alla lärare i skolor där alla undersökta faktorer bestäms på skolnivå. I Sverige rapporterar rektorer att de har hög bestämmanderätt jämfört med många andra länder med avseende på läraransättning, budgetfrågor, lärares lönepåslag, beslut om riktlinjer och rutiner för disciplinåtgärder, antagning till skolan och val av läromedel, i genomsnitt 80–99 procent av de svenska rektorerna rapporterar detta inom de olika områdena. TALIS-genomsnittet ligger mellan 37–96 procent för dessa aspekter.

36 Administrativ personal inkluderar i TALIS bl.a. receptionister, sekreterare och kontorsassistenter.

37 Pedagogisk stödpersonal inkluderar i TALIS alla assistenter eller andra utanför lärarprofessionen som undervisar eller stödjer lärarna i deras undervisning, specialister på kursplaner/undervisning, läromedelspecialister, psykologer och skolsköterskor.

38 Följande fråga ställdes: Vem har ett betydande ansvar för följande uppgifter på den här skolan? Svartalternativen var: rektor, andra medlemmar av skolans ledningsgrupp, lärare (ej medlemmar av skolans ledningsgrupp), skolans lokala styrelse, kommunal/fristående huvudman eller statlig myndighet. Följande ansvarsområden undersöktes: anställa lärare, avskeda lärare, besluta om lärares ingångslön, inklusive fastställning av lönetrappor, besluta om lärares lönepåslag, besluta om budgetfördelning inom skolan, fatta beslut om riktlinjer och rutiner för disciplinåtgärder när det gäller elever, fatta beslut om riktlinjer för bedömning av elevers kunskaper, inklusive nationella kunskapsprov, godkänna elevers antagning till skolan, välja vilka läromedel som ska användas, bestämma kursinnehåll, inklusive nationella läro- och kursplaner, fatta beslut om kursutbudet.

39 Finnegan, K. (2007). Charter School Autonomy: The mismatch between theory and practice. *Educational Policy* Vol. 21 no. 3 503–526.

40 Hanushek, E., Link, S. & Woessmann, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 104, 212–232.

41 OECD (2010b). *PISA 2009 Results, What makes a school successful? Resources, Policies and Practices* (Volume IV). OECD Publishing, Paris.

42 Wößmann, L. (2007). International Evidence on School Competition, Autonomy, and Accountability: A Review. *Peabody Journal of Education*, 82(2–3), 473–497.

43 Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership*. OECD, Paris.

Skolklimat

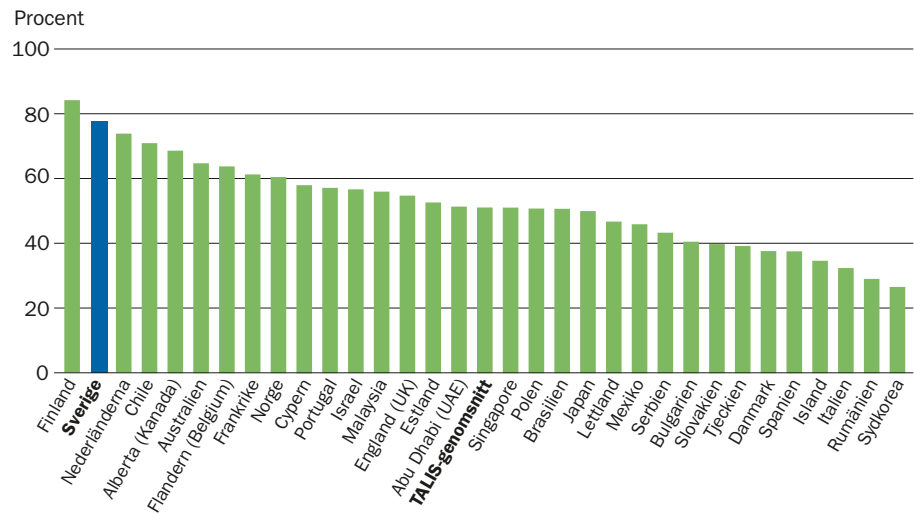
I TALIS undersöktes ordningsproblem bland såväl elever som lärare. Rektorer rapporterar inte att diskriminering skulle förekomma bland lärare. Få rektorer rapporterar att lärarnas ogiltiga frånvaro eller sen ankomst skulle vara ett problem i TALIS-länderna. I Australien, Brasilien, Chile, Mexiko och Flandern (Belgien) arbetar dock ca en fjärdedel av lärarna på skolor där rektor uppger dessa problem.

Rektorer i TALIS-länderna anger även i liten utsträckning att fusk, skadegörelse och stöld, fysiska skador orsakade av våld bland elever, användning/innehav av droger och/eller alkohol samt hot eller glåpord gentemot lärare eller annan personal förekommer ofta på skolan. Det är elevers sena ankomst och ogiltiga frånvaro från skolan som av rektorerna upplevs som det största bekymret. Över hälften av TALIS-lärarna (52 procent) arbetar i skolor där rektorerna rapporterar att elever kommer för sent till skolan minst en gång i veckan och 39 procent arbetar i skolor där ogiltig frånvaro förekommer lika ofta (se figur 2.4 och 2.5). De länder där högst andel lärare arbetar i skolor där rektorer anger att sen ankomst är ett problem är Finland (87 procent), Sverige (78 procent) och Nederländerna (76 procent). När det gäller ogiltig frånvaro uppger rektorerna andelen bland de högsta i Sverige (67 procent), följt av Finland (64 procent) och Alberta (Kanada) (62 procent).

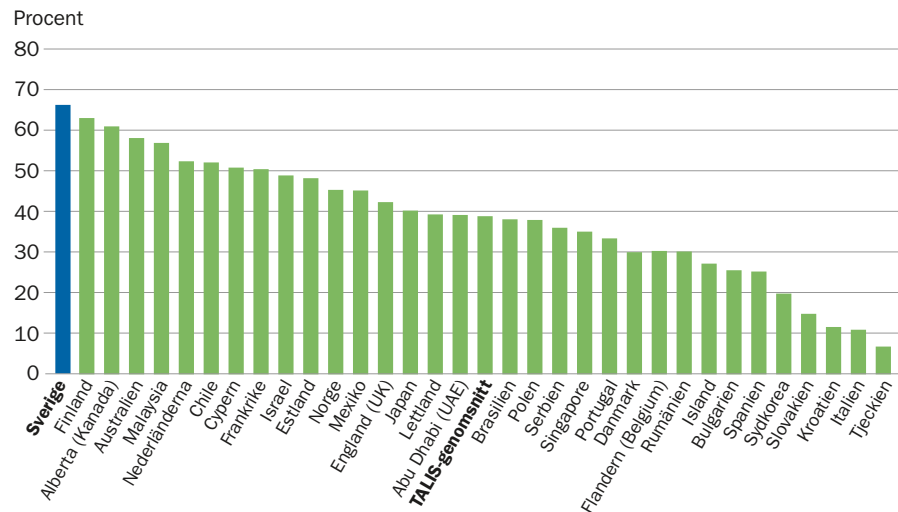
Det ska tilläggas att frågorna är konstruerade på ett sådant sätt att de ger utrymme för olika tolkningar. Frågan lyder så här: Rektorer ska svara på frågan om hur ofta det inträffar att elever på skolan kommer för sent, fuskar eller är ogiltigt frånvarande. Svartalternativen är aldrig, sällan, varje månad, varje vecka samt dagligen. Av svaren är det svårt att utläsa huruvida en rektor har tänkt på en specifik elev eller om det finns någon elev överhuvudtaget som kommer sent till skolan. Om en rektor tänker på elever i allmänhet på skolan skulle det vara föga förvånande att man svarar att någon kommer sent varje dag. Dock uppstår samma osäkerhet vid alla rektorers svar sett över länderna, varför landsjämförelser är relevanta.⁴⁴

44 Även PISA har undersökt sen ankomst och ogiltig frånvaro från lektioner, dock med hjälp av elevenkäter. Man kan inte jämföra de två studiernas resultat rakt av, då TALIS frågade rektorer och PISA frågade elever, dessutom ställdes inte frågorna exakt på samma sätt eller med samma svartalternativ. Båda studierna visar en negativ bild. PISA 2012 visade att det är något vanligare bland svenska elever att de skolkar från enskilda lektioner jämfört med OECD-genomsnittet. När det gäller sen ankomst uppgav 21 procent av svenska elever att de kommit för sent tre gånger eller mer under den senaste tvåveckorsperioden, vilket var mest av alla OECD-länder. Se Skolverket (2013). *PISA 2012. 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap. Resultaten i koncentration*. Sammanfattning av rapport 398.

Figur 2.4. Andel lärare som arbetar i skolor där rektorn rapporterar att elever kommer för sent en gång i veckan eller dagligen

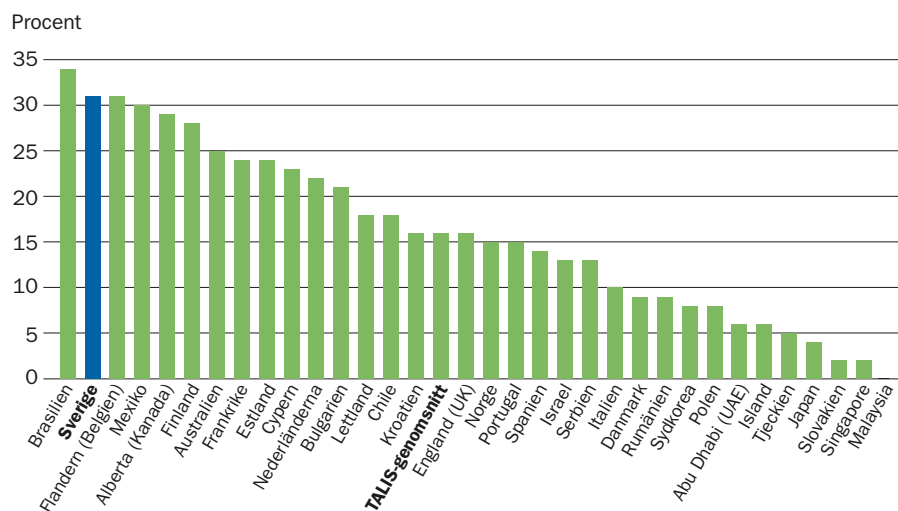


Figur 2.5. Andel lärare som arbetar i skolor där rektorn rapporterar att ogiltigt frånvaro av elever förekommer en gång i veckan eller dagligen



En något mindre andel lärare arbetar i skolor där hot- och glåpord förekommer minst en gång i veckan bland elever men Sverige ligger även här högt tillsammans med Brasilien, Flandern (Belgien) och Mexiko. I dessa länder arbetar nästan en tredjedel av lärarna i skolor där rektorer rapporterar verbal kränkning (se figur 2.6.).

Figur 2.6. Andel lärare som arbetar i skolor där rektorn rapporterar att hot och glåpord mellan elever förekommer en gång i veckan eller dagligen



Lärares arbete påverkas naturligtvis inte bara av ordningsproblem utan även av det professionella **klimat som råder på skolan**. I de flesta TALIS-länderna vittnar rektorers svar om ett positivt klimat bland den undervisande personalen. Ett sådant positivt klimat utmärks i många länder av en gemensam syn på undervisning/lärande, att det råder en ömsesidig respekt för kollegornas idéer, att det finns en anda där man delar med sig av sina framgångar, att det finns ett nära samarbete mellan skolan och lokalsamhället och att skolans personal för en öppen diskussion om svårigheter.

De nordiska länderna, tillsammans med Nederländerna, avviker från övriga länder när det gäller samarbete mellan skolan och lokalsamhället. Ett sådant samarbete är inte utbrett här, särskilt låg andel uppges i Sverige (33 procent) jämfört med TALIS-genomsnittet (75 procent).

Sverige placerar sig lägre än genomsnittet även när det gäller rektorers upplevelse av huruvida det finns en gemensam syn på undervisning/lärande på skolan, om det råder en ömsesidig respekt för kollegornas idéer samt om det finns en anda där man delar med sig av sina framgångar. Andelen svenska lärare som arbetar på skolor där rektorn rapporterar att dessa positiva aspekter är framträdande på skolan är 81, 87 respektive 76 procent att jämföra med TALIS-genomsnittet på 87, 93 respektive 90 procent.

En indikator på ett gynnsamt skolklimat undersöktes genom att se huruvida det finns förtroendefulla relationer mellan lärare och elever. Sett över alla TALIS-länder rapporterar 98 procent av rektorerna och 91–96 procent av lärarna att relationerna är goda mellan lärare och elever. Sveriges lärare uppger att lärar-elev relationerna är goda i ännu högre grad än TALIS-snittet mätt med hjälp av frågor om lärarna och eleverna vanligtvis kommer bra överens på skolan, om de flesta av lärarna på skolan anser att elevernas välbefinnande är viktigt samt om de flesta av lärarna på skolan är intresserade av elevernas åsikter. Det enda område där det finns variation mellan länderna och där lärare i vissa länder ger uttryck för mindre nöjdhet är i vilken mån lärarna upplever att skolan ger extra stöd om en elev behöver det på skolan. Sverige placerar sig bland de fyra länder där lägst andel lärare håller med om att elever i behov av extra stöd får det, Brasilien (77 procent), Syd Korea (77 procent), Sverige (74 procent),

Mexiko (72 procent). TALIS-genomsnittet ligger på 91 procent och även våra nordiska grannar placerar sig bättre på denna fråga, Danmark (81 procent), Finland (97 procent), Island (88 procent) och Norge (90 procent).

Sammanfattning av de svenska resultaten

- Svenska lärare känner sig väl förberedda för sitt arbete när det gäller ämneskunskaper, didaktik och praktik jämfört med genomsnittet i TALIS-länderna.
- En relativt sett hög andel svenska lärare arbetar i skolor där rektorn har angett att mer än tio procent av eleverna har annat modersmål än svenska och där mer än tio procent av eleverna får särskilt stöd.
- I Sverige är sannolikheten relativt liten att en lärare med lång yrkeserfarenhet arbetar på en skola med hög andel elever från socioekonomiskt utsatta hem.
- I Sverige ansvarar en lärare för ett färre antal elever och arbetar i mindre klasser.
- I Sverige finns det fler pedagogisk stödpersonal att tillgå per lärare, men färre administrativ personal. Trots det arbetar en stor andel av lärare på skolor där rektor anser att brist på stödpersonal och brist på lärare med kompetens att undervisa elever i behov av särskilt stöd utgör ett hinder för god undervisning. Ett annat område där rektorer ger uttryck för sin oro är brist på antal datorer till undervisning.
- I Sverige rapporterar rektorer att varje skola har hög självbestämmanderätt jämfört med många andra länder med avseende på läraranställning, budgetfrågor, lärares lönepåslag, beslut om riktlinjer och rutiner för disciplinåtgärder, antagning till skolan och val av läromedel.
- En större andel svenska lärare arbetar i skolor där det ofta förekommer sen ankomst, ogiltig frånvaro, hot och glåpord bland elever jämfört med TALIS-genomsnittet.



3

SKOLLEDARSKAP

Skolledarskap

Skolledarskap har kommit i fokus i många länder som en viktig förutsättning för att förbättra elevers resultat.⁴⁵ Rektor spelar en avgörande roll för hela skolans verksamhet, dess organisation, klimat, och inte minst för lärares trivsel, engagemang, kompetensutveckling och undervisning.⁴⁶

Befogenheten hos rektorer har ökat under senare år i många länder och detta går hand i hand med större resultatansvar vilket är en utmaning med tanke på att deras tillgängliga tid inte har ökat.

Rektorerens kärnuppgifter innefattar administrativt och pedagogiskt ansvar. Administrativt ledarskap inbegriper skolans styrning och rektors uppdrag att följa upp och utvärdera att styrdokument följs. Pedagogiskt ledarskap definieras i TALIS som åtgärder rektorer genomför med syftet att främja elevers lärande.⁴⁷ Rektorer som intar en stark roll som pedagogisk ledare betonar bl.a. vikten av en högkvalitativ undervisning, utvecklar en hållning som stödjer elevers resultat, ger lärare återkoppling samt ser till att lärares arbete utvärderas med utgångspunkt i elevers resultat.⁴⁸ TALIS 2008 visade att rektorer med ett starkt pedagogiskt ledarskap är mer benägna att stödja lärares kompetensutveckling och riktar kompetensutvecklingen så att eventuella svagheter som har framkommit vid utvärdering och återkoppling ska kunna åtgärdas.⁴⁹ Resultaten pekade även på att rektorer tar båda rollerna samtidigt i många länder.

Även om skolans ledarskap traditionellt hänvisats till rektor så begränsas det inte till en person utan kan delas av fler. TALIS undersöker i vilken mån rektorer delar ansvar med någon annan för planering och beslut t.ex. med skolans styrelse, ledningsgrupp, lärare, huvudman och myndigheter. Studien undersöker även på vilket sätt personal, elever och föräldrar involveras i skolans förvaltning och beslutsfattande för ökat medbestämmande. Detta ses i TALIS som ett mått på samarbetsklimat. Delad beslutsgång, samverkan och delegering ses som sätt att effektivisera den komplexa uppgiften skolledning innebär samtidigt som rektorns avgörande roll kvarstår.

I kapitlet beskrivs rektorsprofiler, inklusive könsfördelning, åldersfördelning, utbildningsbakgrund, arbetslivserfarenhet, ledarskapsutbildning och kompetensutveckling. Vidare tas det upp hur rektorer använder sin arbetstid och hur rektorns ledarskap ser ut. Därefter relateras det pedagogiska ledarskapet till t.ex. rektorers sätt att ställa upp verksamhetsmål och utvecklingsplaner, lärarutvärdering och återkoppling. Avslutningsvis diskuteras rektorers arbetstillfredsställelse och dess relation till olika ledarskapsfaktorer, demografiska faktorer samt skolfaktorer.

45 Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*. OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264044715-en>

46 Håkansson, J. (2011). *Synligt lärande. Presentation av en studie om vad som påverkar elevers studieresultat*. Sveriges Kommuner och Landsting, s. 21–27. Gray, J.A. & P. (2006). School leadership and student achievement: The mediating effects of teacher beliefs. *Canadian Journal of Education*, Vol. 29/3, s. 798–822.

47 Flath, B. (1989). The principal as instructional leader. *ATA Magazines*, 69(3), 19–22, 47–49.

48 Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A., (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: *Association for Supervision and Curriculum Development*.

49 OECD (2009b). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. OECD Paris.

Hur ser det ut i TALIS-länderna?

Vilka är TALIS-rektorererna?

Tabell 3.1 visar hur den typiska rektorn ser ut i Sverige jämfört med den typiska TALIS-rektorn.

Tabell 3.1 Rektorsprofiler

Den typiska rektorn i TALIS-länderna	Den typiska rektorn i Sverige
49 procent är kvinnor	55 procent är kvinnor
52 år är genomsnittsåldern	51 år är genomsnittsåldern
96 procent har högskole-/universitets-examen	89 procent har högskole-/universitets-examen
90 procent har lärarutbildning	93 procent har lärarutbildning
85 procent har skolledar- eller rektors-utbildning och 78 procent utbildning/kurser i pedagogiskt ledarskap	91 procent har skolledar- eller rektors-utbildning och 90 procent utbildning/kurser i pedagogiskt ledarskap
Har arbetat i genomsnitt 9 år som skolledere och 21 år som lärare	Har arbetat i genomsnitt 7 år som skolledere och 14 år som lärare
62 procent är heltidsanställda utan undervisningsskyldighet och 35 procent är heltidsanställda med undervisningsskyldighet	92 procent är heltidsanställda utan undervisningsskyldighet och 7 procent är heltidsanställda med undervisningsskyldighet
Arbetar i skolor med 546 elever och 45 lärare i genomsnitt	Arbetar i skolor med 374 elever och 35 lärare i genomsnitt

Den största skillnaden mellan den svenska och den genomsnittliga TALIS-rektorn är att svenska rektorer undervisar i mycket mindre utsträckning än sina utländska kollegor samtidigt som de har kortare lärar- och rektorserfarenhet.

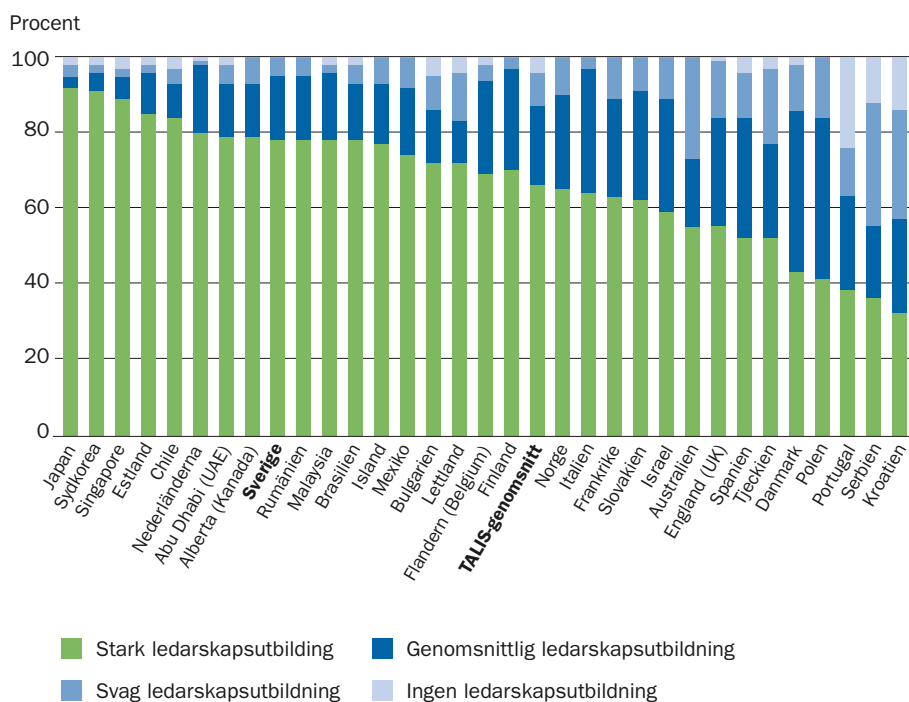
I Sverige har enbart 7 procent av rektorerna undervisningsskyldighet. Detta kan sättas i kontrast mot Finland och Polen där 71 procent av rektorerna undervisar parallellt med sitt rektorsuppdrag.

Bland de länder där rektorer har längst yrkeserfarenhet kan nämnas Japan (30 år), Sydkorea (29 år) och Australien (27 år). Sverige är ett av de länder där rektorer har arbetat kortast tid som rektorer men också som lärare.

TALIS frågar om rektor har erhållit någon form av skolledar- eller rektorsutbildning, lärarutbildning eller utbildning/kurser som innefattar pedagogiskt ledarskap i sin formella utbildning. Det räknas fram ett ledarskapsindex på basis av vilka av dessa tre element som har ingått i utbildningen. I genomsnitt har 67 procent av TALIS-rektorererna genomgått en ledarskapsutbildning som bedömdes vara ”stark”,⁵⁰ i Sverige räknas 79 procent av rektorerna dit (se figur 3.1). Figuren visar även att i Sverige har i stort sett alla rektorer genomgått någon form av ledarskapsutbildning.

50 Rektorer fick besvara en fråga om de har genomgått någon utbildning som innehöll följande element: skolledar- eller rektorsutbildning, lärarutbildning eller utbildning/kurser som innefattar pedagogiskt ledarskap. Det räknades fram ett ledarskapsindex som bedömde den utbildning rektorer har erhållit som ingen, svag, medel eller stark. Svag betyder att ett av elementen, medel att två och stark att tre av elementen har ingått i rektorers formella utbildning.

Figur 3.1. Ledarskapsutbildning



Rektorers kompetensutveckling

Nio av tio TALIS-rektorer svarar att de har deltagit i någon **typ av kompetensutveckling** under de tolv månader som föregick undersökningen. I Sverige är andelen ännu högre, 96 procent. I genomsnitt har TALIS-rektorer deltagit i 20 dagars kompetensutveckling i form av professionella nätverk, mentorsprogram eller forskningsaktiviteter, 13 dagar genom att delta i kurser, konferenser eller studiebesök och 10 dagar med andra former av aktiviteter. Även om fler svenska rektorer fortbildar sig jämfört med genomsnittet, deltar de under kortare tid i samtliga former; 7, 8 och 7 dagar.

Andelen TALIS-rektorer och **antal dagar** rektorer har deltagit i den form av **kompetensutveckling** som innebär kollegialt samarbete, dvs. professionella nätverk, mentorsprogram eller forskningsaktiviteter, varierar mycket mellan länderna. Även om svenska rektorer deltar med få dagar (7 dagar) är det 42 procent som ändå någon gång har ägnat sig åt kollegialt lärande under en tolv månaders period. Den typ av kompetensutveckling som är mest utbredd bland svenska rektorer är kurser, konferenser eller studiebesök (94 procent).

Som störst **hinder för kompetensutveckling** uppger rektorer tidsaspekter, dvs. att aktiviteterna krockar med deras arbetsschema. Mer än hälften av rektorerna uppger detta som orsak i 16 länder,⁵¹ däribland i Sverige (61 procent).

Svenska rektorer har kortare arbetslivserfarenhet, undervisar mindre, använder en större andel av sin arbetstid till administration och delar ansvar i mindre utsträckning med någon annan. Dessutom förhåller det sig så att de svenska rektorer som deltar i kompetensutveckling, deltar färre antal dagar än TALIS-genomsnittet. Detta skulle kunna påverka deras möjligheter att vara fullgoda

51 Alberta (Kanada), Australien, Bulgarien, Chile, Cypern, England (UK), Flandern (Belgien), Frankrike, Island, Israel, Italien, Japan, Norge, Sydkorea, Spanien, Sverige.

