

Evaluering af pædagoguddannelsen

Samlet rapport

November 2021



Udgivet af Uddannelses- og Forskningsstyrelsen
Haraldsgade 53
2100 København Ø
Tel.: 7231 7800
ufs@ufm.dk
www.ufm.dk

Foto Flemming Leitorp

Publikationen kan hentes på ufm.dk/publikationer

ISBN (elektronisk publikation): 978-87-94128-13-1



Evaluering af pædagoguddannelsen

Samlet rapport

November 2021

Indhold

1. Indledning	6
1.1 Evalueringsrapportens opbygning og baggrund om uddannelsen	6
2. Sammenfatning	10
3. Evalueringsmetode og -proces	15
3.1 Spørgeskemaundersøgelser	16
3.2 Øvrige datakilder	19
4. Hvem er de studerende og underviserne?	21
4.1 De studerende	21
4.2 Underviserne	25
5. Læringskultur	30
5.1 Studerendes overordnede oplevelse af uddannelsen og deres medstuderende	31
5.2 Kobling mellem undervisning og praktik	34
5.3 Mål og tilrettelæggelse	36
5.3.1 Kompetencemål	37
5.3.2 Modulstruktur	38
5.3.3 Sammenhæng mellem grundfaglighed og specialisering	41
5.4 Undervisningstimer og studieintensitet	43
5.5 Feedback	47
5.6 Eksamen og prøveformer	50
5.7 Studiemiljø og trivsel	53
5.7.1 Frafald	55
6. Videngrundlag	58

6.1 Tre videntyper i videngrundlaget	59
6.2 Initiativer med henblik på at understøtte videngrundlaget	61
6.3 Øvrige perspektiver på litteratur og professionsbachelorprojekter på pædagoguddannelsen	62

7. Praktik 64

7.1 Praktikken som læringsrum	65
7.1.1 Tid til vejledning og fordybelse	66
7.2 Studerendes niveau og forudsætninger for praktikken	69
7.2.1 De studerendes forberedelse før praktikstart	69
7.2.2 Praktikvejlederes vurdering af studerende i praktik	70
7.2.3 Studerende til praktikprøve	72
7.3 Praktikvejledernes faglige baggrund og erfaring	74
7.4 Praktikprøvens afholdelse og organisering	76
7.5 Samarbejde mellem professionshøjskole og praktiksted	78
7.5.1 Studiedage	79
7.6 Længde og placering af praktikperioder	79

8. Nyuddannedes kompetencer på det pædagogiske arbejdsmarked 81

8.1 Nyuddannedes match med det pædagogiske arbejdsmarked	82
8.2 De nyuddannedes pædagogfaglige kompetencer	85
8.3 Nyuddannedes tilknytning til arbejdsmarkedet	93
8.3.1 Pædagogernes beskæftigelse og tilknytning til arbejdsmarkedet	94
8.3.2 Pædagogernes tilknytning til de specifikke delbrancher	97
8.4 De pædagogiske kompetencebehov fremadrettet	98
8.4.1 Kompetencebehov på dagtilbudsområdet	99
8.4.2 Kompetencebehov på skole- og fritidsområdet	100
8.4.3 Kompetencebehov på social- og specialområdet	101

1. Indledning

Denne evaluering giver et aktuelt billede af pædagoguddannelsens styrker og potentialer. Evalueringen er en del af grundlaget for regeringens ambition om at løfte pædagogfaget som en afgørende ressource for velfærden i Danmark.

Pædagoger har stor betydning for den velfærd, danskerne møder i for eksempel dagtilbud, botilbud, fritidsinstitutioner og skoler. Dygtige pædagoger understøtter trivsel, læring, dannelse og udvikling. De giver bedre livsbetingelser for børn, unge, ældre, udsatte borgere og mennesker med særlige behov eller funktionsnedsættelser.

Regeringen igangsatte derfor evalueringen i juni 2020 som del af en samlet kvalitetsplan for pædagoguddannelsen, der skal gøre fremtidens pædagoger endnu dygtigere og endnu bedre i stand til at udøve og udvikle deres praksis. Evalueringen følger samtidig op på den reform af pædagoguddannelsen, som i 2013 blev aftalt blandt alle Folketingets daværende partier.

Uddannelses- og Forskningsstyrelsen har gennemført evalueringen på vegne af Uddannelses- og Forskningsministeriet med tæt inddragelse af interessenter og parter omkring pædagoguddannelsen, som har bidraget med input til udvikling af evalueringens analyseprogram og datakilder. Interessenter og parter har desuden bidraget med perspektiver fra praksis og dybdeviden til analyser og fortolkninger af evalueringens resultater.

1.1 Evalueringsrapportens opbygning og baggrund om uddannelsen

Evalueringen blev igangsat efter drøftelser med uddannelsens interessenter om de vigtigste interessefelter, og har på den baggrund haft særligt fokus på fire temaer om pædagoguddannelsen. Rapporten præsenterer indledningsvis undervisernes og de studerendes baggrund (kapitel 4). Derefter følger fire kapitler (kapitel 5-8), som belyser de fire temaer for evalueringen.

De fire temaer for evalueringen af pædagoguddannelsen

1. *Læringskultur og studiemiljø*
Et trygt studiemiljø og en ambitiøs læringskultur er afgørende for de studerendes læring og professionsfaglige dannelse gennem studiet. Derfor har evalueringen et stort fokus på netop de studerendes trivsel og udbytte. Herunder belyses betydningen af modulstrukturen og kompetencemålene, undervisningen, sammenhæng på studiet mv.
2. *Videngrundlag*
Pædagoger skal have relevant og aktuel viden, som sætter dem i stand til at løfte de opgaver og udvikle den praksis, de møder efter uddannelsen. Derfor har

evalueringen blandt andet fokus på litteraturen på uddannelsen, kompetencemål og undervisernes uddannelsesbaggrund og erhvervserfaring. Temaet indtager desuden de studerendes faglige forudsætninger og forløb på uddannelsen, som præsenteres i starten af evalueringen.

3. *Praktik*

Centralt for pædagoguddannelsen er den nære kobling til praksis gennem blandt andet praktikken, som fylder en stor del af de studerendes samlede læringsarena. Derfor er det også afgørende, at praktikken er af høj kvalitet, hvor de studerende i et fagligt fællesskab kan øve praksisfærdigheder, og hvor tilegnet teori og metoder kan afprøves med en dygtig praktikvejleder som guide. Derfor har evalueringen et selvstændigt fokus på praktikken, hvor der blandt andet sættes fokus på de studerendes mulighed for at opøve kompetencer, praktikstedernes samarbejde med professionshøjskolen, placering af praktikperioderne mv.

4. *Nyuddannedes kompetencer på det pædagogiske arbejdsmarked*

Pædagoger har afgørende betydning for mange mennesker og udfylder en vigtig rolle i samfundet. Derfor er det vigtigt, at Danmark har fagligt dygtige nyuddannede pædagoger, som kan anvende deres viden i praksis, er motiverede og kan bidrage til fortsat at styrke det pædagogiske felt. Dette tema har til formål at belyse de nyuddannedes pædagogiske kompetencer. Dertil ses der nærmere på de nyuddannedes tilknytning til arbejdsmarkedet, samt hvilke kompetencer der kan blive behov for fremadrettet.

Evalueringen har fokus på den nuværende uddannelse til pædagog og omfatter ikke efter- og videreuddannelse, udbud af og efterspørgsel på pædagoger, eller det pædagogiske arbejdsfelt i bredere forstand ud over de nyuddannedes første arbejdsår.

Pædagoguddannelsens opbygning er præsenteret i boks 1.

Boks 1 Opbygning af pædagoguddannelsen

En stor professionsbacheloruddannelse udbudt i hele landet

Hvert år starter ca. 5.500 pædagogstuderende på ét af de 23 uddannelsesudbud. Uddannelsen udbydes af de seks professionshøjskoler og er en 3,5-årig professionsbacheloruddannelse på 210 ECTS-point. Pædagoguddannelsen veksler mellem uddannelsesforløb på professionshøjskolen og praktikforløb i den pædagogiske praksis. Uddannelsen kvalificerer pædagoger til at arbejde med omsorgs-, udviklings- og læringsopgaver. Som professionsbacheloruddannelse skal den bygge på relevant og aktuel viden fra både praksis, forskning og udvikling, som understøtter, at de studerende er i stand til at løfte de opgaver og udvikle den praksis, de møder efter uddannelsen.

Enhedsuddannelse med tre toninger

Pædagoguddannelsen har siden 1992 været en enhedsuddannelse, der uddanner til både dagtilbud, fritidstilbud, skoler samt social- og specialområdet. Efter reformen i 2013 er uddannelsens første år (70 ECTS-point) tilrettelagt som en "grundfaglighed", som alle studerende skal igennem. Derefter deles de studerende i tre forskellige specialiseringsretninger de sidste ca. 2,5 år af uddannelsen (140 ECTS): dagtilbudspædagogik, skole- og fritidspædagogik og social- og specialpædagogik.

Vekseluddannelse, hvor en tredjedel er praktik

En tredjedel af uddannelsen (36 pct.) foregår i praktik i daginstitutioner, fritidsinstitutioner, døgn- og specialtilbud, skoler og andre pædagogiske arbejdspladser, alt efter specialiseringsretning. Praktikkerne er delt op i to lange praktikperioder på seks måneder hver og to kortere praktikperioder på henholdsvis 32 og 16 dage. Uddannelsen afsluttes med et professionsbachelorprojekt, som er knyttet til den sidste praktikperiode.

Centralt fastlagte kompetencemål og modulstruktur

På den nuværende uddannelse består grundfagligheden og specialiseringsretningerne af moduler. De udbudte moduler skal kvalificere til en række kompetence-, viden- og færdighedsmål, der er fastsat i bekendtgørelsen for pædagoguddannelsen.

I det følgende kapitel opsummeres rapportens hovedresultater. Dernæst beskrives evalueringens metode og processen for evalueringen. I de efterfølgende kapitler præsenteres resultaterne. Rapportens resultater hviler på et dataindsamlings- og analysearbejde, som præsenteres i bilag 2 til rapporten.

Nedenstående illustration viser den nuværende opbygning af uddannelsen i overordnede træk.

Oversigt over pædagoguddannelsens opbygning^{*1}

^{*1} Der er i særlige tilfælde mulighed for at forlænge fællesdelens undervisning med 10 ECTS, således at undervisningen i fællesdelen i omfang kan strække sig op til 70 ECTS. Denne mulighed kan anvendes, hvis der ud fra faglige hensyn er behov for at tilrettelægge forløb med en særlig profil.



2. Sammenfatning

Evalueringen af pædagoguddannelsen tegner et overordnet billede af en uddannelse, der favner en stor og bred gruppe af studerende og får dem ud på arbejdsmarkedet med forholdsvis lavt frafald og lav dimittendledighed. Evalueringen peger dog også på en række forbedringspotentialer. Blandt andet har mange nyuddannede ikke alle de kompetencer, der forventes i praksis, afstanden mellem undervisningen og praktikken er for stor, og uddannelsens mål og tilrettelæggelse risikerer at modvirke gode læringsforløb. I det følgende opsummeres de centrale resultater i evalueringen på tværs af de temaer og datakilder, der præsenteres i rapporten. På tværs af de tre specialiseringsspor, som uddannelsen er struktureret efter, er der variationer i resultaterne, som præsenteres løbende.

Stor variation i de studerendes baggrund og forudsætninger

Pædagoguddannelsen er karakteriseret ved en væsentligt bredere gruppe af studerende end andre videregående uddannelser både, hvad angår social baggrund og faglige forudsætninger ved start på uddannelsen.

En mindre andel af de pædagogstuderende (64 pct.) har gennemført en gymnasial uddannelse end på de øvrige videregående uddannelser (80 pct.). Samtidig var karaktergennemsnittet for pædagogstuderende med en gymnasial eksamen 5,4 i 2020, hvilket er væsentligt lavere end for både øvrige velfærdsuddannelser og øvrige videregående uddannelser.

En større andel af de studerende på pædagoguddannelsen end studerende på andre uddannelser kommer fra hjem, hvor forældrene har grundskole eller ungdomsuddannelse som højeste gennemførte uddannelse: Eksempelvis gjaldt dette for 61 pct. af de pædagogstuderende, der startede i 2019, mens andelen var 53 pct. af studerende på sygeplejerskeuddannelsen og 48 pct. af studerende på læreruddannelsen.

Den store variation i studenterbestand er en præmis for uddannelsen. Underviserne fortæller blandt andet, at den brede studenterbestand stiller store krav til differentiering af undervisningen.

Potentiale for at flere nyuddannede rustes bedre til arbejdet i praksis

Både personaleledere, der har ansat en nyuddannet pædagog inden for de seneste år, og praktikvejlederne oplever, at der er langt mellem top og bund med hensyn til de studerendes faglige kunnen og færdigheder i forhold til at begå sig på en arbejdsplads.

Lidt over hver tredje personaleleder, som har ansat en nyuddannet pædagog inden for de seneste år, vurderer, at dimittenderne i høj eller meget høj grad besidder de pædagogiske kompetencer, de forventer af en nyuddannet. For hovedparten af de specifikke pædagogiske kompetencer, der afdækkes i evalueringen, er under halvdelen af personalelederne enige eller meget enige i, at de nyuddannede lever op til dem. Videre vurderer omkring halvdelen af praktikvejlederne, at de studerende i høj eller meget høj grad har et passende fagligt niveau.

Af de nyuddannede er det lidt over hver tredje, der selv vurderer, at uddannelsen har klædt dem på til det, der venter dem i praksis. Samtidig oplever næsten halvdelen af de pædagogstuderende, at prøverne er lette at bestå, og mange får gode karakterer. I praktikken vurderer op mod hver fjerde praktikvejleder, at det er for let at bestå praktikprøverne, og flere praktikvejledere bemærker, at det teoretiske får for stor vægt i bedømmelsen i forhold til de praktiske, pædagogiske kompetencer.

Fra mange perspektiver og datakilder er der således indikationer på, at en væsentlig del af de nyuddannede tilsyneladende ikke er klædt godt nok på til, at de fuldt ud kan løfte de opgaver og udvikle den praksis, som det forventes af dem efter endt uddannelse.

Samtidig er der personaleledere, som fortæller om nyuddannede pædagoger, der er engagerede, teoretisk dygtige og kompetente. For nogle af de helt centrale kompetencemål på uddannelsen – blandt andet i forhold til evnen til at drage omsorg og arbejde med relationer – vurderer hovedparten af personalelederne, at de nyuddannede pædagoger i høj grad har disse kompetencer.

Høj studieintensitet og relativt mange undervisningstimer, men fortsat lavt niveau af feedback

Sammenlignet med de øvrige store velfærdsuddannelser har pædagoguddannelsen flest planlagte undervisningstimer pr. ECTS-point. De pædagogstuderende angiver selv i 2020, at de bruger 39 timer om ugen på studieaktiviteter som selvstudie, undervisning og praktik. Det er et højere tidsforbrug end på folkeskolelærer-, socialrådgiver- og de øvrige professionsbacheloruddannelser, men dog lidt lavere end på sygeplejerskeuddannelsen. Studerende, der er interviewet i forbindelse med evalueringen, fortæller dog, at de oplever, at der er få undervisningstimer og en stor mængde selvstudie.

De studerendes vurdering af feedback på pædagoguddannelsen er forbedret i perioden 2018 til 2020, men niveauet er fortsat lavere end på andre velfærdsuddannelser.

Vægt på professionsrettet viden og stor variation i litteraturlister

Videngrundlaget på pædagoguddannelsen er karakteriseret ved en høj grad af professions- og praksisbaseret i litteraturen, og de studerende oplever, at underviserne er gode til at inddrage viden fra praksis i undervisningen. Litteraturen på uddannelsen inddrager i mindre grad viden fra det pædagogiske forskningsfelt og fra forsøgs- og udviklingsarbejde end i Sverige og Norge, hvor de tilsvarende uddannelser generelt er tilrettelagt med et større akademisk fokus end i Danmark.

Der er stor variation i den anvendte litteratur, som i høj grad fastlægges af den enkelte underviser, hvilket kan indikere, at der nogle steder ikke er væsentlig faglig koordination på tværs af undervisere, moduler mv.

De studerendes afsluttende professionsbachelorprojekter tager i langt de fleste tilfælde udgangspunkt i en praksisrelevant problemstilling. Sammenlignet med de mere akademisk tilrettelagte uddannelser i Norge og Sverige inddrages der i mindre grad primærlitteratur og international litteratur i de danske professionsbachelorprojekter. Derudover er der indikationer på udfordringer med skriftlighed i professionsbachelorprojekterne og i forhold til de studerendes evne til at diskutere projekternes resultater med kritiske og etiske refleksioner, der tager afsæt i en stærk praksisforankret pædagogfaglighed.

Praktikken er et centralt læringsrum, men der mangler tættere bånd med uddannelsesstederne

Praktikken er en central del af pædagoguddannelsen, hvor de studerende får lov til at prøve kræfter med det arbejdsmarked, de uddanner sig til. Størstedelen af de studerende er enige eller meget enige i, at de har opnået et højt læringsudbytte i deres sene-
ste praktik (77 pct.), og at de har oplevet et trygt læringsmiljø i praktikken (71 pct.).

Evalueringen peger dog også på, at der ikke i tilstrækkelig grad er sammenhæng mellem undervisning og praktik. 21 pct. af praktikvejlederne og 15 pct. af personalelederne oplever således i mindre grad eller slet ikke, at samarbejdet med professionshøjskolerne er velfungerende – mens knap halvdelen mener, at det i nogen grad er tilfældet. Under halvdelen af de studerende og praktikvejlederne oplever, at studiedagene lever op til formålet om at koble undervisning og praktik.

En gruppe praktikvejledere påpeger, at de opfatter det som de studerendes eget ansvar at inddrage teori i praktikken. Tilsvarende oplever de studerende, at de i høj grad selv får til opgave at koble undervisning og praktik. Det er langt fra alle praktikvejledere, som formelt er klædt på til vejledningsopgaven, selvom de generelt alle har en pædagoguddannelse, og de fleste har flere års erfaring som praktikvejleder. Tæt på en femtedel af praktikvejlederne (18 pct.) har ikke gennemført noget kompetenceudviklingsforløb i forbindelse med deres rolle som praktikvejleder, og under halvdelen har taget et diplommodul i vejledning. En fjerdedel af lederne på praktikstederne vurderer, at de i mindre grad eller slet ikke kompetenceudvikler deres praktikvejledere løbende.

Flere resultater peger på, at de store praktikperioders opstart i henholdsvis juni og december er uhensigtsmæssige for de studerendes læring, da de ligger op til store ferieperioder.

Nuværende kompetencemål og modulstruktur risikerer at udvande fagligheden

Den modulopbyggede pædagoguddannelse blev etableret i forbindelse med 2013-reformen. Bekendtgørelsen består af en række kompetenceområder, der er beskrevet med en lang række kompetence-, videns- og færdighedsmål. Hvert kompetenceområde består af moduler, som afsluttes med en prøve.

Evalueringen peger på, at mange studerende kan se en sammenhæng i modulerne, men at en del studerende samtidig oplever manglende progression i uddannelsen. En gruppe undervisere fra pædagoguddannelsen peger videre på, at kompetencemålene i deres nuværende form er for brede og diffuse.

Evalueringen peger ligeledes på, at de mange mål og korte moduler bevirker, at de studerende risikerer en overfladisk tilegnelse af viden inden for hvert kompetenceområde på bekostning af fordybelse og faglig progression i emnerne. Ifølge underviserne risikerer den nuværende kompetencemålsstyring at stå i vejen for blandt andet dybdelæring og differentiering af undervisningen. Dialog- og referencegruppen for evalueringen² har ligeledes løbende udtrykt bekymring for, om mængden af kompetencemål risikerer at stå i vejen for de pædagogstuderendes egne dannelsesprocesser og tilegnelse af en stærk professionsidentitet.

² Dialog- og referencegruppens sammensætning mv. beskrives i kapitel 3.

Særlige udfordringer på det social- og specialpædagogiske område

Pædagoguddannelsen er en enhedsuddannelse, der uddanner til et bredt pædagogisk beskæftigelsesområde. De tre specialiseringsretninger forbereder til hver deres store områder inden for det pædagogiske arbejdsmarked: Dagtilbuds-, skole- og fritids- og social- og specialområdet.

Evalueringen viser, at dimittender fra specialiseringsretningerne dagtilbudspædagogik og skole- og fritidspædagogik i højere grad oplever, at grundfagligheden udgjorde en god basisviden for deres specialiseringsretning (henholdsvis 56 pct. og 40 pct. i høj eller meget høj grad), end dimittender fra specialiseringsretningen social- og specialpædagogik (32 pct. i høj eller meget høj grad). Samtidig peger resultaterne på, at dimittender fra netop dagtilbudspædagogik og skole- og fritidspædagogik mangler specialpædagogiske kompetencer.

Generelt vurderes dimittendernes kompetencer på det social- og specialpædagogiske område også lidt lavere end på de to andre pædagogiske områder af de personaleledere, som har ansat nyuddannede pædagoger de seneste år.

Analyser af den første dimittendårgang fra den nuværende pædagoguddannelse viser, at langt hovedparten finder beskæftigelse inden for en branche, som matcher deres specialisering på uddannelsen. Der er dog også mellem 16-31 pct., som finder job i andre dele af det pædagogiske arbejdsmarked. Desuden er der særligt blandt nyuddannede med specialisering inden for skole- og fritidspædagogik og social- og specialpædagogik en væsentlig andel – ca. hver femte – som inden for få år skifter job til en anden branche end den, der matcher deres specialisering, og som de tidligere var beskæftigede i.

Det indikerer blandt andet, at uddannelsen både kan og skal kunne understøtte hele det pædagogiske arbejdsmarked, men at der er konkrete indikationer på, at de studerende ikke i tilstrækkelig grad bliver klædt på til at arbejde med social- og specialpædagogik – hverken bredt på uddannelsen eller på den social- og specialpædagogiske specialiseringsretning.

Kvindelige og mandlige studerende trives lige godt, men vælger forskellige specialiseringsretninger

En ud af fire pædagogstuderende er mænd³, men kønsfordelingerne på de tre specialiseringsretninger er mere varierende. Der er en større andel af mandlige studerende på skole- og fritidspædagogik (39 pct.) end på dagtilbudspædagogik (10 pct.), mens fordelingen af mandlige studerende og kvindelige studerende på social- og specialpædagogik svarer til den generelle kønsfordeling på uddannelsen (25-26 pct. mandlige studerende). Specialiseringsretningerne er ikke lige store: Dagtilbudspædagogik optager ca. 42 pct., skole- og fritidspædagogik ca. 23 pct., og social- og specialpædagogik optager ca. 34 pct.⁴

Generelt føler de studerende sig rigtig godt tilpas på uddannelsen, og der er ikke fundet væsentlige forskelle på tværs af køn i forhold til trivsel. Dog føler lidt flere kvindelige

³ Kønnen er opgjort med udgangspunkt i Danmarks Statistiks definition, der er baseret på det sidste tal i CPR-nummeret.

⁴ De eksakte tal kan variere fra år til år. De nævnte tal tager udgangspunkt i fordelingen for dimittender fra 2020.

end mandlige studerende sig rigtig godt tilpas på uddannelsen inden for dagtilbudsspecialiseringen.

I kvalitative interview med 18 udvalgte studerende om blandt andet valg af specialiseringsretning på uddannelsen blev køn ikke nævnt som en betydende faktor for valg af specialiseringsretning. Direkte adspurgt gav hverken de mandlige eller kvindelige studerende udtryk for, at eget eller medstuderendes køn har været en faktor i deres eget valg af specialiseringsretning.

3. Evalueringsmetode og -proces

Evalueringen af pædagoguddannelsen blev igangsat juni 2020 og bygger på en række kvalitative og kvantitative analyser. I analysedesignet er der lagt vægt på at bringe flere forskellige perspektiver på pædagoguddannelsen i spil, og derfor er der indsamlet data fra både studerende, nyuddannede, praktikvejledere, professionshøjskoler, undervisere og forskellige niveauer af arbejdsgivere. I fortolkningen af data er der lagt vægt på kvantitative kilder med henblik på resultater af bredere, generel karakter på uddannelsen og kvalitative kilder for mere uddybende og forklarende resultater. De kvantitative analyser er baseret på registerdata eller spørgeskemaundersøgelser blandt hele populationer eller repræsentative stikprøver af de enkelte målgrupper.

I analyserne er der lagt vægt på at vise generelle tendenser med fokus på at belyse eventuelle forskelle på tværs af specialiseringsområder. Der har ikke været særlig fokus på enkelte professionshøjskoler eller udbudssteder, men det er i en række tilfælde undersøgt, om resultaterne er drevet af enkelte udbudssteder eller store udbud.

Analyserne er gennemført af enten Uddannelses- og Forskningsstyrelsen, Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) eller Danmarks Statistik på opdrag fra Uddannelses- og Forskningsministeriet. Resultaterne er løbende drøftet med en tilknyttet dialog- og referencegruppe bestående af repræsentanter fra pædagoguddannelsens centrale interessenter:

- Danske Professionshøjskoler
- Kommunernes Landsforening
- Pædagogstuderendes Landssammenslutning (PLS)
- BUPL
- Socialpædagogernes Landsforbund
- FOA
- Dansk Magisterforening (DM)
- Børne- og kulturchefforeningen (BKF)
- BUPL's Lederforening
- Socialt Lederforum
- Daginstitutionernes Landsorganisation (DLO)
- Skolelederforeningen
- Forældrenes Landsorganisation (FOLA)
- Censorformandskabet for pædagoguddannelsen
- Børns Vilkår
- Danske Handicaporganisationer

Der er afholdt i alt ni møder med dialog- og referencegruppen i løbet af 2020 og første halvdel af 2021.

Oversigt over datakilder

- Analyser af registerdata vedrørende karakteristika for studerende og undervisere (UFM)
- Spørgeskemaer blandt studerende og dimittender (UFM)
- Spørgeskema blandt praktikvejledere (UFM)
- Spørgeskema blandt personaleledere for nyuddannede pædagoger (DST)
- Ekspertvurdering af litteratur, kompetencemål og professionsbachelorprojekter (EVA)
- Kvalitative interview med undervisere, studerende, institutionsledere, praktikvejledere og strategiske ledere (EVA)
- Institutionsredegørelse fra professionshøjskolerne.

I august 2020 åbnede Uddannelses- og Forskningsministeriet en direkte postkasse til evalueringen. Postkassen var åben i fire måneder og havde til hensigt at give alle med viden om og indsigt i pædagoguddannelsen mulighed for at give input til evalueringen. Der blev modtaget i alt 105 input i postkassen fra studerende, undervisere, praktikvejledere, pædagoger, interesseorganisationer mv. Input fra postkassen blev særligt brugt i den tidlige fase, herunder for at belyse eventuelle blinde vinkler eller skærpe fokus på særlige tematikker i udarbejdelsen af spørgeskemaer, interviewguide mv. Dialog- og referencegruppen er blevet forelagt en opsummering af hovedpunkter fra postkassen, som er blevet drøftet og indgår i evalueringen som viden fra pædagoguddannelsens aktører.

3.1 Spørgeskemaundersøgelser

I forbindelse med evalueringen er der gennemført spørgeskemaundersøgelser blandt fire målgrupper:

- Pædagogstuderende
- Dimittender
- Praktikvejledere
- Personaleledere for nyuddannede pædagoger

Spørgeskemaerne samt svarfordelinger afrapporteres i bilag 2.

Spørgeskemaer til studerende og dimittender

Uddannelses- og Forskningsministeriet gennemførte i 2020 en spørgeskemaundersøgelse blandt studerende og dimittender på de videregående uddannelser. Ud over de generelle spørgsmål blev der også udviklet et særligt pædagogmodul til både studerende og dimittender i forbindelse med evalueringen af pædagoguddannelsen. I alt har 41 procent aktive pædagogstuderende svaret på studenterundersøgelsen, mens svarprocenten for dimittendundersøgelsen blandt pædagoger er på 32 pct., jf. tabel 3.1.

Spørgeskemaundersøgelserne blandt studerende og dimittender (Uddannelseszoom og Læringsbarometer) blev begge gennemført i perioden fra den 20. oktober til den 17. december 2020. Alle studerende på pædagoguddannelsen modtog spørgeskemaundersøgelsen, hvoraf lidt over 7.000 pædagogstuderende besvarede spørgeskemaet. Antal besvarelser opdelt på de studerendes specialiseringsretning fremgår af tabel 3.1.

Spørgeskemaundersøgelsen blandt dimittender er udsendt til studerende, der har færdiggjort uddannelsen fra et til tre år tilbage. Dimittendundersøgelsen blev i efteråret 2020 sendt ud til omkring 7.800 dimittender fra pædagoguddannelsen, hvoraf omkring 2.440 dimittender besvarede spørgeskemaet. Pædagogspecifikke besvarelser opdelt på specialiseringsretninger blandt dimittender kan ses i tabel 3.1.

