UNIVERSITETET
I OSLO

Teaching and Learning International Survey (TALIS)

TALIS2024

Den norske lærerrollen i endring: Resultater fra TALIS 2024

Mark White, Guri A. Nortvedt, Anubha Rohatgi, Julius K. Bjørnsson

NIFU
Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Co-funded by the European Union

TALIS2024 er gjennomført med økonomisk støtte fra EUs Erasmus+-program.

EUs økonomiske støtte innebærer ikke en godkjenning av denne rapportens innhold. Rapporten gjenspeiler ikke nødvendigvis EUs syn.

© Mark White, Guri A. Nortvedt, Anubha Rohatgi, Julius K. Bjørnsson

Materialet i denne publikasjonen er utgitt som Open Access / åpen tilgang og er omfattet av åndsverkslovens bestemmelser og Creative Commons-lisens CC-BY 4.0

Dette verket omfattes av bestemmelsene i Lov om opphavsretten til åndsverk m.v. av 1961. Verket utgis Open Access under betingelsene i Creative Commons-lisensen CC-BY 4.0. Denne tillater tredjepart å kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst medium eller format, og å remikse, endre, og bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle, under betingelse av at korrekt kreditering og en lenke til lisensen er oppgitt, og at man indikerer om endringer er blitt gjort. Tredjepart kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller tredjepart eller tredjeparts bruk av verket. Lisensvilkår: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Vil du sitere denne kortrapporten?

White, M., Nortvedt, G.A., Rohatgi, A., & Bjørnsson, J.K. (2025). *Den norske lærerrollen i endring: Resultater fra TALIS 2024*. Universitet i Oslo. https://www.talis2024.no/talis-laerere-og-skoleledere/

Innholdsfortegnelse

1 Forord 5
2 Hovedfunn 6
3 Innledning 8
3.1 TALIS-studien 8
3.2 Hvem er ansvarlige for TALIS-studien? 8
3.3 Spørreskjemaer, utvalg og gjennomføring 9
3.4 Kort om lav svarprosent 10
3.5 Sammenhenger mellom TALIS 2008, 2013, 2018 og 2024 11
3.6 Rapportens struktur 11
4 Lærerrollen i dag 12
4.1 Innledning 12
4.2 Den norske læreren 12
4.3 Skolekontekst 13
4.4 Digitale ressurser i skolen 15
5 Om hvordan lærere trives i jobben 20
5.1 Tilfredshet med jobben 20
5.2 Læreres tro på egen mestring 20
6 Lærerrollen og kravene som stilles til lærere 24
6.1 Undervisning i klasser som stiller store krav til lærerne 24
6.2 Hindringer som begrenser skolens kapasitet til å gi undervisning av høy kvalitet 25
6.3 Stressnivåer og kilder til stress 28
6.4 Rektorenes oppfatning av problemer på skolen 30
7 Lærerutdanning 32
7.1 Den første lærerutdanningen 32
7.2 Innføring av nye lærere 34
7.3 Faglig og yrkesmessig utvikling for lærere 36
8 Skoleledelse 41
8.1 Skoleledelsen 41
8.2 Rektors pedagogiske ledelse 41
8.3 Delt lederansvar 42
8.4 Lærerautonomi 44
9 Samarbeid innenfor skolen 45
9.1 Samarbeid blant lærere om undervisning 45

9.2 Læreres oppfatning av relasjoner med rektor og elever 47
9.3 Rektorers oppfatning av lærere, elever og foreldre 48
10 Tilfredshet blant lærere 50
10.1 Lærernes intensjoner om å fortsette i læreryrket 50
10.2 Læreres motivasjon for å bli værende i yrket 51
10.3 Læreres tilfredshet med arbeidsbetingelser 53
10.4 Statusen til læreryrket 54
11 Tilfredshet blant rektorer 55
11.1 Den norske rektoren 55
11.2 Om hvordan rektorene oppfatter rektoryrket 55
Vedlegg om den tekniske gjennomføringen av TALIS-studien 58
Faser i TALIS-studien 58
Utvalg og svarprosent 58
Frafallsanalyser og representativitet 59
Bibliografi 61

1 Forord

Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2024, initiert av Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), undersøker læreres og skoleledere yrkeshverdag og arbeidsbetingelser. Temaene som undersøkes inkluderer (a) læreres arbeidsforhold og arbeidsbetingelser, (b) faglig og yrkesmessig utvikling for lærere, (c) læringssyn, holdninger og undervisningspraksis, (d) skoleledelse, (e) vurdering og tilbakemelding til lærere, (f) skolemiljø og (g) jobbtilfredshet. TALIS-studien er tidligere blitt gjennomført i 2008, 2013 og 2018, noe som gir oss mulighet til å undersøke utviklingen innenfor disse temaene over tid, både i Norge og internasjonalt.

Kunnskapsdepartementet har besluttet at Norge skal delta i TALIS for å få belyst viktige temaer knyttet til læreryrket og den norske skolen. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) har hovedansvaret for den norske TALIS-studien, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet (Udir). Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo koordinerer TALIS-Core, som fokuserer på lærere på ungdomstrinnet, mens NIFU leder TALIS-3S, som retter seg mot ansatte i barnehager. Denne rapporten omhandler svarene fra lærere og rektorer på ungdomstrinnet, men for enkelhets skyld bruker vi her «TALIS» som betegnelse for TALIS-Core.

TALIS koordineres av International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Den 7. oktober 2025 vil IEA publisere en internasjonal hovedrapport som dekker de fleste temaene i undersøkelsen, med unntak av læreres oppfatninger av og undervisning om bærekraft og de funnene som baserer seg på svar fra rektorene.

Den kortrapporten du leser nå, lanseres samtidig med den internasjonale rapporten og vil speile de internasjonale funnene, med et spesielt fokus på det som er relevant for den norske konteksten og for læreryrket i Norge. I tillegg inkluderer denne rapporten hva norske rektorer mener om rektoryrket. Rapporten gir en oversikt over hovedfunnene fra TALIS 2024. Høsten 2026 vil det bli utgitt en antologi som går mer i dybden på funnene fra undersøkelsen.

Arbeidet med TALIS 2024 er utført av Mark White, Cay Gjerustad, Karl Solbue Vika, Ørjan Samuelsen, Martin Andersen, Guri A. Nortvedt, Anubha Rohatgi, Eyvind Elstad og Dijana Tiplic-Lunde. Mark White fungerer som prosjektleder for TALIS-Core. Vi retter en stor takk til alle ungdomsskolelærere og rektorer som har bidratt til studien. Vi vil også rette en takk til Utdanningsforbundet for deres støtte til undersøkelsen og for å oppmuntre rektorer og lærere til å delta.

Oslo, oktober 2025

Mark White

2 Hovedfunn

Den norske skolen er fortsatt preget av positive relasjoner, samarbeid og autonomi. De aller fleste lærere rapporterer at de har positive profesjonelle relasjoner med kollegaer, elever, foreldre og rektorer. Videre gir flertallet av lærerne uttrykk for at de har muligheter til medbestemmelse, at de støtter og stoler på hverandre, at de bidrar til skoleutvikling, og at de har en betydelig grad av autonomi i undervisningen. De fleste rektorene oppgir at de samarbeider med lærere for å løse atferdsproblemer blant elevene, og at de støtter lærere i utviklingen av deres undervisningspraksis.

Behov for støttepersonell i skolen. På spørsmål om hva som hindrer skolen å kunne tilby undervisning av høy kvalitet, gir et mindretall av rektorene uttrykk for at det er behov for flere kvalifiserte lærere. Det største personellbehovet rektorene forteller om, er behovet for støttepersonell.

Norske klasserom er blitt mer heterogene. Sammensetningen av elever i den norske skolen har endret seg betydelig siden 2018. Sammenlignet med 2018 rapporterer en høyere andel av de norske lærerne i 2024 at mer enn en tredjedel av elevene i klassene deres har vanskeligheter med å forstå norsk, er faglig svake, har spesielle opplæringsbehov og/eller atferdsvansker. Norge har tradisjonelt sett vært mindre heterogent enn mange andre deltakerland i TALIS, også sammenlignet med de andre nordiske landene. Med tanke på heterogenitet er elevsammensetningen i 2024 blitt mer lik den vi finner i de andre nordiske landene.

Utfordringer knyttet til læreres tro på at de kan motivere elever. Fire av ti norske lærere tror at de kan motivere elever som viser liten interesse for skolearbeidet, og 55 prosent tror at de kan hjelpe elevene til å verdsette læring. Sammenlignet med lærere i det andre nordiske landene, er det omtrent 20 prosentpoeng færre norske lærere som tror at de kan få til dette.

Utfordringer knyttet til elevenes motivasjon. Halvparten av lærerne rapporterer at de kan stole på at elevene gjør arbeidsoppgavene sine. Bare én av tre lærere gir uttrykk for at de kan stole på at elevene gjør leksene sine.

Mer stress og uro. Flere lærere i 2024 enn i 2018 rapporterer om et høyt nivå av stress på jobben, og en økende andel av lærerne svarer at jobben deres påvirker deres egen helse negativt. Økningen i stress er spesielt relatert til håndtering av enkeltelevers behov og til klasseledelse. Når vi spør nyutdannede lærere i 2024, er det færre som planlegger å bli i yrket i mange år, sammenlignet med hva de svarte i 2018.

Lærere trives på jobb, men føler seg mindre verdsatt av samfunnet. De fleste lærere gir uttrykk for at de liker å undervise, og at de er fornøyde med arbeidsforholdene (utenom lønnen). De har også høy tiltro til at de mestrer de fleste aspektene av jobben, og de mener at de har positive relasjoner til rektor, elever og foreldre. Flertallet gir også uttrykk for at de føler seg verdsatt av elever og foreldre. Men færre lærere rapporterer at de føler seg verdsatt av samfunnet, og flere lærere er misfornøyde med lønnen sin, sammenlignet med lærerne i 2018 og i de andre nordiske landene.

Nyutdannede lærere gir i større grad enn før uttrykk for at lærerutdanningen var av høy kvalitet. Omtrent seks av ti lærere som ble utdannet etter 2017, er enige i at deres egen lærerutdanning hadde høy kvalitet. Lærere som ble utdannet etter 2017, rapporterte i større grad at lærerutdanningen var av høy kvalitet enn de lærerne som ble utdannet mellom 2003 og 2017.

Nyutdannede lærere tas godt imot i skolen. Blant lærere med mindre enn to års erfaring har omtrent ni av ti deltatt i enten et formelt innføringsprogram eller uformelle innføringsaktiviteter ment for å støtte dem i overgangen fra utdanning til å praktisere som lærer. Dette er en betydelig

endring fra TALIS 2018, som viste at nyutdannede lærere i liten grad ble fulgt opp. Blant de nyutdannede lærerne som fikk oppfølging ved ansettelse, oppgir 80 prosent at de fikk veiledning fra rektor eller erfarne lærere.

Dagens tilbud om faglig og yrkesmessig utvikling har lite å si for undervisningspraksis. Lærere rapporterer at de deltok i mer faglig og yrkesmessig utvikling i 2024 enn de gjorde i 2018, men de fleste mener at disse utviklingsaktivitetene i liten grad påvirket undervisningspraksisen deres. I 2024 er det flere lærere enn i 2018 som rapporterer om et behov for å lære mer om hvordan de kan imøtekomme behov hos enkeltelever.

Rektorer er stort sett fornøyde i jobben sin. De fleste rektorer melder at de er fornøyde med jobben. De får støtte fra de ansatte på skolen og har innflytelse på viktige beslutninger. Omtrent 70 prosent er fornøyde med arbeidsbetingelsene (unntatt lønnen), mens omtrent halvparten er fornøyde med lønnen. Som for lærere er det en nedgang i andelen rektorer som mener at de blir verdsatt av samfunnet, sammenlignet med TALIS 2018.

Rektorer rapporterer om høyt stressnivå i jobben. Én av fem rektorer gir uttrykk for at jobben har negative konsekvenser for deres egen helse. Stresset oppstår i stor grad på grunn av fravær av personell, administrativt arbeid og behovet for å imøtekomme elevenes behov for tilpasning.

Rektorer rapporterer om begrenset tid til pedagogisk ledelse. Rektorer rapporterer at de bruker mer tid på administrative oppgaver og på å støtte lærere i arbeidet med å løse atferdsproblemer i klasserommet, mens de bruker mindre tid på å observere undervisning, å gi tilbakemelding og å ansvarliggjøre lærere med tanke på kvalitet i undervisningen og elevenes læringsutbytte.

Lav svarprosent på spørreskjemaet. På grunn av lav svarprosent er det nødvendig å ta noen forbehold når funn fra undersøkelsen i 2024 skal tolkes. Du kan lese mer om dette i det tekniske vedlegget.

3 Innledning

3.1 TALIS-studien

TALIS – Teaching and Learning International Survey – er en internasjonal undersøkelse om undervisning og læring som er blitt gjennomført fire ganger. Denne OECD-studien fokuserer på lærere og skoleledere på ungdomstrinnet, og målet er å undersøke deres oppfatninger og erfaringer knyttet til forhold ved skolen som anses som viktige for elevenes læring og for lærernes yrkesutøvelse. Resultatene fra TALIS skal kunne brukes til evidensbasert politikk-utforming i deltakerlandene. Informasjon samles inn gjennom to spørreskjemaer som kart-legger læreres og skolelederes arbeidsforhold, profesjonsutvikling og undervisningspraksis, og hvordan de oppfatter miljøet på arbeidsplassen. Studien fungerer som et verktøy for å under-søke (a) hva det innebærer å være lærer og skoleleder på ungdomstrinnet, (b) hvilke muligheter og begrensninger som finnes for kompetanseutvikling, (c) klasse- og skoleledelse og (d) under-visnings- og samarbeidspraksis.

TALIS er en trendstudie som ble gjennomført første gang i 2008. Dette var den første inter-nasjonale undersøkelsen som hadde som mål å skape kunnskap om læreres og skolelederes arbeidssituasjon. Senere ble studien gjennomført i 2013 og 2018. I 2024 ble TALIS gjennomført for fjerde gang, med deltakelse fra til sammen 55 land, inkludert alle de nordiske landene.

Ettersom TALIS er en trendstudie, gir resultatene grunnlag for å kunne si noe om hvordan læreres og skolelederes arbeidshverdag har utviklet seg over tid, altså fra 2008 og fram til i dag. Siden det også er en internasjonal undersøkelse, kan man også sammenligne forholdene i norsk skole med forholdene i andre land. Studien bidrar til å bygge et evidensbasert kunnskaps-grunnlag som sikrer et godt utgangspunkt for politikere og andre når de skal ta beslutninger som gjelder skole og undervisning.

Resultatene fra de tidligere gjennomføringene har vært en viktig del av kunnskapsgrunnlaget for myndighetenes utforming av politikk i skolesektoren. Mer spesifikt har tidligere runder bidratt til (a) økt satsing på og bedre tilrettelegging av etter- og videreutdanning for lærere, (b) økt satsing på og bedre oppfølging av nyutdannede lærere, (c) mer oppmerksomhet rettet mot faglige tilbakemeldinger, både fra skoleledere til lærere og fra lærere til elever, og (d) innspill til utviklingen av en nasjonal rektorutdanning. TALIS 2024 gir oss mulighet til å utforske utviklingen av disse og andre områder ytterligere.

3.2 Hvem er ansvarlige for TALIS-studien?

TALIS er initiert og organisert av OECD, mens gjennomføringen av undersøkelsen ivaretas av et konsortium bestående av IEA, Australian Council for Educational Research (ACER), American Institutes of Research (AIR), cApStAn og RAND Europe. Studien er utviklet i samarbeid mellom OECD, det internasjonale konsortiet, forskere og utdanningsmyndigheter, i tillegg til lærerorganisasjoner fra deltakerlandene. I Norge er det Utdanningsdirektoratet som har det overordnede ansvaret for TALIS-undersøkelsen. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) har hovedansvaret for TALIS-prosjektet, mens Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo er tildelt ansvaret med å gjennomføre datainnsamling, analysere data og rapportere resultater for TALIS på ungdomsskolenivå. NIFU gjennomfører TALIS på barnehagenivå.

3.3 Spørreskjemaer, utvalg og gjennomføring

Det ligger mye arbeid bak en internasjonal undersøkelse. For TALIS-undersøkelsen dreier arbeidet seg i stor grad om utviklingen av spørreskjemaene. Siden det er en trendstudie, er mange av spørsmålene de samme ved hver gjennomføring, men det utvikles også nye spørsmål. Spørsmålene gjennomgår to faser for kvalitetssikring. Den første fasen er en pilotstudie der det gjennomføres fokusgruppeintervjuer med lærere og rektorer i et utvalg av deltakerlandene. Før intervjuene gjennomføres, utvikles det forskjellige varianter av nye spørsmål og temaer som konsortiet ønsker å inkludere i studien.

Basert på hvordan spørsmålene fungerer og blir mottatt av lærere og rektorer, velges det ut spørsmål til en generalprøve. I denne prøven testes foreløpige spørreskjemaer på lærere og rektorer. Disse spørreskjemaene inneholder flere spørsmål og temaer enn det som får plass i den endelige undersøkelsen, og de kan betraktes som en mulighetsstudie. Generalprøven gjennomføres på samme måte som hovedgjennomføringen, men med et begrenset antall deltakere. Generalprøven gir likevel tilstrekkelig med data til at man kan utføre analyser og undersøke hvordan de ulike spørsmålene fungerer. Spørsmålene som benyttes i hovedgjennomføringen velges ut basert på statistiske analyser og med tanke på å dekke relevante temaer.

TALIS er en utvalgsstudie der svarene fra et representativt utvalg lærere brukes til å trekke konklusjoner om lærere generelt. Utvalget av skoler trekkes av IEA (se Vedlegg 1 for nærmere redegjørelse av utvalgsprosedyrene). I Norge ble det trukket ut til sammen 212 skoler med ungdomstrinn, både rene ungdomsskoler og kombinerte barne- og ungdomsskoler. For hver skole i utvalget ble det trukket ut to erstatningsskoler (erstatningsskole 1 og 2). Disse ble kontaktet dersom den uttrukne skolen ikke kunne eller ikke ønsket å delta.

TALIS benytter et stratifisert to-stegs sannsynlighetsdesign for uttrekk av skoler. Det innebærer at deltakerskoler først trekkes ut, og så blir lærere fra disse skolene trukket ut. Opptil 20 lærere trekkes ut for hver deltakerskole. Hver enkelt lærer må, sammen med rektor, samtykke til deltakelse etter å ha mottatt informasjon om studien. Lærere gir sitt samtykke ved å besvare spørreskjemaet.

Høsten 2023 ble altså 212 norske skoler invitert til å delta i TALIS 2024. Det viste seg imidlertid at mange skoler ikke hadde mulighet til å delta i undersøkelsen. I hvert tilfelle der en utvalgt skole takket nei til deltakelse, ble den første erstatningsskolen invitert. Dersom denne også takket nei, ble den andre erstatningsskolen kontaktet. Etter endt rekruttering hadde 171 skoler takket ja til å delta.

TALIS 2024 ble gjennomført som en nettbasert spørreundersøkelse. Det tok mellom 45 og 60 minutter å besvare spørreskjemaet. Alle deltakerne mottok personlig innloggingsinformasjon via e-post. Datainnsamlingen var planlagt å foregå fra 1. februar til 30. april 2024, men perioden ble forlenget med to-tre uker. I den utvidede perioden ble skoler med lav deltakelse fulgt opp. Dataene fra de nettbaserte spørreskjemaene ble sendt direkte til det internasjonale senteret etter at den enkelte respondent hadde besvart spørreskjemaet.

Hver deltakerskole fikk utnevnt en skolekontakt, ofte rektor eller en annen person i skoleledelsen. Kontaktpersonen bistod i gjennomføringen og motiverte lærere og rektorer til å delta i undersøkelsen. TALIS stiller krav om at over halvparten av lærerne ved en skole må ha besvart spørreskjemaet for at skolen skal regnes som deltakende. Av de 171 skolene som deltok i undersøkelsen, tilfredsstilte 112 dette kravet. Med andre ord var det 59 skoler der mindre enn halvparten av lærerne deltok, og disse skolene ble derfor registrert som ikke-deltakende i undersøkelsen. Tabell 1.1 viser deltakelsen i Norge. Som det framgår av tabellen, var det 1528 deltakende lærere og 147 deltakende rektorer.

Tabell 1.1: Oversikt over deltakende skoler, rektorer og lærere i TALIS 2024.

Skoler/rektorer/lærere	Antall/prosent	Kommentar
Antall skoler som ble trukket ut	212	
Antall deltakende skoler	112	På lærernivå
	147	På rektornivå
Antall rektorer som ble trukket ut	212	
Antall rektorer som deltok	147	
Deltakelse på rektornivå	67 %	vektet
Antall lærere som ble trukket ut	2078	
Antall lærere som deltok	1528	
Deltakelse på lærernivå fra deltakende skoler	73 %[1]	vektet
Endelig svarprosent på lærernivå	39 %[2]	vektet

3.4 Kort om lav svarprosent

Dersom mindre enn 50 prosent av det opprinnelige utvalget deltar og mindre enn 75 prosent av lærerne totalt deltar, som tilfellet var i Norge, vurderes kvaliteten på dataene som utilstrekkelig. I tidligere runder av TALIS ville dette ført til at et land ikke ble inkludert i den internasjonale rapporteringen. I TALIS 2024 hadde imidlertid flere land rekrutteringsproblemer, og TALIS-styret bestemte derfor å inkludere alle deltakerlandene i den internasjonale rapporten. Land med lav deltakelse, blant dem Norge, presenteres i den internasjonale rapporten med en merknad som advarer leserne om lav deltakelse og den tilhørende risikoen for at resultatene ikke er pålitelige.

Den lave svarprosenten skaper en risiko for skjevhet i representativiteten av TALIS 2024-dataene. For å undersøke i hvilken grad dataene fra TALIS 2024 er representative for norske skoler og lærere, gjennomførte vi frafallsanalyser. Det finnes mye data tilgjengelig på skolenivå i Norge. Analyser gjennomført med disse dataene tyder på at de deltakende skolene er like representative for alle norske skoler som om alle skolene i utvalget hadde deltatt. Dessverre er det svært lite data på lærernivå som kan brukes til å utforske representativiteten til de deltakende lærerne. Vi kunne imidlertid bekrefte at de deltakende lærerne er representative når det gjelder kjønn, alder og hvilke fag lærere underviser mest i. Oppsummert kan vi konkludere med at det er lite som tyder på at det foreligger skjevheter i TALIS 2024 (se rapport om frafallsanalyser på den norske nettsiden til TALIS: https://www.talis2024.no/talis-laerere-og-skoleledere/).

[1] Prosentandel deltakende lærere fra deltakende skoler er et vektet tall. Det er regnet ut fra (antall lærere som deltok) delt med (antall lærere som er trukket ut).

[2] Endelig svarprosent er regnet ut fra (vektet prosentandel deltakende skoler, 53 %) ganget med (vektet prosentandel deltakende lærere i deltakende skoler, 73 %).

Til tross for dette positive resultatet fra frafallsanalysen er det viktig å være oppmerksom på den økte risikoen for skjevheter i TALIS 2024. I denne rapporten forsøker vi derfor å knytte funnene til andre datakilder og diskutere mulige skjevheter i enkelte spørsmål der vi ser større risiko for skjevhet.

3.5 Sammenhenger mellom TALIS 2008, 2013, 2018 og 2024

For deltakerlandene i TALIS er det både interessant og nyttig å utføre sammenlignende analyser som ser på utviklingen over tid i eget land, samtidig som man sammenligner seg med andre relevante land. Tradisjonelt har de nordiske landene sammenlignet seg med hverandre, ettersom skolesystemene i disse landene har mange fellestrekk, blant annet med hensyn til lærerautonomi. Internasjonalt omtales dette ofte som den nordiske modellen (Blossing et al., 2014).

Selv om hovedtemaene i de fire TALIS-undersøkelsene er de samme, er det blitt gjort betydelige endringer i spørreskjemaene fra 2008 til 2024. I tillegg er flere svarkategorier blitt endret. Disse justeringene innebærer at det på internasjonalt nivå ikke alltid er mulig å sammenligne svarmønstre i 2024 direkte med svarene fra tidligere runder. Det er imidlertid mulig å analysere hvordan norske lærere og rektorer svarer på likeartede spørsmål i to eller flere undersøkelser.

