



Undersøgelse af underviseres pædagogiske kompetencer på Health

Centre for Educational Development
2021

Mette Krogh Christensen
Karl-Johan Schmidt Nielsen



Undersøgelse af underviseres
pædagogiske kompetencer på Health
Centre for Educational Development

Titel	Undersøgelse af underviseres pædagogiske kompetencer på Health
Forfatter(e)	Mette Krogh Christensen & Karl-Johan Schmidt Nielsen
Afdeling	Centre for Educational Development
Udgiver	Aarhus Universitet
URL	http://[www]
Udgivelsesår	Februar 2021
Redaktion afsluttet	Februar 2021
Bedes citeret	[Tekst]
Gengivelse	[Tekst]
Sammenfatning	[Tekst]
Emneord	Pædagogik, undervisning, EDU-IT, Health
Layout	[Navn]
Forsidefoto	Lars Kruse, AU Foto
Illustrationer	[Navn]
ISBN	[xxx-xx-xxxx-xxx-x]
ISSN (elektronisk)	[xxx-xxxx]
Sideantal	62
Internet version	[Tekst og hjemmeside]

Opsummering

1. Betydelige forskelle i undervisningsaktivitet på tværs af underviserstaben

Ligesom rapporten fra 2016 viste, bruger underviserne i 2020 fortsat relativt få timer på undervisningsaktiviteter (tabel 3.1). Vi finder store forskelle i antallet af timer brugt på undervisningsaktiviteter og konfrontationstimer, når vi ser på tværs af stillingskategorierne (figur 3.2 og tabel 3.3). De fuldtids- og fastansatte lektorer og professorer bruger markant flere timer end kliniske lektorer, postdocs og ph.d.-studerende. Da rapporten samtidig finder, at flere undervisningstimer giver højere selvvaluerede pædagogiske kompetencer (tabel 4.3), bør institutterne være opmærksomme på, at undgå et skel mellem undervisernes pædagogiske kompetencer på tværs af stillingskategorierne.

2. Vejledning og undervisning i klasseværelse er fortsat primære undervisningsaktiviteter

Den største andel af underviserne betragter fortsat vejledning og undervisning i klasseværelse som deres primære undervisningsaktiviteter (figur 3.3). Andelen af undervisere der betragter vejledning som en primær undervisningsaktivitet er dog steget med 11 procentpoint siden 2016.

I den forbindelse er det positivt, at andelen med moderat eller dybdegående kendskab til vejledningskompetencer er steget fra 58 pct. i 2016 til 74 pct. i 2020, ligesom den tilsvarende andel for kendskabet til forelæsninger og undervisning i større grupper er steget fra 60 pct. til 66 pct. i 2020 (tabel 3.4)

3. Stor andel med begrænset kendskab til kursus- og moduldesign

Halvdelen af underviserne rapporterer et begrænset kendskab til kursus- og moduldesign. Det er lige så stor en andel som i 2016 (figur 4.3). Den store andel af undervisere med begrænset kendskab til kursus- og moduldesign udgør en væsentlig udfordring ift. at skabe en rød tråd og ensartethed igennem undervisningsforløb.

Samtidig er det begrænsede kendskab til kursus- og moduldesign tankevækkende set i lyset af universitetets skifte af LMS til Brightspace, for bl.a. at give underviserne flere og bedre muligheder for at designe fleksible og varierede kurser og moduler.

4. Halvdelen af underviserne har deltaget i pædagogiske kurser/workshops inden for de seneste 2 år

I 2020 svarer 50 pct. af underviserne, at de i har deltaget i pædagogisk kompetenceudvikling i form af pædagogiske kurser/workshops i løbet af de seneste 2 år, hvilket er en stigning på 8 procentpoint ift. 2016.

I både 2016 og 2020 svarer 29 pct. af underviserne dog, at de aldrig på noget tidspunkt har deltaget i pædagogiske kurser/workshops (figur 5.4).

Der er dog store forskelle i deltagelsen på tværs af stillingskategorierne. F.eks. har 38 pct. af de ph.d.-studerende deltaget i pædagogisk kompetenceudvikling inden for de seneste 2 år, mens dette gælder for 55 pct. af professorerne (figur 5.5).

5. Fortsat potentiale i udviklingen af EDU-IT kompetencer

Andelen af undervisere med begrænset kendskab til IT-baseret undervisning (38 pct.) er uændret siden 2016 (figur 3.4 og tabel 3.4). Tilsvarende svarer 38 pct., at de er uenige i, at de har de rette værktøjer til at lave god digital undervisning, ligesom 38 pct. er enige i, at de føler sig mere usikre, når de underviser digitalt (figur 6.5).

Opmærksomhedspunkter

Opmærksomhedspunkt	Uddybning
<i>Fokus på større pædagogisk understøttelse af kursus- og moduldesign</i>	<p>Halvdelen af underviserne rapporterer et begrænset kendskab til kursus- og moduldesign. Selv blandt senior-VIP kategorier som lektorer og professorer svarer hver tredje underviser, at de har begrænset kendskab til kursus- og moduldesign.</p> <p>Set i lyset af det kommende Nationale Rammeværk for pædagogisk meritering, anbefales det derfor, at der sættes større fokus på den pædagogiske understøttelse af kursusledere, da denne gruppe bærer en vigtig rolle i at skabe fundamentet for et godt kursus- og moduldesign samt sikre en rød tråd gennem et undervisningsforløb.</p>
<i>Fokus på bedømmelsesmetoderne betydning ved studieordningsrevisioner</i>	<p>Da mange undervisere ikke selv vælger bedømmelsesmetoden i deres fag, anbefales institutterne at benytte studieordningsrevisioner til at skabe refleksion og diskussion blandt undervisere om betydningen og anvendelsen af forskellige bedømmelsesmetoder i forhold til undervisningens form og indhold.</p> <p>Den øgede refleksion om bedømmelsesmetoder kan bidrage til at skabe variation i bedømmelser samt sikre sammenhæng mellem læringsmål, undervisningsaktiviteter og bedømmelsesmetoder.</p>
<i>Kobling af funktioner og pædagogiske kompetencer i Brightspace-onboarding.</i>	<p>Implementeringen af Brightspace giver mulighed for at skabe øget bevidsthed blandt undervisere om LMS'et som et pædagogisk værktøj.</p> <p>Onboarding til Brightspace bør derfor fokusere på at koble Brightspace-funktionerne med bagvedliggende pædagogiske overvejelser, særligt angående kursus- og moduldesign.</p>

<p><i>Fokus på øget didaktisk refleksion om inddragelse af EDU-IT i undervisningen</i></p>	<p>Andelen af undervisere med dybdegående kendskab til IT-baseret undervisning er faldet ift. 2016 ligesom over halvdelen af underviserne rapporterer intet eller begrænset kendskab til indkøbte teknologier som Mentimeter, Padlet eller Peergrade.</p> <p>Derfor anbefales det, at undervisere i højere grad reflekterer over egen undervisningspraksis og det pædagogiske formål med henblik på at overveje, hvorvidt EDU-IT har en rolle i designet.</p>
<p><i>Større fokus på supervision og sparring ved undervisningsaktiviteter for junior-VIP</i></p>	<p>Da pædagogiske kompetencer bl.a. udvikles gennem egne erfaringer med undervisning, og da junior-VIP (ph.d., postdoc og adjunkt) generelt bruger færre timer på undervisning, bør institutterne være opmærksomme på sparring med og supervision af junior-VIP i forbindelse med undervisningsaktiviteter.</p> <p>Dette understøtter samtidig målsætningen i bekendtgørelsen om ny stillingsstruktur i universitetssektoren, hvor det ekspliciteres at overvejelser om undervisningsportefølje skal indgå i bedømmelsen ved ansættelse af senior-VIP.</p>
<p><i>Målsætninger for pædagogiske aktiviteter og kompetencer</i></p>	<p>Denne rapport viser, at vi kan følge udviklingen af pædagogiske kompetencer og aktiviteter over tid, hvilket muliggør drøftelsen af konkrete målsætninger om niveauet for pædagogiske aktiviteter og kompetencer blandt underviserne på Health.</p>

Indhold

Opsummering	4
Opmærksomhedspunkter	5
Figurer og tabeller	8
1.0 Introduktion	9
1.1/ Læsevejledning	9
2.0 Metode og data	11
2.1/ Metode og dataindsamling	11
2.2/ Beskrivelse af sample	12
3.0 Undervisningsaktiviteter og konfrontationstimer	16
3.1/ Timer brugt på undervisningsaktiviteter og konfrontationstimer	16
3.2/ Primære undervisningsaktiviteter	18
3.3/ Kendskab til undervisningsaktiviteter og bedømmelsesformer	19
3.4/ Kendskab til bedømmelsesmetoder	21
4.0 Pædagogiske kompetencer	23
4.1/ Om selv vurdering og pædagogiske kompetencer	23
4.2/ Pædagogiske kompetencer i 2016 og 2020	23
4.3/ Indeks for pædagogiske kompetencer	26
4.4/ Hvad påvirker undervisernes pædagogiske kompetencer?	27
4.4.1/ Undervisningsaktivitet: Engagement og kompetence	29
4.4.2/ Stillingskategorier: Universitetspædagogikum giver effekt	29
4.4.3/ Undervisningserfaring: Kompetence stiger med erfaring	30
5.0 Pædagogiske kvalifikationer, kompetenceudvikling og kollegial sparring	32
5.1/ Pædagogiske kvalifikationer	32
5.2/ Uformelle samtaler om undervisning	37
6.0 Digital undervisning	39
6.1/ Digitale redskaber	39
6.2/ Holdninger til digital undervisning	41
7.0 Konklusion	43
8.0 Litteratur	45
9.0 Appendiks	46
9.1/ Institut for Klinisk Medicin	46
9.2/ Institut for Biomedicin	50
9.3/ Institut for Folkesundhed	54
9.4/ Institut for Odontologi og Oral Sundhed	58

Figurer og tabeller

Tabel 2.1: Svarprocent fordelt på institut	12
Figur 2.1: Alder og køn, pct.	12
Figur 2.2: Stillingskategori fordelt på køn i sample og "AU i tal", pct.	13
Figur 2.3: Stillingskategori i sample og "AU i tal", pct.	14
Figur 2.4: Respondenter, der har undervist eller vejledt i løbet af de seneste 2 år fordelt på stillingskategori, pct.	14
Figur 2.5: Respondenter fordelt på undervisningserfaring og stilling.....	15
Tabel 3.1: Antal timer brugt på undervisningsaktiviteter pr. uge.....	16
Tabel 3.2: Timer brugt på undervisningsaktiviteter pr. uge i 2020 og gruppetilhør	16
Tabel 3.3: Timer brugt på undervisningsaktiviteter pr. uge fordelt på stilling.....	17
Figur 3.1: Antal konfrontationstimer om året, pct.	17
Figur 3.2: Antal konfrontationstimer om året fordelt på stillingskategori i 2020, pct.	18
Figur 3.3.: Primære undervisningsaktiviteter, pct.	18
Figur 3.4: Kendskab til undervisningsformater i 2020, pct.....	19
Tabel 3.4: Ændring i kendskab til undervisningsformater fra 2016 til 2020, procentpoint.....	20
Figur 3.5: Undervisning af større grupper, små grupper, IT-baseret undervisning og feedback.21	
Figur 3.6: Kendskab til bedømmelsesmetoder, pct.....	22
Figur 4.1: Nye undervisningstrends og -metoder, pct.	23
Figur 4.2: Undervisnings- og læringskoncepter, pct.	24
Figur 4.3: Kursus- og moduldesign, pct.	24
Figur 4.4: Kursus- og moduldesign fordelt på stilling i 2020, pct.....	25
Figur 4.5: Læringsmål, pct.	25
Tabel 4.1: Gennemsnit på indeks for pædagogiske kompetencer fordelt på institut (0-100)....	26
Tabel 4.2: Gennemsnit på indeks for pædagogiske kompetencer fordelt på stilling (0-100)	26
Tabel 4.3: Lineær regression af effekt på indeks for pædagogiske kompetencer, 2020	28
Figur 4.6: Estimeret gennemsnit af indeks for pædagogiske kompetencer fordelt på stilling	29
Figur 4.7: Estimeret gennemsnit af indeks for pædagogiske kompetencer fordelt på erfaring.30	
Figur 5.1: Formel pædagogisk uddannelse, pct.....	32
Figur 5.2: Formel pædagogisk uddannelse fordelt på stilling, pct.	33
Figur 5.3: Formel pædagogisk uddannelse fordelt på institut, pct.	33
Figur 5.4: Pædagogisk kompetenceudvikling i form af kursus/workshop, pct.....	34
Figur 5.5: Pædagogiske kurser/workshop fordelt på stilling, pct.	34
Figur 5.6: Uddannelseskonferencer eller -seminarer, pct.....	35
Figur 5.7: Observationsbesøg i andre underviseres undervisning, pct.	35
Figur 5.8 Fælles planlægning eller forberedelse, pct.....	35
Figur 5.9: Blevet vejledt eller været mentee for andre undervisere, pct.	36
Figur 5.10: Været vejleder eller mentor for andre undervisere, pct.	36
Figur 5.11: Deltagelse i pædagogiske aktiviteter inden for de seneste 2 år, pct.	36
Tabel 5.1: Antal kollegaer, der tales om undervisning med om ugen fordelt på stilling	37
Tabel 5.2: Antal kollegaer, der tales om undervisning med om ugen fordelt på institut	38
Figur 6.1: Brug af digitale værktøjer, pct.	39
Figur 6.2: Kendskab til digitale værktøjer, pct.	40
Figur 6.3: Værktøjer på Blackboard, pct.....	40
Figur 6.4: Synkron og asynkron digital undervisning, pct.	41
Figur 6.5: Holdninger til digital undervisning, pct.	42

1.0 Introduktion

Indeværende undersøgelse har til formål at kortlægge udviklingen i, hvilke pædagogiske kompetencer underviserne på Health gør brug af, hvilke undervisningsaktiviteter de praktiserer samt hvilke pædagogiske kompetencer der er potentiale for at udvikle yderligere.

Undersøgelsen fungerer som opfølgning på rapporten *Educational Activities Among Teaching Faculty at Health, Aarhus University* (Poulsen et al., 2017). Formålet var at undersøge, hvilke pædagogiske kompetencer og undervisningsaktiviteter underviserne på Health anno 2016 gør brug af. Dette skulle muliggøre benchmarking, at identificere udviklingsområder og måle udviklingen af pædagogiske kompetencer og undervisningsaktiviteter, hvoraf sidstnævnte særligt er i fokus for denne undersøgelse. Samlet set bidrager den foregående og den nuværende undersøgelse med data fra 2020 således til at opretholde et højt niveau af pædagogiske kompetencer blandt underviserne, hvilket i sidste ende er med til at sikre den høje uddannelseskvalitet på fakultetet.

I den seneste udgave af fakultets uddannelsesstrategi "Vision og strategisk grundlag for uddannelserne på Health" (2018) understreges også væsentligheden af fortsat kompetenceudvikling:

"Uddannelserne skal understøtte kontinuerlig udvikling, vækst og velfærd i samfundet, og derfor skal uddannelserne ikke kun bidrage til, at dimittenderne opnår de fornødne her-og-nu-kompetencer men også sikre fremtidsrettede kompetencer, der omfatter digitale kompetencer samt evne til at være innovativ og kunne samarbejde inden for og på tværs af sektorer" (Health, 2018)

En central forudsætning for, at dimittenderne opnår fremtidsrettede kompetencer, er derfor, at deres underviseres kompetencer ligeledes er i løbende udvikling. Undersøgelsens relevans fremhæves yderligere af den seneste bekendtgørelse angående stillingsstrukturen for videnskabeligt personale på universiteterne. I denne sættes nemlig særligt fokus på udviklingen af pædagogisk-didaktiske kompetencer blandt universitetsansatte med undervisningsforpligtelse:

"Ansatte i hovedstillinger (adjunkt/forsker, lektor/seniorforsker og professor) og i øvrige stillinger med undervisningsforpligtelse skal løbende vedligeholde og udvikle deres opnåede pædagogisk-didaktiske kompetencer. Universitetet skal have en plan for, hvordan hhv. vedligeholdelsen og kompetenceudviklingen skal foregå" (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2019)

Da nærværende undersøgelse netop gør status over de pædagogiske kompetencer blandt undervisningspersonalet, kan den dermed spille en central rolle i at informere fakultetets plan for vedligeholdelsen og udviklingen af underviserens kompetencer.

1.1/ Læsevejledning

Fokus for rapporten er sammenligningen med data fra 2016, hvorfor de fleste figurer og tabeller opererer på fakultetsniveau med tal for 2020 og 2016. Det bør bemærkes, at 2016-tallene i mange tilfælde divergerer en smule fra de tal, der kan findes i rapporten *Educational Activities Among Teaching Faculty at Health, Aarhus University* (Poulsen et al., 2017). Dette skyldes forskelle i, hvilke respondenter, der er medtaget i udregningen af andele. Tallene baserer sig dog på de samme data, og forskellene er i langt de fleste tilfælde yderst marginale.

I løbet af rapporten refereres flere gange til i de forskellige institutter, der udgør fakultet Health. Af pladshensyn benyttes følgende forkortelser for institutterne:

Institut	Forkortelse
Institut for Klinisk Medicin	IKM
Institut for Biomedicin	IBM
Institut for Retsmedicin	IRM
Institut for Folkesundhed	IFS
Institut for Odontologi og Oral Sundhed	IOOS

For analyse på institutniveau henvises til appendikset. Her kan findes figurer og tabeller for **IKM**, **IBM**, **IFS** og **IOOS**. Alle tal i appendiks refererer til 2020. Der er ikke lavet appendiks-materiale for hverken IRM eller "Andet institut"-kategorien, da disse kategorier indeholder relativt få respondenter, og en yderligere inddeling vurderes at bringe respondenternes anonymitet i fare.

Rapporten indledes med et kort kapitel om undersøgelsens metode samt lidt indledende deskriptiv statistik om sammensætningen af 2020-samplet. Herefter følger et kapitel om undervisernes undervisningsaktiviteter, hvor der stilles skarpt på undervisernes tidsforbrug samt kendskab til forskellige typer af undervisning. Dernæst følger kapitel 4 om undervisernes pædagogiske kompetencer, der blandt andet ser på, hvilke faktorer, der påvirker undervisernes selvrapporterede pædagogiske kompetencer. Kapitel 5 omhandler undervisernes pædagogiske kvalifikationer, og ser på, hvor mange undervisere, der har formelle pædagogiske kvalifikationer og/eller deltager i pædagogisk kompetenceudviklingsaktiviteter. I kapitel 6 sættes der fokus på digital undervisning. I kapitlet kan man blandt andet læse, hvilke digitale redskaber underviserne benytter sig af, hvordan de benytter værktøjerne og undervisernes holdninger til en række udsagn om digital undervisning. Rapporten afsluttes med en kort konklusion. Læsere under tidspress kan med fordel blot læse opsummering, opmærksomhedspunkter og konklusion.

2.0 Metode og data

2.1/ Metode og dataindsamling

Rapporten er baseret på en spørgeskemaundersøgelse blandt alle undervisere på Health. Undersøgelsen blev foretaget i perioden oktober-december 2020. Underviserne blev kontaktet via deres AU-mail, som forinden var blevet indsamlet gennem henvendelse til centrale kontaktpersoner på de forskellige institutter. I alt blev der indsamlet 2032 unikke mailadresser.

Om end undersøgelsens sigte er at kunne udtale sig om samtlige undervisere på Health, havde flere af institutterne vanskeligt¹ ved at indsamle kontaktoplysninger på studenter-instruktører og timelønnede ansatte. Om end en mindre andel af denne gruppe optræder i samplet, bør der tages forbehold for at generalisere undersøgelsens resultater til disse to grupper. Undersøgelsens primære population betragtes derfor som deltids- eller fuldtidsansat videnskabeligt personale ved Health.

Undersøgelsen baserer sig på 957 gennemførte besvarelser, hvilket svarer til 47 pct. af de mailkontakter, der var blevet indhentet. Dette er en betragteligt større svarprocent end i 2016 (24 pct.), hvilket formentlig skyldes forskelle i dataindsamlingsmetoden. Om end den større svarprocent er en positiv ting, har den konsekvenser for, hvilke overvejelser vi bør gøre os, når vi sammenligner samplet fra 2016 til 2020.

I 2016 foregik dataindsamling ved hjælp af selvoprettelse, hvor et generisk link blev sendt åbent ud til underviserne. Denne metode har en tendens til at give en *deltagelsesbias*, hvori de grupper som er interesserede i emnet i højere grad vil svare end grupper, der ikke er interesserede i spørgeskemaets emne. Også i 2020 foregik dataindsamlingen ved hjælp af selvoprettelse, men her fik underviserne tilsendt et personligt link med invitation til undersøgelse og efterfølgende blev der sendt en række påmindelser til undervisere, der endnu ikke har svaret. Denne metode indeholder ligeledes en *deltagelsesbias*, men grundet den personlige henvendelse og rækken af påmindelser, må *deltagelsesbiasen* i 2020 forventes at være mindre end i 2016.

Konkret betyder det, at samplet for 2016 muligvis indeholder flere pædagogisk og undervisningsinteresserede respondenter. Ved sammenligning mellem 2016 og 2020 er dette væsentligt at holde sig for øje, da det f.eks. kan betyde at vi overestimerer det pædagogiske kompetenceniveau i 2016 ift. 2020. Herved øges risikoen at overse potentielt signifikante forskelle mellem de to grupper.

Foruden denne forskel på de to samples, bør det som altid ved selvrapporterede spørgeskemaer, overvejes hvilken rolle besvarelsernes subjektive karakter spiller. En række af spørgsmålene er af objektiv karakter (såsom deltagelse i uddannelse og kurser), hvorfor respondenternes subjektive holdninger ikke burde influere disse. Undersøgelsen indeholder imidlertid også en lang række mere holdningsprægede spørgsmål angående underviserens egne kompetencer eller sågar tid brugt på undervisningsaktiviteter. Kapitel 4 diskuterer nærmere, hvilke faktorer der kan tænkes at påvirke dette, men det er værd at holde svarenes selvrapporterede karakter for øje gennem hele læsningen af rapporten.

¹ Både administrative såvel som GDPR-mæssige udfordringer, da flere af de timelønnede ikke var i besiddelse af en AU-mail.

2.2/ Beskrivelse af sample

I indeværende afsnit præsenteres deskriptiv statistik for samplet. Som nævnt modtog vi svar fra 47 pct. af underviserne. Det kan være vanskeligt at tale om en egentlig svarprocent på institutniveau, da flere af underviserne er tilknyttet flere forskellige institutter.

Tabel 2.1: Svarprocent fordelt på institut

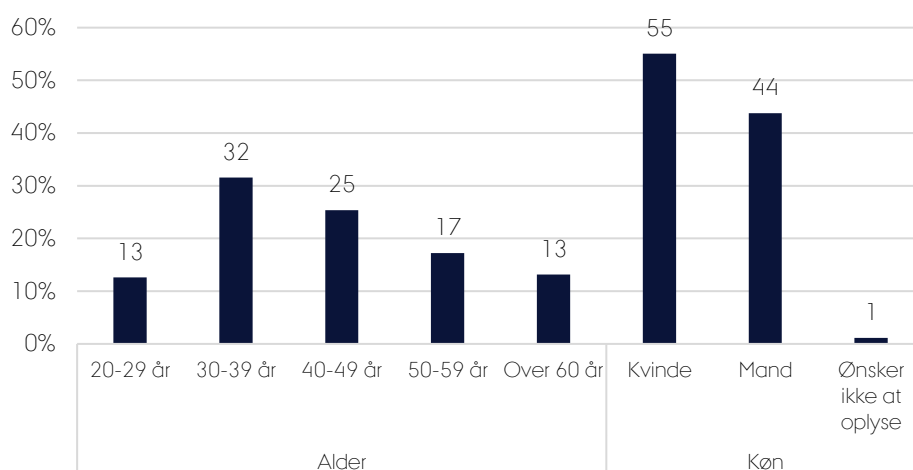
Institut	Indsamlede unikke kontakter	Antal besvarelser	Svarprocent	Andel af besvarelser
IKM	1074	490	45	51
IBM	448	187	41	20
IFS	296	143	48	15
IRM	35	21	60	2
IOOS	164	104	63	11
CESU²	15	12	80	1
Total	2032	957	47	100

Det betyder konkret, at vi har modtaget oplysninger på den samme underviser fra flere forskellige institutter, og dermed har skulle frasortere kontakten fra et af institutterne for at undgå dubletter. Det drejer sig dog kun om relativt få undervisere, hvorfor udregningen af svarprocent for institutterne alligevel burde give en god indikation af, hvorvidt der er sikret bred repræsentation på institutniveau.