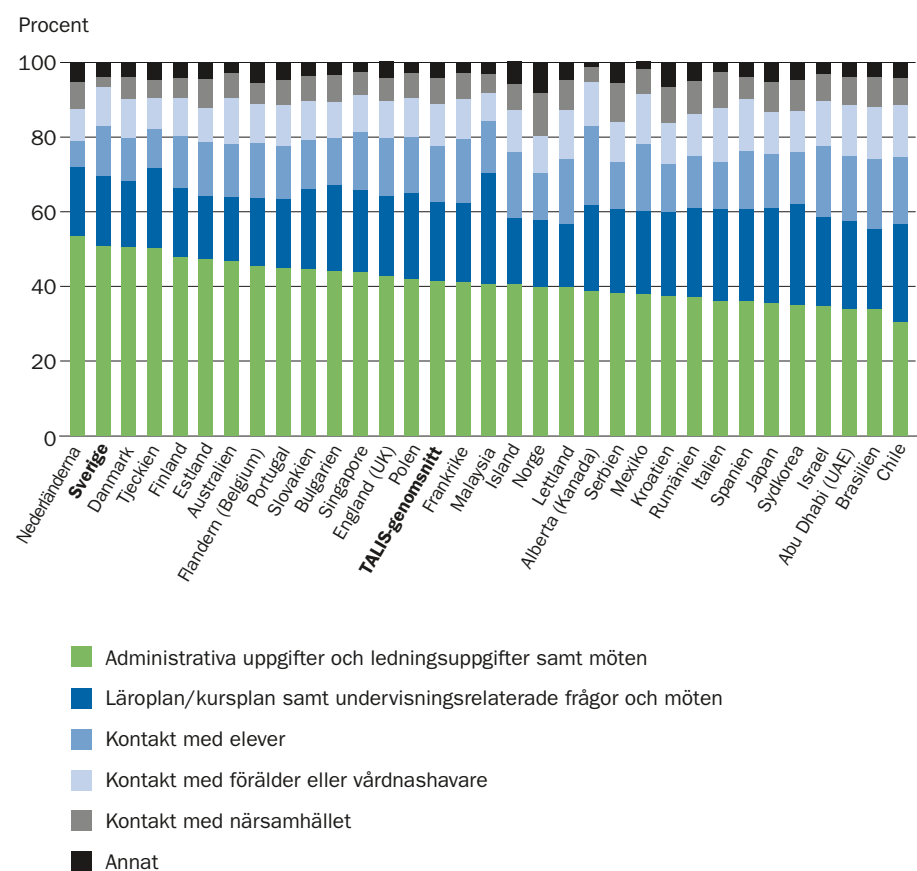
pedagogiska ledare. Å andra sidan har svenska rektorer i hög utsträckning genomgått en stark ledarskapsutbildning som rustar dem för uppgifterna.

Rektorers tidsanvändning

För att få en konkret bild av hur rektorer utför sitt mångfacetterade arbete tillfrågades rektorerna om hur de fördelar sin tid på olika aktiviteter under läsåret. Figur 3.2 visar att TALIS-rektorer lägger det mesta av sin tid (41 procent) på administrativa uppgifter och ledningsuppgifter. I TALIS innefattar dessa uppgifter följande: att arbeta med personalfrågor, föreskrifter, rapporter, skolbudget, schemaläggning och klassindelning, strategisk planering, styrnings- och ledningsaktiviteter samt svara på frågor från myndigheter på nationell, regional, läns- eller kommunnivå. Efter administration lägger rektorer i genomsnitt 21 procent av tiden på läroplans- och kursplanarbete, samt undervisningsrelaterade uppgifter och möten, 11 procent på kontakter med föräldrar och vårdnadshavare och 7 procent på kontakt med när- och regionalsamhället, företag och industrier.

Figur 3.2. visar att svenska rektorer lägger mest tid av alla länder (51 procent) på administration tillsammans med Nederländerna (54 procent), Danmark (51 procent), och Tjeckien (50 procent). På läroplans- och kursplanarbete, samt undervisningsrelaterade uppgifter och möten läggs det 19 procent i Sverige, 10 procent på kontakter med vårdnadshavare och 3 procent på kontakter med närsamhället.

Figur 3.2. Rektorers arbetstidsfördelning

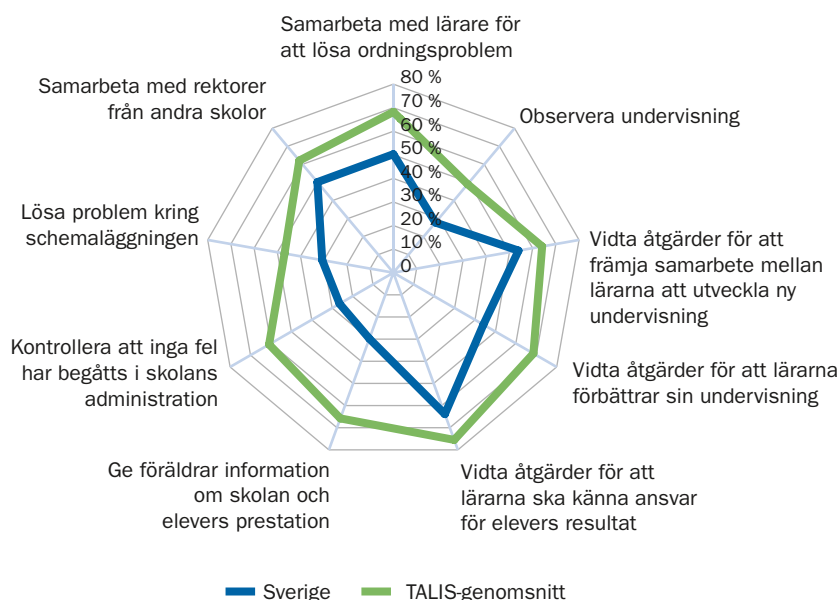


Rektorers ledarskap på skolan

Rektors ledningsuppgifter beskrivs i TALIS med hjälp av ett antal påståenden, där rektor tar ställning till hur ofta hon/han utför olika uppgifter. Följande aspekter undersöks: samarbeta med lärarna för att lösa ordningsproblem i klasserna, observera undervisning i klassrummen, vidta åtgärder för att främja samarbetet mellan lärarna med målet att utveckla nya undervisningsmetoder, vidta åtgärder för att lärarna ska förbättra sina undervisningsfärdigheter, vidta åtgärder för att lärarna ska känna ansvar för sina elevers resultat, ge föräldrar eller vårdnadshavare information om skolan och elevernas prestationer, kontrollera att inga fel eller misstag har begåtts i skolans administrativa rutiner och rapporter, lösa problem kring schemalaggningsen på skolan samt samarbeta med rektorer från andra skolor.

I genomsnitt anger mellan 47 och 76 procent av TALIS-reaktorerna att de ofta eller mycket ofta utför de olika aktiviteterna. Den uppgift som rektorer i högst utsträckning ägnar sig åt är att *vidta åtgärder för att lärarna ska känna ansvar för sina elevers resultat* (76 procent) medan det är schemalägningsfrågor som rektorer utövar i minst utsträckning (47 procent). Svenska rektorer placerar sig lägre på samtliga frågor än TALIS-genomsnittet, se figur 3.3. Det som även svenska rektorer ägnar sig åt till största del är att vidta åtgärder för att lärarna ska känna ansvar för sina elevers resultat. Detta kan ses som ett uttryck för att rektorer tar sitt pedagogiska ledarskap på allvar men det kan också tolkas som att det är stort tryck på skolor från huvudman och samhället i övrigt att alla elever ska nå åtminstone lägsta godkända resultat. Dessutom är rektorer måna om att inte förlora elever till andra skolor och att attrahera nya elever varför det är viktigt för dem att visa upp ett gott elevresultat.

Figur 3.3. Aktiviteter som rektorer ofta eller mycket ofta har utfört under de senaste 12 månaderna



Att **observera lektioner** är ett viktigt pedagogiskt verktyg för rektorn för att kunna ha insikt i lärarnas arbete. Andelen rektorer som ofta observerar lektioner ligger på 49 procent i genomsnitt. Rektorer på Island (15 procent) och i Finland (11 procent) gör detta betydligt mer sällan. I Sverige uppger 28 procent av rektorerna att de ofta observerar lektioner.

Ett annat betydelsefullt pedagogiskt redskap är att rektor **vidtar åtgärder för att lärarna ska förbättra sina undervisningsfärdigheter**. I genomsnitt uppger 69 procent av TALIS-rektorerna att de ofta ägnar sig åt denna uppgift. Här finns det en stor variation mellan länderna med Japan (39 procent) i ena änden till Malaysia (95 procent) i den andra änden. I vissa andra länder uppger mer än hälften av rektorerna att de aldrig eller bara *sällan* ägnar sig åt detta; bl.a. Finland (60 procent), Sverige (56 procent) och Norge (53 procent) hör till dessa länder.

Då rektorsarbetet många gånger är ensamt och samtidigt mångskiftande är det viktigt med erfarenhetsutbyte mellan rektorer. I genomsnitt uppger 62 procent av TALIS-rektorerna att de ofta eller mycket ofta **samarbetar med rektorer från andra skolor**. Av våra nordiska grannar är Finland (82 procent) det land där rektorerna tenderar att ha ett mer frekvent samarbete sinsemellan. I Sverige ligger genomsnittet på 50 procent.

En viktig del i rektors arbete syftar till **skolutveckling**. Nästan nio av tio TALIS-rektorer inklusive de svenska rapporterar att de använder elevresultat (inklusive nationella/internationella kunskapsprov) som underlag för att utveckla skolans undervisning. Rektorer är ansvariga att ge förutsättningar för lärares möjlighet till kompetensutveckling och TALIS- genomsnittet för rektorer som uppger att de utarbetar en kompetensutvecklingsplan för skolan ligger på 79 procent. Sverige placerar sig under snittet med 61 procent. Ett av de länder med lägst andel rektorer som rapporterar att de utarbetar en kompetensutvecklingsplan är Finland (40 procent).

Rektorers beslutsfattande

Skolautonomi undersöks i kapitel 2. Detta avsnitt tittar på de rektorer som har uppgett sig ha **hög autonomi**, dvs. att beslut ligger på skolnivån inom ett antal områden och som **samtidigt** har uppgett att de **delar ansvaret** med någon annan inom skolans ledningsgrupp, lärare som inte ingår i ledningsgrupp, huvudman etc. De områden besluten gäller är följande: att anställa eller avskeda lärare, att besluta om budgetfördelning inom skolan, att godkänna elevers antagning till skolan, att fatta beslut om riktlinjer och rutiner för disciplin-åtgärder för elever, att fatta beslut om kursutbudet, samt att bestämma kursinnehåll.

Huruvida rektorer delar ansvar med någon annan kan antas bero såväl på lagstiftning som på skolkultur men även enskilda rektorers benägenhet för samarbete eller tidsprioritering kan spela in.

Det finns en stor variation i hur rektor delar sitt ansvar med andra både mellan länder och mellan de olika områden som hon/han beslutar om. Exempelvis i Kroatien, Danmark och Nederländerna uppger mer än 75 procent av rektorerna att de delar ansvar med någon annan (t.ex. ledningsgrupp, någon lärare, skolstyrelsen) när de anställer en ny lärare, medan i Bulgarien, Frankrike, Japan, Sydkorea, Malaysia och Mexiko anger mindre än 20 procent av rektorerna det. I Sverige uppger 24 procent av rektorerna att de delar ansvar med någon annan när de anställer personal och 17 procent när de avslutar någons anställning.

Svenska rektorer uppger generellt i lägre grad att de delar ansvar med någon annan på alla områden jämfört med TALIS-genomsnittet, utom vid lönesättning. Det är särskilt få rektorer som rapporterar att de delar ansvar med någon annan i beslut om riktlinjer kring disciplinåtgärder och antagning av elever till skolan.

TALIS undersöker också **samarbetsklimatet för beslutsfattande**. Att involvera andra inom skolan när beslut tas, dvs. personer som inte har rektorspositionen, t.ex. biträdande rektor, ledningsgruppsmedlemmar, lärare, föräldrar och elever, ses som ett mått på medbestämmande. Majoriteten av TALIS-reaktorerna anger att det finns en samarbetsanda på skolan som kännetecknas av ett ömsesidigt stöd (79 procent), så även i Sverige (74 procent). Nästan nio av tio TALIS-reaktorer uppger även att det finns en samarbetsanda på skolan som uttrycker sig i att personalen ges möjlighet att aktivt delta i beslut som rör skolan och 99 procent av de svenska rektorerna rapporterar detta. Samtidigt anger ca en tredjedel av TALIS-reaktorerna att de fattar de viktigaste besluten själva. I Sverige är andelen 18 procent. Detta tyder på att rektorer involverar andra i någon mån i beslutsfattandet på de flesta skolor.

De frågor som beskriver hur rektorn sprider beslutsfattande sammanfattades i ett index. Frågorna beskriver personalens, föräldrars/vårdnadshavares och elevers möjligheter att aktivt delta i beslut som rör skolan. Indexet användes i ett antal analyser för att se samband mellan graden av medbestämmande och andra skolegenskaper. Resultaten visar inget samband med skolegenskaper som t.ex. skolstorlek eller geografiskt läge. Däremot fanns i 23 länder, däribland Sverige, ett positivt samband mellan medbestämmande och ett skolklimat som utmärks av ömsesidig respekt, öppenhet och där kollegor delar med sig av sina positiva erfarenheter. Detta kan tolkas som att det är lättare att involvera personalen i beslutsfattande i en skola där det finns ett gynnsamt klimat, men det kan lika gärna vara fallet att när fler involveras i beslutfattande gynnas även skolklimatet.

Hur använder rektorer sitt ledarskap?

I detta avsnitt beskrivs relationen mellan **pedagogiskt ledarskap** och det arbete rektorer lägger på att ställa upp mål, leda lärares kompetensutveckling och den tid de lägger på kursplanearbete och undervisningsrelaterade uppgifter. Pedagogiskt ledarskap beskrivs i TALIS med hjälp av hur ofta rektor har ägnat sig åt ett antal aktiviteter under de tolv månaderna som föregick enkätperioden. Svarkategorierna sträckte sig från aldrig eller sällan till mycket ofta. Följande påståenden ställdes: jag vidtog åtgärder för att främja samarbetet mellan lärarna med målet att utveckla nya undervisningsmetoder, jag vidtog åtgärder för att lärarna ska förbättra sina undervisningsfärdigheter, jag vidtog åtgärder för att lärarna ska känna ansvar för sina elevers resultat.

Analyserna visar positiv samvariation mellan grad av pedagogiskt ledarskap och i vilken mån rektorer använder elevresultaten som grund för att utveckla undervisningsmålen på skolan i ett flertal länder.⁵² Likaså uppger rektorer med hög grad av pedagogiskt ledarskap i 13 länder⁵³ att de i högre utsträckning arbetar med en kompetensutvecklingsplan för sin skola. Vidare uppger rektorer med högre grad

52 Brasilien, Kroatien, Estland, Finland, Serbien och i Flandern (Belgien).

53 Australien, Brasilien, Bulgarien, Estland, Finland, Flandern (Belgien) Frankrike, Italien, Kroatien, Mexiko, Nederländerna, Portugal, Spanien.

av pedagogiskt ledarskap bl.a. i Sverige⁵⁴ att de använder mer tid till kursplans- och undervisningsrelaterade aktiviteter. Dessutom är de rektorer som utövar högre pedagogiskt ledarskap mer benägna att göra klassrumsobservationer som används som underlag till återkoppling på lärares arbete i 20 länder,⁵⁵ däribland i Sverige.

Resultaten visar att pedagogiska ledare också är mer benägna att vidta vissa åtgärder efter återkoppling till lärare. Pedagogiskt ledarskap samvarierar positivt i 9 länder med att rektorn tar fram utvecklingsplaner för lärarna.⁵⁶

Vad har betydelse för rektorers arbetstillfredsställelse?

Arbetstillfredsställelse beskriver hur nöjd en individ är med sin nuvarande anställning respektive med sitt yrke generellt. Begreppet beskrivs mer i detalj i kapitel 7.

I genomsnitt upplever 96 procent av TALIS-reaktorerna att de är nöjda med sitt arbete på det stora hela, 95 procent är nöjda med det arbete de utövar på skolan, 96 procent skulle rekommendera sin skola som en bra arbetsplats, 96 procent tycker om att arbeta på sin nuvarande skola och 87 procent av TALIS-reaktorerna skulle fortfarande välja att bli rektor om de fick välja på nytt.

Nästan alla svenska rektorer tycker om att arbeta på sin nuvarande skola (97 procent). De flesta är även nöjda med sina rektorsinsatser (92 procent) och med sitt arbete på det hela taget (91 procent). Något lägre andel uppger dock att om man fick välja på nytt skulle man fortfarande välja att bli rektor (78 procent).

Det räknades även fram ett sammanfattande mått på arbetstillfredsställelse vilket sedan används i analyser för att beskriva hur andra faktorer samvarierar med trivseln.

Varken **demografiska aspekter** eller **skolklimataspekter** samvarierar med graden av pedagogiskt ledarskap i Sverige.

Vidare analyserades det hur nio eventuella **hinder för rektorns effektivitet** samvarierar med arbetstillfredsställelsen. Dessa hinder beskrivs i termer av: otillräcklig skolbudget och resurser, regleringar och anvisningar från myndigheter, lärares frånvaro, brist på engagemang och stöd från föräldrar eller vårdnadshavare, lärares lönesystem, brist på möjligheter och stöd för rektorns egen kompetensutveckling, brist på möjligheter och stöd för lärarnas kompetensutveckling, hög arbetsbelastning och ensamt ansvar i rektorns arbete. I 14 länder,⁵⁷ däribland i Sverige, uppvisade hög arbetsbelastning och ansvarsnivå i rektorns arbete ett starkt negativt samband med arbetstillfredsställelsen. Den faktor som uppvisade näst tydligast mönster kan ses i nio länder,⁵⁸ även i Sverige, och var avsaknad av samarbete i beslutsfattande med annan skolpersonal. För Sveriges del uppvisade även två andra faktorer ett starkt negativt samband med arbetstillfredsställelsen, nämligen otillräcklig skolbudget och resurser samt brist på möjligheter och stöd för lärarnas kompetensutveckling.

54 Australien, Danmark, Flandern (Belgien), Israel, Nederländerna.

55 Alberta (Kanada), Australien, Brasilien, Chile, England (UK), Flandern (Belgien), Italien, Israel, Japan, Kroatien, Malaysia, Mexiko, Nederländerna, Norge, Rumänien, Singapore, Slovakien, Spanien, Sverige, Tjeckien.

56 Bulgarien, Estland, Frankrike, Mexiko, Norge, Portugal, Rumänien, Spanien och Tjeckien.

57 Abu Dhabi (Förenade Arabemiraten), Bulgarien, England (UK), Estland, Finland, Island, Israel, Italien, Japan, Malaysia, Nederländerna, Norge, Slovakien och Sverige.

58 Australien, Brasilien, Bulgarien, Flandern (Belgien), Finland, Kroatien, Slovakien, Spanien och Sverige.

Sammanfattning av de svenska resultaten

- Sverige är tillsammans med Nederländerna det land där rektorerna anger att högst andel av arbetstiden går åt till administration och ledningsuppgifter.
- Svenska rektorer rapporterar att de lägger mindre tid än TALIS-genomsnittet på pedagogiskt ledarskap.
- Sverige är bland de nio länder där mer än 90 procent av rektorerna anger att de arbetar heltid som rektorer utan undervisningsansvar. Det är mycket sällsynt att svenska rektorer har undervisningsskyldighet jämfört med det internationella mönstret.
- Rektorer i Sverige har en stark ledarskapsutbildning.
- I Sverige har rektorerna kortare arbetslivserfarenhet både som rektorer och som lärare.
- Större andel svenska rektorer deltar i kompetensutveckling jämfört med snittet, dock med färre antal dagar.
- Svenska rektorers kompetensutveckling sker mer sällan genom kollegialt lärande.
- Sverige hör till de fem länder där högst andel rektorer anger att de aldrig vidtar åtgärder för att lärarna ska förbättra sina undervisningsfärdigheter.
- Sverige uppvisar hög skolautonomi jämfört med många andra länder, när det gäller rektorers befogenhet att anställa lärare, besluta om budgetfrågor, lärares lönepåslag, ordningsregler, antagning av elever till skolan och val av läromedel. En mindre andel av de svenska rektorerna jämfört med TALIS-genomsnittet anger att de delar ansvar när beslut tas.
- Svenska rektorer uppger i sina svar att de är nöjda med sitt yrkesval och sin nuvarande arbetsplats, men dock i lägre grad än TALIS-genomsnittet.



4

PROFESSIONSUTVECKLING

Professionsutveckling

Professionsutveckling är ett vitt begrepp som innefattar en mängd aktiviteter vilka syftar till att utveckla individuella färdigheter, kunskaper, specialistkunskaper eller andra lärarkvaliteter. När det gäller frågor inom ramarna för professionsutveckling i denna studie, handlar dessa dels om det som vanligtvis brukar benämnas kompetensutveckling eller fortbildning, dels om introduktion i yrket och mentorskap.

Kompetensutveckling är viktigt ur såväl ett samhällsekonomiskt som ur ett individperspektiv. Den bidrar till ekonomisk tillväxt, likvärdighet i utbildningssystem och gemensamma normer kring utbildningen i ett land. På individnivå finns forskning som tyder på att kompetensutveckling till viss del påverkar, inte bara lärares undervisningspraktik, utan också deras självtillit och arbetstillfredsställelse.⁵⁹ Hur stark denna påverkan är beror på hur lärare upplever både kvaliteten och nyttan av kompetensutvecklingen, och huruvida det finns ett uppmuntrande skolklimat för kompetensutveckling. Detta uppmuntrande skolklimat kan formas på olika sätt, till exempel genom att utveckla system för lärarutvärdering och återkoppling. Kompetensutveckling kan bidra till ett positivt skolklimat samtidigt som ett gynnsamt skolklimat kan främja kompetensutveckling.⁶⁰

Det finns starkt stöd för att kompetensutveckling som sker i den ordinarie lärmiljön med kollegor, ger en större effekt för hela skolans utvecklingsarbete, än individuella insatser baserade på den enskilde lärarens intresse och ansvar.⁶¹ Det finns också studier som visar att elevers lärande påverkas positivt om lärare, i dialog med sina kollegor, analyserar sin kunskapsutveckling och reflekterar kring undervisningspraktiken.⁶² Omfattande forskning påvisar också att gemensam planering, analys och dokumentation ökar möjligheten till likvärdighet i undervisning och bedömning. En sammanfattande term för dessa former av kompetensutveckling, där kollegor genom strukturerat samarbete tillägnar sig kunskaper i den dagliga praktiken, är kollegialt lärande.⁶³

Det är många som lämnar läraryrket, särskilt bland nyutexaminerade lärare. Detta verkar inte vara en landsspecifik, utan snarare en mer allmän företeelse. Dock kan olika introduktions- och mentorsprogram motverka denna tendens enligt forskning.⁶⁴ I TALIS-studien har både rektorer och lärare besvarat frågor om introduktion och mentorsprogram på skolan.

Detta kapitel behandlar först kortfattat introduktion och mentorsprogram i yrket. Därefter ges en bred, övergripande bild av TALIS-ländernas deltagar-

59 Ma, X. & MacMillan, R.B (1999). Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *The Journal of Educational Research*, No. 93(1), s. 39–47. Harris, A. (2002). *School improvement: What's in it for schools?* London: Routledge Falmer.

60 Newmann, F.M., King, M.B. & Youngs, P. (2000). Professional development that addresses school capacity: Lessons from urban elementary schools. *American Journal of Education*, No. 108(4), s. 259–299.

61 Håkansson, J & D. Sundberg (2012). Skolförbättringsarbete; Timpeley, H (2011). *Realizing the power of professional learning*. Open University Press. New York. USA.

62 Hattie, J. (2009). *Visible learning*. Routledge. Oxon.

63 Skolverket (2013e). *Skolverkets lägesbedömning 2013* (s. 49).

64 Smith, T.M. & Ingersoll, R.M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, No. 41(3), s. 681–714. Strong, M., Villar, A & Fletcher, S. (2008). An investigation of the effects of variations in mentor-based induction on the performance of students in California. *Teacher College Record*, No. 110(10), s. 2271–2289.

mönster i kompetensutvecklande aktiviteter. Det handlar till exempel om vilka typer av kompetensutvecklande aktiviteter TALIS-lärare deltar i, deltagarfrekvenser, hur mycket tid man lägger ned på aktiviteterna samt hur lärarna upplever aktiviteternas effekt på sin egen undervisning och hur deras behov av lämplig professionell utveckling ser ut.

Hur ser det ut i TALIS-länderna?

Introduktion och mentorsprogram

Introduktion och mentorsprogram kan hjälpa nya lärare att hantera initiala svårigheter och utmaningar i läraryrket. Ett flertal empiriska studier visar att stöd, vägledning och en introducerande orientering på skolan har positiva effekter på t.ex. lärares engagemang och vilja att stanna kvar i yrket, men även på elevernas prestationer.⁶⁵ TALIS definierar introduktionsprogram för lärare som en rad strukturerade aktiviteter på en skola för att stödja lärare som är nya på skolan (och i en del fall även nya i läraryrket). Detta är att betrakta som en **formell introduktion**. Jämte denna form talar TALIS även om **icke-formell introduktion** som inte är en del av ett introduktionsprogram samt om **allmän och/eller administrativ introduktion**.

