

# Ekspertvurdering af fagligt niveau på pædagoguddannelsen





## INDHOLD

# Ekspertvurdering af fagligt niveau på pædagoguddannelsen

---

<b>1</b>	<b>Indledning</b>	<b>5</b>
1.1	Baggrund	5
1.2	Formål med ekspertvurderingen	5
1.3	Metodisk design	6
1.4	Om den danske pædagoguddannelse	6

---

<b>2</b>	<b>Vurdering af kompetencemål</b>	<b>9</b>
2.1	Opsamling på resultater	9
2.2	Kompetencemål på pædagoguddannelsen	10
2.3	Gennemførsel af eksperternes vurdering	11
2.4	Kompetencemål for grundfagligheden	12
2.5	Kompetencemål for specialiseringsretningerne	16
2.6	Kompetencemål for det tværprofessionelle element	22
2.7	Kompetencemål for bachelorprojektet	24
2.8	Samlet vurdering af kompetencemål	26
2.9	Sammenligning af kompetencemål med svenske og norske uddannelsers mål	28

---

<b>3</b>	<b>Vurdering af litteraturlister</b>	<b>32</b>
3.1	Opsamling på resultater	32
3.2	Litteratur på pædagoguddannelsen	33
3.3	Gennemførsel af eksperternes vurdering	33
3.4	Tværgående pointer i vurderingerne af litteraturen	36
3.5	Litteraturens dækning af kompetencemål	38
3.6	Repræsentation af videnstyper i litteraturen	48

3.7	Litteraturen sammenlignet med de øvrige nordiske lande	56
3.8	Litteraturen for de valgfrie områder	59
<hr/>		
<b>4</b>	<b>Vurdering af bachelorprojekter</b>	<b>61</b>
4.1	Opsamling på resultater	61
4.2	Bachelorprojekter på pædagoguddannelsen	62
4.3	Gennemførsel af eksperternes vurdering	62
4.4	Bachelorprojekternes problemstilling	63
4.5	Bachelorprojekternes anvendelse af empiri samt teori og forskningsbaseret viden i en analytisk sammenhæng	64
4.6	Bachelorprojekternes videngrundlag	68
4.7	Vurdering af bachelorprojekterne, hvis de var afleveret i eksperternes hjemlande	73
<hr/>		
	<b>Appendiks A – Metode</b>	<b>79</b>
<hr/>		
	<b>Appendiks B – Kompetencemål</b>	<b>89</b>
<hr/>		

# 1 Indledning

## 1.1 Baggrund

I 2013 besluttede regeringen, Venstre, Dansk Folkeparti, Enhedslisten, Liberal Alliance og Konservative at gennemføre en reform af pædagoguddannelsen gældende fra sommeroptaget 2014. Reformen skulle styrke pædagoguddannelsen på fire områder: 1) højere faglighed og kvalitet, 2) handlekompetencer og bedre sammenhæng til praksis, 3) øget specialisering med mere arbejdsmarkedsrelevans og 4) styrkede tværprofessionelle kompetencer. Der blev udviklet kompetencemål, som skal danne grundlag for afsluttende prøver, ligesom der blev udviklet tre specialiseringer, som de studerende kan uddanne sig indenfor: 1) *Dagtilbudspædagogik*, 2) *Skole- og fritidspædagogik* og 3) *Social- og specialpædagogik*.

Med reformen af pædagoguddannelsen blev det besluttet, at pædagoguddannelsen skal evalueres i 2020. Uddannelses- og Forskningsministeriet (UFM) ønsker at få foretaget en systematisk og uafhængig ekspertvurdering af pædagoguddannelsens videngrundlag og faglige niveau, som skal indgå i evalueringen af pædagoguddannelsen.

## 1.2 Formål med ekspertvurderingen

Det er formålet, at ekspertvurderingen skal afdække videngrundlag og det faglige niveau på pædagoguddannelsen på baggrund af vurderinger af kompetencemål, litteraturlister og bachelorprojekter gennemført af svenske og norske eksperter samt vurderinger af litteraturlister gennemført af danske eksperter. Ekspertvurderingen skal samlet belyse følgende undersøgelsesspørgsmål:

1. Afspejler kompetencemålene, herunder målene for viden og færdigheder, som er fastsat i bekendtgørelsen, alle de områder, der ud fra den aktuelle internationale viden må forudsættes relevante for pædagoger generelt og inden for de tre specialiseringsområder?
2. Afspejler kompetencemålene, herunder målene for viden og færdigheder, et fagligt niveau på linje med pædagoguddannelser på bachelorniveau i Norge og Sverige?
3. Er de studerendes bachelorprojekter på niveau med bachelorprojekter i Norge og Sverige?
4. Er de studerendes evne til at anvende og omsætte teori og forskningsbaseret viden i en analytisk sammenhæng i bachelorprojekterne på samme niveau som i Norge og Sverige?
5. I hvilken grad tager de studerendes bacheloropgaver udgangspunkt i den studerendes specialiseringsområde og inddrager indsamlet empiri?
6. I hvilken grad svarer fordelingen mellem forskellige typer litteratur, herunder f.eks. grundbøger, forskningsartikler og litteratur om praksis, til fordelingen på pædagoguddannelser på bachelorniveau i Norge og Sverige?

7. Hvor højt er niveauet i uddannelsens forskellige typer af litteratur (f.eks. grundbøger, forskningsartikler og litteratur om praksis) i forhold til tilsvarende litteratur på pædagoguddannelser i Norge og Sverige?
8. Hvor højt er niveauet i den anvendte litteratur anvendt i undervisningen og bachelorprojekter set i forhold til det pædagogiske forskningsfelt?
9. I hvilken grad er den anvendte litteratur samlet set dækkende for kompetencemålene?
10. I hvor høj grad indgår ny viden om centrale tendenser inden for pædagogisk praksis og ny viden fra forsøgs- og udviklingsarbejde i den anvendte litteratur i undervisningen og bachelorprojekterne?

### 1.3 Metodisk design

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) har indhentet vurderinger af kompetencemål, udvalgte litteraturlister og udvalgte bachelorprojekter fra ni svenske og ni norske eksperter samt vurderinger af udvalgte litteraturlister fra ni danske eksperter. Af de danske eksperter er tre rekrutteret fra professionshøjskoler og seks fra universiteter. Som grundlag for vurderingen er der med udgangspunkt i undersøgelsesspørgsmålene udarbejdet konkrete vurderingsspørgsmål, som eksperterne har besvaret.

For yderligere beskrivelse af ekspertvurderingen se appendiks A.

### 1.4 Om den danske pædagoguddannelse

Uddannelsen til professionsbachelor som pædagog har til formål, at den studerende erhverver sig professionsrelevante kompetencer, viden og færdigheder til selvstændigt og i samarbejde at udøve, udvikle og formidle udviklings-, lærings- og omsorgsopgaver i et samfundsmæssigt perspektiv. Uddannelsen giver ret til titlen *Professionsbachelor som pædagog*. Den engelske titel er *Bachelor in Social Education*. Uddannelsen er en professionsbacheloruddannelse og er placeret på niveau 6 i den danske kvalifikationsramme for livslang læring (ISCED- niveau 6). Professionsbacheloruddannelser skal kvalificere de uddannede til at varetage praksisnære, komplekse og udviklingsorienterede erhvervsfunktioner. Derudover kvalificerer uddannelsen til relevant videre uddannelse, f.eks. kandidat- eller diplomuddannelse.

Pædagoguddannelsen er landets største videregående uddannelse og kan læses i alt 23 steder i landet fordelt på alle de seks professionshøjskoler. Det er de enkelte professionshøjskoler, der udbyder og tilrettelægger de moduler, som skal kvalificere til uddannelsens forskellige kompetencemål.

Pædagoguddannelsen er en bred enhedsuddannelse, der uddanner til et mangfoldigt professionsfelt: Fra pædagogisk arbejde med børn i vuggestue og børnehave over pædagogisk arbejde med børn og unge i skole- og fritidstilbud til pædagogisk arbejde med personer med særlige behov, fysisk eller psykisk funktionsnedsættelse eller sociale vanskeligheder.

Den seneste reform af pædagoguddannelsen trådte i kraft i sommeren 2014. Reformen indebar en justering af styringsformen, herunder fokus på mål for de kompetencer, som de studerende tilegner sig, snarere end på indholdet og tilrettelæggelsen af undervisningen. Uddannelsens kompetencemål er fastsat i den ministerielt udstedte bekendtgørelse for uddannelsen<sup>1</sup>.

Pædagoguddannelsen har en varighed på 3½ år svarende til i alt 210 ECTS-point. Uddannelsen består af en fællesdel (grundfagligheden) og en specialiseringsdel. Der er i alt fire praktikperioder i uddannelsesforløbet, hvilken ses i nedenstående tabel:

**TABEL 1.1**

### Pædagoguddannelsens opbygning

Fællesdel	ECTS-point	Specialiseringsdel	ECTS-point
Undervisningsmoduler i grundfaglighed	60	Undervisningsmoduler i specialiseringsretningen, herunder det tværprofessionelle element og et valgfrit område	60
1. praktik	10	2. praktik	30
		3. praktik	30
		4. praktik	5
		Bachelorprojekt	15
<b>I alt</b>	<b>70</b>		<b>140</b>

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2017). Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog: BEK nr. 354 af 7.4.2017. Lokaliseret 1. april 2020 på: <https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2017/354>.

Fællesdelen har til formål, at de studerende lærer om pædagogiske miljøer og aktiviteter i relation til børn, unge og voksne. Grundfagligheden giver kompetencer til professionelt at støtte og facilitere børn, unge og voksnes udvikling, læring, trivsel, medborgerskab og dannelse. Desuden får de studerende kompetencer til at vurdere og evaluere valg af pædagogiske aktiviteter. Den studerende får endvidere indsigt i den pædagogiske profession og dens samfundsmæssige og historiske betydning. Grundfagligheden indeholder den første praktikperiode.

Specialiseringsforløbet retter sig mod tre forskellige målgrupper, hvor den studerende tildeles én af følgende specialiseringsretninger:

- *Dagtilbudspædagogik*, der retter sig mod pædagogisk arbejde med 0-5-årige børn
- *Skole- og fritidspædagogik*, der retter sig mod pædagogisk arbejde med skolebørn og unge i alderen 6-18 år
- *Social- og specialpædagogik*, der retter sig mod pædagogisk arbejde med børn og unge med særlige behov og personer med fysisk og psykisk funktionsnedsættelse eller sociale vanskeligheder.

1 Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2017). Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog: BEK nr. 354 af 7.4.2017. Lokaliseret 1. juni 2020 på: <https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2017/354>.

Den studerende ønsker, men er ikke garanteret plads på, en bestemt specialisering. Tildelingen af specialiseringspladserne sker på baggrund af en vægtning af de tre specialiseringer, som skal afspejle arbejdsmarkedets efterspørgsel, herunder sikre, at der er nok specialiserede praktikpladser til alle studerende på hver specialisering.

Specialiseringsdelen indeholder foruden undervisningsmoduler på professionshøjskolen også anden, tredje og fjerde praktikperiode, et valgfrit område samt et bachelorprojekt. I specialiseringsdelens undervisningsmoduler indgår et valgfrit område samt et tværprofessionelt element. Det tværprofessionelle element sigter på at styrke den studerendes kompetencer til at samarbejde på tværs af professionsgrænser og indgå i tværprofessionel opgavevaretagelse. På pædagoguddannelsen indgår der syv valgfrie områder, hvoraf de studerende kan vælge ét af følgende: 1) kreative udtryksformer, 2) natur og udeliv, 3) sundhedsfremme og bevægelse, 4) medier og digital kultur, 5) kultur og kulturelt iværksætteri, 6) social innovation og entreprenørskab, samt 7) kulturmøde og interkulturalitet.



## 2 Vurdering af kompetencemål

I dette kapitel ser vi på de svenske og norske eksperters vurdering af pædagoguddannelsens kompetencemål. Eksperternes vurdering af kompetencemål skal besvare følgende undersøgelses-spørgsmål:

- Afspejler kompetencemålene, herunder målene for viden og færdigheder, som er fastsat i bekendtgørelsen, alle de områder, der ud fra den aktuelle internationale viden må forudsættes relevante for pædagoger generelt og inden for de tre specialiseringsområder?
- Afspejler kompetencemålene, herunder målene for viden og færdigheder, et fagligt niveau på linje med pædagoguddannelser på bachelorniveau i Norge og Sverige?

### 2.1 Opsamling på resultater

Vurderingen af kompetencemålene viser overordnet, at:

- Eksperterne vurderer samlet set, at kompetencemålene er på et rimeligt niveau.
- Eksperterne vurderer, at kompetencemålene ikke i tilstrækkelig grad indeholder mål om, at de studerende skal lære at arbejde videnskabeligt, herunder systematisk at indsamle og analysere data og foretage teoretiske analyser.
- Eksperterne vurderer, at kompetencemålene, især på grundfagligheden, er for brede, hvilket kan føre til stoftrængsel og risiko for overfladisk læring.
- Eksperter inden for dagtilbudspædagogik efterspørger mere fokus på leg og mere fokus på ledelse og organisation.
- Eksperter inden for skole- og fritidspædagogik efterspørger mål, der tydeliggør det særegne ved denne specialisering.
- Eksperter inden for social- og specialpædagogik efterspørger større fokus på samfundsforhold i forhold til individet, mere kritisk refleksion over egen praksis samt større vægt på aktuel socialpædagogisk viden.
- Eksperterne ser stor værdi i målene om tværprofessionelt samarbejde.
- De fleste eksperter vurderer, at kompetencemålene for bachelorprojektet stiller for lave krav til videnskabelighed.

## 2.2 Kompetencemål på pædagoguddannelsen

Kompetencemålene blev udviklet i forbindelse med den seneste reform af uddannelsen og består af en række overordnede mål for de studerendes kompetencer med tilhørende videns- og færdighedsmål. Nogle kompetencemål er fælles for alle studerende, mens andre kompetencemål er udarbejdet særligt til hver af de tre specialiseringsretninger eller særligt til de syv valgfrie områder. Tabel 2.1 viser et overblik over pædagoguddannelsens kompetencemål (se appendiks B for samtlige kompetencemål og de tilhørende videns- og færdighedsmål).

TABEL 2.1

### Oversigt over kompetencemål

Pædagoguddannelsens dele	Kompetencemål	Antal
<b>Fællesdelen – Grundfagligheden</b>	Pædagogiske miljøer og aktiviteter Profession og samfund Pædagogens praksis (1. praktik)	3
<b>Specialiseringsdelen</b>		
Dagtilbudspædagogik	Barndom, kultur og læring Profession og organisation Relation og kommunikation (2. praktik) Samarbejde og udvikling (3. praktik)	4
Skole- og fritidspædagogik	Barndom, ungdom, didaktik og dannelse Identitet og fællesskab Udviklings- og læringsrum (2. praktik) Samarbejde og udvikling (3. praktik)	4
Social- og specialpædagogik	Mennesker i udsatte positioner Identitet og fællesskab Relation og kommunikation (2. praktik) Samarbejde og udvikling (3. praktik)	4
Tværfagligt element	Tværfagligt element	1
Bachelorprojekt	Bachelorprojektet (herunder 4. praktik)	1
Valgfrie områder	Kreative udtryksformer Natur og udeliv Sundhedsfremme og bevægelse Medier og digital kultur Kulturprojekter og kulturelt iværksætteri Social innovation og entreprenørskab Kulturmøde og interkulturalitet	7

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2017). Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog: BEK nr. 354 af 7.4.2017. Lokaliseret 1. juni 2020 på: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2017/354>.

Der er i alt 24 kompetencemål for pædagoguddannelsen. Den enkelte studerendes uddannelse sammensættes af i alt 10 kompetencemål: tre kompetencemål på grunduddannelsen, fire kompetencemål inden for én af de tre specialiseringsretninger, ét kompetencemål om tværfagligt arbejde, ét om bachelorprojektet og ét kompetencemål om et valgfrit område.

## Eksempel på sammensætning af kompetencemål for en pædagogstuderende med specialiseringsretningen Dagtilbudspædagogik

### Fællesdelen – Grundfagligheden:

- Pædagogiske miljøer og aktiviteter
- Profession og samfund
- Pædagogens praksis (1. praktik)

### Specialiseringsdelen med specialiseringsretningen Dagtilbudspædagogik:

- Barndom, kultur og læring
- Profession og organisation
- Relation og kommunikation (2. praktik)
- Samarbejde og udvikling (3. praktik)

### Tværfagligt element:

- Tværfagligt element

### Bachelorprojekt:

- Bachelorprojektet (herunder 4. praktik)

### Valgfrit område:

- Natur og udeliv

## 2.3 Gennemførelse af eksperternes vurdering

De svenske og norske eksperter har vurderet alle kompetencemål samt videns- og færdighedsmål for pædagoguddannelsen på nær for de valgfrie områder. For specialiseringsretningerne gælder det, at eksperterne kun har modtaget kompetencemål samt videns- og færdighedsmål inden for den retning, de er specialiseret indenfor. Eksperterne har besvaret nedenstående vurderings-spørgsmål om kompetencemålene for hhv. grundfagligheden, specialiseringsretningerne, det tværfaglige element samt bachelorprojektet:

- I hvilken grad vurderer du, at de tre kompetencemål (herunder vidensmål og færdighedsmål) for grundfagligheden afspejler de områder, der ud fra den aktuelle internationale viden er relevante for pædagoger generelt? (I meget høj grad/I høj grad/I nogen grad/I mindre grad/Slet ikke)
- I hvilken grad vurderer du, at de fire kompetencemål (herunder vidensmål og færdighedsmål) afspejler de områder, der ud fra den aktuelle internationale viden er relevante for pædagoger med denne specialiseringsretning? (I meget høj grad/I høj grad/I nogen grad/I mindre grad/Slet ikke)

- I hvilken grad vurderer du, at kompetencemålet (herunder vidensmål og færdighedsmål) for det tværprofessionelle element i uddannelsen afspejler de områder, der ud fra den aktuelle internationale viden er relevante for pædagogers kompetencer til at samarbejde på tværs af professionsgrænser? (I meget høj grad/I høj grad/I nogen grad/I mindre grad/Slet ikke)
- Vurderer du, at kompetencemålet (herunder vidensmål og færdighedsmål) for bachelorprojektet afspejler et fagligt niveau på linje med målsætninger for tilsvarende opgaver på pædagoguddannelser på bachelorniveau i dit hjemland? (Klart over niveau/Noget over niveau/Nogenlunde på niveau/Noget under niveau/Klart under niveau)

Afslutningsvis bad vi eksperterne give deres samlede vurdering af kompetencemålene ved at besvare følgende spørgsmål:

- I hvilken grad vurderer du, at alle kompetencemålene (herunder vidensmål og færdighedsmål) samlet set afspejler de områder, der ud fra den aktuelle internationale viden er relevante for pædagoger med denne specialiseringsretning? (I meget høj grad/I høj grad/I nogen grad/I mindre grad/Slet ikke)
- Vurderer du samlet set, at alle kompetencemålene (herunder vidensmål og færdighedsmål) for den danske pædagoguddannelse afspejler et fagligt niveau på linje med pædagoguddannelser på bachelorniveau i dit hjemland? (Klart over niveau/Noget over niveau/Nogenlunde på niveau/Noget under niveau/Klart under niveau)

For hvert spørgsmål har hver ekspert uddybet sin vurdering. I det følgende afrapporterer vi eksperternes vurderinger og deres uddybende forklaringer, som sammenfattes for hvert spørgsmål. Der er 18 besvarelser for hvert spørgsmål, og seks besvarelser for de spørgsmål, der er specifikke for de enkelte specialiseringer.

Det skal bemærkes, at eksperterne i flere tilfælde har samme pointe ift. kompetencemål, selvom de i deres afkrydsning af svarkategorierne har vurderet forskelligt. Det skal også bemærkes, at vi også afrapporterer centrale faglige pointer, som kun har én ekspert som afsender for at sikre, at alle relevante pointer kan indgå i evalueringen.

I det følgende afrapporterer vi først eksperternes samlede vurdering af alle kompetencemål samt deres sammenligning med tilsvarende uddannelser i Sverige og Norge. Derefter udfoldes eksperternes vurderinger af de enkelte grupper af kompetencemål.

## 2.4 Kompetencemål for grundfagligheden

Kompetencemålene for Fællesdelen – Grundfagligheden på pædagoguddannelsen handler om, at de studerende skal opnå kompetencer til professionelt at støtte og facilitere børn, unge og voksnes udvikling, læring, trivsel, medborgerskab og dannelse.

## Kompetencemål for de tre områder under Fællesdelen – Grundfagligheden

---

### 1. Pædagogiske miljøer og aktiviteter

Den studerende kan med udgangspunkt i børn, unge og voksnes forudsætninger og perspektiver etablere, vurdere og evaluere pædagogiske miljøer og aktiviteter, der understøtter børn, unge og voksnes udvikling, samt i relation til dette redegøre for faglige vurderinger og valg.

### 2. Profession og samfund

Den studerende kan fagligt begrunde pædagogisk arbejde i relation til den samfundsmæssige, historiske, institutionelle og professionelle sammenhæng.

### 3. Pædagogens praksis (1. praktik)

De studerende kan begrunde, tilrettelægge, gennemføre og evaluere pædagogiske aktiviteter gennem deltagelse i pædagogisk praksis på praktikstedet, herunder vurdere egne læreprocesser i praksis.

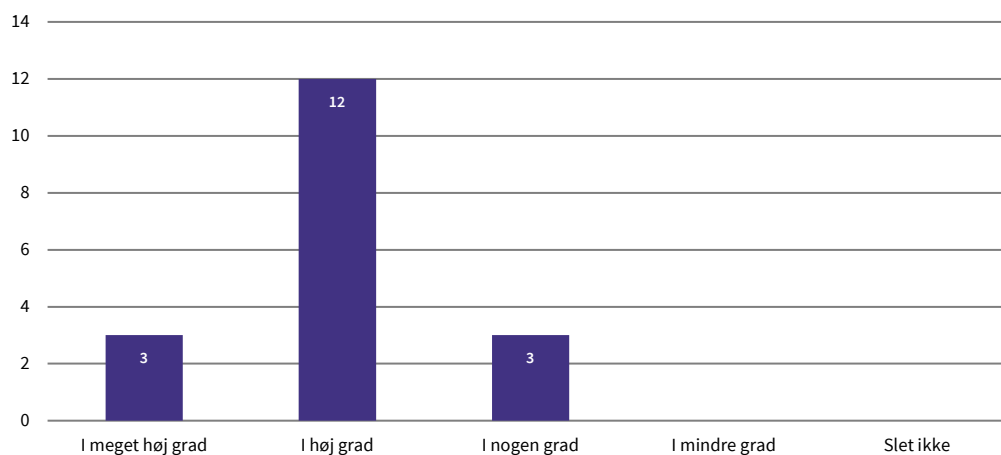
**Note:** Hvert kompetencemål har en række tilhørende videns- og færdighedsmål, som kan ses i appendiks B.

Ekspertene har vurderet kompetencemålene for grundfagligheden. Det fremgår af figur 2.1, at 15 af de 18 svenske og norske eksperter vurderer, at de tre kompetencemål for grundfagligheden i meget høj grad eller i høj grad afspejler de områder, der ud fra den aktuelle viden er relevante for pædagoger generelt. Ekspertene lægger vægt på, at kompetencemålene dels afspejler den bredde, som pædagogisk arbejde indebærer, dels at praktikken er en væsentlig del af kompetencemålene, som også er godt afbalanceret med de andre kompetencemål.

FIGUR 2.1

## Vurdering af kompetencemål for grundfagligheden, antal

I hvilken grad vurderer du, at de tre kompetencemål (herunder både vidensmål og færdighedsmål) for grundfagligheden afspejler de områder, der ud fra den aktuelle internationale viden er relevante for pædagoger generelt?



Kilde: Vurderinger fra svenske og norske eksperter indhentet af EVA.

Det er dog en gennemgående bekymring blandt eksperterne, at kompetencemålene for grundfagligheden er *for* brede. Selvom bredden betyder, at de områder, der generelt er relevante for pædagoger, dækkes i kompetencemålene, så vurderer eksperterne, at det er på bekostning af mere dybdegående viden, og at der er risiko for, at de studerende får for meget og for overfladisk viden i deres grundfaglighed. Samtidig peger tre eksperter på, at det må være svært at vurdere, hvorvidt den enkelte studerende opnår kompetencemålene, fordi de er meget generelt formuleret.

Ekspertene peger også på områder, som de savner i kompetencemålene for grundfagligheden. De peger både på overordnede kompetencemål og på mere specifikke emner og vinkler, som de savner i vidensmålene og færdighedsmålene. Følgende pointer udtrykkes generelt af eksperterne:

- **Kritisk vurdering af pædagogens rolle:** Flere eksperter savner kompetencemål, der handler om den enkelte studerendes refleksion over og kritisk stillingtagen til sin egen og andres rolle og ageren samt evne til at regulere sin handlemåde og udvikle sig på baggrund af denne refleksion.
- **Forskningsmetode:** Flere eksperter peger på, at de savner kompetencemål, der handler om forskningsmetode og videnskabsteori. De fremhæver, at de studerende skal blive i stand til at benytte forskningsmetoder til at udvikle egen praksis.

Derudover har eksperterne følgende mere specifikke kommentarer til hvert af de tre områder:

### Område 1: Pædagogiske miljøer og aktiviteter

Område 1 om pædagogiske miljøer og aktiviteter handler om centrale videns- og færdighedsmål, som danner et fagligt pædagogisk udgangspunkt for det samlede pædagogiske arbejde. Inden for dette område peger eksperter på, at der enten i forbindelse med målet om socialiserings- og integrationsprocesser eller målet om udvikling af sprog og kommunikation ved brug af it mangler mål

om mediekritiske tilgange til pædagogisk praksis. Herunder nævner en ekspert fx kildekritik i forbindelse med brug af internettet samt viden om sociale mediers positive og negative rolle i børn og unges socialisering. En anden ekspert bemærker, at selvom it inddrages i vidensmålet, så indgår det ikke i færdighedsmålet.

En ekspert vurderer, at temaet om flerkulturalitet samt etnisk og sproglig mangfoldighed burde være tydeliggjort i vidensmålet om socialiserings- og interaktionsprocesser samt inkluderende pædagogisk praksis under område 1 på samme måde som kønsidentitet, seksualitet, ligestilling og familieformer er tydeliggjort.

Flere eksperter peger på, at vidensmålet om natur, miljø og matematik samt pædagogisk-didaktiske aktiviteter inden for disse områder ikke modsvarer af færdighedsmål inden for matematik. Det foreslås også, at matematik og natur/miljø adskilles i to forskellige mål. Samtidig bemærker flere eksperter, at didaktik ikke fylder så meget i kompetencemålene og kunne være et selvstændigt kompetencemål.

## Område 2: Profession og Samfund

Område 2 om profession og samfund handler om den samfundsmæssige og historiske kontekst for pædagogprofessionens virkefelt og aktuelle vilkår. En ekspert vurderer, at område 2 er lidt uklart, idet det blander børns medborgerskab, demokrati, mistrivsel og professionsetik, love mv. Eksperten vurderer, at det er vanskeligt at se sammenhængen imellem disse dele. Eksperten påpeger også, at medborgerskab, demokrati og risikofaktorer også bør sættes i relation til mangfoldighedsdiskursen, som indgår i område 1 om kønsidentitet, seksualitet, ligestilling og familieformer.

## Område 3: Pædagogens praksis (1. praktik)

Område 3 om pædagogens praksis handler om deltagelse i pædagogisk praksis inden for det pædagogiske område, hvor også de studerendes første praktik indgår. Inden for dette område vurderer flere eksperter, at man bør sikre, at de studerende bliver i stand til at koble deres praksiserfaringer med den teoretiske og forskningsmæssige viden. En ekspert beskriver mere specifikt, at enden til at koble teori, systematisk viden og praksis er et vigtigt element i professionel udvikling. Eksperten vurderer, at følgende konkrete punkter mangler:



1. ha viden om hvordan profesjonelle kompetanser utvikles samt hvordan [man] gjennomføre systematisk utvikling/videreutvikling av profesjonelle kompetanser tilpasset ulike brukergrupper og kontekster for profesjonell praksis. Dette er en sentral meta-kompetanse: kompetanse i å utvikle profesjonell kompetanse.
2. å kunne veksle systematisk mellom teori og praksis *begge* veier: a) å med utgangspunkt i viden om teorier nå innsikt om og identifisere behov hos brukeren og relevante forhold og metoder i praksis og b) å med utgangspunkt i kjennskap til brukeres behov og relevante forhold i praksis identifisere teoretiske og metodiske tilnærminger.

Norsk ekspert, social- og specialpædagogik; vurdering: I nogen grad

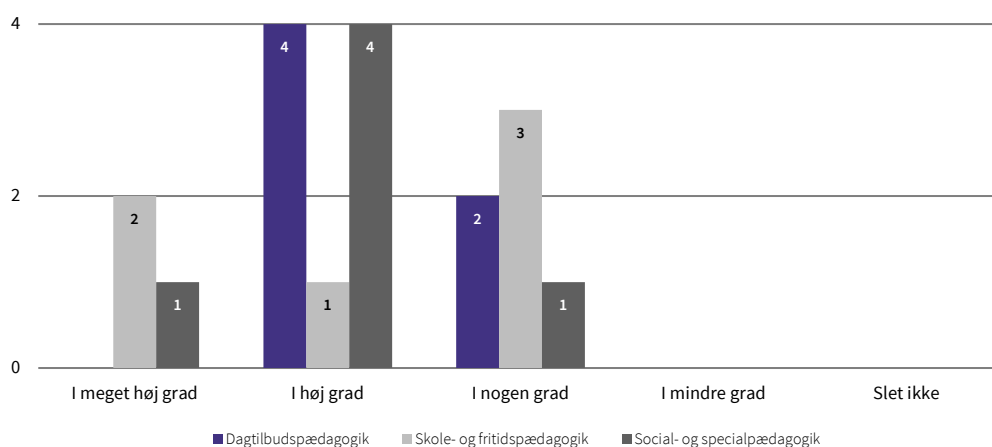
## 2.5 Kompetencemål for specialiseringsretningerne

For hver af de tre specialiseringsretninger er der fire kompetencemål. Kompetencemålene for hver specialiseringsretning er blevet vurderet af seks eksperter, hhv. tre svenske og tre norske. Figur 2.2 viser eksperternes vurderinger af, om de fire kompetencemål for specialiseringerne afspejler de områder, der ud fra den internationale viden er relevant for pædagoger med denne specialisering.

FIGUR 2.2

### Vurdering af kompetencemål for specialiseringsretningerne, fordelt på specialiseringsretning, antal

I hvilken grad vurderer du, at de fire kompetencemål (herunder vidensmål og færdighedsmål) afspejler de områder, der ud fra den aktuelle internationale viden er relevante for pædagoger med denne specialiseringsretning?



Kilde: Vurderinger fra svenske og norske eksperter indhentet af EVA.

Det fremgår af figur 2.2, at der ikke er nogen eksperter, der mener, at kompetencemålene i mindre grad eller slet ikke afspejler de relevante områder. Da der kun er tale om seks vurderinger pr. specialiseringsretning, er det imidlertid svært at foretage en sammenligning på tværs af specialiseringsretningerne. Eksperternes vurderinger uddybes derfor i de følgende afsnit for hver specialiseringsretning.

### 2.5.1 Dagtilbudspædagogik

Kompetencemålene for specialiseringsretningen Dagtilbudspædagogik handler om, at pædagoger med denne specialisering opnår særlige kompetencer til at arbejde inden for den del af det pædagogiske arbejdsområde, der retter sig mod 0–5-årige. De skal i særlig grad have kompetencer til at skabe og udvikle pædagogiske miljøer og aktiviteter, hvor der på et pædagogisk fagligt grundlag skabes optimale betingelser for et stimulerende og trygt børneliv.



## Kompetenceområderne for de fire områder under specialiseringsretningen Dagtilbudspædagogik

### 1. Barndom, kultur og læring

Den studerende kan anvende natur samt kulturelle medier og udtryksformer til at skabe udviklings- og læreprocesser for 0-5-årige børn samt inddrage børns perspektiv, deres kreativitet og leg i pædagogiske aktiviteter.

### 2. Profession og organisation

Den studerende kan reflektere, vurdere, begrunde og kvalificere pædagogisk arbejde på baggrund af de organisatoriske og professionelle rammer.

### 3. Relation og kommunikation (2. praktikperiode)

Den studerende kan skabe relationer til det enkelte barn og børnegruppen, støtte børnene i at indgå i relationer til hinanden, støtte udviklingen af børns kommunikative kompetencer, beherske professionel kommunikation samt reflektere over sine egne evner til at kommunikere og indgå i relationer.

### 4. Samarbejde og udvikling (3. praktikperiode)

Den studerende skal målrettet kunne tilrettelægge, gennemføre, dokumentere og evaluere aktiviteter og læreprocesser, der støtter barnets trivsel, læring, dannelse og udvikling. I den forbindelse skal den studerende på et fagligt grundlag kunne udfordre eksisterende praksis, afsøge og vurdere alternative muligheder og bidrage til udvikling af pædagogisk praksis.

**Note:** Hvert kompetenceområde har en række tilhørende videns- og færdighedsmål, som kan ses i appendiks B.

Det fremgår af figur 2.2, at 4 af de 6 eksperter inden for Dagtilbudspædagogik vurderer, at målene i høj grad afspejler de områder, der ud fra den aktuelle internationale viden er relevante for pædagoger med denne specialiseringsretning. To eksperter vurderer, at kompetencemålene i nogen grad afspejler områderne.

Ekspertene uddyber, at kompetencemålene er relevante og dækker et bredt felt af emner. En enkelt ekspert bemærker dog, at der er risiko for, at målene bliver for omfattende, og at de studerende dermed ikke får mulighed for tilstrækkelig fordybelse. Samme ekspert sætter spørgsmålstegn ved, om der er sammenhæng mellem grundfagligheden og specialiseringsdelen samt progression fra grundfagligheden til specialiseringsdelen.

Med hensyn til indholdet i kompetencemålene er der to forhold, som eksperterne efterspørger:

- **Leg:** Tre af eksperterne vurderer, at der bør lægges større vægt på leg. To af dem peger i den forbindelse på den styrkede pædagogiske læreplan, som lægger vægt på et bredt læringsbegreb, der betragter leg som egenværdi og grundlag for udvikling.
- **Ledelse:** Tre af eksperterne vurderer, at der bør lægges mere vægt på organisation og ledelse i kompetencemålene. Vurderingerne handler dels om, at der inden for område 2 om profession og organisation bør indgå, at de studerende skal opnå forståelse for, at man som pædagog arbejder

i politisk styrede virksomheder og dels om, at der i kompetencemål 3 og 4 bør være mere fokus på pædagogens lederskab over for børn, kollegaer og forældre.

Derudover efterspørger enkelte eksperter følgende emner:

- Øget vægt på videnskabeligt/vidensbaseret arbejde og teoretisk begrundede antagelser
- Kompetencemål, som er rettet mod 0-3-årige.

Derudover efterspørger enkelte eksperter følgende specifikke emner for de fire områder:

### **Område 1: Barndom, kultur og læring**

- Sprogdidaktik
- Større fokus på kommunikation
- Bedre balance mellem det sproglige og det naturvidenskabelige felt (sprog fylder forholdsmæssigt for meget)
- Billedkunst, dans og drama i kultur og æstetik, hvor kun musik er nævnt.

### **Område 2: Profession og organisation**

- Det er uklart, om børnekonventionen/børns rettigheder inddrages.

### **Område 3: Relation og kommunikation (2. praktikperiode:) samt område 4: Samarbejde og udvikling (3. praktikperiode)**

- Konflikt håndtering
- Didaktik, der passer særligt til dagtilbud og børn i 0-5-årsalderen.

## **2.5.2 Skole- og fritidspædagogik**

Kompetencemålene for specialiseringsretningen Skole- og fritidspædagogik er rettet mod det pædagogiske arbejdsområde, der retter sig mod børn og unge i 6-18 års-alderen. Pædagogerne skal i særlig grad have viden om børns og unges udvikling, læring samt didaktik og dannelse. De skal have kompetencer til at indgå i skolens samlede aktivitetsområde, herunder i undervisningen samt i det fritidspædagogiske område.

