



STYRELSEN FOR
UNDERVISNING OG KVALITET

TALIS 2024 – Grundskole

Børne- og Undervisningsministeriet

Indhold

Forord	5
Hovedresultater	6
Kapitel 1: Indledning	9
Hvad er TALIS?	9
Sammenligning på tværs af lande, over tid og mellem typer af skoler	10
Data og metode	11
Kapitel 2. Lærerne og ledernes køn, alder, uddannelse og erfaring	14
2.1. Hvem er lærerne? Køn, alder, uddannelse og erfaring	15
Grundskolelærernes køn og alder	15
Grundskolelærernes uddannelse og erfaring	16
2.2. Hvem er skolelederne? Køn, alder, uddannelse og erfaring	17
Skoleledernes køn og alder	17
Skoleledernes uddannelse og erfaring	18
Kapitel 3. Arbejdet i undervisningen	21
3.1. Lærernes arbejdstid og opgaver	22
Lærernes samlede arbejdstid	22
Lærernes tidsforbrug på undervisning og andre opgaver	22
3.2. Lærernes undervisningspraksis	25
Didaktiske tilgange i undervisningen	25
Adaptiv undervisningspraksis	27
Lærernes fokus på socio-emotionelle kompetencer i undervisningen	28
Evaluerings og feedback	29
3.3. Klasseledelse og læringsmiljø (støj og uro)	31
Lærernes oplevelse af omfanget af støj og uro i undervisningen	31
Lærernes praksis for opretholdelse af ro og orden i klasselokalet	33
3.4. Lærernes tiltro til egne evner	35
Lærernes tiltro til egne evner i klasseledelse, forskellige aspekter af klasseundervisning og elevmotivation	35
Lærernes faglige selvtilid i arbejdet med inklusion af elever med særlige behov	38
3.5. Lærernes brug af teknologi i undervisningen	40
Lærernes brug af digital teknologi til forskellige formål	40
Lærernes tiltro til egne evner i brugen af digitale værktøjer til forskellige formål	43
Lærernes vurdering af digitale værktøjs og redskabers betydning for elevernes læring	45
Lærernes arbejde med kunstig intelligens	47
Kapitel 4: Skolemiljøet	51
4.1 Samarbejde og selvbestemmelse	52

Lærernes engagement i skolen og skolens inddragelse af lærere og øvrige aktører	52
Skoleledelsens tillid og opbakning til lærernes faglighed	55
Lærernes oplevede selvbestemmelse	56
Samarbejde mellem lærere	57
4.2 Evaluering af og feedback til lærere	61
Formel evaluering af lærere	61
Feedback til lærere	63
4.3 Barrierer for god undervisning	68
4.4 Skolens udfordringer med problematisk elevadfærd og mobning	71
Mobning og anden problematisk adfærd	71
Lærernes perspektiv på mobning	75
 Kapitel 5. Lærernes jobtilfredshed, kompetencer og opstart i professionen	 78
5.1 Lærernes jobtilfredshed og kilder til stress	79
Lærernes overordnede jobtilfredshed	79
Lærernes syn på forskellige aspekter af lærerjobbet	81
Forandringstræthed blandt lærerne	84
Lærernes oplevelse af stress	85
Kilder til stress	86
Budskaber fra lærerne	89
5.2 Kompetenceudvikling	90
Lærernes deltagelse i kompetenceudvikling	91
Lærernes kompetenceudviklingsbehov	92
Lærernes udbytte af og syn på vigtige aspekter ved kompetenceudvikling	95
Barrierer for kompetenceudvikling	96
5.3 Læreres opstart på skolerne	98
Deltagelse i introduktionsaktiviteter	98
Ledernes tilrettelæggelse af nyansatte læreres introduktionsforløb	102
 Kapitel 6. Skoleledernes jobtilfredshed og kompetencer	 105
6.1 Skoleledernes opgaver og jobtilfredshed	106
Ledernes forskellige opgaver	106
Skoleledernes oplevelse af arbejdet som leder	107
Skolelederne om arbejdets påvirkning og kilder til stress fra deres arbejde	111
6.2 Skoleledernes kompetenceudvikling	114
Skoleledernes deltagelse i kompetenceudvikling	114
Skoleledernes kompetenceudviklingsbehov	115
 Litteratur	 119
 Bilag 1: Metode og datakvalitet	 123
Metode og datakvalitet	123
Stikprøvedesign og udvælgelse af skoler og lærere	123
Spørgeskemaer	124
Datakvalitet	124
National og international kvalitetskontrol	125

Forord

Denne rapport indeholder de første danske resultater fra TALIS (Teaching and Learning International Survey) 2024.

TALIS er en international undersøgelse, der har til formål at indsamle viden om lærere og ledere i den danske grundskole. Den handler blandt andet om deres arbejdsforhold, undervisnings- og ledelsespraksis samt deres professionelle udvikling.

I Danmark deltager vi i TALIS for at styrke grundlaget for uddannelsespolitik og praksis. Ved at få perspektiver udefra beriger vi vores forståelse af, hvordan tingene ser ud her i Danmark. Der er meget læring i at se sig selv i sammenligning med andre lande og spørge, om en udvikling blot et dansk fænomen – eller om de samme ting sker andre steder.

TALIS 2024 er i Danmark blevet gennemført i et samarbejde mellem Styrelsen for Undervisning og Kvalitet og Styrelsen for It og Læring. Børne- og Undervisningsministeriet finansierer undersøgelsen.

På internationalt niveau gennemføres TALIS af den internationale organisation OECD (The Organisation for Economic Co-operation and Development). En repræsentant fra Styrelsen for Undervisning og Kvalitet er medlem af TALIS Governing Board, hvor de overordnede rammer for undersøgelsen bliver fastlagt. TALIS 2024 er blevet designet og koordineret af et internationalt konsortium under ledelse af International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Udkast til rapporten er læst og kommenteret af to eksterne reviewere, der begge takkes for deres konstruktive bemærkninger.

Ca. 2.500 lærere og deres ledere har medvirket i den danske del af TALIS 2024. Det er vi meget taknemmelige for: Uden deres deltagelse havde vi ikke kunnet gennemføre undersøgelsen.

Styrelsen for Undervisning og Kvalitet takker alle, der har bidraget til undersøgelsen.

Julie Elm Vig Albertsen
Direktør
Styrelsen for Undervisning og Kvalitet

Hovedresultater

De danske lærere i TALIS 2024 har stor tiltro til egne faglige evner, oplever en høj grad af selvbestemmelse og vurderer, at lærerjobbet er mere respekteret i samfundet, end det var tilfældet i TALIS 2018.

På den anden side oplever en større andel af lærere, at deres undervisningsopgave er udfordret af støj og uro i undervisningen og af opgaver i forbindelse med inklusion af elever med særlige behov. Et flertal af skolelederne peger desuden på, at manglen på lærere med kompetencer til at undervise elever med særlige behov udgør en barriere for undervisningen af høj kvalitet.

Lærere og skoleledere

De danske lærere er i gennemsnit 45 år og har lige knapt 16 års erfaring, hvoraf 10 år er på deres nuværende skole. Der er flere kvindelige end mandlige lærere – dog er der flere mænd i lærerprofessionen i Danmark end i de øvrige nordiske lande. Danmark er det eneste nordiske land, hvor størstedelen af skolelederne er mænd.

Næsten alle lærere i folkeskolens ældste klasser har en læreruddannelse, mens en lidt større andel af lærere på de frie grundskoler kommer med en anden faglig baggrund. Skolelederne har i gennemsnit næsten 13 års erfaring som lærer og næsten 80 procent har taget en diplom- eller masteruddannelse i ledelse af uddannelsesinstitutioner. Det er en lavere andel end i de øvrige nordiske lande.

Arbejdstid, tidsanvendelse og læringsmiljø

Lærernes ugentlige arbejdstid ligger i gennemsnit på lidt over 40 timer, hvoraf cirka halvdelen bliver anvendt på undervisning.

Siden 2018 er der sket ændringer i lærernes tidsanvendelse, så de nu bruger en større del af tiden på at opretholde ro og orden i klassen – svarende til 14 procent. Danmark ligger her på niveau med Norge og Sverige og lavere end Finland, Island og OECD-gennemsnittet.

Lærere i folkeskolen bruger mere tid på klasseledelse end lærere på de frie skoler. Samtidig viser undersøgelsen, at selv om støj og uro fylder mere end tidligere, så udgør det generelt ikke en større udfordring i Danmark end i de øvrige nordiske lande.

Undervisningspraksis

De fleste lærere lader ofte eleverne arbejde i små grupper, mens længerevarende projektløb er mindre udbredte end i både Norge, Sverige og Island.

Mange lærere tilpasser undervisningen efter elevernes forudsætninger, stiller spørgsmål af varierende sværhedsgrad og varierer forklaringer, men færre anvender niveaudelte materialer.

Evaluerings og feedback

Evaluerings af og feedback til eleverne er en integreret del af lærernes praksis. De fleste lærere giver eleverne mundtlig eller skriftlig feedback med fokus på de områder, de skal arbejde med. Andelen af lærere, der iagttager eleverne under arbejdet og giver løbende feedback, er

faldet lidt siden 2013.

Sammenlignet med lærerne i de andre nordiske lande, giver færre danske lærere løbende feedback på baggrund af iagttagelser og færre anvender fagets vurderingskriterier til at afklare, om eleverne har lært det, de er undervist i.

Tro på egne evner

Danske lærere udviser generelt høj tro på egne evner. Over 9 ud af 10 vurderer, at de i høj grad kan løse centrale undervisningsopgaver herunder at få eleverne til at overholde klassen regler, give alternative forklaringer, når eleverne er forvirret og give eleverne tro på, at de kan opnå gode resultater med deres skolearbejde.

Lærernes tro på egne evner er lavere, når det gælder brug af evalueringsstrategier, at mindske faglige gab mellem elever og motivere elever med ringe interesse for skolearbejdet. For disse opgaver, spiller erfaring en rolle – mere erfarne lærere udviser større tro på egne evner end deres yngre kolleger.

Digital teknologi og kunstig intelligens

Danske lærere anvender i vid omfang digitale værktøjer og mere end kolleger i de fleste nordiske lande. De giver også oftere eleverne opgaver, der kræver digital teknologi, og de fleste er trygge ved at finde og bruge digitale ressourcer.

Lærerne ser dog både styrker og udfordringer ved digitaliseringen. 75 procent mener, at digitale værktøjer øger elevernes interesse i undervisningen. Samtidig er 53 procent enige i, at digitaliseringen hæmmer den personlige kommunikation mellem eleverne.

Udvikling af strategier for brug af digitale ressourcer og værktøjer i undervisningen er et af de områder, hvor flest danske skoleledere angiver et behov for kompetenceudvikling.

Samarbejde og ledelse

De danske lærere oplever høj selvbestemmelse. Ni ud af ti angiver, at de har betydelig eller fuld selvbestemmelse i tilrettelæggelse og forberedelse af undervisningen samt i valg af undervisningsmetoder og otte ud af ti oplever tilsvarende selvbestemmelse i fastsættelsen af undervisningsmål. Et tilsvarende stort flertal oplever faglig opbakning fra skolens ledelse.

Siden 2018 er det blevet mere almindeligt, at lærere giver og modtager feedback på baggrund af observationer af klasseundervisningen, og samarbejde i teams og fælles undervisning er blevet mere udbredt.

Skolemiljø og barriere for undervisning

Skolelederne peger på, at manglen på kompetencer i undervisning af elever med særlige behov er en udfordring. 41 procent af de danske skoleledere angiver i nogen eller høj grad dette som en barriere for god undervisning, mod 17 procent i Sverige, 19 procent i Norge og et OECD-gennemsnit på 33 procent.

Skolelederne rapporterer desuden, at voldelig adfærd mellem elever, der medfører fysisk skade finder sted månedligt på ca. 9 procent af skolerne, mens det aldrig forekommer på knapt en tredjedel af skolerne. Danske ledere rapporterer oftere end OECD-gennemsnittet,

men sjældnere end kolleger i Finland, Norge og Sverige, at der forekommer problematisk elevadfærd som vold, trusler, hærværk, tyveri og mobning.

Lige over halvdelen af lærerne (56 procent) er uenige i, at skolens medarbejdere konsekvent håndhæver de samme regler for elevadfærd. Danske lærere oplever dermed en mindre ensartet regelhåndhævelse end kolleger i de øvrige nordiske lande og i OECD som gennemsnit.

Jobtilfredshed, stress og kompetenceudvikling

Jobtilfredsheden blandt danske lærere er høj. Ni ud af ti er tilfredse med deres arbejde, og syv ud af ti ville vælge lærerfaget igen.

Samtidig oplever mange et stigende arbejdspress – særligt i relation til inklusion af elever med særlige behov og forældresamarbejde, som begge er hyppigt nævnte kilder til stress

Lærerne efterspørger i særlig grad kompetenceudvikling inden for inklusion og undervisning af elever med særlige behov og brug af kunstig intelligens og digitale værktøjer.

Lærerne i især folkeskolen oplever forandringstræthed, hvor mange giver udtryk for, at de gerne vil have ro, inden de igen skal ændre noget på skolen.

Respekt for lærerjobbet

Andelen af lærere, der oplever, at lærerjobbet er respekteret i samfundet, er mere end fordoblet siden 2018. Danmark ligger nu over niveauet i Island, Norge, Sverige og OECD-gennemsnittet, mens det kun er i Finland, at en større andel af lærerne oplever tilsvarende respekt.

Skoleledernes opgaver og jobtilfredshed

De danske skoleledere beskriver en bred og kompleks opgaveportefølje, hvor interaktion og kontakt med forældre, medarbejdere og elever fylder mest, men hvor administrative opgaver også tager tid.

Danske skoleledere har hyppigere kontakt med det omgivende samfund og erhvervslivet end skolelederne i Norge og Sverige.

Lederne er generelt tilfredse med deres arbejde, men samtidig er der flere skoleledere end i 2018, der spekulerer på, om det havde været bedre at vælge en anden profession.

Kapitel 1: Indledning

Denne rapport præsenterer de danske grundskoleresultater fra OECD's internationale undersøgelse TALIS 2024 (Teaching and Learning International Survey). TALIS er en spørgeskemaundersøgelse af grundskolelærere og -lederes oplevelser af deres vilkår og praksis samt rammerne for undervisning og skoleudvikling. TALIS blev gennemført første gang i 2008, og TALIS 2024 er undersøgelsens fjerde runde. Danmark har deltaget siden begyndelsen.

Undersøgelsens formål er at bidrage med et solidt vidensgrundlag til beslutningstagere, interessenter, skoleledere, lærere og andre aktører, der arbejder med at udvikle kvaliteten i den danske grundskole.

TALIS fokuserer på temaer som undervisningspraksis, samarbejde, ledelse, kompetenceudvikling og trivsel. Det er forhold, der ifølge tidligere forskning har betydning for væsentlige målsætninger såsom at fastholde lærere i professionen, udvikle lærernes kompetencer og understøtte kvaliteten af undervisningen og det pædagogiske arbejde (OECD, 2024).

Formålet med rapporten er at skabe et overblik over disse forhold ved at beskrive, hvordan lærere og skoleledere i den danske grundskole oplever dem, hvordan deres oplevelser ser ud i sammenligning med lærere og ledere i andre lande, og hvorvidt der er sket store udviklinger siden tidligere runde af TALIS – særligt siden TALIS 2018.

Rapporten har således et deskriptivt sigte og vil kun i meget begrænset omfang undersøge sammenhænge mellem de forskellige forhold, som for eksempel hvordan en bestemt samarbejdspraksis hænger sammen med lærernes tiltro til egne evner eller deres generelle jobtilfredshed. Data fra TALIS bliver stillet til rådighed for forskning og analyser, så alle interesserede kan dykke ned i sådanne sammenhænge.

Hvad er TALIS?

TALIS er en international undersøgelse, der har fokus på lærernes professionelle udvikling, læringsmiljøet på skolerne og skoleledelse. I TALIS 2024 deltager 55 lande i undersøgelsen af grundskolens 7.-10. klasse, herunder Sverige, Norge, Finland og Island.

Rapporten præsenterer udvalgte resultater inden for en række temaer med betydning for lærer- og skoleledelsesprofessionen og lærernes undervisning. Disse temaer er opdelt i fem kapitler, der kan læses sammen eller hver for sig:

Lærernes og ledernes baggrund og erfaring

Kapitlet præsenterer lærere og skoleledere i den danske grundskole. Det omfatter køn, alder, uddannelse og erfaring.

Arbejdet i undervisningen

Kapitlet beskriver først lærernes arbejdstid, og hvor meget tid de bruger på forskellige opgaver. Derefter er der blandt andet fokus på lærernes didaktiske valg og deres feedbackpraksis. Kapitlet ser også på klasseledelse, læringsmiljø, støj og uro samt lærernes tro på egne evner i

undervisningen. Afslutningsvis undersøger kapitlet brugen af digitale værktøjer og ressourcer, herunder kunstig intelligens.

Skolemiljøet

Kapitlet handler først om lærere og skoleledernes oplevelse af skolemiljøet. Kapitlet dækker blandt andet lærernes involvering i skolen og oplevelse af selvbestemmelse samt samarbejde mellem lærerne og mellem lærerne og skolelederen. Desuden beskriver kapitlet brugen af feedback og evaluering til lærerne og deres vurdering af effekten, efterfulgt af hvilke barrierer der er for undervisningen. Endelig belyser kapitlet udbredelsen af forskellige former for problematisk elevadfærd såsom mobning eller voldelige episoder.

Lærernes jobtilfredshed og kompetencer

Kapitlet ser først på lærernes jobtilfredshed, forandringstræthed og forskellige kilder til stress. Derefter gennemgår kapitlet lærernes deltagelse i og behov for kompetenceudvikling samt deres udbytte heraf. Kapitlet slutter med indblik i fastholdelse af lærere og nye læreres opstart, blandt andet introduktionsaktiviteter og mentorordninger.

Skoleledernes jobtilfredshed og kompetencer

Kapitlet skildrer skoleledernes opgaver samt deres jobtilfredshed, oplevede arbejdsvilkår og kilder til stress i deres arbejde. Endelig beskriver det deres deltagelse i kompetenceudvikling og deres kompetenceudviklingsbehov.

Sammenligning på tværs af lande, over tid og mellem typer af skoler

Lærernes og skoleledernes besvarelser bliver særligt interessante, når de sammenlignes med besvarelser fra andre steder, når man kan se, hvordan de har ændret sig over tid – eller hvordan lærere og ledere på forskellige slags skoler har forskellige oplevelser.

På trods af forskelle mellem landene deler de nordiske skolesystemer adskillige træk, for eksempel i forhold til velfærdsmodel og skoleorganisering (Eriksson, 2021). I alle kapitler vil lærerne og skoleledernes besvarelser derfor blive sammenlignet med besvarelser fra de øvrige nordiske lande. Desuden sammenlignes resultaterne med gennemsnittet for de deltagende OECD-lande for at give et bredere perspektiv på de danske og nordiske resultater.

Derudover vil resultaterne, hvor det er muligt, blive sammenlignet med tidligere runde af TALIS. Sammenligningerne vil ofte være til TALIS 2018, men enkelte steder vil resultater fra TALIS 2013 og TALIS 2008 også blive inddraget.

Visse resultater vil også blive opdelt i folkeskoler og frie grundskoler. Folkeskoler inkluderer ud over almindelige folkeskoler 10. klassecentre og kommunale ungdomsskoler, mens frie grundskoler inkluderer friskoler, private skoler og efterskoler. Opdelingen i folkeskoler og frie grundskoler følger OECD's opdeling i de internationale rapporter. Specialskoler deltager ikke i TALIS.

Af hensyn til rapportens samlede omfang opdeles resultaterne ikke systematisk på andre grupperinger end skoletype – for eksempel køn eller erfaringsniveau. For sammenligninger til

de danske ungdomsuddannelser henviser vi til TALIS 2024-rapporten (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2025b).

Data og metode

TALIS 2024 bygger på spørgeskemabesvarelser fra et repræsentativt udsnit af lærere og skoleledere på grundskolens 7.-10. klassetrin. Alle på skolen, der varetager undervisning, herunder også midlertidigt ansatte og personer uden en læreruddannelse, indgår i undersøgelsen. Når *lærernes* besvarelser omtales i rapporten, gælder det således ikke kun undervisere med en læreruddannelse.

Undersøgelsen er koordineret af OECD og gennemføres i samarbejde med de deltagende lande. I Danmark er dataindsamlingen gennemført af Styrelsen for It og Læring (STIL) i foråret 2024, mens projektledelsen har ligget i Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK).

Undersøgelsen bygger på lærernes og ledernes vurderinger og oplevelser. Resultaterne skal derfor fortolkes med dette in mente.

2.488 lærere og 189 skoleledere fra 189 skoler har deltaget. Svarprocenten for lærerne er 86 procent og 81 procent for skolelederne. Da resultaterne i TALIS tager udgangspunkt i en stikprøve af danske ledere og lærere, er undersøgelsens datagrundlag blevet vægtet efter skoletype, skolestørrelse og geografisk placering, for at sikre, at resultaterne er repræsentative for alle danske lærere og ledere i grundskolens 7.-10. klasse. Vægtningen tager højde for, at ikke alle danske ledere og lærere deltager i undersøgelsen samt, at der af forskellige grunde kan forekomme frafald blandt de udvalgte ledere og lærere i stikprøven.

Kvaliteten af de danske data er af OECD vurderet som 'Fair'. Det vil sige, at OECD vurderer, at data tillader analyser både af lærernes og skoleledernes besvarelser i gennemsnit og opdeling på forskellige lærergrupper og ledergrupper (for eksempel opdeling på skoletype eller erfaring). Samtidig gælder det dog, at estimater for grupper kan være behæftet med større usikkerhed, hvis stikprøven er lille (OECD, 2025b). For at imødekomme dette forhold bliver det igennem hele rapporten oplyst, om forskelle mellem grupper er signifikant forskellige eller ej (se læsevejledning på side 14).

Her kan du finde TALIS 2024-data

Denne rapport beskriver lærerne og skoleledernes svar på udvalgte spørgsmål fra TALIS. Undersøgelsen indeholder mange flere spørgsmål.

Du kan finde data for alle spørgsmål i TALIS 2024 [her](#).

Her kan du også finde opdeling af besvarelser i alle svarkategorier. Du kan også finde estimater og standardfejl for lærerne og skoleledernes besvarelser. Derudover kan du finde udvalgte resultater for lærerne i 2018 samt nedbrud på udvalgte variable, for eksempel køn, alder og skoletype.

En stor del af data fra TALIS 2024 er desuden frit tilgængeligt via OECD's hjemmeside [her](#).

Forskere og analytikere kan søge om adgang til danske TALIS-data på individniveau. Det kan du læse mere om på ministeriets hjemmeside.

De svenske lærerdata har som de danske fået bedømmelsen "Fair". De svenske lederdata og både lærer- og lederdata for Island og Finland har fået vurderingen "Good". De norske data har fået vurderingen "Insufficient". Det betyder, at OECD vurderer, at de norske data som udgangspunkt er af utilstrækkelig kvalitet. OECD har dog valg at inkludere resultater fra Norge i de internationale rapporter og analyser. De norske resultater indgår derfor også i denne rapport men skal anvendes og tolkes med forsigtighed.

For yderligere information om undersøgelsens data og metode henvises til Metode og datakvalitet Metode og datakvalitet eller OECD's tekniske rapport (OECD, 2025b).

Læsevejledning: Opmærksomhedspunkter ved læsning af TALIS-resultater

Udvikling fra 2018 til 2024: Rapporten undersøger udviklingen fra TALIS 2018 og enkelte steder fra TALIS 2013. I TALIS 2024 er der ved flere spørgsmål foretaget ændringer i formuleringerne, ligesom der er blevet tilføjet nye spørgsmål. Det betyder, at det for nogle spørgsmål ikke er muligt at sammenligne direkte over tid på spørgsmålsniveau.

7.-10. klasse: Danmark deltager kun i TALIS med lærere fra 7.-10. klasse. Resultaterne fra lærernes besvarelser dækker således kun lærere i udskoling. Skoleledernes besvarelser dækker derimod hele skolen.

Fortolkning af skalaer: I rapporten bliver der brugt såkaldte 'skalaer', der samler svar fra en række spørgsmål om et bestemt emne. Spørgsmålene i TALIS besvares ofte ved at vælge en af fire svarmuligheder, der for eksempel løber fra 'meget uenig' til 'meget enig' eller fra 'slet ikke' til 'høj grad'. Skalaer er konstrueret, så højere værdi på skalaen betyder, at lærerne er mere enige end uenige med udsagnene eller synes, at noget i højere grad er tilfældet. Skalascoren skal altså læses således:

- *Over 10:* Lærerne er i gennemsnit mere enige end uenige i udsagnene.
- *På 10:* Lærerne er i gennemsnit hverken enige eller uenige i udsagnene.
- *Under 10:* Lærerne er i gennemsnit uenige i udsagnene.

Signifikans: TALIS er en stikprøveundersøgelse, hvilket betyder, at ikke alle lærere og skoleledere i Danmark har deltaget. Det giver en usikkerhed på resultaterne, da stikprøven kun repræsenterer en del af populationen. Små forskelle i undersøgelsen kan derfor skyldes tilfældig variation. Signifikanstest hjælper med at vurdere, om en forskel sandsynligvis afspejler en reel forskel i populationen. Derfor bliver det i rapporten undersøgt, om forskelle mellem år, lande, skoletyper med videre er signifikant forskellige ved et konfidensniveau på 95 procent. En signifikant forskel betyder, at der er under fem procents risiko for at observere en forskel, hvis der i virkeligheden ikke er nogen forskel. Når rapporten fremhæver en forskel, er denne signifikant medmindre andet angives.

Analyse af svar fra skoleledere: I alt 189 danske skoleledere har deltaget i TALIS 2024. Når skoleledernes svar opdeles i mindre grupper (for eksempel i skoletype) eller analyseres på tværs af mange svarkategorier, kan antallet af observationer i en gruppe blive meget lavt. Det medfører, at der er større statistisk usikkerhed forbundet med estimerne. Sammenlignet med analyserne af lærernes besvarelser vil estimerne for skoleledere derfor være behæftet med større usikkerhed.

Afreportering af svarkategorier i figurer: Svarkategorierne i TALIS består næsten altid af fire svarkategorier (for eksempel i høj grad, i nogen grad, i mindre grad og slet ikke). Af hensyn til læsevenligheden afreporteres der i mange figurer kun nogle af svarkategorierne, for eksempel andelen, der har svaret i høj grad og i nogen grad. Andelen, der har svaret i mindre grad eller slet ikke, vil dermed kun fremgå implicit. I andre figurer er svarkategorierne af hensyn til læsevenligheden blevet lagt sammen (for eksempel i høj grad og i nogen grad). Svarkategorier bliver ikke slået sammen i spørgsmål, hvor der er stor variation mellem grupper, det vil sige, hvis en langt større andel af respondenterne i den ene gruppe for eksempel har angivet i høj grad.

Kapitel 2. Lærerne og ledernes køn, alder, uddannelse og erfaring

Lærere og skolelederes køn, alder, uddannelse og erfaringer er relevante for at få et demografisk billede af de personalegrupper, der arbejder i den danske grundskoles undervisningsdel. Kapitellet gennemgår karakteristika ved lærerne og skolelederne:

- Afsnit 2.1 beskriver køns- og aldersfordelingen for lærere i grundskolen samt deres uddannelsesbaggrund og arbejds erfaring.
- Afsnit 2.2 præsenterer de samme forhold for skoleledere.

Kapitlets hovedresultater er:

- I Danmark er 58 procent af lærerne kvinder, mens 42 procent af skolelederne er kvinder – et mønster, der adskiller sig fra de øvrige nordiske lande, hvor der er flest kvinder i begge grupper.
- Næsten alle folkeskolelærere (96 procent), der har deltaget i TALIS, har en læreruddannelse, mens en større andel af lærere på frie skoler ikke har en læreruddannelse (22 procent). TALIS omfatter kun lærere i undervisningen.
- Danske lærere er i gennemsnit 45 år og skoleledere 52 år – omtrent på niveau med OECD, men med et stigende antal lærere over 50 år siden 2018.
- En større andel af skolelederne på folkeskolerne har gennemført en uddannelse i ledelse af uddannelsesinstitutioner sammenlignet med skolelederne på frie grundskoler.

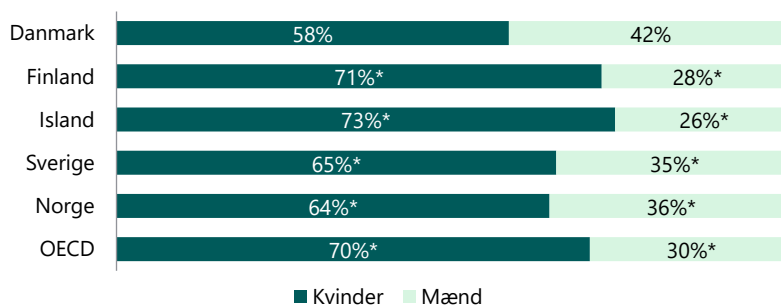
2.1. Hvem er lærerne? Køn, alder, uddannelse og erfaring

Afsnittet præsenterer først lærernes køns- og aldersfordeling og derefter deres uddannelsesmæssige baggrund og erfaring.

Grundskolelærernes køn og alder

Flere kvinder end mænd arbejder ifølge TALIS 2024 i udskoling. 58 procent af lærerne er kvinder, og 42 procent er mænd. Et tilsvarende billede sås i 2018, hvor 60 procent af lærerne var kvinder.

Figur 2.1.1: Kønsfordeling blandt lærerne

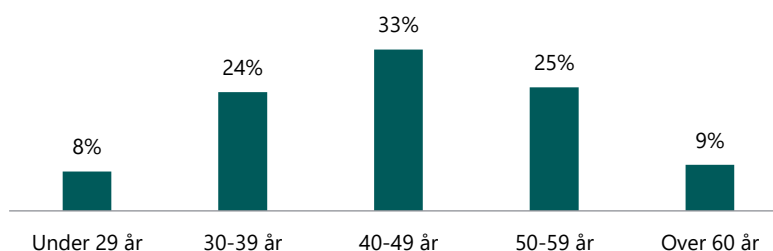


Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvad er dit køn?". Resultaterne for non-binær/kønsdivers er udeladt pga. diskretionering. Andele, der er signifikant forskellige fra den tilsvarende andel i Danmark er markeret med en *. Tallene summerer ikke til 100 på grund af afrunding.
Kilde: OECD TALIS 2024 database.

I de øvrige nordiske lande ligger andelen af kvindelige lærere højere end i Danmark, fra 64 procent i Norge til 73 procent i Island. I OECD som gennemsnit er syv ud af ti lærere kvinder.

De danske lærere er i gennemsnit 44,8 år. Det har ikke ændret sig siden TALIS 2018, hvor lærerne i gennemsnit var 44,4 år. Som figur 2.1.2 viser, er en tredjedel af de danske lærere mellem 40 og 49 år, mens lige over en tredjedel er ældre, og lige under en tredjedel er yngre.

Figur 2.1.2: Aldersfordeling blandt lærerne



Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvor gammel er du?". Tallene summerer ikke til 100 på grund af afrunding.
Kilde: OECD TALIS 2024 database.

De danske læreres alder adskiller sig ikke væsentligt fra lærerne i de øvrige nordiske lande. I Norge er lærerne en smule yngre (42,1 år), mens de i Sverige (45,6 år) samt i Finland og Island (45,6 år) er en smule ældre. Gennemsnittet i OECD er 44,9 år og på niveau med det danske.

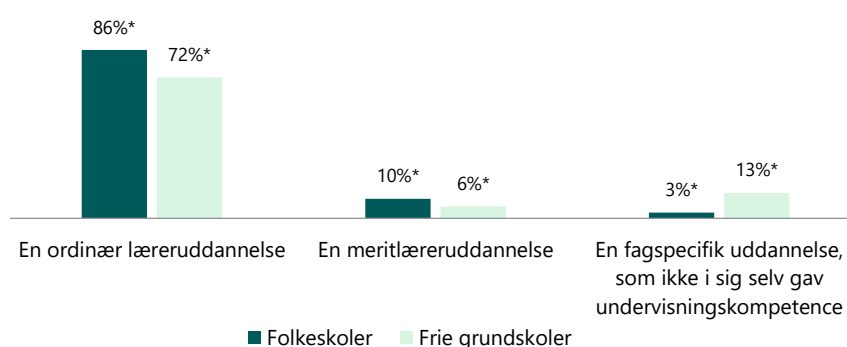
Grundskolelærernes uddannelse og erfaring

Langt størstedelen af de danske grundskolelærere angiver i TALIS, at de har opnået deres undervisningskvalifikation gennem en læreruddannelse. Figur 2.1.3 viser, at blandt *folkeskolelærerne* angiver 96 procent, at de enten har en ordinær læreruddannelse eller en meritlæreruddannelse. Fire procent af folkeskolelærerne er ikke læreruddannede.

Dette kan fremstå overraskende i lyset af resultater fra andre undersøgelser. Ifølge en undersøgelse fra Arbejderbevægelsens Erhvervsråd havde 20 procent af de personer, der har mere end 20 løntimer som undervisere i folkeskolen ikke en læreruddannelse i 2023 (Kaslund, 2025), og VIVE har fundet en andel af ikke-læreruddannede lærere i folkeskolen på 12,9 procent i 2019/20 (Kristensen, 2023). Modsat har en undersøgelse fra EVA resultater, der ligger tættere på TALIS. Ifølge EVA er det i 9. klasse kun mellem fem og syv procent af lærerne, afhængigt af fag, der ikke har enten en ordinær læreruddannelse eller en meritlæreruddannelse (EVA, 2024).

En del af forskellen mellem undersøgelserne skyldes sandsynligvis, at TALIS og EVA's undersøgelse kun handler om udskolingen, mens undersøgelsen fra VIVE og Arbejderbevægelsens Erhvervsråd dækker alle klassetrin. Ifølge skolernes indberetning til Børne og Undervisningsministeriet er andelen af undervisningen, der dækkes af lærere med undervisningskompetence, der typisk vil være læreruddannede, højere i udskolingen end på de øvrige klassetrin (Styrelsen for It og Læring, 2025). Andelen af lærere uden læreruddannelse må derfor forventes at være lavere i undersøgelser, der kun dækker udskolingen.

Figur 2.1.3: Lærernes uddannelse opdelt på skoletype



Anm.: Lærere på folkeskoler og på frie grundskoler har svaret på spørgsmålet: "Hvilken type uddannelse gennemførte du for at opnå dine første kvalifikationer til at undervise?". Signifikante forskelle mellem skoletyper er markeret med en *. Kilde: OECD TALIS 2024 database.

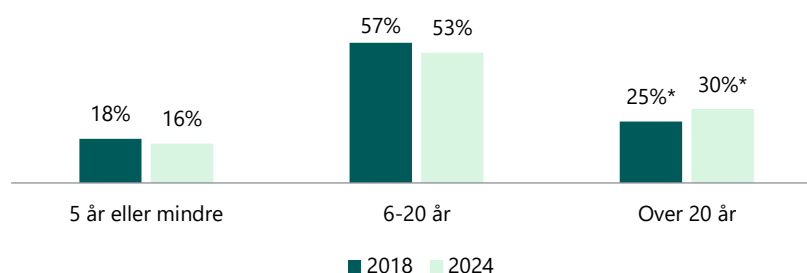
78 procent af lærerne på de frie skoler har enten en ordinær læreruddannelse (72 procent) eller en meritlæreruddannelse (seks procent). En højere andel af lærerne i de frie grundskoler har dermed ikke en læreruddannelse. 13 procent af lærerne på de frie grundskoler og tre procent af folkeskolelærerne angiver desuden, at de har en fagspecifik uddannelse, som ikke i sig selv giver dem undervisningskompetence.

I TALIS er lærerne også blevet spurgt ind til deres erfaring som lærere. Læreres erfaring kan spille en rolle for undervisningspraksis, samarbejde og opfattelsen af læringsmiljøet. Tidligere

resultater fra 2018 viste, at erfaringsniveauet hænger sammen med forskellige tilgange til undervisning og samarbejde, og at nyuddannede lærere ofte møder særlige udfordringer (EVA, 2019).

I gennemsnit har lærerne 15,9 års erfaring som lærere og har arbejdet 9,9 år på deres nuværende skole. Siden 2018 er der, som det fremgår af figur 2.1.4, sket en signifikant stigning i andelen af lærere med over 20 års erfaring og tilsvarende et lille (ikke-signifikant) fald i andelen af lærere med henholdsvis 6-20 års erfaring eller fem års erfaring eller mindre.

Figur 2.1.4: Lærernes samlede erfaring som lærere



Anm.: Lærere i grundskolen i 2024 og i 2018 har svaret på spørgsmålet: "Hvor mange års arbejds erfaring har du, uanset om du har arbejdet på fuld tid eller på deltid? a) År som lærer i alt". Opdelingen i "Fem år eller mindre", "6-20 år" og "Over 20 år" følger OECD's tilgang. Resultater signifikant forskellige mellem 2024 og 2018 er markeret med en *. Tallene summerer ikke til 100 på grund af afrundinger.

Kilde: OECD TALIS 2024 database, TALIS 2018 database.

Folkeskolelærerne har både mere erfaring som lærere i alt og på den skole, de er ansat på, end lærerne på de frie grundskoler. Det kan skyldes, at folkeskolelærerne i gennemsnit er ældre end lærerne på de frie grundskoler.

De danske læreres samlede erfaring (15,9 år) er cirka på niveau med lærerne i Finland (16,1 år) og en anelse højere end lærerne i Norge (13,8 år) samt lærerne i Sverige og Island (14 år). I OECD som gennemsnit har lærerne mere erfaring (17,2 år).

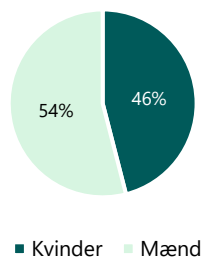
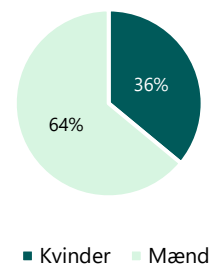
2.2. Hvem er skolelederne? Køn, alder, uddannelse og erfaring

Parallelt til afsnittet om lærerne gennemgår dette afsnit først skoleledernes køn og alder efterfulgt af deres uddannelsesmæssige baggrund og erfaring.

Skoleledernes køn og alder

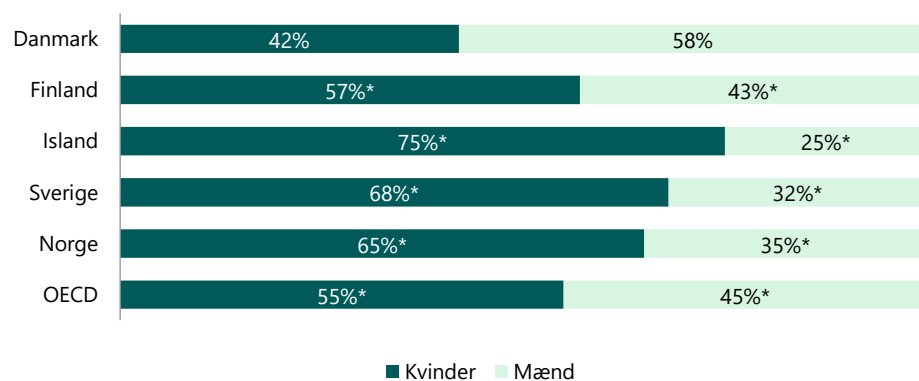
Mens lærernes besvarelser viser en overvægt af kvindelige lærere, er det modsatte tilfældet for skolelederne. 58 procent af skolelederne er mænd, mens 42 procent er kvinder. I 2018 var 65 procent af skolelederne mænd, mens 35 procent var kvinder. Forskellen mellem 2018 og 2024 er dog ikke statistisk signifikant.

Andelen af mandlige ledere er generelt lavere på folkeskolerne, hvor 54 procent af skolelederne er mænd, mens 46 procent er kvinder. På de frie grundskoler er 64 procent mænd, mens lidt over en tredjedel er kvinder. Andelen af mænd og kvinder er dog ikke signifikant forskellige på grund af den relative større usikkerhed, der er ved lederbesvarelserne.

Figur 2.2.1: Kønsfordeling blandt skoleledere på folkeskoler**Figur 2.2.2: Kønsfordeling blandt skoleledere på frie grundskoler**

Anm.: Skoleledere på folkeskoler og frie grundskoler har svaret på spørgsmålet: "Hvad er dit køn?". Resultaterne for non-binær/kønsdivers er udeladt pga. diskretionering. Signifikante forskelle mellem skoletyper er markeret med *.
Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Figur 2.2.3 viser, at der i Danmark er flere mandlige skoleledere, mens der i de øvrige nordiske lande og på tværs af OECD er flest kvindelige skoleledere. I de øvrige nordiske lande er der dermed flest kvinder blandt både lærerne og skolelederne, mens der i Danmark er en overvægt af kvinder blandt lærerne og en overvægt af mænd blandt skolelederne.

Figur 2.2.3: Kønsfordeling blandt skoleledere

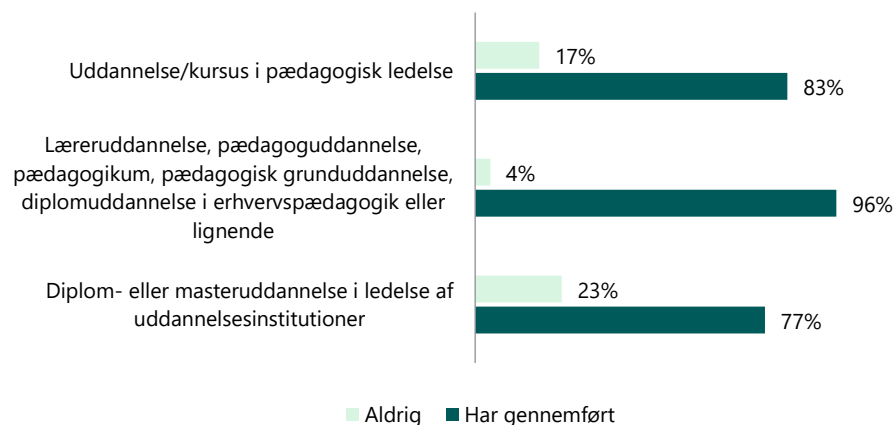
Anm.: Skoleledere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvad er dit køn?". Resultaterne for non-binær/kønsdivers er udeladt pga. diskretionering. Andele, der er signifikant forskellige fra den tilsvarende andel i Danmark er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database

Skolelederne i TALIS 2024 er i gennemsnit 51,6 år, hvilket ikke har ændret sig siden TALIS 2018, hvor skolelederne i gennemsnit var 51,3 år. Lige under halvdelen af skolelederne er mellem 50 og 59 år, mens fire procent er under 40 år.

Skoleledernes uddannelse og erfaring

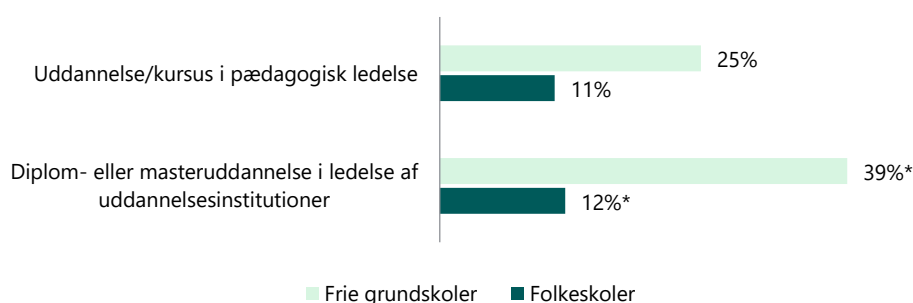
Der har i en årrække været fokus på skolelederens kompetencer. Figur 2.2.4 viser, at 96 procent af skolelederne har gennemført en læreruddannelse, pædagoguddannelse, pædagogikum eller lignende. 17 procent af skolelederne har aldrig gennemført en uddannelse/et kursus i pædagogisk ledelse, og 23 procent har aldrig gennemført en diplom- eller masteruddannelse i ledelse af uddannelsesinstitutioner.

Figur 2.2.4: Skoleledernes uddannelse inden for ledelse

Anm.: Skoleledere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Har du gennemført nedenstående uddannelser, og hvis ja, var det før eller efter, at du blev skoleleder?". Svarkategorierne "Før", "Efter", og "Både før og efter" er slået sammen til kategorien "Har gennemført".

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

På tværs af skoletyper er der forskel på, hvor stor en andel af skoleledere, der har taget en lederuddannelse. En større andel af lederne i de frie grundskoler, henholdsvis 25 og 39 procent, har aldrig gennemført en uddannelse i pædagogisk ledelse eller ledelse af uddannelsesinstitutioner. For folkeskolelederne gælder det henholdsvis 11 og 12 procent. Forskellen er dog ikke signifikant for kurser og uddannelse i pædagogisk ledelse, hvilket kan skyldes den lille stikprøve for skoleledersvarene.

Figur 2.2.5: Andel skoleledere, der aldrig har gennemført nedenstående uddannelser

Anm.: Skoleledere på folkeskoler og på frie grundskoler har svaret på spørgsmålet: "Har du gennemført nedenstående uddannelser, og hvis ja, var det før eller efter, at du blev skoleleder?". Figuren viser andelen, der har svaret aldrig. Signifikante forskelle mellem skoletyper er markeret med en *.

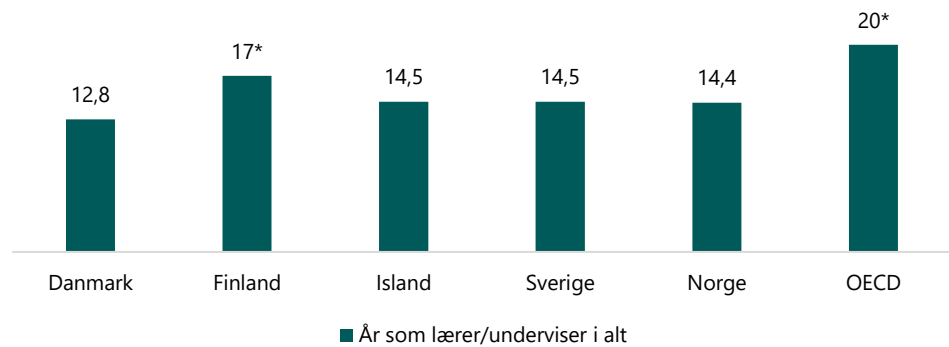
Kilde: OECD TALIS 2024 database

Selvom flertallet af danske skoleledere, særligt i folkeskolen, således har gennemført en diplom- eller masteruddannelse i ledelse af uddannelsesinstitutioner, er andelen, der har gjort det, lavere i Danmark og Island end i de øvrige nordiske lande, hvor det kun er mellem tre og 16 procent, der aldrig har gennemført en sådan uddannelse. Med hensyn til uddannelse i pædagogisk ledelse ligger de nordiske lande omtrent på niveau, bortset fra Norge, hvor 32 procent af lærerne aldrig har taget en sådan uddannelse.

Figur 2.2.6 viser skoleledernes tidligere erfaring som lærere eller undervisere. Ligesom langt størstedelen af skolelederne har gennemført en læreruddannelse eller en anden pædagogisk

uddannelse, før de blev ledere, har skolelederne typisk arbejdet som lærere i en årrække. De danske skoleledere har dog i gennemsnit mindre erfaring som lærere end i flere af de øvrige lande. Lederne i Finland har i snit 4,2 års mere erfaring og i OECD som gennemsnit 7,2 år. I Sverige, Norge og Island har skolelederne omtrent lige så meget lærererfaring som i Danmark.

Figur 2.2.6: Skoleledernes erfaring som undervisere



Anm.: Skoleledere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvor mange års arbejds erfaring har du, uanset om du har arbejdet på fuld tid eller på deltid?". Figuren afreporterer svar for "År som lærer/underviser i alt". Resultater signifikant forskellige fra Danmark er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database

Kapitel 3. Arbejdet i undervisningen

Undervisning er kernen i lærerprofessionen. Dette kapitel giver et billede af, hvordan lærere i den danske grundskole i 2024 oplever og udfører deres arbejde i undervisningen og klasserummet – samt undersøger udviklingen siden 2018. Kapitlet er inddelt i seks afsnit:

- Afsnit 3.1 undersøger lærernes arbejdstid og tidsforbrug på forskellige opgavetyper for at tegne et billede af den tid, læreren har til rådighed til undervisning.
- Afsnit 3.2 fokuserer på lærernes undervisningspraksis, herunder tilrettelæggelse af undervisningen og anvendelse af evaluering og feedback.
- Afsnit 3.3 undersøger lærernes oplevelse af læringsmiljøet og deres opgave med klasseledelse.
- Afsnit 3.4 gennemgår lærernes tro på egne evner i klasseledelse og undervisning.
- Afsnit 3.5 belyser lærernes brug af digital teknologi i undervisningen, herunder kunstig intelligens.

Kapitlets hovedresultater er:

- I 2024 bruger lærerne lidt mindre tid på undervisning og læring og tilsvarende mere tid på klasseledelse og administrative opgaver end i 2018.
- Den gennemsnitlige andel tid, danske lærere bruger på at opretholde ro og orden, er på niveau med lærerne i Norge og Sverige og lavere end lærerne i Finland, Island og OECD som gennemsnit.
- Danske lærere lader i højere grad end deres nordiske kolleger eleverne arbejde i grupper. 78 procent af de danske lærere lader ofte eller altid eleverne arbejde i små grupper. I de øvrige nordiske lande ligger tallet mellem 36 procent i Finland og 68 procent i Norge.
- Til gengæld angiver 19 procent af de danske lærere, at de ofte eller altid giver eleverne længerevarende projekter, hvilket er lidt mere end i Finland, men et godt stykke under de øvrige nordiske lande, hvor andelen ligger mellem 28 og 37 procent.
- De danske lærere udtrykker samlet set lavere tiltro til egne evner ved opgaver, der omhandler inklusion af elever med særlige behov, end ved de opgaver, der omhandler aspekter af klasseundervisning, klasseledelse og motivering af elever.
- Danske og norske lærere bruger generelt digitale værktøjer og ressourcer oftere end lærere i de øvrige nordiske lande og OECD.
- Lærerne ser styrker og udfordringer ved digitale værktøjer. For eksempel er 75 procent af lærerne enige eller meget enige i, at digitale værktøjer hjælper eleverne med at blive interesserede i undervisningen. Samtidig er 53 procent enige eller meget enige i, at digitaliseringen hæmmer den personlige kommunikation mellem eleverne.
- Danske lærere er på én gang mindre optimistiske omkring digitale værktøjer end deres nordiske kollegaer og mindre kritiske over for teknologiens negative betydning for både læring og trivsel.
- Omkring en tredjedel af lærerne havde i foråret 2024 anvendt kunstig intelligens i undervisningen eller i arbejdet med eleverne. Det er på niveau med de andre nordiske lande. Flest har brugt det til egen forberedelse, hvor henholdsvis 54 og 47 procent har brugt kunstig intelligens til at lave undervisningsplaner eller aktiviteter og lære om nye emner.

