

Til
**Ministeriet for Forskning, Innovation
og Videregående Uddannelser**

Dokumenttype
Rapport

Dato
April 2012

EVALUERING AF PÆDAGOGUDDANNEL- SEN



EVALUERING AF PÆDAGOGUDDANNELSEN

INDHOLD

1.	Indledning	1
1.1	Baggrund for evalueringen	1
1.2	Evalueringens formål	2
1.3	Datagrundlag	3
1.4	Læsevejledning med rapportens struktur	3
2.	Hovedkonklusioner	4
3.	Målopfyldelse	6
3.1	Er det faglige niveau i uddannelsen styrket?	6
3.1.1	Er fagligheden ændret efter reformen?	6
3.1.2	Er det faglige niveau styrket eller svækket med reformen?	8
3.2	Vægtning af fagene og de faglige elementer	13
3.2.1	Mere tværfagligt samspil	16
3.3	Bedre muligheder for faglig fordybelse	17
3.4	Er det videnmæssige grundlag for uddannelsen styrket?	20
3.5	Er praktikken styrket?	23
3.5.1	Lønnet praktik	33
3.6	Har de studerende fået bedre mulighed for at specialisere sig?	35
3.6.1	Hvad motiverer studerende i deres valg af specialisering?	35
3.6.2	Hvilken grad af specialisering opnår de studerende?	37
3.6.3	Ønsker til specialisering	40
3.6.4	Hvad bidrager til specialiseringen?	41
4.	Arbejdsmarkedets behov	44
4.1	Kompetenceprofilen	44
4.1	Match mellem de tilegnede kompetencer og det aktuelle behov	45
4.2	Match mellem anvendte kompetencer og det aktuelle behov	47
4.3	Er de studerende blevet bedre pædagoger efter reformen?	50

BILAG

Bilag 1: Metodebeskrivelse

Bilag 2: Tabeller og figurer

Bilag 3: Interessenternes perspektiver

Bilag 4: Evalueringsmatrice

1. INDLEDNING

Rambøll Management Consulting (herefter Rambøll) har på opdrag fra Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser gennemført en evaluering af pædagoguddannelsen. Evalueringen er gennemført i samarbejde med lektor Bente Jensen, professor Bjarne Wahlgren og lektor Grethe Kragh-Müller fra Aarhus Universitet i perioden fra august 2011 til marts 2012. Nærværende rapport præsenterer resultaterne af evalueringen.

1.1 Baggrund for evalueringen

På det pædagogiske område blev såvel pædagoguddannelsen som læreruddannelsen reformeret i 2006, og ændringerne trådte i kraft med optaget i 2007. Nogle af målene med disse reformer er ens for begge uddannelser: at styrke fagligheden, yderligere specialisering, forbedret praktikuddannelse og progression, ligesom et mål i begge uddannelser er at styrke de studerendes kompetencer til at opstille mål, reflektere over indsats og evaluere metoder med henblik på justering af den faglige indsats. Ændringen af pædagoguddannelsen skal således også forstås inden for rammerne af nogle af de tendenser, der generelt gør sig gældende for de pædagogiske professionsbacheloruddannelser.

Pædagoguddannelsen udbydes i dag på 7 professionshøjskoler på i alt 24 udbudssteder.¹ I 2011 blev der optaget 5.018 studerende på pædagoguddannelsen, hvilket gjorde den til den største professionsbacheloruddannelse i Danmark. 5.825 personer har haft pædagoguddannelsen som første prioritet i 2011, og dermed fortsætter den positive tendens, der har været i søgningen til uddannelsen siden 2008.

Pædagoguddannelsen af 2006 afløste den tidligere uddannelse fra 1992. Forud for ændringen af pædagoguddannelsen blev der afgivet en beretning til Folketinget, som blandt andet baserede sig på Danmarks Evalueringsinstituts evaluering af pædagoguddannelsen fra 2003.² Formålet med ændringen beskrives i lovbemærkningerne således:

"Med lovforslaget vil pædagoguddannelsens faglighed blive styrket, samtidig med at der bliver mere tid til fordybelse, bedre muligheder for specialisering, en mere ensartet uddannelse samt en forbedret praktikuddannelse. Det vil give de færdiguddannede pædagoger styrkede kompetencer til at løfte opgaverne både i forbindelse med en god start til alle børn og med opgaver inden for det meget brede arbejdsområde for pædagoger."

Den nye pædagoguddannelse skal således give de færdiguddannede pædagoger stærkere kompetencer til at varetage de udviklings- og omsorgsopgaver, der er på det pædagogiske arbejdsmarked, som det er defineret i lovgivningen, herunder de tre største ansættelsesområder defineret i dagtilbudsloven, serviceloven (det socialpædagogiske område med børn, unge og ældre med særlige behov for hjælp og støtte, herunder børn og unge af anden etnisk herkomst end dansk, personer med psykiske eller fysiske funktionsnedsættelser, voksne med sociale problemer, hjemløse, misbrugere, sindslidende mv.) og folkeskolen (børnehaveklasse samt i stigende grad også udvidede pædagogiske opgaver i indskoling, heldagsskoler, undervisningsassistenter mv.).

Større tiltag i den nye uddannelse er:

- Den obligatoriske fagrække er koncentreret om færre fag (for at øge fagligheden i disse fag)
- Dansk er søgt styrket gennem det nye selvstændige fag "dansk, kommunikation og kultur" (bl.a. for at sikre forudsætninger for at varetage sprogstimulering)
- Valgfrie linjefag og specialiseringer (for at styrke arbejds-/funktionsområder)
- Tværprofessionelt element (for at styrke samarbejdet med andre relevante professioner)
- Adgangskravene blev hævet (for at styrke uddannelsens attraktivitet og ækvivalens med øvrige professionsbacheloruddannelser).

¹ Det skal nævnes, at uddannelsen udbydes på to fysiske lokaliteter på University College Sjællands Campus Roskilde og Campus Storstrøm. Tælles disse med som unikke udbudssteder, er der 26 udbudssteder.

² Pædagoguddannelsen og læreruddannelsen: Redegørelse til Folketinget, Undervisningsministeriet, Marts 2004.

Selvom reformen øgede specialiseringen, er der stadig kun én uddannelse, da den samlede generalistuddannelse til pædagog videreføres. Før 1992 var der tre uddannelser til børnehave-, fritids- og socialpædagoguddannelserne.

1.2 Evalueringens formål

Formålet med evalueringen er for det første at vurdere, i hvilken grad intentioner og mål bag den nye pædagoguddannelse er realiseret. For det andet skal det vurderes, om uddannelsen giver de færdiguddannede pædagoger kompetencer, der dækker nutidige og til en vis grad fremtidige behov på arbejdsmarkedet. Endelig skal det videnskabelige grundlag for uddannelsen belyses, herunder om uddannelsen er tilstrækkeligt udviklingsbaseret og funderet i den nyeste forskning. Sammenfattende skal evalueringen altså omfatte følgende tre temaer:

1. Indfrielse af intentionerne i pædagoguddannelsen – virkningen af reformen
2. Behovet for uddannet arbejdskraft på det pædagogiske arbejdsmarked – relevansen af de kompetencer de studerende opnår i forhold til arbejdsmarkedets behov
3. Det videnskabelige grundlag for uddannelsen – underviserkompetencer og praksiskendskab samt udviklingsbaseret og forskningstilknytning.

Med henblik på at vurdere indfrielsen af intentionerne i pædagoguddannelsen foreslår Rambøll at gennemføre en kombination af relevansanalyse og målopfyldelsesevaluering:

- Det centrale i en *målopfyldelsesevaluering* er at vurdere, om intentionerne med reformen er indfriet.³ For at gøre dette er det nødvendigt at operationalisere intentionerne og derefter indsamle data, der danner grundlag for at vurdere, om målsætningerne for uddannelsen/reformen er indfriet.
- En *relevansanalyse* af dimittendernes kompetencer i relation til behovet på det pædagogiske arbejdsmarked. Analysen gennemføres ved at sammenholde dimittenders og praktiksteders vurdering af en kompetenceprofil for pædagoger.

Styrken ved en målopfyldelsesevaluering er i sin enkelthed, at den tilvejebringer et klart og tydeligt billede af, i hvilken grad reformen har nået sine mål. Til gengæld kan målopfyldelsesevalueringen kun i et begrænset omfang forklare, i hvilket omfang og på hvilken måde de observerede ændringer skyldes reformen, eller om de skyldes andre forhold. Rambøll styrker således nærværende evalueringens udsagnskraft ved at belyse, *hvordan* pædagoguddannelsen skaber forandringer, og *hvilke forhold og omstændigheder*, der er betydende i denne sammenhæng.

I evalueringen vil uddannelsens relevans blive analyseret ved at sammenholde de kompetencer, de studerende har tilegnet sig, med arbejdsmarkedets behov. På denne måde bevæger evalueringen sig væk fra målopfyldelse som kriterium og fokuserer i stedet på, om uddannelsens resultater er relevante set i forhold til de behov, som er på arbejdsmarkedet, idet resultatet af en uddannelse netop er de kompetencer, de studerende tilegner sig.

Rambøll har i forbindelse med både planlægning og gennemførelse af evalueringen samarbejdet med Uddannelsesministeriet, følgegruppen for pædagoguddannelsen, førende forskere inden for pædagogik samt professionshøjskolerne. Rambøll vil gerne rette en stor tak til ovenstående for deres hjælp i forbindelse med evalueringen.

³ Se fx Hanne Foss Hansen (2005): *Choosing Evaluation Models A Discussion on Evaluation Design, Evaluation*, vol. 11 eller Darlene Russ-Eft and Hallie Preskill (2009): *"Evaluation in Organizations: A Systematic Approach to Enhancing Learning, Performance, and Change"* 2nd edition.

1.3 Datagrundlag

Datagrundlaget for evalueringen er tilvejebragt ved hjælp af både kvantitative og kvalitative dataindsamlingsmetoder. Rambøll har således gennemført følgende dataindsamlingsaktiviteter:

- Dokumentanalyse af lovgrundlag og bekendtgørelser samt eksisterende undersøgelser og rapporter
- Telefoninterview med førende forskere på det pædagogiske område
- Spørgeskemaundersøgelse blandt dimittender
- Spørgeskemaundersøgelse blandt praktiksteder
- Spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere
- Casestudier på fem udbudssteder, herunder interviews med studieledere, undervisere, repræsentanter fra praktiksteder og studerende
- Interviewundersøgelsen blandt studieledere (telefoninterview)
- Telefoninterview med interessenter
- Registerudtræk fra Danmarks Statistik.

En mere detaljeret gennemgang af den metodiske tilgang fremgår af metodebeskrivelsen i bilag.

Metodiske forbehold

I dialogen med følgegruppen og i forbindelse med opstartsfasen på evalueringen er Rambøll blevet opmærksom på en række metodiske opmærksomhedspunkter i forhold til evalueringen. Disse er som følger:

Målbare intentioner. Et centralt element i en målopfyldelsesevaluering er et udvalgt sæt af velafgrænsede og målbare målsætninger. I nærværende evaluering vurderer Rambøll målopfyldelsen med afsæt i intentionerne bag reformen. Intentionerne er dog ikke påhæftet med egentlige kvantitative målsætninger, hvorfor Rambøll har valgt at lægge vægt på en vurdering af status og udvikling af de mest centrale intentioner af reformen. For at styrke målopfyldelsesevalueringen er undervisere og praktiksteder, som har erfaringer med henholdsvis pædagoguddannelsen og studerende i praktik både før og efter reformen, blevet bedt om at vurdere reformen i forbindelse med spørgeskemaundersøgelserne. Målopfyldelsesevalueringen vil således bygge på en triangulering af erfaringsbaserede vurderinger i forhold til de mest centrale elementer af reformen.

Omvæltninger. Undervisere og studieledere på pædagoguddannelsen har i kølvandet på reformen oplevet en række omvæltninger, hvilket må forventes at påvirke deres udsagn i forbindelse med evalueringen. Således har studieledere, undervisere og dimittender gennemført det første genløb af uddannelsen, hvorfor de kan have oplevet opstartsproblemer, som ikke nødvendigvis er vedvarende. Det betyder, at Rambøll i sin formulering af spørgsmål så vidt muligt har taget højde for disse oplevelser med henblik på at afdække de mere vedvarende udfordringer og gevinster ved reformen. Dertil kommer, at Rambøll med afsæt i data- og kildetriangulering i analysefasen bevidst fokuserer på de mest centrale og vedvarende forhold af betydning for indfrielse af målene med reformen.

1.4 Læsevejledning med rapportens struktur

Nærværende rapport er struktureret som følger:

- Kapitel 2 sammenfatter evalueringens hovedkonklusioner
- Kapitel 3 præsenterer pædagoguddannelsens opfyldelse af intentionerne bag reformen
- Kapitel 4 omhandler koblingen mellem arbejdsmarkedets behov og de nyuddannede pædagogers tilegnede kompetencer.

Endelig fremgår en mere uddybende metodebeskrivelse samt relevante frekvens- og krydstabel-ler af bilag.

2. HOVEDKONKLUSIONER

Rambølls evaluering af pædagoguddannelsen viser overordnet set, at uddannelsen med de ændringer og justeringer, som reformen af 2006 har medført, på mange områder bidrager til at styrke fagligheden i uddannelsen. Dette skal dog ses i lyset af de rammebetingelser for uddannelsen, der betyder, at de gode forudsætninger og intentioner ikke nødvendigvis fører til et styrket fagligt udbytte for de studerende og i sidste ende i bedre pædagoger. Rambølls hovedkonklusioner er som følger:

Fagligheden i den teoretiske del af pædagoguddannelsen er blevet styrket, men det sker på bekostning af, at den praktiske faglighed på uddannelsen er svækket. Denne bevægelse i fagligheden medfører desuden, at de studerende har sværere ved at koble teori og praksis. Således har dimittenderne færre handlekompetencer, hvilket begrænser deres evne til agere i konkrete situationer. Dertil kommer, at de optagne studerende er blevet yngre, men også mindre erfarne, hvilket har betydning for deres deltagelse og udbytte af uddannelsen. Rambøll vurderer videre, at CKF'er og faglige kompetencemål bidrager til at tydeliggøre indhold og formål med de enkelte fag, og bidrager således i udgangspunktet til at ensrette uddannelsen på tværs af udbudsstederne. Udmøntningen og opfyldelsen af CKF'er og faglige kompetencemål er dog betinget af det reducerede undervisningstimetotal i uddannelsen. Samlet set har ovenstående forhold bidraget til, at dimittenderne har færre praktiske (musiske) færdigheder og handlekompetencer.

Fagkonstruktionen og vægtningen af fagene og de faglige elementer fungerer i forhold til at styrke professionsfagligheden i uddannelsen, men der er stadig udfordringer men nogle elementer i uddannelsen. Vurderingen er, at fagkonstruktionen især understøtter uddannelsens professionsrettethed. Rambøll vurderer dog ligeledes, at der stadig er udfordringer forbundet med vægtning og placering af Individ, Institution og Samfund, vægtning af Dansk, Kultur og Kommunikation samt sammentænkningen af Værksted, Natur og Teknik i praksis. Rambøll vurderer ligeledes, at bredden og de mange mål i CKF'erne og færre undervisningstimer og undervisernes baggrund har dog betydning for, hvordan indholdet i fagene og faglige elementer vægtes og udmøntes. Det har overordnet set to konsekvenser. Nogle fag forsvinder lidt (fx psykologi og sundhed), ligesom det udfordrer det tværfaglige samspil, da underviserne værner om fagfagligheden, hvilket udfordrer professionsfagligheden.

Den nye pædagoguddannelse giver en god ramme for faglig fordybelse qua uddannelsens fleksibilitet, men færre undervisningstimer og vægtning af selvstudie betinger udbyttet. Dog er realiseringen af den faglige fordybelse betinget af færre undervisningstimer og større grad af selvstudie. Selvstudie er ikke nødvendigvis befordrende for faglig fordybelse, idet ansvaret for den faglige fordybelse i høj grad placeres hos den enkelte studerende. På den måde kan udbyttet hos de studerende variere meget. Dertil kommer, at ovenstående forhold i samspil med de mange og brede mål i CKF'erne har skabt en "stoftrængsel" i fagene.

Der har primært været en positiv udvikling i forhold til forudsætningen for at styrke det videnskabelige grundlag for uddannelsen, men det er endnu ikke realiseret i praksis. Således eksisterer der positiv opbakning til udviklingsarbejde, ligesom det synes at fylde mere i bevidstheden hos studieledere og til en vis grad undervisere på udbudsstederne. Konkrete aktiviteter og initiativer er dog stadig meget personbårne og resulterer kun i begrænset omfang i videndeling. De primære barrierer synes at udgøres af manglende tid og ressourcer, oplevelse af distance til videncentre samt oplevelse af mangel på anvendelig og professionsorienteret viden og forsøgs- og udviklingsarbejde.

Formaliseringen af praktikken har generelt set styrket praktikken, men lønnet praktik skaber en udfordring for læringsrummet. Læringsmål og praktikdokument har rammesat og skærpet praktikken og der er god progression mellem praktikperioderne. Bedømmelsen fungerer hensigtsmæssigt og bidrager til at motivere og engagere praktiksteder og studerende. Rambøll vurderer, at lønnet praktik medfører, at driftshensyn er i konflikt med læringshensyn for den studerende. Det betyder, at læringsrummet for den studerende i nogle tilfælde er begrænset. Læringsrummet i praktikken er særligt vigtigt set i lyset af den teoretiske vægtning i uddannelsen og det forhold, at de studerende er yngre og mindre erfarne.

De studerende opnår en mild grad af specialisering, som især giver sig udslag i et øget fokus på den valgte brugergruppe og bidrager til markering af, hvilken slags pædagog, de vil være, men ikke i konkrete handlekompetencer. Studerende vælger især specialisering på baggrund af personlige interesser og ikke ud fra vurdering af behov på arbejdsmarkedet. Rambøll vurderer, at specialisering kun i begrænset omfang har betydning for, på hvilket type tilbud, den studerende ansættes i efter endt uddannelse.

Samlet set har de ovenstående forhold betydning for dimittendernes kompetencer efter endt uddannelse. Således opnår dimittenderne en bred vifte af kompetencer, der generelt set er relevante i forhold til behovet på arbejdsmarkedet, men samtidig mangler de viden på visse områder, praktiske (musiske) færdigheder og handlekompetencer. En del af disse handlekompetencer opnås i forlængelse af uddannelsen. Dimittenderne mangler særligt handlekompetencer inden for kommunikation i forhold svære samtaler med forældre og pårørende, kommunikation i forhold til skriftligt/administrativt arbejde i forbindelse med indberetninger, udvikling af handleplaner og anden kommunikation i skrift og tale med kolleger i og uden for egen profession, forvaltning og sociale myndigheder.

3. MÅLOPFYLDELSE

I det følgende præsenteres resultaterne af målopfyldelsesevalueringen af pædagoguddannelsen. Formålet med reformen af pædagoguddannelsen var overordnet set at styrke fagligheden i uddannelsen. Dette skulle ske med afsæt i mere tid til faglig fordybelse, et styrket videnmæssigt grundlag for uddannelsen, bedre muligheder for specialisering samt en forbedret praktikuddannelse. Dette med henblik på, at de færdiguddannede pædagoger opnår styrkede kompetencer, der medfører, at de kan varetage opgaverne inden for pædagogernes brede arbejdsområde.

Med afsæt i ovenstående vurderes målopfyldelsen primært i forhold til om fagligheden på pædagoguddannelsen kan siges at være styrket, hvilket indebærer en vurdering af følgende intentioner:

1. Det faglige niveau på uddannelsen
2. Vægtningen af fagene og de faglige elementer
3. Mulighederne for faglig fordybelse
4. Det videnmæssige grundlag for uddannelsen
5. Praktikuddannelsen
6. Specialiseringen.

3.1 Er det faglige niveau i uddannelsen styrket?

I nærværende afsnit beskriver vi først udviklingen i fagligheden på pædagoguddannelsen i forlængelse af reformen, herunder i hvilket omfang bevægelsen kan siges at have styrket eller svækket det faglige niveau. I beskrivelsen af det faglige niveau belyser vi tillige betydningen af de skærpede adgangskrav og centrale kundskabs- og færdighedsområder (herefter CKF'er), der har en ikke ubetydelig rolle i forhold til at beramme det faglige niveau på uddannelsen. Efterfølgende præsenteres en beskrivelse af vægtningen af fagene og de faglige elementer samt mulighederne for tværfaglige samspil på uddannelsen. Endelig afsluttes kapitlet med en beskrivelse af mulighederne for faglig fordybelse på pædagoguddannelsen.

Med henblik på at sammenholde evalueringens resultater med intentionerne i lovgivningen, indledes hvert afsnit med en kort beskrivelse af de ændringer, som reformen indebærer, på de specifikke områder i uddannelsen og intentionerne hermed.

3.1.1 Er fagligheden ændret efter reformen?

Faglighed er et elastisk og alsidigt begreb. Det er samtidig et helt centralt begreb for reformen, hvorfor det indledningsvist er relevant at belyse faglighedsbegrebet på uddannelsen.

Af lovforslaget fremgår det, at pædagoguddannelsen er en generalistuddannelse med specialisering. Det fremgår videre, at uddannelsen skal kvalificere den færdiguddannede pædagog til at arbejde i et mangfoldigt, bredt og alsidigt fagområde. I forlængelse heraf understreges det, at det pædagogiske professionsfelt ikke er nogen entydig størrelse, idet der er tale om et bredt og alsidigt funktionsområde. Det pædagogiske arbejde omfatter mennesker i alle aldre, normalt fungerende mennesker, mennesker med større eller mindre grad af nedsatte funktioner af social, fysisk eller psykisk art, mennesker, der er fuldt integreret i samfundet, mennesker, der på grund af sprog, etnicitet, kultur mv. har svært ved at blive integreret i samfundet, og mennesker, der lever i udkanten af samfundet⁴. Videre fremgår det, at med afsæt i alsidigheden i fagområdet sigter uddannelsen på, at den studerende skal tilegne sig teoretisk og praktisk viden samt kompetencer, der kan overføres fra én pædagogisk praksis og situation til en anden. Dette skal ske samtidig med, at den studerende skal specialisere sig i et relevant område. Ydermere pointeres det, at den studerende skal tilegne sig studiekompetence til fortsat videreuddannelse, da den fortsatte faglige udvikling sker efter endt uddannelsen fx gennem efter- og videreuddannelse⁵. Helt centralt for fagligheden på pædagoguddannelsen er således *vekselvirkningen* mellem undervisning og praktik, teori og praksis.

⁴ Forslag til Lov om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog, 2005.

⁵ Forslag til Lov om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog, 2005.

Et første skridt på vejen for at vurdere om fagligheden kan siges at være styrket med reformen af pædagoguddannelsen, er at beskrive, om og i så fald hvordan fagligheden har ændret sig som følge af reformen. Informanterne på casestudierne er blevet bedt om at forholde sig til fagligheden på den nye pædagoguddannelse, herunder sammenligne med den foregående pædagoguddannelse med henblik på at indsamle viden om, hvorvidt og på hvilken måde fagligheden har ændret sig.

Mange studieledere og undervisere i casestudierne forbinder fagligheden i pædagoguddannelsen med "professionsfaglighed". Informanterne forklarer typisk begrebet professionsfaglighed med, at det er en uddannelse, der sigter mod at uddanne studerende til den pædagogiske profession. I forlængelse heraf fremhæver mange, at pædagoguddannelsen (på linje med andre professionsbacheloruddannelser) er en vekseluddannelse, der er karakteriseret ved at veksle mellem undervisning og praktik, teori og praksis. Dette samspil har altid været et omdrejningspunkt i uddannelsen. Mange informanter forbinder således de studerendes evne til at koble teori og praksis til forståelsen af fagligheden i uddannelsen. En informant fra interviewundersøgelsen blandt studieledere formulerer det således: *"Nogle vil banalt sige, at det er højt fagligt niveau at kunne mange teorier, men det udgør ikke noget i sig selv. For mig at se handler det om at kunne mestre at gå på tværs af det praktiske og teoretiske niveau. Det teoretiske skal give 'briller', der åbner op, det kan herved bibringe et udviklingsaspekt."*

Adspurgt om eventuelle forandringer i fagligheden fremhæver studieledere og undervisere især, at der er sket en akademisering af pædagoguddannelsen som følge af reformen. Informanterne forklarer typisk dette med, at den nye pædagoguddannelse har et større teoretisk fokus end tilfældet var med den foregående uddannelse. Lidt paradoksalt fremhæver mange studieledere og undervisere dog ligeledes, at professionsfagligheden i begrænset omfang er styrket i den nye uddannelse. Når informanterne fremhæver den styrkede professionsfaglighed, forbinder de det især med etableringen af de nye fagkonstruktioner. Informanterne argumenterer i denne forbindelse for, at samtænkningen af de forskellige fag, der adskiller sig fra den traditionelle fagtænkning, giver et godt *udgangspunkt* for at øge professionsrettetheden i uddannelsen, da fagene er skabt med henblik på at indtænke tværfaglighed og anvendelsesperspektiver. Med professionsrettethed henvises netop til dette anvendelsesperspektiv, hvor fokus i fagene er at lære de studerende teorier, som de kan anvende i praksis. Ved interviewundersøgelsen blandt studieledere formulerede en informant det således: *"Det er godt, de bliver trænet i at tænke det store perspektiv ind i det lille perspektiv."* Informanterne er dog samtidig overordnet set enige om, at de nye fagkonstruktioner ikke i sig selv øger professionsrettetheden. På nogle udbudssteder formår de at have et klart professionsfokus i fagene. På casestudierne fortæller en gruppe studerende, at deres undervisere *"... er gode til at fortælle og vise, hvordan man kan omsætte viden til praksis – her er det rigtig godt at gøre brug af cases, det øger transfer (...) vi er meget ofte ude i praksis og prøve teorier af gennem forskellige temaer og projekter. I projekterne indsamler vi data, laver didaktiske overvejelser, hvordan møder man feltet. Vi får teori fra lærerne, og sparrer løbende med lærerne, og så vælger vi selv, hvilke teorier vi arbejder med. Vi har eksempelvis været ude i et belastet område, et rigtig rått miljø, hvor man gerne ville have forældre og pædagoger til at samarbejde om de unge med problemer, og de skulle bl.a. lære at afstemme forventninger hinanden."*

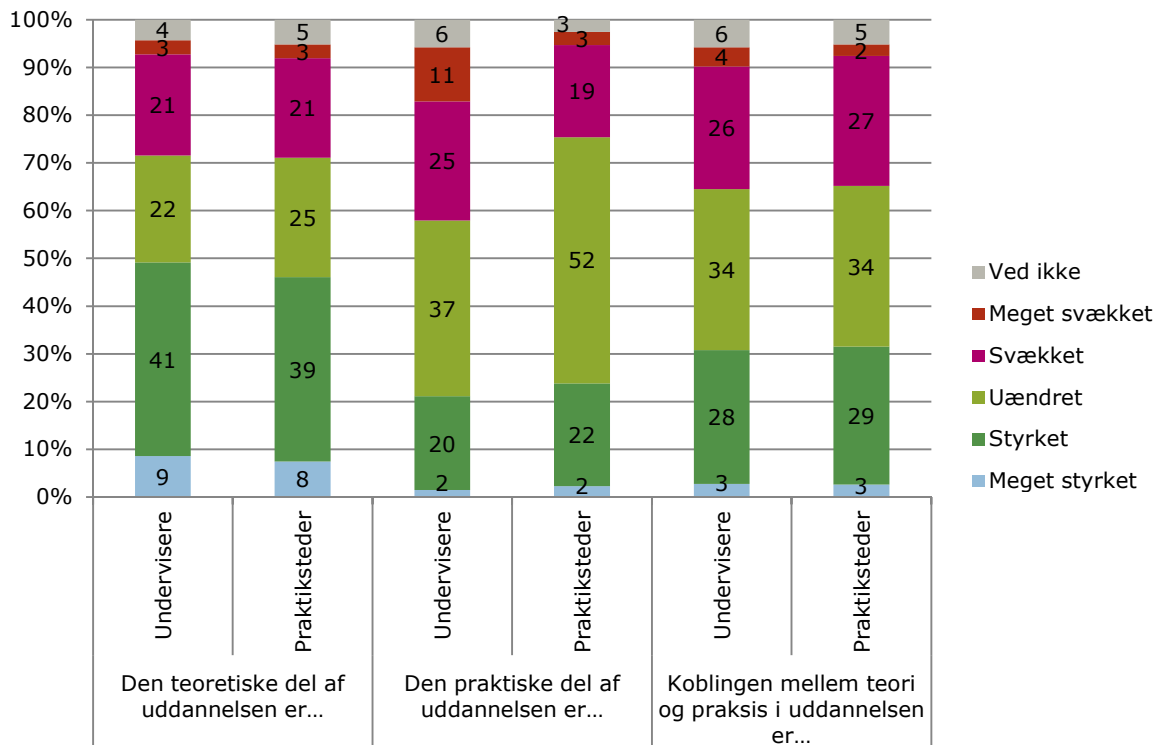
Nogle undervisere vurderer omvendt, at der inden reformen var en større professionsrettethed i uddannelsen, men at dette dog var mere personbåret end nu. Ved casestudierne taler informanterne om, at det er svært at sige, om den øgede professionsrettethed i uddannelsen medfører, at de studerende opnår kompetencer, der er mere professionsrettede. Der er dog en tendens til, at informanterne stiller sig kritisk over for dette. De ændrede fag samt CKF'erne, som vi vender tilbage til, har medført en øget akademisering og teoretisering, og denne ændring vurderes at være sket på bekostning af de studerendes praktiske (musiske) færdigheder og handlekompetencer. Når informanterne på casestudierne taler om begrebet handlekompetence, forbindes det gerne med evnen til at igangsætte og understøtte aktiviteter.

3.1.2 Er det faglige niveau styrket eller svækket med reformen?

Et centralt fokusområde i evalueringen er at vurdere, i hvilket omfang det faglige niveau på uddannelsen er styrket eller svækket. Sigtet med pædagoguddannelsen er, at den studerende skal tilegne sig teoretisk og praktisk viden samt kompetencer, som de skal kunne overføre fra én pædagogisk praksis til en anden. Af lovforslaget fremgår det, at fagligheden skal styrkes i både den teoretiske og den praktiske del af uddannelsen. Den førnævnte vekselvirkning mellem det teoretiske og praktiske er derfor central.

Figur 1 nedenfor præsenterer underviserens og praktikstedernes generelle vurdering af det faglige niveau på pædagoguddannelsen, og det fremgår generelt, at det især er den teoretiske del af uddannelsen, som er styrket efter reformen. Cirka halvdelen af undervisere (50 pct.) og praktiksteder (47 pct.) vurderer, at den *teoretiske* del af uddannelsen er *styrket* eller *meget styrket* efter reformen. Omvendt vurderer hver fjerde underviser og praktiksted, at den *teoretiske* del er *svækket* efter reformen. Underviserne er mere kritiske i forhold til den *praktiske* del af uddannelsen, som 36 pct. vurderer som værende *svækket* eller *meget svækket* og 37 pct. som værende *uændret*. Cirka halvdelen af praktikstederne vurderer, at den praktiske del er *uændret* (52 pct.), mens resten er delte i deres vurdering. Ligeledes er både undervisere og praktiksteder delte i deres vurdering af koblingen mellem teori og praksis. I relation til sidstnævnte er det dog værd at bemærke, at knap en tredjedel af både undervisere og praktiksteder vurderer, at koblingen mellem teori og praksis er *svækket* eller *meget svækket*.

Figur 1: Vurderer du samlet set, at det faglige niveau på pædagoguddannelsen er blevet styrket eller svækket med reformen af pædagoguddannelsen?



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere (n=397) og praktiksteder (n=646).

Parallelt med spørgeskemaundersøgelsen er studieledere, undervisere og studerende gennem interviewundersøgelse og casestudier blevet bedt om at forholde sig til det faglige niveau på den nye pædagoguddannelse. På tværs af informantgrupperne er der mange, der tilkendegiver, at "alle kan komme igennem pædagoguddannelsen", og de vurderer således ikke det faglige niveau på uddannelsen som værende (for) højt. Mange studieledere og undervisere, der har erfaring fra både den nuværende og den foregående uddannelse, har dog vanskeligt ved at svare entydigt på, om det faglige niveau er styrket eller svækket. I forlængelse heraf påpeger hovedparten af disse informanter dog, at fagligheden på uddannelsen og blandt de studerende har *ændret* sig som følge af reformen. Flere understreger, at vurderingen af, om det faglige niveau er styrket el-

ler svækket på den nye pædagoguddannelse, afhænger af, hvilke kompetencer man prioriterer hos færdiguddannede pædagoger. Både interviewundersøgelse blandt studieledere og casestudier viser dog nogle tydelige mønstre i vurderingen af det faglige niveau på uddannelsen.

Næsten alle studieledere og undervisere vurderer, at den *teoretiske* del af pædagoguddannelsen er styrket som følge af reformen. De forklarer typisk, at dette sker som følge af større fokus på teori i uddannelsen, men også i kraft af de ændrede adgangskrav, der betyder, at de studerende er mere teoretisk vante qua deres uddannelsesmæssige baggrund, der typisk udgøres af en gymnasial uddannelse. Studieledere og undervisere oplever tillige, at de studerendes skriftlige kompetencer er bedre på den nye pædagoguddannelse. Betydningen af de skærpede adgangskrav beskrives nærmere nedenfor.

