



STYRELSEN FOR
UNDERVISNING OG KVALITET

TALIS 2024 – Ungdomsud- dannelse

Børne- og Undervisningsministeriet

Indhold

Forord	6
Hovedresultater	7
1. Indledning	10
Hvad er TALIS?	10
Sammenligning mellem erhvervsuddannelser og gymnasiale uddannelser	11
Sammenligning over tid og med andre uddannelsesområder	12
Data og metode	12
Kapitel 2. Lærernes og ledernes baggrund og erfaring	15
2.1 Hvem er lærerne?	15
Lærernes køn og alder	15
Lærernes uddannelse og erfaring	16
2.2 Hvem er lederne?	18
Ledernes køn og alder	19
Ledernes erfaring og uddannelse	19
Kapitel 3. Lærerarbejdet i undervisningen	21
3.1 Lærernes arbejdstid og tidsforbrug på opgaver	22
Lærernes samlede arbejdstid og undervisningstimer	22
Lærernes tidsforbrug på andre opgaver	23
3.2 Lærernes undervisningspraksis	25
Didaktiske tilgange i undervisningspraksis	25
Adaptiv undervisningspraksis	28
Evaluerings og feedback til eleverne	29
3.3 Klasseledelse og læringsmiljø	31
Lærernes oplevelse af omfanget af støj og uro i undervisningen	31
Lærernes oplevelse af forstyrrende elementer i undervisningen	31
Lærernes praksis for opretholdelse af ro og orden i klasselokalet	33
3.4 Lærernes tro på egne evner	35
Lærernes tro på egne evner inden for klasseledelse	35
Lærernes tro på egne evner inden for forskellige aspekter af klasseundervisning og elevmotivation	36
Lærernes tro på egne evner til at undervise elever med særlige behov	38
3.5 Lærernes brug af teknologi i undervisningen	39
Teknologi i klasseundervisning og individuel undervisning	40
Tro på egne evner til at anvende digitale værktøjer	41
Lærernes vurdering af digitale værktøjers betydning for elevernes læring	42
Lærernes arbejde med kunstig intelligens	44

Kapitel 4. Miljøet på uddannelsen	48
4.1 Lærernes samarbejde og selvbestemmelse	49
Samarbejde mellem lærere	49
Skolens samarbejdskultur	52
Ledelsens vurdering af samarbejds-kulturen og tillid til lærernes faglighed	53
Lærernes oplevelse af selvbestemmelse og faglig opbakning	54
4.2 Evaluering og feedback til lærerne	55
Feedback på overværelse af undervisning	55
Feedback fra elevers spørgeskemaer og tests	57
Betydningen af feedback for lærernes undervisning	58
Ledelsens formelle evaluering af lærerne	60
4.3 Barrierer for god undervisning	62
Ledernes vurdering af materielle barrierer	62
Ledernes vurdering af personaleressourcer og -kompetencer som barrierer	64
4.4 Udfordringer med skoleklimaet	67
Lærer-elev-relationer og problematisk elevadfærd	67
Lærernes tillid og forventninger til eleverne	69
 Kapitel 5. Lærernes jobtilfredshed, kompetencer og opstart i professionen	 71
5.1 Lærernes jobtilfredshed, fastholdelse og kilder til stress	72
Lærernes overordnede jobtilfredshed	72
Lærernes syn på forskellige aspekter af lærerjobbet og værdsættelse	74
Fastholdelse af lærere	77
Forandringstræthed blandt lærerne	79
Lærernes oplevelse af stress og arbejdets påvirkning	80
Kilder til stress på jobbet	81
Lærernes oplevelse af ledelsen på ungdomsuddannelserne	83
5.2 Kompetenceudvikling	85
Fokus for lærernes kompetenceudvikling	85
Lærernes vurdering af kompetenceudviklingens udbytte	87
Lærernes kompetenceudviklingsbehov	88
Barrierer for kompetenceudvikling	90
5.3 Lærernes opstart på ungdomsuddannelserne	92
Lærernes deltagelse i introduktionsaktiviteter	92
Ledernes tilrettelæggelse af nyansatte læreres introduktionsforløb	96
 Kapitel 6. Ledernes jobtilfredshed og kompetencer	 99
6.1 Ledernes opgaver og jobtilfredshed	100
Ledernes forskellige opgaver og omfanget af dem	100
Ledernes oplevelse af arbejdet som leder	102
Lederne om arbejdets påvirkning og kilder til stress i deres arbejde	104
Kilder til stress i arbejdet	105
6.2 Ledernes kompetenceudvikling	106
Ledernes deltagelse i kompetenceudvikling	106
Hvilke kompetenceudviklingsbehov oplever lederne?	108
 Litteratur	 111

Bilag 1: Metode og datakvalitet	115
Metode og datakvalitet	115
Stikprøvedesign og udvælgelse af skoler og lærere	115
Spørgeskemaer	116
Datakvalitet	116
National og international kvalitetskontrol	117

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 på de danske ungdomsuddannelser. 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, og bidrager til andre lande om, hvordan vi i Danmark arbejder på skoleområdet.

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).

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

Cirka 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 og oplever en høj grad af selvbestemmelse. Jobtilfredsheden blandt danske lærere er høj og er steget siden 2018, ligesom også flere lærere vurderer, at lærerprofessionen er respekteret i samfundet end i 2018.

På den anden side oplever særligt mange ledere på erhvervsuddannelser, at manglende eller for ringe fysiske rammer på skolen udgør en barriere for at gennemføre undervisning af høj kvalitet. På erhvervsuddannelserne oplever lederne også i højere grad end deres kolleger på gymnasierne, at mangel på kvalificerede lærere står i vejen for kvaliteten i undervisningen.

Lærere og ledere

Lærerne på de gymnasiale uddannelser er i gennemsnit 47 år og har 16 års undervisningserfaring. Lærerne på erhvervsuddannelserne er i gennemsnit 49 år og har 13 års undervisningserfaring. Der er flere kvindelige end mandlige lærere på de gymnasiale uddannelser, mens billedet er modsat på erhvervsuddannelserne, hvor de fleste lærere er mænd. Siden 2018 er andelen af kvindelige lærere på ungdomsuddannelserne samlet set steget med fire procentpoint, mens andelen af mandlige lærere tilsvarende er faldet.

Lederne på de gymnasiale uddannelser har i gennemsnit 15 års erfaring, mens lederne på erhvervsuddannelserne i gennemsnit har 8 års erfaring. Under en femtedel af lederne på tværs af uddannelsesområderne har ikke gennemført kurser eller uddannelse i pædagogisk ledelse.

Arbejdstid og tidsanvendelse

Lærerne på de gymnasiale uddannelser arbejder i gennemsnit knap 41 timer om ugen. På erhvervsuddannelserne arbejder lærerne lidt mindre – knap 39 timer om ugen. Erhvervsuddannelseslærerne bruger i gennemsnit 24 timer af deres ugentlige arbejdstid på undervisning, mens lærerne på de gymnasiale uddannelser underviser omkring 16 timer om ugen.

Undervisningspraksis

Siden 2018 er der sket en positiv udvikling i lærernes brug af opsummering som didaktisk greb. Andelen af lærere, der opsummerer, hvad klassen har lært, er steget med otte procentpoint.

Mere end en fjerdedel af lærerne på ungdomsuddannelserne giver ofte eller altid eleverne mundtlig eller skriftlig feedback, der fokuserer på de områder, hvor eleverne skal forbedre sig. Samtidig er andelen af lærere, der giver umiddelbar feedback på igangværende opgaver, faldet siden 2013.

Klasseledelse og undervisningsmiljø

Flere lærere på begge uddannelsesområder oplever forstyrrelser i undervisningen. 26 procent vurderer, at der er meget forstyrrende larm og uro i klassen – en stigning på otte procentpoint siden 2018. Lærerne bruger i gennemsnit ni procent af undervisningstiden på at opretholde ro og orden, hvilket er to procentpoint mere end i 2018.

Omkring en femtedel af lærerne på erhvervsuddannelserne og en fjerdedel af lærerne på de gymnasiale uddannelser oplever, at der går lang tid i begyndelsen af lektionerne, før eleverne er klar til at arbejde.

Tro på egne evner

Lærerne på ungdomsuddannelserne har generelt høj tro på egne evner. Omkring ni ud af ti vurderer, at de i høj grad kan løse centrale undervisningsopgaver – herunder at skabe ro i klassen og få eleverne til at overholde reglerne.

Troen på egne evner er dog lavere, når det handler om at undervise elever med særlige behov. Lidt over halvdelen af lærerne på de gymnasiale uddannelser (55 procent) og 62 procent af lærerne på erhvervsuddannelserne har høj tiltro til, at de kan tilpasse undervisningen til elever med særlige behov.

Digital teknologi og kunstig intelligens

Lærerne på ungdomsuddannelserne bruger i høj grad digitale værktøjer i undervisningen. Omkring 70 procent anvender digital teknologi til at give instruktioner, og knap halvdelen giver ofte eleverne opgaver, som kun kan løses med digital teknologi.

Lærerne ser både muligheder og udfordringer i digitaliseringen. Mest positive er lærerne på erhvervsuddannelserne, hvor 84 procent vurderer, at brugen af digital teknologi understøtter elevernes faglige udvikling. Det samme gælder for 70 procent på de gymnasiale uddannelser.

Samarbejde og ledelse

Lærere på erhvervsuddannelser angiver i højere grad end lærere på gymnasiale uddannelser, at de ofte samarbejder med deres kolleger om en række aktiviteter. Lærere på de gymnasiale uddannelser vurderer til gengæld i højere grad, at samarbejdskulturen på deres skole er god.

Mere end otte ud af ti lærere angiver, at de har betydelig eller fuld selvbestemmelse i tilrettelæggelse og forberedelse af undervisningen samt i valg af undervisningsmetoder. Mere end syv ud af ti oplever faglig opbakning fra skolens ledelse. Lærere på gymnasiale uddannelser oplever generelt en højere grad af selvbestemmelse end lærere på erhvervsuddannelser.

Evaluering og feedback til lærere

Omkring halvdelen af lærerne har oplevet, at andre kolleger på skolen giver dem feedback på baggrund af overværelse af deres undervisning. 51 procent af lærerne på de gymnasiale uddannelser og 16 procent på erhvervsuddannelserne oplever at få denne feedbacktype af skolens ledelse. En hyppig anvendt kilde til feedback fra skolens ledelse er på begge uddannelsesområder elevers besvarelser af spørgeskemaer om lærernes undervisning. Det er særligt gruppen af nye lærere, der oplever at have stor gavn af at modtage feedback.

Typisk er det andre medlemmer af skolens ledelse end rektoren/direktøren, der formelt evaluerer lærerne. Siden 2018 er der sket en stigning på 15 procentpoint i andelen af lærerne, der angiver, at det aldrig er rektorer/direktører, som formelt evaluerer dem.

Barrierer for god undervisning

Mange ledere på erhvervsuddannelser oplever at manglende eller for dårlige materielle forhold udgør en barriere for at gennemføre undervisning af høj kvalitet. Her angiver henholdsvis 41 og 36 procent, at manglende eller for ringe fysiske rammer samt for få eller for ringe undervisningsarealer udgør en barriere i nogen eller høj grad. Lederne på de gymnasiale uddannelser oplever generelt ikke materielle forhold som en barriere.

På samme vis oplever flere erhvervsuddannelsesledere, at manglende personaleressourcer- og kompetencer udgør en barriere. Henholdsvis 46 procent og 37 procent angiver, at mangel på kvalificerede lærere samt mangel på lærere med kompetence i at undervise elever med særlige behov er en barriere i nogen eller høj grad. 21 og 10 procent af lederne på de gymnasiale uddannelser vurderer det samme.

Udfordringer med miljøet på uddannelsen

Ledere på erhvervsuddannelser rapporterer oftere end ledere på gymnasiale uddannelser, at der forekommer problematisk adfærd på skolen. Det gælder både trusler eller mobning blandt elever, brug eller besiddelse af stoffer/alkohol samt trusler eller nedsættende tale til lærere eller medarbejdere, som mellem 17 og 23 procent af lederne på erhvervsuddannelserne angiver forekommer månedligt eller oftere.

På tværs af uddannelsesområderne er der omkring fire ud af ti lærere, der angiver at skolens medarbejdere konsekvent håndhæver de samme regler for elevadfærd.

Lærernes jobtilfredshed, fastholdelse og stress

Jobtilfredsheden blandt danske lærere er høj og er vokset fra 2018 til 2024. Ni ud af ti er tilfredse med deres arbejde og otte ud af ti ville vælge lærerfaget igen. 57 procent oplever, at lærerjobbet er respekteret i samfundet, hvilket er 19 procentpoint flere end i 2018.

Omkring halvdelen af lærerne oplever i nogen eller høj grad stress i deres arbejde. Der er forskelle i, hvad lærere på gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser oplever som de største kilder til stress. Der er flere lærere end i 2018, der angiver opretholdelse af ro i klasselokalet, tilpasning af undervisningen til elever med særlige behov samt trusler eller nedsættende tale fra elever, som faktorer der udgør kilder til stress.

Lærernes kompetenceudvikling og opstart

Lærerne efterspørger i særlig grad kompetenceudvikling i brugen af kunstig intelligens i undervisningen, undervisning af elever med særlige behov samt tekniske og pædagogiske/didaktiske kompetencer til anvendelse af digitale værktøjer. Ca. to ud af tre angiver, at de kompetenceudviklingsforløb, de har deltaget i, har haft et positivt udbytte for deres undervisning.

Flere lærere deltager i 2024 i enten uformelle eller formelle introduktionsaktiviteter i forbindelse med deres opstart på skolerne end i 2018.

Ledernes opgaver og jobtilfredshed

Næsten alle ledere er enige i, at de alt i alt er glade for deres arbejde, og at de ville vælge denne stilling, hvis de skulle vælge igen. Otte ud af ti oplever, at deres job i nogen eller høj grad efterlader tid til deres privatliv.

Lederne beskriver en bred og kompleks opgaveportefølje, hvor interaktion med medarbejdere og elever fylder mest, men også administrative opgaver, ledelsesopgaver og møder fylder.

Siden 2018 er der sket stigninger i andelen af ledere, der ofte har samarbejdet med lærere om at løse disciplinære problemer i klasserne, samt i andelen der ofte bruger tid på at afklare skemæssige problemer. Særligt på erhvervsuddannelserne bruger lederne ofte tid på dette.

1. Indledning

Denne rapport præsenterer de danske resultater fra OECD's internationale undersøgelse TALIS (Teaching and Learning International Survey) 2024 på ungdomsuddannelsesområdet. Undersøgelsen er en spørgeskemaundersøgelse blandt ungdomsuddannelseslærere og -ledere, der giver indblik i deres oplevelser af deres praksis og vilkår samt rammerne for undervisning og skoleudvikling. TALIS på ungdomsuddannelsesområdet blev gennemført første gang i 2013, og TALIS 2024 er tredje gang, der kigges på ungdomsuddannelserne.

Undersøgelsens formål er at bidrage med et solidt vidensgrundlag til beslutningstagere, interessenter, ledere, lærere og andre aktører, der arbejder med at udvikle kvaliteten på de danske ungdomsuddannelser.

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 kvalitet i undervisningen (OECD, 2024).

Formålet med rapporten er at skabe et overblik over disse forhold ved at beskrive, hvordan lærere og ledere på ungdomsuddannelserne oplever dem, og hvorvidt der er sket en udvikling siden sidste TALIS-runde i 2018. Rapporten har således et deskriptivt sigte og vil kun i meget begrænset omfang undersøge sammenhænge mellem de forskellige forhold, for eksempel hvordan en bestemt samarbejdspraksis hænger sammen med lærernes tiltro til egne evner eller deres generelle jobtilfredshed.

Data indsamlet i TALIS bliver stillet til rådighed for forskning og analyser, så alle interesserede kan dykke ned i de sammenhænge, de finder mest interessante.

Hvad er TALIS?

TALIS er en international undersøgelse, der har fokus på lærernes professionelle udvikling, læringsmiljøet på skolerne og ledelse. Landene, der medvirker i TALIS, er forpligtet på at gennemføre undersøgelsen på, hvad der svarer til Danmarks 7.-10. klassetrin (ISCED 2). 55 lande medvirker sammen med Danmark i den del. Landene har også mulighed for at anvende spørgergammen på 0.-6. klassetrin (ISCED 1) og på det, som svarer til det danske ungdomsuddannelsesområde (ISCED 3). I lighed med tidligere TALIS-runder er TALIS 2024 på ungdomsuddannelsesområdet afgrænset til erhvervsuddannelser og gymnasiale uddannelser.

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

Lærernes og ledernes baggrund og erfaring

Kapitlet fortæller om lærerne og lederne på de danske gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser. Det omfatter en præsentation af lærernes og ledernes fordeling på køn, alder, uddannelse og erfaring.

Lærerarbejdet i undervisningen

Kapitlet beskriver først lærernes arbejdstid, og hvor meget tid de bruger på forskellige opgaver. Der er 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.

Miljøet på uddannelsen

Af kapitlet fremgår lærernes og ledernes oplevelse af miljøet på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelserne. Kapitlet dækker blandt andet lærernes involvering i skolen og oplevelse af selvbestemmelse samt samarbejdet mellem lærerne og mellem lærerne og lederen. Desuden beskriver kapitlet brugen af feedback og evaluering til lærerne. Endelig belyser kapitlet forskellige barrierer for god undervisning og udbredelsen af forskellige former for problematisk elevadfærd.

Lærernes jobtilfredshed, kompetencer og opstart i professionen

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 et indblik i fastholdelsen af lærere og nye læreres opstart, blandt andet introduktionsaktiviteter og mentorordninger.

Ledernes jobtilfredshed og kompetencer

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

Sammenligning mellem erhvervsuddannelser og gymnasiale uddannelser

Lærernes og ledernes svar bliver særligt interessante, når de sammenlignes med besvarelser fra andre områder, og når man kan se, hvordan deres besvarelser har udviklet sig over tid – eller hvordan lærere og ledere på forskellige uddannelsesområder har forskellige oplevelser.

I de to tidligere TALIS-runder i 2013 og 2018 har det ikke været muligt i samme omfang som i 2024 at opdele resultaterne for de to ungdomsuddannelsesområder. At vise resultaterne opdelt er interessant, idet rammerne for erhvervsuddannelserne og de gymnasiale uddannelser er forskellige, blandt andet med hensyn til regelgrundlaget, uddannelsernes formål, undervisningsformerne samt lærernes uddannelsesbaggrund og overenskomstforhold. Ikke-opdelte tal for ungdomsuddannelserne som sådan risikerer derfor at maskere interessante forskelle.

Opdelingen mellem erhvervsuddannelser og gymnasiale uddannelser sker for at give beslutningstagere, interessenter og institutioner mulighed for at se resultaterne for hvert uddannelsesområde. Rapporten fokuserer ikke på at finde årsagerne til eventuelle forskelle mellem de

to uddannelsesområder. Ligesom forskellene heller ikke fremhæves for at vurdere, om den ene ungdomsuddannelse gør tingene mere rigtigt eller bedre end den anden.

Sammenligning over tid og med andre uddannelsesområder

Derudover vil der også, hvor det er muligt, blive foretaget sammenligninger med forrige runde af TALIS i 2018. Ved sammenligninger over tid ses dog på ungdomsuddannelsesområdet samlet uden opdeling på uddannelsesområde, da opsplitning i erhvervsuddannelser og gymnasiale uddannelser som nævnt ikke er muligt med data fra de tidligere TALIS-runder. Hvor det er fundet relevant, perspektiveres der enkelte steder også til TALIS på grundskoleområdet.

Der medvirker foruden Danmark syv andre lande i TALIS på ungdomsuddannelsesområdet: Kroatien, Belgien, Portugal, Saudi-Arabien, Slovenien, Tyrkiet og De Forenede Arabiske Emirater. Det er vurderet, at de øvrige syv landes skolesystemer ikke er interessante i en dansk kontekst, hvor der typisk sammenlignes med nordiske lande. Dog vil der relevante steder blive perspektiveret til de internationale resultater.

Data og metode

TALIS 2024 bygger på spørgeskemabesvarelser fra et repræsentativt udsnit af lærere og ledere på ungdomsuddannelserne. Alle på skolerne, der varetager undervisning, herunder også midlertidigt ansatte, indgår i undersøgelsen.

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 hos Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK).

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

2.550 lærere og 179 ledere fra 179 ungdomsuddannelser har deltaget. Svarprocenten er på 86 procent blandt lærerne og 77 procent blandt lederne. Da resultaterne i TALIS tager udgangspunkt i en stikprøve blandt danske ledere og lærere, er undersøgelsens datagrundlag blevet vægtet efter uddannelsesområde, størrelse og geografisk placering for at sikre, at resultaterne er repræsentative for alle danske lærere og ledere på ungdomsuddannelserne. 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 af både lærernes og ledernes besvarelser i gennemsnit samt opdeling på forskellige lærergrupper og ledergrupper (for eksempel opdeling på uddannelsesområde 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 gennem hele rapporten oplyst, om forskelle mellem grupper er signifikante eller ej (se læsevejledning på næste side).

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

Her kan du finde TALIS 2024-data

Denne rapport beskriver lærernes og ledernes 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 en opdeling af besvarelserne i alle svarkategorier. Du kan også finde estimater og standardfejl for lærernes og ledernes besvarelser. Derudover kan du finde udvalgte resultater for lærerne i 2018 samt nedbrud på udvalgte variable, fx køn, alder og skoletype.

En stor del af data fra TALIS 2024 er desuden frit tilgængelige 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.

Læsevejledning: Opmærksomhedspunkter ved læsning af TALIS-resultater

Udvikling fra 2018 til 2024: Rapporten analyserer for en række spørgsmål udviklingen siden TALIS 2018. 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.

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. En 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 observationen med mindst 95 procents sikkerhed ikke er en tilfældighed. Når teksten i rapporten fremhæver en forskel er denne signifikant, medmindre andet angives.

Afrapportering 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 afrapporteres der i mange af figurerne 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 grupperne, det vil sige, hvis en langt større andel af respondenterne i den ene gruppe for eksempel har svaret i høj grad.

Analyse af svar fra ledere: I alt 179 ledere har deltaget i TALIS 2024. Når ledernes svar opdeles i mindre grupper (for eksempel efter uddannelsesområde) 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 lederne derfor være behæftet med større usikkerhed.

Kapitel 2. Lærernes og ledernes baggrund og erfaring

Læreres og lederes køn, alder, uddannelse og erfaring er relevante for at få et demografisk billede af de personalegrupper, der arbejder på de danske ungdomsuddannelser. Kapitlet gennemgår karakteristika ved lærerne og lederne:

- Afsnit 2.1 beskriver køns- og aldersfordelingen blandt lærerne på ungdomsuddannelserne samt deres uddannelsesbaggrund og erhvervs erfaring.
- Afsnit 2.2 præsenterer de tilsvarende resultater for lederne.

Kapitlets hovedresultater er:

- På de gymnasiale uddannelser er 57 procent af lærerne kvinder, og 56 procent af lederne mænd. På erhvervsuddannelserne er der en overvægt af mænd blandt både lærere og ledere.
- Langt de fleste ledere på ungdomsuddannelserne har gennemgået et uddannelsesforløb, som giver dem et grundlag for at udøve pædagogisk ledelse. Kun mellem 12 og 15 procent har ikke gennemgået et sådant forløb.

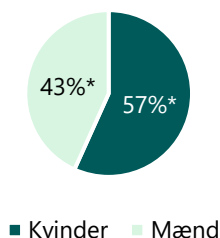
2.1 Hvem er lærerne?

Afsnittet gennemgår først lærernes køn og alder. Dernæst gennemgås deres uddannelsesbaggrund og deres erfaring.

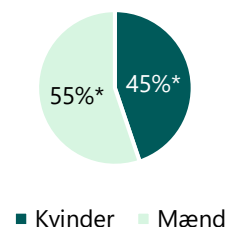
Lærernes køn og alder

Kønsfordelingen varierer mellem de to uddannelsesområder. Mens der er en overvægt af kvindelige lærere på de gymnasiale uddannelser, hvor 57 procent er kvinder, er der flest mandlige lærere på erhvervsuddannelserne (55 procent).

Figur 2.1.1: Kønsfordeling blandt lærerne på de gymnasiale uddannelser



Figur 2.1.2: Kønsfordeling blandt lærerne på erhvervsuddannelserne



Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "Hvad er dit køn?". Resultaterne for nonbinære/kønsdiverse er udeladt på grund af diskretionering. Signifikante forskelle mellem uddannelsesområder er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

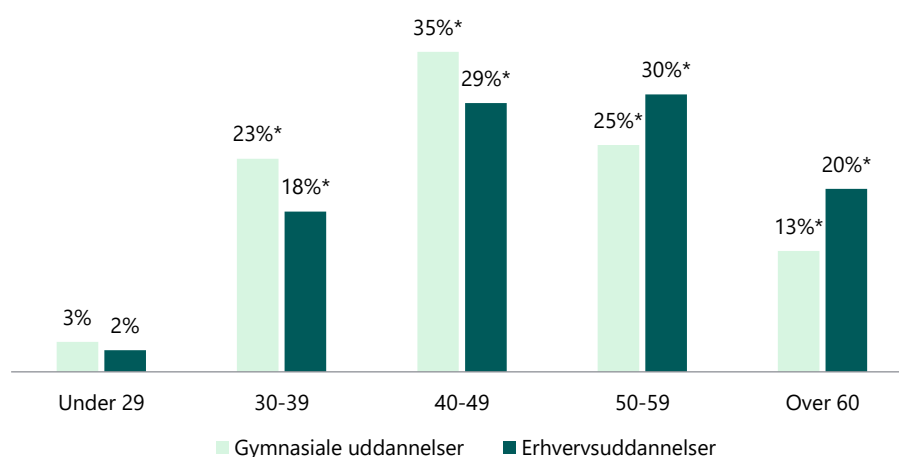
På erhvervsuddannelserne er der forskelle mellem hovedområderne, hvor 85 procent af lærerne på omsorg, sundhed og pædagogik er kvinder, mens 80 procent af lærerne på teknologi, byggeri og transport er mænd. På de gymnasiale uddannelser er der en overvægt af mandlige lærere på htx (56 procent), mens der forekommer en overvægt af kvindelige lærere på stx/hf (57 procent) og hhx (60 procent).

Samlet set er andelen af kvindelige lærere på ungdomsuddannelserne steget fra 50 procent i 2018 til 54 procent i 2024.

Generelt på tværs af alle landene i OECD ses der både på ungdomsuddannelsesområdet og grundskoleområdet en forskydning fra 2018 til 2024 i retning af, at lærerstabene i højere grad udgøres af kvinder. Det samme mønster ses altså også i Danmark.

Gennemsnitsalderen for lærerne på ungdomsuddannelserne er steget fra 46 år i 2018 til 47,3 år i 2024. Opdelt på skoleform (se figur 2.1.3) er andelen af lærere over 50 år større på erhvervsuddannelserne end på de gymnasiale uddannelser. Gennemsnitsalderen på de gymnasiale uddannelser er 46,7 år, mens den på erhvervsuddannelserne er 49,4 år.

Figur 2.1.3: Aldersfordeling blandt lærerne



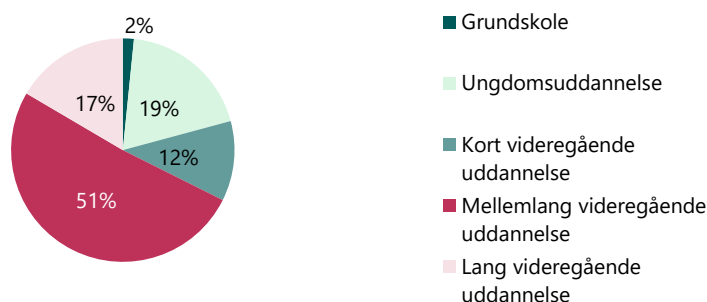
Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "Hvor gammel er du?". Tallene summerer ikke til 100 på grund af afrundinger. Signifikante forskelle mellem uddannelsesområder er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Lærernes uddannelse og erfaring

Vejen ind i lærerjobbet er ret forskellig på de to uddannelsesområder. På de gymnasiale uddannelser har 91 procent af lærerne oplyst at have en kandidatgrad som højest gennemførte uddannelse, mens fire procent oplyser, at de har en ph.d.-grad. De resterende fem procent angiver, at de har enten en bachelorgrad eller en ungdomsuddannelse som højest gennemførte uddannelse.

Af figur 2.1.4 herunder fremgår det, at 51 procent af lærerne på erhvervsuddannelserne har en mellemlang videregående uddannelse, som også inkluderer diplomuddannelser, 19 procent har selv en ungdomsuddannelse – formodentlig i form af en erhvervsuddannelse – som højest gennemførte uddannelse, og 17 procent har en lang videregående uddannelse.

Figur 2.1.4: Højest gennemførte uddannelse blandt lærere på erhvervsuddannelserne

Anm.: Lærere på erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "Hvad er det højeste niveau, du har fuldført en uddannelse på?". Tallene summerer ikke til 100 på grund af afrundinger.

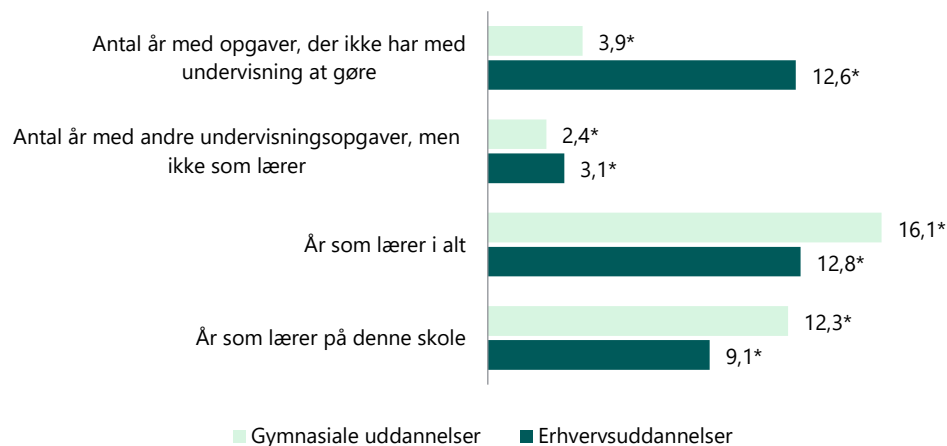
Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Lærere på erhvervsuddannelserne er en bredt sammensat gruppe. Nogle tager sig af undervisning i grundfagene (for eksempel dansk, matematik og naturfag), mens andre tager sig af undervisning i de praktiske fag og i udgangspunktet selv har en erhvervsuddannelse (for eksempel tømrer) eller en professionsuddannelse (for eksempel sygeplejerske). Uddannelser, der ikke i sig selv handler om at undervise.

14 procent af lærerne på erhvervsuddannelserne har en læreruddannelse. 31 procent angiver, at de har andre formelle kvalifikationer, for eksempel pædagogikum eller en pædagogisk diplomuddannelse i erhvervspædagogik. 52 procent af lærerne på erhvervsuddannelserne angiver, at de alene har en fagspecifik uddannelse, som ikke i sig selv gav kompetence til at undervise. Der er således stadig en stor gruppe uden særskilt pædagogisk uddannelse.

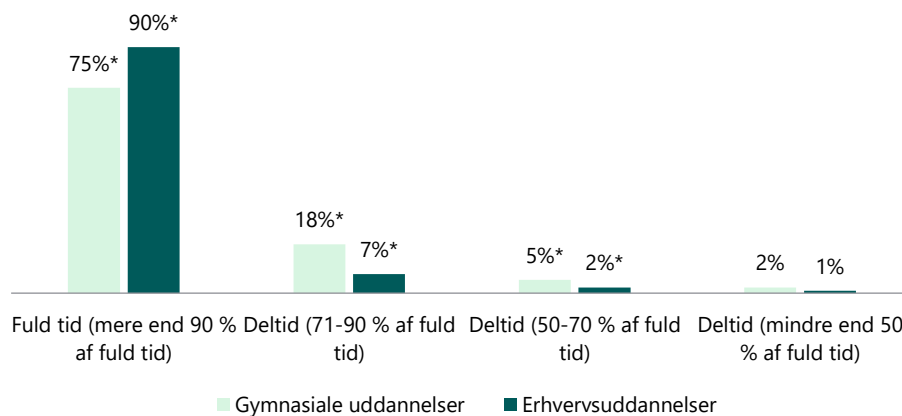
Blandt gruppen med fem års erfaring eller derunder angiver 82 procent, at de alene har en fagspecifik uddannelse, der ikke i sig selv giver kompetence til at undervise. Blandt gruppen med mere end fem års erfaring er det 39 procent, som angiver, at de alene har en fagspecifik uddannelse. Forskelle, der formodentlig kan tilskrives diplomuddannelsen i erhvervspædagogik, som lærerne inden for et vist tidsrum skal tage helt eller delvist, afhængigt af deres ansættelsestidspunkt.

I figur 2.1.5 ses det, at lærerne på de gymnasiale uddannelser i gennemsnit har 16,1 års erfaring som lærer i alt, mens lærerne på erhvervsuddannelserne har 12,8 års erfaring som lærer i alt. Lærerne på erhvervsuddannelserne har til gengæld betydelig mere arbejds erfaring, som ikke har med undervisning at gøre, hvilket er forventeligt, givet at mange selv har en erhvervsuddannelse med arbejds erfaring bag sig. Lærere, der underviser i erhvervsrettede fag, skal normalt have mindst fem års erhvervs erfaring, og for øvrige lærere på erhvervsuddannelserne skal erhvervs erfaringen normalt være af mindst to års varighed (Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser, 2023).

Figur 2.1.5: Lærernes gennemsnitlige arbejds- og undervisningserfaring i år

Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "Hvor mange års arbejds- og undervisningserfaring har du, uanset om du har arbejdet på fuld tid eller på deltid?". Signifikante forskelle mellem uddannelsesområder er markeret med en *.
 Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Den samlede andel af lærere på ungdomsuddannelserne på fuld tid er stort set uændret fra 82 procent i 2018 til 79 procent i 2024. Af figur 2.1.6 fremgår det, at flere lærere (90 procent) på erhvervsuddannelserne er ansat på fuld tid end på de gymnasiale uddannelser (75 procent).

Figur 2.1.6: Lærernes ansættelsesgrad

Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "Hvad er din nuværende ansættelsesgrad på denne skole?". Signifikante forskelle mellem uddannelsesområder er markeret med en *.
 Kilde: OECD TALIS 2024 database.

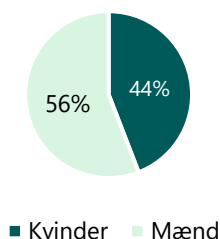
2.2 Hvem er lederne?

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

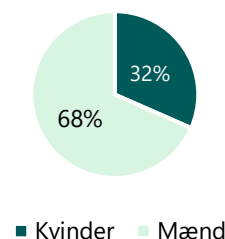
Ledernes køn og alder

Lederne på ungdomsuddannelserne, som deltager i TALIS, er lederne med det pædagogiske ledelsesansvar for den uddannelsesretning, der deltager i undersøgelsen. Mens der blandt lærerne på de gymnasiale uddannelser var en større andel af kvinder end mænd, er flere mænd end kvinder ledere på både erhvervsuddannelserne og de gymnasiale uddannelser. På de gymnasiale uddannelser er forskellen ikke signifikant.

Figur 2.2.1: Kønsfordeling blandt lederne på de gymnasiale uddannelser



Figur 2.2.2: Kønsfordeling blandt lederne på erhvervsuddannelserne



Anm.: Ledere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "Hvad er dit køn?". Signifikante forskelle mellem uddannelsesområder er markeret med en *.

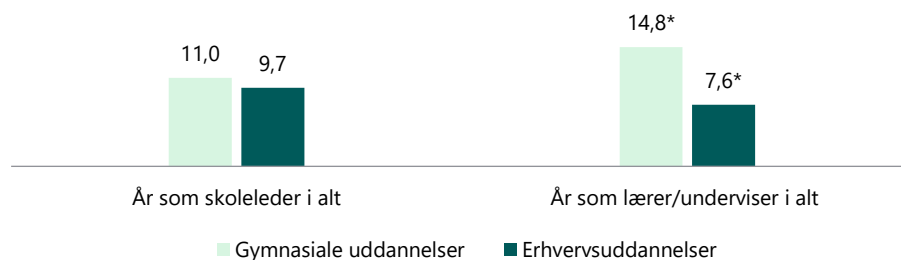
Kilde: OECD TALIS 2024 database.

På erhvervsuddannelserne har lederne en gennemsnitsalder på 51,1 år, mens lederne på de gymnasiale uddannelser i gennemsnit er nogle år ældre (54,9 år). Som hos lærerne på erhvervsuddannelserne har lederne på erhvervsuddannelserne også mere erhvervs erfaring uden for undervisningen end på de gymnasiale uddannelser. Lederne på erhvervsuddannelserne har i gennemsnit 11,5 års erfaring uden for undervisningen med ind i ledelsesrummet. For lederne på de gymnasiale uddannelser er det tilsvarende tal 5,4 år.

Ledernes erfaring og uddannelse

De fleste ledere bringer erfaring fra undervisning med sig ind i lederrollen – særligt på de gymnasiale uddannelser. I figur 2.2.3 ses, at lederne på de gymnasiale uddannelser har mere undervisererfaring (14,8 år i gennemsnit) end lederne på erhvervsuddannelserne (7,6 år i gennemsnit).

Figur 2.2.3: Ledernes gennemsnitlige arbejds erfaring som leder og lærer

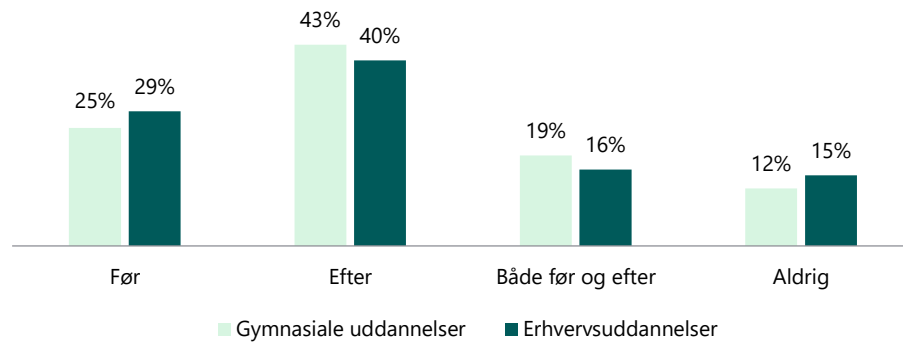


Anm.: Ledere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "Hvor mange års arbejds erfaring har du, uanset om du har arbejdet på fuld tid eller på deltid?". Signifikante forskelle mellem uddannelsesområder er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Der har i en årrække været fokus på ledernes kompetencer inden for pædagogisk ledelse. I figur 2.2.4 ses, at det mest almindelige er at gennemføre en uddannelse eller et kursus i pædagogisk ledelse, efter lederposten er indtaget, hvilket henholdsvis 40 og 43 procent af lederne har gjort. Henholdsvis 12 og 15 procent af lederne på gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har aldrig gennemført en uddannelse eller et kursus i pædagogisk ledelse.

Figur 2.2.4: Ledernes uddannelse og kursus i pædagogisk ledelse



Anm.: Ledere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "Har du gennemført nedenstående uddannelser, og hvis ja, var det, før eller efter at du blev skoleleder?". Figuren afrapporterer svar for "Uddannelse/kursus i pædagogisk ledelse". Signifikante forskelle mellem uddannelsesområder er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Kapitel 3. Lærerarbejdet i undervisningen

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

- Afsnit 3.1 undersøger lærernes arbejdstid og tidsforbrug på forskellige opgavetyper for at tegne et billede af den tid, lærerne 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:

- Fuldtidsansatte lærere på de gymnasiale uddannelser arbejder i gennemsnit 40,7 timer om ugen, mens lærerne på erhvervsuddannelserne arbejder 38,6 timer om ugen. Af disse bruger erhvervsuddannelseslærerne 23,5 timer på undervisning, mens lærerne på de gymnasiale uddannelser underviser 15,5 timer om ugen.
- Lærerne bruger mere tid på at skabe ro i klassen end tidligere. Siden 2018 er andelen af undervisningstiden, der bruges på at opretholde ro og orden, steget med to procentpoint. I 2024 anvender lærerne på begge uddannelsesområder i gennemsnit ni procent af undervisningstiden på dette.
- Forskellige didaktiske greb er generelt lige udbredt på begge uddannelsesområder. Over halvdelen af lærerne opsummerer, hvad klassen har lært, og forklarer eleverne, hvad de skal lære. Samlet er andelen af lærere, der opsummerer det sidste klassen har lært, steget fra 73 procent i 2018 til 81 procent i 2024.
- Umiddelbar feedback gives hyppigst på erhvervsuddannelserne. 67 procent af lærerne på erhvervsuddannelserne observerer elevernes arbejde og giver dem feedback med det samme. Det samme gælder for 53 procent af lærerne på de gymnasiale uddannelser. Samlet set er denne praksis faldet fra 69 procent i 2013 til 56 procent i 2024.
- Lærerne har generelt høj tillid til egne evner. Omkring 9 ud af 10 lærere vurderer, at de i høj grad kan opretholde ro i klassen. Troen på egne evner er lavere, når det handler om at undervise elever med særlige behov. 62 procent af lærerne på erhvervsuddannelserne og 55 procent på de gymnasiale uddannelser vurderer, at de i nogen eller høj grad kan udarbejde opgaver, der tager hensyn til elever med særlige behov.
- De fleste lærere anvender ofte digitale værktøjer i undervisningen. 71 procent af lærerne på de gymnasiale uddannelser og 67 procent af lærerne på erhvervsuddannelserne bruger ofte eller altid digitale værktøjer til at give instruktioner.

- Lærerne på erhvervsuddannelserne er mest positive over for digitale værktøjs potentiale. 84 procent af erhvervsuddannelseslærerne vurderer, at digitale værktøjer understøtter elevernes læring, mens 70 procent af lærerne på de gymnasiale uddannelser deler denne vurdering.
- I foråret 2024 havde omkring 50 procent af lærerne på de gymnasiale uddannelser og en tredjedel på erhvervsuddannelserne anvendt kunstig intelligens i undervisningen. Syv procent på de gymnasiale uddannelser og otte procent på erhvervsuddannelserne havde brugt kunstig intelligens til at vurdere og evaluere elevers arbejde og give feedback.

3.1 Lærernes arbejdstid og tidsforbrug på 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. Der også blevet spurgt, hvor meget af tiden i klasserummet de brugte 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 for arbejdstimer ikke bliver meningsfulde, hvis deltidsansatte regnes med.