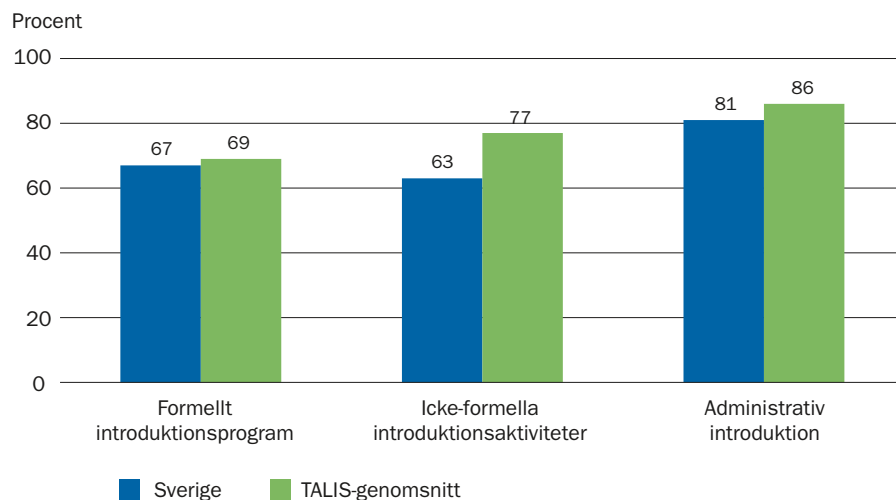
Empiriska studier visar att elever som undervisas av lärare som deltagit i omfattande introduktionsaktiviteter, uppvisar bättre kunskaper än elever som undervisas av lärare som inte deltagit i sådana aktiviteter.⁶⁶ I figur 4.1 visas tillgängligheten till formella, icke-formella och administrativa introduktionsaktiviteter *för alla lärare som är nya på sin skola eller lärare som är nya i läraryrket*, dvs. uppgifter från rektorer angående olika typer av introduktionsaktiviteter. För att få en tillförlitlig uppfattning om relationen mellan tillgången till och deltagande i introduktionsaktiviteter analyseras data enbart för lärare som har mindre än fem års erfarenhet som lärare och som har arbetat på sin nuvarande skola i mindre än fem år.

65 Ingersoll, R.M. & Strong M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of research. *Review of Educational Research*, Vol. 81/2, s. 201–233.

66 Glazerman, S. et.al. *Impacts of Comprehensive Teacher Induction: Final Results from a Randomized Controlled Study*, NCEE 2010-4027, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington D.C.



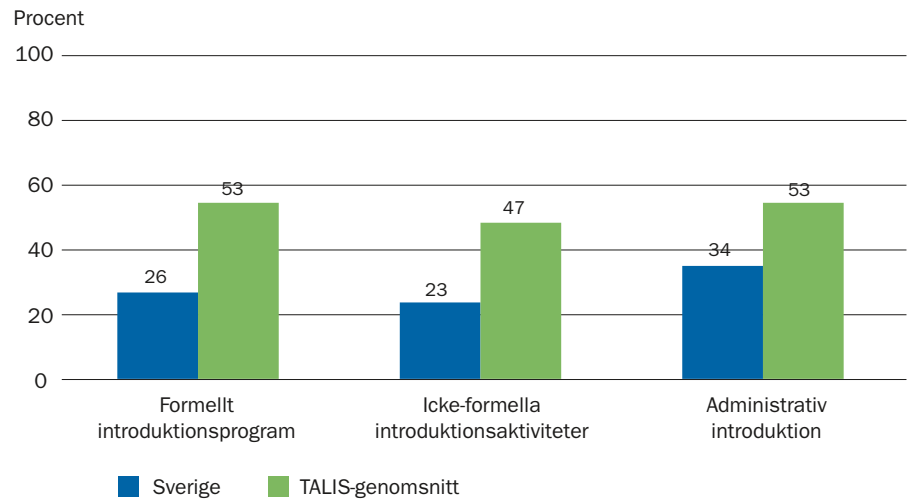
Figur 4.1. Andel lärare som arbetar i skolor där rektorerna anger att olika former av introduktionsaktiviteter förekommer



Andelen svenska lärare som arbetar i skolor där rektorerna anger att det finns formella respektive administrativa introduktionsaktiviteter skiljer sig knappt från det internationella snittet enligt figur 4.1. Däremot framgår att utbudet av icke-formella introduktionsaktiviteter tycks vara lägre i Sverige. Under det år som TALIS-enkäten genomfördes i Sverige var introduktionsperioden för nyutexaminerade lärare en ny företeelse vilket kan ha betydelse för att andelen rektorer som uppger att det erbjuds en formell introduktion är så pass hög som 67 procent. Andra länder som vi kan jämföra oss med är Japan, Nederländerna, Singapore och Sydkorea, där andelen lärare som arbetar på skolor där rektorerna anger att ett formellt introduktionsprogram finns för nyanställda och/eller nyutexaminerade lärare är 80 procent eller högre. Däremot är procentsatsen relativt låg i Finland (54 procent).

Lärarnas svarsmönster ser dock lite annorlunda ut. I figur 4.2 framgår att deltagarfrekvensen bland lärarna är betydligt lägre än det utbud som rektorerna rapporterar enligt figur 4.1, både i Sverige och i andra länder. En delförklaring kan vara tidsaspekten, dvs. att rektorernas svar mäter tillgängligheten av introduktionsaktiviteter på sina skolor i nuläget, medan lärarna svarar på huruvida de deltog eller inte i introduktionsaktiviteter som nyanställda lärare, vilket kan ha varit på en annan skola, där de arbetade tidigare.

Figur 4.2. Andel lärare som svarat att de deltagit i introduktionsaktiviteter



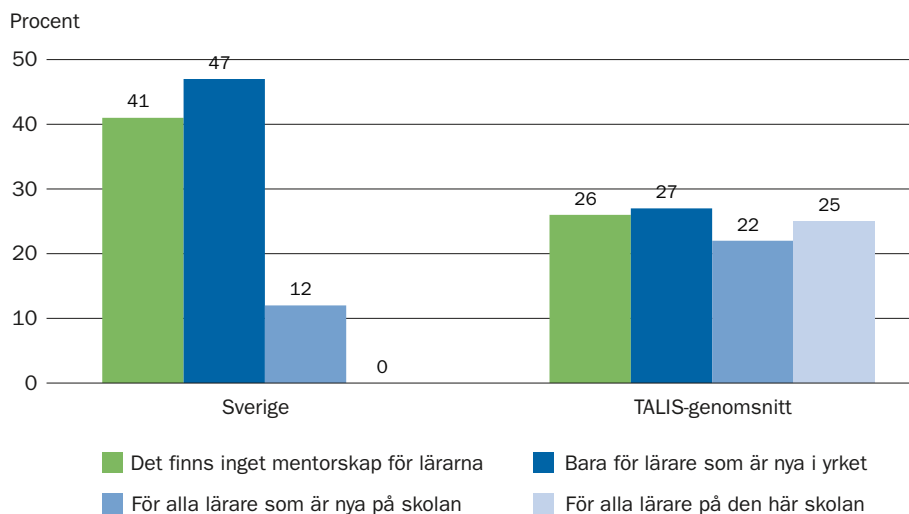
Dessutom framgår av figur 4.1 och figur 4.2 att glappen mellan de svenska och de internationella snitten är betydligt större när man jämför lärarnas svarsmönster om deltagarfrekvenser, än när man jämför rektorernas svarsmönster om utbud. Andelen svenska lärare som anger att de deltog antingen i ett formellt introduktionsprogram eller i icke-formella introduktionsaktiviteter, är den lägsta bland TALIS-länderna. I formella introduktionsprogram är andelen 26 procent som kan jämföras med Japan, Singapore och Sydkorea där deltagarfrekvenserna är över 65 procent. Av de övriga nordiska länderna ligger Finland, Island och Norge i nivå med Sverige. Även i icke-formella introduktionsaktiviteter är andelen svenska lärare som anger att de deltar (23 procent) bland de lägsta – enbart Israel, Japan och Portugal ligger på samma låga nivå.

I övriga nordiska länder, tillsammans med Nederländerna, Singapore och Sydkorea, tycks icke-formella introduktionsaktiviteter vara betydligt populärare; andelarna ligger i spannet 41 till 66 procent.

Mentorsprogram definieras i TALIS som en stödstruktur vid skolan, där mer erfarna lärare stödjer mindre erfarna lärare. Den här strukturen kan involvera samtliga lärare på skolan eller enbart nya lärare.

Staplarna i figur 4.3 visar andelen lärare som arbetar i skolor där rektorerna anger huruvida mentorsprogram finns *bara för lärare som är nya i läraryrket, för alla lärare som är nya på deras skola* eller *för alla lärare på deras skola*. Jämfört med de länder som ingår i TALIS-studien tycks det som att utbudet av mentorsaktiviteter i Sverige är mindre generöst; 41 procent av rektorerna anger att det inte erbjuds mentorsprogram alls för lärarna på deras skola, att jämföra med det internationella snittet på 26 procent. Av de svenska skolor som erbjuder mentorsprogram, är detta i huvudsak riktat till lärare som är nya i yrket. Mest påfallande är att ingen av de svenska rektorerna anger att mentorsprogram finns tillgängliga *för alla lärare på deras skola*, bland TALIS-länderna rapporterar 25 procent av rektorerna att någon typ av mentorsprogram erbjuds för alla lärare. Bland övriga nordiska länder, förutom Island, är tillgängligheten till mentorskap för alla lärare också låg (högst 10 procent), dock ej så låg som i Sverige. Utanför Norden kan nämnas t.ex. Nederländerna, Singapore och Sydkorea där motsvarande procentsatser är över 30, i Nederländerna uppger 71 procent av rektorerna att mentorsprogram är tillgängliga för samtliga lärare på skolan.

Figur 4.3. Andel lärare som arbetar i skolor där rektorerna anger att olika former av mentorsprogram förekommer



Det ställdes även en fråga till lärarna om de *för närvarande har en mentor utsedd som stöd*. Bland de lärare som anger att de har en mentor är samtliga nordiska procentsatser (i Sverige 4 procent) lägre än det internationella snittet (13 procent). I länder som Japan, Nederländerna, Singapore och Sydkorea sträcker sig andelarna från 16 procent till 40 procent.

Kompetensutveckling

I den här delen analyseras intensiteten och variationen i deltagandet av kompetensutveckling bland lärarna, dvs. hur mycket kompetensutveckling lärarna i praktiken får.

I genomsnitt rapporterar 88 procent av lärarna i TALIS-länderna att de deltagit i någon **form av kompetensutveckling** under de senaste 12 månaderna. Variationen mellan länder är liten, de flesta rapporterar högt deltagande, lägst är Chile, Italien och Slovakien på drygt 70 procent och högst är Alberta (Kanada) och Singapore på 98 procent. Sverige ligger strax under snittet på 83 procent. Av övriga nordiska länder ligger Island högst med 91 procent och Finland lägst med 79 procent.

Kompetensutveckling mäts i TALIS i form av nio kompetensutvecklande aktiviteter, se tabell 4.1. Där framgår att internationellt sett är de tre vanligaste aktiviteterna enligt lärarnas utsago: kurser/workshops, utbildningskonferenser eller seminarier och deltagande i ett nätverk av lärare bildat specifikt för lärares yrkesmässiga utveckling. Samma aktiviteter förekommer även i Sverige, dock skiljer sig deltagarfrekvenserna för kurser och workshops, där svenska lärare deltar i lägre grad än genomsnittet, och deltagande i ett nätverk av lärare bildat specifikt för lärares yrkesmässiga utveckling, där svenska lärare deltar i högre grad än genomsnittet. Utöver detta kan nämnas, att största skillnaden är för aktiviteten enskild eller gemensam forskning om ett ämnesområde av yrkesmässigt intresse, där TALIS genomsnitt är tre gånger större än det svenska. Detta kan ses som ett uttryck för att ”forskande lärare” har drastiskt minskat i antal sedan 90-talet i Sverige. De satsningar med karriärtjänster för lärare som nyligen har kommit till stånd förväntas påverka denna trend.

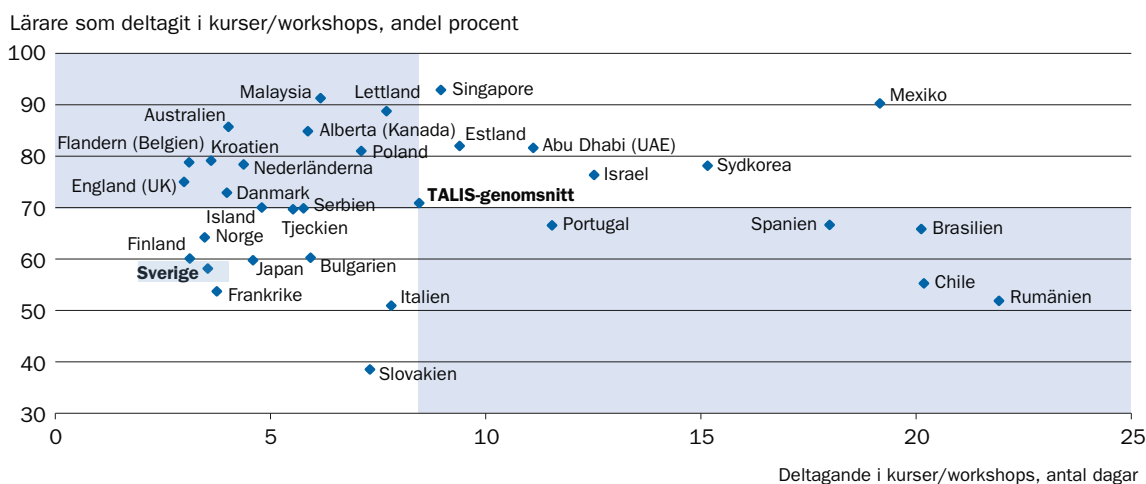
Tabell 4.1. TALIS-lärares deltagarfrekvenser i kompetensutvecklande aktiviteter

	Internationellt	Sverige
Kurser och workshops	71 %	58 %
Utbildningskonferenser eller seminarier	44 %	45 %
Deltagande i ett nätverk av lärare bildat specifikt för lärares yrkesmässiga utveckling	37 %	41 %
Enskild eller gemensam forskning om ett ämnesområde av yrkesmässigt intresse	31 %	10 %
Mentorskap och/eller kollegial observation och handledning som en del av ett formellt arrangemang på skolan	29 %	18 %
Studiebesök på andra skolor	19 %	14 %
Utbildningsprogram	18 %	10 %
Fortbildning hos företag, offentliga eller privata organisationer	14 %	7 %
Studiebesök på företag, offentliga eller privata organisationer	13 %	10 %

Av övriga nordiska länders deltagarfrekvenser kan man kort sammanfatta att Island ligger högt, medan Norge och Danmark, med en viss variation, ligger i nivå med Sverige. Finland har, med undantag för ett par aktiviteter, väldigt låg deltagarfrekvens. Som ett illustrativt exempel kan nämnas att andelen lärare som anger att de deltar i ett nätverk av lärare bildat specifikt för lärares yrkesmässiga utveckling, bara är hälften i Finland (21 procent) jämfört med Sverige (41 procent). Av övriga länder utanför Norden har Singapore generellt en mycket hög deltagarfrekvens; t.ex. anger 93 procent av lärarna att de deltar i kurser/workshops.

Ett alternativt sätt att mäta intensiteten i kompetensutvecklingsaktiviteter är genom att beräkna **antalet dagar** lärare deltar i genomsnitt. Det internationella snittet bland de lärare som deltar i kompetensutvecklingsaktiviteter är 9.1 dagar/lärare de senaste tolv månaderna. I botten ligger Frankrike på 2.8 dagar/lärare, snäppet över kommer följande grupp med länder: Belgien (Flandern) (3.5), Norge (3.6), Sverige (3.6), Finland (3.6), Slovakien (3.8) och England (Storbritannien) (4.0). Sverige (tillsammans med bland andra Finland och Norge) ligger alltså lågt även med avseende på antal dagar man deltar. Figur 4.4 visar hur länderna är placerade med avseende på antalet dagar i kurser/workshops och andelen lärare som anger att de deltar i dito aktiviteter. Även om figur 4.4 enbart visar mönstret för en aktivitet, är den illustrativ och i stort sett representativ för hur mönstret ser ut för resterande kompetensutvecklande aktiviteter. Sverige tillsammans med bland andra Finland, Norge och Japan ligger i kvadranten längst ned till vänster, vilket innebär att dessa länder har en relativt låg andel lärare som anger att de deltar i kurser/workshops, och bland de lärare som deltar, är antalet dagar relativt få.

Figur 4.4. Antal dagar kompetensutveckling genom kurser/workshops

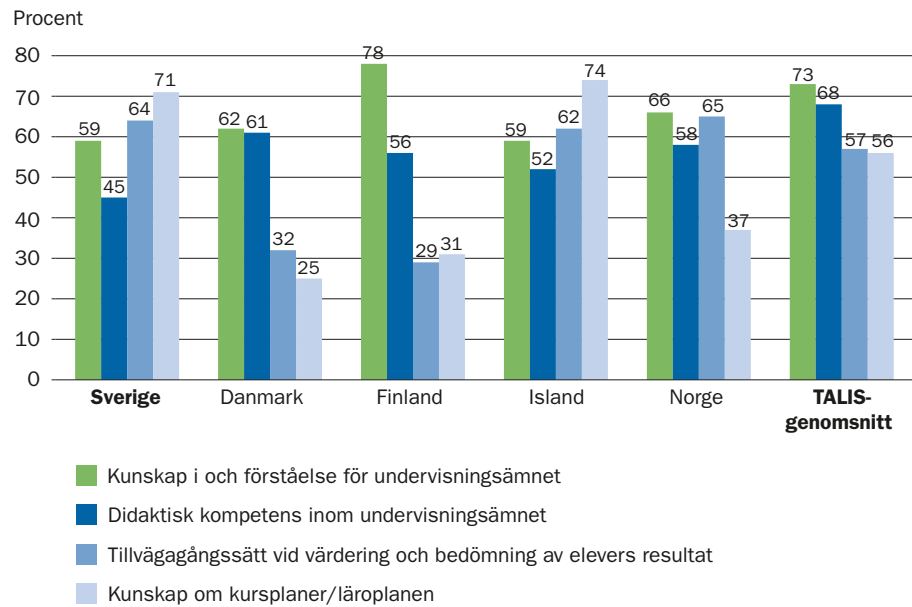


Innehåll, behov och effekter av kompetensutveckling

Till de lärare som deltog i minst en typ av de kompetensutvecklande aktiviteterna under de senaste 12 månaderna, ställdes frågor om denna eller dessa aktiviteter täckte något/några av **14 specifika moment**.⁶⁷ I genomsnitt, över alla länder, anger den största andelen lärare att de deltagit i kompetensutvecklande aktiviteter som fokuserade på ämneskunskaper, ämnesdidaktik, bedömning av elevers resultat och kursplaner/läroplanen. Staplarna i figur 4.5 åskådliggör andelen lärare som anger att de deltagit i aktiviteter där respektive moment ingår, dels för de nordiska länderna och dels för TALIS-genomsnittet. I Danmark och Finland är kunskap i och förståelse för undervisningsämnet och didaktisk kompetens inom undervisningsämnet de två vanligaste förekommande momenten enligt lärarna. I Sverige anger den största andelen lärare att de deltagit i kompetensutvecklande aktiviteter som täckte momenten **kunskap om kursplaner/läroplanen respektive tillvägagångssätt vid värdering och bedömning av elevers resultat**. Det svenska svarsmönstret är föga förvånande med tanke på de stora kompetensutvecklingsåtgärder som har genomförts i Sverige i samband med reformerna. Blickar man utanför Norden, kan man notera att svarsmönstren i Japan, Singapore och Sydkorea följer det internationella snittet, dvs. en stor andel lärare anger att de deltagit i kompetensutvecklande aktiviteter som täckte kunskap i och förståelse av undervisningsämnet respektive didaktisk kompetens inom undervisningsämnet – andelen lärare från dessa länder är högre än 80 procent för respektive moment.

67 Momenten som TALIS beaktar är kunskap i och förståelse för mitt/mina ämne(n), didaktisk kompetens inom mitt/mina ämne(n), kunskap om kursplaner/läroplanen, tillvägagångssätt vid värdering och bedömning av elevers resultat, informations- och kommunikationsteknologi som verktyg i undervisningen, elevbeteende och ledarskap i klassrummet, skolledarskap och administration, individanpassad undervisning, undervisning av elever i behov av särskilt stöd, undervisning i en mångkulturell eller flerspråkig miljö, undervisning av ämnesövergripande förmågor, metoder för att utveckla yrkesövergripande kompetenser för framtida arbete eller studier, ny teknologi på arbetsplatsen och studievägledning och rådgivning.

Figur 4.5. Andel lärare som anger att de deltagit i kompetensutvecklande aktiviteter som täckte olika innehåll

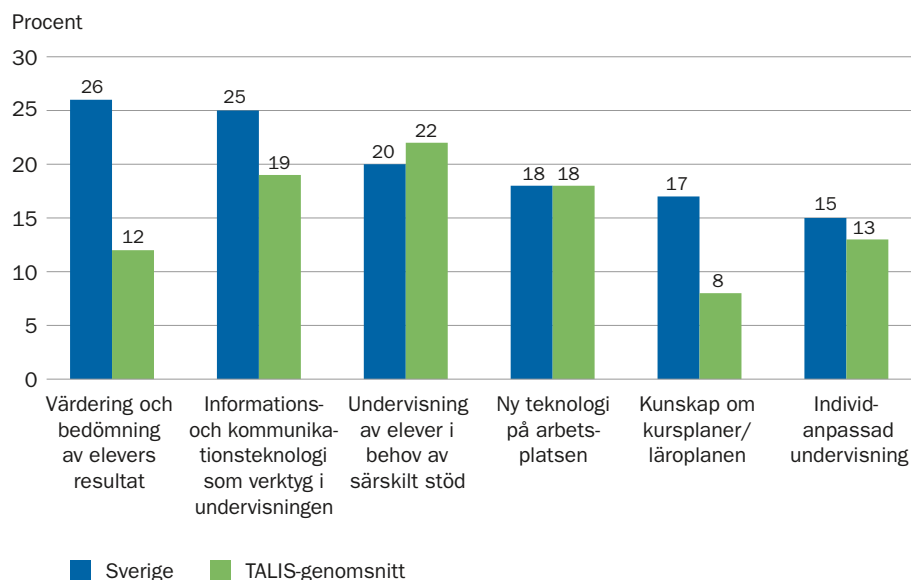


Bland TALIS-länderna är de kunskapsområden som lärare i minst utsträckning anger att de har deltagit i följande: metoder för att utveckla yrkesövergripande kompetenser för framtida arbete eller studier (21 procent), skolledarskap och administration (18 procent) samt undervisning i en mångkulturell eller flerspråkig miljö (16 procent). Även om deltagarfrekvensen bland lärarna varierar stort mellan olika områden, anser lärarna generellt att kompetensutvecklingen har haft en måttlig eller stor positiv **effekt** på deras undervisning, oavsett vilka moment som aktiviteterna täckte. I genomsnitt, över alla länder, anger mellan 76 procent (för skolledarskap och administration) och 91 procent (för kunskap i och förståelse för undervisningsämnet) av lärarna att kompetensutvecklingen inom de 14 beaktade momenten haft en positiv inverkan på deras undervisning. Sverige ligger lägre än TALIS-genomsnittet på samtliga moment, mellan 57 procent (studievägledning och rådgivning) och 84 procent (kunskap i och förståelse av undervisningsämnet).

Det är inte säkert att den kompetensutveckling som lärarna har deltagit i har täckt de **behov** som lärarna har inför framtiden. I figur 4.6 åskådliggörs de sju moment som störst andel svenska lärare anger att de är i behov av att kompetensutvecklas inom. Störst behov finns inom områdena tillvägagångssätt vid värdering och bedömning av elevers resultat, informations- och kommunikationsteknologi som verktyg i undervisningen och undervisning av elever i behov av särskilt stöd. I samma figur jämförs Sverige med de internationella snitten. Där framgår att det vanligaste momentet inom TALIS-länderna, enligt lärarna, är undervisning av elever i behov av särskilt stöd. Därefter följer informations- och kommunikationsteknologi som verktyg i undervisningen och ny teknologi på arbetsplatsen, två moment som är nära relaterade till varandra. Behoven av kompetensutveckling inom dessa områden avviker inte nämnvärt från de svenska lärarnas behov. Däremot framgår att det finns en stor skillnad av hur man upplever behovet av kompetensutveckling inom områdena värdering och bedömning av elevers resultat och kunskap om kursplaner/läroplanen; andelen

svenska lärare är ungefär dubbelt så stor jämfört med det internationella snittet, inom respektive område. Som nämndes tidigare kan dessa skillnader hänga samman med reformering av läroplan och betyg i Sverige.

Figur 4.6. Andel lärare som uppgett behov av kompetensutveckling inom olika områden



Vad har betydelse för deltagandet i kompetensutveckling?

I TALIS jämförs även andelen lärare som deltar i kompetensutvecklande aktiviteter uppdelat på följande undergrupper: **kön**, **undervisningserfarenhet**, **anställningsform**, **huvudman** och **skolans geografiska placering** (stad eller landsbygd). Skillnaderna mellan de internationella genomsnitten i undergrupperna är mycket små, och enbart signifikanta för anställningsform – där andelen som kompetensutvecklar sig bland tillsvidareanställda är 89 procent och bland visstidsanställda 85 procent. För Sveriges del är skillnaden i andelen lärare som anger att de deltar i kompetensutvecklande aktiviteter enbart signifikant för undergruppen huvudman – för kommunala skolor är andelen 85 procent och för fristående skolor är andelen 77 procent. De internationella snitten för ”public schools” och ”private schools” är 89 procent och 86 procent, respektive, dvs. både för kommunala och fristående skolor är andelen lärare som anger att de kompetensutvecklar sig lägre än de internationella snitten. Dock är skillnaden dubbelt så stor för fristående skolor, 9 procentenheter mot 4 procentenheter för kommunala skolor. Detta resultat ska dock tolkas med försiktighet då resursfördelning till skolor skiljer väsentligt mellan länder och med avseende på finansiering av olika typer skolor.