Tabel 3.1

Svarprocenter for spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogstuderende og -dimittender, 2020

Undersøgelse	Population	Dagtilbud	Skole og fritid	Social og special	Ingen specialisering	Total	Svar-pct.
Læringsbarometer og Uddannelseszoom	Studerende	2.067	982	1.510	2.562	7.121	41 pct.
(inkl. pædagogmodulet)	Dimittender	1.065	531	847	9*	2.443	32 pct.

Anm.: *Er ekskluderet fra undersøgelsen, da de har svaret "ved ikke" og ikke indgår i totalen.

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2021.

I forhold til pædagogmodulet er celler med færre end fem observationer anonymiseret i evalueringsrapporten, hvorfor procentfordelingen ikke nødvendigvis summerer op til 100. Det forekommer primært, når besvarelserne fordeles på specialiseringsretning. I totalerne for alle studerende og dimittender indgår de anonymiserede tal. I afrapporteringen af spørgeskemaet for de studerende indgår dem, der ikke har fået tildelt en specialisering separat, mens de er udeladt i dimittenddelen, da stort set alle dimittender har en specialiseringsretning. Generelt er der i alle figurer i rapporten afrundet til nærmeste hele tal, hvorfor summerne kan afvige fra 100. Antal besvarelser for alle figurer kan ses af bilag 2.

"Ved ikke"-svar indgår ikke i evalueringsrapporten, hvorfor antallet af besvarelser kan variere fra spørgsmål til spørgsmål.

Spørgeskema til personaleledere

Uddannelses- og Forskningsministeriet har gennemført en spørgeskemaundersøgelse blandt personaleledere på arbejdspladser, der har ansat pædagoger, som har afsluttet uddannelsen siden 2018. Spørgeskemaet er udarbejdet af Uddannelses- og Forskningsministeriet i dialog med dialog- og referencegruppen. Det blev udsendt til ca. 3.900 institutioner/virksomheder, og blev gennemført i perioden 27. januar til 12. marts 2021. Ca. 2.100 besvarede spørgeskemaet, hvilket giver en svarprocent på 55 pct. Data blev indsamlet af Danmarks Statistik.

Tabel 3.2

Besvarelser fordelt på den specialiseringsretning, de nyuddannede ansatte primært har, 2021

Undersøgelse	.	Dagtilbud	Skole og fritid	Social og special	Ved ikke	Total
Personaleledersurvey	174*	920	357	605	79	2.135

Anm.: *De, der ikke har ansat nyuddannede siden 2018, og derfor ikke indgår i afrapporteringen. Besvarelserne afrapporteres i bilag 2.

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2021.

Besvarelserne fra spørgeskemaerne er fordelt efter, hvilken specialisering de nyuddannede pædagoger primært har. Der kan således være ansat nyuddannede pædagoger med forskellige specialiseringsretninger under den primære retning.

I afrapportering af tværgående kompetencer på specialiseringsområderne (dvs. henholdsvis dagtilbuds-, - skole- og fritids-, - og social- og specialområdet) er der kun medtaget besvarelser fra personaleledere, der primært har ansat den pågældende specialisering, da det er dem, kompetencerne er rettet mod.

I afrapporteringen af spørgeskemaet indgår der i totalen personaleledere, der har svaret "ved ikke" til hvilken specialiseringsretning, de nyuddannede ansatte primært har, men ikke separat, jf. tabel 3.2. "Ved ikke"-svar på øvrige spørgsmål indgår ikke i afrapporteringen. Det betyder, at antallet af besvarelser kan variere fra spørgsmål til spørgsmål.

Spørgeskema til praktikvejledere

Uddannelses- og Forskningsministeriets spørgeskemaundersøgelse blandt praktikvejledere blev sendt til ca. 4.790 praktikvejledere fra ca. 2.330 forskellige praktiksteder. Via professionshøjskolernes database, Praktikportalen, har Uddannelses- og Forskningsministeriet indhentet kontaktoplysninger på de praktiksteder, der har haft minimum én pædagogstuderende i praktik i perioden 1. januar 2019 til og med 30. august 2020. Praktikstederne er blevet kontaktet med henblik på at indhente kontaktoplysninger på praktikvejledere på stedet. Spørgeskemaundersøgelsen blev gennemført i perioden 18. januar til 14. februar 2021. Ca. 2.200 af de praktikvejledere har besvaret spørgeskemaet, svarende til en svarprocent på 47 pct.

Tabel 3.3

Besvarelser fordelt på specialiseringsretningen, praktikvejlederne er vejleder inden for, 2020

Undersøgelse	Dagtilbud	Skole og fritid	Social og special	Ved ikke	Total
Praktikvejleder	882	550	832	3	2.207

Anm.: I besvarelsene er der enkelte personer, der har svaret "ved ikke/ikke relevant" til den specialisering, de primært er vejleder inden for. De indgår i totalen. Der er således en lille difference mellem summen af specialiseringer og totalen. "Ved ikke"-svar på øvrige spørgsmål indgår ikke i afrapporteringen. Det betyder, at antallet af besvarelser kan variere fra spørgsmål til spørgsmål.

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2021.

3.2 Øvrige datakilder

Ud over spørgeskemaundersøgelserne er evalueringens resultater baseret på analyser af registerdata fra Danmarks Statistik, hvor særligt analyser om de studerende og demittender bruges i rapporten. Derudover indgår data om undervisernes uddannelsesbaggrund og erhvervserfaring, kvalitative ekspertvurderinger af et udvalg af litteraturlister, kompetencemål og professionsbachelorprojekter, interview med studerende, undervisere, praktikvejledere, personaleledere og strategiske ledere, samt en samlet redøgørelse fra professionshøjskolerne.

Data om undervisere

Uddannelses- og Forskningsministeriet har med hjælp fra professionshøjskolerne indsamlet information om undervisere på pædagoguddannelsen i forbindelse med evalueringen. En underviser er en, der underviser på et kursus rettet mod pædagogstuderende, der var ansat på opgørelsestidspunktet (marts 2021). Underviserne er koblet med data fra Danmarks Statistik med henblik på at kortlægge deres uddannelses- og beskæftigelsesbaggrund. Der indgår 724 undervisere i analysen.

Ekspertvurderinger af kompetencemål, litteraturlister og bachelorprojekter

27 danske, norske og svenske eksperter (ni fra hvert land fordelt med tre fra hver specialiseringsretning) har bidraget med vurderinger af indsamlet skriftlig materiale bestående af professionsbachelorprojekter, litteraturlister og kompetencemålene. De danske eksperter har vurderet litteraturlisterne, mens de norske og svenske eksperter derudover har vurderet kompetencemål og professionsbachelorprojekter. Desuden har pædagoguddannelsens censorkorps bidraget til analysearbejdet ved at kategorisere titlerne på de indsamlede litteraturlister.

EVA har stået for indsamlingen af litteraturlister og professionsbachelorprojekter fra professionshøjskolerne, og har tillige organiseret og afrapporteret eksperternes vurdering af det samlede skriftlige materiale. EVA har udarbejdet en selvstændig rapport med resultaterne fra ekspertvurderingen, som i høj grad ligger til grund for kapitel 4, 5 og 6 i delrapporten. Der henvises til EVA's rapport for en gennemgang af de anvendte metoder, herunder rekruttering af eksperter, såvel som en mere udfoldet præsentation af resultaterne.

Kvalitative interview

EVA har gennemført semistrukturerede interview med fem forskellige informantgrupper: Undervisere, studerende, institutionsledere, praktikvejledere og såkaldte "strategiske ledere", som er uddybet i bilag 3. Interviewene er gennemført med henblik på at opnå dybere indsigt og mulige forklaringer i forhold til pædagoguddannelsen og de nyuddannedes styrker og potentialer, samt generere hypoteser og teste spørgsmålsformuleringer til de bredere spørgeskemaundersøgelser. De kvalitative interview tillægges således

ikke bredere eller generaliserende udsagnskraft i forhold til uddannelsen eller den bredere gruppe af studerende, undervisere, dimittender, praktikvejledere eller ledere.

De strategiske ledere er kommunale ledere såsom blandt andet chefer for dagtilbud, skoleområdet, børne- og ungeområdet og socialområdet, og er blevet rekrutteret med hjælp fra Kommunernes Landsforening. De varetager ikke selv den daglige ledelse af pædagoger, men er personer med tværgående indsigt i aktuelle og fremtidige kompetencebehov for pædagoger. De to ledelsesniveauer bidrager med forskellige perspektiver på aktuelle og fremtidige kompetencer i kapitel 8, mens interview med studerende, undervisere og praktikvejledere løbende inddrages i evalueringsrapporten til at supplere og nuancere resultater fra de kvantitative undersøgelser. I alle informantgrupper er det sikret, at interviewpersonerne samlet set repræsenterer erfaring fra hvert af de tre specialiseringsområder.

Uddannelses- og Forskningsministeriet og EVA har i samarbejde udarbejdet en interviewguide til hver gruppe med input fra dialog- og referencegruppen.

Der er samlet set gennemført 40 interview jf. tabel 3.3. nedenfor

Tabel 3.4

Kvalitative interview, 2020

Respondenter	Interviewtype	Antal interview	Interviewede i alt
Studerende	Online gruppeinterview	4	18
Undervisere	Online gruppeinterview	6	25
Institutionsledere	Telefoninterview	9	9
Praktikvejledere	Telefoninterview	9	9
Strategiske ledere	Telefoninterview	12	12
I alt		40	73

Anm.: Kvalitative interview gennemført i forbindelse med evalueringen af pædagoguddannelsen med studerende, undervisere, institutionsledere, praktikvejledere og strategiske ledere

Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), 2020

Institutionsredegørelse

Som led i evalueringen bad Uddannelses- og Forskningsministeriet professionshøjskolerne om at lave én samlet institutionsredegørelse på vegne af alle professionshøjskolerne. Spørgerammen er udarbejdet i dialog med professionshøjskolerne. Formålet med redegørelsen er at belyse perspektiver fra og praksis på professionshøjskolerne, der har redegjort for spørgsmål om de studerende, herunder deltagelse, understøttelse af læringsmiljø mv. Dertil har de besvaret spørgsmål om indhold, tilrettelæggelse, praktik, prøveformer og kompetenceudviklingsaktiviteter for underviserne. Pointer fra institutionsredegørelsen inddrages løbende i evalueringen.

4. Hvem er de studerende og underviserne?

Studertergruppen på pædagoguddannelsen er stor, og de studerende har forskellig uddannelsesbaggrund og faglige forudsætninger. Det stiller krav til underviserne, der i overvejende grad både har pædagogisk uddannelsesbaggrund og erhvervserfaring at basere deres undervisning på.

For at supplere og uddybe resultaterne om videngrundlag og læringsmiljø på pædagoguddannelsen gives en kort karakteristik af studentergruppen og underviserne på pædagoguddannelsen.

4.1 De studerende

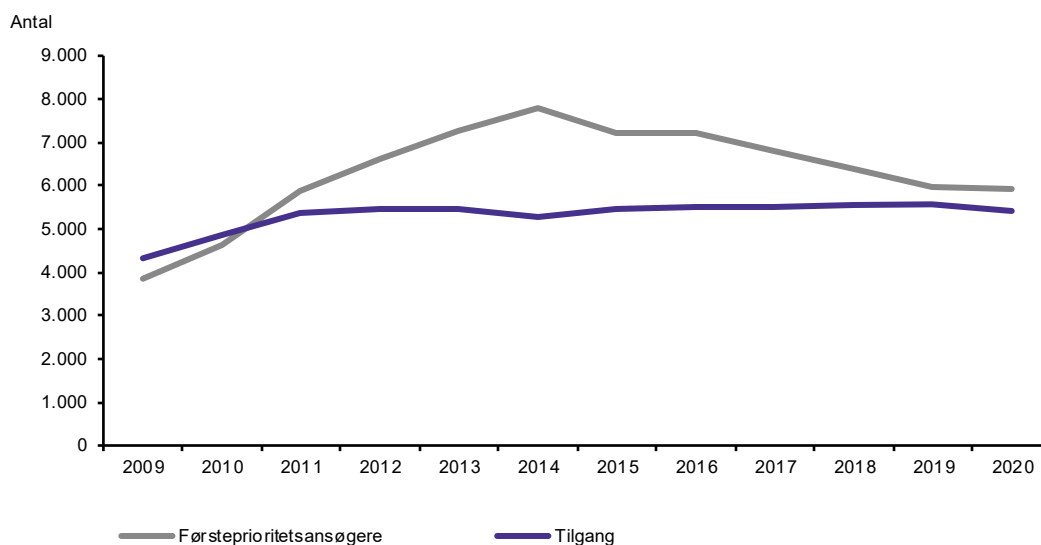
Hvert år starter ca. 5.500 studerende på pædagoguddannelsen fordelt på 23 udbudssteder. Uddannelsen er Danmarks største videregående uddannelse og har en heterogen gruppe af pædagogstuderende. Heterogeniteten ses både i de pædagogstuderendes adgangsgrundlag og uddannelsesbaggrunde, samt i deres forældres uddannelsesbaggrund.

Søgningen til pædagoguddannelsen var historisk stor i 2014, men har været faldende i de efterfølgende år. Der er dog bredt set stadig flere, der søger pædagoguddannelsen som deres første prioritet, end der optages. Derudover er der også mange, der søger som deres anden og tredje prioritet mv. Samtidig med faldende ansøgertal har der dog været en stigning i det såkaldte efteroptag, hvor ledige pladser besættes op til studiestart på de udbud, der ikke har nok ansøgere til at besætte alle deres pladser i den oprindelige ansøgningsrunde.

Siden 2011 har tilgangen af nye studerende til uddannelsen således været nogenlunde stabil på omkring 5.500 studerende pr. år. Det svarer til dimensioneringen gennem de regionale kommunekontaktråd (KKR), som siden 2011 har ligget stabilt på 5.500 studerende pr. år.

Figur 4.1

Førsteprioritetsansøgere og tilgang på pædagoguddannelsen, 2009-2020



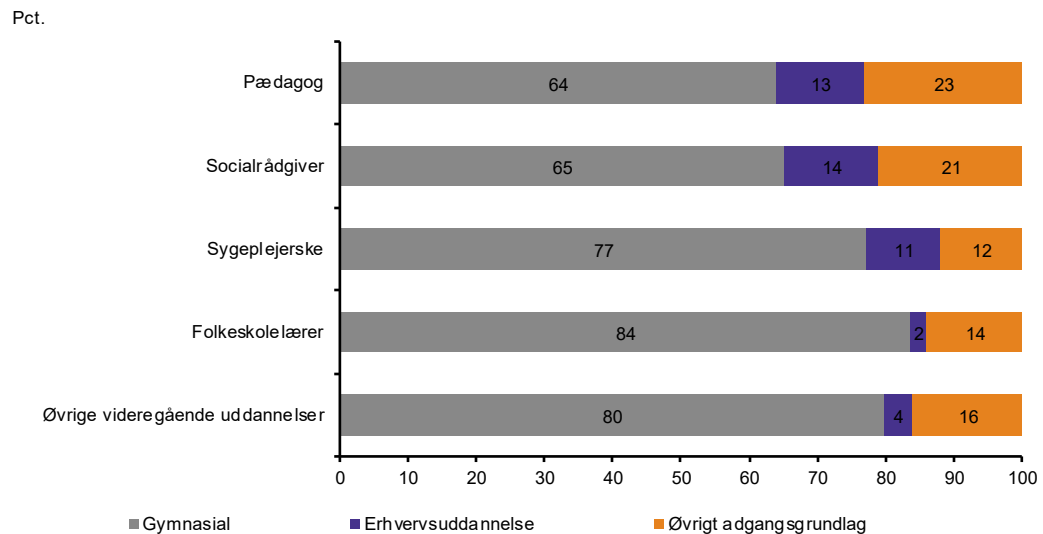
Anm.: I 2019 var der 5.956 personer, der søgte pædagoguddannelsen som førsteprioritet. Ud af dem blev 13 pct. afvist af institutionerne som ikke kvalificerede ansøgere.

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriet på baggrund af data fra Danmarks Statistik og data fra Den Koordinerede Tilmelding (KOT).

Sammenlignet med andre velfærdsuddannelser og videregående uddannelser, er der en mindre del af de pædagogstuderende, der har gennemført en gymnasial uddannelse forud for opstart på pædagoguddannelsen, jf. 4.2. I stedet har flere gennemført en erhvervsuddannelse eller fire hf-enkeltfag ("Øvrigt adgangsgrundlag"), der også kvalificerer til pædagoguddannelsen.

Figur 4.2

Tilgang til de fire store velfærdsuddannelser samt øvrige videregående uddannelser opdelt på adgangsgrundlag, procent, 2020



Anm.: Tilgangen er dem, der faktisk påbegynder uddannelsen, og inkluderer derfor både personer, der er tilbudt optag gennem Den Koordinerede Tilmelding og personer, der er optaget efterfølgende. Tilgangen bliver opgjort fra 1/10 året før til 30/9 i året for opgørelsen. Øvrige adgangsgrundlag består primært af personer, der har en grundskole som højest fuldførte uddannelse, herunder personer med fire hf-enkeltfag eller personer, hvor der i Danmarks Statistik ikke findes oplysninger om forudgående ungdomsuddannelse, dvs. typisk indvandrede personer. Øvrige videregående uddannelser dækker over erhvervsakademiuddannelser, øvrige professionsbacheloruddannelser og akademiske bacheloruddannelser.

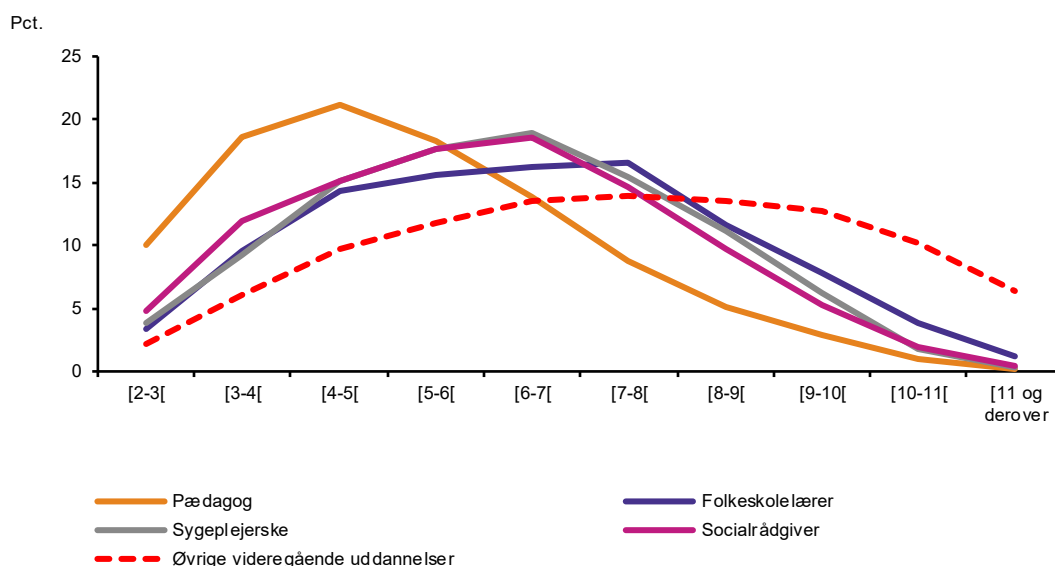
Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriet på baggrund af data fra Danmarks Statistik.

En stor del af de pædagogstuderende med gymnasial baggrund har gennemført en HF. I 2020 havde 39 pct. af de pædagogstuderende med gymnasial baggrund gennemført en HF, og 46 pct. en STX, mens de resterende 15 pct. havde gennemført en anden gymnasial uddannelse. Blandt de pædagogstuderende, der startede med erhvervsfaglig baggrund, havde 16 pct. en social- og sundhedsassistentuddannelse, 46 pct. den pædagogiske assistentuddannelse (PAU) eller pædagogiske grunduddannelse (PGU), mens de øvrige havde en anden erhvervsuddannelse.

Karaktergennemsnittet for studerende med en gymnasial eksamen, der startede på pædagoguddannelsen i 2020, var 5,4. Det er lavere end for de øvrige velfærdsuddannelser og øvrige videregående uddannelser. Dette kan i nogen grad tilskrives, at det store optag på pædagoguddannelsen åbner for en bredere studenterbestand. Pædagoguddannelsen har en større andel studerende med gymnasial baggrund med et karaktergennemsnit under 5 end de øvrige tre store velfærdsuddannelser, jf. figur 4.3.

Figur 4.3

Adgangsgivende karaktergennemsnit blandt studerende, der er startet på de fire største velfærdsuddannelser og øvrige videregående uddannelser, procent, perioden 2017-2020



Anm.: I analysen indgår kun personer, der har en gymnasial uddannelse og derved også et adgangsgivende karaktergennemsnit fra Danmark i perioden 2017-2020. Bemærk, at der ikke indgår bonus for hurtig studiestart. Øvrige videregående uddannelser dækker over erhvervsakademiuddannelser, øvrige professionsbacheloruddannelser og akademiske bacheloruddannelser.

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriet på baggrund af data fra Danmarks Statistik.

61 pct. af de pædagogstuderende, der startede i 2019, kommer fra hjem, hvor forældrene har en grundskole- eller ungdomsuddannelse som højeste gennemførte uddannelse. Det er lidt lavere end for socialrådgiverstuderende, og en højere andel end for studerende på sygeplejerskeuddannelserne (53 pct.) og læreruddannelsen (48 pct.).

Størstedelen af de pædagogstuderende er kvinder. Siden 2018 har ca. tre ud af fire (74-75 pct.) af de optagne pædagogstuderende været kvinder (og 26 pct. mænd)⁵. Andelen af mandlige undervisere på pædagoguddannelsen er større end andelen af mandlige studerende, idet en tredjedel af underviserne (33 pct.) er mænd.

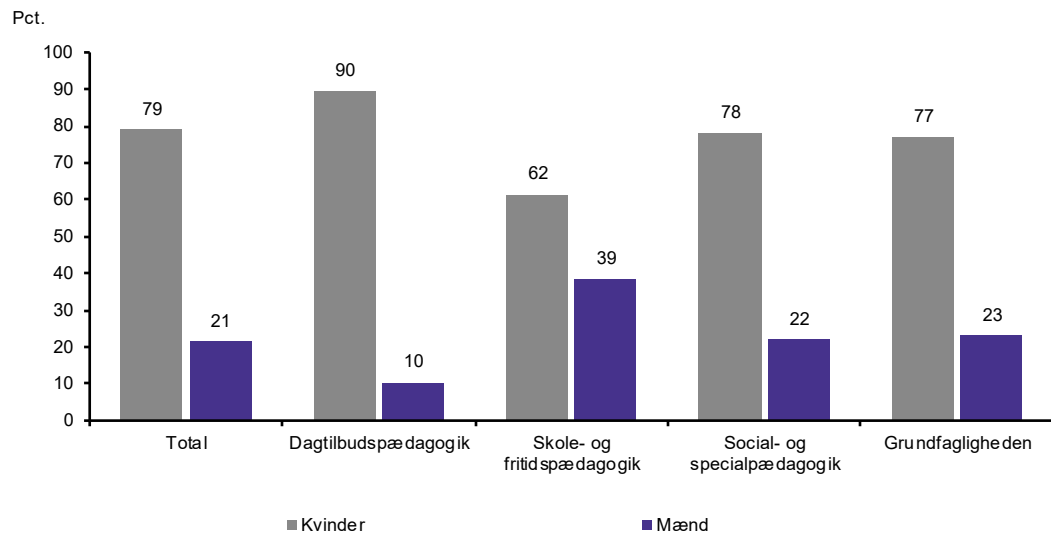
Forskelle på tværs af specialiseringerne viser, at mandlige pædagogstuderende i højere grad foretrækker skole- og fritidspædagogik (39 pct. mænd), og i mindre grad søger mod dagtilbudspædagogik (10 pct. mænd), jf. figur 4.4. Dagtilbudspædagogik optager dog også flere studerende end skole- og fritidspædagogik (henholdsvis 2.067 studerende og 982 studerende). Kønsfordelingen på social- og specialpædagogik svarer til den generelle kønsfordeling på uddannelsen. Specialiseringerne er ikke lige store: Dagtilbudsspecialiseringen optager ca. 42 pct., skole- og fritidsspecialiseringen ca. 23 pct., og social- og specialområdespecialiseringen optager ca. 34 pct.⁶

⁵ Data for kønsfordeling på pædagoguddannelsen kan ses her: <https://ufm.dk/uddannelse/statistik-og-analyser/sog-ninq-og-optag-pa-videregaende-uddannelser/2020/notat-8-kon-og-grets-optag.pdf>. Kønnen er opgjort med udgangspunkt i Danmarks Statistiks definition, der er baseret på det sidste tal i CPR-nummeret.

⁶ De eksakte tal kan variere fra år til år. De nævnte tal tager udgangspunkt i fordelingen for dimittender fra 2020.

Figur 4.4

Studerende på pædagoguddannelsen opdelt på køn og specialiseringsretning, procent, 2020



Anm.: De studerende har besvaret spørgsmålet: "Til at begynde med spørger vi ind til, hvilken specialiseringsretning du har fået tildelt på din uddannelse". Køn er opgjort ud fra Danmarks Statistiks kategorisering, der tager udgangspunkt i det sidste ciffer i CPR-nummeret.

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriets survey blandt studerende, indsamlet efteråret 2020.

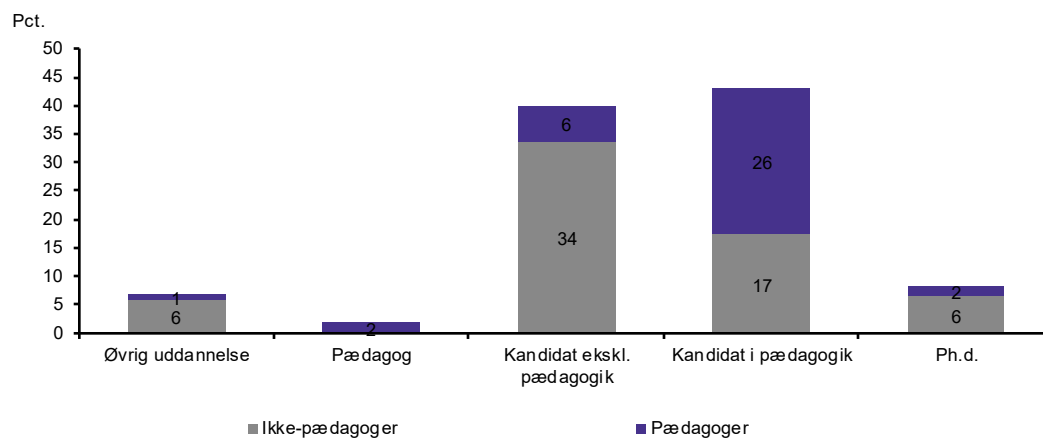
4.2 Underviserne

I det følgende belyses pædagoguddannelsens undervisere ud fra deres uddannelsesbaggrund og erhvervserfaring. Disse parametre er valgt med henblik på at belyse undervisernes forudsætninger for at kunne forme et ambitiøst læringsmiljø med tæt kobling til praksis.

Figur 4.5 viser undervisernes uddannelsesbaggrund fordelt på deres højest fuldførte uddannelse og markerer, hvor mange undervisere der også er uddannede pædagoger. Det ses af de lilla søjler, at lidt over en tredjedel af underviserne (37 pct.) har gennemført en pædagoguddannelse, og hver tredje underviser (34 pct.) har både en pædagoguddannelse og en kandidat- eller ph.d.-uddannelse. Hver fjerde underviser (26 pct.) er uddannet pædagog med en kandidatgrad i pædagogik. Størstedelen af underviserne (91 pct.) har som minimum en kandidatuddannelse eller masteruddannelse, og 43 pct. af underviserne har gennemført en kandidat i pædagogik.