## Kompetencemål for de fire områder under specialiseringsretningen Skole- og fritidspædagogik

### 1. Barndom, ungdom, didaktik og dannelse

Den studerende kan med inddragelse af pædagogiske og didaktiske teorier tilrettelægge, gennemføre og analysere pædagogiske aktiviteter, inkluderende læringsmiljøer, lærings- og undervisningsforløb med henblik på, at børn og unges trivsel, læring, udvikling og dannelse fremmes.

### 2. Identitet og fællesskab

Den studerende kan varetage og analysere pædagogisk arbejde, der støtter og faciliterer børn og unges læring, udvikling, inklusion, trivsel og perspektiver.

### 3. Udviklings- og læringsrum (2. praktik)

Den studerende kan skabe sammenhænge mellem forskellige udviklings- og læringsrum og varetage pædagogiske og didaktiske opgaver i fritidstilbud og skole samt indgå i professionel kommunikation herom.

### 4. Samarbejde og udvikling (3. praktik)

Den studerende kan arbejde tværprofessionelt med udvikling af skole- og fritidspædagogik, så børn og unges trivsel, udvikling og læring fremmes.

**Note:** Hvert kompetenceområde har en række tilhørende videns- og færdighedsmål, som kan ses i appendiks B.

Det fremgår af figur 2.2, at 2 af de 6 eksperter inden for Skole- og fritidspædagogik vurderer, at målene i meget høj grad afspejler de områder, der ud fra den aktuelle internationale viden er relevante for pædagoger med denne specialiseringsretning. Én ekspert vurderer, at kompetencemålene i høj grad afspejler områderne, og tre eksperter vurderer, at målene i nogen grad afspejler områderne. Dermed er der en vis spredning i vurderingerne, hvilket også afspejles i eksperternes skriftlige vurderinger.

Ekspertene lægger vægt på, at målene afspejler de områder, der er relevante, og at vægtningen imellem områderne er god. Én ekspert påpeger endvidere, at i forhold til den svenske uddannelse giver den danske uddannelse de studerende mere viden om samarbejde med og forståelse for andre faggrupper.

Tre overordnede pointer går igen i flere af eksperternes vurderinger:

- **Skole- og fritidspædagogik som selvstændigt fag:** Eksperterne vurderer, at målene for denne specialiseringsretning ligner grundfagligheden for meget. De finder, at fritidspædagogik savnes som mål og indhold og er for alment beskrevet. En ekspert savner specifikt følgende emner i målene: fritidshjemmet som pædagogisk praksis, fritidshjemmets pædagogik, fritidshjemmets historie og fremkomst og fritidshjemmets særegenhed. Samme ekspert peger på, at målene i høj grad handler om skolen samt om at forene og samarbejde, men at det kan være svært at samarbejde, hvis man ikke har en særlig faglig position. Det kan ifølge eksperthen blive svært for en pædagog på skole- og fritidsområdet at gøre sin faglighed gældende over for lærere, andre pædagoger eller andre aktører, som indgår i det tværprofessionelle samarbejde.
- **Analytisk anvendelse af forskning i relation til praksis:** Eksperterne savner mål, der ekspliciterer, at de studerende skal kunne analysere empiri og teori i forhold til egen praksis.
- **Kritisk refleksion:** Eksperterne efterspørger tydeliggørelse af pædagogens kritiske refleksion over egen rolle og praksis.

Ud over disse tværgående pointer efterspørger enkelte eksperter følgende emner:

- Mål om konflikthåndtering
- Mere inddragelse af international viden til at sætte tingene i perspektiv
- Fokus på pædagogens rolle ift. forskellige alderstrin.

Enkelte eksperter har følgende bemærkninger til målenes form:

- Målene er på forskellige niveauer (fx vedrører de både førstehjælp og didaktik)
- To mål omhandler samarbejde, hvilket kan synes overflødigt, når et helt (det tværprofessionelle element) specifikt omhandler netop samarbejde.

### 2.5.3 Social- og specialpædagogik

Kompetencemålene for specialiseringsretningen Social- og specialpædagogik skal give pædagoger med denne specialisering særlige kompetencer til at indgå i social- og specialpædagogisk arbejde med mennesker i forhold til tre overordnede målgrupper:

- A. Børn og unge med særlige behov.
- B. Mennesker med sociale vanskeligheder.
- C. Mennesker med psykiske og/eller fysiske funktionsnedsættelser.

## Kompetencemål for de fire områder under specialiseringsretningen Social- og specialpædagogik

### 1. Mennesker i udsatte positioner

Den studerende kan med udgangspunkt i de tre målgruppers forudsætninger og perspektiver identificere og varetage pædagogiske opgaver i relation hertil. Den studerende har indsigt i social- og specialpædagogiske paradigmer, videnformer og metoder.

### 2. Identitet og fællesskab

Den studerende kan tilrettelægge, gennemføre og evaluere social- og specialpædagogiske indsatser og aktiviteter, der sigter mod at fremme trivsel og livskvalitet, og som understøtter de tre målgruppers udvikling, læreprocesser og deltagelse i fællesskaber.

### 3. Relation og kommunikation (2. praktikperiode)

Den studerende kan kommunikere professionelt i relation til målgruppen og kolleger og kan på den baggrund gennemføre pædagogiske aktiviteter på et etisk forsvarligt grundlag.

### 4. Samarbejde og udvikling (3. praktikperiode)

Den studerende kan gennem udvikling af pædagogisk praksis understøtte de tre målgruppers lærings-, udviklings- og omsorgsbehov og perspektiver i samarbejde med relevante aktører.

**Note:** Hvert kompetenceområde har en række tilhørende videns- og færdighedsmål, som kan ses i appendiks B.

Det fremgår af figur 2.2, at 5 ud af de 6 eksperter inden for Social- og specialpædagogik vurderer, at målene i høj grad eller i meget høj grad afspejler de områder, der ud fra den aktuelle internationale viden er relevante for pædagoger med denne specialiseringsretning. Én vurderer, at målene i nogen grad afspejler områderne.

Eksperternes vurderinger af kompetencemålene begrundes med, at kompetencemålene er dækkende og relevante.

To overordnede pointer går igen på tværs af eksperternes vurderinger:

- **Kritisk refleksion:** Eksperterne efterspørger mere fokus på kritisk refleksion over den pædagogiske praksis
- **Individ vs. samfund:** Det er et gennemgående tema i eksperternes vurderinger, at de oplever, at målene lægger vægten på individet, og på hvordan individet kan ændres. De vurderer, at der mangler belysning af kontekst/samfundets betydning for individets situation, herunder civilsamfundets rolle.

Ud over disse to emner, som eksperterne efterlyser, så efterspørger enkelte eller flere eksperter også fokus på følgende emner i målene:

- Viden om de konkrete målgrupper inden for specialiseringsretningen. Her efterspørger en ekspert, at samtlige tre målgrupper nævnes direkte i kompetencemålene. En anden ekspert påpeger desuden specifikt, at neuropsykiatriske funktionsnedsættelser (NPF), som pt. fylder meget i den svenske kontekst, ikke indgår i kompetencemålene.
- Kompetencer til systematiske pædagogiske undersøgelser som grundlag for at tilpasse social- og specialpædagogiske indsatser.
- Internationale elementer.
- Inklusion i teori og praktik (pågældende ekspert henviser til Salamancadeklarationen, Børnekonventionen, konvention om rettigheder for personer med funktionsnedsættelse).

## 2.6 Kompetencemål for det tværprofessionelle element

Det tværprofessionelle element i pædagoguddannelsen handler om tværprofessionelt samarbejde. Det består kun af ét kompetencemål, som retter sig mod samarbejde om indkredsning og udvikling af helhedsorienterede løsninger på tværs af den offentlige, private og frivillige sektor.

### Kompetencemål for det tværprofessionelle element

#### 1. Tværprofessionelt samarbejde

Den studerende kan identificere, analysere og reflektere over tværprofessionelle og tværsektorielle dilemmaer og potentialer og skal indgå i, koordinere og lede helhedsorienterede og tværgående samarbejdsprocesser.

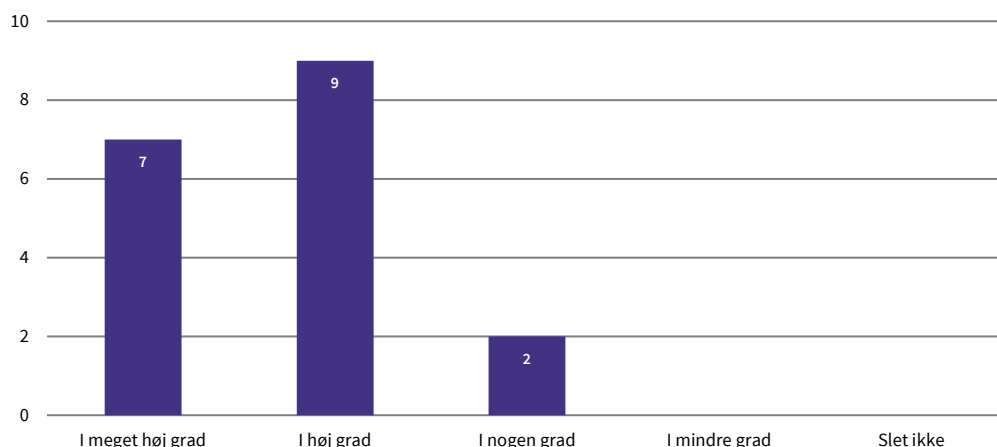
**Note:** Hvert kompetenceområde har en række tilhørende videns- og færdigheds mål, som kan ses i appendiks B.

Det fremgår af figur 2.3, at 16 eksperter vurderer, at kompetencemålene i høj grad eller meget høj grad afspejler de områder, der ud fra den aktuelle internationale viden er relevante for pædagogers kompetencer til tværprofessionelt samarbejde. To eksperter vurderer, at det i nogen grad er tilfældet.

FIGUR 2.3

## Vurdering af kompetencemål for det tværprofessionelle element, antal

I hvilken grad vurderer du, at kompetencemålet (herunder vidensmål og færdighedsmål) for det tværprofessionelle element i uddannelsen afspejler de områder, der ud fra den aktuelle internationale viden er relevante for pædagogers kompetencer til at samarbejde på tværs af professionsgrænser?



Kilde: Vurderinger fra svenske og norske eksperter indhentet af EVA.

Generelt er eksperterne meget positive over for det tværprofessionelle kompetencemål. Både de svenske og norske eksperter påpeger, at de ikke har tilsvarende kompetencemål i uddannelserne i deres hjemlande, og flere nævner også, at målene for det tværprofessionelle element er beskrevet mere fokuseret end de andre kompetencemål. To eksperter uddyber deres positive vurdering som følger:



Kompetansemålene for tverrprofesjonelt element er godt beskrevet. Jeg vil fremheve som særlig positivt, at det tydelig framgår, at bruker også skal inngå i det tverrprofesjonelle samarbeidet, og at pedagogene gjennom ferdighetmålet 'formidle pedagogisk faglighet [...]’ utfordres i å artikulere eget fag i møte med andre med en annen faglighet.

Norsk ekspert, social- og specialpædagogik; vurdering: I meget høj grad



Tverrprofesjonelt og tverrsektorielt samarbeid er et samfunnsoppdrag for alle som arbeider med velferdstjenester. For å lykkes med arbeidet kreves kunnskap om hverandres profesjoner, sentralt lovverk, samfunnsmessige strukturer, ferdigheter i relasjoner, samarbeid, samspill, ledelse og veiledning. Kompetansemålene, som er angitt, ivaretar i stor grad alle disse områdene.

Norsk ekspert, dagtilbudspædagogik; vurdering: I høj grad

De to eksperter, som har vurderet, at kompetencemålet i nogen grad afspejler relevante områder, begrundet dette med, at det tværprofessionelle element er meget bredt og kunne være integreret i de andre kompetencemål, og at barnets rolle i samarbejdet ikke indgår tydeligt i målet.

Der er ikke nogen gennemgående kritikpunkter af de tværprofessionelle kompetencemål, men nogle eksperter efterspørger følgende emner i kompetencemålet:

- Fokus på inddragelse af teori og forskning (herunder international teori og forskning) om generelle samarbejdsprocesser
- Et tydeligere børneperspektiv med blik for barnets rolle i samarbejdet
- Systemforståelse
- Etik og etiske dilemmaer i tværfagligt samarbejde.

## 2.7 Kompetencemål for bachelorprojektet

Kompetencemålet for bachelorprojektet handler om de studerendes bachelorprojekt, herunder den 4. praktikperiode. Kompetenceområdet beskriver, at bachelorprojektet udspringer af den studerendes specialiseringsområde og skal tage udgangspunkt i en professionsrelevant problemstilling.

### Kompetencemål for bachelorprojektet

#### 1. Bachelorprojekt, herunder 4. praktikperiode

Den studerende kan identificere, undersøge, udvikle og perspektivere pædagogfaglige problemstillinger.

**Note:** Hvert kompetenceområde har en række tilhørende videns- og færdighedsmål, som kan ses i appendiks B.

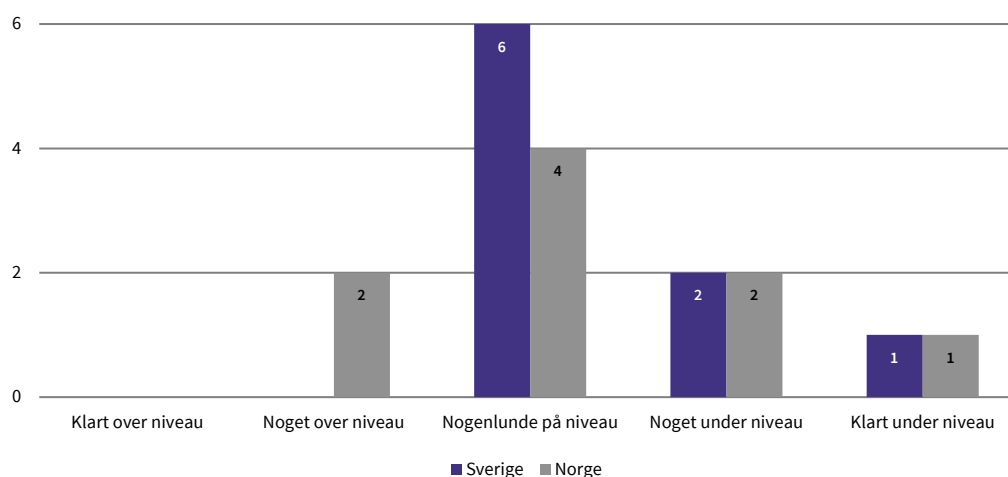
Det fremgår af figur 2.4, at 10 af de svenske og norske eksperter vurderer, at det faglige niveau af kompetencemålet for bachelorprojektet er nogenlunde på niveau med målsætninger for tilsvarende opgaver på pædagoguddannelser på bachelorniveau i eksperternes hjemlande. Tre vurderer, at kompetencemålet er noget under niveau eller klart under niveau, og to vurderer, at det er noget over niveau.



FIGUR 2.4

## Vurdering af kompetencemål for bachelorprojekt, fordelt på eksperternes hjemlande, antal

Vurderer du, at kompetencemålet (herunder vidensmål og færdighedsmål) for bachelorprojektet afspejler et fagligt niveau på linje med målsætninger for tilsvarende opgaver på pædagoguddannelser på bachelorniveau i dit hjemland?



Kilde: Vurderinger fra svenske og norske eksperter indhentet af EVA.

Eksperternes begrundelse deres vurderinger med henvisning til, hvad de ser som grundlæggende forskelle imellem den danske uddannelse og de norske og svenske uddannelser. Eksperterne bemærker, at de på baggrund af vurderingsmaterialerne har indtryk af, at den danske pædagoguddannelse har mere fokus på praksis end de svenske og norske pædagogiske uddannelser, hvorimod især de svenske, men også til dels de norske uddannelser, har større fokus på videnskabelighed. Disse forskelle slår tydeligt igennem i eksperternes vurderinger af kompetencemålene for bacheloropgaverne.

Eksperternes bemærkninger om kompetencemålene drejer sig i høj grad om, at der ikke stilles klare krav til, at de studerende skal demonstrere videnskabeligt håndværk, herunder anvendelsen af forskningsmetoder, teori og kritisk refleksion. 12 af eksperterne begrundede deres vurdering med mangler inden for det videnskabelige område. En ekspert opsummerer manglerne som følger:



Här saknas formulering, som jag menar krävs på denna nivå: Visa självständighet; kännedom om vetenskapsteori; kännedom om forskningsmetoder; kännedom om relationen mellan vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet; kännedom om olika etiska aspekter samt beakta gällande forskningsetiska normer.

Svensk ekspert, skole- og fritidspædagogik; vurdering: Noget under niveau

De to eksperter, som vurderer, at kompetencemålet for bachelorprojektet er noget over niveau, er begge norske. Her lægger den ene ekspert vægt på, at målene afspejler integration af teori og praksis:



Målet gjenspejler en højere ambition mht. til å støtte opp under produksjonen av oppgaver, som har en bedre integrasjon mellom teori og praksis, slike en bacheloroppgave i en profesjonsutdanning eter min mening bør ha. Føringerne for de norske tilsvarende bacheloroppgavene er ofte for "akademiske", slik at resultatene ikke alltid er line lett oversettbarne i profesjonell praksis.

Norsk ekspert, social- og specialpædagogik; vurdering: Noget over niveau

Den anden ekspert, som vurderer målet som noget over niveau, lægger vægt på, at bachelorprojektet på den danske pædagoguddannelse har et større omfang i ECTS-point (20 ECTS) end på den norske uddannelse (15 ECTS), og at der er empiriindsamling i praktikken betyder, at de studerende får mere tid til at fordybe sig.

## 2.8 Samlet vurdering af kompetencemål

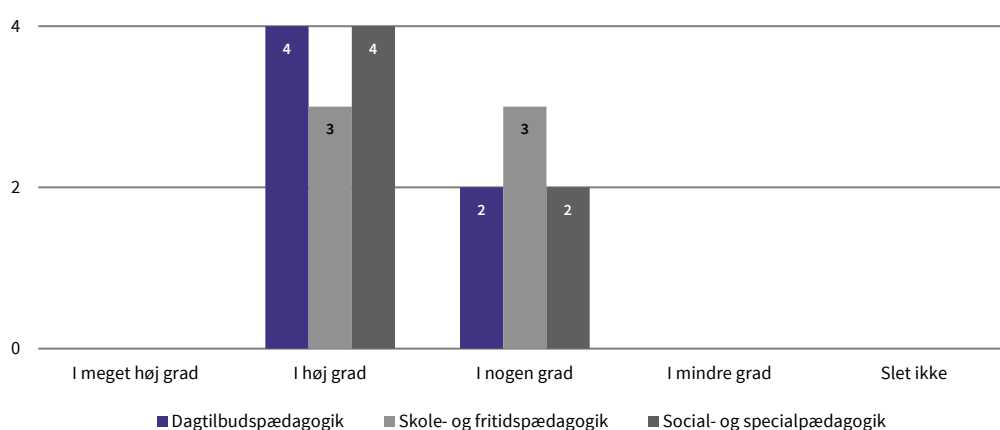
Ekspertene blev bedt om at give en samlet vurdering af, om alle kompetencemålene (på nær kompetencemålene for de valgfrie områder) afspejler de områder, der ud fra den aktuelle internationale viden er relevante for pædagoger med den pågældende specialiseringsretning.

Figur 2.5 viser, at der ikke er store forskelle på eksperternes vurderinger af de forskellige specialiseringsretninger. 11 eksperter vurderer, at målene i høj grad afspejler de relevante områder, og syv eksperter vurderer, at målene i nogen grad afspejler de relevante områder.

FIGUR 2.5

### Samlet vurdering af alle kompetencemål i forhold til den aktuelle internationale viden, fordelt på specialiseringsretning, antal

I hvilken grad vurderer du, at alle kompetencemålene (herunder vidensmål og færdighedsmål) samlet set afspejler de områder, der ud fra den aktuelle internationale viden er relevante for pædagoger med denne specialiseringsretning?



Kilde: Vurderinger fra svenske og norske eksperter indhentet af EVA.

Flere af de overvejelser, som eksperterne nævner i deres vurderinger af de enkelte kompetencemål, repeteres i eksperternes samlede vurderinger.

Overordnet set uddyber eksperterne, at målene er omfattende og afspejler en bred indføring i den aktuelle internationale viden, der er relevant for pædagoger inden for de pågældende specialiseringsretninger.

På tværs af de tre specialiseringsretninger udtrykker eksperterne bekymring for, at målene er *for* omfattende og *for* brede. Konsekvensen af bredden kan være, at målene bliver behandlet på et for overfladisk niveau, hvilket en ekspert beskriver som følger:



En risk är dock, med tanke på att det uppfattas, som att målen är väldigt breda och omfattande, att det uppstår stoffträngsel i utbildningen, och att en del vidensmål och færdighedsmål endast behandlas på en ytligt nivå.

Svensk ekspert, social- og specialpædagogik; vurdering: I høj grad

Andre konsekvenser kan ifølge eksperterne være, at det kan være svært at vurdere, om de studerende lever op til målene, og at det kan være svært for fagmiljøet at leve op til kravene.

Ekspertene inden for de tre specialiseringsretninger har desuden nogle kommentarer, som er specifikke for specialiseringsretningerne. Disse udfoldes i det følgende.

### 2.8.1 Dagtilbudspædagogik

Ekspertene på området dagtilbudspædagogik vurderer generelt, at målene er omfattende og ambitiøse og 'modsvare de kompetencer som den internationale forskning betoner som vigtige for dem, der arbejder med dagtilbud'.

Samtidig peger eksperterne på, at der benyttes mange forskellige begreber til at beskrive de kompetencer, som de studerende skal opnå. En ekspert beskriver her, at det kan gøre det svært for underviserne at vurdere, om studerende opnår målene:



Det är uppenbart, att det är skillnad på att ”ingå i” och att ”analysera”, men i övrigt är det oklart, hur flera av de andra förmågorna står i relation till varandra, och jag tänker, att det kan vara svårt för de, som utbildar, att examinera færdighedsmål utifrån, att så många olika begrepp används – där många av dem i min förståelse är överlappande.

Svensk ekspert, dagtilbudspædagogik; vurdering: I høj grad

Ekspertene peger også på nogle indholdsmæssige mangler. To eksperter peger på, at der mangler fokus på didaktiske indsatser (sprogdidaktik og matematikdidaktik) og den brede internationale viden om didaktiske indsatser for at arbejde med læring hos børn. Desuden nævner enkelte eksperter, at der mangler fokus på ledelse, leg, flerkulturelle perspektiver samt konflikthåndtering.

### 2.8.2 Skole- og fritidspædagogik

Ekspertene på området skole- og fritidspædagogik vurderer generelt, at kompetencemålene afspejler en bred og grundig indføring, og at målene er aktuelle og relevante.

To af eksperterne efterspørger en større videnskabelighed i målene for uddannelsen. Selvom eksperterne ser fordele i det meget professionsrettede, ser de en risiko for, at de studerende ikke udvikler tilstrækkelig kritisk tænkning, når der ikke er klare mål for videnskabelig metode og analyse. Samtidig peges der på behov for bedre afklaring af forskellen på arbejdet med forskellige alderstrin og ikke mindst risikoen for, at der er for stort fokus på det almenpædagogiske, så de studerende ikke udvikler en professionel identitet, hvilket i sidste ende har konsekvenser for børnene. Denne ekspert genkender problematikken fra Sverige:



För att kunna samarbeta med andra yrkesgrupper och närliggande professioner behöver pedagoger ha en egen stark identitet. Var lär de studerande sig vad fritidspedagogik är om inga mål är formulerade om det? [...] Jag upplever samma problematik i Sverige, att det blir för stort fokus på det gemensamma i pedagogiken, samarbete utan att professionerna är starka nog i det unika. Då blir det svårt att mötas och barnen riskerar då att berövas vissa innehåll.

Svensk expert, skole- og fritidspædagogik; vurdering: I nogen grad

Endelig efterlyser en ekspert mere internationalt udsyn, som kan sætte de danske forhold i perspektiv.

### Social- og specialpædagogik

Ekspertene på området social- og specialpædagogik vurderer generelt, at indholdet i målene er meget relevant og afspejler de væsentlige områder, som er relevante for pædagoger med denne specialisering.

En ekspert peger på, at der mangler mål om videnskabelig, kritisk tænkning, og flere eksperter peger på, at der er stort fokus på individet på bekostning af et samfundsperspektiv. To af eksperterne lægger vægt på, at målene er gode set ud fra et specialpædagogisk perspektiv. Men en ekspert, hvis ekspertise ligger inden for det socialpædagogiske område, peger på en række ting, der savnes, ikke mindst et internationalt perspektiv på socialpædagogikken:



Det uttalat socialpedagogiska är tunt. Det finns mycket pågående forskning i dag rörande socialpedagogik runt om i världen. Om detta finns med i kompetensmålen kan synen på socialpedagogik vidgas. Nu kan man eventuellt få uppfattningen, att socialpedagogik endast har med den enskilde individen och hans situation att göra. Grupp- och strukturperspektivet borde få mer plats. I intressant forskning från USA, framförs att det som skiljer socialpedagogik från vuxenpedagogik och socialt arbete, är bl.a. den filosofiska grunden. Den tycker jag saknas helt i kompetensmålen. Det etniska, mångkulturella perspektivet finns, men har en underordnad plats. Detta visar möjligen på att kompetensmålen behöver aktualiseras inom vissa områden.

Svensk expert, social- og specialpædagogik; vurdering: I meget høj grad

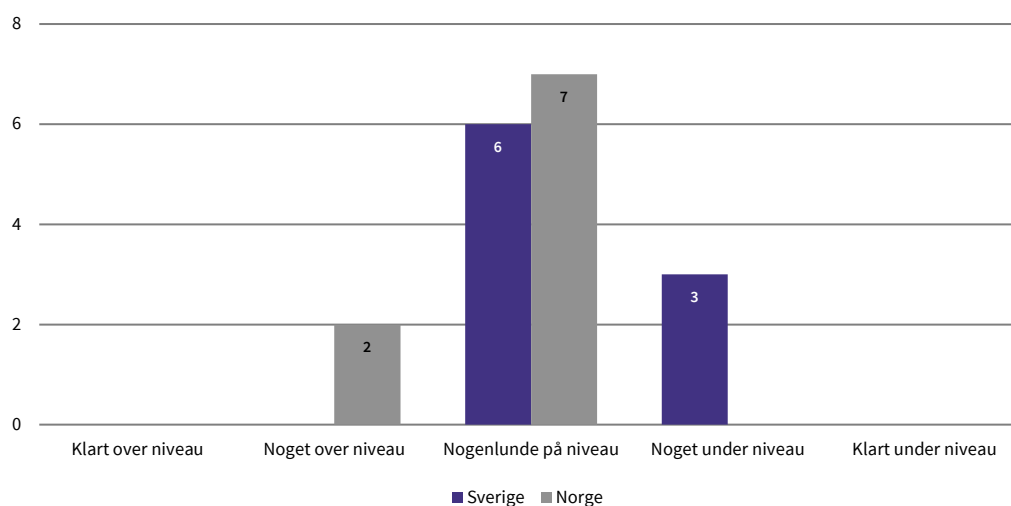
## 2.9 Sammenligning af kompetencemål med svenske og norske uddannelsers mål

Det fremgår af figur 2.6, at de fleste (seks svenske og syv norske) eksperter vurderer, at kompetencemålene er nogenlunde på niveau med pædagoguddannelser på bachelorniveau i deres hjemland.

FIGUR 2.6

### Samlet vurdering af kompetencemål i forhold til det faglige niveau i eksperternes hjemlande, eksperternes hjemlande, antal

Vurderer du samlet set, at alle kompetencemålene (herunder vidensmål og færdighedsmål) for den danske pædagoguddannelse afspejler et fagligt niveau på linje med pædagoguddannelser på bachelorniveau i dit hjemland?



Kilde: Vurderinger fra svenske og norske eksperter indhentet af EVA.

Det fremgår af figur 2.6, at to norske eksperter vurderer, at målene er noget over niveau, og tre svenske eksperter vurderer, at de er noget under niveau. Tabel 2.2 viser eksperternes besvarelser fordelt på deres hjemlande og specialiseringsretning.

TABEL 2.2

### Samlet vurdering af kompetencemål i forhold til det faglige niveau i eksperternes hjemlande, fordelt på eksperternes specialiseringsretning og hjemlande

Vurderer du samlet set, at alle kompetencemålene (herunder vidensmål og færdighedsmål) for den danske pædagoguddannelse afspejler et fagligt niveau på linje med pædagoguddannelser på bachelorniveau i dit hjemland?

	Klart over niveau	Noget over niveau	Nogenlunde på niveau	Noget under niveau	Klart under niveau
<b>Sverige</b>					
Dagtilbudspædagogik	0	0	3	0	0
Skole- og fritidspædagogik	0	0	1	2	0
Social- og specialpædagogik	0	0	2	1	0
<b>Norge</b>					
Dagtilbudspædagogik	0	0	3	0	0

	Klart over niveau	Noget over niveau	Nogenlunde på niveau	Noget under niveau	Klart under niveau
Skole- og fritidspædagogik	0	1	2	0	0
Social- og Specialpædagogik	0	1	2	0	0
<b>I alt</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>13</b>	<b>3</b>	<b>0</b>

Kilde: Vurderinger fra svenske og norske eksperter indhentet af EVA.

Tabel 2.2 viser følgende for hvert specialiseringsområde:

- **Dagtilbudspædagogik:** Samtlige seks eksperter på området dagtilbudspædagogik vurderer, at kompetencemålene afspejler et fagligt niveau, som er nogenlunde på niveau med pædagoguddannelser i deres hjemlande.
- **Skole- og fritidspædagogik:** Af de seks eksperter på området skole- og fritidspædagogik vurderer én norsk ekspert, at det faglige niveau er noget over niveauet på pædagoguddannelser i Norge. Én svensk og to norske eksperter vurderer, at det faglige niveau er nogenlunde på niveau med pædagoguddannelser i deres hjemlande, og to svenske eksperter vurderer, at det faglige niveau er noget under niveauet på pædagoguddannelser i Sverige.
- **Social- og specialpædagogik:** Af de seks eksperter vurderer én norsk ekspert, at det faglige niveau er noget over niveauet på pædagoguddannelser i Norge. To svenske og to norske eksperter vurderer, at det faglige niveau er nogenlunde på niveau med pædagoguddannelser i deres hjemlande, og én svensk ekspert vurderer, at det faglige niveau er noget under niveauet på pædagoguddannelser i Sverige.

Ekspertene understreger værdien i, at uddannelsen indeholder det tværprofessionelle element og meget praktik, som bidrager til det praksisnære i uddannelsen. Trods dette er en vægtig kritik i både de svenske og norske eksperters vurderinger, at kompetencemålene ikke i tilstrækkelig grad indeholder mål om, at de studerende skal lære at arbejde videnskabeligt, herunder systematisk at indsamle og analysere data og foretage teoretiske analyser. Det er den generelle vurdering, at dette er nødvendige kompetencer, idet disse skal gøre pædagogen i stand til kritisk at reflektere over egen og andres praksis og til at bidrage til udvikling. Ekspertene savner også en tydeligere vægtning af det internationale perspektiv.



Målen motsvarar i stort sett de mål som ställs i andra utbildningar, och vad internationell forskning betonar som viktiga kompetenser för de, som arbetar med dagtillbud. Det, som saknas, är en vetenskaplig och teoretisk förankring, som skulle gynna lärares didaktiska handlingskompetens, dvs. att lärare inte bara vet hur de ska arbeta i dagtillbud, utan också kan motivera varför de gör så som de gör.

Svensk ekspert, dagtilbudspædagogik; vurdering: Nogenlunde på niveau

De svenske eksperter peger på, at der er mere detaljstyring i de danske kompetencemål, hvorimod der er større autonomi for det enkelte svenske uddannelsessted til selv at udforme videns- og færdighedsmål ud fra en overordnet eksamensordning. Derudover peges der på, at de svenske uddannelser er mere baserede på forskning og teori, og at de er mere internationalt orienterede, hvorimod den danske uddannelse indeholder mere praktik end den svenske. For dagtilbudsområdet peges der på, at der i Sverige er mere fokus på leg og omsorg.

De norske eksperter peger ligeledes på, at den norske uddannelse er mere forskningsbaseret end den danske, hvorimod der i Norge til gengæld er mere fokus på pædagogernes handlekompetence, sammenhæng med praksis samt tværprofessionelle kompetencer. Dertil kommer, at man i Norge på dagtilbudsområdet har flere klare krav til arbejdet med bestemte aldersgrupper, fx de 0-3-årige. På det socialpædagogiske område peges på, at den norske model har mere fokus på didaktik og forskellige kategorier af læringsproblemer.

## 3 Vurdering af litteraturlister

I dette kapitel ser vi på de danske, svenske og norske eksperters vurderinger af litteraturlister fra pædagoguddannelsen.

Eksperternes vurdering af litteraturlisterne skal besvare følgende undersøgelsesspørgsmål:

- I hvilken grad svarer fordelingen mellem forskellige typer litteratur, herunder f.eks. grundbøger, forskningsartikler og litteratur om praksis, til fordelingen på pædagoguddannelser på bachelorniveau i Norge og Sverige?
- Hvor højt er niveauet i uddannelsens forskellige typer af litteratur (f.eks. grundbøger, forskningsartikler og litteratur om praksis) i forhold til tilsvarende litteratur på pædagoguddannelser i Norge og Sverige?
- Hvor højt er niveauet i den anvendte litteratur anvendt i undervisningen set i forhold til det pædagogiske forskningsfelt?
- I hvilken grad er den anvendte litteratur samlet set dækkende for kompetencemålene?
- I hvor høj grad indgår ny viden om centrale tendenser inden for pædagogisk praksis og ny viden fra forsøgs- og udviklingsarbejde i den anvendte litteratur i undervisningen?

### 3.1 Opsamling på resultater

Eksperternes vurdering af litteraturlister viser overordnet, at:

- Eksperterne bemærker generelt, at litteraturlisterne har stort omfang og består af mange korte tekster
- Eksperterne vurderer, at der er høj grad af aktualitet, bredde og variation i litteraturtyper og emner
- Eksperterne finder stor variation imellem institutioner og moduler
- Flere af eksperterne peger på, at litteraturlisterne afspejler, at der er større vægt på danske lærebøger end på forskningsartikler.

I det følgende udfolder vi eksperternes vurderinger og begrundelser.



## 3.2 Litteratur på pædagoguddannelsen

Med den seneste reform af pædagoguddannelsen skete der en omlægning fra en fagstyret tilgang til en kompetencemålsstyret tilgang. De studerende går til prøver i kompetencemålene, så prøverne har fokus på de studerendes evne til at demonstrere kompetence. Der er ikke noget pensumkrav, hvorfor der ikke længere opereres med et fast pensum, hverken på nationalt eller på lokalt niveau. Til de forskellige uddannelseselementer (moduler, studiedage mv.) udarbejder underviserne lister over litteratur, som de studerende med fordel kan læse. Undervisere kan i litteraturlisterne skelne mellem fx anbefalet og supplerende litteratur, men der er ikke fælles regelsæt for dette. Det er hensigten, at de studerende løbende får vejledning i, hvordan de skal navigere i læsningen af den foreslåede litteratur. Foruden litteratur foreslået af underviserne forventes de studerende på egen hånd at søge og inddrage litteratur i forbindelse med deres opgave- og projektarbejde og bachelorprojekt. Ligeledes kan praktikvejlederne på praktiksteder anbefale litteratur til de studerende. Der er ikke noget 1:1-forhold mellem undervisernes litteraturlister og prøvesituationen. Prøveformen og -grundlaget afgør, om der er krav om, at de studerende vedlægger en liste over anvendt litteratur. Det er eksempelvis tilfældet for bachelorprojektet, hvor der i den fælles del af studieordningen er et krav om, at bachelorprojektet relaterer til forsknings- og udviklingsresultater, og at der i projektet indgår en referenceliste.