3.6 Rapportens struktur

Denne kortrapporten speiler den internasjonale TALIS-rapporten og følger samme struktur for kapitlene, med unntak av kapitlet i denne rapporten som omhandler rektoryrket. I teksten framhever vi funn som har særlig relevans i den norske konteksten, og vi vurderer endringer over tid i Norge. I noen tilfeller sammenligner vi funn på tvers av de nordiske landene. Vi legger vekt på å presentere de funnene som er mest relevante for Norge, noe som medfører at vi enkelte steder bryter ned og analyserer dataene på en noe annen måte enn det gjøres i den internasjonale rapporten. Dette vil vi gjøre oppmerksom på i en fotnote. I tilfeller der Norge er omtalt i den internasjonale rapporten, vil vi referere til dette i en fotnote.

4 Lærerrollen i dag

4.1 Innledning

TALIS er utformet for å gi en oversikt over læreryrket slik det framstår i dag. Samfunnet har gjennomgått mange endringer det siste tiåret som påvirker utdanningssektoren, med blant annet økende migrasjon og et større mangfold, i tillegg til den kontinuerlige utviklingen av ny teknologi. I dette kapitlet gir vi en oversiktlig beskrivelse av læreryrket og skolekonteksten i Norge, og vi ser på endringer i disse forholdene siden forrige runde av TALIS i 2018. Vi vil også kort omtale bruken av digitale ressurser i den norske skolen.

4.2 Den norske læreren

TALIS 2024 viser at 64 prosent av ungdomsskolelærerne er kvinner, noe som er omtrent den samme prosentandelen som i TALIS 2018. Tabell 4.1 viser aldersfordelingen til lærerne for årene 2024 og 2018. I TALIS 2018 kom det fram at alderen på lærere i Norge var relativt høy sammenlignet med lærere i andre deltakerland (Throndsen et al., 2019). I TALIS 2024 er lærerne derimot relativt unge, med få som er over 60 år. Dette samsvarer med data fra SSB[3], som viser en økning i antall lærere under 40 år. Lærerne i 2024 har i gjennomsnitt 13,8 års yrkeserfaring (9,6 år i den skolen de jobber på nå). Dette er omtrent ett år kortere erfaring enn i 2018, og tre år kortere enn det internasjonale gjennomsnittet.

Tabell 4.1: Aldersfordeling blant lærere

Lærernes alder	2018	2024
Under 30 år	13	15
30–39 år	25	28
40–59 år	51	50
Over 60 år	12	7

I 2018 var ni prosent av lærerne nyutdannede (definert som lærere med to års erfaring eller mindre i yrket), og det tilsvarende tallet for 2024 er åtte prosent[4]. Omtrent 22 prosent av lærerne i 2024 har fem eller færre års erfaring. Omtrent 62 prosent av lærerne oppgir at deres første karrierevalg var å bli lærer. Lærere med mindre erfaring, og de med mer enn 21 års erfaring, har en større tendens til å rapportere at læreryrket var førstevalget deres (69 prosent av lærerne med to års eller mindre erfaring og 56 prosent av lærerne med mellom 11 og 20 års erfaring). De fleste lærerne (74 %) har tidligere jobbet utenfor utdanningssektoren, av disse har 13 prosent minst ti års erfaring fra et annet yrke og også svart at læreryrket var ikke deres første karrierevalg. Det vil si at 13 prosent av lærere har blitt lærere etter å ha hatt en karrier i et annet yrke.

4.2.1 Læreres utdanningsbakgrunn

Lærere trenger god faglig og pedagogisk kompetanse for å takle de utfordringene yrket medfører. Dette delkapitlet rapporterer om lærernes høyeste utdanningsnivå, mens kapittel 7 gir mer detaljert informasjon om lærerutdanning og faglig og yrkesmessig utvikling av lærere. Tabell 4.2 viser prosentandelen lærere med lærerutdanning på forskjellige nivåer, basert på det lærerne oppgir om sitt høyeste utdanningsnivå. Lærerne er nesten likt fordelt mellom de med

[3]https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/ansatte-i-barnehage-og-skole/artikler/flere-yngre-laerere-i-grunnskolen

[4] Her definerer vi nyutdannede lærere annerledes enn det gjøres i den internasjonale rapporten, der en nyutdannet lærer defineres som en lærer med mindre enn fem års erfaring. Norge har lagt vekt på de første to årene i yrket, og opplegg for å støtte nyutdannede lærere fokuserer på disse årene (Helgeland et al., 2021). Derfor er det mer rimelig i den norske konteksten å snakke om nyutdannede lærere som lærere i deres første to år.

mastergrad og de med bachelorgrad. I 2024 har flere lærere oppnådd mastergrad sammenlignet med hva som var tilfellet i 2018, noe som er forventet gitt endringene i lærerutdanningen, der det nå krever mastergrad (Skagen & Elstad, 2023).

Omtrent to av tre lærere har gjennomført lærerutdanning med integrert praktisk-pedagogisk utdanning (PPU), mens 23 prosent har fullført en etterfølgende PPU (f.eks. årsstudium i PPU). 6 prosent av lærerne har en annen form for formell kompetanse (f.eks. godkjent lærerutdanning fra utlandet), 4 prosent har bare fagspesifikk utdanning, og 0,5 prosent av lærerne har ingen formell kompetanse. Norge har færre lærere med integrert PPU og flere med etterfølgende PPU enn de andre nordiske landene, bortsett fra Island (Utdanningsdirektoratet, 2024).

Tabell 4.2: Prosentandel lærere som meldte at de har høyere utdanning på forskjellige nivåer

	2018	2024
Lavere enn bachelor-nivå	1,5	1,5
Bachelorgrad	64.3	51,7
Mastergrad	34,0	46,6
Doktorgrad	0,2	0,3

4.3 Skolekontekst

Norge har nå vært igjennom flere år med nedlegging og sammenslåing av små skoler (Utdanningsdirektoratet, 2024). Tabell 4.3 viser at denne prosessen ikke primært har resultert i nedleggelse av de minste skolene, men snarere i nedleggelse av skoler med mellom 51 og 100 elever. Til tross for denne utviklingen har Norge fortsatt et gjennomsnittlig antall elever per skole som er lavere enn i de andre nordiske landene. Norge har også flere skoler med under hundre elever enn de andre nordiske landene, med unntak av Island. Ifølge data fra både TALIS 2024 og Udir utgjør private skoler omtrent 10 prosent av skolene i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2024).

Tabell 4.3: Prosentandel skoler med gitt antall elever

Skolestørrelse	2018	2024
0–50 elever	8	9
51–100 elever	22	13
101–200 elever	25	23
201–500 elever	39	46
501–1500 elever	7	10

Omtrent 11 prosent av lærerne har begynt å arbeide på den skolen der de nå er ansatt, i løpet av de siste tolv månedene, og 11 prosent av lærerne har sluttet permanent i den samme tidsperioden. Disse tallene inkluderer ikke skoler der alle lærerne er nye (dvs. nye skoler). Dette representerer en noe lavere andel både av nye lærere og av lærere som har sluttet permanent sammenlignet med det vi finner i de andre nordiske landene, noe som tyder på at Norge for tiden har mindre utskifting i lærerstanden enn mange andre land.

Tabell 4.4 viser prosentandelen skoler som har elever med spesifikke kjennetegn. Denne tabellen indikerer en betydelig økning i mangfoldet blant elevene i norske skoler, og tilstanden nærmer seg det som er normen i andre land. Historisk sett har den norske skolen hatt relativt liten variasjon i elevsammensetningen (Bjørnsson, 2020). Nesten 80 prosent av skolene har elever som har vanskeligheter med å forstå norsk, og 13 prosent av skolene har mer enn 11 prosent slike elever. I tillegg rapporterer omtrent 52 prosent av skolene at mer enn 11 prosent av elevene har særlige opplæringsbehov. Omtrent 70 prosent av skolene har elever som er flyktninger. Disse elevene krever særlig tilpassede tiltak for at deres behov skal kunne imøtekommes (Kunnskapsdepartementet, 2017, seksjon 3.2; Lødding et al., 2024).

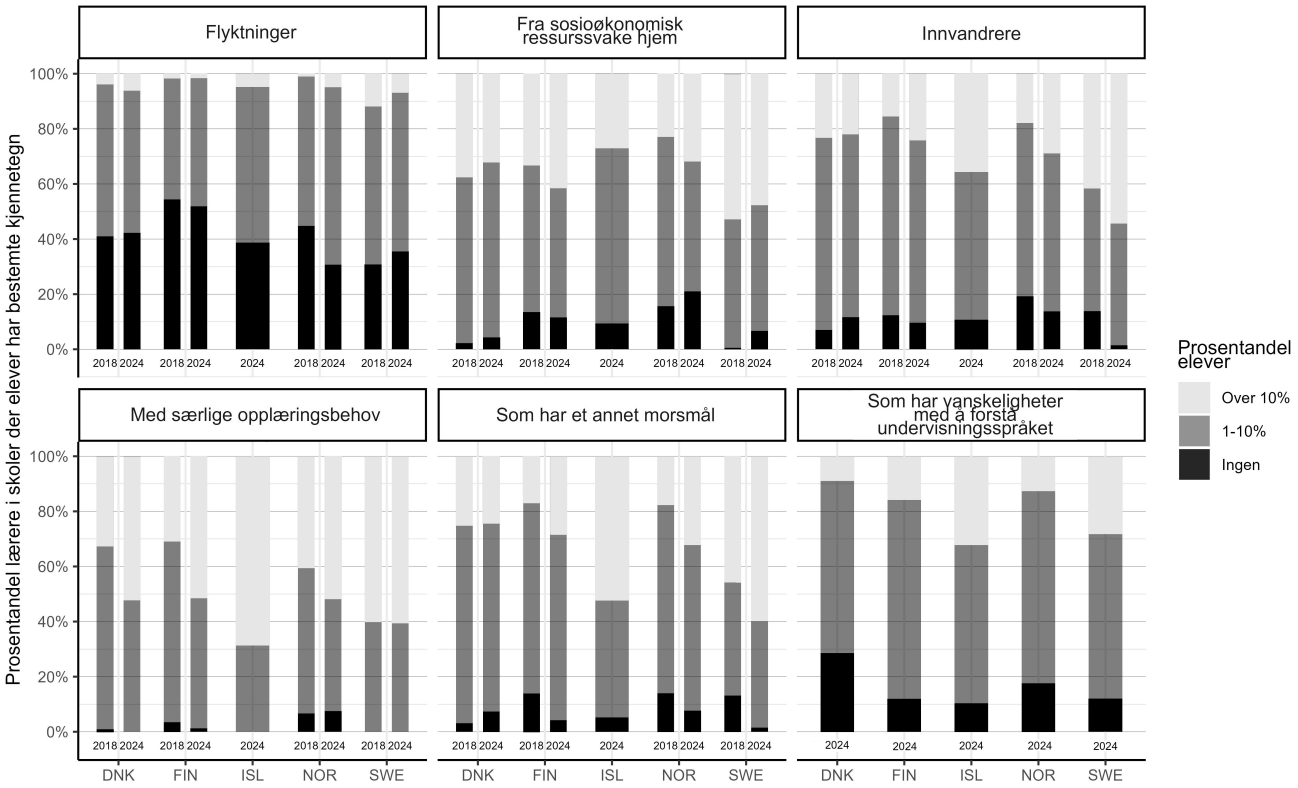
Når vi ser på endringer i sammensetningen av elever over tid, viser tabell 4.4 at det er 6 prosentpoeng færre skoler som bare har elever med norsk som morsmål, og at det er 15 prosentpoeng flere skoler der enten 11–30 prosent eller over 30 prosent av elevene ikke har norsk som morsmål. Videre er det 12 prosentpoeng flere skoler der enten 11–30 prosent eller over 30 prosent av elevene har særlige opplæringsbehov, 9 prosentpoeng flere skoler der enten 11–30 prosent eller over 30 prosent av elevene kommer fra sosioøkonomisk ressurssvake hjem, og 14 prosentpoeng færre skoler der ingen elever er flyktninger. Dette innebærer at sammenlignet med 2018 står skolene i Norge overfor større utfordringer i 2024 med hensyn til å imøtekomme behovene knyttet til en mer variert elevsammensetning. Dette reflekterer internasjonale trender.

Tabell 4.4: Prosentandel lærere som jobber ved en skole med gitt sammensetning av elever i 2018 og i 2024

	Prosentandel elever i 2018				Prosentandel elever i 2024			
Elever ...	Ingen	1–10 %	11–30 %	Over 30 %	Ingen	1–10 %	11–30 %	Over 30 %
… som har vanskeligheter med å forstå norsk	-	-	-	-	18	70	11	2
… som har et annet morsmål enn norsk	14	68	14	3	8	60	27	5
… med særlige opplærings-behov	7	53	39	1	8	41	51	1
… fra sosioøkonomisk ressurs-svake hjem	16	61	21	2	21	47	24	8
… som er innvandrere eller som har innvandrerbakgrunn (ikke flyktninger)	19	63	13	4	14	57	22	7
… som er flyktninger	45	54	1	0	31	65	5	0

Figur 4.1 viser forskjellene i elevsammensetning på tvers av de nordiske landene og over tid. Vi kan se av figuren at Norge i 2018 var blant landene der færrest lærere jobbet på en skole der over ti prosent av elevene var innvandrere, flyktninger, elever med et annet morsmål eller elever fra sosioøkonomisk ressurssvake hjem, men at andelen lærere som jobber på slike skoler er høyere i 2024.

Figur 4.1: Elevsammensetning i de nordiske landene i 2024



4.4 Digitale ressurser i skolen

Norge har gjort betydelige investeringer i digitale ressurser, og over 90 prosent av elevene har nå tilgang til en digital enhet (Utdanningsdirektoratet, 2024). Samtidig eksisterer det utfordringer som må håndteres når det gjelder bruken av digitale ressurser, noe som reflekteres i diskusjoner rundt begrensning av skjermbruk både innenfor og utenfor skolen.[5] I dette delkapitlet gir vi en oversikt over lærernes tro på egne ferdigheter når det gjelder bruk av digitale ressurser, deres bruk av digitale ressurser i praksis, og hva de mener om fordeler og ulemper knyttet til disse ressursene. Dypere analyser av digitale ressurser i skolene vil bli presentert i neste rapport, som publiseres høsten 2026.

Norske lærere gir uttrykk for en høy grad av tro på egne ferdigheter når det gjelder bruken av digitale ressurser. Omtrent 80 prosent av lærerne melder at de kan bruke digitale ressurser for å presentere begreper på ulike måter for elevene, og at de kan tilpasse bruken av disse ressursene til ulike undervisningsaktiviteter. Omtrent 75 prosent av lærerne oppgir at de kan lære å bruke «teknologi» som er ny for dem.

Siden effekten av digitale ressurser avhenger av hvordan de blir brukt, undersøker TALIS hvordan lærerne anvender disse verktøyene i undervisningen (se tabell 4.5). Generelt bruker norske lærere digitale ressurser hyppigere enn lærere i de fleste andre deltakerland i TALIS, inkludert de øvrige nordiske landene. Det fleste norske lærere rapporterer at de bruker digitale

[5] https://www.ks.no/kronikker/skolen-ma-ruste-barn-for-det-digitale-livet, https://www.utdanningsnytt.no/digitalisering-maja-lunde-skjermbruk/digitaliseringen-av-skolen-ma-granskes/413020, https://www.abelia.no/nyheter/2025/februar/debatten-om-skjermbruk-i-skolen-ma-nyanseres/

ressurser til å håndtere administrative oppgaver, presentere fagstoff og gi tilbakemeldinger. Dette er mer utbredt blant lærere i Norge enn blant lærere i de andre nordiske landene.

Tabell 4.5: Prosentandel lærere som svarer «ofte» eller «alltid» på spørsmålet «Tenk på undervisningen din i den aktuelle klassen. Hvor ofte gjør du følgende?»

	NOR	DNK	FIN	ISL	SVE
Bruker digitale ressurser og verktøy for å håndtere administrative aspekter ved undervisningen (f.eks. føre karakterer, gi eller samle inn oppgaver)	**87**	64	59	76	72
Bruker digitale ressurser og verktøy for å presentere fagstoff når jeg underviser	**84**	70	71	51	63
Gir digital tilbakemelding på elevers arbeid	**69**	42	24	49	44
Bruker digitale ressurser og verktøy for å vurdere elevenes læring	**63**	51	47	64	52
Bruker digitale ressurser og verktøy for å gi elever individuelt tilpassede måter å lære på	**60**	62	17	34	47
Bruker digitale ressurser og verktøy til å støtte elev-samarbeid	**59**	53	14	43	27
Erstatter trykt materiell med digitale versjoner	**55**	62	41	41	37
Skaffer digitale ressurser og verktøy som gjør at elevene kan planlegge og overvåke sin egen læring	**29**	43	15	39	45
Gir elevene problemstillinger som de bare kan løse ved hjelp av digitale ressurser og verktøy	**28**	45	32	23	15
Laster ned undervisningsplaner fra internett til bruk i klassen	**19**	44	5	23	8
Bruker digitale ressurser og verktøy for å samarbeide med andre klasser, skoler eller eksperter utenfor denne skolen	**10**	24	7	28	9

På den andre siden er det et mindretall av lærerne som bruker digitale ressurser til å laste ned undervisningsplaner, til å gi problemstillinger som bare kan løses med digitale ressurser, og til å skaffe digitale verktøy som gir elevene mulighet til å overvåke sin egen læring. Det er bare 10 prosent av norske lærere som bruker digitale ressurser til å samarbeide med aktører utenfor klassen. Dette vil si at digitale ressurser primært brukes for å tilrettelegge vanlig praksis i skolen, men ikke i stor grad til å innføre nye muligheter som bare er tilgjengelige gjennom digitale verktøy. Dette funnet stemmer overens med kvalitative studier (f.eks. Blikstad-Balas & Klette, 2020; Kure et al., 2025).

Norske lærere er stort sett enige når det gjelder både positive og negative utsagn om bruk av digitale ressurser og verktøy i forbindelse med læring. For eksempel mener 78 prosent av lærerne at ressursene øker elevenes interesse for læring, og 68 prosent mener at de forbedrer elevenes faglige prestasjoner. På den andre siden er 87 prosent av lærerne enige i at bruk av digitale ressurser kan distrahere elevene i læringsprosessen, og 80 prosent mener at det kan føre til juks. Den laveste graden av enighet (55 %) finner vi på utsagnet om at hyppig bruk av digitale ressurser kan ha en negativ effekt på elevenes trivsel.

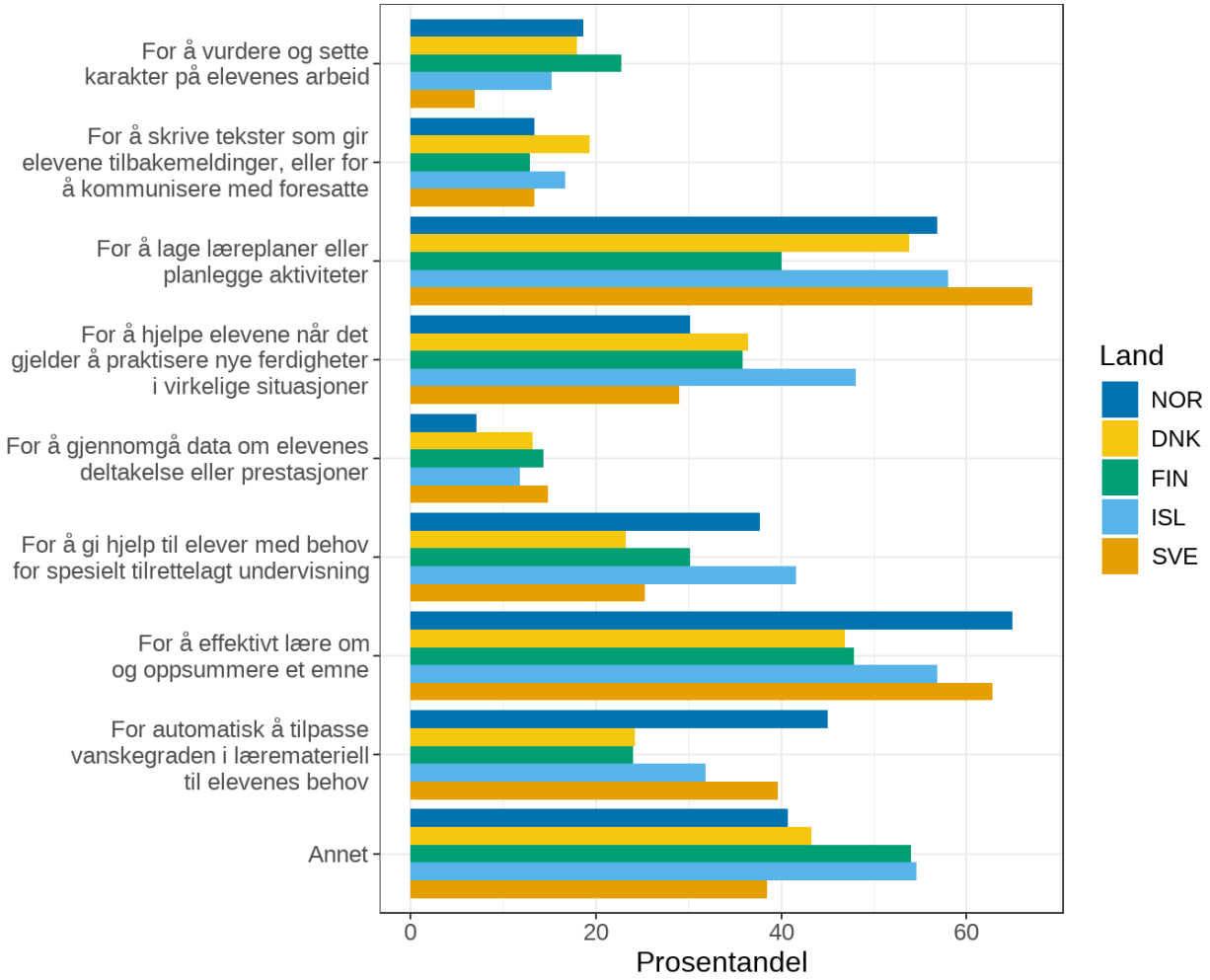
4.4.1 Bruk av kunstig intelligens

Lærerne rapporterer også om bruken av kunstig intelligens (KI) i arbeidet sitt. Omtrent 45 prosent av lærerne har deltatt i aktiviteter med sikte på å utvikle sin kompetanse når det

gjelder bruk av KI. Til tross for dette er bruk av KI ett av de områdene der største andelen norske lærere ser behov for videre opplæring. Sammenlignet med de andre nordiske landene rapporterer norske lærere at de har fått mer bistand til utvikling knyttet til KI, samtidig som de i større grad enn lærerne i de andre nordiske landene gir uttrykk for å ha behov for ytterligere muligheter til å utvikle sine ferdigheter knyttet til KI.

På spørsmålet om bruken av KI i undervisningen for å forbedre elevenes læring, viser TALIS at omtrent 40 prosent av lærerne har benyttet KI. Dette er en større andel enn i de andre nordiske landene. De lærerne som har brukt KI, ble spurt om de hadde brukt KI til ulike formål (se figur 4.2). Svaralternativene var «Ja» eller «Nei». Som det går fram av figur 4.2, er det forskjellige mønstre på tvers av de nordiske landene. Over 40 prosent av norske lærere svarte «ja» på tre av delspørsmålene. Et flertall av lærerne (65 %) sier at de har brukt KI for å effektivt lære om og oppsummere et emne, og denne andelen er høyere enn i de andre nordiske landene. Nesten 57 prosent av lærerne har brukt KI for å lage læreplaner eller planlegge aktiviteter, mens 45 prosent av lærerne har benyttet KI for å tilpasse vanskegraden i læremateriell til elevenes behov.

Figur 4.2: Prosentandel lærere som svarer «ja» på spørsmålet «Har du brukt kunstig intelligens på følgende måter i din undervisning for å forbedre elevenes læring?»

