

OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)

Presentasjon av hovedresultater

16. juni 2009



Utdanningsdirektoratet



INNLEDNING

Formål

OECDs undersøkelse Teaching and Learning International Survey (TALIS) er den første undersøkelsen som gir et internasjonalt komparativt bilde av forholdene for undervisning og læring, og som gir en grunnleggende innsikt i viktige forutsetninger for kvalitet i skolen. Formålet er å frambringe kunnskap som kan bistå landene med å utvikle en høyt kvalifisert lærerprofesjon og gjøre læreryrket mer attraktivt, og dermed bidra til bedre undervisning og læring.

TALIS omfatter ungdomsskoletrinnet i 23 land

TALIS omfatter ungdomsskoletrinnet, det som internasjonalt er klassifisert som "lower secondary education", i både offentlige og private skoler. De sentrale temaene i undersøkelsen er faglig og yrkesmessig utvikling, lærernes undervisningspraksis og holdninger til undervisning, hvordan lærere får vurdering og tilbakemelding på sin undervisning og skoleledelse. Undersøkelsen omfatter 23 land.

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

Tre viktige forhold må tas i betraktning når resultatene skal vurderes. For det første; selv om svarene fra lærere og skoleledere bidrar med viktig innsikt, er de tross alt subjektiv informasjon. Mye arbeid har vært nedlagt i undersøkelsesdesign og utvikling av spørreskjema for å sikre at data er pålitelige og gyldige på tvers av land og kulturer. Likevel må de fortolkes opp mot kontekstuelle forhold og andre interessenters perspektiver. For det andre; TALIS avdekker sammenhenger mellom ulike karaktertrekk for lærere og skoler, men kan ikke slå fast årsaksforhold. For det tredje; i sammenlikninger på tvers av land må man alltid ta hensyn til kulturell innflytelse på hvordan spørsmål fortolkes og i svarmønstre. Resultatene fra TALIS blir diskutert med dette for øye.

Deltakerland i TALIS

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

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

For å sikre et mest mulig solid statistisk grunnlag ble omtrent 200 skoler tilfeldig valgt ut i hvert deltakerland. (På Island deltok samtlige skoler på dette trinnet.) Ved hver skole gikk et eget spørreskjema til skoleleder og et skjema til 20 tilfeldig uttrukne lærere. (I Norge deltok alle lærerne ved de uttrukne skolene.) Det tok ca. 45 minutter å fylle ut spørreskjemaet, og man kunne velge mellom papirskjema og nettskjema. I Norge ble undersøkelsen foretatt 100 prosent elektronisk.

Et samarbeid mellom deltakerland

TALIS er et resultat av et samarbeid mellom landene som deltok i undersøkelsen, og er koordinert av OECD med en styringsgruppe fra de deltakende landene ledet av Anne Berit Kavli fra Utdanningsdirektoratet. Prosjektet er bistått av en gruppe eksperter, og gjennomføringen av den internasjonale datainnsamlingen er foretatt av International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) med støtte fra Statistics Canada. I Norge er undersøkelsen gjennomført av NIFU STEP. De norske dataene omfatter 156 skoler og nær 2500 lærere.

Om dette sammendraget

Dette sammendraget av resultatene er basert på sammendraget i den internasjonale komparative rapporten utarbeidet av OECD. Selv om de norske resultatene er omtalt spesielt, er dette sammendraget primært rettet inn mot å vise det internasjonale bildet. En egen norsk rapport er under arbeid og vil bli presentert i forbindelse med en konferanse 24. september 2009. I sammendraget har vi inkludert noen særlig illustrerende resultater i egne figurer.