Figur 4.5

Uddannelsesbaggrund blandt underviserne på pædagoguddannelsen, procent, 2021



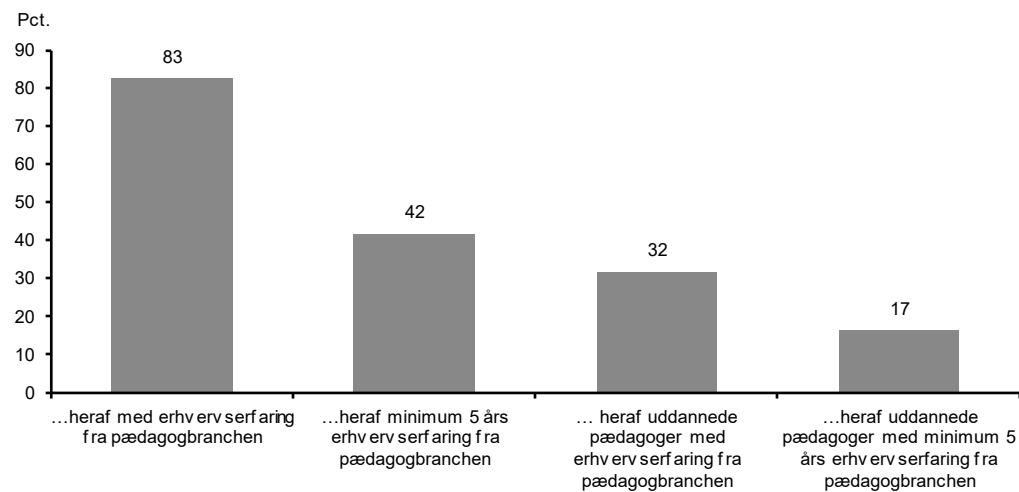
Anm.: Underviserne er fordelt på deres højest fuldførte uddannelse. De lille søjler angiver undervisere, der har gennemført en pædagoguddannelse. Ansættelsen er opgjort pr. medio marts 2021.

Kilde: Oplysninger om undervisere er indsamlet af Uddannelses- og Forskningsministeriet og koblet med data fra Danmarks Statistik.

I figur 4.6 kan erhvervserfaring hos underviserne på pædagoguddannelsen aflæses. Her ses blandt andet, at 42 pct. af underviserne har minimum fem års erhvervserfaring fra pædagogbranchen. En tredjedel (32 pct.) af underviserne er uddannede pædagoger med pædagogisk erhvervserfaring. For de uddannede pædagoger gælder, at der kun er medregnet erhvervserfaring, der er opnået efter, de har færdiggjort deres uddannelse.

Figur 4.6

Erhvervserfaring blandt underviserne på pædagoguddannelsen, procent, 2021



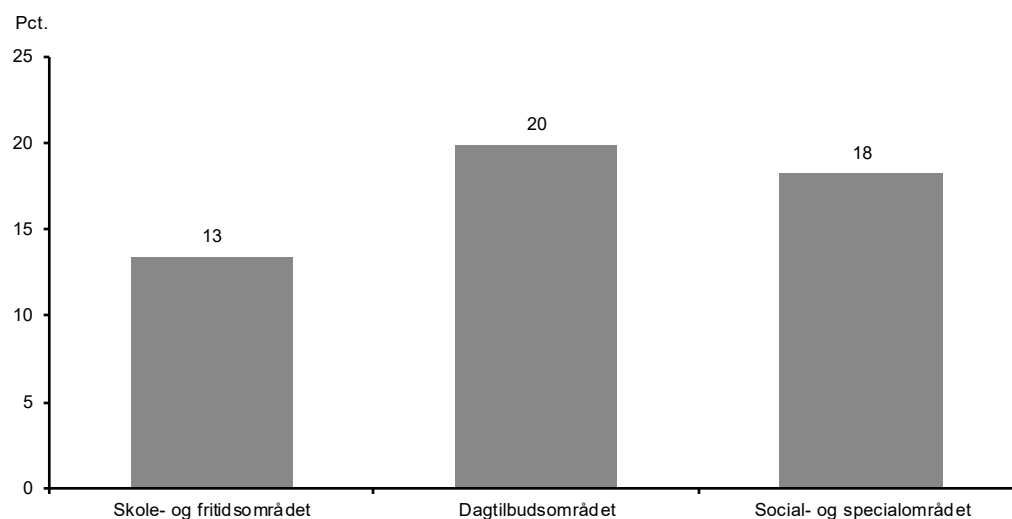
Anm.: "Heraf" er beregnet på baggrund af alle undervisere på pædagoguddannelsen. Blandt undervisere, der er uddannede pædagoger, er der kun medtaget erhvervserfaring, der er opnået efter uddannelsen som pædagog. I de øvrige kategorier indgår al erhvervserfaring. Ansættelsen er opgjort pr. medio marts 2021.

Kilde: Oplysninger om undervisere er indsamlet af Uddannelses- og Forskningsministeriet og koblet med data fra Danmarks Statistik.

Blandt de undervisere, som er uddannede pædagoger og har erhvervserfaring, er der uddannede pædagoger med erhvervserfaring inden for alle tre brancheområder, jf. figur 4.7. Der er en lidt større del af undervisere, der er uddannede pædagoger med praksiserfaring inden for dagtilbudsområdet og social- og specialområdet (henholdsvis 20 og 18 pct.) end der er undervisere, som er uddannede pædagoger med praksiserfaring fra skole- og fritidsområdet (13 pct.). Dette kan muligvis afspejle, at skole- og fritidsspecialiseringen er lidt mindre end de to andre specialiseringsretninger.

Figur 4.7

Undervisere, der er uddannede pædagoger med erhvervserfaring, fordelt på delbrancher, procent, 2021



Anm.: Undervisere med erhvervserfaring fra flere typer pædagogbrancher indgår flere gange, hvorfor summen ikke svarer til antallet undervisere med erhvervserfaring. Erhvervserfaring er baseret på beskæftigelse i traditionelle pædagogbrancher, der omfatter de tre delbrancher: småbørnsområdet, specialområdet og skole- og fritidsområdet. Ansættelsen er opgjort pr. medio marts 2021.

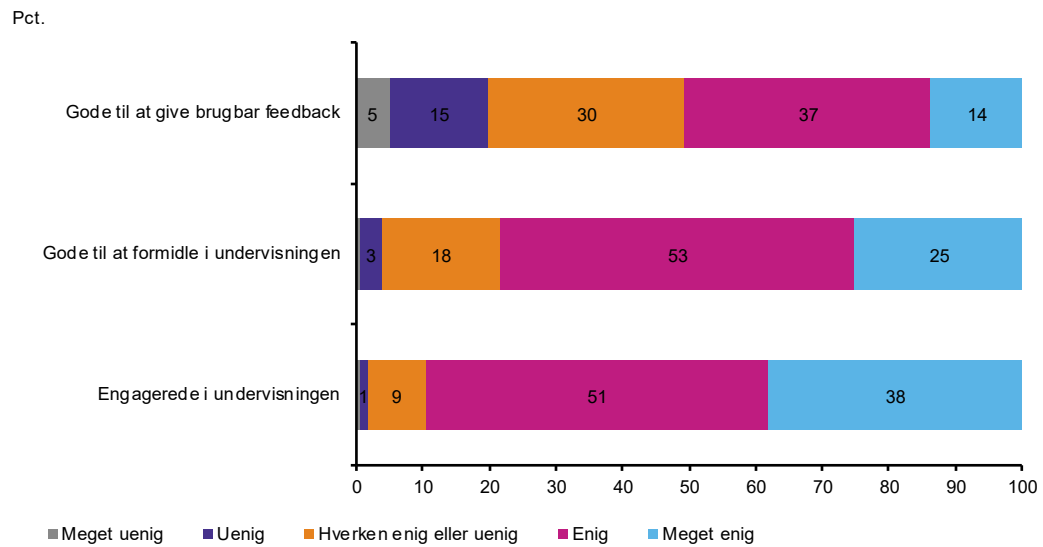
Kilde: Oplysninger om undervisere er indsamlet af Uddannelses- og Forskningsministeriet og koblet med data fra Danmarks Statistik..

De studerende har vurderet deres undervisere i forhold til tre spørgsmål om engagement, formidling og feedback, jf. figur 4.8.

De pædagogstuderendes vurderinger af deres undervisere er overordnet set positive. Mest positivt vurderes undervisernes engagement i undervisningen, hvor 89 pct. af de pædagogstuderende er enige eller meget enige i, at deres undervisere er engagerede i undervisningen. Mindre positivt vurderes undervisernes evne til at give brugbar feedback. Her er halvdelen af de studerende (50 pct.) enige eller meget enige i, at deres undervisere er gode til at give brugbar feedback, mens hver femte (20 pct.) er enten uenige eller helt uenige i udsagnet. Dette skal ses i sammenhæng med, at de pædagogstuderende overordnet vurderer omfanget og niveauet af feedback lavere end på andre store velfærdsuddannelser, jf. kapitel 5.

Figur 4.8

Pædagogstuderendes vurdering af undervisernes engagement, formidling og evnen til at give brugbar feedback, procent, 2020



Anm.: De studerende har angivet, i hvilken grad de er enige i de tre følgende udsagn: "Mine undervisere er engagerede i undervisningen", "Mine undervisere er gode til at formidle i undervisningen" og "Mine undervisere er gode til at give brugbar feedback".

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriets survey blandt studerende, indsamlet efteråret 2020.

5. Læringskultur

Læringskulturen skabes i et samspil mellem studerendes indsats, underviserne, uddannelsens tilrettelæggelse og i kobling til praksis. I dette kapitel er læringskulturen på pædagoguddannelsen dels afdækket gennem en række brede spørgsmål til studerende om, hvordan de oplever kvalitet, trivsel og læringsmiljøet på uddannelse. Dertil kommer en række analyser af udvalgte temaer vedrørende tilrettelæggelse af undervisningen og målene for uddannelsen, kobling mellem undervisning og praksis, timetal, studietid, feedback, eksamen og prøveformer samt frafald på uddannelsen.

Langt hovedparten af de pædagogstuderende vurderer, på linje med tilsvarende andele af studerende på andre store velfærdsuddannelser, at de opnår et højt fagligt udbytte af undervisningen. Langt hovedparten af de pædagogstuderende oplever ligeledes at føle sig rigtig godt tilpas på uddannelsen, og de fleste finder generelt, at de kan få hjælp og støtte fra hinanden. Det er dog kun en mindre andel, som vurderer, at deres medstuderende er engagerede, hvilket blandt andet er en udfordring i gruppearbejde, som fylder en væsentlig del på uddannelsen. Endeligt er det generelt set værd at bemærke, at frafaldet på uddannelsen er forholdsvis lavt i sammenligning med andre velfærdsuddannelser og de videregående uddannelser generelt.

Analyserne af udvalgte temaer peger både på en række styrker og forbedringspotentialer ved læringskulturen. En central faktor med betydning for læringskulturen er den overordnede tilrettelæggelse af uddannelsen. Den nuværende pædagoguddannelse er bygget op omkring moduler med tilhørende kompetenceområder, som er beskrevet med kompetence-, videns- og færdighedsmål. Her peger evalueringen blandt andet på, at kompetencemålene kan være både rammesættende for undervisningen og give en pejling på, hvad de studerende skal kunne, når de har fuldført deres uddannelse. Samtidig rummer kompetencemålene dog en række udfordringer – blandt andet i forhold til antallet af og bredden i målene, som ifølge nogle af de interviewede undervisere kan stå i modsætning til de studerendes dannelse og dybdelæring. Endvidere mangler der ifølge professionshøjskolerne en prioritering i kompetencemålene, som skaber tvivl om, hvordan de skal vægtes. Modulstrukturen muliggør ifølge professionshøjskolerne en rammesætning af uddannelsen i overskuelige enheder. Samtidig giver de mange og korte moduler udfordringer, da de mange skift blandt andet kan vanskeliggøre dybdelæring og progression, ligesom der skal bruges meget tid på opstart og afslutning af modulerne.

Analyser af koblingen mellem undervisning og praktik peger på mulige forbedringspotentialer. Under halvdelen af de nyuddannede pædagoger oplever, at der i høj eller meget høj grad er en god sammenhæng mellem det, de lærer i praktikken, og det, de lærer i undervisningen. Derudover bemærker nogle af de studerende, som er blevet interviewet til evalueringen, at opgaven med at koble undervisning og praktik i vid udstrækning placeres hos den enkelte studerende. De interviewede undervisere ser et potentiale i at styrke koblingen mellem undervisning og praktik.

I forhold til sammenhængen mellem uddannelsens grundfaglighed og specialiseringsretninger oplever dimittender fra social- og specialpædagogik i mindre grad end studerende fra de to andre specialiseringsretninger, at der er sammenhæng mellem uddannelsens to dele.

Med hensyn til timer og studieintensitet på uddannelsen viser resultaterne, at de pædagogstuderende har flere planlagte timer pr. ECTS-point end de øvrige velfærdsuddannelser, og at der er sket en stigning i antallet af timer pr. ECTS-point i perioden 2018 til 2020. De studerende har i spørgeskemaundersøgelser fra efteråret 2020 et selvrapporteret tidsforbrug på 39 timer om ugen, hvilket er et højere tidsforbrug end på folkeskolelærer-, socialrådgiver- og de øvrige professionsbacheloruddannelser, men dog lidt lavere end på sygeplejerskeuddannelsen.

Selvom de pædagogstuderende har flere planlagte timer end de øvrige velfærdsuddannelser og et relativt højt selvangivet tidsforbrug, fortæller den gruppe af studerende, som er interviewet til evalueringen, at de oplever en stor mængde selvstudie.

Evalueringen viser derudover, at de pædagogstuderendes vurdering af feedback på uddannelsen er forbedret i 2020 i forhold til 2018. Sammenlignet med øvrige velfærdsuddannelser vurderer de pædagogstuderende dog fortsat feedback lavest.

Endelig oplever knap halvdelen af de studerende, at det generelt er let at bestå prøverne på uddannelsen (fraregnet praktikprøver), og studerende med et gymnasialt adgangsgrundlag oplever i højere grad prøverne som lette at bestå end studerende med et andet adgangsgrundlag.

5.1 Studerendes overordnede oplevelse af uddannelsen og deres medstuderende

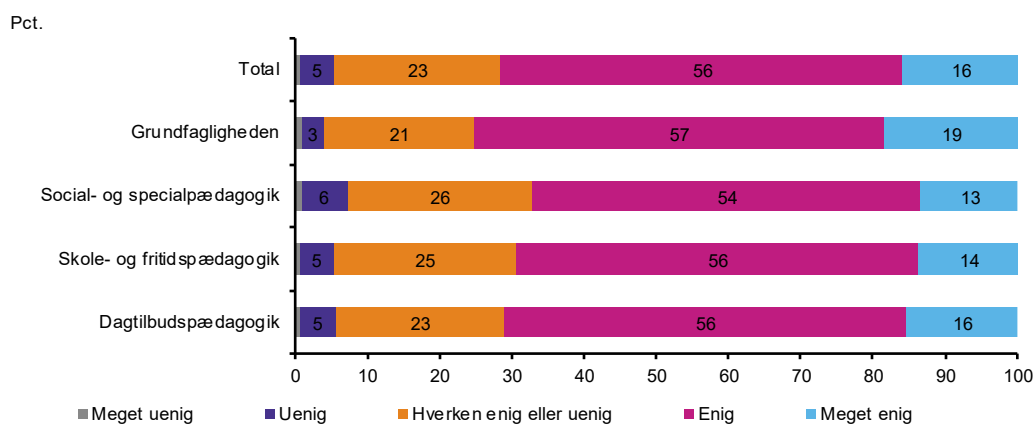
Overordnet peger resultaterne fra spørgeskemaundersøgelserne på, at de pædagogstuderende oplever, at de får et højt fagligt udbytte af undervisningen, at de vurderer kvaliteten af deres uddannelse som høj⁷, mens de i lidt mindre grad oplever, at deres medstuderende er engagerede. I de kvalitative interview fortæller en gruppe studerende, at de oplever manglende engagement fra deres medstuderende, og at de italesatte forventninger fra uddannelsen i overvejende grad handler om at opfylde modulets kompetencemål.

Tæt på tre ud af fire pædagogstuderende (72 pct.) er enige eller meget enige i, at deres udbytte af undervisningen er højt. Fordelt på de enkelte specialiseringer er studerende på social- og specialpædagogik mindre enige i, at deres udbytte af undervisningen er højt, jf. figur 5.1.

⁷ Det bemærkes, at de studerende ikke er blevet forelagt en definition af udbytte eller kvalitet, og besvarelserne er dermed et udtryk for deres egne forståelser af begreberne.

Figur 5.1

Pædagogstuderendes oplevelse af, at deres udbytte af undervisningen er højt opdelt på specialiseringsretning, procent, 2020.



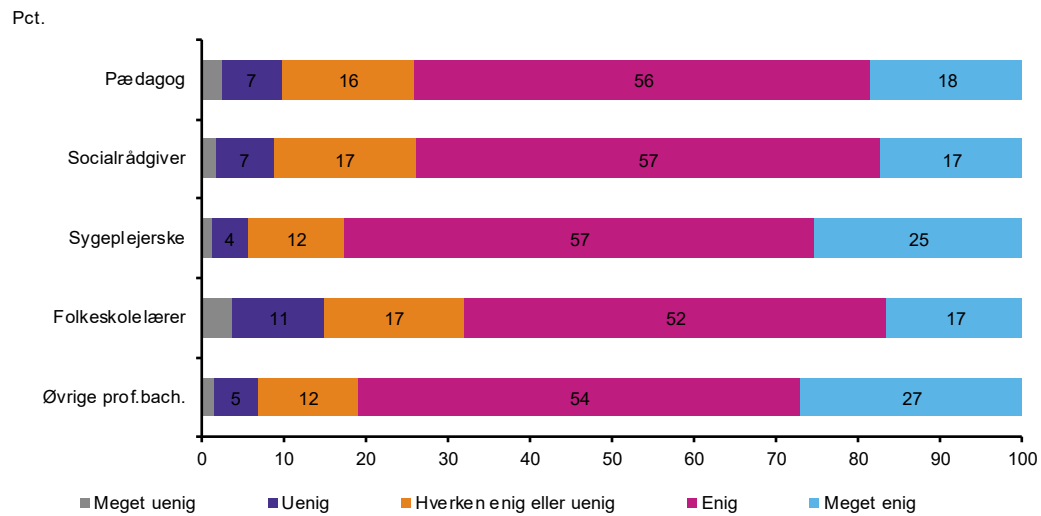
Anm.: De studerende har angivet i hvilken grad de er enige i følgende udsagn: "Mit udbytte af undervisningen er højt".

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriets survey blandt studerende, indsamlet efteråret 2020.

Knap tre ud af fire (74 pct.) af de pædagogstuderende er meget enige eller enige i, at kvaliteten af deres uddannelse samlet set er høj, jf. figur 5.2. Generelt er flest studerende positive, mens de er på grundfagligheden, mens lidt færre vurderer kvaliteten høj på specialiseringsretningerne senere i uddannelsen. Der er ikke væsentlig forskel mellem de enkelte specialiseringsretninger.

Figur 5.2

Studerendes oplevelse af, at kvaliteten af deres uddannelse samlet set er høj opdelt på de fire store velfærdsuddannelser og øvrige professionsbacheloruddannelser, procent, 2020



Anm.: De studerende har angivet i hvilken grad de er enige i følgende udsagn: "Kvaliteten af min uddannelse er samlet set høj".

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriets survey blandt studerende, indsamlet efteråret 2020.

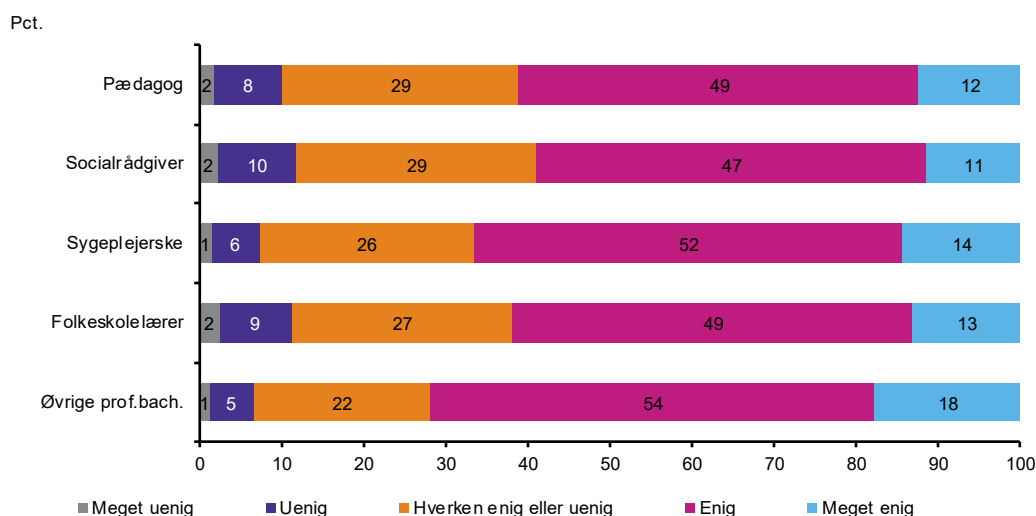
I de kvalitative interview beskriver de studerende, hvilke udfordringer, de oplever i forhold til engagementet fra medstuderende på uddannelsen. Her fremgår, at forskellene i de studerendes engagement blandt andet træder frem, fordi der er meget gruppearbejde på uddannelsen. Det kommer særligt til udtryk i de grupper, som de studerende ikke selv har valgt, hvorfor de foretrækker selv at danne deres grupper. Derudover oplever de interviewede studerende, at der er en stor gruppe af deres medstuderende, som møder uforberedte op til undervisningen, ikke deltager aktivt, eller kommer for sent og går så snart, de kan. Nogle af de studerende beskriver, at det påvirker deres egen motivation negativt, når deres medstuderende ikke er engagerede.

Det fremgår af interview med studerende, at de har forskellige oplevelser af, om der stilles tydelige forventninger til dem. Nogle studerende fortæller, at de italesatte forventninger til de studerende i højere grad består i en præsentation af de kompetencemål, der skal indfries i forbindelse med eksamen, mere end det antal timer, de studerende forventes at bruge på studiet. En gruppe af de interviewede studerende vurderer, at der generelt stilles for lave krav til de studerende, hvilket opleves som frustrerende for de interviewede.

Spørgsmålet om medstuderendes engagement suppleres af spørgeskemadata. Af figur 5.3 ses, at 61 pct. af de pædagogstuderende er meget enige eller enige i, at deres medstuderende er engagerede i undervisningen. Det er en lavere andel end for de øvrige spørgsmål om det oplevede udbytte på uddannelsen. Det er dog omtrent på niveau med de andre velfærdsuddannelser, mens det er lidt lavere end på de øvrige professionsbacheloruddannelser, hvor 72 pct. af de studerende er meget enige eller enige i, at deres medstuderende er engagerede i undervisningen.

Figur 5.3

Studerendes oplevelse af, at deres medstuderende er engagerede i undervisningen opdelt på de fire store velfærdsuddannelser og øvrige professionsbacheloruddannelser, procent, 2020.



Anm.: De studerende har angivet, i hvilken grad de er enige i følgende udsagn: "Mine medstuderende er engagerede i undervisningen".

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriets survey blandt studerende, indsamlet efteråret 2020.

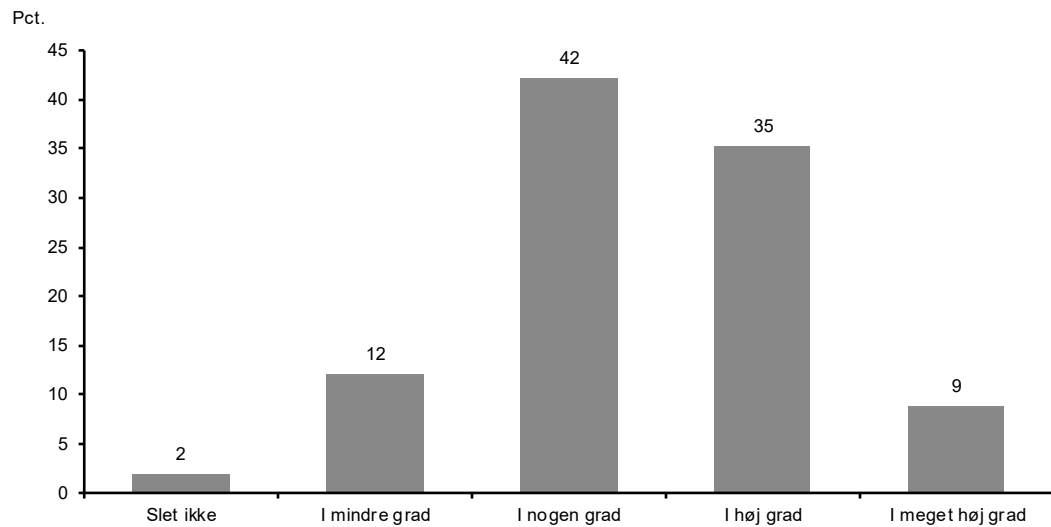
5.2 Kobling mellem undervisning og praktik

I det følgende ses der på de færdiguddannede pædagogers perspektiv på sammenhængen mellem undervisning og praktik samt undervisningstilrettelæggelse i forhold til at skabe øvebaner for de studerende.

Under halvdelen af de nyuddannede vurderer, at der i høj eller meget høj grad var god sammenhæng mellem det, de lærte i praktikken, og det, de lærte i undervisningen, jf. figur 5.4. Omkring hver syvende dimittend (14 pct.) er i mindre grad eller slet ikke enig i, at der var en god sammenhæng.

Figur 5.4

Andel dimittender fra pædagoguddannelsen der oplever, at der var en god sammenhæng mellem det, de lærte i praktikken, og det, de lærte i undervisningen, procent, 2020



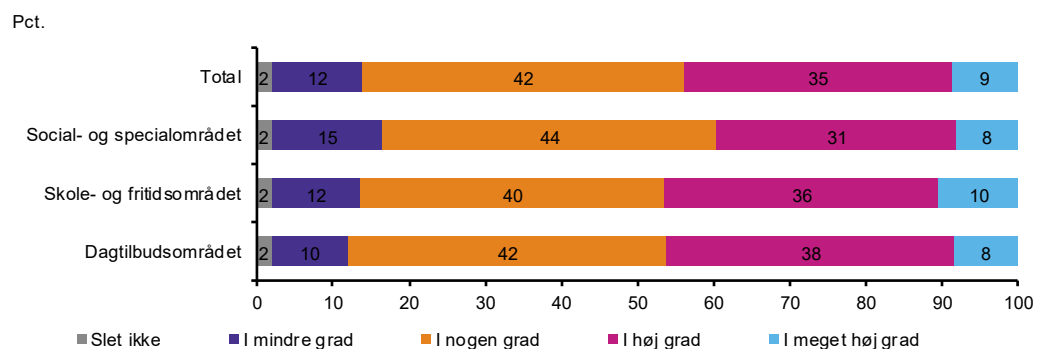
Anm.: Dimittenderne har angivet, i hvilken grad de er enige i følgende udsagn: "Jeg synes, der var en god sammenhæng mellem det, jeg lærte i praktikken, og det, jeg lærte i undervisningen".

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriets survey blandt dimittender, indsamlet efteråret 2020.

Fordelt på de forskellige specialiseringsretninger fremgår, at der er lidt flere, som i mindre grad eller slet ikke ser en sammenhæng, blandt dimittenderne inden for social- og specialpædagogik (17 pct.), end på de øvrige specialiseringsretninger (12-15 pct.), jf. figur 5.5.

Figur 5.5

Andel dimittender fra pædagoguddannelsen der oplever, at der var en god sammenhæng mellem det, de lærte i praktikken, og det, de lærte i undervisningen, opdelt på specialiseringsretning, procent, 2020



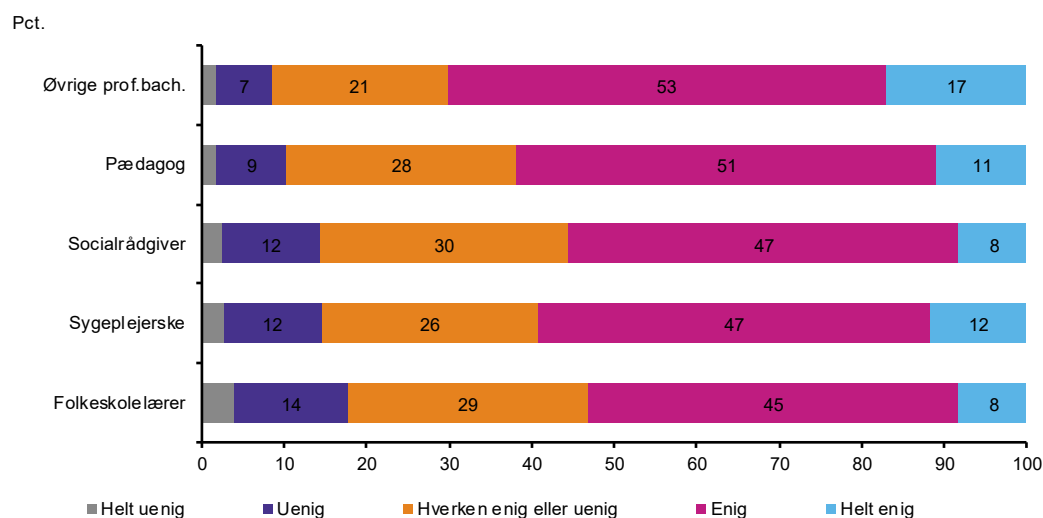
Anm.: Dimittenderne har angivet i hvilken grad de er enige i følgende udsagn: "Jeg synes, der var en god sammenhæng mellem det, jeg lærte i praktikken, og det, jeg lærte i undervisningen".

