

# TALIS 2018 – 1. rapport

Lærernes undervisning, kompetenceudvikling og start i professionen



DANMARKS  
EVALUERINGSINSTITUT



# TALIS 2018 – 1. rapport

---

<b>1</b>	<b>Resumé</b>	<b>5</b>
----------	---------------	----------

---

<b>2</b>	<b>Indledning</b>	<b>14</b>
2.1	Formålet	14
2.2	Analyser på tværs af lande, uddannelsesniveauer og tid	15
2.3	Metode	17
2.4	Hvordan skal resultaterne fortolkes	18

---

<b>3</b>	<b>Lærernes arbejdstid, undervisningspraksis og tiltro til egne undervisningsevner</b>	<b>20</b>
3.1	Lærernes arbejdstid	23
3.2	Lærernes undervisningspraksis	29
3.3	Lærernes tiltro til egne undervisningsevner (self-efficacy)	43

---

<b>4</b>	<b>Lærernes kompetenceudvikling</b>	<b>49</b>
4.1	Form, indhold og oplevet udbytte af kompetenceudviklingsaktiviteter	51
4.2	Behov for kompetenceudvikling – og hindringer herfor	64

---

<b>5</b>	<b>Nye læreres start i professionen</b>	<b>77</b>
5.1	Nye læreres udfordringer	79
5.2	Nye læreres deltagelse i introduktionsaktiviteter og mentorordning	86
5.3	Nye læreres undervisningstid	94

---

Appendiks A – Litteraturliste 96

---

Appendiks B – Metode 97

---

# 1 Resumé

Denne rapport analyserer de danske resultater fra OECD's internationale undersøgelse, TALIS 2018 (Teaching and Learning International Survey), hvor i alt 48 lande har deltaget. TALIS-undersøgelsen afdækker lærere og skolelederes oplevelse af deres professionelle virke, læringsmiljøet samt rammerne for undervisning på grundskoler og ungdomsuddannelser. Hvor der i denne rapport primært fokuseres på besvarelser fra danske lærere, vil der i en rapport, som udgives marts 2020, blive kigget nærmere på besvarelserne fra danske skoleledere. Med gennemførelsen af TALIS-undersøgelsen i foråret 2018 er det tredje gang, Danmark deltager i TALIS, der første gang blev gennemført i 2008 og senest derefter i 2013.

I denne rapport analyseres de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslæreres besvarelser inden for tre hovedtemaer:

- Lærernes arbejdstid, undervisningspraksis og tiltro til egne undervisningsevner
- Lærernes kompetenceudvikling
- Nye læreres start i professionen.

I analysen er der fokus på udviklingen i de danske resultater siden TALIS 2013. Derudover undersøges forholdet mellem de danske resultater og resultaterne fra de øvrige nordiske lande (Norge, Sverige, Island og Finland) samt gennemsnittet for de i alt 31 OECD-lande, der har bidraget til undersøgelsen. På ungdomsuddannelsesområdet er de danske resultater imidlertid udelukkende sammenlignet med resultaterne fra Sverige, da det er det eneste nordiske land ud over Danmark, som har deltaget i denne del af undersøgelsen.

En række af resultaterne på grundskoleområdet er opdelt efter lærere, der underviser på henholdsvis 0.-6. klassetrin (indskoling og mellemtrin) og på 7.-10. klassetrin (udskoling). I de tilfælde, hvor der udelukkende henvises til besvarelser fra lærere i udskoling, skyldes det, at de ligger på niveau med lærerne fra indskoling og mellemtrinnet.

Som udgangspunkt fremstilles resultater fra grundskolens 7.-10. klasse (udskoling). Når der blot står "grundskolen" eller "grundskolelærere", menes der således resultater for grundskolens 7.-10. klasse. Der fremstilles kun resultater fra grundskolens 0.-6. klasse (indskoling og mellemtrin), hvis der er interessante forskelle mellem de to uddannelsesniveauer. I disse tilfælde vil begge resultater fremgå eksplicit. På ungdomsuddannelsesområdet skelnes der ved væsentlige forskelle mellem lærere på henholdsvis gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser.

Undersøgelsens resultater bygger på lærernes egne vurderinger af og holdninger til undersøgelsens temaer, hvorfor resultaterne i rapporten kan afvige fra fx nationalt opgjorte registerdata. Den internationale sammenligning må ligeledes foretages med forbehold for, at kulturelle forskelle kan have indflydelse på opfattelsen af undersøgelsens temaer og spørgsmål og dermed i sidste ende på lærernes besvarelser. Resultater, der beskriver forskelle mellem 2013 og 2018, skal endvidere tolkes med det forbehold, at der i nogle tilfælde er mindre forskelle i formuleringerne af spørgsmålene i de to runder.

## 12 hovedresultater

### Danske grundskolelærere:

- Angiver, at de i 2018 har en samlet ugentlig arbejdstid på 40,1 timer.<sup>1</sup> Det er et fald på 0,8 timer om ugen i forhold til i 2013.
- Angiver, at de ugentligt bruger 0,7 timer mere på undervisning og 2 timer mindre på forberedelse i 2018, end i 2013.
- Angiver i højere grad end grundskolelærere i de øvrige nordiske lande, at de arbejder med opgaver, der kræver, at eleverne tænker kritisk. Samtidig har danske grundskolelærere større tiltro til egne undervisningsevner med hensyn til at lære eleverne at tænke kritisk.
- Oplever, at de er bedre forberedt på undervisningen, når de starter i lærergerningen, end deres kolleger i de øvrige nordiske lande. Samtidig er nye grundskolelæreres (0.-6. klasse) vurdering af behovet for kompetenceudvikling mere udtalt end hos deres mere erfarne kolleger.

### Danske ungdomsuddannelseslærere:

- Angiver, at de i 2018 har en samlet ugentlig arbejdstid på 40,7 timer. Det er et fald på 3,0 timer om ugen i forhold til i 2013.
- Angiver, at de ugentligt bruger 16,7 timer på undervisning, hvilket er på niveau med besvarelserne fra 2013. Samtidig angiver danske ungdomsuddannelseslærere, at de ugentligt bruger 2,1 timer mindre på forberedelse i 2018.
- På erhvervsuddannelserne oplever et større behov for og i højere grad efterspørger kompetenceudvikling, end lærerne på de gymnasiale uddannelser gør.
- Der starter i lærerprofessionen, oplever særligt behov for kompetenceudvikling inden for to områder: pædagogiske/didaktiske kompetencer i undervisningen samt elevadfærd og klasseledelse.

---

<sup>1</sup> Tallene om arbejdstid, undervisningstid samt tid brugt på opgaver uden for undervisningen beregnes udelukkende på fuldtidsansatte lærere, da det giver en bedre mulighed for at fortolke de danske resultater samt bedre mulighed for at kunne sammenligne opgørelserne på tværs af lande. Tallene i kapitlet er ikke direkte sammenlignelige med tallene i den internationale TALIS-rapport, da disse tal både indeholder fuldtids- og deltidsansatte lærere (OECD, 2019a).

## Både grundskole- og ungdomsuddannelseslærere:

- Mener i mindre grad, at der er meget forstyrrende støj i klasseværelset, end lærerne i de øvrige nordiske lande og gennemsnittet for OECD-landene gør.
- Angiver i mindre grad, at de anvender forskellige evalueringstilgange, end lærerne i de øvrige nordiske lande og gennemsnittet for OECD-landene gør.
- Er mere positive i troen på egne undervisningsevner, end lærerne i de øvrige nordiske lande og gennemsnittet for OECD-landene er.
- Efterspørger i mindre grad kompetenceudvikling, end lærerne i de øvrige nordiske lande gør. Det, de danske lærere efterspørger mest, er kompetenceudvikling inden for undervisning af elever med særlige behov.

## Resultater

### Lærernes arbejdstid, undervisningspraksis og tiltro til egne undervisningsevner

#### Danske grundskolelæreres samlede arbejdstid er på niveau med andre lande

Fuldtidsansatte grundskolelærere i Danmark angiver i 2018 en samlet ugentlig arbejdstid på 40,1 timer. Det placerer Danmark på niveau med Island (41,1 timer) og gennemsnittet for OECD-landene, men under Sverige (44 timer) og Norge (42,1 timer). Samtidig angiver danske grundskolelærere en længere arbejdsuge end deres kolleger i Finland (35,1 timer). Siden 2013 er der sket et fald i den angivne ugentlige arbejdstid for danske grundskolelærere på 0,8 timer.

Danske ungdomsuddannelseslærere angav i 2013 et højere ugentligt antal arbejdstimer, end det er tilfældet i 2018. Den samlede ugentlige arbejdstid for ungdomsuddannelseslærere i Danmark var i 2018 angivet til 40,7 timer, hvilket er tre timer mindre end i 2013. Gymnasielærernes angav en højere samlet arbejdstid i seneste hele kalenderuge i 2018 end erhvervsuddannelseslærerne (hhv. 41,3 timer og 38,5 timer). Udviklingen i arbejdstiden fra 2013 til 2018 er derimod angivet til at være ens for de to lærergrupper (ca. tre timer mindre). Udviklingen i den ugentlige arbejdstid fra 2013 til 2018 skal fortolkes med forsigtighed, da spørgsmålene i de to år ikke er identiske. Dette gælder både resultaterne fra grundskoleområdet og fra ungdomsuddannelserne.

#### Danske grundskolelærere angiver, at de bruger 0,7 timer mere på undervisning i 2018

Lærere i 7.-10 klasse angiver i 2018, at de bruger halvdelen af den ugentlige arbejdstid på undervisning, svarende til 20,1 timer om ugen. Det er 0,7 timer mere end det, lærerne angav i 2013, hvor de vurderede at bruge 47 % af arbejdstiden på undervisning, svarende til 19,4 timer om ugen. Grundskolelærere i indskoling og på mellemtrinnet angiver, at de bruger 1,4 timer mere om ugen på undervisning i 2018 sammenlignet med udskolingslærere. Her er der ifølge vurderingen fra lærerne i 0.-6. klasse sket samme mindre stigning på 0,6 timer siden 2013 i andelen af ugentlig arbejdstid, der bruges på undervisning.

Blandt de danske ungdomsuddannelseslærere er der siden 2013 ikke sket en ændring i, hvor stor en andel af den ugentlige arbejdstid der ifølge lærernes egen vurdering bruges på undervisning. Samtidig angiver danske gymnasielærere, at de bruger færre timer på undervisning sammenlignet med erhvervsuddannelseslærere (hhv. 14,8 timer og 23,2 timer). Udviklingen i antal timer brugt på

undervisning fra 2013 til 2018 skal fortolkes med forsigtighed, da spørgsmålene i de to år ikke er identiske. Dette gælder både resultaterne fra grundskoleområdet og fra ungdomsuddannelserne.

### **Danske lærere angiver, at de bruger 1-2 timer mindre på forberedelse end i 2013**

Både grundskole- og ungdomsuddannelseslærere angiver, at de bruger mindre tid på opgaver uden for undervisningen i 2018 sammenlignet med 2013. Individuel planlægning og forberedelse af undervisningstimer er den opgave, lærere på såvel grundskole- som ungdomsuddannelsesområdet oplever, at de bruger mest tid på (hhv. 7,2 og 9,8 timer i 2018). Tiden er imidlertid reduceret siden 2013, hvor grundskolelærere angav, at de bruger 8,1 timer, og ungdomsuddannelseslærere angav, at de bruger 11,9 timer af den ugentlige arbejdstid på individuel planlægning og forberedelse af undervisningstimer. Derudover er der ligeledes sket et fald i, hvor stor en andel af arbejdstiden danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere angiver, at de bruger på bl.a. rettelser/opråb og opgaveevaluering samt teamsamarbejde og dialog med kolleger på skolen. Udviklingen fra 2013 til 2018 i antal timer brugt på opgaver uden for undervisningen skal fortolkes med forsigtighed, da spørgsmålene i de to år ikke er identiske. Dette gælder både resultaterne fra grundskoleområdet og fra ungdomsuddannelserne.

### **Danske lærere angiver i mindre grad end lærere i andre lande, at de oplever støj og uro i klasseværelset**

Danmark skiller sig ud fra både de øvrige nordiske lande og OECD-gennemsnittet i forhold til lærernes oplevelse af, hvor meget forstyrrende støj og uro der er i klasseværelset. 18 % af de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere angiver, at der er meget forstyrrende støj i klasseværelset. Til sammenligning har 31 % af lærerne i Sverige, 33 % af de finske lærere og 30 % i Island svaret det samme. Gennemsnittet blandt lærerne i de deltagende OECD-lande ligger på 26 %. Samme forskel mellem Danmark og de øvrige nordiske lande gælder bl.a. for spørgsmålene om, hvorvidt eleverne gør en indsats for at skabe et behageligt undervisningsklima, samt hvor længe der går, før eleverne falder til ro, når undervisningen starter. Når man ser på udviklingen fra 2013 til 2018 af danske læreres oplevelse af udfordringer med støj og uro, har der enten ikke været ændringer, eller der har været et mindre fald i oplevelsen af udfordringer med støj og uro.

### **Færre danske lærere angiver, at de evaluerer elevernes læring, sammenlignet med lærere i andre lande**

Danske lærere på grundskoler og ungdomsuddannelser angiver i mindre grad end lærere i de øvrige nordiske lande samt gennemsnittet for de deltagende OECD-lande, at de evaluerer elevernes læring i forhold til de tilgange, der spørges til i TALIS-undersøgelsen. Det gælder bl.a. i forhold til andelen af grundskolelærere, der angiver, at de gennemfører egne evalueringer (64 %). Her ligger Danmark 22 procentpoint lavere end Finland, hvor 86 % af lærerne har svaret, at de gennemfører egen evaluering. Den gennemsnitlige andel af lærere i OECD-landene, der angiver, at de gennemfører egen evaluering, er 13 procentpoint højere end blandt de danske grundskolelærere.

På ungdomsuddannelsesområdet angiver 55 % af lærerne, at de gennemfører egen evaluering af elevernes læring. I Sverige gælder det for 72 % af lærerne. Samtidig viser resultaterne, at danske ungdomsuddannelseslærere er mere tilbøjelige til at supplere karaktergivning med skriftlig feedback på elevernes arbejde end deres svenske kolleger.

### **Danske lærere angiver, at de har fokus på elevernes evne til kritisk tænkning**

Danmark placerer sig over de øvrige nordiske lande samt OECD-gennemsnittet i forhold til, hvor stor en andel af lærerne i især 0.-6. klasse på grundskolerne (61 %), der giver opgaver, som kræver, at eleverne tænker kritisk. På ungdomsuddannelserne er andelen 58 %, hvilket er på niveau med lærerne i Sverige.



## **Danske lærere angiver i højere grad end lærere i andre lande, at de bruger it i undervisningen**

Sammenlignet med lærere i de øvrige nordiske lande og gennemsnittet for lærere i de deltagende OECD-lande, angiver grundskole- og ungdomsuddannelseslærere i Danmark i højere grad, at de lader eleverne anvende it i projekter eller klassearbejde. Blandt grundskolelærere i udskolingen angiver 90 %, at de altid eller ofte lader eleverne bruge it i undervisningen. Det samme gælder for 63 % af lærerne i Sverige, 54 % af lærerne i Island og 51 % af lærerne i Finland. Gennemsnittet for lærerne i OECD-landene, der angiver, at de bruger it i undervisningen, er 53 %.

Blandt lærere på ungdomsuddannelserne i Danmark angiver 83 %, at de lader eleverne anvende it i undervisningen. I Sverige er denne andel 14 procentpoint lavere.

## **Danske lærere har stor tiltro til egne undervisningsevner (self-efficacy)**

Danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere er generelt set positive i deres vurdering af egne undervisningsevner. I 10 ud af 13 forhold, som lærerne skulle forholde sig til i TALIS-undersøgelsen, angiver over 90 % af de danske lærere således, at de i høj eller nogen grad har mulighed for at udføre de forhold, der spørges til. Det gælder bl.a. evnen til at give eleverne tro på, at de kan opnå succes med deres skolearbejde, at give eleverne alternative forklaringer, hvis de er forvirrede over indholdet i undervisningen, og evnen til at opretholde ro i klassen. I den modsatte ende er det, der ifølge lærernes egen vurdering volder de største problemer, evnen til at benytte forskellige evalueringsstrategier samt at motivere elever med ringe interesse for skolearbejdet.

Resultaterne viser, at de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere ved de fleste forhold er mere positive i deres vurdering af egne undervisningsevner sammenlignet med de øvrige nordiske lande og gennemsnittet for OECD-landene. Det gælder fx med hensyn til lærernes vurdering af, om de kan opretholde ro i klassen, håndtere udfordringer forbundet med multikulturelle klasser, hjælpe eleverne med at tænke kritisk samt deres vurdering af deres evne til at motivere elever med ringe interesse for skolen.

## **Lærernes kompetenceudvikling**

### **Danske lærere angiver at have et mindre behov for kompetenceudvikling end lærere i andre lande**

Samlet set angiver grundskole- og ungdomsuddannelseslærere i Danmark i mindre grad at have et behov for kompetenceudvikling, sammenlignet med de øvrige nordiske lande og gennemsnittet for OECD-landene. Det gælder især inden for elevadfærd og klasseledelse, hvor 6 % af de danske lærere på såvel grundskoler som ungdomsuddannelser svarer, at de i høj grad har behov for faglig kompetenceudvikling. For grundskolelærerne er det fx 13 procentpoint lavere end i Island og 8 procentpoint lavere end OECD-gennemsnittet. Også inden for anvendelse af it som pædagogisk redskab angiver danske lærere i mindre grad end lærere i andre lande, at de har behov for kompetenceudvikling.

### **Danske grundskolelærere oplever størst behov for kompetenceudvikling inden for undervisning af elever med særlige behov**

Undervisning af elever med særlige behov er det område, den største andel af de danske grundskolelærere angiver, at de i høj grad efterspørger kompetenceudvikling indenfor (19 %). Her ligger Danmark på linje med de øvrige nordiske lande og OECD-gennemsnittet. Behovet for kompetenceudvikling inden for undervisning af elever med særlige behov er størst blandt danske grundskolelærere, der er relativt nye i lærerprofessionen (0-5 års erfaring). Det gælder således for 35 % af de nye lærere i indskolingen og på mellemtrinnet samt for 22 % af de nye lærere i udskolingen.

Omkring hver tiende danske grundskolelærer angiver derudover, at de i høj grad oplever behov for kompetenceudvikling inden for anvendelse af it som pædagogisk redskab i undervisningen (11 %), undervisning af elever med forskellige kulturelle eller sproglige baggrunde (11 %) samt viden om og forståelse af fag/fagområder (10 %).

Videre analyser peger på, at der er sammenhæng mellem, hvor mange elever, en lærer vurderer, har hhv. særlige behov eller indvandrer- eller efterkommerbaggrund, og hvor stort behov for kompetenceudvikling vedkommende har inden for hhv. undervisning af elever med særlige behov og undervisning af elever med forskellige kulturelle eller sproglige baggrunde. Desuden viser resultaterne, at elevernes alder har betydning for grundskolelærernes behov for kompetenceudvikling inden for undervisning af elever med særlige behov. Andelen af lærere, der angiver, at de har behov for kompetenceudvikling, er således størst blandt lærere, der underviser elever i indskoling og på mellemtrinnet, og mindre blandt lærere, der underviser i udskoling.

### **Erhvervsuddannelseslærerne oplever et større behov for kompetenceudvikling end gymnasielærerne**

For 10 af de i alt 15 emner, der spørges ind til i TALIS 2018, gælder det, at lærere på erhvervsuddannelserne i Danmark efterspørger kompetenceudvikling i højere grad end gymnasielærere. De fire områder, hvor flest erhvervsuddannelseslærere angiver, at de i høj grad har et kompetenceudviklingsbehov, er: Anvendelse af it som pædagogisk værktøj i undervisningen (16 %), undervisning af elever med særligt behov (15 %), pædagogiske/didaktiske kompetencer inden for deres fag/fagområder (14 %) samt undervisning af elever med forskellige sproglige eller kulturelle baggrunde (12 %). Der er særligt to områder, hvor gymnasielærerne oplever det største kompetenceudviklingsbehov: Kendskab til læreplaner/fagenes faglige mål (10 %) samt undervisning af elever med særlige behov (8 %).

### **Danske læreres kompetenceudvikling består oftest af kurser/seminarer med fremmøde eller læsning af faglitteratur**

Når danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere deltager i kompetenceudviklingsaktiviteter, består det i de fleste tilfælde af kurser/seminarer med fremmøde og af læsning af faglitteratur. Her ligger Danmark på linje med de øvrige nordiske lande og OECD-gennemsnittet. Der er dog flere af de kompetenceudviklingsaktiviteter, der spørges ind til i TALIS, hvor de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere har en lavere deltagelsesandel, sammenlignet med de øvrige nordiske lande og gennemsnittet for de deltagende OECD-lande. Det gælder særligt onlinekurser, som 12 % af grundskolelærerne har deltaget i, hvilket er 24 procentpoint lavere end OECD-gennemsnittet. På de danske ungdomsuddannelser har 9 % af lærerne deltaget i onlinekurser i 2018. Til sammenligning er den samme andel blandt ungdomsuddannelseslærerne i Sverige på 35 %.

### **Færre danske lærere angiver, at de har deltaget i kompetenceudvikling inden for it som pædagogisk redskab, end lærere i andre lande**

Omkring hver anden danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærer (hhv. 47 % og 51 %) angiver i 2018, at de har deltaget i kompetenceudvikling inden for it som pædagogisk redskab i undervisningen. Den gennemsnitlige andel af grundskolelærerne i de deltagende OECD-lande, der har deltaget i denne form for kompetenceudvikling, er 60 % – altså 13 procentpoint højere. Sammenlignet med de øvrige nordiske lande er forskellen større. Fx har 74 % af grundskolelærerne i Finland været på kompetenceudvikling i it som pædagogisk redskab i undervisningen. Samtidig viser resultaterne af undersøgelsen, at danske lærere i højere grad lader eleverne bruge it i undervisningen, og at de har et mindre behov for kompetenceudvikling inden for it som pædagogisk redskab i undervisningen end de øvrige nordiske lande samt OECD-landene.

## **Danske lærere oplever skemalagt arbejdstid som den største hindring for kompetenceudvikling**

Blandt danske grundskolelærere angiver hver anden, at de er enige eller meget enige i, at det er en hindring for deres deltagelse i kompetenceudviklingsaktiviteter, at det kolliderer med skemalagt arbejdstid. Blandt lærerne på de danske ungdomsuddannelser angiver 59 % ligeledes denne årsag til, at de forhindres i at deltage i kompetenceudvikling.

For såvel grundskole- som ungdomsuddannelseslærere opleves denne hindring større i 2018 end i 2013 (hhv. 10 og 12 procentpoint). I 2018 er andelen af danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere, der oplever skemalagt arbejdstid som hindring for kompetenceudvikling, enten lavere eller på niveau med de andre nordiske lande og OECD-gennemsnittet.

## **Få danske lærere oplever, at manglende støtte fra deres leder forhindrer dem i at deltage i kompetenceudvikling**

Sammenlignet med de øvrige nordiske lande samt gennemsnittet for lærerne i de deltagende OECD-lande er der få danske lærere, der oplever, at manglende støtte fra deres leder er en hindring for kompetenceudvikling. Hvor hver femte danske grundskolelærer har angivet, at de oplever, at manglende støtte fra deres leder er en hindring for kompetenceudvikling, er det gennemsnitligt lige knap hver tredje lærer i OECD-landene, der angiver, at de har samme oplevelse. Blandt lærerne på de danske ungdomsuddannelser angiver 19 % samme årsag til, hvorfor de forhindres i at deltage i kompetenceudvikling, mens den tilsvarende andel for svenske ungdomsuddannelseslærere er 32 %.

## **Særligt erhvervsuddannelseslærere oplever både behov og hindringer for kompetenceudvikling**

Erhvervsuddannelseslærere oplever, at de har et større behov for kompetenceudvikling end gymnasielærere, og samtidig angiver de, at de i højere grad oplever hindringer for deres deltagelse i kompetenceudviklingsaktiviteter. Det gælder i særlig grad oplevelsen af manglende støtte fra deres leder, hvor 35 % af lærerne på erhvervsuddannelserne angiver, at de er enige eller meget enige i, at dette er en hindring for deres deltagelse i kompetenceudvikling. Blandt gymnasielærere er den andel under halvt så stor (15 %).

## **Nye læreres start i professionen**

### **Nye danske grundskolelærere føler sig bedre forberedt end lærere i andre lande**

Når danske grundskolelærere starter i lærergerningen, angiver en større andel, at de føler sig forberedt på en række elementer i undervisningen, sammenlignet med nye lærere i de øvrige nordiske lande og gennemsnittet for nye lærere i OECD-landene. Det gælder særligt to elementer: pædagogik/didaktik i fagene og almen pædagogik/didaktik. Her svarer hhv. 82 % og 86 %, at de i høj eller nogen grad føler sig forberedt efter endt uddannelse. Til sammenligning er det 70 % af grundskolelærerne i de deltagende OECD-landene, der efter endt uddannelse føler sig forberedt på de pædagogiske/didaktiske udfordringer i fagene og de almen-pædagogiske/-didaktiske udfordringer i undervisningen. I Finland gælder det for 60 % af grundskolelærerne, i Sverige for 62 % og i Island for 53 %.

### **Nye danske grundskolelærere i 0.-6. klasse oplever i højere grad, at de har behov for kompetenceudvikling, end nye lærere i 7.-10. klasse**

Samlet set angiver en større andel af de nye danske grundskolelærere i indskoling og på mellemtrinnet, at de har behov for kompetenceudvikling, end det er tilfældet for lærere i udskoling.

Det gælder særligt inden for undervisning af elever med særlige behov, men også inden for undervisning af elever med forskellige kulturelle eller sproglige baggrunde (8 procentpoint), elevadfærd og klasseledelse (11 procentpoint) samt anvendelse af it som pædagogisk redskab i undervisningen (9 procentpoint).

### **På særligt to områder angiver nye lærere på ungdomsuddannelserne, at de oplever større behov for kompetenceudvikling end deres mere erfarne kolleger**

Nye danske ungdomsuddannelseslærere oplever størst behov for kompetenceudvikling inden for to områder; pædagogik/didaktik i fagene (15 %) samt elevadfærd og klasseledelse (15 %). På 5 ud af 14 områder angiver de nyuddannede lærere i højere grad end deres mere erfarne kolleger, at de har behov for kompetenceudvikling. Forskellen er her størst inden for de selvsamme to områder; pædagogik/didaktik i fagene (10 procentpoint) samt elevadfærd og klasseledelse (12 procentpoint).

### **Nye danske grundskolelærere angiver i mindre grad, at de deltager i introduktionsaktiviteter, end nye ungdomsuddannelseslærere**

Hvor 44 % af de nye grundskolelærere i Danmark i 2018 angiver, at de har deltaget i introduktionsaktiviteter på den skole, de er ansat på, gælder det samme for 77 % af de nye ungdomsuddannelseslærere. På grundskoleområdet placerer danske lærere sig på niveau med eller lidt under de øvrige lande i undersøgelsen, mens nye danske ungdomsuddannelseslærere i højere grad end deres svenske kolleger angiver, at de har deltaget i introduktionsaktiviteter (21 procentpoint). Flere nye gymnasielærere (81 %) end nye erhvervsuddannelseslærere (65 %) angiver, at de har deltaget i introduktionsaktiviteter på den skole, de er ansat på.<sup>2</sup>

### **Færre nye danske grundskolelærere angiver, at de får supervision fra skolelederen eller erfarne lærere som led i introduktionsaktiviteter**

59 % af de nye danske grundskolelærere angiver i 2018, at introduktionsaktiviteterne har indeholdt supervision fra skolelederne og/eller erfarne lærere. Det er 16-19 procentpoint lavere end nye grundskolelærere i OECD-landene samt i Norge, Island og Sverige. Det er kun de nye finske grundskolelærere, der ligger lavere end de nye danske grundskolelærere, hvad dette angår. I Finland er der 21 % af de nye grundskolelærere, der angiver, at de har fået supervision fra skolelederne og/eller erfarne lærere som led i introduktionsaktiviteterne på skolen.

### **Nye danske lærere angiver i de fleste tilfælde samme undervisningstimal som mere erfarne lærere**

Ud fra nye læreres angivelse af, hvor meget tid de bruger på undervisning, kan det ikke konstateres, at danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere har reduceret antal skemalagte undervisningstimer, når de starter i lærerprofessionen. I de fleste tilfælde har nye danske lærere angivet samme undervisningstimal som deres mere erfarne kolleger. Dette resultat er umiddelbart i modstrid med, at danske lærere, særligt på grundskoleområdet, angiver, at de får nedsat antal undervisningstimer som led i introduktionsaktiviteterne på skolen. Af de 44 % danske grundskolelærere, der deltager i introduktionsaktiviteter, er det ca. halvdelen, der angiver, at de har fået nedsat undervisningstimal. Forskellen kan skyldes, at nedsættelsen af undervisningstimer sker i umiddelbar forlængelse af introduktionsaktiviteterne og derved i en relativ kort periode.

---

2 Ungdomsuddannelseslærerne er blevet bedt om at tænke på introduktionsaktiviteter, som ikke er indeholdt i diplomuddannelse i erhvervspædagogik, pædagogikum eller tilsvarende.

### **Flere nye danske grundskolelærere angiver, at de er tilknyttet en mentorordning**

Nye grundskolelærere angiver i 2018, at 15 % er tilknyttet en mentorordning på den skole, de er ansat på, hvilket placerer Danmark på niveau med de andre nordiske lande. Siden 2013 er der sket en stigning på 5 procentpoint i andelen af nye grundskolelærere, der har været tilknyttet en mentorordning. På ungdomsuddannelsesområdet er der en noget højere andel gymnasielærere (27 %), der er tilknyttet en mentorordning, end det er tilfældet for erhvervsuddannelseslærere (13 %).

## **Datagrundlaget**

Denne rapport baserer sig på spørgeskemadata fra TALIS 2013 og TALIS 2018. Der er i begge TALIS-runder udsendt spørgeskemaer til et repræsentativt udvalg af lærere og ledere på i alt tre uddannelsesniveauer: grundskolens 0.-6. klasse, grundskolens i 7.-10. klasse samt ungdomsuddannelseslærere. I TALIS 2018 har Danmarks Statistik gennemført de danske spørgeskemaundersøgelser, hvor hovedparten af dataindsamlingen er sket i marts-april 2018. De danske data fra TALIS 2013 er indsamlet af Styrelsen for It og Læring, hvor hovedparten af dataindsamlingen er sket i februar-marts 2013.

I TALIS 2018 er der på grundskoleområdet i alt 4.593 lærerbesvarelser og 285 lederbesvarelser, mens der på ungdomsuddannelsesområdet er 1.670 lærerbesvarelser og 96 lederbesvarelser. Dataindsamlingen lever op til de høje kvalitetskrav, der er fastsat af OECD.

## 2 Indledning

Undervisningsministeriet besluttede i 2005, at Danmark skulle deltage i OECD's undersøgelse af undervisning og læring, der har fået navnet TALIS. TALIS står for Teaching and Learning International Survey og er den første internationale undersøgelse, der har fokus på lærernes professionelle udvikling, læringsmiljøet på skolerne og skoleledelse på både grundskoler og ungdomsuddannelser. TALIS imødekommer både et internationalt og et nationalt behov for viden om, hvordan man sikrer grundlaget for god undervisning. Danmark har deltaget i de to foregående runder af TALIS i årene 2008 og 2013. I TALIS 2018 deltager 48 lande, hvilket er en udvidelse på 14 lande i forhold til TALIS 2013. I denne og sidste runde deltog Danmark med alle tre mulige uddannelsesniveauer: grundskolens 0.-6. klasse, grundskolens 7.-10. klasse samt ungdomsuddannelser. For hvert uddannelsesniveau deltager der et repræsentativt udsnit af lærere og ledere. I denne runde deltager Danmark desuden i det, der kaldes TALIS-PISA link, som gør det muligt at koble resultater fra TALIS og PISA.

OECD udarbejder to internationale TALIS-rapporter. Første rapport blev offentliggjort i juni 2019 og omhandler overordnet set emnerne: Ændrede forhold for lærerprofessionen, undervisningspraksis, nye læreres start i professionen samt ledere og læreres kompetenceudvikling. Anden udgivelse offentliggøres i marts 2020 og omhandler overordnet set emnerne: Feedback og lærerevaluering, lærersamarbejde, skoleledelse samt skoleklima og jobtilfredshed. De internationale rapporter giver et samlet overblik over landenes praksis og udpeger lande, der adskiller sig fra hinanden. De fleste lande, der deltager i TALIS, udarbejder derudover nationale rapporter, der fokuserer på det enkelte lands resultater. Undervisningsministeriet har bedt Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) om at udarbejde to nationale rapporter. Dette er den første nationale rapport, mens den anden nationale rapport offentliggøres i marts 2020.

### 2.1 Formålet

OECD har gennem godt 20 år arbejdet med at udvikle indikatorer på måling af kvalitet inden for uddannelsesområdet. Mens PISA-undersøgelserne måler elevpræstationer, måler TALIS i stedet lærernes pædagogiske praksis og professionelle udvikling samt skoleledelsens rolle og funktioner. I TALIS er der lagt vægt på at måle den praksis på skoler og institutioner, som forskningen peger på, har betydning for øgede elevpræstationer. Det overordnede formål med at udarbejde en dansk TALIS-rapport er at identificere forhold på grundskoler og ungdomsuddannelser, der i en international sammenligning er langt fremme, samt identificere forhold, hvor der er behov for et øget fokus. Desuden er det formålet at sammenligne og analysere forskelle og ligheder på tværs af uddannelsesniveauer samt undersøge udviklingen siden TALIS 2013.

Denne rapport vil overordnet set sætte fokus på nedenstående tre temaer med dertilhørende undersøgelsesspørgsmål:

### 1. Lærernes undervisningspraksis

- Hvordan fordeler lærernes arbejdstid sig på forskellige opgaver?
- Hvordan vægter lærerne forskellige elementer i deres undervisningspraksis?
- I hvilken grad har lærerne inden for en række forhold tiltro til egne undervisningsevner?

### 2. Lærernes kompetenceudvikling:

- Hvilke kompetenceudviklingsaktiviteter har lærerne deltaget i?
- Hvilke kompetenceudviklingsbehov vurderer lærerne som de mest væsentlige?
- Hvilke hindringer oplever lærerne, der kan være for kompetenceudvikling?

### 3. Nye læreres start i professionen

- Føler nye lærere sig forberedt på at undervise i forhold til en række elementer, og hvilke kompetenceudviklingsbehov har de?
- Deltager nye lærere i introduktionsaktiviteter samt mentorordninger?
- Har nye lærere færre undervisningstimer end mere erfarne lærere?

Rapportens kapitler er struktureret efter ovenstående tre temaer. I marts 2020 offentliggøres den 2. rapport, som vil have fokus følgende temaer: Feedback, lærerevaluering og lærersamarbejde, skoleklima og jobtilfredshed samt skoleledelse.

## 2.2 Analyser på tværs af lande, uddannelsesniveauer og tid

Deltagerlande kan deltage med følgende tre uddannelsesniveauer:

- Grundskolens 0.-6. klasse (frivillig deltagelse)
- Grundskolens 7.-10. klasse (obligatorisk deltagelse)
- Ungdomsuddannelser (frivillig deltagelse).

Alle lande, der deltager i TALIS 2018, skal deltage med grundskolens 7.-10. klasse og kan derudover vælge, om de deltager på de to andre uddannelsesniveauer. Det betyder, at alle 48 lande deltager med grundskolens 7.-10. klasse, mens 15 lande deltager med grundskolens 0.-6. klasse, og 11 lande deltager med ungdomsuddannelser. Danmark deltager med alle tre uddannelsesniveauer. I kapitel 1 i den internationale tekniske rapport (OECD, 2019b) kan man se en komplet liste over de deltagende lande.

### 2.2.1 Analyse på tværs af lande

For at fokusere og afgrænse analyserne i rapporten sammenlignes de danske resultater med de andre nordiske lande. Skolevæsnene i de nordiske lande er relativt ens, hvilket gør det oplagt at sammenligne med de nordiske lande. For grundskolens 7.-10. klasse sammenlignes med: Finland,

Island, Norge og Sverige. For de to andre uddannelsesniveauer, grundskolens 0.-6. klasse samt ungdomsuddannelsesniveauet sammenlignes de danske resultater udelukkende med Sverige. Det skyldes, at de tre andre nordiske lande ikke deltager på disse to uddannelsesniveauer.

Resultaterne for grundskolens 7.-10. klasse sammenlignes også med gennemsnittet af de 31 deltagende OECD-lande. Denne sammenligning foretages for at vurdere, hvordan de danske resultater ligger internationalt set. For grundskolens 0.-6. klasse og ungdomsuddannelsesniveauet sammenlignes ikke med gennemsnittet for deltagende OECD-lande. Det skyldes, at der kun er henholdsvis 15 og 11 lande, der deltager på de to niveauer. Gennemsnittet er derfor ikke udtryk for et bredt udsnit af OECD-landenes resultater. I nedenstående tabel ses en oversigt over de lande, der sammenlignes med på de tre niveauer.

**TABEL 2.1**

### Sammenligningslande

Grundskole 0.-6. klasse	Grundskole 7.-10. klasse	Ungdomsuddannelser
	Finland	
	Island	
	Norge	
Sverige	Sverige	Sverige
	OECD-gennemsnit	

## 2.2.2 Analyse af de tre uddannelsesniveauer

I rapporten vil resultaterne for hvert uddannelsesniveau blive fremstillet, og dertil forskelle og ligheder mellem uddannelsesniveauerne. Analysen vil også have fokus på forskelle i resultaterne for erhvervsuddannelser og gymnasiale uddannelser. Der er to centrale forhold, der er væsentlige for analysen og formidlingen af resultaterne:

- I rapporten fremstilles som udgangspunkt resultater for grundskolens 7.-10. klasse samt ungdomsuddannelserne. Resultater fra grundskolens 0.-6. klasse fremgår kun, hvis der er interessante forskelle mellem de to grundskoleniveauer. Denne prioritering skyldes to ting. For det første er der meget få forskelle i besvarelserne fra de to grundskoleniveauer, og for det andet er der langt flere sammenligningslande for det højeste grundskoleniveau. Når der i rapporten henvises til grundskolen eller grundskolelærere, menes der resultater for grundskolens 7.-10. klasse. De steder, hvor der er interessante forskelle mellem de to niveauer, vil de to niveaues resultater eksplicit fremgå.
- I rapporten fremstilles signifikante og væsentlige forskelle mellem resultaterne for erhvervsuddannelser og gymnasiale uddannelser. I denne analyse skal man være opmærksom på to forhold: For det første er det ikke muligt at sammenligne de to uddannelsesstyper med andre lande, da det kun er muligt at sammenligne det samlede ungdomsuddannelsesniveau med andre lande. Forskelle mellem erhvervsuddannelser og de gymnasiale uddannelser vil derfor udelukkende basere sig på danske resultater. For det andet vil analysen kun basere sig på lærerbesvarelser, da der er for få lederbesvarelser til at gennemføre analysen.



### 2.2.3 Udviklinger siden TALIS 2013

I rapporten analyseres udviklingen siden TALIS 2013. Der er dog lavet mange ændringer i spørgeskemaerne siden TALIS 2013, hvilket betyder, at det ikke er alle spørgsmål, hvor der kan laves en direkte sammenligning af resultaterne i de to år. Der, hvor der ikke kan laves en direkte sammenligning på spørgsmålsniveau, sammenholdes de nye resultater fra 2018, så vidt muligt, med hovedkonklusionerne i den danske TALIS-rapport fra 2013. I indledningen til hvert kapitel fremgår, hvilke emner det er muligt at analysere fra 2013 til 2018.