De **orsaker** som TALIS-lärare oftast anger till varför man inte deltar i kompetensutveckling, är att dessa aktiviteter ofta krockar med arbetsschemat och att deltagande inte uppmuntras. Krock med arbetsschemat är även i Sverige en av de vanligaste orsakerna. Dessutom anger lärarna här att höga kostnader är ett av de största hindren för deras deltagande i kompetensutveckling.

Sammanfattning av de svenska resultaten

- I jämförelse med TALIS-genomsnittet svarar svenska lärare i mindre utsträckning att de har deltagit i någon form av introduktion vid sitt första lärarjobb.
- Sverige ligger sämst till bland TALIS-länderna vad gäller andelen rektorer som anger att mentorsprogram finns tillgängligt för alla lärare på deras skola.
- Andelen svenska lärare som anger att de deltar i kompetensutvecklande aktiviteter är lägre än TALIS-genomsnittet. Dessutom anger de svenska lärare som deltar att de ägnar färre antal dagar i genomsnitt åt dessa aktiviteter.
- Kompetensutveckling är mindre vanligt i fristående skolor än i kommunala skolor.
- Svenska lärare upplever mindre effekt av den kompetensutveckling de får, oavsett typ, jämfört med TALIS-länderna.
- Svenska lärare anger störst behov av kompetensutveckling inom bedömning och betygssättning av elever, inom IKT (informations- och kommunikationsteknologi) samt undervisning av elever i behov av särskilt stöd.
- Orsaker till att svenska lärare inte deltar i kompetensutveckling i den utsträckning de önskar är krock med arbetsschemat samt höga kostnader.



5

UTVÄRDERING OCH ÅTERKOPPLING

Utvärdering och återkoppling

Med *utvärdering* menas här när en lärares arbete granskas av rektor, andra medlemmar av skolledningen, utsedda mentorer, andra lärare eller externa individer eller organ (t.ex. skolinspektörer eller kommunrepresentanter). I TALIS definieras utvärdering som ett formellt tillvägagångssätt (t.ex. som en del av ett formellt system för prestationsbedömning med fastlagda förfaringssätt och kriterier).

Man kan skilja mellan summativ och formativ bedömning. Summativ bedömning är när bedömning görs efter avslutat moment eller arbetsuppgift. Formativ bedömning är när bedömning görs under arbetsprocessen. Summativ bedömning är framför allt viktig för att säkerställa kvaliteten i undervisningen och till prestationsbedömning medan formativ bedömning kan påverka lärares undervisningspraktik.⁶⁸

Som *återkoppling* definieras huvudsakligen reaktioner lärare får på sin undervisning, baserad på någon form av underlag om deras arbete (t.ex. observation av undervisning, diskussioner kring lektionsplanering eller elevers resultat). Återkoppling kan ske i form av informella diskussioner eller som en del av ett mer formellt och strukturerat arrangemang.

Genom utvärdering och återkoppling kan lärare få uppskattning, erkännande, bekräftelse eller så kan svagheter upptäckas. Enligt Isoré är utvärdering det verktyg som för in ”den bästa praktiken”⁶⁹ i klassrummet.⁷⁰ Forskning visar att utvärdering är mest effektiv när den snarare är en integrerad del av skolkulturen än ett tillägg till ett existerande system.⁷¹ Hattie påpekar att konstruktiv kritik som bygger på utvärdering av undervisningen är en avgörande faktor när lärares arbete ska utvecklas så att elevresultaten ska förbättras.⁷²

Utvärdering och återkoppling har visat sig ha positiva effekter på lärares arbetstillfredsställelse och självtillit.⁷³ Särskilt hjälps nya lärare att utveckla tilltro till sin lärarförmåga genom återkoppling.⁷⁴ Den kan främja kollegialt samarbete, att lärare delar med sig av sina erfarenheter och att goda praktiker sprids inom skolan.⁷⁵

Klassrumsobservation är den vanligaste metoden som används som underlag till utvärdering men forskning visar att en kombination av metoder ger bättre effekter på lärares undervisning och därmed på elevers lärande.⁷⁶

68 Isoré (2009). *Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*, *EDU Working Paper*.

69 På svenska kan vi använda ”den bästa praktiken” för ”best practice”, även om den svenska översättningen sällan används i litteraturen.

70 Isoré (2009). *Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*, *EDU Working Paper*.

71 Santiago, P. & Benavides, F. (2009). *Teacher Evaluation: A Conceptual Framework and Examples of Country Practices*. OECD, <http://www.oecd.org/dataoecd/16/24/44568106.pdf>.

72 Hattie, J. (2009). *Visible learning*. Routledge. Oxon.

73 Michaelowa, K. (2002). *Teacher Job Satisfaction, Student Achievement, and the Cost of Primary Education in Francophone Sub-Saharan Africa*. Hamburg Institute of International Economics.

74 Kyriacou, C. (1995). An Evaluation of Teacher Appraisal in Schools within One Local Education Authority. *School Leadership and Management*. 15: 109–116.

75 Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. & Wallace, M. (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. University of Bristol. http://www.mpn.gov.rs/resursi/dokumenti/dok267-eng-DfES_professional_learning_communities.pdf.

76 Jensen, B. & Reichl, J. (2011). *Better teacher appraisal and feedback: Improving performance*. Grattan Institute, Melbourne.

I detta kapitel presenteras vem som genomför formell utvärdering och ger återkoppling till lärare (t.ex. rektor, mentor, andra lärare), vilket underlag som används inför återkopplingen (t.ex. klassrumsobservationer, elevenkäter, självvärdering), vilka förändringar lärare upplever att återkopplingen har gett på deras karriär och undervisningspraktik samt hur lärare uppfattar de system för utvärdering och återkoppling som finns på skolor.

Hur ser det ut i TALIS-länderna?

Formell utvärdering av lärare

Systemen för formell utvärdering ser olika ut i TALIS-länderna. I vissa länder sker lärares utvärdering på en mer övergripande, nationell nivå, enligt utarbetade rutiner, andra länder, som t.ex. Finland och Sverige, har inte något nationellt utformat system för utvärdering av lärare, men det kan finnas mer eller mindre formella utvärderingsrutiner framtagna på skolnivå.

I genomsnitt arbetar 93 procent av TALIS-lärarna i skolor där rektor uppger att det finns någon form av formell lärarutvärdering. I Sverige är andelen 96 procent och där kan t.ex. medarbetar- och lönesamtalen vara en del i denna formella utvärdering. Några länder har dock ett annorlunda mönster. I Italien arbetar 70 procent av lärarna i skolor där formell utvärdering inte är ett naturligt inslag. Spanien och Finland sticker också ut även om siffrorna här är något lägre, 36 procent respektive 26 procent.

I TALIS-länderna utförs den formella utvärderingen av lärarna i huvudsak av rektor och som underlag för utvärderingen används oftast klassrumsobservationer och analyser av elevers provresultat. Till största delen har den formella utvärderingen ett fokus på lärares utveckling. Över 80 procent av TALIS-lärarna i genomsnitt arbetar i skolor där rektorerna uppger att de använder resultaten av den formella utvärderingen vid framtagandet av lärares utvecklingsplaner. För Sverige är motsvarande andel 90 procent.

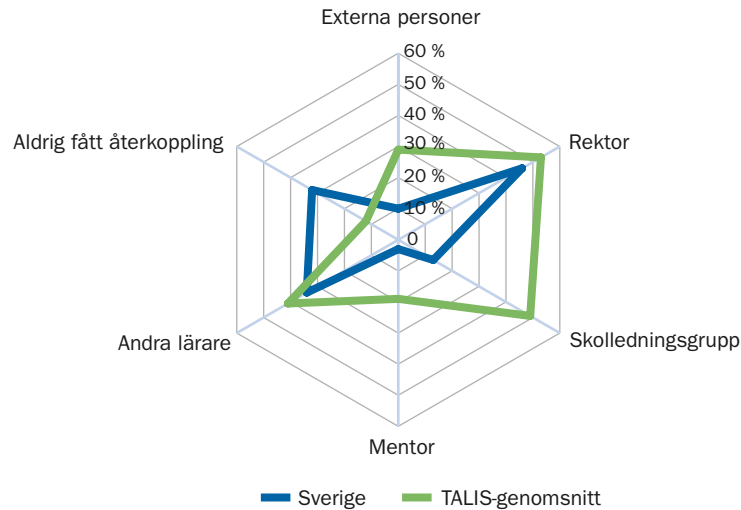
Återkoppling till lärare

Återkoppling är viktigt för att ett utvärderingssystem ska bli riktigt effektivt. I genomsnitt uppger 88 procent av lärarna i TALIS att de får återkoppling på sin undervisning i skolan. Det finns dock några länder där en stor andel av lärarna rapporterar att de aldrig fått återkoppling på undervisningen i sin skola; Island (45 procent), Italien (43 procent), Finland (37 procent), Sverige (33 procent), Spanien (32 procent) och Danmark (22 procent). I Italien, Finland och Spanien överensstämmer rektorernas och lärares uppfattning om återkoppling. I Sverige däremot är skillnaden stor mellan hur rektorerna uppger att de arbetar med lärarutvärdering och den bild lärarna ger av den återkoppling som de har fått ta del av. Det kan vara så att rektorerna utvärderar lärare men inte återkopplar i lika hög grad, men det kan också vara så att synen på återkoppling skiljer sig åt mellan rektorer och lärare och att lärarna upplever att återkopplingen de får inte direkt har med deras undervisning att göra. Det kan handla om medarbetarsamtal och lönesamtal som lärare kanske upplever delvis behandlar andra aspekter än deras undervisning.

Lärare i TALIS tillfrågades om **vem som ger återkopplingen**: rektor, andra lärare, externa personer/organ, skolans ledningsgrupp eller utsedd mentor. Här påverkar länders olika skolsystem svaren men merparten av TALIS-lärarna

(61 procent) får sin återkoppling från två eller fler av dessa källor. I Sverige rapporterar mindre än en tredjedel av lärarna (29 procent) att de får återkoppling från fler än två källor. En källa till återkoppling (38 procent) är det vanligaste för svenska lärare.

Figur 5.1. Källor till lärares återkoppling (lärarsvar)

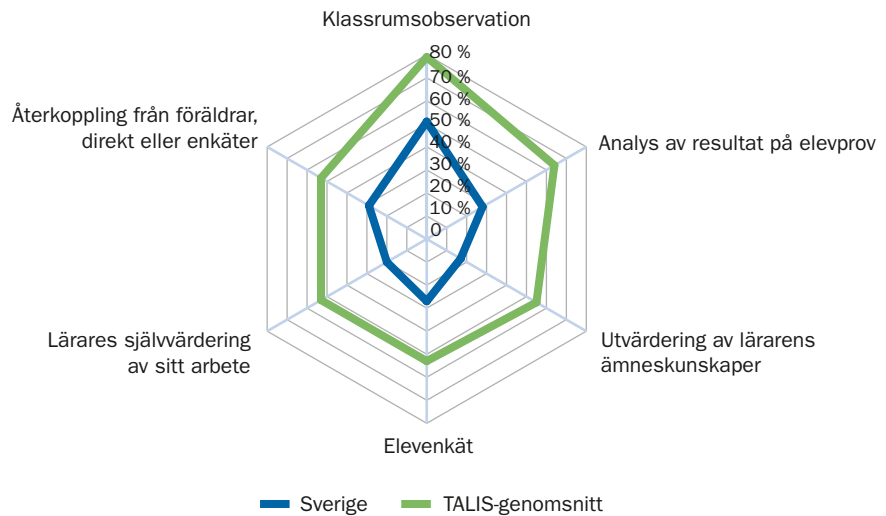


Figur 5.1 visar att, precis som vid utvärderingen av läraren, så är rektor den vanligaste källan till TALIS-lärares återkoppling, följt av återkoppling från skolans ledningsgrupp. I Sverige är återkoppling till lärarna från ledningsgruppen mindre vanligt, beroende på att det sällan finns en ledningsgrupp på skolan. Här ges återkopplingen till lärare i huvudsak från rektor (46 procent) och andra lärare (34 procent). Båda procenttalen ligger under TALIS-snittet. Figur 5.1 visar också, som nämnts ovan, att 33 procent av de svenska lärarna upplever att de aldrig fått återkoppling på sin undervisning, till skillnad mot snittet på 13 procent. Lärare i övriga nordiska länder och några medelhavsländer anger ett liknande mönster med en stor andel lärare som inte får återkoppling.

När det gäller en lärares komplexa roll kan fler källor till återkoppling vara positivt men det behöver inte för den skull automatiskt tolkas som att återkopplingen har en hög kvalitet. I kapitel 7 visas att en återkoppling med endast ett administrativt fokus kan vara negativt för lärares självtillit och arbetstillfredsställelse. Men när lärare rapporterar återkoppling från flera källor kan detta t.ex. indikera att skolan arbetar med olika former av kollegialt lärande eller ledarskap genom samverkan.

TALIS frågar lärarna **vilka metoder som återkopplingen bygger på**; återkoppling direkt efter klassrumsobservation, elevenkäter om undervisningen, utvärdering av lärares ämneskunskaper, analyser av elevers provresultat, självvärdering av sitt arbete och återkoppling från vårdnadshavare (diskussioner och enkäter). Lärarnas svar stämmer väl överens med rektorernas rapportering om sitt arbete kring lärarutvärdering.

Figur 5.2 Metoder till återkoppling (lärarsvar)



Figur 5.2 jämför lärares rapportering av vilka underlag som ligger till grund för deras återkoppling i Sverige och för TALIS-snittet. Det för genomsnittet relativt jämna mönstret döljer stora variationer mellan länder. I genomsnitt rapporterar nästan 80 procent av TALIS-lärarna att de får återkoppling direkt efter klassrumsobservationer, i 13 länder⁷⁷ är andelen över 90 procent. I motsatta änden ligger Finland, Island, Italien och Spanien där mindre än hälften av lärarna får återkoppling på sin undervisning efter klassrumsobservationer, tätt följda av Sverige på 51 procent. I figuren ser man att i genomsnitt är återkoppling efter analys av elevresultat (64 procent) näst vanligast, men i Sverige uppger lärare att återkoppling från föräldrar är det underlag för återkoppling som kommer efter klassrumsobservationer. Sveriges lärare rapporterar under genomsnittet på alla metoder till återkoppling som belysts i TALIS.

I enkäten ställs frågan till lärarna om vad som beaktas när man får återkoppling.⁷⁸ I genomsnitt rapporterar TALIS-lärarna att störst hänsyn tas till elevresultat (88 procent), elevbeteende och ledarskap i klassrummet samt pedagogisk ämneskompetens (87 procent vardera). I Sverige rapporterar lärare att störst hänsyn tas till elevbeteende och ledarskap i klassrummet (78 procent), elevåterkoppling samt elevresultat (75 procent vardera).

Vad ger utvärdering och återkoppling för resultat?

Effektiv utvärdering och återkoppling kan påverka lärare både på det personliga planet, i deras karriärutveckling och i deras arbetsutövning. I TALIS är en viktig

77 Bulgarien, Tjeckien, Sydkorea, Lettland, Kroatien, Malaysia, Polen, Rumänien, Singapore, Slovakien, Abu Dhabi (Förenade Arabemiraten) och England (UK).

78 Elva aspekter uppgavs i enkäten och lärare fick välja vid varje i vilken grad, på en fyrgradig skala, från "beaktas inte alls" till "beaktas i hög grad", hänsyn tas när återkoppling ges. De elva aspekterna var följande: elevresultaten, ämneskunskaper, didaktisk kompetens i fråga om att lära ut mina ämnen, bedömning av elever, elevbeteende och ledarskap i klassrummet, undervisning av elever i behov av särskilt stöd, undervisning i en mångkulturell eller flerspråkig miljö, den återkoppling jag ger andra lärare för att de ska förbättra sin undervisning, återkoppling från föräldrar eller vårdnadshavare, återkoppling från elever, samarbete med andra lärare.

del att få information om den individuella lärarens utveckling i klassrummet, en utveckling som i förlängningen kan påverka elevers lärande.

Merparten av TALIS-lärare svarar att återkoppling ger positiv bekräftelse på det arbete lärare utför (61 procent) och ger dem ökad självkänsla som lärare (71 procent). De uppger också att arbetstillfredsställelse (63 procent) och arbetsmotivation (65 procent) förändras i positiv riktning efter återkoppling. Sveriges lärare svarar något mer sällan än genomsnittet att återkoppling påverkar arbetstillfredsställelse (51 procent), arbetsmotivation (54 procent) och ökad självkänsla som lärare (61 procent), men sex av tio svenska lärare svarar som genomsnittet att återkopplingen ger dem en positiv bekräftelse på deras arbete på skolan.

När det gäller lärarnas utveckling i form av kompetensutveckling rapporterar knappt hälften (46 procent) av TALIS-lärarna i genomsnitt att den återkoppling de fått på skolan lett till mer kompetensutvecklingsåtgärder. I vissa länder, däribland Sverige, är denna positiva effekt av återkopplingen än mindre.⁷⁹ I Sverige uppger var fjärde lärare (24 procent) att den återkoppling de fått ledde till positiva förändringar i deras kompetensutveckling.

När det gäller återkopplingens betydelse för lärares undervisningspraktik så rapporterar 62 procent av TALIS-lärarna att den återkoppling de fått lett till positiva förändringar i deras undervisningspraktik; fler än hälften upplever positiva förändringar både för hur de använder elevutvärderingar och för sitt ledarskap i klassrummet. Sveriges lärare rapporterar inte att återkopplingen har lika stor betydelse för deras praktik i klassrummet. Knappt hälften (48 procent) uppger att de förändrat sin undervisning efter återkoppling.

Även om de flesta TALIS-lärare ges olika former av återkoppling så är det mer sällsynt med systematisk utvärdering och återkoppling av lärares arbete med fokus på förbättring av undervisningspraktiken och elevers lärande. Det är till och med så att drygt hälften av TALIS-lärarna i genomsnitt rapporterar att deras skolas arbete med lärarutvärdering och återkoppling mestadels görs för att uppfylla olika administrativa krav.

Sammanfattning av de svenska resultaten

- Var tredje lärare i Sverige uppger att de aldrig fått återkoppling på sin undervisning, medan genomsnittet för TALIS-lärare är 13 procent.
- Svenska lärare rapporterar få källor till återkoppling och till största del ges återkopplingen av rektor.
- Den återkoppling svenska lärare får har liten påverkan på deras praktik i klassrummet. Knappt hälften av lärarna uppger att de förändrat sin undervisning efter återkoppling.
- Observation av klassrumsundervisning är den mest använda metoden för lärares återkoppling, det uppger 80 procent av TALIS-lärarna, i Sverige är det 51 procent av lärarna som uppger detta.
- I Sverige rapporterar lärare i lägre grad att den återkoppling de får leder till kompetensutveckling.
- Lärare i de nordiska länderna och i medelhavsländerna rapporterar ett liknande mönster när det gäller återkoppling.

79 Australien, Tjeckien, Finland, Frankrike, Island, Norge, Sverige och England (UK).



6

LÄRARES
UNDERVISNINGSPRAKTIK

Lärares undervisningspraktik

Lärares beslut om undervisningspraktik och undervisningsstrategier hänger tätt samman med deras syn på undervisning och på lärande.⁸⁰ I synnerhet har lärares uppfattning om sitt ämnes karaktär och vilka lärandeprocesser som är gångbara i ett visst ämne betydelse för vilka metoder de använder sig av.

TALIS undersöker i vilken mån lärare har en konstruktivistisk syn på lärande. Konstruktivism har sin grund i bl.a. Piagets forskning om barns utveckling och kännetecknas av att barn genom att interagera med andra människor och objekt i sin miljö, kan forma en förståelse om hur världen ser ut.⁸¹ Enligt denna syn blir läraren mer en handledare än en förmedlare av kunskap. Konstruktivism ses i TALIS som motpolen till förmedlingspedagogik, som åsyftar en undervisningssituation i traditionell mening, där en överföring av kunskap sker från lärare till elev och eleven blir en mottagare av kunskap. Användandet av förmedlingspedagogik bygger på förutsättningen att det finns en objektiv värld av kunskap som kan beskrivas i läro- och kursplaner och läroböcker.⁸² De två pedagogikerna kan naturligtvis fortleva parallellt och användas framgångsrikt i olika sammanhang.

TALIS betonar dessutom att enligt forskning främjar ett kognitivt aktiverande arbetssätt elevers lärande. Exempel på sådana arbetssätt är när elever bl.a. arbetar ihop i par eller grupp, i projektform eller där läraren och elever sammanfattar och drar slutsatser från vad som behandlats och då läraren snarare är en moderator för diskussioner än en föreläsare.⁸³ Lärare som förespråkar konstruktivistiska normer använder sig mer av kognitivt aktiverande undervisningspraktiker än andra lärare.⁸⁴

Lärares föreställningar kring undervisningspraktik är formade av det kulturella och historiska sammanhang de befinner sig i, av deras egna erfarenheter som elever, deras utbildning, den återkoppling de fått på sitt arbete samt deras livserfarenheter i stort. Vilka praktiker lärare använder påverkas inte bara av de normer läraren bär med sig, utan även av de förutsättningar som råder på skolan, t.ex. av skolklimat, lokala skolnormer och skolledarskap.⁸⁵

Förutom de metoder läraren använder i sin undervisning, utgör även ledarskap i klassrummet, dvs. hur läraren organiserar sin undervisning i klassrummet, ett annat avgörande villkor för elevers möjligheter till lärande. Ett väl fungerande klassrumsledarskap är grunden för att läraren ska kunna minimera störande beteenden i klassen och maximera tiden för lärande. Andra verktyg som gynnar elevers kunskapsinhämtning är att tydligt förmedla målen till elever,

80 Beyer, C.J. & Davis, E.A. (2008). Fostering second graders' scientific explanations: A beginning elementary teacher's knowledge, beliefs, and practice. *The Journal of the Learning Sciences*, Vol. 17/3, s. 381–414.

81 Piaget, J. (1977). *Epistemology and psychology of functions*. Dordrecht Reidel.

82 *Pedagogisk uppslagsbok* (1996). Informationsförlaget, Lärarförbundets förlag.

83 Marzano, R.J., Pickering, D.J. & Pollock, J.E. (2001). *Classroom Instruction That Works*, ASCD, Alexandria, Virginia. Dunlosky et al. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, Vol. 14, s. 4–58.

84 Staub, E., & Stern, E. (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence for elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology*, No. 94, s. 344–355.

85 Chong, W.H. et al. (2010). The relationships among school types, teacher efficacy beliefs, and academic climate: Perspective from Asian middle schools. *The Journal of Educational Research*, Vol. 103, s. 183–190.

att på ett meningsfullt sätt relatera ämnets innehåll till elevers verklighet och att ge lämpligt stöd till eleverna.⁸⁶

Undervisningspraktik handlar inte bara om vad som görs i klassrummet utan innefattar yrkesutövning mer generellt, särskilt lärares samarbetsformer.⁸⁷ Olika typer av kollegialt samarbete har visat sig vara ett särskilt viktigt element i lärares yrkesutövande, t.ex. användning av gemensamma material, utveckling av lokala undervisningsplaner, möten där elevers utveckling diskuteras men även samundervisning.⁸⁸ Nära samarbete gynnar lärares reflektioner kring sin undervisning, vilket är en viktig aspekt av den pedagogiska praktiken.⁸⁹

I detta kapitel presenteras först hur lärare fördelar sin tid mellan olika arbetsuppgifter under en vecka. Därefter beskrivs de undervisningspraktiker (inklusive samarbetsformer, elevbedömning) lärare använder. Dessa relateras även till lärares syn på undervisning, lärares förutsättningar (t.ex. utbildningsbakgrund, yrkeserfarenhet), samt klassrumsegenskaper (t.ex. klasstorlek, klassklimat). Det undersöks vidare huruvida variansen i undervisningspraktiker, i lärares syn på undervisning, samarbetsmönster och klassrumsklimat finns på lands-, skol- eller på lärarnivå.

Hur ser det ut i TALIS-länderna?

Lärares arbetstid

Innan det beskrivs vilka metoder och strategier lärare använder i sin undervisning redovisas hur lärare använder sin tid. Tiden är en viktig resurs och förutsättning för en mångsidig och kvalificerad undervisning. Lärare fick ange antal klocktimmar de lägger på olika aktiviteter, som beskrivs i fotnoten, under den senaste fullständiga arbetsveckan.⁹⁰

-
- 86 Hattie, J. (2009). *Visible learning*. Routledge. Oxon; Seidel, T. & Shavelson, R.J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, No. 77(4), s. 454–499.
- 87 Darling-Hammond, L., et al. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, No. 13(42). Danielson, C. (1996, 2007). *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching, 1st and 2nd editions*, Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- 88 Ying, D. (2007). Teacher educators' collaborative inquiry in a context of educational innovation in China – A case study of RICH as a learning community”, i T. Townsend and R. Bates (red.), *Handbook of teacher education: Globalization, standards, and professionalism in times of change* (s. 539–554). Dordrecht, Nederländerna: Springer. Goddard, Y. L., Goddard, R.D & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, No. 109(4), s. 877–896.
- 89 Tse, H. (2007). Professional development through transformation: Linking two assessment models of teacher's reflective thinking and practice. i T. Townsend and R. Bates (red.), *Handbook of teacher education: Globalization, standards, and professionalism in times of change* (s. 495–505). Dordrecht, Nederländerna: Springer.
- 90 Lärares aktiviteter: faktisk undervisningstid, enskild planering och andra lektionsförberedelser (antingen i eller utanför skolan), samarbete och samtal med kollegor på skolan, rättning/bedömning av elevuppgifter, elevrådgivning (inklusive tillsyn av elever, IT-baserad rådgivning, yrkesrådgivning och åtgärder vid förseelser), deltagande i skollärdningsuppgifter, allmänt administrativt arbete (inklusive kommunikation, dokumentation och andra kontorsgöromål som hör till lärartjänsten), kommunikation och samarbete med föräldrar eller vårdnadshavare, deltagande i aktiviteter utanför skoltid (t.ex. sport eller kulturarrangemang efter skolans slut), andra uppgifter.