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriets survey blandt dimittender, indsamlet efteråret 2020..

De studerende oplever i nogen grad, at undervisningens tilrettelæggelse giver mulighed for at øve deres kompetencer, hvor 62 pct. af de pædagogstuderende er helt enige eller enige. Andelen er højere end hos de andre velfærdsuddannelser, men lavere end hos de øvrige professionsbacheloruddannelser, jf. figur 5.6.

Figur 5.6

Studerendes oplevelse af, at undervisningen er tilrettelagt, så de har mulighed for at øve deres kompetencer opdelt på de fire store velfærdsuddannelser og øvrige professionsbacheloruddannelser, procent, 2020



Anm.: De studerende har angivet, i hvilken grad de er enige i følgende udsagn: "Undervisningen er tilrettelagt, så jeg har mulighed for at øve mine kompetencer".

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriets survey blandt studerende, indsamlet efteråret 2020

Underviserne fortæller i de kvalitative interview, at der er et potentiale i at styrke koblingen mellem praktik og undervisning, så koblingen ikke alene sker i forbindelse med praktikken, men også understøttes yderligere i den øvrige undervisning. I forhold til koblingen mellem undervisning og praktik peger de studerende også på udfordringer. Det beskrives, at opgaven med at skabe en kobling i vid udstrækning placeres hos den enkelte studerende med henvisning til, at praktikkens indhold er langt fra undervisningens indhold på professionshøjskolerne.

5.3 Mål og tilrettelæggelse

Pædagoguddannelsen blev fra 2014 opdelt i kompetenceområder, der er beskrevet med kompetence-, videns- og færdighedsmål. Uddannelsen er organiseret i moduler, og er delt op i den indledende grundfaglighed og de tre specialiseringsretninger. Samtidig finder uddannelsen både sted på professionshøjskolerne og i praktikken.

Sammenhængen på tværs af de forskellige læringsmiljøer, tilrettelæggelsesformer og mål er derfor et centralt tema med betydning for, hvordan de studerende befinder sig på uddannelsen. Samtidig har mål, moduler og deres antal, indhold, faglige bredde og udstrækning væsentlig betydning for hvad, hvor meget og hvordan de studerende lærer på uddannelsen.

De følgende afsnit samler de centrale evalueringsresultater om uddannelsens mål og tilrettelæggelsen af undervisningen i moduler og grundfaglighed/specialisering. Tilrettelæggelse af praktikken og sammenhæng til undervisningen på professionshøjskolerne udfoldes først senere i kapitel 7.

5.3.1 Kompetencemål

Generelt peger studerende og professionshøjskolerne på, at kompetencemålene kan være styrende og rammesættende for undervisningen, vise sammenhæng og derved virke understøttende for de studerendes læring. Kompetencemålene giver en pejling på, hvad de studerende skal kunne som færdiguddannede pædagoger, jf. bilag 4, s. 35 og bilag 3, s. 10 og 17.

Antal, sammenhæng og bredde

Evalueringsens analyser viser imidlertid også en række overordnede udfordringer med hensyn til det at have kompetence-, videns- og færdighedsmål samt i forhold til målenes antal, deres bredde og dele af indholdet i de nuværende mål.

Analyserne viser, at kompetencemålene risikerer at motivere til overfladisk læring og målopfyldelse frem for dybdelæring. Interview med både studerende og undervisere peger på, at kompetencemålene risikerer at blive brugt instrumentelt i forbindelse med at skulle bestå prøverne. En gruppe studerende peger eksempelvis på, at de alene forholder sig til målene i forbindelse med prøverne. Også professionshøjskolerne peger på disse væsentlige udfordringer.

Målene kan ifølge nogle undervisere også stå i modsætning til de studerendes selvudvikling, dannelse og professionsidentitet, hvis fokus lægges på målopfyldelse frem for dybdelæring, jf. bilag 3, s. 35.

Antallet, detaljeringsgraden og den manglende prioritering af kompetencemålene gør ifølge professionshøjskolerne, at der er tvivl om, hvordan de forskellige mål skal vægtes, og at målene ikke lægger op til progression i uddannelsen, jf. bilag 4, s. 34. De mange mål og emner i uddannelsen betyder ifølge flere af de interviewede undervisere, at der ikke er tilstrækkelig tid til at inddrage aktuelle emner.

Målene forekommer samtidig så brede og ukonkrete, at nogle studerende har svært ved at vide, hvad der forventes af dem. Også eksperterne fra Sverige og Norge, som har gennemgået målene, vurderer, at kompetencemålene – særligt på grundfagligheden – er for brede. Ifølge eksperterne bliver det dermed svært at vurdere, om de studerende har nået målene, jf. bilag 5, s. 14. De interviewede undervisere oplever ligeledes, at kompetencemålene i deres nuværende form er for brede og diffuse, og at abstraktionsniveauerne for målene varierer, ligesom underviserne oplever, at den fagprofessionelle dannelse ikke er tilstrækkeligt prioriteret i målene. Underviserne oplever herudover, at kompetencemålene ikke giver de studerende en bevidsthed om deres pædagogiske faglighed i forhold til at kunne forholde sig til pædagogiske forskningsresultater, jf. bilag 3, s. 35.

Kompetencemålenes indhold

Det konkrete indhold i målene vurderes overordnet set på niveau med tilsvarende uddannelser i Norge og Sverige, ligesom der vurderes at være stor værdi i målene om tværprofessionelt samarbejde, jf. bilag 5, s. 23 og 28. Samtidig er der dog elementer, som der efterspørges mere af, hvilket fremhæves af blandt andet eksperter og undervisere.

De nordiske eksperter vurderer i sammenligning med deres hjemlande, 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. Dette afspejler formentlig en mere akademisk tradition særligt i Sverige, hvor den danske pædagoguddannelse har en mere praksisorienteret karakter. I forlængelse heraf har eksperterne samlet set en mere kritisk vurdering af kompetencemålene for professionsbachelorprojektet, hvor 6 af de 18 norske og svenske eksperter vurderer målene til at være noget under eller klart under niveau, jf. bilag 5, s. 24-25. Igen vurderer eksperterne ikke, at der bliver stillet klare krav til, at de studerende kan demonstrere videnskabeligt håndværk, anvendelse af forskningsmetoder og kritisk refleksion. Eksperterne betragter disse akademiske kompetencer som et vigtigt element i at opøve kompetence til at reflektere over egen og andres praksis.

Eksperter inden for hver af de tre specialiseringsområder har derudover peget på en række områder, der med fordel kan styrkes i kompetencemålene, herunder blandt andet følgende:

- Eksperter inden for dagtilbudspædagogik efterspørger mere med fokus på leg og på ledelse og organisation i målene.
- 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 samt mere kritisk refleksion over egen praksis.

Den fulde liste kan ses i EVAs rapport eller delrapporten for evaluering af pædagoguddannelsen, jf. bilag 1 og 5.

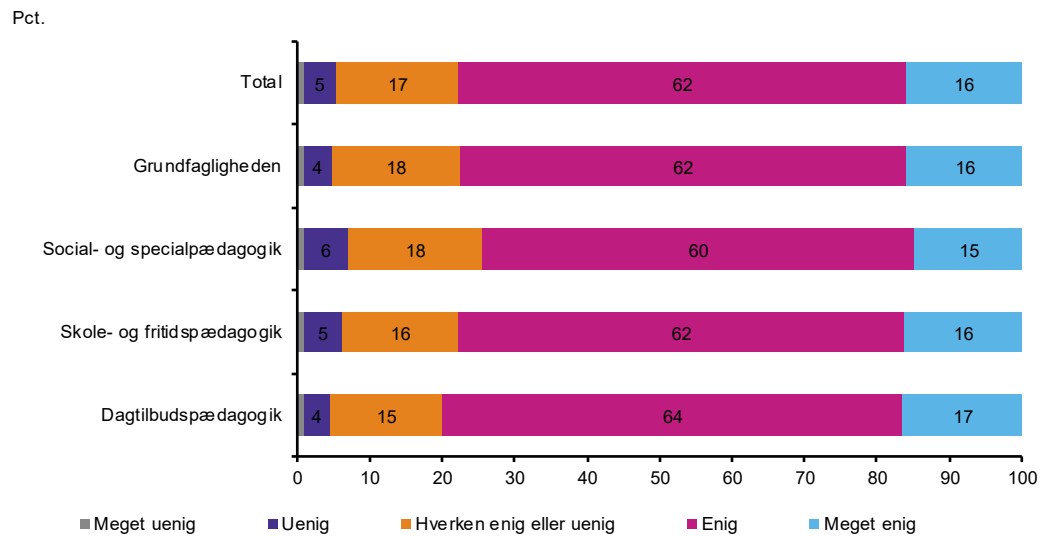
5.3.2 Modulstruktur

Indførelsen af korte moduler med tilknyttede mål har ifølge professionshøjskolernes institutionsredegørelse på *nogle* områder været en fordel, blandt andet idet modulerne gør det muligt at rammesætte det faglige indhold i overskuelige enheder. De hyppige bedømmelser er med til at give de studerende mulighed for løbende feedback, og modulstrukturen har muliggjort udvikling og implementering af nationale moduler, jf. bilag 4, s. 34.

Der fremstår ikke udtalte udfordringer med sammenhængen mellem moduler i de studerendes besvarelser, idet næsten fire ud af fem studerende svarer, at de kan se en klar sammenhæng mellem det, de lærer i uddannelsens forskellige moduler, jf. figur 5.7. Det gælder uanset hvilken institution eller årgang, de læser på, eller om det er et stort eller lille uddannelsesudbud.

Figur 5.7

Studerendes oplevelse af, at de kan se en klar sammenhæng mellem det, de lærer i de forskellige moduler opdelt på specialiseringsretning, procent, 2020.



Anm.: De studerende har angivet, i hvilken grad de er enige i følgende udsagn: "Jeg kan se en klar sammenhæng mellem det, jeg lærer i de forskellige moduler".

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriets survey blandt studerende, indsamlet efteråret 2020.

Det bemærkes i den forbindelse, at længere, sammenhængende faglige forløb i uddannelsens fællesdel har været et fokusområde i professionshøjskolernes arbejde med Handleplan for pædagoguddannelsen, herunder også for at styrke kontinuitet og fordybelse, jf. boks "Handleplan for en styrket pædagoguddannelse".

Handleplan for en styrket pædagoguddannelse

I 2017 blev der nedsat en følgegruppe for pædagoguddannelsen. Formålet var, at Uddannelses- og Forskningsministeriet og professionshøjskolerne sammen kunne identificere og drøfte problemer og løsninger og på den måde understøtte pædagoguddannelsens kvalitet og de studerendes samlede læringsudbytte. I 2018 udarbejdede følgegruppen en handleplan med ni initiativer med henblik på at styrke pædagoguddannelsen fremadrettet. Initiativerne indebar blandt andet at skabe mere kontinuitet og fordybelse på første studieår, at finde en best practice for studiedagene og indførelse af mødepligt til undervisningen på grundforløbet. Initiativerne bliver færdigimplementeret med udgangen af 2021. Det betyder, at selvom flere af initiativerne adresserer nogle af evalueringens resultater, så er det endnu for tidligt at se den fulde effekt af initiativerne.

De ni initiativer i handleplanen:

1. Synliggørelse af fuldtidsstudier
2. Øgede studiekompetencer gennem studiestartsundervisning og tilrettelæggelse af uddannelsen
3. Ny tilrettelæggelse af grundfagligheden
4. Kortlægning af omfanget af aflyste timer og erstatningstimer
5. Tidligere udprøvning
6. Mødepligt til planlagt undervisning på grundfagligheden
7. Mere krævende prøver
8. Skærpelse af bedømmelsesgrundlaget
9. Udvikling af best practice for studiedagene

På andre områder indebærer modulstrukturen dog væsentlige opmærksomhedspunkter. Mange og korte moduler indebærer mange skift, der kan vanskeliggøre dybdelæring, progression og differentiering af undervisningen, og som indebærer stort tidsforbrug på opstart og afslutning af modulerne.

De korte moduler på 10 ECTS-point har ifølge professionshøjskolerne ofte meget fokus på målstyring og målgodkendelse på bekostning af læreprocesser og professionsfaglig dannelse. Det giver risiko for en "teach-to-the-test-effekt" og målrationel tilgang hos de studerende i forhold til deres uddannelsesforløb, jf. bilag 4, s. 34.

Modulernes antal, varighed og fleksibilitet mindsker ifølge professionshøjskolerne også muligheder for progression. Ligeledes er der fundet mange overlap mellem litteraturlisterne, hvor samme tekst kan optræde ved forskellige trin og kompetencemål, jf. bilag 5, s. 38.

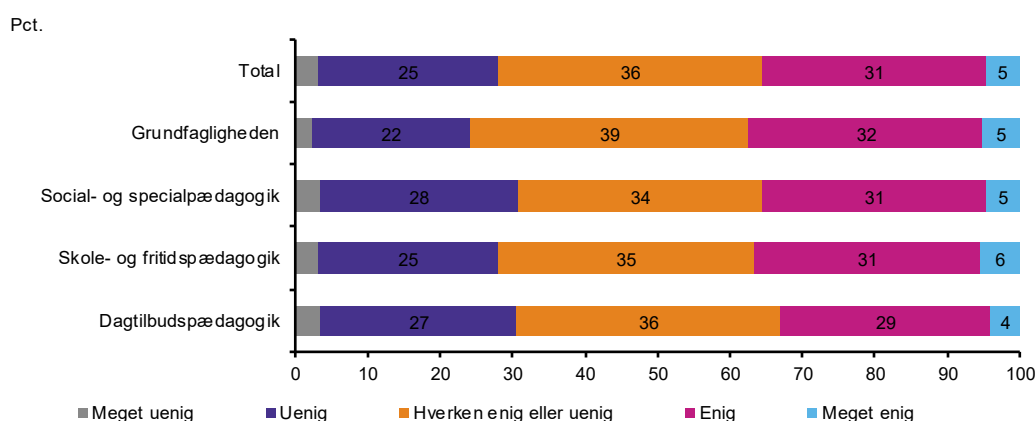
Modulstrukturen- og herunder korte moduler- medfører ligeledes udfordringer for dybdelæring og differentieret undervisning, jf. bilag 3, s. 38 og bilag 4, s. 34. Flere af de interviewede undervisere peger eksempelvis på, at kompetencemålene er for brede og diffuse, hvilket gør det svært at nå omkring de mange mål inden for hvert modul og dermed opnå dybdelæring. En anden gennemgående kritik fra de interviewede undervisere

er, at de ikke når at lære de studerende at kende i løbet af de korte modulforløb. Det gør det for eksempel svært for underviserne at nå at opbygge et fortroligt læringsrum, når et modul varer seks til syv uger.

Underviserne bruger meget tid på indbyrdes koordinering. Nogle af de interviewede undervisere bemærker, at der kan opstå interessante nye perspektiver på og diskussioner af emner i forbindelse med, at de skal koordinere deres undervisning på tværs af modulerne, jf. bilag 3 s. 38. Nogle undervisere peger dog samtidig på, at samarbejdet mellem underviserne er blevet en mere overfladisk drøftelse af den praktiske fordeling af mål på bekostning af faglige og didaktiske diskussioner. Spørgeskemabesvarelser fra de studerende indikerer endvidere, at koordinationen tilsyneladende ikke altid lykkes: Mere end hver tredje studerende er enig eller meget enig i, at undervisningen i modulerne ofte forudsætter viden og færdigheder, som de endnu ikke havde tilegnet sig, jf. figur 5.8.

Figur 5.8

Studerendes oplevelse af, at undervisningen i modulerne ofte forudsætter viden og færdigheder fra andre moduler, som de studerende endnu ikke har tilegnet sig, opdelt på specialiseringsretning, procent, 2020



Anm.: De studerende har angivet i hvilken grad, de er enige i følgende udsagn: "Undervisningen i modulerne forudsætter ofte viden og færdigheder fra andre moduler, som jeg endnu ikke har tilegnet mig (videnhuller i undervisningen)".

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriets survey blandt studerende, indsamlet efteråret 2020.

Selvom formålet med modulstrukturen blandt andet var at understøtte større fleksibilitet, bemærker professionshøjskolerne, at modulstrukturen kan vanskeliggøre samarbejdet med andre professionsbacheloruddannelser i forhold til tværprofessionelt samarbejde. Professionshøjskolerne anbefaler på den baggrund i institutionsredegørelsen, at uddannelsen i stedet tilrettelægges i semesterstruktur, blandt andet for at sikre mulighed for længerevarende og sammenhængende forløb, jf. bilag 4, s. 35.

5.3.3 Sammenhæng mellem grundfaglighed og specialisering

Grundfagligheden skal give en fælles base, som er relevant for, og kan udbygges på alle pædagoguddannelsens tre specialiseringsretninger. Både studerende, dimittender, undervisere og eksperter er blevet spurgt til sammenhængen og indholdet i grundfaglighed og specialiseringer som del af evalueringen.

I de kvalitative interviews fortæller en gruppe pædagogstuderende på specialiseringsniveau, at grundfagligheden giver en nødvendig viden, som alle pædagogstuderende bør have. De studerende fortæller, at grundfagligheden var med til at udfordre forestillinger om de tre specialiseringsretninger, og dermed med til at kvalificere beslutningen om, hvilken specialiseringsretning, man ønskede. En gruppe studerende fortæller, hvordan de på grundfagligheden ikke havde mulighed for at fordybe sig, hvilket de til gengæld oplevede, da de begyndte på deres specialiseringsretning.

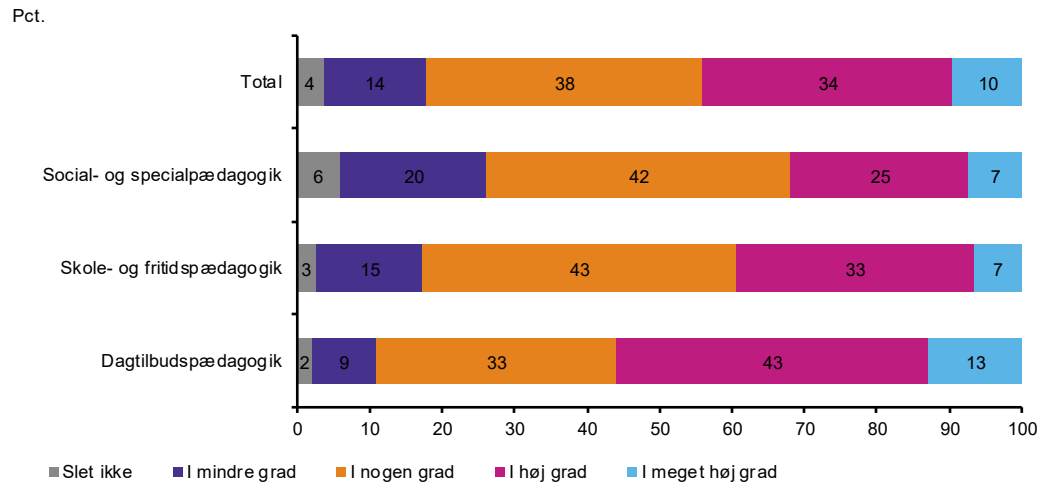
De studerende fortæller, hvordan det at have den samme underviser på både grundfagligheden og specialiseringsretningen understøtter sammenhængen mellem de to dele. En studerende fortæller, at vedkommende havde haft den samme underviser på både grundfaglighed og specialiseringsretningen, hvorved underviseren kunne referere tilbage til det, der blev undervist i på grundfagligheden og dermed skabe sammenhæng og progression mellem de to dele.

Det er imidlertid langt fra alle studerende, som ser en tæt sammenhæng mellem grundfaglighed og specialiseringer. Lidt under hver femte dimittend (18 pct.) oplevede slet ikke eller i mindre grad, at grundfagligheden udgjorde en god basisviden for specialiseringsretningen, jf. figur 5.9.

Der er forskel på tværs af specialiseringsretningerne. Dimittenderne fra social- og specialpædagogik oplever den laveste grad af sammenhæng, mens dimittenderne fra dagtilbudspædagogik oplever den højeste grad af sammenhæng: Således oplever hver fjerde dimittend fra specialiseringsretningen social- og specialpædagogik (26 pct.) og hver sjette dimittend fra skole- og fritidspædagogik (17 pct.) slet ikke eller i mindre grad, at grundfagligheden udgjorde en god basisviden for specialiseringsretningen, mens andelen er lidt lavere på dagtilbudsområdet (11 pct.).

Figur 5.9

Andel dimittender fra pædagoguddannelsen der oplever, at grundfagligheden udgjorde en god basisviden for deres specialiseringsretning, opdelt på specialiseringsretning, procent, 2020



Anm.: Dimittender har angivet, i hvilken grad de er enige i følgende udsagn: "Grundfagligheden udgjorde en god basisviden for specialiseringsretningen".

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriets survey blandt dimittender, indsamlet efter året 2020.

Nogle af de eksperter, der har vurderet litteraturlister fra pædagoguddannelsen, peger på, at der i visse tilfælde er en uklar progression mellem grundfaglighed og specialiseringsretninger, jf. bilag 5, s. 38. En af eksperterne peger på, at social- og specialpædagogik og skole- og fritidspædagogik ikke i samme grad som dagtilbudspædagogik er repræsenteret i litteraturen på grundfagligheden samt på specialiseringsretningerne. Dette blev ligeledes påpeget i evalueringens dialog- og referencegruppe.

En gruppe interviewede studerende beskriver, at de oplevede overgangen mellem de to dele på uddannelsen som brat, og begrundede dette med et fravær af social introduktion, som de havde oplevet på grundfagligheden.

5.4 Undervisningstimer og studieintensitet

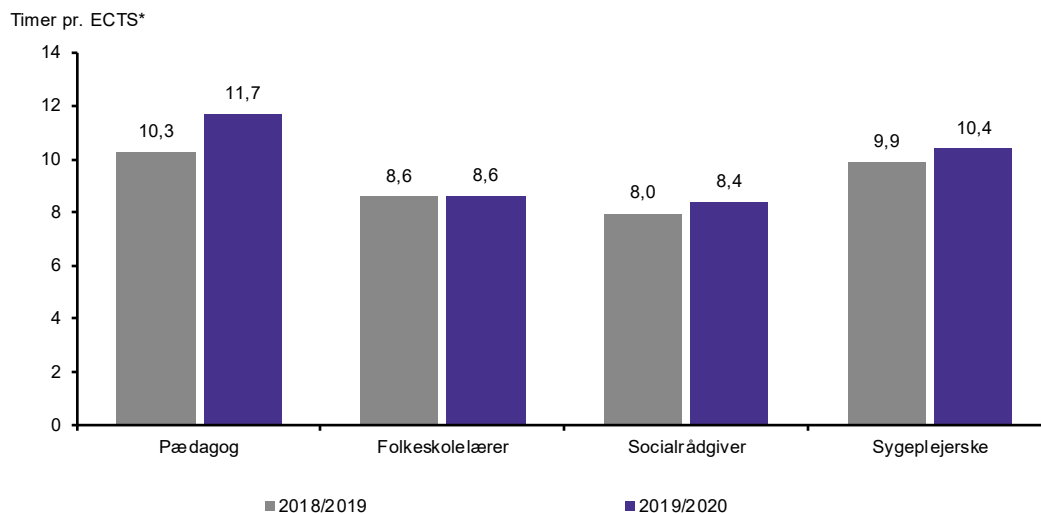
Antallet af undervisningstimer og studieintensitet har været et centralt emne i og omkring pædagoguddannelsen. I afsnittet ses der på timer og studieintensitet ud fra antallet af indberettede planlagte timer pr. ECTS-point, de studerendes selvrapporterede tidsforbrug på uddannelsen samt perspektiver fra de kvalitative interview.

Af professionshøjskolernes indberettede planlagte timer fremgår, at pædagoguddannelsen er den uddannelse, der for studieåret 2019/2020 har planlagt flest undervisnings- og vejledningstimer pr. ECTS-point (11,7), jf. figur 5.10.

Det ses, at der er sket en stigning i forhold til studieåret 2018/2019, hvor pædagoguddannelsen havde planlagt 10,3 timer pr. ECTS-point, og at det derudover er på pædagoguddannelsen, at udviklingen er størst i sammenligning med de andre velfærdsuddannelser. Antallet af planlagte timer varierer på tværs af de enkelte professionshøjskoler.

Figur 5.10

Antal planlagte timer pr. ECTS-point opdelt på de fire store velfærdsuddannelser, studieåret 2018/2019 og 2019/2020



Anm.: Uddannelsesinstitutionerne indberetter antallet af planlagte undervisnings- og vejledningstimer på kursusniveau med udgangspunkt i et typisk studieforløb. Indberetningen sker i henhold til en vejledning udarbejdet af ministeriet i dialog med institutionerne. Indberetningen er godkendt på institutionerne, og valideringen understøttes af en overordnet fejlsøgning i indberetningsprocessen. Erkendte fejl/mangler korrigeres løbende. Kategoriseringen af de forskellige aktiviteter og sammensætningen af et typisk studieforløb indeholder et vist grad af skøn fra uddannelsesinstitutionerne. Kun uddannelsesudbud, der er fuldt indberettet, er omfattet. Antallet af planlagte undervisnings- og vejledningstimer vises i lektioner af 45 minutter.

*Timer pr. ECTS er beregnet som samtlige timer, der er givet på uddannelsen divideret med den del af aktiviteterne, der regnes som undervisning dvs. ekskl. praktik og bacheloropgave.

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriets beregninger på baggrund af institutionernes indberetninger til ministeriet, data er fra 3. juni 2019 (studieåret 2018/2019) og 18. maj 2020 (studieåret 2019/2020).

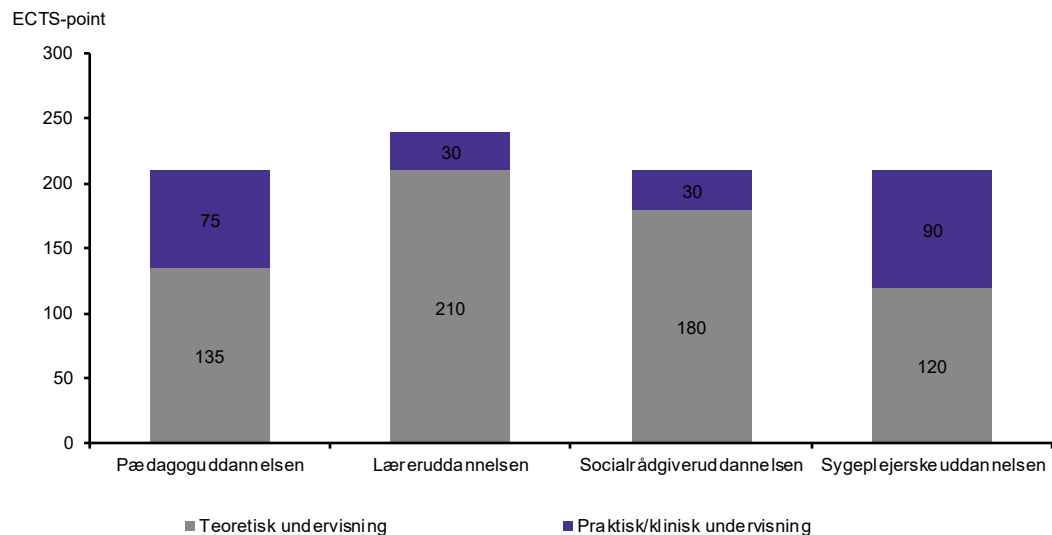
En mulig årsag til stigningen i antallet af planlagte timer kan ifølge professionshøjskolerne være det ekstraordinære tilskud til et kvalitetsløft til pædagoguddannelsen på 127,5 mio. kr.

Opgørelsen over planlagte timer pr. ECTS-point medregner kun timer forbundet med undervisning på professionshøjskolen og ikke timer i forbindelse med praktikken. Derudover varierer det på tværs af de fire store velfærdsuddannelser, hvor stor en del af uddannelsen, der foregår i praktik/klinisk uddannelse, jf. figur 5.11, og der er dermed ikke et 1:1 forhold mellem planlagte timer pr. ECTS-point og de faktiske antal timer på uddannelserne samlet set.