## 3.3 Gennemførelse af eksperternes vurdering

Ekspertene har udelukkende vurderet de indsamlede litteraturlister, som er udarbejdet af underviserne. Det fremgår ikke af litteraturlisterne, hvilken vejledning de studerende har fået i at læse den foreslåede litteratur. I enkelte tilfælde har nogle undervisere dog angivet supplerende litteratur på de fremsendte litteraturlister. Ligeledes fremgår det ikke, hvilken litteratur de studerende herudover har opsøgt i forbindelse med deres opgave- og projektarbejde.<sup>2</sup>

For at hjælpe eksperterne i deres vurdering har en gruppe censorer under pædagoguddannelsens censorformandskab kategoriseret hver enkelt opgivelse på litteraturlisterne efter type, jf. tabel 3.1. Kategorierne er fastlagt af EVA i dialog med Uddannelses- og Forskningsministeriet (UFM) og efterfølgende afstemt med censorformandskabet. En del af især de nordiske eksperter gør dog opmærksom på, at det stadig er en kompleks opgave at vurdere litteraturens niveau og indhold ud fra titler og kategorier. Desuden har nogle eksperter bemærket, at der er nogle tvivlstilfælde, hvor titler optræder under forskellige kategorier. Dette afspejler kompleksiteten af opgaven med entydigt at rubricere titler som hørende under den ene eller den anden videnstype, som også er et tema i vurderingerne, hvilket fremgår i de følgende afsnit.

Ligesom det i mange tilfælde ikke er entydigt, hvordan materialerne skal kategoriseres, skal det også bemærkes, at der i vurderingerne er eksempler på, at to eller flere eksperter har vurderet samme materiale meget forskelligt. Dette afspejler formentligt, at eksperterne vægter forskellige aspekter ved litteraturlisterne og derfor har forskellige perspektiver på kvaliteten af dem.

---

<sup>2</sup> Dette gælder dog ikke for de indsamlede bachelorprojekter. Af bachelorprojekterne fremgår litteraturlister, som indgår i eksperternes vurdering. Sammenfatningen af eksperternes vurdering af bachelorprojekter fremgår af kapitel 4.

TABEL 3.1

## Kategorisering af litteratur

Kategori	Beskrivelse
Lærebog/grundfaglig litteratur	Denne kategori dækker over tekster, som introducerer til fagets temaer, pædagogiske teorier eller metoder, fx i form af lærebøger.
Juridiske eller officielle dokumenter, eksempelvis dokumenter fra ministerier	Denne kategori dækker over fx over love, vejledninger og formelle offentlige beskrivelser, såsom den styrkede pædagogiske læreplan, dagtilbudsloven mv.
Forskning – opdelt på underkategorier	Forskning er defineret ved at have undergået fagfællesbedømmelse, dvs. typisk tekster offentliggjort i peerreviewede tidsskrifter eller antologier, uddrag af ph.d.-afhandlinger mv.
a) Teoretisk forskning	Denne kategori dækker over forskning, som har et erkendelsesorienteret, begrebsudviklende, teoretisk eller filosofisk sigte.
b) Empirisk forskning	Denne kategori dækker forskning, som har et empirisk udgangspunkt, dvs. der er foretaget en form for systematisk dataindsamling fra praksisfeltet og dataanalyse. Kategorien dækker både over kvalitative og kvantitative metoder.
c) Forskning, som ikke kan placeres entydigt i én af de to andre kategorier	
Rapporter fra forsøgs- og udviklingsarbejde	Denne kategori dækker over tekster, der afrapporterer forsøgs- og udviklingsprojekter, fx fra professionshøjskoler eller andre. Det kan være rapporter eller formidlende artikler. Fagfællesbedømte artikler og rapporter skal kodes som forskning.
Viden fra andre vidensproducenter, konsulenthuse og tænketanke, fx Bureau2000, Rambøll, DEA, EVA	Denne kategori dækker rapporter fra undersøgelser, evalueringer, vidensopsamlinger mv. foretaget af offentlige eller private vidensproducenter, men som ikke har undergået fagfællesbedømmelse. Titlerne vil typisk være udgivet af vidensproducenterne selv og/eller rekvirer i form af ministerier, styrelser, kommuner eller lign.
Materiale til brug i pædagogiske tilbud	Denne kategori dækker materialer, som anvendes i det pædagogiske arbejde med brugere, fx børnebøger eller musik.
Offentligt debat- eller interessentindlæg	Kategorien dækker debatterende eller dagsordensættende titler som fx kronikker, blogindlæg og læserbreve.
Film og lyd	Kategori for film og lydfiler, som inddrages i undervisningen, eksempelvis podcasts eller undervisningsfilm.
Andet	Kategori for titler, som ellers er svære at placere.
Ved ikke	Kategori for titler, hvor der mangler information for at placere dem korrekt.

De indsamlede litteraturlister er blevet vurderet af ni danske, ni svenske og ni norske eksperter. De svenske og norske eksperter er blevet bedt om at vurdere to pakker<sup>3</sup> af litteraturlister inden for den specialiseringsretning, som de er eksperter inden for, samt litteraturlister fra de valgfrie områder. De danske eksperter har vurderet seks pakker af litteraturlister inden for den pågældende specialiseringsretning, som de er rekrutteret inden for, samt litteraturlister fra de valgfrie områder. De tre

3 En pakke består af litteraturlister fra alle moduler på et forløb af pædagoguddannelsen på et bestemt udbud, dvs. fra både fællesdelen – grundfagligheden og specialiseringsdelen, på nær moduler inden for de valgfrie områder.

danske eksperter fra professionshøjskolerne har dog ikke vurderet litteraturlister fra deres eget ansættelsessted, hvorfor de kun har vurderet fem pakker litteraturlister samt litteraturlister fra de valgfrie områder. Eksperterne har besvaret nedenstående vurderingsspørgsmål. For hvert spørgsmål har hver ekspert forklaret og uddybet sin vurdering:

- I hvilken grad er litteraturen dækkende for de tre kompetencemål for grundfagligheden? (I meget høj grad/I høj grad/I nogen grad/I mindre grad/Slet ikke)
- I hvilken grad er litteraturen dækkende for de fire kompetencemål for specialiseringsretningen og for kompetencemålet for bachelorprojektet? (I meget høj grad/I høj grad/I nogen grad/I mindre grad/Slet ikke)
- I hvilken grad er litteraturen dækkende for kompetencemålet for det tværprofessionelle element? (I meget høj grad/I høj grad/I nogen grad/I mindre grad/Slet ikke)
- I hvilken grad svarer fordelingen mellem forskellige typer litteratur (jf. kategoriseringen af litteraturen på listen) til fordelingen af forskellige typer litteratur på pædagoguddannelser på bachelorniveau i dit hjemland? (I meget høj grad/I høj grad/I nogen grad/I mindre grad/Slet ikke)\*
- Hvor højt er niveauet i uddannelsens forskellige typer af litteratur (f.eks. grundbøger, forskningsartikler og litteratur om praksis) i forhold til pædagoguddannelser på bachelorniveau i dit hjemland? (Klart over niveau/Noget over niveau/Nogenlunde på niveau/Noget under niveau/Klart under niveau)\*
- I hvilken grad indgår opdateret, relevant litteratur fra det pædagogiske forskningsfelt? (I meget høj grad/I høj grad/I nogen grad/I mindre grad/Slet ikke)
- I hvilken grad indgår opdateret, relevant viden om centrale tendenser inden for pædagogisk praksis i litteraturen? (I meget høj grad/I høj grad/I nogen grad/I mindre grad/Slet ikke)
- I hvilken grad indgår opdateret, relevant viden fra forsøgs- og udviklingsarbejde i litteraturen? (I meget høj grad/I høj grad/I nogen grad/I mindre grad/Slet ikke)
- I hvilken grad er litteraturen til de valgfrie områder dækkende for kompetencemålene for de valgfrie områder? (I meget høj grad/I høj grad/I nogen grad/I mindre grad/Slet ikke)

Spørgsmål markeret med asterisk (\*) er ikke besvaret af de danske eksperter.

Det skal bemærkes, at eksperterne er blevet bedt om at vurdere hver af de to, fem eller seks pakker litteraturlister for sig og er således ikke blevet bedt om at foretage en samlet afvejning af niveauet for alle litteraturlister under ét. De nedenstående, tværgående pointer er således fremkommet ved EVA's læsning på tværs af samtlige besvarelser med vægt på de pointer, der går igen hos eksperter og litteraturlister.

I eksperternes besvarelser er de som nævnt dels blevet bedt om at vurdere hver litteraturliste på en skala fra fx "I meget høj grad" til "Slet ikke", og dels at uddybe og begrunde besvarelsen. Det varierer, hvor udfoldede eksperternes begrundelser er. Der er en vis tendens til, at eksperterne i højere grad er konkrete i deres kommentarer i de tilfælde, hvor de oplever en mangel, end hvor der er emner, de synes er godt belyst. Nogle eksperter forbliver i deres kommentarer på et mere generelt niveau, hvor de fx berører, i hvilken grad teksterne er forskningsbaserede snarere end hvilke emneområder, de dækker; andre eksperter fremhæver de områder, de savner, og påpeger at resten af kompetencemålene er godt dækket ind uden at specificere dette yderligere. Nogle eksperter fremhæver også emner, fordi de fremstår relativt godt eller dårligt dækket af nogle litteraturlister i for-

hold til andre. Dette bør man have i baghovedet ved især læsningen af nedenstående punktopstillinger over emner, der er fremhævet som enten særligt godt eller særligt mangelfuldt dækket. Af disse grunde kan samme emne forekomme på begge punktopstillinger, hvis nogle eksperter har savnet det på nogle litteraturlister, mens andre eksperter har bemærket det positivt på andre litteraturlister. Opsummerende kan forskellene skyldes både variation i eksperternes uddybninger og begrundelser af deres vurderinger samt variation mellem litteraturlisterne.

## 3.4 Tværgående pointer i vurderingerne af litteraturen

På tværs af eksperternes vurdering af de forskellige litteraturlister er der en række pointer, der går igen. Dette afsnit indledes med en gennemgang af disse tværgående pointer, hvorefter der redegøres for besvarelserne for de enkelte spørgsmål og de specifikke kommentarer, der knytter sig hertil.

### 3.4.1 Litteraturlisternes omfang og antallet af kilder

Alle eksperter påpeger, at litteraturlisterne er meget omfattende. Det giver hos dem anledning til bekymring for, at de studerende ikke kan nå i dybden med det hele. Eksperterne peger på, at de omfattende litteraturlister stiller store krav til underviserne om at etablere den overordnede sammenhæng og om at hjælpe og vejlede de studerende med at skabe overblik og prioritere i litteraturen. Hvordan og i hvilket omfang det sker, kan eksperterne ikke bedømme ud fra litteraturlisterne. Flere eksperter peger også på, at man ikke kan vide, om alle studerende stifter bekendtskab med alle typer tekster og med alle de områder, der er dækket af litteraturen. Eksperterne ser dette som en konsekvens af, at der ikke er fast pensum. Eksperterne fremhæver de moduler positivt, hvor der er foretaget et udvalg, så litteraturlisterne er af mere begrænset længde.



Litteraturlisten som gjelder det første studieåret på 60 stp. [ECTS-point], er omfattende (17 sider), og kan trolig fremstå som overveldende for studentene. Her må studentene selv gjøre en vurdering av, hva de bør studere for å kunne nå kompetansemålene. Dette kan selvsagt være positivt, og føre til selvstendige studenter. På en annen side kan det være noe tilfeldig, hva studentene velger å lese av litteraturen. De nasjonale modulene får også stor plass i litteraturlistene, kanskje unaturlig stor plass med tanke på kompetansemålene. Jeg stiller meg også undrende til, at det er så stor forskjell på litteraturen på disse modulene mellom de ulike institusjonene.

Norsk ekspert, skole- og fritidspædagogik; vurdering: I høj grad til spørgsmålet "I hvilken grad er litteraturen dækkende for de tre kompetencemål for grundfagligheden?"

Eksperterne påpeger, at litteraturlisterne i vidt omfang er sammensat af mange korte tekster, uddrag af bøger mv., frem for færre og længere tekster. Igen peger eksperterne på, at dette stiller store krav til undervisernes kompetence til at hjælpe de studerende med at skabe sammenhæng og etablere en fælles forståelsesramme. Flere eksperter påpeger, at det gør det vanskeligt at vurdere, om litteraturen understøtter en stærk, sammenhængende grundfaglighed. Nogle eksperter udtrykker bekymring for, at de mange, små tekststykker kan medføre fragmentering af fagligheden og vanskeliggøre udviklingen af et fælles og sammenhængende fagsprog.

### 3.4.2 Litteraturens fordeling på forskellige typer

Flere eksperter har bemærkninger til litteraturens fordeling på forskellige typer. En generel iagttagelse blandt eksperterne er, at langt de fleste litteraturlister er domineret af dansksprogede lærebøger, og at primærforskning i form af artikler og afhandlinger, især nordisk- eller engelsksproget forskningslitteratur, fylder forholdsvis lidt. Eksperterne ser i varierende grad dette som et problem.

Enkelte eksperter sætter spørgsmålstegn ved, om det er vigtigt, at de studerende læser disse typer litteratur, eller om det hører mere hjemme på uddannelser på masterniveau. De fleste eksperter argumenterer dog for, at de studerende bør læse mere forskningslitteratur. Denne pointe er især fremtrædende hos de svenske og norske eksperter. De påpeger, at litteraturen med fordel kunne indeholde mere forskning, mere primærlitteratur og flere internationale tekster. Deres begrundelser er, at de studerende herved vil blive præsenteret for den nyeste viden, også fra andre kontekster end den danske, og at de studerende i højere grad vil kunne opøve deres kompetencer i at fremsøge, udvælge og læse forskningstekster i deres fremtidige professionelle virke. Flere eksperter påpeger, at der især på specialiseringsretningerne bør optræde færre grundbøger og mere forskningslitteratur, end det er tilfældet på de litteraturlister, de har vurderet. Ud over de ovennævnte begrundelser er der også eksperter, der påpeger, at lærebøger typisk er mindre egnede end primærlitteratur til at understøtte de studerendes udvikling af kompetencer til kritisk refleksion over egen praksis.



Det framstår, som att studenterna får möta praktisknära litteratur utifrån en stor bredd, som de kommer att ha stor nytta av i att utveckla sin profession. Läroböckerna avser spegla olika perspektiv och områden. Studenterna möter också mycket handbokslitteratur, vilket framstår som delvis problematiskt, då det inte handlar om att göra på ett visst sätt utan snarare utveckla kritisk reflektion i relation till sin egna pedagogiska praktik. Jag har svårt att bedöma utifrån litteraturlistor särskilda inriktningar, som saknas.

Svensk ekspert, skole- og fritidspædagogik; vurdering: I høj grad til spørgsmålet: ”I hvilken grad indgår opdateret, relevant viden om centrale tendenser inden for pædagogisk praksis i litteraturen?”

### 3.4.3 Litteraturens indhold og aktualitet

Ekspertene er enige om, at litteraturen i overvejende grad er aktuel, relevant og bredt dækkende både teoretisk, metodisk og tematisk. De studerende præsenteres for stor bredde og variation i litteraturen, som omfatter centrale pointer fra forskning samt dækker mange relevante emner og de fleste af de temaer, som kompetencemålene rummer. Litteraturlisterne er generelt aktuelle og opdaterede med hovedparten af titler fra de seneste fem til ti år. Flere eksperter fremhæver også, at de ser det som positivt, at mange litteraturlister inddrager en bred variation af teksttyper og medier, fx film og lyd, skønlitteratur, børnebøger og debatindlæg.

Nogle eksperter advarer mod en prioritering af bredde frem for dybde: Selv om mange relevante emner er berørt i litteraturen, er mange af dem kun dækket af én eller få tekster, hvilket giver bekymring for, om de studerende får et tilstrækkeligt nuanceret blik på emnerne.

Flere eksperter peger på ét eller flere områder inden for enten videns-, færdigheds- eller kompetencemål, som de finder mangelfuldt dækket ind på én eller flere litteraturlister. Det kan være i forhold til temaer, teoretiske perspektiver og/eller målgrupper.



Der er gennemgående hoved(over)vægt af litteratur med fokus på *læring* og forsvindende lidt litteratur, der understøtter, at kommende pædagoger har basal og grundlæggende forståelse for børn, unge og voksnes *udvikling*. Derudover er der et sørgeligt fravær af fokus på pædagogisk indhold/aktiviteter. Sørgeligt lidt fokus på at understøtte leg (i praksis), sang, musisk udfoldelse, kreativitet mv. Håber at den del af uddannelsen ligger uden for litteraturlisterne.

Dansk ekspert, skole- og fritidspædagogik, fra supplerende bemærkninger.

### 3.4.4 Progression og modulinddeling

Flere eksperter gør opmærksomme på, at de oplever niveauet som ujævnt både mellem institutioner, mellem moduler på samme institution, og mellem de forskellige kompetencemål og videns- og færdighedsmål. Det betyder, at der kan være meget opdateret og relevant litteratur inden for nogle af de områder, et kompetencemål dækker, mens der på andre områder kan være mangler.

Flere eksperter hæfter sig ved, at der er mange gentagelser og overlap på litteraturlisterne, og at den samme tekst kan optræde under forskellige kompetencemål og på forskellige trin i uddannelsen, både inden for samme uddannelsessted og mellem uddannelsesstederne. Eksperterne ser dette som et tegn på, at det er uklart, hvordan der etableres progression mellem uddannelsens forskellige dele, således at de studerende kan bygge videre på tidligere tilegnet viden, efterhånden som de kommer længere hen på uddannelsen.



Der er ingen progression i tekstudvalget – og ingen betydelig forskel på, hvad der læses til de forskellige kompetencemål/elementer. Mange tekster bruges ét sted på én liste, og et helt andet på en anden liste.

Dansk ekspert, dagtilbud, fra supplerende bemærkninger

I nogle tilfælde påpeger eksperterne uklare sammenhænge mellem kompetencemål og litteratur og uklar progression mellem grundfaglighed og specialisering samt uigennemskuelighed i, hvorfor én titel er på listen under ét modul frem for et andet. Desuden er der eksperter, der påpeger, at pædagoguddannelsen kan ende med at være meget forskelligt afhængigt af, hvor pædagogen er uddannet.



Den overordnede vurderingen er, at uddannelsen er meget omfattende og med stor bredde, og at dette kan gå ud over faglig fordybning i sentrale emner. Dette indtrykket forsterkes af omfattende litteraturlister med mange kilder. I de to litteraturlistene, jeg har vurderet, er det lites fælles litteratur, noe som innebærer, at studenter på ulike studiesteder vil kunne få meget ulik kunnskapsbase.

Norsk ekspert, dagtilbudspædagogik, fra supplerende bemærkninger

## 3.5 Litteraturens dækning af kompetencemål

I det følgende gennemgås eksperternes besvarelser af de spørgsmål, der vedrører litteraturens dækning af uddannelsens kompetencemål. For hvert spørgsmål vises et overblik over eksperternes vurdering i form af en figur. Procentandelene i figuren er beregnet på grundlag af det samlede antal vurderede litteraturlister, dvs. hver ekspert optræder med vurderinger af flere litteraturlister, og hver litteraturliste er vurderet af flere eksperter, jf. metodeappendiks. Når det således fx i figur 3.1. fremgår, at antallet af *vurderinger* foretaget af eksperter fra danske professionshøjskoler er 15, afspejler det, at tre eksperter hver har vurderet 5 ud af 6 mulige litteraturlister.

Kompetencemål, inklusive videns- og færdighedsmål, kan ses i appendiks B.

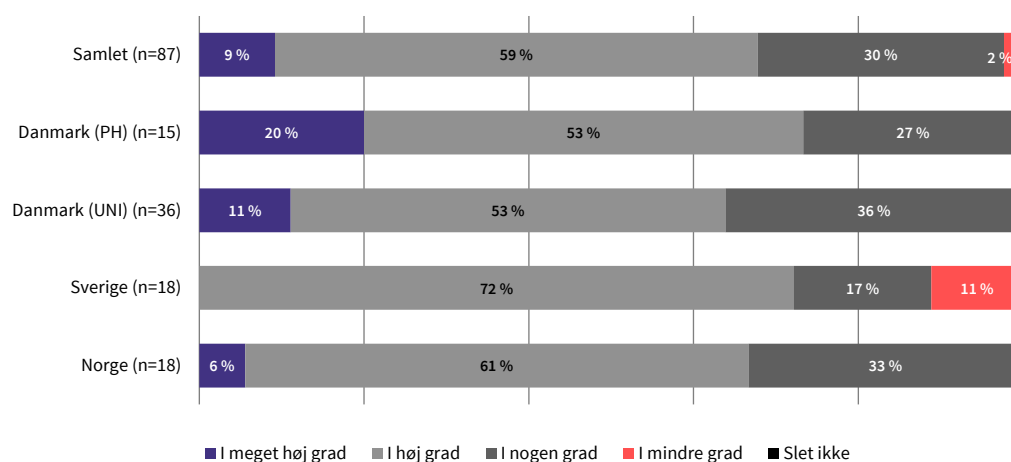
### 3.5.1 Litteraturen til Grundfagligheden

Figur 3.1. viser fordelingen af eksperternes vurderinger i forhold til Grundfagligheden. I 9 % af vurderingerne er det vurderet, at litteraturen i meget høj grad dækker kompetencemålene for Grundfagligheden. I 59 % er det vurderet, at dette i høj grad er tilfældet, i 30 % i nogen grad og i 2 % i mindre grad.

FIGUR 3.1

#### Vurdering af litteraturen til Grundfagligheden, fordelt på eksperternes hjemlande

I hvilken grad er litteraturen dækkende for de tre kompetencemål for grundfagligheden?



Kilde: Vurderinger fra danske, svenske og norske eksperter indhentet af EVA.

Note:  $n$  = antallet af litteraturlister, som eksperter fra det pågældende land har vurderet. PH angiver, at det er eksperter fra professionshøjskoler, og UNI angiver, at det er eksperter fra universiteter.

I de kvalitative uddybninger bemærker flere eksperter, at litteraturen er bredt sammensat både med hensyn til temaer, teoretiske perspektiver og genrer.



Det er interessant å se variasjoner i litteraturens nivå: Alt fra klassikere som Durkheim og Goffmann til stoff fra YouTube. Det ser ut som en god blanding av fagstoff om pedagogisk historie, etikk, kommunikasjon, utviklingspsykologi, relasjon, pedagogiske tilnæringsmåter, målgrupper: barn, unge og voksne, rettslige og samfunnsmessige rammer for pedagogisk virksomhet osv.

Norsk ekspert, social- og specialpedagogik; vurdering: I høj grad

Flere eksperter påpeger, at der er stor forskel mellem dækningsgraden af de forskellige kompetencemål på forskellige institutioner. Således mener nogle eksperter, at de kompetencemål, der handler om at planlægge og gennemføre aktiviteter, er bedre dækket end de, der handler om at begrunde og vurdere egen og andres praksis. Disse eksperter gør opmærksom på, at sidstnævnte kompetencemål forudsætter en solid grundfaglighed og evne til at veksle mellem teori og praksis.

Der er også eksperter, som peger på konkrete områder, der i forskellig grad forekommer dem mangelfuldt belyst i én eller flere af de vurderede litteraturlister. Det kan være i forhold til fagområder

(fx didaktik), temaer (fx natur og science) eller målgrupper (fx overvægt af litteratur, der handler om børn og i mindre grad om unge og voksne målgrupper).



Min vurdering er, at der er en tendens til på tværs af [antal] uddannelsessteder, at der på grunddelen er en overvægt af litteratur, der omhandler børn og børns udvikling, leg, børnekultur mv. og dermed kan siges at vægte dagtilbudsområdet, og i mindre grad skole/fritidsområdet og det social- og specialpædagogiske felt. Jeg finder det problematisk for en fælles grunddel, der skal give de studerende forudsætninger for tre specialiseringer og ikke kun én.

Dansk ekspert, social- og specialpædagogik, fra supplerende bemærkninger

Ekspertene fremhæver generelt emneområdet køn, seksualitet, mangfoldighed, ligestilling og familieformer som godt belyst. Nogle eksperter mener, at området får for meget plads relativt til andre temaer.

Følgende områder fremhæves i øvrigt af én eller flere eksperter som godt dækket på én eller flere litteraturlister under Grundfagligheden:

- Æstetisk virksomhed/æstetiske udtryksformer, kunstneriske fag, musik, drama, aktivitetsfaglige/kreative elementer
- Leg, bevægelse, idræt, især med fokus på børn
- Sundhedsfremme, madvaner, ernæring, forebyggelse, hygiejne
- Udviklingspsykologi, kommunikation med børn
- Naturperspektiver, miljø
- Normalitet og udsathed, børn i risiko, fattigdom
- Profession og samfund, lovændringer, retsforhold
- Kulturteori, kultur- og værdiforskelle
- Velfærd og medborgerskab
- Unge, andre målgrupper end børn
- Rehabilitering
- Anerkendelse
- Samskabelse.

### 3.5.2 Litteraturen til specialiseringsretningerne og bachelorprojektet

Ekspertene har vurderet, i hvilken grad litteraturen er dækkende for de kompetencemål, der knytter sig til hver af de tre specialiseringsretninger og til bachelorprojektet.

På tværs af specialiseringsretningerne undrer flere eksperter sig over, at litteraturen under de kompetencemål, som knytter sig til bachelorprojektet, på en række litteraturlister kun omfatter litteratur om forskningsmetode, opgaveskrivning og lignende – og ikke pædagogfaglig litteratur. Flere fremhæver også, at metodelitteraturen er altovervejende kvalitativ. Flere efterlyser mere teoretisk/pædagogfaglig litteratur i forbindelse med bachelorprojektet. En ekspert roser tilstedeværelsen af litteratur om opgaveskrivning.



I det følgende udfoldes de af eksperternes besvarelser, der er specifikke for hver specialiseringsretning.

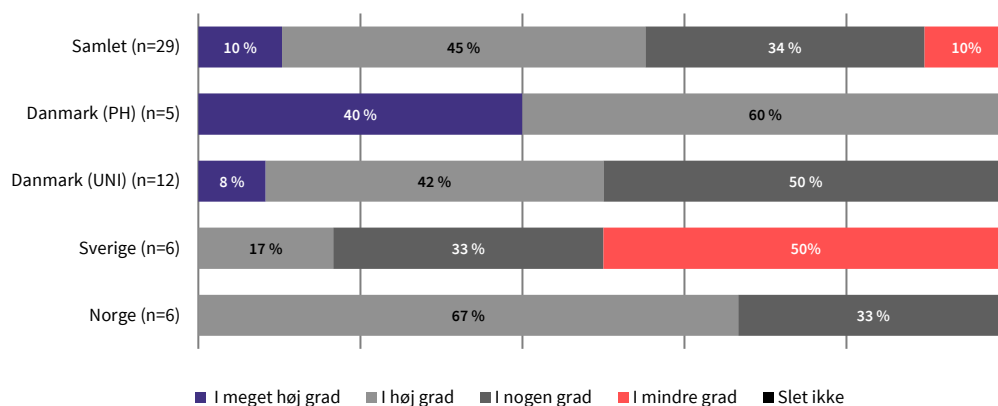
### Litteratur til specialiseringsretningerne – Dagtilbudspædagogik

Figur 3.2 viser fordelingen af eksperternes vurderinger i forhold til specialiseringsretningen Dagtilbudspædagogik. I 10 % af vurderingerne vurderer eksperterne, at litteraturen i meget høj grad er dækkende for kompetencemålene for specialiseringsretningen Dagtilbudspædagogik og for bachelorprojektet. I 45 % af vurderingerne gælder dette i høj grad, i 34 % i nogen grad og i 10 % af vurderingerne i mindre grad.

FIGUR 3.2

### Vurdering af litteratur til specialiseringsretningerne – Dagtilbudspædagogik fordelt på eksperternes hjemlande

I hvilken grad er litteraturen dækkende for de fire kompetencemål for specialiseringsretningen og for kompetencemålet for bachelorprojektet?



Kilde: Vurderinger fra danske, svenske og norske eksperter indhentet af EVA.

Note:  $n$  = antallet af litteraturlister, som eksperter fra det pågældende land har vurderet. Alle procentandele er afrundet til hele procenttal, hvorfor det kan forekomme, at andelen kan summe til 99 eller 101 %. PH angiver, at det er eksperter fra professionshøjskoler, og UNI angiver, at det er eksperter fra universiteter.

En ekspert påpeger en gennemgående mangel på litteratur om kvantitative metoder og debatten om dokumentation og evidens.

En ekspert påpeger, at litteraturlisterne domineres af tekster, som er handlingsanvisende og således til fulde dækker den del af kompetencemålene, som omhandler, at de studerende skal kunne planlægge og gennemføre pædagogiske aktiviteter, men i mindre grad dækker den del af kompetencemålene, som omhandler, at de studerende skal kunne begrunde og vurdere deres praksis. En ekspert påpeger, at en stor del af de tekster, som er kategoriseret som *Viden fra andre vidensproducenter*, er produceret af ministerier og andre aktører, som har forskellige interesser i feltet.



Der er mange tekster, der potentielt kan knyttes til kompetencemål 1 og 3, og i nogen grad 4, fordi det er tekster, der anviser konkrete handlinger/aktiviteter/normative positioner, den studerende kan tilslutte sig. Der er langt mindre litteratur, der understøtter mål 2 – *refleksion og begrundelse af valgte aktiviteter og normative positioner*. Der er også her meget lidt forskning, og dén, der er, er ikke empirisk. Også her er der mange webtekster, konsulentrapporter, ministerielle redegørelser osv. på områder, som der findes forskning på, og hvor de kilder, der er valgt, kan formodes at have særinteresser i feltet.

Dansk ekspert, dagtilbudspædagogik; vurdering: I nogen grad

Flere eksperter angiver, at de ser ét eller flere konkrete emneområder som mangelfuldt belyst. Der er dog ikke enighed blandt eksperterne om disse, heller ikke inden for samme litteraturliste, ligesom litteraturlisterne i høj grad varierer mellem institutionerne og modulet. Blandt de emneområder, som nævnes flere gange, er:

- Leg
- Forældresamarbejde
- Børns sproglige udvikling
- Tosprogethed og kulturel mangfoldighed
- Børns opvækstvilkår og livsbetingelser
- Profession, organisation og ledelse
- Matematik, natur og science-didaktik.

Følgende områder fremhæves af én eller flere eksperter som godt dækket ind på én eller flere litteraturlister:

- Kulturelle, musiske og æstetiske udtryksformer
- Leg, barndom
- Natur/miljø
- Etik
- Kvalitative metoder
- Dokumentation, evidens, kvalitet
- Udvikling, innovation, aktionslæring
- Ledelse/pædagogen som leder af børnegrupper og læringsmiljø
- Lovstof
- Teori
- Matematik
- Sprog
- Inklusion
- Kommunikation.

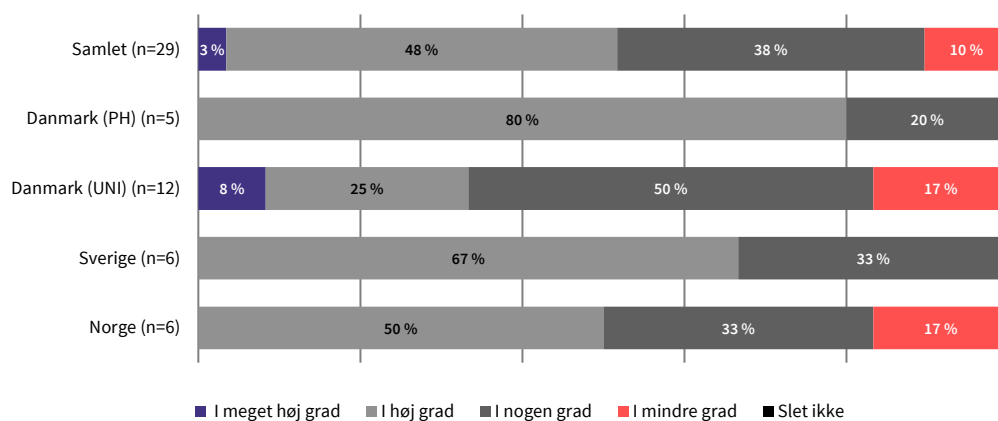
### Litteratur til specialiseringsretningerne – Skole- og fritidspædagogik

Figur 3.3 viser fordelingen af eksperternes vurderinger i forhold til specialiseringsretningen Skole- og fritidspædagogik. I 3 % af vurderingerne vurderer eksperterne, at litteraturen i meget høj grad er dækkende for kompetencemålene for specialiseringsretningen Skole- og fritidspædagogik og for bachelorprojektet. I 48 % af vurderingerne gælder dette i høj grad, i 38 % i nogen grad og i 10 % af vurderingerne i mindre grad.

FIGUR 3.3

### Vurdering af litteratur til specialiseringsretningerne – Skole- og fritidspædagogik, fordelt på eksperternes hjemlande

I hvilken grad er litteraturen dækkende for de fire kompetencemål for specialiseringsretningen og for kompetencemålet for bachelorprojektet?



Kilde: Vurderinger fra danske, svenske og norske eksperter indhentet af EVA.

Note:  $n$  = antallet af litteraturlister, som eksperter fra det pågældende land har vurderet. Alle procentandele er afrundet til hele procenttal, hvorfor det kan forekomme, at andelen kan summe til 99 eller 101 %. PH angiver, at det er eksperter fra professionshøjskoler, og UNI angiver, at det er eksperter fra universiteter.

Flere eksperter hæfter sig ved, at litteraturen i overvejende grad vægter skoledelen og i mindre grad fritidsdelen. De efterlyser mere litteratur om børns fritid, om leg, om fritidspædagogik og om fritidshjems/SFO's særlige rolle.



Litteraturen fokuserar övervägande på samarbete och på skola, ej på barns fritid och fritidshem. Det är en återkommande brist i mål och i litteratur, en allmän kritik, jag vill rikta. Men så som kompetensmålen är utformande, så stämmer litteraturen i stort med målen. Dock är det min mening, att litteraturen är allmänt hållen utan specifik inriktning, det bör bidra till upprepningar med den grundfagliga delen.

Svensk ekspert, skole- og fritidspædagogik; vurdering: I nogen grad

Endvidere påpeger flere eksperter, at der mangler litteratur om børns udvikling, og at litteraturen overvejende handler om de yngre aldersgrupper.

En ekspert påpeger, at international forskningsviden er særlig vigtig på skole- og fritidsområdet, hvor den danske forskning indtil videre er begrænset. En anden ekspert savner især eksempler på

empirisk og anvendelsesorienteret forskning som fx aktionsforskning og interventionsstudier. Eksperten efterlyser denne type af viden bl.a. som inspiration til de studerendes egne bachelorprojekter.

Igen peger eksperter på konkrete emner, som de enten savner helt eller synes er ufuldstændigt dækket i nogle af litteraturlisterne. Emner, der nævnes flere gange, omfatter:

- Sprog og sproglig udvikling
- Matematisk opmærksomhed
- Natur og udeliv
- Digitale medier
- Børn med særlige behov/børn i vanskeligheder/inklusion
- Fællesskaber/gruppeprocesser
- Kreative/æstetiske fag og konkrete, handleanvisende tekster knyttet hertil
- Bevægelse.

Følgende områder fremhæves af én eller flere eksperter som godt dækket ind på én eller flere litteraturlister:

- Videnskabsteori, kvalitativ metode og opgaveskrivning
- Pædagogen i skolen, skolepædagogik, samarbejde i skolen
- Bevægelse og motoriske udvikling
- Etik
- Ordblindhed
- Etnicitet
- Forældresamarbejde
- Innovationsprocesser
- Praxisområder
- Teknologi.