For at se hvorvidt et institut er over- eller underrepræsenteret, kan vi sammenligne institutternes svarprocent med den samlede svarprocent. Af tabel 2.1 fremgår det, at IKM og IBM er svagt underrepræsenteret, da deres svarprocenter er hhv. 2 og 6 procentpoint lavere end den samlede. Omvendt er IRM og IOOS overrepræsenterede i samplet.

Respondenternes alder spænder fra 23 til 79 år med en gennemsnitsalder på 43,4 år. 55 pct. af respondenterne er kvinder, 44 pct. er mænd og 1 pct. ønsker ikke at oplyse deres køn.

Figur 2.1: Alder og køn, pct.



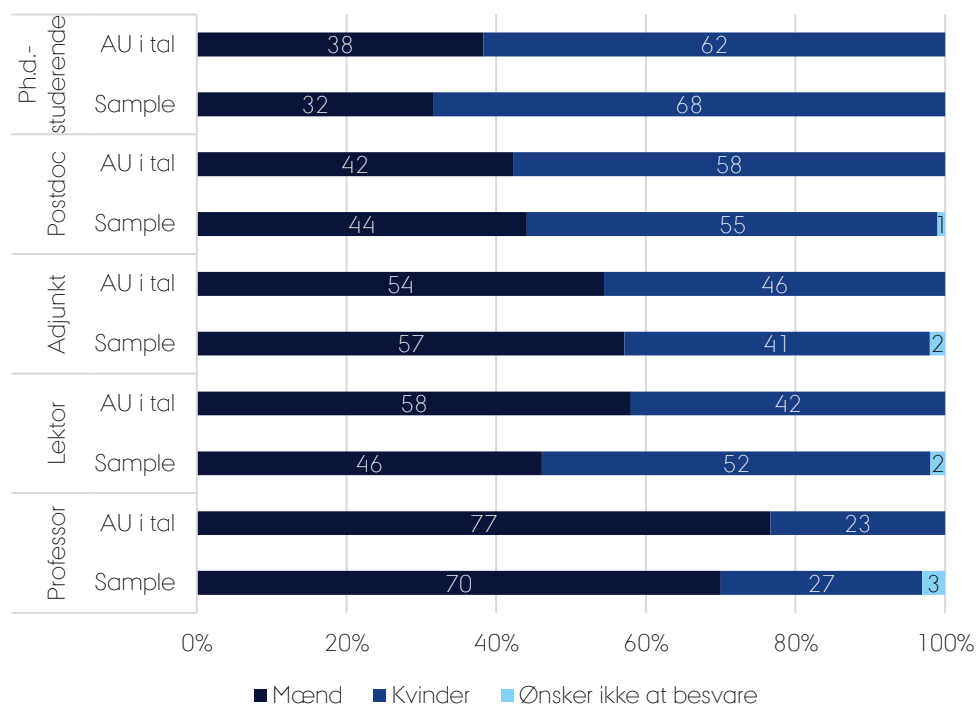
Note: n=957

² Center for Sundhedsvidenskabelige Uddannelser (CESU) blev efter undersøgelsestidspunktet samlet til Centre for Educational Development, og ophørte dermed med at eksistere som organisation. Da CESU er en del af 2016-samplet inkluderer respondenterne ligeledes i 2020-samplet for et konsistent sammenligningsgrundlag.

Som nævnt ovenfor tyder den brede repræsentation på tværs af institutterne på, at samplet er repræsentativt med hensyn til institutterne. For yderligere at få en indikation af samplets repræsentativitet kan vi sammenligne respondenternes baggrundsinformation med nøgletal fra den seneste "AU i tal"-rapport (AU, 2020). Da de seneste nøgletal er fra 2019, kan disse imidlertid ikke give en fuldt billede af samplets repræsentativitet, men blot en indikation herom. Af denne sammenligning fremgår det først og fremmest, at kønsfordelingen i vores sample er en smule skæv, da 51 pct. af ansatte på Health i som VIP eller DVIP er mænd mens 49 pct. er kvinder. I vores sample er 55 pct. af respondenter kvinder mens 44 pct. er mænd. At samplet tilsyneladende har en større andel af kvinder end andelen i populationen, må til dels forklares ved, at samplet også indeholder respondenter, der ikke lader sig indplacere i DVIP eller VIP (f.eks. TAP med undervisningsopgaver eller nogle af de timeansatte, der er indeholdt i samplet). Sammenligner vi med alle ansatte på Health er 57 pct. af de ansatte kvinder mens 43 pct. Denne sammenligning stemmer bedre overens med kønsfordelingen i vores sample, men er imidlertid problematisk, da alle ansatte på Health også indebærer personale uden undervisningsopgaver. Samlet set vurderes samplet derfor til at indeholde en svag overrepræsentation af kvinder.

I figur 2.2 sammenlignes kønsfordelingen inden for en række af stillingskategorierne mellem vores sample og nøgletallene fra "AU i tal". Overordnet set ligner kønsfordelingerne i vores sample fordelingerne fra "AU i tal". Dog skiller lektorerne sig en smule ud, da størstedelen af lektorerne i vores sample er kvinder, mens nøgletallene viser, at de fleste lektorer er mænd.

Figur 2.2: Stillingskategori fordelt på køn i sample og "AU i tal", pct.

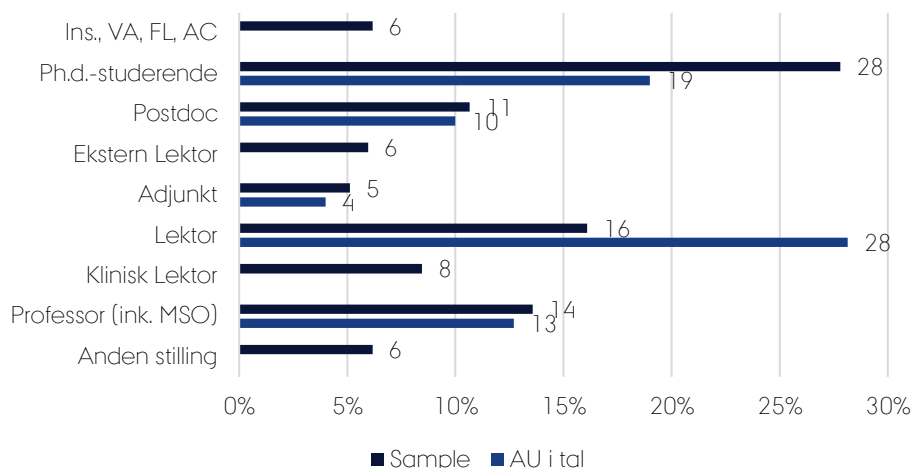


Note: n=957

Ser vi på, hvorvidt de forskellige stillingskategorier er repræsenteret i samplet, viser figur 2.3, at de ph.d.-studerende er overrepræsenteret i samplet, mens lektorerne er underrepræsenteret. For en række af stillingskategorierne (f.eks. eksterne lektorer eller kliniske lektorer) var det imidlertid ikke muligt, at hente nøgletal fra AU i tal. Det bør derfor understreges, at figur 2.3. udelukkende må anses som et vejledende eksempel på samplets repræsentativitet. I samme tråd vi-

des det ikke, hvilke konkrete stillingskategorier tallene fra AU i tal er baseret på. Dette kan muligvis forklare den tilsyneladende underrepræsentation af lektorerne i samplet. Tilføjes andelen af kliniske og eksterne lektorer til gruppen af lektorer i samplet, udgør denne samlede lektorgruppe nemlig 30 pct. af samplet, og dermed er der ikke længere tale om en underrepræsentation ift. nøgletallene, men en svag overrepræsentation.

Figur 2.3: Stillingskategori i sample og "AU i tal", pct.

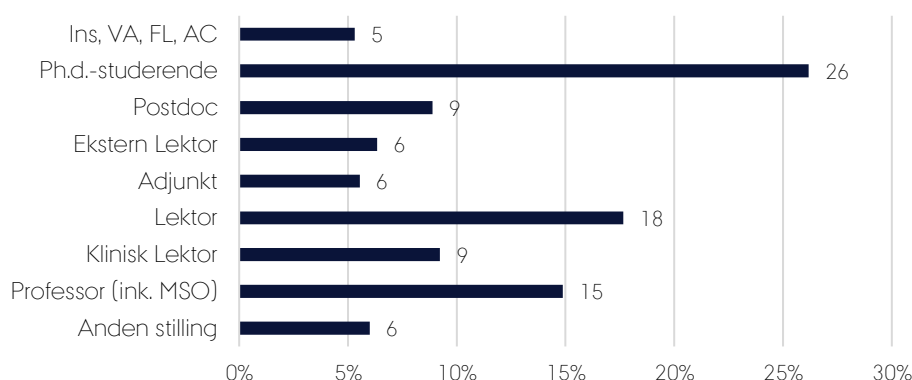


Note: Sample n=957. AU i tal n=1684 (andele udregnet på baggrund af sammenlægning af samlet VIP og DVIP-opgørelse). Hvor der kun er listet andel for samplet var der ingen tilgængelig information i "AU i tal".

Ud af de 957 respondenter, svarer 867 af respondenterne (91 pct.), at de har undervist eller vejledt studerende eller universitetsansatte inden for de seneste 2 år, mens 90 respondenter (9 pct.) ikke har vejledt eller undervist inden for de seneste 2 år. Denne gruppe består primært af nye ph.d.-studerende og postdocs. **I de følgende analyser vil der blive afrapporteret på de 867 respondenter, der har undervist eller vejledt i løbet af de seneste 2 år**, mens de 90 respondenter, der ikke har undervist, er blevet frasorteret.

Som de fremgår af figur 2.4 ændrer dette dog ikke substantielt på fordelingen af besvarelser inden for de forskellige stillingskategorier. De ph.d.-studerendes andel af respondenterne, der har undervist eller vejledt i løbet af de seneste 2 år, udgør 26 pct. (svarende til 227 respondenter), og denne gruppe udgør dermed den største andel. Herefter kommer de to senior-VIP kategorier lektorer (153 respondenter) og professorer (129 respondenter),

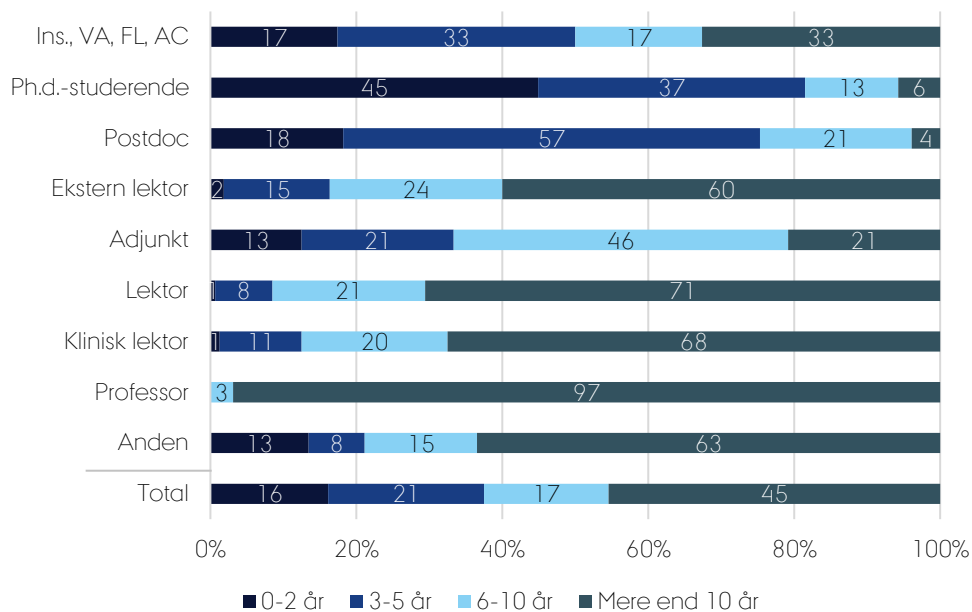
Figur 2.4: Respondenter, der har undervist eller vejledt i løbet af de seneste 2 år fordelt på stillingskategori, pct.



Note: n=867. Fordeling i stillingskategori blandt undervisere, der har vejledt eller undervist i løbet af de seneste 2 år.

Om end de ph.d.-studerende fortsat udgør den største stillingskategori blandt respondenterne, er der generelt tale om en særdeles erfaren gruppe af undervisere. Næsten halvdelen af underviserene har således mere end 10 års erfaring (inklusive tidligere ansættelser) med undervisning og vejledning.

Figur 2.5: Respondenter fordelt på undervisningserfaring og stilling



Note: n=867. Spørgsmålsformulering: "Hvor mange års erfaring (inklusive tidligere ansættelser) har du med vejledning og undervisning?"

3.0 Undervisningsaktiviteter og konfrontationstimer

3.1/ Timer brugt på undervisningsaktiviteter og konfrontationstimer

Underviserne blev bedt om at oplyse, hvor mange timer om ugen de bruger på undervisningsaktiviteter. Undervisningsaktiviteter blev i spørgeskemaet defineret som "undervisning/vejledning, bedømmelse, planlægning, samarbejde med andre undervisere, deltagelse i møder for undervisere og andre opgaver relateret til undervisning".

Tabel 3.1: Antal timer brugt på undervisningsaktiviteter pr. uge

	Total	IKM	IBM	IFS	IRM	IOOS
2020	8.61	6.43	9.29	10.84	4.95	14.94
2016	8.63	6.56	11.55	9.64	5.50	12.62
Forskel	-0.02	-0.13	-2.27	1.20	-0.55	2.32

Note: 2016 n= 381. 2020 n=867. Ingen af forskellene er signifikante på 0,05-niveau ved to-sidet t-test. Spørgsmålsformulering: "Hvor mange timer brugte du på undervisningsaktiviteter i din seneste fulde kalenderuge?"

Tabel 3.1 viser, at underviserne på fakultetet samlet set bruger omtrent ligeså mange timer om ugen på undervisning i 2020 som de gjorde i 2016. I gennemsnit bruger en underviser 8,61 timer om ugen på undervisningsaktiviteter, hvilket er på niveau med 2016. Der er stor spredning på antallet af timer brugt på undervisningsaktiviteter. Medianen lægger ved 6 timer om ugen, 1. kvartil ved 2 timer og 3 kvartil ved 12 timer om ugen.

Forskellene fra 2016 til 2020 mellem de enkelte institutter er generelt lidt større. For både IOOS og IFS rapporterer underviserne, at de bruger flere timer om ugen på undervisningsaktiviteter, mens det omvendte er tilfældet ved IBM, IRM og IKM. I hver sin ende står særligt IOOS og IBM ud, da underviserne på disse to institutter rapporterer hhv. 2 timer mere og 2 timer mindre. Det bør dog understreges, at ingen af forskellene fra 2016 til 2020 er statistisk signifikante på 0,05-niveau.

Ser vi i stedet på forskellene i underviseres tidsforbrug mellem institutterne i 2020, finder vi imidlertid en række statistisk signifikante forskelle. Som det fremgår af tabel 3.2, kan vi dele institutterne op i tre overordnede grupper mht. underviseres tidsforbrug på undervisningsaktiviteter.

Tabel 3.2: Timer brugt på undervisningsaktiviteter pr. uge i 2020 og gruppetilhør

Institut	Antal timer	Gruppe
IRM	4.95	A
IKM	6.43	A
IBM	9.29	B
IFS	10.84	B
IOOS	14.94	C

Note: n=867. Institutter der deler gruppe-bogstaver er ikke signifikant forskellige fra hinanden på 0,05-niveau. Spørgsmålsformulering: "Hvor mange timer brugte du på undervisningsaktiviteter i din seneste fulde kalenderuge?"

Gruppe A består af IKM og IRM, hvor underviserne rapporterer det laveste ugentlige tidsforbrug på undervisningsaktiviteter. Dernæst består gruppe B af IBM og IFS, hvor underviserne rapporterer at de i gennemsnit bruger 10 timer om ugen på undervisningsaktiviteter. I den sidste gruppe C finder vi IOOS, hvor underviserne bruger knap 15 timer om ugen på undervisningsaktiviteter.

Denne bivariate analyse indikerer således markante forskelle på tværs af institutterne i underviseres tidsforbrug på undervisningsaktiviteter. En lang række baggrundsvariable kan imidlertid have indflydelse på, hvorfor vi ser disse forskelle. Der bør derfor tages forbehold imod at tale om en egentlig kausalsammenhæng. Det kan dog bemærkes, at forskellene institutterne imellem består, når respondenternes stilling inddrages som tredjevariabel.

Deler vi antal ugentlige timer brugt på undervisningsaktiviteter op efter underviserens stilling fremgår det, at postdocs rapporterer et mere end dobbelt så højt gennemsnitligt antal timer ift. 2016. Også gruppen af instruktører, videnskabelige assistenter, faglærere og AC-medarbejdere (kategorien "Ins., VA, FL, AC") svarer, at de bruger næsten 4 timer mere om ugen på undervisningsaktiviteter. Dette skyldes formentlig, at denne kategori i 2020 indeholder flere fagspecifikke undervisere fra IOOS, der trækker gennemsnittet op. Det samme gør sig gældende med kategorien "Anden stilling".

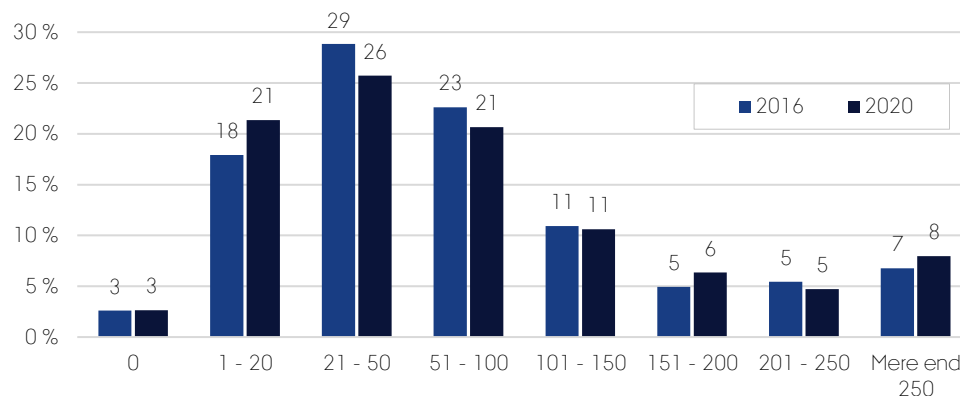
Tabel 3.3: Timer brugt på undervisningsaktiviteter pr. uge fordelt på stilling

Stilling	2016	2020	Forskel
Ins., VA, FL, AC	9.0	12.9	3.9
Ph.d.-studerende	5.3	3.8	-1.5
Postdoc	3.4	7.2	3.8
Ekstern el. klinisk lektor	7.1	8.2	1.1
Adjunkt	10.4	8.7	-1.8
Lektor	10.9	12.8	1.9
Professor (ink. MSO)	9.9	10.1	0.2
Anden stilling	9.3	13.0	3.8

Note: 2016 n=381, 2020 n=867. Spørgsmålsformulering: "Hvor mange timer brugte du på undervisningsaktiviteter i din seneste fulde kalenderuge?"

I forhold til fordelingen antallet af konfrontationstimer om året, minder 2020 i høj grad om billedet i 2016. Konfrontationstimer er defineret for underviserne som "møder med de studerende, f.eks. forelæsning, holdundervisning eller vejledning. Møderne kan både foregå i fysiske og digitale rum". Figur 3.1 viser f.eks., at andelen af undervisere med mere end 50 konfrontationstimer om året udgør 50 pct. af underviserne i både 2016 og 2020.

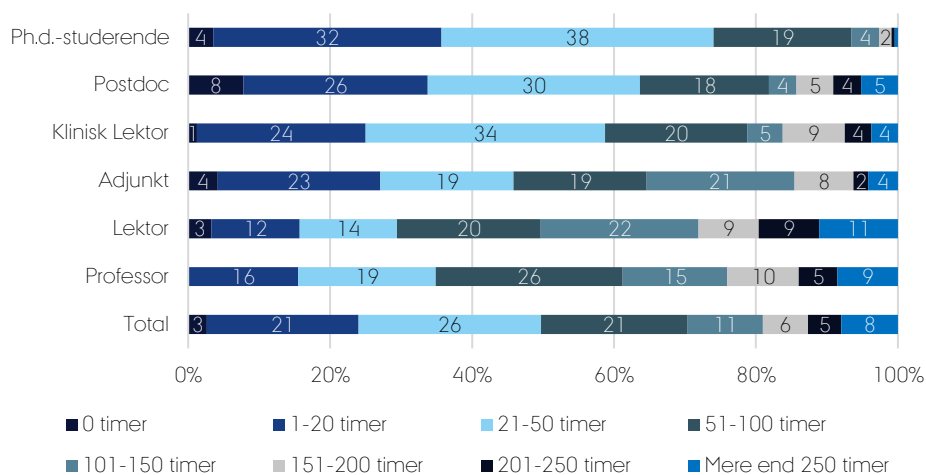
Figur 3.1: Antal konfrontationstimer om året, pct.



Note: 2016 n=385, 2020 n=867. Spørgsmålsformulering: "Hvor mange konfrontationstimer har du i gennemsnit i løbet af et år?"

Dykker vi ned i tallene for konfrontationstimer i 2020 og ser på billedet på tværs af stillingskategorier, kan vi se betydelige forskelle. Figur 3.2 viser fordelinger i antallet af konfrontationstimer fordelt på de største stillingskategorier i 2020-samplet.

Figur 3.2: Antal konfrontationstimer om året fordelt på stillingskategori i 2020, pct.



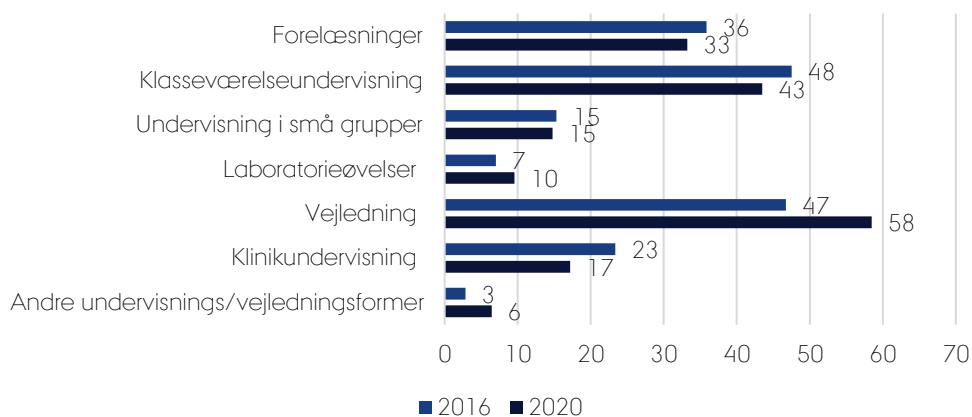
Note: n=867. Spørgsmålsformulering: "Hvor mange konfrontationstimer har du i gennemsnit i løbet af et år?"

Figur 3.2 demonstrerer, at professorer og lektorer har flere årlige konfrontationstimer end kliniske lektorer, postdocs og ph.d.-studerende. Hvis vi igen ser på andelen, der har mere end 50 konfrontationstimer om året (grafisk aflæses som områderne til højre for det lyseblå), ligger denne for ph.d.-studerende, postdocs og kliniske lektorer på hhv. 26, 36 og 41 pct., mens den for lektorer og professorer ligger på 71 og 65 pct. Dette minder således om resultatet fra den tilsvarende undersøgelse i 2016.

