



# Kompetanse og praksis blant norske lærere

Sammendrag av resultater fra den internasjonale undersøkelsen TALIS

Joakim Caspersen, Per Olaf Aamodt, Nils Vibe, Tone Cecilie Carlsten



## Om undersøkelsen, bakgrunn og formål

TALIS – Teaching and Learning International Survey - er OECDs internasjonale undersøkelse om undervisning og læring. Studien er en selvrappoterer fra et representativt utvalg lærere og skoleledere. Den har som mål å gi innsikt i vilkår for læreres arbeidsforhold og hva som kjennetegner skoler som gode læringsmiljø. TALIS fyller både nasjonale og internasjonale kunnskapshull om lærere, undervisning og hvilken betydning lærere kan ha for elevers læring.

Norge bidro som ett av 34<sup>1</sup> deltakerland i 2013-studien, og deltok også i den første runden av TSALIS i 2008. Undersøkelsen ble i 2008 gjennomført blant lærere og skoleledere på ungdomstrinnet (Vibe, Aamodt og Carlsten 2009). I 2013 ble TALIS utvidet med mulighet for å delta på flere trinn. Norge valgte å delta med barnetrinnet, ungdomstrinnet og videregående opplæring. I 2013-undersøkelsen deltar dessuten alle de nordiske landene.

Utgangspunktet for OECDs tilnærming er at gode lærere og det som omtales som virkningsfull undervisning er de faktorene som påvirker elevers læringsmotivasjon og skolerresultater i størst grad. Målet i OECDs utdanningsarbeid er derfor å bistå land i å forbedre grunnlaget for kvalitet, likeverdighet og effektivitet i deres utdanningssystemer. TALIS er den første internasjonale undersøkelsen som fokuserer på læringsmiljøet og arbeidsbetingelsene for lærere i skolen. Mer spesifikt ble det i begge runder utviklet spørsmål som undersøker hvordan lærere og skoleledere bedømmer:

- muligheter og begrensninger for kompetanseutvikling
- skoleledelse
- tidsbruk, skolemiljø og klasseromsklima
- læreres undervisningssyn og undervisningspraksis

TALIS er en mulighet for lærere og skoleledere til å gi innspill til forskningsbaserte utdanningsanalyser og policyutvikling. For Norges del er studien utviklet som et samarbeid mellom norske forskere, norske myndigheter, OECD, lærerorganisasjoner og et internasjonalt konsortium. Policy-interesser som ligger til grunn for TALIS handler om å finne svar på hvor godt forberedt lærere i dag er for å håndtere skolens ulike utfordringer, samt hvilket forhold det er mellom god tilbakemelding og vurdering og læreres undervisning og kompetanseutvikling. Det er også et mål at de som utvikler skolepolitikken kan sikre at ressurser investert i læreres profesjonelle utvikling får positiv innvirkning på læreres arbeid.

For Norges del ble det trukket 200 skoler på barnetrinn og ungdomstrinn, og 150 skoler på videregående trinn. I tillegg ble det trukket to erstatningsskoler for hver skole, så langt dette var praktisk mulig<sup>2</sup>. Dersom den uttrukne skolen ikke ville delta, gikk vi videre til erstatningsskolen for å få med den i undersøkelsen.

Gjennomføringen av TALIS-undersøkelsen styres av International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), på oppdrag fra OECD. Det er oppnevnt egne ekspertgrupper for gjennomføring av de enkelte delene av undersøkelsene. Statistics

---

<sup>1</sup> USA deltok i 2013, men med så lav svarprosent at tall derfra ikke inngår i den ordinære rapporteringen.

<sup>2</sup> I videregående opplæring er det ikke tilstrekkelig mange skoler til å ha to erstatningsskoler for alle de utvalgte skolene

Canada har ansvaret for trekking av utvalg, stratifisering og vurdering av gjennomføring i samarbeid med det enkelte lands prosjektledelse.

Det er stilt svært strenge krav til datakvalitet i denne typen internasjonale undersøkelser. For at dataene skal bli godkjent, må deltakelsen ligge enten høyere enn 75 prosent for skolene som deltar, inklusiv erstatningsskolene, eller mellom 50 - 75 prosent med erstatningsskoler, med en lav respons-bias. For at en skole skal regnes som deltagende må over halvparten av lærerne fylle ut spørreskjemaene. I tabell 1.1 presenteres deltakelsen for de norske skolene for hvert trinn, med gjennomsnittlig svarprosent for lærerne på skolene.