Tabell 6.1. Antal arbetstimmar under senaste fullständiga arbetsveckan enligt lärares uppgifter⁹¹

Antälningsomfattning	Sverige, i genomsnitt	TALIS, i genomsnitt
Mer än 90 %	45	40
71–90 %	38	34
50–70 %	28	27
Mindre än 50 %	14	17

Tabell 6.1 visar att svenska lärare uppger att de arbetar fler timmar i veckan än TALIS-lärarna i samtliga kategorier, förutom de som har en halvtidstjänst eller lägre grad av tjänstgöring. Heltidsanställda svenska lärare svarar att de i genomsnitt hade arbetat 45 timmar den senaste fullständiga arbetsveckan, medan TALIS-lärare anger 40 timmar i snitt. Lärares arbetstid varierar mellan deltagarländerna, både om man tittar på lärare med olika tjänstgöringsgrad och om man ser på alla svarande lärare, oavsett tjänstgöringsgrad. Om tiden slås ut på alla TALIS-lärare, oavsett tjänstgöringsgrad, blir TALIS-genomsnittet 38 timmar i veckan och 42 för Sverige. Högst antal timmar rapporteras i Japan, 54 timmar, och minst antal i Italien och Chile med 29 timmar vardera. Lägre antal arbetstimmar kan bero på mindre arbetsbörda, men många deltidsarbetande lärare i vissa länder kan också vara en orsak. I de nordiska länderna, sett till alla lärare oavsett tjänstgöringsgrad, anger svenska lärare att de arbetar mest (42 timmar) och finska lärare att de arbetar minst (32 timmar). I Sverige arbetar 78 procent av de svarande lärarna heltid, medan genomsnittet för alla TALIS-länder är 82 procent och 94 procent i Finland. Detta innebär att det inte är en överrepresentation av deltidsarbetande som sänker snittet av arbetstimmar t.ex. i Finland utan att det handlar om en reell skillnad mellan arbetade timmar i Sverige och i Finland.

Skolverkets studie *Lärares yrkesvardag*⁹² (i fortsättningen kallad lärartidsstudien) fann att en genomsnittlig arbetsdag ägnar en genomsnittlig heltidsarbetande grundskollärare 9 timmar och 40 minuter till arbetsrelaterade aktiviteter. Det motsvarar drygt 48 timmar per arbetsvecka. Att TALIS fann att heltidsarbetande svenska lärare arbetar 45 timmar medan lärartidsstudien rapporterar en högre siffra kan bl.a. bero på att TALIS tillfrågade lärare om deras senaste fullständiga arbetsvecka medan lärartidsstudien rapporterar en jämnt fördelade över en hel vårtermins vardagar. Lärartidsstudien uppgifter är representativa för den perioden. Lärares senaste fullständiga arbetsvecka behöver inte vara representativ för alla deras arbetsveckor, däremot i landsjämförelserna är uppgifterna tillförlitliga. Det är just de sistnämnda jämförelserna som är huvudsyftet med TALIS.

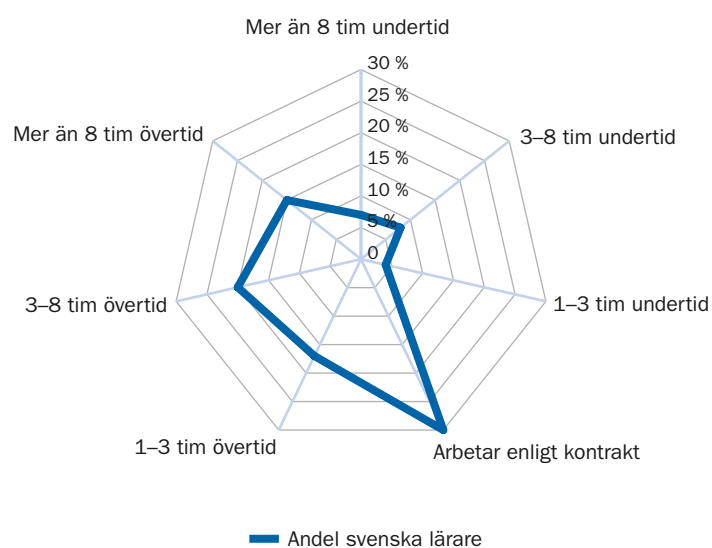
Svenska lärare uppger att de arbetar mer än lärare i många andra länder. Till viss del kan detta förklaras av den svenska arbetstidsregleringen. I huvudsak finns det två olika arbetstidsregleringar inom den svenska skolan: ferieanställ-

91 Frågan löd så här: Under den *senaste fullständiga* arbetsveckan, ungefär hur många timmar (60 min) ägnade du totalt åt undervisning, lektionsplanering, rättning, samarbete med andra lärare, deltagande i personalmöten och andra uppgifter som hör till det arbete du har på skolan? En "fullständig arbetsvecka" är en vecka som inte förkortats av ledighet, helgdagar, sjukfrånvaro eller annat. Ta även med uppgifter som ägde rum under veckoslutet, kvällar och andra tillfällen utanför klassrummet. Avrunda till närmaste heltimme.

92 Skolverket (2013c). *Lärares yrkesvardag*. Rapport 385.

ning och semesteranställning.⁹³ De ferieanställda lärarnas arbetsdagar är under terminerna normalt sett längre än för andra anställda på arbetsmarknaden. Vidare analyser utfördes för att se om det finns en överensstämmelse mellan tiden som svenska lärare uppger sig ha arbetat och den tid som de uppger att de ska arbeta enligt sin anställningsreglering. Resultaten som presenteras i figur 6.1 ger för handen att ca 30 procent av lärarna har arbetat enligt sitt kontrakt. En stor andel svenska lärare arbetar dock mer än vad de uppger att de ska arbeta i veckan enligt sitt anställningskontrakt. Mellan tre och åtta timmars övertid uppger av 20 procent och 15 procent av lärarna arbetade mer än 8 timmar övertid under sin senaste fullständiga arbetsvecka.

Figur 6.1. Skillnaden mellan kontrakterad och faktisk arbetstid



Sett utifrån ett arbetsmiljöperspektiv är det viktigt att uppmärksamma att svenska lärare arbetar mycket. Majoriteten av de svenska lärarna är kvinnor som många gånger bär huvudbördan även i hemmet. Enligt undersökningen *Arbetsmiljön 2011* är kvinnliga grundskollärare den yrkeskategori som i högst grad (75 procent) av alla yrken anger att de måste arbeta över och ta med jobb hem,⁹⁴ något som kan leda till ogynnsamma hälsoeffekter men också påverka undervisningens kvalitet och i slutänden elevers lärande.

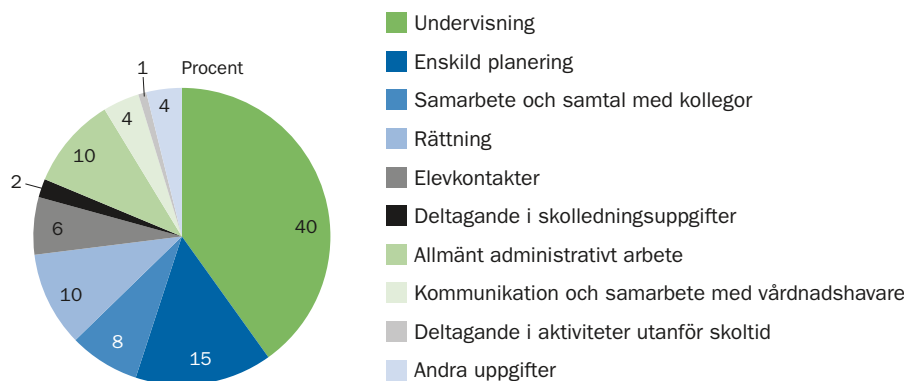
93 Idag finns det, enligt Lärarförbundet (2012) i huvudsak två olika arbetstidsregleringar inom skolan: ferieanställning och semesteranställning. Ferieanställning är den vanligaste arbetstidsregleringen för lärare i grundskolan, framför allt för dem som är kommunalt anställda. För ferieanställda är årsarbetstiden i regel mellan 1 700 och 1 800 timmar, det vill säga densamma som för andra anställda på arbetsmarknaden. Av denna tid är 1 360 timmar så kallad reglerad arbetstid som arbetsgivaren kan fördela på högst 194 dagar under året. Resterande tid är så kallad förtroendearbetstid, som lärarna själva kan avgöra var och när de ska förlägga. Det betyder att de ferieanställda lärarnas arbetsdagar under terminerna normalt sett är längre än för andra anställda på arbetsmarknaden. Men det beror på hur lärarna väljer att förlägga sin förtroendearbetstid. Lärare med semesteranställning har, vid ordinarie arbetstid för heltid, vanligtvis en arbetstid på 40 timmar per vecka och minst 5 veckors semester.

94 Arbetsmiljöverket. (2012). *Arbetsmiljön 2011*. Arbetsmiljöstatistik, rapport 2012:4.

Fördelning av tid på olika arbetsuppgifter

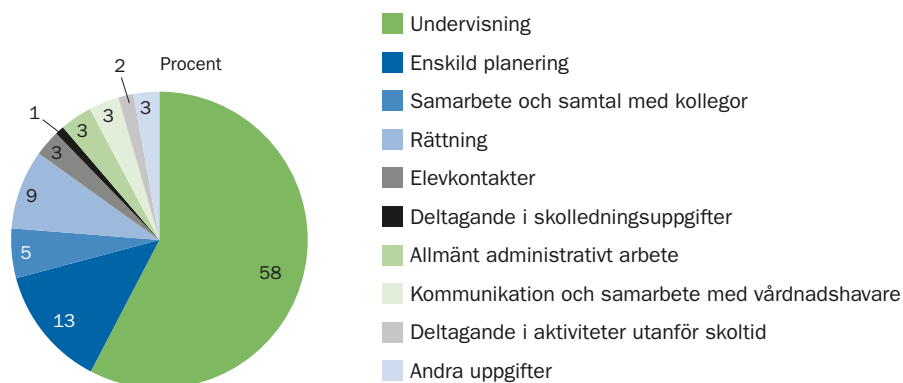
Om man studerar hur arbetstiden fördelas så uppvisar Sverige i stort sett ett likartat mönster som övriga TALIS-länder.

Figur 6.2. Svenska heltidsarbetande lärares arbetstid fördelad mellan olika arbetsuppgifter (totalt 45 timmar), i procent



Figur 6.2 visar att svenska lärare använder 40 procent av arbetstiden till undervisning, 15 procent till enskild planering och andra lektionsförberedelser (antingen i eller utanför skolan), respektive 10 procent till rättning och bedömning av elevers arbete och till allmänt administrativt arbete, som innefattar t.ex. dokumentation och andra kontorsgöromål. Sett över alla länder utgör samma tre arbetsuppgifter, nämligen undervisning, enskild planering och andra lektionsförberedelser samt rättning och bedömning av elevers arbete, de största posterna och procentandelarna är ungefär desamma. Skillnaden är att svenska lärare uppger att de lägger en mindre andel tid till undervisning (40 procent) jämfört med TALIS-genomsnittet (42 procent) och en relativt större del av sin tid på allmän administration (10 procent) jämfört med TALIS-genomsnittet (6 procent).

Figur 6.3. Finska heltidsarbetande lärares arbetstid fördelad mellan olika arbetsuppgifter (totalt 32 timmar), i procent



Finland har ett något avvikande mönster jämfört med både Sverige, de andra nordiska länderna och TALIS-länderna generellt. Lärare använder en större del av sin tid till faktisk undervisning (58 procent) och enbart 3 procent av tiden ägnar de åt allmän administration.

Noteras bör dock att i faktiska klocktimmar finns ingen skillnad mellan hur mycket tid finska och svenska lärare ägnar sig åt undervisning. I båda länder läggs 18 timmar per vecka på undervisning. Detta innebär att i Finland läggs det färre timmar på planering, administration och övriga arbetsuppgifter.

Enligt Skolverket bör ”en grundläggande princip i diskussionen om lärares yrkesvardag vara att lärare ska använda tiden till det som gynnar elevers kunskapsutveckling”.⁹⁵ Skolverkets lärartidsstudie visar att undervisning tar upp mest tid, i genomsnitt 34 procent av den totala arbetstiden.⁹⁶ I genomsnitt svarade grundskollärare i lärartidsstudien att omkring 45 procent av deras totala tid användes till arbetsrelaterade aktiviteter med elever. Arbetstiden kategoriserades inte på samma sätt i Skolverkets lärartidsstudie som i TALIS, vilket kan vara orsaken till att det i TALIS framkommer att lärare använder en något större andel av arbetstiden till faktiskt undervisning. En annan orsak kan vara att arbetstidens fördelning mättes på olika sätt. Medan man i TALIS låter lärare skatta sin tidsfördelning retrospektivt, så bygger lärartidsstudien på dagbokföring där lärarna antecknade sin tidsanvändning i tiominutersintervaller. Den sista metoden kan vara mer exakt, å andra sidan kan det också vara möjligt att vetenskapen om att man ska skriva ner vad man gör påverkar tidsanvändandet.

I lärartidsstudien uppger lärare att de lägger ca 13 procent på administrativt och praktiskt kringarbete. Åtta av tio grundskollärare anser i lärartidsstudien att de lägger för mycket tid på administration och dokumentation. TALIS visar att svenska lärare lägger en större andel av sin tid på administration än lärare i andra länder. En del av den administration som sorterar under allmän dokumentation i TALIS skulle dock kunna betecknas som pedagogisk verksamhet. Föreslagna förändringar i lagstiftningen med avseende på lärares dokumentationsbörda innebär bl.a. en förenkling i lärarnas arbete med åtgärdsprogram och annan dokumentation, vilket kan minska den tid som lärare lägger på allmän administration såsom den definieras i TALIS.⁹⁷

Vilka undervisningspraktiker använder TALIS-lärarna?

Utöver generella frågor om lärares undervisningspraktik tillfrågades TALIS-lärare om sitt arbete i en specifik undervisningsgrupp⁹⁸ och hur ofta de använder åtta undervisningspraktiker i denna grupp. Figur 6.4 presenterar hur ofta TALIS-lärare använder de åtta undervisningspraktikerna i den specifika undervisningsgruppen.

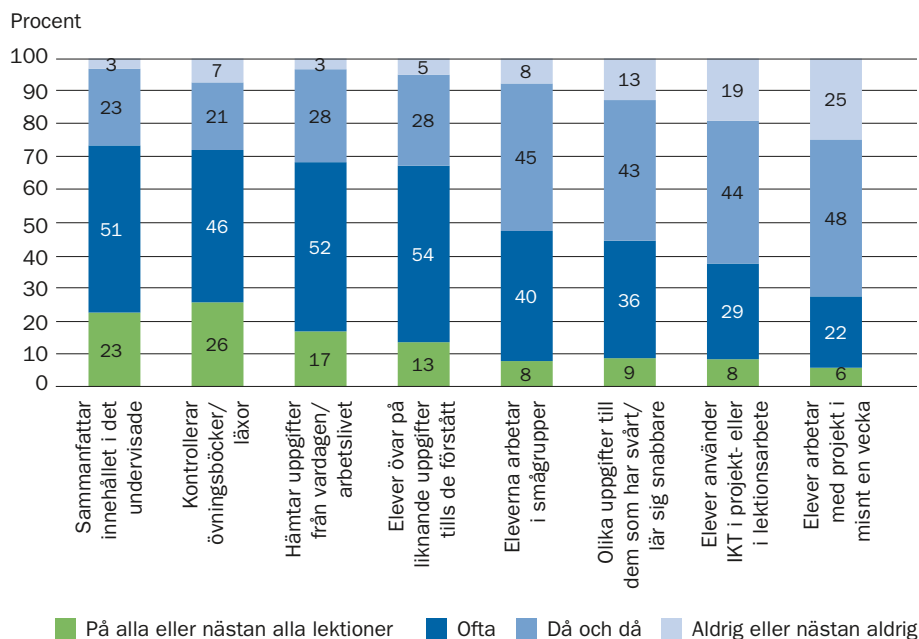
95 Skolverket (2013e). *Skolverkets lägesbedömning 2013* (s. 10). Rapport 387.

96 Skolverket (2013c). *Lärares yrkesvardag*. Rapport 385.

97 Tid för undervisning – lärares arbete med åtgärdsprogram. Utbildningsdepartementet, Arbetsgrupp U2012:E, Departementsserien (Ds) Ds 2013:50; Tid för undervisning – lärares arbete med skriftliga individuella utvecklingsplaner. Utbildningsdepartementet, Departementsserien (Ds) Ds 2013:23.

98 Den klass/undervisningsgrupp som lärare fick besvara frågorna om valdes på detta sätt: lärare skulle tänka på den första klass/undervisningsgrupp i årskurs 7–9 som de undervisade i skolan efter klockan 11.00 senaste tisdagen. Om de inte undervisade någon klass/undervisningsgrupp i årskurs 7–9 på tisdagen kunde de istället välja den klass/undervisningsgrupp de undervisade närmaste dagen efter den senaste tisdagen.

Figur 6.4. TALIS-lärares användande av åtta olika undervisningspraktiker



De **tre vanligaste undervisningspraktiker** som TALIS-lärare använder är att sammanfatta undervisningen i det de nyligen undervisat, att kontrollera elevernas övningsböcker eller läxor samt att hämta uppgifter från vardagen eller arbetslivet för att visa hur nya kunskaper kan användas. Kombinationen av dessa tre arbetssätt förekommer mest i nio länder, bl.a. i Finland, Japan, Nederländerna, Sydkorea. Två av dessa tre arbetssätt används oftast i alla övriga länder förutom i Danmark, Island, Norge och Sverige.

I Danmark och Norge använder lärarna mest de följande tre arbetssätten: de sammanfattar undervisningen i det de nyligen undervisat, de låter eleverna arbeta i smågrupper för att komma fram till gemensamma lösningar på ett problem eller en uppgift samt låter elever använda IKT (informations- och kommunikationsteknologi) i projekt- eller i lektionsarbete.

På Island använder lärarna mest de följande tre arbetssätten: de ger olika uppgifter till elever som har svårt att lära sig och/eller till dem som lär sig snabbare, de låter eleverna öva på liknande uppgifter tills de vet att alla eleverna har förstått ämnet samt de kontrollerar elevernas övningsböcker eller läxor.

I **Sverige** används en annan kombination av **undervisningspraktiker**. Vanligast är även här att läraren sammanfattar undervisningen i det hon/han nyligen undervisat, följt av att läraren låter eleverna öva på liknande uppgifter tills alla elever har förstått ämnet samt att läraren ger olika uppgifter till elever som har svårt att lära sig och/eller till dem som lär sig snabbare.

Nästan två tredjedelar av alla TALIS-lärare uppger att de ofta eller på nästan alla lektioner använder sig av exempel/problem från vardagslivet för att visa på vilket sätt kunskap är användbar (68 procent). Sverige är bland de tre länder där detta används minst (49 procent) tillsammans med Sydkorea (50 procent) och Island (40 procent).

Att låta elever öva på liknande uppgifter tills de har förstått ämnet, och att ge olika uppgifter till elever med olika förutsättningar, kan vara strategier som används till att förhindra att elever hamnar på efterkälken och hjälper elever utvecklas i sin takt. Det skulle dock kunna finnas alternativa strategier för att hjälpa elever att nå framgång. Att använda mer vardagsnära undervisning är ett sätt att förebygga att för stort fokus läggs på enskilda och repetitiva uppgifter.

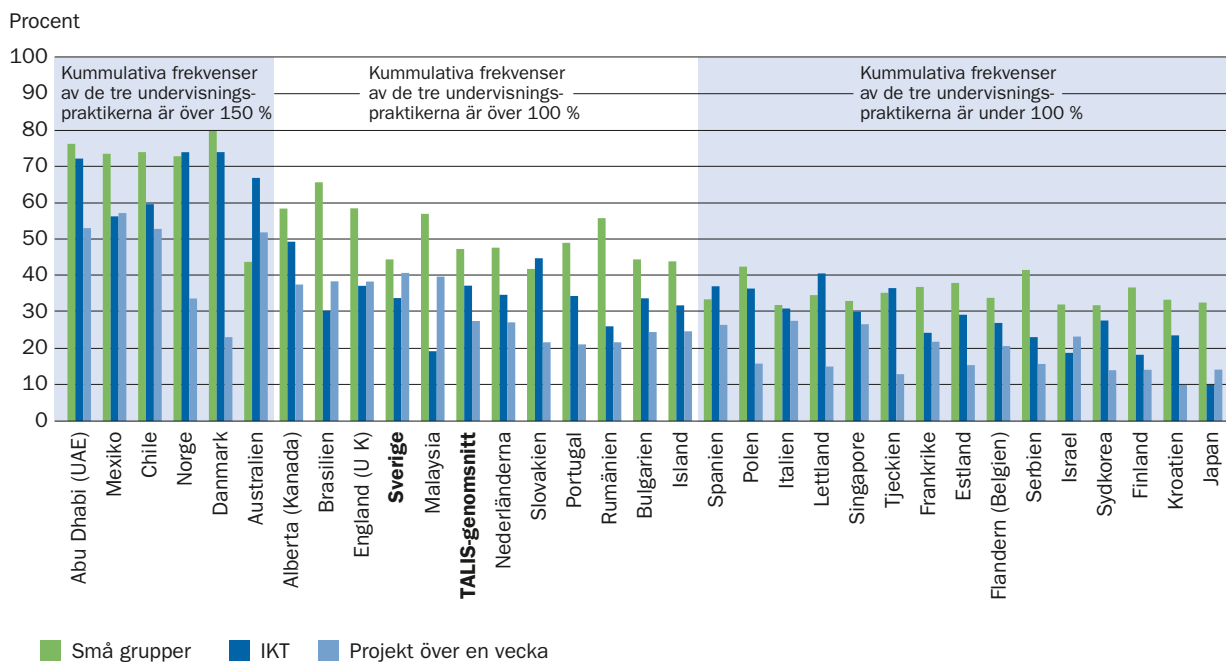
För att se om det i Sverige finns en variation mellan skolämnen med avseende på hur mycket man använder en mer vardagsnära undervisning har vi genomfört ytterligare analyser. Resultaten visar att variationen är liten mellan ämnen. Inte oväntat använder lärare i de praktiska ämnena (t.ex. hemkunskap) denna metod mest. Lärare i moderna språk, idrott och hälsa, matematik men även de naturorienterade ämnena använder den minst. Som frågan är formulerad kan den ha gett möjlighet till olika tolkningar. Det kan finnas andra sätt att arbeta med exempel från vardagen än att hämta uppgifter från vardagen eller arbetslivet.

Sverige skiljer sig mest från övriga länder med avseende på hur ofta lärare kontrollerar elevernas arbetsböcker eller läxböcker. Denna metod var bland de tre vanligaste i alla länder förutom i Sverige, Norge och Danmark. Svenska lärare gör denna aktivitet minst av alla TALIS-lärare och enbart hälften av dem (51 procent) uppger att de kontrollerar elevernas arbetsböcker eller läxböcker ofta eller nästan på varje lektion, medan genomsnittet för alla deltagarländer ligger på 72 procent. En förklaring skulle kunna vara att svenska elever ges läxor i mindre utsträckning än i andra länder men det kan också bero på att lärare använder alternativa metoder, t.ex. att de låter elever rätta sina uppgifter själva, att man låter elever rätta varandras uppgifter eller att läxbegreppet tolkas olika i olika länder.

TALIS beskriver tre undervisningspraktiker som mer **kognitivt aktiverande**. Dessa är när elever arbetar i smågrupper för att komma fram till gemensamma lösningar på ett problem eller en uppgift, arbetar med projekt som kräver minst en veckas tid att slutföra samt när de använder IKT (informations- och kommunikationsteknologi) i projekt- eller i lektionsarbete.

Figur 6.5 visar fördelningen av andelen lärare som anger att de ofta använder dessa tre arbetssätt för deltagarländerna. Figuren visar de kumulativa frekvenserna, dvs. för länderna längst till vänster i figuren summerar andelarna för de tre undervisningspraktikerna till 150 procent för länderna längst till vänster i figuren summerar andelarna för de tre undervisningspraktikerna till 100 procent och slutligen i fältet längst till höger ligger länderna vars andelar summerar till under 100 procent.

Figur 6.5. Användandet av tre kognitivt aktiverande undervisningspraktiker i TALIS-länderna



Som det går att läsa ut från figuren, så hör Norge och Danmark till de länder där de tre arbetssätten sammantaget är mest frekvent förekommande. Sverige ligger i mittfältet tillsammans med t.ex. Island och Nederländerna. Finland, Japan, Singapore, Sydkorea är bland de länder där lärare sällan använder dessa arbetssätt. Det ska noteras att även i de länder där de förekommer i större utsträckning än i andra, hör arbetssätten oftast inte till de tre mest frekvent använda i landet, förutom, som det tidigare beskrevs, i Norge och Danmark.

I Sverige använder sig lärare av grupparbete (44 procent) och av IKT (34 procent) på genomsnittlig nivå jämfört med TALIS-länderna där procent-satserna ligger på 47 respektive 38 procent. Den undervisningspraktik som en större andel svenska lärare anger att de ofta brukar jämfört med genomsnittet är projekt som kräver minst en veckas tid att slutföra (41 procent). TALIS-genomsnittet är 27 procent.