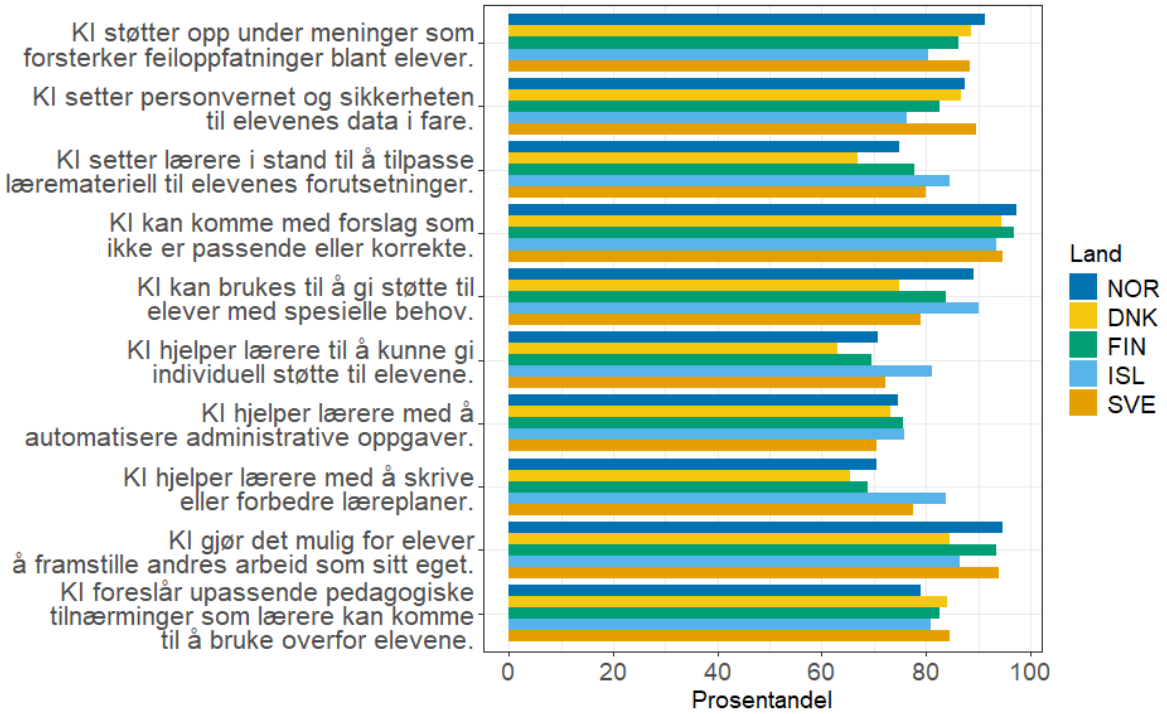


Lærere som ikke har brukt KI i undervisningen, rapporterte at det er på grunn av manglende ferdigheter eller holdningen til KI (se tabell 4.6). Det er bare 11 prosent av norske lærere som svarer at skolen ikke tillater bruk av KI.

Tabell 4.6: Prosentandel lærere som svarer «ja» på spørsmålet «Er følgende årsaker grunner til at du ikke bruker kunstig intelligens i din undervisning eller for å lette elevenes innlæring?»

	NOR	DNK	FIN	ISL	SVE
Jeg har ikke kunnskapen og ferdig-hetene som trengs for å bruke kunstig intelligens i undervisningen.	**83**	82	81	76	78
Jeg tror ikke at vi bør bruke kunstig intelligens i undervisning.	**42**	39	34	34	37
Jeg føler meg overveldet av å skulle ta i bruk nye teknologier i min undervisning.	**33**	41	34	24	29
Skolen min mangler den nødvendige infrastrukturen (f.eks. digitale verktøy og ressurser) for å bruke kunstig intelligens.	**27**	20	24	36	18
Skolen min tillater ikke bruk av kunstig intelligens i undervisning.	**11**	15	5	13	10
Annet	**18**	19	32	27	26

Figur 4.3: Prosentandel lærere som svarer «svært enig» eller «enig» på spørsmålet «Når du tenker på bruk av kunstig intelligens i undervisning, i hvilken grad er du enig eller uenig med følgende utsagn?»



TALIS ba alle lærere vurdere utsagn som beskriver både fordelene og ulempene ved bruk av KI i undervisningen (se figur 4.3). Lærerne kunne svare på en firepunkts skala fra «svært uenig» til «svært enig», i tillegg til alternativet «vet ikke». Omtrent 30 prosent av lærerne valgte å ikke si sin mening og svarte «vet ikke». Blant de som tok stilling, var omtrent halvparten enige i fordelene med KI, mens flertallet uttrykte enighet om de negative konsekvensene av KI-bruk. Norske læreres vurderinger av ulempene ved bruk av KI er illustrert på figur 4.3.

Oppsummert kan vi si at norske lærere har prøvd KI i større grad enn lærere i de andre nordiske landene, og også i større grad enn de fleste lærere internasjonalt. Generelt mener lærerne at det er både fordeler og ulemper ved KI, men utsagnene om ulemper får høyere tilslutning enn utsagnene om fordeler.

5 Om hvordan lærere trives i jobben

TALIS-studien måler flere aspekter relatert til lærernes trivsel i jobben. Under begrepet «tilfredshet med jobben» vurderer TALIS hvordan lærere opplever sin nåværende stilling og yrket generelt. I tillegg vurderes lærernes mestringstro (eng. self-efficacy), som refererer til hvordan de oppfatter sin egen evne til å mestre ulike aspekter ved læreryrket. Dette kapitlet presenterer resultater knyttet til disse temaene.

5.1 Tilfredshet med jobben

TALIS 2024 benytter lærernes selvrapporterte tilfredshet med jobben som en indikator på om de trives i stillingen sin. Lærerne rapporterte om to ulike aspekter av tilfredshet: tilfredshet med nåværende jobb og tilfredshet med yrket generelt. Tabell 5.1 viser resultater for begge aspektene. Som det går fram av tabellen, er flertallet av lærerne enige i utsagnene som omhandler tilfredshet med nåværende jobb, både i 2018 og 2024. Norske lærere er like tilfreds med nåværende jobb som lærere i de andre nordiske landene.

Imidlertid er norske lærere generelt mindre tilfreds med læreryrket enn lærere i de øvrige nordiske landene. Det er en tydelig nedgang i tilfredsheten med yrket. Flertallet av lærerne er fortsatt tilfreds med yrkesvalget, men det er en større andel som uttrykker tvil om dette valget i 2024 enn i 2018.

Tabell 5.1: Prosentandel lærere som svarer «svært enig» eller «enig» på spørsmålet «Vi vil gjerne vite hvordan du generelt har det med jobben din. Hvor enig eller uenig er du i følgende utsagn?»

	2018	2024
Tilfredshet med nåværende jobb		
Jeg trives med å arbeide ved denne skolen.	95	95
Jeg er tilfreds med måten jeg utfører arbeidet mitt på ved denne skolen.	95	93
Jeg vil anbefale denne skolen som et godt sted å arbeide.	91	89
Jeg ville gjerne bytte til en annen skole dersom det var mulig.	13	13
Tilfredshet med yrket		
Når alt kommer til alt, er jeg fornøyd med jobben min.	93	86
Fordelene med å være lærer er klart større enn ulempene.	87	75
Hvis jeg kunne velge om igjen, ville jeg valgt å bli lærer.	75	55
Jeg lurer på om det hadde vært bedre å velge et annet yrke.	36	57
Jeg angrer på at jeg bestemte meg for å bli lærer.	8	19
Etter min mening er lærerprofesjonen verdsatt i samfunnet.	35	18

5.2 Læreres tro på egen mestring

TALIS måler lærernes mestringstro (Zee & Koomen, 2016) knyttet til forskjellige aspekter ved utøvelsen av læreryrket. Mestringstro handler om i hvilken grad lærerne tror at de mestrer ulike deler av jobben. Tabell 5.2 viser prosentandelen lærere som er enige i at de mestrer jobben,

innenfor tre kategorier: elevengasjement, undervisning og klasseledelse.[6] Generelt gir en større andel av lærerne uttrykk for at de er enige i utsagnene om mestringstro i 2024 enn tilsvarende andel i 2018, bortsett fra i kategorien «klasseledelse», der det ikke har skjedd noen endring. Det er en mindre andel norske lærere som svarer at de er enige i utsagnene om mestringstro enn tilsvarende andel av lærerne i de andre nordiske landene, noe som også var tilfellet i 2018 (Throndsen et al., 2019).

Tabell 5.2: Prosentandel lærere som svarer «svært enig» eller «enig» på spørsmålet «I hvilken grad mestrer du følgende i din undervisning?»

	2018	2024
Elevengasjement		
Få elevene til å tro at de kan gjøre det bra i skolearbeidet	72	84
Hjelpe elevene til å tenke kritisk	65	73
Hjelpe elevene til å verdsette læring	51	55
Motivere elever som viser liten interesse for skolearbeidet	32	39
Undervisning		
Bruke flere former for vurdering	71	83
Hjelpe hver enkelt elev med å gjøre fremskritt		73
Komme med alternative forklaringer når elever ikke forstår	86	90
Lage gode spørsmål til elevene	75	83
Minske prestasjonsforskjeller mellom elevene		33
Variere undervisningsstrategier i klassen	67	77
Klasseledelse		
Få elevene til å følge reglene som gjelder i klasserommet	84	83
Håndtere forstyrrende atferd i klasserommet	79	78
Roe ned en elev som forstyrrer eller bråker	80	76
Være tydelig på mine forventninger til elevenes atferd	90	93

Det er en betydelig variasjon i hvor stor andel av lærerne som er enige eller svært enige i de forskjellige utsagnene. De to utsagnene som færrest lærere sa seg enige i, er utsagnet om å «motivere elever som viser liten interesse for skolearbeidet» (39 %) og utsagnet om å «minske prestasjonsforskjeller mellom elevene» (33 %). Det er viktig å påpeke at TIMSS 2023-studien (Kaarstein et al., 2024) avdekket en betydelig nedgang i elevmotivasjon, noe som tyder på at

[6] Det er tre utsagn som mangler i tabell 5.2. Et utsagn som handler om bærekraft, kan ikke vises på grunn av restriksjoner laget av OECD. Disse restriksjonene er gitt for at alle data om bærekraft skal lanseres samtidig med offentliggjøringen av en internasjonale temarapport om bærekraft. Et utsagn om bruk av digitale ressurser er omtalt i seksjon 4.4 og derfor ikke vist her, og et utsagn som dreier seg om å støtte elevers sosiale og emosjonelle utvikling, er heller ikke inkludert.

evnen til å motivere elever med lav interesse for skolearbeid er enda viktigere nå enn tidligere. Videre fant TIMSS 2023-studien en større spredning i elevprestasjoner i matematikk og naturfag på 5. trinn og i matematikk på 9. trinn, men ikke i naturfag på 9. trinn (Lehre & Kaarstein, 2025). Hvis disse funnene representerer reelle utviklinger, stilles det høyere krav til lærere enn tidligere når det gjelder å redusere forskjeller i prestasjoner.

De fleste lærere er enige i utsagnene som omhandler deres egen undervisningspraksis (f.eks. å komme med alternative forklaringer og å være tydelig på forventninger). De fleste er også enige i utsagn som handler om å få elever til å tro på seg selv. Når det gjelder disse utsagnene, gir norske lærere og lærere i de øvrige nordiske landene nokså like svar. Imidlertid er de norske lærerne i mindre grad enige i utsagn som har å gjøre med elevenes utbytte (f.eks. å hjelpe elevene med å verdsette læring, å hjelpe hver enkelt elev med å gjøre framskritt, og å motivere elever som viser liten interesse for skolearbeidet). Når det gjelder disse utsagnene er de norske lærerne i mindre grad enige i utsagnene enn lærerne i de andre nordiske landene. Forskjellen mellom Norge og de andre nordiske landene er for noen påstander betydelig. For eksempel er nesten 20 prosentpoeng færre norske lærere enige i at de kan motivere elever som viser liten interesse for skolearbeidet og hjelpe elever med å verdsette læring, sammenlignet med lærere i de andre nordiske landene. Det er likevel en større andel av de norske lærerne som er enige i begge disse utsagnene i 2024 enn det var i 2018.

5.2.1 Mestringstro knyttet til å undervise elever med særlige opplæringsbehov

TALIS inkluderer også spørsmål som direkte omhandler lærernes mestringstro knyttet til undervisning av elever med særlige opplæringsbehov. I TALIS defineres «elever med særlige opplæringsbehov» som elever «som formelt er blitt identifisert med kognitive, fysiske eller emosjonelle vansker. Ofte vil disse ha fått ytterligere offentlige eller private ressurser (personell, materiell eller økonomisk) for å støtte utdanningen». Tabell 5.3 viser prosent-andelen av lærere som er enige i ulike utsagn knyttet til undervisningen av elever med særlige opplæringsbehov.

Tabell 5.3: Prosentandel lærere som svarer «svært enig» eller «enig» på spørsmålet «I hvilken grad mestrer du følgende i din profesjonsutøvelse som lærer?»

	NOR	DNK	FIN	ISL	SVE
A. Samarbeide med andre fagpersoner og ansatte (f.eks. assistenter, andre lærere) for å undervise elever med særlige opplæringsbehov	**84**	85	64	85	59
B. Få foreldre involvert i skolens tiltak dersom de har barn med særlige opplæringsbehov	**63**	69	20	48	45
C. Samarbeide med andre fagpersoner (f.eks. spesiallærere, logopeder) om å utforme opplæringsplaner for elever med særlige opplæringsbehov	**61**	77	54	68	57
D. Informere andre som vet lite om lover og retningslinjer for inkludering av elever med særlige opplæringsbehov	**36**	53	20	44	36
E. Utforme læringsaktiviteter for å imøtekomme elever med særlige opplæringsbehov	**59**	79	46	67	72
F. Tilpasse nasjonale prøver og/eller regionale prøver slik at alle elever med særlige opplæringsbehov kan bli vurdert	**34**	44	15	49	48

Prosentandelen lærere som er enige i de ulike utsagnene, varierer betydelig fra utsagn til utsagn. Hvis vi sammenligner svarmønstrene til lærerne i de nordiske landene, ser vi at de er ganske like. Lærere føler seg stort sett trygge når det gjelder å samarbeide med andre fagpersoner for å undervise elever med særlige opplæringsbehov, å involvere foreldre og å utforme lærings-aktiviteter. Færre lærere melder at de kan informere andre om lover eller tilpasse eksterne prøver slik at alle elever med særlige opplæringsbehov kan bli vurdert. Lærere som har flere elever med særlige opplæringsbehov, rapporterer like høy grad av mestringstro som lærere med færre e4lever med slike behov.

5.2.2 Mestringstro knyttet til undervisning i et flerkulturelt og flerspråklig miljø

TALIS inkluderer også spørsmål som direkte omhandler lærernes mestringstro når det gjelder undervisning i et flerkulturelt og flerspråklig klassemiljø. Tabell 5.4 viser prosentandelen lærere som er enige i ulike utsagn knyttet til undervisning i et slik miljø. Nesten sju av ti lærere er enige i at de kan få elever med ulik bakgrunn til å samarbeide og redusere stereotypiske oppfatninger. Nærmere halvparten av norske lærere er enige i de andre utsagnene som handler om å tilpasse undervisning eller undervisningsinnhold for et flerkulturelt eller flerspråklig klassemiljø, og i utsagnene om å bevisstgjøre elevene om kulturelle forskjeller. Dette gjenspeiles av at lærerne i mindre grad er enige i at de kan bruke eksempler i undervisningen som er kjente for elever med ulik kulturell bakgrunn (Nortvedt et al., 2020; Wiese & Nortvedt, 2023).

Lærerne rapporterer på bakgrunn av én enkelt klasse. Lærere som underviser i en klasse der flere elever har vanskeligheter med å forstå norsk, gir uttrykk for en høyere grad av mestrings-tro når det gjelder undervisning i et flerkulturelt og flerspråklig miljø enn lærere som har færre slike elever i klassen. For eksempel er 52 prosent av lærerne som underviser klasser der mindre enn 10 prosent av elevene har vanskeligheter med å forstå norsk, enige i at de kan bevisstgjøre elevene om kulturelle forskjeller. Til sammenligning er 65 prosent av lærerne som underviser klasser med mer enn ti prosent elever i samme situasjon, enige i utsagnet. Færrest lærere er enige eller svært enige i påstandene A, C, F og G. Det er også her det er størst forskjell i hvor stor andel av lærerne som er enige om vi sammenligner lærere som underviser i klasserom der henholdsvis mer og mindre enn 10 prosent av elevene har vanskeligheter med å forstå norsk.

Tabell 5.4: Prosentandel lærere som svarer «svært enig» eller «enig» på spørsmålet «I hvilken grad mestrer du følgende i din profesjonsutøvelse som lærer?»

	2018	2024
A. Tilpasse undervisningen til et kulturelt mangfold av elever	44	47
B. Passe på at elever med og uten innvandringsbakgrunn samarbeider	68	67
C. Bevisstgjøre elevene på kulturelle forskjeller dem imellom	49	54
D. Redusere stereotype oppfatninger om etniske grupper elevene imellom	58	70
E. Passe på at elever med ulik kulturell eller etnisk bakgrunn samarbeider	-	71
F. Gå kritisk igjennom pensum for å finne ut om det forsterker negative kulturelle stereotypier	-	43
G. Bruke eksempler som er kjente for elever med ulik kulturell bakgrunn	-	47

6 Lærerrollen og kravene som stilles til lærere

TALIS-studien undersøker flere aspekter knyttet til utfordringer og krav lærere opplever i skolehverdagen. Dette inkluderer faktorer på klasse- og skolenivå i tillegg til kilder til stress hos lærerne. I dette kapitlet presenterer vi resultater fra TALIS 2024 knyttet til disse temaene.

6.1 Undervisning i klasser som stiller store krav til lærerne

Ifølge opplæringsloven skal skolen og lærerne tilpasse undervisningen for å gi hver elev den opplæringen de trenger for å lykkes på skolen (Opplæringslova, 2023). Loven fokuserer i stor grad på elevenes individuelle behov. I klasser der det er stor variasjon i elevsammensetningen, stilles det høye krav til lærerne når det dreier seg om å tilpasse undervisningen.

I TALIS 2024 rapporterer lærere om elevsammensetningen i den klassen de underviste etter klokken 11 den siste tirsdagen før de deltok i undersøkelsen. Sammenlignet med svarene fra 2018 rapporterer lærerne i 2024 om flere faglig svake elever, færre faglig begavede elever, flere elever med innvandrerbakgrunn, elever som ikke har norsk som morsmål og flere elever med særlige opplæringsbehov og atferdsvansker (se tabell 6.1). Lærernes svar antyder en betydelig endring i elevpopulasjonen i Norge.

Tabell 6.1: Prosentandel lærere i de nordiske landene som rapporterer at over 30 prosent av elevene i klassen har bestemte kjennetegn (2018 og 2024)

2018	**NOR**	DNK	FIN	SWE
Elever med et annet morsmål enn det som vanligvis benyttes i undervisningen	**6 %**	9 %	7 %	20 %
Faglig svake elever	**15 %**	15 %	17 %	21 %
Faglig begavede elever	**52 %**	56 %	26 %	43 %
Elever med særlige opplæringsbehov	**7 %**	9 %	11 %	15 %
Elever med atferdsvansker	**4 %**	4 %	10 %	8 %
Elever fra sosioøkonomisk vanskeligstilte hjem	**4 %**	6 %	8 %	11 %
Elever som er innvandrere eller som har innvandrerbakgrunn (ikke flyktninger)	**7 %**	10 %	6 %	20 %
Elever som er flyktninger	**1 %**	2 %	1 %	6 %

2024	**NOR**	DNK	FIN	ISL	SWE
Elever som har vanskeligheter med å forstå språket som benyttes i undervisningen	**6 %**	2 %	6 %	9 %	10 %
Elever med et annet morsmål enn det som vanligvis benyttes i undervisningen	**11 %**	7 %	11 %	14 %	26 %
Faglig svake elever	**27 %**	19 %	22 %	16 %	24 %
Faglig begavede elever	**17 %**	55 %	32 %	51 %	47 %
Elever med særlige opplæringsbehov	**11 %**	14 %	16 %	18 %	16 %
Elever med atferdsvansker	**7 %**	7 %	15 %	11 %	10 %
Elever fra sosioøkonomisk vanskeligstilte hjem	**5 %**	5 %	10 %	8 %	11 %
Elever som er innvandrere eller som har innvandrerbakgrunn (ikke flyktninger)	**14 %**	7 %	10 %	11 %	25 %
Elever som er flyktninger	**2 %**	1 %	3 %	3 %	4 %

For å holde fokus på de utfordringene lærere opplever, presenterer vi funnene knyttet til klassesammensetning ved å se på to typer av heterogenitet som kan være krevende for lærere, samt klasser som har en stor andel elever med atferdsvansker eller særlige opplæringsbehov.

Faglig heterogene klasser er klasser med stor variasjon i elevenes faglige nivå. I en faglig heterogen klasse må lærerne tilpasse undervisningen til ulike faglige nivåer. Tabell 6.2 viser at 58 prosent av klassene i 2024 var faglig heterogene ut fra definisjonen gitt i tabellen. Dette er en lavere andel enn i 2018, da 74 prosent av klassene var faglig heterogene. Nedgangen skyldes en betydelig reduksjon i andelen faglig begavede elever (52 prosent av klassene i 2018 hadde mer enn 30 prosent faglig begavede elever, mens bare 17 prosent av klassene i 2024 hadde mer enn 30 prosent faglig begavede elever).

Kulturelt heterogene klasser er klasser der det er stor variasjon i elevenes hjemmebakgrunn med hensyn til språk og kultur. I en kulturelt heterogen klasse må lærerne tilpasse undervisningen for å gjøre den relevant og engasjerende for elever med ulik kulturell og språklig bakgrunn (se tabell 6.2 for definisjon). Tabell 6.2 viser at 34 prosent av klassene i 2024 var kulturelt heterogene, opp fra 20 prosent i 2018.

Klasser med en høy prosentandel elever med atferdsvansker eller med særlige opplæringsbehov stiller også krav til lærerne. Tabell 6.2 viser at 18 prosent av klassene som lærerne rapporterer om, har elever med atferdsvansker (opp fra 11 prosent i 2018), mens 28 prosent av klassene har mange elever med særlige opplæringsbehov (opp fra 21 prosent i 2018). Generelt sett er det flere klasser som stiller store krav til lærerne i 2024 enn det var i 2018. Denne utviklingen gjør Norge mer lik de andre nordiske landene og de øvrige deltakerlandene i TALIS. Historisk sett har Norge vært mindre mangfoldig og heterogent enn mange andre land.

Tabell 6.2: Prosentandel klasser som stiller store krav til lærerne

	2018	2024
Faglig heterogene klasser		
over 30 % av elever er faglig svake eller begavede ELLER over 10 % av elever er faglig svake og over 10 % er faglig begavede	74	58
Kulturelt heterogene klasser		
over 30 % av elever er innvandrere, flyktninger eller har ikke norsk som morsmål ELLER over 10 % av elever er innvandrere og over 10 % er flyktninger	20	34
Klasser med høy andel elever som har atferdsvansker		
over 30 % av elever har atferdsvansker	4	7
Klasser med høy andel elever som har særlige opplærings-behov		
over 30 % av elever har særlige opplæringsbehov	7	11

6.2 Hindringer som begrenser skolens kapasitet til å gi undervisning av høy kvalitet

For å tilby undervisning av høy kvalitet er det nødvendig at skolene, ved skoleledelsen, har tilgang til ressurser som kan benyttes for å støtte lærerne. I TALIS 2024 svarte rektorene på i hvilken grad ulike faktorer hindret skolen i å levere undervisning av høy kvalitet. Tabell 6.3

viser prosentandelen av lærere som jobber på skoler med slike hindringer, delt inn i tre kategorier.

Tabell 6.3: Prosentandel lærere som jobber ved en skole der rektor svarte «ganske mye» eller «mye» på spørsmålet «I hvilken grad er denne skolens kapasitet til å gi kvalitetsundervisning hindret av noen av følgende problemer?»