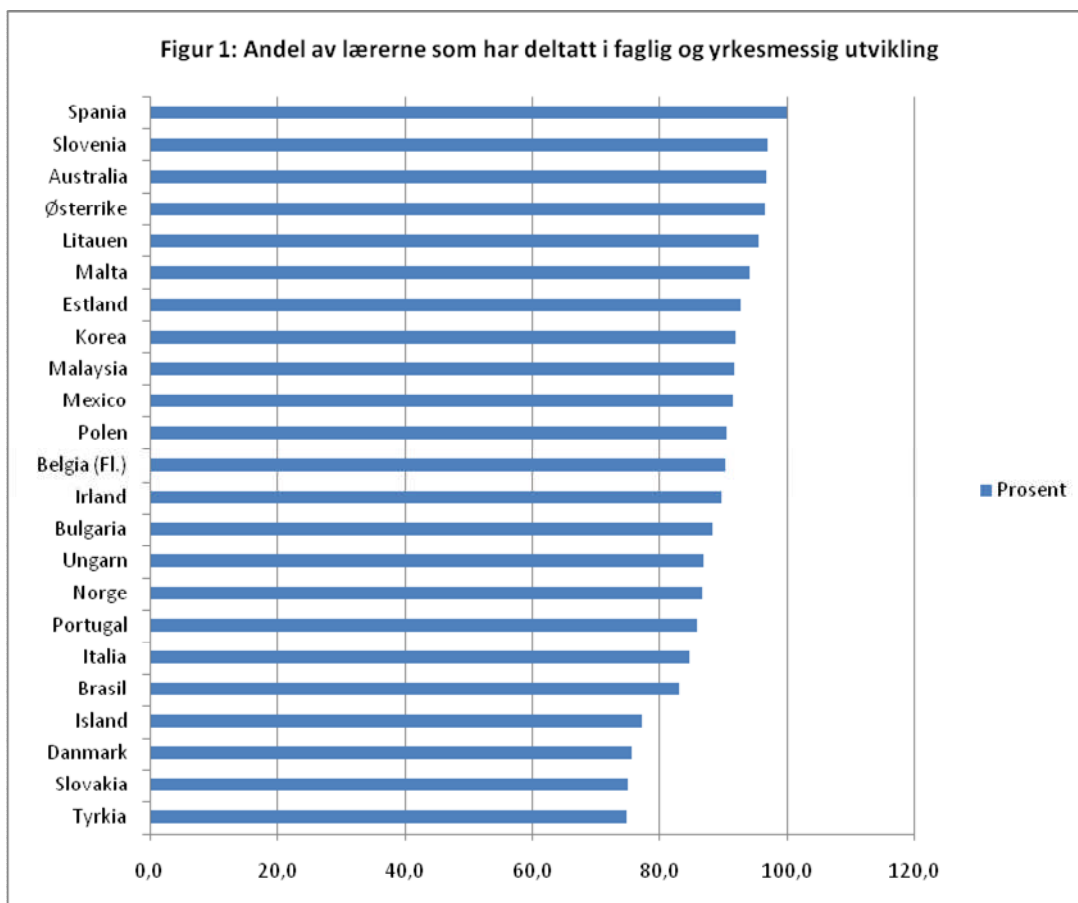
RESULTATER

Det store flertallet lærere har deltatt i faglig og yrkesmessig utvikling

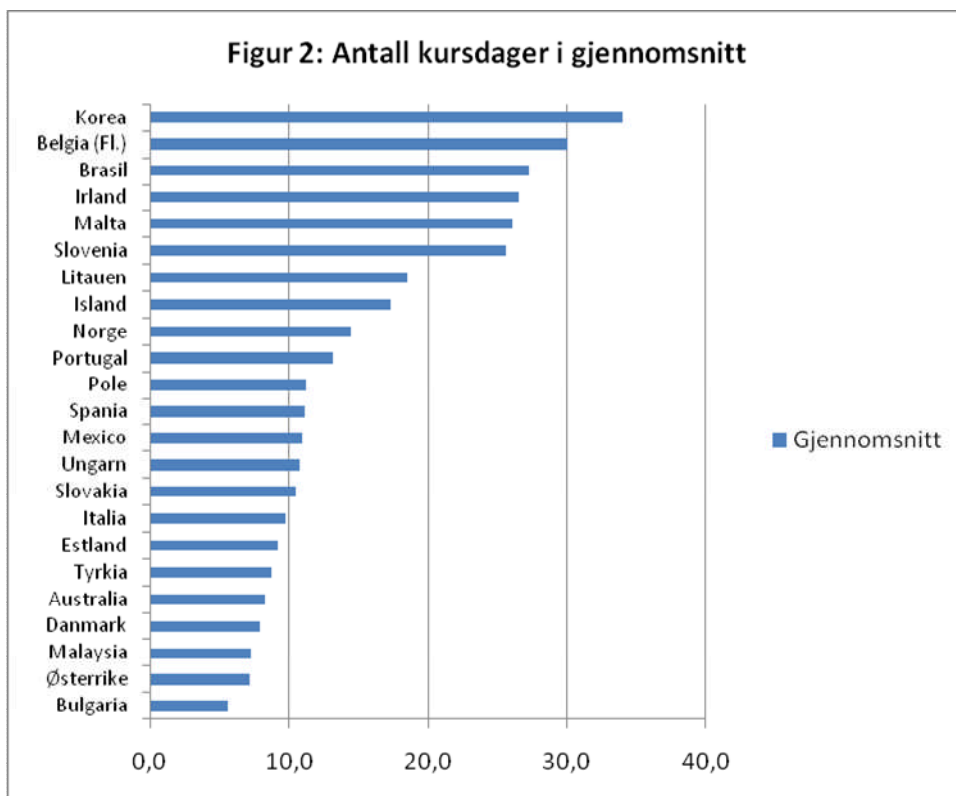
Høyt kvalifiserte lærere skapes ikke bare gjennom grunnutdanningen, men også av hvordan lærerne oppdaterer og videreutvikler sin kunnskap gjennom yrkesløpet. Dette kan skje både gjennom formaliserte kurs eller andre kvalifiseringstiltak og på mer uformelle måter ved individuell oppdatering gjennom litteratur etc. og gjennom diskusjoner med kollegaer.

Behovet for bedre forberedte lærere går fram av flere av resultatene fra TALIS. Mer enn hver tredje lærer jobber i en skole der skoleleder mener at skolen lider under mangel på kvalifiserte lærere. Dette varierer fra 12 prosent i Polen til en klar majoritet i Estland, Mexico og Tyrkia. I Norge er den tilsvarende andelen 30 prosent.

Nesten ni av ti lærere har svart at de har deltatt en eller annen form for formalisert faglig og yrkesmessig utvikling i løpet av de siste 18 månedene. Dette er en høy deltakerrate, men det er betydelige variasjoner. Andelen som har deltatt i formell faglig og yrkesmessig utvikling, varierer mellom landene. I Danmark, Slovakia og Tyrkia har tre av fire deltatt. Sett i forhold til den brede definisjonen av faglig og yrkesmessig utvikling, må dette karakteriseres som lavt. I Norge er deltakerandelen ti prosentpoeng høyere enn i disse landene, mens det er 100 prosent deltaking i Spania (figur 1).



Like interessant som andelen som har deltatt i en eller annen form for kvalifisering er målt i antall dager. Her er det større variasjoner mellom landene (figur 2).



I en rekke land er omfanget av faglig og yrkesmessig utvikling bare fra fem til ti dager i 18-månedersperioden, mens den er på 30 dager i både Mexico og Korea. I Norge er den gjennomsnittlige varigheten 14 dager og nær gjennomsnittet for alle TALIS-landene.

De vanligste formene for kvalifiseringstiltak er deltaking i kurs/workshops eller konferanser av faglig art.

Selv om flertallet av lærerne har deltatt i en eller annen form for faglig og yrkesmessig utvikling, ville over halvparten som gjerne hatt mer. I Norge ville 70 prosent gjerne ha deltatt mer. Arbeidspress og at det ikke fantes passende tilbud er de vanligste grunnene til at lærere ikke har kunnet delta så mye som de gjerne ville. Både det faktum at mange gjerne ville hatt mer faglig og yrkesmessig utvikling, og de direkte svarene på hvilken betydning det har hatt, indikerer at lærere har betydelig nytte av de ulike kvalifiseringstiltakene. De lærerne som har hatt mest kvalifiseringstiltak, er også de som etterspør mer. De områdene der det er størst behov for faglig oppdatering er om undervisning av elever med spesielle læringsbehov og IKT i undervisningen.

Resultatene som er vist her, og andre funn kan litt forsiktig fortolkes i retning av at faglig og yrkesmessig oppdatering i stor grad er et individuelt ansvar.

Hva slags undervisning mener lærere er best, og hvordan underviser de?