Lærernes samlede arbejdstid og undervisningstimer

Lærerne er blevet bedt om at angive deres samlede arbejdstid i den seneste hele kalenderuge. På den baggrund er den gennemsnitlige arbejdstid for fuldtidsansatte ungdomsuddannelseslærere i 2024 opgjort til 40,1 timer. I 2018 var den tilsvarende gennemsnitlige arbejdstid på 40,7 timer. At totalen for begge uddannelsesområder overstiger 37 timer, er forventeligt, da skoleåret er kortere end de 46 uger, der normalt udgør et arbejdsår. Der planlægges derfor ofte med en højere ugentlig arbejdstid. Den gennemsnitlige arbejdsuge er på 38,6 timer for erhvervsuddannelseslærerne og 40,7 timer for lærerne på de gymnasiale uddannelser.

Lærerne er desuden blevet bedt om at angive, hvor stor en andel af den samlede arbejdstid i den seneste kalenderuge de brugte på undervisning. Som det fremgår af figur 3.1.1, angiver fuldtidsansatte erhvervsuddannelseslærere, at de i gennemsnit har undervist 23,5 timer på skolen. Det svarer til 61 procent af den samlede arbejdstid. Fuldtidsansatte lærerne på de gymnasiale uddannelser oplyser, at de har brugt 15,5 timer på undervisning på skolen, hvilket er 38 procent af den samlede arbejdstid. For det samlede ungdomsuddannelsesområde har andelen af lærernes arbejdstid, der bruges på undervisning, ikke ændret sig siden TALIS 2013 og TALIS 2018.

Tabel 3.1.1: Fuldtidsansatte læreres samlede arbejdstid og tid brugt på undervisning

	Samlet arbejdstid (antal timer a 60 minutter)	Antal timer (a 60 minutter) brugt på undervisning	Andel af samlet arbejdstid brugt på undervisning (procent)
	2024	2024	2024
Gymnasiale uddannelser	40,7*	15,5*	38 %
Erhvervsuddannelser	38,6*	23,5*	61 %

Anm: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "Angiv venligst antallet af timer (a 60 minutter du i alt i din seneste kalenderuge brugte på opgaver i forbindelse med arbejdet på denne skole" samt "Hvor mange af disse timer (a 60 minutter) brugte du på undervisning på skolen i din seneste kalenderuge?". I tabellen indgår kun besvarelser fra lærere, der er fuldtidsansatte. Signifikante forskelle mellem uddannelsesområder er markeret med en *.
Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Sammenlignet med andre lande underviser fuldtidsansatte danske lærere signifikant mindre end lærerne i alle øvrige lande. For eksempel underviser en fuldtidsansat lærer i Portugal 19,4 timer om ugen mod de danske læreres 17,8 timer. De portugisiske lærere rapporterer om en ugentlig arbejdstid, der svarer til de danske læreres arbejdstid.

Lærernes tidsforbrug på andre opgaver

Lærerne er desuden blevet spurgt, hvor mange timer de bruger på opgaver uden for undervisningen. Resultaterne fremgår af figur 3.1.2. De bruger mest tid på individuel planlægning og forberedelse, som lærerne på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelseslærerne bruger henholdsvis 10,5 og 7 timer om ugen på.

En tilsvarende forskel ses med hensyn til rettetarbejde og opgaveevaluering, hvor lærerne på de gymnasiale uddannelser i gennemsnit bruger 5,9 timer om ugen på det, mens erhvervsuddannelseslærerne angiver 2,5 timer. Forskellen er forventelig, da undervisningsopgaven er forskellig mellem de to uddannelsesformer og skriftlighed fylder mere på de gymnasiale uddannelser. Overordnet set tegner der sig et billede af, at lærerne på erhvervsuddannelsesområdet bruger en større andel af deres arbejdstid i undervisningen med eleverne, mens forberedelse og rettetarbejde fylder mere for lærerne på de gymnasiale uddannelser.

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

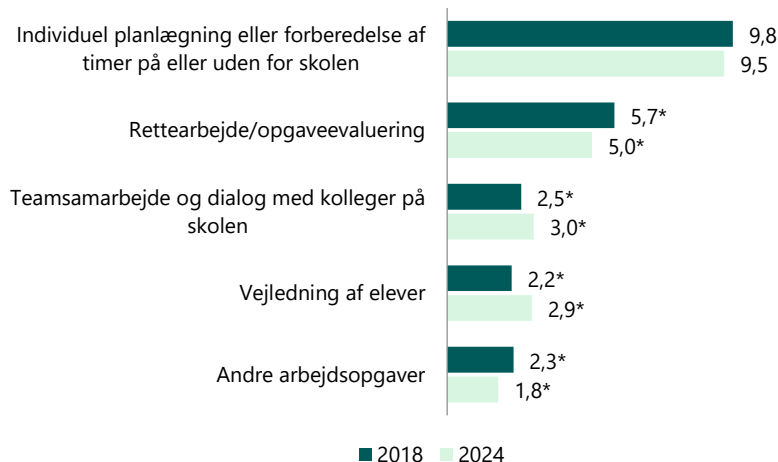


Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "Angiv omtrent, hvor mange timer (a 60 minutter) du som lærer på denne skole har brugt på nedenstående opgaver i din seneste hele kalenderuge". I spørgeskemaet lød den fulde spørgsmålsformulering på det tredje spørgsmål: "Vejledning af elever (herunder faglig vejledning, mentorordning, rådgivning via elektroniske medier, studie- og erhvervsvejledning og håndtering af adfærdsmæssige problemer)". I figuren indgår kun besvarelser fra lærere, der er fuldtidsansatte. Signifikante forskelle mellem uddannelsesområder er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Ved opdeling på erhvervsuddannelsernes fire hovedområder findes væsentlige forskelle i tidsforbrug på de udvalgte arbejdsopgaver. Lærerne på de merkantile uddannelser bruger i gennemsnit 4,2 timer om ugen på rettearbejde, mens lærere inden for omsorg, sundhed og pædagogik bruger 1,5 time. Der er også forskel på, hvor meget lærerne samarbejder med deres kolleger inden for de forskellige områder. Lærere inden for omsorg, sundhed og pædagogik bruger i gennemsnit 4,7 timer ugentligt på dette, mens eksempelvis lærere inden for fødevarer, jordbrug og oplevelser bruger 2,7 timer.

I 2018 blev lærerne stillet de samme spørgsmål om deres arbejdsopgaver. Figur 3.1.3 viser udviklingen over tid for det samlede ungdomsuddannelsesområde. Lærerne bruger i 2024 en smule mindre tid på rettearbejde og andre arbejdsopgaver (et fald på henholdsvis 0,7 og 0,5 timer), mens de i stedet bruger mere tid på teamsamarbejde og vejledning af elever (en stigning på henholdsvis 0,5 og 0,7 timer) sammenlignet med 2018.

Figur 3.1.3: Udvikling i lærernes tidsforbrug på opgaver uden for undervisningen

Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser 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 spørgeskemaet lød den fulde spørgsmålsformulering på det tredje spørgsmål: "Vejledning af elever (herunder faglig vejledning, mentorordning, rådgivning via elektroniske medier, studie- og erhvervsvejledning og håndtering af adfærdsmæssige problemer)". I figuren indgår kun besvarelser fra lærere, der er fuldtidsansatte. Figuren angiver andele for lærere på ungdomsuddannelserne samlet. Signifikante forskelle mellem år er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database, TALIS 2018 database.

3.2 Lærernes undervisningspraksis

Læreres undervisningspraksis har betydning for elevernes faglige udbytte og engagement i undervisningen. Praksisser som har en tydelig målsætning, struktur og undervisningsdifferentiering fremhæves ofte som særligt virkningsfulde, fordi de kan understøtte elevernes forståelse af det faglige indhold og skabe mere målrettede og inkluderende læringsforløb (Danmarks Evalueringsinstitut, 2017; Jensen et al., 2020).

TALIS undersøger forskellige forhold vedrørende lærernes undervisningspraksis, herunder deres didaktiske valg og tilrettelæggelse af undervisningen. Herudover spørges der ind til lærernes fokus på udvikling af forskellige kompetencer hos eleverne og anvendelse af evaluering i undervisningen. Lærerne har skullet svare med udgangspunkt i en konkret og tilfældigt udvalgt klasse, som de faktisk underviser.

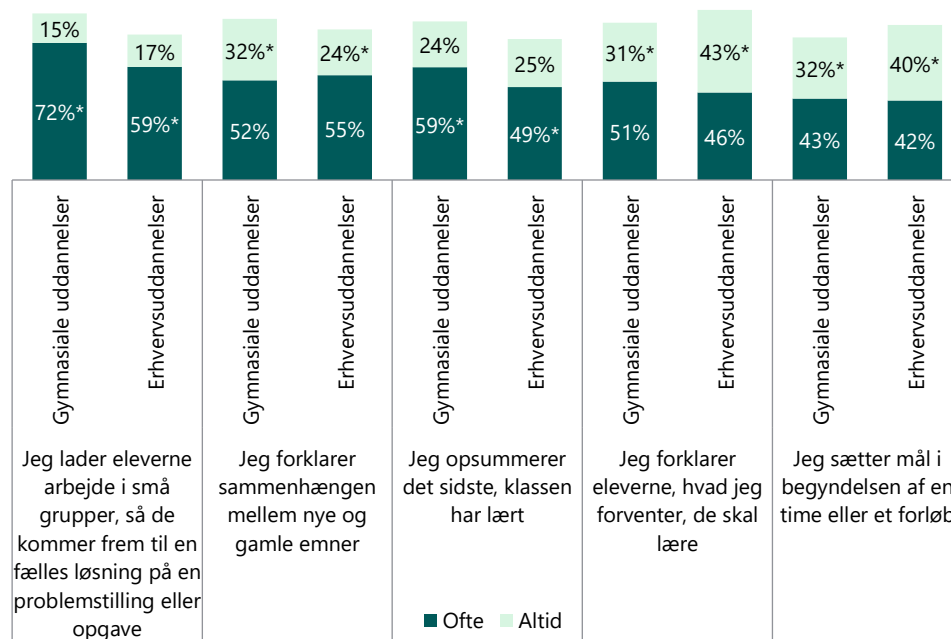
Didaktiske tilgange i undervisningspraksis

De følgende figurer giver et billede af, hvordan lærerne griber deres undervisning an. Figur 3.2.1 viser de didaktiske greb, som de fleste lærere på de to uddannelsesområder har svaret, at de ofte eller altid anvender. Figuren viser, at lærerne generelt anvender de samme didaktiske greb. For alle de fem didaktiske greb angiver mellem 74 og 89 procent af lærerne, at de ofte eller altid anvender dem i deres undervisningspraksis.

Der er dog en række mindre forskelle i anvendelsen på tværs af uddannelsesområderne. Der er henholdsvis 13 og 10 procentpoint flere lærere på de gymnasiale uddannelser end på erhvervsuddannelserne, der ofte lader eleverne arbejde i grupper, og som ofte opsummerer det

sidste, som klassen har lært. Omvendt er der flere lærere på erhvervsuddannelserne end på de gymnasiale uddannelser, der forklarer eleverne, hvad de forventer, at de skal lære, og som sætter mål i begyndelsen af en time eller et forløb. Dette angiver henholdsvis 43 og 40 procent af erhvervsuddannelseslærerne, at de altid gør, sammenlignet med henholdsvis 31 og 32 procent af lærerne på de gymnasiale uddannelser.

Figur 3.2.1: De didaktiske greb, som lærerne oftest anvender i undervisningen

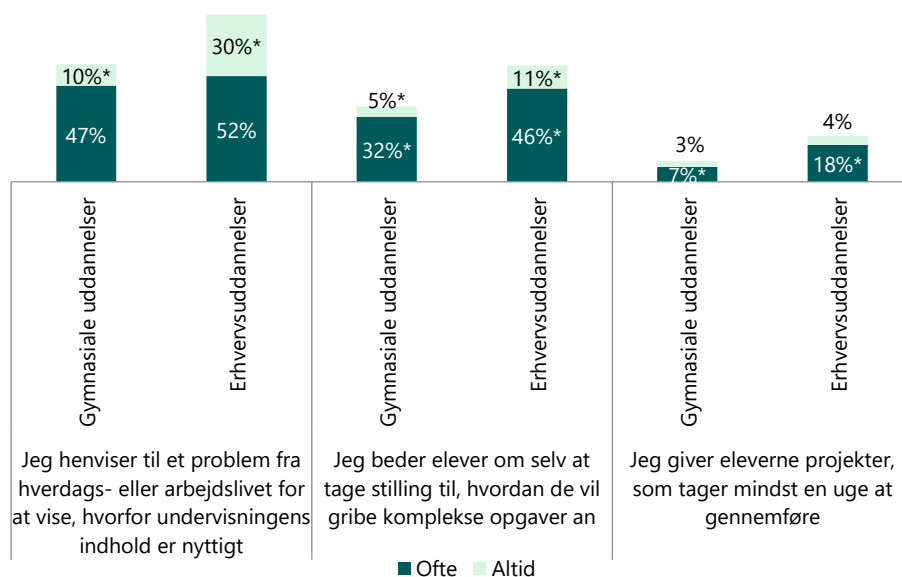


Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "Hvis du tænker på din undervisning i denne klasse, hvor ofte gør du så følgende?". Signifikante forskelle mellem uddannelsesområder er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Figur 3.2.2 præsenterer en række af de didaktiske greb, som er mindre anvendte på tværs af begge uddannelsesområder. For alle disse greb gælder det, at de anvendes oftere af lærere på erhvervsuddannelser end af lærere på gymnasiale uddannelser. For eksempel angiver 82 procent af erhvervsuddannelseslærerne, at de ofte eller altid henviser til et problem fra hverdags- eller arbejdslivet i deres undervisning, mens dette gør sig gældende for 58 procent af lærerne på de gymnasiale uddannelser. Et forhold, der må formodes at afspejle uddannelsernes praksisorienterede karakter og behovet for anvendelsesorienteret læring.

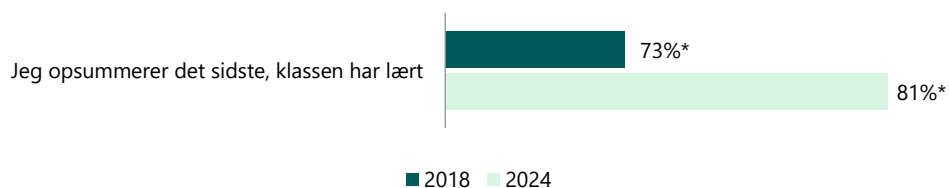
Derudover er der også cirka 20 procentpoint flere erhvervsuddannelseslærere end lærere på de gymnasiale uddannelser, der ofte eller altid beder eleverne tage stilling til, hvordan de vil gribe komplekse opgaver an. Meget få lærere angiver desuden, at de ofte eller altid giver eleverne projekter, der tager mindst en uge at gennemføre. På begge uddannelsesområder er der 37 procent af lærerne, der har angivet, at de aldrig benytter sig af dette i deres undervisningspraksis.

Figur 3.2.2: Mindre udbredte didaktiske greb i undervisningen

Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "Hvis du tænker på din undervisning i denne klasse, hvor ofte gør du så følgende?". Signifikante forskelle mellem uddannelsesområder er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Lærerne blev også i TALIS 2018 bedt om at forholde sig til de samme didaktiske greb. Overordnet har lærernes besvarelser ikke ændret sig fra 2018 til 2024. En undtagelse er udsagnet om at opsummere det sidste, klassen har lært, der er afbildet i figur 3.2.3. En større andel af lærerne angiver i 2024, at de ofte eller altid opsummerer det sidste, som klassen har lært.

Figur 3.2.3: Udvikling i andelen af lærere, der opsummerer det sidste klassen har lært (ofte og altid)

Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "Hvis du tænker på din undervisning i denne klasse, hvor ofte gør du så følgende?". Figuren angiver andele for lærere på ungdomsuddannelserne samlet. Signifikante forskelle mellem år er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database, TALIS 2018 database.

Adaptiv undervisningspraksis

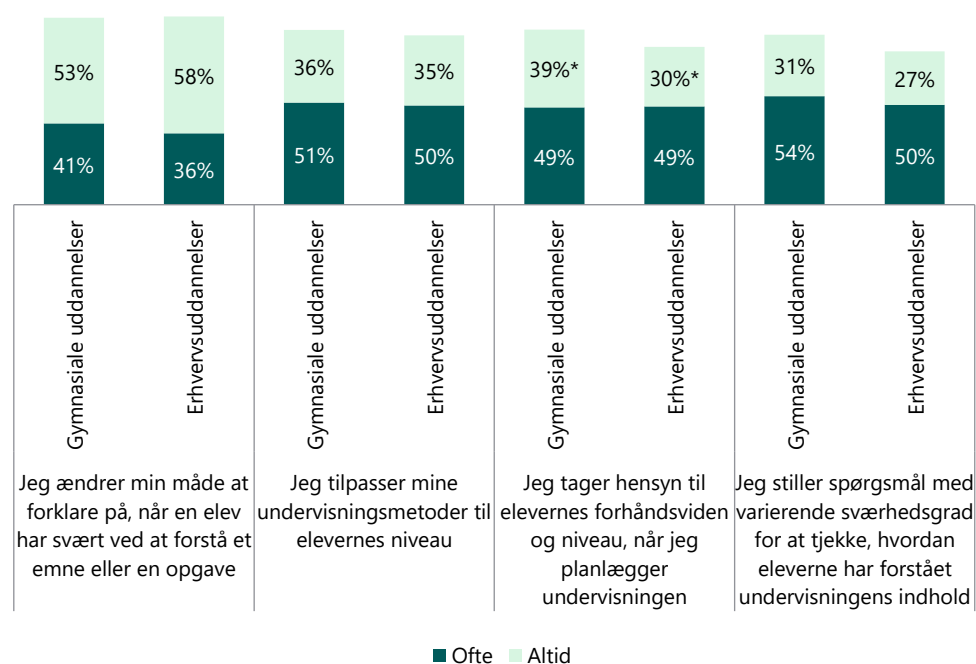
Lærerne er i 2024 for første gang blevet bedt om at forholde sig til en række udsagn om, hvor ofte deres undervisningspraksis er udtryk for en såkaldt adaptiv undervisningspraksis. Resultaterne for fire af de fem udsagn er præsenteret i figur 3.2.4, som illustrerer, at der i vidt omfang finder adaptiv undervisning sted på de danske ungdomsuddannelser. Mellem 77 og 94 procent af lærerne på både de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelserne svarer, at de ofte eller altid bruger de fire adaptive undervisningstilgange i klassen. Der er flest lærere, der angiver, at de ofte eller altid ændrer deres måde at forklare på, når en elev har svært ved at forstå et emne eller en opgave.

Adaptiv undervisningspraksis

OECD definerer adaptiv undervisning som en undervisningspraksis, hvor undervisningen tilpasses til den enkelte elev.

Lærerne på de to uddannelsesområder svaret generelt ret ens. Men der er en enkelt forskel, nemlig at ni procentpoint flere lærere på de gymnasiale uddannelser (39 procent) end på erhvervsuddannelserne (30 procent) angiver, at de altid tager hensyn til elevernes forhåndsviden i planlægningen af undervisningen.

Figur 3.2.4: Lærernes brug af adaptive undervisningstilgange



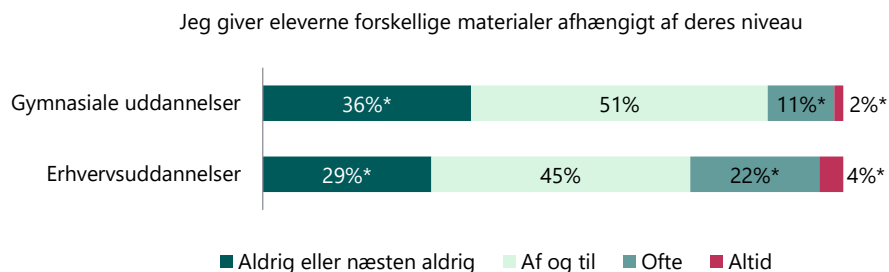
Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "Hvis du tænker på din undervisning i denne klasse, hvor ofte gør du så følgende?". Signifikante forskelle mellem uddannelsesområder er markeret med en *. Omkring fem procent af lærerne har ikke svaret på spørgsmålene.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Et enkelt af udsagnene om adaptiv undervisningspraksis adskiller sig fra de øvrige. Som det er vist i figur 3.2.5, er der her en stor andel af lærerne (36 procent på de gymnasiale uddannelser og 29 procent på erhvervsuddannelserne), der angiver, at de aldrig eller næsten aldrig giver eleverne forskellige materialer afhængigt af deres niveau. Der er en større andel af lærerne på erhvervsuddannelserne (26 procent) end på de gymnasiale uddannelser (13 procent), der angiver, at de ofte eller altid gør dette.

I forhold til dette udsagn adskiller lærerne på ungdomsuddannelserne sig fra lærerne på grundskoleområdet. Her er det til sammenligning 42 procent af grundskolelærerne, der ofte eller altid giver eleverne forskellige materialer afhængigt af deres niveau.

Figur 3.2.5: Lærernes brug af adaptive undervisningstilgange



Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "Hvis du tænker på din undervisning i denne klasse, hvor ofte gør du så følgende?". Signifikante forskelle mellem uddannelsesområder er markeret med en *. Omkring fem procent af lærerne har ikke svaret på spørgsmålet.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Ser man på lærernes erfaring i relation til deres adaptive undervisningspraksis, er der ingen forskelle mellem lærere med fem års erfaring eller derunder og lærere med mere end fem års erfaring. På samme måde er der heller ikke forskelle i lærernes besvarelser, når man opdeler dem efter uddannelsesbaggrund.

Evaluerings og feedback til eleverne

Evaluerings af elevernes læring, herunder brugen af karakterer og forskellige former for feedback, har betydning for elevernes læring, men er også et tilbagevendende tema i den uddannelsespolitiske debat om ungdomsuddannelserne. De seneste år har der været en stigende interesse for at supplere eller erstatte karakterer med mere formative tilgange til evaluering. Tendensen fortsætter i den aktuelle politiske aftale om en erhvervs- og professionsrettet gymnasieuddannelse (epx) fra februar 2025. Her er aftalepartierne enige om at give gymnasiale uddannelser mulighed for at undlade standpunktskarakterer i 1. g i de ikke-afsluttende fag, under forudsætning af at skolerne i stedet arbejder med systematisk feedback (Regeringen (Socialdemokratiet, Venstre og Moderaterne) et al., 2025).

Også i det lys er det relevant at se nærmere på, hvordan lærere på ungdomsuddannelserne i dag arbejder med evaluering og feedback i praksis.

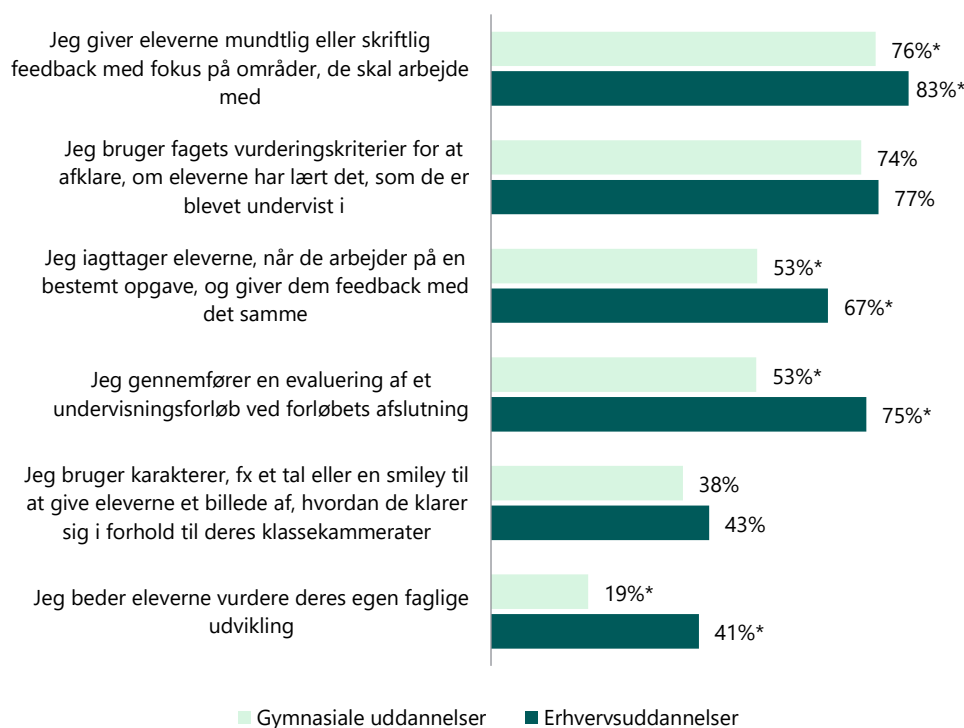
Figur 3.2.6 viser samlet set en tendens til, at feedback og evaluering er centrale elementer i mange læreres undervisningspraksis, men også at lærerne på erhvervsuddannelserne i højere grad end lærerne på de gymnasiale uddannelser anvender forskellige former for feedback til eleverne. Forskellen mellem erhvervsuddannelserne og de gymnasiale uddannelser er størst i forhold til at gennemføre evaluering af undervisningsforløb ved et forløbs afslutning (en forskel på 23 procentpoint).

Den umiddelbare og praksisnære feedback til eleverne i forbindelse med løsning af en konkret opgave finder også hyppigere sted på erhvervsuddannelserne. Her angiver 67 procent, at de altid eller ofte iagttager eleverne, når de arbejder på en bestemt opgave, og giver dem

feedback med det samme. Det samme er tilfældet for 53 procent af gymnasielærerne. Her ses dog en forskel mellem de forskellige typer af gymnasiale uddannelser, hvor dette gør sig gældende for 68 procent af lærerne på htx sammenlignet med 51 og 52 procent på henholdsvis stx/hf og hhx. Angående netop spørgsmålet om at iagttage eleverne og give dem feedback med det samme ses et fald fra 2013 i andelen af de samlede ungdomsuddannelseslærere, der angiver, at de ofte eller altid bruger denne metode (69 procent i 2013, 61 procent i 2018 og 56 procent i 2024).

De feedbackformer, som anvendes mindst på tværs af lærere på gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser, er brugen af karakterer eller andre symboler til at give eleverne et billede af, hvordan de klarer sig i forhold til deres klassekammerater, eller at bede eleverne vurdere deres egen faglige udvikling.

Figur 3.2.6: Lærernes brug af metoder til at evaluere elevers læring (ofte og altid)



Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser 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. Signifikante forskelle mellem uddannelsesområder er markeret med en *. Omkring fem procent af lærerne har ikke svaret på spørgsmålene.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Ser man på lærernes undervisningserfaring i relation til deres praksis med evaluering og feedback, tegner der sig forskellige billeder på tværs af uddannelsesområderne. Lærere på de gymnasiale uddannelser med over fem års erfaring angiver i større omfang end lærere med fem års erfaring eller derunder, at de ofte eller altid bruger karakterer til at give eleverne et billede af, hvordan de klarer sig i forhold til deres klassekammerater (henholdsvis 39 procent og 28 procent). Ligeledes er det de mere erfarne lærere, som i større omfang gennemfører en

evaluering af undervisningsforløbet ved dets afslutning (henholdsvis 54 procent og 35 procent). På erhvervsuddannelserne er der ingen forskelle mellem nye lærere og deres mere erfarne kolleger.

3.3 Klasseledelse og læringsmiljø

Klasseledelse, herunder at etablere ro, struktur og klare forventninger, er med til at skabe et læringsmiljø, hvor eleverne kan koncentrere sig om det faglige indhold. Klasseledelse er en central del af lærerens professionelle praksis og har en direkte indvirkning på elevernes læring (OECD, 2019a). Samtidig bidrager effektiv klasseledelse og struktureret adfærdshåndtering til at reducere uønsket adfærd (Korpershoek et al., 2016). Klasseledelse handler blandt andet om at sikre ro i klassen, få eleverne til at følge reglerne og maksimere den tid, der bruges på faktisk undervisning.

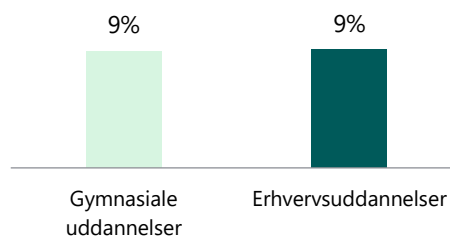
Lærernes oplevelse af omfanget af støj og uro i undervisningen

I TALIS 2024 er lærerne blevet spurgt, hvor stor en andel af deres tid i en tilfældigt udvalgt klasse de anvender på henholdsvis undervisning og læring, administrative opgaver og opretholdelse af ro og orden. Figur 3.3.1 viser, at lærerne på både de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelserne estimerer, at de bruger ni procent af tiden i en udvalgt klasse på opretholdelse af ro og orden.

Den tid, ungdomsuddannelseslærerne bruger på at opretholde ro og orden i klasselokalet, er vokset med to procentpoint siden 2018. På grundskoleområdet kan man se en tilsvarende stigning. Der er andelen steget fra 10 til 14 procent fra 2018 til 2024.

Det synes at være en international trend, at lærerne bruger mere tid på at opretholde ro og orden. På grundskoleområdet ses en signifikant stigning blandt OECD-landene i tid brugt på opretholdelse af ro og orden. På ungdomsuddannelsesområdet oplever lærerne i Slovenien, Tyrkiet og De Forenede Arabiske Emirater ligesom i Danmark også en stigning på to procentpoint i forhold til 2018.

Figur 3.3.1: Lærernes tid brugt på at opretholde ro og orden



Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "Hvilken procentvis andel af tiden med denne klasse anvender du typisk på hver af nedenstående aktiviteter?: Opretholdelse af ro og orden i klasselokalet". Signifikante forskelle mellem uddannelsesområder er markeret med en *. Omkring fem procent af lærerne har ikke svaret på spørgsmålet.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

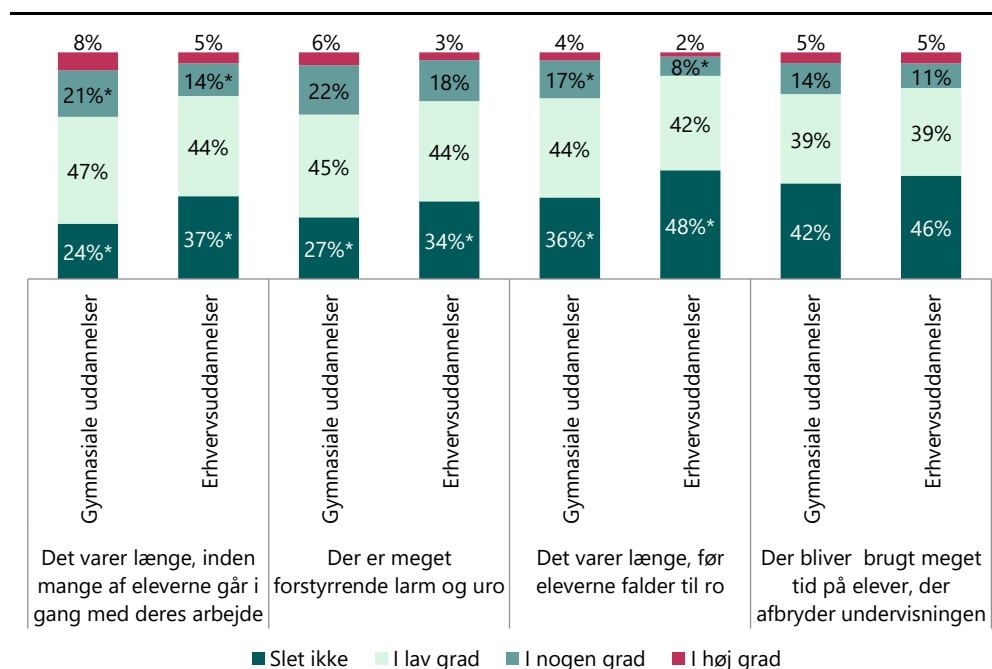
Lærernes oplevelse af forstyrrende elementer i undervisningen

Lærerne på ungdomsuddannelserne er desuden blevet spurgt, hvor ofte de oplever, at undervisningen bliver forstyrret af forskellige situationer relateret til støj og uro. Af figur 3.3.2 fremgår det, at lærerne på erhvervsuddannelserne i mindre grad end lærerne på de gymnasiale uddannelser oplever situationer, der forstyrrer undervisningens gennemførelse.

For eksempel er der flere lærere på erhvervsuddannelserne, der angiver, at det aldrig varer længe, inden eleverne falder til ro eller går i gang med deres arbejde, ligesom hver tredje erhvervsuddannelseslærer også angiver, at der aldrig er meget forstyrrende larm og uro i klassen. Det er mellem 7 og 13 procentpoint flere end på de gymnasiale uddannelser. På tværs af de fire udsagn er der mellem 10 og 29 procent af lærerne, der angiver, at de i nogen grad eller i høj grad oplever, at de forstyrrende situationer finder sted i deres undervisning.

Det er værd at have in mente, at der er væsentlige forskelle i undervisningsformen på tværs af gymnasiale uddannelser og mange erhvervsuddannelser, hvilket kan være med til at forklare disse forskelle mellem, hvor hyppigt støj og uro indtræffer på ungdomsuddannelserne. En adfærd, der kan afbryde en fremlæggelse i et klasseværelse, er ikke nødvendigvis lige så forstyrrende i et værksted.

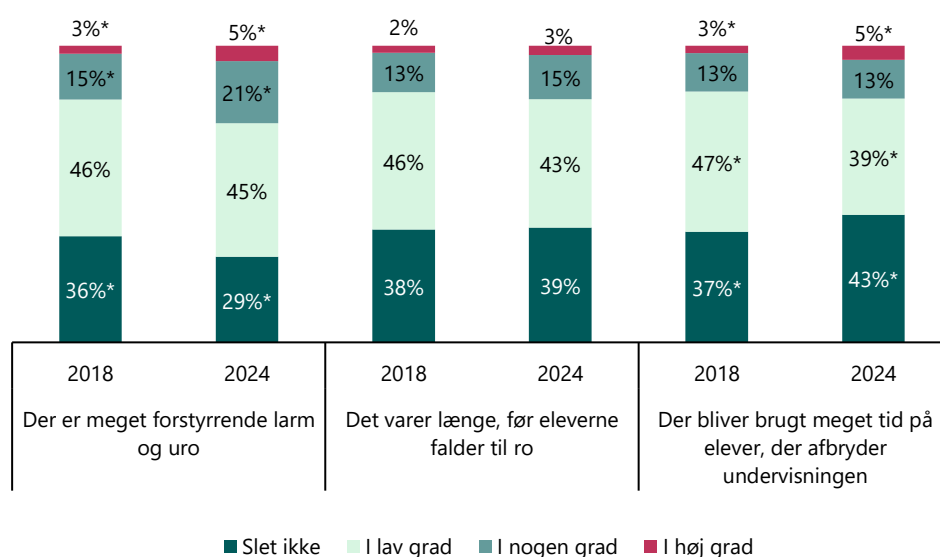
Figur 3.3.2: Lærernes oplevelse af, hvor ofte forstyrrende situationer finder sted



Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "I hvilken grad finder følgende situation sted i denne klasse?". Signifikante forskelle mellem uddannelsesområder er markeret med en *. Mellem fem og seks procent af lærerne har ikke svaret på spørgsmålene.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Det er muligt at følge udviklingen i lærernes oplevelse af støj og uro i klasseværelset over tid. Figur 3.3.3 nedenfor viser, i hvilken grad lærerne på ungdomsuddannelserne oplevede en række forstyrrende begivenheder i undervisningen i henholdsvis 2018 og 2024. Som det fremgår af figuren, er der sket en stigning i, hvor ofte lærerne oplever forstyrrende larm og uro i denne periode. Omvendt er der flere lærere i 2024, der angiver, at de slet ikke oplever, at de skal bruge meget tid på enkelte elever, der afbryder undervisningen, end tilfældet var i 2018.

Figur 3.3.3: Lærernes oplevelse af, hvor ofte forstyrrende situationer finder sted over tid

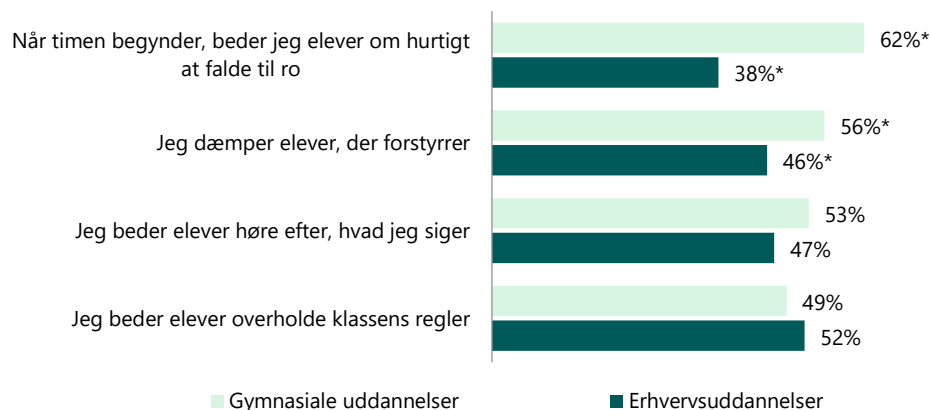
Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "I hvilken grad finder følgende situation sted i denne klasse?". Bemærk, at svarkategorien "Det varer længe, inden mange af eleverne går i gang med deres arbejde" ikke var med i TALIS 2018, og derfor indgår den ikke i denne figur. Figuren angiver andele for lærere på ungdomsuddannelserne samlet. Signifikante forskelle mellem år er markeret med en *.
Kilde: OECD TALIS 2024 database, TALIS 2018 database.

Perspektiveres der til grundskolen, er det en tilsvarende andel af danske grundskolelærere, som angiver, at der i nogen eller høj grad er for meget forstyrrende larm og uro. I forhold til de andre lande, som medvirker i TALIS 2024 på ungdomsuddannelsesområdet, ligger Danmark på niveau med Portugal og Belgien, hvor henholdsvis 24 og 29 procent angiver, at der er for meget forstyrrende larm og uro.

Lærernes praksis for opretholdelse af ro og orden i klasselokalet

Lærerne er også blevet spurgt, hvor ofte de gennemfører bestemte praksisser relateret til klasseledelse og opretholdelse af ro og orden. Figur 3.3.4 viser, hvor stor en andel af lærerne som har svaret ofte eller altid på en række udsagn. Tendensen i figuren er delvist den samme som i figur 3.3.1 i forhold til forskelle mellem lærere på gymnasiale uddannelser og lærere på erhvervsuddannelser.

Der er markant flere lærere på de gymnasiale uddannelser (62 procent) end på erhvervsuddannelserne (38 procent), der angiver, at de ofte eller altid beder eleverne om at falde til ro, når timen begynder. Herudover er der også ti procentpoint flere gymnasielærere end erhvervsuddannelseslærere, der ofte eller altid dæmper elever, der forstyrrer.

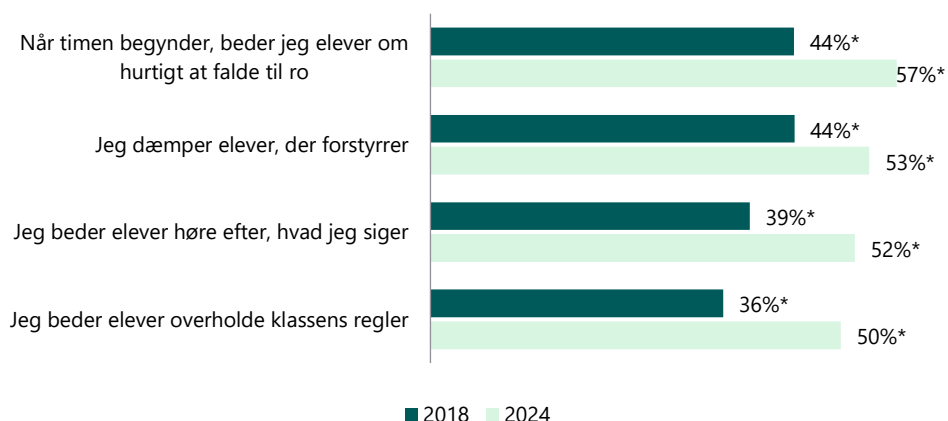
Figur 3.3.4: Lærernes praksis for at skabe ro og orden (ofte og altid)

Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser 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. Signifikante forskelle mellem uddannelsesområder er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Ser man på lærernes erfaring i relation til deres praksis med klasseledelse, kan man grundlæggende kun observere forskelle på ganske få procentpoint mellem nye og mere erfarne lærere. Ungdomsuddannelseslærere, der har fem års erfaring eller derunder, angiver i stort set samme grad som deres kolleger med mere end fem års erfaring, at de ofte eller altid anvender praksisser relateret til klasseledelse og opretholdelse af ro og orden.

Figur 3.3.5 viser den samlede andel af ungdomsuddannelseslærere, der i TALIS 2018 svarede ofte eller altid ved de samme fire udsagn. Overordnet tegner figuren et billede af, at der siden 2018 er sket en stigning i andelen af lærerne, der angiver, at de altid eller ofte udfører handlinger for at opretholde ro og orden i klassen. Ser man på tværs af de fire udsagn, er der tale om stigninger på mellem 9 og 14 procentpoint i perioden.

Figur 3.3.5: Lærernes praksis for at skabe ro og orden over tid (ofte og altid)

Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser 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. Figuren angiver andele for lærere på ungdomsuddannelserne samlet. Signifikante forskelle mellem år er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database, TALIS 2018 database.

På tværs af alle lærernes besvarelser fra både 2018 og 2024 er der en signifikant stigning i andelen af lærere, der svarer ofte eller altid ved de fire udsagn, hvor det har været muligt at sammenligne over tid. 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 er blevet bedre til at udøve mere tydelig klasseledelse.

3.4 Lærernes tro på egne evner

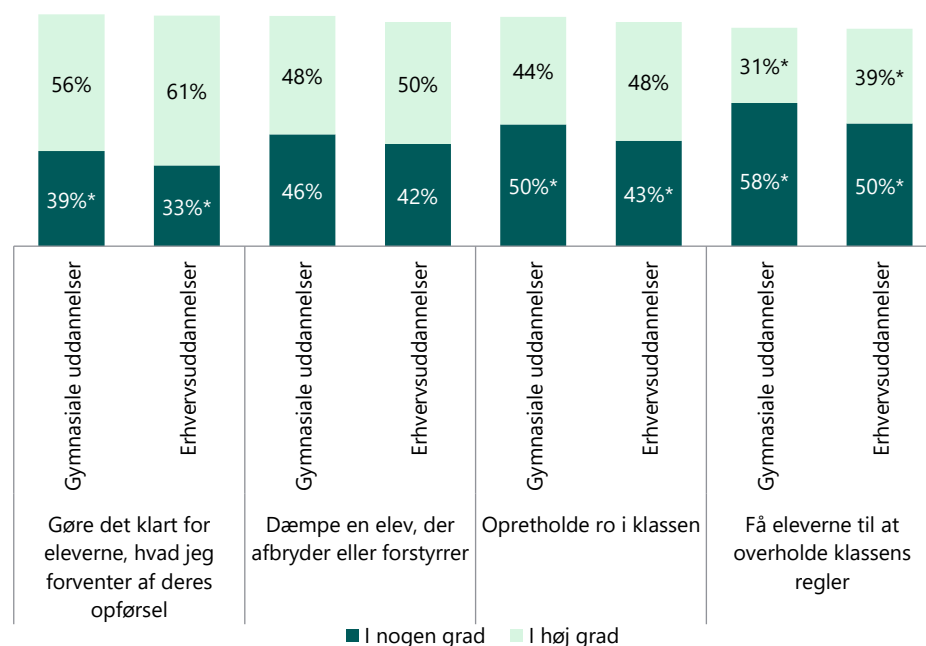
Lærernes kerneopgave er at fremme elevernes faglige udbytte, trivsel og udvikling gennem kvalificeret undervisning og professionel klasseledelse. Tro på egne evner (det engelske begreb "self-efficacy") handler om at kunne udføre og mestre sådanne opgaver. Det afhænger dermed både af en vurdering af lærernes egne kompetencer og af en vurdering af en opgaves sværhedsgrad. Lærernes tro på egne evner kan have betydning for, hvordan de tilgår undervisningen, samt deres engagement og motivation. Tro på egne evner kan derfor også have betydning for lærernes arbejdsglæde og risiko for udbrændthed (OECD, 2019a; Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Lærernes tro på egne evner inden for klasseledelse

Lærernes arbejde med klasseledelse og læringsmiljø blev belyst i sidste afsnit. Lærerne er også blevet spurgt om, i hvilken grad de oplever sig i stand til at håndtere en række opgaver relateret til netop klasseledelse og opretholdelse af ro i klassen.