3.1. Lærernes arbejdstid og opgaver

Lærerne er blevet spurgt om, hvor mange timer de arbejdede i den seneste kalenderuge, og hvor mange timer af deres samlede arbejdstid de brugte på undervisning og arbejdsopgaver uden for undervisningen. De er også blevet spurgt, hvor meget af tiden i klasserummet, de bruger på at opretholde ro og orden. Balancen mellem undervisning, klasseledelse og administration er vigtig at undersøge, idet det påvirker lærernes mulighed for at fokusere på undervisningen og elevernes læring.

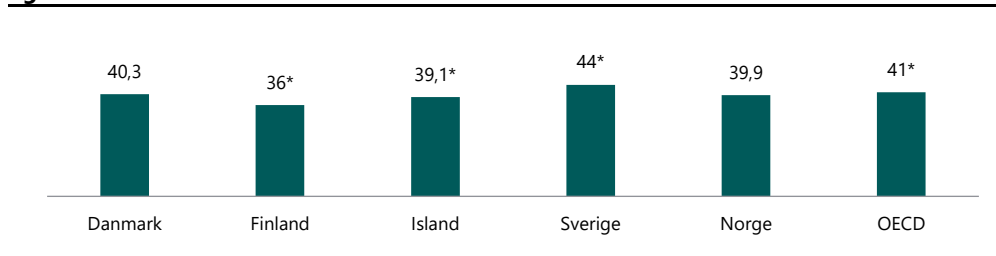
Analyserne i afsnittet fokuserer udelukkende på fuldtidsansatte lærere, idet gennemsnitlige tal ikke bliver meningsfulde, hvis deltidsansatte regnes med.

Lærernes samlede arbejdstid

Lærerne har angivet deres samlede arbejdstid i den seneste hele kalenderuge. På den baggrund er den gennemsnitlige arbejdstid for fuldtidsansatte grundskolelærere i 2024 opgjort til 40,3 timer. Den gennemsnitlige arbejdstid for fuldtidsansatte grundskolelærere var i 2018 40,1 timer og dermed på niveau med arbejdstiden i 2024. Totalen overskrider 37 timer, idet skoleåret er kortere end det normale arbejdsår på 46 uger, hvorfor der planlægges med højere ugentlig arbejdstid. Den gennemsnitlige arbejdstid er omtrent lige lang på folkeskoler og frie grundskoler.

Figur 3.1.1 viser de fuldtidsansatte grundskolelæreres gennemsnitlige arbejdstid på tværs af de nordiske lande samt OECD som gennemsnit. De danske læreres samlede arbejdstid er i 2024 på niveau med arbejdstiden i Norge, lidt højere end i Island, noget højere end Finland og lavere end OECD-gennemsnittet og Sverige.

Figur 3.1.1: Fuldtidsansatte læreres samlede arbejdstid i timer i seneste hele kalenderuge



Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Angiv venligst antallet af timer (a 60 minutter), du i alt i din seneste hele kalenderuge brugte på opgaver i forbindelse med arbejdet på denne skole". I tabellen indgår kun besvarelser fra lærere, der er fuldtidsansatte. Resultater signifikant forskellige fra Danmark er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Lærernes tidsforbrug på undervisning og andre opgaver

Lærerne er også blevet spurgt, hvilken andel af disse timer de brugte på undervisning. De fuldtidsansatte grundskolelærere angiver, at de i gennemsnit har undervist 20 timer i den seneste hele kalenderuge. Det svarer til 49,6 procent af den samlede arbejdstid, hvilket er det samme som i 2018.

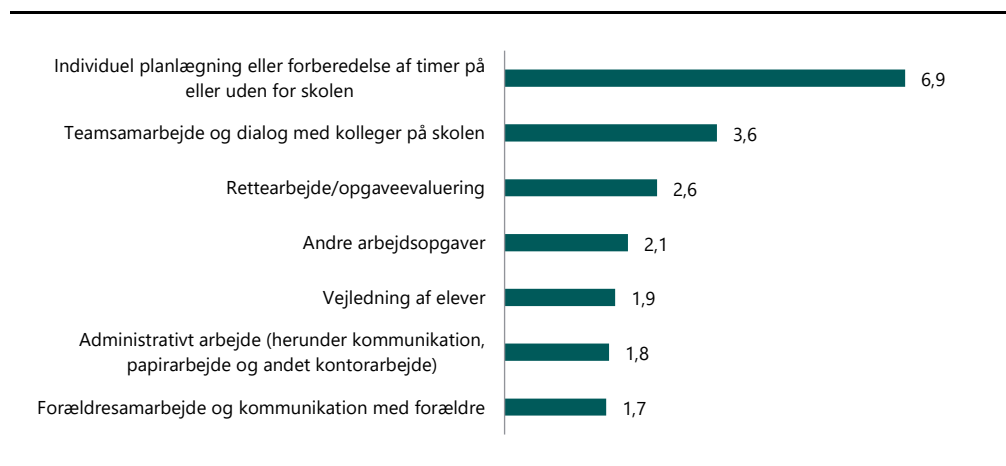
Umiddelbart er der forskel på undervisningstiden blandt lærerne i folkeskolen (20,7 timer) og på frie grundskoler (18,5 timer). Dette skyldes dog svar fra lærerne på efterskoler, der indgår i

de frie grundskoler. Lærerne på efterskolerne bruger i gennemsnit 14,6 timer om ugen på undervisning, mens lærerne på de øvrige frie grundskoler bruger 21 timer.

Sammenligner vi de danske lærere med deres kolleger i de øvrige lande, ligger Danmark midt imellem. De danske lærere underviser mere end lærerne i Norge (16,6 timer) og Sverige (19,2 timer), men mindre end i Finland (22,5 timer), Island (21,3 timer) og OECD-gennemsnittet (22,7 timer).

Lærerne er også blevet spurgt om, hvor mange timer de bruger på opgaver uden for undervisningen. Kun opgaver med et gennemsnitligt tidsforbrug på over halvanden time er præsenteret i figur 3.1.2 nedenfor. Ud over undervisning bruger lærerne mest tid på individuel planlægning og forberedelse, teamsamarbejde og dialog med kolleger samt rettet arbejde og opgaveevaluering.

Figur 3.1.2: Fuldtidsansatte læreres tidsforbrug i timer på udvalgte opgaver uden for undervisningen i seneste hele kalenderuge



Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Angiv omtrent, hvor mange timer (a 60 minutter) du som lærer på denne skole har brugt på nedenstående opgaver i din seneste hele kalenderuge". I tabellen indgår kun besvarelser fra lærere, der er fuldtidsansatte. Mellem fem og ti procent af lærerne har ikke svaret på spørgsmålene "Andre arbejdsopgaver" og "Administrativt arbejde (herunder kommunikation, papirarbejde og andet kontorarbejde)".

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

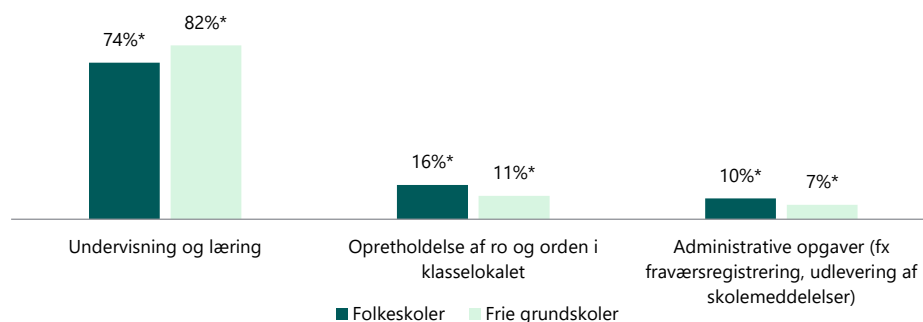
Der er kun små forskelle i fordelingen af lærernes arbejdstimer på tværs af folkeskoler og frie grundskoler. De største forskelle ses i forhold til tiden brugt på 'andre arbejdsopgaver', hvor folkeskolelærerne bruger 1,6 timer, mens lærerne på frie grundskoler bruger 3,2 timer, samt tiden brugt på 'ikke-skemalagte aktiviteter', hvor tallet er 0,5 timer for folkeskolelærerne og 1,4 timer for lærerne på frie grundskoler.

De danske grundskolelæreres besvarelser afviger ikke væsentligt fra de øvrige nordiske lande og OECD som gennemsnit. Der er dog værd at bemærke, at de danske lærere bruger mindre tid på 'rettearbejde og opgaveevaluering' samt 'administrativt arbejde' end lærere på tværs af OECD.

Lærerne er blevet spurgt, hvor meget af tiden med en bestemt klasse de har brugt på forskellige opgaver. Som ovenfor omfatter resultaterne kun fuldtidsansatte lærere. Folkeskolelærerne angiver at bruge tre fjerdedele af tiden med en klasse på undervisning og læring og resten af

tiden på opretholdelse af ro og orden og administrative opgaver i klassen. I de frie grundskoler optager undervisning og læring 82 procent af tiden. De danske læreres besvarelser placerer sig på niveau med de øvrige nordiske lande og OECD som gennemsnit.

Figur 3.1.3: Lærernes tidsforbrug på forskellige opgaver, opdelt på skoletype



Anm.: Lærere på folkeskoler og på frie grundskoler har svaret på spørgsmålet: "Hvilken procentvis andel af tiden med denne klasse anvender du typisk på hver af nedenstående aktiviteter?". Signifikant forskellige resultater mellem skoletyper er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Figur 3.1.4 viser udviklingen over tid. Lærerne bruger i 2024 en smule mindre tid på undervisning og læring og omvendt lidt mere tid på opretholdelse af ro og orden i klasserummet samt administrative opgaver. Resultaterne peger på, at selvom udviklingen ikke er stor, så går en stigende del af tiden i klasserummet til klasseledelse og administration, mens der bliver brugt mindre tid på undervisning og læring.

Figur 3.1.4: Udvikling siden 2018 i læreres procentvis tidsforbrug i undervisningen



Anm.: Lærere i grundskolen i 2024 og 2018 har svaret på spørgsmålet: "Hvilken procentvis andel af tiden med denne klasse anvender du typisk på hver af nedenstående aktiviteter?". Signifikante forskelle mellem år er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database, TALIS 2018 database,

Lærernes tidsforbrug på forskellige opgaver i undervisningen har bevæget sig op og ned siden første TALIS-runde i 2018. Det store skift er sket mellem 2018 og 2024, hvor lærerne bruger mere tid på opretholdelse af ro og orden end i alle tidligere TALIS-runder. I 2008 brugte lærerne 12 procent af tiden på ro og orden, hvilket faldt til 10 procent i 2013. Tilsvarende er der sket en stigning i tiden lærerne bruger på administrative opgaver. I både 2008 og 2013 var det seks procent af tiden, det steg til otte procent i 2018 og ni procent i 2024. Omvendt bruger lærerne mindre tid på undervisning og læring end i tidligere TALIS

runder. i 2008 brugte de 81 procent af tiden på det, mens det i 2013 var 84 procent og 82 procent i 2018.

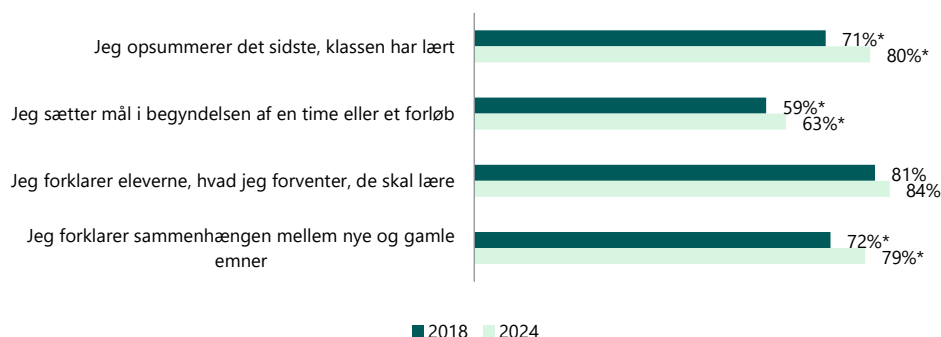
3.2. Lærernes undervisningspraksis

Lærernes undervisningspraksis har betydning for elevernes faglige udbytte og engagement i undervisningen (OECD, 2024). Praksisser som tydelig rammesætning og undervisningsdifferentiering fremhæves ofte som virkningsfulde i undervisningen, fordi de kan styrke elevernes forståelse af det faglige indhold samt skabe mere målrettede og inkluderende læringsforløb (EVA, 2017, 2018, 2020a; Jensen et al., 2020). I TALIS bliver lærerne derfor spurgt om deres undervisningspraksis, herunder hvilke aktiviteter de gennemfører, deres fokus på udvikling af forskellige kompetencer hos eleverne og anvendelse af evaluering i undervisningen.

Didaktiske tilgange i undervisningen

De følgende figurer giver et billede af, hvordan de danske grundskolelærere griber deres undervisning an. Figur 3.2.1 viser udviklingen i andelen af lærere, der ofte eller altid bruger forskellige didaktiske greb i undervisningen. Figuren viser, at flere lærere i 2024 opsummerer klassens læring, sætter mål i begyndelsen af en time eller et forløb og forklarer sammenhængen mellem nye og gamle emner, sammenlignet med 2018. Andelen af lærere, der angav, at de ofte eller altid forklarer deres forventninger til eleverne, er også steget, men forskellene mellem 2018 og 2024 er ikke signifikante.

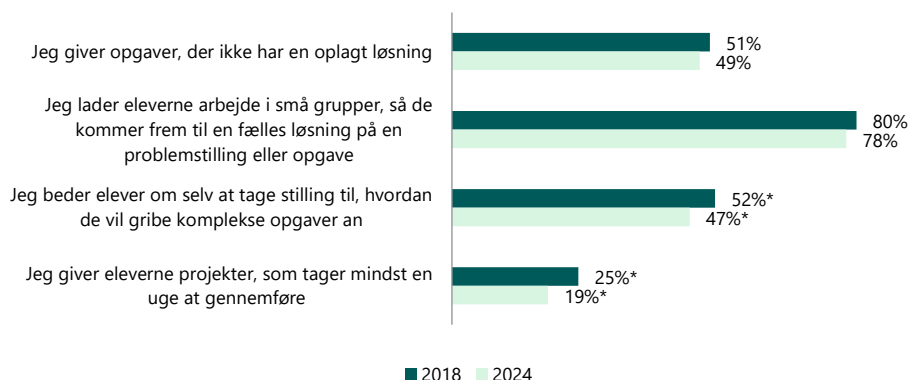
Figur 3.2.1: Didaktiske greb, lærerne bruger mere i 2024 end i 2018 (ofte eller altid)



Anm.: Lærere i grundskolen i 2024 og 2018 har svaret på spørgsmålet: "Hvis du tænker på din undervisning i denne klasse, hvor ofte gør du så følgende?". Figuren viser andelen, der har svaret ofte eller altid. Signifikant forskellige resultater mellem år er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database, TALIS 2018 database.

Af figur 3.2.2 fremgår, at en signifikant mindre andel af lærerne i 2024 ofte eller altid beder elever om selv at tage stilling til, hvordan de vil gribe komplekse opgaver an, og giver eleverne projekter, som tager mindst en uge at gennemføre. Der er også færre lærere, der angiver, at de ofte eller altid giver eleverne opgaver uden oplagte løsninger eller lader dem arbejde i små grupper. Men for disse spørgsmål er forskellen ikke signifikant, og forskellene mellem 2018 og 2014 er begge steder blot to procentpoint.

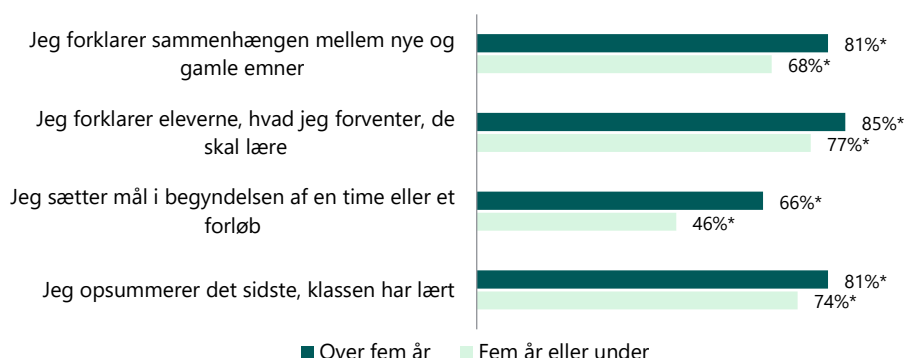
Figur 3.2.2: Didaktiske greb, lærerne bruger mindre i 2024 end i 2018 (ofte eller altid)

Anm.: Lærere i grundskolen i 2024 og 2018 har svaret på spørgsmålet: "Hvis du tænker på din undervisning i denne klasse, hvor ofte gør du så følgende?". Figuren viser andelen, der har svaret ofte eller altid. Signifikant forskellige resultater mellem år er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database, TALIS 2018 database.

Der er ikke generelt forskel på lærere i folkeskolen og i de frie grundskoler med hensyn til anvendelse af didaktiske greb. Signifikant større andele af lærerne i folkeskolen angiver dog, at de ofte eller altid opsummerer klassens læring (otte procentpoint flere), og at de ofte eller altid forklarer deres forventning til elevernes læring (syv procentpoint flere).

Lærernes erfaringsniveau har betydning for, hvilke didaktiske greb de bruger i undervisningen. Figur 3.2.3 viser de didaktiske greb, hvor der er forskel på lærere med under eller over fem års undervisningserfaring. Det handler især om praksisser, der er med til at skabe sammenhæng og struktur i undervisningen. Disse praksisser bliver i højere grad anvendt af lærere med mere end fem års erfaring. Forskellen er særligt stor for praksis om at sætte mål i begyndelsen af timen, hvilket 20 procentpoint flere lærere med fem års erfaring gør sammenlignet med deres kollegaer med mindre erfaring.

Figur 3.2.3: Lærere med forskellig erfaring med anvendelse af didaktiske greb (ofte eller altid)

Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvis du tænker på din undervisning i denne klasse, hvor ofte gør du så følgende?". Figuren viser andelen, der har svaret ofte eller altid. Opdelingen i "Fem år eller under" og "Over fem år" følger OECD's tilgang. Signifikante forskelle mellem lærere med over fem års erfaring og lærere med fem års erfaring eller mindre er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Når man sammenligner de danske læreres besvarelser i 2024 med lærerne i de øvrige nordiske lande, er der både ligheder og forskelle. Tabel 3.2.1 viser, at andelen af lærere, der ofte eller altid sætter mål i begyndelsen af en time eller et forløb, er lavere i Danmark end de øvrige nordiske lande. Modsat lader danske lærere i højere grad end deres nordiske kolleger eleverne samarbejde i grupper, hvilket 78 procent af de danske gør ofte eller altid. Dette er højere end samtlige af de øvrige nordiske lande, hvor tallet ligger mellem 36 procent i Finland og 68 procent i Norge.

19 procent af de danske lærere angiver, at de ofte eller altid giver eleverne længerevarende projekter, hvilket er lidt højere end resultaterne fra Finland, men et godt stykke under resultaterne fra de resterende nordiske lande, som ligger mellem 28 og 37 procent.

Tabel 3.2.1: Andelen af lærere, der ofte eller altid gør nedenstående

	Danmark	Finland	Island	Norge	Sverige	OECD
Jeg sætter mål i begyndelsen af en time eller et forløb	63%	74%*	75%*	71%*	80%*	83%*
Jeg lader eleverne arbejde i små grupper, så de kommer frem til en fælles løsning på en problemstilling eller opgave	78%	36%*	44%*	68%*	46%*	51%*
Jeg giver eleverne projekter, som tager mindst en uge at gennemføre	19%	18%	37%*	36%*	30%*	28%*

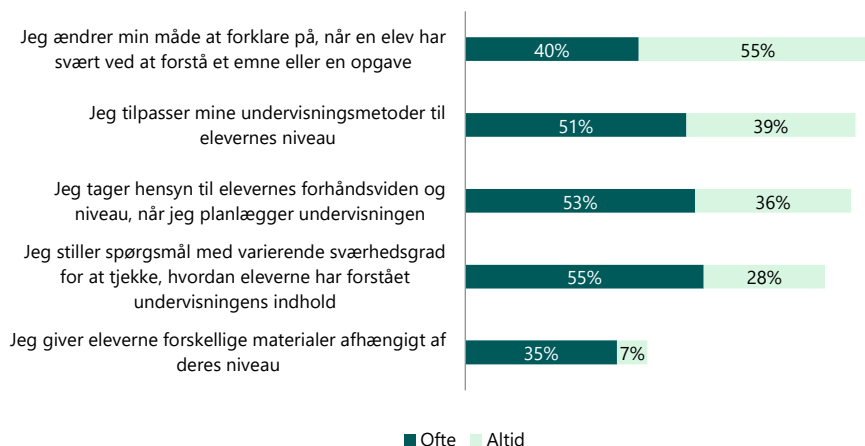
Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvis du tænker på din undervisning i denne klasse, hvor ofte gør du så følgende?". Tabellen viser andelen, der har svaret ofte eller altid. Resultater signifikant forskellige fra Danmark er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Adaptiv undervisningspraksis

OECD definerer adaptiv undervisning som en praksis, hvor undervisningen tilpasses til den enkelte elev. Lærerne er i 2024 for første gang blevet spurgt, hvor ofte de anvender undervisningstilgange, der er udtryk for dette. Resultaterne peger på, at der i et vidt omfang finder adaptiv undervisning sted i de danske grundskoler. Mellem 83 og 95 procent af lærerne angiver, at de ofte eller altid ændrer deres måde at forklare emner og opgaver på i undervisningen, tilpasser undervisningsmetoder til elevernes niveau, tager hensyn til elevernes forhåndsviden i planlægningen af undervisningen og stiller spørgsmål med varierende sværhedsgrad.

Det sidste udsagn adskiller sig fra de øvrige, idet kun 42 procent af lærerne svarer, at de giver eleverne forskellige materialer afhængigt af deres niveau. Samme tendens ses i de øvrige nordiske lande, hvor procenttallet ligeledes er lavere for netop dette udsagn.

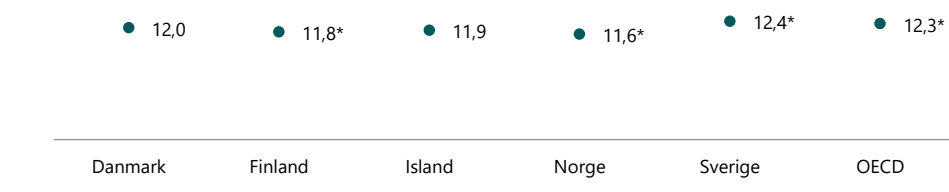
Figur 3.2.4: Lærernes brug af adaptive undervisningstilgange

Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvis du tænker på din undervisning i denne klasse, hvor ofte gør du så følgende?". Figuren viser andelen, der har svaret ofte eller altid.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Besvarelserne for lærere i folkeskolen og på de frie grundskoler er nogenlunde ens. Der ses dog små forskelle i lærernes besvarelser på, hvorvidt de giver eleverne forskellige materialer og stiller spørgsmål med varierende sværhedsgrad for at tjekke, hvordan eleverne har forstået undervisningens indhold, hvilket folkeskolelærerne gør i lidt højere grad.

For at sammenligne lærernes brug af adaptive undervisningstilgange på tværs af de nordiske lande er lærernes besvarelser på de fem ovenstående udsagn blevet samlet i en skala. Skalaen viser, at danske lærere i lidt lavere grad end lærere i Sverige og OECD-gennemsnittet anvender adaptive undervisningstilgange, mens de gør det i højere grad end lærere i Norge og Finland.

Figur 3.2.5: Skala for lærernes brug af adaptive undervisningstilgange

Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvis du tænker på din undervisning i denne klasse, hvor ofte gør du så følgende?: a) Jeg tager hensyn til elevernes forhåndsviden og niveau, når jeg planlægger undervisningen, b) Jeg giver eleverne forskellige materialer afhængigt af deres niveau, c) Jeg ændrer min måde at forklare på, når en elev har svært ved at forstå et emne eller en opgave, d) Jeg tilpasser mine undervisningsmetoder til elevernes niveau, e) Jeg stiller spørgsmål med varierende sværhedsgrad for at tjekke, hvordan eleverne har forstået undervisningens indhold." Resultater signifikant forskellige fra Danmark er markeret med en *.

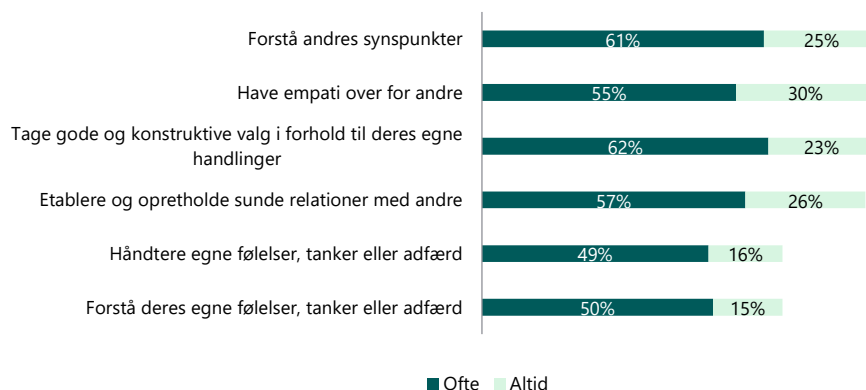
Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Lærernes fokus på socio-emotionelle kompetencer i undervisningen

Et andet fokus i TALIS 2024 er lærernes arbejde med udvikling af elevernes socio-emotionelle kompetencer. Socio-emotionelle kompetencer handler blandt andet om elevers evne til at regulere følelser, danne sociale relationer, indgå i fællesskaber og udvise empati, som alle kan udvikles gennem pædagogisk praksis (Holstein et al., 2020; Simovska & Primdahl, 2024). Disse emner er i 2024 med i TALIS for første gang.

Figur 3.2.6 viser lærernes fokus på elevernes socio-emotionelle kompetencer. Generelt har en stor andel af lærerne fokus på dette. For de fire kompetencer, der handler om relation til andre, har over 80 procent af lærerne ofte eller altid fokus på dem. Andelen er lavere for fokus på at udvikle elevernes evner til at forstå og håndtere egne følelser, tanker og adfærd. Men også dette har knap to tredjedele af lærerne ofte eller altid fokus på.

Figur 3.2.6: Lærernes fokus på socio-emotionelle kompetencer hos eleverne

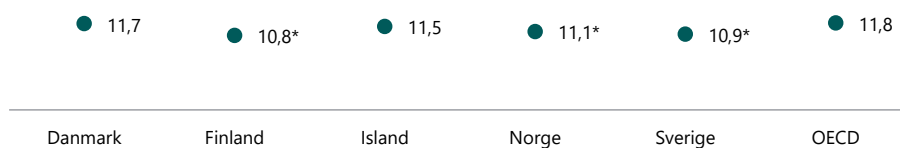


Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvis du tænker på din undervisning i denne klasse, hvor ofte har du fokus på at udvikle følgende kompetencer hos eleverne?" Figuren viser andelen, der har svaret ofte eller altid. . Mellem fem og ti procent af lærerne har ikke svaret på spørgsmålene.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Når man sammenligner de danske læreres besvarelser med de øvrige nordiske lande, placerer Danmark sig på niveau med Island og OECD-gennemsnittet, men signifikant højere end Finland, Norge og Sverige, hvor lærerne altså sjældnere end i Danmark har fokus på elevernes socio-emotionelle kompetencer.

Figur 3.2.7: Skala for lærernes fokus på socio-emotionelle kompetencer



Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvis du tænker på din undervisning i denne klasse, hvor ofte har du fokus på at udvikle følgende kompetencer hos eleverne? a) Forstå deres egne følelser, tanker eller adfærd, b) Håndtere egne følelser, tanker eller adfærd, c) Forstå andres synspunkter, d) Have empati over for andre, e) Etablere og opretholde sunde relationer med andre, f) Tage gode og konstruktive valg i forhold til deres egne handlinger." Resultater signifikant forskellige fra Danmark er markeret med en *.

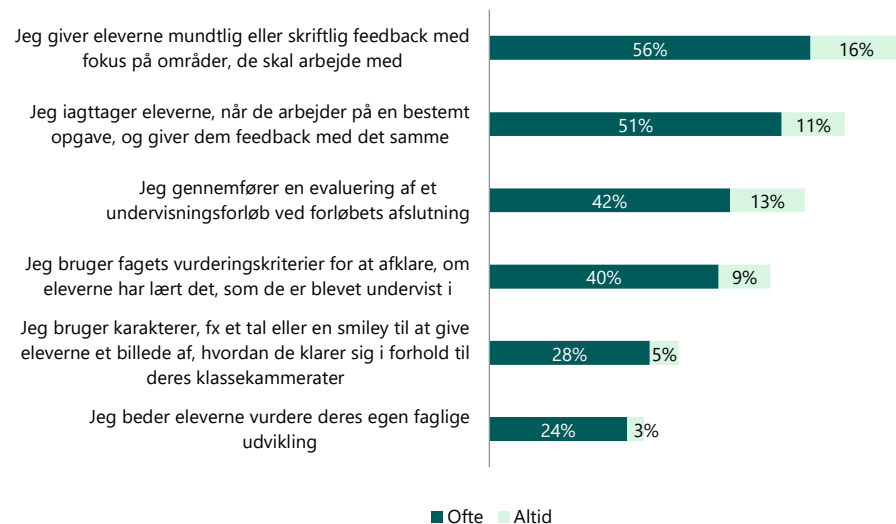
Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Evaluerings og feedback

Evaluerings af elevernes læring, herunder karakterer og forskellige former for feedback, er et tilbagevendende tema i skolepolitik og praksis. Forskning har påpeget, at feedback bidrager til at gøre eleverne opmærksomme på deres faglige ståsted og udviklingspunkter, ligesom det kan understøtte elevernes motivation og faglige udbytte (Black & Wiliam, 2010; Hansen et al., 2019; Hattie & Timperley, 2007). I dette lys er det relevant at se nærmere på, hvordan lærerne i grundskolen arbejder med evaluering og feedback i praksis.

Figur 3.2.8 viser blandt andet, at 72 procent af lærerne ofte eller altid giver mundtlig eller skriftlig feedback med fokus på områder, eleverne skal arbejde med, mens 62 procent ofte eller altid iagttager eleverne, når de arbejder, og giver dem løbende feedback. Tallene er til gengæld noget lavere for andelen af lærere, der bruger karakterer eller andre symboler til at give eleverne et billede af, hvordan de klarer sig i forhold til deres klassekammerater, eller beder eleverne vurdere deres egen faglige udvikling.

Figur 3.2.8: Lærernes brug af metoder til at evaluere elevernes læring



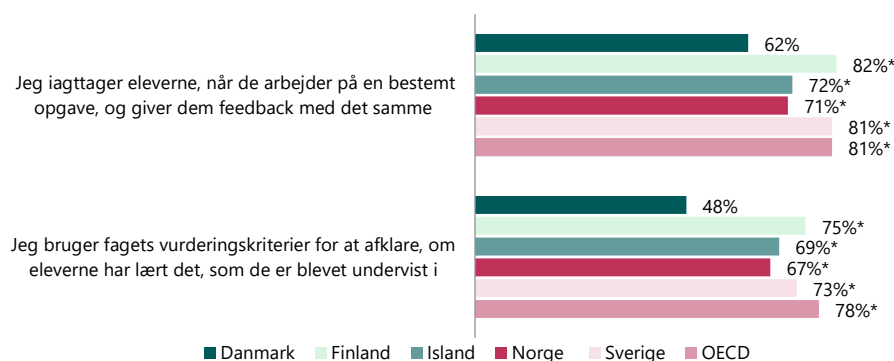
Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvor ofte bruger du følgende metoder til at evaluere elevernes læring i denne klasse?". Figuren viser andelen, der har svaret ofte eller altid.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Ved sammenligning af lærernes besvarelser i folkeskolen og på de frie grundskoler er der kun forskel med hensyn til evaluering af undervisningsforløb. Her angiver 58 procent af lærerne i folkeskolen, at de ofte eller altid gennemfører en evaluering af et undervisningsforløb ved dets afslutning, mens tallet for lærerne på de frie grundskoler er 49 procent.

To af spørgsmålene kan følges over tid. Der er ikke sket en udvikling i andelen af lærere, der lader eleverne vurdere deres egen faglige udvikling siden 2013 og 2018, mens andelen af lærere, der ofte eller altid iagttager eleverne og giver umiddelbar feedback, er faldet fra 69 til 62 procent siden 2013. Faldet er sket mellem 2013 og 2018.

I forhold til de andre nordiske lande ligger Danmark lavere i forhold til observation og løbende feedback samt for anvendelse af fagets vurderingskriterie. For de øvrige udsagn er der mindre forskelle mellem de nordiske lande, men der er ikke en tendens til, at de danske lærere bruger evalueringsmetoderne i højere eller lavere grad end lærerne i andre lande.

Figur 3.2.9: Lærernes brug af metoder til at evaluere elevernes læring (ofte eller altid)

Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvor ofte bruger du følgende metoder til at evaluere elevernes læring i denne klasse?". Figuren viser andelen, der har svaret ofte eller altid. Resultater signifikant forskellige fra Danmark er markeret med en *. Grundet afrunding er der en diskrepans på et procentpoint i Danmarks besvarelser mellem figur 3.2.8 og 3.2.9.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

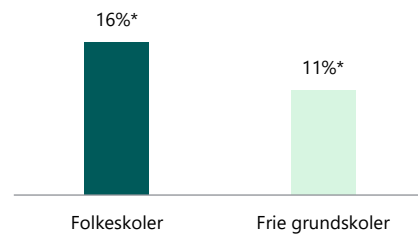
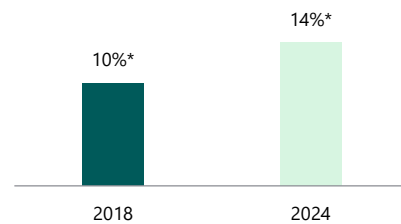
3.3. Klasseledelse og læringsmiljø (støj og uro)

En række internationale forskningsresultater viser, at ro og orden i undervisningen har afgørende betydning for både elevers læring, trivsel og det generelle læringsmiljø. Effektiv klasseledelse og struktureret adfærdshåndtering kan bidrage til at reducere uønsket adfærd (Korpershoek et al., 2016). Tilsvarende dokumenterer PISA 2022, at et godt disciplinært klima i klassen hænger sammen med højere faglige præstationer (OECD, 2023).

Forskningen viser desuden, at et roligt læringsmiljø understøtter elevers trivsel og sociale relationer, mens forstyrrende støj og manglende struktur øger stress og hæmmer kognitiv bearbejdning (Klatte et al., 2010; Shield & Dockrell, 2008). Dette afsnit undersøger derfor lærernes oplevelse af støj og uro i undervisningen, og hvordan de konkret opretholder ro og orden.

Lærernes oplevelse af omfanget af støj og uro i undervisningen

Lærerne er blevet spurgt, hvor stor en andel af deres tid med klassen, de bruger på at opretholde ro og orden. De angiver i gennemsnit at bruge 14 procent af deres tid på at opretholde ro og orden i klasselokalet. Figur 3.3.1 opdeler besvarelser fra folkeskolen og på de frie grundskoler og viser, at lærere i folkeskolen bruger mere tid på at opretholde ro og orden end lærere i de frie grundskoler.

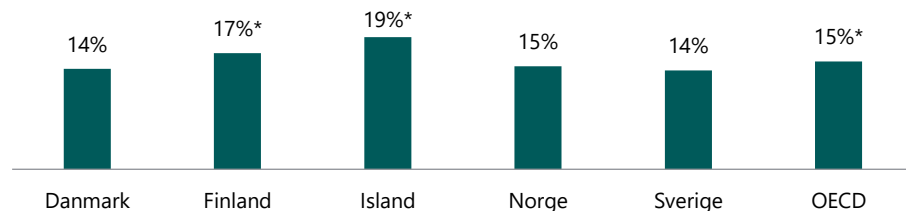
Figur 3.3.1: Lærernes tid brugt på at opretholde ro og orden, opdelt på skoletype**Figur 3.3.2: Lærernes tid brugt på at opretholde ro og orden over tid**

Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvilken procentvis andel af tiden med denne klasse anvender du typisk på hver af nedenstående aktiviteter?: a) Opretholdelse af ro og orden i klasselokalet." Signifikant forskellige resultater mellem henholdsvis år og skoletype er markeret med en *. Figur 3.3.2. angiver andele for lærere i grundskolen samlet.

Kilde: OECD TALIS 2024 database, TALIS 2018 database.

I panelet til højre viser figur 3.3.2, at andelen af tid brugt på at opretholde ro og orden er vokset fra ti procent i 2018 til 14 procent i 2024. Til sammenligning var andelen 12 procent i TALIS 2008.

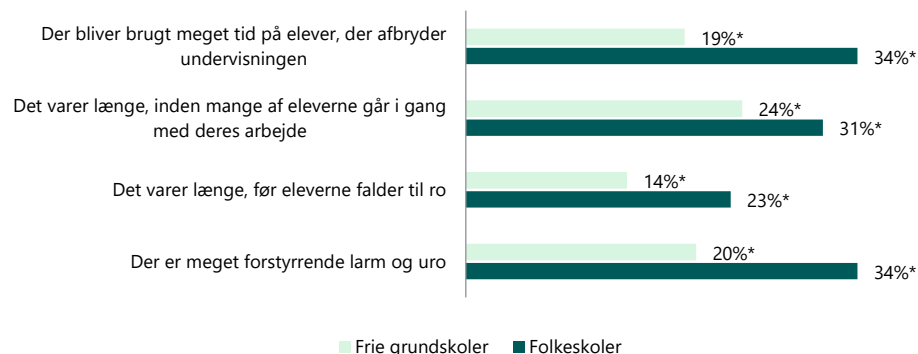
Den gennemsnitlige andel tid, danske lærere bruger på at opretholde ro og orden, er på niveau med lærerne i Norge og Sverige og lavere end lærerne i Finland, Island og OECD som gennemsnit, hvilket fremgår af figur 3.3.3.

Figur 3.3.3: Lærernes tid brugt på at opretholde ro og orden i klassen

Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvilken procentvis andel af tiden med denne klasse anvender du typisk på hver af nedenstående aktiviteter?: a) Opretholdelse af ro og orden i klasselokalet." Resultater signifikant forskellige fra Danmark er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

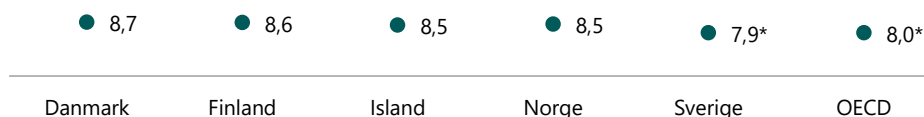
Lærerne er også blevet spurgt ind til forskellige forhold relateret til støj og uro i undervisningen. Figur 3.3.4 opdeler svarene på lærere i folkeskolen og på de frie grundskoler og viser store forskelle i lærernes besvarelser på alle fire udsagn. For eksempel oplever 34 procent af lærerne i folkeskolen, at der i nogen eller høj grad er meget forstyrrende larm og uro, mens det kun gælder for 20 procent af lærerne på de frie grundskoler.

Figur 3.3.4: Lærernes oplevelse af støj og uro i klassen (i nogen grad eller i høj grad)

Anm.: Lærere på folkeskoler og på frie grundskoler har svaret på spørgsmålet: "I hvilken grad finder følgende situationer sted i denne klasse?". Figuren viser andelen, der har svaret i nogen grad eller i høj grad. Signifikant forskellige resultater mellem skoletyper er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

For at sammenligne med de øvrige lande bliver lærernes besvarelser på de fire udsagn om støj og uro i klassen sammenholdt i en skala. Skalaen viser, at de danske lærere samlet oplever udfordringer med støj og uro i samme udstrækning som lærere i Finland, Island og Norge, men i højere grad end lærere i Sverige og OECD som gennemsnit. Dette er umiddelbart overraskende, givet at de danske lærere, jf. figur 3.3.3, bruger mindre tid på at opretholde ro og orden i klassen end lærerne i Finland og på Island.

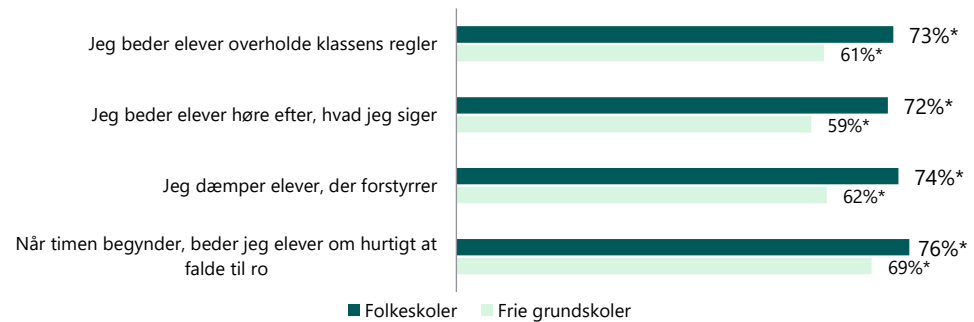
Figur 3.3.5: Skala for lærernes oplevelse af støj og uro i klassen

Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "I hvilken grad finder følgende situationer sted i denne klasse?: a) Der er meget forstyrrende larm og uro, b) Det varer længe, før eleverne falder til ro, c) Det varer længe, inden mange af eleverne går i gang med deres arbejde, d) Der bliver brugt meget tid på elever, der afbryder undervisningen." Resultater signifikant forskellige fra Danmark er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Lærernes praksis for opretholdelse af ro og orden i klasselokalet

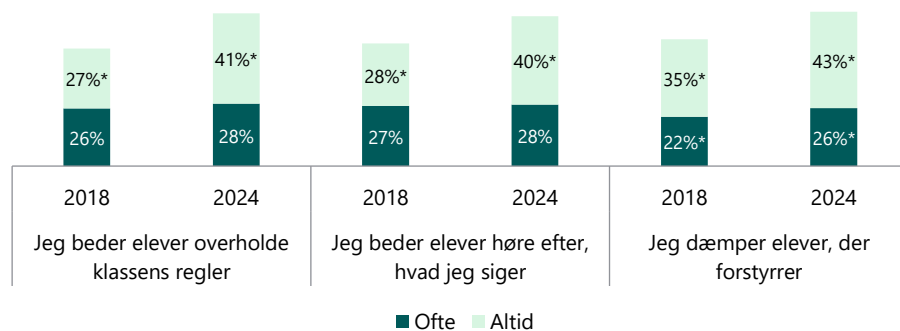
Figur 3.3.6 viser lærernes svar på et spørgsmål om, hvor ofte de gør forskellige ting for at opretholde ro og orden i klasselokalet. Svarene viser samme mønster, som vi så ovenfor med hensyn til forekomsten af støj og uro. For alle fire udsagn svarer signifikant højere andele af lærere i folkeskolen end i frie grundskoler, at de 'ofte' eller 'altid' gør bestemte ting. Mellem fem og ti procent af lærerne angiver, at de aldrig benytter de forskellige greb til at skabe ro og orden.

Figur 3.3.6: Lærernes praksis for at skabe ro og orden (ofte eller altid)

Anm.: Lærere i folkeskolen og på frie grundskoler har svaret på spørgsmålet: "Hvis du tænker på din undervisning i denne klasse, hvor ofte gør du så følgende?". Figuren viser andelen, der har svaret ofte eller altid. Signifikant forskellige resultater mellem skoletyper er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Ser vi på forskellen i lærernes besvarelser mellem 2018 og 2024, er der en signifikant stigning i andelen af lærere, der svarer 'altid' på alle de tre udsagn, hvor det er muligt at sammenligne over tid. Det gælder andelen af lærere, der beder eleverne om at overholde klassens regler, andelen, der beder eleverne om at høre efter, hvad de siger, og andelen, som dæmper elever, der forstyrrer. Stigningen kan tolkes som et udtryk for et forandret læringsmiljø i skolen, hvor lærerne oftere vurderer, at ovenstående handlinger er nødvendige, men kan også tolkes som et udtryk for, at lærerne i højere grad udøver mere tydelig klasserumsledelse.

Figur 3.3.7: Lærernes praksis for at skabe ro og orden over tid

Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvis du tænker på din undervisning i denne klasse, hvor ofte gør du så følgende?" Figuren viser andelen, der har svaret ofte eller altid. Andele, der i 2024 er signifikant forskellige fra den tilsvarende andel i 2018 er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database, TALIS 2018 database.

For at sammenligne med de øvrige nordiske lande og OECD som gennemsnit kigger vi i figur 3.3.8 på en skala, der samler lærernes besvarelser på de fire udsagn om opretholdelse af ro og orden i klasserummet. Landenes resultater er meget ens, og kun de islandske lærere skiller sig ud ved lidt sjældnere at benytte de fire greb til at skabe ro og orden.

Figur 3.3.8: Skala for lærernes praksis for at skabe ro og orden

Samlet viser resultaterne i de foregående afsnit, at lærerne i 2024 oplever at bruge mere tid på at skabe ro og orden i klassen, og lærerne i folkeskolen oplever mere støj og uro i klassen end lærere på de frie grundskoler. Sammenlignet med de øvrige lande oplever de danske lærere mere støj og uro end lærerne i Sverige og OECD som gennemsnit.

3.4. Lærernes tiltro til egne evner

Lærernes kerneopgave er at fremme elevernes faglige udbytte, trivsel og alsidige udvikling gennem kvalificeret undervisning og professionel klasseledelse. Denne opgave er forankret i folkeskolelovens formålsparagraf og danner rammen om lærernes daglige praksis, hvor de skal tilrettelægge undervisningen, skabe et trykt læringsmiljø og understøtte alle elevers deltagelse og udvikling (Folkeskoleloven, 2021).

Tiltro til egne evner handler om at kunne udføre og mestre sådanne opgaver. Det afhænger dermed både af en vurdering af lærerens egne kompetencer og en vurdering af en opgaves sværhedsgrad. Lærernes tiltro til egne evner kan have betydning for, hvordan de tilgår undervisningen, samt deres engagement og motivation. Tiltro til egne evner kan derfor også have betydning for lærernes arbejdsglæde (OECD, 2019; Rambøll, 2017).

I TALIS 2024 er lærerne blevet spurgt indtil, i hvor høj grad de mener, at de kan udføre en række forskellige opgaver, når de ser bort fra ydre begrænsninger såsom tid og ressourcer. Afsnittet gennemgår først lærernes tiltro til egne evner inden for områderne undervisning, klasseledelse, motivation af elever og arbejde med elevernes socio-emotionelle kompetencer. Afslutningsvist fokuseres på deres faglige selvtillid i arbejdet med inklusionen af elever med særlige behov.

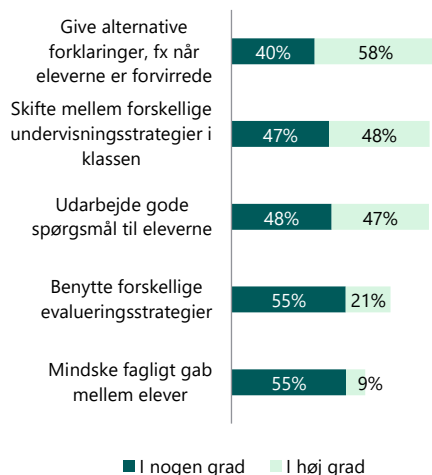
Lærernes tiltro til egne evner i klasseledelse, forskellige aspekter af klasseundervisning og elevmotivation

De danske lærere giver samlet set udtryk for en høj grad af tiltro til egne evner inden for forskellige aspekter af undervisning, klasseledelse og motivation af elever. I figur 3.4.2 fremgår det, at over 90 procent af lærerne angiver, at de i nogen eller høj grad kan udføre forskellige opgaver relateret til klasseledelse i undervisningen som for eksempel at få eleverne til at overholde klassens regler.

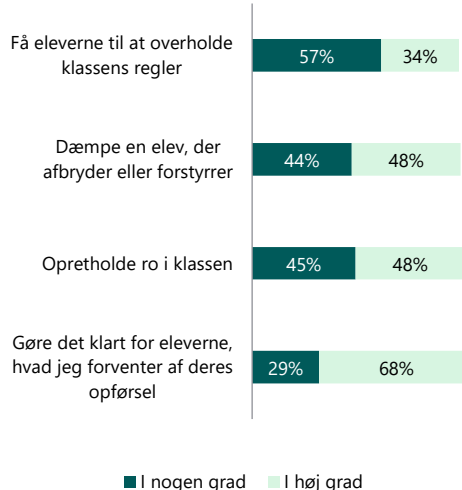
Figur 3.4.1 viser et tilsvarende svarmønster for størstedelen af opgaverne, der angår forskellige aspekter af klasseundervisningen. Lærerne giver dog i lidt mindre grad udtryk for, at de kan

benytte forskellige evalueringsstrategier og mindske faglige gab mellem eleverne. Her angiver henholdsvis 76 procent og 64 procent, at de kan dette i nogen eller høj grad.

Figur 3.4.1: Tiltro til egne evner i forskellige aspekter af undervisningen



Figur 3.4.2: Tiltro til egne evner i klasseledelse



Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "I hvilken grad kan du gøre følgende i din undervisning?". Figuren viser andelen, der har svaret i nogen grad og i høj grad.
Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Udover klasseundervisning- og ledelse har lærerne forholdt sig til, om de kan hjælpe og motivere eleverne. Disse resultater kan ses i figur 3.4.3. Størstedelen af lærerne giver udtryk for en høj grad af tiltro til egne evner inden for dette område. Det er kun på spørgsmålet om at motivere elever med ringe interesse for skolearbejdet, at under 90 procent svarer i nogen eller høj grad.