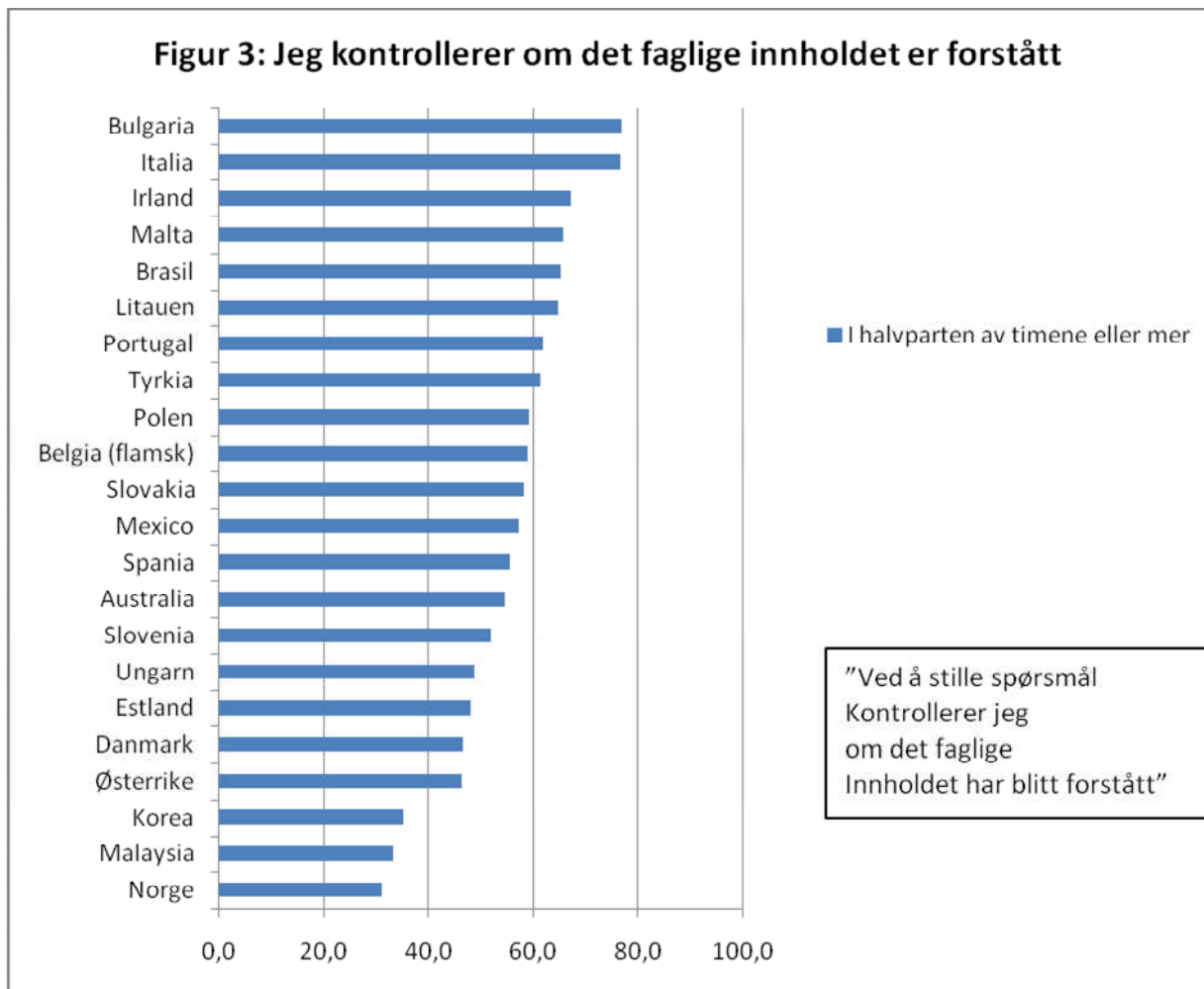
Basert på lærernes svar på et omfattende spørsmålsbatteri om lærernes holdninger til undervisningen, framtrer det to alternative former for undervisning og læring. Den ene formen kan betegnes som "kunnskapsoverføring", hvor læreren gir de korrekte løsningene til elevene, og den andre formen kan betegnes som "konstruktivistisk" der læreren har en rolle som bidrar til at elevene finner løsninger selv. Det konstruktivistiske undervisningssynet er gjennomgående mer vanlig blant lærerne enn kunnskapsoverføring. Dette er mest tydelig i land nord og vest i Europa, ikke minst i Skandinavia, i Australia og Korea. I Brasil, Sør-Europa og Malaysia er støtten til de to synene på undervisning likestilte. Norges posisjon er nokså midt på treet, og støtten til det konstruktivistiske synet er svakere her enn på Island og i Danmark.

Selv om dette er konkurrerende syn på undervisning, betyr ikke det at lærere som støtter det ene synet, nødvendigvis forkaster det andre. Snarere må de to formene for undervisningssyn betraktes som komplementære. Dette gjelder også i alle land, med unntak av Østerrike, Australia og Island, som også er de landene der det konstruktivistiske synet er mest dominerende.

Måten det undervises på, er kartlagt på tilsvarende måte. Spørsmålsbatteriene identifiserer tre ulike former for undervisningspraksis. For det første, det som kan betegnes som strukturerende praksis, det vil si at læreren ser til at læringen skjer på en organisert måte, og at læreren følger opp elevenes lekser og om de har forstått det som undervises. For det andre har vi "elevsentrert undervisning", som blant annet innebærer å tilrettelegge for den enkelte elevs behov, og å trekke elevene med i å planlegge undervisningen. Den tredje kategorien omfatter blant annet prosjektarbeid, oppgaveskriving og diskusjoner, og er betegnet som "utvidete aktiviteter".

I alle land er strukturerende undervisningspraksis den lærerne anvender mest. Det er betydelige forskjeller mellom landene, og den strukturerende formen er mest framtrødende på Island, i Estland og Malaysia. I Spania, Litauen, Ungarn, Mexico og Bulgaria er imidlertid denne undervisningsformen bare litt mer framtrødende enn de to andre. "Utvidete aktiviteter" bruker lærerne minst, og det gjelder i alle land.

Norge plasserer seg blant de landene der den strukturerende formen er relativt sett mindre dominerende og der det er mest likevekt mellom de tre undervisningsformene. Det viser seg at norske lærere er dem som i minst grad følger opp om elevene har forstått det faglige innholdet (figur 3).



Selv om vi finner forskjeller mellom landene med hensyn til balansen mellom de ulike undervisningsformene, er hovedmønsteret likeartet ved at strukturerende praksis i alle land er mest vanlig. Det er heller ikke lett å se noen klare geografiske mønstre, land vi ville betegne som likeartede, framviser ulike mønstre og omvendt. Dette er et viktig resultat og viser at det finnes noen gjennomgående trekk i undervisningspraksis på tvers av kulturelle skillelinjer.