Lærerne på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelserne giver samlet set udtryk for en høj grad af tiltro til egne evner inden for forskellige aspekter af klasseledelse. Det fremgår af figur 3.4.1, som viser, at langt størstedelen af lærerne (mellem 89 og 95 procent) på både de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelserne vurderer, at de i nogen grad eller i høj grad er i stand til at udføre forskellige opgaver som for eksempel at opretholde ro og gøre det klart for eleverne, hvad der forventes af deres opførsel. Dette svarer til grundskolelærernes besvarelser, hvor over 90 procent tilsvarende erklærer, at de i nogen grad eller i høj grad er i stand til at praktisere klasseledelse.

Der ses enkelte forskelle mellem lærerne på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelserne. For eksempel er der en større andel af lærerne på erhvervsuddannelserne end på de gymnasiale uddannelser (en forskel på otte procentpoint), der angiver, at de i høj grad er i stand til at få eleverne til at overholde klassens regler.

Figur 3.4.1: Lærernes tiltro til egne evner inden for klasseledelse

Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "I hvilken grad kan du gøre følgende i din undervisning?". Signifikante forskelle mellem uddannelsesområder er markeret med en *.
 Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Ser man nærmere på sammenhængen mellem lærernes erfaring og deres vurdering af egne evner inden for klasseledelse, har erfaring særligt betydning for gymnasielærerne. 85 procent af gymnasielærerne med fem års erfaring eller derunder vurderer eksempelvis, at de i høj eller nogen grad kan opretholde ro i klassen, mens det samme gælder for 94 procent af gymnasielærerne med mere end fem års erfaring. Denne forskel genfindes ikke på erhvervsuddannelsesområdet.

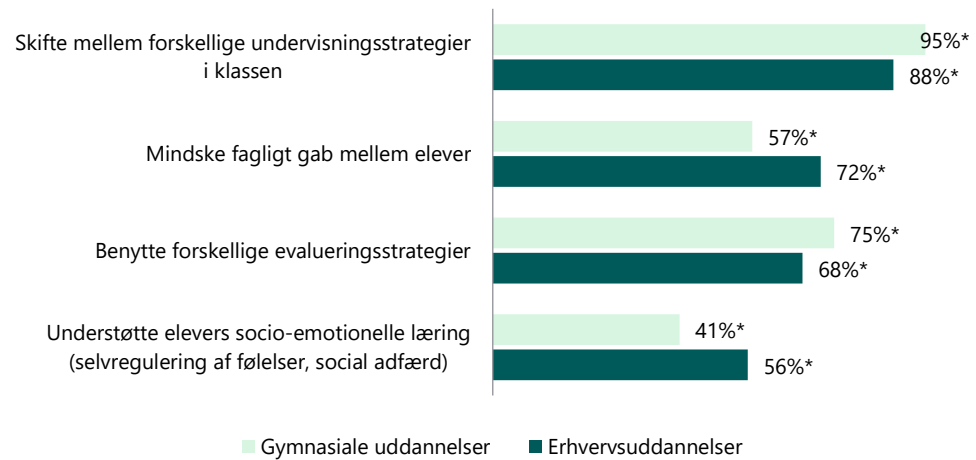
For alle de fire udsagn oplistet i figur 3.4.1 om evner inden for klasseledelse gælder det, at der ikke ses forskydninger fra TALIS 2018 til TALIS 2024 i andelen af lærerne, der angiver, at de i nogen grad eller i høj grad er i stand til at udføre de konkrete praksisser i deres undervisning.

Lærernes tro på egne evner inden for forskellige aspekter af klasseundervisning og elevmotivation

Figur 3.4.2 viser, hvor stor en andel af lærerne der vurderer, at de i høj eller nogen grad kan gøre en række ting i forbindelse med deres undervisning. Lærerne på de gymnasiale uddannelser har generelt lidt større tro på egne evner, når det gælder tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen, herunder at skifte mellem forskellige undervisningsstrategier og benytte forskellige evalueringsstrategier (forskelle på syv procentpoint).

Omvendt er der færre lærere på de gymnasiale uddannelser, der i høj eller nogen grad mener, at de kan mindske det faglige gab mellem eleverne (57 procent), sammenlignet med lærerne på erhvervsuddannelserne (72 procent). Lærerne på erhvervsuddannelserne har også større tiltro til egne evner, når det kommer til at understøtte elevers socioemotionelle læring, hvor der ses en forskel på 15 procentpoint mellem uddannelsesområderne.

Figur 3.4.2: Lærernes tiltro til egne evner i forskellige aspekter af undervisningen (i nogen grad og i høj grad)



Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser 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. Signifikante forskelle mellem uddannelsesområder er markeret med en *.

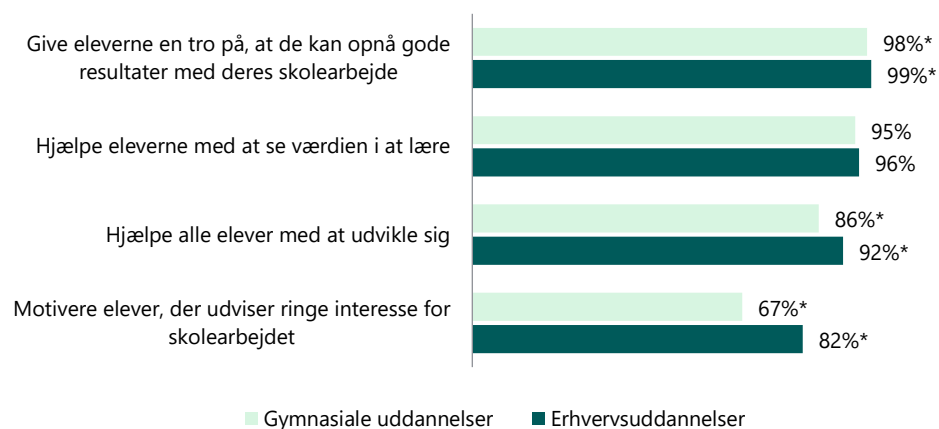
Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Som det fremgår af figur 3.4.2, angiver henholdsvis 88 og 95 procent af lærerne, at de i nogen eller høj grad kan skifte mellem forskellige undervisningsstrategier. Det korresponderer med, at over tre fjerdedele af lærerne giver udtryk for, at de netop gør dette (jf. afsnittet om adaptiv undervisningspraksis). Tilsvarende angiver op til tre fjerdedele af lærerne, at de altid eller næsten altid giver mundtlig eller skriftlig feedback eller bruger fagets evalueringskriterier (jf. afsnittet om evaluering og feedback). I figur 3.4.2 er det henholdsvis 68 og 75 procent af lærerne, der i nogen eller høj grad oplever, at de kan dette.

Ud over tiltro til egne evner i forskellige aspekter af undervisningen har lærerne forholdt sig til, i hvilken grad de oplever at kunne hjælpe og motivere eleverne. Figur 3.4.3 viser, at lærerne generelt har stor tro på egne evner, når det kommer til at engagere eleverne. Næsten alle lærere angiver, at de i nogen eller høj grad kan give eleverne en tro på, at de kan opnå gode resultater med deres skolearbejde (henholdsvis 98 og 99 procent) og hjælpe eleverne med at se værdien i at lære (95 og 96 procent). Det svarer til niveauet i 2018.

Der er flere lærere på erhvervsuddannelserne end på de gymnasiale uddannelser, der i nogen eller høj grad mener, at de kan motivere elever, der udviser ringe interesse for skolearbejdet (en forskel på 15 procentpoint), og som vurderer, at de kan hjælpe alle elever med at udvikle sig (en forskel på seks procentpoint).

Figur 3.4.3: Lærernes tiltro til egne evner til at motivere eleverne (i nogen grad og i høj grad)



Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser 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. Signifikante forskelle mellem uddannelsesområder er markeret med en *. Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Også på grundskoleområdet ser man i TALIS 2024 en tendens til, at lærernes tiltro til egne evner i motivation af eleverne er lavest, når det kommer til at motivere elever, der udviser ringe interesse for skolearbejdet. Dette angiver 76 procent af grundskolelærerne, at de kan i nogen eller høj grad.

Lærernes tro på egne evner til at undervise elever med særlige behov

Uddannelsesinstitutionerne skal tilgodese alle elevers læring og trivsel. I TALIS er lærerne derfor blevet spurgt, hvorvidt de føler sig i stand til at udføre en række aktiviteter i undervisningen vedrørende elever med særlige behov. Lærerne er i deres besvarelser blevet bedt om at fokusere på deres tiltro til egne evner, når de ser bort fra ydre begrænsninger såsom tid, ressourcer med videre.

Som bagtæppe for resultaterne i det følgende kan det være nyttigt at vide, at lærerne i TALIS angiver elevsammensætningen i den klasse, de svarer ud fra. Her angiver lærerne på erhvervsuddannelserne i signifikant højere grad end lærerne på de gymnasiale uddannelser, at større andele af eleverne i klassen har særlige behov.

Elever med særlige behov

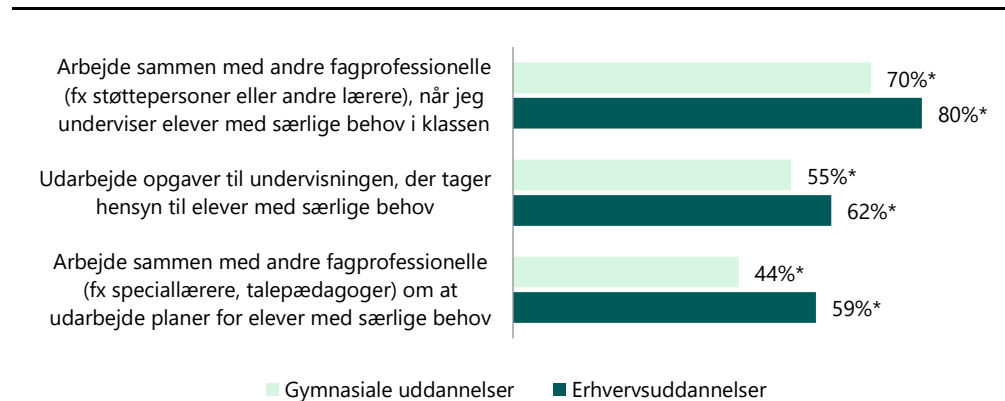
I TALIS er elever med særlige behov defineret som elever, der formelt har fået identificeret et specialundervisningsbehov på grund af psykiske, fysiske eller indlæringsmæssige udfordringer.

Figur 3.4.4 nedenfor viser, at lærerne har størst tiltro til egne evner, når det gælder samarbejdet med andre fagprofessionelle, når lærerne underviser elever med særlige behov i klassen. 70 procent af lærerne på de gymnasiale uddannelser og 80 procent af lærerne på erhvervsuddannelserne angiver, at de i høj eller meget høj grad har tiltro til egne evner, når de arbejder sammen med andre fagprofessionelle.

Erhvervsuddannelseslærere har generelt større tiltro til egne evner, når der kommer til aktiviteter, der omhandler understøttelse af elever med særlige behov. For eksempel vurderer under halvdelen af lærerne på de gymnasiale uddannelser (44 procent), at de i høj eller nogen grad kan samarbejde med andre fagprofessionelle om at udarbejde planer for elever med

særlige behov, mens det samme gælder for 59 procent af erhvervsuddannelseslærerne. Næsten halvdelen af lærerne på begge uddannelsesområder har dog ikke tro på egne evner, når det kommer til at udarbejde opgaver, der tager hensyn til elever med særlige behov.

Figur 3.4.4: Lærernes tiltro til egne evner i undervisning af elever med særlige behov (i nogen grad og høj grad)



Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "I hvilken grad kan du gøre følgende i dit arbejde som lærer?". Figuren viser andelen, der har svaret i nogen grad eller høj grad. Signifikante forskelle mellem uddannelsesområder er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Lærerne på grundskoleområdet er blevet stillet de samme spørgsmål angående undervisning af elever med særlige behov. På tværs af de tre udsagn er der flere grundskolelærere end lærere på erhvervsuddannelser og gymnasiale uddannelser, der i nogen grad eller i høj grad har tiltro til egne evner inden for dette område. For eksempel svarer 79 procent af grundskolelærerne, at de kan udarbejde opgaver til undervisningen, der tager hensyn til elever med særlige behov, mens 77 procent af grundskolelærerne vurderer, at de i nogen grad eller høj grad kan arbejde sammen med andre fagprofessionelle om at udvikle planer for elever med særlige behov. Det er kun angående spørgsmålet om at udarbejde opgaver til undervisningen, at forskellen mellem erhvervsuddannelseslærerne og grundskolelærerne ikke er signifikant.

Forskellen i forhold til spørgsmålet om at samarbejde med andre fagprofessionelle har måske mindre relevans på ungdomsuddannelserne, særligt på erhvervsuddannelserne, hvor flere elever er voksne. Dog er der også til den elevgruppe tilknyttet for eksempel læsevejledere.

3.5 Lærernes brug af teknologi i undervisningen

Danmark har et af de mest digitaliserede skolesystemer i verden. I den internationale undersøgelse PISA svarede for eksempel 72 procent af de danske grundskoleelever, at de typisk bruger digitale værktøjer i hver eller næsten hver skoletime (V. T. Christensen et al., 2023). Samtidig forholder den pædagogiske forskning samt praksis sig i stigende grad til tilstedeværelsen af skærme i klasserne og peger på både muligheder og udfordringer ved at anvende skærme (Bundsgaard et al., 2024; Delgado et al., 2018).

I det lys er ungdomsuddannelseslærernes brug af digitale værktøjer interessant. Dels møder de en elevgruppe, der er skolet med digitale læringsmidler, og dels er de selv i en situation, hvor der også i de seneste store reformer på ungdomsuddannelsesområdet har været fokus på at øge brugen af digitale teknologier i undervisningen. Ifølge Danmarks Evalueringsinstitut

bruger 90 procent af ungdomsuddannelseslærerne i nogen eller høj grad digitale teknologier til at skabe variation i undervisningen, mens 66 procent angiver, at de bruger dem til at imødekomme elevernes forskellige måder at lære på (Danmarks Evalueringsinstitut, 2020a).

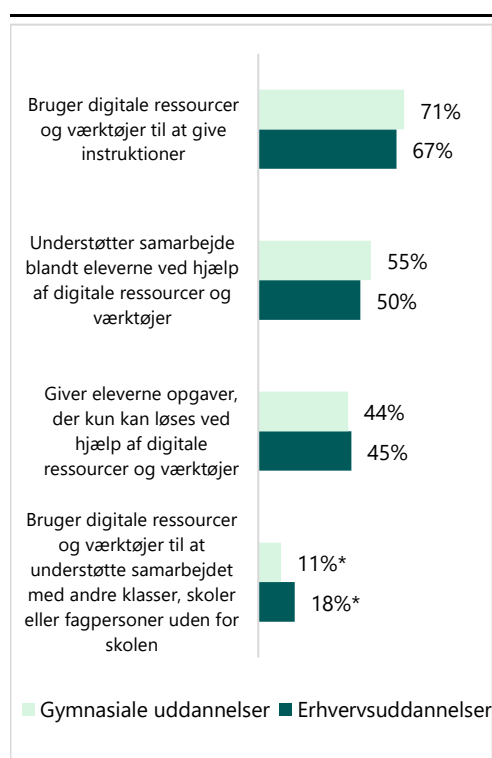
TALIS undersøger fire aspekter af digitale værktøjer i skolen: lærernes brug af digitale værktøjer til forskellige formål, lærernes tiltro til egne evner til at arbejde med digitale teknologier, lærernes vurdering af digitale værktøjers betydning for elevernes læring samt lærernes arbejde med kunstig intelligens.

Teknologi i klasseundervisning og individuel undervisning

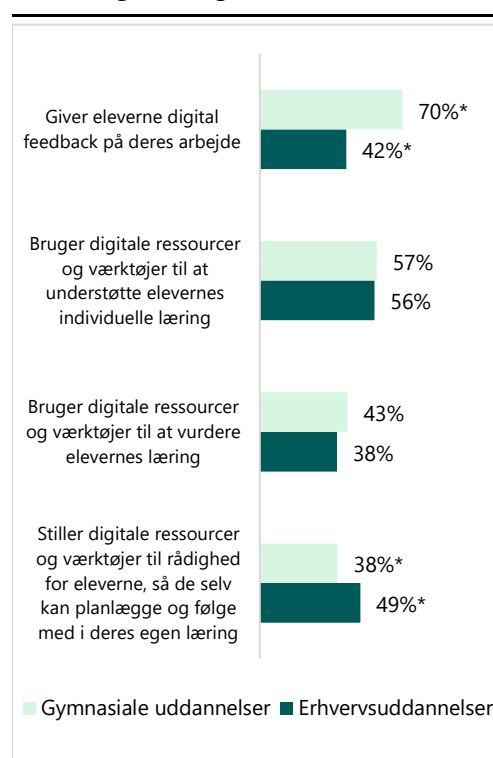
Lærerne er blevet spurgt, hvor ofte de anvender digitale ressourcer og værktøjer til forskellige formål i forbindelse med deres undervisning. I det følgende ses der først på de emner, der omhandler lærernes klasseundervisning, og dernæst individuel undervisning og vurdering.

Generelt svarer lærerne i figur 3.5.1 og 3.5.2, at de altid eller ofte anvender digitale ressourcer og værktøjer til de to formål. I klasseundervisningen angiver flest lærere på begge uddannelsesområder (henholdsvis 71 og 67 procent), at de bruger digitale ressourcer og værktøjer til at give instruktioner. Generelt er der kun små forskelle mellem uddannelsesområderne med hensyn til klasseundervisningen.

Figur 3.5.1: Brug af digitale værktøjer og ressourcer til klasseundervisning (ofte og altid)



Figur 3.5.2: Brug af digitale værktøjer og ressourcer til individuel undervisning og evaluering (ofte og altid)



Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser 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. Signifikante forskelle mellem uddannelsesområder er markeret med en *. Omkring fem procent af lærerne har ikke svaret på spørgsmålene.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

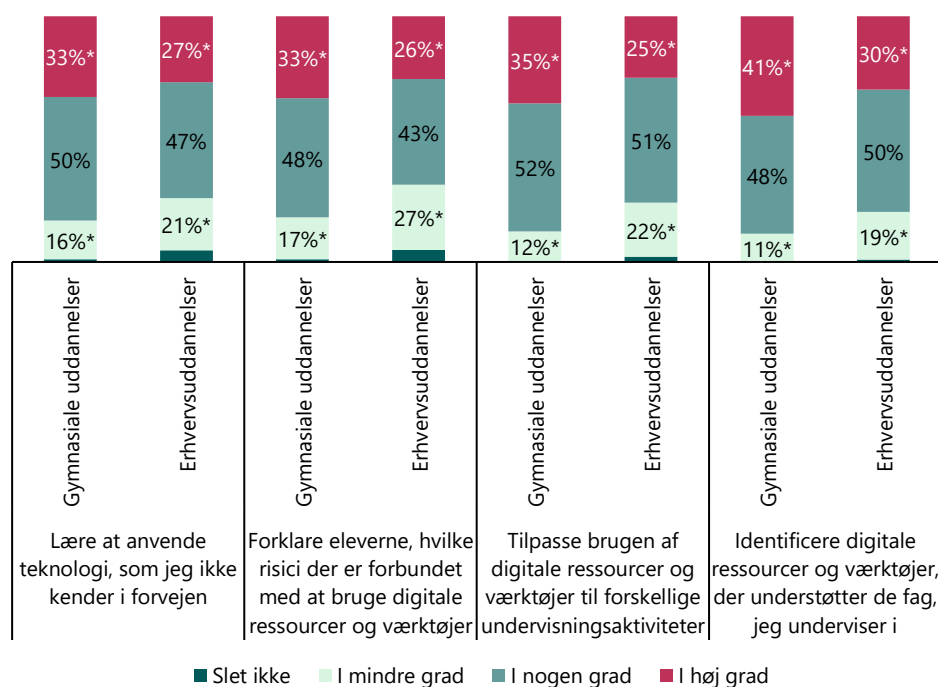
Figur 3.5.2 viser, at der er større forskel i andelen af lærere, der giver eleverne digital feedback på deres undervisning. 70 procent på de gymnasiale uddannelser og 42 procent på erhvervsuddannelserne gør dette ofte eller altid. En forskel, der formodentlig har rod i undervisningens mere praktiske karakter på erhvervsuddannelserne samt den større mængde af feedback på skriftlige afleveringer på de gymnasiale uddannelser. Denne pointe understøttes af forskellen mellem hovedområderne på erhvervsuddannelserne, hvor 65 procent af lærerne på kontor, handel og forretningsservice giver digital feedback. På de øvrige erhvervsuddannelsesområder er det mellem 33 og 48 procent. Flest på fødevarer, jordbrug og oplevelser.

Lærerne er også blevet spurgt, hvor ofte de erstatter materiale på tryk med digitale udgaver. Det svarer 71 procent af lærerne på de gymnasiale uddannelser, at de ofte eller altid gør, mens det tilsvarende tal for erhvervsuddannelseslærerne er 68 procent.

Tro på egne evner til at anvende digitale værktøjer

Kompetencer og fortrolighed med teknologien og dens muligheder er en forudsætning for at kunne anvende digitale ressourcer og værktøjer i undervisningen. Lærerne er blevet spurgt, i hvor høj grad de oplever at kunne udføre en række opgaver med digitale ressourcer og værktøjer.

Som det fremgår af figur 3.5.3, giver størstedelen af lærerne udtryk for en høj grad af tro på egne evner til at anvende digitale ressourcer og værktøjer. Herudover er der en tydelig tendens til, at lærerne på de gymnasiale uddannelser på tværs af alle spørgsmål i højere grad end deres kolleger på erhvervsuddannelserne har stor tro på egne evner til at anvende digitale værktøjer. Blandt både lærerne på de gymnasiale uddannelser og lærerne på erhvervsuddannelserne er der flest, der angiver, at de i nogen eller høj grad kan identificere digitale ressourcer og værktøjer, der understøtter de fag, de underviser i (88 procent og 80 procent på henholdsvis de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelserne). Færrest, selvom det stadig er størstedelen af lærerne, vurderer, at de kan forklare eleverne, hvilke risici der er forbundet med at bruge digitale ressourcer og værktøjer. Det betyder dog, at mere end en tredjedel af lærerne på erhvervsuddannelserne ikke eller i mindre grad har tro på, at de kan dette.

Figur 3.5.3: Lærernes tiltro til egne evner i brug af digitale værktøjer og ressourcer

Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "I hvilken grad kan du gøre følgende med digitale ressourcer og værktøjer?". Enkelte resultater er udeladt af på grund af diskretionering. Mærkater vises ikke for andele på under 5% af hensyn til figurens læsbarhed. Signifikante forskelle mellem uddannelsesområder er markeret med en *.

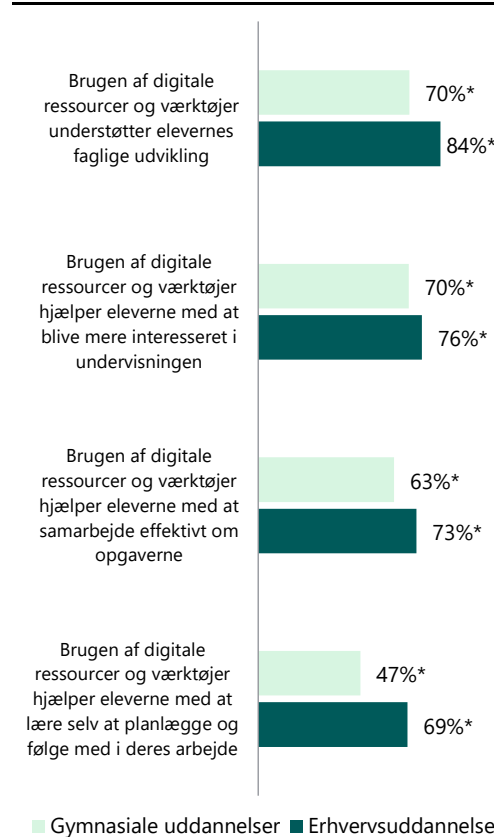
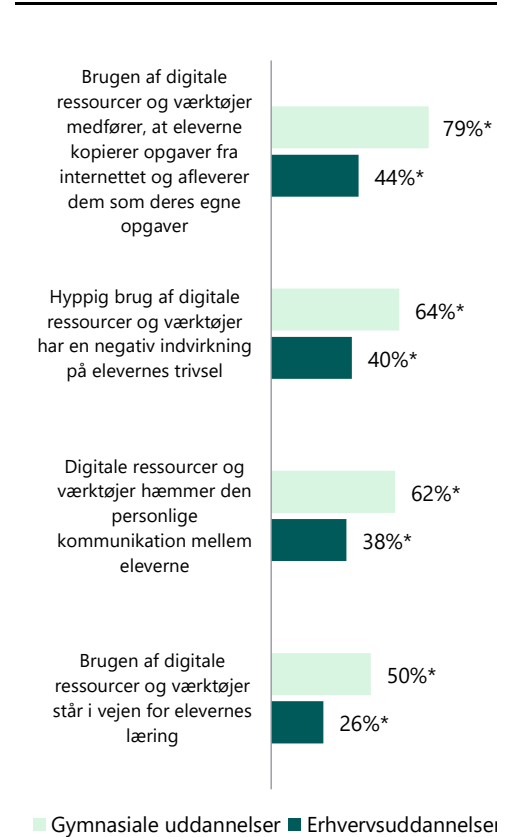
Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Det overordnede billede for lærerne på ungdomsuddannelserne svarer til billedet for lærerne i grundskolen. For eksempel svarer 88 procent af grundskolelærerne, at de i nogen eller høj grad kan identificere digitale ressourcer og værktøjer, der understøtter de fag, de underviser i, og 84 procent, at de kan forklare eleverne, hvilke risici der er forbundet med brug af de digitale værktøjer.

Lærernes vurdering af digitale værktøjers betydning for elevernes læring

Digitale værktøjers betydning for undervisningen og elevernes læring og trivsel er grundlæggende årsagen til, at det er vigtigt at undersøge, hvordan lærerne bruger dem. Lærerne i TALIS er derfor blevet bedt om at vurdere en række udsagn om digitale teknologiers betydning.

I figur 3.5.4 og figur 3.5.5 er udsagnene opdelt i positive og kritiske udsagn om digitale værktøjer. Overordnet tegner figurene et billede af, at lærerne på de gymnasiale uddannelser er mindre positive og mere kritiske end erhvervsuddannelseslærerne. For eksempel mener 70 procent af lærerne på de gymnasiale uddannelser, at brugen af digitale værktøjer understøtter elevernes læring. På erhvervsuddannelserne er det 84 procent af lærerne, som mener det. Samtidig er 40 procent af erhvervsuddannelseslærerne mod 64 procent af lærerne på de gymnasiale uddannelser enige eller meget enige i, at hyppig brug af digitale værktøjer har en negativ indvirkning på elevernes trivsel. En mulig forklaring på det forhold kan være, at digitale værktøjer, for eksempel i form af fagspecifikke systemer, er en integreret og måske ufravigelig del på mange erhvervsuddannelser.

Figur 3.5.4: Positive udsagn om brug af digitale værktøjer (enig og meget enig)**Figur 3.5.5: Kritiske udsagn om brug af digitale værktøjer (enig og meget enig)**

Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser 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 Signifikante forskelle mellem uddannelsesområder er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Blandt hovedområderne på erhvervsuddannelserne er der en enkelt større forskel angående det kritiske spørgsmål om, hvorvidt brugen af digitale værktøjer medfører, at eleverne kopierer opgaver fra internettet og afleverer dem som deres egne. Her er 70 procent af lærerne fra kontor, handel og forretningsservice enige eller meget enige, og på omsorg, sundhed og pædagogik er 30 procent af lærerne enige eller meget enige i det samme udsagn.

Lærernes arbejde med kunstig intelligens

På ungdomsuddannelserne har brugen af store sprogmodeller (large language models), i daglig tale AI eller kunstig intelligens, vakt opsigt og været kilde til bekymring og debat, siden ChatGPT som den første bredt udbredte sprogmodel blev tilgængelig i 2022. I Danmark var fokus i første omgang rettet mod bedømmelse og evaluering, og i slutningen af 2024 udsendte en ekspertgruppe nedsat af Børne- og Undervisningsministeriet en række anbefalinger om anvendelse af ChatGPT ved prøver. Senere rettede opmærksomheden sig mod brugen af kunstig intelligens i selve undervisningen, og Styrelsen for Undervisning og Kvalitet udarbejdede i november 2024 anbefalinger om brug af kunstig intelligens på gymnasiale uddannelser og grundfag på erhvervsuddannelser (Styrelsen for undervisning og Kvalitet, 2024; Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2024).

Kunstig intelligens

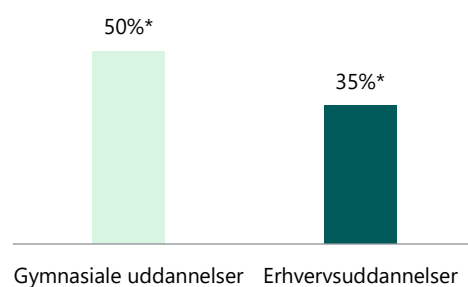
I TALIS defineres kunstig intelligens som computers evne til at udføre opgaver, man traditionelt har ment krævede menneskelig intelligens. Det kan inkludere at lave forudsigelser, foreslå beslutninger eller skabe tekst.

Kunstig intelligens blev mødt med tilsvarende interesse i de øvrige OECD-lande, og TALIS-undersøgelsen blev et godt stykke henne i udviklingsprocessen udvidet for også at kunne afdække lærernes holdning til og brug af kunstig intelligens. TALIS 2024 er imidlertid gennemført i foråret 2024, og lærerne har dermed svaret på spørgsmålene, kun godt et år efter det første eksempel på en stor sprogmodel, ChatGPT, blev udbredt.

Udviklingen på området går utroligt hurtigt, og man må forvente, at tingene ser anderledes ud i efteråret 2025. Undersøgelsens resultater skal derfor ses som en afdækning af, hvordan kunstig intelligens blev anvendt på et tidligt tidspunkt – og ikke som et aktuelt billede af tingenes tilstand i efteråret 2025.

Som det fremgår af figur 3.5.6, havde omkring en tredjedel af lærerne på erhvervsuddannelserne og halvdelen af lærerne på de gymnasiale uddannelser brugt kunstig intelligens i undervisningen eller i arbejdet med eleverne i foråret 2024. Andelen, der svarer bekræftende på spørgsmålet, er lidt større blandt mændene, og det er de 30-39-årige, der hyppigst har brugt den nye teknologi (61 procent). De øvrige aldersgrupper ligger på mellem 34 og 45 procent. Færrest i de yngste og ældste aldersgrupper.

Figur 3.5.6: Lærere, der har brugt kunstig intelligens i undervisningen eller for at facilitere elevernes læring



Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "Har du inden for de seneste 12 måneder brugt kunstig intelligens i din undervisning eller for at facilitere elevernes læring?". Signifikante forskelle mellem uddannelsesområder er markeret med en *.

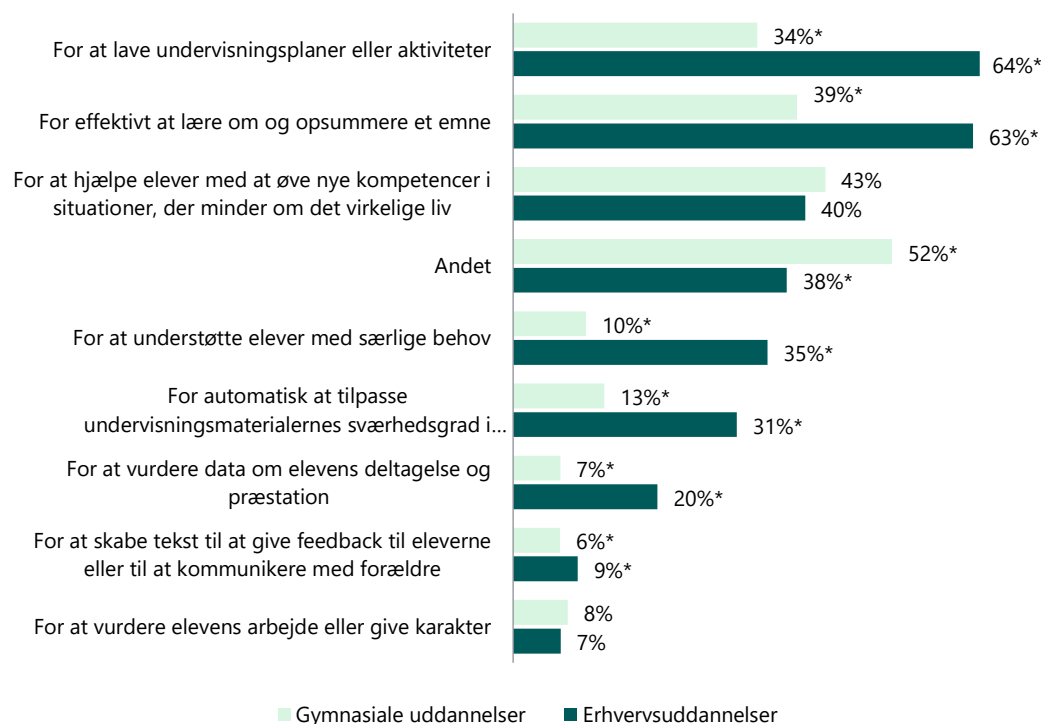
Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Teknologien er lige ny for alle lærere i alle lande. Sammenlignes der med danske grundskolelærere, har ti procentpoint flere blandt ungdomsuddannelseslærerne anvendt kunstig intelligens i undervisningen. Sammenlignes der med de øvrige lande på ungdomsuddannelsesområdet, er Danmark på niveau med disse. Flest i De Forenede Arabiske Emirater har brugt kunstig intelligens (78 procent), og færrest i Tyrkiet (24 procent).

Figur 3.5.7 viser, hvad de danske lærere oplyser, at de faktisk har brugt kunstig intelligens til. Figuren tegner et tydeligt billede af, at lærerne på erhvervsuddannelserne og de gymnasiale uddannelser har brugt kunstig intelligens forskelligt. På erhvervsuddannelserne har lærerne været mest tilbøjelige til at bruge det i forbindelse med deres egen forberedelse, hvor henholdsvis 64 procent og 63 procent har brugt det til at lave undervisningsplaner eller aktiviteter og at lære om nye emner. På de gymnasiale uddannelser er der til sammenligning henholdsvis 34 og 39 procent, som har anvendt kunstig intelligens til de formål. 38 procent af lærerne på erhvervsuddannelserne og 52 procent af lærerne på de gymnasiale uddannelser svarer, at de har brugt kunstig intelligens til andre formål, end det var muligt at vælge i spørgeskemaet. Det kan muligvis illustrere, at på det tidspunkt, hvor spørgsmålene blev udviklet, var teknologien så ny, at det var vanskeligt at ramme præcist i forhold til, på hvilke områder lærerne kan bruge kunstig intelligens.

Omkring 40 procent på de to uddannelsesområder har brugt kunstig intelligens til at lade eleverne øve kompetencer i situationer, der minder om det virkelige liv. Flere lærere på erhvervsuddannelserne end på de gymnasiale uddannelser har brugt kunstig intelligens til at understøtte elever med særlige behov (henholdsvis 35 og 10 procent) og automatisk tilpasse undervisningsmaterialets sværhedsgrad (henholdsvis 31 og 13 procent). Allerede på dette tidlige stadie af kunstig intelligens har syv procent på de gymnasiale uddannelser og otte procent på erhvervsuddannelserne brugt teknologien til at vurdere og evaluere elevernes arbejde eller give karakterer.

Figur 3.5.7: Andele af lærerne, der har anvendt kunstig intelligens på følgende måder:



Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "Har du brugt kunstig intelligens på følgende måder i din undervisning eller for at facilitere elevernes læring?". Spørgsmålet er kun blevet stillet til de lærere, der har angivet, at de inden for de seneste 12 måneder har brugt kunstig intelligens i deres undervisning eller for at facilitere elevernes læring. Figuren viser andelen, der har svaret ja. Signifikante forskelle mellem uddannelsesområder er markeret med en *. Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Lærere, der oplyser, at de ikke har brugt kunstig intelligens i forbindelse med undervisningen eller til at facilitere elevernes læring, er blevet spurgt om årsagerne hertil. Svarene, som er afbildet i figur 3.5.8, afspejler, at teknologien fortsat er meget ny for lærerne. 69 procent af lærerne på erhvervsuddannelserne og 78 procent af lærerne på de gymnasiale uddannelser angiver, at de ikke har viden og kompetencer til at anvende kunstig intelligens. Henholdsvis 27 og 42 procent føler sig overvældet af tanken om at bruge kunstig intelligens, og henholdsvis 39 og 49 procent mener ikke, at man bør anvende kunstig intelligens i undervisningen. Henholdsvis 11 og 16 procent oplyser, at deres skole ikke tillader brug af kunstig intelligens i undervisningen.

Figur 3.5.8: Lærernes årsager til ikke at bruge kunstig intelligens i undervisningen (enig og meget enig)



Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "Er følgende grunde årsag til, at du ikke bruger kunstig intelligens i din undervisning eller til at facilitere elevernes læring?". Figuren viser andelen, der har svaret enig eller meget enig. Signifikante forskelle mellem uddannelsesområder er markeret med en *. Kilde: OECD TALIS 2024 database.

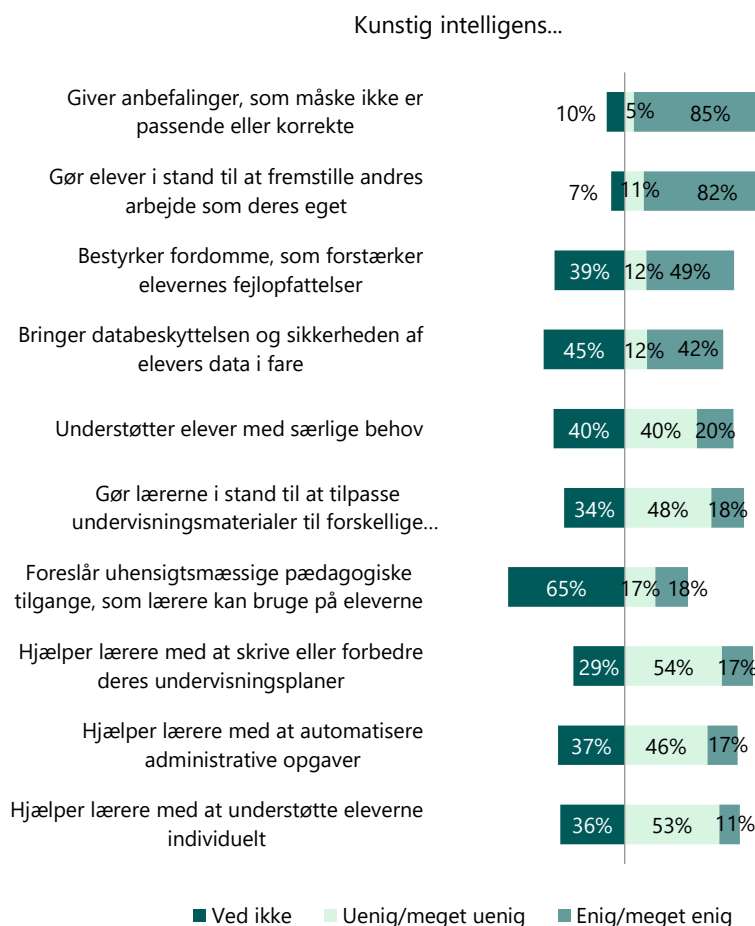
Mange af lærerne på de to uddannelsesområder angiver altså, at de ikke har brugt kunstig intelligens i undervisningen. De svarer, at de mangler viden og kompetencer, at de føler sig overvældet af teknologien, og at de ikke mener, at det bør bruges i undervisningen. Det harmonerer med, at 63 procent af erhvervsuddannelseslærerne og 71 procent af lærerne på de gymnasiale uddannelser senere i rapporten efterspørger kompetenceudvikling til at anvende kunstig intelligens til undervisning og læring.

Lærerne er også blevet bedt om at vurdere en række udsagn om konsekvenserne af at bruge kunstig intelligens i undervisningen. Andelen af "Ved ikke"-svar på disse udsagn er forholdsvis høj, hvilket understøtter ovenstående pointe om behov for kompetenceudvikling. Mønsteret for de to uddannelsesområder er overordnet set ens, men det er mest tydeligt for de gymnasiale uddannelser, der derfor er fremhævet i figur 3.5.9 herunder. Flest lærere er enige eller meget enige i, at kunstig intelligens giver anbefalinger, som ikke er passende eller korrekte (85 procent), og gør det muligt for eleverne at fremstille andres arbejde som deres eget (82 procent). For erhvervsuddannelseslærerne er andelen dog noget mindre (henholdsvis 66 og 55 procent). Det svarer til billedet fra det foregående afsnit om lærernes vurdering af digitale

værktøjers betydning for elevernes læring, hvor lærerne på de gymnasiale uddannelser var mere kritiske end deres kolleger på erhvervsuddannelserne.

Modsat svarer 65 procent af lærerne på de gymnasiale uddannelser og 61 procent af erhvervsuddannelseslærerne, at de ikke ved, om kunstig intelligens kan foreslå uhensigtsmæssige pædagogiske tilgange. Mest uenige er lærerne på de gymnasiale uddannelser i, at kunstig intelligens hjælper med at skrive eller forbedre undervisningsplaner. Det gør sig gældende for 39 procent af lærerne på erhvervsuddannelserne. For erhvervsuddannelseslærerne står det i kontrast til, at de lærere, der rent faktisk har anvendt teknologien, primært har anvendt den til netop at lave undervisningsplaner eller aktiviteter.