**Tabell 1.1. Oversikt over deltakelse fra lærere og skoler per trinn i TALIS-2013, norske skoler**

	Barnetrinn	Ungdomstrinn	Videregående	Alle
<b>Mål antall skoler</b>	200	200	150	550
<b>Deltakende skoler</b>	154	155	112	421
<b>Skoler &lt; 50 prosent</b>	10	10	6	26
<b>Skoler med min 50 prosent</b>	144	145	106	395
<b>Prosent skoler</b>	72,0	72,5	70,7	71,8
<b>Totalt antall lærere</b>	3046	4046	3887	10979
<b>Lærere &lt; 50 prosent</b>	160	301	225	686
<b>Lærere min 50</b>	2886	3745	3662	10293
<b>Ubesvart</b>	436	764	1004	2204
<b>Netto lærere</b>	2450	2981	2658	8089
<b>Prosent lærere</b>	84,9	79,6	72,6	78,6
<b>Global prosent</b>	61,1	57,7	51,3	56,4

Som det fremkommer av tabellen kom deltakerratene i norske skoler opp i over 70 prosent for alle trinn, og med en samlet responsrate for lærerne fra 72,6 prosent for videregående, og helt opp til 84,9 prosent for barnetrinnet. I norsk sammenheng, med stadig større vanskeligheter med å sikre solid deltakelse i spørreundersøkelser, må det dette regnes som svært gode resultater. Alle skolene har gjennomført undersøkelsen elektronisk.

## Hva karakteriserer norske lærere og skoler?

For alle trinnene i grunnsopplæringen er gjennomsnittsalderen til de norske lærerne noe høyere enn i de andre TALIS-landene. På ungdomstrinnet har Norge, sammen med Estland, den største andelen lærere over 60 år.

På barnetrinnet er 80 prosent av de norske lærerne kvinner, på ungdomstrinnet 61 prosent og på videregående 52 prosent. På barne- og ungdomstrinnet ligger andelen kvinner omtrent på gjennomsnittet for alle deltakerlandene i TALIS, mens på videregående er andelen kvinner lavere enn gjennomsnittet for deltakerlandene, og også noe lavere enn for eksempel Island (56 prosent) og Finland (62 prosent). Danmark har omtrent like mange mannlige lærere (51 prosent) som kvinnelige lærere på videregående.

Som ventet er det klare forskjeller i lærernes utdanningsbakgrunn mellom trinnene i norsk skole. På barnetrinnet er det allmennlærerutdanning (eventuelt med videreutdanning til adjunktkompetanse) som dominerer. Dette utgjør 77 prosent av alle lærerne mens 9 prosent

har en lavere universitetsutdanning og 12 prosent en utdanning på mastergradsnivå. På ungdomstrinnet har halvparten allmennlærerutdanning og resten fordeler seg likt ved at ca. en av fire har lavere universitetsutdanning og nesten like mange har en høyere grads utdanning. Sett på bakgrunn av at Regjeringen ønsker å utvide grunnskolelærerutdanning til en mastergrad, er det interessant at så vidt mange lærere på ungdomstrinnet allerede har en utdanning på mastergradsnivå.

Innenfor videregående opplæring er det store forskjeller mellom studiespesialisering og yrkesfag med hensyn til utdanningsprofil. I studiespesialisering har mer enn tre av fire lærere en utdanning på mastergradsnivå, mens snaut en av fire har en lavere universitetsgrad. Under 10 prosent har allmennlærerutdanning. Utdanningsbakgrunnen til lærerne i yrkesfag er betydelig mer sammensatt. Mens 11 prosent ikke har høyere utdanning, er det 20 prosent som har en høyere grad. Resten fordeler seg omtrent likt på lavere universitetsutdanning og allmennlærerutdanning<sup>3</sup>.

Rektorene har betydelig mer formell utdanning enn lærerne. Andelen av rektorene som har en utdanning på mastergradsnivå er 30 prosent på barnetrinnet, 45 prosent på ungdomstrinnet og 64 prosent i videregående opplæring (studiespesialisering og yrkesfag sett under ett).

Ser man på forholdstallene mellom antall lærere, elever og annet personale, så kommer Norge svært godt ut i den internasjonale sammenligningen. Antall elever per lærer er 8,5 på ungdomstrinnet i Norge, (og 7,4 på barnetrinnet og 9,5 på videregående) mens snittet for deltakerlandene er 12,4. Antall lærere per ansatt som pedagogisk støttepersonale er 5,4, mens TALIS-snittet er på 14,4.