Vi finner også forskjeller i undervisningspraksis mellom fag, og spesielt skiller matematikk seg ut med et sterkt innslag av strukturerende praksis, mens de tre formene er mer likestilte i praktiske og estetiske fag.

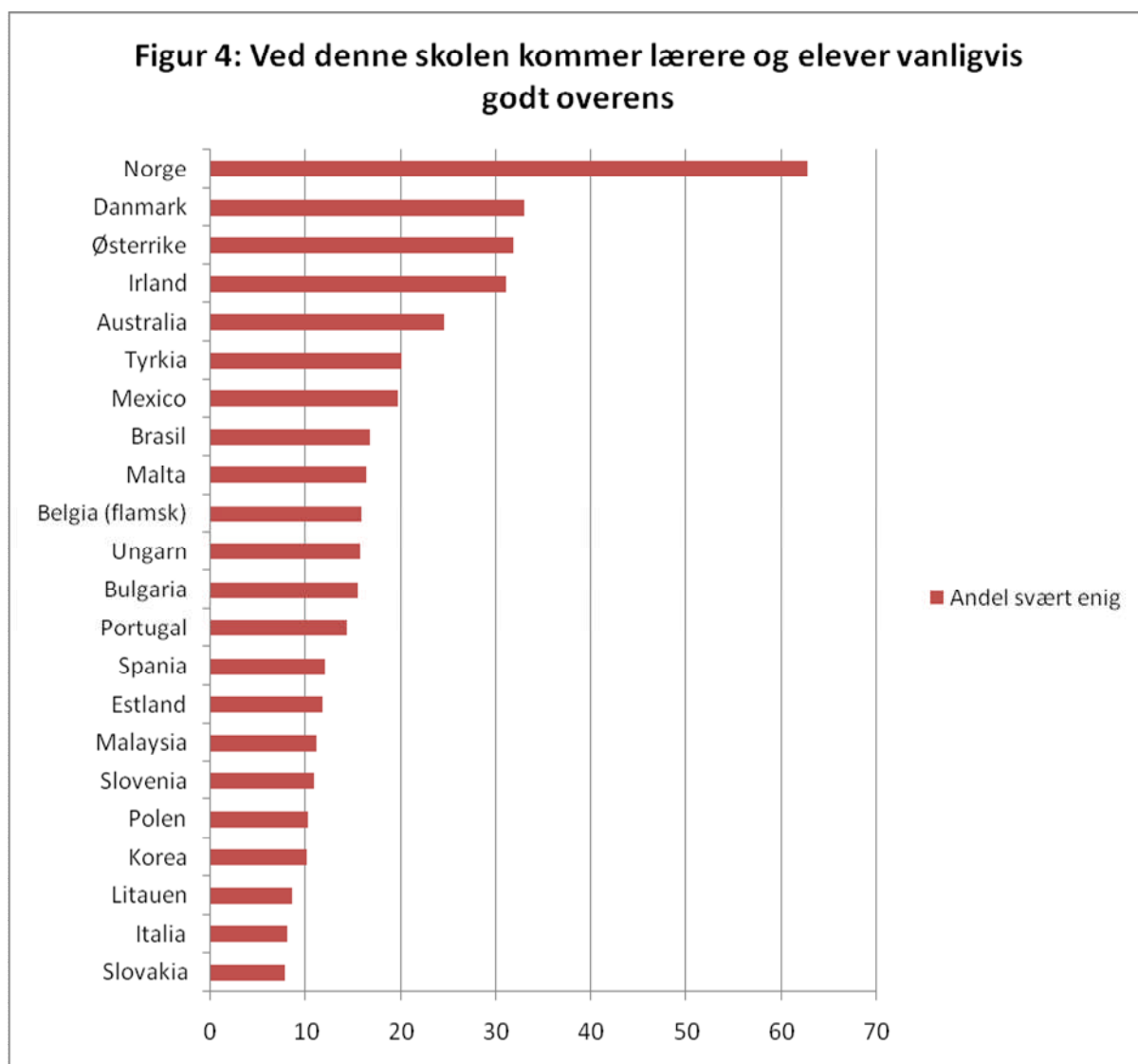
Skoleklime, klasseromsklima, lærersamarbeid og tilfredshet i yrket

Kunnskapsløftet legger stor vekt på samarbeid mellom lærere og spesielt slike former for samarbeid som fremmer kvaliteten i undervisningen. Lærersamarbeid har imidlertid i alle land hovedsakelig karakter av utveksling av informasjon, samarbeid om praktiske ting og koordinering i større grad enn det man kan kalle faglig samarbeid. Det er betydelige forskjeller mellom landene, og i Norge, Portugal og Spania er faglig samarbeid mest utbredt, mens dette er langt mindre vanlig i Slovakia, Slovenia og Tyrkia.

Det har vært mye oppmerksomhet rundt bråk i klassene og at mye av undervisningstida går bort til avbrytelser og forstyrrelser, samt at lærerne anvender mye tid på administrative oppgaver. Dette synes å være et utbredt fenomen. Alle landene sett under ett, går mellom 70 og 80 prosent av tida med til å undervise. Resten brukes på administrative oppgaver og til å holde ro og orden. Norge kommer slett ikke dårlig ut i denne sammenlikningen og hører til en gruppe land der 80 prosent og mer av tida brukes til undervisning. Noen av de tidligere øst-europeiske landene som Bulgaria, Estland og Ungarn

kommer best ut. De landene som skiller seg mest negativt ut er Malaysia, Mexico og Brasil, og spesielt går det mye tid bort til å holde ro i Mexico. Det er betydelig forskjellen innen landene. På denne bakgrunn er det ikke overraskende at på spørsmål om hva slags faglig oppdatering lærerne hadde behov for, kom elevdisiplin og atferdsproblemer høyt opp.

Lærerne ble også spurt om sine relasjoner til elevene, brukt som en indikator på skoleklima. Vi vet fra flere av de internasjonale undersøkelsene at norske elever og lærere rapporterer om et positivt forhold mellom lærere og elever. Dette understøttes svært klart av denne undersøkelsen: I Norge er det 95 prosent av læreren som rapporterer om bedre elevrelasjoner enn det internasjonale gjennomsnittet. I figur 4 har vi illustrert dette ved spørsmålet om hvordan elever og lærere kommer overens, og vi ser at Norge står helt i særklasse, det er nesten dobbelt så mange som sier seg helt enig som der er i Danmark.