3.2/ Primære undervisningsaktiviteter

Figur 3.3 viser, hvilke undervisningsaktiviteter underviseren betragter som deres primære aktiviteter. Her har respondenterne haft mulighed for at vælge op til to undervisningsaktiviteter, som de opfatter som deres primære.

Figur 3.3.: Primære undervisningsaktiviteter, pct.



Note: 2016 n=385, 2020 n=867. Spørgsmålsformulering: "Hvad er dine primære undervisnings/vejledningsformer? (vælg højst to)".

Den relative rangering af de mest udbredte undervisningsaktiviteter i 2020 ligner den tilsvarende fra 2016. Mest bemærkelsesværdigt er andelen af undervisere, der betragter vejledning

som en af deres primære undervisningsaktiviteter steget med 11 procentpoint. Det betyder samtidig, at vejledning indtager pladsen som den mest udbredte primære undervisningsaktivitet. Dernæst følger klasseværelseundervisning (mere end 10 studerende), som 43 procent af respondenterne betragter som en af deres primære undervisningsaktiviteter. Derefter følger rangeringen mønsteret fra 2016 med forelæsninger og klinikundervisning som de hhv. 3. og 4. mest udbredte primære undervisningsaktiviteter, mens de mindst udbredte primære aktiviteter fortsat udgøres af undervisning i små grupper (færre end 10 studerende) og laboratorieøvelser.

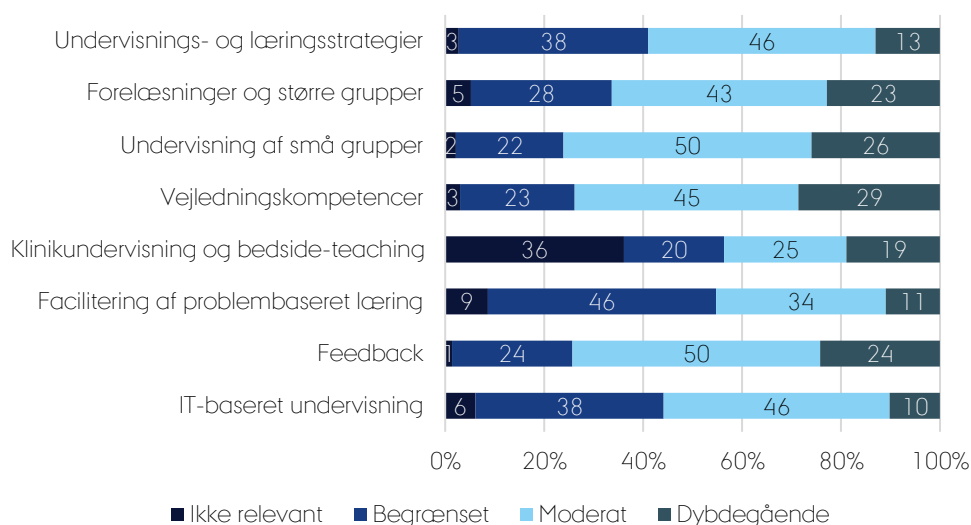
Det er således rangeringen af, hvad underviserne betragter som deres primære undervisningsaktiviteter, og er interessant når vi skal se på hvilke typer aktiviteter underviserne bruger tid på i deres undervisningsarbejde. Dette må imidlertid ikke forveksles med underviserens holdning til de forskellige undervisningsaktiviteter. En underviser, der betragter forelæsninger og laboratorieøvelser som sine primære undervisningsaktiviteter, kunne f.eks. godt ønske sig at bruge mere tid på klinikundervisning eller undervisning i små grupper. Fordelingen må ligeledes ikke forveksles med det reelle billede af, hvad de mest udbredte undervisningsaktiviteter er. F.eks. kan laboratorieøvelser godt udgøre en større andel af de samlede undervisningsaktiviteter for de studerende uden at underviserne nødvendigvis betragter det som en primær undervisningsaktivitet for underviseren selv.

3.3/ Kendskab til undervisningsaktiviteter og bedømmelsesformer

Ser vi på underviserens selvrapporterede kendskab til de forskellige undervisningsaktiviteter, må underviserne generelt siges at være relativt ydmyge i deres vurderinger af deres kendskab. Det bør bemærkes, at respondenter, der har svaret "Ikke relevant" er inkluderet i figuren. Dette er gjort for at give et mere komplet billede af den samlede underviserstabs kendskab. I mange sammenhænge vil svarkategorien "ikke relevant" være uinteressant eller endda tilføre unødigt støj. I dette tilfælde er kategorien dog interessant, da flere af undervisningsaktiviteterne må anses som centrale aktiviteter for stort set alle undervisere, uanset deres specifikke situation.

Ved det abstrakte spørgsmål om underviserens kendskab til undervisnings- og læringsstrategier svarer blot 13 procent, at de har et dybdegående kendskab, mens 46 procent rapporterer et moderat kendskab. De resterende 41 procent svarer, at de har et begrænset kendskab eller at de ikke er relevant for deres arbejde.

Figur 3.4: Kendskab til undervisningsformater i 2020, pct.



Note: n=867. Spørgsmålsformulering: "Hvad er dit kendskab til...?"

Når der spørges mere konkret ind til undervisningsaktiviteter, er undervisernes selv vurdering af deres kendskab generelt højere. For både undervisning af små grupper (76 pct.), vejledningskompetencer (74 pct.) og feedback (74 pct.) gælder det, at mere end 7 ud af 10 undervisere betragter deres kendskab til som enten moderat eller dybdegående

Tabel 3.4 sammenligner kendskabet til undervisningsaktiviteterne for 2016 og 2020 ved at trække andelen for 2016 fra andelen i 2020. Hermed kan vi se, hvilke udsving der har været i de forskellige kategorier i procentpoint. En entydig positiv udvikling i kendskabet til en undervisningsaktivitet, kan ses ved en stigning i andelen der har et dybdegående/moderat kendskab, og et fald i andelen, der rapporterer et begrænset kendskab til undervisningsaktiviteten.

Tabel 3.4: Ændring i kendskab til undervisningsformater fra 2016 til 2020, procentpoint

	Dybdegående	Moderat	Begrænset	Ikke relevant
Undervisnings- og læringsstrategier	-5	-2	6	1
Forelæsninger og undervisning af større grupper	4	2	-8	2
Undervisning af små grupper	1	10	-12	1
Vejledningskompetencer	11	5	-16	0
Klinikundervisning og bedside-teaching	-6	3	-10	13
Facilitering af problem-baseret læring	-9	0	5	4
Feedback	-7	11	-4	0
IT-baseret undervisning	-6	4	0	2

Note: Tabellen viser ændring i procentpoint mellem andel af besvarelser i 2016 og 2020. Spørgsmålsformulering: "Hvad er dit kendskab til...?". 2016 n=385, 2020 n=867.

Et eksempel på en positiv udvikling er kendskabet til vejledningskompetencer. Andelen der rapporterer et begrænset kendskab er faldet med 16 procentpoint fra 2016 (39 pct.) til 2020 (23 pct.), mens andelen der svarer at de har et moderat eller dybdegående kendskab er steget med hhv. 11 og 5 procentpoint fra 2016 til 2020. En lignende entydig positiv udvikling kan ses ved kendskabet til undervisning af små grupper samt forelæsninger og større grupper.

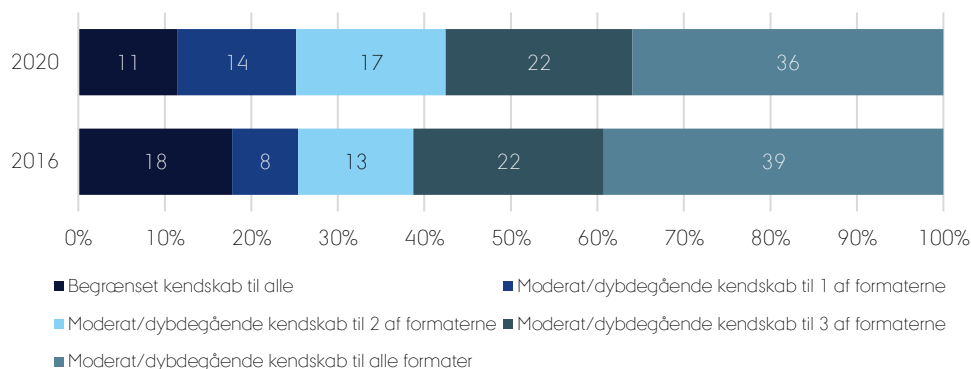
Billedet er mere broget, når vi ser på udviklingen i kendskabet til feedback og IT-baseret undervisning. Ved feedback er andelen, der rapporterer enten er dybdegående eller moderat kendskab steget med 4 procentpoint fra 2016 til 2020. Men mens andelen af undervisere med moderat kendskab er steget med 11 procentpoint, er andelen med et dybdegående kendskab faldet med 7 procentpoint. For IT-baseret undervisning ses en lignende udvikling. Her er andelen med enten dybdegående eller moderat kendskab dog faldet med 2 procentpoint fra 2016 til 2020, da der er flere der svarer at det ikke er relevant for deres arbejde. Samtidig er andelen med dybdegående kendskab faldet med 6 procentpoint, mens den er steget med 4 procentpoint for undervisere med moderat kendskab.

Det kan forekomme mærkværdigt, at andelen med dybdegående kendskab til IT-baseret undervisning er faldet med 6 procentpoint, da undervisningen det seneste år i vidt omfang har været omlagt til digitale formater grundet coronapandemien. En mulig forklaring kan være, at kravene til undervisernes IT-kompetencer er blevet markant højere, og undervisere, der tidligere har betragtet deres kendskab til IT-baseret undervisning som dybdegående, pludselig har oplevet at de kommer til kort med deres IT-kompetencer, når al undervisning skulle omlægges til digitale formater.

På baggrund af figur 3.4 og tabel 3.3 alene kan det være vanskeligt at danne sig et indtryk af den overordnede udviklingen i kendskabet til undervisningsaktiviteterne. Derfor er fire af de mest almindelige undervisningsaktiviteter (forelæsninger og undervisning af større grupper, undervisning af små grupper, feedback, og IT-baseret undervisning) blevet samlet til én gruppe og figur 3.5. viser fordelingen for, hvor mange af undervisningsformaterne respondenterne har moderat eller dybdegående kendskab til. Da de fire formater netop ikke indebærer en høj grad af specialisering og er relativt almenlydige undervisningsformater, må det forventes at de fleste respondenter som minimum har et moderat kendskab til ét af formaterne.

Figur 3.5 viser, at 11 procent af respondenterne i 2020 vurderede sig selv til at have begrænset kendskab til alle fire undervisningsaktiviteter. Dette er et fald på 7 procentpoint siden 2016, og indikerer dermed en positiv udvikling, da denne pædagogiske "risikogruppe" er blevet betragteligt mindre. Yderligere er denne udvikling fra 2016 til 2020 statistisk signifikant på 0,05-niveau ved tosidet t-test.

Figur 3.5: Undervisning af større grupper, små grupper, IT-baseret undervisning og feedback



Note: 2016 n=382, 2020 n=862. Respondenter, der har svaret "ikke relevant" til alle fire spørgsmål er frasortet.

Samtidig kan vi se, at andelen af respondenter med moderat/dybdegående kendskab til mindst to af undervisningsaktiviteterne stort set uændret fra 2016 (74 pct.) til 2020 (75 pct.), hvilket indikerer, at det er lykkedes at hæve bunden og samtidig bibeholde niveauet for de resterende.

3.4/ Kendskab til bedømmelsesmetoder

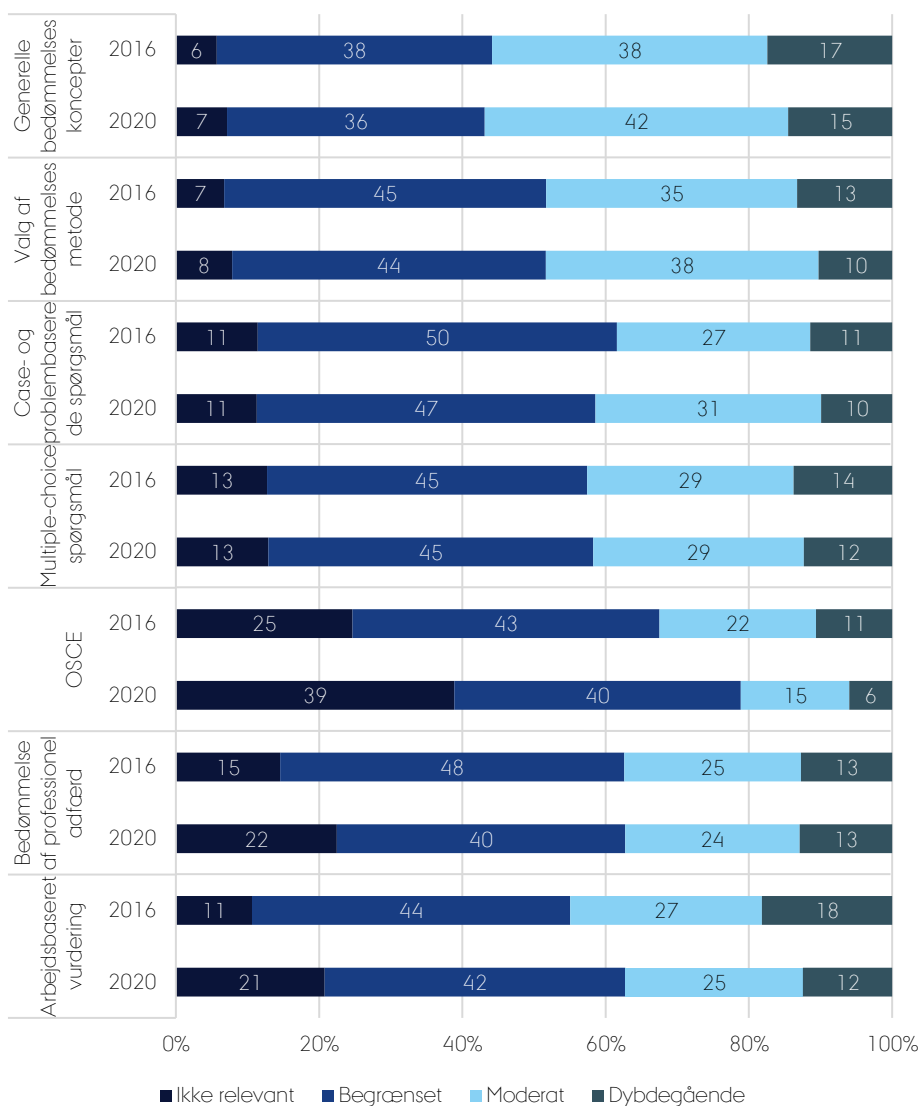
Figur 3.6 viser underviserens kendskab til en række forskellige bedømmelsesmetoder for 2016 og 2020. Ligesom ved kendskabet til undervisningsformaterne, er det igen værd at overveje, hvad det egentlig er vi måler når vi spørger ind til kendskab.

Generelt kan vi dog se, at underviserne er mere kritiske over for deres kendskab til bedømmelsesmetoderne ift. undervisningsformaterne, da der på tværs af de forskellige metoder er flest som vurderer deres kendskab til at være begrænset. Derudover synes der ikke at være sket nogen særlig udvikling fra 2016 til 2020, da der kun er tale om fluktuationer på et par procentpoint i de fleste tilfælde og uden videre systematik.

Som det også blev bemærket i rapporten fra 2016 er det en bemærkelsesværdig stor andel af underviserne, der betragter deres kendskab til bedømmelsesmetoderne som begrænset. Dette skyldes formentlig, at mange undervisere ikke selv vælger, hvilken bedømmelsesmetode de skal bruge, men at det i mange sammenhænge er fastlagt gennem studieordningerne. Derfor kunne man have håbet, at de studieordningsrevisioner, der har fundet sted siden 2018 på store uddannelser som idræt, medicin og tandlægeuddannelsen, ville give udslag i et større kendskab til bedømmelsesmetoder blandt underviserne. Dette virker dog ikke til at være tilfældet.

Ligeledes er dette relevant ud fra et "constructive alignment"-perspektiv, som er teorien om, at de største læringsudbytter sker, når 1) læringsmål, 2) undervisningsaktiviteter og 3) bedømmelsesmetoder er tilpasset hinanden (Biggs & Tang, 2011: 97ff). Vi kan derfor gentage bekymringen udtrykt i 2016-rapporten: det er svært at opnå "constructive alignment", når underviserne tilsyneladende mangler tilstrækkeligt kendskab til de forskellige bedømmelsesmetoder.

Figur 3.6: Kendskab til bedømmelsesmetoder, pct.



Note: 2016 n=385, 2020 n=867. Spørgsmålsformulering: "Hvad er dit kendskab til...?"

4.0 Pædagogiske kompetencer

4.1/ Om selv vurdering og pædagogiske kompetencer

I indeværende kapitel præsenteres resultaterne for underviserens pædagogiske kompetencer. For at måle dette er underviserne blevet spurgt om deres kendskab til fire forskellige centrale undervisningskoncepter: 1) nye undervisningstrends og -metoder, 2) undervisnings- og læringskoncepter, 3) kursus- og moduldesign og 4) læringsmål.

Da undersøgelsen baserer sig på data fra spørgeskema har underviserne været nødt til at vurdere deres eget kendskab til disse fire forskellige koncepter. Når der i kapitlet refereres til underviseres pædagogiske kompetencer, er det således *selvopfattede* pædagogiske kompetencer. Dette er væsentligt at holde sig for øje, da selv vurderingen ikke blot er en afspejling af underviserens "objektive" kompetencer, men også må forventes i nogen grad at afspejle underviserens pædagogiske selvforståelse, selvtillid og fortrolighed med undervisning.

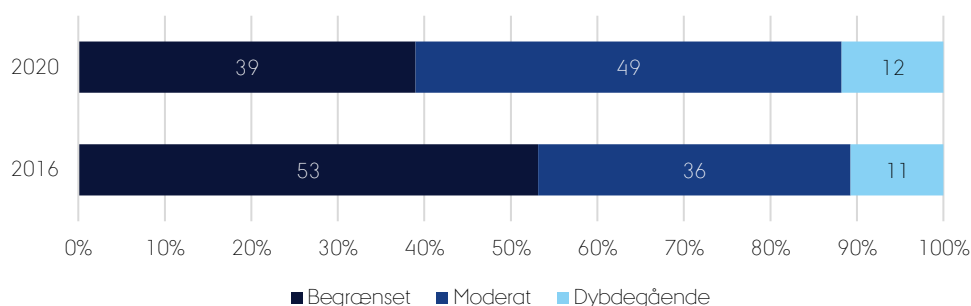
Disse overvejelser giver dermed anledning til at forvente, at mere erfarne undervisere og undervisere, der har rapporteret et højere antal timer brugt på undervisningsaktiviteter også vil vurdere deres pædagogiske kompetencer højere. Dette bliver undersøgt nærmere i kapitlets afsnit 4.3.

Disse udfordringer til trods kan selv vurderingerne alligevel give os et væsentligt indblik i de pædagogiske kompetencer på Health. Først og fremmest giver selv vurderingerne mulighed for at få input fra markant flere undervisere end hvis kompetencevurderinger skulle indsamles på anden vis. Med mere end 800 besvarelser giver de dermed et solidt overblik. For det andet er de ikke-objektive elementer som pædagogisk selvforståelse, selvtillid og fortrolighed også relevante, når det kommer til kompetenceudvikling og sikring af undervisningskvalitet (van Lankveld et al., 2017; Kelchtermans, 2009; Trautwein, 2018). Og slutteligt muliggør selv vurderingerne en sammenligning med 2016-undersøgelsen.

4.2/ Pædagogiske kompetencer i 2016 og 2020

Ser vi først på underviserens kendskab til nye undervisningstrends og -metoder, fremgår det af figur 4.1, at andelen af undervisere med begrænset kendskab til dette område er faldet med 14 procentpoint. Dermed svarer 61 pct. af underviserne, at de har et moderat/dybdegående kendskab til nye undervisningstrends og -metoder. Denne andel er signifikant større i 2020 end 2016 ved to-sidet t-test.

Figur 4.1: Nye undervisningstrends og -metoder, pct.

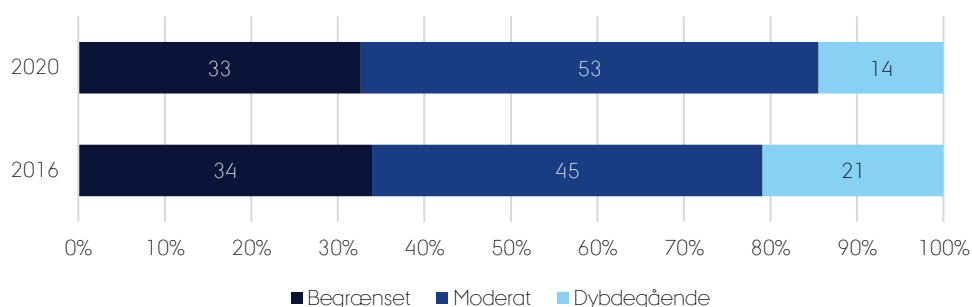


Note: 2016 n=363, 2020 n=867. Spørgsmålsformulering: "Hvad er dit kendskab til...?"

Årsagen til denne stigning skal formentlig blandt andet findes i tidspunktet for 2020-undersøgelsen. Da underviserne det seneste halve år før undersøgelsestidspunktet har været underlagt restriktioner grundet corona-pandemien, har mange været nødsaget til at afsøge nye metoder og redskaber til deres undervisning.

Vender vi os i stedet til undervisernes kendskab til undervisnings- og læringskoncepter (et område, der bør være relativt upåvirket af corona-situationen), er billedet imidlertid mere broget.

Figur 4.2: Undervisnings- og læringskoncepter, pct.

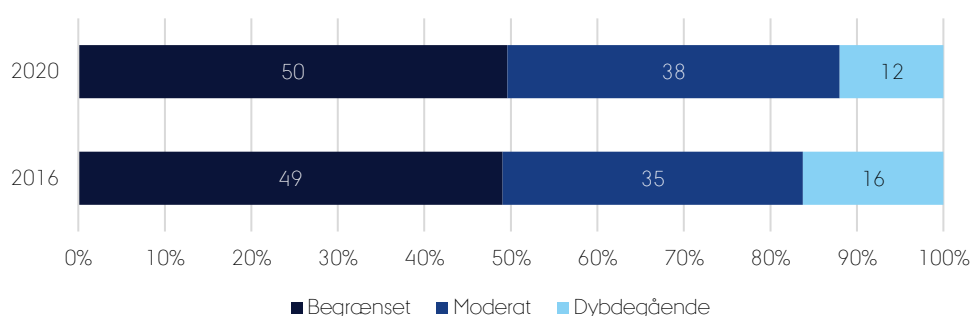


Note: 2016 n=381, 2020 n=867. Spørgsmålsformulering: "Hvad er dit kendskab til...?"

Mens der fortsat er en tredjedel af underviserne, der betragter deres kendskab til undervisnings- og læringskoncepter som begrænset, er andelen af undervisere med moderat kendskab til dette område steget fra 45 pct. til 53 pct. Dette er således sket på bekostning af andelen med dybdegående kendskab, der er faldet med 7 procentpoint. Dette fald fra 2016 til 2020 er statistisk signifikant.

Figur 4.3 viser, at undervisernes kendskab til kursus- og moduldesign i store træk er uændret fra 2020 til 2016. Både i 2020 og 2016 rapporterer omtrent halvdelen af underviserne, at de har begrænset kendskab til kursus- og moduldesign, mens der kun er mindre forskelle i andelen med moderat og dybdegående kendskab. Som det eneste af de fire undervisningskoncepter, har halvdelen af underviserne således et begrænset kendskab til kursus- og moduldesign.

Figur 4.3: Kursus- og moduldesign, pct.