Det kan finnas många förklaringar till varför vissa av dessa undervisningspraktiker är mer utbredda i somliga länder än i andra. Stora geografiska avstånd kan t.ex. vara en förklaring till frekvent användning av IKT, undervisnings-traditioner med hög elevdemokrati kan ligga bakom grupprelaterade aktiviteter och ökad individualiserad undervisning kan utveckla användandet av projekt-baserad undervisning.

Vad har betydelse för de undervisningspraktiker som används?

Analysresultaten visar att varken lärares **kön**, **yrkeserfarenhet**, **utbildningsnivå** eller **hur förberedd läraren** känner sig inför yrket uppvisar något samband som skulle gälla i merparten av TALIS-länderna med avseende på vilka undervisningspraktiker lärare använder. Det mest stabila sambandet, dvs. där samband uppstår för flest länder, finner vi mellan det **ämne** läraren undervisar i och undervisningspraktiker. Sannolikheten är, undantaget ett fåtal länder, att lärare i matematik eller de naturorienterade ämnena använder de tre kognitivt aktive-

rande arbetssätten mindre än för övriga ämnen. Till exempel av TALIS-länderna är det enbart i Danmark och Norge som sannolikheten är högre att lärare i matematik eller naturorienterande ämnen använder IKT än övriga ämnen. Sambanden mellan humaniora och de tre undervisningspraktikerna följer liknande negativa trend. Till exempel är det enbart i Alberta (Kanada), Australien, Danmark, Island, Norge och Sverige som sannolikheten är högre att lärare i humaniora använder IKT än övriga ämnen.

Klasstorlek visar olika relation till de olika undervisningspraktikerna. När det gäller Sverige visar analysen att ju större klass en lärare undervisar i, desto mer benägen är hon/han att använda sig av IKT. Samma mönster kan ses i Danmark, Estland, Israel och Lettland.

Klassrumsklimat beskrevs med hjälp av fyra frågor som lärare besvarade om den tidigare beskrivna undervisningsgruppen.⁹⁹ Svenska lärare upplever i högre grad att det förekommer störande ljud i klassrummet (34 procent) jämfört med TALIS-genomsnittet (26 procent). De anger även mindre ofta att elever bidrar till att skapa en trivsamt lärmiljö i klassen (60 procent) jämfört med TALIS-genomsnittet (71 procent). Det togs fram ett sammantaget mått på dessa fyra frågor som sedan användes i vidare analyser. Resultaten visar att det finns ett samband i nästan alla länder mellan lärare som beskriver ett mer positivt klassrumsklimat och lärares benägenhet att använda sig av grupparbete och IKT.

Bedömning och betygssättning av elever

Bedömning av elevers resultat är betydelsefull för deras framtida utveckling. OECD poängterar att bedömningen ska vara rättvis, mångsidig och att elever ska involveras i sin egen utvärdering.¹⁰⁰ Likaså är det viktigt att lärare kan ge såväl formativa som summativa bedömningar. Som framkommer i kapitel 4 finns det länder där lärare känner stora behov av att få kompetensutveckling inom bedömning och betygssättning. Sverige är ett av dessa länder.

TALIS-enkäten ställde frågor om hur ofta lärare använder olika typer av bedömningsätt i den specifika undervisningsgruppen.¹⁰¹ Det vanligast förekommande bedömningsättet, sett över alla länder, var att läraren observerar eleverna när de arbetar med någon särskild uppgift och ger omedelbar återkoppling (80 procent), så även i Sverige (74 procent). Det näst vanligaste bedömningsättet i alla TALIS-länder inklusive Sverige var att lärare utvecklar och använder egna kunskapstest (68 respektive 58 procent). Generellt kan konstateras att formativ bedömning av elevers utveckling är mer framträdande hos TALIS-lärare än summativ bedömning men att båda typerna används.

99 Dessa fyra påståenden bedömdes med "håller inte alls med" till "håller helt med" på en fyrgradig skala: När lektionen börjar måste jag vänta en ganska lång stund innan eleverna blir tysta. Eleverna i den här klassen är noga med att skapa en trivsamt lärmiljö. Jag förlorar ganska mycket tid på att eleverna avbryter lektionen. Det förekommer mycket störande ljud i klassrummet.

100 OECD (2013a). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Synergies for Better Learning, An International Perspective on Evaluation and Assessment*. OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>.

101 Dessa sex påståenden besvarades med "aldrig eller nästan aldrig" till "på alla eller nästan alla lektioner": Jag utvecklar och använder egna kunskapstest. Jag använder standardiserade prov. Jag låter enskilda elever besvara frågor inför hela klassen. Jag ger skriftlig återkoppling på elevers arbete utöver betygen.

Lärares syn på undervisning

TALIS-lärares uppfattning om undervisning mättes med hjälp av ett antal påståenden som beskriver graden av **konstruktivistiska normer**.¹⁰² I genomsnitt i TALIS-länderna håller 83–94 procent av lärarna med om dessa påståenden. Sveriges lärare placerar sig något lägre än genomsnittet för alla påståenden. Svenska lärares svar kan delvis bero på frågornas konstruktion, då de snarare fångar en individkonstruktivistisk än en sociokonstruktivistisk syn, dvs. att elever konstruerar kunskap i interaktion med andra, vilken är framträdande i den svenska kunskapssynen.¹⁰³

Ett av påståendena frågar hur mycket lärare håller med om att elever lär sig bäst genom att på egen hand hitta lösningar på problemen. Här håller endast 45 procent av de svenska lärarna med. Andelen kan ses som överraskande låg och kan kanske delvis förklaras av den debatt som har förts i Sverige om huruvida det ökande användandet av individuella arbetsformer i skolan kan ses som en av förklaringarna till svenska elevers resultatnedgång. Det kan också vara fallet att svenska lärare, till skillnad från många andra lärare, har stor erfarenhet av att låta elever arbeta på egen hand och inte anser att detta är ett fördelaktigt pedagogiskt arbetssätt.

Relationen mellan konstruktivistiska normer och användandet av mer s.k. kognitivt aktiva pedagogiska arbetssätt har undersökts. I samtliga länder visar resultaten ett positivt samband mellan konstruktivistisk kunskapssyn och hur frekvent man använder grupprelaterade arbetsformer.

Lärares samarbetsmönster

Kollegialt samarbete mättes med hjälp av åtta frågor där lärarna fick beskriva hur ofta de utför olika aktiviteter. Frågorna sammanfattades i två mått, fyra frågor vardera. Det första måttet beskriver utbyte och samordning av undervisning, det andra beskriver aktivt samarbete av olika slag.¹⁰⁴ Analysen visar att det är mycket vanligare med enklare utbyte och samordning än med aktivt samarbete inom TALIS-länderna. Fyra av tio lärare rapporterar att de aldrig undervisar i lag (42 procent) eller observerar andra lärares lektioner och ger återkoppling (45 procent). Motsvarande andel i Sverige är 29 respektive 57 procent. Lagarbete eller samundervisning verkar vara mer frekvent i Sverige än andra länder. Lärare besöker däremot i liten omfattning varandras lektioner i Sverige och i de andra nordiska länderna, särskilt sällsynt är detta på Island och i Finland (se figur 6.6). Figuren visar att i bl.a. Sydkorea, Japan, Lettland, Polen, Singa-

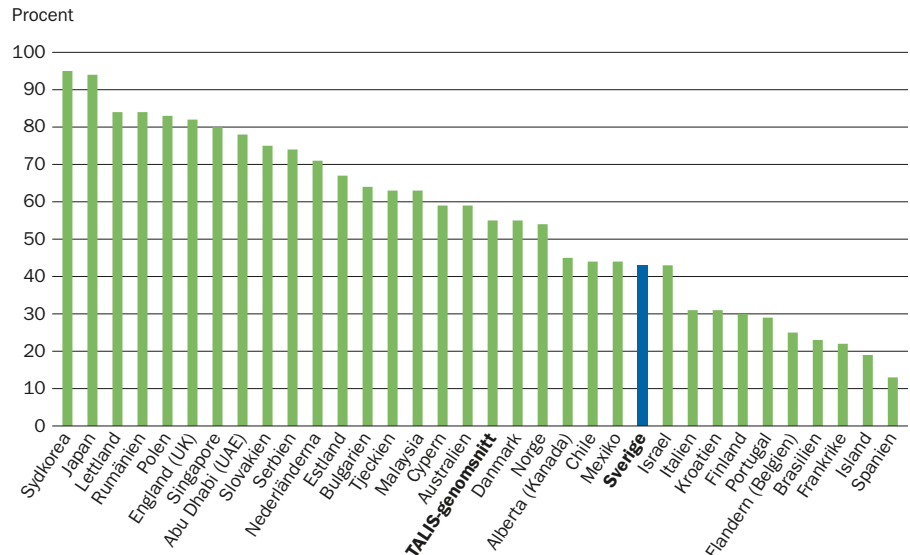
102 Dessa fyra påståenden besvarades med en fyrgradig skala från "håller inte alls med" till "håller helt med": Min roll som lärare är att underlätta elevernas eget sökande efter kunskap. Eleverna lär sig bäst genom att på egen hand hitta lösningar på problemen. Eleverna måste få möjlighet att på egen hand komma fram till lösningar på problemen innan läraren visar hur de ska lösas. Tankeprocessen och resonandet är viktigare än det specifika faktainnehållet enligt kursplanen

103 Skolverket (2014). *Med fokus på lärare och elevers lärandemiljöer. Analys av samstämmighet mellan svenska styrdokument och den internationella studien TALIS*. (under utgivning).

104 De åtta påståendena besvarades med hjälp av en sexgradig skala från "aldrig" till "en gång i veckan eller mer". (1) står för utbyte och samordning av undervisning och (2) för samarbete av olika slag. Undervisar i lag i samma klass.(2) Observerar andra lärares lektioner och ger återkoppling.(2) Ägnar oss åt gemensamma aktiviteter mellan olika klasser och åldersgrupper (t.ex. projekt).(2) Utbyter läromedel med kollegor.(1) Diskuterar enskilda elevers studieutveckling.(1) Arbetar med andra lärare på skolan för att säkerställa gemensamma normer för bedömningen av elevernas utveckling.(1) Deltar i möte i olika lärargrupper. (1) Deltar i gemensam kompetensutveckling.(2)

pore, Nederländerna och Polen observerar en stor andel lärare varandras lektioner. Att observera andra lärares lektioner kan vara en viktig källa till reflektioner kring undervisningen och bidra till att utveckla gemensamma strategier på skolan. Det kan finnas många orsaker till att detta sällan görs. En orsak kan vara att lärare inte uppmuntras till observation eller att deras tid inte räcker till.

Figur 6.6. Andel lärare som observerar andra lärares lektioner och ger återkoppling minst en gång per år



För att se sambandet mellan kompetensutveckling och samarbetsmönster gjordes vidare analyser. Dessa visar att mentorsaktiviteter på skolan och deltagandet i professionella nätverk har positiva samband med hur benägna lärare är att aktivt samarbeta med andra i nästan alla länder, så även i Sverige.

Fördelning av tid under lektionen och klassrumsklimat

Ett positivt klassrumsklimat främjar såväl elevers lärande som deras sociala utveckling.¹⁰⁵ Ett gott klassrumsklimat medför att lektionstiden utnyttjas i möjligaste mån till lärandeaktiviteter istället för att hålla ordning i klassrummet.

TALIS ställde frågor till lärare om hur de **använder lektionstiden** i den specifika undervisningsgruppen de har beskrivit i andra sammanhang. De fick fördela sin tid på tre huvudaktiviteter; administrativa uppgifter (t.ex. notera närvaro, dela ut information), skapa arbetsro samt faktisk undervisning. Majoriteten av tiden använder TALIS-lärare till faktisk undervisning (79 procent). Dock finns det en viss variation med Bulgarien i topp (87 procent) och Brasilien i botten (67 procent).

Många lärare världen över upplever att brist på arbetsro är ett problem som hindrar undervisningen. I genomsnitt går 13 procent av lektionstiden åt till att hålla ordning på elever. Detta varierar dock, de lägsta, t.ex. Polen, ligger runt 8 procent och högst är Brasilien (20 procent). Administration tar upp minst tid i klassrummet.

105 Brown, J.L. et al. (2010). Improving classroom quality: Teacher influences and experimental impacts of the 4Rs program. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 102/1, s. 153–167.

Svenska lärare uppger i stort sett samma tidsfördelning som TALIS-genomsnittet, nämligen att de använder 82 procent av tiden i klassrummet till undervisning, 11 procent till att skapa ordning och 7 procent till administration.

Samtidigt uppger svenska lärare i högre grad än TALIS-lärare i genomsnitt, som nämnts tidigare, att det förekommer störande ljud i klassrummet och att elever inte bidrar till att skapa en trivsamt lärmiljö i klassrummet. En möjlig förklaring kan vara att svenska lärare har högre tolerans för elevers olika beteenden i klassrummet och att de accepterar, kanske t.o.m. vid vissa arbetsmoment uppmuntrar, att elever kommunicerar sinsemellan under lektionstid, även om detta ibland uppfattas som störande.

Det togs fram ett sammantaget mått på de fyra frågor (se fotnot 99) som mäter klassrumsklimat vilket sedan användes i vidare analyser. Resultaten visar att i Australien, Finland, Frankrike, Island, Spanien och i Sverige finns det ett starkt samband mellan ett gynnsamt klassrumsklimat och mängden tid lärare använder till faktisk undervisning. Detta tyder på att ett positivt klassrumsklimat leder till mer tid till undervisningsrelaterade aktiviteter i klassrummet.

Till slut undersöktes vad som skapade **variansen** i de undersökta områdena, dvs. om skillnaden med avseende på undervisningspraktik, lärares syn på undervisning, samarbetsmönster och klassrumsklimat ligger på lands-, skol- eller lärarnivå. Resultaten visar att i samtliga fall förklaras utfallet av dessa aspekter till övervägande del av skillnader på lärarnivå. Detta betyder att åtgärder som ska leda till förändring i större grad behöver anpassas till enskilda lärares behov genom t.ex. mentorssystem, handledning och återkoppling samt att det borde erbjudas en mer diversifierad kompetensutveckling som samtidigt uppmuntrar arbetskollaboratörer till ett aktivt samarbete.

Sammanfattning av de svenska resultaten

- Svenska lärare uppger att de arbetar fler timmar i veckan än TALIS-genomsnittet.
- Svenska lärare uppger att de lägger större del av sin arbetstid på allmän administration jämfört med sina kollegor i andra TALIS-länder och en mindre andel tid till undervisning.
- Svenska lärare rapporterar ett något annorlunda mönster jämfört med andra TALIS-länder med avseende på undervisningspraktiker. De kontrollerar mer sällan elevers arbetsböcker och läxor och använder sig mer sällan av exempel/problem från vardagslivet för att visa på vilket sätt kunskap är användbar.
- De tre vanligast använda metoderna i Sverige är att lärare sammanfattar undervisningen i det de nyligen undervisat, följt av att läraren låter eleverna öva på liknande uppgifter tills alla elever har förstått ämnet samt att läraren ger olika uppgifter till elever som har svårt att lära sig och/eller till dem som lär sig snabbare.
- Svenska lärare upplever i mindre grad än sina TALIS-kollegor att elever lär sig bäst genom att på egen hand hitta lösningar på problemen.
- Svenska lärare observerar mer sällan varandras lektioner och ger i lägre grad återkoppling på varandras undervisning än andra TALIS-lärare.
- Svenska lärare upplever i högre grad att det förekommer störande ljud i klassrummet och att eleverna inte medverkar till att skapa en trivsamt lärmiljö i klassrummet.



7

LÄRARES SJÄLVTILLIT OCH ARBETSTILLFREDSSTÄLLELSE

Lärares självtillit och arbetstillfredsställelse

Tilltro till sin egen förmåga (självtillit i fortsättningen) är enligt forskning något som ökar individens möjligheter att komma över de hinder som uppstår i arbetet och är en bidragande faktor som håller lärare kvar i yrket.¹⁰⁶ Själv-tillit är en av de få läraregenskaper som konsekvent har samvarierat med elevers prestationer. Lärare som uppvisar hög självtillit, lägger ner mer på sitt arbete, är mer uthålliga i de olika läraruppgifterna samt åtar sig fler aktiviteter som stöder elevers lärande.¹⁰⁷

Självtillit är ett koncept som utvecklingspsykologin och utbildningsforskning har använt sig mycket av sedan Albert Bandura skapade sin sociala kognitions-teori.¹⁰⁸ Teorin handlar om hur man upplever sin förmåga och vad denna tilltro till sig själv kan göra för skillnad i en situation, där man tvekar om man ska ge sig i kast med en svår uppgift eller inte. I konceptet ingår t.ex. lärares upplevelse av sin egen förmåga att kunna styra klassrummet, att kunna förmedla kunskap och att kunna engagera eleverna. Enligt teorin påverkar individens självtillit vilka mål man ställer upp och huruvida man upplever att det är svårt att nå dessa, hur mycket man satsar på att uppnå dessa, samt hur uthållig man är när svårigheter uppstår. Självtillit samvarierar med motivation, arbetsinsatser, flexibilitet i lärarprofessionen samt arbetstillfredsställelse.¹⁰⁹

Arbetstillfredsställelse i sin tur hänger samman med den subjektiva önskan om vad den anställde vill få ut av sitt arbete. Den handlar om i vilken mån individen är nöjd med sitt arbete utifrån val av yrke och sin nuvarande tjänst. Den spelar en avgörande roll i lärares engagemang och arbetsinsatser.¹¹⁰ Att undersöka relationen mellan självtillit och arbetstillfredsställelse kan ge viktig kunskap om vad som krävs för att kunna behålla lärare i yrket, understödja deras engagemang och arbetsprestation samt i slutändan förbättra elevers skolresultat.¹¹¹

Arbetstillfredsställelse antas bero på en mängd olika inslag i arbetet som påverkar individens uppfattning. Ett sådant inslag är återkoppling i form av korrekt och precis information om hur andra ser på ens arbetsinsatser.¹¹²

106 Woolfolk Hoy, A; Davis, H & Pape, S (2012). Teacher Knowledge and Beliefs. I *Handbook of Educational Psychology*. Alexande, P. A. & Winnie, P. H. (red.), 715–737. New York: Routledge.

107 Caprara, G.V., Barbaranelli, C. Steca, P. & Malone, P.S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: a study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473–490.

108 Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, s. 191–215. Bandura, A. (1978). Reflections on self-efficacy. *Advances in Behavioral Research and Therapy*, 1, s. 237–269.

109 Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P.S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: a study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473–490.

110 Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821–832.

111 Klassen, R.M., Bong, M., Usher, E.L., & Chong, W.H. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 67–76. Price, H., & Collett, J. (2012). The Role of Exchange and Emotion on Commitment: A Study Using Teachers. *Social Science Research*, 41, 1469–1479.

112 Fried Y. (1991). Meta-analytic comparison of the job diagnostic survey and job characteristics inventory as correlates of work satisfaction and performance. *Journal of Applied Psychology*; 76: 690–697.

Forskning lyfter även fram ledarskapets betydelse för arbetstillfredsställelse. En viktig del i huruvida lärare är nöjda med sitt jobb och vill stanna kvar i läraryrket är det administrativa stöd de får. Stödet innefattar fyra dimensioner: att skapa en gemensam skolvision, utveckla mål och prioriteringar, erbjuda individuella stöd till lärare samt utveckla en samarbetskultur på skolan.¹¹³

Detta kapitel studerar relationen mellan självtillit och arbetstillfredsställelse å ena sidan och TALIS:s övriga teman såsom skolläderskap, lärares professionsutveckling och utvärdering och återkoppling å andra sidan.

Hur ser det ut i TALIS-länderna?

Självtillit

Självtillit mäts med hjälp av tre delområden i TALIS: ledarskap i klassrummet, att hitta undervisningsätt som når fram till elever och förmågan att engagera elever. Varje område beskrivs med hjälp av fyra frågor var. Majoriteten av TALIS-ländernas lärare uppger hög självtillit till sin egen lärarförmåga. I genomsnitt anger 80–92 procent att de ofta kan få eleverna att känna att de kan göra bra ifrån sig i skolarbetet, hjälpa eleverna att värdesätta lärande, sätta samman bra frågor till sina elever, kontrollera störande beteenden i klassrummet, tydliggöra sina förväntningar på elevernas beteende, hjälpa eleverna att tänka kritiskt, få eleverna att följa ordningsreglerna i klassrummet, lugna ner elever som är störande eller för oväsen, variera sättet att kontrollera elevernas kunskaper samt att de ofta kan ge alternativa förklaringar när eleverna inte förstår. Det förefaller något svårare för den genomsnittliga TALIS-läraren att motivera elever med lågt intresse för skolarbetet, 70 procent uppger att de lyckas med detta och 77 procent att de lyckas med att införa alternativa undervisningspraktiker i klassrummet.

Svenska lärare placerar sig något under genomsnittsnivån på alla frågorna förutom en. De upplever nämligen i högre grad än den genomsnittliga TALIS-läraren att de kan få eleverna att känna att de kan göra bra ifrån sig i skolarbetet (94 procent jämfört med TALIS-genomsnittet på 86 procent).

Av de övriga nordiska länderna placerar sig Danmark högre än genomsnittet på samtliga frågor, utom för att variera sättet att kontrollera elevernas kunskaper, Island något högre än genomsnittet på de flesta frågor, Finland något under genomsnittet och Norge lägre än snittet på samtliga frågor, utom för att lugna ner elever som är störande eller för oväsen.

Arbetstillfredsställelse

Arbetstillfredsställelse beskrivs med hjälp av två aspekter: tillfredsställelse med yrket och tillfredsställelse med den nuvarande arbetsplatsen.

I genomsnitt upplever 91 procent av TALIS-lärarna att de är nöjda med sitt arbete på det stora hela, 93 procent är nöjda med det arbete de utövar på skolan, 84 procent skulle rekommendera sin skola som en bra arbetsplats och 90 procent tycker om att arbeta på sin nuvarande skola.

113 Tickle, B. R., Chang, M. & Kim, S. (2011). Administrative support and its mediating effect on US public school teachers. *Teaching and Teacher Education*, No. 27(2), s. 342–349.
Tittle, C.K. (2006). Assessment of teacher learning and development, i Alexander, P. A & Winne, P. H. (red.), *Handbook of Educational Psychology* (2nd ed., Vol. 41, s. 953–980). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.



Basic Spanish

Sally

Months
Julio July
Noviembre November
Junio June
Abril April

Octubre
Mazo
Enero
Agosto
Diciembre
Mayo
Febrero
Septiembre

Days of the week
Sunday Sabado
Friday Viernes
Thursday Jueves
Wednesday Miercoles
Tuesday Martes
Monday Lunes
Sunday Domingo

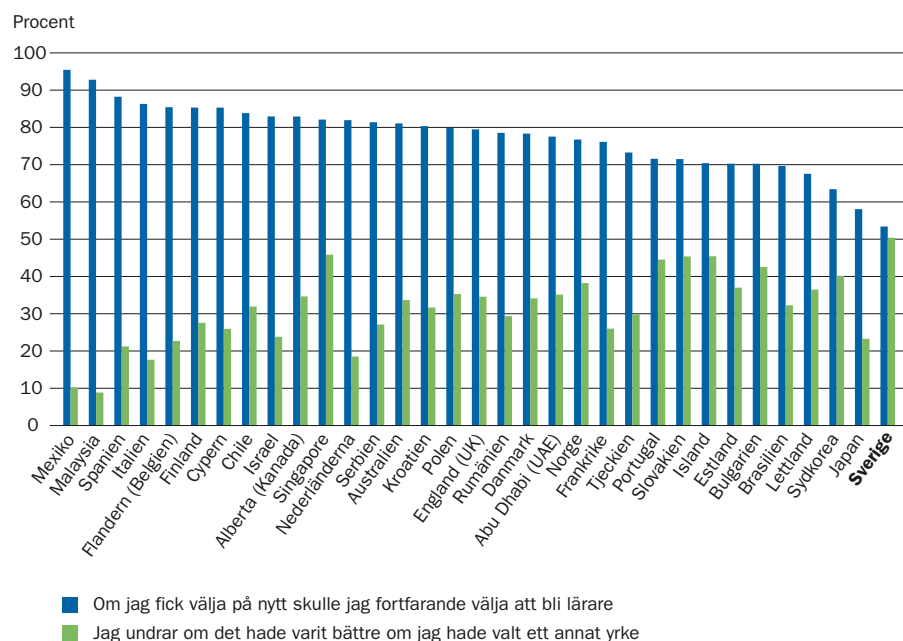
Seasons
Spring
Fall
Summer
Winter

De flesta svenska lärare är nöjda med sina egna lärarinsatser (96 procent) och tycker om att arbeta på sin nuvarande skola (92 procent). En något mindre andel svarar att de på det stora hela är nöjda med sitt arbete (85 procent). Även om 85 procent låter relativt tillfredsställande var denna den näst lägsta siffran bland alla deltagarländer.

Sett till alla TALIS-lärare uppger i genomsnitt 70 procent att man fortfarande skulle välja att bli lärare om man fick välja på nytt. Även här finns det en stor variation mellan länderna. Som det går att utläsa från figur 7.1 uppger mer än nio av tio lärare i Malaysia och Mexiko detta medan Sydkorea (63 procent), Japan (58 procent) och Sverige (53 procent) är de länder där minst andel lärare skulle välja läraryrket på nytt. En annan fråga lärare besvarar är huruvida man undrar om det varit bättre att välja ett annat yrke. Figuren visar att svenska lärare är de som ger den mest negativa bilden.