Som led i handleplansarbejdet kortlagde professionshøjskolerne i 2018 aflyste timer og erstatning herfor. Kortlægningen viste, at 2,9 pct. af de skemalagte undervisningsaktiviteter på pædagoguddannelsen blev aflyst i kortlægningsperioden i 2018. Halvdelen af de aflyste undervisningsaktiviteter (52 pct.) blev enten erstattet af anden undervisningsaktivitet (22 pct.) eller andre aktiviteter (30 pct.), eksempelvis opgaver til selvstændigt arbejde. Kortlægningen foregik på alle 23 udbud af pædagoguddannelsen på både forårs- og efterårsmoduler efter en fælles opgørelsesmetode.

Figur 5.11

Fordeling af henholdsvis teoretisk undervisning og praktik/klinisk uddannelse opdelt på de fire store velfærdsuddannelser, ECTS-point, 2021



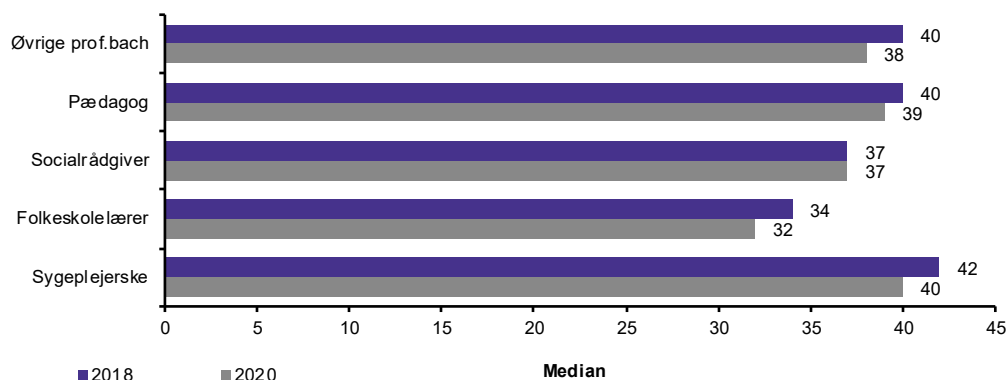
Kilde: Der henvises til uddannelsesbekendtgørelserne, jf. Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog (BEK nr. 354 af 07/04/2017), Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen (BEK nr. 1068 af 08/09/2015), Bekendtgørelse om uddannelse til professionsbachelor som socialrådgiver (BEK nr. 766 af 24/08/2011), Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor i sygepleje (BEK nr. 804 af 17/06/2016).

Pædagogstuderende angiver i 2020 at bruge ca. 39 timer om ugen (medianen) på deres studie, jf. figur 5.12. Det er et højere tidsforbrug end på folkeskolelærer-, socialrådgiver- og de øvrige professionsbacheloruddannelser, men dog lidt lavere end på sygeplejer-skeuddannelsen.

Sammenlignet med 2018 er der sket et fald i de pædagogstuderendes selvangivne tidsforbrug, hvor de i 2018 angav at bruge 40 timer om ugen. Et lignende fald ses hos hovedparten af de andre velfærdsuddannelser samt øvrige professionsbacheloruddannelser i perioden 2018-2020, og der antages at være tale om en generel effekt af, at en stor del af undervisningen har foregået virtuelt som følge af covid-19.

Figur 5.12

Samlet tidsforbrug på undervisning, forberedelse og praktik (selvangivet) opdelt på de fire store velfærdsuddannelser og øvrig professionsbacheloruddannelser, median, 2018 og 2020.



Anm.: De studerende har besvaret spørgsmålet: "Hvor mange timer bruger du på undervisning, selvstudium og praktik på en typisk uge i dette semester?". Tidsforbrug er opgjort ved medianen.

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriets survey blandt studerende, indsamlet efteråret 2018 og efteråret 2020.

Data om de studerendes tidsforbrug er indsamlet i perioden oktober- december 2020, hvor flere uddannelser var omfattet af restriktioner som følge af covid-19. Der er derudover tale om de studerendes *selvrapporterede* tidsforbrug. I sammenhæng hermed har det inden for dialog- og referencegruppen for evalueringen været påpeget, at der har været meget fokus på studieintensitet på pædagoguddannelsen, hvilket kan have påvirket de studerendes besvarelser af spørgeskemaundersøgelsen med hensyn til egen vurdering af tidsforbrug.

I forlængelse af ovenstående findes også nuancer og variationer i de kvalitative interviews med studerende i forhold til antallet af timer og studieintensitet.

Blandt de 18 udvalgte studerende, som er blevet interviewet til evalueringen, peger flere på, at de oplever meget selvstudie. Selvom selvstudie på den ene side giver mulighed for at fordybe sig, indebærer det ifølge disse studerende omvendt også en risiko for, at de studerende lader være med at fordybe sig, hvilket stiller krav til de studerendes selvstændighed og disciplin. En gruppe af de interviewede studerende fortæller derudover, at de eksempelvis har ca. 11-15 undervisningstimer om ugen, eller har undervisning to-tre dage om ugen.

Af professionshøjskolernes institutionsredegørelse fremgår en række eksempler på, hvordan professionshøjskolerne har arbejdet med at styrke studieintensiteten. Det er eksempelvis synliggørelse af fuldtidsstudier gennem ugeplaner, mødepligt til planlagt undervisning i grundfagligheden og en systematisk kortlægning af omfanget af aflyste timer og erstatningstimer. Af institutionsredegørelsen fremgår endvidere, at alle udbud af pædagoguddannelsen har en fast praksis for, hvordan der arbejdes med at understøtte de studerendes studierutiner, studieteknik, aktive deltagelse og studieintensitet.

5.5 Feedback

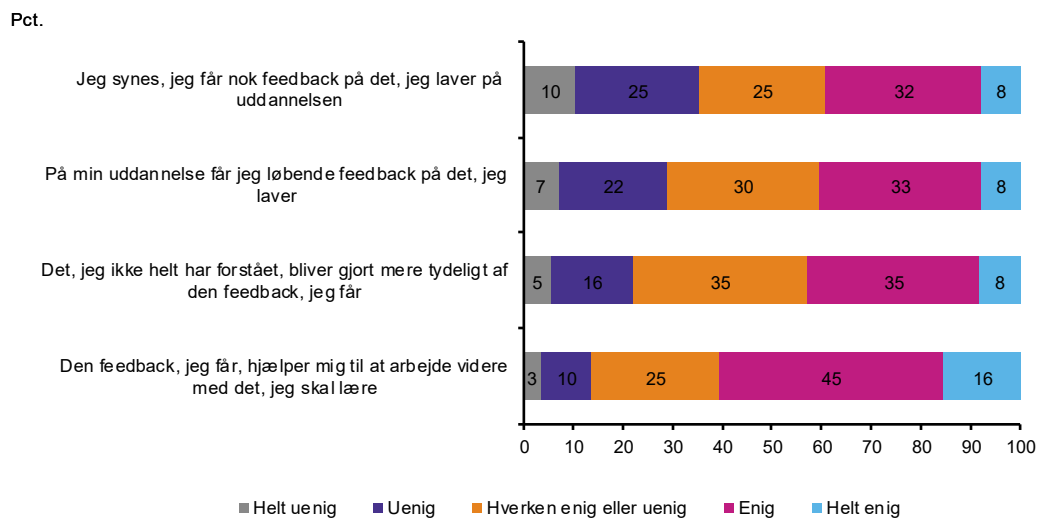
I dette afsnit ses der på oplevelsen af feedback på uddannelsen. Fra studenterperspektivet dækker det blandt andet over mængden af feedback, om der modtages løbende feedback, og om den hjælper de studerende videre med det, de skal lære. Fra undervisersiden inddrages blandt andet perspektiver på rammerne for at give feedback. Endelig inddrages professionshøjskolernes institutionsredegørelse vedrørende initiativer til styrket feedback på uddannelsen.

35 pct. af de pædagogstuderende er helt uenige eller uenige i, at de får nok feedback på det, de laver på uddannelsen, ligesom 29 pct. af de pædagogstuderende er helt uenige eller uenige i, at de får løbende feedback på det, de laver, jf. figur 5.13.

I forhold til anvendeligheden af feedbacken er 43 pct. af de pædagogstuderende helt enige eller enige i, at det, de ikke helt har forstået, bliver gjort mere tydeligt af den feedback, de får. Det samme gør sig gældende i forhold til, om den feedback, de får, hjælper dem videre med det, de skal lære. Her er 61 pct. enige eller helt enige.

Figur 5.13

Pædagogstuderendes oplevelse af feedback, procent, 2020.



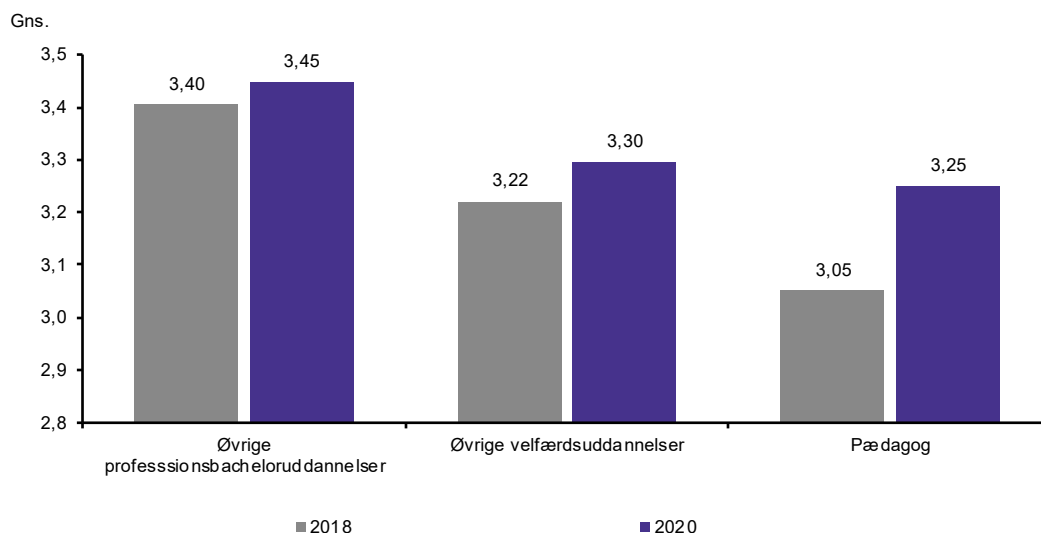
Anm.: De studerende har angivet, i hvilken grad de er enige i en række udsagn om feedback. Udsagnene fremgår af figuren.

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriets survey blandt studerende, indsamlet efteråret 2020.

Figur 5.14 viser et gennemsnit af besvarelserne for de fire ovenstående spørgsmål, og viser udviklingen fra 2018 til 2020. Det ses, at der er en stigning i de pædagogstuderendes vurdering af feedback i perioden, og at stigningen er højere end for de andre professionsbacheloruddannelser, herunder de øvrige velfærdsuddannelser. Trods denne stigning ses det dog samtidig, at niveauet af de studerendes oplevelse af feedback på pædagoguddannelsen fortsat ligger lavere end på de øvrige professionsbacheloruddannelser og på de andre velfærdsuddannelser.

Figur 5.14

Udvikling i studerendes oplevelse af feedback på deres uddannelse opdelt på pædagoguddannelsen, øvrige velfærdsuddannelser og øvrige professionsbacheloruddannelser, gennemsnit, 2018 og 2020



Anm.: Der er beregnet en indikator på baggrund af fire spørgsmål om de studerendes oplevelse af feedback på uddannelsen. De studerende har svaret på en skala fra 1-5 hvor enig de er i række spørgsmål om feedback, hvor af 1 er meget uenig og 5 er meget enig. Gennemsnittet for indikatoren konstruktiv feedback er præsenteret i figuren. Gennemsnittet er beregnet på baggrund af de fire spørgsmål om feedback, der fremgår af figur. 5.13

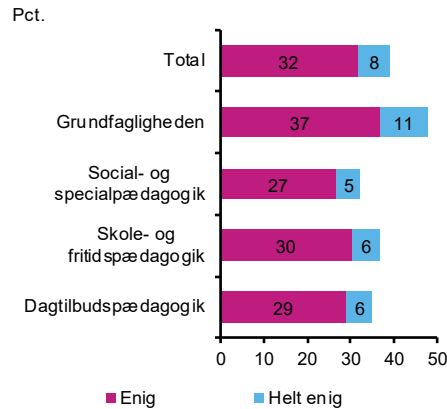
Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriets survey blandt studerende, indsamlet efteråret 2020.

I de senere år har der været betydelig opmærksomhed på omfanget af feedback på pædagoguddannelsen, herunder i forbindelse i arbejdet med udmøntningen af de ekstra midler, som tilfaldt uddannelsen i 2019. Af professionshøjskolernes institutionsredegørelser fremgår det således blandt andet, at det ekstraordinære tilskud til pædagoguddannelsen har givet mulighed for at øge antallet af timer svarende til en uges mere undervisning, vejledning og feedback i tilskudsperioden.

Ses der på feedback fordelt på specialiseringsretninger vurderer lidt flere studerende på grundfagligheden, at de får nok og løbende feedback, end de studerende, der er på specialiseringsretningerne, jf. figur 5.15 og figur 5.16.

Figur 5.15

Pædagogstuderendes oplevelse af, at de får nok feedback opdelt på specialiseringsretning, procent, 2020

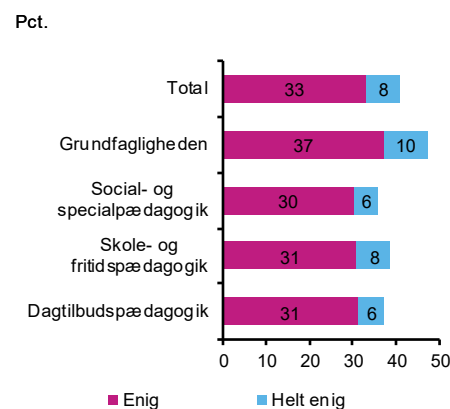


Anm.: De studerende har angivet, i hvilken grad de er enige i følgende udsagn: "Jeg synes, jeg får nok feedback på det, jeg laver på uddannelsen (for eksempel individuel eller fælles feedback fra undervisere, medstuderende eller vejledere)". Kun andel studerende, der er enige eller helt enige fremgår af figuren.

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriets survey blandt studerende, indsamlet efteråret 2020.

Figur 5.16

Pædagogstuderendes oplevelse af, at de får løbende feedback opdelt på specialiseringsretning, procent, 2020



Anm.: De studerende har angivet, i hvilken grad de er enige i følgende udsagn: "På min uddannelse får jeg løbende feedback på det, jeg laver". Kun andel studerende, der er enige eller helt enige fremgår af figuren

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriets survey blandt studerende, indsamlet efteråret 2020.

Resultaterne fra spørgeskemaundersøgelserne understøttes generelt i de kvalitative interview med udvalgte studerende, som ligeledes efterspørger mere feedback. De interviewede studerende efterspørger blandt andet mere "formativ" feedback med henblik på at få at vide, hvor de kan udvikle og forbedre sig fagligt. Endelig nævner de, at mangelfuld feedback kan virke demotiverende for de studerende, der derved kan opleve at blive ligeglade med deres studieprodukter.

De interviewede undervisere bemærker, at den store mængde gruppearbejde på uddannelsen kan udfordre mulighederne for at give individuel feedback, og at der er utilstrækkelig tid til at give mere individuel feedback. Underviserne peger derudover på, at det bør synliggøres, hvilke forskellige former for feedback, der gives – for eksempel peer-feedback eller feed forward. Det har blandt andet været rejst som et perspektiv i dialog- og referencegruppen, at det qua de studerendes forskellige uddannelsesmæssige baggrunde kan variere, hvad de studerende forstår ved feedback. Det har ligeledes været rejst, at feedback er særlig vigtig grundet spredningen i de studerendes baggrunde og forudsætninger.

De interviewede studerende har imidlertid ikke umiddelbart gode erfaringer med peer-to-peer feedback, og en gruppe studerende beskriver, at feedback ikke opleves som brugbar, hvis den kommer fra andre studerende, som er usikre på det faglige, ligesom kvaliteten af denne type feedback er forringet, hvis engagementet er lavt.

5.6 Eksamen og prøveformer

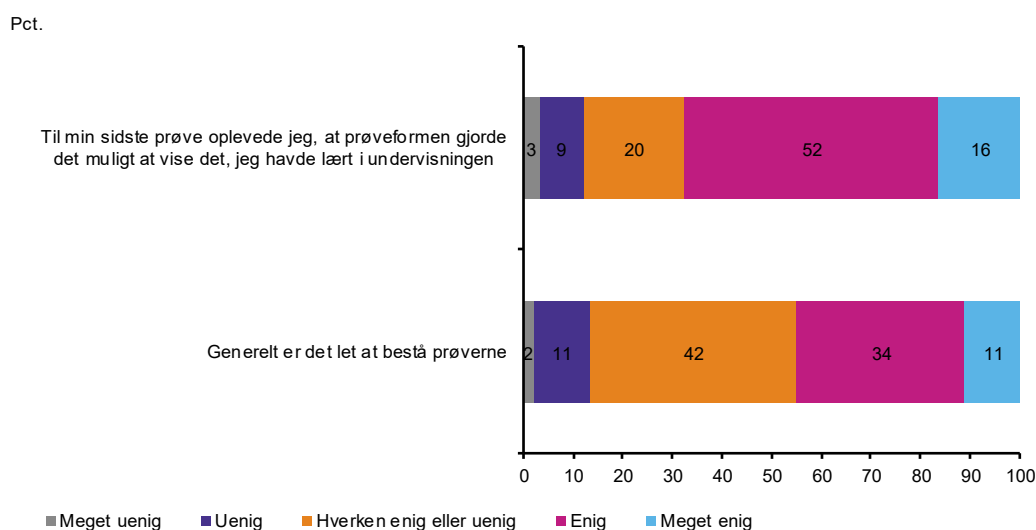
Eksamen og prøver skal give de studerende mulighed for at demonstrere det, de har lært på uddannelsen. I afsnittet ses der både på prøveformernes tilrettelæggelse samt hvor let eller vanskeligt, de studerende oplever, det er at bestå prøverne. Begge aspekter har betydning for, om prøverne fungerer tilfredsstillende.

Det kan aflæses af figur 5.17, at omkring to tredjedele (68 pct.) af de pædagogstuderende er enige eller meget enige i, at prøveformerne gør det muligt at vise det, de har lært i undervisningen, mens mere end hver tiende er uenig eller meget uenig i udsagnet.

Det ses også, at knap halvdelen (45 pct.) af de pædagogstuderende er enige eller meget enige i, at det generelt er let at bestå prøverne. I besvarelsen er de studerende blevet bedt om at se bort fra praktikprøverne. Yderligere perspektiver på praktikprøverne behandles i kapitel 7.

Figur 5.17

Pædagogstuderendes oplevelse af prøveformerne på uddannelsen, procent, 2020



Anm.: De studerende har angivet, i hvilken grad de er enige i to udsagn om prøveformerne. Udsagnene fremgår af figuren. I spørgeskemaet er de studerende blevet bedt om at se bort fra praktikprøverne i de to spørgsmål.

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriets survey blandt studerende, indsamlet efteråret 2020.

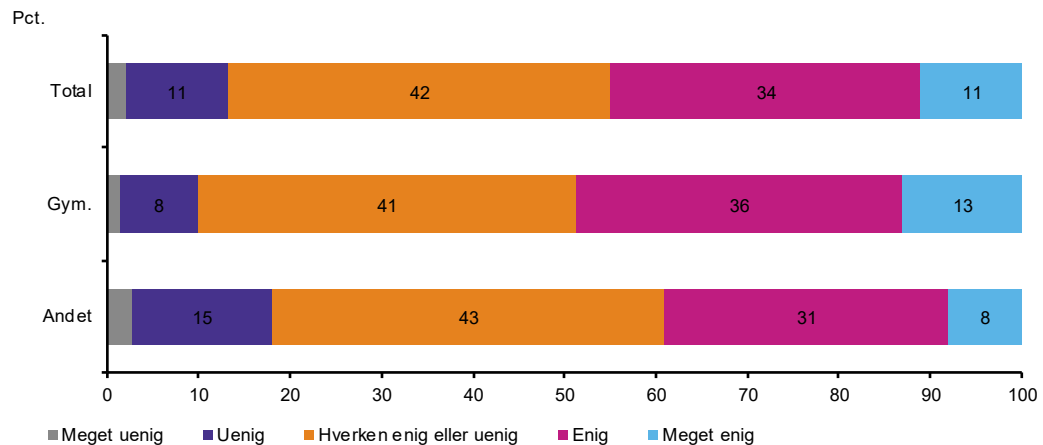
Det har været påpeget som et perspektiv i dialog- og referencegruppen, at der er mange, der har en oplevelse af, at det er for let at bestå prøverne, og at det kan give anledning til at overveje, om der er nogen, der ikke udfordres tilstrækkeligt. Det har ligeledes været påpeget, at det kan variere, hvad den studerende opfatter som let.

De studerendes adgangsgivende grundlag for pædagoguddannelsen har betydning for, i hvor høj grad prøverne generelt opfattes som lette at bestå. I figur 5.18 er spørgsmålet

opdelt på de studerendes adgangsgrundlag, hvor det ses, at ca. 49 pct. af de pædagogstuderende med en gymnasial adgangseksamen er meget enige eller enige i, at det generelt er let at bestå prøverne, mens andelen for pædagogstuderende med et andet adgangsgrundlag er på ca. 39 pct.

Figur 5.18

Pædagogstuderendes vurdering af, om det generelt er let at bestå prøverne opdelt på deres adgangsgrundlag, procent, 2020



Anm.: De studerende har angivet, i hvilken grad de er enige i følgende udsagn: "Generelt er det let at bestå prøverne (her skal du se bort fra praktikprøverne)". Andet adgangsgrundlag dækker over Hf-enkeltfag, erhvervsuddannelser og gymnasiale adgangsgrundlag fra før 2004 mv.

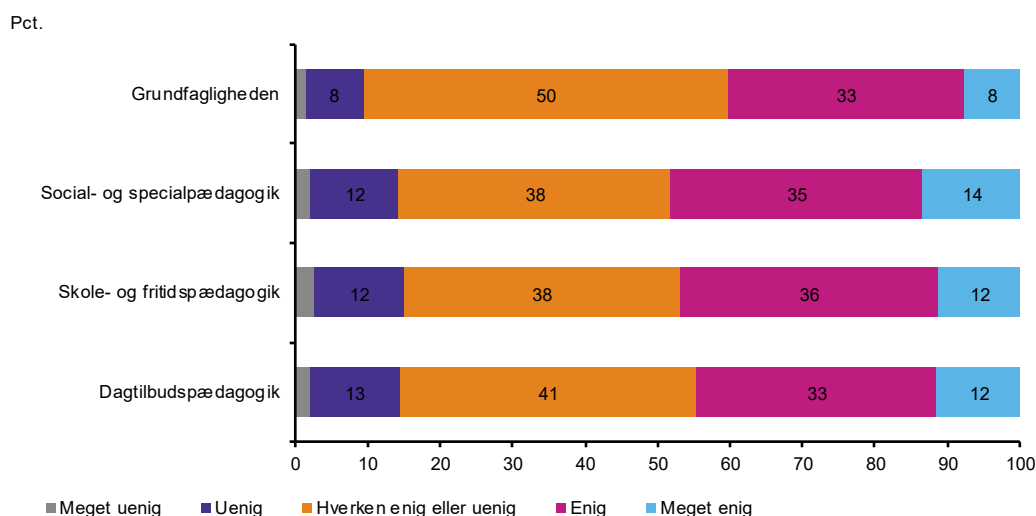
Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriets survey blandt studerende, indsamlet efteråret 2020.

Besvarelsene siger ikke noget om, hvilke karakterer, de studerende har opnået. Det bemærkes i sammenhæng hermed, at de studerendes adgangsgrundlag har betydning for, hvilke karakterer de opnår på pædagoguddannelsen: Studerende, der *hverken* har en gymnasial uddannelse eller en erhvervsuddannelse bag sig, opnår lavere karaktergennemsnit end studerende med enten et erhvervsfagligt eller gymnasialt adgangsgrundlag. Derudover opnår en større andel studerende med gymnasialt adgangsgrundlag en karakter over 8, end det er tilfældet for studerende med erhvervsfagligt eller øvrigt adgangsgrundlag, jf. bilag 1, s. 46.

I figur 5.19 er spørgsmålet om, hvorvidt de studerende vurderer, at det generelt er let at bestå prøverne, opdelt på grundfaglighed og specialiseringsretninger. Der er ikke store forskelle mellem specialiseringsretningerne.

Figur 5.19

Pædagogstuderendes vurdering af om det generelt er let at bestå prøverne, opdelt på specialiseringsretning, procent, 2020



Anm.: De studerende har angivet, i hvilken grad de er enige i følgende udsagn: "Generelt er det let at bestå prøverne (her skal du se bort fra praktikprøverne)".

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriets survey blandt studerende, indsamlet efteråret 2020.

I de kvalitative interview med underviserne drøftes kompetencemålenes betydning for eksamen. Her vurderer en gruppe undervisere, at det er positivt, at kompetencemålene giver en ramme for eksamen og forventningerne til de studerende. På den anden side peger en anden gruppe af undervisere dog på, at kompetencemålenes bredde er en udfordring til prøver, hvor de studerende prøves i kompetencemålene.

Underviserne oplever, at det er en vanskelig opgave for de studerende at demonstrere en kompetence til en mundtlig eksamen, herunder at den begrænsede tid og plads, som de studerende har til prøven, kan begrænse muligheden for at demonstrere kompetencerne. Underviserne kan opleve, at censor fokuserer på noget andet i kompetencemålene og dermed har andre forventninger til, hvornår de er opfyldt, end det, som underviserne har lagt til grund for undervisningen. Der henvises i øvrigt til afsnit om perspektiver på kompetencemål og modulstruktur i rapporten, jf. afsnit 5.3.

Endvidere bemærkes det blandt de interviewede undervisere, at der er for mange forskellige prøveformer på uddannelsen.

Af den seneste rapport fra censorformandskabet for pædagoguddannelsen⁹ fremgår, at censorerne i overvejende grad vurderer, at prøvegrundlaget og prøveformerne giver de studerende gode muligheder for at demonstrere professionsrelevante kompetencer. Herudover er det overvejende censorernes vurdering, at prøvegrundlaget, prøveformen og prøveafholdelsen giver gode betingelser for, at de studerende dels kan demonstrere kompetencemålet, samt for at bedømme opfyldelse af kompetencemålet i henhold til bekendtgørelsen.

⁹ Beretning fra Censorformandsskabet for pædagoguddannelsen, 2020

Professionshøjskolerne har igangsat flere initiativer med henblik på at styrke prøveformerne. Af professionshøjskolernes institutionsredegørelser gives en række eksempler på initiativer vedrørende kvalitetsudviklingen af prøverne, herunder i forhold til at understøtte en ambitiøs læringskultur og udprøvning af de studerendes pædagogfaglige kompetencer under den teoretiske undervisning samt i forhold til praktikprøver. Initiativerne vedrører eksempelvis skærpelse af bedømmelsesgrundlaget, mere krævende prøver, sektorfælles kvalitetssikring af prøverne og en tættere dialog mellem pædagoguddannelsens ledernetværk og censorformandskabet for pædagoguddannelsen.

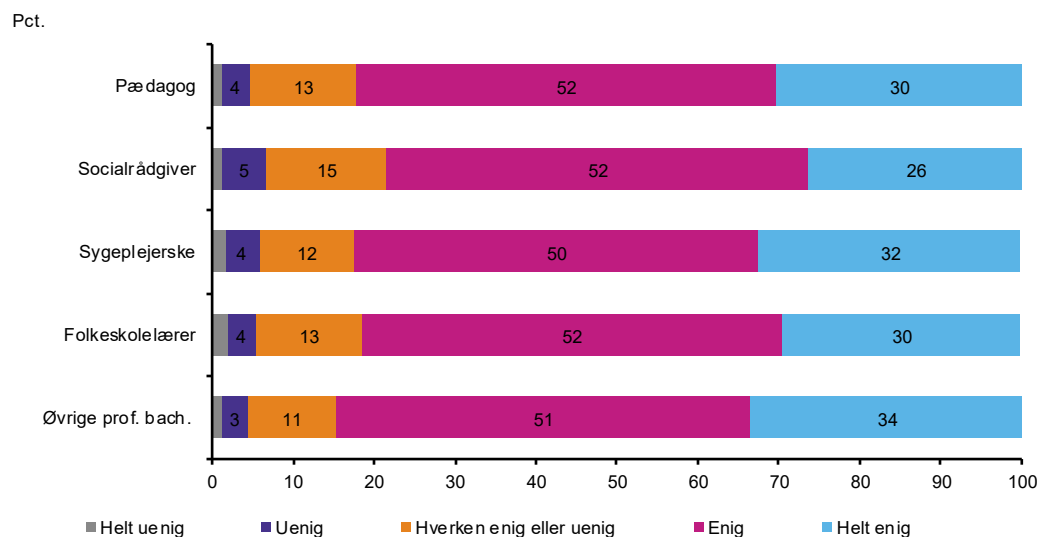
5.7 Studiemiljø og trivsel

I det følgende afsnit ses der på de studerendes oplevelse af studiemiljøet, medstuderende og trivsel på uddannelsen, opgjort på køn og specialiseringsretning.