Figur 3.5.9: Lærere på gymnasiale uddannelsers holdning til brug af kunstig intelligens i undervisningen



Anm.: Lærere på gymnasiale uddannelser har svaret på spørgsmålet: "Når du tænker på brugen af kunstig intelligens i undervisning, hvor enig eller uenig er du så i de følgende udsagn?".

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Kapitel 4. Miljøet på uddannelsen

Det er afgørende for et positivt uddannelsesmiljø, at både lærere og ledere oplever, at arbejdet på uddannelsen er præget af tillid og et godt samarbejde lærere og ledere imellem, men også med eleverne og det omkringliggende samfund. Dette kapitel ser nærmere på netop dette vigtige miljø på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelserne i Danmark. Der er altså fokus på det lærer- og lederarbejde, der omslutter undervisningen, men ikke foregår sammen med eleverne. Kapitlet sætter fokus på de elementer, der har betydning for lærernes undervisning, deres tro på egne evner og deres motivation. Kapitlet er inddelt i følgende fire afsnit:

- Afsnit 4.1 belyser lærernes og ledernes oplevelse af samarbejde på uddannelsen, herunder samarbejdskultur, tillid og selvbestemmelse.
- Afsnit 4.2 undersøger uddannelsesinstitutionernes kultur for feedback og evaluering.
- Afsnit 4.3 handler om de barrierer, der er for gennemførelse af god undervisning, i form af lærerressourcer, undervisningsmaterialer og fysiske rammer.
- Afsnit 4.4 handler om omfanget af udfordringer med skoleklimaet på uddannelserne såsom mobning og trusler mod elever eller lærere og lignende.

Kapitlets hovedresultater er:

- Lærerne på erhvervsuddannelserne angiver i højere grad end lærerne på de gymnasiale uddannelser, at de samarbejder med deres kolleger om en række aktiviteter. For eksempel deler de hyppigere undervisningsmaterialer, ligesom de også oftere underviser sammen som et team.
- Lærerne på de gymnasiale uddannelser vurderer til gengæld i højere grad, at samarbejdskulturen på deres skole er god. For eksempel er 20 procentpoint flere gymnasielærere enige eller meget enige i, at skolen har en samarbejdskultur, der er kendetegnet ved gensidig støtte, sammenlignet med erhvervsuddannelseslærerne.
- Henholdsvis 95 og 88 procent af lærerne på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelserne oplever at have betydelig eller fuld selvbestemmelse, når det gælder valg af undervisningsmetoder og -strategier. I tillæg hertil oplever henholdsvis 92 og 84 procent selvbestemmelse i forhold til tilrettelæggelse og forberedelse af undervisningen.
- Der er store forskelle på, hvor hyppigt lederne overværer undervisningen for at give feedback. 51 procent af lærerne på de gymnasiale uddannelser og 16 procent af lærerne på erhvervsuddannelserne oplever at få denne feedbacktype af skolens ledelse. På begge uddannelses typer har cirka halvdelen af lærerne oplevet, at andre kolleger på skolen giver dem feedback på baggrund af overværelse af undervisningen.
- Flere erhvervsuddannelseslærere end gymnasielærere vurderer, at den feedback, de har modtaget, har haft positiv betydning for de forskellige aspekter af deres undervisning. For begge uddannelsesområder gælder det, at særligt de nyere lærere (med fem års erfaring eller derunder) oplever, at feedback har positiv betydning.
- Det typiske billede på tværs af uddannelsesområder er, at det oftest er andre medlemmer af skolens ledelse, der formelt evaluerer lærerne. Siden TALIS 2018 er der sket en stigning på 15 procentpoint i andelen af lærere, der angiver, at det aldrig er gruppen af rektorer/direktører i skolens ledelse, som formelt evaluerer lærerne.

- Erhvervsuddannelsesledere angiver i højere grad end ledere på de gymnasiale uddannelser, at manglende eller for ringe fysiske rammer og undervisningsarealer udgør en barriere for undervisning af høj kvalitet.
- Erhvervsuddannelseslederne angiver ligeledes i højere grad, at menneskelige kompetencer og ressourcer kan udgøre en barriere, der hæmmer skolens mulighed for at levere undervisning af høj kvalitet. For eksempel angiver 46 procent i enten nogen eller høj grad, at manglen på kvalificerede lærere er en hæmmende faktor, mod 21 procent af lederne på de gymnasiale uddannelser.
- 23 procent af lederne på erhvervsuddannelserne angiver, at de en gang om måneden eller hyppigere oplever trusler eller mobning blandt eleverne, sammenlignet med otte procent af lederne på de gymnasiale uddannelser.
- På de gymnasiale uddannelser angiver 17 procent af lærerne, at de er enige eller meget enige i, at de kan stole på, at eleverne laver deres lektier. På erhvervsuddannelserne er det 38 procent. På tværs af uddannelsesområderne er det altså mellem 62 og 83 procent, der er uenige eller meget uenige i dette udsagn.

4.1 Lærernes samarbejde og selvbestemmelse

Lærersamarbejde har betydning både for elevernes læring og for lærerne selv. Lærere, der oftere indgår i samarbejde med kolleger, udviser en højere grad af tiltro til egne evner, er mere tilfredse med deres arbejde og udvikler i højere grad deres undervisningspraksis ved at lære af hinanden (OECD, 2019b). Undersøgelser på tværs af uddannelsesområder viser, at skoler med en stærk samarbejdskultur har bedre forudsætninger for at skabe undervisning, der udfordrer og løfter alle elever, end skoler, hvor lærerne har en mere individuel tilgang til undervisningen (Danmarks Evalueringsinstitut, 2020b). Reformen på det gymnasiale område, der trådte i kraft i 2017, lægger på flere måder op til, at lærerne skal samarbejde på nye måder, for eksempel om flerfagligt samspil og grundforløb (Regeringen, 2016).

Forskning peger på, at oplevelsen af at have faglig selvbestemmelse bidrager til øget engagement og arbejdsglæde (OECD, 2025a; Vaaben et al., 2024). OECD finder desuden, at lærere med større oplevet selvbestemmelse rapporterer et lavere niveau af stress, ligesom de er mere tilbøjelige til at anføre, at de er i stand til at tilrettelægge en undervisning, der er tilpasset til elevernes forudsætninger.

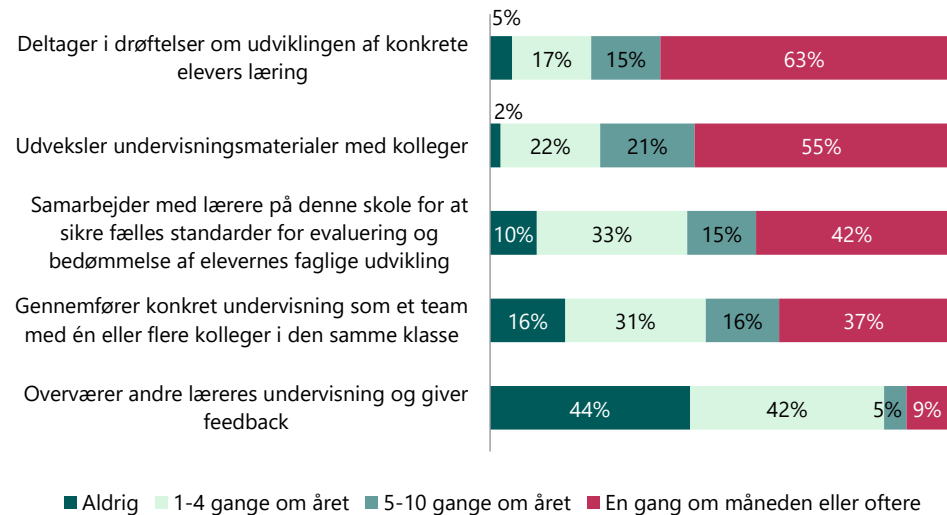
Samarbejde mellem lærere

Lærerne er i TALIS blevet stillet en række spørgsmål om, hvilke samarbejdsaktiviteter de praktiserer på skolen. Resultaterne er præsenteret i de to nedenstående figurer. Overordnet set tegner figurerne et billede af, at lærerne på erhvervsuddannelserne samarbejder lidt mere om undervisningen end lærerne på de gymnasiale uddannelser.

Figur 4.1.1 viser besvarelsene for erhvervsuddannelseslærerne, og her fremgår det, at de hyppigste samarbejdsaktiviteter er deltagelse i drøftelser om udviklingen af konkrete elevers læring samt udveksling af undervisningsmaterialer med kollegerne. Dette gør henholdsvis 63 og 55 procent af erhvervsuddannelseslærerne en gang om måneden eller oftere, mens henholdsvis fem og to procent aldrig deltager i denne type aktiviteter.

Lærerne på erhvervsuddannelserne overværer sjældent hinandens undervisning og giver feedback. Det gør 42 procent af lærerne en til fire gange om året, mens 44 procent aldrig praktiserer denne form for samarbejde.

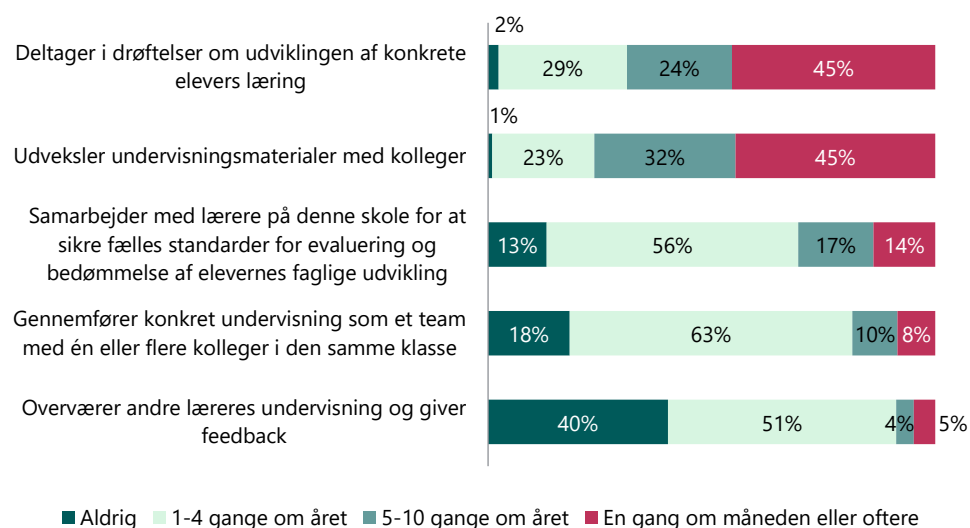
Figur 4.1.1: Hyppighed af erhvervsuddannelseslærernes deltagelse i samarbejdsaktiviteter på skolen



Anm.: Lærere på erhvervsuddannelser 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 til "En gang om måneden eller oftere". Svarkategorierne "2-4 gange om året" og "En gang om året eller mindre" er blevet lagt sammen til "1-4 gange om året".

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Figur 4.1.2 præsenterer gymnasielærernes svar. Som det fremgår af figuren, er det også deltagelse i drøftelser om udviklingen af konkrete elevers læring samt udveksling af undervisningsmaterialer med kolleger, der er de hyppigst forekomne samarbejdsaktiviteter. Angående begge samarbejdsaktiviteter svarer 45 procent af lærerne, at de gør det en gang om måneden eller oftere. Som hos deres kolleger på erhvervsuddannelserne er samarbejde i form af at overvære hinandens undervisning og give feedback det, der praktiseres i mindst omfang. Det gør 40 procent af lærerne aldrig, mens godt halvdelen (51 procent) gør det en til fire gange om året, og få gør det hyppigere.

Figur 4.1.2: Hyppighed af lærere på de gymnasiale uddannelsers deltagelse i samarbejdsaktiviteter på skolen

Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser 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 til "En gang om måneden eller oftere". Svarkategorierne "2-4 gange om året" og "En gang om året eller mindre" er blevet lagt sammen til "1-4 gange om året".

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Det er forventeligt, at nogle samarbejdsaktiviteter finder sted hyppigere end andre, både af praktiske hensyn og af faglig nødvendighed. Der er dog nogle tydelige forskelle mellem erhvervsuddannelserne og de gymnasiale uddannelser. På erhvervsuddannelserne gennemfører man oftere undervisning som et team, man deltager hyppigere i drøftelser af den enkelte elevs læring, og man udveksler oftere undervisningsmateriale med kolleger.

For det samlede ungdomsuddannelsesområde er der kun sket små ændringer i lærernes besvarelser siden TALIS 2018. I tabel 4.1.1 præsenteres de områder, hvor der er sket nogle små, signifikante forskydninger. For eksempel ses det, at lidt flere gennemfører konkret undervisning som et team en gang om måneden eller oftere i 2024 end i 2018 (en stigning fra 11 til 15 procent). Der er også sket en forskydning i andelen af lærere, der deltager i drøftelser om udviklingen af konkrete elevers læring en gang om måneden. Her ses et fald fra 58 procent i 2018 til 50 procent i 2024.

Tabel 4.1.1: Udvikling i lærernes samarbejdsaktiviteter

	En gang om måneden eller oftere		5-10 gange om året		1-4 gange om året		Aldrig	
	2018	2024	2018	2024	2018	2024	2018	2024
Gennemfører konkret undervisning som et team med én eller flere kolleger i den samme klasse	11%*	15%*	11%	11%	60%*	55%*	18%	18%
Deltager i drøftelser om udviklingen af konkrete elevers læring	58%*	50%*	18%*	22%*	21%*	26%*	3%	3%

Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser 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 til "En gang om måneden eller oftere". Svarkategorierne "2-4 gange om året" og "En

gang om året eller mindre" er blevet lagt sammen til "1-4 gange om året". Figuren angiver andele for lærere på ungdomsuddannelserne samlet. Signifikante forskelle mellem år er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database, TALIS 2018 database.

Skolens samarbejdskultur

En stærk samarbejdskultur blandt lærerne bygger på tillid og gensidig støtte i hverdagen. Når lærerne kan regne med hinanden og deler en fælles opfattelse af undervisning og læring, styrker det de faglige fællesskaber.

Lærerne er blevet spurgt om en række udsagn om skolens samarbejdskultur. Som det fremgår af figur 4.1.3, erklærer lærerne på de gymnasiale uddannelser sig ved en række udsagn mere enige end lærerne på erhvervsuddannelserne i, at deres skole har en stærk samarbejdskultur. 93 procent af lærerne på de gymnasiale uddannelser og 83 procent af lærerne på erhvervsuddannelserne er enige eller meget enige i, at lærerne kan stole på hinanden. På de gymnasiale uddannelser mener 79 procent af lærerne, at skolen er karakteriseret ved gensidig støtte. Dette gør sig gældende for 59 procent af lærerne på erhvervsuddannelserne.

Figur 4.1.3: Lærernes oplevelse af samarbejdskulturen på skolen (enig og meget enig)



Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser 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. Signifikante forskelle mellem uddannelsesområder er markeret med en *. Mellem fem og ti procent af lærerne har ikke svaret på spørgsmålene.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Det tyder på, at lærerne på erhvervsuddannelserne har en mindre positiv opfattelse af samarbejdsmiljøet på skolen end lærerne på de gymnasiale uddannelser, om end resultaterne tidligere i dette afsnit viste, at flere lærere på erhvervsuddannelserne rent faktisk oplever at indgå i samarbejdsaktiviteter med kolleger hyppigt. Flertallet af lærere på begge uddannelsesstyper bakker dog op om næsten alle udsagn. Undtagelsen er udsagnet om konsekvent håndhævelse af regler for elevadfærd, hvilket kun omkring fire ud af ti lærere er enige eller meget enige i.

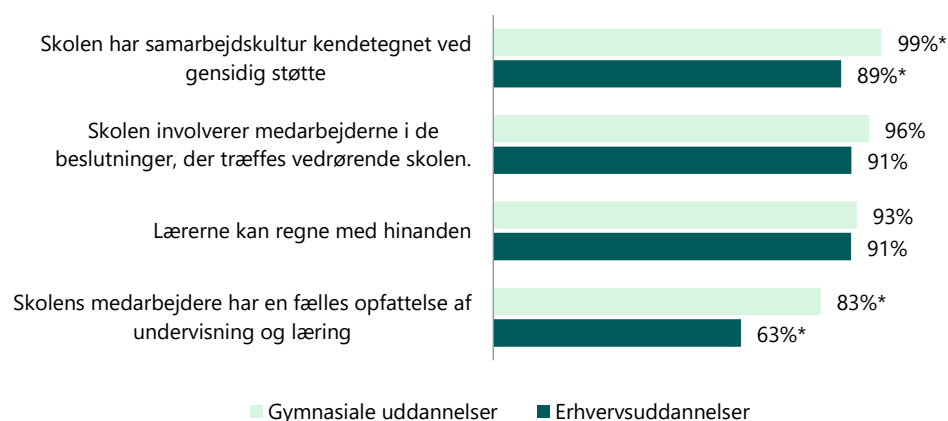
Ledelsens vurdering af samarbejdskulturen og tillid til lærernes faglighed

Opmærksomhed fra ledelsen på samarbejdet og miljøet på skolerne har betydning for lærernes samarbejde. Lederne i TALIS er også blevet bedt om at vurdere enkelte elementer af lærernes samarbejdskultur, dog med en lidt anden ordlyd end i figur 4.1.3.

Figur 4.1.4 viser, at der grundlæggende er en større andel af lederne end lærerne, der er enige eller meget enige i, at skolen har en stærk samarbejdskultur. Dette gælder begge uddannelsesområder. For eksempel angiver henholdsvis 95 og 89 procent af lederne på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelserne, at lærerne tager ansvar med hensyn til at fremme faglige fællesskaber, hvor tallene blandt lærerne var henholdsvis 83 og 68 procent. Den samme tendens gør sig gældende ved udsagnet om, hvorvidt lærerne på skolen tager initiativ til og styrker samarbejdsaktiviteter, hvor andelen af ledere, der er enige eller meget enige i dette, er henholdsvis 13 og 15 procentpoint større end blandt lærerne.

I figur 4.1.4 ses det desuden, at en meget stor andel af lederne på både erhvervsuddannelserne og de gymnasiale uddannelser er enige eller meget enige i, at skolen har en samarbejdskultur kendetegnet ved gensidig støtte (89 og 99 procent). En tilsvarende høj andel fortæller, at lærerne kan regne med hinanden – et spørgsmål, lærerne stort set er tilsvarende enige i i afsnittet ovenfor. Lederne og lærerne deler også opfattelsen af, at skolens medarbejdere har en fælles opfattelse af undervisning og læring. Som blandt lærerne på de gymnasiale uddannelser er der også flere blandt lederne på de gymnasiale uddannelser, der er enige eller meget enige i, at lærerne har en fælles opfattelse af undervisning og læring (83 procent), mens det samme gælder for 63 procent af lederne på erhvervsuddannelserne. En lignende forskydning ses hos lærerne i foregående afsnit.

Figur 4.1.4: Ledernes oplevelse af samarbejdskulturen på skolen (enig og meget enig)



Anm.: Ledere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser 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. Signifikante forskelle mellem uddannelsesområder er markeret med en *.
Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Forskellen mellem erhvervsuddannelser og gymnasiale uddannelser, når det kommer til en fælles opfattelse af undervisning og læring på skolen, kan måske ses i lyset af resultaterne i kapitel 2, der viste, at man på de gymnasiale uddannelser har en mere homogen lærergruppe end på erhvervsuddannelserne. Lærerne på de gymnasiale uddannelser skal desuden gen-

nemføre en etårig vekseluddannelse i pædagogiske kernekompetencer (pædagogikum) i forbindelse med deres første ansættelse, og dette kan være med til at forklare, at de i højere grad oplever at have et fælles udgangspunkt end lærerne på erhvervsuddannelserne.

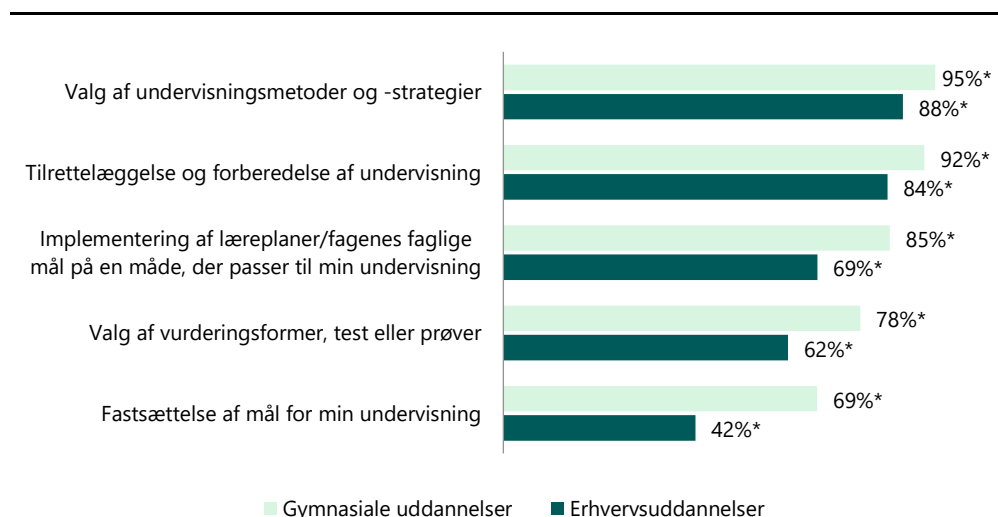
Lærernes oplevelse af selvbestemmelse og faglig opbakning

Oplevelsen af egen selvbestemmelse i forhold til både planlægning og gennemførelse af undervisning har stor betydning for lærernes arbejdsglæde, motivation og trivsel i jobbet som lærer.

Lærerne er blevet bedt om at vurdere, hvor meget selvbestemmelse de har på en række områder relateret til deres undervisning. Figur 4.1.5 viser, at langt størstedelen af lærerne på både de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelserne oplever at have betydelig eller fuld selvbestemmelse, når det gælder valg af undervisningsmetoder og -strategier (henholdsvis 95 og 88 procent) samt tilrettelæggelse og forberedelse af undervisningen (henholdsvis 92 procent og 84 procent).

Der ses forskelle mellem undervisningsområderne, når det gælder selvbestemmelse i forhold til fastsættelse af mål for undervisningen og valg af vurderingsformer, tests eller prøver. Mens de overordnede mål for elevernes læring inden for hvert fag er fastsat i læreplanerne, har lærerne stadig rum til selv at fastsætte vejen hen til disse mål i undervisningen. Lærerne på ungdomsuddannelserne virker til at opfatte dette rum på forskellig vis. For eksempel angiver 69 procent af lærerne på de gymnasiale uddannelser, at de har betydelig eller fuld selvbestemmelse i forhold til fastsættelse af mål for undervisningen, mens det samme gælder for 42 procent af lærerne på erhvervsuddannelserne, hvilket omvendt betyder, at 58 procent af lærerne oplever ingen eller begrænset selvbestemmelse.

Figur 4.1.5: Lærernes selvbestemmelse i forhold til planlægning og undervisning (betydelig selvbestemmelse og fuld selvbestemmelse)



Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser 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. Signifikante forskelle mellem uddannelsesområder er markeret med en *. Omkring seks procent af lærerne har ikke svaret på spørgsmålene.

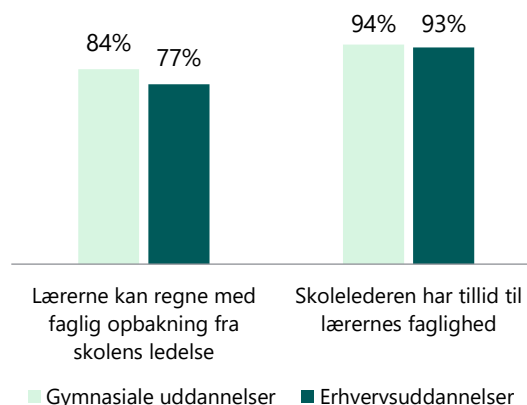
Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Et tilsvarende billede gælder på grundskoleområdet, hvor lærerne også oplevede mest selvbestemmelse med hensyn til valg af undervisningsmetoder og tilrettelæggelse og forberedelse

af undervisningen og mindre med hensyn til valg af vurderingsformer. Her er det dog 68 procent af lærerne, som oplever det.

Lærerne har også vurderet ledelsens faglige opbakning og tillidsfuldhed. Figur 4.1.6 viser, at lærerne i høj grad oplever, at de har faglig opbakning fra skolens ledelse. Henholdsvis 77 og 84 procent på henholdsvis erhvervsuddannelserne og de gymnasiale uddannelser angiver, at de er enige eller meget enige i dette udsagn. Andelene der oplever, at ledelsen har tillid til deres faglighed, er endnu højere.

Figur 4.1.6: Lærernes oplevelse af tillid og opbakning fra ledelsen (enig og meget enig)



Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "Hvis du tænker på det generelle miljø på denne skole, hvor enig eller uenig er du så i følgende udsagn?". Figuren viser andelene, der har svaret enig eller meget enig. Signifikante forskelle mellem uddannelsesområder er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024, database.

4.2 Evaluering og feedback til lærerne

Feedback er ligesom samarbejde en vigtig forudsætning for lærernes faglige udvikling. Feedback kan blandt andet have betydning for lærernes tro på egne evner, deres jobtilfredshed og deres undervisningspraksis. For eksempel fandt man i TALIS 2018, at lærere, som modtager feedback baseret på observation i klassen eller vurdering af deres faglige viden, er dobbelt så tilbøjelige til at finde feedback virkningsfuldt uanset andre former for feedback og uanset andre lærerkarakteristika (OECD, 2020).

Feedback på overværelse af undervisning

Lærerne er blevet spurgt, hvad den feedback, de modtager, er baseret på, og hvem der benytter forskellige former for information til at give feedback.

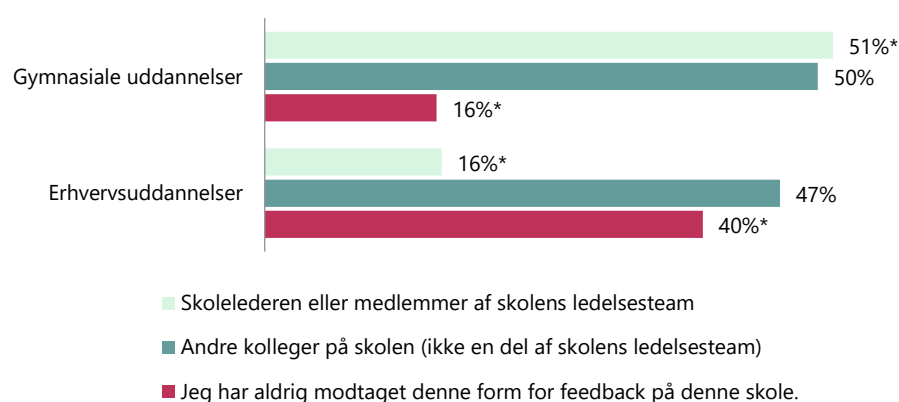
Feedback

Feedback i TALIS er defineret bredt som alle de former for tilbagemeldinger, lærerne får på deres undervisning, baseret på en eller anden form for engagement i deres arbejde (for eksempel overværelse af deres undervisning, drøftelse af deres undervisningsplaner eller elevresultater). Feedback kan gives gennem uformelle drøftelser mellem læreren og lederen eller andre, eller den kan være en del af et mere formelt og struktureret evalueringssystem.

Figur 4.2.1 fokuserer på overværelse af undervisning som kilde til feedback. Fælles for lærerne på erhvervsuddannelserne og de gymnasiale uddannelser er, at cirka halvdelen af lærerne (henholdsvis 47 og 50 procent) har oplevet, at andre kolleger på skolen giver dem feedback på baggrund af overværelse af undervisningen.

Der er dog store forskelle på, hvor hyppigt lederne på skolerne bruger overværelse af undervisning som feedbackkilde, på tværs af uddannelsesområderne. Hvor 51 procent af lærerne på de gymnasiale uddannelser oplever, at skolens ledelse giver denne type feedback, gælder det 16 procent af lærerne på erhvervsuddannelserne. 40 procent af erhvervsuddannelseslærerne angiver desuden, at de aldrig har modtaget denne form for feedback på deres skole.

Figur 4.2.1: Feedback til lærerne på baggrund af overværelse af deres undervisning



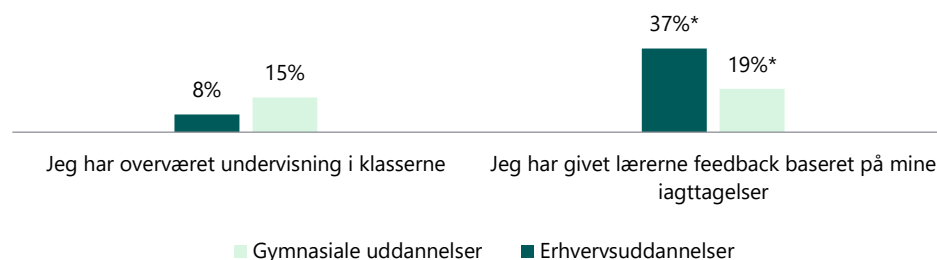
Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "Hvem på denne skole benytter sig af nedenstående typer af information til at give dig feedback?". Signifikante forskelle mellem kategorierne på tværs af uddannelsesområder er markeret med en *. Mellem fem og ti procent af lærerne har ikke svaret på spørgsmålene.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Lederne er i TALIS også blevet spurgt om deres brug af observation af undervisning som kilde til feedback. Figur 4.2.2 viser, hvor stor en andel af lederne der i løbet af de seneste 12 måneder ofte eller meget ofte har overværet lærernes undervisning og givet feedback på baggrund af dette.

Erhvervsuddannelseslærernes oplevelse af, at ledelsen sjældent benytter overværelse af undervisning som en kilde til feedback, stemmer fint overens med deres lederes besvarelser. Kun otte procent af lederne angiver, at de ofte eller meget ofte har overværet undervisningen i klasserne. Dog angiver 37 procent, at de henholdsvis ofte eller meget ofte giver lærerne feedback på baggrund af deres iagttagelser. Det tyder på, at lederne trækker på andre former for iagttagelser end klasserumsobservation.

På de gymnasiale uddannelser er det også et mindretal på 15 procent af lederne, der ofte eller meget ofte overværer undervisningen. I modsætning til på erhvervsuddannelserne er gruppen, der giver feedback på baggrund af iagttagelser, af samme størrelse.

Figur 4.2.2: Ledernes observation og feedback på undervisningen (ofte og meget ofte)

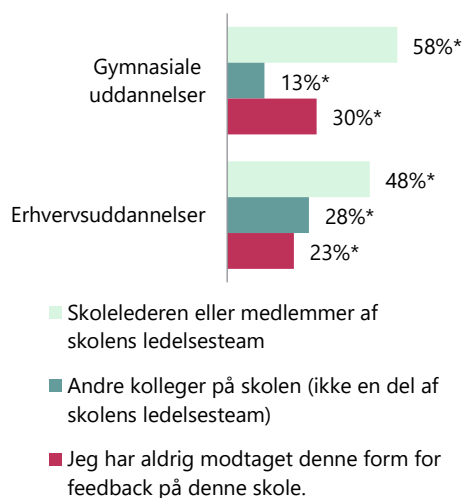
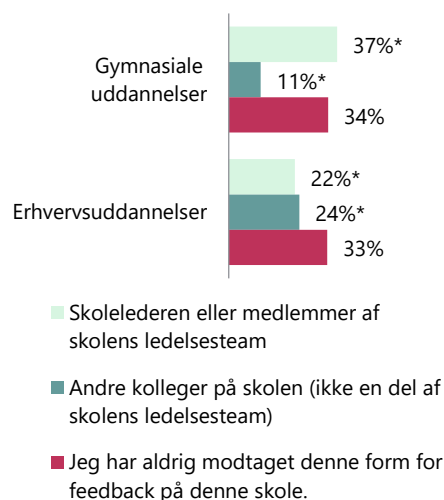
Anm.: Ledere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "Angiv, hvor ofte du har beskæftiget dig med følgende på skolen i løbet af de seneste 12 måneder". Figuren viser andelen, der har svaret ofte eller meget ofte. Signifikante forskelle mellem uddannelsesområder er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Feedback fra elevers spørgeskemaer og tests

Lærerne er også blevet spurgt om, hvilke andre informationskilder der danner grundlag for den feedback, de modtager. Resultaterne findes i figur 4.2.3 nedenfor. Feedback fra skolens ledelse på baggrund af elevernes besvarelser af spørgeskemaer om forhold relateret til lærernes undervisning er en hyppig kilde til feedback for både lærerne på de gymnasiale uddannelser og lærerne på erhvervsuddannelserne. Henholdsvis 58 og 48 procent møder denne feedbacktype. Der er flere erhvervsuddannelseslærere (28 procent), der får feedback fra andre kolleger på skolen på baggrund af elevers spørgeskemabesvarelser, end hvad tilfældet er for lærerne på de gymnasiale uddannelser (13 procent).

Figur 4.2.4 viser, at elevernes test- og eksamenskarakterer er hyppigere brugt som kilde til feedback af lederne på de gymnasiale uddannelser. Her angiver 37 procent af lærerne, at de modtager denne type feedback fra skolens ledelse, mens dette gør sig gældende for 22 procent af lærerne på erhvervsuddannelserne. Igen oplever erhvervsuddannelseslærerne dog i lidt højere grad at modtage feedback på baggrund af elevernes testresultater fra deres kolleger end lærerne på de gymnasiale uddannelser. Der tegner sig således et billede af, at lærerne på de gymnasiale uddannelser i højere grad oplever at få feedback på de oplyste informationskilder fra deres ledere end lærerne på erhvervsuddannelserne. Lærerne på erhvervsuddannelserne giver til gengæld udtryk for, at de i højere grad får feedback fra deres kolleger på skolen, end tilfældet er for lærerne på de gymnasiale uddannelser. Det kan hænge sammen med, at lærerne på erhvervsuddannelserne i højere grad end deres kolleger på de gymnasiale uddannelser gennemfører undervisning som et team, og at feedback mellem lærerne derfor bliver mere naturlig.

Figur 4.2.3: Feedback til lærerne efter elever besvarelser af spørgeskemaer**Figur 4.2.4: Feedback til lærerne efter eks-
terne testresultater for elever**

Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet "Hvem på denne skole benytter sig af nedenstående typer af information til at give dig feedback?". Signifikante forskelle mellem kategorierne på tværs af uddannelsesområder er markeret med en *. Mellem fem og ti procent af lærerne har ikke svaret på spørgsmålene.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Betydningen af feedback for lærernes undervisning

Formålet med at give feedback til lærerne er at opnå en positiv forandring i deres undervisningspraksis. Dette gælder, uanset om feedbacken kommer fra en kollega på skolen eller en leder.

Lærerne i TALIS svarer derfor på, om den feedback, de har modtaget inden for de seneste 12 måneder, har ført til en positiv ændring af deres undervisning. Disse resultater fremgår af figur 4.2.5. Resultaterne i figuren skal fortolkes med forsigtighed. En lav andel af ja-svar kan betyde, at den feedback, som lærerne har modtaget, ikke har haft nogen betydning, men det kan også betyde, at lærerne bare ikke har modtaget feedback inden for det angivne emne.

Figuren tegner generelt et billede af, at der er flere erhvervsuddannelseslærere end gymnasie-lærere, der vurderer, at den feedback, de har modtaget, har haft betydning for de forskellige aspekter af deres undervisning. For eksempel svarer 55 procent af lærerne på erhvervsuddannelserne ja til, at feedback har ført til en positiv ændring i deres viden om og forståelse af deres fag, hvor det samme gælder for 36 procent af lærerne på de gymnasiale uddannelser. Der er også flere lærere på erhvervsuddannelserne, der angiver, at feedback har haft betydning for deres pædagogiske/didaktiske kompetencer og for deres metoder til at kunne undervise elever med særlige behov samt bruge digitale redskaber i undervisningen. Dette angiver mellem 9 og 13 procent flere erhvervsuddannelseslærere end lærere på de gymnasiale uddannelser.

Figur 4.2.5: Andel af lærere, der oplever, at feedback har ført til positive ændringer i undervisningen



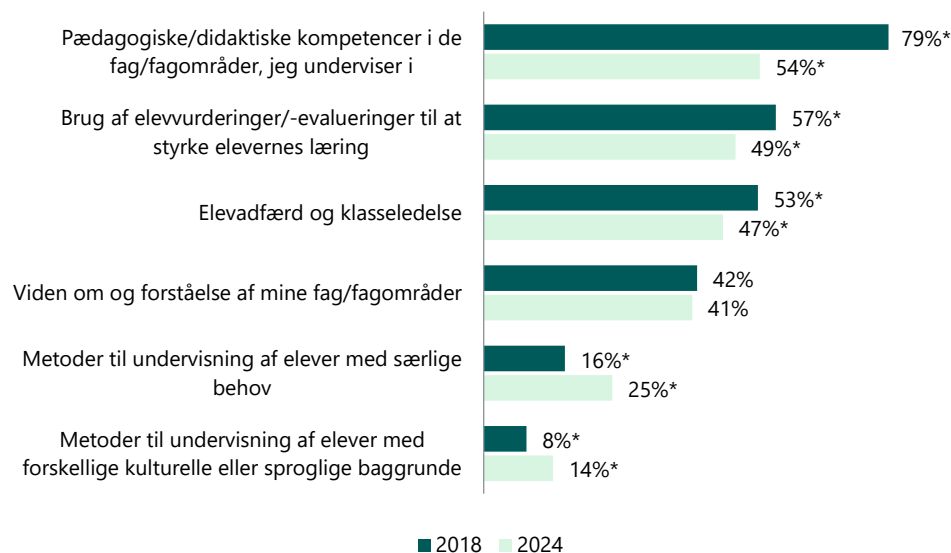
Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "Hvis du tænker på den feedback, du har fået inden for de seneste 12 måneder, har den så ført til en positiv ændring i nogen af de følgende aspekter af din undervisning?". Figuren viser andelen, der har svaret ja. Signifikante forskelle mellem uddannelsesområder er markeret med en *. Mellem fem og ti procent af lærerne har ikke svaret på spørgsmålene.
Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Særligt gruppen af nye lærere (med op til og med fem års undervisningserfaring) har stor gavn af at få feedback. Dette gælder for begge ungdomsuddannelsesområder. Henholdsvis 77 og 84 procent af de nye lærere på erhvervsuddannelserne og de gymnasiale uddannelser fortæller, at feedback har haft betydning for de pædagogiske/didaktiske kompetencer i de fag, de underviser i. Henholdsvis 54 og 48 procent af de erfarne oplyser det samme. En lidt mindre forskel mellem nye og erfarne lærere gør sig ligeledes gældende ved udsagnet om undervisning af elever med særlige behov. Her svarer henholdsvis 42 og 37 procent af de nye lærere på erhvervsuddannelserne og de gymnasiale uddannelser, at feedback har gjort en forskel, mens tallene blandt de erfarne lærere er henholdsvis 31 og 20 procent. Hvad angår de øvrige aspekter, er forskellene mellem nye og erfarne lærere mindre.

Figur 4.2.6 nedenfor sammenligner ungdomsuddannelseslærernes oplevelser af udbyttet af feedback i 2024 med lærernes besvarelser i TALIS 2018. Her ser man, at der er sket en række forskydninger. Mest markant er det, at en mindre andel af lærerne på det samlede ungdomsuddannelsesområde i 2024 angiver, at feedback har haft betydning for de pædagogiske/didaktiske kompetencer i deres undervisningsfag sammenlignet med 2018. Omvendt har en

større andel af lærerne i 2024 haft positivt gavn af feedback vedrørende metoder til undervisning af elever med særlige behov.

Figur 4.2.6: Udvikling i andel af lærere, der oplever, at feedback har ført til positive ændringer i undervisningen



Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser 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?". Spørgsmålet om metoder til at bruge digitale ressourcer og værktøjer i undervisningen blev ikke stillet i 2018. Figuren viser andelen, der har svaret ja. Figuren angiver andele for lærere på ungdomsuddannelserne samlet. Signifikante forskelle mellem år er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database, TALIS 2018 database.

Ledelsens formelle evaluering af lærerne

Lederne er blevet spurgt, hvor ofte den enkelte lærer formelt bliver evalueret, og hvem der foretager evalueringen af lærerne. Skolestørrelse og opgavefordeling spiller her en stor rolle for, hvem der gennemfører evalueringen. På store institutioner vil det næppe være direktøren eller rektor, der gennemfører evalueringen, men den enkelte lærers nærmeste leder, for eksempel en uddannelsesleder, afdelingsleder, pædagogisk leder eller uddannelseschef. I TALIS vil den gruppe af ledere være samlet under betegnelsen "andre medlemmer af skolens ledelse".

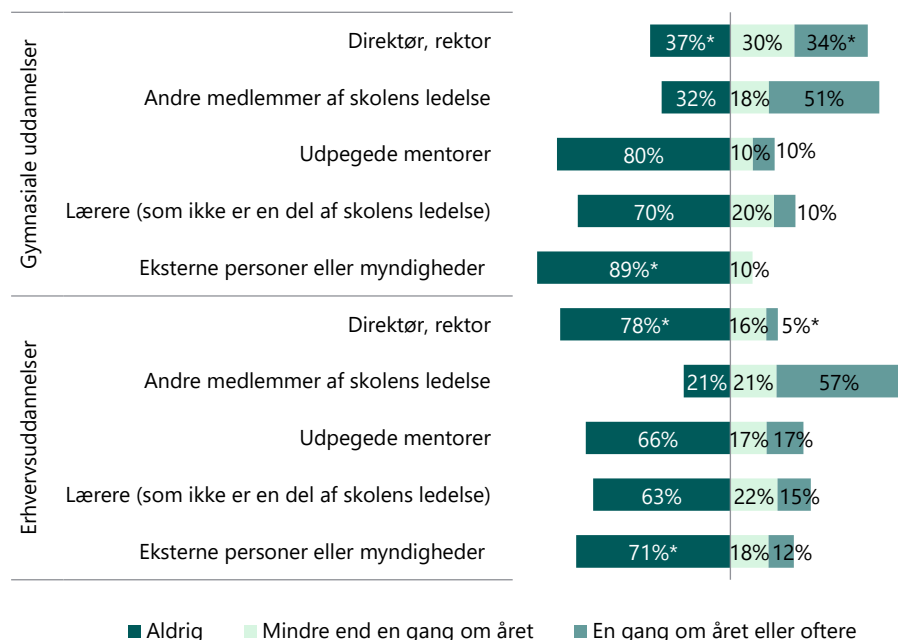
Figur 4.2.7 viser, at det typiske billede på både erhvervsuddannelser og gymnasiale uddannelser er, at det er andre medlemmer af skolens ledelse, der formelt evaluerer lærerne. Henholdsvis 57 procent og 51 procent af lederne angiver, at lærerne bliver evalueret på denne måde en gang om året eller oftere. På de gymnasiale uddannelser bliver lærerne dog i højere grad end på erhvervsuddannelserne også formelt evalueret af direktøren eller rektoren på skolen.