I motsatt retning trekker det at norske klasserom synes å være preget av mye uro. På spørsmålene om det tar lang tid før elevene roer seg ned etter at timen har begynt, og om tap av tid på grunn av at elevene avbryter, er de norske lærerne blant dem som i størst grad er enig.

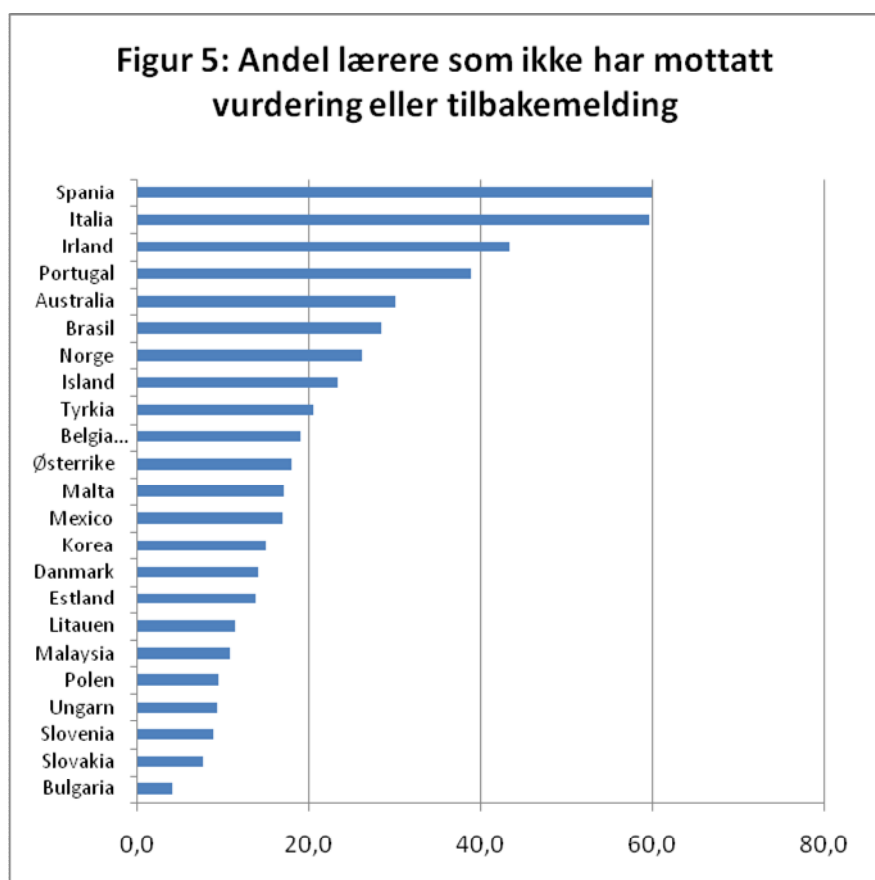
TALIS har spurt lærerne om hvor fornøyd de er med jobben og om hvordan de lykkes i sin undervisning i forhold til elevene. Lærernes svarmønstre varierer mellom landene, men Norge skiller seg klart ut med de mest positive svarene. Det gjelder både generell jobbtilfredshet og i vurderingen av

hvordan man lykkes med undervisningen. Norske lærere har med andre ord en høy grad av tiltro til sin undervisning.

Også Østerrike og Belgia skårer høyt på disse indikatorene, mens Ungarn skiller seg ut i motsatt retning. Sammen med resultatene om lærer/elev-relasjonene gir dette et bemerkelsesverdig positivt bilde av forholdene i norsk skole.

Hvordan ser lærere på vurderingen og tilbakemeldingen de får på sin jobb?

Et viktig tema i TALIS er i hvilken grad lærere får sitt arbeid som lærer vurdert, og om de mottar tilbakemeldinger. Vurdering og tilbakemelding kan sees i sammenheng med videreutvikling og kvalifisering og er et viktig redskap for å forbedre kvaliteten i lærerarbeidet.



Alle landene sett under ett, er det et klart flertall som har fått en eller annen form for tilbakemelding på den jobben de gjør fra skoleleder eller andre. I figur 5 har vi vist andelen som svarer at de ikke har mottatt slik tilbakemelding. To av ti lærere har ikke mottatt noen vurdering eller tilbakemelding på sitt arbeid fra skoleleder. Det er store forskjeller mellom landene. Spania og Italia skiller seg klart ut som de landene der lærerne i minst grad mottar tilbakemelding. I den andre enden av skalaen finner vi spesielt en del av de tidligere østblokklandene som Bulgaria, Slovakia, Slovenia, Ungarn og Polen. I Norge er andelen uten tilbakemelding høyere enn gjennomsnittet, litt høyere enn Island og betydelig høyere enn Danmark. Tilbakemelding fra andre lærere forekommer om lag like hyppig som fra skoleleder, mens tilbakemelding fra eksterne sakkyndige eller andre instanser har om lag halvparten av lærerne fått. I Norge gjelder dette mindre enn en av fire lærere.