Der er generelt ikke sket store ændringer i lærernes tiltro til egne evner siden 2018. Ved spørgsmålene angående aspekter af klasseundervisning er lærernes besvarelser uændrede, bortset fra et fald på fem procentpoint i andelen, der i høj grad kan benytte forskellige evalueringsstrategier.

For elevmotivation og klasseledelse ses små fald siden 2018. Faldene ses særligt ved, at færre lærere svarer i høj grad, mens flere angiver i nogen grad. For eksempel angiver 58 procent af lærerne i 2018, at de i høj grad kan dæmpe en elev, der afbryder eller forstyrrer, mens det i 2024 gælder 48 procent. Omvendt mener lidt flere lærere at kunne dette i nogen grad i 2024. På tilsvarende vis mente flere af lærerne i 2018, at de i høj grad kunne give eleverne tro på, at de kan opnå gode resultater med skolearbejdet sammenlignet med i 2024.

Figur 3.4.3: Tiltro til egne evner i motivation af eleverne

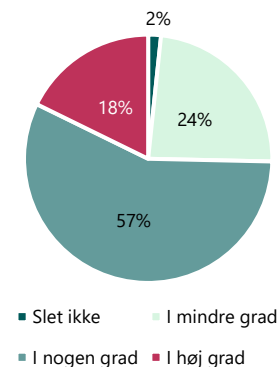


Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "I hvilken grad kan du gøre følgende i din undervisning?". Figuren viser andelen, der har svaret i nogen grad eller i høj grad.
Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Lærerne har i 2024 for første gang svaret på, i hvilken grad de kan understøtte elevernes socio-emotionelle læring, som for eksempel elevernes evne til at regulere deres følelser og sociale adfærd. 24 procent angiver at kunne dette i mindre grad, mens 75 procent angiver at kunne dette i høj eller nogen grad.

På tværs af skoletyper er der kun små forskelle. I lærerens tiltro til egne evner. Ved nogle spørgsmål angiver lærerne i de frie grundskoler i lidt højere grad, at de kan udføre de forskellige opgaver. Den mest markante forskel er ved lærernes oplevelse af at kunne motivere elever med ringe interesse for skolearbejdet, hvilket 72 procent af folkeskolelærerne angiver at kunne i nogen eller høj grad, mens det er tilfældet for 82 procent af lærerne på de frie grundskoler.

Figur 3.4.4: Tiltro til egne evner til at understøtte elevernes socio-emotionelle læring

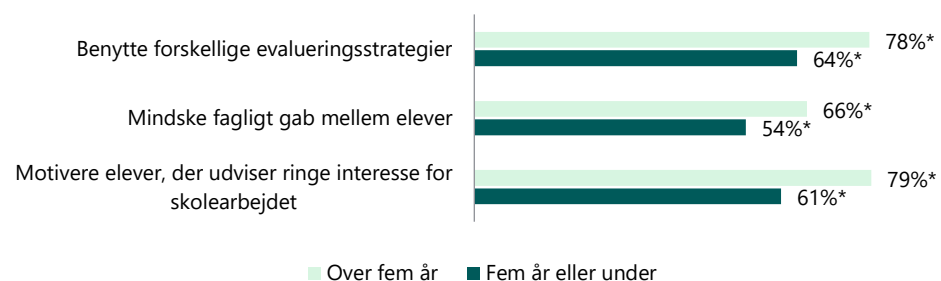


Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "I hvilken grad kan du gøre følgende i din undervisning?: Understøtte elever socio-emotionelle læring (selvregulering af følelser, social adfærd)." Tallene summerer ikke til 100 på grund af afrundinger.
Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Lærernes svar på spørgsmålene om deres tiltro til egne evner kan opdeles for lærere med mere eller mindre erfaring. Lærere med mere end fem års erfaring har generelt større tiltro til egne evner end lærere med mindre erfaring. Undtagelserne er at give alternative forklaringer, gøre det klart for eleverne, hvad de forventer af deres opførelse, og understøtte elevernes socio-emotionelle udvikling, hvor der ikke er forskel på de to gruppers tiltro til egne evner.

Erfaring har størst betydning ved nogle af de opgaver, hvor lærerne samlet set har lavest tiltro til egne evner. Det gælder evnen til at motivere elever med ringe interesse for skolearbejdet, benytte forskellige evalueringsstrategier og mindske faglige gab mellem eleverne, som det fremgår af figur 3.4.5. Det er altså særligt ved de opgaver, der også generelt opfattes som vanskelige, at mindre erfarne lærere føler sig udfordrede.

Figur 3.4.5: Erfarings betydning for lærernes tiltro til egne evner (i nogen grad og i høj grad)



Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "I hvilken grad kan du gøre følgende i din undervisning?". Figuren viser andelen, der har svaret i nogen grad og i høj grad. Opdelingen i "Fem år eller under" og "Over fem år" følger OECD's tilgang. Signifikante forskelle mellem lærere med over fem års erfaring og lærere med fem års erfaring eller mindre er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Lærernes besvarelser tegner samlet set et billede af, at de danske grundskolelærere har høj tiltro til egne evner. Det billede går igen, når man sammenligner de danske lærere med lærerne fra andre lande. OECD har udarbejdet tre skalaer, der samler spørgsmålene om klasseundervisning, klasseledelse og motivering af elever. Som det fremgår af tabel 3.41, ligger de danske læreres besvarelser på alle disse tre skalaer højere end lærere i de andre nordiske lande og OECD som gennemsnit og giver derfor udtryk for større tiltro til egne evner.

Tabel 3.4.1: Skalaer for klasseledelse, klasseundervisning og motivering af elever

	Danmark	Finland	Island	Norge	Sverige	OECD
Klasseledelse	13,1	12,5*	12,4*	12,0*	12,2*	12,5*
Klasseundervisning	12,9*	11,9*	12,6*	12,1*	12,6*	12,6*
Motivering af elever	12,4*	11,7*	11,6*	10,8*	11,6*	11,8

Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "I hvilken grad kan du gøre følgende i din undervisning?" a) Give eleverne en tro på, at de kan opnå gode resultater med deres skolearbejde, b) Hjælpe eleverne med at se værdien i at lære, c) Udarbejde gode spørgsmål til eleverne, d) Opretholde ro i klassen, e) Motivere elever, der udviser ringe interesse for skolearbejdet, f) Gøre det klart for eleverne, hvad jeg forventer af deres opførsel, g) Hjælpe eleverne med at tænke kritisk, h) Få eleverne til at overholde klassens regler, i) Dæmpe en elev, der afbryder eller forstyrrer, j) Benytte forskellige evalueringstrategier, k) Give alternative forklaringer, fx når eleverne er forvirrede, l) Skifte mellem forskellige undervisningsstrategier i klassen, m) Understøtte elevernes læring gennem brug af digitale ressourcer og værktøjer, n) Hjælpe alle elever med at udvikle sig, o) Mindske fagligt gab mellem elever, p) Understøtte elevers socio-emotionelle læring (selvregulering af følelser, social adfærd)". Svarene er blevet samlet i indeks for henholdsvis klasseundervisning, klasseledelse og elevmotivation. Resultater signifikant forskellige fra Danmark er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Spørgsmålet om at mindske faglige gab mellem eleverne indgik ikke i skalaen for undervisning. De danske lærere angiver dog også ved dette spørgsmål en højere grad af tiltro til egne evner end lærerne i de øvrige nordiske lande og OECD-gennemsnittet.

Det eneste sted, hvor danske lærere giver udtryk for mindre tiltro til egne evner end lærerne i nogle af de øvrige lande, er spørgsmålet om anvendelse af forskellige evalueringstrategier. Færre danske og finske lærere (henholdsvis 76 og 74 procent) svarer, at de i høj eller nogen grad kan dette sammenlignet med lærerne i de øvrige nordiske lande og OECD-gennemsnittet (mellem 81 og 86 procent).

De danske læreres tiltro til egne evner ligger på spørgsmålet om understøttelse af elevernes socio-emotionelle kompetencer på niveau med lærerne i Norge og OECD som gennemsnit, men over lærerne i Finland, Island og Sverige.

Lærernes faglige selvtillid i arbejdet med inklusion af elever med særlige behov

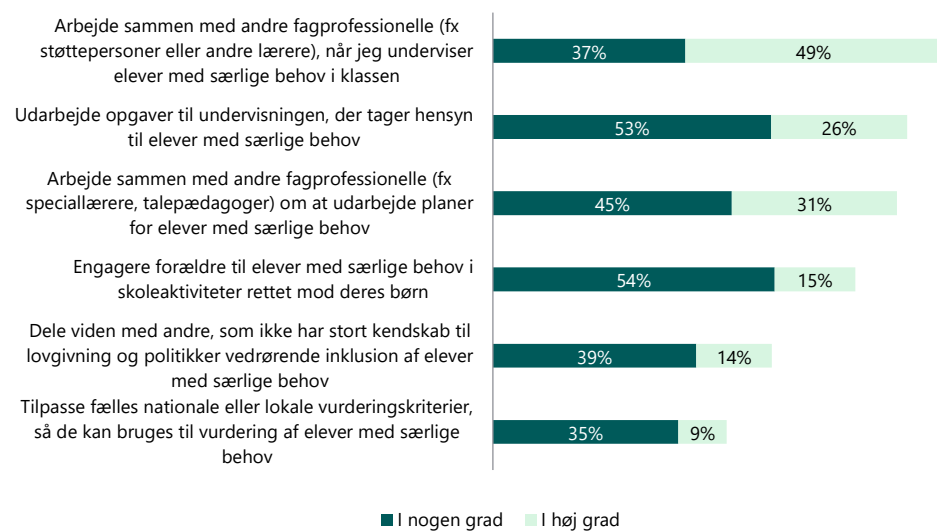
Folkeskolen skal tilgodese alle børns læring og trivsel. Børn med særlige behov skal så vidt muligt ikke tildeles særlige undervisningstilbud, men skal med den nødvendige støtte undervises sammen med deres kammerater i den almene undervisning (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024). I TALIS er elever med særlige behov defineret som elever, der formelt har fået identificeret et specialundervisningsbehov på grund af psykiske, fysiske eller indlæringsmæssige udfordringer.

Som det fremgår af figur 3.4.6, er der stor forskel på lærernes tiltro til egne evner i forskellige dele af arbejdet med elever med særlige behov. For nogle opgaver oplever langt størstedelen af lærerne, at de kan udføre opgaven i nogen eller høj grad. Det gælder især opgaver, der re-

laterer sig til den konkrete undervisning i klasselokalet såsom at samarbejde med andre fagprofessionelle, når læreren underviser elever med særlige behov i klassen, samt at udarbejde opgaver til undervisningen, der tager hensyn til elever med særlige behov (79 procent).

Til gengæld er det kun omkring halvdelen af lærerne, der oplever, at de i høj eller nogen grad kan tilpasse nationale eller lokale vurderingskriterier, så de kan bruges til vurdering af elever med særlige behov, samt dele viden med andre, der ikke har stort kendskab til lovgivning og politikker vedrørende inklusion af elever med særlige behov.

Figur 3.4.6: Lærernes tiltro til egne evner i arbejdet med inklusion af elever med særlige behov



Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "I hvilken grad kan du gøre følgende i din undervisning". Figuren viser andelen, der har svaret i nogen grad og i høj grad.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Spørgsmålene om inklusion af elever med særlige behov er blevet samlet i en skala. De danske lærere udtrykker mindre tiltro til egne evner ved opgaver, der omhandler inklusion af elever med særlige behov, end ved de opgaver, der omhandler aspekter af klasseundervisning, klasseledelse og elevmotivation. Af figur 3.4.7 fremgår det dog, at de danske lærere samlet set giver udtryk for større tiltro til egne evner end lærerne i de øvrige nordiske lande og OECD som gennemsnit. Særligt de finske lærere giver udtryk for en lavere grad af tiltro til egne evner inden for dette område.

Figur 3.4.7: Skala for læreres tiltro til egne evner i arbejdet med inklusion af elever med særlige behov



Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "I hvilken grad kan du gøre følgende i din undervisning? a) Arbejde sammen med andre fagprofessionelle (fx støttepersoner eller andre lærere), når jeg underviser elever med særlige behov i klassen, b) Engagere forældre til elever med særlige behov i skoleaktiviteter rettet mod deres børn, c) Arbejde sammen med andre fagprofessionelle (fx speciallærere, talepædagoger) om at udarbejde planer for elever med særlige behov, d) Dele viden med andre, som ikke har stort kendskab til lovgivning og politikker vedrørende inklusion af elever med særlige behov, e) Udarbejde opgaver til undervisningen, der tager hensyn til elever med særlige behov, f) Tilpasse fælles nationale eller lokale vurderingskriterier, så de kan bruges til vurdering af elever med særlige behov". Resultater signifikant forskellige fra Danmark er markeret med en *.
Kilde: OECD TALIS 2024 database.

3.5. Lærernes brug af teknologi i undervisningen

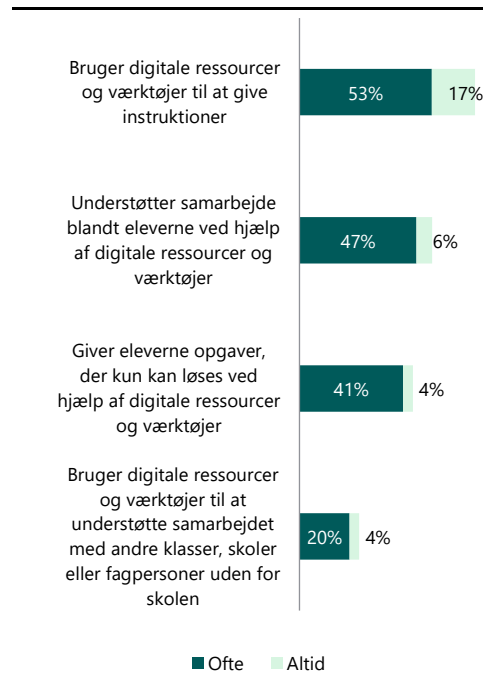
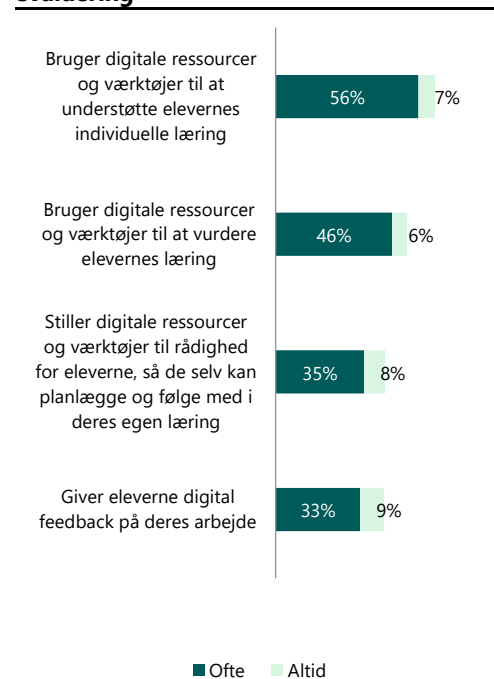
I den internationale undersøgelse PISA svarede 72 procent af de danske 15-årige elever i 2022, at de typisk bruger digitale værktøjer i hver eller næsten hver skoletime. For OECD som helhed er det tilsvarende tal 16 procent (Christensen et al., 2023; Jóelsdóttir & Østergaard, 2024). Digitale værktøjer og ressourcer indgår i meget høj grad i en dansk skolehverdag. Samtidig forholder den pædagogiske forskning og praksis sig i stigende grad til tilstedeværelsen af skærme i klasserne og peger både på muligheder og udfordringer ved anvendelse af skærme (Bundsgaard et al., 2024; Delgado et al., 2018; Munthe et al., 2022).

TALIS undersøger derfor fire aspekter af digital teknologi i skolen: 1) lærernes brug af digitale teknologier til forskellige formål, 2) lærernes tiltro til egne evner i arbejdet med digitale teknologier, 3) lærernes vurdering af digitale værktøjers betydning for elevernes læring og 4) lærernes arbejde med kunstig intelligens

Lærernes brug af digital teknologi til forskellige formål

Lærerne er blevet spurgt om, hvor ofte de anvender digitale værktøjer og ressourcer til forskellige formål. Digitale værktøjer og ressourcer er ikke defineret i TALIS, og svarene dækker derfor over lærernes egen forståelse heraf. Svarene er opdelt i emner, der handler om henholdsvis klasseundervisning og individuel undervisning og vurdering.

Generelt svarer relativt mange af lærerne, at de ofte eller altid bruger digitale værktøjer og ressourcer til de forskellige formål. Inden for begge kategorier er der dog ting, lærerne gør oftere end andet. For eksempel bruger 70 procent af lærerne ofte eller altid digitale værktøjer til at give klassen instruktioner, og 63 procent bruger ofte eller altid digitale værktøjer til at understøtte elevernes individuelle læring. Derimod bruger 24 procent af lærerne ofte eller altid digitale værktøjer til at samarbejde med folk uden for klassen.

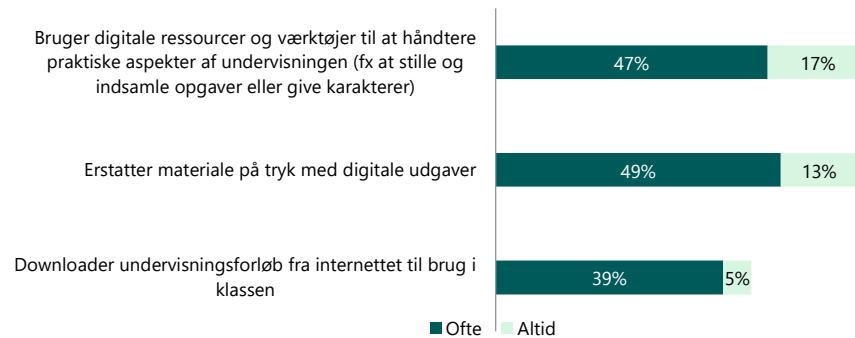
Figur 3.5.1: Brug af digitale værktøjer og ressourcer til klasseundervisning**Figur 3.5.2: Brug af digitale værktøjer og ressourcer til individuel undervisning og evaluering**

Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvis du tænker på din undervisning i denne klasse, hvor ofte gør du så følgende?". Figuren viser andelen, der har svaret ofte eller altid.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Lærere i folkeskolen svarer på alle spørgsmål, at de ofte anvender digitale værktøjer og ressourcer hyppigere end lærere på de frie grundskoler. Forskellene er dog relativt små og ikke altid signifikante. Mest markant er forskellen for spørgsmålene om understøttelse og vurdering af elevernes læring samt for spørgsmålet om at stille digitale ressourcer til rådighed til eleverne. For disse spørgsmål svarer omkring 15 procentpoint flere lærere i folkeskolen end i de frie grundskoler, at de ofte eller altid bruger digitale værktøjer og ressourcer.

Lærerne blev også, som det fremgår af figur 3.5.3, spurgt om deres anvendelse af digitale værktøjer til tre andre formål. Også her svarer relativt høje andele af lærerne bekræftende. 64 procent af lærerne bruger ofte eller altid digitale værktøjer til at håndtere forskellige praktiske aspekter af undervisningen, og 62 procent bruger ofte eller altid digitale udgaver af materialer, der også findes på tryk.

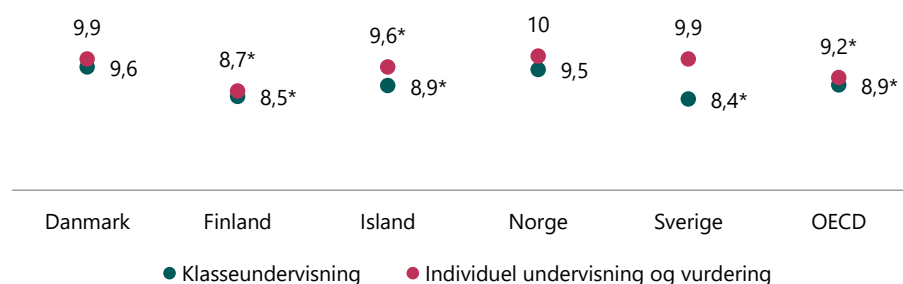
Figur 3.5.3: Andelen af lærere, der ofte eller altid gør nedenstående: øvrige formål

Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvis du tænker på din undervisning i denne klasse, hvor ofte gør du så følgende?". Figuren viser andelen, der har svaret ofte eller altid.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

OECD har samlet flere af spørgsmålene i to skalaer, der handler om henholdsvis anvendelse af digitale værktøjer og ressourcer i undervisningen af en klasse og individuel undervisning og evaluering. Det svarer til opdelingen i figur 3.5.1 og 3.5.2 ovenfor. Jo højere værdi på skalaen, desto større er andelen af lærere, der ofte eller altid bruger it på de forskellige måder.

Ser man på tværs af landene, bruger danske og norske lærere i højere grad end lærere i de øvrige nordiske lande og OECD-gennemsnittet digitale værktøjer og ressourcer til formål vedrørende klasseundervisning. For individuel undervisning og evaluering bruges digitale værktøjer og ressourcer oftest i Danmark, Norge og Sverige.

Figur 3.5.4: Skalaer for brug af it til klasseundervisning og individuel læring og vurdering

Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvis du tænker på din undervisning i denne klasse, hvor ofte gør du så følgende?". a) Bruger digitale ressourcer og værktøjer til at give instruktioner, b) Erstatter materiale på tryk med digitale udgaver, c) Giver eleverne digital feedback på deres arbejde, d) Downloader undervisningsforløb fra internettet til brug i klassen, e) Bruger digitale ressourcer og værktøjer til at understøtte samarbejdet med andre klasser, skoler eller fagpersoner uden for skolen, f) Bruger digitale ressourcer og værktøjer til at håndtere praktiske aspekter af undervisningen (fx at stille og indsamle opgaver eller give karakterer), g) Understøtter samarbejde blandt eleverne ved hjælp af digitale ressourcer og værktøjer, h) Bruger digitale ressourcer og værktøjer til at understøtte elevernes individuelle læring, i) Bruger digitale ressourcer og værktøjer til at vurdere elevernes læring, j) Stiller digitale ressourcer og værktøjer til rådighed for eleverne, så de selv kan planlægge og følge med i deres egen læring, k) Giver eleverne opgaver, der kun kan løses ved hjælp af digitale ressourcer og værktøjer". Svarene er blevet samlet i indeks for henholdsvis klasseundervisning og individuel undervisning og evaluering. Resultater signifikant forskellige fra Danmark er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Danske og norske lærere bruger generelt digitale værktøjer og ressourcer oftere end lærere i de øvrige nordiske lande og OECD. En højere andel af lærere i Danmark end lærere i de øvrige nordiske lande giver for eksempel ofte eller altid eleverne opgaver, der kun kan løses ved hjælp af digitale ressourcer og værktøjer. Danske lærere downloader også hyppigst undervisningsforløb fra nettet. Derimod giver lærere i både Norge og Island hyppigere eleverne digital feedback på deres arbejde end lærere i Danmark.

Tabel 3.5.1: Andelen af lærere, der ofte eller altid gør nedenstående

	Danmark	Finland	Island	Norge	Sverige	OECD
Giver eleverne digital feedback på deres arbejde	42%	24%*	49%*	69%*	44%*	34%*
Downloader undervisningsforløb fra internettet til brug i klassen	44%	5%*	23%*	19%*	8%*	21%*
Giver eleverne opgaver, der kun kan løses ved hjælp af digitale ressourcer og værktøjer	45%	32%*	23%*	28%*	15%*	20%*

Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvis du tænker på din undervisning i denne klasse, hvor ofte gør du så følgende?". Tabellen viser andelen, der har svaret ofte eller altid. Resultater signifikant forskellige fra Danmark er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Lærernes tiltro til egne evner i brugen af digitale værktøjer til forskellige formål

Oplevelsen af kompetence er en forudsætning for at kunne bruge digitale værktøjer på en hensigtsmæssig måde. I TALIS bliver lærerne derfor spurgt, i hvor høj grad de oplever at kunne udføre en række opgaver med digitale værktøjer og ressourcer.

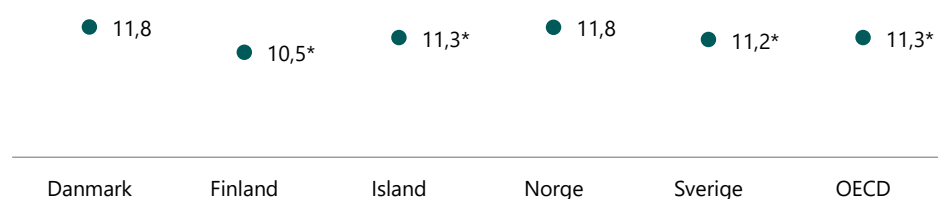
De danske lærere giver på tværs af de forskellige spørgsmål udtryk for en høj grad af tiltro til egne evner i brugen af digitale værktøjer og ressourcer. Ved samtlige spørgsmål svarer over tre fjerdedele, at de i nogen eller i høj grad kan udføre en bestemt opgavetype. Andelen, der svarer i nogen eller i høj grad, er lavest til spørgsmålet om at kunne lære at bruge teknologi, de ikke kender i forvejen (77 procent) og højest til spørgsmålet om at kunne kommunikere digitalt med forældre (90 procent). Ved samtlige spørgsmål vurderer under 2 procent af lærerne, at de slet ikke er i stand til at gøre det, der spørges til.

Figur 3.5.5: Andel lærere, der i nogen eller høj grad oplever at kunne gøre nedenstående

Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "I hvilken grad kan du gøre følgende med digitale ressourcer og værktøjer?". Figuren viser andelen, der har svaret i nogen grad eller i høj grad.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Spørgsmålene i figur 3.5.5 er blevet samlet i en skala for tiltro til egne evner i brugen af digitale værktøjer og ressourcer. Ligesom vi så ovenfor for hyppigheden af anvendelse, så ligger de danske og norske besvarelser også her højere end besvarelser fra de andre nordiske lande og OECD-gennemsnittet. Lærere fra Danmark og Norge ser sig dermed i højere grad end de øvrige lande i stand til at udføre en række opgaver med digitale værktøjer og ressourcer.

Figur 3.5.6: Skala for tiltro til egne evner i brug af digitale værktøjer og ressourcer

Anm.: Lærerne i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "I hvilken grad kan du gøre følgende med digitale ressourcer og værktøjer? a) Identificere digitale ressourcer og værktøjer, der understøtter de fag/fagområder, jeg underviser i, b) Bruge digitale ressourcer og værktøjer til at præsentere mine elever for begreber på en ny måde, c) Vælge digitale ressourcer og værktøjer, der understøtter elevernes læring, d) Tilpasse brugen af digitale ressourcer og værktøjer til forskellige undervisningsaktiviteter, e) Forklare eleverne, hvilke risici der er forbundet med at bruge digitale ressourcer og værktøjer, f) Kommunikere med forældre ved hjælp af digitale ressourcer og værktøjer, g), Lære at anvende teknologi, som jeg ikke kender i forvejen. Resultater signifikant forskellige fra Danmark er markeret med *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Generelt giver lærere fra Danmark og Norge også på de enkelte spørgsmål udtryk for den højeste grad af tiltro til egne evner – og lærere fra Finland for den laveste. Det ses for eksempel på spørgsmålet om at forklare elever om risici forbundet med digitale teknologier, hvilket 84 procent af danske lærere i nogen eller i høj grad ser sig i stand til, mens det tilsvarende tal i

Finland er 49 procent. At lære at bruge ny teknologi er det eneste emne, hvor danske og norske lærere ikke giver udtryk for højest tiltro til egne evner. Her ligger de islandske lærere højest.

Tabel 3.5.2: Andele af lærere, der svarer, at de i nogen og i høj grad kan udføre forskellige opgaver med digitale ressourcer og værktøjer

	Danmark	Finland	Island	Norge	Sverige	OECD
Identificere digitale ressourcer og værktøjer, der understøtter de fag/fagområder, jeg underviser i	87%	77%*	75%*	90%	70%*	75%*
Bruge digitale ressourcer og værktøjer til at præsentere mine elever for begreber på en ny måde	83%	43%*	70%*	83%	72%*	72%*
Forklare eleverne, hvilke risici der er forbundet med at bruge digitale ressourcer og værktøjer	84%	49%*	77%*	80%*	67%*	72%*
Lære at anvende teknologi, som jeg ikke kender i forvejen	77%	54%*	86%*	74%	71%*	72%*

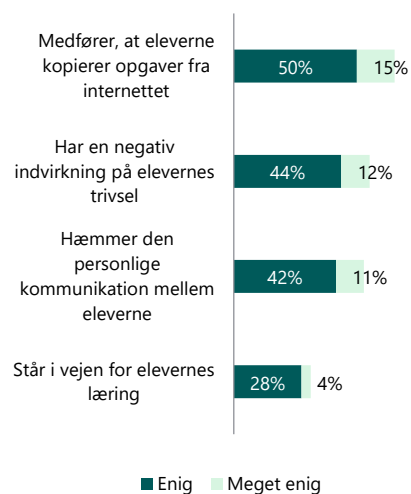
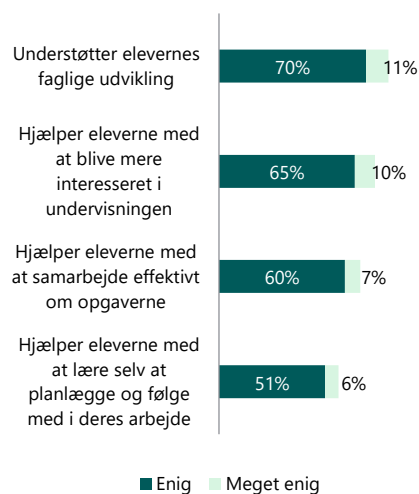
Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "I hvilken grad kan du gøre følgende med digitale ressourcer og værktøjer?". Tabellen viser andelen, der har svaret i nogen eller i høj grad. Resultater signifikant forskellige fra Danmark er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Lærernes vurdering af digitale værktøjers og redskabers betydning for elevernes læring

Digitale redskabers betydning for undervisning, læring og trivsel er grundlæggende årsagen til, at det er vigtigt at undersøge deres brug. Lærerne i TALIS er derfor blevet bedt om at vurdere en række udsagn om digitale teknologiers betydning.

I figur 3.5.7-8 er udsagnene opdelt i teknologikritiske og teknologipositive. At brugen af digitale ressourcer og værktøjer decideret står i vejen for elevernes læring, er det eneste udsagn, der kun har opbakning fra en mindre andel af lærerne. Flertallet af lærere er enige eller meget enige i alle andre udsagn – både de kritiske og de positive. Lærerne ser dermed både styrker og udfordringer ved digitale værktøjer i undervisningen. De kan gøre eleverne mere interesserede i undervisningen og øge samarbejdet – men de kan også mindske trivslen og hæmme den personlige kommunikation mellem eleverne.

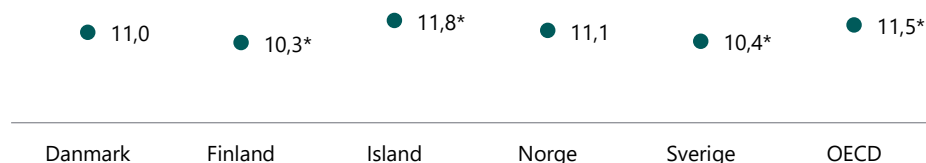
Figur 3.5.7: Kritiske udsagn om brugen af digitale værktøjer og ressourcer**Figur 3.5.8: Positive udsagn om brugen af digitale værktøjer og ressourcer**

Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvis du tænker på brugen af digitale ressourcer og værktøjer i forbindelse med elevers læring, hvor enig eller uenig er du så i følgende udsagn?". Figuren viser andelen, der har svaret i nogen grad eller i høj grad.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Disse spørgsmål er i TALIS 2024 blevet stillet for første gang, så man kan ikke undersøge udviklingen over tid. Men fra den internationale undersøgelse ICILS ved vi, at lærerne generelt er blevet mere kritiske over for brugen af it gennem de sidste 10 år. I første ICILS-runde i 2013 var 14 procent af danske lærere for eksempel enige eller meget enige i, at brug af it i undervisningen distraherer eleverne fra at lære, mens det i 2023 var 72 procent (Bundsgaard et al., 2024).

De digitaliseringspositive udsagn er blevet samlet i en skala for lærernes tilslutning til dem.

Figur 3.5.9: Skala for digitaliseringspositive udsagn

Anm.: Lærerne i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvis du tænker på brugen af digitale ressourcer og værktøjer i forbindelse med elevers læring, hvor enig eller uenig er du så i følgende udsagn? a) Brugen af digitale ressourcer og værktøjer hjælper eleverne med at blive mere interesseret i undervisningen, b) Brugen af digitale ressourcer og værktøjer hjælper eleverne med at lære selv at planlægge og følge med i deres arbejde, c) Brugen af digitale ressourcer og værktøjer understøtter elevernes faglige udvikling, d) Brugen af digitale ressourcer og værktøjer hjælper eleverne med at samarbejde effektivt om opgaverne". Resultater signifikant forskellige fra Danmark er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

De danske lærere er samlet set mindre positive end lærere på Island og i OECD som gennemsnit. Og de er på niveau med de norske lærere og mere positive end lærerne i Finland og Sverige. Det er lidt anderledes end mønsteret fra de tidligere afsnit. Hvor de danske lærere i forhold til kollegaer i andre lande både brugte digitale redskaber meget og følte sig selv sikre i at gøre det, så ser de ikke lysere på digitaliseringens konsekvenser. Det er dog vigtigt at huske

på, at et flertal af danske lærere faktisk også er enige med alle de positive udsagn. De er det bare i mindre udstrækning end lærerne i flere af de andre lande.

Danmark ligger under OECD-gennemsnittet på alle tre kritiske spørgsmål og også under flertallet af de andre nordiske lande. Hvor omkring 53 procent af de danske lærere mener, at digitale ressourcer og værktøjer hæmmer personlig kommunikation mellem eleverne, er den tilsvarende andel 73 procent i Norge og 64 procent i OECD som gennemsnit. Danske lærere er på én gang mindre optimistiske på digitale værktøjers vegne end deres nordiske kollegaer og mindre kritiske over for teknologiens negative betydning.

Tabel 3.5.3: Andel, der er enige og meget enige i de digitaliseringskritiske udsagn

	Danmark	Finland	Island	Norge	Sverige	OECD
Digitale ressourcer og værktøjer hæmmer den personlige kommunikation mellem eleverne	53%	52%	67%*	73%*	63%*	64%*
Hyppig brug af digitale ressourcer og værktøjer har en negativ indvirkning på elevernes trivsel	56%	75%*	70%*	55%	66%*	60%*
Brugen af digitale ressourcer og værktøjer medfører, at eleverne kopierer opgaver fra internettet og afleverer dem som deres egne opgaver	66%	78%*	68%	80%*	74%*	73%*

Anm.: Lærerne i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvis du tænker på brugen af digitale ressourcer og værktøjer i forbindelse med elevers læring, hvor enig eller uenig er du så i følgende udsagn?". Tabellen viser andelen, der har svaret enig eller meget enig. Resultater signifikant forskellige fra Danmark er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

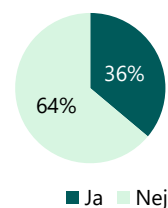
Lærernes arbejde med kunstig intelligens

Siden ChatGPT blev tilgængelig i slutningen af november 2022 har diverse former for store sprogmodeller – i daglig tale kunstig intelligens eller AI – vakt opsigt, debat og bekymring i samtalen om skolen. I Danmark var fokus indledningsvist meget på kunstig intelligens som en trussel mod bedømmelse og vurdering, og i april 2024 udsendte en ekspertgruppe nedsat af Børne- og Undervisningsministeriet en række anbefalinger om anvendelse af ChatGPT ved bedømmelse og prøver. Senere rettede opmærksomheden sig mod kunstig intelligens i selve undervisningen, og Styrelsen for Undervisning og Kvalitet udarbejdede anbefalingerne 'Generativ AI i undervisningen'. Først for ungdomsuddannelserne i slutningen af 2024 og i juni 2025 for grundskoleområdet (Styrelsen for undervisning og Kvalitet, 2024; Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2024, 2025a).

Kunstig intelligens blev mødt med tilsvarende interesse i de fleste andre OECD-lande. TALIS 2024 blev derfor udvidet med en række spørgsmål om dette emne. Undersøgelsen blev imidlertid gennemført allerede i marts og april 2024, og lærerne har dermed svaret på spørgsmålene kun omtrent et år efter, at det første eksempel på en stor sprogmodel, ChatGPT, blev bredt tilgængelig.

Udviklingen på området går utroligt hurtigt, og man kan forvente, at tingene ser anderledes ud i efteråret 2025. Undersøgelsens resultater skal derfor ses som en afdækning af, hvordan kunstig intelligens blev anvendt

Figur 3.5.10: lærere, der har brugt kunstig intelligens i undervisningen eller for at facilitere elevernes læring



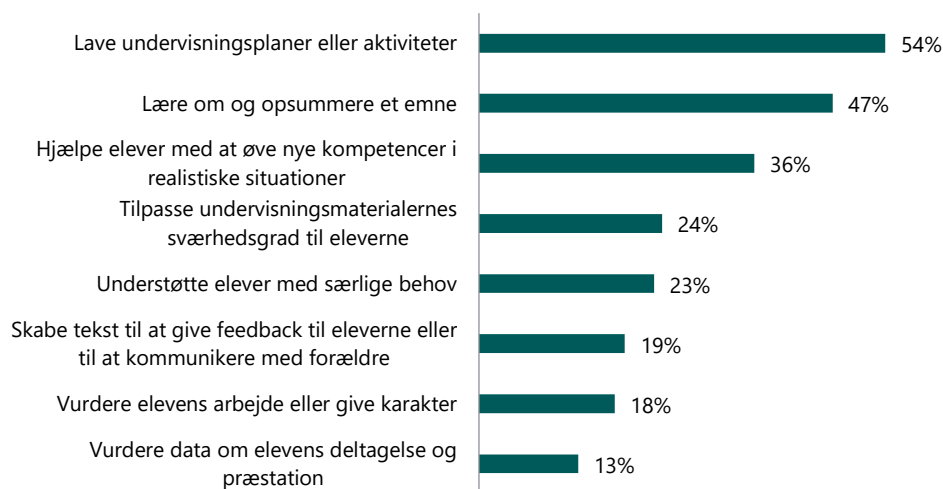
Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Har du inden for de seneste 12 måneder brugt kunstig intelligens i din undervisning eller for at facilitere elevernes læring?". Kilde: OECD TALIS 2024 database.

på et tidligt tidspunkt – og ikke som et aktuelt billede af tingenes tilstand i efteråret 2025.

Som det fremgår af figur 3.5.10, havde omkring en tredjedel af lærerne anvendt kunstig intelligens i undervisningen eller i arbejdet med eleverne i foråret 2024. Denne andel ligger på niveau med de andre nordiske lande, hvor også mellem 24 procent (Island) og 40 procent (Norge) havde eksperimenteret med kunstig intelligens. OECD-gennemsnittet var 36 procent.

Figur 3.5.11 viser, hvad lærerne faktisk brugte ChatGPT til. De største andele har brugt det til egen forberedelse, hvor henholdsvis 54 og 47 procent har brugt kunstig intelligens til at lave undervisningsplaner eller aktiviteter og lære om nye emner. En tredjedel har brugt det til at lade eleverne øve nye kompetencer i situationer, der miner om virkeligheden, mens kun mindre andele har brugt det i arbejdet med vurdering, evaluering og feedback. I øvrigt svarede 42 procent, at de havde brugt det til andre formål end dem, svarmulighederne omfattede.

Figur 3.5.11: Andel af lærere, der har brugt kunstig intelligens på følgende måder:



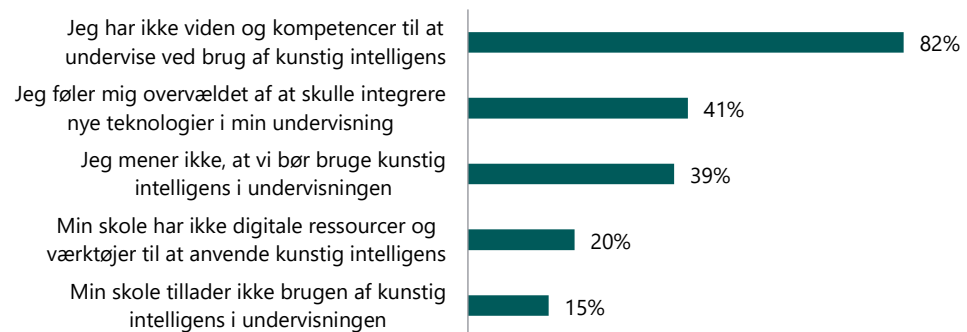
Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Har du brugt kunstig intelligens på følgende måder i din undervisning eller for at facilitere elevernes læring?". 43 procent af lærerne har svaret andet. Figuren viser andelen, der har svaret ja.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Lærerne blev afslutningsvist spurgt om, hvorfor de ikke havde anvendt kunstig intelligens. Spørgsmålet er kun blevet stillet til dem, der angav ikke at have gjort det. Svarene afspejler, at kunstig intelligens er nyt for lærerne. Hele 82 procent har angivet, at de ikke har viden og kompetencer til at bruge kunstig intelligens i undervisningen, og 41 procent føler sig overvældet af tanken om at gøre det. Disse resultater kan ses i lyset af, at danske lærere generelt udtrykker høj tiltro til egne evner i brugen af digitale værktøjer og ressourcer.

En større gruppe (39 procent) mener også direkte, at man ikke bør bruge kunstig intelligens i undervisningen, mens de mere institutionelle barrierer i form af ressourcer og skolens regler kun er blevet angivet af henholdsvis 20 og 15 procent. Desuden svarede 19 procent 'andet' på dette spørgsmål.

Figur 3.5.12: Lærernes årsager til ikke at bruge kunstig intelligens i undervisningen (enig og meget enig)



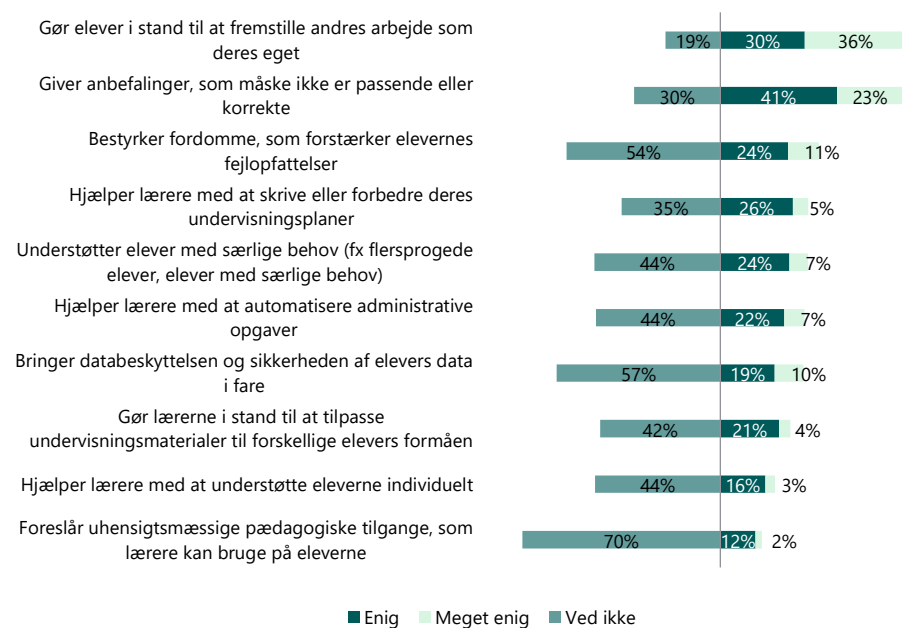
Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Er følgende grunde årsag til, at du ikke bruger kunstig intelligens i din undervisning eller til at facilitere elevernes læring?". 19 procent af lærerne har svaret andet. Figuren viser andelen, der har svaret enig og meget enig.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Billedet er det samme i de andre nordiske lande og i OECD som gennemsnit. Også her angiver lærerne mangel på viden og kompetencer som den hyppigste barriere for anvendelse af kunstig intelligens. Den barriere, hvor Danmark adskiller sig mest fra OECD-gennemsnittet, er tilstedeværelse af de rette ressourcer, der kun bliver angivet af 20 procent af de danske lærere, mens det er 37 procent på tværs af OECD.

Lærerne er også blevet bedt om at vurdere en række udsagn om konsekvenserne af at bruge kunstig intelligens i undervisningen.

Figur 3.5.13: Lærernes holdning til anvendelse af kunstig intelligens i undervisningen



Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Når du tænker på brugen af kunstig intelligens i undervisningen, hvor enig eller uenig er du så i de følgende udsagn?". Figuren viser andelen, der har svaret enig, meget enig og ved ikke.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Det er slående, at andelen af 'ved ikke'-svar til dette spørgsmål er meget høj. De eneste udsagn, hvor mindre end 40 procent svarer 'ved ikke' er samtidig de udsagn, hvor flest lærere er enige eller meget enige i: At kunstig intelligens gør eleverne i stand til at fremstille andres arbejde som deres eget, og at kunstig intelligens kan give ukorrekte svar. Modsat svarer hele 70 procent, at de ikke ved, om kunstig intelligens kan foreslå uhensigtsmæssige pædagogiske tilgange.

Figur 3.5.10 ovenfor viste, at en tredjedel af lærerne i foråret 2024 havde anvendt kunstig intelligens i undervisningen. Generelt afspejler lærernes uafklarede holdninger til kunstig intelligens sandsynligvis, at de på det tidspunkt ikke have gjort sig mange konkrete erfaringer med kunstig intelligens. Som det fremgår senere i denne rapport (afsnit 5.2), er det dog samtidig et område, hvor de i høj grad ønsker at udvikle deres kompetencer.

Kapitel 4: Skolemiljøet

Det er afgørende for et positivt skolemiljø, at både lærere og skoleledere oplever, at skolen er præget af tillid og godt samarbejde – lærere, pædagoger og skoleleder imellem, men også med elever, forældre og det omkringliggende samfund. Undervisningen er afhængig af, at de rette ressourcer er tilgængelige. Mangel på lærere med bestemte kompetencer eller på relevante læremidler eller fravær af gode fysiske rammer kan derfor være en barriere for god undervisning. Endelig bliver miljøet på en skole også i høj grad påvirket af elevernes adfærd. Dette kapitel har følgende afsnit:

- Afsnit 4.1 belyser lærerne og skoleledernes oplevelse af samarbejde på skolen, herunder tillid, frihed og selvbestemmelse.
- Afsnit 4.2 undersøger skolernes kultur for feedback og evaluering.
- Afsnit 4.3 handler om de barrierer, der er for gennemførsel af god undervisning i form af lærerressourcer, undervisningsmaterialer og fysiske rammer.
- Afsnit 4.4 fokuserer på omfanget af problematisk adfærd såsom mobning, voldelige episoder, trusler mod elever og lærere eller lignende.

Kapitlets hovedresultater er:

- Langt størstedelen af lærerne oplever betydelig eller fuld selvbestemmelse i tilrettelæggelse og forberedelse af undervisningen samt valg af undervisningsmetoder og strategier (begge 90 procent). Derudover oplever 83 procent af lærerne, at de har betydelig eller fuld selvbestemmelse over fastsættelsen af mål for undervisningen.
- Andelen af lærere, der svarer, at de aldrig får feedback baseret på observation af deres undervisning, er faldet fra 36 procent i 2018 til 27 procent i 2024. Det er særligt den kollegiale feedback baseret på observation af undervisningen, der er vokset. I overensstemmelse med dette er andelen af lærere, der overværer andres undervisning og giver feedback på den, steget mellem 2018 og 2024.
- 41 procent af de danske skoleledere ser i nogen eller i høj grad mangel på lærere med kompetencer i at undervise elever med særlige behov som en barriere for god undervisning, mens de tilsvarende tal strækker sig fra 17 procent i Sverige til 29 procent i Finland. OECD-gennemsnittet er 33 procent.
- Voldelig adfærd, der medfører fysisk skade på andre elever, finder ifølge skolelederne sted månedligt på ni procent af grundskolerne. Sådan adfærd finder aldrig sted på omtrent en tredjedel af skolerne.
- De danske skoleledere angiver oftere end ledere i OECD som gennemsnit, men sjældnere end skoleledere i Finland, Norge og Sverige, at problematisk elevadfærd i form af voldelige episoder, trusler, hærværk, tyveri eller mobning finder sted.
- De nordiske lande, inklusive Danmark, oplever oftere trusler eller nedsættende tale fra elever til lærere eller andre medarbejdere end de øvrige OECD-lande.
- Over halvdelen af lærerne (46 procent) er uenige eller meget uenige i, at skolens medarbejdere konsekvent håndhæver de samme regler for elevadfærd. De danske lærere oplever en mindre ensartet håndhævelse af reglerne end lærerne i de andre nordiske lande og OECD-gennemsnittet.

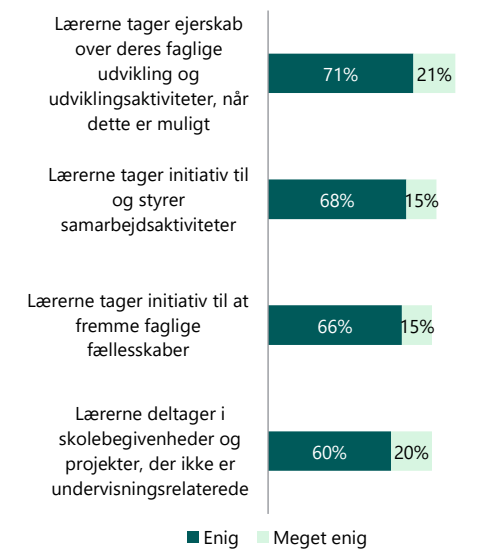
4.1 Samarbejde og selvbestemmelse

Uddannelsesforskningen peger på vigtigheden af en positiv skolekultur karakteriseret af et støttende fagligt miljø og samarbejde inden for skolen og mellem skolen og dens omgivelser, samt at lærerne oplever selvbestemmelse i deres arbejde (EVA, 2021; OECD, 2024). TALIS har tidligere vist, at lærersamarbejde og oplevelse af selvbestemmelse har betydning for lærernes selvtillid og tro på egne evner samt jobtilfredshed (OECD, 2019, 2020b). Undersøgelser viser desuden, at oplevelsen af at have faglig selvbestemmelse bidrager til øget engagement og arbejdsglæde (Vaaben et al., 2021).