Lærerne er også spurt om en del forhold vedrørende skolen. Norske skoler skårer omtrent på gjennomsnittet med hensyn til medbestemmelse, men er ett av de landene der lærerne i størst grad rapporterer om at det er en kultur for støtte og samarbeid. Norge skårer også høyt sammen med alle de nordiske landene unntatt Finland på et utsagn om at lærere og elever kommer godt overens. Her utmerker Danmark seg med den klart høyeste andelen som er helt enig.

Nest etter Island er Norge det landet hvor lærerne i størst grad har hatt utenlandsopphold. For nærmere en av fire har dette vært i regi av skole eller skoleeier, mens det for 13 prosent har vært på eget initiativ og like mange har vært utenlands som en del av studiet.

Det er satt søkelys på problemer i norsk skole ved bråk og uro og at elevene kommer for sent. Målt ved hvor mye tid lærere må bruke i klasserommet til å holde ro og orden, kommer ikke Norge dårlig ut. Heller ikke på spørsmål til rektorene om uønsket adferd på skolen, står det spesielt ille til i Norge. Vi er omtrent midt på treet med hensyn til at elever kommer for sent eller har ugyldig fravær, mens mer alvorlige forseelser som juks/fusk, hærverk og tyveri eller vold og trusler forekommer i liten grad i Norge

## **Profesjonell bakgrunn og utvikling**

Det sies ofte at læreryrkets status er synkende og at læreryrket har lav status i Norge. Dette stemmer ikke med befolkningens vurderinger slik det fremkommer i andre undersøkelser,

---

<sup>3</sup> I spørreskjemaet ble det ikke eksplisitt spurt om yrkesfaglærer- eller faglærerutdanning, så det er usikkert hvilket alternativ de har krysset av for.

der læreryrket rangeres på topp, sammen med sykepleieryrket, som de viktigste yrkene i samfunnet. I TALIS-undersøkelsen sier 31 prosent av de norske ungdomsskolelærerne at de er enige eller svært enige i et utsagn om at lærerprofesjonen er verdsatt i samfunnet. At befolkningen generelt mener at læreryrket er viktig er ikke det samme som at de mener at lærerne gjør en tilstrekkelig god jobb og dermed er verdsatt, men tilsynelatende er det et gap mellom lærernes selvbilde og viktigheten de tilkjennegis av befolkningen.

Lærerprofesjonens anseelse er viktig som grunnlag for søkningen til yrket, men kan også henge sammen med hvilken kompetanse lærere har i forhold til elevenes læring. Den formelle lærerkompetansen er ikke en tilstrekkelig faktor for elevenes læring. Dette henger sammen med mer sammensatte ferdigheter hos læreren, og i TALIS uttrykker lærerne sine egne vurderinger av sin kompetanse og den profesjonskvalifisering som skjer i jobben.

Lærerne i videregående opplæring har i større grad enn lærerne i grunnskolen kunnskaper og forståelse av innholdet og didaktikken i alle de fagene de underviser i med basis av sin lærerutdanning. De mener i større grad at de er kvalifiserte. Det er ofte påstått at lærere mangler formell kompetanse for undervisning i matematikk, men resultatene tyder ikke på at dette er av de største utfordringene i skolen. Formell kompetanse i faget mangler i større grad i fremmedspråk og i samfunnsfag.

De seneste årene er det satset mye på etter- og videreutdanning for lærere, og den nye regjeringen har lansert en ytterligere opptrapping. Nesten 90 prosent av norske lærere har deltatt i en eller annen aktivitet for kompetanseutvikling i løpet av siste 12 måneder, noe som er nær gjennomsnittet for TALIS-landene, og høyest av de nordiske landene. Når vi ser på gjennomsnittlig antall dager brukt på profesjonell utvikling, blir bildet imidlertid et annet. Her plasserer Norge seg nesten helt på bunnen, men med unntak av Danmark er ikke situasjonen særlig mye bedre i de andre nordiske landene. Blant de norske lærerne er det små forskjeller etter skoletrinn. Av aktiviteter er det kurs/workshops samt deltakelse i nettverk og konferanser/seminarer som er de vanligste formene.