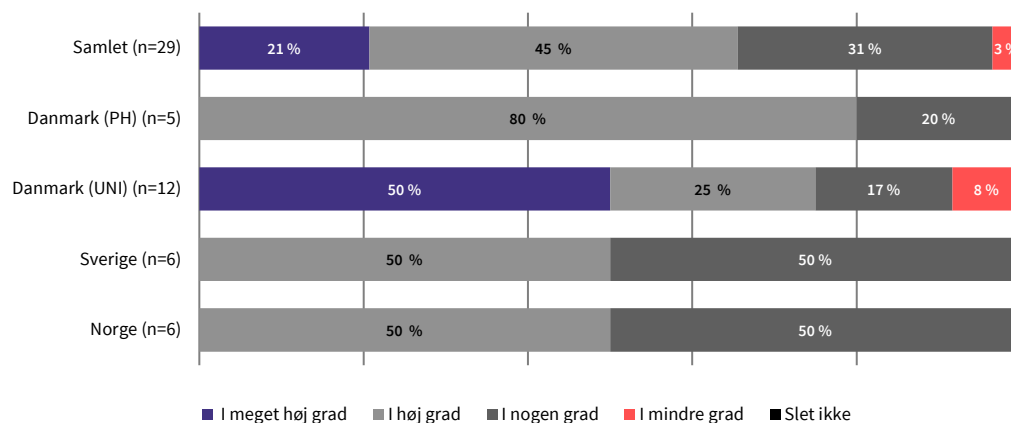
### **Litteratur til specialiseringsretninger – Social- og specialpædagogik**

Figur 3.4 viser fordelingen af eksperternes vurderinger i forhold til specialiseringsretningen Social- og specialpædagogik. I 21 % af vurderingerne vurderer eksperterne, at litteraturen i meget høj grad er dækkende for kompetencemålene for specialiseringsretningen Social- og specialpædagogik og for bachelorprojektet. I 45 % af vurderingerne gælder dette i høj grad, i 31 % i nogen grad og i 3 % af vurderingerne i mindre grad.

FIGUR 3.4

## Vurdering af litteratur til specialiseringsretninger – Social- og specialpædagogik, fordelt på eksperternes hjemlande

I hvilken grad er litteraturen dækkende for de fire kompetencemål for specialiseringsretningen og for kompetencemålet for bachelorprojektet?



Kilde: Vurderinger fra danske, svenske og norske eksperter indhentet af EVA.

Note:  $n$  = antallet af litteraturlister, som eksperter fra det pågældende land har vurderet. PH angiver, at det er eksperter fra professionshøjskoler, og UNI angiver, at det er eksperter fra universiteter.

Flere eksperter nævner eksplicit, at litteraturlisterne inden for denne specialisering ikke er lige så omfattende som de, de har læst for Grundfagligheden, hvilket de ser som positivt. En ekspert fremhæver, at teksterne her i højere grad vægter kritisk refleksion – også ud over dét, som er indeholdt i kompetencemålene.



Det finns bland dessa texter också en del, som lyfter fram kritisk reflektion – något som inte syntes i målen. Alltså kan man antingen se det, som att litteraturen inte möte målen, eller som att litteraturen kompenserar brister i målen.

Svensk ekspert, social- og specialpædagogik; vurdering: I høj grad

Nogle af eksperterne savner en mere klar specialisering i litteraturlisterne. De undrer sig over, at der på nogle litteraturlister er mange almenpædagogiske tekster og savner et mere tydeligt fokus på social- og specialpædagogisk teori og metode. Endvidere er der også eksperter, som savner mere litteratur om systematiske metoder og evaluering i social- og specialpædagogisk udviklingsarbejde.



Vad som saknas är litteratur om socialpedagogisk teori, som borde kunna rymmas under målet kring socialvetenskapliga teorier. Det är märkligt, att en utbildning med denna inriktning inte har mer teoretisk litteratur kring just huvudinriktningarna, dvs. special- och socialpedagogik.

Svensk ekspert, social- og specialpædagogik; vurdering: I nogen grad

Det varierer meget mellem litteraturlisterne og på tværs af eksperternes vurderinger, hvorvidt litteraturen i tilpas grad tilgodeser fokus på specialiseringsretningens tre målgrupper. Eksperterne fremhæver, at i nogle litteraturlister sker dette i passende omfang, mens de peger på, at for andre listers vedkommende er der i det hele taget for lidt fokus på de tre målgrupper, eller at specifikke områder, som fx handicapområdet eller det socialpsykiatriske område, er utilstrækkeligt belyst.

Også her peger eksperter på konkrete emner, som de enten savner helt eller synes er ufuldstændigt dækket på nogle af litteraturlisterne. Emner, der nævnes flere gange, omfatter:

- Bevægelse, musik, æstetiske og kreative processer
- Handicapområdet – mere specialiseret diskussion og bredere spektrum af fysiske/psykiske funktionsnedsættelser, rehabiliteringsstrategier, brugerorganisering og handicappolitiske problemstillinger
- Konfliktåndterning
- Systematisk udviklings- og evalueringsarbejde
- Socialpsykiatri/psykiatrisk behandlingspraksis
- Inklusion/eksklusion relateret til etnicitet
- Ethiske dilemmaer
- Forebyggelse.

Følgende områder fremhæves af én eller flere eksperter som godt dækket ind på én eller flere litteraturlister:

- Videnskabsteori og forskningsmetode; udviklingsarbejde, metode og aktionslæring
- Normalitet og afvigelse, marginalisering/integration, social arv
- Diagnosekultur, magt, stigmatisering
- Inklusion, deltagelse, medbestemmelse
- Handicapområdet – kommunikation, identitet, politik; rehabilitering
- Dokumentation, evidens, evaluering
- Tværprofessionelt arbejde, samarbejde, professionsforståelse
- Målgruppers forudsætninger og perspektiver; anbragte børn, udsatte voksne, udsatte grupper generelt
- Dannelse, identitet, relationer, fællesskaber, livskvalitet
- Sprog, kommunikation og leg
- Lovgrundlag og institutionelle rammer for arbejde med mennesker i udsatte positioner
- Æstetisk/kreativt fokus.

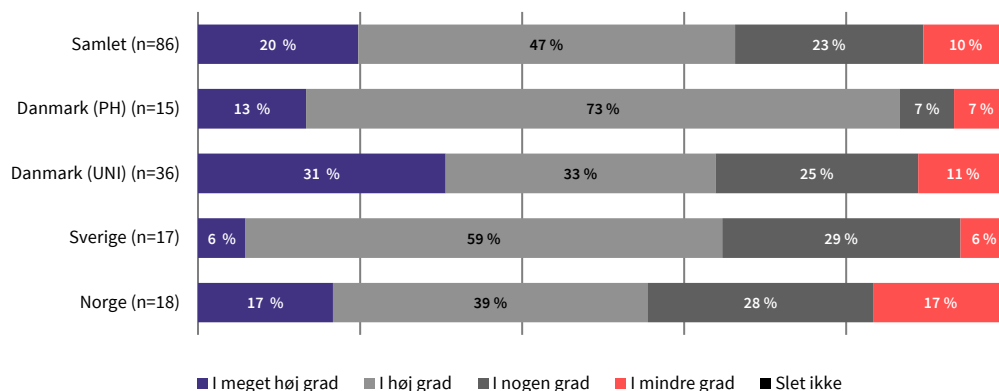
### 3.5.3 Litteraturen til det tværprofessionelle element

Figur 3.5 viser fordelingen af eksperternes vurderinger i forhold til litteraturen til det tværprofessionelle element. I 20 % af vurderingerne vurderer eksperterne, at litteraturen i meget høj grad er dækkende for kompetencemålet for det tværprofessionelle element. I 46 % af vurderingerne gælder dette i høj grad, i 23 % i nogen grad og i 10 % af vurderingerne i mindre grad.

FIGUR 3.5

## Vurdering af litteratur til det tværprofessionelle element, fordelt på eksperternes hjemlande

I hvilken grad er litteraturen dækkende for kompetencemålet for det tværprofessionelle element?



Kilde: Vurderinger fra danske, svenske og norske eksperter indhentet af EVA.

Note:  $n$  = antallet af litteraturlister, som eksperter fra det pågældende land har vurderet.

Svarkategorien "Slet ikke" er anvendt af én ekspert i et tilfælde, hvor en institution har valgt, at litteraturen til kompetencemålene for området *Profession og organisation* også er den litteratur, som er relevant for det tværprofessionelle element, og der derfor ikke på litteraturlisten er opført selvstændig litteratur for elementet. Denne besvarelse er ikke medtaget i figuren. Alle procentandele er afrundet til hele procenttal, hvorfor det kan forekomme, at andelen kan summe til 99 eller 101 %. PH angiver, at det er eksperter fra professionshøjskoler, og UNI angiver, at det er eksperter fra universiteter.

Ekspertene uddyber, at der er stor forskel på, hvordan institutionerne har grebet litteraturen til det tværprofessionelle element an. Således har to institutioner valgt, at litteraturen til kompetencemålene for området *Profession og organisation* også er den litteratur, som er relevant for det tværprofessionelle element. En anden institution har valgt, at modulet, som udgør det tværprofessionelle element, tager udgangspunkt i temaet *Krop og sundhed*, hvorfor litteraturlisten overvejende indeholder titler, der omhandler dette emne. Ekspertene vurderer disse valg meget forskelligt. Nogle eksperter er kritiske over for disse valg og mener, at de øger uklarheden om, på hvilken måde litteraturen formodes at dække kompetencemålene. Der er dog også eksperter, som fremhæver valgene som noget positivt, der giver øget sammenhæng i uddannelsen.



Jeg ser av listen, at det er lagt vekt inn en lærebok om tverrprofesjonelt samarbeid, men at det i all hovedsak er lagt inn litteratur fra andre kunnskapsfelt enn det pedagogiske. Det vurderes som et godt grep med henblikk på å artikulere eget fags muligheter og begrensninger samt se verdien av andres kunnskap og deres kunnskapsgrunnlag. Det tverrprofesjonelle elementet betraktes vesentlig med henblikk på, at komplekse behov bør besvares helhetlig og ikke stykkevis og delt. Gode velferdstjenester forutsetter tverrprofesjonelt samarbeid.

Norsk ekspert, social- og specialpædagogik; vurdering: I høj grad

Flere eksperter bemærker, at litteraturen til det tværprofessionelle element fremstår mere forskningsbaseret end til hhv. grundfagligheden og specialiseringsretningerne, hvilket de ser som positivt. Flere eksperter mener dog stadig, at danske grundbøger vægter for højt. En ekspert efterlyser flere praksisnære kilder, såsom publikationer fra aktionsforskning, projektrapporter fra tværprofessionelle udviklingsprojekter mv.

Flere eksperter efterlyser mere litteratur, der belyser:

- Andre faggrupperes professionsforståelse og faglighed
- Projektledelse af tværfaglige samarbejder og professionelle læringsfællesskaber
- Brugerinddragelse.

Følgende områder fremhæves af én eller flere eksperter som godt dækket ind på én eller flere litteraturlister:

- Motorisk udvikling, kost og sundhed
- Samskabelse, projektsamarbejde og innovation, herunder samskabelse og samarbejde med pårørende og brugere, involvering af borgeren som deltager
- Børneperspektiv
- Kommunikation
- Etik og dilemmaer
- Litteratur fra andre kundskabsfelter
- Styringslogikker, velfærdsstat, retsligt grundlag
- Samarbejde med lærere
- Metode
- Ledelse
- *Recovery*
- Relation
- Udsathed.

### 3.6 Repræsentation af videnstyper i litteraturen

Pædagoguddannelsens videngrundlag er ifølge Professionshøjskoleloven erhvervs- og professionsbaseret samt udviklingsbaseret, ligesom det gælder for andre professionsbacheloruddannelser. Pædagoguddannelsen bygger således på følgende tre typer viden:

- Praksisviden
- Udviklingsviden
- Forskningsviden.

Praksisviden vil sige opdateret viden om centrale tendenser inden for den pædagogiske profession. Udviklingsviden er opdateret viden fra forsøgs- og udviklingsarbejde, mens forskningsviden er viden fra forskningsfelter af relevans for pædagoguddannelsens faglige indhold og beskæftigelsesområde. Professionsbacheloruddannelser har dermed et bredere videngrundlag end eksempelvis universiteternes bachelor- og kandidatuddannelser, hvis videngrundlag udelukkende er forsk-



ningsbaseret. Det praksis- og udviklingsorienterede sigte med pædagoguddannelsen kan med andre ord også genfindes i kravene til videngrundlaget og dermed den viden, en pædagog på et professionsbachelor-niveau skal være i besiddelse af.

Eksperterne er blevet bedt om at vurdere litteraturlisterne i forhold til tilstedeværelsen af:

- Opdateret, relevant litteratur fra det pædagogiske forskningsfelt
- Opdateret, relevant viden om centrale tendenser inden for pædagogisk praksis
- Opdateret, relevant viden fra forsøgs- og udviklingsarbejde.

I dette afsnit gennemgås de spørgsmål, hvor eksperterne har forholdt sig til i hvilken grad, de forskellige typer af viden er dækket i litteraturlisterne.

Nogle pointer går igen i eksperternes besvarelser på tværs af de tre videnstyper. Disse pointer udfoldes i det følgende.

### 3.6.1 Afgrænsning mellem videnstyper

Mange eksperter gør opmærksom på, at det er vanskeligt at svare fyldestgørende på spørgsmålene om videnstyper, idet grænserne mellem videnstyperne kan være uklare. Uklarheden fremgår i det konkrete materiale, idet titler ikke altid er kategoriseret konsistent, men der er også eksperter, som gør opmærksom på, at de tre videnstyper generelt er svære at afgrænse entydigt. En tekst kan således hente sin empiri fra et forsøgs- eller udviklingsprojekt, men alligevel være publiceret som forskning. I forhold til det konkrete materiale mener nogle eksperter ud fra titler og deres kendskab til feltet at kunne se, at nogle tekster, som er kategoriseret under andre kategorier, formentlig indeholder fx forskningsviden eller viden fra forsøgs- og udviklingsarbejde. Især for de svenske og norske eksperter er det svært at gennemskue, om dette er tilfældet, hvis det ikke fremgår af kategoriseringerne.



Forsøgs- og udviklingsarbejder er dækket nogenlunde godt ind her. Det sker primært gennem lærebogskapitler og konsulentarbejder, men jeg mener ikke, man kan kritisere selve dækningen. Det er mere kompliceret, om forsøgs- og udviklingsarbejde dækkes ind på en måde, hvor det bliver tydeligt, at det hverken er grundfaglighed eller forskning, men praksisudvikling. Det kræver en indsigt i, hvad der kendetegner forskellige former for vidensproduktion, og det er vanskeligt at afgøre, om det sker vha. denne litteratur.

Dansk ekspert, dagtilbudspædagogik; vurdering: I nogen grad til spørgsmålet: "I hvilken grad indgår opdateret, relevant viden fra forsøgs- og udviklingsarbejde i litteraturen?"

En ekspert stiller spørgsmålstegen ved, i hvilket omfang de studerende lærer at skelne mellem videnstyperne forskning, grundlæggende teori og praksisudvikling.

### 3.6.2 Problemativering af opdateret viden

Generelt er eksperterne enige om, at litteraturlisterne rummer opdateret og relevant viden. I de kvalitative uddybninger påpeger flere eksperter, at der kan være flere perspektiver på den opdaterede viden om centrale tendenser. På den ene side anerkender de, at litteraturlisterne er opdaterede. På den anden side påpeger de et dilemma, idet der kan være fare for en underbetoning af den faglige og professionelle historiske kontekst for fx synet på børn og barndom, eller en fortrængning af de grundlæggende faglige traditioner. De påpeger, at det er vigtigt, at de studerende

får mulighed for at kontekstualisere de aktuelle tendenser og strømninger, så disse ikke kanoniseres som evigtgyldige sandheder. Flere eksperter efterlyser også et systematisk overblik over de centrale tendenser.



En pointe kan dog være, at litteraturen er påfaldende ny. Der findes også ældre litteratur, jeg stødte på, da jeg underviste i uddannelsen i 2004-2006, bl.a. D. Sommer, P.Ø. Andersen, F. Mouritsen, J. Kampmann, D. Stern osv. Jeg er dog forbløffet over, hvor lidt af den litteratur der er tilbage. Det gælder uddannelsessted A og generelt. Spørgsmålet er, om det afstedkommer et vist hukommelsestab i uddannelsen og professionen? På den anden side må man sige, at litteraturen er opdateret og følger i kølvandet af de reformer, der har været, siden jeg underviste i uddannelsen.

Dansk ekspert, dagtilbudspædagogik; vurdering: I høj grad til spørgsmålet ”I hvilken grad indgår opdateret, relevant viden om centrale tendenser inden for pædagogisk praksis i litteraturen?”

Flere fremhæver det som positivt, at langt de fleste titler er fra de seneste ti år, mens nogle påpeger, at litteraturens type også har betydning her, idet der er en vis forsinkelse, fra forskning bedrives til den optræder i lærebøger, og at en lærebog, der er ti år gammel, derfor reelt indeholder viden, der er af ældre dato.

### 3.6.3 Litteratur fra det pædagogiske forskningsfelt

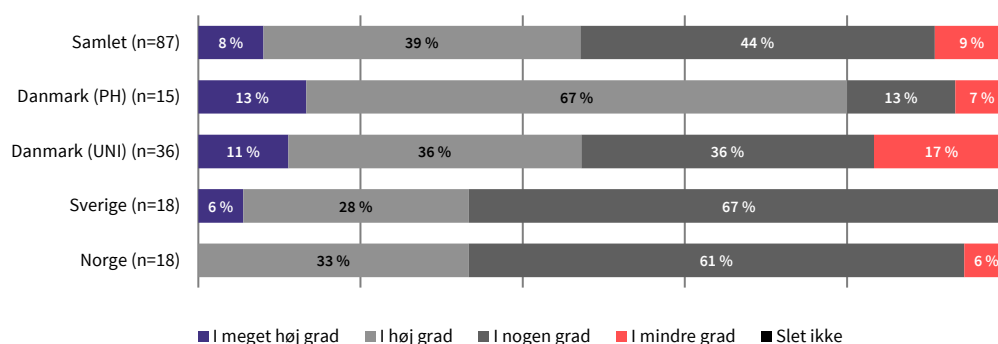
Figur 3.6 viser fordelingen af eksperternes vurderinger i forhold til litteratur fra det pædagogiske forskningsfelt.

I 8 % af vurderingerne vurderer eksperterne, at litteraturlisterne i meget høj grad indeholder opdateret, relevant litteratur fra det pædagogiske forskningsfelt. I 39 % af vurderingerne gælder dette i høj grad, i 44 % i nogen grad og i 9 % af vurderingerne i mindre grad.

FIGUR 3.6

#### Litteratur fra det pædagogiske forskningsfelt, fordelt på eksperternes hjemlande

I hvilken grad indgår opdateret, relevant litteratur fra det pædagogiske forskningsfelt?



Kilde: Vurderinger fra danske, svenske og norske eksperter indhentet af EVA.

Note:  $n$  = antallet af litteraturlister, som eksperter fra det pågældende land har vurderet. Alle procentandele er afrundet til hele procenttal, hvorfor det kan forekomme, at andelen kan summe til 99 eller 101 %. PH angiver, at det er eksperter fra professionshøjskoler, og UNI angiver, at det er eksperter fra universiteter.

Der er forskellige holdninger til, hvordan kategorien *Litteratur fra det pædagogiske forskningsfelt* bør forstås. Nogle eksperter lægger vægt på, at der er tale om forskningsbaseret viden, selv om den kan være formidlet i lærebøger og andre remedierede produkter snarere end i primærkilder som artikler, afhandlinger mv. Andre lægger som tidligere nævnt vægt på vigtigheden af, at de studerende præsenteres for netop disse primærkilder. En ekspert rejser spørgsmålet, om det er vigtigt, at de studerende på en bacheloruddannelse læser primærforskning, eller om dette med fordel kan henvises til studerende på masteruddannelser. Nogle eksperter påpeger, at i det omfang, forskning indgår, er det i høj grad dansk forskning og i mindre grad international forskning, herunder nordisk forskning.



[G]odt repræsenteret fra det danske forskningsfeltet, men svært begrænset fra det internationale feltet. Pædagogikkfaget er et tydelig politisk fag, og det er tydelig, hvilke dominerende pædagogisk perspektiv som dominerer uddannelsen ved denne institutionen - det er for eksempel overraskende mye litteratur om narrativ veiledning/kommunikasjon.

Norsk ekspert, social- og specialpædagogik; vurdering: I nogen grad

De eksperter, der savner primærforskning, uddyber deres svar på forskellig vis. Svarene peger i forskellige retninger, som ikke er overlappende, men heller ikke gensidigt udelukkende. Nogle eksperter påpeger igen manglen på forskning fra andre lande end Danmark. Nogle eksperter påpeger, at meget af den danske forskning er forfattet af nogle få forskningsmiljøer og ofte finansieret af interessenter på området.



Gennemgående er dog, at der findes meget lidt forskning på litteraturlisterne. Til gengæld er der meget lærebogsmateriale forfattet af underviserne selv. Når det gælder den forskning, der er opgivet, forekommer meget af den støttet af BUPL [Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund]. Der findes ikke meget nordisk, eller uafhængig forskning. Det er ikke sikkert, dette er kritisabelt, det afhænger af formålet med uddannelsen, men umiddelbart giver disse tendenser indtryk af et noget lukket felt, hvor litteraturen forfattes af uddannelsens egne undervisere, og forskningen finansieres af den største fagforening.

Dansk ekspert, dagtilbudspædagogik; vurdering: I mindre grad

Andre efterlyser mere anvendelsesorienteret forskning og flere tekster, der udspringer af aktuelle danske ph.d.-projekter og udviklingsprojekter. Nogle eksperter nævner eksempler på større internationale forskningsprojekter på dagtilbudsområdet som fx britiske EPPE (*The Effective Provision of Pre-School Education Project*) og EPPSE (*The Effective Pre-School, Primary and Secondary Education project*), som de savner i litteraturlisterne. En anden ekspert savner nyere neuroforskning.

De fleste eksperter påpeger forskningsområder, som er mangelfuldt dækket på én eller flere litteraturlister. Der er ikke altid enighed blandt eksperterne om dette, for bl.a. fremhæver nogle eksperter leg som et område, der er godt dækket ind, mens andre efterlyser mere om leg. Det kan skyldes forskelle mellem litteraturlisterne og/eller at eksperterne vægter feltet forskelligt. Blandt de emner, som efterlyses, er:

- International socialpædagogisk forskning og socialpædagogiske teorier
- Bred vifte af teorier om børn og barndom
- Børns perspektiver og fællesskaber, børns hverdagsliv
- Handicapområdet
- Etnicitet

- Forældresamarbejde.

Følgende områder fremhæves af en eller flere eksperter som godt dækket ind på én eller flere litteraturlister:

- Leg
- Æstetiske udtryksformer/drama
- Sundhedsfremme
- Evidens, dokumentation, best practice, programmer, kvalitet
- Natur og miljø
- Handicap og rehabilitering
- Ungdomsproblematikker
- Skole, didaktik
- Fællesskaber, relationer
- Empowerment, anerkendelse
- Psykologi.

### **3.6.4 Litteratur om centrale tendenser i pædagogisk praksis**

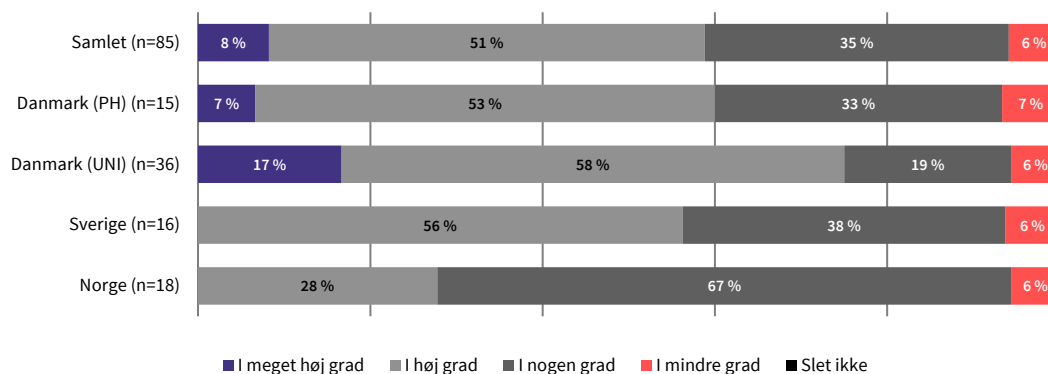
Figur 3.7 viser fordelingen af eksperternes vurderinger i forhold til litteratur om centrale tendenser i pædagogisk praksis.

I 8 % af vurderingerne vurderer eksperterne, at litteraturlisterne i meget høj grad indeholder opdateret, relevant viden om centrale tendenser inden for pædagogisk praksis. I 49 % af vurderingerne gælder dette i høj grad, i 34 % i nogen grad og i 6 % i mindre grad.

FIGUR 3.7

## Litteratur om centrale tendenser i pædagogisk praksis, fordelt på eksperternes hjemlande

I hvilken grad indgår opdateret, relevant viden om centrale tendenser inden for pædagogisk praksis i litteraturen?



Kilde: Vurderinger fra danske, svenske og norske eksperter indhentet af EVA.

Note:  $n$  = antallet af litteraturlister, som eksperter fra det pågældende land har vurderet.

Svarkategorien "Slet ikke" er for to litteraturlister anvendt af én ekspert, som ikke ser sig i stand til at besvare spørgsmålet ud fra titlerne på litteraturlisterne. Disse besvarelser er ikke medtaget i figuren. Alle procentandele er afrundet til hele procenttal, hvorfor det kan forekomme, at andelen kan summe til 99 eller 101 %. PH angiver, at det er eksperter fra professionshøjskoler, og UNI angiver, at det er eksperter fra universiteter.

Der er forskellige meninger om måden, de centrale tendenser dækkes på. Således er en ekspert kritisk over for, at der er forholdsvis meget lærebogslitteratur, som efter ekspertens opfattelse i højere grad anviser konkret handling snarere end understøtter kritisk refleksion, mens en anden ekspert netop efterlyser mere praksisrettet, handlingsorienteret litteratur. En ekspert fremhæver, at det er en styrke ved uddannelsen, at der er så mange tekster, der beskriver udfordringer fra praksis.



Jag bedömer det, som att de praktiska exempel som ges genom dessa texter, är av relevans för utbildningen. Denna utbildnings styrka bedömer jag alltså är texter, som beskriver praktiska utmaningar och möten – inte texter som beskriver teori eller forskning.

Svensk ekspert, dagtilbudspædagogik; vurdering: I høj grad

Også under dette spørgsmål peger mange eksperter på et eller flere områder, som de oplever som mangelfuldt dækket. Disse omfatter bl.a.

- Organisation og ledelse
- Forældresamarbejde
- Debatten om evidens og professionel dømmekraft
- Tosprogethed og kulturel mangfoldighed
- Børns opvækstvilkår
- Børns hverdagsliv og børns fællesskaber
- Kreativt-æstetiske fag, natur og udeliv.

Følgende områder fremhæves af én eller flere eksperter som godt dækket ind på én eller flere litteraturlister:

- Samskabelse, kapacitetsopbygning, innovation og socialt entreprenørskab
- Køn, seksualitet og mangfoldighed
- *New public governance*, styring, myndighed, organisation og ledelse
- Inklusion og medborgerskab
- Evidens og sikker viden
- Digitalisering, medier og teknologi
- Leg og læring, læreplaner, situeret og kontekstualiseret læring
- Flersprogethed og kultur
- Aktuelle spørgsmål om børn og barndom
- Indholds-, struktur- og proceskvalitet
- Sprogtilegnelse
- Forældresamarbejde
- Etik
- Praktiske eksempler
- Medborgerskab
- Parkour
- Recovery
- Dømmekraft
- Fokus på hverdagsliv
- Udviklingsvidenskab
- Mentalisering og *low arousal*.

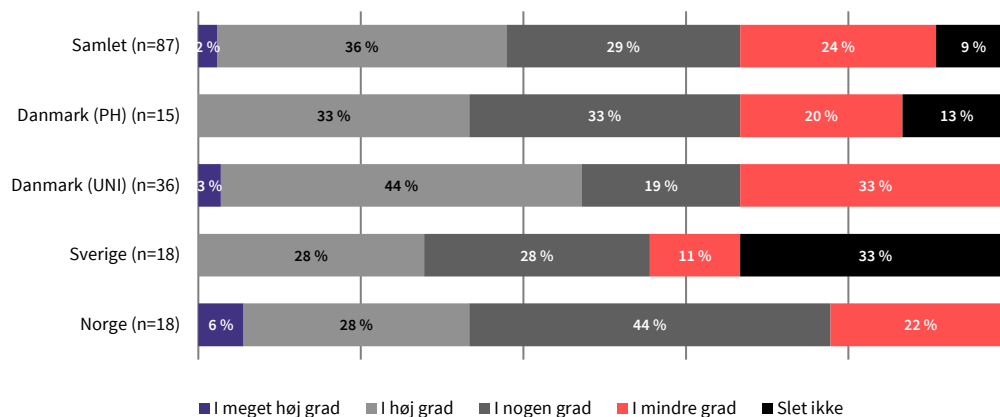
### 3.6.5 Litteratur fra forsøgs- og udviklingsarbejde

Figur 3.8 viser fordelingen af eksperternes vurderinger i forhold til litteratur om viden fra forsøgs- og udviklingsarbejde. I 2 % af vurderingerne vurderer eksperterne, at litteraturlisterne i meget høj grad indeholder opdateret, relevant viden fra forsøgs- og udviklingsarbejde. I 36 % af vurderingerne gælder dette i høj grad, i 29 % i nogen grad, i 24 % i mindre grad og i 9 % af vurderingerne slet ikke. Dvs. at i alt 33 % af vurderingerne falder i svarkategorierne ”I mindre grad” eller ”Slet ikke”, hvilket er markant højere end for de øvrige spørgsmål.

FIGUR 3.8

## Litteratur fra forsøgs- og udviklingsarbejde, fordelt på eksperternes hjemlande

I hvilken grad indgår opdateret, relevant viden fra forsøgs- og udviklingsarbejde i litteraturen?



Kilde: Vurderinger fra danske, svenske og norske eksperter indhentet af EVA.

Note:  $n$  = antallet af litteraturlister, som eksperter fra det pågældende land har vurderet. Alle procentandele er afrundet til hele procenttal, hvorfor det kan forekomme, at andelen kan summe til 99 eller 101 %. PH angiver, at det er eksperter fra professionshøjskoler, og UNI angiver, at det er eksperter fra universiteter.

Flere eksperter uddyber, at forholdsvis få tekster – på nogle litteraturlister ingen – er kategoriseret som hidrørende fra forsøgs- og udviklingsarbejde.



Inom vissa områden förekommer det i hög grad, men inom andra områden inte alls. När det förekommer, är det främst inom områden, som inte alltid är kopplade till profession utan rör tex jämställdhet och kön o likn. Här skulle utvecklingsarbete om just SFO vara ett bidrag, och också då lyfta problematiken med samarbete, som ju måste finnas även i Danmark och inte bara i Sverige, om mötet mellan skola och fritids.

Svensk ekspert, skole- og fritidspædagogik; vurdering: I nogen grad

I tillæg hertil har nogle eksperter bemærkninger til de tekster fra forsøgs- og udviklingsarbejde, der dog forefindes. Flere påpeger, at de eksempler, som findes, er meget uensartet fordelt mellem de forskellige tematiske områder. En ekspert påpeger, at mange tekster repræsenterer forsøgs- og udviklingsarbejde udført uden for den pædagogiske profession, af EVA eller andre aktører, mens der er meget få eksempler på udviklingsarbejde udført af pædagoger. En anden ekspert påpeger, at der foregår mange praksisnære projekter, som imidlertid ikke viser sig på litteraturlisterne. En tredje ekspert påpeger, at mange udviklingsprojekter optræder i form af remedierede formidlingsprodukter, kortere artikler, film mv. og efterlyser flere primærkilder, dvs. projektrapporter fra udviklingsprojekter, som ofte indeholder mere detaljerede og empirinære praksisbeskrivelser.

Emner, som nogle eksperter savner i nogle litteraturlister, inkluderer fx:

- Eksempler på *bottom-up*-udviklingsarbejde, dvs. iværksat af institutioner og pædagogerne selv
- Neuroforskning
- Projekter med inddragelse af studerende
- Udviklingsarbejde omhandlende SFO-/fritidspædagogik
- Udviklingsarbejde omhandlende aktuelle pædagogiske udfordringer og løsninger på disse
- Litteratur om systematisk udvikling og evaluering, herunder de videnskabsteoretiske og metodiske forskelle mellem forskning og udvikling.

Følgende områder fremhæves af en eller flere eksperter som godt dækket ind på én eller flere litteraturlister:

- Aktionsforskning
- Køn og ligestilling.

### 3.7 Litteraturen sammenlignet med de øvrige nordiske lande

De svenske og norske eksperter er blevet bedt om at sammenligne litteraturen med den, der findes på lignende uddannelser i deres hjemlande, dels mht. type (figur 3.9), dels mht. niveau (figur 3.10). Flere af både de svenske og norske eksperter tager forbehold for den generelle sammenligning ved at påpege, at der også er store variationer internt i begge lande, hvor de enkelte institutioner har stor frihed til selv at sammensætte litteratur til uddannelsen.

De kvalitative svar er meget ensartede for disse to spørgsmål. Det synes at være svært for eksperterne at skelne mellem, om deres svar vedrører litteraturens type eller niveau, formentlig fordi bestemte typer af litteratur, fx forskningsartikler, formodes per definition at være på et højere niveau end fx lærebøger. Eksperterne bemærker den forholdsvis høje andel af dansksprogede lærebøger og tilsvarende mindre nordisk og engelsksproget litteratur, primærforskning og forskning fra andre lande.

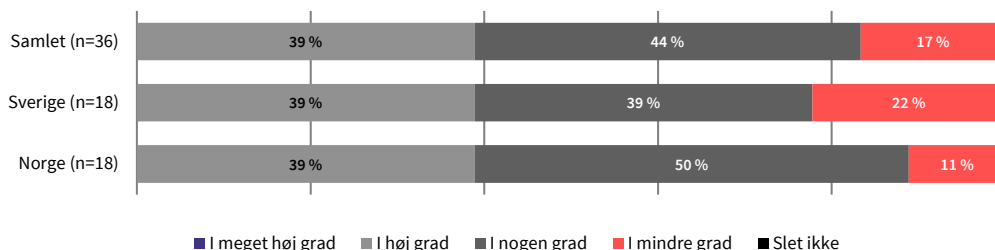
Figur 3.9 viser fordelingen af eksperternes vurderinger i forhold til fordelingen mellem forskellige typer litteratur. I 39 % af vurderingerne vurderer eksperterne, at fordelingen af litteraturtyper i høj grad svarer til fordelingen i hjemlandet. I 44 % af vurderingerne gælder dette i nogen grad og i 17 % i mindre grad.



FIGUR 3.9

### Fordeling mellem litteraturtyper, fordelt på eksperternes hjemlande

I hvilken grad svarer fordelingen mellem forskellige typer litteratur (jf. kategoriseringen af litteraturen på listen) til fordelingen af forskellige typer litteratur på pædagoguddannelser på bachelorniveau i dit hjemland?



Kilde: Vurderinger fra svenske og norske eksperter indhentet af EVA.

Note:  $n$  = antallet af litteraturlister, som eksperter fra det pågældende land har vurderet.

Flere eksperter nævner, at der på den danske uddannelse lader til at være større variation i typer af litteratur, idet der bl.a. inddrages forskellige medietyper og aktuelle debatter. Eksperterne mener dog også, at der på især de svenske, men også de norske uddannelser, lægges større vægt på, at de studerende skal læse forskningslitteratur.



Det er en omfattende litteraturliste, men vanskelig å vurdere om det forventes, at studentene skal ha innsikt i det hele, eller om det også er tilleggslitteraturen, som her presenteres. Litteraturen speiler bredden i pedagogutdannelsen, men en fare er, det blir lite dybdekunnskap. Forskningslitteraturen er i mindre grad representert, og det er mindre internasjonale perspektiver. Lærebøkene er hovedmaterialet, noe som kan være en svakhet i forhold til studentenes mer kritiske perspektiver. Lærebøker har en tendens til å bli mer normative enn forskningsartikler.