Dette afsnit handler generelt om sådanne positive aspekter af skoleklimaet. Først udforskes samarbejdet mellem skolens ledelse og lærere, forældre og elever ved at undersøge, hvordan de forskellige grupper deltager i og føler ejerskab for skolens liv. Dernæst fokuserer afsnittet på lærernes oplevelse af tillid og opbakning fra ledelsen og deres oplevelse af selvbestemmelse. Endelig dækker afsnittet henholdsvis skoleledernes samarbejde med lærerne og lærernes samarbejde internt.

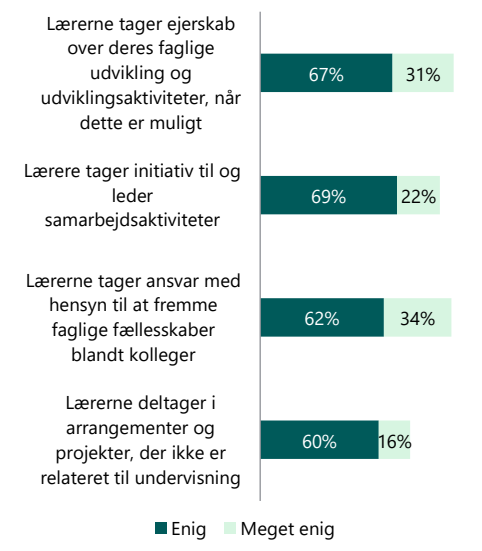
Lærernes engagement i skolen og skolens inddragelse af lærere og øvrige aktører
Både lærere og ledere er blevet stillet en række spørgsmål om lærernes deltagelse i skolens faglige og sociale liv. Det fremgår af figur 4.1.1 og 4.1.2, at størstedelen af lærerne og lederne er enten enige eller meget enige i samtlige udsagn. Både lærere og ledere mener altså, at lærerne tager ansvar og viser initiativ i forhold til samarbejde, faglig udvikling og skolens liv generelt. For eksempel mener 92 procent af lærerne og 98 procent af lederne, at lærerne tager ejerskab over deres faglige udvikling.

Figur 4.1.1: Initiativ og samarbejde i lærergruppen, lærersvar



Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvor enig eller uenig er du i, at nedenstående udsagn passer på denne skole?". Figuren viser andelen, der har svaret enig eller meget enig. Mellem fem og ti procent af lærerne har ikke svaret på spørgsmålene.
Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Figur 4.1.2: Initiativ og samarbejde i lærergruppen, ledersvar

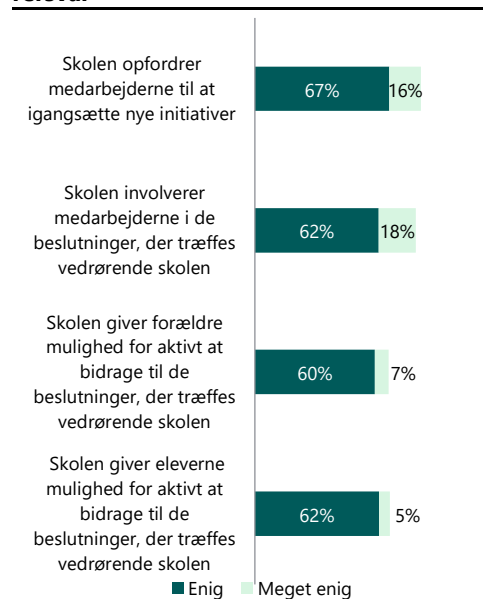


Anm.: Skoleledere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvor enig eller uenig er du i, at nedenstående udsagn passer på lærerne på denne skole?". Figuren viser andelen, der har svaret enig eller meget enig.
Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Lærerne og lederne er også blevet spurgt til forskellige udsagn, der handler om, hvorvidt skolen involverer medarbejdere og andre aktører knyttet til skolen i at træffe beslutninger og igangsætte initiativer. Figur 4.1.3 og 4.1.4 viser, at størstedelen af både lærere og ledere også her er enige i, at det er noget, skolen gør. Opbakningen er lavest til udsagnet om forældrenes mulighed for at bidrage aktivt til beslutninger vedrørende skolen. Det finder 67 procent af lærerne og 65 procent af lederne, at skolen giver forældrene mulighed for.

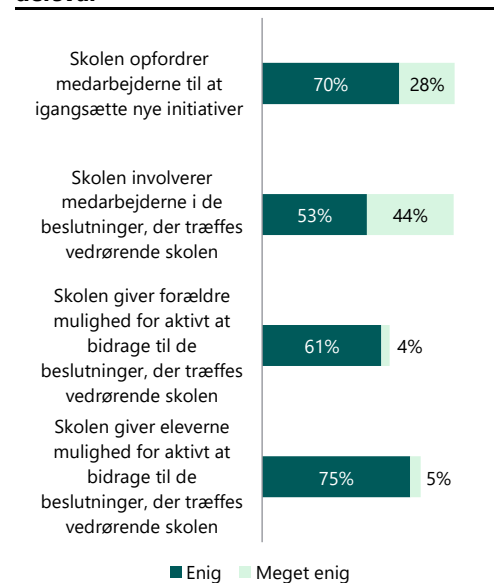
Lederne er generelt en anelse mere enige i udsagnene end lærerne, for eksempel er 97 procent af lederne enige eller meget enige i, at skolen involverer medarbejderne i beslutninger vedrørende skolen, mens 80 procent af lærerne mener det samme.

Figur 4.1.3: Involvering i beslutninger, lærersvar



Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvor enig eller uenig er du i, at nedenstående udsagn passer på denne skole?". Figuren viser andelen, der har svaret enig eller meget enig. Mellem fem og ti procent af lærerne har ikke svaret på spørgsmålene.
Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Figur 4.1.4: Involvering i beslutninger, ledersvar



Anm.: Skoleledere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvor enig eller uenig er du i, at nedenstående udsagn passer på denne skole?". Figuren viser andelen, der har svaret enig eller meget enig.
Kilde: OECD TALIS 2024 database.

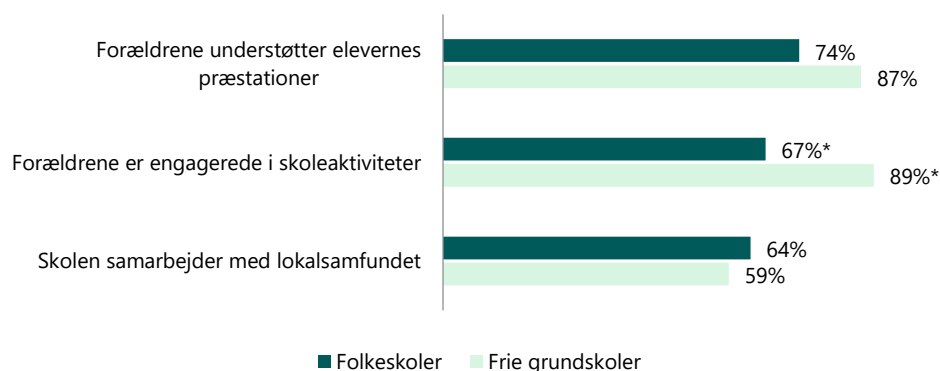
Nogle af spørgsmålene er også blevet stillet i TALIS 2018-undersøgelsen. Generelt er der i meget begrænset omfang sket ændringer siden 2018. Fem procentpoint flere lærere i 2024 end i 2018 er enige eller meget enige i, at de bliver involveret i beslutninger vedrørende skolen. Et større antal skoleledere end i 2018 svarer også bekræftende på dette spørgsmål, men denne udvikling er ikke statistisk signifikant.

Ved de fleste udsagn erklærer en større andel af lærerne på de frie grundskoler end på folkeskolerne sig enige i udsagnene. Generelt er der dog en høj grad af enighed med alle udsagn fra lærere i begge skoletyper. Den største forskel er i forhold til lærernes deltagelse i aktiviteter, der ikke handler om undervisningen, hvilket 91 procent af lærerne i de frie grundskoler er enige eller meget enige i, at de gør, mens det i folkeskolen er tilfældet for 74 procent af lærerne. Til gengæld er en større andel af lærerne i folkeskolen end på frie grundskoler (70 over for 61 procent) enige eller meget enige i, at skolen giver forældre mulighed for at bidrage aktivt til beslutninger vedrørende skolen.

Store flertal af både ledere og lærere i de nordiske lande er enige eller meget enige i hovedparten af spørgsmålene, særligt med hensyn til spørgsmålene om initiativ og samarbejde på skolerne. Med hensyn til inddragelse af forskellige grupper i beslutninger vedrørende skolen er der lidt større forskel mellem landene. For eksempel er lavere andele af lærere og ledere i Danmark, Finland og Sverige enige eller meget enige i, at forældrene har mulighed for at bidrage aktivt til de beslutninger, der træffes vedrørende skolerne, end det er tilfældet for OECD som gennemsnit.

Endeligt er lederne blevet bedt om at vurdere forældrenes engagement i skoleaktiviteter og skolens samarbejde med lokalsamfundet. Samarbejde med lokalsamfundet ligger ifølge skoleledernes svar på samme niveau i folkeskoler og frie grundskoler. Til gengæld vurderer flere ledere fra frie grundskoler end fra folkeskoler, at forældrene i nogen eller høj grad er engagerede i skoleaktiviteter. Ledernes besvarelser er på niveau med besvarelsene fra 2018.

Figur 4.1.5: Skoleledernes oplevelse af forældres engagement og skolens samarbejde med lokalsamfundet (i nogen grad og i høj grad)



Anm.: Skoleledere på folkeskoler og på frie grundskoler har svaret på spørgsmålet: "I hvilken grad gælder nedenstående udsagn for skolen?". Figuren viser andelen af skoleledere, der har svaret i nogen grad eller i høj grad. Signifikante forskelle mellem skoletyper er markeret med en *.
Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Tabel 4.1.1 viser, at færre skoleledere i de andre nordiske lande end i OECD-gennemsnittet i høj eller nogen grad oplever, at forældrene er engagerede i skoleaktiviteter, og at skolen samarbejder med lokalsamfundet. I Danmark derimod oplever en højere andel af danske skoleledere i høj eller nogen grad, at forældrene er engagerede, mens svarene for samarbejde med lokalsamfundet ligger på niveau med OECD-gennemsnittet med en ikke-signifikant forskel på otte procentpoint.

Tabel 4.1.1: Skoleledernes oplevelse af forældres engagement og skolens samarbejde med lokalsamfundet (i nogen grad og i høj grad)

	Danmark	Finland	Island	Norge	Sverige	OECD
Forældrene er engagerede i skoleaktiviteter	76%	15%*	29%*	37%*	20%*	45%*
Skolen samarbejder med lokalsamfundet	62%	43%*	45%*	38%*	25%*	70%

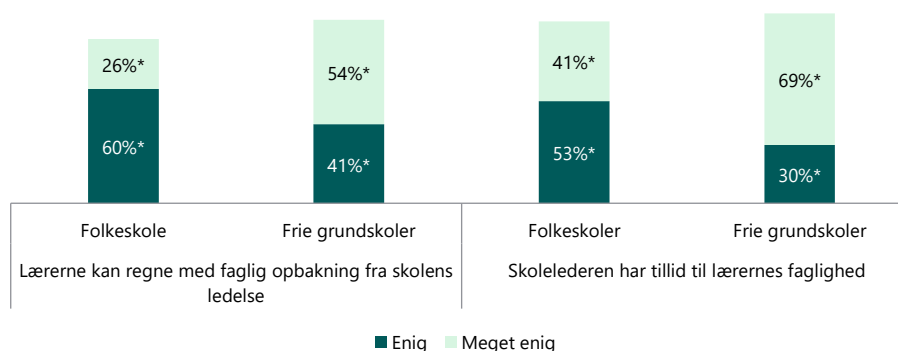
Anm.: Skoleledere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "I hvilken grad gælder nedenstående udsagn for skolen?". Tabellen viser andelen, der svarede i nogen grad eller i høj grad. Resultater signifikant forskellige fra Danmark er markeret med en *.
Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Lærerne og skolelederne oplever således generelt, at lærerne i grundskolen deltager i skolens faglige og sociale liv ved blandt andet at tage ansvar og vise initiativ i forhold til samarbejde og faglig udvikling, samt at lærerne og andre aktører bliver involveret i beslutninger, der vedrører skolen. Selvom et tilsvarende billede generelt gælder for de øvrige nordiske lande, oplever en større andel af danske ledere end i de andre nordiske lande dog, at forældrene er engageret i skoleaktiviteter, og at skolen samarbejder med lokalsamfundet.

Skoleledelsens tillid og opbakning til lærernes faglighed

Lærerne er blevet spurgt, om de kan regne med ledelsens faglige opbakning, og om ledelsen har tillid til deres faglighed. Langt størstedelen af lærerne på begge skoletyper svarer bekræftende. Andelen, der er enige eller meget enige, er dog en anelse højere i de frie grundskoler, som det fremgår af figur 4.1.6. Mens 86 procent af lærerne i folkeskolen oplever, at de kan regne med ledelsens faglige opbakning, er det tilsvarende tal 95 procent i de frie grundskoler. Ligeledes er flere af folkeskolelærerne henholdsvis uenige og meget uenige sammenlignet med lærerne på de frie grundskoler.

Figur 4.1.6: Lærernes oplevelse af tillid og opbakning fra skoleledelsen



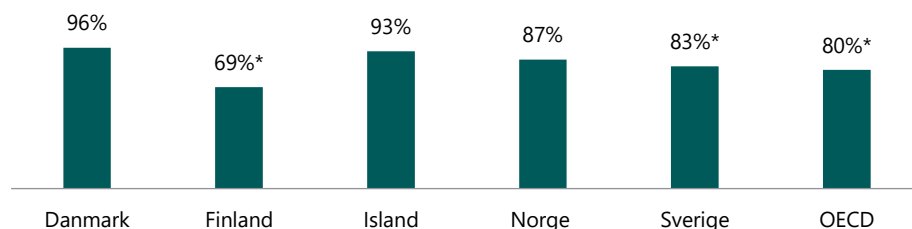
Anm.: Lærere på folkeskoler og på frie grundskoler har svaret på spørgsmålet: "Hvis du tænker på det generelle miljø på denne skole, hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn?". Figuren viser andelen, der har svaret enig eller meget enig. Andele folkeskolelærere, der er signifikant forskellige fra den tilsvarende andel lærere på frie grundskoler er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Sammenlignet med besvarelserne fra de andre nordiske lande mener en større andel af danske lærere, at de kan regne med faglig opbakning fra deres ledelse. 89 procent svarer, at de er meget enige eller enige i udsagnet, hvilket er en højere andel end i alle de øvrige nordiske lande, hvor besvarelserne fordeler sig fra 75 procent i Finland til 84 procent i Norge. OECD-gennemsnittet er også 84 procent. For spørgsmålet om ledelsens tillid er andelen af enige og meget enige over 90 procent i alle de nordiske lande og i OECD som gennemsnit.

Skolelederne er ikke blevet spurgt til helt de samme spørgsmål. Til gengæld er de blevet bedt om at vurdere, om lærerne på deres skole har høje forventninger til elevernes præstationer, hvilket også kan ses som en vurdering af et aspekt af lærernes faglighed. Figur 4.1.7 viser, at 96 procent af de danske skoleledere i høj eller nogen grad mener, at det er tilfældet, hvilket er samme størrelsesorden som på Island og i Norge, men flere end i Sverige, Finland og OECD-gennemsnittet.

Figur 4.1.7: Skoleledernes vurdering af, om lærerne har høje forventninger til elevernes præstationer (i nogen grad og i høj grad)



Anm.: Lederne i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvis du tænker på det generelle miljø på denne skole, hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn? Lærerne har høje forventninger til elevernes præstationer." Figuren viser andelen, der har svaret i nogen grad eller i høj grad. Resultater signifikant forskellige fra Danmark er markeret med en *. Kilde: OECD TALIS 2024 database.

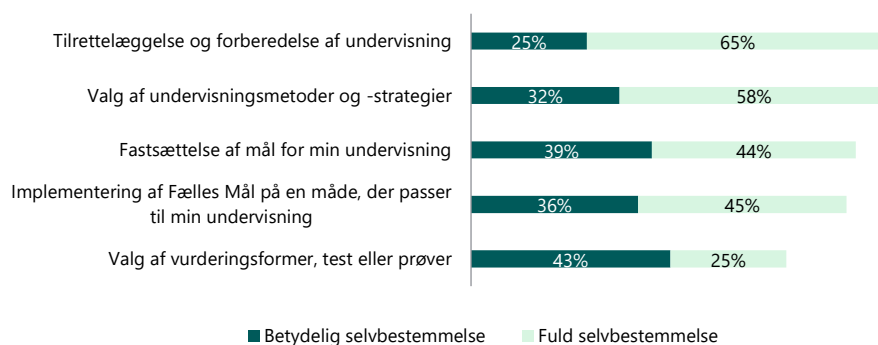
Samlet set oplever langt størstedelen af danske lærere således, at de kan regne med ledelsens faglige opbakning, og at ledelsen har tillid til deres faglighed. Særligt lærerne på de frie grundskoler er meget enige i dette. Samtidig oplever flere danske lærere end deres kolleger i de øvrige nordiske lande, at de kan regne med faglig opbakning fra deres ledelse.

Lærernes oplevede selvbestemmelse

Lærerne er i TALIS 2024 for første gang blevet spurgt til deres oplevelse af selvbestemmelse. Figur 4.1.8 viser andelen af lærere, der angiver at have betydelig eller fuld selvbestemmelse over forskellige dele af deres planlægning og undervisning. Langt størstedelen af lærerne oplever at have betydelig eller fuld selvbestemmelse, når det gælder tilrettelæggelse og forberedelse af undervisningen samt valg af undervisningsmetoder og strategier.

Derudover oplever 83 procent af lærerne, at de har betydelig eller fuld selvbestemmelse over fastsættelsen af mål for undervisningen, og 81 procent oplever at have betydelig eller fuld selvbestemmelse over implementeringen af Fælles Mål på en måde, der passer til lærerens undervisning. Endeligt oplever 68 procent, at de har betydelig eller fuld selvbestemmelse over valg af vurderingsformer, test og prøver.

Figur 4.1.8: Lærernes selvbestemmelse i forhold til planlægning og undervisning

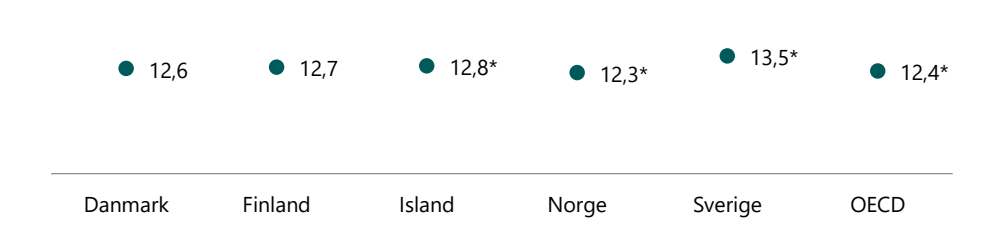


Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvor meget selvbestemmelse har du i forhold til planlægning og undervisning af denne klasse på følgende områder?". Figuren viser andelen, der har svaret betydelig selvbestemmelse eller fuld selvbestemmelse. Mellem fem og ti procent af lærerne har ikke svaret på spørgsmålene: 1) valg af vurderingsformer, test eller prøver, 2) valg af undervisningsmetoder og -strategier, 3) tilrettelæggelse og forberedelse af undervisning. Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Når man sammenligner lærerne i folkeskolen og på de frie grundskoler, er der især forskel på besvarelserne vedrørende valg af vurderingsformer, test og prøver. 75 procent af lærerne på de frie grundskoler oplever at have betydelig eller fuld selvbestemmelse over valg af vurderingsformer, test og prøver, mens tallet for lærerne i folkeskolen er 65 procent.

Spørgsmålene er blevet samlet i en skala, der viser det overordnede niveau af selvbestemmelse. Som det fremgår af figur 4.1.9 placerer Danmark sig på niveau med Finland, mens en større andel af de svenske og islandske lærere oplever, at have selvbestemmelse. Omvendt oplever flere danske lærere at have selvbestemmelse relativt til lærerne i Norge og OECD som gennemsnit.

Figur 4.1.9: Skala for lærernes selvbestemmelse i de nordiske lande



Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvor meget selvbestemmelse har du i forhold til planlægning og undervisning af denne klasse på følgende områder?: a) Implementering af Fælles Mål på en måde, der passer til min undervisning, b) Valg af undervisningsmetoder og -strategier, c) Valg af vurderingsformer, test eller prøver, d) Fastsettelse af mål for min undervisning, e) Tilrettelæggelse og forberedelse af undervisning." Resultater signifikant forskellige fra Danmark er markeret med en *.

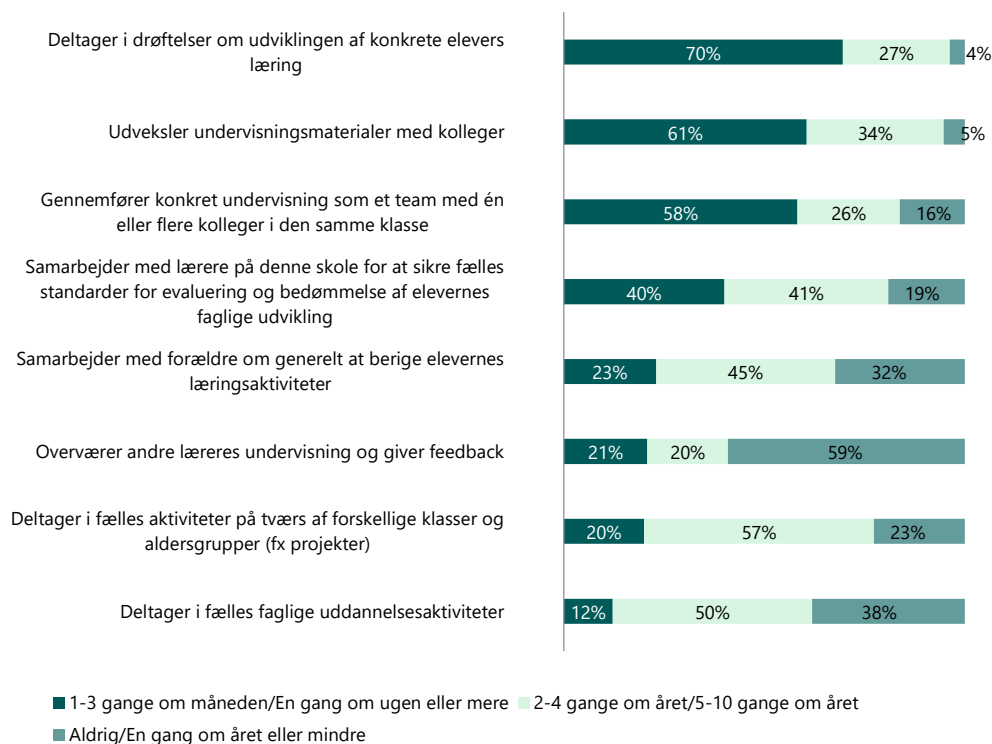
Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Størstedelen af de danske lærere oplever dermed, at de enten har betydelig eller fuld selvbestemmelse over forskellige dele af deres planlægning og undervisning. Blandt de øvrige nordiske lande er det kun i Sverige og på Island, at en større andel af lærerne oplever at have meget selvbestemmelse.

Samarbejde mellem lærere

Figur 4.1.10 viser, at samarbejdet mellem lærere særligt handler om drøftelse af elevernes faglige udvikling, udveksling af undervisningsmateriale og at gennemføre undervisning i teams.

Lærerne overværer i mindre omfang hinandens undervisning eller giver feedback til hinanden. For eksempel drøfter 70 procent af lærerne elevernes faglige udvikling én gang om måneden eller oftere, mens 61 procent af lærerne udveksler undervisningsmateriale én gang om måneden eller oftere. I forhold til samarbejde om selve undervisningen angiver 58 procent af lærerne, at de gennemfører undervisningen sammen med en eller flere kollegaer én gang om måneden eller oftere.

Figur 4.1.10: Hyppighed af lærernes deltagelse i samarbejdsaktiviteter på skolen

Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvor ofte gør du i gennemsnit en eller flere af disse ting på denne skole?". Svarkategorierne 'En gang om ugen eller mere' og '1-3 gange om måneden' er blevet lagt sammen. Svarkategorierne '5-10 gange om måneden' og '2-4 gange om måneden' er blevet lagt sammen. Svarkategorierne 'En gang om året eller mindre' og 'Aldrig' er blevet lagt sammen. Tallene summerer ikke til 100 på grund af afrundinger. Kilde OECD TALIS 2024 database.

Sammenlignet med 2018 er der sket en stigning på 22 procentpoint i andelen af lærere, der gennemfører undervisningen sammen med en eller flere kollegaer én gang måneden eller oftere, som figur 4.1.11 viser. Det sker efter et fald fra 48 procent i 2013 til 36 procent i 2018.

Også i forhold til at overvære andre læreres undervisning og give feedback samt deltagelse i aktiviteter på tværs af forskellige klasser og aldersgrupper er der sket en signifikant stigning i andelen af lærere, som angiver, at det indgår i deres faglige praksis. Denne udvikling sker efter, at der fra 2013 til 2018 var et fald i andelen af lærere, der mindst en gang om måneden overværede undervisning og gav feedback eller deltog i aktiviteter på tværs af forskellige klasser og aldersgrupper. I 2024 er andelen af lærere, der samarbejder på de pågældende områder, enten over eller på niveau med andelen i 2013. For de øvrige spørgsmål i figur 4.1.10 er der ikke sket nogen udvikling siden 2018.

Figur 4.1.11: Udviklingen i lærernes deltagelse i udvalgte samarbejdsaktivitet (En gang om måneden eller hyppigere)



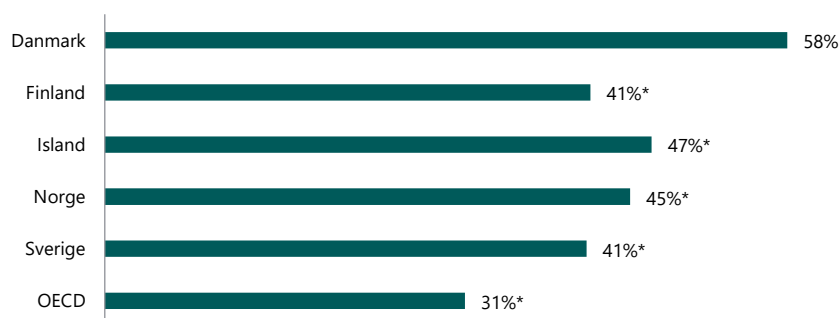
Anm.: Lærere i grundskolen i 2018 og 2024 har svaret på spørgsmålet: "Hvor ofte gør du i gennemsnit en eller flere af disse ting på denne skole?". Svarkategorierne 'En gang om ugen eller mere' og '1-3 gange om måneden' er blevet lagt sammen. Signifikante forskelle mellem år er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database, TALIS 2018 database.

Der er ikke store forskelle på lærersamarbejdet på frie grundskoler og i folkeskolen. Dog angiver folkeskolelærerne i højere grad, at de udveksler undervisningsmateriale, samarbejder med forældre om at berige elever læringsaktiviteter og drøfter konkrete elevers læring, mens lærerne på de frie grundskoler omvendt i højere grad deltager i aktiviteter på tværs af klasser og aldersgrupper.

Teamsamarbejdet om undervisningen finder, som det fremgår af figur 4.1.13 nedenfor, generelt sted hyppigere i Danmark end i de andre nordiske lande og OECD som gennemsnit. 58 procent af grundskolelærerne i Danmark angiver, at de underviser i teams én gang om måneden eller oftere. Det gør sig til sammenligning gældende for 47 procent af lærerne på Island, mens lærerne i de øvrige nordiske lande sjældnere gennemfører undervisningen i teams. På dette parameter ligger alle de nordiske lande dog højere end OECD-gennemsnittet på 31 procent.

Figur 4.1.12: Andel lærere, der gennemfører konkret undervisning som et team med én eller flere kolleger i den samme klasse en gang om måneden eller hyppigere



Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvor ofte gør du i gennemsnit en eller flere af disse ting på denne skole?: Gennemfører konkret undervisning som et team med én eller flere kolleger i den samme klasse." Figuren viser andelen, der har svaret '1-3 gange om måneden' eller 'En gang om ugen eller mere'. Resultater signifikant forskellige fra Danmark er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

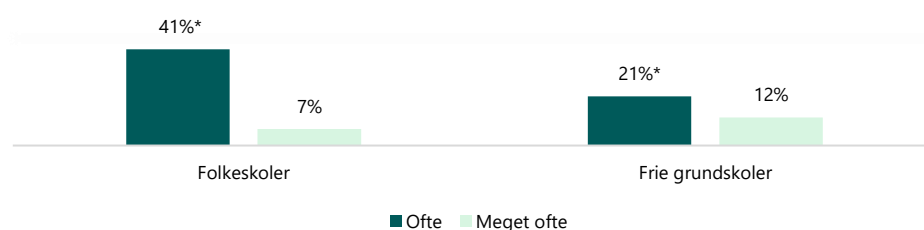
Når det gælder drøftelse af elevernes faglige udvikling, deltagelse i fælles uddannelsesaktivitet og forældresamarbejde, er der derimod nogle af de nordiske lande, hvor disse aktiviteter

gennemføres oftere end i Danmark. De danske grundskolelærere samarbejder desuden i mindre omfang med forældrene og deltager i mindre omfang i fælles faglige uddannelsesaktiviteter sammenlignet med OECD-gennemsnittet.

Skolelederne er blevet spurgt til, hvor ofte de har beskæftiget sig med forskellige elementer af samarbejde med lærerne om undervisning og arbejdet med eleverne i løbet af de senest 12 måneder. 42 procent af grundskolelederne angiver, at de ofte eller meget ofte tager initiativ til at understøtte lærersamarbejde om at udvikle ny undervisningspraksis. Dette er under OECD-gennemsnittet og de øvrige nordiske lande.

Som det fremgår af figur 4.1.13, angiver en større andel af skolelederne i folkeskolen, at de ofte tager initiativ til at understøtte lærersamarbejde om at udvikle ny undervisningspraksis end lederne på de frie grundskoler.

Figur 4.1.13: Skoleledernes oplevelse af, hvor ofte de tager initiativ til at understøtte lærersamarbejdet om at udvikle ny undervisningspraksis



Anm.: Skoleledere på folkeskoler og på frie grundskoler har svaret på spørgsmålet: "Angiv, hvor ofte du har beskæftiget dig med følgende på skolen i løbet af de seneste 12 måneder?: Jeg har taget initiativ til at understøtte lærersamarbejdet om at udvikle ny undervisningspraksis." Figuren viser andelen, der har svaret ofte eller meget ofte. Signifikante forskelle mellem skoletyper er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Lederne blev også spurgt, hvor ofte de samarbejder med lærerne om at løse disciplinære problemer i klassen. 65 procent af skolelederne angiver, at de ofte eller meget ofte har samarbejdet med lærere om at løse disciplinære problemer. Det gjorde sig til sammenligning gældende for 49 procent i 2018. Hvis vi ser på den gruppe af skoleledere, som svarer, at de meget ofte har et sådant samarbejde, er der sket en stigning fra 10 procent af skolelederne i 2018 til 21 procent af skolelederne i 2024. Sammenlignet med de øvrige nordiske lande er det kun i Finland og Norge, at en større andel af skolelederne end i Danmark ofte eller meget ofte samarbejder med lærerne om at løse disciplinære problemer i klassen. Andelen af danske skoleledere, der ofte eller meget ofte indgår samarbejde herom, ligger på niveau med Island, Sverige og OECD som gennemsnit.

Samlet set viser resultaterne, at udskolingslærerne i den danske grundskole især samarbejder om drøftelse af elevernes faglige udvikling, udveksling af undervisningsmateriale og at gennemføre undervisning i teams, mens lærerne kun i mindre omfang overværer hinandens undervisning eller giver feedback til hinanden. Samtidig finder teamsamarbejde om undervisningen hyppigere sted i Danmark end i de øvrige nordiske lande og OECD som gennemsnit. Desuden er der siden 2018 sket en stigning i andelen af skoleledere, der samarbejder med lærerne om at løse disciplinære problemer.

4.2 Evaluering af og feedback til lærere

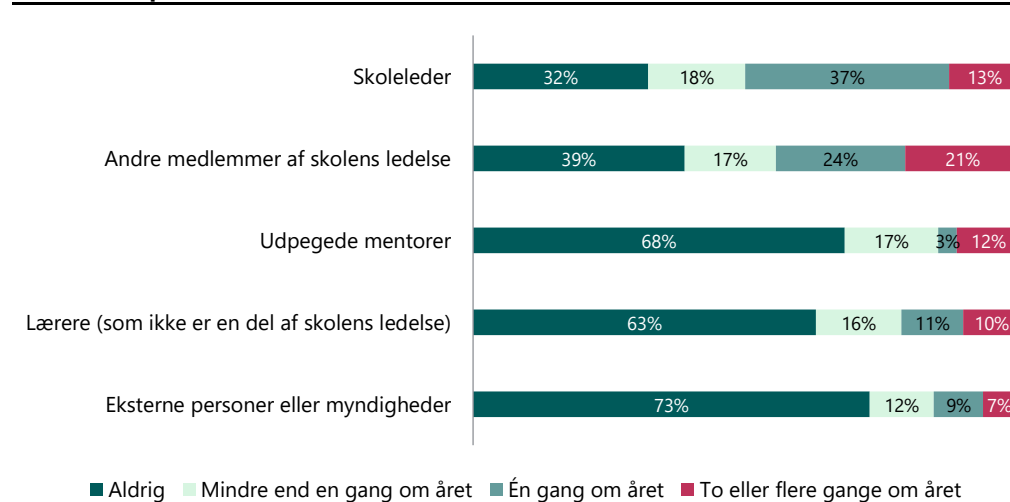
Feedback til lærerne er ligesom samarbejde et vigtigt element for lærernes mulighed for at udvikle sig fagligt. Feedback kan blandt andet have betydning for lærernes tro på egne evner, deres jobtilfredshed og have betydning for deres undervisningspraksis. For eksempel fandt man i TALIS 2018 på tværs af lande, at lærere, som modtager feedback baseret på observation i klassen eller vurdering af lærernes faglige viden, er dobbelt så tilbøjelige til at finde feedback virkningsfuldt uanset andre former for feedback og uanset andre lærerkarakteristika (OECD, 2020a).

Formel evaluering af lærere

Skolelederne er blevet spurgt, hvor ofte de enkelte lærere på deres skoler bliver formelt evalueret, og hvem der foretager evalueringen af lærerne. Formel evaluering er i TALIS beskrevet som evaluering af lærernes indsats, der er foretaget på baggrund af bestemte procedurer og kriterier til forskel fra en mere uformel tilgang. Lederne er også blevet bedt om at angive, hvem der foretager evalueringen. Skolestørrelse og opgavefordeling spiller her en stor rolle i, hvem der gennemfører evalueringen. På store skoler vil det sjældent være skolelederen, der gennemfører en sådan evaluering, men derimod andre medlemmer af skolens ledelse.

Figur 4.2.1 viser, at lærerne især bliver formelt evalueret af den lokale ledelse – enten af skolelederne selv eller af et andet medlem af ledelsen. Det er derimod atypisk, at mentorer, andre lærere ellers eksterne personer står for formel evaluering af lærere. Der er ikke markante forskelle i ledernes svar på tværs af skoletype.

Figur 4.2.1: Skoleledernes angivelse af, hvor ofte lærerne bliver formelt evalueret af nedenstående personer



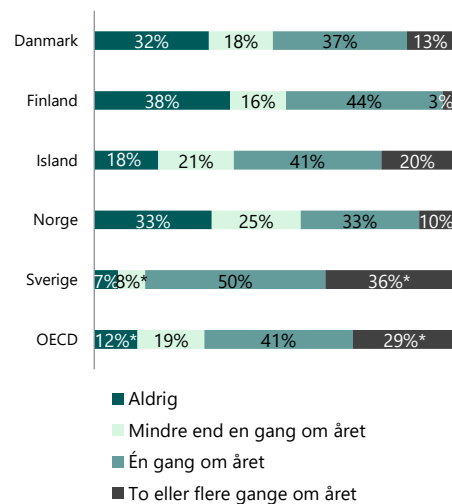
Anm.: Skoleledere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvor ofte bliver den enkelte lærer på skolen generelt formelt evalueret af nedenstående personer?". I spørgeskemaet til skolelederne lød den fulde spørgsmålsformulering på det nederste spørgsmål: "Eksterne personer eller myndigheder (for eksempel undervisningsinspektører, repræsentanter fra forvaltningen eller andre uden for skolen)" – Tallene summerer ikke til 100 på grund af afrundinger.
Kilde: OECD TALIS 2024 database.

De danske leders svar bliver i figur 4.2.2 og 4.2.3 sammenlignet med svar fra de øvrige nordiske lande og OECD-gennemsnittet. Af figur 4.2.2 fremgår det, at blandt de nordiske lande er det i Finland, at flest ledere aldrig foretager en formel evaluering af lærerne. Desuden finder den formelle evaluering oftere i Sverige og OECD som gennemsnit sted to eller flere gange

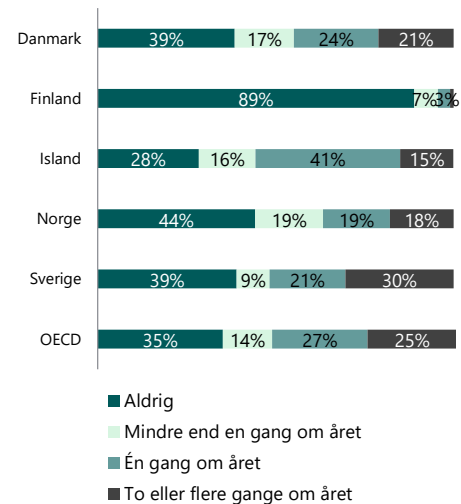
om året, mens de i Danmark, Finland, Island og Norge sjældnere sker to eller flere gange om året.

Til gengæld er forskellene i svarfordeling mellem landene mindre, når det handler om formel evaluering foretaget af andre medlemmer af ledelsen, som figur 4.2.3 viser. Her skiller de finske ledere sig ud. 89 procent af dem angiver, at øvrige medlemmer af ledelsen aldrig foretager formel evaluering af lærerne. Samlet peger resultaterne på, at ledelsen foretager formel evaluering hyppigere i Finland end i de øvrige nordiske lande.

Figur 4.2.2: Hyppighed af formel evaluering fra skoleleder



Figur 4.2.3: Hyppighed af formel evaluering fra anden leder

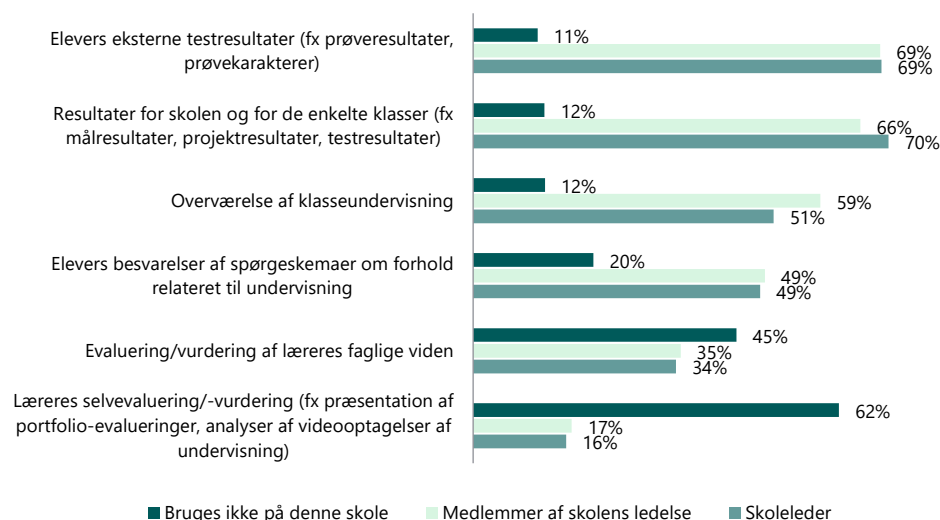


Anm.: Skoleledere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvor ofte bliver den enkelte lærer på skolen generelt formelt evalueret af nedenstående personer? a) Skoleleder, b) Andre medlemmer af skolens ledelse". Andele, der er signifikant forskellige fra den tilsvarende andel i Danmark er markeret med en *. Tallene summerer ikke til 100 på grund af afrundinger.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Figur 4.2.4 viser, hvilken type information skoleledere og den øvrige ledelse bruger i den formelle evaluering af lærere. De hyppigst anvendte informationstyper er forskellige former for resultatinformation, hvilket over to tredjedele angiver bruges af både skolelederen selv og øvrige medlemmer af ledelsen.

De informationstyper, skolerne anvender mindst, er selvevaluering og vurderinger af lærernes faglige viden, hvilket henholdsvis 62 og 45 procent af skolelederne angiver ikke at benytte. Med hensyn til selvevaluering afspejler svarene sandsynligvis, at spørgsmålsformuleringen nævner ambitiøse informationstyper som sammensætning af et portfolio eller videoobservation af egen undervisning.

Figur 4.2.4: Ledelsens brug af information ved formel evaluering af lærere

Anm.: Skoleledere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvem på denne skole benytter sig af nedenstående typer af information som led i den formelle evaluering af lærere?".

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Skoleledernes svar viser dermed, at grundskolelærerne overvejende bliver formelt evalueret af enten skolelederen eller et andet medlem af skolens ledelse, samt at det ofte er på baggrund af information som for eksempel elevernes og klassernes resultater i test eller andre undersøgelser.

Feedback til lærere

Parallelt med ovenstående spørgsmål til skolelederne om formel evaluering og den information, den bygger på, er lærerne blevet spurgt om feedback og informationstyper. Feedback er i TALIS beskrevet bredt som alle former for tilbagemeldinger på undervisningen eller lærernes arbejde generelt. I modsætning til spørgsmålet oven for tænkes der således ikke kun på formelle systemer, men også på uformelle drøftelser og udvekslinger.

Figur 4.2.5 viser, at færrest lærere oplever at få feedback baseret på selvevalueringer, evalueringer af deres faglige viden og elevers besvarelser af spørgeskemaer om undervisningen. Over to tredjedele svarer, at de aldrig på deres nuværende skoler har modtaget feedback baseret på disse informationstyper.

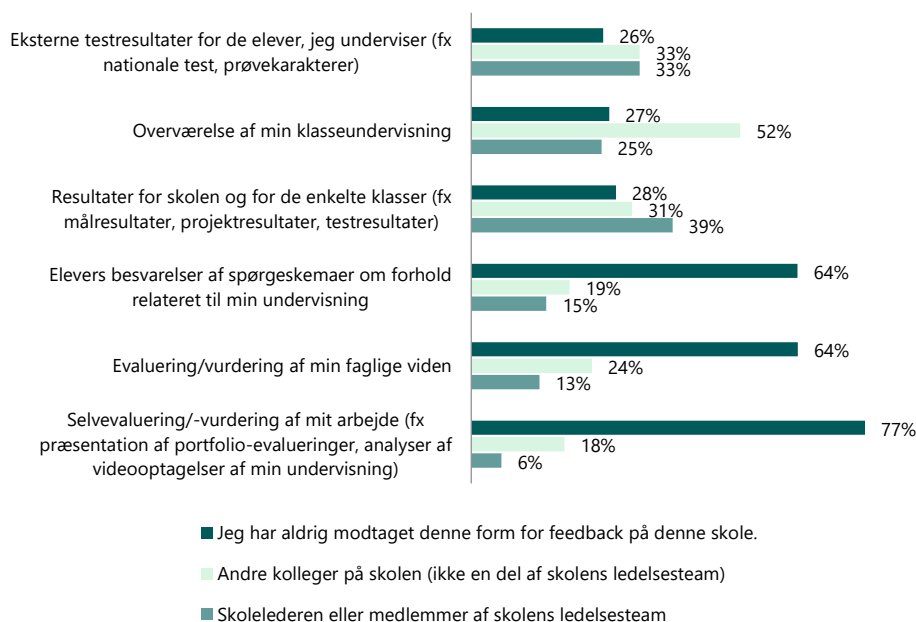
Dette flugter med, at lederne oven for i figur 4.2.4. angiver, at de i begrænset omfang anvender lærernes selvevalueringer og vurderinger af lærernes faglige viden i deres formelle evaluering af lærerne. Til gengæld giver skolelederne, i modsætning til lærerne, udtryk for, at elevers spørgeskemabesvarelser kan være grundlag for formel evaluering. Det kan afspejle, at formel evaluering og uformel feedback ikke er det samme og derfor heller ikke trækker på samme former for information.

Generelt er der ikke ifølge lærerne stor forskel på, hvilke former for information henholdsvis ledere og kollegaer bruger til at give lærere feedback. For eksempel oplever 33 procent af lærerne at få feedback fra ledelsen baseret på deres elevers testresultater. Hvilket er præcis

samme andel, der har angivet, at deres kollegaer giver feedback med udgangspunkt i denne informationsform.

Dog oplever 52 procent af lærerne, at deres kollegaer overværer deres undervisning og giver feedback på baggrund af deres observationer, mens det tilsvarende tal for ledelsens feedback er 25 procent.

Figur 4.2.5 Lærernes vurdering af anvendelse af informationskilder til feedback



Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvem på denne skole benytter sig af nedenstående typer af information til at give dig feedback?". Mellem fem og ti procent af lærerne har ikke svaret på spørgsmålene.
Kilde: OECD TALIS 2024 database.

En større andel af folkeskolelærerne end lærerne på de frie grundskoler angiver, at skolelederen eller medlemmer af skolens ledelsesteam benytter elevers spørgeskemabesvarelser til at give dem feedback. Samtidig angiver færre af lærerne på de frie grundskoler, at de har modtaget feedback på baggrund af eksterne testresultater for eleverne samt resultater for skolen og de enkelte klasser.

Spørgsmålet om feedback indeholder både information om feedbackens grundlag og om, hvem der giver feedback. Denne dobbelthed gør den internationale sammenligning vanskelig. For at undersøge, hvor udbredte de forskellige informationskilder til feedback er på tværs af landene, kan man sammenligne andelen, der svarer, at de *aldrig* bruger de forskellige informationskilder. Et lavere tal i tabel 4.2.1 afspejler dermed, at en type information bliver brugt hyppigere, idet færre lærere har svaret, at de aldrig modtager feedback baseret på den.

Generelt er der ikke noget klart mønster i resultaterne. En større andel af danske lærere får feedback baseret på elevernes testresultater og øvrige resultatinformation end lærere i Finland, Island og Sverige. Andelen af danske lærere, der modtager feedback baseret på elevernes testresultater, er på niveau med de norske lærere, mens andelen af danske lærere, der

modtager feedback baseret på resultater for skolen og enkelte klasser er på niveau med OECD-gennemsnittet.

Overværelse af undervisningen bliver oftere brugt som grundlag for feedback i OECD-gennemsnittet og Sverige end i Danmark. De former for resultatinformation, der jf. tidligere afsnit anvendes relativt sjældent i Danmark, anvendes generelt heller ikke meget hyppigt i de andre nordiske lande. Undtagelsen er elevers besvarelse af spørgeskemaer om undervisningen, som flere danske end svenske lærere aldrig oplever som baggrund for feedback.

Tabel 4.2.1: Andelen af lærere, der aldrig har modtaget feedback baseret på nedenstående informationstyper

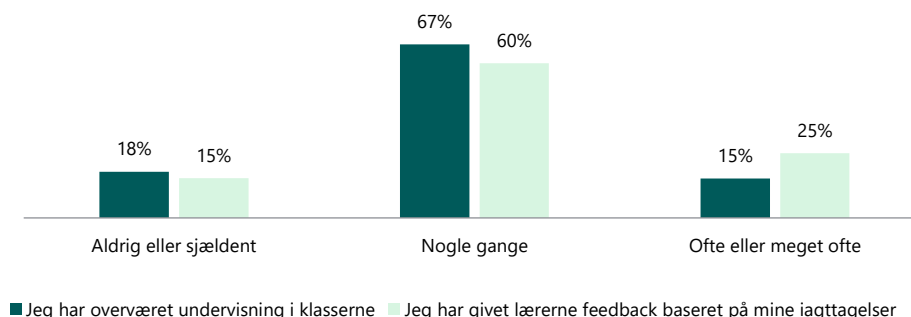
	Danmark	Finland	Island	Norge	Sverige	OECD
Eksterne testresultater for de elever, jeg underviser (fx nationale test, prøvekarakterer)	26%	65%*	64%*	28%	35%*	31%*
Overværelse af min klasseundervisning	27%	51%*	42%*	33%*	20%*	19%*
Resultater for skolen og for de enkelte klasser (fx målresultater, projektresultater, testresultater)	28%	60%*	59%*	37%*	44%*	26%
Elevers besvarelser af spørgeskemaer om forhold relateret til min undervisning	64%	69%*	72%*	63%	50%*	50%*
Evaluerings/vurdering af min faglige viden	64%	71%*	66%	65%	65%	44%*
Selvevaluering/-vurdering af mit arbejde	77%	85%*	76%	85%*	68%*	52%*

Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvem på denne skole benytter sig af nedenstående typer af information til at give dig feedback?". Tabellen viser andelen, der har svaret "jeg har aldrig modtaget denne form for feedback på denne skole". Mellem fem og ti procent af lærerne har ikke svaret på spørgsmålene. Forskelle signifikant forskellige fra Danmark er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Lærerne forholdt sig også i TALIS 2018 til spørgsmålet om feedback. Generelt har andelen af lærere, der får feedback baseret på de forskellige informationskilder, ikke ændret sig markant. Andelen af lærere, der svarer, at de aldrig får feedback baseret på observation af deres klasseundervisning, er dog faldet fra 36 procent i 2018 til 27 procent i 2024. Det er særligt den kollegiale feedback baseret på observation af undervisningen, der er vokset. Hvor 37 procent svarede i 2018, at deres kollegaer gav denne form for feedback, er andelen steget til 52 procent i 2024. Det spejler, at andelen af lærere, jævnfør figur 4.1.11, der overværer andres undervisning og giver feedback på den, også er steget mellem 2018 og 2024.