I forlængelse af ovenstående vurderer næsten alle studieledere og undervisere, at den *praktiske* del af uddannelsen er svækket som følge af reformen. Mange af informanterne vurderer, at svækkelsen er en konsekvens af de nye linjefag, hvor vurderingen er, at den praktiske dimension af fagene er nedprioriteret sammenlignet med den foregående uddannelse. Der er mindre fokus på udvikling af praktiske (musiske) færdigheder som eksempelvis at kunne spille guitar, male, arbejde med træ osv. Dette forklares af mange studieledere og undervisere med, at der ikke er nok timer til, at de studerende kan opnå sådanne praktiske (musiske) færdigheder i tilstrækkelig grad. Undervisere og studieledere vurderer, at en anden årsag er de skærpede adgangskrav. De har betydet, at de studerende, allerede inden uddannelsens start, har dårligere praktiske (musiske) færdigheder, og derfor et dårligere udgangspunkt end førhen.

Mange af informanterne italesætter den styrkede teoretiske del og den svækkede praktiske del af uddannelsen som internt afhængige, forstået således, at den teoretiske del er styrket *på bekostning* af den praktiske del. Deres forståelse heraf indikerer således, at det ikke inden for rammebetingelserne af den nuværende uddannelse er muligt at styrke begge elementer.

Blandt studieledere og undervisere er der ligeledes overordnet set enighed om, at *koblingen* mellem teori og praksis er problematisk. Som det fremgår ovenfor, vurderer næsten alle studieledere og undervisere, at den teoretiske del af uddannelsen er styrket. De tilkendegiver dog også næsten enstemmigt, at de studerende har vanskeligt ved at omsætte deres teoretiske viden til praksis. En informant fra et praktiksted formulerer det således, at "*De studerende er teoretisk handlingslammede, de kan ikke finde ud af at agere i forhold til dagligdagen.*" En anden informant fortæller, at "*der er ofte studerende, der kommer ud og bliver lidt paf over hverdagen. Det er som om at de overvejer, hvilken teori de skal bruge, hvis de skal nærme sig et barn – i stedet for bare at gøre det. Det er fint, at de reflekterer teoretisk, men det skal ikke blive en bremseklods i forhold til at udføre arbejdet.*"

I denne forbindelse taler flere praktiksteder om, at nogle studerende har hovedet fyldt af teorier, men kommer til kort, når de skal benytte teorierne i de lavpraktiske gøremål, som er en stor del af den pædagogiske praksis. En informant fortæller om en situation, hvor en studerende havde til opgave at lave mad med en gruppe børn, men ikke kunne se formålet med det, selvom det er en mulighed for at vurdere børnenes samarbejdsevner, motorik, evne til at modtage kollektive og individuelle beskeder, koncentrationsevne etc.

Informanter oplever endvidere, at der er studerende, som i et forsøg på at benytte deres teoretiske kunnen, søger at igangsætte aktiviteter, der ikke er mulige inden for de rammer, der er i pædagogisk praksis. I denne forbindelse vurderer flere informanter fra casestudiet samt studieledere fra interviewundersøgelsen, at nogle studerende har ændrede forestillinger om, hvad formålet med deres pædagogiske arbejde er. "*De tror, de skal være små psykologer*", lyder vurderingen fra et praktiksted. Informanterne har ikke et entydigt svar på årsagen bag, men peger på, at det muligvis er en konsekvens af det øgede fokus på teori under uddannelsen samt indførelsen af de skærpede adgangskrav, som har medført en anden type studerende.

Både studieledere og undervisere understreger dog, at problematikken i forhold til koblingen mellem teori og praksis ikke relaterer specifikt til den nye pædagoguddannelse. Denne problematik har også gjort sig gældende ved tidligere pædagoguddannelser. Dog vurderer informanterne, at koblingsevnen er blevet dårligere, samt at en årsag kan være, at idet der er øget teoretisk fokus, samtidig med at både praktiske (musiske) færdigheder og handlekompetence fylder mindre, øges afstanden mellem det teoretiske og praktiske. Dette begrundes, at den øgede akademisering, der er et resultat af den nye reform, har forstærket udfordringen med kobling mellem teori og praksis.

I relation til vurderingen af det faglige niveau på uddannelsen skelner nogle studieledere og undervisere mellem forskellige grupper af studerende: De fagligt dygtige studerende, mellemgruppen og de fagligt svage studerende. Flere vurderer, at det faglige niveau blandt de dygtige studerende formentlig er forbedret på den nye pædagoguddannelse. Dette forklares med, at denne gruppe studerende i højere grad end de to andre grupper formår at omsætte teori til praksis. Enkelte peger på, at eftersom koblingen mellem teori og praksis ikke primært sker i undervisningen, men snarere i "de studerendes hoveder", har de dygtige studerende bedre forudsætninger herfor. I forlængelse heraf vurderer studieledere og undervisere, at midtergruppen og de fagligt svage studerende har fået sværere ved at imødekomme de højnede krav, der fulgte med det øgede teoretiske fokus, den større grad af skriftlighed og det store omfang af selvstudie, som alle er elementer i den nye reform.

De studerendes vurdering af det faglige niveau i uddannelsen adskiller sig ikke meget fra vurderingen fra studieledere og undervisere. Eftersom de studerende kun har erfaring med den nuværende pædagoguddannelse, har de dog ikke mulighed for at foretage en sammenligning med den foregående uddannelse. Hovedparten af de adspurgte studerende vurderer, at det er "nemt" at gennemføre pædagoguddannelsen. Flere af de interviewede studerende tilkendegiver i forlængelse heraf, at der stilles krav til de studerende på pædagoguddannelsen, men at man som studerende ikke behøver at efterkomme disse krav, for at komme gennem uddannelsen. En af årsagerne hertil er, at de studerende, som leverer en minimal indsats, ikke sanktioneres. I besvarelser til et åbent spørgsmål i spørgeskemaundersøgelsen giver en del studerende udtryk for et ønske om større krav til de studerende på uddannelsen.

En del af de adspurgte studerende fortæller, at de finder det frustrerende og demotiverende, at man kan komme igennem uddannelsen med en ganske lille indsats. Dette har ifølge de studerende to overordnede negative konsekvenser. De vurderer dels, at det sænker det faglige niveau på uddannelsen generelt set, dels at det påvirker pædagoguddannelsens anseelse negativt. De studerende giver, som det også fremgår ovenfor, udtryk for, at der eksisterer en holdning i omverdenen om, at "man altid kan blive pædagog".

De skærpede adgangskrav

Et centralt forhold af betydning for det faglige niveau på pædagoguddannelsen er ændringen af de skærpede adgangskrav. Således udgør adgangskravene og indflydelsen af disse på de indkomne studerende et vedvarende tema blandt undervisere, studerende og praktiksteder i diskussionen af det faglige niveau på uddannelsen. Med reformen af pædagoguddannelsen blev adgangskravene til uddannelsen skærpet, således at ansøgere skal have en gymnasial uddannelse, social- og sundhedsassistentuddannelsen eller den grundlæggende pædagogiske uddannelse til pædagogmedhjælper, dagplejer, omsorgsmedhjælper mv. med niveauekrav i blandt andet dansk.⁶ Dog kan ansøgere, der ikke har en adgangsgivende uddannelse, men som kan dokumentere kvalifikationer, der på baggrund af en realkompetencevurdering kan sidestilles med de formelle adgangskrav, optages.

Af bemærkningerne til lovforslaget fremgår det, at intentionen med skærpelsen af adgangskravene til uddannelsen var at sikre, at pædagoguddannelsens faglige niveau kom på linje med de øvrige professionsbacheloruddannelsers niveau.

⁶ I den foregående uddannelse skulle ansøgerne have en gymnasial uddannelse eller Dansk A, et andet fag B og mindst 2 års erhvervs erfaring eller erhvervsuddannelse af mindst 2½ års varighed eller bestået adgangsprøve til videregående social- og sundhedsuddannelser eller den grundlæggende pædagogiske uddannelse til pædagogmedhjælper, dagplejer, omsorgsmedhjælper mv.).

Interviewundersøgelse blandt studieledere og casestudiet viser, at de skærpede adgangskrav har haft betydning for sammensætningen af studerende på pædagoguddannelsen. Overordnet set peger mange af informanterne på, at de studerende på den nye pædagoguddannelse er blevet en mere homogen gruppe sammenlignet med studerende på den foregående uddannelse. Mere konkret peger informanterne på, at de studerende har nogenlunde samme baggrund (typisk en gymnasial uddannelse), de er gennemsnitligt blevet yngre og har som følge deraf typisk ingen eller meget begrænset livserfaring, de har bedre skriftlige kompetencer, og qua deres gymnasiale baggrund er de mere studievante. I forlængelse heraf vurderer informanterne gerne, at pædagoguddannelsen i høj grad forudsætter en vis modenhed og livserfaring, eftersom pædagoger skal tage hånd om mennesker, der på forskellig vis er udsatte og/eller har brug for omsorg.

Mange studieledere og undervisere tilkendegiver, at der er positive elementer ved disse karakteristika. At de studerende er mere studievante og har bedre skriftlige kompetencer, fremhæves af mange informanter som en positiv konsekvens af de skærpede adgangskrav. Omvendt peger mange af informanterne på, at de studerende på den nye pædagoguddannelse sammenlignet med studerende på den gamle uddannelse mangler "livserfaring". Den manglende livserfaring forbindes især med de studerendes alder og manglende erhvervs erfaring. Flere informanter fortæller i den forbindelse, at de oplever, at der blandt studerende på den gamle pædagoguddannelse var en større andel, der havde erfaring med arbejde inden for det pædagogiske område fx som pædagogmedhjælper. Den manglende livserfaring har, ifølge informanterne, betydning for både undervisningen og praktikken. Flere undervisere peger på, at det på den foregående uddannelse i højere grad var muligt at inddrage de studerendes praksiserfaring i undervisningen, ligesom de studerendes forskellige baggrunde skabte god dynamik i undervisningen. Flere repræsentanter for praktikstederne fortæller, at de nu i højere grad end med den foregående uddannelse får studerende i praktik, for hvem det er første møde med praksis.

Enkelte informanter peger på, at muligheden for realkompetencevurdering betyder, at der stadig optages studerende, der adskiller sig fra flertallet.

CKF'ER og faglige kompetencemål

Med henblik på at styrke det faglige niveau på pædagoguddannelsen er der med reformen indført centralt fastlagte CKF'er og faglige kompetencemål for fagene. I diskussionen af faglighed blandt undervisere og studieledere er det typisk CKF'erne, der fungerer som afsæt og ramme for diskussionen. Derfor angiver CKF'erne og de faglige kompetencemål en retningslinje og i nogle tilfælde en grænse for, hvorledes faglighed bliver opfattet og talt om.

Interviewundersøgelsen blandt studieledere og casestudierne viser, at informanterne overordnet set vurderer, at CKF'erne er meget anvendelige styringsredskaber. I forlængelse heraf understreger underviserne, at CKF'erne ikke mindst er relevante, grundet de nye fag i pædagoguddannelsen. Mange af underviserne forklarer, at CKF'erne har bidraget til at tydeliggøre indhold og formål med de enkelte fag. Både linjefag og obligatoriske fag i den nye uddannelse består af en række forskellige elementer, der bryder med de traditionelle faggrænser. Da underviserne er uddannet i overensstemmelse med de traditionelle faggrænser, forstærker det, ifølge undervisere og studieledere, behovet for CKF'erne.

Mange informanter vurderer, at det i visse tilfælde kan være umuligt at leve op til alle kravene i CKF'erne. Især inden for nogle fag er dette et problem, hvilket også hænger sammen med, at nogle fag er brede. De indeholder derfor CKF'er, der er så forskelligartede, at de kan være svære at kombinere. Som eksempel herpå nævnes linjefaget Værksted, natur og teknik ofte. Der er stor enighed om, at dette fag ikke fungerer, idet det favner mange (for) forskelligartede områder. Casestudiet samt interviewundersøgelsen blandt studieledere viser, at faget er meget bredt, og CKF'erne peger i mange retninger. En underviser udtrykker, at "*Faget dækker alt fra regnorme, til computere, til lerfigurer*". Derudover er der, ifølge både studieledere og undervisere, som i de andre fag på uddannelsen, en mangel på undervisningstid, hvilket gør det sværere for underviserne at dække den faglige bredde. De lærere, der underviser i faget, har meget forskellige baggrunde og kompetencer inden for faget. Af disse årsager – faglig bredde, mangel på undervisningstid og forskellige lærerkompetencer – tolkes og udmøntes faget forskelligt på udbudsstederne. Det medfører, at intentionen om ensretning af uddannelsen besværliggøres, samt at det faglige niveau sænkes, da de studerende ikke har mulighed for at opnå kompetencer inden for al-

le tre elementer af faget. Derfor er der også problemer i forhold til eksamenssituationen, hvor eksaminator og censor kan have forskellige tolkninger af faget.

Mange informanter vurderer, at konsekvensen af det store omfang af CKF'er og faglige kompetencemål har været, at der er et stort tidspres, samt at underviserne har været i tvivl om, hvorledes de nye krav i fagene skulle udmøntes. Dette gør sig eksempelvis gældende i det omfangsrige pædagogikfag. Informanterne taler om, at der ved den gamle reform var en fagtrængsel, grundet de mange fag, hvilket nu er erstattet af en CKF-trængsel.

Mange undervisere finder arbejdet med CKF'er spændende, men giver samtidig udtryk for at være i tvivl om, hvorvidt CKF'erne skal opfattes som værende retningsgivende, eller nærmere har karakter af at være en tjekliste. De fleste undervisere fortæller, at de benytter CKF'erne som en tjekliste. I forlængelse heraf taler underviserne meget om at klargøre de studerende til eksamen, da de studerende vurderes i forhold til disse CKF'er. Flere undervisere giver udtryk for, at de i deres undervisning indtænker, at deres eget arbejde bliver vurderet, da der til de studerendes eksamen er en censor. Det betyder, at underviserne lægger deres undervisning tæt op ad CKF'erne og de faglige kompetencemål. Undervisernes egne vurderinger af, hvilke kompetencer de færdiguddannede pædagoger får brug for i praksis, fylder derfor mindre i undervisningen. Det samme gør sig gældende for de tilkendegivelser, som praktikfeltet kommer med.

Både studerende, undervisere og studieledere vurderer, at CKF'erne fylder meget i uddannelsen, både på administrativt plan samt i dagligdagen. Informanterne taler betydeligt mere om CKF'er end om andre elementer fra bekendtgørelsen.

Dog vurderer flere undervisere og studieledere, at CKF'erne er tolkningsbare, og at det har været nødvendigt at omsætte samt vægte CKF'erne på de enkelte udbudssteder grundet mængden af CKF'er. Dette går imod intentionen om at ensrette uddannelsen. Studieledere samt undervisere peger dog på, at det er nødvendigt, at CKF'erne giver et vist rum for fortolkning, da udbudsstederne har forskellige forudsætninger for at imødekomme CKF'erne og de faglige kompetencemål. Et eksempel på forskellige forudsætninger gør sig gældende i forhold til omfang og typer af praktiksteder, de forskellige udbudssteder samarbejder med.

Sammenfattende viser både spørgeskemaundersøgelser og casestudier, at det faglige niveau i nogen grad er ændret i den nye pædagoguddannelse. Det faglige niveau består af flere delelementer, hvor nogle er styrkede, mens andre på bekostning heraf er svækkede. Det teoretiske niveau, som er en del af fagligheden, er styrket. De studerende har ligeledes fået bedre skrivekundskaber. Det vurderes, at årsagen hertil er de skærpede adgangskrav. Derimod er den praktiske del af fagligheden blevet svækket. De studerende har færre praktiske (musiske) færdigheder og handlekompetencer. Hvorvidt de studerende evner at koble teori og praksis, er der delte meninger om. Dog vurderer flere undervisere i spørgeskemaundersøgelsen samt undervisere og studieledere i casestudierne, at de studerende er blevet dårligere til at koble teori og praksis. Årsagen kan være, at det teoretiske fokus, der kommer på bekostning af de praktiske (musiske) færdigheder og handlekompetencer, øger afstanden mellem det teoretiske og praktiske.

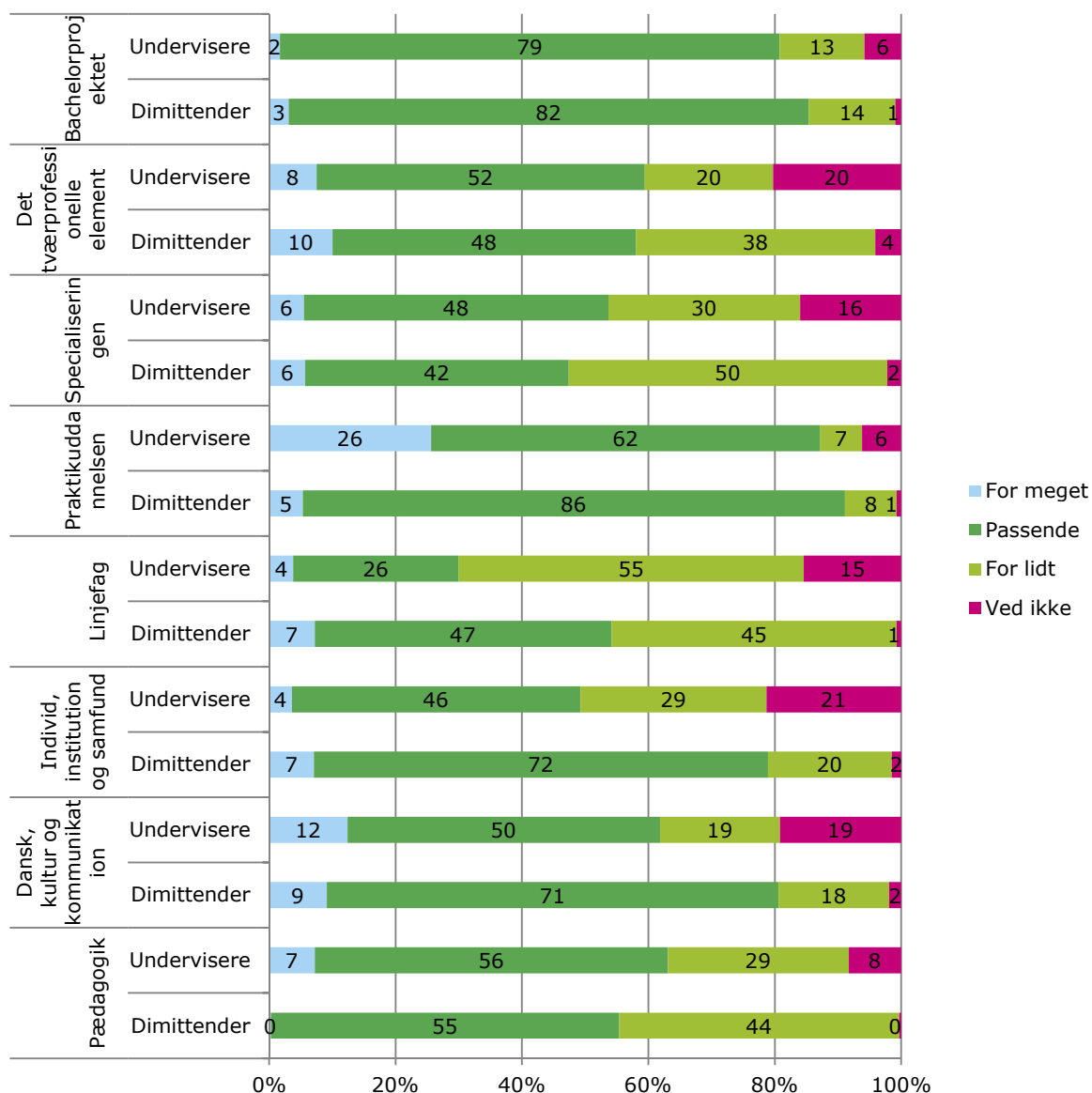
De skærpede adgangskrav betyder, at de studerende har mindre livserfaring samt færre praktiske (musiske) færdigheder, når de starter på uddannelsen. CKF'erne og de faglige kompetencemål er meget omfangsrige, og derfor svære at nå. Omvendt vurderer underviserne, at CKF'erne og de faglige kompetencemål er meget anvendelige, og sætter klare rammer for, hvad fagligheden i fagene bør bestå af.

3.2 Vægtning af fagene og de faglige elementer

Et vigtigt fokusområde i evalueringen er vægtningen af fagene og de faglige elementer, de indeholder. Fagene sætter konkret en ramme for, hvorledes fagligheden kan udmøntes i uddannelsen. Med reformen af pædagoguddannelsen er der foretaget ændringer i uddannelsesstrukturen, der samlet set skal bidrage til at styrke fagligheden i uddannelsen. Strukturen er bl.a. ændret gennem en reduktion af de obligatoriske fag og faglige elementer. Den nuværende pædagoguddannelse udgøres således af tre obligatoriske fag (Pædagogik, Individ, institution og samfund samt Dansk, kultur og kommunikation), et linjefag (Sundhed, krop og bevægelse, Udtryk, musik og drama eller Værksted, natur og teknik), praktikuddannelse, en specialisering (Børn og unge, Mennesker med nedsat funktionsevne eller Mennesker med sociale problemer), et tværprofessionelt element og et bachelorprojekt.

Underviserne og dimittendernes vurdering af fagene og de faglige elementers vægtning på pædagoguddannelsen fremgår af figur 2 nedenfor. Helt overordnet viser figuren, at både undervisere og dimittender generelt vurderer, at vægtningen af de faglige elementer er *passende*, eller at de enkelte elementer fylder *for lidt*. Undervisernes og dimittendernes vurdering af de enkelte elementer er dog i flere tilfælde forskellige. Undtagelsen er bachelorprojektet, som både undervisere og dimittender generelt finder *passende*. I forhold til vurderingen af praktikuddannelsen er der blandt dimittenderne udbredt enighed om, at vægtningen er *passende* (86 pct.), mens cirka 26 pct. af underviserne vurderer, at praktikken fylder *for meget*. Cirka halvdelen af undervisere (55 pct.) og dimittender (45 pct.) oplever, at linjefagene fylder *for lidt* på uddannelsen. Dimittenderne er delte i forhold til, om specialiseringen er *passende* (42 pct.) eller *for lidt* (50 pct.). I relation til vurderingen af de enkelte fag viser figuren, at flertallet af dimittender vurderer, at pædagogikfaget fylder *for lidt*, mens underviserne i *høj grad* vurderer omfanget som passende. De øvrige obligatoriske fag vurderer hovedparten af både dimittender og undervisere har et *passende* omfang. Det er værd at bemærke, at en betydelig del af underviserne ikke ved, hvordan de vurderer vægtningen af fagene og de faglige elementer. Ses der bort fra disse *ved ikke*-svar, tegner der sig et billede af, at undervisere og dimittender er enige om vægtningen af fagene og de faglige elementer (se figur A i bilag). Kun to faglige elementer skiller sig ud, jf. beskrivelsen ovenfor: En markant større del af underviserne vurderer, at praktikuddannelsen fylder *for meget*, mens en større del af underviserne vurderer, at linjefaget fylder *for lidt* sammenlignet med dimittenderne.

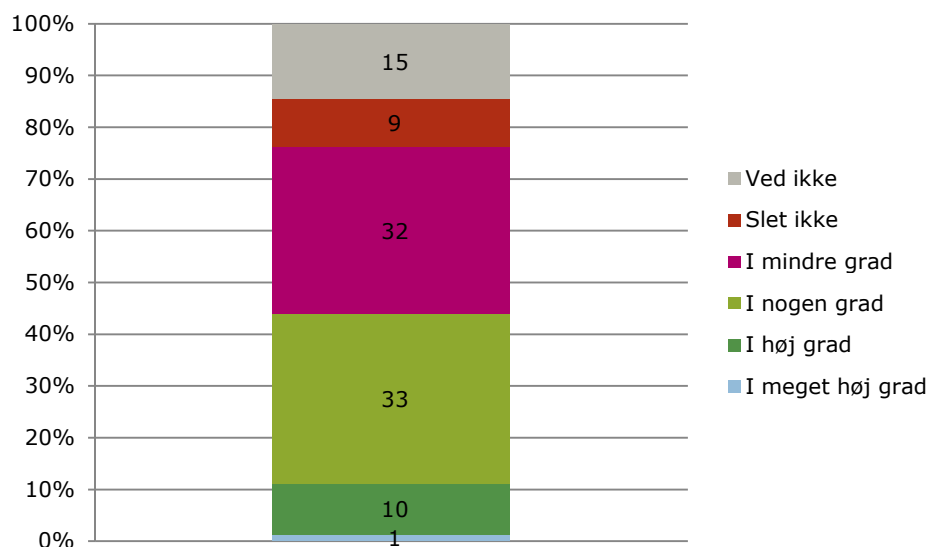
Figur 2: Hvordan vurderer du vægtningen af fagene og de faglige elementer på pædagoguddannelsen i forhold til at sikre, at færdiguddannede pædagoger kan løse de opgaver, de bliver stillet overfor?



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere (n=469) og dimittender (n=679).

Figur 3 nedenfor viser underviserens overordnede vurdering af, hvorvidt fagene og de faglige elementer er vægtet bedre efter reformen. Her vurderer underviserne, at vægtningen i *mindre grad* (32 pct.) eller i *nogen grad* (33 pct.) er blevet bedre. Reformen af pædagoguddannelsen har således ifølge underviserne ikke bevirket til en markant bedre vægtning af fagene og de faglige elementer.

Figur 3: I hvilken grad vurderer du, at fagene og de faglige elementer generelt er vægtet bedre efter reformen?



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere (n=469).

Gennem interviewundersøgelse blandt studieledere og casestudier giver mange studieledere og undervisere udtryk for, at de vurderer, at pædagoguddannelsen samlet set er for kort til at indfri målene med uddannelsen. I forlængelse heraf tilkendegiver de fleste, at de ikke betragter det som ønskværdigt at forlænge uddannelsen, men at det ville være fordelagtigt med justeringer af ambitionsniveauet i og tilrettelæggelsen af uddannelsen.

Casestudierne viser, at der blandt studieledere, undervisere og studerende hersker stor enighed om, at uddannelsen indeholder for få undervisningstimer. Dette begrundes især med, at det er vanskeligt at opfylde målene for fagene på det givne antal undervisningstimer. I spørgeskemaundersøgelsen blandt undervisere er disse blevet bedt om at kommentere på vægtningen af fagene efter reformen. I tråd med erfaringerne fra casestudierne lægger deres besvarelser primært vægt på ændringerne i timetal for linjefag, der kom i forlængelse af reformen. Vurderingen generelt blandt underviserne er, at linjefagligheden har store og fyldige bekendtgørelseskrav, men for få ressourcer til at opfylde disse krav i praksis. Således opleves linjefagene ikke så meget som en sammenlægning af fag, men mere som en reduktion, hvilket medfører mindre kontakt mellem underviser og studerende.

Interviewundersøgelsen blandt studieledere og casestudier peger på, at mange af informanterne, herunder både studieledere og undervisere, overordnet set vurderer de nye fag på pædagoguddannelsen positivt. De vurderer, at idéen om at samle faglige elementer i fag, der adskiller sig fra den traditionelle fagtænkning, er god. Informanterne peger dog også på en række udfordringer ved de nye fagkonstruktioner. Især underviserne peger på, at (elementer fra) de traditionelle fag kan "drukne lidt" i de nye fag. En underviser skriver i en åben besvarelse i spørgeskemaundersøgelsen: "Det vanskelige er at identificere fagene, idet de indgår i hovedområder – hvor meget i pædagogik skal elementer som fx. psykologi eller sundhedspædagogik fylde?". Flere undervisere understreger desuden, at der er en tendens til, at den enkelte undervisers uddannelsesmæssige baggrund i høj grad præger det fag, vedkommende underviser i. Dette kan betyde, at vægtningen af temaer i fagene er forskellig alt efter underviserens egen faglighed.

I relation til linjefagene viser casestudierne videre, at både studieledere og undervisere i høj grad vurderer, at linjefaget Værksted, Natur og Teknik skal favne (for) bredt, hvilket gør det vanskeligt at nå fagets mål. Udfordringen består i at koble en værkstedsdidaktik med en naturdidaktik.

Interviewundersøgelse blandt studieledere og casestudier viser, at mange studieledere og undervisere betragter pædagogikfagets omfang og centrale placering i uddannelsen som særdeles positivt.

I et åbent spørgsmål i spørgeskemaundersøgelsen blandt dimittender er respondenterne blevet bedt om at forholde sig til vægtningen af fagene på den nye pædagoguddannelse. De studerende er delte i forhold til vægtningen, da nogle synes, at den er fin, og andre vurderer, at vægtningen bør ændres. Her er der ofte tale om et ønske om en større vægtning af Individ, Institution og Samfund og Dansk, Kultur og Kommunikation samt en senere placering af Individ, Institution og Samfund i uddannelsesforløbet. Flere dimittender udtrykker ønske om en styrkelse af specifikke områder såsom kommunikation, konflikthåndtering og forældresamarbejde, udviklingspsykologi, sygdomslære og sundhedsfaglige temaer, økonomiske og sagsbehandlerlignende administrationsopgaver. Specialiseringen på uddannelsen opleves generelt som værende meget begrænset og i høj grad baseret på selvstudie. Flere dimittender vurderer, at den egentlige specialisering først sker efter uddannelsen.

En del studieledere og undervisere peger på, at selv om de betragter praktikken som en helt central del af pædagoguddannelsen, udgør denne omfangsmæssigt for stor en del af uddannelsen. Informanterne forklarer typisk, at de ville foretrække at omsætte noget af praktiktiden til undervisningstimer. En anden forklaring er, at mange vurderer, at der er for lidt transfer mellem de to læringsrum på uddannelsen, og her vurderes længden på praktikperioderne at gøre det svært at holde samspillet mellem teori og praksis levende. Sidstnævnte bekræftes ligeledes af de åbne besvarelser i spørgeskemaundersøgelsen blandt undervisere.

Casestudierne viser, at mange informanter, herunder særligt studerende og undervisere, har et ønske om større vægtning af udviklingspsykologi og til en vis grad sundhed som faglige elementer på uddannelsen. Begrundelsen for disse ønsker grunder ofte i vigtigheden af kendskab til udviklingspsykologi og sundhed på det pædagogiske arbejdsmarked.

Endvidere peger flere på, at Individ, Institution og Samfund stopper for tidligt på uddannelsen. Vurderingen blandt flere undervisere er, at faget ligger for tidligt på uddannelsen, da det kræver en vis modenhed blandt de studerende.

De studerende og underviserne i casestudierne vurderer desuden, at det 7. semester er meget presset, da der er meget, der afsluttes i dette semester. De studerende afslutter pædagogikfaget, linjefaget, specialiseringen samt afleverer deres bachelorprojekt. Samtidig giver informanterne dog udtryk for, at de er glade for, at disse fag og faglige elementer fortsætter til eller ligger på 7. semester. Begrundelsen herfor er ofte, at dette faglige indhold bør være i slutningen af uddannelsen i et progressionsmæssigt perspektiv.

Endelig viser casestudierne, at der på tværs af alle informantgrupper er enighed om, at fokus på det tværprofessionelle samarbejde er helt centralt i pædagoguddannelsen. Både studieledere og undervisere fremhæver dog, at der er visse praktiske udfordringer forbundet med uddannelsens tværprofessionelle element, hvorfor det ofte er svært at realisere i praksis.

3.2.1 Mere tværfagligt samspil

Interviewundersøgelsen blandt studieledere og casestudierne tegner et billede af, at der kun i meget begrænset omfang arbejdes på tværs af fagene i den nye pædagoguddannelse. Hovedparten af studielederne og underviserne giver udtryk for, at fagkonstruktionerne på den nye uddannelse gør samarbejde på tværs af fagene mindre relevant. Tværfagligheden er så at sige indeholdt i de enkelte fag. På denne baggrund vurderer mange af informanterne, at der er mindre tværfagligt samspil i den nye pædagoguddannelse sammenlignet med den foregående uddannelse. Dette skal dog ses i lyset af vurderingen af, at fagkonstruktionerne på den nye uddannelse i sig selv indeholder et tværfagligt element.

Både casestudier og de åbne besvarelser i spørgeskemaundersøgelsen blandt undervisere viser, at mange vurderer, at kombinationen af sammenlægningen af linjefagene i faggrupper og reduktionen af undervisningstimetallet har medført, at nogle undervisere værner om fagfagligheden, hvilket gør det vanskeligere at få interne tvær- og flerfaglige forløb i spil, da alle fag fokuserer på at beskytte deres ECTS-ressourcer. Der opleves blandt underviserne en tendens til en højere grad af fagtænkning i forhold til en bredere professionstænkning, hvilket vurderes som værende til skade for dannelsen af en relevant professionsbevidsthed hos de studerende.

Flere informanter peger dog også på, at fagene "skal finde sig selv", og at nogle af de problematikker, de udpeger ved fagene, muligvis bliver mindre eller forsvinder, når udbudssteder og især undervisere har fået mere erfaring med fagene.

Sammenfattende viser ovenstående, at studieledere og undervisere overordnet set vurderer den nye pædagoguddannelses struktur og de nye fag(konstruktioner) positivt sammenlignet med den gamle uddannelse. De vurderer dog samtidig, at redueringen af timetal betyder, at det faglige udbytte af den ændrede struktur samt fag og faglige elementer er begrænset.

I relation til de enkelte fag viser ovenstående, at især Individ, Institution og Samfund samt Dansk, Kultur og Kommunikation burde vægtes højere. I tillæg hertil efterlyser mange både studieledere, undervisere og studerende specifikt, at udviklingspsykologi og sundhed får større vægtning.