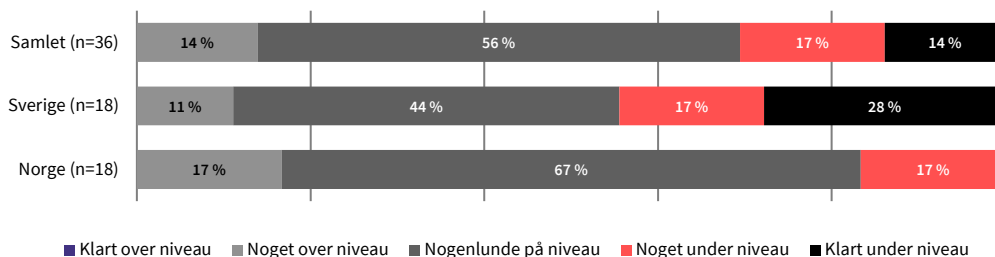
Norsk ekspert, skole- og fritidspædagogik; vurdering: I høj grad

Figur 3.10 viser fordelingen af eksperternes vurderinger i forhold til litteraturniveauet sammenlignet med Sverige og Norge. I 14 % af vurderingerne vurderer eksperterne, at uddannelsens litteratur er noget over niveauet i ekspertens eget hjemland. 56 % af vurderingerne lyder, at uddannelsens litteratur er nogenlunde på niveau, 17 % noget under niveau og 14 % klart under niveau sammenlignet med i ekspertens hjemland.

FIGUR 3.10

## Litteraturniveauet sammenlignet med Sverige og Norge, fordelt på eksperternes hjemlande

Hvor højt er niveauet i uddannelsens forskellige typer af litteratur (f.eks. grundbøger, forskningsartikler og litteratur om praksis) i forhold til pædagoguddannelser på bachelorniveau i dit hjemland?



Kilde: Vurderinger fra svenske og norske eksperter indhentet af EVA.

Note:  $n$  = antallet af litteraturlister, som eksperter fra det pågældende land har vurderet. Alle procentandele er afrundet til hele procenttal, hvorfor det kan forekomme, at andelen kan summe til 99 eller 101 %.

Flere eksperter vurderer, at der på den danske uddannelse er en overvægt af lærebøger og færre forskningsartikler sammenlignet med både Sverige og Norge.



I Sverige möter studenterna i betydligt högre grad internationell forskning. En viktig del i utbildningen är att rusta studenterna för att kunna värdera och ta sig till forskning – och då måste de tränas, redan tidigt i utbildningen och med stigande svårighetsgrad, i analysförmåga i att arbeta med olika typer av texter. Eftersom de forskningstexter, som finns, i princip uteslutande är på danska, så kan jag inte värdera dess vetenskaplighet (de kan hålla hög nivå), men jag konstaterar, att det finns mycket forskning, som studenterna på denna utbildning inte möter. Därav min låga bedömning. Min bedömning säger inget om bredden, som studenterna möter. Jag utgår från, att mycket av det, som de läser, är både bra och relevant.

Svensk ekspert, dagtilbudspædagogik; vurdering: Klart under niveau

Omvendt er der også eksperter, der nævner, at der på nogle af de danske litteraturlister er en bredere vifte af klassiske teorier og klassiske studier, end det er tilfældet på den uddannelse, eksperterne kender fra deres hjemlande.

En anden forskel, som flere eksperter hæfter sig ved, er, at der ikke er fast pensum på den danske uddannelse modsat den svenske og norske. Derfor er det svært at vurdere, om der bliver læst mere eller mindre litteratur på den danske uddannelse sammenlignet med i de andre lande. En ekspert påpeger, at når der ikke er fast pensum, ved man reelt ikke, om alle studerende stifter bekendtskab med alle de litteraturtyper, de bliver præsenteret for. En anden forskel, som nævnes, er, at der i Danmark tilsyneladende opgives flere kortere tekster, hvor det i de andre lande typisk vil dreje sig om færre, længere tekster. Det bekymrer flere eksperter, som advarer om risiko for fragmentering af vidensgrundlaget.

### 3.8 Litteraturen for de valgfrie områder

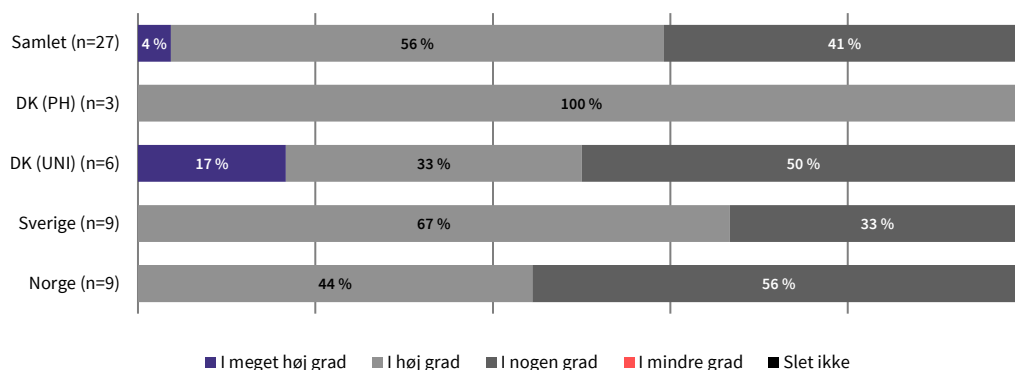
Der er blevet indsamlet en udvalgt litteraturliste for hvert valgfrit område, således at fem professionshøjskoler hver har indsendt en liste, mens én professionshøjskole har indsendt to lister. Ekspertene har vurderet litteraturen for de valgfrie områder særskilt fra de andre litteraturlister. Flere eksperter giver udtryk for, at deres forudsætninger for at forholde sig til litteraturen på de valgfrie områder er meget svingende. I instruksen til eksperterne er det blevet understreget, at de skal vurdere litteraturlisterne i det omfang, de føler sig kapable.

Figur 3.11 viser fordelingen af eksperternes vurderinger i forhold til litteraturen for de valgfrie områder. I 4 % af vurderingerne vurderer eksperterne, at litteraturlisterne til de valgfrie områder i meget høj grad er dækkende for kompetencemålene. I 56 % af vurderingerne gælder dette i høj grad og i 41 % i nogen grad.

FIGUR 3.11

#### Vurdering af litteraturen for de valgfrie områder, fordelt på eksperternes hjemlande

I hvilken grad er litteraturen til de valgfrie områder dækkende for kompetencemålene for de valgfrie områder?



Kilde: Vurderinger fra danske, svenske og norske eksperter indhentet af EVA.

Note:  $n$  = antallet af eksperter fra det pågældende land. Hver ekspert har vurderet én litteraturliste fra hvert af de syv valgfrie områder. Alle eksperter har vurderet det samme materiale. Alle procentandele er afrundet til hele procenttal, hvorfor det kan forekomme, at andelen kan summe til 99 eller 101 %. PH angiver, at det er eksperter fra professionshøjskoler, og UNI angiver, at det er eksperter fra universiteter.

Det generelle billede er, at eksperterne bemærker de meget forskelligartede måder, de syv valgfrie områder er dækket på.



Jeg svarer her 'I høj grad'. Det dækker over, at nogle områder er fint belyste, mens andre er mindre belyste. Denne skævhed kan muligvis hænge sammen med, at de godt belyste områder er ældre og mere velfunderede, mens de mindre belyste områder er nyere og følger i kølvandet af de seneste reformer.

Dansk ekspert, dagtilbudspædagogik; vurdering: I høj grad

Eksperterne oplever, at der er store forskelle mellem de syv områder både med hensyn til omfanget, der varierer fra 600 til 6.000 siders litteratur, og med hensyn til litteraturtyper. På nogle områder fremhæver eksperterne, at der forekommer mere litteratur af ældre dato, og de påpeger også, at områderne varierer meget med hensyn til omfanget af forskningsbaseret litteratur.

## 4 Vurdering af bachelorprojekter

I dette kapitel ser vi på de svenske og norske eksperters vurderinger af udvalgte bacheloropgaver fra pædagoguddannelsen.

Eksperternes vurdering af bachelorprojekter skal besvare følgende undersøgelsesspørgsmål:

- Er de studerendes bachelorprojekter på niveau med bachelorprojekter i Norge og Sverige?
- Er de studerendes evne til at anvende og omsætte teori og forskningsbaseret viden i en analytisk sammenhæng i bachelorprojekterne på samme niveau som i Norge og Sverige?
- I hvilken grad tager de studerendes bacheloropgaver udgangspunkt i den studerendes specialiseringsområde og inddrager indsamlet empiri?
- Hvor højt er niveauet i den anvendte litteratur anvendt i bachelorprojekter set i forhold til det pædagogiske forskningsfelt?
- I hvor høj grad indgår ny viden om centrale tendenser inden for pædagogisk praksis og ny viden fra forsøgs- og udviklingsarbejde i den anvendte litteratur i bachelorprojekterne?

### 4.1 Opsamling på resultater

Eksperternes vurderinger af bachelorprojekterne viser overordnet, at:

- Størstedelen af bachelorprojekterne tager udgangspunkt i en professionsrelevant problemstilling inden for den studerendes specialiseringsretning.
- Ca. halvdelen af bachelorprojekterne i meget høj grad eller i høj grad anvender empiri og teori og/eller forskningsbaseret viden i en analytisk sammenhæng.
- Bachelorprojekterne i mindre grad anvender primærlitteratur og international litteratur.
- Ca. hvert fjerde bachelorprojekt i meget høj grad eller i høj grad inddrager opdateret, relevant litteratur fra det pædagogiske forskningsfelt.
- 40 % inddrager opdateret, relevant viden om centrale tendenser inden for pædagogisk praksis.
- 13 % inddrager opdateret, relevant viden fra forsøgs- og udviklingsarbejde.
- De svenske og norske eksperter ville vurdere bachelorprojekterne lavere, hvis de skulle vurdere dem i deres hjemlande.
- De svenske og norske eksperters vurderinger peger i retning af, at der er forskellige forventninger til akademiske færdigheder i de nordiske lande.

Eksperternes vurderinger og begrundelser udfoldes og begrundes i kapitlet herunder.

## 4.2 Bachelorprojekter på pædagoguddannelsen

Bachelorprojektet på pædagoguddannelsen er skriftligt og skal behandle en selvvalgt problemstilling inden for det valgte specialiseringsområde. Den skal danne grundlag for en empirisk og teoretisk analyse, identifikation af udviklingsmulighed og perspektivering af praksis. Bachelorprojektet skal udarbejdes i tilknytning til den fjerde praktikperiode, hvor de studerende indhenter empiri, som skal indgå i projektet. Bachelorprojektet afsluttes med en mundtlig, ekstern prøve, hvor der gives en samlet karakter for bachelorprojektet og den mundtlige præstation.<sup>4</sup> Det er muligt for de studerende at skrive bachelorprojektet i grupper, herunder også grupper af studerende på forskellige specialiseringer.

## 4.3 Gennemførelse af eksperternes vurdering

Eksperternes vurdering er udelukkende baseret på det skriftlige bachelorprojekt. Ekspertene har ikke været bekendt med, hvilken karakter der er opnået for det pågældende bachelorprojekt.

Bachelorprojekterne er blevet vurderet enkeltvist, og hver ekspert har vurderet fem bachelorprojekter. Dermed er der i alt er 90 vurderinger af bachelorprojekter.<sup>5</sup> Ekspertene har for hvert bachelorprojekt besvaret nedenstående vurderingsspørgsmål. For hvert spørgsmål har hver ekspert forklaret og uddybet sin vurdering.

- I hvilken grad tager projektet udgangspunkt i en professionsrelevant problemstilling inden for den studerendes specialiseringsretning? (I meget høj grad/I høj grad/I nogen grad/I mindre grad/Slet ikke)
- I hvilken grad anvender bachelorprojektet indsamlet empiri i en analytisk sammenhæng? (I meget høj grad/I høj grad/I nogen grad/I mindre grad/Slet ikke)
- I hvilken grad anvender og omsætter bachelorprojektet teori og/eller forskningsbaseret viden i en analytisk sammenhæng? (I meget høj grad/I høj grad/I nogen grad/I mindre grad/Slet ikke)
- I hvilken grad indgår opdateret, relevant litteratur fra det pædagogiske forskningsfelt i bachelorprojektet? (I meget høj grad/I høj grad/I nogen grad/I mindre grad/Slet ikke)
- I hvor høj grad indgår opdateret, relevant viden om centrale tendenser inden for pædagogisk praksis i bachelorprojektet? (I meget høj grad/I høj grad/I nogen grad/I mindre grad/Slet ikke)
- I hvor høj grad indgår opdateret, relevant viden fra forsøgs- og udviklingsarbejde i bachelorprojektet? (I meget høj grad/I høj grad/I nogen grad/I mindre grad/Slet ikke)
- Hvis dette projekt var afleveret i dit hjemland, vurderer du så, at det ville være bedømt til a. ikke-bestået, b. en lav, men bestået karakter/betyg [svensk: karakter], c. en middel karakter eller d. en topkarakter?

---

4 Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2017). Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog: BEK nr. 354 af 7.4.2017. Lokaliseret 1. juni 2020 på: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2017/354>.

5 EVA har indsamlet 89 bachelorprojekter. Hvert bachelorprojekt er således blevet vurderet af én ekspert, på nær et enkelt bachelorprojekt skrevet inden for specialiseringsretningen Dagtilbudspædagogik, som er blevet vurderet af to eksperter. EVA efterspurgte oprindeligt 90 bachelorprojekter. For én professionshøjskole har det dog ikke været muligt at levere et bachelorprojekt bedømt til 02 inden for specialiseringsretningen Dagtilbudspædagogik.

I det følgende redegør vi for eksperternes vurderinger af spørgsmålene. For hvert spørgsmål vises et overblik over eksperternes vurdering i form af en figur, som efterfølges af en sammenfatning af eksperternes begrundelser for deres vurderinger. Grundet det høje antal vurderinger afrapporteres eksperternes vurderinger i procent. I figurene er eksperternes vurderinger opdelt på bachelorprojekternes opnåede prøvekarakter. Der er desuden supplerende figurer ved de spørgsmål, hvor der er forskelle i eksperternes vurdering mellem de tre specialiseringsretninger eller mellem eksperternes hjemlande.

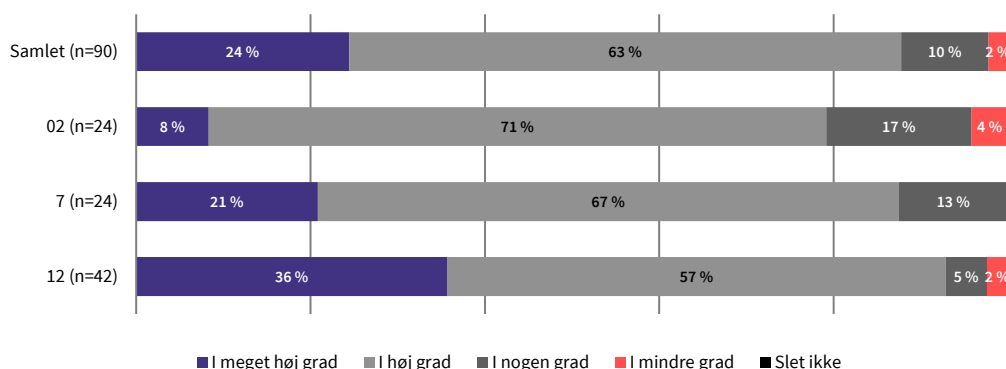
## 4.4 Bachelorprojekternes problemstilling

Ekspertene har vurderet, hvorvidt bachelorprojekterne tager udgangspunkt i en professionsrelevant problemstilling inden for den studerendes specialiseringsretning. Ekspertene vurderer, at størstedelen af bachelorprojekterne i meget høj grad (24 %) eller i høj grad (63 %) tager udgangspunkt i en professionsrelevant problemstilling, jf. figur 4.1. 10 % tager i nogen grad udgangspunkt i en professionsrelevant problemstilling, og 2 % gør i mindre grad dette. Der er ingen bachelorprojekter, der slet ikke tager udgangspunkt i en professionsrelevant problemstilling. Der er en sammenhæng mellem den danske prøvekarakter og eksperternes vurdering. Blandt de projekter, som har fået karakteren 12, har eksperterne vurderet, at en højere andel i meget høj grad eller i høj grad tager udgangspunkt i en professionsrelevant problemstilling sammenlignet med de bachelorprojekter, som har fået karakteren 7 eller 02.

FIGUR 4.1

### Udgangspunkt i en professionsrelevant problemstilling inden for den studerendes specialiseringsretning, fordelt på dansk prøvekarakter

I hvilken grad tager projektet udgangspunkt i en professionsrelevant problemstilling inden for den studerendes specialiseringsretning?



Kilde: Vurderinger fra svenske og norske eksperter indhentet af EVA.

Note:  $n$  = antallet af bachelorprojekter med den pågældende karakter. Alle procentandele er afrundet til hele procenttal, hvorfor det kan forekomme, at andelen kan summe til 99 eller 101 %.

Blandt de bachelorprojekter, som i høj grad eller i meget høj grad tager udgangspunkt i en professionsrelevant problemstilling, fremhæver eksperterne forskellige styrker. I en del bachelorprojekter er problemstillingerne vokset ud af de studerendes praktikforløb, ligesom en del problemstillinger vedrører vigtige aktuelle temaer fra praksis, som fx læringsmiljøets øgede betydning, den styrkede pædagogiske læreplan eller aktuelle arbejdsmåder i SFO'en.



Intressant problemställning och beskrevs tydligt hur problemställningen växt fram utifrån från första mötet vid deras praktikperiod 4. Belyser tydligt vilka begrepp som kommer att användas.

Svensk ekspert, dagtilbudspædagogik; vurdering: I høj grad

Herudover fremhæver eksperterne, at nogle bachelorprojekter indeholder gode faglige argumenter for den valgte problemstilling, som i enkelte tilfælde lægger op til undersøgelser, der har potentiale til at bidrage med viden til feltet.

Blandt de bachelorprojekter, som vurderes til i nogen grad eller i mindre grad at tage udgangspunkt i en professionsrelevant problemstilling, fremhæver eksperterne typisk, at problemstillingen er for omfattende og med fordel kunne have været mere afgrænset. Dette gør sig desuden også gældende for nogle af de bachelorprojekter, som er vurderet til i høj grad at tage udgangspunkt i en professionsfaglig problemstilling. Herudover vurderer nogle svenske eksperterne, at problemstillingerne har for lidt forskningsforankring, hvilket gør, at det bliver uklart, hvordan bachelorprojektet skal bidrage til vidensfeltet.

## 4.5 Bachelorprojekternes anvendelse af empiri samt teori og forskningsbaseret viden i en analytisk sammenhæng

De studerende skal i deres bachelorprojekt foretage en empirisk og en teoretisk analyse. De studerende skal indsamle empirien i fjerde praktikperiode. Eksperterne har vurderet, i hvor høj grad de studerende hhv. anvender empiri samt anvender og omsætter teori og/eller forskningsbaseret viden i en analytisk sammenhæng.

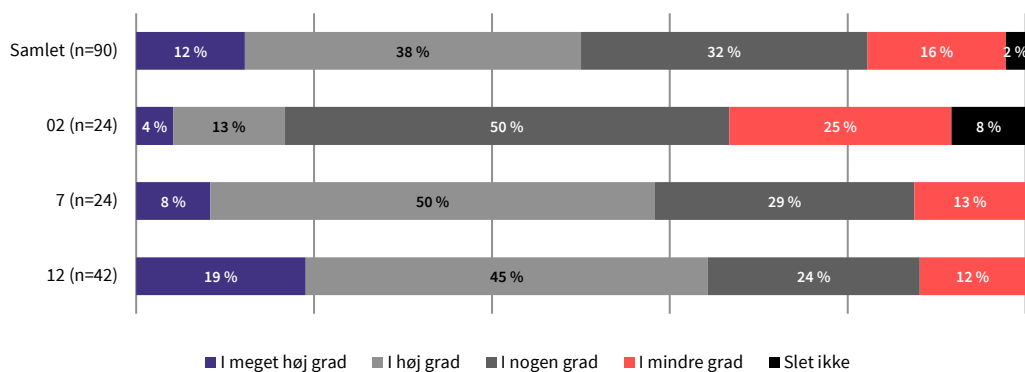
Det fremgår af figur 4.2, at eksperterne vurderer, at i alt 50 % af bachelorprojekterne i meget høj grad eller i høj grad anvender indsamlet empiri i en analytisk sammenhæng. 32 % gør dette i nogen grad, 16 % gør dette i mindre grad, mens 2 % slet ikke gør. Der er i nogen grad en sammenhæng mellem den danske prøvekarakter og eksperternes vurdering. I alt 17 % blandt dem, der har fået karakteren 02, vurderes til i meget høj grad eller i høj grad at have anvendt indsamlet empiri i en analytisk sammenhæng, mens dette gælder for i alt næsten to tredjedele (hhv. 58 % og 64 %) blandt dem, der har fået karakteren 7 eller 12. Det bemærkes dog, at der i alt er en tredjedel (36 %) blandt dem, der har fået 12, som vurderes til i nogen grad eller i mindre grad at anvende indsamlet empiri i en analytisk sammenhæng.



FIGUR 4.2

## Anvendelse af indsamlet empiri i en analytisk sammenhæng, fordelt på dansk prøvekarakter

I hvilken grad anvender bachelorprojektet indsamlet empiri i en analytisk sammenhæng?



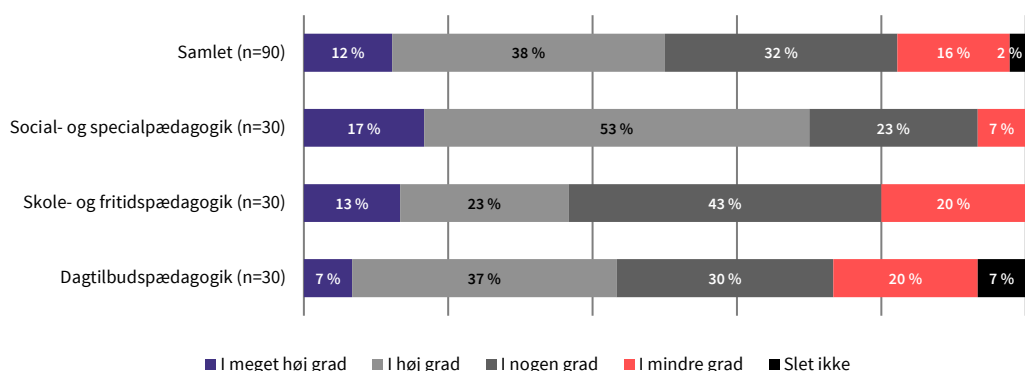
Kilde: Vurderinger fra svenske og norske eksperter indhentet af EVA.  
Note:  $n$  = antallet af bachelorprojekter med den pågældende karakter.

Af figur 4.3 fremgår det, at der er forskelle imellem vurderinger af bachelorprojekterne inden for de tre specialiseringsretninger. Inden for Social- og specialpædagogik vurderer eksperterne, at i alt 70 % (svarende til 21 bachelorprojekter) af bachelorprojekterne i meget høj grad eller i høj grad anvender indsamlet empiri i en analytisk sammenhæng. Inden for Dagtilbudspædagogik gælder det for i alt 44 % (svarende til 13 bachelorprojekter), og inden for Skole- og fritidspædagogik for i alt 36 % (svarende til 11 bachelorprojekter).

FIGUR 4.3

## Anvendelse af indsamlet empiri i en analytisk sammenhæng, fordelt på specialiseringsretning

I hvilken grad anvender bachelorprojektet indsamlet empiri i en analytisk sammenhæng?



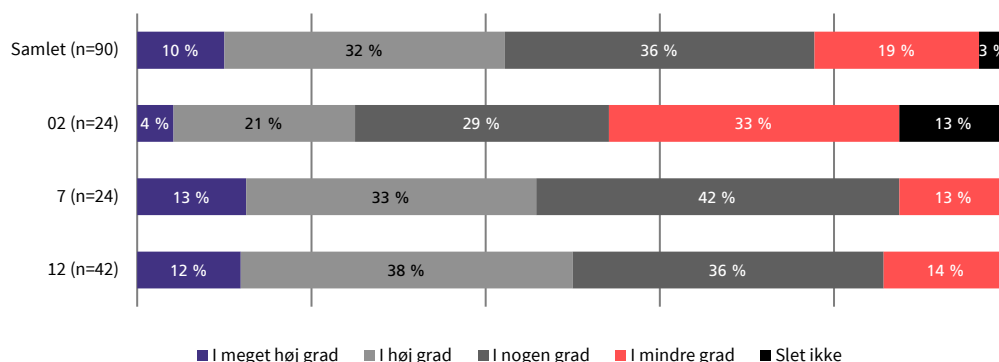
Kilde: Vurderinger fra svenske og norske eksperter indhentet af EVA.  
Note:  $n$  = antallet af bachelorprojekter inden for den pågældende specialiseringsretning. Alle procentandele er afrundet til hele procenttal, hvorfor det kan forekomme, at andelen kan summe til 99 eller 101 %.

Af figur 4.4 fremgår eksperternes vurdering af, i hvilken grad bachelorprojekter anvender og omsætter teori- og/eller forskningsbaseret viden i en analytisk sammenhæng. Det fremgår, at eksperterne vurderer, at hhv. 10 % og 32 % gør dette i meget høj grad og i høj grad, mens 36 % vurderes til at gøre dette i nogen grad. 19 % gør dette i mindre grad, og 3 % gør slet ikke dette. Der er sammenhæng mellem de danske prøvekarakterer og eksperternes vurderinger, idet en større andel af de bachelorprojekter, der har fået karakteren 02 vurderes til i mindre grad (33 %) eller slet ikke (13 %) at anvende og omsætte teori og/eller forskningsbaseret viden i analysen sammenlignet med de bachelorprojekter, der har fået karakteren 7 eller 12. Det ses dog samtidigt, at eksperterne vurderer halvdelen af de bachelorprojekter, som har fået karakteren 12, til kun at gøre dette i nogen grad (36 %) eller i mindre grad (14 %).

FIGUR 4.4

### Anvendelse og omsætning af teori og/eller forskningsbaseret viden i en analytisk sammenhæng, fordelt på dansk prøvekarakter

I hvilken grad anvender og omsætter bachelorprojektet teori og/eller forskningsbaseret viden i en analytisk sammenhæng?



Kilde: Vurderinger fra svenske og norske eksperter indhentet af EVA.

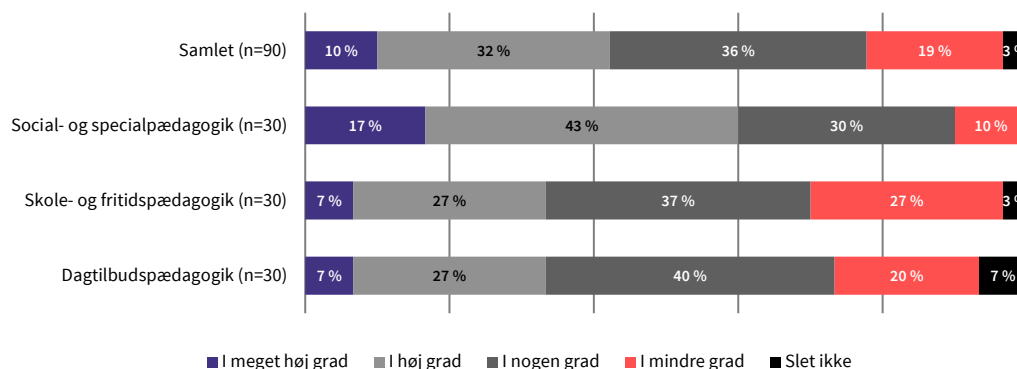
Note:  $n$  = antallet af bachelorprojekter med den pågældende karakter. Alle procentandele er afrundet til hele procenttal, hvorfor det kan forekomme, at andelen kan summe til 99 eller 101 %.

Af figur 4.5 fremgår det, at der er forskelle imellem eksperternes vurderinger af bachelorprojekterne inden for de tre specialiseringsretninger. Inden for Social- og specialpædagogik vurderer eksperterne, at i alt 60 % (svarende til 18 bachelorprojekter) af bachelorprojekterne i meget høj grad eller i høj grad anvender og omsætter teori og/eller forskningsbaseret viden i en analytisk sammenhæng. Inden for Dagtilbudspædagogik og Skole- og fritidspædagogik gælder dette i alt 34 % (svarende til 10 bachelorprojekter fra hver specialisering).

FIGUR 4.5

## Anvendelse og omsætning af teori og/eller forskningsbaseret viden i en analytisk sammenhæng, fordelt på specialiseringsretning

I hvilken grad anvender og omsætter bachelorprojektet teori og/eller forskningsbaseret viden i en analytisk sammenhæng?



Kilde: Vurderinger fra svenske og norske eksperter indhentet af EVA.

Note:  $n$  = antallet af bachelorprojekter inden for den pågældende specialiseringsretning. Alle procentandele er afrundet til hele procenttal, hvorfor det kan forekomme, at andelen kan summe til 99 eller 101 %.

For de bachelorprojekter, som eksperterne vurderer i høj grad og i meget høj grad anvender empiri og teori og/eller forskningsbaseret viden, fremhæver eksperterne, at det er lykkedes de studerende at skabe en god kobling mellem teori og empiri. Fx beskriver en ekspert følgende:



Opgaven skrives i en veksling af redegørelse mellem teori, forskningsbasert kunnskap og egen empiri som analyseres og diskuteres fortløpende. [...] Studentene evner godt å balansere teori og empirisk kunnskap i en analytisk sammenheng.

Norsk ekspert, skole- og fritidspædagogik; vurdering: I meget høj grad til spørgsmålet "I hvilken grad anvender og omsætter bachelorprojektet teori og/eller forskningsbaseret viden i en analytisk sammenhæng?"

Ekspertene uddyber, hvordan de ser denne kobling i bachelorprojekterne. I nogle bachelorprojekter beskrives en teoretisk ramme, som er grundlaget for analysen. I andre bliver empirien grundigt og reflekteret diskuteret i forhold til teorien og/eller den forskningsbaserede viden. Andre eksperter beskriver, at teorien og den forskningsbaserede viden i bachelorprojekterne anvendes og omsættes i en vekselvirkning med empirien.

For de bachelorprojekter, hvor eksperterne vurderer, at de studerende i mindre grad formår at anvende den indsamlede empiri og teori og/eller forskningsbaserede viden analytisk, fremhæver eksperterne eksempler på, hvordan det ikke lykkes at koble empiri og teori. Herunder nævner de, at dette kommer til udtryk ved for lidt teoriforankring; at empirien kun anvendes i begrænset omfang; at empirien synes anvendt, så den passer på teorien eller omvendt; at teorien primært anvendes for at bekræfte empirien; at empirien anvendes ustruktureret; at teorien anvendes fragmenteret eller usystematisk, eller at det kan være svært at følge argumentet.



I analyseavsnittet bruker forf[atteren] noen begreper fra Honneth og Hundeide og prøver å koble interviewsitat til disse begrepene med den hensikt å fortolke informantenes utsagn. Det er ikke alltid, at den analytiske fremstillingen klarer å finne tydelige koblingspunkter mellom teori og empiri – noe som gjør, at noen sitater fremstår som løse uten åpenbar relevanse for analysene.

Norsk ekspert, social- og specialpædagogik; vurdering: I mindre grad til spørsmålet: ”I hvilken grad anvender bachelorprosjektet innsamlet empiri i en analytisk sammenheng?”

#### 4.5.1 Mangelfulde beskrivelser af empiriske undersøgelsesmetoder

Foruden at forholde sig til den konkrete anvendelse af empiri og teori i analysen fremhæver eksperterne for ca. en tredjedel af bachelorprojekterne, at der er mangler i metodeafsnittene. Det er fx mangler ift. beskrivelser af anvendte metoder, argumentation for anvendte metoder, diskussion af metodernes begrænsninger, beskrivelse af empiriindsamling, præsentation af empiri eller beskrivelse af analysestrategi og kategorisering/kodning af empiri. Flere eksperter påpeger, at manglerne gør grundlaget for de empiriske data uklart, hvilket kan gøre det vanskeligt at forstå analysen og resultaterne:



Projektet använder empiri, men det finns ett inbyggt problem: Empirin, som beskrivs, finns som bilaga, där även kodningen återges – men i beskrivningen av analysen beskrivs endast *att* en analys är gjord, inte *hur* den är genomförd (analysmetod – med referenser). För att förstå analysen – och därmed resultat och konklusion – behöver man lägga mycket tid på att själv ’räkna ut’ analysmetoden, som använts.

Svensk ekspert, dagtilbud; vurdering: I mindre grad til spørsmålet: ”I hvilken grad anvender bachelorprosjektet innsamlet empiri i en analytisk sammenheng?”

Dette gælder i særdeleshed for de bachelorprojekter, som er blevet vurderet til i nogen grad, i mindre grad eller slet ikke at anvende innsamlet empiri i en analytisk sammenheng. Det gør sig dog også gældende for nogle af de projekter, som vurderes til i høj grad at anvende innsamlet empiri i en analytisk sammenheng.

### 4.6 Bachelorprojekternes videngrundlag

Som det fremgår af afsnit 4.6, bygger pædagoguddannelsen på forskningsviden, praksisviden og udviklingsviden. Eksperterne er blevet bedt om at vurdere, i hvilken grad de forskellige videnstyper indgår i bachelorprojekterne.

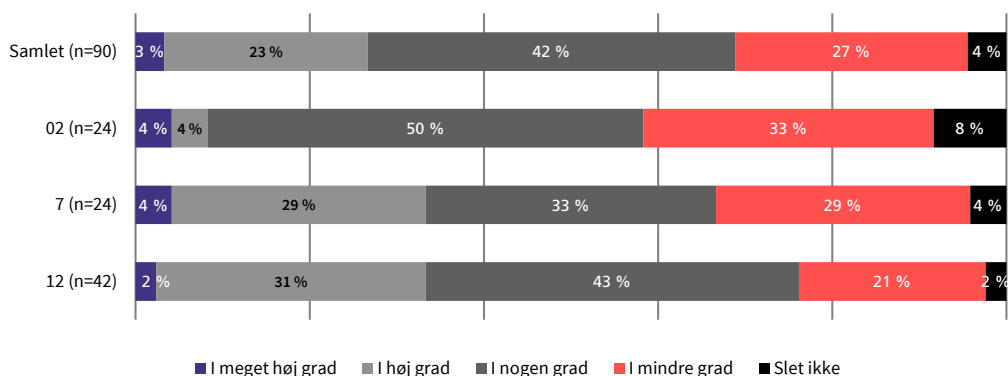
#### 4.6.1 Inddragelse af opdateret, relevant litteratur fra det pædagogiske forskningsfelt

Eksperterne har vurderet, i hvilken grad der indgår opdateret, relevant litteratur fra det pædagogiske forskningsfelt i bachelorprojektet. Figur 4.6 viser, at i alt lidt over hvert fjerde bachelorprojekt (26 %) i meget høj grad eller i høj grad inddrager opdateret, relevant litteratur fra det pædagogiske forskningsfelt, mens 42 % gør dette i nogen grad, 27 % gør dette i mindre grad, og 4 % gør slet ikke dette. Der ses en sammenheng mellem de danske prøvekarakterer og eksperternes vurdering, idet i alt kun 8 % af de bachelorprojekter, der har fået karakteren 02, i meget høj grad eller i høj grad inddrager opdateret, relevant litteratur fra det pædagogiske forskningsfelt, mod i alt 33 % af de bachelorprojekter, der har fået karakteren 7 eller 12. Det er værd at bemærke, at eksperterne vurderer, at 43 % af de bachelorprojekter, som har fået karakteren 12, kun i nogen grad inddrager opdateret, relevant litteratur fra det pædagogiske forskningsfelt, og 21 % inddrager i mindre grad dette.

FIGUR 4.6

### Inddragelse af opdateret, relevant litteratur fra det pædagogiske forskningsfelt i bachelorprojektet, fordelt på dansk prøvekarakter

I hvilken grad indgår opdateret, relevant litteratur fra det pædagogiske forskningsfelt i bachelorprojektet?



Kilde: Vurderinger fra svenske og norske eksperter indhentet af EVA.