For grundskolens 0.-6. klasse og ungdomsuddannelsesniveaet er det ikke muligt at sammenligne de danske udviklinger med de svenske. Det skyldes, at Sverige udelukkende deltog på grundskolens 7.-10. klasse i TALIS 2013. Det er heller ikke muligt at sammenligne gennemsnittet for deltagende OECD-lande i 2018 med OECD-gennemsnittet i 2013, da det ikke er de samme OECD-lande, der deltager i de to runder.

## 2.3 Metode

Datamaterialet for TALIS baserer sig udelukkende på surveydata. Denne rapport baserer sig på data for TALIS 2013 og TALIS 2018. Der er i begge TALIS-runder udsendt spørgeskemaer til seks respondentgrupper. To spørgeskemaer for hvert uddannelsesniveau, et til lærere og et til ledere. De tre spørgeskemaer til ledere, på de tre forskellige uddannelsesniveauer, er identiske, bortset fra enkelte spørgsmål og hjælpetekster. Det samme gælder for de tre udsendte spørgeskemaer til lærere. Som tidligere beskrevet, er der dog ændret i relativt mange spørgsmål fra 2013 til 2018.

OECD har sammen med et internationalt projektkonsortium og en række eksperter udfærdiget spørgeskemaerne. Spørgsmålene er stillet med udgangspunkt i den nyeste viden om, hvilke forhold der er af betydning for undervisning og læring, herunder forhold af ledelsesmæssig betydning i undervisningssektoren. Spørgsmålene er så vidt muligt stillet, så de har samme betydning i de forskellige deltagende lande. De udsendte spørgeskemaer kan ses på [www.uvm.dk](http://www.uvm.dk). Under hver tabel og figur i rapporten står, hvilket spørgsmålsnummer tabellen eller figuren tager afsæt i. Spørgsmålsnummeret henviser til spørgeskemaet for grundskolens 7.-10 klasse.

### 2.3.1 Danske data lever op til kvalitetskrav

Danmarks Statistik har indsamlet data i perioden marts-maj 2018. Dataindsamlingen lever op til de kvalitetskrav til deltagere i TALIS 2018, der er fastsat af OECD:

- Skolerne skal vælges, så de er repræsentative for hvert lands skoler, og lærerne skal udgøre et tilfældigt udvalg af skolernes lærere. Mindst 50 % af de udvalgte skoler skal indvilge i at deltage.
- Mindst 50 % af de udvalgte lærere på den enkelte skole skal deltage, og samlet set skal der være mere end 75 % af lærerne, der besvarer skemaet på de deltagende skoler.

EVA har gennemført en bortfaldsanalyse, der overordnet set indikerer, at de deltagende skoler er repræsentative med hensyn til skolernes geografiske placering, type og størrelse. I appendiks til rapporten beskrives de danske spørgeskemaundersøgelser med hensyn til: Gennemførelse, bortfaldsanalyse samt svarprocenter. Se desuden den internationale tekniske rapport for flere detaljer om gennemførelse af TALIS (OECD, 2019b).

### 2.3.2 Vægte og usikkerhed

OECD har lavet vægte for besvarelser for alle seks spørgeskemaundersøgelser i begge TALIS-runder. Vægtene tager højde for stikprøvedesignet samt eventuelle skævheder i de enkelte landes data. OECD har desuden udviklet et statistikprogram, IDB Analyzer, der er beregnet til at tage højde for komplicerede stikprøvedesign. IDB Analyzer kan for hvert TALIS-runde, land og uddannelsesniveau udregne, hvor stor usikkerhed der er for det enkelte estimat. For alle de resultater, der er nævnt i rapporten, har EVA undersøgt, om forskelle mellem TALIS-runder, lande og uddannelsesniveauer er signifikant forskellige ved et konfidensniveau på 95 %. De forskelle, der er nævnt i rapporten, uanset om det er markante eller mindre forskelle, er signifikant forskellige. Hvis et lands resultater ikke er signifikant forskellige fra de danske resultater, vil EVA i rapporten skrive, at landets besvarelser er på niveau med de danske besvarelser.

## 2.4 Hvordan skal resultaterne fortolkes

Der er flere aspekter, man skal være opmærksom på, når man fortolker rapportens resultater.

- Resultaterne bygger på lærernes og ledernes egne vurderinger af og holdninger til undersøgelsens temaer. Resultaterne i rapporten kan derfor afvige fra fx nationalt opgjorte registerdata.
- Den internationale sammenligning må foretages med forbehold for, at kulturelle forskelle kan have indflydelse på, hvordan ledere og lærere opfatter undersøgelsens temaer og spørgsmål, hvilket i sidste ende kan have indflydelse på deres besvarelse.
- Der er lavet ændringer i spørgeskemaerne fra 2013 til 2018. Når vi sammenligner besvarelserne i de to år, fremhæver vi væsentlige ændringer i spørgeskemaerne. Det er vanskeligt at vurdere, hvilken betydning ændringerne har, og der skal derfor tages forbehold for disse ændringer.
- På grundskole-, erhvervsuddannelse- og gymnasieområdet er der, siden TALIS 2013, både gennemført større politiske reformer samt gennemført nye arbejdstidsregler. Resultater i rapporten, der baserer sig på ændringer fra 2013 til 2018, kan være relevante at tolke i sammenhæng med disse ændringer. I indledningen til hvert kapitel uddyber vi nogle af de ændringer, der er vigtige at holde sig for øje, når man fortolker resultaterne i det enkelte kapitel.

Med disse forbehold in mente styrker TALIS dog klart sammenligningen af ledere og lærernes vilkår og praksis over tid i forskellige skolesystemer.

### Læsevejledning

Når du læser rapporten, er det vigtigt, at du er opmærksom på følgende forhold:

- **Resultater med udgangspunkt i grundskolens 7.-10. klasse:** Som udgangspunkt fremstilles resultater fra grundskolens 7.-10. klasse. Der fremstilles kun resultater fra grundskolens 0.-6. klasse, hvis der er interessante forskelle mellem de to uddannelsesniveauer. Når der i rapporten henvises til grundskolen eller grundskolelærere, menes der resultater for grundskolens 7.-10. klasse. De steder, hvor der er interessante forskelle mellem de to niveauer, vil de to niveaues resultater eksplicit fremgå.

- **Ikke alle spørgsmål kan sammenlignes fra 2013 til 2018:** I rapporten analyseres udviklingen siden TALIS 2013. Der er dog lavet mange ændringer i skemaerne siden TALIS 2013, hvilket betyder, at det ikke er alle spørgsmål, hvor der kan laves en direkte sammenligning af resultaterne i de to år. Der, hvor der ikke kan laves en direkte sammenligning på spørgsmålsniveau, sammenholdes de nye resultater fra 2018 så vidt muligt med hovedkonklusionerne i den danske TALIS-rapport fra 2013.
- **Grundskolens 7.-10. klasse sammenlignes med flere nordiske lande:** Grundskolens 7.-10. klasse sammenlignes med: Finland, Island, Norge og Sverige, mens grundskolens 0.-6. klasse og ungdomsuddannelsesniveaulet udelukkende sammenlignes med Sverige. Det skyldes, at det kun er Danmark og Sverige, der deltager på alle tre uddannelsesniveauer.
- **Kun grundskolens 7.-10. klasse sammenlignes med OECD-gennemsnit:** For grundskoleniveau (0.-6. klasse) og ungdomsuddannelsesniveaulet sammenlignes ikke med gennemsnittet for alle OECD-lande. Det skyldes, at der kun er henholdsvis 15 og 11 lande, der deltager på de to niveauer. Gennemsnittet er derfor ikke udtryk for et bredt udsnit af OECD-landenes resultater.
- **Væsentlige forskelle mellem erhvervsuddannelseslærere og gymnasielærere vil fremgå:** I rapporten fremstilles alle signifikante og væsentlige forskelle i besvarelser fra danske erhvervsuddannelseslærere og gymnasielærere. Når vi nogle steder i rapporten ikke fremstiller forskelle mellem de to typer af ungdomsuddannelser, skyldes det, at der ikke er væsentlige forskelle mellem svarene fra de to grupper af lærere. Det er kun muligt at sammenligne det samlede resultat for begge typer af ungdomsuddannelser med resultaterne fra de andre lande.

### 3 Lærernes arbejdstid, undervisningspraksis og tiltro til egne undervisningsevner

I dette kapitel fokuseres der primært på lærernes undervisning. I første afsnit fremstilles analyserne af lærernes arbejdstid, herunder hvor meget tid de bruger på undervisning. Andet afsnit handler om, hvordan lærerne håndterer forskellige elementer i deres undervisningspraksis med udgangspunkt i en specifik klasse (fx uro, evaluering af elevernes læring, strukturering af undervisningen etc.). Tredje og sidste afsnit handler om lærernes tiltro til egne undervisningsevner.

I kapitlet sammenligner vi lærernes aktuelle besvarelser fra 2018 med besvarelserne fra 2013. For alle spørgsmål i afsnittet om lærernes arbejdstid er det muligt at analysere udviklingen fra 2013 til 2018, dog med nogle væsentlige forbehold. For afsnittet om undervisningspraksis samt lærernes tiltro til egne undervisningsevner er det kun muligt at analysere udviklingen for udvalgte spørgsmål. Det skyldes, at der ved nogle spørgsmål er så store ændringer i spørgsmålsformuleringerne fra 2013 til 2018, at man ikke kan sammenligne besvarelserne direkte.

Resultaterne i dette kapitel skal forstås i sammenhæng med de forskellige indsatser, reformer og lignende, der er gennemført på uddannelsesområdet. For forståelsen af resultaterne i dette kapitel kan nedenfor beskrevne forhold være relevante.

På både grundskole- og ungdomsuddannelsesområdet er der kommet nye arbejdstidsregler for lærerne siden TALIS 2013. I august 2013 fik gymnasielærerne nye arbejdstidsregler, mens grundskole- og erhvervsuddannelseslærerne fik nye arbejdstidsregler i august 2014. Fælles for de tre arbejdstidsregler er, at ledelsen har fået udvidet ledelsesrummet til i højere grad at kunne prioritere lærernes opgaver inden for den fastlagte arbejdstid. Lærernes arbejdstid er ved fuldtidsbeskæftigelse i gennemsnit 37 timer pr. uge, men arbejdstiden beregnes for en normperiode på et år, og derfor kan timerne i praksis være ujævnt fordelt over året. Særligt for grundskoleområdet betyder rammerne for arbejdstiden, at lærerne som udgangspunkt skal lægge deres arbejdstid på skolen i dagtimerne og på hverdage, men loven giver samtidig mulighed for lokale aftaler, hvor man kan supplere eller fravige bestemmelser.

Derudover kan der være yderligere nationale forhold af betydning, ligesom der kan være forhold i andre lande, som kan være relevante at inddrage i det videre arbejde med undersøgelsens resultater. Endvidere kan der være lavet undersøgelser, som ikke refereres i denne rapport, som kan være med til at kontekstualisere undersøgelsens resultater.

## Sammenfatning – lærernes arbejdstid, undervisningspraksis og tiltro til egne undervisningsevner

### Lærernes arbejdstid

- Fuldtidsansatte danske grundskolelærere<sup>3</sup> angiver, at de i 2018 havde en samlet arbejdstid i seneste hele kalenderuge på 40,1 time, hvilket er et mindre fald i forhold til 2013 på 0,8 time. Sammenlignet med de andre nordiske lande placerer de danske grundskolelærere sig i midten, men under OECD-gennemsnittet.
- Fuldtidsansatte danske ungdomsuddannelseslærere angiver, at de i 2018 havde en samlet arbejdstid i seneste hele kalenderuge på 40,7 time. Ungdomsuddannelseslærerne har angivet et fald i den samlede arbejdstid fra 2013 til 2018 på 3,0 timer. De danske ungdomsuddannelseslæreres arbejdstid er lavere end de svenske lærere.
- Danske lærere i 7.-10. klasse angiver, at de i 2018 bruger 20,1 time på undervisning pr. uge, hvilket svarer til 50 % af den samlede arbejdstid. Lærerne i 7.-10. klasse angiver at bruge 0,7 time mere på undervisning i 2018 sammenlignet med 2013. Danske lærere i 0.-6. klasse bruger 21,5 time på undervisning, hvilket svarer til 54 % af deres samlede arbejdstid. Sammenlignet med de andre nordiske lande placerer de danske grundskolelærere i 7.-10. klasse sig i midten, men under OECD-gennemsnittet (1,9 timer færre) med hensyn til timer brugt på undervisning.
- Danske ungdomsuddannelseslærere angiver, at de bruger 16,7 timer på undervisning i 2018, hvilket svarer til, at de bruger 41 % af den samlede arbejdstid på undervisning. Der kan ikke konstateres en signifikant udvikling i tid brugt på undervisning fra 2013 til 2018. De danske ungdomsuddannelseslærere bruger mindre tid på undervisning i 2018 end de svenske lærere (1,3 time mindre).
- Danske grundskolelærere angiver at bruge ca. 2 timer mindre på rettelæring/ogaveevaluering samt individuel planlægning eller forberedelse af undervisning i 2018 end i 2013. Danske ungdomsuddannelseslærere angiver at bruge 2,1 time mindre på individuel planlægning eller forberedelse af undervisning.

### Lærernes undervisningspraksis

- Når der fokuseres på den tid, læreren bruger med en bestemt klasse, placerer danske grundskolelærere sig på niveau med de andre nordiske lande med hensyn til fordelingen af tid brugt på undervisning og læring, opretholdelse af ro og orden og administrative opgaver. Danske grundskolelærere bruger dog mere tid på undervisning og læring end OECD-gennemsnittet (4 procentpoint mere).
- Danske gymnasielærere bruger mere tid på undervisning og læring end erhvervsuddannelseslærere. De danske ungdomsuddannelseslærere bruger samlet set 4 procentpoint mere tid på undervisning og læring end ungdomsuddannelseslærerne i Sverige.

3 Når der i rapporten henvises til grundskolen eller grundskolelærere, menes der resultater for grundskolens 7.-10. klasse. De steder, hvor der er interessante forskelle mellem grundskolens 0.-6. klasse og grundskolens 7.-10. klasse, vil de to niveaurs resultater eksplisit fremgå.

- 61 % af de danske grundskolelærere og 58 % af ungdomsuddannelseslærerne bruger altid eller ofte tid på at give opgaver, der kræver, at eleverne tænker kritisk. Danske grundskolelærere placerer sig over de andre nordiske lande og OECD-gennemsnittet, når man ser på andelen, der giver denne type opgaver (3-24 procentpoint højere). De danske ungdomsuddannelseslærere placerer sig på niveau med ungdomsuddannelseslærerne i Sverige.
- 90 % af de danske grundskolelærere og 83 % af ungdomsuddannelseslærerne angiver, at de altid eller ofte lader eleverne bruge it i undervisningen. Danske grundskolelærere placerer sig over de andre nordiske lande og OECD-gennemsnittet (27-39 procentpoint højere). De danske ungdomsuddannelseslærere placerer sig 14 procentpoint højere end ungdomsuddannelseslærerne i Sverige.
- 18 % af de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere angiver, at de er enige i, at der er meget forstyrrende støj i klasseværelset. De andre nordiske lande og OECD-gennemsnittet har en noget højere andel lærere, der angiver, at der er meget forstyrrende støj i klasseværelset (4-15 procentpoint højere).
- Sammenlignet med lærerne fra de andre nordiske lande samt OECD-gennemsnittet er der i flere tilfælde en mindre andel af de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere, som anvender de forskellige evalueringstilgange, der spørges til i TALIS. Det gælder med hensyn til andelen af lærere, som gennemfører deres egne evalueringer (6-22 procentpoint mindre), samt hvorvidt lærerne iagttager eleverne, når de arbejder på en bestemt opgave, og giver dem feedback (6-16 procentpoint mindre).

### Lærernes tro på egne undervisningsevner (self-efficacy)

- De danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere er noget mere positive i deres vurdering af langt de fleste udsagn vedrørende troen på egne undervisningsevner, når man sammenligner med besvarelsene fra lærerne i de andre nordiske lande samt OECD-gennemsnittet.
- 97 % af de danske grundskolelærere angiver, at de i høj eller nogen grad kan opretholde ro i klassen, mens tallet er 95 % for ungdomsuddannelsesområdet. De danske lærere er mere positive i deres vurdering af spørgsmålet end lærerne i de andre nordiske lande (9-18 procentpoint højere).
- 77 % af de danske grundskolelærere angiver, at de i høj eller nogen grad kan benytte sig af forskellige evalueringstrategier i klassen. Sammenlignet med de andre nordiske lande placerer de danske grundskolelærere sig i midten, men lidt under OECD-gennemsnittet (80 %). På ungdomsuddannelsesniveaet ligger danske lærere (78 %) på niveau med de svenske i deres vurdering af spørgsmålet.
- 85 % af de danske grundskolelærere angiver, at de i høj eller nogen grad kan håndtere de udfordringer, som en multikulturel klassesammensætning indebærer. Denne andel er noget højere end andelen i de andre nordiske lande samt andelen for OECD-gennemsnittet (16-26 procentpoint højere). På ungdomsuddannelserne ligger danske lærere (81 %) på niveau med de svenske lærere i deres vurdering af spørgsmålet.
- 68 % af danske grundskolelærere og 53 % af danske ungdomsuddannelseslærere har angivet, at de i høj eller nogen grad kan tilpasse undervisningen til elevernes kulturelle diversitet. Når man sammenligner med de andre nordiske lande, ligger andelen for grundskoleområdet væsentligt over besvarelsene fra de andre nordiske lande og OECD-gennemsnittet (9-29 procentpoint højere). Andelen for danske ungdomsuddannelseslærere ligger omvendt lavere end andelen for svenske lærere (5 procentpoint lavere).

## 3.1 Lærernes arbejdstid

TALIS giver et overblik over, hvad lærerne bruger deres arbejdstid på. Lærerne er fx blevet spurgt om, hvor mange timer de arbejdede i den seneste kalenderuge, og hvor mange timer af deres samlede arbejdstid de brugte på undervisning. Desuden er lærerne blevet spurgt om, hvor mange timer de brugte på en lang række opgaver uden for undervisningen, herunder fx individuel planlægning og forberedelse, teamsamarbejde, administrativt arbejde og forældresamarbejde. I analyserne fokuseres udelukkende på fuldtidsansatte lærere, da dette giver en bedre mulighed for at fortolke de danske resultater samt en bedre mulighed for at kunne sammenligne opgørelserne på tværs af lande. Tallene i kapitlet er ikke direkte sammenlignelige med tallene i den internationale TALIS-rapport, da disse tal både indeholder fuldtids- og deltidsansatte lærere (OECD, 2019a).

### 3.1.1 Samlet arbejdstid

Lærerne er blevet spurgt om deres samlede arbejdstid i den seneste hele kalenderuge. En hel kalenderuge defineres i TALIS som en uge uden afbræk i form af fx hellig-, ferie- og sygedage, hvor opgaver, der ligger i weekenden, om aftenen eller uden for skoletid, medregnes.

Der er mindre afvigelser i måden, der spørges til den samlede arbejdstid på i de to år. Den vigtigste forskel er, at lærerne i 2013 i hjælpeteksten til spørgsmålet blev bedt om at "runde op" til nærmeste hele time, mens lærerne i 2018 er blevet bedt om at "afrunde" til nærmeste hele time. Det kan betyde, at nogle lærere i 2018 har rundet ned, hvor man i 2013 har rundet op. Denne skævhed i estimatet for 2013 vil ikke overstige 0,5 time, og den vil formentlig være mindre, da det er sandsynligt, at nogle lærere i 2013 har fortolket det som en almindelig afrunding.

Det er desuden vigtigt at være opmærksom på, at tallene i nedenstående tabel udtrykker lærernes arbejdstid i den seneste hele kalenderuge. Nogle af forskellene mellem landene kan derfor skyldes, at lærernes arbejdsbyrde ikke fordeles ens over skoleåret i de enkelte lande. Desuden er der forskelle på, hvor meget ferie lærerne i de enkelte lande har. Høj ugentlig arbejdstid kan fx dække over kompensation for flere feriedage.

Nedenstående tabel viser fuldtidsansatte læreres samlede arbejdstid i seneste hele kalenderuge.

**TABEL 3.1**

### Samlet arbejdstid i seneste hele kalenderuge (fuldtidsansatte)

Grundskolens 7.-10. klasse

	Antal timer (a 60 minutter) 2013	Antal timer (a 60 minutter) 2018	Forskel
Sverige	<b>44,8</b>	<b>44,0</b>	<b>-0,8</b>
Norge	40,5	<b>42,1</b>	<b>1,6</b>
OECD-gennemsnit	-	<b>41,5</b>	-
Island	<b>37,3</b>	41,1	<b>3,8</b>
Danmark	40,9	40,1	<b>-0,8</b>
Finland	<b>32,2</b>	<b>35,1</b>	<b>2,9</b>

### Ungdomsuddannelser

	Antal timer (a 60 minutter) 2013	Antal timer (a 60 minutter) 2018	Forskel
Sverige	-	<b>44,1</b>	-
Danmark	43,7	40,7	<b>-3,0</b>

Kilde: Spørgeskema til lærere TALIS, 2013 og 2018 (spørgsmål 16,16).

Note: Tal markeret med fed viser, hvilke landes besvarelser der er signifikant forskellige fra danske besvarelser ved et signifikansniveau på 5 %. Tal markeret med fed i kolonnen "forskel" viser, at der er sket en signifikant ændring fra 2013 til 2018. I tabellen indgår kun besvarelser fra lærere, der er fuldtidsansatte.

De fuldtidsansatte danske grundskolelærere angiver i 2018, at den samlede arbejdstid i den seneste hele kalenderuge er 40,1 time. Der er angivet et mindre fald i den samlede arbejdstid fra 2013 til 2018 på 0,8 time.

De fuldtidsansatte danske ungdomsuddannelseslærere angiver, at den samlede arbejdstid i seneste hele kalenderuge i 2018 er 40,7 timer. Den samlede arbejdstid for fuldtidsansatte ungdomsuddannelseslærere er angivet til at være faldet med 3,0 timer fra 2013 til 2018. Gymnasielærernes samlede arbejdstid i seneste hele kalenderuge i 2018 er højere end erhvervsuddannelseslærernes. Gymnasielærernes samlede arbejdstid i 2018 er angivet til at være 41,3 timer, mens den for erhvervsuddannelseslærerne er 38,5 timer. Udviklingen i den samlede arbejdstid fra 2013 til 2018 er derimod angivet til at være ens for de to lærergrupper.

Som beskrevet ovenfor, kan en mindre del af reduktionen i arbejdstiden fra 2013 til 2018 skyldes forskellige måder at afrunde på i de to år. Dette kan dog højst forklare 0,5 time af reduktionen.

De danske grundskolelæreres samlede arbejdstid er i 2018 angivet til at være på niveau med Island (41,1 timer), noget højere end Finland (35,1 timer) og lavere end Norge (42,1 timer), Sverige (44,0 timer) og OECD-gennemsnittet (41,5). De danske ungdomsuddannelseslærere har angivet en arbejdstid, der er lavere end de svenske lærere (44,1 timer).

### 3.1.2 Undervisningstimer

Efter lærerne har angivet den samlede arbejdstid, er lærerne blevet spurgt om, hvor mange af disse timer lærerne bruger på undervisning. Der er to forskelle i spørgsmålsformuleringen i de to år, som kan have betydning for forståelsen af spørgsmålet.

For det første står der i hjælpeteksten i 2013 "medregn kun reel undervisningstid", og i 2018 står der "medregn kun faktisk undervisningstid"<sup>4</sup>. Det er uvist, om denne forskel har betydning for tidsangivelsen. For det andet bliver det i 2018 præciseret, at når der spørges til timer, er det timer a 60 minutter. Denne præcisering er ikke indeholdt i spørgsmålet i 2013. I spørgsmålet forinden om den samlede arbejdstid bliver det dog præciseret, at timer skal forstås som timer a 60 minutter. Når lærerne i 2013 skal angive antal timer brugt på undervisning, skal de vurdere, hvor mange timer af den samlede arbejdstid de brugte på undervisning. Herved ligger det implicit i spørgsmålet, at der er tale om timer a 60 minutter. Hvis mange lærere i 2013 havde angivet undervisningstimer som timer a 45 minutter, ville dette afsløres ved, at antallet af undervisningstimer samt timer brugt på

4 Ændringen er foretaget, da "faktisk undervisningstid" passer bedre med formuleringen i den engelske spørgeskemaversion, "actual teaching time".



andre opgaver ville være markant over den angivne samlede arbejdstid og give en større uoverensstemmelse end i 2018. Dette er ikke tilfældet, da uoverensstemmelserne i de to år ikke er signifikant forskellige, hvilket indikerer, at lærerne i de to år har opfattet spørgsmålene ens. Udviklingerne med hensyn til antal timer brugt på undervisning skal dog fortolkes med forsigtighed, da det ikke kan afvises, at de nævnte forskelle kan påvirke besvarelsene.

Nedenstående tabel viser antal timer, lærerne angiver at bruge på undervisning i seneste hele kalenderuge, samt den andel af den samlede arbejdstid, der er brugt på undervisning.

**TABEL 3.2**

### Antal timer brugt på undervisning samt andel af den samlede arbejdstid, der er brugt på undervisning i seneste hele kalenderuge (fuldtidsansatte)

Grundskolens 7.-10. klasse

	Antal timer (a 60 minutter) brugt på undervisning			Andel af den samlede arbejdstid, der er brugt på undervisning (%)		
	2013	2018	Forskel	2013	2018	Forskel
OECD-gennemsnit	-	<b>22,0</b>	-	-	<b>53</b>	-
Finland	<b>21,0</b>	<b>21,9</b>	<b>0,9</b>	<b>65</b>	<b>62</b>	<b>-3</b>
Island	<b>20,3</b>	<b>21,1</b>	<b>0,8</b>	<b>54</b>	<b>51</b>	<b>-3</b>
Danmark	19,4	20,1	<b>0,7</b>	47	50	<b>3</b>
Sverige	<b>18,7</b>	<b>19,5</b>	<b>0,7</b>	<b>42</b>	<b>44</b>	<b>2</b>
Norge	<b>15,8</b>	<b>16,6</b>	<b>0,9</b>	<b>39</b>	<b>40</b>	<b>1</b>

Ungdomsuddannelser

	Antal timer (a 60 minutter) brugt på undervisning			Andel af den samlede arbejdstid, der er brugt på undervisning (%)		
	2013	2018	Forskel	2013	2018	Forskel
Sverige	-	<b>18</b>	-	-	41	-
Danmark	17,4	16,7	-0,7	40	41	1

Kilde: Spørgeskema til lærere TALIS, 2013 og 2018 (spørgsmål 16 og 17, 16 og 17).

Note: Tal markeret med fed viser, hvilke landes besvarelser der er signifikant forskellige fra danske besvarelser ved et signifikansniveau på 5 %. Tal markeret med fed i kolonnen "forskel" viser, at der er sket en signifikant ændring fra 2013 til 2018. I tabellen indgår kun besvarelser fra lærere, der er fuldtidsansatte.

Danske lærere i 7.-10. klasse angiver, at de i 2018 bruger 20,1 time pr. uge på undervisning, hvilket er en stigning på 0,7 time fra 2013 til 2018. I 2018 angiver danske grundskolelærere i 7.-10. klasse, at de bruger 50 % af den samlede arbejdstid på undervisning. Danske lærere i 0.-6. klasse angiver, at de bruger 21,5 time på undervisning, hvilket svarer til 1,4 time mere end lærerne i 7.-10. klasse. I 2018 angiver danske lærere i 0.-6. klasse at bruge 54 % af deres samlede arbejdstid på undervisning. Ifølge lærerne i 0.-6. klasse er der sket en stigning på 0,6 time fra 2013 til 2018.

Danske lærere i 7.-10 klasse angiver, at de bruger flere timer på undervisning end i Norge (16,6 timer) og Sverige (19,5 timer), men færre timer end Finland (21,9 timer), Island (21,1 timer) samt

OECD-gennemsnittet (22,0 timer). Der er en generel tendens i de nordiske lande til at øge antallet af timer brugt på undervisning med 0,7-0,9 time. På trods af at alle nordiske lande har angivet at øge undervisningstiden nogenlunde lige meget, er det de danske grundskolelærere, der har øget andelen af den tid, de bruger på undervisning, mest. Det skyldes, at de andre nordiske lande (undtaget Sverige) også har øget den samlede arbejdstid.

Danske ungdomsuddannelseslærere angiver, at de bruger 16,7 timer på undervisning i 2018, hvilket svarer til, at de bruger 41 % af deres samlede arbejdstid på undervisning. Der kan ikke konstateres en signifikant udvikling i tid angivet på undervisning fra 2013 til 2018 for ungdomsuddannelseslærerne. Gymnasielærerne angiver at bruge noget færre timer på undervisning end erhvervsuddannelseslærerne. I 2018 angiver gymnasielærerne at bruge 14,8 timer på undervisning, mens erhvervsuddannelseslærerne angiver at bruge 23,2 timer. Der kan for ingen af lærergrupperne konstateres en signifikant udvikling i timer brugt på undervisning. De danske ungdomsuddannelseslærere har samlet set angivet at bruge færre timer på undervisning i seneste hele kalenderuge i 2018 end de svenske lærere (18,0 timer).

### 3.1.3 Opgaver uden for undervisningen

Ud over spørgsmål om den samlede arbejdstid og tid brugt på undervisning er der i TALIS spurgt ind til den tid, lærerne bruger på opgaver, der ligger uden for undervisningen. Nedenstående tabel viser, hvor mange timer i løbet af den seneste kalenderuge lærerne angiver, at de har brugt på forskellige opgaver uden for undervisningen. Lærerne er bedt om at medregne opgaver, som foregik om aftenen, i weekenden eller uden for skoletid, dog eksklusiv den undervisningstid, der blev opgjort i spørgsmålet om ugentlig undervisningstid. Lærerne er derudover blevet oplyst om, at et groft skøn over den tid, de bruger på de forskellige aktiviteter, er tilstrækkeligt.

Når man lægger den tid, lærerne har angivet at bruge på de forskellige aktiviteter, sammen, inklusive den tid de bruger på undervisning, bliver timetallet større end den samlede arbejdstid, der er angivet (fremstillet i afsnit 3.1.1). For grundskolelærerne er forskellen i begge år ca. tre timer pr. uge, mens den for ungdomsuddannelseslærerne er ca. fire timer pr. uge. Det er mest sandsynligt, at lærerne har overvurderet tidsforbruget lidt ved nogle af aktiviteterne i nedenstående tabel. Opgørelserne i tabellen skal derfor fortolkes med forsigtighed. Desuden er det vigtigt at nævne, at der i TALIS 2018 er tilføjet en aktivitet, nemlig deltagelse i faglig kompetenceudvikling. Denne aktivitet blev der ikke spurgt ind til i TALIS 2013. Det er derfor vanskeligt at vide, om lærerne i 2013 har angivet tid brugt på kompetenceudvikling under nogle af de andre aktiviteter.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Derudover er der i 2013 igen ikke defineret, at der er tale om timer a 60 minutter. Dette fremgik eksplicit i 2018. Undervisningstiden lagt sammen med tid brugt på opgaver uden for undervisningen er i samme grad overstimeret i 2013 og 2018, hvilket indikerer, at den manglende definition af timer ikke lader til at være et problem.

**TABEL 3.3**

### Antal timer brugt på forskellige opgaver uden for undervisningen i seneste hele kalenderuge (fuldtidsansatte)

	Grundskole 7.-10. klasse (timer a 60 minutter)			Ungdomsuddannelser (timer a 60 minutter)		
	2013	2018	Forskel	2013	2018	Forskel
Individuel planlægning eller forberedelse af timer på eller uden for skolen	8,1	7,2	<b>-0,9</b>	11,9	9,8	<b>-2,1</b>
Rettearbejde/opgaveevaluering	3,5	2,6	<b>-1,0</b>	5,9	5,7	-0,1
Teamsamarbejde og dialog med kolleger på skolen	3,3	3,1	<b>-0,3</b>	2,9	2,5	<b>-0,4</b>
Andre arbejdsopgaver	2,3	2,4	0,1	2,3	2,3	0,0
Generelt administrativt arbejde (herunder kommunikation, papirarbejde og andet kontorarbejde)	2,1	1,8	<b>-0,3</b>	2,7	2,2	<b>-0,5</b>
Vejledning af elever (herunder faglig vejledning, mentorordning, rådgivning via elektroniske medier, studie- og erhvervsvejledning og håndtering af adfærdsmæssige problemer)	1,6	1,5	-0,1	2,9	2,2	<b>-0,7</b>
Deltagelse i faglig kompetenceudvikling	-	0,9	-	-	1,3	-
Deltagelse i ledelsesopgaver (fx deltagelse i styregrupper)	1,0	0,8	-0,2	0,9	1,0	0,1
Forældresamarbejde og kommunikation med forældre	1,8	1,5	<b>-0,3</b>	0,1	0,2	0,1
Deltagelse i ikke-skemalagte aktiviteter (fx sportsaktiviteter og kulturelle aktiviteter uden for skoletiden)	0,9	0,9	0,0	0,9	0,6	<b>-0,3</b>
I alt	24,6	22,7	<b>-1,9</b>	30,5	27,8	<b>-2,7</b>

Kilde: Spørgeskema til lærere TALIS, 2013 og 2018 (spørgsmål 18,18).

Note: Tal markeret med fed i kolonnen "forskel" viser, at der er sket en signifikant ændring fra 2013 til 2018. Det er kun i 2018, lærerne er blevet spurgt om tid brugt på deltagelse i faglig kompetenceudvikling. I tabellen indgår kun besvarelser fra lærere, der er fuldtidsansatte.

Grundskole- og ungdomsuddannelseslærerne angiver at bruge mest tid på individuel planlægning eller forberedelse af timer på eller uden for skolen. Grundskolelærerne angiver i 2018 at bruge 7,2 time pr. uge, mens ungdomsuddannelseslærerne angiver at bruge 9,8 time pr. uge på denne aktivitet. Derudover angiver grundskole- og ungdomsuddannelseslærerne at bruge relativt meget tid på rettearbejde/opgaveevaluering (2,6 time og 5,7 time) samt teamsamarbejde og dialog med kolleger på skolen (3,1 time og 2,5 time).

Overordnet set angiver lærerne, at der bruges mindre tid på opgaver uden for undervisningen i 2018 end i 2013. For grundskolelærerne er der et fald på 1,9 time, mens der for ungdomsuddannelseslærerne er angivet et fald på 2,7 time.

For grundskolelærerne er det primært opgaverne rettearbejde/opgaveevaluering samt individuel planlægning eller forberedelse af timer, der er reduceret i tid. Begge opgavetyper er angivet til at være reduceret med ca. en time om ugen. De er desuden karakteriseret ved at være direkte knyttet til lærernes forberedelse og evaluering af undervisningen. Derudover er følgende tre opgaver angivet til at være reduceret med hver 0,3 time: Teamsamarbejde og dialog med kolleger på skolen, forældresamarbejde og kommunikation med forældre samt generelt administrativt arbejde.

For ungdomsuddannelseslærerne er det primært opgaven individuel planlægning eller forberedelse af timer, der er reduceret i tid (reduceret med 2,1 time). Derudover er følgende fire opgaver også angivet til at være reduceret fra 2013 til 2018: Vejledning af elever (reduceret 0,7 time), generelt administrativt arbejde (reduceret 0,5 time), teamsamarbejde og dialog med kolleger på skolen (reduceret 0,4 time) samt deltagelse i ikke-skemalagte aktiviteter (reduceret 0,3 time).

I forlængelse af ovennævnte resultater skal det nævnes igen, at opgaven deltagelse i faglig kompetenceudvikling kun indgik i spørgeskemaet i 2018. Denne ændring af spørgeskemaet fra 2013 til 2018 kan måske forklare en mindre del af tidsreduktionen på de nævnte opgaver.

Ser man nærmere på besvarelserne fra henholdsvis gymnasie- og erhvervsuddannelseslærerne, er der særligt to væsentlige forskelle i deres tidsangivelser. I 2018 angiver gymnasielærerne således at bruge væsentligt mere tid end erhvervsuddannelseslærerne på henholdsvis individuel planlægning eller forberedelse af timer (10,5 time og 7,2 time) og rettetarbejde/opgaveevaluering (6,5 time og 2,9 time).

Gymnasie- og erhvervsuddannelseslærerne har også forskellige udviklinger med hensyn til den tid, der er brugt på ovennævnte to opgaver. Gymnasielærerne har angivet en større reduktion af tid brugt på individuel planlægning eller forberedelse end erhvervsuddannelseslærerne. Gymnasielærernes reduktion er angivet til at være 2,8 timer om ugen, mens reduktionen for erhvervsuddannelseslærerne er 1,5 time om ugen. Med hensyn til opgaven rettetarbejde/opgaveevaluering har gymnasielærerne angivet, at denne opgave er reduceret med 0,9 time, mens erhvervsuddannelseslærerne har angivet, at tiden er øget med 0,7 time.

Sammenligning af de danske læreres tidsangivelser med læreres tidsangivelser i de andre nordiske lande skal fortolkes med stor forsigtighed. Det varierer nemlig fra land til land, hvor god overensstemmelse der er mellem den angivne samlede arbejdstid og arbejdstiden opdelt på de forskellige opgaver (inklusive undervisningstid). Der er med andre ord forskel på, hvor meget lærerne i de forskellige lande overvurderer tidsangivelserne på de enkelte opgaver. Desuden er det vigtigt at huske, at grundskole- og ungdomsuddannelseslærere, der arbejder i lande med en længere ugentlig arbejdstid, også vil have flere timer at fordele på de enkelte opgaver. Med de forbehold in mente er der følgende væsentlige forskelle mellem danske lærere og lærerne i de andre nordiske lande:

På trods af at danske grundskolelæreres tid til individuel planlægning eller forberedelse er reduceret fra 2013 til 2018, angiver danske grundskolelærere at bruge lidt mere tid på dette end lærerne i de andre nordiske lande samt OECD-gennemsnittet. Det er kun islandske grundskolelærere, der er på niveau med de danske grundskolelærere (7,1 time). I Finland angives der at bruges mindst tid på individuel planlægning eller forberedelse (5,1 time), og i Norge næstmindst tid (6,4 timer). I Sverige og OECD-gennemsnittet angives der at bruge 6,7 timer på individuel planlægning eller forberedelse. Samme tendens ses, når man undersøger, hvor stor en andel af lærernes samlede arbejdstid der bruges på individuel planlægning eller forberedelse. Her er det også danske og norske grundskolelærere, som bruger den største andel af deres arbejdstid på individuel planlægning eller forberedelse (henholdsvis 18 og 17 %).

Derudover er der fire opgaver, hvor de danske grundskolelærere overordnet set angiver at ligge lavere end lærerne i de andre nordiske lande samt OECD-gennemsnittet. Disse fire opgaver er: Rettearbejde/opgaveevaluering, vejledning af elever, generelt administrativt arbejde samt deltagelse i faglig kompetenceudvikling. Langt de fleste forskelle mellem de danske grundskolelæreres tidsangivelser og tidsangivelserne i de andre nordiske lande er under en time pr. uge.

De danske ungdomsuddannelseslærere angiver at bruge to timer mere pr. uge på individuel planlægning eller forberedelse end de svenske lærere. De danske ungdomsuddannelseslærere angiver

at bruge 9,8 timer, mens de svenske ungdomsuddannelseslærere bruger 7,8 timer pr. uge på individuel planlægning eller forberedelse. For danske ungdomsuddannelseslærere svarer det til, at de angiver at bruge 24 % af den samlede arbejdstid på individuel planlægning eller forberedelse, mens den tilsvarende andel for svenske ungdomsuddannelseslærere er 18 %. Omvendt angiver de danske ungdomsuddannelseslærere at bruge ca. 1 time mindre pr. uge end de svenske lærere på teamsamarbejde og dialog med kolleger på skolen (Danmark 2,5 time; Sverige 3,6 time) og 1,7 time mindre på generelt administrativt arbejde (Danmark 2,2 time; Sverige 3,9 time).