Formel evaluering af lærere

"Formel evaluering" defineres i TALIS som en vurdering af en lærers indsats foretaget af skoleledelsen, en ekstern person eller myndighed eller lærerens kolleger (for eksempel som en del af en systematisk vurdering af lærerkompetencer, der omfatter bestemte procedurer og kriterier) til forskel fra en mere uformel tilgang (for eksempel i form af uformelle diskussioner).

På begge uddannelsesområder er det sjældnest, at det er eksterne personer eller myndigheder eller en udpeget mentor, som evaluerer lærerne formelt.

Figur 4.2.7: Hyppighed af formel evaluering fra ledelsen

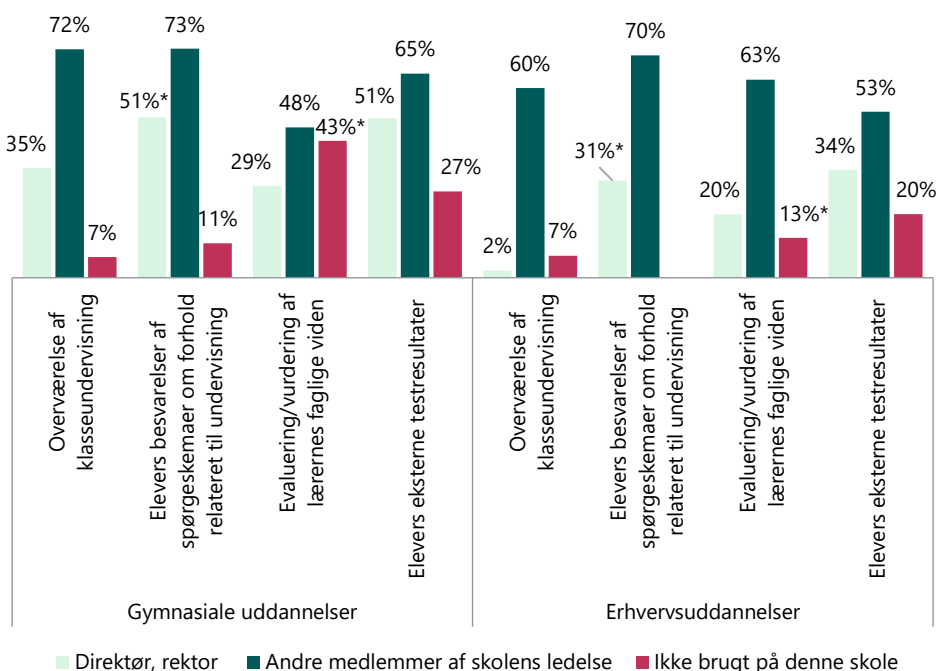


Anm.: Ledere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "Hvor ofte bliver den enkelte lærer på skolen generelt formelt evalueret af nedenstående personer?". Svarkategorierne "To gange om året eller oftere" og "En gang om året" er lagt sammen til kategorien "En gang om året eller oftere". Enkelte resultater er udeladt på grund af diskretionering. Signifikante forskelle mellem kategorier på tværs af uddannelsesområder er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

For ungdomsuddannelserne samlet er der fra 2018 til 2024 sket en stigning i andelen af ledere, der angiver, at det aldrig er gruppen af rektorer/direktører, som formelt evaluerer lærerne (40 procent i 2018 og 55 procent i 2024). I perioden er der ligeledes sket en stigning i andelen, der angiver at det aldrig er andre medlemmer af skolens ledelse, der formelt evaluerer lærerne (fra 16 procent i 2018 til 27 procent i 2024). Det tyder samlet på, at lærerne i 2024 i mindre omfang end i 2018 bliver formelt evalueret af ledelsen på skolerne.

Lederne er også blevet spurgt om den information, der ligger til grund for den formelle evaluering af lærerne. Som det fremgår af figur 4.2.8, er det andre medlemmer af skolens ledelsesteam, der er de hyppigste brugere af alle de oplyste typer af information. Denne gruppes hyppigste kilde til information er henholdsvis overværelse af klasseundervisning og elevers besvarelse af spørgeskemaer. Rektorer/direktørers mest brugte informationskilder til formel evaluering er henholdsvis elevers udfyldelse af spørgeskemaer og elevers eksterne test- og prøveresultater. Rektorer/direktører på de gymnasiale uddannelser bruger desuden oftere observation af klasseundervisning som kilde til formel evaluering end rektorer/direktører på erhvervsuddannelserne.

Figur 4.2.8: Ledelsens brug af information ved formel evaluering af lærerne

Anm.: Ledere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "Hvem på denne skole benytter sig af nedenstående typer af information som led i den formelle evaluering af lærere?". Enkelte resultater udeladt på grund af diskretionering. Signifikante forskelle mellem kategorier på tværs af uddannelsesområder er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

På begge ungdomsuddannelsesområder bliver overværelse af klasseundervisning ikke brugt på syv procent af institutionerne, hvilket er af samme størrelsesorden som i 2018 (seks procent).

4.3 Barrierer for god undervisning

Mange faktorer har betydning for skolernes mulighed for at levere god undervisning, heriblandt skolernes materielle og fysiske rammer, samt at lærerne oplever, at de har de rette lærerkompetencer til at løse undervisningsopgaven. En undersøgelse fra DEA peger på, at de fysiske rammer på erhvervsuddannelserne spiller en vigtig rolle for, at eleverne bliver fastholdt og oplever kvalitet i uddannelserne (S. Christensen et al., 2022). Lederne har i TALIS svaret på, i hvilken grad en række faktorer begrænser deres mulighed for at levere undervisning af høj kvalitet på skolen. De følgende afsnit undersøger først de fysiske og materielle forhold og dernæst personaleressourcer og -kompetencer.

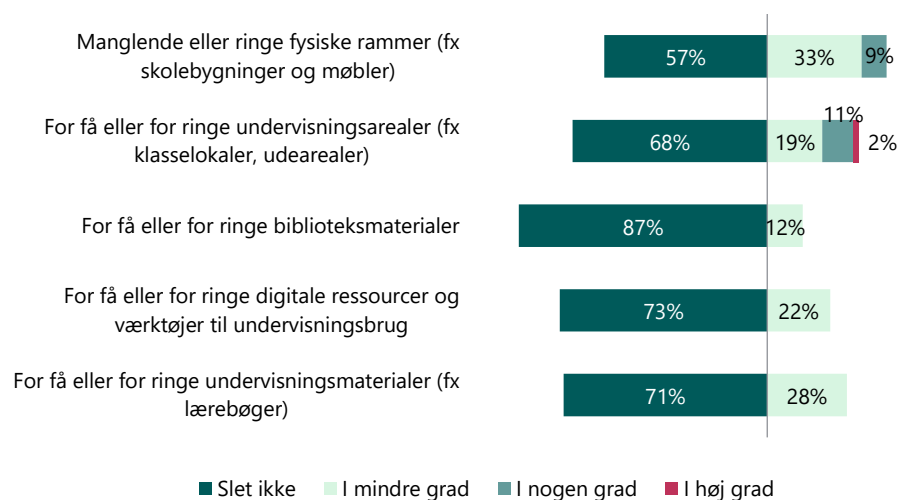
Ledernes vurdering af materielle barrierer

Undervisningen har forskellige træk på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelserne. God undervisning kræver derfor heller ikke de samme materialer og fysiske rammer. Lederne svar præsenteres derfor i to separate figurer. I figur 4.3.1 præsenteres svarene for lederne på de gymnasiale uddannelser.

Lederne på de gymnasiale uddannelser oplever ikke generelt materielle forhold som en barriere for god undervisning. Andelen af lederne, der har svaret, at de oplyste forhold slet ikke

udgør en barriere, er mellem 57 og 87 procent for alle udsagnene. Det største antal ledere ser en udfordring med hensyn til manglende eller ringe fysiske rammer og for få eller ringe fysiske rammer. Men også disse ser flertallet slet ikke som en barriere.

Figur 4.3.1: Ledere på de gymnasiale uddannelsers vurdering af materielle forhold, der hæmmer gennemførelse af undervisning af høj kvalitet



Anm.: Ledere på de gymnasiale uddannelser har svaret på spørgsmålet: "I hvilken grad hæmmer nedenstående forhold i øjeblikket skolens mulighed for at gennemføre undervisning af høj kvalitet?". Enkelte resultater er udeladt på grund af diskretionering.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

På erhvervsuddannelserne er billedet noget anderledes, da lederne her overordnet set i højere grad angiver manglende eller for dårlige materielle forhold som værende en barriere for at gennemføre undervisning af høj kvalitet. Dette fremgår af figur 4.3.2.

Figuren viser, at særligt manglende eller for ringe fysiske rammer slår ud som en barriere på erhvervsuddannelserne. Kun 18 procent oplever, at dette slet ikke er en barriere, sammenlignet med 57 procent på de gymnasiale uddannelser. Henholdsvis 21 og 20 procent af erhvervsuddannelseslederne oplever, at de fysiske rammer i nogen grad eller i høj grad udgør en barriere. Et stort set identisk billede gør sig gældende for udsagnet om for få eller for ringe undervisningsarealer, som kun 17 procent af lederne på erhvervsuddannelserne ikke anser som en barriere, sammenlignet med 68 procent af lederne på de gymnasiale uddannelser. Desuden udgør for få eller for ringe undervisningsmaterialer og digitale ressourcer en barriere i nogen eller høj grad blandt godt en fjerdedel af lederne på erhvervsuddannelserne.

Figur 4.3.2: Ledere på erhvervsuddannelsers vurdering af materielle forhold, der hæmmer gennemførelse af undervisning af høj kvalitet



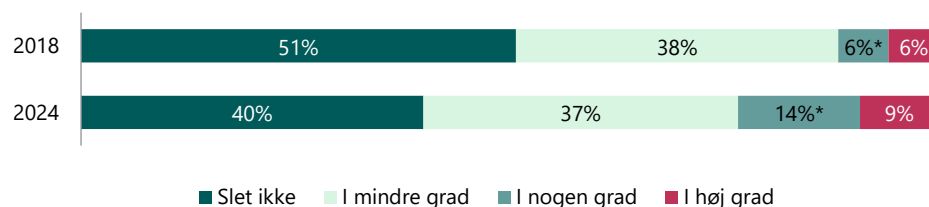
Anm.: Ledere på erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "I hvilken grad hæmmer nedenstående forhold i øjeblikket skolens mulighed for at gennemføre undervisning af høj kvalitet?" Enkelte resultater udeladt på grund af diskretionering.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Ser man på tværs af besvarelserne for de forskellige hovedområder på erhvervsuddannelserne, er der en række forskelle. Særligt inden for de to hovedområder fødevarer, jordbrug og oplevelser samt teknologi, byggeri og transport udgør de fysiske rammer en barriere. I den opdeling er der dog meget få besvarelser i hver gruppe, og forskellene er ikke signifikante.

For ungdomsuddannelsesområdet samlet er der ikke sket store forskydninger i lederne besvarelser om materielle barrierer siden 2018. Som figur 4.3.3 viser, er der dog flere ledere i 2024 end i 2018, som angiver, at manglende eller for ringe fysiske rammer er en barriere. Samlet oplever 23 procent af lederne det i nogen eller høj grad i 2024 sammenlignet med 12 procent i 2018.

Figur 4.3.3: Udvikling i vurderingen af fysiske rammer som en faktor, der hæmmer gennemførelse af undervisning af høj kvalitet



Anm.: Ledere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "I hvilken grad hæmmer nedenstående forhold i øjeblikket skolens mulighed for at gennemføre undervisning af høj kvalitet?". Figuren angiver andele for lærere på ungdomsuddannelserne samlet. Signifikante forskelle mellem år er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database, TALIS 2018 database.

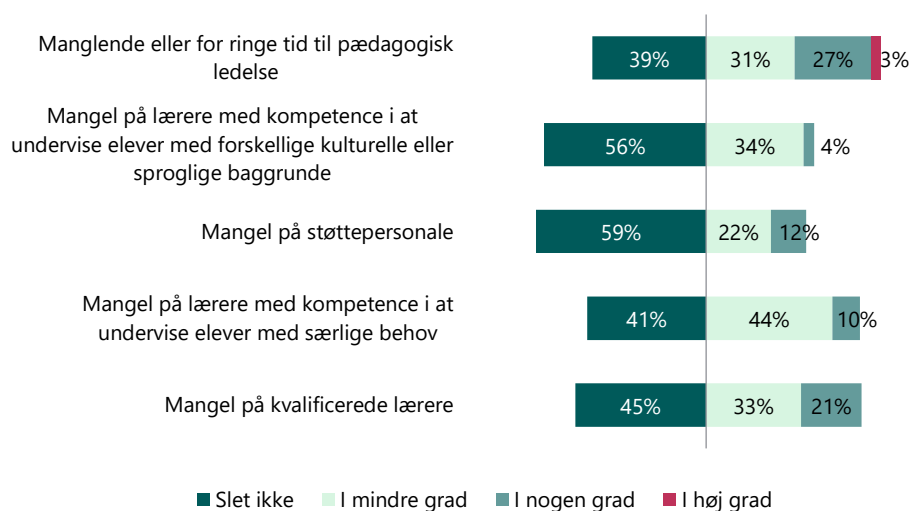
Ledernes vurdering af personaleressourcer og -kompetencer som barrierer

Skiftes der fokus fra de fysiske og materielle forhold til menneskelige kompetencer og ressourcer, peger lederne også på en række barrierer, som de vurderer hæmmer deres skole i at gennemføre undervisning af høj kvalitet. Som i spørgsmålet om de materielle forhold ses der

også her en række forskelle mellem uddannelsesområderne, idet flere af erhvervsuddannelseslederne end lederne på de gymnasiale uddannelser oplever, at manglende kompetencer hæmmer skolens mulighed for at gennemføre undervisning af høj kvalitet.

I figur 4.3.4 præsenteres først besvarelser fra ledere på gymnasiale uddannelser. Den største barriere for at levere undervisning af høj kvalitet er her manglende eller for ringe tid til pædagogisk ledelse. Det angiver henholdsvis 27 og 3 procent i nogen eller høj grad. 21 procent angiver desuden i nogen grad og 33 procent i mindre grad, at mangel på kvalificerede lærere er en hæmsko for kvaliteten af skolens undervisning. Det kan indikere, at skolerne har svært ved at rekruttere kvalificerede lærere inden for bestemte fagområder. Til gengæld oplever omkring halvdelen af lederne slet ikke, at de mangler lærere med særlige kompetencer til for eksempel at undervise elever med særlige behov eller forskellige kulturelle eller sproglige baggrunde.

Figur 4.3.4: Ledere på de gymnasiale uddannelsers vurdering af ressourceforhold, der hæmmer gennemførelse af undervisning af høj kvalitet

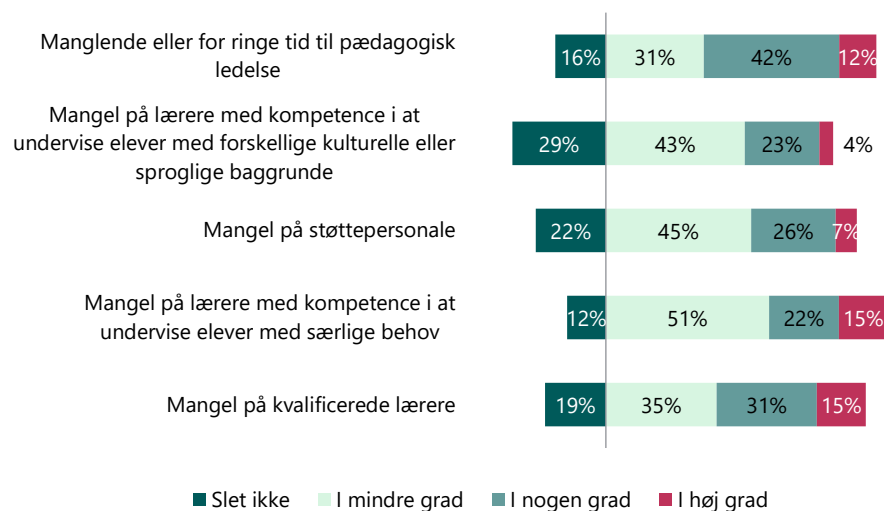


Anm.: Ledere på de gymnasiale uddannelser har svaret på spørgsmålet: "I hvilken grad hæmmer nedenstående forhold i øjeblikket skolens mulighed for at gennemføre undervisning af høj kvalitet?" Enkelte resultater udeladt på grund af diskretionering.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Som det fremgår af figur 4.3.5, er det også hos erhvervsuddannelseslederne manglende tid til pædagogisk ledelse, der dominerer. Henholdsvis 42 og 12 procent oplever det i nogen eller høj grad som en begrænsning. Sammenlignet med lederne på de gymnasiale uddannelser er der langt flere erhvervsuddannelsesledere, der angiver, at manglende lærerkompetencer hæmmer skolens mulighed for at levere undervisning af høj kvalitet. Mellem 12 og 29 procent har brugt "Slet ikke"-kategorien. Til sammenligning var det omkring halvdelen af de gymnasiale ledere, som angav dette. Desuden angiver 15 procent i høj grad, at manglen på kvalificerede lærere er en hæmmende faktor, mod 0 procent af lederne på de gymnasiale uddannelser.

Figur 4.3.5: Ledere på erhvervsuddannelsers vurdering af ressourceforhold, der hæmmer gennemførelse af undervisning af høj kvalitet



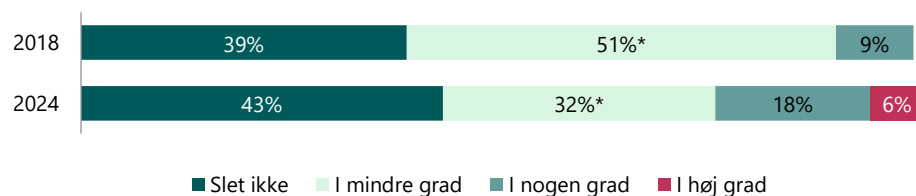
Anm.: Ledere på erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "I hvilken grad hæmmer nedenstående forhold i øjeblikket skolens mulighed for at gennemføre undervisning af høj kvalitet?" Enkelte resultater udeladt på grund af diskretionering.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Samlet tegner det et billede af, at lederne på erhvervsuddannelserne i noget højere grad end deres lederkolleger på de gymnasiale uddannelser ser sig udfordret i forhold til at kunne sikre de rette faglige kompetencer i lærergruppen. Der ses nogle forskelle indbyrdes mellem alle de fire hovedområder på erhvervsuddannelserne og også mellem de tre gymnasiale retninger. De oplever sig mindst begrænset på omsorg, sundhed og pædagogik og stx/hf. Resultaterne skal dog læses med et vist forbehold på grund af de meget få besvarelser, når man opdeler leder-svarene i mange grupper.

For det samlede ungdomsuddannelsesområde er der ikke sket forskydninger i lederne besvarelser angående de menneskelige ressourcer siden TALIS 2018. Som figur 7.3.6 viser, har flere ledere dog angivet mangel på støttepersonale som en begrænsning i 2024 end i 2018. Forskellen er dog ikke signifikant.

Figur 4.3.6: Udvikling i vurderingen af mangel på støttepersonale som en faktor, der hæmmer gennemførelse af undervisning af høj kvalitet



Anm.: Ledere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "I hvilken grad hæmmer nedenstående forhold i øjeblikket skolens mulighed for at gennemføre undervisning af høj kvalitet?". Figuren angiver andele for lærere på ungdomsuddannelserne samlet. Enkelte resultater er udeladt på grund af diskretionering. Signifikante forskelle mellem år er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database, TALIS 2018 database.

4.4 Udfordringer med skoleklimaet

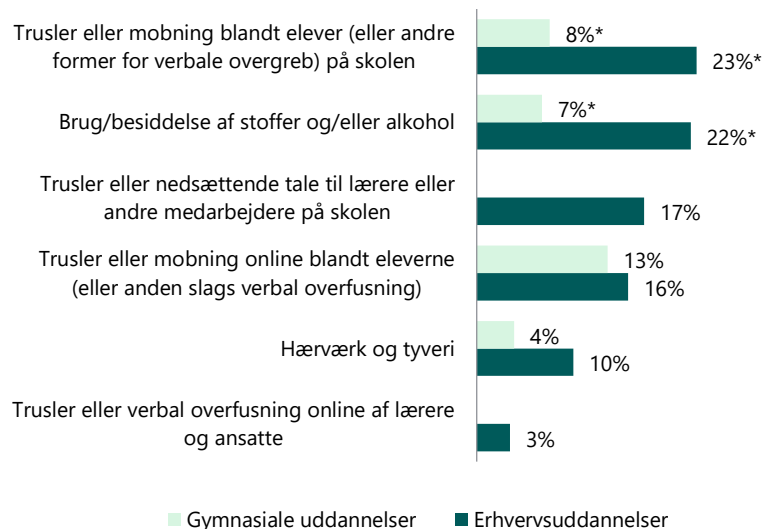
Meget forskning viser, at skolemiljøet har betydning for læring og trivsel (OECD, 2024). Hvis der er et dårligt miljø mellem eleverne eller mellem eleverne og lærerne, bliver det vanskeligt at gennemføre undervisning af høj kvalitet. Det bliver også vanskeligere for eleverne at trives og udvikle sig.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

Lærer-elev-relationer og problematisk elevadfærd

Afsnittet ser først på ledernes angivelse af, hvor ofte forskellige former for problematisk elevadfærd forekommer på skolen. Derefter ses der på lærernes vurdering af relationen mellem lærere og elever og deres mulighed for at støtte eleverne.

Figur 4.4.1 viser, at lederne på erhvervsuddannelserne i højere grad end lederne på de gymnasiale uddannelser oplever bestemte typer af problematisk adfærd. For eksempel oplever 23 procent af lederne på erhvervsuddannelserne en gang om måneden eller hyppigere trusler eller mobning blandt eleverne sammenlignet med otte procent af lederne på de gymnasiale uddannelser. Herudover angiver 22 procent af lederne på erhvervsuddannelserne også, at de månedligt eller oftere oplever brug eller besiddelse af stoffer og alkohol blandt eleverne, hvilket er 15 procentpoint flere end lederkollegerne på de gymnasiale uddannelser.

Figur 4.4.1: Hyppigheden af forskellige former for elevadfærd (månedligt eller oftere)



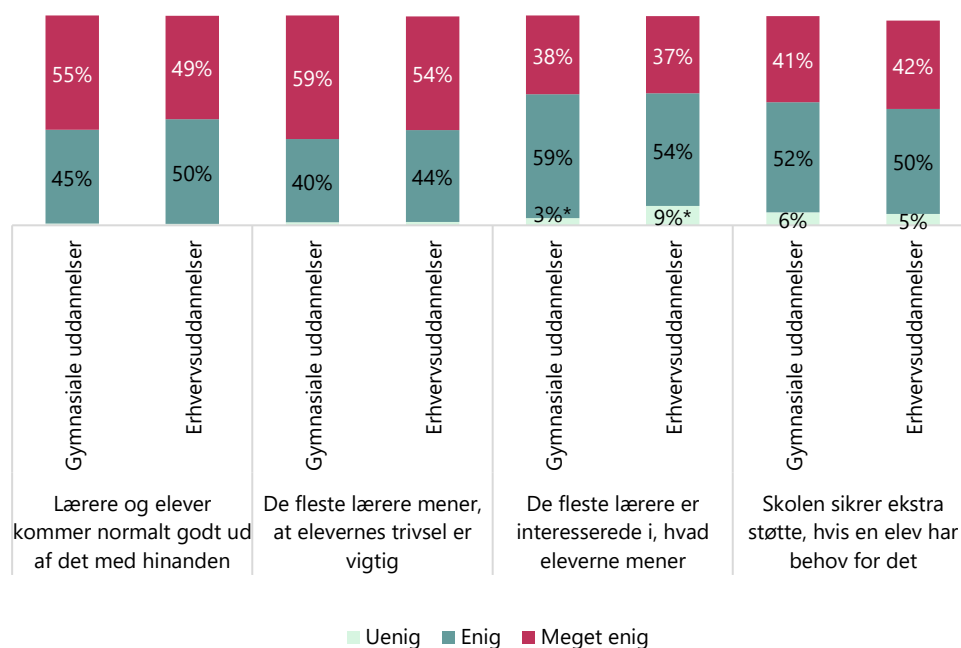
Anm.: Ledere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "Hvor ofte finder følgende adfærd sted blandt eleverne på skolen?". De tre svarkategorier "Månedligt", "Ugentligt" og "Dagligt" er lagt sammen til kategorien "Månedligt eller oftere". Enkelte resultater er udeladt på grund af diskretionering. Signifikante forskelle mellem uddannelsesområder er angivet med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Lærerne er også blevet spurgt, om de oplever mobning som et problem på deres skole. Der er kun små forskelle mellem de to uddannelsesområder. 12 procent af lærerne på de gymnasiale uddannelser og otte procent af lærerne på erhvervsuddannelserne er enige i, at mobning er et problem på deres skole.

Selvom særligt lederne på erhvervsuddannelserne oplyser, at det en gang om måneden eller hyppigere forekommer, at der er trusler eller nedsættende tale over for lærere eller andre ansatte på skolen, så oplever lærerne, at de og eleverne normalt kommer godt ud af det med hinanden. Dette fremgår af figur 4.4.2, som viser, at mellem 98 og 99 procent af lærerne på både erhvervsuddannelserne og de gymnasiale uddannelser er enten enige eller meget enige i, at lærerne og eleverne kommer godt ud af det med hinanden, og at lærerne mener, at elevernes trivsel er vigtig. Generelt giver figuren et indtryk af, at størstedelen af lærerne på tværs af uddannelsesområder opfatter relationen mellem lærere og elever som god.

Figur 4.4.2: Lærernes vurdering af relation til eleverne



Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn om, hvad der sker på skolen?". Resultater for svarkategorien "Meget uenig" er udeladt på grund af diskretionering. Signifikante forskelle mellem uddannelsesområder er angivet med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Lærerne blev mødt af de samme udsagn om relationen til eleverne i TALIS 2018. Samlet set er der for ungdomsuddannelsesområdet ikke sket ændringer i lærernes besvarelser af de fire udsagn fra 2018 til 2024.

Lærernes tillid og forventninger til eleverne

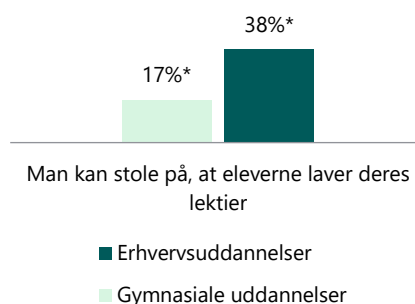
Af afsnittet ovenfor fremgår det, at lærerne oplever, at de kommer rigtig godt ud af det med eleverne. Lidt mindre positivt forholder det sig, når lærerne bliver spurgt, om man kan stole på, at eleverne laver deres lektier.

Figur 4.4.3 viser, at 38 procent af lærerne på erhvervsuddannelserne er enten enige eller meget enige i, at man kan stole på, at eleverne laver deres lektier. På de gymnasiale uddannelser er det 17 procent. På tværs af uddannelsesområderne er det altså mellem 62 og 83 procent, der er uenige eller meget uenige i dette udsagn. Forskellen mellem erhvervsuddannelserne og de gymnasiale uddannelser kan ses som et udtryk for, at eleverne ifølge lærerne er mere pligtopfyldende i relation til deres lektier på erhvervsuddannelserne, men også at der er forskellig praksis for anvendelse og mængde af lektier på tværs af uddannelsesområderne.

Lederne på ungdomsuddannelserne er også blevet spurgt om blandt andet deres vurdering af lærernes forventninger til eleverne, samt hvorvidt lederne oplever, at forældrene understøtter elevernes præstationer. Begge dele er forhold, som har betydning for elevernes læring og præstationer (De Boer et al., 2018; H. Jeynes, 2024). Forældrene er vigtige både i forhold til at vise en overordnet interesse for elevernes skolearbejde og som en konkret understøttelse af elevernes læring.

Af figur 4.4.4 fremgår det, at lederne på både de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelserne i nogen eller høj grad vurderer, at lærerne har høje forventninger til elevernes præstationer, og at eleverne ønsker at gøre det godt i skolen. Omvendt er der en noget mindre andel af lederne, der vurderer, at forældrene understøtter elevernes præstationer. Hvor cirka halvdelen af lederne på de gymnasiale uddannelser vurderer, at dette gør sig gældende i nogen eller høj grad, gælder det for 21 procent af lederne på erhvervsuddannelserne.

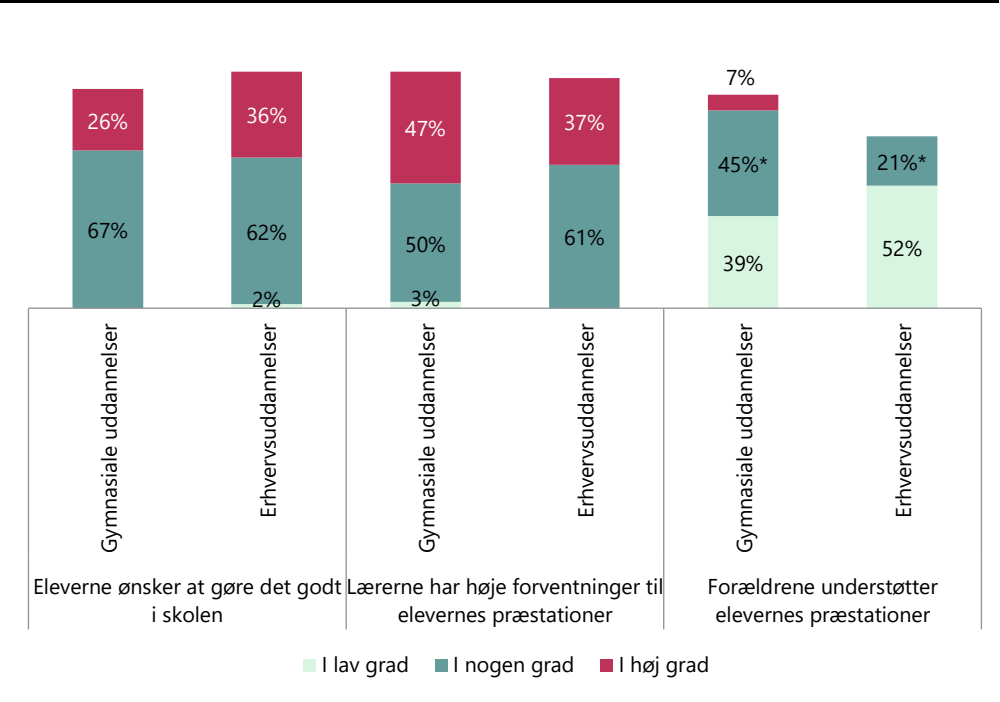
Figur 4.4.3 Lærernes forventning til om lektier bliver lavet (enig og meget enig)



Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "Hvis du tænker på det generelle miljø på denne skole, hvor enig eller uenig er du så i følgende udsagn?". Figuren viser andelen, der har svaret enig eller meget enig. Signifikante forskelle mellem uddannelsesområder er markeret med en *. Omkring fem procent af lærerne har ikke svaret på spørgsmålet.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Figur 4.4.4: Ledernes vurdering af forventninger og opbakning til eleverne



Anm.: Ledere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "I hvilken grad gælder nedenstående udsagn for skolen?". Resultater for svarkategorien "Slet ikke" samt enkelte andre resultater er udeladt på grund af diskretionering. Signifikante forskelle mellem uddannelsesområder er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Resultaterne angående forældrenes understøttelse skal ses i lyset af, at der i erhvervsuddannelsernes elevgrundlag er en del elever, som er voksne, og hvor forældreopbakning derfor ikke er så relevant et parameter. Alligevel er der en betydelig forskel, som kan indikere, at forældrene til eleverne på erhvervsuddannelserne i mindre grad understøtter eleverne.

Kapitel 5. Lærernes jobtilfredshed, kompetencer og opstart i professionen

Lærernes jobtilfredshed og kompetencer er centrale for både rekruttering, fastholdelse og kvalitet i undervisningen. Lærere, der oplever høj tilfredshed i jobbet og har adgang til relevant kompetenceudvikling, rapporterer større tiltro til egne evner (OECD, 2019b, 2020). Dette kapitel belyser lærerne på ungdomsuddannelsernes oplevelser af disse områder og har til formål at give et indblik i deres arbejdsliv, og hvordan dette kan styrkes og understøttes. Kapitlet indeholder følgende 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 på arbejdet.
- Afsnit 5.2 fokuserer på kompetenceudvikling.
- Afsnit 5.3 fokuserer på lærernes opstart på ungdomsuddannelserne.

Kapitlets hovedresultater er:

- Størstedelen af lærerne på både de gymnasiale uddannelser (91 procent) og erhvervsuddannelserne (93 procent) er enige eller meget enige i, at de alt i alt er godt tilfredse med deres arbejde. Henholdsvis 82 og 83 procent svarer, at de ville vælge lærergerningen, hvis de skulle vælge igen.
- Jobtilfredsheden blandt lærerne på erhvervsuddannelserne og de gymnasiale uddannelser er vokset fra 2018 til 2024. Lærerne oplever også, at lærerjobbet er blevet mere værdsat i samfundet.
- Omkring halvdelen af lærerne på tværs af ungdomsuddannelserne (52 procent) oplever stress i deres arbejdsliv.
- For lærerne på de gymnasiale uddannelser er rettearbejde den mest hyppige kilde til stress. 65 procent oplever dette som en stressfaktor. Blandt lærerne på erhvervsuddannelserne oplever 39 procent, at administrativt arbejde er en kilde til stress. Blandt lærerne på begge ungdomsuddannelser oplever omkring 56 procent, at for stort et undervisningstimetal forårsager stress.
- Lærerne på både erhvervsuddannelserne og de gymnasiale uddannelser deltager ofte i kompetenceudviklingsforløb, der styrker deres faglige, didaktiske og pædagogiske viden og kompetencer. På tværs af ungdomsuddannelserne oplever to ud af tre lærere, at kompetenceudvikling i nogen grad eller i høj grad påvirker deres undervisning positivt.
- De fleste lærere har deltaget i understøttende introduktionsaktiviteter, når de er startet et nyt sted. 75 procent af lærerne på erhvervsuddannelserne modtog understøttelse i løbet af deres seneste opstart, mens dette gælder for 80 procent af lærerne på de gymnasiale uddannelser.

5.1 Lærernes jobtilfredshed, fastholdelse og kilder til stress

Jobtilfredsheden og graden af arbejdsrelateret stress blandt lærere påvirker både fastholdelsen af dem, deres trivsel og kvaliteten af undervisningen. Hvis man skal sikre en lærerprofession, der er attraktiv både at starte og at fortsætte i, er det vigtigt at få et indblik i lærernes jobtilfredshed og oplevelse af stress på arbejdspladsen (OECD, 2019b).

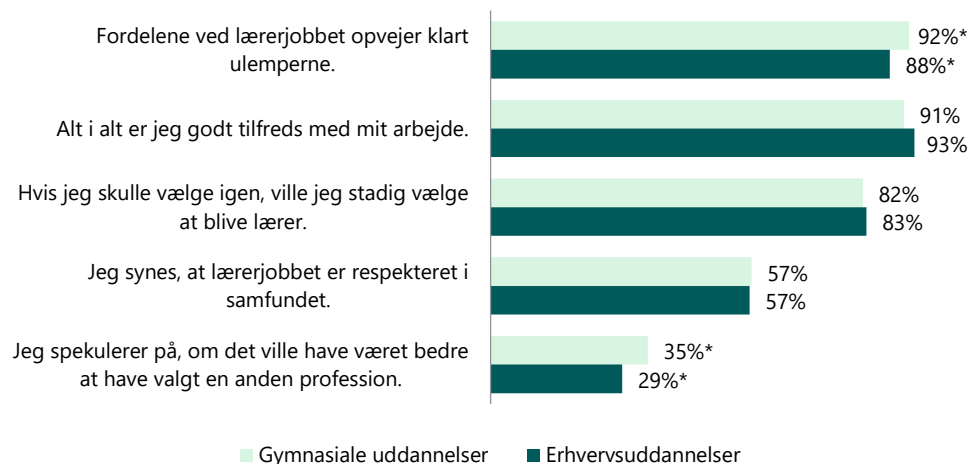
Kapitlet kigger desuden på en række faktorer, som har direkte betydning for lærernes trivsel. Det drejer sig for det første om oplevelsen af forandringstræthed i lærerstaben, som kan defineres som den oplevelse af forvirring og frustration, som medarbejderne kan opleve, når de skal vende sig til store ændringer i deres arbejdsliv. Herudover kigger kapitlet også på lærernes oplevelse af ledelsen på deres uddannelsesinstitution, som kan have stor betydning for deres undervisning og jobtilfredshed.

TALIS 2018 viste, at størstedelen af lærerne på ungdomsuddannelserne var tilfredse med deres arbejde, men samtidig også, at lidt over halvdelen af dem i nogen grad eller i høj grad oplevede stress i deres arbejde (Danmarks Evalueringsinstitut, 2020c). En undersøgelse blandt danske gymnasielærere fra 2024 peger desuden på en oplevelse af et stort og stigende arbejdspress (Vaaben et al., 2024).

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 set et billede af en høj grad af jobtilfredshed. Af figur 5.1.1 fremgår det, at langt størstedelen af lærerne er enige eller meget enige i, at de alt i alt er godt tilfredse med deres arbejde. Ligeledes svarer høje andele på begge områder, at de ville genvælge lærergerningen, hvis de skulle vælge igen.

Der er en lidt højere andel (fire procentpoint) af lærerne på de gymnasiale uddannelser end på erhvervsuddannelserne, der er enige eller meget enige i, at fordelene ved lærerjobbet klart opvejer ulemperne, mens der dog også er en større andel (seks procentpoint) af lærerne på de gymnasiale uddannelser end på erhvervsuddannelserne, der spekulerer på, om det ville have været bedre at vælge en anden profession.

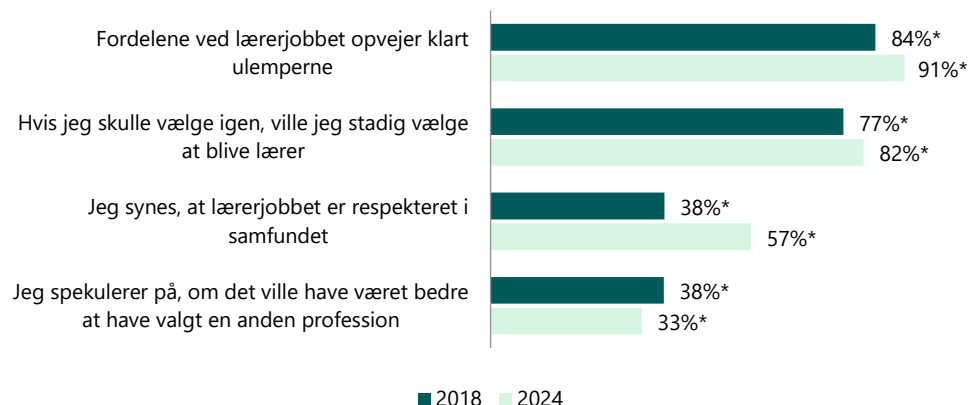
Figur 5.1.1: Lærernes generelle jobtilfredshed (enig og meget enig)

Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser 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. Signifikante forskelle mellem uddannelsesområder er markeret med en *. 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 jobtilfredshed. Sammenligner man besvarelsene fra 2024 med lærernes besvarelser i 2018, ses en række forskydninger i lærernes tilfredshed i denne periode. Som det fremgår af figur 5.1.2, er der i 2024 flere ungdomsuddannelseslærere end i 2018, der er enige eller meget enige i, at fordelene ved lærerjobbet klart opvejer ulemperne, og at de stadig ville vælge lærerjobbet, såfremt de skulle vælge igen. Samtidig angiver en mindre andel af lærerne i 2024 end i 2018, at de spekulerer på, om det ville have været bedre at have valgt en anden profession.

Den største udvikling er, at en langt større andel af lærerne på tværs af erhvervsuddannelserne og de gymnasiale uddannelser i 2024 oplever, at lærerjobbet er respekteret i samfundet. Som det fremgår af figur 5.1.2, er der sket en stigning i andelen af lærerne, der angiver dette, fra 38 procent i 2018 til 57 procent i 2024. Fra 2013 til 2018 var der ingen ændring i lærernes vurdering af deres professions anseelse i samfundet.

Figur 5.2.2: Udvikling i lærernes generelle jobtilfredshed (enig og meget enig)

Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser 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. Figuren angiver andele for lærere på ungdomsuddannelserne samlet. Signifikante forskelle mellem år er markeret med en *.

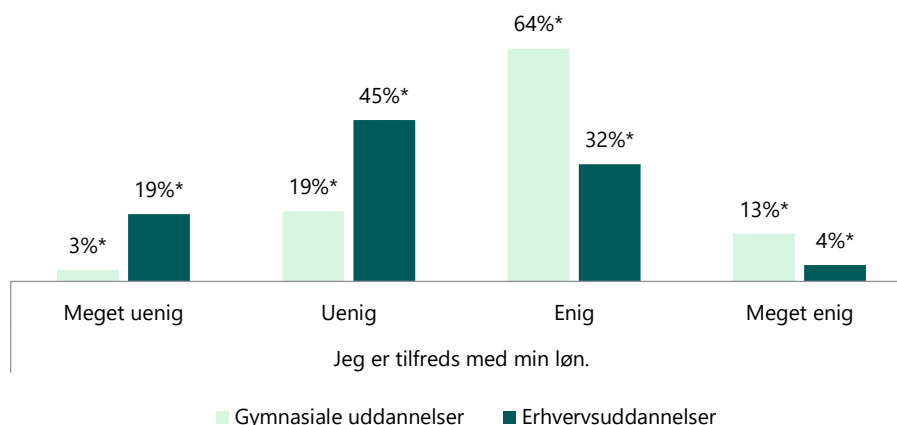
Kilde: OECD TALIS 2024 database, TALIS 2018 database.

Den samme tendens ses i TALIS blandt lærere i grundskolen, hvor over dobbelt så mange i 2024 som i 2018 er enige eller meget enige i, at lærerjobbet er respekteret. Opsummerende peger udviklingen i figur 5.1.2 i retning af, at der i perioden fra 2018 til 2024 er sket en forbedring af den generelle jobtilfredshed blandt lærerne på erhvervsuddannelserne og de gymnasiale uddannelser.

I et internationalt perspektiv træder de danske ungdomsuddannelseslærere også positivt frem angående spørgsmålet om lærerjobbets anseelse i 2024. I Portugal og Slovenien for eksempel er henholdsvis 11 og 14 procent enige eller meget enige i, at lærerjobbet er respekteret i samfundet. I Saudi-Arabien oplever hele 81 procent, at lærerjobbet er respekteret i samfundet

Lærernes syn på forskellige aspekter af lærerjobbet og værdsættelse

Lærernes tilfredshed med forskellige elementer ved lærerjobbet er også blevet undersøgt i TALIS 2024. Her adskiller lærerne på erhvervsuddannelserne og de gymnasiale uddannelser sig med hensyn til deres tilfredshed med deres lønniveau. Figur 5.1.3 viser, at 77 procent af lærerne på de gymnasiale uddannelser er enige eller meget enige i, at de er tilfredse med deres løn, hvor dette gør sig gældende for 36 procent af lærerne på erhvervsuddannelserne. Disse forskelle kan forklares med den faktiske lønforskel mellem de to uddannelsesområder (OECD, 2023).