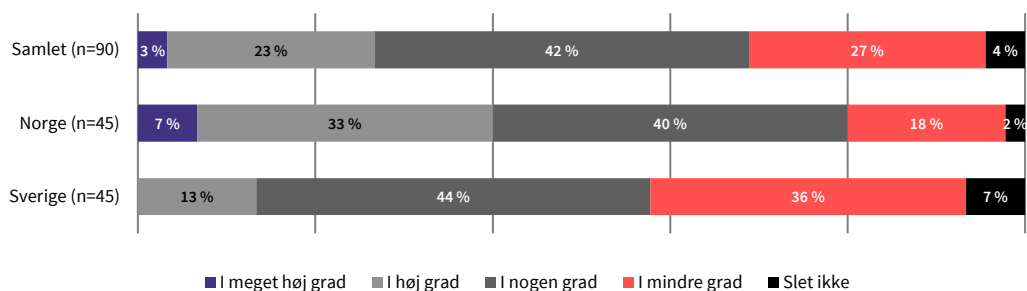
Note:  $n$  = antallet af bachelorprojekter med den pågældende karakter. Alle procentandele er afrundet til hele procenttal, hvorfor det kan forekomme, at andelen kan summe til 99 eller 101 %.

Det fremgår af figur 4.7, at der er forskel på de svenske og norske eksperters vurderinger. De norske eksperter vurderer, at der er i alt 40 % (svarende til 18 bachelorprojekter) af bachelorprojekterne, som i meget høj grad eller i høj grad inddrager opdateret, relevant litteratur fra det pædagogiske forskningsfelt. De svenske eksperter vurderer, at ingen bachelorprojekter i meget høj grad gør dette, og 13 % (svarende til 6 bachelorprojekter) af bachelorprojekterne gør i høj grad dette. Omvendt vurderer de svenske eksperter, at en højere andel af bachelorprojekterne i mindre grad eller slet ikke inddrager opdateret, relevant litteratur fra det pædagogiske forskningsfelt. Der ses ingen større forskelle i eksperternes vurderinger af bachelorprojekter mellem de tre specialiseringsretninger.

FIGUR 4.7

### Inddragelse af opdateret, relevant litteratur fra det pædagogiske forskningsfelt i bachelorprojektet, fordelt på eksperternes hjemlande

I hvilken grad indgår opdateret, relevant litteratur fra det pædagogiske forskningsfelt i bachelorprojektet?



Kilde: Vurderinger fra svenske og norske eksperter indhentet af EVA.

Note:  $n$  = antallet af bachelorprojekter vurderet af eksperter fra det pågældende land. Alle procentandele er afrundet til hele procenttal, hvorfor det kan forekomme, at andelen kan summe til 99 eller 101 %.

Eksperterne har i deres forklaring uddybet deres vurdering. Om de bachelorprojekter, som er vurderet til i nogen grad, i mindre grad og slet ikke at inddrage opdateret, relevant litteratur fra det pædagogiske forskningsfelt, fremhæver eksperterne først og fremmest, at bachelorprojekterne anvender for lidt litteratur, og at de savner inddragelse af mere relevant litteratur fra det pædagogiske forskningsfelt. Herudover forklarer de, at centrale begreber og temaer kan udfoldes i højere grad, ligesom at lærebøger og dansk litteratur er dominerende. Dette uddybes nedenfor.

### **Centrale begreber og temaer kan udfoldes mere**

Eksperterne påpeger, at centrale begreber og temaer med fordel kan udfoldes mere i mange af bachelorprojekterne. Nogle eksperter forklarer deres vurdering med, at de generelt savner mere teori om relevante pædagogiske begreber og temaer i de enkelte bachelorprojekter. I andre bachelorprojekter kan relevante pædagogiske temaer og begreber i højere grad belyses ud fra teori fra det pædagogiske forskningsfelt og ikke blot ud fra teori fra andre nært slægtede forskningsfelter, såsom det sociologiske eller psykologiske:



Uppsatsen innehåller ingen litteratur, som specifikt berör non-verbal kommunikation med yngre barn i pedagogisk praxis. Begreppen, som beskrivs som bakgrund, är teoretiskt förankrade i sociologi, psykologi och neurologi.

Svensk ekspert, dagtilbudspædagogik; vurdering: I mindre grad

To eksperter påpeger, at i nogle bachelorprojekter defineres centrale begreber og temaer ud fra kun én reference, således at der ikke opnås en dybere forståelse af begreberne og temaerne ud fra forskningen:



Referenserna används genom att varje begrepp/stycke/område beskrivs från endast en referens – och de olika delarna bearbetas inte som en helhet (vad finns det för forskning inom respektive område, och vilka olika inriktningar eller skillnader finns?). Det är i stället ett stycke, som beskrivs från en referens, sedan kommer ett nytt stycke, som beskriver, vad som står i nästa referens. Hela projektet är uppbyggt enligt denna logik, och därmed skapas aldrig ett övergripande sammanhang – vilket ger som konsekvens, att analysen endast skrapar på ytan.

Svensk ekspert, dagtilbudspædagogik; vurdering: I mindre grad

### **Lærebøger og dansk litteratur er dominerende**

Særligt de svenske eksperter påpeger, at der i en del bachelorprojekter overvejende eller udelukkende henvises til lærebøger, som beskriver forskning, og at der med fordel kunne være anvendt mere primærlitteratur og flere videnskabelige artikler i bachelorprojekterne. Herudover fremhæver eksperterne, at bachelorprojekterne typisk er baserede på dansk litteratur. Dette gælder også for nogle af de bachelorprojekter, som eksperterne har vurderet til i høj grad at inddrage opdateret, relevant litteratur fra det pædagogiske forskningsfelt. Eksperterne påpeger, at i flere bachelorprojekter er det konkrete tema ikke blot aktuelt og relevant i dansk kontekst, men at der også findes relevant, international litteratur om emnet, som kunne have været inddraget:



Oppdatert og relevant litteratur innenfor feltet blir benyttet. Det hadde selvsagt også vært interessant, om studenten tok i bruk noe mer internasjonal teori/forskning på feltet, da inkludering/ekskludering er et sentralt tema innenfor pedagogikken i alle land. Studenten bruker i all hovedsak forskning fra Danmark.

Norsk ekspert, skole- og fritidspædagogik; vurdering: I høj grad

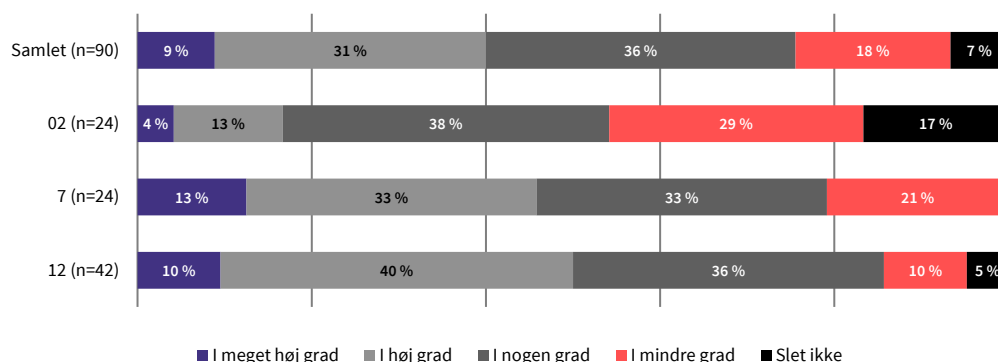
## 4.6.2 Inddragelse af opdateret, relevant viden om centrale tendenser inden for pædagogisk praksis

Ekspertene har vurderet, i hvilken grad der i bachelorprojektet indgår opdateret, relevant viden om centrale tendenser inden for pædagogisk praksis. Det fremgår af figur 4.8, at i alt 40 % i meget høj grad eller i høj grad vurderes at inddrage opdateret, relevant viden om centrale tendenser inden for pædagogisk praksis, mens 36 % vurderes at gøre dette i nogen grad, 18 % i mindre grad og 7 % slet ikke at gøre dette. Der ses en sammenhæng mellem de danske prøvekarakterer og eksperternes vurdering, idet kun i alt 17 % af de bachelorprojekter, som har fået karakteren 02, i meget høj grad eller i høj grad inddrager opdateret, relevant viden om centrale tendenser inden for pædagogisk praksis. Det er dog værd at bemærke, at 36 % af de bachelorprojekter, som har fået karakteren 12, vurderes at inddrage denne viden i nogen grad, 10 % inddrager den i mindre grad, og 5 % gør slet ikke. Der ses ingen større forskelle i eksperternes vurderinger af bachelorprojekter mellem de tre specialiseringsretninger.

FIGUR 4.8

### Inddragelse af opdateret, relevant viden om centrale tendenser inden for pædagogisk praksis i bachelorprojektet, fordelt på dansk prøvekarakter

I hvor høj grad indgår opdateret, relevant viden om centrale tendenser inden for pædagogisk praksis i bachelorprojektet?



Kilde: Vurderinger fra svenske og norske eksperter indhentet af EVA.

Note:  $n$  = antallet af bachelorprojekter med den pågældende karakter. Alle procentandele er afrundet til hele procenttal, hvorfor det kan forekomme, at andelen kan summe til 99 eller 101 %.

Ekspertene forklarer, at i de bachelorprojekter, som vurderes at inddrage opdateret, relevant viden om centrale tendenser inden for pædagogisk praksis, inddrager de studerende viden om netop centrale tendenser inden for enten pædagogisk arbejde og praksis, deres specialiseringsretning eller bachelorprojektets konkrete tema. Det sker fx ved, at bachelorprojektet kobler sig til den styrkede pædagogiske læreplan eller illustrerer viden om fremkomsten af og samarbejdet med skolen. En del eksperter forklarer også deres vurdering med, at opgaven eller problemstillingen har udgangspunkt i en central tendens inden for pædagogisk praksis, som fx leg og legefællesskaber eller kvalitet i dagtilbud.

Ekspertene giver overordnet to forklaringer på, at visse bachelorprojekter er vurderet til i mindre grad eller slet ikke at inddrage opdateret, relevant viden om centrale tendenser inden for pædagogisk praksis. For det første er den overvejende årsag, at eksperterne generelt savner mere viden om

centrale tendenser inden for pædagogisk praksis. Nogle påpeger, at der inddrages meget lidt viden, og andre påpeger konkrete temaer og perspektiver om pædagogisk praksis, fx et læringsperspektiv, som er centralt i socialpædagogisk praksis, som er relevante for projektet, og som med fordel kunne være inddraget. For det andet påpeger eksperterne, at det i nogle bachelorprojekter er uklart, om der indgår viden om centrale tendenser inden for pædagogisk praksis. Her fremgår denne type viden ikke helt eksplicit, eller også er det uklart, om nogle kilder vedrører praksis.

### Sammenhæng mellem inddragelse af litteratur fra det pædagogiske forskningsfelt og viden om centrale tendenser

Ser man på tværs af eksperternes vurdering af i hvilken grad, der indgår opdateret, relevant litteratur fra det pædagogiske forskningsfelt, og i hvilken grad der indgår opdateret, relevant viden om centrale tendenser inden for pædagogisk praksis, synes der at være en sammenhæng. Det fremgår af tabel 4.1, at de bachelorprojekter, som i meget høj grad eller i høj grad vurderes til at inddrage opdateret, relevant litteratur fra det pædagogiske forskningsfelt også i meget høj grad eller i høj grad inddrager opdateret, relevant viden om centrale tendenser inden for pædagogisk praksis.

TABEL 4.1

### Sammenhæng mellem inddragelse af litteratur fra det pædagogiske forskningsfelt og viden om centrale tendenser, (N = 90)

I hvor høj grad indgår opdateret, relevant viden om centrale tendenser inden for pædagogisk praksis i bachelorprojektet?	I hvilken grad indgår opdateret, relevant litteratur fra det pædagogiske forskningsfelt i bachelorprojektet?				
	I meget høj grad	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke
I meget høj grad	3 (3 %)	2 (2 %)	3 (3 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
I høj grad	0 (0 %)	16 (18 %)	10 (11 %)	2 (2 %)	0 (0 %)
I nogen grad	0 (0 %)	3 (3 %)	19 (21 %)	10 (11 %)	0 (0 %)
I mindre grad	0 (0 %)	0 (0 %)	4 (4 %)	9 (10 %)	3 (3 %)
Slet ikke	0 (0 %)	0 (0 %)	2 (2 %)	3 (3 %)	1 (1 %)

Kilde: Vurderinger fra svenske og norske eksperter indhentet af EVA.

Note: Alle procentandele er afrundet til hele procenttal, hvorfor andelenes tilsammen ikke summer til 100 %.

### 4.6.3 Inddragelse af opdateret, relevant viden fra forsøgs- og udviklingsarbejde

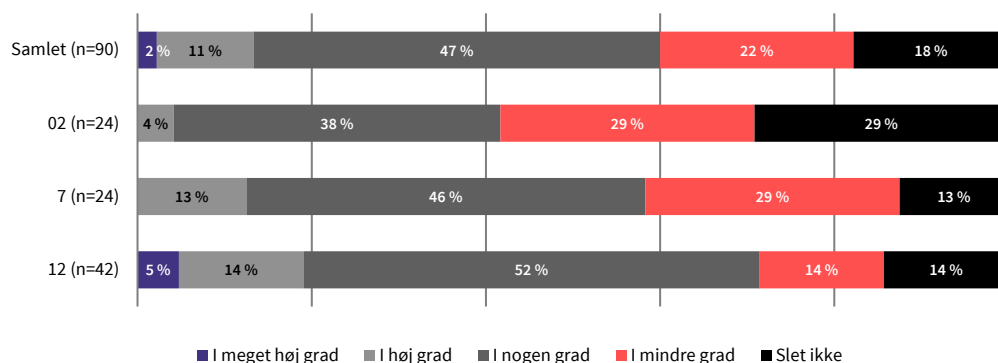
Ekspertene har vurderet i hvilken grad, der indgår opdateret, relevant viden fra forsøgs- og udviklingsarbejde. Det fremgår af figur 4.9, at blot i alt 13 % i meget høj grad eller i høj grad inddrager opdateret, relevant viden fra forsøgs- og udviklingsarbejde. 47 % gør dette i noget grad, 22 % i mindre grad og 18 % gør det slet ikke. Sammenlignet med opdateret, relevant litteratur fra det pædagogiske forskningsfelt og opdateret, relevant litteratur om centrale tendenser inden for pædagogisk praksis er det således den type af viden, som eksperterne vurderer i ringest grad indgår i bachelorprojekterne. Igen ses en sammenhæng mellem de danske prøvekarakterer og eksperternes vurdering, idet 29 % af de bachelorprojekter, som har fået karakteren 02, slet ikke inddrager denne viden, mod hhv. 13 % og 14 % af de bachelorprojekter, som har fået 7 eller 12. Der er dog stadig 52 % af de bachelorprojekter, som har fået karakteren 12, som vurderes til kun at inddrage denne viden i nogen grad, 14 % i mindre grad og 14 % slet ikke.



FIGUR 4.9

## Inddragelse af opdateret, relevant viden fra forsøgs- og udviklingsarbejde i bachelorprojektet, fordelt på dansk prøvekarakter

I hvor høj grad indgår opdateret, relevant viden fra forsøgs- og udviklingsarbejde i bachelorprojektet?



Kilde: Vurderinger fra svenske og norske eksperter indhentet af EVA.

Note:  $n$  = antallet af bachelorprojekter med den pågældende karakter. Alle procentandele er afrundet til hele procenttal, hvorfor det kan forekomme, at andelen kan summe til 99 eller 101 %.

Det er således kun en meget lille andel af bachelorprojekter, som i høj grad inddrager opdateret, relevant viden fra forsøgs- og udviklingsarbejde i bachelorprojektet. Eksperterne uddyber, at nogle bachelorprojekter inddrager dette, men kun gør det i begrænset omfang. Andre påpeger, at nogle bachelorprojekter primært er teoretisk drevet. Enkelte påpeger, at der anvendes lærebøger, som tenderer til at berøre udviklingsarbejde. Flere påpeger, at viden fra forsøgs- og udviklingsarbejde i højere grad kan inddrages i bachelorprojekterne.

### Uklart om viden fra forsøgs- og udviklingsarbejde indgår

Som for spørgsmålet om inddragelse af opdateret, relevant viden om centrale tendenser fra pædagogisk praksis, påpeger eksperterne, at der i en del bachelorprojektet enten ikke indgår viden fra forsøgs- og udviklingsarbejde, eller at det er uklart, om der indgår viden fra forsøgs- og udviklingsarbejde. Fx påpeger en ekspert, at der i flere bachelorprojekter ikke skelnes mellem viden fra forskning og viden fra forsøgs- og udviklingsarbejde, og andre påpeger, at det ikke er tydeligt i bachelorprojektet, om titler, herunder fra rapporter og internetkilder, vedrører forsøgs- og udviklingsarbejde.

## 4.7 Vurdering af bachelorprojekterne, hvis de var afleveret i eksperternes hjemlande

Eksperterne har samlet givet 90 vurderinger af bachelorprojekter. Af disse har 42 (47 %) fået karakteren 12, 24 (27 %) har fået karakteren 7, og 24 (27 %) har fået karakteren 02<sup>6</sup>. Eksperterne er blevet bedt om at vurdere, hvilken karakter bachelorprojekterne havde opnået, hvis de var afleveret i de-

<sup>6</sup> Procentandele er afrundet til hele procenttal, hvorfor de summer til 101 %.

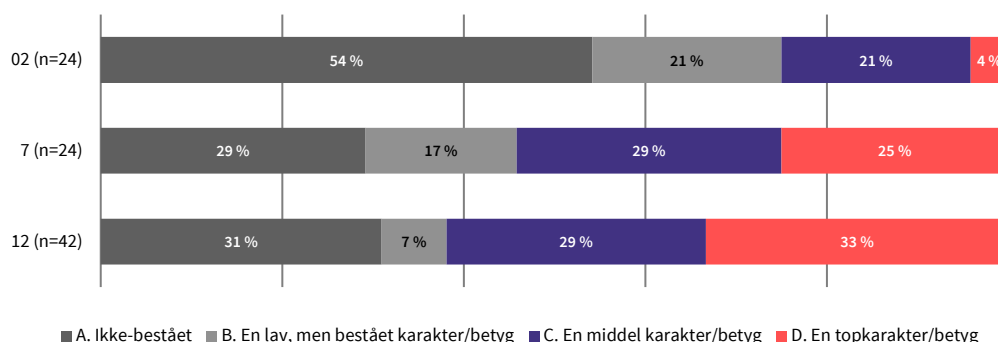
res respektive hjemlande (hhv. Sverige eller Norge). Eksperternes vurderinger er udelukkende baseret på de skriftlige bachelorprojekter og altså ikke også den mundtlige præstation ved den afsluttende eksterne prøve.

Ekspertene har vurderet, at 23 % af bachelorprojekterne ville have opnået en topkarakter, 27 % en middelmådig karakter og 13 % en lav, men bestået karakter. 37 % af bachelorprojekterne vurderes til ikke at ville være bestået i ekspertens hjemland. Figur 4.10 viser, at der inden for alle karaktergrupperne er uoverensstemmelse mellem karakteren, som projektet er bedømt til, og eksperternes vurdering. Eksempelvis har 42 opgaver fået karakteren 12. Af disse vurderes 13 projekter (31 %) til ikke at være bestået, tre projekter (7 %) til en lav, men bestået karakter, 12 projekter (29 %) vurderes til en middelmådig karakter og de resterende 14 projekter (33 %) til en topkarakter. Dog gælder det, at de bachelorprojekter, som har fået karakteren 02, generelt er blevet vurderet dårligere end de bachelorprojekter, som har fået karakteren 7 eller 12.

FIGUR 4.10

### Eksperternes vurdering af bachelorprojekterne, hvis de var afleveret i deres hjemlande, fordelt på dansk prøvekarakter

Hvis dette projekt var afleveret i dit hjemland, vurderer du så, at det ville være bedømt til a. ikke-bestået, b. en lav, men bestået karakter/betyg [svensk: karakter], c. en middelmådig karakter eller d. en topkarakter?



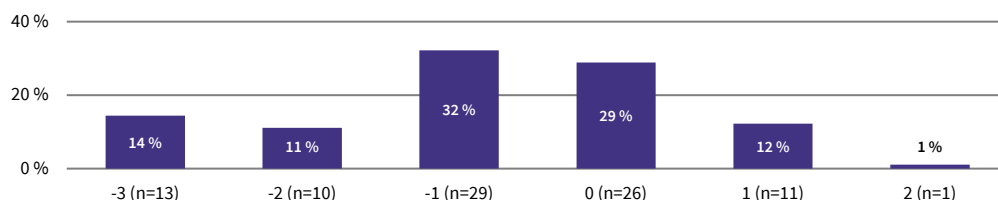
Kilde: Vurderinger fra svenske og norske eksperter indhentet af EVA.

Note:  $n$  = antallet af bachelorprojekter med den pågældende karakter.

Eksperternes vurderinger peger i retning af, at kravene til bachelorprojekter er højere i Sverige og Norge. Af de 90 vurderinger, der er foretaget, er der 26 projekter (29 %), for hvilke eksperternes vurderinger stemmer overens med den karakter, som bachelorprojekterne har fået i Danmark, jf. figur 4.11. 52 bachelorprojekter (57 %) er vurderet lavere. Heriblandt har 13 bachelorprojekter (14 %) fået karakteren 12 og er blevet vurderet til ikke at ville være bestået i ekspertens hjemland. 12 bachelorprojekter (13 %) er vurderet højere end den danske eksamenskarakter.

FIGUR 4.11

### Fordeling af forskel mellem dansk prøvekarakter og eksperternes vurdering



Kilde: Vurderinger fra svenske og norske eksperter indhentet af EVA.

Note:  $n$  = antallet af bachelorprojekter med den pågældende forskel i prøvekarakter og eksperternes vurdering. X-aksen angiver forskellen mellem den danske prøvekarakter og eksperternes vurdering. En forskel på 1 angiver, at en ekspert har vurderet bachelorprojektet ét trin højere end den danske prøvekarakter, eksempelvis at et bachelorprojekt, som har fået karakteren 02, er blevet vurderet til en middeltarakter af en ekspert. Omvendt angiver en forskel på -1, at en ekspert har vurderet bachelorprojektet ét trin lavere end den danske prøvekarakter, eksempelvis at et bachelorprojekt, som har fået karakteren 7, er blevet vurderet til en lav, men bestået karakter af en ekspert. Det skal bemærkes, at et trin dermed ikke repræsenterer ét trin på den danske karakterskala, fx fra 4 til 7, men derimod et større spring, fx fra 02 til en middeltarakter. Alle procentandele er afrundet til hele procenttal, hvorfor andelenes sum til 99 %.

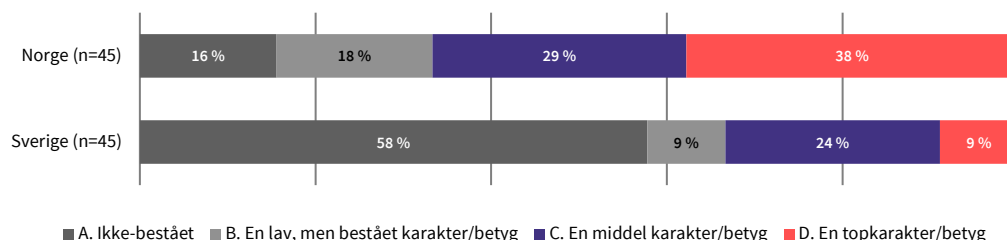
#### 4.7.1 Eksperternes vurdering af bachelorprojekterne fordelt på eksperternes hjemlande

Det fremgår af figur 4.12, at de svenske eksperter vurderer bachelorprojekter lavere end de norske eksperter. Eksempelvis dumper de svenske eksperter 58 % af bachelorprojekterne, mens de norske eksperter dumper 16 % af bachelorprojekterne. Eksperterne fra begge lande giver dog generelt de danske bachelorprojekter en lavere vurdering end den danske prøvekarakter. Det skal bemærkes, at de svenske og norske eksperter har vurderet det samme antal bachelorprojekter, som hhv. har fået karaktererne 12, 7 eller 02.

FIGUR 4.12

### Eksperternes vurdering af bachelorprojekterne, hvis de var afleveret i deres hjemlande, fordelt på eksperternes hjemlande

Hvis dette projekt var afleveret i dit hjemland, vurderer du så, at det ville være bedømt til a. ikke-bestået, b. en lav, men bestået karakter/betyg [svensk: karakter], c. en middel karakter eller d. en topkarakter?



Kilde: Vurderinger fra svenske og norske eksperter indhentet af EVA.

Note:  $n$  = antallet af bachelorprojekter vurderet af eksperter fra det pågældende land. Alle procentandele er afrundet til hele procenttal, hvorfor det kan forekomme, at andelen kan summe til 99 eller 101 %.

#### 4.7.2 Bachelorprojekternes styrker og svagheder

Ekspertene angiver forskellige årsager til deres vurdering.

Ved de bachelorprojekter, som vurderes til en topkarakter, fremhæver eksperterne forskellige styrker, der både vedrører form og struktur samt indhold. Følgende kendetegn går i særlig høj grad igen:

- Gode teori afsnit, der viser indsigt i og forståelse for relevante teoretiske perspektiver
- God analyse, der balancerer imellem teori og empiri, som kobles på en god måde
- Anvendelse af relevante metoder og illustration af god metodeforståelse.

Ved de bachelorprojekter, som vurderes ikke bestået eller ville blive tildelt en lav, men bestået karakter, fremhæver eksperterne forskellige mangler som baggrund for deres vurdering. Manglerne vedrører forskellige elementer ved bachelorprojekterne:

- Mangler ved problemstillingen. Det er typisk, at den er for bred og ikke tilstrækkeligt afgrænset til at kunne blive behandlet i et bachelorprojekt. Andre er ikke tilstrækkelig konkrete eller er for uklare.
- Mangler ved metode afsnit. Det er typisk mangler vedr. beskrivelse af empiri, empiriindsamling, analysetilgang samt etiske refleksioner og overvejelser.
- Mangler ved teori afsnit, der består i enten være for tyndt beskrevet eller for ufokuseret og bredt ved at inddrage for mange og irrelevante teorier.
- Svag analyse, hvor enten teorien eller empirien ikke anvendes tilstrækkeligt.
- Mangler ved diskussionen, såsom manglende diskussion af resultater og mangel på kritiske refleksioner.
- Mangler ved den anvendte litteratur, såsom manglende anvendelse af primærlitteratur og videnskabelig litteratur samt manglende anvendelse af international litteratur.

- Ustruktureret fremstilling eller utilstrækkelig formidling, fx usammenhængende tekst.

For stort set alle bachelorprojekter, der er vurderet til ikke at være bestået eller til en lav, men bestået karakter, er flere af ovenstående mangler nævnt. Eksempelvis forklarer en ekspert således, hvorfor vedkommende har vurderet, at et specifikt bachelorprojekt ikke er bestået:



Denne opgaven bærer preg av, at studenten har svak profesjonsfaglig dømmekraft. Den faglige argumentasjonen er sviaktende, og oppgavens innhold er primært styrt av studentens erfaringer. Oppgaven mangler en avgrenset metodedel, og empiripresentasjonen er usystematisk, noe som gjør det krevende å få øye på, hva som er empiri. Det er manglende sammenheng mellom problemstillingen og noen av spørsmålene, som stilles som grunnlag for empirien. Problemstillingen er i liten grad styrende for innholdet. Teoripresentasjonen er fragmentert, og det argumenteres ikke for valg av teoretiske perspektiver. Mye av teoripresentasjonen fremstår som lite relevant for oppgavens problemstilling. Avslutningsvis trekker studenten inn perspektiver fra valgfaget, uten å synliggjøre hvordan dette er relevant. Besvarelsen er gjennomgående fragmentert og mangler fokus. Diskusjonene er preget av normative påstander, uten tilstrekkelig grunnlag. Konklusjonen er ufokusert, og det svares ikke på problemstillingen.

Norsk ekspert, dagtilbudspædagogik; vurdering: A. Ikke-bestået

### **Forskellige forventninger til akademiske færdigheder i de nordiske lande**

Eksperternes vurdering af bachelorprojekterne synes at afspejle forskellige uddannelsestraditioner for de pædagogiske uddannelser i Danmark, Sverige og Norge. Det fremgår af eksperternes forklaringer, at der er andre forventninger til de pædagogstuderendes akademiske færdigheder i Danmark end til de studerende på de pædagogiske uddannelser i eksperternes hjemlande. Det er primært de svenske eksperter, som fremhæver, at der i Sverige er krav om, at bachelorprojekterne skal følge videnskabelige principper, men det bliver også påpeget af flere norske eksperter. Flere eksperter forklarer, at de vurderer bachelorprojekterne til ikke at være bestået, hvis de skulle bedømmes i deres hjemlande, fordi de ikke følger en videnskabelig tilgang:



Vad gäller bachelorprojekten verkar det, som att syftet med dem är något olika i Danmark och i Sverige, där de svenska uppsatserna förväntas vara vetenskapligt grundade, och frågeställningarna ska kunna besvaras explicit i den empiriska undersökning som görs. De danska projekten ter sig mer syfta till en fördjupning av ett område, där empirin mer är illustration, inte grund, för ny kunskap.

Svensk ekspert, dagtilbudspædagogik, supplerende bemærkning

Den manglende videnskabelig tilgang kommer til udtryk i bl.a. mangler ved metodeafsnit, manglende etiske refleksioner, mangelfulde diskussioner, manglende primærlitteratur og videnskabelig litteratur, som nævnt i forrige afsnit, men også manglende gennemgang af eksisterende forskning og tydeliggørelse af, hvordan projektet kan bidrage med ny viden.

En norsk ekspert oplever, at bachelorprojekterne forsøger at opfylde to forskellige hensyn; nemlig dels hensynet til at demonstrere akademiske færdigheder, og dels hensynet til at skrive en opgave, som er professionsrelevant og inddrager viden fra praksis:



De danske oppgavens form og struktur strever med en tvetydighet - det synes, som om man både skal skrive i henhold til akademiske krav - stort fokus på vitenskapsteori og metode i alle oppgavene. Samtidig skal de være profesjonsrelevante og bringe praktisk kunnskap til pedagogen. Studentene blir bedt om å skrive en oppgave, som langt på vei ikke er mulig å skrive godt: Det er ulike krav til akademiske tekster og tekster, som skal underbygge god praksis. Her tror jeg det må gjøres en jobb - enten må man tydeliggjøre for studentene, at det er praksis, man ønsker å forbedre - da må fokus rettes mot aksjonsforskning og aksjonslæring som grunnlag for en praksisnær oppgave. Alternativt må man legge opp til en akademisk oppgave, der man tester studentenes teoretiske forståelse.

Norsk ekspert, social- og specialpædagogik, supplerende bemerkning

### **Vejledning af de studerende**

En ekspert rejser spørgsmål om, hvor meget vejledning de studerende modtager i forbindelse med deres bachelorprojekter. Eksperten mener for to bachelorprojekter, at der synes at være et potentiale i bachelorprojekterne, som ikke bliver indfriet, men måske kunne være blevet indfriet ved mere vejledning.

# Appendiks A – Metode

Dette notat er baseret på svenske og norske eksperters vurderinger af kompetencemål, litteraturlister og bachelorprojekter samt vurderinger af litteraturlister gennemført af danske eksperter. I det følgende redegør vi for den metodiske fremgangsmåde, herunder indsamling af litteraturlister og bachelorprojekter samt indhentning af vurderinger fra eksperterne.

## Indsamling af litteraturlister

EVA har indsamlet 18 pakker litteraturlister fra professionshøjskolerne. Hver pakke består af litteraturlister fra alle moduler på et forløb af pædagoguddannelsen på et bestemt udbud, dvs. fra både *Fællesdelen – Grundfagligheden* og *Specialiseringsdelen*, på nær moduler inden for de valgfrie områder. For hver specialiseringsretning er der indsamlet seks pakker litteraturlister, én fra hver professionshøjskole. På tværs af specialiseringsretningerne er der sikret en spredning på udbudssteder, således at professionshøjskolerne har indsendt fra deres forskellige udbudssteder, og der ikke er noget udbudssted, som har indsendt flere pakker.

Foruden disse pakker har EVA indsamlet én litteraturliste for hvert af de syv valgfrie områder, således at der i alt er indsamlet syv litteraturlister for de valgfrie områder. I indsamlingen er der sikret en spredning på professionshøjskoler, således at fem professionshøjskoler har indsendt litteraturlister for ét valgfrit område, og én professionshøjskole har indsendt litteraturlister for to valgfrie områder.

Professionshøjskolerne har fremsendt litteraturlister fra efterårssemestret 2019. I tilfælde, hvor der er flere hold for hvert modul, har professionshøjskolerne fremsendt litteraturlister for det hold, der kommer først (fx er lavest nummereret, eller hvis bogstav kommer først i alfabetisk rækkefølge).

Litteraturlisterne har for hver opgivelse indeholdt information om titel, forfatter(e), udgivelsesår og anvendte sider (hvor det har været muligt). Af litteraturlisterne har det fremgået hvilket modul og hvilket kompetencemål, som litteraturlisterne vedrører.

## Særligt om litteraturlisterne

Det skal påpeges, at litteraturlisterne består af litteratur, som de studerende med fordel kan læse. Med den seneste reform af pædagoguddannelsen skete der en omlægning fra en fagstyret tilgang til en kompetencemålsstyret tilgang. De studerende går til prøver i kompetencemålene, som har fokus på de studerendes evne til at demonstrere kompetence. Der er ikke noget pensumkrav, hvorfor der ikke længere opereres med et fast pensum, hverken på nationalt eller på lokalt niveau. Til de forskellige uddannelseselementer (moduler, studiedage mv.) udarbejder underviserne lister med litteratur, som indeholder titler, som de studerende med fordel kan læse. Undervisere kan i litteraturlisterne skelne mellem fx anbefalet og supplerende litteratur, men der er ikke fælles regelsæt for dette. Uanset dette er det meningen, at de studerende løbende får vejledning i, hvordan de

skal navigere i læsningen af den foreslåede litteratur. Foruden litteratur foreslået af underviserne forventes de studerende på egen hånd at søge og inddrage litteratur i forbindelse med deres opgave- og projektarbejde, bachelorprojekter mv. Ligeledes kan praktikvejlederne på praktiksteder anbefale litteratur til de studerende. Der er ikke noget 1:1-forhold mellem undervisernes litteraturlister og prøvesituationen. Prøveformen og –grundlaget afgør, om der er krav om, at de studerende vedlægger en liste over anvendt litteratur. Det er eksempelvis tilfældet med bachelorprojektet, hvor der i den fælles del af studieordningen er krav om, at der relateres til forsknings- og udviklingsresultater, og at der indgår en referenceliste.

Det fremgår ikke af litteraturlisterne, hvilken vejledning de studerende har fået i at læse den foreslåede litteratur. I enkelte tilfælde har nogle undervisere dog angivet supplerende litteratur på de fremsendte litteraturlister. Ligeledes fremgår det ikke hvilken litteratur, de studerende herudover har opsøgt fx i forbindelse med deres opgave- og projektarbejde.<sup>7</sup>

## Kategorisering af litteraturlister

Efter indsamlingen af litteraturlisterne er hver enkelt opgivelse på litteraturlisterne blevet kategoriseret af censorer på pædagoguddannelsen, heriblandt censorformanden og censornæstformændene. Dette er gjort for at lette eksperternes arbejde med at vurdere litteraturen. I alt har ni censorer bidraget med kategoriseringen, så hver censor har kategoriseret litteratur inden for det/de kompetencemål, der er tilsvarende deres faglighed. Kategorierne, som litteraturen er blevet kategoriseret efter, er fastlagt af EVA og UFM og afstemt med censorformanden. Tabel A.1 viser kategorierne, som censorerne har kategoriseret litteraturen efter.