Resultaten här förstärker det som framkom i PIRLS 2011 och TIMSS 2011, nämligen att Sverige är ett av de länder där lärarna är minst nöjda med sitt yrkesval, både jämfört med de andra nordiska länderna och genomsnittet för EU/OECD-länderna.¹¹⁴

Figur 7.1. TALIS-lärares arbetstillfredsställelse



Lärarkets status undersöks med en fråga där lärare ombeds att hålla med respektive inte hålla med om de anser att läraryrket har hög status i samhället. Det är 31 procent av lärarna i TALIS-länderna som upplever att läraryrket är ett uppskattat yrke. I Sverige visar svaren att lärare tillskriver sitt yrke mycket lägre status; enbart 5 procent av lärarna anser att läraryrket värdesätts vilket placerar Sverige lägst bland TALIS-länderna tillsammans med Frankrike och Slovakien.

Analysen visar att i nästan alla länder ökar sannolikheten att lärare upplever läraryrket som ett uppskattat yrke ju större möjligheter lärare får att delta i beslutsfattande på skolan. Sverige är ett undantag, dvs. svenska lärares upp-

114 Skolverket (2012a) *PIRLS 2011*; Skolverket (2012b) *TIMSS 2011*.

levelse av sitt yrkes status uppvisar inget samband med huruvida de involveras i beslut på skolan. En förklaring här kan vara att svenska lärare upplever att de redan har så mycket ansvar att det inte finns utrymme för ytterligare arbetsuppgifter i deras yrkesvardag. En annan förklaring skulle kunna vara att i andra länder medför mer ansvar högre lön i större utstäckning än vad som tidigare varit fallet i Sverige. Detta ändras kanske med införandet av karriärstjänsterna.

Vad har betydelse för lärares självförtroende och arbetstillfredsställelse?

Erfarenhet i yrket tenderar att ha ett positivt samband med graden av självförtroende och arbetstillfredsställelse. Lärare som har arbetat längre än fem år i yrket rapporterar i genomsnitt högre självförtroende i alla länder förutom i några enstaka fall.¹¹⁵ Sverige hör till de länder där det positiva sambandet är starkt när det gäller erfarenhet och självförtroende.

I fråga om arbetstillfredsställelse är relationen till erfarenhet något mer komplicerad. Lärare som är nya i yrket upplever i genomsnitt högre grad av arbetstillfredsställelse än de som jobbat upp till 15 år. Därefter ökar graden av arbetstillfredsställelse med ökad arbetslivserfarenhet så att de som arbetat över 30 år är mest tillfreds. Samma mönster gäller för Sverige.

Klassrumsfaktorer, som klasstorlek och andelen elever med olika typer av svårigheter, kan ha betydelse för lärares självförtroende och arbetstillfredsställelse. Svårigheter definieras här som att mer än 10 procent av eleverna i en klass anses som lågpresterande eller om mer än 10 procent av eleverna i en klass har beteendessvårigheter.

Analysen visar dock inget samband mellan klasstorlek och lärares självförtroende och arbetstillfredsställelse, förutom i några få länder. Det är snarare elevsammansättningen som verkar ha betydelse. I nio länder, däribland Sverige, samvarierar andelen lågpresterande elever negativt med lärares självförtroende.¹¹⁶ Andelen lågpresterande elever uppvisar också ett negativt samband med arbetstillfredsställelse i 24 länder, så även i Sverige.¹¹⁷

I stort sett i alla deltagarländer, inklusive Sverige, uppvisar lärares arbetstillfredsställelse ett negativt samband med beteendessvårigheter som återfinns hos eleverna i en klass. Sambandet mellan andelen elever med beteendessvårigheter och självförtroende följer samma trend, dock enbart för 16 länder, och här ingår inte Sverige.¹¹⁸

I ett antal analyser undersöktes huruvida **skolledarskap** och **relationer på skolan** förändrar storleken på sambanden mellan klassrumsfaktorer och lärares känsla av självförtroende och arbetstillfredsställelse. Två inslag av ledarskap testades; graden av rektorns pedagogiska ledarskap och graden av lärares beslutsfattande på skolan. Resultaten visar att pedagogiskt ledarskap enbart i liten grad påverkar sambandet mellan klassrumsfaktorer och lärares självförtroende och arbetstillfredsställelse. Gradens av medbestämmande hos lärare uppvisar däremot en stark

115 De länder där yrkeserfarenhet som lärare inte har något samband med självförtroende är Chile, Estland, Polen, Portugal och Spanien.

116 Brasilien, Frankrike, Italien, Nederländerna, Portugal, Rumänien, Serbien, Spanien och Sverige.

117 Alberta (Kanada), Australien, Brasilien, Bulgarien, Danmark, Estland, Finland, Flandern (Belgien), Frankrike, Island, Italien, Japan, Kroatien, Mexiko, Nederländerna, Portugal, Rumänien, Serbien, Singapore, Slovakien, Spanien, Sverige, Sydkorea, Tjeckien.

118 Abu Dhabi (Förenade Arabemiraten), Australien, Chile, Danmark, England (UK), Frankrike, Israel, Japan, Kroatien, Polen, Polen, Rumänien, Singapore, Slovakien, Spanien, Tjeckien.

relation med ökad arbetstillfredsställelse i alla länder och dämpar effekterna av elevsammansättning.

Liknande analyser visar på positiva samband mellan lärarsamarbete och självtillit. Arbetstillfredsställelsen samvarierar i mindre grad med lärarrelationer, dock mer med lärar–elevrelationer.

Detta tyder på att väl fungerande samarbete är viktigt för lärares positiva självbild. Väl fungerande lärar–elevrelationer har förmågan att upphäva de negativa effekter som en klass med många elever med svårigheter kan innebära.

Sambandet mellan **introduktionsaktiviteter/mentorssystem** och självtillit och arbetstillfredsställelse varierar mycket mellan länderna. Arbetstillfredsställelsen uppvisar ett starkt positivt samband med att vara mentor, att ha en mentor, att ha deltagit i mentorskap och/eller kollegial observation och handledning som en del av ett formellt arrangemang på skolan i Sverige. Självtillit, däremot, har enbart ett starkt positivt samband med handledning som en del av ett formellt arrangemang på skolan.

Utvärdering och **återkoppling** som lärare upplever har haft effekt på deras undervisningspraktik, är relaterad till högre självtillit i tio länder, så även i Sverige.¹¹⁹ Samtidigt visar analysen att utvärdering och återkoppling som enbart upplevs som en administrativ rutin leder till lägre självtillit och arbetstillfredsställelse. Detta gäller även för Sverige. Återkoppling som bygger på elevresultat visar sig ha ett ännu starkare positivt samband med självtillit i nästan alla länder, även i Sverige. Detta är särskilt viktigt att uppmärksamma då de svenska resultaten visar att återkoppling inte är en vanlig företeelse i svensk skola.

Det undersöktes också huruvida **undervisningspraktik** och **tidsfördelning** samvarierar med självtillit och arbetstillfredsställelse. Som vi såg tidigare samvarierar större andel lågpresterande elever i en klass med lägre självtillit hos läraren. Det undersöktes hur tiden som lärare använder till att hålla ordning i klassrummet påverkar denna relation. Analysen visade att ju mer tid lärare använder till att hålla ordning i klassen, desto mindre påverkar andelen elever med svårigheter lärares självtillit. Elevsvårighetens effekt minskar och blir icke-signifikant i Sverige, Italien, Serbien och Spanien. Detta kan vara en indikation på att inte andelen elever med svårigheter i sig är det som leder till lägre självtillit eller arbetstillfredsställelse hos lärare, utan hur lärare använder sin tid i klassrummet.

Kollegialt lärande i olika former samvarierar med självtillit och arbetstillfredsställelse i flertalet länder. Lärare som svarar att de deltar i gemensam fortbildning minst fem gånger om året rapporterar i genomsnitt högre självtillit i nästan alla TALIS-länder. De tre aktiviteter som uppvisar starkast samband med självtillit och arbetstillfredsställelse i Sverige är: gemensam fortbildning minst fem gånger om året, gemensamma aktiviteter mellan olika klasser och åldersgrupper minst fem gånger per år samt när lärare observerar andra lärares lektioner och ger återkoppling minst fem gånger per år.

119 Abu Dhabi (Förenade Arabemiraten), Brasilien, Bulgarien, Finland, Italien, Polen, Portugal, Rumänien, Spanien, Sverige.

Sammanfattning av de svenska resultaten

- De flesta svenska lärare uppger att de tycker om att arbeta på sin nuvarande skola och är nöjda med sina lärarinsatser.
- Svenska lärare upplever i hög grad att de kan få eleverna att känna att de kan göra bra ifrån sig i skolarbetet.
- Endast en av tjugo svenska lärare tycker att läraryrket har hög status, drygt hälften skulle välja att bli lärare igen och hälften av lärarna undrar om det skulle varit bättre att välja ett annat yrke.
- Svenska lärares självtillit samvarierar i hög grad med arbetslivserfarenhet och återkoppling på arbetet.
- Svenska lärares självtillit och arbetstillfredsställelse är lägre ju större andel lågpresterande elever som de behöver ta hand om i en klass. Relationen dämpas när hänsyn tas till den tid som går åt till att hålla ordning i klassen.
- Svenska lärares arbetstillfredsställelse ökar när de har varit mentorer, har haft en mentor och/eller deltagit i kollegial observation och handledning som en del av ett formellt arrangemang.
- Mentorskap och kollegial observation och handledning samvarierar även med självtillit.



8

SAMMANFATTANDE DISKUSSION

Sammanfattande diskussion

TALIS 2013 visar att svenska lärare i årkurs 7–9 har en utbildnings- och yrkeserfarenhetsbakgrund som motsvarar det internationella snittet. Merparten av de svenska lärarna är kvinnor, precis som i de flesta andra TALIS-länder. Den svenska lärarkåren är något äldre och en något mindre andel är heltidsanställd än snittet. Svenska lärare arbetar i något mindre klasser än sina utländska kollegor och det finns i större utsträckning pedagogisk stödpersonal för dem att tillgå.

En större andel svenska rektorer är kvinnor jämfört med det internationella genomsnittet. Åldersmässigt motsvarar de svenska rektorerna sina TALIS-kollegor men de har kortare erfarenhet både som rektorer och som lärare. Svenska rektorer arbetar i något mindre skolor och ansvarar för färre elever.

Denna rapport presenterar många resultat inom de undersökta områdena där svenska lärare och rektorer rapporterar en avvikande bild jämfört med många andra länder. Det mest slående resultatet är ändå lärares upplevelse kring yrkets status. TALIS 2013 visar att endast 5 procent av lärarna i Sverige svarar att läraryrket har hög status i samhället, jämfört med 59 procent i Finland och bara drygt hälften av de svenska lärarna uppger att de skulle välja att bli lärare igen. Kan denna dystra bild förklaras med de faktorer som har undersökts i TALIS 2013?

Rektorer bör spela en huvudroll i utvecklingen av lärare och av elevers undervisning

Svenska rektorer har både pedagogiskt och administrativt ansvar enligt lag. Det administrativa och förvaltande ledarskapet inbegriper skolans styrning och rektors uppdrag att följa upp och utvärdera att styrdokument följs. Till det pedagogiska ledarskapet hör frågor med koppling till elevers lärande och kunskapsutveckling, där lärares kunskapsutveckling och skolutveckling är i fokus.¹²⁰ Enligt skollagen är det rektorn som pedagogisk ledare som beslutar om hur undervisningen ska bedrivas och vilka arbetsformer skolan ska använda.¹²¹ Skolinspektionens granskningsrapport 2012:1 visar att rektorerna behöver ta ett större ansvar för ledning och samordning av den pedagogiska verksamheten.¹²²

TALIS 2013 förstärker denna bild. De flesta svenska rektorer uppger att de är nöjda med sina rektorsinsatser och de uppvisar även en relativt hög grad av arbetstillfredsställelse. Detta kan uppfattas som något överraskande med tanke på att de ägnar sin tid åt administrativa arbetsuppgifter i högre grad än genomsnittet för TALIS-länderna. Samtidigt verkar svenska rektorer få betydligt mindre hjälp i form av administrativt stöd och de deltar även färre antal dagar i kompetensutveckling jämfört med sina utländska kollegor. Rektorer i det svenska decentraliserade skolsystemet har hög autonomi jämfört med andra TALIS-länder. Forskning visar att hög autonomi kan ge ökade utvecklingsmöjligheter både för den enskilda rektorns yrkesutövning men också för hela skolan, speciellt om rektorernas beslut backas upp och om deras ansvar är väl-

120 Skolverket (2013b) *Forskning för klassrummet*. Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Betänkande från beredningen om ansvarsfördelning och styrning på skolområdet. Stockholm: Allmänna förlaget.

121 Skollag, 2010:800 2 kap. 9§.

122 Skolinspektionen (2014b) Rektor bestämmer hur skolan arbetar. *Skolinspektionens nyhetsbrev februari 2014*. <http://www.skolinspektionen.se/sv/Rad-och-vagledning/> Publicerad 2014 01 23.

definierat.¹²³ Resultaten i TALIS visar att svenska rektorers beslutsfattanderätt mest gäller ekonomiska och administrativa frågor.

Samtidigt som svenska rektorer har många administrativa uppgifter rapporterar de att de inte har tid till pedagogiska diskussioner och att de sällan observerar lärares undervisning. Svenska lärare uppger i sin tur att rektorer sällan ger någon återkoppling på deras undervisning. Dessutom undervisar ytterst få svenska rektorer i sina tjänster, vilket kan göra att de inte når full insyn i skolans kärnverksamhet. Vidare uppger svenska rektorer att de utarbetar kompetensutvecklingsplaner för skolan och utvecklingsplaner för enskilda lärare i mindre utsträckning än rektorer i andra länder.

På samma gång har rektorer i Sverige hög utbildning och har dessutom genomgått en stark ledarskapsutbildning. Att de inte är pedagogiska ledare i större utsträckning kan antas bero på att deras tid inte räcker till, vilket kan leda till att lärare lämnas ensamma i sitt pedagogiska arbete och att ett mer strategiskt utvecklingsarbete i många skolor uteblir.

Samtidigt ska det tilläggas att inte bara i Sverige, utan även internationellt, har det skett en förändring mot att fler arbetsuppgifter läggs på rektorerna utan att andra arbetsuppgifter försvinner.¹²⁴ Denna företeelse kan ses i termer av deprofessionalisering, dvs. rektorn tappar sin unika kunskap som pedagogisk expert på skolan för att mer bli en administratör. Denna utveckling bör iakttas i ljuset av den resultatnedgång som diskuteras i Sverige i samband med internationella kunskapsmätningar. Det är angeläget att svensk skola behåller rektorers kompetens som pedagogiska ledare, vilket i sin tur påverkar lärares kompetens och i slutänden gynnar elevers möjligheter till en fullgod utbildning. Det är värt att fundera över i vilken mån huvudmännen skulle kunna avlasta rektorerna och erbjuda mer administrativt stöd till skolorna.

Ett gynnsamt skolklimat stödjer elevers lärande

Rektorerna kan stödja elevers resultatutveckling, inte bara genom pedagogiskt ledarskap, utan också genom administrativ verksamhet som främjar ett stödjande skolklimat. Studier visar att rektor kan spela en viktig roll för elevers lärande genom att förbättra t.ex. disciplinära, relationella och organisatoriska faktorer, vilka är viktiga delar av skolklimatet.¹²⁵

I skollagen anges att det är rektorns ansvar att utbildningen utformas på ett sådant sätt att alla elever tillförsäkras en skolmiljö som präglas av trygghet och studiero.¹²⁶ I läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Lgr 11) uttrycks att utbildningen ska förmedla och förankra respekt för mänskliga rättigheter och grundläggande demokratiska värderingar. Skolan ska gestalta och förmedla människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet och solidaritet. Skolan ska främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse samt se till att eleven i skolan möter respekt för sin person och sitt arbete. Skolan ska dessutom före-

123 Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership*. OECD, Paris.

124 Baker, D. & LeTendre, G. (2005). *National Differences, Global Similarities: World Culture and the Future of Schooling*. Stanford University Press, Palo Alto, CA.

125 Leithwood, K., Patten, S. & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, No. 46(5), s. 671–706.

126 Skollag, 2010:800 5 kap. 3§.

bygga diskriminering och kränkande behandling mm.¹²⁷ Utifrån Lgr 11 ska alla som arbetar i skolan främja elevers förmåga och vilja att ta ansvar och inflytande över den sociala, kulturella och fysiska skolmiljön.

TALIS-resultaten visar att Sverige är det land, tillsammans med Finland, där enligt rektorers uppgift sen ankomst och ogiltig frånvaro bland elever förekommer oftast jämfört med de andra länderna i undersökningen. Även hot eller glåpord bland elever är utbrett i Sverige jämfört med de flesta andra deltagarländer.

Lärare rapporterar att störande beteende under lektioner är ett problem i Sverige. Trots det använder inte svenska lärare mer tid till att hålla ordning i klassen än sina utländska kollegor. En möjlig förklaring kan vara att svenska lärare har högre tolerans för elevers olika beteenden. En annan förklaring skulle kunna vara att lärare har resignerat inför bristande arbetsro, vilket i slutändan kan påverka elevers möjligheter till en god undervisning.

Ett gynnsamt skolklimat utmärks även av i vilken mån det finns förtroende- fulla relationer mellan lärare och elever på skolan. De allra flesta svenska rektorer och lärare anser att relationerna mellan lärare och elever är goda. Samma bild framträder i Skolverkets rapport *Attityder till skolan*,¹²⁸ där åtta av tio elever anger att de trivs ganska eller mycket bra med sina lärare.

Lärares arbete påverkas naturligtvis även av det professionella klimat som råder på skolan. I de flesta TALIS-länder vittnar rektorers svar om ett positivt klimat bland den undervisande personalen. Sverige placerar sig lägre än TALIS-genomsnittet när det gäller rektorers upplevelse av huruvida det finns en gemensam syn på undervisning/lärande på skolan, om det råder en ömsesidig respekt för kollegornas idéer samt om det finns en anda där man delar med sig av sina framgångar.

Det är förhoppningsfullt att lärar–elevrelationer upplevs som väl fungerande i de svenska skolorna men ordningsproblemen ger indikation om att skolor måste arbeta aktivt med skollagens intentioner. Att regler inte efterlevs av elever, att man som elev inte reflekterar över sitt eget beteende, t.ex. att sen ankomst stör andra elever, kan vara ett uttryck för att skolan har blivit mindre viktig för dagens ungdomar, kanske för att de ser många andra vägar till framgång i dagens samhälle. Även svenska lärare uppmärksammar i mindre utsträckning varandras erfarenheter jämfört med lärare i genomsnitt i TALIS-länderna. Detta kan tyda på en viss grad av uppgivenhet från lärarhåll inför de svårigheter och den tidsbrist de dagligen möter i sitt arbete, särskilt om de saknar vägledning från rektor i pedagogiska frågor och inte känner sig uppskattade från samhällets håll.

Att erfarna lärare stannar på utsatta skolor är viktigt ur likvärdighetssynpunkt

Forskning har visat att mindre erfarna lärare i många länder tenderar att undervisa i utsatta skolor i högre grad än erfarna lärare, vilket sannolikt försvagar utvecklingsmöjligheterna för elever som går i dessa skolor.¹²⁹ Det finns även stöd

127 Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Lgr 11). Stockholm: Skolverket. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>

128 Skolverket (2013a). *Attityder till skolan 2012*. Rapport 390.

129 Jackson, K. (2009). Student Demographics, Teacher Sorting, and Teacher Quality: Evidence from the End of School Desegregation. *Journal of Labor Economics*, 27, 213–256.

för att omsättningen av lärare är mer frekvent i mindre gynnade skolor. För Sveriges del visar TALIS 2013 att sannolikheten är hälften så stor att en lärare med lång yrkeserfarenhet (mer än fem år) arbetar på en skola med en stor andel elever från socioekonomiskt utsatta hem, som för en lärare med mindre erfarenhet.

Resultaten visar också att Sverige avviker jämfört med genomsnittet och övriga nordiska länder med avseende på att vi har en större andel lärare som arbetar i skolor med elever med annat modersmål än svenska och elever som är berättigade till särskilt stöd. Dessutom uppger svenska rektorer i högre grad jämfört med övriga nordiska länder att en stor andel elever kommer från socioekonomiskt missgynnade hem.

Samtidigt som elever med olika typer av svårigheter ingår i många svenska lärares vardag upplever lärare att elever i behov av särskilt stöd i mindre utsträckning får den hjälp de skulle behöva jämfört med andra TALIS-länder. Undervisning av elever i behov av särskilt stöd är dessutom ett av de områden där lärare uppger att de har störst behov av kompetensutveckling. Även svenska rektorer oroar sig i högre omfattning än TALIS-genomsnittet över bristen på lärare med kompetens att undervisa elever i behov av särskilt stöd.

Som det beskrivs ovan är det mindre sannolikt att erfarna lärare arbetar på utsatta skolor, vilket kan bero på en frustration bland lärare när de upplever att de inte kan erbjuda elever det stöd de skulle behöva. Nya lärare tycks lämna dessa skolor innan de har hunnit få lång erfarenhet i yrket och mer erfarna lärare tycks inte se utsatta skolor som attraktiva arbetsplatser.

Det är viktigt att uppmärksamma detta resultat särskilt mot bakgrund av att Sverige är ett land där både kunskapsresultat och likvärdighet försämrats under 2000-talet. Att elever med olika typer av svårigheter återfinns i många skolor kan uppfattas som en konsekvens av det skolsystem vi har i Sverige med en sammanhållen, inkluderande skola. Detta har också setts som ett sätt att upprätthålla likvärdighet. Den decentraliserade skolan innebär även att staten inte styr hur lärare fördelas. Det är varje lärares individuella val vilken skola hon/han söker sig till. Ett sådant val påverkas av såväl inre drivkrafter som av yttre incitament som staten, huvudmännen och skolledarna behöver arbeta fram gemensamt, så att det upplevs som statushöjande att arbeta på utsatta skolor. Att få de mest lämpade lärarna på utsatta skolor och i läraryrket är önskvärt ur såväl demokrati- som resurssynpunkt.

Mer tid till undervisningsrelaterade aktiviteter är viktigt för elevers möjligheter att kunna få en fullgod undervisning

Svenska lärare arbetar fler timmar i veckan än sina TALIS-kollegor. De använder en mindre andel tid till undervisning jämfört med TALIS-genomsnittet och lägger en relativt sett större del av sin tid på administration. Föreslagna förändringar i lagstiftningen under 2013 med avseende på lärares dokumentationsbörda innebär bl.a. en förenkling i lärares arbete med åtgärdsprogram och annan dokumentation, vilket kan antas minska den tid som lärare lägger på allmän administration.¹³⁰

130 Tid för undervisning – lärares arbete med åtgärdsprogram. Utbildningsdepartementet, Arbetsgrupp U2012:E, Departementsserien (Ds) Ds 2013:50; Tid för undervisning – lärares arbete med skriftliga individuella utvecklingsplaner. Utbildningsdepartementet, Departementsserien (Ds) Ds 2013:23.

När svenska lärare undervisar använder de enligt TALIS vanligen tre av följande arbets sätt: de sammanfattar undervisningen i det de nyligen undervisat, de låter eleverna öva på liknande uppgifter tills alla elever har förstått ämnet samt ger olika uppgifter till elever som har svårt att lära sig och/eller till dem som lär sig snabbare.

Detta mönster skiljer sig något från det internationella, bl.a. i att svenska lärare mer sällan kontrollerar elevers övningsböcker/läxor eller hämtar uppgifter från vardagen/arbetslivet för att visa hur ny kunskap kan användas.

Resultaten visar att svenska lärare i högre grad uppgger att det förekommer störande ljud i klassrummet och att elever i mindre utsträckning medverkar till att skapa en trivsamt lärmiljö i klassen. Att ge olika uppgifter till elever med olika förutsättningar och att låta elever öva på liknande uppgifter tills alla har lärt sig, kan vara strategier från lärares sida för att skapa struktur för elevers lärande i en annars stökig klassmiljö, så att ingen hamnar på efterkälken och att alla elever når över "godkändgränsen".¹³¹ Att ge elever i en klass repetitiva övningar kan dock medföra att elever använder begreppsmodeller utanför deras respektive tillämpningsområde. Detta gynnar inte djupinläring och kan samtidigt medföra lägre prioritering av högre förmågor.¹³²

Alternativa arbets sätt, som i många andra länder är mer framträdande i denna studie, är där lärare använder mer vardagsnära undervisning och när lärare utnyttjar elevers verklighet i högre utsträckning. En ny svensk avhandling visar t.ex. att användandet av kreativa resonemang i matematikundervisningen är mer effektivt för elevers lärande på längre sikt än undervisningsmetoder som premierar exempelvis repetitiv träning av en färdig lösningsmetod.¹³³ Att använda en mer vardagsnära undervisning är ett sätt att förebygga för stort fokus på enskilda och repetitiva uppgifter och samtidigt kan det bidra till att elever förbereds för vuxenlivet. Här är det naturligtvis viktigt att lärare får kompetensutveckling anpassat till sina behov och att rektor uppmärksammar dessa behov.

Mer professionellt stöd kan öka lärarnas självtillit och arbetstillfredsställelse

Systemen för formell utvärdering av lärare ser olika ut i TALIS-länderna. I vissa länder sker utvärdering på en mer övergripande, nationell nivå enligt utarbetade rutiner. Andra länder som t.ex. Finland och Sverige har inte något nationellt utformat system för utvärdering av lärare, men det kan finnas mer eller mindre formella utvärderingsrutiner framtagna på skolnivå.