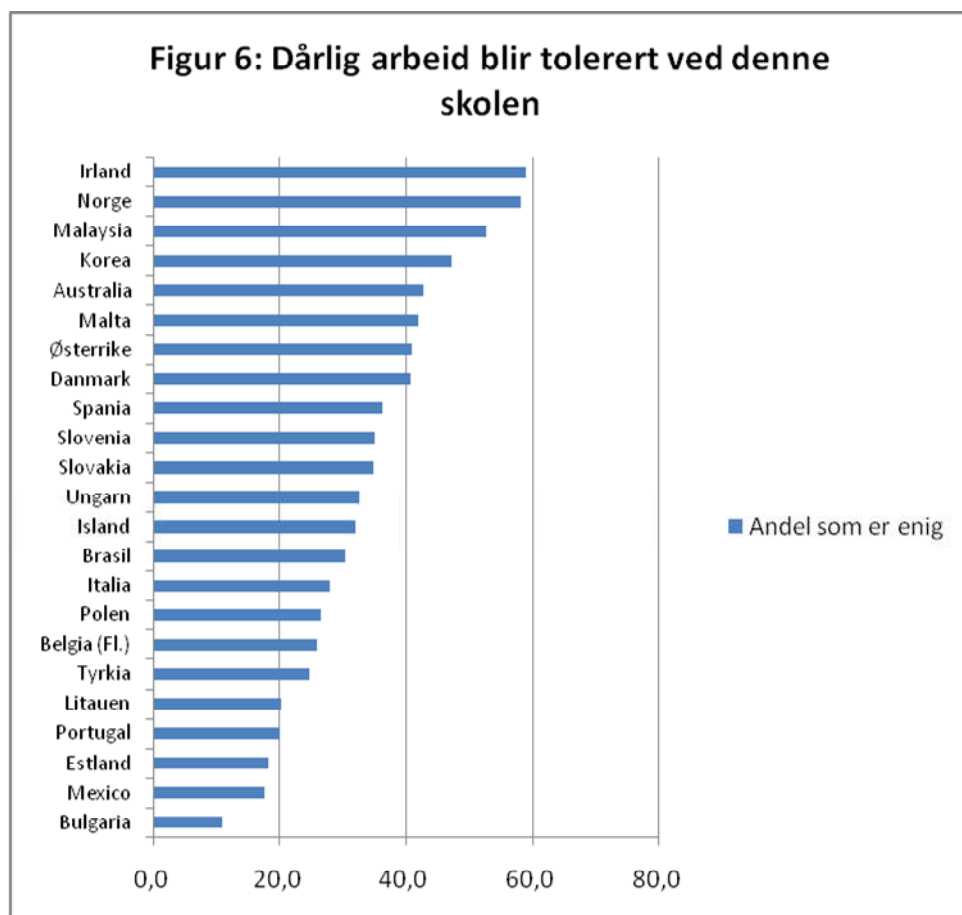
Lærerne som har mottatt vurdering og tilbakemelding på sitt arbeid, oppfatter dette som positivt (Tabell 5.7). Et klart flertall mente at den tilbakemeldingen de hadde fått var rimelig, og at den var nyttig for dem i arbeidet. Denne vurderingen deles også av de norske lærerne. Et flertall mente også at

tilbakemeldingen inneholdt forslag til forbedringer i arbeidet. Dette synet var det imidlertid bare et mindretall av de norske lærerne som delte, noe som kan indikere at tilbakemeldinger i norsk skole både er relativt lite omfattende og i tillegg lite rettet inn mot å gi konkrete råd.

Hvordan belønnes god undervisning?

I gjennomsnitt er det tre firedeler av lærerne som rapporterer at de ikke vil motta noen form for belønning for å forbedre kvaliteten på sin undervisning. Omtrent like mange svarer at de ikke vil motta noen belønning for mer innovativ undervisning. I tillegg svarer bare halvparten av lærerne at skoleleder har effektive metoder til å vurdere om lærere utfører sitt arbeid bra eller dårlig. Alle disse påstandene får betydelig mindre støtte blant de norske lærerne enn gjennomsnittet. Omtrent 40 prosent i gjennomsnitt og i Norge svarer at vurdering av lærere hovedsakelig utføres for å tilfredsstille administrative krav. Halvparten mener at vurderingen av lærerne har liten innvirkning på måten det undervises på. I Norge svarer to av tre bekreftende på dette. Tilsynelatende står dette i motsetning til at lærerne tross alt reagerer positivt på å bli vurdert.

Det er mindre overraskende at lærere ikke mener at skoleleder kan redusere lønn eller si opp lærere som utfører dårlig arbeid. Det kanskje sterkeste uttrykket for manglende reaksjon på undervisningskvaliteten får vi gjennom utsagnet: ”Slik jeg ser det, blir dårlig utført arbeid over tid av en lærer tolerert av resten av kollegiet ved denne skolen”. (figur 6)



I gjennomsnitt svarer en av tre lærere bekreftende på dette spørsmålet, som enten må tolkes som at lærerne ikke kjenner til kvaliteten på sine kollegers undervisning, eller at de ikke bryr seg. Sammen med Irland utmerker Norge seg klart ved at nesten 60 prosent har svart bekreftende. Dette gir et lite oppløftende bilde av skolenes ”kvalitetskultur”.

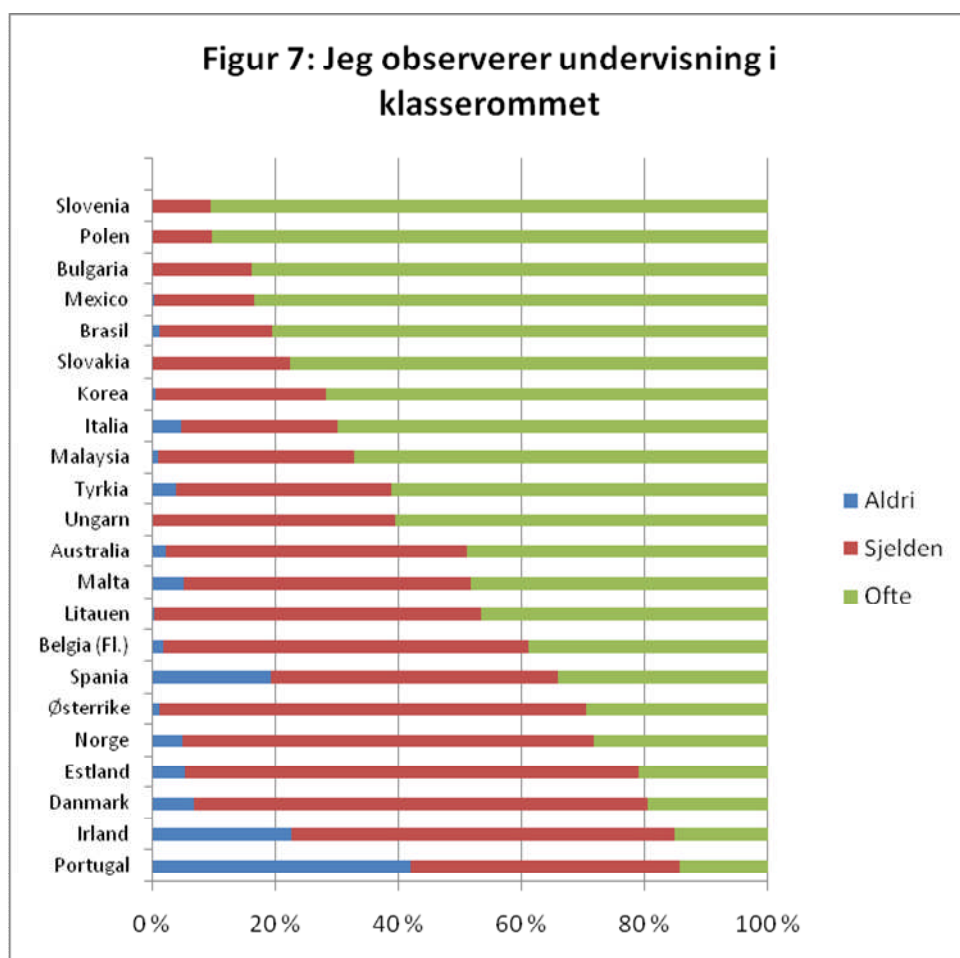
Skoleledelse

I de senere år har det vært økende oppmerksomhet om skoleledelse og dens betydning for å utvikle kvaliteten i skolen og på lærernes undervisning. Det har vært et skifte fra at skoleledelse er hovedsakelig byråkratisk og administrativ, i retning av "ledelse for læring", der skoleleder fungerer som en pedagogisk leder. TALIS er den første internasjonale studien som belyser skoleledelse.