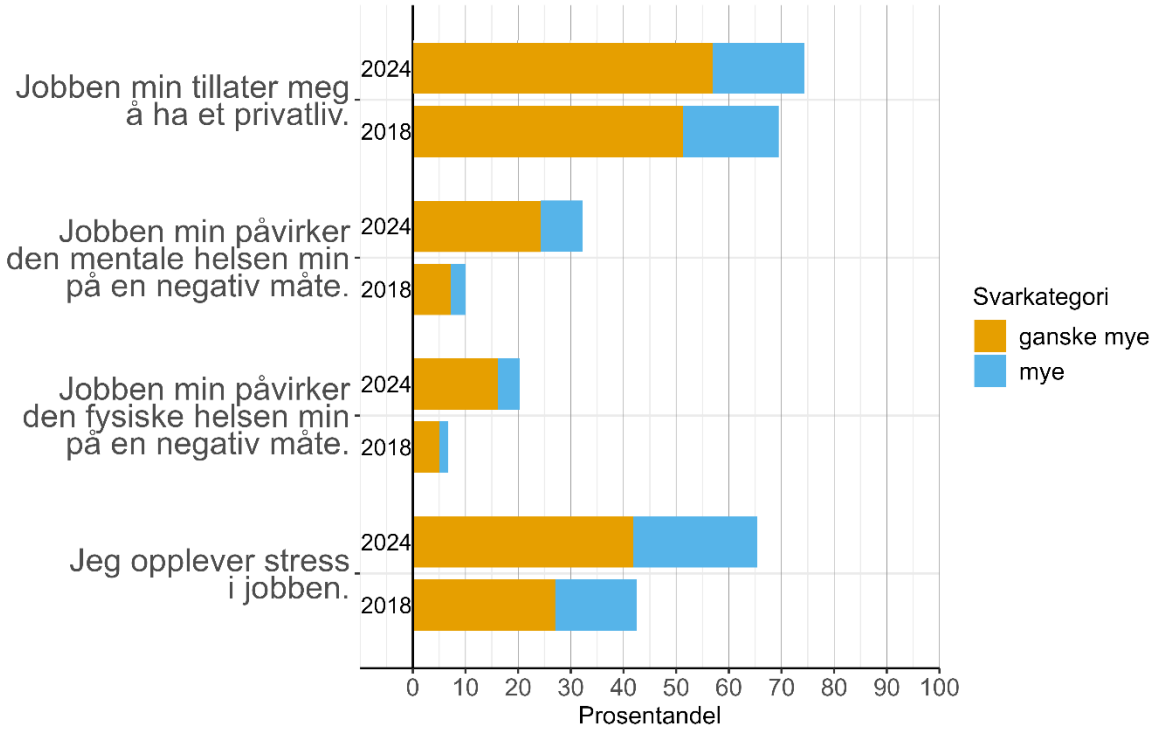
	Norge		Nordiske gjennomsnitt[7]	
	2018	2024	2018	2024
Mangel på personell				
Mangel på kvalifiserte lærere	3	11	13	15
Mangel på lærere med kompetanse i å undervise elever med særlige opplæringsbehov	18	19	26	29
Mangel på lærere med kompetanse i å undervise elever i et flerkulturelt eller flerspråklig miljø	10	14	11	11
Mangel på lærere med kompetanse i å undervise elever fra sosioøkonomisk ressurssvake hjem	2	7	10	11
Mangel på yrkesfaglærere	2	1	13	12
Mangel på støttepersonale	10	23	22	26
Mangel på undervisningsressurser				
Manglende eller for dårlige digitale ressurser og verktøy til bruk i undervisningen	11	6	14	5
Manglende eller for dårlig undervisningsmateriell (f.eks. lærebøker)	4	6	7	8
Manglende eller for dårlig undervisningsmateriell til bruk i yrkesopplæringen	2	1	10	8
For lite tid til pedagogisk ledelse	36	45	37	33
Mangel på fysisk infrastruktur				
Manglende eller for dårlig internettilgang	10	3	7	3
Manglende eller for dårlig bibliotek	13	6	7	9
Mangel på egnede undervisningsrom (f.eks. klasserom)	7	12	20	17
Mangel på eller utilstrekkelige fysiske forhold (f.eks. klasseromsinnredning, skolebygninger, opp-varming/ventilasjon og belysning)	16	20	19	16
Utilstrekkelige bygningsmessige forhold (f.eks. drikkevann, elektrisitet og kloakk/sanitet)	19		23	

[7] Island er ikke inkludert i gjennomsnittet, siden islandske data ikke var offentligjort i 2018.

Lærermangel har lenge vært en utfordring i Norge (Gunnes et al., 2023; Utdanningsdirektoratet, 2024). Diskusjonene om lærermangel har ofte handlet om normer for lærertetthet og antallet årsverk undervisning utført av lærere uten godkjente kvalifikasjoner. Hindringene som er vist i tabell 6.3, handler blant annet om manglende tilgang på kvalifisert personell. I TALIS rapporterer rektorene om sine oppfatninger om i hvilken grad mangel på personell påvirker kvaliteten i undervisningen. Denne informasjonen gir et annet perspektiv på lærermangelen. Siden 2018 har det vært en økning i mangelen på personell i alle kategorier. Generelt er det 11 prosent av lærerne om jobber på en skole som mangler kvalifiserte lærere (opp fra 3 prosent). Enda flere lærere arbeider på skoler som mangler lærerkompetanse til å undervise elever med særlige opplæringsbehov (19 %) eller kompetanse til å undervise i et flerkulturelt og flerspråklig skolemiljø (14 %).[8] Til tross for at mangelen på kvalifiserte lærere har økt siden 2018, gir rektorene uttrykk for at behovet for støttepersonell er større. Det er over dobbelt så mange lærere som jobber på skoler der rektoren rapporterer om mangel på støttepersonell, som antallet lærere som jobber på skoler der rektoren rapporterer om mangel på kvalifiserte lærere.

Tabell 6.3 viser også hindringer knyttet til undervisningsressurser og fysisk infrastruktur. Den største hindringen handler om at rektorene ikke har tid til pedagogisk ledelse (45 prosent i 2024, opp fra 36 prosent i 2018). Det har også vært en økning fra 2018 til 2024 i andelen lærere som jobber på skoler der rektor rapporterer at mangel på undervisningsrom og utilstrekkelige fysiske forhold er en betydelig hindring når det gjelder å skape undervisning av høy kvalitet.

Figur 6.1: Prosentandel lærere som svarer «ganske mye» eller «mye» på spørsmålet «Tenk på erfaringene dine som lærer ved denne skolen. I hvilken grad forekommer følgende?»



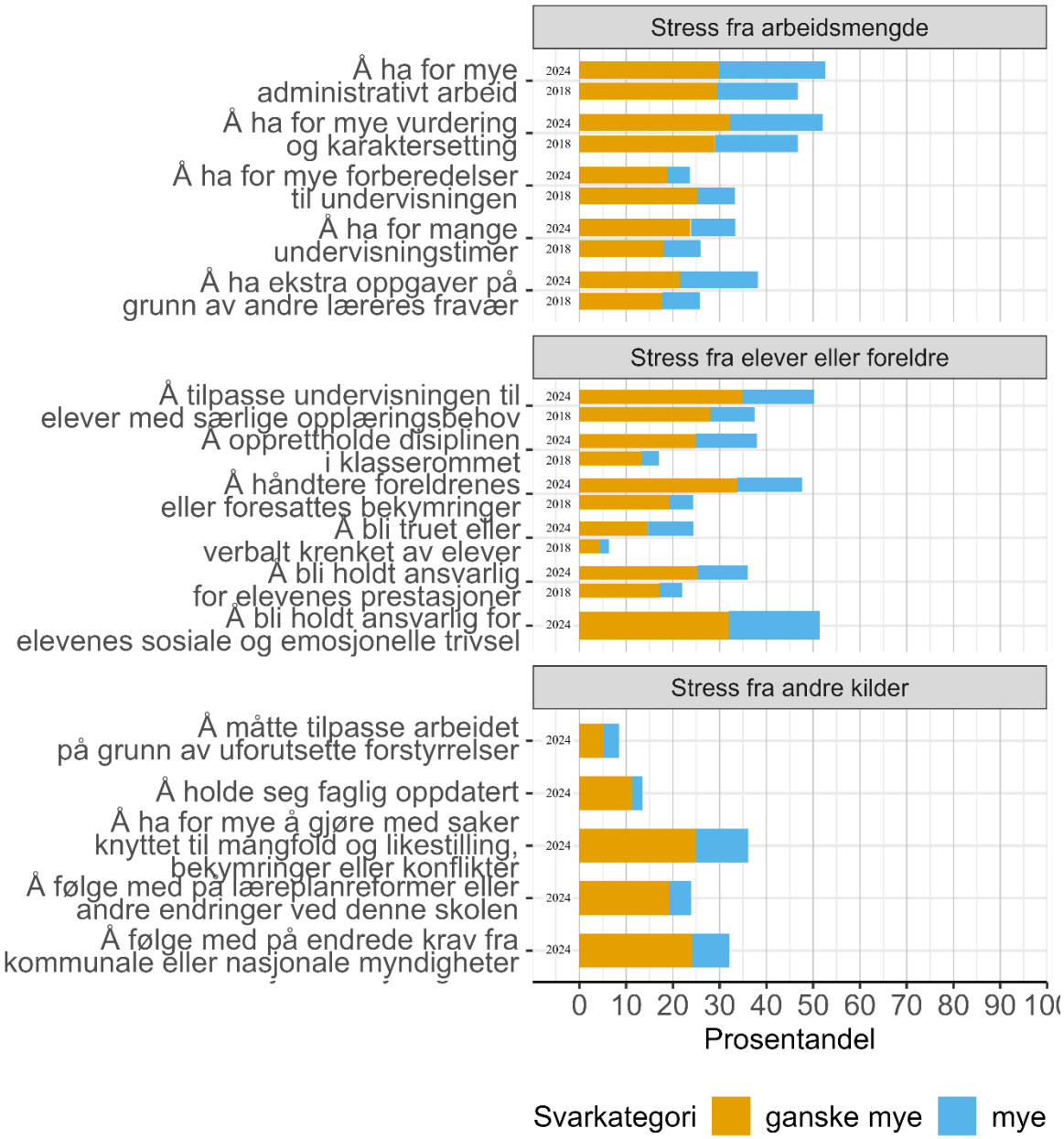
[8] Den internasjonale rapporten peker på Norge fordi relativt få rektorer rapporterte om mangel på kvalifiserte lærere (OECD-snittet er 24 %).

6.3 Stressnivåer og kilder til stress

I TALIS 2024 fikk lærere spørsmål om stressnivåer og ulike kilder til stress, ettersom stress kan ha negative konsekvenser for lærernes praksis og trivsel på jobb (Howard & Howard, 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2017). Figur 6.1 viser resultater knyttet til lærernes generelle stressnivåer og hvordan de rapporterer at stress påvirker deres egen helse. Vi viser prosentandelen lærere som svarte «ganske mye» og «mye» på disse spørsmålene.

Det er flere lærere som rapporterer om lav trivsel i 2024 enn i 2018. Sammenlignet med 2018 svarer omtrent 22 prosentpoeng flere lærere i 2024 enten «ganske mye» eller «mye» når det dreier seg om stress og negativ påvirkning på egen mental helse, mens omtrent 13 prosentpoeng flere lærere rapporterer om negativ påvirkning på egen fysisk helse.

Figur 6.2: Prosentandel lærere som svarer «ganske mye» eller «mye» på spørsmålet «Tenk på jobben du har ved denne skolen. I hvilken grad er følgende faktorer en kilde til stress i jobben?»



Figur 6.2 viser ulike kilder til stress blant lærere. For fire av fem kilder relatert til arbeidsmengde har det vært en økning siden 2018. De største kildene til stress knyttet til arbeidsmengde dreier seg om mengden administrativt arbeid og vurdering/karaktersetting. I 2024 rapporterer over halvparten av lærerne at disse kildene fører til «mye» eller «ganske mye» stress. Som en kontrast til dette har stress knyttet til forberedelser til undervisningen sunket (fra 33 % i 2018 til 24 % i 2024).

Når det gjelder stress som har sitt utspring i elever eller foreldre, rapporterer omtrent halvparten av lærerne at de opplever «ganske mye» eller «mye» stress fordi de blir holdt ansvarlig for elevenes sosiale og emosjonelle trivsel, fordi de må håndtere foreldres bekymringer, og fordi de må tilpasse undervisningen til elever med særlige opplæringsbehov. Alle disse kildene til stress er blitt mer utbredt siden 2018, spesielt stress knyttet til håndtering av foreldres bekymringer og til det å bli truet eller verbalt krenket av elever.

Rektorene rapporterte om hvor mange lærere som var fraværende «den forrige tirsdagen det var vanlig arbeidsdag». I 2018 var 9 prosent av lærerne fraværende, mens dette tallet hadde steget til 11 prosent i 2024. Bare ett land hadde høyere andel fraværende lærere enn Norge i TALIS 2024. Samtidig øker andelen lærere som gir uttrykk for at de opplever «mye» eller «ganske mye» stress fra ekstra arbeidsmengde på grunn av fravær blant andre lærere (opp fra 26 prosent i 2018 til 38 prosent i 2024). Dette resultatet kan ses i sammenheng med at flere lærere rapporterer om at jobben har en negativ påvirkning på egen helse (se figur 6.1). Samlet sett antyder disse funnene fare for en ond sirkel i den norske skolen, der fravær fører til stress for lærere som må overta arbeidsoppgaver fra kollegaer, noe som kan fører til enda mer fravær.

6.3.1 Stress på grunn av elevatferd i timene

TALIS 2024 stiller også spørsmål om stress som oppstår på grunn av elevatferd i timene. Lærerne opplyser om hvor stor andel av en undervisningsøkt de vanligvis bruker på å opprettholde ro i klasserommet. I TALIS 2018 ble god klasseledelse og arbeidsro beskrevet som et kjennetegn ved tilstanden i norske klasserom (Throndsen et al., 2019). I TALIS 2024 melder 41 prosent av lærerne at de bruker mer enn ti prosent av undervisningsøkten på å opprettholde ro (opp fra 24 prosent i 2018). Dette er en betydelig økning. Samtidig er det mulig at lærere og elever har forskjellige perspektiver på uro i timene: I TIMSS 2023 rapporterer elevene en mindre økning i uro over tid (Kaarstein et al., 2024) enn det lærerne rapporterer i TALIS 2024. Mens lærerne som deltar i TALIS underviser i et bredt spekter av skolenes fag, svarer elevene i TIMSS-undersøkelsen ut fra sine erfaringer med matematikk- og naturfagundervisningen. Det er mulig at dette kan forklare noe av forskjellen på elevenes og lærernes ulike svar.

Tabell 6.4: Prosentandel lærere som svarer «ganske mye» eller «mye» på spørsmålet «I hvilken grad skjer følgende i den aktuelle klassen?»

	NOR	DNK	FIN	ISL	SVE
Det er mye forstyrrende støy og uro.	**28**	29	35	29	22
Jeg mister ganske mye tid fordi elevene avbryter undervisningen.	**21**	28	22	23	17
Jeg må vente lenge før elevene roer ned.	**18**	20	23	21	15
Mange elever begynner ikke å arbeide før lenge etter at timen har startet.	**32**	28	25	27	18

Lærerne som deltok i TALIS 2024 vurderte også i hvilken grad problemer med elevatferd oppstår i timene (se tabell 6.4). Her er spørsmålene i spørreskjemaet endret fra tidligere gjennomføringer, og derfor kan vi ikke se på utviklingen over tid. Vi sammenligner i stedet situasjonen i de nordiske landene. Nesten én av tre norske lærere svarer «mye» eller «ganske mye» på utsagnet om at elevene ikke begynner å arbeide før lenge etter at timen har startet, og omtrent én av fem norske lærere oppgir at de mister ganske mye tid fordi elevene avbryter undervisningen. Når det gjelder støy, uro og forsinkelser, er svarmønstrene ganske like for alle de nordiske landene.

Oppsummert rapporterer lærerne om høyere stressnivåer i 2024 enn i 2018, og at stress har en større negativ innvirkning på deres egen helse. Stresset stammer i stor grad fra arbeidsmengden og fra utfordringer knyttet til elever, særlig elevatferd.

Her er det viktig å reflektere over den lave deltakelsen i TALIS 2024. Flere skoler som takket nei til deltakelse, oppga som årsak at de hadde for travle hverdager og for mye fravær blant de ansatte. Deltakelse i TALIS medfører en ekstra oppgave for lærere og rektor. Det er derfor mulig at personalet på de deltakende skolene har mindre travle hverdager og dermed kan oppleve mindre stress enn personalet på skoler som ikke ønsket å delta. Selv om vi ikke har funnet tegn på skjevhet i datagrunnlaget, kan det hende at resultatene som presenteres her er underestimerte, og at det reelt sett er flere lærere som opplever stress.

6.4 Rektorenes oppfatning av problemer på skolen

I TALIS 2024 ble rektorene spurt om problemer knyttet til elevatferd. Tabell 6.5 viser prosentandelen av lærere som arbeider på skoler der rektor gir uttrykk for at slike problemer oppstår minst månedlig. Disse spørsmålene er nye i TALIS 2024, så vi kan ikke si noe om utvikling over tid. Derfor sammenligner vi heller svarene med svarene gitt i de andre nordiske landene. Andre kilder rapporterer imidlertid om en negativ utvikling over tid basert på lignende spørsmål (Jensen et al., 2023; Kaarstein et al., 2024; Utdanningsdirektoratet, 2023; Wendelborg, 2024).

Nesten sju av ti lærere arbeider på skoler der mobbing blant elevene skjer minst månedlig. Dette står i kontrast til TIMSS 2023, som viser at omtrent 30 prosent av elevene på 9. trinn rapporterer at de opplever mobbing minst månedlig (Kaarstein et al., 2024). Disse funnene kan forklares med at selv om det forekommer mobbing på mange skoler, så kan det være en mindre andel elever som blir mobbet på hver enkelt skole.

Videre er det omtrent en tredjedel av lærerne som jobber på en skole der rektor rapporterer at trusler eller verbale overgrep mot lærere skjer minst månedlig. Sammenlignet med de øvrige nordiske landene har Norge en større prosentandel lærere som jobber på en skole der rektor rapporterer om at det minst hver måned forekommer trusler og verbale overgrep mot lærere, enten på skolens område eller på nett. Forskjellene er imidlertid små. At flere skoler har problemer med trusler og verbale overgrep mot lærere, samsvarer med det som opplyses i andre kilder (Samuelsen & Borg, 2025). For de øvrige utsagnene i tabell 6.5 er svarene fra de norske rektorene er ganske like svarene fra rektorene i de øvrige nordiske landene.

Tabell 6.5: Prosentandel lærere som jobber ved en skole der rektoren svarer «månedlig», «ukentlig» eller «daglig» på spørsmålet «Hvor ofte skjer følgende blant elevene på denne skolen?»

	NOR	DNK	FIN	ISL	SVE
Hærverk og tyveri	**47**	18	56	17	49
Trusler eller mobbing blant elevene (eller andre former for verbal utskjelling) på skolens område	**69**	32	82	41	80
Nettbaserte trusler eller mobbing blant elevene (eller andre former for verbal utskjelling)	**71**	41	82	55	73
Fysisk skade forårsaket av vold blant medelever	**15**	10	17	20	16
Trusler eller verbale overgrep mot lærere eller ansatte på skolens område	**35**	32	31	29	26
Nettbaserte trusler eller verbal utskjelling av lærere eller andre ansatte ved skolen	**13**	9	8	2	1
Bruk/besittelse av alkohol eller narkotika	**4**	6	7	2	8

7 Lærerutdanning

Det kreves gode undervisningsferdigheter for å kunne gi undervisning av høy kvalitet til en heterogen gruppe på opptil tretti elever. Lærerutdanningen må sikre at lærerne tilegner seg den kunnskapen og de ferdighetene som er nødvendige for å kunne levere undervisning av høy kvalitet. I TALIS blir utviklingen av lærernes ekspertise delt inn i tre tidsperioder: den første lærerutdanningen, overgangen fra utdanning til praksis (kjent som innføring), og kontinuerlig faglig utvikling gjennom hele yrkeskarrieren. Lærerne rapporterer om sine erfaringer med og sin deltakelse i faglig og yrkesrettet utviklingsarbeid, og om hvordan de oppfatter kvaliteten på de tilbudene de får.

7.1 Den første lærerutdanningen

Utviklingen av lærerutdanningen i Norge har gått igjennom tre hovedfaser siden 1992 (Skagen & Elstad, 2023). Fra 1973 til 2010 eksisterte allmennlærerutdanningen, som hadde et bredt faglig og pedagogisk fokus og utdannet lærere til alle trinnene i grunnskolen. I 2003 ble allmennlærerutdanningen reformert, og det ble lagt større vekt på fagkunnskap. I 2010 ble utdanningen endret til grunnskolelærerutdanning, og målet var å profesjonalisere og akademisere lærerutdanningen. I denne utdanningen måtte studentene velge mellom å bli lærere på 1.–7. trinn eller på 5.–10. trinn. I 2017 ble grunnskolelærerutdanningen utvidet fra et fireårig program til et femårig mastergradsprogram.

I TALIS 2024 kommer det fram at 49 prosent av lærerne var utdannet før 2010, altså under den tidligere allmennlærerutdanningen. 27 prosent av lærerne hadde fullført sin lærerutdanning under grunnskolelærerutdanningen, mens 25 prosent av lærerne hadde fullført lærerutdanningen først etter 2017. Lærere som tok utdanning i ulike tidsperioder, har hatt varierende opplevelser og rammebetingelser, inkludert forskjeller i vektlegging av teori versus praksis, av fagkunnskap versus generelle pedagogiske kunnskaper, og praksiserfaring på skoler versus tid brukt på høyskole eller universitet (Karlsen, 2006; Skagen & Elstad, 2023). I dette delkapitlet vil vi presentere funn om læreres opplevelser av lærerutdanning i dag, samt om utviklingen av lærerutdanningen over tid. Vi bruker data bare fra TALIS 2024, siden spørsmålene om lærerutdanningen er endret siden den forrige gjennomføringen av TALIS. Videre ser vi på utviklingen av lærerutdanningen og lærernes opplevelse av egen utdanning ved å dele lærerne i grupper basert på når de fullførte den første lærerutdanningen sin.

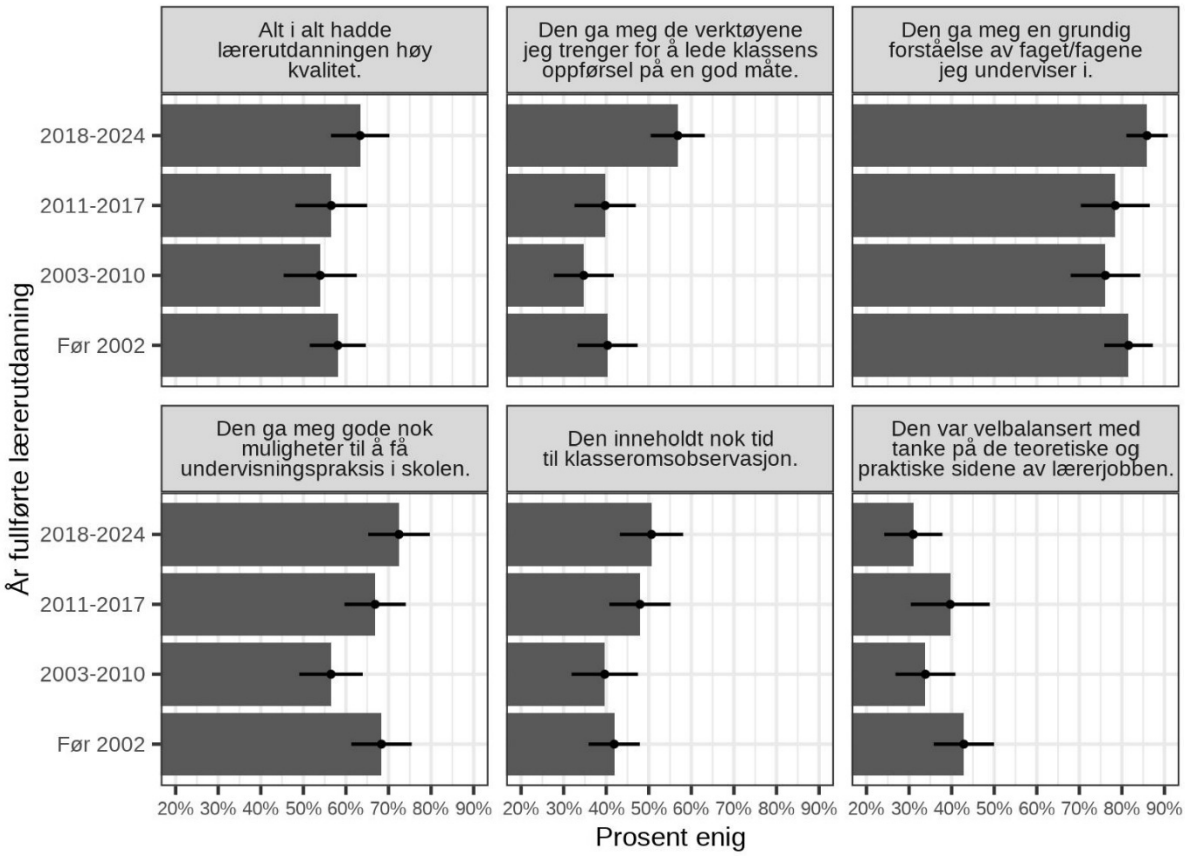
Figur 7.1 viser prosentandelen lærere som er enige i noen utsagn om kvaliteten på deres første lærerutdanning. Generelt svarer omtrent 65 prosent av lærerne som ble utdannet etter 2018, at de er enige i at lærerutdanningen var av høy kvalitet, mens færre enn 55 prosent av lærerne som ble utdannet mellom 2003 og 2010, er enige i at lærerutdanningen var av høy kvalitet. Sammenlignet med de øvrige nordiske landene, med unntak av Danmark, har Norge en lavere prosentandel lærere som mener at lærerutdanningen generelt har vært av høy kvalitet.