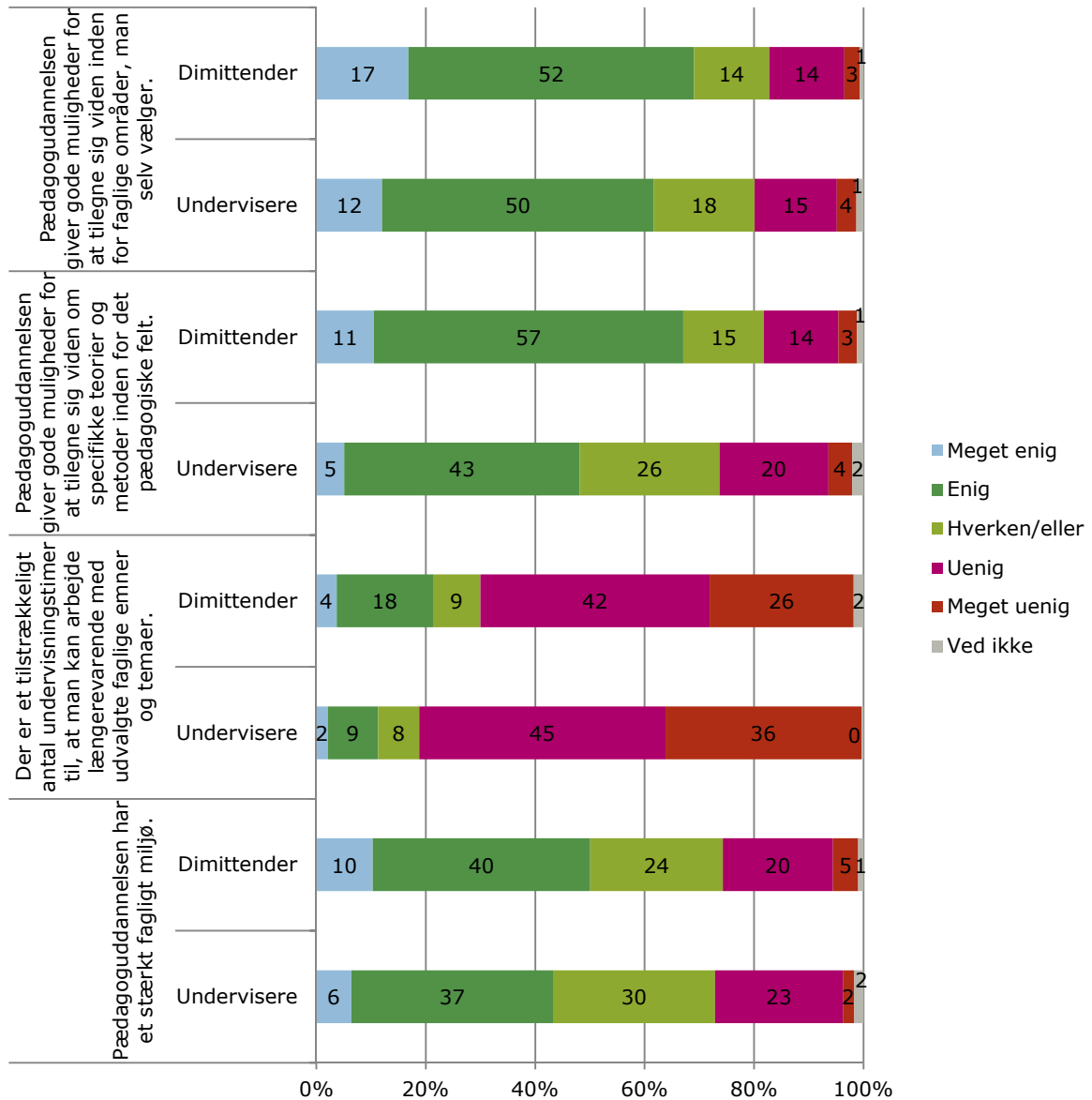
Endelig viser ovenstående, at de nye fagkonstruktioner har medført mindre tværfagligt samspil. Dette begrundes især med, at behovet for samspil mellem fagene er blevet mindre som følge af den tværfaglighed, der er indlejret i de nye fag.

3.3 Bedre muligheder for faglig fordybelse

En central intention med reformen af pædagoguddannelsen var, at de studerende skulle have mere tid til faglig fordybelse. Den faglige fordybelse skal bl.a. ske som følge af færre linjefag og i kraft af indførelsen af specialisering i uddannelsen (Bemærk at specialisering behandles i et afsnit nedenfor).

Dimittendernes og undervisernes vurdering af mulighederne for faglig fordybelse fremgår af figur 4 nedenfor. Det fremgår, at dimittender og undervisere generelt udtrykker meget ens vurderinger. Figuren viser, at der blandt undervisere og dimittender generelt er enighed om, at *pædagoguddannelsen giver gode muligheder for at tilegne sig viden inden for faglige områder, man selv vælger* (således er henholdsvis 62 pct. og 69 pct. *enige* eller *meget enige* i udsagnet). Ligeledes er størstedelen af dimittenderne (68 pct.) og cirka halvdelen af underviserne (48 pct.) *enige* eller *meget enige* i, at *pædagoguddannelsen giver gode muligheder for at tilegne sig viden om specifikke teorier inden for det pædagogiske felt*. Ligeledes oplever begge grupper et stærkt fagligt miljø på pædagoguddannelsen. Omvendt er det dog værd at bemærke, at mellem en femtedel og en fjerdedel af dimittender og undervisere er *uenige* eller *meget uenige* i de tre ovenstående udsagn. Endelig er størstedelen af både dimittender (68 pct.) og undervisere (81 pct.) *uenige* eller *meget uenige* i udsagnet om, *at der er tilstrækkelige undervisningstimer til, at man kan arbejde længerevarende med udvalgte faglige emner og temaer*.

Figur 4: Skønsmæssig vurdering af de studerendes generelle muligheder for faglig fordybelse i pædagoguddannelsen. Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn?



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere (n=467) og dimittender (n=677).

Resultaterne af spørgeskemaundersøgelserne er overordnet set i tråd med viden indsamlet gennem casestudierne. Casestudierne viser, at både undervisere og studerende vurderer, at der er gode muligheder for, at de studerende selv kan vælge områder, som de ønsker at fordybe sig i, herunder især gennem specialiseringen. Samlet set tegner casestudier og interviewundersøgelse blandt studieledere et billede af, at der i den nye pædagoguddannelse er tilstrækkelig fleksibilitet til, at de studerende har mulighed for at fordybe sig fagligt.

Dog viser casestudierne, at manglende tid betyder, at de studerende ikke i tilstrækkelig grad fordyber sig på trods af muligheden herfor. Både studieledere, undervisere og studerende giver udtryk for, at pædagoguddannelsen er en bred uddannelse med mange forskellige elementer og temaer, og at dette udfordrer muligheden for faglig fordybelse. Mange af informanterne forklarer, at det er vanskeligt at nå igennem elementerne i de enkelte fag inden for den planlagte undervisningstid, hvorfor det er særdeles vanskeligt at skabe rum for faglig fordybelse i undervisningen.

De samme vurderinger går igen i spørgeskemaundersøgelsen. I et åbent spørgsmål uddyber underviserne deres vurdering af mulighederne for faglig fordybelse. Samlet set oplever underviserne, at uddannelsen er blevet mere kompleks med få længerevarende sammenhængende perioder med mulighed for fordybelse. Målsætningerne for fagene vurderes at være meget brede og ambitiøse, hvorfor der ikke er tid til fordybelse – *”ofte end ikke til at kredse omkring samme teori/metode/målgruppe/problematik ud over én enkelt undervisningsgang.”* Undervisningen får mere karakter af enkeltstående kurser end mere sammenhængende forløb, og de studerende kan have svært ved at opleve kontinuitet og sammenhæng i stoffet. Flere undervisere bemærker, at de meget omfattende faglige kompetencemål og CKF'er skaber ”stoftrængsel”, hvorfor det mere komplekse stof fravælges til fordel for enklere stof. Tiden er kun til det, der kan formidles enkelt og hurtigt. En underviser skriver: *”På den måde bliver det oftere rammen, som bestemmer stoffet end omvendt: Undervisningen tilrettelægges mere ud fra, hvad det er meningsfuldt at undervise i på korte afgrænsede forløb, og mindre ud fra, hvad der er meningsfuldt at lære, når man skal rustes til pædagogisk arbejde i al dets mangfoldighed og kompleksitet.”* Der peges her på, at karakteren af undervisningen begrænser mulighederne for faglig fordybelse.

I forlængelse af ovenstående peger nogle undervisere fra spørgeskemaundersøgelsen på, at CKF'erne motiverer en mere lærerstyret katederundervisning med fokus på akademisk udenadslære og instrumentelle metoder, hvilket stilles i kontrast til den tidligere pædagogfaglige fordybelse i professionsforankrede kvalitative kundskaber (eksempelvis forståelse, indsigt og vurdering) med undervisning baseret på proces-, praksis- og deltagerinvolvering. Dette skal forstås ud fra CKF'ernes og de faglige kompetencemåls beskaffenhed. Ifølge alle datakilder vurderes CKF'er og faglige kompetencemål som både brede og ambitiøse målsætninger, og nævnes ofte i sammenhæng med reduceret undervisningstid. Den generelle oplevelse er, at uddannelsen bl.a. på baggrund af nedskæringer og mange elementer/faglige moduler/deleksaminer er blevet fragmenteret i flere og kortere forløb, hvilket ikke er befordrende for den faglige fordybelse. Dertil kommer, at større hold og mindre tid til vejledning/feedback i lange perioder efterlader de studerende til selvstudier.

Da det i både casestudierne, interviewundersøgelse blandt studieledere og spørgeskemaundersøgelserne vurderes, at der i uddannelsen ikke er tid til den faglige fordybelse, er det interessant hvor meget tid, de studerende vurderer, at de bruger på deres studie ugentligt. De studerende på casestudierne blev bedt om at vurdere dette. De tilkendegiver typisk, at dette i høj grad afhænger af, hvorvidt der er tale om perioder med almindelig undervisning eller perioder med eksamen/opgaveskrivning. I de almindelige undervisningsperioder vurderer mange af de studerende, at de samlet set benytter 8-12 timer ugentligt på forberedelse og deltagelse i undervisning. I forlængelse heraf har både studerende, undervisere og studieledere understreget, at en del af studiet er baseret på selvstudie. Til sammenligning viser en undersøgelse af antallet af lektioner på pædagoguddannelsen, at pædagogstuderende i gennemsnit får 11 lektioner af 45 minutters varighed (svarende til 8 timer og 15 minutter) om ugen på deres uddannelse⁷. Som det fremgik tidligere, vurderer næsten alle de studerende på casestudierne, at det overordnet set er nemt at komme igennem pædagoguddannelsen. I forlængelse af vurderingen af deres ugentlige tidsforbrug på uddannelsen, tilkendegiver flere, at der er behov for et minimum af forberedelse til undervisningstimerne, ligesom størstedelen fortæller, at de kun i meget begrænset omfang gør brug af deres selvstudietid. Tager man afsæt i disse tilkendegivelser, er billedet af de studerendes tidsforbrug nogenlunde i tråd med resultatet i den nævnte undersøgelse.

I forlængelse af ovenstående peger mange af underviserne i casestudierne på, at de studerende kun i meget begrænset omfang gør brug af deres selvstudietid og tilkendegiver, at de studerende med fordel kunne anvende denne tid til faglig fordybelse. Mange studerende deler denne opfattelse. De studerende forklarer dog typisk, at de ikke anvender selvstudietiden (optimalt), idet de har vanskeligt ved at motivere sig selv uden for undervisningen, ligesom de er usikre på, hvordan de skal gå til selvstudiet. Flere studerende tilkendegiver, at de gerne ville anvende selvstudietiden, men finder det svært, og efterlyser i denne forbindelse retningslinjer (fx i form af litteraturhenvisninger mv.) fra underviserne. Flere af de adspurgte studerende vurderer, at mange af

⁷ De pædagogstuderendes studieorganisation (PLS), Dansk Magisterforening (DM), Socialpædagogerne (SL) og Forbundet for pædagoger og klubfolk (BUPL), 2011: En undersøgelse af de studerendes antal lektioner på pædagoguddannelsen – efterårsemesteret 2010.

dem, der har valgt at gå på pædagoguddannelsen, ikke er 'ligesom dem, der går på universitetet', hvorfor det er problematisk at forvente, at de kan være selvstuderende.

Flere af de adspurgte studerende vurderer, at der er mulighed for faglig fordybelse i uddannelsen, men at det kræver, at man som studerende selv har fokus på at skabe fordybelsen. I spørgeskemaundersøgelsen vurderes ligeledes, at ansvaret for faglig fordybelse i højere grad er lagt over på de studerende i den nye reform. Dette giver de stærke og selvstændige studerende mulighed for at fordybe sig i selvvalgte teorier og metoder, men en del af de studerende magter ikke at øge deres faglighed i betydelig grad. Graden af selvstudium, der i øvrigt vurderes at variere fra udbudssted til udbudssted, vækker bekymring, dels fordi graden af forudsætninger for faglig fordybelse varierer meget blandt de studerende, dels fordi selvstudie ikke er foreneligt med, at studerende skal udvikle personlige handlekompetencer i forhold til pædagogisk praksis og brugergrupper.

Muligheden for faglig fordybelse er således til stede for "stærke" studerende, særligt i de mange projektforsøg, og de behøver ikke meget støtte fra underviserne. Men de studerende, der har brug for støtte, har ikke så gode muligheder i en uddannelse uden ret meget undervisning. En stor del af de studerende vurderes at mangle den modenhed og de studievaner, som dette kræver.

Sammenfattende viser ovenstående, at den nye pædagoguddannelse skaber gode muligheder for faglig fordybelse for de studerende i kraft af, at uddannelsen indeholder en fleksibilitet, der muliggør, at de studerende selv kan vælge områder, de ønsker at tilegne sig viden om. Dette viser både spørgeskemaundersøgelser og casestudier. Dog tyder ovenstående ligeledes på, at muligheden for faglig fordybelse i høj grad udfordres af to faktorer; (manglende) tid samt studerendes (manglende) initiativtagen til og ansvar for fordybelse. Casestudierne viser, at omfattende fagligt indhold i undervisningen gør det vanskeligt at få tid til fordybelse i undervisningen. Der er dermed intet, der indikerer, at færre linjefag bidrager til bedre muligheder for faglig fordybelse. Casestudierne viser endvidere, at den faglige fordybelse i høj grad afhænger af, at den studerende selv har fokus på fordybelsen, herunder gennem anvendelse af selvstudietiden. Samlet set viser evalueringen således, at uddannelsen giver gode muligheder for faglig fordybelse, men at mulighederne kun i begrænset omfang udnyttes.

3.4 Er det videnmæssige grundlag for uddannelsen styrket?

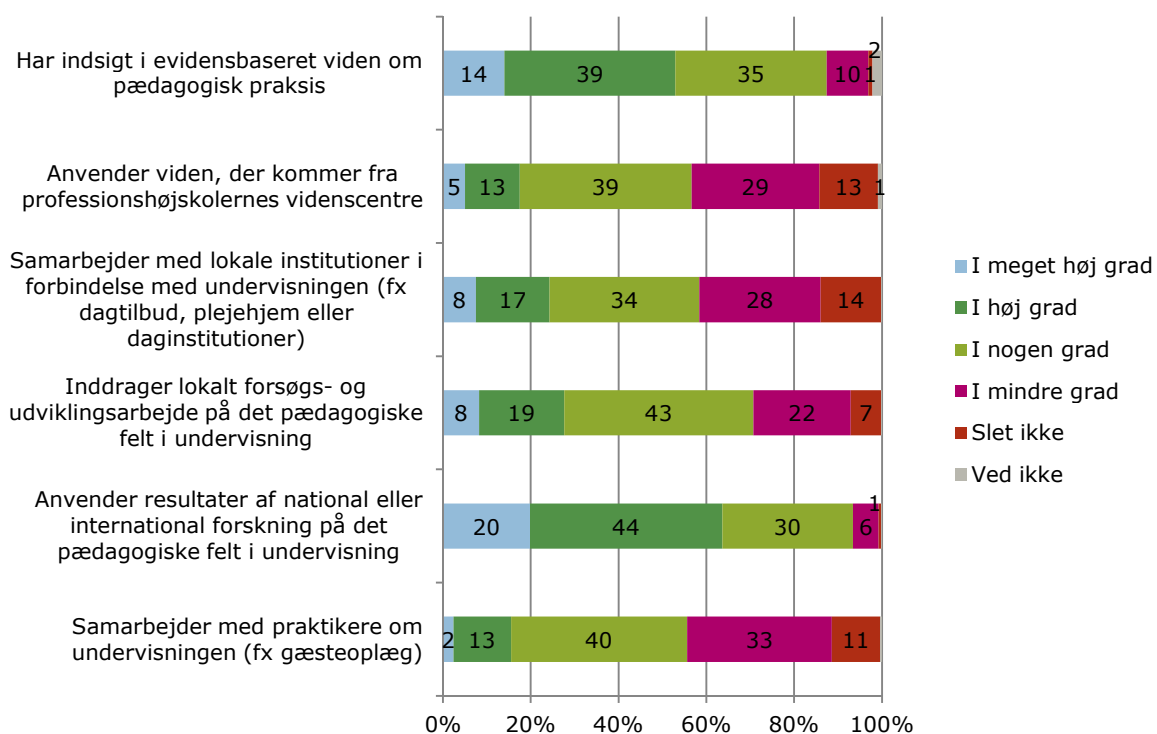
En styrkelse af det videnmæssige grundlag for pædagoguddannelsen udgør et centralt element i reformen. Af lovforslaget fremgår det, at ny forskning og viden om omsorg, udvikling, læring og dannelse fører til forandringer i den pædagogiske opgave og praksis samt i de organisatoriske rammer for arbejdet. I forlængelse heraf fremgår det, at resultater af nationale og internationale forsknings-, forsøgs- og udviklingsarbejder med relevans for professionen og som egner sig til eksemplarisk at bidrage til udvikling og anvendelse af ny professionel viden, skal inddrages i undervisningen.

Studerende skal gennem uddannelsen opnå kendskab til forhold og faktorer, som det pædagogiske arbejde er under påvirkning af, ligesom de skal tilegne sig metoder og kompetencer til at forholde sig til, ændre og udvikle praksis. Det pointeres i bemærkningerne til lovforslaget, at forudsætningen for dette er, at studerende gennem uddannelsens udviklingsbaseret og forsknings-tilknytning tilegner sig kompetencer til at inddrage ny viden og forskningsresultater i forandringsprocessen. Ydermere skal studerende tilegne sig kompetencer til at udføre udviklingsarbej-

de og til fortsat læring. Intentionen er, at sådanne kompetencer bidrager til, at den færdiguddannede pædagog får forudsætninger for deltagelse i videreuddannelse.⁸

I forbindelse med spørgeskemaundersøgelsen blandt undervisere er der blevet spurgt ind til deres vurdering af videnbasering i undervisningen. Blandt undviserne tegner der sig et billede af, at cirka halvdelen af undviserne (53 pct.) i *høj* eller i *meget høj grad* har indsigt i evidensbaseret viden om pædagogisk praksis. Dertil kommer, at 64 pct. i *høj* eller i *meget høj grad* anvender resultater af national eller international forskning i deres undervisning. Samarbejde med lokale institutioner og andre praktikere i forbindelse med undervisningen samt anvendelse af viden fra professionshøjskolernes videncentre forekommer ikke i samme omfang. Over 40 pct. af undviserne vurderer således, at de i *mindre grad* eller *slet ikke* anvender viden fra professionshøjskolernes videncentre eller samarbejder med lokale institutioner og praktikere i forbindelse med undervisningen.

Figur 5: Undervisernes skønsmæssige vurdering af deres videnbasering i undervisningen på pædagoguddannelsen

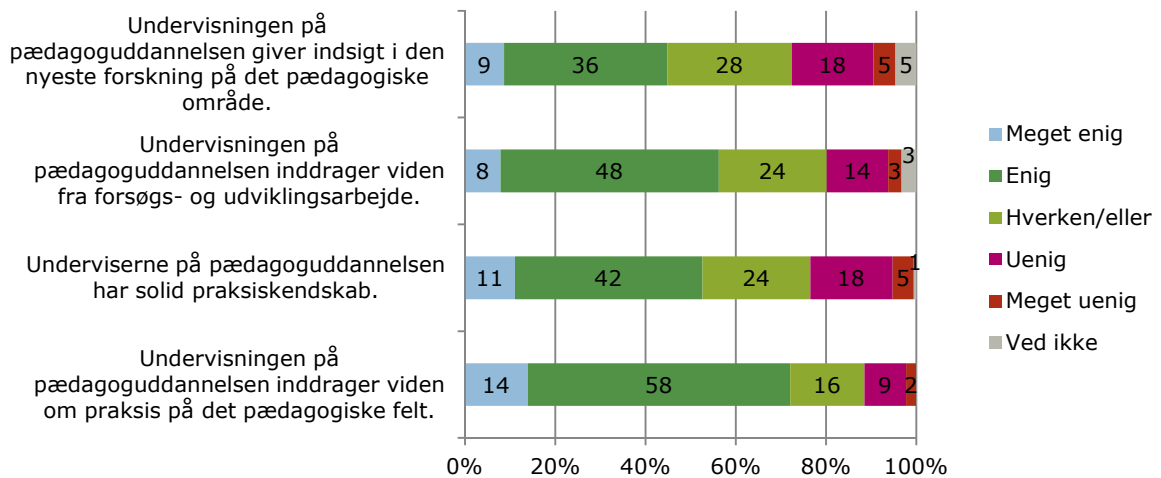


Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere (n=464).

Figuren nedenfor viser dimittendernes vurdering af videnbasering i undervisningen. Blandt dimittenderne er der generelt enighed om, at undervisningen inddrager viden om praksis på det pædagogiske felt (72 pct. er *enige* eller *meget enige*) og til en vis grad, at undervisningen inddrager viden fra forsøgs- og udviklingsarbejde (56 pct. er *enige* eller *meget enige*) samt at undviserne har solidt praksiskendskab (53 pct. er *enige* eller *meget enige*). En betydelig andel af dimittender oplever dog ikke, at undervisningen på pædagoguddannelsen er videnbaseret.

⁸ Forslag til Lov om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog, 2005.

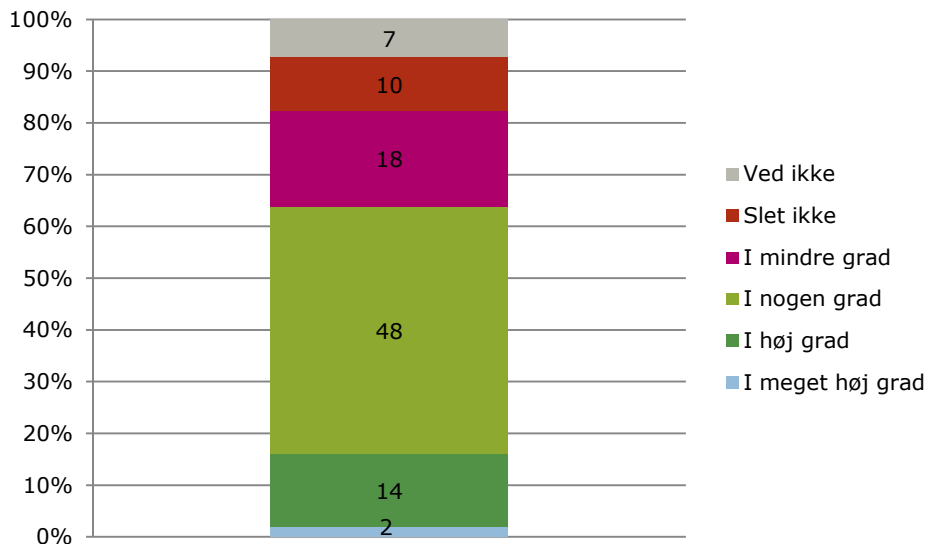
Figur 6: Dimittendernes skønsmæssige vurdering af videnbasering i undervisningen på pædagoguddannelsen



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere (n=675).

Undervisernes vurdering af styrkelsen af det videnskabelige grundlag for uddannelsen fremgår af figur 7 nedenfor. Næsten halvdelen af underviserne oplever *i nogen grad* (48 pct.) en styrkelse, mens 28 pct. *slet ikke* eller *i mindre grad* oplever en forbedring. Kun 16 pct. vurderer, at videnskabelige grundlag for uddannelsen i *høj* eller *meget høj* grad er styrket efter reformen.

Figur 7: I hvilken grad vurderer du, at det videnskabelige grundlag for uddannelsen er styrket siden reformen?



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere (n=396).

I et åbent spørgsmål beskriver underviserne baggrunden for deres vurderinger. Her lægges der generelt vægt på, at målet om at styrke det videnskabelige grundlag for uddannelsen er fint nok, men at det kniber i praksis, og at der således er plads til forbedring. En underviser skriver: "Jeg følger evidensforskningen på sidelinjen og læser tekster om det." Underviserne giver typisk eksempler på brug af gæstelærere – men der er generelt en oplevelse af plads til forbedring i forhold til mere systematisk samarbejde med udvalgte institutioner og øget samspil med viden-centrene. Når det i praksis ikke fungerer optimalt, er det typisk på grund af manglende tid og ressourcer. Flere peger desuden på, at viden-centrene kan virke meget isolerede, idet introduktionen af de store professionshøjskoler har betydet, at der i dag er større afstand til lokal udvikling

og forskning. Således kan det virke lidt tilfældigt og ofte meget personbåret, når en underviser er inddraget i et konkret projekt. Som underviser skal man være proaktiv.

I forhold til indsigt i eksisterende viden på området peger enkelte på, at der mangler materiale/forskning inden for deres område og/eller at eksisterende forskning og udviklingsarbejde kan være svært at anvende, da det ikke er tilstrækkeligt gennemarbejdet, så det matcher professionsrettetheden i uddannelsen. Her henviser professionsrettetheden til at forskning indenfor området ikke er anvendelsesorienteret, og derfor ikke er nem at oversætte til den pædagogiske praksis, der fokuseres på i undervisningen.

I casestudierne peges der i vid udstrækning på de samme problematikker omkring videnbaseret. Enkelte undervisere og studerende fra casestudierne har gode erfaringer med udviklingsbaserede projekter. De undervisere samt studerende, der deltager i disse projekter, fortæller, at de får et stort udbytte af deres arbejde. Studerende vurderer, at den læring de opnår ved at deltage i disse projekter, kvalificerer og understøtter det, de lærer under uddannelsen. Der er eksempler, hvor studerende vurderer, at de har lært mere om visse emner gennem deltagelsen i udviklingsbaserede projekter end i bestemte fag. Dog peges der igen på, at udviklingsbaseret er meget personbåret samt afhængigt af undervisere, der arbejder frivilligt. Ved studielederinterviewene peger flere på, at de har et samarbejde med enkelte forskningsinstitutioner, men der er problemer med at kanalisere den viden, der skabes, tilbage til udbudsstederne, hvorfor kun ganske få får udbytte af det videnbaserede arbejde. Den tilegnede viden bliver hos de deltagende undervisere.

Sammenfattende viser ovenstående, at der har været en positiv udvikling i forhold til forudsætningen for det videnskabelige grundlag for uddannelsen, men at der stadig er plads til forbedring i forhold til videnbaseret af uddannelsen. Der er generel opbakning blandt studieledere og til en vis grad undervisere til mere anvendeligt og professionsrettet forsøgs- og udviklingsarbejde og forskning. Konkrete aktiviteter og tiltag virker dog på nuværende tidspunkt meget personbårne. Udfordringen er en kombination af flere ting, herunder mangel på tid i hverdagen og oplevelse af afstand til professionshøjskolerens videncentre.

3.5 Er praktikken styrket?

Formålet med praktikken er at give studerende et realistisk indtryk af professionsarbejdet og derigennem lette overgangen til erhverv⁹. Af bemærkningerne til lovforslaget fremgår det, at i relation til praktikken har intentionen med reformen af uddannelsen været at styrke studerendes uddannelsesmæssige udbytte af praktikken. Det bør bemærkes, at der ikke er ændret på omfang og placering af praktikken i den nye pædagoguddannelse, så styrkelsen af udbyttet skulle ske gennem justeringer af andre elementer i praktikken.¹⁰

Styrkelsen skal blandt andet ske ved, at praktikuddannelsen som helhed såvel som den enkelte praktikperiode tilrettelægges i forhold til uddannelsesmål, der fastlægges i bekendtgørelsen, ligesom der stilles krav om, at praktikuddannelsen skal indeholde tilrettelagte forløb og arbejdsfunktioner, der retter sig mod de fastlagte uddannelsesmæssige mål. Målene fastlægges i samarbejde mellem praktiksted, uddannelsesinstitution og den studerende ved starten af hver praktikperiode. Til brug herfor er indført en praktikuddannelsesplan. Målene for den enkelte praktikperiode skal

⁹ Forslag til Lov om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog, 2005/1 LSF 114.

¹⁰ Omfanget af praktikken i pædagoguddannelse udgør samlet set 74 ECTS-point. Praktikken er fordelt over tre perioder. Den første praktik er ulønnet og ligger på 1. studieår, mens de to sidste praktikker er lønnede og ligger på henholdsvis 3. og 6. semester. Den studerendes funktioner i praktikken fastlægges af praktikstedet og skal ligge på linje med de færdiguddannedes, dog under hensyntagen til, at den studerende er under uddannelse. Den studerende skal bidrage til opfyldelse af praktikstedets primære formål som pædagogisk institution, og vil således have en arbejdsmæssig værdi under praktikuddannelsen.

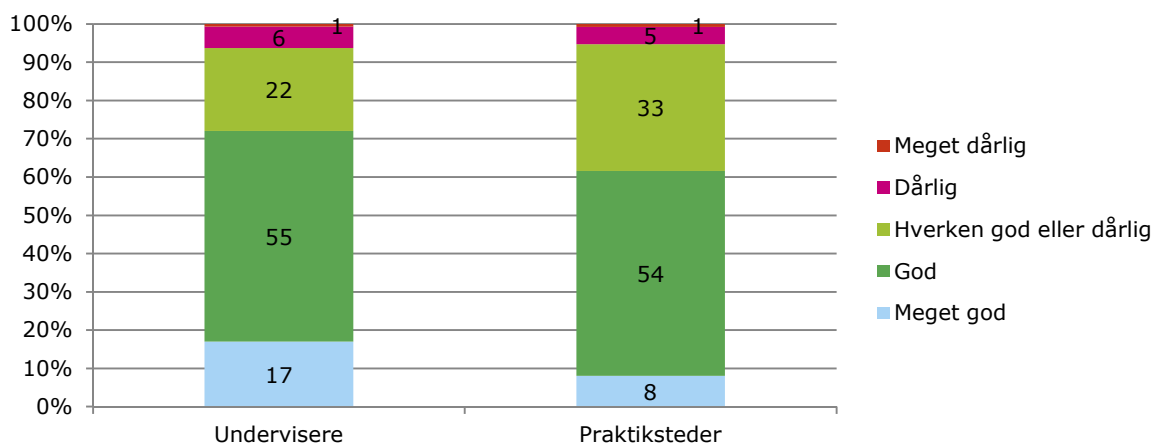
dels bestå af en konkretisering af progressionen i den samlede praktikuddannelse, dels bestå af specifikke mål for den enkelte praktikperiodes særlige karakter. I den første praktikperiode relaterer målene til kendskab til området, brugergruppe og opgaver. I den anden praktikperiode relaterer målene til den studerendes evner til at indgå som medarbejdere på arbejdspladser, mens målene for den tredje praktikperiode relaterer til specialiseringen¹¹.

Styrkelse af den studerendes udbytte skal videre ske ved at styrke kravene til forberedelse, gennemførelse og efterbehandling af praktikken og som led heri skal uddannelsesinstitutionens, praktikstedets og den studerendes opgaver i forbindelse hermed præciseres¹².

Af bemærkningerne fremgår videre, at mulighederne for at benytte et bredere praktikfelt skal forbedres. Ydermere skal der skabes bedre sammenhæng mellem praktikuddannelsen og uddannelsen som helhed. Det fremgår, at dette er særligt relevant i forhold til specialiseringen, da den studerendes sidste praktik skal indgå i den valgte specialisering¹³.

I spørgeskemaundersøgelserne blandt undervisere og praktiksteder er respondenterne blevet bedt om at vurdere den overordnede formalisering af praktikforløbet. Resultatet heraf er sammenfattet i figuren nedenfor. Vurderingerne er overvejende positive blandt både undervisere og praktiksteder, hvor henholdsvis 72 pct. og 62 pct. finder formaliseringen *god* eller *meget god*. En stor del af undervisere og praktiksteder er splittet i deres holdning til formaliseringen, idet 22 pct. af undviserne og 33 pct. af praktikstederne vurderer, at formaliseringen af praktikforløbet *hverken er god eller dårlig*.

Figur 8: Hvordan vurderer du samlet set den formalisering, der er sket af praktikforløbet i forhold til de nye krav til praktiksted, studerende og uddannelse?



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere (n=411) og praktiksteder (n=774).