TABEL A.1

### Kategorisering af litteratur

Kategori	Beskrivelse
Lærebog/grundfaglig litteratur	Denne kategori dækker over tekster, som introducerer til fagets temaer, pædagogiske teorier eller metoder, fx i form af lærebøger.
Juridiske eller officielle dokumenter, eksempelvis dokumenter fra ministerier	Denne kategori dækker over fx love, vejledninger og formelle offentlige beskrivelser, såsom den styrkede pædagogiske læreplan, dagtilbudsloven mv.
Forskning – opdelt på underkategorier	Forskning er defineret ved at have undergået fagfællesbedømmelse, dvs. typisk tekster offentliggjort i peerreviewede tidsskrifter eller antologier, uddrag af ph.d.-afhandlinger mv.
a) Teoretisk forskning	Denne kategori dækker over forskning, som har et erkendelsesorienteret, begrebsudviklende, teoretisk eller filosofisk sigte.
b) Empirisk forskning	Denne kategori dækker forskning, som har et empirisk udgangspunkt, dvs. der er foretaget en form for systematisk dataindsamling fra praksisfeltet og dataanalyse. Kategorien dækker både over kvalitative og kvantitative metoder.
c) Forskning, som ikke kan placeres entydigt i én af de to andre kategorier	

<sup>7</sup> Dette gælder dog ikke for de indsamlede bachelorprojekter. Af bachelorprojekterne fremgår litteraturlister, som indgår i eksperternes vurdering. Sammenfatningen af eksperternes vurdering af bachelorprojekter fremgår af kapitel 5.



Kategori	Beskrivelse
Rapporter fra forsøgs- og udviklingsarbejde	Denne kategori dækker over tekster, der afrapporterer forsøgs- og udviklingsprojekter, fx fra professionshøjskoler eller andre. Det kan være rapporter eller formidlende artikler. Fagfællebedømte artikler og rapporter skal kodes som forskning.
Viden fra andre vidensproducenter, konsulenthuse og tænketanke, fx Bureau2000, Rambøll, DEA, EVA	Denne kategori dækker rapporter fra undersøgelser, evalueringer, vidensopsamlinger mv. foretaget af offentlige eller private vidensproducenter, men som ikke har undergået fagfællesbedømmelse. Titlerne vil typisk være udgivet af vidensproducenterne selv og/eller rekvirer i form af ministerier, styrelser, kommuner eller lign.
Materiale til brug i pædagogiske tilbud	Denne kategori dækker materialer, som anvendes i det pædagogiske arbejde med brugere, fx børnebøger eller musik.
Offentligt debat- eller interessentindlæg	Kategorien dækker debatterende eller dagsordensættende titler som fx kronikker, blogindlæg og læserbreve.
Film og lyd	Kategori for film og lydfiler, som inddrages i undervisningen, eksempelvis podcasts eller undervisningsfilm.
Andet	Kategori for titler, som ellers er svære at placere.
Ved ikke	Kategori for titler, hvor der mangler information for at placere dem korrekt.

## Indsamling af bachelorprojekter

EVA har indsamlet 89 bachelorprojekter fra professionshøjskolerne.<sup>8</sup> For specialiseringsretningerne Skole- og fritidspædagogik og Social- og specialpædagogik er der blevet indsamlet 30 bachelorprojekter, og for specialiseringsretningen Dagtilbudspædagogik er der blevet indsamlet 29 bachelorprojekter. Bachelorprojekterne har opnået karakteren 02, 7 eller 12 med den fordeling, at 42 bachelorprojekter har fået karakteren 12, 24 bachelorprojekter har fået karakteren 7, og 23 bachelorprojekter har fået karakteren 02. Hver ekspert har hver vurderet fem bachelorprojekter, hvoraf minimum to har fået karakteren 12, minimum ét har fået karakteren 7, og minimum ét har fået karakteren 02. Det sidste bachelorprojekt har enten fået karakteren 12, 7 eller 02. Hvert bachelorprojekt er således blevet vurderet af én ekspert, på nær et enkelt bachelorprojekt, skrevet inden for specialiseringsretningen Dagtilbudspædagogik, som er blevet vurderet af to eksperter. Tabel A.2 viser fordelingen af bachelorprojekter fordelt på specialiseringsretning og karakter.

TABEL A.2

### Oversigt over antal bachelorprojekter fordelt på specialiseringsretning og karakter (N = 89)

Karakter	Dagtilbudspædagogik	Skole- og fritidspædagogik	Social- og specialpædagogik
02	7	8	8
7	8	8	8
12	14	14	14
<b>I alt</b>	<b>29</b>	<b>30</b>	<b>30</b>

<sup>8</sup> EVA efterspurgte oprindeligt 90 bachelorprojekter. For én professionshøjskole har det ikke været muligt at levere et bachelorprojekt bedømt til 02 inden for specialiseringsretningen Dagtilbudspædagogik. Derfor har EVA indsamlet i alt 89 bachelorprojekter.

Der er blevet indsamlet bachelorprojekter fra alle udbud af pædagoguddannelsen. Der er sikret en spredning med hensyn til både specialiseringsretning og opnået karakter. For at sikre en simpel, tilfældig udvælgelse har professionshøjskolerne skulle indsende bachelorprojekter med udgangspunkt i den studerendes fødselsdagsmåned. Eksempelvis har professionshøjskolerne for bachelorprojekter inden for specialiseringsretningen Dagtilbudspædagogik skulle indsende fra studerende, der har fødselsdag i januar. Hvis der på et udbudssted er flere studerende med fødselsdag i januar, og som har opnået den pågældende karakter, har professionshøjskolerne skulle indsende et bachelorprojekt for den studerende, som har fødselsdag først. Hvis der ikke er en studerende med fødselsdag i januar, som har opnået den pågældende karakter, har professionshøjskolerne skulle indsende et bachelorprojekt fra en studerende med fødselsdag i februar osv. I tilfælde, hvor studerende har skrevet deres bachelorprojekt i grupper, har professionshøjskolerne skulle tage udgangspunkt i den studerende, hvis efternavn kommer først i alfabetisk rækkefølge.

Professionshøjskolerne er blevet bedt om at indsende bachelorprojekter fra det seneste semester. I enkelte tilfælde har det ikke været muligt for professionshøjskolerne at indsende bachelorprojekter fra seneste semester, som har levet op til ovenstående kriterier. I disse tilfælde har professionshøjskolerne indsendt et bachelorprojekt fra et tidligere semester eller et bachelorprojekt med samme opnåede karakter og inden for samme specialiseringsretning, men fra et af professionshøjskolens andre udbudssteder.

## Indhentning af vurderinger fra eksperter

EVA har rekrutteret i alt 27 eksperter fordelt på ni danske, ni svenske og ni norske eksperter inden for de tre specialiseringsretninger, hhv. Dagtilbudspædagogik, Skole- og fritidspædagogik samt Social- og specialpædagogik. Således har der fra hvert land været tilknyttet tre eksperter til hver specialiseringsretning.

### Rekruttering af danske eksperter

Blandt de ni danske eksperter har seks universitetstilknytning, og tre er ansat ved en professionshøjskole.

Rekrutteringen af de seks danske eksperter med universitetstilknytning er sket ud fra kriterier om, at de har et solidt kendskab til pædagoguddannelsen samt et solidt kendskab til og overblik over forskningslitteraturen inden for den specialiseringsretning, som de rekrutteres indenfor.

De tre danske eksperter fra professionshøjskolerne er blevet udpeget af Danske Professionshøjskoler. I rekrutteringen er det sikret, at eksperterne er fra tre forskellige professionshøjskoler samt er udvalgt inden for hver sin specialiseringsretning. UFM har stået for dialogen med Danske Professionshøjskoler og har efter udvælgelsen leveret kontaktoplysninger på de udvalgte eksperter til EVA.

### Rekruttering af svenske og norske eksperter

I rekrutteringen af svenske og norske eksperter har EVA taget højde for forskellen mellem den danske pædagoguddannelse og de svenske og norske pædagogiske uddannelser. Den danske pædagoguddannelse er en enhedsuddannelse med tre specialiseringsretninger målrettet pædagogisk arbejde i hhv. dagtilbud, på skole- og fritidsområdet samt på social- og specialområdet. Det pædagogiske personale i Sverige og Norge uddannes ikke på en tilsvarende enhedsuddannelse, men derimod på specialiserede uddannelser, der er målrettet pædagogisk arbejde på specifikke områ-

der og med specifikke målgrupper. Det er derfor ikke muligt at rekruttere svenske og norske eksperter fra en pædagoguddannelse med samme indhold og struktur som den danske pædagoguddannelse. I rekrutteringen af svenske og norske eksperter er der taget hensyn til dette ved at opstille kriterier, der sikrer, at eksperterne skal have indsigt i relevant forskningsviden samt kunne relatere til niveauet på tilsvarende uddannelser i deres hjemlande. Konkret har rekrutteringen taget udgangspunkt i følgende tre kriterier:

- Eksperterne skal have dyb indsigt i den aktuelle pædagogiske viden og forskning, herunder indsigt i forskning inden for ét af de områder, der svarer til en af de tre specialiseringer på pædagoguddannelsen (Dagtilbudspædagogik, Skole- og fritidspædagogik og *Social- og specialpædagogik*)
- Eksperterne skal have undervist på en svensk/norsk uddannelse, der svarer til den danske pædagoguddannelse
- Eksperterne skal have deltaget i eksamensbedømmelse på en svensk/norsk uddannelse, der svarer til den danske pædagoguddannelse.

Eksperterne er blevet rekrutteret ved, at EVA har taget kontakt til relevante organisationer (Universitetskanslersämbetet og Lärarutbildningskoncentret i Sverige og Nasjonalt Organ for Kvalitet i Utdanningen (NOKUT) i Norge, offentlige institutioner såsom ministerier (Kunnskapsdepartementet i Norge)) og uddannelsesinstitutioner, der udbyder pædagogiske uddannelser på bachelorniveau. Her har man udpeget relevante personer med et særligt kendskab til fagområdet inden for de forskellige specialiseringsretninger samt kendskab til pædagogiske uddannelser på bachelorniveau i hhv. Sverige og Norge.

I tabel A.3 ses en oversigt over de 27 eksperter.

**TABEL A.3**

### Oversigt over eksperter

Specialiseringsretning	Navn	Institution	Titel
<b>Danske eksperter</b>			
Dagtilbudspædagogik	Jan Thorhauge Frederiksen	Københavns Universitet	Lektor
	Jakob Ditlev Bøje	Syddansk Universitet	Lektor
	Torben Næsby	University College Nordjylland	Lektor
Skole- og fritidspædagogik	Anja Hvidtfeldt Stanek	Syddansk Universitet	Lektor
	Charlotte Højholt	Roskilde Universitet	Professor
	Mikkel Boysen	Professionshøjskolen Absalon	Docent
Social- og specialpædagogik	Niels Rosendal Jensen	Danmarks Pædagogiske Universitet, Aarhus Universitet	Lektor
	Kjeld Høgsbro	Aalborg Universitet	Professor emeritus
	Gitte Lyng Rasmussen	Københavns Professionshøjskole	Lektor

Specialiseringsretning	Navn	Institution	Titel
<b>Svenske eksperter</b>			
Dagtilbudspædagogik	Camilla Björklund	Göteborgs Universitet	Professor
	Anette Sandberg	Mälardalens Högskola	Professor
	Christian Eidevald	Göteborgs Universitet	Docent
Skole- og fritidspædagogik	Karin Lager	Göteborgs Universitet og Högskolan Väst	Lektor/Postdoc
	Helene Elvstrand	Linköpings Universitet	Docent
	Anna-Lena Ljusberg	Stockholms Universitet	Lektor
Social- og specialpædagogik	Kerstin Svensson	Lunds Universitet	Professor
	Lisbeth Eriksson	Högskolan Väst	Affilieret forsker
	Daniel Östlund	Högskolan Kristianstad	Lektor
<b>Norske eksperter</b>			
Dagtilbudspædagogik	Svein Ole Sataøen	Høgskulen på Vestlandet	Docent
	Liv Torunn Eik	Universitetet i Sørøst-Norge	Førsteamanuensis
	Gerd Sylvi Steinnes	Høgskulen i Volda	Førsteamanuensis
Skole- og fritidspædagogik	Elisabeth Bjørnstad	Olso Metropolitan University	Førsteamanuensis
	Elin Ødegård	Universitetet i Stavanger	Førsteamanuensis
	Silje Ims Lied	Høgskulen i Volda	Lektor og prodekan
Social- og specialpædagogik	Pär Nygren	Høgskolen i Innlandet	Professor emeritus
	Rune Hausstatter	Høgskolen i Innlandet	Professor og institutleder
	Liv Altmann	Høgskolen i Innlandet	Førstelektor

I tabel A.4 ses en oversigt over de uddannelser, som de svenske og norske eksperter har oplyst at have undervist på i deres hjemlande. Tilsammen repræsenterer eksperterne en bred vifte af erfaringer med pædagogiske uddannelser på bachelorniveau fra de to nordiske lande.

**TABEL A.4**

## Svenske og norske eksperters undervisningserfaring

Navn	Hvilke pædagogiske uddannelser på bachelorniveau har du undervist på?
<b>Svenske eksperter</b>	
Camilla Björklund	Göteborgs Universitets förskollärarytbildning (Sverige), Åbo Akademi's barnträdgårdslärarytbildning (Finland)
Anette Sandberg	Förskollärarytbildningen
Christian Eidevald	Förskollärarytbildning, Grundskollärarytbildning, Gymnasielärarytbildning (Stockholms Universitet/Högskolan i Jönköping)

Navn	Hvilke pædagogiske uddannelser på bachelorniveau har du undervist på?
Karin Lager	Grundlærerutbildning med inriktning fritidshem
Helene Elvstrand	Grundlærerprogrammet inriktning fritidshem, Förskolläraryrket
Anna-Lena Ljusberg	Grundlærerprogrammet med inriktning mot arbete i fritidshem
Kerstin Svensson	Socialt arbete och social omsorg
Lisbeth Eriksson	Socialpedagogiska programmet, Högskolan Väst. Dessutom undervisat i en del kurser på bachelorniveau i vuxenpedagogik. Undervisat på Folkhögskolläraryrket, Linköpings Universitet
Daniel Östlund	Förskolläraryrket, Lärare i fritidshem, Grundlärare 4-6, Ämneslærerutbildningen, Speciallärarprogrammet, Specialpedagogprogrammet
<b>Norske eksperter</b>	
Liv Torunn Eik	Norsk barnehagelærerutdanning
Svein Ole Sataøen	Barnehagelærerutdanningen
Gerd Sylvi Steinnes	Barnehagelærerutdanning og Grunnskolelærerutdanning
Elisabeth Bjørnstad	Grunnskolelærer utdanning og barnehagelærerutdanning, samt bachelor/master i pedagogikk ved Universitetet i Oslo
Elin Ødegård	Barnehagelærerutdanning, Videreutdanning SFO (fordypning), veilederutdanning
Silje Ims Lied	Førskolelærerutdanning, Barnehagelærerutdanning og Grunnskolelærerutdanning
Liv Altmann	BA i Sosialt arbeid
Rune Hausstätter	Bachelor i pedagogikk og bachelor i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Innlandet, Norge
Pär Nygren	Barnehagelærerutdannelsen og utdanning til barnevernspedagog

## Gennemførelse af eksperternes vurdering

Til at gennemføre vurderingsopgaven har eksperterne modtaget skriftligt materiale, der foruden vurderingsmaterialet (hhv. kompetencemål, litteraturlister og bachelorprojekter til de svenske og norske eksperter samt litteraturlister til de danske eksperter) består af baggrundsmateriale i form af Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog<sup>9</sup> samt et notat om pædagoguddannelsen<sup>10</sup>. Notatet beskriver bl.a. pædagoguddannelsens struktur, praktikforløb, prøver samt videngrundlag. Som opfølgning har hver ekspert enkeltvis fået en mundtlig briefing, hvori de har fået gennemgået det fremsendte materiale samt haft mulighed for at stille spørgsmål. Midtvejs i processen er eksperterne blevet kontaktet med henblik på at opklare eventuelle spørgsmål, der måtte være opstået undervejs. Eksperterne har ligeledes under hele vurderingsforløbet haft mulighed for at kontakte EVA, såfremt spørgsmål er opstået undervejs.

De danske eksperter har vurderet pakker af litteraturlister, som vedrører den specialisering, som de er rekrutteret indenfor. De danske eksperter fra universiteterne har vurderet alle seks pakker inden for deres specialiseringsretning. De danske eksperter fra professionshøjskolerne har vurderet fem

9 Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2017). Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog: BEK nr. 354 af 7.4.2017. Lokaliseret 15. april 2020 på: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2017/354>.

10 Notatet er udarbejdet af Uddannelses- og Forskningsministeriet. Danske Professionshøjskoler har haft mulighed for at kommentere på notatet.

pakker litteraturlister, da de ikke har vurderet litteraturlister fra deres eget ansættelsessted. Herudover har eksperterne vurderet litteraturlisterne fra de valgfrie områder.

De norske og svenske eksperter har vurderet kompetencemål, litteraturlister og bachelorprojektet. Eksperterne har vurderet alle pædagoguddannelsens kompetencemål (herunder videns- og færdighedsmål). Hvad angår de fire kompetencemål, som er specifikke for de tre specialiseringsretninger, har eksperterne dog kun vurderet de kompetencemål, som vedrører den specialiseringsretning, som de er specialiseret indenfor. Herudover har de svenske og norske eksperter hver vurderet to pakker litteraturlister inden for den specialiseringsretning, som de er specialiseret indenfor, samt litteraturlisterne fra de valgfrie områder. Sidst har eksperterne hver vurderet fem bachelorprojekter, som er skrevet inden for den specialiseringsretning, som de er specialiseret indenfor. Det er muligt for de studerende at skrive bachelorprojekter i grupper på tværs af de tre specialiseringsretninger. Eksperterne kan derfor have vurderet bachelorprojekter, som er skrevet på tværs af specialiseringsretninger, om end det med sikkerhed er skrevet af minimum én studerende inden for den specialiseringsretning, som eksperter er rekrutteret inden for. Eksperternes vurdering af bachelorprojekter baserer sig udelukkende på det skriftlige bachelorprojekt, mens den opnåede karakter er resultatet af en bedømmelse af både det skriftlige bachelorprojekt og den mundtlige præstation ved den mundtlige, eksterne prøve. Eksperterne har ikke været bekendt med de studerendes navne eller opnåede karakter.

I forhold til vurderingen af litteraturlister har eksperterne ikke fået oplyst hvilken institution, litteraturlister er indsamlet fra. Eksperterne har vurderet pakkerne særskilt.

Eksperterne har gennemført deres vurdering ved at besvare en række spørgsmål til vurderingsmateriale. De konkrete spørgsmål fremgår af boksene nedenfor.

## Vurderingsspørgsmål til de danske eksperter

### Spørgsmål til litteraturlister

- I hvilken grad er litteraturen dækkende for de tre kompetencemål for grundfagligheden? Forklar dit svar.
- I hvilken grad er litteraturen dækkende for de fire kompetencemål for specialiseringsretningen og for kompetencemålet for bachelorprojektet? Forklar dit svar.
- I hvilken grad er litteraturen dækkende for kompetencemålet for det tværprofessionelle element? Forklar dit svar.
- I hvilken grad indgår opdateret, relevant litteratur fra det pædagogiske forskningsfelt? Forklar dit svar.
- I hvilken grad indgår opdateret, relevant viden om centrale tendenser inden for pædagogisk praksis i litteraturen? Forklar dit svar.
- I hvilken grad indgår opdateret, relevant viden fra forsøgs- og udviklingsarbejde i litteraturen? Forklar dit svar.
- I hvilken grad er litteraturen til de valgfrie områder dækkende for kompetencemålene for de valgfrie områder? Forklar dit svar.

## Vurderingsspørgsmål til de svenske og norske eksperter

---

### Spørgsmål til kompetencemål

- I hvilken grad vurderer du, at de tre kompetencemål (herunder vidensmål og færdighedsmål) for grundfagligheden afspejler de områder, der ud fra den aktuelle internationale viden er relevante for pædagoger generelt? Forklar dit svar.
- I hvilken grad vurderer du, at de fire kompetencemål (herunder vidensmål og færdighedsmål) afspejler de områder, der ud fra den aktuelle internationale viden er relevante for pædagoger med denne specialiseringsretning? Forklar dit svar.
- I hvilken grad vurderer du, at kompetencemålet (herunder vidensmål og færdighedsmål) for det tværprofessionelle element i uddannelsen afspejler de områder, der ud fra den aktuelle internationale viden er relevante for pædagogers kompetencer til at samarbejde på tværs af professionsgrænser? Forklar dit svar.
- Vurderer du, at kompetencemålet (herunder vidensmål og færdighedsmål) for bachelorprojektet afspejler et fagligt niveau på linje med målsætninger for tilsvarende opgaver på pædagoguddannelser på bachelorniveau i dit hjemland? Forklar dit svar.
- I hvilken grad vurderer du, at alle kompetencemålene (herunder vidensmål og færdighedsmål) samlet set afspejler de områder, der ud fra den aktuelle internationale viden er relevante for pædagoger med denne specialiseringsretning? Forklar dit svar.
- Vurderer du samlet set, at alle kompetencemålene (herunder vidensmål og færdighedsmål) for den danske pædagoguddannelse afspejler et fagligt niveau på linje med pædagoguddannelser på bachelorniveau i dit hjemland? Forklar dit svar.

### Spørgsmål til litteraturlister

- I hvilken grad er litteraturen dækkende for de tre kompetencemål for grundfagligheden? Forklar dit svar.
- I hvilken grad er litteraturen dækkende for de fire kompetencemål for specialiseringsretningen og for kompetencemålet for bachelorprojektet? Forklar dit svar.
- I hvilken grad er litteraturen dækkende for kompetencemålet for det tværprofessionelle element? Forklar dit svar.
- I hvilken grad svarer fordelingen mellem forskellige typer litteratur (jf. kategoriseringen af litteraturen på listen) til fordelingen af forskellige typer litteratur på pædagoguddannelser på bachelorniveau i dit hjemland? Forklar dit svar.
- Hvor højt er niveauet i uddannelsens forskellige typer af litteratur (f.eks. grundbøger, forskningsartikler og litteratur om praksis) i forhold til pædagoguddannelser på bachelorniveau i dit hjemland? Forklar dit svar.
- I hvilken grad indgår opdateret, relevant litteratur fra det pædagogiske forskningsfelt? Forklar dit svar.
- I hvilken grad indgår opdateret, relevant viden om centrale tendenser inden for pædagogisk praksis i litteraturen? Forklar dit svar.
- I hvilken grad indgår opdateret, relevant viden fra forsøgs- og udviklingsarbejde i litteraturen? Forklar dit svar.

- I hvilken grad er litteraturen til de valgfrie områder dækkende for kompetencemålene for de valgfrie områder? Forklar dit svar.

### **Spørgsmål til bachelorprojekter**

- I hvilken grad tager projektet udgangspunkt i en professionsrelevant problemstilling inden for den studerendes specialiseringsretning? Forklar dit svar.
- I hvilken grad anvender bachelorprojektet indsamlet empiri i en analytisk sammenhæng? Forklar dit svar.
- I hvilken grad anvender og omsætter bachelorprojektet teori og/eller forskningsbaseret viden i en analytisk sammenhæng? Forklar dit svar.
- I hvilken grad indgår opdateret, relevant litteratur fra det pædagogiske forskningsfelt i bachelorprojektet? Forklar dit svar.
- I hvor høj grad indgår opdateret, relevant viden om centrale tendenser inden for pædagogisk praksis i bachelorprojektet? Forklar dit svar.
- I hvor høj grad indgår opdateret, relevant viden fra forsøgs- og udviklingsarbejde i bachelorprojektet? Forklar dit svar.
- Hvis dette projekt var afleveret i dit hjemland, vurderer du så, at det ville være bedømt til a. ikke-bestået, b. en lav, men bestået karakter/betyg [svensk: karakter], c. en middel karakter eller d. en topkarakter? Forklar dit svar.



# Appendiks B – Kompetencemål

I det følgende er oplyst kompetencemålene for pædagoguddannelsen, som de fremgår af Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog<sup>11</sup>.

## Kompetencemål for fællesdelen – grundfagligheden

Grundfagligheden giver de studerende kompetencer til professionelt at støtte og facilitere børn, unge og voksnes udvikling, læring, trivsel, medborgerskab og dannelse.

Områder:

1. Pædagogiske miljøer og aktiviteter.
2. Profession og samfund.
3. Pædagogens praksis – 1. praktik.

### Område 1: Pædagogiske miljøer og aktiviteter.

Området retter sig mod centrale videns- og færdighedsmål, som danner et fagligt pædagogisk udgangspunkt for det samlede pædagogiske arbejdsområde.

Kompetencemål: Den studerende kan med udgangspunkt i børn, unge og voksnes forudsætninger og perspektiver etablere, vurdere og evaluere pædagogiske miljøer og aktiviteter, der understøtter børn, unge og voksnes udvikling, samt i relation til dette redegøre for faglige vurderinger og valg.

Vidensmål: Den studerende har viden om	Færdighedsmål: Den studerende kan
pædagogiske teorier og paradigmer, herunder forskellige former for målsætning af og dannelsesidealer i pædagogiske miljøer og aktiviteter,	med udgangspunkt i pædagogiske teorier og værdier formulere mål og dannelsesidealer for pædagogisk praksis,
socialiserings- og interaktionsprocesser samt inkluderende pædagogisk praksis,	formulere faglige mål, midler og metoder til understøttelse af det enkelte menneskes trivsel og sociale udvikling og til udvikling af inkluderende fællesskaber,

<sup>11</sup> Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2017). Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog: BEK nr. 354 af 7.4.2017. Lokaliseret 1. juni 2020 på: <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/a/2017/354>.

Vidensmål: Den studerende har viden om	Færdighedsmål: Den studerende kan
børn, unge og voksnes sociale, emotionelle, sproglige, kognitive, fysiske, motoriske og sanssemæssige forudsætninger og udvikling,	anvende viden om børn, unge og voksnes udvikling, forudsætninger og perspektiver i pædagogisk praksis,
udvikling af sprog og kommunikation, herunder ved brug af IT,	formulere faglige mål, midler og metoder, der understøtter det enkelte menneskes sprogudvikling og kommunikationskompetence,
hvordan forskellige individuelle, sociale og kulturelle faktorer kan påvirke udvikling og læring,	differentiere omsorg og pædagogiske indsatser, så de tilgodeser børn, unge og voksnes dannelse,
kønsidentitet, seksualitet, ligestilling og familieformer,	formulere faglige mål og midler til skabelse af rum for menneskers mangfoldighed og til understøttelse af kønnens lige muligheder,
natur, miljø og matematik samt pædagogisk-didaktiske aktiviteter inden for disse områder,	tilrettelægge, gennemføre og evaluere natur- og miljøpædagogiske aktiviteter,
idræt og bevægelse og pædagogisk-didaktiske aktiviteter knyttet hertil,	tilrettelægge, gennemføre og evaluere pædagogiske idræts- og bevægelsesaktiviteter,
musisk-æstetisk virksomhed og pædagogisk-didaktiske aktiviteter knyttet hertil,	tilrettelægge, gennemføre og evaluere musik-æstetiske forløb,
kunstneriske og håndværksmæssige arbejdsprocesser og udtryksformer samt pædagogisk-didaktiske aktiviteter inden for disse områder og	tilrettelægge, gennemføre og evaluere kunstneriske og håndværksmæssige forløb og
videnskabeligt baserede tilgange og metoder til tilrettelæggelse, undersøgelse og udvikling af pædagogisk praksis, herunder evidensbaserede metoder, og hvordan disse kan anvendes i praksis.	redegøre for og anvende teorier og metoder om og for pædagogisk praksis.

## Område 2: Profession og samfund.

Området retter sig mod den samfundsmæssige og historiske kontekst for pædagogprofessionens virkefelt og aktuelle vilkår.

Kompetencemål: Den studerende kan fagligt begrunde pædagogisk arbejde i relation til den samfundsmæssige, historiske, institutionelle og professionelle sammenhæng.

Vidensmål: Den studerende har viden om	Færdighedsmål: Den studerende kan
velfærdssamfundets udvikling og globalisering, om medborgerskab og demokrati,	varetage pædagogiske aktiviteter med henblik på udvikling af børn, unge og voksnes medborgerskab og demokratiske dannelse,
grundlæggende træk ved pædagogprofessionens udvikling samt om forandringer i pædagogiske paradigmer over tid,	analysere, diskutere og vurdere aktuelle paradigmer i pædagogisk praksis og i samfundet,
pædagogprofessionens placering i forhold til tilgrænsende professioner, myndigheder og offentlighed,	bringe sin faglighed i spil i samarbejdet med andre professioner og i interaktionen med relevante samfundsinstitutioner,
professionsetik og værdier, som disse udfolder sig i relationen, professionen og samfundet,	analysere og vurdere værdier og etiske dilemmaer i pædagogiske sammenhænge samt analysere og vurdere sin egen rolle i relationelt arbejde,

Vidensmål: Den studerende har viden om	Færdighedsmål: Den studerende kan
sundhedsfremme og forebyggelse, herunder tidlig opsporing, samt om gældende lovgivning inden for området,	identificere sundhedsmæssige og sociale problemstillinger samt formulere pædagogiske handlemuligheder i relation hertil,
risikofaktorer og signaler på mistrivsel hos børn, unge og voksne,	identificere og reagere på børn, unge og voksne, der viser tegn på mistrivsel i pædagogisk praksis,
professionel kommunikation og	indgå i professionelle samtaler med børn, unge, voksne, pårørende og myndigheder og
politiske, organisatoriske og lovgivningsmæssige rammer og betingelser for udøvelsen af pædagogisk arbejde.	identificere pædagogiske opgaver og udfordringer givet af de eksisterende rammer og vilkår samt udpege handlemuligheder inden for disse rammer.

### Område 3: Pædagogens praksis – 1. praktik.

Området retter sig mod deltagelse i pædagogisk praksis inden for det pædagogiske arbejdsområde.

Kompetencemål: De studerende kan begrunde, tilrettelægge, gennemføre og evaluere pædagogiske aktiviteter gennem deltagelse i pædagogisk praksis på praktikstedet, herunder vurdere egne læreprocesser i praksis.

Vidensmål: Den studerende har viden om	Færdighedsmål: Den studerende kan
praktikstedets målgrupper samt praktikstedets pædagogiske og samfundsmæssige opgaver,	anvende viden om praktikstedets samfundsmæssige opgaver i tilrettelæggelsen af det pædagogiske arbejde,
målsætning, tilrettelæggelse og organisering af pædagogisk praksis, herunder om pædagogiske metoders effekter,	målsætte, tilrettelægge, gennemføre og evaluere pædagogisk praksis med inddragelse af viden om effekten af forskellige pædagogiske metoder,
evaluerings-, undersøgelses- og dokumentationsformer og	dokumentere og evaluere egen deltagelse i pædagogisk praksis, herunder reflektere over kvaliteten i egne læreprocesser, og
såvel den sundhedsmæssige som den dannelsesmæssige betydning af sunde madvaner, måltidskultur, hygiejne og indeklima.	anvende viden om sundhed og sundhedsfremme i tilrettelæggelsen af det pædagogiske arbejde.

## Kompetencemål for specialiseringsdelen: Dagtilbudspædagogik

Pædagoger med denne specialisering har særlige kompetencer til at arbejde inden for den del af det pædagogiske arbejdsområde, der retter sig mod 0–5-årige. De vil i særlig grad have kompetencer til at skabe og udvikle pædagogiske miljøer og aktiviteter, hvor der på et pædagogisk fagligt grundlag skabes optimale betingelser for et stimulerende og trygt børneliv.

Områder:

1. Barndom, kultur og læring.
2. Profession og organisation.

3. Relation og kommunikation – 2. praktikperiode.
4. Samarbejde og udvikling – 3. praktikperiode.

## Område 1: Barndom, kultur og læring.

Området retter sig mod inddragelsen af kultur, natur og æstetiske udtryksformer i pædagogiske aktiviteter, der understøtter børns udvikling, trivsel, dannelse og læring.

Kompetencemål: Den studerende kan anvende natur samt kulturelle medier og udtryksformer til at skabe udviklings- og læreprocesser for 0-5 årige børn samt inddrage børns perspektiv, deres kreativitet og leg i pædagogiske aktiviteter.

Vidensmål: Den studerende har viden om	Færdighedsmål: Den studerende kan
pædagogiske læreplaner, herunder pædagogiske og didaktiske overvejelser knyttet til børns leg, udvikling og læring,	udarbejde pædagogiske læreplaner og på baggrund heraf tilrettelægge, gennemføre og evaluere pædagogiske aktiviteter,
barndom, historiske forandringer i synet på børn og på inddragelse af barnets perspektiv i pædagogisk praksis,	undersøge og inddrage børns perspektiver i organiseringen og tilrettelæggelsen af pædagogisk arbejde,
det 0-5 årige barns trivsel, dannelse, leg, læring og udvikling,	anvende viden om børns udvikling og forudsætninger i pædagogisk praksis i dagtilbud,
børns forskellige opvækstvilkår og livsbetingelser,	identificere pædagogiske problemstillinger i relation til børns forskellige livsbetingelser,
børns sproglige udvikling og om sprogstimulering, herunder skriftsprogets betydning,	understøtte børns almene kommunikative og sproglige kompetenceudvikling,
etnicitet, to-sprogethed og kulturforståelse,	etablere, analysere og vurdere kulturmøder,
natur, matematisk opmærksomhed og teknik samt pædagogiske aktiviteter inden for dette område målrettet 0-5 årige børn,	udvikle, gennemføre og evaluere pædagogiske aktiviteter inden for natur, matematisk opmærksomhed og teknik, herunder inddrage barnets perspektiv og relevant pædagogisk viden,
krop og bevægelse, samt pædagogiske aktiviteter inden for dette område målrettet 0-5 årige børn og	udvikle, gennemføre og evaluere pædagogiske aktiviteter inden for krop og bevægelse, herunder inddrage barnets perspektiv og relevant pædagogisk viden og
kulturelle, musiske og æstetiske udtryks- og læringsformer samt pædagogiske aktiviteter inden for dette område målrettet 0-5 årige børn.	inddrage litterære, musikalske, dramatiske og visuelle udtryks- og læringsformer samt barnets perspektiv og relevant pædagogisk viden i sin pædagogiske praksis.

## Område 2: Profession og organisation.

Området retter sig mod de organisatoriske rammer for professionel pædagogisk praksis, herunder samarbejdet med forældre, frivillige og andre professioner.

Kompetencemål: Den studerende kan reflektere, vurdere, begrunde og kvalificere pædagogisk arbejde på baggrund af de organisatoriske og professionelle rammer.

Vidensmål: Den studerende har viden om	Færdighedsmål: Den studerende kan
historiske forandringer i pædagogisk arbejde med 0-5 årige samt professionens aktuelle opgaver og udfordringer,	forholde sig vurderende til opgaver og udfordringer inden for pædagogisk arbejde med 0-5 årige samt kvalificere pædagogisk praksis på den baggrund,
dagtilbuddenes organisation og ledelse, herunder viden om organisationskultur,	analysere og vurdere organisations- og ledelsesmæssige forhold af betydning for pædagogisk praksis for 0-5 årige,
professionsetik og etiske dilemmaer i pædagogisk praksis for 0-5 årige,	analysere og vurdere etiske problemstillinger på en måde, så det bidrager til kvalificering af pædagogisk praksis,
børn i udsatte positioner, social- og specialpædagogiske indsatser og inkluderende praksis,	understøtte det enkelte barns udvikling gennem tidlig opsporing og tilrettelæggelse af pædagogiske aktiviteter, der inkluderer og fremmer forpligtende fællesskaber,
tværprofessionelt samarbejde, herunder samarbejde om børns overgange mellem forskellige institutionstyper,	samarbejde med fagpersoner på tværs af professioner og kompetenceområder, herunder samarbejde om børns overgange mellem forskellige institutionstyper,
forældresamarbejde og inddragelse af forældre i forhold til børns udvikling,	tilrettelægge forældresamarbejde med udgangspunkt i det enkelte barn og børnegruppens trivsel, læring og udvikling,
pædagogens rolle og opgaver i forhold til samarbejdet med frivillige og civilsamfund,	inddrage frivillige og civilsamfund i pædagogisk praksis,
gældende retsgrundlag og relevante internationale konventioner og	agere professionelt inden for gældende retsgrundlag og varetage skriftlig kommunikation med relevante samarbejdspartnere og
videnskabelige teorier og metoder i relation til pædagogisk praksis, herunder evidensbaserede metoder.	analysere og vurdere videngrundlaget for pædagogisk praksis, herunder anvende videnskabelige metoder til undersøgelse og udvikling af pædagogisk praksis.