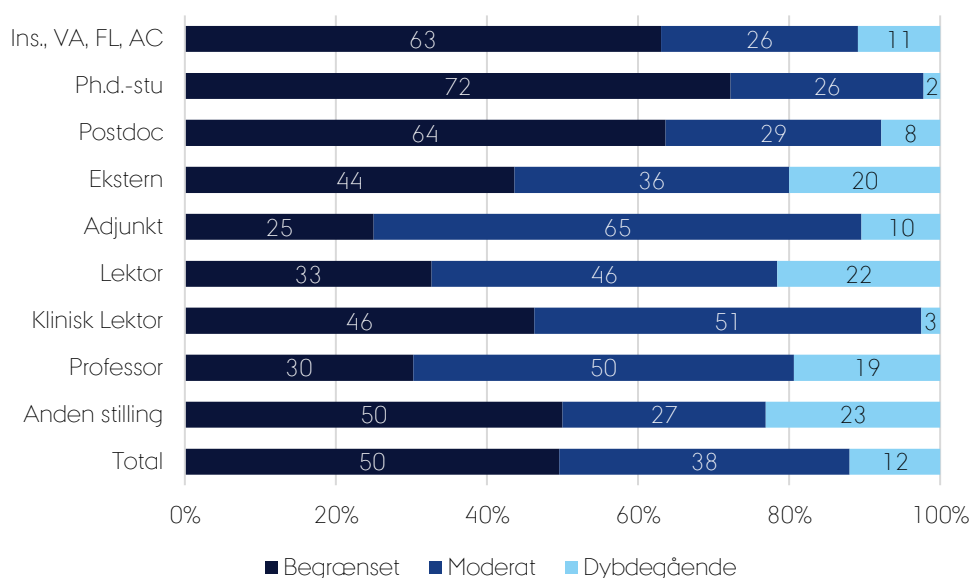
Note: 2016 n=369, 2020 n=867. Spørgsmålsformulering: "Hvad er dit kendskab til...?"

Hvis vi igen tager afsæt i teorien om "constructive alignment", må vi anse dette som en bekymrende stor andel. Som beskrevet ovenfor handler "constructive alignment" om at læringsmål, undervisningsaktiviteter og bedømmelsesmetode skal være afstemt med hinanden for at de studerende får det største læringsudbytte. Der skal med andre ord være en rød tråd gennem kurset, og for at sikre denne røde tråd må underviseren have et vist kendskab til kursus- og moduldesign.

Herudover er resultatet interessant i forbindelse med universitetets skifte af LMS. Den nye læringsplatform Brightspace skal netop give undervisere mere fleksible og varierede muligheder for kursus- og moduldesign. Det er derfor også vigtigt at sørge for, at underviserne har kompetencerne til at udnytte disse nye muligheder.

Deles kendskabet til kursus- og moduldesign op på underviserens stilling, er det væsentligt, at andelen med begrænset kendskab for både lektorer og professorer er lavere end det samlede gennemsnit, da kursuslederne med det samlede ansvar for kursusdesignet oftest kommer fra disse senior-VIP grupper. Ikke desto mindre svarer knap hver tredje underviser i disse to grupper, at de har et begrænset kendskab til kursus- og moduldesign.

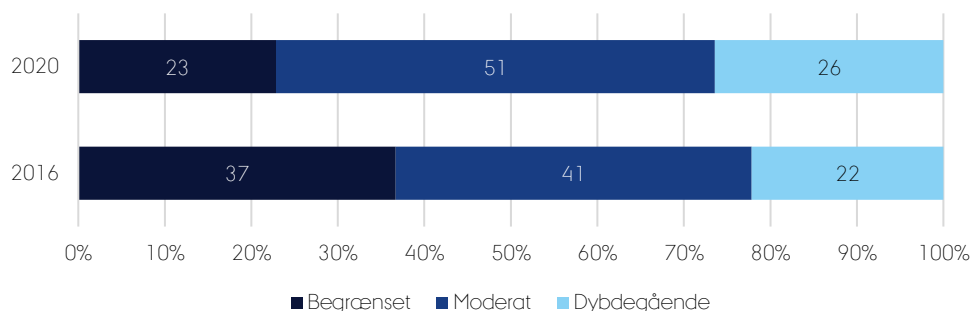
Figur 4.4: Kursus- og moduldesign fordelt på stilling i 2020, pct.



Note: n=867. Spørgsmaalsformulering: "Hvad er dit kendskab til...?"

Med hensyn til underviserens kendskab til læringsmaal, er der dog positive tendenser at spore. Her er andelen med begrænset kendskab faldet fra 37 pct. i 2016 til 23 pct. i 2020. Saaledes er andelen med enten moderat eller dybdegaaende kendskab steget fra 63 pct. til 77 pct., og denne stigning er samtidig statistisk signifikant. Yderligere viser figur 4.5, at andelen med dybdegaaende kendskab til læringsmaal er steget med 4 procentpoint, men denne stigning er ikke statistisk signifikant.

Figur 4.5: Læringsmaal, pct.



Note: 2016 n=379, 2020 n=867. Spørgsmaalsformulering: "Hvad er dit kendskab til...?"

Årsagen til stigningen i kendskabet til læringsmål skal formentlig findes i en række af studieordningsrevisioner, der har fundet sted på en række af fakultetets største uddannelser. Både medicin-, idræts-, folkesundhedsvidenskab har således været igennem studieordningsrevisioner siden 2018, mens odontologi-, tandplejeruddannelsen og klinisk tandtekniker samt kandidatuddannelsen i optometri og synsvidenskab er i gang.

Opsummerende kan vi altså se positive tendenser i kendskabet til nye undervisningstrends og -metoder samt læringsmål, mens billedet er mere broget/uændret i underviserens kendskab til undervisnings- og læringskoncepter samt kursus- og moduldesign.

4.3/ Indeks for pædagogiske kompetencer

De fire mål præsenteret i det foregående afsnit kan siges tilsammen at udgøre det bagvedliggende koncept om "pædagogiske kompetencer". For at give et mere nuanceret billede af underviserens pædagogiske kompetencer, er de fire spørgsmål derfor blevet samlet til ét indeks, der er skaleret fra 0-100. En underviser, der har svaret "Begrænset kendskab" til alle fire spørgsmål tildes værdien 0. Tilsvarende tildes en underviser, der har svaret "Moderat kendskab" til alle fire spørgsmål værdien 50, mens en underviser med dybdegående kendskab til alle fire områder er tildelt værdien 100. Ved at konstruere det som et indeks bliver det muligt at tale bredere om pædagogiske kompetencer fremfor at fokusere på et eller flere delelementer.

I tabel 4.1 er de gennemsnitlige indeksscorer for pædagogiske kompetencer fordelt på institutter præsenteret. Tabellen viser først og fremmest, at indeksscoren for underviserne på Health er steget med 3 fra 2016 til 2020. Denne stigning er meget lille og ikke statistisk signifikant, hvorfor vi ikke kan afvise, at scoren er uændret fra 2016 til 2020. På institutniveau finder vi heller ingen signifikante forskelle³. Dette betyder dog ikke, at der ikke er sket ændringer, når vi ser på specifikke subgrupper.

Tabel 4.1: Gennemsnit på indeks for pædagogiske kompetencer fordelt på institut (0-100)

	Total	IKM	IBM	IFS	IRM	IOOS
2020	40	36	39	50	30	44
2016	37	34	33	41	11	46
Forskel	3	3	6	9	19	-2

Note: 2016 n=352, 2020 n=867. Ingen af forskellene er signifikante på 0,05-niveau ved to-sidet t-test

F.eks. viser tabel 4.2, at både ph.d.-studerende, postdocs og professorer scorer signifikant højere i 2020, mens stigningen dog ikke er statistisk signifikant for adjunkter og lektorer. Dette betyder, at ph.d.-studerende, postdocs og professorer har et selvopfattet bedre kendskab til pædagogiske kompetencer i 2020 ift. 2016.

Tabel 4.2: Gennemsnit på indeks for pædagogiske kompetencer fordelt på stilling (0-100)

	Ph.d.-studerende	Postdoc	Adjunkt	Lektor	Professor
2020	24	32	49	51	52
2016	14	10	45	47	36
Forskel	10*	22*	4	3	17*

Note: 2016 n=352, 2020 n=867. Forskelle markeret med * er signifikante på 0,05-niveau ved to-sidet t-test

³ Som gennemsnitscoren på 40 indikerer, er det udarbejdede indeks let venstreskævt. Dette skyldes fraværet af en 0-kategori, hvorfor det mindste kendskab underviserne kunne rapportere er "Begrænset". Til fremtidige undersøgelser anbefales det at udvide variationsbredden samt inkludere en 0-kategori blandt svarmulighederne.

Det er samtidig værd at bemærke de markante forskelle mellem de forskellige stillingskategorier. Hvor den gennemsnitlige indeksscore for de ph.d.-studerende i 2020 ligger på blot 24, giver professorernes selvopfattede pædagogiske kompetencer en gennemsnitlig score på 52. Denne forskel vil blive uddybet nærmere i det følgende afsnit.

4.4/ Hvad påvirker undervisernes pædagogiske kompetencer?

Som beskrevet i indledningen af kapitlet, giver karakteren af vores mål for pædagogiske kompetencer anledning til overvejelser om hvad det egentlig er vi måler og hvilke faktorer, der påvirker dette. Dette vil vi undersøge i indeværende afsnit.

Ved at foretage lineær regression med indekset for pædagogiske kompetencer som vores afhængige variabel, kan vi estimere effekten af en række baggrundsvariable, som f.eks. tid brugt på undervisningsaktivitet og stilling. Derved kan vi se hvad der har indflydelse på hvorfor respondenterne svarer som de gør, men også hvilke faktorer der er relevante at tage højde for i forbindelse med kompetenceudvikling.

Da vi som nævnt ovenfor først og fremmest er interesserede i, hvorvidt pædagogisk selvtilid har indflydelse på respondenternes selvrapporterede pædagogiske kompetencer, betragter vi antal ugentlige timer brugt på undervisningsaktiviteter som vores primære uafhængige variabel. Dette gøres ud fra den betragtning, at flere timer brugt på undervisningsaktiviteter giver underviseren større pædagogisk selvtilid, hvilket fører til højere selvrapporterede pædagogiske kompetencer.

Det bør overvejes, hvorvidt der er risiko for omvendt kausalitet i modellen, således at undervisere med højere pædagogisk kompetenceniveau vælger at bruge flere timer på undervisningsaktiviteter. Om end en sådan effekt ikke kan afvises, må den anses som begrænset, da undervisning indgår som en del af opgaveporteføljen i en række af stillingerne, hvormed de ansatte skal undervise uafhængigt af deres pædagogiske kompetenceniveau. Derfor synes det sandsynligt, at den primære effekt må gå fra undervisningsaktiviteter til pædagogisk kompetenceniveau.

Herudover indeholder modellen kontrolvariable for stilling, institut, undervisningserfaring, uddannelsesniveau, en dikotom variabel for fravær af pædagogisk uddannelse, køn og alder.

Modellen levede op til forudsætningstest for linearitet, fravær af indflydelsesrige observationer, normalfordelte fejlede og multikollinearitet. Der blev imidlertid fundet tegn på variansheterogenitet, hvorfor der er blevet tilføjet robuste standardfejl til modellen.

Tabel 4.3: Lineær regression af effekt på indeks for pædagogiske kompetencer, 2020

<i>Variabel</i>	<i>Koefficient</i>	<i>Standardfejl</i>
Undervisningsaktivitet	0,8*	0,11
Stilling	*	-
Ins., VA, FL, AC	(Reference)	
Ph.d.-studerende	11,38*	4,36
Postdoc	11,73*	5,33
Ekstern Lektor	10	5,77
Adjunkt	19,26*	5,51
Lektor	9,44	5,05
Klinisk Lektor	8,17	5,42
Professor (ink. MSO)	10,82	5,60
Anden stilling	9,53*	4,74
Institut	*	-
IKM	(Reference)	
IBM	2,05	2,43
IFS	8,17*	2,44
IRM	-4,18	5,96
IOOS	3,41	3,65
CESU	34,35*	7,19
Andet	7,29	5,92
Erfaring	*	-
0-2 års erfaring	(Reference)	
3-5 års erfaring	4,59	2,63
6 - 10 års erfaring	7,78*	3,08
Mere end 10 års erfaring	16,46*	3,75
Ingen pædagogisk uddannelse	-10,89	2,03
Uddannelsesniveau		-
Ingen af nedenstående	(Reference)	
Bachelor	22,33*	9,07
Kandidat	13,57	7,77
Ph.D.	14,69	8,37
Doktorgrad	12,83	8,83
Køn	*	-
Kvinde	(Reference)	
Mand	3,72*	1,73
Ønsker ikke at oplyse	18,71*	7,52
Alder	0,14	0,12
Konstant	-7,16	10,28

Note: n=867. Ustandardiserede regressionskoefficienter. * = signifikant på 0,05-niveau.

4.4.1/ Undervisningsaktivitet: Engagement og kompetence

I regressionsmodellen i tabel 4.3 ser vi først, at antal ugentlige timer brugt på undervisningsaktiviteter har en positiv og statistisk signifikant effekt på undervisernes selvrapporterede pædagogiske kompetencer, når baggrundsvariablene holdes konstant. Konkret stiger den selvrapporterede score på indekset for de pædagogiske kompetencer med 0,8 for hver ekstra time underviseren bruger om ugen på undervisningsaktiviteter.

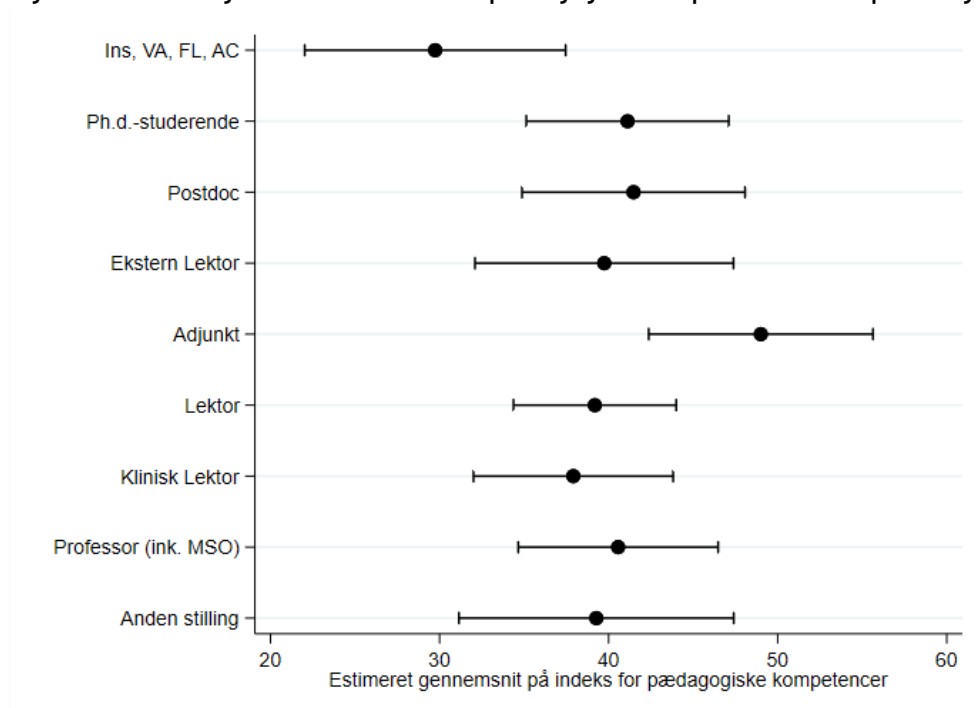
Om end denne effekt kan umiddelbart kan forekomme begrænset, er den alligevel værd at undersøge nærmere, da det som nævnt er for hver ekstra time brugt på undervisningsaktiviteter. For at få bedre greb om effektens substantielle størrelse, kan vi se på den såkaldte interkvartil-effekt. Denne betegner, hvor meget indekset for pædagogiske kompetencer ændrer sig, når vi går fra 1. kvartil (2 timer) til 3. kvartil (12 timer) i timer brugt på undervisningsaktiviteter. Da der er tale om et spring på ti timer om ugen, vil indeksscoren for pædagogiske kompetencer stige med 8 point på indekset.

Substantielt er der således tale om en ret begrænset effekt, da de fleste undervisere ville opleve 10 timer ekstra om ugen på undervisningsaktiviteter som et stort skifte. Ikke desto mindre er der tale om en statistisk signifikant effekt, hvilket støtter hypotesen om, at det selvrapporterede mål for pædagogiske kompetencer også indeholder et element af pædagogisk selvforståelse og selvtilid.

4.4.2/ Stillingskategorier: Universitetspædagogikum giver effekt

Går vi videre og ser på, hvilken rolle stillingskategorien spiller for undervisernes selvvrurdede pædagogiske kompetencer, er der først tre ting, der er værd at bemærke. For det første er variabelen statistisk signifikant. For det andet estimeres ph.d.-studerende, postdocs og adjunkter til en signifikant højere score på vores indeks i forhold til gruppen af videnskabelige assistenter, faglærere, instruktører og AC-medarbejdere (Ins. VA, FL, AC), der udgør vores referencekategori. Og for det tredje synes denne forskel at være særdeles stor for gruppen af adjunkter.

Figur 4.6: Estimeret gennemsnit af indeks for pædagogiske kompetencer fordelt på stilling



Note: n=867. Postestimation af stillingskategorierne forudsagte gennemsnit på indekset for pædagogiske kompetencer inkl. konfidensintervaller.

For at finde ud af, hvorvidt stillingerne også er forskellige fra hinanden og ikke blot referencekategorien, er der blevet foretaget gruppesammenligninger og et marginsplot, som er præsenteret i figur 4.6. Gruppesammenligningerne og vores marginsplot viser, at langt de fleste af stillingerne ikke er signifikant forskellige fra hinanden ift. deres estimerede gennemsnit på indekset.

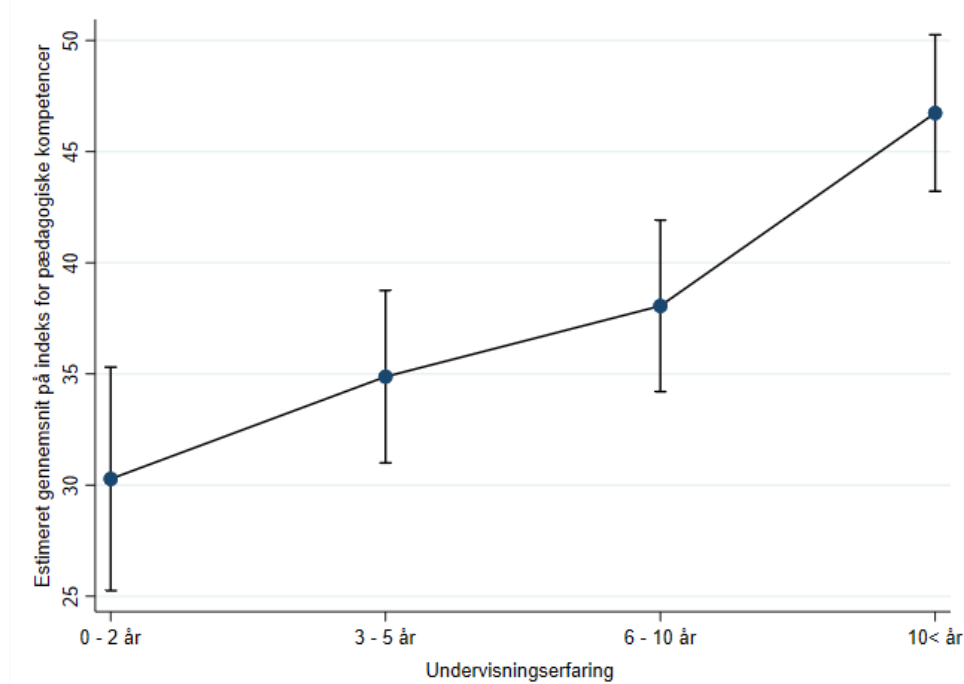
Som indikeret i regressionsmodellen adskiller adjunkterne sig dog, da denne gruppe har en signifikant højere vurdering af deres pædagogiske kompetencer end både vores referencegruppe, lektorer og kliniske lektorer. Som det fremgår af figuren, er adjunkternes estimerede gennemsnit ligeledes højere end de resterende stillingskategorier, men disse forskelle er imidlertid ikke signifikante.

Denne forskel mellem adjunkter og resten af grupperne må formentlig tilskrives det obligatoriske universitetspædagogikum, som giver denne gruppe en mere umiddelbar tilknytning til universitetspædagogik end de andre stillinger. For at teste dette nærmere er der yderligere blevet kørt en model, hvor variabelen for fravær af pædagogisk uddannelse (som altså også indeholder universitetspædagogikum) er udeladt. Når denne variabel udelades, øges forskellene mellem adjunkterne og de andre grupper, så også ph.d.-studerende og postdocs scorer signifikant lavere end adjunkterne. Da netop ph.d.-studerende og postdocs ikke har fuldført eller er i gang med at fuldføre universitetspædagogikum, støtter det dermed hypotesen om effekten af universitetspædagogikumet på undervisernes selvvurderede pædagogiske kompetencer.

4.4.3/ Undervisningserfaring: Kompetence stiger med erfaring

Også variabelen for undervisningserfaring er signifikant, hvilket vil sige, at der således er selvstændig effekt af undervisningserfaring på indekset for pædagogiske kompetencer. Yderligere er både 6-10 år og mere end 10 års erfaring signifikant forskellige fra referencekategorien, mens kategorien 3-5 års erfaring er insignifikant. Derudover stiger effekten af undervisningserfaring på selvvaluerede pædagogiske kompetencer med antal år undervist.

Figur 4.7: Estimeret gennemsnit af indeks for pædagogiske kompetencer fordelt på erfaring



Note: n=867. Postestimation af erfaringskategoriernes forudsagte gennemsnit på indekset for pædagogiske kompetencer inkl. konfidensintervaller.

Ligesom ved stillingskategorierne er der blevet foretaget gruppesammenligninger og et marginsplot, for at undersøge, hvorvidt kategorierne også er internt forskellige fra hinanden. Det fremgår af gruppesammenligningerne og figur 4.7, at jo mere erfaring en underviser har, desto højere score på indekset for pædagogiske kompetencer. Der er dog ikke signifikant forskel på effekten af at have 0-2 års erfaring og 3-5 års undervisningserfaring, ligesom der heller ikke er signifikant forskel på at have 3-5 års erfaring og 6-10 års erfaring. Både 3-5 år og 6-10 års erfaring er dog som nævnt begge signifikant forskellige fra både 0-2 års erfaring, og alle tre kategorier er signifikant forskellige fra mere end 10 års erfaring.

Undervisere oplever derfor to gange et selvopfattet løft i deres pædagogiske kompetencer:

- det første løft sker efter underviseren har opnået fem års undervisningserfaring, hvilket svarer nogenlunde til gennemført adjunktur, og
- det andet finder sted, når underviseren har mere end 10 års erfaring og dermed kan siges at have etableret sig om universitetsunderviser.

Hvorvidt der er tale om to kvalitativt forskellige processer i undervisernes udvikling af selvforståelse som universitetsundervisere kan vi ikke udtale os om på baggrund af denne undersøgelse, men videnskabelig litteratur (Rolls & Plaugborg, 2009) om udvikling af underviserkompetencer og læreridentitet peger på samme to-fasede udvikling, som vi fandt her.