Basert på svarmønstrene fra skolelederne i TALIS kan det konstrueres to hovedformer for skoleledelse: *Pedagogisk* og *administrativ*. *Pedagogisk* ledelse er karakterisert av støtte og oppfølging av lærerne for å forbedre undervisningen og overvåke hvordan skolens mål kan nås og hvordan læreplanen implementeres. *Administrativ* ledelse er karakterisert ved å synliggjøre skolens resultater utad samt å utvikle og overvåke administrative prosedyrer. Disse to ledelsesformene er ikke gjensidig utelukkende, men begge former er nødvendige for effektiv skoleledelse.

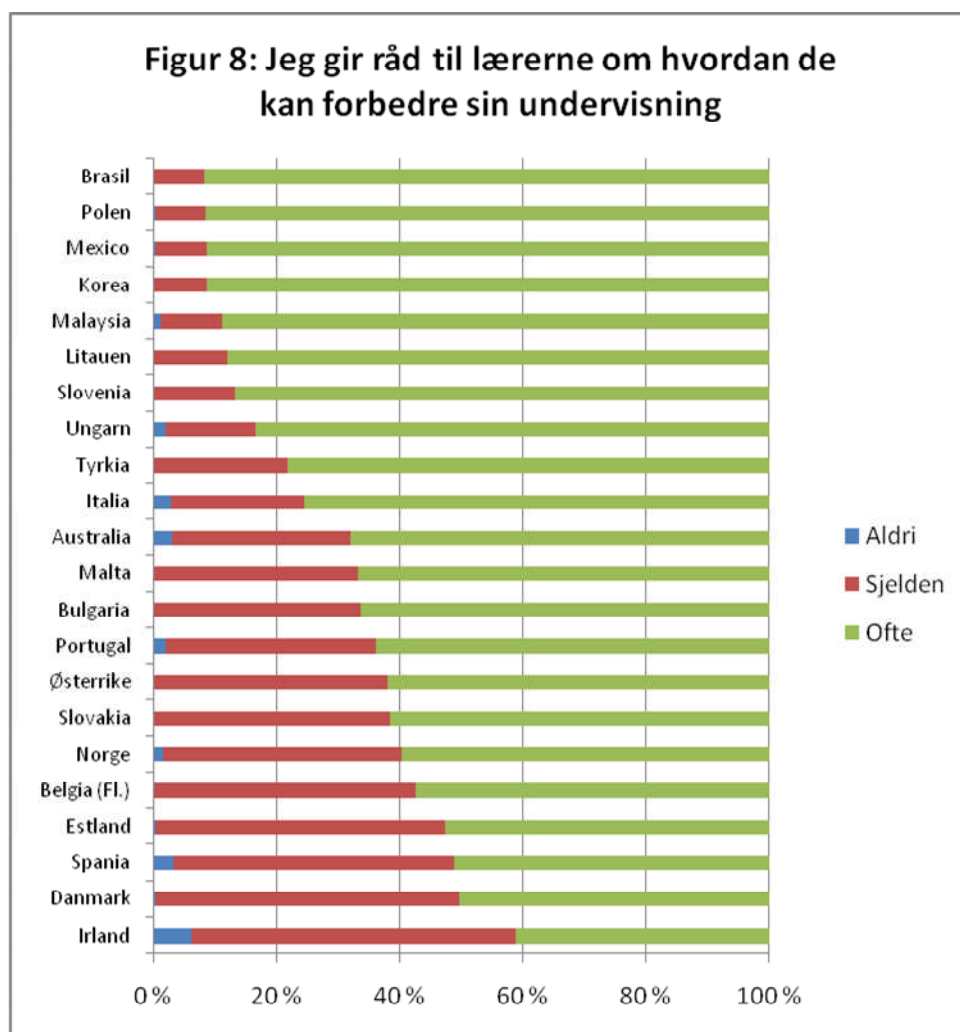
Det er store variasjoner mellom landene i utbredelsen av en pedagogisk lederstil i skolene. Administrativ ledelse er særlig tydelig i Bulgaria og Malaysia, og svakt til stede i Danmark. Norge skårer lavere enn gjennomsnittet på pedagogisk ledelse, og noe over gjennomsnittet på administrativ.

Beregningen og framstillingen av de to lederformene kan lett bli noe abstrakt, og det kan være like illustrerende å ta fram svarmønstrene på noen av de spesifikke spørsmålene. Det er da mest interessant å se på spørsmål som karakteriserer graden av pedagogisk ledelse, og vi har valgt ut to utsagn: "Jeg observerer undervisning i klasserommet", og "Jeg gir lærerne råd om hvordan de kan forbedre sin undervisning". Svaralternativene var her "aldri", "sjelden", "ganske ofte" og "svært ofte". Fordi det er få som har svart "svært ofte", har vi slått sammen de to positive kategoriene til en: "ofte" i figurene.



Det er svært store variasjoner mellom landene i svarmønsteret (figur 7). I enkelte land (Slovenia, Polen, Bulgaria, Mexico og Brasil) er det mer enn 80 prosent som har svart ofte. I den motsatte enden av skalaen finner vi Portugal, Irland, og Danmark hvor den tilsvarende andelen er mindre enn 20 prosent. Norge er blant de landene der skoleleder i minst grad observerer undervisningen.

Det neste spørsmålet gjelder om skoleleder gir sine lærere råd om hvordan undervisningen kan forbedres (figur 8).