Skolelederne er blevet spurgt om, hvor ofte de overværer undervisningen og giver lærerne feedback baseret på deres observationer. Et stort flertal af ledere gør dette nogle gange eller oftere, som det fremgår af figur 4.2.6.

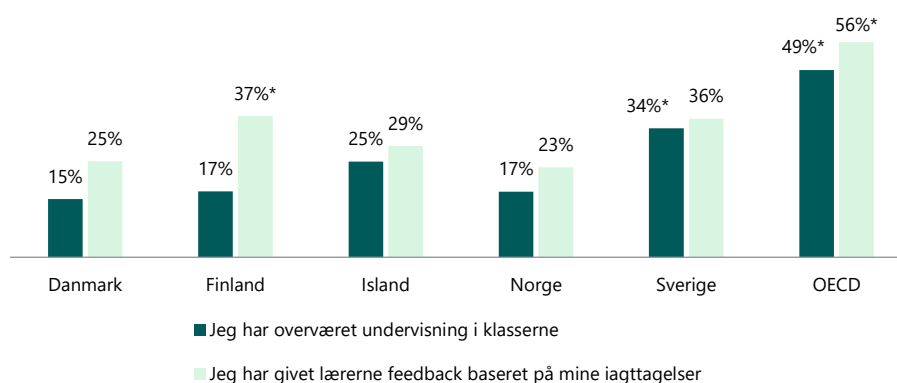
Figur 4.2.6: Skolelederes observation af og feedback på undervisningen

Anm.: Skoleledere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Angiv, hvor ofte du har beskæftiget dig med følgende på skolen i løbet af de seneste 12 måneder". Svarkategorierne 'ofte' og 'meget ofte' er slået sammen grundet diskretionering.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Figur 4.2.7 viser, at samme andel af ledere i Danmark, Island, Norge og Finland ofte eller meget ofte overværer undervisning, mens andelen af ledere, der ofte eller meget ofte giver feedback baseret på deres iagttagelser er højere i Finland. Flere ledere i Sverige og på tværs af OECD end i Danmark observerer ofte eller meget ofte undervisningen og giver feedback.

I samtlige nordiske lande angiver en større andel af skolelederne, at de ofte eller meget ofte giver lærerne feedback baseret på deres iagttagelser end andelen, der angiver, at de ofte eller meget ofte overværer undervisningen i klasserne. Det kan skyldes, at skolelederne også baserer deres feedback på andre iagttagelser end overværelse af undervisningen.

Figur 4.2.7: Andel af skoleledere, der overværer undervisningen og giver feedback baseret på iagttagelser (ofte eller meget ofte)

Anm.: Skoleledere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Angiv, hvor ofte du har beskæftiget dig med følgende på skolen i løbet af de seneste 12 måneder." Figuren viser andelen, der har svaret ofte eller meget ofte. Svarkategorierne 'ofte' og 'meget ofte' er slået sammen grundet diskretionering. Andele, der er signifikant forskellige fra den tilsvarende andel i Danmark er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Endeligt er lærerne blevet spurgt, om den feedback, de har modtaget inden for de seneste 12 måneder, har haft en positiv indflydelse på deres undervisning inden for forskellige områder.

Af figur 4.2.8 fremgår det, at for de fleste emner mener ret store andele af lærere, at feedback har gjort en positiv forskel for deres undervisning. Andelen er særligt høje, når man tager

højde for, at det ikke er sandsynligt, at alle lærere har modtaget feedback på alle områder. Metoder til undervisning af elever med forskellige kulturelle eller sproglige baggrunde skiller sig ud som det område, hvor klart færrest lærere har modtaget feedback, der har gjort en forskel. Dette kan dog også skyldes, jævnfør pointen ovenfor, at færre lærere har modtaget feedback om dette emne.

Figur 4.2.8: Andel af lærere, der oplever, at feedback har ført til positive ændringer i undervisningen



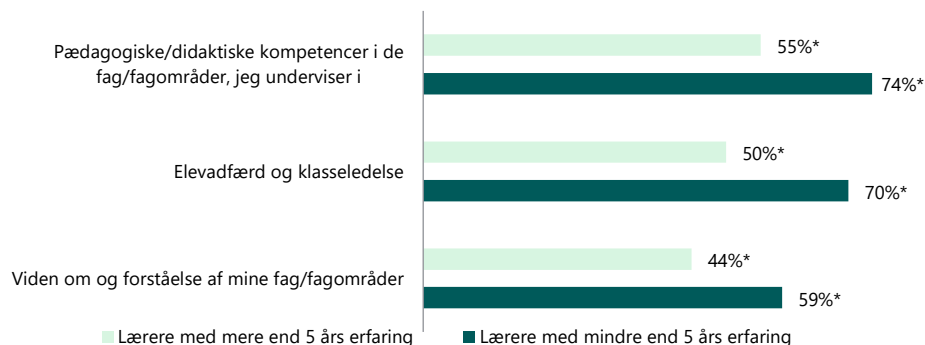
Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvis du tænker på den feedback, du har fået inden for de seneste 12 måneder, har den så ført til en positiv ændring i nogen af de følgende aspekter af din undervisning?". Figuren viser andelen, der har svaret ja. Mellem fem og ti procent af lærerne har ikke svaret på spørgsmålene.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

I figur 4.2.9 er lærernes svar opdelt efter deres erfaringsniveau. Figuren viser de tre områder, hvor en større andel af lærere med under fem års erfaring i højere grad end de øvrige lærere har oplevet, at de har fået feedback, der har forbedret deres undervisning. For de øvrige spørgsmål er der ingen signifikante forskelle i lærernes besvarelser.

Mellem 15 og 20 procentpoint flere af lærerne med mindre end fem års erfaring angiver, at feedback inden for disse tre områder har ført til positive ændringer i deres undervisning. Det kan derfor tyde på, at lærere med mindre erfaring selv oplever, at de kan have særligt stor gavn af feedback. Omvendt er det også muligt, at en større andel af nye lærere har modtaget feedback inden for de adspurgte områder, hvilket også kan være med til at forklare forskellen.

Figur 4.2.9: Andel af lærere, der oplever, at feedback har ført til positive ændringer i undervisningen, opdelt på erfaring



Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvis du tænker på den feedback, du har fået inden for de seneste 12 måneder, har den så ført til en positiv ændring i nogen af de følgende aspekter af din undervisning?". Figuren viser andelen, der har svaret ja. Signifikante forskelle mellem lærere over fem års erfaring og lærere med fem års erfaring eller mindre er markeret med en *. Opdelingen i "Fem år eller under" og "Over fem år" følger OECD's tilgang. Mellem fem og ti procent af lærerne har ikke svaret på spørgsmålene.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Samlet set tegner lærerne og skoleledernes besvarelser et billede af, at feedback til lærerne især er baseret på observation af deres undervisning og resultatinformation om elever, klassen og skolen. Samtidig er feedback baseret på observation af undervisningen blevet mere udbredt siden 2018.

4.3 Barrierer for god undervisning

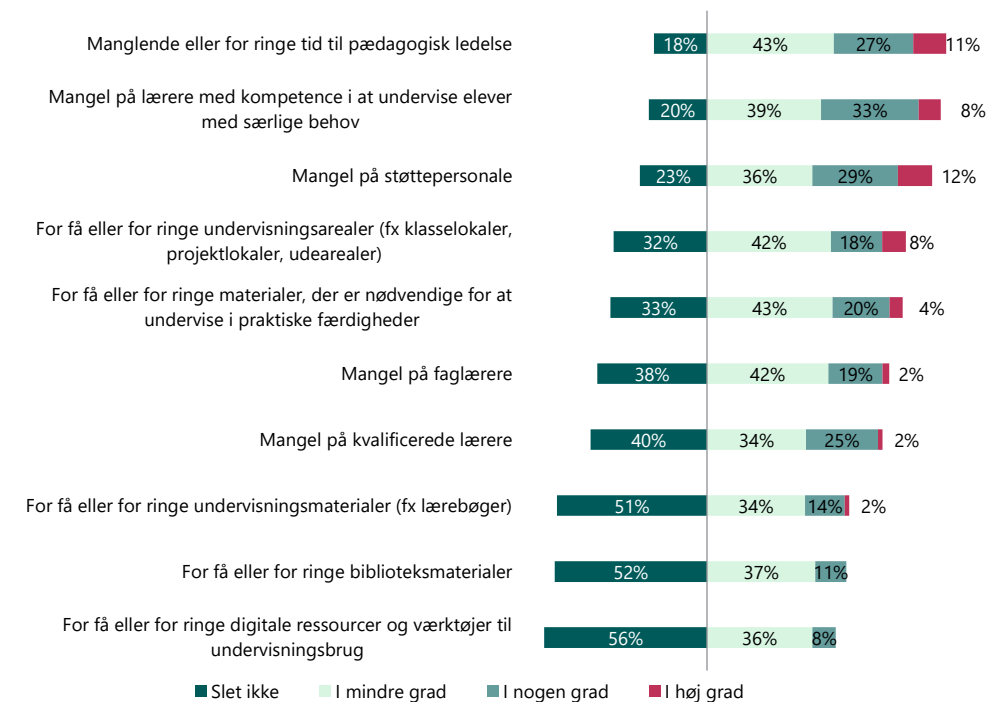
Skolelederne har svaret på, hvorvidt skolens muligheder for at give undervisning af høj kvalitet begrænses af en række forhold relateret til personaleressourcer, læremidler og fysiske rammer. Resultaterne fremgår af figur 4.3.1.

Generelt ser flertallet af skoleledere kun i mindre grad eller slet ikke, at de forhold, der er spurgt til i TALIS udgør barrierer for kvalitet. Andelen, der har svaret, at et bestemt forhold i mindre grad eller slet ikke hæmmer undervisning af høj kvalitet går fra 59 procent ved spørgsmålet om mangel på lærere med kompetence i at undervise elever med særlige behov til 92 procent ved spørgsmålet om for få eller ringe digitale ressourcer og værktøjer.

Kigger man på, hvilke typer af forhold flest skoleledere oplever hæmmer undervisningen, så handler de tre øverste alle om personaleressourcer i form af kompetencer til at undervise elever med særlige behov, mangel på støttepersonale eller skolelederens egen tid til at udøve pædagogisk ledelse. Andelen af skoleledere, der i nogen grad eller høj grad ser disse forhold som en barriere, strækker sig fra 38 til 41 procent. Mellem 23 og 18 procent af skolelederne ser slet ikke disse forhold som barrierer for god undervisning.

Der er relativt få skoleledere, der oplever mangel på digitale ressourcer, biblioteksmaterialer eller undervisningsmaterialer som udfordringer for at gennemføre undervisning af høj kvalitet. Lidt større andele ser udfordringer med undervisningsarealer, inklusive klasselokaler og materialer til at undervise i praktiske færdigheder. Der er ikke nogen udvikling siden 2018 i andelen af skoleledere, der ser de forskellige forhold som barrierer for god undervisning.

Figur 4.3.1: Skolelederes vurdering af forhold, der hæmmer gennemførelse af undervisning af høj kvalitet

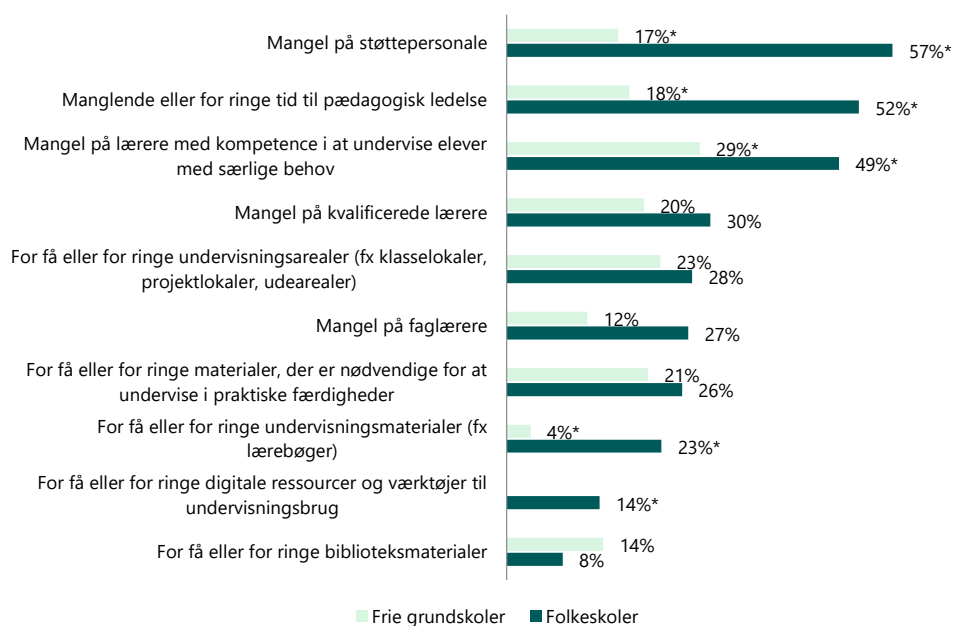


Anm.: Skoleledere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "I hvilken grad hæmmer nedenstående forhold i øjeblikket skolens mulighed for at gennemføre undervisning af høj kvalitet?". Mellem fem og ti procent har ikke svaret på spørgsmålet "For få eller for ringe materialer, der er nødvendige for at undervise i praktiske færdigheder". Tallene summerer ikke til 100 på grund af afrundinger.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Figur 4.3.2 viser, hvilke faktorer der ifølge skolelederne udgør barrierer for god undervisning på henholdsvis folkeskoler og frie grundskoler. Det er særligt i forhold til personaleressourcer, at der er forskelle på besvarelsene, hvor en større andel af folkeskolelederne oplever, at mangel på det rette personale hæmmer god undervisning. For eksempel vurderer 57 procent af lederne på folkeskolerne, at mangel på støttepersonale er en barriere, mens den tilsvarende andel er 17 procent på de frie grundskoler. Samtidig oplever flere folkeskoleledere, at for få eller for ringe undervisningsmaterialer og digitale ressourcer og værktøjer udgør barrierer i høj eller nogen grad.

Figur 4.3.2: Skolelederes vurdering af forhold, der hæmmer undervisning af høj kvalitet (i nogen grad og i høj grad)



Anm.: Skoleledere på folkeskoler og på frie grundskoler har svaret på spørgsmålet: "I hvilken grad hæmmer nedenstående forhold i øjeblikket skolens mulighed for at gennemføre undervisning af høj kvalitet?". Figuren viser andele, der har svaret i nogen grad eller i høj grad. Signifikante forskelle mellem skoletyper er markeret med en *.
Kilde: OECD TALIS 2024 database.

De danske skolelederes oplevelser af, i hvilken grad forskellige forhold hæmmer mulighederne for god undervisning, adskiller sig på flere områder fra de øvrige nordiske lande og OECD.

Det gælder særligt i forhold til mangel på støttepersonale, mangel på kvalificerede lærere og mangel på lærere med kompetence i at undervise elever med særlige behov. Som det fremgår af tabel 4.3.1 oplever en større andel af danske skoleledere, at disse forhold i nogen eller høj grad udgør barrierer for god undervisning sammenlignet med skolelederne i de øvrige nordiske lande. De danske leders svar er på niveau med OECD-gennemsnittet. For eksempel angiver 41 procent af de danske skoleledere i nogen eller i høj grad, at mangel på lærere med kompetence i at undervise elever med særlige behov udgør en barriere, mens de tilsvarende tal strækker sig fra 17 procent i Sverige til 29 procent i Finland. OECD-gennemsnittet er 33 procent.

Samtidig angiver en større andel af danske skoleledere (24 procent) også, at for få eller for ringe materialer, der er nødvendige for at undervise i praktiske færdigheder, hæmmer mulighederne for god undervisning på skolen. Det er en større andel end i samtlige øvrige nordiske lande og OECD-gennemsnittet.

Tabel 4.3.1: International sammenligning af skolelederes vurdering af forhold, der hæmmer undervisning af høj kvalitet (i nogen grad og i høj grad)

	Danmark	Finland	Island	Norge	Sverige	OECD
Mangel på kvalificerede lærere	26%	10%*	11%*	11%	9%*	24%
Mangel på lærere med kompetence i at undervise elever med særlige behov	41%	29%*	20%*	19%*	17%*	33%
Mangel på støttepersonale	41%	21%*	7%*	23%*	16%*	31%*
For få eller for ringe materialer, der er nødvendige for at undervise i praktiske færdigheder	24%	0%*	12%*	.	0%*	14%*

Anm.: Skoleledere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "I hvilken grad hæmmer nedenstående forhold i øjeblikket skolens mulighed for at gennemføre undervisning af høj kvalitet?". Tabellen viser andelen, der har svaret i nogen eller i høj grad. Norges resultater for spørgsmålet "For få eller for ringe materialer, der er nødvendige for at undervise i praktiske færdigheder", indgår ikke grundet diskretionering. Resultater signifikant forskellige fra Danmark er markeret med *. Kilde: OECD TALIS 2024 database.

4.4 Skolens udfordringer med problematisk elevadfærd og mobning

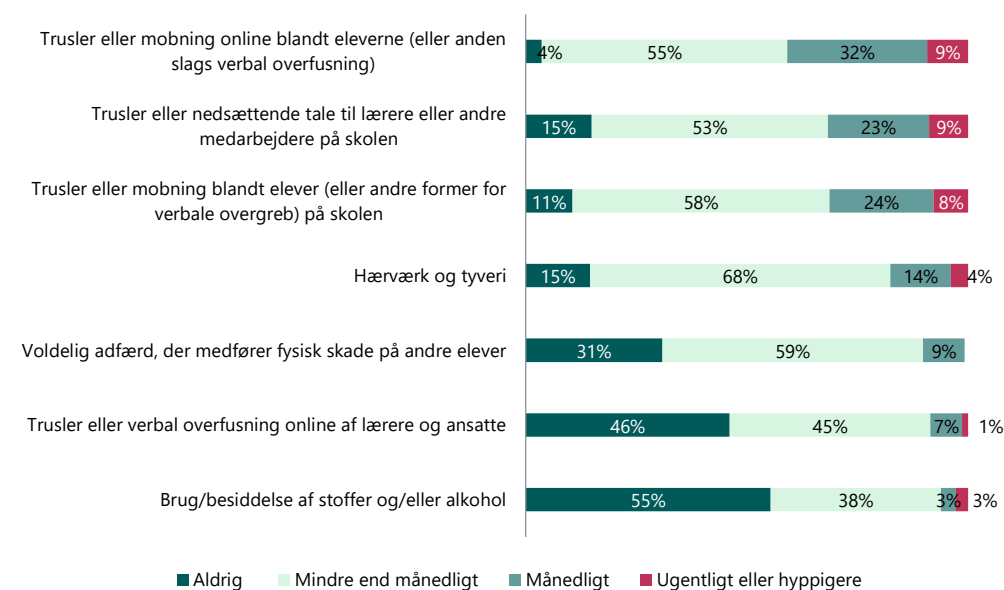
Meget forskning viser, at skoleklimaet har betydning for læring og trivsel (OECD, 2024). Hvis der er et dårligt miljø mellem elever, eller mellem elever og lærere, bliver det vanskeligt at gennemføre undervisning af høj kvalitet. Og vanskeligere for eleverne at trives og udvikle sig. Ledere og lærere har svaret på forskellige spørgsmål om udfordringer i undervisningen.

Afsnittet beskriver først skoleledernes angivelse af, hvor ofte forskellige former for problematisk adfærd fra eleverne finder sted i skolen. Dernæst fokuserer det på lærernes perspektiv på mobning blandt eleverne.

Mobning og anden problematisk adfærd

Lederne er blevet spurgt om, hvor ofte de oplever forskellige slags problematisk elevadfærd på skolen. Figur 4.4.1 viser andelen af skoleledere, der har svaret, at de forskellige former for adfærd finder sted 'aldrig', 'mindre end en gang om måneden', 'månedligt' eller 'ugentligt eller hyppigere'.

De hyppigste former for problematiske adfærd er trusler eller mobning blandt elever (online eller fysisk) og trusler eller nedsættende tale til lærere eller andre medarbejdere på skolen. Kun mindre andele af skolelederne oplever aldrig, at dette finder sted på deres skole, flertallet af skoleledere angiver, at det finder sted mindre end månedligt, mens mellem omtrent en fjerdedel og en tredjedel oplever det månedligt. Otte til ni procent af skolelederne angiver, at denne type adfærd finder sted mindst en gang ugentligt på deres skole.

Figur 4.4.1: Hyppigheden af forskellige former for elevadfærd

Anm.: Skoleledere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvor ofte finder følgende adfærd sted blandt eleverne på skolen?". På spørgsmålet om, hvor ofte skolelederne oplever voldelig adfærd, der medfører fysisk skade på andre elever er kategorierne 'Månedligt' og 'Ugentligt eller hyppigere' slået sammen grundet diskretionering. Tallene summerer ikke til 100 på grund af afrundinger.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Voldelig adfærd, der medfører fysisk skade på andre elever, finder sted månedligt på ni procent af skolerne, mens 59 procent oplever det mindre end månedligt. Omtrent en tredjedel af skolerne oplever, ifølge skolelederen, aldrig denne adfærd. Et så lille antal skoleledere har angivet, at de oplever denne form for voldelig adfærd ugentligt eller hyppigere, at det ikke kan medtages i analysen.

De sjældneste former for problematisk adfærd er brug eller besiddelse af stoffer eller alkohol, hvilket aldrig sker på 55 procent af skolerne og månedligt eller hyppigere på seks procent.

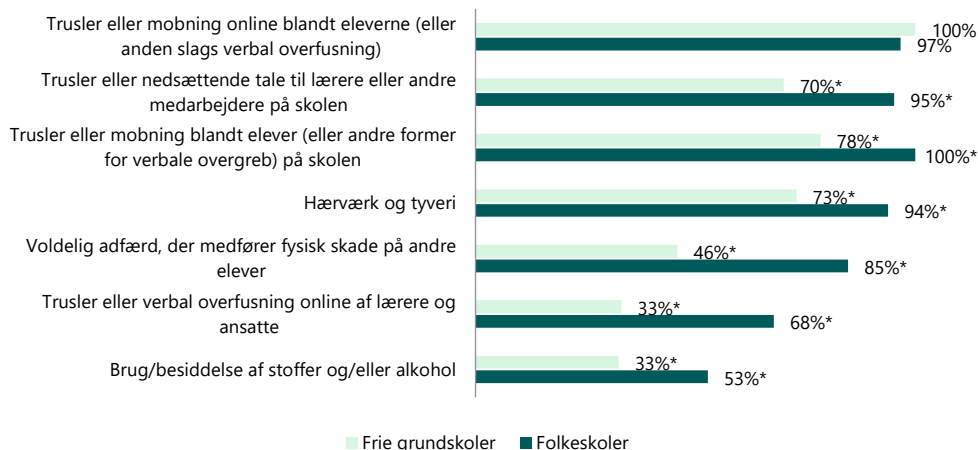
Nogle af spørgsmålene har også været stillet tidligere, så man kan følge udviklingen fra 2018 til 2024. Der har kun været små og ikke-signifikante ændringer i hyppigheden af adfærd relateret til hærværk og tyveri og trusler eller nedsættende tale til lærere. For spørgsmålene vedrørende trusler, mobning og nedsættende tale, voldelig adfærd og besiddelse af stoffer eller alkohol, er der ikke sket nogen udvikling siden 2018.

Skoleledernes svar kan opdeles efter skoletype. Som følge af det meget lave antal besvarelser for nogle af svarkategorierne viser figur 4.4.2. den samlede andel, der har svaret, at en bestemt adfærd finder sted, uden at angive, om det er ugentligt, månedligt eller sjældnere. Generelt angiver en højere andel af ledere fra folkeskoler, at de forskellige former for adfærd finder sted. Undtagelsen er trusler eller mobning online, som skoleledere på stort set samtlige skoler oplever en gang imellem.

Forskellene mellem skoletyper er størst ved spørgsmålene om voldelig adfærd, trusler eller verbal overfusning online af lærere og ansatte samt brug eller besiddelse af stoffer og/eller alkohol. Det er samtidig disse typer af adfærd, som flest skoleledere angiver aldrig finder sted på deres skole. 15 procent af folkeskolelederne oplever ikke, at voldelig adfærd finder sted på

skolen, mens det gælder for 54 procent af lederne på de frie grundskoler. For brug af stoffer og alkohol angiver lige knap halvdelen af folkeskolelederne (47 procent), at det aldrig finder sted, mens det tilsvarende gælder to tredjedele af lederne på de frie grundskoler (66 procent).

Figur 4.4.2: Andele af skoleledere, der har svaret, at forskellige former for elevadfærd finder sted (sjældnere end månedligt, månedligt eller ugentligt eller hyppigere)



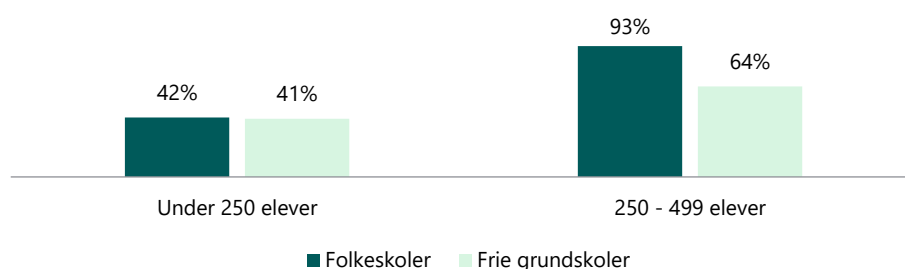
Anm.: Skoleledere på folkeskoler og på frie grundskoler har svaret på spørgsmålet: "Hvor ofte finder følgende adfærd sted blandt eleverne på skolen?". Figuren viser andelen af skoleledere, der har svaret 'Sjældnere end månedligt', 'Månedligt' eller 'Ugentligt eller hyppigere'. For spørgsmålet "trusler eller mobning online blandt eleverne (eller anden slags verbal overfusning)" er svarkategorien "aldrig" lagt sammen med de øvrige svarkategorier for frie grundskoler på grund af diskretionering. ". For spørgsmålet "Trusler eller mobning blandt elever (eller andre former for verbale overgreb) på skolen" er svarkategorien "aldrig" lagt sammen med de øvrige svarkategorier for folkeskoler grundet diskretionering. Signifikante forskelle mellem skoletyper er markeret med en *. Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Ved læsning af disse resultater er det vigtigt at være opmærksom på to forhold. For det første, som figur 4.4.1 ovenfor viste, finder adfærden typisk sted 'mindre end månedligt'. Selvom for eksempel 94 procent af ledere på folkeskoler svarer, at de oplever hærværk og tyveri, finder det på de fleste af skolerne sted sjældnere end månedligt.

For det andet har skolernes størrelse betydning for resultaterne. Idet skolelederne har angivet en adfærds hyppighed, er det alt andet lige mere sandsynligt, at ledere af store skoler vil anvende de hyppige kategorier, da der er flere elever, der kan have en bestemt adfærd. I TALIS har 81 procent af de frie grundskoler under 250 elever, mens kun 15 procent af folkeskolerne har denne størrelse.

Figur 4.4.3 nedenfor viser, at ser man udelukkende på små skoler (under 250 elever), er der ingen forskel på hyppigheden af voldelig adfærd, der medfører fysisk skade på andre elever mellem folkeskoler og frie grundskoler. For skoler med mellem 250 og 499 elever er der en ikke-signifikant forskel på 29 procentpoint. Analysen kan ikke foretages for de større skoler, idet meget få frie grundskoler har over 500 elever.

Figur 4.4.3: Voldelig adfærd, der medfører fysisk skade på andre elever (sjældnere end månedligt, månedligt eller ugentligt eller hyppigere)

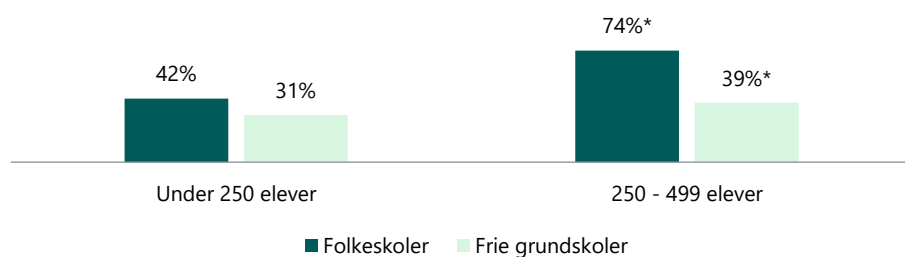


Anm.: Skoleledere på folkeskoler og på frie grundskoler har svaret på spørgsmålet: "Hvor ofte finder følgende adfærd sted blandt eleverne på skolen?". Signifikante forskelle mellem skoletyper er markeret med en *. Figuren viser andelen af skoleledere, der har svaret 'Sjældnere end månedligt', 'Månedligt' eller 'Ugentligt eller hyppigere'.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Et tilsvarende billede gælder for langt størstedelen af de øvrige spørgsmål om negativ elevadfærd. Kun i forhold til trusler eller verbal overfusning (se figur 4.4.4) og brug og besiddelse af stoffer eller alkohol er der stadig signifikante forskelle på tværs af skoletype, når man tager højde for skolernes størrelse. Ved begge spørgsmål gælder det, at det kun er på skoler med mellem 250 og 499 elever, at hændelserne finder signifikant oftere sted på folkeskoler end på frie grundskoler.

Figur 4.4.4: Trusler eller verbal overfusning online af lærere og ansatte (sjældnere end månedligt, månedligt eller ugentligt eller hyppigere)

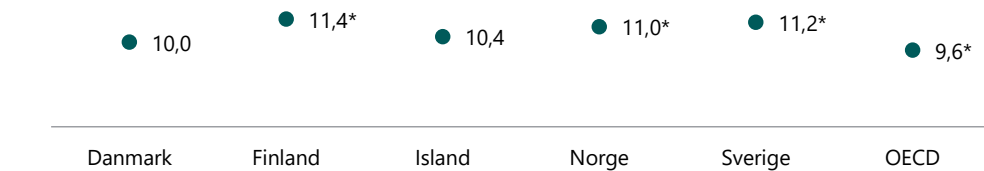


Anm.: Skoleledere i folkeskolen og på frie grundskoler har svaret på spørgsmålet: "Hvor ofte finder følgende adfærd sted blandt eleverne på skolen?". Signifikante forskelle mellem skoletyper er markeret med en *. Figuren viser andelen af skoleledere, der har svaret 'Sjældnere end månedligt', 'Månedligt' eller 'Ugentligt eller hyppigere'.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

De danske resultater kan også ses i internationalt perspektiv. OECD har lavet en skala, der samler besvarelserne for spørgsmålene om hærværk og tyveri, voldelig adfærd samt trusler, mobning og nedsættende adfærd over for elever eller lærere. Figur 4.4.5 viser, at de danske ledere oftere end ledere i OECD som gennemsnit, men sjældnere end ledere i Finland, Norge og Sverige, angiver, at eleverne har denne type af adfærd.

Figur 4.4.5: Skala for hærværk og tyveri, voldelig adfærd samt trusler, mobning og nedsættende tale

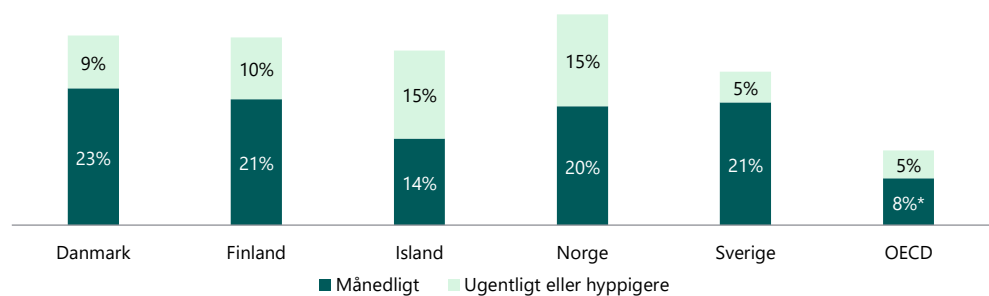


Anm.: Skoleledere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvor ofte finder følgende adfærd sted blandt eleverne på skolen?: a) Hærværk og tyveri, b) Trusler eller mobning blandt elever (eller andre former for verbale overgreb) på skolen, d) Voldelig adfærd, der medfører fysisk skade på andre elever, e) Trusler eller nedsættende tale til lærere eller andre medarbejdere på skolen". Resultater signifikant forskellige fra Danmark er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Særligt mønsteret for trusler eller nedsættende tale fra elever til lærere eller andre medarbejdere er interessant. Af figur 4.4.6 fremgår det, at ledere i de nordiske lande, inklusive Danmark, oplever dette oftere end deres kollegaer i OECD-landene generelt.

Figur 4.4.6: Trusler eller nedsættende tale til lærere fra elever



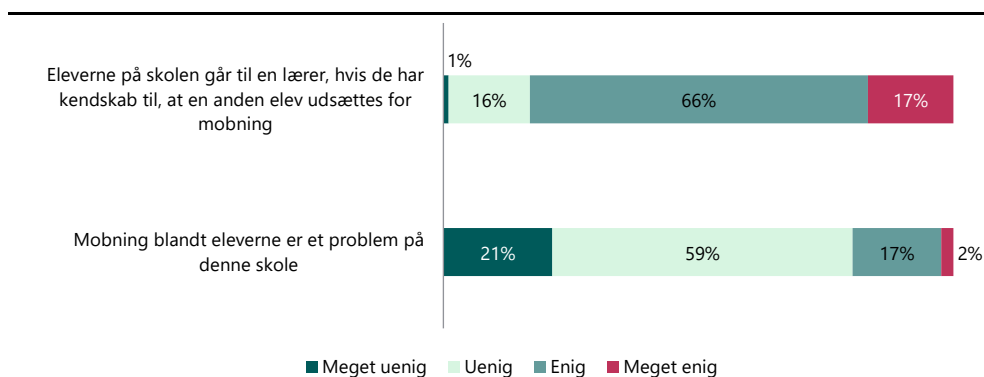
Anm.: Skoleledere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvor ofte finder følgende adfærd sted blandt eleverne på skolen: Trusler eller nedsættende tale til lærere eller andre medarbejdere på skolen?". Figuren viser andelen, der har svaret månedligt eller ugentligt eller hyppigere. Andele, der er signifikant forskellige fra den tilsvarende andel i Danmark er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Skoleledernes besvarelser viser samlet set, at der ikke er sket en stigning i problematisk elev-adfærd siden 2018, samt at forskellige typer af hændelser med problematisk elevadfærd på de fleste skoler finder sted mindre end en gang om måneden, og at det særligt er skoleledere på større skoler, der oplever det.

Lærernes perspektiv på mobning

I TALIS er lærerne kun blevet spurgt til deres opfattelse af mobning – og ikke de andre former for problematiske adfærd, der blev dækket ovenfor.

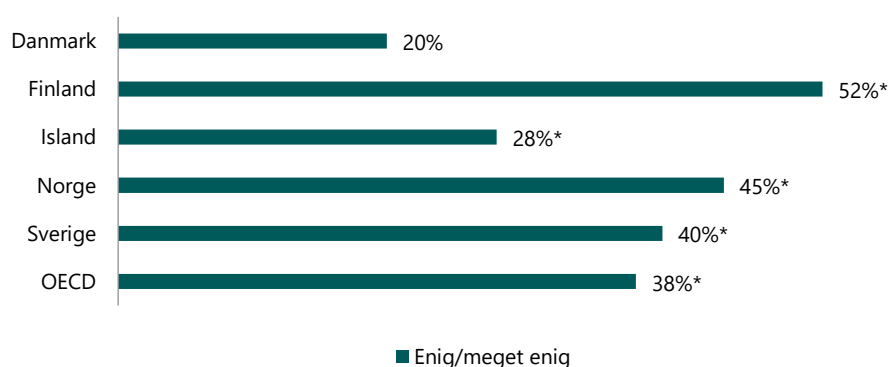
Figur 4.4.7: Lærernes vurdering af to udsagn om mobning

Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn om mobning blandt eleverne på denne skole?". Andele, der er signifikant forskellige fra den tilsvarende andel i Danmark er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Flertallet af lærerne finder, at eleverne går til en lærer, når de oplever, at andre udsættes for mobning. 83 procent af lærerne er enige eller meget enige i udsagnet. Tilsvarende positivt mener 80 procent også, at mobning ikke er et problem på deres skoler. Modsat er der dog også en andel af lærerne, 20 procent, der er enige eller meget enige i, at mobning er et problem på skolen.

De danske lærere oplever, som vist i figur 7.4.8, i noget lavere grad end deres kollegaer i de andre nordiske lande, at mobning er et problem på deres skole. Hvor hele 52 procent af de finske og 45 procent af de norske lærere vurderer, at det er tilfældet, er andelen i Danmark kun 20 procent. Størstedelen af lærerne i alle landene er enige eller meget enige i, at eleverne går til en lærer, når de oplever, at andre udsættes for mobning

Figur 4.4.8: Mobning blandt elever er et problem på denne skole

Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn om mobning blandt eleverne på denne skole?: Mobning blandt eleverne er et problem på denne skole." Figuren viser andelen, der har svaret enig eller meget enig. Resultater signifikant forskellige fra Danmark er markeret med en *.

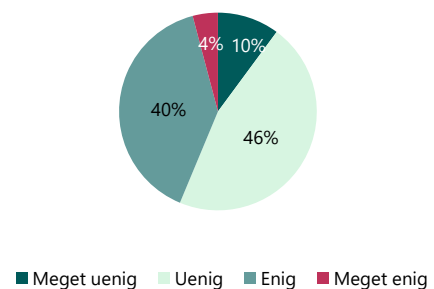
Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Lærerne er også blevet spurgt til regler for elevadfærd. Her er det slående, at under halvdelen af lærerne (44 procent) er enige eller meget enige i, at skolens medarbejdere konsekvent håndhæver de samme regler for elevadfærd. Opdeles resultaterne på skoletyper, ses en stor forskel. 57 procent af lærerne på de frie grundskoler er enige eller meget enige i udsagnet, mens det er tilfældet for 37 procent på folkeskolerne.

De danske lærere oplever en mindre ensartet håndhævelse af reglerne end lærerne i de andre nordiske lande og OECD-gennemsnittet. Andelen af enige eller meget enige går i de andre lande fra 54 procent (Norge) til OECD-gennemsnittet (71 procent).

De danske lærere oplever således i mindre grad end lærerne i de øvrige nordiske lande, at mobning er et problem, hvilket stemmer overens med, at danske skoleledere sjældnere end ledere i Finland, Norge og Sverige angiver, at eleverne har problematisk adfærd. Til gengæld oplever de danske lærere en mindre ensartet håndhævelse af regler for elevadfærd end deres nordiske kollegaer.

Figur 4.4.9: Læreres vurdering af, om medarbejderne på skolen konsekvent håndhæver de samme regler for elevadfærd



Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvor enig eller uenig er du i, at nedenstående udsagn passer på denne skole? Skolens medarbejdere håndhæver konsekvent de samme regler for elevadfærd".

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Kapitel 5. Lærernes jobtilfredshed, kompetencer og opstart i professionen

Lærernes jobtilfredshed og kompetencer er centrale for rekruttering, fastholdelse og kvalitet i undervisningen. Lærere, der oplever høj tilfredshed i jobbet og har adgang til relevant kompetenceudvikling, rapporterer højere tiltro til egne evner (OECD 2019). Kapitlet belyser lærernes oplevelser på disse områder for at give indblik i lærernes arbejdsliv. Kapitlet undersøger også introduktionsaktivitet og skolernes tilrettelæggelse af nyansatte læreres arbejde. Kapitlet indeholder disse afsnit.

- Afsnit 5.1 fokuserer på lærernes jobtilfredshed, herunder hvilke karakteristika ved lærerjobbet der er vigtige for dem, og hvilke kilder til stress de oplever.
- Afsnit 5.2 undersøger lærernes kompetenceudvikling i form af de aktiviteter, de har deltaget i, og de områder, hvor de ønsker at udvikle deres kompetencer.
- Afsnit 5.3 beskriver praksis for introduktionsaktiviteter og skolernes tilrettelæggelse af nyansatte læreres arbejdstid.

Kapitlets hovedresultater er:

- Størstedelen af lærerne (91 procent) er enige eller meget enige i, at de alt i alt er godt tilfredse med deres arbejde. 72 procent af lærerne svarer, at de ville vælge lærergerningen, hvis de skulle vælge igen.
- 69 procent af de danske lærere er enige eller meget enige i, at de er tilfredse med deres løn, mens det tilsvarende gælder for 49 procent i Finland ned til 19 procent i Island.
- Andelen af danske lærere, der er enten enige eller meget enige i, at lærerjobbet er respekteret i samfundet er fordoblet siden 2018. En større andel af danske lærere end lærerne i Island, Norge, Sverige og OECD som gennemsnit oplever at lærerjobbet er respekteret. Det er kun lærerne i Finland, der i højere grad end de danske lærere oplever lærerjobbet som respekteret.
- Der er store forskelle på lærernes oplevelse af forandringstræthed på henholdsvis folkeskoler og frie grundskoler. For eksempel er 61 procent af folkeskolelærerne enige eller meget enige i, at de ville ønske, at de kunne få lidt ro, inden de igen skal ændre noget på skolen. Det tilsvarende gælder 29 procent af lærerne på de frie grundskoler.
- Den hyppigste kilde til stress blandt lærerne er inklusion af elever med særlige behov, som over halvdelen af lærerne angiver enten i høj grad (22 procent) eller i nogen grad (33 procent) er en kilde til stress.
- 14 procent af lærerne angiver, at håndteringen af henvendelser fra forældre i høj grad er en kilde til stress, mens 34 procent angiver i nogen grad.
- Godt to ud af tre lærere med under fem års erfaring deltog i enten uformelle eller formelle introduktionsaktiviteter i forbindelse med deres seneste ansættelse. En større andel af de nye lærerne i Norge, Finland og OECD som gennemsnit har deltaget i understøttende aktiviteter, sammenlignet med de danske lærere.

5.1 Lærernes jobtilfredshed og kilder til stress

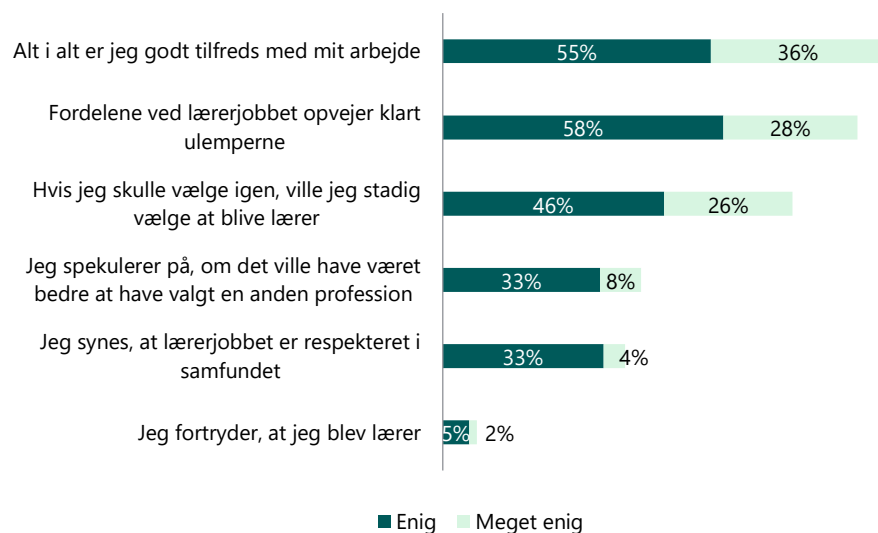
Jobtilfredshed og arbejdsrelateret stress blandt lærere påvirker fastholdelse af lærere, deres trivsel og undervisningens kvalitet. TALIS 2018 viste, at størstedelen af danske lærere var tilfredse med deres arbejde, men samtidig også at over halvdelen af danske lærere i høj eller nogen grad oplevede stress i deres arbejde (EVA, 2020b; OECD, 2019).

Lærernes overordnede jobtilfredshed

I TALIS 2024 har lærerne forholdt sig til en række udsagn om deres valg af og syn på lærerprofessionen. Lærernes besvarelser tegner samlet et billede af en høj grad af jobtilfredshed.

Af figur 5.1.1 fremgår det, at langt størstedelen af lærerne (91 procent) er enige eller meget enige i, at de alt i alt er godt tilfredse med deres arbejde. 72 procent af lærerne svarer, at de ville vælge lærergerningen, hvis de skulle vælge igen. Samtidig spekulerer 41 procent dog på, om det ville have været bedre at vælge en anden profession. Syv procent er enige eller meget enige i, at de fortryder at være blevet lærer.

Figur 5.2.1: Lærernes generelle jobtilfredshed



Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Vi vil gerne vide, hvordan du generelt har det med dit job. Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn?". Figuren viser andelen, der har svaret enig eller meget enig. Mellem fem og ti procent af lærerne har ikke svaret på spørgsmålene.
Kilde: OECD TALIS 2024 database.

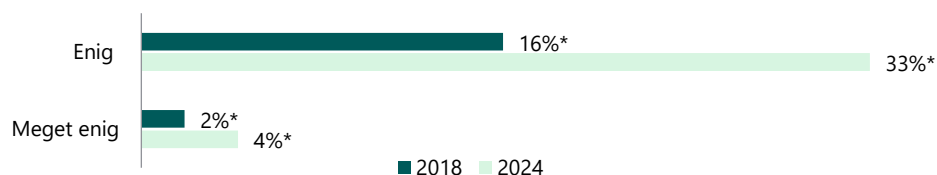
Sammenlignet med lærernes besvarelser i 2018 er en lidt større andel af lærerne meget enige i, at fordelene ved lærerjobbet opvejer ulemperne, og at de vil vælge lærerjobbet igen (mellem tre og seks procentpoint). Stigningen sker efter et fald mellem 2018 og 2013.

Derudover er der en lille stigning i andelen af lærere, der er meget enige i, at de alt i alt er tilfredse med jobbet, mens der samtidig er et lille fald i andelen, der er enige siden 2018. Andelen der er enten enige eller meget enige er på niveau med 2013.

Den største udvikling siden 2018 i forhold til lærernes jobtilfredshed er, at en større andel af lærerne i 2024 oplever, at lærerjobbet er respekteret i samfundet. Som det fremgår af figur 5.1.2 svarer over dobbelt så mange lærere i 2024, at de er enige eller meget enige. I 2013 var

lærernes oplevelse af, om lærerjobbet er respekteret i samfundet på niveau med 2018. Det vil sige, at udviklingen udelukkende er sket mellem 2018 og 2024.

Figur 5.3.2: Udvikling i lærernes oplevelse af, om lærerjobbet er respekteret i samfundet



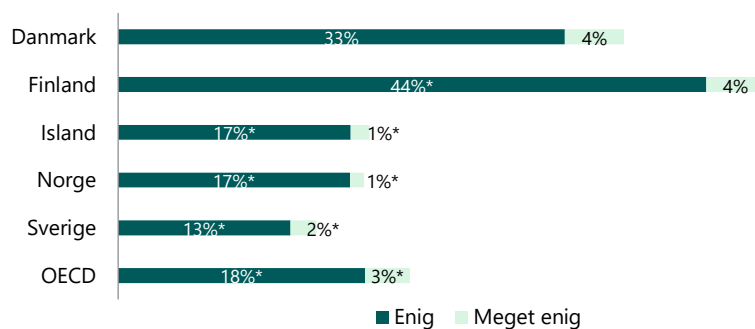
Anm.: Lærere i grundskolen har i 2024 og 2018 svaret på spørgsmålet: "Vi vil gerne vide, hvordan du generelt har det med dit job. Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn? Jeg synes, at lærerjobbet er respekteret i samfundet." Figuren viser andele, der har svaret enig eller meget enig. Andele, der i 2024 er signifikant forskellige fra den tilsvarende andel i 2018 er markeret med en *. Mellem fem og ti procent af lærerne har ikke svaret på spørgsmålene.
Kilde: OECD TALIS 2024 database, TALIS 2018 database.

Lærerne på frie grundskoler giver udtryk for lidt højere grad af jobtilfredshed end lærere i folkeskolen. En lidt større andel af lærerne på de frie grundskoler end folkeskolelærerne er enige eller meget enige i, at de er tilfredse med deres job, at fordelene opvejer ulemperne, at de ville vælge lærergerningen igen, samt at lærerjobbet er respekteret i samfundet. Forskellene mellem folkeskoler og frie grundskoler ligger mellem seks og 11 procentpoint. Samtidig angiver en lidt større andel af folkeskolelærerne (fem procentpoint), at de er meget enige i, at de spekulerer på, om det ville have været bedre at vælge en anden profession.

Andelen af danske lærere, der er enige eller meget enige i, at de alt i alt er tilfredse med deres job ligger på niveau med de svenske lærere og over lærerne i Finland, Norge og OECD-gennemsnittet, men under de islandske lærere. Der er dog tale om mindre forskelle mellem landene med et spænd fra 85 procent enige eller meget enige i Finland til 94 procent enige eller meget enige i Island.

Andelen af danske lærere, der er enten enige eller meget enige i, at lærerjobbet er respekteret i samfundet ligger markant over lærerne i Island, Norge, Sverige og OECD som gennemsnit, som det fremgår af figur 5.1.3. Det er kun lærerne i Finland, der i højere grad end de danske lærere oplever, at lærerjobbet er respekteret i samfundet.

Figur 5.4.3: Lærernes oplevelse af, om lærerjobbet er respekteret i samfundet



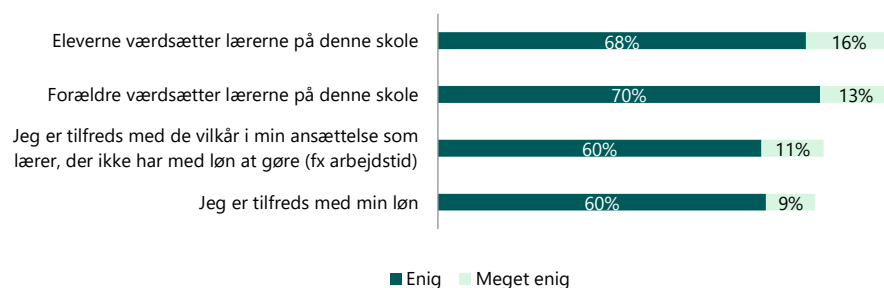
Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Vi vil gerne vide, hvordan du generelt har det med dit job. Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn? Jeg synes, at lærerjobbet er respekteret i samfundet." Figuren viser andelen, der har svaret enig eller meget enig. Andele, der er signifikant forskellige fra den tilsvarende andel i Danmark er markeret med en *. Mellem fem og ti procent af lærerne har ikke svaret på spørgsmålene.
Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Den positive udvikling i danske læreres oplevelse af, om lærerjobbet er respekteret i samfundet, kan ikke tilskrives en generel international tendens. Lærerne på Island og i Sverige har også oplevet en fremgang i andelen, der er enige eller meget enige i, at lærerjobbet er respekteret i samfundet (henholdsvis 9 og 4 procentpoint), men ændringen er mindre end blandt de danske lærere (19 procent). Omvendt oplever færre lærere i Finland (10 procentpoint) og Norge (17 procentpoint), at lærerjobbet er respekteret i samfundet sammenlignet med 2018.