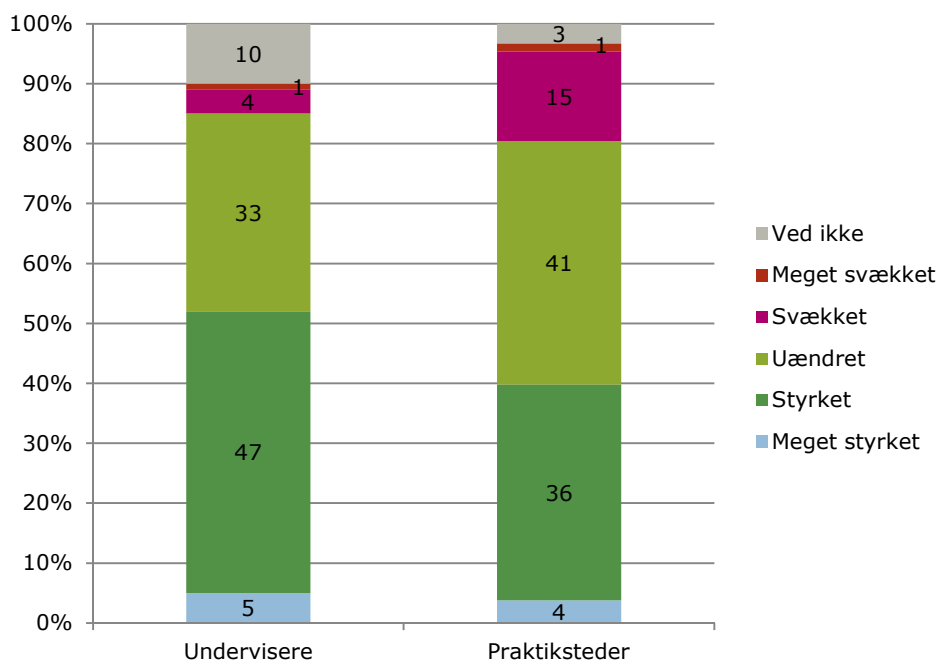
Figur 9 nedenfor præsenterer undvisernes og praktikstedernes vurdering af praktikken efter reformen. Mens cirka halvdelen af undviserne (52 pct.) oplever, at praktikken er *styrket* eller *meget styrket*, er praktikstederne mindre positive. Mens 40 pct. af praktikstederne oplever, at praktikken er *styrket* eller *meget styrket*, vurderer 41 pct., at praktikken er *uændret* og 16 pct. af praktikstederne finder den *svækket* eller *meget svækket*.

¹¹ Forslag til Lov om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog, 2005/1 LSF 114.

¹² Forslag til Lov om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog, 2005/1 LSF 114.

¹³ Forslag til Lov om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog, 2005/1 LSF 114.

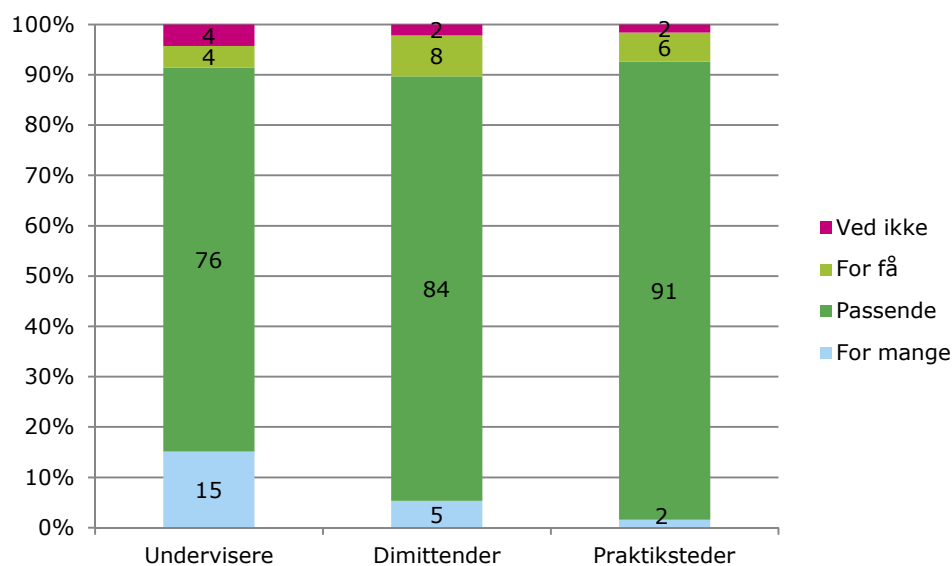
Figur 9: Vurderer du samlet set, at praktikken er blevet styrket eller svækket med reformen af pædagoguddannelsen?



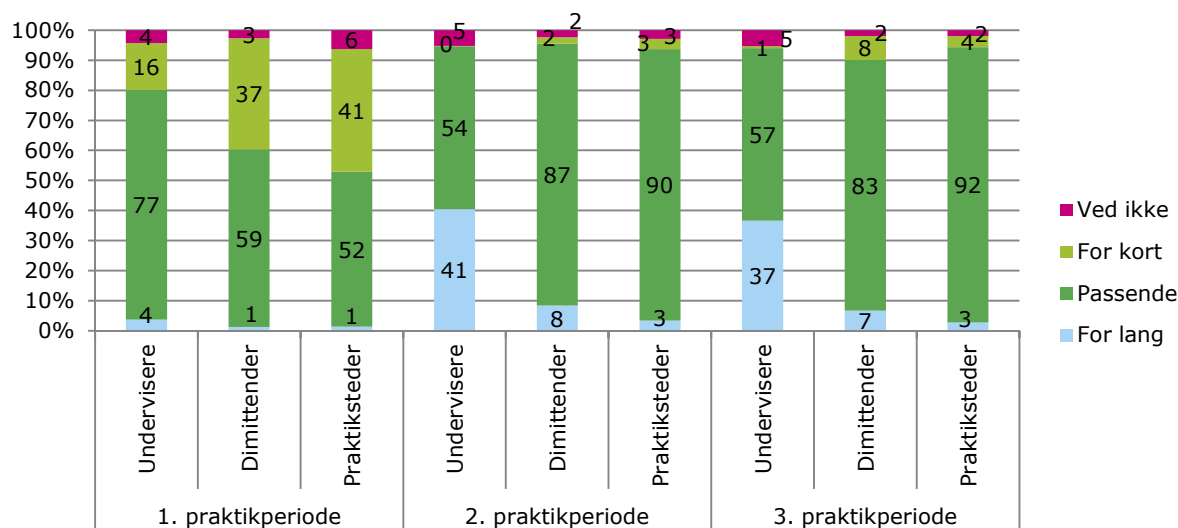
Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere (n=385) og praktiksteder (n=632).

Der er forskelle i, hvordan de enkelte typer af praktiksteder vurderer praktikken efter reformen (se figur A i bilag). Blandt tilbuddene for børn og unge er der 19 pct., der angiver, at praktikken er svækket eller meget svækket, mens de tilsvarende andele for tilbud for mennesker med funktionsnedsættelse og tilbud for mennesker med sociale problemer udgør henholdsvis 13 pct. og 2 pct. Til gengæld vurderes praktikken i højere grad uændret af tilbud for mennesker med funktionsnedsættelse (46 pct.) og tilbud for mennesker med sociale problemer (46 pct.) sammenlignet med tilbud for børn og unge (38 pct.). Casestudierne giver ikke et entydigt svar på, om praktikuddannelsen er styrket. Det kan skyldes, at hverken omfang eller placering af de tre praktikker er ændret ved den nye reform, hvorfor det kan være svært for informanterne at vurdere.

Underviseres, dimittenders og praktiksteders vurdering af antallet og længden af praktikperioderne på pædagoguddannelsen fremgår af figur 10 og figur 11. Antallet af praktikperioder opleves i stor udstrækning som passende af alle tre grupper, men 15 pct. af underviserne vurderer dog, at der er *for mange* praktikperioder. Til gengæld er der blandt undervisere, dimittender og praktiksteder uenighed i vurderingen af længden på praktikperioderne. Mens undervisere generelt ønsker *kortere* praktikperioder, ønsker praktiksteder i højere grad *længere* praktikperioder sammenlignet med dimittender. Størstedelen af både undervisere, dimittender og praktiksteder finder længden af 1. praktikperiode *passende*, men 16 pct. af undervisere, 37 pct. af dimittender og 41 pct. af praktiksteder mener, at perioden er *for kort*. 2. og 3. praktikperiode vurderes af næsten alle dimittender og praktiksteder som værende *passende*, mens 41 pct. af underviserne finder længden af 2. praktikperiode *for lang* og 37 pct. af underviserne mener, at 3. praktikperiode er *for lang*.

Figur 10: Vurdering af antallet af praktikperioder på pædagoguddannelsen

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere (n=464), dimittender (n=675) og praktiksteder (n=784).

Figur 11: Vurdering af længden af praktikperioder på pædagoguddannelsen

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere (n=464), dimittender (n=675) og praktiksteder (n=784).

I forbindelse med casestudierne giver mange udtryk for, at de er tilfredse med antallet af praktikperioder. Dog ville især undervisere foretrække, at antallet er praktikker bliver øget, samtidig med at 2. og 3. praktik bliver forkortet. Casestudierne viser en tendens til, at længden på de tre praktikker vurderes forskelligt i henhold til forskellige opfattelser af, hvilke formål der er med dem.

Længden af 1. praktik vurderes forskelligt. Nogle giver udtryk for, at 1. praktik har en passende længde. Dette forklares ofte ved, at et af de primære formål med første praktik er, at de studerende skal stifte bekendtskab med den pædagogiske praksis. Herudfra vurderes det, at de cirka to måneder er en passende længde, til at få en forståelse for 'den pædagogiske relation' (*Den pædagogiske relation* er ifølge bekendtgørelsen overskriften for den 1. praktik¹⁴). Dette er der både

¹⁴ BEK nr 1122 af 27/09/2010 Gældende Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog.

studerende, studieledere samt undervisere, der henviser til. Dog er der ingen praktiksteder, der nævner dette. Flere studieledere og undervisere i casestudierne påpeger desuden, at det er vigtigt, at de studerende stifter bekendtskab med den pædagogiske praksis i løbet af det første år på uddannelsen, da de vurderer, at der er blevet færre studerende, der har kendskab hertil, eksempelvis ved at have været pædagogmedhjælper inden start på pædagoguddannelsen. I de tilfælde, hvor især studerende og praktiksteder taler om, at 1. praktik er for kort, er det typisk ud fra en overvejelse om, at der ikke er nok tid til fordybelse. En repræsentant for et praktiksted udtrykker dette således: "*Når vi har studerende i praktik på 1. år, når de jo knap nok at komme inden for døren. De er lige startet på deres uddannelse og alt er nyt, så de har svært ved at samle sig om praktikken. Og det går ud over deres udbytte. Og ud over at alt er nyt, så er den første praktik også så kort, at de ikke rigtig når at komme ind i rutiner osv. på arbejdspladsen.*"

I overensstemmelse med spørgeskemaundersøgelsen vurderer mange studerende og praktiksteder i casestudierne, at længden af 2. og 3. praktik er passende, da der er tid til, at de studerende lærer den daglige praksis at kende. Ifølge bekendtgørelsen er temaet for 2. praktik 'Den pædagogiske institution', og for 3. praktik er temaet 'Den pædagogiske profession'¹⁵. Særligt inden for specialområdet gives der udtryk for, at de studerende har behov for at være i længerevarende praktikker. Dette gives der forskellige begrundelser for. For det første henvises der til, at de studerende primært lærer om normalområdet under deres uddannelse, hvor specialområdet tilsvarende fylder mindre (dette beskrives nærmere i afsnit om specialisering). For det andet taler især praktiksteder om, at det kræver længere tid for de studerende at lære at indgå i den daglige praksis inden for specialområdet. Dette er en pointe, flere studerende støtter op om. De længerevarende praktikker understøtter endvidere formålet om at øge de studerendes fordybelse under uddannelsen.

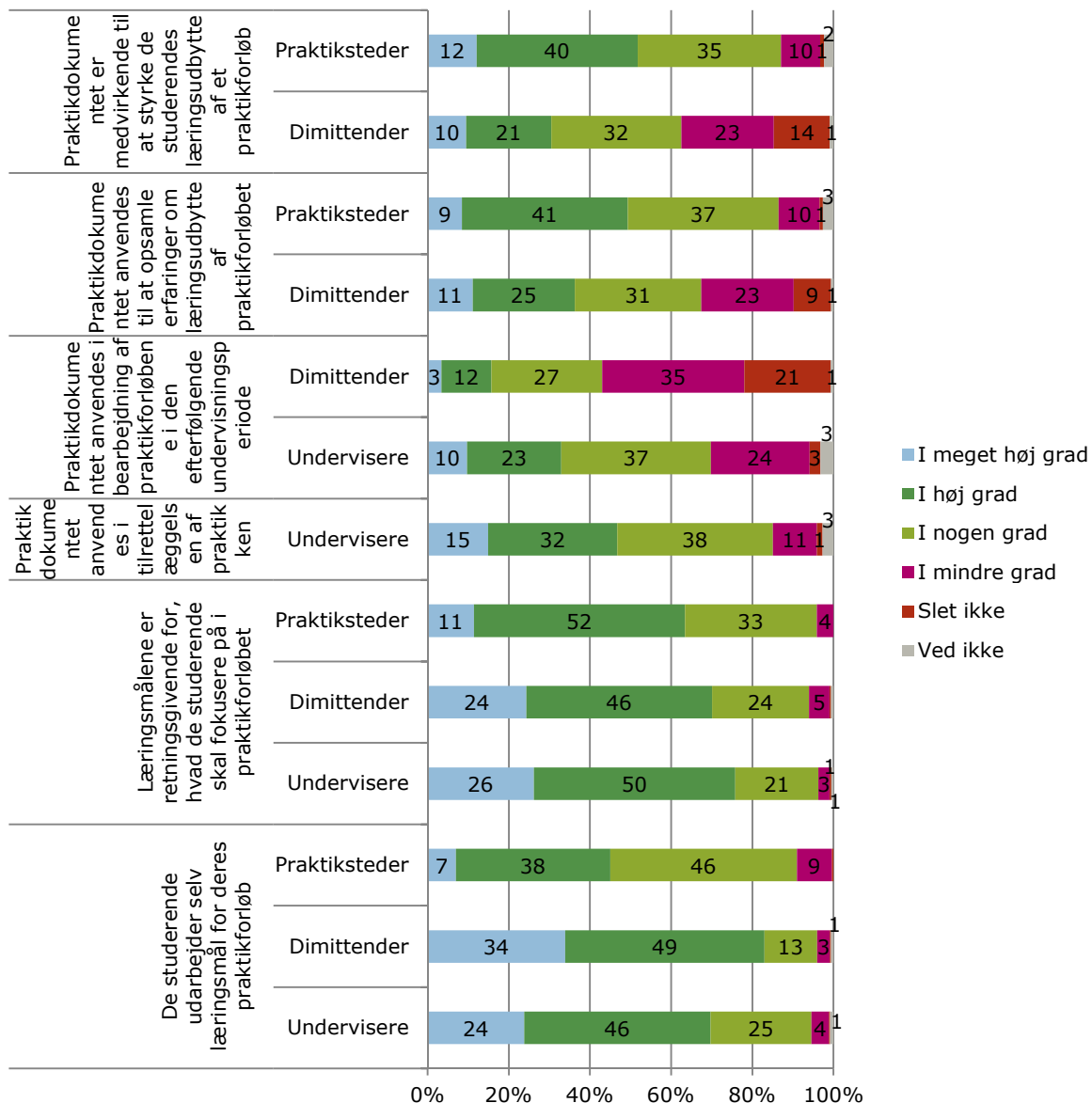
Dog giver både undervisere og nogle studerende udtryk for, at 2. og 3. praktik kan være for lang, da de studerende kommer for langt væk fra undervisningen, og skal lære at være studerende igen, når de kommer tilbage fra praktik. Hertil fremsætter især undervisere samt studieledere to forskellige alternativer. Nogle foreslår, at 2. og 3. praktik splittes op, så der kommer flere og kortere praktikperioder, for at øge vekselvirkningen mellem teori og praksis. Andre mener, at 2. og 3. praktik bør forkortes, og at de studerende i stedet bør modtage mere undervisning. I forlængelse heraf er det væsentligt at nævne, at ved casestudierne vurderer en del studieledere og undervisere, at der er for kort tid til undervisning i løbet af uddannelsen – en vurdering der går igen på tværs af temaerne i evalueringen (dette beskrives nærmere i afsnit om vægning af fag og de faglige elementer).

Som nævnt tidligere skal styrkelsen af praktikuddannelsen blandt andet opnås ved hjælp af indførelsen af uddannelsesmål, der fastlægges i bekendtgørelsen, ligesom der stilles krav om, at praktikuddannelsen skal indeholde tilrettelagte forløb og arbejdsfunktioner, der retter sig mod de fastlagte uddannelsesmæssige mål.

Figur 12 viser underviserens, dimittendernes og praktikstedernes vurdering af anvendelse og udbytte af læringsmål og praktikdokumentet. Figuren viser, at der blandt undervisere og dimittender generelt er enighed om, at *læringsmålene er retningsgivende for, hvad de studerende skal fokusere på i praktikforløbet*, og at *de studerende selv udarbejder læringsmål for deres praktikforløb*. Størstedelen af underviserne (85 pct.) peger ligeledes på, at praktikdokumentet *i nogen, i høj eller i meget høj grad* anvendes i tilrettelæggelsen af praktikken. I forhold til anvendelse af praktikdokumentet til opsamling af erfaringer er der lidt forskellige vurderinger blandt dimittender og praktiksteder. Mens 50 pct. af praktikstederne vurderer, at det *i høj grad* eller *i meget høj grad* er tilfældet, gør dette sig kun gældende for 36 pct. af dimittenderne. Ligeledes er praktikstederne mere positive end dimittenderne i deres vurdering af praktikdokumentets styrkelse af læringsudbyttet af praktikforløbene. Endelig vurderer 33 pct. af underviserne og 15 pct. af dimittenderne at praktikdokumentet *i høj eller i meget høj grad anvendes i bearbejdning af praktikforløbene i den efterfølgende undervisningsperiode*. Omvendt vurderer hele 27 pct. af underviserne og 56 pct. af dimittenderne, at praktikdokumentet kun i mindre grad eller slet ikke anvendes i bearbejdning af praktikforløbene i den efterfølgende undervisningsperiode.

¹⁵ BEK nr 1122 af 27/09/2010 Gældende Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog.

Figur 12: Vurdering af læringsmål for praktikforløbet og praktikdokumentet



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere (n=370), dimittender (n=675) og praktiksteder (n=780). De tre respondentgrupper har hver især ikke besvaret alle spørgsmål.

Ud fra casestudierne tegner der sig et billede af, at der er en række problemer, som knytter sig både til *udarbejdningen* af læringsmål samt praktikdokument, og den *løbende vurdering* af, hvorvidt den studerede opfylder disse krav til praktikforløbet.

For det første vurderer både studerende, praktiksteder og studieledere, at det er problematisk, at der ikke er et krav om, at praktikvejledere har modtaget undervisning i deres hverv. Konsekvensen ved dette kan være, at praktikvejlederen ikke har kendskab til de krav, der er til læringsmål og praktikdokumentet. For det andet peges der på, at det er et problem, at der ikke formelt er afsat tid og ressourcer til at skrive samt løbende vurdere den studerendes læringsmål og praktikdokument. At der ikke er afsat tid, bliver især et problem, når de studerende starter i praktik i sommerperioden, hvor mange pædagoger er på sommerferie, og ressourcerne derfor er knappe. For det tredje taler både studerende, undervisere og praktiksteder om, at der ofte mangler en forventningsafstemning mellem praktiksted og udbudssted, hvilket betyder, at praktikstederne er usikre på, hvad de er forpligtet til at gøre og hvordan, blandt andet i forhold til de studerendes læringsmål og praktikdokument. Disse tre forhold vurderes i casestudierne af have indflydelse på, hvilket udbytte de studerende får af deres praktik.

Figurerne 13-15 viser underviserens, dimittendernes og praktikstedernes vurdering af forskellige forhold ved praktikken, herunder samarbejdet mellem udbudssteder og praktiksteder. Både blandt undervisere (91 pct.) og praktiksteder (84 pct.) er der generelt enighed om, at der *i nogen, i høj eller i meget høj grad* er et samlet set godt samarbejde omkring praktikken og til en vis grad at begge parter er lydhøre over for hinandens ønsker til praktikforløb (85 pct. af underviserne og 65 pct. af praktikstederne vurderer, at det *i nogen, i høj eller i meget høj grad* er tilfældet). Der er dog blandt undervisere (82 pct.) og praktiksteder (66 pct.) ligeledes enighed om, at der kun i mindre eller i nogen grad er en udveksling af relevante input til, hvordan praktik og uddannelse kan styrkes. 59 pct. af praktikstederne angiver i forlængelse heraf, at udbudsstederne kun *i nogen* eller *i mindre grad* er lydhøre over for praktiksteders ønsker.

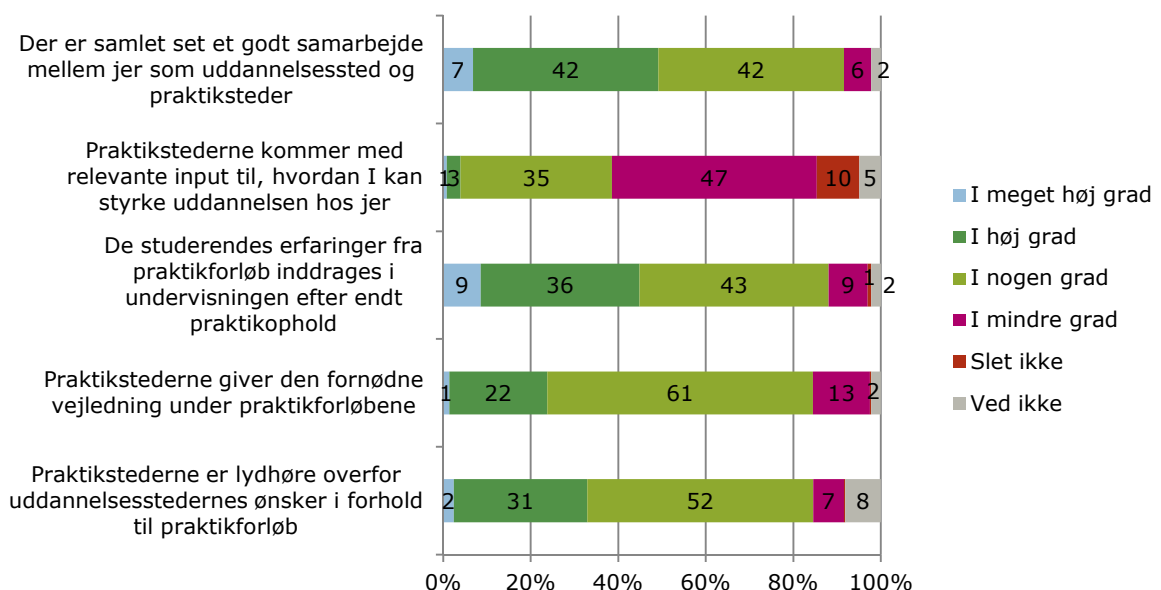
I forhold til de studerendes oplevelse af forberedelse, understøttelse og udbytte af praktikforløbet tegner der sig ligeledes nogle interessante mønstre. Mens næsten halvdelen af dimittenderne (46 pct.) *i høj eller i meget høj grad* oplever at være tilstrækkeligt forberedt på praktikforløbene, er det kun 17 pct. af praktikstederne, der har samme oplevelse. Over halvdelen af praktikstederne (59 pct.) oplever dog, at de studerende *i høj eller i meget høj grad* er engagerede i deres praktikforløb.

I forhold til vejledning vurderer over halvdelen af underviserne (61 pct.), at praktikstederne i nogen grad giver den fornødne vejledning under praktikforløbene. De studerende er mere delte i deres vurdering. Mens 32 pct. mener, at de *i nogen grad* får den fornødne vejledning under forløbene, vurderer cirka halvdelen (49 pct.), at de *i høj eller i meget høj grad* har fået den fornødne vejledning.

Underviserne er generelt positive i deres vurdering af, i hvilket omfang de studerendes erfaringer fra praktikforløbet inddrages i undervisningen efter praktikforløbene, hvor størstedelen finder, at det *i nogen* (43 pct.) eller *i høj eller i meget høj grad* (45 pct.) er tilfældet. Blandt dimittenderne er andelen lidt mindre, idet 60 pct. vurderer, at erfaringerne fra praktikforløbene *i nogen* eller *i høj grad* blev tilstrækkeligt inddraget i undervisningen. Omvendt mener 34 pct., at dette *i mindre grad* eller *slet ikke* er tilfældet.

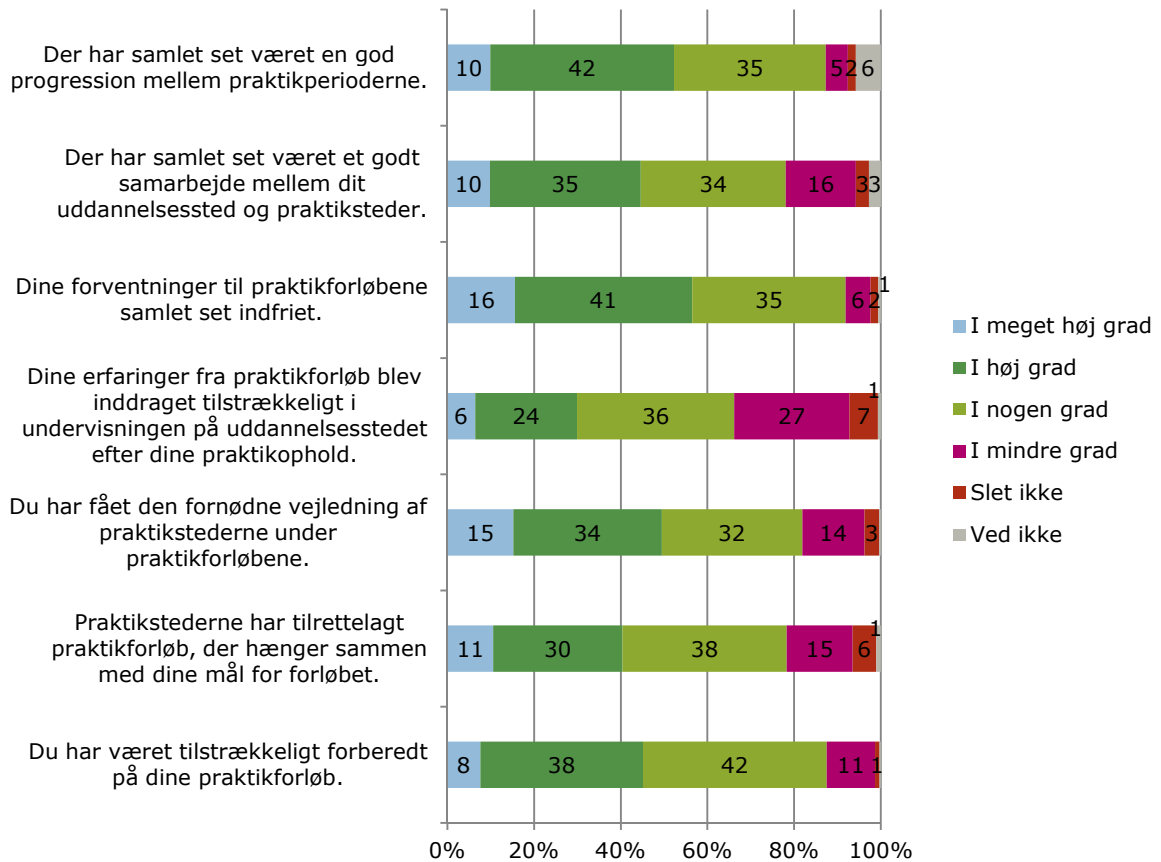
Endelig oplever 52 pct. af de studerende, at der samlet set *i høj eller i meget høj grad* har været en god progression mellem praktikperioderne, og 57 pct. oplever, at forventningerne til praktikforløbene *i høj eller i meget høj grad* samlet set er indfriet.

Figur 13: Underviserens vurdering af generelle spørgsmål om praktikken



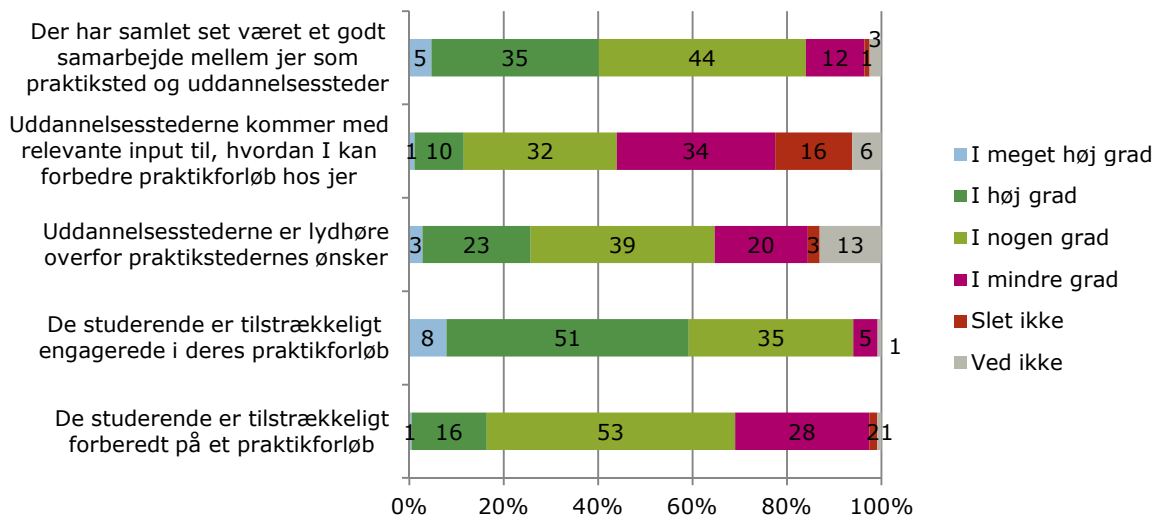
Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere (n=370)

Figur 14: Dimittendernes vurdering af generelle spørgsmål om praktikken



Spørgeskemaundersøgelse blandt dimittender (n=672).

Figur 15: Praktikstedernes vurdering af generelle spørgsmål om praktikken



Spørgeskemaundersøgelse blandt praktiksteder (n=780).

I casestudierne bliver der i forhold til samarbejde og praktikforløb og -dokument i særlig grad lagt vægt på udfordringer i forhold til *forventningsafstemning*, hvor flere undervisere og praktiksteder giver udtryk for, at der er tvivl om, hvem der har hvilket ansvar, når de studerende er i praktik. Blandt praktikvejledere handler det typisk om, at de er i tvivl om, hvorvidt de skal vejlede og/eller uddanne de studerende. Ansvarsplacering kan ses i forhold til praktiksted over for udbudssted, men også i forhold til personalegruppen over for den enkelte praktikvejleder. I forhold til begge områder er der eksempler på både studerende og praktiksteder, der oplever problemer, da der ikke er fastlagte grænser for, hvem der har hvilket ansvar.

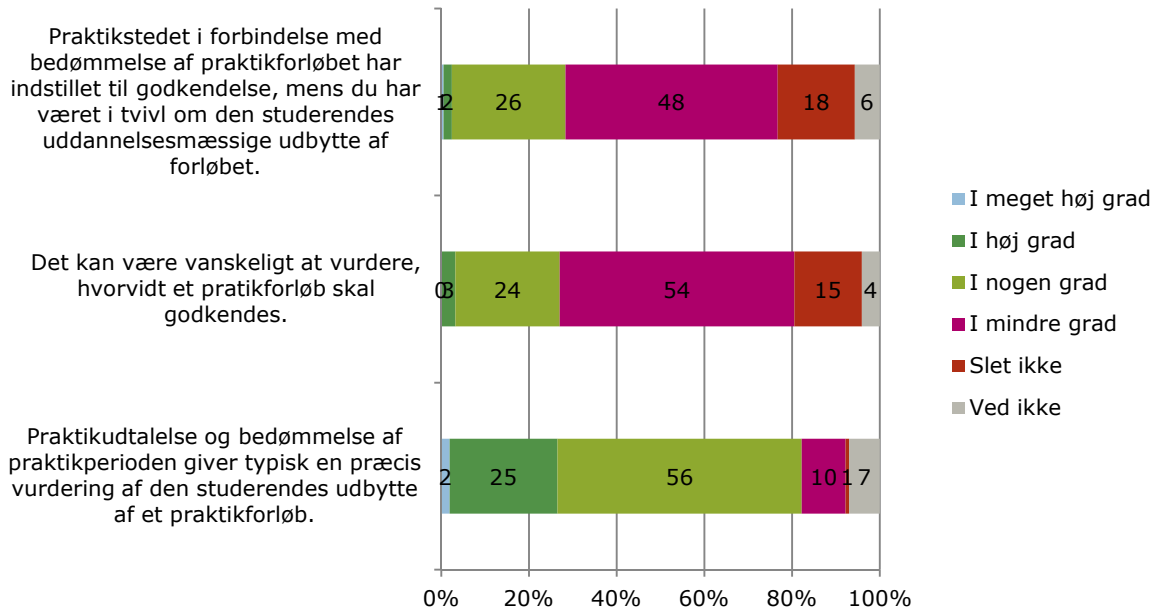
Flere studerende giver i casestudierne udtryk for, at hvorvidt praktikken bliver en succes i høj grad afhænger af praktikstedets engagement omkring den studerende samt den løbende opsamling på praktikforløbet. I denne forbindelse er det værd at nævne, at de fleste studerende vurderer, at den såkaldte to-tredjedelsamtale ikke har den store effekt. Samtalen dækker over, at der kommer en praktiklærer fra udbudsstedet og besøger den studerende en enkelt gang i løbet af praktikforløbet. I samtalen deltager den studerende og dennes praktikvejleder fra praktikstedet også. Nogle vurderer, at samarbejdet og herunder forventningsafstemning samt ansvarsplacering mellem udbudssted, den studerende og praktikstedet ville forbedres, hvis der var flere lignende samtaler. Enkelte studerende giver udtryk for, at de ville foretrække at have en samtale uden deres praktikvejleder fra praktikstedet, da dette ville give dem mulighed for at tale mere frit om deres oplevelser fra praktikken.