Det ses af figur 5.20, at 82 pct. af de pædagogstuderende er enige eller helt enige i, at de kan få hjælp og støtte fra deres medstuderende, når de har brug for det. Andelen er omtrent på niveau med de øvrige store velfærdsuddannelser og øvrige professionsbacheloruddannelser. Oplevelsen understøttes af de kvalitative interview med studerende, hvor de studerende fremhæver, at der er en god tone og gensidig hjælpsomhed.

Figur 5.20

Studerendes oplevelse af, at de kan få hjælp og støtte fra deres medstuderende, opdelt på de fire store velfærdsuddannelser og øvrige professionsbacheloruddannelser, procent, 2020



Anm.: De studerende har angivet, i hvilken grad de er enige i følgende udsagn: "Jeg kan få hjælp og støtte fra mine medstuderende, når jeg har brug for det".

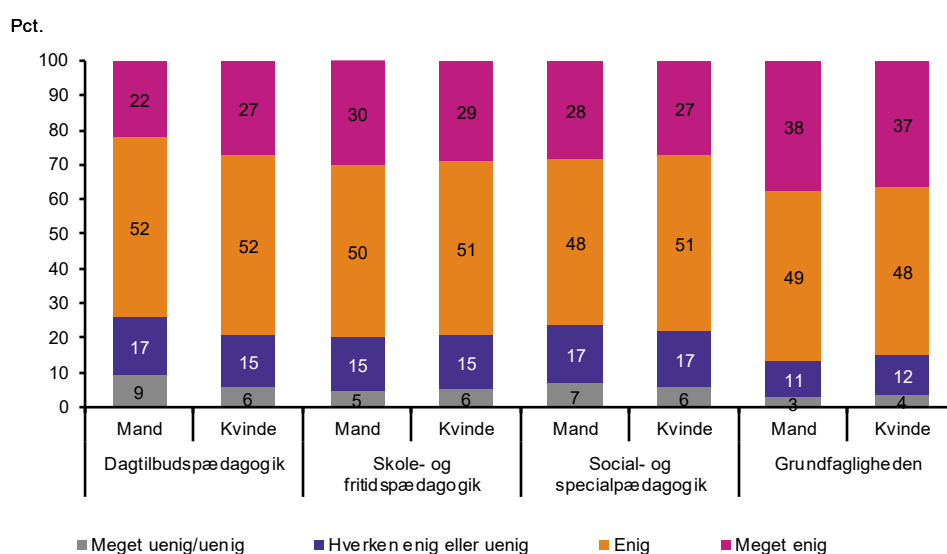
Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriets survey blandt studerende, indsamlet efteråret 2020.

Pædagoguddannelsen er karakteriseret ved at have en høj andel af kvindelige studerende, som vist i kapitel 4. I de følgende figurer er besvarelserne opdelt på køn for at undersøge, om de mandlige pædagogstuderende trives i mindre grad end de kvindelige pædagogstuderende.

De studerende føler sig generelt rigtig godt tilpas på pædagoguddannelsen. Der er ikke væsentlige forskelle mellem kønnene, idet kun lidt flere mandlige studerende er meget uenige eller uenige i at de generelt føler sig godt tilpas på uddannelsen. Særligt tidligt på uddannelsen – på grundfagligheden – føler mange af de studerende sig generelt godt tilpas. Her er 87 pct. af de mandlige studerende og 85 pct. af de kvindelige studerende meget enige eller enige i udsagnet. Blandt specialiseringsretningerne er niveauet også højt, og generelt er der ikke væsentlige forskelle mellem kønnene, jf. figur 5.21.

Figur 5.21

Pædagogstuderendes vurdering af generelt at føle sig rigtig godt tilpas på uddannelsen, opdelt på køn og specialiseringsretning, procent, 2020



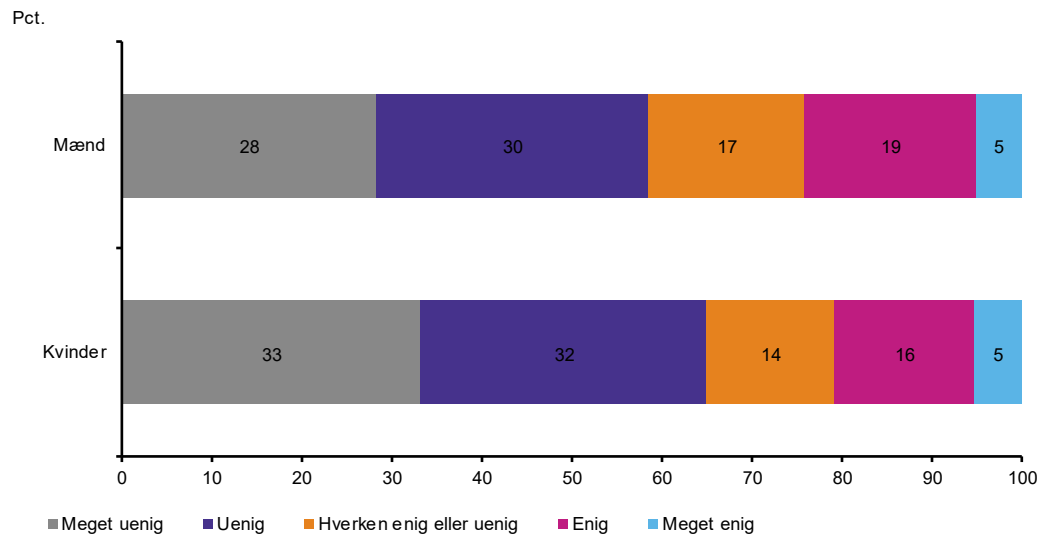
Anm.: De studerende har angivet, i hvilken grad de er enige i følgende udsagn: "Jeg føler mig generelt rigtig godt tilpas på min uddannelse?". Nogle svarkategorier er sammenlagt af hensyn til anonymisering.

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriets survey blandt studerende, indsamlet efteråret 2020.

Knap en fjerdedel af de mandlige pædagogstuderende (24 pct.) og hver femte af de kvindelige pædagogstuderende (21 pct.) er enige eller helt enige i, at de kan komme i tvivl om, hvorvidt de hører til på uddannelsen, jf. figur 5.22.

Figur 5.22

Pædagogstuderendes vurdering af, at de kan komme i tvivl om, hvorvidt de hører til på deres uddannelse opdelt på køn, procent, 2020



Anm.: De studerende har angivet, i hvilken grad de er enige i følgende udsagn: "Jeg kan komme i tvivl om, hvorvidt jeg hører til på min uddannelse".

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriets survey blandt studerende, indsamlet efteråret 2020.

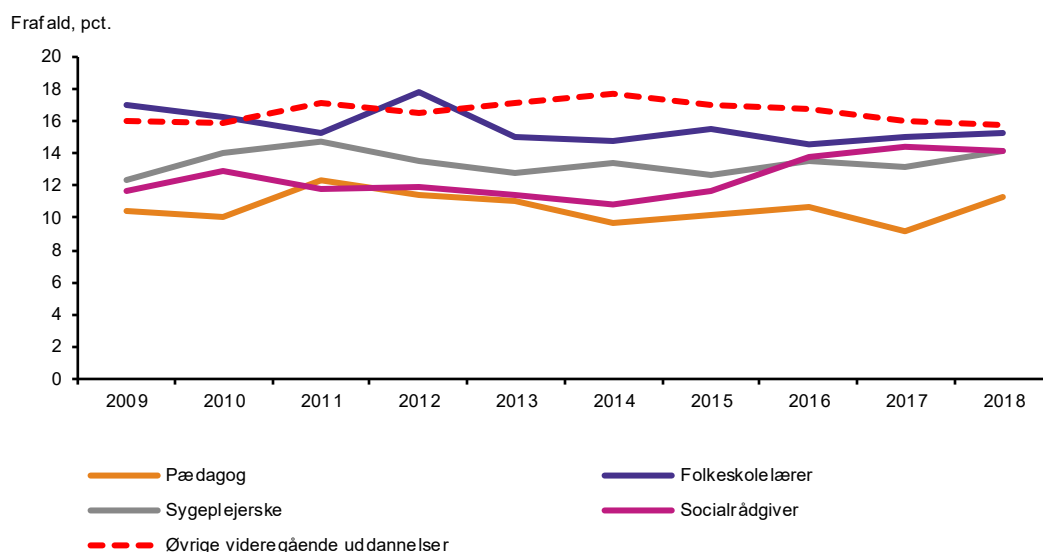
Mandlige pædagogstuderende falder i højere grad fra pædagoguddannelsen end kvindelige pædagogstuderende. Det er dog en generel tendens for alle professionsbacheloruddannelser, og ikke specifikt for pædagoguddannelsen.

5.7.1 Frafald

Frafaldet på pædagoguddannelsen har traditionelt været forholdsvis lavt sammenlignet med både andre velfærdsuddannelser og andre videregående uddannelser i det hele taget. Frafaldet blandt pædagogstuderende målt i 2019 var eksempelvis på 11,7 pct. efter første studieår, jf. figur 5.23.

Figur 5.23

Frafald efter første år på de fire største velfærdsuddannelser samt øvrige videregående uddannelser, procent, 2009-2018



Anm.: Frafaldne er personer, der afbryder uddannelsen, og omfatter således ikke personer, som skifter til den samme uddannelse på en anden institution. Øvrige videregående uddannelser dækker over erhvervsakademiuddannelser, øvrige professionsbacheloruddannelser og akademiske bacheloruddannelser.

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriet på baggrund af data fra Danmarks Statistik.

Frafaldet efter første år er samlet set lidt højere for studerende, der påbegyndte uddannelsen i årene inden reformen i 2014 end efter, selvom frafaldet for 2018-årgangen igen har været relativt højt. I figuren er ikke inddraget frafaldsdata fra 2020 ud fra et forsigtighedsprincip, idet tallene kan være påvirket af covid-19-situationen.

Tabel 5.1

Kumuleret frafald 1 til 6 år efter start på pædagoguddannelsen, procent, 2009-2018

Tilgået år	Antal år siden tilgang					
	1	2	3	4	5	6
2009	10,4	15,7	18,7	19,7	20,4	20,9
2010	10,1	15,4	18,0	18,9	19,7	19,9
2011	12,3	18,5	21,0	22,6	23,3	23,5
2012	11,4	16,6	18,8	20,3	20,9	21,3
2013	11,0	16,8	19,4	21,0	21,9	22,3
2014	9,6	15,8	18,8	20,9	21,7	
2015	10,3	17,1	20,7	22,6		
2016	10,8	18,7	22,9			
2017	9,4	18,5				
2018	11,7					

Anm.: Den kumulerede frafaldsprocent er beregnet ved at tage antallet, der er frafaldet på studiet efter 1, 2, 3, 4, 5 og 6 studieår ud af andelen der er startet på uddannelsen i et bestemt år. Ses der for eksempel på tilgangsåret 2012, vil 11,4 pct. af de studerende være faldet fra efter deres første studieår, mens 20,3 pct. er faldet fra efter deres 4. studieår. Der er kun oplysninger frem til 2019, hvorfor der ikke kan beregnes frafaldsprocenter efter 1. studieår blandt studerende, der starter på pædagoguddannelsen efter 2018.

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriet på baggrund af data fra Danmarks Statistik.

Det regionale kommunekontaktråd i Region Midtjylland (KKR Midtjylland) har i 2018 udarbejdet en analyse af frafaldet fordelt på de tre specialiseringer for de tre årgange 2014/2015, 2015/2016 og 2016/2017⁹. Analysen viser, at der ikke er signifikante forskelle i frafaldet på de tre specialiseringer på pædagoguddannelsen. Analysen viser endvidere, at over halvdelen af frafaldet sker på første studieår inden specialiseringstil-
deling.

⁹ Notat om frafald på pædagoguddannelsens specialiseringer, KKR Midtjylland, 2018.

6. Videngrundlag

Videngrundlaget på uddannelsen skal understøtte, at de pædagogstuderende får relevant og aktuel viden, kompetencer og færdigheder på et niveau, så de kan løfte de opgaver og udvikle den praksis, de møder efter uddannelsen. I kapitlet skitseres centrale pointer fra vurderinger fra norske, svenske og danske eksperter af litteraturlister og professionsbachelorprojekter. Derudover indgår perspektiver på inddragelsen af praksis i undervisningen, studerendes og underviseres perspektiver på litteraturen og eksempler fra professionshøjskolernes initiativer til at styrke forskellige videntyper. Eksperternes vurdering af kompetencemål samt underviserens uddannelsesbaggrund og erhvervs erfaring er belyst tidligere i rapporten.

Videngrundlaget for pædagoguddannelsen er erhvervs- og professionsbaseret samt udviklingsbaseret. Det indebærer, at studerende overordnet præsenteres for tre videntyper: Praksisviden, udviklingsviden fra forsøgs- og udviklingsarbejde samt praksisrelevant forskningsviden af betydning for uddannelsens pædagogfaglige indhold og beskæftigelsesområde. De tre videntyper trækker på både den erfarings- og praksisbaserede viden og viden om resultater fra for eksempel forsøgs- og udviklingsprojekter og praksisnær forskning.

Omfanget af praksisviden og professionsbasering i videngrundlaget vurderes overordnet positivt. Litteraturen på pædagoguddannelsen er aktuel, bredt dækkende og inddrager viden fra centrale tendenser i pædagogisk praksis, og de studerendes professionsbachelorprojekter tager i høj grad udgangspunkt i en professionsrelevant problemstilling. Ligeledes vurderer de studerende, at underviserne er gode til at inddrage viden fra praksis i undervisningen. Litteraturen på uddannelsen inddrager i mindre grad viden fra det pædagogiske forskningsfelt og fra forsøgs- og udviklingsarbejde end i Sverige og Norge, hvor de tilsvarende uddannelser generelt er tilrettelagt med et større akademisk fokus end i Danmark.

Niveauet i litteraturen opleves som ujævnt af både eksperterne i forhold til litteraturlisterne og af de interviewede studerende, der vurderer, at karakteren af litteraturen er meget underviserafhængig. Det er en vanskelig opgave for underviserne at balancere niveauet i forhold til den brede studentergruppe, og der kan være et potentiale i at styrke koordineringen af litteraturen for at mindske risikoen for overlap og understøtte progression.

Eksperterne vurderer derudover, at der i mindre grad inddrages primærlitteratur og international litteratur i de danske professionsbachelorprojekter i sammenligning med Norge og Sverige, hvor pædagoguddannelsen har et mere akademisk fokus. Derudover peges der på udfordringer i forhold til formidling og skriftlighed i professionsbachelorprojekterne samt i forhold til at kunne diskutere resultaterne med kritiske og etiske refleksioner.

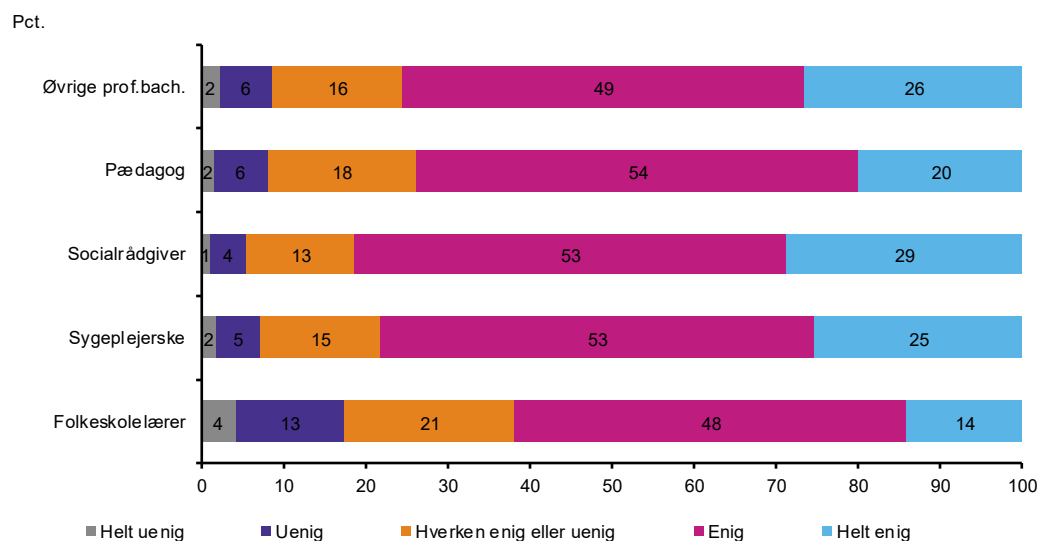
6.1 Tre videntyper i videngrundlaget

Videngrundlaget for pædagoguddannelsen bygger på viden fra praksis, forsøgs- og udviklingsarbejde samt praksisrelevant forskning af betydning for pædagoguddannelsens faglige indhold og beskæftigelsesområde. Praksis- og professionsbaseret udgør en central del af den danske pædagoguddannelse, hvilket afspejles i analysens resultater. Viden om centrale tendenser i pædagogisk praksis indgår i høj grad i litteraturen, og indgår i meget høj eller høj grad i en væsentlig andel af de udvalgte professionsbachelorprojekter (40 pct.). Størstedelen af professionsbachelorprojekterne tager derudover udgangspunkt i en professionsrelevant problemstilling inden for den studerendes specialiseringsretning (87 pct.), jf. bilag 5, s. 63.

Det er generelt de studerendes oplevelse, at underviserne er gode til at inddrage praksis i undervisningen. Størstedelen af de pædagogstuderende (74 pct.) er således enige eller meget enige i, at der inddrages viden fra praksis i et relevant omfang i undervisningen. 8 pct. er uenige eller meget uenige, hvilket er omtrent på niveau med øvrige professionsbacheloruddannelser undtagen læreruddannelsen, hvor lidt flere er uenige, jf. figur 6.1.

Figur 6.1

Studerendes oplevelse af, at der i undervisningen inddrages viden fra praksis i relevant omfang, opdelt på de fire store velfærdsuddannelser og øvrige professionsbacheloruddannelser, procent, 2020



Anm.: De studerende har angivet, i hvilken grad de er enige i følgende udsagn: "I undervisningen inddrages viden fra praksis i relevant omfang (for eksempel fra gæsteforelæsere, cases, projektføreløb eller eksempler fra praksis)".

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriets survey blandt studerende, indsamlet efteråret 2020.

Der ses ikke væsentlige forskelle fordelt på grundfagligheden og de tre specialiseringsretninger i forhold til de studerendes vurdering af, om der inddrages viden fra praksis i undervisningen i et relevant omfang.

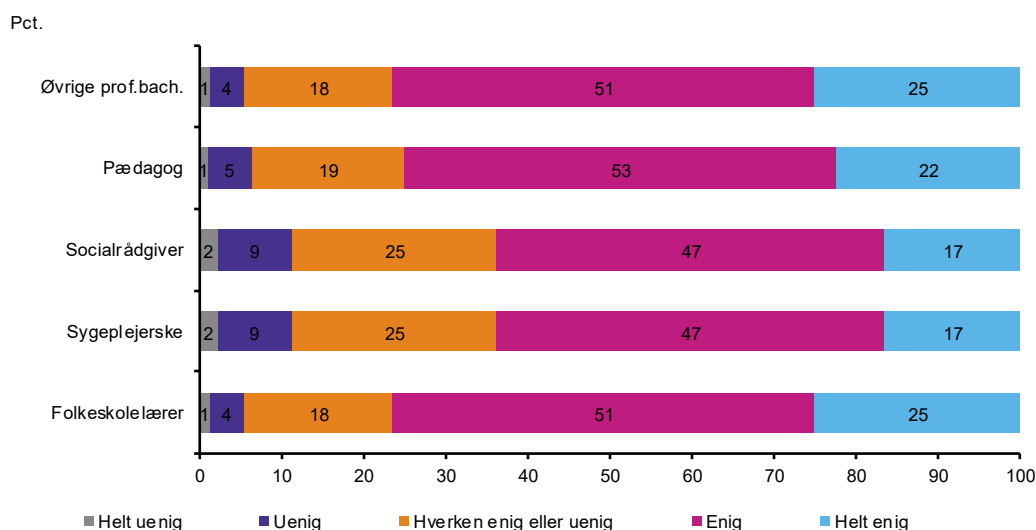
Af de kvalitative interview med studerende fremgår, at inddragelsen af praksis typisk sker ved, at underviserne giver eksempler fra egne praksiserfaringer, at de studerende selv gør sig erfaringer fra praksis (for eksempel fra praktikkerne), eller ved brug af cases. Det fremgår ligeledes, at de studerende anser det som positivt i forhold til at styrke koblingen mellem teori og praksis, hvis underviserne selv har baggrund i praksis, jf. bilag 3, s. 15.

I kapitel 4 indgår en opgørelse af uddannelsesbaggrund og erhvervserfaring for underviserne på pædagoguddannelsen. Heraf fremgår, at 83 pct. af underviserne har erhvervserfaring fra pædagogbranchen, og at 42 pct. har minimum fem års erhvervserfaring, mens en tredjedel af underviserne er uddannede pædagoger med erhvervserfaring efter fuldførelse af pædagoguddannelsen (32 pct.).

De fleste pædagogstuderende oplever, at underviserne lægger vægt på, at de kan anvende det, de lærer, i en ny kontekst eller på praktiske problemstillinger. Andelen af pædagogstuderende, der er helt enige eller enige heri, er 78 pct., hvilket er på niveau med eller højere end de øvrige velfærdsuddannelser og professionsbacheloruddannelser, jf. figur 6.2.

Figur 6.2

Studerendes oplevelse af, at underviserne lægger vægt på, at de kan anvende det lærte i en ny kontekst eller på praktiske problemstillinger, opdelt på de fire store velfærdsuddannelser og øvrige professionsbacheloruddannelser, procent, 2020



Anm.: De studerende har angivet, i hvilken grad de er enige i følgende udsagn: "Underviserne lægger vægt på, at vi kan anvende det lærte i en ny kontekst eller på praktiske problemstillinger."

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriets survey blandt studerende, indsamlet efteråret 2020.

Det fremgår af ekspertvurderingen, at litteratur og viden fra forsøgs- og udviklingsarbejde i mindre grad inddrages i litteraturlisterne og i de udvalgte professionsbachelorprojekter, jf. bilag 5, s. 54 og 72.

Ekspertterne bemærker, at det kan fremstå uklart, om nogle af kilderne i professionsbachelorprojekterne vedrører udviklingstendenser fra praksis eller fra forsøgs- og udviklingsarbejde, ligesom der gennemføres mange praksisnære projekter, der ikke viser sig i litteraturlisterne. Endelig har det i forhold til flere af professionsbachelorprojekterne været uklart, om viden fra forsøgs- og udviklingsarbejde indgik – for eksempel fordi der i flere professionsbachelorprojekter ikke skelnes mellem forskning og forsøgs- og udviklingsarbejde, jf. bilag 5, s. 73.

I forhold til inddragelse af viden fra de pædagogiske forskningsfelt afspejler analyserne de tidligere nævnte forskelle mellem den danske pædagoguddannelse og de tilsvarende uddannelser i Norge og Sverige, hvor det fremgår af vurderingerne, at der i lidt mindre grad inddrages viden fra det pædagogiske forskningsfelt i litteraturen. Disse forskelle medvirker til, at eksperterne samlet set ville bedømme professionsbachelorprojekterne lavere, hvis de skulle bedømme dem i deres hjemland.

6.2 Initiativer med henblik på at understøtte videngrundlaget

I institutionsredegørelsen beskriver professionshøjskolerne forskellige initiativer i forhold til arbejdet med uddannelsernes videngrundlag. Det beskrives, at den viden, der produceres om uddannelsen og de studerende, for eksempel evalueringer og analyser, drøftes af pædagoguddannelsens ledelser, i ledernetværket for uddannelsen og indgår i kvalitetssikringen af uddannelsen.

Derudover understøtter professionshøjskolerne videngrundlaget på pædagoguddannelsen med initiativer, der styrker koblingen mellem de praksisnære og anvendelsesorienterede forsknings- og udviklingsaktiviteter (FoU) på professionshøjskolerne og pædagoguddannelsen. I institutionsredegørelsen fremgår eksempelvis, at en professionshøjskole har udviklet et katalog til studerende med overblik over FoU-projekter på uddannelsen samt hvilke undervisere og forskere, der er involveret, jf. bilag 4, s. 39. Professionshøjskolerne beskriver, at undviserne på pædagoguddannelsen både fungerer som modtagere og aktive medproducenter af praksis-, udviklings- og forskningsviden. I forhold til rekruttering har professionshøjskolerne desuden valgt at have et fokus på at rekruttere undervisere med forskningskompetence (ph.d.-grad) såvel som praksiserfaring. Der gives også eksempler på, at en institution inviterer gæsteundervisere fra praksis ind som oplægsholdere i undervisningen. Professionshøjskolerne tilkendegiver i institutionsredegørelsen, at det indgår i kvalitetsarbejdet omkring uddannelsen at understøtte en systematisk inddragelse af centrale tendenser fra praksis såvel som praksisrelevant viden fra FoU.

6.3 Øvrige perspektiver på litteratur og professionsbachelorprojekter på pædagoguddannelsen

I de kvalitative interview fremhæver underviserne, at pædagoguddannelsens brede sammensætning af studerende er væsentlig at have øje for, når der udvælges litteratur. Det beskrives som en generel didaktisk udfordring at balancere niveauet for undervisningen, jf. bilag 3, s. 30. Underviserne peger ligeledes på, at den brede sammensætning af studerende gør, at der skal arbejdes med forskellige former for undervisning, som ud over læsning af litteratur også omfatter gruppearbejde og praktiske øvelser. I forlængelse af dette oplever underviserne, at det generelt er svært at få de studerende til at læse, og det opleves samtidig som en udfordring at undervisningsdifferentiere i forhold til de studerende, der læser videre, jf. bilag 3, s. 34.

Ifølge eksperternes vurdering af litteraturlisterne er det en udfordring, at niveauet fremstår ujævnt både mellem institutioner, mellem moduler på samme institution og mellem kompetencemål og videns- og færdighedsmål, jf. bilag 5, s. 38. Det kan medføre, at der kan være nogle områder af et kompetencemål, der er godt dækket, mens der på andre områder kan være mangler. Nogle af de interviewede undervisere efterspørger et bedre overblik over, hvem der er ansvarlig for hvilken litteratur, og det beskrives som en svær opgave at sikre sammenhæng og progression i litteraturen.

I forhold til at indfri kompetencemålene på uddannelsen vurderer eksperterne litteraturen på grundfagligheden mest positivt, hvor 68 pct. af litteraturlisterne i høj eller meget høj grad vurderes at være dækkende for kompetencemålene, jf. bilag 5, s. 39. For specialiseringsretningerne, det tværprofessionelle element samt de valgfrie områder vurderer eksperterne, at litteraturen er dækkende for kompetencemålene i over halvdelen af tilfældene. Der er dog stor spredning i vurderingerne.

På tværs af grundfagligheden og specialiseringerne fremgår af de kvalitative interview, at en gruppe studerende oplever undervisningsmaterialets mængde, sværhedsgrad og type som underviserafhængig, jf. bilag 3, s. 15. Ligeledes oplever de studerende, at underviserne har forskellige tilgange til vejledning i anvendelse af litteraturen. Det påpeges ligeledes af en gruppe studerende, at der kan være forskel på både mængden og sværhedsgraden af undervisningsmaterialet på tværs af moduler, hvor nogle opleves som mere læse- og teoritunge end andre.

En anden mulig udfordring er, at de omfattende litteraturlister og mange korte tekster kan gøre det svært for de studerende at nå i dybden med alt, hvorved underviserne har en stor opgave med at hjælpe de studerende med at skabe overblik og prioritere i litteraturen.

Underviserne påpeger i de kvalitative interview, at der er opmærksomhed på at forsøge at undgå at genbruge materialer i modulerne. I ekspertvurderingen af udvalgte litteraturlister finder flere eksperter imidlertid, at der er overlap mellem litteraturlisterne, hvor den samme tekst kan optræde flere gange, jf. bilag 5, s. 38. Dette synes at understøtte undervisernes efterlysning af bedre koordinering og progression i litteraturen på uddannelsen. Det skal dog nævnes, at overlappet i nogen udstrækning kan skyldes, at litteraturlisterne er indsamlet på én gang for alle trin på uddannelsen, og at progression i uddannelsen primært er påtænkt mellem grundfaglighed og specialiseringsretningerne, jf. bilag 1, s. 60.