Hattie beskriver att konstruktiv kritik som bygger på undervisningens utvärdering är en avgörande faktor när lärares arbete ska utvecklas så att elevresultaten förbättras.¹³⁴ Forskning pekar även på att observation och återkoppling på varandras undervisning kan främja framtida kollegialt samarbete och

131 Fredriksson & Vlachos (2011).

132 Skolverket (2008). *Svenska elevers matematikkunskaper i TIMSS 2007. En djupanalys av hur eleverna förstår centrala matematiska begrepp och tillämpar beräkningsprocedurer*. Skolverket (2008). *Svenska elevers Matematikkunskaper i TIMSS 2007. En jämförande analys av elevernas taluppfattning och kunskaper i aritmetik, geometri och algebra i Sverige, Hong Kong och Taiwan*.

133 Liljekvist, Y. (2014). *Lärande i matematik. Om resonemang och matematikuppgifters egenskaper*. Doktorsavhandling, Karlstad Universitet. 2014:16.

134 Hattie, J. (2009). *Visible learning*. Routledge. Oxon.

det kan även bidra till att lärare delar med sig av sina erfarenheter och att goda praktiker sprids inom skolan.¹³⁵

Svenska lärare uppger att de sällan får återkoppling på sin undervisning och de uppger ett lägre deltagande än genomsnittet i introduktions- och mentorsverksamhet, även om nya lärare ska erbjudas ett introduktionsprogram. Det framkommer även att det inte bara är återkoppling från rektor som är sällsynt, utan att en majoritet av svenska lärare inte heller besöker varandras lektioner och inte heller diskuterar de varandras undervisning. Att observera andra lärares lektioner kan vara en viktig källa till reflektioner kring undervisningen och kan därmed bidra till att utveckla gemensamma strategier på skolan.

Vidare rapporterar Sveriges lärare att den återkoppling de får i liten grad påverkar deras praktik i klassrummet. Endast mindre än hälften uppger att de har förändrat sin undervisning efter att ha fått återkoppling. Detta kan jämföras med TALIS-genomsnittet på 62 procent.

Olika typer av kompetensutveckling kan stödja lärare i yrket. Svenska lärare och rektorer deltar i genomsnitt under färre antal dagar i kompetensutveckling än sina utländska kollegor. De anger också att den kompetensutveckling de erbjuds i liten grad bygger på en behovsanalys.

Resultaten i TALIS 2013 visar ett positivt samband mellan utvärdering av lärare och återkoppling, mentorssystem, kollegialt lärande och lärares känsla av självtillit och arbetstillfredsställelse. För Sveriges del verkar dessvärre inte lärarutvärdering, återkoppling, kompetensutveckling och individuella utvecklingsplaner vara tätt sammankopplade. Svenska lärare har inte heller tid till att utveckla undervisningen gemensamt och de har inte alltid tid till, eller får ekonomisk kompensation för, att kunna kompetensutveckla sig själva.

PIAAC-undersökningen visar att Sverige är ett av de länder som har högst deltagande i livslångt lärande.¹³⁶ Att även lärare och rektorer får möjlighet till att utvecklas i sitt yrke under hela sitt yrkesverksamma liv är en viktig aspekt i att höja deras yrkesstatus.

Lärare upplever inte att läraryrket har hög status vilket ger en allvarlig signal för framtida rekrytering och för att kunna behålla redan verksamma lärare i yrket

De företeelser som diskuterats ovan ger en viss förklaring till varför endast fem procent av de svenska lärarna upplever sitt yrke som uppskattat i samhället och hur det kommer sig att hälften av lärarna inte skulle välja att bli lärare igen. Resultaten i TALIS 2013 förstärker det som framkom i PIRLS 2011 och TIMSS 2011, nämligen att Sverige är ett av de länder där lärarna är minst nöjda med sitt yrkesval, både jämfört med de andra nordiska länderna och genomsnittet för EU/OECD-länderna.¹³⁷

135 Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. & Wallace, M. (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. University of Bristol. http://www.mpn.gov.rs/resursi/dokument/dok267-eng-DfES_professional_learning_communities.pdf.

136 SCB (2013). *Den internationella undersökningen av vuxnas färdigheter (PIAAC)*. Rapport 2013:2.

137 Skolverket (2012a). *PIRLS 2011. Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Rapport 381; Skolverket (2012b). *TIMSS 2011: Svenska grundskoleelevers kunskaper i matematik & naturvetenskap i ett internationellt perspektiv* Rapport 380.

Samtidigt ger de flesta svenska lärare en mycket positiv bild av sin trivsel på den skola där de för närvarande arbetar och när det gäller deras egna insatser som lärare. De upplever också i högre grad att de kan få eleverna att känna att de kan göra bra ifrån sig i skolarbetet jämfört med andra TALIS-lärare. Kan detta böttna i någon form av lågt ställd förväntan på elever?

Lärares tillit till sin egen lärarförmåga ökar med erfarenhet i yrket enligt resultaten i denna studie. Samtidigt visar studien att lärares självtillit och arbetstillfredsställelse är lägre i klasser med fler elever med svårigheter. Staten, huvudmännen och skolledarna behöver gemensamt arbeta fram strategier och olika typer av incitament för att få de bäst lämpade lärarna till utsatta skolor och för att behålla dem i läraryrket.

Staten har på senare år introducerat flera åtgärder för att höja läraryrkets status. En ny lärarutbildning har införts som, förutom yrkesexamen, också leder till generella examina. Utbildningen blev därmed anpassad till Bologna-modellens struktur med möjligheter att gå vidare till högre nivåer.

Regeringen införde från och med 1 juli 2013 två nya karriärtjänster för lärare. Den ena kallas förstelärare, den andra lektor.¹³⁸ En förstelärare är en legitimerad lärare med minst fyra års vitsordat arbete med undervisning. En legitimerad lärare kan benämnas lektor om han/hon har avlagt minst licentiatexamen och under fyra års tjänstgöring visat pedagogisk yrkesskicklighet.¹³⁹

Förutom dessa åtgärder är det av yttersta vikt att skolor själva arbetar såväl med kollegialitet och återkoppling på lärares undervisning som med att skapa goda relationer bland personalen och mellan lärare och elever. Resultaten i TALIS 2013 visar att väl fungerande lärar–elevrelationer har förmågan att dämpa de negativa effekter som en klass med många elever med svårigheter kan innebära för lärarens självtillit och arbetstillfredsställelse. Varken mentorsaktiviteter, kollegial observation och handledning eller återkoppling har visat sig vara utbredda på svenska skolor men alla dessa aktiviteter uppvisar ett starkt positivt samband med lärares arbetstillfredsställelse.

Det råder idag en bred samsyn om vikten av att läraryrket ska bli mer attraktivt. I skoldebatten framhålls att lönen och möjligheterna till karriärutveckling är viktiga signaler kring yrkets status. I TALIS 2013 framkommer nya kunskaper om hur lärares arbetstillfredsställelse och tillit till sin lärarförmåga kan påverkas. Med dessa kunskaper i åtanke bör länkarna stärkas i kedjan stat–huvudman–rektor–lärare–elev. Staten måste ge huvudmännen förutsättningar att leva upp till uppdraget att ge skolorna möjlighet att bedriva god undervisning. Huvudmännen ansvarar i sin tur för att ge rektorer goda förutsättningar på varje enskild skola. Rektorerna måste även kunna utöva det pedagogiska ledarskapet, som utgör en nödvändig grund för lärares arbete, och ge förutsättningar för lärare så att de i högre grad får tillgång till kollegial kompetensutveckling och återkoppling med syftet att utveckla sin yrkesskicklighet. Detta kan ske genom att lärarna utökar sitt mentorskap, ges tid och möjlighet att bygga relationer med eleverna samt ingår i ett tätare kollegialt samarbete såväl på den egna skolan som med lärare utanför den. Dessa faktorer utgör nödvändiga förutsättningar för att lärarna ska få möjlighet att kunna ta sitt pedagogiska ansvar,

138 Enligt lag, varje huvudman ska sträva efter att för undervisningen anställa lärare och förskollärare som har forskarutbildning. (Lag om ändring i skollagen 2011:189, 2 kap. § 22).

139 Yrkesskicklighet avser ett ämne som helt eller i huvudsak motsvarar ett undervisningsämne, eller som avser ämnesdidaktik eller har avlagt motsvarande utländsk examen (Skollag, 2010:800 § 24).

stärka och utöva sin yrkesroll. Alla aktörer i kedjan har ett ansvar, där staten ytterst är ansvarig för att se till att ingen länk blir för svag, eftersom det i slutändan drabbar de elever som av olika skäl inte får den undervisning de har rätt till, vilket försvagar samhället i sin helhet.

Referenser

- Akiba, M. & Liang, G. (2014). Teacher qualification and the achievement gap: A cross-national analysis of 50 countries i Clark, J. V. (red.), *Closing the Achievement Gap from an International Perspective: Transforming STEM for Effective Education*. New York, NY: Springer.
- Arbetsmiljöverket. (2012). Arbetsmiljön 2011. Arbetsmiljöstatistik. Rapport 2012:4.
- Baker, D. & LeTendre G. (2005). *National Differences, Global Similarities: World Culture and the Future of Schooling*. Stanford University Press, Palo Alto, CA.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, s. 191–215.
- Bandura, A. (1978). Reflections on self-efficacy. *Advances in Behavioral Research and Therapy*, 1, s. 237–269.
- Barnett, R.R., Glass, C., Snowden, R.I. & Stringer K.S. (2002). Size, Performance and Effectiveness: Cost-constrained Measures of Best-practice Performance and Secondary-school Size. *Education Economics*, 10, 291–310.
- Beyer, C.J. & Davis, E.A. (2008). Fostering second graders' scientific explanations: A beginning elementary teacher's knowledge, beliefs, and practice. *The Journal of the Learning Sciences*, Vol. 17/3, s. 381–414.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. & Wallace, M. (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. University of Bristol.
- Boyd, D., et al. (2008). Who Leaves? Teacher Attrition and Student Achievement. *NBER Working Paper*, No. 14022.
- Brief, A. P. & Weiss, H.M. (2002). Organizational behavior: Affect in the workplace. *Annual Review of Psychology*, 53, 279–307.
- Brown, J.L. et al. (2010). Improving classroom quality: Teacher influences and experimental impacts of the 4Rs program. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 102/1, s. 153–167.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821–832.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P.S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: a study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473–490.
- Chong, W.H. et al. (2010). The relationships among school types, teacher efficacy beliefs, and academic climate: Perspective from Asian middle schools. *The Journal of Educational Research*, Vol. 103, pp. 183–190.
- Clotfelter, C., Ladd, H. F. & Vigdor, J. (2007). Teacher credentials and student achievement: Longitudinal analysis with student fixed effects. *Economics of Education Review*, 26(6), 673–682.
- Cohen, J., et al. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, No. 111(1), s. 180–213.

- Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice, and theory in contemporary schools*. Routledge, London.
- Danielson, C. (1996, 2007). *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching, 1st and 2nd editions*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Darling-Hammond, L., et al (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, No. 13(42).
- Dunlosky et al. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, Vol. 14, s. 4–58.
- Engel, L., Rutkowski, D. & Rutkowski, L. (2009). The harsher side of globalization: Violent conflict and academic achievement. *Globalisation, Societies and Education*, No. 7(4), s. 433–456.
- Finnegan, K. (2007). Charter School Autonomy: The mismatch between theory and practice. *Educational Policy*, Vol. 21 no. 3 503–526.
- Flath, B. (1989). The principal as instructional leader. *ATA Magazines*, 69(3), 19–22, 47–49.
- Fredriksson, P. & Vlachos, J. (2011). *Reformer och resultat: Kommer regeringens utbildningsreformer att ha någon betydelse?* Rapport till Finanspolitiska rådet. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Fried Y. (1991.) Meta-analytic comparison of the job diagnostic survey and job characteristics inventory as correlates of work satisfaction and performance. *Journal of Applied Psychology*, 76: 690–697.
- Glazerman, S. et al. *Impacts of Comprehensive Teacher Induction: Final Results from a Randomized Controlled Study*, NCEE 2010-4027. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington D.C.
- Goddard, Y. L., Goddard, R.D. & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, No. 109(4), s. 877–896.
- Goodson, I., Moore, S., & Hargreaves, A. (2006). Teacher Nostalgia and the Sustainability of Reform: The Generation and Degeneration of Teachers' Missions, Memory and Meaning. *Educational Administrative Quarterly*, 42, 42–61.
- Gray, J.A. & Gray, P. (2006). School leadership and student achievement: The mediating effects of teacher beliefs. *Canadian Journal of Education*, Vol. 29/3, s. 798–822.
- Hanushek, E.A. (2006). School Resources, i Hanushek E.A. & Welch F. (red.), *Handbook of Economics of Education, Volume 2*, s. 866–908. Amsterdam: Nederländerna.

- Hanushek, E., Link, S. & Woessmann, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics* 104, 212–232.
- Harris, A. (2002). *School improvement: What's in it for schools?* London: Routledge Falmer.
- Harris, D. N. & Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95, 798–812.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. Routledge. Oxon.
- Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Skolförbättringsarbete*. http://lnu.se/polopoly_fs/1.77519!Skof%C3%B6rb%C3%A4ttringsarbete%20-%20Projekttrappport.pdf
- Ingersoll, R.M. & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of research. *Review of Educational Research*, Vol. 81/2, s. 201–233.
- Isoré (2009). Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review. *EDU Working Paper*.
- Jackson, K. (2009). Student Demographics, Teacher Sorting, and Teacher Quality: Evidence from the End of School Desegregation. *Journal of Labor Economics*, 27, 213–256.
- Jensen, B. & Reichl, J. (2011). *Better teacher appraisal and feedback: Improving performance*. Grattan Institute, Melbourne.
- Jensen, B., et al. (2012). *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008*. OECD Publishing, Paris.
- Klassen, R.M., Bong, M., Usher, E.L. & Chong, W.H. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 67–76.
- Kyriacou, C. (1995). An Evaluation of Teacher Appraisal in Schools within One Local Education Authority. *School Leadership and Management* 15: 109–116.
- Lankford, H., Loeb, S. & Wyckoff, J. (2002). Teacher Sorting and the Plight of Urban Schools: A Descriptive Analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, No 24, s. 37–62.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2009). A Review of Empirical Evidence of School Size Effects: a Policy Perspective. *Review of Educational Research*, 79, 464–490.
- Leithwood, K., Patten, S. & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, No. 46(5), s. 671–706.
- Liljekvist, Y. (2014). *Lärande i matematik. Om resonemang och matematikuppgifters egenskaper*. Doktorsavhandling, Karlstad Universitet. 2014:16.
- Ma, X. & MacMillan, R.B. (1999). Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *The Journal of Educational Research*, No. 93(1), s. 39–47.
- Marzano, R.J., Pickering, D.J. & Pollock, J.E. (2001). *Classroom Instruction That Works*, ASCD, Alexandria, Virginia.

- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A., (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Michaelowa, K. (2002). *Teacher Job Satisfaction, Student Achievement, and the Cost of Primary Education in Francophone Sub-Saharan Africa*. Hamburg Institute of International Economics.
- Miller, M.D., Brownell, M.T. & Smith, S.W. (1999). Factors that predict teachers staying in, leaving, or transferring from the special education classroom. *Exceptional Children*, No. 65(2), s. 201–18.
- Newmann, F.M., King, M.B. & Youngs, P. (2000). Professional development that addresses school capacity: Lessons from urban elementary schools. *American Journal of Education*, No. 108(4), s. 259–299.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. OECD Publishing, Paris.
- OECD (2010a). *Designing PISA as a sustainable database for educational policy and research: The PISA 2012 context questionnaire framework*. OECD Publishing, Paris.
- OECD (2010b). *PISA 2009 Results. What makes a school successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*. OECD Publishing, Paris.
- OECD (2013a). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Synergies for Better Learning. An International Perspective on Evaluation and Assessment*. OECD Publishing, Paris.
- OECD (2013b). *Teaching and Learning International Survey TALIS 2013, Conceptual Framework*. http://www.oecd.org/edu/school/TALIS%20Conceptual%20Framework_FINAL.pdf
- OECD (2014a). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. (forthcoming, 2014). OECD Publishing, Paris.
- OECD (2014b). *Technical Report, TALIS 2013*. (forthcoming, 2014). OECD Publishing, Paris.
- Piaget, J. (1977). *Epistemology and psychology of functions*. Dordrecht Reidel.
- Pedagogisk uppslagsbok* (1996) Informationsförlaget, Lärarförbundets förlag.
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*. OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264044715-en>
- Price, H., & Collett, J. (2012). The Role of Exchange and Emotion on Commitment: A Study Using Teachers. *Social Science Research*, 41, 1469–1479.
- Rivkin, S., Hanushek, E. & Kain, J. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–458.
- Ronfeldt, M. & Reininger, M. (2012). More of better student teaching? *Teaching and Teacher Education*, 28, 1091–1106.
- Santiago, P. & Benavides, F. (2009). *Teacher Evaluation: A Conceptual Framework and Examples of Country Practices*, OECD. <http://www.oecd.org/dataoecd/16/24/44568106.pdf>.

- SCB (2012). *Trender och prognoser 2011*.
- SCB (2013). *Den internationella undersökningen av vuxnas färdigheter (PIAAC)*. Rapport 2013:2.
- Schreiber, J. B. (2002). Institutional and student factors and their influence on advanced mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 95(5), s. 274–286.
- Seidel, T. & Shavelson, R.J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, No. 77(4), s. 454–499.
- SFS 2010:800 *Skollag*. Utbildningsdepartementet.
- SFS 2011:189 *Lag om ändring i skollagen*. Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen (2014). Rektors bestämmer hur skolan arbetar Skolinspektionens nyhetsbrev februari 2014. <http://www.skolinspektionen.se/sv/Rad-och-vagledning/> Publicerad 2014 01 23.
- Skolverket (2008). *Svenska elevers matematikkunskaper i TIMSS 2007. En djupanalys av hur eleverna förstår centrala matematiska begrepp och tillämpar beräkningsprocedurer*. Analysrapport till 323. Skolverket, Stockholm.
- Skolverket (2008). *Svenska elevers matematikkunskaper i TIMSS 2007. En jämförande analys av elevernas taluppfattning och kunskaper i aritmetik, geometri och algebra i Sverige, Hong Kong och Taiwan*. Analysrapport till 323. Skolverket, Stockholm.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket. [<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>]
- Skolverket (2012a). *PIRLS 2011: Läsförmägan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Rapport 381. Skolverket, Stockholm.
- Skolverket (2012b). *TIMSS 2011: Svenska grundskoleelevers kunskaper i matematik & naturvetenskap i ett internationellt perspektiv* Rapport 380. Skolverket, Stockholm.
- Skolverket (2013a). *Attityder till skolan 2012*. Rapport 390. Skolverket, Stockholm.
- Skolverket (2013b). *Forskning för klassrummet. Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*. Betänkande från beredningen om ansvarsfördelning och styrning på skolområdet. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Skolverket (2013c). *Lärares yrkesvardag*. Rapport 385. Skolverket, Stockholm.
- Skolverket. (2013d). *PISA 2012. 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap. Resultaten i koncentrat*. Sammanfattning av rapport 398. Skolverket, Stockholm.
- Skolverket (2013e). *Skolverkets lägesbedömning 2013*. Rapport 387. Skolverket, Stockholm.
- Skolverket. *Pedagogisk personal i skola och vuxenutbildning läsåret 2013/14*. Dnr (2014:00044).

- Skolverket (2014). *Med fokus på lärare och elevers lärandemiljöer. Analys av samstämmighet mellan svenska styrdokument och den internationella studien TALIS*. (under utgivning).
- Smith, T.M & Ingersoll, R.M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, No, 41(3), s. 681–714.
- Staub, E., & Stern, E. (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence for elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology*, No. 94, s. 344–355.
- Strong, M., Villar, A. & Fletcher, S. (2008). An investigation of the effects of variations in mentor-based induction on the performance of students in California. *Teacher College Record*, No. 110(10), s. 2271–2289.
- Sveriges Kommuner och Landsting (2011). *Synligt lärande. Presentation av en studie om vad som påverkar elevers studieresultat*. Stockholm.
- Tickle, B. R., Chang, M. & Kim, S. (2011). Administrative support and its mediating effect on US public school teachers. *Teaching and Teacher Education*, No. 27(2), s. 342–349.
- Timpeley, H (2011). *Realizing the power of professional learning*. Open University Press. New York. USA.
- Tittle, C.K. (2006). Assessment of teacher learning and development, i Alexander, P. A. & Winne, P. H. (red.), *Handbook of Educational Psychology* (2nd ed., Vol. 41, s. 953–980). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tse, H. (2007). Professional development through transformation: Linking two assessment models of teacher's reflective thinking and practice i Townsend T. & Bates, R. (red.), *Handbook of teacher education: Globalization, standards, and professionalism in times of change* (s. 495–505). Dordrecht, Nederländerna: Springer.
- Utbildningsdepartementet. *Tid för undervisning – lärares arbete med åtgärdsprogram*, Arbetsgrupp U2012:E, Departementsserien (Ds) Ds 2013:50.
- Utbildningsdepartementet *Tid för undervisning – lärares arbete med skriftliga individuella utvecklingsplaner*, Departementsserien (Ds) Ds 2013:23.
- Vieluf S., et al. (2012). *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS*. OECD Publishing, Paris.
- Weiss, E.M. (1999). Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis. *Teaching and Teacher Education*, No. 15(8), s. 861–879.
- Woolfolk Hoy, A; Davis, H & Pape, S. (2012). Teacher Knowledge and Beliefs i *Handbook of Educational Psychology*. Alexander, P. A. & Winnie, P. H. (red.), 715–737. New York: Routledge.
- Wößmann, L. (2007). International Evidence on School Competition, Autonomy, and Accountability: A Review. *Peabody Journal of Education*, 82(2–3), 473–497.

Ying, D. (2007). Teacher educators' collaborative inquiry in a context of educational innovation in China – A case study of RICH as a learning community i Townsend, T. & Bates R. (red.), *Handbook of teacher education: Globalization, standards, and professionalism in times of change* (s. 539–554). Dordrecht, Nederländerna: Springer.

Bilaga 1. Urval

Urval och svarsfrekvens

Urvalet i TALIS bestäms internationellt och ska göras så att det ger reliabla estimatorer och tillåter modellering av data. Urvalet görs i ett s.k. tvåstegs representativt urval där skolor dras först, följt av att ett antal lärare på skolan dras i ett andra steg. På en skola dras minst 20 lärare i den mån som det är möjligt samt minst 200 skolor, vilket leder till urvalsstorleken av minst 4000 lärare.

För att kompensera för att vissa skolor har färre än 20 lärare dras ett större antal lärare i vissa större skolor.

Texten nedan visar enkätstudiens design. För ytterligare information gällande urvalsprocedurer, svarsfrekvenser för samtliga deltagarländer m.m. se *Technical Report, TALIS 2013*. www.oecd.org/talis

I TALIS 2013 var den internationella svarsfrekvensen 82 procent och Sveriges svarsfrekvens var 84 procent.

Internationell målpopulation: Lärare och rektorer i grundskolans årskurser 7–9.

Storlek på urval: 200 skolor per deltagarland, 20 lärare och en rektor i varje skola.

Skolurval: S.k. tvåstegs representativt urval av skolor och lärare inom skolor.

Krav på svarsfrekvens: 75 procents svarsfrekvens från deltagande skolor, tillsammans med 75 procents svarsfrekvens från alla utvalda lärare inom landet. En skola räknas som deltagande om 50 procent av de utvalda lärarna på skolan svarat på enkäten.

Enkäter: Olika enkäter för lärare och rektorer. Varje enkät tar ca 45–60 minuter att besvara.

Insamlingsmetod: Enkäterna fylls i på papper eller online.

Genomförande: September–december 2012 för länder på södra halvklotet och februari–juni 2013 för länder på norra halvklotet.

Studiens genomförande

För att säkerställa att insamlad data ska vara jämförbar över tid och mellan länder genomförs studien på samma sätt i alla deltagarländer med hjälp av gemensamma och rigorösa rutiner. För en detaljerad beskrivning hänvisas läraren till *Technical Report, TALIS 2013*. www.oecd.org/talis

Det har tagit fyra år att genomföra TALIS 2013. Under 2010 utvecklades enkäterna som sedan testades en första gång i en pilotstudie 2011. Där deltog rektorer och lärare i fokusgruppsintervjuer för att bedöma hur väl enkätfrågorna fungerade i de olika deltagarländerna. I förstudien 2012 testades både enkätfrågorna och tillvägagångssätt på ca 20 skolor per deltagarland. Vårterminen 2013 genomfördes huvudstudien i Sverige och i övriga länder på norra halvklotet. Södra halvklotet genomförde huvudstudien under hösten 2012.

Denna rapport presenterar och analyserar svenska lärares och rektorers egen bild av sin yrkesvardag och de villkor de verkar under och sätter detta i relation till lärare och rektorer i andra länder.

Sverige deltar i flera internationella jämförelser av utbildningsprestationer i grund- och gymnasieskolan. När det gäller frågan om vad som påverkar elevers resultat har olika studier riktat uppmärksamheten mot elevers lärmiljö och hur viktigt det är med skickliga och engagerade lärare som når fram till varje enskild elev.

Lärare är den viktigaste resursen inom skolan och det som sker i klassrummet är avgörande för kvaliteten i utbildningen. Detta bidrog till att Sverige 2013 för första gången deltog i TALIS (*The Teaching and Learning International Survey*). Studien undersöker genom enkäter lärares och rektorers bakgrund och deras upplevelser av de undervisnings- och lärmiljöer de arbetar i. Totalt deltog 106 000 lärare, som representerar 4 miljoner, från 34 länder/regioner, verksamma i motsvarande årskurs 7–9 i grundskolan.

Skolverket

www.skolverket.se