Figur 5.3.3: Lærernes løntilfredshed

Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn? Jeg er tilfreds med min løn." Signifikante forskelle mellem uddannelsesområder er markeret med en *. Omkring 6 procent af lærerne har ikke svaret på spørgsmålet.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Når man kigger på en række andre karakteristika ved lærerjobbet, viser figur 5.1.4, at langt de fleste lærere på tværs af de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelserne er enige eller meget enige i, at eleverne værdsætter lærerne på skolen. Samtidig er en stor andel af lærerne tilfredse med de vilkår i deres ansættelse, der ikke har med løn at gøre. Dette gør sig dog gældende for en lidt større andel af lærerne på erhvervsuddannelserne end på de gymnasiale uddannelser. Figuren viser desuden, at mellem 21 og 26 procent af lærerne på tværs af uddannelsesområderne vurderer, at man som lærer i Danmark kan påvirke uddannelsespolitikken, og at politiske beslutningstagere værdsætter læreres synspunkter. Dette er der således mellem 74 og 79 procent af lærerne, der er uenige eller meget uenige i.

Figur 5.4.4: Lærernes oplevelse af jobvilkår og værdsættelse (enig og meget enig)

Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser 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 uddannelsesområder er markeret med en *. Mellem fem og ti procent af lærerne har ikke svaret på spørgsmålene.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Lærerne blev også i TALIS 2018 spurgt om deres oplevelse af jobvilkår og samfundets værdsættelse af lærergerningen. Som det fremgår af figur 5.1.5, oplever ungdomsuddannelseslærerne i højere grad i 2024 end i 2018, at lærerjobbet bliver værdsat.

Mest markant er der sket en stigning på 17 procentpoint fra 2018 til 2024 i andelen af lærerne på tværs af erhvervsuddannelser og gymnasiale uddannelser, der oplever, at lærere fremstår som værdsatte i medierne. Desuden er der i 2024 en større andel end i 2018, der oplever, at lærere kan påvirke uddannelsespolitikken, og at politiske beslutningstagere værdsætter lærernes synspunkter.

Figur 5.5.5: Udvikling i lærernes oplevelse af jobvilkår og værdsættelse (enig og meget enig)



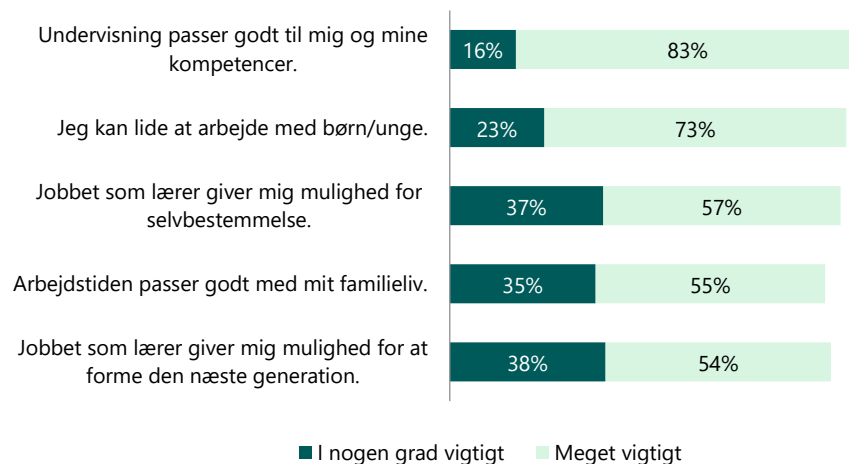
Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn?". Figuren viser andelen, der har svaret enig eller meget enig. Figuren angiver andele for lærere på ungdomsuddannelserne samlet. Signifikante forskelle mellem år er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database, TALIS 2018 database.

TALIS 2024 undersøger også, hvilke dele af deres job lærerne finder særligt vigtige. Af figur 5.1.6 fremgår de fem elementer, som flest lærere har fremhævet som vigtige for deres jobtilfredshed. Det vigtigste for lærerne på tværs af ungdomsuddannelserne er, at undervisning passer godt til dem og deres kompetencer, samt at de holder af at arbejde med børn og unge. Det angiver henholdsvis 83 og 73 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 lærerjobbet giver mulighed for selvbestemmelse, at arbejdstiden passer godt med deres familieliv, samt at de har mulighed for at forme den næste generation.

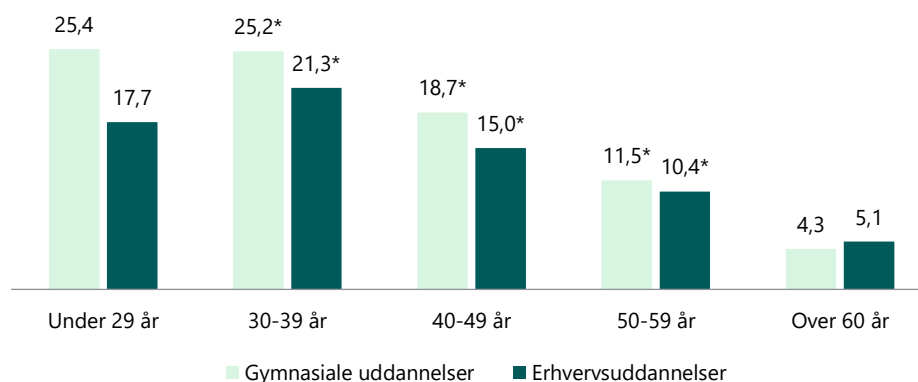
Lærerne på erhvervsuddannelserne og de gymnasiale uddannelser fremhæver generelt de samme aspekter af lærerjobbet som vigtige for deres jobtilfredshed. En væsentlig forskel findes dog i lærernes vægtning af, at jobbet som lærer giver dem mulighed for selvbestemmelse. Dette fremhæver 59 procent af lærerne på de gymnasiale uddannelser som meget vigtigt for dem, mens det samme er gældende for 52 procent af lærerne på erhvervsuddannelserne.

Figur 5.6.6: Lærernes vurdering af vigtigheden af karakteristika ved lærerjobbet

Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "Hvor vigtigt er nedenstående for dig som lærer?". Figuren angiver andele for lærere på ungdomsuddannelserne samlet. Mellem fem og ti procent af lærerne har ikke svaret på spørgsmålene.
Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Fastholdelse af lærere

Lærerne er også blevet spurgt om deres fremtid i lærerprofessionen. De bliver blandt andet spurgt, hvor mange flere år de ønsker at arbejde som lærer. Som det fremgår af figur 5.1.7 nedenfor, forventer de fleste lærere at fortsætte i mange år. De yngre lærere, der er enten under 29 år eller mellem 30 og 39 år, ser frem til en lang karriere i lærerprofessionen på mellem 17 og 25 år. Lærerne, der er mellem 40-49 år, forventer at blive mindst 15 år i professionen endnu, mens de lærere, der er mellem 50 og 59 år, forventer at blive i lærerprofessionen i mindst ti år. Den ældste aldersgruppe forventer at arbejde mindst fire år endnu, hvorefter det må forventes, at de bevæger sig mod pension.

Figur 5.1.7: Gennemsnitligt antal år, som lærerne forventer at blive i lærerprofessionen

Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "I hvor mange flere år ønsker du at arbejde som lærer?". Lærerne har skrevet et tal, og tallene i figuren viser det gennemsnitlige antal år, der er afrapporteret af hver aldersgruppe. Signifikante forskelle mellem uddannelsesområder er markeret med en *.
Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Det samlede billede er, at mange lærere forestiller sig, at de vil fortsætte som underviser i hele eller det meste af deres arbejdstid.

Lærerne har ligeledes svaret på, hvor sandsynligt det er, at de vil forlade lærergerningen inden for de næste fem år af en række bestemte årsager. Resultaterne for dette spørgsmål vises i figur 5.1.8. 23 procent kan godt forestille sig, at de inden for de kommende fem år forlader lærergerningen til fordel for et andet job inden for undervisning og uddannelse, mens 31 procent vurderer, at det i nogen grad eller i høj grad er sandsynligt, at de helt vil forlade uddannelsessektoren. Omkring 24 procent af lærerne rapporterer, at det er sandsynligt, at de forlader lærerprofessionen af personlige eller familiemæssige årsager inden for den kommende årrække.

På tværs af de mulige årsager til at forlade lærergerningen er billedet, at et stort flertal af lærerne slet ikke eller kun i mindre grad forestiller sig at stoppe arbejdet som lærer inden for de næste fem år.

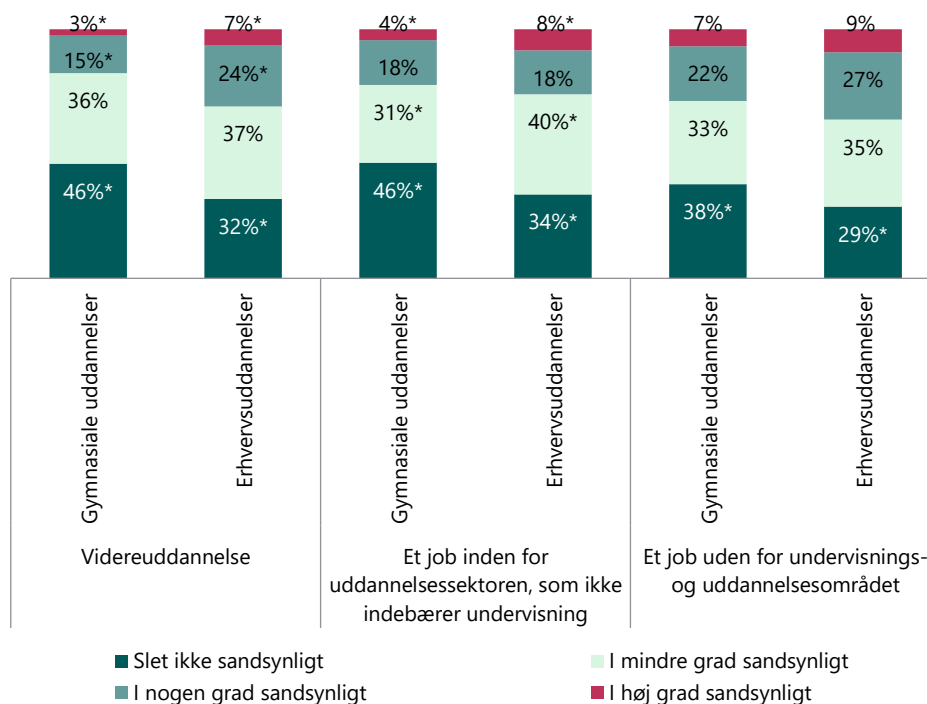
Figur 5.7.8: Lærernes vurdering af årsager til at forlade lærergerningen



Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "Hvor sandsynligt er det, at du forlader lærergerningen inden for de næste fem år af følgende årsager?". Figuren angiver andele for lærere på ungdomsuddannelserne samlet. Mellem fem og ti procent af lærerne har ikke svaret på spørgsmålene.
Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Figur 5.1.9 nedenfor ser nærmere på erhvervsuddannelserne og de gymnasiale uddannelser hver for sig. Figuren viser, hvor sandsynligt lærerne på henholdsvis erhvervsuddannelserne og de gymnasiale uddannelser vurderer det er, at de inden for de kommende fem år forlader lærergerningen til fordel for et andet job eller for at videreudanne sig.

Som det fremgår, forestiller lærerne på erhvervsuddannelserne sig oftere, at vil skifte lærergerningen ud med videreuddannelse. Dette er der samlet 31 procent, der angiver, sammenholdt med 18 procent på de gymnasiale uddannelser. I tillæg til dette er gymnasielærerne mere tilbøjelige til at angive, at det slet ikke er sandsynligt, at de inden for de næste fem år vil forlade lærergerningen til fordel for nogen af de oplyste årsager.

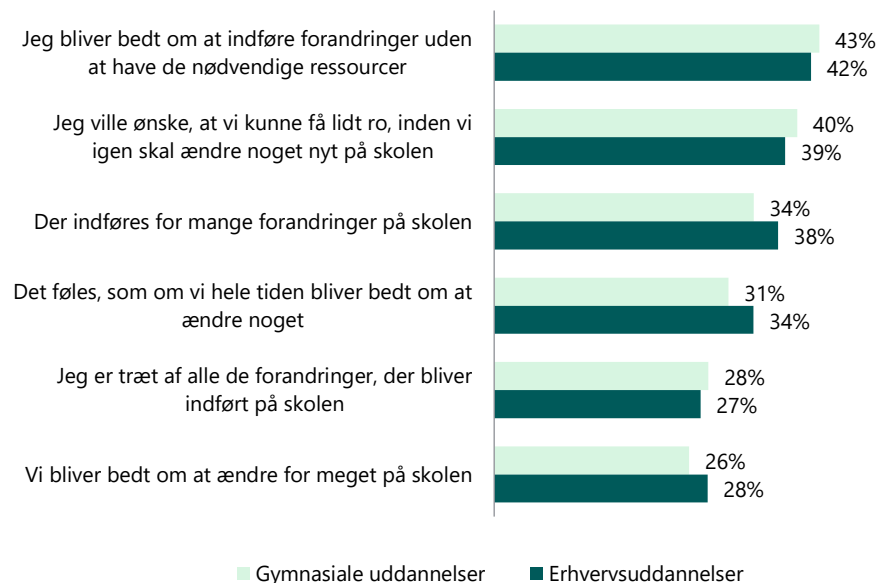
Figur 5.8.9: Lærernes vurdering af årsager til at forlade lærergerningen på tværs af uddannelsesområde

Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "Hvor sandsynligt er det, at du forlader lærergerningen inden for de næste fem år af følgende årsager?". Signifikante forskelle mellem uddannelsesområder er markeret med en *. Mellem fem og ti procent af lærerne har ikke svaret på spørgsmålene.
Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Det er blevet undersøgt, hvorvidt lærernes besvarelser af spørgsmålet om jobskifte afhænger af deres alder. Her er lærerne blevet opdelt i følgende aldersgrupper: under 29 år, 30-39 år, 40-49 år, 50-59 år og 60 år eller ældre. Grundlæggende ses der ikke nævneværdige tendenser til, at lærernes alder påvirker deres overvejelser om jobskifte på baggrund af de fem oplyste årsager.

Forandringstræthed blandt lærerne

Figur 5.1.10 afdækker forandringstrætheden blandt lærerne. Overordnet varierer forandrings-træthed ikke nævneværdigt mellem lærerne på erhvervsuddannelserne og de gymnasiale uddannelser. På både erhvervsuddannelserne og de gymnasiale uddannelser er der en stor andel af lærerne, der oplever, at de bliver bedt om at indføre forandringer uden at have de nødvendige ressourcer til rådighed. Samtidig er der henholdsvis 39 og 40 procent, der er enige eller meget enige i, at de ville ønske, at de kunne få lidt ro, inden de igen skal ændre noget på skolen. Henholdsvis 27 og 28 procent af lærerne er enten enige eller meget enige i, at de er decideret trætte af alle de forandringer, der bliver indført på skolen.

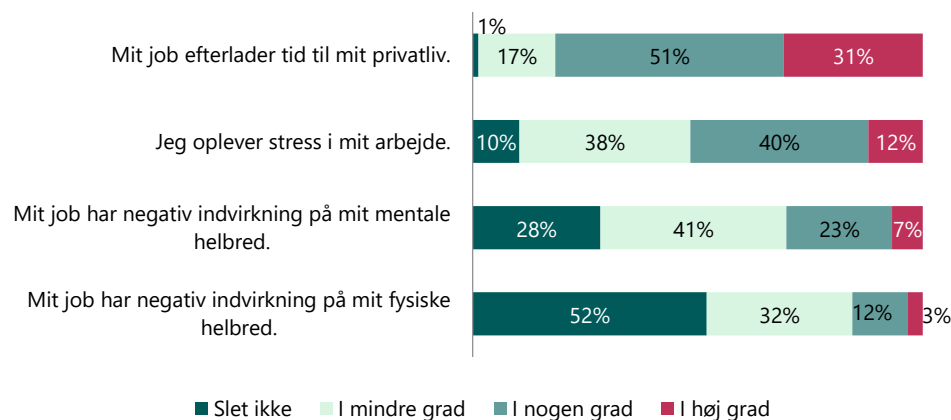
Figur 5.9.10: Forandringstræthed blandt lærere (enig og meget enig)

Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser 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?". Signifikante forskelle mellem uddannelsesområder er markeret med en *. Mellem fem og ti procent af lærerne har ikke svaret på spørgsmålene.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Lærernes oplevelse af stress og arbejdets påvirkning

I TALIS svarer lærerne på en række udsagn om deres oplevelse af stress. Her fremgår det af figur 5.1.11, at størstedelen af lærerne på tværs af erhvervsuddannelser og gymnasiale uddannelser (82 procent) i nogen grad eller i høj grad oplever, at deres job giver tid til deres privatliv. Omvendt oplever 40 procent i nogen grad stress i deres arbejde, ligesom 12 procent i høj grad oplever det. Samtidig svarer knap hver tredje lærer (30 procent), at deres arbejde i nogen grad eller i høj grad har en negativ indvirkning på deres mentale helbred.

Figur 5.10.11: Lærernes oplevelse af stress

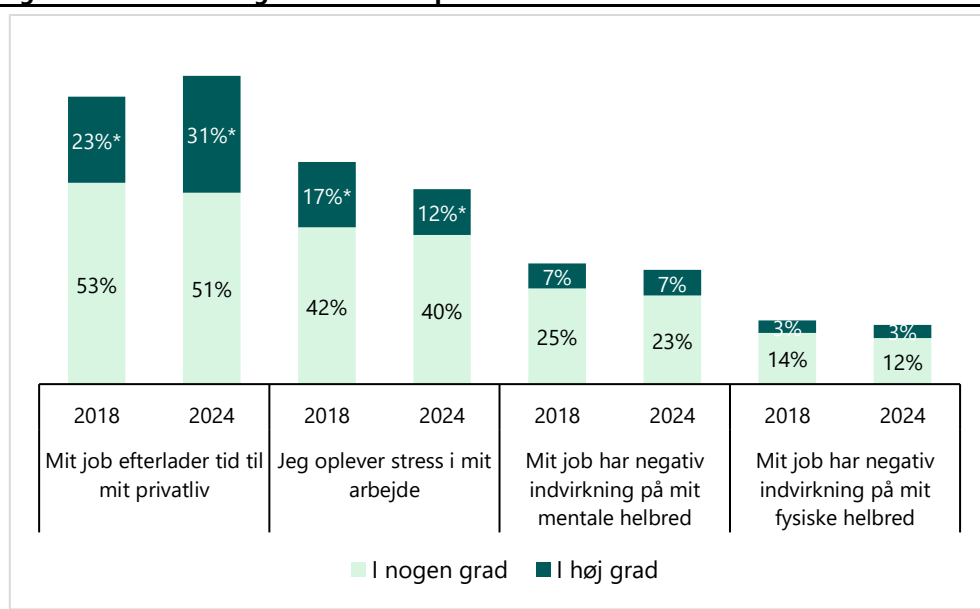
Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "Med din erfaring som lærer på denne skole, i hvilken grad finder følgende så sted?". Figuren angiver andele for lærere på ungdomsuddannelserne samlet. Mellem fem og ti procent af lærerne har ikke svaret på spørgsmålene.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Sammenligner man lærerne på erhvervsuddannelserne og lærerne på de gymnasiale uddannelser, tegner der sig i det store hele et ensartet billede af deres oplevelse af stress. Der er dog en signifikant større andel af lærere på de gymnasiale uddannelser, som i nogen grad eller i høj grad oplever stress i deres arbejde (samlet 53 procent) sammenlignet med lærerne på erhvervsuddannelserne (47 procent).

Figur 5.1.12 giver et overblik over udviklingen i lærernes oplevelse af arbejdsrelateret stress fra TALIS 2018 til 2024. Overordnet set tegner figuren et billede af, at ungdomsuddannelseslærerne oplever mindre stress i forbindelse med deres arbejde i 2024, end hvad tilfældet var i 2018. For eksempel er andelen af lærerne, der i høj grad oplever, at deres job efterlader tid til privatliv, steget fra 23 procent i 2018 til 31 procent i 2024, samtidig med at andelen, der i høj grad oplever stress i deres arbejde, er faldet med fem procentpoint.

Figur 5.1.12: Udviklingen i lærernes oplevelse af stress



Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "Med din erfaring som lærer på denne skole, i hvilken grad finder følgende så sted?". Figuren angiver andele for lærere på ungdomsuddannelserne samlet. Signifikante forskelle mellem år er markeret med en *.

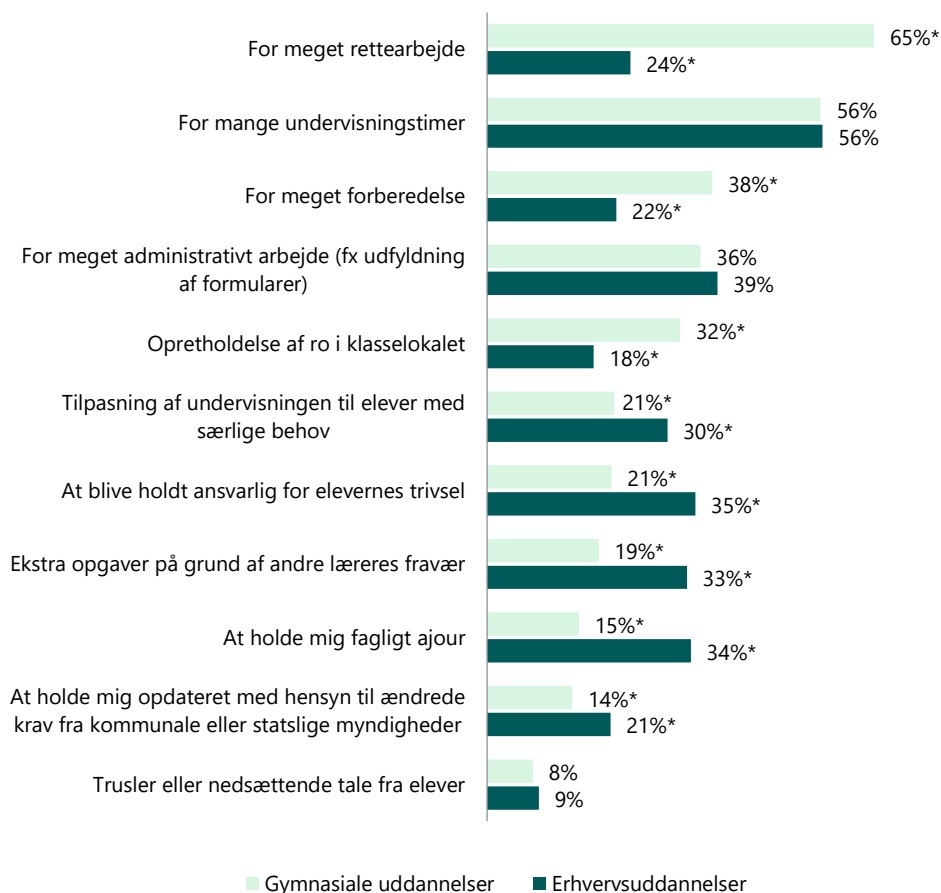
Kilde: OECD TALIS 2024 database, TALIS 2018 database.

I et internationalt perspektiv oplever ingen af de otte lande en stigning i andelen, der i nogen eller høj grad oplever stress i arbejdet. To lande oplever ligesom Danmark et fald. På grundskoleområdet i Danmark ses den samme tendens som på ungdomsuddannelsesområdet.

Kilder til stress på jobbet

Lærerne har også angivet, i hvilken grad forskellige forhold udgør kilder til stress i deres arbejde.

Som det fremgår af figur 5.1.13, er der en række væsentlige forskelle på, hvad der udgør kilder til stress hos lærerne på henholdsvis de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelserne. Kilder til stress, der er særligt udbredte hos lærere på de gymnasiale uddannelser, er for eksempel for meget rettelser og forberedelse samt opretholdelse af ro i klasselokalet. For lærerne på erhvervsuddannelserne udgør tilpasning af undervisningen til elever med særlige behov, ansvaret for elevernes trivsel, ekstra opgaver på grund af andre læreres fravær og at holde sig fagligt ajour omvendt en større kilde til stress.

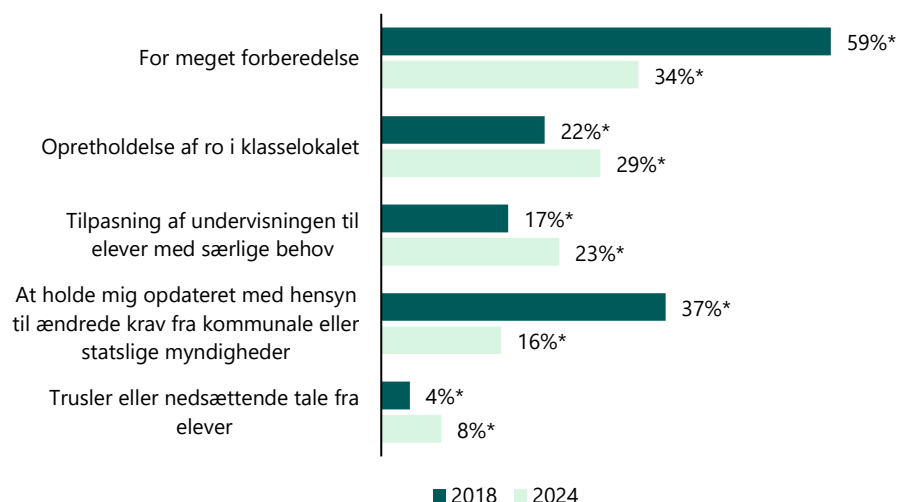
Figur 5.12.13: Kilder til stress (i nogen grad og i høj grad)

Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser 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. Signifikante forskelle mellem uddannelsesområder er markeret med en *.
Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Der er dog også en række faktorer, som både lærerne på erhvervsuddannelserne og lærerne på de gymnasiale uddannelser fremhæver som kilder til stress. 56 procent af lærerne på begge uddannelses typer rapporterer, at for mange undervisningstimer er en kilde til stress i deres arbejdsliv. På samme vis er det lige over hver tredje underviser på begge uddannelsesområder, der oplever stress på baggrund af for meget administrativt arbejde.

Lærerne svarede også i 2018 på, i hvilken grad forskellige faktorer udgjorde kilder til stress. Figur 5.1.14 viser de faktorer, hvor der er sket en udvikling i lærernes besvarelser fra 2018 til 2024. I figuren er besvarelser fra lærerne på erhvervsuddannelserne og lærerne på de gymnasiale uddannelser rapporteret samlet.

Der er markant færre lærere i 2024, som oplever, at for mange forberedelsesopgaver samt arbejdet forbundet med at holde sig opdateret på ændrede krav fra myndigheder udgør en kilde til stress, end hvad tilfældet var i 2018. Omvendt er der i 2024 flere lærere, der angiver opretholdelse af ro i klasselokalet, tilpasning af undervisningen til elever med særlige behov samt trusler eller nedsættende tale fra elever som faktorer, der i nogen grad eller i høj grad udgør kilder til stress.

Figur 5.13.14: Udvikling i kilder til stress (i nogen grad og i høj grad)

Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser 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 angiver andele for lærere på ungdomsuddannelserne samlet. Signifikante forskelle mellem år er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database, TALIS 2018 database.

Dette tyder på, at der er sket en forbedring af lærernes arbejdsmiljø uden for selve undervisningen, men at flere lærere er begyndt at opleve et udfordrende arbejdsmiljø inde i klasseværelset. Tendensen til, at både opretholdelse af ro i klasselokalet og tilpasning af undervisningen til elever med særlige behov i højere grad udgør en kilde til stress hos lærerne i 2024 end i 2018, ses ligeledes i TALIS på grundskoleområdet (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2025).

I et internationalt perspektiv skiller Danmark sig med det markante fald på ungdomsuddannelsesområdet ud fra de øvrige lande, hvor ændringerne er mindre i både positiv og negativ retning. I Portugal ses således også et fald på ti procentpoint til 69 procent, som angiver, at for mange forberedelsesopgaver er en kilde til stress. Lavest ligger Tyrkiet, hvor 14 procent angiver, at forberedelsesopgaver i nogen eller høj grad er en kilde til stress. Her har man oplevet en stigning på fem procentpoint siden 2018. På grundskoleområdet ses for de danske lærere et større fald på 30 procentpoint ved det samme spørgsmål.

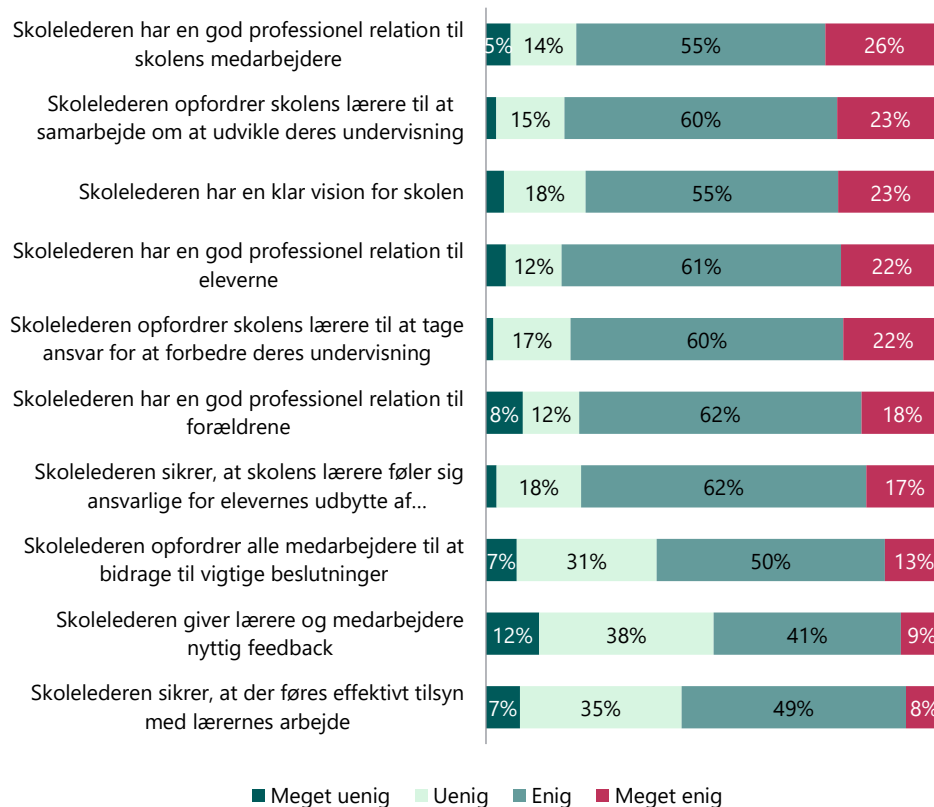
Lærernes oplevelse af ledelsen på ungdomsuddannelserne

Det kan spille en stor rolle for lærernes trivsel og jobtilfredshed, at de oplever ledelsen på deres skole som kompetent og nærværende. Hvis lærerne oplever en mangel på understøttelse fra ledelsens side, kan de have svært ved at italesætte og håndtere de udfordringer, der kan skabe stress og spænde ben for undervisningen.

Figur 5.1.15 nedenfor viser, hvordan lærerne på ungdomsuddannelserne vurderer, at ledelsen på deres skole håndterer en række opgaver. Et flertal af lærerne er enige i, at deres leder har et godt greb om de ledelsesopgaver, der indgår i undersøgelsen. Eksempelvis er 80 procent af lærerne samlet enige eller meget enige i, at deres leder har en god professionel relation til medarbejderne. På lignende vis er omkring 78 procent af lærerne enige eller meget enige i, at deres leder har en vision for deres uddannelsesinstitution, og 63 procent oplever, at deres ledelse opfordrer medarbejderne til at bidrage til vigtige beslutninger.

Figuren viser dog også, at der er visse områder, hvor lærerne efterspørger en bedre indsats fra lederne. Eksempelvis erklærer halvdelen af lærerne sig uenige eller meget uenige i, at ledelsen tilbyder nyttig feedback til lærerne.

Figur 5.1.15: Lærernes oplevelse af ledelsen på deres uddannelsesinstitution



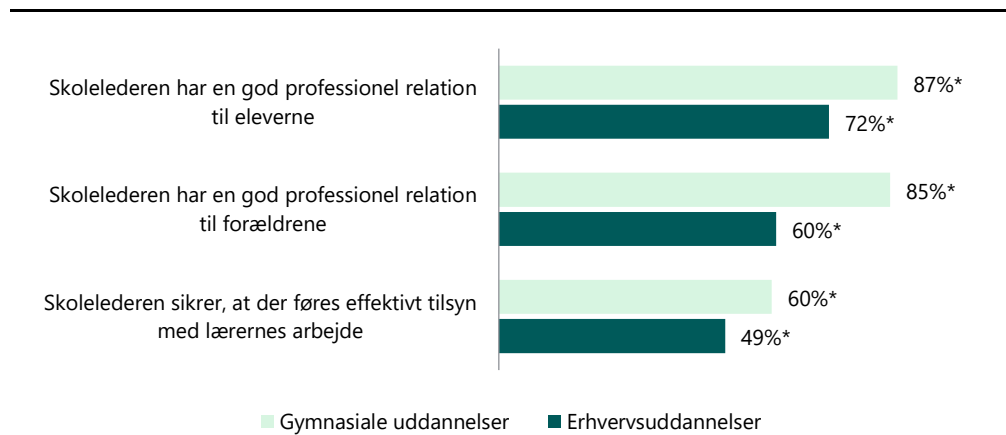
Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "Hvis du tænker på skolelederen på denne skole, hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn?". Figuren angiver andele for lærere på ungdomsuddannelserne samlet. Mærkater vises ikke for andele på under 5% af hensyn til figurens læsbarhed.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Ser man på besvarelsenerne på tværs af erhvervsuddannelserne og de gymnasiale uddannelser, er der kun enkelte områder, hvor de to uddannelsesområder adskiller sig. Disse er vist i figur 5.1.16 nedenfor. Lærerne på de gymnasiale uddannelser er i højere grad enige i, at ledelsen har en god relation til forældre og elever, end tilfældet er på erhvervsuddannelserne. Dette kan indikere, at elevgruppen på erhvervsuddannelserne er mere varieret i forhold til alder og generelt en del ældre end eleverne på de gymnasiale uddannelser, hvilket skaber nogle forskellige rammer for kontakten til elever og forældre på tværs af de to uddannelser.

Endelig viser figuren, at lærerne på de gymnasiale uddannelser i højere grad oplever, at ledelsen sikrer et effektivt tilsyn med undervisningen, end lærerne på erhvervsuddannelserne gør.

Figur 5.1.16: Forskelle i lærernes oplevelser af ledelsen på tværs af uddannelsesområde (enig og meget enig)



Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet "Hvis du tænker på skolelederen på denne skole, hvor enig eller uenig er du så i følgende udsagn?". Figuren viser andelen, der har svaret enig eller meget enig. Signifikante forskelle mellem uddannelsesområder er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

5.2 Kompetenceudvikling

Muligheden for at deltage i kompetenceudvikling er en vigtig ressource for lærerne, som medvirker til at udvikle deres professionelle kompetencer og dermed kvaliteten af undervisningen. Lærernes kompetenceudvikling bidrager også til klæde dem bedre på til at imødekomme nye krav og teknologier og har en overordnet betydning for deres motivation og tro på egne evner (Rambøll, 2017).

Fokus for lærernes kompetenceudvikling

Kompetenceudviklingen hos lærerne på de to uddannelsesområder rummer ligheder og forskelle. Figur 5.2.1 herunder viser en oversigt over de forskellige kompetenceudviklingsaktiviteter, som lærerne har deltaget i inden for de seneste 12 måneder.

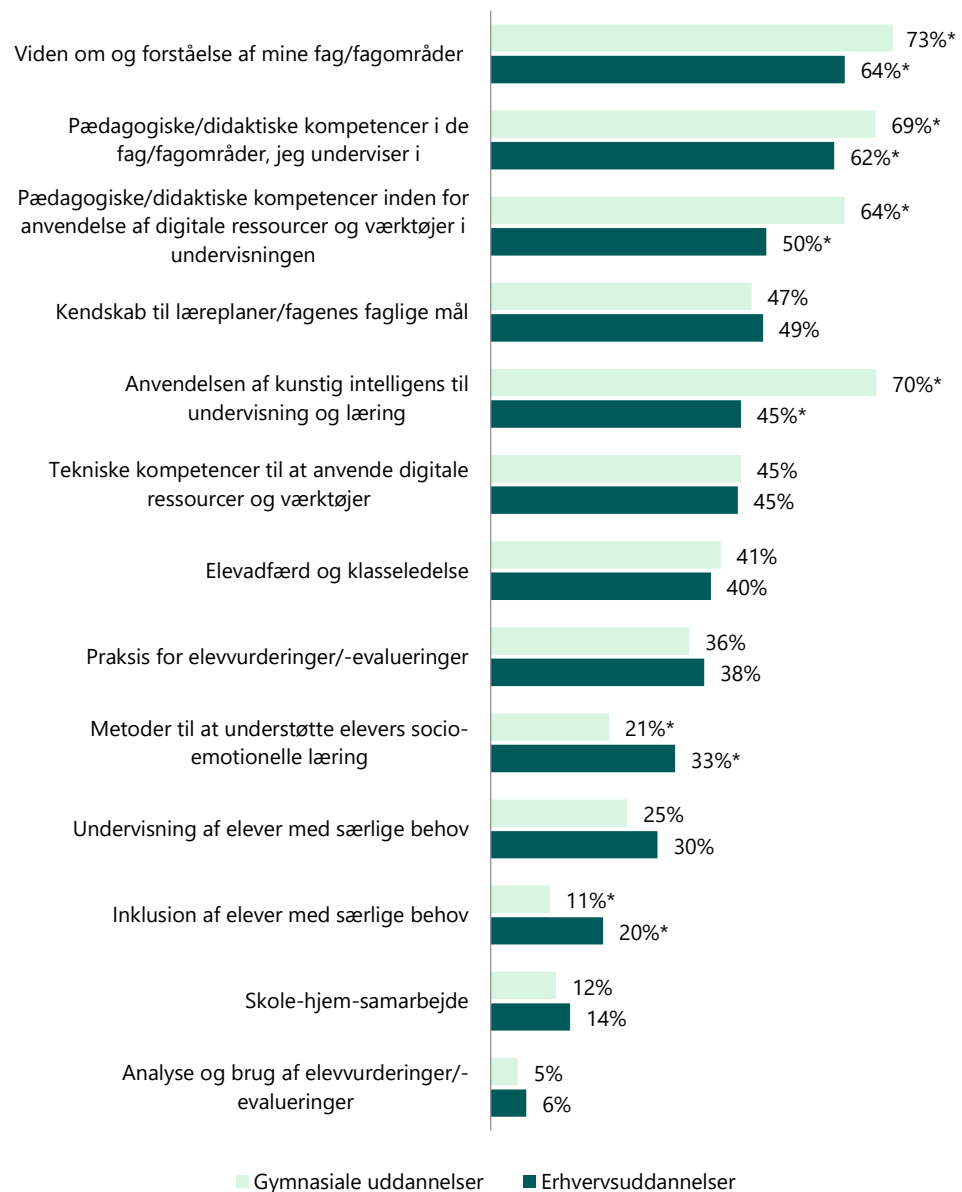
Overordnet har lærerne på både erhvervsuddannelserne og de gymnasiale uddannelser i høj grad deltaget i kompetenceudvikling inden for viden om og forståelse af deres fag og pædagogiske/didaktiske kompetencer i de fag, de underviser i. Dette har mellem 62 og 73 procent af lærerne deltaget i.

Den største forskel mellem de to uddannelsesområder ses i forhold til deltagelse i kompetenceudvikling inden for anvendelsen af kunstig intelligens til undervisning og læring. Dette har 70 procent af lærerne på de gymnasiale uddannelser og 45 procent af erhvervsuddannelseslærerne deltaget i. Som tidligere beskrevet i kapitel 3.5 var kunstig intelligens på undersøgelsestidspunktet for TALIS et ganske nyt fænomen.

Der er en større andel af erhvervsuddannelseslærerne (20 procent) end lærerne på de gymnasiale uddannelser (11 procent), der har deltaget i kurser om udvikling af kompetencer til at inkludere elever med særlige behov.

Figur 5.2.1 viser desuden, at der er visse kompetenceudviklingsforløb som lærerne på ungdomsuddannelserne kun sjældent deltager i. Det drejer sig særligt om kurser i at analysere og vurdere elevvurderinger samt kompetenceudvikling inden for skole-hjem-samtaler.

Figur 5.2.1: Lærernes deltagelse i kompetenceudvikling (andel, der har deltaget)



Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser 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. Signifikante forskelle mellem uddannelsesområder er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

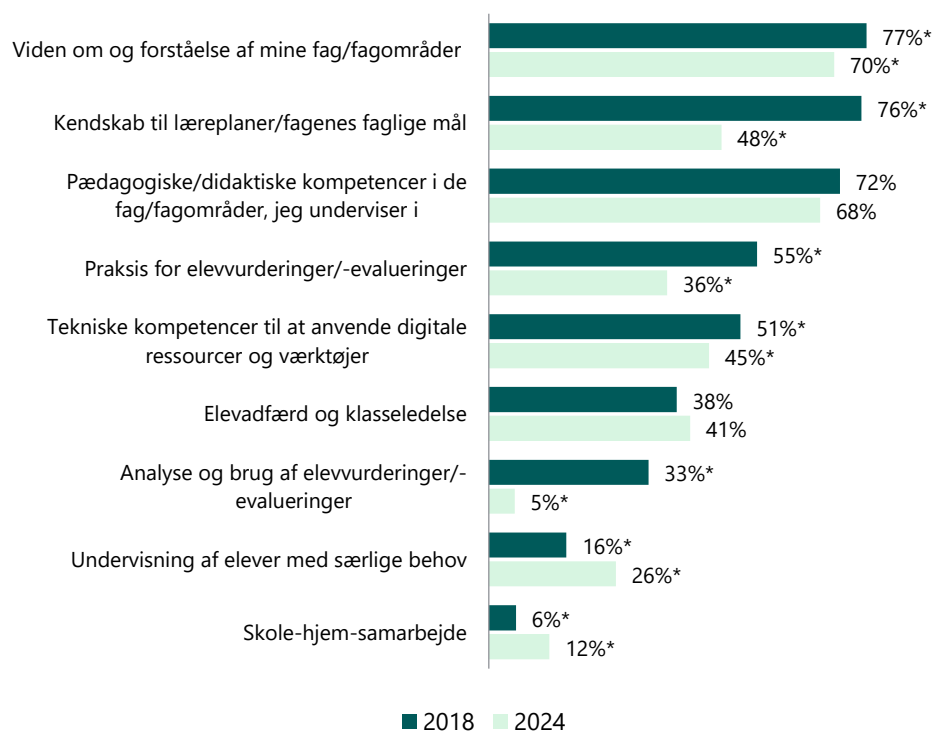
I 2018 er lærerne ligeledes blevet spurgt, hvilke kompetenceudviklingsforløb de har deltaget i. Som det fremgår af figur 5.2.2, er der sket et markant fald i andelen af lærere på tværs af ungdomsuddannelserne, som har deltaget i kurser inden for kendskab til læreplaner/fagenes mål. Her er andelen faldet fra 76 procent i 2018 til 48 procent i 2024.