Da placeringen af ansvar ikke er klar, ved de studerende i nogle tilfælde ikke, hvor de skal henvende sig, hvis de har spørgsmål eller problemer. Nogle studerende, der har haft problemer under deres praktik, har udtrykt, at de har følt sig i klemme mellem praktikstedet på den ene side og udbudsstedet på den anden. Hertil har enkelte studerende sagt, at de hellere vil henvende sig hos Pædagogstuderendes Landssammenslutning (PLS) end hos deres udbudssted, hvis de har problemer, da de vurderer, at disse bedre varetager deres interesser.

Omvendt vurderer andre studerende, at de har modtaget en god hjælp, når de har henvendt sig til deres udbudssted med spørgsmål eller problemer.

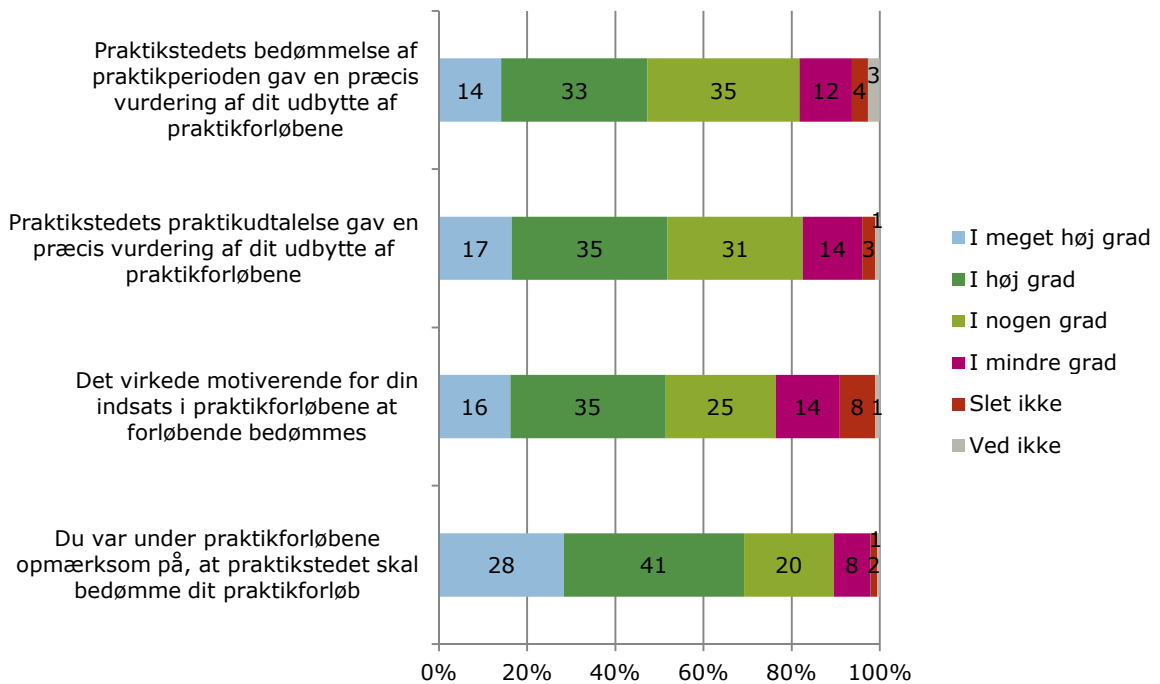
Underviserne, dimittenderne og praktikstedernes vurdering af godkendelsen af praktikforløbene fremgår af Figur 16-18. Figurene tegner et billede af, at praktikstederne i højere grad end underviserne og dimittenderne mener, at praktikudtalelse og bedømmelse af praktikperioden typisk giver en præcis vurdering af den studerendes udbytte af et praktikforløb. Således angiver 66 pct. af praktikstederne, at praktikudtalelse og bedømmelse i *høj* eller i *meget høj grad* giver en præcis vurdering af de studerendes udbytte, mens de tilsvarende andele for undervisere og dimittender udgør henholdsvis 27 pct. og 47 pct. Dertil kommer, at en del af underviserne oplever, at de *i nogen grad* (26 pct.) har oplevet at være i tvivl om det uddannelsesmæssige udbytte af et godkendt praktikforløb. Bedømmelsen af praktikforløbene virker desuden *i høj* eller i *meget høj grad* motiverende for cirka halvdelen af praktikstederne (57 pct.) og dimittenderne (51 pct.).

Figur 16: Undervisernes vurdering af godkendelse af praktikforløb



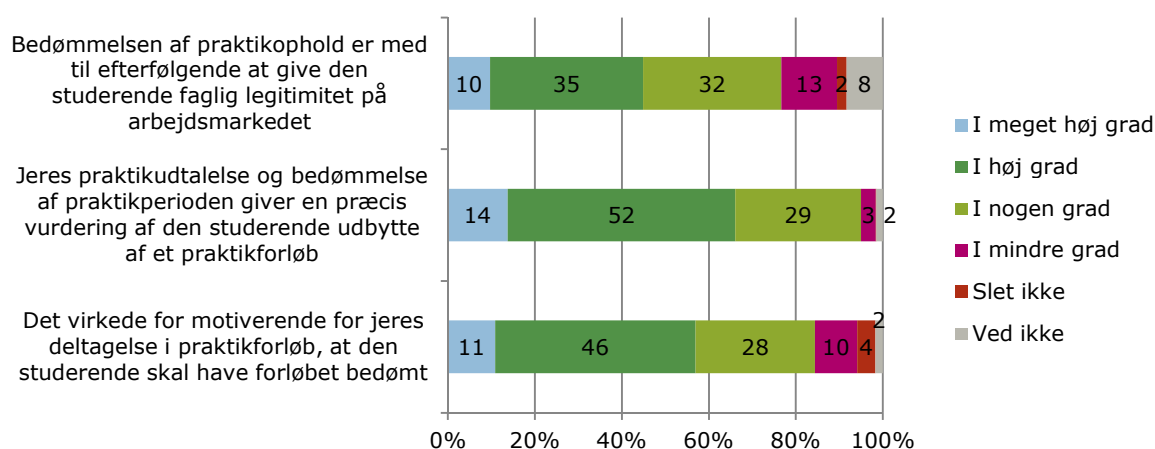
Spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere (n=370).

Figur 17: Dimittendernes vurdering af godkendelse af praktikforløb



Spørgeskemaundersøgelse blandt dimittender (n=672).

Figur 18: Praktikstedernes vurdering af godkendelse af praktikforløb



Spørgeskemaundersøgelse blandt praktiksteder (n=783).

I casestudierne giver flere studerende udtryk for, at det er problematisk, at deres vejleder også er bedømmer. De synes, det kan være en hindring for at stille "de dumme spørgsmål".

Som nævnt i afsnit 2.3 vurderes det, at det er et problem, at der ikke er afsat ressourcer til vurderingen af de studerende. Det vurderes dog, at det umiddelbart fungerer godt, at indstillingen ligger hos praktikstedet, da det er dem, der følger den studerende til dagligt. Der er ganske få, der dumper, hvilket der kan være flere årsager til. For det første vurderer flere praktiksteder, at det formelt set er besværligt at dumpe studerende. I forlængelse heraf udtrykker nogle praktiksteder, at det generelt kan være besværligt at dumpe en studerende, da det medfører, at PLS ofte går ind i disse sager. Nogle studerende og flere praktiksteder giver udtryk for, at de kender til sager, hvor et praktiksted har ønsket at dumpe en studerende, men det ikke er sket, fordi udbudsstedet ikke har ønsket det.

En del praktiksteder og studerende giver udtryk for, at de er bekymrede over, at der er nogle studerende, der består deres praktikker, som de vurderer ikke er dygtige nok. Der henvises til, at en række af de studerende, der består, ønsker man ikke at få som kollegaer i fremtiden, samt at disse personer "ikke må passe mine børn". En studerende på et casestudie fortæller: "*Man siger jo, at alle kan blive pædagoger. Og det, tror jeg, er rigtig nok. Når jeg kigger mig omkring blandt mine medstuderende, er der i hvert fald mange, hvor jeg ville være bekymret, hvis det var mine børn, de skulle passe.*"

3.5.1 Lønnet praktik

Et centralt tema i diskussionen af praktikuddannelsen omhandler, at 2. og 3. praktik er med lønnede praktikker. Typisk tales der på den ene side om manglende tid til refleksion og læringsrum og på den anden side om fordele ved at indgå i normeringerne og derved arbejde som en almindelig pædagog på institutionerne. Dette forhold fylder både i de åbne spørgsmål i spørgeskemaundersøgelsen og i casestudierne.

De fleste studerende, studieledere, undervisere samt praktiksteder på casestudierne stiller sig kritisk over for de lønnede praktikker, da det betyder, at de studerende indgår i normeringerne, hvorfor der er mindre tid til den løbende læring og refleksion, der skal foregå undervejs i praktikkerne.

Mange studerende fortæller, at deres erfaring er, at der i 2. og 3. praktik er betydeligt mindre tid til at trække sig tilbage og reflektere over den praksis, de indgår i. De studerende fortæller, at de har prøvet at stå alene med en brugergruppe i 2. og 3. praktik og derfor har svært ved at nå selv de grundlæggende pædagogiske arbejdsopgaver. Tid til at reflektere over konkrete episoder er begrænset og noget, der skal kæmpes for i den travle hverdag på institutionen. Nogle studeren-

de, der har været i praktik i specialområdet, og praktiksteder fra specialområdet fortæller, at der her oftere er tid til, at de studerende trækker sig tilbage og reflekterer over deres praktik.

Nogle studerende vurderer det dog også som positivt at indgå i normeringerne under deres praktik. De fortæller, at de lærer meget af at indgå på lige fod med deres kollegaer, herunder lærer de, hvordan den almindelige hverdag som færdig pædagog er. De vurderer, at dette ruste dem til at arbejde som færdiguddannet pædagog. Flere praktiksteder fortæller, at de har brug for at have en til flere studerende i praktik, for at deres normeringer kan hænge sammen. I forlængelse heraf er det værd at bemærke, at de studerende vurderer, der er stor forskel på praktikstedernes engagement. Hertil understreges det, at de studerendes læring er bedst i de tilfælde, hvor praktikstederne er engagerede i uddannelsesperspektivet ved at have studerende.

Hvorvidt den lønnede praktik understøtter den studerendes fordybelse kan også diskuteres. På den ene side understøtter den lønnede praktik, at de studerende fordyber sig i arbejdet som pædagog og opnår erfaringer herom. På den anden side giver alle interviewede udtryk for, at idet den studerende indgår i normeringen, er der mindre tid til refleksion og den faglige fordybelse. Vurderingen af lønnede praktikker afhænger derfor af, hvilke formål man vægter i henholdsvis 2. og 3. praktik - at give studerende et realistisk indtryk af professionsarbejdet og derigennem lette overgangen til erhverv eller at styrke studerendes uddannelsesmæssige udbytte af praktikken.

De studerendes uddannelsesmæssige udbytte ved praktikkerne knyttes i bekendtgørelsen sammen med *læringsmål* for praktikken og *praktikdokumentet*. Derved er der et fokus på den enkelte studerende, og hvilke mål denne har opstillet i samarbejde med udbudssted og praktiksted. For at den studerende opnår et godt uddannelsesmæssigt udbytte, forudsættes derfor et godt samspil mellem den studerende og repræsentanter fra den studerendes uddannelsesinstitution samt praktiksted, herunder især de praktikvejledere, der er omkring den studerende.

I forhold til praktikstedernes overskud til og engagement i de studerende er måden, hvorpå de studerende bliver fordelt, interessant¹⁶. Flere praktiksteder fortæller, at ændrede forhold omkring tildelingen af studerende til praktiksteder medfører en del problemer. Der er eksempler på praktiksteder, der har ønsket at få fire studerende, men kun har fået en enkelt. Der er også eksempler på praktiksteder, der har ønsket ikke at modtage studerende, men alligevel har fået en enkelt.

¹⁶ Reglerne om tilvejebringelse af praktikpladser blev ændret pr. 1. januar 2007 som led i kommunalreformen. Fra 2007 fik statens institutioner, regionsråd, kommunalbestyrelser og private, herunder selvejende institutioner, der modtager statstilskud, pligt til at stille praktikpladser til rådighed for uddannelsen i overensstemmelse med det fastsatte optagelsestal. Uddannelsesinstitutionerne har ansvar for at fordele praktikpladserne.

Sammenfattende viser evalueringen, at den overordnede formalisering af praktikforløbet vurderes positivt. Ligeledes oplever mange undervisere og praktiksteder, at praktikken generelt set er styrket. Der er dog ligeledes en væsentlig andel, der vurderer, at praktikken hverken er styrket eller svækket, mens en mindre andel af praktikstederne vurderer, at praktikken er svækket som følge af reformen.

Evalueringen viser videre, at antallet af praktikperioder af både undervisere, dimittender og praktiksteder overordnet set vurderes som passende, mens der er større uenighed blandt respondenterne i vurderingen af længden på praktikperioderne. Samlet set ønsker undviserne kortere praktikperioder, mens praktiksteder i højere grad ønsker længere praktikperioder sammenlignet med dimittenderne.

Ovenstående viser desuden, at de studerende udarbejder læringsmål for praktikken, og at disse synes retningsgivende for de studerendes fokus i praktikforløbet. Der synes at være mere blandede holdninger til anvendelse og udbytte af praktikdokumentet. Samlet set indikerer resultaterne af evalueringen, at praktikdokumentet i nogen grad anvendes til planlægning, erfaringsopsamling og i mere begrænset omfang til bearbejdning af praktikken.

Bedømmelsen af praktikken virker motiverende for både praktiksteder og studerende.

Endelig viser evalueringen, at der knytter sig særlige udfordringer til den lønnede praktik. Den lønnede praktik betyder, at de studerende indgår i normeringen på praktikstedet, hvilket kan gøre det svært at skabe et læringsrum for de studerende. Dette påvirker læringsudbyttet.

3.6 Har de studerende fået bedre mulighed for at specialisere sig?

Med reformen i 1991 blev daværende tre pædagoguddannelser (uddannelserne til børnehave-, fritids- og socialpædagog) lagt sammen til én uddannelse. Etablering af enhedsuddannelsen tog afsæt i udviklingen på pædagogernes arbejdsmarked, hvor arbejdet i stigende grad fandt sted på tværs af traditionelle sektor- og faggrænser. Dog blev der indført en "mild" specialisering, som havde til formål at give de studerende mulighed for at fordybe sig i særlige problemstillinger inden for det pædagogiske arbejdsområde. Der blev etableret tre specialiseringer; børn og unge, mennesker med nedsat funktionsevne og mennesker med sociale problemer. Samlet set har specialiseringen et omfang svarende til 35 ECTS-point. Heraf er 5 ECTS-point rettet mod den valgte specialisering, mens 10 ECTS-point er fra pædagogikfaget, 5 ECTS-point er fra linjefaget og 15 ECTS-point er fra praktikuddannelsen.

Indførelsen af specialiseringen tog afsæt i to udviklingstendenser. Dels en udvikling, der støttede grundprincippet i daværende uddannelse i form af decentralisering, integration, nærhed og mindsteindgrebsprincippet, dels en udvikling, der vægtede øget specialisering og kategorisering. Således sigtede uddannelsen mod at styrke de studerendes kompetence til at udøve den pædagogiske profession i forhold til forskellige brugergruppers behov og uafhængigt af ændringer i institutionsstruktur og arbejdsmarked.

Af bemærkningerne til lovforslaget fremgår det, at formålet med indførelsen af specialiseringen var, at den studerende kunne fordybe sig i et specifikt brugerområde. Specialiseringen skulle således kvalificere den studerende til at kunne anvende specialviden, teori og metoder på et specifikt område. Det fremgår videre, at indholdet i specialiseringerne skulle fungere eksemplarisk, forstået således, at den studerende kan nyttiggøre de anvendte metoder til at sætte sig ind i andre brugergruppers særlige karakteristika og behov.

3.6.1 Hvad motiverer studerende i deres valg af specialisering?

Dimittenderne er i spørgeskemaundersøgelsen blevet bedt om at angive, dels hvilken specialisering, de har fra pædagoguddannelsen, dels hvilken type tilbud de er ansat på på opgørelsestids-

punktet. Besvarelserne viser, at lidt over 42 pct. har specialiseringen Børn og Unge, 25 pct. har specialiseringen Mennesker med nedsat funktionsevne, og 33 pct. har specialiseringen Mennesker med sociale problemer. Videre viser besvarelserne, at 58 pct. er ansat på et tilbud inden for området Børn og Unge, 23 pct. er ansat inden for området Mennesker med nedsat funktionsevne, og 13 pct. er ansat inden for området Mennesker med sociale problemer.

Med henblik på at vise hvor mange af de færdiguddannede pædagoger, der er ansat på et tilbud inden for deres specialisering, har vi sammenholdt dimittendernes besvarelser af disse to spørgsmål (Tabel A i bilag). Af de dimittender, der har specialiseringen Børn og Unge, er langt hovedparten (85 pct.) ansat inden for et tilbud på dette område. Af dimittenderne med specialiseringen Mennesker med nedsat funktionsevne er lidt mere end halvdelen (58 pct.) ansat på et tilbud inden for dette område, mens 31 pct. er ansat på et tilbud for børn og unge. For dimittender med Mennesker med sociale problemer som specialisering gælder, at næsten halvdelen (46 pct.) er ansat på et tilbud for børn og unge, mens ca. 30 pct. er ansat på tilbud for mennesker med sociale problemer. En mindre andel (15 pct.) er ansat på tilbud for mennesker med funktionsnedsættelse. Samlet set viser dette, at dimittenderne i evalueringen med specialiseringer inden for specialområdet i lavere grad end dimittender med specialiseringen Børn og Unge bliver ansat på tilbud, der ligger inden for deres specialisering. Som supplement hertil viser spørgeskemaundersøgelsen blandt dimittender, at omkring halvdelen (54 pct.) af dimittenderne er *uenige* eller *meget uenige* i, at det har været nemt at finde job inden for samme område som deres specialisering (tabel B i bilag).

I casestudierne er de studerende blevet bedt om at begrunde deres motivation for valg af specialisering. Overordnet set viser interviewene med studerende, at valg af specialisering især er motiveret af personlig interesse for et bestemt arbejdsområde eller brugergruppe. Interview med studerende vidner om, at de enten har den pågældende interesse, allerede inden de påbegynder uddannelsen, eller at interessen opstår i løbet af studietiden. De studerende, der allerede inden de påbegyndte uddannelsen, havde interesse for en specifik brugergruppe, forklarer typisk, at de tidligere har arbejdet inden for det pædagogiske felt, fx som pædagogmedhjælpere. Erhvervs erfaringen har således givet dem viden om og erfaring med et eller flere arbejdsområder, hvilket bidrager til afklaring af, hvilken specialisering de ønsker. Ganske få studerende begrundede deres valg af specialisering med deres vurdering af og kendskab til behovet på arbejdsmarkedet. Der er dog enkelte studerende, for hvem behovet på arbejdsmarkedet spiller en rolle for deres valg af specialisering. Dette synes især at gælde studerende, der vælger specialiseringen Børn og Unge. De studerende, der giver udtryk herfor, argumenterer typisk med, at størstedelen af de færdiguddannede pædagoger kommer til at arbejde inden for normalområdet, hvorfor de vurderer Børn og Unge som den mest relevante af de tre specialiseringer. En studerende fra casestudierne fortæller: *"Jeg synes egentlig, at det kunne være rigtig spændende at arbejde med mennesker med sociale problemer, men jeg ved jo også godt, at de fleste af os kommer til at arbejde inden for børne- og ungeområdet. Så derfor har jeg valgt specialiseringen Børn og Unge. Derudover tror jeg, at det altid er godt at have stort kendskab til normalområdet – også selvom man på et tidspunkt skulle komme til at arbejde med specialområdet."*

Både interviewundersøgelse blandt studieledere og casestudierne viser, at studieledere og undervisere oplever, at langt størstedelen af de studerende ønsker at vælge specialiseringen Mennesker med sociale problemer og i mere begrænset omfang specialiseringen Mennesker med nedsat funktionsevne, mens specialiseringen Børn og Unge er mindst populær. Mange studieledere vurderer, at et sted mellem 30-50 pct. af de studerende ønsker specialiseringen Mennesker med sociale problemer. Studielederne pointerer i forlængelse heraf typisk, at det ikke er muligt at imødekomme alles ønsker, idet der ikke er tilstrækkelig med praktiksteder. Dog viser spørgeskemaundersøgelsen, at lidt mere end halvdelen af dimittenderne er meget enige eller enige i, at der var gode muligheder for at vælge en praktikplads af relevans for deres specialisering (tabel B i bilag).

De adspurgte studieledere og undervisere italesætter typisk to årsager til de studendes rangering af de tre specialiseringer. En stor del af underviserne vurderer, at undervisningen som helhed især ruste de studerende til arbejdet med børn og unge, hvorfor de studerende føler behov for viden om og erfaring med specialområdet. Der er ligeledes en del undervisere, der vurderer, at mange af de studerende som udgangspunkt gerne vil arbejde med et så specialiseret område

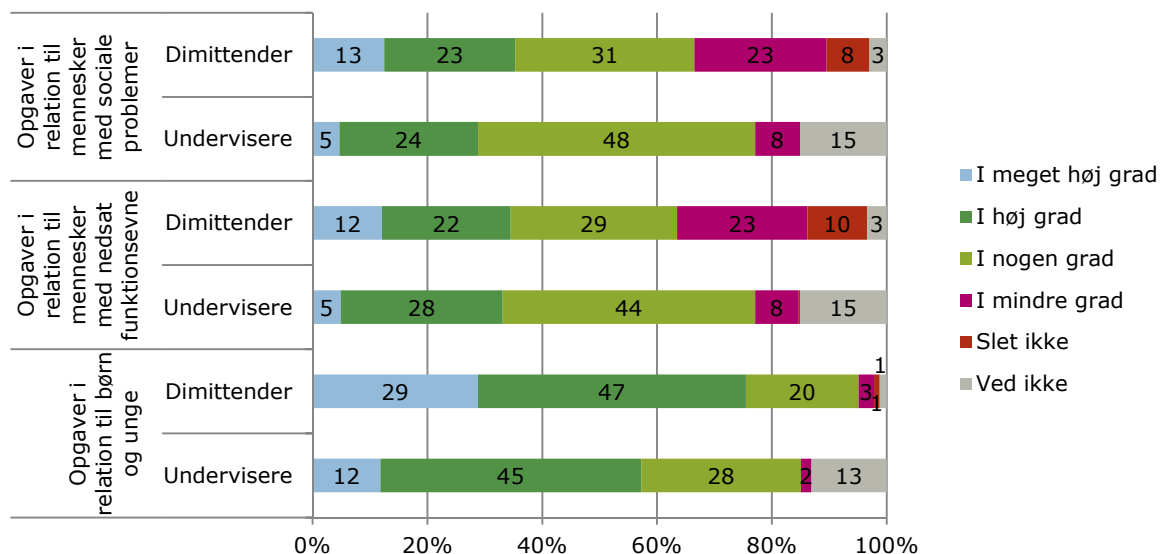
som muligt, idet de har en forventning om, at specialområdet er mere interessant end området Børn og Unge, som de typisk betragter som lidt "kedeligt". En underviser sætter dette på spidsen på følgende måde: "Mange af vores studerende vil jo helst arbejde med døve, etbenede mennesker med misbrugsproblemer og indlæringsvanskeligheder".

3.6.2 Hvilken grad af specialisering opnår de studerende?

Både dimittender og undervisere er i spørgeskemaundersøgelserne blevet bedt om at vurdere, i hvilken grad de oplever, at færdiguddannede pædagoger har de nødvendige kompetencer til at varetage pædagogiske opgaver på arbejdspladser inden for hver af de tre specialiseringer. Besvarelserne fremgår af figuren nedenfor.

Figur 19 viser, at både dimittender og undervisere vurderer, at færdiguddannede pædagoger især har kompetencer til at varetage opgaver i relation til børn og unge (76 pct. af dimittenderne og 57 pct. af underviserne vurderer, at dette *i meget høj eller høj grad* er tilfældet). Figuren viser videre, at både dimittender og undervisere vurderer, at færdiguddannede pædagoger i mindre grad har kompetencer til at varetage opgaver i relation til mennesker med nedsat funktionsevne og mennesker med sociale problemer. Det er interessant, at flere dimittender end undervisere oplever, at de færdiguddannede pædagoger *i mindre grad* eller *slet ikke* har kompetencer inden for de sidstnævnte områder. Omkring en tredjedel af dimittenderne oplever, at færdiguddannede pædagoger *i mindre grad* eller *slet ikke* har kompetencer til at varetage opgaver i relation hertil, mens det gør sig gældende for 8 pct. af underviserne.

Figur 19: I hvilken grad oplever du, at du/de pædagogstuderende har kompetencer til at varetage pædagogiske opgaver på arbejdspladser inden for hver af de tre specialiseringer, når du/de har færdiggjort uddannelsen?



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere (n=449) og dimittender (n=670).

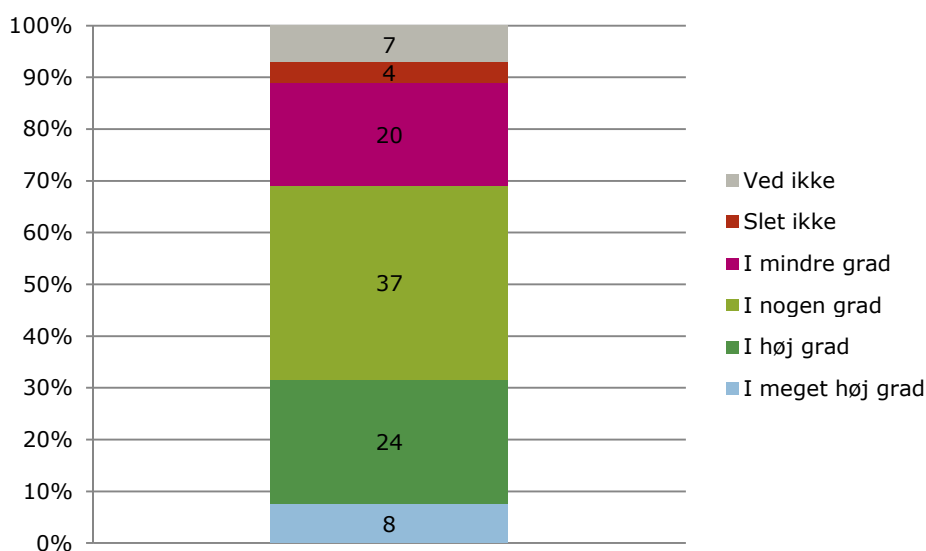
Casestudierne viser, at en del informanter vurderer behovet for og udbyttet af de tre specialiseringer forskelligt. Særligt blandt de studerende synes at være en tendens til at vurdere, at der er behov for specialiseringerne Mennesker med nedsat funktionsevne og Mennesker med sociale problemer. I forlængelse heraf vurderer mange af de adspurgte studerende, at der i mindre grad eller slet ikke er behov for specialiseringen Børn og Unge. De studerende begrundes dette med, at undervisningen på uddannelsen som helhed i høj grad er centreret om børn og unge inden for normalområdet. Ifølge de studerende inddrages der eksempelvis sjældent cases fra specialområdet. Mange af de studerende tilkendegiver, at de som følge heraf føler sig trygge ved at skulle i praktik inden for børn og unge, men at de ikke føler sig tilsvarende trygge ved specialområdet, da deres viden herom er begrænset. Flere af de adspurgte studerende giver udtryk for, at udbyttet af undervisningen inden for specialiseringerne Mennesker med nedsat funktionsevne og Mennesker med sociale problemer er større end udbyttet af undervisning inden for specialiseringen Børn og Unge. Dette begrundes med, at de studerende gennem uddannelsen primært opnår viden om børn og unge, og at de to nævnte specialiseringer således i højere grad dækker et viden-

behov hos de studerende. Dette stemmer således godt overens med det billede, der tegnes i figuren ovenfor.

Praktikstederne er ligeledes i spørgeskemaundersøgelsen blevet bedt om at vurdere, hvorvidt specialiseringen i pædagoguddannelsen er hensigtsmæssig i forhold til at sikre, at færdiguddannede pædagoger har kompetencer til at løse pædagogiske opgaver inden for den type tilbud, som respondenter repræsenterer. Resultatet heraf fremgår af figuren nedenfor.

Figuren nedenfor viser, at omkring en tredjedel af praktikstederne vurderer, at specialiseringen *i meget høj* eller *høj grad* bidrager til at sikre, at færdiguddannede pædagoger har kompetencer til at løse opgaver i den pågældende institution, mens ca. en fjerdedel vurderer, at det *i mindre grad* eller *slet ikke* er tilfældet. Cirka 37 pct. vurderer, at specialiseringen *i nogen grad* bidrager hertil.

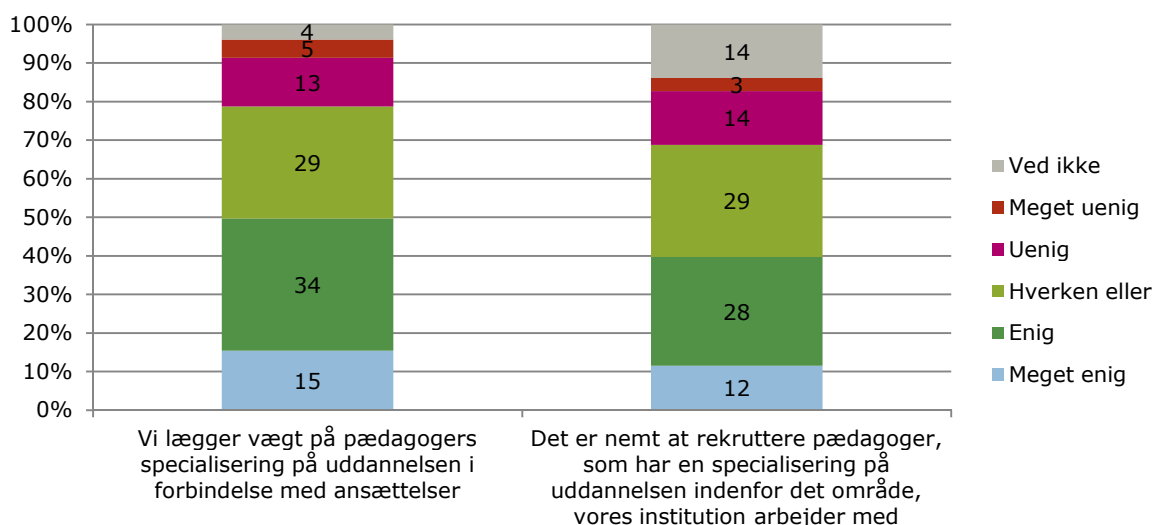
Figur 20: I hvilken grad vurderer du, at specialiseringen på pædagoguddannelsen er hensigtsmæssig i forhold til at sikre, at uddannede pædagoger har kompetencer til at løse pædagogiske opgaver i jeres institution?



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt praktiksteder (n=773).

Interview med repræsentanter for praktikstederne på casestudierne synes overordnet set at tillægge specialiseringen mindre betydning, end tilfældet synes at være i spørgeskemaundersøgelsen. Flere peger på, at de ikke som praktiksted kan "mærke forskel" på de studerende, alt efter hvilken specialisering de har valgt.

Praktikstederne er i spørgeskemaundersøgelsen blevet bedt om at vurdere betydningen af pædagogers specialisering på uddannelsen i forbindelse med ansættelser samt deres vurdering af muligheden for at rekruttere pædagoger, som har en specialisering på uddannelsen inden for det område, institutionen arbejder med. Figuren nedenfor viser, at 49 pct. af praktikstederne lægger vægt på pædagogers specialisering ved ansættelser, og at 40 pct. mener, at det er nemt at rekruttere pædagoger, som har en specialisering på uddannelsen inden for det område, institutionen arbejder med. Der er således gode muligheder for at rekruttere pædagoger med en ønsket specialisering. Sammenholder man praktikstedernes besvarelser af de to nedenstående spørgsmål, fremgår det, at det i stor udstrækning er de samme praktiksteder, som angiver at lægge vægt på specialisering, som har nemt ved at rekruttere pædagoger med relevant specialisering (tabel B i bilag).

Figur 21: Rekruttering og specialisering (praktiksteder)

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt praktiksteder (n=772).

Casestudierne tegner et lidt andet billede af praktikstedernes vægtning af specialisering i forbindelse med ansættelser. Næsten alle repræsentanter for praktiksteder fortæller, at den studerendes valg af specialisering ingen betydning har i ansættelsesøjemed. Casestudierne viser, at særligt repræsentanter for praktiksteder vurderer, at en pædagog specialisering først sker, når pædagogen kommer ud på arbejdsmarkedet og dermed efter uddannelsens afslutning. Enkelte praktiksteder vurderer dog, at der foreløbigt er ganske få færdiguddannede pædagoger, der er uddannet under den nye uddannelse, og at specialiseringen muligvis på sigt kan få (større) betydning. Casestudierne indikerer, at denne problematik særligt gør sig gældende for praktiksteder inden for specialområdet.

Samlet set tyder resultaterne af spørgeskemaundersøgelserne på, at betydningen af de studerendes specialisering er begrænset. Dette er overordnet set i tråd med erfaringerne fra de kvalitative datakilder, herunder både casestudier og interviewundersøgelse blandt studieledere.