Omfanget av kompetanseutvikling er dermed ikke spesielt høy i Norge, og over halvparten hevder å ha et behov for mer påfyll. Spesielt ønsker lærere å heve sine kunnskaper i faget og fagets didaktikk, elevvurdering og IKT-ferdigheter. De viktigste hindringene for deltakelse er at aktiviteten kolliderer med arbeidsplanen og at det er vanskelig å finne vikar. Relativt mange hevder også at det er for dyrt, at det mangler insentiver eller at det er manglende støtte fra arbeidsgiver. Til tross for en sterk nasjonal satsning, synes det dermed likevel å være betydelige hindringer for økt deltakelse.

## Skoleledelse

I de aller fleste landene er det vanlig at skolene er ledet av en ledergruppe. I Norge gjelder dette for 93 prosent av skolene, og andelen er om lag like høy i Danmark, mens det er mindre vanlig i Sverige og Finland. Det er betydelige variasjoner mellom landene i hvordan ledergruppene er sammensatt. I Norge er lærerne representert i under halvparten av skolene, mens det gjelder for nærmere tre av firei TALIS-landene sett under ett. I Finland er lærerne representert i ledergruppen i 80 prosent av skolene, mens andelen bare er 5 prosent i Danmark. Norske rektorer hevder også at det er en høy grad av medbestemmelse i norske skoler.

Skoleleder har et ansvar for å legge til rette for best mulig læring for elevene. Dette kan hovedsakelig skje gjennom skolens lærere, siden rektor bare unntaksvis underviser selv. Samtidig har skoleleder ansvar for administrasjon og økonomi for skolen. Balansen mellom

faglige og administrativ ledelse er derfor viktig. I den internasjonale rapporten (OECD 2014) er det laget en indeks for faglig ledelse («instructional leadership»), som viser relativt små forskjeller mellom landene, men Norge og de andre nordiske landene skårer her relativt lavt. Et enkeltspørsmål som ikke inngår i denne indeksen er hvor ofte rektor observerer undervisningen i klasserommene. I gjennomsnitt var det 56 prosent av rektorene i TALIS-landene som svarte at de ofte observerte undervisningen, mens dette ikke er særlig vanlig i de nordiske landene. I Norge var det 21 prosent som ofte observerte undervisningen, og i Finland bare 11 prosent.

En viktig lederoppgave er å gi systematisk vurdering og tilbakemelding til ansatte, blant annet gjennom medarbeidersamtaler. De aller fleste norske lærere har mottatt en form for vurdering og tilbakemelding i hovedsak fra skolens rektor eller andre i ledelsen av skolen. Norske lærere mottar i relativt liten grad tilbakemelding fra egne mentorer, andre lærere eller eksterne. Bare 6 prosent av de norske lærerne har ikke fått noen form for tilbakemelding. Av de nordiske landene skiller Finland seg klart ut med den høyest andelen uten tilbakemelding – 26 prosent.

Når vi sammenlikner ledelsesformer etter skoletrinn i norske skoler, finner vi at det er betydelig mindre vanlig at rektor samarbeider med lærere for å løse atferdsproblemer og at rektorer observerer undervisningen i videregående opplæring enn på barne- og ungdomstrinnet. Det henger trolig sammen med at mange av de videregående skolene er store, og at mye av den direkte oppfølgingen av lærerne er delegert til avdelingsledere. Vi ser dette også på vurderingen av lærerne, som ved de videregående skolene i mindre grad gjøres av rektor selv og noe oftere av andre medlemmer av skolens ledelse.

## Lærernes arbeidstid

Lærernes arbeidstid er kartlagt ved at de først svarte på samlet arbeidstid i den siste fullstendige arbeidsuken de hadde, deretter hvor mange timer av dette de brukte til undervisning. Endelig ble de bedt om å fylle ut antall timer brukt til åtte ulike aktiviteter: planlegging eller forberedelse til undervisning, samarbeid med kolleger, karaktersetting og retting, oppfølging av elever, deltakelse i skoleledelse, administrative oppgaver, kontakt med foreldrene og deltakelse i oppgaver utenom skolen.

I gjennomsnitt oppga de norske lærerne ansatt på heltid en samlet arbeidstid på 40,5 timer per uke. Dette er svært nær gjennomsnittet for alle TALIS-landene. Det er ellers store forskjeller mellom landene både i samlet arbeidstid og i fordelingen av arbeidstid. De norske lærernes arbeidstid ligger svært nær snittet for alle landene, men Norge er også det av landene med færrest timer brukt til undervisning med 15,8 timer i gjennomsnitt. Dette tilsvarer 21 undervisningstimer à 45 minutter og samsvarer godt med hva arbeidstidsavtalen sier om undervisningsplikt i på ungdomstrinnet. Tre land peker seg særlig tydelig ut. I den canadiske delstaten Alberta er samlet arbeidstid hele 49,6 timer, og hele 27,3 timer av dette går med til undervisning. Bare japanske lærere arbeider mer, nemlig 55 timer pr uke, men de underviser bare i 17,9 av dem. Italienske lærere har en samlet arbeidstid på bare 30,4 timer og 18,1 timer er undervisning. Italia har det laveste samlede timetallet av samtlige 34 TALIS-land.