At mange lærere ikke er enige i at den første lærerutdanningen var av høy kvalitet, samsvarer med data fra kandidatundersøkelsen, som ble gjennomført ved hjelp av et spørreskjema til nyutdannede masterkandidater. Kandidatundersøkelsen avdekte at studenter i grunnskolelærer-utdanningen hadde den laveste tilfredsheten med sin egen utdanning blant alle studieprogram (Ballo & Wiers-Jenssen, 2024; Hauge & Øygarden, 2024). Dette har vært en langtidstrend, og kandidatundersøkelsen viser at tilfredshet med utdanningen har falt i de siste årene. Samtidig er nyutdannede lærere ikke mindre tilfredse med sin først jobb enn de som valgte andre studie-program. Kandidatundersøkelsen viste også at det var en større avstand mellom det faglige innholdet i utdanningen og kravene til å være lærer enn det som gjaldt for andre studieprogram (Ballo et al., 2024).

Nesten alle lærere er enige i at den første lærerutdanningen ga en grundig forståelse av faget, og over halvparten av lærerne utdannet etter 2018 rapporterer at de fikk verktøy for å kunne lede klasser og muligheter til å få undervisningspraksis i skolen. Omtrent tre av ti lærere er enige i at lærerutdanningen var velbalansert med hensyn til de teoretiske og praktiske aspektene ved lærerjobben.

Samtidig observerer vi en positiv utvikling over tid. Flere lærere som fullførte lærerutdanningen etter 2017, er enige i utsagnene på figur 7.1 enn lærere som tok utdanning mellom 2003 og 2017. Det eneste utsagnet som ikke følger hovedmønsteret, er utsagnet om at lærerutdanningen er velbalansert med tanke på de teoretiske og praktiske sidene, noe som indikerer at utdanningen fortsatt oppleves som for teoretisk.

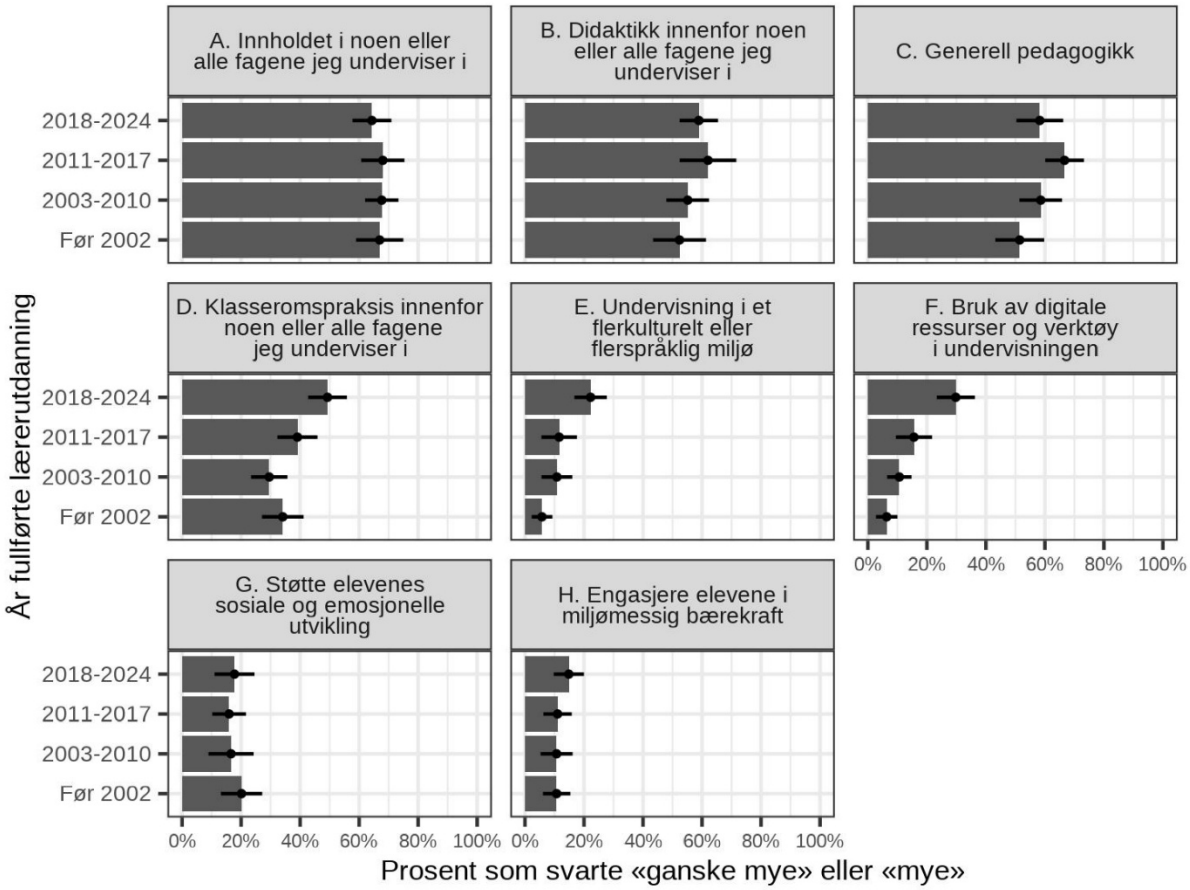
Figur 7.1: Prosentandel lærere som svarer «svært enig» eller «enig» på spørsmålet «Hvor enig eller uenig er du i følgende utsagn om din første lærerutdanning?»



Figur 7.2 viser prosentandelen lærere som rapporterer at deres første lærerutdanning forberedte dem «ganske mye» eller «mye» på ulike aspekter knyttet til undervisning. Et lite flertall av lærerne som fullførte lærerutdanningen etter 2017, oppfatter at de ble godt forberedt når det gjelder faglig innhold, didaktikk og generell pedagogikk. Samtidig melder et lite mindretall av lærerne at de ble forberedt på de mer komplekse aspektene ved den praktiske lærergjerningen som det er stort behov for, for eksempel å kunne undervise i et flerkulturelt eller flerspråklig miljø og å støtte elevenes sosiale og emosjonelle utvikling. Sammenlignet med de andre nordiske landene har Norge færre lærere som svarte «ganske mye» eller «mye» på utsagnene

som dreide seg om i hvilken grad lærerutdanningen forberedte dem til klasseromspraksis. Til tross for lærernes negative oppfatninger av egen lærerutdanning, har det skjedd en positiv utvikling over tid; lærere som nylig har fullført utdanningen, har en mer positiv oppfatning av hvordan utdanningen forberedte dem til klasseromspraksis, enn lærere med tidligere fullført utdanning.

Figur 7.2: Prosentandel lærere som svarer «ganske mye» eller «mye» på spørsmålet «I hvilken grad følte du at din formelle utdanning forberedte deg på hvert av de følgende områdene ved din undervisning dette skoleåret?»



7.2 Innføring av nye lærere

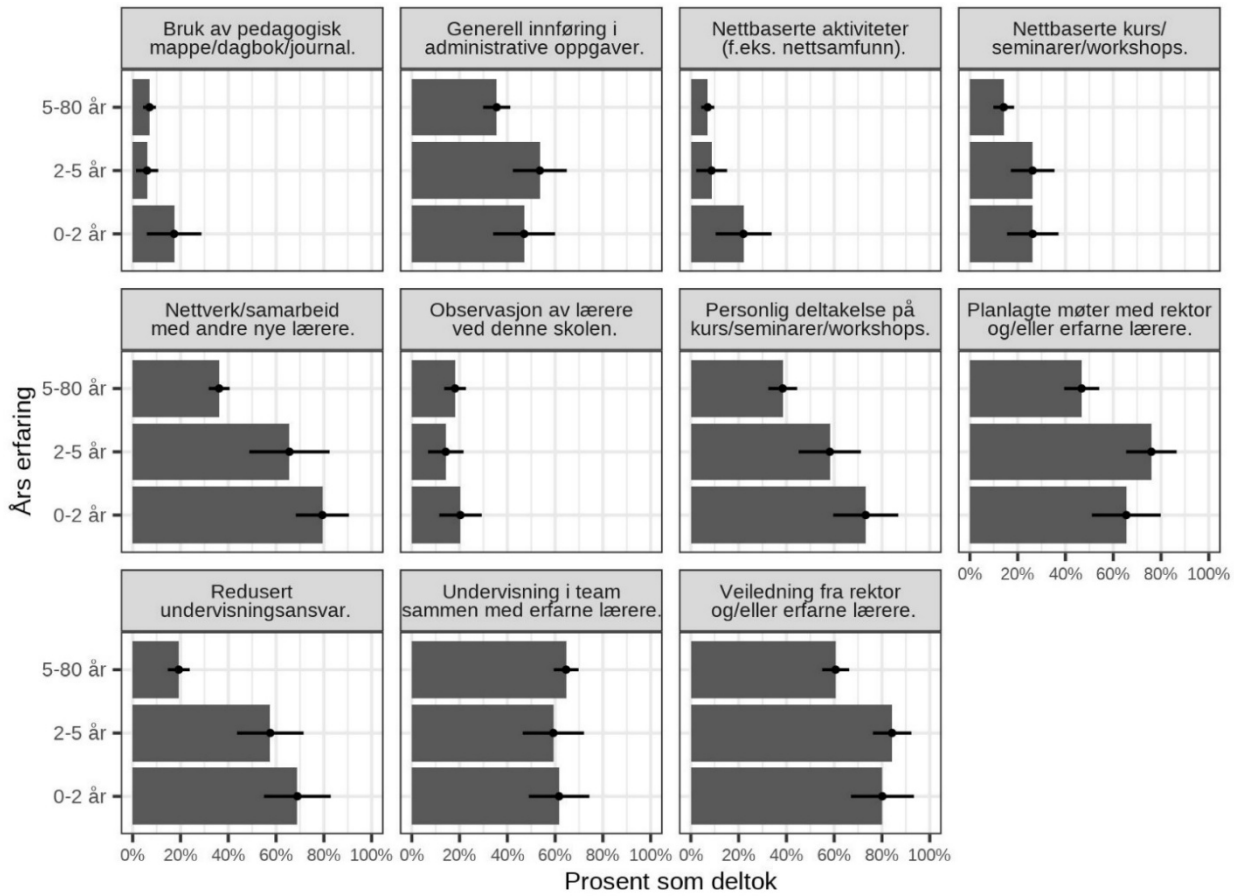
Innføring og veiledning av nyutdannede lærere er ment å sikre en god overgang fra utdanning til praksis for å redusere «praksissjokket». Praksissjokket oppstår fordi lærerutdanningen ikke forbereder lærerkandidatene godt nok på å praktisere i skolen, og kan føre til at lærere forlater yrket (Kunnskapsdepartementet, 2025). Alle de større aktørene i utdanningssektoren er enige om et sett prinsipper og forpliktelser knyttet til veiledning av nyutdannede. Disse ble revidert i 2025 (Kunnskapsdepartementet, 2025). Prinsippene og forpliktelsene understreker at alle nyutdannede lærere (dvs. lærere i de to første årene de praktiserer yrket) bør få systematisk og strukturert veiledning av en kvalifisert veileder som ikke har formelt lederansvar for den nyutdannede. De spesifikke tiltakene og formen for veiledning gir mulighet for tilpasning til lokale forhold. Nyutdannede lærere har også rett til 6 prosent reduksjon i undervisningstiden i de to første årene i læreryrket. Denne tiden kan brukes til veiledning og faglig oppdatering (SFS-2213-01-01-2020-31-12-2021). En evaluering av veiledningen av nyutdannede lærere i 2021 (Helgeland et al., 2021) fant at prosentandelen lærere som fikk veiledning hadde økt over

tid, men at veiledning fortsatt ble gitt til bare sju av ti nyutdannede lærere i grunnskolen i 2019. Det viser seg også at veiledningen ofte blir gitt av rektor, noe som strider mot prinsippene. I dette delkapitlet rapporterer vi om den innføringen lærere fikk, og hvordan de selv oppfattet denne innføringen.

Tabell 7.1: Prosentandel lærere som deltok i innførings- eller mentoropplegg, etter hvor mange års erfaring de har som lærere

	Års erfaring		
	0–2 år	2–5 år	Mer enn 5 år
Jeg deltok i formelle innføringsprogram.	78	56	21
Jeg deltok i uformelle innføringsaktiviteter.	78	57	51
Jeg er for tiden tildelt en mentor som støtter meg.	41	5	1

Figur 7.3: Prosentandel lærere som svarer «ja» på spørsmålet «Var følgende tilbud en del av innføringen du fikk da du begynte å jobbe ved denne skolen?»



Tabell 7.1 viser prosentandelen lærere som deltok i enten formelle eller uformelle innførings-aktiviteter da de begynte å arbeide på skolen og hvor stor andel av lærerne som har en mentor. Nesten åtte av ti lærere rapporterer at de deltok i formelle innføringsprogram, og omtrent den samme prosentandelen oppgir at de deltok i uformelle innføringsaktiviteter. For lærere med mindre enn to års erfaring deltok 64 prosent i både formelle og uformelle innføringsaktiviteter, 14 prosent fikk tilbud om bare uformelle aktiviteter, 14 prosent deltok bare i formelle innføringsprogram, og 9 prosent fikk ingen innføring. I TALIS 2018 kom det fram at bare 25 prosent av lærere med mindre enn fem års erfaring hadde deltatt i formelle

innføringsprogram, mens 22 prosent hadde deltatt i uformelle innføringsaktiviteter (Throndsen et al., 2019). Dette indikerer en økning i innføringsaktiviteter over tid. Imidlertid gir ikke TALIS detaljert informasjon om hvorvidt innføringsaktivitetene som er rapportert av lærerne, er i tråd med prinsippene og forpliktelsene som blir innført høsten 2025 (jf. Kunnskapsdepartementet, 2025). Å ha en mentor er fortsatt sjeldent, selv for nyutdannede lærere.

Figur 7.3 viser innholdet i innføringsaktiviteter for de lærerne som svarte at de hadde deltatt i slike aktiviteter. De mest vanlige innføringsaktivitetene inkluderer veiledning fra rektor eller erfarne lærere, nettverksbygging med andre nyutdannede lærere, kurs og seminarer, redusert undervisningsansvar, planlagte møter, og undervisning i team. Bare 69 prosent av lærere med under to års erfaring rapporterer om redusert undervisningsansvar. Som nevnt tidligere er dette en del av arbeidstidsordningen som alle nyutdannede lærere burde få (SFS-2213-01-01-2020-31-12-2021).

7.3 Faglig og yrkesmessig utvikling for lærere

Norge har gjennomført flere satsinger for å øke den faglige kompetansen blant lærere (Pedersen et al., 2023). Blant disse initiativene er «Kompetanse for Kvalitet», som gir lærere mulighet til å søke om stipend eller vikarordning for å ta studiepoeng i relevante fag. I skoleåret 2022/2023 deltok omtrent 3 prosent av ungdomsskolelærerne i programmet.[9] Kompetanse for Kvalitet har gitt mange lærere muligheten til å utvikle sin egen kompetanse og oppfattes positivt av lærere, men har hatt en begrenset målbar påvirkning på praksis i skolene eller på lærernes egen praksis (Pedersen et al., 2023).

«Desentralisert ordning for kompetanseutvikling» (DEKOMP) er en annen tilskuddsordning med mål om å etablere en ny organisatorisk infrastruktur for å kunne utforme og gjennomføre en langsiktig regional plan for å løse lokale utfordringer. Gjennom denne nye infrastrukturen mobiliserer DEKOMP ekspertise fra universiteter og høyskoler for å adressere spesifikke lokale behov i skolene (Stortingets budsjettvedtak, 2021). En pågående evaluering av DEKOMP har vist at skoler, universiteter/høyskoler og kommuner har opplevd utfordringer knyttet til utviklingen av nye samarbeidsformer, men at aktørene rapporterer om stadig bedre erfaring med DEKOMP etter hvert som de får mer erfaring med de nye prosessene og samarbeidsstrukturene (Borg et al., 2023; Fossestøl & Lyng, 2022).

I dette delkapitlet rapporterer vi om innholdet i aktiviteter som tilbys lærere med sikte på å fremme deres faglige og yrkesmessige utvikling. Videre rapporterer vi om hvordan lærere oppfatter at utviklingen har påvirket deres egen undervisningspraksis, og om ulike faktorer som hindrer dem i å delta i ulike aktiviteter knyttet til faglig og yrkesmessig utvikling.

Lærerne ble bedt om å reflektere over i hvilken grad alle de tilbudene om faglig og yrkesmessig utvikling de hadde deltatt i gjennom de siste tolv månedene, hadde påvirket deres egen undervisningspraksis. I Norge rapporterer bare 32 prosent av lærerne at dette tilbudet hadde en positiv innvirkning på undervisningen.[10] Tilsvarende tall for Sverige, Finland, Danmark og Island er 34 prosent, 27 prosent, 68 prosent og 57 prosent. OECD-gjennomsnittet er 55 prosent. Det er dessverre ikke mulig å vurdere utviklingen over tid når det gjelder dette temaet, for

[9] Prosenten er regnet ut av forfatteren basert på GSI-data og data fra Pedersen et al. (2023).

[10] Norge, Finland og Sverige ble nevnt i den internasjonale rapporten fordi de har en lav prosentandel lærere som svarte «ganske mye» eller «mye» på et utsagn om at utviklingen hadde positiv påvirkning på undervisningen.

formuleringen er endret siden 2018, men vi kan sammenligne tall fra ulike land i 2018 og i 2024. I 2018 lå Norge under OECD-gjennomsnittet, i likhet med Danmark og Sverige.

Faglig og yrkesmessig utvikling for lærere kan ta flere former (se tabell 7.2) og inneholde forskjellige temaer (se tabell 7.3).[11] Tabell 7.2 viser at kurs, seminarer og workshops fortsatt er de vanligste formatene for faglig og yrkesmessig utvikling som norske lærere deltar i. Formatene er relativt stabile over tid, men hyppigheten av besøk til andre skoler eller virksomheter har økt, selv om dette fortsatt skjer relativt sjelden. Besvarelsene fra norske lærere er ganske like besvarelsene fra de andre nordiske landene, med unntak av Island, der flere lærere rapporterer at de deltar i nesten alle typer aktiviteter.

Tabell 7.2: Prosentandel lærere som svarer «ja» på spørsmålet «Har du deltatt i noen av følgende aktiviteter for faglig eller yrkesmessig utvikling i løpet av de siste 12 månedene?»

	2018	2024
A. Kurs/seminarer/workshops	73	73
B. Utdanningskonferanser der lærere og/eller forskere presenterer forskning eller diskuterer pedagogiske tema	36	42
C. Formelle kvalifikasjonsprogram (f.eks. utdanning som gir studiepoeng)	24	22
D. Besøk til andre skoler for å få ideer til egen undervisning	9	18
E. Besøk til bedrifter, offentlige virksomheter eller andre organisasjoner relatert til min undervisning	7	17
F. Refleksjoner omkring klasseromsobservasjoner		46
G. Formalisert kollegaveiledning/coaching ved skolen	24	21
H. Formelle eller uformelle lærernettverk som er dannet med tanke på faglig eller yrkesmessig utvikling	40	47
I. Læringsaktiviteter på eget initiativ		54
J. Annet	27	15

Tabell 7.3 viser at det vanligste innholdet i lærernes utviklingsaktiviteter inkluderer elevvurdering, kunnskap om læreplaner og kunnskap om lærernes fagområder. Det er en trend over tid at flere lærere rapporterer om faglige og yrkesmessige utviklingsaktiviteter som dreier seg kunnskap om lærerplaner, skoleledelse/administrasjon og pedagogisk kunnskap med sikte på å integrere digitale ressurser i undervisningen. Prosentandelen lærere som fikk tilbud om utviklingsaktiviteter som dreier seg om å imøtekomme behov hos elevene (f.eks. elevatferd/klasseledelse, individualisert læring, undervisning av elever med særlige opplæringsbehov og undervisning i et flerkulturelt miljø), var relativt stabile mellom 2013 og

[11] Det er viktig å merke seg at TALIS spør lærerne om «din faglige eller yrkesmessige utvikling». DEKOMP legger derimot vekt på skolens behov. Hvis lærerne tolker spørsmål om «din faglige eller yrkesmessige utvikling» som utvikling initiert av dem selv eller målrettet mot deres egne behov, kan det hende at tallene her underrapporterer den faglige utviklingen som faktisk finner sted. Denne bekymringen er særlig relevant for innholdet i utviklingsaktivitetene, gitt ordlyden i spørsmålene. Samtidig rapporterer flere norske lærere enn lærere i de øvrige nordiske landene at de deltok i utviklingsaktiviteter innenfor de fleste temaene, så denne bekymringen er kanskje ikke så relevant likevel.

2018, før det skjedde en stor oppgang mellom 2018 og 2024. Det er viktig å merke seg at andre TALIS-spørsmål indikerer en økning i utfordringer knyttet til klasseledelse (se kapittel 6) og en økning i prosentandelen av elever med særlige opplæringsbehov og elever med ulik kulturell bakgrunn (se kapittel 4 og 6). Det ser derfor ut til å være en sammenheng mellom innholdet i tilbudene om faglig og yrkesmessig utvikling og endringene i de utfordringene lærere opplever i praksis.

Sammenlignet med lærere fra de andre nordiske landene rapporterer flere norske lærere om deltakelse i faglige og yrkesmessige utviklingsaktiviteter på områder som dreier seg om kunnskap om læreplaner, elevatferd/klasseledelse, digitale ressurser og verktøy (både pedagogisk kunnskap og tekniske ferdigheter), elevresultater, skole-hjem-samarbeid, miljømessig bærekraft og skoleledelse.

Tabell 7.3: Prosentandel lærere som svarer «ja» på spørsmålet «Har noen av emnene som er oppført nedenfor, vært inkludert i din faglige og yrkesmessige utvikling i løpet av de siste 12 månedene?»

	2013	2018	2024
Kunnskap om og forståelse av mitt fagområde	68	78	66
Didaktikken innen mitt/mine fagområde/r	57	64	52
Læreplankunnskap	33	58	71
Elevvurderingspraksis	69	70	71
Pedagogisk kunnskap for å integrere digitale ressurser og verktøy i undervisningen	37	58	62
Tekniske ferdigheter for å bruke digitale ressurser og verktøy			57
Bruk av kunstig intelligens i undervisning og læringsaktiviteter			46
Elevatferd og klasseledelse	53	52	61
Skoleledelse og administrasjon	8	15	22
Tilnærminger til individualisert læring	23	24	37
Undervisning av elever med særlige opplæringsbehov	28	31	49
Undervisning i et flerkulturelt eller flerspråklig miljø	11	15	28
Analyse og bruk av elevresultater		41	58
Skole-hjem-samarbeid		24	43
Metoder for å støtte elevenes sosiale og emosjonelle læring			48
Kunnskap om og forståelse av miljømessig bærekraft			30
Annet			23

Lærerne rapporterer også om egne behov for videre utvikling innenfor flere emner, kategorisert i fire hovedområder (se tabell 7.4). Omtrent halvparten av lærerne oppgir et visst eller et stort behov for utvikling knyttet til temaene under kategorien «undervisning generelt». Det har vært en liten nedgang fra 2018 til 2024 i andelen lærere som rapporterer om behov knyttet til temaene under denne kategorien. Innenfor kategorien «teknologibruk» ser vi at omtrent åtte av ti lærere melder at de har behov for å bruke kunstig intelligens i undervisning.