Af casestudierne fremgår det, at mange af informanterne vurderer, at de studerende opnår en *mild* specialisering. Uddybende forklarer hovedparten af informanterne, herunder både studieledere, undervisere og studerende, at den milde specialisering primært kommer til udtryk gennem et skærpet fokus på den valgte brugergruppe. I forlængelse heraf er informanterne enige om, at specialiseringen ikke udmønter sig i specifikke kompetencer.

Der er dog også en væsentlig andel af informanterne, der vurderer, at de studerende ikke opnår nogen grad af specialisering. Casestudierne viser en tendens til, at det især er repræsentanterne for praktikstederne, der forholder sig kritisk til graden af de studerendes specialisering. Langt størstedelen af repræsentanterne for praktikstederne vurderer, at de studerende ikke opnår en egentlig specialisering. De giver således næsten samstemmende udtryk for, at der ikke qua valg af specialisering er forskel på de studerendes kompetencer.

Som det fremgik af indledningen til dette afsnit, pointeres det i bemærkningerne til lovforslaget, at indholdet i specialiseringerne skulle fungere eksemplarisk, således at studerende kan nyttiggøre de anvendte metoder til at sætte sig ind i andre brugergruppers særlige karakteristika og behov. Casestudierne bekræfter, at der i høj grad er tale om eksemplarisk specialisering. De informanter, herunder især studieledere og undervisere, der vurderer, at der sker en vis grad af specialisering, beskriver gerne denne som eksemplarisk. De forklarer typisk, at den milde grad af specialisering, som de studerende opnår, bidrager til at skærpe de studerendes fokus på den valgte brugergruppe, og at dette fokus godt kan omsættes til et fokus på en anden brugergruppe, hvis/når dette bliver relevant for den studerende. En studieleder i interviewundersøgelsen blandt studieledere forklarer dette således:

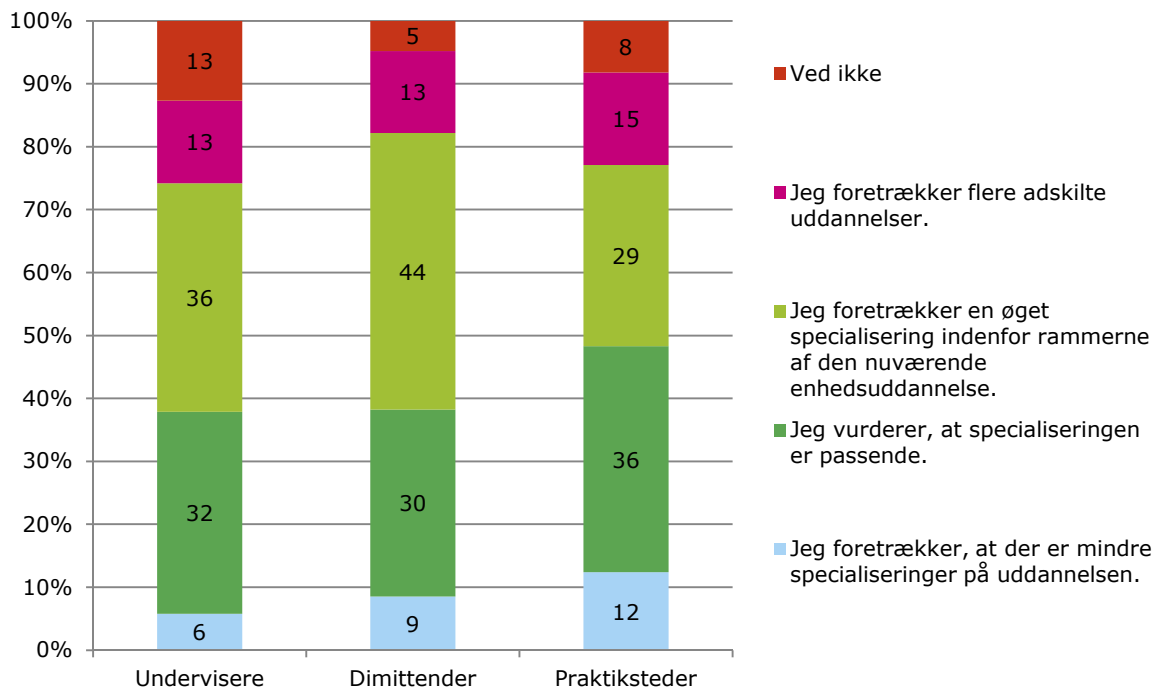
"Specialiseringen består jo især i en forståelse af, at brugerne er forskellige. Altså hvis en studerende vælger specialiseringen Mennesker med sociale problemer, vil vedkommende få skærpet sit fokus på denne brugergruppe, og hvilke særlige kendetegn og behov gruppen typisk har. Dette, synes jeg, er en god ting – både for den valgte brugergruppe, men også fordi det generelt set skærper de studerendes fokus på, at forskellige mennesker har forskellige behov. Det kan de tage med sig videre, også selvom de ender med at arbejde med en anden gruppe end den, de har specialiseret sig i."

3.6.3 Ønsker til specialisering

I kraft af at der overordnet set er enighed om, at den milde specialisering ikke bidrager til udvikling af specifikke kompetencer, kunne antagelsen være, at specialiseringen ikke spiller en væsentlig rolle for de studerende. Casestudierne viser dog, at dette ikke er tilfældet. Både studerende og undervisere fortæller, at valg af specialisering fylder meget i de studerendes bevidsthed. Dette giver både studerende, studieledere og undervisere udtryk for. Flere studieledere og undervisere vurderer, at de studerende i høj grad identificerer sig med den valgte specialisering, forstået således, at de studerende gennem valg af specialisering finder ud af, "hvilken pædagog de vil være". I forlængelse heraf vurderer både studieledere og undervisere, at specialiseringen bidrager til at understøtte de studerendes motivation og engagement i uddannelsen som helhed.

Med henblik på at vurdere behovet for specialisering i pædagoguddannelsen er både dimittender, undervisere og praktiksteder blevet bedt om at angive, hvordan de foretrækker en eventuel specialisering på pædagoguddannelsen. Resultatet fremgår af figuren nedenfor. Denne viser, at ca. en tredjedel af alle tre grupper vurderer, at specialiseringen er passende, mens mellem 29 pct. og 44 pct. foretrækker en øget specialisering inden for rammerne af den nuværende enhedsuddannelse. Spørgeskemaundersøgelsen bekræfter således indtrykkene fra casebesøgene af, at det hovedsageligt er de studerende, der ønsker faglig specialisering, mens praktikstederne tillægger specialisering mindre vægt. En mindre andel af både undervisere, dimittender og praktiksteder (cirka 13-15 pct.) foretrækker flere adskilte uddannelser.

Figur 22: Ønsker til fremtidig specialisering



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere (n=449), dimittender (n=669) og praktiksteder (n=772).

En nærmere analyse af holdningerne hos de enkelte typer af praktiksteder viser, at 16 pct. af tilbuddene for Børn og Unge foretrækker mindre specialisering på pædagoguddannelsen, mens kun 7 pct. af tilbuddene for Mennesker med funktionsnedsættelse og 6 pct. af tilbuddene for Mennesker med sociale problemer ønsker mindre specialisering (se figur C i bilaget). Samtidig foretrækker 45 pct. af tilbuddene for mennesker med funktionsnedsættelse og 37 pct. af tilbuddene for Mennesker med sociale problemer øget specialisering inden for rammerne af den nuværende enhedsuddannelse. Mere end en femtedel af sidstnævnte to tilbudstyper foretrækker helt adskilte uddannelser, mens dette kun gælder for 12 pct. af tilbuddene for Børn og Unge.

I tråd med ovenstående viser casestudierne, at især studerende efterlyser en højere grad af specialisering. Interview med både studerende, studieledere og undervisere viser, at for mange studerende bliver forventningen til graden af specialiseringen ikke indfriet. Mange af informanterne peger på, at de studerende bliver skuffede i forbindelse med specialiseringen, fordi de havde forventet at opnå mere dybdegående viden om det valgte område, end tilfældet er.

Casestudierne viser desuden, at der blandt informanterne er holdninger både for og imod tanken om specialisering i pædagoguddannelsen. Informanternes argumenter for en specialisering i uddannelsen knytter sig i høj grad til vurderingen af graden af specialisering. Eftersom flertallet af informanter vurderer, at de studerende opnår en mild specialisering, knytter argumenterne for en specialisering sig i høj grad til specialiseringens betydning for de studerendes engagement i uddannelsen. De informanter, der argumenterer imod en specialisering i uddannelsen, fremhæver typisk, at eftersom de studerende ikke opnår forskellige kompetencer qua specialiseringen, er denne overflødig. Informanterne argumenterer typisk for, at hvis specialiseringen alligevel primært sker efter endt uddannelse, kunne den tid, der anvendes på specialiseringselementet, med fordel bruges på anden vis.

Casestudierne viser en tendens til, at det særligt er repræsentanter for praktiksteder inden for specialområdet, der vurderer, at der er behov for yderligere specialisering af uddannelsen. Enkelte repræsentanter for praktiksteder tilkendegiver desuden, at de ville foretrække, at uddannelsen blev splittet op, således at det igen blev muligt at uddanne sig til fx socialpædagog.

Casestudierne har ligeledes haft fokus på relevansen af de tre eksisterende specialiseringer. Mange studieledere og undervisere vurderer, at de tre specialiseringer er relevante. Der er dog også en væsentlig andel af informanterne, der tilkendegiver, at det er problematisk, at specialiseringerne er målgruppeorienterede frem for fx metodeorienterede. I relation hertil vidner både interviewundersøgelse blandt studieledere og casestudier om, at mange af informanterne finder navnene på specialiseringerne uheldige og misvisende. Dette gør sig især gældende for specialiseringerne Mennesker med sociale problemer og Mennesker med nedsat funktionsevne. De pågældende studieledere og undervisere peger på, at den kategorisering, der ligger i navnene på specialiseringerne, bygger på en problemfokusering, der strider med den pædagogiske tanke om at fokusere på trivsel, dannelse, omsorg og skabelsen af et godt miljø. Ved casestudierne er der ofte blevet peget på et andet problem ved fokuset i specialiseringerne. De tre specialiseringer har forskellige snit, hvilket bevirker, at der er sammenfald mellem de grupperinger, de dækker over. Eksempelvis kan et barn med sociale problemer høre under to af specialiseringerne, henholdsvis Mennesker med sociale problemer samt Børn og Unge. I denne forbindelse taler flere informanter om den inklusionstendens, de oplever finder sted på det pædagogiske arbejdsmarked, hvor der netop kommer flere børn med sociale problemer ind i daginstitutionerne.

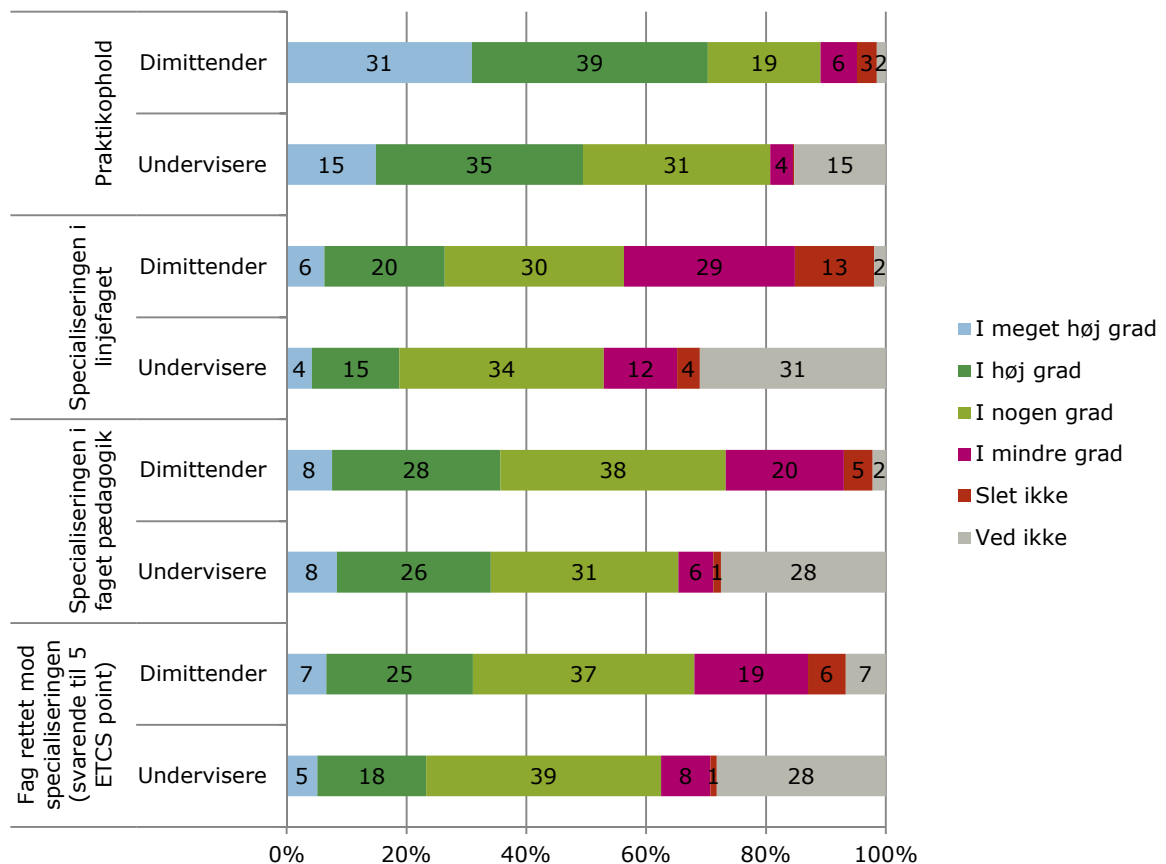
Nogle repræsentanter for praktiksteder peger på, at især specialiseringerne Mennesker med sociale problemer og Mennesker med nedsat funktionsevne er for brede. Særligt repræsentanter for praktiksteder inden for specialområdet fremhæver, at institutioner inden for specialområdet typisk er så specialiserede, at det ikke er muligt at målrette uddannelsen mod specialområdet bredt set.

3.6.4 Hvad bidrager til specialiseringen?

Af ovenstående fremgår det, at evalueringen viser, at de studerende opnår en mild specialisering. I dette afsnit sætter vi fokus på, hvilke elementer i uddannelsen der bidrager til specialiseringen.

Både dimittender og undervisere er i spørgeskemaundersøgelserne blevet bedt om at vurdere, i hvilken grad forskellige elementer i uddannelsen bidrager til de studerendes specialiserede viden og kompetencer. Resultatet heraf fremgår af figuren nedenfor. Denne viser, at især praktikken vurderes som havende betydning for specialiseringen. 70 pct. af dimittenderne og 50 pct. af underviserne vurderer, at praktikken *i meget høj* eller *høj grad* bidrager til de studerendes specialisering. Fag rettet mod specialiseringen, specialiseringen i faget pædagogik og specialiseringen i linjefaget vurderes generelt mindre betydningsfulde. Mellem 19 pct. og 36 pct. af dimittender og undervisere vurderer, at disse elementer *i meget høj* eller *høj grad* har betydning for specialiseringen. Besvarelsene indikerer desuden, at de studerende tillægger sidstnævnte elementer mindre betydning for specialiseringen, end underviserne gør.

Figur 23: Vurdering af betydningen af forskellige elementer i specialiseringen for de studerendes specialiserede kompetencer



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere (n=451) og dimittender (n=670).

I spørgeskemaundersøgelsen blandt dimittender er disse blevet bedt om at forholde sig til en række elementer i uddannelsen, der relaterer sig til specialiseringen. Spørgeskemaundersøgelsen indikerer, at dimittenderne overordnet set er tilfredse med en række elementer af specialiseringen i uddannelsen. Ca. 70 pct. af dimittenderne vurderer, at underviserne på uddannelsen *i meget høj* eller *høj grad* har viden og kompetencer, der er relevante for den valgte specialisering. Derudover angiver omkring halvdelen af dimittenderne, at der *i meget høj* eller *i høj grad* er stærk sammenhæng mellem elementerne i specialiseringen og teori og praksis i uddannelsen, at der er gode muligheder for at få en relevant praktikplads, at udbuddet af fag er relevant for den valgte specialisering, og at udbudsstedet har fokus på alle tre specialiseringer. Færre (21 pct.) angiver, at det faglige niveau er lige højt på de tre specialiseringer (figur D i bilag).

Casestudierne bekræfter ovenstående billede, om end hovedparten af de studerende i forlængelse heraf vurderer, at specialiseringselementerne i uddannelsen omfangsmæssigt er vægtet for lidt. I tråd med ovenstående tegner casestudierne et billede af, at specialiseringen især sker gennem praktikken. Både undervisere og studerende fremhæver, at det især er den praksisindlæring, der sker i praktikken, der bidrager til specialiseringen. De tilkendegiver gerne, at det først er i praktikken, at specialiseringen "kommer ind under huden".

Sammenfattende indikerer resultaterne af evalueringen, at de studerende opnår en *mild grad* af specialisering. Den milde specialisering kommer især til udtryk gennem et skærpet fokus på den valgte brugergruppe og udmønter sig ikke i specifikke kompetencer. I forlængelse heraf tyder ovenstående også på, at specialiseringen bidrager til de studerendes engagement i og motivation for uddannelsen, idet specialiseringen giver retning på uddannelsen og markerer "hvilken pædagog de vil være". I tråd med intentionen tyder evalueringen på, at specialiseringen i høj er *eksemplarisk*. Den eksemplariske specialisering betyder, at de studerendes skærpede fokus på en specifik brugergruppe, herunder karakteristika og behov, kan overføres til skærpet fokus på en anden brugergruppes karakteristika og behov.

Evalueringen viser videre, at dimittender med specialisering inden for specialområdet (Mennesker med sociale problemer og Mennesker med nedsat Funktionsevne) i lavere grad end dimittender med specialiseringen Børn og Unge er ansat på tilbud, der ligger inden for deres specialisering.

Ovenstående viser desuden, at de studerende især vælger specialisering ud fra personlige interesser, mens vurderingen af behovet på arbejdsmarkedet betyder mindre for valget. Både spørgeskemaundersøgelser og casestudier viser, at det særligt er praktikken, der bidrager til de studerendes specialisering, mens undervisningen synes at have væsentlig mindre betydning herfor. Endelig viser evalueringen, at både dimittender, undervisere og praktiksteder vurderer, at graden af specialisering i uddannelsen er passende, eller at de ønsker øget specialisering inden for rammerne af den nuværende enhedsuddannelse.

4. ARBEJDSMARKEDETS BEHOV

I det følgende kapitel præsenteres resultaterne af relevansanalysen. Formålet er at belyse, i hvilket omfang den nuværende pædagoguddannelse opfylder det aktuelle behov for viden, færdigheder og kompetencer på det pædagogiske arbejdsmarked (jf. evalueringens Tema 2).

Af formålsparagraffen i lov om uddannelse til professionsbachelor som pædagog fremgår det, at formålet med uddannelsen er at give de studerende et praktisk og teoretisk grundlag for at udføre arbejdet som pædagog. Af bemærkningerne til lovforslaget fremgår videre, at pædagogernes arbejdsmarked er under stadig forandring, hvorfor uddannelsen skal indrettes på en måde, der muliggør, at de uddannede pædagoger kan opfylde de skiftende krav.

4.1 Kompetenceprofilen

Rambøll har med afsæt i den eksisterende litteratur og informeret af førende forskere inden for det pædagogiske område udviklet en kompetenceprofil til brug ved evalueringen. Kompetenceprofilen består af en række kompetencer, som vurderes at være relevante for pædagogerne i udførelsen af deres arbejde som pædagoger.

Vi er i vores kompetencebegreb inspireret af publikationen *Pædagogernes Kompetenceprofil* og tager dermed afsæt i en forståelse af kompetence som "evnen" til at kunne agere og handle på en hensigtsmæssig måde i relation til en relevant opgave eller situation.¹⁷ Vi har inkluderet i kompetenceprofilen, hvad der på tværs af dokumentstudier og forskningsinterviews er peget på som værende nødvendige i relation til pædagogernes arbejdsmæssige sammenhæng. Der er ingen selvstændige kompetencer for hver af de tre specialiseringer, idet kompetencerne vurderes at være grundlæggende og relevante for alle tre specialiseringer. Vi er dog opmærksomme på, at de enkelte kompetencer kan komme forskelligt til udtryk for de tre specialiseringer, hvorfor vi vil tage højde for dette i de følgende analyser.

Den endelige kompetenceprofil indeholder 16 kompetencer:

1. Evne til at opbygge og indgå sociale relationer med bruger og forældre/pårørende (relationskompetence)
2. Evne til at drage omsorg og udvise empati ud fra en forståelse af brugeres omstændigheder og behov (omsorgskompetence)
3. Evne til at kommunikere i skrift og tale med kollegaer i og uden for egen profession, forvaltning og sociale myndigheder (kommunikativ kompetence).
4. Evne til at samarbejde med fagpersoner og kollegiale teams i egen og andre professioner, herunder at have forståelse og respekt for egen og andres roller og kompetencer. (tværfaglig samarbejdskompetence)
5. Evne til at *identificere og begrunde* processer, der fremmer brugeres trivsel og læring (identificeringskompetence).
6. Evne til at *tilrettelægge og gennemføre* processer, der fremmer brugeres trivsel og læring (handlekompetence)
7. Evne til at understøtte brugeres forståelse af samfundsnormer og -værdier og herigenem deres evne til at indgå i sociale sammenhænge (socialiseringskompetence).
8. Evne til at reflektere over og udvikle egen pædagogisk praksis samt at identificere relevante efter- og videreuddannelsesbehov (udviklingskompetence – egen)
9. Evne til at udvikle og kvalificere arbejdspladsens praksis på et systematisk grundlag, herunder at dokumentere og evaluere processer, der fremmer brugerens trivsel og læring (udviklingskompetence – organisatorisk)
10. Evne til at forstå og begrunde pædagogisk praksis i forhold til samfundsmæssige og kulturelle forhold (kulturel-/samfundsmæssig kompetence)

¹⁷ Pædagogernes Kompetenceprofil (2004). Udarbejdet af en arbejdsgruppe nedsat af Undervisningsministeriet bestående af repræsentanter fra: Amtsrådsforeningen, Børne- og kulturchefforeningen, BUPL, Daginstitutionernes Landsorganisation, Danmarks Lærerforening, Dansk Magisterforening, FOA, Foreningen af danske døgninstitutioner for børn og unge, KL, Pædagogseminariernes rektorforening, Pædagogseminariernes bestyrelsesforening, Undervisningsministeriet, Socialministeriet og Socialpædagogernes landsforbund.

11. Evne til at reflektere over og begrunde pædagogisk praksis på et etisk grundlag og agere ansvarligt i overensstemmelse hermed (etisk kompetence).
12. Evne til at agere inden for de love og regler samt administrative og økonomiske rammer, der er for det pædagogiske arbejde (formel/juridisk kompetence)
13. Evne til at indgå i forskellige organiseringer og ledelsesformer (herunder i projekter) og tilrettelægge sit arbejde på baggrund heraf (organiseringskompetence).
14. Evne til at anvende elementer fra det praktisk/musiske område i arbejde med børn/brugere, herunder motoriske, kunstneriske, kreative og sundhedsmæssige aspekter (praktisk/musisk kompetence)
15. Evne til at identificere og arbejde med børn/brugere i udsatte positioner ud fra en forståelse af deres omstændigheder og behov (inklusionskompetence).
16. Evne til at arbejde med anerkendt og fremherskende viden, teori og metoder i egen pædagogisk praksis (udviklingskompetence – evidens).

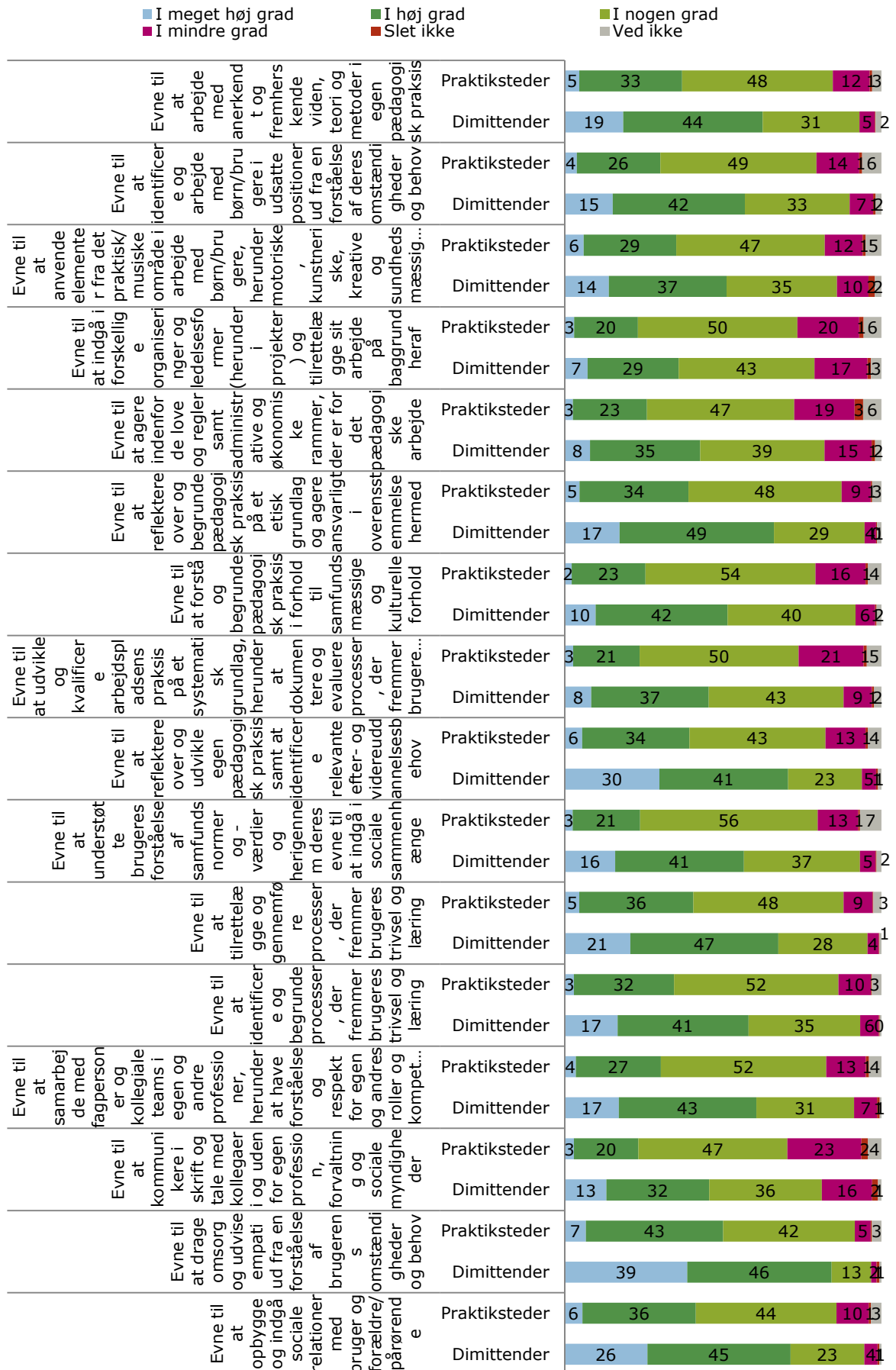
4.1 Match mellem de tilegnede kompetencer og det aktuelle behov

Figuren nedenfor viser praktiksteder og dimittenders vurdering af, hvorvidt studerende på pædagoguddannelsen henholdsvis opnår og har opnået kompetencer, så de som uddannede pædagoger kan løse pædagogiske arbejdsopgaver tilfredsstillende.

For alle kompetencer gælder, at størstedelen af praktiksteder såvel som dimittender vurderer, at uddannede pædagoger på pædagoguddannelsen opnår de kompetencer, som er defineret i kompetenceprofilen ovenfor. Mere end 20 pct. af praktikstederne og over 10 pct. af dimittenderne vurderer dog, at uddannede pædagoger kun *i mindre grad* eller *slet ikke* opnår en række kompetencer på pædagoguddannelsen. Disse kompetencer omfatter evne til *at indgå i forskellige organisationer og ledelsesformer (herunder i projekter) og tilrettelægge sit arbejde på baggrund heraf*, evne til *at agere inden for de love og regler samt administrative og økonomiske rammer, der er for det pædagogiske arbejde*, evne til *at udvikle og kvalificere arbejdspladsens praksis på et systematisk grundlag*, herunder *at dokumentere og evaluere processer, der fremmer brugerens trivsel og læring* samt evne til *at kommunikere i skrift og tale med kolleger i og uden for egen profession, forvaltning og sociale myndigheder*.

Sammenligningen viser, at praktiksteder og dimittender i stor udstrækning vurderer pædagogers opnåelse af kompetencer på pædagoguddannelsen ens. For alle kompetencer ses dog, at dimittender i højere grad mener, at de har opnået de nævnte kompetencer på pædagoguddannelsen sammenlignet med praktikstedernes vurdering. Dimittenderne er således generelt mere positive i deres vurdering end praktikstederne.

Figur 24: Praktikstedernes og dimittendernes vurdering af opnåede kompetencer på uddannelsen



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt dimittender (n=664) og praktiksteder (n=765).

En supplerende statistisk analyse viser, at dimittenderne på tværs af specialisering giver tilnærmelsesvist ens vurderinger af, hvorvidt de har opnået kompetencerne ovenfor. Der ses dog en svag tendens til, at dimittender, der har specialiseret sig inden for tilbud for børn og unge, generelt vurderer egne kompetencer højere (se figur E i bilag). Der ses ingen generelle tendenser til, at de tilsvarende tre typer af praktiksteder vurderer dimittendernes kompetencer forskelligt, og praktikstederne vurderer næsten ens på tværs af kompetencerne. En enkelt kompetence – evne til at kommunikere i skrift og tale med kollegaer i og uden for egen profession, forvaltning og sociale myndigheder – skiller sig dog ud. Hvor 21 pct. af tilbuddene for børn og unge og 20 pct. af tilbuddene for mennesker med funktionsnedsættelse vurderer, at de studerende *i meget høj* eller *høj grad* opnår denne kompetence på pædagoguddannelsen, vurderer 41 pct. af tilbuddene for mennesker med sociale problemer, at de studerende *i meget høj* eller *høj grad* opnår kompetencen (se figur F i bilag). Denne forskel kan skyldes, at tilbud for mennesker med sociale problemer i højere grad kommunikerer med myndigheder, hvorfor dimittenderne i forbindelse med 3. praktikperiode har opnået erfaringer hermed.

Ovenstående forholdsvist positive billede af dimittendernes kunnen nuanceres med information fra casestudierne. Flere praktiksteder vurderer, at de studerende er blevet teoretisk stærkere på baggrund af den nye reform. En del ser dette som en positiv udvikling af kompetencer. Der er dog nogle praktiksteder, som vurderer, at den øgede teoretiske kunnen er en negativ udvikling og udtryk for en forskydning af, hvilke kompetencer de studerende lærer, i forhold til hvilke kompetencer de har brug for at mestre som færdiguddannede pædagoger. Som modsvar til denne ændring af hvilke kompetencer de studerende opnår, efterspørger flere praktiksteder, at de studerende opøver flere praktiske (musiske) færdigheder såsom at spille guitar, male osv. og større grad af handlekompetence.

I casestudierne fortæller flere repræsentanter fra praktiksteder, at der er en stigende tendens til, at de studerende ikke evner at udfolde sig kreativt. Dette begrundes i høj grad med vurderingen af, at de studerende mangler praktiske (musiske) færdigheder. Ofte sammenstilles denne tendens med, at gruppen af personer, der optages på uddannelsen, er anderledes, hvilket især begrundes med de skærpede adgangskrav. I forlængelse heraf sættes der spørgsmålstegn ved, hvorledes disse studerende, som færdiguddannede, skal kunne igangsætte aktiviteter og kreativ udfoldelse hos andre, hvis de ikke selv evner at udfolde sig på denne måde.

Det understreges dog, at det er meget forskelligt, hvad de studerende evner, og at der er mange studerende, som er dygtige. Fra praktikstedernes side vurderer flere, at de studerende, som formår at omsætte og anvende den teoretiske viden, de lærer, i høj grad er med til at udvikle praksis ved at sætte spørgsmålstegn ved rutiner og foreslå nye handlemåder.