I forhold til professionsbachelorprojekterne peges der i ekspertvurderingen på, at der i nogle af projekterne er udfordringer med at lave gode teoriafsnit, gode diskussioner af resultater med etiske og kritiske refleksioner og en struktureret formidling med sammenhængende tekst.

Vurderingerne kan give anledning til en drøftelse af professionsbachelorprojektets rolle på pædagoguddannelsen og dermed også, hvordan det skal bedømmes, hvilket er blevet påpeget af dialog- og referencegruppen.

7. Praktik

De pædagogstuderende er i praktik i lidt over en tredjedel af uddannelsen fordelt på fire praktikperioder. Praktikken er således en meget vigtig del af pædagoguddannelsen, og har derfor været et selvstændigt fokuspunkt og tema i evalueringen. Praktikken er dog en integreret del af pædagoguddannelsen, og kan derfor ikke entydigt adskilles fra de øvrige temaer i evalueringen om læringsmiljø, videngrundlag og kompetencer.

I praktikken får de studerende mulighed for at øve sig og anvende teorien i praksis, ligesom de får et håndgribeligt møde med den praksis, de kan forvente at skulle arbejde i. Med 2014-bekendtgørelsen blev der indført kompetencemål og udprøvning for praktikperioderne med det formål at styrke fagligheden og sammenhængen til praksis. De fire praktikperioder er ens placeret på alle 23 udbud af pædagoguddannelsen. I faktaboksen fremgår centrale fakta om de fire praktikperioder.

Praktik på pædagoguddannelsen			
1. periode	2. periode	3. periode	4. periode
10 ECTS	30 ECTS	30 ECTS	5 ECTS
2. semester	3. semester	5. semester	7. semester
Ulønnet praktik	Lønnet praktik	Lønnet praktik	Ulønnet praktik
Intern bedømmelse	Intern bedømmelse	Ekstern bedømmelse	indgår i sammen-
Bestået/Ikke bestået	Bestået/Ikke bestået	Bestået/Ikke bestået	hæng med professi-
			onsbachelorprojekt

I kapitlet inddrages viden fra spørgeskemaer til studerende, praktikvejledere og personaleledere, og der suppleres med data fra professionshøjskolernes institutionsredegørelse og de kvalitative interview.

Analyserne viser, at de fleste studerende oplever et trygt læringsmiljø i praktikken med et højt læringsudbytte. Praktikvejlederne oplever en stor forskel på de studerendes niveau, og både praktikvejledere og personaleledere angiver, at den hyppigste grund til at afbryde et praktikforløb før tid er, at den studerende har problemer med at indgå på en arbejdsplads.

Analyserne peger også på, at der ikke i tilstrækkelig grad er sammenhæng mellem undervisning og praktik. 21 pct. af praktikvejlederne og 15 pct. af personalelederne oplever således i mindre grad eller slet ikke, at samarbejdet med professionshøjskolerne er vel-fungerende – mens knap halvdelen mener, det i nogen grad er tilfældet.

En gruppe praktikvejledere påpeger, at de oplever det som de studerendes eget ansvar at inddrage teori i praktikken. Tilsvarende oplever de studerende, at de i høj grad selv får til opgave at koble undervisning og praktik.

99 pct. af praktikvejlederne er uddannede pædagoger, og de fleste har flere års erfaring som praktikvejleder. Det er dog langt fra alle praktikvejledere, som formelt er klædt på til vejledningsopgaven. Knap halvdelen af vejlederne har gennemført et diplomuddannelsesmodul i vejledning (43 pct.) og/eller et mindre kompetenceudviklingsforløb (44 pct.), mens omkring hver femte praktikvejleder (18 pct.) ikke har gennemført noget fagligt forløb forud for praktikvejlederopgaven. En fjerdedel af personalelederne (24 pct.) vurderer, at de i mindre grad eller slet ikke kompetenceudvikler deres praktikvejleder(e) løbende.

Flere resultater peger på, at de store praktikperioders opstart i henholdsvis juni og december er uhensigtsmæssige for de studerendes læring, da det ligger op til store ferieperioder.

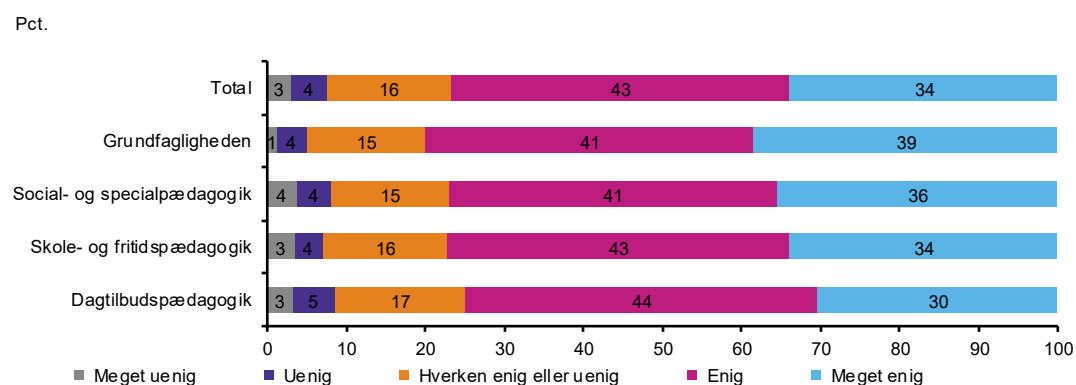
7.1 Praktikken som læringsrum

Når de studerende er i praktik, bliver praksis til et læringsrum. Samtidig med, at de studerende indgår i den daglige arbejdsgang, har de kompetencemål og teori, de også fokuserer på. I det følgende skitseres kort, hvordan studerende, praktikvejledere og personaleledere oplever og vurderer forskellige dele af det læringsrum, som praktikken bliver. Det gælder både overordnet, i forhold til tid afsat til feedback og vejledning, og specifikt i forhold til tid til at øve forældre/pårørendesamarbejde, som er en af de kompetencer, flest personaleledere savner hos de nyuddannede pædagoger, jf. kapitel 8.

Størstedelen af de studerende er enige eller meget enige i, at de har opnået et højt læringsudbytte i deres seneste praktik (77 pct.) og at de har oplevet et trygt læringsmiljø i praktikken (71 pct.), jf. figur 7.1 og figur 7.2.

Figur 7.1

Pædagogstuderendes vurdering af, at de generelt har opnået et højt læringsudbytte i deres seneste praktik opdelt på specialiseringsretning, procent, 2020



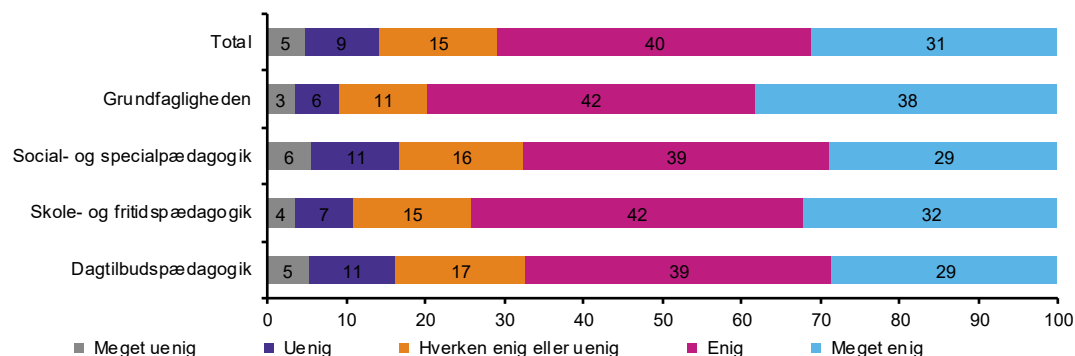
Anm.: De studerende har angivet, i hvilken grad de er enige i følgende udsagn: "Jeg har generelt opnået et højt læringsudbytte i min seneste praktik."

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriets survey blandt studerende, indsamlet efteråret 2020.

Figur 7.2

Pædagogstuderendes oplevelse af, at der er et trygt læringsmiljø i praktikken opdelt på specialiseringsretning, procent, 2020

Pct.



Anm.: De studerende har angivet, i hvilken grad de er enige i følgende udsagn: "I min seneste praktik oplevede jeg et trygt læringsmiljø, hvor der var mulighed for at afprøve forskellige teorier og metoder".

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriets survey blandt studerende, indsamlet efteråret 2020.

Studerende fra skole- og fritidspædagogik og studerende, der endnu ikke har fået tildelt en specialiseringsretning, er dem, hvor flest er enige i, at der er et trygt læringsmiljø (henholdsvis 74 og 80 pct.). Andelen af studerende, der ikke oplever et trygt læringsmiljø i praktikken, er højere på social- og specialpædagogik (17 pct.) og dagtilbudspædagogik (16 pct.).

En gruppe af de interviewede praktikvejledere påpeger, at den studerende selv har et ansvar for at byde ind med noget fagligt, eksempelvis teori, som skal læses. Herudover bliver det påpeget, at de studerende skal opleve vejledningen som et frirum, hvor de kan stille spørgsmål til deres kollegers praksis.

I institutionsredegørelsen er beskrevet, at alle professionshøjskoler har en fast praksis for, hvordan de arbejder med at sikre et godt læringsmiljø i praktikken. Det beskrives, hvordan samarbejdet omkring et godt læringsmiljø stiller krav til både praktikstedet og professionshøjskolen. Her nævnes:

- Fælles rammebeskrivelser og styringsdokumenter
- Fælles kommunikationsværktøjer og mødesteder
- Fælles dialog om roller og ansvarsfordeling
- Kompetenceudvikling

7.1.1 Tid til vejledning og fordybelse

Praktikvejlederne har typisk 1-2 timers vejledning afsat pr. studerende pr. uge. Det angiver 99 pct. af praktikvejlederne og 95 pct. af personalelederne. Der er små forskelle på, hvor meget vejledningstid, praktikvejlederne har til rådighed på tværs af specialiseringsretningerne. De interviewede praktikvejledere oplever, at vejledningen bidrager til at forme de studerendes professionelle identitet og give perspektiver på de studeren-

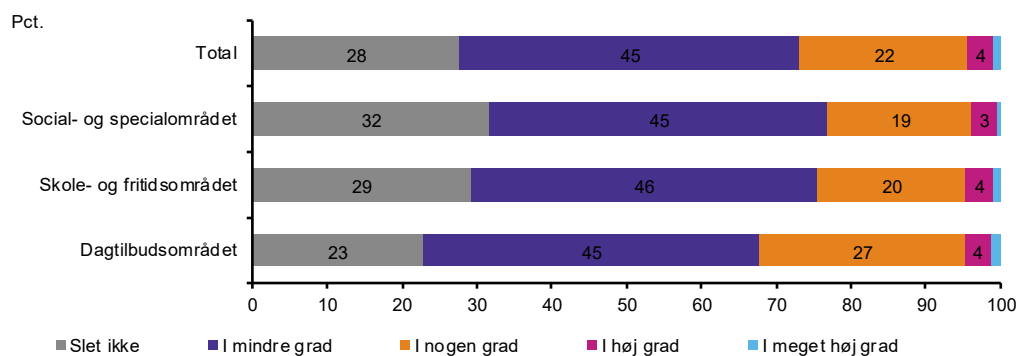
des rolle i samfundet. 42 pct. af praktikvejlederne angiver, at de ikke har forberedelsestid til praktikvejledningen, mens 45 pct. angiver, at der er afsat tilpas tid til forberedelse af praktikvejledningen, jf. bilag 2, s. 59.

Af figur 7.3 ses, at ca. fem procent af praktikvejlederne i høj grad eller meget høj grad oplever at have for travlt til vejledningen af de studerende. Knap tre ud af fire (73 pct.) oplever det slet ikke eller i mindre grad. Det står i kontrast til, at mere end hver femte studerende (22 pct.) er uenige eller helt uenige i, at der var tid nok til vejledning og løbende feedback, jf. figur 7.4.

Praktikvejledere på social- og specialområdet er dem, der i lavest grad oplever, at travlhed går ud over praktikvejledningen. 77 procent oplever, at de slet ikke eller i mindre grad har for travlt til vejledningen, mens det blandt vejlederne på dagtilbudsområdet er 68 procent.

Figur 7.3

Praktikvejledernes vurdering af, at de har for travlt til vejledning, opdelt på specialiseringsretning, procent, 2021

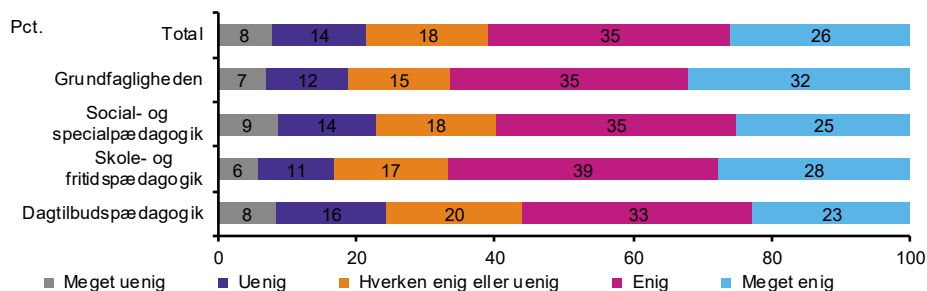


Anm.: Praktikvejlederne har angivet, i hvilken grad de er enige i følgende udsagn: "Jeg oplever, at jeg har for travlt til, at jeg kan give den vejledning, jeg mener, den studerende skal have".

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriets survey blandt praktikvejledere, indsamlet 2021..

Figur 7.4

Pædagogstuderendes oplevelse af, at der i praktikken var god tid til den planlagte vejledning og løbende feedback opdelt på specialiseringsretning, procent, 2020

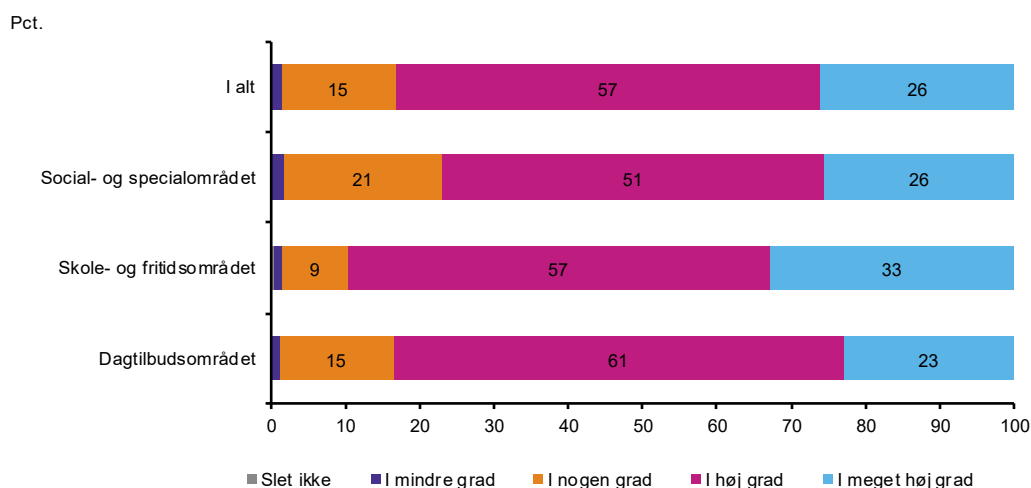


Anm.: De studerende har angivet, i hvilken grad de er enige i følgende udsagn: "Jeg oplevede, at der var god tid til den planlagte vejledning og løbende feedback under mit seneste praktikforløb".
 Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriets survey blandt studerende, indsamlet efteråret 2020.

Personalelederne har svaret på, i hvilken grad de studerende får mulighed for at fordybe sig i aktiviteter og temaer, der relaterer sig til kompetencemålene for praktikperioden. Her svarer 83 pct. af personalelederne, at de i høj grad eller meget høj grad oplever, at de studerende får mulighed for at fordybe sig i relevante aktiviteter. Andelen er størst blandt personaleledere inden for skole- og fritidsområdet og lavest på social- og specialområdet.

Figur 7.5

Personaleledernes vurdering af, om de studerende får tid til at fordybe sig i aktiviteter relateret til kompetencemål, opdelt på specialiseringsretning, procent, 2021



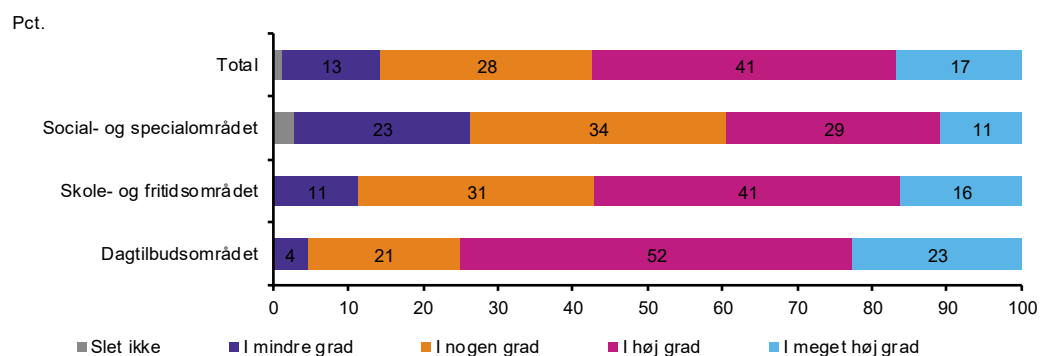
Anm.: Personalelederne har angivet, i hvilken grad de er enige i følgende udsagn: "De studerende får tid og plads i dagligdagen til at fordybe sig i temaer og aktiviteter, der relaterer sig til praktikens kompetencemål".
 Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriets survey blandt personaleledere på baggrund af data indsamlet af Danmarks Statistik, 2021.

Personalelederne vurderer, at en af de kompetencer, de særligt efterspørger hos nyuddannede pædagoger, er kompetencer inden for forældre/pårørendesamarbejde. Ifølge

praktikvejlederne får de studerende i nogen grad mulighed for at øve sig på netop det i løbet af praktikken: 58 pct. af praktikvejlederne oplever i høj grad eller i meget høj grad, at den studerende får mulighed for at øve sine kompetencer i forældre/pårørendesamarbejdet. 14 procent oplever det slet ikke eller i mindre grad, jf. figur 7.6. Fordelt på områder er der store forskelle i praktikvejledernes oplevelse. Mens 40 pct. oplever, at det er tilfældet på social- og specialområdet – dvs. svarer i høj grad eller i meget høj grad – gælder det 75 pct. på dagtilbudsområdet. Praktikvejlederne er endvidere blevet spurgt, om de lægger vægt på i vejledningen, at den studerende lærer at indgå i forældre-/på-rørendesamarbejde. Her fordeler svarene sig på samme måde på tværs af specialiseringsretninger. Der er altså en sammenhæng mellem, hvad der prioriteres, og hvad der opleves i praksis. Der har i dialog- og referencegruppen været overvejelser omkring, at det i nogen grad kan forklares med, at studerende på nogle praktiksteder inden for det social- og specialpædagogiske område i mindre grad møder forældre og pårørende, end eksempelvis studerende i dagtilbud.

Figur 7.6

Praktikvejledernes vurdering af, om de studerende får mulighed for at øve sig i forældre/pårørendesamarbejde opdelt på specialiseringsretning, procent, 2021



Anm.: Praktikvejlederne har angivet, i hvilken grad de er enige i følgende udsagn: "Den studerende får mulighed for at øve sine kompetencer i forældre/pårørendesamarbejde (særligt i anden og tredje praktikperiode)".

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriets survey blandt praktikvejledere, indsamlet 2021..

7.2 Studerendes niveau og forudsætninger for praktikken

I det følgende skitseres oplevelsen af de studerendes niveau og forudsætninger henholdsvis op til praktikken, under praktikken, og ved afslutningen til praktikprøven.

7.2.1 De studerendes forberedelse før praktikstart

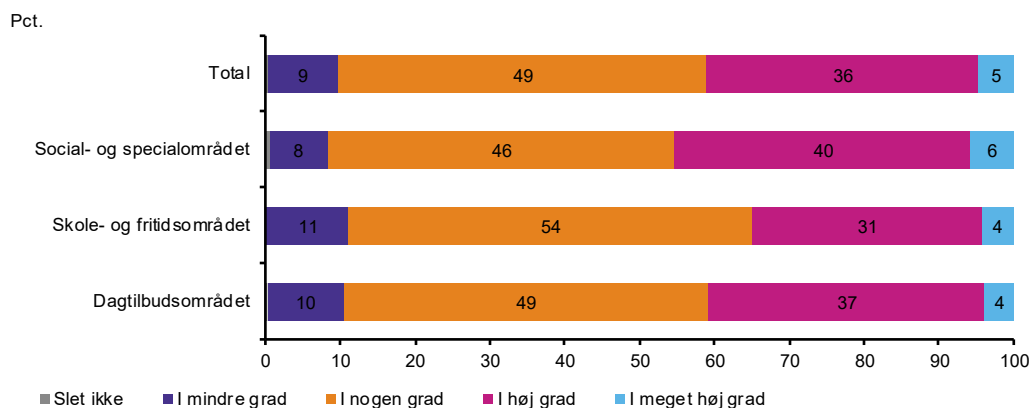
De studerende bliver forberedt på praktikken dels via professionshøjskolen, gennem eventuelt formøde med praktikstedet, og gennem egen research og forberedelse.

Blandt praktikvejlederne oplever 41 pct. i høj grad eller meget høj grad, at de studerende overordnet er velforberejdede ved praktikopstart. 9 pct. oplever det i mindre grad eller slet

ikke. Praktikvejledere fra skole- og fritidsområdet vurderer de studerendes forberedelse en smule mere negativt end de to øvrige specialiseringsretninger, jf. figur 7.7.

Figur 7.7

Praktikvejledernes oplevelse af, at de studerende overordnet er velforberedte ved praktikopstart opdelt på specialiseringsretning, procent, 2021



Anm.: Praktikvejlederne har angivet, i hvilken grad de er enige i følgende udsagn: "I hvilken grad oplever du, at de studerende overordnet er velforberedte ved praktikopstart? (for eksempel har orienteret sig om arbejdspladsen, kender kompetencemålene el.lign.)".

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriets survey blandt praktikvejledere, indsamlet 2021..

Af professionshøjskolernes institutionsredegørelse fremgår, at alle professionshøjskoler tilrettelægger obligatoriske praktikforberedende aktiviteter til de studerende: "Materialet er udarbejdet på de enkelte professionshøjskoler og har form af for eksempel en praktikhåndbog, som enten er gældende for alle praktikker, eller er udspecificeret for hver praktik og løbende revideres, så den tilpasses det aktuelle forløb. På alle professionshøjskoler ligger det skriftlige materiale til grund for den obligatoriske introduktionsundervisning, som er tilrettelagt forud for alle praktikker.", jf. bilag 4, s. 40.

7.2.2 Praktikvejlederes vurdering af studerende i praktik

Praktikvejlederne har svaret på en række spørgsmål om, hvordan de oplevede deres seneste studerende, og hvordan de oplever gruppen af studerende overordnet set.

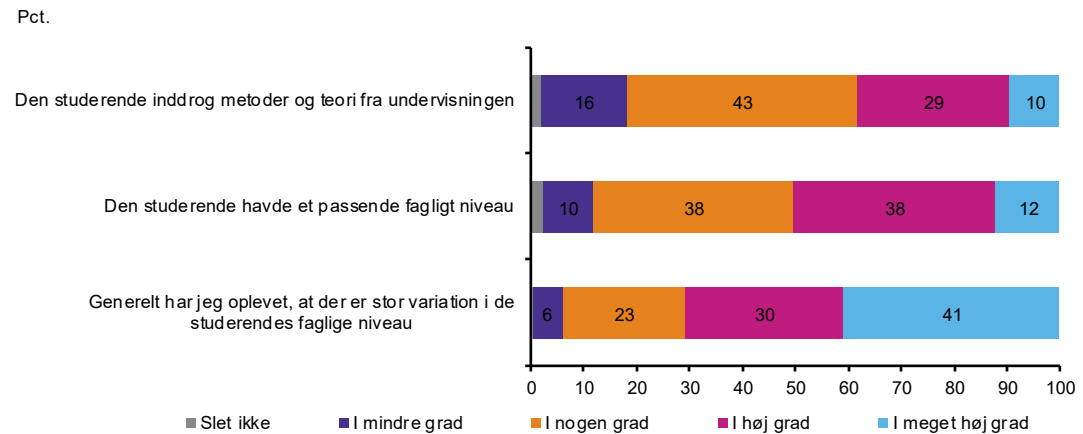
Halvdelen af praktikvejlederne oplever i høj eller i meget høj grad, at den studerende havde et passende fagligt niveau, set i forhold til hvor langt den studerende var i sit uddannelsesforløb. Hver ottende praktikvejleder (12 pct.) oplever slet ikke eller i mindre grad, at de studerende havde et passende fagligt niveau. Der er lidt flere praktikvejledere på social- og specialområdet, der oplever, at de studerende har et passende fagligt niveau (53 pct.), og lidt færre på skole- og fritidsområdet (47 pct.).

39 procent af praktikvejlederne oplever i høj eller i meget høj grad, at den studerende inddrog metoder og teori fra undervisningen. Knap hver femte (18 pct.) oplever det slet ikke eller i mindre grad.

I forhold til den brede studentermasse oplever de fleste praktikvejledere (71 pct.), at der i høj eller meget høj grad er stor variation i de studerendes faglige niveau.

Figur 7.8

Praktikvejledernes vurdering af den studerendes faglighed mv., procent, 2021



Anm.: Praktikvejlederne har angivet, i hvilken grad de er enige i følgende udsagn: "Den studerende havde et passende fagligt niveau, set i forhold til hvor langt den studerende var i sit praktik- og uddannelsesforløb", "Generelt har jeg oplevet, at der er stor variation i de studerendes faglige niveau" og "Den studerende inddrog metoder og teori fra undervisningen".

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriets survey blandt praktikvejledere, indsamlet 2021.

Specialiseringerne bliver tildelt til de studerende på baggrund af ønsker og ledige pladser. Til møder med dialog- og referencegruppen er det blevet drøftet, om studerende, der ikke har fået tildelt deres ønskede specialisering, er mindre engagerede, særligt i praktikperioder inden for et specialiseringsområde, de ikke har ønsket. De nyuddannede pædagoger er blevet spurgt til, om de fik den specialisering, de havde ønsket. Kun 7 pct. af de nyuddannede pædagoger var i mindre grad eller slet ikke tilfredse med den specialisering, de fik tildelt, og det forventes derfor ikke at have stor indflydelse på resultaterne.

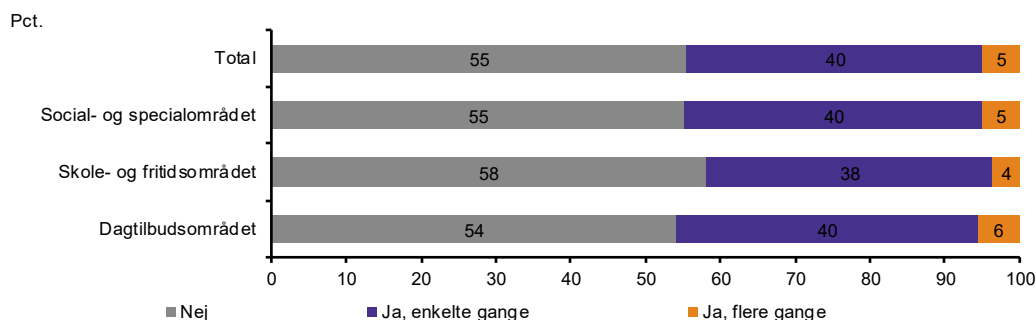
Praktikvejlederne har vurderet, hvor ofte de oplever, at studerende har svært ved at gennemføre på grund af faglige eller personlige problemer. De oplever oftere, at studerende har svært ved at gennemføre praktikken på grund af personlige problemer, end på grund af faglige problemer: 14 procent af praktikvejlederne oplever for det meste eller altid, at de studerende har svært ved at gennemføre praktikforløbet på grund af personlige problemer, mens det kun er 5 procent af praktikvejlederne, der for det meste eller altid oplever det med faglige problemer.

Lidt under halvdelen af praktikvejlederne (45 pct.) har oplevet at afslutte et praktikforløb før tid. 5 procent har oplevet det flere gange. Det skal ses i forhold til, at næsten halvdelen af praktikvejlederne (47 pct.) har minimum syv års erfaring som praktikvejleder og at spørgsmålet vedrører hele praktikvejlederkarrieren. Der er ikke væsentlige forskelle på tværs af specialiseringsområderne. Både personaleledere og praktikvejledere har kunnet angive årsager til at afslutte praktikforløb før tid. Top tre grunde til at afbryde et praktikforløb er:

- Problemer med at indgå på arbejdspladen
- Sygdom hos den studerende
- Den studerende forlod uddannelsen

Figur 7.9

Andel praktikvejledere, der har oplevet at afslutte praktikforløb før tid opdelt på specialiseringsretning, procent, 2021



Anm.: Praktikvejlederne er blevet stillet spørgsmålet: "Har I været nødt til at afslutte et praktikforløb før tid?".