## 3.2 Lærernes undervisningspraksis

I TALIS spørges lærerne til forskellige forhold omkring deres undervisningspraksis, hvor de svarer med udgangspunkt i en tilfældig udvalgt klasse, læreren underviser. I den forbindelse får lærerne et spørgsmål om, hvilke aktiviteter de bruger tid på i undervisningen. Derudover skal de svare på en lang række udsagn om, hvor ofte de gennemfører forskellige aktiviteter i undervisningen. Endvidere får lærerne nogle spørgsmål vedrørende deres oplevelse af støj og uro i undervisningen, og endelig bliver de spurgt til deres evaluering af elevernes læring.

### 3.2.1 Tid brugt i selve undervisningssituationen

TALIS giver et billede af, hvad lærerne bruger deres tid på i selve undervisningssituationen. Nedenstående figur viser, hvor stor en andel af tiden med en klasse lærerne typisk anvender på undervisning og læring, opretholdelse af ro og orden og administrative opgaver. I dette spørgsmål er lærerne blevet bedt om at tænke på én bestemt klasse, de underviser, og de skal angive en procent-sats for, hvor stor en andel af tiden med klassen de bruger på de forskellige aktiviteter. Aktiviteterne skal summe til 100 %.

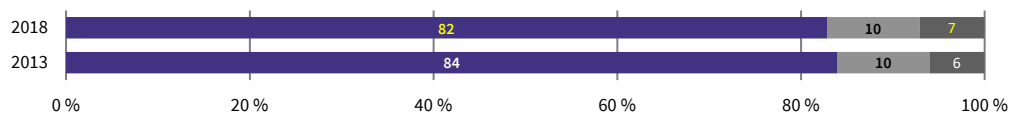
FIGUR 3.1

### Andel af undervisningstid, der i gennemsnit anvendes på tre aktiviteter

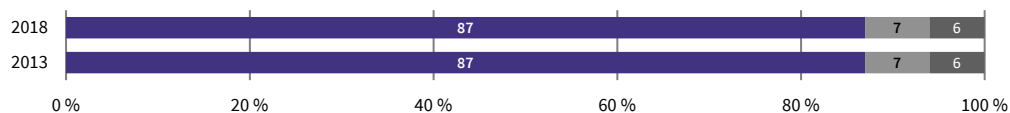
Grundskole 0.-6.klasse



Grundskole 7.-10.klasse



Ungdomsuddannelser



- Undervisning og læring
- Opretholdelse af ro og orden i klasselokalet
- Administrative opgaver (fx fraværsregistrering, udlevering af skolemeddelelser)

Kilde: Spørgeskema til lærere TALIS, 2013 og 2018 (spørgsmål 39, 39).

Note: Tal markeret med gul viser, hvilke 2018-besvarelser der er signifikant forskellige fra 2013-besvarelser ved et signifikansniveau på 5 %.

Først og fremmest viser figuren, at jo ældre eleverne er, desto mere tid angiver lærerne at bruge på undervisning og læring, og desto mindre tid bruger de på opretholdelse af ro og orden i klasselokalet.

De danske lærere i 7.-10. klasse angiver at bruge 82 % af tiden med en klasse på undervisning og læring, 10 % af tiden på opretholdelse af ro og orden i klasselokalet og 7 % af tiden på administrative opgaver såsom fraværsregistrering og udlevering af skolemeddelelser. Lærere i 0.-6. klasse angiver at bruge mindre tid på undervisning og læring (76 %) og mere tid på opretholdelse af ro og orden i klasselokalet (17 %) sammenlignet med lærere i 7.-10. klasse.

De danske ungdomsuddannelseslærere angiver at bruge 87 % af tiden med en klasse på undervisning, 7 % af tiden på opretholdelse af ro og orden i klasselokalet og 6 % af tiden på administrative opgaver. Der er dog forskelle blandt ungdomsuddannelseslærerne. Ungdomsuddannelseslærerne på de gymnasiale uddannelser angiver at bruge mere tid på undervisning og læring (88 %) end lærere på erhvervsuddannelserne (80 %), mens lærerne på erhvervsuddannelserne angiver at bruge mere tid på administrative opgaver (11 %) end lærerne på de gymnasiale uddannelser (5 %).

Grundskolelærerne angiver at bruge lidt mindre tid i 2018 på undervisning og læring (2-4 procentpoint mindre) og lidt mere tid på administrative opgaver (1-2 procentpoint mere), sammenlignet med 2013. Der er også en tendens til, at lærerne i 0.-6. klasse angiver at bruge mere tid på opretholdelse af ro og orden i klasserummet (3 procentpoint mere). For ungdomsuddannelseslærerne har der ikke været en udvikling fra 2013 til 2018. I afsnit 3.2.3 fremlægges lærernes vurdering af støj og uro i undervisningen. Resultaterne viser, at der ikke er noget, der tyder på, at danske lærere oplever støj og uro som et større problem i 2018 end i 2013. Derudover viser resultaterne, at de danske lærere oplever støj og uro som et mindre problem end lærerne i de andre nordiske lande og i OECD-landene.

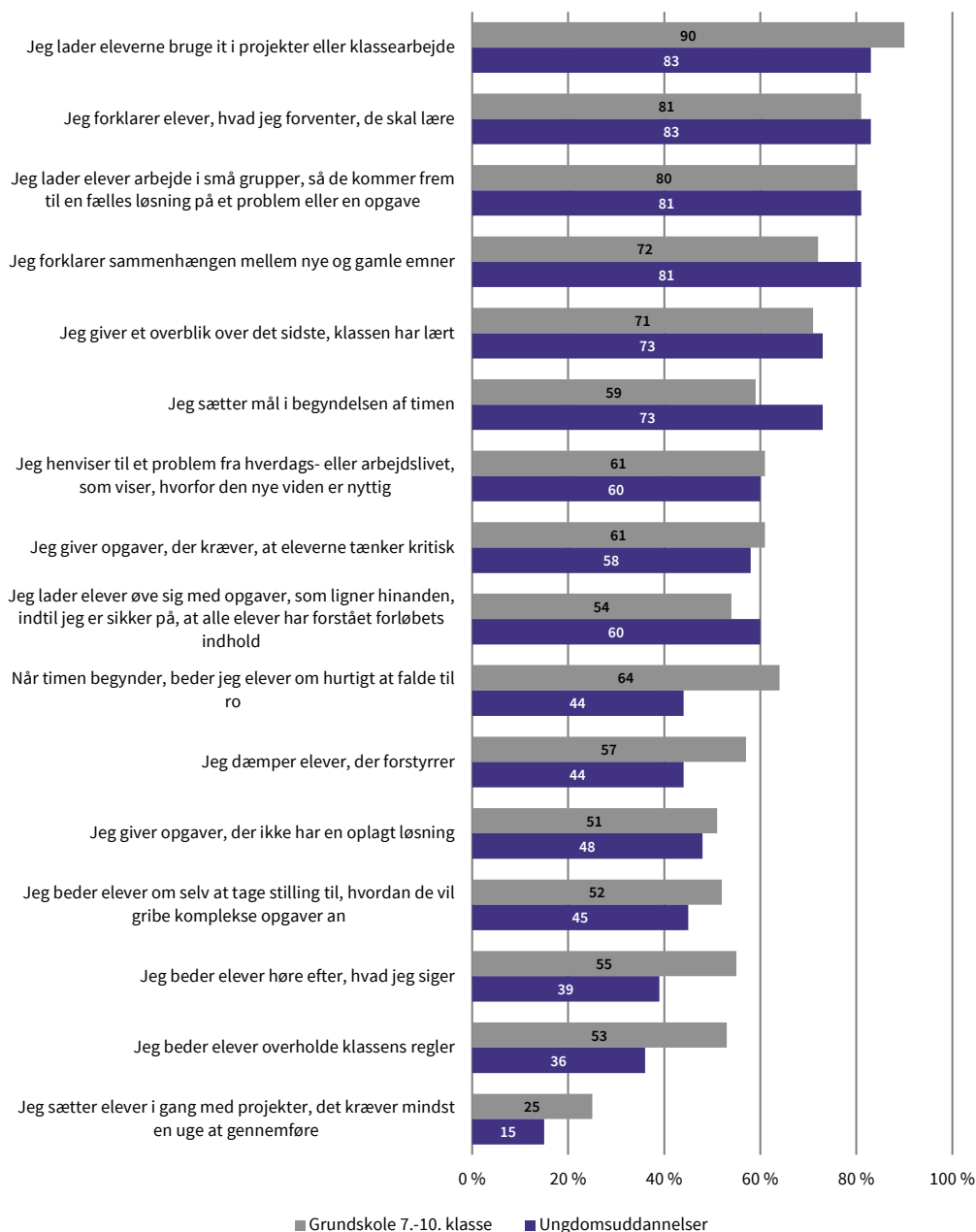
De danske grundskolelærere placerer sig på niveau med lærerne i de andre nordiske lande, dog med den undtagelse, at de islandske lærere angiver at bruge mindre tid på undervisning og læring (75 %). De danske grundskolelærere angiver at bruge lidt mere tid på undervisning og læring end OECD-gennemsnittet (78 %). De danske ungdomsuddannelseslærere bruger 4 procentpoint mere tid på undervisning og læring end ungdomsuddannelseslærerne i Sverige.

### 3.2.2 Gennemførelse af undervisningen

Nedenstående figur giver et indblik i, hvordan de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere griber deres undervisning an. Konkret viser den, hvor stor en andel af de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere der svarer, at de altid eller ofte laver en række aktiviteter i løbet af et skoleår. Ved disse udsagn er lærerne ligeledes blevet bedt om at tænke på én bestemt klasse, de underviser.

FIGUR 3.2

Hvis du tænker på din undervisning i denne klasse, hvor ofte gør du så følgende? (Andel af lærere, der angiver altid eller ofte)



Kilde: Spørgeskema til lærere TALIS, 2018 (spørgsmål 42).

Figuren viser, at de aktiviteter, som de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere angiver, at de foretager særligt hyppigt i undervisningen, er at lade eleverne bruge it i projekter eller klassearbejde (90 % og 83 %), at forklare eleverne, hvad de forventes at lære (81 % og 83 %), og at lade eleverne arbejde i små grupper, så de kommer frem til en fælles løsning på et problem eller en opgave (80 % og 81 %). Den aktivitet, som lærerne mindst angiver at foretage i undervisningen, er at sætte elever i gang med projekter, det kræver mindst en uge at gennemføre (25 % og 15 %).



Selvom tallene ikke kan sammenlignes direkte, fremgår det af TALIS-rapporten fra 2013, at lærerne også på det tidspunkt oplevede, at de hyppigt lod eleverne arbejde i små grupper for at komme frem til fælles løsninger, at eleverne brugte it i projekter eller klassearbejde, og at læreren gav eleverne et overblik over det sidste, de havde lært.

Samtidig fremgår det af figuren, at særligt grundskolelærerne oplever at bruge tid på at skabe ro i undervisningen på forskellig vis. Endvidere er der nogle forskelle blandt ungdomsuddannelseslærerne, idet en højere andel af erhvervsuddannelseslærerne oplever at bruge tid på at skabe ro i undervisningen samt sætte mål for undervisningen og henvise til problemer fra hverdags- eller arbejdslivet.

De danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere adskiller sig fra de andre nordiske lande ved at ligge relativt lavt med hensyn til andelen, der svarer, at de altid eller ofte bruger tid på at strukturere undervisningen (fx ved at sætte mål og skabe overblik over det sidste, klassen har lært), bruge tid på at skabe ro i undervisningen samt henvise til et problem fra hverdags- eller arbejdslivet. Danmark placerer sig derimod relativt højt med hensyn til andelen, der svarer, at de ofte arbejder på måder, der fordrer elevernes kritiske tænkning (fx opgaver, der kræver, at eleverne tænker kritisk, eller opgaver, der ikke har en oplagt løsning) samt brug af it i projekter eller klassearbejde.

I det følgende udfoldes nogle af de mest centrale resultater vedrørende de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslæreres oplevelse af undervisningen, sammenlignet med lærerne fra de andre nordiske lande. Det drejer sig om følgende resultater:

- **Strukturering af undervisningen:** Danske lærere arbejder med at strukturere undervisningen, men i mindre grad end lærerne i andre nordiske lande.
- **Kritisk tænkning:** Danske grundskolelærere har stort fokus på kritisk tænkning i undervisningen sammenlignet med lærerne i de andre nordiske lande.
- **Brug af it:** En højere andel af de danske lærere bruger hyppigt it i undervisningen sammenlignet med lærerne i de andre nordiske lande.
- **Henvisning til hverdags- eller arbejdsliv:** En mindre andel af de danske lærere henviser til hverdags- eller arbejdslivet sammenlignet med lærerne i de andre nordiske lande.

### **Danske lærere arbejder med at strukturere undervisningen, men i mindre grad end i andre nordiske lande**

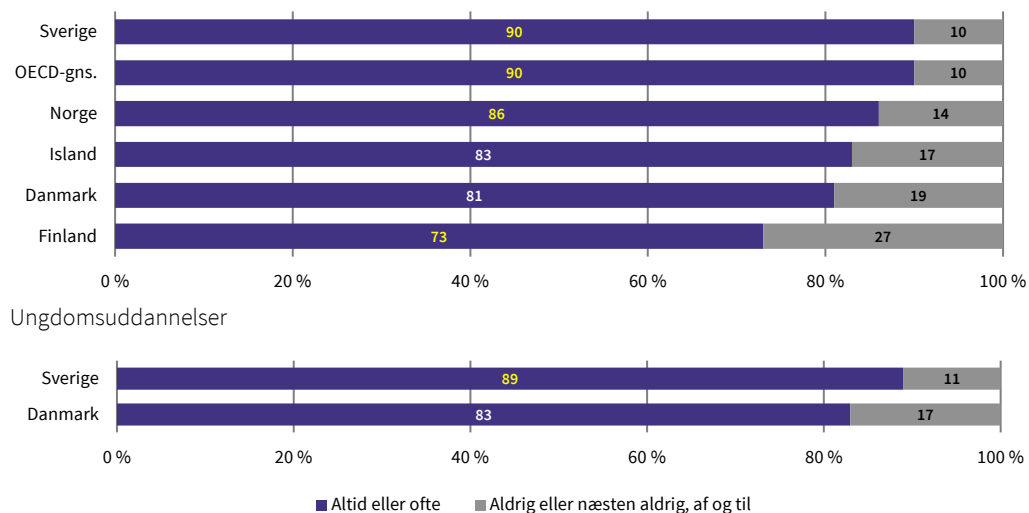
I TALIS spørges lærerne ind til, hvor ofte de på forskellig vis strukturerer undervisningen for en given klasse. Det handler blandt andet om, hvorvidt læreren giver et overblik over det sidste, klassen har lært, sætter mål i begyndelsen af timen, forklarer sammenhængen mellem nye og gamle emner eller forklarer elever, hvad de forventer, de skal lære.

Strukturering af undervisningen er et område, hvor Danmark generelt placerer sig enten i midten eller blandt de nordiske lande, der ligger lavest, og Danmark ligger oftest lavere end OECD-gennemsnittet. Figuren herunder viser andelen af lærere, der oplever, at de altid eller ofte forklarer elever, hvad de forventer, de skal lære.

FIGUR 3.3

## Hvor ofte forklarer lærerne eleverne, hvad de forventer, eleverne skal lære?

Grundskole 7.-10.klasse



Kilde: Spørgeskema til lærere TALIS, 2018 (spørgsmål 42).

Note: Tal markeret med gul viser, hvilke landes besvarelser der er signifikant forskellige fra danske besvarelser ved et signifikansniveau på 5 %.

Blandt danske grundskolelærere og ungdomsuddannelseslærere svarer henholdsvis 81 % og 83 %, at de altid eller ofte forklarer elever, hvad de skal lære. Samtidig er der forskelle blandt ungdomsuddannelseslærere, hvor erhvervsuddannelseslærere (88 %) i højere grad end gymnasielærere (82 %) svarer, at dette er tilfældet.

På grundskoleområdet er Danmark på niveau med Island (83 %), mens kun Finland (73 %) placerer sig lavere end Danmark. Norge (86 %), Sverige (90 %) og OECD-gennemsnittet (90 %) ligger højere på dette spørgsmål end Danmark.

### Danske grundskolelærere har stort fokus på kritisk tænkning i undervisningen sammenlignet med lærerne i de andre nordiske lande

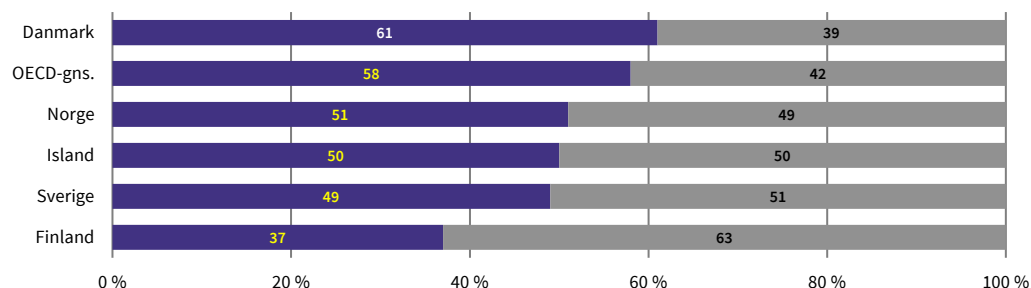
I TALIS spørges lærerne om, hvor meget der lægges vægt på kritisk tænkning i undervisningen. Kritisk tænkning handler i TALIS om, hvorvidt lærerne giver opgaver, der enten ikke har en oplagt løsning, kræver, at eleverne tænker kritisk, lader eleverne arbejde i små grupper og selv komme frem til en fælles løsning på et problem eller beder eleverne om selv at tage stilling til, hvordan de vil gribe komplekse opgaver an.

Kritisk tænkning er et område, hvor danske lærere generelt placerer sig højt. De danske lærere i 7.-10. klasse placerer sig således højere på samtlige spørgsmål om kritisk tænkning end lærerne i de andre nordiske lande, ligesom de ligger over OECD-gennemsnittet. Nedenstående figur viser andelen af lærere, der oplever, at de altid eller ofte giver eleverne opgaver, der kræver, at de tænker kritisk.

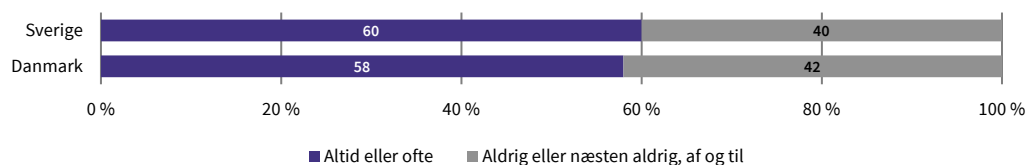
FIGUR 3.4

## Hvor ofte giver lærerne opgaver, der kræver, at eleverne tænker kritisk?

Grundskole 7.-10.klasse



Ungdomsuddannelser



Kilde: Spørgeskema til lærere TALIS, 2018 (spørgsmål 42).

Note: Tal markeret med gul viser, hvilke landes besvarelser der er signifikant forskellige fra danske besvarelser ved et signifikansniveau på 5 %.

Henholdsvis 61 % og 58 % af danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere oplever, at de altid eller ofte giver opgaver, der kræver, at eleverne tænker kritisk. Andelen er noget lavere for lærere, der underviser i 0.-6. klasse, hvor det er 37 %, som svarer, at de altid eller ofte giver opgaver, der kræver, at eleverne tænker kritisk.

På grundskoleområdet placerer de danske lærere i 7.-10. klasse sig over samtlige af de andre nordiske lande (37-51 %) såvel som OECD-gennemsnittet (58 %). De danske lærere i 0.-6. klasse ligger på niveau med de svenske lærere (36 %). På ungdomsuddannelsesområdet ligger Danmark ligeledes på niveau med Sverige (60 %).

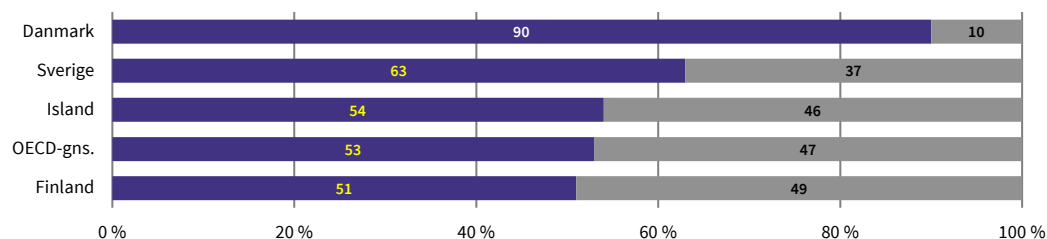
### En højere andel af de danske lærere bruger hyppigt it i undervisningen sammenlignet med lærerne i de andre nordiske lande

Nedenstående figur viser andelen af lærere, der svarer, at de altid eller ofte lader eleverne bruge it i projekter eller klassearbejde.

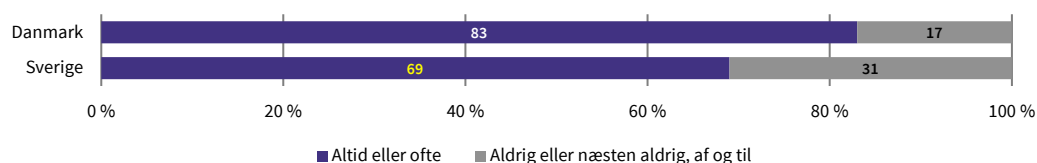
FIGUR 3.5

## Hvor ofte lader lærerne eleverne bruge it i projekter eller klassearbejde?

Grundskole 7.-10.klasse



Ungdomsuddannelser



Kilde: Spørgeskema til lærere TALIS, 2018 (spørgsmål 42).

Note: Tal markeret med gul viser, hvilke landes besvarelser der er signifikant forskellige fra danske besvarelser ved et signifikansniveau på 5 %. Bemærk, at grundskolelærerne i Norge ikke har besvaret dette spørgsmål.

Det fremgår af figuren, at 90 % af de danske lærere i 7.-10. klasse har svaret, at de lader eleverne bruge it i projekter og klassearbejde. Ser man på lærerne i 0.-6. klasse, er andelen 58 %, mens den er på 83 % blandt ungdomsuddannelseslærerne.

De danske grundskolelærere placerer sig noget højere end lærerne i de andre nordiske lande. I Sverige er det 51 % af lærerne i 0.-6. klasse, som lader eleverne bruge it i projekter og klassearbejde. Ser man på lærerne i 7.-10. klasse, ligger Sverige på 63 %, Island på 54 % og Finland på 51 %. De danske grundskolelærere placerer sig ligeledes noget højere end OECD-gennemsnittet, som ligger på 53 %. Også på ungdomsuddannelsesområdet svarer en relativt højere andel danske lærere, at de lader eleverne bruge it, end det er tilfældet blandt svenske lærere (69 %).

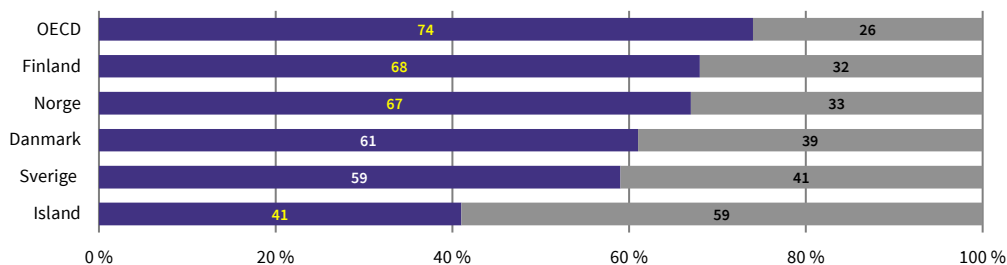
### En mindre andel af de danske lærere henviser til hverdags- eller arbejdslivet sammenlignet med lærerne i de andre nordiske lande

I TALIS er lærerne ligeledes blevet spurgt, hvor ofte de henviser til et problem fra hverdags- eller arbejdslivet, som viser, hvorfor den nye viden er vigtig. Tallene vises i nedenstående figur.

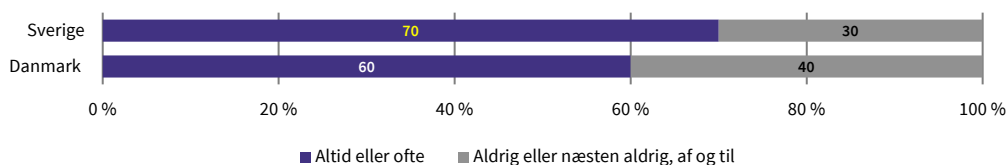
FIGUR 3.6

## Hvor ofte henviser lærerne til et problem fra hverdags- eller arbejdslivet, som viser, hvorfor den nye viden er nyttig?

Grundskole 7.-10. klasse



Ungdomsuddannelser



Kilde: Spørgeskema til lærere TALIS, 2018 (spørgsmål 42).

Note: Tal markeret med gul viser, hvilke landes besvarelser der er signifikant forskellige fra danske besvarelser ved et signifikansniveau på 5%. Bemærk, at grundskolelærerne i Norge ikke har besvaret dette spørgsmål.

Henholdsvis 61 % og 60 % af danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere svarer, at de altid eller ofte henviser til et problem fra hverdags- eller arbejdslivet i forbindelse med undervisningen. I forhold til de andre nordiske lande placerer de danske grundskolelærere sig imidlertid under Finland (68 %) og Norge (67 %) såvel som under OECD-gennemsnittet (74 %), mens de ligger på niveau med Sverige (59 %). Island er det eneste nordiske land, som placerer sig lavere end Danmark (41 %). På ungdomsuddannelsesområdet placerer Danmark sig lavere end Sverige (70 %), og billedet af, at en mindre del af de danske lærere henviser til hverdags- eller arbejdslivet i forbindelse med undervisningen, går således på tværs af de to uddannelsesområder.

### 3.2.3 Støj og uro

I ovenstående afsnit fremgik det, hvor ofte lærere gør bestemte ting for at skabe ro i klassen. I TALIS er lærerne desuden blevet spurgt om, hvorvidt de oplever, at der er problemer med støj og uro i klassen. Figuren nedenfor viser andelen af lærere, der har svaret, at de er meget enige eller enige på en række udsagn om uro og støj i klassen. I dette spørgsmål er lærerne blevet bedt om at tænke på én bestemt klasse, de underviser. I nedenstående figur fremstilles udelukkende resultater fra 2018, da der kun er ganske få ændringer i besvarelserne fra 2013.

TABEL 3.4

### Hvor enig eller uenig er lærerne i udsagn om støj og uro i klassen? (Andel lærere, der har svaret meget enig eller enig)

Grundskolens 7.-10. klasse

	Eleverne i klassen gør en indsats for at skabe et behageligt undervisningsklima	Der går meget tid med elever, der afbryder undervisningen	Der er meget forstyrrende støj i klasseværelset	Når timen begynder, varer det temmelig længe, før eleverne falder til ro
Danmark	83	22	18	18
Finland	<b>59</b>	<b>32</b>	<b>33</b>	<b>32</b>
Island	<b>68</b>	<b>41</b>	<b>30</b>	<b>43</b>
Norge	<b>70</b>	25	<b>22</b>	18
Sverige	<b>64</b>	<b>27</b>	<b>31</b>	<b>24</b>
OECD-gennemsnit	<b>71</b>	<b>29</b>	<b>26</b>	<b>28</b>

Ungdomsuddannelser

	Eleverne i klassen gør en indsats for at skabe et behageligt undervisningsklima	Der går meget tid med elever, der afbryder undervisningen	Der er meget forstyrrende støj i klasseværelset	Når timen begynder, varer det temmelig længe, før eleverne falder til ro
Danmark	84	15	18	16
Sverige	<b>70</b>	<b>20</b>	<b>23</b>	<b>20</b>

Kilde: Spørgeskema til lærere TALIS, 2018 (spørgsmål 41).

Note: Tal markeret med fed viser, hvilke landes besvarelser der er signifikant forskellige fra danske besvarelser ved et signifikansniveau på 5 %.

Tabellen viser, at størstedelen af de danske grundskolelærere (83 %) og ungdomsuddannelseslærere (84 %) er meget enige eller enige i, at eleverne i klassen gør en indsats for at skabe et behageligt undervisningsklima.

De danske lærere er mere enige i, at eleverne gør en indsats for at skabe et behageligt undervisningsklima, end lærerne i de andre nordiske lande og OECD-gennemsnittet. Fx ligger de finske grundskolelærere 24 procentpoint lavere end de danske grundskolelærere, mens OECD-gennemsnittet ligger 12 procentpoint lavere. På ungdomsuddannelsesområdet ligger de svenske lærere 14 procentpoint lavere end de danske ungdomsuddannelseslærere.

Når man ser på spørgsmålet om forstyrrende støj eller uro i klassen, skiller de danske lærere sig ud ved at vurdere dette som et mindre problem end lærerne i de andre nordiske lande. 18 % af både de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere angiver, at der er meget forstyrrende støj i klasseværelset. Til sammenligning angiver 33 % af de finske og 31 % af de svenske grundskolelærere, at der er meget forstyrrende støj i klasseværelset, mens OECD-gennemsnittet ligger på 26 %. På ungdomsuddannelsesområdet angiver 23 % af de svenske lærere, at der er meget forstyrrende støj i klasseværelset.

At de danske lærere oplever støj og uro som et mindre problem end lærerne i flere af de andre nordiske lande, understreges af de danske læreres vurdering af, hvor lang tid der går, før der bliver ro

blandt eleverne. 18 % af grundskolelærerne og 16 % af ungdomsuddannelseslærerne angiver, at de er meget enige eller enige i, at det varer temmelig længe, før eleverne falder til ro, når timen begynder. Dette er en mindre andel af lærerne end i de fleste andre nordiske lande. Eksempelvis angiver 43 % af de islandske lærere og 32 % af de finske lærere, at det varer temmelig længe, før eleverne falder til ro, når timen begynder.

Det er dog vigtigt at nævne, at der kan være forskelle mellem landene med hensyn til vurderingen af, hvornår lærerne opfatter uro som et problem. At de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere i mindre grad oplever, at der er meget støj og uro, kan derfor også skyldes, at de måske accepterer et højere støjniveau end lærerne i de andre lande.

Der er 4 procentpoint færre grundskolelærere og 5 procentpoint færre ungdomsuddannelseslærere i 2018, der er meget enige eller enige i, at der går temmelig længe, før eleverne falder til ro, når timen begynder. Det lader altså til, at uro i starten af timen var en lidt større udfordring for de danske lærere i 2013, end det er i 2018. Ellers har der ikke været væsentlige ændringer for danske lærere fra 2013 til 2018.

Som det fremgår af afsnit 3.2.1, bruger lærerne mindre tid på opretholdelse af ro og orden i klasse-lokalet, jo ældre eleverne er. Dette billede understreges af lærernes svar på udsagnene om støj og uro i klassen. Lærernes svar tegner et billede af, at der er mere uro i klassen, jo yngre eleverne er. Fx angiver 43 % af de danske lærere i 0.-6. klasse, at de er meget enige eller enige i, at der går meget tid med elever, der afbryder undervisningen. Til sammenligning svarer 22 % af lærerne i 7.-10. klasse og 15 % af ungdomsuddannelseslærerne det samme.

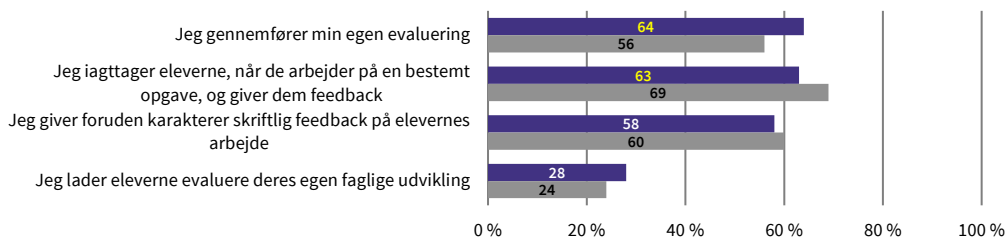
### 3.2.4 Metoder til evaluering af elevernes læring

I TALIS spørges lærerne også til deres metoder til evaluering af elevernes læring. Figuren nedenfor viser andelen af danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere, der har svaret, at de altid eller ofte bruger forskellige metoder til at evaluere elevernes læring. Med metoder menes forskellige overordnede tilgange til at vurdere eleverne og give dem feedback. I forbindelse med besvarelsen af spørgsmålene er lærerne blevet bedt om at tænke på én bestemt klasse, de underviser.

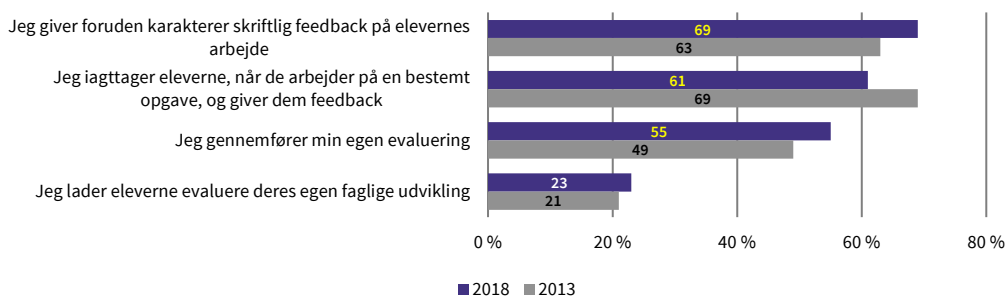
FIGUR 3.7

## Hvor ofte bruger du følgende metoder til at evaluere elevernes læring i denne klasse? (Andel lærere, der har svaret altid eller ofte)

Grundskole 7.-10.klasse



Ungdomsuddannelser



Kilde: Spørgeskema til lærere TALIS, 2013 og 2018 (spørgsmål 43, 43).

Note: Tal markeret med gul viser, hvilke 2018-besvarelser der er signifikant forskellige fra 2013-besvarelser ved et signifikansniveau på 5 %.

Figuren viser, at 64 % af grundskolelærerne i 7.-10. klasse altid eller ofte gennemfører deres egen evaluering, mens 63 % iagttager eleverne, når de arbejder på en bestemt opgave, og giver dem feedback. Derudover er der 58 % af grundskolelærerne i 7.-10. klasse, som svarer, at de foruden karakterer giver skriftlig feedback på elevernes arbejde. Til sammenligning er det 26 % af lærerne i 0.-6. klasse, som foruden karakterer giver skriftlig feedback.

På ungdomsuddannelsesområdet tegner der sig et lignende billede. Her er det 55 %, som gennemfører deres egen evaluering, mens 61 % iagttager eleverne, når de arbejder på en bestemt opgave, og giver dem feedback. Endvidere er der 69 %, som foruden karakter giver skriftlig feedback på elevernes arbejde. Andelen af lærere som svarer, at de benytter denne metode til evaluering, stiger således i takt med, at eleverne bliver ældre.

Ser man nærmere på ungdomsuddannelsesområdet, er der en højere andel af gymnasielærerne, som giver karakterer og skriftlig feedback (74 %), sammenholdt med erhvervsuddannelseslærerne (47 %). Samtidig er der en højere andel af erhvervsuddannelseslærerne, der gennemfører deres egen evaluering, ligesom en højere andel af erhvervsuddannelseslærerne iagttager eleverne, når de arbejder på en bestemt opgave, og giver dem feedback.

Med hensyn til udviklingen fra 2013 til 2018 er der en stigning i andelen af grundskole- og ungdomsuddannelseslærere, der gennemfører deres egen evaluering. Derudover er der blandt ungdomsuddannelseslærerne en stigning med hensyn til andelen af lærere, der foruden karakterer giver skriftlig feedback på elevernes arbejde. Ydermere er der på grundskole- og ungdomsuddannelsesområdet et fald med hensyn til andelen af lærere, som iagttager eleverne, når de arbejder på en



bestemt opgave, og giver dem feedback. Både for grundskolelærerne og for ungdomsuddannelseslærerne er der ikke sket en udvikling i forhold til at lade eleverne evaluere deres egen faglige udvikling. Hvis man undersøger udviklingen separat for gymnasielærere og for erhvervsuddannelseslærere, kan man se, at gymnasielærernes andel er steget med 7 procentpoint, mens der er sket et fald på 11 procentpoint for erhvervsuddannelseslærere. Der er ikke væsentlig forskel på gymnasielærere og erhvervsuddannelseslæreres udvikling i besvarelserne for de tre andre udsagn.

Hvis blikket rettes mod de andre nordiske lande, ligger de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere i flere tilfælde lavere end lærerne fra de andre lande. Det gælder fx med hensyn til andelen af lærere, som gennemfører deres egne evalueringer, samt hvorvidt de iagttager eleverne, når de arbejder på en bestemt opgave, og giver dem feedback. På grundskoleområdet gælder det endvidere, at Danmark ligger under OECD-gennemsnittet ved tre af de fire spørgsmål, der er stillet i TALIS.

I det følgende gennemgås nogle af de mest centrale resultater vedrørende de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslæreres anvendelse af de forskellige evalueringsmetoder, sammenlignet med lærerne fra de andre nordiske lande. Det drejer sig om følgende resultater:

- **Brug af egne evalueringer:** En mindre andel af de danske lærere gennemfører deres egne evalueringer, sammenlignet med lærerne i de andre nordiske lande.
- **Feedback i undervisningen:** En mindre andel af de danske lærere iagttager eleverne, når de arbejder på en bestemt opgave, og giver dem feedback, sammenlignet med lærerne i de andre nordiske lande.

### **En mindre andel af de danske lærere gennemfører deres egne evalueringer, sammenlignet med lærerne i de andre nordiske lande**

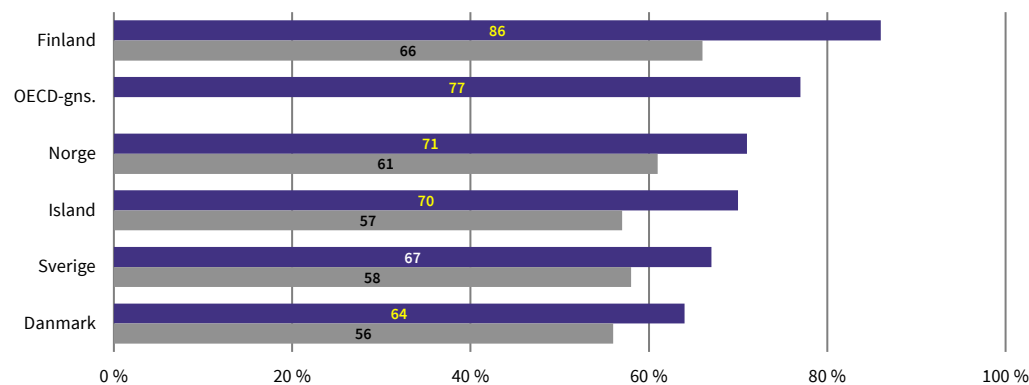
Af ovennævnte fremgår det, at 64 % af de danske grundskolelærere altid eller ofte gennemfører deres egen evaluering, mens det er 55 % af lærerne på ungdomsuddannelsesområdet. Når man ser på de andre nordiske lande, kan man konstatere, at en højere andel af lærerne fra disse lande gennemfører deres egne evalueringer i 2018. Eneste undtagelse er de svenske grundskolelærere, som ligger på niveau på Danmark. Blandt de finske grundskolelærere er det således 86 %, som laver deres egne evalueringer, mens det er henholdsvis 71 % og 70 % af grundskolelærerne i Norge og Island. Endvidere skal det nævnes, at de danske grundskolelærere ligger 13 procentpoint under OECD-gennemsnittet, som er på 77 %. På ungdomsuddannelsesområdet er det 72 % af de svenske lærere, som laver deres egne evalueringer.