Det er betydelige forskjeller de nordiske landene imellom. Den laveste samlede arbeidstiden i Norden finner vi blant finske lærere med 32 timer, men her finner vi samtidig det høyeste timetallet til undervisning, 21 timer. For Island er tallene henholdsvis 37,3 timer totalt og 20,3 undervisningstimer. Danske lærere jobber 40,9 timer totalt og 19,4 timer av dette er undervisning, mens tallene for Sverige er 44,8 og 18,7 timer. Mønsteret for disse fire

nordiske landene er dermed overraskende nok slik at tiden til undervisning synker svakt når det samlede timetallet øker.

## Undervisningsformer

Ett av de resultatene som fikk oppmerksomhet i TALIS 2008 var at lærernes svar tydet på at den faglige oppfølgingen av elevene var svak. Sammenliknet med de andre landene foretok norske lærere blant annet i liten grad en gjennomgang og kontroll av elevenes hjemmearbeider. Spørsmålsformuleringer og svaralternativer er noe endret i TALIS 2013, slik at vi ikke kan sammenlikne resultatene direkte mellom 2008 og 2013. Men dersom vi ser på Norges plassering i forhold til de øvrige landene på mulige sammenlignende spørsmål som handler om strukturerende undervisning og faglig oppfølging, tyder alt på at det har skjedd en klar forbedring på bare fem år. På spørsmålet om hvor ofte lærerne kontrollerer elevenes lekser og arbeidsbøker, var det 72 prosent, eller litt færre enn TALIS-snippet på 78 prosent, som svarte at de gjør det ofte eller i nesten alle timer. Norske lærere foretar slik kontroll betydelig oftere enn sine nordiske kolleger, hvor tilsvarende andel varierte mellom 47 prosent på Island og 62 i Finland.

I 2008 skåret også Norge ganske dårlig på om lærerne foretok en oppsummering av tidligere lærestoff. I 2013 lå derimot Norge helt på topp med 89 prosent som svarer «ofte» eller «i nesten alle timer». Bare i ett land var andelen høyere med 90 prosent, og snippet i TALIS-landene var 73 prosent. Også i Danmark var andelen relativt høy, mens den i Finland var 62 prosent og på Island bare 38 prosent.

Danmark og Norge skiller seg klart fra både gjennomsnittet og alle de andre nordiske landene i bruken av digitale hjelpemidler. I Danmark er det en betydelig høyere andel enn i Norge som svarer at digitale hjelpemidler benyttes «i nesten alle timer». Mens det er 74 prosent av de norske ungdomsskolelærerne som svarer at eleven bruker IKT i undervisningen ofte eller i nesten alle timer, er den tilsvarende andelen i Finland bare 19 prosent. Det er også påfallende at bruken av IKT i skolen er svært lav i Japan.

TALIS inneholder ingen informasjon om kvaliteten på lærernes undervisning. Det nærmeste er et mål på hvordan lærerne selv vurderer at de mestrer ulike sider ved undervisningen. Et slikt mål på mestringsforventning («self-efficacy») er et mye brukt mål for individenes tro på egne evner og ferdigheter, og synes å henge sammen med hvordan lærere mestrer ledelse i klasserommet og ledelse av elevenes læring. TALIS inneholder tre mål på mestringsforventning: mestring av undervisningen, evnen til å engasjere elevene, og mestring av situasjoner i klasserommet. Norge skårer relativt lavt på mestring av undervisningen. Dette gjelder spesielt evnen til å engasjere elevene sammenliknet med andre land. Det er spesielt ett utsagn hvor de norske lærerne skiller seg ut: «Jeg klarer å motivere elever som viser svak interesse for skolearbeidet». Bare 39 prosent av norske lærere på ungdomstrinnet mener at de i stor grad eller i ganske stor grad klarer dette. Til sammenligning var andelen i gjennomsnittet for alle TALIS-landene på hele 71 prosent, og i Danmark så høyt som 82 prosent. Når vi vet at Norge er et av de land som rapporterer et forholdsvis høyt antall elever med særskilte opplæringsbehov er dette resultatet verdt å merke seg. Det viser seg at det er i fagområder der elever tradisjonelt ikke tas ut til støtteundervisning at lærernes mestringsfølelsen knyttet til elevenes læringsmotivasjon er lavest. Det vil si at den tenderer til å være lavere i for eksempel samfunnsfag enn i matematikk, selv om forskjellene er små.