Temaene under kategorien «å imøtekomme elever» viser en økning over tid i prosentandelen av lærere som rapporterer om utviklingsbehov. Dette samsvarer med det generelle mønsteret i denne rapporten, som indikerer at lærere trenger mer støtte for å kunne takle utfordringer som oppstår på grunn av en endret elevpopulasjon. For temaene «metoder for å støtte elevenes sosiale og emosjonelle læring» og «undervisning av elever med særlige opplæringsbehov» rapporterer omtrent to av tre lærere om et stort eller et visst behov. Undervisning av elever med særlige opplæringsbehov ble også i TALIS 2018 framhevet som et område der det er et stort behov for utvikling (Throndsen et al., 2019).

Sammenlignet med lærere i de andre nordiske landene rapporterer flere lærere i Norge om behov for utvikling når det gjelder bruk av kunstig intelligens, elevvurderingspraksis, fag-didaktikk og læreplankunnskap.

Tabell 7.4: Prosentandel lærere som svarer «stort behov» eller «et visst behov» på spørsmålet «Angi i hvilken grad du for tiden trenger faglig og yrkesmessig utvikling for hvert av områdene som er nevnt nedenfor.

	2018	2024
Undervisning generelt		
Kunnskap om og forståelse av mitt fagområde	58	48
Didaktikken innen mitt/mine fagområde/r	61	53
Læreplankunnskap	49	48
Elevvurderingspraksis	66	68
Analyse og bruk av elevresultater	47	43
Teknologibruk		
Pedagogisk kunnskap for å integrere digitale ressurser og verktøy i undervisningen	70	69
Tekniske ferdigheter for å bruke digitale ressurser og verktøy		59
Bruk av kunstig intelligens i undervisning og læringsaktiviteter		82
Å imøtekomme elever		
Elevatferd og klasseledelse	51	59
Metoder for å støtte elevenes sosiale og emosjonelle læring		65
Tilnærminger til individualisert læring	41	56
Undervisning av elever med særlige opplæringsbehov	63	67
Undervisning i et flerkulturelt eller flerspråklig miljø	46	55
Andre		
Kunnskap om og forståelse av miljømessig bærekraft		43
Skole-hjem-samarbeid	31	36
Skoleledelse og administrasjon	19	19

7.3.1 Hindringer for å kunne delta i faglig og yrkesmessig utvikling

Den siste faktoren lærerne rapporterte om, var hindringer for å kunne delta i faglig eller yrkesmessig utvikling (se tabell 7.5). De fleste lærerne nevner at hindringene først og fremst er relatert til tid og kollisjon med andre forpliktelser, i tillegg til økonomiske kostnader. Det er videre registrert en økning fra 2018 til 2024 i prosentandelen lærere som anser disse faktorene som hindringer. Imidlertid ga få lærere uttrykk for at mangelfulle digitale ressurser og forutsetninger utgjorde hindringer for deltakelse.

Tabell 7.5: Prosentandel lærer som svarer «svært enig» eller «enig» på spørsmålet «Hvor enig eller uenig er du i at det følgende hindrer deg i å delta i faglig og yrkesmessig utvikling?»

	2018	2024
Faglig og yrkesmessig utvikling kolliderer med arbeidsplanen min.	49	55
Jeg har ikke tid på grunn av annet ansvar eller andre forpliktelser.	31	53
Faglig og yrkesmessig utvikling er for dyrt.	43	51
Det er ingen insentiver for å delta i faglig og yrkesmessig utvikling.	33	38
Manglende støtte fra arbeidsgiver.	28	27
Faglig og yrkesmessig utvikling er ikke mulig på grunn av for lang reisevei.		15
Det er ingen relevante faglige og yrkesmessige tilbud for meg.	17	13
Faglig og yrkesmessig utvikling er ikke tilgjengelig på grunn av mangelfulle digitale ressurser.		8
Jeg har ikke nødvendige forutsetninger for å delta (f.eks. kvalifikasjoner, erfaring, ansiennitet).	8	5

8 Skoleledelse

Skoleledelse er et vidt begrep. Formelle strukturer skaper roller med ansvar for bestemte oppgaver knyttet til skoleledelse. Uformelle lederroller knyttet til utviklingsaktiviteter eller andre initiativer på skolen kan også spille en viktig rolle i skoleledelsen. Videre kan tradisjoner for lærerautonomi innebære at lærere ofte bidrar betydelig til skoleledelsen. Dette kapitlet tar utgangspunkt i et bredt perspektiv på skoleledelse og rapporterer om formelle strukturer og hvordan både lærere og rektorer bidrar til skoleledelsen.

8.1 Skoleledelsen

Nittien prosent av lærerne jobber på en skole der rektor rapporterer at skolen har en ledergruppe. På store skoler inkluderer ledergruppen ofte én eller flere assisterende rektorer og/eller avdelingsledere. Lærere er sjelden en del av ledergruppen. Bare 28 prosent av lærerne jobber på skoler der lærere er representert i ledergruppen, og disse skolene er oftest små. Mindre enn 5 prosent av lærerne jobber på skoler som inkluderer elever, foreldrerepresentanter eller representanter fra skolens styre i ledergruppen.

Det varierer også i hvilken grad ledergruppen eller andre på skolen har vesentlig ansvar for ulike lederoppgaver. Rektorer har ofte hovedansvaret for ansettelse av lærere og disponering av budsjettet. Rektorer og «kommunale og/eller nasjonale myndigheter» deler ansvaret for å bestemme hvilke fag som tilbys, retningslinjene for elev- og lærermangfold, fastsettelse av ordensreglement, godkjenning av elevopptak og retningslinjer for elevvurdering.

Rektorer rapporterer at både lærere og myndighetene har ansvar for å bestemme faginnholdet i kurs. Lærere og ledergruppen er ansvarlige for valg av læremateriell og bruken av digitale verktøy. Ledergruppen bestemmer skolens prioriteringer og legger til rette for lærernes utvikling, ofte med støtte fra «kommunale og/eller nasjonale myndigheter». Det har vært få endringer over tid når det gjelder hvem som har vesentlig ansvar for ulike oppgaver knyttet til skoleledelse og skolens innhold.

8.2 Rektors pedagogiske ledelse

TALIS 2008 framhevet at de fant en svak tilbakemeldings- og forbedringskultur for lærerne (Vibe et al., 2009). I TALIS 2018 ble det rapportert om et stort behov for å utøve pedagogisk ledelse blant rektorene (Throndsen et al., 2019). I denne rapporten ser vi nærmere på utviklingen av disse og andre faktorer knyttet til pedagogisk ledelse. Rektorer rapporterer at de ofte engasjerer seg i en rekke ledelsesaktiviteter (se tabell 8.1).

De fleste lærere jobber på en skole der rektoren rapporterer at hen ofte samarbeider med lærerne for å løse atferdsproblemer og støtter samarbeid mellom lærerne med sikte på å utvikle ny undervisningspraksis. Imidlertid er det bare henholdsvis 17 prosent og 23 prosent av lærerne som jobber på skoler der rektor rapporterer at de ofte observerer hva som skjer i klasserommet, og gir tilbakemelding til lærerne. Videre er det mindre enn halvparten av lærerne som jobber på skoler der rektoren ofte tar grep for å ansvarliggjøre lærerne angående undervisningsforberedelser og elevenes læringsutbytte. Hvis vi ser på utvikling over tid, virker det som om resultatene i 2024 ligner mer på resultatene fra 2013 enn på resultatene fra 2018 når det gjelder området pedagogisk ledelse. Det eneste unntaket er at rektorenes rapportering om at de støtter samarbeid mellom lærerne med tanke på å utvikle ny undervisningspraksis, har økt over tid.

Tabell 8.1 viser også andre ledelsesaktiviteter. Av særlig interesse i den norske konteksten er rektorenes arbeid med «en profesjonell læringsplan», siden interessen for å støtte systematisk arbeid med kvalitetsutvikling i skolene har økt i det norske utdanningssystemet. En rekke

stortingsmeldinger og satsninger har i de siste årene identifisert behov for profesjonsutvikling og peker mot behov for endring eller tilpasning (f.eks. stortingsmeldingen *En mer praktisk skole. Bedre Læring, motivasjon og trivsel på 5.–10. trinn*, 2024). Litt mindre enn halvparten av lærerne jobber på skoler der rektor rapporterer at hen ofte jobber med en profesjonell læringsplan for skolen. Dette er en økning fra 33 prosent i 2018. Det har også vært en økning i prosentandelen lærere som jobber på skoler der rektor rapporterer at hen ofte bruke tid på administrative prosedyrer og på å løse problemer med timeplaner.

Tabell 8.1: Prosentandel lærere i skoler der rektor svarer «ofte» eller «svært ofte» på spørsmålet «Angi hvor ofte du har engasjert deg i følgende ved denne skolen i løpet av de siste 12 månedene.»

	2013	2018	2024
Pedagogisk ledelse			
A. Jeg samarbeidet med lærere for å løse atferdsproblemer i klassen	78	58	84
B. Jeg observerte undervisning i klasserommet.	21	7	17
C. Jeg ga tilbakemelding til lærerne basert på mine observasjoner.		25	23
D. Jeg støttet opp om samarbeid mellom lærerne med tanke på å utvikle ny undervisningspraksis.	56	64	72
E. Jeg tok grep for å sikre at lærere tok ansvar for å forbedre sin egen undervisning.	48	53	40
F. Jeg tok grep for å forsikre meg om at lærerne følte ansvar for elevenes læringsutbytte.	41	78	47
Andre ledelsesaktiviteter			
G. Jeg ga foreldre informasjon om skolens og elevenes prestasjoner.	37	27	23
H. Jeg gjennomgikk skolens administrative prosedyrer og rapporter.	31	25	52
I. Jeg løste problemer med timeplaner ved denne skolen.	43	31	52
J. Jeg samarbeidet med rektorer fra andre skoler om utfordrende arbeidsoppgaver.	71	40	42
K. Jeg arbeidet med en profesjonell læringsplan for denne skolen.		33	46

8.3 Delt lederansvar

Denne delen av rapporten handler om hvordan lærere oppfatter delt ledelse i skolen. I TALIS 2024 rapporterer lærerne at de i gjennomsnitt bruker bare 2 prosent av tiden sin på «deltakelse i ledelse av skolen», noe som indikerer at ledelse ikke utgjør en stor del av lærernes daglige

arbeid. Videre svarer bare 10 prosent av lærerne at de brukte mer enn to timer på «deltakelse i ledelse av skolen» forrige uke.

Tabell 8.2 viser prosentandelen lærere som er enige i utsagn knyttet til delt ledelse ved skolen de jobber på. Litt over 80 prosent av lærerne er enige i utsagnene om både medbestemmelse og ledelse av utviklingsaktiviteter. For de utsagnene som også var en del av undersøkelsen i 2018, er det få endringer å se i lærernes oppfatninger når vi sammenligner 2024 og 2018.

Norske lærere er oftere enige i utsagnene under kategorien «medbestemmelse» enn lærere i de andre nordiske landene, noe som indikerer at prinsippet om medbestemmelse har en sentral plass i den norske skolen. Når det gjelder utsagnene under kategorien «ledelse av utviklingsaktiviteter», svarer norske lærere svært likt lærere i de andre nordiske landene.

TALIS 2018-rapporten framhevet den positive kulturen og det fellesskapet som er et viktig kjennetegn ved den norske skolen (Björnsson et al., 2021). Tabell 8.2 viser en økning på 14 prosentpoeng i andelen lærere som er enige i at det eksisterer en kultur for å støtte hverandre og samarbeide, slik at 94 prosent av lærerne var enige i dette utsagnet i 2024. Videre er 93 prosent av lærerne enige i at de kan stole på hverandre. Dette antyder at dette kjennetegnet ved den norske skolen er blitt styrket i løpet av de siste seks årene.

Tabell 8.2: Prosentandel lærere som svarer «enig» eller «svært enig» på spørsmålet «Hvor enig eller uenig er du i følgende utsagn om denne skolen?»

	2018	2024
Medbestemmelse		
A. Denne skolen gir personalet muligheter for medbestemmelse i beslutninger som angår skolen.	86	85
B. Denne skolen gir foreldrene muligheter for medbestemmelse i beslutninger som angår skolen.	84	84
C. Denne skolen gir elevene mulighet til medbestemmelse i beslutninger som angår skolen.	84	85
Felleskultur		
D. Det er kultur for å støtte hverandre og samarbeide ved denne skolen.	80	94
E. De ansatte ved skolen deler et felles sett av oppfatninger om undervisning og læring.	80	79
F. De ansatte ved skolen håndhever regler for elevatferd likt for alle elevene ved skolen.	55	54
H. Lærere kan stole på hverandre.	95	93
Ledelse av utviklingsaktiviteter		
G. Ved denne skolen oppmuntres de ansatte til å iverksette nye tiltak.	79	81
I. Lærere tar lederroller for å fremme et profesjonelt læringsfellesskap.		88
J. Lærere initierer og leder samarbeid.		86
K. Lærere leder sitt faglige vekst- og utviklingsarbeid når det er mulig.		85
L. Lærere melder seg frivillig til å delta på skolearrangementer og prosjekter der de ikke må undervise.		66

8.4 Lærerautonomi

I dette delkapitlet presenterer vi lærernes oppfatning av egen autonomi knyttet til planlegging og undervisning. Tabell 8.3 viser prosentandelen lærere som svarte at de har «stor grad av» eller «full» autonomi i ulike aspekter vedrørende planlegging og undervisning. Norske lærere rapporterte i 2018 om en høy grad av autonomi i sentrale arbeidsoppgaver (Throndsen et al., 2020). Dessverre ble spørsmålene endret mellom TALIS 2018 og TALIS 2024, så i stedet for å se på utviklingen, sammenligner vi her Norge med de andre nordiske landene. I TALIS 2024 gir de fleste lærere i alle de nordiske landene, også i Norge, uttrykk for at de har en høy grad av autonomi.

Tabell 8.3: Prosentandel lærere som svarer «stor grad av» eller «full» autonomi på spørsmålet «Hvor mye autonomi har du når det gjelder følgende aspekter ved planlegging og undervisning i den aktuelle klassen?»

	NOR	DNK	FIN	ISL	SVE
A. Implementere læreplanen på en fleksibel måte	**86**	82	79	78	88
B. Velge undervisningsmetoder og -strategier	**94**	90	95	96	98
C. Velge vurderingsformer	**87**	68	77	81	91
D. Velge læringsmål	**78**	82	60	74	75
E. Utforme og planlegge timer	**92**	89	96	95	97

9 Samarbeid innenfor skolen

Et av prinsippene for skolens praksis i den overordnede delen av læreplanen (LK20/LK20S) er «profesjonsfellesskap og skoleutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, seksjon 3.5). Denne framhevingen av profesjonsfellesskapet viser at samarbeid innad på skolen verdsettes høyt i Norge. I dette kapitlet gir vi informasjon om profesjonsfelleskapet i norsk skole. Det gjør vi ved å se på lærernes og rektorenes oppfatninger av samarbeidskultur, relasjoner mellom aktørene i skolen, samarbeid mellom hjem og skole og hvordan foreldre verdsetter lærerne, slik dette ses fra lærernes perspektiv. Ifølge TALIS 2018 har norsk skole tradisjonelt vært preget av gode relasjoner og høy trivsel (Throndsen et al., 2020). Nyere forskning fra TIMSS 2023 bekrefter stort sett dette, men viser også en liten nedgang på dette området (Kaarstein et al., 2024).

9.1 Samarbeid blant lærere om undervisning

Lærere rapporterer at de i gjennomsnitt bruker omtrent 3,75 timer ukentlig på teamarbeid og dialog med kollegaer på skolen, omtrent 1,66 timer ukentlig på kommunikasjon og samarbeid med foreldre, og 2,5 timer ukentlig på rådgivning av elever. Dette er litt mer tid brukt på teamarbeid og dialog med kollegaer enn det lærerne i de andre nordiske landene oppgir. Tidsbruken har ikke endret seg betydelig siden 2018.

Teamarbeid kan være knyttet til ulike temaer og oppgaver. Tabell 9.1 viser prosentandelen av lærere som rapporterer om ulike typer samarbeid knyttet til undervisning. Over 80 prosent av lærerne deltar i diskusjoner om utviklingen til bestemte elever.[12] Omtrent tre av fire lærere rapporterer at de utveksler undervisningsmateriell med kollegaer. Data fra ICILS bekrefter dette (Rohatgi et al., 2024).

Besvarelsene viser generelt små forskjeller over tid når det gjelder hyppighet av samarbeid. Det har imidlertid vært en betydelig økning i andelen lærere som rapporterer at de deltar i profesjonelt læringssamarbeid og undervisning i team månedlig eller oftere. Denne økningen i profesjonelt læringssamarbeid kan ses i sammenheng med DEKOMP-ordningen, som legger vekt på profesjonelt læringssamarbeid.

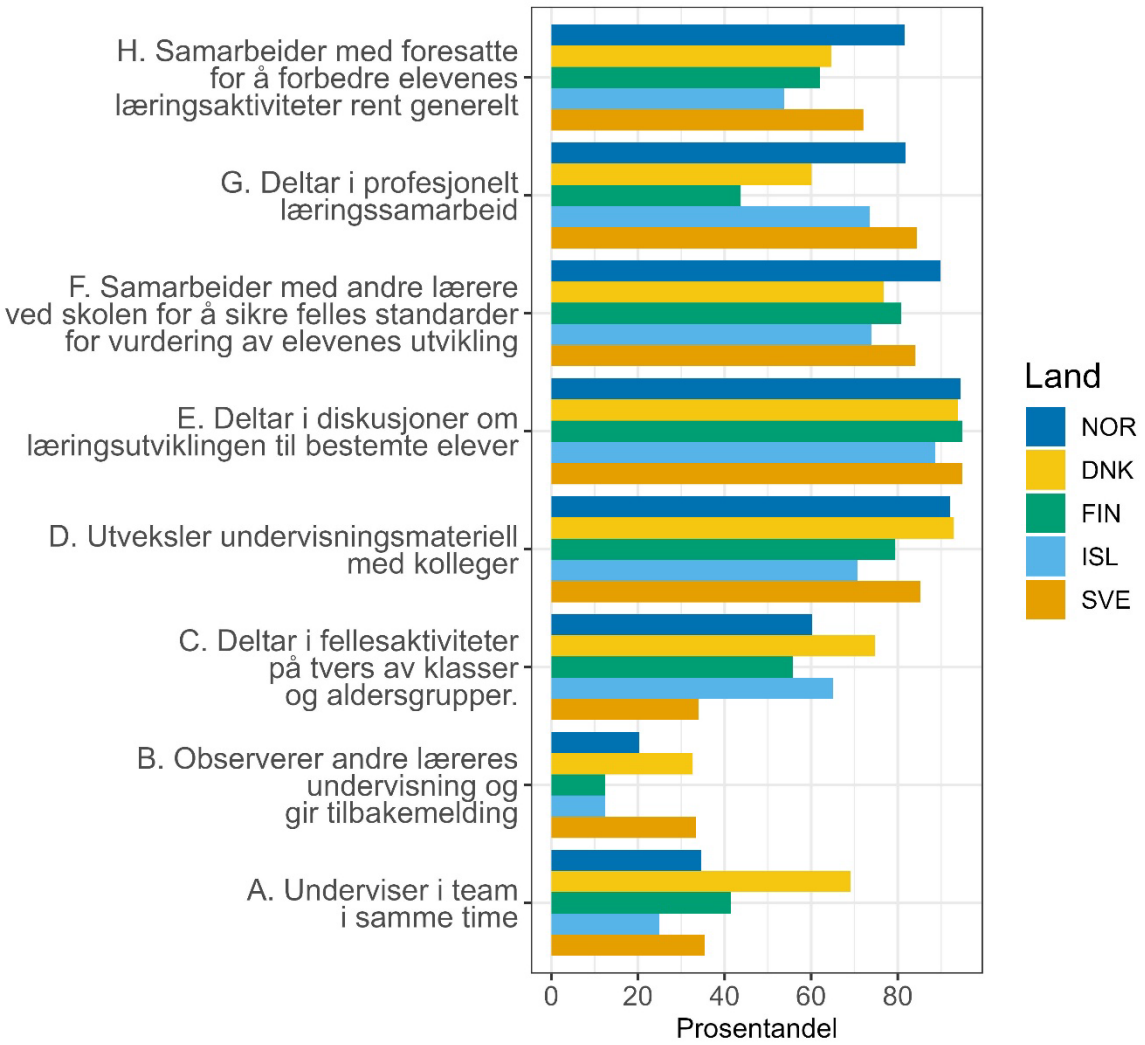
Figur 9.1 viser besvarelser fra norske lærere og fra lærere i de andre nordiske landene. Flere norske lærere rapporterer at de ofte samarbeider med foreldre for å forbedre elevenes læringsaktiviteter, enn det lærere i de andre nordiske landene gjør. En lignende tendens ser vi når det gjelder hvor ofte norske lærere rapporterer at de samarbeider med andre lærere ved skolen for å sikre felles standarder for vurdering. Det er imidlertid ganske like svarmønstre i de ulike nordiske landene, for eksempel når det gjelder svar på spørsmålet om hvor ofte lærerne deltar i diskusjoner om læringsutviklingen til bestemte elever. Samtidig er det stor variasjon fra spørsmål til spørsmål med hensyn til hvor store andeler av lærerne som gjør de ulike aktivitetene månedlig eller oftere, se figur 9,1.

[12] Norge ble pekt ut i den internasjonale rapporten for å ha høy prosentandel lærere som deltar i diskusjoner om utviklingen til bestemte elever.

Tabell 9.1: Prosentandel lærere som svarer «1–3 ganger i måneden» eller «én gang i uka eller oftere» på spørsmålet «Omtrent hvor ofte gjør du følgende ved denne skolen?»

	2018	2024
A. Underviser i team i samme time	37	45
B. Observerer andre læreres undervisning og gir tilbakemelding	11	9
C. Deltar i fellesaktiviteter på tvers av klasser og aldersgrupper (f.eks. prosjektarbeid).	9	12
D. Utveksler undervisningsmateriell med kollegaer	70	74
E. Deltar i diskusjoner om læringsutviklingen til bestemte elever	89	83
F. Samarbeider med andre lærere ved skolen for å sikre felles standarder for vurdering av elevenes utvikling	63	62
G. Deltar i profesjonelt læringssamarbeid	43	62
H. Samarbeider med foreldre for å forbedre elevenes læringsaktiviteter rent generelt		36

Figur 9.1: Prosentandel lærere som svarer «1–3 ganger i måneden» eller «én gang i uka eller oftere» på spørsmålet «Omtrent hvor ofte gjør du følgende ved denne skolen?»



9.2 Læreres oppfatning av relasjoner med rektor og elever

Lærere har generelt en positiv oppfatning av rektor og rektors profesjonelle arbeid (se tabell 9.2). Selv om en noe lavere andel av lærerne uttrykker enighet i utsagn som dreier seg om tilbakemelding, vurdering eller forbedring av undervisningen, er det likevel mellom 69 prosent og 77 prosent av lærerne som gir uttrykk for at de er enige i disse utsagnene. Dette tyder på at det er positive relasjoner mellom lærere og rektorer. Dette mønsteret finner vi også i de andre nordiske landene.

Tabell 9.2: Prosentandel lærere som svarer «enig» eller «svært enig» på spørsmålet «Hvor enig eller uenig er du i følgende utsagn om rektor ved denne skolen?»