En anden markant forskel ses også inden for kompetenceudvikling i elevvurderinger/-evalueringer. Her er andelen af deltagende lærere i kompetenceudviklingsaktiviteter inden for praksis for elevvurderinger faldet fra 55 til 36 procent og inden for analyse og brug af elevvurderinger/-evalueringer faldet fra 33 til 5 procent fra 2018 til 2024.

Som figuren illustrerer, er der to områder inden for kompetenceudvikling, som er mere udbredte blandt lærerne i 2024 end i 2018. Andelen af lærere, som har deltaget i kompetenceudvikling inden for undervisning af elever med særlige behov, er steget med ti procentpoint (fra 16 til 26 procent), og andelen af lærere, som har deltaget i kompetenceudvikling inden for skole-hjem-samarbejde, er fordoblet fra 6 til 12 procent fra 2018 til 2024.

Samtidig fremgår det, at lærerne hyppigt deltog i pædagogiske og didaktiske kurser inden for deres fagområder i både 2018 og 2024.

Figur 5.2.2: Udvikling i lærernes deltagelse i kompetenceudvikling



Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser 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. Figuren angiver andele for lærere på ungdomsuddannelserne samlet. Signifikante forskelle mellem år er markeret med en *.

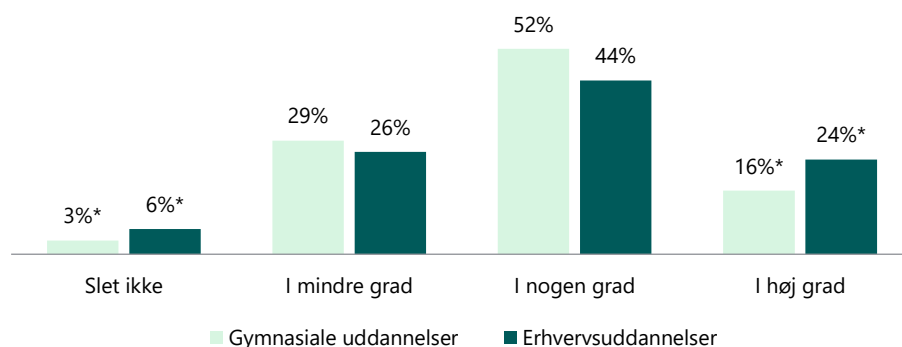
Kilde: OECD TALIS 2024 database, TALIS 2018 database.

Lærernes vurdering af kompetenceudviklingens udbytte

Lærerne har svaret på, om deres kompetenceudvikling har haft en positiv indflydelse på deres undervisning. Af figur 5.2.3 fremgår det, at lærernes vurderinger af kompetenceudviklingens indflydelse på deres undervisning er forholdsvis ens på tværs af de to uddannelsesområder. På begge områder oplever lærerne generelt, at kompetenceudvikling har en positiv indflydelse på deres undervisning. Kun seks procent af lærerne på erhvervsuddannelserne og tre procent af lærerne på de gymnasiale uddannelser angiver, at deres kompetenceudvikling slet ikke har haft en positiv betydning for deres undervisning.

En større andel af lærerne på erhvervsuddannelserne (24 procent) end på de gymnasiale uddannelser (16 procent) mener, at kompetenceudvikling i høj grad har haft en positiv indflydelse på deres undervisning.

Figur 5.2.3: Lærernes udbytte af kompetenceudviklingsaktiviteter



Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser 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?". Signifikante forskelle mellem uddannelsesområder er markeret med en *.
Kilde: OECD TALIS 2024 database.

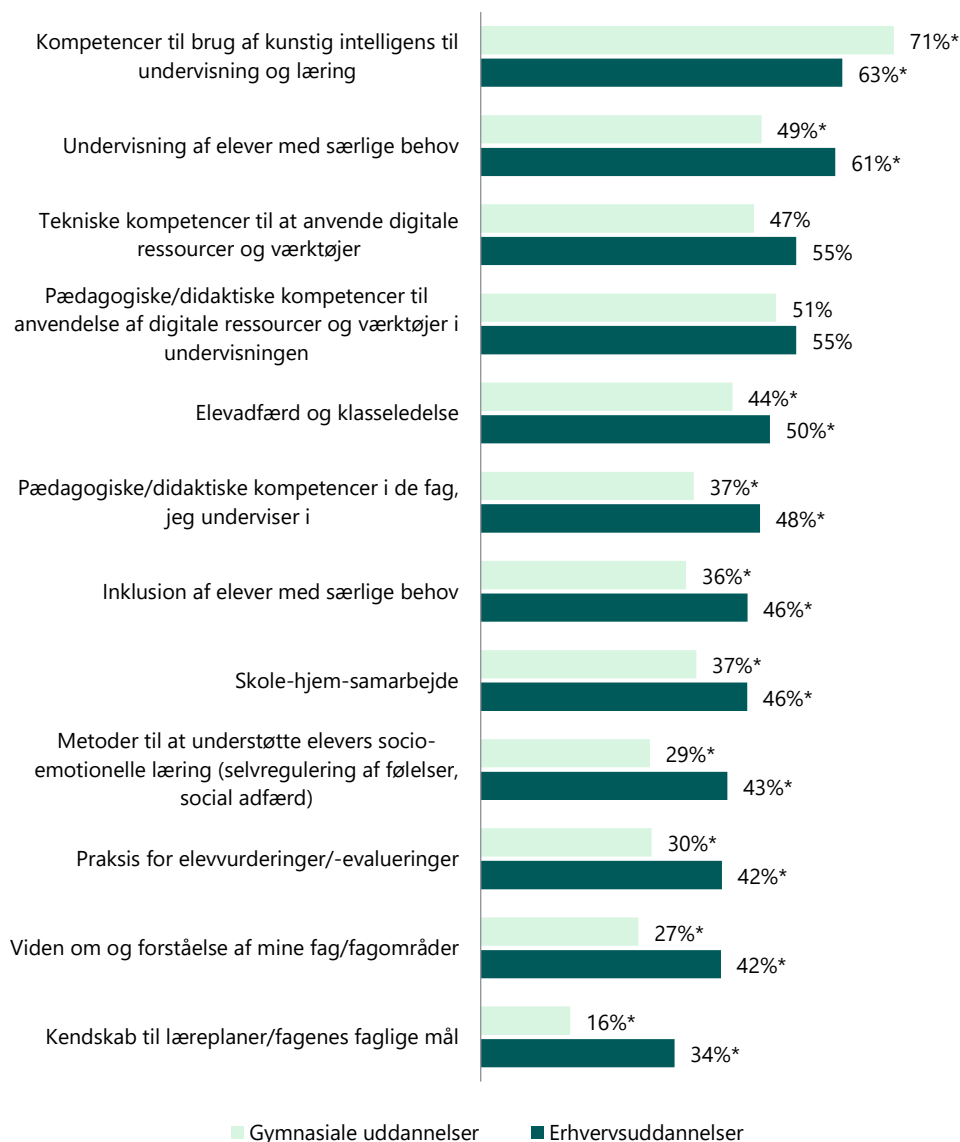
Når lærernes vurdering af det faglige udbytte fra kompetenceudvikling opgøres på baggrund af, hvor mange års erfaring de har som lærer, er det specielt lærere med mindre end fem års erfaring, som i høj grad oplever, at kompetenceudvikling har haft en positiv indflydelse på deres undervisning, sammenlignet med lærere med mere end fem års erfaring. Blandt gruppen med mindre end fem års erfaring har 30 procent svaret "I høj grad", hvor det tilsvarende kun er 16 procent af lærerne med mere end fem års erfaring, som har angivet dette.

Lærernes kompetenceudviklingsbehov

Lærerne har også angivet de områder, hvor de selv oplever at have behov for yderligere kompetenceudvikling. Figur 5.2.4 viser en oversigt over disse behov. Det er særligt lærerne på erhvervsuddannelserne, som efterspørger kompetenceudviklingsaktiviteter, men på tværs af de to uddannelsesområder er det forholdsvis set de samme kompetencer, lærerne efterspørger kurser i.

Særligt slående er det fælles behov for kompetenceudvikling inden for brugen af kunstig intelligens til undervisning og læring på tværs af uddannelsesformerne. Det harmonerer dog med billedet i afsnit 3.5 om lærernes brug af kunstig intelligens, hvor antallet af "Ved ikke"-svar var forholdsvis højt. Det er specielt lærerne på de gymnasiale uddannelser, som efterspørger udvikling af denne kompetence (71 procent). På erhvervsuddannelserne er det 63 procent, som har angivet dette behov. Som tidligere nævnt er undersøgelsen gennemført på et tidligt stadie i forhold til udbredelsen af kunstig intelligens, hvilket også kan tænkes at have påvirket lærernes vurdering af deres kompetenceudviklingsbehov.

På både erhvervsuddannelserne og de gymnasiale uddannelser efterspørger forholdsvis høje andele i nogen eller høj grad kompetenceudvikling inden for tekniske og pædagogiske/didaktiske kompetencer til anvendelse af digitale værktøjer og undervisning af elever med særlige behov.

Figur 5.2.4: Lærernes kompetenceudviklingsbehov (i nogen grad og i høj grad)

Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "Marker 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. Signifikante forskelle mellem uddannelsesområder er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Når figur 5.2.4 sammenholdes med figur 5.2.1, bliver det tydeligt, at der er visse områder, hvor lærerne oplever et stort udviklingsbehov, som ikke mødes af deres nuværende muligheder for kompetenceudvikling. Det drejer sig blandt andet om undervisning af elever med særlige behov. 61 procent af lærerne på erhvervsuddannelserne oplever, at de har behov for at udvikle deres evner inden for denne kompetence, men kun 30 procent har deltaget i kurser om det. På de gymnasiale uddannelser angiver 49 procent af lærerne, at de har behov for at styrke deres kompetencer til at undervise elever med særlige behov, men kun 25 procent har deltaget i kompetenceudvikling med dette formål.

På lignende vis angiver 63 procent af lærerne på erhvervsuddannelserne, at de har behov for at styrke deres kompetencer til at anvende kunstig intelligens i undervisningen, men kun 45

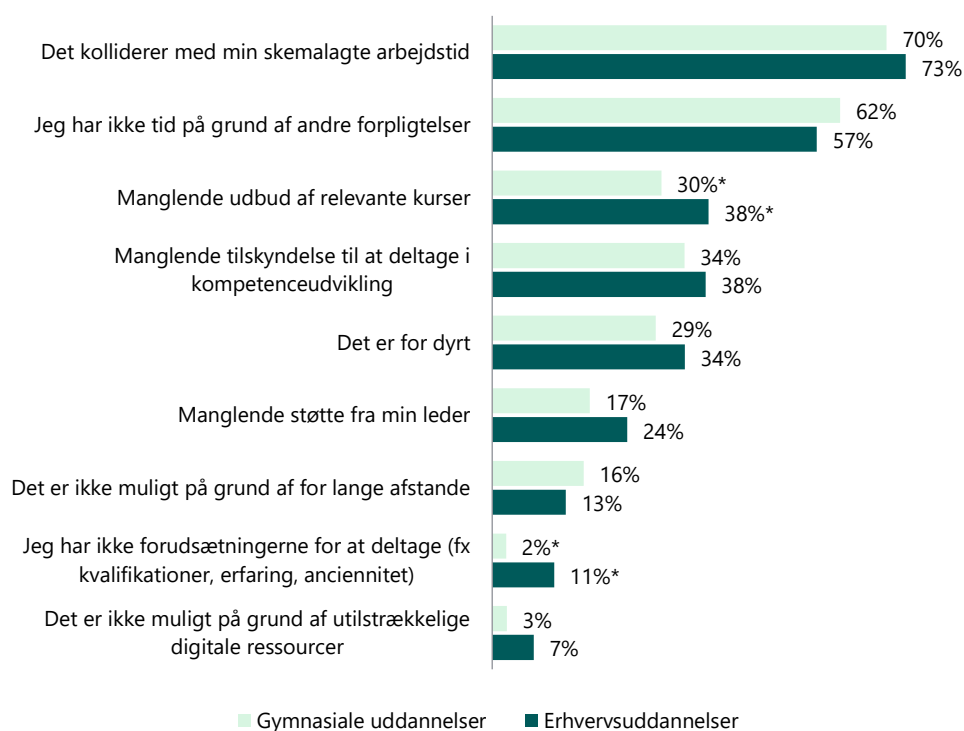
procent har deltaget i sådanne kompetenceudviklingsforløb. Lærerne på de gymnasiale uddannelser har i højere grad fået dækket deres behov på dette område, da 71 procent angiver at have behov for kompetenceudvikling inden for brugen af kunstig intelligens, mens 70 procent har deltaget i sådanne kurser.

Barrierer for kompetenceudvikling

Det foregående afsnit viser på flere områder en uoverensstemmelse mellem andelen af lærere, der giver udtryk for et kompetenceudviklingsbehov, og andelen af lærere, der har deltaget i kompetenceudvikling. Derfor undersøger TALIS også, hvad lærerne oplever som barrierer for at deltage i kompetenceudvikling. Resultaterne fremgår af figur 5.2.5.

Figuren viser, at de to største barrierer for lærerne på ungdomsuddannelserne er, at kompetenceudviklingen kolliderer med den skemalagte arbejdstid samt manglende tid på grund af andre forpligtelser. Godt en tredjedel angiver også manglende udbud af relevante kurser, som en barriere for deltagelse i kompetenceudvikling.

Figur 5.2.5: Barrierer for deltagelse i kompetenceudvikling (enig og meget enig)



Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser 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. Signifikante forskelle mellem uddannelsesområder er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Som vist i figuren ovenfor er et flertal af lærerne på både de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelserne enige eller meget enige i, at manglende tid ofte forhindrer dem i udvikle deres kompetencer. Varetagelse af meget undervisning er således både en oplevet årsag til stress og en central barriere for lærernes deltagelse i kompetenceudvikling.

I TALIS 2018 blev lærerne ligeledes spurgt, hvilke udfordringer de oplevede i forhold til at deltage i kompetenceudvikling. I perioden fra 2018 til 2024 ses der en forskydning for et enkelt udsagn, nemlig i andelen af lærere, som oplever, at kompetenceudviklingsforløb kolliderer med deres skemalagte arbejdstid. Mens 59 procent oplevede dette i 2018, var det hele 71 procent i 2024.

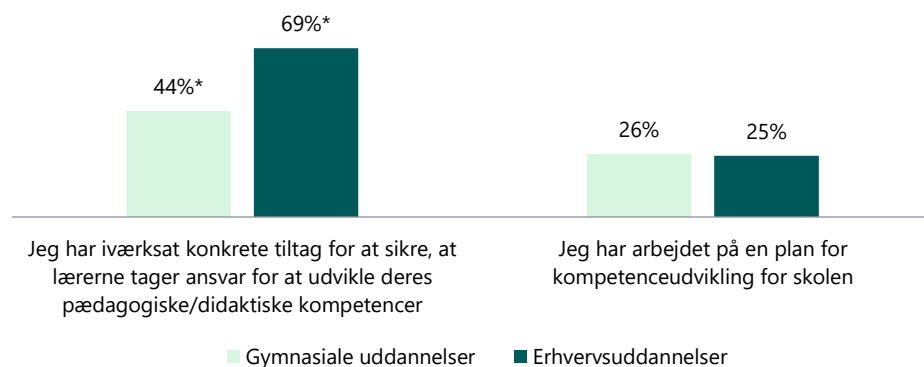
Her skal det desuden bemærkes, at enkelte udsagn fra figur 5.2.5 ovenfor ikke indgik i TALIS 2018.

Der er således flere organisatoriske og praktiske barrierer, der kan stå i vejen for lærernes deltagelse i kompetenceudvikling. Af denne grund er det væsentligt at se på, hvordan lederne på ungdomsuddannelserne vurderer, at de som ledere understøtter medarbejdernes muligheder for at deltage i kompetenceudvikling. Dette vises i figur

5.2.7 nedenfor. Her fremgår det, at 69 procent af lederne på erhvervsuddannelserne har angivet, at de ofte eller meget ofte har iværksat konkrete tiltag for at sikre, at lærerne tager ansvar for at udvikle deres pædagogiske kompetencer. På de gymnasiale uddannelser er det 44 procent.

Det fremgår også, at hver fjerde leder på ungdomsuddannelserne ofte eller meget ofte har arbejdet på en plan for kompetenceudvikling på deres institution.

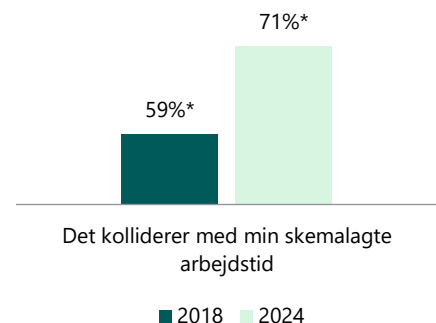
Figur 5.2.7: Ledernes tilskyndelse til medarbejderes kompetenceudvikling (ofte og meget ofte)



Anm.: Ledere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på: "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. Signifikante forskelle mellem uddannelsesområder er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Figur 5.2.6: Udvikling i barrierer for deltagelse i kompetenceudvikling (enig og meget enig)



Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser 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. Figuren angiver andele for lærere på ungdomsuddannelserne samlet. Signifikante forskelle mellem år er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database, TALIS 2018 database.

Samlet viser dette afsnit, at lærerne på ungdomsuddannelserne udviser stor interesse for og deltagelse i kompetenceudvikling, mens de samtidig ofte angiver, at kompetenceudviklingsforløb har et positivt udbytte for deres undervisning. Afsnittet har også vist, at lærerne udtrykker et behov for at styrke deres kompetencer inden for en række områder, samt at disse behov i visse tilfælde ikke imødekommes. Dette kan skyldes, at lærerne hyppigt oplever en række barrierer for deres deltagelse i kompetenceudvikling. Organisatoriske barrierer, særligt konflikter med skemalagt arbejdstid, optræder særligt ofte.

5.3 Lærernes opstart på ungdomsuddannelserne

Dette afsnit beskriver, i hvilken grad lærerne tilbydes og deltager i introduktionsaktiviteter, når de træder ind i nye stillinger på gymnasiale uddannelsesinstitutioner og erhvervsuddannelser.

Det er en kompleks opgave at undervise på en ungdomsuddannelse, og det kan derfor gøre en stor forskel for nyansatte læreres trivsel og faglige udvikling, at de understøttes igennem opstarten med støtte og faglig sparring fra deres nye ledere og kolleger. Forskning og undersøgelser på området viser, at lærere, der tilbydes introduktionsaktiviteter, har en højere grad af tro på egne evner og jobtilfredshed (Danmarks Evalueringsinstitut, 2023; OECD, 2020). Introduktionsaktiviteter kan også hjælpe nye lærere med at træde sikkert ind i deres nye kollegiale fællesskab, og sådanne fællesskaber spiller en vigtig rolle for lærernes trivsel og undervisning.

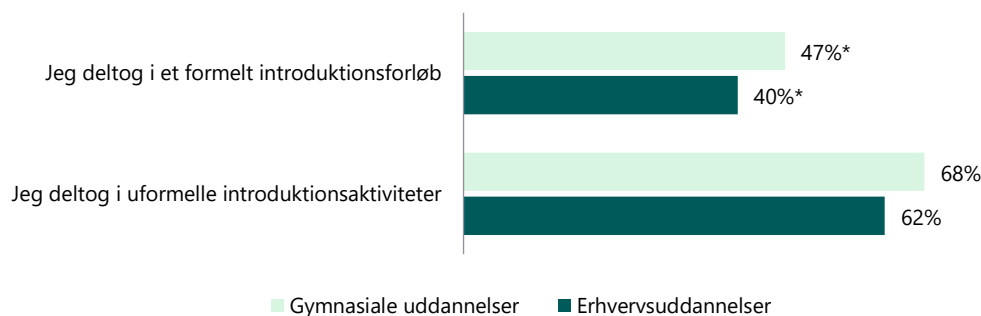
Lærernes deltagelse i introduktionsaktiviteter

Der findes mange forskellige greb, der kan være med til at understøtte medarbejderne, når de skal starte i en ny stilling. Én tilgang er at gøre brug af formelle introduktionsforløb, hvor medarbejderne gennemfører en struktureret serie af aktiviteter, der klæder dem på til hverdagen på deres nye arbejdsplads, for eksempel gennem kurser eller oplæringsforløb. En anden tilgang er at skabe et imødekommende kollegialt miljø omkring de nye medarbejdere igennem uformelle aktiviteter, for eksempel ved at give dem adgang til et netværk med erfarne kolleger eller et mentorforløb.

Introduktionsaktiviteter

I TALIS defineres introduktionsaktiviteter som aktiviteter, der har til formål at understøtte nyuddannede læreres indføring i lærerjobbet og erfarne læreres opstart på en ny skole. Aktiviteterne er organiseret enten som et formelt struktureret forløb eller som uformelle aktiviteter.

Figur 5.3.1 viser, i hvilken grad ungdomsuddannelserne gør brug af disse greb til at byde nye medarbejdere velkommen. Som det fremgår, har omkring 6 ud af 10 lærere på erhvervsuddannelserne og de gymnasiale uddannelser modtaget understøttelse i form af uformelle introduktionsaktiviteter i forbindelse med deres seneste ansættelse. Det er omkring 40 procent af lærerne på erhvervsuddannelserne, der har deltaget i formelle introduktionsforløb, mens 47 procent af lærerne på de gymnasiale uddannelser deltog i sådanne forløb, da de startede på deres nuværende arbejdssted.

Figur 5.3.1: Lærernes deltagelse i uformelle og formelle introduktionsaktiviteter

Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser 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 uddannelsesområder er markeret med en *.

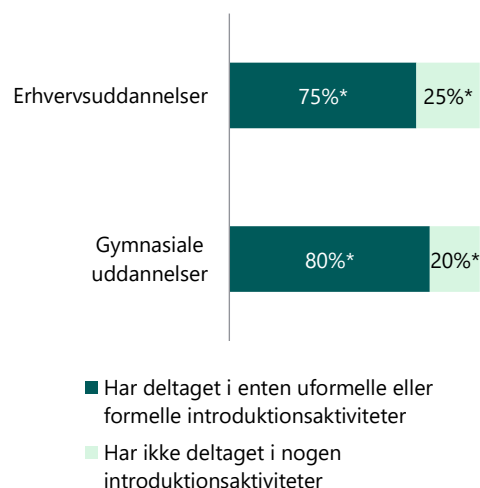
Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Såvel formel som uformel understøttelse kan spille en vigtig rolle for nyansatte læreres mulighed for at finde sig godt til rette i en ny stilling. Det er derfor vigtigt at afdække, hvor mange lærere der starter i en ny stilling uden at deltage i *hverken* formelle eller uformelle introduktionsaktiviteter.

Dette illustreres i figur 5.3.2 til højre. Som vist her blev et stort flertal af lærerne på både erhvervsuddannelserne og de gymnasiale uddannelser støttet igennem opstarten med enten formelle eller uformelle aktiviteter, da de startede i deres seneste lærerstilling.

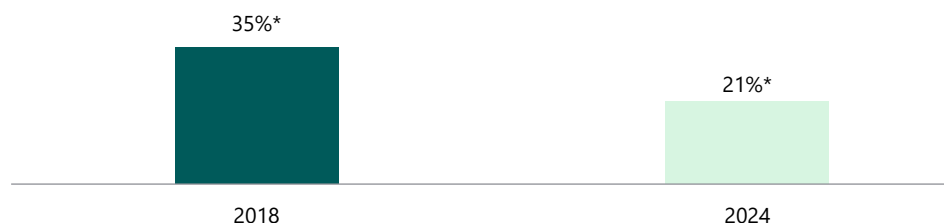
Figuren viser dog også, at omkring 25 procent af lærerne på erhvervsuddannelserne ikke har deltaget i nogen understøttende tiltag i løbet af deres seneste opstart, mens dette gælder for cirka 20 procent af lærerne på de gymnasiale uddannelser. Det er således en væsentlig andel af lærerne på ungdomsuddannelserne, der ikke indgik i understøttende introduktionsaktiviteter, da de startede i deres seneste stilling.

Ser man på udviklingen inden for dette område over tid, er der dog tegn på, at både erhvervsuddannelserne og de gymnasiale uddannelser i højere grad understøtter lærerne i deres opstart end før i tiden. Dette fremgår af figur 5.3.3 nedenfor, som viser andelen af alle ungdomsuddannelseslærere, der ikke deltog i introduktionsaktiviteter i forbindelse med deres seneste ansættelse, i henholdsvis 2018 og 2024. I 2018 var det 35 procent af lærerne på ungdomsuddannelserne, der ikke blev understøttet i deres opstart, mens det i 2024 var faldet til 21 procent af lærerne.

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

Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser 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 uddannelsesområder er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Figur 5.3.3: Udvikling i andel af lærerne, der ikke deltager i introduktionsaktiviteter

Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "Deltog du i nogen introduktionsaktiviteter, da du begyndte at arbejde på denne skole?". Figuren viser andelen, der har svaret nej. Figuren angiver andele for lærere på ungdomsuddannelserne samlet. Signifikante forskelle mellem år er markeret med en *. Kilde: OECD TALIS 2024 database, TALIS 2018 database.

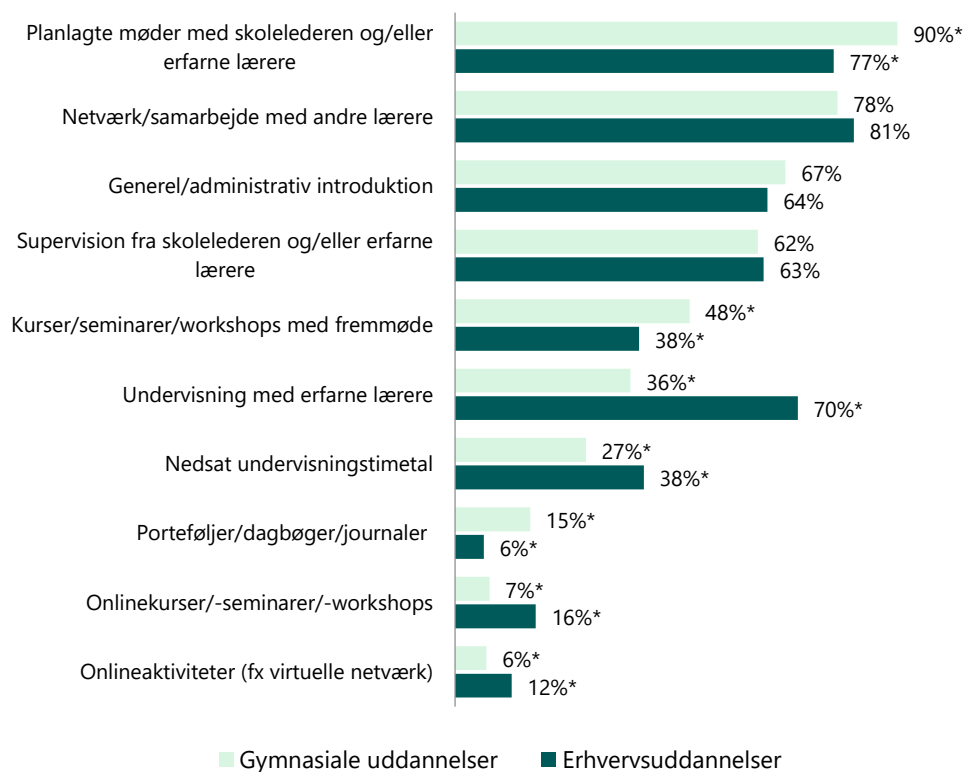
For at danne et billede af, hvordan lærere konkret klædes på til lærergerningen af deres nye ledere og kolleger, viser figur 5.3.4 nedenfor de introduktionsaktiviteter, som lærerne på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelserne har deltaget i som led i deres seneste nye ansættelse.

Som det fremgår af figuren, er det fælles for de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelserne, at lærerne ved opstart oftest understøttes igennem planlagte møderækker med ledelsen eller erfarne kolleger på deres nye arbejdssted samt gennem kollegiale netværk og samarbejdsfora. Dette angiver mellem 77 og 90 procent, at de har oplevet i deres seneste nye ansættelse. Sådanne fora kan være værdifulde, da de giver nyansatte lærere mulighed for hurtigt at tage ved lære af deres nye kollegers opbyggede undervisningserfaring og deres kendskab til skolens elevgruppe.

Figuren viser desuden, at der er nogle introduktionsaktiviteter, der sjældent indgår i nyansatte læres introduktionsforløb. Dette drejer sig særligt om onlineaktiviteter og onlinekurser, som kun indgår i mellem 6 og 16 procent af introduktionsforløbene.

Der er tegn på, at erhvervsuddannelserne og de gymnasiale uddannelser i nogen grad har forskellige tilgange til at introducere nye medarbejdere. Som det fremgår af figuren, er for eksempel 70 procent af lærerne på erhvervsuddannelserne blevet understøttet gennem undervisning sammen med erfarne kolleger på skolen, mens dette kun indgår i omkring hvert tredje introduktionsforløb på de gymnasiale uddannelser. Omvendt er det for eksempel en større andel (48 procent) af lærerne på de gymnasiale uddannelser, der i forbindelse med deres seneste introduktionsforløb har deltaget i kurser/seminarer/workshops, mens dette indgår mindre hyppigt (38 procent) i opstartsforløbene på erhvervsuddannelserne.

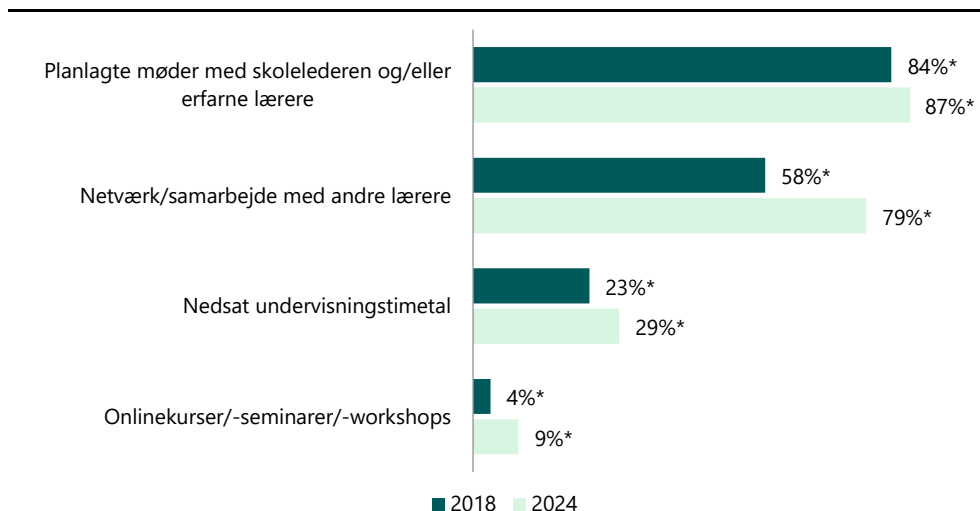
Figur 5.3.4: Andel af lærere, der angiver, at følgende elementer indgik i deres seneste introduktion



Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser 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 uddannelsesområder er markeret med en *.
Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Disse forskelle mellem uddannelsesområderne kan blandt andet skyldes, at de har forskellige procedurer for oplæring af helt nye lærere. På de gymnasiale uddannelser gennemfører man som hovedregel pædagogikum i ansættelsens første år. Den praktiske del af pædagogikum foregår på skolen, hvor kandidaten vejledes af en erfaren lærer. På erhvervsuddannelserne skal den erhvervspædagogiske læreruddannelse (diplomuddannelse i erhvervspædagogik) påbegyndes et år efter ansættelsen og være afsluttet efter fire år.

Lærerne blev også i TALIS 2018 spurgt om deres deltagelse i introduktionsaktiviteter. I figur 5.3.5 oplystes de typer af aktiviteter, hvor der fra 2018 til 2024 ses en forskydning i lærernes besvarelser. Som figuren viser, gælder det for alle fire typer af introduktionsaktiviteter, at lærerne oftere har oplevet dem som en del af deres introduktion på skolerne i 2024 end i 2018.

Figur 5.3.5: Udvikling over tid i elementer, der indgik i lærernes seneste introduktion

Anm.: Lærere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser 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. Figuren angiver andele for lærere på ungdomsuddannelserne samlet. Signifikante forskelle mellem år er markeret med en *. Kilde: OECD TALIS 2024 database, TALIS 2018 database.

Ligesom figur 5.3.3 tidligere peger figur 5.3.5 således på, at ungdomsuddannelserne har arbejdet med deres praksis for at tage godt imod nye medarbejdere og skabe plads til dem i skolens kollegiale fællesskaber.

Ledernes tilrettelæggelse af nyansatte læreres introduktionsforløb

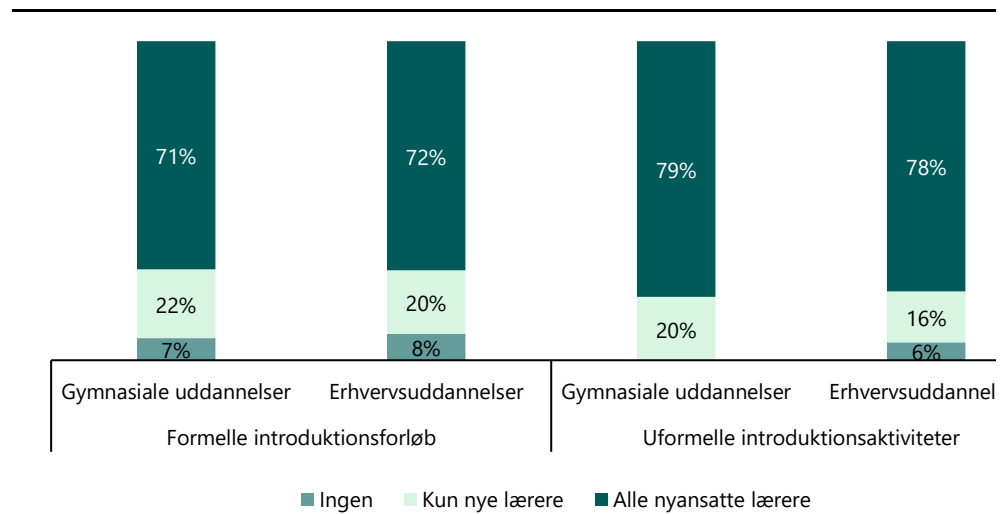
Mens det i den første del af dette afsnit er blevet undersøgt, i hvilken grad nyansatte lærere deltager i understøttende introduktionsforløb i forbindelse med deres opstart, så vil dette afsnit fokusere på, hvordan skolernes ledelse tilrettelægger denne understøttelse.

Både helt nyuddannede lærere og mere erfarne lærere, der skal til at starte et nyt sted, kan have gavn af introduktionsaktiviteter. Hvis sådanne aktiviteter mangler, er der risiko for, at de nyansatte lærere selv skal bruge tid og kræfter på at tilegne sig viden om de centrale arbejdsgange på deres nye arbejdsplads, hvilket kan gå ud over deres trivsel samt fratage dem tid til at forberede og afholde undervisning.

Figur 5.3.6 viser, at lederne på ungdomsuddannelserne generelt prioriterer dette, da et flertal af lederne (mellem 71 og 79 procent) på både de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelserne angiver, at de på skolen tilbyder såvel formelle som uformelle introduktionsaktiviteter til alle nyansatte medarbejdere uanset deres erfaringsniveau.

Herudover viser figuren, at omkring hver femte leder angiver, at det på deres skole kun er muligt for nyuddannede lærere at deltage i henholdsvis formelle og uformelle introduktionsforløb. Endelig er der en lille andel af lederne, der angiver, at de på deres skoler ikke tilbyder introduktionsaktiviteter til nye medarbejdere.

Figur 5.3.6: Ledernes prioritering af introduktionsaktiviteter til typer af nyansatte medarbejdere



Anm.: Ledere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "Hvilke lærere har mulighed for at deltage i følgende introduktionsaktiviteter på skolen?". Signifikante forskelle mellem uddannelsesområder er markeret med en *. Enkelte resultater udeladt på grund af diskretionering.
Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Ser man nærmere på ledernes angivelser af, hvilke aktiviteter ungdomsuddannelserne tilbyder nyansatte lærere, viser det sig, at erhvervsuddannelserne og de gymnasiale uddannelser bredt set ligner hinanden, dog med enkelte undtagelser. Det fremgår af figur 5.3.7 nedenfor. Som illustreret her er der en række introduktionsaktiviteter, der udbydes af næsten alle ungdomsuddannelser: planlagte møder med ledelse og erfarne kolleger, introduktion til skolens administrative sagsgange, supervision samt kollegiale netværk og samarbejdsfora.

Som det fremgår af figur 5.3.7 tilbyder 86 procent af lederne på erhvervsuddannelserne et nedsat undervisningstimetotal som en del af deres introduktionsforløb, mens det kun gælder for 48 procent af lederne på de gymnasiale uddannelser. Det kan hænge sammen med forskelle på, hvordan den pædagogiske uddannelse ved ansættelsen af nye lærere er organiseret. På erhvervsuddannelserne vil det typisk være nødvendigt med et nedsat timetal de første år af ansættelsen, da det er et krav, at nyansatte lærere gennemfører en diplomuddannelse i erhvervspædagogik i løbet af de første år, og uddannelsen organiseres ofte som et deltidsstudie.

På lignende vis er der flere erhvervsuddannelser, der udbyder onlinekurser og onlineaktiviteter til nye lærere, end tilfældet er blandt gymnasiale institutioner.

Figur 5.3.7: Skolernes udbud af introduktionsaktiviteter til nyansatte lærere

Anm.: Ledere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "Hvilke elementer indgår i introduktionsforløbet på skolen?". Kun ledere, der har angivet, at der udbydes enten formelt introduktionsforløb eller uformelle introduktionsaktiviteter har fået spørgsmålet. Signifikante forskelle mellem uddannelsesområder er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Samlet viser de ovenstående figurer, at lederne på ungdomsuddannelserne udbyder en bred vifte af introduktionsaktiviteter til nye medarbejdere, samt at disse aktiviteter gøres tilgængelige for alle nyansatte lærere. Afsnittet har også vist, at et stort flertal af lærerne på erhvervsuddannelserne og de gymnasiale uddannelser deltog i sådanne aktiviteter i opstarten af deres seneste stilling. Godt hver fjerde lærer på erhvervsuddannelserne deltog dog ikke i hverken formelle eller uformelle introduktionsaktiviteter i løbet af deres seneste opstart, mens dette gælder hver femte lærer på de gymnasiale uddannelser.

Kapitel 6. Ledernes jobtilfredshed og kompetencer

Ledelse spiller en vigtig rolle for kvaliteten af undervisningen på ungdomsuddannelserne. Ledere er centrale aktører, når det kommer til at skabe et professionelt læringsmiljø, hvor lærerne 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. Det er derfor afgørende at have ledere, der trives og besidder de rigtige kompetencer.

I TALIS 2018 rapporterer lærerne, at ledelsens støtte, feedback og prioritering af pædagogisk udvikling har betydning for både deres motivation og deres lyst til at blive i faget (OECD, 2020a). Dette kapitel belyser forskellige aspekter af arbejdet som leder på ungdomsuddannelserne, herunder ledernes opgaver, jobtilfredshed og kompetenceudvikling.

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

Kapitlets hovedresultater er:

- Siden TALIS 2018 er der sket en stigning i andelen af ledere, der angiver, at de ofte eller meget ofte har samarbejdet med lærere om at løse disciplinære problemer i klasserne, samt i andelen, der ofte eller meget ofte bruger tid på at afklare skemamæssige problemer. Stigningen er på henholdsvis 23 og 32 procentpoint.
- Ledere på erhvervsuddannelser tager oftere initiativ til at understøtte udviklingen af en ny undervisningspraksis end ledere på gymnasiale uddannelser (en forskel på 27 procentpoint), og de samarbejder oftere med lærerne om at løse disciplinære udfordringer i klasserne (en forskel på 31 procentpoint).
- 96 procent af lederne er enige eller meget enige i, at de er godt tilfredse med deres arbejde. 81 procent af lederne oplever, at deres job i nogen eller høj grad efterlader tid til privatliv.
- Omkring 37 procent af lederne på ungdomsuddannelserne oplever i nogen grad eller i høj grad stress i deres arbejdsliv. På tværs af begge uddannelsesområder oplever lederne for meget administrativt arbejde som den hyppigste stresskilde. Dette opleves af henholdsvis 74 procent af lederne på erhvervsuddannelserne og 46 procent af lederne på de gymnasiale uddannelser. Blandt lederne på erhvervsuddannelserne oplever 49 procent desuden, at ekstra opgaver forbundet med fravær blandt medarbejdere hyppigt optræder som en stressfaktor, mens dette opleves blandt 25 procent af de gymnasiale ledere.
- Ledernes kompetenceudvikling foregår primært gennem skoleledernetværk eller konferencer. Der er generelt set flere ledere på de gymnasiale uddannelser end på erhvervsuddannelserne, der deltager i kompetenceudvikling.

6.1 Ledernes opgaver og jobtilfredshed

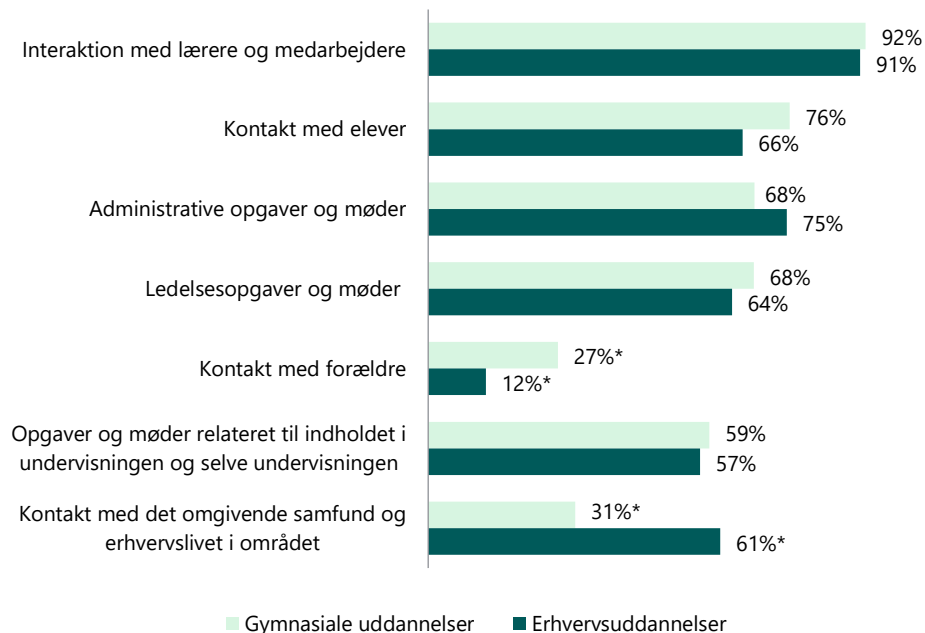
Dette afsnit undersøger, hvad lederne på ungdomsuddannelserne bruger deres tid på, hvordan de selv oplever deres arbejde, og hvor tilfredse de overordnet set er med deres arbejde.