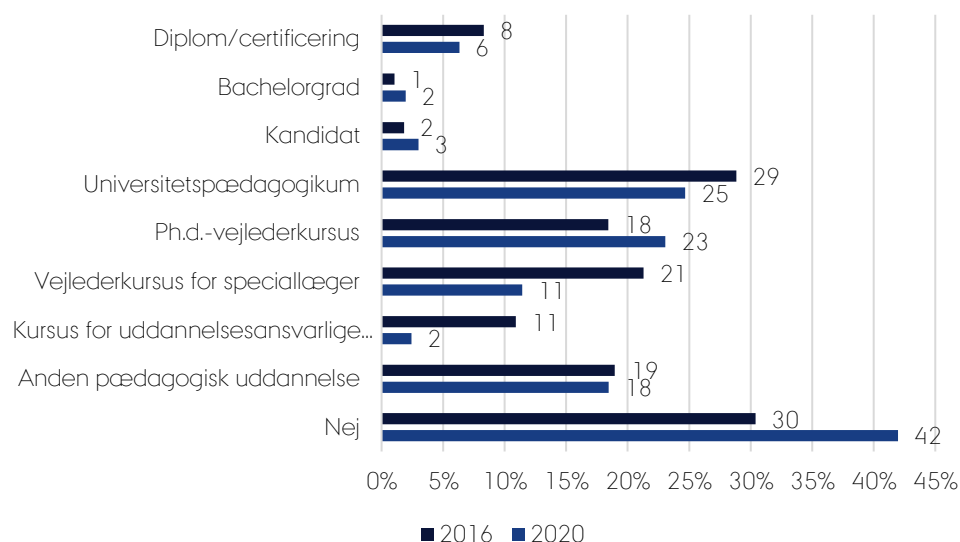
5.0 Pædagogiske kvalifikationer, kompetenceudvikling og kollegial sparring

I dette afsnit af rapporten skelnes der mellem **pædagogiske kvalifikationer**, som er opnået gennem formel pædagogiske uddannelse, dvs. gennemførelse af større kurser som eksempelvis Universitetspædagogikum, Ph.d.-vejlederkursus eller pædagogisk diplomuddannelse, og **pædagogisk kompetenceudvikling**, som er gennemførelse af mindre underviserkurser/workshops for undervisere på Health, deltagelse i uddannelseskonferencer, planlægning af kurser, observation af undervisning.

5.1/ Pædagogiske kvalifikationer

For at sikre et højt niveau af pædagogiske kompetencer blandt underviserne er det relevant at se på, hvilke formelle pædagogiske kvalifikationer underviserne har opnået. Derfor er underviserne blandt andet blevet spurgt ind til, hvorvidt og hvilken formel pædagogisk uddannelse de har gennemført.

Figur 5.1: Formel pædagogisk uddannelse, pct.



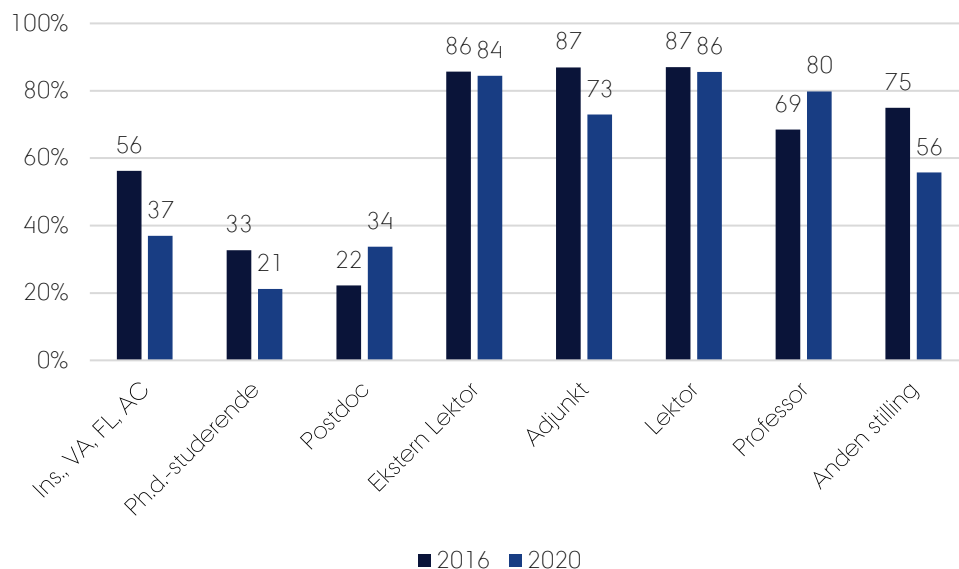
Note: 2016 n=385, 2020 n=867. Spørgsmålsformulering: "Har du en formel pædagogisk uddannelse? (vælg gerne flere svar)".

Figur 5.1 viser, at 58 pct. af respondenterne har gennemført mindst én formelt pædagogisk uddannelse. Om end dette udgør et flertal af respondenterne, er det imidlertid et fald på 12 procentpoint ift. 2016. Det kan tænkes, at forskellen i deltagelsesbias mellem de to samples (jf. afsnit 2.1), kan være en del af årsagen, men ikke desto mindre er det en bemærkelsesværdig udvikling, der heller ikke blot kan tilskrives én enkelt pædagogisk uddannelse. Faktisk er Ph.d.-vejlederkurset den eneste formelle pædagogiske uddannelse med en stigning af andel på mere end 1 procentpoint fra 2016 til 2020.

Andelen, der har gennemført én eller flere af de ovenfor listede pædagogiske uddannelser, er steget for professorer (inkl. MSO) og postdocs, mens den tilsvarende andel er faldet for alle andre stillingskategorier. For eksterne lektorer (som i dette tilfælde også omfatter kliniske og post-

graduate kliniske lektorer) såvel som lektorer er faldet dog på blot hhv. 2 og 1 procentpoint. I stedet bør der rettes særlig opmærksomhed på ph.d.-studerende og adjunkter, hvor andelen med mindst én formel pædagogisk uddannelse er faldet med hhv. 12 og 14 procentpoint.

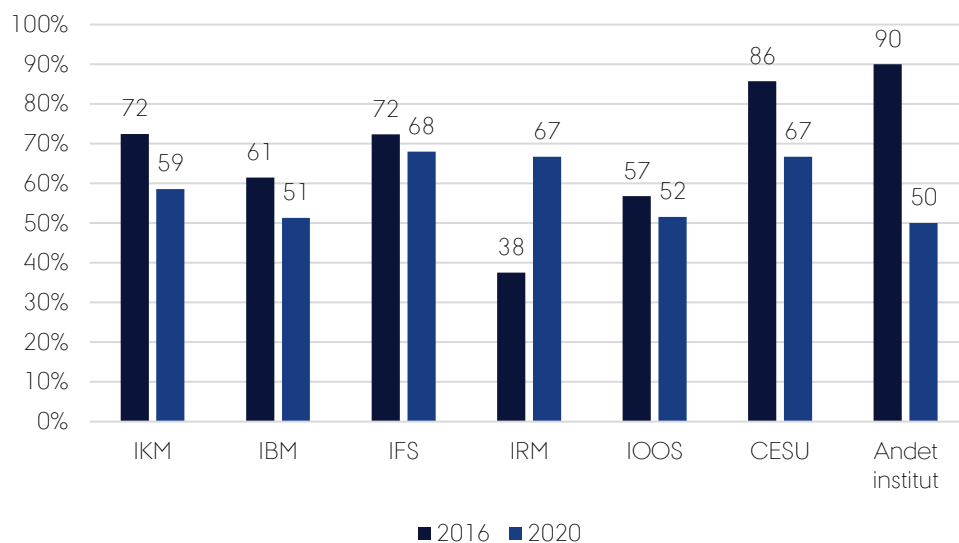
Figur 5.2: Formel pædagogisk uddannelse fordelt på stilling, pct.



Note: 2016 n=385, 2020 n=867. Andel af respondenter med mindst én formel pædagogisk uddannelse. Spørgsmålsformulering: "Har du en formel pædagogisk uddannelse? (vælg gerne flere svar)"

Ser vi på andelen med formel pædagogisk uddannelse fordelt på de forskellige institutter, har kun IRM oplevet en stigning. Dette er dog baseret på meget få respondenter. IKM og IBM, som er de to største institutter i begge samples, oplever fald på hhv. 13 og 10 procentpoint, mens også IFS og IOOS oplever mindre fald i andelen med pædagogisk uddannelse på hhv. 4 og 5 procentpoint.

Figur 5.3: Formel pædagogisk uddannelse fordelt på institut, pct.

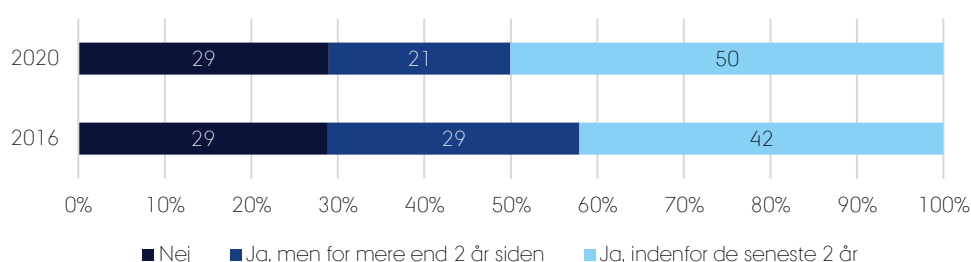


Note: 2016 n=385, 2020 n=867. Andel af respondenter med mindst én formel pædagogisk uddannelse. Spørgsmålsformulering: "Har du en formel pædagogisk uddannelse? (vælg gerne flere svar)"

Samlet er der altså et fald i andelen af undervisere med formel pædagogisk uddannelse på tværs af samtlige større institutter, og dette er primært forårsaget af et fald i andelen af ph.d.-studerende og adjunkter med pædagogisk uddannelse.

For at nuancere billedet er der dog også spurgt ind til en række andre aktiviteter med pædagogiske kompetenceudvikling for øje. Figur 5.4 viser, at halvdelen af underviserne har deltaget i et pædagogisk kursus/workshop inden for de seneste 2 år. Det er en stigning på 8 procentpoint ift. 2016. Andelen af undervisere, der aldrig på noget tidspunkt har deltaget i pædagogiske kurser/workshops er dog uændret fra 2016 til 2020, og er stadig på 29 pct.

Figur 5.4: Pædagogisk kompetenceudvikling i form af kursus/workshop, pct.

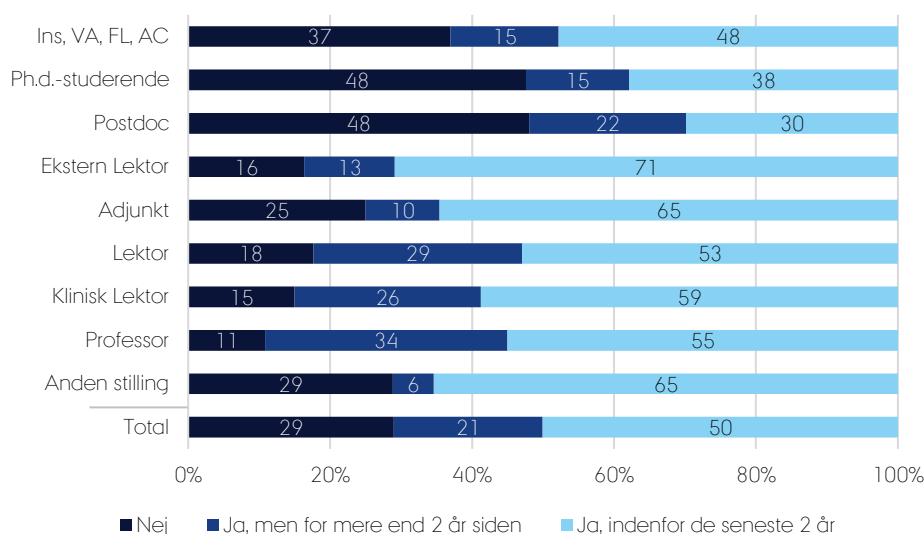


Note: 2016 n=385, 2020 n=867. Spørgsømsformulering: "Har du deltaget i...?"

Ser vi på deltagelsen i pædagogiske kurser/workshops på tværs af stillingskategorier, kan vi se, at den relativt lave deltagelse blandt ph.d.-studerende og postdocs i høj grad er med til at trække den samlede deltagelse ned. For både ph.d.-studerende og postdocs svarer 48 pct. således, at de aldrig har deltaget i pædagogiske kurser/workshops.

Den lave deltagelse kan muligvis forklares ved, at en del af de ph.d.-studerende som nyanstattede ikke har nået at deltage i pædagogiske kurser/workshops, og en del af postdocs har en meget lav grad af undervisningsforpligtelse, hvorfor de ikke opsøger kompetenceudvikling inden for dette område. Omvendt er det opmuntrende, at hele 71 pct. af de eksterne lektorer og 65 pct. af adjunkterne har deltaget i pædagogiske kurser/workshops inden for de seneste 2 år.

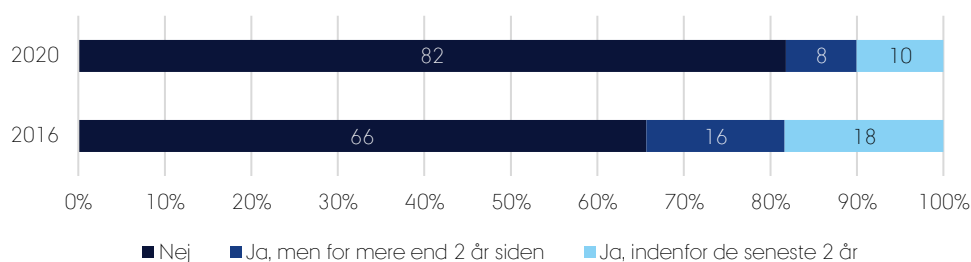
Figur 5.5: Pædagogiske kurser/workshop fordelt på stilling, pct.



Note: n=867. Spørgsømsformulering: "Har du deltaget i...?"

Andelen af respondenter, der har deltaget i uddannelseskonerferencer eller –seminarer, er faldet med 16 procentpoint siden 2016. Dermed er det blot 10 pct. af underviserne, der har deltaget i uddannelseskonerferencer eller –seminarer inden for de seneste 2 år, mens hele 82 pct. svarer, at de aldrig har deltaget i uddannelseskonerferencer eller –seminarer.

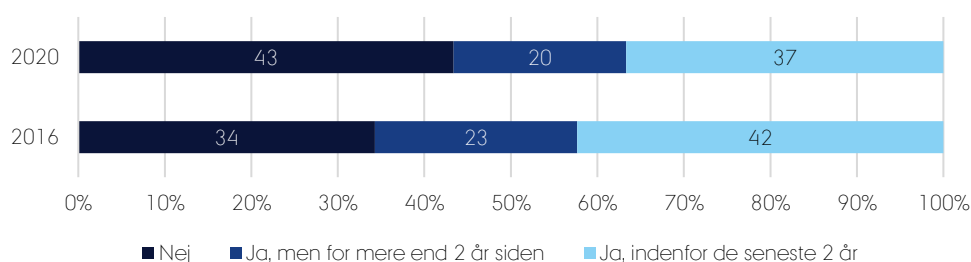
Figur 5.6: Uddannelseskonerferencer eller –seminarer, pct.



Note: 2016 n=385, 2020 n=867. Spørgsmålsformulering: "Har du deltaget i...?"

Tendensen til at undervisere deltager i eksterne pædagogiske aktiviteter er således faldende. Pædagogisk kompetenceudvikling kan dog også ske ved interne aktiviteter, som f.eks. kollegial sparring eller observationsbesøg. Figur 5.7 viser, at andelen der har været på observationsbesøg i andre underviseres undervisning inden for de seneste 2 år, er faldet fra 42 til 37 pct.

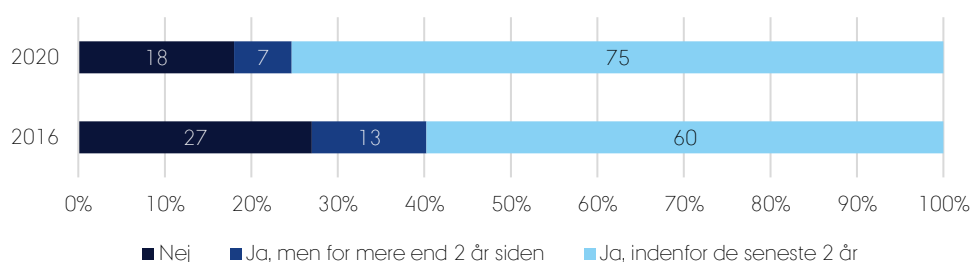
Figur 5.7: Observationsbesøg i andre underviseres undervisning, pct.



Note: 2016 n=385, 2020 n=867. Spørgsmålsformulering: "Har du deltaget i...?"

Omvendt er det særdeles opmuntrende, at andelen, der har lavet fælles planlægning eller forberedelse af undervisning med kollegaer inden for de seneste 2 år, er steget fra 60 pct. i 2016 til 75 pct. i 2020. Samtidig svarer mindre end én ud af fem undervisere, at de aldrig har deltaget i fælles planlægning eller forberedelse. Set i lyset af, at fælles planlægning eller forberedelse af undervisning også kan være kompetenceudviklende (særligt for junior-VIP), er det stadig en relativt høj andel af underviserne, der ikke deltager i fælles planlægning eller forberedelse.

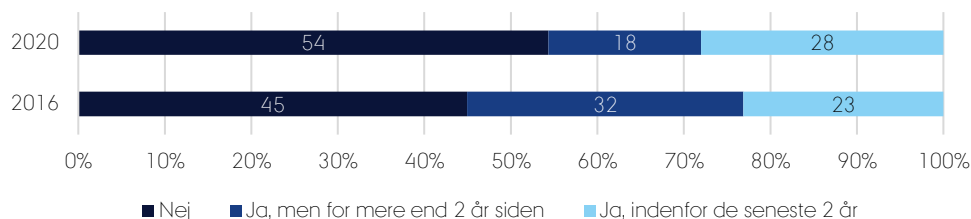
Figur 5.8 Fælles planlægning eller forberedelse, pct.



Note: 2016 n=385, 2020 n=867. Spørgsmålsformulering: "Har du deltaget i...?"

Når vi ser på en mere organiseret form for kollegial sparring som vejledningssessioner eller mentorforløb, viser figur 5.9, at andelen der er blevet vejledt eller har været mentee inden for de seneste 2 år, er steget med 5 procentpoint. På den anden side er andelen, der aldrig har været mentee eller er blevet vejledt af andre undervisere dog også steget fra 45 til 54 pct.

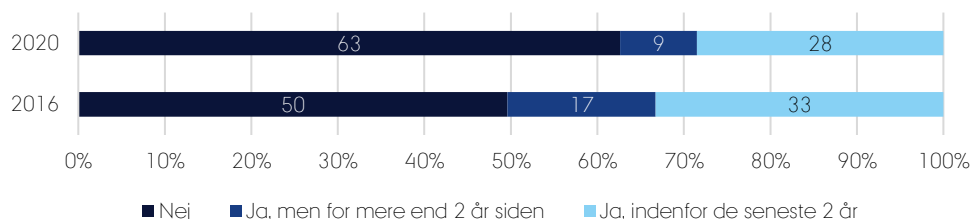
Figur 5.9: Blevet vejledt eller været mentee for andre undervisere, pct.



Note: 2016 n=385, 2020 n=867. Spørgsmålsformulering: "Har du deltaget i...?"

Ser vi på andelen af undervisere, der selv har været mentor eller vejleder for andre undervisere, er tendensen den samme. I 2016 havde halvdelen af undviserne ikke været mentor eller vejleder for andre undervisere, og denne andel er steget til 63 pct. i 2020.

Figur 5.10: Været vejleder eller mentor for andre undervisere, pct.

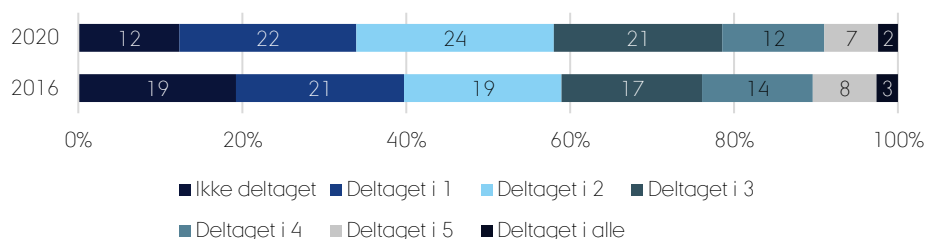


Note: 2016 n=385, 2020 n=867. Spørgsmålsformulering: "Har du deltaget i...?"

Der er imidlertid betydelige forskelle på tværs af stillingskategorierne. 37 pct. af både adjunkter og ph.d.-studerende har været mentee eller blevet vejledt af andre undervisere i løbet af de seneste 2 år. Omvendt svarer hhv. 54 og 37 pct. af professorer og lektorer, at de har været mentorer eller vejledere for andre undervisere i løbet af de seneste 2 år.

Om end andelen der aldrig har deltaget i flere af de ovenfor nævnte aktiviteter synes stigende, er der alligevel positive tendenser at spore, når vi ser på det samlede aktivitetsniveau. Som figur 5.11 viser er andelen af undervisere, der har deltaget i mindst én af de ovenstående aktiviteter steget til 88 pct. i 2020 mod 81 pct.

Figur 5.11: Deltagelse i pædagogiske aktiviteter inden for de seneste 2 år, pct.



Note: 2016 n=385, 2020 n=867.

5.2/ Uformelle samtaler om undervisning

Foruden de ovenstående spørgsmål om de mere formaliserede og organiserede pædagogiske kompetenceudviklingsaktiviteter, peger nyere forskning på det kompetenceudviklende potentiale i uformelle samtaler med kollegaerne (Roxå & Mårtensson, 2009; Thomson & Trigwell, 2018).

Derfor har vi yderligere spurgt ind til, hvor mange af underviserne, der har deltaget i uformelle snakke om undervisning med kollegaer. Kun 4 pct. af underviserne svarede, at de aldrig har haft uformelle snakke om undervisning med deres kollegaer, mens hele 93 pct. svarede, at de inden for de seneste to år har deltaget i den type samtaler.

For at komme nærmere, hvor aktivt underviserne benytter sig af den kollegiale sparring, har vi yderligere spurgt ind til, hvor mange kollegaer de har både formelle og uformelle snakke om undervisning med om ugen. I gennemsnit taler undervisere på Health om undervisning med 3,2 undervisere om ugen. Som det fremgår af tabel 5.1. og 5.2. er der imidlertid betydelige forskelle mellem de forskellige stillinger og institutter.

Gruppen af instruktører, videnskabelige assistenter, faglærere og AC-medarbejdere er den gruppe, der taler med flest kollegaer om undervisning. Herefter følger kategorien "anden stilling". For begge disse to stillingskategorier gælder det, at de primært er udgjort af diverse stillinger fra IOOS. I bunden af listen finder vi de ph.d.-studerende og postdocs, som taler om underviserne med hhv. 2,1 og 1,7 kollegaer om ugen. Ligesom ved disse gruppers manglende deltagelse i pædagogiske kurser og workshop, skal forklaringen formentlig findes i ph.d.'ernes position som forholdsvis nye i en universitetskontekst samt postdoc'ernes generelt mere perifere tilknytning til undervisningsopgaverne.

Tabel 5.1: Antal kollegaer, der tales om undervisning med om ugen fordelt på stilling

Stilling	Antal kollegaer
Ins., VA, FL, AC	6,4
Anden stilling	5,5
Ekstern Lektor	3,6
Professor (ink, MSO)	3,6
Lektor	3,5
Klinisk Lektor	3,2
Adjunkt	2,7
Ph,d,-studerende	2,1
Postdoc	1,7

Note: n=807. Spørgsmaalsformulering: "Hvor mange af dine kollegaer taler du med om undervisning i løbet af en typisk uge? (både uformelle/formelle samtaler og kollegaer fra eget/andre institutter)"

Også når vi ser på tværs af institutterne kommer der interessante forskelle til syne. Blandt de større institutter topper IOOS listen, hvor underviserne i gennemsnit taler om undervisning med 6,1 af deres kollegaer. Dette er knap dobbelt så mange som ved IFS, som er det næste institut på listen. Som nævnt ovenfor består de to stillingskategorier, hvor underviserne taler om undervisning med flest af deres kollegaer da også primært af IOOS-undervisere, men forskellen er ikke blot drevet af disse grupper.

Tabel 5.2: Antal kollegaer, der tales om undervisning med om ugen fordelt på institut

Institut	Antal kollegaer
IOOS	6,1
IFS	3,3
Andet	3,3
IBM	3,1
IRM	2,6
IKM	2,5

Note: n=807. Spørgsømsformulering: "Hvor mange af dine kollegaer taler du med om undervisning i løbet af en typisk uge? (både uformelle/formelle samtaler og kollegaer fra eget/andre institutter)".