Lærernes syn på forskellige aspekter af lærerjobbet

Lærernes tilfredshed med forskellige elementer af lærerjobbet er også blevet undersøgt. Figur 5.1.4 viser, at langt de fleste lærere er enige eller meget enige i, at elever og forældre værdsætter lærerne på skolen. Samtidig er omkring henholdsvis 69 og 71 procent af lærerne enige eller meget enige i, at de er tilfredse med deres løn og øvrige ansættelsesvilkår.

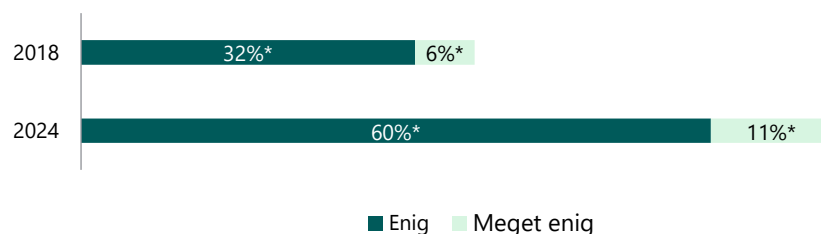
Figur 5.1.4: Lærernes oplevelse af jobvilkår og værdsættelse



Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn?". Figuren viser andelen, der har svaret enig eller meget enig. Mellem fem og ti procent af lærerne har ikke svaret på spørgsmålene. Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Lærerne blev også i 2018 spurgt om deres ansættelsesvilkår og løn. Lærernes tilfredshed med deres løn har ikke ændret sig. Til gengæld angiver næsten dobbelt så mange lærere, at de er enige eller meget enige i, at de er tilfredse med deres øvrige ansættelsesvilkår, som det fremgår af figur 5.1.5.

Figur 5.1.5: Udvikling i lærernes tilfredshed med deres ansættelsesvilkår

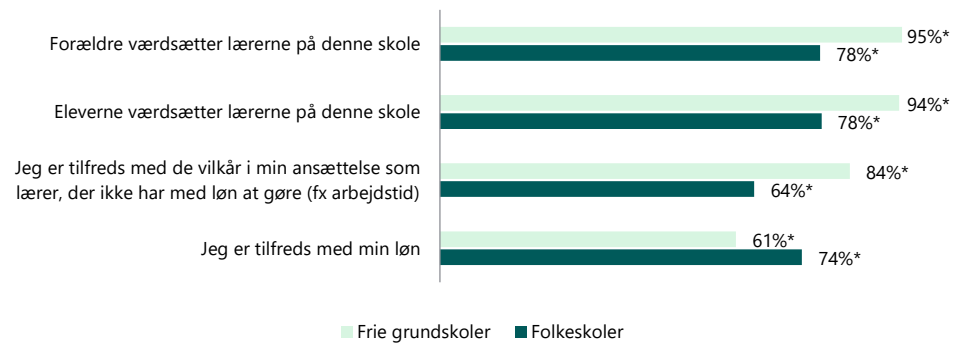


Anm.: Lærere i grundskolen har i 2024 og 2018 svaret på spørgsmålet: "Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn? Jeg er tilfreds med de vilkår i min ansættelse som lærer, der ikke har med løn at gøre (for eksempel arbejdstid)." Figuren viser andelen, der har svaret enig eller meget enig. Andele, der i 2024 er signifikant forskellige fra den tilsvarende andel i 2018 er markeret med en *. Mellem fem og ti procent af lærerne har ikke svaret på spørgsmålene. Kilde: OECD TALIS 2024 database, TALIS 2018 database.

Figur 5.1.6 viser, at en større andel af lærerne på de frie grundskoler end på folkeskolerne er enige eller meget enige i, at forældre og elever på skolen værdsætter dem. Samtidig er flere

af lærerne på de frie grundskoler enige eller meget enige i, at de er tilfredse med deres ansættelsesvilkår, der ikke angår løn. Omvendt gælder det dog, at folkeskolelærerne giver udtryk for større tilfredshed med deres løn end lærerne på de frie grundskoler.

Figur 5.1.6: Lærernes oplevelse af jobvilkår og værdsættelse fordelt på skoletype (enige og meget enige)

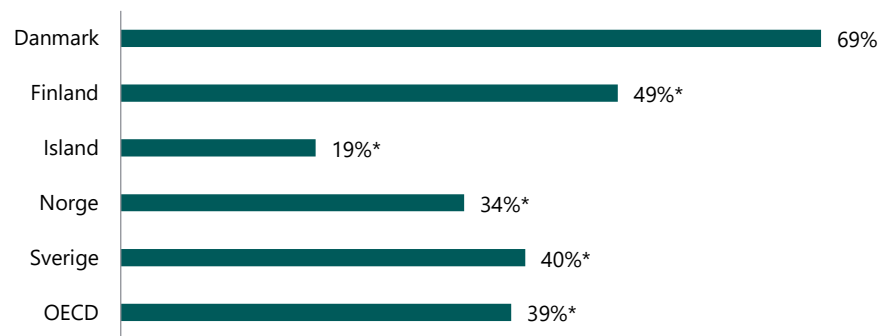


Anm.: Lærere på folkeskoler og på frie grundskoler har svaret på spørgsmålet: "Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn?". Figuren viser andelen, der har svaret enig eller meget enig. Signifikante forskelle mellem skoletyper er markeret med en *. Mellem fem og ti procent af lærerne har ikke svaret på spørgsmålene.
Kilde: OECD TALIS 2024 database.

De danske læreres tilfredshed med deres ansættelsesvilkår lå i 2018 under de øvrige nordiske lande, men fordi andelen af danske lærere, der er tilfredse med deres ansættelsesvilkår, er steget siden 2018, som figur 5.1.5 ovenfor viste, ligger den i 2024 på niveau med lærerne i de øvrige nordiske lande og OECD-gennemsnittet.

En større andel af danske lærere er enige eller meget enige i, at forældre og elever værdsætter dem. Mens 84 procent af de danske lærere er enige eller meget enige i, at eleverne værdsætter dem, gælder det mellem 71 og 73 procent i de øvrige nordiske lande og OECD som gennemsnit. Et tilsvarende billede ses for andelen, der er enige eller meget enige i, at forældre værdsætter dem. I Danmark er det 84 procent, mens det i de øvrige nordiske lande og OECD-gennemsnittet er mellem 63 og 76 procent.

Som det fremgår af figur 5.1.7, er der stor forskel på de nordiske læreres tilfredshed med deres løn. En markant større andel af de danske lærere er tilfredse med deres løn sammenlignet med de øvrige nordiske lande og OECD-gennemsnittet. 69 procent af de danske lærere er enige eller meget enige i, at de er tilfredse med deres løn, mens det tilsvarende gælder fra 49 procent i Finland ned til 19 procent i Island.

Figur 5.1.7: Lærernes løntilfredshed (enige og meget enige)

Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn: Jeg er tilfreds med min løn." Figuren viser andelen, der har svaret enig eller meget enig. Mellem fem og ti procent af lærerne har ikke svaret på spørgsmålene. Resultater signifikant forskellige fra Danmark er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

For bedre at forstå, hvilke karakteristika ved lærerjobbet der har betydning for lærernes jobtilfredshed, undersøger TALIS, hvilke dele af lærerjobbet lærerne finder vigtige. Af figur 5.1.8 fremgår det, at det vigtigste for lærerne er, at undervisningen passer godt til dem og deres kompetencer, samt at de holder af at arbejde med børn og unge. Det angiver henholdsvis 85 og 82 procent i høj grad er vigtigt for dem, mens næsten alle de resterende lærere angiver, at det i nogen grad er vigtigt.

Samtidig angiver store andele af lærerne også, at det er vigtigt for dem, at arbejdstiden passer godt med deres familieliv, samt at lærerjobbet er sikkert og fleksibelt.

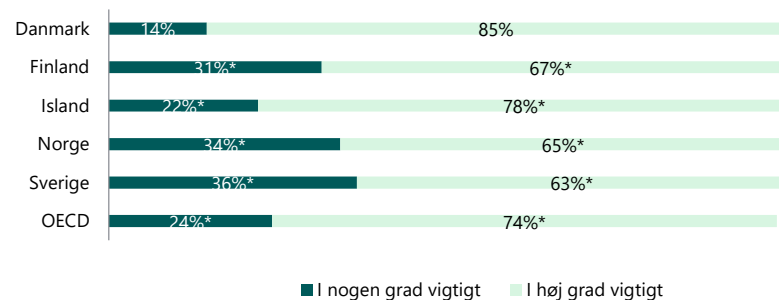
Figur 5.1.8: Lærernes vurdering af vigtigheden af karakteristika ved lærerjobbet

Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvor vigtigt er nedenstående for dig som lærer?". Figuren viser andelen, der har svaret i nogen grad vigtigt og i høj grad vigtigt.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

En større andel af de danske lærere end lærerne i de øvrige nordiske lande og OECD-gennemsnittet angiver, at det i høj grad er vigtigt for dem, at undervisningen passer godt til dem og deres kompetencer, som det fremgår af figur 5.1.9. Det samme gælder vigtigheden af at kunne lide at arbejde med børn/unge. Omvendt gælder det, at de danske lærere i lidt mindre grad end lærerne i de øvrige nordiske lande og OECD lægger vægt på, at lærerjobbet er et sikkert job.

Figur 5.1.9: Lærernes vurdering af vigtigheden af, at undervisningen passer til dem og deres kompetencer



Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvor vigtigt er nedenstående for dig som lærer? Undervisning passer godt til mig og mine kompetencer." Figuren viser andelen, der har svaret i nogen grad vigtigt og i høj grad vigtigt. Andele, der er signifikant forskellige fra den tilsvarende andel i Danmark er markeret med en *.
Kilde: OECD TALIS 2024 database.

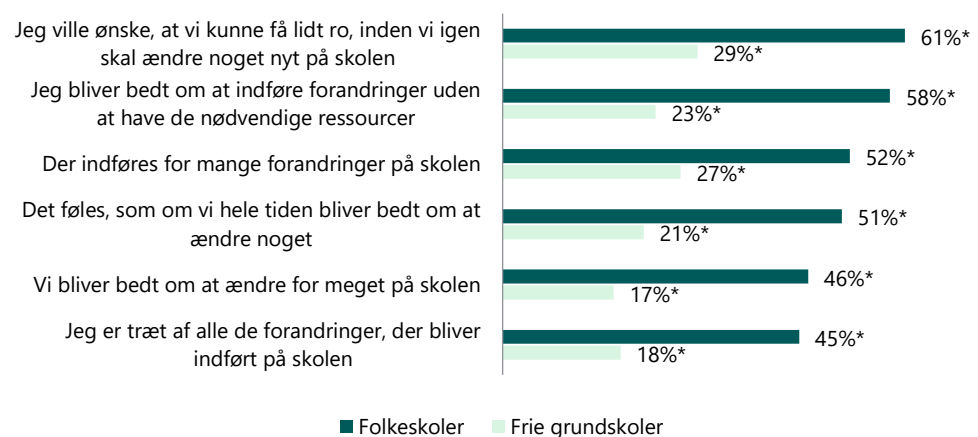
Lærernes svar viser dermed, at de fleste danske lærere oplever, at de er værdsatte af elever og forældre, samt at der siden 2018 er sket en stigning i andelen af lærere, der er tilfredse med deres ansættelsesvilkår. Disse resultater kan også ses i sammenhæng med, den store stigning i andelen af lærere, der oplever, at lærerjobbet er respekteret i samfundet.

Forandringstræthed blandt lærerne

Der er stor forskel på lærernes oplevelse af forandringstræthed på henholdsvis folkeskoler og frie grundskoler. For samtlige udsagn i figur 5.1.10 erklærer omkring dobbelt så mange lærere i folkeskolen som på frie grundskoler sig enige eller meget enige.

For eksempel er 61 procent af folkeskolelærerne enige eller meget enige i, at de ville ønske, at de kunne få lidt ro, inden de igen skal ændre noget på skolen. Det tilsvarende gælder for 29 procent af lærerne på de frie grundskoler. Samtidig oplever 58 procent af folkeskolelærerne mod 23 procent af lærerne i de frie grundskoler, at de bliver bedt om at indføre forandringer uden at have de nødvendige ressourcer.

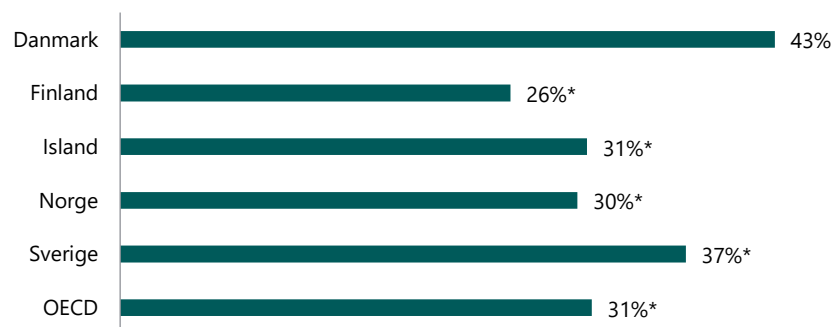
Figur 5.5.10: Forandringstræthed blandt lærerne (enig og meget enig)



Anm.: Lærere på folkeskoler og på frie grundskoler har svaret på spørgsmålet: "Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn om forandringer på denne skole, uanset om forandringerne kommer fra skolen eller udefra?". Figuren viser andelen, der har svaret enig eller meget enig. Signifikante forskelle mellem skoletyper er markeret med en *.
Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Samlet set giver de danske lærere udtryk for en større grad af forandringstræthed end lærerne i de øvrige nordiske lande og OECD-gennemsnittet. For eksempel viser figur 5.1.11, at 43 procent af danske lærere er enige eller meget enige i, at der indføres for mange forandringer på skolen, mens det i de øvrige nordiske lande og OECD-gennemsnittet er mellem 26 og 37 procent.

Figur 5.1.61: Lærernes oplevelse af, om der indføres for mange forandringer på skolen (enig og meget enig)



Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn om forandringer på denne skole, uanset om forandringerne kommer fra skolen eller udefra? Der indføres for mange forandringer på skolen." Figuren viser andelen, der har svaret enig eller meget enig. Resultater signifikant forskellige fra Danmark er markeret med en *.

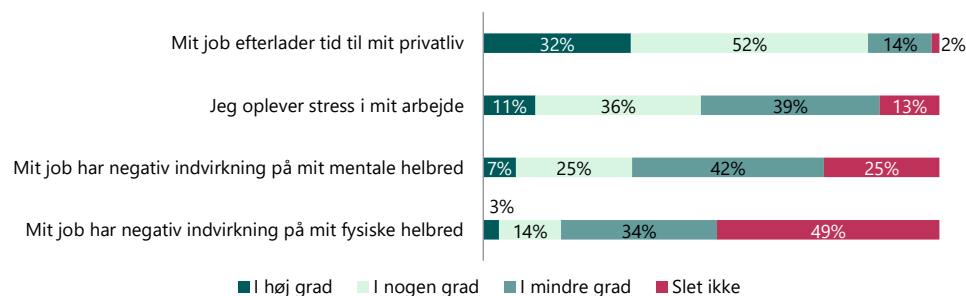
Kilde: OECD TALIS 2024 database.

En delvis undtagelse til dette billede er ønsket om ro, inden der igen skal ændres noget på skolen. Her angiver en større andel af de finske lærere, at de er enige i dette, mens lærerne i Danmark er på niveau med lærerne i Sverige.

Lærernes oplevelse af stress

I TALIS 2024 har lærerne svaret på en række udsagn om deres oplevelse af stress. Af figur 5.1.12 fremgår det, at selvom størstedelen af lærerne (84 procent) i nogen eller høj grad oplever, at deres job giver tid til deres privatliv, så oplever 36 procent af lærerne stadig i nogen grad stress i deres arbejde, mens 11 procent i høj grad oplever det. Samtidig svarer knap hver tredje lærer, at deres arbejde i nogen eller høj grad har en negativ indvirkning på deres mentale helbred.

Figur 5.1.12: Lærernes oplevelse af stress



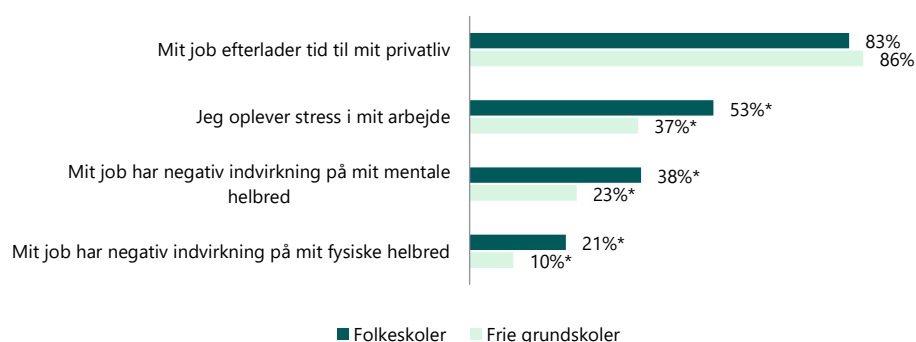
Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Med din erfaring som lærer på denne skole i hvilken grad finder følgende så sted?". Mellem fem og ti procent har ikke svaret på spørgsmålene. Tallene summerer ikke til 100 på grund af afrundinger.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Lærernes oplevelse af stress har i det store hele ikke ændret sig siden 2018. Dog med undtagelse af, at fire procentpoint færre af lærerne angiver, at de i høj grad oplever stress i deres arbejde sammenlignet med i 2018.

Som det fremgår af figur 5.1.13, varierer lærernes oplevelse af stress på tværs af skoletype. Folkeskolelærerne oplever i højere grad stress i deres arbejde, og at deres arbejde har en negativ indvirkning på deres mentale og fysiske helbred. Samlet set indikerer resultaterne, at en større andel af folkeskolelærerne oplever stress på arbejdet, sammenlignet med lærerne på de frie grundskoler.

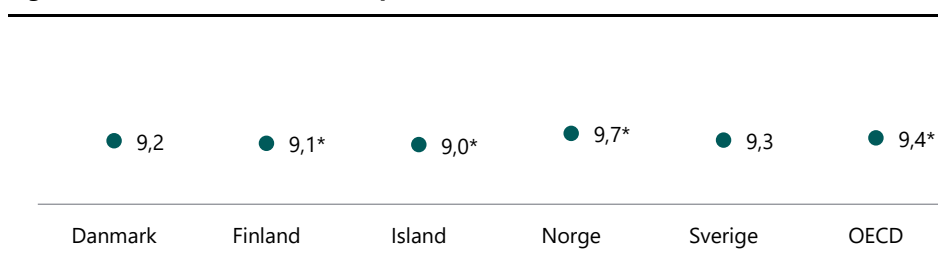
Figur 5.1.13: Lærernes oplevelse af stress fordelt på skoletype (i nogen grad og i høj grad)



Anm.: Lærere i folkeskolen og på frie grundskoler har svaret på spørgsmålet: "Med din erfaring som lærer på denne skole, i hvilken grad finder følgende så sted?". Figuren viser andelen, der har svaret i nogen grad og i høj grad. Mellem fem og ti procent har ikke svaret på spørgsmålene. Signifikante forskelle mellem skoletyper er markeret med *. Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Lærernes besvarelser er blevet samlet i en skala i figur 5.1.14. De danske læreres oplevelse af stress er på niveau med lærerne i Sverige, mens lærerne i Norge og OECD som gennemsnit angiver at opleve mere stress end de danske lærere. Omvendt oplever lærerne i Finland og Island samlet set mindre stress end de danske lærere.

Figur 5.1.14: Skala for lærernes oplevelse af stress



Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Med din erfaring som lærer på denne skole i hvilken grad finder følgende så sted? a) Jeg oplever stress i mit arbejde, b) Mit job efterlader tid til mit privatliv, c) Mit job har negativ indvirkning på mit mentale helbred, d) Mit job har negativ indvirkning på mit fysiske helbred." Mellem fem og ti procent har ikke svaret på spørgsmålene. Resultater signifikant forskellige fra Danmark er markeret med en *. Kilde: OECD TALIS 2024 database.

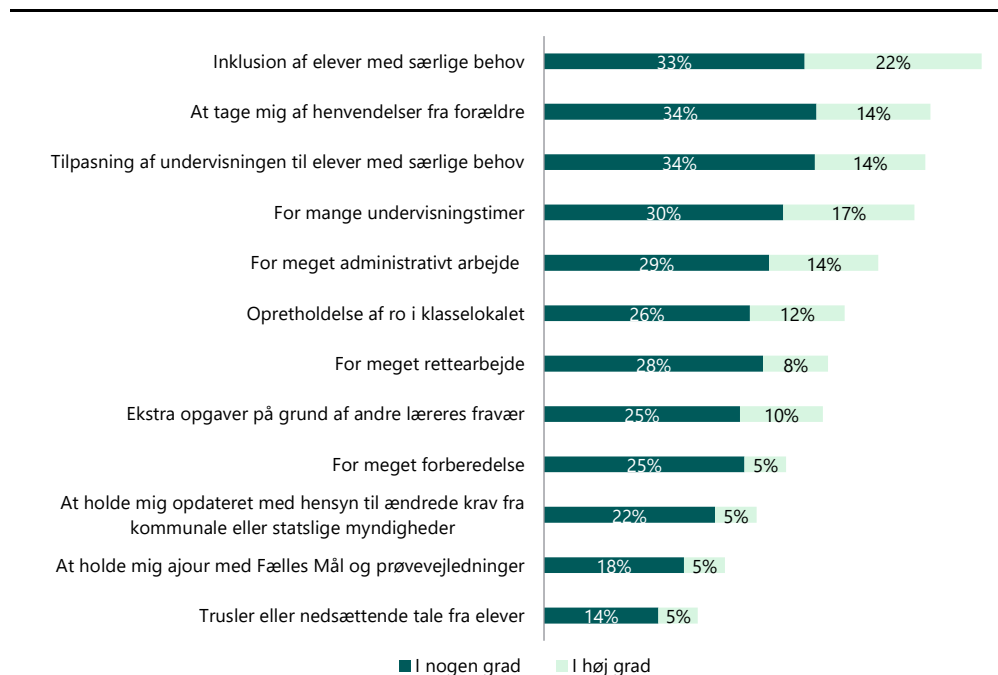
Kilder til stress

Lærerne har også angivet, i hvilken grad forskellige forhold udgør kilder til stress i deres arbejde. Af figur 5.1.15 fremgår det, at den største kilde til stress blandt lærerne er inklusion af elever med særlige behov. 22 procent af lærerne angiver, at dette i høj grad er en kilde til

stress, mens en tredjedel svarer i nogen grad. En stor andel af lærerne peger ligeledes på, at tilpasning af undervisningen til elever med særlige behov er en kilde til stress.

Den næststørste kilde til stress blandt lærerne er at tage sig af henvendelser fra forældre. Det, angiver 14 procent af lærerne i høj grad, er en kilde til stress, mens 34 procent angiver i nogen grad. Derudover angiver 47 procent af lærerne, at for mange undervisningstimer i nogen eller høj grad udgør en kilde til stress.

Figur 5.1.15: Kilder til stress

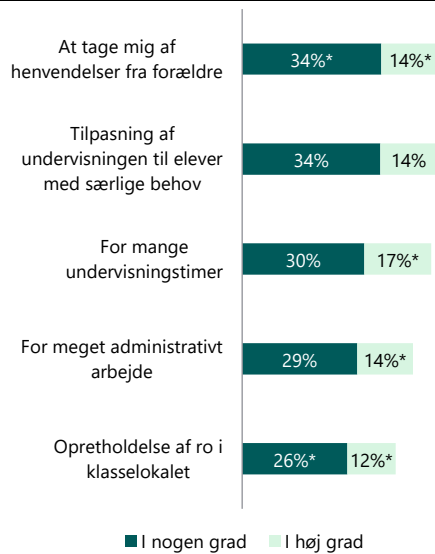
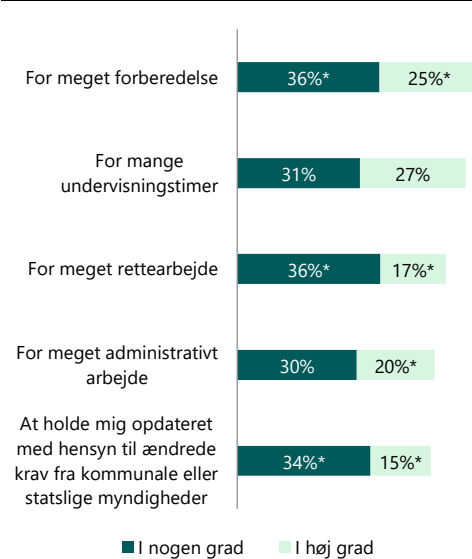


Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvis du tænker på dit arbejde på denne skole, i hvilken grad er nedenstående så kilder til stress i dit arbejde?". Figuren viser andelen, der har svaret i nogen eller i høj grad. Mellem fem og ti procent har ikke svaret på spørgsmålene.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Lærerne svarede også i 2018 på, i hvilken grad de forskellige faktorer udgjorde kilder til stress. I 2018 blev lærerne dog ikke spurgt til inklusion af elever med særlige behov.

Af figur 5.1.16 og 5.1.17 fremgår det, at der er stor forskel på, hvilke faktorer flest af lærerne angav som kilder til stress i 2018 og 2024. Mens det at tage sig af henvendelser fra forældre og tilpasning af undervisningen til elever med særlige behov er de mest udbredte kilder til stress i 2024, var det i 2018 derimod for mange forberedelsesopgaver og for mange undervisningstimer. Mens for mange undervisningstimer stadig udgør en væsentlig kilde til stress i 2024, fylder for mange forberedelsesopgaver mindre blandt lærerne.

Figur 5.1.16: De fem største kilder til stress blandt lærerne i 2024**Figur 5.1.17: De fem største kilder til stress blandt lærerne i 2018**

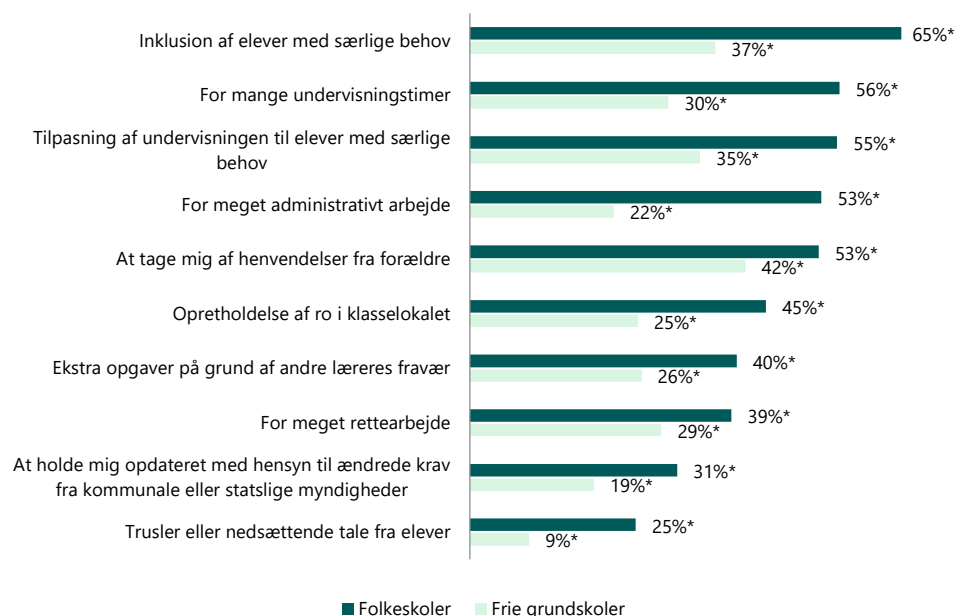
Anm.: Lærere i 2024 og 2018 har svaret på spørgsmålet: "Hvis du tænker på dit arbejde på denne skole, i hvilken grad er nedenstående så kilder til stress i dit arbejde?". Figuren viser andelen, der har svaret i nogen grad og i høj grad. Mellem fem og ti procent har ikke svaret på spørgsmålene. Andele, der i 2024 er signifikant forskellige fra den tilsvarende andel i 2018 er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database, TALIS 2018 database.

Figur 5.1.18 viser de faktorer, hvor der er forskel i lærernes besvarelser på tværs af skoletype. Det gælder for alle faktorer med undtagelse af for mange forberedelsesopgaver og at holde mig ajour med Fælles Mål og prøvevejledninger.

Ved alle faktorer er der mellem 11 og 31 procentpoint flere folkeskolelærere, der angiver, at de i høj eller nogen grad udgør en kilde til stress. 28 procentpoint flere folkeskolelærere end lærere på de frie grundskoler angiver, at inklusion af elever med særlige behov i høj eller nogen grad udgør en kilde til stress. Desuden angiver folkeskolelærerne i højere grad, at for mange undervisningstimer, tilpasning af undervisning til elever med særlige behov, for meget administrativt arbejde og opretholdelse af ro og orden i klasselokalet udgør kilder til stress.

Den store forskel i andelen, der oplever, at for mange undervisningstimer udgør en kilde til stress, skyldes delvist efterskolerne. Afsnit 3.1. viste, at efterskolelærerne har færre undervisningstimer end de øvrige frie grundskoler. Ser man bort fra efterskolelærerne, er andelen af lærere på de frie grundskoler, der angiver for mange undervisningstimer som en kilde til stress, 40 procent.

Figur 5.7.18: Kilder til stress på tværs af skoletype (i nogen grad og i høj grad)

Anm.: Lærere på folkeskoler og på frie grundskoler har svaret på spørgsmålet: "Hvis du tænker på dit arbejde på denne skole, i hvilken grad er nedenstående så kilder til stress i dit arbejde?". Figuren viser andelen, der har svaret i nogen grad og i høj grad. Mellem fem og ti procent har ikke svaret på spørgsmålene. Signifikante forskelle mellem skoletyper er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Forskellene i lærernes besvarelse angående inklusion og elever med særlige behov kan blandt andet skyldes forskelle i skolernes elevgrundlag.

Lærerne har desuden svaret på, om de er enige i, at skolen sikrer ekstra støtte, hvis en elev har behov for det. Mens 93 procent af lærerne på frie grundskoler er enige eller meget enige i dette, gælder det 67 procent af folkeskolelærerne. En årsag til, at en større andel af folkeskolelærerne oplever inklusion og tilpasning af undervisningen til elever med særlige behov som kilder til stress, kan dermed også skyldes, at de i mindre grad oplever, at skolen kan sikre ekstra støtte til eleverne.

På tværs af de nordiske lande og OECD-gennemsnittet er der stor variation i, hvilke faktorer der udgør kilder til stress. Danske og svenske lærere oplever i højere grad end de øvrige nordiske lærere, at for mange forberedelsesopgaver og for mange undervisningstimer er kilder til stress., mens en større andel af de danske og norske lærere oplever, at henvendelser fra forældre i nogen eller høj grad udgør en kilde til stress. Til gengæld angiver de danske lærere i lavere grad end lærerne i Finland, Island og OECD som gennemsnit, at opretholdelse af ro og orden er en kilde til stress. Inklusion af elever med særlige behov som kilde til stress er en dansk tilføjelse til spørgeskemaet, og der er derfor ikke resultater fra de øvrige lande.

Budskaber fra lærerne

En tredjedel af lærerne er i TALIS 2024 blevet stillet et åbent spørgsmål, hvor de i fritext er blevet bedt om at besvare spørgsmålet:

Hvis du tænker på grundskolen som en helhed, hvad er det vigtigste råd, du ville give til interessenter eller politiske beslutningstagere i Danmark?

I det følgende er valgt de mest fremtrædende emner på tværs af 662 læreres besvarelser af spørgsmålet. 27 procent af de lærere, der modtog spørgsmålet, har ikke besvaret det. Resultaterne skal derfor læses med forbehold for, at de ikke nødvendigvis er repræsentative for den samlede lærergruppe.

Lærerne giver blandt andet udtryk for et ønske om at blive inddraget, anerkendt for deres faglige ekspertise og lyttet til, når der politisk træffes beslutninger, som angår skolen. Der er også et stærkt fokus på lærernes selvbestemmelse og frihed til selv at tilrettelægge undervisningen. Udsagn som 'Lyt til lærerne', 'Lærernes input skal inddrages i beslutninger', 'Lærere som eksperter' og 'Mere autonomi til lærerne' er kendetegnende for emnet.

Der er også et emne, der fokuserer på arbejdsmiljø, stress, arbejdsbyrde og behov for bedre arbejdsforhold for lærere. Samtidig nævnes elevernes trivsel og udfordringer som centrale problemstillinger. Arbejdsro og tid til relationsarbejde fremhæves som nødvendige for både lærere og elever. Udsagn som 'Giv lærerne tid til forberedelse', 'Behov for arbejdsro' og 'Tid til relationsarbejde' kendetegner emnet.

Et emne, der også træder frem, er inklusion af elever med særlige behov. Mange udsagn handler om inklusionsudfordringer, et behov for ressourcer til at løse inklusionsopgaven og kritik af den eksisterende inklusionspraksis. Idealet om at inkludere elever bliver dog også anerkendt. Udsagn som 'Inklusion kræver ressourcer', 'Drop inklusionen' og 'Inklusion virker ikke for alle' kendetegner emnet. Lærernes fokus på emnet er genkendeligt fra andre undersøgelser og ligger i tråd med det foregående afsnit, hvor inklusionsopgaven angives som en af de mere prominente kilder til stress. Samtidig er det også et område, som behandles i det efterfølgende afsnit 5.2, hvor lærerne i større grad efterspørger kompetenceudvikling på dette område.

Endnu et emne er ressourcer til skolerne og økonomi. I emnet er der et fokus på behov for flere økonomiske midler til skolerne. Det har blandt andet en sammenhæng til inklusionsemnet ovenfor med ønske om ressourcer til opgaver, som styrker mulighed for inklusion og specialundervisning, men ressourcer knyttes også til lærernes arbejdsforhold og skolernes generelle drift. Udsagn som 'Investering i unge', 'Grundskolen er ikke et godt sted at spare' og 'Manglende ressourcer til inklusion' er kendetegnende for emnet.

Sådan er besvarelser fra det åbne spørgsmål analyseret

Det åbne spørgsmål er blevet brugt i TALIS 2024 for første gang. OECD har udviklet en analysepakke til spørgsmålet, der er koblet op på en stor sprogmodel. Ved hjælp af analysepakken er der foretaget en topic-modelling analyse ved at nedbryde hver enkelt lærers besvarelse i temaer. Temaerne er efterfølgende ved hjælp af analysepakken samlet til de mest fremtrædende emner af lærernes besvarelser.

Resultaterne af analysen er valideret ved en håndkodning på en stikprøve af lærernes besvarelser.

5.2 Kompetenceudvikling

Lærernes mulighed og deltagelse i kompetenceudvikling er vigtigt for deres professionelle udvikling, deres arbejdsmiljø og kvaliteten af deres undervisning. Kompetenceudvikling er

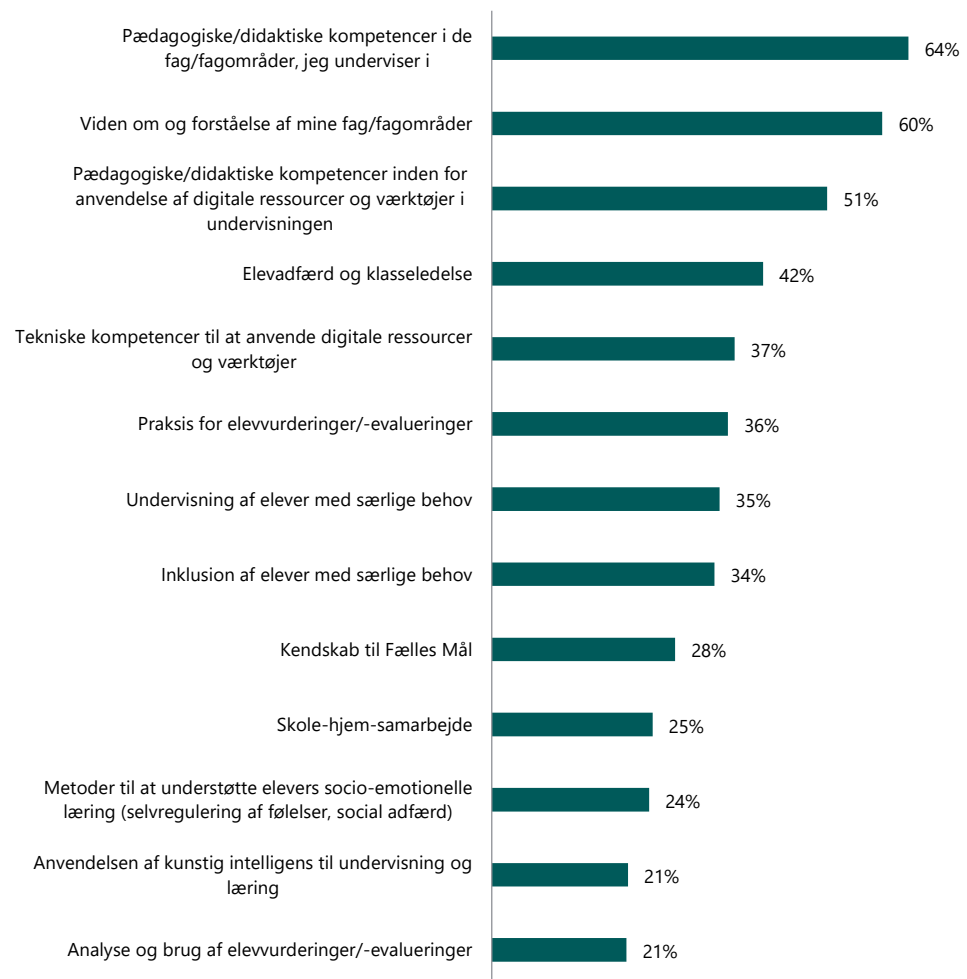
endvidere et vigtigt redskab til at håndtere nye krav og teknologier. Dette afsnit beskriver lærernes deltagelse i, udbytte af og behov for kompetenceudvikling.

Lærernes deltagelse i kompetenceudvikling

Af figur 5.2.1 fremgår det, at lærerne især har deltaget i kompetenceudvikling relateret til deres fag og fagområder. Henholdsvis 64 procent har deltaget i kompetenceudvikling af pædagogiske/didaktiske kompetencer inden for deres fag/fagområder og 60 procent i viden om og forståelse af deres fag/fagområder.

Samtidig har 42 procent af lærerne deltaget i kompetenceudviklingsaktiviteter angående elevadfærd og klasseledelse. En stor andel af lærerne har deltaget i kompetenceudviklingsaktiviteter om digitale ressourcer og værktøjer både i forhold til pædagogiske, didaktiske og tekniske kompetencer. 21 procent har også deltaget i kompetenceudvikling vedrørende kunstig intelligens.

Figur 5.2.8: Lærernes deltagelse i kompetenceudvikling (andel, der har deltaget)

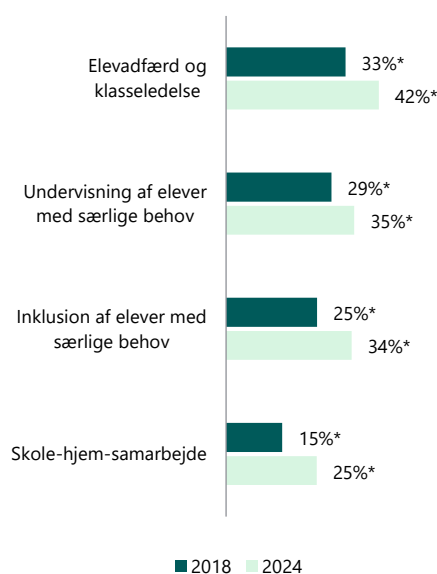


Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Indgik nogen af nedenstående emner i de kompetenceudviklingsaktiviteter, du har deltaget i inden for de seneste 12 måneder?". Figuren viser andelen, der har svaret ja.
Kilde: OECD TALIS 2024 database.

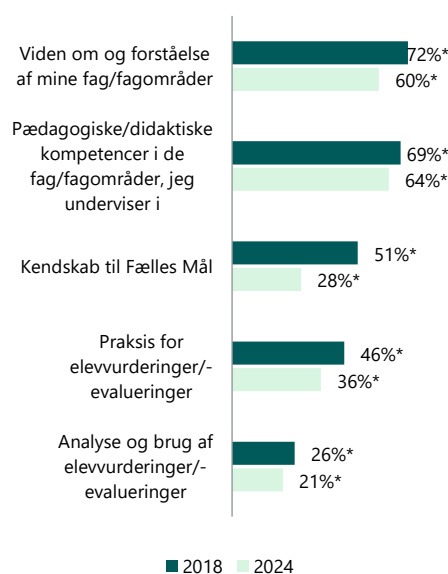
Figur 5.2.2 og 5.2.3 sammenligner kompetenceudviklingsaktiviteter i 2018 og 2024. Sammenlignet med 2018 har omkring 10 procentpoint flere lærere deltaget i kompetenceudviklingsaktiviteter relateret til skole-hjem-samarbejde, inklusion af elever med særlige behov og elevadfærd og klasseledelse.

I 2018 havde 51 procent af lærerne deltaget i kompetenceudviklingsaktiviteter om kendskab til Fælles Mål. I 2024 er det 28 procent af lærerne. Henholdsvis 12 og 10 procentpoint færre lærere har deltaget i kompetenceudviklingsaktiviteter inden for praksis for elevvurderinger og evaluering og viden om og forståelse af deres fag/fagområder.

Figur 5.2.2: Kompetenceudvikling, der er mere udbredt i 2024 end 2018



Figur 5.2.3: Kompetenceudvikling, der er mindre udbredt i 2024 end 2018



Anm.: Lærere i grundskolen har i 2024 og 2018 svaret på spørgsmålet: "Indgik nogen af nedenstående emner i de kompetenceudviklingsaktiviteter, du har deltaget i inden for de seneste 12 måneder?". Figuren viser andelen, der har svaret ja. Signifikante forskelle mellem år er angivet med en *.
Kilde: OECD TALIS 2024 database, TALIS 2018 database.

Afsnit 5.1. viste, at henvendelser fra forældre og inklusion af elever med særlige behov er større kilder til stress i 2024 end i 2018. Lærernes angivelser af deres deltagelse i kompetenceudvikling understøtter dermed også billedet af, at disse områder fylder mere i 2024 end i 2018.

Generelt er der ikke forskelle i lærernes deltagelse i kompetenceudvikling på tværs af skole-type. Anvendelsen af kunstig intelligens til undervisning og læring er dog en undtagelse. 18 procent af folkeskolelærerne har deltaget i denne type kompetenceudviklingsaktiviteter, mens det samme gælder 27 procent af lærerne på de frie grundskoler.

Lærernes kompetenceudviklingsbehov

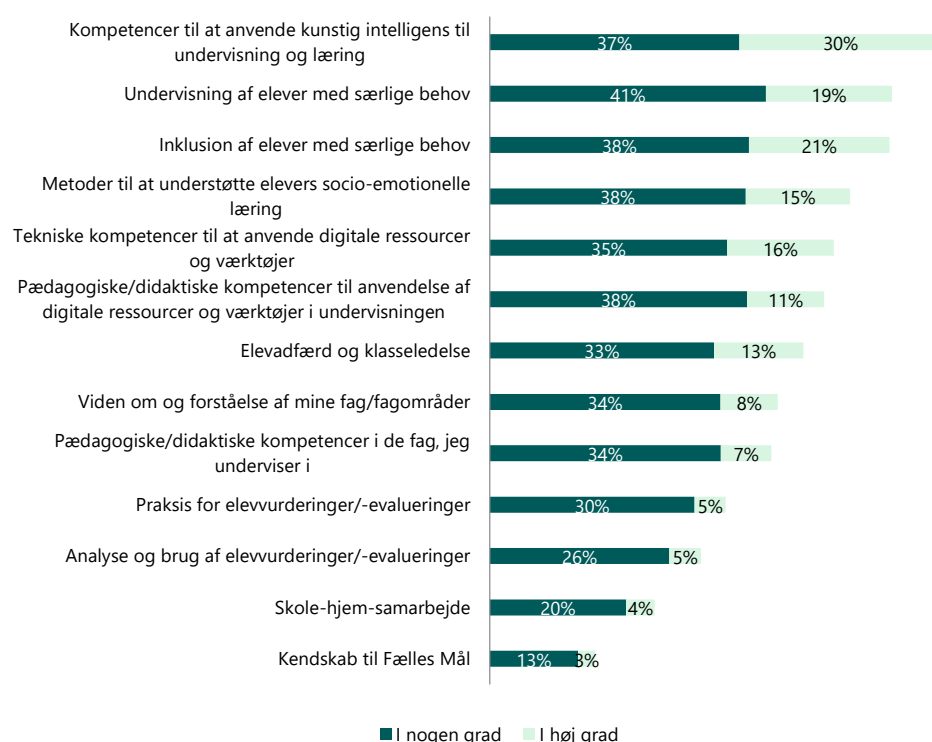
Lærerne har også angivet, hvor de selv oplever behov for yderligere kompetenceudvikling. Figur 5.2.4 viser, at lærerne især oplever kompetenceudviklingsbehov inden for to områder: Anvendelse af teknologi og arbejdet med elever med særlige behov.

30 procent af lærerne angiver, at de i høj grad har behov for kompetencer til at anvende kunstig intelligens i undervisning og læring, mens 37 procent svarer i nogen grad. Tilsvarende oplever 51 og 49 procent, at de i høj eller nogen grad har behov for henholdsvis tekniske kompetencer og pædagogiske/didaktiske kompetencer til at anvende digitale ressourcer og værktøjer. Som det også fremgår af afsnit 3.5, er digitale værktøjer i klasserne blevet mere udbredt, og store sprogmodeller som ChatGPT er en relativ ny opfindelse, hvis rolle i skolen og undervisningen stadig er til debat. Det er derfor ikke overraskende, at lærerne især oplever et behov for kompetenceudvikling inden for disse områder.

Henholdsvis 60 og 59 procent af lærerne oplever, at de i høj eller nogen grad har behov for kompetenceudvikling i undervisning og inklusion af elever med særlige behov. Derudover angiver 53 procent af lærerne et behov for kompetenceudvikling i metoder til at understøtte elevers socio-emotionelle læring.

Lærerne angiver i lavere grad, at de har behov for kompetenceudvikling inden for opgaver som viden om og didaktiske kompetencer i deres fagområder. Disse områder er dog også dem, hvor flest, jævnfør figur 5.2.1, har deltaget i kompetenceudvikling.

Figur 5.2.4: Lærernes kompetenceudviklingsbehov



Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Markér nedenfor, i hvilken grad du mener, at du lige nu har behov for kompetenceudvikling inden for følgende områder:". Figuren viser andelen, der har svaret i nogen grad eller i høj grad.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

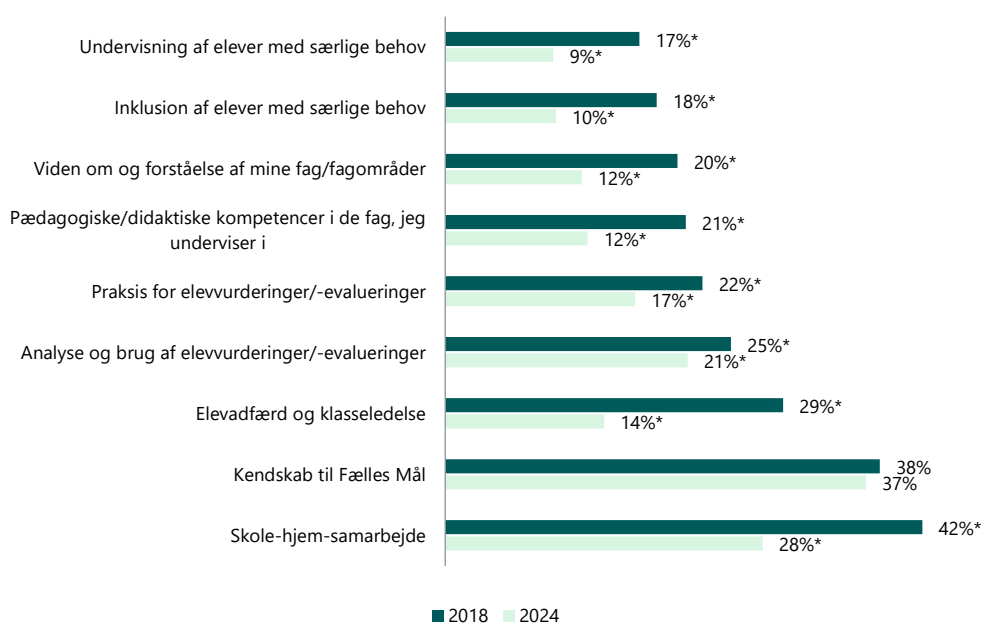
Samtidig viser afsnit 3.4 om lærernes tro på egne evner og afsnit 5.1 om kilder til stress også, at inklusion og undervisning af elever med særlige behov fylder meget for lærerne, og at

færre lærere føler sig kompetente til at håndtere denne opgave end den ordinære undervisning. På baggrund af disse resultater er det derfor forventeligt, at lærerne også i højere grad oplever et behov for kompetenceudvikling til denne opgave.

I TALIS 2018 angav lærerne også, på hvilke områder de havde behov for kompetenceudviklingen. Der indgik dog ikke spørgsmål om kunstig intelligens, digitale ressourcer og værktøjer eller socio-emotionel læring. Figur 5.2.5 viser, hvilken andel af lærere der angiver slet ikke at have et behov inden for et givent område i 2018 og 2024. Længere søjler betyder altså et lavere kompetenceudviklingsbehov.