Man skal være forsigtig med at tolke på ændringer fra 2013 til 2018, da spørgsmålene i de to år ikke er identiske. I 2013 blev der spurgt, om læreren *udvikler og gennemfører* egen evaluering, mens der i 2018 kun blev spurgt, om læreren *gennemfører* egen evaluering. Denne forskel i spørgsmålet kan højst sandsynligt forklare den stigning, der er sket i samtlige nordiske lande.

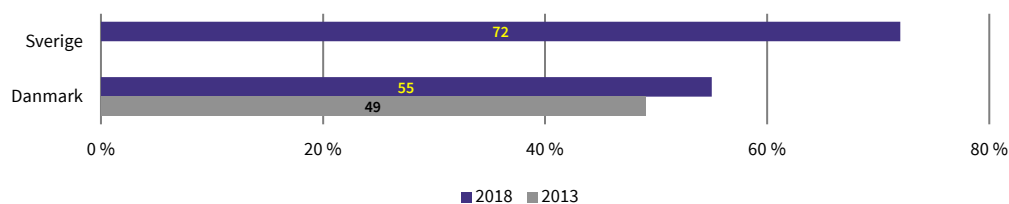
FIGUR 3.8

## Andel af lærere, der svarer, at de altid eller ofte gennemfører egen evaluering

Grundskole 7.-10.-klasse



Ungdomsuddannelser



Kilde: Spørgeskema til lærere TALIS, 2013 og 2018 (spørgsmål 43, 43).

Note: Tal markeret med gul viser, hvilke landes besvarelser der er signifikant forskellige fra danske besvarelser ved et signifikansniveau på 5 %. Dansk tal markeret med gul viser, at der er sket en signifikant ændring fra 2013 til 2018.

### En mindre andel af de danske lærere iagttager eleverne, når de arbejder på en bestemt opgave, og giver dem feedback

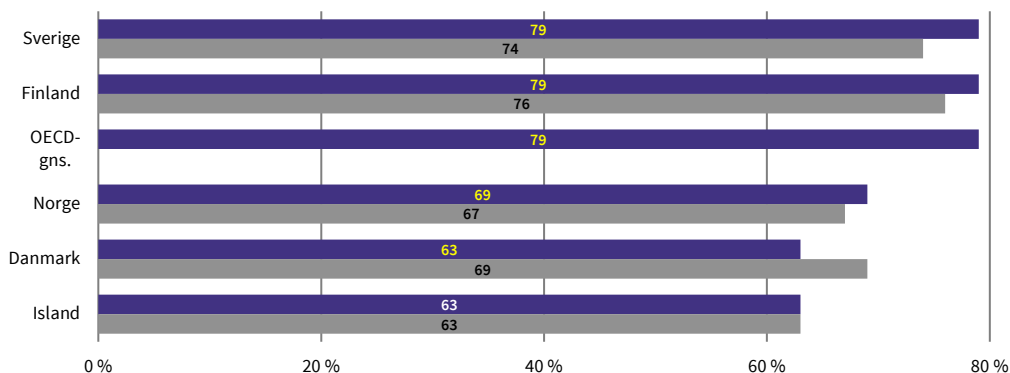
Som det er nævnt ovenfor, har 63 % af de danske grundskolelærere svaret, at de altid eller ofte iagttager eleverne, når de arbejder på en bestemt opgave, og giver dem feedback. På ungdomsuddannelsesområdet er det 61 % af lærerne, som gør dette. Det fremgår desuden, at andelen af grundskolelærere, som benytter metoden, er faldet 6 procentpoint (fra 69 % til 63 %) siden 2013, mens faldet er på 8 procentpoint (fra 69 % til 61 %) blandt ungdomsuddannelseslærerne.

Når man ser på de andre nordiske lande, ligger stort set samtlige lande over Danmark. Eneste undtagelse er de islandske grundskolelærere, som ligger på niveau med de danske. Det fremgår således af figuren nedenfor, at 69 % af de norske grundskolelærere iagttager eleverne, når de arbejder på en bestemt opgave, og giver dem feedback, mens tallet er 79 % for både de finske og svenske grundskolelærere såvel som OECD-gennemsnittet. På ungdomsuddannelsesområdet er det 72 % af de svenske lærere, som iagttager eleverne, når de arbejder på en bestemt opgave, og giver dem feedback, hvilket er 11 procentpoint højere end de danske ungdomsuddannelseslærere.

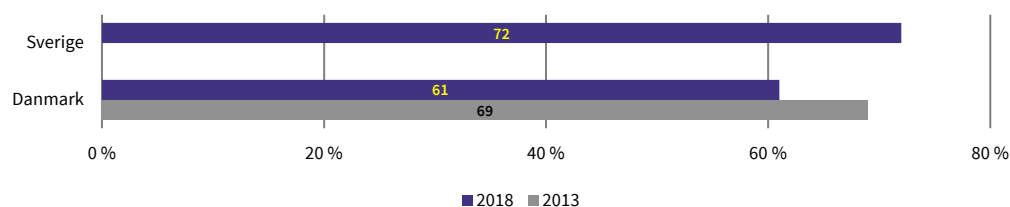
FIGUR 3.9

### Andel af lærere, der svarer, at de altid eller ofte iagttager eleverne, når de arbejder på en bestemt opgave, og giver dem feedback

Grundskole 7.-10.klasse



Ungdomsuddannelser



Kilde: Spørgeskema til lærere TALIS, 2013 og 2018 (spørgsmål 43, 43).

Note: Tal markeret med gul viser, hvilke landes besvarelser der er signifikant forskellige fra danske besvarelser ved et signifikansniveau på 5 %. Dansk tal markeret med gul viser, at der er sket en signifikant ændring fra 2013 til 2018.

## 3.3 Lærernes tiltro til egne undervisningsevner (self-efficacy)

International forskning har vist, at lærerens tiltro til egne undervisningsevner<sup>6</sup> har stor sammenhæng med undervisningens kvalitet og med elevernes motivation og læring. Derudover har lærerens tiltro til egne undervisningsevner vist sig at have stor sammenhæng med jobtilfredshed og i forhold til at modvirke stressrelaterede tilstande (OECD, 2019a). I TALIS er der derfor også spurgt ind til lærernes tiltro til egne undervisningsevner. Lærerne spørges bl.a. om, hvorvidt de generelt set oplever at lykkes med forskellige elementer i deres undervisning. Det drejer sig fx om, hvorvidt de kan opretholde ro i klassen, og om de kan benytte forskellige evalueringsstrategier. Ud over de generelle spørgsmål bliver lærerne bedt om at vurdere deres formåen specifikt med hensyn til klasser med kulturel diversitet.

I det følgende præsenteres først resultaterne vedrørende lærernes generelle tiltro til egne undervisningsevner. Herefter præsenteres resultaterne om lærernes tiltro til egne evner specifikt med hensyn til klasser med kulturel diversitet.

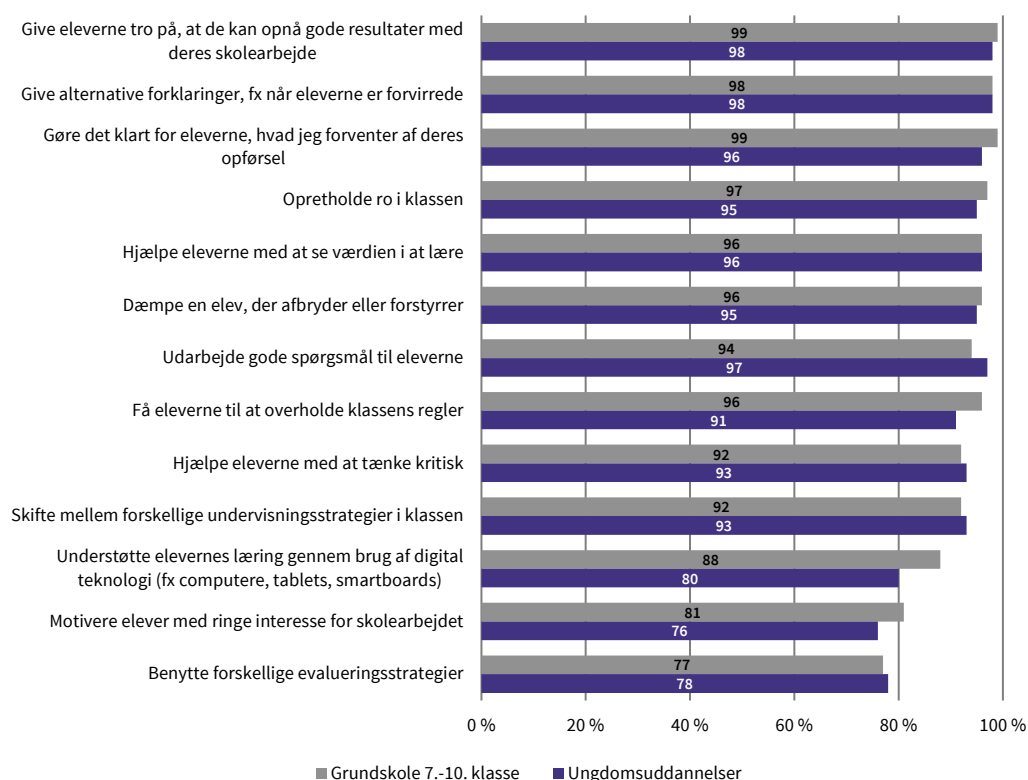
6 Tiltro til egne undervisningsevner er en oversættelse af det engelske begreb self-efficacy.

### 3.3.1 Lærernes generelle tiltro til egne undervisningsevner

Nedenstående figur viser, hvor stor en andel af de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere der vurderer, at de i høj eller nogen grad kan gøre en række ting i deres undervisning. Det er vigtigt at understrege, at lærernes vurdering af egen formåen i undervisningen ikke siger noget om, hvorvidt de i praksis gør de forskellige ting i deres undervisning. Lærerne vurderer således udelukkende, om de er i stand til at gøre de ting, der spørges til.

FIGUR 3.10

#### I hvilken grad kan du gøre følgende i din undervisning (Andel af lærere, der har svaret i høj eller nogen grad)



Kilde: Spørgeskema til lærere TALIS, 2018 (spørgsmål 34).

Figuren viser, at langt de fleste danske lærere – på både grundskole- og ungdomsuddannelsesniveau – oplever at kunne gøre en lang række ting i deres undervisning og på forskellig vis engagere eleverne i at lære. De danske grundskolelærere oplever i størst grad, at de kan give eleverne tro på, at de kan opnå gode resultater med deres skolearbejde (99 %), gøre det klart for eleverne, hvad de forventer af deres opførelse (99 %), og give alternative forklaringer, fx når eleverne er forvirrede (98 %). Grundskolelærerne oplever i lidt mindre grad, at de kan motivere elever med ringe interesse for skolearbejde (81 %) og benytte forskellige evalueringsstrategier (77 %).

De danske ungdomsuddannelseslærere oplever i størst grad, at de kan give elever tro på, at de kan opnå gode resultater med deres skolearbejde (98 %), give alternative forklaringer, fx når eleverne er forvirrede (98 %), og udarbejde gode spørgsmål til eleverne (97 %). Ungdomsuddannelseslærerne oplever i lidt mindre grad, at de kan understøtte elevernes læring gennem brug af digital teknologi

(80 %), benytte forskellige evalueringsstrategier (78 %) og motivere elever med ringe interesse for skolearbejde (76 %).

Ser man nærmere på besvarelserne for ungdomsuddannelseslærerne, fremgår det, at lærerne på erhvervsuddannelsesområdet ved flere spørgsmål er mindre positive i deres vurdering end gymnasielærerne. De to største forskelle ses ved spørgsmålene om, hvorvidt de kan benytte forskellige evalueringsstrategier og skifte mellem forskellige undervisningsstrategier i klassen. Andelen for erhvervsuddannelseslærerne er ca. 10 procentpoint lavere end for gymnasielærerne på begge spørgsmål.

Sammenholder man resultaterne i figuren med resultaterne fra 2013, ligger de på samme niveau. Man skal dog være påpasselig med at sammenligne resultaterne i 2013 med 2018. Det skyldes, at man i 2013 har spurgt, om læreren har *mulighed* for at gøre ovennævnte elementer, mens man i 2018 har spurgt, om læreren *kan* gøre ovennævnte elementer. Sammenligningen med resultaterne fra 2013 skal derfor tages med forbehold for dette.

Hvis blikket rettes mod de andre nordiske landes besvarelser og OECD-gennemsnittet, er de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere ved langt de fleste spørgsmål noget mere positive i deres vurdering af egne undervisningsevner. Det gælder fx med hensyn til lærernes vurdering af, om de kan:

- Opretholde ro i klassen
- Dæmpe en elev, der afbryder eller forstyrrer
- Understøtte elevernes læring gennem brug af digital teknologi
- Hjælpe eleverne med at tænke kritisk
- Hjælpe eleverne med at se værdien i at lære
- Motivere elever med ringe interesse for skolen.

Et af de eneste spørgsmål, hvor de danske lærere ikke ligger over lærerne fra de andre nordiske lande, er med hensyn til deres vurdering af, om de kan benytte forskellige evalueringsstrategier i undervisningen. Her ligger Danmark under Island og Sverige såvel som OECD-gennemsnittet, men over Finland og Norge. Ser man på lærerne i 0.-6. klasse, ligger Danmark ligeledes under Sverige, mens Danmark på ungdomsuddannelsesområdet ligger på niveau med Sverige.

I det følgende gennemgås nogle af de mest centrale resultater vedrørende de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslæreres vurdering af egen formåen i undervisningen, sammenlignet med lærerne fra de andre nordiske lande. Det drejer sig om følgende resultater:

- **Opretholde ro:** De danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere er mere positive i deres vurdering af, om de kan opretholde ro i klassen.
- **Benytte evalueringsstrategier:** De danske grundskolelærere er mindre positive i deres vurdering af, om de kan benytte forskellige evalueringsstrategier.

### **De danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere er mere positive i deres vurdering af, om de kan opretholde ro i klassen**

97 % af de danske grundskolelærere oplever, at de i høj eller nogen grad kan opretholde ro i klassen, mens tallet er 95 % for ungdomsuddannelseslærerne. Det er således langt størstedelen af lærerne, som oplever, at de formår at opretholde ro i klassen.

De danske lærere er mere positive i deres vurdering af spørgsmålet vedrørende ro, end det er tilfældet for lærerne i de andre nordiske lande. Ser vi på grundskoleområdet, er det således 88 % af lærerne i Island, som i høj eller nogen grad oplever, at de kan opretholde ro i klassen. I Finland er det 83 % af lærerne, mens det i Sverige og Norge er henholdsvis 81 % og 79 % af lærerne. På ungdomsuddannelsesområdet svarer 78 % af de svenske lærere, at de i høj eller nogen grad kan opretholde ro i klassen.

De danske læreres oplevelse af at kunne opretholde ro i klassen harmonerer med de tidligere præsenterede resultater omkring deres oplevelse af støj og uro i klassen. Som det er nævnt i afsnittet om støj og uro, skal det dog også i denne sammenhæng understreges, at de præsenterede resultater ikke nødvendigvis er ensbetydende med, at de danske lærere reelt er bedre til at opretholde ro i klassen. De resultatmæssige forskelle kan således også være et udtryk for, at lærerne i de andre nordiske lande har et andet syn på, hvornår der er ro i klassen.

### **De danske grundskolelærere er mindre positive i deres vurdering af, om de kan benytte forskellige evalueringstrategier**

77 % af de danske lærere i 7.-10. klasse oplever, at de i høj eller nogen grad kan benytte sig af forskellige evalueringstrategier i klassen, mens det er 74 % af lærerne, som svarer dette på de yngste klassetrin i grundskolen (0.-6. klasse).

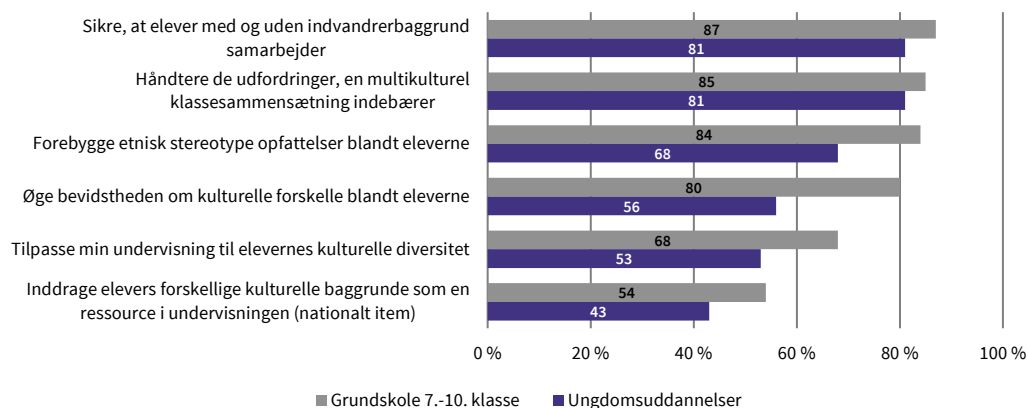
Ser man på lærernes besvarelser i de andre nordiske lande, fremgår det, at de danske lærere i 7.-10. klasse ligger over Finland (72 %) og Norge (71 %), men under Island (86 %) og Sverige (83 %) såvel som OECD-gennemsnittet (80 %). Blandt lærerne i 0.-6. klasse ligger Danmark ligeledes under Sverige. Her er det således 80 % af de svenske lærere, som i høj eller nogen grad oplever, at de kan benytte sig af forskellige evalueringstrategier. De danske ungdomsuddannelseslærere (78 %) er på niveau med de svenske ungdomsuddannelseslærere (81 %).

### **3.3.2 Lærernes tiltro til egne evner i klasser med kulturel diversitet**

Nedenstående figur viser, hvor mange af de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere der vurderer, at de i høj eller nogen grad kan gøre en række ting i klasser med kulturel diversitet. Klasser med kulturel diversitet defineres i spørgeskemaet som klasser, der har elever med forskellige kulturelle eller etniske baggrunde. Som det var tilfældet i forbindelse med lærernes vurdering af deres generelle formåen i undervisningen, er det vigtigt at understrege, at lærerne ikke svarer på, om de i praksis gør de forskellige ting i deres undervisning. Også i dette tilfælde vurderer lærerne således udelukkende, om de er i stand til at gøre de ting, der spørges til. I figuren indgår kun lærere, der har undervist klasser, hvor eleverne kommer fra forskellige kulturer.

FIGUR 3.11

### I hvilken grad kan du gøre følgende, når du underviser en klasse med kulturel diversitet? (Andel af lærere, der har svaret i høj eller nogen grad)



Kilde: Spørgeskema til lærere TALIS, 2018 (spørgsmål 45).

Note: Kun lærere, der har undervist klasser, hvor elever kommer fra forskellige kulturer, indgår i figuren.

Figuren viser, at 87 % af de danske grundskolelærere oplever, at de i høj eller nogen grad kan sikre, at elever med og uden indvandrerbaggrund samarbejder. En lignende svarfordeling viser sig fx med hensyn til grundskolelærernes vurdering af, om de kan håndtere de udfordringer, som en multikulturel klassesammensætning indebærer, hvor det er 85 % af grundskolelærerne, som i høj eller nogen grad oplever dette. Grundskolelærerne er mindre positive i deres vurdering af, om de kan tilpasse undervisningen til elevernes kulturelle diversitet (68 %). Det samme gælder med hensyn til grundskolelærernes vurdering af, om de formår at inddrage elevernes forskellige kulturelle baggrunde som en ressource i undervisningen (54 %).

På ungdomsuddannelsesområdet er det 81 % af lærerne, som oplever, at de i høj eller nogen grad formår at sikre, at elever med og uden indvandrerbaggrund samarbejder, såvel som at kunne håndtere de udfordringer, som en multikulturel klassesammensætning indebærer. Ungdomsuddannelseslærerne er mindre positive i deres vurdering af, om de kan tilpasse undervisningen til elevernes diversitet. Her er det 53 % af lærerne, der oplever, at de i høj eller nogen grad kan dette. Det samme gælder med hensyn til ungdomsuddannelseslærernes vurdering af, om de formår at inddrage elevernes forskellige kulturelle baggrunde som en ressource i undervisningen (43 %).

Ser man på besvarelsene fra lærerne i 0.-6. klasse, så er der en tendens til, at besvarelsene på disse klassetrin generelt er lidt mere positive. Som det fremgår af tallene ovenfor, er der også en tendens til, at grundskolelærerne på 7.-10. klassetrin svarer mere positivt end ungdomsuddannelseslærerne. Samlet set tegner der sig således et billede af, at lærerne bliver mindre positive i deres vurdering, jo ældre eleverne bliver.

De danske grundskolelærere er ved samtlige spørgsmål mere positive i deres vurdering af egne undervisningsevner i klasser med kulturel diversitet, sammenlignet med lærerne i de andre nordiske lande og OECD-gennemsnittet.

På ungdomsuddannelsesområdet er Danmark på niveau med Sverige ved de fleste spørgsmål. Dog gælder det, at de danske ungdomsuddannelseslærere er mere positive i deres vurdering af, om de

kan sikre, at elever med og uden indvandrerbaggrund samarbejder, mens de er mindre positive med hensyn til, om de formår at tilpasse undervisningen til elevernes kulturelle diversitet.

I det følgende gennemgås nogle af de mest centrale resultater vedrørende de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslæreres vurdering af egen formåen i klasser med kulturel diversitet, sammenlignet med lærerne fra de andre nordiske lande. Det drejer sig om følgende resultater:

- **Håndtere udfordringer:** De danske grundskolelærere er mere positive i deres vurdering af, om de kan håndtere de udfordringer, en multikulturel klassesammensætning indebærer.
- **Tilpasse undervisning:** De danske ungdomsuddannelseslærere er mindre positive i deres vurdering af, om de kan tilpasse deres undervisning til elevernes kulturelle diversitet.

### **De danske grundskolelærere er mere positive i deres vurdering af, om de kan håndtere de udfordringer, en multikulturel klassesammensætning indebærer**

Som det fremgår ovenfor, er det 85 % af de danske grundskolelærere på 7.-10. klassetrin, som oplever, at de i høj eller nogen grad kan håndtere de udfordringer, som en multikulturel klassesammensætning indebærer. Det er 18 procentpoint over OECD-gennemsnittet, som ligger på 67 %. Med hensyn til de andre nordiske lande, så ligger de på 59-69 % i deres vurdering af spørgsmålet, og de danske lærere på 7.-10. klassetrin er således noget mere positive i deres vurdering af spørgsmålet.

De danske grundskolelærere er også mere positive i deres vurdering end grundskolelærerne i Sverige, når blikket rettes mod de yngste klassetrin i grundskolen. Her er det 86 % af grundskolelærerne i Danmark, som i høj eller nogen grad er enige i, at de kan håndtere de udfordringer, som en multikulturel klassesammensætning indebærer, mens det er 70 % af grundskolelærerne i Sverige, som oplever dette.

På ungdomsuddannelsesområdet er det 81 % af lærerne, som i høj eller nogen grad er enige i, at de kan håndtere de udfordringer, som en multikulturel klassesammensætning indebærer. Ungdomsuddannelseslærer adskiller sig imidlertid ikke signifikant fra lærerne på ungdomsuddannelsesområdet i Sverige, hvor det er 78 % af lærerne, som i høj eller nogen grad er enige i spørgsmålet.

### **De danske ungdomsuddannelseslærere er mindre positive i deres vurdering af, om de kan tilpasse deres undervisning til elevernes kulturelle diversitet**

Fælles for grundskole- og ungdomsuddannelseslærerne i Danmark er, at et af de spørgsmål, som de svarer mindst positivt på, handler om evnen til at tilpasse undervisningen til elevernes kulturelle diversitet. De to områder adskiller sig dog ved, at lærernes besvarelser på grundskoleområdet er signifikant mere positive end fra besvarelserne fra samtlige andre nordiske lande og OECD-gennemsnittet, mens lærernes besvarelser på ungdomsuddannelsesområdet er kendetegnet ved det modsatte. I Danmark er det således 53 % af lærerne på ungdomsuddannelsesområdet, som i høj eller nogen grad er enige i, at de kan tilpasse undervisningen til elevernes kulturelle diversitet, mens det i Sverige er 58 % af lærerne, som oplever dette.



## 4 Lærernes kompetenceudvikling

Lærernes faglige kompetencer er vigtige for, at de kan gennemføre en god undervisning til gavn for eleverne. Lærernes faglige kompetencer kan styrkes både ved at introducere lærerne til nye redskaber eller færdigheder og ved at opdatere og vedligeholde de kompetencer, lærerne allerede har.

Dette kapitel giver et indblik i, hvordan de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere vedligeholder og udvikler deres kompetencer. Kapitlet præsenterer resultater vedrørende lærernes deltagelse i kompetenceudviklingsaktiviteter. Derudover præsenterer kapitlet resultater med hensyn til lærernes behov for kompetenceudvikling og hindringer for kompetenceudvikling.

Grundet ændringer i nogle af spørgsmålsformuleringerne i TALIS-spørgeskemaet fra 2013 til 2018 er det kun muligt at sammenligne besvarelserne fra 2013 og 2018 vedrørende de spørgsmål, som handler om, hvilke hindringer lærerne oplever med hensyn til at modtage kompetenceudvikling.

Resultaterne i dette kapitel skal forstås i sammenhæng med de forskellige indsatser, reformer og lignende, der er gennemført på uddannelsesområdet. For forståelsen af resultaterne i dette kapitel kan følgende forhold være relevante:

- På grundskoleområdet trådte der i august 2014 en reform i kraft, som blandt andet fokuserede på kompetenceudvikling af ledere og det pædagogiske personale. Målsætningen var, at alle elever i 2020 skulle undervises af lærere med undervisningskompetence i det pågældende fag. Desuden har A. P. Møller Fonden fra sommeren 2014 til sommeren 2018 bevilliget godt halvdelen af den milliard kroner, der er doneret til at styrke den danske folkeskole gennem opkvalificering af lærere, pædagoger og skoleledere ([www.apmollerfonde.dk](http://www.apmollerfonde.dk)).
- På gymnasieområdet trådte der i 2017 en reform i kraft, og i forlængelse heraf er der afholdt en række kurser med henblik på at understøtte reformimplementeringen, herunder fx Fagudvikling i Praksis (FiP) og Skoleudvikling i Praksis (SiP).
- På erhvervsuddannelsesområdet er der gennemført en reform i 2015, som blandt andet betyder, at der skal foretages et løft af undervisernes erhvervspædagogiske kompetencer. For lærere fastansat i 2010 eller senere er det et krav, at de senest fire år efter ansættelsen skal have kompetencer fra en pædagogisk uddannelse, der som minimum svarer til en gennemført pædagogisk diplomuddannelse. (Aftale om bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser, 2014). For lærere fastansat i 2009 eller tidligere har kompetenceløftet et omfang, der svarer til mindst 10 ECTS-point. For mere viden om status på lærernes pædagogiske kompetenceudvikling i 2019 henvises til notatet "Kortlægning af pædagogisk kompetenceudvikling blandt lærere på EUD i 2019" (EVA, 2019).

Derudover kan der være yderligere nationale forhold af betydning, ligesom der kan være forhold i andre lande, som kan være relevante at inddrage i det videre arbejde med undersøgelsens resultater. Endvidere kan der være lavet undersøgelser, som ikke refereres i denne rapport, som kan være med til at kontekstualisere undersøgelsens resultater.

## Sammenfatning – lærernes kompetenceudvikling

### Form, indhold og oplevet udbytte af kompetenceudviklingsaktiviteter

- 6 % af danske grundskolelærere og 9 % af danske ungdomsuddannelseslærere har overværet undervisning på andre skoler. Danske grundskolelærere overværer i mindre grad undervisning på andre skoler, sammenlignet med de andre nordiske lande og OECD-gennemsnittet (3-55 procentpoint lavere). Danske ungdomsuddannelseslærere overværer også i mindre grad undervisning på andre skoler end svenske ungdomsuddannelseslærere (14 procentpoint lavere).
- 12 % af danske grundskolelærere og 9 % af danske ungdomsuddannelseslærere har deltaget i onlinekurser. Danske grundskolelærere deltager mindre i onlinekurser, sammenlignet med de andre nordiske lande og OECD-gennemsnittet (10-24 procentpoint lavere). Danske ungdomsuddannelseslærere deltager også mindre i onlinekurser end svenske ungdomsuddannelseslærere (26 procentpoint lavere).
- 47 % af danske grundskolelærere og 51 % af danske ungdomsuddannelseslærere har deltaget i kompetenceudviklingsaktiviteter inden for anvendelse af it som pædagogisk redskab. Danske grundskolelæreres andel placerer sig lavere end de andre nordiske lande og OECD-gennemsnittet (11-27 procentpoint lavere). Danske ungdomsuddannelseslæreres andel er også lavere end svenske ungdomsuddannelseslærere (7 procentpoint lavere).
- Danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere angiver, at den gennemførte kompetenceudvikling har en positiv indflydelse på deres undervisning (71 % og 75 %). Danske grundskolelærere er dog mindre positive end lærerne i de andre nordiske lande samt OECD-gennemsnittet (2-11 procentpoint lavere). Danske ungdomsuddannelseslærere er på niveau med de svenske lærere.

### Behov for kompetenceudvikling – og hindringer herfor

- Danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere efterspørger generelt mindre kompetenceudvikling end lærere i de andre nordiske lande. Det gælder særligt inden for elevadfærd og klasseledelse, anvendelse af it som pædagogisk redskab i undervisningen og undervisning af elever med forskellige kulturelle eller sproglige baggrunde.
- Danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere angiver at have det største kompetenceudviklingsbehov inden for undervisning af elever med særlige behov (19 % og 9 %). De danske grundskolelærere er på niveau med de fleste nordiske lande, mens de danske ungdomsuddannelseslærere angiver at have et mindre behov end de svenske ungdomsuddannelseslærere (6 procentpoint lavere).
- Den hindring, som danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere særligt oplever for deres kompetenceudvikling, er, at efteruddannelse kolliderer med den skemalagte arbejdstid (50 % og 59 %). For både danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere opleves denne hindring større i 2018 end i 2013 (steget 10 og 12 procentpoint).

- 20 % af danske grundskolelærere og 19 % af danske ungdomsuddannelseslærere er enige i, at manglende støtte fra deres leder er en hindring for deres deltagelse i kompetenceudvikling. De danske læreres andel er lavere end i de fleste andre nordiske lande samt OECD-gennemsnittet (7-13 procentpoint lavere).

#### **Tværgående betragtninger om lærernes kompetenceudvikling**

- Erhvervsuddannelseslærerne efterspørger i højere grad end gymnasielærerne kompetenceudvikling inden for de temaer, der spørges til i TALIS. Samtidig oplever erhvervsuddannelseslærere i højere grad hindringer for deres kompetenceudvikling.
- Samlet set placerer Danmark sig relativt lavt med hensyn til andelen, der har deltaget i de kompetenceudviklingsaktiviteter, der spørges ind til i TALIS, sammenlignet med lærere i de andre nordiske lande. De danske lærere har desuden i mindre grad givet udtryk for at have kompetenceudviklingsbehov inden for de temaer, der belyses i TALIS.

## **4.1 Form, indhold og oplevet udbytte af kompetenceudviklingsaktiviteter**

Lærerne er i TALIS blevet spurgt til, hvilke kompetenceudviklingsaktiviteter de har deltaget i inden for de seneste 12 måneder. I TALIS defineres faglige kompetenceudviklingsaktiviteter relativt bredt, og de dækker fx konferencer, virksomhedsbesøg, forskellige former for efteruddannelse eller deltagelse i netværk samt kollegial observation.

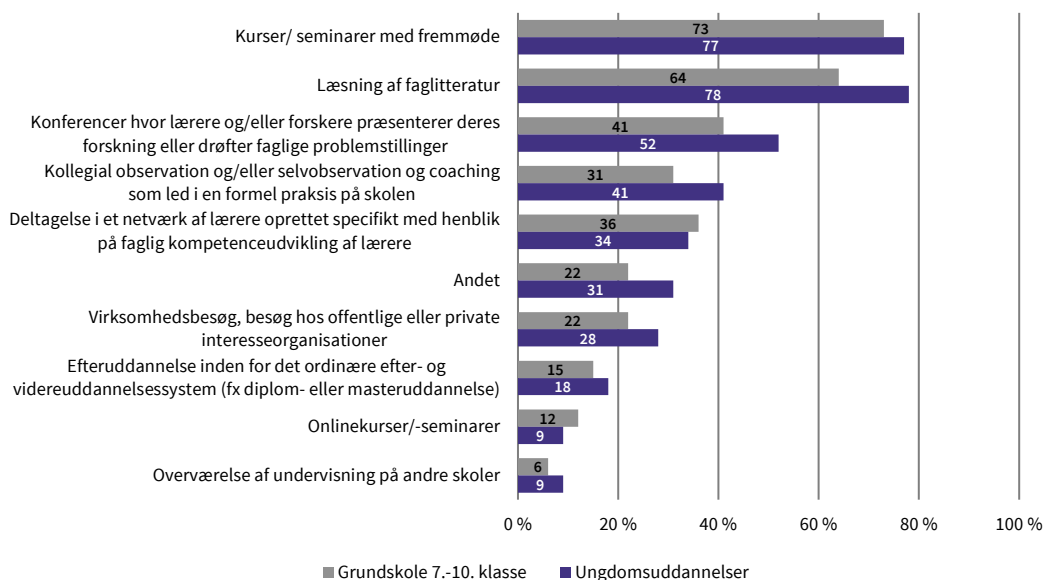
Angående lærernes deltagelse i faglige kompetenceudviklingsaktiviteter er det vigtigt at have for øje, at lærerne spørges til den kompetenceudvikling, de har modtaget inden for de seneste 12 måneder. Lærernes svar siger derfor ikke noget om, hvilken kompetenceudvikling lærerne tidligere har modtaget. Det betyder også, at det ikke er muligt at slutte, at lærerne fx mangler kompetencerne eller ikke har modtaget nok kompetenceudvikling inden for et emne, blot fordi de ikke er blevet opkvalificeret inden for emnet inden for de seneste 12 måneder.

### **4.1.1 Kompetenceudviklingsaktiviteter gennemført af danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere**

Nedenstående figur viser, hvor stor en andel af de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere der har deltaget i de forskellige faglige kompetenceudviklingsaktiviteter inden for de seneste 12 måneder.

FIGUR 4.1

## Andel af lærere, der har deltaget i følgende faglige kompetenceudviklingsaktiviteter inden for de seneste 12 måneder



Kilde: Spørgeskema til lærere TALIS, 2018 (spørgsmål 22).

Figuren viser, at de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere først og fremmest har deltaget i kurser/seminarer med fremmøde (73 % og 77 %), læsning af faglitteratur (64 % og 78 %), konferencer (41 %, 52 %), kollegial observation og/eller selvobservation (31 % og 41 %) samt deltaget i netværk af lærere (36 % og 34 %) inden for de seneste 12 måneder. De har til gengæld kun i mindre grad overværet undervisning på andre skoler (6 % og 9 %) og deltaget i onlinekurser/-seminarer (12 % og 9 %).

Selvom spørgsmålet ikke er direkte sammenligneligt med spørgsmålet om lærernes kompetenceudvikling, der blev stillet TALIS i 2013, var deltagelse i kurser og netværk ligeledes blandt de hyppigste kompetenceudviklingsaktiviteter i 2013, mens overværelse af undervisning på andre skoler var blandt de mindst hyppige (EVA, 2014).

Ungdomsuddannelseslærerne har i højere grad end grundskolelærerne deltaget i de kompetenceudviklingsaktiviteter, der spørges til i TALIS 2018. Det gælder særligt konferencer, kollegial observation og læsning af faglitteratur. Der er dog forskelle blandt ungdomsuddannelseslærerne. Gymnasielærerne deltager således i højere grad end erhvervsuddannelseslærere i syv af de ti kompetenceudviklingsaktiviteter, der spørges til. Det modsatte er dog tilfældet med hensyn til efteruddannelse inden for det ordinære efter- og videreuddannelsessystem (fx diplom- eller masteruddannelse), hvor det er i højere grad erhvervsuddannelseslærerne, som deltager. Sidstnævnte resultat skal ses i sammenhæng med kravet om et strategisk kompetenceløft af erhvervsuddannelseslæreres erhvervspædagogiske kompetencer, der blev indført som led i den seneste reform.

Henholdsvis 92 % og 95 % af danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere har deltaget i mindst én af de nævnte kompetenceudviklingsaktiviteter, hvilket er på niveau med de andre nordiske lande. Dog har de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere generelt deltaget i færre

af de i TALIS nævnte kompetenceudviklingsaktiviteter, sammenlignet med lærerne i de andre nordiske lande. Eksempelvis har lærerne i de andre nordiske lande i væsentlig højere grad end de danske lærere deltaget i overværelse af undervisning på andre skoler, onlinekurser/-seminarer og læsning af faglitteratur. Til gengæld har særligt de danske ungdomsuddannelseslærere i højere grad deltaget i efteruddannelse inden for det ordinære efter- og videreuddannelsessystem sammenlignet med de svenske lærere.

I Danmark er der en del af grundskole- og ungdomsuddannelseslærere (22 % og 31 %), der angiver, at de har deltaget i andre former for kompetenceudvikling de seneste 12 måneder end dem, der spørges til i TALIS. Dette gør sig også gældende for de andre nordiske lande.

I det følgende udfoldes nogle af de mest centrale resultater vedrørende de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslæreres deltagelse i forskellige kompetenceudviklingsaktiviteter, sammenlignet med lærerne fra de andre nordiske lande. Det drejer sig om følgende resultater:

- **Kurser med fremmøde og onlinekurser:** Danske lærere deltager i kurser med fremmøde, men kun i mindre grad i onlinekurser.
- **Kollegial observation:** Deltagelse i kollegial observation/selvobservation er udbredt blandt danske lærere, men der er forskelle på uddannelsesniveauerne.
- **Overværelse af undervisning på andre skoler:** Danske lærere overværer kun i mindre grad undervisning på andre skoler.
- **Læsning af faglitteratur:** Læsning af faglitteratur er hyppigt anvendt kompetenceudvikling blandt danske lærere, men der er forskelle mellem uddannelsesniveauerne.
- **Efteruddannelse inden for det ordinære efter- og videreuddannelsessystem:** Danske lærere benytter efteruddannelse inden for det ordinære efter- og videreuddannelsessystem.

### **Danske lærere deltager i kurser med fremmøde, men kun i mindre grad i onlinekurser**

Som i de andre nordiske lande er deltagelse i kurser/seminarer med fremmøde den mest udbredte form for faglig kompetenceudvikling blandt danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere (73 % og 77 %). Blandt ungdomsuddannelseslærere gælder dette særligt gymnasielærere (81 %), sammenlignet med 62 % erhvervsuddannelseslærere. Denne forskel kan hænge sammen med, at der særligt på gymnasieområdet har været afholdt en række kurser koblet til at understøtte reformimplementering, herunder Fagudvikling i Praksis (FiP).

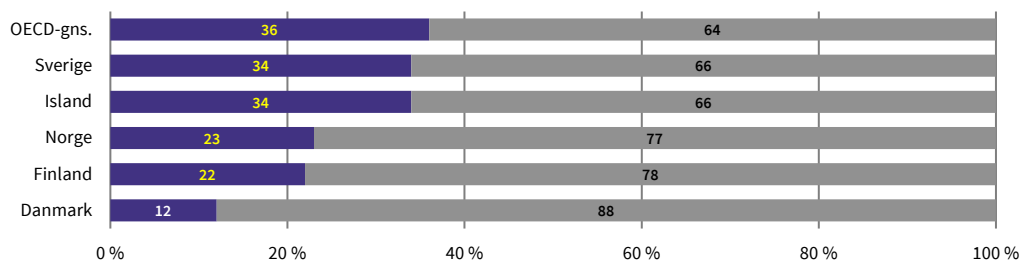
På grundskoleområdet er lærernes deltagelse i kurser med fremmøde lidt lavere end OECD-gennemsnittet (76 %) og på niveau med Norge og Sverige. Kun Finland og Island skiller sig ud, ved at færre lærere har deltaget i kurser med fremmøde i Finland (68 %), mens Island er det land, hvor flest lærere svarer, at de har deltaget i kurser med fremmøde (85 %). På ungdomsuddannelsesområdet er danske lærere på niveau med svenske lærere.