Faktisk rapporterer underviserne på IOOS et højere gennemsnitligt antal kollegaer på tværs af alle stillingskategorierne. Der kan være mange mulige årsager til denne forskel mellem institutterne. En central forklaring er formentlig, at IOOS aktuelt er i gang med studieordningsrevision af mange af sine uddannelser, hvorfor underviserne i højere grad end tidligere har anledning til at diskutere undervisning med hinanden.

Det er opmuntrende, at så stor en andel af underviserne aktivt bruger deres kollegaer til at tale om undervisning. Resultatet siger dog ikke noget om, hvordan underviserne bruger disse samtaler eller hvordan underviserne opfatter god kollegial sparring.

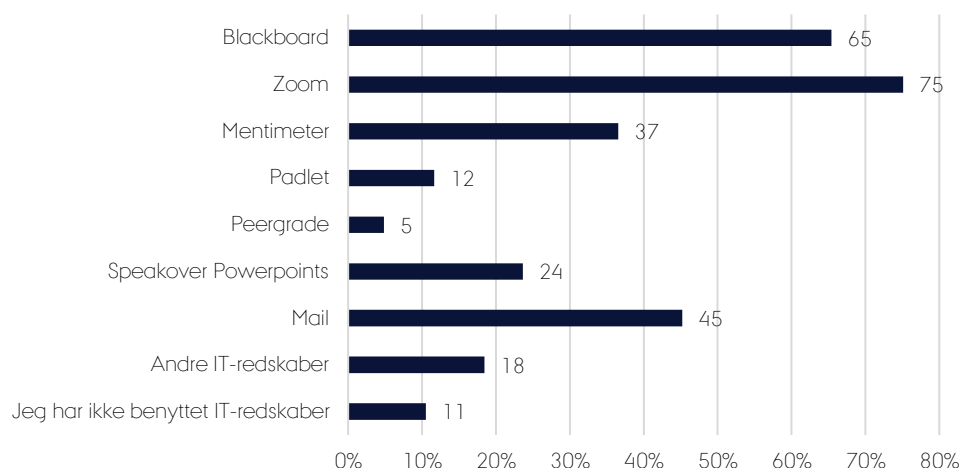
6.0 Digital undervisning

6.1/ Digitale redskaber

Som det fremgår af figur 3.4 og tabel 3.4, er andelen af undervisere med dybdegående kendskab til IT-baseret undervisning faldet fra 16 pct. i 2016 til 10 pct. i 2020, andelen med moderat kendskab er steget fra 42 til 46 pct., mens andelen med begrænset kendskab er uændret på 38 pct. Dette fortæller os dog ikke noget om, hvordan undervisere bruger IT i deres undervisning eller om deres kendskab til konkrete digitale værktøjer. Derfor har vi tilføjet en række ekstra spørgsmål om brug af EDU-IT for at komme dette emne nærmere.

Figur 6.1 viser, at Zoom er det mest udbredte digitale værktøj blandt underviserne. Tre ud af fire undervisere har således benyttet sig af Zoom i deres undervisning. Det næstmest udbredte Blackboard, som er universitetets LMS. Det kan overraske, at kun 65 pct. af underviserne svarer, at de har brugt Blackboard i deres undervisning. Dette kan skyldes, at nogle undervisere måske har tolket spørgsmålsformuleringen konservativt, og dermed kun oplyst Blackboard som værktøj, hvis de har brugt det *aktivt* og ikke blot som kommunikationskanal.

Figur 6.1: Brug af digitale værktøjer, pct.



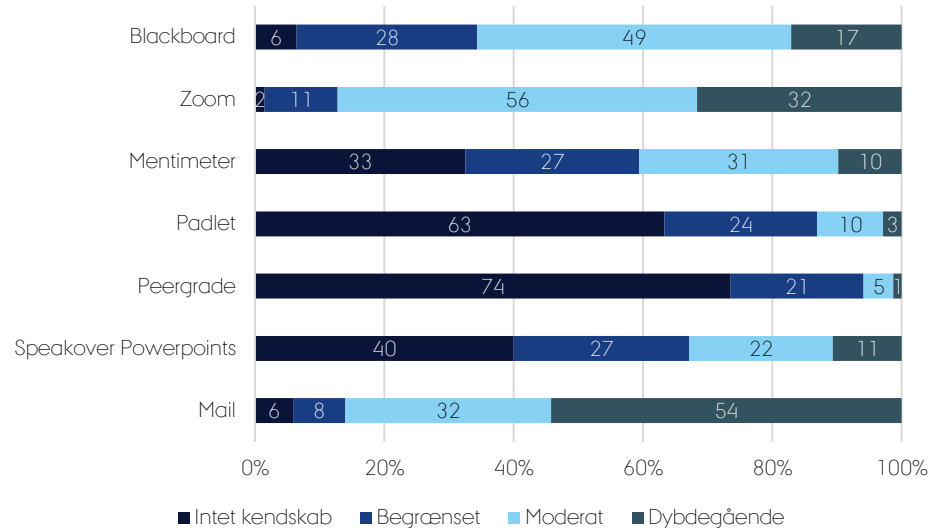
Note: n=867. Spørgsmålsformulering: "Hvilke IT-redskaber har du benyttet til din undervisning?"

I den anden ende af listen finder vi værktøjer som Padlet (12 pct.) og Peergrade (5 pct.). Både Padlet, Peergrade og Mentimeter er læringsteknologier, som Aarhus Universitet målrettet har indkøbt licens til, og det er derfor overraskende, at så relativt lille en del af underviserne benytter disse værktøjer.

Denne lille andel skyldes formentlig ikke en modvilje mod at benytte sig af værktøjerne blandt underviserne, men snarere manglende kendskab. I figur 6.2 kan vi således se, at hhv. 63 og 74 pct. af underviserne har intet kendskab til Padlet og Peergrade, mens yderligere hhv. 24 og 21 pct. rapporterer et begrænset kendskab.

Omvendt svarer hhv. 66 pct., 88 pct. og 86 pct. af underviserne, at de har mindst et moderat kendskab til Blackboard, Zoom og Mail, som udgør de tre mest udbredte redskaber.

Figur 6.2: Kendskab til digitale værktøjer, pct.



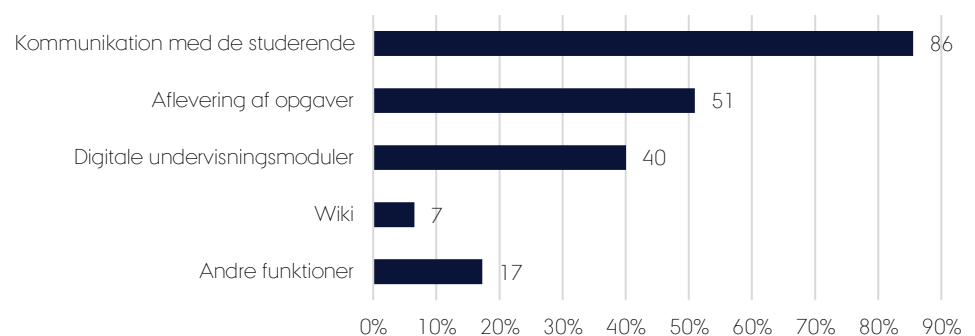
Note: n=867. Spørgsmålsformulering: "Hvad er dit kendskab til...?"

Mens den gennemsnitlige underviser har benyttet sig af 2,8 af de ovenfor listede digitale værktøjer, kan vi se, at dette varierer på tværs af underviserens selvrapporterede kendskab til IT-baseret undervisning. Undervisere med et selvrapporteret begrænset kendskab til IT-baseret undervisning har i gennemsnit benyttet sig af 1,9 digitale værktøjer, mens undervisere med moderat og dybdegående kendskab i gennemsnit har benyttet sig af hhv. 3,3 og 4,5 digitale værktøjer. Dette er yderligere opbakning til fundet om, at underviserens brug af digitale værktøjer hænger tæt sammen med deres kendskab til digitale læringsteknologier.

Som nævnt ovenfor er Blackboard universitetets LMS. Det udskiftes til Brightspace i løbet af 2021. Da LMS'et indeholder flere forskellige værktøjer, er det også relevant at se på, hvordan underviserne bruger Blackboard. Figur 6.3 viser, at den langt mest udbredte brug af Blackboard er til kommunikation med de studerende. Om end den udbredte brug af Blackboard som kommunikationskanal i sig selv er godt, bliver det mere problematisk, når vi sammenligner med brugen af de andre værktøjer.

51 pct. af underviserne bruger Blackboard, når de studerende skal aflevere opgaver, 40 pct. har benyttet sig af muligheden for at lave digitale undervisningsmoduler mens kun 7 pct. har benyttet sig af Wikis. Herudover svarer 22 pct. af underviserne, at *det eneste* de bruger Blackboard til er kommunikation med de studerende.

Figur 6.3: Værktøjer på Blackboard, pct.



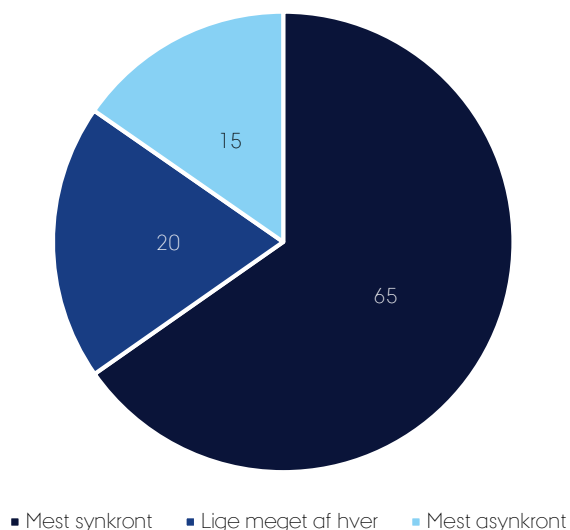
Note: n=867. Spørgsmålsformulering: "Hvilke funktioner har du benyttet på Blackboard?"

Det er således en stor del af underviserne, der udelukkende benytter Blackboard som kommunikationskanal. Det bør derfor være et særligt opmærksomhedspunkt i overgangen til Brightspace, at underviserne bliver informeret om, at LMS'et ikke blot er til kommunikation, men også byder på væsentlige pædagogiske digitale værktøjer.

Ser vi på, hvordan den online undervisning udføres, kan vi se i figur 6.4, at hovedparten af underviserne mest har foretaget synkron digital undervisning (65 pct.). I spørgeskemaet blev synkron undervisning defineret "ved at underviser og studerende skal være tilstede online på samme tid (f.eks. Zoom, Skype, Teams, Mentimeter)". Asynkron undervisning blev defineret "ved at underviseren lægger et undervisningsoplæg og/eller sin undervisning op på en platform (f.eks. Blackboard eller Padlet), hvorefter de studerende kan tilgå materialet".

Om end dette spørgsmål ikke eksplicit er forbundet til det seneste års undervisning under covid-19 pandemien, må det antages, at en stor del af underviserne har besvaret spørgsmålet med dette in mente.

Figur 6.4: Synkron og asynkron digital undervisning, pct.



Note: n=867. Spørgsmålsformulering: "Har din digitale undervisning foregået mest synkront eller asynkront?"

Resultatet flugter samtidig med Rambøll-rapporten om undervisningen under nedlukningen i foråret 2020 (Rambøll, 2020a: 3), hvilket synes at bakke denne antagelse op.

6.2/ Holdninger til digital undervisning

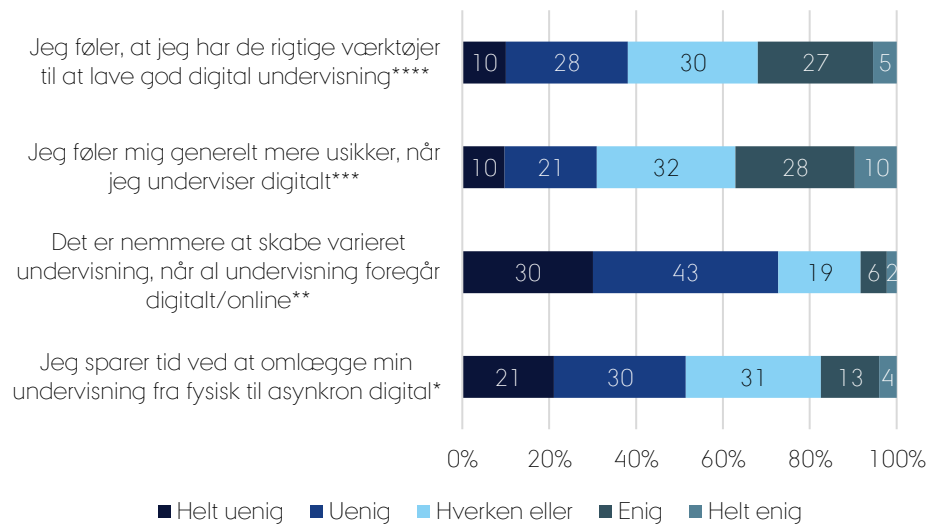
Først og fremmest kan vi se, at 38 pct. af underviserne er uenige eller helt uenige i, at de føler, at de har de rigtige værktøjer til at lave god digital undervisning. Hertil kommer af yderligere 167 respondenter har svaret "ved ikke" til dette spørgsmål. Da udsagnet omhandler underviserens oplevelse/følelse af at have de rigtige, er det tæt knyttet til deres kendskab til, hvad der overhovedet kan lade sig gøre. Hhv. 43 og 53 pct. af de respondenter, der har svaret uenig eller helt uenig betegner samtidig også deres kendskab til IT-baseret undervisning som begrænset. Ligesom spørgsmålet om underviserens kendskab til de forskellige værktøjer peger dette således på, at der ligger en betydelig udfordring ift. at informere underviserne om, hvilke muligheder de har.

For en stor del af underviserne er den digitale undervisning samtidig også en mere usikker oplevelse. 38 pct. af underviserne svarer, at de er enige eller helt enige i, at de føler sig mere usikre, når de underviser digitalt. Hvorvidt denne usikkerhed går på de tekniske elementer eller

det at performe digitalt, kan vi ikke udtale os om. Men uanset hvad denne usikker er rettet mod, peger resultatet dog på, at det er væsentligt at arbejde videre med at sikre underviserens fortrolighed med de digitale undervisningsværktøjer.

I samme tråd svarer 27 pct., at det er nemmere eller hverken eller, at skabe varieret undervisning, når al undervisning foregår digitalt. 73 pct. af underviserne er dermed uenige eller helt uenige i, at det er nemmere at skabe varieret undervisningen, når al undervisning foregår digitalt. I samme tråd fremhæver den førnævnte Rambøll-rapport, at både studerende og undervisere peger på variation i undervisningen, som en væsentlig faktor for god digital undervisning (Rambøll, 2020b: 15). Samlet set understreger dette et fortsat behov for, at informere underviserne om, hvilke muligheder de har for at skabe variation i deres digitale undervisning.

Figur 6.5: Holdninger til digital undervisning, pct.



Note: ****n=700, ***n=698, **n=665, *n=550.

Slutteligt blev underviserne spurgt til, hvordan de har oplevet deres tidsforbrug i forbindelse med asynkron digital undervisning. Til dette udsagn svarede 317 respondenter "Ved ikke", hvilket højest sandsynligt skyldes manglende erfaring med asynkron digital undervisning. Blandt de respondenter, der tilkendegav en holdning, svarede knap halvdelen, at de enten ikke oplever nogen forskel ift. fysisk undervisning eller ligefrem sparer tid ved omlægningen til asynkron. Omvendt svarer 51 procent, at de ikke er enige (uenige eller helt uenige) i at det er tidsbesparende, at omlægge undervisning fra fysisk til asynkron digital. Dette udgør formentlig en del af forklaringen på, hvorfor så relativt få undervisere primært eller i det mindste i samme omfang som synkron, har benyttet sig af asynkron digital undervisning.

7.0 Konklusion

Samlet set kan vi observere flere positive tendenser i udviklingen af pædagogiske kompetencer og undervisningsaktiviteter blandt underviserne på Health. Flere undervisere rapporterer et stærkere kendskab til vigtige undervisningsaktiviteter, som vejledning, forelæsning og undervisning af mindre grupper (tabel 3.2). Yderligere kan vi se positive tendenser i undervisernes vurderinger af deres egne pædagogiske kompetencer, f.eks. i forhold til kendskabet til læringsmål og nye undervisningstrends. Om end forskellene mellem 2016 og 2020 er små, kan vi altså se tegn på, at det går i den rigtige retning.

Ikke desto mindre peger undersøgelsen samtidig på en række opmærksomhedspunkter, som fakultets- og institutledelserne bør tage højde for. Først og fremmest finder undersøgelsen store forskelle i tid brugt på undervisningsaktivitet og konfrontationstimer på tværs af stillingskategorierne. Dette er i sig selv ikke problematisk, men da undersøgelsen samtidig finder en sammenhæng mellem undervisningsaktivitet og selvvaluerede pædagogiske kompetencer, kan det på sigt skabe et skel i pædagogiske kompetencer og selvforståelsen som universitetsunderviser blandt de forskellige stillingskategorier, såfremt polariseringen i tid brugt på undervisningsaktiviteter øges (van Lankveld et al., 2017; Keltchermans, 2009; Trautwein, 2018). Ydermere, da pædagogiske kompetencer bl.a. udvikles gennem egne erfaringer med undervisning, og da junior-VIP (ph.d., postdoc og adjunkt) generelt bruger færre timer på undervisning, bør institutterne være opmærksomme på sparring med og supervision af junior-VIP i forbindelse med undervisningsaktiviteter.

Den store andel af undervisere med begrænset kendskab til kursus- og moduldesign er en udfordring ift. at skabe en rød tråd og ensartethed igennem undervisningsforløb (Ulriksen, 2014; Biggs & Tang, 2011). Undervisningen på Health er kendetegnet ved en stor inddragelse af deltidsundervisere med klinisk erfaring. Det er særdeles værdifuldt, da det er med til at aktualisere undervisningen og bringe de studerende tæt på praksis. Udfordringen ved dette er imidlertid, at det store antal af undervisere betyder få timer pr. underviser i løbet af et kursusforløb, hvorved der er risiko for at kursusforløbet taber den røde tråd og fremstår usammenhængende og fragmenteret for de studerende. Derfor er det vigtigt, at kursuslederne (oftest lektorer og professorer) har et stærkt kendskab til kursus- og moduldesign, og kan kommunikere kursets sammenhæng ud til både de studerende og de undervisere, der bidrager til kurset. En anden mulighed kunne være større involvering af den enkelte (deltids)underviser på det samme kursus fremfor at underviseren blot har enkelte timer på flere forskellige kurser. Herved kan underviseren lettere få blik for et samlet kursusdesign og bidrage til at skabe et sammenhængende undervisningsforløb.

Det begrænsede kendskab til kursus- og moduldesign er ligeledes tankevækkende i lyset af universitetets skifte af LMS til Brightspace, der bl.a. skal være med til at give underviserne flere og bedre muligheder for at arbejde med fleksibelt og varieret kursus- og moduldesign. Derfor bør der samtidig med implementering af Brightspace arbejdes i lige så høj grad på, at give underviserne kompetencerne til at benytte sig af disse forbedrede muligheder.

I forlængelse heraf er der fortsat et potentiale i at informere underviserne om, hvilke muligheder de har for at bruge EDU-IT-redskaber i undervisningen. En stor del af underviserne har f.eks. udelukkende benyttet Blackboard til kommunikation, mens mindre end halvdelen har benyttet

sig af muligheden for at lave digitale undervisningsmoduler. Sammenholder vi dette med respondenternes rapporterede kendskab til digitale redskaber, er der stærke indikationer på, at den manglende brug af disse redskaber ikke skyldes modvilje, men snarere manglende kendskab til mulighederne.

Endelig viser undersøgelsen at undervisere på Health benytter sig af flere forskellige pædagogiske kompetenceudviklingsaktiviteter. Der er dog store forskelle i deltagelsen på tværs af stillingskategorierne, idet ph.d.-studerende og postdocs deltager markant sjældnere i pædagogiske kompetenceudvikling end lektorer og professorer. Det er således stadig et stort potentiale i at udnytte og udvikle en bred vifte af pædagogisk kompetenceudvikling (herunder observation, mentorforløb og vejledning) for især junior-VIP'ere. Dette understøtter samtidig målsætningen i bekendtgørelsen om ny stillingsstruktur i universitetssektoren, hvor det ekspliciteres at overvejelser om undervisningsportefølje skal indgå i bedømmelsen ved ansættelse af senior-VIP.

Opsummerende er Health inde i en positiv udvikling angående undervisernes pædagogiske kompetencer. Der bør i de kommende år rettes opmærksomhed på det gennemsnitlige antal undervisningstimer pr. underviser, ligesom der bør fokusere på at styrke undervisernes kompetencer inden for kursus- og moduldesign såvel som deres digitale kompetencer.

8.0 Litteratur

AU (2020): *AU i tal 2019*. Aarhus: Aarhus Universitet. Hentet fra: https://auhist.au.dk/fileadmin/www.auhist.au.dk/AU_i_tal/AU_i_tal_2019_DK_-_juli_2020.pdf

Biggs, John & Catherine Tang (2011): *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.

Kelchtermans, Geert (2009): "Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection" i *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 257-272.

Poulsen, Eva Lykkegaard; Mette Krogh Christensen; Bente Vigh Malling & Andreas Bennedsen (2017): *Educational Activities Among Teaching Faculty at Health, Aarhus University – Faculty Development Questionnaire 2016*. Aarhus: Aarhus Universitet. Hentet fra: <http://www.e-pages.dk/aarhusuniversitet/1633/html5/>

Rambøll (2020a): *Undersøgelse af online undervisning og eksamen – forår 2020: Bilag 2*. Hentet fra: https://newsroom.au.dk/fileadmin/Artikler/AU_Kommunikation-Medier/Kommunikation/Bilag_2_Figurer_og_tabeller_091020.pdf

Rambøll (2020b): *Undersøgelse af online undervisning og eksamen – forår 2020*. Hentet fra: https://newsroom.au.dk/fileadmin/Artikler/AU_Kommunikation-Medier/Kommunikation/Undersogelse_af_online_undervisning_og_eksamen_foraar_2020_191020.pdf

Rolls, Simon & Helle Plauborg (2009): "Teachers' Career Trajectories: An Examination of Research". i Bayer M., Brinkkjær U., Plauborg H., Rolls S. (red.) *Teachers' Career Trajectories and Work Lives. Professional Learning and Development in Schools and Higher Education*, vol 3. Dordrecht: Springer

Roxå, Torgny & Katarina Mårtensson (2009): "Significant conversations and significant networks – exploring the backstage of the teaching arena" i *Studies in Higher Education*, 34(5), s. 547-559.

Thomson, Kate Eileen & Keith Randal Trigwell (2018): "The role of informal conversations in developing university teaching?" i *Studies in Higher Education*, 43(9), s. 1536-1547.

Trautwein, C. (2018): "Academics' identity development as teachers" i *Teaching in Higher Education*, 23(8), 995-1010.