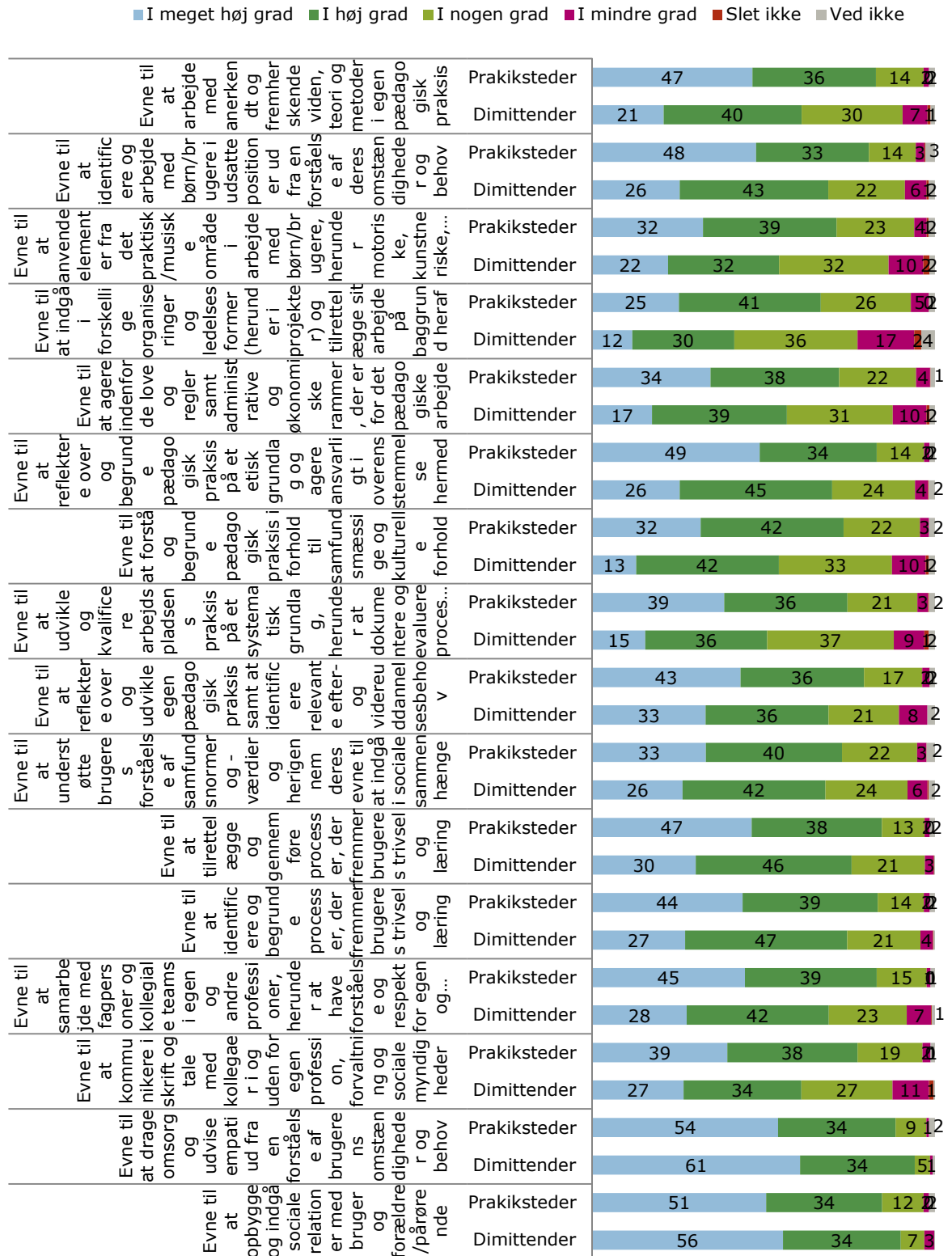
4.2 Match mellem anvendte kompetencer og det aktuelle behov

Figur 25 viser dimittenders vurdering af anvendelse af kompetencer fra kompetenceprofilen ovenfor i det daglige arbejde som pædagog og praktiksteders vurdering af, hvor vigtigt det er, at de studerende opnår disse kompetencer på pædagoguddannelsen, så de kan løse arbejdsopgaverne som uddannet pædagog på arbejdspladsen tilfredsstillende. En sammenligning af dimittenders og praktiksteders vurderinger indikerer, hvorvidt pædagoger uddannet under den nye reform kan imødekomme det behov for viden og kompetencer, der er på arbejdsmarkedet. Samlet ses det af figuren nedenfor, at der generelt er overensstemmelse mellem dimittendernes anvendelse af kompetencer og arbejdsmarkedets behov.

Undersøgelsen viser, at samtlige nævnte kompetencer vurderes som vigtige af praktikstederne, idet det for alle kompetencer gælder, at mindre end 5 pct. af praktikstederne *i mindre grad* eller *slet ikke* vurderer, at kompetencerne er vigtige. Samtidig vurderer langt hovedparten af dimittenderne, at de anvender kompetencerne i deres daglige arbejde. 19 pct. af dimittenderne angiver dog, at de *i mindre grad* eller *slet ikke* anvender evnen til at indgå i forskellige organiseringer og ledelsesformer (herunder i projekter) og tilrettelæge sit arbejde på baggrund heraf. Dette kan dog forklares med, at det endnu ikke har været aktuelt for nyuddannede pædagoger at anvende denne kompetence i deres arbejde.

Sammenligningen af dimittender og praktiksteder viser, at færre dimittender i *meget høj* eller *høj grad* anvender de nævnte kompetencer, sammenlignet med hvor vigtige disse kompetencer er ifølge praktikstederne, som repræsenterer det pædagogiske arbejdsmarked. Der er dog overensstemmelse mellem praktikstedernes og dimittendernes vurderinger i forhold til sociale kompetencer (evne til at opbygge og indgå sociale relationer med bruger og forældre/pårørende samt evne til at drage omsorg og udvise empati ud fra en forståelse af brugerens omstændigheder og behov).

Figur 15: Praktikstedernes vurdering af vigtighed og dimittendernes vurdering af anvendelse af kompetencer.



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt dimittender (n=447) og praktiksteder (n=753). Kun dimittender, som har angivet at arbejde som pædagog, er medtaget.

Undersøgelsen viser, at dimittenderne på tværs af alle kompetencer i højere grad vurderer, at de *anvender* kompetencerne, end de vurderer at de har *opnået* kompetencerne på pædagoguddannelsen (se figur G i bilag). De mest markante forskelle ses for kompetencerne evne til *at agere inden for de love og regler samt administrative og økonomiske rammer, der er for det pædagogiske arbejde*, evne *til at kommunikere i skrift og tale med kollegaer i og uden for egen profession, forvaltning og sociale myndigheder* samt evne *til at opbygge og indgå sociale relationer med brugere og forældre/pårørende*. Dette tegner et billede af, at mange praktiske og sociale kompetencer først opnås fuldt ud, når de anvendes i praksis i det daglige arbejde.

I forhold til øvrige kompetencer af relevans for arbejdsmarkedet peger praktiksteder typisk på, at dimittenderne skal kunne indgå og fungere selvstændigt i institutionens kultur/arbejdsfællesskab, hvor man diskuterer og planlægger og agerer. Det er derfor vigtigt, at de nyuddannede pædagoger er handlelygtige og tør tage ansvar.

I spørgeskemaundersøgelsen peger dimittenderne ligeledes på en række kompetencer, de vurderer at mangle i større eller mindre grad. De samme evner peger flere praktiksteder og undervisere fra casestudierne på, at nogle studerende mangler. Der er et udbredt ønske om kompetenceudvikling inden for kommunikation. Ønsket går dels på kommunikation i forhold til svære samtaler med forældre og pårørende, dels på kommunikation i forhold til skriftligt/administrativt arbejde i forbindelse med indberetninger, udvikling af handleplaner og navigation af tværfagligt samarbejde med forskellige instanser og myndigheder. En dimittend stiller følgende spørgsmål: "Hvordan arbejder kommuner/ forvaltninger? Hvem tager beslutningerne? Hvad betyder det for mig som pædagog? Hvad betyder det for den målgruppe, jeg arbejder med? Hvordan bør man forholde sig som privat/ professionel person?" Fælles for begge typer kommunikation er et ønske om konkrete handlekompetencer i forhold til opgaver, de møder på arbejdspladsen. Endelig peger flere studerende på et umødt behov for viden om udviklingspsykologi, generel viden om diagnoser og medicinering, samt erfaring med konkrete pædagogiske værktøjer og redskaber i praksis.

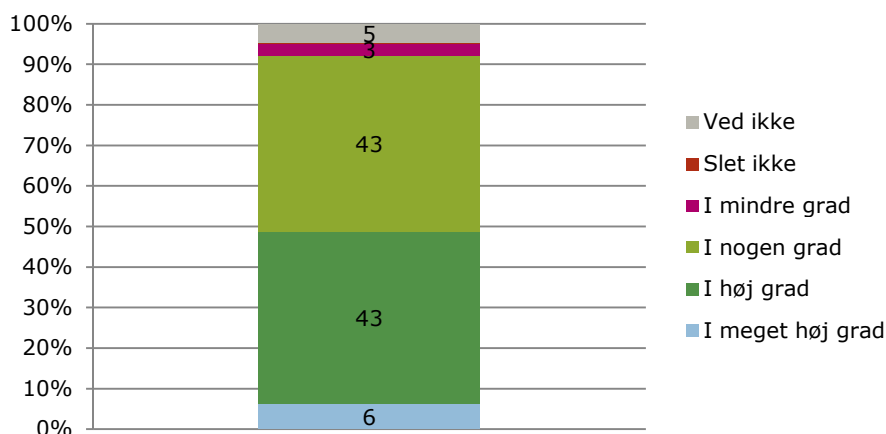
Ved casestudierne peger underviserne på, at de anser evner inden for omsorg, dannelse, trivsel, skabelse af trygt miljø som del af det pædagogiske grundlag, der derfor også vil blive efterspurgt, at pædagoger evner fremadrettet. På casestudiet var det også gennemgående, at informanterne vurderede, at pædagoger fremover skal have kompetencer til at kunne arbejde inden for ældrepedagogikken, hvilket flere vurderede i højere grad vil efterspørges på det fremtidige arbejdsmarked.

Endelig viser yderligere analyse af registerdata fra Danmarks Statistik, at der ikke er markante forskelle i den forventede tilbagetrækning inden for de tre specialiseringer (se tabel C i bilag).

4.3 Er de studerende blevet bedre pædagoger efter reformen?

Figuren nedenfor viser praktikstedernes generelle vurdering af, hvorvidt pædagoger uddannet efter reformen, som trådte i kraft i 2006, er kvalificerede til at bestride jobs i deres institutioner. Halvdelen af praktikstederne angiver, at pædagoger uddannet under den nye reform *i meget høj* eller *høj grad* er kvalificerede til at bestride jobs i deres institution, mens næsten halvdelen kun *i nogen* eller *mindre grad* vurderer, at de uddannede pædagoger er kvalificerede.

Figur 26: Vurdering af, hvorvidt pædagoger uddannet efter reformen, som trådte i kraft i 2006, er kvalificerede til at bestride jobs i institutionen



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt praktiksteder (n=758).

En yderligere statistisk analyse viser, at 51 pct. af tilbuddene for børn og unge vurderer, at pædagoger uddannet efter reformen *i høj* eller *i meget høj* grad er kvalificerede til at bestride jobs i deres institutioner (se figur H i bilag). De tilsvarende andele for tilbud for mennesker med funktionsnedsættelse og tilbud for mennesker med sociale problemer er henholdsvis 46 pct. og 37 pct. Dette kan skyldes, at de to sidstnævnte specialiseringer kræver særlige kompetencer, der ikke dækkes under den milde specialisering.

Hvorvidt de færdiguddannede pædagoger (fra den nye reform) er kvalificerede, vurderes forskelligt i casestudierne. Ved casestudiet giver nogle repræsentanter fra praktiksteder udtryk for, at de nyuddannede forventes at kunne indgå i arbejdet på lige fod med andre ansatte. Andre giver udtryk for, at de nyuddannede først gennem erfaring på arbejdsmarkedet lærer at begå sig i praksis, hvilket repræsentanter fra især specialområdet vurderer.

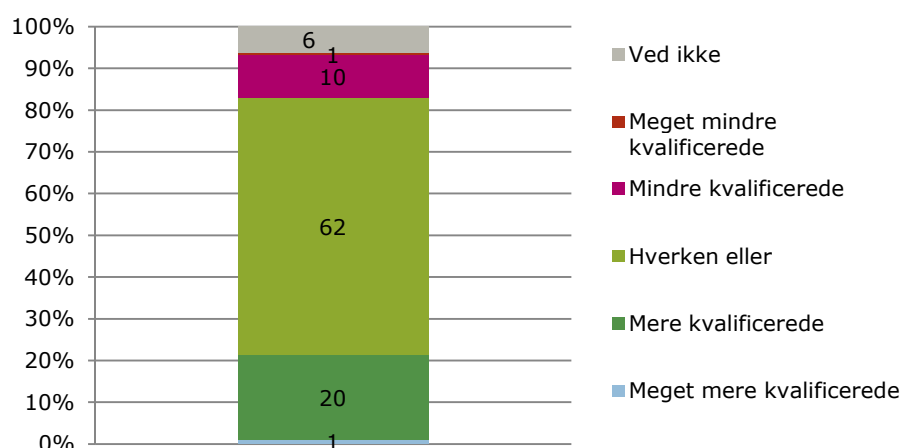
Et andet forhold, der vurderes forskelligt, er, hvorvidt kompetencerne, de studerende lærer, skal have karakter af redskaber, de kan anvende i praksis, eller om de skal lære kompetencer, der sætter dem i stand til at navigere i en omskiftelig kontekst. I casestudierne gives der udtryk for begge holdninger. Ved interviewundersøgelse blandt studieledere vurderes: *"De studerende skal aflæres, at mange tror, at de skal lære en række opskrifter, de kan bruge i praksis – det er en illusion, sådan fungerer det ikke i praksis. De studerende skal reflektere over egne værdier, have fokus på ikke at overføre fordomme."* Denne evne til at navigere i en omskiftelig praksis underbygger vigtigheden af, at de studerende kan koble og reflektere over brugen af teori i praksis. Det er studerende, der evner dette, der bliver de gode pædagoger, vurderes det af praktiksteder ved casestudiet. I forlængelse heraf taler studieledere samt informanter fra praksis om, at der er *handletvang* i praksis. Med begrebet *handletvang* henvises til de situationer, hvor der er brug for at handle, samt at dette sker hurtigt.

En studieleder forklarer, at det handler om at kunne *"inderliggøre og bruge teorierne – at kunne handle klogt i praksis (...)* Der er *handletvang* i mange situationer, man skal handle hurtigt. Derfor er det en dygtig pædagog, når pågældende har reflekteret løbende og omsat sine erfaringer til *handlekompetence*."

Det vurderes her, at der er brug for *handlekompetence* på det pædagogiske arbejdsmarked, samt at denne *handlekompetence* kommer af løbende refleksion samt omsatte erfaringer. Derfor er det problematisk, når det vurderes, at studerende i de lønnede praktikker ikke har tid til at træde et skridt tilbage i hverdagen og reflektere.

Figur 27 viser praktikstedernes vurdering af, hvorvidt pædagoger uddannet efter reformen, som trådte i kraft i 2006, er mere eller mindre kvalificerede til at bestride jobs i deres institution end pædagoger uddannet efter den tidligere uddannelse. Næsten to ud af tre praktiksteder (62 pct.) vurderer ikke, at der er forskel i kvalifikation hos pædagoger uddannet under den nuværende og den tidligere pædagoguddannelse. Samlet set vurderer praktikstederne dog udviklingen i pædagogerne forholdsvis positivt, idet 21 pct. vurderer, at pædagoger nu er *meget mere* eller *mere kvalificerede*, og 11 pct. vurderer, at pædagoger nu er *meget mindre* eller *mindre* kvalificerede end tidligere.

Figur 27: Vurderer du, at pædagoger uddannet efter reformen, som trådte i kraft i 2006, er mere eller mindre kvalificerede til at bestride jobs i institutionen end pædagoger uddannet efter den tidligere uddannelse?



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt praktiksteder (n=619). Kun respondenter, der har haft praktikanter før reformen trådte i kraft, er medtaget.

Yderligere analyse indikerer, at 29 pct. af tilbuddene for mennesker med funktionsnedsættelse vurderer, at pædagoger uddannet efter reformen er *mere eller meget mere* kvalificerede til at bestride jobs i de enkelte institutioner (se figur H). De tilsvarende andele for tilbud for børn og unge og tilbud for mennesker med sociale problemer udgør henholdsvis 20 pct. og 16 pct. Omvendt vurderer hele 13 pct. af tilbuddene for børn og unge, 10 pct. af tilbuddene for mennesker med funktionsnedsættelse og 7 pct. af tilbuddene for mennesker med sociale problemer, at pædagoger er *mindre* eller *meget mindre* kvalificerede til at bestride jobs i deres institutioner end pædagoger uddannet før reformen (se figur I i bilag).

Sammenfattende tegner der sig et billede af, at dimittenderne opnår en bred vifte af relevante kompetencer, der generelt set imødekommer arbejdsmarkedets behov. Det er i øvrigt ret interessant at se, at mange dimittender angiver, at de "i meget høj grad" anvender kompetencerne i deres daglige arbejde, mens markant færre angiver, at de på pædagoguddannelsen har opnået samme kompetencer. Dette tyder på, at kompetencerne opnås i forlængelse af uddannelsen.

Der er dog samtidig enighed blandt dimittender og praktiksteder om et større fokus på kompetencer i forhold til at indgå i forskellige organisationer og ledelsesformer (herunder i projekter) og tilrettelægge sit arbejde på baggrund af evne til at agere inden for de love og regler samt administrative og økonomiske rammer, der er for det pædagogiske arbejde, evne til at udvikle og kvalificere arbejdspladsens praksis på et systematisk grundlag, herunder at dokumentere og evaluere processer, der fremmer brugerens trivsel og læring samt evne til at kommunikere i skrift og tale med kolleger i og uden for egen profession, forvaltning og sociale myndigheder.

Ligeledes er der blandt undervisere, praktiksteder og studerende enighed om, at praktiske (musiske) færdigheder og handlekompetencer bør vægtes højere, særligt inden for kommunikation i forhold svære samtaler med forældre og pårørende og kommunikation i forhold til skriftligt/administrativt arbejde i forbindelse med indberetninger, udvikling af handleplaner og navigation af tværfagligt samarbejde med forskellige instanser og myndigheder. Dette med henblik på at de nyuddannede pædagoger kan fungere på en arbejdsplads.

BILAG 1: METODEBESKRIVELSE

Rambøll har i evalueringen gennemført følgende dataindsamlingsaktiviteter:

- Dokumentanalyse af lovgrundlag og bekendtgørelser samt eksisterende undersøgelser og rapporter
- Telefoninterview med førende forskere på det pædagogiske område
- Spørgeskemaundersøgelse blandt dimittender
- Spørgeskemaundersøgelse blandt praktiksteder
- Spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere
- Casestudier på fem udbudssteder, herunder interviews med studieledere, undervisere, repræsentanter fra praktiksteder og studerende
- Interviewundersøgelsen blandt studieledere (telefoninterview)
- Telefoninterview med interessenter
- Registerudtræk fra Danmarks Statistik.

Dataindsamlingsaktiviteterne og datakvaliteten er beskrevet i det følgende.

Dokumentanalyse.

Formålet med dokumentanalysen er at informere om udviklingen af interviewguides og spørgeskemaer samt perspektivere vurderingen af uddannelsens målopfyldelse og relevans i forhold til de formulerede målsætninger.

Rambøll har i den forbindelse inddraget følgende dokumenter:

- Lov om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog (LOV nr. 315 af 19/04/2006)
- Forslag til Lov om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog
- Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog (BEK nr. 1122 af 27/09/2010).
- Censorformandsskabets beretninger (beretning 2008/09, 2009/10 og 2010/11).
- Studerendes vurdering af teori og praksis på professionsbacheloruddannelserne, Torben Pilegaard Jensen og Søren Haselmann (2010). Anvendt KommunalForskning.
- Børn og Unge – Forskning, nr. 12 (2011), temanummer om pædagoguddannelsen, BUPL.
- Praktik i pædagoguddannelsen - uddannelse, opgaver og ansvar, Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 1, 2009. Afdelingen for videregående uddannelser og internationalt samarbejde, Undervisningsministeriet.
- Pædagoguddannelsen og læreruddannelsen, Redegørelse til Folketinget Undervisningsministeriet, marts 2004.
- VIDA - statusrapport 1, Videnbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud – Modelprogram design og metode. Bente Jensen (red.), VIDA-forskningsserien 2011:1.
- Effekter af indsatser for socialt udsatte børn i daginstitutioner, HPA projektet: Handlekompetencer i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge - indsats og effekt. Bente Jensen.
- Indsatsen over for socialt udsatte børn i dagtilbud: Teori og praksis i landets kommuner. Jill Mehlbye, AKF og Bente Jensen. DPU, 2009.

Survey blandt dimittender.

Populationen for survey blandt dimittender er studerende fra den første årgang på den nye uddannelse, som den er implementeret efter reformen. Rambøll indhentede navn, cpr-nummer, samt kontaktoplysninger på alle dimittender fra institutionerne. I alt 2.413 personer indgik i populationen.¹⁸ Rambøll indhentede derefter opdaterede kontaktoplysninger på alle dimittender via CPR. Endelig udtog Rambøll en tilfældig stikprøve på 1.100 dimittender til brug ved spørgeskemaundersøgelsen. De udvalgte dimittender blev kontaktet postalt i uge 50 med et individuelt link til et elektronisk spørgeskema (se spørgeskema nedenfor). Derefter gennemførtes besvarelsen af dimittenderne som en internetbaseret spørgeskemaundersøgelse. Rambøll gennemførte telefonisk rykkerrunde i uge 2. Survey blandt dimittender blev afsluttet den 9. januar 2012. Besvarelsesprocenten er præsenteret i tabellen nedenfor.

Besvarelsesprocent blandt dimittender

	Antal	Procent
Delvist besvarede	20	1,8
Besvarede	664	60,4
Frafald	416	37,8
I alt	1100	100,0

Besvarelsesprocenten på 62,2 % blandt dimittenderne vurderes som værende god. Dertil kommer, at datagrundlaget udgør 684 respondenter, hvilket er tilstrækkeligt i forhold til de gennemførte analyser.

Survey blandt undervisere

Populationen for survey blandt undervisere er samtlige undervisere, der i 2011 har undervist på pædagoguddannelsen. Kontaktoplysninger i form af navn og e-mail adresser er indhentet via udbudsstederne. I alt 585 undervisere indgår i undersøgelsen. Underviserne blev kontaktet via e-mail i uge 50 med et individuelt link til et elektronisk spørgeskema (se spørgeskema nedenfor). Derefter gennemførtes besvarelsen af underviserne som en internetbaseret spørgeskemaundersøgelse. Rambøll gennemførte telefonisk rykkerrunde i uge 2, og spørgeskemaundersøgelsen blev afsluttet den 6. januar 2012. Besvarelsesprocenten er præsenteret i tabel nedenfor.

Besvarelsesprocent blandt undervisere

	Antal	Procent
Delvist besvarede	28	4,8
Besvarede	449	76,8
Frafald	108	18,5
I alt	585	100,0

Besvarelsesprocenten på 81,6 pct blandt undervisere vurderes som værende særdeles god. Spørgeskemaundersøgelsen er desuden gennemført som en totalundersøgelse blandt samtlige relevante undervisere og udgør således et repræsentativt kvantitativt datagrundlag for de gennemførte analyser.

Survey blandt praktiksteder

Populationen for survey blandt praktiksteder er ledere eller pædagoger med praktikanter på institutioner, der i 2011 havde praktikanter fra pædagoguddannelsen. Kontaktoplysninger på 4.496 praktiksteder blev identificeret via uddannelsesinstitutionerne, og blandt disse udtrak Rambøll en tilfældig stikprøve på 1.600 praktiksteder til inddragelse i spørgeskemaundersøgelsen. Af disse udgik 168 praktiksteder, da de ikke havde haft studerende i praktik efter reformen og derfor ikke var inden for målgruppen.

Praktikstederne blev kontaktet via e-mail i uge 50 med et individuelt link til et elektronisk spørgeskema. Derefter gennemførtes besvarelsen af relevante medarbejdere som en internetbaseret spørgeskemaundersøgelse (se spørgeskema nedenfor). Rambøll gennemførte telefonisk rykkerrunde i uge 2, og spørgeskemaundersøgelsen blev afsluttet den 10. januar 2012. Besvarelsesprocenten er præsenteret i tabel nedenfor.

¹⁸ Det seneste tal i UVM-databank over fuldførte på pædagoguddannelsen viser, at der er 4.318 dimittender.

Besvarelsesprocent blandt praktiksteder

	Antal	Procent
Delvist besvarede	47	3,3
Besvarede	753	52,6
Frafald	632	44,1
I alt	1432	100,0

Datakvaliteten for spørgeskemaundersøgelsen blandt praktikstederne vurderes som værende tilfredsstillende med afsæt i et samlet datagrundlag bestående af 800 praktiksteder, hvilket svarer til en besvarelsesprocent på 55,9 %.

Casestudier på fem udbudssteder

Rambøll gennemførte casestudier på følgende udbudssteder:

- VIA UC (Ikast)
- UC Nordjylland (Aalborg)
- UCC (Frøbel)
- VIA UC (Peter Sabroe)
- UC Sjælland (Vordingborg)

Udbudsstederne er udvalgt med sigte på spredning i forhold til organisering og udmøntning af pædagoguddannelsen samt variation i størrelse på udbudssted og geografisk lokalisering (landsdel/større universitetsby/provinsby). Casestudierne var struktureret omkring interviewes med studieledere, studerende, undervisere og repræsentanter for praktiksteder.

Fremgangsmåden i de fem casestudier var som følger: Rambøll gennemførte forud for casestudiet en dokumentanalyse af uddannelsesinstitutionens strategi (på det pædagogiske område), handlingsplaner, studieordninger, evalueringer og udviklingsprojekter. Derefter gennemførte Rambøll casestudierne af en dags varighed med

- Interview med studieleder for pædagoguddannelsen på den udvalgte professionshøjskole.
- Interview med 5-6 undervisere på pædagoguddannelsen (som gruppeinterview)
- Interview med 10-15 studerende (i form af to gruppeinterview)
- Interview med 4-5 afgangere af studerende fra udbudsstedet (både dagtilbud og specialinstitutioner).

Interviewene gennemførtes på baggrund af semistrukturerede interviewguides.

Telefoninterview med studieledere

Populationen for telefoninterviews med studielederne er studieledere på pædagoguddannelsen, der ikke interviewes i forbindelse med casestudiet. Interviewene gennemførtes som strukturerede interview (se interviewguide nedenfor) i perioden fra december 2011 til januar 2012.

Telefoninterview med interessenter

Populationen for telefoninterview med interessenter er repræsentanter fra Kommunernes Landsforening (KL), Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforening (BUPL), De Pædagogstuderendes Landsorganisation (PLS), Socialpædagogernes Landsforbund (SL), Professionshøjskolernes Rektorkollegium og Forældre til Børn i Dagtilbud (FOLA). Interessenterne er udpeget af Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser samt følgegruppen for pædagoguddannelsen. Interviewene gennemførtes som perspektiverende interview (se interviewguide nedenfor) i perioden fra december 2011 til januar 2012.

Registerudtræk

Rambøll har som et led i undersøgelsen udført en række særkørsler på de pædagoguddannede via Danmarks Statistiks Forskerserviceordning. Særkørslerne blev gennemført i december 2011 med udgangspunkt i Danmarks Statistiks Integrerede Database for Arbejdsmarkedsforskning (IDA). Populationen for særkørslen er pædagoguddannede identificeret med udgangspunkt i Danmarks Statistik variable for højest fuldførte erhvervskompetencegivende uddannelse (8-cifret forspaltekode - EKFSF):

50200090	Pædagogik Indv.udd. ml.lang vidg.
50201010	Pædagog
50201020	Socialpædagogik, videregående

Den efterfølgende klassificering i forhold til de tre specialiseringer tager udgangspunkt i variabelen Branchekode (BRANCHE1) for arbejdsstedet:

Specialiseringen ift. børn og unge

853210	Vuggestuer
853215	Børnehaver
853220	Fritidshjem mv.
853225	Aldersintegrerede institutioner
853230	Fritidsklubber for unge
853205	Dagplejemødre
801030	Ungdoms- og efterskoler
801010	Folkeskole o.l.

Specialiseringen ift. mennesker med funktionsnedsættelse:

853140	Døgninstitutioner for voksne med handicap
853150	Plejhjem og beskyttede boliger
801020	Specialskoler for handicappede
804230	Andre skoler med almindelig voksenundervisning

Specialiseringen ift. mennesker med sociale problemer:

853110	Døgninstitutioner for børn og unge
853120	Familiepleje
853130	Institutioner for stofmisbrugere og alkoholskadede
853160	Forsorgshjem mv.
853190	Andre sociale foranstaltninger omfattende institutionsophold

Inden for de tre specialiseringer er de ansatte opdelt aldersmæssigt i femårs intervaller med henblik på at vurdere, hvilke forskelle der kan forventes i tilbagetrækningsprofilen.

Datakvaliteten vurderes at være god. Brugen af Danmarks Statistiks registre har den fordel, at dækningsgraden er tæt på fuldstændig. Udfordringen er, at registreringen af branchekoderne kan være behæftet med usikkerhed, fx på grund af for generelle registreringer eller fusioner af institutioner.

BILAG 2: TABELLER OG FIGURER

Tabel A: Specialisering og ansættelse

Hvilken specialisering har du på pædagoguddannelsen? Hvilken type tilbud er du ansat på?					
	Tilbud for børn og unge	Tilbud for mennesker med funktionsnedsættelser	Tilbud for mennesker med sociale problemer	Andet	Total
Børn og unge	85 %	8 %	6 %	2 %	101 %
Mennesker med nedsat funktionsevne	31 %	58 %	2 %	10 %	101 %
Mennesker med sociale problemer	46 %	15 %	31 %	8 %	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt dimittender, n=457.

Tabel B: Vigtighed af specialisering og muligheder for at rekruttere pædagoger med relevant specialisering

"Vi lægger vægt på pædagogers specialisering på uddannelsen i forbindelse med ansættelser" og "Det er nemt at rekruttere pædagoger, som har en specialisering på uddannelsen inden for det område, vores institution arbejder med."							
	Meget uenig	Uenig	Hverken eller	Enig	Meget enig	Ved ikke	Total
Meget uenig	30 %	22 %	16 %	5 %	5 %	22 %	100 %
Uenig	2 %	34 %	27 %	19 %	3 %	16 %	101 %
Hverken eller	1 %	7 %	46 %	23 %	9 %	15 %	101 %
Enig	2 %	13 %	24 %	45 %	8 %	8 %	100 %
Meget enig	3 %	13 %	22 %	22 %	35 %	4 %	99 %
Ved ikke	3 %	14 %	29 %	28 %	12 %	14 %	100 %

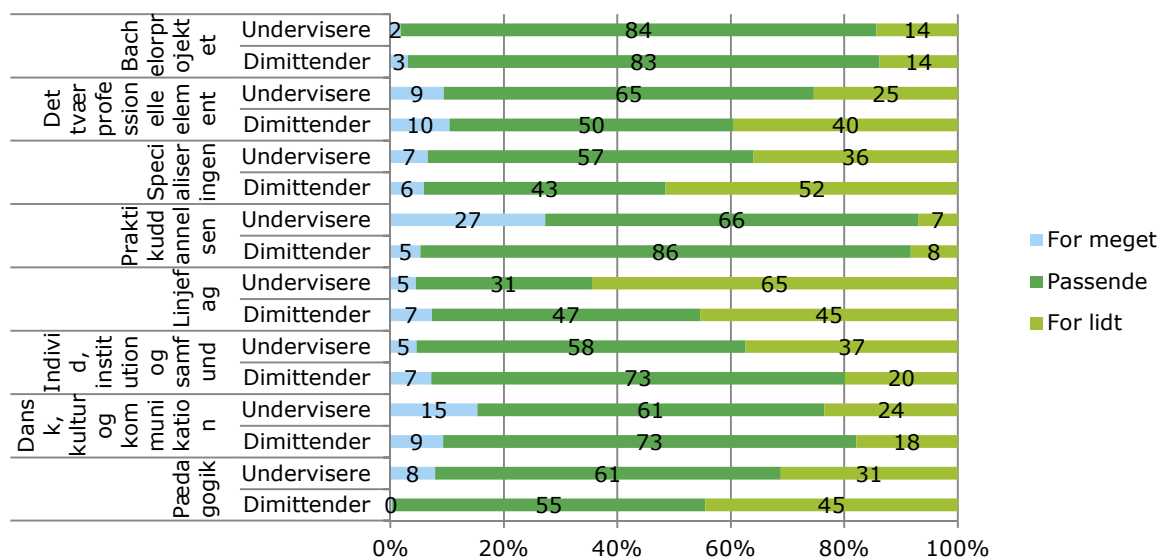
Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt praktiksteder, n=772.

Tabel C: Aldersfordeling blandt pædagoger inden for forskellige brancher

	Børn og unge	Funktionsnedsættelse	Sociale problemer	Andet	Ingen branchekode	I alt
29 år eller mindre	9,7 %	10,4 %	11,2 %	5,8 %	2,6 %	8,2 %
30-34 år	16,0 %	13,7 %	15,6 %	10,4 %	5,4 %	13,2 %
35-39 år	14,6 %	13,1 %	14,7 %	12,8 %	6,1 %	12,9 %
40-44 år	15,5 %	15,0 %	16,4 %	14,6 %	7,2 %	14,1 %
45-49 år	15,4 %	16,3 %	16,0 %	17,3 %	8,2 %	14,7 %
50-54 år	14,2 %	15,7 %	13,8 %	18,0 %	11,3 %	14,5 %
55-59 år	11,5 %	11,6 %	9,0 %	15,3 %	12,8 %	12,1 %
60 år eller mere	3,2 %	4,1 %	3,3 %	5,9 %	46,5 %	10,5 %
I alt	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

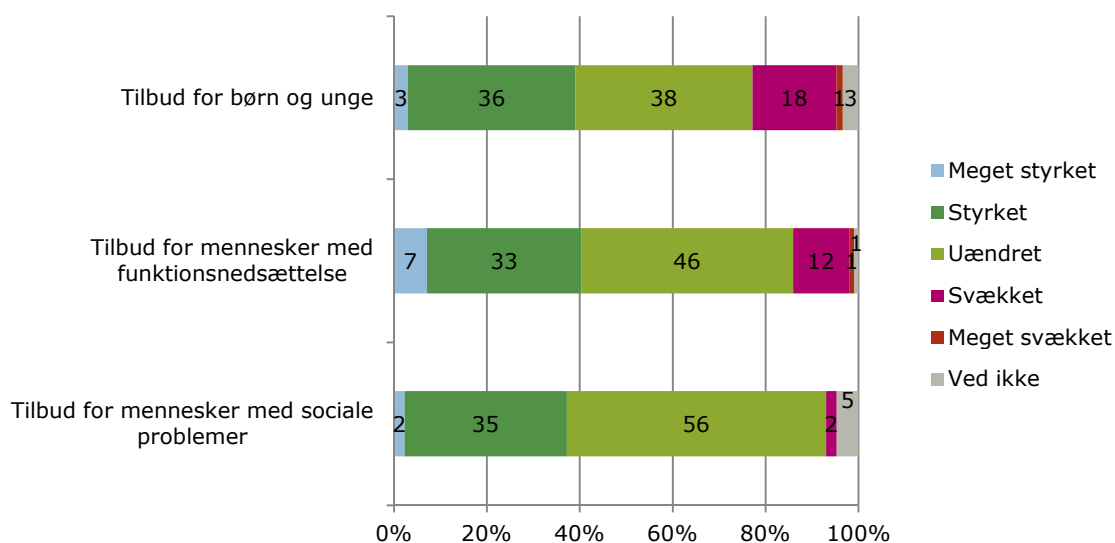
Kilde: Danmarks Statistik og DREAM.