Generelt oplever en større andel af lærere, at de har et kompetenceudviklingsbehov i 2024 end i 2018. Det er kun i forhold til kendskab til Fælles Mål, at der ikke ses en forskel i lærernes svar mellem de to år. Forskellen er særligt slående i forhold til skole-hjem-samarbejde og elevadfærd og klasseledelse. I 2024 er der 14 procentpoint flere af lærerne, der oplever, at de har et behov for kompetenceudvikling inden for skole-hjem-samarbejde relativt til 2018, mens det for elevadfærd og klasseledelse er 15 procentpoint.

Figur 5.2.5: Udvikling i lærernes kompetenceudviklingsbehov (andele, der har svaret slet ikke)



Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Markér nedenfor, i hvilken grad du mener, at du lige nu har behov for kompetenceudvikling inden for følgende områder". Figuren viser andelen, der har svaret slet ikke. Signifikante forskelle mellem år er markeret med *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database, TALIS 2018 database.

Lærernes angivelse af deres kompetenceudviklingsbehov underbygger således det billede, der også fremgik af deres svar angående kilder til stress. Her svarede lærerne, at særligt undervisning og inklusion af elever med særlige behov udgjorde en kilde til stress, ligesom det også er et af de områder, som flest lærere efterspørger kompetenceudvikling indenfor. Samtidig viste lærernes svar også, at henvendelser fra forældre udgør en langt større kilde til stress i 2024 end i 2018, og på tilsvarende vis er der også sket en stigning i andelen af lærere, der oplever et kompetenceudviklingsbehov inden for skole-hjem-samarbejde.

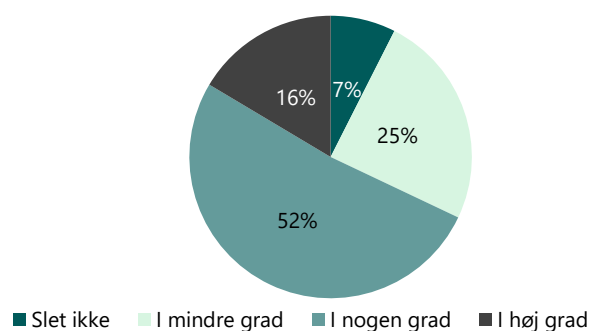
Generelt er der kun mindre forskelle i lærernes besvarelser på tværs af folkeskoler og frie grundskoler. De største forskelle angår lærernes behov for kompetenceudvikling inden for inklusion og tilpasning af undervisning til elever med særlige behov, hvor flere folkeskolelærere oplever i høj grad at have behov for kompetenceudvikling (henholdsvis 12 og 8 procentpoint).

Der ses ikke nogen samlet tendens i kompetenceudviklingsbehov på tværs af de nordiske lande. De danske lærere giver dog sammenlignet med lærerne i de andre nordiske lande udtryk for et relativt lavt kompetenceudviklingsbehov i forhold til kendskab til læreplaner (Fælles Mål) samt analyse og praksis for brug af elevvurderinger/-evalueringer.

Lærernes udbytte af og syn på vigtige aspekter ved kompetenceudvikling

Lærerne har desuden svaret på, om de faglige læringsaktiviteter har haft en positiv indflydelse på deres undervisning. Figur 5.2.6 viser, at lidt over halvdelen af lærerne i nogen grad oplever, at det har haft en positiv indvirkning på deres undervisning, mens 16 procent svarer i høj grad. Omvendt angiver hver fjerde lærer, at aktiviteterne kun i mindre grad har haft en positiv indflydelse på deres undervisning, mens syv procent slet ikke oplever et positivt udbytte for deres undervisning.

Figur 5.2.6: Lærernes udbytte af kompetenceudviklingsaktiviteter

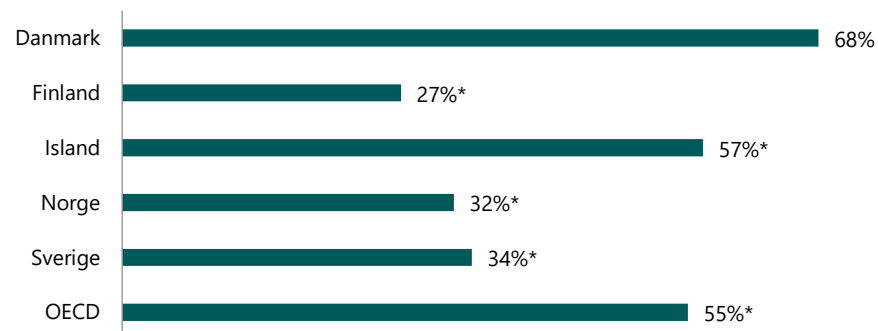


Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvis du tænker på de faglige læringsaktiviteter, du har deltaget i inden for de seneste 12 måneder, i hvilken grad har de så haft en positiv indflydelse på din undervisning generelt?".

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Af figur 5.2.7 fremgår det, at en større andel af de danske lærere i nogen eller høj grad oplever et positivt udbytte for deres undervisning end lærerne i de øvrige nordiske lande og OECD-gennemsnittet. Mens 68 procent af danske lærere svarer i nogen eller høj grad, gælder det henholdsvis 57 og 55 procent af lærerne i Island og OECD-gennemsnittet, mens 27 til 34 procent af lærerne i Finland, Norge og Sverige i nogen eller høj grad oplever et positivt udbytte af de læringsaktiviteter, de har deltaget i.

Figur 5.2.7: International sammenligning af lærernes udbytte af kompetenceudviklingsaktiviteter for deres undervisning (i nogen grad og i høj grad)



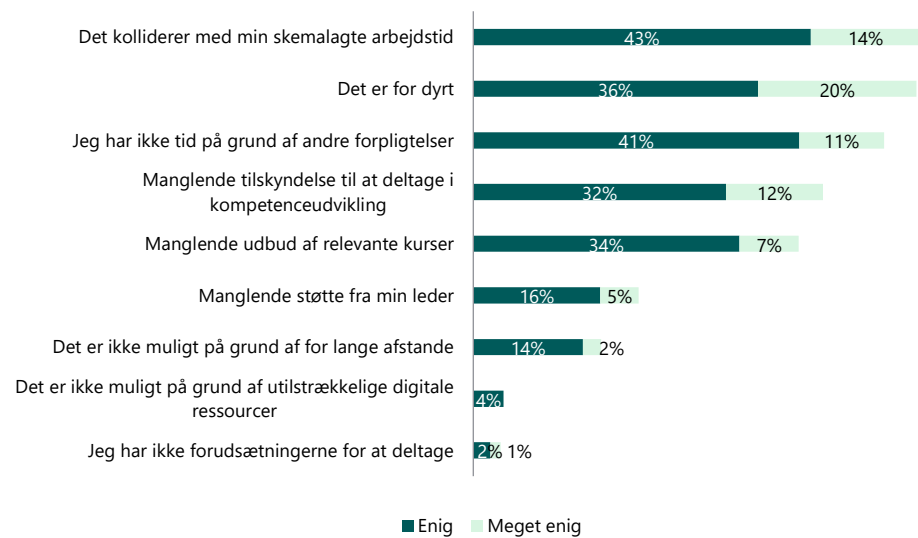
Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvis du tænker på de faglige læringsaktiviteter, du har deltaget i inden for de seneste 12 måneder, i hvilken grad har de så haft en positiv indflydelse på din undervisning generelt?". Figuren viser andele, der har svaret i nogen eller høj grad. Forskelle signifikant forskellige fra Danmark er markeret med en *. Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Barrierer for kompetenceudvikling

Det foregående afsnit viser på flere områder en diskrepans mellem andelen af lærere, der giver udtryk for et kompetenceudviklingsbehov, og andelen af lærere, der har deltaget i kompetenceudvikling. For eksempel angiver omkring 60 procent af lærerne, at de i nogen eller høj grad har et kompetenceudviklingsbehov inden for undervisning og inklusion af elever med særlige behov, mens lidt over hver tredje lærer har deltaget i kompetenceudviklingsaktiviteter vedrørende emnet.

Det er derfor relevant at undersøge, hvad lærerne angiver som barrierer for at deltage i kompetenceudvikling. Af figur 5.2.8 fremgår det, at lige over halvdelen af lærerne er enige eller meget enige i, at den skemalagte undervisningstid, aktiviteterernes pris samt manglende tid på grund af andre forpligtelser udgør en barriere for deltagelse i kompetenceudvikling.

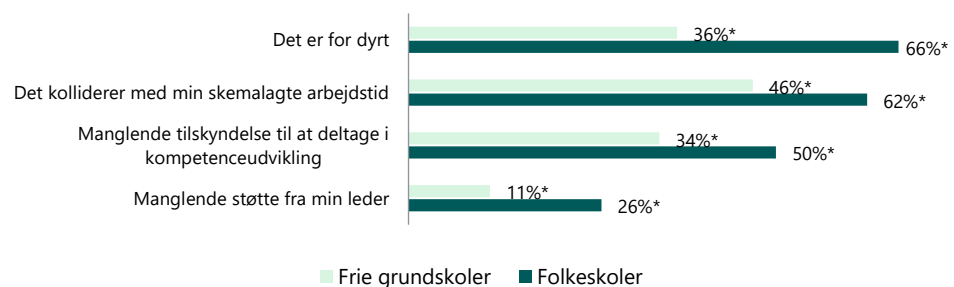
Derudover svarer 44 procent, at de er enige eller meget enige i, at de mangler tilskyndelse til at deltage i kompetenceudvikling, mens 41 procent angiver, at der mangler udbud af relevante kurser.

Figur 5.2.8: Barrierer for deltagelse i kompetenceudvikling

Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvor enig eller uenig er du i, at nedenstående forhindrer dig i at deltage i kompetenceudvikling?". Figuren viser andelen, der har svaret enig eller meget enig.
Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Der er ikke sket store ændringer i lærernes besvarelser siden 2018. I 2018 blev lærerne dog ikke spurgt til, om andre forpligtelser, lange afstande og utilstrækkelige digitale ressourcer udgjorde barrierer for kompetenceudvikling. Den største ændring ses i andelen af lærere, der oplever, at kompetenceudvikling kolliderer med deres skemalagte tid. Andelen, der er enige eller meget enige i dette, er steget med otte procentpoint.

Figur 5.2.9 viser, hvor der er forskel på folkeskolelærerne og lærerne på de frie grundskolers svar. En større andel af folkeskolelærerne (30 procentpoint) end lærerne på de frie grundskoler er enige eller meget enige i, at det er en hindring for deres deltagelse, at kompetenceudvikling er for dyrt. Samtidig angiver 15-16 procentpoint flere folkeskolelærere, at sammenfald med deres skemalagte arbejdstid, manglende tilskyndelse til at deltage og manglende støtte fra deres leder forhindrer dem i at deltage i kompetenceudvikling.

Figur 5.2.9: Forskelle i barrierer for deltagelse i kompetenceudvikling på tværs af skole-type (enig og meget enig)

Anm.: Lærere på folkeskoler og på frie grundskoler har svaret på spørgsmålet: "Hvor enig eller uenig er du i, at nedenstående forhindrer dig i at deltage i kompetenceudvikling?". Figuren viser andelen, der har svaret enig og meget enig. Signifikante forskelle mellem skoletyper er markeret med en *.
Kilde: OECD TALIS 2024 database.

5.3 Læreres opstart på skolerne

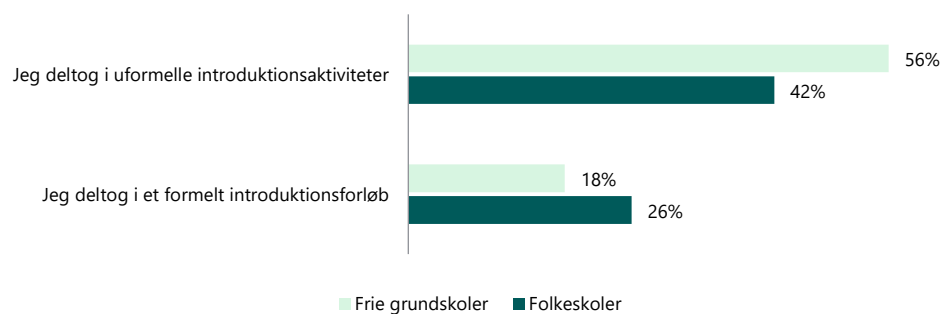
I dette afsnit beskrives, i hvilken grad lærere tilbydes og deltager i introduktionsaktiviteter, når de træder ind i nye stillinger. Som i alle nye jobs skal man vænne sig til hverdagen på en skole, og det kan derfor være afgørende for læreres trivsel og faglige udvikling, at de hjælpes igennem opstarten med støtte og faglig sparring fra kolleger og ledere. En god start er særlig vigtig for relativt nyuddannede lærere. Når det er muligt, sætter analyserne fokus på denne gruppe. Forskning og undersøgelser på området viser, at lærere, der tilbydes introduktionsaktiviteter, har en højere grad af tro på egne evner og jobtilfredshed (EVA, 2023; OECD, 2020a).

Deltagelse i introduktionsaktiviteter

I TALIS er formelle introduktionsaktiviteter aktiviteter, der enten er organiseret som et 'formelt introduktionsforløb' såsom regelmæssig supervision fra skolelederen, nedsat undervisningstimal, formelle mentorordninger med erfarne lærere eller lignende. Uformelle aktiviteter er derimod ustrukturerede eller ikke-planlagte aktiviteter, der omfatter generel introduktion til skolen og arbejdet, uformel kollegial sparring med andre nye lærere, en introduktionshåndbog med videre.

Figur 5.3.1 nedenfor viser andelen af lærere i folkeskoler og på frie grundskoler, der blev tilbudt enten formelle eller uformelle introduktionsaktiviteter, da de startede deres seneste ansættelse som lærere. Her er det dog væsentligt at være opmærksom på, at lærerne har svaret på, hvilke aktiviteter der indgik, da de startede på skolen, hvilket kan ligge flere år tilbage. På tværs af begge skoletyper er det omkring halvdelen af lærerne, der deltog i uformelle introduktionsaktiviteter, mens en mindre andel har deltaget i formelle introduktionsforløb. Det peger på, at der i højere grad anvendes uformelle greb frem for strukturerede opstartsforløb, når nye medarbejdere skal bydes velkommen på skolen.

Figur 5.3.1: Lærernes deltagelse i uformelle og formelle introduktionsaktiviteter



Anm.: Lærere på folkeskoler og på frie grundskoler har svaret på spørgsmålet: "Deltog du i nogen introduktionsaktiviteter, da du begyndte at arbejde på denne skole?". Figuren viser andelen, der har svaret ja. Signifikante forskelle mellem skoletyper er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

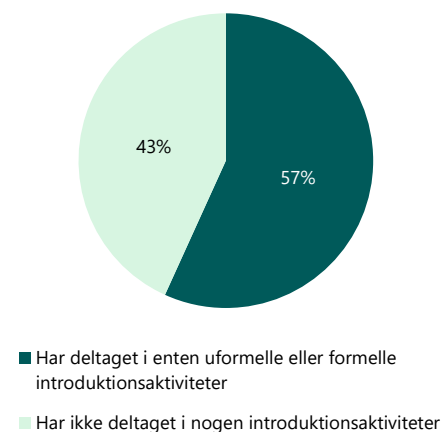
Figuren viser også, at uformelle introduktionsaktiviteter er mere udbredte på de frie grundskoler end på folkeskolerne, men at formelle introduktionsforløb omvendt er mere gængse på folkeskoler end på de frie grundskoler.

Både uformelle og formelle introduktionsaktiviteter kan være værdifulde for nye medarbejdere, og det udslagsgivende er derfor ikke nødvendigvis, hvilken form for støtte lærerne modtog i deres opstart, men at de i det hele taget blev understøttet. Det er derfor væsentligt at afdække, i hvilken grad lærere starter i nye ansættelser *uden* at deltage i nogle introduktionsaktiviteter.

Figur 5.3.2 viser, at størstedelen af lærerne (57 procent) har modtaget understøttelse i deres seneste opstartsperiode enten i form af formelle introduktionsforløb eller i form af uformelle introduktionsaktiviteter. 43 procent af lærerne svarer dog, at de hverken deltog i den ene eller den anden form for introduktionsaktivitet.

Der er tegn på, at skolerne prioriterer at lave opstartsprogrammer for nyuddannede og mindre erfarne medarbejdere, mens de mere erfarne lærere i mindre grad modtager introduktionsaktiviteter, når de indleder en ny ansættelse. Dette fremgår af figur 5.3.3. Godt to ud af tre lærere med under fem års erfaring deltog i enten uformelle eller formelle introduktionsaktiviteter i forbindelse med deres seneste ansættelse, mens omkring halvdelen af de mere erfarne lærere deltog i sådanne introduktionsaktiviteter.

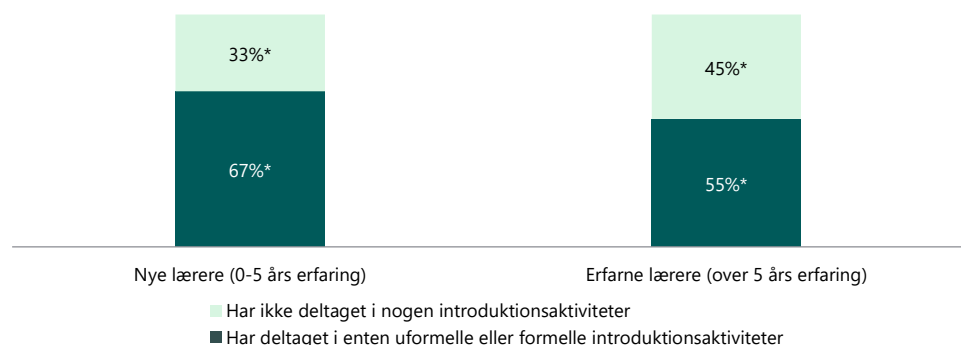
Figur 5.3.2: Lærernes deltagelse i introduktionsaktiviteter i forbindelse med seneste ansættelse



Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Deltog du i nogen introduktionsaktiviteter, da du begyndte at arbejde på denne skole?".

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Figur 5.3.3: Forskelle i introduktionsaktiviteter på tværs af arbejds erfaring



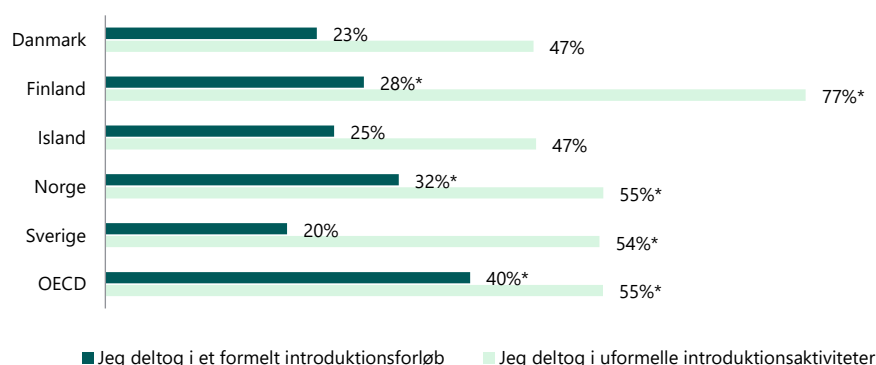
Anm.: Lærerne i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Deltog du i nogen introduktionsaktiviteter, da du begyndte at arbejde på denne skole?". Opdelingen i "Fem år eller under" og "Over fem år" følger OECD's tilgang. Signifikante forskelle mellem lærere med over fem års erfaring og lærere med fem års erfaring eller mindre er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Samtidig fremhæver figuren, at godt en tredjedel af lærerne, der har mellem nul og fem års erfaring, hverken deltog i uformelle eller formelle introduktionsaktiviteter i forbindelse med deres seneste ansættelse. En stor andel af de mere uerfarne lærere modtog således heller ikke nogen særlig understøttelse, da de startede i deres seneste job.

Sammenligner man de danske læreres deltagelse i introduktionsaktiviteter med billedet i de andre nordiske lande, skiller Danmark sig i nogen grad ud fra den generelle tendens. Danmark ligger generelt på niveau med de andre nordiske lande, når det kommer til lærernes deltagelse i formelle introduktionsforløb, men som det fremgår af figur 5.3.4, er deltagelsen i uformelle introduktionsaktiviteter højere i Finland, Norge og Sverige.

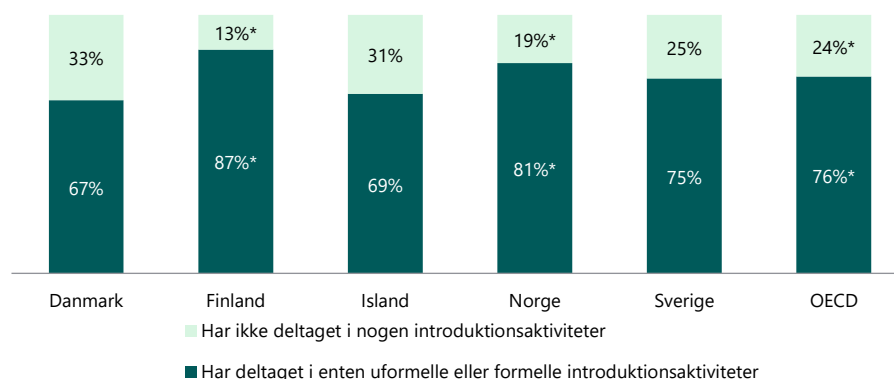
Figur 5.3.4: Lærernes deltagelse i introduktionsaktiviteter



Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Deltog du i nogen introduktionsaktiviteter, da du begyndte at arbejde på denne skole?". Figuren viser andelen, der har deltaget i formelle introduktionsforløb og/eller uformelle introduktionsaktiviteter. Resultater signifikant forskellige fra Danmark er markeret med en *.
Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Danmark adskiller sig også i nogen grad fra de andre nordiske lande i, hvor hyppigt nye og uerfarne lærere deltager i introduktionsaktiviteter. Dette fremgår af figur 5.3.5 nedenfor, der viser andelen af lærere med 0-5 års erfaring, der deltog i enten formelle eller uformelle introduktionsaktiviteter, da de startede i deres seneste job. En større andel af de nye lærere i Norge, Finland og OECD som gennemsnit har deltaget i understøttende aktiviteter, sammenlignet med de danske lærere. De danske læreres deltagelse ligger på niveau med lærerne i Sverige og Island.

Figur 5.3.5: Nye læreres deltagelse i introduktionsaktiviteter

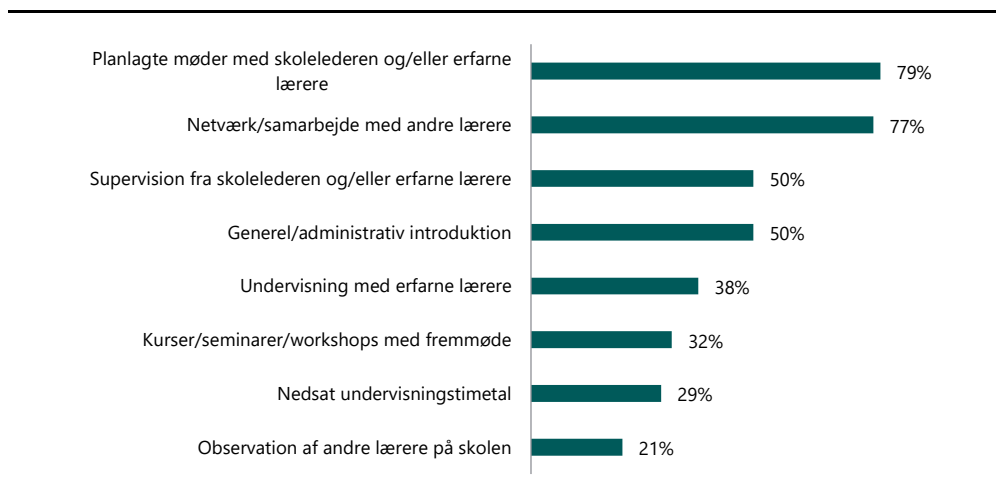


Anm.: Lærerne i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Deltog du i nogen introduktionsaktiviteter, da du begyndte at arbejde på denne skole?". Figuren viser besvarelser for nye lærere. Nye lærere betyder her lærere, der samlet har mellem 0-5 års arbejds erfaring i lærerprofessionen igennem hele deres karriere. Andele, der er signifikant forskellige fra den tilsvarende andel i Danmark er markeret med en *.
Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Ser man nærmere på, hvad introduktionsforløbene faktisk består i, finder man, at indføring særligt sker igennem sparring og erfaringsudveksling med ledere og erfarne kolleger. Det

fremgår af figur 5.3.6 nedenfor. Figuren viser kun kategorier, som over 10 procent af lærerne har angivet indgik i deres seneste introduktion.

Figur 5.3.6: Andel af lærere, der angiver, at følgende elementer indgik i deres seneste introduktion



Anm.: Lærere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Indgik følgende elementer i din introduktion, da du begyndte at arbejde på denne skole?". Figuren viser andelen, der har svaret ja.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

79 procent svarer, at introduktionen bestod af planlagte møder med ledere og erfarne medarbejdere på skolen, mens 77 procent svarer, at de deltog i netværksaktiviteter med deres nye lærerkolleger. Omkring halvdelen angiver, at de modtog supervision fra ledere eller kolleger, mens 38 procent svarer, at de underviste sammen med erfarne lærere. Lærernes introduktionsaktiviteter består således ofte af direkte oplæring i faglige og didaktiske greb i tæt samarbejde med ledere og kolleger.

Sammenligner man de elementer, der indgår i introduktionsforløb i folkeskoler og frie grundskoler, træder en række forskelle frem. I folkeskoler er det 36 procent af lærerne, der deltog i kurser, seminarer og workshops som del af opstarten af deres seneste job, mens dette gælder for 24 procent af lærerne i de frie grundskoler. Samtidig havde godt 35 procent af lærerne i folkeskolen nedsat undervisningstid i løbet af deres introduktion, mens det samme gjaldt 21 procent af lærerne i de frie grundskoler.

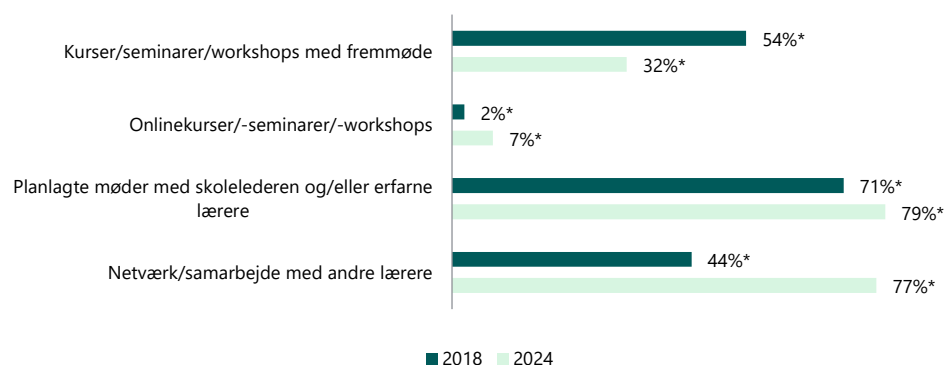
På samme vis som figur 5.3.1 tidligere afspejler disse forskelle, at oplæringen af nye medarbejdere typisk sker via uformelle aktiviteter, der sker i samspil med enkelte kolleger i de frie grundskoler, mens folkeskoler hyppigt anvender en kombination af sådan personlig oplæring og mere formelle og strukturerede opstartsforløb.

Ser man på udviklingen i lærernes introduktionsforløb over tid, er der tegn på, at skolerne i stigende grad gør brug af oplæring i samarbejde med erfarne kolleger og ledere. Blandt de lærere, der deltog i introduktionsaktiviteter i forbindelse med deres seneste ansættelse i 2018, deltog 54 procent i kurser, seminarer og workshops, mens dette gjaldt for 32 procent af lærerne, der deltog i introduktionsaktiviteter i 2024.

Omvendt er der sket en stor udvikling i andelen af lærere, der indgik i netværk med kolleger som del af deres opstart. Det var 44 procent af introduktionsforløbene i 2018, der involverede

sådan kollegial sparring i netværk og samarbejdsfora, mens sådanne tiltag indgik i 77 procent af introduktionsforløbene i 2024.

Figur 5.3.7: Udvikling over tid i lærernes introduktion til deres seneste ansættelse



Anm.: Lærere i grundskolen i 2018 og 2024 har svaret på spørgsmålet: "Indgik følgende elementer i din introduktion, da du begyndte at arbejde på denne skole?". Figuren viser andelen, der har svaret ja. Signifikante forskelle mellem år er markeret med en *.

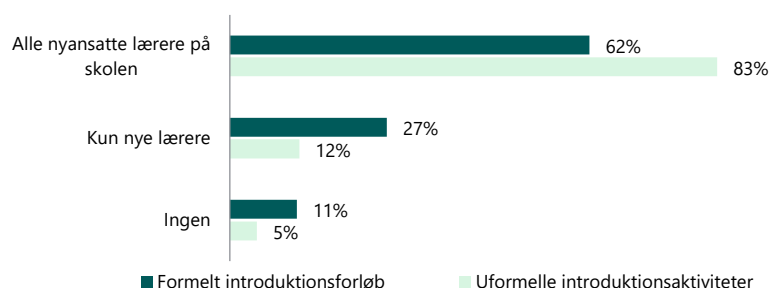
Kilde: OECD TALIS 2024 database, TALIS 2018 database.

Selvom lærernes besvarelser således indikerer, at skolerne i stigende grad gør brug af oplæring i samarbejde med erfarne kolleger og ledere, og at skolerne prioriterer at lave opstartsprogrammer for nyuddannede og mindre erfarne medarbejdere, er der stadig en tredjedel af de nye lærere, der ikke deltager i hverken formelle eller uformelle introduktionsaktiviteter.

Ledernes tilrettelæggelse af nyansatte læreres introduktionsforløb

At skabe gode rammer og erfaringer for nyansatte lærere er en central ledelsesopgave. Et stort flertal af lederne prioriterer da også at udbyde introduktionsaktiviteter til alle nyansatte lærere, som det fremgår i figur 5.3.8 nedenfor.

Figur 5.3.8: Skoleledernes prioritering af introduktionsaktiviteter til typer af nyansatte medarbejdere



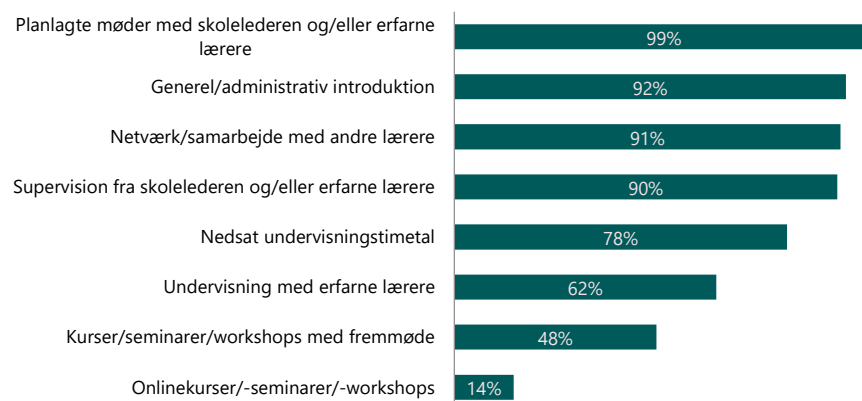
Anm.: Skolelederne har svaret på spørgsmålet: "Hvilke lærere har mulighed for at deltage i følgende introduktionsaktiviteter på skolen?". Mellem fem og ti procent har ikke svaret på spørgsmålet: "Hvilke lærere har mulighed for at deltage i følgende introduktionsaktiviteter på skolen? a) Formelt introduktionsforløb." Mellem fem og ti procent af skolelederne, har ikke svaret på spørgsmålet.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

De fleste skoleledere giver alle nyansatte lærere adgang til enten formelle eller uformelle introduktionsaktiviteter, uanset lærernes erfaringsniveau. Omkring 27 procent af skolelederne forbeholder skolens formelle introduktionsforløb til helt nye lærere. Endeligt er der et lille mindretal af skoleledere, der hverken tilbyder formelle eller uformelle introduktionsaktiviteter til nye medarbejdere.

Næsten alle skoler gør brug af planlagte møder, indføringer i administrative sags gange og netværkende aktiviteter med erfarne medarbejdere. Det fremgår af figur 5.3.9 nedenfor, der viser, hvilke aktiviteter skolelederne udbyder som del af introduktionsforløbene på deres skole. Figuren viser kun kategorier, som over 10 procent af lærerne har angivet.

Figur 5.3.9: Skolernes udbud af introduktionsaktiviteter til nyansatte lærere

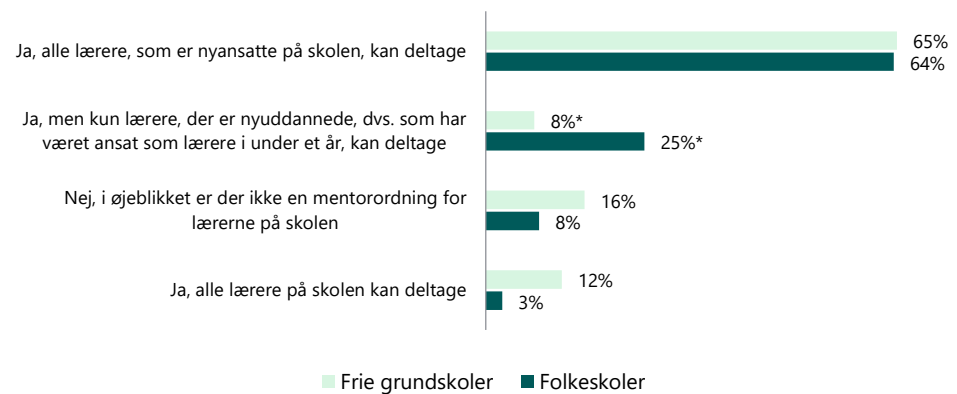


Anm.: Skolelederne har svaret på spørgsmålet: "Hvilke elementer indgår i introduktionsforløbet på skolen?". Figuren viser andelen, der har svaret ja. Mellem fem og ti procent af skolelederne har ikke svaret på spørgsmålene 'Generel/administrativ introduktion' og 'Undervisning med erfarne lærere'. Kun skoleledere, der har angivet, at der udbydes enten formelt introduktionsforløb eller uformelle introduktionsaktiviteter har fået spørgsmålet.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Figur 5.3.8 og 5.3.9 kaster nyt lys på det billede, som lærernes svar viste tidligere i dette kapitel. Ledernes svar indikerer, at skolerne tilbyder introduktionsaktiviteter til de fleste nye medarbejdere og dermed, at introduktionsaktiviteterne bliver udbudt i højere grad, end lærernes svar viser, at de bliver brugt. Hertil er det dog væsentligt at være opmærksom på, at skolelederne angiver det nuværende udbud af introduktionsaktiviteter på skolen, mens lærerne har svaret på, hvilke aktiviteter der indgik, da de selv startede på skolen, hvilket kan være flere år siden. På denne baggrund er det dermed ikke nødvendigvis modstridende, at der kan være forskelle på skolelederne og lærernes besvarelser.

Ét greb, som skolerne kan tage i brug for at styrke deres understøttelse af nyansatte lærere, er mentorordninger, hvor erfarne kolleger tilbyder indgående sparring til nye medarbejdere. Figur 5.3.10 nedenfor viser udbredelsen af sådanne mentorordninger på folkeskolerne og de frie grundskoler.

Figur 5.3.10: Mentorordninger på folkeskoler og frie grundskoler

Anm.: Skoleledere på folkeskoler og i frie grundskoler har svaret på spørgsmålet: "Har lærerne på skolen mulighed for at deltage i en mentorordning?". Signifikante forskelle mellem skoletyper er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Som vist her tilbydes mentorordninger på størstedelen af folkeskoler og frie grundskoler. Dog viser figuren også, at en større andel af folkeskoler forbeholder mentorforløb for helt nyuddannede lærere end frie grundskoler.

Kapitel 6. Skoleledernes jobtilfredshed og kompetencer

Skoleledelse spiller en vigtig rolle for undervisningens kvalitet og skolens samlede udvikling. Skoleledere er centrale aktører, når det gælder om at skabe et professionelt læringsmiljø, hvor lærere kan udvikle deres undervisning og samarbejde på tværs. Ledere bidrager til at sætte retning, formulere klare mål og understøtte en kultur, hvor refleksion og kollegial sparring kan trives. TALIS 2018 viser en klar sammenhæng mellem god ledelse og højere motivation og fastholdelse i professionen (OECD, 2020a). I dette kapitel sættes der fokus på skoleledernes opgaver, jobtilfredshed og kompetenceudvikling.

- Afsnit 6.1 fokuserer på skoleledernes opgaver, jobtilfredshed, ledernes oplevelse af arbejdet som skoleleder og kilder til stress i deres arbejde.
- Afsnit 6.2 undersøger skoleledernes kompetenceudvikling og kompetenceudviklingsbehov.

Hovedresultater

- Skolelederne har i Danmark hyppigere kontakt med det omgivende samfund og erhvervslivet end i Norge og Sverige. 65 procent af lederne har en gang om måneden eller hyppigere den form for kontakt. I Norge og Sverige gælder den samme for henholdsvis 41 og 36 procent.
- Mere end 90 procent af skolelederne er enige eller meget enige i, at de er godt tilfredse med deres arbejde. 45 procent er enige, og 43 procent er meget enige i, at hvis de skulle vælge igen, ville de stadig vælge denne stilling.
- 12 procent af danske skoleledere er enige eller meget enige i, at de *ikke* kan påvirke vigtige beslutninger, mens 88 procent dermed oplever, at de kan påvirke vigtige beslutninger. Lederne i de øvrige nordiske lande oplever i højere grad, at de ikke kan påvirke vigtige beslutninger.
- De danske skoleledere angiver i højere grad end deres kollegaer i Norge og Sverige samt OECD som gennemsnit, at trusler og nedsættende tale fra elever er en kilde til stress.

6.1 Skoleledernes opgaver og jobtilfredshed

I 2018 brugte de danske skoleledere 28 procent af deres tid på administrative opgaver og 26 procent af deres tid på ledelsesopgaver og møder. Samtidig skal skolelederne også finde tid til pædagogisk og faglig ledelse (EVA, 2020b). Dette afsnit udforsker, hvad skolelederne bruger deres tid på, hvordan de selv oplever deres arbejde, og hvor tilfredse de overordnet er med deres arbejde.

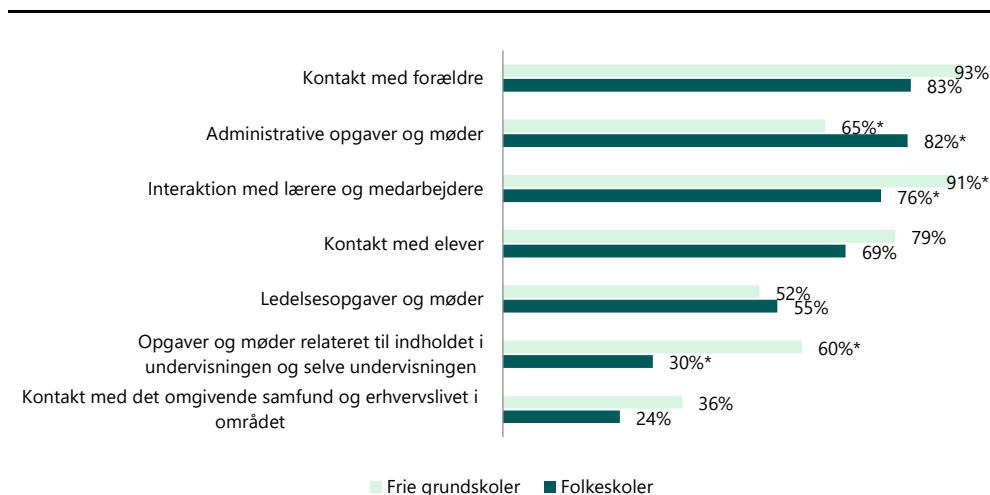
Ledernes forskellige opgaver

Skolelederne er i 2024 blevet bedt om at angive, hvor meget af deres arbejdstid de bruger på forskellige opgaver. Spørgsmålet er stillet anderledes end i 2018, og det er derfor ikke muligt at lave en direkte sammenligning mellem årene.

Figur 6.1.1 viser, at de fleste opgaver fylder nogenlunde lige meget på de frie grundskoler og folkeskolerne. Dog skiller blandt andet de administrative opgaver og møder sig ud ved, at 82 procent af folkeskolelederne ugentligt eller oftere bruger tid på dette, mens det samme gælder for 65 procent af skolelederne på de frie grundskoler.

Omvendt bruger skolelederne på de frie grundskoler hyppigere tid på opgaver og møder relateret til undervisningen. 30 procentpoint af lederne på de frie grundskoler angiver at gøre dette ugentligt eller hyppigere sammenlignet med folkeskolelederne. I forlængelse heraf angiver flere ledere på de frie grundskoler også, at de ugentligt eller hyppigere har interaktion med lærere og medarbejdere.

Figur 6.1.1: Hvor ofte lederne i løbet af et skoleår bruger tid på forskellige opgaver (ugentligt, dagligt og flere gange om dagen)



Anm.: Skoleledere på folkeskoler og på frie grundskoler har svaret på spørgsmålet: "Hvor ofte bruger du i gennemsnit din ledelsestid på nedenstående opgaver i løbet af et skoleår?". Figuren viser andelen, der har svaret 'ugentligt', 'dagligt' eller 'flere gange om dagen'.

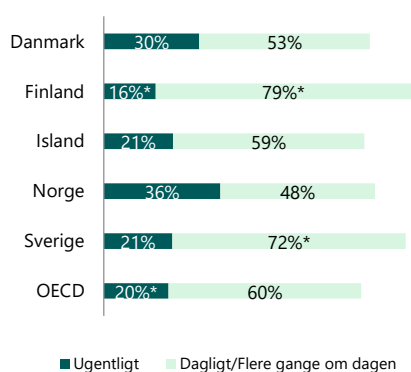
Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Forskellene mellem de frie grundskoler og folkeskoler kan muligvis være et udtryk for, at de frie skoler generelt er mindre end folkeskolerne, hvorfor skolelederen selv i højere grad er involveret i opgaver relateret til undervisningen.

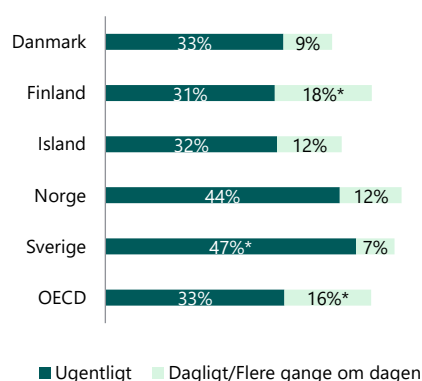
Af figur 6.1.2 fremgår det, at Danmark på spørgsmålet om interaktion med lærere og medarbejdere ligger nogenlunde på niveau med OECD-gennemsnittet, Island og Norge. Dog er der færre skoleledere i OECD som gennemsnit, der angiver ugentligt, end i Danmark. Til gengæld angiver en større andel af lederne i Finland og Sverige, at de interagerer med lærere og medarbejdere.

Figur 6.1.3 viser, at der generelt ikke er store forskelle på, hvor meget tid skolelederne i de nordiske lande bruger på opgaver og møder relateret til indholdet i undervisningen. Dog angiver en større andel af skolelederne i Finland og OECD end i Danmark, at de dagligt eller flere gange om dagen bruger tid på denne opgave. Tilsvarende angiver en større andel af de svenske ledere, at de gør dette ugentligt.

Figur 6.1.2: Tid brugt på interaktion med lærere og medarbejdere (ugentligt, dagligt, flere gange om dagen)



Figur 6.1.3: Tid brugt på opgaver og møder relateret til indholdet i undervisningen (ugentligt, dagligt, flere gange om dagen)



Anm.: Skoleledere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvor ofte bruger du i gennemsnit din ledelsestid på nedenstående opgaver i løbet af et skoleår?". Figuren viser andelen, der har svaret ugentligt og dagligt/flere gange om dagen. Andele, der er signifikant forskellige fra den tilsvarende andel i Danmark er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Kontakt til det omgivende samfund og erhvervslivet finder i Danmark sted hyppigere end i Norge og Sverige. 65 procent af lederne har en gang om måneden eller hyppigere den form for kontakt. I Norge og Sverige gælder den samme for henholdsvis 41 og 36 procent.

Skoleledernes oplevelse af arbejdet som leder

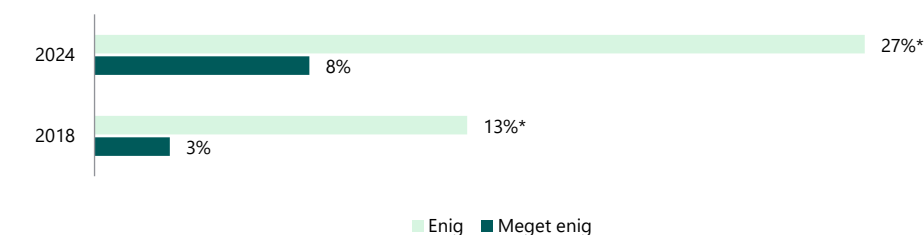
Skolelederne i TALIS er også blevet stillet en række spørgsmål om deres tilfredshed med arbejdet som skoleleder. I 2018 angav 95 procent af lederne i OECD, at de var tilfredse med deres arbejde, og under ti procent fortrød, at de var blevet skoleledere.

Af figur 6.1.4 fremgår det, at alt i alt er mere end 90 procent af lederne enige (52 procent er enige, og 41 procent er meget enige) i, at de er godt tilfredse med deres arbejde. Tilsvarende er 45 procent enige, og 43 procent er meget enige i, at hvis de skulle vælge igen, ville de stadig vælge denne stilling. Samtidig gælder det dog også, at lidt over en tredjedel af lederne spekulerer på, om det havde været bedre, hvis de havde valgt en anden profession.

Figur 6.1.4: Skoleledernes tilfredshed med deres profession

Anm.: Skoleledere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Vi vil gerne vide, hvordan du generelt har det med dit job. Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn?". Figuren viser andelen, der har svaret enig eller meget enig.
Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Sammenligner man skoleledernes holdning til de samme udsagn i 2018, er der nogle steder sket forskydninger. Af figur 6.1.5 fremgår det, at 16 procent i 2018 erklærede sig enige eller meget enige i, at de spekulerer på, om de skulle have valgt en anden profession. I 2024 er der 27 procent, der er enige, og otte procent, der er meget enige i udsagnet.

Figur 6.1.5: Ledere, der spekulerer på, om det havde været bedre at have valgt en anden profession

Anm.: Skoleledere i grundskolen i 2018 og 2024 har svaret på spørgsmålet: "Vi vil gerne vide, hvordan du generelt har det med dit job. Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn?". Figuren viser andelen, der har svaret enig eller meget enig. Andele, der i 2024 er signifikant forskellige fra den tilsvarende andel i 2018 er markeret med en *.
Kilde: OECD TALIS 2024 database, TALIS 2018 database.

Afsnit 5.1 viste, at der blandt lærerne var sket en stor stigning i andelen, der var enige i, at lærerjobbet er respekteret i samfundet. Den udvikling genfindes ikke blandt skolelederne.

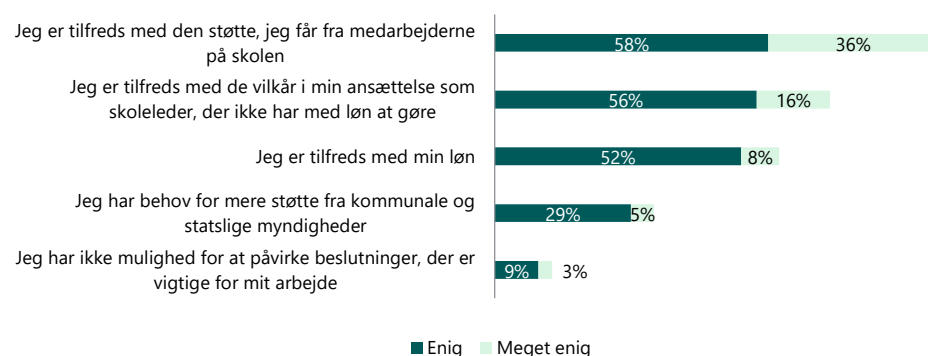
Andelen af danske skoleledere, som er enige eller meget enige i, at de alt i alt er godt tilfredse med deres job, ligger på niveau med skolelederne i de øvrige nordiske lande og OECD-gennemsnittet. Den eneste undtagelse er de finske skoleledere, hvor ti procentpoint færre angiver, at de alt i alt er tilfredse med deres job.

Der er ingen signifikante forskelle på ledernes svar på tværs af de to skoletyper. Dog svarer 60 procent af lederne på folkeskolerne, at de er enige i og 31 procent meget enige i, at fordelene

ved jobbet klart opvejer ulemperne. 47 procent af lederne på de frie grundskoler er enige og 38 procent meget enige i, at fordelene opvejer ulemperne. På det tilsvarende spørgsmål til lærerne fordelte svarene sig modsat, og lærerne på de frie grundskoler mente i højere grad, at fordelene ved jobbet opvejer ulemperne.

Skoleledernes syn på deres vilkår som skoleledere er også blevet undersøgt. Figur 6.1.6 viser, at 58 procent af skolelederne er enige i, at de er tilfredse med den støtte, de får fra medarbejderne på skolen, mens 36 procent er meget enige. Lederne er desuden blevet bedt om at vurdere, hvor enige de er i, at de *ikke* har mulighed for at påvirke beslutninger, der er vigtige for deres arbejde. Ni procent er enige, og tre procent er meget enige i dette. 26 procent erklærer sig endda meget uenige i dette udsagn.

Figur 6.1.6: Skoleledernes oplevelse af jobbet

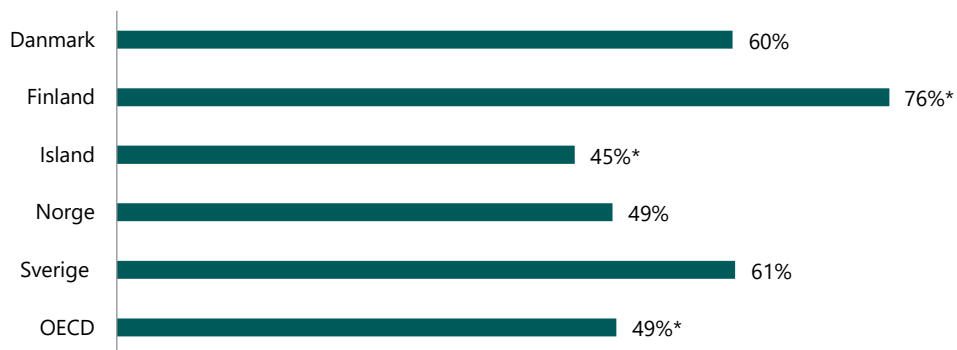


Anm.: Skoleledere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn?". Figuren viser andelen, der har svaret enig eller meget enig. Mellem fem og ti procent har ikke svaret på spørgsmålene: "Jeg har behov for mere støtte fra kommunale og statslige myndigheder" og "Jeg har ikke mulighed for at påvirke beslutninger, der er vigtige for mit arbejde".