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2019): *Bekendtgørelse om stillingsstruktur for videnskabeligt personale ved universiteter*. Hentet fra: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/1443>

Ulriksen, Lars (2014): *God undervisning på de videregående uddannelser: en forskningsbaseret brugsbog*. 1. udgave. Frederiksberg: Frydenlund.

van Lankveld, Thea; Judith Schoonenboom; Monique Volman; Gerda Croiset & Jos Beishuizen (2017): "Developing a teacher identity in the university context: a systematic review of the literature" i *Higher Education Research & Development*, 36(2), 325-342

9.0 Appendiks

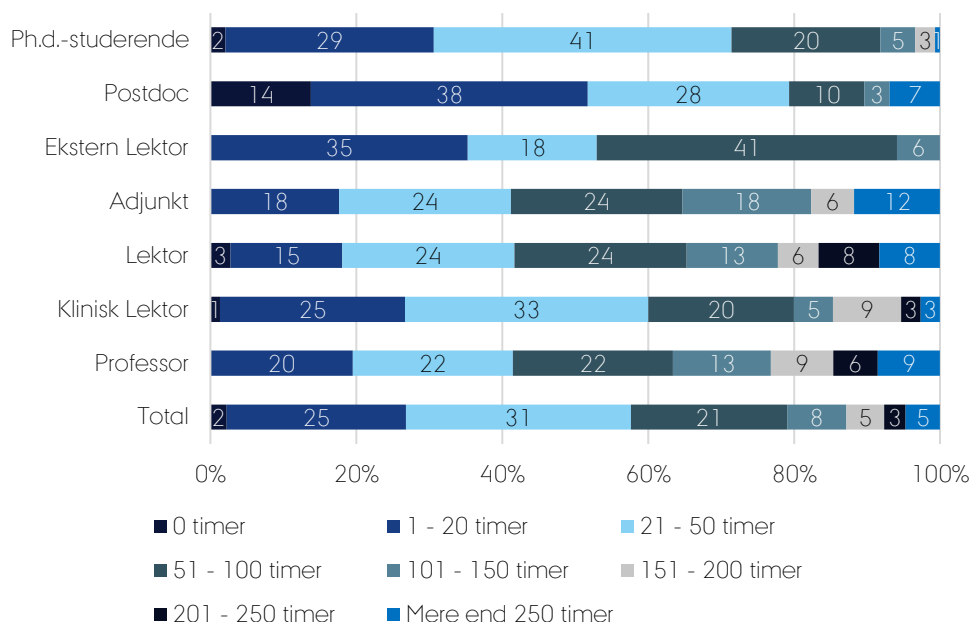
9.1/ Institut for Klinisk Medicin

Tabel 9.1.1: Antal timer undervisningsaktivitet om ugen fordelt på stilling

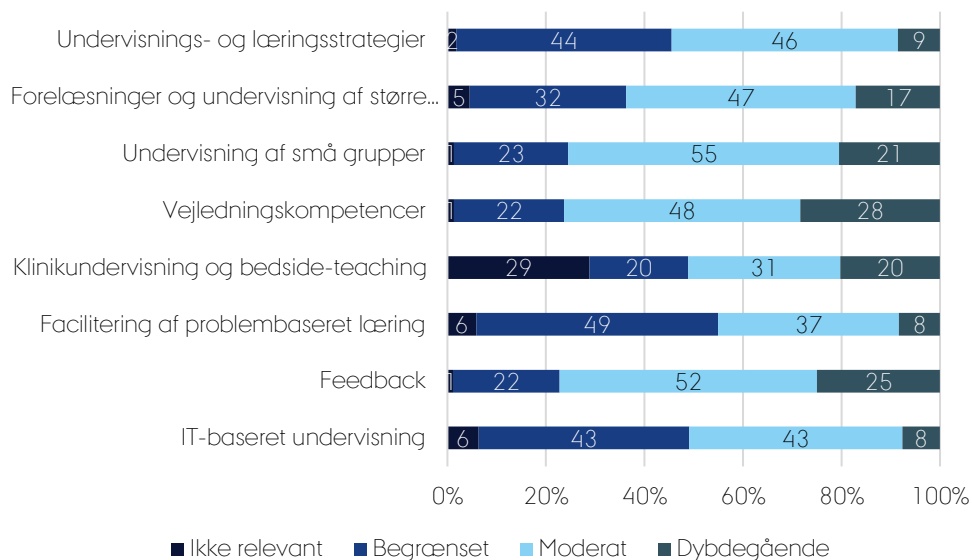
Stilling	Antal timer
Ph.d.-studerende	3.7
Postdoc	5.2
Ekstern Lektor	5.5
Adjunkt	8.6
Lektor	9.5
Klinisk Lektor	6.8
Professor (ink. MSO)	8.1

Note: n=439. "Anden stilling" og "Ins., VA, FL, AC" er udeladt grundet for få respondenter. Spørgsmålsformulering: "Hvor mange timer brugte du på undervisningsaktiviteter i din seneste fulde kalenderuge?"

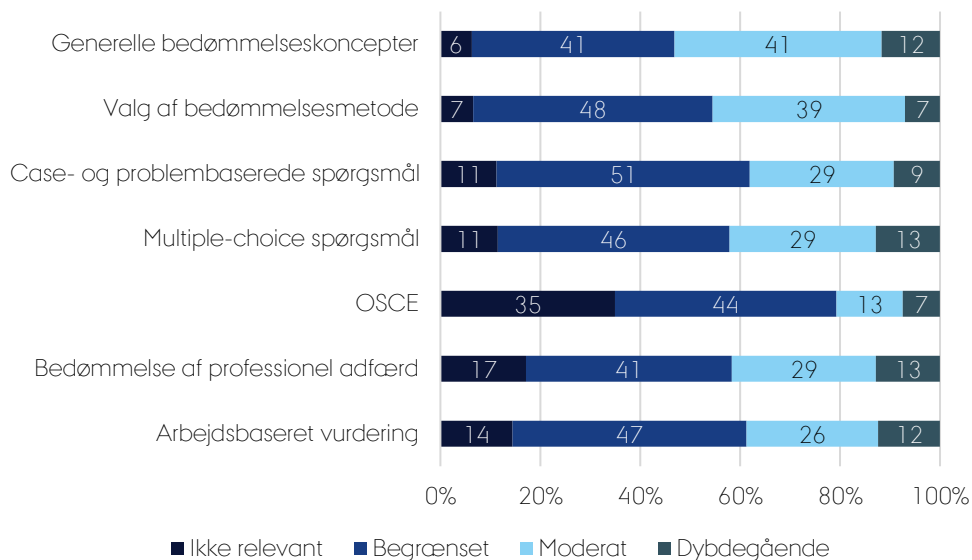
Figur 9.1.1: Antal årlige konfrontationstimer fordelt på stilling, pct.



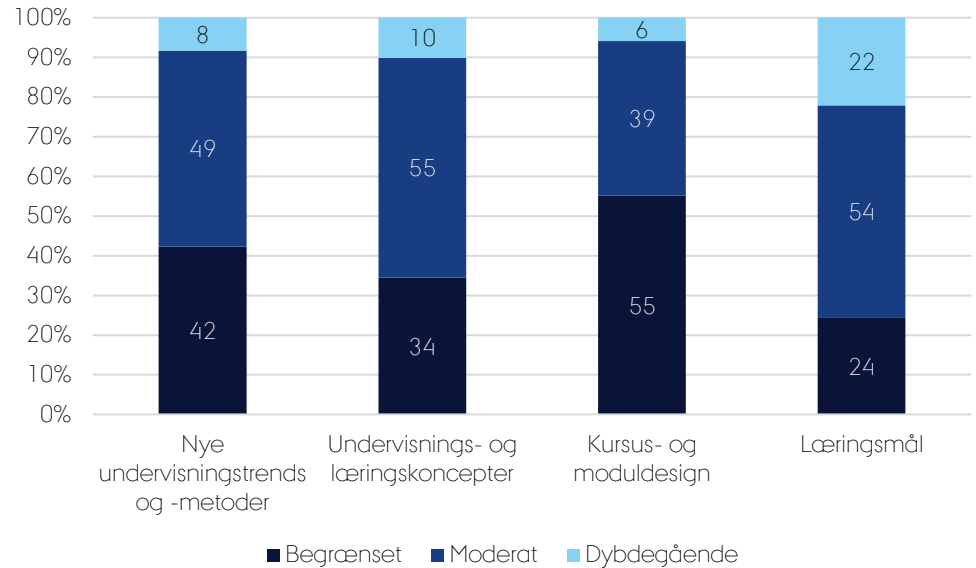
Note: n=439. "Anden stilling" og "Ins., VA, FL, AC" er udeladt grundet for få respondenter. Spørgsmålsformulering: "Hvor mange konfrontationstimer har du i gennemsnit i løbet af et år?"

Figur 9.1.2: Kendskab til undervisningsformater, pct.

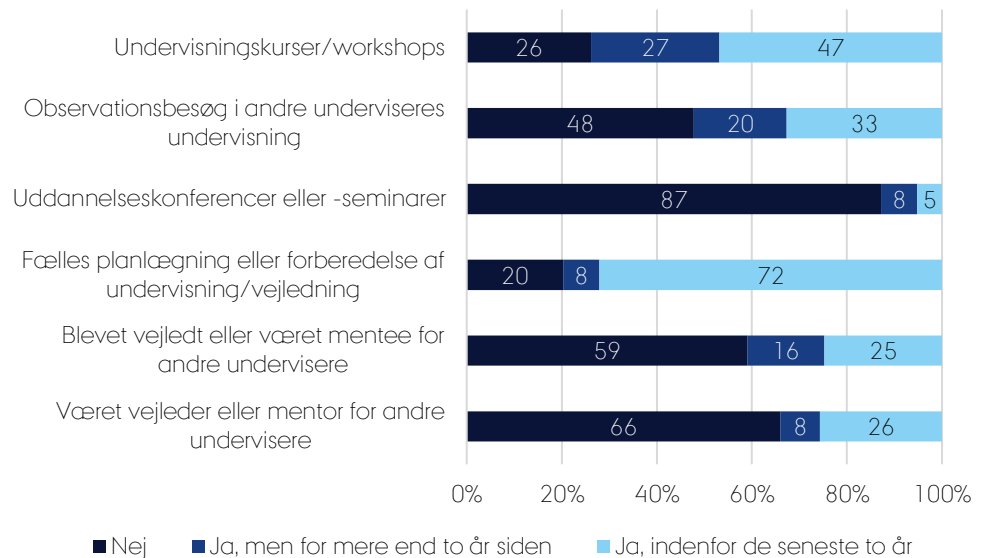
Note: n=444. Spørgsmålsformulering: "Hvad er dit kendskab til...?"

Figur 9.1.3: Kendskab til bedømmelsesmetoder, pct.

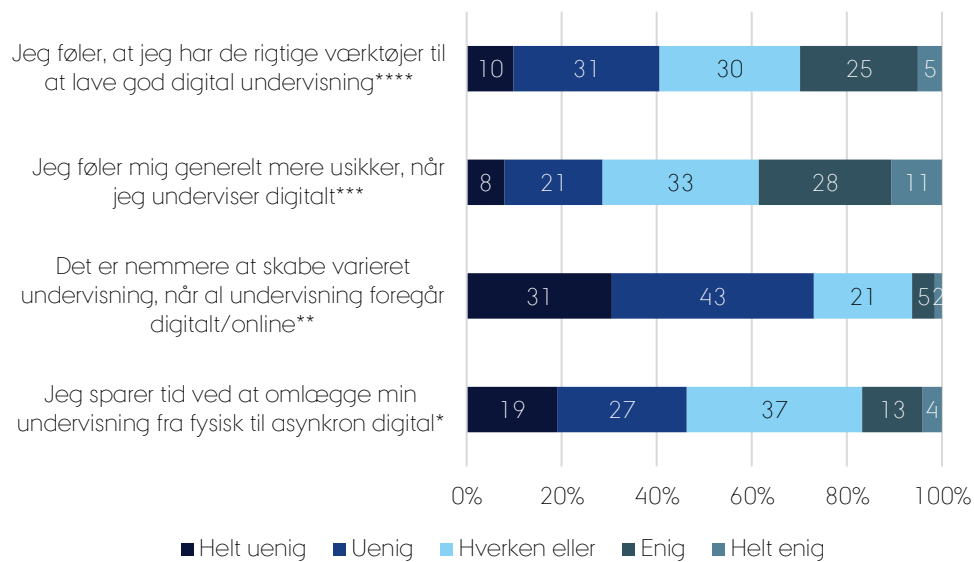
Note: n=444. Spørgsmålsformulering: "Hvad er dit kendskab til...?"

Figur 9.1.4: Kendskab til pædagogiske koncepter, pct.

Note: n=444. Spørgsmaalsformulering: "Hvad er dit kendskab til...?"

Figur 9.1.5: Pædagogiske aktiviteter, pct.

Note: n=444. Spørgsmaalsformulering: "Har du deltaget i...?"

Figur 9.1.6: Holdninger til digital undervisning, pct.

Note: *n=268, **n=334, ***n=350, ****n= 355.

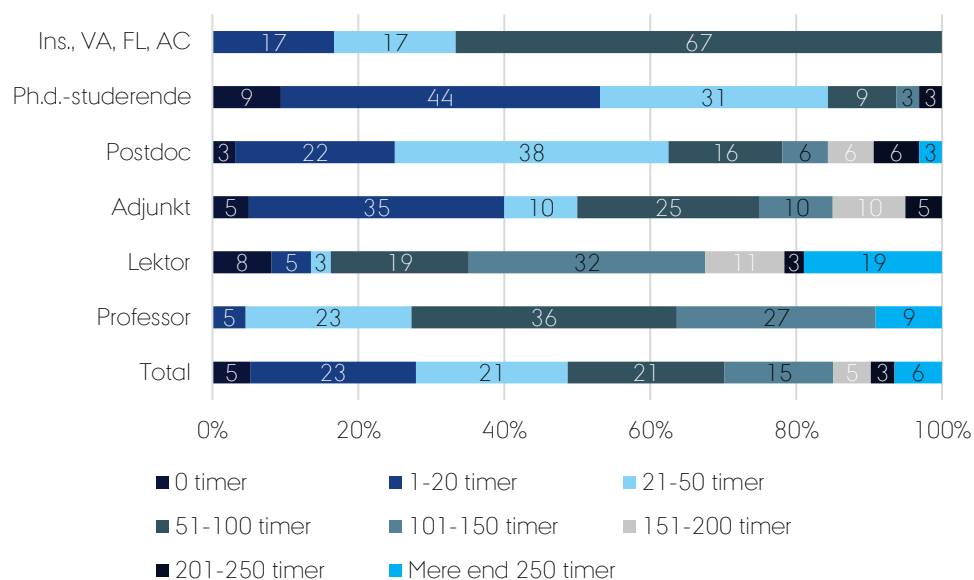
9.2/ Institut for Biomedicin

Tabel 9.2.1: Antal timer undervisningsaktivitet om ugen fordelt på stilling

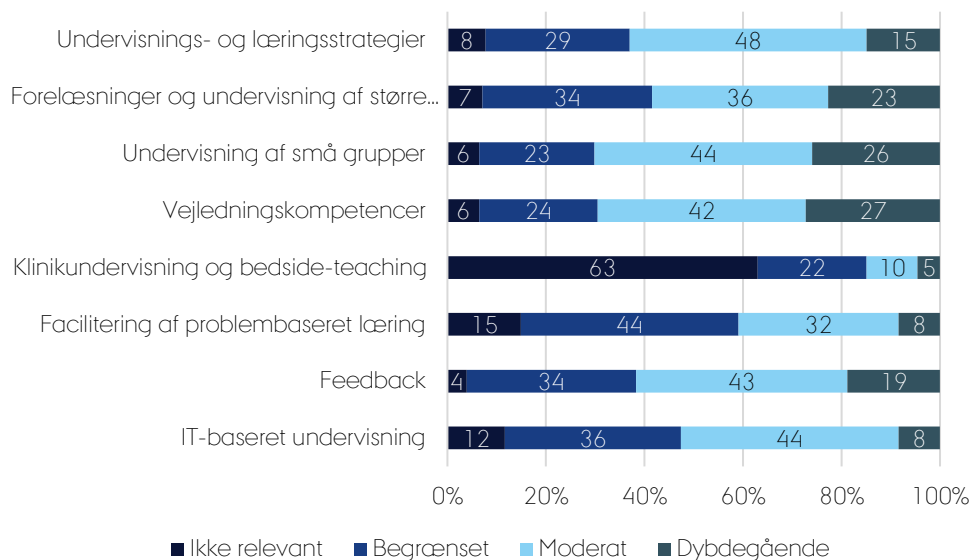
Stilling	Antal timer
Ins, VA, FL, AC	5.7
Ph.d.-studerende	3.3
Postdoc	7.6
Adjunkt	8.5
Lektor	15.1
Professor (ink. MSO)	13.2

Note: n=149. "Anden stilling", "Ekstern lektor" og "Klinisk lektor" er udeladt grundet for få respondenter. Spørgsømsformulering: "Hvor mange timer brugte du på undervisningsaktiviteter i din seneste fulde kalenderuge?"

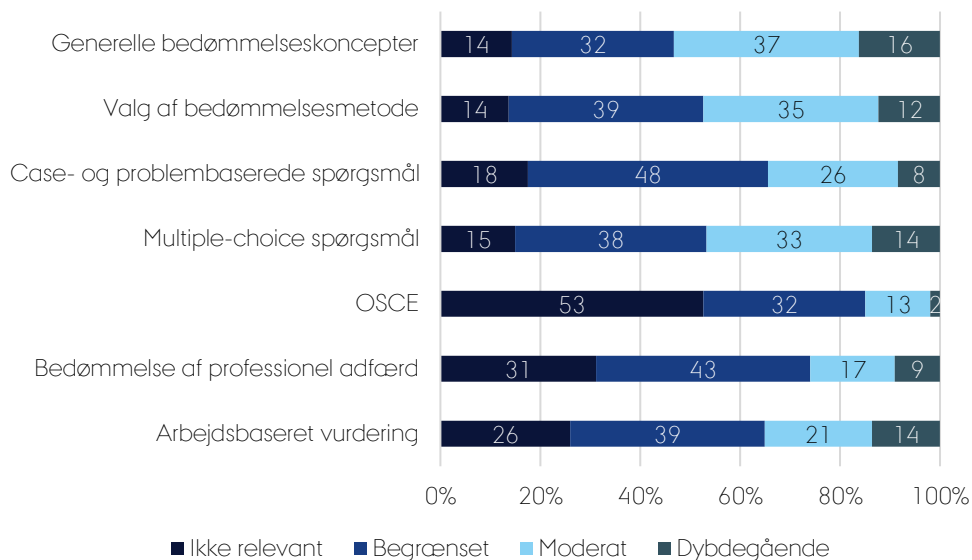
Figur 9.2.1: Antal årlige konfrontationstimer fordelt på stilling, pct.



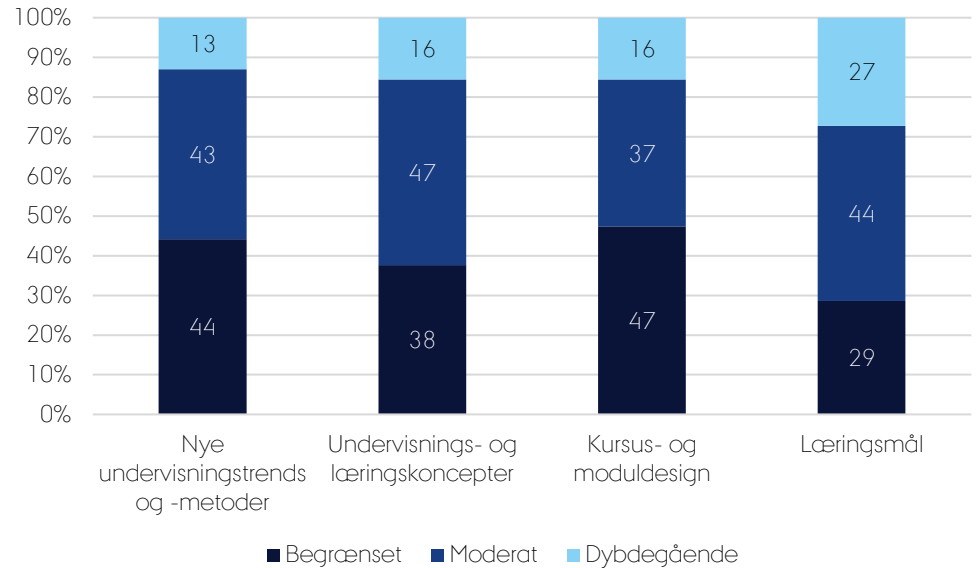
Note: n=149. "Anden stilling", "Ekstern lektor" og "Klinisk lektor" er udeladt grundet for få respondenter. Spørgsømsformulering: "Hvor mange konfrontationstimer har du i gennemsnit i løbet af et år?"

Figur 9.2.2: Kendskab til undervisningsformater, pct.

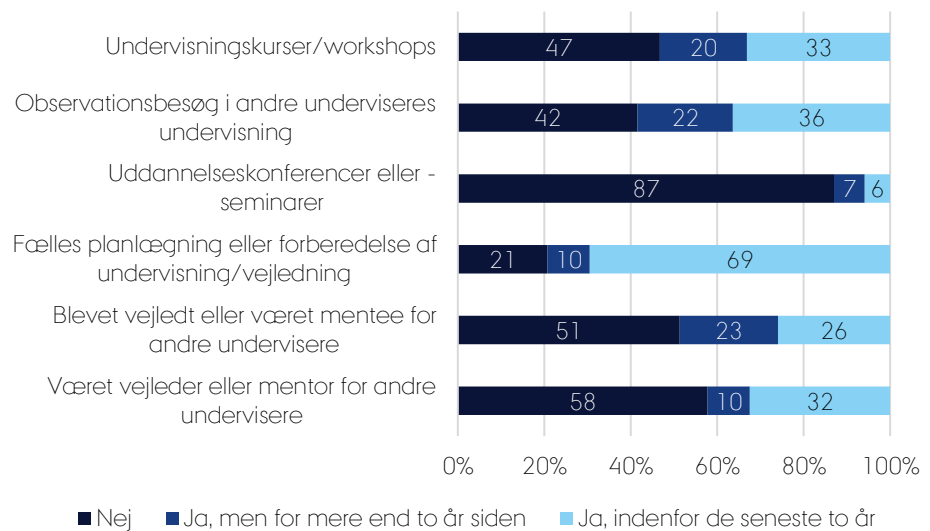
Note: n=154. Spørgsmålsformulering: "Hvad er dit kendskab til...?"

Figur 9.2.3: Kendskab til bedømmelsesmetoder, pct.

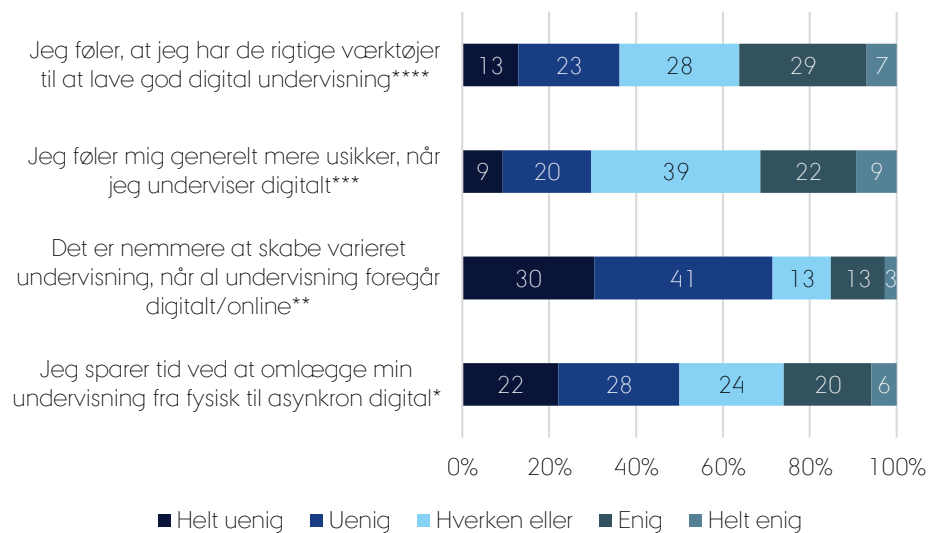
Note: n=154. Spørgsmålsformulering: "Hvad er dit kendskab til...?"

Figur 9.2.4: Kendskab til pædagogiske koncepter, pct.

Note: n=154. Spørgsmålsformulering: "Hvad er dit kendskab til...?"

Figur 9.2.5: Pædagogiske aktiviteter, pct.

Note: n=154. Spørgsmålsformulering: "Har du deltaget i...?"

Figur 9.2.6: Holdninger til digital undervisning, pct.

Note: *n=104, **n=112, ***n=118, ****n=116.