	NOR	DNK	FIN	ISL	SVE
Rektor har en klar visjon for denne skolen.	**83**	84	78	82	83
Rektor oppfordrer til samarbeid mellom lærerne.	**91**	88	79	88	83
Rektor sørger for at lærerne tar ansvar for å forbedre undervisning.	**77**	85	62	80	82
Rektor sørger for at lærerne føler ansvar for elevenes læringsutbytte.	**90**	82	71	78	92
Rektor oppfordrer alle ansatte til å mene noe om viktige avgjørelser.	**82**	80	75	83	75
Rektor har gode profesjonelle relasjoner til personalet.	**88**	87	81	77	85
Rektor har gode profesjonelle relasjoner til foreldre.	**92**	92	89	81	90
Rektor har gode profesjonelle relasjoner til elevene.	**87**	87	82	73	83
Rektor sørger for hensiktsmessig vurdering av lærernes arbeid.	**69**	59	44	58	70
Rektor gir nyttige tilbakemeldinger til lærere og ansatte.	**75**	62	64	62	68

Lærere rapporterte også om hvordan de oppfatter graden av tillit mellom ulike aktører i skolen (se tabell 9.3). De fleste lærerne oppgir at det er høy tillit mellom lærere og skoleledere. Lærernes svar tyder på at de har mindre tillit til elevene, for eksempel når det dreier seg om å gjøre lekser. En av tre lærere rapporterer at de kan stole på at elevene gjør leksene sine, og omtrent én av to lærere gir uttrykk for at de kan stole på at elevene utfører arbeidsoppgavene sine (49 %). Det samme mønsteret ser vi i de andre nordiske landene.

Tabell 9.3: Prosentandel lærere som svarer «enig» eller «svært enig» på spørsmålet «Hvor enig eller uenig er du i følgende utsagn om miljøet ved denne skolen?»

	NOR	DNK	FIN	ISL	SVE
Lærerne kan stole på skolens ledergruppe for profesjonell støtte.	**84**	89	75	82	83
Rektor har tillit til lærernes ekspertise.	**93**	96	92	95	92
Man kan stole på at elevene gjør arbeidsoppgavene sine.	**49**	50	51	66	50
Man kan stole på at elevene gjør leksene sine.	**34**	38	36	33	36

Lærerne uttrykker samtidig at de har svært positive oppfatninger om forholdet mellom lærere og elever (se tabell 9.4). Nesten alle lærere er enige i utsagn som omhandler forhold mellom elev og lærer, for eksempel at lærerne ved skolen de jobber på viser interesse for elevene. Det samme mønsteret ble observert i TALIS 2018. Selv om så godt som alle lærerne mener at lærerne ved skolen er interessert i og kommer godt overens med elevene, er det en noe lavere andel av lærerne som er enige i at de blir verdsatt av foreldre (76 %) og elever (72 %).

Tabell 9.4: Prosentandel lærere som svarer «svært enig» eller «enig» på spørsmålet «Hvor enig eller uenig er du i følgende utsagn om hva som skjer ved denne skolen?»

	NOR	DNK	FIN	ISL	SVE
De fleste lærerne mener det er viktig at elevene trives.	**100**	99	96	100	99
De fleste lærerne er interessert i hva elevene har å si.	**99**	96	96	98	95
Lærere og elever kommer vanligvis godt overens.	**99**	98	96	99	98
Hvis en elev trenger ekstra hjelp, sørger skolen for det.	**85**	76	96	86	75
Lærere blir verdsatt av foreldre som har elever.	**76**	84	76	63	76
Lærere blir verdsatt av elever på denne skolen.	**72**	84	73	71	71

9.3 Rektorers oppfatning av lærere, elever og foreldre

Rektorer har generelt positive oppfatninger når det gjelder lærernes deltakelse i ledelse (se tabell 9.5). Nesten ni av ti lærere jobber på skoler der rektoren rapporterer at lærerne driver utviklingsaktiviteter og tar initiativ til samarbeidende aktiviteter. Rektorene rapporterer i mindre grad at lærerne deltar i skolearrangementer og prosjekter utenom undervisningen. I TALIS 2024 er det lignende svarmønstre for disse påstandene i Norge, Danmark og Sverige.

Tabell 9.5: Prosentandel lærere som jobber ved en skole der rektor svarer «enig» eller «svært enig» på spørsmålet «Hvor enig eller uenig er du i disse utsagnene om lærere ved denne skolen?»

	NOR	DNK	FIN	ISL	SVE
Lærere tar initiativ til og leder samarbeidende aktiviteter.	**93**	91	88	82	91
Lærere driver faglige vekst- og utviklings-aktiviteter når det er mulig.	**91**	98	83	88	84
Lærere tar lederroller for å fremme et profesjonelt læringsfellesskap.	**85**	96	78	88	82
Lærere deltar i skolearrangementer og prosjekter utenom undervisningen.	**70**	76	80	83	69

Rektorene rapporterer også om andre faktorer knyttet til undervisning eller involvering fra lærere, elever og foreldre (se tabell 9.5). Nesten ni av ti lærere jobber på skoler der rektoren rapporterer at lærerne forstår læreplanen og har høye forventninger til elevenes læringsutbytte. Halvparten av lærerne jobber på skoler der rektoren melder at elevene er opptatt av å oppnå gode resultater, og en svært liten andel av lærerne jobber på skoler der elever, ifølge rektor, trakasserer medelever som utmerker seg faglig. Og nesten åtte av ti lærere jobber på skoler der rektoren rapporterer at foreldre støtter elevenes læring, samtidig som rektorene gir uttrykk for at det er mindre trolig at foreldre er involvert i skolens aktiviteter.

Rektorenes svar på påstandene i tabell 9.5 tyder på at det har vært en økning i samarbeid mellom skole og lokalsamfunn, at foreldre i større grad enn tidligere støtter elevenes læring, og at lærere nå har høyere forventninger til elevenes læringsutbytte enn det som var tilfellet i 2018. Svarene fra de norske rektorene er ganske like svarmønstrene i de andre nordiske landene, men Norge har færre lærere som jobber på skoler der «lærerne lykkes med å komme gjennom læreplanen» og der «elevene er opptatt av å gjøre det bra på skolen», sammenlignet med hvordan det er i de andre nordiske landene.

Tabell 9.5: Prosentandel lærere som jobber ved en skole der rektor svarer «ganske mye» eller «mye» på spørsmålet «I hvilken grad kjennetegner følgende utsagn denne skolen?»

	2018	2024
Lærere		
Lærerne forstår kompetansemålene i læreplanen.	88	92
Lærerne lykkes med å komme gjennom læreplanen.	85	83
Lærerne har høye forventninger til elevenes læringsutbytte.	78	87
Elever		
Elevene er opptatt av å gjøre det bra på skolen.	53	54
Elever trakasserer medelever som utmerker seg faglig.		2
Foreldre/Samfunnet		
Foreldre er involvert i skolens aktiviteter.	36	37
Foreldre støtter elevenes læring.	63	76
Skolen samarbeider med lokalsamfunnet.	26	38

10 Tilfredshet blant lærere

For å sikre mange nok kvalifiserte lærere i skolen i framtiden, må læreryrket oppleves som tilstrekkelig attraktivt til at lærerutdanningene rekrutterer nok studenter. I tillegg må arbeidsbetingelser og arbeidsforhold være tilfredsstillende slik at lærere velger å bli værende i yrket.

Slik situasjonen er i Norge i dag, med mange lærere som arbeider i skolen uten at de oppfyller kompetansekravene til den stillingen de har (se Utdanningsdirektoratet, 2024, eller Iversen et al., 2021), og med lave søkertall til lærerutdanningene gjennom flere år (Hofstad, 2024), kan det virke som om statusen til læreryrket står i fare for å bli svekket. Det vil også være utfordrende for den norske skolen dersom mange lærere forlater læreryrket. Samtidig er det tegn som tyder på at flere nå søker seg til lærerutdanningene, og at lærermangelen kommer til å avta over tid (Gunnes et al. 2023). I dette kapitlet ser vi nærmere på hvordan lærerne oppfatter arbeidsbetingelser og arbeidsforhold.

10.1 Lærernes intensjoner om å fortsette i læreryrket

Tabell 10.1: Prosentandel lærere som vil fortsette som lærer et gitt antall år. Gjelder lærere som er under 30 år gamle.

	2018	2024
Mindre enn 3 år	5	21
4–5 år	5	7
6–10 år	13	23
11–20 år	16	14
Mer enn 20 år	62	36

Ifølge TALIS 2024 rapporterer lærere under 30 år at de i gjennomsnitt planlegger å fortsette som lærere i 19 år framover. Dette er en nedgang fra 28 år i 2018. Andelen lærere som rapporterer at de vil forbli i læreryrket i mindre enn tre år, har økt betraktelig. Det er også stor nedgang i andelen lærere som ser for seg å bli værende i læreryrket i mer enn 20 år.

Disse svarmønstrene samsvarer med resultatene fra Kandidatundersøkelsen 2023 (Ballo & Wiers-Jenssen, 2024), som fant en nedgang i lærernes tilfredshet med sin første jobb etter utdanningen. Imidlertid fant Kandidatundersøkelsen at lærere ikke var mindre tilfreds med jobben sin enn personer i andre yrker, noe som kan reflektere endringer i hvordan unge voksne ser på karrieren sin. Norge skiller seg ut blant de andre nordiske landene ved at det er mange lærere under 30 år som oppgir at de vil bli værende i yrket i tre år eller mindre (sammenlignet med det nordiske gjennomsnittet har Norge 8 prosentpoeng flere lærere som svarer dette).

Lærerne rapporterte også om ulike årsaker som kan føre til at de forlater yrket i løpet av de neste fem årene. Tabell 10.2 viser hvordan lærere under 30 år, mellom 31 og 40 år og over 40 år stiller seg til ulike årsaker til at de kan tenke seg å slutte i læreryrket. For alle de tre aldersgruppene oppgir den største andelen lærere at en mulig årsak er at de får en jobb utenfor utdanningssektoren. Omtrent fire av ti lærere under 30 år oppga at utsikt til en jobb uten undervisning innenfor utdanningssektoren kunne være en årsak til å forlate læreryrket. Blant lærere mellom 31 og 40 år er denne andelen 44 prosent, og for lærere over 40 år er den 33 prosent. Stillinger innenfor utdanningssektoren uten undervisning er for eksempel rektorstillinger eller stillinger hos skoleeier eller skolemyndigheter. Slike stillinger er det vanlig å rekruttere lærere

til. Andelen lærere som mener det er sannsynlig at de forlater læreryrket av personlige eller familiære årsaker, er høyest blant lærere over 40 år.

Blant lærere i Norge er det en større prosentandel som gir uttrykk for at en jobb utenfor utdanningssektoren kan være en sannsynlig årsak til at de vil forlate læreryrket, enn blant lærere i de andre nordiske landene. Dette gjelder i alle aldersgrupper. Mønstrene i Norge ligner mønstrene i de andre nordiske landene når det gjelder de øvrige utsagnene.

Tabell 10.2: Prosentandel lærere som svarer «sannsynlig» eller «svært sannsynlig» på spørsmålet «Hvor sannsynlig er det at noen av de følgende årsakene får deg til å slutte i læreryrket innen de neste fem årene?»

	Lærernes alder		
	Under 30 år	Mellom 31 og 40 år	Over 40 år
En jobb utenfor utdanningssektoren	58	63	46
En stilling uten undervisning i utdanningssektoren	41	44	33
Personlige eller familiemessige årsaker	10	11	27
Pensjonering fra arbeidssektoren	30	37	34
Videreutdanning	36	34	24

10.2 Læreres motivasjon for å bli værende i yrket

Det er mange sider ved læreryrket som kan være viktige for lærerne og hvordan de trives i lærerjobben. Tabell 10.3 viser tre kategorier av jobbaspekter og prosentandelen lærere som svarer at hvert aspekt er «ganske viktig» eller «svært viktig». Nesten alle lærere rapporterer at det er viktig at lærerjobben er trygg, at de trives med å jobbe med barn og ungdom, at undervisningen passer deres evner, og at de ønsker å ha en positiv påvirkning på neste generasjon. Over tre av fire lærere rapporterer også at de øvrige aspektene er viktige. Sett under ett viser resultatene at lærere verdsetter mange aspekter ved jobben.

Det er ganske like svarmønstre i de nordiske landene, men sammenlignet med de andre landene er det en lavere andel norske lærere som verdsetter autonomi og gir uttrykk for at arbeidstidene passer med ansvar for egen familie.

Tabell 10.3: Prosentandel lærere som svarer «ganske viktig» eller «svært viktig» på spørsmålet «Hvor viktig er følgende faktorer for deg som lærer?»

	NOR	DNK	FIN	ISL	SVE
Arbeidsforhold					
Arbeidstidene passer med mitt ansvar i familien.	**84**	88	88	93	89
Læreryrket er fleksibelt når det gjelder forpliktelser (reising, deltid, familieliv).	**77**	83	71	89	81
Å være lærer er en trygg jobb.	**93**	83	92	92	92
Interesse i jobben selv					
Jeg liker å arbeide med barn/ungdom.	**97**	98	95	98	97
Å undervise gir meg mulighet til å utøve autonomi.	**77**	92	94	94	93
Å undervise passer mine evner.	**99**	99	98	100	99
Samfunnsverdi					
Å undervise gir et verdifullt sosialt bidrag.	**93**	90	92	96	96
Å undervise gir meg mulighet til å jobbe for å utjevne sosiale forskjeller.	**83**	71	74	89	92
Å undervise gir meg mulighet til å påvirke neste generasjon.	**93**	91	89	97	95

10.2.1 Glede ved å undervise

I TALIS 2024 fikk lærerne også spørsmål om hvordan de opplever det å undervise. Generelt sett oppgir nesten alle lærere at de liker å undervise (se tabell 10.4). Her har vi skilt mellom de som er «enige» i utsagnene, og de som er «svært enige», ettersom nesten hundre prosent av lærerne krysset av for ett av disse to svaralternativene. Et flertall av lærerne svarte «svært enig» på utsagn om at de liker fagene de underviser i, og «enig» på de øvrige utsagnene, som omhandlet undervisning generelt.

Det er imidlertid en lavere andel norske lærere som svarer «svært enig» i utsagnet om at de liker fagene de underviser i, enn andelen lærere i de andre nordiske landene. Dette antyder at selv om norske lærere er glade i fagene de underviser i, er de noe mindre glade i fagene sammenlignet med lærere fra de andre nordiske landene.

Tabell 10.4: Prosentandel lærere som svarer «enig» eller «svært enig» på spørsmålet «Hvor enig eller uenig er du i følgende utsagn om dine erfaringer med å være lærer?»

	Norge		Danmark		Finland		Island		Sverige	
	Enig	**Svært enig**	Enig	Svært enig	Enig	Svært enig	Enig	Svært enig	Enig	Svært enig
De interessante utfordringene i undervisningen er tilfreds-stillende for meg.	**62**	**27**	56	29	62	24	57	38	54	31
Jeg føler meg ofte glad når jeg underviser.	**61**	**35**	47	51	62	23	56	35	50	47
Jeg liker de fagene jeg underviser i.	**45**	**54**	36	63	38	60	36	63	24	75
Jeg underviser som regel med entusiasme.	**60**	**36**	48	50	66	28	53	45	50	47

10.3 Læreres tilfredshet med arbeidsbetingelser

En viktig faktor for å rekruttere og beholde lærere i yrket, er arbeidsbetingelsene. Når lærere er tilfredse med arbeidsbetingelsene, er det mer trolig at de forblir i læreryrket. Tabell 10.5 viser at mens sju av ti lærere er tilfredse med arbeidsbetingelsene sine (utenom lønnen), er en betydelig lavere andel fornøyde med lønnen (34 %).

Andelen lærere som gir uttrykk for at de er tilfredse med lønnen, har falt fra 48 prosent i 2018 til 34 prosent i 2024, mens tilfredsheten med arbeidsbetingelsene (utenom lønn) har vært stabil. I alle de nordiske landene rapporterer omtrent 70 prosent av lærerne at de er tilfredse med arbeidsbetingelsene (utenom lønnen), mens rapporteringen om tilfredshet med lønn viser en større variasjon (se tabell 10.6). Bare 19 prosent av lærerne i Island er tilfreds med lønnen, mens 69 prosent av lærerne i Danmark, 49 prosent i Finland og 40 prosent i Sverige rapporterer at de er tilfredse med lønnen.

Tabell 10.5: Prosentandel lærere i Norge som svarer «enig» eller «svært enig» på spørsmålet «Hvor enig eller uenig er du i følgende utsagn?»

	2018	2024
Bortsett fra lønnen min, er jeg fornøyd med arbeidsbetingelsene mine (f.eks. fordeler, arbeidstid).	66	70
Jeg er fornøyd med den lønnen jeg får for arbeidet mitt.	48	34

Tabell 10.6: Prosentandel lærere i de nordiske landene som svarer «enig» «svært enig» på spørsmålet «Hvor enig eller uenig er du i følgende utsagn?»

	NOR	DNK	FIN	ISL	SVE
Bortsett fra lønnen min, er jeg fornøyd med arbeids-betingelsene mine (f.eks. fordeler, arbeidstid).	**70**	71	68	72	71
Jeg er fornøyd med den lønnen jeg får for arbeidet mitt.	**34**	69	49	19	40

10.4 Statusen til læreryrket

Statusen til læreryrket har en betydelig innvirkning på hvem som velger å bli lærere. Når lærere og læreryrket oppfattes positivt av samfunnet, er det mer fristende for personer å søke seg til lærerutdanningene. Lærernes oppfatning av hvor mye de blir verdsatt, avhenger i stor grad av hvilken gruppe de tenker på (se tabell 10.7). Nesten tre av fire lærere rapporterer at de opplever at elever og foreldre verdsetter dem, men færre enn én av fem lærere mener at mediene eller beslutningstakere verdsetter dem og meningene deres.

Det er en stor nedgang i andelen lærere som mener at beslutningstakere verdsetter meningene deres, fra 24 prosent i 2018 til 12 prosent i 2024. Denne tidsperioden sammenfaller med covid-pandemien og med en stor lærerstreik som ble avlyst av regjeringen, blant andre faktorene som kunne påvirke besvarelsene.[13]

Tabell 10.7: Prosentandel lærere som svarer «enig» eller «svært enig» på spørsmålet «Hvor enig eller uenig er du i følgende utsagn?»

	2018	2024
Lærere blir verdsatt av elever på denne skolen.		72
Lærere blir verdsatt av foreldre som har elever ved denne skolen.		76
Lærere blir verdsatt i mediene i dette landet.	23	20
Lærere kan påvirke utdanningspolitikken i dette landet.	24	18
Læreres meninger er verdsatt av beslutningstakere i dette landet.	24	12

[13] Denne nedgangen ble framhevet i den internasjonale rapporten, da det er sjeldent at man observerer en så betydelig nedgang.

11 Tilfredshet blant rektorer

I Norge er det blitt satt i gang arbeid for å se nærmere på hvordan skoleledere praktiserer skoleledelse, med mål om å styrke systematisk arbeid med kvalitetsutvikling i skolene (*En mer praktisk skole. Bedre læring, motivasjon og trivsel på 5.–10. trinn*, 2024). TALIS 2024 retter seg primært mot lærere, men inkluderer også spørsmål til rektorer for å få innsikt i rektoryrket. Flere spørsmål rettet mot rektorene ble diskutert i de foregående kapitlene. Her presenterer vi de funnene som omhandler selve rektoryrket. Det er viktig å nevne at det bare var 147 rektorer som deltok i spørreundersøkelsen. Tallene vi presenterer kan derfor være upresise.[14]

11.1 Den norske rektoren

I 2024 er 65 prosent av rektorene kvinner, en oppgang fra 54 prosent i 2018. Dette er i tråd med kjønnsfordelingen blant lærere. Rektorene er i gjennomsnitt 53 år gamle, omtrent to år eldre enn de var i 2018. De har i gjennomsnitt åtte års erfaring og har arbeidet 14 år som lærere og seks år i andre skolelederfunksjoner. Når det gjelder utdanningsbakgrunnen til rektorene, har 37 prosent en mastergrad i skoleledelse, 40 prosent en fireårig lærerutdanning og 23 prosent en femårig utdanning. Dette innebærer at de fleste rektorene har en formell utdanning fra lærerutdanningen, men ikke i skoleledelse. Bare litt over 50 prosent av rektorene hadde utdanning som inkluderte «pedagogisk ledelsesutdanning eller kurs i undervisningsledelse» eller «utdanning i skoleadministrasjon eller rektorutdanning», før de begynte i stillingen. Imidlertid har de fleste tatt slik utdanning etter at de begynte som rektorer; 93 prosent av rektorene har nå en formell utdanning som inneholder «utdanning i skoleadministrasjon eller rektorutdanning», og 66 prosent har nå formell utdanning som omfatter «pedagogisk ledelsesutdanning eller kurs i undervisningsledelse».

11.2 Om hvordan rektorene oppfatter rektoryrket

Som nevnt i kapitlet om læreryrket, er det viktig (1) at et yrke er attraktiv nok til at personer velger seg til yrket, og (2) at et yrke er attraktivt nok til at de som allerede er i yrket, forblir i yrket. Rektorene rapporterte at de i gjennomsnitt planlegger å fortsette i stillingen i ytterligere sju år, noe som er ett år lengre enn det de oppga i 2018.

Besvarelsene fra rektorene gir et variert bilde når det gjelder tilfredshet med jobben (se tabell 11.1). På den ene siden er nesten sju av ti rektorer enige i at de er fornøyde med arbeidsbetingelsene (utenom lønnen), bare tre av ti er enige i at de mangler innflytelse på beslutninger som er viktige for det arbeidet de utfører, og nesten alle (over ni av ti) rapporterer at de får støtte fra de ansatte. På den andre siden sier bare fem av ti seg enige i at de er fornøyde med lønnen, og nesten sju av ti rapporterer at de ønsker mer støtte fra kommunen. Tilfredsheten med lønn og andre arbeidsbetingelser har ikke endret seg siden 2018, men sammenlignet med 2018 er det i 2024 en større prosentandel rektorer som gir uttrykk for at de mangler innflytelse, og at de trenger mer støtte fra kommunen. Dette tyder på en trend der rektorene i økende grad føler at de ikke får tilstrekkelig støtte av aktører utenfor skolen.

[14] Den internasjonale rapporten inkluderer ikke et kapittel som omhandler rektorer, men det vil bli utarbeidet en internasjonal temarapport om skoleledere. Etter planen skal denne rapporten lanseres høsten 2026.

Tabell 11.1: Prosentandel lærere som jobber ved en skole der rektor svarer «svært enig» eller «enig» på spørsmålet «Hvor enig eller uenig er du i følgende utsagn?»

	2018	2024
Bortsett fra lønnen, er jeg fornøyd med arbeidsbetingelsene.	63	68
Jeg er fornøyd med lønnen.	55	49
Jeg er fornøyd med støtten jeg får fra de ansatte.	95	93
Jeg har ikke innflytelse på beslutninger som er viktige for arbeidet mitt.	15	27
Jeg trenger mer støtte fra kommunen.	46	68

Det var 77 prosent av rektorene som rapporterte at de opplever stress «ganske mye» eller «mye», og henholdsvis 19 prosent og 26 prosent rapporterte at jobben har en negativ påvirkning på deres egen fysiske og mentale helse. 50 prosent av rektorene oppga at jobben gir dem mulighet til å opprettholde et privatliv «ganske mye» eller «mye».

De vanligste kildene til stress som ble rapportert av rektorene (se tabell 11.2), er for mye administrativt arbeid, ansvar for elevenes sosiale og emosjonelle trivsel, ekstra arbeidsoppgaver på grunn av fravær blant personalet, krav om å imøtekomme behovene til elever med spesielle opplæringsbehov, og forventninger om å håndtere foreldres bekymringer.

Tabell 11.2: Prosentandel lærere som jobber ved en skole der rektoren svarer «mye» eller «ganske mye» på spørsmålet «Tenk på jobben du har ved denne skolen. I hvilken grad er følgende faktorer en kilde til stress i jobben?»