Vi ser at *råd fra skoleleder* er betydelig mer utbredt enn *direkte observasjon* av undervisningen i klasserommet. Rekkefølgen mellom landene følger i hovedtrekk det vi fant i forrige figur, men her er det Brasil, Polen, Mexico og Korea som utmerker seg. I motsatt ende av skalaen skiller Irland seg klart ut, men også i Danmark, Spania og Estland er det relativt uvanlig at skoleleder gir direkte råd til lærerne. Heller ikke i Norge synes dette å være særlig utbredt sammenliknet med gjennomsnittet i undersøkelsen.

Lærerne ble stilt de samme to spørsmålene som skolelederne, og hovedinntrykket er at lærerne rapporterer om mindre grad av klasseromsobservasjon og at råd fra skoleleder enn det skolelederne gjorde. I store trekk finner vi imidlertid at rekkefølgen mellom landene i store trekk stemmer overens.

En beskrivelse av lærere og skoler

For å danne seg et bilde av konteksten resultater fra TALIS skal fortolkes, har vi også satt sammen noen hovedresultater.

I alle land er flertallet av lærerne kvinner, om lag 70 prosent, når man ser alle land under ett. Andelen kvinner er høyest i en del østlige land i Europa: Bulgaria, Estland, Litauen, Slovakia og Slovenia. I Tyrkia, Mexico og Spania er det mer balanse, med over 40 prosent mannlige lærere. Norge er ett av de landene der kvinneandelen er lavest med ca. 60 prosent.

Gjennomgående er lærergruppen relativt gammel, og andelen som er over 50 år er nesten den dobbelte av andelen under 30 år, og flertallet lærere er eldre enn 40 år. I gjennomsnitt er 27 prosent av lærerne 50 år og eldre. Norge er sammen med Italia og Østerrike blant de landene med høyest andel lærere som er 50 år og eldre. Det typiske med Norge er at vi har mange lærere over 50 og under 40, men forholdsvis få mellom 40 og 50 år. Aldersfordelingen viser at mange land, og ikke minst Norge, vil få et betydelig erstatningsbehov i sin lærerprofesjon på grunn av naturlig aldersavgang de nærmeste årene.

Undersøkelsen viser generelt en betydelig yrkesstabilitet og høy jobbsikkerhet. I gjennomsnitt for alle TALIS-landene har 85 prosent fast tilsetting. Nesten to tredeler har vært lærer i mer enn ti år, og i Østerrike og Italia har flertallet mer enn 20 år i yrket. Norge skiller seg her lite fra gjennomsnittet.

Nytilsatte lærere har likevel en usikker situasjon i en del land, med arbeidsavtaler på ett år eller mindre. I Italia, Brasil og Island er denne andelen nærmere 20 prosent, mens den er 8 prosent i Norge.

Tre av fire lærere jobber i skoler der skoleleder har liten innflytelse på deres lønnsnivå, men på en rekke andre områder er skolens autonomi betydelig: Omtrent to tredeler av lærerne jobber i skoler der skoleleder har ansvaret for ansettelsen av lærere, tre firedeler jobber i skoler som har autonomi over skolens budsjett, og 95 prosent av lærerne jobber i skoler som har autonomi over kriteriene for orden og oppførsel ved skolen (tabell 2.7). Svarene fra skoleledere peker i retning av en svært høy grad av autonomi for de norske skolene når det gjelder administrative forhold, men mindre når det gjelder pedagogiske forhold.

Mer enn hver tredje lærer jobber i skoler der skoleleder mener at undervisningen blir hemmet av mangelen på kvalifiserte lærere. Også manglende utstyr og læremidler synes å hemme undervisningskvalitet og læringsmiljø. I Norge synes mangler med utstyr og læremidler å være et større problem enn tilgangen på kvalifiserte lærere. I enkelte land framstår også fravær blant lærerne og manglende undervisningsforberedelse som et alvorlig problem.

Konklusjoner

TALIS-rapporten fra OECD konkluderer med at denne første internasjonale undersøkelsen av forholdene rundt undervisning og læring avdekker betydelige utfordringer for utdanningspolitikken og for lærerprofesjonen. Mangelen på kvalifiserte lærere og utstyr hemmer undervisningen, men i Norge synes mangler ved utstyr og læremidler å være et større problem enn tilgangen på kvalifiserte lærere. I enkelte land framstår også fravær blant lærerne og manglende undervisningsforberedelse som et alvorlig problem. Videre synes det i mange land, deriblant Norge, å være betydelige udekkede behov for faglig og yrkesmessig utvikling

Men TALIS viser også mange positive og løfterike sider ved lærerprofesjonen, som blant annet viser at lærere tar et eget ansvar for å utvikle sine kvalifikasjoner. Tilbud og tilrettelegging synes imidlertid å være mangelfulle, og mange lærere peker på at de ikke har fått ta del i faglig og yrkesmessig utvikling i den utstrekning de har behov for. Dette bør derfor få økt prioritet i mange land, deriblant i Norge. TALIS påpeker også at det er mye å hente gjennom økt faglig samarbeid mellom skolene og en sterkere faglig skoleledelse.

Et viktig tema i TALIS har vært å belyse hvilken tilbakemelding og vurdering lærere får på sitt arbeid. Lærere som har fått slik tilbakemelding, anser dette som positivt og som en hjelp til å forbedre sin

undervisning. Slike mekanismer henger sammen med utviklingen av en evalueringskultur med formål å forbedre resultater. I Norge synes en slik kultur å være svakere utviklet enn i mange andre land, og dårlig utført arbeid synes å bli tolerert i urovekkende høy grad.

Det er en nær sammenheng mellom et positivt skoleklima, synet på undervisning, lærersamarbeid, jobbtilfredshet, faglig og yrkesmessig utvikling og undervisningspraksis. Dette peker i retning av at offentlig skolepolitikk kan bidra til å skape forutsetninger for et godt læringsmiljø. Men mye av variasjonene finner vi mellom lærere snarere enn mellom skoler eller mellom land, noe som tyder på at det er begrensninger i effekten av system- eller skolebaserte tiltak, og at målrettede tiltak må rettes inn mot enkeltlærere.

Utfordringene for utdanningssystemene vil trolig øke. Dette krever en utvikling av mer kunnskapsrike og evidensbaserte utdanningssystemer der skoleledere og lærere kan opptre som et profesjonelt fellesskap basert på tilstrekkelig og relevant kunnskap som muliggjør endringer. OECD vil fortsette å utvikle instrumenter som TALIS for å kunne overvåke hvordan landene svarer på disse utfordringene.