Ser man derimod på deltagelse i onlinekurser/-seminarer, tegner der sig et andet billede, hvilket fremgår af nedenstående figur.

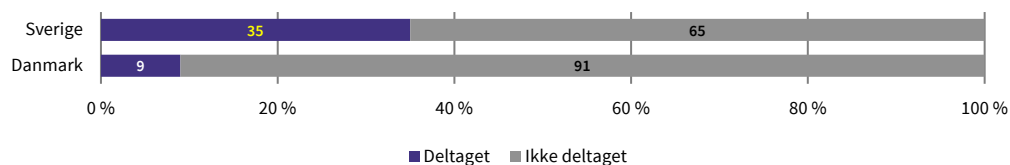
FIGUR 4.2

## Har du inden for de seneste 12 måneder deltaget i onlinekurser/-seminarer?

Grundskole 7.-10.klasse



Ungdomsuddannelser



Kilde: Spørgeskema til lærere TALIS, 2018 (spørgsmål 22).

Note: Tal markeret med gul viser, hvilke landes besvarelser der er signifikant forskellige fra danske besvarelser ved et signifikansniveau på 5 %.

Danmark er det nordiske land med den laveste andel lærere, der har deltaget i onlinekurser/-seminarer de seneste 12 måneder. Blandt grundskolelærerne er det 12 %, som har deltaget, mens det er 9 % af ungdomsuddannelseslærerne. På ungdomsuddannelsesområdet svarer en højere andel erhvervsuddannelseslærerne (16 %), at de har deltaget i onlinekurser/-seminarer, sammenlignet med gymnasielærerne (8 %).

På både grundskole- og ungdomsuddannelsesområdet deltager lærerne i samtlige andre nordiske lande i højere grad i onlinekurser/-seminarer end de danske lærere. På grundskoleområdet er OECD-gennemsnittet 24 procentpoint højere end i Danmark, mens de andre nordiske lande ligger 10-22 procentpoint højere end de danske grundskolelærere. På ungdomsuddannelsesområdet svarer 35 % af de svenske ungdomsuddannelseslærere, at de deltager i onlinekurser/-seminarer, hvilket svarer til en forskel på 26 procentpoint i forhold til de danske lærere.

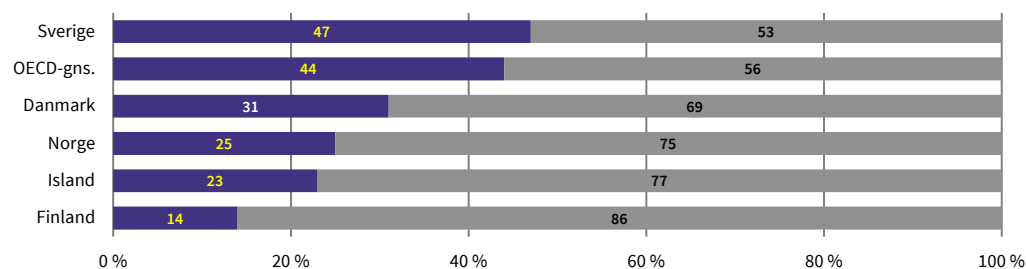
### Deltagelse i kollegial observation/selvobservation er udbredt blandt danske lærere, men der er forskelle på uddannelsesniveauerne

Nedenstående figur viser andelen af lærere, der inden for de seneste 12 måneder har deltaget i kollegial observation og/eller selvobservation og coaching.

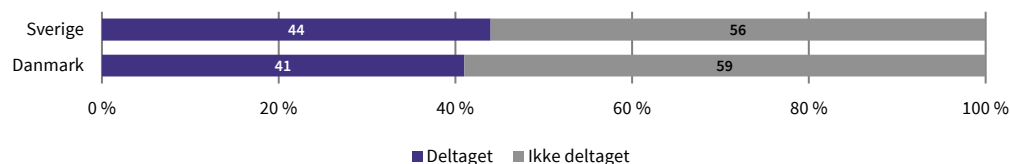
FIGUR 4.3

## Har du inden for de sidste 12 måneder deltaget i kollegial observation og/eller selvobservation og coaching som led i en formel praksis på skolen?

Grundskole 7.-10.klasse



Ungdomsuddannelser



Kilde: Spørgeskema til lærere TALIS, 2018 (spørgsmål 22).

Note: Tal markeret med gul viser, hvilke landes besvarelser der er signifikant forskellige fra danske besvarelser ved et signifikansniveau på 5 %.

Blandt danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere svarer henholdsvis 31 % og 41 %, at de har deltaget i kollegial observation og/eller selvobservation og coaching. Der er dog forskel på besvarelserne blandt grundskolelærere i henholdsvis 0.-6. klasse og 7.-10. klasse. Mens 39 % af lærerne i 0.-6. klasse svarer, at de har deltaget i kollegial observation og/eller selvobservation og coaching, gælder dette for relativt færre grundskolelærere, der underviser i 7.-10. klasse, nemlig 31 %. Også blandt ungdomsuddannelseslærerne er der forskel på, hvor udbredt brug af kollegial observation/eller selvobservation er (43 % af gymnasielærerne og 32 % blandt erhvervsuddannelseslærerne).

Figuren viser, at danske grundskolelærere placerer sig lavere end OECD-gennemsnittet (44 %) og Sverige (47 %) med hensyn til andelen af lærere, der har deltaget i kollegial observation eller selvobservation og coaching. Dog har danske grundskolelærere i højere grad end lærere i Finland (14 %), Island (23 %) og Norge (25 %) deltaget i denne kompetenceudviklingsaktivitet. På ungdomsuddannelsesområdet ligger Danmark på niveau med Sverige (44 %).

### Danske lærere overværer kun i mindre grad undervisning på andre skoler

Blandt danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere svarer henholdsvis 6 % og 9 %, at de har overværet undervisning på andre skoler inden for de seneste 12 måneder. Det er en af de mindst anvendte former for kompetenceudvikling blandt danske lærere.

På grundskoleområdet placerer de danske lærere sig 20 procentpoint under OECD-gennemsnittet og lavere end de andre nordiske lande (3-55 procentpoint lavere). Særligt Island skiller sig ud, idet 61 % af grundskolelærerne her svarer, at de har overværet undervisning på andre skoler. På ungdomsuddannelsesområdet har danske lærere i mindre grad end svenske (23 %) overværet undervisning på andre skoler.

Selvom spørgsmålet ikke direkte kan sammenlignes med TALIS 2013, fremgik det også på daværende tidspunkt, at Danmark placerede sig lavt med hensyn til andelen, der har observeret undervisning på andre skoler, sammenlignet med de andre nordiske lande (EVA, 2014).

### **Læsning af faglitteratur er hyppigt anvendt kompetenceudvikling blandt danske lærere, men der er forskel på uddannelsesniveauer**

Blandt danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere er læsning af faglitteratur blandt de hyppigste kompetenceudviklingsaktiviteter (64 % og 78 %). På ungdomsuddannelsesområdet er læsning af faglitteratur særligt udbredt blandt gymnasielærere. 79 % af gymnasielærerne har læst faglitteratur, hvor det tilsvarende tal for erhvervsuddannelseslærere er 70 %.

Læsning af faglitteratur er generelt en af de hyppigst anvendte kompetenceudviklingsaktiviteter på tværs af lærere i de nordiske lande. På grundskoleområdet placerer Danmark sig lavere end OECD-gennemsnittet (72 %) og samtlige andre nordiske lande (73-76 %). På ungdomsuddannelsesområdet er danske lærere på niveau med svenske lærere (76 %) med hensyn til læsning af faglitteratur.

### **Danske lærere benytter efteruddannelse inden for det ordinære efter- og videreuddannelsessystem**

Henholdsvis 15 % og 18 % af danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere svarer, at de har gennemført efteruddannelse inden for det ordinære efter- og videreuddannelsessystem. Dog er der forskelle blandt ungdomsuddannelseslærere. Erhvervsuddannelseslærere svarer i højere grad end gymnasielærere (36 % og 14 %), at de har gennemført efteruddannelse inden for det ordinære efter- og videreuddannelsessystem. Denne forskel skal ses i sammenhæng med kravet om et strategisk kompetenceløft af erhvervsuddannelseslæreres erhvervspædagogiske kompetencer, der blev indført som led i den seneste reform.

På grundskoleområdet ligger danske læreres deltagelse i efteruddannelse inden for det ordinære efter- og videreuddannelsessystem på niveau med OECD-gennemsnittet (15 %). I Finland (11 %), Island (11 %) samt Sverige (5 %) deltager grundskolelærerne mindre i denne kompetenceudviklingsaktivitet end de danske grundskolelærere. De norske grundskolelærere skiller sig ud ved at være de lærere, der i højest grad deltager i efteruddannelse inden for det ordinære efter- og videreuddannelsessystem (24 %). På ungdomsuddannelsesområdet deltager en højere andel danske lærere i efteruddannelse inden for det ordinære efter- og videreuddannelsessystem, sammenlignet med svenske lærere (6 %).

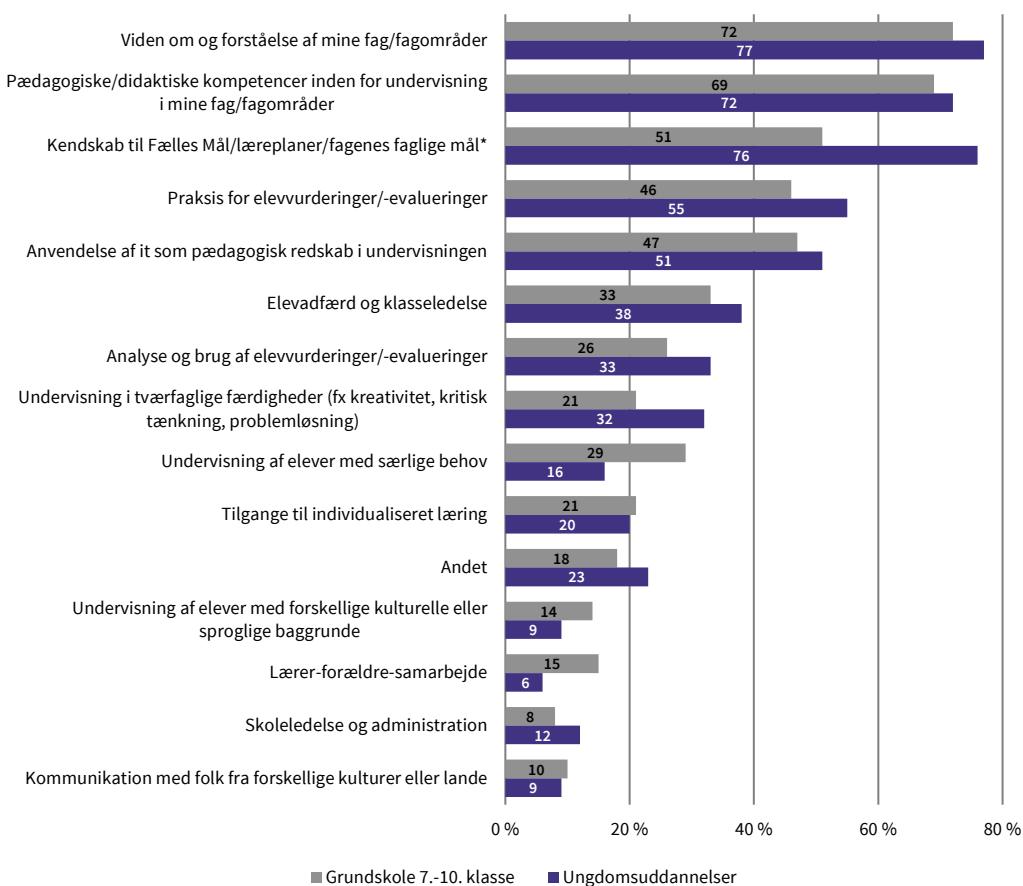
## **4.1.2 Emner for de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslæreres kompetenceudvikling inden for de seneste 12 måneder**

Lærerne spørges i TALIS-undersøgelsen om, inden for hvilke 16 emner de har modtaget faglig kompetenceudvikling. Nedenstående figur viser andelen af grundskole- og ungdomsuddannelseslærere, der svarer, at nedenstående emner indgik i de kompetenceudviklingsaktiviteter, de har deltaget i inden for de seneste 12 måneder.



FIGUR 4.4

### Andel af lærere, der svarer, at nedenstående emner indgik i de faglige kompetenceudviklingsaktiviteter, de har deltaget i inden for de seneste 12 måneder



Kilde: Spørgeskema til lærere TALIS, 2018 (spørgsmål 23).

Note: \*Grundskolelærerne er blevet spurgt til "Fælles Mål", mens ungdomsuddannelseslærerne er blevet spurgt til "kendskab til læreplaner/fagenes faglige mål".

Figuren viser, at de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere særligt har deltaget i kompetenceudviklingsaktiviteter inden for viden om og forståelse af fag/fagområder (72 % og 77 %), pædagogiske/didaktiske kompetencer inden for undervisning i fag/fagområder (69 % og 72 %) og kendskab til Fælles Mål (grundskole)/læreplaner/fagenes faglige mål (ungdomsuddannelse) (51 % og 76 %). De kompetenceudviklingsaktiviteter, som færrest grundskole- og ungdomsuddannelseslærere har deltaget i, er kommunikation med folk fra forskellige kulturer eller lande (10 % og 9 %), skoleledelse og administration (8 % og 12 %), lærer-forældre-samarbejde (15 % og 6 %) og undervisning af elever med forskellige kulturelle eller sproglige baggrunde (14 % og 9 %).

Selvom tallene ikke kan sammenlignes direkte, fremgik det også af TALIS-rapporten i 2013, at lærerne særligt havde deltaget i kompetenceudvikling vedrørende viden om og forståelse af deres fag og pædagogiske kompetencer inden for undervisning i deres fag (EVA, 2014).

Blandt grundskolelærere har en relativt højere andel af lærerne, der underviser i 0.-6. klasse, deltaget i kompetenceudvikling med fokus på elevadfærd og klasseledelse (41 %), sammenlignet med lærere, der underviser i 7.-10. klasse (33 %).

På ungdomsuddannelsesområdet deltager erhvervsuddannelseslærerne i mindre grad i de nævnte kompetenceudviklingsområder, sammenlignet med gymnasielærerne. Dette gælder særligt kompetenceudviklingsområdet vedrørende viden om og forståelse af fag/fagområder (81 % og 61 %), pædagogiske/didaktiske kompetencer inden for fag/fagområder (75 % og 60 %) og kendskab til læreplaner/fagenes faglige mål (82 % og 54 %). Sidstnævnte forskel kan hænge sammen med, at der er kommet nye læreplaner på det gymnasiale område i 2017, og at kompetenceudviklingsaktiviteterne kan knytte sig til arbejdet med omsætningen af disse, fx Fagudvikling i Praksis (FiP).

De danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere adskiller sig fra lærerne i de andre nordiske lande ved, at en relativt mindre andel af lærerne svarer, at de har deltaget i kompetenceudviklingsaktiviteter, der har omfattet de emner, der spørges ind til i TALIS – særligt på grundskoleområdet.

Ovenstående figur viser, at der er kompetenceudviklingsaktiviteter, som TALIS ikke indfanger, idet 18 % og 23 % af danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere svarer, at de har deltaget i anden kompetenceudvikling. Dette er ligeledes tilfældet i de andre nordiske lande, hvor 23-25 % af grundskolelærerne og 30 % af de svenske ungdomsuddannelseslærere svarer, at de har deltaget i andre kompetenceudviklingsaktiviteter.

I det følgende udfoldes nogle af de mest centrale resultater vedrørende de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslæreres kompetenceudvikling inden for forskellige emner, sammenlignet med lærerne fra de andre nordiske lande. Det drejer sig om følgende resultater:

- **Anvendelse af it som pædagogisk redskab:** Kompetenceudvikling inden for anvendelse af it er udbredt blandt danske lærere, men mindre end i de andre nordiske lande.
- **Undervisning af elever med særlige behov:** Særligt grundskolelærere deltager i kompetenceudvikling inden for undervisning af elever med særlige behov – det afhænger dog af elevgruppen, de underviser.
- **Undervisning af elever med forskellige kulturelle eller sproglige baggrunde:** Deltagelse i kompetenceudvikling vedrørende elever med forskellige kulturelle eller sproglige baggrunde er mindre udbredt.
- **Praksis for elevvurderinger/-evalueringer og analyse og brug heraf:** Kompetenceudvikling inden for praksis for elevvurderinger/-evalueringer er mere udbredt end kompetenceudvikling inden for selve analysen og brugen heraf.

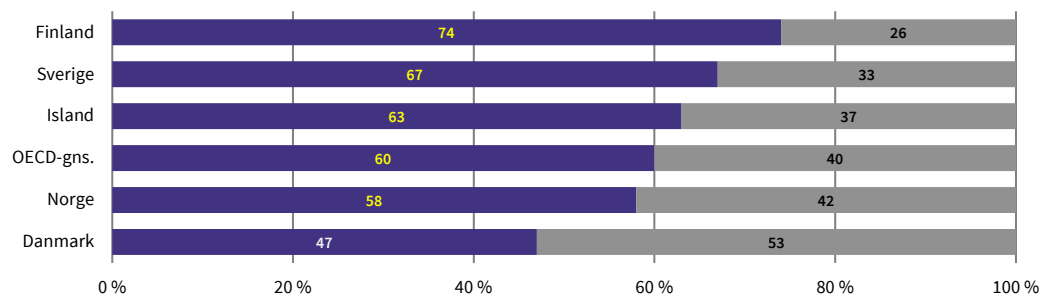
### **Kompetenceudvikling inden for anvendelse af it er udbredt blandt danske lærere, men mindre end i de andre nordiske lande**

Nedenstående figur viser andelen af lærere, der svarer, at de har deltaget i faglige kompetenceudviklingsaktiviteter om anvendelse af it som pædagogisk redskab inden for de seneste 12 måneder.

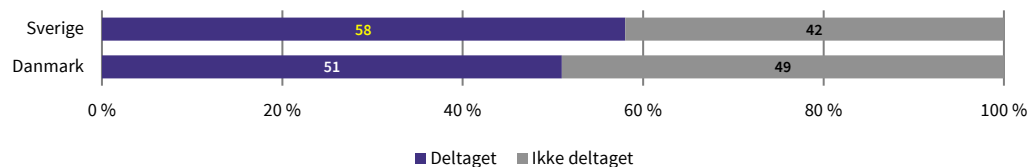
FIGUR 4.5

## Indgik anvendelse af it som pædagogisk redskab i de faglige kompetenceudviklingsaktiviteter, du har deltaget i inden for de seneste 12 måneder?

Grundskole 7.-10.klasse



Ungdomsuddannelser



Kilde: Spørgeskema til lærere TALIS, 2018 (spørgsmål 23).

Note: Tal markeret med gul viser, hvilke landes besvarelser der er signifikant forskellige fra danske besvarelser ved et signifikansniveau på 5 %.

Ca. halvdelen af grundskole- og ungdomsuddannelseslærere (47 % og 51 %) svarer, at de har deltaget i kompetenceudvikling vedrørende anvendelse af it som pædagogisk redskab i undervisningen.

På både grundskole- og ungdomsuddannelsesområdet deltager lærere i de andre nordiske lande i højere grad i kompetenceudviklingsaktiviteter om anvendelse af it som pædagogisk redskab, sammenlignet med de danske lærere. På grundskoleområdet er OECD-gennemsnittet 13 procentpoint højere end de danske grundskolelæreres deltagelse. I de andre nordiske lande er andelen af lærere, der har deltaget i kompetenceudvikling vedrørende anvendelse af it som pædagogisk redskab, 11-27 procentpoint højere end de danske grundskolelærere.

Selvom figuren ikke er direkte sammenlignelig med spørgsmålet, der blev stillet i TALIS 2013, svarede cirka halvdelen af de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere i 2013, at de havde deltaget i kompetenceudvikling inden for anvendelse af it som pædagogisk redskab i undervisningen. I 2013 var dette på niveau med de fleste andre nordiske lande, mens der over tid er sket en udvikling, så lærere i de andre nordiske lande i højere grad deltager i kompetenceudvikling inden for emnet i 2018 sammenlignet med 2013 (EVA, 2014). Afsnit 4.2.1 viser, at danske lærere også i mindre grad angiver at have behov for kompetenceudvikling inden for anvendelse af it som pædagogisk redskab.

### Særligt grundskolelærere deltager i kompetenceudvikling inden for undervisning af elever med særlige behov – det afhænger dog af elevgruppen, de underviser

I TALIS er lærerne blevet spurgt, om de har deltaget i kompetenceudviklingsaktiviteter om undervisning af elever med særlige behov. TALIS definerer i spørgeskemaet elever med særlige behov

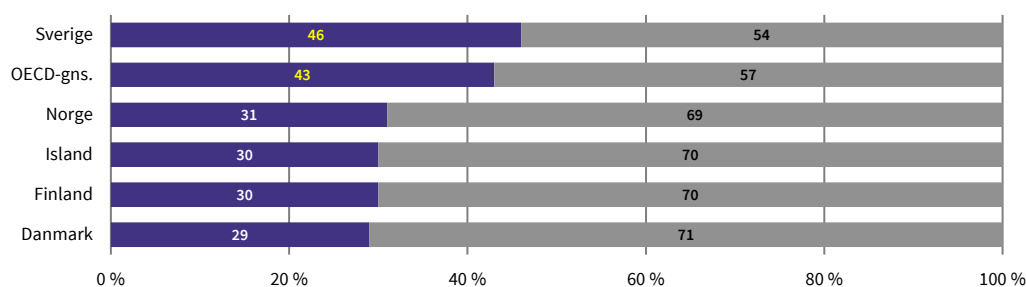
som elever, som formelt har fået identificeret et specialundervisningsbehov, fx på grund af mentale, psykiske, fysiske, indlæringsmæssige eller følelsesmæssige udfordringer.

Af nedenstående figur fremgår andelen af lærere, der svarer, at undervisning af elever med særlige behov har været en del af deres kompetenceudvikling inden for de seneste 12 måneder.

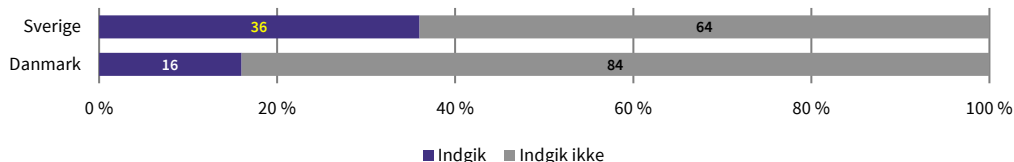
FIGUR 4.6

### Indgik undervisning af elever med særlige behov i de faglige kompetenceudviklingsaktiviteter, du har deltaget i inden for de seneste 12 måneder?

Grundskole 7.-10.klasse



Ungdomsuddannelser



Kilde: Spørgeskema til lærere TALIS, 2018 (spørgsmål 23).

Note: Tal markeret med gul viser, hvilke landes besvarelser der er signifikant forskellige fra danske besvarelser ved et signifikansniveau på 5 %.

Blandt grundskolelærerne svarer 29 %, at de har deltaget i kompetenceudviklingsaktiviteter omkring undervisning af elever med særlige behov, mens det gælder 16 % af ungdomsuddannelseslærerne. Når ungdomsuddannelseslærerne placerer sig lavt i forhold til grundskolelærerne, kan det hænge sammen med, at støtte til elever med særlige behov på ungdomsuddannelserne typisk foregår uden for undervisningen, fx gennem specialundervisning eller specialpædagogisk støtte.

Samtidig er der forskelle mellem grundskolelærere. Mens 29 % af lærerne i 7.-10. klasse svarer, at de har deltaget i kompetenceudvikling inden for undervisning af elever med særlige behov, gælder det 35 % af lærerne i 0.-6. klasse. Det ser altså ud til, at kompetenceudvikling i forhold til elever med særlige behov fylder relativt mindre, jo højere op i uddannelsessystemet man kommer.

Herudover er der en højere andel af erhvervsuddannelseslærerne (21 %), sammenlignet med gymnasielærerne (14 %), der svarer, at de har deltaget i kompetenceudviklingsaktiviteter vedrørende undervisning af elever med særlige behov. Afsnit 4.2.1 viser, at grundskolelærere og erhvervsuddannelseslærere stadig har et stort behov for kompetenceudvikling vedrørende undervisning af elever med særlige behov.

På grundskoleområdet er Danmark på niveau med Norge (31 %), Finland (30 %) og Island (30 %). De danske lærere placerer sig lavere end OECD-gennemsnittet (43 %) og de svenske lærere (46 %) med hensyn til andelen, der svarer, at de har deltaget i kompetenceudvikling vedrørende elever med særlige behov. På ungdomsuddannelsesområdet svarer en højere andel af de svenske lærere (36 %), sammenlignet med de danske, at de har deltaget i kompetenceudviklingsaktiviteter inden for emnet.

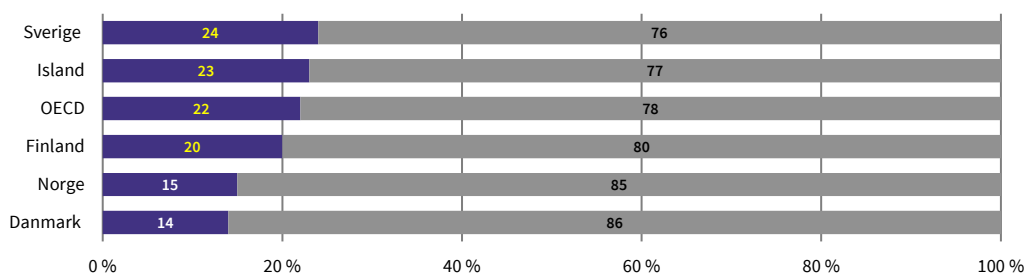
### Deltagelse i kompetenceudvikling vedrørende elever med forskellige kulturelle eller sproglige baggrunde er mindre udbredt

Lærerne er i TALIS desuden blevet spurgt, om de har deltaget i kompetenceudvikling vedrørende undervisning af elever med forskellige kulturelle eller sproglige baggrunde. I nedenstående figur præsenteres tallene.

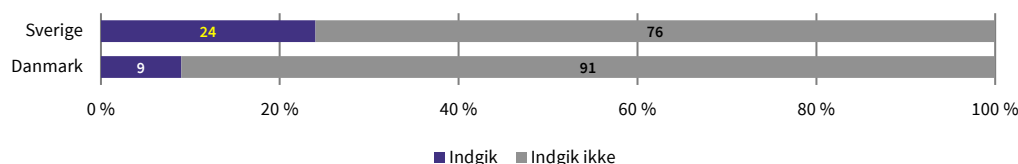
FIGUR 4.7

### Indgik undervisning af elever med forskellige kulturelle eller sproglige baggrunde i de faglige kompetenceudviklingsaktiviteter, du har deltaget i inden for de seneste 12 måneder?

Grundskole 7.-10. klasse



Ungdomsuddannelser



Kilde: Spørgeskema til lærere TALIS, 2018 (spørgsmål 23).

Note: Tal markeret med gul viser, hvilke landes besvarelser der er signifikant forskellige fra danske besvarelser ved et signifikansniveau på 5 %.

Blandt danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere svarer henholdsvis 14 % og 9 %, at de har deltaget i kompetenceudviklingsaktiviteter inden for dette emne. Det er et af de områder, hvor danske lærere i mindst grad har deltaget i kompetenceudvikling, og Danmark placerer sig lavt i forhold til de andre nordiske lande. På grundskoleområdet er Danmark på niveau med Norge (15 %) med hensyn til andelen, der deltager i kompetenceudvikling inden for undervisning af elever med forskellige kulturelle eller sproglige baggrunde, men placerer sig altså lavere end de andre nordiske lande (6-10 procentpoint lavere) og OECD-gennemsnittet (8 procentpoint lavere). På ungdomsuddannelsesområdet svarer en højere andel af svenske lærere (15 procentpoint højere), at de har deltaget i faglige kompetenceudvikling inden for undervisning af elever med forskellige kulturelle eller sproglige baggrunde.

### **Kompetenceudvikling inden for praksis for elevvurderinger/-evalueringer er mere udbredt end kompetenceudvikling inden for selve analysen og brugen heraf**

Som i de andre nordiske lande er kompetenceudvikling vedrørende praksis for elevvurderinger/-evalueringer et af de kompetenceudviklingsemner, flest lærere deltager i. Henholdsvis 46 % og 55 % af de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere svarer, at de har gennemført kompetenceudvikling inden for emnet.

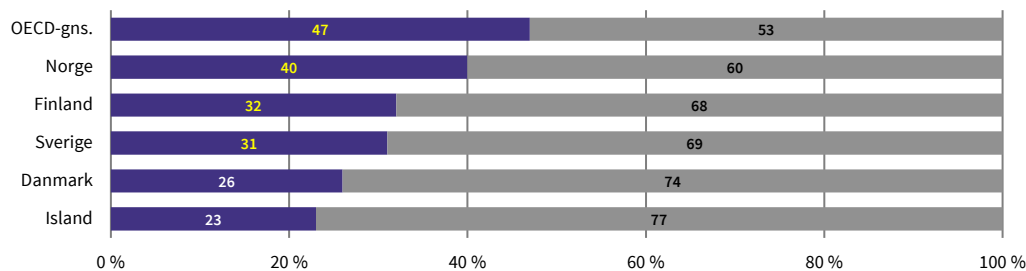
På grundskoleområdet placerer Danmark sig dog under OECD-gennemsnittet (65 %) og samtlige andre nordiske lande (53-76 %) med hensyn til andelen, der har gennemført kompetenceudvikling inden for praksis for elevvurderinger/-evalueringer. På ungdomsuddannelsesområdet deltager danske lærere i højere grad i kompetenceudvikling inden for emnet, sammenlignet med de svenske ungdomsuddannelseslærere (49 %). Dette skyldes særligt den høje andel gymnasielærere, der har deltaget i kompetenceudvikling inden for emnet (58 % blandt gymnasielærere, 43 % blandt erhvervsuddannelseslærere).

Ser man endvidere på kompetenceudviklingsaktiviteter, der handler om at *analysere og bruge* elevvurderinger/-evalueringer (se nedenstående figur), ses det i samtlige lande, at andelen, der har deltaget i kompetenceudvikling vedrørende analyse og brug af elevvurderinger/-evalueringer, er lavere end andelen, der har deltaget i kompetenceudvikling inden for praksis for elevvurderinger/-evalueringer. Det lader altså til, at der er mere fokus på kompetenceudvikling i praksis for elevvurderinger/-evalueringer (fx gennemførelse) og mindre fokus på kompetenceudvikling i, hvordan lærerne kan bruge og analysere resultaterne.

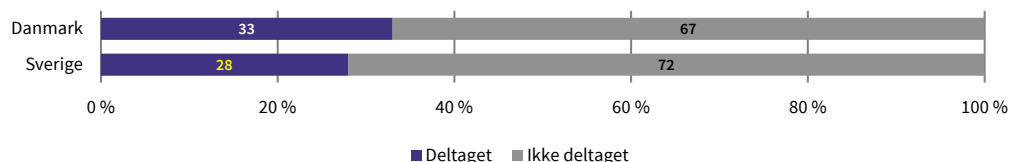
FIGUR 4.8

### Indgik analyse og brug af elevvurderinger/-evalueringer i de faglige kompetenceudviklingsaktiviteter, du har deltaget i inden for de seneste 12 måneder?

Grundskole 7.-10.klasse



Ungdomsuddannelser



Kilde: Spørgeskema til lærere TALIS, 2018 (spørgsmål 23).

Note: Tal markeret med gul viser, hvilke landes besvarelser der er signifikant forskellige fra danske besvarelser ved et signifikansniveau på 5 %.

Blandt danske grundskolelærere svarer 26 %, at de har deltaget i kompetenceudviklingsaktiviteter om analyse og brug af elevvurderinger/-evalueringer, mens det gælder 33 % af ungdomsuddannelseslærerne. I forhold til de andre nordiske lande placerer danske grundskolelærere sig relativt lavt med hensyn til analyse og brug af elevvurderinger/-evalueringer. Danske grundskolelærere er på niveau med Island (23 %), men lavere end de andre nordiske lande (31-40 %) og 21 procentpoint lavere end OECD-gennemsnittet (47 %).

Blandt ungdomsuddannelseslærere svarer 33 %, at de har gennemført kompetenceudvikling inden for elevvurderinger/-evalueringer, hvilket er en højere andel end blandt svenske lærere (28 %). Der er forskelle mellem gymnasie- og erhvervsuddannelseslærere, idet henholdsvis 58 % og 35 % af gymnasielærerne svarer, at de har deltaget i kompetenceudvikling vedrørende henholdsvis praksis for og analyse og brug af elevvurderinger/-evalueringer, sammenlignet med 43 % og 24 % af erhvervsuddannelseslærerne.

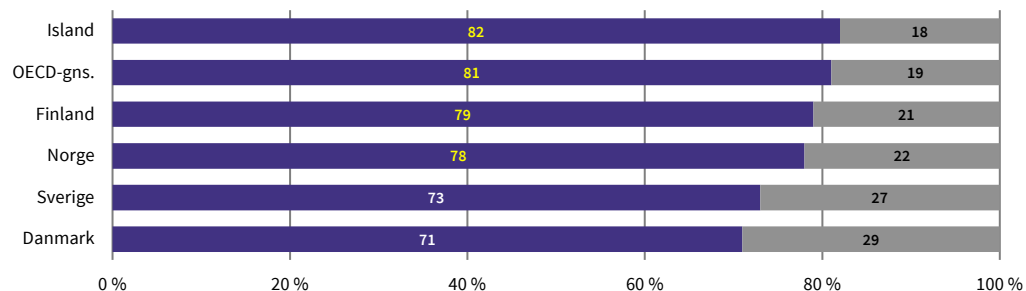
#### 4.1.3 Oplevet udbytte af kompetenceudviklingsaktiviteter

Lærerne er i TALIS blevet spurgt til, om de oplever, at de kompetenceaktiviteter, de har deltaget i inden for de seneste 12 måneder, har haft en positiv indflydelse på deres undervisning. Lærernes besvarelser fremgår af nedenstående figur.

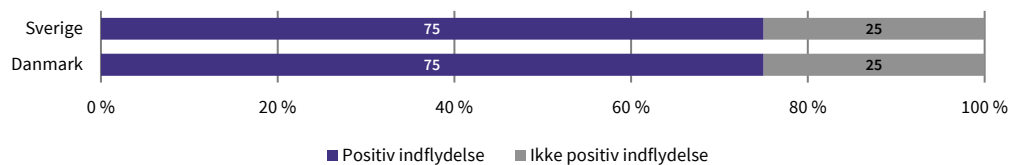
FIGUR 4.9

Har nogen af de faglige kompetenceudviklingsaktiviteter, du har deltaget i inden for de seneste 12 måneder, haft en positiv indflydelse på din undervisning?

Grundskole 7.-10.klasse



Ungdomsuddannelser



Kilde: Spørgeskema til lærere TALIS, 2018 (spørgsmål 25).

Note: Tal markeret med gul viser, hvilke landes besvarelser der er signifikant forskellige fra danske besvarelser ved et signifikansniveau på 5 %.

Det fremgår af figuren, at en relativt stor andel af de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere, henholdsvis 71 % og 75 %, vurderer, at nogle af de kompetenceudviklingsaktiviteter, de har gennemført, har haft en positiv indflydelse på deres undervisning. Heraf svarer en mindre andel erhvervsuddannelseslærere (64 %), sammenlignet med gymnasielærere (78 %), at den kompetenceudvikling, de har gennemført inden for de seneste 12 måneder, har haft en positiv indflydelse på deres undervisning.

På grundskoleområdet placerer Danmark sig på niveau med Sverige (73 %), mens en højere andel af grundskolelærere i de andre nordiske lande oplever, at den gennemførte kompetenceudvikling har haft en positiv indflydelse på deres undervisning (78-82 %). Danmark placerer sig desuden 10 procentpoint under OECD-gennemsnittet. På ungdomsuddannelsesområdet placerer Danmark sig på niveau med Sverige.

## 4.2 Behov for kompetenceudvikling – og hindringer herfor

I TALIS er lærerne blevet bedt om at vurdere deres behov for faglig kompetenceudvikling. Lærerne vurderer i TALIS deres kompetenceudviklingsbehov inden for de samme områder, som de svarer på, om de har modtaget kompetenceudvikling indenfor. Afsnittet inddrager også lærernes svar på, hvilke hindringer, de oplever, der er for deres deltagelse i kompetenceudvikling.



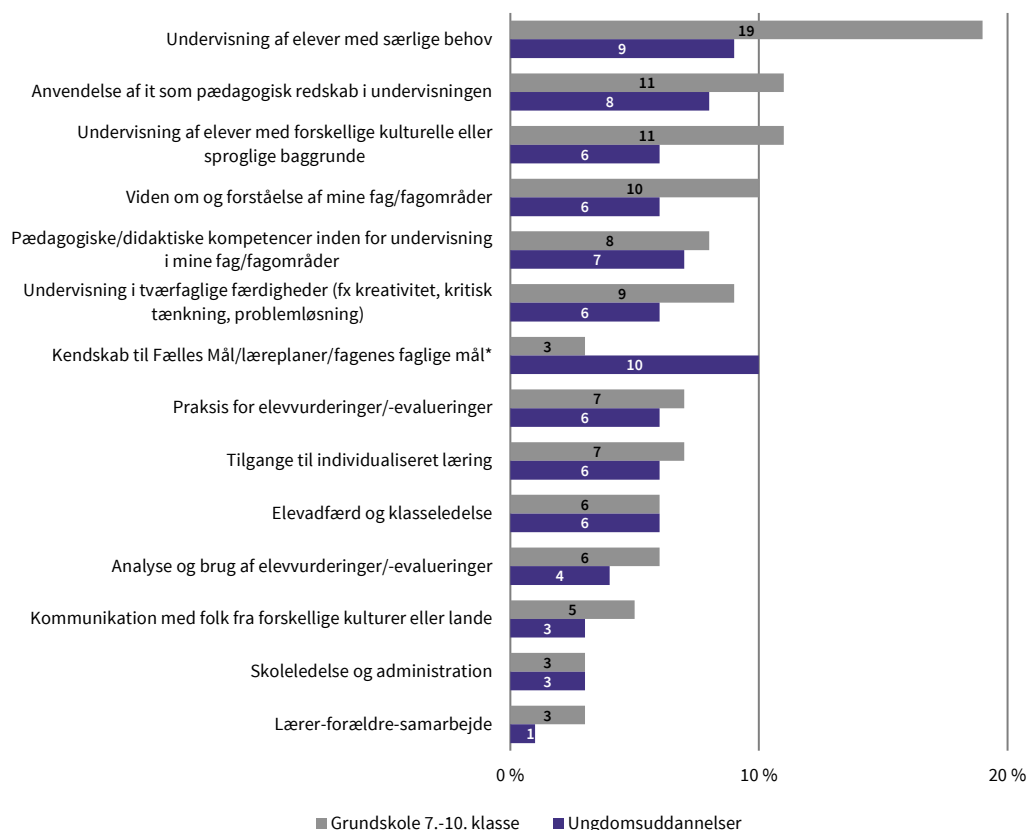
Lærernes vurdering af deres eget kompetencebehov giver en indikation på, hvor godt de føler sig klædt på til deres arbejde med forskellige dele af deres undervisning. Det er dog vigtigt at understrege, at der er tale om lærernes egen vurdering af deres kompetencebehov og derfor ikke nødvendigvis lærernes kompetencebehov ud fra fx et strategisk, ledelsesmæssigt perspektiv.

#### 4.2.1 Lærernes oplevelser af behov for kompetenceudvikling

Lærerne spørges i TALIS-undersøgelsen om, hvilke områder, de vurderer, at de har behov for kompetenceudvikling indenfor. Det fremgår af nedenstående figur, hvor stor en andel, der svarer, at de i høj grad har behov for kompetenceudvikling, inden for en række områder.

**FIGUR 4.10**

**I hvilken grad mener du, at du lige nu har behov for faglig kompetenceudvikling inden for følgende område (Andel af lærere, der angiver ”I høj grad”)**



Kilde: Spørgeskema til lærere TALIS, 2018 (spørgsmål 27).

Note: \* Grundskolelærerne er blevet spurgt til ”Fælles Mål”, mens ungdomsuddannelseslærerne er blevet spurgt til ”kendskab til læreplaner/fagenes faglige mål”.

De danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere oplever særligt et behov for kompetenceudvikling inden for undervisning af elever med særlige behov (19 % og 9 %) samt anvendelse af it

som pædagogisk værktøj i undervisningen (11 % og 8 %). Relativt få grundskole- og ungdomsuddannelseslærerne oplever behov for kompetenceudvikling med hensyn til lærer-forældre samarbejde (3 % og 1 %) og skoleledelse og administration (3 % og 3 %).

Selvom tallene ikke kan sammenlignes direkte med tidligere resultater af TALIS, var det i både 2008 og 2013 et resultat, at lærerne særligt oplevede kompetenceudviklingsbehov inden for anvendelse af it som pædagogisk redskab i undervisningen og undervisning af elever med særlige behov (EVA, 2014; Egelund, 2009).

Det fremgår af figuren, at danske grundskolelærere generelt i højere grad end ungdomsuddannelseslærere efterspørger kompetenceudvikling inden for de emner, der indgår i TALIS. Yderligere analyse viser desuden, at erhvervsskolelærere i højere grad end gymnasielærere oplever et behov for kompetenceudvikling inden for temaerne i TALIS. Denne forskel gælder 10 af de 15 emner, der spørges til i TALIS. Erhvervsuddannelseslærerne angiver særligt et kompetenceudviklingsbehov inden for følgende fire områder: Anvendelse af it som pædagogisk værktøj i undervisningen (16 %), undervisning af elever med særligt behov (15 %), pædagogiske/didaktiske kompetencer inden for lærerens fag/fagområder (14 %) samt undervisning af elever med forskellige sproglige eller kulturelle baggrunde (12 %). Der er særligt to områder, hvor gymnasielærerne oplever det største kompetenceudviklingsbehov, hvilket er kendskab til læreplaner/fagenes faglige mål (10 %) samt undervisning af elever med særlige behov (8 %).

Sammenlignet med de andre nordiske lande efterspørger de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere i mindre grad kompetenceudvikling inden for de områder, der spørges ind til i TALIS. Dette gælder særligt emner som anvendelse af it i undervisningen, undervisning af elever med forskellige kulturelle eller sproglige baggrunde samt elevadfærd og klasseledelse.

I det følgende udfoldes nogle af de mest centrale resultater vedrørende de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslæreres oplevelse af behovet for kompetenceudvikling, sammenlignet med lærerne fra de andre nordiske lande. Det drejer sig om følgende resultater:

- **Elevadfærd og klasseledelse:** Danske grundskolelærere efterspørger i mindre grad kompetenceudvikling inden for elevadfærd og klasseledelse sammenlignet med de andre nordiske lande.
- **Anvendelse af it som pædagogisk redskab i undervisningen:** Danske lærere oplever behov for kompetenceudvikling inden for anvendelse af it – men i mindre grad end i de andre nordiske lande.
- **Undervisning af elever med særlige behov:** Lærerne efterlyser kompetenceudvikling inden for undervisning af elever med særlige behov.
- **Undervisning af elever med forskellige kulturelle eller sproglige baggrunde:** Danske lærere oplever i mindre grad behov for kompetenceudvikling inden for undervisning af elever med forskellige kulturelle eller sproglige baggrunde, sammenlignet med lærerne i de andre nordiske lande.

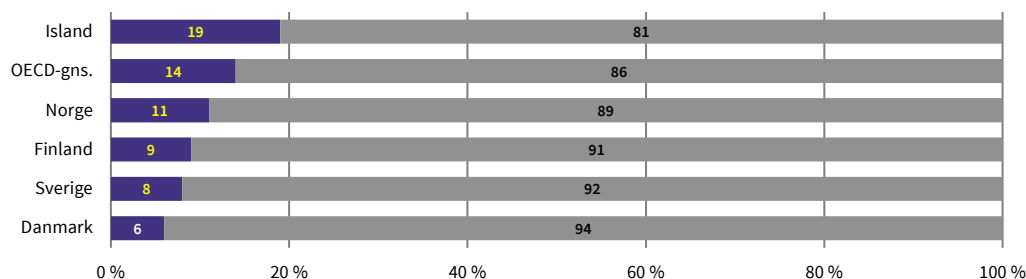
### **Danske grundskolelærere efterspørger i mindre grad kompetenceudvikling inden for elevadfærd og klasseledelse sammenlignet med de andre nordiske lande**

Nedenstående figur viser andelen af grundskole- og ungdomsuddannelseslærere, der svarer, at de i høj grad har behov for faglig kompetenceudvikling inden for elevadfærd og klasseledelse.

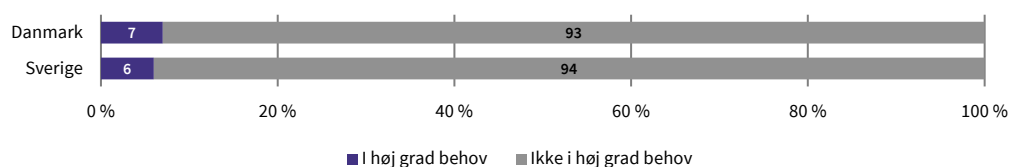
FIGUR 4.11

## I hvilken grad har du lige nu behov for faglig kompetenceudvikling inden for elevadfærd og klasseledelse?

Grundskole 7.-10. klasse



Ungdomsuddannelser



Kilde: Spørgeskema til lærere TALIS, 2018 (spørgsmål 27).

Note: Tal markeret med gul viser, hvilke landes besvarelser der er signifikant forskellige fra danske besvarelser ved et signifikansniveau på 5 %.

På grundskoleområdet svarer 6 % af de danske lærere, at de i høj grad har behov for kompetenceudvikling inden for elevadfærd og klasseledelse. Til sammenligning er det 8-19 % af grundskolelærerne i de andre nordiske lande, som svarer dette, og samtlige andre nordiske lande ligger således over Danmark. Konkret ligger de islandske grundskolelærere fx 13 procentpoint over de danske, mens de norske grundskolelærere ligger 5 procentpoint over. Endvidere ligger Danmark 8 procentpoint under OECD-gennemsnittet.

På ungdomsuddannelsesområdet er det ligeledes 6 % af de danske lærere, som svarer, at de i høj grad har behov for kompetenceudvikling inden for elevadfærd og klasseledelse. Dog ses der forskelle blandt de danske ungdomsuddannelseslærere, idet 10 % af erhvervsuddannelseslærerne efterspørger kompetenceudvikling inden for elevadfærd og klasseledelse, mens det tilsvarende gælder for 5 % af gymnasielærerne. I modsætning til grundskoleområdet er de danske lærere på ungdomsuddannelsesområdet på niveau med de svenske lærere (7 %).

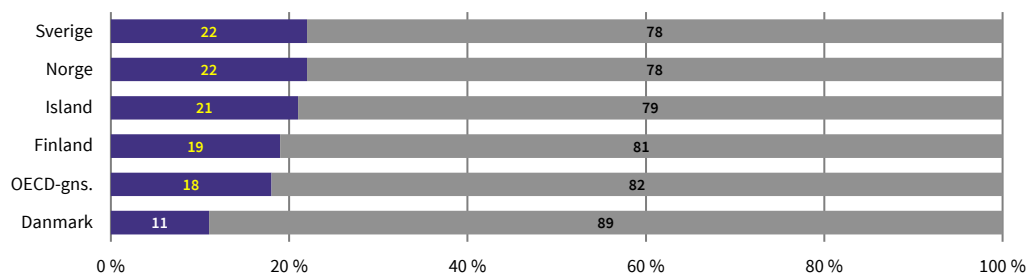
### Danske lærere oplever behov for kompetenceudvikling inden for anvendelse af it – men i mindre grad end i de andre nordiske lande

Lærerne er i TALIS blevet spurgt til, om de oplever et behov for kompetenceudvikling inden for anvendelse af it som pædagogisk redskab. Svarene fremgår af nedenstående figur.

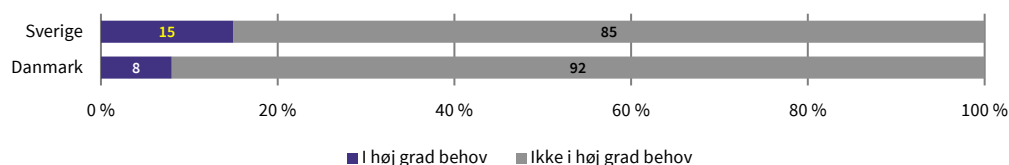
FIGUR 4.12

## I hvilken grad har du lige nu behov for faglig kompetenceudvikling inden for anvendelse af it som pædagogisk redskab?

Grundskole 7.-10.klasse



Ungdomsuddannelser



Kilde: Spørgeskema til lærere TALIS, 2018 (spørgsmål 27).

Note: Tal markeret med gul viser, hvilke landes besvarelser der er signifikant forskellige fra danske besvarelser ved et signifikansniveau på 5 %.

Henholdsvis 11 % og 8 % af grundskole- og ungdomsuddannelseslærere oplever et behov for kompetenceudvikling med hensyn til anvendelse af it som pædagogisk værktøj i undervisningen. Det er et af de områder, som flest lærere oplever behov for kompetenceudvikling indenfor. På ungdomsuddannelsesområdet ses der dog forskelle, idet flere erhvervsuddannelseslærere (16 %), sammenlignet med gymnasielærere (6 %), efterspørger kompetenceudvikling inden for anvendelse af it som pædagogisk redskab i undervisningen.

På grundskoleområdet ligger danske lærere lavere end OECD-gennemsnittet (18 %) og de andre nordiske lande (19-22 %). Samme tendens ses på ungdomsuddannelsesområdet, hvor en højere andel af de svenske lærere (15 %) efterspørger kompetenceudvikling inden for anvendelse af it som pædagogisk redskab.

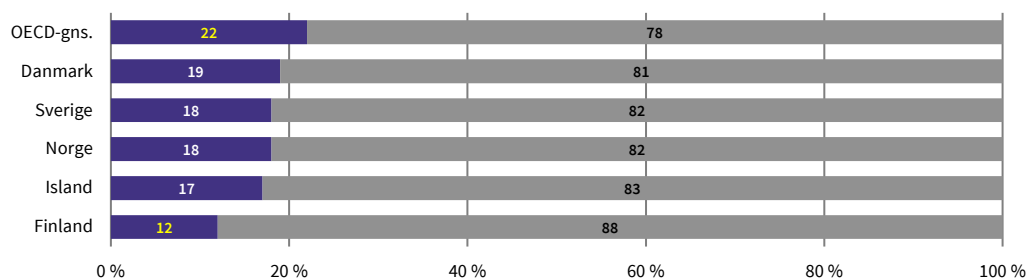
### Lærerne efterlyser kompetenceudvikling inden for undervisning af elever med særlige behov

Nedenstående figur viser andelen af lærere, der oplever behov for kompetenceudvikling inden for undervisning af elever med særlige behov.

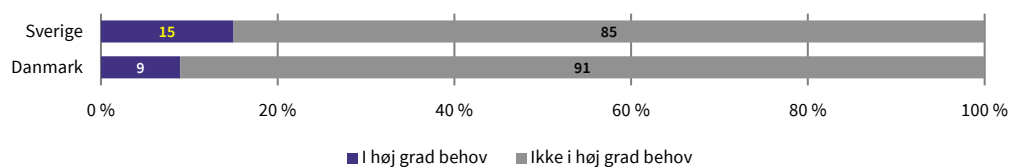
FIGUR 4.13

## I hvilken grad har du lige nu behov for faglig kompetenceudvikling inden for undervisning af elever med særlige behov?

Grundskole 7.-10.klasse



Ungdomsuddannelser



Kilde: Spørgeskema til lærere TALIS, 2018 (spørgsmål 27).

Note: Tal markeret med gul viser, hvilke landes besvarelser der er signifikant forskellige fra danske besvarelser ved et signifikansniveau på 5 %.

Figuren viser, at henholdsvis 19 % og 9 % af de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere oplever behov for kompetenceudvikling inden for undervisning af elever med særlige behov. Det er det område, hvor flest danske lærere oplever behov for kompetenceudvikling, selvom der ses forskelle mellem og inden for uddannelsesområderne. Samtidig viste afsnit 4.1.2, at det er et af de områder, hvor en relativt stor andel lærere, særligt på grundskoleområdet, har gennemført kompetenceudvikling inden for de seneste 12 måneder.

Der er en tendens til, at de danske lærere oplever et større behov for kompetenceudvikling inden for undervisning af elever med særlige behov, jo yngre elever de arbejder med. Lærere, der underviser i 0.-6. klasse, oplever således et større behov for kompetenceudvikling inden for emnet (29 %), sammenlignet med lærere der underviser i 7.-10.klasse (19 %). Ungdomsuddannelseslærere oplever i mindre grad et behov for kompetenceudvikling inden for emnet (9 %). I TALIS 2013 sås samme tendens, selvom spørgsmålene ikke kan sammenlignes direkte (EVA, 2014).

Også blandt ungdomsuddannelseslærerne ses forskelle inden for dette emne, idet særligt erhvervsuddannelseslærerne i højere grad efterspørger kompetenceudvikling inden for undervisning af elever med særlige behov (15 % blandt erhvervsuddannelseslærere og 8 % blandt gymnasielærere). Det fremgik desuden af afsnit 4.1.2, at erhvervsuddannelseslærerne i højere grad end gymnasielærerne har deltaget i kompetenceudvikling i emnet inden for de seneste 12 måneder.

Herudover peger videre analyse på, at der er en sammenhæng mellem, hvor mange elever, en lærer vurderer, der har særlige behov i en specifik klasse, de underviser, og lærerens behov for kompetenceudvikling inden for emnet. Blandt de lærere, der vurderer, at der ikke er nogen elever med særlige behov i klassen, oplever 13 % af grundskolelærerne og 4 % af ungdomsuddannelseslærerne et behov for kompetenceudvikling inden for emnet. Blandt lærere der vurderer, at der er 1-10

% elever med særlige behov i klassen, oplever 18 % af grundskolelærerne og 9 % af ungdomsuddannelseslærerne et behov for kompetenceudvikling inden for emnet. Endelig oplever 22 % af grundskolelærerne og 16 % af ungdomsuddannelseslærerne et behov for kompetenceudvikling inden for emnet, hvis de angiver at der er over 10 % elever med særlige behov i klassen.

På grundskoleområdet placerer Danmark sig lavere end OECD-gennemsnittet (22 %), men på niveau med Island (17 %), Norge (18 %) og Sverige (18 %). Finland skiller sig ud ved, at en mindre andel (12 %) oplever behov for kompetenceudvikling inden for undervisning af elever med særlige behov. På ungdomsuddannelsesområdet placerer Danmark sig lavere end Sverige (15 %) med hensyn til andelen af lærere, der efterlyser kompetenceudvikling inden for emnet.

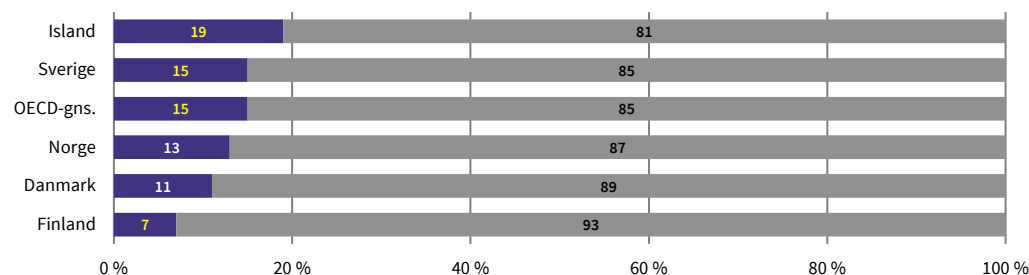
### Danske lærere oplever i mindre grad behov for kompetenceudvikling inden for undervisning af elever med forskellige kulturelle eller sproglige baggrunde sammenlignet med de andre nordiske lande

I TALIS er lærerne blevet spurgt om, hvorvidt de oplever behov for kompetenceudvikling inden for undervisning af elever med forskellige kulturelle eller sproglige baggrunde. Svarende fremgår af nedenstående figur.

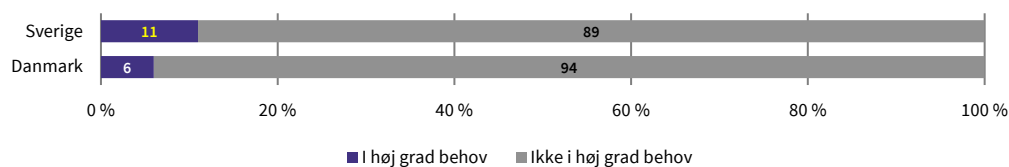
FIGUR 4.14

### I hvilken grad har du behov for faglig kompetenceudvikling inden for undervisning af elever med forskellige kulturelle eller sproglige baggrunde?

Grundskole 7.-10.klasse



Ungdomsuddannelser



Kilde: Spørgeskema til lærere TALIS, 2018 (spørgsmål 27).

Note: Tal markeret med gul viser, hvilke landes besvarelser der er signifikant forskellige fra danske besvarelser ved et signifikansniveau på 5 %.

Figuren viser, at henholdsvis 11 % og 6 % af de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere oplever et behov for kompetenceudvikling inden for undervisning af elever med forskellige kulturelle eller sproglige baggrunde.

På ungdomsuddannelsesområdet ses der forskelle mellem lærerne, idet det særligt er erhvervsuddannelseslærerne (12 %), der efterspørger kompetenceudvikling inden for emnet, sammenlignet med gymnasielærere (5 %). Desuden viste afsnit 4.1.2, at der også er flere erhvervsuddannelseslærere, der faktisk har gennemført kompetenceudvikling inden for området de seneste 12 måneder, sammenlignet med gymnasielærerne, men de oplever altså fortsat et behov.

Danmark placerer sig på grundskoleområdet på niveau med Norge og lavere end OECD-gennemsnittet (15 %), Sverige (15 %) og Island (19 %). Finske lærere er dem, der oplever det mindste behov for kompetenceudvikling inden for undervisning af elever med forskellige kulturelle eller sproglige baggrunde (7 %). På ungdomsuddannelsesområdet oplever de danske lærere i mindre grad end de svenske (11 %) et behov for kompetenceudvikling inden for undervisning af elever med forskellige kulturelle eller sproglige baggrunde.

Herudover peger videre analyse på, at der er en sammenhæng mellem, hvor mange elever, en lærer vurderer, der har indvandre- eller efterkommerbaggrund i en specifik klasse, de underviser, og deres behov for kompetenceudvikling inden for emnet. Blandt de lærere, der vurderer, at der ikke er nogen elever med indvandre- eller efterkommerbaggrund i klassen, oplever 5 % af grundskolelærerne og 3 % af ungdomsuddannelseslærerne et behov for kompetenceudvikling inden for emnet. Blandt lærere der vurderer, at der er 1-10 % elever med indvandre- eller efterkommerbaggrund i klassen, oplever 12 % af grundskolelærerne og 7 % af ungdomsuddannelseslærerne et behov for kompetenceudvikling inden for emnet. Endelig oplever 18 % af grundskolelærerne og 9 % af ungdomsuddannelseslærerne et behov for kompetenceudvikling inden for emnet, hvis de angiver at der er over 10 % elever med indvandre- eller efterkommerbaggrund i klassen.

## 4.2.2 Lærernes oplevelser af hindringer for kompetenceudvikling

Lærerne spørges i TALIS-undersøgelsen om, hvilke hindringer, de oplever, der er med hensyn til deres deltagelse i faglig kompetenceudvikling. I afsnittet sammenlignes besvarelser fra 2013 og 2018, selvom spørgsmålene ikke er helt enslydende i de to år. I 2013 blev lærerne spurgt, om de oplever, at en række forhold *kunne være* en hindring for deres fortsatte udvikling som lærer, mens lærerne i 2018 blev spurgt om, hvorvidt en række forhold *er* en hindring for faglig kompetenceudvikling<sup>7</sup>. Den ændrede spørgsmålsformulering er væsentlig at have in mente, når der tolkes på udviklingen over tid, da man kan forestille sig, at en højere andel lærere vil tilkendegive, at noget potentielt *kan* være en barriere i spørgsmålet i 2013, sammenlignet med, at noget *er* en barriere, som der spørges i 2018. Desuden er der den forskel i spørgsmålsformuleringen, at der i 2013 spørges til lærerens fortsatte udvikling som lærer, mens der i 2018 spørges til lærerens faglige kompetenceudvikling.

Nedenstående figur viser andelen af danske lærere, der i henholdsvis 2013 og 2018 svarer, at de er enige eller meget enige i, at nedenstående er hindringer for deres deltagelse i faglig kompetenceudvikling.

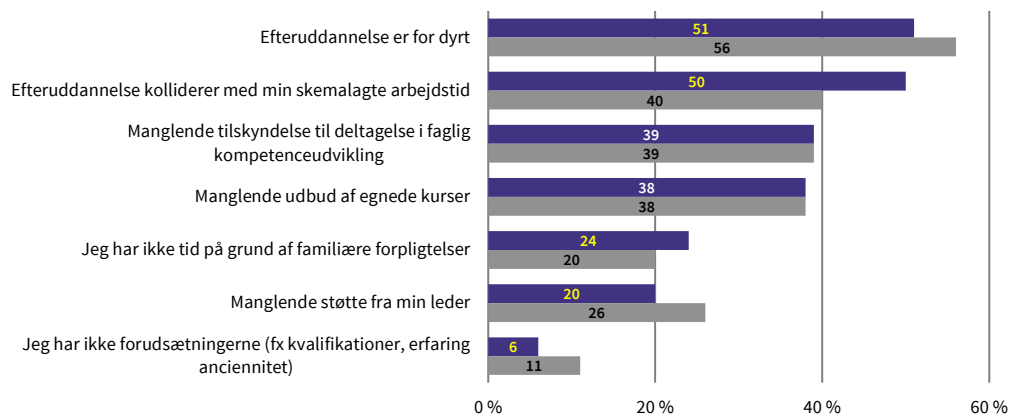
---

7 Spørgsmålsformulering i 2013: ”I hvilken grad er du enig eller uenig i, at nedenstående kunne være en hindring for din fortsatte udvikling som lærer?”; spørgsmålsformulering i 2018: ”Hvor enig eller uenig er du i, at nedenstående er hindringer for din deltagelse i faglig kompetenceudvikling?”

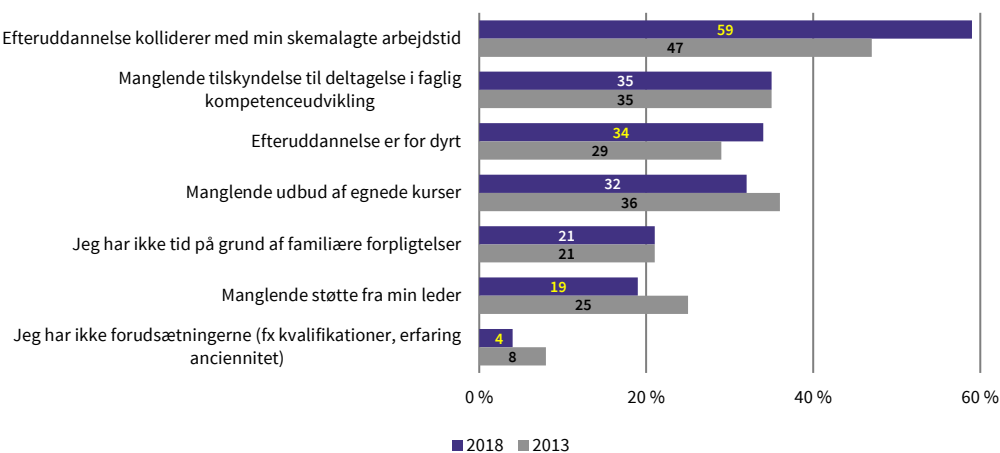
**FIGUR 4.15**

**Hvor enig eller uenig er du i, at nedenstående er hindringer for din deltagelse i faglig kompetenceudvikling? (Andel af lærere, der svarer, at de er meget enig eller enig)**

Grundskole 7.-10.klasse



Ungdomsuddannelser



Kilde: Spørgeskema til lærere TALIS, 2013 og 2018 (spørgsmål 27,28).

Note: Tal markeret med gul viser, hvilke 2018-besvarelser der er signifikant forskellige fra 2013-besvarelser ved et signifikansniveau på 5 %.

Figuren viser, at det blandt danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere særligt opleves som en hindring for kompetenceudvikling, at efteruddannelse kolliderer med skemalagt arbejdstid (50 % og 59 %). Herudover fremhæves også, at efteruddannelse er dyrt (51 % og 34 %), samt manglende tilskyndelse til deltagelse i faglig kompetenceudvikling (39 % og 35 %) og manglende udbud af egnede kurser (38 % og 32 %). Det er i mindst grad egne forudsætninger, der opleves som hindringer for kompetenceudvikling blandt danske lærere (6 % og 4 %).

For både grundskole- og gymnasielærere ses en stigning i andelen, der svarer, at efteruddannelse kolliderer med skemalagt arbejdstid, på henholdsvis 10 og 12 procentpoint. Derudover ses et fald i andelen, der oplever manglende støtte fra deres leder, på 6 procentpoint på begge uddannelsesniveauer.



På ungdomsuddannelsesområdet oplever erhvervsuddannelseslærerne flere hindringer for deltagelse i kompetenceudviklingsaktiviteter, sammenlignet med gymnasielærerne. Dette gælder i 2018 særligt med hensyn til oplevelsen af at mangle støtte fra sin leder (35 % blandt erhvervsuddannelseslærerne og 15 % blandt gymnasielærerne) samt manglende tilskyndelse til deltagelse i faglig kompetenceudvikling (47 % blandt erhvervsuddannelseslærerne og 32 % blandt gymnasielærerne). Erhvervsuddannelseslærerne oplever altså både højere grad af hindringer for deres kompetenceudvikling, samtidig med at de oplever et større kompetenceudviklingsbehov (se afsnit 4.1.2), sammenlignet med gymnasielærerne.

Sammenlignet med de andre nordiske lande vurderer en lavere andel af de danske grundskolelærere, at manglende støtte fra lederen samt familiære forpligtigelser er hindringer for faglig kompetenceudvikling. Omvendt er der en højere andel af danske grundskolelærere, der vurderer, at prisen på efteruddannelse er en hindring for faglig kompetenceudvikling. Danske ungdomsuddannelseslærere vurderer, at manglende støtte fra leder og pris på efteruddannelse i mindre grad er hindringer for kompetenceudvikling, end svenske ungdomsuddannelseslærere gør.

I det følgende udfoldes nogle af de mest centrale resultater vedrørende de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslæreres oplevelse af hindringer for kompetenceudvikling, sammenlignet med lærerne fra de andre nordiske lande. Det drejer sig om følgende resultater:

- **Efteruddannelse kolliderer med skemalagt arbejdstid:** Flere danske lærere oplever kollision med skemalagt arbejdstid som en hindring for kompetenceudvikling, men danske lærere ligger lavere eller på niveau med lærere i de andre nordiske lande.
- **Efteruddannelse er for dyrt:** Flere danske grundskolelærere oplever, at prisen på efteruddannelse er en hindring for kompetenceudvikling, sammenlignet med de andre nordiske lande.
- **Manglende støtte fra leder:** Færre danske lærere oplever, at manglende støtte fra deres leder er en hindring for deltagelse i kompetenceudvikling, sammenlignet med de andre nordiske lande.

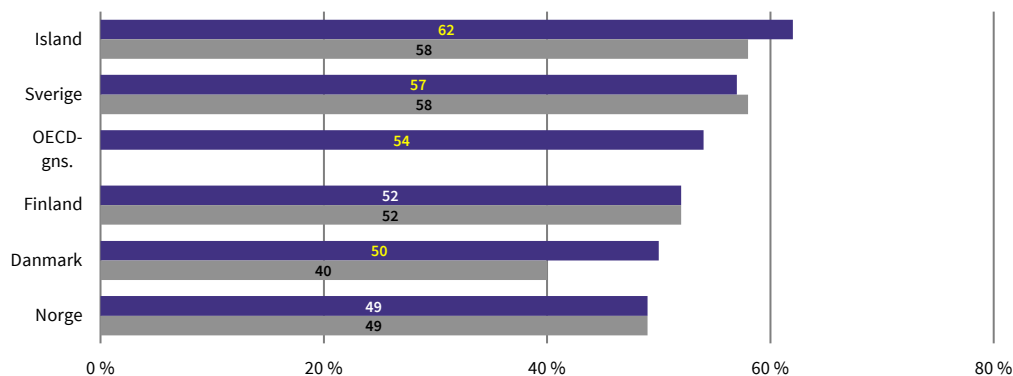
### **Flere danske lærere oplever kollision med skemalagt arbejdstid som en hindring for kompetenceudvikling, men danske lærere ligger lavere eller på niveau med lærere i de andre nordiske lande**

Nedenstående figur viser andelen af lærere, der svarer, at de er enige eller meget enige i, at det er en hindring for deres deltagelse i kompetenceudvikling, at efteruddannelse kolliderer med skemalagt arbejdstid.

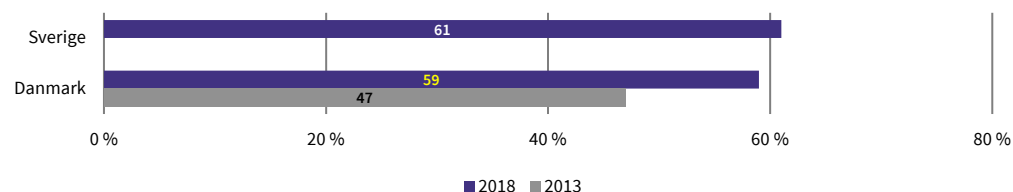
FIGUR 4.16

Andel af lærere, der svarer, at de er enige eller meget enige i, at det er en hindring for deres deltagelse i faglig kompetenceudvikling, at efteruddannelse kolliderer med skemalagt arbejdstid

Grundskole 7.-10.klasse



Ungdomsuddannelser



Kilde: Spørgeskema til lærere TALIS, 2013 og 2018 (spørgsmål 27, 28).

Note: Tal markeret med gul viser, hvilke landes besvarelser der er signifikant forskellige fra danske besvarelser ved et signifikansniveau på 5 %. Dansk tal markeret med gul viser, at der er sket en signifikant ændring fra 2013 til 2018.

I 2018 svarede henholdsvis 50 % og 59 % af danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere, at de var enige eller meget enige i, at det er en hindring for deres deltagelse i kompetenceudvikling, at efteruddannelse kolliderer med skemalagt arbejdstid. På ungdomsuddannelsesområdet er det særligt erhvervsuddannelseslærere (65 %), der oplever kollision med skemalagt arbejdstid som en hindring for kompetenceudvikling, sammenlignet med gymnasielærere (58 %).

For både danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere ses en tendens til, at skemalagt arbejdstid i højere grad opleves som en hindring for kompetenceudvikling i 2018, sammenlignet med 2013. Der er sket en stigning på henholdsvis 10 procentpoint og 12 procentpoint for danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere.

På grundskoleområdet oplever danske lærere dog i mindre grad skemalagt arbejdstid som en hindring for kompetenceudvikling, sammenlignet med Island (62 %), Sverige (57 %) og OECD-gennemsnittet (54 %), mens Finland (52 %) og Norge (49 %) er på niveau med de danske lærere. På ungdomsuddannelsesområdet er de danske lærere på niveau med de svenske lærere (61 %).

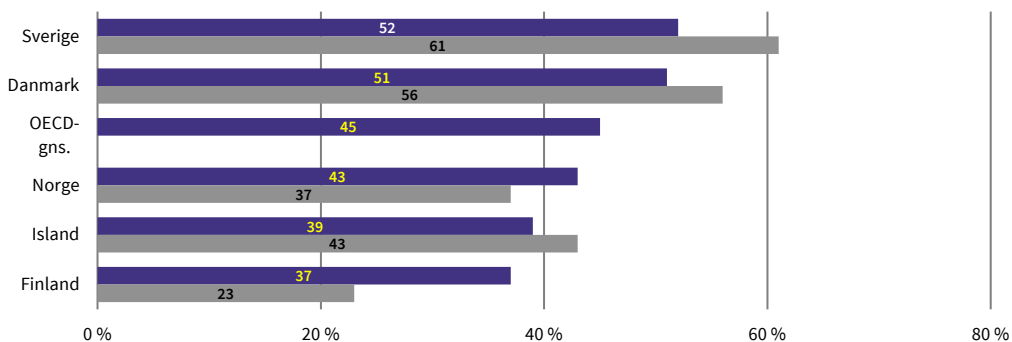
### Flere danske grundskolelærere oplever, at prisen på efteruddannelse er en hindring for kompetenceudvikling, sammenlignet med de andre nordiske lande

Nedenstående figur viser andelen af lærere, der svarer, at de er enige eller meget enige i, at det er en hindring for deres deltagelse i kompetenceudvikling, at efteruddannelse er for dyrt.

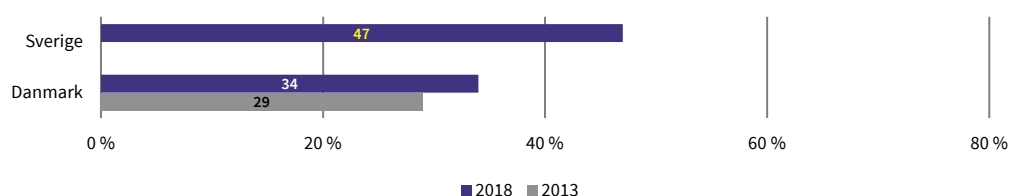
FIGUR 4.17

Andel af lærere, der svarer, at de er enige eller meget enige i, at det er en hindring for deres deltagelse i faglig kompetenceudvikling, at efteruddannelse er for dyrt

Grundskole 7.-10.klasse



Ungdomsuddannelser



Kilde: Spørgeskema til lærere TALIS, 2013 og 2018 (spørgsmål 27, 28).

Note: Tal markeret med gul viser, hvilke landes besvarelser der er signifikant forskellige fra danske besvarelser ved et signifikansniveau på 5 %. Dansk tal markeret med gul viser, at der er sket en signifikant ændring fra 2013 til 2018.

I 2018 svarede henholdsvis 51 % og 34 % af danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere, at de var enige eller meget enige i, at det er en hindring for deres deltagelse i faglig kompetenceudvikling, at efteruddannelse er for dyrt.

På grundskoleområdet placerer Danmark sig i 2018 på niveau med Sverige (52 %), mens de andre nordiske lande samt OECD-landene i mindre grad ser prisen på efteruddannelse som en hindring for kompetenceudvikling (37-45 %). På ungdomsuddannelsesområdet er der en højere andel af svenske lærere (47 %), sammenlignet med de danske (34 %), der vurderer prisen på efteruddannelse som en hindring for deres kompetenceudvikling i 2018.

Andelen af danske grundskolelærere, der oplever, at prisen på faglig kompetenceudvikling er en hindring, er faldet med 5 procentpoint. For ungdomsuddannelsesområdet kan der ikke konstateres en ændring fra 2013 til 2018. Fortolkning af ændringer fra 2013 til 2018 skal dog foretages med forsigtighed, da spørgsmålet i de to runder ikke er identisk (jf. indledning i afsnit 4.2.2).

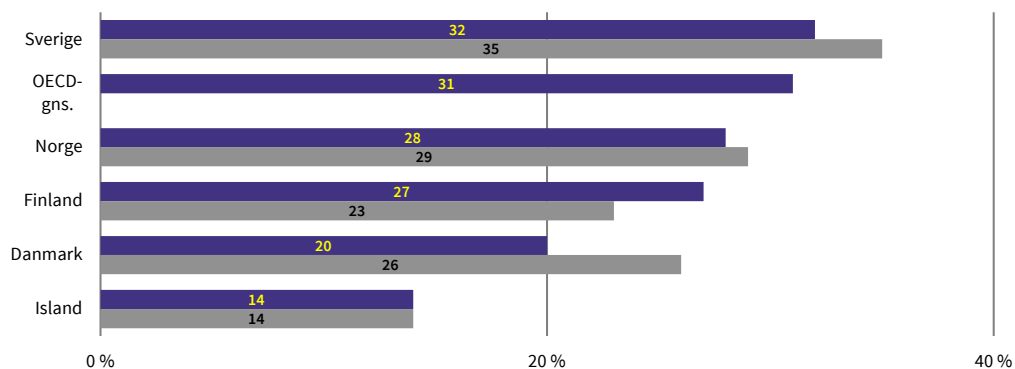
### Færre danske lærere oplever, at manglende støtte fra deres leder er en hindring for deltagelse i kompetenceudvikling, sammenlignet med de andre nordiske lande

Nedenstående figur viser andelen af lærere, der svarer, at de er enige eller meget enige i, at manglende støtte fra deres leder er en hindring for deltagelse i kompetenceudvikling.

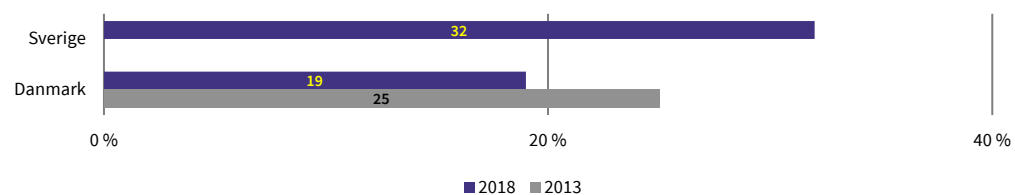
FIGUR 4.18

Andel af lærere, der svarer, at de er enige eller meget enige i, at det er en hindring for deres deltagelse i faglig kompetenceudvikling, at de oplever manglende støtte fra leder

Grundskole 7.-10.klasse



Ungdomsuddannelser



Kilde: Spørgeskema til lærere TALIS, 2013 og 2018 (spørgsmål 27, 28).

Note: Tal markeret med gul viser, hvilke landes besvarelser der er signifikant forskellige fra danske besvarelser ved et signifikansniveau på 5 %. Dansk tal markeret med gul viser, at der er sket en signifikant ændring fra 2013 til 2018.

I 2018 svarede henholdsvis 20 % og 19 % af danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere, at de var enige eller meget enige i, at manglende støtte fra deres leder er en hindring for deres deltagelse i faglig kompetenceudvikling. Dog ses der store forskelle på ungdomsuddannelsesområdet, hvor henholdsvis 15 % og 35 % af erhvervsuddannelseslærere og gymnasielærerne oplever manglende støtte fra en leder som en hindring for kompetenceudvikling.

På grundskoleområdet er det udelukkende de islandske lærere, som placerer sig på et lavere niveau (14 %) end de danske, mens de andre nordiske lande samt OECD-landene i højere grad oplever manglende støtte fra en leder som en hindring for kompetenceudvikling (27-32 %). På ungdomsuddannelsesområdet oplever de svenske lærere (32 %) i højere grad end de danske lærere, at manglende støtte fra deres leder er en hindring for kompetenceudvikling.

For både danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere er der sket et fald i andelen, der oplever manglende støtte fra deres leder som en hindring for kompetenceudvikling (6 procentpoint). Fortolkningen af ændringer fra 2013 til 2018 skal dog foretages med forsigtighed, da spørgsmålet i de to runder ikke er identisk (jf. indledning i afsnit 4.2.2).

## 5 Nye læreres start i professionen

Som ny lærer bliver man stillet over for mange nye opgaver og krav. International forskning peger på, at arbejdsbetingelser, støtte fra skolen samt tidlig kompetenceudvikling er afgørende for nye læreres motivation for at blive i lærerprofessionen, og at det har en positiv indflydelse på deres undervisningspraksis samt elevernes læringsudbytte (OECD, 2019a). Det er derfor vigtigt, at de nye lærere får den nødvendige støtte og hjælp til at håndtere de udfordringer, de møder, når de træder ind i professionen.

Dette kapitel giver et indblik i, hvordan de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere oplever deres start i professionen. Kapitlet præsenterer lærernes besvarelser vedrørende, hvor forbedrede lærerne oplever, de er, når de starter i professionen, samt hvilket kompetenceudviklingsbehov nye lærere oplever at have. Desuden præsenteres lærernes besvarelser med hensyn til deres deltagelse i introduktionsaktiviteter og mentorordninger, som er to elementer, der kan have betydning for lærernes start i lærerprofessionen. Slutteligt præsenteres besvarelser angående, hvor mange undervisningstimer nye lærere har om ugen.

I kapitlet defineres nye lærere som lærere, der har mellem 0 og 5 års erfaring som lærer. I kapitlets afsnit om nye læreres kompetenceudviklingsbehov og antal undervisningstimer sammenlignes resultaterne for nye lærere med resultaterne for deres mere erfarne kollegaer. Det er kun muligt at undersøge nye læreres udvikling fra 2013 til 2018 inden for emnerne deltagelse i mentorordning samt antal undervisningstimer.

Resultaterne i dette kapitel skal forstås i sammenhæng med de forskellige indsatser, reformer og lignende, der er gennemført på uddannelsesområdet. For forståelsen af resultaterne i dette kapitel kan følgende forhold være relevante:

- På grundskoleområdet er der lavet en politisk aftale i 2012, som indebærer en reform af læreruddannelsen. En af målsætningerne med reformen har været at styrke forudsætningerne for en god overgang til jobbet som lærer.
- På både grundskole- og ungdomsuddannelsesområdet er der kommet nye arbejdstidsregler for lærerne siden TALIS 2013. I august 2013 fik gymnasielærerne nye arbejdstidsregler, mens grundskole- og erhvervsuddannelseslærerne fik nye arbejdstidsregler i august 2014. Fælles for de tre arbejdstidsregler er, at ledelsen har fået udvidet ledelsesrummet til i højere grad at prioritere lærernes opgaver inden for den fastlagte arbejdstid.

Derudover kan der være yderligere nationale forhold af betydning, ligesom der kan være forhold i andre lande, som kan være relevante at inddrage i det videre arbejde med undersøgelsens resultater. Endvidere kan der være lavet undersøgelser, som ikke refereres i denne rapport, som kan være med til at kontekstualisere undersøgelsens resultater.

## Sammenfatning – Nye læreres start i professionen

### Nye læreres udfordringer

- Når danske grundskolelærere starter i lærergerningen, angiver de i mange tilfælde, at de er bedre forberedt på undervisningen, end lærerne i de andre deres nordiske lande gør, mens ungdomsuddannelseslærerne i de fleste tilfælde er på niveau med de svenske lærere. Danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere angiver at være mest forberedt på fagindhold i de fag, de underviser i.
- Nye danske grundskolelærere angiver at have det største behov for kompetenceudvikling inden for undervisning af elever med særlige behov. 35 % af nye lærere i 0.-6. klasse og 22 % af lærere i 7.-10. klasse angiver i høj grad at have et kompetenceudviklingsbehov inden for undervisning af elever med særlige behov.
- Nye lærere i 0.-6. klasse angiver generelt at have et større behov for kompetenceudvikling, end nye lærere i 7.-10. klasse gør. Ud over ovennævnte element har nye lærere i 0.-6. klasse også behov for kompetenceudvikling inden for undervisning af elever med forskellige kulturelle eller sproglige baggrunde (20 %), elevadfærd og klasseledelse (19 %) samt anvendelse af it som pædagogisk redskab i undervisningen (17 %).
- Nye danske ungdomsuddannelseslærere angiver, at de i høj grad har behov for kompetenceudvikling inden for to områder: Pædagogiske/didaktiske kompetencer i undervisning i deres fag/fagområder (15 %) samt elevadfærd og klasseledelse (15 %). Inden for begge områder har nye danske ungdomsuddannelseslærere et større kompetenceudviklingsbehov end deres mere erfarne kolleger (10-12 procentpoint højere).

### Nye læreres deltagelse i introduktionsaktiviteter og mentorordning

- 44 % af nye danske grundskolelærere angiver at have deltaget i introduktionsaktiviteter på den skole, de er ansat på, hvilket placerer dem på niveau eller lidt under niveauet i de andre nordiske lande. Langt flere nye danske ungdomsuddannelseslærere har deltaget i introduktionsaktiviteter (77 %)<sup>8</sup>. Deltagelsen er hyppigere blandt gymnasielærere (81 %) end blandt erhvervsuddannelseslærere (65 %). Nye danske ungdomsuddannelseslærere deltager mere i introduktionsaktiviteter end de svenske lærere (21 procentpoint højere).
- Nye danske grundskolelærere adskiller sig fra lærerne i de andre nordiske lande ved, at introduktionsaktiviteterne i højere grad består af kurser/seminarer med fremmøde samt nedsættelse af undervisningstimetale. Samtidig får nye danske grundskolelærere mindre supervision fra skolelederen og/eller erfarne lærere, sammenlignet med de nordiske lande.
- Nye danske erhvervsuddannelseslærere deltager langt mere i undervisning sammen med erfarne lærere som led i introduktionen end danske gymnasielærere. 80 % af erhvervsuddannelseslærerne deltager i undervisning sammen med erfarne lærere som led i introduktionen, mens det tilsvarende tal for gymnasielærerne er 34 %.
- 15 % af nye grundskolelærere og 23 % af nye ungdomsuddannelseslærere er tilknyttet en mentorordning på deres skole i 2018, hvilket er på niveau med de andre nordiske lande. Der

<sup>8</sup> I spørgeskemaet til ungdomsuddannelseslærerne er lærerne blevet bedt om at tænke på introduktionsaktiviteter, som ikke var en del af deres eventuelle diplomuddannelse i erhvervspædagogik, pædagogikum eller tilsvarende.

er en noget højere andel gymnasielærere (27 %), der er tilknyttet en mentorordning, end det er tilfældet for erhvervsuddannelseslærere (13 %). Nye grundskolelærere har oplevet en mindre stigning fra 2013 til 2018 i andelen af lærere, der er tilknyttet en mentorordning (5 procentpoint højere), mens der ikke har været en signifikant udvikling for ungdomsuddannelseslærerne.

### Nye læreres undervisningstid

- Danske grundskole- og ungdomsuddannelseslæreres angivelser af, hvor meget tid de bruger på undervisning, tyder ikke på, at nye lærere har reduceret undervisningstimetallet, når de starter i lærerprofessionen. Nye lærere og mere erfarne lærere har i langt de fleste tilfælde et undervisningstimetalt, der er på niveau. Dette resultat er umiddelbart i modstrid med resultatet, der viste, at vi i Danmark, særligt på grundskoleområdet, gør brug af at nedsætte antallet af undervisningstimer som led i introduktionsaktiviteterne på skolen. Forskellen kan skyldes, at nedsættelsen af undervisningstimer sker i umiddelbar forlængelse af introduktionsaktiviteterne og derved i en relativt kort periode.

## 5.1 Nye læreres udfordringer

I dette afsnit undersøger vi nye læreres vurdering af, hvor forberedte de er på at undervise, når de påbegynder lærergerningen. Vi undersøger også, hvilke kompetenceudviklingsbehov nye lærere har i forhold til deres mere erfarne kolleger. Det er ikke muligt at undersøge udviklingen fra 2013 til 2018, da spørgsmålene i spørgeskemaerne ikke er sammenlignelige i de to undersøgelsesrunder.

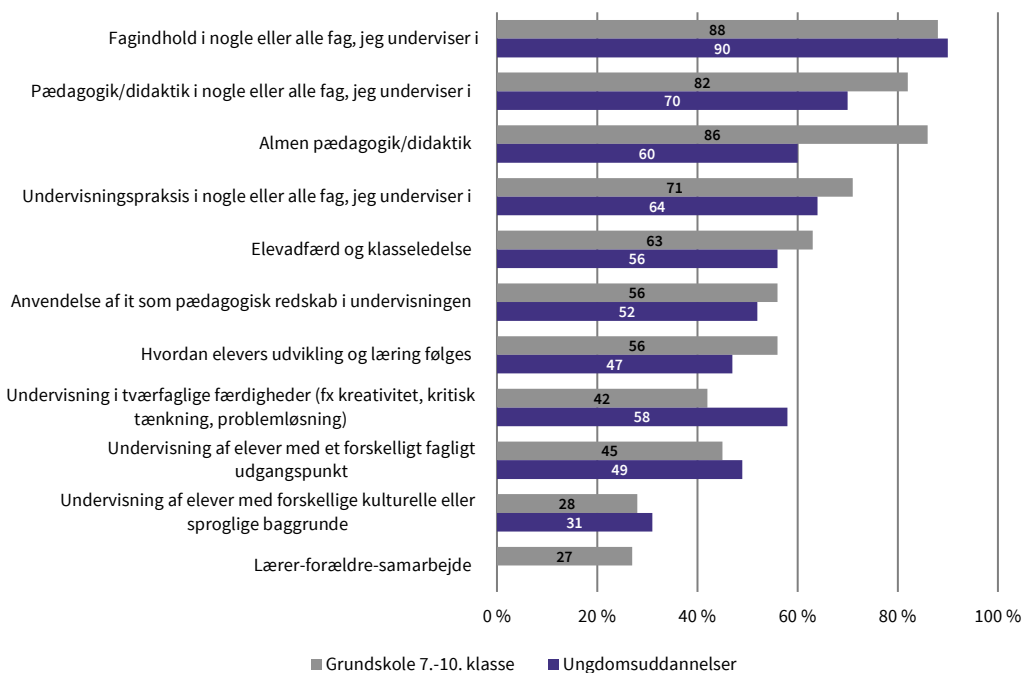
### 5.1.1 Nye læreres vurdering af at være forberedt til at undervise

I spørgeskemaet til lærerne er de blevet bedt om at beskrive, om en række elementer indgår i deres uddannelse, og i hvilken grad de vurderer, at de var forberedt på elementerne i deres undervisning, da de startede lærergerningen. I skemaet blev det præciseret, at ungdomsuddannelseslærere skal medtænke en eventuel diplomuddannelse i erhvervspædagogik eller pædagogikum som del af den formelle uddannelse og altså ikke som en del af eventuelle introduktionsaktiviteter på skolen.

Nedenstående tabel viser andelen af lærerne, der vurderer, at de i høj eller nogen grad er forberedt på 11 forskellige elementer i tilknytning til undervisningen. Da lærerne skal tænke tilbage på tiden som nyuddannet, fokuserer vi udelukkende på nye læreres vurdering af at være forberedt på undervisningen. Besvarelser fra mere erfarne lærere vil være forbundet med stor usikkerhed, og derfor sammenlignes de nye læreres besvarelser ikke med mere erfarne læreres besvarelser.

**FIGUR 5.1**

### Andel af lærere, der svarer, at de i høj eller nogen grad følte sig forberedt på følgende elementer i undervisningen efter endt uddannelse (nye lærere)



Kilde: Spørgeskema til lærere TALIS, 2018 (spørgsmål 6).

Note: I tabellen indgår kun besvarelser fra lærere, der har 0-5 års anciennitet som lærere.

Figuren viser, at de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere først og fremmest vurderer, at de er forberedt med hensyn til følgende elementer: Fagindhold i nogle eller alle fag, de underviser i (88 % og 90 %), pædagogik/didaktik i nogle eller alle fag, de underviser i (82 % og 70 %), almen pædagogik/didaktik (86 % og 60 %) samt undervisningspraksis i nogle eller alle fag, de underviser i (71 % og 64 %). Både danske grundskolelærere og ungdomsuddannelseslærere vurderer, at de er mindst forberedt på undervisning af elever med forskellige kulturelle eller sproglige baggrunde (28 %, 31 %). Danske grundskolelærere er også blevet spurgt, om de vurderer, at de er forberedt på lærer-forældre-samarbejdet. Dette spørgsmål er ikke stillet til danske ungdomsuddannelseslærere eller lærere i de andre lande. 27 % af de danske grundskolelærere vurderer, at de er forberedt på lærer-forældre-samarbejdet efter endt uddannelse.

Der er to væsentlige forskelle mellem nye grundskolelærere og nye ungdomsuddannelseslærere. For det første vurderer nye grundskolelærere, at de er mere forberedt på pædagogik/didaktik end nye ungdomsuddannelseslærere. 86 % af grundskolelærerne vurderer, at de i høj eller nogen grad er forberedt på almen pædagogik/didaktik, hvor den tilsvarende andel for ungdomsuddannelseslærerne er 60 %. Samme tendens ses også for den mere fagrettede pædagogik/didaktik. 82 % af grundskolelærerne vurderer, at de i høj eller nogen grad er forberedt på pædagogik/didaktik i nogle eller alle fag, hvor den tilsvarende andel for ungdomsuddannelseslærerne er 70 %. Der er dog forskelle mellem erhvervsuddannelseslærere og gymnasielærere. 60 % af erhvervsuddannelseslærerne vurderer, at de i høj eller nogen grad er forberedt på pædagogik/didaktik i nogle eller alle fag, hvor den tilsvarende andel for gymnasielærerne er 74 %.



For det andet vurderer danske grundskolelærere, at de er mindre forberedt på undervisning i tværfaglige færdigheder (fx kreativitet, kritisk tænkning, problemløsning) end danske ungdomsuddannelseslærere. 42 % af grundskolelærerne vurderer, at de i høj eller nogen grad er forberedt på undervisning i tværfaglige færdigheder (fx kreativitet, kritisk tænkning, problemløsning), hvor den tilsvarende andel for ungdomsuddannelseslærerne er 58 %.

Generelt ligger de nye danske grundskolelærere højt med hensyn til deres vurdering af, om de er forberedt på undervisningen, når vi sammenligner med de nordiske lande og OECD-gennemsnittet. Det gælder særligt inden for følgende fire elementer: Almen pædagogik/didaktik, pædagogik/didaktik i nogle eller alle fag, fagindhold i nogle eller alle fag samt elevadfærd og klasseledelse. Der er ikke nogen elementer, hvor de danske grundskolelærere ligger lavt i forhold til lærerne i de andre nordiske lande.

Sammenlignes de nye danske ungdomsuddannelseslæreres besvarelser med de svenske, ses, at de ved 7 ud af 10 elementer ligger på samme niveau. Nye ungdomsuddannelseslærere i Danmark vurderer, at de er mere forberedt med hensyn til pædagogik/didaktik i nogle eller alle fag samt med hensyn til undervisning i tværfaglige færdigheder, mens de svenske lærere vurderer, at de er mere forberedt med hensyn til, hvordan elevers udvikling og læring følges.

I det følgende udfoldes nogle af de mest centrale resultater vedrørende de nye danske grundskole- og ungdomsuddannelseslæreres oplevelse af at være forberedt til at undervise, sammenlignet med lærerne fra de andre nordiske lande. Det drejer sig om følgende resultater:

- **Pædagogik/didaktik:** Nye danske lærere vurderer, at de er bedre forberedt inden for pædagogik/didaktik, end lærerne i de andre nordiske lande gør.
- **Elever med forskellige kulturelle baggrunde:** Nye danske lærere vurderer, at de er dårligt forberedt til at undervise elever med forskellige kulturelle baggrunde, hvilket også er tilfældet for lærerne i de andre nordiske lande.

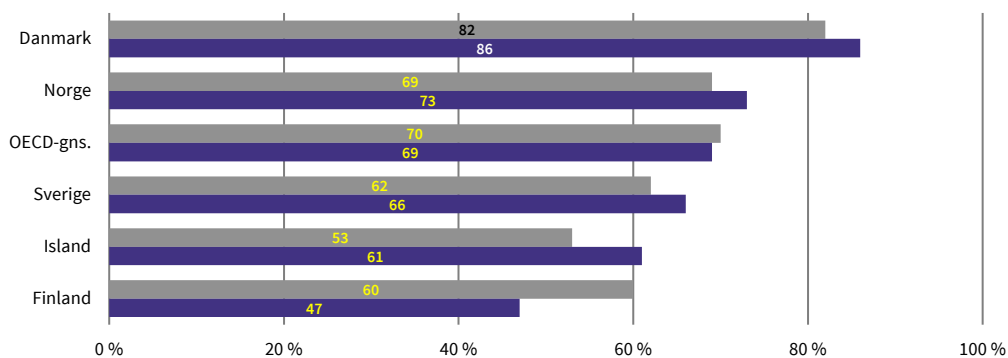
### **Nye danske lærere vurderer, at de er bedre forberedt inden for pædagogik/didaktik, end lærerne i de andre nordiske lande gør**

Nedenstående figur viser, hvor stor en andel af lærerne i Danmark og i de andre nordiske lande, der vurderer, at de i høj eller nogen grad er forberedt på følgende to elementer: Pædagogik/didaktik i nogle eller alle fag og almen pædagogik/didaktik.

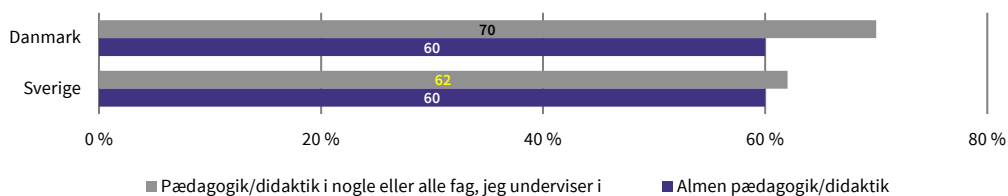
FIGUR 5.2

## Andel af lærere, der svarer, at de i høj eller nogen grad følte sig forberedt på følgende to elementer i undervisningen efter endt uddannelse (nye lærere)

Grundskole 7.-10.klasse



Ungdomsuddannelser



Kilde: Spørgeskema til lærere TALIS, 2018 (spørgsmål 6).

Note: Tal markeret med gul viser, hvilke landes besvarelser der er signifikant forskellige fra danske besvarelser ved et signifikansniveau på 5%. I tabellen indgår kun besvarelser fra lærere, der har 0-5 års anciennitet som lærere.

Figuren viser, at nye grundskolelærere i Danmark vurderer, at de er mere forberedt på de to elementer end de nye danske ungdomsuddannelseslærere. 82 % af de nye danske grundskolelærere vurderer, at de i høj eller nogen grad er forberedt på pædagogik/didaktik i nogle eller alle fag, de underviser i, mens 86 % vurderer, at de i høj eller nogen grad er forberedt på almen pædagogik/didaktik. De tilsvarende andele for de nye danske ungdomsuddannelseslærere er henholdsvis 70 og 60 %.

Det fremgår desuden af figuren, at nye grundskolelærere i Danmark vurderer, at de er mere forberedt med hensyn til begge elementer, sammenholdt med lærerne i samtlige andre nordiske lande. Med hensyn til at være forberedt på pædagogik/didaktik i nogle eller alle fag, de underviser i, ses det således, at de nye danske grundskolelærere ligger 13-29 procentpoint over lærerne i de andre nordiske lande, mens de angående almen pædagogik/didaktik ligger 13-39 procentpoint over.

De nye ungdomsuddannelseslærere i Danmark vurderer ligeledes, at de er mere forberedt, end det er tilfældet for de svenske lærere, med hensyn til pædagogik/didaktik i nogle eller alle fag, de underviser i (8 procentpoint højere). Danske og svenske ungdomsuddannelseslærere er på niveau med hensyn til at vurdere at være forberedt på almen pædagogik/didaktik.

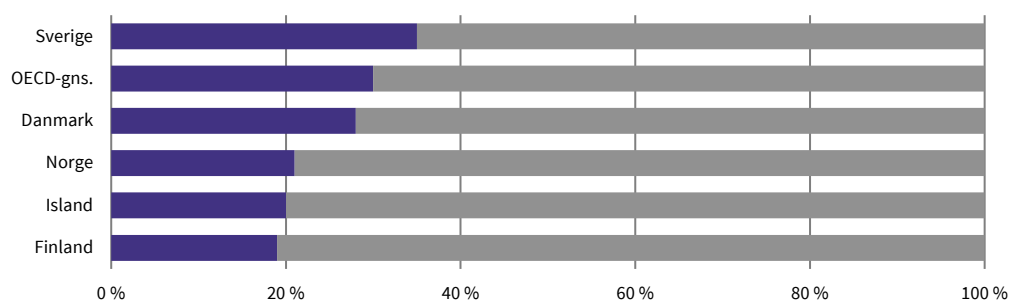
## Nye danske lærere vurderer, at de er dårligt forberedt til at undervise elever med forskellige kulturelle baggrunde, hvilket også er tilfældet for lærerne i de andre nordiske lande

Nedenstående figur viser, i hvilken grad lærerne vurderer at være forberedt på at undervise elever med forskellige kulturelle eller sproglige baggrunde.

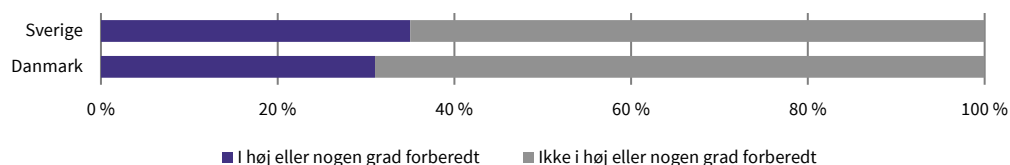
FIGUR 5.3

### I hvilken grad følte du dig forberedt på at undervise elever med forskellige kulturelle eller sproglige baggrunde? (nye lærere)

Grundskole 7.-10. klasse



Ungdomsuddannelser



Kilde: Spørgeskema til lærere TALIS, 2018 (spørgsmål 6).

Note: Tal markeret med gul viser, hvilke landes besvarelser der er signifikant forskellige fra danske besvarelser ved et signifikansniveau på 5 %. I tabellen indgår kun besvarelser fra lærere, der har 0-5 års anciennitet som lærere.

Tabellen viser, at en relativ lille andel af nye danske grundskole- (28 %) og ungdomsuddannelseslærere (31 %) vurderer, at de er forberedt på at undervise elever med forskellige kulturelle eller sproglige baggrunde. Dette gælder dog også de nye lærere i de andre nordiske lande. De danske grundskolelærere er på niveau med OECD-gennemsnittet (30 %) og Sverige (35 %), mens de ligger over Finland (19 %), Island (20 %) og Norge (21 %). De nye ungdomsuddannelseslærere i Danmark er på niveau med de svenske lærere (35 %).

## 5.1.2 Nye læreres kompetenceudviklingsbehov

I TALIS er lærerne blevet bedt om at vurdere deres behov for faglig kompetenceudvikling. I dette afsnit fokuserer vi specifikt på, hvilke kompetenceudviklingsbehov nye lærere har, og om kompetenceudviklingsbehovene adskiller sig fra mere erfarne læreres behov.

Det fremgår af nedenstående tabel, hvor stor en andel af nye lærere der svarer, at de i høj grad har behov for kompetenceudvikling, inden for 14 områder.

**TABEL 5.1**

**Andel af lærere, der svarer, at de lige nu i høj grad har behov for faglig kompetenceudvikling inden for nedenstående områder (nye lærere)**

	Grundskole 0.-6. klasse	Grundskole 7.-10. klasse	Ungdoms- uddannelser
Undervisning af elever med særlige behov	35	22	11
Undervisning af elever med forskellige kulturelle eller sproglige baggrunde	20	12	9
Elevadfærd og klasseledelse	19	8	15
Anvendelse af it som pædagogisk redskab i undervisningen	17	8	9
Viden om og forståelse af mine fag/fagområder	12	10	7
Undervisning i tværfaglige færdigheder (fx kreativitet, kritisk tænkning, problemløsning)	12	9	6
Praksis for elevvurderinger/-evalueringer	11	9	9
Kommunikation med folk fra forskellige kulturer eller lande	10	6	3
Pædagogiske/didaktiske kompetencer inden for undervisning i mine fag/fagområder	11	8	15
Analyse og brug af elevvurderinger/-evalueringer	10	5	4
Tilgange til individualiseret læring	9	6	12
Lærer-forældre-samarbejde	10	4	2
Kendskab til Fælles Mål/læreplaner/fagenes faglige mål*	6	3	9
Skoleledelse og administration	3	3	2

Kilde: Spørgeskema til lærere TALIS, 2018 (spørgsmål 27).

Note: \*Grundskolelærerne er blevet spurgt til "Fælles Mål", mens ungdomsuddannelseslærerne er blevet spurgt til "kendskab til læreplaner/fagenes faglige mål". I tabellen indgår kun besvarelser fra lærere, der har 0-5 års anciennitet som lærere.

Det klart største kompetenceudviklingsbehov for nye grundskolelærere er kompetenceudvikling inden for undervisning af elever med særlige behov. 35 % af lærerne i 0.-6. klasse og 22 % af lærerne i 7.-10. klasse angiver, at de i høj grad har behov for kompetenceudvikling inden for undervisning af elever med særlige behov.

Det andetstørste kompetenceudviklingsbehov for nye grundskolelærere er undervisning af elever med forskellige kulturelle eller sproglige baggrunde. 20 % af lærerne i 0.-6. klasse og 12 % af lærerne i 7.-10. klasse angiver, at de i høj grad har behov for kompetenceudvikling inden for undervisning af elever med forskellige kulturelle eller sproglige baggrunde.

Ud over de to nævnte områder har lærerne i 0.-6. klasse desuden en relativt stor andel af nye lærere, der har angivet at have et behov for kompetenceudvikling inden for elevadfærd og klasseledelse (19 %) samt anvendelse af it som pædagogisk redskab i undervisningen (17 %). De tilsvarende andele for lærerne i 7.-10. klasse er noget mindre, nemlig 8 % for begge områder.

Som det fremgår ovenfor, er der en klar tendens til, at lærerne i 0.-6. klasse på de nævnte fire områder har et større behov for kompetenceudvikling end lærerne i 7.-10. klasse. Andelen af nye lærere i grundskolens 0.-6. klasse er således mellem 8 og 13 procentpoint højere på de fire nævnte områder end andelen for lærerne i 7.-10. klasse.

Der er flest nye ungdomsuddannelseslærere, der har angivet i høj grad at have behov for kompetenceudvikling inden for to områder: Pædagogiske/didaktiske kompetencer inden for undervisning i deres fag/fagområder (15 %) samt elevadfærd og klasseledelse (15 %). Den tredje og fjerde højeste andel er områderne: Tilgange til individualiseret læring (12 %) samt undervisning af elever med særlige behov (11 %).

For nye ungdomsuddannelseslærere ses samme tendens, som når man undersøger alle ungdomsuddannelseslærere, nemlig at erhvervsuddannelseslærerne angiver at have et større kompetenceudviklingsbehov end gymnasielærerne (jf. kapitel 3). Denne forskel ses for 6 ud af 14 udsagn: Anvendelse af it som pædagogisk redskab i undervisningen (erhvervsuddannelseslærere 18 %, gymnasielærere 6 %), tilgange til individualiseret læring (erhvervsuddannelseslærere 19 %, gymnasielærere 9 %), undervisning af elever med særlige behov (erhvervsuddannelseslærere 18 %, gymnasielærere 9 %), undervisning af elever med forskellige kulturelle eller sproglige baggrunde (erhvervsuddannelseslærere 16 %, gymnasielærere 7 %), pædagogiske/didaktiske kompetencer inden for deres fag (erhvervsuddannelseslærere 20 %, gymnasielærere 13 %) samt skoleledelse og administration (erhvervsuddannelseslærere 6 %, gymnasielærere 0 %).

Sammenlignet med de nye lærere i de andre nordiske lande efterspørger de nye grundskole- og ungdomsuddannelseslærere i Danmark i overordnede træk mindre grad af kompetenceudvikling inden for de områder, der spørges ind til i TALIS. Dette mønster var også tydeligt i analyserne af alle lærere (Jf. kapitel 3).

Når vi sammenligner kompetencebehovet for nye lærere (0-5 års anciennitet) med mere erfarne lærere (over 5 års anciennitet), kan man se, at særligt nye lærere i 0.-6. klasse oplever at have et større behov for kompetenceudvikling end mere erfarne lærere (gælder 7 ud af 14 udsagn). Samme tendens gør sig også gældende for ungdomsuddannelseslærerne, om end for lidt færre udsagn (gælder 5 ud af 14 udsagn). Omvendt er der kun meget lidt forskel på oplevelsen af kompetenceudviklingsbehov for nye og mere erfarne lærere i grundskolens 7.-10. klasse (gælder 1 ud af 14 udsagn).

I nedenstående tabel kan man se forskellene i kompetencebehovet mellem nye og mere erfarne lærere. Tabellen fokuserer på de seks områder, hvor der er de største forskelle mellem nye og mere erfarne lærere.

**TABEL 5.2**

**Andel af lærere, der svarer, at de i høj grad har behov for faglig kompetenceudvikling inden for nedenstående områder, opdelt på nye og mere erfarne lærere**

	Grundskole 0.-6. klasse		Grundskole 7.-10. klasse		Ungdomsuddannelser	
	Nye lærere	Erfarne lærere	Nye lærere	Erfarne lærere	Nye lærere	Erfarne lærere
Pædagogiske/didaktiske kompetencer inden for undervisning i mine fag/fagområder	11	8	8	8	<b>15</b>	5
Elevadfærd og klasseledelse	<b>19</b>	7	<b>8</b>	5	<b>15</b>	3
Tilgange til individualiseret læring	9	8	6	7	<b>12</b>	5
Undervisning af elever med særlige behov	<b>35</b>	27	22	18	11	8
Undervisning af elever med forskellige kulturelle eller sproglige baggrunde	<b>20</b>	13	12	10	<b>9</b>	5
Lærer-forældre-samarbejde	<b>10</b>	3	4	2	2	1

Kilde: Spørgeskema til lærere TALIS, 2018 (spørgsmål 27).

Note: Tal markeret med fed viser, på hvilke områder nye læreres besvarelser er signifikant forskellige fra erfarne læreres besvarelser ved et signifikansniveau på 5 %.

For lærere i 0.-6. klasse kan vi af ovenstående tabel se, at nye lærere i højere grad end deres mere erfarne kolleger har et kompetenceudviklingsbehov inden for følgende fire områder: Elevadfærd og klasseledelse, undervisning af elever med særlige behov, undervisning af elever med forskellige kulturelle eller sproglige baggrunde samt lærer-forældre-samarbejde. For lærere i 7.-10. klasse er det kun inden for området elevadfærd og klasseledelse, at nye lærere har et større kompetenceudviklingsbehov end mere erfarne lærere.

Nye ungdomsuddannelseslærere har et større kompetenceudviklingsbehov inden for fire områder: Pædagogiske/didaktiske kompetencer inden for undervisning i deres fag/fagområder, elevadfærd og klasseledelse, tilgange til individualiseret læring samt undervisning af elever med forskellige kulturelle eller sproglige baggrunde.

## 5.2 Nye læreres deltagelse i introduktionsaktiviteter og mentorordning

I dette afsnit ser vi nærmere på nogle af de elementer, der kan gøre opstarten i lærerprofessionen nemmere. Først ser vi på, om skolerne tilbyder introduktionsforløb for nye lærere på skolen, og hvorvidt lærerne angiver at deltage i introduktionsaktiviteter. Vi viser også, hvilke elementer introduktionsaktiviteterne består af. Herefter ser vi på, hvor mange nye lærere der deltager i en mentorordning på skolen, og om der har været en udvikling siden 2013.

### 5.2.1 Deltagelse i introduktionsaktiviteter

I TALIS er introduktionsaktiviteter i spørgeskemaet til lærere og ledere defineret som: Aktiviteter der har til formål at understøtte nyuddannede læreres indføring i lærerjobbet og erfarne læreres

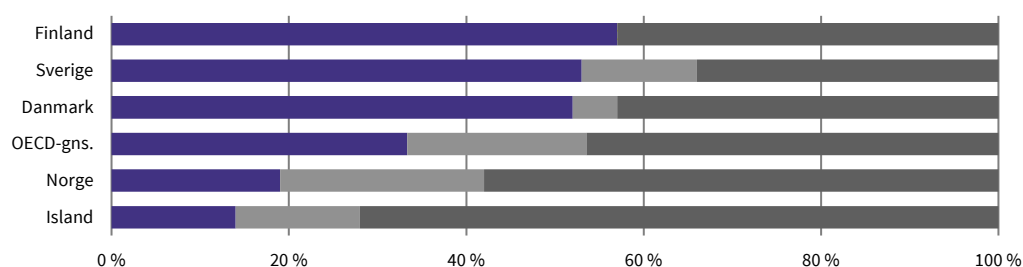
opstart på en ny skole. Der skelnes mellem aktiviteter, der enten er organiseret som et formelt struktureret forløb, og uformelle adskilte aktiviteter. For danske lærere på ungdomsuddannelserne er det desuden blevet præciseret, at de skal tænke på introduktionsaktiviteter, som ikke var en del af en eventuel diplomuddannelse i erhvervspædagogik, pædagogikum eller tilsvarende. Samme præcisering er ikke lavet i lederskemaet, hvilket betyder, at det er uvist, om lederne også medtænker diplomuddannelse i erhvervspædagogik, pædagogikum eller tilsvarende som del af introduktionsaktiviteterne.

Nedenstående figur viser andelen af skoler, hvor lærerne, ifølge skolelederen, har adgang til formelle introduktionsaktiviteter.

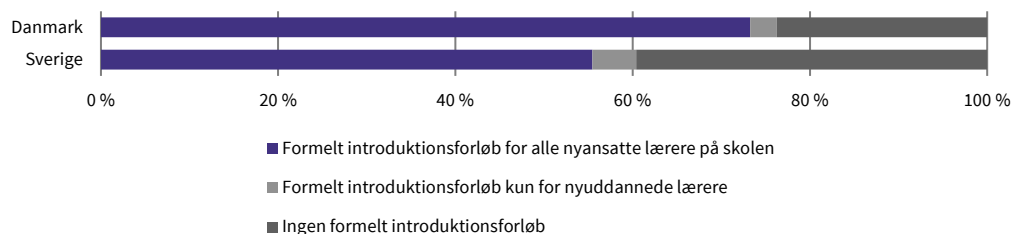
FIGUR 5.4

### Har nyansatte lærere på skolen adgang til et formelt introduktionsforløb?

Grundskole 7.-10. klasse



Ungdomsuddannelser



Kilde: Spørgeskema til ledere, TALIS 2018 (spørgsmål 31 og 32).

Note: Tal markeret med gul viser, hvilke landes besvarelser der er signifikant forskellige fra danske besvarelser ved et signifikansniveau på 5 %.

Af figuren ses, at lederne angiver, at der på 57 % af grundskolerne er adgang til et formelt introduktionsforløb enten til alle nyansatte lærere på skolen eller udelukkende til nyuddannede lærere på skolen. Andelen af grundskoler, der tilbyder formelle introduktionsforløb, er på niveau med OECD-gennemsnittet (54 %), Finland (57 %) og Sverige (66 %), men er højere end Island (28 %) og Norge (42 %).

76 % af lederne på ungdomsuddannelserne angiver, at lærerne har adgang til et formelt introduktionsforløb, hvilket er en væsentligt højere andel end for danske grundskoler. For ungdomsuddannelserne ses også, at der er en væsentligt højere andel af institutioner, der tilbydes et formelt introduktionsforløb, end i Sverige (60 %). En del af forskellen kan skyldes, at de danske ledere medtænker diplomuddannelse i erhvervspædagogik, pædagogikum eller tilsvarende som del af introduktionsaktiviteterne.

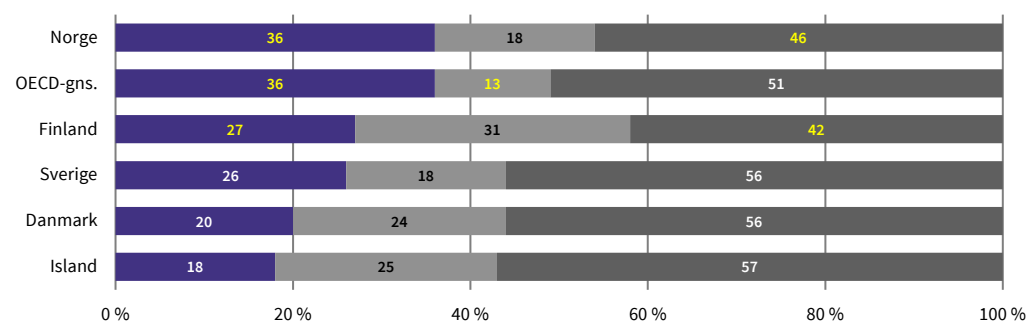
Når der i Danmark tilbydes et formelt introduktionsforløb, tilbydes forløbet på størstedelen af skolerne og institutionerne som et tilbud til alle nyansatte lærere på skolen og altså ikke kun som et tilbud til nyuddannede lærere. I undersøgelsen er lederne også blevet spurgt, om nye lærere på skolen har adgang til uformelle introduktionsaktiviteter. Både på grundskoler og ungdomsuddannelser angiver lederne, at lærerne i høj grad har adgang til uformelle introduktionsaktiviteter. På grundskolerne er det 79 % af lærerne, mens det på ungdomsuddannelserne 87 %.

En ting er lederens angivelse af, om lærerne har adgang til introduktion på skolen, noget andet er, om lærerne rent faktisk deltager i et introduktionsforløb. I TALIS 2018 er lærerne blevet spurgt, om de i forbindelse med deres ansættelse på skolen har deltaget i enten formelle eller uformelle introduktionsaktiviteter. I nedenstående figur ses besvarelsene fra nye lærere.

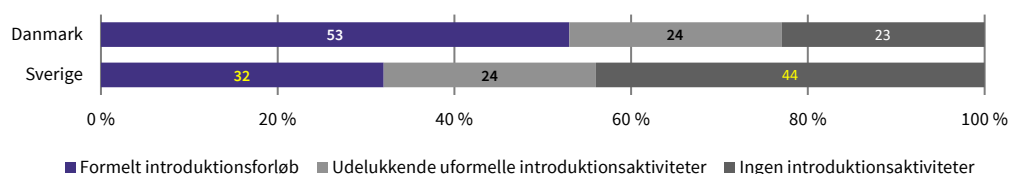
FIGUR 5.5

### Deltog du i nogen introduktionsaktiviteter på din nuværende skole? (nye lærere)

Grundskole 7.-10.klasse



Ungdomsuddannelser



Kilde: Spørgeskema til lærere TALIS, 2018 (spørgsmål 19).

Note: Tal markeret med gul viser, hvilke landes besvarelser der er signifikant forskellige fra danske besvarelser ved et signifikansniveau på 5 %. De lærere, der har gennemført et formelt introduktionsforløb, kan også have gennemført uformelle introduktionsaktiviteter. I figuren indgår kun besvarelser fra lærere, der har 0-5 års anciennitet som lærere.

Tabellen viser, at der blandt de nye grundskolelærere i Danmark er 20 %, der angiver at have gennemført et formelt introduktionsforløb, mens 24 % angiver at have deltaget i uformelle introduktionsaktiviteter på den skole, de er ansat på. 56 % af de nye danske grundskolelærere angiver, at de ikke har deltaget i introduktionsaktiviteter, da de blev ansat på deres nuværende skole.

Sammenligner vi med de andre lande med hensyn til andelen af nye grundskolelærere, der ikke deltager i introduktionsaktiviteter, ses, at Danmark er på niveau med Island (57 %) og Sverige (56 %) og OECD-gennemsnittet (51 %), mens færre danske lærere deltager i introduktionsaktiviteter end i Finland (42 %) og Norge (46 %).



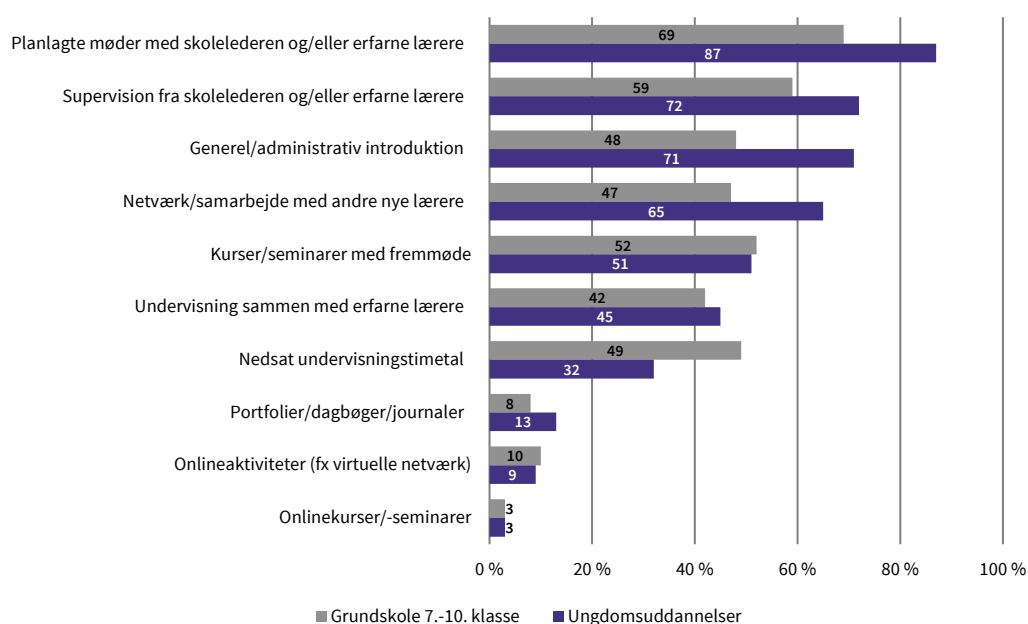
De nye ungdomsuddannelseslærere i Danmark deltager i højere grad i et formelt introduktionsforløb, end det er tilfældet med de nye danske grundskolelærere. Blandt de nye danske ungdomsuddannelseslærere er der således 53 %, der har gennemført et formelt introduktionsforløb. 24 % har deltaget i uformelle introduktionsaktiviteter, og endelig har 23 % af de nye danske ungdomsuddannelseslærere ikke deltaget i introduktionsaktiviteter, da de blev ansat på deres nuværende skole. Sammenlignes der med de svenske ungdomsuddannelseslærere, deltager de danske ungdomsuddannelseslærere i væsentlig højere grad i et formelt introduktionsforløb (21 procentpoint højere). Der er også forskel på de nye danske gymnasielærere og erhvervsuddannelseslærere. Gymnasielærerne deltager oftere i introduktionsaktiviteter end erhvervsuddannelseslærerne. Der er kun 19 % af gymnasielærerne, der ikke deltager i introduktionsaktiviteter, mens den tilsvarende andel for erhvervsuddannelseslærere er 35 %.

## 5.2.2 Elementer i introduktionsaktiviteterne

Nedenstående figur viser, hvilke elementer introduktionen har bestået af for nye lærere på danske grundskoler og ungdomsuddannelser. Lærerne har besvaret spørgsmålet med udgangspunkt i den introduktion, de har deltaget i på den skole, de aktuelt er ansat på. Elementerne kan både være en del af et formelt introduktionsforløb og mere uformelle introduktionsaktiviteter.

FIGUR 5.6

Andel af lærere, hvor følgende elementer indgik i introduktionen, da de begyndte at arbejde på den skole, de aktuelt er ansat på (nye lærere)



Kilde: Spørgeskema til lærere TALIS, 2018 (spørgsmål 20).

Note: I figuren indgår kun besvarelser fra lærere, der har deltaget i formelle eller uformelle introduktionsaktiviteter på den skole, de er ansat på, og har 0-5 års anciennitet som lærere.

Figuren viser, at de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere først og fremmest har deltaget i: Planlagte møder med skolelederen og/eller erfarne lærere (69 % og 87 %), supervision fra skolelederen og/eller erfarne lærere (59 % og 72 %), generel/administrativ introduktion (48 % og 71 %).

%), netværk/samarbejde med andre nye lærere (47 % og 65 %), kurser/seminarer med fremmøde (52 % og 51 %) samt undervisning sammen med erfarne lærere (42 % og 45 %). For grundskolelærerne er der desuden 49 %, der får nedsat undervisningstimal, mens det tilsvarende tal for ungdomsuddannelseslærerne er 32 %. Danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere har i mindre grad deltaget i onlinekurser/-seminarer (3 % og 3 %), onlineaktiviteter (10 % og 9 %) samt udarbejdet portefolier/dagbøger/journaler (8 % og 13 %).

Der er fire introduktionsaktiviteter, der i højere grad gennemføres af lærere på ungdomsuddannelserne end på grundskolerne. Det drejer sig om generel/administrativ introduktion (23 procentpoint højere), planlagte møder med skolelederen og/eller erfarne lærere (18 procentpoint højere), netværk/samarbejde med andre nye lærere (18 procentpoint højere) samt supervision fra skolelederen og/eller erfarne lærere (13 procentpoint højere).

Erhvervsuddannelseslærerne deltager langt mere i undervisning sammen med erfarne lærere som led i introduktionen end gymnasielærerne. 80 % af erhvervsuddannelseslærerne deltager i undervisning sammen med erfarne lærere som led i introduktionen, mens det tilsvarende tal for gymnasielærerne er 34 %.

Danske grundskolelærere adskiller sig fra lærerne i de andre nordiske lande ved i højere grad at deltage på kurser/seminarer med fremmøde samt nedsættelse af undervisningstimal. Danske grundskolelærere deltager til gengæld mindre i supervision fra skolelederen og/eller erfarne lærere samt generel/administrativ introduktion, sammenlignet med de andre nordiske lande. Sammenlignes de danske ungdomsuddannelseslæreres besvarelser med de svenske, ses, at de danske ungdomsuddannelseslærere i højere grad deltager i kurser/seminarer med fremmøde samt i netværk/samarbejde med andre nye lærere.

I det følgende udfoldes nogle af de mest centrale resultater vedrørende de nye danske grundskole- og ungdomsuddannelseslæreres introduktionsaktiviteter, sammenlignet med lærerne fra de andre nordiske lande. Det drejer sig om følgende resultater:

- **Nedsættelse af undervisningstimallet:** I Danmark nedsættes undervisningstimallet oftere i introduktionsforløbet.
- **Supervision:** I danske grundskoler er supervision mindre udbredt i introduktionsforløbet.

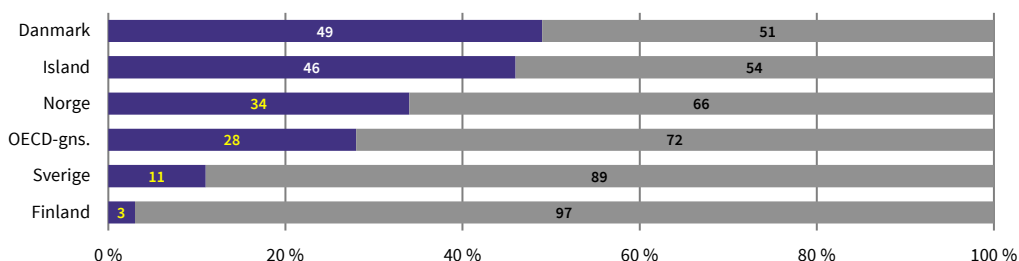
### **I Danmark nedsættes undervisningstimallet oftere i introduktionsforløbet**

Nedenstående tabel fokuserer på lærere, der har modtaget et formelt introduktionsforløb og/eller uformelle introduktionsaktiviteter. Tabellen viser, hvor stor en andel af lærerne der fik nedsat undervisningstimal som led i introduktionen på den skole, de er ansat på.

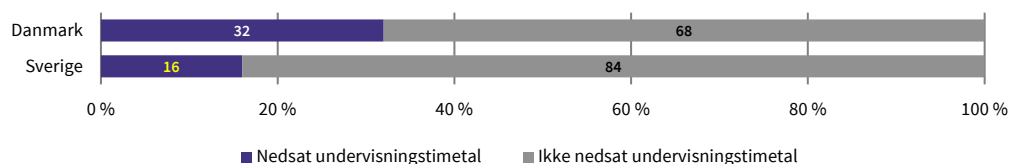
FIGUR 5.7

## Andel af lærere, der har fået nedsat undervisningstimal som led i introduktionen på den skole, de er ansat på (nye lærere)

Grundskole 7.-10.klasse



Ungdomsuddannelser



Kilde: Spørgeskema til lærere TALIS, 2018 (spørgsmål 20).

Note: Tal markeret med gul viser, hvilke landes besvarelser der er signifikant forskellige fra danske besvarelser ved et signifikansniveau på 5 %. I figuren indgår kun besvarelser fra lærere, der har 0-5 års anciennitet som lærere, og kun lærere, der har deltaget i enten et formelt introduktionsforløb eller uformelle introduktionsaktiviteter på den skole, de er ansat på.

Tabellen viser, at blandt de grundskolelærere, der har modtaget introduktionsaktiviteter, har næsten halvdelen (49 %) angivet, at de har nedsat undervisningstimal som led i den introduktion, de har modtaget på skolen. Det tilsvarende tal for ungdomsuddannelseslærerne er noget lavere, nemlig 32 %.

Blandt danske og islandske grundskolelærere gives i højere grad nedsat undervisningstimal som led i introduktionen end blandt grundskolelærere fra de andre tre nordiske lande: Finland (3 %), Norge (34 %) og Sverige (11 %) samt i forhold til OECD-gennemsnittet (28 %). Danske ungdomsuddannelseslærere har også i højere grad nedsat undervisningstimal end de svenske lærere (16 %).

Vi ved ikke på baggrund af lærernes spørgeskemabesvarelser, hvor lang tid lærerne har nedsat undervisningstid. Vi ved derfor ikke, om undervisningstiden er nedsat i en kort periode, mens introduktionsaktiviteterne gennemføres, eller om der er tale om en længere periode. I afsnit 5.3 undersøges, om nye lærere angiver at have færre undervisningstimer end mere erfarne lærere. Her viser analysen, at der overordnet set ikke kan konstateres forskelle mellem, hvor mange undervisningstimer henholdsvis nye og mere erfarne lærere har. Forskellen i de to resultater kan skyldes, at nedsettelsen af undervisningstimer sker i umiddelbar forlængelse af introduktionsaktiviteterne og derved i en relativ kort periode.

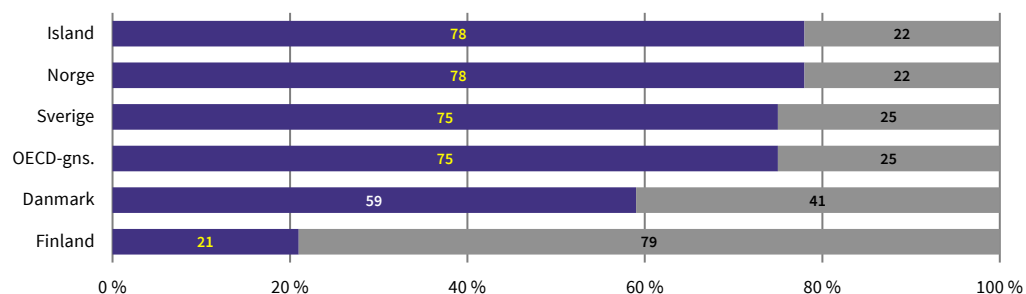
### I danske grundskoler er supervision i introduktionsforløbet mindre udbredt

Tabellen viser, hvor stor en andel af lærerne der fik supervision fra skolelederen og/eller erfarne lærere som led i introduktionen på den skole, de er ansat på. I spørgeskemaet er det ikke defineret, hvad der menes med supervision, hvilket gør, at lærerne på tværs af uddannelsesniveauer og lande kan opfatte ordet ret forskelligt.

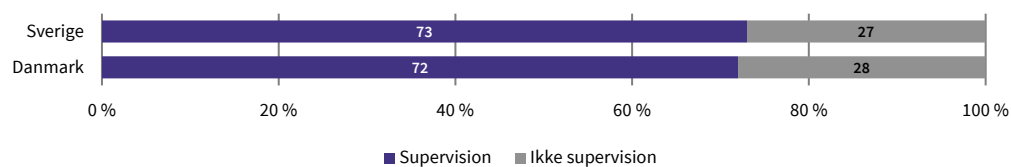
FIGUR 5.8

### Andel af lærere, der har fået supervision fra skolelederen og/eller erfarne lærere som led i introduktionen på den skole, de er ansat på (nye lærere)

Grundskole 7.-10.klasse



Ungdomsuddannelser



Kilde: Spørgeskema til lærere TALIS, 2018 (spørgsmål 20).

Note: Tal markeret med gul viser, hvilke landes besvarelser der er signifikant forskellige fra danske besvarelser ved et signifikansniveau på 5 %. I figuren indgår kun besvarelser fra lærere, der har 0-5 års anciennitet som lærere, og kun lærere, der har deltaget i enten et formelt introduktionsforløb eller uformelle introduktionsaktiviteter på den skole, de er ansat på.

Tabellen viser, at 59 % af danske grundskolelærere angiver, at de fik supervision fra skolelederen og/eller erfarne lærere som led i den introduktion, de har modtaget på skolen. Det tilsvarende tal for ungdomsuddannelseslærere er noget højere, nemlig 72 %.

Det er mindre udbredt blandt danske grundskolelærere at få supervision fra skolelederen og/eller erfarne lærere som led i introduktion på skolen, sammenlignet med de andre nordiske lande og OECD-gennemsnittet. I Island og Norge er andelen 78 %, mens det for Sverige og OECD-landene er 75 % af lærerne, der får supervision fra skolelederen og/eller erfarne lærere som led i introduktionen på skolen. Kun Finland (21 %) har en lavere andel end den danske. Andelen af danske ungdomsuddannelseslærere, der har fået supervision fra skolelederen og/eller erfarne lærere som led i introduktionen, er på niveau med svenske ungdomsuddannelseslærere (73 %).

### 5.2.3 Deltagelse i mentorordninger

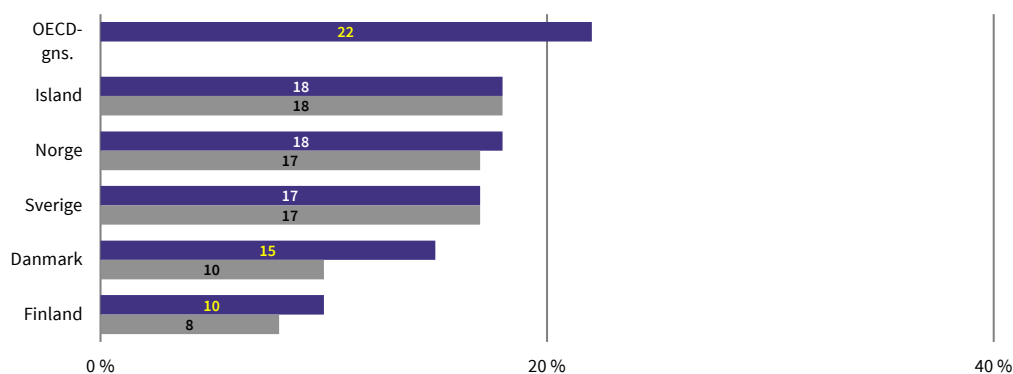
Ud over introduktionsaktiviteter er der i TALIS spurgt ind til, om lærerne deltager i en mentorordning. En mentorordning defineres som et system på skoler, hvor mere erfarne lærere vejleder/støtter mindre erfarne lærere. På ungdomsuddannelserne præciseres det yderligere, at der spørges til en mentorordning, der ikke er en del af pædagogikum eller lignende. Der er væsentlige forskelle i spørgsmålsformuleringen i 2013 og 2018. I 2018 spørges der til deltagelse i mentoraktiviteter som led i en *formelt* organiseret mentorordning, mens der i 2013 blot spørges til deltagelse i mentoraktiviteter. Forskelle mellem de to år skal derfor fortolkes med forsigtighed.

Nedenstående tabel viser, hvor stor en andel af nye lærere der i øjeblikket er tilknyttet en mentorordning.

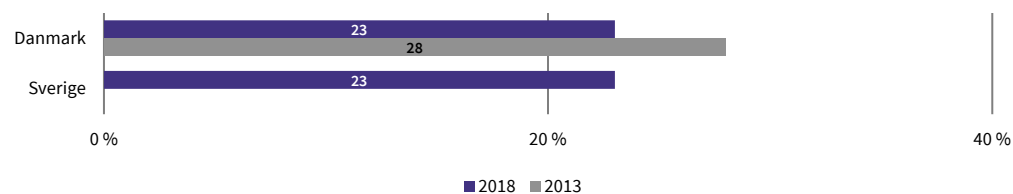
FIGUR 5.9

### Andel af lærere, der i øjeblikket deltager i mentoraktiviteter som led i en formelt organiseret mentorordning på denne skole (nye lærere)

Grundskole 7.-10.klasse



Ungdomsuddannelser



Kilde: Spørgeskema til lærere TALIS, 2013 og 2018 (spørgsmål 20,21).

Note: Tal markeret med gul viser, hvilke landes besvarelser der er signifikant forskellige fra danske besvarelser ved et signifikansniveau på 5 %. Dansk tal markeret med gul viser, at der er sket en signifikant ændring fra 2013 til 2018. I figuren indgår kun besvarelser fra lærere, der har 0-5 års anciennitet som lærere.

Tabellen viser, at 15 % af nye grundskolelærere og 23 % af nye ungdomsuddannelseslærere er tilknyttet en mentorordning på deres skole i 2018. Der er en noget højere andel af gymnasielærerne (27 %), der er tilknyttet en mentorordning, end tilfældet er for erhvervsuddannelseslærerne (13 %). Denne forskel bør ikke kunne forklares ved, at gymnasielærerne anser dele af pædagogikum som en mentorordning. Som tidligere nævnt står der i spørgeskemaet, at det skal være en mentorordning, der ikke er en del af pædagogikum.

Blandt de nye grundskolelærere har der været en stigning i andelen, der er tilknyttet en mentorordning, på 5 procentpoint fra 2013 til 2018. Blandt de nye ungdomsuddannelseslærere har der omvendt været et fald i andelen, der er tilknyttet en mentorordning, på 5 procentpoint fra 2013 til 2018. Dette fald er dog ikke signifikant.

Når vi sammenligner med de andre nordiske lande, ligger de danske grundskolelærere på niveau med lærerne fra de andre nordiske lande (17-18 %), bortset fra Finland (10 %), der har en lavere andel af nye lærere, der deltager i en mentorordning. De danske grundskolelærere har en lidt mindre

andel, der er tilknyttet en mentorordning, end OECD-gennemsnittet (22 %). Danske ungdomsuddannelseslæreres deltagelse i mentorordninger ligger på niveau med svenske ungdomsuddannelseslærere (23 %).

I TALIS 2018 er det ikke kun lærerne, der er blevet spurgt, om de deltager i mentoraktiviteterne. Lederne er desuden blevet spurgt, om der på skolen er mulighed for at deltage i en mentorordning. Blandt danske grundskoleledere er der 78 %, der angiver, at der er mulighed for en mentorordning, mens det tilsvarende tal for ungdomsuddannelsesledere er 81 %. På hovedparten af de skoler, der giver mulighed for en mentorordning, er der tale om et tilbud, der både omfatter nyuddannede lærere samt nyansatte lærere på skolen.

Særligt på grundskolerne er der en betydelig forskel mellem andelen af skoler, hvor en leder svarer, at der tilbydes mentorordninger (78 %), og andelen af nye lærere, der svarer, at de er tilknyttet en mentorordning (15 %). Denne forskel kan skyldes to forhold: For det første bliver mentorordningen, i langt de fleste tilfælde, tilbudt nyansatte eller nyuddannede. I undersøgelsen definerer vi nye lærere som lærere, der har været ansat i op til fem år. Der kan derfor sagtens være lærere, der allerede har afsluttet et mentorforløb, inden de har besvaret spørgeskemaet, og derved ikke indgår i lærerandelen, der angiver, at de er tilknyttet en mentorordning. For det andet kan der være nyansatte eller nyuddannede lærere, der af forskellige grunde ikke gør brug af muligheden for mentorordningen.

### 5.3 Nye læreres undervisningstid

I dette afsnit kigger vi nærmere på nye læreres angivelse af undervisningstid set i forhold til mere erfarne læreres angivelse af undervisningstid. De nye arbejdstidsregler på både grundskole- og ungdomsuddannelsesområdet har givet ledelsen større grad af mulighed for at prioritere lærernes opgaver inden for den fastlagte arbejdstid. Ledelsen har i den forbindelse fået større mulighed for at differentiere antallet af undervisningstimer, lærerne har om ugen, i forhold til deres anciennitet.

I afsnittet opdeler vi de nye lærere i to grupper. Den ene gruppe rummer helt nye lærere med 0-2 års anciennitet, mens den anden gruppe rummer nye lærere med 3-5 års anciennitet. Vi foretager denne opdeling, da vi forventer, at fx en reduktion i læreres undervisningstid kan være noget, der i højere grad sker for helt nyansatte lærere.

Lærerne er blevet spurgt om, hvor stor en del af deres samlede arbejdstid de bruger på undervisning. I nedenstående tabel ses lærernes angivelse af undervisningstid i 2013 og 2018 fordelt på lærernes anciennitet. I analysen har vi undersøgt to forhold. For det første har vi testet, om de to grupper af nye lærere angiver at bruge mere eller mindre tid på undervisning end deres mere erfarne kolleger (6-30 års erfaring) i 2018. På denne måde kan vi undersøge, om der er tegn på, at skolelederen reducerer nye læreres undervisningstid. For det andet undersøger vi, om nye læreres undervisningstid er angivet til at være steget fra 2013 til 2018. Udviklingen af undervisningstid fra 2013 til 2018 skal dog fortolkes med forsigtighed, da spørgsmålet i de to år ikke er identisk (for uddybelse se afsnit 3.1.2).

**TABEL 5.3**

### Timer brugt på undervisning i seneste hele kalenderuge, fordelt på anciennitetsgrupper

Uddannelsesniveau	Anciennitet	Antal timer (a 60 minutter) 2013	Antal timer (a 60 minutter) 2018	Forskel
Grundskole 0.-6. klasse	0-2 år	21,5	22,2	0,6
	3-5 år	21,9	<b>22,3</b>	0,4
	6-30 år	21,0	21,4	0,4
	Over 30 år	19,5	21,0	<b>1,5</b>
Grundskole 7.-10. klasse	0-2 år	19,6	20,3	0,7
	3-5 år	20,6	20,6	0,1
	6-30 år	19,3	20,0	<b>0,8</b>
	Over 30 år	18,9	19,6	0,7
Ungdomsuddannelser	0-2 år	19,1	19,1	0,0
	3-5 år	18,2	16,2	-1,6
	6-30 år	17,2	16,6	-0,6
	Over 30 år	16,2	16,0	-0,2

Kilde: Spørgeskema til lærere TALIS, 2013 og 2018 (spørgsmål 17, 17).

Note: I kolonnen "forskel" viser tal markeret med fed, at der er signifikant forskel fra 2013 til 2018 ved et signifikansniveau på 5 %. I kolonnen "Antal timer (a 60 minutter) 2018" viser tal markeret med fed, at der er forskel på den pågældende kategori og kategorien for erfarne lærere (6-30 års anciennitet). I figuren indgår kun besvarelser fra lærere, der er på fuld tid.

Når vi for 2018 sammenligner de to grupper af nye læreres angivne undervisningstimer med gruppen af mere erfarne læreres (6-30 års anciennitet) undervisningstimer, er den overordnede konklusion, at vi ikke kan konstatere signifikante forskelle. Eneste undtagelse er, at nye lærere (3-5 års anciennitet) i grundskolens 0.-6. klasse angiver at have et signifikant højere undervisningstimetotal end gruppen af mere erfarne lærere (6-30 års anciennitet). Analysen peger altså på, at det ikke lader til, at skoleledelsen reducerer undervisningstimetallet for nye lærere set i forhold til deres mere erfarne kolleger. Dette resultat er umiddelbart i modstrid med resultatet i afsnit 5.2.2, der viste, at vi i Danmark, særligt på grundskoleområdet, gør brug af at nedsætte undervisningstimer som led i introduktionsaktiviteterne på skolen. Forskellen kan skyldes, at nedsættelsen af undervisningstimer sker i umiddelbar forlængelse af introduktionsaktiviteterne og derved i en relativ kort periode.

Af ovenstående tabel kan man også se, at der ikke kan konstateres et signifikant øget antal angivne undervisningstimer fra 2013 til 2018 for de to grupper af nye lærere.

# Appendiks A – Litteraturliste

EVA. (2019). *Kortlægning af pædagogisk kompetenceudvikling blandt lærere på EUD*: København: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA. (2014). *TALIS 2013: OECD's lærer- og lederundersøgelse*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

OECD. (2019a). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2019b). *TALIS 2018 Technical Report (Volume I): Preliminary version*. Paris: OECD Publishing.

Egelund, N. (2009). *TALIS: Lærere og skoleledere om undervisning, kompetenceudvikling og evaluering – I et internationalt perspektiv*. Aarhus: Aarhus Universitet.



# Appendiks B – Metode

## Datagrundlag

Denne rapport baserer sig på spørgeskemadata fra TALIS 2013 og TALIS 2018. Der er i begge TALIS-runder udsendt spørgeskemaer til et repræsentativt udvalg af lærere og ledere på i alt tre uddannelsesniveauer: grundskolens 0.-6. klasse, grundskolens i 7.-10. klasse samt ungdomsuddannelser. I TALIS 2018 har Danmarks Statistik gennemført de danske spørgeskemaundersøgelser, hvor hoveddelen af dataindsamlingen er sket i marts-april 2018. De danske data fra TALIS 2013 er indsamlet af Styrelsen for It og Læring, indsamlet i februar-marts 2013. Dette appendiks fokuserer på, hvordan de danske spørgeskemaundersøgelser i TALIS 2018 er gennemført. For en gennemgang af de danske spørgeskemaundersøgelser fra TALIS 2013, se appendiks i rapporten TALIS 2013 (EVA, 2014). Se desuden *Technical Report TALIS 2018* ([www.oecd.org/talis](http://www.oecd.org/talis)) for flere detaljer om gennemførelse af TALIS.

## Spørgeskemaerne

Der er i begge TALIS-runder udsendt spørgeskemaer til seks respondentgrupper. To spørgeskemaer for hvert uddannelsesniveau, et til lærere og et til ledere. De tre spørgeskemaer til ledere, på de tre forskellige uddannelsesniveauer, er, bortset fra enkelte spørgsmål og hjælpepetekster, identiske. Det samme gælder for de tre udsendte spørgeskemaer til lærere.

OECD har sammen med et internationalt projektkonsortium og en række eksperter udfærdiget spørgeskemaerne. Spørgsmålene er stillet med udgangspunkt i den nyeste viden om, hvilke forhold der er af betydning for undervisning og læring, herunder forhold af ledelsesmæssig betydning i undervisningssektoren. Spørgsmålene er så vidt muligt stillet, så de har samme betydning i de forskellige deltagende lande. Alle deltagende lande har været involveret i processen og har haft mulighed for at komme med forslag til nye spørgsmål samt for at komme med ændringsforslag til de eksisterende spørgsmål. Desuden har det været muligt at tilføje nationale spørgsmål og udsagn, som kun er stillet i det pågældende land. Temaer og spørgsmål i spørgeskemaerne tager i høj grad udgangspunkt i spørgeskemaerne fra TALIS 2013. Der er dog lavet mange ændringer i spørgsmålene fra 2013 til 2018, og der er derudover også fjernet spørgsmål, og nye er kommet til i 2018. Der er lavet en grundig analyse af, hvilke spørgsmål der kan sammenlignes på tværs af år. I indledningen til kapitel 3,4 og 5 beskrives, hvilke undertemaer der indeholder spørgsmål, hvor man kan undersøge ændringer fra 2013 til 2018. De udsendte spørgeskemaer kan ses på [www.uvm.dk](http://www.uvm.dk). Under hver tabel og figur i rapporten står, hvilket spørgsmålsnummer tabellen eller figuren tager afsæt i. Spørgsmålsnummeret henviser til spørgeskemaet for grundskolens 7.-10 klasse.

I TALIS 2018 bestod skemaet til lærere af 58 spørgsmål fordelt på 9 temaer:

1. Baggrund og kvalifikationer
2. Nuværende arbejde
3. Faglig kompetenceudvikling
4. Feedback
5. Undervisning generelt
6. Undervisning i denne klasse
7. Diversitet på skolen
8. Miljøet på skolen og jobtilfredshed
9. Lærermobilitet.

Skemaet til skolelederne i 2018 bestod af i alt 45 spørgsmål, fordelt på 8 temaer:

1. Personlige baggrundsoplysninger
2. Baggrundsoplysninger om skolen
3. Skoleledelse
4. Formel evaluering af lærere
5. Miljøet på skolen
6. Introduktions- og mentorordninger
7. Diversitet på skolen
8. Jobtilfredshed.

Spørgeskemaerne var webbaserede og kunne besvares på forskellige elektroniske platforme. Alle udtrukne skoleledere og lærere modtog en lukket invitationskonvolut indeholdende information om TALIS 2018, link til det elektroniske skema og en personlig adgangskode.

## Stikprøvedesign og udvælgelse af skoler

I TALIS dannes tre separate stikprøver, et for hvert uddannelsesniveau. I TALIS anvendes et klynge-stikprøvedesign, der foretages i to skridt. Først udvælges 200 skoler tilfældigt inden for det pågældende uddannelsesniveau, hvorefter 20 lærere på de udvalgte skoler tilfældigt udvælges. Skolerne er udvalgt tilfældigt inden for fastlagte strata. På grundskoleområdet er de danske skoler blevet stratificeret i forhold til: Offentlig/privat skole, skolestørrelse, samt hvilken region skolen tilhører. Stratificeringen sikrer, at stikprøven af de 200 skoler er repræsentativ for de nævnte forhold. Hvis en skole nægter at deltage i undersøgelsen, udtrækkes erstatningsskoler blandt skoler fra samme strata. I TALIS er der dog et krav om, at over 50 % af de oprindeligt udtrukne 200 skoler skal deltage i undersøgelsen.

På ungdomsuddannelsesniveaue er det ikke muligt at udvælge 200 institutioner og samtidig kunne udvælge erstatningsskoler, da antallet af ungdomsuddannelsesinstitutioner er for lille. Ligesom i TALIS 2013 blev det i samråd med OECD besluttet at nedsætte antallet af udvalgte institutioner

til 150. Samtidig blev det besluttet at definere undersøgelsesenheden til at være en uddannelsesretning på en institution frem for en hel institution. Der blev i alt defineret syv uddannelsesretninger. Erhvervsuddannelserne blev opdelt i fire uddannelsesretninger, der følger erhvervsuddannelsernes fire hovedområder, mens de gymnasiale uddannelser blev inddelt i tre uddannelsesretninger: hhx, htx og stx inklusive hf. På denne baggrund bestod udvælgelsesgrundlaget af 397 undersøgelsesenheder. Enhederne blev stratificeret efter uddannelsesretning, størrelse (antal elever), samt hvilken region institutionen var placeret i. Der blev så vidt muligt tilfældigt udvalgt erstatningsundersøgelsesenheder inden for samme strata.

## Svarprocent

I følgende to tabeller fremgår antal besvarelser og svarprocenter, først fra de tre lederundersøgelser, dernæst fra de tre lærerundersøgelser.

**TABEL B.1**

### Antal besvarelser og svarprocenter for lederundersøgelser

	Antal besvarelser	Svarprocent blandt oprindeligt udtrukne skoler	Svarprocenter efter brug af erstatningsskoler
Grundskoleledere (0.-6. klasse)	145	57	73
Grundskoleledere (7.-10. klasse)	140	52	71
Ungdomsuddannelsesledere	96	58	71

Kilde: TALIS 2018 – Technical report.

Af tabellen ses to svarprocenter. Første svarprocent viser, hvor stor en andel af lederne der har besvaret skemaet på de skoler, der oprindeligt var udtrukket til at deltage. I TALIS er der et krav om, at over 50 % af de oprindeligt udtrukne skoler skal have en lederbesvarelse, hvilket er et krav, der mødes for alle tre danske lederundersøgelser. Anden svarprocent viser andel lederbesvarelser, efter at skoler, der nægter at deltage, erstattes af lignende skoler. Svarprocenten ligger her over 70 % for alle tre undersøgelser.

**TABEL B.2**

### Antal besvarelser og svarprocenter for lærerundersøgelser

	Antal skoler	Antal lærerbesvarelser	Andel skoler, der deltager, i forhold til oprindeligt udtrukne skoler	Svarprocent blandt lærere på de deltagende skoler
Grundskolelærere (0.-6. klasse)	154	2.592	59	88
Grundskolelærere (7.-10. klasse)	141	2001	51	87
Ungdomsuddannelseslærere	111	1670	66	86

Kilde: TALIS 2018 – Technical report.

Ovenstående tabel beskriver, hvor mange lærerbesvarelser der er på de tre uddannelsesniveauer, samt hvor mange skoler lærerbesvarelserne er fordelt på. Tredje kolonne beskriver, hvor mange af de oprindeligt udtrukne skoler, der deltager i undersøgelsen. For at en skole kan deltage i TALIS, skal mindst 50 % af de udtrukne lærere på skolen besvare skemaet. I TALIS er det et krav, at mindst 50 % af de oprindeligt udtrukne skoler deltager. Som det ses af tabellen, bliver dette krav opnået for alle tre lærerundersøgelser. Fjerde kolonne beskriver svarprocenten blandt de skoler, der deltager i undersøgelsen. Af tabellen ses, at svarprocenterne er på 86-88 %.

## Bortfaldsanalyse

EVA har gennemført bortfaldsanalyse af de skoler, der deltager på de tre uddannelsesniveauer. Bortfaldsanalysen kan bruges til at indikere, om de skoler, der deltager i undersøgelsen, er repræsentative for populationen af skolerne på de tre uddannelsesniveauer. Bortfaldsanalysen er gennemført for de skoler, der deltager i de tre lederundersøgelser. Der er ikke gennemført en tilsvarende analyse for de skoler, der deltager i lærerundersøgelsen, da der kun er få flere skoler, der deltager i lærerundersøgelserne (1-9 flere skoler).

I nedenstående tabel ses bortfaldsanalyse af grundskolens 0.-6. klasse samt grundskolens 7.-10. klasse.

**TABEL B.3**

### Bortfaldsanalyse af grundskolens 0.-6. klasse samt grundskolens 7.-10. klasse

	Grundskolens 0.6. klasse		Grundskolens 7.-10. klasse	
	Population af skoler (n = 1.694)	Deltagende skoler (n = 145)	Population af skoler (n = 1.470)	Deltagende skoler (n = 140)
<b>Regioner</b>				
Nordjylland	12 %	8 %*	11 %	14 %
Midtjylland	25 %	32 %*	24 %	25 %
Syddanmark	24 %	21 %	23 %	23 %
Hovedstadsområdet	22 %	21 %	26 %*	21 %
Sjælland	16 %	17 %	16 %	17 %
<b>Skoletype 1</b>				
Folkeskole	71 %	79 %*	64 %	64 %
Privatskole	29 %	21 %*	36 %	36 %
<b>Skoletype 2</b>				
Indeholder begge grundskoleniveauer (0.-6. klasse og 7.-10. klasse)	81 %	80 %	81 %	80 %

	Grundskolens 0.6. klasse		Grundskolens 7.-10. klasse	
	Population af skoler (n = 1.694)	Deltagende skoler (n = 145)	Population af skoler (n = 1.470)	Deltagende skoler (n = 140)
Indeholder kun det pågældende niveau	19 %	20 %	19 %	20 %
<b>Skolestørrelse (antal elever)</b>				
Op til 290	33 %	24 %*	30 %	30 %
290-450	34 %	42 %*	36 %	39 %
Over 450	34 %	35 %	34 %	31 %

Kilde: Spørgeskema til ledere TALIS (2018) samt oplysninger fra Danmarks Statistiks sampleframe.  
 Note: \*Andelen blandt deltagende skoler er signifikant forskellig fra andelen blandt populationen af skoler.

Blandt de deltagende grundskoler med 0.-6. klasse er der en underrepræsentation af små skoler og en overrepræsentation af mellemstore skoler. Desuden er der en overrepræsentation af folkeskoler og skoler placeret i region Midtjylland. Den største forskel mellem populationen af skoler og deltagende skoler for grundskolens 0.-6. klasse er dog kun på 9 procentpoint.

For grundskolens 7.-10. klasse er der kun signifikant forskel mellem deltagende skoler og populationen af skoler for andel skoler placeret i hovedstaden. Der er en lille underrepræsentation af deltagende skoler i region Hovedstaden på 5 procentpoint.

I nedenstående tabel ses bortfaldsanalyse for ungdomsuddannelsesniveauet.

**TABEL B.4**

### Bortfaldsanalyse af ungdomsuddannelserne

	Population af undersøgelses- enheder (n = 397)	Deltagende undersøgelses- enheder (n = 96)
<b>Regioner</b>		
Nordjylland	12 %	13 %
Midtjylland	28 %	29 %
Syddanmark	24 %	23 %
Hovedstadsområdet	22 %	21 %
Sjælland	15 %	15 %
<b>Uddannelsesretning</b>		
Erhvervsuddannelsernes hovedområde 1	7 %	7 %
Erhvervsuddannelsernes hovedområde 2	12 %	11 %

	Population af undersøgelses- enheder (n = 397)	Deltagende undersøgelses- enheder (n = 96)
Erhvervsuddannelsernes hovedom- råde 3	10 %	10 %
Erhvervsuddannelsernes hovedom- råde 4	9 %	9 %
Stx/hf	43 %	44 %
Htx	8 %	9 %
Hhx	11 %	11 %
<b>Undersøgelsesenhedens størrelse (antal elever)</b>		
Op til 320	33 %	33 %
320-750	33 %	23 %*
Over 750	34 %	44 %*

Kilde: Spørgeskema til ledere TALIS (2018) samt oplysninger fra Danmarks Statistiks sampleframe.

Note: \*Andelen blandt deltagende undersøgelsesenheder er signifikant forskellig fra andelen blandt populationen af undersøgelsesenheder.

For ungdomsuddannelserne er der kun signifikant forskel mellem deltagende undersøgelsesenheder og populationen af undersøgelsesenheder i forhold til størrelsen af enheden. Undersøgelsesenheder, der har mellem 320 og 750 elever, er underrepræsenteret med 10 procentpoint, mens det modsatte er gældende for undersøgelsesenheder med over 750 elever.

**TALIS 2018 – 1. rapport**

© 2019 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form på: [www.eva.dk](http://www.eva.dk)

ISBN (www) 978-87-7182-317-2

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) gør uddannelse og dagtilbud bedre. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.



**DANMARKS  
EVALUERINGSINSTITUT**

T 3555 0101  
E [eva@eva.dk](mailto:eva@eva.dk)  
H [www.eva.dk](http://www.eva.dk)