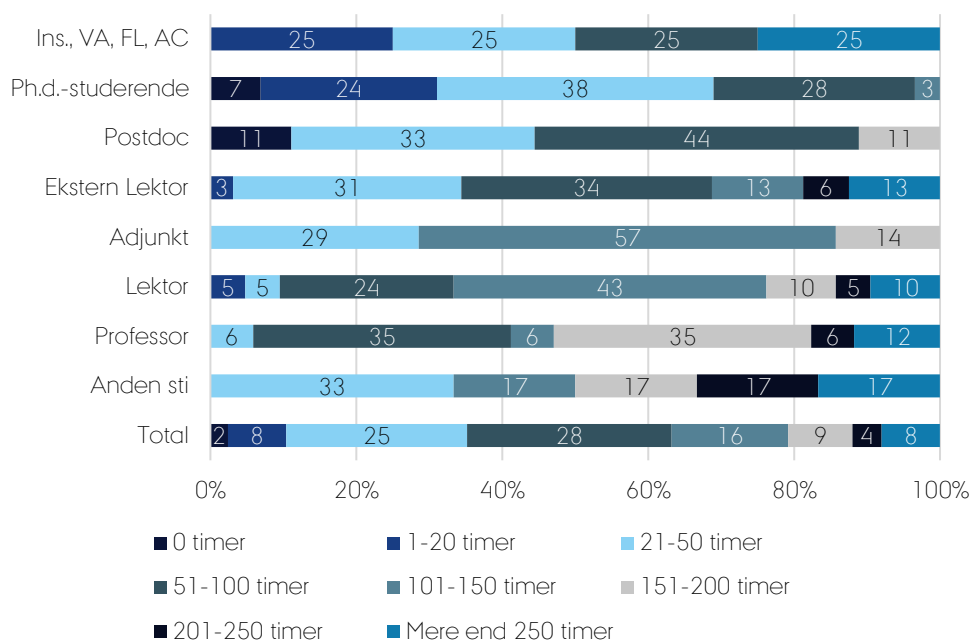
9.3/ Institut for Folkesundhed

Tabel 9.3.1: Antal timer undervisningsaktivitet om ugen fordelt på stilling

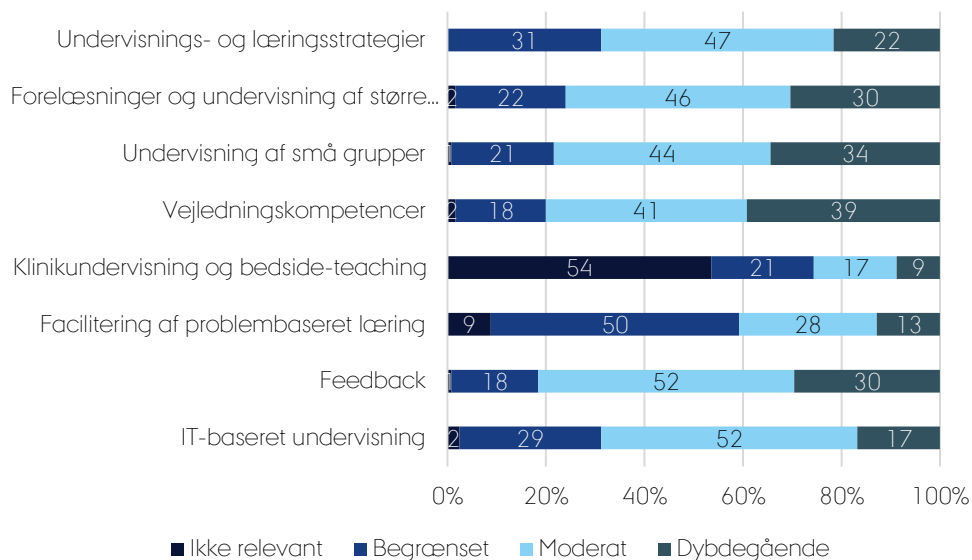
Stilling	Antal timer
Ins., VA, FL, AC	10
Ph.d.-studerende	5.2
Postdoc	8.6
Ekstern Lektor	10.8
Adjunkt	12.6
Lektor	17.4
Professor (ink. MSO)	11.8
Anden stilling	14.5

Note: n=125. Ingen besvarelser i kategorien "Klinisk lektor". Spørgsmålsformulering: "Hvor mange timer brugte du på undervisningsaktiviteter i din seneste fulde kalenderuge?"

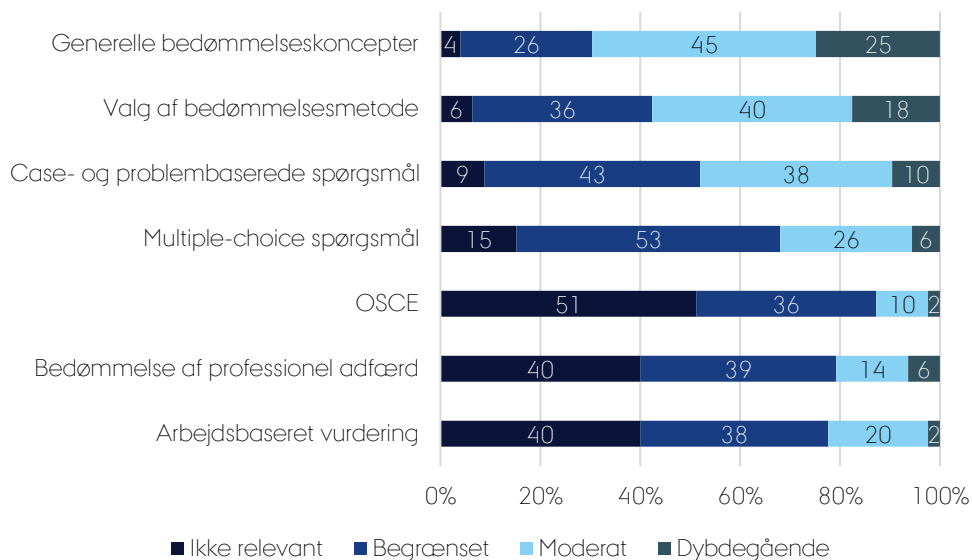
Figur 9.3.1: Antal årlige konfrontationstimer fordelt på stilling, pct.



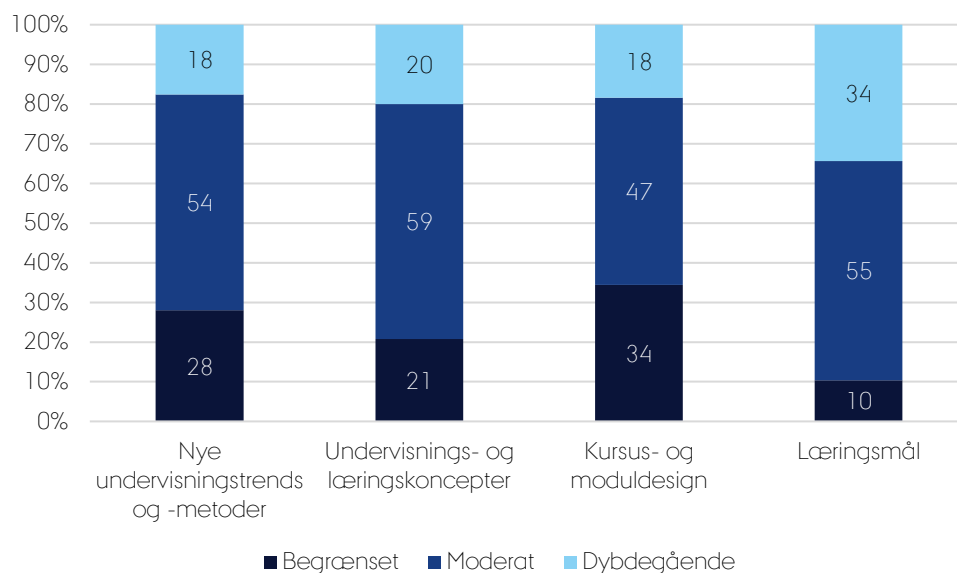
Note: n=125. Ingen besvarelser i kategorien "Klinisk lektor". Spørgsmålsformulering: "Hvor mange konfrontationstimer har du i gennemsnit i løbet af et år?"

Figur 9.3.2: Kendskab til undervisningsformater, pct.

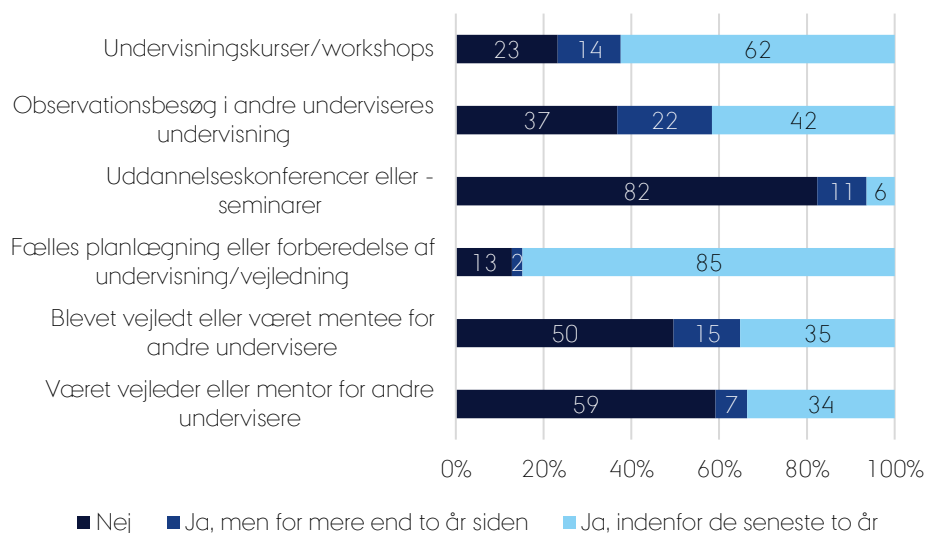
Note: n=125. Spørgsmålsformulering: "Hvad er dit kendskab til...?"

Figur 9.3.3: Kendskab til bedømmelsesmetoder, pct.

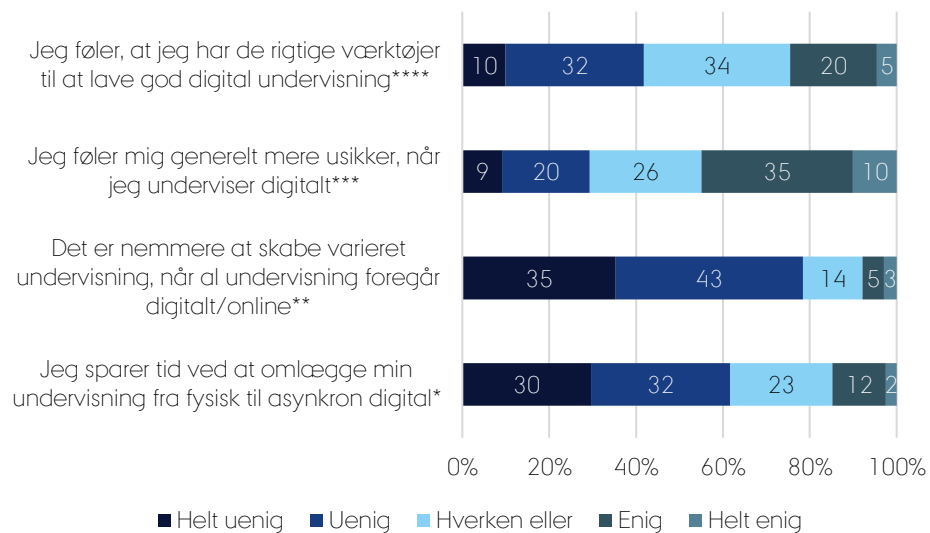
Note: n=125. Spørgsmålsformulering: "Hvad er dit kendskab til...?"

Figur 9.3.4: Kendskab til pædagogiske koncepter, pct.

Note: n=125. Spørgsmålsformulering: "Hvad er dit kendskab til...?"

Figur 9.3.5: Pædagogiske aktiviteter, pct.

Note: n=125. Spørgsmålsformulering: "Har du deltaget i...?"

Figur 9.3.6: Holdninger til digital undervisning, pct.

Note: *n=81, **n=102, ***n=109, ****n=110.

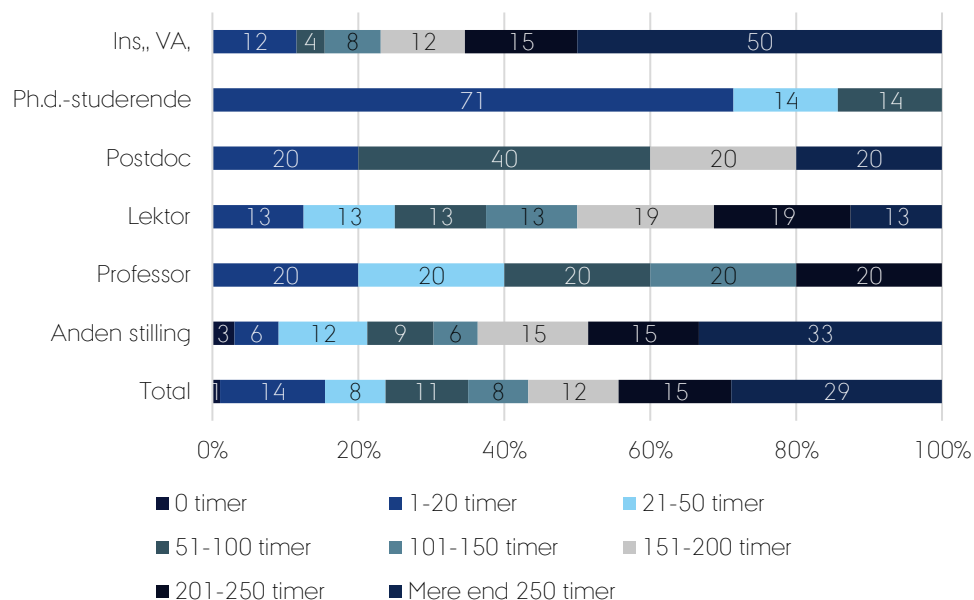
9.4/ Institut for Odontologi og Oral Sundhed

Tabel 9.4.1: Antal timer undervisningsaktivitet om ugen fordelt på stilling

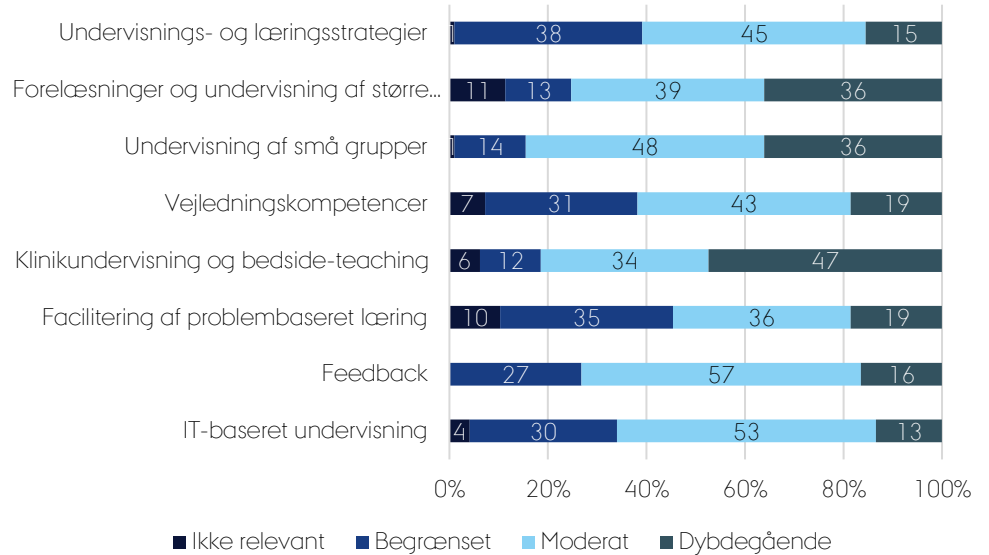
Stilling	Antal timer
Ins., VA, FL, AC	15.3
Ph.d.-studerende	2.6
Postdoc	12.4
Lektor	16
Professor (ink. MSO)	20.2
Anden stilling	15.8

Note: n=92. Kategorierne "Klinisk lektor" og "Ekstern lektor" er frasorteret grundet for få respondenter. Ingen besvarelser i kategorien "Adjunkt". Spørgsmålsformulering: "Hvor mange timer brugte du på undervisningsaktiviteter i din seneste fulde kalenderuge?"

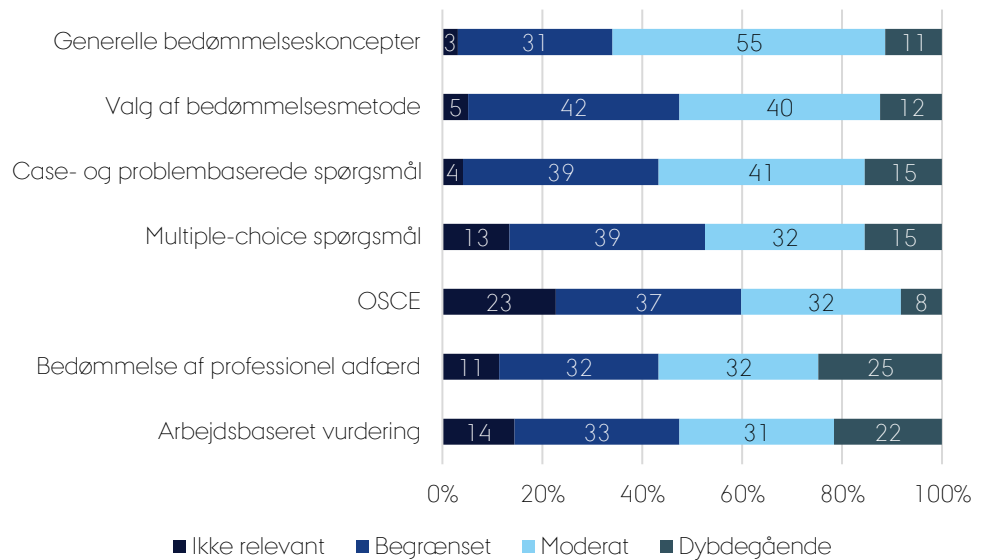
Figur 9.4.1: Antal årlige konfrontationstimer fordelt på stilling, pct.



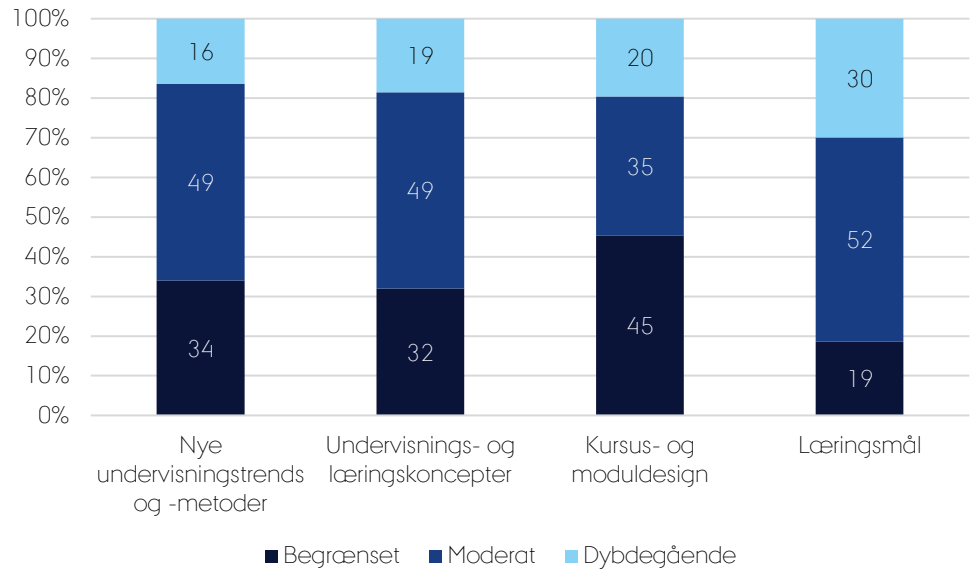
Note: n=92. Kategorierne "Klinisk lektor" og "Ekstern lektor" er frasorteret grundet for få respondenter. Ingen besvarelser i kategorien "Adjunkt". Spørgsmålsformulering: "Hvor mange konfrontationstimer har du i gennemsnit i løbet af et år?"

Figur 9.4.2: Kendskab til undervisningsformater, pct.

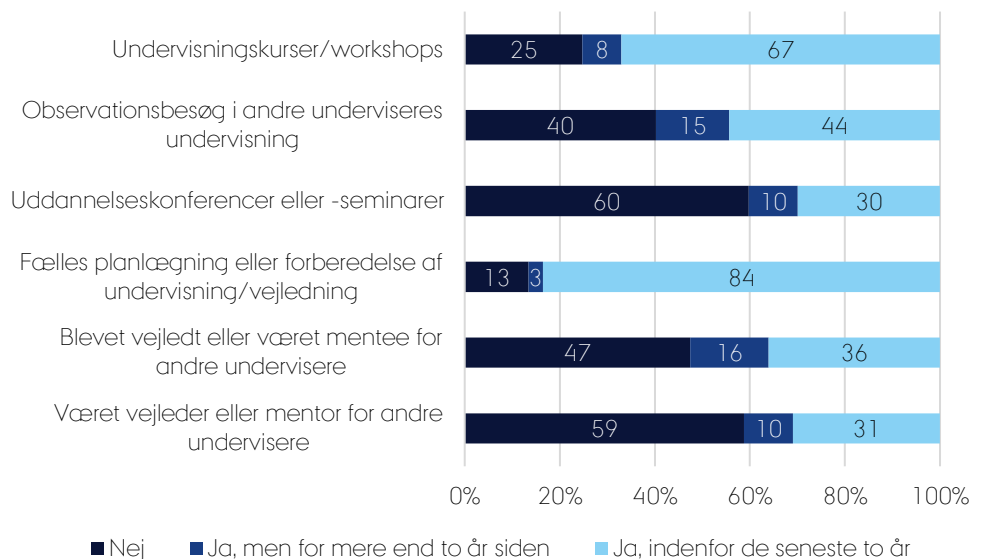
Note: n=97. Spørgsformulering: "Hvad er dit kendskab til...?"

Figur 9.4.3: Kendskab til bedømmelsesmetoder, pct.

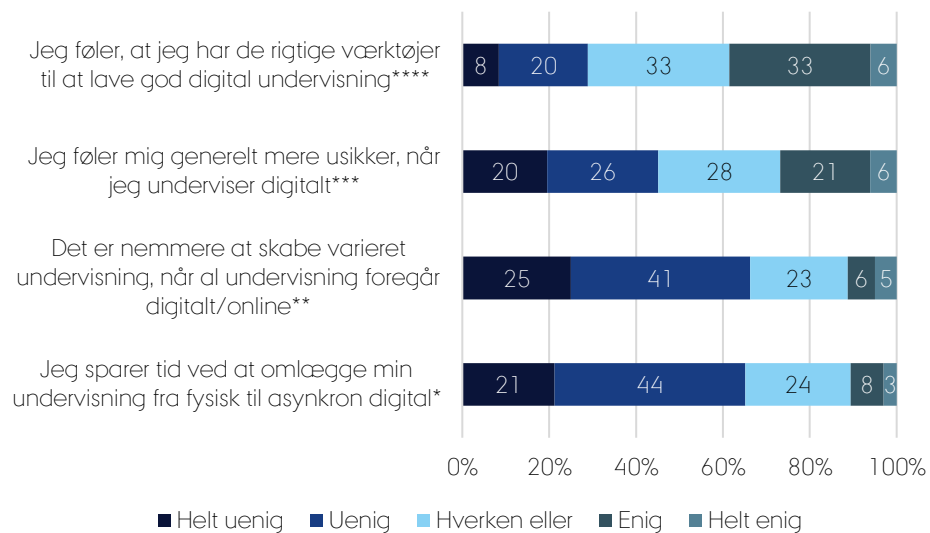
Note: n=97. Spørgsformulering: "Hvad er dit kendskab til...?"

Figur 9.4.4: Kendskab til pædagogiske koncepter, pct.

Note: n=97. Spørgsmålsformulering: "Hvad er dit kendskab til...?"

Figur 9.4.5: Pædagogiske aktiviteter, pct.

Note: n=97. Spørgsmålsformulering: "Har du deltaget i...?"

Figur 9.4.6: Holdninger til digital undervisning, pct.

Note: *n=66, **n=80, ***n=82, ****n=83.