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Skolelederne forholdt sig til de samme udsagn i 2018. Generelt er der ikke nogle ændringer fra 2018 til 2024.

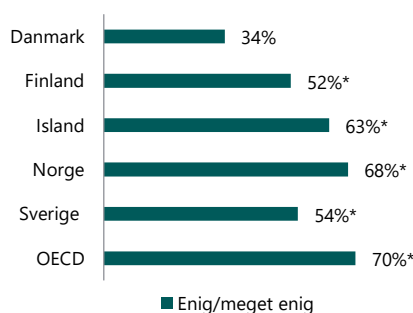
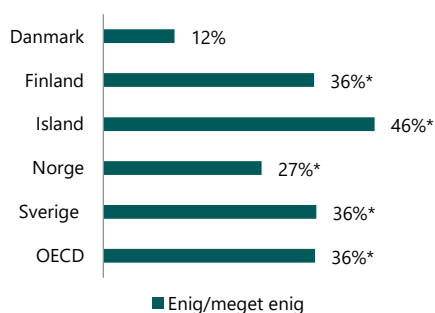
På spørgsmålet om at være tilfreds med lønnen i afsnit 5.1 viste sammenligningen med de øvrige nordiske lande, at de danske lærere i højere grad end deres nordiske kolleger er tilfredse med deres løn. Sådan forholder det sig ikke for skolelederne. Som det fremgår af figur 6.1.7, ligger de danske skoleledere i tilfredshed på niveau med de svenske skoleledere (61 procent). De finske skoleledere er mest tilfredse. 76 procent er enige eller meget enige i, at de er tilfredse med deres løn.

Figur 6.1.7: Skoleledernes tilfredshed med lønnen (enig og meget enig)

Anm.: Skoleledere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn?". Figuren viser andelen, der har svaret enig eller meget enig. Resultater signifikant forskellige fra Danmark er markeret med en *. Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Danmark adskiller sig også fra de øvrige nordiske lande og landene i OECD på spørgsmålet om mere støtte fra de kommunale eller statslige myndigheder. Figur 6.1.8 viser, at 34 procent af de danske skoleledere er enige eller meget enige i, at de har behov for mere støtte fra kommunale eller statslige myndigheder. De danske skoleledere efterspørger i mindre grad sådan støtte end de øvrige nordiske lande og OECD-gennemsnittet.

Lederne i de andre lande oplever i højere grad, at de ikke kan påvirke vigtige beslutninger. Hvor det i Danmark er 12 procent af skolelederne, som er enige eller meget enige i, at de ikke har mulighed for at påvirke beslutninger, der er vigtige for deres arbejde, ligger det tilsvarende tal i de andre nordiske lande fra 27 procent i Norge til 46 procent på Island.

Figur 6.1.8: Skolelederes behov for mere støtte fra kommunale og statslige myndigheder**6.1.9: Skoleledere, der oplever ikke at have mulighed for at påvirke vigtige beslutninger**

Anm.: Skoleledere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn? a) Jeg har behov for mere støtte fra kommunale og statslige myndigheder, b) Jeg har ikke mulighed for at påvirke beslutninger, der er vigtige for mit arbejde." Figuren viser andelen, der har svaret enig eller meget enig. Mellem fem og ti procent har ikke svaret på spørgsmålene. Resultater signifikant forskellige fra Danmark er markeret med en *. Kilde: OECD TALIS 2024 database.

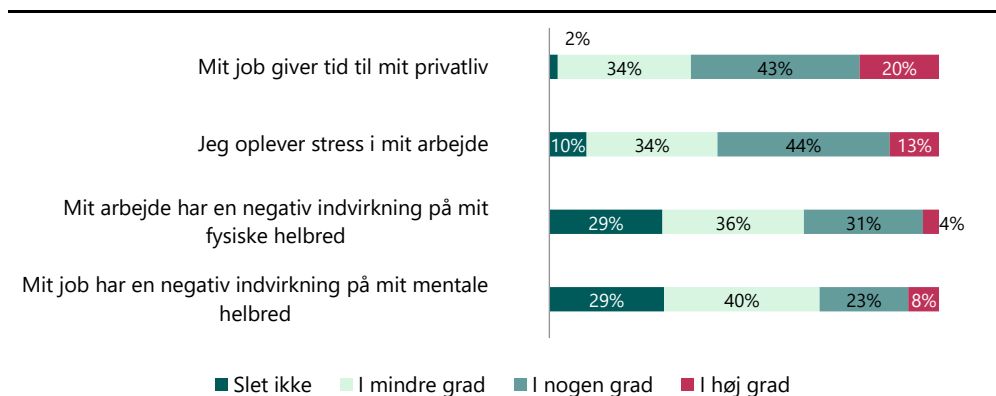
Samlet set viser skoleledernes besvarelser, at langt størstedelen af skolelederne er tilfredse med deres job både i forhold til deres vilkår, den støtte, de modtager, og om de er i stand til at påvirke vigtige beslutninger. Dette billede gælder også, når man sammenligner de danske

skoleledere med lederne i de øvrige nordiske lande. På trods af dette gælder det dog samtidig, at der siden 2018 er sket en stigning i andelen af skoleledere, der spekulerer på, om det havde været bedre at vælge en anden profession.

Skolelederne om arbejdets påvirkning og kilder til stress fra deres arbejde

Skolelederne har svaret på en række udsagn om deres oplevelse af stress og arbejde i relation til helbred og privatliv. Samlet angiver 63 procent af skolelederne, at deres job i nogen eller høj grad efterlader tid til deres privatliv. Det er 20 procentpoint færre end blandt lærerne. 59 procent af skolelederne oplever stress i nogen eller i høj grad.

Figur 6.1.10: Skoleledernes oplevelse af stress



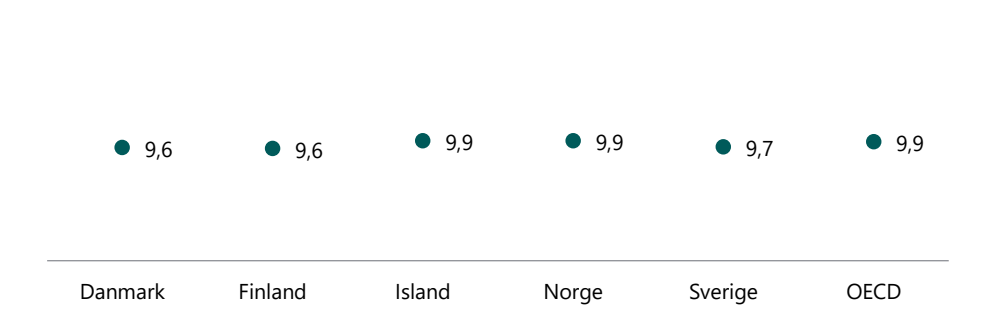
Anm.: Skoleledere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Ud fra din erfaring som skoleleder på denne skole, i hvilken grad forekommer det følgende?". Tallene summerer ikke til 100 på grund af afrundinger.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Der er ikke generelt forskel på besvarelsene fra skoleleder i folkeskoler og på frie grundskoler. Lederne på de frie grundskoler angiver dog i højere grad end lederne på folkeskolerne, at deres arbejde påvirker deres helbred negativt. Forskellen er dog ikke signifikant.

Sammenlignes de danske svar med de øvrige nordiske lande og OECD som gennemsnit, er der ikke forskel på, i hvilken grad lederne oplever, at der forekommer stress i deres arbejde. I figur 6.1.11 er spørgsmålene samlet i en skala. Figuren viser, at de danske skolelederes oplevelse af stress er på niveau med de øvrige nordiske lande og OECD som gennemsnit.

Figur 6.1.11: Skala for skolelederens oplevelse af stress

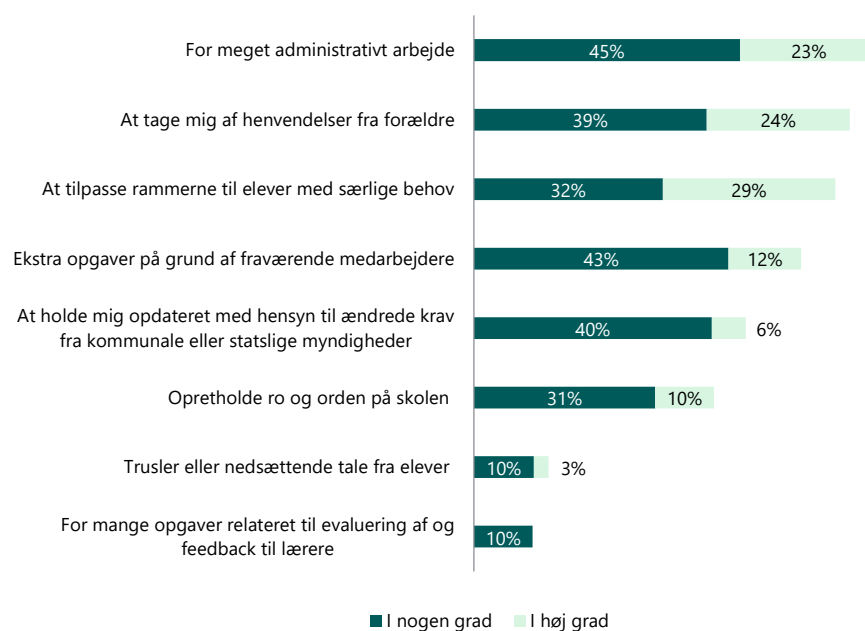


Anm.: Skoleledere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Ud fra din erfaring som skoleleder på denne skole, i hvilken grad forekommer det følgende? a) Jeg oplever stress i mit arbejde, b) Mit job giver tid til mit privatliv, c) Mit job har en negativ indvirkning på mit mentale helbred, d) Mit arbejde har en negativ indvirkning på mit fysiske helbred. Resultater signifikant forskellige fra Danmark er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Skolelederne har også forholdt sig til, i hvilken grad forskellige forhold relateret til deres ledelsesopgave udgør en kilde til stress i deres arbejde. For meget administrativt arbejde er den største kilde til stress hos lederne. 68 procent angiver dette i nogen eller høj grad. Derudover angiver flertallet af lederne også håndtering af henvendelser fra forældre og tilpasning af rammer til elever med særlige behov som kilder til stress.

Figur 6.1.12: Kilder til stress hos skolelederne

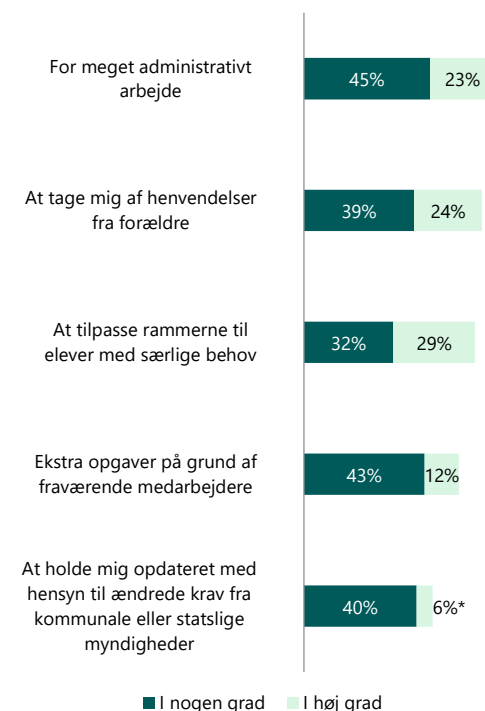
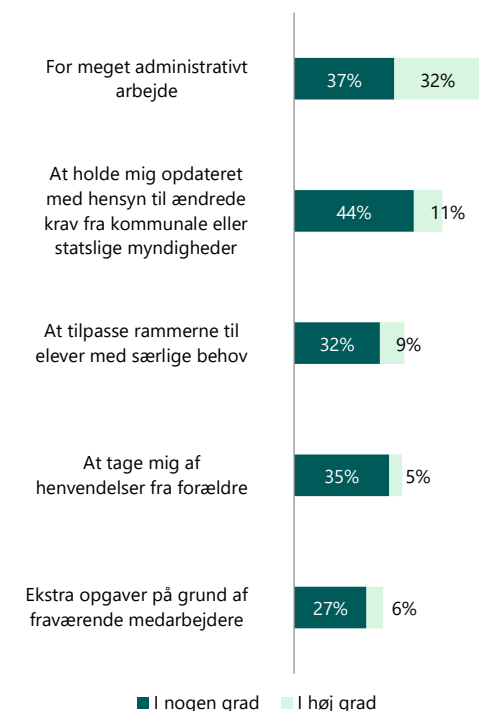


Anm.: Skoleledere i grundskolen har svaret på spørgsmålet "Hvis du tænker på dit arbejde på denne skole, i hvilken grad er nedenstående så kilder til stress i dit arbejde?". Figuren viser andelen, der har svaret i nogen grad og i høj grad. Mellem fem og ti procent har ikke svaret på spørgsmålet: "At holde mig opdateret med hensyn til ændrede krav fra kommunale eller statslige myndigheder."

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Lærernes besvarelser på det tilsvarende spørgsmål i afsnit 5.1 viste ligeledes, at håndtering af henvendelser fra forældre og spørgsmålet om tilpasning af undervisningen til elever med særlige behov er blandt de mest udbredte kilder til stress.

Skolelederne svarede på samme spørgsmål i 2018. Af figur 6.1.13 og 6.1.4 fremgår de fem mest udbredte kilder til stress for skolelederne i henholdsvis 2024 og 2018. For meget administrativt arbejde var også i 2018 den mest udbredte kilde til stress. Tilpasning af rammer til elever med særlige behov er ligeledes en stor kilde i både 2018 og 2024. Til gengæld er der siden 2018 sket en stigning i andelen af skoleledere, der i nogen eller høj grad angiver henvendelser fra forældre som en kilde til stress fra 40 til 63 procent. Samlet set er det overvejende de samme faktorer, som udgør kilder til stress for skolelederne i 2024 som i 2018.

Figur 6.1.13: De fem største kilder til stress hos skolelederne i 2024**Figur 6.1.14: De fem største kilder til stress hos skolelederne i 2018**

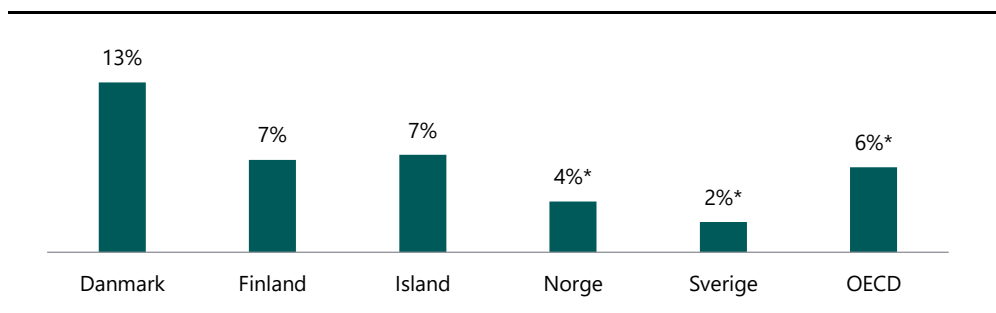
Anm.: Skoleledere i grundskolen i 2018 og 2024 har svaret på spørgsmålet: "Hvis du tænker på dit arbejde på denne skole, i hvilken grad er nedenstående så kilder til stress i dit arbejde?". Figuren viser andelen, der har svaret i nogen grad og i høj grad. Andele, der i 2024 er signifikant forskellige fra den tilsvarende andel i 2018 er markeret med en *.
Kilde: OECD TALIS 2024 database, TALIS 2018 database.

Udover de forhold, der fremgår af figur 6.1.13 og 6.1.14, er der også sket en stigning i andelen af skoleledere, der oplever, at opretholdelse af ro og orden udgør en kilde til stress. I 2018 angav 25 procent af skolelederne, at dette i nogen eller høj grad var tilfældet, i 2024 er det steget til 41 procent.

Fordelt på skoletype ses der en ikke-signifikant forskel på 15 procentpoint i andelen af ledere, der angiver at tilpasse rammerne til elever med særlige behov som en kilde til stress, hvor 67 procent af skolelederne angiver det som en kilde til stress i nogen eller høj grad, mens det tilsvarende gælder 52 procent af lederne på de frie grundskoler. Billedet matcher her langt hen ad vejen lærernes angivelser om de tilsvarende stresskilder i afsnit 5.1.

På tværs af de nordiske lande og OECD-gennemsnittet er der stor variation i, hvilke arbejdsrelaterede faktorer der udgør kilder til stress. På udsagnet om opretholdelse af ro og orden i skolen ligger de danske skoleledere på niveau med skolelederne i de øvrige nordiske lande og OECD-gennemsnittet. For meget administrativt arbejde som kilde til stress ligger forholdsvist højt i OECD-gennemsnittet og alle de nordiske lande (mellem 65 og 76 procent) med undtagelse af Island (50 procent). Figur 6.1.15 viser, at de danske skoleledere i højere grad end lederne i Norge, Sverige og OECD som gennemsnit angiver trusler og nedsættende tale fra elever som en kilde til stress.

Figur 6.1.15: Skoleledernes angivelse af trusler eller nedsættende tale fra eleverne som kilde til stress (i nogen grad og i høj grad)



Anm.: Skoleledere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Hvis du tænker på dit arbejde på denne skole, i hvilken grad er nedenstående så kilder til stress i dit arbejde?". Figuren viser andelen, der har svaret i nogen grad eller i høj grad. Resultater signifikant forskellige fra Danmark er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Samlet set minder de danske skolelederes svar i forhold til deres oplevelse af stress i arbejdet og kilder til stress langt hen ad vejen om svarene fra deres nordiske kollegaer. Lige over to tredjedele af skolelederne angiver, at de oplever stress i deres arbejde, kilderne til dette er særligt for meget administrativt arbejde, henvendelser fra forældre og tilpasning af rammerne til elever med særlige behov. Et billede, der både minder om skoleledernes besvarelser i 2018 og om lærernes besvarelser af samme spørgsmål.

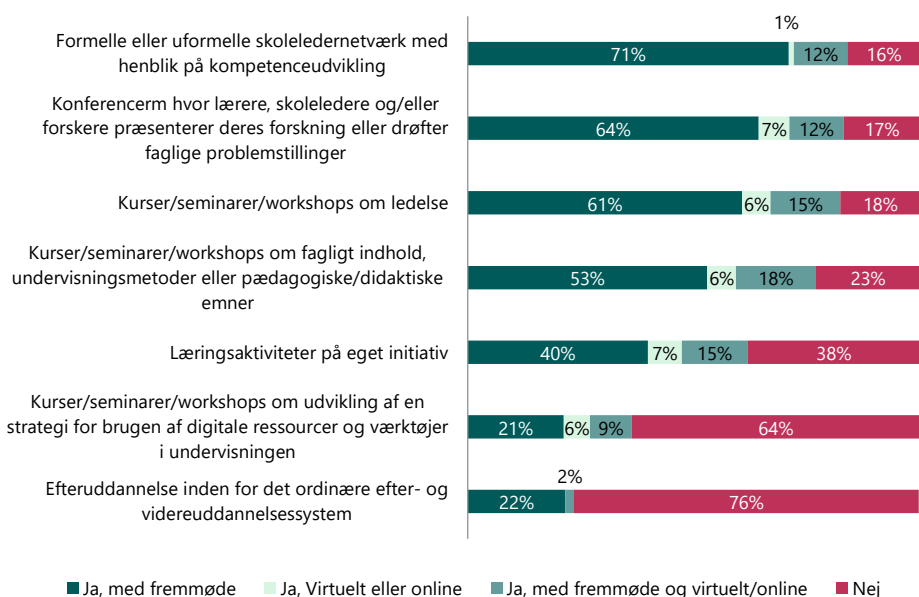
6.2 Skoleledernes kompetenceudvikling

Skolelederne har mange arbejdsopgaver, der kræver kompetencer inden for forskelligartede discipliner som ledelse, administration, undervisning og pædagogik (OECD 2025). Hvilke kompetenceudviklingsaktiviteter skolelederne deltager i, og på hvilke områder de føler behov for at udvikle deres kompetencer, giver derfor relevant indsigt i skolelederopgaven og det, der skal til for at løse den.

Skoleledernes deltagelse i kompetenceudvikling

Skolelederne har svaret på, hvilken form for kompetenceudvikling de har deltaget i inden for det sidste år. Af skoleledernes besvarelser i figur 6.2.1 fremgår det, at skolelederne især har deltaget i formelle eller uformelle skoleledernetværk med henblik på kompetenceudvikling (84 procent), konferencer med lærere, skoleledere og/eller forskere (83 procent) og kurser eller lignende om ledelse (82 procent).

Figur 6.2.1 tegner et klart billede af, at kompetenceudvikling hovedsageligt foregår ved fysisk fremmøde, mens meget små andele af skolelederne deltager i kompetenceudvikling, der udelukkende foregår virtuelt.

Figur 6.2.9: Skoleledernes deltagelse i kompetenceudvikling

Anm.: Skoleledere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Har du inden for de seneste 12 måneder deltaget i nogen af følgende kompetenceudviklingsaktiviteter rettet mod dig som skoleleder?". Andelen, der har svaret "Ja, virtuelt eller online" til spørgsmålet "Efteruddannelse inden for det ordinære efter- og videreuddannelsessystem (fx diplom- eller masteruddannelse)" indgår ikke i figuren på grund af diskretionering.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

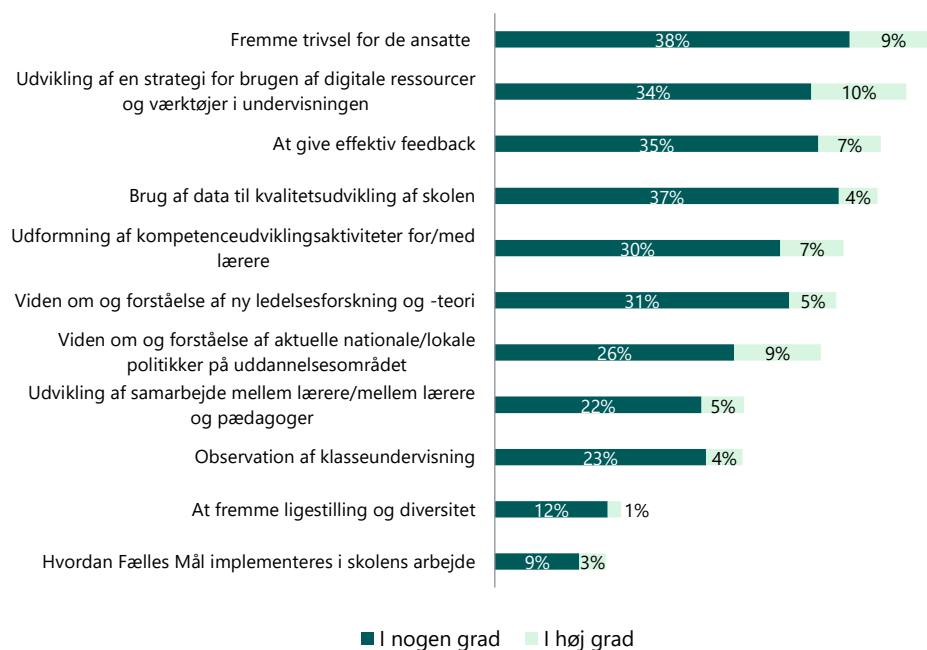
Flere folkeskoleledere end ledere på de frie grundskoler deltager i kompetenceudvikling. Den største forskel på de to skoletyper er andelen af skoleledere, der har deltaget i kurser om ledelse. Det har 17 procentpoint flere folkeskoleledere end skolelederne på de frie grundskoler gjort. Samtidig angiver 13 procentpoint flere folkeskoleledere, at de har deltaget i efteruddannelse inden for det ordinære efter- og videreuddannelsessystem.

Skoleledernes kompetenceudviklingsbehov

Ud over deres deltagelse i kompetenceudviklingsaktiviteter har skolelederne svaret på, i hvilken grad de oplever behov for kompetenceudvikling. Figur 6.2.2 viser andelen af skoleledere, der enten i høj eller nogen grad efterspørger kompetenceudvikling inden for en række områder. Der er ikke nogle af de adspurgte områder, hvor over halvdelen af skolelærerne angiver et kompetenceudviklingsbehov. Samtidig er der relativt lidt variation i skoleledernes besvarelser på tværs af områder.

Dog er der flest skoleledere, der angiver i nogen eller høj grad at have behov for kompetenceudvikling inden for at fremme de ansattes trivsel. Derefter følger udvikling af en strategi for brugen af digitale ressourcer og værktøjer i undervisningen og at give effektiv feedback.

De områder, hvor skolelederne i mindst omfang oplever et kompetenceudviklingsbehov, er fremme af ligestilling og diversitet, og hvordan Fælles Mål kan implementeres i skolens arbejde.

Figur 6.2.2: Skoleledernes kompetenceudviklingsbehov

Anm.: Skoleledere i grundskolen har besvaret spørgsmålet: "Markér nedenfor, i hvilken grad du mener, at du lige nu har behov for kompetenceudvikling inden for følgende områder?". Figuren viser andelen, der har svaret i nogen grad og i høj grad.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Skoleledernes kompetenceudviklingsbehov har generelt ikke ændret sig mellem 2018 og 2024 bortset fra i forhold til implementeringen af Fælles Mål og Fremme af ligestilling og diversitet.

Der er sket et fald i andelen, der i høj eller nogen grad efterspørger kompetenceudvikling i implementering af Fælles Mål. Det er også dette område, hvor færrest skoleledere efterspørger kompetenceudvikling samlet set. En årsag til, at skoleledernes kompetenceudviklingsbehov i implementering af Fælles Mål er faldet, kan være, at en større revision af Fælles Mål var trådt i kraft i skoleåret 2015/2016, hvilket i foråret 2018 stadig var for relativt nyligt, hvorimod Fælles Mål måske i mindre grad fremstod som et aktuelt emne i 2024.

Siden 2018 er andelen af skoleledere, der angiver slet ikke at have behov for kompetenceudvikling til at fremme ligestilling og diversitet, faldet fra 60 procent til 43 procent. Ændringen skyldes dog primært, at flere skoleledere svarer i mindre grad i 2024 (44 procent) end i 2018 (24 procent). Andelen, der svarer i nogen grad og i høj grad er dermed på samme niveau i 2024 som i 2018.

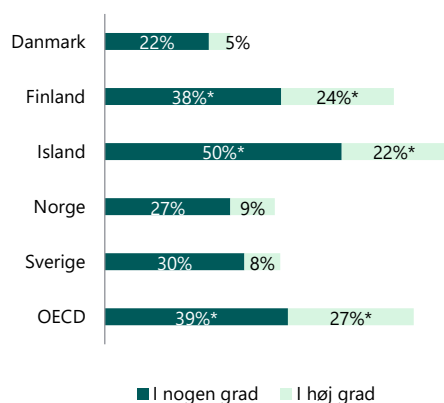
Derudover er der små ændringer i skoleledernes besvarelser i forhold til brug af data til kvalitetsudvikling, hvor lidt færre skoleledere angiver i høj grad at have et behov for kompetenceudvikling. Desuden oplever flere skoleledere i 2024, at de slet ikke har noget behov for kompetenceudvikling vedrørende observation af klasseundervisning og at give effektiv feedback.

Der er generelt ikke store forskelle på skoleledernes angivelse af kompetenceudviklingsbehov på tværs af skoletype. En undtagelse til dette er dog at fremme de ansattes trivsel, hvor 62 procent af skolelederne på de frie grundskoler i nogen eller høj grad har et kompetenceudviklingsbehov, mens det tilsvarende gælder for 38 procent af folkeskolelederne.

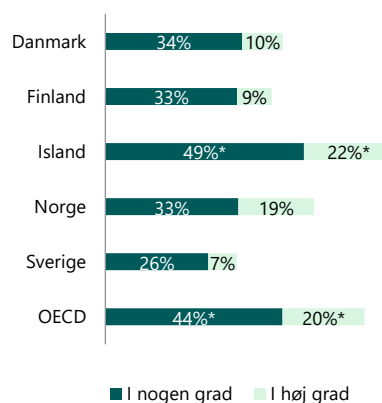
De danske skoleledere giver udtryk for lavere kompetenceudviklingsbehov end skolelederne i særligt Finland, Island og OECD som gennemsnit, mens forskellen til de norske og svenske skoleledere er mindre. Af figur 6.2.3 fremgår det, at en relativt lav andel af de danske, svenske og norske skoleledere oplever et kompetenceudviklingsbehov inden for udvikling af samarbejde mellem lærere og mellem lærere og pædagoger, sammenlignet med skolelederne i Finland, Island og OECD som gennemsnit.

Et af de områder, hvor flest danske skoleledere angiver, at de i nogen eller i høj grad har behov for kompetenceudvikling er inden for udvikling af en strategi for brugen af digitale ressourcer og værktøjer i undervisningen. Sammenligner man med de øvrige nordiske lande og OECD som gennemsnit, fremgår det af figur 6.2.4, at de danske læreres kompetenceudviklingsbehov ligger på niveau med lærerne i Finland, Norge og Sverige, mens en større andel af lærerne på Island og i OECD som gennemsnit, giver udtryk for i nogen eller høj grad at have behov for kompetenceudvikling.

Figur 6.2.3: Kompetenceudviklingsbehov i udvikling af samarbejde mellem lærere/mellem lærere og pædagoger



Figur 6.2.4: Kompetenceudviklingsbehov i udvikling af strategi for brugen af digitale ressourcer og værktøjer i undervisningen



Anm.: Skoleledere i grundskolen har svaret på spørgsmålet: "Markér nedenfor, i hvilken grad du mener, at du lige nu har behov for kompetenceudvikling inden for følgende områder? a) Udvikling af samarbejde mellem lærere/mellem lærere og pædagoger, b) Udvikling af en strategi for brugen af digitale ressourcer og værktøjer i undervisningen". Andele, der er signifikant forskellige fra den tilsvarende andel i Danmark er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Tilsvarende mønstre gælder for skoleledernes kompetenceudviklingsbehov i forhold til observation af klasseundervisning og udformning af kompetenceudviklingsaktiviteter. Danske skoleledere angiver, at de i høj grad har et behov for kompetenceudvikling inden for de to områder sammenlignet med lærerne i Island, Norge, Sverige og OECD-gennemsnittet samt Finland i forhold til udformning af kompetenceudviklingsaktiviteter.

Forskellene i de danske og øvrige nordiske landes skolelederes besvarelser kan hænge sammen med forskelle i skoleledernes opgaver på tværs af lande. Afsnit 4.3 viste blandt andet, at relativt få danske skoleledere sammenlignet med skolelederne i Island, Sverige og OECD-gennemsnittet overværer undervisningen i klasserne. Når mange af de danske skoleledere ikke udfører denne opgave, vil de formentlig også i mindre grad angive, at de har behov for kompetenceudvikling på området.

Samlet set bærer de danske skolelederes besvarelser om kompetenceudviklingsbehov således præg af, at lederne ikke oplever store kompetenceudviklingsbehov inden for de områder, der er blevet undersøgt i TALIS. Det kom til udtryk ved, at der ikke er nogle af de adspurgte områder, hvor over halvdelen af skolelærerne angiver et kompetenceudviklingsbehov, samtidig med at ledernes efterspørgsel på kompetenceudvikling er på niveau med eller faldet siden 2018. I en nordisk kontekst giver færre danske skoleledere desuden udtryk for kompetenceudviklingsbehov.

Litteratur

Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, LBK nr 1887 af 01/10/2021 (2021). <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2021/1887>

Black, P., & Wiliam, D. (2010). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81–90.

<https://doi.org/10.1177/003172171009200119>

Bundsgaard, J., Bindslev, S. G., Caeli, El. N., Grønhøj, E., & Rasmussen, E. (2024). *Danske elevers teknologiforståelse og skærmbrug: Resultater fra ICILS-undersøgelsen 2023*. Aarhus Universitetsforlag.

Børne- og Undervisningsministeriet. (2024). *Regler om inklusion*. uvm.dk.

<https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/inklusion/regler-om-inklusion>

Christensen, V. T., Beuchert, L., & Rasmussen, D. (2023). *PISA 2022 Hovedrapport* (s. 59). Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension.

Educational Research Review, 25, 23–38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>

Eriksson, C. (2021). *School achievement and health development in the Nordic countries:*

Knowledge gaps and concerns about school-age children. Nordic welfare center.

EVA. (2017). *Undervisningsdifferentiering i grundskolen* (Viden Om, s. 20). Undervisningsmini-

steriet. <https://eva.dk/Media/638366702481569274/Vidensnotat%20Undervisnings-differentiering%20GRU%20til%20UVM.pdf>

EVA. (2018). *Elevernes oplevelse af skoledagen og undervisningen* (s. 63). Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA. (2019). *TALIS 2018 – 1. Rapport: Lærernes undervisning, kompetenceudvikling og start i*

professionen (1; s. 104). Danmarks Evalueringsinstitut. <https://www.eva.dk/grund-skole/talis-2018-1-rapport>

- EVA. (2020a). *Elementer i god undervisning—En vidensopsamling med fokus på lærerens almenpædagogiske arbejde* (s. 38). Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. (2020b). *TALIS 2018 – 2. Rapport: Samarbejde, skoleklima og skoleledelse* (2; s. 82). Danmarks Evalueringsinstitut. <https://eva.dk/udgivelser/2020/mar/talis-2018-2-rapport>
- EVA. (2021). *Teamsamarbejde i folkeskolen* (s. 124). Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. (2023). *Støtte til nyuddannede lærere* (s. 54). Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. (2024). *Effekter af lærerbaggrund—Effekten af at blive undervist af lærere med forskellige uddannelsesbaggrunde på elevers trivsel og faglige præstationer* (s. 58). Danmarks Evalueringsinstitut.
- Hansen, L. A., Pedersen, B. S., & Harrits, G. S. (2019). *Vidensnotat: Præstationskultur, feedback og mindset* (s. 26). VIA University College.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Holstein, B. E., Knoop, H. H., Laflor, M., & Viskum, H. (2020). *Social kompetence og skoletrivsel—Analyser fra Den Nationale Trivselsmåling* (s. 23). Dansk Center for Undervisningsmiljø. <https://dcum.dk/media/qpmntqvh/2020-02-19-dcum-rapport-social-kompetence-og-skoletrivsel-web.pdf>
- Jensen, V. M., Kjer, M. G., Mikkelsen, M., & Sørensen, M. L. (2020). *Lærerkarakteristika og elevers læring—En analyse af lærernes undervisningspraksis, baggrund og rammevilkår* (s. 67). Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Jóelsdóttir, L. B., & Østergaard, K. (2024). *PISA 2022—Delrapport matematik. Danske 15-åriges oplevelse af deres matematikundervisning – og deres motivation, selvsikkerhed, matematikangst og mindset* (s. 41). Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Kaslund, R. L. (2025). *Opgørelse af undervisere i folkeskolen med og uden læreruddannelse* (s. 10). Arbejderbevægelsens Erhvervsråd. <https://www.ae.dk/node/3800/pdf-export>

- Klatte, M., Hellbrück, J., Seidel, J., & Leistner, P. (2010). Effects of Classroom Acoustics on Performance and Well-Being in Elementary School Children: A Field Study. *Environment and Behavior*, 42(5), 659–692. <https://doi.org/10.1177/0013916509336813>
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643–680. <https://doi.org/10.3102/0034654315626799>
- Kristensen, N. (2023). *Om manglen på uddannede folkeskolelærere*. VIVE Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd. <https://www.vive.dk/da/>
- Munthe, E., Erstad, O., Njå, M. B., Forsström, S., Gilje, Ø., Amdam, S., Moltudal, S., & Hagen, S. B. (2022). *Digitalisering i grunnopplæring; kunnskap, trender og framtidig kunnskapsbehov* (s. 135). Kunnskapssenter for utdanning, Universitetet i Stavanger. https://www.uis.no/sites/default/files/2022-12/13767200%20Rapport%20Grun-Dig_0.pdf
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD. (2020a). *TALIS 2018 Results (Volume II)*. <https://www.oecd-ilibrary.org/content/publication/19cf08df-en>
- OECD. (2020b). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- OECD. (2024). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2024 Conceptual Framework* (s. 119) [Technical Paper]. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD. (2025a). *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*. OECD Publishing.

OECD. (2025b). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2024 Technical Report* [Technical Report]. OECD Publishing.

Rambøll. (2017). *Litteraturstudium—Hvordan styrkes lærernes engagement og professionelle ansvar?* (s. 46). Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf17/feb/170201-litteraturstudie-laerere-januar-2017.pdf>

Shield, B. M., & Dockrell, J. E. (2008). The effects of environmental and classroom noise on the academic attainments of primary school children. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 123(1), 133–144. <https://doi.org/10.1121/1.2812596>

Simovska, V., & Primdahl, N. L. (2024). Trivsel og trivselsfremme i skolen. *Pædagogisk indblik*, 24, 3–50.

Styrelsen for It og Læring. (2025). *Uddannelsesstatistik*. <https://uddannelsesstatistik.dk/Pages/Topics/20.aspx>

Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. (2024). *Generativ kunstig intelligens i grundfag på erhvervsuddannelser—Anbefalinger til grundskolen* (s. 30). Børne- og Undervisningsministeriet.

Styrelsen for undervisning og Kvalitet. (2024). *Generativ kunstig intelligens på gymnasiale uddannelser—Anbefalinger til undervisningen*. uvm.dk.

Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. (2025a). *Anbefalinger om brug af generativ AI i undervisningen i folkeskolen* (s. 25). Styrelsen for Undervisning og Kvalitet.

Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. (2025b). *TALIS 2024—Ungdomsuddannelse*.

Vaaben, N., Olesen, K. G., Davy, S. L. G., Pedersen, M. B., & Mouritzen, S. S. (2021). *Trivsel og motivation gennem arbejdslivet i uddannelsessektoren* (s. 104). Københavns Professionshøjskole.

Bilag 1: Metode og datakvalitet

Metode og datakvalitet

Designet i TALIS 2024 er fastlagt af det internationale konsortium i samarbejde med repræsentanter og eksperter fra de enkelte lande i undersøgelsen. Designet har til formål at sikre sammenlignelighed mellem lande og inden for de enkelte lande over tid. TALIS 2024-designet deler derfor ligheder med tidligere runder af undersøgelsen. Danmark deltog i 2024 i optioner for dagtilbud for de 3-6-årige (ISCED 02), grundskole for 7.-10. klasse (ISCED 2) og ungdomsuddannelse (ISCED 3).

I det følgende beskrives forhold omkring gennemførelsen af TALIS 2024 i Danmark for grundskolens 7.-10. klasse, herunder undersøgelsens gennemførelse på skoler samt udvælgelsen af lærere.

Dette bilag formidler de vigtigste metodiske og tekniske forhold vedrørende undersøgelsen i et ikke-teknisk sprog. OECD har udgivet en teknisk rapport, hvor man kan finde flere tekniske detaljer og forklaringer (OECD, 2025b). Flere detaljer kan også findes i bilag A i den internationale rapport (OECD, 2025a).

Stikprøvedesign og udvælgelse af skoler og lærere

Stikprøverne i TALIS udtrækkes i et to-trins-samlingsdesign.

I første trin udtrækkes én stikprøve for grundskolen. Skoler er udvalgt tilfældigt inden for fastlagte strata. På grundskoleområdet er de danske skoler stratificeret efter, om skolen er folkeskole, kommunal ungdomsskole, efterskole eller fri skole og efter skolestørrelse og region. Dette er med til at sikre, at stikprøven af de 237 skoler er repræsentativ for de nævnte forhold.

Hvis en udtrukket skole vælger ikke at deltage i undersøgelsen, udtrækkes en reserveskole inden for samme strata. I resten af bilaget benævnes disse som reserveskoler.

For at styrke stikprøvens repræsentativitet i forhold til den danske population af skoler, anvendes der vægte i dette trin af samplingsdesignet. I analysen tildeles skolerne således vægte, alt efter graden af repræsentativitet indenfor de fastlagte strata.

Andet trin består af en udtrækning af op til 20 lærere fra de udtrukne skoler efter kriterier, der sikrer repræsentativitet i undersøgelsen. I dette trin anvendes der ligeledes vægte, der er med til at styrke stikprøvens repræsentativitet.

For både skoler, ledere og lærere udregnes også såkaldte *non-response* vægte. Disse vægte er med til at styrke analyseresultaternes repræsentativitet at korrigere for udvalgte, men ikke-deltagende, skoler, ledere eller lærere.

Eksklusioner

I udvælgelsen ekskluderes en række skoler. På grundskoleområdet er skoler med færre end 30 elever ekskluderet. I TALIS 2024 ekskluderes 143 grundskoler ud af 1.666 (8,6 procent).

Spørgeskemaer

TALIS' datagrundlag baserer sig på spørgeskemadata fra TALIS 2024 og TALIS 2018. TALIS-grundskole består af spørgeskemaer til grundskolelærere i 7.-10. klasse samt grundskoleledere.

Spørgeskemaerne er udviklet af The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) i samarbejde med et internationalt konsortium, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) og en række internationale eksperter. Spørgeskemaerne er kvalitativt pilottestet i 2022 og kvantitativt pilottestet i 2023. De er udviklet med udgangspunkt i ny viden på området. De nationale oversættelser er valideret af det internationale konsortium for at sikre, at ordlyden og hensigten med spørgsmålene bevares på tværs af lande.

Den danske oversættelse af et spørgsmål vedrørende digitale værktøjer og ressourcer afviger fra oversættelsen i de andre lande. I de andre lande handlede spørgsmålet om, hvorvidt digitale værktøjer og ressourcer distraherer eleverne fra at lære (The use of digital tools and resources distracts students from learning). Dette blev ved en fejl oversat til, hvorvidt digitale værktøjer og ressourcer hæmmer elevernes læring. De danske svar på dette spørgsmål indgår derfor ikke i de internationale data og rapporter, ligesom der ikke i denne rapport sammenlignes til øvrige lande på dette spørgsmål.

Datakvalitet

I TALIS stilles krav til deltagelsesprocenter for skoler samt svarprocenter fra lærere og ledere. Der er mulighed for at benytte reserveskoler, hvis der ikke kan sikres en tilstrækkeligt høj deltagelse på baggrund af de oprindeligt udtrukne skoler. Takker en skole nej, inviteres derfor i stedet en anden skole, der ligner den oprindelig på de central stratificeringsforhold (se ovenfor).

Der stilles meget høje kvalitetskrav til TALIS. Af de udtrukne skoler skal mindst 75 procent deltage i undersøgelsen, for at data opnår kvalitetsvurderingen 'Good'. Deltager under halvdelen af hovedstikprøven, vurderes data som 'Insufficient'. Opnås deltagelsesprocenten på 75 procent eller derover ved brug af reserveskoler, vurderes data som 'Fair'. Den danske stikprøve i TALIS 2024 imødekom de tekniske standarder med vurderingen 'Fair'. Der er i Danmark blevet foretaget analyser for at afdække konsekvensen af deltagelsesprocenten. OECD har konkluderet, at de danske data er af tilstrækkelig kvalitet. Se mere nedenfor.

Dataindsamling og svarprocent

Dataindsamlingen på TALIS 2024 var i Danmark todelt. Først blev de oprindeligt udtrukne skoler inviteret til deltagelse. På grundskoleområdet (ISCED 2) blev 237 skoler udtaget i stikprøven, hvoraf 130 af de oprindeligt udtrukne skoler deltog. Derefter blev reserveskoler kontak-
tet, hvoraf yderligere 59 skoler deltog. 189 skoler deltog altså i TALIS 2024 i Danmark.

Det kræves, at over 50 procent af de oprindeligt udtrukne skoler har en lederbesvarelse, og at den samlede deltagelse efter brug af reserveskoler er over 75 procent. Tabel 1 viser deltagelses- og svarprocenter på grundskoleområdet (ISCED 2).

Antal oprindeligt udtrukne skoler/institutioner	Svarprocent blandt oprindeligt udtrukne skoler/institutioner	Antal deltagende skoler (inkl. reservestikprøve)	Svarprocent efter brug af reserveskoler/-institutioner
130	55%	189	80%

Tabel 1. Deltagelse og svarprocent blandt ledere i ISCED 2. Svarprocenten udregnes på baggrund af totalen af samplede skoler (inklusive reserveskoler), 237.

Kilde: OECD 2025, Annex A.

For lærere kræves derudover, at mindst 50 procent af lærerne på de enkelte udtrukne skoler deltager, hvilket opnås for det danske sample af lærere på grundskoleområdet. Tabel 2 viser ligeledes at kravet om, at mindst 75 procent af alle lærere fra den samlede stikprøve efter brug af reserveskoler deltager, imødekommes på grundskoleområdet (ISCED 2).

	Antal deltagende skoler/institutioner	Antal lærer-/personalebesvarelser	Svarprocent blandt deltagende lærere/personale
Grundskolelærere	189	2.488	86%

Tabel 2. Deltagelse og svarprocent blandt lærere og pædagogisk personale i ISCED 2.

Kilde: OECD 2025, Annex A.

National og international kvalitetskontrol

De tekniske standarder for TALIS fordrer, at der gennemføres en national og en international kvalitetssikring af dataindsamlingen. Derfor er der i alle undersøgelsens praktiske led etableret omfattende procedurer for at sikre tilfredsstillende data.

I den nationale kvalitetssikring er der gennemført korte telefoniske interviews med en række tilfældigt udvalgte kontaktpersoner, der er udpeget på de deltagende skoler til TALIS og udtrukket til kvalitetssikringsinterviews. Kontaktpersonerne har til opgave at bidrage til afviklingen af TALIS-undersøgelsen, blandt andet ved at informere skolens ansatte om undersøgelsen samt uddele invitationsbreve og undersøgelsesmateriale til de udtrukne medarbejdere. På grundskoleområdet er der gennemført syv interviews.

Tilsvarende gennemføres der fra det internationale konsortium en revision af den nationale afvikling af undersøgelsen hos Styrelsen for Undervisning og Kvalitet samt interviews med en række tilfældigt udvalgte kontaktpersoner. Den nationale og internationale kvalitetskontrol giver ikke anledning til bemærkninger.

Hvis kravene i de tekniske standarder for TALIS til deltagelses- og besvarelsesprocenter hos ledere og lærere er opfyldt, bliver data automatisk godkendt. I tilfælde af at disse krav ikke opfyldes, er det relevant at foretage nærmere analyser af betydningen heraf for på den måde at styrke analyseresultaterne. Med henblik på at sikre pålidelighed og validitet gennemføres derfor bortfaldsanalyser, hvis deltagelses- og svarprocenten i hovedstikprøven er under 75 procent. Det er tilfældet for Danmark, hvor repræsentativiteten er sikret ved at benytte reservestikprøven.

Danske bortfaldsanalyser

OECD og IEA har som led i deres forsøgsprogram for TALIS 2024-undersøgelsen foretaget en bortfaldsanalyse i form af et non-response survey (NRS) af de danske TALIS-data for at sikre,

at de indsamlede data er repræsentative for den danske population af skoler, lærere og ledere. Denne viden er både nyttig for hovedundersøgelsens analyser og for fremtidige runder af TALIS.

Dataindsamlingen til TALIS NRS blev gennemført i juni 2024, hvor ledere fra ikke-deltagende skoler fra den oprindelige danske stikprøve blev inviteret til at deltage i et NRS. Spørgeskemaet indsamlede viden om skolens størrelse og type, ledernes opgaver og erfaringer samt skolens begrundelse for ikke at deltage i TALIS-hovedundersøgelsen. Spørgsmål i TALIS NRS er korreleret med de spørgsmål, der besvares af lærere fra de deltagende skoler. På den måde kan det statistisk vises, hvorvidt deltagende skoler og ikke-deltagende skoler besvarelsen korrelerer på udvalgte karakteristika.

I NRS-bortfaldsanalysen inddeles datagrupperne i tre: skoler, der deltager i TALIS (Gruppe 1), skoler, der ikke deltager i TALIS, men i TALIS NRS (Gruppe 2), og skoler, der hverken deltager i TALIS eller TALIS NRS (Gruppe 3). I tabel 4 vises fordelingen af de tre grupper, som fremgår af bortfaldsanalysen.

Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3
54%	25%	21%

Tabel 4. Vægtet andel af skoler, der falder inden for hver gruppe-kategori baseret på TALIS og TALIS NRS.

Kilde: IEA 2024, Non-Response Bias Analysis.

I bortfaldsanalysen sammenlignes fordelingen på en række karakteristika for Gruppe 1 og 2. Analysen viser, at der er forskelle mellem deltagende og ikke-deltagende skoler i TALIS-undersøgelsen, særligt i forhold til institutionstype, ledernes erfaring og skolernes oplevelse af lærermangel.

I grundskoleanalysen observeres en højere andel af frie grundskoler (fri- og efterskoler) blandt de deltagende skoler end blandt de ikke-deltagende skoler med en forskel på 17,8 procentpoint. Ligeledes viser analysen en forskel i ledernes erfaring, idet ikke-deltagende skoler har en højere andel af ledere med mere end ti års erfaring. Disse forskelle forsvinder dog, når reserveskolerne inkluderes i analysen.

På baggrund af bortfaldsanalysen – herunder de afledte opmærksomhedspunkter – konkluderer OECD og det internationale konsortium, at de danske TALIS-data er af tilstrækkelig kvalitet og fortsat har vurderingen 'Fair'.

Kolofon

TALIS 2024 - Grundskole

Redaktion:

Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, Børne- og Undervisningsministeriet

Layout:

Børne- og Undervisningsministeriet

Publikationen kan ikke bestilles, men den kan hentes på Børne- og Undervisningsministeriets hjemmeside.

Eventuelle henvendelser af indholdsmæssig karakter rettes til Kontor for Viden og Puljer på Stuk.KVP@stukuvm.dk

Udgivet af:

Børne- og Undervisningsministeriet, 2025