Ledernes forskellige opgaver og omfanget af dem

Ungdomsuddannelseslederne er i TALIS 2024 blevet bedt om at angive, hvor meget af deres arbejdstid de bruger på forskellige opgaver. Figur 6.1.1 viser, at de fleste opgaver fylder nogenlunde lige meget for ledere på gymnasiale uddannelser og ledere på erhvervsuddannelser. Den hyppigste opgave er interaktionen med lærere og medarbejdere, hvilket henholdsvis 92 procent og 91 procent af lederne bruger tid på ugentligt eller oftere. Herudover er også kontakt med elever samt administrative opgaver og ledelsesopgaver elementer, som fylder en del i ledernes hverdag.

Kontakt med forældre skiller sig ud ved, at 27 procent af lederne på de gymnasiale uddannelser bruger tid på dette ugentligt eller oftere, mens det kun gør sig gældende for 12 procent af lederne på erhvervsuddannelserne. På erhvervsuddannelserne har man omvendt meget hyppigere kontakt til det omgivne samfund og erhvervslivet end på de gymnasiale uddannelser. Her ses en forskel på 30 procentpoint.

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.: Ledere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser 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'. Signifikante forskelle mellem uddannelsesområder er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

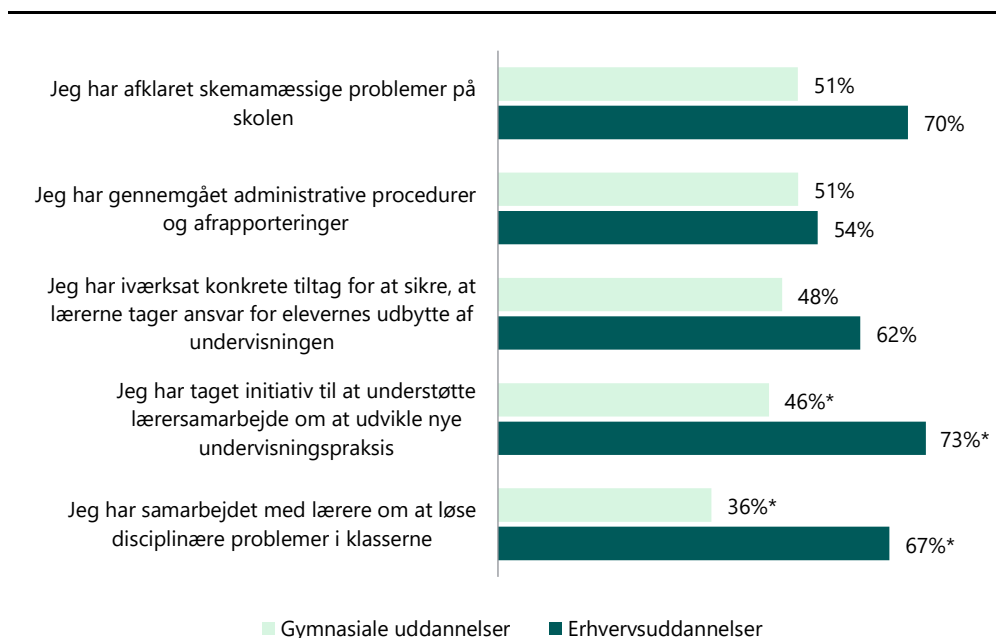
Forskellen i lederne kontakt med forældre skyldes formentlig, at de to uddannelsestyper har et meget forskelligt elevgrundlag i forhold til elevernes alder ved opstart af uddannelsen. For-

skellen i kontakten med det omgivende samfund er sandsynligvis relateret til erhvervsskoler-nes samarbejde med virksomheder om oplæringsforløb og med arbejdsmarkedets parter om uddannelserne i regi af de faglige udvalg og lokale uddannelsesudvalg.

Lederne er også blevet spurgt, hvor ofte de i løbet af de seneste 12 måneder har beskæftiget sig med en række konkrete opgaver på skolen. Det er en overordnet tendens, at en større andel af lederne på erhvervsuddannelserne angiver, at de har beskæftiget sig med de nævnte opgaver ofte eller meget ofte. Figur 6.1.2 oplister de opgaver, hvor forskellene mellem lederne er størst.

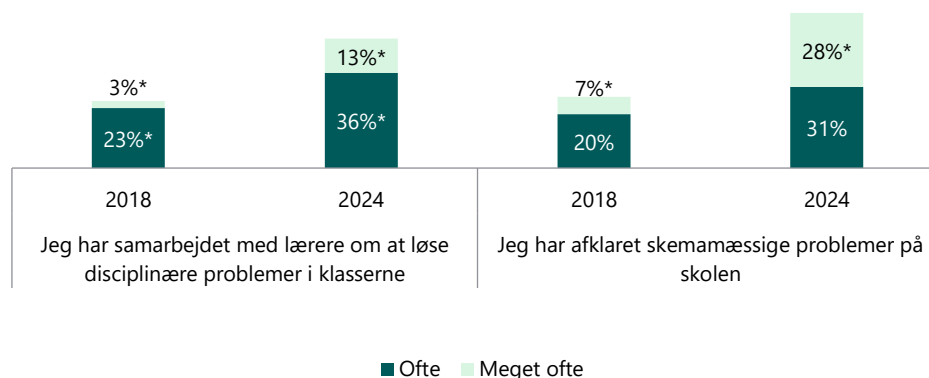
Figuren viser blandt andet, at lederne på erhvervsuddannelserne oftere tager initiativ til at understøtte udviklingen af en ny undervisningspraksis og samarbejde med lærerne om at løse disciplinære udfordringer i klasserne end lederne på de gymnasiale uddannelser.

Figur 6.1.2: Hvor ofte lederne beskæftiger sig med forskellige opgaver (ofte og meget ofte)



Anm.: Ledere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser 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. Signifikante forskelle mellem uddannelsesområder er markeret med en *.
Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Lederne blev også i TALIS 2018 spurgt om, hvor ofte de havde brugt tid på forskellige opgaver i løbet af de seneste 12 måneder. Overordnet set ligner ledernes besvarelserne i 2018 og 2024 hinanden. Som figur 6.1.3 illustrerer, er der dog sket en stigning i andelen af ledere, der angiver, at de ofte eller meget ofte har samarbejdet med lærere om at løse disciplinære problemer i klasserne. Dette er der henholdsvis 13 og 10 procentpoint flere ledere, der angiver i 2024. Herudover er der også sket en markant stigning på 22 procentpoint i andelen af ledere, der angiver, at de meget ofte afklarer skemamæssige problemer på institutionerne.

Figur 6.1.3: Udvikling i, hvor ofte lederne beskæftiger sig med forskellige opgaver

Anm.: Ledere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "Angiv, hvor ofte du har beskæftiget dig med følgende på skolen i løbet af de seneste 12 måneder". Figuren angiver andele for ledere på ungdomsuddannelserne samlet. Signifikante forskelle mellem år er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database, TALIS 2018 database.

Stigningen i andelen af ledere, der samarbejder med lærere om at løse disciplinære problemer i klasserne, flugter med de tendenser, som blev beskrevet i kapitel 3.3 om ungdomsuddannelselærernes klasseledelse og opretholdelse af ro og orden. Her ser man også en stigning fra 2018 til 2024 i andelen af lærere, der vurderer, at der er meget forstyrrende larm og uro i klassen, samt en stigning i andelen, der angiver, at de ofte eller altid udfører en række handlinger for at holde ro og orden i klassen. Dette gør sig særligt gældende for lærerne på de gymnasiale uddannelser.

Ledernes oplevelse af arbejdet som leder

Lederne på ungdomsuddannelserne er også blevet stillet en række spørgsmål om deres tilfredshed med arbejdet som leder. Figur 6.1.4 viser, at næsten alle lederne er enige eller meget enige i, at de er godt tilfredse med deres arbejde. 38 procent er enige, og 54 procent er meget enige i, at hvis de skulle vælge igen, ville de stadig vælge denne stilling. Omkring en femtedel af lederne spekulerer på, om det havde været bedre, hvis de havde valgt en anden profession. Der er ikke store forskelle i ledernes besvarelser på tværs af de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelserne.

Figur 6.1.4: Ledernes tilfredshed med deres profession

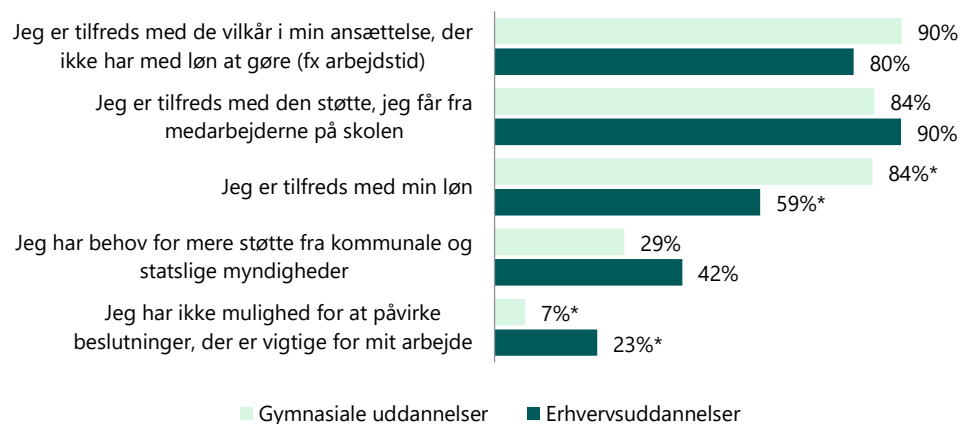
Anm.: Ledere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "Vi vil gerne vide, hvordan du generelt har det med dit job. Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn?". Figuren angiver andele for ledere på ungdomsuddannelserne samlet.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Lederne forholdt sig til de samme udsagn i 2018. Generelt er der kun sket forskydninger på få procentpoint fra 2018 til 2024, og ledernes jobtilfredshed har således ligget stabilt.

Ledernes syn på deres vilkår er også blevet undersøgt. Figur 6.1.5 viser, at henholdsvis 90 procent og 80 procent af lederne på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelserne er enige eller meget enige i, at de er tilfredse med de vilkår i deres ansættelse, der ikke omhandler løn.

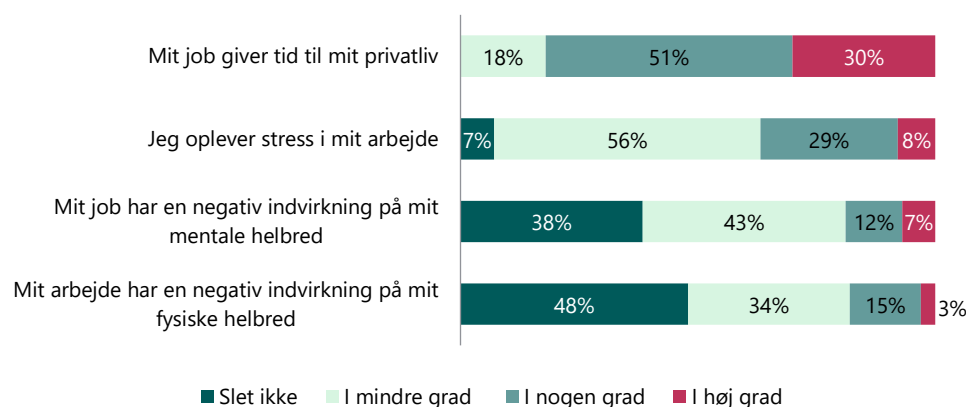
Der er en række forskelle i ledernes oplevelse af vilkår i jobbet på tværs af uddannelsesområde. Først og fremmest er der en markant større andel – en forskel på 25 procentpoint – af lederne på de gymnasiale uddannelser, der er tilfredse med deres løn, sammenlignet med lederne på erhvervsuddannelserne. Det svarer til, at lærerne også er mere tilfredse med deres løn på de gymnasiale uddannelser (jf. afsnit 5.1). I tillæg til dette oplever lederne på erhvervsuddannelserne i højere grad end lederne på de gymnasiale uddannelser, at de har behov for mere støtte fra kommunale og statslige myndigheder, og at de *ikke* har mulighed for at påvirke beslutninger, der er vigtige for deres arbejde.

Figur 6.1.5: Ledernes oplevelse af vilkår ved jobbet (enig og meget enig)

Anm.: Ledere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn?". Signifikante forskelle mellem uddannelsesområder er markeret med en *.
Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Lederne om arbejdets påvirkning og kilder til stress i deres arbejde

Lederne på ungdomsuddannelserne har svaret på en række udsagn om deres oplevelse af stress og arbejde i relation til deres helbred og privatliv. Som det fremgår af figur 6.1.6, angiver samlet 81 procent af lederne, at deres job i nogen eller høj grad efterlader tid til privatliv. 37 procent af lederne angiver, at de i nogen eller høj grad oplever stress i deres arbejde, hvilket er 20 procentpoint færre end blandt lærerne.

Figur 6.1.6: Ledernes oplevelse af stress

Anm.: Ledere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "Ud fra din erfaring som skoleleder på denne skole, i hvilken grad forekommer følgende?". Figuren angiver andele for ledere på ungdomsuddannelserne samlet. Enkelte resultater er udeladt på grund af diskretionering.
Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Sammenligner man ledernes besvarelser på tværs af de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelserne, er der samlet set ikke de store forskelle. På spørgsmålet om stress i arbejdet er der dog 11 procent af lederne på de gymnasiale uddannelser, der svarer, at det "Slet ikke" forekommer, sammenlignet med to procent blandt lederne på erhvervsuddannelserne. En anden forskel er, at seks procent af lederne på erhvervsuddannelserne angiver, at deres arbejde i

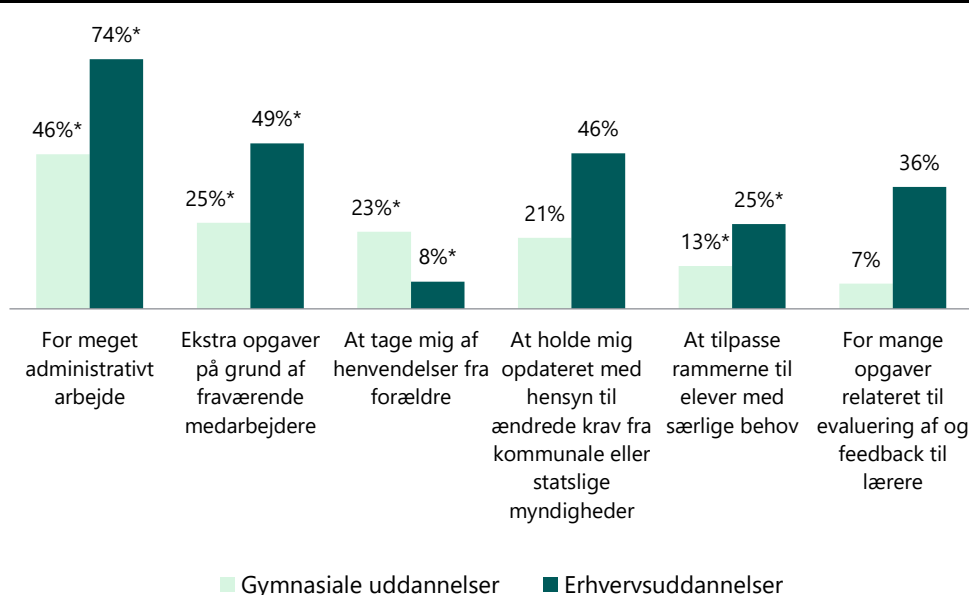
høj grad har negativ indvirkning på deres fysiske helbred, hvilket ingen ledere på de gymnasiale uddannelser angiver.

Kilder til stress i arbejdet

Lederne 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. Som vist i figur 6.1.7 nedenfor angiver 74 procent af lederne på erhvervsuddannelserne administrativt arbejde som en væsentlig stressfaktor, mens dette opleves af 46 procent af lederne på de gymnasiale uddannelser.

Derudover er der en række forskelle på, hvad der udgør kilder til stress hos henholdsvis lederne på de gymnasiale uddannelser og lederne på erhvervsuddannelserne. Lederne på de gymnasiale uddannelser oplever i højere grad henvendelser fra forældre som en kilde til stress end lederne på erhvervsuddannelserne, men for de resterende elementer er der større andele af lederne på erhvervsuddannelserne, som oplever dem som stressende i nogen grad eller i høj grad.

Figur 6.1.7: Elementer, der i højere grad udgør kilder til stress hos lederne på erhvervsuddannelserne end lederne på de gymnasiale uddannelser (i nogen grad og i høj grad)



Anm.: Ledere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser 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. Signifikante forskelle mellem uddannelsesområder er markeret med en *. Kilde: OECD TALIS 2024 database.

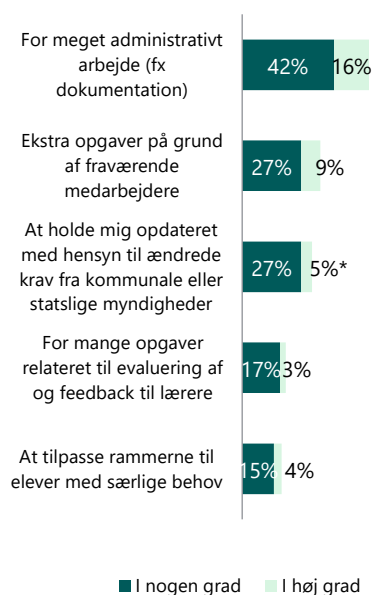
Sammenholdes kilderne til stress hos lederne med kilderne til stress hos lærerne, som fremgår af figur 5.1.13 tidligere, er der en række sammenfald. Ekstra opgaver på grund af andre læreres fravær, at holde sig fagligt opdateret samt tilpasning af undervisningen til elever med særlige behov udgør også for lærerne i højere grad kilder til stress på erhvervsuddannelserne end på de gymnasiale uddannelser.

Lederne på ungdomsuddannelserne svarede på de samme spørgsmål i 2018. For meget administrativt arbejde var i begge år den mest udbredte kilde til stress blandt lederne. At holde sig opdateret med hensyn til ændrede krav fra kommunale og statslige myndigheder udgør i

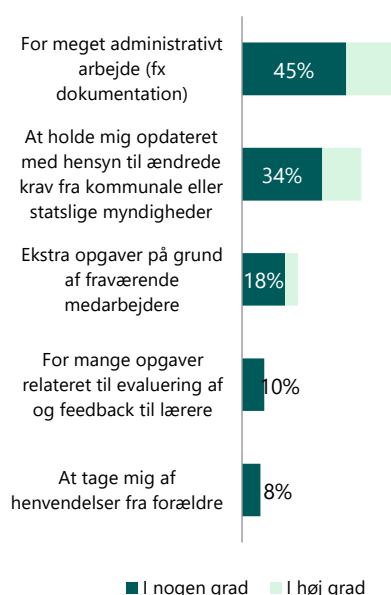
mindre grad en kilde til stress i 2024 end i 2018, hvor andelen af ledere, der har angivet, at dette i høj grad udgør en kilde til stress, er faldet fra 17 til 5 procentpoint. Denne tendens sås også i udviklingen i lærernes besvarelser i kapitel 5.

Omvendt udgør ekstra opgaver på grund af fraværende medarbejdere i højere grad en kilde til stress i 2024 end i 2018, ligesom opgaven med at tilpasse rammerne til elever med særlige behov har erstattet henvendelser fra forældre som en af de fem største kilder til stress i 2024.

Figur 6.1.8: De fem største kilder til stress hos lederne i 2024



Figur 6.1.9: De fem største kilder til stress hos lederne i 2018



Anm.: Ledere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser 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?". Signifikante forskelle mellem årene er markeret med en *. Enkelte resultater er udeladt på grund af diskretionering.
Kilde: OECD TALIS 2024 database, TALIS 2018 database.

6.2 Ledernes kompetenceudvikling

Kompetenceudvikling af ledere spiller en central rolle i forhold til at styrke ledernes muligheder for at varetage deres mangeartede og ofte komplekse arbejdsopgaver inden for discipliner som ledelse, administration, undervisning og pædagogik (OECD, 2025a). Dette afsnit belyser, hvilke faglige kompetenceudviklingsaktiviteter lederne har deltaget i, samt hvilke kompetenceudviklingsbehov de har i forbindelse med ledelsesopgaven.

Ledernes deltagelse i kompetenceudvikling

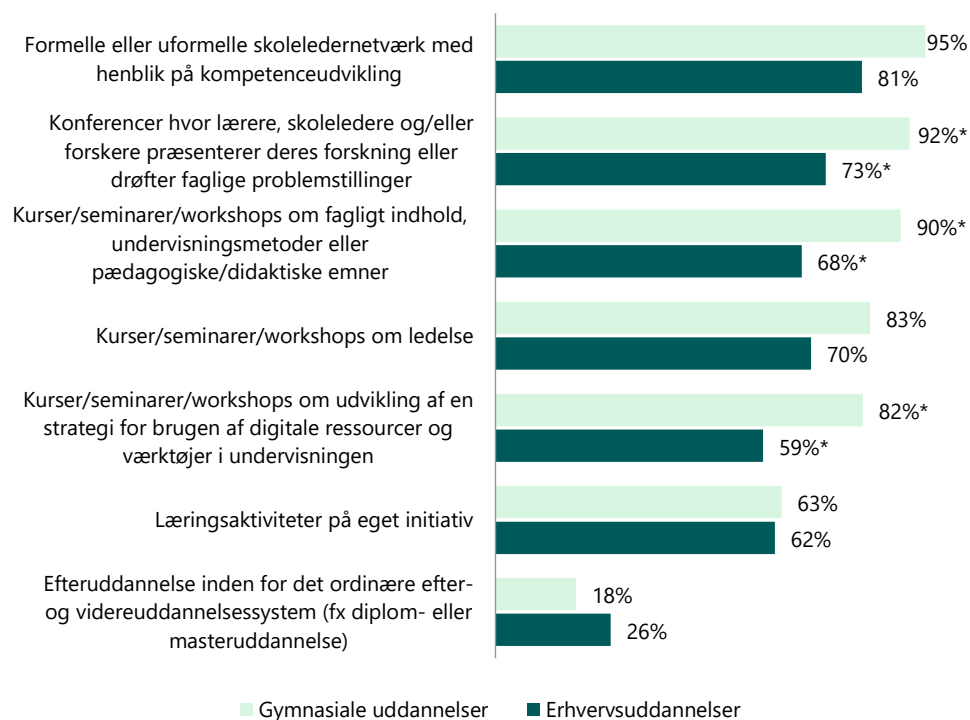
I TALIS spørges ungdomsuddannelsesledere om, hvilke faglige kompetenceudviklingsaktiviteter de har deltaget i inden for de seneste 12 måneder. Af figur 6.2.1 fremgår det, at lederne især har deltaget i formelle eller uformelle netværk med andre ledere med henblik på kompetenceudvikling, hvilket henholdsvis 95 procent og 81 procent af lederne på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelserne har deltaget i. Herefter følger deltagelse i konferencer, hvor vidensdeling eller drøftelse af faglige problemstillinger har været på dagsordenen, som

73 procent af lederne på erhvervsuddannelserne og 92 procent af de gymnasiale ledere har deltaget i.

Sammenligner man besvarelser fra ledere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelserne tegner der sig et billede af, at der generelt er flere af lederne på de gymnasiale uddannelser, der deltager i kompetenceudvikling.

Den største forskel i ledernes kompetenceudvikling mellem uddannelsesområderne gælder kurser om udvikling af strategier for brug af digitale ressourcer og værktøjer. Her har 23 procentpoint flere ledere på de gymnasiale uddannelser end på erhvervsuddannelserne deltaget. Denne forskel i ledernes strategiske arbejde med digitale redskaber kan muligvis hænge sammen med forskellen i lærernes deltagelse i kompetenceudvikling inden for brugen af kunstig intelligens, som blev vist i figur 5.2.1 tidligere.

Figur 6.2.1: Ledernes deltagelse i kompetenceudvikling



Anm.: Ledere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "Har du inden for de seneste 12 måneder deltaget i nogen af følgende kompetenceudviklingsaktiviteter rettet mod dig som skoleleder?". Figuren viser andelen, der har svaret 'ja, med fremmøde', 'ja, virtuelt eller online' og 'ja, med fremmøde og virtuelt/online'. Signifikante forskelle mellem uddannelsesområder er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Figuren og dens resultater stemmer i høj grad overens med billedet blandt skolelederne i grundskolen i TALIS 2024. En forskel mellem lederne på ungdomsuddannelserne og lederne på grundskolerne er dog andelen af ledere, der har deltaget i kurser/seminarer/workshops om udvikling af en strategi for brugen af digitale ressourcer og værktøjer i undervisningen. Det har 36 procentpoint flere ledere på ungdomsuddannelserne end på grundskolerne deltaget i.

Også i TALIS 2018 undersøgte man ledernes deltagelse i forskellige kompetenceudviklingsaktiviteter. Der er ikke sket den store udvikling mellem de to år, med undtagelse af, at andelen af

ungdomsuddannelsesledere, der deltager i skoleledernetværk med henblik på kompetenceudvikling, er steget med 17 procentpoint fra 2018 til 2024. Der skal dog tages forbehold for mindre ændringer i ordlyden af spørgsmålet mellem de to år.

Hvilke kompetenceudviklingsbehov oplever lederne?

Ud over deres deltagelse i kompetenceudviklingsaktiviteter har lederne også svaret på, i hvilken grad de oplever behov for kompetenceudvikling.

Figur 6.2.2 viser andelen af ledere, der enten i nogen eller i høj grad efterspørger kompetenceudvikling inden for en række områder. Der er to områder, hvor over halvdelen af lederne angiver et kompetenceudviklingsbehov – nemlig i forhold til at kunne fremme trivslen hos de ansatte og i forhold til at udvikle en strategi for brugen af digitale ressourcer og værktøjer i undervisningen. Dette angiver henholdsvis 71 procent og 59 procent af lederne i nogen eller i høj grad.

Figur 6.2.2: Ledernes kompetenceudviklingsbehov



Anm.: Ledere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "Markér nedenfor, i hvilken grad du mener, at du lige nu har behov for kompetenceudvikling inden for følgende områder". Figuren angiver andelen for ledere på ungdomsuddannelserne samlet.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

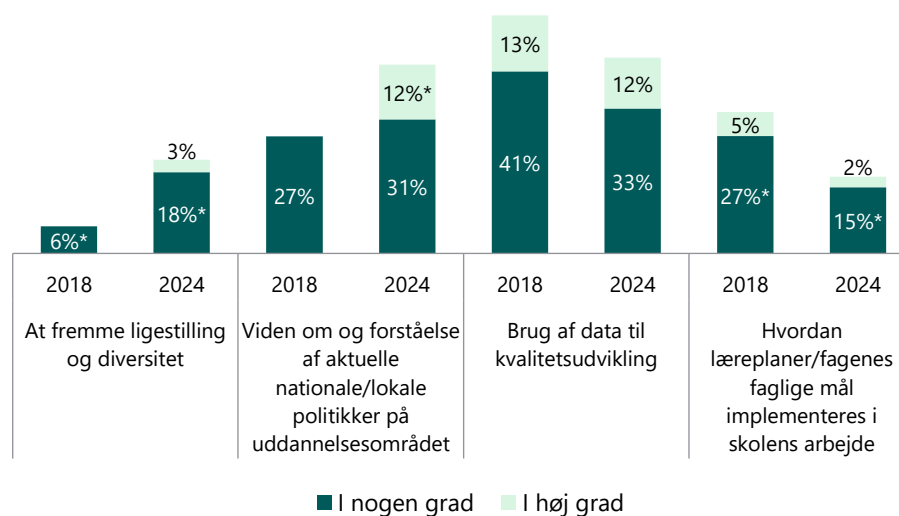
De områder, hvor ungdomsuddannelseslederne i mindst omfang oplever et kompetenceudviklingsbehov, er observation af klasseundervisning, fremme af ligestilling og diversitet, og hvordan læreplaner/fagenes faglige mål implementeres i skolens arbejde.

Ledernes kompetenceudviklingsbehov er overvejende uændrede siden 2018. Der er dog sket mindre fald og stigninger på enkelte af områderne, hvilket er illustreret i figur 6.2.3. Fra 2018

til 2024 er der sket en stor stigning i andelen af ledere, der i nogen grad eller høj grad har behov for kompetenceudvikling i forhold til at kunne fremme ligestilling og diversitet (en udvikling på 15 procentpoint). Herudover er kompetenceudviklingsbehovet for viden om og forståelse af aktuelle nationale/lokale politikker på uddannelsesområdet steget med 13 procentpoint i perioden.

Omvendt kan man se et fald i ledernes behov for kompetenceudvikling inden for brug af data til kvalitetsudvikling, samt hvordan læreplanerne/fagenes faglige mål skal implementeres i arbejdet.

Figur 6.2.3: Udvikling i ledernes kompetenceudviklingsbehov



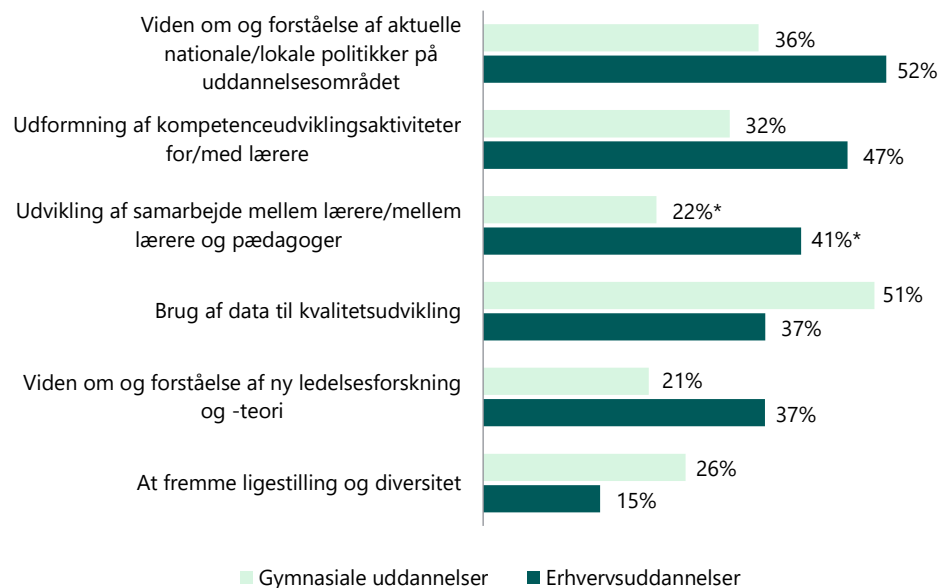
Anm.: Ledere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser har svaret på spørgsmålet: "Markér nedenfor, i hvilken grad du mener, at du lige nu har behov for kompetenceudvikling inden for følgende områder". Figuren angiver andele for ledere på ungdomsuddannelserne samlet. Enkelte resultater er udeladt pga. diskretionering. Signifikante forskelle mellem år er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database, TALIS 2018 database.

Figur 6.2.4 sammenligner kompetenceudviklingsbehov for lederne på erhvervsuddannelserne og de gymnasiale uddannelser. Inden for fire ud af de seks områder, hvor der observeres nævneværdige forskelle mellem typerne af ungdomsuddannelsesledere, har lederne på erhvervsuddannelserne i højere grad end lederne på de gymnasiale uddannelser et kompetenceudviklingsbehov.

Dette gælder særligt i forhold til udvikling af samarbejde mellem lærere, hvor 41 procent af lederne på erhvervsuddannelserne angiver et behov sammenlignet med 22 procent på de gymnasiale uddannelser. Omvendt viser figuren tendenser til, at lederne på de gymnasiale uddannelser i højere grad efterspørger kompetenceudvikling inden for brug af data til kvalitetsudvikling.

Figur 6.2.4: Ledernes kompetenceudviklingsbehov på tværs af uddannelsesområde (i nogen grad og i høj grad)



Anm.: Ledere på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser 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 angivet i nogen grad eller i høj grad. Signifikante forskelle mellem uddannelsesområder er markeret med en *.

Kilde: OECD TALIS 2024 database.

Figur 6.2.1 viste, at flere af lederne fra de gymnasiale uddannelser deltager i kompetenceudviklingsaktiviteter i forhold til lederne på erhvervsuddannelserne. Den hyppigere deltagelse blandt de gymnasiale ledere kan være en del af forklaringen på, at de i mindre grad oplever et kompetenceudviklingsbehov.

Litteratur

Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser, 953 (2023). <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2023/953>

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.

Christensen, S., Frich Østergaard-Thygesen, S., Koch, S., & Høst, L. (2022). *ERHVERVSSKOLEN FINDER STED – Elevers stedbaserede oplevelse af erhvervsskolen*. Tænk tanken DEA.

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

Cortes, D., Holtmann, M., & Meinck, S. (2024). *TALIS Non-Response Bias Analysis based on the TALIS Non-response Survey—Denmark* [upubliceret]. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Danmarks Evalueringsinstitut. (2017). *Undervisningsdifferentiering i grundskolen* (Viden Om). Undervisningsministeriet. <https://eva.dk/Media/638366702481569274/Vidensnotat%20Undervisningsdifferentiering%20GRU%20til%20UVM.pdf>

Danmarks Evalueringsinstitut. (2020a). *Digitale teknologier i undervisningen på ungdomsuddannelserne*. Danmarks Evalueringsinstitut. <https://eva.dk/Media/638372874435078612/Digitale%20teknologier%20i%20undervisningen%20p%C3%A5%20ungdomsuddannelserne%20L%C3%A6rernes%20overvejelser%20om%20valg.pdf>

Danmarks Evalueringsinstitut. (2020b). *Samarbejde om undervisningen på de gymnasiale uddannelser*. Danmarks Evalueringsinstitut. <https://eva.dk/Media/638372875270076416/Rapport%20-%20Samarbejde%20om%20undervisningen%20p%C3%A5%20de%20gymnasiale%20uddannelser.pdf>

- Danmarks Evalueringsinstitut. (2020c). *TALIS 2018 – 2. Rapport Samarbejde, skoleklima og skoleledelse* (2). Danmarks Evalueringsinstitut.
<https://emu.dk/sites/default/files/2020-05/Talis-2018-rapport-2-endelig.pdf>
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2023). *Støtte til nyuddannede lærere*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- De Boer, H., Timmermans, A. C., & Van Der Werf, M. P. C. (2018). The effects of teacher expectation interventions on teachers' expectations and student achievement: Narrative review and meta-analysis. *Educational Research and Evaluation*, 2018(3–5). https://research.rug.nl/en/publications/the-effects-of-teacher-expectation-interventions-on-teachers-expe/?utm_source=chatgpt.com
- 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>
- H. Jeynes, W. (2024). A Meta-Analysis: The Relationship Between the Parental Expectations Component of Parental Involvement with Students' Academic Achievement. *Urban Education*, 2024(59).
- 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.
- 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>
- OECD. (2019a). *TALIS 2018 Results (Volume I)*. <https://www.oecd-ilibrary.org/content/publication/1d0bc92a-en>
- OECD. (2019b). *TALIS 2018 Results (Volume I)*. <https://www.oecd-ilibrary.org/content/publication/1d0bc92a-en>

- OECD. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II)*. <https://www.oecd-ilibrary.org/content/publication/19cf08df-en>
- OECD. (2023). *Education at a Glance*. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2023_e13bef63-en/full-report/how-much-are-teachers-and-school-heads-paid_d8300864.html#tablegrp-d1e31321-7bfcde20bd
- OECD. (2024). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2024 Conceptual Framework* [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). *Hvordan styrkes lærernes engagement og professionelle ansvar?* https://emu.dk/sites/default/files/2018-10/Litteraturstudie_I%C3%A6rere_240117_2.pdf
- Regeringen. (2016). *Fra elev til studerende—Klædt på til videre uddannelse* (s. 56). Børne- og Undervisningsudvalget.
- Regeringen (Socialdemokratiet, Venstre og Moderaterne), Socialistisk Folkeparti, & Dansk Folkeparti. (2025). *Aftale om en ny erhvervs- og professionsrettet gymnasieuddannelse*. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf25/feb/250218---aftale-om-en-ny-erhvervs--og-professionsrettet-gymnasieuddannelse--epx-reform-.pdf>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038.
- Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. (2024). *Generativ kunstig intelligens i grundfag på erhvervsuddannelser—Anbefalinger til grundskolen*. 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. (2025). *TALIS 2024—Grundskole*. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet.

Vaaben, N. K., Rasmussen, N. B., & Mouritzen, S. S. (2024). *Gymnasielæreres arbejdsliv under lup: Arbejdsglæde, frustrationer og tanker om fremtiden*. 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 TALIS 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 vedrørende gennemførelsen af TALIS 2024 i Danmark for ungdomsuddannelserne, herunder undersøgelsens gennemførelse på skoler samt udvælgelsen af lærere.

Stikprøvedesign og udvælgelse af skoler og lærere

Stikprøverne i TALIS udtrækkes i et tottrins-samplingsdesign. I første trin udtrækkes én stikprøve for ungdomsuddannelserne, hvor skolerne er udvalgt tilfældigt inden for fastlagte strata. Stratificeringen sikrer, at stikprøverne er repræsentative for de valgte forhold. Hvis en udtrukket skole vælger ikke at deltage i undersøgelsen, udtrækkes en reserveskole inden for samme strata. I resten af notatet benævnes disse som reserveskoler. Andet trin består af en udtrækning af op til 20 lærere fra de udtrukne skoler efter kriterier, der sikrer repræsentativitet i undersøgelsen.

Der blev udtrukket 234 ungdomsuddannelser, hvorefter der blev udtrukket op til 20 lærere på hver af de udtrukne skoler og uddannelser. Ligesom i TALIS 2018 og 2013 defineres undersøgelseenheden på ungdomsuddannelserne ud fra de enkelte uddannelsesretninger. Erhvervsuddannelserne blev som i 2018 opdelt i fire områder, der følger grundforløbets fire hovedområder:

- Omsorg, sundhed og pædagogik
- Kontor, handel og forretningsservice
- Fødevarer, jordbrug og oplevelser
- Teknologi, byggeri og transport.

De gymnasiale uddannelser er også opdelt som i 2018:

- stx/hf
- hlx
- htx.

Derudover er der stratificeret efter region og størrelse.

Eksklusioner

På ungdomsuddannelsesområdet er skoler eller uddannelsesretninger med færre end 30 elever ekskluderet. Også de internationale skoler (IB) ekskluderes, da det ikke forventes, at alle

ansatte er dansktalende og dermed i stand til at besvare spørgeskemaet. I alt er 62 ud af 636 uddannelser (9,7 procent) på ungdomsuddannelsesområdet ekskluderet.

Spørgeskemaer

TALIS' datagrundlag baserer sig på spørgeskemadata fra TALIS 2024. TALIS på ungdomsuddannelsesområdet består af spørgeskemaer til lærerne samt lederne. På ungdomsuddannelsesområdet er lederen personen med det pædagogiske ledelsesansvar for den uddannelsesretning, der deltager i undersøgelsen.

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.

Datakvalitet

I TALIS stilles der krav til deltagelsesprocenter for skoler samt svarprocenter fra lærere og ledere. 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". Der er mulighed for at benytte repræsentative reserveskoler, hvis der ikke kan sikres en tilstrækkeligt høj deltagelse på baggrund af de oprindeligt udtrukne skoler. 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".

Dataindsamling og svarprocent

Dataindsamlingen i TALIS 2024 var i Danmark todelt. Først blev de oprindeligt udtrukne skoler inviteret til at deltage. På grundskoleområdet (ISCED 2) blev 237 skoler udtaget i stikprøven, hvoraf 130 af de oprindeligt udtrukne skoler deltog. Derefter blev reserveskoler kontaktet, hvorefter 189 skoler deltog.

Det kræves, at over 50 procent af de oprindeligt udtrukne skoler har en lederbesvarelse, og at den samlede lederdeltagelse er på over 75 procent. Tabel 1 viser deltagelses- og svarprocenter for ledere på grundskoleområdet (ISCED 3).

Antal oprindeligt udtrukne skoler	Svarprocent blandt oprindeligt udtrukne skoler	Antal deltagende skoler (inklusive reserveskoler)	Svarprocent efter brug af reserveskoler/-institutioner
143	54%	179	77%

Tabel 1: Deltagelse og svarprocent blandt ledere ISCED 3.

Kilde: (OECD, 2025a).

Derudover kræves det, at mindst 50 procent af lærerne på den udtrukne skole deltager, og at mindst 75 procent af alle lærere fra den samlede stikprøve deltager. Tabel 2 viser, at de tekniske standarder for deltagelses- og svarprocenter er imødekommet af lærere på grundskoleområdet (ISCED 3) efter brug af reserveskoler.

	Antal deltagende skoler	Antal lærerbesvarelser	Svarprocent blandt deltagende lærere
Lærere	179	2.550	86%

Tabel 2: Deltagelse og svarprocent blandt lærere ISCED 3.

Kilde: (OECD, 2025a).

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 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 af 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 på 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 en 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 nyttig for både hovedundersøgelsens analyser og 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 en 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 3 vises fordelingen af de tre grupper, som fremgår af bortfaldsanalysen.

	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	
Ungdomsuddannelsesledere	58%	30%	12%	100%

Tabel 3: Vægtet andel af skoler, der falder inden for hver gruppe-kategori, baseret på TALIS og TALIS NRS.

(Cortes et al., 2024)

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.

For ungdomsuddannelserne viser analysen, at der – uden brug af reserveskoler – er en signifikant højere andel af de deltagende skoler, der oplever lærermangel, end blandt de ikke-deltagende skoler, med en forskel på 21,5 procentpoint. Derudover er der på de ikke-deltagende skoler en signifikant højere andel af ledere med mere end ti års erfaring end på de deltagende skoler, med en forskel på 21,3 procentpoint. Dertil er der flere ledere fra ikke-deltagende skoler, der har modtaget oplæring i skoleadministration og ledelse, med en forskel på 31 procentpoint. Selvom forskellene til dels udlignes, når reserveskolerne inddrages, ses der fortsat en signifikant forskel mellem skolerne i forhold til ledernes erfaring og deres deltagelse i lederuddannelse.

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 –

Redaktion:

Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, Børne- og Undervisningsministeriet.

Layout:

Børne- og Undervisningsministeriet

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

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

Udgivet af:

Børne- og Undervisningsministeriet, 2025