Figur A: Hvordan vurderer du vægtningen af fagene og de faglige elementer på pædagoguddannelsen i forhold til at sikre, at færdiguddannede pædagoger kan løse de opgaver, de bliver stillet overfor? Fordeling uden ved ikke-svar



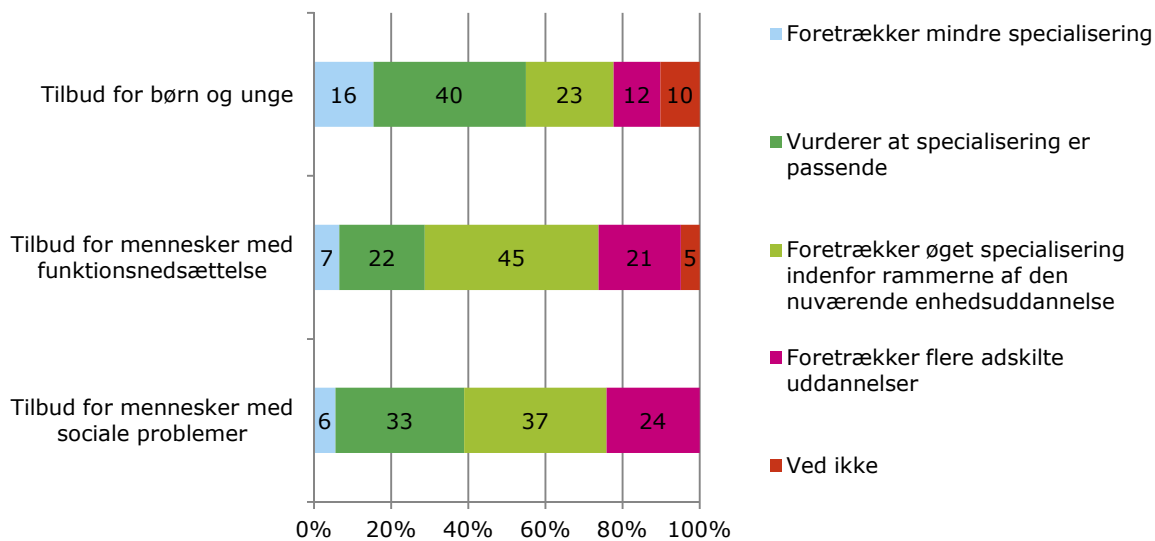
Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt dimittender (n=679) og undervisere (n=469).

Figur B: Praktiksteder: Er praktikken blevet styrket eller svækket efter reformen af pædagoguddannelsen? Fordelt på type af tilbud.



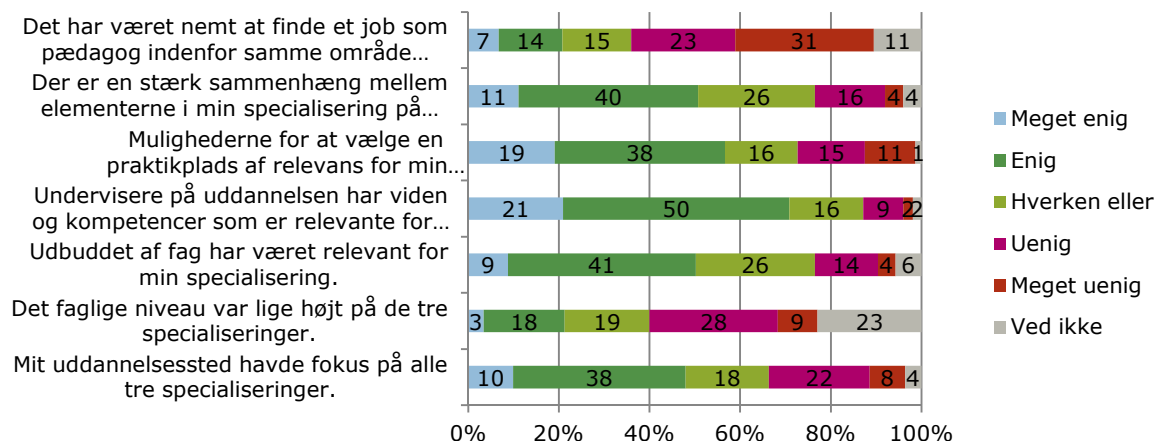
Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt praktiksteder. Praktikstederne havde mulighed for at angive tilbudstypen "Andet", som dog er frataget her. n=632.

Figur C. Praktiksteder: Hvordan foretrækker du en eventuel specialisering på pædagoguddannelsen? Fordelt på type af tilbud



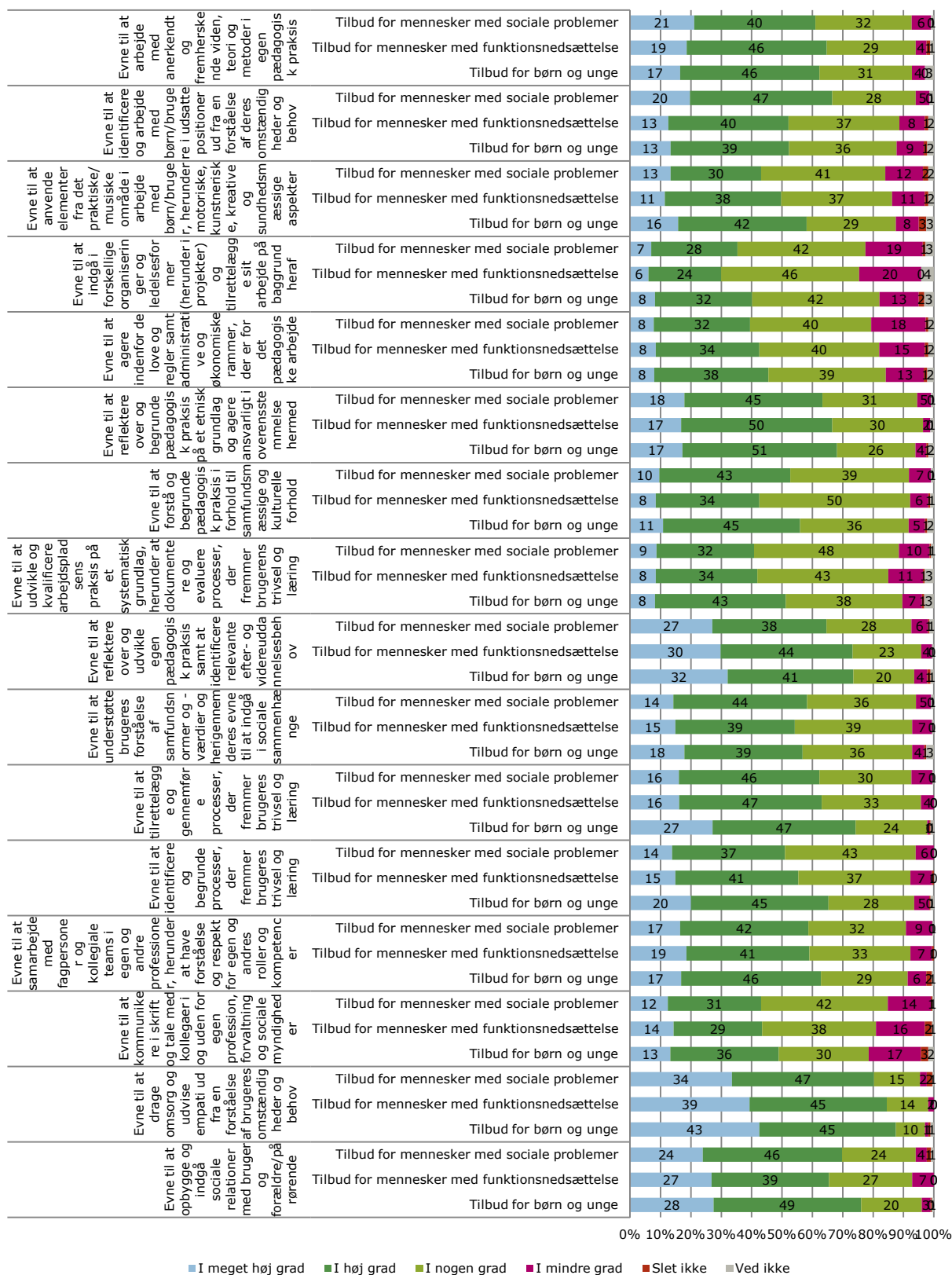
Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt praktiksteder. Praktikstederne havde mulighed for at angive tilbudstypen "Andet", som dog er frataget her. n=772

Figur D: Hvor enig eller uenig er du i nedenstående udsagn om din specialisering?



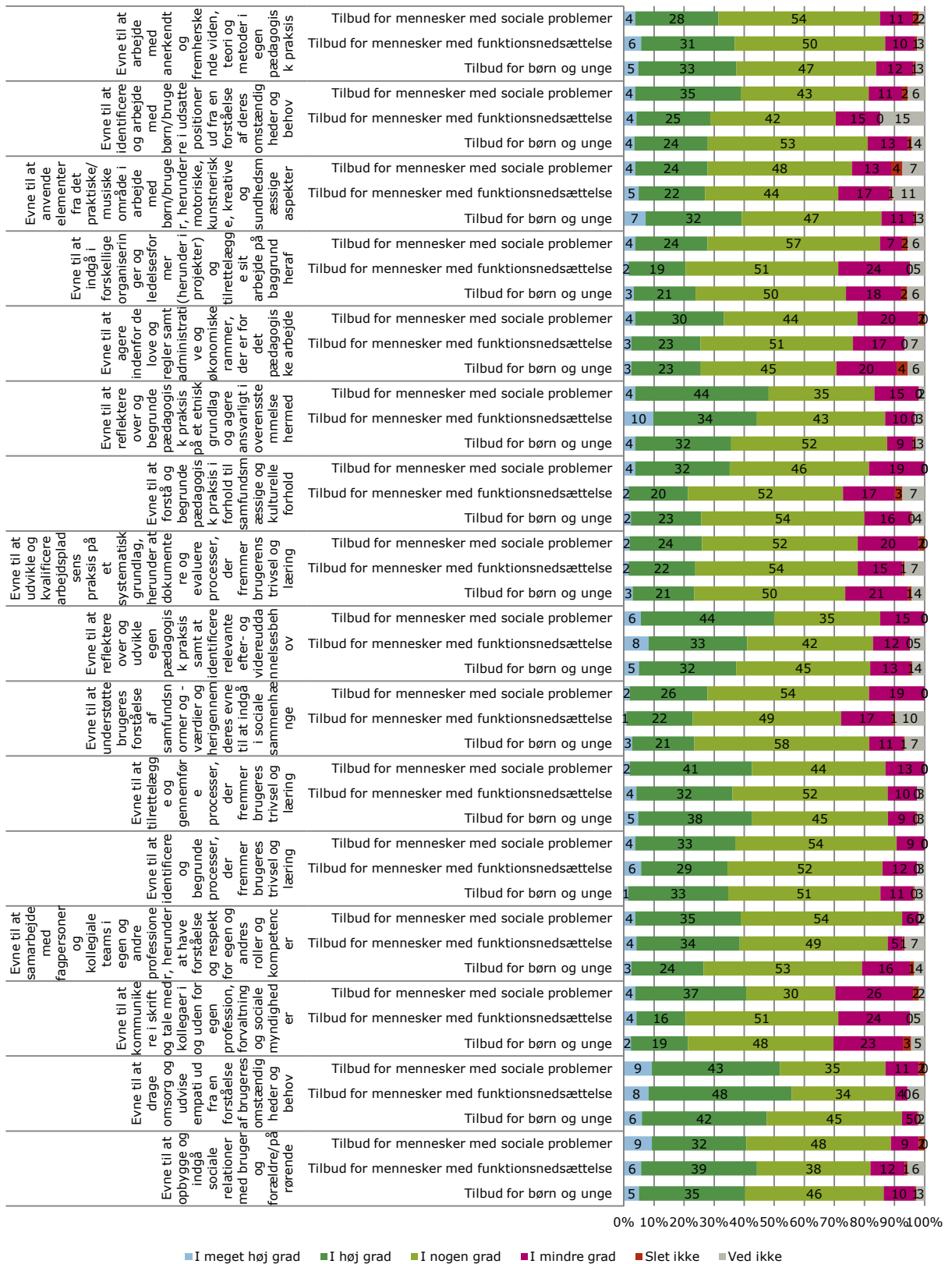
Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt dimittender, n=669.

Figur E: Dimittender: Vurdering af opnåede kompetencer på pædagoguddannelsen. Fordelt på specialisering



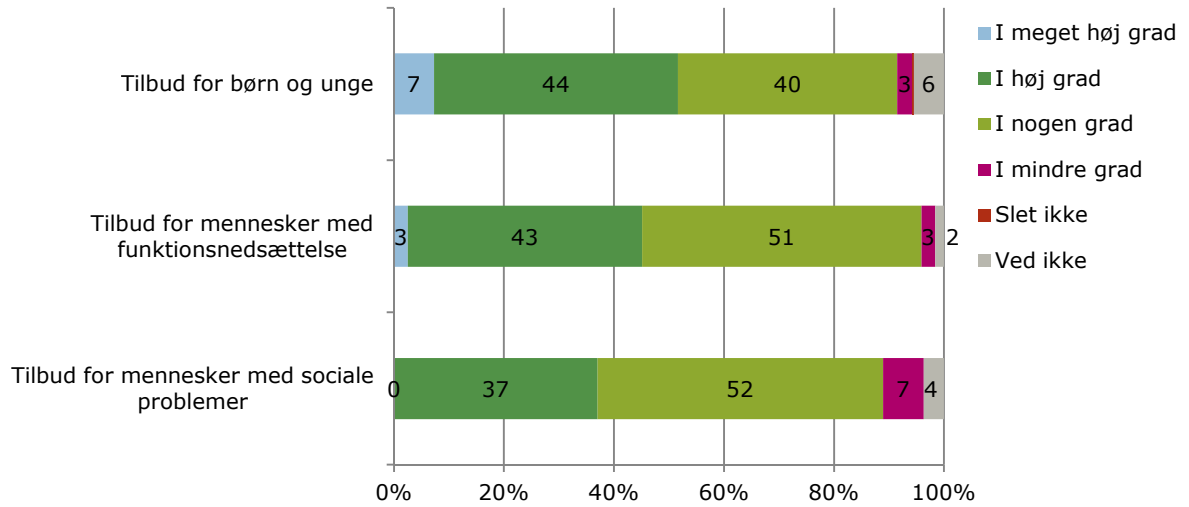
Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt dimittender. n=664

Figur F Praktiksteder: Vurdering af opnåede kompetencer på pædagoguddannelsen. Fordelt på type af tilbud



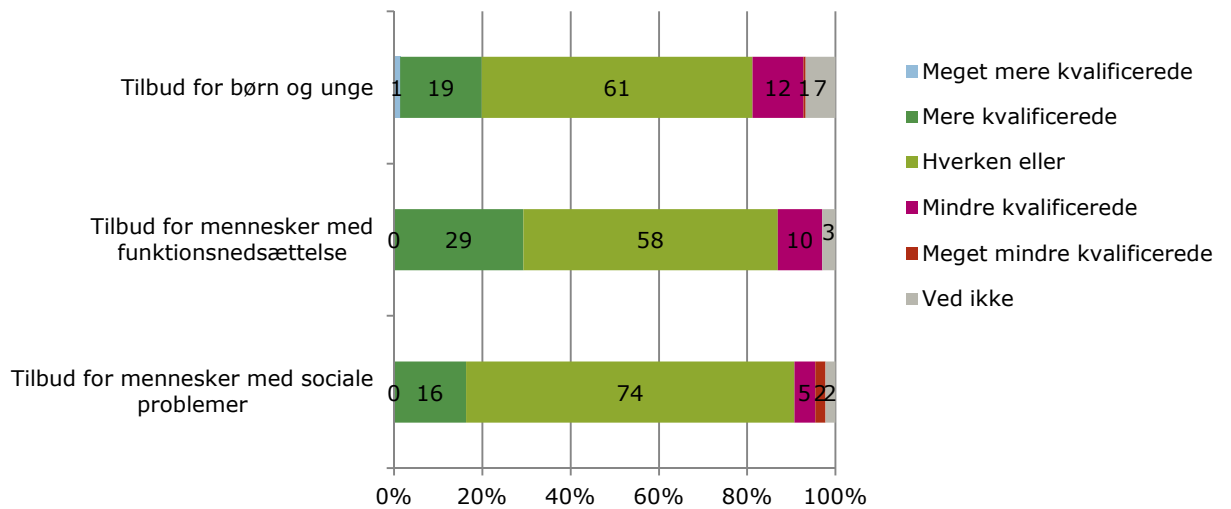
Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt praktiksteder. n=765.

Figur H: Praktiksteder: Vurdering af, hvorvidt pædagoger uddannet efter reformen, som trådte i kraft i 2006, er kvalificerede til at bestride jobs i institutionen? Fordelt på type af tilbud



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt praktiksteder. Praktikstederne havde mulighed for at angive tilbudstypen "Andet", som dog er frataget her. n=758

Figur I: Praktiksteder: Vurdering af, hvorvidt pædagoger uddannet efter reformen, som trådte i kraft i 2006, er mere eller mindre kvalificerede til at bestride jobs i institutionen, end pædagoger uddannet efter den tidligere uddannelse? Fordelt på type af tilbud



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt praktiksteder. Praktikstederne havde mulighed for at angive tilbudstypen "Andet", som dog er frataget her. n=618

BILAG 3: INTERESSENTERNES PERSPEKTIVER

Rambøll har som et led i evalueringen gennemført en række perspektiverende interview med interessenter på det pædagogiske område. Interessenternes perspektiver på en række centrale elementer af pædagoguddannelsen er præsenteret nedenfor.

Det faglige niveau (herunder adgangskrav og kompetencemål og CKFer)

Der er blandt interessenterne ikke udbredt enighed om udviklingen i det faglige niveau. Virkeligheden er blevet mere kompleks, pædagogerne skal kunne mere om mere. Flere interessenter vurderer, at de studerende er blevet skriftligt dygtigere, mens deres handlekompetencer er blevet nedprioriteret. Der peges af flere på, at der er for lidt tid til undervisning, og at der mangler rum til refleksion. Det er blevet for meget selvstudie, hvilket kan mærkes på det faglige niveau i forhold til handlekompetencerne og refleksionsniveauet blandt de studerende. Endelig peges flere på, at uddannelsen mangler et større trænings- og øvelsesaspekt. CKF'erne vurderes af flere til at være en positiv ændring, men indholdet er for bredt og for omfattende til, at de er realistiske i udmøntningen af undervisningen på uddannelsen.

Fagkonstruktionen

Hovedparten af interessenterne vurderer, at konstruktionen af undervisningsfagene er en af de store ændringer i uddannelsen. Det har taget tid at finde identiteten i fagene, og der har været store variationer af vægtningen i fagelementerne alt efter underviserens baggrund. Overordnet set vurderer hovedparten af interessenterne, at intentionerne bag fagkonstruktionen er god, men at det kræver tid at implementere. Dertil kommer, at fagkonstruktionen forudsætter at underviserne er klædt på til at løfte det tværfaglige, så de ikke blot går til fagene med egen faglighed. Interessenterne peges dog alle på, at nogle af undervisningsfagene ikke hænger fornuftigt sammen i forhold til delelementerne – det er dog forskelligt, hvilke fag der i den forbindelse peges på. Endelig oplever flere interessenter, at psykologi er blevet nedprioriteret, og at det kan være problematisk, da det er vigtigt i forhold til arbejdet som pædagog.

Specialisering

Hovedparten af interessenterne vurderer, at specialiseringerne har meget lille betydning, da de overlapper for meget til at fungere som egentlige specialiseringer. Interessenterne er delte, i forhold til om specialiseringerne skal skærpes yderligere eller opløses. Der peges på begge dele. Langt de fleste interessenter peges på, at manglen på praktikpladser på specialområdet er en hindring på nuværende tidspunkt.

Praktik

Flere af interessenterne peges på, at praktikdokumentet er rigtig godt, når det anvendes. Tilsvarende vurderer langt de fleste, at det er problematisk med den lønnede praktik. Dette risikerer at give udfordringer i forhold til skellet mellem uddannelse og hverdagen på praktikstedet. I forhold til længden af praktikperioderne er der ikke enighed blandt interessenterne. For at sætte mere fokus på uddannelseselementet i praktikken vurderer nogle af interessenterne, at 2. og 3. praktikperiode burde være kortere. Flere interessenter vurderer ligeledes, at studiedagene under praktikken fungerer dårligt. Der er dog også nogle interessenter, der vurderer, at de lange praktikker er gode og nødvendige for at kunne sætte sig ind i relationsarbejdet, som er grundstenen i det pædagogiske arbejde.

Det tværprofessionelle element

Hovedparten af interessenterne vurderer, at det tværprofessionelle element som intention er godt, men at der er for lidt tid til det, og at logistikken omkring det skaber betydelige barrierer. Det vurderes dog generelt at være vigtigt for professionen.

Arbejdsmarkedets behov

Der er ikke udbredt enighed blandt interessenterne i forhold til arbejdsmarkedets behov. Flere af interessenterne peges dog på et styrket fokus i forhold til:

- øvelse og træning på uddannelsen
- IKT, innovation og entrepreneurship
- kommunikation, formidling og forældresamarbejde.

BILAG 4: EVALUERINGSMATRICE

Tema 1: Pædagoguddannelsens indhold og opbygning

Evalueringsspørgsmål	Specifikke undersøgelsesspørgsmål: Sådan af-dækkes evalueringsspørgsmålet	Kilder
<p>A. Er fagligheden i uddannelsen styrket?</p> <p>Fagligheden er i nærværende evaluering afgrænset til:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Styrkelse af det faglige niveau • Bedre muligheder for faglig fordybelse • Mere tværfagligt samspil • Bedre samspil mellem uddannelsen og professionen • Styrket videnmæssigt grundlag for uddannelsen (underviserkompetencer og praksiskendskab samt udviklingsbaseret og forskningstilknæytning) 	<p>Det faglige niveau: <i>Hvordan har det faglige niveau på uddannelsen udviklet sig som følge af reformen, herunder som følge af de skærpede adgangskrav? Er det styrket? Er det mere ensartet?</i></p> <p>A. Hvordan er vægtningen af fag og faglige elementer, herunder omfang og indhold af fag og faglige elementer med særligt fokus på de faglige slut mål (CKFerne)?</p> <p>B. Hvordan vurderer studieledere, studerende og undervisere denne vægtning?</p> <p>C. Er der sammenhæng mellem uddannelsesformål og CKF'ere og udmøntningen af uddannelsen? Er de enkelte fag og faglige elementer tilrettelagt med afsæt CKF'erne? Tager underviserne afsæt heri i deres undervisning?</p> <p>D. Hvordan har man lokalt tilrettelagt rækkefølgen af fag og faglige elementer og hvilken betydning har rækkefølgen for det faglige niveau? Hvordan tænkes samspillet mellem fag og faglige elementer? Vurderes rækkefølgen og den tidsmæssige placering optimal?</p> <p>Faglig fordybelse: <i>Er de studerendes muligheder for faglig fordybelse blevet styrket?</i></p> <p>A. Er der et stærkt fagligt miljø?</p> <p>B. Er der tilstrækkelig tid til at arbejde længerevarende med emner?</p> <p>C. Er der mulighed for at tilegne sig særlig viden inden for emner og temaer, teorier og metoder?</p> <p>Tværfagligt samspil: <i>Er samspillet styrket mellem obligatoriske fag, linjefag, praktikuddannelse, specialisering, tværfaglige elementer og bachelorprojektet blevet bedre:</i></p> <p>A. Hvordan er samspillet tilrettelagt? (tidsmæssig sammenhæng, de rette ressourcer allokere til at understøtte succes)</p> <p>B. Hvordan virker samspillet i praksis? (gør undervisere det, de skal, samarbejder de som de skal)</p> <p>C. Er samspillet blevet bedre efter reformen? Hvad kunne gøre samspillet bedre? (sammenhæng, synergi)</p>	<p>Survey dimittender (B)</p> <p>Survey undervisere (A, B, C).</p> <p>Telefoninterview med studieledere (B og D)</p> <p>Case studier med kvalitative interview (D)</p> <p>Survey dimittender (A,B, C)</p> <p>Survey undervisere (A,B,C)</p> <p>Telefoninterview med studieledere (A, B,C)</p> <p>Case studier med kvalitative interview (A,B,C)</p>
	<p>Samspil mellem uddannelsen og professionen: <i>Hvordan er samspillet mellem uddannelsen og professionen?</i></p> <p>A. Hvordan forbereder uddannelsen de studerende på de værdier, etik, praksisformer mv. som er kendetegnende for den pædagogiske profession?</p>	<p>Case studier med kvalitative interview (A)</p>

Evalueringsspørgsmål	Specifikke undersøgelsesspørgsmål: Sådan af-dækkes evalueringsspørgsmålet	Kilder
	<p>Vidensbasering: Er det videnmæssige grundlag for uddannelsen (underviserkompetencer og praksiskendskab samt udviklingsbaseret og forskningstilknytning) styrket?</p> <p>A. Hvilken kompetenceprofil (formel uddannelse eller anden relevant baggrund) har underviserne, og hvordan matcher den de fag, de underviser i? Har underviserne på pædagoguddannelsen erhvervet sig opdateret, tidssvarende praksiskendskab?</p> <p>B. Hvad er omfanget og karakteren af underviserens udviklingsarbejder? Hvilken andel af underviserne har de seneste tre år forestået udviklingsarbejde? Er dette udviklingsarbejde blevet appliceret i egen eller kollegers undervisning? Er undervisningen blevet bedre herved? (fagligt? metodisk?) Hvordan? Var der samarbejde med forskning ifm. udviklingsarbejdet? Hvad er karakteren af udviklingsarbejdet? (type, medier, produkter)?</p> <p>C. I hvilken grad anvendes den nyeste nationale og internationale viden og forskning i uddannelsen, og formår de studerende at anvende den type viden i forhold til praksis? Anvendes nyeste nationale og internationale viden og forskning på det pædagogiske felt i uddannelsen? Opfylder uddannelsen kravene til forskningstilknytning?</p>	<p>Survey undervisere (A, B, C)</p> <p>Survey dimittender (B,C)</p> <p>Telefoninterview med studieledere (B)</p>
D. Er praktikken styrket?	<p>Praktik: Er praktikuddannelsen styrket?</p> <p>A. Er antallet af praktikperioder og varigheden af de enkelte praktikperioder hensigtsmæssig ift. uddannelsens slutmål? Er progressionen mellem praktikperioderne god?</p> <p>B. Betydningen af praktikdokumentet og dertil hørende læringsmål: Hvordan bruger undervisere dokumentet og er dette optimalt? Hvordan bruger praktikvært dokumentet og er dette optimalt? Øges de studerendes læringsudbytte optimalt?</p> <p>C. Sammenhængen mellem den teoretiske og evidensbaserede viden de studerende tilegner sig og behovet for viden, færdigheder og kompetencer for at udføre pædagogisk arbejde i praksis. Er den teoretiske og evidensbaserede viden relevant i praksis? Giver den teoretiske og evidensbaserede viden konkrete færdigheder i praksis?</p> <p>D. Hvordan komplementerer praktikuddannelsen og undervisningen på uddannelsesstederne hinanden? Justerer underviserne undervisningen med afsæt i behov formuleret fra praktiksteder og studerende der returnerer fra praktik. Justerer praktiksteder opgaver med afsæt i behov formuleret fra uddannelsessteder og studerende i praktik?</p> <p>E. Praktikkens prøveformer og prøvernes konstituering af uddannelsen: Er praktikkens prøveformer relevante for at vurdere de studerendes udbytte af praktikken? Er praktikkens prøveformer medvirkende til at de studerende engagerer sig optimalt i praktikken? Er praktikkens prøveformer medvirkende til at praktikstederne engagerer sig i at den studerende skal få et optimalt fagligt udbytte af praktikken? Lader praktikstederne studerende bestå, der ikke burde bestå? Hvorfor? Er praktikkens prøveformer medvirkende til at sikre de studerendes optimal faglig legitimitet på arbejdsmarkedet?</p>	<p>Survey undervisere (A, B, D)</p> <p>Survey dimittender (A,B,D)</p> <p>Case studier med kvalitative interview (C,D,E)</p>
E. Har de studerende	Specialisering: Har de studerende fået bedre mulig-	Survey undervisere

Evalueringsspørgsmål	Specifikke undersøgelsesspørgsmål: Sådan af-dækkes evalueringsspørgsmålet	Kilder
<p>fået bedre mulighed for at specialisere sig?</p>	<p>heder for at specialisere sig?</p> <p>A. Er samspillet mellem de tre elementer i specialiseringsringen (den valgte specialisering, 10 ECTS-point fra faget pædagogik, 5 ECST point fra linjefaget og 15 ECTS point fra praktik uddannelsen) velfungerende?</p> <p>B. Får dimittenderne stærkere kompetencer inden for det område, de er specialiseret indenfor?</p> <p>C. I hvilken grad opnår de studerende metodiske færdigheder i relation til tilrettelæggelse og planlægning af egen efter- og videreuddannelse? Indsigt i udbuddet af efter- og videreuddannelse? Evne til refleksion over praksis, teoretisk indsigt, og egne udviklingsbehov?</p> <p>D. Opnår de studerende kompetencer i at opstille mål, overveje og evaluere metoder og opstille handleplaner, samt reflektere over mulige sammenhænge herimellem?</p>	<p>(B)</p> <p>Survey dimittender (B,C,D)</p> <p>Telefoninterview med studieledere (A,B)</p>

Tema 2: Behovet for uddannet arbejdskraft på det pædagogiske arbejdsmarked

Evalueringsspørgsmål	Specifikke undersøgelsesspørgsmål: Sådan af-dækkes evalueringsspørgsmålet	Kommentar
<p>A. Opfylder uddannelsen det aktuelle behov for viden, færdigheder og kompetencer på det pædagogiske arbejdsmarked?</p>	<p>Det aktuelle behov:</p> <p>A. Hvilken pædagogisk viden, færdigheder og kompetencer er ifølge nyere forskning og uddannelsens aftagerfelt afgørende for, om færdiguddannede pædagoger kan dække det pædagogiske arbejdsmarkeds behov for kvalificeret arbejdskraft? Hvilken viden, færdigheder og kompetencer er ifølge etableret dansk forskning centralt for at virke som nyuddannet pædagog?</p> <p>B. Opnår de færdiguddannede relevante og tilstrækkelige kompetencer til at honorere de krav, der følger af især dagtilbudsloven, serviceloven og folkeskoleloven, samt de nye behov på praksisfeltet såsom arbejdet med tidlige indsatser og øget inklusion?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vurderer aftagerne at de færdiguddannede pædagoger har de nødvendige faglige kompetencer for at kunne løse opgaver som nyuddannede? • Vurderer aftagerne, at de færdiguddannede pædagoger har de nødvendige evner til at reflektere over egen praksis og metoder med henblik på at justere indsats i overensstemmelse med erkendte behov herfor? • Vurderer dimittenderne, at de har de nødvendige kompetencer? <p>C. Belysning af dimittenders specialiseringsprofil og arbejdsmarkedets efterspørgsel: Hvorledes bidrager uddannelsens specialiseringer til at dække behovet for arbejdskraft på det pædagogiske arbejdsmarked, herunder særligt det specialiserede (socialpædagogiske) arbejdsmarked?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vurderer aftagerne, at uddannelsen tilbyder relevante specialiseringer? • Vurderer aftagerne, at der er et tilstrækkeligt udbud af pædagoger specialiseret inden for hhv. børn og unge, mennesker med nedsat funktions- evne og mennesker med sociale problemer? 	<p>Interview m. forskere.</p> <p>Desk study</p> <p>Survey praktiksteder (B,C)</p> <p>Survey dimittender (B,C)</p>
<p>F. Hvordan matcher de studerendes valg af specialisering behovet for de pågældende specialiseringer?</p>	<p>A. Er der et match mellem de studerende valg af specialisering og fordelingen af pædagogjob på arbejdsmarkedet?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvilke specialiseringer har dimittenderne valgt? • Hvordan fordeler de uddannede pædagoger sig på specialiseringer (beregnet ud fra Danmarks Statistiks branchekoder)? • Hvilke tendenser oplever aftagerne (praktikstederne)? 	<p>Survey dimittender og IDA-register, Danmarks Statistik.</p>