### Område 3: Relation og kommunikation – 2. praktikperiode.

Området retter sig mod relationer, samspil og kommunikation i pædagogisk praksis med 0-5-årige børn, herunder betydningen af børns forskellige livsbetingelser for trivsel, relationer og kommunikation.

Kompetencemål: Den studerende kan skabe relationer til det enkelte barn og børnegruppen, støtte børnene i at indgå i relationer til hinanden, støtte udviklingen af børns kommunikative kompetencer, beherske professionel kommunikation samt reflektere over sine egne evner til at kommunikere og indgå i relationer.

Vidensmål: Den studerende har viden om	Færdighedsmål: Den studerende kan
det 0-5 årige barns forudsætninger og udviklingsmuligheder, herunder børn med særlige behov,	tilrettelægge differentierede pædagogiske aktiviteter gennem analyse af børns forudsætninger, interaktion og kommunikation,
samspil og interaktion samt relationernes betydning for det 0-5 årige barns leg, læring, socialisering, trivsel og udvikling,	skabe nærværende relationer og understøtte det enkelte barns udfoldelses- og deltagelsesmuligheder i fællesskabet,
dialog og professionel kommunikation,	kommunikere nuanceret, præcist og forståeligt med børn, familier og kolleger,

Vidensmål: Den studerende har viden om	Færdighedsmål: Den studerende kan
leg, legeteorier og legekulturer,	rammesætte børns leg,
kropslig, kreativ, musisk og æstetisk læring og udfoldelse i pædagogisk praksis og	målsætte, tilrettelægge og evaluere pædagogiske aktiviteter og generelt motivere og understøtte børns leg og æstetiske, musiske og kropslige udfoldelse og
omsorg, sundhedsfremmende og forebyggende arbejde.	tilrettelægge, gennemføre og evaluere indsatser for omsorg, sundhed og forebyggelse.

## Område 4: Samarbejde og udvikling – 3. praktikperiode.

Området retter sig mod systematisk og videnbaseret refleksion over og bidrag til udvikling og innovation i pædagogisk praksis.

Kompetencemål: Den studerende skal målrettet kunne tilrettelægge, gennemføre, dokumentere og evaluere aktiviteter og læreprocesser, der støtter barnets trivsel, læring, dannelse og udvikling. I den forbindelse skal den studerende på et fagligt grundlag kunne udfordre eksisterende praksis, afsøge og vurdere alternative muligheder og bidrage til udvikling af pædagogisk praksis.

Vidensmål: Den studerende har viden om	Færdighedsmål: Den studerende kan
samfundsmæssige og institutionelle problemstillinger forbundet med pædagogisk arbejde i dagtilbud,	identificere, analysere og vurdere samfundsmæssige rammer og institutionskulturens betydning for samarbejde, pædagogisk udvikling og kvalitet,
leg, bevægelse, natur- og kulturoplevelser, digitale medier samt skabende aktiviteter betydning for 0-5 åriges dannelse, trivsel, læring og udvikling,	udvikle det fysiske, psykiske, sociale og æstetiske børnemiljø,
forandringsprocesser og innovation,	bidrage til udvikling af pædagogisk praksis gennem innovative og eksperimenterende tiltag,
inddragelse af børn og forældres perspektiv i udviklings- og forandringsprocesser,	inddrage børn og forældres ideer og kreativitet som en del af pædagogiske udviklings- og forandringsprocesser,
didaktiske og pædagogiske metoder til udvikling af pædagogisk praksis, herunder dokumentation og evaluering, og	sætte mål, anvende dokumentations- og evalueringsmetoder og udvikle viden gennem deltagelse, systematisk erfaringsopsamling og refleksion over pædagogisk praksis og
førstehjælp.	udføre grundlæggende førstehjælp.

## Kompetencemål for specialiseringsdelen: Skole- og fritidspædagogik

Pædagoger med denne specialisering har særlige kompetencer til at arbejde inden for den del af det pædagogiske arbejdsområde, der retter sig mod børn og unge i 6-18 års alderen. De har i særlig grad viden om børns og unges udvikling, læring samt didaktik og dannelse. Pædagogen har kompetencer til at indgå i skolens samlede aktivitetsområde, herunder i undervisningen samt i det fritidspædagogiske område.

Områder:

1. Barndom, ungdom, didaktik og dannelse.
2. Identitet og fællesskab.
3. Udviklings- og læringsrum – 2. praktik.
4. Samarbejde og udvikling – 3. praktik.

## Område 1: Barndom, ungdom, didaktik og dannelse.

Området retter sig mod børn og unges læring, dannelse, fællesskaber og udvikling, herunder inddragelse af børn og unges perspektiv i pædagogisk praksis.

Kompetencemål: Den studerende kan med inddragelse af pædagogiske og didaktiske teorier tilrettelægge, gennemføre og analysere pædagogiske aktiviteter, inkluderende læringsmiljøer, lærings- og undervisningsforløb med henblik på, at børn og unges trivsel, læring, udvikling og dannelse fremmes.

Vidensmål: Den studerende har viden om	Færdighedsmål: Den studerende kan
6–18 åriges kognitive, emotionelle, fysiske, motoriske og sanssemæssige forudsætninger og udvikling,	anvende viden om børn og unges udvikling og forudsætninger i pædagogisk praksis i skole og fritidstilbud,
hvordan pædagogisk praksis kan understøtte undervisning, udvikling og læring i skole og fritidstilbud,	tilrettelægge, gennemføre og evaluere aktiviteter, der understøtter undervisning og læring i skole og fritidstilbud, herunder varetage den understøttende undervisning i skolen,
læring, læringsmål og motivation,	basere pædagogisk arbejde på indsigt i forskellige teorier om læring og motivation, herunder de forskellige teoris potentialer, begrænsninger og menneskesyn,
børns og unges kropslige, kulturelle og musisk-kreative udvikling og om aktivitetsmuligheder inden for bevægelse og æstetiske udtryksformer,	tilrettelægge, gennemføre og evaluere aktiviteter, der fremmer børns og unges nysgerrighed, interesse og aktive deltagelse inden for de kropslige, kreative og musiske områder,
natur, matematisk opmærksomhed, teknik og udeliv samt pædagogiske aktiviteter inden for dette område målrettet børn og unge,	udvikle, gennemføre og evaluere pædagogiske aktiviteter inden for natur, matematisk opmærksomhed, teknik og udeliv, herunder inddrage børn og unges perspektiv samt relevant pædagogisk viden,
børn og unges mediebrug og mediekultur, om udviklingen af børns it- og mediekompetencer og mediedannelse samt om it og mediernes forskellige udtryksformer,	vurdere og anvende forskellige it, medier og mediekritiske tilgange i pædagogisk praksis - både analoge og digitale,
professionsetik og etiske dilemmaer i pædagogisk praksis for børn og unge og	analysere og vurdere etiske problemstillinger på en måde, så det bidrager til kvalificering af pædagogisk praksis, og
pædagogiske og didaktiske teorier og metoder, der retter sig mod såvel fritids- som skoleområdet.	vurdere og anvende pædagogisk og didaktisk teori i pædagogisk praksis.

## Område 2: Identitet og fællesskab.

Området retter sig mod børn og unges identitetsdannelse, relationer, inklusion og fællesskaber.

Kompetencemål: Den studerende kan varetage og analysere pædagogisk arbejde, der støtter og faciliterer børn og unges læring, udvikling, inklusion, trivsel og perspektiver.

Vidensmål: Den studerende har viden om	Færdighedsmål: Den studerende kan
børn og unges socialisering og identitetsdannelse, herunder krop og seksualitet,	understøtte børns og unges socialisering, identitetsdannelse og perspektiver,
grupperelationer, gruppeprocesser og gruppeledelse,	understøtte børne- og ungegruppers trivsel, interaktion, udvikling og normdannelse og fremme deres muligheder for deltagelse og udfoldelse i inkluderende fællesskaber,
sprog, sproglige udtryksformer og sprogtilegnelse,	motivere og understøtte børns udvikling af et nuanceret og varieret sprog i alle typer af aktiviteter,
leg, legeteorier og legekulturer i historisk og aktuel betydning,	etablere inkluderende læringsmiljøer gennem motivering og understøttelse af legende processer,
etnicitet, kulturforståelse, kulturelle fællesskaber, tosprogethed og integrationsprocesser,	identificere integrationsmuligheder blandt børn og unge og understøtte udviklingen af kulturelle fællesskaber,
forældresamarbejde og inddragelse af forældre i forhold til børn og unges udvikling,	tilrettelægge forældresamarbejde med udgangspunkt i det enkelte barn eller unges trivsel, læring og udvikling,
gældende lovgivning på skole- og fritidsområdet, herunder internationale konventioner,	agere professionelt inden for det gældende retsgrundlag og varetage skriftlig kommunikation med offentlige myndigheder,
social mobilitet samt social- og specialpædagogiske metoder i en pædagogisk sammenhæng og	anvende differentierede metoder med henblik på understøttelse af børn og unges sociale mobilitet og chancelighed og
videnskabelige teorier og metoder i relation til pædagogisk praksis, herunder evidensbaserede metoder.	analysere og vurdere videngrundlaget for pædagogisk praksis, herunder anvende videnskabelige metoder til undersøgelse og udvikling af pædagogisk praksis.

## Område 3: Udviklings- og læringsrum – 2. praktik.

Området retter sig mod pædagogisk arbejde i forskellige udviklings- og læringsrum dvs. skole- og fritidsinstitutioner, herunder tilrettelæggelse og gennemførelse af og kommunikation om pædagogiske aktiviteter i pædagogisk praksis.

Kompetencemål: Den studerende kan skabe sammenhænge mellem forskellige udviklings- og læringsrum og varetage pædagogiske og didaktiske opgaver i fritidstilbud og skole samt indgå i professionel kommunikation herom.

Vidensmål: Den studerende har viden om	Færdighedsmål: Den studerende kan
professionsfaglig kommunikation, argumentation og samarbejde,	kommunikere og samarbejde professionelt med forældre, kolleger, lærere og andre relevante aktører,



Vidensmål: Den studerende har viden om	Færdighedsmål: Den studerende kan
ledelse af udviklings- og læringsrum, herunder om klasserumsledelse,	motivere, lede og samle børn og unge om konkret læring,
didaktik og metodik knyttet til læring,	redegøre for sammenhængen mellem metodiske og didaktiske overvejelser og egen pædagogiske praksis,
bevægelsesmæssige, musiske, æstetiske og kreative processers betydning for trivsel, læring og udvikling,	tilrettelægge, gennemføre og evaluere differentierede læreprocesser inden for udvalgte områder, herunder inddrage børn og unges perspektiv,
omsorg, sundhedsfremmende og forebyggende arbejde og	tilrettelægge, gennemføre og evaluere indsatser, der styrker forebyggelse samt børn og unges omsorg og sundhed, og
6-18 åriges forudsætninger og udviklingsmuligheder, herunder børn med særlig behov.	tilrettelægge differentierede pædagogiske aktiviteter gennem analyse af børn og unges forudsætninger og udviklingsmuligheder.

### Område 4: Samarbejde og udvikling – 3. praktik.

Området retter sig mod tværprofessionelt samarbejde og det lovgivningsmæssige og organisatoriske grundlag for pædagogens ansvar og opgaver.

Kompetencemål: Den studerende kan arbejde tværprofessionelt med udvikling af skole- og fritidspædagogik, så børn og unges trivsel, udvikling og læring fremmes.

Vidensmål: Den studerende har viden om	Færdighedsmål: Den studerende kan
institutionelle og organisatoriske rammer for det skole- og fritidspædagogiske arbejde,	agere professionelt inden for de givne institutionelle og organisatoriske rammer for området,
tværprofessionelt samarbejde med lærere og andre faggrupper, herunder teamsamarbejde og kollaborative fællesskaber,	analysere, vurdere og agere på faglige udfordringer i samarbejdet med lærere og andre faggrupper,
praktikstedets organisation i forhold til tværprofessionelt samarbejde,	indgå i samt analysere og vurdere praktikstedets tværprofessionelle samarbejdspraksis,
forandringsprocesser og innovation,	deltage i udviklingen af den pædagogiske praksis gennem innovative og eksperimenterende tiltag,
didaktiske og pædagogiske metoder til udvikling af pædagogisk praksis, herunder dokumentation og evaluering, og	sætte mål, anvende dokumentations- og evalueringsmetoder og udvikle viden gennem deltagelse, systematisk erfaringsopsamling og refleksion over pædagogisk praksis og
førstehjælp.	udføre grundlæggende førstehjælp.

## Kompetencemål for specialiseringsdelen: Social- og specialpædagogik

Pædagoger med denne specialisering har særlige kompetencer til at indgå i social- og specialpædagogisk arbejde med mennesker i forhold til tre overordnede målgrupper:

A. Børn og unge med særlige behov.

- B. Mennesker med sociale vanskeligheder.
- C. Mennesker med psykiske og/eller fysiske funktionsnedsættelser.

Områder:

1. Mennesker i udsatte positioner.
2. Identitet og fællesskab.
3. Relation og kommunikation – 2. praktikperiode.
4. Samarbejde og udvikling – 3. praktikperiode.

## Område 1: Mennesker i udsatte positioner.

Området retter sig mod de tre målgruppers forudsætninger og udviklingsmuligheder samt de social- og specialpædagogiske lærings-, udviklings- og omsorgsopgaver, der knytter sig hertil.

Kompetencemål: Den studerende kan med udgangspunkt i de tre målgruppers forudsætninger og perspektiver identificere og varetage pædagogiske opgaver i relation hertil. Den studerende har indsigt i social- og specialpædagogiske paradigmer, videnformer og metoder.

Vidensmål: Den studerende har viden om	Færdighedsmål: Den studerende kan
socialvidenskabelige og psykologiske teorier, der belyser vilkår og forudsætninger hos mennesker i almindelighed og mennesker i udsatte positioner i særdeleshed,	identificere og understøtte muligheder i det social- og specialpædagogiske arbejde med en specifik målgruppe,
forandringer i synet på mennesker i udsatte positioner og på de social- og specialpædagogiske opgaver over tid,	basere pædagogisk praksis på analyser og vurderinger af aktuelle paradigmer i det social- og specialpædagogiske arbejde og i samfundet,
normer, værdier, konventioners funktioner og udbredelse og om normalitetsbegrebers relativitet,	identificere og forholde sig kritisk til egne og andres normer, værdier, konventioner og normalitetsbegreber om en given målgruppe,
marginaliserings- og stigmatiseringsprocesser,	bidrage til at modvirke marginalisering og stigmatisering af mennesker i udsatte positioner,
etiske og institutionelle dilemmaer vedrørende det udsatte menneskes autonomi og mestring af eget liv,	understøtte autonomi og mestring af eget liv for mennesker i udsatte positioner,
overordnede mål og værdier i social- og specialpædagogiske indsatser,	anvende begreber som trivsel, udvikling, livskvalitet og deltagelse på en måde, der kvalificerer praksis,
udvikling, læring og livsbetingelser hos mennesker inden for de tre målgrupper,	basere en differentieret pædagogisk indsats på det enkelte menneskes situation, perspektiv og forudsætninger,
sundhedsfremmende og forebyggende arbejde, herunder kost, motion og seksualitet, og	tilrettelægge, gennemføre og evaluere sundhedspædagogiske og forebyggende indsatser og aktiviteter og
socialpsykiatri, psykiatriske behandlingsformer, fysiske og psykiske funktionsnedsættelser, diagnoser og medicinsk behandling.	basere social- og specialpædagogiske indsatser og aktiviteter på indsigt i menneskers forudsætninger og deres perspektiver på egne udviklingsmuligheder.

## Område 2: Identitet og fællesskab.

Området retter sig mod den enkelte og fællesskabet, herunder relations- og netværksdannelse, social interaktion og inklusion.

Kompetencemål: Den studerende kan tilrettelægge, gennemføre og evaluere social- og specialpædagogiske indsatser og aktiviteter, der sigter mod at fremme trivsel og livskvalitet, og som understøtter de tre målgruppers udvikling, læreprocesser og deltagelse i fællesskaber.

Vidensmål: Den studerende har viden om	Færdighedsmål: Den studerende kan
forskellige kropslige, emotionelle, kognitive, sociale og kommunikative udviklingsmønstre hos mennesker inden for de tre målgrupper,	tilrettelægge, gennemføre og evaluere pædagogiske indsatser og processer, som fremmer trivsel, udvikling, livskvalitet og deltagelse,
forholdet mellem individ og fællesskab og om deltagelsesfremmende social- og specialpædagogiske indsatser,	identificere potentialer og udfordringer i forholdet mellem individ og fællesskab og understøtte udviklingen af det enkelte menneskes identitet og aktive deltagelse i fællesskaber, herunder inddrage lokalsamfund, fritidsliv og skole/arbejde,
inklusions- og eksklusionsmekanismer, herunder om grupperelationer, gruppeprocesser og gruppeledelse,	identificere og fremme inkluderende processer i konkrete fællesskaber,
rehabiliterende indsatser og centrale individuelle og sociale aspekter af menneskers mestringsprocesser,	iværksætte rehabiliterende indsatser, der understøtter det enkelte menneskes mestringsprocesser,
krop, bevægelse, natur, kultur og æstetiske udtryks- og læringsformer,	inddrage udvalgte dele af kropslige, bevægelsesmæssige, musikalske, dramatiske, naturmæssige og æstetiske udtryksformer i pædagogisk praksis,
forskellige rammebetingelser, herunder bo- og institutionsformer, hjælpemidler og teknologi og digitale medier,	analysere og vurdere forskellige institutionelle rammers og hjælpemidlers betydning for menneskers udvikling og for det social- og specialpædagogiske arbejde,
etnicitet, kulturforståelse, kulturelle fællesskaber, tosprogethed og integrationsprocesser,	identificere integrationsmuligheder blandt børn og unge og understøtte udviklingen i kulturelle fællesskaber,
det socialpolitiske og retslige grundlag for udøvelsen af social- og specialpædagogik samt om gældende internationale konventioner og	agere professionelt inden for gældende retsgrundlag og varetage skriftlig kommunikation med relevante samarbejdspartnere, herunder i forhold til udredning, og
teorier og metoder i relation til pædagogisk praksis, herunder evidensbaserede metoder.	vurdere videngrundlaget for pædagogisk praksis, herunder anvende videnskabelige metoder til undersøgelse og udvikling af pædagogisk praksis.

## Område 3: Relation og kommunikation – 2. praktikperiode.

Området retter sig mod pædagogens relationer, professionelle kommunikation og pædagogiske aktiviteter og midler i pædagogisk praksis.

Kompetencemål: Den studerende kan kommunikere professionelt i relation til målgruppen og kolleger og kan på den baggrund gennemføre pædagogiske aktiviteter på et etisk forsvarligt grundlag.

Vidensmål: Den studerende har viden om	Færdighedsmål: Den studerende kan
kommunikationsformer og relationsdannelse, herunder om den professionelle samtale,	kommunikere professionelt, etablere og indgå i professionelle relationer til mennesker i udsatte positioner,
professionsetik og pædagogiske værdier,	analysere og vurdere etik, magt og ligeværd i sin egen og andres tilgang til det enkelte menneske og til fællesskaber,
konflikt- og voldsforebyggelse, konfliktnedtrapping og udadreagerende adfærd,	vurdere konflikter, forebygge og håndtere konflikter samt evaluere indgreb i konflikt- og voldsepisoder,
bevægelsesmæssige, musiske, æstetiske og kreative processers betydning i den socialpædagogiske praksis og	tilrettelægge, gennemføre og evaluere pædagogiske aktiviteter inden for udvalgte områder, herunder inddrage børn, unge og voksnes kreativitet og perspektiv og
hjælpe midler og professionsteknologier i et lærings- og udviklingsperspektiv.	vurdere og anvende hjælpemidler og professionsteknologier i samarbejde med mennesker med særlige behov med henblik på at understøtte udvikling og læring.

## Område 4: Samarbejde og udvikling – 3. praktikperiode.

Området retter sig mod samarbejdsrelationer i og udvikling af social- og specialpædagogisk praksis i samspil med målgrupperne.

Kompetencemål: Den studerende kan gennem udvikling af pædagogisk praksis understøtte de tre målgruppers lærings-, udviklings- og omsorgsbehov og perspektiver i samarbejde med relevante aktører.

Vidensmål: Den studerende har viden om	Færdighedsmål: Den studerende kan
institutionelle, organisatoriske og ledelsesmæssige rammer for social- og specialpædagogiske indsatser,	agere professionelt inden for de givne institutionelle, organisatoriske og ledelsesmæssige rammer,
forskellige social- og specialpædagogiske tilgange og metoder,	foretage en faglig vurdering af de metoder, som anvendes på praktikstedet,
tilgrænsende fagligheder og rammerne for tværprofessionelt samarbejde,	indgå i tværprofessionelt samarbejde om løsningen af konkrete opgaver og/eller problemstillinger,
opgave- og ansvarsfordeling mellem målgrupperne, professionelle, frivillige og pårørende,	redegøre for egen faglighed, opgaver og ansvar i et mangefacetteret samarbejde,
forandringsprocesser og innovation,	deltage i udviklingen af den pædagogiske praksis gennem innovative og eksperimenterende tiltag,
didaktiske og pædagogiske metoder til udvikling af pædagogisk praksis, herunder dokumentation og evaluering, og	sætte mål, anvende dokumentations- og evalueringsmetoder og udvikle viden gennem deltagelse, systematisk erfaringsopsamling og refleksion over pædagogisk praksis og
førstehjælp.	udføre grundlæggende førstehjælp.

## Kompetencemål for Tværprofessionelt element

### Område: Tværprofessionelt samarbejde

Området retter sig mod samarbejde om indkredsning og udvikling af helhedsorienterede løsninger på tværs af den offentlige, private og frivillige sektor.

Kompetencemål: Den studerende kan identificere, analysere og reflektere over tværprofessionelle og tværsektorielle dilemmaer og potentialer og skal indgå i, koordinere og lede helhedsorienterede og tværgående samarbejdsprocesser.

Vidensmål: Den studerende har viden om	Færdighedsmål: Den studerende kan
- pædagogers og andres professionsforståelse, faglighed og handlekompetence, herunder lærere, sygeplejersker og socialrådgivere, velfærdssamfundets forskellige sektorer, aktører og deres forskellige perspektiver på opgaver og udfordringer og lovgivning og politiske rammer for det tværgående samarbejde,	basere sin deltagelse i tværprofessionelt samarbejde med eksempelvis lærere, sygeplejersker og socialrådgivere på refleksioner over pædagogers faglighed, roller og ansvar og skabe helhedsorienterede løsninger ved at inddrage relevante samarbejdspartneres faglighed, roller og ansvar i opgaveløsningen,
samarbejdsformer, herunder kommunikative metoder og strategier, der understøtter det tværgående samarbejde,	formidle pædagogisk faglighed og indsigt til professionelle, brugere og andre centrale parter i en helhedsorienteret praksis,
empiriske undersøgelser af, hvad der kendetegner tværprofessionelle og tværsektorielle samskabelsesprocesser,	identificere og tage højde for muligheder og barrierer i det tværprofessionelle og tværsektorielle samarbejde, herunder analysere og agere i et felt med etiske dilemmaer,
projekt- og procesledelse, herunder procesværktøjer, der kan understøtte samarbejdsformer og samskabende processer, og	koordinere projekter og anvende procesværktøjer i samskabende processer og
rammerne for samt potentialer og udfordringer i arbejdet med brugerinddragelse.	udvikle fællesskaber og skabe forandring og værdi ved selvstændigt at indgå i og koordinere samarbejde, der involverer brugere, professionelle og frivilliges netværk og ressourcer.

## Kompetencemål for Bachelorprojektet

### Område: Bachelorprojektet, herunder 4. praktikperiode.

Bachelorprojektet udspringer af den studerendes specialiseringsområde. Bachelorprojektet og den tilhørende bachelorpraktik tager udgangspunkt i en professionsrelevant problemstilling.

Bachelorprojektets problemformulering danner grundlag for en empirisk og teoretisk analyse, identifikation af udviklingsmuligheder og perspektivering af praksis.

Kompetencemål: Den studerende kan identificere, undersøge, udvikle og perspektivere pædagogfaglige problemstillinger.

Vidensmål: Den studerende har viden om	Færdighedsmål: Den studerende kan
virkefelter for den pædagogiske profession,	identificere, afgrænse og undersøge en relevant professionsfaglig problemstilling af både teoretisk og praktisk karakter,
pædagogfaglig udvikling og innovation,	identificere og fagligt vurdere muligheder for udvikling og kvalificering af pædagogisk praksis,
pædagogens professionsfaglighed og professionsetik,	formidle etiske og handleorienterede overvejelser, der kvalificerer pædagogisk samspil, og demonstrere professionsfaglig dømmekraft,
følgende forholds indflydelse på den valgte problemstilling: → Kulturelle og sociale. → Institutionelle og organisatoriske. → Historiske, samfundsmæssige og internationale,	inddrage organisatoriske og samfundsmæssige forhold i perspektivering af den valgte problemstilling,
nationale og internationale forsknings- og udviklingsresultater af relevans for den valgte problemstilling,	inddrage viden og forskning i en faglig argumentation,
empiriske undersøgelsesmetoder samt deres muligheder og begrænsninger og	vurdere og begrunde valget af metoder til indsamling af empiri og
opgaveskrivning og faglig formidling.	formidle analyse- og undersøgelsesresultater mundtligt og skriftligt.

## Kompetencemål for Valgfrie områder

Den studerende erhverver kompetencer til at kunne deltage i og lede udviklingsprocesser inden for det valgte kompetenceområde.

Områder:

1. Kreative udtryksformer.
2. Natur og udeliv.
3. Sundhedsfremme og bevægelse.
4. Medier og digital kultur.
5. Kulturprojekter og kulturelt iværksætter.
6. Social innovation og entreprenørskab.
7. Kulturmøde og interkulturalitet.

### Område 1: Kreative udtryksformer.

Området retter sig mod at lede og understøtte æstetiske og kreative udtryksformer i pædagogisk praksis.

Kompetencemål: Den studerende kan skabe rammer for, lede og udvikle kreative erfarings- og læreprocesser, som understøtter og inspirerer mennesker til at arbejde kreativt med musiske og æstetiske udtryksformer og kulturskabende virksomhed.

Vidensmål: Den studerende har viden om	Færdighedsmål: Den studerende kan
skabende processers betydning for menneskers udvikling, identitet, livskvalitet og dannelse,	analysere og vurdere æstetiske læreprocesser samt redegøre for æstetiske udtryksformers pædagogiske, oplevelsesmæssige og kulturelle perspektiver,
musisk og æstetisk produktion, æstetiske læreprocesser og kreative arbejdsformer,	tilrettelægge, skabe rammer for og understøtte musisk og æstetisk produktion og æstetiske læreprocesser for og i samarbejde med en selvvalgt målgruppe,
kunstnerisk og håndværksmæssig produktion og skabende processers betydning for menneskets udvikling og livsmuligheder, herunder æstetiske læreprocesser,	demonstrere egne færdigheder inden for kunstnerisk og håndværksmæssig produktion samt tilrettelægge, begrunde, gennemføre og evaluere pædagogiske aktiviteter, som understøtter udtryksbevidsthed, aktivitetsglæde og udfoldelseslyst gennem kunstnerisk og håndværksmæssig produktion,
formsproglige teorier, metoder, grundelementer og virkemidler og	demonstrere egne færdigheder inden for forskellige musiske og æstetiske udtryk, herunder udvælge og anvende metoder og teknikker inden for et æstetisk formsprog, og
æstetisk virksomheds muligheder for at bidrage til udvikling og fornyelse af den pædagogiske praksis.	udvikle pædagogisk praksis gennem innovative æstetiske udtryk og æstetiske fænomener.

## Område 2: Natur og udeliv.

Området retter sig mod at lede og understøtte pædagogiske processer med inddragelse af naturen og uderummet i pædagogisk praksis.

Kompetencemål: Den studerende kan skabe rammer for, lede og udvikle pædagogiske forløb med et naturvidenskabeligt udgangspunkt og med fokus på børn, unge og voksnes naturoplevelser, naturforståelse med uderummet som læringsmiljø.

æstetiske udtryksformer og kulturskabende virksomhed.

Vidensmål: Den studerende har viden om	Færdighedsmål: Den studerende kan
globale miljøudfordringer, natur, naturfænomener og udepædagogiske oplevelses- og læringsmuligheder,	tilrettelægge, gennemføre og evaluere pædagogiske aktiviteter i uderummet,
naturdidaktik og udeliv,	skabe oplevelser og en varieret kreativitet og videnformidling i uderummet med udgangspunkt i deltageres forskellige forudsætninger og perspektiver,
udfordringer og dilemmaer inden for naturformidling i den pædagogiske profession, herunder forholdet natur/kultur, natur på legepladsen samt bæredygtighed i hverdagen, og	inddrage og anvende natur og udeliv i den pædagogisk praksis samt udvikle metoder til naturformidling og
forskellige målgruppers forudsætninger for aktiv deltagelse, oplevelser og læring i uderummet.	tilrettelægge og lede pædagogiske forløb inden for naturformidling, friluftsliv og andre former for udeliv under hensyn til deltageres forskellige forudsætninger.

### Område 3: Sundhedsfremme og bevægelse.

Området retter sig mod at lede og understøtte pædagogiske aktiviteter med fokus på sundhed, trivsel og kropslig udfoldelse.

Kompetencemål: Den studerende kan igangsætte, gennemføre og lede sundhedsfremmende og bevægelsesmæssige aktiviteter og udviklingsprocesser, der understøtter menneskers sundhed, livskvalitet og trivsel og motiverer til kropslig udfoldelse.

Vidensmål: Den studerende har viden om	Færdighedsmål: Den studerende kan
sundhedsfremme, idræt og bevægelse,	demonstrere egne færdigheder inden for sundhedsfremme, idræt og bevægelse, herunder vurdere det dan- nelsesmæssige og kompetenceskabende potentiale,
aktivitetsmuligheder inden for sundhedsfremme, idræt og bevægelse samt om didaktik og metoder til at lede og understøtte processer og aktiviteter,	tilrettelægge og lede sundhedsfremmende aktiviteter og bevægelsesaktiviteter, som inddrager børn, unge og voksnes perspektiv i processen,
metoder til evaluering af processer og aktiviteter med fokus på sundhedsfremme og bevægelse og	analysere og evaluere gennemførte processer og aktivi- teter med bevægelse og sundhedsfremme, herunder vurdere forandringspotentialet for det enkelte menne- skes forhold til sundhed og bevægelse, og
individuelle, sociale, kulturelle, institutionelle, sund- hedsvidenskabelige og velfærdsteknologiske forholds betydning for idræt, sundhedsfremme og bevægelse.	analysere og udvikle pædagogisk praksis under hensyn til det enkelte menneskes situation, perspektiv og forud- sætninger for deltagelse.

### Område 4: Medier og digital kultur.

Området retter sig mod at lede og understøtte mediepædagogiske processer samt udvikling af pædagogisk praksis ved hjælp af digitale medier.

Kompetencemål: Den studerende kan etablere, udvikle og lede pædagogiske processer og produktioner ved anvendelse af digitale medier.

Vidensmål: Den studerende har viden om	Færdighedsmål: Den studerende kan
digitale medier og deres anvendelsesmuligheder inden for pædagogisk praksis,	anvende digitale medier, der indeholder legende, læ- rende, identitetsdannende og æstetiske aspekter,
digital kultur, herunder sociale medier i pædagogiske institutioner i en etisk og samfundsmæssig sammen- hæng,	analysere og vurdere anvendelsen af digitale medier i pædagogisk praksis og betydningen af digital dannelse for børn, unge og voksne,
digital dannelse og digitale mediers kulturelle anven- delse og	tilrettelægge og lede mediepædagogiske processer samt begrunde didaktiske valg og
anvendelsen af digitale medier til dokumentation, ana- lyse og udvikling af pædagogisk praksis.	udvikle pædagogisk praksis ved hjælp af digitale me- dier.



## Område 5: Kulturprojekter og kulturelt iværksætteri.

Området retter sig mod kulturformidling og kulturprojekter med fokus på menneskers dannelse og demokratiske deltagelse i kulturliv.

Kompetencemål: Den studerende kan udvikle, iværksætte og lede kulturprojekter, som sigter mod menneskers inddragelse og deltagelse i og med produktion af kulturliv.

Vidensmål: Den studerende har viden om	Færdighedsmål: Den studerende kan
kulturliv, kulturprojekter og kulturelle udtryksformer,	udvikle koncepter for målgruppenspecifikke og/eller brugerdrevede kulturprojekter,
kulturelle udtryksformer samt kulturprojekters didaktiske og æstetiske potentialer,	fagligt begrunde og lede pædagogiske kulturprojekter for, med og af børn, unge og voksne, som sigter mod disses aktive deltagelse i kulturliv,
kulturbegreber og disses relation til demokratiforståelse og dannelsessyn og	analysere og vurdere kulturprojekters demokratiske og dannelsesmæssige potentialer og
relevant kulturpolitik, kulturinstitutioner og kulturelle aktører.	indgå i og videreudvikle kulturelle samarbejder.

## Område 6: Social innovation og entreprenørskab.

Området retter sig mod metoder til fornyelse og udvikling af kvalitet og velfærdsydelser i pædagogiske institutioner.

Kompetencemål: Den studerende kan udfordre eksisterende og udvikle nye pædagogiske praksisser og organiseringsformer, der bidrager til at håndtere udfordringer og nytænkning inden for pædagogprofessionen.

Vidensmål: Den studerende har viden om	Færdighedsmål: Den studerende kan
teorier og metoder til fremme af innovative processer og entreprenørskab inden for pædagogprofessionen, herunder projektdesign og projektledelse,	idéudvikle og tilrettelægge pædagogiske innovationsprocesser og sociale innovationsprojekter,
evaluering af innovative processer og projekter,	evaluere og løbende justere innovationsprocesser samt tage højde for modsatrettede interesser,
undersøgelsesmetoder til identifikation af udfordringer inden for pædagogprofessionen og	identificere udfordringer inden for pædagogprofessionen samt analysere, hvordan udvikling af praksis kan håndtere disse, og
forskellige præsentations- og formidlingsmetoder.	præsentere og formidle ideer, projekter og resultater til forskellige interessenter.

## Område 7: Kulturmøde og interkulturalitet.

Området retter sig mod at lede og understøtte pædagogiske processer med fokus på kulturel diversitet.

Kompetencemål: Den studerende kan reflektere over og handle i forhold til kulturforskelle, kulturmøder og kulturkonflikter samt inddrage kulturdiversitet som et deltagerperspektiv og en ressource i pædagogisk praksis.

Vidensmål: Den studerende har viden om	Færdighedsmål: Den studerende kan
kulturelle, multikulturelle og interkulturelle forholds betydning for individ, gruppe og samfund,	vurdere interkulturelle processer og aktiviteterets betydning for menneskers fællesskab, trivsel, identitet og dannelse,
forskellige kulturer samt sammenhænge mellem kultur og pædagogisk praksis,	udvikle pædagogisk praksis med udgangspunkt i interkulturelle møder og netværk,
kulturteori, kulturanalyse og kommunikation og	analysere og redegøre for kulturelle forhold og dynamikker og
pædagogiske metoder og aktiviteter med fokus på kulturmøde, kulturel diversitet og kulturel produktion.	tilrettelægge og lede pædagogiske aktiviteter, hvor kulturel diversitet inddrages som perspektiv og ressource.

**Ekspertvurdering af fagligt niveau på pædagoguddannelsen**

© 2020 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form på: [www.eva.dk](http://www.eva.dk)

ISBN (www) 978-87-7182-454-4

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) gør uddannelse og dagtilbud bedre. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.



**DANMARKS  
EVALUERINGSINSTITUT**

T 3555 0101  
E [eva@eva.dk](mailto:eva@eva.dk)  
H [www.eva.dk](http://www.eva.dk)