	2018	2024
Arbeidsmengden		
Å ha for mye administrativt arbeid å gjøre (f.eks. fylle ut skjema)	64	76
Å ha ekstra oppgaver på grunn av fravær i personalet	31	60
Å ha for mye arbeid med å vurdere lærerne og gi dem tilbakemeldinger	24	19
Andre		
Å være ansvarlig for elevenes sosiale og emosjonelle trivsel		68
Å imøtekomme behovene til elever med særlige opplæringsbehov	38	60
Å håndtere foreldrenes bekymringer	35	56
Å opprettholde disiplinen i skolen	15	39
Å være ansvarlig for elevenes prestasjoner	29	34
Å følge med på endrede krav fra lokale/kommunale eller nasjonale myndigheter	45	39
Å måtte tilpasse denne skolens praksis på grunn av uventede forstyrrelser (f.eks. naturkatastrofer, folkehelsekriser/pandemier, humanitære kriser)		11
Å bli ydmyket eller utsatt for verbal utskjelling fra elever	1	4

Opptil 60 prosent av rektorene rapporterte om ekstra arbeid på grunn av fravær blant personalet, en økning fra 31 prosent i 2018. Dette tallet burde kanskje ha vært høyere, for flere skoler takket nei til å delta i TALIS på grunn av mye fravær blant personalet. Til tross for denne mulige skjevheten i resultatene er det i 2024 dobbelt så mange rektorer som rapporterer at fravær er en kilde til stress, enn det var i 2018, noe som tyder på en betydelig økning i fraværet på skolene. Også lærerne rapporterte om mer stress på grunn av fravær i 2024 enn de gjorde i 2018, og rektorer rapporterte om mer fravær i denne runden enn i TALIS 2018.

Andre kilder til stress som har økt siden 2018, er administrativt arbeid og flere arbeidsoppgaver knyttet til håndtering av behov hos elever og foreldre. Dette samsvarer med besvarelsene fra lærerne. Både lærerne og rektorene rapporterer om økt stress og større utfordringer knyttet til den endrede elevsammensetningen.

Når rektorer reflekterer over yrket som helhet og på valget om å bli rektor, finner vi at mer enn ni av ti rektorer er enige i utsagnene som omhandler tilfredshet med skolen, og at ni av ti rektorer er enige i utsagnene som omhandler tilfredshet med yrket (se tabell 11.3). Imidlertid tyder sammenligninger mellom 2018 og 2024 på at flere rektorer begynner å tvile på yrkesvalget sitt. For eksempel har det vært en økning på 17 prosentpoeng i andelen rektorer som er enige i at de skulle ha valgt et annet yrke. Samtidig er det en nedgang på 15 prosentpoeng i andelen rektorer som sier at de ville valgt samme jobb om de fikk muligheten til å velge på nytt. Videre har det vært en nedgang på 26 prosentpoeng i andelen rektorer som mener at læreryrket er verdsatt i samfunnet. Bare 32 prosent av rektorene var altså enige i dette utsagnet i 2024.

Tabell 11.3: Prosentandel lærere som jobber ved en skole der rektoren svarer «enig» eller «svært enig» på spørsmålet «Vi vil gjerne vite hvordan du generelt har det i jobben din. Hvor enig eller uenig er du i følgende utsagn?»

	2018	2024
Tilfredshet med skolen		
Jeg liker å arbeide ved denne skolen.	98	96
Jeg er tilfreds med måten jeg utfører arbeidet mitt på ved denne skolen.	93	92
Jeg vil anbefale denne skolen som en god arbeidsplass.	98	97
Jeg ville gjerne bytte til en annen skole dersom det var mulig.	11	9
Tilfredshet med yrket		
Alt i alt er jeg fornøyd med jobben min.	98	90
Fordelene ved denne jobben oppveier helt klart ulempene.	88	80
Hvis jeg kunne velge på nytt, ville jeg fortsatt valgt denne jobben.	92	78
Jeg lurer på om det hadde vært bedre å velge et annet yrke.	24	41
Jeg angrer på at jeg valgte å bli rektor.	8	8
Jeg mener at læreryrket er verdsatt i samfunnet.	58	32

Vedlegg om den tekniske gjennomføringen av TALIS-studien

Utvalgsstudier der målet er å trekke konklusjoner om en populasjon, krever et komplisert design og strenge retningslinjer for å skape grunnlag for pålitelige og valide konklusjoner. TALIS er en slik studie. Den tekniske rapporten fra OECD, som finnes på OECDs nettside etter 7. oktober 2025, inneholder detaljert informasjon om TALIS-studien som inkluderer alle retningslinjer, prosedyrer og analyser. Her beskriver vi noen detaljer som er relevante for å tolke funnene i denne rapporten.

TALIS 2024 har som mål å trekke konklusjoner om hele populasjonen av norske ungdomsskolelærere som jobber ved ordinære skoler. Lærere fra spesialskoler (for eksempel skoler for døve barn), svært små skoler (med under fire lærere), internasjonale skoler og samiske skoler er ekskludert fra TALIS, og TALIS kan derfor ikke trekke konklusjoner som gjelder disse skolene.

Faser i TALIS-studien

TALIS-studien består av tre faser for å sikre at dataene har høy kvalitet. Den første fasen er en gransking av rammeverket og en pilotstudie. I denne fasen vurderer TALIS-styret om det skal gjøres endringer i rammeverket. TALIS-styret består av representanter fra alle deltakende land og OECD. Siden TALIS-studien er ment å identifisere endringer over tid, arbeider TALIS-styret for å holde rammeverket så konsistent som mulig over tid. Det er også viktig at TALIS-rammeverket holdes oppdatert og inkluderer relevante nye temaer. For eksempel har TALIS 2024 inkludert to nye temaer: miljømessig bærekraft innenfor skoler og læreres holdninger til og bruk av kunstig intelligens.

Endringer i rammeverket fører til endringer og oppdateringer av spørreskjemaene ved at man reviderer eksisterende spørsmål eller legger til nye spørsmål. Spørsmålene prøves ut i en pilotstudie for å sikre at de blir forstått riktig av lærere og rektorer, og at de er relevante for disse gruppene. Bare noen få land deltar i pilotstudien. Etter piloten revideres spørreskjemaene basert på erfaringene fra pilotstudien og fra arbeidet med å revidere rammeverk og instrumenter.

Den andre fasen i prosjektet er generalprøven. I generalprøven gjennomfører alle deltaker-landene en begrenset versjon av hovedgjennomføringen for å teste gjennomføringsprosedyren og de endrede spørreskjemaene. Besvarelsene fra generalprøven analyseres for å vurdere kvaliteten på spørreskjemaene fra både et innholdsmessig og et psykometrisk perspektiv. Dette fører til endringer og justeringer av spørreskjemaene og rutinene for datainnsamling. Noen spørsmål blir også forkastet basert på erfaringene fra generalprøven.

Den tredje fasen er hovedgjennomføringen av TALIS-studien, der de endelige spørreskjemaene brukes for å samle inn besvarelsene fra et representativt utvalg lærere og rektorer i en rekke skoler. Disse besvarelsene danner grunnlaget for analyser av læreres og rektorers erfaringer og oppfatninger og for denne rapporten.

Utvalg og svarprosent

I den første fasen trekkes det et tilfeldig representativt utvalg av skoler i hvert land for deltakelse i TALIS-studien. Hvert land lager sin egen utvalgsplan i samarbeid med IEA, som har hovedansvaret for gjennomføringen av TALIS. Denne planen tar hensyn til skolestrukturen i landet og kan derfor variere fra land til land.

Data som trengs for å gjennomføre planen, blir deretter sendt til IEA for at utvalget skal ferdigstilles. I Norge valgte vi å stratifisere skolene basert på om de er kombinerte barne- og ungdomsskoler eller rene ungdomsskoler, i tillegg til å stratifisere etter antallet lærere på skolen (skolestørrelse). Denne stratifikasjonen sikrer at utvalget er representativt med hensyn til inkludering av barnetrinn og skolestørrelse. Tretti skoler ble trukket ut for å delta i generalprøven, og 212 skoler ble trukket ut for å delta i hovedgjennomføringen. For generalprøven var det én erstatningsskole for hver skole i utvalget, og to erstatningsskoler ble trukket ut per skole i hovedgjennomføringen. Erstatningsskoler ble invitert til å delta i studien dersom skoler i utvalget takket nei.

Siden Norge har mange små skoler, ble 212 skoler valgt ut til å delta i hovedgjennomføringen for å oppnå målet om 4000 lærere totalt. Skolene i utvalget ble kontaktet og invitert til å delta i TALIS 2024. I motsetning til andre internasjonale undersøkelser som Norge deltar i, er deltakelse i TALIS frivillig. Til tross for gode rutiner for datainnsamling og støtte fra Udir og Utdanningsforbundet valgte 104 av 212 skoler å ikke delta i TALIS-studien. I tillegg viste to skoler seg å ikke være ordinære skoler, og de ble derfor ekskludert.

Gjennom samtaler med rektorer vet vi at de fleste skolene som takket nei til å delta, gjorde det på grunn av en for travel hverdag (52 %), mangel på interesse for TALIS (12 %), for høyt fravær blant lærerne (5 %) og for mange andre forskningsprosjekter (6 %). Når en skole ikke ønsket å delta, inviterte vi erstatningsskolen til å delta. Hvis erstatningsskolen takket nei, inviterte vi den andre erstatningsskolen. Utvalget bestod til slutt av 171 skoler, 106 fra det opprinnelige utvalget og 65 erstatningsskoler.

På hver av deltakerskolene deltok inntil 20 lærere i tillegg til rektor. Digitale spørreskjemaer ble sendt til disse personene. Mer enn 50 prosent av lærerne ved en skole må svare på spørreskjemaet for at skolen skal regnes som deltakende. Ved 59 skoler var det mindre enn 50 prosent av lærerne som svarte, og derfor regnes ikke disse skolene som deltakere. Til slutt, i henhold til IEAs retningslinjer, var det 71 skoler (34 %) i det opprinnelige utvalget som ble regnet som deltakende, og 112 skoler (54 %) totalt som ble ansett som deltakende.

IEAs retningslinjer vurderer kvaliteten på utvalget basert på gitte kriterier. Dersom færre enn 50 prosent av det opprinnelige utvalget deltar og færre enn 75 prosent av lærerne totalt deltar, noe som skjedde i Norge, vurderes datakvaliteten som utilstrekkelig. I tidligere runder av TALIS ville dette ført til at et land ikke ble inkludert i den internasjonale rapporteringen. I TALIS 2024 var det flere land som hadde rekrutteringsproblemer, og TALIS-styret bestemte seg for å inkludere alle landene i den internasjonale rapporten. Land med lav deltakelse, blant dem Norge, blir i den internasjonale rapporten presentert med en merknad som advarer leserne om lav deltakelse, og at det dermed er en risiko for at resultatene ikke er pålitelige.

Frafallsanalyser og representativitet

Den lave deltakelsen i Norge kan begrense representativiteten til dataene, noe som fører til en svak basis for konklusjoner som blir trukket på grunnlag av dataanalysene. Dette er problematisk, for formålet med TALIS er å trekke konklusjoner om den gjennomsnittlige læreren i Norge. Dersom lærerne som svarte på spørreskjemaet, ikke er representative fordi det for eksempel har vært systematisk frafall fra en region i Norge, kan det bli skjevheter i estimatene om den norske gjennomsnittslæreren. Samtidig er det ikke slik at lav deltakelse nødvendigvis betyr at det finnes skjevheter i hvem som deltar, det er bare mer sannsynlig. Sammensetningen av utvalget påvirker også analyser og hva slags slutninger vi kan trekke ut fra en undersøkelse.

Fordi det var lav deltakelse i TALIS 2024, var det viktig for oss å undersøke mulige problemer med skjevhet i TALIS 2024 i Norge. Vi har utført frafallsanalyser som er tilgjengelige her:

https://www.talis2024.no/talis-laerere-og-skoleledere/. Rapporten fra frafallsanalysene er på engelsk siden den måtte sendes inn til IEA for vurdering. Vi oppsummerer analysen i neste avsnitt.

I frafallsanalysene undersøker vi om det er mulig evidens for skjevhet i dataene. Det gjør vi ved å sammenligne deltakende skoler og lærere med ikke-deltakende skoler og lærere, basert på datakilder som er tilgjengelige for alle norske skoler. I Norge har vi tilgang til mye informasjon (data) på skolenivå fra offentlige kilder, for eksempel gjennomsnittsskårer i elev-undersøkelsen og i nasjonale prøver, i tillegg til administrative data fra Grunnskolens Informasjonssystem (GSI). Norge publiserer dessverre ikke så mye populasjonsdata om lærere, og derfor er det begrenset hvor mye data vi hadde tilgjengelig for å kunne sammenligne deltakende og ikke-deltakende lærere.

Det første settet av analyser vi gjennomførte, sammenlignet deltakende skoler med alle skoler i Norge. Vi fant at bare 3 prosent av variablene viste statistisk signifikante forskjeller mellom deltakende skoler og alle skoler. Ettersom vi forventer å finne at omtrent 5 prosent av forskjellene kan oppstå bare på grunn av tilfeldigheter, tyder dette på at det er lite skjevhet i utvalget av skoler. Videre er de forskjellene vi fant, små. Vi beskriver disse forskjellene her: Deltakende skoler hadde i gjennomsnitt omtrent 0,25 færre årsverk i administrative stillinger og en elev-lærer-ratio som var 0,05 høyere enn ikke-deltakende skoler. Det var 4 prosentpoeng mindre sannsynlig at deltakerskoler hadde ny rektor enn for norske skoler generelt. Når det gjelder antallet undervisningstimer som tilbys elever med særlige opplæringsbehov, hadde deltakerskolene 4 prosentpoeng lavere andel undervisningstimer rettet mot denne elevgruppen, noe som antyder at det var litt færre elever med særlige behov i deltakerskolene. Deltakerskolene hadde også litt høyere skår på de fleste skalaene i elevundersøkelsen (omtrent 0,05 poeng på en fempunkts skala). Alle disse forskjellene er små, og så små forskjeller kan forventes å oppstå tilfeldig. Vi tenker derfor at frafallsanalysene dokumenterer på en god måte at det er lite skjevhet i utvalget av skoler som deltok i TALIS 2024.

Det finnes lite tilgjengelige data som er egnet til å vurdere om de deltakende lærerne er representative for alle lærerne i Norge. For all lærerne i skoler som takket ja til å delta i TALIS, har vi imidlertid informasjon om lærernes alder og kjønn og hvilke undervisningsfag lærerne underviser mest i. Vi sammenlignet deltakende lærere med ikke-deltakende lærere innenfor deltakende skoler. Analyser viser at det er små forskjeller mellom deltakende lærere og ikke-deltakende lærere når det gjelder disse variablene. Disse var de eneste variablene vi kunne benytte for å kunne sammenligne de deltakende lærerne med lærere generelt.

Oppsummert kan vi si at lav deltakelse utgjør en risiko for skjevhet i representativiteten til dataene som framkommer i TALIS 2024. Til tross for denne risikoen er det lite evidens for slike skjevheter. Vi kan være ganske sikre på at skolene der deltakende lærere jobber, er svært like den norske gjennomsnittsskolen, men vi har mindre evidens for at de deltakende lærerne er representative for alle norske lærere. Det er derfor viktig å være varsom med å trekke slutninger basert på funnene i TALIS 2024. Før eventuelle tiltak innføres basert på TALIS-resultatene, bør funnene bekreftes fra andre kilder.

Bibliografi

Ballo, J. G., & Wiers-Jenssen, J. (2024). *Kandidatundersøkelsen 2023: Nyutdannede master-kandidaters tilfredshet med utdanning og jobb* (2024:10; p. 54). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).

Ballo, J. G., Wiers-Jenssen, J., Knutsen, T. K., & Bergene, A. C. (2024). *Masterutdannedes overgang til arbeidsliv og tilfredshet med utdanning og jobb: Hovedrapport fra Kandidat-undersøkelsen 2023* (2024:15). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).

Bennetzen, J., & Samuel Jones Gilje. (2025). *Overgangen fra lærerutdanning til læreryrke*. Statistisk sentralbyrå. https://www.ssb.no/utdanning/hoyere-utdanning/artikler/overgangen-fra-laererutdanning-til-laereryrke

Blikstad-Balas, M., & Klette, K. (2020). Still a long way to go: Narrow and transmissive use of technology in the classroom. *Nordic journal of digital literacy*, 15(1), 55-68.

Blossing, U., Imsen, G., & Moos, L. (2014). *The Nordic education model*. Dordrecht: Springer Netherlands.

Björnsson, J. K., Blömeke, S., Brandmo, C., Carlsten, T. C., Elstad, E., Gudmundsdottir, G. B., Klette, K., Nilsen, T., Scherer, R., Throndsen, I., & Tiplic, D. (2021). *Hva kan vi lære av TALIS 2018? Gode relasjoner som grunnlag for læring*. Cappelen Damm Forskning. https://doi.org/10.23865/noasp.123

Elin Borg, Kjersti Stabell Wiggen, & Frode Restad. (2023). *Temanotat 5: Samarbeid og involvering i tilskuddsordningen for kompetanseutvikling i grunnopplæringen* (No. 2023:20; p. 57). Oslo Metropolitan University.

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, *86*(3), 499–512. https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499

En mer praktisk skole, Bedre læring, motivasjon og trivsel på 5.–10. trinn (Melding til Stortinget 34; p. 161). (2024). Det Kongelige Kunnskapsdepartement.

Gunnes, T., Ekren, R., & Arnesen, H. S. (2023). *LÆRERMOD 2020-2040. Tilbud og etter-spørsel for fem grupper av lærerutdanninger* (2023/13). Statistisk sentralbyrå.

Hartman, E., & Huang, M. (2024). Sensitivity Analysis for Survey Weights. *Political Analysis*, *32*(1), 1–16. https://doi.org/10.1017/pan.2023.12

Hauge, M. S., & Øygarden, K. F. (2024). *Studiebarometeret 2023 Hovedtendenser* (4/2024). NOKUT.

Helgeland, K., Halmrast, H. H., Gulbrandsen, I. P., Sjøvold, J. M., Stampe, P. L., Ulvik, M., & Kvam, E. K. (2021). *Evaluering av veiledning av nyutdannede nytilsatte lærer*. Utdanningsdirektoratet.

Holstad, O. (2024). Søking til høyere utdanning ved universiteter og høgskoler (p. 40). Samordna opptak.

Howard, J. T., & Howard, K. J. (2020). The effect of perceived stress on absenteeism and presenteeism in public school teachers. *Journal of Workplace Behavioral Health*, *35*(2), 100–116. https://doi.org/10.1080/15555240.2020.1724794

Innst. 113 S. (2017). Innstilling fra utdannings- og forskningskomiteen om fire representant-forslag som omhandler lærernorm i skolen, virkningstidspunktet for kompetansekrav for lærere og karakterkrav i matematikk for opptak til lærerutdanningen. Stortinget. https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2017-2018/inns-201718-113s

Iversen, J. M. V., Haraldsvik, M., & Nyhus, O. H. (2021). *Ulikheter i lærerstatistikk* (S{ØF}-Prosjekt 3681). NTNU Samfunnsforskning AS Senter for Økonomisk Forskning.

Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Eriksen, A., Løvgren, M., & Narvhus, E. K. (2023). *PISA 2022. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing*. Cappelen Damm Forskning. https://doi.org/10.23865/noasp.205

Kaarstein, H., Lehre, A.-C., Radisic, J., & Rohatgi, M. A. (2024). *TIMSS 2023 Kortrapport*. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitet i Oslo.

Karlsen, G. E. (2006). Styring av norsk lærerutdanning – et historisk perspektiv. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 89(6), 402–416. https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2005-06-03

Knut Fossestøl, & Selma Therese Lyng. (2022). Ny infrastruktur for lokal kompetanseutvikling – tre viktige utfordringer. *Bedre Skole*, *1*(1). https://utdanningsforskning.no/artikler/2025/ny-infrastruktur-for-lokal-kompetanseutvikling--tre-viktige-utfordringer/

Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunn-opplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskaps-løftet 2020.

Kunnskapsdepartementet. (2025). Prinsipper og forpliktelser for profesjonsfaglig veiledning for nyutdannede lærere i barnehage og skole. Kunnskapsdepartementet.

Kure, A. E., Blikstad-Balas, M., & Brevik, L. M. (2025). Digital ambitions vs. classroom reality in Norwegian lower secondary schools: What digital competencies are students developing over time? *Teaching and Teacher Education*, 153, 104843.

Little, R. J., & Vartivarian, S. (2004). Does weighting for nonresponse increase the variance of survey means? *The University of Michigan Department of Biostatistics Working Paper Series*, *35*, 20. http://www.bepress.com/umichbiostat/paper35

Lødding, B., Kindt, M. T., Vennerød-Diesen, F. F., Randen, G. T., Grøgaard, J. B., Tahir, H., & Samuelsen, Ø. A. (2024). *Vilkår for inkluderende opplæring: Sluttrapport fra prosjektet Forskning på opplæringstilbud til nyankomne elever* (2024:4). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).

Munthe, E., Myklebust, R., Asp, P., Olsen, M., Solheim, R., Syrrist, S., & Teigen, V. A. (2024). *Tittel Sluttrapport fra evalueringen av grunnskolelærerutdanningene for trinn 1–7 og 5–10* (7/2024). Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT).

Nortvedt, G. A., Wiese, E., Brown, M., Burns, D., McNamara, G., O'Hara, J., ... & Taneri, P. O. (2020). Aiding culturally responsive assessment in schools in a globalising world. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(1), 5-27.

OECD (2025), Results from TALIS 2024: The State of Teaching, TALIS, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/90df6235-en.

Opplæringslova. (2023) Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-2023-06-09-30). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30

Pedersen, C., Vennerød-Diesen, F. F., & Samuelsen, Ø. A. (2023). Deltakerundersøkelsen for lærere 2023: Resultater fra spørreundersøkelser til deltakere på videreutdanningstilbud i strategien Kompetanse for kvalitet (2023:22). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).

Polikoff, M., & Dean, J. (2019). *The Supplemental Curriculum Bazaar: Is What's Online Any Good?* Thomas B Fordham Institute. https://fordhaminstitute.org/national/research/supplemental-curriculum-bazaar

Samuelsen, Ø.A. & Bord, E. (2025). *Når skolen blir utrygg for de voksne: En studie av vold og trusler mot ansatte i skolen* (2025:14). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy: Relations and Consequences. In T. M. McIntyre, S. E. McIntyre, & D. J. Francis (Eds.), *Educator Stress: An Occupational Health Perspective* (pp. 101–125). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-53053-6_5

Skagen, K., & Elstad, E. (2023). Teacher Education in Norway. In E. Elstad (Ed.), *Teacher Education in the Nordic Region: Challenges and Opportunities* (pp. 175–193). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-26051-3_6

Stortingets budsjettvedtak. (2021). *Retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanse-utvikling i barnehage og grunnopplæring*. https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2020-12-22-3201

Undervisningspersonalet i kommunal og fylkeskommunalgrunnopplæring. (2021). SFS 2213 – Undervisningspersonalet i kommunal og fylkeskommunalgrunnopplæring [Arbeidstids-avtalen-SFS-2213-01-01-2020-31-12-2021]. https://www.ks.no/globalassets/fagomrader/lonn-og-tariff/Arbeidstidsavtalen-SFS-2213-01-01-2020-31-12-2021.pdf

Utdanningsdirektoratet. (n.d.). *Flere elever opplever mobbing*. Retrieved August 3, 2025, from www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/2024/flere-elever-opplever-mobbing/

Utdanningsdirektoratet. (2023). *Høy trivsel og godt læringsmiljø, men flere forteller om mobbing og lav motivasjon*. https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/hoy-trivsel-og-godt-laringsmiljo-men-flere-elever-rapporterer-om-mobbing-og-lav-motivasjon/

Utdanningsdirektoratet. (2024). *Fakta om grunnskolen 2024–2025* (p. 39). Utdannings-direktoratet. https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/2024/fakta-om-grunnskolen-20242025/

Vibe, N., Aamodt, P. O., & Carlsten, T. C. (2009). Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS) (No. 23/2009; p. 224). NIFU.

Wendelborg, C. (2024). Mobbing på skolen: Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2023/24. NTNU Samfunnsforskning AS.

Wiese, E., & Nortvedt, G. A. (2023). Teacher assessment literacy in culturally and linguistically diverse classrooms: A Norwegian case study. *Teaching and Teacher Education*, 135, 104357.

Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research*, *86*(4), 981–1015.

UNIVERSITETET
I OSLO

NIFU
Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning