

TALIS 2013

OECD's lærer- og lederundersøgelse



TALIS 2013
OECD's lærer- og lederundersøgelse

© Danmarks Evalueringsinstitut

Design: BGRAPHIC

Foto: Søren Svendsen (forside),
Mette Bendixsen, Thomas Søndergaard

Tryk: Rosendahls

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Udgivet for Undervisningsministeriet/
Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen
af Danmarks Evalueringsinstitut

ISBN 978-87-7958-784-7

Publikationen kan downloades på:
www.eva.dk og www.uvm.dk

TALIS 2013

OECD's lærer- og lederundersøgelse



Indhold

Resumé	6
<hr/>	
Indledning	16
<hr/>	
2.1	Formål 17
2.2	Analyser på tværs af lande og uddannelsesniveauer 17
2.3	Metode 20
2.4	Hvordan skal resultaterne fortolkes? 21
	Læsevejledning 22
Undervisningspraksis, undervisningsmiljø, lærersamarbejde og lærernes holdninger til læring	24
<hr/>	
3.1	Undervisningspraksis 25
3.2	Undervisningsmiljø 37
3.3	Lærersamarbejde 44
3.4	Lærernes holdninger til undervisning og læring 50
Feedback og lærerevaluering	56
<hr/>	
4.1	Udbredelse af typer af feedback 57
4.2	Hvem giver feedback? 62
4.3	Hvad lægges der vægt på i feedback? 66
4.4	Hvad har feedback betydning for? 70
4.5	Formel evaluering af lærere 73
4.6	Konsekvenser af feedback og evaluering 79

Lærernes faglige kompetenceudvikling	86
<hr/>	
5.1 Faglige kompetenceudviklingsaktiviteter	87
5.2 Områder for faglig kompetenceudvikling blandt lærerne	95
5.3 Lærernes behov for kompetenceudvikling	106
5.4 Rammer for lærernes kompetenceudvikling	113
5.5 Introduktionsforløb og mentorer	115
Skoleklima og lærernes jobtilfredshed	118
<hr/>	
6.1 Skoleklima	119
6.2 Lærernes jobtilfredshed	124
Skoleledelse	128
<hr/>	
7.1 Ledelsesorganisering og ledelsesopgaver	129
7.2 Kompetenceudvikling af lederne	136
7.3 Evaluering af lederne	140
7.4 Jobtilfredshed og oplevelse af hæmmende forhold i ledernes arbejde	141
Appendiks	146
<hr/>	
Litteraturliste	152
<hr/>	

Resumé

Hvad er TALIS 2013?

TALIS er OECD's internationale undersøgelse af forhold i og omkring undervisningen i grundskolen og på ungdomsuddannelser. TALIS har til formål at imødekomme både et internationalt og et nationalt behov for viden om, hvordan man sikrer grundlaget for god undervisning. 34 lande deltager i TALIS 2013, deriblandt Norge, Sverige, Finland, Island og Danmark.

EVA står bag analyse og afrapportering af den danske undersøgelse, som har fokus på resultater fra den danske del af lærer- og lederundersøgelsen TALIS 2013. Denne undersøgelse giver et bredt billede af nøgleforhold på danske grundskoler og ungdomsuddannelser. Undersøgelsen afdækker forhold som undervisningspraksis, feedback og evalueringskultur, kompetenceudvikling, skoleklima samt skoleledelse. Denne afdækning giver viden om det danske skolesystem, der kan støtte udviklingen af skoler og medvirke til at øge kvaliteten i uddannelserne.

TALIS 2013 undersøger tre uddannelsesniveauer, der i Danmark svarer til: 1) grundskolens 0.-6. klasse, 2) grundskolens 7.-10. klasse og 3) ungdomsuddannelser. Der er til TALIS 2013 udarbejdet to spørgeskemaer – et til lærere og et til ledere på hvert af de tre uddannelsesniveauer. Besvarelserne af disse spørgeskemaer udgør tilsammen et omfattende kvantitativt datamateriale, som ligger til grund for TALIS 2013. I alt deltager 5251 danske lærere og 350 danske ledere fra de tre uddannelsesniveauer. Styrelsen for It og Læring (det tidligere UNI-C, som hører under Undervisningsministeriet) har indsamlet data i februar-marts 2013. Som udgangspunkt beskriver EVA resultater fra lærere og ledere i grundskolens 7.-10. klasse og inddrager kun resultater fra grundskolens 0.-6. klasse, hvis der er interessante forskelle mellem de to uddannelsesniveauer.

12 hovedresultater fra TALIS

1. Danske lærere samarbejder i mindre grad om at sikre fælles standarder for evaluering og bedømmelse af elevers faglige udvikling og drøfter sjældnere konkrete elevers læring end lærere i de fleste sammenligningslande.
2. Evaluering af elever er kendetegnet ved at være mere uformel i forhold til i særligt de asiatiske lande.
3. Omkring en fjerdedel af grundskole- og ungdomsuddannelseslærerne har ikke modtaget feedback på baggrund af de feedbackmetoder, der er blevet spurgt ind til i TALIS.
4. Lidt under halvdelen af grundskolelærerne og tre fjerdedele af ungdomsuddannelseslærerne får ikke feedback på baggrund af testresultater.
5. Mange lærere mener ikke, at den feedback, de modtager, er baseret på en grundig vurdering af deres undervisning, eller at skolelederen har effektive metoder til at evaluere, hvordan lærerne underviser.
6. Knap hver tredje lærer mener ikke, at lærerevaluering og feedback har væsentlig indflydelse på undervisningen.
7. Lærere får oftest feedback fra andre lærere og lidt sjældnere fra skoleledelsen.
8. De danske grundskole- og ungdomsuddannelsesledere angiver i mindre grad end lederne i flere sammenligningslande, at de anvender elevernes faglige resultater og evalueringsresultater i udviklingen af strategier og mål for skolen.
9. Det er meget forskelligt, hvor ofte danske grundskole- og ungdomsuddannelsesledere bliver evalueret og/eller modtager feedback. Omkring en tredjedel af grundskolelederne og en fjerdedel af ungdomsuddannelseslederne bliver evalueret og/eller modtager feedback mindre end en gang om året.
10. Lærere og ledere på både grundskoler og ungdomsuddannelser er generelt tilfredse med deres arbejde og deres egen indsats på skolen.
11. Danske grundskolelærere oplever i mindre grad end de lande, som EVA har sammenlignet med, at der er problemer med støj i undervisningen.
12. Der er generelt en høj grad af samarbejde blandt danske lærere – særligt på grundskoler og erhvervsuddannelser. Samarbejdet er kendetegnet ved koordinerings- og udvekslingsopgaver, fx via teammøder og samarbejde om undervisningen.

Resultater

Evaluering og feedback

Få lærere bliver formelt evalueret

22 % af ungdomsuddannelseslærerne er ansat på skoler, hvor lederne angiver, at lærerne aldrig bliver formelt evalueret. Til sammenligning er denne andel 9 % blandt grundskolelærerne. Singapore, Norge og Island har en væsentlig mindre andel af ungdomsuddannelseslærere, der aldrig modtager en formel evaluering, hvorimod Finland ligger på niveau med Danmark.

Stor andel af lærere modtager ikke feedback

En relativt stor andel af danske lærere angiver, at de ikke har modtaget feedback på baggrund af seks metoder (22 % af de danske grundskolelærere og 26 % af ungdomsuddannelseslærerne). For grundskolelærerne er TALIS-gennemsnittet på 13 %. Der er således færre danske lærere, der oplyser, at de får feedback, sammenlignet med lærere i andre TALIS-lande.

Feedback fra lærerkolleger og i mindre grad fra ledelse

Når danske grundskolelærere får feedback, er de – sammenlignet med kolleger i sammenligningslandene – karakteriseret ved i højere grad at få feedback fra lærerkolleger og i mindre grad fra ledelsen. Halvdelen af lærerne både i grundskolen og på ungdomsuddannelserne oplyser, at de ikke har fået feedback fra ledelsen på baggrund af seks metoder. I Canada, Japan og Singapore får mellem 84 % og 90 % af grundskolelærerne ledelsesfeedback. Når de danske grundskolelærere får feedback fra ledelsen, er det oftest fra skolelederen og i mindre grad fra andre i ledelsesteamet. På ungdomsuddannelserne tegner der sig et lignende billede.

Skepsis over for evalueringsgrundlag

Danske lærere er generelt kritiske i deres vurdering af, om feedback og evaluering foregår på et kvalificeret grundlag. 77 % af grundskolelærerne og 80 % af ungdomsuddannelseslærerne oplever ikke, at den feedback, de modtager, baseres på en grundig vurdering af deres undervisning. Næsten samme andele oplever ikke, at skolelederen har effektive metoder til at bedømme deres undervisningspraksis. Hvis man sammenligner med TALIS-gennemsnittet, vurderer halvt så mange danske grundskolelærere, at feedback baseres på en grundig vurdering. De danske læreres vurdering af feedback og evaluering er dog lidt bedre end vurderingen blandt de nordiske kolleger.

Mange lærere får ikke feedback på baggrund af testresultater

44 % af lærerne i 0.-6. klasse og 51 % af lærerne i 7.-10. klasse modtager ikke feedback på baggrund af elevernes testresultater. Når man tager i betragtning, at man i Danmark har indført et omfattende nationalt obligatorisk testsystem i folkeskolen, er det en relativt stor andel af danske lærere, der ikke modtager feedback på baggrund af elevernes testresultater. 75 % af lærerne på ungdomsuddannelserne får ikke feedback på baggrund af testresultater. Denne andel dækker over en relativt stor forskel mellem erhvervsuddannelser og de gymnasiale uddannelser. Andelen er væsentlig mindre for erhvervsuddannelseslærere (61 %), end den er for gymnasielærere (81 %). I Norge og Singapore er der væsentlig større andele af lærere, der får feedback på baggrund af testresultater, end blandt danske ungdomsuddannelseslærere (henholdsvis 33 og 58 procentpoint større end i Danmark).

Få lærere får feedback fra ledelsen efter overværelse af undervisning

Ca. hver fjerde af de danske lærere angiver, at de har modtaget feedback fra ledelsen som opfølgning på overværelse af deres undervisning. I de asiatiske lande, Norge samt Canada er der en noget større andel af lærere, der har fået feedback fra deres ledelse på baggrund af overværelse af undervisningen.

Udbytte af feedback

Danske lærere angiver, ligesom lærere i de fleste andre sammenligningslande, at feedback har størst betydning for opfattelsen af at være en professionel lærer, motivation, jobtilfredshed, anerkendelse fra leder og kolleger. I forhold til lærere i de nordiske lande angiver de danske lærere i højere grad, at feedback medfører øget ansvar på skolen og muligheder for kompetenceudvikling. Udbyttet af den feedback, der kommer tæt på undervisningspraksis (fx feedback på lærerens viden og forståelse af fagområder, klasseledelse og elevervurdering), bliver vurderet lavt af de danske grundskolelærere og de nordiske kolleger, når der sammenlignes med TALIS-gennemsnittet. Danske ungdomsuddannelseslærere vurderer udbyttet af feedback, der kommer tæt på undervisningspraksis, lavere end lærere fra Singapore. Der er kun mindre forskelle mellem ungdomsuddannelseslærere fra de nordiske lande. Erhvervsuddannelseslærerne oplever generelt, at feedback giver et større udbytte, end gymnasielærerne. Det er særligt inden for områderne øget ansvar på skolen, kompetenceudvikling samt områder, der kommer tæt på undervisningspraksis, at erhvervsuddannelseslærere oplever større positive ændringer som resultat af feedback end gymnasielærerne.

Uformelle evalueringsformer

Både de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere evaluerer typisk eleverne ved at iagttage dem, når de arbejder på en bestemt opgave, giver skriftlig feedback på elevernes arbejde og giver feedback ved at lade enkelte elever svare på spørgsmål foran klassen. I forhold til lærerne i de fleste andre sammenligningslande gør de danske lærere i mindre grad brug af standardiserede tests, og de lader i mindre grad eleverne evaluere deres egen faglige udvikling. Der er med andre ord tale om mere uformelle former for evaluering af elevernes læring. Dog suppleres disse uformelle evalueringsformer også ofte med, at læreren gennemfører egne udviklede evalueringer.

Mindre fokus på evaluering af elevers faglige udvikling

Danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere føler sig generelt godt forberedt til at kunne undervise, men en forholdsvis stor andel af danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere (henholdsvis 28 % og 22 %) føler sig i mindre grad eller slet ikke forberedt til at evaluere elevernes faglige niveau. En stor andel af danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere (henholdsvis 60 % og 58 %) vurderer, at feedback medfører ingen eller kun en lille positiv ændring i lærerens brug af eleverevalueringer til at forbedre elevernes læring. Danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere bruger i mindre grad lærersamarbejdet til at sikre fælles standarder for evaluering og bedømmelse af elevernes faglige udvikling og til at diskutere enkelte elevers læring end lærere i de fleste andre sammenligningslande.

Undervisningspraksis og undervisningsmiljø

Positivt undervisningsmiljø og meget lærersamarbejde

De danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere vurderer overordnet deres undervisningsmiljø positivt – i de fleste tilfælde mere positivt eller lige så positivt som lærere i sammenligningslandene. De fleste danske lærere – på både grundskole- og ungdomsuddannelsesniveau – oplever at have gode muligheder for at gennemføre deres undervisning og på forskellig vis engagere eleverne i at lære. De danske lærere – særligt grundskolelærerne og erhvervsuddannelseslærerne – har på flere parametre mere samarbejde med deres kolleger end lærere i sammenligningslandene.

Mindre oplevelse af uro

Lærerne vurderer samlet set, at de har gode muligheder for at gennemføre deres undervisning. De fleste danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere oplever ikke, at der er meget forstyrrende støj og uro i deres klasser, og lærerne oplever det som et lidt mindre problem end i 2008. Samlet set opleves forstyrrende støj og uro som mindre tidskrævende og udbredt i Danmark end i sammenligningslandene, særligt i grundskolens 7.-10. klasse. I grundskolens 0.-6. klasse oplever lærerne mere forstyrrende støj end lærerne i grundskolens 7.-10. klasse.

Stor brug af it

De danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere lader i særlig grad eleverne bruge it i projekter eller klassearbejde, giver eleverne et overblik over det sidste, de har lært, og lader dem arbejde i små grupper, der kommer frem til fælles løsninger på et problem eller en opgave. De danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere angiver at gøre disse tre ting oftere end lærere i de fleste sammenligningslande.

Forskel i tilpasning af opgaver til eleverne

44 % af lærerne i grundskolen giver ofte eller i alle/næsten alle timer forskellige opgaver til de elever, der har indlæringsproblemer, og/eller til de elever, der kan gå hurtigere frem. Denne form for differentiering af opgaverne er mere hyppig i 0.-6. klasse, hvor 62 % af lærerne svarer, at de ofte eller i alle/næsten alle timer gør det. De danske grundskolelæreres svar adskiller sig ikke fra TALIS-gennemsnittet. Kun 17 % af gymnasielærerne giver ofte eller i alle/næsten alle timer forskellige opgaver til de elever, der har indlæringsproblemer, og/eller til de elever, der kan gå hurtigere frem. Andelen er noget større for erhvervsuddannelseslærere (37 %).

Lærernes faglige kompetenceudvikling

De fleste lærere deltager i kompetenceudvikling

Samlet set viser de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslæreres besvarelser, at de fleste danske lærere deltager i kompetenceudvikling og oplever den som relativt betydningsfuld for deres undervisning. Ungdomsuddannelseslærerne har deltaget i mere kompetenceudvikling end grundskolelærerne, mens gymnasielærerne har deltaget i mere kompetenceudvikling end erhvervsuddannelseslærerne.

Korte kurser

Lærerne har – ligesom deres kolleger i de fleste sammenligningslande – primært deltaget i kurser/workshops og netværk med henblik på faglig udvikling for lærere og konferencer/seminarer. Andelen af danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere, der deltager på kurser/i workshops, er større end blandt lærere i de fleste nordiske lande. De danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere, der deltager på kurser/i workshops, bruger i gennemsnit henholdsvis 4 og 4,5 dage på kurser/workshops. For grundskolelærerne er det væsentlig mindre end TALIS-gennemsnittet på 8,5 dage. Der er til gengæld ikke store forskelle blandt de nordiske lande med hensyn til, hvor mange dage de deltagende grundskolelærere bruger på kurser/workshops.

Fokus på fag og mindre fokus på evalueringspraksis

Fokus i forbindelse med kompetenceudviklingsaktiviteter er typisk på viden om og undervisning i det pågældende fag. De fleste lærere oplever, at kompetenceudviklingsaktiviteterne har haft stor betydning for deres undervisning. It som pædagogisk redskab er også et udbredt emne inden for kompetenceudvikling i Danmark. En relativt stor del af de danske lærere har deltaget i kompetenceudvikling om anvendelse af it som pædagogisk redskab – andelen er størst på ungdomsuddannelserne (62 % mod 49 % i grundskolen). Danske lærere deltager i mindre grad end lærere i sammenligningslandene i kompetenceudvikling inden for evalueringspraksis.

Lærerne oplever behov for kompetenceudvikling med hensyn til inklusion og it

Med undtagelse af enkelte områder giver de fleste danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere samlet set udtryk for at have et mindre eller intet behov for kompetenceudvikling inden for de områder, der spørges ind til i TALIS. En relativt stor del af de danske grundskolelærere giver dog udtryk for et behov for kompetenceudvikling inden for inklusion og undervisning af elever med særlige behov (59 % angiver i nogen eller i høj grad at have et behov), ligesom både 60 % af grundskolelærerne og 51 % af ungdomsuddannelseslærerne giver udtryk for et behov for kompetenceudvikling inden for anvendelse af it som pædagogisk redskab i undervisningen.

Uformel introduktion og begrænset brug af mentorer

Danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere har primært deltaget i uformel introduktion i forbindelse med deres første ansættelse som lærer, og her ligger Danmark på linje med sammenligningslandene. TALIS-undersøgelsen viser desuden, at mentoraktiviteter – ligesom i de øvrige nordiske lande – ikke er udbredte i Danmark. Dette skal formentlig ses i sammenhæng med den relativt udbredte teamstruktur i Danmark i forhold til i sammenligningslandene.

Skoleklima og jobtilfredshed

Stor jobtilfredshed

De danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere er samlet set meget tilfredse med deres arbejde – også mere end lærerne i flere sammenligningslande. TALIS-undersøgelsen fra 2008 viste også, at størstedelen af de danske grundskolelærere var tilfredse med deres arbejde.

Skoleklimaet vurderes positivt

De danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere vurderer skoleklimaet relativt positivt. Størstedelen vurderer fx, at skolen har en kultur, hvor der er fælles ansvarlighed for skolens anliggender, og en samarbejdskultur kendetegnet ved gensidig støtte. Samme positive billede genfindes i de danske læreres vurdering af relationen mellem lærere og elever, hvor 99 % af grundskolelærerne og 100 % af ungdomsuddannelseslærerne oplever, at lærere og elever normalt kommer godt ud af det med hinanden på skolen.

Mangel på respekt for lærerjobbet

Størstedelen af de danske lærere og ledere vurderer dog, at lærerjobbet ikke er respekteret i samfundet (henholdsvis 82 % i grundskolen og 66 % på ungdomsuddannelserne er uenige eller meget uenige i, at lærerjobbet er respekteret i samfundet). Kun de islandske ungdomsuddannelseslærere vurderer respekten omkring lærerjobbet mindre positivt end de danske. I Finland er 69 % af ungdomsuddannelseslærerne fx enige eller meget enige i, at lærerjobbet er respekteret i samfundet. De danske erhvervsuddannelseslærere vurderer respekten omkring lærerjobbet mere positivt end gymnasielærerne. De fleste danske lærere (89 % i grundskolen, 92 % på ungdomsuddannelserne) vurderer dog, at fordelene ved at være lærer klart opvejer ulemperne.

Skoleledelse

Meget stor jobtilfredshed

De danske grundskole- og ungdomsuddannelsesledere er samlet set tilfredse med deres arbejde. De fleste sammenligningslandes ledere er også meget positive, men de danske ledere er blandt de mest positive. På trods af dette positive billede angiver de danske ledere dog en række forhold, der hæmmer deres effektivitet som leder – især stort arbejdspress og højt ansvarsniveau i deres stilling. De danske grundskole- og ungdomsuddannelsesledere er dog ikke blandt dem, der oplever flest barrierer.

Fordelt ledelsesansvar

De fleste danske grundskole- og ungdomsuddannelsesledelser er organiseret i ledelsesteams. Danmark er blandt de sammenligningslande, hvor denne form for delt ansvar er mest udbredt. Lederne deler i højere grad ansvaret for en række beslutninger med andre personer og instanser end dem selv – også personer og instanser uden for ledelsen, fx lærere og bestyrelser.

Halvdelen af tiden bruges på administration og ledelse

De danske grundskole- og ungdomsuddannelsesledere bruger størstedelen af deres arbejdstid (51 %) på administrative og ledelsesmæssige opgaver. De bruger henholdsvis 18 % og 19 % af deres tid på opgaver og møder relateret til indholdet i undervisningen og selve undervisningen. Danmark er det land blandt sammenligningslandene, hvor grundskole- og ungdomsuddannelseslederne sjældnest har overværet undervisning i klasserne.

Udviklingsplan og mål for skolen

Størstedelen af de danske ledere planlægger skolens arbejde ud fra overordnede strategier og mål, bl.a. ved at anvende elevernes resultater i udviklingen af skolens mål og ved at udarbejde en strategisk udviklingsplan for skolen. De danske ledere angiver dog i mindre grad end lederne i flere sammenligningslande, at de anvender elevernes faglige resultater og evalueringsresultater i udviklingen af strategier og mål på skolen.

Få knaster i kompetenceudvikling

Den mest udbredte form for kompetenceudvikling er deltagelse i kurser, konferencer eller observationsbesøg på andre skoler. De danske ledere angiver få potentielle hindringer for deres udvikling som leder – dog angiver en del af grundskole- og ungdomsuddannelseslederne, at det, TALIS betegner som kollision med skemalagt arbejdstid, kan være en hindring for deres videre udvikling som ledere.

Stor forskel på, hvor ofte ledere bliver evalueret

Flertallet af danske grundskole- og ungdomsuddannelsesledere bliver evalueret og/eller modtager feedback, men det er meget forskelligt, hvor ofte det sker. 36 % af grundskolelederne og 24 % af ungdomsuddannelseslederne bliver evalueret og/eller modtager feedback mindre end en gang om året.

Sådan er dansk TALIS gennemført

Styrken ved det anvendte spørgeskemadesign i TALIS er, at det giver mulighed for at sammenligne danske læreres vilkår og undervisningspraksis med skole-systemer i andre lande. I fortolkningen af resultaterne skal man dog være opmærksom på, at den internationale sammenligning må foretages med forbehold for, at kulturelle forskelle kan have indflydelse på, hvordan ledere og lærere opfatter undersøgelsens temaer og spørgsmål, og i sidste ende på deres besvarelse. Desuden bygger resultaterne på lærernes og lederes egne vurderinger af og holdninger til undersøgelsens temaer. Resultaterne kan derfor afvige fra fx nationalt opgjorte registerdata.

TALIS blev også gennemført i 2008, men kun for grundskolens 7.-10. klasse. Der er dog meget få spørgsmål, som er stillet på samme måde i de to runder. Der er derfor kun få steder i rapporten, hvor man kan se udviklinger i resultater for specifikke spørgsmål. I stedet har vi løbende i rapporten sammenholdt de nye resultater fra 2013 med hovedkonklusionerne i den danske TALIS-rapport fra 2009.

Afhængigt af uddannelsesniveaet er der forskel på, hvor mange lande EVA sammenligner de danske resultater med. Det er kun grundskoleresultaterne, der sammenlignes med et TALIS-gennemsnit. Resultaterne for ungdomsuddannelserne kan ikke sammenlignes med et TALIS-gennemsnit, fordi for få lande deltager med dette uddannelsesniveau. De danske resultater sammenlignes med:

Grundskolens 0.-6. klasse: Finland og Norge

Grundskolens 7.-10. klasse: Finland, Island, Norge, Sverige, Canada, Japan, Korea og Singapore

Ungdomsuddannelser: Finland, Island, Norge og Singapore.

I august 2013 fik gymnasielærerne ny arbejdstidsaftale, og i august 2014 fik folkeskolelærerne ligeledes en ny arbejdstidsaftale. Data er indsamlet i februar-marts 2013, hvilket betyder, at rapporten tegner et billede af, hvordan det så ud, inden arbejdstidsaftalerne trådte i kraft. Desuden oplevede folkeskolelærerne en lockout, umiddelbart efter at data var indsamlet, men lockouten blev varslet, mens dataindsamlingen foregik. Under dataindsamlingen var der også en del debat om gymnasielærernes arbejdstidsaftale. Disse forhold kan ikke udelukkes at have haft en betydning for især grundskolelærernes besvarelser, men også for gymnasielærernes besvarelser.



... from modern, self-aware
corporate engagement

124

High commitment
High engagement
Overhead commitment: Don
know your culture, how
employees prefer to be
engaged, or best. You
cannot please all the
for sustained, transformative

Indledning

Undervisningsministeriet besluttede i 2005, at Danmark skulle deltage i OECD's undersøgelse af undervisning og læring (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 har til formål at imødekomme både et internationalt og et nationalt behov for viden om, hvordan man sikrer grundlaget for god undervisning.

Danmark deltog i første runde af TALIS i 2008. Her deltog et repræsentativt udsnit af lærere i grundskolens ældste klasser (7.-10. klasse) samt et repræsentativt udsnit af skoleledere. I denne runde (TALIS 2013) udvides undersøgelsen til også at dække lærere og ledere i 0.-6. klasse og fra ungdomsuddannelserne. Denne udvidelse giver mulighed for at analysere ligheder og forskelle på tværs af uddannelsesniveauerne.

34 lande deltager i TALIS 2013, heraf 24 OECD-lande. Antallet af deltagende lande er udvidet med ti siden TALIS 2008. Bl.a. er antallet af nordiske lande øget fra kun at omfatte Danmark, Island og Norge til nu også at omfatte Sverige og Finland. Desuden indgår Canada (Alberta) og Singapore også for første gang i TALIS 2013.

OECD udarbejder tre internationale TALIS-rapporter, en for hvert uddannelsesniveau. I juni 2014 blev den første internationale rapport offentliggjort. Den omhandler grundskolens 7.-10. klasse. I december 2014 offentliggøres de sidste to rapporter om henholdsvis grundskolens 0.-6. klasse samt ungdomsuddannelsesniveaue. De internationale rapporter giver et samlet overblik over landenes praksis og udpeger lande, der adskiller sig fra de øvrige lande. De fleste lande, der deltager i TALIS, udarbejder derudover en national rapport, der fokuserer på det enkelte lands resultater. Undervisningsministeriet har bedt Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) om at udarbejde den danske rapport.

2.1 Formål

Det overordnede formål med at udarbejde en dansk TALIS-rapport er – bl.a. gennem international sammenligning – at give et bredt billede af nøgleforhold på danske grundskoler og ungdomsuddannelser, der har betydning for udviklingen af skoler og institutioner, så der skabes viden, som kan medvirke til at øge kvaliteten i uddannelserne. Den danske rapport vil primært fokusere på følgende temaer:

- Undervisningspraksis, undervisningsmiljø, lærersamarbejde og holdninger til læring
- Feedback og evalueringskultur
- Lærerens faglige kompetenceudvikling
- Skoleklima og jobtilfredshed
- Skoleledelse.

Rapportens kapitler er struktureret efter ovenstående temaer.

2.2 Analyser på tværs af lande og uddannelsesniveauer

Som nævnt er TALIS både udvidet med ti deltagende lande og udvidet, så det er muligt, at lande deltager med flere uddannelsesniveauer. Landene kan deltage med følgende tre niveauer:

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

Alle lande, der deltager i TALIS 2013, skal deltage med grundskolens 7.-10. klasse og kan derudover vælge, om de inddrager de to andre uddannelsesniveauer. Det betyder, at alle 34 lande deltager med grundskolens 7.-10. klasse, mens 6 lande deltager med grundskolens 0.-6. klasse, og 10 lande deltager med ungdomsuddannelser. Danmark deltager med alle tre uddannelsesniveauer. I kapitel 1 i den internationale [TALIS-rapport](#) (OECD 2013) kan man se en komplet liste over de deltagende lande.

For at fokusere og afgrænse analyserne i denne rapport har EVA valgt at sammenligne de danske resultater med udvalgte lande – kaldet sammenligningslande i rapporten. I nedenstående tabel ses, hvilke lande vi specifikt sammenligner med på de tre uddannelsesniveauer.

TABEL 1

Sammenligningslande

Grundskole 0.-6. klasse	Grundskole 7.-10. klasse	Ungdomsuddannelser
Nordiske lande		
Finland	Finland	Finland
	Island	Island
Norge	Norge	Norge
	Sverige	
Ikkenordiske lande		
	Canada (Alberta)	
	Japan	
	Korea	
	Singapore	Singapore
Sammenligner med gennemsnit for alle TALIS-lande		
Nej	Ja	Nej

Som det ses af tabellen, har vi på grundskolens 7.-10. klasse valgt at sammenligne med i alt otte lande. Vi sammenligner med de fire andre nordiske lande, der deltager i TALIS 2013, da disse lande har uddannelsessystemer, der på mange punkter minder om det danske. Desuden sammenligner vi også med Canada samt tre asiatiske lande (Japan, Korea og Singapore). Disse lande har uddannelsessystemer, der på mange punkter afviger fra det danske uddannelsessystem, men som er interessante at sammenligne med, fordi landene i en lang række internationale undersøgelser har meget gode elevpræstationer. Canada er desuden interessant at sammenligne med, da flere danske uddannelsesreformer i den senere tid har været inspireret af canadiske reformer. Det er dog vigtigt at gøre opmærksom på, at Canada kun deltager med distriktet Alberta.

Forskellige sammenligningslande for grundskole- og ungdomsuddannelsesniveaue

Ud af de otte lande, vi sammenligner med for grundskolens 7.-10. klasse, er det kun Finland, Island, Norge og Singapore, der også deltager med ungdomsuddannelsesniveaue. Det betyder selvsagt, at sammenligningsgrundlaget er forskelligt for de to uddannelsesniveauer. Når vi i rapporten henviser til sammenligningslandene, vil antallet af lande, der sammenlignes med, afhænge af det uddannelsesniveau, der omtales.

Grundskoleresultater tager udgangspunkt i grundskolens 7.-10. klasse

Vi vil som udgangspunkt fremstille resultater for grundskolens 7.-10. klasse og kun inddrage resultater fra grundskolens 0.-6. klasse, hvis der er interessante forskelle mellem de to uddannelsesniveauer. Denne prioritering skyldes for det første, at der er meget få forskelle i besvarelserne fra de to grundskoleniveauer, og for det andet, at der kun er to sammenligningslande for det laveste grundskoleniveau. Når vi i rapporten henviser til fx grundskolen eller grundskolelærere, menes der resultater for grundskolens 7.-10. klasse.

Kun grundskoleresultater sammenlignes med TALIS-gennemsnit

Besvarelsene fra grundskolens 7.-10. klasse sammenlignes med et gennemsnit af besvarelsene fra alle TALIS-landene fra det tilsvarende uddannelsesniveau. Dette gennemsnit baserer sig på i alt 33 landes besvarelser.¹ OECD har konstrueret TALIS-gennemsnittet, så hvert land tæller lige meget uafhængigt af landets størrelse. Vi har undladt at sammenligne danske besvarelser fra ungdomsuddannelsesniveaet med TALIS-gennemsnittet. Det skyldes, at der som nævnt kun er ti lande, der deltager på dette niveau. Gennemsnittet for ungdomsuddannelserne er derfor ikke et udtryk for et bredt udsnit af OECD-landenes resultater. Det er derfor mere hensigtsmæssigt at sammenligne med udvalgte landes resultater. Desuden kan man ikke sammenligne TALIS-gennemsnittet for grundskoleniveauet med TALIS-gennemsnittet for ungdomsuddannelserne, da gennemsnittene, som beskrevet, baserer sig på forskellige lande.

Forskelle mellem erhvervsuddannelser og de gymnasiale uddannelser

I de danske TALIS-data er det muligt at opdele ungdomsuddannelsesniveaet i besvarelser fra henholdsvis erhvervsuddannelser og fra de gymnasiale uddannelser. I rapporten fremstilles alle signifikante og væsentlige forskelle mellem de to uddannelsestyper. Det er dog ikke muligt at sammenligne de to niveauer med andre lande, da deltagende lande har mange forskellige måder at organisere deres ungdomsuddannelser på. Forskelle mellem erhvervsuddannelser og de gymnasiale uddannelser vil derfor udelukkende basere sig på danske resultater. Analysen af forskelle mellem de to uddannelsestyper vil kun basere sig på lærerbesvarelser, da der kun er 92 lederbesvarelser samlet set fra ungdomsuddannelsesniveaet, hvoraf 37 ledere besvarer ud fra praksis på erhvervsuddannelser. Det er derfor ikke muligt at undersøge forskelle i lederbesvarelser fra henholdsvis erhvervsuddannelser og gymnasiale uddannelser.

Udviklinger siden TALIS 2008

Analysen af udviklinger siden TALIS 2008 kan kun gennemføres for grundskoleniveau (7.-10. klasse). Det skyldes, at hverken ungdomsuddannelsesniveaet eller grundskolens 0.-6. klasse indgik i TALIS 2008. Det er i høj grad de samme temaer, der tages op i de to TALIS-runder. Det er dog meget få spørgsmål, der er stillet på helt samme måde, og som har helt samme svar-kategorier og definitioner af begreber i skemaernes metatekst. Der er derfor kun få steder i rapporten, man kan se udviklinger i resultater for specifikke spørgsmål.² I stedet har vi løbende i rapporten sammenholdt de nye resultater fra 2013 med hovedkonklusionerne i den danske TALIS-rapport fra 2009.

¹ USA's besvarelser tæller ikke med i gennemsnittet, da USA ikke levede op til de fastsatte kriterier for datakvalitet.

² For at sikre et sammenligneligt datagrundlag i 2008 og 2013 anbefaler OECD at fjerne lærerbesvarelser i TALIS 2013, hvor læreren har angivet, at alle elever, der går i 7.-10 klasse, er elever med særlige behov. I de danske data drejer dette sig kun om 53 lærerbesvarelser. De steder i rapporten, hvor vi har undersøgt udviklinger i resultater for specifikke spørgsmål, har frasorteringen af de 53 lærerbesvarelser ikke påvirket resultatet.

2.3 Metode

Datamaterialet for TALIS baserer sig udelukkende på surveydata. Der er 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, 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. De udsendte spørgeskemaer kan ses på www.uvm.dk.

Danske data lever op til kvalitetskrav

Styrelsen for it og læring (under Undervisningsministeriet) har indsamlet data i perioden 25. februar til 22. marts 2013. Dataindsamlingen lever op til de kvalitetskrav, der er fastsat af OECD, til deltagere i TALIS 2013:

- Skolerne skal vælges, så de er repræsentative for hvert lands skoler, og lærerne skal udgøre et tilfældigt udvalg af skolernes lærere. Mindst 75 % af de udvalgte skoler skal indvilge i at deltage.
- Mindst 50 % af de udvalgte lærere på den enkelte skole skal deltage.
- Blandt de skoler, der deltager, skal den samlede svarprocent blandt lærere være mindst 75.

Styrelsen for it og læring har gennemført en bortfaldsanalyse, der indikerer, at de deltagende skoler er repræsentative med hensyn til skolernes geografiske placering, type og størrelse. I appendiks til rapporten beskrives de danske spørgeskemaundersøgelser i forhold til: gennemførelse, bortfaldsanalyse samt svarprocenter. Se desuden *Technical Report TALIS 2013* (www.oecd.org/talis) for flere detaljer om gennemførelse af TALIS.

Vægte og usikkerhed

OECD har lavet vægte for besvarelser for alle seks spørgeskemaundersøgelser. 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 land og uddannelsesniveau udregne, hvor stor usikkerhed der er for det enkelte estimat. For alle de resultater, der er nævnt i rapporten, har vi undersøgt, om forskelle mellem 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 vi 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, og i sidste ende deres besvarelse.
- Nogle resultater viser sammenhænge mellem fx lærerkarakteristik og undervisningspraksis. Disse resultater er udelukkende udtryk for samvariation, og man kan ikke på baggrund af denne undersøgelse slutte, om sammenhængen er udtryk for et kausalt forhold.
- I august 2013 fik gymnasielærerne ny arbejdstidsaftale, og i august 2014 fik folkeskolelærerne ligeledes en ny arbejdstidsaftale. Data er indsamlet i februar-marts 2013, hvilket betyder, at rapporten tegner et billede af, hvordan det så ud, inden arbejdstidsaftalerne trådte i kraft. Desuden oplevede folkeskolelærerne en lockout, umiddelbart efter at data var indsamlet, men lockouten blev varslet, mens dataindsamlingen foregik. Under dataindsamlingen var der også en del debat om gymnasielærernes arbejdstidsaftale. Disse forhold kan ikke udelukkes at have haft en betydning for især grundskolelærernes besvarelser, men også for gymnasielærernes besvarelser.

Med disse forbehold in mente styrker TALIS dog klart sammenligningen af lærernes vilkår og undervisningspraksis i forskellige skolesystemer.

Læsevejledning

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

- Som udgangspunkt fremstiller vi resultater fra grundskolens 7.-10. klasse og inddrager kun resultater fra grundskolens 0.-6. klasse, hvis der er interessante forskelle mellem de to uddannelsesniveauer. Når vi i rapporten henviser til grundskolen eller grundskolelærere, menes der resultater for grundskolens 7.-10. klasse. De steder, hvor der er interessante forskelle mellem de to niveauer, vil vi eksplicit nævne de to niveaues resultater.
- For grundskolens 7.-10. klasse sammenligner vi de danske resultater med otte udvalgte lande: Finland, Island, Norge, Sverige, Canada, Japan, Korea og Singapore. Kun fire af disse lande deltager også med ungdomsuddannelsesniveauet. De danske resultater for ungdomsuddannelsesniveauet sammenlignes derfor med Finland, Island, Norge og Singapore. Under læsningen af rapporten er det derfor vigtigt at huske, at vi sammenligner med langt flere lande med hensyn til grundskolen, end vi gør med hensyn til ungdomsuddannelserne. Desuden er det vigtigt at gøre opmærksom på, at det kun er grundskoleresultaterne, der sammenlignes med et TALIS-gennemsnit. Resultaterne for ungdomsuddannelserne sammenlignes ikke med TALIS-gennemsnittet, da der er for få lande, der deltager med dette uddannelsesniveau.
- 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 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.
- Analysen af udviklinger siden TALIS 2008 kan kun gennemføres for grundskolens 7.-10. klasse. Det skyldes, at det var det eneste uddannelsesniveau, der indgik i TALIS 2008. Der er dog meget få spørgsmål, som er stillet på samme måde i de to runder. Der er derfor kun få steder i rapporten, man kan se udviklinger i resultater for specifikke spørgsmål. I stedet har vi løbende i rapporten sammenholdt de nye resultater fra 2013 med hovedkonklusionerne i den danske TALIS-rapport fra 2009.



Undervisningspraksis, undervisningsmiljø, lærersamarbejde og lærernes holdninger til læring

I TALIS-undersøgelsen spørges lærerne om deres undervisningspraksis, undervisningsmiljø, samarbejde med kolleger og holdninger til læring. En grundlæggende antagelse er, at undervisningspraksis, undervisningsmiljø, lærersamarbejde og holdninger til læring har betydning for elevernes motivation for at lære og for deres udbytte af undervisningen.

Dette kapitel præsenterer de danske grundskole-³ og ungdomsuddannelseslæreres besvarelser, ligesom det beskriver, hvordan Danmark placerer sig i forhold til sammenligningslandene. I tekstboksen sidst i kapitlet beskrives desuden de danske lærere på en række baggrundskarakteristika.

³ Når vi i rapporten henviser 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 vi eksplicit nævne de to niveaurs resultater.

3.1 Undervisningspraksis

TALIS giver os viden om en række elementer i lærernes undervisningspraksis. Lærerne spørges bl.a. om, hvor meget tid de bruger på en række forskellige arbejdsopgaver, og om, hvor ofte de gør forskellige ting i deres undervisning. Det gælder fx, hvor ofte de lader eleverne arbejde i små grupper eller med projekter, lader eleverne bruge it eller relaterer det, eleverne lærer, til problemer fra hverdags- eller arbejdslivet.

Resultater

- De danske grundskolelærere svarer, at de bruger 47 % af deres samlede arbejdstid på undervisning, mens de danske ungdomsuddannelseslærere bruger 40 %. Ud over undervisning bruger både de danske grundskole- og de danske ungdomsuddannelseslærere – som lærerne i de fleste sammenligningslande – mest tid på individuel planlægning eller forberedelse af timer på eller uden for skolen.
- Både de danske grundskole- og de danske ungdomsuddannelseslærere lader i særlig grad eleverne bruge it i projekter eller klassearbejde, giver eleverne et overblik over det sidste, de har lært, og lader dem arbejde i små grupper, der kommer frem til fælles løsninger på et problem eller en opgave. De danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere gør disse tre ting oftere end lærere i de fleste sammenligningslande.
- Størstedelen af de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere (henholdsvis 68 % og 69 %) henviser ofte eller i alle/næsten alle timer til problemer fra hverdags- eller arbejdslivet. Dette er en anelse oftere end i de fleste sammenligningslande. Der er dog forskel på de to typer af ungdomsuddannelser – de danske gymnasielærere henviser således sjældnere til problemer fra hverdags- eller arbejdslivet end de danske erhvervsuddannelseslærere.
- Både de danske grundskole- og de danske ungdomsuddannelseslærere evaluerer typisk eleverne ved at iagttage dem, når de arbejder på en bestemt opgave, giver skriftlig feedback på elevernes arbejde, og giver feedback ved at lade enkelte elever svare på spørgsmål foran klassen. I forhold til de fleste andre sammenligningslande gør de danske lærere, særligt ungdomsuddannelseslærerne, i mindre grad brug af standardiserede test, og de lader i mindre grad eleverne evaluere deres egen faglige udvikling. Der er med andre ord tale om mere uformelle former for evaluering af elevernes læring. Dog suppleres disse uformelle evalueringsformer også ofte ved, at læreren gennemfører egne udviklede evalueringer.

3.1.1 Hvad bruger lærerne deres arbejdstid på?

TALIS giver et overblik over, hvad lærerne bruger deres arbejdstid på. Lærerne er bl.a. blevet spurgt om, hvor mange timer de arbejdede i den seneste kalenderuge, eller mere konkret, hvor mange timer de i alt brugte på undervisning, undervisningsplanlægning, rettelser, samarbejde med andre lærere, personalemøder og anden tilstedeværelse samt andre opgaver i forbindelse med arbejdet på deres skole. Lærerne er også blevet spurgt om, hvor mange timer af deres samlede arbejdstid de brugte på undervisning. Det er vigtigt at understrege, at tabel 2 nedenfor viser lærernes egne svar på disse to spørgsmål. En hel kalenderuge defineres i TALIS som en uge uden afbræk af fx helligdage, ferie- og sygedage, inklusive opgaver, der ligger i weekenden, om aftenen eller uden for skoletid.

TABEL 2

Lærernes gennemsnitlige arbejdstid i seneste hele kalenderuge samt arbejdstimer brugt på undervisning

	Antal timer (a 60 minutter) i alt	Antal timer (a 60 minutter) brugt på undervisning	Andel af det samlede antal timer, som er brugt på undervisning
Grundskole 7.-10. klasse			
Danmark	40 timer	19 timer	47 %
Finland	32 timer	21 timer	65 %
Island	35 timer	19 timer	54 %
Norge	38 timer	15 timer	39 %
Sverige	42 timer	18 timer	41 %
Japan	54 timer	18 timer	33 %
Korea	37 timer	19 timer	51 %
Singapore	48 timer	17 timer	36 %
Canada (Alberta)	48 timer	26 timer	55 %
Internationalt gns.	38 timer	19 timer	50 %
Ungdomsuddannelser			
Danmark	42 timer	17 timer	40 %
Finland	31 timer	17 timer	55 %
Island	38 timer	17 timer	45 %
Norge	38 timer	14 timer	38 %
Singapore	48 timer	17 timer	36 %

Kilde: Spørgeskema til lærere (TALIS, 2013).

Note: Tabellen er baseret på lærernes svar på følgende spørgsmål: "Angiv venligst antallet af timer (a 60 minutter), du i alt i din seneste hele kalenderuge brugte på undervisning, undervisningsplanlægning, rettelser, samarbejde med andre lærere, deltagelse i personalemøder og anden tilstedeværelse samt andre opgaver i forbindelse med arbejdet på din skole." og "Hvor mange af disse timer brugte du på undervisning i din seneste hele kalenderuge?". Både fuldtids- og deltidsansatte indgår i tabellen. Det er vigtigt at gøre opmærksom på, at tallene i tabellen 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.

Som man kan se, angiver de danske grundskolelærere, at de i gennemsnit arbejder 40 timer om ugen, mens de danske ungdomsuddannelseslærere angiver, at de arbejder lidt mere, dvs. 42 timer om ugen. Heraf angiver de danske grundskolelærere, at de bruger en større andel af deres samlede arbejdstid på undervisning (47 %) end ungdomsuddannelseslærerne (40 %). Sammenligner man med sammenligningslandene, skiller særligt de finske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere sig ud ved at angive, både at de har en kortere arbejdstid, og at de bruger en større andel (65 % i grundskolen, 55 % på ungdomsuddannelserne) af deres arbejdstid på undervisning end lærere i sammenligningslandene, Danmark inklusive. Tabellen viser også, at Singapore skiller sig ud ved, at både grundskole- og ungdomsuddannelseslærerne angiver, at de bruger en mindre andel af deres samlede arbejdstid på undervisning.

Tabellens tal stemmer overens med, at lærerne også er blevet spurgt om, hvor stor en andel af deres arbejdstid de bruger på ikke kun undervisning, men undervisning og læring. Det skal dog bemærkes, at de i dette spørgsmål er blevet spurgt om deres brug af tid i en konkret klasse. Her svarer de danske grundskolelærere, at de i gennemsnit bruger 84 % af deres tid på dette, mens andelen blandt ungdomsuddannelseslærerne er 87 %. De danske grundskolelærere blev i 2008 stillet næsten det samme spørgsmål, og her angav de, at de i gennemsnit brugte 83 % af deres arbejdstid på undervisning og læring, hvilket er lidt, men dog signifikant mindre end i 2013.⁴ Forskellen kan dog også skyldes, at lærerne i 2008 spørges til en typisk uge, mens der i 2013 spørges til den seneste hele kalenderuge.

Tabel 3 viser, hvor mange timer i løbet af den seneste kalenderuge lærerne vurderer, at de har brugt på en række opgaver. Lærerne er i forbindelse med dette spørgsmål blevet bedt om at komme med et skøn, ligesom de er blevet bedt om at medregne opgaver, som foregik om aftenen, i weekenden eller uden for skoletid, dog eksklusive den undervisningstid, der blev opgjort i spørgsmålet om ugentlig undervisningstid (se tabel 2). I forbindelse med analysen af tabel 3 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. Tabellen giver dog et overordnet billede af, hvordan lærerne i de enkelte lande bruger deres tid forskelligt.

⁴ I 2008 blev lærerne spurgt om, hvor meget tid de brugte på reel undervisning og læring.

TABEL 3

Fordeling af lærernes arbejdstimer (a 60 minutter) på opgaver, der ikke er undervisning. I parentes fremgår, hvor stor en andel opgaven udgør af det samlede antal arbejdstimer inklusive undervisning

	Individuel planlægning eller forbedrelse af timer på eller uden for skolen	Teamsamarbejde og dialog med kolleger på skolen	Rettearbejde/ opgave-evaluering	Vejledning af elever	Deltagelse i ledelsesopgaver	Generelt administrativt arbejde	Forældre-samarbejde og kommunikation med forældre
Grundskole 7.-10. klasse							
Danmark	8 timer (20 %)	3 timer (8 %)	3 timer (9 %)	2 timer (4 %)	1 time (2 %)	2 timer (4 %)	2 timer (5 %)
Finland	5 timer (15 %)	2 timer (6 %)	3 timer (10 %)	1 time (3 %)	0 timer (1 %)	1 time (4 %)	1 time (4 %)
Island	7 timer (21 %)	3 timer (9 %)	3 timer (9 %)	1 time (4 %)	1 time (3 %)	2 timer (6 %)	1 time (4 %)
Norge	7 timer (17 %)	3 timer (8 %)	5 timer (13 %)	2 timer (6 %)	1 time (3 %)	3 timer (7 %)	1 time (4 %)
Sverige	7 timer (16 %)	3 timer (8 %)	5 timer (11 %)	3 timer (6 %)	1 time (2 %)	4 timer (11 %)	2 timer (4 %)
Japan	9 timer (16 %)	4 timer (7 %)	5 timer (8 %)	3 timer (5 %)	3 timer (6 %)	5 timer (10 %)	1 time (2 %)
Korea	8 timer (21 %)	3 timer (9 %)	4 timer (10 %)	4 timer (11 %)	2 timer (6 %)	6 timer (16 %)	2 timer (6 %)
Singapore	8 timer (18 %)	4 timer (8 %)	9 timer (18 %)	3 timer (5 %)	2 timer (4 %)	5 timer (11 %)	2 timer (3 %)
Canada (Alberta)	7 timer (16 %)	3 timer (6 %)	6 timer (11 %)	3 timer (6 %)	2 timer (4 %)	3 timer (7 %)	2 timer (4 %)
Internationalt gns.	7 timer (18 %)	3 timer (7 %)	5 timer (13 %)	2 timer (6 %)	2 timer (4 %)	3 timer (8 %)	2 timer (4 %)
Ungdomsuddannelser							
Danmark	12 timer (28 %)	3 timer (7 %)	6 timer (14 %)	3 timer (6 %)	1 time (2 %)	3 timer (6 %)	0 timer (0 %)
Finland	5 timer (17 %)	3 timer (9 %)	4 timer (12 %)	2 timer (7 %)	1 time (2 %)	3 timer (8 %)	1 time (2 %)
Island	9 timer (23 %)	3 timer (7 %)	7 timer (20 %)	1 time (3 %)	1 time (2 %)	2 timer (5 %)	0 timer (1 %)
Norge	8 timer (21 %)	3 timer (9 %)	6 timer (15 %)	2 timer (6 %)	2 timer (4 %)	3 timer (8 %)	1 time (1 %)
Singapore	8 timer (17 %)	4 timer (8 %)	9 timer (19 %)	3 timer (5 %)	2 timer (5 %)	5 timer (11 %)	1 time (3 %)

Kilde: Spørgeskema til lærere (TALIS, 2013).

Note: I spørgeskemaet defineres "vejledning af elever" som fx faglig vejledning, rådgivning via elektroniske medier, studie- og erhvervsvejledning og håndtering af disciplinære problemer. "Generelt administrativt arbejde" defineres som fx kommunikation, papirarbejde og andet kontorarbejde, der følger med arbejdet som lærer.

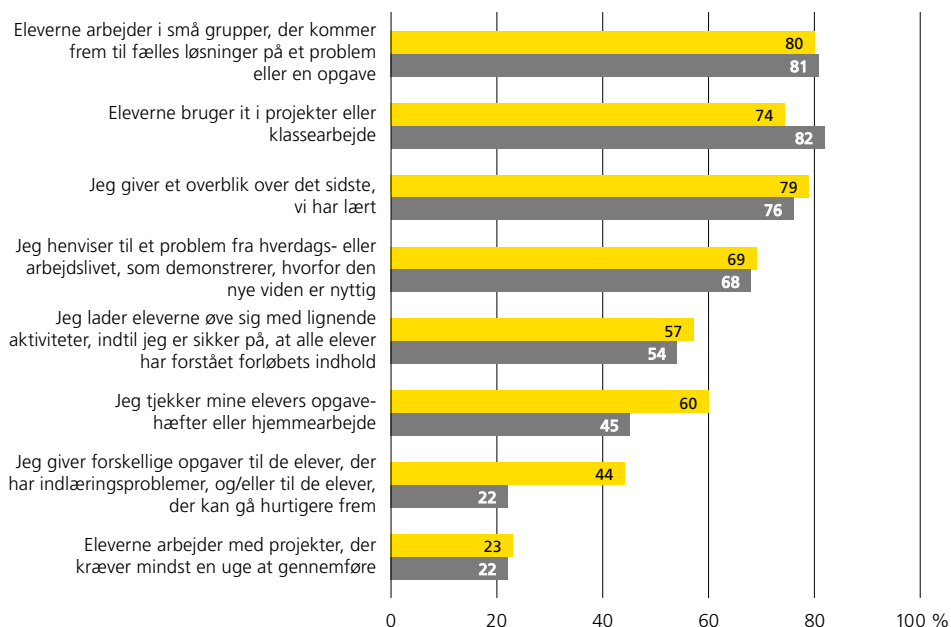
Fordelingen af de enkelte opgaver i tabel 3 viser, at lærerne i de fleste lande, undtagen Singapore, bruger det meste af deres arbejdstid – ud over selve undervisningstiden – på individuel planlægning eller forberedelse af timer på eller uden for skolen. De danske grundskolelærere har fx brugt 8 timer, og ungdomsuddannelseslærerne 12 timer, på dette i løbet af deres seneste arbejdsuge. Ud over individuel forberedelse bruger de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere primært deres tid på teamsamarbejde og dialog med kolleger på skolen (3 timer) og rettetarbejde/opgaveevaluering (3 timer). De danske læreres angivelse af, hvor meget tid de bruger på teamsamarbejde og dialog med kolleger på skolen, svarer omtrent til sammenligningslandene. Dog angiver de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere – særligt i grundskolen – at de bruger lidt mindre tid på rettetarbejde/opgaveevaluering end lærerne i flere af sammenligningslandene. Igen skiller Singapore sig ud ved, at grundskole- og ungdomsuddannelseslærerne angiver, at de bruger markant mere tid på rettetarbejde/opgaveevaluering.

3.1.2 Hvad gør de danske lærere i selve undervisningssituationen?

Nedenstående figur 1 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 ofte eller i alle eller næsten alle timer laver en række aktiviteter i løbet af et skoleår. I dette spørgsmål er grundskole- og ungdomsuddannelseslærerne blevet bedt om at tænke på én bestemt klasse, som de underviser.

FIGUR 1

Hvor ofte sker følgende i løbet af et skoleår? (Andel af lærere, der har angivet, at det sker ofte eller i alle timer)



Kilde: Spørgeskema til lærere (TALIS, 2013).

Grundskole 7.-10. klasse

Ungdomsuddannelser

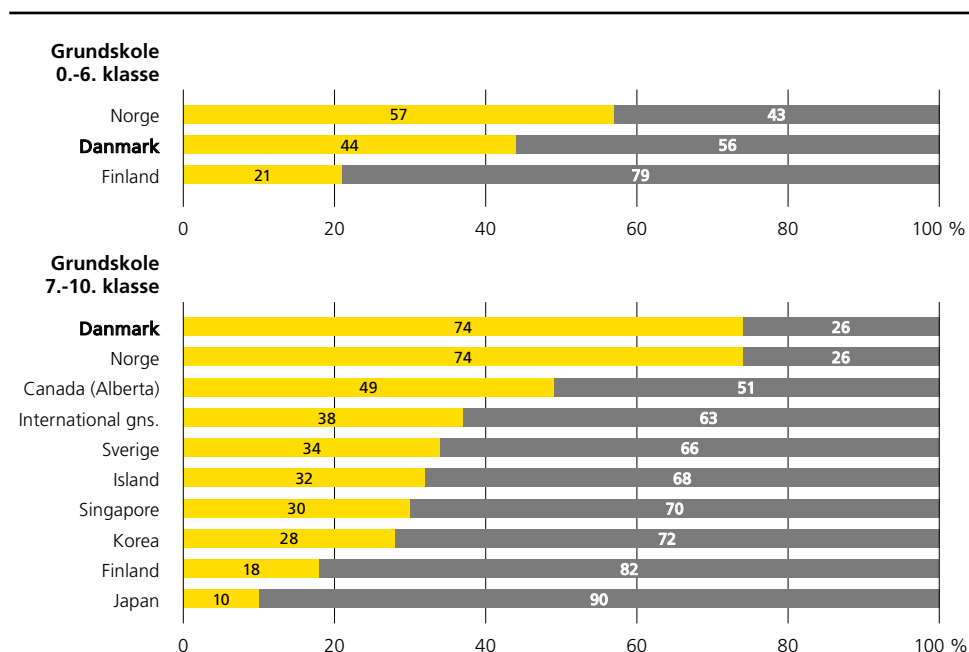
Sammenlignet med sammenligningslandene er Danmark et af de lande, sammen med Norge og Canada, hvor flest grundskole- og ungdomsuddannelseslærere laver mange af aktiviteterne ofte eller i alle eller næsten alle timer. Dog tjekker en større andel af grundskole- og ungdomsuddannelseslærerne i Norge og Singapore ofte eller i alle/næsten alle timer deres elevers opgavehæfter eller hjemmearbejde end lærerne i Danmark. I det følgende sammenlignes de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslæreres svar med sammenligningslandenes svar om udvalgte aktiviteter i lærernes undervisningspraksis.

Hyppig brug af it i Danmark

Som noget nyt spørges lærerne i TALIS 2013 om deres brug af it i undervisningen. Lærernes svar viser, at en stor del af både de danske grundskole- og de danske ungdomsuddannelseslærere lader eleverne bruge it i undervisningen – og oftere end lærerne i sammenligningslandene. Nedenstående figur 2 sammenligner de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslæreres svar om deres elevers brug af it i projekter eller klassearbejde med lærernes svar i sammenligningslandene.

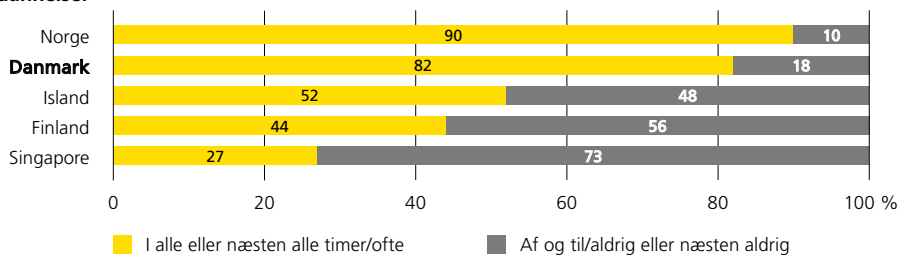
FIGUR 2

Hvor ofte bruger eleverne it i projekter eller klassearbejde?



Figur fortsætter >

Ungdomsuddannelser



Kilde: Spørgeskema til lærere (TALIS, 2013).

Figuren indikerer først og fremmest, at der er forskel på elevernes brug af it i projekter eller klassearbejde på tværs af uddannelsesniveauerne. Dette gælder for det første mellem henholdsvis 0.-6. klasse og 7.-10. klasse. I 0.-6. klasse er brugen af it mindst udbredt, da 44 % af lærerne svarer, at deres elever bruger det ofte eller i alle/næsten alle timer. I 7.-10. klasse anvendes it lidt oftere: Således svarer 74 % af lærerne her, at deres elever ofte eller i alle/næsten alle timer bruger it. De danske grundskolelærere skiller sig – sammen med Norge – ud fra både TALIS-gennemsnittet og de andre sammenligningslande ved en markant mere omfattende brug af it. På trods af den udbredte brug af it er der dog særligt i 0.-6. klasse stor spredning med hensyn til, hvor ofte eleverne anvender it, da en relativt stor andel af lærerne (56 %) svarer, at deres elever bruger it af og til eller aldrig bruger det.

Selvom it bruges hyppigt af eleverne i grundskolen, indikerer ungdomsuddannelseslærernes svar, at eleverne på ungdomsuddannelserne har en endnu mere omfattende brug af it end eleverne i grundskolen. Som figur 2 viser, svarer 82 % af ungdomsuddannelseslærerne, at deres elever ofte eller i alle/næsten alle timer bruger it. Der er ikke variation i elevernes brug af it mellem erhvervsuddannelserne og gymnasierne. Også ungdomsuddannelseslærerne skiller sig, sammen med Norge, ud fra sammenligningslandene. Særligt i Singapore er it meget mindre udbredt, da 27 % af lærerne svarer, at eleverne ofte eller i alle eller næsten alle timer bruger it i projekter eller klassearbejde.

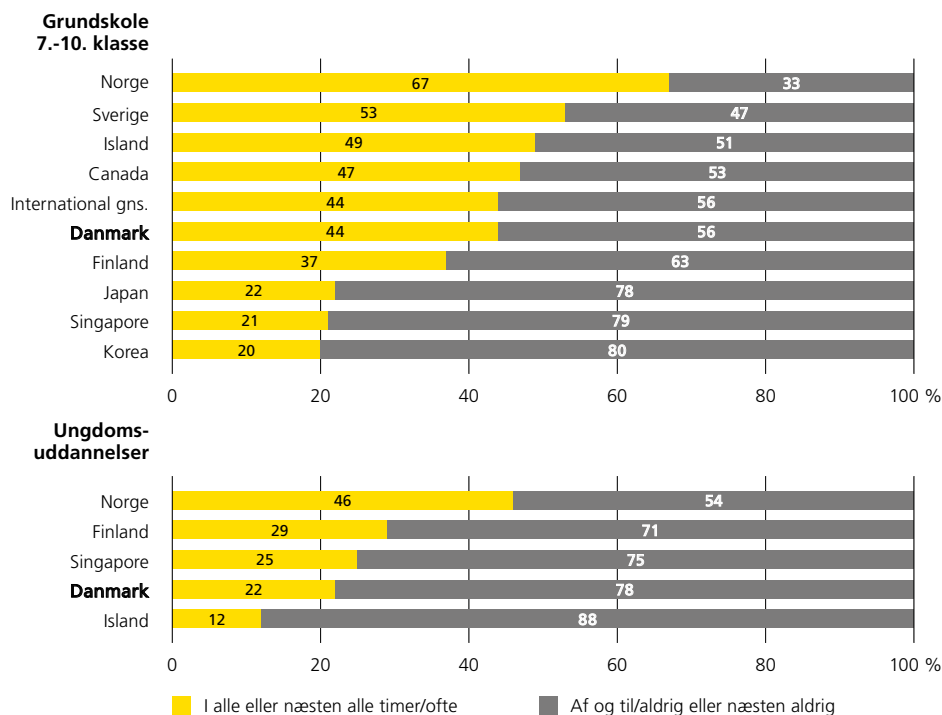
I den internationale TALIS-rapport har man undersøgt, hvilke faktorer der korrelerer med anvendelse af it i undervisningen. Rapporten viser, at lærerens anciennitet og køn ikke i Danmark har sammenhæng med, hvor meget eleverne bruger it. Det er dog relevant at nævne, at selvom lærernes svar viser, at eleverne ofte bruger it i Danmark, siger det ikke noget om, fx hvordan it anvendes. TALIS kan kun sige noget om, hvor ofte eleverne, ifølge lærerne, bruger it i undervisningen, men kan ikke give et klart billede af, hvordan læreren bruger it til at understøtte elevernes læring. I undersøgelsen kan man således ikke sondre mellem den brug af it, der knytter sig til, at nogle elever fx vælger at tage noter på en bærbær, og den brug af it, der er udtryk for, at læreren bevidst anvender it til understøttelse af læring. Flere undersøgelser peger på, at lærerne oplever, at det kan være vanskeligt at bruge it på en måde, der understøtter læring (se fx EVA 2009).

Ikke alle danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere tilpasser i lige høj grad opgaver til den enkelte elevs niveau

I TALIS spørges lærerne ind til, hvor ofte de giver forskellige opgaver til de elever, der har indlæringsproblemer, og/eller til de elever, der kan gå hurtigere frem. Figur 3 nedenfor viser grundskole- og ungdomsuddannelseslærernes svar. En sådan tilpasning af opgaverne til den enkelte elevs niveau kan anses som et element i undervisningsdifferentiering, selvom der naturligvis i praksis er tale om et langt mere komplekst undervisningsprincip. Det er dog på grund af spørgsmålsformuleringen ikke muligt at skelne mellem, hvor mange lærere der kun giver forskellige opgaver til henholdsvis elever med indlæringsproblemer og elever, der kan gå hurtigere frem, og hvor mange lærere der giver forskellige opgaver til begge disse elevgrupper.

FIGUR 3

Hvor ofte giver lærerne forskellige opgaver til de elever, der har indlæringsproblemer, og/eller til de elever, der kan gå hurtigere frem?



Kilde: Spørgeskema til lærere (TALIS, 2013).

Som figur 3 viser, giver 44 % af lærerne i grundskolen ofte eller i alle/næsten alle timer forskellige opgaver til de elever, der har indlæringsproblemer, og/eller til de elever, der kan gå hurtigere frem. 56 % gør det af og til eller aldrig/næsten aldrig. Denne form for differentiering af opgaverne er mere hyppig i 0.-6. klasse, hvor 62 % af lærerne svarer, at de ofte eller i alle/næsten alle timer bruger det. De danske grundskolelæreres svar adskiller sig hverken fra TALIS-gennemsnittet, de fleste nordiske lande eller Canada. Eneste undtagelse er Norge, hvor 67 % af lærerne ofte eller i alle/næsten alle timer giver denne form for differentierede opgaver. Grundskolelærerne i de asiatiske lande anvender i mindre grad denne form for opgaver end de danske grundskolelærere.

På ungdomsuddannelserne giver en mindre andel af lærerne – 22 % – ofte eller i alle/næsten alle timer forskellige opgaver til de elever, der har indlæringsproblemer, og/eller til de elever, der kan gå hurtigere frem. 78 % gør det af og til eller aldrig/næsten aldrig. De danske ungdomsuddannelseslæreres brug af denne form for opgaver adskiller sig ikke meget fra lærerne i de øvrige lande. Dog bruger de norske ungdomsuddannelseslærere lidt oftere end de danske forskellige opgaver til de elever, der har indlæringsproblemer, og/eller til de elever, der kan gå hurtigere frem, mens de islandske ungdomsuddannelseslærere gør det lidt sjældnere. Hvis man ser på de forskellige typer ungdomsuddannelser, giver erhvervsuddannelseslærerne oftere forskellige opgaver til de elever, der har indlæringsproblemer, og/eller til de elever, der kan gå hurtigere frem. Således giver 37 % af erhvervsuddannelseslærerne ofte eller i alle/næsten alle timer forskellige opgaver til de elever, der har indlæringsproblemer, og/eller til de elever, der kan gå hurtigere frem, mens det samme gælder for 17 % af gymnasielærerne.

Grundskole- og ungdomsuddannelseslærerne er også blevet spurgt om, hvor ofte de lader eleverne øve sig med lignende aktiviteter, indtil de er sikre på, at alle elever har forstået forløbets indhold. Her svarer henholdsvis 57 % og 54 % af grundskole- og ungdomsuddannelseslærerne, at de ofte eller i alle/næsten alle timer gør dette. Sammenlignet med sammenligningslandene er dette på niveau med Sverige, Korea, Island og Finland, en lidt mindre andel end i Canada, Singapore, Norge, men en lidt større andel end i Japan. Da spørgsmålet kan tolkes på flere måder, behandles det imidlertid ikke yderligere her.

Forskellig brug af henvisninger til hverdags- eller arbejdslivet

Lærerne kan bl.a. motivere eleverne i undervisningen ved at relatere det, eleverne lærer, til den virkelighed, de lever i. At dette er relativt udbredt i Danmark, ses ved, at de fleste grundskole- og ungdomsuddannelseslærere svarer, at de ofte eller i alle/næsten alle timer henviser til et problem fra hverdags- eller arbejdslivet, som demonstrerer, hvorfor den nye viden er nyttig. De danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere gør dette en anelse oftere end lærere i sammenligningslandene.

I grundskolen henviser 69 % af lærerne ofte eller i alle/næsten alle timer til problemer fra hverdags- eller arbejdslivet. Danmark er et af de lande, hvor den største andel af grundskolelærerne angiver, at de gør dette ofte eller i alle/næsten alle timer, med undtagelse af Canada, hvor lidt flere grundskolelærere (73 %) henviser til problemer fra hverdags- eller arbejdslivet.

Brug af henvisninger til problemer fra hverdags- eller arbejdslivet i undervisningen er omtrent lige så udbredt på ungdomsuddannelserne som i grundskolen, da 68 % af ungdomsuddannelseslærerne ofte eller i alle/næsten alle timer bruger sådanne henvisninger. Danmark er, sammen med Finland, det sammenligningsland, hvor ungdomsuddannelseslærerne oftest henviser til problemer fra hverdags- og arbejdslivet. Der er dog relativt store forskelle mellem henholdsvis erhvervsuddannelseslærernes og gymnasielærernes brug af henvisninger til hverdags- og arbejdslivet. Disse forskelle skyldes sandsynligvis i et vist omfang forskelle i uddannelsesstyper og -formål, men er dog alligevel bemærkelsesværdigt store. Blandt gymnasielærerne henviser 39 % således aldrig, næsten aldrig eller af og til til et problem fra hverdags- eller arbejdslivet, som demonstrerer, hvorfor den nye viden er nyttig, mens andelen blandt erhvervsuddannelseslærerne, der svarer det samme, er meget mindre, nemlig 12 %. Forskellene indikerer først og fremmest det store fokus på praksisnærhed på erhvervsuddannelserne, men også, at en del af de danske gymnasielærere ikke er nået så langt i arbejdet med at relatere det, eleverne lærer, til problemer fra hverdags- og arbejdslivet som erhvervsuddannelseslærerne.

Omfattende brug af arbejde i små grupper

Arbejde i små grupper, hvor eleverne kommer frem til fælles løsninger på et problem eller en opgave, er som nævnt ovenfor meget udbredt blandt både de danske grundskole- og de danske ungdomsuddannelseslærere. I denne form for gruppearbejde kommer eleverne selv på banen, ligesom de øver sig i at samarbejde om at komme frem til en fælles løsning på et problem eller en opgave.

I grundskolen lader 80 % af lærerne ofte eller i alle eller næsten alle timer eleverne arbejde i små grupper, mens 81 % af ungdomsuddannelseslærerne gør det samme. Det er her relevant at nævne lærerne i 0.-6. klasse separat, da små grupper ikke bruges lige så hyppigt her (59 % gør det ofte eller i alle eller næsten alle timer). Brug af små grupper, hvor eleverne selv kommer frem til fælles løsninger på et problem eller en opgave, er mere udbredt i både danske grundskoler og ungdomsuddannelser end i sammenligningslandene. Eneste undtagelse er at de norske ungdomsuddannelser er på niveau med de danske ungdomsuddannelser.

De danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere føler sig generelt godt forberedt til deres undervisning – særligt med hensyn til det faglige indhold i deres undervisning

I TALIS spørges lærerne om, i hvilken grad de føler sig forberedte med hensyn til forskellige dele af deres undervisning: fagindhold, fagets/fagenes pædagogik/didaktik, undervisningspraksis og evaluering af elevers faglige niveau. Tabel 4 sammenligner de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslæreres svar med lærerne i sammenligningslandene.

TABEL 4

I hvilken grad føler lærerne sig forberedt til følgende elementer i deres undervisning? (Andel, der har angivet, at de i meget høj grad eller høj grad føler sig forberedt)

	Fagindhold	Fagets/fagenes pædagogik/didaktik	Undervisningspraksis	Evaluering af elevernes faglige niveau
Grundskole 7.-10. klasse				
Danmark	93 %	84 %	88 %	72 %
Finland	72 %	64 %	66 %	-
Island	83 %	78 %	78 %	-
Norge	93 %	89 %	91 %	-
Sverige	97 %	90 %	90 %	-
Japan	76 %	70 %	68 %	-
Korea	83 %	81 %	78 %	-
Singapore	86 %	80 %	79 %	-
Canada (Alberta)	89 %	89 %	90 %	-
Internationalt gns.	93 %	89 %	89 %	-
Ungdomsuddannelser				
Danmark	97 %	83 %	86 %	78 %
Finland	68 %	60 %	65 %	-
Island	91 %	81 %	82 %	-
Norge	98 %	90 %	92 %	-
Singapore	87 %	82 %	80 %	-

Kilde: Spørgeskema til lærere (TALIS, 2013).

Note: Udsagnet "Evaluering af elevernes faglige niveau" er kun stillet til danske lærere.

Tabellen viser, at de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere føler sig godt forberedte til samtlige af disse fire dele af undervisningen, dog særligt fagindholdet. Mellem 83 % og 97 % af de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere føler sig godt forberedte til de fire dele, der spørges ind til. Det samme gælder for de fleste af sammenligningslandene, men særligt Finland og Japan skiller sig ud ved, at lærerne føler sig markant mindre forberedte til disse fire dele af undervisningen end i Danmark. Det skal dog bemærkes, at henholdsvis 28 % og 22 % af de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere i mindre grad eller slet ikke føler sig forberedt til evaluering af elevers faglige niveau.

De danske grundskole- og ungdomsuddannelseslæreres evaluering af elevernes læring

Tabel 5 viser andelen af grundskole- og ungdomsuddannelseslærere, der svarer, at de ofte eller i alle eller næsten alle timer benytter en række metoder til at evaluere elevernes læring i en konkret klasse.

TABEL 5

Hvor ofte bruger lærerne følgende metoder til at evaluere elevernes læring?
(Andel, der har angivet, at de bruger metoderne ofte eller i alle/næsten alle timer)

	Jeg udvikler og gennemfører min egen evaluering	Jeg gennemfører en standardiseret test	Jeg lader enkelte elever svare på spørgsmål foran hele klassen	Jeg giver foruden karakter skriftlig feedback på elevernes arbejde	Jeg lader eleverne evaluere deres egen faglige udvikling	Jeg iagttager eleverne, når de arbejder på en bestemt opgave, og giver dem feedback
Grundskole 7.-10. klasse						
Danmark	56 %	22 %	50 %	60 %	24 %	69 %
Finland	66 %	28 %	11 %	25 %	27 %	76 %
Island	57 %	26 %	5 %	50 %	17 %	63 %
Norge	61 %	14 %	53 %	75 %	29 %	67 %
Sverige	58 %	13 %	44 %	54 %	32 %	74 %
Japan	29 %	33 %	53 %	23 %	27 %	43 %
Korea	31 %	51 %	27 %	25 %	21 %	46 %
Singapore	65 %	71 %	64 %	72 %	32 %	78 %
Canada (Alberta)	88 %	18 %	36 %	68 %	39 %	88 %
Internationalt gns.	68 %	38 %	49 %	55 %	38 %	80 %
Ungdomsuddannelser						
Danmark	49 %	11 %	52 %	63 %	21 %	69 %
Finland	70 %	25 %	18 %	39 %	43 %	75 %
Island	61 %	20 %	9 %	50 %	14 %	64 %
Norge	58 %	9 %	41 %	77 %	31 %	69 %
Singapore	67 %	70 %	57 %	76 %	35 %	77 %

Kilde: Spørgeskema til lærere (TALIS, 2013).

Note: Det er kun besvarelser fra lærere, der underviser i klasser, der ikke udelukkende eller hovedsageligt er rettet mod elever med særlige behov, der indgår i tabellen.

Hvis man ser på de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere separat, er det særligt interessant at bemærke, at lærerne typisk evaluerer eleverne ved at iagttage dem, når de arbejder på en bestemt opgave, giver skriftlig feedback på elevernes arbejde, og giver feedback ved at lade enkelte elever svare på spørgsmål foran klassen. Der er med andre ord tale om mere uformelle former for evaluering af elevernes niveau. Dog suppleres disse uformelle evalueringsformer også ofte ved, at læreren gennemfører egne udviklede evalueringer.

Evalueringer gennemført af eleverne selv samt standardiserede tests bruges imidlertid ikke så ofte i Danmark (mellem 11 % og 24 % gør det ofte eller i alle/næsten alle timer). Særligt Canada skiller sig ud ved, at en relativt stor andel (39 %) af grundskolelærerne lader eleverne evaluere deres egen faglige udvikling. På ungdomsuddannelserne skiller særligt Finland sig ud ved, at en relativt stor andel af lærerne gør dette ofte eller i alle eller næsten alle timer.

I grundskolen gennemfører de nordiske lande og Canada i mindre grad end de asiatiske lande (særligt Singapore og Korea) standardiserede tests. Også på ungdomsuddannelserne skiller Singapore sig ud ved omfattende brug af tests, men her har Finland og Island en lidt mere omfattende brug end Norge og Danmark.

3.2 Undervisningsmiljø

TALIS giver os viden om lærernes vurdering af elevernes undervisningsmiljø. Spørgsmålene om undervisningsmiljø omhandler fx de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslæreres vurdering af uro i undervisningen samt deres oplevelse af muligheden for at gøre en række ting i undervisningen, fx hjælpe eleverne med at se værdien i at lære og tænke kritisk og give alternative forklaringer, når eleverne er forvirrede.

Resultater

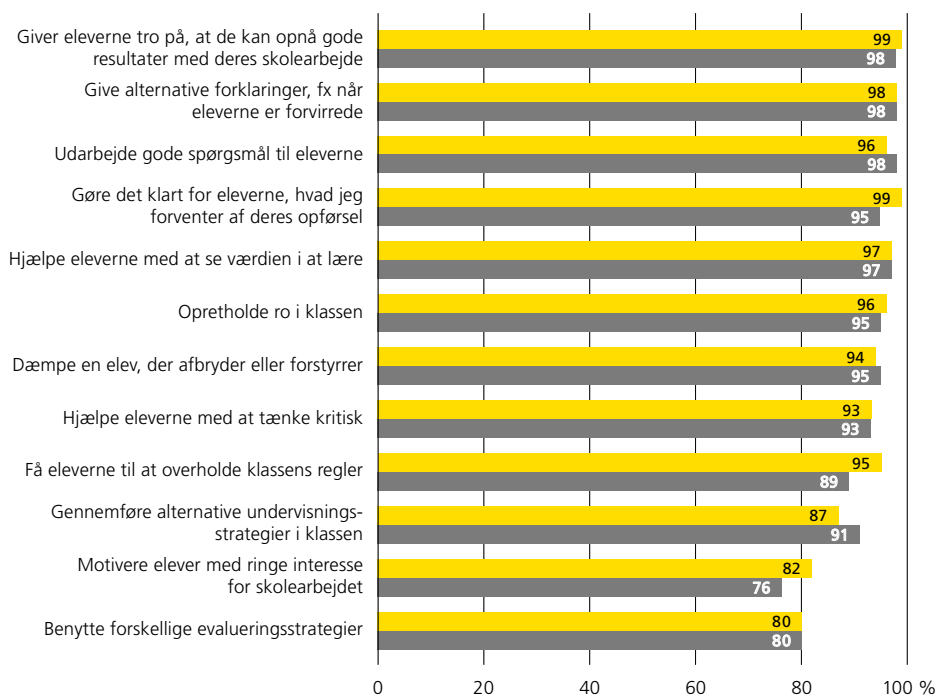
- De danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere vurderer overordnet deres undervisningsmiljø positivt – i de fleste tilfælde mere positivt eller lige så positivt som lærere i sammenligningslandene.
- De forhold, som de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere vurderer mindst positivt – men dog stadig ganske positivt og mere positivt end lærere i de fleste sammenligningslande – er muligheden for at benytte forskellige evalueringsstrategier i undervisningen og motivere elever med ringe interesse for skolearbejdet. Mellem 76 % og 82 % af de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere svarer, at de i nogen eller høj grad har mulighed for at gøre dette i deres undervisning.
- De fleste danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere oplever ikke, at der er meget forstyrrende støj og uro i deres klasser. Samlet set opleves forstyrrende støj og uro på tværs af en række spørgsmål som mindre tidskrævende og udbredt i Danmark end i sammenligningslandene, særligt i grundskolens 7.-10. klasse. Singapore skiller sig dog ud på både grundskole- og ungdomsuddannelsesniveau ved, at lærerne bruger mere tid på at håndtere uro, og at uroen opleves som forstyrrende. I den danske grundskoles 0.-6. klasse oplever lærerne mere forstyrrende støj end i grundskolens 7.-10. klasse.

3.2.1 Hvordan vurderer de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere deres muligheder for at gennemføre undervisningen?

Figur 4 nedenfor viser, hvor mange af de danske henholdsvis grundskole- og ungdomsuddannelseslærere der vurderer, at de i høj eller nogen grad har mulighed for at gøre en række ting i deres undervisning. I analysen af spørgsmålet er det vigtigt at understrege, at muligheder kan referere både til lærernes tro på egne evner til at gøre de forskellige ting i undervisningen og til ydre omstændigheder, fx undervisningsmiljø eller rammer på skolen. Det er også vigtigt at understrege, at lærerne ikke svarer på, i hvor høj grad de i praksis gør de forskellige ting i deres undervisning, men udelukkende svarer på, i hvor høj grad de oplever at have muligheden for at gøre det (uanset om de gør det eller ej).

FIGUR 4

I hvor høj grad har lærerne mulighed for at gøre følgende i deres undervisning? (Andel af lærere, der har angivet, at de i høj grad eller nogen grad har mulighed for følgende)



Kilde: Spørgeskema til lærere (TALIS, 2013).

■ Grundskole 7.-10. klasse

■ Ungdomsuddannelser

Figuren viser, at de fleste danske lærere – på både grundskole- og ungdomsuddannelsesniveau – oplever at have gode muligheder for at gennemføre deres undervisning og på forskellig vis engagere eleverne i at lære. Således vurderer mellem 95 % og 99 % af de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere fx, at de i høj grad har mulighed for at hjælpe eleverne med at se værdien i at lære, har mulighed for at give eleverne tro på, at de kan opnå gode resultater med deres skolearbejde, gøre det klart for eleverne, hvad de forventer af deres opførsel, og give alternative forklaringer, fx når eleverne er forvirrede. Mellem 87 % og 98 % af de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere vurderer også, at de i høj eller nogen grad kan gennemføre alternative undervisningsstrategier i klassen, hjælpe eleverne med at tænke kritisk, få eleverne til at overholde klassens regler og udarbejde gode spørgsmål til eleverne. De danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere er på niveau med eller mere positive end lærerne i sammenligningslandene med hensyn til de fleste af disse spørgsmål. Eneste undtagelse er de islandske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere og de canadiske grundskolelærere, der i højere grad end lærerne i de andre sammenligningslande vurderer, at de har mulighed for at benytte alternative evalueringsstrategier.

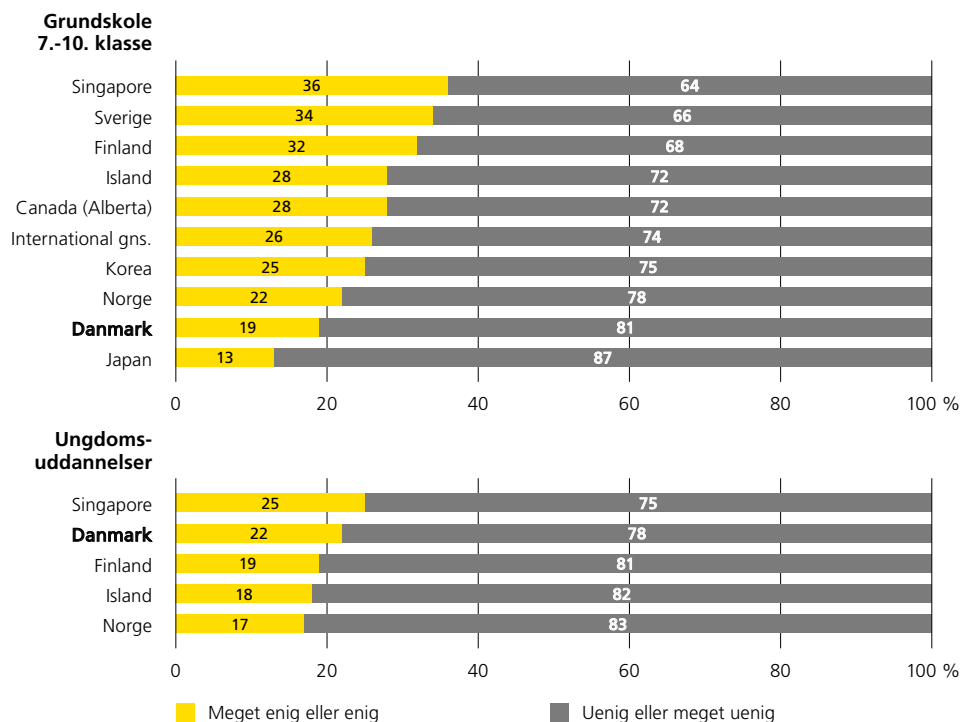
I det følgende gennemgås de mest centrale aspekter af de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslæreres vurdering af deres undervisningsmiljø sammenlignet med lærerne i sammenligningslandenes.

Uro er mindre udbredt og tidskrævende for de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere end i sammenligningslandene

De danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere skiller sig særligt positivt ud fra sammenligningslandene ved, at de i mindre grad oplever, at der er meget forstyrrende støj og uro i undervisningen. Det er dog vigtigt at nævne, at der også kan være forskelle mellem landene – og mellem lærerne – i vurderingen af, hvornår uro opfattes som et problem. At de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere samlet set ikke oplever, at der er meget støj og uro, kan derfor også skyldes, at de måske accepterer mere uro, og ikke at der ikke er noget uro. Figur 5 sammenligner de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslæreres svar med lærerne i sammenligningslandenes på, hvor enige eller uenige de er i, at der er meget forstyrrende støj i klasseværelset. I dette spørgsmål er lærerne blevet bedt om at tænke på én bestemt klasse, de underviser.

FIGUR 5

Hvor enig eller uenig er lærerne i, at der er meget forstyrrende støj i klasseværelset?



Kilde: Spørgeskema til lærere (TALIS, 2013).

Figuren viser, at størstedelen (81 %) af de danske grundskolelærere i 7.-10. klasse er uenige eller meget uenige i, at der er meget forstyrrende støj i klasseværelset. De oplever mindre forstyrrende støj i klasseværelset end lærere i de fleste sammenligningslande med undtagelse af Japan, hvor forstyrrende støj opleves som et mindre problem end i Danmark. Det skal dog bemærkes, at 19 % af de danske grundskolelærere stadig er enige eller meget enige i, at der er meget forstyrrende støj i klasseværelset. Blandt danske grundskolelærere i 0.-6. klasse lader det til, at forstyrrende støj opleves som et større problem end blandt lærere i 7.-10. klasse. 30 % af lærere i 0.-6. klasse er enige eller meget enige i, at der er meget forstyrrende støj i klasseværelset.

At uro blandt danske lærere i 7.-10. klasse opleves som et mindre problem end i mange sammenligningslande, understreges af, at 7 % af de danske grundskolelærere bruger mere end 20 % af deres tid i klassen på at opretholde ro og orden, hvilket er en mindre andel end i de fleste øvrige lande. Eksempelvis bruger 25 % af grundskolelærerne fra Singapore og 20 % af de islandske grundskolelærere mere end 20 % af deres tid på at opretholde ro og orden. Danske

grundskolelærere i 0.-6. klasse angiver, at de bruger mere tid på at opretholde ro og orden end deres danske kolleger i 7.-10. klasse. 18 % af danske grundskolelærere i 0.-6. klasse bruger over 20 % af deres tid på at opretholde ro og orden.

Også når det gælder mulighederne for at opretholde ro og orden, vurderer de danske grundskolelærere i 7.-10. klasse deres muligheder mere positivt end lærerne i sammenligningslandene. 96 % af grundskolelærerne vurderer, at de i nogen eller høj grad har mulighed for at opretholde ro i klassen, mens 94 % vurderer, at de kan dæmpe en elev, der afbryder eller forstyrrer. Til sammenligning vurderer mellem 50 % og 88 % af lærerne i sammenligningslandene, at de i høj eller nogen grad kan dæmpe en elev, der afbryder eller forstyrrer. Der er på disse spørgsmål ikke forskelle i besvarelsene mellem grundskolelærere i 0.-6. klasse og grundskolelærere i 7.-10. klasse.

Det lader til, at uro i 2008 var en lidt større udfordring blandt grundskolelærerne i 7.-10. klasse, end det er i 2013. Det ses bl.a. ved, at 25 % af grundskolelærerne i 2008 var meget enige eller enige i, at "der er et højt støjniveau i klasseværelset", mens 19 % af grundskolelærerne i 2013 er meget enige eller enige i, at "der er meget forstyrrende støj i klasseværelset". Det ses også ved, at 11 % af de danske grundskolelærere i 2008 angav at bruge mere end 20 % af deres arbejdstid på opretholdelse af ro og orden, mens andelen i 2013 er 7 %. På trods af de mindre forskelle i spørgsmålsformuleringerne indikerer tallene, at uro og støj opleves som et lidt mindre problem i 2013 end i 2008. Forskellene mellem resultaterne i 2008 og 2013 er statistisk signifikante, men forskellene er relativt beskedne. For at være mere sikker på at uro opfattes som et mindre problem blandt lærere i 7.-10. klasse, skal resultatet bekræftes i næste TALIS-undersøgelse.

Billedet på ungdomsuddannelserne ligner meget det i grundskolen. Som figur 5 viser, er 78 % af ungdomsuddannelseslærerne uenige eller meget uenige i, at der er meget forstyrrende støj i klasseværelset. De danske ungdomsuddannelseslærere oplever mindre forstyrrende støj end lærerne i sammenligningslandene, men dog lidt mere end lærerne i Island og Norge. Dog er det også værd at bemærke, at 22 % er enige eller meget enige i udsagnet. Foretager man yderligere analyser af ungdomsuddannelseslærernes svar, kan man se, at der er en tendens til, at en større andel af lærerne er enige eller meget enige i, at der er meget forstyrrende støj i klasseværelset, jo større andel der er af tosprogede elever på skolen. Denne sammenhæng kan ikke identificeres blandt grundskolelærere. Hverken for grundskolelærere eller ungdomsuddannelseslærere er der sammenhæng mellem oplevelsen af forstyrrende støj og andelen af elever med særlige behov.

5 % af ungdomsuddannelseslærerne bruger mere end 20 % af deres tid på at opretholde ro og orden i klassen. Den andel af deres tid, som ungdomsuddannelseslærerne bruger på at opretholde ro og orden, adskiller sig ikke nævneværdigt fra de fleste øvrige lande. Særligt Singapore skiller sig dog ud fra de andre sammenligningslande, Danmark inklusive, ved, at 18 % af ungdomsuddannelseslærerne her bruger mere end 20 % af deres tid på at opretholde ro og orden. Dette kan dog, som tidligere nævnt, også skyldes, at der ikke spørges om, hvorvidt lærerne oplever det som et problem at opretholde ro og orden. Det kan derfor ikke udelukkes, at lærere i Singapore fx lægger større vægt på at opretholde ro og orden i undervisningen og derfor bruger mere af deres tid på det. At der kan være tale om sådanne kulturelle forskelle,

underbygges af, at en OECD-undersøgelse fra 2004 om grundskolen i Danmark påpegede, at de danske skoleledere i mindre grad end ledere i de fleste sammenligningslande oplevede forstyrrende opførsel blandt elever som en hindring for indlæring (OECD 2004).

De fleste danske ungdomsuddannelseslærere (95 %) vurderer, ligesom grundskolelærerne, at de i nogen eller høj grad har mulighed for at opretholde ro i klassen og/eller dæmpe en elev, der afbryder eller forstyrrer. Ligesom i grundskolen er de danske ungdomsuddannelseslærere også mere positive end sammenligningslandene. Fx svarer 79 % af lærerne i Singapore, at de i høj eller nogen grad har mulighed for at dæmpe en elev, der afbryder eller forstyrrer. Der er ingen signifikante forskelle mellem erhvervsuddannelseslærernes og gymnasielærernes oplevelse af uro i undervisningen.

Grundskole- og ungdomsuddannelseslæreres mulighed for at bruge forskellige evalueringstrategier i undervisningen og motivere elever med ringe interesse for skolearbejdet

Som nævnt ovenfor er muligheden for at benytte forskellige evalueringstrategier i undervisningen og motivere elever med ringe interesse for skolearbejdet to forhold, som de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere vurderer positivt, men dog lidt mindre positivt end de andre spørgsmål om deres muligheder for at gennemføre undervisningen. Stadigvæk vurderer de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere dog deres muligheder mere positivt end lærere i de fleste sammenligningslande.

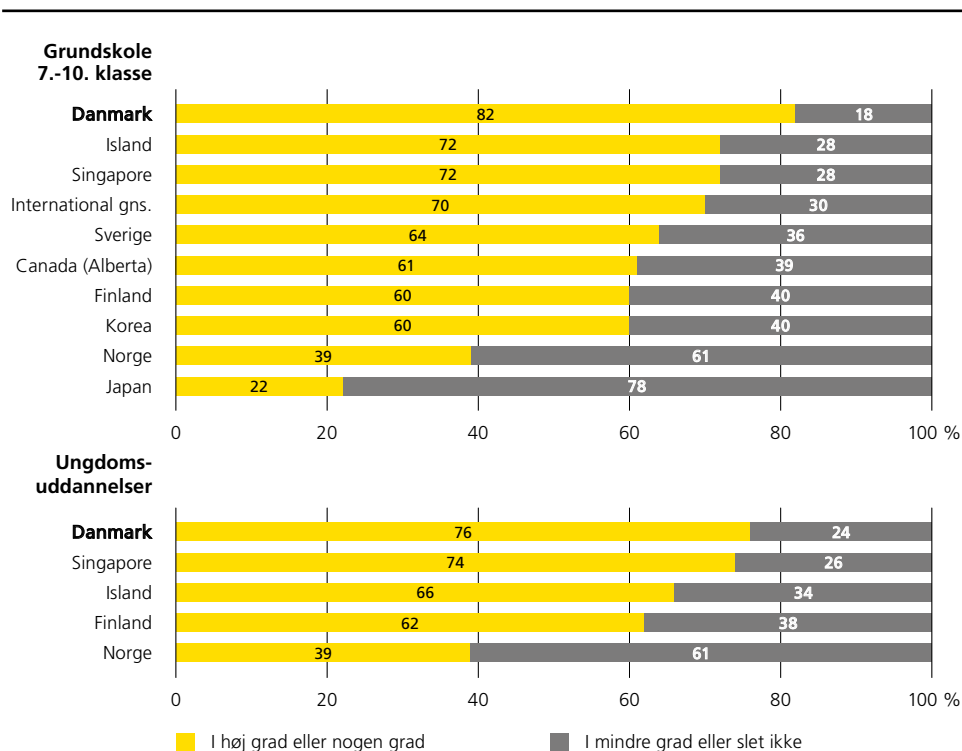
80 % af både de danske grundskole- og de danske ungdomsuddannelseslærere oplever, at de i høj grad eller nogen grad har mulighed for at benytte forskellige evalueringstrategier i deres undervisning. Sammenligner man med sammenligningslandene, oplever de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere at have bedre muligheder end lærere i de fleste sammenligningslande. Sverige er på niveau med Danmark, men i Island og Canada er der flere lærere, der i høj grad eller nogen grad synes, at de har gode muligheder for at benytte forskellige evalueringstrategier, end i Danmark (86 % af de islandske grundskolelærere, 85 % af de islandske ungdomsuddannelseslærere og 86 % af de canadiske grundskolelærere).

At nogle af de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere ikke oplever at have mulighed for at bruge forskellige evalueringstrategier, stemmer overens med, at en del af lærerne også oplever at have behov for yderligere kompetenceudvikling med hensyn til evaluering af elever og evalueringsspraksis (se afsnit 5.3). I afsnit 4.3 om feedback ser vi også, at de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere heller ikke oplever, at der lægges stor vægt på dette i deres feedback. Det er dog vigtigt at påpege, at TALIS ikke giver os viden om årsagerne til, at lærerne ikke oplever at have muligheder for at gøre disse to ting i undervisningen. Det kan således skyldes, enten at lærerne ikke selv oplever at have kompetencerne, tiden eller ressourcerne til det, eller at de ikke oplever, at der fx er ledelsesmæssig opbakning til at benytte forskellige evalueringstrategier.

Figur 6 viser lærernes svar på, om de har mulighed for at motivere elever med ringe interesse for skolearbejdet.

FIGUR 6

I hvilken grad har lærerne mulighed for, i deres undervisning, at motivere elever med ringe interesse for skolearbejdet?



Kilde: Spørgeskema til lærere (TALIS, 2013).

Størstedelen af de danske grundskolelærere vurderer, at de i høj eller nogen grad har mulighed for at motivere elever med ringe interesse for skolearbejdet, men 17 % af lærerne i grundskolen vurderer, at de i mindre grad eller slet ikke har mulighed for at motivere elever med ringe interesse for skolearbejdet. Igen er Danmark dog langt mere positiv end sammenligningslandene, særligt Norge og Japan, hvor henholdsvis 61 % og 78 % af grundskolelærerne i mindre grad eller slet ikke vurderer, de har gode muligheder for at motivere denne gruppe elever.

På ungdomsuddannelserne oplever en lidt større andel af lærerne (23 %) at have svært ved at motivere elever med ringe interesse for skolearbejdet end lærerne i grundskolen. På trods af dette vurderer de danske ungdomsuddannelseslærere dog – ligesom i grundskolen – deres muligheder mere positivt end de fleste sammenligningslande. Gymnasielærerne oplever det som vanskeligere at påvirke elever med ringe interesse for skolearbejdet end erhvervsuddannelseslærerne. Således vurderer 26 % af gymnasielærerne, at de i mindre grad eller slet ikke har mulighed for at motivere elever med ringe interesse for skolearbejdet, mens andelen er 19 % blandt erhvervsuddannelseslærerne.

3.3 Lærersamarbejde

Som nævnt i indledningen til kapitlet indeholder TALIS en række spørgsmål om lærernes samarbejde. TALIS definerer overordnet set to former for *lærersamarbejde*. På den ene side det samarbejde, der består i udveksling og koordinering, som fx udveksling af undervisningsmaterialer med kolleger, og på den anden side det professionelle samarbejde, hvor lærerne samarbejder i selve undervisningssituationen ved fx at gennemføre konkret undervisning med én eller flere kolleger. I dette afsnit gennemgås de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslæreres svar på disse spørgsmål.

Resultater

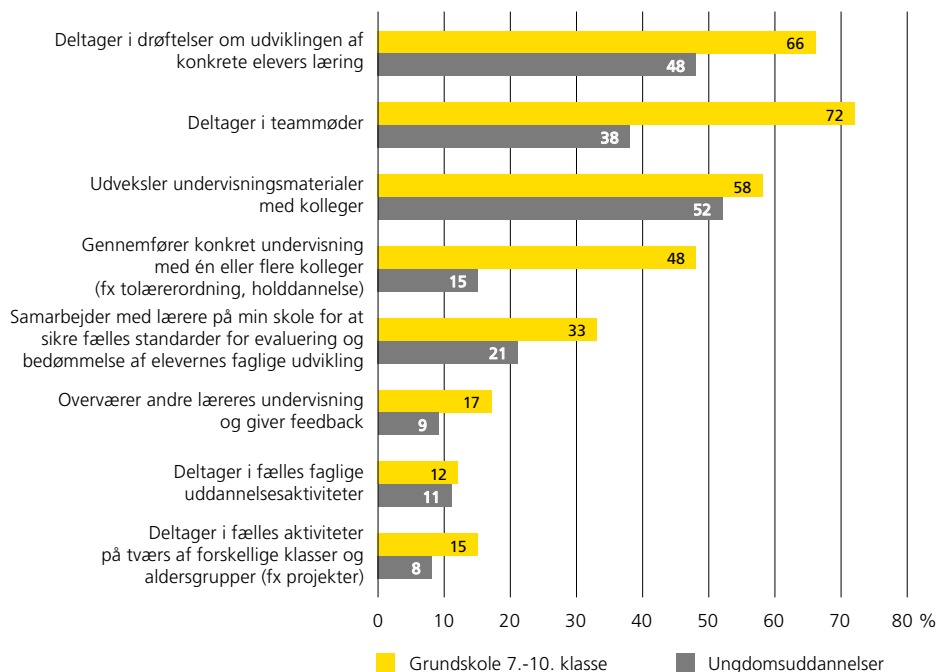
- De danske lærere – særligt grundskolelærerne og erhvervsuddannelseslærerne – har på flere parametre mere samarbejde med deres kolleger end lærere i sammenligningslandene. Dette gælder både udveksling og koordinering, dvs. fx deltagelse i teammøder, og et mere professionelt samarbejde, hvor lærerne samarbejder om undervisningen.
- De danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere bruger til gengæld i mindre grad end lærerne i flere sammenligningslande samarbejdet til at drøfte udviklingen af konkrete elevers læring og til at sikre fælles standarder for evaluering og bedømmelse af elevernes faglige udvikling.
- De danske grundskolelærere har mere samarbejde med kolleger end ungdomsuddannelseslærerne.

3.3.1 Danske grundskole- og ungdomsuddannelseslæreres samarbejde med kolleger

I TALIS-undersøgelsen fra 2008 indtog de danske grundskolelærere en gennemsnitlig placering sammenlignet med lærerne i sammenligningslandene, når det gjaldt graden af professionelt samarbejde (TALIS 2009). Figur 7 viser, hvor stor en andel af de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere der samarbejder med deres kolleger en-tre gange om måneden eller mere i 2013.

FIGUR 7

Andel af lærere, der gør følgende aktiviteter på skolen én gang om måneden eller oftere



Kilde: Spørgeskema til lærere (TALIS, 2013).

Som det ses af figuren, deltager de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere typisk i teammøder og drøftelser om udviklingen af konkrete elevers læring og udveksler undervisningsmaterialer med kolleger. Sammenlignet med sammenligningslandene er de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere på niveau med Norge, Singapore og Canada, når det gælder udveksling af undervisningsmaterialer, men sammenlignet med de øvrige sammenligningslandene udveksler danske lærere oftere undervisningsmaterialer med kolleger.

Deltagelse i teammøder og drøftelser om udviklingen af konkrete elevers læring sammenlignes med sammenligningslandene nedenfor. Overværelse af andre læreres undervisning med henblik på at give feedback og deltagelse i fælles aktiviteter på tværs af forskellige klasser og aldersgrupper (fx projekter) samt i fælles faglige uddannelsesaktiviteter er til gengæld mindre udbredt. Hvis man ser på tværs af uddannelsesniveauerne, viser figuren dog også tydeligt, at de danske grundskolelærere oftere end ungdomsuddannelseslærerne samarbejder med deres kolleger. Der er således en større del af grundskolelærerne, der deltager i samtlige typer af samarbejde

med undtagelse af deltagelse i fælles faglige uddannelsesaktiviteter. Når man sammenholder disse tal med, hvor stor en andel af deres arbejdstid de danske grundskolelærere brugte på teamsamarbejde og dialog med kolleger på skolen, er det bemærkelsesværdigt, at de ikke brugte mere end tre timer på det. Det er også bemærkelsesværdigt, at de danske ungdomsuddannelseslærere angav, at de brugte lige så mange timer pr. uge på teamarbejde og dialog med kolleger som grundskolelærerne. I det følgende sammenlignes de mest centrale aspekter af de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslæreres samarbejde med deres kolleger med lærerne i sammenligningslandene. De danske grundskole- og ungdomsuddannelseslæreres svar på, hvor ofte de overværer andre læreres undervisning med henblik på feedback, gennemgås i kapitel 4 om feedback og lærerevaluering.

Etableret teamstruktur i grundskolen og på erhvervsuddannelserne

De danske grundskolelærere deltager oftere end lærerne i sammenligningslandene i teammøder, da 72 % deltager i sådanne møder en-tre gange om måneden eller oftere. Det sker særligt ofte blandt lærerne i 0.-6. klasse, hvor 83 % gør det en-tre gange om måneden eller mere. Eneste undtagelse er Norge og Sverige, hvor grundskolelærerne lidt oftere deltager i teammøder (henholdsvis 90 % og 81 % af de norske og svenske grundskolelærere gør det en-tre gange om måneden eller mere). Det er dog værd at bemærke, at særligt de danske grundskolelærere angiver, at de relativt ofte deltager i teammøder – og oftere end de fleste sammenligningslande – hvilket dog ikke umiddelbart afspejler sig i deres svar om fordelingen af deres arbejdstid, hvor de i gennemsnit angiver at bruge tre timer på teamsamarbejde og dialog med kolleger (se afsnit 3.1). Samlet set indikerer grundskolelærernes svar dog, at der i grundskolen er udviklet en stærk teamstruktur, som er en relativt integreret del af mange læreres hverdag.

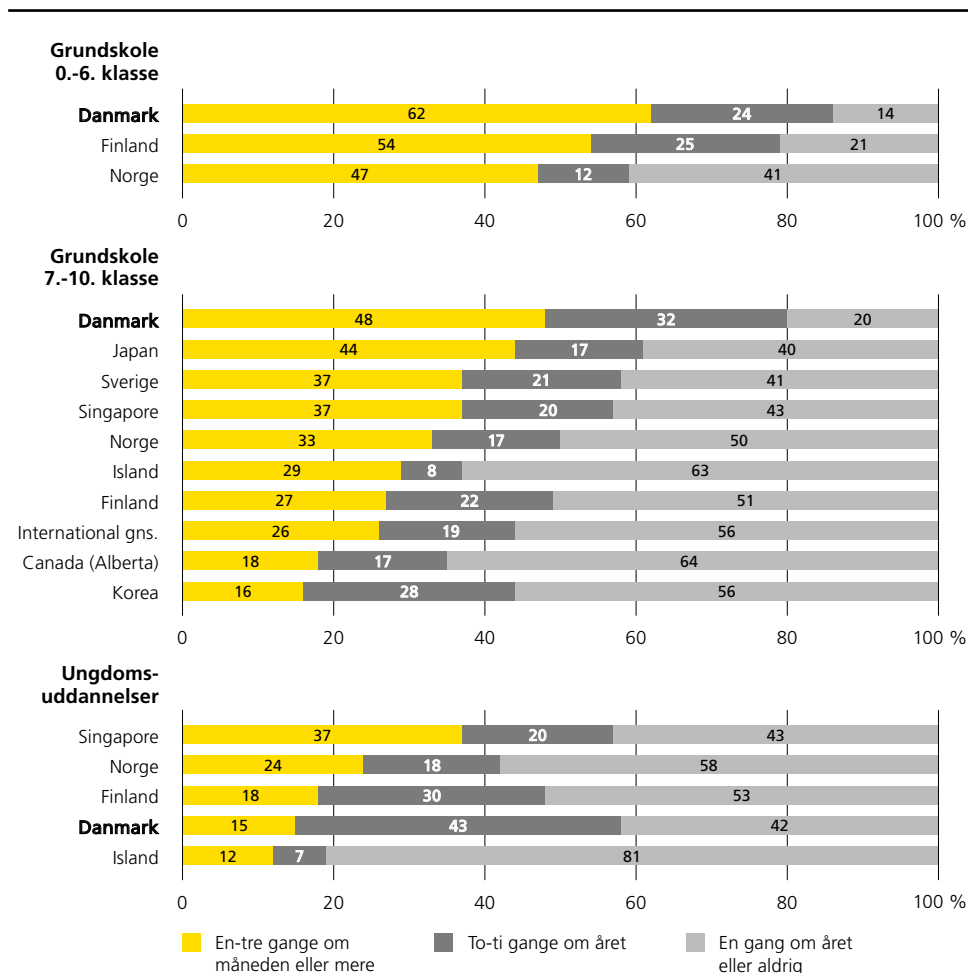
Teammøder er ikke så udbredte på ungdomsuddannelserne som i grundskolen, da 38 % af ungdomsuddannelseslærerne deltager i teammøder en-tre gange om måneden eller mere. Sammenligner man de danske ungdomsuddannelseslæreres svar med lærerne i sammenligningslandene, er billedet ikke entydigt. De danske ungdomsuddannelseslærere deltager således oftere i teammøder end lærerne i Island og Singapore, men sjældnere end lærerne i Finland og Norge. Der er dog stor forskel på de danske gymnasielæreres og erhvervsuddannelseslæreres deltagelse i teammøder. Således deltager 70 % af erhvervsuddannelseslærerne i teammøder en-tre gange om måneden eller mere, mens andelen af gymnasielærere, der gør det samme, er 25 %.

Relativt omfattende brug af undervisning med andre kolleger

Figur 8 viser, hvor ofte de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere, sammenlignet med lærerne i sammenligningslandene, gennemfører konkret undervisning med én eller flere kolleger (fx tolærerordning, holddannelse).

FIGUR 8

Hvor ofte gennemfører lærerne konkret undervisning med én eller flere kolleger (fx tolærerordning, holddannelse)?



Kilde: Spørgeskema til lærere (TALIS, 2013).

Som figuren viser, er denne form for samarbejde særligt udbredt i grundskolen, hvor de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere gør det oftere end lærere i de fleste sammenligningslande. Undervisning med kolleger er dog mere udbredt blandt lærerne i 0.-6. klasse.

Undervisning med andre kolleger er meget mindre udbredt på ungdomsuddannelserne, hvor 15 % gør dette en-tre gange om måneden eller mere. Dette adskiller sig ikke meget fra sammenligningslandene, men det er lidt mere udbredt i Norge og Singapore. Figuren viser dog også, at kun få af de danske ungdomsuddannelseslærere aldrig gennemfører denne form for undervisning i modsætning til lærerne i Norge, Finland og Island, hvor nogle bruger det meget, mens relativt mange slet ikke bruger det. Opdeler man ungdomsuddannelseslærerne på henholdsvis gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser, finder man, at undervisning med andre kolleger er mere udbredt på erhvervsuddannelserne end på de gymnasiale uddannelser. På erhvervsuddannelserne underviser 24 % af lærerne sammen med kolleger en-tre gange om måneden eller mere, mens 12 % af gymnasielærerne gør det samme.

Højere grad af deltagelse i fælles aktiviteter på tværs af forskellige klasser og aldersgrupper end i sammenligningslandene

Brug af fælles aktiviteter på tværs af klasser og aldersgrupper er en anden type samarbejde, der er relativt udbredt blandt de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere. Det er særligt udbredt i grundskolen, hvor 15 % gør det en-tre gange om måneden eller mere, hvilket er mere end i de fleste sammenligningslande, hvor andelen, der gør det lige så ofte, er mellem 4 % og 15 %. De danske ungdomsuddannelseslærere deltager sjældnere end grundskolelærerne i fælles aktiviteter på tværs af forskellige klasser og aldersgrupper (8 %). Ungdomsuddannelseslærernes deltagelse i denne form for fælles aktiviteter minder meget om lærerne i sammenligningslandenes.

Færre drøftelser om udviklingen i konkrete elevers læring end i de andre nordiske lande

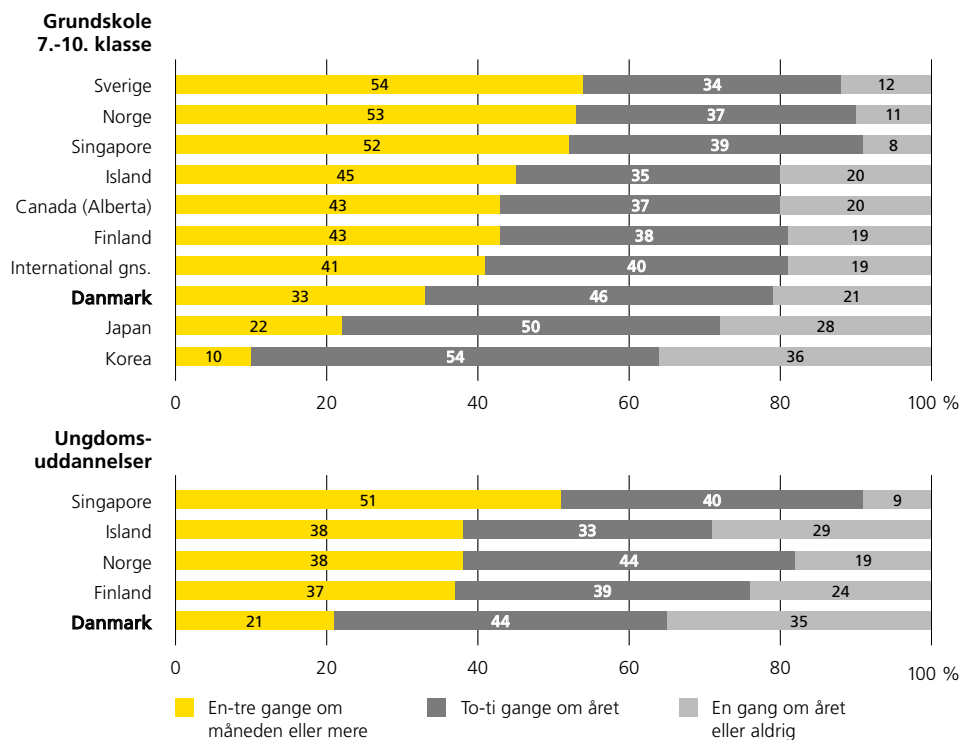
De danske lærere på alle uddannelsesniveauer bruger – på trods af det relativt hyppige samarbejde med kolleger – i mindre grad end lærerne i de fleste sammenligningslande med undtagelse af de asiatiske lande samarbejdet til at drøfte konkrete elevers læring. Dette kan overraske, da der ikke spørges om systematisk eller formelt samarbejde, men også til mere uformelle drøftelser. 66 % af de danske grundskolelærere og 48 % af de danske ungdomsuddannelseslærere drøfter udviklingen i konkrete elevers læring en-tre gange om måneden eller mere. Til sammenligning er det 84 % af de svenske grundskolelærere og 81 % af de finske grundskolelærere, der har sådanne drøftelser en-tre gange om måneden eller mere.

Mindre samarbejde med andre lærere om at sikre fælles standarder for evaluering og bedømmelse af elevers faglige udvikling.

Figur 9 viser, hvor ofte lærerne samarbejder med andre lærere om at sikre fælles standarder for evaluering og bedømmelse af elevers faglige udvikling.

FIGUR 9

Hvor ofte samarbejder lærerne med andre lærere på deres skole for at sikre fælles standarder for evaluering og bedømmelse af elevernes faglige udvikling?



Kilde: Spørgeskema til lærere (TALIS, 2013).

Som det ses af figur 9, samarbejder de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere sjældnere end lærerne i de fleste sammenligningslande med andre lærere på deres skole om at sikre fælles standarder for evaluering og bedømmelse af elevernes faglige udvikling. Endnu en gang skiller de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere sig således ud ved at have mindre fokus på evaluering end lærerne i de øvrige lande. 33 % af de danske grundskolelærere samarbejder med andre lærere om at sikre fælles standarder for evaluering og bedømmelse af elevernes faglige udvikling en-tre gange om måneden eller mere, mens 53 % af de norske grundskolelærere til sammenligning gør det. Kun de japanske og koreanske grundskolelærere har færre af denne slags drøftelser end de danske grundskolelærere.

Også blandt ungdomsuddannelseslærerne er samarbejde om evaluering og bedømmelse mindre udbredt i Danmark end i sammenligningslandene. 21 % af de danske ungdomsuddannelseslærere samarbejder således med andre lærere om dette en-tre gange om måneden eller mere, mens henholdsvis 38 % og 51 % af de norske og singaporeanske ungdomsuddannelseslærere gør det lige så ofte. Det er dog interessant at bemærke, at denne form for samarbejde er meget mere udbredt blandt erhvervsuddannelseslærerne end gymnasielærerne. 40 % af erhvervsuddannelseslærerne har samarbejdet med lærere på deres skole om at sikre fælles standarder for evaluering og bedømmelse af elevernes faglige udvikling en-tre gange om måneden eller mere mod 13 % af gymnasielærerne.

3.4 Lærernes holdninger til undervisning og læring

Et af formålene med TALIS er at afdække lærernes holdninger til undervisning og læring, dvs. lærernes holdninger til, hvordan eleverne bedst tilegner sig viden, og hvordan undervisningen bedst tilrettelægges for at understøtte læring.

Resultater

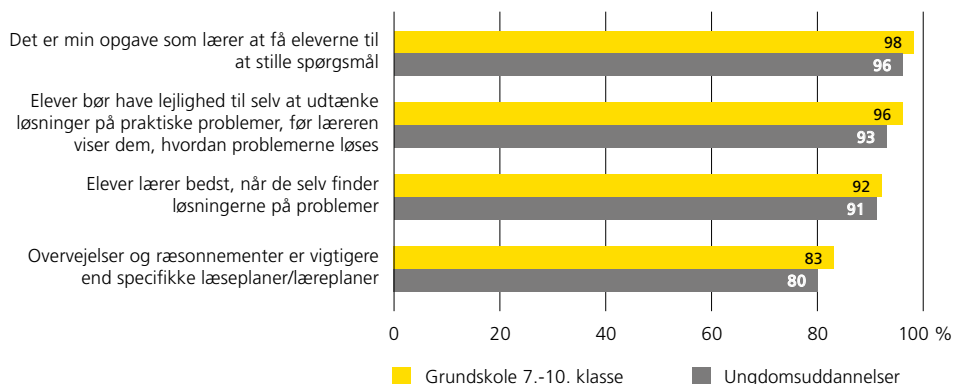
- De danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere har – ligesom lærerne i de fleste sammenligningslande – det, man i TALIS betegner som en konstruktivistisk læringsopfattelse, hvor eleven aktivt deltager i produktionen af viden.
- Dette ses ved, at mellem 80 % og 98 % af de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere er enige eller meget enige i, at det er deres opgave som lærere at få eleverne til at stille spørgsmål, at elever lærer bedst, når de selv finder løsningerne på problemer, at elever bør have lejlighed til selv at udtænke løsninger på praktiske problemer, før læreren viser dem, hvordan problemerne løses, og at overvejelser og ræsonnementer er vigtigere end specifikke læseplaner/læreplaner.

3.4.1 Danske grundskole- og ungdomsuddannelseslæreres holdninger til undervisning og læring

Figur 10 viser, hvor stor en andel af de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere der er enige eller meget enige i en række udsagn om undervisning og læring.

FIGUR 10

Andel af lærere, der er enige eller meget enige i følgende udsagn

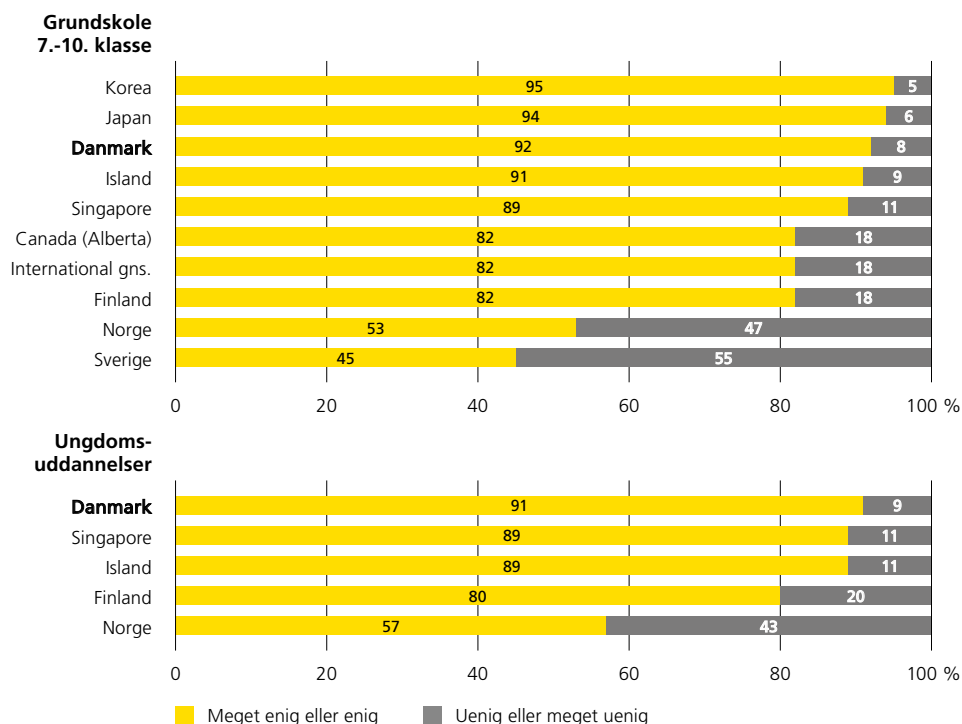


Kilde: Spørgeskema til lærere (TALIS, 2013).

Besvarelsene indikerer, at de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere er enige om, at det er vigtigt, at eleverne selv stiller spørgsmål og finder egne løsninger på problemer. Mellem 80 % og 98 % af de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere er enige eller meget enige i samtlige af de fire udsagn, der spørges om. De danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere lægger med andre ord stor vægt på kritisk stillingtagen og ansvar for egen læring blandt eleverne. Det gælder i øvrigt de fleste sammenligningslande, selvom billedet på tværs af landene er lidt broget. Det eneste udsagn, som de danske lærere er mindre enige i end lærere i flere af de øvrige lande, er udsagnet om, at overvejelser og ræsonnementer er vigtigere end specifikke læseplaner/læreplaner. Henholdsvis 83 % og 80 % af de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere er enige eller meget enige i dette, hvilket er en mindre andel end i de fleste sammenligningslande med undtagelse af Japan, Sverige og Norge, der er på niveau med Danmark. Det er også særligt interessant, at både Sverige og Norge skiller sig ud fra sammenligningslandene ved i markant mindre grad at være meget enige eller enige i, at elever lærer bedst, når de selv finder løsningerne på problemer (45 % af de svenske grundskolelærere, 53 % af de norske grundskolelærere og 57 % af de norske ungdomsuddannelseslærere). Figur 11 viser disse sammenhænge i relation til sammenligningslandenes svar på spørgsmålet.

FIGUR 11

Lærernes holdninger til udsagnet ”Elever lærer bedst, når de selv finder løsninger på problemer”



Kilde: Spørgeskema til lærere (TALIS, 2013).

Som det ses af figuren, er 92 % af de danske grundskolelærere enige eller meget enige i, at elever lærer bedst, når de selv finder løsninger på problemer. Figuren viser også, at lærerne i de fleste sammenligningslande vægter denne form for elevinddragelse højt, men de danske grundskolelærere ligger i den højere ende.

På ungdomsuddannelserne ligner billedet meget det i grundskolen, da en næsten lige så stor andel (91 %) er enig eller meget enig i, at elever lærer bedst, når de selv finder løsninger på problemer. De danske ungdomsuddannelseslærere ligger også her i den høje ende sammenlignet med lærerne i sammenligningslandene, men Singapore og Island er på niveau med Danmark.

De danske grundskolelærere blev stillet de samme spørgsmål i 2008, og her var billedet meget det samme. 89 % af grundskolelærerne var således enige eller meget enige i, at det er deres opgave at få eleverne til at stille spørgsmål, 93 %, at eleverne lærer bedst, når de selv finder løsninger på problemer, 97 %, at eleverne bør have lejlighed til selv at udtænke løsninger på

praktiske problemer, før læreren viser dem, hvordan problemerne løses, og 85 %, at overvejelser og ræsonnementer er vigtigere end specifikke læseplaner/læreplaner. På trods af mindre forskelle i spørgsmålsformuleringerne har lærernes holdninger til læring og undervisning således ikke ændret sig meget fra 2008 til 2013.⁵ Samlet set tyder de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslæreres svar på, at det, man i TALIS betegner som en konstruktivistisk tilgang til læring, ligesom i TALIS-undersøgelsen fra 2008 stadig er udbredt i Danmark. Den konstruktivistiske læringsopfattelse er kendetegnet ved, at læreren gennem interpersonelle og individuelle processer skaber forudsætninger for, at eleven aktivt deltager i produktionen af viden. Den konstruktivistiske læringsopfattelse står i modsætning til en mere traditionel læringsopfattelse, hvor læreren transmitterer viden til eleven, der opsuger denne viden.

Som vi så i afsnit 3.1, tyder de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslæreres svar på, at de også i praksis fører denne form for undervisning ud i livet ved ofte at lade eleverne arbejde i små grupper, hvor de selv finder frem til en løsning på problemet, og ved, at de oplever, at de har gode muligheder for at hjælpe eleverne til at tænke kritisk.

Det kan i forlængelse af lærernes konstruktivistiske tilgang til læring måske overraske, at de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere i mindre grad end lærerne i sammenligningslandene lader eleverne evaluere deres egen læring (se afsnit 3.1), da dette også er en form for elevinddragelse. Det er også værdt at påpege, at TALIS-undersøgelsen ikke siger noget om, i hvilken grad eleverne i praksis selv stiller spørgsmål, ræsonnerer og finder egne løsninger på problemer. En rapport fra 2014, *PISA Problemløsning*, peger fx på, at de danske elever er relativt dårlige til at problemløse. Rapporten viser, at de danske elever kun ligger på niveau med OECD-gennemsnittet, ligesom der er en relativt lille andel, der er rigtigt gode problemløsere.

Disse tal indikerer, at selvom de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere har stort fokus på at styrke elevernes evne til selvrefleksion og problemløsning og tillægger det stor værdi, er det ikke nødvendigvis ensbetydende med, at det afspejler sig i elevernes evner.

⁵ I 2008 var det første spørgsmål formuleret således: "Det er lærerens opgave at få eleverne til at stille spørgsmål" og det sidste spørgsmål formuleret således: "Overvejelser og ræsonnementer er vigtigere end specifikke læseplaner."

Hvordan adskiller den danske lærerprofil sig fra de andre landes?

TABEL 6

Sammenligning af baggrundskarakteristika mellem danske grundskolelærere i 7.-10. klasse og gennemsnittet for grundskolelærere i 7.-10. klasse i alle TALIS-landene

	Danmark	Internationalt gennemsnit
Andel af kvinder	60 %	68 %
Gennemsnitsalder	45 år	43 år
Andel af læreruddannede	94 %	90 %
Års erfaring som lærer	16 år	16 år
Andel af fuldtidsansatte	90 %	82 %
Andel af fastansatte	96 %	83 %
Gennemsnitligt antal elever i klassen	21 elever	24 elever

Kilde: Spørgeskema til lærere (TALIS, 2013).

TABEL 7

Sammenligning af baggrundskarakteristika mellem danske ungdomsuddannelseslærere og ungdomsuddannelseslærere i Finland og Norge

	Danmark	Finland	Norge
Andel af kvinder	49 %	62 %	52 %
Gennemsnitsalder	47 år	47 år	47 år
Andel med mindst en mellemlang uddannelse	89 %	87 %	95 %
Års erfaring som lærer	15 år	16 år	16 år
Andel af fuldtidsansatte	87 %	90 %	80 %
Andel af fastansatte	92 %	82 %	91 %
Gennemsnitligt antal elever i klassen	24 elever	20 elever	19 elever

Kilde: Spørgeskema til lærere (TALIS, 2013).



Feedback og lærerevaluering

Feedback til læreren og formel evaluering af lærerens arbejde kan være vigtige elementer i lærerens muligheder for at udvikle sig. Feedback og evaluering af læreren bør give læreren vigtig viden om og forståelse af, hvordan læreren kan forbedre undervisningspraksis (OECD 2014). Dette afsnit fokuserer på en række aspekter ved feedback og formel evaluering af læreren. For det første undersøges det, hvem der giver feedback til læreren, og hvem der deltager i den formelle evaluering af læreren. Desuden undersøges det, på hvilket grundlag læreren får feedback og bliver evalueret, samt hvilken betydning, læreren vurderer, at feedback og evaluering har for arbejdet som lærer. Kapitlet omhandler ikke feedback fra elever til læreren, denne feedback blev beskrevet i afsnit 3.1.

Definition på feedback og formel evaluering

I dette afsnit bruges både begrebet feedback og begrebet formel evaluering. Sådant er begreberne defineret for lærere og ledere i spørgeskemaerne:

Feedback: Alle former for tilbagemeldinger, du får på din undervisning, baseret på en eller anden form for engagement i dit arbejde (fx overværelse af din undervisning, drøftelse af dine undervisningsplaner eller elevresultater).

Feedback kan gives gennem uformelle drøftelser mellem dig og din leder eller andre, eller den kan være del af et mere formelt og struktureret evalueringssystem.

Formel evaluering: En vurdering af lærerens indsats foretaget af lederen, en ekstern person eller myndighed eller af lærerens kolleger. Her er det defineret som en formel vurdering (fx som en del af et planlagt resultatbaseret styringssystem, der omfatter bestemte procedurer og kriterier) til forskel fra en mere uformel tilgang (fx i form af uformelle diskussioner).

4.1 Udbredelse af typer af feedback

Som noget nyt spørges der i TALIS 2013 ind til seks specifikke "metoder", der kan bruges til at give lærerne feedback. Lærerne skal forholde sig til, om de har fået feedback på baggrund af følgende seks metoder: opfølgning på overværelse af undervisningen, elevevaluering, evaluering af lærerens faglige viden, elevernes testresultater, selvevaluering samt forældreundersøgelser/samtaler med forældre. I spørgeskemaet har man anvendt udtrykket "metoder til at give feedback". Dette udtryk skal forstås som det grundlag og de kilder, feedbacken baserer sig på. Når vi bruger udtrykket "metoder til feedback" i afsnittet, er der altså tale om forskellige grundlag for at give læreren feedback.

I dette afsnit kan vi få et billede af, hvad grundlaget for den feedback, lærerne modtager, er. Vi kan desværre ikke konkludere, hvor hyppigt lærerne får feedback på baggrund af de seks forskellige grundlag. I stedet kan vi konstatere, hvor stor en andel af lærere der på et tidspunkt har modtaget feedback med afsæt i de seks metoder. Når vi angiver, hvor stor en andel af lærere der ikke har modtaget feedback med afsæt i nogen af de seks metoder, er det vigtigt at være opmærksom på, at det ikke betyder, at læreren aldrig har modtaget nogen former for feedback. Det betyder i stedet, at læreren ikke har fået feedback med afsæt i de seks metoder, der er nævnt foroven. Feedback læreren får ved at fremlægge en problemstilling for kolleger eller ledelse, og hvor problemstillingen ikke tager afsæt i de nævnte metoder, indgår ikke i målingen af feedback. Det er desuden vigtigt at gøre opmærksom på, at der i spørgeskemaet ikke er defineret en bestemt periode, hvor feedbacken skal have foregået. Det er derfor vanskeligt at vide, hvor langt tilbage lærerne tænker, når de besvarer spørgsmålet.

Resultater

- En relativt stor andel af danske lærere har ikke modtaget feedback på baggrund af de seks nævnte metoder (22 % af de danske grundskolelærere og 26 % af ungdomsuddannelseslærerne). For grundskolelærerne er dette en stor andel, der ikke har modtaget nogen feedback, i forhold til TALIS-gennemsnittet på 13 %. Norge, Canada samt de asiatiske lande har alle mindre andele af grundskolelærere, der ikke har modtaget feedback. Til gengæld har Finland, Island og Sverige en større andel af grundskolelærere, der ikke har modtaget feedback, end Danmark. For danske ungdomsuddannelseslærere er andelen, der ikke har modtaget feedback, ligeledes større end for Norge samt Singapore. Til gengæld er den danske andel af lærere, der ikke har modtaget feedback på niveau med Finland og Island.
- Mellem 36 % og 42 % af de danske lærere har ikke modtaget feedback som opfølgning på overværelse af deres undervisning. For grundskolelærere er dette 21 procentpoint højere end TALIS-gennemsnittet. De asiatiske lande, Norge samt Canada har en større andel af grundskole- og ungdomsuddannelseslærere, der har fået feedback på baggrund af overværelse af undervisningen, end Danmark. Dette skyldes i høj grad, at der i disse lande er en stærkere tradition for, at ledelsen giver feedback som opfølgning på overværelse af lærernes undervisning end i Danmark. Det er derfor vigtigt også at gøre opmærksom på, at både danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere i højere grad end lærere i de fleste sammenligningslande både giver og modtager feedback fra *lærerkolleger* som opfølgning på overværelse af undervisningen.
- En relativt stor andel af de danske lærere fra grundskolen har ikke fået feedback på baggrund af elevers testresultater (0.-6. klasse: 44 %, 7.-10. klasse: 51 %), mens andelen, der ikke har fået denne feedback, blandt ungdomsuddannelseslærere er endnu større, nemlig 75 %. Igen får en større andel af lærerne i de asiatiske lande, Canada og Norge denne type feedback.

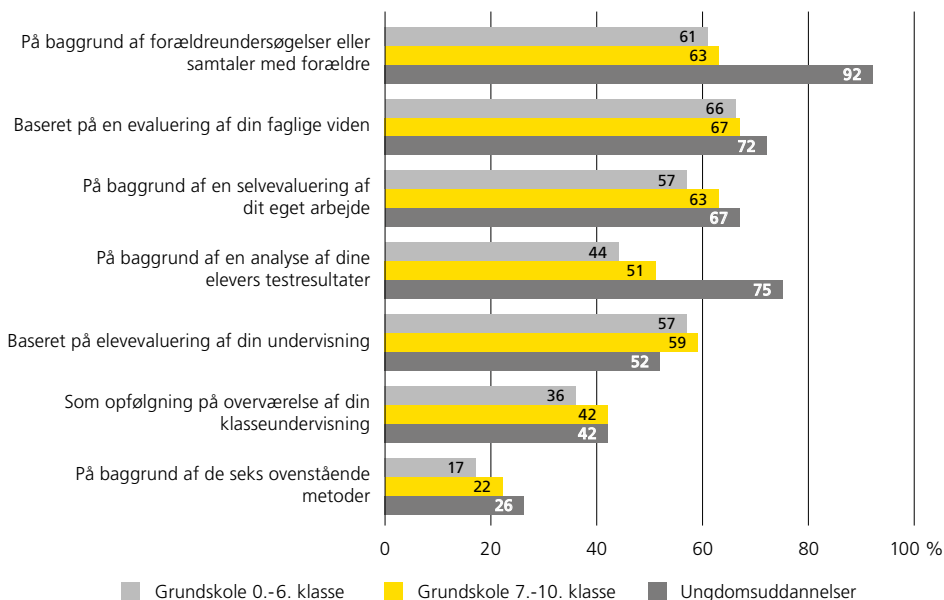
4.1.1 Relativt stor andel af lærerne har ikke modtaget feedback med afsæt i de seks metoder

Nedenstående figur viser, hvor stor en andel af de danske grundskole-⁶ og ungdomsuddannelseslærere der ikke har modtaget feedback på baggrund af de pågældende seks metoder. Den feedback, der spørges om, kan komme fra både ledelse, eksterne personer og lærerkolleger.

⁶ Når vi i rapporten henviser 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 vi eksplicit nævne de to niveaues resultater.

FIGUR 12

Andel af lærere, der *ikke* har modtaget feedback på deres nuværende skole ved hjælp af følgende metoder



Kilde: Spørgeskema til lærere (TALIS, 2013).

Det er først og fremmest interessant, at en relativt stor andel af lærere, på alle tre uddannelsesniveauer, ikke angiver at have modtaget feedback på baggrund af nogen af de nævnte seks feedbackmetoder. Nederst i figuren ses, at for lærere i 0.-6. klasse er andelen 17 %, for lærere i 7.-10. klasse er den 22 %, mens 26 % af ungdomsuddannelseslærerne ikke har modtaget feedback med afsæt i nogen af de seks nævnte metoder. Vi har undersøgt, om lærerens erfaring samt skolens størrelse har sammenhæng med, om læreren har modtaget feedback. For både grundskole- og ungdomsuddannelseslærere er der ikke en signifikant sammenhæng mellem lærererfaring samt skolestørrelsen, og om læreren har modtaget feedback.

Sammenligner vi danske læreres brug af feedbackmetoderne enkeltvis med lærerne i sammenligningslandene, ses det, at andelen af danske grundskolelærere i 7.-10. klasse, der ikke bruger metoderne, er mellem 12 procentpoint og 21 procentpoint større end gennemsnittet. De nordiske lande ligger generelt højere end gennemsnittet, mens de asiatiske lande ligger under gennemsnittet. Hvis vi sammenligner os med de nordiske lande, er der en klar tendens til, at de danske lærere modtager mere feedback end lærere i Sverige, Finland og Island og mindre feedback end lærere i Norge. I Canada bruges fem af de seks metoder til feedback også mere end blandt danske grundskolelærere, særligt feedback på baggrund af overværelse af klasseundervisning samt elevernes testresultater bruges mere i Canada.

Sammenlignes de danske lærere på ungdomsuddannelserne med lærerne i sammenligningslandene, ses det igen, at Singapore og Norge har en større andel af ungdomsuddannelseslærere, der modtager en af de seks nævnte feedbackformer. Billedet er noget mere blandet, når der sammenlignes med Finland og Island. I både Finland og Island får de i højere grad feedback på baggrund af forældreundersøgelser og samtaler med forældre, mens de danske ungdomsuddannelseslærere i højere grad får feedback på baggrund af en selvevaluering af eget arbejde.

Vi har undersøgt, om skolestørrelse, skoleplacering i by/på land samt lærerens anciennitet har sammenhæng med, om læreren har modtaget feedback. For både grundskole- og ungdomsuddannelseslærere er der ikke en signifikant sammenhæng mellem skolestørrelsen samt skoleplacering i by/på land, og om læreren har modtaget feedback. Med hensyn til lærerens anciennitet kan man for ungdomsuddannelseslærerne se, at der blandt lærere med over 25 års erfaring er en signifikant større andel, der ikke har modtaget feedback, end blandt lærere med lavere anciennitet. 38 % af ungdomsuddannelseslærerne med over 25 års anciennitet har ikke modtaget feedback med afsæt i de seks metoder. For de andre anciennitetsgrupper, 0-5 år, 6-15 år og 16-25 år, er andelen væsentlig mindre, nemlig mellem 21 % og 25 %. I datamaterialet udgør ungdomsuddannelseslærere med over 25 års anciennitet 18 % af lærerne. Samme mønster gør sig ikke gældende for grundskolelærerne.

4.1.2 Stor andel af grundskole- og ungdomsuddannelseslærere, der ikke får feedback som opfølgning på overværelse af klasseundervisning

Mellem 36 % og 42 % af de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere svarer, at de ikke har modtaget feedback som opfølgning på overværelse af deres klasseundervisning. Disse andele er store, når man tager i betragtning, at det danske skolesystem er kendetegnet ved, at man på mange skoler er flere lærere til stede i klassen (se afsnit 3.3) og derved har gode muligheder for at give feedback til hinanden. Det er vigtigt at bemærke, at data ikke giver anledning til at udlede, i hvor høj grad overværelse af klasseundervisning finder sted. Lærerne bliver spurgt om, om de modtager feedback som opfølgning på "overværelse af din klasseundervisning" – og de svarer ikke på, om eksempelvis overværelse af klasseundervisning har fundet sted. Overværelse af klasseundervisning kan altså have fundet sted, uden at der har fundet en opfølgende feedback sted.

Blandt grundskolelærere er der flere, der ikke har modtaget feedback på baggrund af overværelse af undervisningen, end TALIS-gennemsnittet (21 procentpoint flere i Danmark). Følgende sammenligningslande har mindre andele af lærere, der ikke har modtaget feedback på baggrund af overværelse af undervisningen, end de danske grundskolelærere: de asiatiske lande (mellem 29 procentpoint og 39 procentpoint mindre end Danmark), Canada (26 procentpoint mindre end Danmark) og Norge (16 procentpoint mindre end Danmark). Til gengæld har Finland, Island og Sverige større andele (mellem 7 procentpoint og 22 procentpoint) end Danmark. Samme mønster gør sig gældende for ungdomsuddannelseslærere. Her har kun 4 % af lærerne fra Singapore ikke fået feedback på baggrund af overværelse af undervisningen. Den norske andel af lærere, der ikke har fået feedback på baggrund af overværelse af undervisningen, er også noget mindre end den danske (12 procentpoint mindre end i Danmark).

Det er vigtigt at gøre opmærksom på, at både danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere i højere grad end lærere i de fleste sammenligningslande får feedback fra *lærerkolleger*, som opfølgning på overværelse af deres klasseundervisning. Grunden til, at de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere alligevel, samlet set, lader til at få mindre feedback på baggrund af overværelse af undervisningen, er, at ledelsen i mange af sammenligningslandene i langt højere grad giver denne type feedback end ledelsen på danske grundskoler og ungdomsuddannelser. TALIS viser også, at danske lærere i højere grad end i de fleste sammenligningslande ikke bare modtager feedback, men også giver feedback til lærerkolleger på baggrund af overværelse af undervisningen.

4.1.3 Stor andel af grundskole- og ungdomsuddannelseslærere, der ikke får feedback på baggrund af elevernes testresultater

Det er desuden interessant, at en relativt stor andel af lærere i grundskolen ikke har modtaget feedback på baggrund af elevernes testresultater. Således har 44 % af lærerne i 0.-6. klasse og 51 % af lærerne i 7.-10. klasse ikke modtaget feedback på baggrund af elevernes testresultater. I 2010 blev der i Danmark indført et nationalt obligatorisk testsystem i folkeskolen, hvor eleverne testes i seks forskellige fag, der dækker seks klassetrin (2., 3., 4., 6., 7. og 8. klassetrin). Desuden anvendes en lang række andre testredskaber end de nationale tests. Set i det lys er det interessant, at så få lærere angiver, at de modtager feedback på baggrund af elevernes testresultater. Grundskolelærerne får dog i højere grad feedback på baggrund af testresultater end lærere fra ungdomsuddannelserne. På ungdomsuddannelserne er der 75 %, der ikke modtager feedback på baggrund af testresultater. Denne andel dækker over en relativt stor forskel mellem erhvervsuddannelser og de gymnasiale uddannelser. For de danske erhvervsuddannelseslærere er andelen 61 %, mens 81 % af gymnasielærerne har angivet, at de ikke har fået feedback på baggrund af elevernes testresultater. I spørgeskemaet defineres det ikke, hvad testresultater er, og det er derfor uklart, hvilke testresultater lærerne har haft i tankerne, da de besvarede spørgsmålet. Den store andel, der ikke har fået feedback på baggrund af testresultater, særligt blandt gymnasielærere, kan skyldes, at lærerne definerer testresultater som noget, der stammer fra standardiserede testredskaber og altså ikke indbefatter opgaver i pensum, som eleverne afleverer til læreren, eller egentlige terminsprøver og eksamener. Nærværende undersøgelse har derfor svært ved at beskrive, om lærerne får feedback på baggrund af disse tests af elevernes faglige niveau. En anden interessant forskel mellem erhvervsuddannelser og de gymnasiale uddannelser er, at en noget større andel af gymnasielærerne ikke får feedback på baggrund af elevvurderinger af undervisningen. 59 % af de danske gymnasielærere angiver, at de ikke får feedback på baggrund af elevvurderinger, mens denne andel er 36 % blandt erhvervsuddannelseslærerne.

Når man sammenligner de danske testresultater med sammenligningslandene, ses overordnet set samme resultat som for feedback på baggrund af overværelse af undervisningen. For grundskolelærere ses igen, at de asiatiske lande samt Canada har større andele, der får feedback på baggrund af testresultater (mellem 12 og 35 procentpoint større end Danmark). Til gengæld ligger Norge på niveau med danske grundskolelærere, mens Finland, Island og Sverige igen har

mindre andele af lærere, der modtager feedback på baggrund af elevers testresultater (mellem 21 og 23 procentpoint mindre end Danmark). For ungdomsuddannelseslærere har lærere i Norge og Singapore igen større andele, der får feedback på baggrund af testresultater, end danske grundskolelærere (henholdsvis 33 og 58 procentpoint større end Danmark).

Af afsnit 4.2 fremgår det, at danske grundskole- og ungdomsuddannelseslæreres feedback er kendetegnet ved i højere grad at komme fra kolleger og i mindre grad komme fra ledelsen i forhold til sammenligningslandene. Dette mønster gør sig også gældende, når der fokuseres specifikt på feedback som opfølgning på overværelse af klasseundervisning samt feedback på baggrund af elevernes testresultater. Grunden til, at lærerne har mindre andele, der får feedback, end lærerne i ovennævnte sammenligningslande, er manglende feedback fra ledelsen og ikke fra andre lærerkolleger.

4.2 Hvem giver feedback?

TALIS kan også give et billede af, hvem der giver lærerne feedback på baggrund af de seks nævnte metoder. Her sondres der i undersøgelsen mellem fem grupper: eksterne personer eller myndigheder, skolelederen, andre fra ledelsesteamet, mentorer, lærerkolleger.

Resultater

- Danske grundskolelærere er i sammenligning med kolleger fra andre lande karakteriseret ved primært at få feedback fra lærerkolleger og i mindre grad at få feedback fra ledelsen. Når de danske grundskolelærere får feedback fra ledelsen, er det i høj grad fra skolelederen og i mindre grad fra andre i ledelsesteamet. Blandt ungdomsuddannelserne tegner der sig et lignende billede, dog har en mindre andel af ungdomsuddannelseslærerne fået feedback fra lærerkolleger.
- Halvdelen af lærerne både i grundskolen og på ungdomsuddannelserne har ikke fået feedback på baggrund af de seks metoder fra deres ledelse. I både Norge og især Canada, Japan og Singapore er der en markant større andel af lærere, der har fået feedback af deres ledelse.
- 58 % af de danske grundskolelærere får feedback fra lærerkolleger, hvilket er 16 procentpoint flere end TALIS-gennemsnittet. Af sammenligningslandene er det kun Korea, der har en større andel. 45 % af danske ungdomsuddannelseslærere angiver, at de har fået feedback fra lærerkolleger. Dette er på niveau med Finland, Norge og Singapore og flere end i Island.

4.2.1 Lærere i Norge, Canada og de asiatiske lande får mere ledelsesfeedback

I nedenstående tabel sammenlignes de danske resultater med sammenligningslandenes resultater for grundskolelærere og lærere på ungdomsuddannelser.

TABEL 8

Andel af lærere, der har modtaget feedback på baggrund af en eller flere feedbackmetoder

	Skoleleder	Andre fra ledelsesteamet	Mindst en person fra ledelsen	Lærerkolleger	Eksterne personer	Mentor
Grundskole, 7.-10. klasse						
Danmark	44 %	15 %	50 %	58 %	19 %	6 %
Finland	42 %	7 %	44 %	43 %	19 %	1 %
Island	21 %	32 %	42 %	24 %	12 %	5 %
Norge	45 %	44 %	67 %	57 %	10 %	3 %
Sverige	46 %	13 %	52 %	34 %	10 %	3 %
Japan	75 %	65 %	84 %	47 %	31 %	39 %
Korea	30 %	29 %	47 %	84 %	13 %	9 %
Singapore	50 %	83 %	90 %	43 %	11 %	38 %
Canada (Alberta)	81 %	40 %	88 %	36 %	29 %	9 %
Internationalt gns.	54 %	49 %	74 %	42 %	29 %	19 %
Ungdomsuddannelser						
Danmark	40 %	19 %	51 %	45 %	15 %	13 %
Finland	31 %	18 %	46 %	48 %	16 %	4 %
Island	42 %	45 %	71 %	19 %	5 %	5 %
Norge	16 %	71 %	77 %	47 %	10 %	5 %
Singapore	54 %	82 %	91 %	44 %	12 %	36 %

Kilde: Spørgeskema til lærere (TALIS, 2013).

Danske grundskolelærere er sammenlignet med kolleger fra sammenligningslandene karakteriseret ved i højere grad at få feedback fra lærerkolleger og i mindre grad at få feedback fra ledelsen. Når de danske grundskolelærere får feedback fra ledelsen, er det i høj grad fra skolelederen og i mindre grad fra andre i ledelsesteamet. På ungdomsuddannelserne tegner der sig et lignende billede, dog har en mindre andel af ungdomsuddannelseslærerne fået feedback fra lærerkolleger.

50 % af de danske grundskolelærere har fået feedback fra mindst en fra ledelsen, mens de resterende 50 % ikke har fået feedback fra ledelsen på baggrund af de seks nævnte metoder. Der er altså en relativt stor andel af grundskolelærere, der vurderer, at de ikke har fået feedback fra deres ledelse. Den store andel kan igen skyldes, at ledelsen på nogle skoler vælger at give ressourcepersoner på skolen et ansvar for at give kolleger feedback.

Norge, Canada samt de asiatiske lande har en langt større tradition for, at lærerne får ledelsesfeedback, end Danmark. I Canada, Japan og Singapore får mellem 84 % og 90 % af grundskolelærerne ledelsesfeedback.

51 % af danske ungdomsuddannelseslærere har fået ledelsesfeedback, mens de resterende 49 % ikke har fået feedback fra ledelsen. Ligesom blandt grundskolelærerne er der altså en relativt stor andel af ungdomsuddannelseslærerne, der vurderer, at de ikke har fået feedback fra deres ledelse. Ligesom for grundskolelærerne er det igen Norge og Singapore, der har en stærkere tradition for ledelsesfeedback end blandt de danske ungdomsuddannelseslærere. I Norge og Singapore er andelen, der har fået ledelsesfeedback, henholdsvis 26 procentpoint og 40 procentpoint større end blandt danske ungdomsuddannelseslærere.

I Danmark er ledelsesfeedbacken, på begge uddannelsesniveauer, karakteriseret ved i højere grad at komme fra skolelederen end fra andre i ledelsesteamet. Det er bemærkelsesværdigt, når vi som vist i afsnit 7.1 er et af de lande, der i videst omfang organiserer ledelser i ledelsesteams, hvor ansvaret for forskellige beslutninger i høj grad fordeles i ledelsesteamet. Kun 15 % af grundskolelærerne får feedback fra andre i ledelsesteamet, mens samme andel er 19 % blandt ungdomsuddannelseslærerne. Norge og de asiatiske lande er karakteriseret ved i højere grad at bruge andre i ledelsesteamet til at give feedback end skolelederen selv.

I den danske TALIS 2008-rapport konkluderede man, at 14 % af grundskolelærerne aldrig havde modtaget feedback eller evaluering af skolelederen. I denne undersøgelse er det over halvdelen af grundskolelærerne (56 %), der angiver, at de ikke har modtaget feedback fra skolelederen. Andelen kan dog ikke sammenlignes, da der er store forskelle i den måde, lærerne er blevet spurgt på i de to TALIS-undersøgelser. I TALIS 2008 er lærerne blevet spurgt både om feedback og evaluering, hvor lærerne i TALIS 2013 kun er blevet spurgt om feedback. Desuden er det kun den feedback, der er blevet givet med afsæt i de seks nævnte metoder, som lærerne svarer ud fra i TALIS 2013. I TALIS 2008 skal feedback ikke nødvendigvis gives med afsæt i de seks metoder og kan derfor omfatte andre former for feedback. Sammenligningen med TALIS 2008 understreger dog, at det er vigtigt, at resultaterne fra TALIS 2013 fortolkes med afsæt i, at der spørges ind til seks specifikke metoder til at give feedback.

4.2.2 Danske grundskolelærere får meget feedback fra lærerkolleger

58 % af de danske grundskolelærere har fået feedback fra lærerkolleger på baggrund af en eller flere af de seks feedbackmetoder, hvilket er 16 procentpoint flere end TALIS-gennemsnittet. Blandt de nordiske lande er det kun Norge, der ligger på samme niveau som Danmark, mens Finland, Island og Sverige har en væsentlig mindre andel af lærere, der har fået feedback fra deres kolleger (mellem 15 procentpoint og 34 procentpoint mindre end Danmark). I forhold til Canada og de asiatiske lande er det kun Korea, der har en større andel (26 procentpoint større end Danmark), mens Canada, Japan og Singapore har en mindre andel, der har fået feedback fra lærerkolleger, end blandt de danske lærere (mellem 11 procentpoint og 22 procentpoint mindre end Danmark). Det er formentlig det omfattende teamsamarbejde i den danske grundskole, der gør, at Danmark ligger relativt højt med hensyn til feedback fra andre lærere.

45 % af de danske ungdomsuddannelseslærere har fået feedback fra lærerkolleger, hvilket er 13 procentpoint færre end blandt grundskolelærerne. Dette er dog på niveau med Finland, Norge og Singapore og flere end i Island.

Hvad gør de lande, der giver meget ledelsesfeedback?

TABEL 9

Andel af lærere, der har angivet, at skoleleder og/eller andre medlemmer af skolens ledelsesteam har givet feedback med følgende metoder

	Som opfølgning på overværelse af din klasseundervisning	Feedback baseret på elevevaluering af din undervisning	Feedback baseret på en evaluering af din faglige viden	Feedback på baggrund af en analyse af dine elevers testresultater	Feedback på baggrund af en selvevaluering af dit eget arbejde	Feedback på baggrund af forældreundersøgelser eller samtaler med forældre
Grundskole 7.-10. klasse						
Danmark	25 %	15 %	13 %	23 %	15 %	20 %
Norge	43 %	34 %	23 %	37 %	31 %	28 %
Japan	63 %	46 %	34 %	34 %	67 %	52 %
Singapore	79 %	41 %	49 %	63 %	71 %	37 %
Canada (Alberta)	76 %	32 %	32 %	47 %	38 %	50 %
Internationalt gns.	58 %	35 %	33 %	44 %	39 %	37 %
Ungdomsuddannelser						
Danmark	26 %	31 %	10 %	14 %	17 %	4 %
Norge	42 %	61 %	28 %	44 %	37 %	22 %
Singapore	80 %	43 %	48 %	66 %	72 %	37 %

Kilde: Spørgeskema til lærere (TALIS, 2013).

Norge, Canada, Singapore og Japan er alle lande, hvor lærere får meget ledelsesfeedback. Tabel 9 viser, at ledelsen i disse lande giver mere feedback inden for alle seks feedbackmetoder end ledelsen i Danmark. Der er således ikke et klart mønster i, at landene i højere grad anvender nogle bestemte feedbackmetoder. For begge uddannelsesniveauer er det dog klart, at sammenligningslandene har markant større andele af lærere, der får feedback på baggrund af overværelse af undervisningen. Canadiske ledere i grundskolen giver desuden i høj grad feedback på baggrund af testresultater (47 %) samt forældreundersøgelser/samtaler med forældre (50 %). Ledere fra Singapore på begge uddannelsesniveauer prioriterer desuden feedback på baggrund af testresultater (henholdsvis 63 % og 66 %) samt lærerens selvevaluering af egen undervisning højt (henholdsvis 71 % og 72 %). Ledere fra Japan prioriterer feedback på baggrund af lærerens selvevaluering (67 %), mens norske ledere prioriterer feedback på baggrund af testresultater (henholdsvis 37 % og 44 %) og specifikt på ungdomsuddannelserne prioriterer feedback på baggrund af elevevaluering (66 %).

4.3 Hvad lægges der vægt på i feedback?

I spørgeskemaet til lærere spørges der også om, hvilken betydning 11 forskellige områder tillægges, når læreren får feedback. Dette giver et indblik i, hvad indholdet i feedback til lærerne består af. Her spørges fx ind til, om der i feedback lægges vægt på kendskab til og forståelse af fag, forholdet til eleverne, samarbejde med andre lærere mv. Desværre er det ikke muligt at differentiere, hvad der lægges vægt på i feedback fra fx ledelsen, og hvad der lægges vægt på fra lærerkolleger. Læreren har altså vurderet, hvad der lægges vægt på i den samlede feedback, der kan modtages af mange forskellige personer.

Resultater

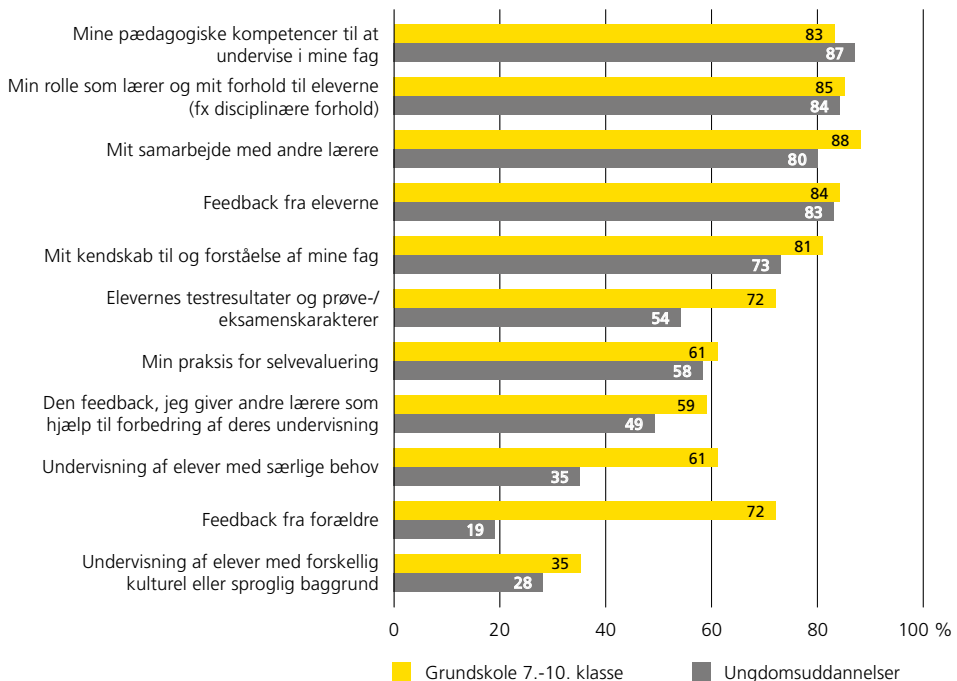
- Både grundskole- og ungdomsuddannelseslærere oplever, at især fire overordnede områder tillægges betydning i den feedback, de modtager: pædagogiske kompetencer, klasserumsledelse (rollen som lærer og forholdet til eleverne), samarbejdet med andre lærere, feedback fra eleverne. På begge uddannelsesniveauer har mellem 80 % og 88 % af lærerne oplevet, at disse områder tillægges nogen eller stor betydning.
- I forhold til alle sammenligningslandene lægges der i grundskolen mere vægt på lærersamarbejde i feedback. Lærere på ungdomsuddannelserne skiller sig særligt ud ved at opleve, at pædagogiske kompetencer tillægges stor betydning sammenlignet med de andre nordiske lande.
- I feedback til danske ungdomsuddannelseslærere lægges der mindre vægt på elevpræstationer og på, hvordan læreren evaluerer eleverne, end i Singapore, Finland og Norge. Gymnasielærere oplever i mindre grad, at der lægges nogen eller stor vægt på elevpræstationer i feedback, end deres kolleger på erhvervsuddannelserne.
- Der lægges mest vægt på undervisning af elever med særlige behov i feedback blandt lærerne i 0.-6. klasse (74 %). Lærerne i 7.-10. klasse og erhvervsuddannelseslærere adskiller sig ikke fra hinanden (61 %, 60 %), mens gymnasielærere med en andel på 24 % lægger mindst vægt på undervisning af elever med særlige behov i feedback.

4.3.1 Hvad tillægges stor betydning?

Figur 13 viser, hvor stor betydning de danske lærere oplever, at de 11 forskellige områder tillægges, når de modtager feedback.

FIGUR 13

Hvilken betydning oplever lærerne, at følgende områder bliver tillagt, når de modtager feedback? (Andel, der har angivet, at de oplever, at områderne bliver tillagt stor eller nogen betydning)



Kilde: Spørgeskema til lærere (TALIS, 2013).

Note: Det er kun besvarelser fra lærere, der har modtaget feedback, der indgår i figuren.

Både grundskole- og ungdomsuddannelseslærere oplever, at især fire overordnede områder tillægges stor betydning:

- Pædagogiske kompetencer
- Klasserumsledelse (rollen som lærer og forholdet til eleverne)
- Samarbejdet med andre lærere
- Feedback fra eleverne.

På begge uddannelsesniveauer har mellem 80 % og 88 % af lærerne oplevet, at disse områder tillægges nogen eller stor betydning. Når man sammenligner de danske grundskolelærere med lærere i de andre lande, adskiller de danske resultater sig ikke væsentligt fra TALIS-gennemsnittet, dog tillægges lærersamarbejdet lidt større betydning blandt de danske lærere end TALIS-gennemsnittet (Danmark: 88 %, TALIS-gennemsnit: 81 %). Den danske andel af lærere, der vurderer, at lærersamarbejdet tillægges nogen eller stor betydning, er også større end alle sammenligningslandenes – både de nordiske lande, Canada og de asiatiske lande. På områderne pædagogiske kompetencer, klasserumsledelse samt feedback fra eleverne ligger de danske læreres andel enten på niveau med eller højere end de andre nordiske lande, mens billedet er mere broget, når der sammenlignes med Canada og de asiatiske lande.

For lærere på ungdomsuddannelserne gælder overordnet set samme konklusion, nemlig at danske lærere i sammenligning med de nordiske lande ligger højere eller på samme niveau på alle fire nævnte områder. Lærere på ungdomsuddannelserne skiller sig særligt ud ved at opleve, at pædagogiske kompetencer tillægges stor betydning sammenlignet med de andre nordiske lande.

4.3.2 Elevpræstationer tillægges mindre betydning på de gymnasiale uddannelser

Andelen af danske ungdomsuddannelseslærere, der oplever, at der lægges vægt på elevernes testresultater og prøve-/eksamensresultater i feedback, er væsentlig mindre end andelen af danske grundskolelærere. 54 % af ungdomsuddannelseslærerne oplever, at elevernes testresultater og prøve-/eksamensresultater tillægges nogen eller stor betydning i feedback – 18 % færre end grundskolelærerne. Tallet dækker over en ret stor forskel mellem erhvervsuddannelseslærere og gymnasielærere. På erhvervsuddannelserne er andelen på niveau med grundskolelærernes (70 %), mens den på gymnasierne er væsentlig mindre, nemlig 47 %. Dette resultat er ikke overraskende, når vi fra afsnit 4.1 ved, at en meget lille andel af gymnasielærere (19 %) har fået feedback på baggrund af testresultater. Grunden til, at en noget større andel af gymnasielærere (47 %) angiver, at elevresultater tillægges nogen eller stor betydning, er sandsynligvis, at der i dette spørgsmål ikke kun spørges om feedback på baggrund af testresultater, men også om elevresultater i form af prøve-/eksamenskarakterer.

Sammenlignes de danske ungdomsuddannelseslærere under et med andre lande, ses det, at særligt Singapore (94 %) og Finland (82 %), men også Norge (70 %), har en væsentlig større andel, der mener, at der lægges vægt på elevresultater i feedback til lærerne.

En relativt stor andel af danske grundskolelærere (72 %) oplever, at elevernes testresultater og prøve-/eksamensresultater tillægges nogen eller stor betydning i den feedback, de modtager. Dette er på niveau med de andre nordiske lande. I Canada, Korea og Singapore er der en noget større andel af lærere, der oplever, at elevernes testresultater og prøve-/eksamensresultater tillægges nogen eller stor betydning i feedback. Andelene i disse lande er mellem 10 procentpoint og 23 procentpoint større end i Danmark.

4.3.3 Canada og de asiatiske lande lægger mere vægt på eleverevaluering

61 % af de danske grundskolelærere oplevede, at praksis for eleverevaluering blev tillagt nogen eller stor betydning i feedback. Det er væsentlig mindre end i Canada og de asiatiske lande.

Andelene i disse lande er mellem 22 procentpoint og 27 procentpoint større end i Danmark. Igen har Singapore den største andel på 88 %, der oplevede, at praksis for eleverevaluering blev tillagt nogen eller stor betydning i feedback. I forhold til de nordiske lande er de danske grundskolelærere enten på niveau med eller marginalt under andelen for de andre lande (mellem 3 procentpoint og 8 procentpoint større end Danmark).

Andelen for danske ungdomsuddannelseslærere ligger på samme niveau som danske grundskolelærere. 58 % af ungdomsuddannelseslærerne oplever, at deres praksis for eleverevaluering tillægges nogen eller stor betydning i feedback. Særligt Singapore (86 %), men også Norge (75 %) og Finland (67 %), har en større andel end blandt de danske ungdomsuddannelseslærere. Island har derimod en mindre andel (49 %) end blandt de danske ungdomsuddannelseslærere, der oplever, at deres praksis for eleverevaluering tillægges nogen eller stor betydning i feedback.

4.3.4 Stor forskel i feedback med hensyn til undervisning af elever med særlige behov

I nedenstående tabel ses, hvor stor en andel af lærere der oplever, at undervisning af elever med særlige behov tillægges nogen eller stor betydning i den feedback, de modtager.

TABEL 10

Andel af lærere, der oplever, at undervisning af elever med særlige behov tillægges nogen eller stor betydning i den feedback, de modtager

	0-10 % elever med særlige behov	Over 10 % elever med særlige behov	Samlet
Grundskole 0.-6. klasse	71 %	79 %	74 %
Grundskole 7.-10. klasse	57 %	68 %	61 %
Erhvervsuddannelser	64 %	58 %	60 %
De gymnasiale uddannelser	19 %	40 %	24 %

Kilde: Spørgeskema til lærere (TALIS, 2013).

Note: Det er kun besvarelser fra lærere, der har modtaget feedback, der indgår i tabellen.

Der lægges mest vægt på undervisning af elever med særlige behov i feedback blandt lærere i 0.-6. klasse (74 %). Lærere i 7.-10. klasse og erhvervsuddannelseslærere adskiller sig ikke fra hinanden (61 %, 60 %), mens gymnasielærere ligger lavest med en andel på 24 %. Det er interessant, at lærere i 0.-6. klasse i højere grad lader til at få feedback på deres undervisning af elever med særlige behov end lærere i 7.-10. klasse. Forskellen er størst på skoler med relativt få elever med særlige behov (0-10 %). En del af forklaringen på forskellen kan være, at elever, der har behov for segregerede tilbud, i højere grad visiteres i starten af skoleperioden.

Ikke overraskende har erhvervsuddannelseslærere mere fokus på undervisning af elever med særlige behov i deres feedback end gymnasielærere. Elevgrundlaget på erhvervsuddannelser

og de gymnasiale uddannelser er meget forskelligt, hvilket kan være med til at forklare den store forskel. Forskellen reduceres markant, når man sammenligner skoler, hvor skolelederen har vurderet, at skolen har over 10 % elever med særlige behov (forskul på 18 procentpoint).

4.4 Hvad har feedback betydning for?

Lærerne i spørgeskemaet bliver også bedt om at vurdere, hvilke positive ændringer feedbacken har resulteret i. Her skal læreren vurdere 14 områder, fx om feedback har ført til øget jobtilfredshed og motivation, øget forståelse af fag og bedre undervisningspraksis, deltagelse i skoleudvikling og individuel kompetenceudvikling.

Resultater

- Feedback på begge uddannelsesniveauer har størst betydning for opfattelsen af at være en professionel lærer, motivation, jobtilfredshed, anerkendelse fra leder og kolleger. Henholdsvis 51 % og 65 % af de danske lærere fra de to uddannelsesniveauer mener, at feedback har betydet en moderat eller stor positiv ændring for de fire nævnte områder.
- Feedback medfører i højere grad øget ansvar på skolen og muligheder for kompetenceudvikling og i langt mindre grad lønstigninger og muligheder for forfremmelser.
- Det er på områder, der kommer tæt på undervisningspraksis (fx viden og forståelse af fagområder og klasseledelse), at de danske grundskolelærere, sammen med de nordiske kolleger, ligger lavest, når der sammenlignes med TALIS-gennemsnittet. På områder, der kommer tæt på undervisningspraksis, ligger de danske ungdomsuddannelseslærere lavere end lærere fra Singapore. Der er kun mindre forskelle mellem de nordiske lande.
- Lærere i 0.-6. klasse vurderer i højere grad, at feedback har betydning for undervisning af elever med særlige behov, end lærere i 7.-10. klasse. Dette stemmer overens med, at lærere i 0.-6. klasse også modtager mere feedback i undervisning af elever med særlige behov.
- Erhvervsuddannelseslærere oplever generelt, at feedback giver en større positiv ændring end gymnasielærerne. Det er særligt inden for områderne øget ansvar på skolen, kompetenceudvikling samt områder, der kommer tæt på undervisningspraksis, at erhvervsuddannelseslærere oplever større positive ændringer som resultat af feedback end gymnasielærerne.

4.4.1 Hvad ændrer feedback på?

Figur 14 viser, hvor stor positiv ændring danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere vurderer feedback har haft for 14 forskellige områder i deres arbejde.

FIGUR 14

I hvilken udstrækning har den feedback, lærerne har fået på skolen, direkte medført en positiv ændring i følgende forhold? (Andel, der har angivet, at det har medført en stor eller moderat ændring)



Kilde: Spørgeskema til lærere (TALIS, 2013).

Note: Det er kun besvarelser fra lærere, der har modtaget feedback, der indgår i figuren.

I figur 14 kan man se, at feedback på begge uddannelsesniveauer har størst betydning for:

- Opfattelse af at være en professionel lærer
- Motivation
- Jobtilfredshed
- Anerkendelse fra leder og kolleger.

Mellem 56 % og 65 % af grundskolelærerne mener, at feedback har haft en moderat eller stor positiv ændring på de fire nævnte områder. De tilsvarende andele for ungdomsuddannelseslærere er mellem 51 % og 58 %. Feedback lader til at have et stort potentiale for, at læreren føler sig som en professionel lærer, der anerkendes af leder og kolleger, hvilket kan have stor betydning for lærerens motivation og jobtilfredshed.

4.4.2 Feedback kan øge muligheder for ansvarsområder på skolen og kompetenceudvikling

Hvis man undersøger, hvordan feedback påvirker de mere formelle handlemuligheder, som skolen har for at anerkende læreren, er det tydeligt, at feedback i højere grad påvirker lærernes oplevelse af øget ansvar på skolen og muligheder for kompetenceudvikling og i langt mindre grad påvirker lønstigninger og muligheder for forfremmelser.

48 % af grundskolelærerne vurderer, at feedback har en moderat eller stor betydning for lærerens ansvarsområder på skolen, samt i hvilken grad læreren deltager i faglig udvikling. For begge områder er det en noget større andel sammenlignet med de andre nordiske lande, hvis andele ligger mellem 24 % og 38 %. De asiatiske lande har alle en større andel af lærere, der oplever, at feedback har betydning for ansvarsområder (mellem 58 % og 71 %), mens vi ligger på niveau med Canada (44 %). Med hensyn til at opleve, at feedback har betydning for kompetenceudvikling, har Danmark en lidt større andel end Japan (42 %) og Canada (37 %) og en lidt mindre andel end Korea (55 %), mens vi har samme niveau som Singapore (47 %).

En større andel af de danske ungdomsuddannelseslærere end deres nordiske kolleger oplever, at feedback har betydning for lærerens ansvarsområder og lærerens kompetenceudvikling. Både Island og Norge har andele, der er væsentlig mindre end de danske (mellem 15 procentpoint og 26 procentpoint mindre end Danmark). Finland har en andel med hensyn til feedbacks betydning for kompetenceudvikling, der er 12 procentpoint mindre end danske læreres, mens andelen er på samme niveau, når det gælder feedbacks betydning for lærerens ansvarsområder. Singapore har andele, der er 13 procentpoint og 19 procentpoint større end de danske andele. I de danske besvarelser kan man se nogle interessante forskelle mellem erhvervs- og gymnasieuddannelser. Erhvervsuddannelseslærere oplever i markant højere grad end gymnasielærere, at feedback giver en stor positiv ændring med hensyn til lærerens ansvarsområder og kompetenceudvikling.

4.4.3 Feedbacks betydning for undervisningen

TALIS giver os viden om, hvilken betydning lærerne vurderer at feedback har for den konkrete undervisning. Blandt de 14 udsagn om feedback er der særligt fem udsagn, der kommer tæt på lærerens undervisningspraksis:

- Klasserumsledelse
- Viden og forståelse af fagområder
- Undervisningspraksis
- Undervisning af elever med særlige behov
- Brug af eleverevalueringer.

Analysen viser, at det er på disse områder, at de danske grundskolelærere, sammen med de nordiske kolleger, ligger lavest, når der sammenlignes med TALIS-gennemsnittet. De danske andele er mellem 9 procentpoint og 18 procentpoint mindre end TALIS-gennemsnittet. Der, hvor grundskolelærerne ligger længst fra TALIS-gennemsnittet, er lærernes vurdering af feedbacks betydning for brug af eleverevalueringer. De tre asiatiske lande ligger enten højere end eller på niveau med TALIS-gennemsnittet med hensyn til de fem nævnte udsagn, der kommer tæt på lærerens undervisningspraksis.

Der er en interessant forskel mellem lærere, der underviser i 0.-6. klasse, og lærere, der underviser i 7.-10. klasse. Lærere i 0.-6. klasse vurderer i højere grad, at feedback har betydning for undervisning af elever med særlige behov (11 procentpoint flere) end lærere i 7.-10. klasse. Dette er ikke overraskende, når man sammenholder det med, at lærere i 0.-6. klasse også lægger mere vægt på undervisning af elever med særlige behov i deres feedback (se afsnit 4.3).

Lærere på ungdomsuddannelserne oplever med hensyn til alle fem nævnte udsagn, der kommer tæt på undervisningspraksis, at feedback giver en mindre positiv ændring, end lærere fra Singapore (mellem 12 procentpoint og 20 procentpoint færre). Der er til gengæld relativt små forskelle mellem de tre nordiske lande. I de danske besvarelser kan man igen se nogle interessante forskelle mellem erhvervs- og gymnasieuddannelser. Erhvervsuddannelseslærere oplever med hensyn til alle fem nævnte udsagn, der kommer tæt på undervisningspraksis, at feedback giver en større positiv ændring, end gymnasielærere.

4.5 Formel evaluering af lærere

Lederne er i spørgeskemaet blevet stillet forskellige spørgsmål, der omhandler formel evaluering af lærerne. Evaluering er i spørgeskemaet defineret som "en vurdering af lærerens indsats foretaget af lederen, en ekstern person eller myndighed eller af lærerens kolleger". Evalueringen behøver altså ikke udelukkende at blive foretaget af ledelsen, men kan også foretages af fx lærerkolleger. I skemaet spørges der om en *formel* evaluering. Her menes, at evalueringen ikke kan baseres på uformelle diskussioner med lederen, men skal gennemføres på baggrund af bestemte procedurer og kriterier. I skemaet spørges der om, både hvem der gennemfører den formelle evaluering og hvor ofte. Desuden spørges der om, hvilket grundlag evalueringen baseres på, samt hvilke tiltag der igangsættes på baggrund af den formelle evaluering.

Resultater

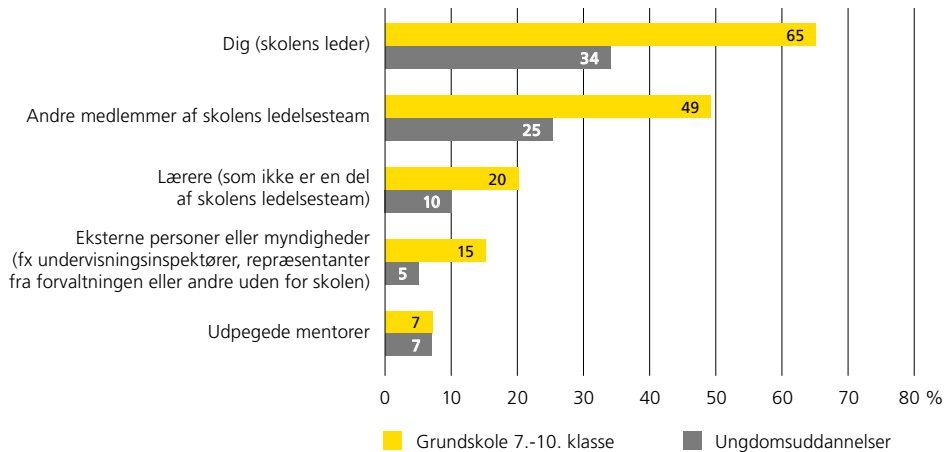
- 22 % af ungdomsuddannelseslærerne er ansat på skoler, hvor lærere aldrig bliver formelt evalueret. Til sammenligning er denne andel 9 % blandt grundskolelærerne. Der er altså en væsentlig større andel af lærere på ungdomsuddannelserne, der aldrig får en formel evaluering af ledelsen, eksterne personer eller lærerkolleger. Singapore, Norge og Island har en væsentlig mindre andel af ungdomsuddannelseslærere, der aldrig modtager formel evaluering, end blandt de danske ungdomsuddannelseslærere, hvorimod Finland ligger på niveau med Danmark.
- På skoler, hvor lederen angiver, at der gennemføres formel evaluering af lærerne, angiver hovedparten af lederne fra begge uddannelsesniveauer også, at følgende aktiviteter kan være en del af den formelle evaluering: "overværelse af klasseundervisning", "undersøgelser af elevers vurdering af undervisningen", "analyse af elevers testresultater" samt "samtale med lærerne på baggrund af selvevaluering".

4.5.1 Hvor tit gennemføres formel evaluering af grundskole- og ungdomsuddannelseslærere?

Af figuren ses, hvilke personer på skolen der medvirker i en formel evaluering af læreren, der gennemføres en gang om året eller oftere.

FIGUR 15

Hvor ofte bliver den enkelte lærer på skolen i gennemsnit formelt evalueret af nedenstående personer? (Andelen omfatter lærere på skoler, hvor lærere formelt bliver evalueret en gang om året eller oftere)



Kilde: Spørgeskema til ledere og lærere (TALIS, 2013).

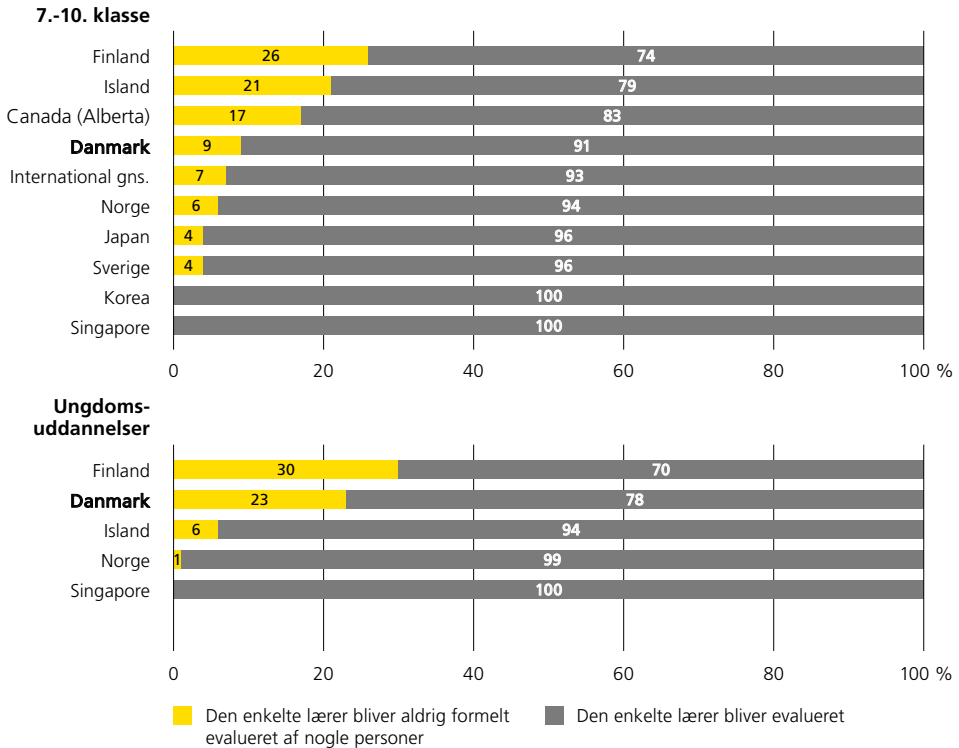
På både grundskoler og ungdomsuddannelser er det oftest skolelederen eller andre medlemmer af lederteamet, der deltager i den formelle evaluering af lærerne på skolen. Mentorer, lærerkolleger eller eksterne personer medvirker i mindre grad. Der er dog betydelige forskelle mellem grundskole- og ungdomsuddannelsesledernes besvarelser. Generelt lader det til at være mere almindeligt i grundskolerne formelt at evaluere lærere mindst en gang om året. En del af forskellene mellem de to uddannelsesniveauer kan dække over, at der medvirker flere personer i den formelle evaluering på grundskolerne, end der gør på ungdomsuddannelserne. Det er dog muligt at sammenligne, hvor stor en andel af lærere der er ansat på skoler, hvor lærerne aldrig bliver formelt evalueret. Her er andelen 9 % for grundskolerne og 22 % for ungdomsuddannelserne. Det er en overraskende stor andel af lærere på ungdomsuddannelserne, der aldrig har fået en formel evaluering af ledelsen, eksterne personer eller lærerkolleger.

4.5.2 En større andel af danske ungdomsuddannelseslærere bliver aldrig formelt evalueret

I nedenstående figur sammenlignes de danske andele af grundskole- og ungdomsuddannelseslærere, der aldrig får en formel evaluering, med andelen i sammenligningslandene.

FIGUR 16

Hvor ofte bliver den enkelte lærer i gennemsnit formelt evalueret?



Kilde: Spørgeskema til ledere og lærere (TALIS, 2013).

Note: Det er kun lærere, der er ansat på skoler, hvor lederen har angivet, at de gennemfører formelle evalueringer af lærere, der indgår i figuren.

9 % af de danske grundskolelærere er ansat på skoler, der aldrig formelt evaluerer lærere, hvilket ligger på niveau med det internationale gennemsnit. Finland og Island har en noget større andel af lærere, der aldrig har modtaget formel evaluering, mens alle lærere i Singapore og Korea får en formel evaluering. Canada, Norge, Japan og Sverige ligger på samme niveau som danske grundskolelærere.

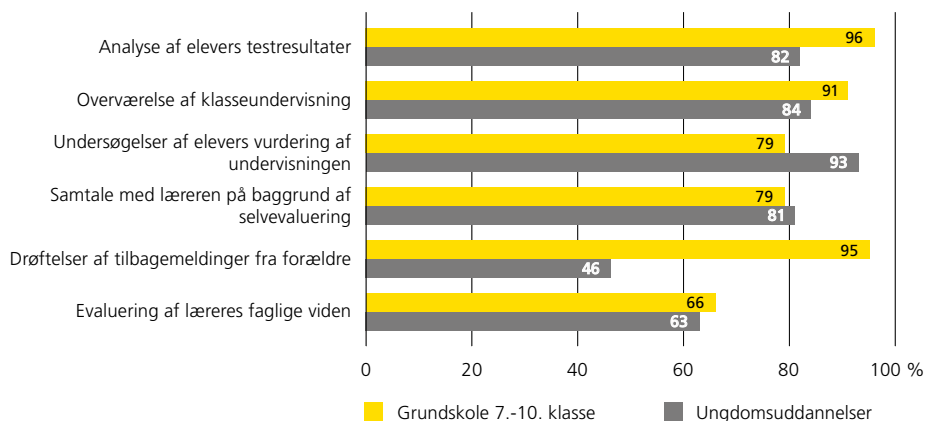
22 % af de danske ungdomsuddannelseslærere er ansat på skoler, der aldrig formelt evaluerer lærere. Singapore, Norge og Island har en væsentlig mindre andel af ungdomsuddannelseslærere, der aldrig modtager formel evaluering, end blandt de danske ungdomsuddannelseslærere, hvorimod Finland er på niveau med Danmark.

4.5.3 Hvilke aktiviteter er en del af den formelle evaluering af grundskole- og ungdomsuddannelseslærere?

Af nedenstående figur fremgår, hvilke aktiviteter der er en del af den formelle evaluering af lærerne. Aktiviteterne kan være udført af forskellige personer på skolen: lederen, en person fra lederteamet, en ekstern person, mentor eller andre lærerkolleger.

FIGUR 17

Andel af lærere, der er ansat på skoler, hvor skolelederen har markeret, at følgende aktiviteter er en del af den formelle evaluering af lærernes arbejde



Kilde: Spørgeskema til ledere og lærere (TALIS, 2013).

Note: Det er kun lærere, der er ansat på skoler, hvor lederen har angivet, at de gennemfører formelle evalueringer af lærere, der indgår i figuren. De nævnte aktiviteter kan være udført af forskellige personer på skolen: lederen, en person fra lederteamet, en ekstern person, mentor eller andre lærerkolleger.

Overordnet set angiver lederne fra begge uddannelsesniveauer, at de nævnte aktiviteter ofte er en del af den formelle evaluering. Særligt angives, at følgende aktiviteter er en del af den formelle evaluering:

- Overværelse af klasseundervisning (91 %, 84 %)
- Undersøgelser af elevers vurdering af undervisningen (79 %, 93 %)
- Analyse af elevers testresultater (96 %, 82 %)
- Samtale med lærerne på baggrund af selvevaluering (79 %, 81 %).

Derudover er der en meget stor andel af grundskolelærerne, der er ansat på skoler, hvor lederen (95 %) angiver, at drøftelser af tilbagemeldinger fra forældre indgår i den formelle evaluering. Denne andel er ikke overraskende væsentlig mindre blandt ungdomsuddannelseslærere (46 %).

Disse resultater lader umiddelbart til at være i modstrid med, hvilke metoder lærerne angiver deres feedback baseres på (se figur 12 i afsnit 4.1). Fx har 42 % af lærerne i både grundskolens 7.-10. klasse og på ungdomsuddannelserne angivet, at de aldrig har modtaget feedback på baggrund af overværelse af klasseundervisningen. Lederne derimod angiver, at overværelse af undervisningen foregår på skolen i forbindelse med formel evaluering af lærerne. Man kan dog ikke lave en direkte sammenligning af andelen, der stammer fra lederskemaet, og andelen, der stammer fra lærerskemaet. Spørgsmålet i lederskemaet er formuleret på en sådan måde, at hvis blot én formel lærerevaluering på et tidspunkt har indeholdt overværelse af undervisningen, så bør lederen i princippet angive, at aktiviteten bruges på skolen. Der spørges altså ikke om, hvilke aktiviteter der overvejende eller normalt anvendes i en formel lærerevaluering. Desuden indgår ledere ikke i ovenstående figur, hvis de har angivet, at de ikke gennemfører formelle evalueringer af lærere. Ovenstående kan være forklaringer på de store forskelle, der er mellem leder- og lærerbesvarelser.

Når vi sammenligner de danske resultater for grundskolelederne med sammenligningslandenes, når det gælder, hvilke aktiviteter der er en del af den formelle lærerevaluering, ses overordnet set samme mønster, som når metoder til læreres feedback sammenlignes. Ledere fra Canada og de asiatiske lande bruger de seks aktiviteter mere end eller på niveau med de danske ledere. For de nordiske landes vedkommende bruger ledere fra Finland og Island de seks aktiviteter mindre end eller på niveau med de danske ledere, mens Norge og Sverige ligger på niveau med Danmark. Eneste undtagelse er, at Norge og Sverige har en signifikant større andel af lærere, der er ansat på skoler, hvor ledere bruger analyse af testresultater i den formelle evaluering af lærere. Den norske andel er 100 %, mens den svenske er 99 %.

Samme overordnede mønster gør sig også gældende på ungdomsuddannelserne. Ledere fra Singapore og Norge bruger i de fleste tilfælde de seks aktiviteter mere end eller på niveau med de danske ledere. Ledere fra Finland og Island bruger i de fleste tilfælde de seks aktiviteter mindre end eller på niveau med de danske ledere. Det er særligt brugen af elevers testresultater samt tilbagemeldinger fra forældre, som de danske grundskole- og ungdomsuddannelsesledere bruger i mindre grad end lærere i sammenligningslandene.

4.6 Konsekvenser af feedback og evaluering

I dette afsnit ses nærmere på, hvilke konkrete handlinger og konsekvenser feedback og formel evaluering af lærere kan medføre.

Resultater

- Danske lærere er kritiske i deres vurdering af, om feedback og evaluering sker på baggrund af en grundig vurdering af deres undervisning. 77 % af grundskolelærerne og 80 % af ungdomsuddannelseslærerne oplever ikke, at den feedback, de modtager, baseres på en grundig vurdering af deres undervisning. Næsten samme andele oplever ikke, at skolelederen har effektive metoder til at bedømme lærerens undervisningspraksis. Hvis man sammenligner med TALIS-gennemsnittet, vurderer halvt så mange danske grundskolelærere, at feedback baseres på en grundig vurdering. Blandt grundskolelærere fra de tre asiatiske lande samt Canada er der større andele, der vurderer, at feedbacken baseres på en grundig vurdering, end blandt de danske grundskolelærere. Den danske vurdering af feedback og evaluering er dog lidt bedre end vurderingen blandt de nordiske kolleger. Samme mønster gælder ungdomsuddannelseslærerne. Singapore har igen en meget større andel af ungdomsuddannelseslærere, der vurderer, at feedback og evaluering baseres på en grundig vurdering, mens de tre nordiske landes besvarelser dog ikke adskiller sig fra de danske.
- 31 % af grundskolelærerne og 40 % af ungdomsuddannelseslærerne er enige i, at "lærerevaluering og feedback ikke har væsentlig indflydelse på, hvordan lærerne underviser". For både grundskole- og ungdomsuddannelseslærere er dette resultat, i sammenligning med andre lande, et positivt resultat. Andelen af danske grundskolelærere ligger 12 procentpoint bedre end TALIS-gennemsnittet. Blandt både grundskole- og ungdomsuddannelseslærere vurderer lærere fra næsten alle sammenligningslandene lærerevaluering og feedback mere negativt end de danske lærere. Dette resultat er overraskende positivt og står i modsætning til lærernes vurdering af feedbacks betydning, beskrevet i afsnit 4.4. Her vurderede 50 % af grundskolelærerne, at feedback havde medført ingen eller en lille positiv ændring for deres undervisningspraksis, hvilket var 12 procentpoint flere end TALIS-gennemsnittet – og altså en mere negativ vurdering af feedback end i sammenligningslandene. Det modstridende resultat kan muligvis forklares med, at i det spørgsmål, hvor lærerne er mest kritiske over for feedback, spørges der, om feedback specifikt har medført en *positiv* ændring for lærerens *egen* undervisningspraksis. I det mere positivt vurderede spørgsmål spørges der for det første ikke om en positiv ændring, men blot en ændring, og for det andet spørges der ikke om ændringer i den pågældende lærers undervisningspraksis, men om ændringer i undervisningspraksis generelt for lærere på skolen.

- Der er en relativt stor andel af danske lærere på begge uddannelsesniveauer (næsten 80 %), der ikke mener, at "de dygtigste lærere på skolen får den største økonomiske eller ikke-økonomiske belønning". Blandt grundskolelærere er det væsentlig flere end TALIS-gennemsnittet. Lærere i de asiatiske lande samt Sverige vurderer dette udsagn langt mere positivt end de danske lærere. Samme resultat ses for ungdomsuddannelseslærere, hvor Singapore i langt højere grad vurderer, at de dygtigste lærere på skolen får den største økonomiske eller ikke-økonomiske belønning. Fra afsnit 4.4 ved vi, at man kun i meget begrænset omfang bruger økonomiske incitamenter i det danske uddannelsessystem. Lederbesvarelser peger også på, at lærerevalueringer yderst sjældent resulterer i lønændringer, også i sammenligning med de fleste sammenligningslande.
- Til gengæld oplever både grundskole- og ungdomsuddannelseslærere i højere grad end lærere i sammenligningslandene (på nær Singapore), at "lærere afskediges i tilfælde af vedvarende utilfredsstillende indsats".
- Det er en relativt lille andel af lærere på begge uddannelsesniveauer (41 %), der er enige i, at "der bliver udarbejdet en udviklings- eller uddannelsesplan for lærere med det formål at forbedre deres arbejde". De asiatiske lande samt Norge har en større andel af lærere, der er enige i, at der udarbejdes en udviklings- eller uddannelsesplan.

4.6.1 Grundskole- og ungdomsuddannelseslærernes vurdering af feedback og evaluering

Lærerne har vurderet en række udsagn om den feedback og evaluering, de får på deres skole. Udsagnene vedrører vurdering af følgende overordnede temaer:

- Samlet vurdering af, hvor grundig og effektiv feedback og evaluering af læreren er på skolen
- Vurdering af, om feedback og evaluering forbedrer undervisningen
- Handlinger og aktiviteter, der enten belønner god praksis eller forbedrer praksis.

I nedenstående tabel ses, hvordan danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere samlet set vurderer evaluering af og feedback til lærere på skolen.

TABEL 11

Andel lærere, der er enige eller meget enige i følgende udsagn om evaluering og feedback af lærere på skolen

	De dygtigste lærere på skolen får den største økonomiske eller ikke-økonomiske belønning (fx anerkendelse, ekstra uddannelse eller mere ansvar)	Lærer-evaluering og feedback har ikke væsentlig indflydelse på, hvordan lærerne underviser	Lærer-evalueringer og feedback gennemføres hovedsageligt for at opfylde formelle krav	Der bliver udarbejdet en udviklings- eller uddannelsesplan for lærere med det formål at forbedre deres arbejde	Lærere får feedback på baggrund af en grundig vurdering af deres undervisning	Lærere afskediges i tilfælde af vedvarende utilfredsstillende indsats	Foranstaltninger til at forbedre problemer i undervisningsindsatsen diskuteres med læreren
Grundskole 7.-10. klasse							
Danmark	21 %	31 %	50 %	41 %	23 %	36 %	67 %
Finland	25 %	50 %	62 %	38 %	17 %	16 %	65 %
Island	18 %	42 %	46 %	35 %	15 %	24 %	49 %
Norge	15 %	51 %	39 %	52 %	22 %	11 %	56 %
Sverige	37 %	51 %	55 %	49 %	15 %	27 %	62 %
Japan	37 %	32 %	47 %	46 %	32 %	14 %	71 %
Korea	51 %	41 %	60 %	69 %	50 %	19 %	75 %
Singapore	71 %	39 %	53 %	80 %	68 %	46 %	88 %
Canada (Alberta)	29 %	36 %	51 %	52 %	46 %	26 %	69 %
Internationalt gns.	38 %	43 %	51 %	59 %	47 %	31 %	74 %
Ungdomsuddannelser							
Danmark	22 %	40 %	59 %	41 %	20 %	40 %	62 %
Finland	26 %	51 %	64 %	45 %	18 %	18 %	58 %
Island	15 %	53 %	60 %	18 %	22 %	28 %	39 %
Norge	18 %	59 %	53 %	54 %	23 %	11 %	57 %
Singapore	72 %	35 %	51 %	79 %	68 %	42 %	88 %

Kilde: Spørgeskema til lærere (TALIS, 2013).

4.6.2 Lærerne er kritiske over for grundlaget for den feedback og evaluering, de modtager

23 % af grundskolelærerne og 20 % af ungdomsuddannelseslærerne er enige i, at "lærere får feedback på baggrund af en grundig vurdering af deres undervisning". Desuden er 50 % af grundskolelærerne og 59 % af ungdomsuddannelseslærerne enige i, at "lærerevalueringer og feedback gennemføres hovedsageligt for at opfylde formelle krav".

Der er blevet stillet et ekstra spørgsmål til de danske lærere, som ikke er blevet stillet i de øvrige lande. Her spørges, om "skolelederen har effektive metoder til evaluering af, om en lærer yder en god eller dårlig indsats". Her er det kun 23 % af grundskolelærerne, der er enige i udsagnet, mens andelen blandt ungdomsuddannelseslærere er 21 %. Spørgsmålet blev stillet på næsten samme måde til danske grundskolelærere i TALIS 2008. I TALIS 2008 blev der i begyndelsen af udsagnet tilføjet "Det er min opfattelse...", hvilket ikke indgik i TALIS 2013. Det vurderes dog, at dette ikke har den store indflydelse på forståelsen og besvarelsen af spørgsmålet. I 2008 var lærerne noget mere positive med hensyn til, om skolelederen har effektive metoder til evaluering af læreren. Her var 38 % enige i udsagnet mod, som sagt, kun 23 % i TALIS 2013. Det lader altså til, at lærerne er blevet mere skeptiske over for, om skolelederen har effektive metoder til at evaluere læreren.

Tallene peger på, at en stor andel af lærerne ikke oplever, at den feedback, de modtager, baseres på en grundig vurdering af deres undervisning, og at skolelederen ikke har effektive metoder til at bedømme lærerens undervisningspraksis. Mindst halvdelen af lærerne oplever desuden, at lærerevaluering og feedback bruges til at opfylde formelle krav.

Hvis man sammenligner med TALIS-gennemsnittet, vurderer halvt så mange danske grundskolelærere, at feedback baseres på en grundig vurdering. De tre asiatiske lande samt Canada har større andele af lærere, der vurderer, at feedbacken baseres på en grundig vurdering (mellem 9 procentpoint og 45 procentpoint større end Danmark). Sammenlignet med de nordiske lande, ligger Norge på samme niveau som Danmark, mens Finland, Island og Sverige har en lidt mindre andel end Danmark (mellem 6 procentpoint og 8 procentpoint mindre end Danmark), der vurderer, at feedback baseres på en grundig vurdering. Med hensyn til om feedback og evaluering primært gennemføres for at opfylde formelle krav, ligger danske grundskolelærere på niveau med TALIS-gennemsnittet. Der er i det hele taget ikke store forskelle mellem landenes besvarelser i forbindelse med dette udsagn – det svinger mellem 11 procentpoint mindre (Norge) og 12 procentpoint større (Finland) end de danske andele.

Blandt ungdomsuddannelseslærere fås overordnet set samme resultat som blandt grundskolelærerne. Lærere fra Singapore har igen en meget større andel af lærere, der vurderer, at feedback og evaluering baseres på en grundig vurdering (48 procentpoint større end Danmark). De tre nordiske landes besvarelser adskiller sig ikke fra de danske. Igen er der ikke stor variation i landenes vurdering af, om feedback og evaluering primært gennemføres for at opfylde formelle krav.

4.6.3 Feedback og evaluerings betydning for undervisningen

31 % af grundskolelærerne og 40 % af ungdomsuddannelseslærerne er enige i, at "lærerevaluering og feedback har ikke væsentlig indflydelse på, hvordan lærerne underviser". For grundskolelærere er dette resultat sammenlignet med sammenligningslandene et positivt resultat. Den danske andel er 12 procentpoint mindre end TALIS-gennemsnittet. I Finland, Norge og Sverige oplever ca. 20 procentpoint flere lærere, at evaluering og feedback ikke har væsentlig indflydelse på undervisningspraksis. Japan, Korea og Canada har også større andele end de danske lærere (mellem 5 procentpoint og 11 procentpoint større end Danmark), mens Japan ligger på niveau med Danmark. Dette resultat er overraskende positivt og står i modsætning til lærernes vurdering af feedbacks betydning, beskrevet i afsnit 4.4. Her vurderede 50 % af grundskolelærerne, at feedback, fået på skolen, havde medført ingen eller en lille positiv ændring af deres undervisningspraksis, hvilket var 12 procentpoint færre end TALIS-gennemsnittet. Det modstridende resultat kan muligvis forklares med, at der er to vigtige forskelle på de to spørgsmål. I det spørgsmål, hvor lærerne er mest kritiske over for feedback, spørges der, om feedback har medført en *positiv* ændring for *din* undervisningspraksis. I det spørgsmål, hvor lærerne er mere positive i vurderingen af feedback, spørges der for det første ikke om en positiv ændring, men blot en ændring, og for det andet spørges der ikke om ændringer i den pågældende lærers undervisningspraksis, men ændringer i undervisningspraksis generelt for lærere på skolen.

Blandt de danske ungdomsuddannelseslærere er der, ligesom blandt grundskolelærerne, en mindre andel, der mener, at evaluering og feedback ikke har væsentlig indflydelse på undervisningspraksis (henholdsvis 11 procentpoint og 19 procentpoint), end i de nordiske lande. Singapore har kun en lidt mindre andel end blandt de danske ungdomsuddannelseslærere, der mener, at evaluering og feedback ikke har væsentlig indflydelse på undervisningspraksis.

4.6.4 Resultater feedback og evalueringer i konkrete handlinger?

21 % af grundskolelærerne og 22 % af ungdomsuddannelseslærerne er enige i, at "de dygtigste lærere på skolen får den største økonomiske eller ikke-økonomiske belønning". Dette er væsentlig færre end TALIS-gennemsnittet, der er 17 procentpoint højere. Særligt Singapore (71 %) og Korea (51 %) ligger væsentlig højere end de danske lærere, men også Japan (37 %) og Sverige (37 %) har større andele end Danmark. Samme resultat ses blandt ungdomsuddannelseslærere, hvor Singapore igen ligger højt (72 %) sammenlignet med Danmark.

Fra afsnit 4.4 ved vi, at feedback sjældent har betydning for lønforhøjelser, mens der er langt større chance for, at feedback kan afstedkomme nye ansvarsområder og udviklingsopgaver. Lederne er også blevet spurgt, om lærerevalueringer kan have betydning for lærerens løn. 93 % af lærerne arbejder på skoler, hvor lederen angiver, at det aldrig sker. I grundskolen er det en meget større andel end TALIS-gennemsnittet samt i lande som Finland (51 %), Sverige (55 %), Korea (51 %) og Singapore (12 %).

41 % af de danske lærere på begge uddannelsesniveauer er enige i, at "der bliver udarbejdet en udviklings- eller uddannelsesplan for lærere med det formål at forbedre deres arbejde". Det er en relativt lille andel, når der sammenlignes med sammenligningslandene. TALIS-gennemsnittet for grundskolelærere er 18 procentpoint højere. De danske læreres svar afviger ikke meget fra lærerne i de andre nordiske lande, hvor Norge har den største andel, der er 11 procentpoint større end Danmarks. Korea (69 %) og især Singapore (80 %) ligger noget højere end TALIS-gennemsnittet.

Når det gælder ungdomsuddannelseslærere, har Norge igen den største andel blandt de nordiske lande (13 procentpoint større end Danmark), der er enig i, at der udarbejdes en udviklings- eller uddannelsesplan, mens Island har en markant mindre andel (23 procentpoint mindre end Danmark). Igen har Singapore en meget stor andel på 79 %, ca. dobbelt så stor som den danske andel.

Lederne har svaret på, om der igangsættes udviklings- eller uddannelsesplaner på baggrund af en lærerevaluering. Her spørges der altså ikke, om der i det hele taget laves udviklings- eller uddannelsesplaner, men om de igangsættes på baggrund af en lærerevaluering. 40 % af grundskolelærerne er ansat på skoler, hvor grundskolelederne angiver, at der "for det meste" eller "altid" igangsættes en udviklings- eller uddannelsesplan efter en lærerevaluering. Denne andel er på niveau med TALIS-gennemsnittet. Andelen er væsentlig større end Islands (20 procentpoint mindre end Danmark), Norges (25 procentpoint mindre end Danmark) og Japans (27 procentpoint mindre end Danmark), mens den er mindre end Koreas (20 procentpoint større end Danmark), Singapores (39 procentpoint større end Danmark) og Canadas (21 procentpoint større end Danmark).

37 % af ungdomsuddannelseslærerne er ansat på skoler, hvor lederne har svaret, at der "for det meste" eller "altid" igangsættes en udviklings- eller uddannelsesplan efter en lærerevaluering. I Singapore er denne andel 44 procentpoint større, mens den er 21 procentpoint mindre i Island. Finland og Norge har andele, der er på niveau med den danske.

36 % af grundskolelærerne og 40 % af ungdomsuddannelseslærerne er enige i, at "lærere afskediges i tilfælde af vedvarende utilfredsstillende indsats". Disse andele er store, når vi sammenligner med sammenligningslandene. Blandt grundskolelærere er det kun Singapore, der har en større andel (10 procentpoint større end Danmark), mens alle andre lande, vi sammenligner med, har en andel, der er mellem 10 procentpoint og 25 procentpoint mindre end den danske andel. Samme billede ses blandt ungdomsuddannelseslærere. Her har både Finland, Island og Norge en mindre andel, mens Singapore er på niveau med danske ungdomsuddannelseslærere.



1. Skrivet som en af de andre med lysere farve for

Matematik: lektie til torsdag 11/9
Side 27 opgave 16 a belev

til d'dansk
8 september

sk

Lærernes faglige kompetenceudvikling

Lærernes faglige kompetencer er vigtige for, at de kan gennemføre en god undervisning og i sidste ende forbedre elevernes faglige præstationer. 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. I TALIS defineres kompetenceudvikling således som aktiviteter, der udvikler lærerens færdigheder, viden og ekspertise som lærer (OECD 2014). Dette kapitel giver et indblik i, hvordan de danske grundskole-⁷ og ungdomsuddannelseslærere vedligeholder og udvikler deres kompetencer. Kapitlet sammenligner også de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslæreres besvarelser med lærere i sammenligningslandene.

⁷ Når vi i rapporten henviser 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 vi eksplicit nævne de to niveaus resultater.

5.1 Faglige kompetenceudviklingsaktiviteter

Lærerne er i TALIS blevet spurgt, hvilke kompetenceudviklingsaktiviteter de har deltaget i inden for de seneste 12 måneder. TALIS definerer faglige kompetenceudviklingsaktiviteter relativt bredt, idet det refererer til lærernes deltagelse i aktiviteter i forbindelse med deres kompetenceudvikling, fx konferencer, virksomhedsbesøg, forskellige former for efteruddannelse, deltagelse i netværk eller mentorordninger, samt om de har deltaget i nogle af aktiviteterne sammen med fx kolleger.

I analysen af lærernes deltagelse i faglige kompetenceudviklingsaktiviteter er det vigtigt at have for øje, at lærerne spørges om den faglige kompetenceudvikling, de har modtaget inden for de seneste 12 måneder. Lærernes svar siger derfor ikke noget om, hvilken form for 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.

Resultater

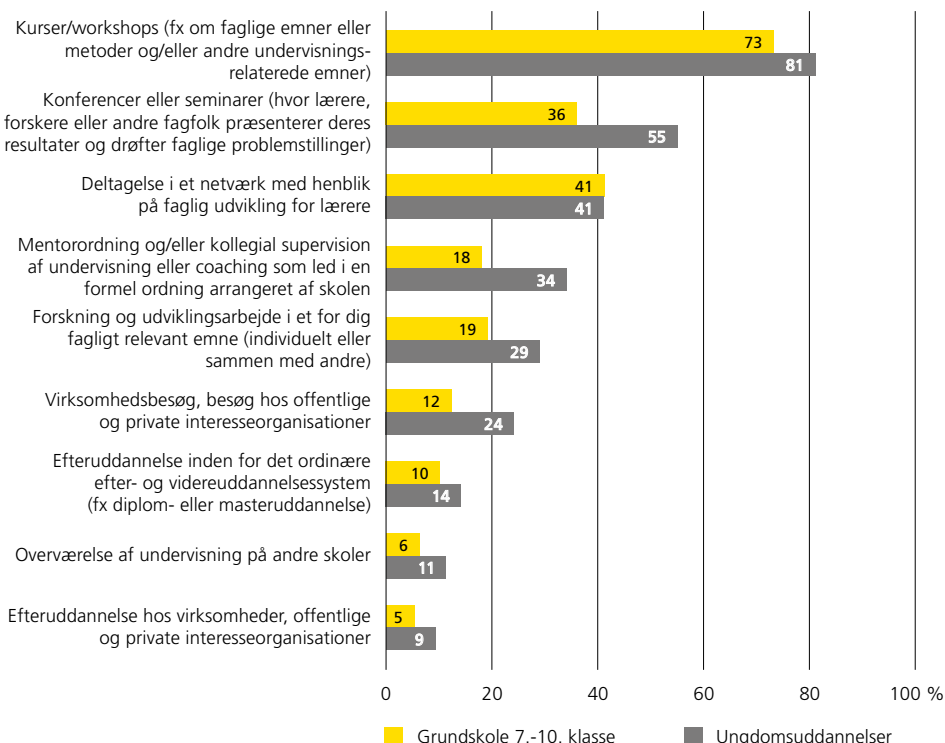
- De fleste danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere (henholdsvis 88 % og 94 %) har – ligesom lærerne i sammenligningslandene – deltaget i en eller anden form for kompetenceudvikling inden for de seneste 12 måneder.
- De danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere har – ligesom deres kolleger i de fleste sammenligningslande – primært deltaget i kurser/workshops og netværk med henblik på faglig udvikling for lærere og konferencer/seminarer. Andelen af danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere, der deltager på kurser/i workshops, er større end blandt lærere i de fleste nordiske lande. De danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere, der deltager på kurser/i workshops, bruger i gennemsnit henholdsvis 4 og 4,5 dage på kurser/workshops. For grundskolelærerne er det væsentlig mindre end TALIS-gennemsnittet på 8,5 dage. Der er til gengæld ikke store forskelle blandt de nordiske lande med hensyn til, hvor mange dage de deltagende grundskolelærere bruger på kurser/workshops.
- De former for kompetenceudvikling, som de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere har deltaget mindst i, er: overværelse af undervisning på andre skoler og deltagelse i efteruddannelse hos virksomheder, offentlige og private interesseorganisationer samt inden for det ordinære efter- og videreuddannelsessystem. Efteruddannelse er heller ikke så udbredt i sammenligningslandene, men de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere overværer i mindre grad undervisning på andre skoler end lærere i de fleste sammenligningslande.

5.1.1 Hvilke faglige kompetenceudviklingsaktiviteter har de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere deltaget i inden for de seneste 12 måneder?

Nedenstående figur 18 viser, hvor stor en andel af de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere der har deltaget i de forskellige former for kompetenceudviklingsaktiviteter inden for de seneste 12 måneder.

FIGUR 18

Andel af lærere, der har deltaget i nedenstående kompetenceudviklingsaktiviteter inden for de seneste 12 måneder



Kilde: Spørgeskema til lærere (TALIS, 2013).

Figuren viser, at både de danske grundskole- og de danske ungdomsuddannelseslærere først og fremmest har deltaget i kurser/workshops, netværk med henblik på faglig udvikling for lærere og konferencer/seminarer inden for de seneste 12 måneder. De har til gengæld kun i mindre grad overværet undervisning på andre skoler og deltaget i efteruddannelse hos virksomheder, offentlige og private interesseorganisationer samt inden for det ordinære efter- og videreuddannelsessystem.

De danske ungdomsuddannelseslærere har i højere grad end grundskolelærerne deltaget i de faglige kompetenceudviklingsaktiviteter, der spørges ind til i TALIS. Der er dog forskelle blandt ungdomsuddannelseslærerne. For det første deltager en større andel af gymnasielærerne i syv af de ni aktiviteter end erhvervsuddannelseslærerne. De eneste undtagelser er virksomhedsbesøg, hvor 35 % af erhvervsuddannelseslærerne har deltaget i modsætning til 20 % af gymnasielærerne, og efteruddannelse inden for det ordinære efter- og videreuddannelsessystem, hvor 20 % af erhvervsuddannelseslærerne har deltaget i modsætning til 12 % af gymnasielærerne.

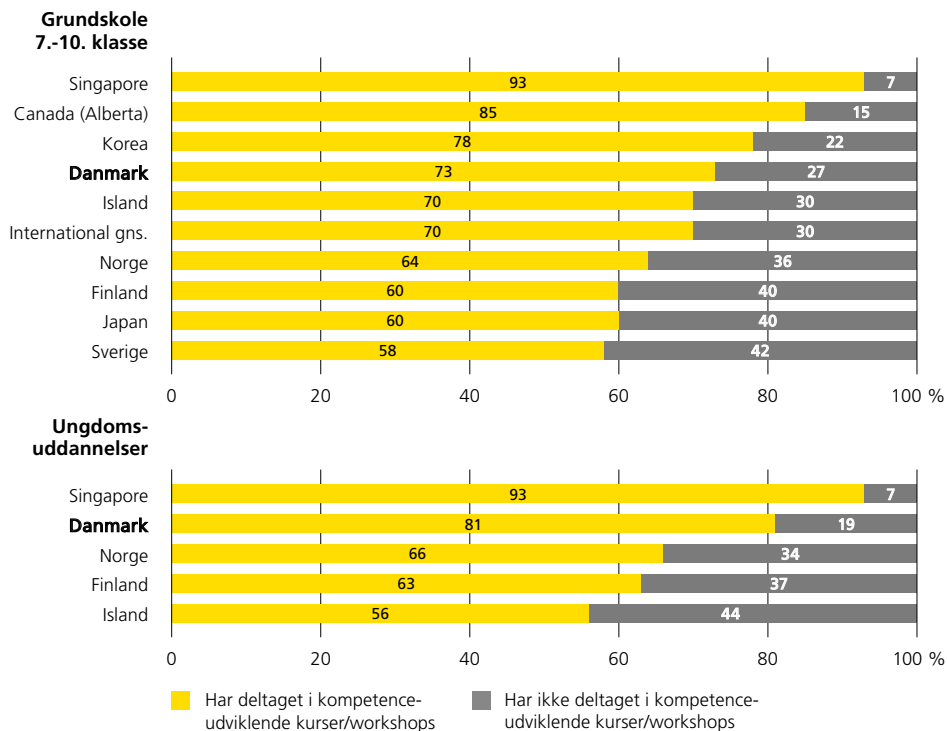
I det følgende sammenlignes de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslæreres svar med sammenligningslandenes svar på de mest centrale aktiviteter. Lærernes deltagelse i mentoraktiviteter og/eller kollegial supervision beskrives i et separat afsnit senere (afsnit 5.5).

Deltagelse i kurser/workshops og konferencer/seminarer

Figur 19 nedenfor viser, hvor stor en andel af lærerne der angiver, at de har deltaget i kurser/workshops inden for de seneste 12 måneder.

FIGUR 19

Andel af lærere, der har deltaget i kompetenceudviklende kurser/workshops inden for de seneste 12 måneder



Kilde: Spørgeskema til lærere (TALIS, 2013).

Som i alle de øvrige deltagende lande i TALIS er deltagelse i kurser/workshops den mest udbredte form for faglig kompetenceudvikling blandt de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere. 73 % af de danske grundskolelærere har deltaget i kurser/workshops inden for de seneste 12 måneder, og det samme gælder for 81 % af ungdomsuddannelseslærerne. Gymnasielærerne deltager oftere i kurser/workshops end erhvervsuddannelseslærerne. 86 % af gymnasielærerne har deltaget i kurser/workshops, mens 67 % af erhvervsuddannelseslærerne har deltaget.

I 2008 var den mest udbredte form for kompetenceudvikling i Danmark, ligesom i sammenligningslandene, uformelle drøftelser med kolleger om, hvordan undervisningen kan forbedres, og deltagelse i kurser og workshops. Selvom TALIS i 2013 ikke spørger ind til uformelle drøftelser blandt lærerne, er det imidlertid tydeligt, at kurser og workshops stadig er meget udbredte.

Den danske andel af grundskolelærere, der har deltaget i kurser/workshops, er på niveau med TALIS-gennemsnittet. Til gengæld har de danske grundskolelærere, der deltager i kurser/workshops, brugt væsentlig kortere tid på dette end TALIS-gennemsnittet. Danske grundskolelærere har brugt 4,0 dage, mens TALIS-gennemsnittet er 8,5 dage. En større andel af de danske grundskolelærere end lærerne i de andre nordiske lande har deltaget i kurser/workshops, bortset fra islandske lærere, der er på niveau med de danske lærere. Der er til gengæld ikke store forskelle blandt de nordiske lande med hensyn til, hvor mange dage de deltagende lærere bruger på kurser/workshops. Korea, Singapore og Canada er karakteriseret ved både at have en større andel af lærere, der deltager i kurser/workshops, og samtidig at lærerne deltager i flere dage end de danske grundskolelærere.

En større andel af danske ungdomsuddannelseslærere end kollegerne i de tre andre nordiske lande har deltaget i kurser/workshops (mellem 15 procentpoint og 25 procentpoint mindre end i Danmark). Der er til gengæld ikke store forskelle blandt de nordiske lande med hensyn til, hvor mange dage de deltagende lærere bruger på kurser/workshops. Danske ungdomsuddannelseslærere der har deltaget i kurser/workshops, bruger i gennemsnit 4,5 dage. Singapore har til gengæld en lidt større andel af lærere, der har deltaget i kurser/workshops end de danske ungdomsuddannelseslærere, og lærere fra Singapore har desuden i gennemsnit deltaget i over dobbelt så mange dage som de danske ungdomsuddannelseslærere.

Deltagelse i konferencer eller seminarer er også meget udbredt blandt de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere. Den danske andel af grundskolelærere, der deltager i konferencer eller seminarer, er dog lidt mindre end TALIS-gennemsnittet, og antallet af dage, de deltagende lærere bruger på konferencer eller seminarer, er også i gennemsnit 1,2 dage mindre end TALIS-gennemsnittet. Sammen med Finland og Norge deltager danske grundskolelærere sjældnere i konferencer eller seminarer end lærerne i sammenligningslandene. 36 % af grundskolelærerne har deltaget i konferencer eller seminarer inden for de seneste 12 måneder, mens andelen fx er 45 % i Sverige og 73 % i Canada.

En større andel af de danske ungdomsuddannelseslærere (55 %) end de danske grundskolelærere (36 %) har deltaget i konferencer eller seminarer inden for de seneste 12 måneder. En større andel af danske ungdomsuddannelseslærere end af kollegerne i de tre andre nordiske lande har deltaget i konferencer eller seminarer (mellem 10 procentpoint og 16 procentpoint

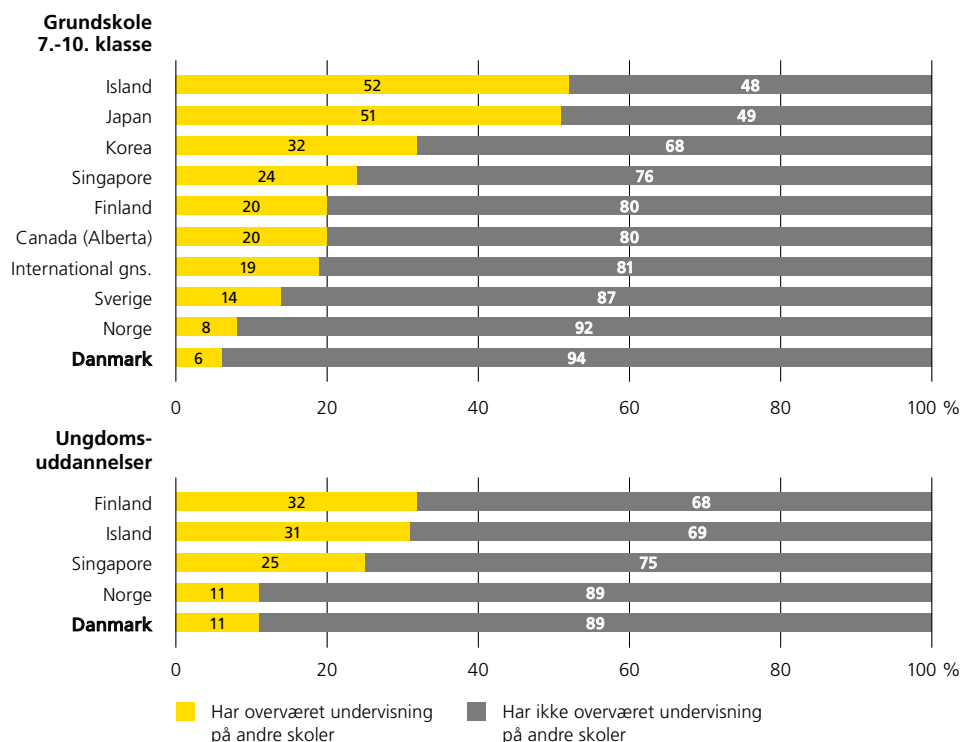
færre end i Danmark). Singapore har igen en lidt større andel end blandt de danske ungdomsuddannelseslærere. Der er ikke nævneværdige forskelle mellem sammenligningslandene, i forhold til antal dage der i gennemsnit bruges på deltagelse i konferencer eller seminarer.

De danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere overværer sjældent undervisning på andre skoler og deltager kun i mindre grad i virksomhedsbesøg

Overværelse af undervisning på andre skoler og virksomhedsbesøg, dvs. besøg hos offentlige og private interesseorganisationer, er ikke særligt udbredt blandt særligt de danske grundskolelærere. Virksomhedsbesøg er lidt mere udbredt blandt ungdomsuddannelseslærerne, men dog stadig ikke meget. Figur 20 nedenfor viser, hvor mange lærere der angiver at have overværet undervisning på andre skoler inden for de seneste 12 måneder.

FIGUR 20

Andel af lærere, der har overværet undervisning på andre skoler inden for de seneste 12 måneder



Kilde: Spørgeskema til lærere (TALIS, 2013).

Figur 20 viser, at 6 % af grundskolelærerne har overværet undervisning på andre skoler inden for de seneste 12 måneder, hvilket er en markant mindre andel end i de fleste sammenligningslande. Fx har 52 % af de islandske lærere til sammenligning overværet undervisning på andre skoler inden for de seneste 12 måneder. Når det gælder varigheden, er der en lille tendens til, at de danske grundskolelæreres forløb er lidt længere end i flere sammenligningslande.

Overværelse af undervisning på andre skoler er heller ikke udbredt på ungdomsuddannelserne, hvor 11 % af de danske ungdomsuddannelseslærere har overværet undervisning på andre skoler inden for de seneste 12 måneder. Danmark er på niveau med Norge, men andelen er mindre end i de andre sammenligningslande. De danske gymnasielærere overværer i højere grad undervisning på andre skoler end erhvervsuddannelseslærerne (6 % på erhvervsuddannelserne mod 13 % på de gymnasiale uddannelser). Der er ikke store forskelle i varigheden blandt sammenligningslandene. I 2008 blev der også spurgt ind til lærernes deltagelse i observationsbesøg på andre skoler, og også dengang var denne form for kompetenceudvikling en af de mindst udbredte i Danmark. Der lader således ikke til at være sket den store udvikling i løbet af den seneste årrække med hensyn til brugen af denne form for kompetenceudvikling.

Heller ikke virksomhedsbesøg er en udbredt form for kompetenceudvikling i Danmark, men dette gælder dog også for flere af sammenligningslandene. I grundskolen har 12 % af de danske lærere deltaget i virksomhedsbesøg inden for de seneste 12 måneder, mens andelen i sammenligningslandene er mellem 6 % og 21 %. Der er ikke forskelle landene imellem med hensyn til besøgenes varighed.

På ungdomsuddannelserne er virksomhedsbesøg lidt mere udbredt end i grundskolen. 24 % af lærerne har således deltaget i dette inden for de seneste 12 måneder. Ligesom i grundskolen adskiller dette sig ikke meget fra sammenligningslandene, men andelen i Danmark er dog lidt større end i Norge og lidt mindre end i Finland. Der er ikke forskel mellem sammenligningslandene med hensyn til besøgenes varighed. Det er dog værd at bemærke, at de danske erhvervsuddannelseslærere oftere deltager i virksomhedsbesøg end gymnasielærerne (35 % blandt erhvervsuddannelseslærerne mod 20 % blandt gymnasielærerne). Forskellen skyldes formentlig erhvervsuddannelseslærernes tættere forbindelse til erhvervslivet i kraft af bl.a. elevernes deltagelse i praktik, men forskellen er dog alligevel relativt stor.

Begrænset brug af efteruddannelse inden for det ordinære efter- og videreuddannelsessystem (fx diplom- eller masteruddannelse)

Brug af efteruddannelse inden for det ordinære efter- og videreuddannelsessystem (fx diplom- eller masteruddannelse) er – ligesom i de fleste sammenligningslande – en af de mindst udbredte former for faglige kompetenceudviklingsaktiviteter i Danmark. I grundskolen har 10 % deltaget i denne form for efteruddannelse inden for de seneste 12 måneder, mens andelen er 14 % blandt ungdomsuddannelseslærerne. I sammenligningslandene ligger andelen på både grundskole- og ungdomsuddannelsesniveau på mellem 9 % og 19 %. De danske erhvervsuddannelseslærere har i højere grad deltaget i efteruddannelse inden for det ordinære efter- og videreuddannelsessystem end gymnasielærerne (20 % i modsætning til 12 % af gymnasielærerne). Denne forskel er måske ikke så overraskende set i lyset af det store fokus, der har været på diplomuddannelse af erhvervsuddannelseslærerne inden for de seneste år, men dog alligevel stor.

Forskellig grad af deltagelse i fælles kompetenceudviklingsaktiviteter

TALIS spørger også lærerne om, hvorvidt de har deltaget i faglig kompetenceudvikling med en gruppe kolleger fra deres skole eller faggruppe inden for de seneste 12 måneder. Det er meget forskelligt, hvor ofte de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere deltager i kompetenceudvikling sammen med kolleger. Således har henholdsvis 49 % og 48 % af grundskole- og ungdomsuddannelseslærerne deltaget sammen med kolleger i alle eller de fleste aktiviteter. Henholdsvis 13 % og 11 % har ikke deltaget i nogen aktiviteter. Danmark er et af de sammenligningslande, hvor den største andel af lærerne svarer, at alle deres faglige kompetenceudviklingsaktiviteter er foregået sammen med en gruppe kolleger fra deres skole eller faggruppe inden for de seneste 12 måneder. Særligt Norge og de asiatiske lande skiller sig ud ved en mere begrænset brug af fælles faglige kompetenceudviklingsaktiviteter end de andre sammenligningslande.

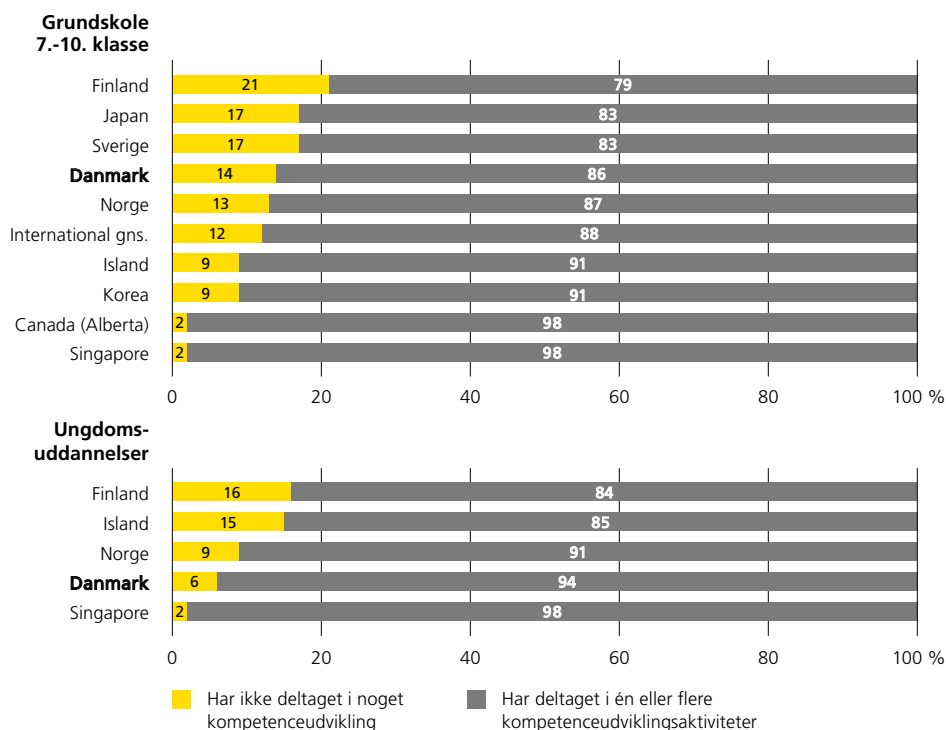
De fleste danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere har deltaget i kompetenceudvikling inden for de seneste 12 måneder

I TALIS-undersøgelsen fra 2008 havde 24 % af de danske grundskolelærere ikke deltaget i faglig kompetenceudvikling af mindst 1 dags varighed inden for de seneste 18 måneder, hvilket var en større andel end i sammenligningslandene. Figur 21 viser, hvor stor en andel af de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere der ikke har deltaget i nogen form for kompetenceudvikling inden for de seneste 12 måneder i 2013. Bemærk dog, at tallene ikke direkte kan sammenlignes med tallene fra 2008, for det første fordi der spørges ind til deltagelse i løbet af de seneste 12 måneder frem for 18 måneder, og for det andet fordi grundskolelærerne i 2008 kun blev medregnet som havende deltaget i kompetenceudvikling, hvis kompetenceudviklingen havde varet mere end 1 dag.⁸

⁸ Desuden spørges til to kompetenceudviklingsaktiviteter i 2013, som ikke indgik i 2008. De to aktiviteter er "virksomhedsbesøg, besøg hos offentlige og private interesseorganisationer" og "efteruddannelse hos virksomheder, offentlige og private interesseorganisationer". Derudover er ordlyden i de to spørgeskemaer ikke ens, i flere af de kompetenceudviklingsaktiviteter der går igen i 2008 og 2013.

FIGUR 21

Har lærerne deltaget i faglige kompetenceudviklingsaktiviteter inden for de seneste 12 måneder?



Kilde: Spørgeskema til lærere (TALIS, 2013).

Figuren viser, at 14 % af grundskolelærerne slet ikke har deltaget i nogen af de faglige kompetenceudviklingsaktiviteter, der spørges om i TALIS, inden for de seneste 12 måneder. Denne andel adskiller sig ikke meget fra de fleste sammenligningslande. Finland er dog det land, hvor den største andel af grundskolelærerne (21 %) ikke har deltaget i nogen kompetenceudvikling inden for de seneste 12 måneder, mens Singapore og Canada skiller sig særligt ud ved, at en meget lille andel (2 %) svarer det samme. På ungdomsuddannelserne er der lidt færre (6 %) end i grundskolen, der ikke har deltaget i nogen kompetenceudvikling inden for de seneste 12 måneder. Dette gør de danske ungdomsuddannelseslærere til den gruppe, sammen med lærerne i Singapore, hvor den største andel af ungdomsuddannelseslærere har modtaget kompetenceudvikling inden for de seneste 12 måneder.

Vi har undersøgt, om skolestørrelse, skoleplacering i by/på land samt lærerens anciennitet har sammenhæng med, om læreren inden for de seneste 12 måneder har deltaget i kompetenceudviklingsaktiviteter. Analysen viser, at der er en større andel af både grundskole- og ungdomsuddannelseslærere, der har deltaget i kompetenceudvikling, på skoler med mere end 700 elever. Skolestørrelsens sammenhæng med andelen af lærere, der deltager i kompetenceudvikling, er størst for grundskolelærere. På grundskoler med over 700 elever har 95 % af lærerne deltaget i kompetenceudviklingsaktiviteter inden for de seneste 12 måneder, mens dette tal er 87 % blandt lærere ansat på skoler med 351-700 elever og 82 % blandt lærere ansat på skoler med op til 350 elever. Der er ingen signifikante forskelle mellem skoler, der er placeret i henholdsvis by- og landdistrikter, og der er ikke noget entydigt mønster mellem lærerens anciennitet og deltagelse i kompetenceudviklingsaktiviteter.

5.2 Områder for faglig kompetenceudvikling blandt lærerne

Lærerne spørges i TALIS-undersøgelsen om, hvilke områder de har fået faglig kompetenceudvikling inden for inden for de seneste 12 måneder, samt hvilken positiv indflydelse kompetenceudviklingen fik på deres undervisning. Lærerne spørges bl.a. om områder som viden om deres fag, evaluering, it, klasseledelse, læringsstile mv.

Det er vigtigt at understrege, at der er tale om lærernes egen vurdering af kompetenceudviklingens betydning. Det er også – endnu en gang – vigtigt at understrege, at lærerne udelukkende spørges om de områder, de har fået kompetenceudvikling inden for inden for de seneste 12 måneder. Det betyder også, at det ikke er muligt at slutte, at lærerne fx mangler kompetencer inden for de forskellige områder eller ikke har modtaget nok kompetenceudvikling inden for et område, blot fordi de ikke er blevet opkvalificeret inden for området inden for de seneste 12 måneder. Det kan heller ikke udelukkes, at lærerne har deltaget i kompetenceudvikling inden for andre områder end dem, de spørges om i TALIS.

Resultater

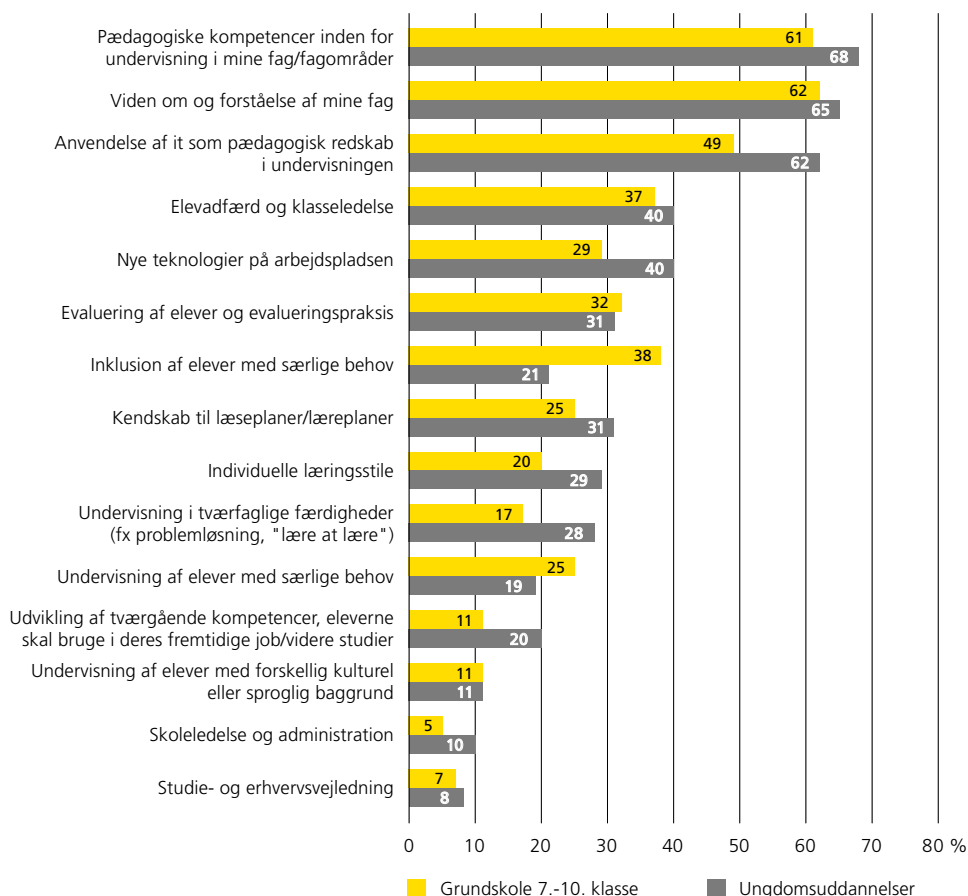
- De danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere har – ligesom lærerne i de fleste sammenligningslande – primært deltaget i kompetenceudvikling om viden om og forståelse af deres fag (62 % i grundskolen og 63 % på ungdomsuddannelserne) og pædagogiske kompetencer inden for undervisning i deres fag/fagområder (61 % i grundskolen og 68 % på ungdomsuddannelserne). En relativt stor del af de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere har også deltaget i kompetenceudvikling om anvendelse af it som pædagogisk redskab – dog er andelen størst på ungdomsuddannelserne (62 % mod 49 % i grundskolen). De danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere er kun overgået af lærerne i Singapore, Canada og Korea, når det gælder udbredelsen af deltagelse i kompetenceudvikling om it.
- Hvis vi ser på de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere separat, har de deltaget i mindst kompetenceudvikling inden for skoleledelse og administration, undervisning af elever med forskellig kulturel eller sproglig baggrund og studie- og erhvervsvejledning.
- Danmark skiller sig i særlig grad ud fra sammenligningslandene ved, at grundskole- og ungdomsuddannelseslærerne i mindre grad har deltaget i faglig kompetenceudvikling inden for evaluering af elever og evalueringspraksis.

5.2.1 Områder for de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslæreres kompetenceudvikling inden for de seneste 12 måneder

Figur 22 viser de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslæreres svar på, hvilke områder for kompetenceudvikling de har deltaget i inden for de seneste 12 måneder.

FIGUR 22

Hvilke kompetenceudviklingsaktiviteter har lærerne deltaget i inden for de seneste 12 måneder? (Andel, der har angivet, at de har deltaget i kompetenceudvikling inden for følgende områder)



Kilde: Spørgeskema til lærere (TALIS, 2013).

Note: Det er kun besvarelser fra de lærere, der har angivet, at de har deltaget i kompetenceudvikling inden for de seneste 12 måneder, der indgår i figuren.

Figuren viser, at de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere inden for de seneste 12 måneder primært har deltaget i faglige kompetenceudviklingsaktiviteter om deres viden om og

forståelse af deres fag, pædagogiske kompetencer inden for undervisning i deres fag/fagområder og anvendelse af it som pædagogisk redskab i undervisningen. De danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere har til gengæld deltaget i mindst kompetenceudvikling om skoleledelse og administration, undervisning af elever med forskellig kulturel eller sproglig baggrund og studie- og erhvervsvejledning. De danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere adskiller sig særligt fra sammenligningslandene ved i mindre grad at have deltaget i kompetenceudvikling inden for curriculum, evaluering af elever samt evalueringspraksis.

Som i spørgsmålet ovenfor om lærernes deltagelse i forskellige områder for faglig kompetenceudvikling har en større andel af de danske ungdomsuddannelseslærere deltaget i kompetenceudvikling inden for samtlige områder – bortset fra viden om elever med særlige behov – end grundskolelærerne.

I det følgende sammenlignes de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslæreres mest centrale områder for kompetenceudvikling med lærerne i sammenligningslandenes.

Megen faglig kompetenceudvikling inden for viden om og forståelse af deres fag og pædagogiske kompetencer inden for undervisning i deres fag/fagområder

Ligesom lærerne i de fleste sammenligningslande har de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere inden for de seneste 12 måneder primært deltaget i faglig kompetenceudvikling om viden om og forståelse af deres fag og pædagogiske kompetencer inden for undervisning i deres fag/fagområder. Dette stemmer bl.a. overens med, at faglig opdatering i eget fag var et af fokuspunkterne i opkvalificeringen af folkeskolen i 2011/2012 (EVA/Rambøll 2013).

I grundskolen har 62 % af lærerne deltaget i faglig kompetenceudvikling inden for viden om og forståelse af deres fag inden for de seneste 12 måneder. Dette er på niveau med Sverige, Norge og Island, men færre end i Finland, Canada og de asiatiske lande, hvor andelen er mellem 78 % og 88 %. 61 % af de danske grundskolelærere har deltaget i kompetenceudvikling om pædagogiske kompetencer inden for undervisning i deres fag/fagområder inden for de seneste 12 måneder. Denne andel er på niveau med Norge, men lidt større end i de øvrige nordiske lande, hvor andelen er mellem 45 % og 56 %. Igen skiller Canada og de asiatiske lande sig ud med større andele (mellem 67 % og 86 %), der har deltaget i kompetenceudvikling inden for dette område.

Billedet på ungdomsuddannelserne minder meget om det i grundskolen, da 65 % af de danske ungdomsuddannelseslærere har deltaget i faglig kompetenceudvikling inden for viden om og forståelse af deres fag. De danske ungdomsuddannelseslærere har fået mindre viden om og forståelse af deres fag end de fleste sammenligningslande (mellem 73 % og 88 %) med undtagelse af Island, som er på niveau med Danmark. 68 % af ungdomsuddannelseslærerne har fået kompetenceudvikling om pædagogiske kompetencer inden for undervisning i deres fag/fagområder inden for de seneste 12 måneder. Denne andel er mindre end i Singapore, men større end i de andre nordiske lande, hvor mellem 52 % og 59 % har deltaget i kompetenceudvikling inden for de seneste 12 måneder.

De danske gymnasielærere har i højere grad end erhvervsuddannelseslærerne deltaget i kompetenceudvikling både om viden om og forståelse af deres fag og om pædagogiske kompeten-

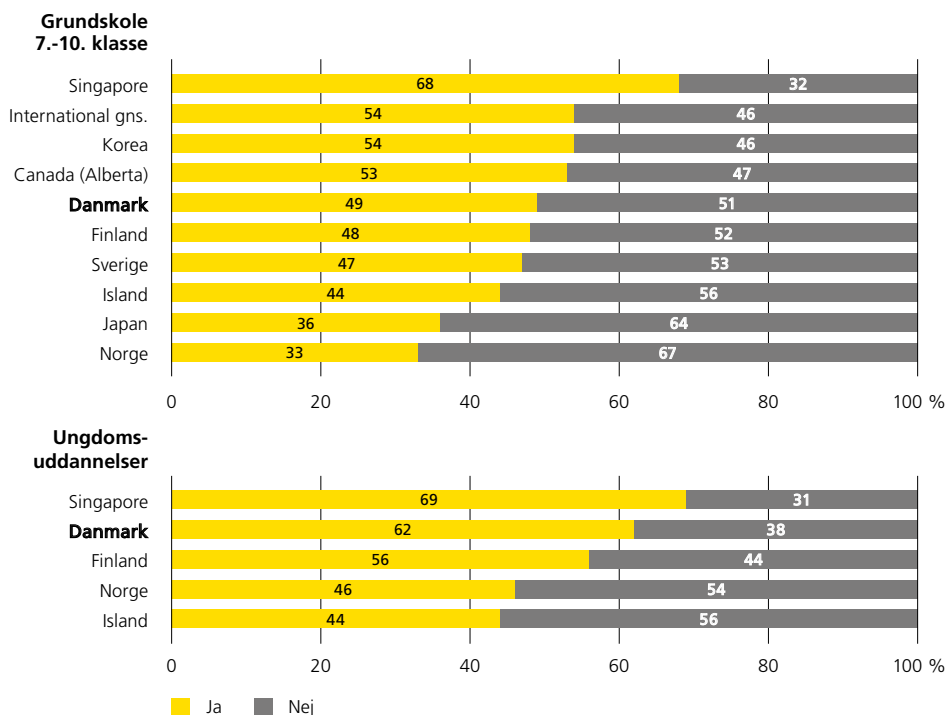
cer inden for undervisning i deres fag/fagområder inden for de seneste 12 måneder. 70 % af gymnasielærerne har deltaget i kompetenceudvikling inden for viden om og forståelse af deres fag, og 71 % har deltaget i kompetenceudvikling inden for pædagogiske kompetencer. De tilsvarende andele for erhvervsuddannelseslærere er henholdsvis 50 % og 59 %.

Megen faglig kompetenceudvikling inden for anvendelse af it som pædagogisk redskab i undervisningen

Anvendelse af it som pædagogisk redskab i undervisningen er, ligesom i de fleste sammenligningslande, et udbredt område for kompetenceudvikling i Danmark. Figur 23 sammenligner andelen af de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere, der har deltaget i kompetenceudvikling inden for dette område, med andelen i sammenligningslandene.

FIGUR 23

Har lærerne deltaget i kompetenceudviklende aktiviteter om anvendelse af it som pædagogisk redskab i undervisningen?



Kilde: Spørgeskema til lærere (TALIS, 2013).

Note: Det er kun besvarelser fra de lærere, der har angivet, at de har deltaget i kompetenceudvikling inden for de seneste 12 måneder, der indgår i figuren.

Figuren viser, at 49 % af de danske grundskolelærere har deltaget i kompetenceudvikling inden for it som pædagogisk redskab inden for de seneste 12 måneder. Dette er på niveau med de fleste sammenligningslande, med undtagelse af Norge og Japan, hvor andelen er mindre, og Singapore, hvor andelen er en del større. På ungdomsuddannelserne er kompetenceudvikling inden for it lidt mere udbredt end i grundskolen, da 62 % af de danske ungdomsuddannelseslærere har deltaget i denne form for kompetenceudvikling inden for de seneste 12 måneder. Også på ungdomsuddannelserne adskiller Singapore sig ved, at en større andel lærere har deltaget i kompetenceudvikling om it som pædagogisk redskab inden for de seneste 12 måneder end i Danmark og de øvrige nordiske lande. De danske gymnasielærere har i højere grad end erhvervsuddannelseslærerne fået kompetenceudvikling inden for anvendelse af it som pædagogisk redskab inden for de seneste 12 måneder (42 % på erhvervsuddannelserne mod 69 % på de gymnasiale uddannelser).

På trods af den omfattende kompetenceudvikling inden for it som pædagogisk redskab, de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere har deltaget i, oplever de også – som det ses af afsnit 5.3 – stadig et behov for kompetenceudvikling inden for anvendelsen af it som pædagogisk redskab.

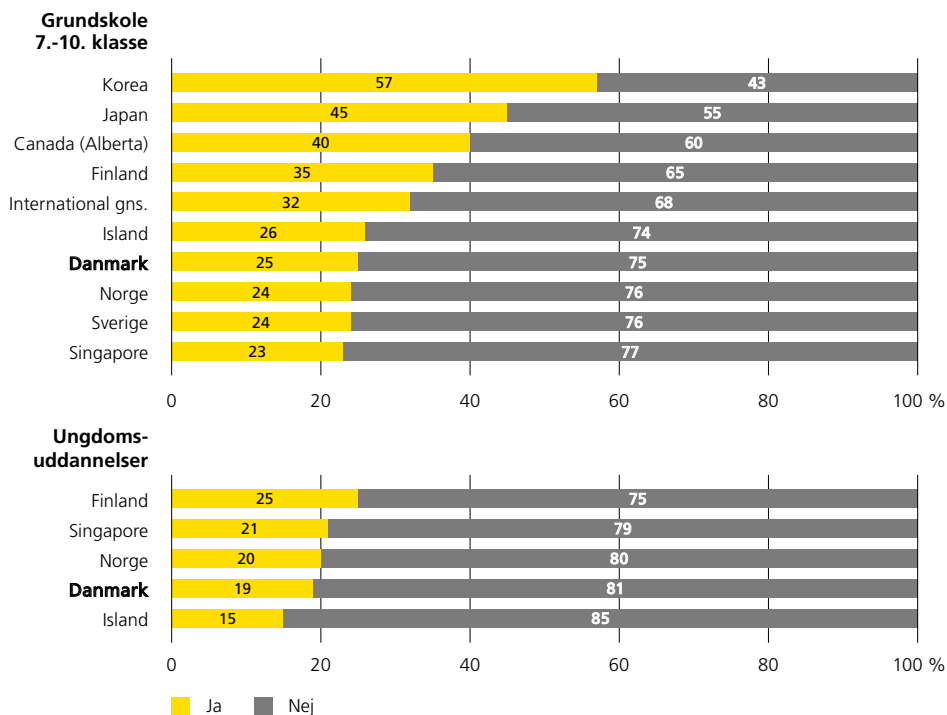
Megen kompetenceudvikling i grundskolen om inklusion og undervisning af elever med særlige behov

I den danske udgave af TALIS har Danmark fået tilføjet et nationalt spørgsmål om faglig kompetenceudvikling om inklusion af elever med særlige behov, der kun er blevet stillet til de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere. Spørgsmålet ligger i naturlig forlængelse af den megen fokus, der har været på inklusion af elever med særlige behov i Danmark inden for de seneste år. Dette spørgsmål supplerer spørgsmålet om faglig kompetenceudvikling om undervisning af elever med særlige behov, der indgår i den samlede TALIS-undersøgelse. I dette afsnit beskrives de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslæreres svar på disse to spørgsmål. TALIS definerer elever med særlige behov som elever, som formelt har fået identificeret et specialundervisningsbehov, fx på grund af mentale, psykiske, fysiske, indlæringsmæssige eller følelsesmæssige udfordringer. Selvom de to spørgsmål omhandler samme område, har inklusion en bredere karakter end undervisning, idet det refererer til skabelsen af både sociale og læringsmæssige elevfællesskaber. Samlet set har de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere modtaget mere kompetenceudvikling inden for inklusion af elever med særlige behov, end de har i undervisning af disse elever. At de danske grundskolelærere har modtaget relativt megen kompetenceudvikling inden for inklusion og undervisning af elever, underbygges af, at det i 2011/2012 var det område, hvor flest folkeskolelærere blev opkvalificeret (EVA/Rambøll 2013).

Som figur 24 viser, er andelen af de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere, der har deltaget i kompetenceudvikling inden for undervisning af elever med særlige behov, på niveau med eller lidt mindre end andelen blandt lærere i sammenligningslandene.

FIGUR 24

Har lærerne deltaget i kompetenceudviklende aktiviteter om undervisning af elever med særlige behov?



Kilde: Spørgeskema til lærere (TALIS, 2013).

Note: Det er kun besvarelser fra de lærere, der har angivet, at de har deltaget i kompetenceudvikling inden for de seneste 12 måneder, der indgår i figuren.

Som figur 24 viser, har 25 % af de danske grundskolelærere inden for de seneste 12 måneder deltaget i kompetenceudvikling om undervisning af elever med særlige behov. Denne andel er på niveau med de fleste sammenligningslande, men de canadiske, finske, japanske og koreanske grundskolelærere har modtaget mere kompetenceudvikling om dette område end de danske grundskolelærere inden for de seneste 12 måneder. Som det fremgår af afsnit 5.3, oplever de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere, ligesom i 2008 og ligesom lærerne i sammenligningslandene, stadig at have et behov for yderligere kompetenceudvikling inden for dette område. En lidt større andel af de danske grundskolelærere (38 %) har deltaget i kompetenceudvikling inden for inklusion af elever med særlige behov og har formentlig derigennem fået dækket en del af deres kompetenceudviklingsbehov med hensyn til elever med særlige behov.

Der er en tendens til, at de danske lærere har modtaget mere kompetenceudvikling inden for både inklusion og undervisning af elever med særlige behov, jo yngre elever de arbejder med. Lærerne i 0.-6. klasse har således i højere grad end lærerne i 7.-10. klasse deltaget i kompetenceudvikling om dette emne inden for de seneste 12 måneder. Tendensen fortsætter på ungdomsuddannelserne, hvor de danske ungdomsuddannelseslærere har deltaget i mindre kompetenceudvikling inden for de seneste 12 måneder end grundskolelærerne inden for både inklusion og undervisning af elever med særlige behov. 19 % af ungdomsuddannelseslærerne har deltaget i kompetenceudvikling inden for undervisning af elever med særlige behov og 21 % inden for inklusion af elever med særlige behov inden for denne periode. Denne forskel kan skyldes, at der har været større fokus på elever med særlige behov i grundskolen gennem en årrække, men også at en del af eleverne med særlige behov ikke fortsætter på en ungdomsuddannelse. Lærerne er også i TALIS blevet spurgt om, hvor mange af deres elever der har særlige behov. I 0.-6. klasse svarer 8 % af lærerne, at ingen af deres elever har særlige behov, mens andelen i 7.-10. klasse er 13 %. På ungdomsuddannelserne svarer 31 %, at de ikke har elever med særlige behov. Denne forskel afspejles også i, at ungdomsuddannelseslærerne også, som vi vil se i afsnit 5.3, har et mindre behov for kompetenceudvikling inden for dette område. Både i grundskolen og på ungdomsuddannelserne er der en tendens til, at lærerne har modtaget mere kompetenceudvikling om inklusion og undervisning af elever med særlige behov, jo større andel af elever med særlige behov der er på deres skole.

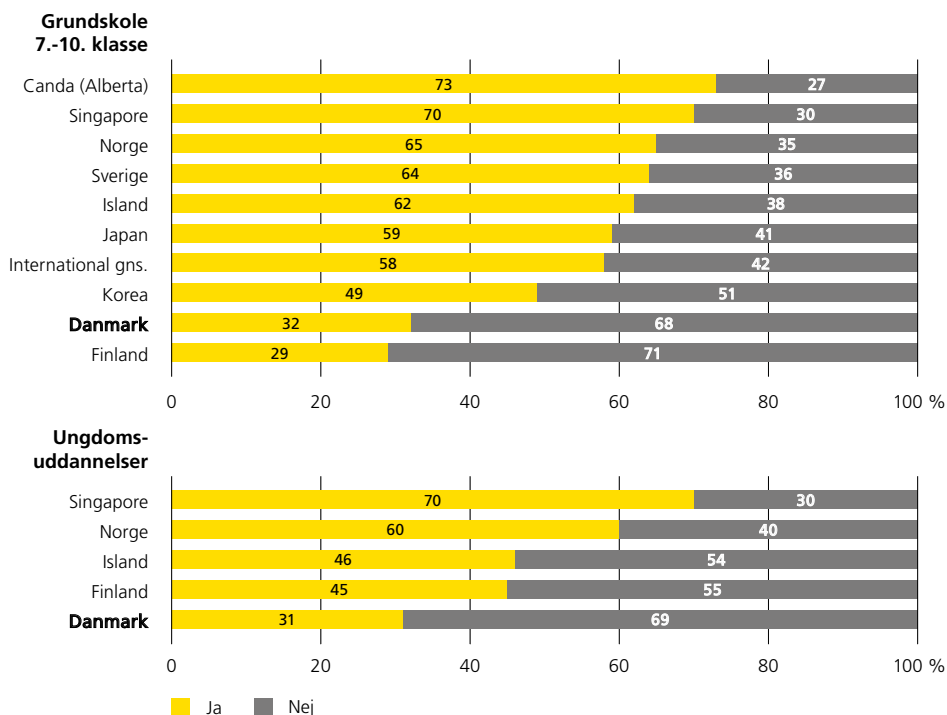
De danske erhvervsuddannelseslærere har i højere grad end gymnasielærerne deltaget i kompetenceudvikling inden for undervisning af elever med særlige behov inden for de seneste 12 måneder, mens der ikke er nogen forskelle mellem gymnasielærere og erhvervsuddannelseslærerne, når det gælder kompetenceudvikling inden for inklusion af elever med særlige behov. Forskellen indikerer dog, at erhvervsuddannelseslærerne har flere elever med særlige behov end gymnasierne, hvilket bl.a. underbygges af, at 11 % af erhvervsuddannelseslærerne ikke har nogen elever med særlige behov, mens 39 % af gymnasielærerne svarer det samme.

Mindre faglig kompetenceudvikling inden for evaluering af elever og evalueringspraksis end de fleste sammenligningslande

Et af de områder, hvor de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere i særlig grad skiller sig ud fra de fleste øvrige lande, er, at de har modtaget mindre faglig kompetenceudvikling om evaluering af elever og evalueringspraksis. Som vi vil se i afsnit 5.3, er dette også et af de områder, hvor særligt de danske grundskolelærere oplever et relativt stort behov for fortsat kompetenceudvikling. Figur 25 viser andelen af lærere, der har deltaget i kompetenceudvikling om evaluering af elever og evalueringspraksis inden for de seneste 12 måneder.

FIGUR 25

Har lærerne deltaget i kompetenceudviklende aktiviteter om evaluering af elever og evalueringspraksis?



Kilde: Spørgeskema til lærere (TALIS, 2013).

Note: Det er kun besvarelser fra de lærere, der har angivet, at de har deltaget i kompetenceudvikling inden for de seneste 12 måneder, der indgår i figuren.

Som figur 25 viser, har 32 % af de danske grundskolelærere deltaget i kompetenceudvikling om evaluering af elever og evalueringspraksis inden for de seneste 12 måneder. Dette er på niveau med Finland, men ellers færre end i alle de øvrige lande, hvor andelen er mellem 49 % og 70 %.

Et lignende billede ses på ungdomsuddannelserne, hvor 31 % af lærerne har deltaget i denne form for faglig kompetenceudvikling inden for de seneste 12 måneder. Ligesom i grundskolen er dette en mindre andel end i sammenligningslandene. Fx har 60 % af de norske ungdomsuddannelseslærere deltaget i kompetenceudvikling om evaluering og evalueringspraksis inden for de seneste 12 måneder. Selvom det ikke kan udelukkes, at de danske grundskole- og ung-

domsuddannelseslærere blot tidligere har deltaget i kompetenceudvikling om denne form for evaluering, indikerer dette – sammenholdt med lærernes øvrige besvarelser om evaluering, der også alle ligger i den lave ende – at evaluering ikke prioriteres i samme grad i Danmark som i sammenligningslandene.

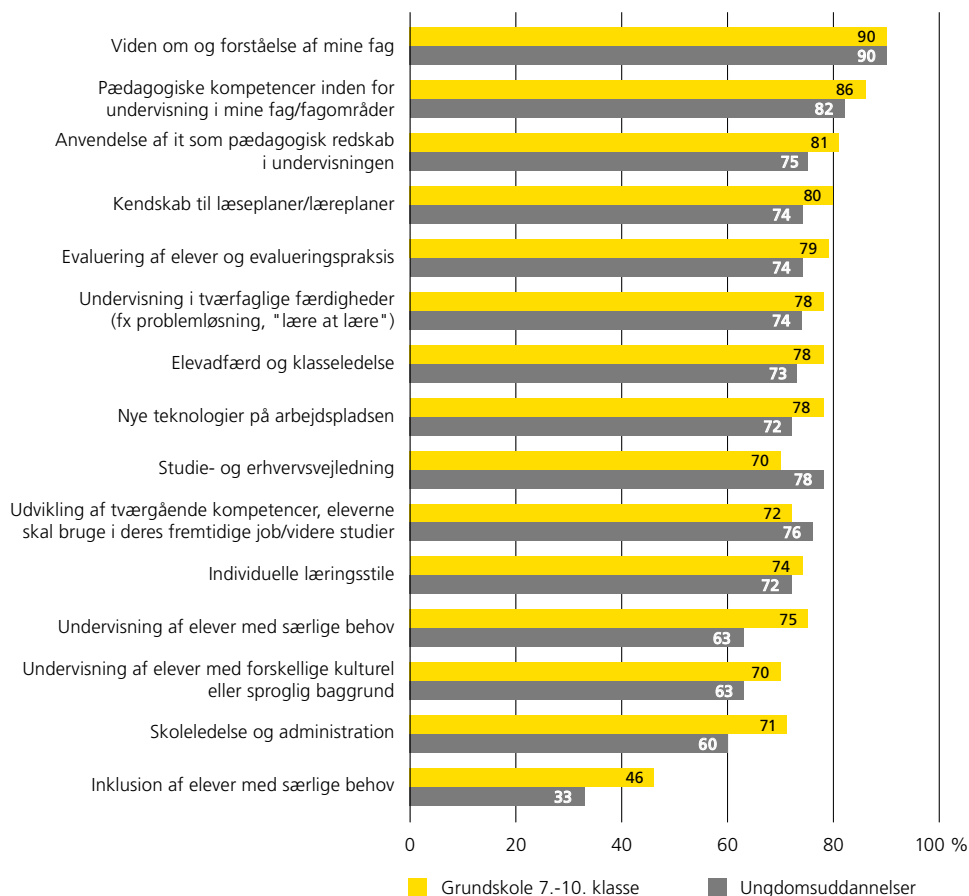
Den form for faglig kompetenceudvikling, som de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere har haft mindst af inden for de seneste 12 måneder, er studie- og erhvervsvejledning. Henholdsvis 7 % og 8 % af grundskole- og ungdomsuddannelseslærerne har haft kompetenceudvikling inden for dette område inden for de seneste 12 måneder. Dette er på niveau med de øvrige nordiske lande, men i de asiatiske lande er andelen – blandt både grundskole- og ungdomsuddannelseslærerne – markant større (mellem 24 % og 74 %).

5.2.2 Betydningen af kompetenceudviklingsaktiviteterne for lærernes undervisning

Lærerne spørges i TALIS om, hvilken positiv indflydelse den kompetenceudvikling, de har deltaget i inden for de seneste 12 måneder, har haft på deres undervisning. Figur 26 viser andelen af de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere, der vurderer, at kompetenceudviklingen har haft nogen eller stor positiv indflydelse på deres undervisning.

FIGUR 26

Andel af lærere, der mener, at kompetenceudviklingsaktiviteter inden for følgende områder har haft stor eller nogen positiv indflydelse på deres undervisning



Kilde: Spørgeskema til lærere (TALIS, 2013).

Note: Det er kun besvarelser fra de lærere, der har angivet, at de har deltaget i kompetenceudvikling inden for de seneste 12 måneder, der indgår i figuren.

Figur 26 viser, at de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere – ligesom lærere i de fleste øvrige lande – samlet set oplever, at de aktiviteter, de deltager i, har en positiv indflydelse på deres undervisning. Der er dog flere interessante ting ved de danske læreres besvarelser. For det første er det værd at bemærke, at de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere vurderer, at kompetenceudviklingen inden for viden om og forståelse af deres fag og pædago-

giske kompetencer inden for undervisning i deres fag/fagområder er de områder, de har modtaget mest kompetenceudvikling inden for, og også er de områder, der har påvirket deres undervisning mest positivt.

For det andet er der en tendens til, at lærerne på ungdomsuddannelserne anser de fleste kompetenceudviklingsaktiviteter som lidt mindre betydningsfulde end lærerne i grundskolen – særligt undervisning af elever med særlige behov og undervisning af elever med forskellig kulturel baggrund. Det eneste område, hvor grundskolelærerne vurderer, at de har haft mindre udbytte end ungdomsuddannelseslærerne, er udviklingen af tværgående kompetencer, eleverne kan bruge i deres fremtidige job/studier (fx samarbejdskompetencer). Dette skyldes dog formentlig ungdomsuddannelsernes arbejde med studiekompetencer og overgangen til arbejdsmarkedet. Det er også værd at bemærke, at lærerne i 0.-6. klasse oplever et markant mindre udbytte af studie- og erhvervsvejledningen end lærerne i de øvrige nordiske lande, hvilket bl.a. kan skyldes, at studie- og erhvervsvejledningen starter senere i Danmark end andre steder.

For det tredje er det interessant, at gymnasielærerne i lidt mindre grad oplever et positivt udbytte af kompetenceudviklingsaktiviteterne end lærerne på erhvervsuddannelserne – særligt når det gælder studie- og erhvervsvejledning, multikulturel undervisning, elever med særlige behov, individuelle læringsstile, administration, elevadfærd og klasseledelse og evaluering af elever. Erhvervsuddannelseslærerne har modtaget mindre kompetenceudvikling end gymnasielærerne inden for de seneste 12 måneder, men til gengæld oplever de et større udbytte af den kompetenceudvikling, de modtager.

I TALIS-undersøgelsen fra 2008 vurderede mellem 79 % og 97 % af de danske grundskolelærere, at de faglige kompetenceudviklingsaktiviteter, de deltog i, havde "nogen betydning" eller "stor betydning" for deres udvikling som lærere. En lignende oplevelse af et relativt stort udbytte af kompetenceudviklingen går således igen i 2013.

5.3 Lærernes behov for kompetenceudvikling

I TALIS er lærerne blevet bedt om at vurdere deres behov for faglig kompetenceudvikling. Lærerne vurderede deres kompetenceudviklingsbehov inden for samme områder, som de i spørgsmålene forinden blev spurgt om, om de havde modtaget kompetenceudvikling inden for inden for de seneste 12 måneder. Det gælder således områder som viden om deres fag, evaluering, it, klasseledelse, læringsstile mv. I dette afsnit inddrages også de danske lederes vurdering af, hvilke forhold, de oplever, hæmmer skolens mulighed for at tilbyde undervisning af høj kvalitet.

Lærernes vurdering af deres eget kompetencebehov giver en indikation på, hvor godt de føler sig klædt på i deres arbejde med forskellige dele af deres undervisning. Tidligere så vi, at de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere samlet set føler sig godt forberedt til både deres fags indhold, deres fags pædagogik/didaktik, undervisningspraksis og evaluering af elevers faglige niveau. I dette afsnit ser vi af lærernes besvarelser, at den faglige kompetenceudvikling, de har modtaget inden for de seneste 12 måneder, ikke altid stemmer overens med det kompetenceudviklingsbehov, de selv vurderer, de har. Dette kan dog på den ene side skyldes, at lærerne har et fagligt kompetencebehov, der endnu ikke er blevet opfyldt. På den anden side

kan det også skyldes, at lærerne allerede har modtaget tilstrækkelig kompetenceudvikling inden for et område og derfor ikke længere oplever at have et behov. Endelig kan det også ses som en indikation på, at lærernes kompetenceudviklingsbehov løbende udvikler sig. 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.

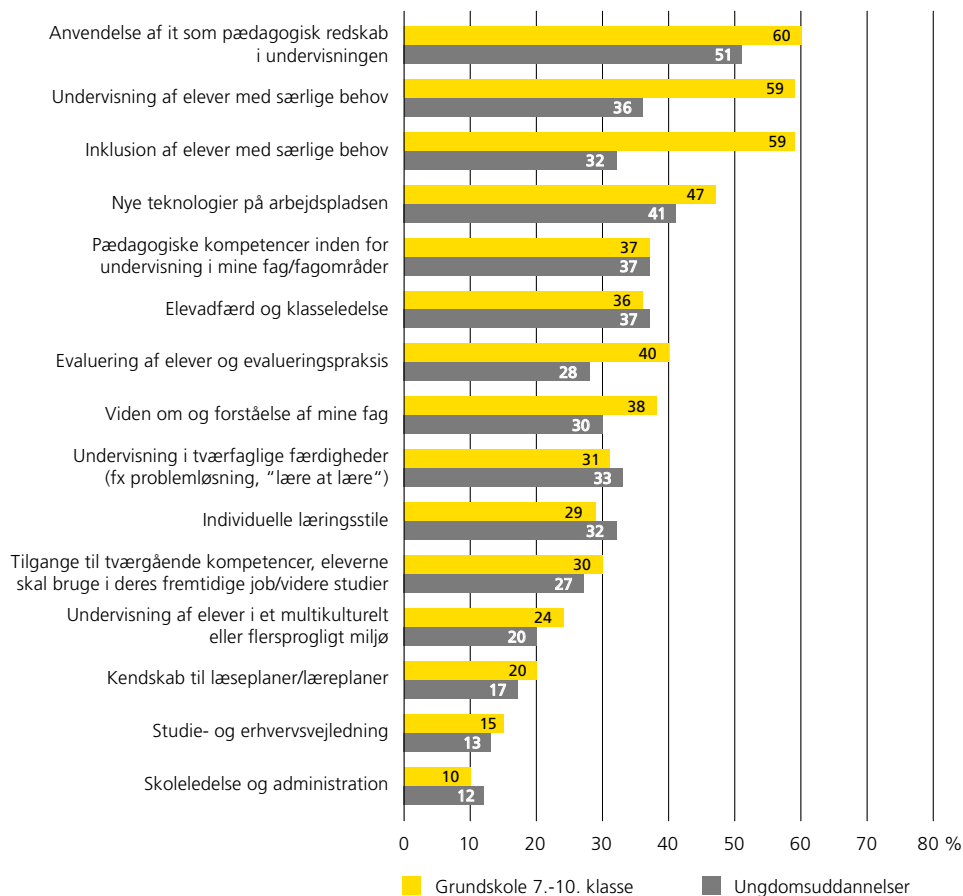
Resultater

- Med undtagelse af enkelte områder giver de fleste danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere samlet set udtryk for at have et mindre eller intet behov for kompetenceudvikling på de områder, der spørges ind til i TALIS. Der er ikke noget entydigt mønster, når man sammenligner de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslæreres svar med lærerne i sammenligningslandenes. Der er dog en tendens til, at de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere på de fleste områder angiver at have et behov, der enten er på niveau med eller lidt mindre end lærerne i de fleste sammenligningslandes.
- En relativt stor del af de danske grundskolelærere giver dog udtryk for et behov for kompetenceudvikling inden for inklusion og undervisning af elever med særlige behov (59 % angiver i nogen eller høj grad at have et behov), ligesom både 60 % af grundskolelærerne og 51 % af ungdomsuddannelseslærerne giver udtryk for et behov for kompetenceudvikling inden for anvendelse af it som pædagogisk redskab i undervisningen.
- Det område, hvor de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere angiver at have det mindste behov for kompetenceudvikling, er skoleledelse og administration, studie- og erhvervsvejledning og undervisning af elever i et multikulturelt eller flersprogligt miljø. De danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere adskiller sig særligt fra de fleste sammenligningslande ved at have et mindre behov for kompetenceudvikling inden for undervisning af elever i et multikulturelt eller flersprogligt miljø.

Figur 27 viser andelen af de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere, der svarer, at de i nogen eller høj grad har behov for kompetenceudvikling på de forskellige områder.

FIGUR 27

I hvilken grad mener lærerne, at de lige nu har behov for faglig kompetenceudvikling inden for følgende områder? (Andel, der har angivet, at de i høj grad eller nogen grad har behov for kompetenceudvikling)



Kilde: Spørgeskema til lærere (TALIS, 2013).

Figur 27 viser, at en relativt stor del af de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere svarer, at de har et lille eller intet behov for kompetenceudvikling inden for de områder, der bliver spurgt ind til i TALIS. I TALIS-undersøgelsen fra 2008 angav de danske grundskolelærere at have størst behov for kompetenceudvikling inden for undervisning af elever med særlige behov samt it i undervisningen. I 2013 oplever både de danske grundskole- og de danske ungdomsuddannelseslærere stadig at have et stort behov for kompetenceudvikling inden for disse områder. De danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere oplever således særligt at have behov for kompetenceudvikling inden for inklusion og undervisning af elever med særlige behov samt anvendelse af it som pædagogisk redskab i undervisningen. Dette er særligt interessant, set i lyset af at de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere har modtaget ganske meget kompetenceudvikling inden for disse områder i løbet af de seneste 12 måneder, men altså stadig oplever et behov for mere (se afsnit 5.2).

En relativt stor andel af de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere svarer også, at de har behov for kompetenceudvikling inden for nye teknologier på arbejdspladsen, elevadfærd og klasseledelse, pædagogiske kompetencer inden for undervisning i deres fag/fagområder samt viden om og forståelse af deres fag. Særligt grundskolelærerne oplever også at have behov for kompetenceudvikling inden for evaluering af elever og evalueringspraksis.

Der er ikke noget entydigt mønster, når man sammenligner de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslæreres svar med lærerne i sammenligningslandene. Der er dog en tendens til, at de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere angiver at have et behov, der enten er på niveau med eller lidt mindre end lærerne i de fleste sammenligningslandes, på de fleste områder, fx studie- og erhvervsvejledning og undervisning af elever med forskellig kulturel eller sproglig baggrund. Derudover er der en tendens til, at de japanske og koreanske grundskolelærere angiver at have et større behov for kompetenceudvikling inden for samtlige af de områder, der spørges ind til i TALIS.

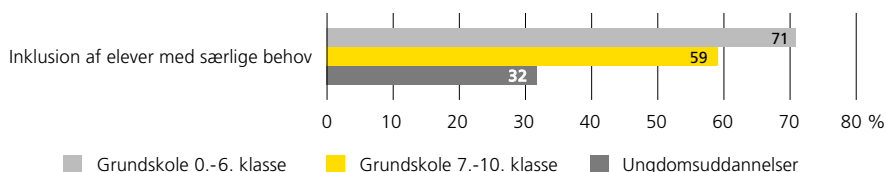
I det følgende sammenlignes de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslæreres svar med lærerne i sammenligningslandene på udvalgte områder, hvor de vurderer at have et særligt stort eller særligt lille behov for kompetenceudvikling.

Stort behov for kompetenceudvikling inden for inklusion og undervisning af elever med særlige behov

Figur 28 viser, hvor stor en andel af de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere der svarer, at de i høj eller nogen grad har et behov for kompetenceudvikling om inklusion af elever med særlige behov.

FIGUR 28

Andel af lærere, der mener, at de i høj eller nogen grad har behov for kompetenceudvikling om inklusion af elever med særlige behov



Kilde: Spørgeskema til lærere (TALIS, 2013).

Figuren viser først og fremmest, at der er en tendens til, at jo yngre elever lærerne underviser, jo større behov har de for kompetenceudvikling inden for inklusion af elever med særlige behov. Behovet opleves således som særligt stort blandt lærerne i 0.-6. klasse, hvor 71 % svarer, at de i nogen eller høj grad har behov for faglig kompetenceudvikling inden for dette, mens andelen af lærerne i 7.-10. klasse og på ungdomsuddannelserne, der svarer det samme, er henholdsvis 59 % og 32 %. Dette spørgsmål er udelukkende stillet til de danske lærere, hvorfor det ikke er muligt at sammenligne på tværs af lande. Hvis man analyserer de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslæreres svar yderligere, er der en tendens til, at ungdomsuddannelseslærere oplever at have et større behov for kompetenceudvikling inden for dette område, jo større andel af elever med særlige behov der er på deres skole. Denne sammenhæng gør sig ikke gældende for grundskolelærere.

Billedet er næsten det samme, når det gælder lærernes oplevelse af behov for kompetenceudvikling inden for undervisning af elever med særlige behov, da andelen af de danske lærere i 0.-6. klasse og 7.-10. klasse og på ungdomsuddannelserne, der i nogen eller høj grad oplever at have et behov her, er henholdsvis 69 %, 59 % og 36 %. De danske lærere i 0.-6. klasse har et lidt større behov for kompetenceudvikling inden for undervisning af elever med særlige behov end lærere i sammenligningslandene. De danske 7.-10.-klasselærere skiller sig ikke på samme måde tydeligt ud fra lærerne i sammenligningslandene, men har dog et lidt større behov end de canadiske grundskolelærere og et meget mindre behov end de koreanske og japanske grundskolelærere. De danske ungdomsuddannelseslærere har et lidt mindre behov for kompetenceudvikling på dette område end lærerne i sammenligningslandene. Hvis man analyserer de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslæreres svar yderligere, er der igen en tendens til,

at ungdomsuddannelseslærere oplever at have et større behov for kompetenceudvikling inden for dette område, jo større andel af elever med særlige behov der er på deres skole. Denne sammenhæng gør sig ikke gældende for grundskolelærere.

Ligesom erhvervsskolelærerne havde deltaget i mere kompetenceudvikling om elever med særlige behov end gymnasielærerne, oplever de også et markant større behov end gymnasielærerne for yderligere kompetenceudvikling om dette område (50 % mod 30 % af gymnasielærerne). Dette kan bl.a. skyldes, at en større andel (8 %) af erhvervsuddannelseslærerne et andet sted i spørgeskemaet svarer, at alle eller de fleste af deres elever har særlige behov, dvs. er elever, som formelt har fået identificeret et specialundervisningsbehov, i modsætning til 1 % af gymnasielærerne.

I TALIS er lederne blevet spurgt om, hvilke forhold der hæmmer skolens mulighed for at tilbyde undervisning af høj kvalitet. Selvom dette spørgsmål ikke refererer direkte til lærernes vurdering af deres kompetenceudviklingsbehov, giver det en indirekte ledervurdering af, hvilke kompetencer de oplever, at deres skole samlet set mangler. Her er det særligt interessant, at 40 % af grundskolelederne og 31 % af ungdomsuddannelseslederne vurderer, at mangel på lærere med særlig viden om elever med særlige behov hæmmer deres muligheder for at levere undervisning af høj kvalitet. Dette underbygger således lærernes vurdering af, at der er behov for opkvalificering af lærere med kompetence i at undervise disse elever.

Stort behov for kompetenceudvikling inden for anvendelse af it som pædagogisk redskab i undervisningen

Et andet område, de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere i særlig grad angiver at have behov for kompetenceudvikling inden for, er anvendelse af it som pædagogisk redskab i undervisningen. 60 % af de danske grundskolelærere angiver i nogen eller høj grad at have behov for kompetenceudvikling på dette område, hvilket er omtrent det samme som eller lidt mindre end lærerne i de fleste sammenligningslande. Kun de canadiske grundskolelærere oplever at have et mindre behov for kompetenceudvikling inden for anvendelsen af it som pædagogisk redskab end de danske grundskolelærere, da 48 % her angiver i høj eller nogen grad at have et behov.

De danske ungdomsuddannelseslærere angiver at have et lidt mindre behov for kompetenceudvikling inden for anvendelse af it som pædagogisk redskab end grundskolelærerne, da 51 % af ungdomsuddannelseslærerne svarer, at de i nogen eller høj grad har behov for dette. De danske ungdomsuddannelseslærere skiller sig endnu mere entydigt ud fra lærerne i sammenligningslandene. Andelen af udenlandske ungdomsuddannelseslærere, der i nogen eller høj grad oplever at have et behov for dette, er større end andelen af danske.

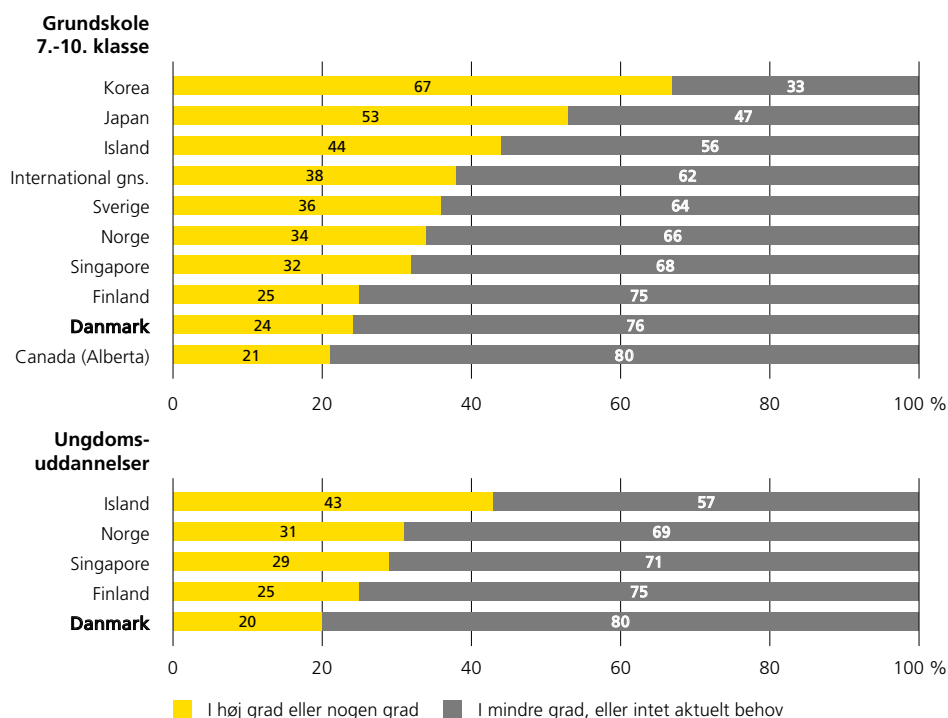
Selvom de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere, som vi så i afsnit 3.1, anvender it oftere end i de fleste øvrige lande – og også, som vi så i afsnit 5.2, har modtaget en del kompetenceudvikling om dette emne – er der således stadig en oplevelse blandt lærerne af at have et behov for mere kompetenceudvikling på dette område. De danske lærere er dog ikke ene om dette behov, da det som sagt også gælder for de fleste sammenligningslande.

Lille behov for kompetenceudvikling inden for undervisning af elever i et multikulturelt eller flersprogligt miljø

Et af de områder, som de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere oplever at have et markant mindre behov for kompetenceudvikling inden for end lærerne i sammenligningslandene, er undervisning af elever i et multikulturelt eller flersprogligt miljø. Figur 29 nedenfor sammenligner de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslæreres svar med lærerne i sammenligningslandenes.

FIGUR 29

I hvilken grad mener lærerne, at de har brug for faglig kompetenceudvikling inden for undervisning af elever i et multikulturelt eller flersprogligt miljø?



Kilde: Spørgeskema til lærere (TALIS, 2013).

I grundskolen svarer 24 % af de danske lærere, at de i nogen eller høj grad har behov for kompetenceudvikling inden for undervisning af elever i et multikulturelt eller flersprogligt miljø, mens andelen i de fleste sammenligningslande er mellem 32 % og 67 %. Eneste undtagelse er Finland og Canada, der er på niveau med Danmark. Billedet er det samme blandt ungdomsuddannelseslærerne. Her svarer 20 %, at de i nogen eller høj grad har et behov for kompetence-

udvikling inden for undervisning af elever i et multikulturelt eller flersprogligt miljø. Også her er andelen i sammenligningslandene, der svarer det samme, større (mellem 25 % og 43 %). Både i grundskolen og på ungdomsuddannelserne er andelen af lærere, der har behov for kompetenceudvikling på dette område, større, jo større andelen af elever, der taler et andet sprog end dansk i hjemmet, er på skolen.

Der er også forskel på erhvervsuddannelseslærerne og gymnasielærerne, når det gælder dette spørgsmål. 30 % af erhvervsuddannelseslærerne svarer, at de har behov for kompetenceudvikling inden for undervisning af elever i et multikulturelt eller flersprogligt miljø, mens 16 % af gymnasielærerne svarer det samme. Som vi så i afsnit 5.2, har de danske erhvervsuddannelseslærere også modtaget mere kompetenceudvikling end gymnasielærerne om denne elevgruppe inden for de seneste 12 måneder, men oplever altså stadig at have et større behov.

At de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere samlet set oplever at have et relativt lille behov for kompetenceudvikling inden for undervisning af elever i et multikulturelt eller flersprogligt miljø, kan skyldes mange ting. De danske grundskolelærere oplevede også i 2008 at have et relativt lille behov for faglig kompetenceudvikling inden for elever med anden etnisk baggrund end dansk. Det er dog i denne sammenhæng relevant at bemærke, at de danske elever med indvandrerbaggrund igen i *PISA Etnisk 2012* scorede lavere end de etnisk danske elever (Tørnhøj Christensen, Vibeke et al. 2012).

5.4 Rammer for lærernes kompetenceudvikling

Lærerne stilles i TALIS en række spørgsmål om rammerne for deres kompetenceudvikling. Det drejer sig fx om, hvor store dele af deres kompetenceudvikling lærerne selv betaler, og hvilke former for kompensation de modtager i forbindelse med de faglige kompetenceudviklingsaktiviteter, de deltager i. Afsnittet inddrager også lærernes svar på, hvilke hindringer der kunne være for deres fortsatte udvikling som lærer, da lærerne i forbindelse med dette spørgsmål bl.a. har mulighed for at svare, at fx manglende støtte fra deres leder eller kollision af efteruddannelse med deres skemalagte arbejdstid opleves som en hindring.

Resultater

- De danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere modtager som oftest skemalagt tid⁹ som kompensation for den kompetenceudvikling, de deltager i.
- Kollision med skemalagt arbejdstid er også den primære form for hindring for deres fortsatte udvikling som lærer, de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere oplever.

⁹ Skemalagt tid er et begreb, der bruges i spørgeskemaerne til ledere og lærere. Skemalagt tid skal forstås som arbejdstid, der er planlagt til undervisning. Når vi skriver, at læreren får skemalagt tid som kompensation for kompetenceudviklingsaktiviteter, betyder det, at læreren får undervisningsfri til kompetenceudviklingsaktiviteter.

Høj grad af skemalagt tid i forbindelse med de aktiviteter, der fandt sted på skolen i arbejdstiden

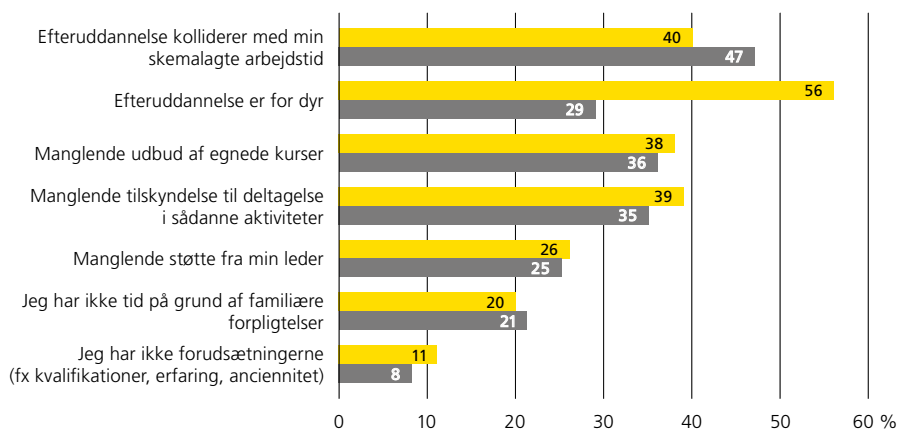
De danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere har typisk modtaget skemalagt tid som kompensation for de kompetenceudviklingsaktiviteter, der har fundet sted på skolen i arbejdstiden inden for de seneste 12 måneder. 62 % af grundskolelærerne har modtaget skemalagt tid, hvilket ligger i den lavere ende i forhold til sammenligningslandene. Kun i Island, Singapore og Canada er skemalagt tid mere udbredt end i Danmark. Skemalagt tid anvendes i endnu højere grad blandt de danske ungdomsuddannelseslærere. Her har 77 % modtaget skemalagt tid inden for de seneste 12 måneder, hvilket er en større andel end i Finland, Island og Singapore, men på niveau med Norge. Hverken i Danmark eller sammenligningslandene er lønkompen- sation særligt udbredt. Ikke-økonomisk kompensation for aktiviteter uden for arbejdstiden (fx afspadsering eller studieorlov) er heller ikke udbredt i Danmark, men denne form for kompen- sation er til gengæld mere udbredt i de fleste sammenligningslande. 10 % af de danske grund- skolelærere modtager denne form for kompensation, hvilket er på niveau med flere sammen- ligningslande, men mindre end i Norge, Singapore, Sverige og Canada, hvor andelen er mellem 17 % og 31 %. Blandt ungdomsuddannelseslærerne modtager 6 % ikke-økonomisk kompensation, hvilket er mindre end i samtlige af de øvrige lande, hvor andelen er mellem 12 % og 22 %.

Forskelligt, hvor mange hindringer grundskole- og ungdomsuddannelseslærerne oplever for deres fortsatte udvikling som lærer

Figur 30 viser andelen af de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere, der angiver, at de er enige eller meget enige i, at en række forhold kunne være en hindring for deres fortsatte udvikling som lærer.

FIGUR 30

I hvilken grad er lærerne enige i, at følgende kunne være en hindring for deres fortsatte udvikling som lærer? (Andel, der er meget enig eller enig i følgende udsagn)



Kilde: Spørgeskema til lærere (TALIS, 2013).

■ Grundskole 7.-10. klasse

■ Ungdomsuddannelser

De potentielle hindringer, de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere primært oplever for deres fortsatte udvikling som lærer, er, at efteruddannelse kolliderer med deres skemalagte arbejdstid, manglende udbud af egnede kurser og manglende tilskyndelse til deltagelse i sådanne aktiviteter, med andele af grundskole- og ungdomsuddannelseslærere, der er enige eller meget enige, mellem 35 % og 47 %. Der er ikke entydige forskelle mellem Danmark og sammenligningslandene. Dog skiller Danmark sig ud ved i mindre grad at vurdere, at efteruddannelse kolliderer med deres skemalagte arbejdstid. Der er dog forskelle mellem grundskole- og ungdomsuddannelseslærerne, da grundskolelærerne oplever flere hindringer for deres fortsatte udvikling som lærer, særligt at det er for dyrt (56 % mod 29 % blandt ungdomsuddannelseslærerne). I TALIS-undersøgelsen fra 2008 var Danmark det land, hvor grundskolelærerne i højest grad svarede, at arbejdsgiveren ikke støttede, at de fik faglig kompetenceudvikling. Selvom spørgsmålet ikke er formuleret på samme måde i 2013, tyder grundskole- og ungdomsuddannelseslærernes svar på, at manglende tilskyndelse til at deltage i faglig kompetenceudvikling stadig opleves som en hindring for nogle lærere.

Der er også forskel mellem de enkelte ungdomsuddannelser. De danske erhvervsuddannelseslærere er samlet set enige eller meget enige i, at flere forhold kunne være hindringer for deres fortsatte udvikling som lærer, end det er tilfældet blandt gymnasielærerne. Dette ses bl.a. ved, at en større andel af de danske erhvervsuddannelseslærere vurderer, at manglende støtte fra deres leder kunne være en hindring (14 procentpoint flere end gymnasielærerne), at efteruddannelse kolliderer med deres skemalagte arbejdstid (10 procentpoint flere end gymnasielærerne), samt at der er manglende tilskyndelse til at deltage i sådanne aktiviteter (16 procentpoint flere end gymnasielærerne). Til gengæld vurderer en større andel af de danske gymnasielærere end af de danske erhvervsuddannelseslærere, at manglende tid på grund af familiære forpligtelser kunne være en hindring for deres fortsatte udvikling som lærer (16 procentpoint flere end erhvervsuddannelseslærerne).

5.5 Introduktionsforløb og mentorer

Introduktionsforløb og brug af mentorer er en af mange forskellige former for kompetenceudvikling, lærerne kan deltage i. Lærerne bliver i TALIS-undersøgelsen spurgt om deres deltagelse i introduktionsforløb i deres første ansættelse som lærer og deres deltagelse i mentoraktiviteter på deres skole. I TALIS-undersøgelsen fra 2008 blev der ikke spurgt ind til brug af introduktionsforløb og mentorer. TALIS definerer introduktionsforløb for lærere som en række strukturerede aktiviteter på en skole, der støtter læreres introduktion til skolen eller til lærerprofessionen for nye lærere. Der kan fx være tale om støtte fra en mentor eller sidemandsoplæring med det formål bl.a. at hjælpe lærerne til at håndtere opstartsproblemer og udfordringer i forbindelse med undervisningen.

Lærerne bliver også i TALIS spurgt om deres deltagelse i mentoraktiviteter, der i TALIS defineres som mentorordninger gennemført af eller for lærere på skolen, eksklusive mentorordninger for studerende i praktik/pædagogikum på skolen.

Resultater

- Hvis man ser på de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere separat, har de primært modtaget uformel introduktion i forbindelse med deres første ansættelse som lærer frem for generel introduktion. De danske læreres deltagelse i uformel introduktion ligger omtrent på niveau med lærerne i sammenligningslandene. Sammenlignet med de asiatiske lande, Canada og TALIS-gennemsnittet deltager de danske grundskolelærere dog stadig relativt sjældent i generelle introduktionsforløb.
- De danske ungdomsuddannelseslærere har oftere deltaget i både uformel og generel introduktion i forbindelse med deres første ansættelse som lærer end grundskolelærerne.
- Mentorordninger er ikke særligt udbredte på uddannelsesområdet i Danmark – men er dog på ungdomsuddannelsesområdet mere udbredte end i de fleste øvrige nordiske lande.

Størst brug af uformelle introduktionsforløb

Samlet set indikerer grundskole- og ungdomsuddannelseslærernes besvarelser, at hovedparten af introduktionen i forbindelse med lærernes første ansættelse som lærer har haft en uformel karakter. Dette underbygges af både ledernes og lærernes svar. Således har 39 % af de danske grundskolelærere deltaget i uformelle introduktionsaktiviteter i forbindelse med deres første ansættelse som lærer, hvilket ligger omkring TALIS-gennemsnittet. 27 % af de danske grundskolelærere har deltaget i generelle introduktionsforløb i forbindelse med deres første ansættelse, hvilket er en større andel end i de øvrige nordiske lande, hvor fx 10 % af de norske og 16 % af de finske grundskolelærere har deltaget i sådanne forløb. Sammenlignet med de asiatiske lande, Canada og TALIS-gennemsnittet deltager de danske grundskolelærere dog stadig relativt sjældent i generelle introduktionsforløb. Fx har 51 % af de canadiske lærere og 80 % af de singaporeanske lærere deltaget i disse generelle introduktionsforløb.

De danske ungdomsuddannelseslærere har oftere deltaget i både uformel og generel introduktion i forbindelse med deres første ansættelse som lærer end grundskolelærerne. Der er dog stadig en overvægt af uformel introduktion, da 56 % har deltaget i uformelle introduktionsaktiviteter. Dette er omtrent på niveau med sammenligningslandene. 45 % af ungdomsuddannelseslærerne har deltaget i et generelt introduktionsforløb, hvilket også er flere end i de øvrige nordiske lande, men lidt mindre end i Singapore.

Vi har undersøgt om grundskole- og ungdomsuddannelseslæreres anciennitet har betydning for deltagelse i introduktionsforløb. Analysen viser overordnet set at lærere med lavere anciennitet også i højere grad har deltaget i introduktionsforløb end deres mere erfarne kolleger. Dette resultat skyldes formentlig at skoler i højere grad tilbyder introduktionsforløb end tidligere, men resultatet kan også skyldes, at jo højere anciennitet læreren har, jo svære er det at huske om man deltog i et introduktionsforløb, da man begyndte lærergeringen.

Det er værd at bemærke, at henholdsvis 56 % og 91 % af de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere arbejder på skoler, hvor lederne svarer, at de tilbyder formelle introduktionsprogrammer for alle nye lærere på skolen. Disse andele er markant større end de andele af de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere, der svarer, at de selv har deltaget i et formelt introduktionsforløb. Tolkningen af denne forskel er dog ikke entydig, da den kan skyldes, både at lærerne ikke deltager i de forløb, de tilbydes, og også at lederne har igangsat uformelle og generelle introduktionsaktiviteter for nye lærere, som de lærere, der har været ansat i flere år, ikke vil have deltaget i.

Begrænset brug af mentorer

TALIS-undersøgelsen viser, at mentoraktiviteter – ligesom i de øvrige nordiske lande – ikke er udbredt i Danmark. Dette skal formentlig ses i sammenhæng med den relativt udbredte teamstruktur i Danmark i forhold til sammenligningslandene, da man kan forestille sig, at en del af mentoraktiviteten foregår uformelt inden for teamene. På trods af dette er mentorer dog påfaldende mindre udbredte i Danmark. Dette ses ved, at 4 % af de danske grundskolelærere i øjeblikket har en mentor til at vejlede sig, mens 13 % selv fungerer som mentor for en eller flere lærere. Dette er på niveau med de nordiske lande, men mentoraktiviteter er noget mere udbredte i Canada og langt mere i de fleste asiatiske lande. I Singapore har 40 % af grundskolelærerne fx i øjeblikket en mentor. En lidt større andel af de danske grundskolelærere (18 %) har inden for de seneste 12 måneder deltaget i en mentorordning og/eller kollegial supervision af undervisning eller coaching som led i en formel ordning arrangeret af skolen, hvilket dog stadig er en mindre andel end i de fleste sammenligningslande.

Mentorer er mere udbredt på de danske ungdomsuddannelser end i grundskolen. Således har 11 % af de danske ungdomsuddannelseslærere i øjeblikket en mentor tilknyttet, mens 25 % selv fungerer som mentor for en eller flere lærere. Sammenlignet med sammenligningslandene skiller de danske ungdomsuddannelseslærere sig ud ved, med undtagelse af Singapore, at flere ungdomsuddannelseslærere i øjeblikket har en mentor til at vejlede sig eller selv fungerer som mentor for en eller flere lærere. 34 % af de danske ungdomsuddannelseslærere har inden for de seneste 12 måneder deltaget i en mentorordning og/eller kollegial supervision af undervisning eller coaching som led i en formel ordning arrangeret af skolen. Dette er en større andel end i de fleste nordiske lande, men langt mindre end i Singapore, hvor 67 % fx har deltaget i dette.

Blandt de danske ungdomsuddannelseslærere har lærere med 0-5 års erfaring en markant større andel, der har tilknyttet en mentor end deres mere erfarne kolleger. 27 % af ungdomsuddannelseslærere med 0-5 års erfaring har således tilknyttet en mentor. For grundskolelærerne er den tilsvarende andel 10 %.

Det er værd at bemærke, at henholdsvis 6 % og 16 % af de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere arbejder på skoler, hvor lederne svarer, at de tilbyder mentorforløb for alle lærere. Disse andele er lidt større end de andele af de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere, der svarer, at de selv har en mentor. Dette kan indikere, at nogle lærere ikke deltager eller har valgt ikke at deltage i mentoraktiviteterne, selvom lederne giver udtryk for, at muligheden er til stede på deres skole.

Skoleklima og lærernes jobtilfredshed

TALIS giver et indblik i, hvordan grundskole-¹⁰ og ungdomsuddannelseslærerne vurderer deres skoles klima og jobtilfredshed. Spørgsmålene om skoleklima handler på forskellig vis om skolens evne til at inddrage medarbejdere, forældre og elever samt om stemningen på skolen og interaktionen mellem lærere og elever. TALIS refererer til skoleklima som både kvaliteten af hverdagslivet på skolen og fx uro, fravær og sikkerhedsspørgsmål og den overordnede kultur på skolen og relationerne blandt medarbejderne og mellem medarbejderne og eleverne (OECD 2014).

TALIS' spørgsmål om lærernes jobtilfredshed refererer ligeledes til to dimensioner: lærernes vurdering af deres skole og det at arbejde på skolen og lærernes bredere vurdering af det at være lærer i dag.

¹⁰ Når vi i rapporten henviser 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 vi eksplicit nævne de to niveaus resultater.

6.1 Skoleklima

I dette afsnit præsenteres de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslæreres vurdering af deres skoleklima.

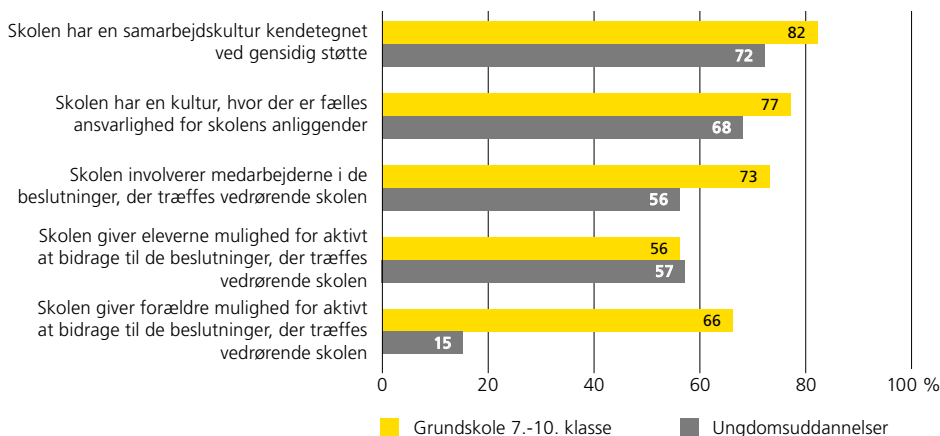
Resultater

- De danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere vurderer overordnet deres skoleklima, fx om skolen har en kultur, hvor der er fælles ansvarlighed for skolens anliggender, relativt positivt. Dette gælder i øvrigt også i de fleste sammenligningslande.
- Særligt de danske ungdomsuddannelseslærere vurderer dog skolens grad af forældreinddragelse knap så positivt og mindre positivt end lærerne i de fleste sammenligningslande.
- De fleste danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere vurderer relationen mellem lærere og elever som god.

Figur 31 viser, hvor stor en andel af de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere der er enige eller meget enige i en række udsagn om deres skoles skoleklima.

FIGUR 31

Andel af lærere, der er meget enige eller enige i, at følgende udsagn passer på deres skole



Kilde: Spørgeskema til lærere (TALIS, 2013).

Som figuren viser, vurderer de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere overordnet deres skoleklima positivt. Mellem 68 % og 82 % af de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere vurderer således, at skolen har en kultur, hvor der er fælles ansvarlighed for skolens anliggender, og at skolen har en samarbejdskultur kendetegnet ved gensidig støtte. Dette gælder i øvrigt, hvilket uddybes nedenfor, også i de fleste sammenligningslande. De danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere er dog – ligesom lærerne i flere sammenligningslande – lidt mindre enige i, at skolen inddrager medarbejdere, lærere og elever i beslutningerne på skolen. Det er værd at bemærke, at de danske grundskolelærere vurderer samtlige udsagn om skolens klima lidt mere positivt end ungdomsuddannelseslærerne.

I det følgende sammenlignes de mest centrale aspekter af grundskole- og ungdomsuddannelseslærernes skoleklima med lærerne i sammenligningslandenes svar.

Højere grad af medarbejderinddragelse end elev- og forældreinddragelse på de danske grundskoler og ungdomsuddannelser

De danske grundskole- og ungdomsuddannelseslæreres besvarelser indikerer, at medarbejdere og elever generelt inddrages i de beslutninger, der træffes vedrørende skolen, men at forældrene ikke på samme måde inddrages. I tolkningen af spørgsmålene er det dog vigtigt at påpege, at det ikke fremgår, hvilke beslutninger de forskellige parter involveres i, men udelukkende, om læreren har en overordnet fornemmelse af, at parterne har mulighed for at påvirke beslutningsprocesserne på skolen.

Når det gælder medarbejderinvolvering, er 73 % af de danske grundskolelærere enige eller meget enige i, at skolen involverer medarbejdere i de beslutninger, der træffes vedrørende skolen. Denne andel adskiller sig ikke meget fra sammenligningslandene, bortset fra Norge og Canada, hvor henholdsvis 83 % og 81 % svarer, at medarbejderne inddrages, og Korea, hvor der er en mindre grad af inddragelse (64 %). Grundskolelederne er blevet stillet samme spørgsmål, og deres svar minder meget om grundskolelærernes svar.

På ungdomsuddannelserne er en noget mindre andel (56 %) af lærerne enige eller meget enige i, at medarbejderne inddrages i de beslutninger, der træffes vedrørende skolen, end i grundskolen. Sammenlignet med sammenligningslandene er medarbejderinddragelsen blandt de danske ungdomsuddannelseslærere i den lavere ende, og i Norge og Singapore er andelen på henholdsvis 71 % og 76 %. Ungdomsuddannelseslederne er også blevet stillet samme spørgsmål, og deres svar adskiller sig heller ikke nævneværdigt fra deres læreres svar.

Når det gælder forældreinddragelse, er 66 % af grundskolelærerne enige eller meget enige i, at skolen giver forældre mulighed for aktivt at bidrage til de beslutninger, der træffes vedrørende skolen. Denne andel er en anelse større end i Finland og Sverige, men mindre end i Singapore, Korea, Island, Canada og Norge, hvor andelen er mellem 72 % og 87 %.

Forældreinddragelsen er som nævnt markant mindre udbredt på ungdomsuddannelserne end i grundskolen. Dog er den også mindre udbredt end i sammenligningslandene. Således er 15 % af ungdomsuddannelseslærerne enige eller meget enige i, at forældrene har mulighed for at

bidrage, mens andelen, der svarer det samme, fx er 43 % i Norge og 71 % i Singapore. De danske ungdomsuddannelsesledere vurderer forældreinddragelsen som endnu mindre udbredt, da kun 6 % er enige eller meget enige i, at skolen giver mulighed for, at forældrene inddrages.

Elevinddragelsen er nogenlunde lige så udbredt i grundskolen som på ungdomsuddannelserne, hvilket måske kan overraske, da der er tale om en ældre elevgruppe på ungdomsuddannelserne end i grundskolen. I grundskolen er 56 % af de danske lærere enige eller meget enige i, at skolen giver eleverne mulighed for aktivt at bidrage til de beslutninger, der træffes vedrørende skolen, mens andelen blandt ungdomsuddannelseslærerne er 57 %. De danske grundskolelærere oplever i mindre grad, at eleverne har mulighed for at blive inddraget, end lærerne i flere af sammenligningslandene. De danske ungdomsuddannelseslærere ligger igen i den mest negative ende sammenlignet med sammenligningslandene, hvilket betyder, at forskellen ikke kun kan forklares med en ældre elevgruppe.

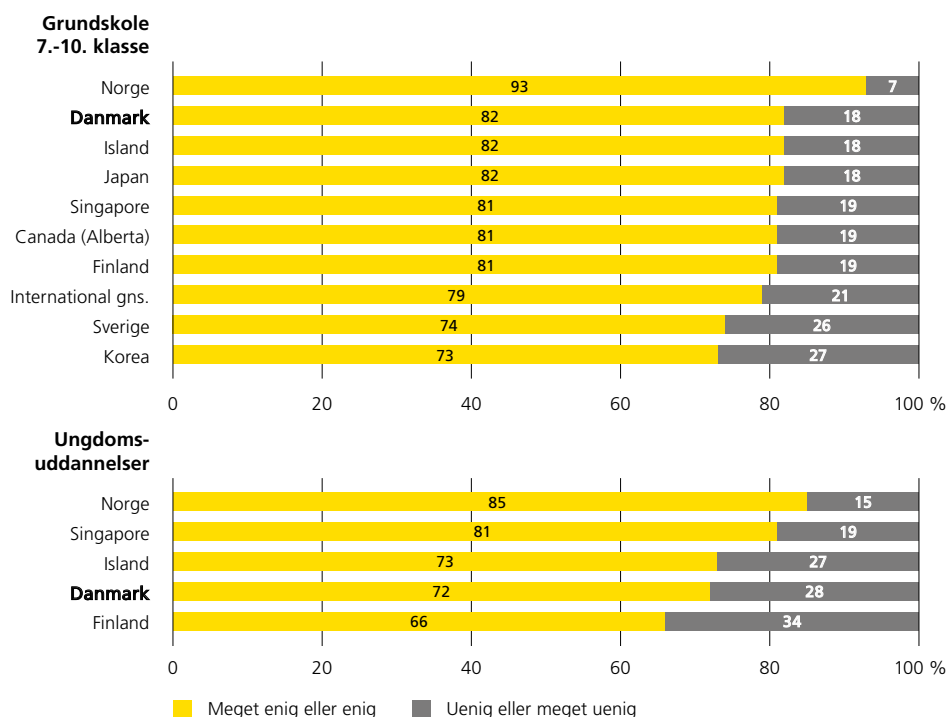
Det er værd at bemærke, at der er relativt store forskelle mellem erhvervsuddannelses- og gymnasielærerne med hensyn til alle tre former for inddragelse i skolens beslutninger. Gymnasielærerne oplever således i højere grad end erhvervsuddannelseslærerne, at både medarbejderne, forældrene og elever involveres og har mulighed for at bidrage aktivt til de beslutninger, der træffes vedrørende skolen. Forskellen er størst, når det handler om elevernes mulighed for at bidrage til beslutninger på skolen. 66 % af gymnasielærerne er enige i dette mod kun 34 % blandt erhvervsuddannelseslærerne. Gymnasielærerne er også noget mere positive i deres vurdering af, at skolen involverer medarbejdere i beslutninger vedrørende skolen. 60 % af gymnasielærerne er enige i dette mod 45 % blandt erhvervsuddannelseslærerne. Med hensyn til forældreinddragelse er der kun en mindre forskel i besvarelserne. Her er 17 % af gymnasielærerne enige i, at forældre har mulighed for at bidrage til beslutninger på skolen, mod 11 % blandt erhvervsuddannelseslærerne.

De fleste grundskole- og ungdomsuddannelseslærere vurderer, at deres skole har en stærk samarbejdskultur

Figur 32 viser de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslæreres vurdering af, om deres skole har en samarbejdskultur, der er kendetegnet ved gensidig støtte.

FIGUR 32

I hvor høj grad er lærerne enige i, at deres skole har en samarbejdskultur kendetegnet ved gensidig støtte?



Kilde: Spørgeskema til lærere (TALIS, 2013).

Som man kan se af figuren, er størstedelen af lærerne (82 % af grundskolelærerne og 72 % af ungdomsuddannelseslærerne) enige eller meget enige i, at deres skole har en støttende samarbejdskultur. De danske grundskole- og ungdomsuddannelseslæreres svar adskiller sig ikke nævneværdigt fra lærerne i sammenligningslandene, da størstedelen af lærerne i alle sammenligningslandene vurderer deres skoles samarbejdskultur overvejende positivt. Dog er en større andel af de norske grundskolelærere enige eller meget enige i, at samarbejdskulturen er kendetegnet ved gensidig støtte, end de danske, mens de danske grundskolelærere til gengæld

vrurderer den mere positivt end Sverige og Korea. Også blandt ungdomsuddannelseslærerne skiller norske lærere sig ud ved at være mere positive, mens de danske ungdomsuddannelseslærere vurderer deres samarbejdskultur en anelse mere positivt end lærerne i Finland og en anelse mindre positivt end lærerne i Singapore.

Der er dog store forskelle mellem de to ungdomsuddannelsestyper. 42 % af erhvervsuddannelseslærerne er således meget uenige eller uenige i, at deres skole har en samarbejdskultur kendetegnet ved gensidig støtte, mens henholdsvis 22 % af gymnasielærerne og 18 % af grundskolelærerne svarer det samme. De danske erhvervsuddannelseslæreres besvarelser i TALIS indikerer således, at de i meget mindre grad end de øvrige danske lærere oplever, at deres skole har en stærk og støttende samarbejdskultur.

De danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere vurderer, at relationen mellem lærere og elever er god

TALIS-undersøgelsen fra 2008 viste, at grundskolelærerne vurderede, at relationen mellem lærere og elever var god. Lærernes besvarelser i 2013 viser, at dette stadigvæk, ligesom i sammenligningslandene, er tilfældet. I forbindelse med analysen af tallene er det dog vigtigt at huske, at der er tale om lærernes vurdering af relationen og ikke nødvendigvis elevernes.

Mellem 94 % og 100 % af både grundskolelærere og ungdomsuddannelseslærere er enige eller meget enige i, at lærere og elever normalt kommer godt ud af det med hinanden på skolen, at de fleste lærere på skolen mener, at det er vigtigt, at eleverne befinder sig godt, og at de fleste lærere på skolen er interesserede i, hvad eleverne mener. Samme positive billede findes i øvrigt også i sammenligningslandene med andele på mellem 74 % og 100 %.

Det eneste udsagn, hvor de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere adskiller sig lidt fra lærerne i sammenligningslandene, er, om skolen sikrer ekstra støtte, hvis en elev på skolen har behov for det. Her er 81 % af grundskolelærerne og 92 % af ungdomsuddannelseslærerne enige eller meget enige i dette. Disse tal skal formentlig ses i relation til den danske inklusionspolitik, hvor elever med særlige behov integreres i almenundervisningen. 19 % af de danske grundskolelærere er således uenige eller meget uenige i, at det er tilfældet, hvilket er en større andel end i de fleste sammenligningslande. Kun lærerne i Korea og Sverige er mindre positive i deres vurdering af skolens sikring af støtte til elever, der har behov for det, end de danske grundskolelærere, da andelen, der er uenige eller meget uenige, er henholdsvis 23 % og 26 %.

De danske ungdomsuddannelseslærere er mere positive end grundskolelærerne med hensyn til dette spørgsmål, da 92 % af ungdomsuddannelseslærerne er enige eller meget enige i, at skolen sikrer denne form for støtte. Der er ikke de store forskelle mellem sammenligningslandenes ungdomsuddannelseslærere.

6.2 Lærernes jobtilfredshed

TALIS-undersøgelsen fra 2008 viste, at størstedelen af de danske grundskolelærere var tilfredse med deres arbejde. Danmark var blandt de fire mest tilfredse lande i undersøgelsen. Lærernes besvarelser i TALIS-undersøgelsen fra 2013 viser, at de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere samlet set er meget tilfredse med deres arbejde – også mere end lærerne i flere sammenligningslande.

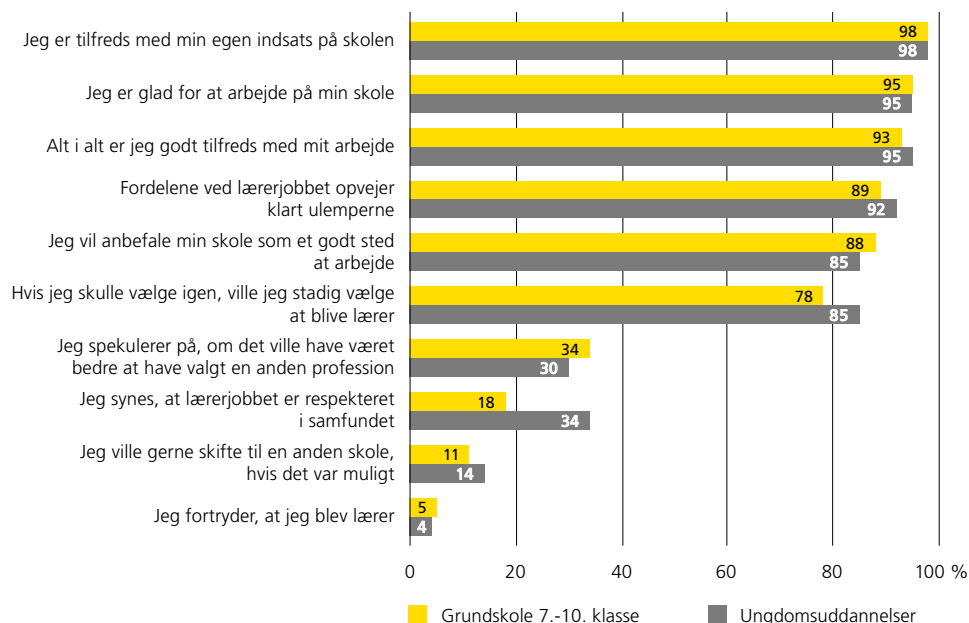
Resultater

- De danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere er – ligesom lærerne i de fleste sammenligningslande – generelt tilfredse med deres arbejde. Danske lærere er dog lidt mere tilfredse end lærerne i flere af de andre sammenligningslande.
- Ligesom lærerne i flere sammenligningslande vurderer størstedelen af de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere dog, at lærerjobbet ikke er respekteret i samfundet (henholdsvis 82 % i grundskolen og 66 % på ungdomsuddannelserne er uenige eller meget uenige i at lærerjobbet er respekteret i samfundet). De fleste danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere (89 % i grundskolen, 92 % på ungdomsuddannelserne) vurderer dog, at fordelene ved at være lærer klart opvejer ulemperne.

Figur 33 viser andelen af de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere, der angiver, at de er enige eller meget enige i en række udsagn, der vedrører deres jobtilfredshed.

FIGUR 33

Andel af lærere, der er meget enige eller enige i følgende udsagn om, hvordan de generelt har det med deres job



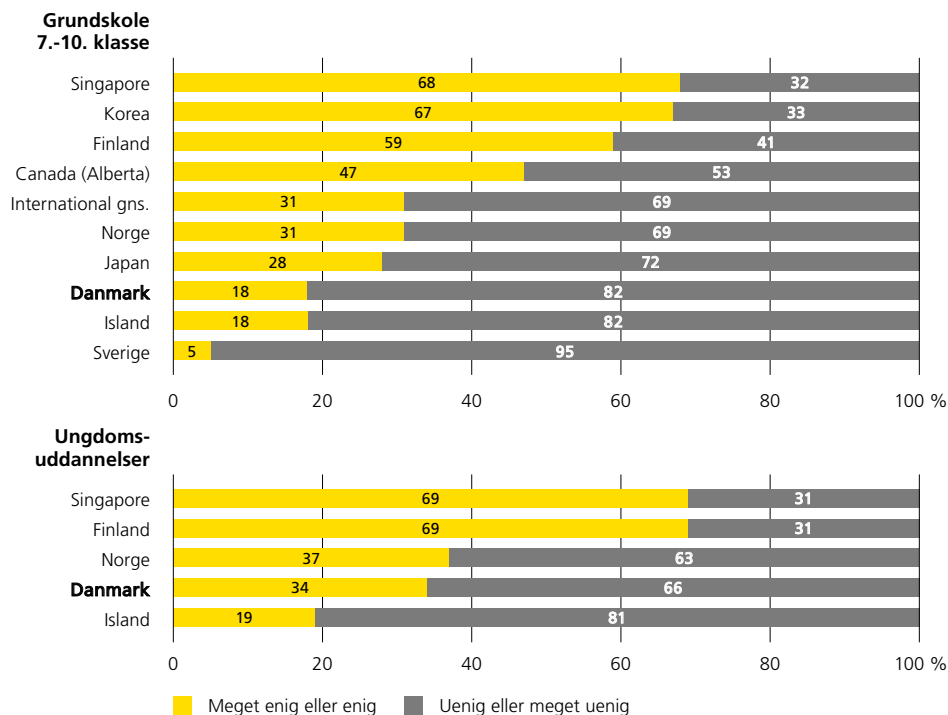
Kilde: Spørgeskema til lærere (TALIS, 2013).

Figuren viser, at de fleste danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere vurderer deres job og arbejdsplads relativt positivt. Dette gælder både lærernes vurdering af deres skole og det at arbejde på skolen og lærernes bredere vurdering af det at være lærer i dag. Fx svarer 93 % af de danske lærere i grundskolen og 95 % på ungdomsuddannelserne, at de er godt tilfredse med deres arbejde. De danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere er, sammenlignet med lærerne i sammenligningslandene, blandt de mest tilfredse for de fleste udsagn, der spørges om. Der er en tendens til, at de asiatiske lande er en anelse mindre tilfredse end både Danmark og de øvrige sammenligningslande.

Den eneste undtagelse er, at størstedelen af de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere ikke synes, at lærerjobbet er respekteret i samfundet. Figur 34 viser de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslæreres svar på dette spørgsmål sammenlignet med lærerne i sammenligningslandenes.

FIGUR 34

Hvor enige er lærerne i, at lærerjobbet er respekteret i samfundet?



Kilde: Spørgeskema til lærere (TALIS, 2013).

Som det ses af figur 34, er størstedelen af de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere meget uenige eller uenige i, at lærerjobbet er respekteret i samfundet. De danske lærere er mere uenige end lærerne i de fleste sammenligningslande i udsagnet. Det kan ikke udelukkes, at lærerlockouten i foråret 2013 kan have haft en betydning for resultatet. Kun de svenske grundskolelærere synes, at lærerjobbet er mindre respekteret end de danske og islandske lærere. De øvrige sammenligningslandes grundskolelærere vurderer respekten omkring lærerjobbet mere positivt. De danske ledere er blevet stillet det samme spørgsmål, og de vurderer respekten som omtrent lige så lille som lærerne.

Ungdomsuddannelseslærerne er mere enige end grundskolelærerne i, at lærerjobbet er respekteret i samfundet. 34 % af de danske ungdomsuddannelseslærere er enige eller meget enige i, at lærerjobbet er respekteret, men kun de islandske ungdomsuddannelseslærere vurderer respekten omkring lærerjobbet mindre positivt end de danske. I Finland er 69 % af ungdomsuddannelseslærerne fx enige eller meget enige i, at lærerjobbet er respekteret i samfundet. De danske erhvervsuddannelseslærere vurderer respekten omkring lærerjobbet mere positivt end gymnasielærerne.



Skoleledelse

Dette kapitel sætter fokus på skoleledernes arbejde. Hvor de øvrige kapitler i TALIS har fokus på læringsmiljøet og lærernes arbejdsvilkår på skolerne, giver dette kapitel et udgangspunkt for at forstå ledelsesarbejdet og lederens prioritering af deres arbejde. Skoleledelse kan være et krævende arbejde med ansvarsområder præget af øgede krav og forventninger om bl.a. dokumentation af skolens resultater. Allerede i 2004 anbefalede OECD-rapporten om grundskolen i Danmark, at Danmark skulle opprioritere skoleledelse i grundskolen (OECD 2004). Også på ungdomsuddannelserne har der været stort fokus på ledelse, særligt på opprioritering af den pædagogiske ledelse (EVA 2012, EVA 2014). Lederens rolle er ikke længere blot administrativ, men også pædagogisk og strategisk. Lederen skal træffe evidensbaserede beslutninger og understøtte lærerne i deres arbejde. Den internationale TALIS-rapport peger på, at ledelse er en vigtig del af at sikre og forbedre elevernes præstationer, hvoraf meget sker indirekte gennem lederens påvirkning af skoleklima, organisering af skolens arbejde og dermed de forhold, lærerne arbejder under. Oven i dette stiller øget decentralisering af ledelsesansvaret krav til den enkelte leders evner til at kommunikere og samarbejde (OECD 2014).

I dette kapitel sammenlignes de danske grundskole-¹¹ og ungdomsuddannelseslederes besvarelser med lederne i sammenligningslandene. Der skelnes, ligesom i de øvrige kapitler, mellem grundskoleledere og ungdomsuddannelsesledere. Betegnelsen grundskoleledere refererer til lederne i 7.-10. klasse, da der kun er mindre forskelle med hensyn til, hvordan lederne i henholdsvis 0.-6. klasse og 7.-10. klasse har svaret. I dette kapitel skelnes ikke som i de øvrige kapitler mellem erhvervsuddannelsesledere og gymnasieledere, da der har deltaget for få ungdomsuddannelsesledere til, at der meningsfuldt kan identificeres signifikante forskelle mellem disse to uddannelsesstyper.

¹¹ Når vi i rapporten henviser til grundskolen eller grundskoleledere, 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 vi eksplicit nævne de to niveaus resultater.

7.1 Ledelsesorganisering og ledelsesopgaver

På grund af den øgede kompleksitet i lederens arbejde er det mere og mere almindeligt, at ansvaret for vigtige beslutninger på skolen deles med andre end lederen selv. TALIS indeholder en række spørgsmål, der giver et indblik i, hvordan dette ledelsesansvar er organiseret på skolerne. Lederne er også i TALIS blevet bedt om at beskrive, hvordan de bruger deres arbejdstid. Det gælder både administrative opgaver, strategiske opgaver og faglig-pædagogiske opgaver. I det følgende sammenlignes de danske lederes svar med lederne i sammenligningslandenes svar på spørgsmålene om deres arbejdsopgaver. I dette afsnit samles op på disse to elementer af lederens arbejde.

Resultater

- De fleste danske grundskole- og ungdomsuddannelsesledelser er organiseret i ledelsesteams – og Danmark er et af de sammenligningslande, hvor flest ledelser er organiseret i ledelsesteams.
- De danske grundskole- og ungdomsuddannelsesledere deler i højere grad end lederne i de fleste sammenligningslande ansvaret for en række beslutninger med andre personer og instanser end dem selv – også personer og instanser uden for ledelsen, fx lærere og bestyrelser.
- De danske grundskole- og ungdomsuddannelsesledere bruger det meste af deres tid på administrative og ledelsesmæssige opgaver og møder. De bruger dog også en del af deres tid på opgaver relateret til indholdet i undervisningen og selve undervisningen – dog mindre end lederne i flere af sammenligningslandene.
- I de nordiske lande, Danmark inklusive, har en mindre andel af grundskole- og ungdomsuddannelseslederne end lederne i de asiatiske lande og Canada beskæftiget sig med samtlige af de aktiviteter, der spørges ind til i TALIS. Dette indikerer, at de asiatiske og canadiske ledere er inde over flere forskellige opgaver på skolen, men også at lederne i de nordiske lande i højere grad deler ansvaret for centrale beslutninger på skolen med andre personer og instanser.
- De danske grundskole- og ungdomsuddannelsesledere angiver i mindre grad end lederne i flere sammenligningslande, at de anvender elevernes faglige resultater og evalueringresultater og strategiske udviklingsplaner i udviklingen af strategier og mål på skolen.

7.1.1 De danske ledere er organiseret i teams og har en høj grad af delt ledelsesansvar for centrale beslutninger på skolen

En forskningskortlægning af pædagogisk ledelse i grundskolen fra Rambøll og Aarhus Universitet viser, at kollaborativ ledelse er central for elevernes faglige udvikling (Rambøll/Aarhus Universitet 2014). En markør for kollaborativ ledelse eller delt ledelsesansvar er etablering af ledelsesteam på skolen. TALIS definerer et ledelsesteam som en gruppe ansatte, der har ansvar for ledelse af skolen på områder som undervisning, pædagogik, ressourcefordeling, undervisningsindhold, karaktergivning og evaluering og andre strategiske beslutninger relateret til hensigtsmæssig drift af skolen. Ledernes besvarelser viser, at langt størstedelen af de danske grundskole- og ungdomsuddannelsesledere (mellem 92 % og 93 %) er forankret i sådanne ledelsesteams. Danmark ligger, sammen med Singapore, Norge og Japan, i den høje ende, når det gælder udbredelsen af ledelsesteams. Danmark skiller sig særligt ud fra sammenligningslandene ved, at lærerne meget sjældent er repræsenteret i ledelsesteamet (5 % i grundskolen og 1 % på ungdomsuddannelserne). Dette er langt mere udbredt i sammenligningslandene med andele mellem 11 % og 80 %. Særligt i Finland og Canada er der tradition for at lærerne er repræsenteret i ledelsesteamet.

De danske grundskole- og ungdomsuddannelsesledere deler i højere grad end lederne i sammenligningslandene ansvaret for en række centrale beslutninger på skolen med fx andre medlemmer af skolens ledelsesteam. Det gælder fx beslutninger om afskedigelse og suspension af lærere, ansættelse af lærere og valg af undervisningsmaterialer.

7.1.2 Hvad bruger de danske ledere deres tid på?

Grundskole- og ungdomsuddannelseslederne er i TALIS blevet bedt om at beskrive, hvor stor en procentdel af deres ledelsestid de skønner, at de i gennemsnit bruger på en række forskellige opgaver i løbet af et skoleår. Tabel 12 viser de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslederes svar på dette spørgsmål.

TABEL 12

Gennemsnit af, hvor stor en procentdel af ledelsestiden der bruges på følgende opgaver

	Administrative og ledelsesmæssige opgaver og møder	Opgaver og møder relateret til indholdet i undervisningen og selve undervisningen	Kontakt med elever	Kontakt med forældre	Kontakt med det omgivende samfund og erhvervslivet i området	Andet
Grundskole 7.-10. klasse						
Danmark	51 %	18 %	12 %	10 %	6 %	4 %
Finland	48 %	18 %	14 %	10 %	5 %	4 %
Island	40 %	18 %	18 %	11 %	7 %	6 %
Norge	40 %	18 %	13 %	10 %	12 %	8 %
Sverige	51 %	19 %	14 %	10 %	3 %	4 %
Japan	36 %	25 %	15 %	11 %	8 %	5 %
Korea	35 %	27 %	14 %	11 %	8 %	5 %
Singapore	44 %	22 %	16 %	10 %	6 %	3 %
Canada (Alberta)	39 %	23 %	21 %	12 %	4 %	1 %
Internationalt gns.	41 %	21 %	15 %	11 %	7 %	4 %
Ungdomsuddannelser						
Danmark	51 %	19 %	11 %	4 %	10 %	5 %
Finland	55 %	17 %	10 %	5 %	10 %	4 %
Island	50 %	16 %	14 %	5 %	8 %	7 %
Norge	44 %	13 %	10 %	6 %	18 %	9 %
Singapore	44 %	22 %	15 %	9 %	6 %	3 %

Kilde: Spørgeskema til ledere (TALIS, 2013).

Af tabellen ses det, at både de danske grundskole- og de danske ungdomsuddannelsesledere bruger mest tid (51 %) på administrative og ledelsesmæssige opgaver og møder, efterfulgt af henholdsvis 18 % og 19 % i grundskolen og på ungdomsuddannelserne på opgaver og møder relateret til indholdet i undervisningen og selve undervisningen. Den øvrige tid bruges på kontakt med elever og forældre og det omgivende samfund og erhvervslivet i området. Der er ikke de store forskelle mellem sammenligningslandene med hensyn til fordelingen af lederens arbejdstid. Dog er de danske grundskole- og ungdomsuddannelsesledere, sammen med lederne i de øvrige nordiske lande, dem, der bruger mindst af deres tid på opgaver og møder relateret til indholdet i undervisningen og selve undervisningen sammenlignet med lederne i de øvrige sammenligningslande. Dette skal måske ses i relation til, at de danske ledere i høj grad deler ledelsesansvaret med andre, hvorfor lederen måske ikke selv i lige så høj grad er inde over disse opgaver. Der er ingen signifikante forskelle på, hvad danske ledere, der har en administrativ leder, og ledere, der ikke har en administrativ leder, bruger deres tid på, med undtagelse af at ledere, der har en administrativ leder, bruger mindre tid på kontakt med det omgivende samfund og erhvervslivet i området.

De danske grundskoleledere blev stillet næsten samme spørgsmål i 2008, og deres svar fordelte sig på samme måde i 2008, som de gør i 2013.

Der er ikke de store forskelle mellem uddannelsesniveauer, men ungdomsuddannelseslederne har mere kontakt med det omgivende samfund og erhvervslivet i området end grundskolelederne.

7.1.3 Hvilke typer aktiviteter har lederne beskæftiget sig med på deres skole i løbet af de seneste 12 måneder?

Tabel 13 viser, hvilke aktiviteter lederne ofte eller meget ofte har beskæftiget sig med på deres skole i løbet af de seneste 12 måneder.¹² I analysen af ledernes svar er det vigtigt at understrege, at der kan være flere årsager, som vi ikke kan få viden om gennem TALIS, til, at lederne fx ikke har beskæftiget sig med en aktivitet. Det kan således skyldes, både at lederne ikke oplever det som deres opgave at engagere sig i disse aktiviteter, at de ikke har tid, og at skolen ikke har udfordringer, der fordrer, at lederen skulle engagere sig i aktiviteterne. Endelig kan det også skyldes, at lederne, på grund af uddelegering af ledelsesansvaret til andre i ledelsesteamet eller på grundskoleniveau til ressourcepersoner, ikke selv beskæftiger sig med aktiviteten.

¹² Følgende kategorier af aktiviteter fremgår af pladmæssige hensyn ikke af tabellen: "undersøgt for administrative fejl" og "sikre, at lærerne tager ansvar for elevernes udbytte".

TABEL 13

Andel af ledere, der meget ofte eller ofte beskæftiger sig med følgende aktiviteter

	Jeg har samarbejdet med lærere om at løse disciplinære problemer i klasserne	Jeg har overværet undervisning i klasserne	Jeg har taget initiativ til at støtte samarbejde mellem lærerne om at udvikle nye undervisningsformer	Jeg har iværksat konkrete tiltag for at sikre, at lærerne tager ansvar for at forbedre deres pædagogiske kompetencer	Jeg har iværksat konkrete tiltag for at sikre, at lærerne tager ansvar for elevernes udbytte af undervisningen	Jeg har givet forældrene information om skolens og elevernes resultater	Jeg har samarbejdet med ledere af andre skoler
Grundskole 7.-10. klasse							
Danmark	56 %	17 %	44 %	54 %	45 %	28 %	58 %
Finland	70 %	11 %	57 %	40 %	44 %	25 %	82 %
Island	42 %	15 %	57 %	58 %	76 %	49 %	67 %
Norge	78 %	21 %	56 %	47 %	41 %	37 %	71 %
Sverige	50 %	28 %	54 %	44 %	64 %	30 %	50 %
Japan	33 %	67 %	34 %	39 %	33 %	51 %	55 %
Korea	78 %	69 %	74 %	78 %	81 %	77 %	74 %
Singapore	64 %	58 %	65 %	84 %	91 %	68 %	36 %
Canada (Alberta)	81 %	76 %	71 %	79 %	85 %	75 %	63 %
Internationalt gns.	68 %	49 %	64 %	69 %	76 %	66 %	62 %
Ungdomsuddannelser							
Danmark	26 %	17 %	51 %	53 %	51 %	12 %	65 %
Finland	14 %	4 %	55 %	58 %	60 %	13 %	85 %
Island	21 %	13 %	58 %	49 %	70 %	34 %	79 %
Norge	28 %	6 %	51 %	54 %	55 %	16 %	56 %
Singapore	62 %	58 %	67 %	84 %	91 %	67 %	36 %

Kilde: Spørgeskema til ledere (TALIS, 2013).

Tabellen viser, at de danske grundskole- og ungdomsuddannelsesledere i løbet af de seneste 12 måneder primært har samarbejdet med ledere af andre skoler (58 % i grundskolen, 65 % på ungdomsuddannelserne), iværksat konkrete tiltag for at sikre, at lærerne tager ansvar for at forbedre deres pædagogiske kompetencer (54 % i grundskolen, 53 % på ungdomsuddannelserne), samarbejdet med lærere om at løse disciplinære problemer i klasserne (56 % i grundskolen, 26 % på ungdomsuddannelserne), taget initiativ til at støtte samarbejde mellem lærerne om at udvikle nye undervisningsformer (44 % i grundskolen, 51 % på ungdomsuddannelserne) og iværksat konkrete tiltag for at sikre, at lærerne tager ansvar for elevernes

udbytte af undervisningen (45 % i grundskolen, 51 % på ungdomsuddannelserne). Kun en relativt lille del af de danske grundskole- og ungdomsuddannelsesledere har til gengæld overværet undervisning i klasserne (17 %) og givet forældre information om skolens og elevernes resultater (28 % i grundskolen, 12 % på ungdomsuddannelserne). Relativt få af de danske ledere har – i sammenligning med de asiatiske lande og Canada – ofte eller meget ofte overværet undervisning i klasserne inden for de seneste 12 måneder. I de asiatiske lande og i Canada har mellem 58 % og 76 % af lederne fx ofte eller meget ofte overværet undervisning i klasserne. Det er værd at bemærke, at de danske grundskoleledere også i 2008 lå lavt sammenlignet med lederne i de andre lande, når det gjaldt ledelse med supervision af undervisningen.

***Ikke alle danske ledere planlægger skolens arbejde
ud fra overordnede strategier og mål***

I 2008 lå de danske grundskoleledere meget lavt, når det gjaldt ledelse efter mål. I 2013 er lederne også blevet bedt om at tage stilling til en række udsagn, der giver indblik i, i hvilken udstrækning lederne udvikler skolen strategisk og på baggrund af overordnede mål. De danske grundskole- og ungdomsuddannelseslederes svar sammenlignes med lederne i sammenligningslandenes i tabel 14. Det sidste udsagn om, hvorvidt lederne har planlagt lærernes deltagelse i kompetenceudvikling i forhold til skolens overordnede mål og strategi, er udelukkende blevet stillet til de danske grundskole- og ungdomsuddannelsesledere. Selvom spørgsmålene kun handler om udvalgte dimensioner af ledelsens strategiske arbejde, giver ledernes svar alligevel en indikation på, hvor integreret en del af ledernes arbejde strategier og overordnede mål er.

TABEL 14

Andel af ledere, der har beskæftiget sig med følgende på skolen i løbet af de seneste 12 måneder

	Jeg har anvendt elevernes faglige resultater og evalueringsresultater i arbejdet med at udvikle skolens mål og planer for undervisningen	Jeg har udarbejdet en strategisk udviklingsplan for skolen	Jeg har planlagt lærernes deltagelse i kompetenceudvikling i forhold til skolens overordnede mål
Grundskole 7.-10. klasse			
Danmark	84 %	73 %	91 %
Finland	74 %	40 %	-
Island	82 %	81 %	-
Norge	98 %	82 %	-
Sverige	90 %	61 %	-
Japan	93 %	95 %	-
Korea	95 %	91 %	-
Singapore	99 %	99 %	-
Canada (Alberta)	97 %	98 %	-
Internationalt gns.	89 %	79 %	-
Ungdomsuddannelser			
Danmark	78 %	80 %	80 %
Finland	76 %	54 %	-
Island	79 %	79 %	-
Norge	100 %	81 %	-
Singapore	99 %	99 %	-

Kilde: Spørgeskema til ledere (TALIS, 2013).

Note: Udsagnet "Jeg har planlagt lærernes deltagelse i kompetenceudvikling i forhold til skolens overordnede mål" er kun stillet til danske ledere.

Tabel 14 viser, at de danske grundskole- og ungdomsuddannelsesledere i mindre grad end lederne i flere af sammenligningslandene inden for de seneste 12 måneder har anvendt elevernes faglige resultater og evalueringsresultater (herunder nationale og internationale prøver, eksamener og tests) i arbejdet med at udvikle skolens mål og planer for undervisningen. Særligt Norge og Singapore og grundskoleniveauet i Canada skiller sig ud ved, at næsten alle ledere har anvendt elevernes faglige resultater og evalueringsresultater på denne måde.

Tabellen viser også, at en større andel af de danske grundskoleledere har udarbejdet en strategisk udviklingsplan for skolen end lederne i Sverige og Finland, men en mindre andel end i de øvrige sammenligningslande, særligt Canada og Singapore, hvor næsten alle ledere har udarbejdet en sådan udviklingsplan inden for de seneste 12 måneder. De danske ungdomsuddannelsesledere er på niveau med Island og Norge, når det gælder udarbejdelsen af strategiske udviklingsplaner for skolen, mens Singapore også her skiller sig ud med 99 %. Finland skiller

sig også ud på ungdomsuddannelserne ved, at en mindre andel af lederne (54 %) har udarbejdet en strategisk udviklingsplan for skolen.

Der er en tendens til, at en lidt større andel af grundskolelederne anvender elevernes resultater end ungdomsuddannelseslederne, der så til gengæld lidt oftere end grundskolelederne har udarbejdet strategiske udviklingsplaner.

At henholdsvis 91 % og 80 % af de danske grundskole- og ungdomsuddannelsesledere har planlagt lærernes deltagelse i kompetenceudvikling i forhold til skolens overordnede mål og strategi, indikerer ligeledes, at lærernes kompetenceudvikling på mange, men ikke alle skoler, indgår i en overordnet plan eller strategi for den enkelte skoles udvikling. Igen sker dette dog oftere i grundskolen end på ungdomsuddannelserne.

7.2 Kompetenceudvikling af lederne

Lederne spørges i TALIS om, hvilken form for faglig kompetenceudvikling af dem som leder de har deltaget i inden for de seneste 12 måneder. Faglig kompetenceudvikling defineres i TALIS som aktiviteter, der udvikler den enkeltes professionelle kompetencer og viden.

Resultater

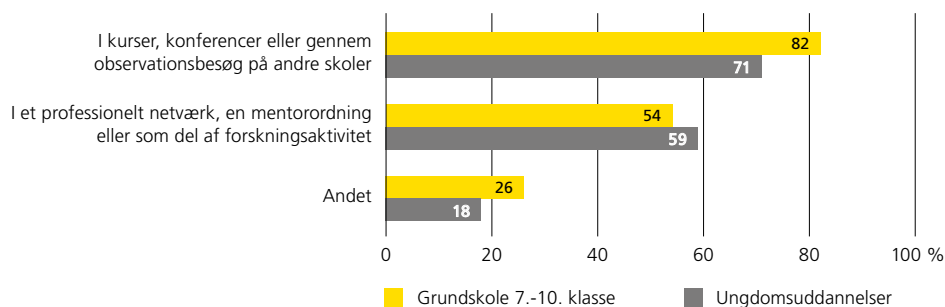
- Henholdsvis 11 % og 17 % af de danske grundskole- og ungdomsuddannelsesledere har ikke deltaget i nogen form for kompetenceudvikling inden for de seneste 12 måneder.
- Den mest udbredte form for kompetenceudvikling blandt de danske grundskole- og ungdomsuddannelsesledere er deltagelse i kurser, konferencer eller observationsbesøg på andre skoler. Der er ingen entydige tendenser i forhold til sammenligningslandene, men Singapore skiller sig særligt ud ved, at en markant større andel af grundskole- og ungdomsuddannelseslederne har deltaget i de former for kompetenceudvikling, der spørges ind til i TALIS, inden for de seneste 12 måneder end Danmark.
- De danske ledere angiver få potentielle hindringer for deres udvikling som leder – dog angiver en del af grundskole- og ungdomsuddannelseslederne, at det, TALIS betegner som kollision med skemalagt arbejdstid, kan være en hindring for deres videre udvikling som ledere. De danske grundskole- og ungdomsuddannelsesledere oplever dog stadig kollision med skemalagt arbejdstid som en mindre potentiel hindring end lederne i de fleste sammenligningslande.

De danske ledere har primært deltaget i kurser, konferencer eller observationsbesøg på andre skoler inden for de seneste 12 måneder

Figur 35 viser, hvilken kompetenceudvikling de danske grundskole- og ungdomsuddannelsesledere har deltaget i inden for de seneste 12 måneder.

FIGUR 35

Andel af ledere, der inden for de seneste 12 måneder har deltaget i faglig kompetenceudvikling



Kilde: Spørgeskema til ledere (TALIS, 2013).

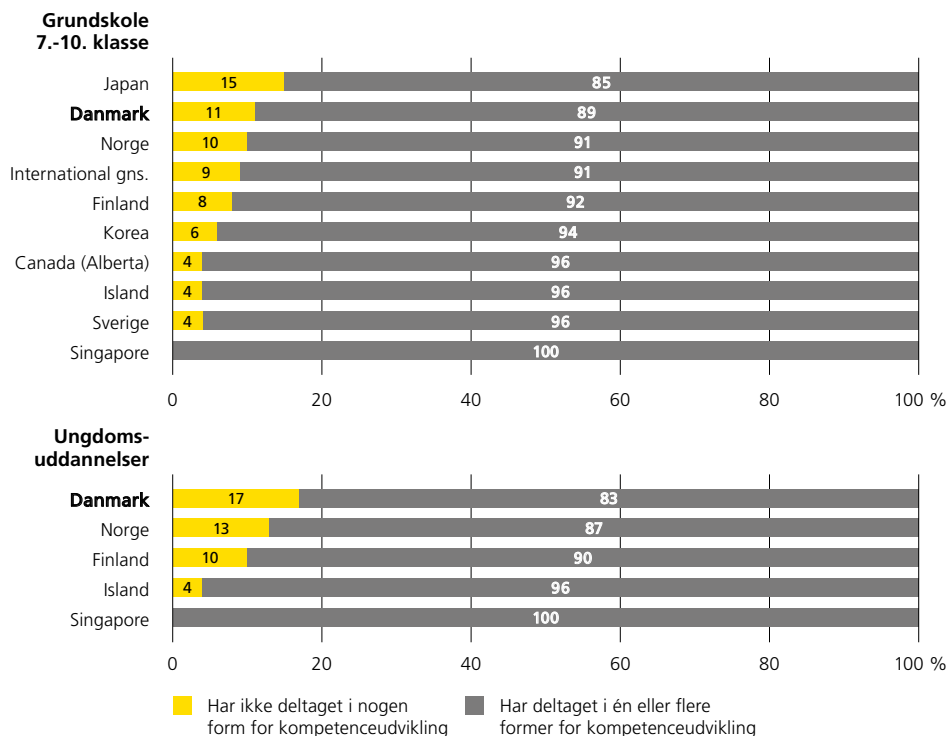
Som det ses af figuren, har de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslederes kompetenceudvikling inden for de seneste 12 måneder primært bestået i deltagelse i kurser/konferencer eller observationsbesøg på andre skoler (82 % af grundskolelederne og 71 % af ungdomsuddannelseslederne). En mindre andel, henholdsvis 54 % og 59 % af grundskole- og ungdomsuddannelseslederne, har deltaget i et professionelt netværk, en mentorordning eller forskningsaktivitet inden for de seneste 12 måneder. Der er ikke nogen entydige tendenser, når man sammenligner med sammenligningslandene. Dog har en markant større andel af lederne i Singapore deltaget i de forskellige former for kompetenceudvikling inden for de seneste 12 måneder end lederne i Danmark. Det er værd at bemærke, at en større andel af de danske grundskoleledere har deltaget i kurser, konferencer eller observationsbesøg på andre skoler end ungdomsuddannelseslederne. 26 % af grundskolelederne og 18 % af ungdomsuddannelseslederne har deltaget i andre former for kompetenceudvikling inden for de seneste 12 måneder.

De danske leders kompetenceudvikling har i gennemsnit varet mellem 5 og 8 dage. Dette minder meget om billedet i de fleste sammenligningslande, men særligt Singapore skiller sig ud fra de andre lande ved, at lederne her i gennemsnit har deltaget i kompetenceudvikling mellem 13 og 16 dage.

Det er også muligt i TALIS at få viden om, hvor stor en andel af lederne der har henholdsvis deltaget og ikke deltaget i kompetenceudvikling inden for de seneste 12 måneder. Figur 36 sammenligner de danske grundskole- og ungdomsuddannelsesleders svar med lederne i sammenligningslandenes.

FIGUR 36

Har lederne inden for de seneste 12 måneder deltaget i kompetenceudvikling?



Kilde: Spørgeskema til ledere (TALIS, 2013).

Figuren viser først og fremmest, at størstedelen af de danske ledere har deltaget i en eller flere former for kompetenceudvikling inden for de seneste 12 måneder. Tabellen viser dog også, at Danmark er et af de lande med den største andel af ledere, der ikke har deltaget i nogen kompetenceudvikling inden for de seneste 12 måneder. 11 % af de danske grundskoleledere og 17 % af de danske ungdomsuddannelsesledere har således ikke deltaget i nogen former for kompetenceudvikling inden for de seneste 12 måneder. I Singapore har alle ledere både i grundskolen og på ungdomsuddannelserne deltaget i kompetenceudvikling inden for de seneste 12 måneder. Singapore skiller sig således ikke kun ud fra de andre sammenligningslande ved, at kompetenceudviklingen har været flere dage, men også ved, at en større andel af lederne har deltaget i kompetenceudviklingen. Singapore var i øvrigt også det sammenligningsland, hvor den største andel af grundskole- og ungdomsuddannelseslærerne havde deltaget i kompetenceudvikling inden for de seneste 12 måneder.

De danske ledere angiver få potentielle hindringer for deres udvikling som leder

Tabel 15 viser, hvor mange af de danske grundskole- og ungdomsuddannelsesledere der er enige eller meget enige i, at en række faktorer kunne være en hindring for deres fortsatte udvikling som ledere. I forbindelse med analysen af spørgsmålet er det vigtigt at huske, at lederne spørges om, hvad der kunne være en hindring for deres udvikling, og ikke, hvad de nødvendigvis har oplevet som en hindring.

TABEL 15

Andel af ledere, der er meget enige eller enige i, at følgende kunne være en hindring for deres fortsatte udvikling som leder

	Jeg har ikke forudsætningerne (fx kvalifikationer, erfaring, anciennitet)	Efteruddannelse er for dyr	Manglende støtte fra min leder	Efteruddannelse kolliderer med min skemalagte arbejdstid	Jeg har ikke tid på grund af familiære forpligtigelser	Manglende udbud af egnede kurser	Der er ingen tilskyndelse til at deltage i sådanne aktiviteter
Grundskole 7.-10. klasse							
Danmark	5 %	25 %	11 %	30 %	16 %	18 %	19 %
Finland	2 %	10 %	9 %	42 %	18 %	16 %	30 %
Island	7 %	27 %	14 %	56 %	22 %	17 %	29 %
Norge	0 %	24 %	20 %	45 %	15 %	6 %	19 %
Sverige	2 %	27 %	15 %	61 %	12 %	7 %	11 %
Japan	11 %	43 %	35 %	78 %	15 %	30 %	26 %
Korea	31 %	18 %	36 %	67 %	4 %	18 %	41 %
Singapore	3 %	3 %	2 %	43 %	8 %	9 %	7 %
Canada (Alberta)	4 %	32 %	15 %	63 %	36 %	12 %	40 %
Internationalt gns.	7 %	30 %	21 %	43 %	13 %	22 %	35 %
Ungdomsuddannelser							
Danmark	13 %	14 %	16 %	34 %	20 %	19 %	23 %
Finland	1 %	9 %	4 %	39 %	12 %	25 %	21 %
Island	4 %	8 %	8 %	63 %	13 %	25 %	40 %
Norge	2 %	18 %	8 %	55 %	17 %	4 %	23 %
Singapore	3 %	3 %	2 %	42 %	9 %	7 %	8 %

Kilde: Spørgeskema til ledere (TALIS, 2013).

Som tabellen viser, oplever lederne ikke de store potentielle hindringer for deres videre udvikling som leder. De primære hindringer, lederne kan forestille sig, er, at efteruddannelsen er for dyr (25 % blandt grundskolelederne, 14 % blandt ungdomsuddannelseslederne), og at efteruddannelsen kolliderer med deres skemalagte arbejdstid (30 % blandt grundskolelederne, 34 % blandt ungdomsuddannelseslederne).

Det er særligt bemærkelsesværdigt, at de danske grundskole- og ungdomsuddannelsesledere oplever kollision med skemalagt arbejdstid som en mindre potentiel hindring for deres fortsatte udvikling som leder end lederne i de fleste sammenligningslande. Samlet set er der en tendens til, at lederne i Singapore oplever færre potentielle hindringer, og at lederne i Japan og Korea i lidt højere grad har en oplevelse af potentielle hindringer. Lederne i de nordiske landes oplevelse af potentielle hindringer minder på de fleste parametre meget om de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslederes.

7.3 Evaluering af lederne

I den danske udgave af TALIS er der blevet tilføjet et nationalt spørgsmål om, hvor ofte lederne bliver evalueret og/eller modtager feedback på deres arbejde.

Resultater

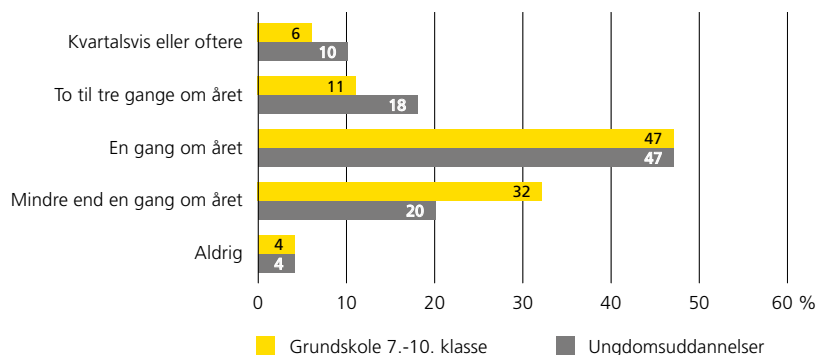
- De danske grundskole- og ungdomsuddannelsesledere bliver generelt evalueret og/eller modtager feedback, men det er meget forskelligt, hvor ofte det sker.

De danske ledere bliver generelt evalueret og/eller modtager feedback, men det er meget forskelligt, hvor ofte det sker

Figur 37 viser, hvor ofte de danske grundskole- og ungdomsuddannelsesledere bliver evalueret og/eller modtager feedback. Da spørgsmålet udelukkende er blevet stillet til de danske ledere, er det ikke muligt at sammenligne på tværs af lande.

FIGUR 37

Hvor ofte bliver lederne evalueret eller får feedback på deres arbejde?



Kilde: Spørgeskema til ledere (TALIS, 2013).

Note: Dette spørgsmål er kun stillet til danske ledere.

Figuren viser først og fremmest, at der er relativt stor forskel på, hvor ofte de danske ledere bliver evalueret og/eller modtager feedback. Der er flest ledere der angiver, at de bliver evalueret en gang om året (47 %). 36 % af grundskolelederne og 24 % af ungdomsuddannelseslederne bliver evalueret og/eller modtager feedback mindre end en gang om året/aldrig, mens 17 % af grundskolelederne og 28 % af ungdomsuddannelseslederne bliver evalueret og/eller modtager feedback to til tre gange om året eller oftere. Der er en tendens til, at ungdomsuddannelseslederne bliver evalueret og/eller modtager feedback lidt oftere end grundskolelederne.

Hvis man ser på, hvad der kendetegner de ledere, der i særlig grad modtager feedback, er der ingen signifikante forskelle mellem lederne, når det gælder ledelseserfaring, skolens geografiske placering eller skolestørrelse.

7.4 Jobtilfredshed og oplevelse af hæmmende forhold i ledernes arbejde

TALIS 2013 giver mulighed for at sammenligne de danske lederes jobtilfredshed med sammenligningslandenes, bl.a. ledernes tilfredshed med både det at arbejde som skoleleder og deres nuværende arbejdsplads, samt hvilke forhold de oplever hæmmer deres effektivitet som ledere.

Resultater

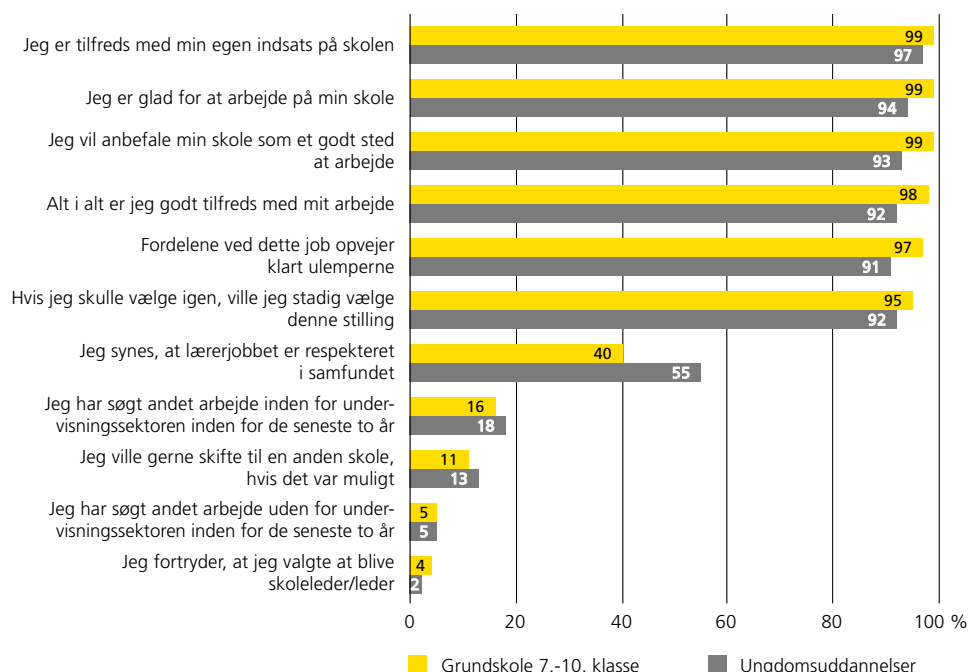
- De danske grundskole- og ungdomsuddannelsesledere er samlet set tilfredse med deres arbejde. De fleste sammenligningslandes ledere er også meget positive, men de danske ledere er blandt de mest positive.
- De danske grundskole- og ungdomsuddannelsesledere oplever dog, at særligt stort arbejdspress og et højt ansvarsniveau hæmmer deres effektivitet som leder. De danske grundskole- og ungdomsuddannelsesledere er dog ikke blandt dem, der oplever flest forhindringer, da de oplever de fleste af de forhold, der spørges ind til i TALIS, som lige så hæmmende eller mindre hæmmende end lederne i de fleste sammenligningslande.
- De danske grundskoleledere oplever samlet set flere hæmmende forhold end ungdomsuddannelseslederne.

De danske ledere er samlet set tilfredse med deres arbejde

Lederne spørges i TALIS, ligesom lærerne, om deres jobtilfredshed. Figur 38 viser andelen af de danske grundskole- og ungdomsuddannelsesledere, der angiver, at de er enige eller meget enige i en række udsagn, der vedrører deres jobtilfredshed.

FIGUR 38

Andel af ledere, der er meget enige eller enige i følgende udsagn om, hvordan de generelt har det med deres job



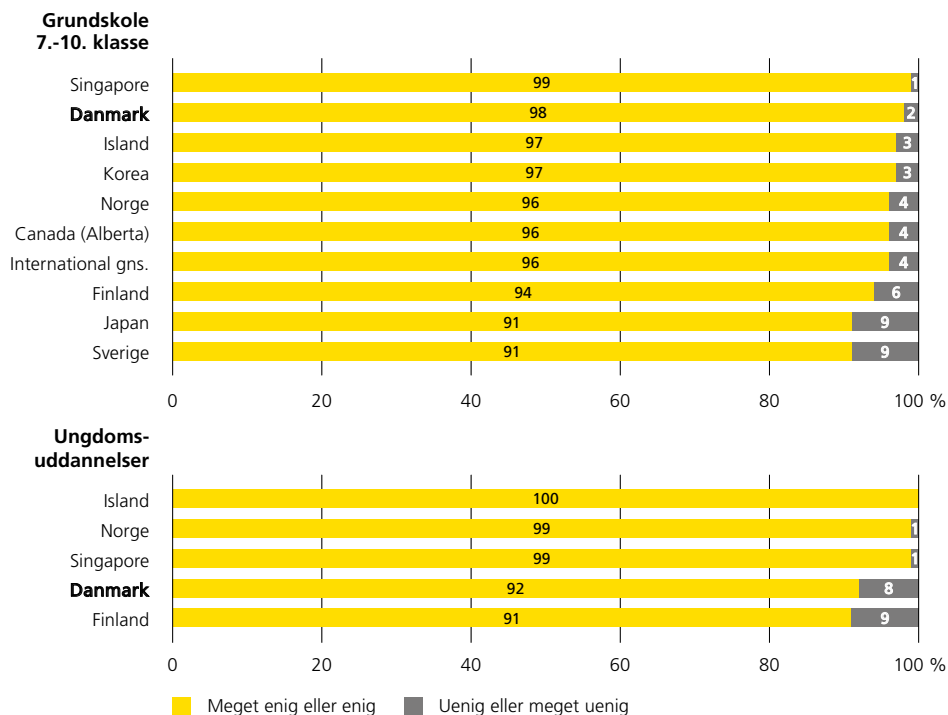
Kilde: Spørgeskema til ledere (TALIS, 2013).

Mellem 91 % og 99 % af både grundskole- og ungdomsuddannelseslederne er enige eller meget enige i, at fordelene ved deres job klart opvejer ulemperne, at de ville vælge deres stilling igen, at de er glade for at arbejde på deres skole, at de vil anbefale deres skole som et godt sted at arbejde, at de er tilfredse med deres egen indsats på skolen, og at de alt i alt er godt tilfredse med deres arbejde. Mellem 87 % og 98 % af de danske grundskole- og ungdomsuddannelsesledere er uenige eller meget uenige i, at de fortryder, at de valgte at blive skoleleder/leder, og/eller at de gerne ville skifte til en anden skole, hvis det var muligt. Særligt grundskolelederne er meget tilfredse. Det eneste sted, hvor de danske ledere – i øvrigt ligesom de danske lærere – er knap så positive, er i vurderingen af, hvorvidt lærerjobbet er respekteret i samfundet. Det ses ikke af figuren ovenfor, men de fleste øvrige landes ledere er også meget positive, men de danske ledere er blandt de mest positive.

Figur 39 viser, at de danske ledere – ligesom lederne i sammenligningslandene – er godt tilfredse med deres arbejde.

FIGUR 39

Hvor enige er lederne i udsagnet: ”Alt i alt er jeg godt tilfreds med mit arbejde”?



Kilde: Spørgeskema til ledere (TALIS, 2013).

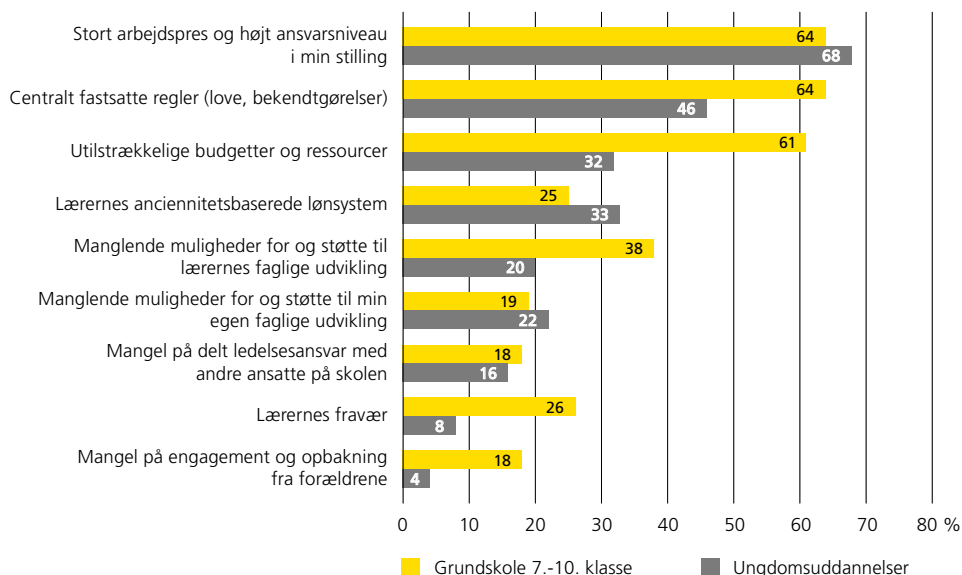
Som figuren viser, er henholdsvis 98 % af grundskolelederne og 92 % af ungdomsuddannelseslederne alt i alt godt tilfredse med deres arbejde. Samme meget tilfredse billede findes blandt lederne i sammenligningslandene, hvilket – sammen med de andre lige så positive svar – giver et indtryk af, at skolelederne som profession generelt er glade for at arbejde som skoleleder. Der er dog en tendens til, at de svenske grundskoleledere i forbindelse med de fleste spørgsmål giver udtryk for en lidt mindre jobtilfredshed end lederne i sammenligningslandene.

De danske grundskole- og ungdomsuddannelsesledere oplever særligt, at et stort arbejdspress og et højt ansvarsniveau hæmmer deres effektivitet som leder

Figur 40 viser, i hvilken grad de danske grundskole- og ungdomsuddannelsesledere oplever, at en række forhold hæmmer deres effektivitet som leder.

FIGUR 40

Andel af ledere, der i høj eller nogen grad mener, at følgende forhold hæmmer deres effektivitet som leder af deres skole



Kilde: Spørgeskema til ledere (TALIS, 2013).

Som figuren viser, oplever de danske ledere, at en række forhold hæmmer deres effektivitet som leder. Dette gælder særligt stort arbejdspress og højt ansvarsniveau i deres stilling, utilstrækkelige budgetter og ressourcer, centralt fastsatte regler (love, bekendtgørelser) og manglende muligheder for og støtte til lærernes faglige udvikling. De danske grundskole- og ungdomsuddannelsesledere er dog ikke blandt dem, der oplever flest hæmninger, da de oplever de fleste af disse forhold som lige så hæmmende eller mindre hæmmende end lederne i de fleste sammenligningslande.

De danske grundskole- og ungdomsuddannelsesledere adskiller sig dog fra lederne i sammenligningslandene ved i mindre grad at opleve mangel på engagement og opbakning fra forældre som et hæmmende forhold. De danske grundskole- og ungdomsuddannelsesledere skiller sig også ud fra lederne i sammenligningslandene ved at være nogle af dem, der i mindst grad oplever mangel på fælles ledelsesansvar som en hæmmende faktor for deres effektivitet som ledere. Dette sidste skal formentlig ses i forlængelse af den høje grad af teamledelse i Danmark i forhold til i sammenligningslandene.

Der er relativt store forskelle mellem grundskole- og ungdomsuddannelseslederes svar, da grundskolelederne samlet set oplever flere hæmmende forhold end ungdomsuddannelsesledere.



Appendiks

Datagrundlag

Datamaterialet for TALIS baserer sig udelukkende på spørgeskemadata. Dette appendiks fokuserer på, hvordan de danske spørgeskemaundersøgelser er gennemført. Se desuden *Technical Report TALIS 2013* (www.oecd.org/talis) for flere detaljer om gennemførelse af TALIS. De danske data er indsamlet i februar-marts 2013 af Styrelsen for It og Læring (det tidligere UNI-C under Undervisningsministeriet).

Spørgeskemaerne

TALIS undersøger tre uddannelsesniveauer, der er defineret ud fra den internationale standardklassifikation for uddannelse (ISCED). I TALIS undersøges ISCED-uddannelsesniveau 1, 2 og 3, som i Danmark svarer til:

- ISCED 1: grundskolens 0.-6. klasse
- ISCED 2: grundskolens 7.-10. klasse
- ISCED 3: ungdomsuddannelser.

Der er udsendt spørgeskemaer til lærere og ledere på hvert uddannelsesniveau. De tre spørgeskemaer til ledere på de tre forskellige uddannelsesniveauer er, bortset fra enkelte spørgsmål, identiske, og det samme gælder for de tre udsendte spørgeskemaer til lærere. OECD har sammen med et internationalt projektkonsortium og en række eksperter udarbejdet 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 og 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 2008. Meget få spørgsmål er dog stillet på helt samme måde og har helt samme svarkategorier og definitioner af begreber i skemaernes metatekst. Det er derfor kun ganske få spørgsmål, som giver mulighed for at undersøge en udvikling fra 2008 til 2013.

TALIS består af to spørgeskemaer, et til skoleledere og et til lærere. De udsendte spørgeskemaer kan ses på www.uvm.dk.

Skemaet til skolelederne bestod af i alt 40 forskellige spørgsmål, opdelt på følgende overordnede temaer:

- Skoleledelse
- Skoleklima
- Introduktions- og mentorordninger for lærere
- Formel evaluering af lærere
- Lederens jobtilfredshed
- Baggrundsoplysninger om skolen og lederen.

Skemaet til lærere bestod af knap 50 spørgsmål fordelt på temaerne:

- Lærerens undervisning generelt
- Lærerens undervisning i en specifik klasse
- Lærerfaglig kompetenceudvikling
- Feedback til lærere
- Skoleklima og lærerens jobtilfredshed
- Eventuelle ophold i udlandet
- Baggrundsoplysninger om læreren.

Spørgeskemaerne var elektroniske og skulle besvares via internettet. Alle udtrukne skoleledere og lærere modtog en lukket invitationskonvolut indeholdende information om TALIS 2013, link til det elektroniske skema og en personlig adgangskode.

Udvælgelse af skoler

Fra OECD's side var det bestemt, at der skulle udvælges 200 skoler for hvert uddannelsesniveau, og at der på hver skole skulle indgå 20 lærere¹³ i undersøgelsen foruden skolelederen. De udvalgte skoler blev stratificeret efter skolestørrelse, skoletype og geografi, således at de udvalgte skoler udgjorde et repræsentativt billede af alle skoler i populationen.

Skolerne blev via brev i efteråret 2012 inviteret til at deltage i TALIS 2013. Takkede en skole nej, blev der udsendt en ny invitation til en skole, der størrelsesmæssigt, typemæssigt og geografisk lignede den første skole. Der blev maks. udsendt to reserveinvitationer. Takkede begge reserve-skoler nej, blev der ikke gjort yderligere, og der blev således ikke fundet en erstatning for den oprindelige skole.

¹³ Hvis skolen havde under 20 lærere, fx 15, indgik alle lærere.

Udvælgelse af grundskoler

Af metodemæssige årsager blev der i Danmark udvalgt 197 skoler i grundskolens 0.-6. klasse, hvoraf der blev opnået accept fra 183 skoler. I grundskolens 7.-10. klasse blev der udvalgt 183 skoler, hvoraf der blev opnået accept fra 164 skoler.

OECD stillede krav om, at mindst halvdelen af de udtrukne lærere på en skole skulle svare på spørgeskemaet (helt eller delvist), for at besvarelsene fra skolens lærere og leder kom til at indgå i databasen. For grundskolens 0.-6. klasse opnåede 161 skoler ud af de 183 skoler en svarprocent på mindst 50, og disse indgik således i databasen. Fra de 161 skoler kom der i alt 2.088 besvarelser fra lærere og 135 besvarelser fra ledere. For grundskolens 7.-10. klasse opnåede 148 skoler ud af de 164 skoler en svarprocent på mindst 50. Fra de 148 skoler kom der i alt 1.649 besvarelser fra lærere og 123 besvarelser fra skoleledere.

Udvælgelse af ungdomsuddannelser

Ungdomsuddannelserne i Danmark består overordnet set af gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser. 212 institutioner udbyder gymnasiale uddannelser, og 94 institutioner udbyder erhvervsuddannelser.¹⁴ Da nogle institutioner udbyder begge typer af ungdomsuddannelser, er der samlet tale om blot 247 forskellige institutioner. Det var ikke muligt at leve op til OECD's krav om at udvælge 200 institutioner og samtidig have mulighed for at operere med reserveinstitutioner. I samråd med OECD blev det derfor besluttet at nedsætte antallet af udvalgte institutioner til 147.¹⁵ Samtidig blev det besluttet at definere undersøgelsesenheden til at være en uddannelsesretning på en institution frem for en hel institution. Erhvervsuddannelserne blev opdelt i fire uddannelsesretninger, da retningerne af historiske årsager ofte har været placeret på forskellige geografiske lokationer. Følgende fem uddannelsesretninger blev defineret:

- Erhvervsuddannelse, merkantil
- Erhvervsuddannelse, landbrug
- Erhvervsuddannelse, teknik
- Erhvervsuddannelse, sundhed
- Gymnasial uddannelse.

På denne baggrund bestod udvælgelsesgrundlaget af 343 undersøgelsesenheder. Enhederne blev stratificeret efter størrelse (elevantal), geografi og uddannelsesretning. Herefter blev der udvalgt 147 undersøgelsesenheder, og de resterende undersøgelsesenheder blev brugt som reserveinstitutioner. Da reserveundersøgelsesenhederne skulle ligne den oprindeligt udvalgte undersøgelsesenhed, var der kun reserveundersøgelsesenheder til 121 af de 147 udvalgte undersøgelsesenheder. Der blev opnået accept fra i alt 135 undersøgelsesenheder. 113 undersøgelsesenheder havde en svarprocent på mindst 50 og indgår således i databasen. Fra de 113 undersøgelsesenheder kom der i alt 1.514 svar fra lærere og 92 fra ledere.

¹⁴ Kilde: UNI-C's institutionsregister og Danmarks Statistiks elevregister.

¹⁵ Det var hensigten at udvælge 150 undersøgelsesenheder, men af metodemæssige årsager endte antallet på 147.

Svarprocent

I nedenstående tabel ses antal besvarelser samt svarprocent for hver af de seks spørgeskemaundersøgelser. Svarprocenten er opdelt i en svarprocent blandt de skoler, der deltager, og en svarprocent blandt de skoler, der accepterede at deltage, men hvor alle skoler ikke ender med at deltage, fordi svarprocenten på skolen er under 50.

TABEL 16

Antal besvarelser samt svarprocenter

	Antal besvarelser	Svarprocent blandt deltagende skoler/institutioner	Svarprocent blandt skoler/institutioner, der accepterede deltagelse
Grundskolens 0.-6. klasse – ledere	135	84	74
Grundskolens 0.-6. klasse – lærere	2.088	79	70
Grundskolens 7.-10. klasse – ledere	123	83	75
Grundskolens 7.-10. klasse – lærere	1.649	77	70
Ungdomsuddannelser – ledere	92	81	68
Ungdomsuddannelser – lærere	1.514	75	62

Kilde: Oplysninger fra Styrelsen for It og Læring.

For at deltage i TALIS stiller OECD et krav om, at svarprocenten blandt deltagende skoler skal være over 75. Af tabellen ses, at alle undersøgelser har en svarprocent på over 75 blandt deltagende skoler.

Bortfaldsanalyse

Styrelsen for It og Læring har gennemført en bortfaldsanalyse, hvor det undersøges, om de skoler, der er indkommet lærerbesvarelser fra, adskiller sig fra skolerne i den samlede population. Skolerne opgøres efter geografi, skoletype/uddannelsesretning og skolestørrelse.

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

TABEL 17

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

	Grundskolens 0.-6. klasse		Grundskolens 7.-10. klasse	
	Skoler, der deltager (n = 161)	Population af skoler (n = 1.602)	Skoler, der deltager (n = 148)	Population af skoler (n = 1.602)
Regioner				
Nordjylland	12 %	12 %	13 %	12 %
Midtjylland	24 %	27 %	22 %	26 %
Syddanmark	25 %	25 %	26 %	26 %
Hovedstaden	23 %	22 %	23 %	22 %
Sjælland	16 %	14 %	16 %	15 %
Skoletype				
Folkeskole	70 %	72 %	59 %	58 %
Friskoler og private grundskoler	30 %	28 %	29 %	28 %
Efterskoler	-	-	12 %	14 %
Skolestørrelse				
Under 100 elever	9 %	11 %	9 %	13 %
100-249 elever	27 %	29 %	28 %	28 %
250-499 elever	30 %	29 %	29 %	28 %
500-749 elever	27 %	24 %	27 %	24 %
750 elever eller flere	7 %	8 %	7 %	8 %

Kilde: Oplysninger fra Styrelsen for It og Læring.

Forskelle mellem skoler, der deltager, og skoler i den samlede population er generelt små. Forskellene er højst 4 procentpoint. De deltagende skoler lader til at være repræsentative for den samlede population af skoler med hensyn til de undersøgte oplysninger.

I nedenstående tabel ses bortfaldsanalyse af undersøgelsesenhederne på ungdomsuddannelserne.

TABEL 18

Bortfaldsanalyse af undersøgelsesenheder på ungdomsuddannelserne

	Undersøgelsesenheder, der deltager (n = 113)	Population af undersøgelsesenheder (n = 343)
Uddannelsesretning		
Erhvervsuddannelse, merkantil	13 %	13 %
Erhvervsuddannelse, landbrug	3 %	6 %
Erhvervsuddannelse, teknik	19 %	12 %
Erhvervsuddannelse, sundhed	6 %	8 %
Gymnasiale uddannelser	58 %	62 %
Regioner		
Nordjylland	13 %	11 %
Midtjylland	27 %	28 %
Syddanmark	23 %	25 %
Hovedstaden	23 %	22 %
Sjælland	14 %	15 %
Institutionsstørrelse		
Under 250 elever	14 %	18 %
250-499 elever	20 %	23 %
500-749 elever	23 %	21 %
750-999 elever	19 %	17 %
1.000 elever eller flere	23 %	20 %

Kilde: Oplysninger fra Styrelsen for It og Læring.

Med hensyn til institutionsstørrelse og placering i regioner er der kun mindre forskelle mellem de deltagende undersøgelsesenheder og den samlede population af undersøgelsesenheder. Forskellene er højst 4 procentpoint. Til gengæld er der nogle forskelle med hensyn til uddannelsesretningen, som er værd at bemærke. Erhvervsuddannelser inden for det tekniske område er overrepræsenteret med 7 %, mens de gymnasiale uddannelser er underrepræsenteret med 4 %, og erhvervsuddannelser inden for landbrug er underrepræsenteret med 3 %. De vægte, som OECD konstruerer, vil rette op på denne over- og underrepræsentation i datagrundlaget.

Litteraturliste

Danmarks Evalueringsinstitut 2009:

It i skolen – undersøgelse af erfaringer og perspektiver.

Danmarks Evalueringsinstitut.

Danmarks Evalueringsinstitut 2012:

Ledelse af et gymnasium i forandring.

Danmarks Evalueringsinstitut.

Danmarks Evalueringsinstitut 2014:

Pædagogisk ledelse på erhvervsuddannelserne.

Danmarks Evalueringsinstitut.

Danmarks Evalueringsinstitut og Rambøll 2013:

Kortlægning og analyse – opkvalificering af lærere og pædagoger i folkeskolen.

Rambøll.

Ekholm, Mats et al. 2004:

**”OECD-rapport om grundskolen i Danmark 2004”,
i Uddannelsesstyrelsens temahæfte nr. 5, 2004.**

Undervisningsministeriet.

OECD 2014:

**TALIS 2013 Results: An international Perspective on
Teaching and Learning.**

TALIS, OECD Publishing.

Egelund, Niels 2014:

**PISA Problemløsning – Danske unge i en international
sammenligning.**

Dafolo.

Rambøll og Aarhus Universitet 2014:

Forskningskortlægning – pædagogisk ledelse.

Rambøll.

Tornhøj Christensen, Vibeke et al. 2012:

**PISA Etnisk 2012 – PISA 2012 med fokus på unge med
indvandrerbaggrund**

KORA.

**DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT**

Østbanegade 55, 3.
2100 København Ø

T 35 55 01 01
F 35 55 10 11

E eva@eva.dk
H www.eva.dk

Danmarks Evalueringsinstitut udforsker og udvikler kvaliteten af dagtilbud for børn, skoler og uddannelser. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.

Læs mere om EVA på vores hjemmeside, www.eva.dk.
Her kan du også downloade alle EVA's udgivelser
– trykte eksemplarer kan bestilles via en boghandler.

ISBN: 978-87-7958-784-7