Det skal legges til at det også er mulig å fortolke høy mestringsforventning som et uttrykk for manglende evne til refleksjon over eget arbeid, og dermed også de norske resultatene som



mindre problematiske. Siden forrige runde av TALIS i 2008 har det vært rettet mye oppmerksomhet mot arbeidet i klasserommet, også på bakgrunn av elevresultater i internasjonale undersøkelser som TIMSS, PIRLS og PISA. Gjennom nasjonale satsinger som Bedre Læringsmiljø og Vurdering for læring kan lærerne ha blitt mer realistisk orienterte på hva de selv er i stand til å få til i klasserommet. Også land som scorer høyt på elevresultater i internasjonale undersøkelser, som Finland, Japan og Sør-Korea, har relativt lav gjennomsnittlig mestringsforventning.

## **Avsluttende analyser: mestringsforventning og effektiv tidsbruk – sammenhenger og variasjoner**

Ved hjelp av multivariate analyser er det gjort forsøk på å avdekke hvilke faktorer som påvirker lærernes mestringsforventning og effektiv tidsbruk i klasserommet. Effektiv tidsbruk er her forstått som hvor mye av undervisningstiden som faktisk brukes på undervisning, og ikke på å holde orden og ro eller andre oppgaver. Ikke alle de sammenhengene vi finner kan tolkes som entydige årsakssammenhenger. Resultatene danner ikke et entydig bilde på tvers av skolenivå, men noen områder peker seg ut som viktige.

Av bakgrunnsvariablene finner vi at kvinner mener at de i større grad enn menn klarer å holde orden i klasserommet, variere undervisningen og skape engasjement blant elevene. Eldre lærere synes også å mestre klasserommet og å skape engasjement bedre enn yngre lærere. Jo flere timer lærerne bruker på jobben sin, desto høyere mestringsforventning har de også. Analysene av tidsbruk hos lærerne kan tyde på at dette er en gruppe som kan beskrives som spesielt engasjerte.

Allmennlærere har større tro på egne evner til å holde kontroll i klasserommet enn lærere med annen utdanningsbakgrunn. Troen på å kunne variere undervisningen etter behov er noe høyere blant lærere med mastergrad eller hovedfag på ungdomstrinnet og på studiespesialiserende program på videregående, mens de har noe lavere tro på å kunne variere undervisningen på yrkesforberedende. Lærere med cand.mag- eller bachelorgrad har noe lavere tro enn allmennlærere på å kunne variere undervisningen ved behov i hele videregående opplæring. På troen på å kunne skape elevengasjement finner vi omtrent akkurat det samme mønsteret.

Lærere med cand.mag eller bachelor har noe høyere andel effektiv tidsbruk enn allmennlærere på barnetrinnet, noe lavere på ungdomstrinnet, og noe høyere på deler av videregående. Lærere med master- eller hovedfag har en noe høyere effektiv tidsbruk på ungdomstrinnet, klart høyere effektiv tidsbruk på studiespesialiserende program på videregående, og noe høyere tidsbruk på yrkesforberedende. Til sammen tyder analysene på at utdanningsnivået er vesentlig, men at det må sees i forhold til det trinnet og retningen lærerne underviser på.

Lærere som jobber i klasserom med mye bråk og forstyrrelser har lavere tro på egne evner til å skape engasjement hos elevene, til å skape orden og ro i klasserommet, til å skape en variert undervisning etter behov, og bruker også mindre av tiden på undervisning. Samtidig er det også en klar tendens, om enn ikke like sterk, til at det å ha et positivt skoleklima henger sammen med større tro på de samme områdene, og på å gi en mer effektiv tidsbruk i klasserommet. Lærersamarbeid slår også gjennomgående positivt ut.

Det er en positiv, og til dels ganske sterk, sammenheng mellom deltagelse på profesjonelle utviklingsaktiviteter og alle tre formene for mestringsforventning, men ikke med effektiv tidsbruk i klasserommet.