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriets survey blandt praktikvejledere, indsamlet 2021.

7.2.3 Studerende til praktikprøve

De studerende udprøves for praktikken i praktikprøverne, hvor de skal demonstrere, at de har opnået kompetencemålene for praktikperioden. Inden praktikprøven gennemføres en statussamtale (2/3-samtale) mellem praktikvejleder, underviser og den studerende. Praktikvejlederes, studerendes og underviseres oplevelse af 2/3-samtalen fremgår af data fra spørgeskemaundersøgelser og fra interview, jf. bilag 2, s. 20 og 69-70 og bilag 3, s. 46-47.

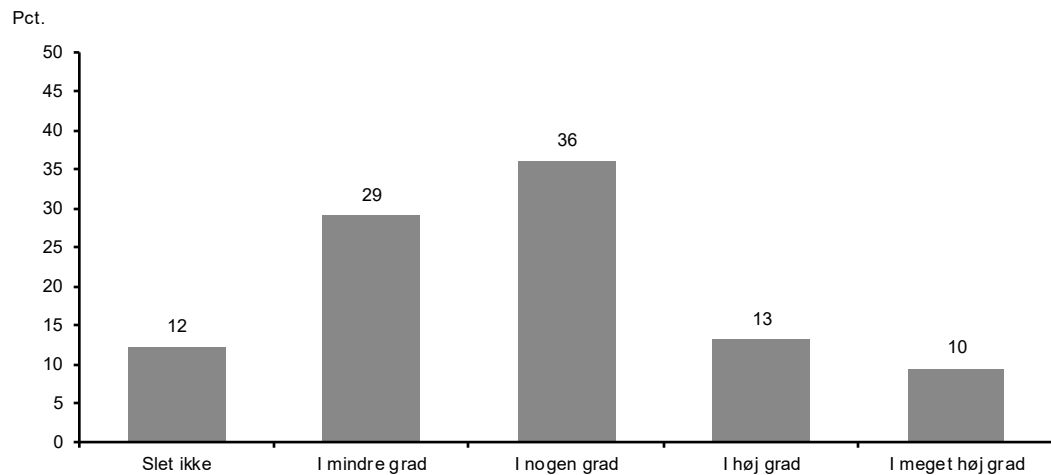
De studerende har en overvejende positiv vurdering af muligheden for at vise de kompetencer, de har tilegnet sig i praktikken, til praktikprøven. 79 pct. af de studerende er enige eller meget enige i, at deres seneste praktikprøve gav dem mulighed for at vise de kompetencer, som de har tilegnet sig fra praktikken, jf. bilag 2, s. 20.

De interviewede studerende fortæller om varierende erfaringer med praktikprøverne. En gruppe har forholdsvis positive erfaringer med prøverne, men der er også eksempler på studerende, som ikke finder prøveformerne passende til at evaluere den læring, der er sket i praktikken, fordi prøveformen opleves som afkoblet fra praktikkens kontekst. Centralt for underviserens holdninger til praktikprøven er en overvejelse af, om det er overhovedet muligt at vurdere de studerendes ageren i praksis med en mundtlig prøve, jf. bilag 3, s. 47.

Praktikvejlederne er blevet spurgt, om de oplever, det er for let at bestå praktikprøven. Af figur 7.10 fremgår, at 41 pct. af praktikvejlederne i mindre grad eller slet ikke er enige i, at det er for let at bestå prøverne, mens 36 pct. svarer, at det i nogen grad er for let, og 23 pct. i høj grad eller meget høj grad er enige i, at det er for let at bestå praktikprøven. Der er ikke væsentlige forskelle på tværs af specialiseringsretningerne.

Figur 7.10

Praktikvejledernes vurdering af, at det er for let at bestå praktikprøven, procent, 2021



Anm.: Praktikvejlederne har angivet, i hvilken grad de er enige i følgende udsagn: "Min oplevelse er, at det er for let at bestå praktikprøven".

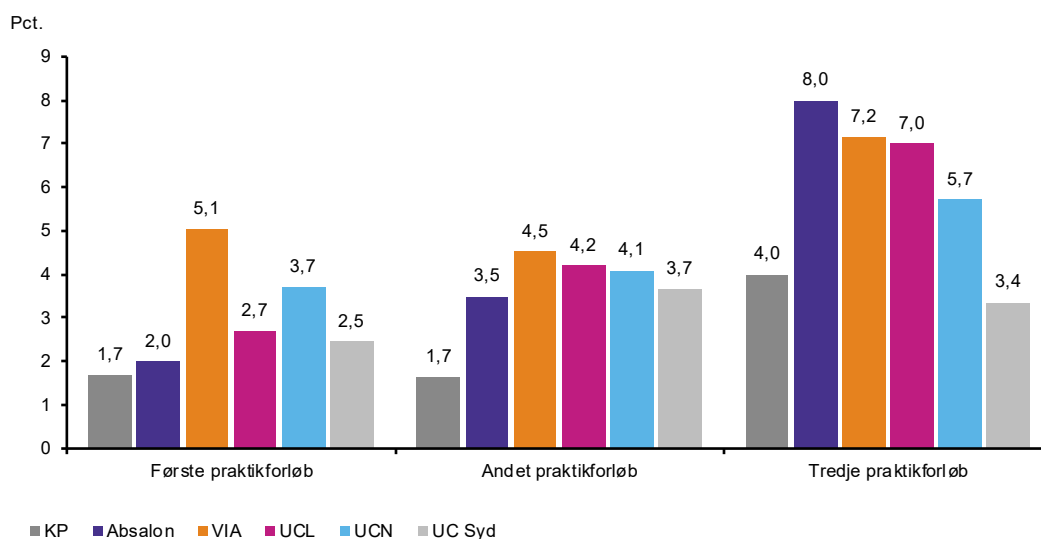
Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriet survey blandt praktikvejledere, indsamlet 2021..

En del af de interviewede praktikvejledere fra alle tre specialiseringsretninger efterlyser højere faglige krav til prøven. Der er dog også interviewede praktikvejledere, der mener, at kravene i prøven er passende. Flere praktikvejledere, der har tilføjet kommentarer til deres besvarelse af spørgeskemaundersøgelsen, angiver, at der er for meget vægt på de teoretiske elementer af praktikprøven, og at det vægter mindre, hvordan de studerende har ageret i praktikken.

I institutionsredegørelsen har professionshøjskolerne vedlagt andelen af studerende, der ikke bestod praktikprøven i henholdsvis første, andet og tredje praktikforløb i 2017/18 og 2018/2019. Af figur 7.11 fremgår, at der på tværs af professionshøjskolerne er flest studerende, der ikke består tredje praktikforløb: Mellem 3,4 og 8 pct. af de studerende bestod ikke det tredje praktikforløb, sammenlignet med 1,7-5,1 pct., der ikke består første og andet praktikforløb. Der kan være flere grunde til, at en større andel ikke består tredje praktikforløb: Dels vurderes tredje praktikperiode med ekstern censur, og dels kan der være en indstilling ved 1. og 2. praktikprøve om, at de studerende stadig har tid til at lære det, de skal kunne.

Figur 7.11

Pædagogstuderende, der ikke består praktikprøven på deres praktikforløb opdelt på professionshøjskoler og praktikforløb, procent, simpelt gennemsnit af 2017/2018 og 2018/2019.



Anm.: Professionshøjskolerne har indberettet procentdele for de to studieår 2017/2018 og 2018/2019. Figuren viser et simpelt gennemsnit af de to værdier fra hver professionshøjskole for at udviske eventuelle årsfølsomme forhold.

Kilde: Professionshøjskolernes institutionsredegørelse 2021, jf. bilag 4.

En anden måde at vurdere de studerendes niveau ved endt praktik på, er, om de er ansættelsesattraktive. Lidt over hver femte personaleleder (22 pct.) oplever ofte eller altid, at en studerende i praktik er så dygtig, at de gerne vil fastansætte vedkommende efterfølgende. 14 pct. oplever det sjældent eller aldrig, jf. bilag 2, s. 103.

7.3 Praktikvejledernes faglige baggrund og erfaring

Af interview med de studerende fremgår, at praktikvejlederen er en central person, som kan være afgørende for, om praktikken er vellykket eller ej. De interviewede studerende oplever, at der afhængigt af vejlederen kan være store forskelle i kvaliteten af vejledningen, også inden for samme institution, og at det kan give ulige forudsætninger for de studerendes læring i praktikken. De studerende, der er blevet interviewet, har i de fleste tilfælde oplevet regelmæssig vejledning, men der er også eksempler på, at dette ikke har været tilfældet, jf. bilag 3, s. 24.

Af spørgeskemaundersøgelsen blandt praktikvejledere fremgår, at stort set alle praktikvejlederne er uddannede pædagoger (99 pct.), jf. bilag 2, s. 73. Næsten halvdelen (47 pct.) har minimum syv års erfaring som praktikvejleder, mens 80 pct. har minimum tre års erfaring. Det er kun 6 procent, der har under et års erfaring som vejleder, jf. bilag 2, s. 72.

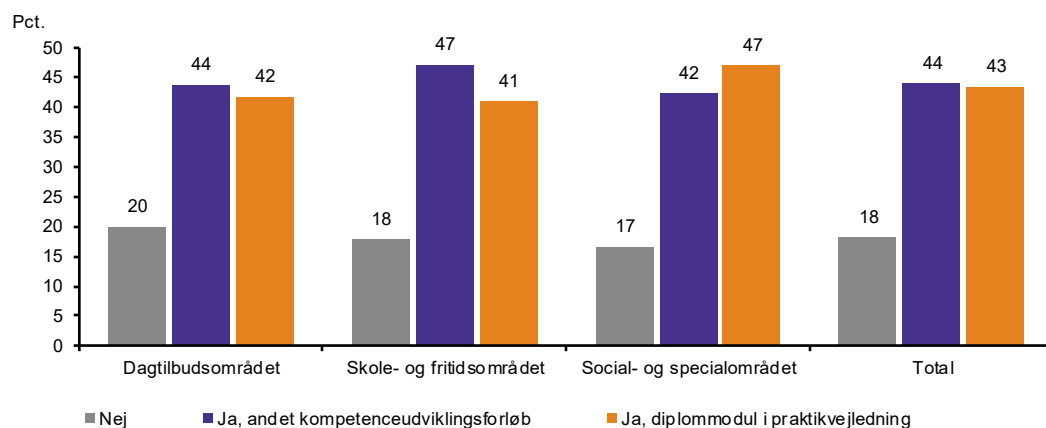
68 procent af praktikvejlederne oplever, at de i høj eller i meget høj grad er godt klædt på til at varetage opgaven som praktikvejleder, mens 5 pct. oplever det i mindre grad

eller slet ikke, jf. bilag 2, s. 61. Den faglige sparring omkring vejlederopgaven foregår primært internt på arbejdspladsen, hvor 3 ud af 4 (74 pct.) oplever, at de kan sparre med leder og/eller kollegaer om vejlederopgaven, jf. bilag 2, s. 60.

I forhold til kompetenceudviklingsforløb svarer tæt på hver femte praktikvejleder i undersøgelsen (18 pct.), at de ikke har gennemført kompetenceudviklingsforløb i forbindelse med rollen som praktikvejleder. De øvrige praktikvejledere har enten gennemført et diplommodul i praktikvejledning og/eller andet kompetenceudviklingsforløb. 43 pct. har gennemført et diplommodul i praktikvejledning. Praktikvejlederne har haft mulighed for at sætte flere kryds, hvis de både har gennemført et diplommodul og supplerende kompetenceudviklingsforløb.

Figur 7.12

Praktikvejledere, der har gennemført kompetenceudviklingsforløb, opdelt på specialiseringsretning, procent, 2021



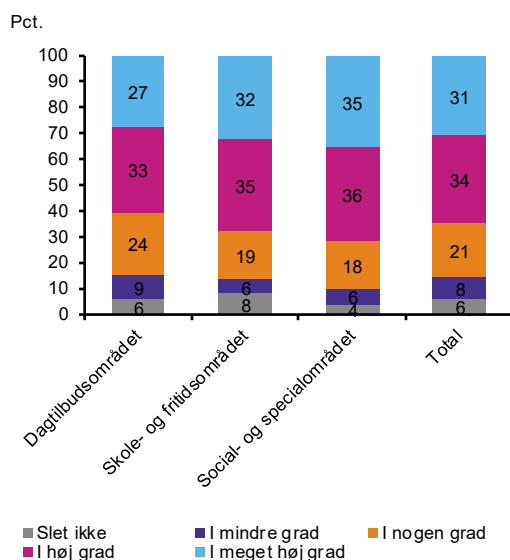
Anm.: Praktikvejlederne er blevet stillet spørgsmålet: "Har du gennemført kompetenceudviklingsforløb i forbindelse med din rolle som praktikvejleder?". Praktikvejlederne har kunnet sætte flere kryds, hvis de både har gennemført diplommodul og andet, og derfor summerer værdierne til mere end 100 procent.

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriet survey blandt praktikvejledere, indsamlet 2021.

Personalelederne har svaret på to spørgsmål om kompetenceudvikling af deres praktikvejledere, jf. figur 7.13 og figur 7.14. I alt vurderer 65 pct. af personalelederne, at deres praktikvejleder(e) i høj eller meget høj grad har gennemført relevant kompetenceudvikling. Andelen er størst inden for social- og specialområdet (72 pct.) og lavest på dagtilbudsområdet (60 pct.). 43 pct. af personalelederne vurderer, at de i høj eller meget høj grad løbende kompetenceudvikler deres praktikvejleder(e). Igen er andelen størst på social- og specialområdet (56 pct.) og lavest på dagtilbudsområdet (37 pct.). I alt vurderer 14 pct. af personalelederne, at deres praktikvejleder(e) i mindre grad eller slet ikke har gennemført relevant kompetenceudvikling, og 27 pct. vurderer, at de i mindre grad eller slet ikke løbende kompetenceudvikler deres praktikvejleder(e).

Figur 7.13

Personalelederes vurdering af, om praktikvejleder(e) har gennemført relevant kompetenceudviklingsforløb, opdelt på specialiseringsretning, procent, 2021

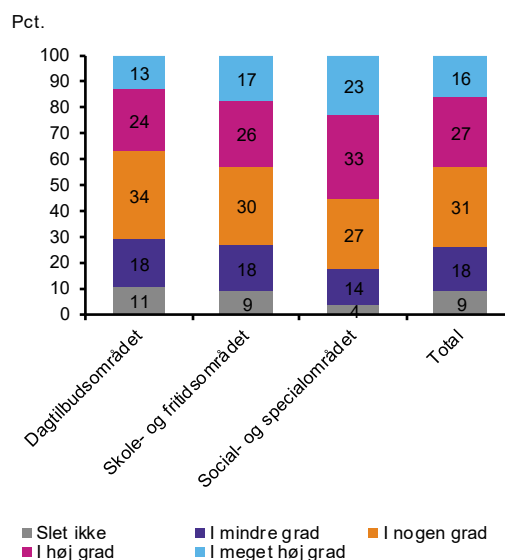


Anm.: Personalelederne har angivet, i hvilken grad de er enige i følgende udsagn: "Vores praktikvejleder(e) har gennemført relevant kompetenceudviklingsforløb i forbindelse med vejledningsopgaven f.eks. diplommoduluddannelsen/modul i praktikvejledning".

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriets survey blandt personaleledere på baggrund af data indsamlet af Danmarks Statistik, 2021

Figur 7.14

Personalelederes vurdering af, om de løbende kompetenceudvikler praktikvejleder(e), opdelt på specialiseringsretning, procent, 2021



Anm.: Personalelederne har angivet, i hvilken grad de er enige i følgende udsagn: "Vi kompetenceudvikler vores praktikvejledere løbende f.eks. via diplomuddannelsen/modul i praktikvejledning".

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriets survey blandt personaleledere på baggrund af data indsamlet af Danmarks Statistik, 2021

7.4 Praktikprøvens afholdelse og organisering

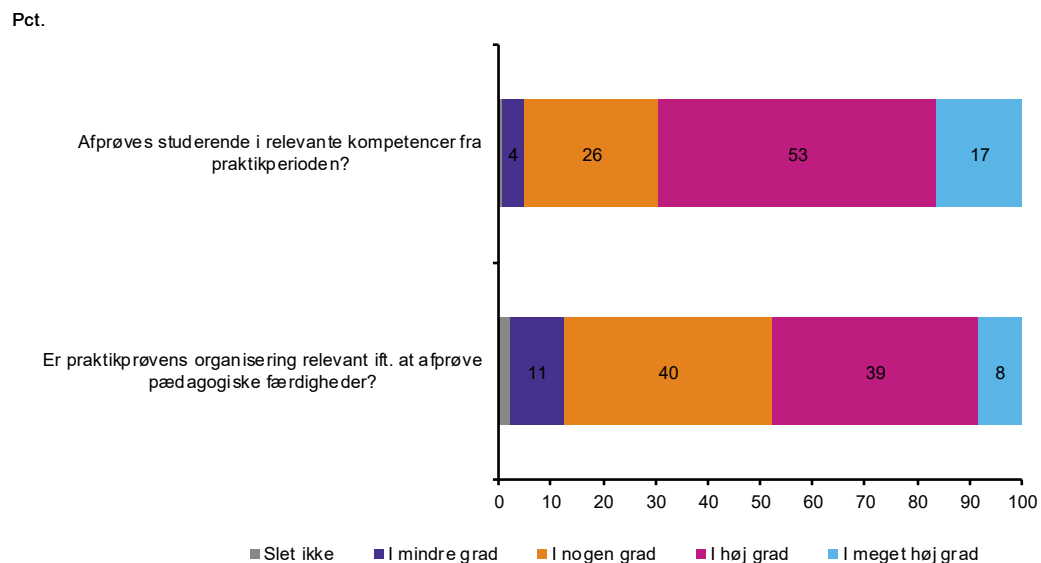
Første, anden og tredje praktikperiode afsluttes hver med en prøve enten på professionshøjskolen eller på praktikstedet. Ved alle prøver deltager en praktikvejleder og en underviser. Første og anden praktikperiode bedømmes med intern bedømmelse, hvor der ved tredje praktikperiode foruden praktikvejleder og underviser også deltager en ekstern censor.

De interviewede studerende fortæller om varierende erfaringer med praktikprøverne. En gruppe har forholdsvis positive erfaringer med prøverne, men der er også eksempler på studerende, som ikke finder prøveformerne passende til at evaluere den læring, der er sket i praktikken, fordi prøveformen opleves som afkoblet fra praktikkens kontekst. Praktikvejlederne har både svaret på, om de vurderer, det er relevante kompetencer, som den studerende afprøves i til praktikprøven, samt om måden, som praktikprøven er organiseret på, er relevant for at afprøve den studerendes pædagogiske færdigheder.

Af figur 7.15 fremgår, at 70 pct. af praktikvejlederne i høj grad eller i meget høj grad mener, at det er relevante kompetencer fra praktikperioden, som den studerende afprøves i. Tæt på halvdelen (47 pct.) er i høj grad eller meget høj grad enige i, at måden, praktikprøven er organiseret på, er relevant til at afprøve den studerendes pædagogiske færdigheder. Der er ikke væsentlige forskelle på tværs af specialiseringsretninger i de to spørgsmål.

Figur 7.15

Praktikvejledernes vurdering af praktikprøvens organisering, procent, 2021



Anm.: Praktikvejlederne har angivet, i hvilken grad de er enige i følgende udsagn: "Måden, praktikprøven er organiseret på, er relevant til at afprøve den studerendes pædagogiske færdigheder" og "Til praktikprøven afprøves den studerende i relevante kompetencer fra praktikperioden".

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriets survey blandt praktikvejledere, indsamlet 2021..

Til praktikprøverne deltager praktikvejlederen fra praktikstedet i udprøvningen af den studerende. 70 pct. af dem oplever, at det i høj eller meget høj grad er meningsfuldt for dem at deltage i prøven. I de kvalitative interview fortæller underviserne, at der er udfordringer ved formen for praktikprøven, idet praktikvejlederne ofte indtager en meget passiv rolle til prøven. Flere af de interviewede undervisere oplever, at vejledernes usikkerhed i rollen som bedømmere skinner igennem ved voringen. De interviewede praktikvejledere fortæller, at det til prøven primært er underviserne, som spørger den studerende, men at det kan variere underviserne imellem. En gruppe af institutionslederne oplever dog, at praktikprøverne foregår på en god og ordentlig måde, hvor praktikstedets repræsentant indgår som en ligeværdig dialogpartner.

I censorrapporten fra 2019 vurderede ca. 91 pct. af censorerne, at prøveformen gav gode muligheder for at vise professionsrelevante kompetencer. I forhold til praktikvejledernes deltagelse til praktikprøven, har censorerne forskellige kommentarer. Det nævnes både, at praktikvejlederen bliver involveret før og efter eksaminationen, og at praktikvejlederens deltagelse er meget værdsat. Det nævnes også, at en del praktikvejledere stadig er meget usikre på deres rolle ved prøven. Samtidig berettes det i rapporten, at

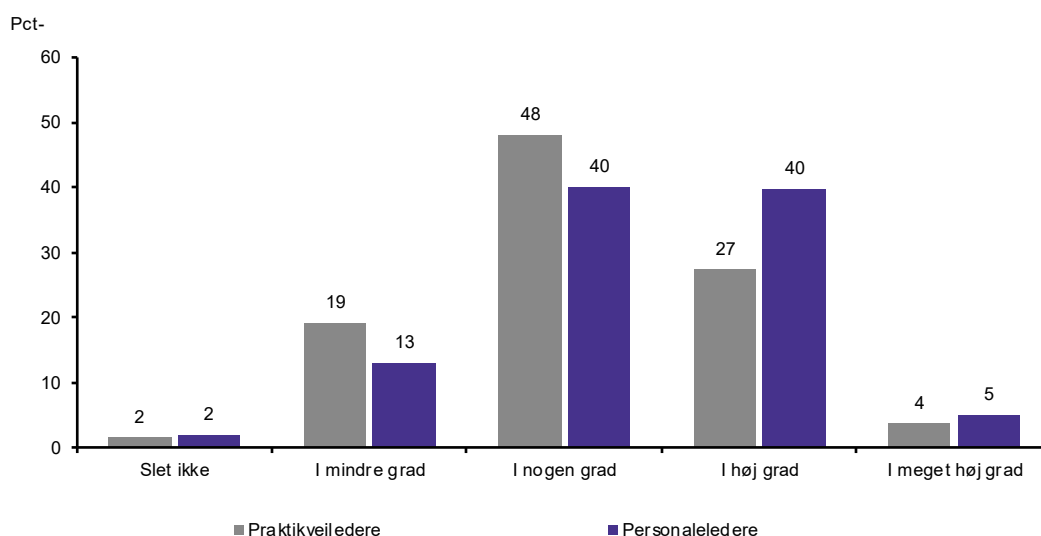
der er færre kommentarer fra censorerne end tidligere år om praktikvejledernes rolle. I censorrapporten bemærkes, at dette kan skyldes, at praktikvejlederne har fået en bedre forståelse af deres rolle ved eksamen¹⁰.

7.5 Samarbejde mellem professionshøjskole og praktiksted

Både personaleledere og praktikvejledere har vurderet, i hvilken grad de oplever samarbejdet med professionshøjskolen som velfungerende. Af figur 7.16 fremgår, at 21 pct. af praktikvejlederne kun i mindre grad eller slet ikke oplever, at der er et velfungerende samarbejde med professionshøjskolen om den studerendes læring. Lidt flere, 31 pct., oplever det til gengæld i høj eller meget høj grad. Personalelederne vurderer samarbejdet med professionshøjskolerne mere positivt: 45 pct. oplever i høj eller meget høj grad, at der er et velfungerende samarbejde med professionshøjskolen. Der er ikke væsentlige forskelle på tværs af specialiseringsretningerne.

Figur 7.16

Personaleledere og praktikvejledere, der vurderer, at samarbejdet med professionshøjskolen om den studerendes læring er velfungerende, procent, 2021



Anm.: Personalelederne og praktikvejlederne har angivet, i hvilken grad de er i enige følgende udsagn: "Der er et velfungerende samarbejde med professionshøjskolen om den studerendes læring".

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriets survey blandt praktikvejledere, indsamlet 2021 og Uddannelses- og Forskningsministeriets survey blandt personaleledere på baggrund af data indsamlet af Danmarks Statistik, 2021.

I de kvalitative interview fortæller underviserne, at de oplever, at de og vejlederne ofte taler forbi hinanden. Underviserne peger på, at der kan være forskellige forventninger til og forståelser af, hvilke regler der gælder for praktikken, hvilket ansvar man kan forvente, at de hver især tager, og hvilke krav man kan stille til hinanden. Også blandt praktikvejlederne er der blandede oplevelser af samarbejdet.

¹⁰ Censorrapporten 2018-2019 kan tilgås her: <http://www.paedagogcensor.dk/attachments/article/109/A%CC%8Ars-beretning%202018-2019.pdf>

Alle pædagoguddannelserne har ifølge institutionsredegørelsen en fast procedure for at invitere praktikvejlederne ind på professionshøjskolerne i forbindelse med studiedagene under praktikken. Professionshøjskolerne giver en række eksempler fra praksis, der er med til at styrke samarbejde, bl.a. lokale uddannelsesudvalg, udbydelse af kompetenceudvikling for praktikvejledere og dialogmøder. Særlige udfordringer omkring samarbejdet mellem uddannelse og praktiksted behandles i studieråd inden de eventuelt løftes videre op i uddannelsesudvalget.

Der er i institutionsredegørelsen også redegjort for, om professionshøjskolerne systematisk monitorerer studerende, der henvender sig angående udfordringer i praktikken, samt om der er systematisk registrering af og opfølgning på klager fra studerende i forbindelse med praktikforløb. Her fremgår, at alle professionshøjskoler har en systematik for, hvordan der arbejdes med udfordringer i praktikken: Særligt problematiske forløb registreres, og hvis klagen fastholdes, vil den studerendes oplevelse af forløbet sendes til praktikstedet med henblik på dialog og en skriftlig udtalelse. Eventuelt inddrages også den relevante kommune i forhold til at informere om forløbet og drøfte det videre samarbejde.

7.5.1 Studiedage

Studiedage er dage undervejs i praktikperioderne, hvor de studerende har undervisning på professionshøjskolen. De er etableret med henblik på koblingen mellem teori og praksis på henholdsvis uddannelsessted og praktiksted, og har til formål at understøtte den studerendes tilegnelse af praktikkens kompetencemål (jf. BEK nr. 354, § 8 stk. 5). De studerende har mødepligt til studiedagene, som professionshøjskolerne tilrettelægger.

Kun et mindretal af studerende og praktikvejledere vurderer, at studiedagene i høj eller meget høj grad lever op til formålet. Fra spørgeskemaundersøgelser til studerende ses, at lidt under halvdelen af de studerende (46 pct.) er enige eller meget enige i, at studiedagene understøtter det, de lærte i praktikken. Hver fjerde (25 pct.) er uenige eller meget uenige, jf. bilag 2, s. 20-21. Praktikvejlederne er blevet spurgt om, i hvilken grad de oplever, at studiedagene understøtter, at de studerende kan tilegne sig kompetencemålene for praktikperioden. Lidt over hver femte praktikvejleder (22 pct.) er i høj eller meget høj grad enige i, at studiedagene understøtter, at de studerende kan tilegne sig kompetencemålene for praktikperioden, mens lidt under hver tredje praktikvejleder (30 pct.) slet ikke eller i mindre grad er enige i det, jf. bilag 2, s. 71.

Siden 2018 har professionshøjskolerne arbejdet med at udvikle en best practice for studiedagene som led i handleplansarbejdet. Aktuelt foregår en revision af alle formater, og de endelige versioner forventes klar til implementering på alle professionshøjskoler fra august 2021. Studiedagene er dermed et af de steder, hvor pædagoguddannelsen allerede er i udvikling.

7.6 Længde og placering af praktikperioder

Både personaleledere og praktikvejledere er blevet bedt om at forholde sig til længden af de tre første praktikperioder med fokus på, om praktikperioderne har en passende længde, så den studerende kan nå kompetencemålene for praktikperioden.

Overordnet vurderes den første praktikperiode, som varer ca. to måneder, at være for kort, mens anden og tredje praktikperiode, som begge varer et halvt år, i større grad vurderes at have en passende længde: 64 pct. af personalelederne og 76 pct. af praktikvejlederne mener, at første praktikperiode er enten lidt for kort eller meget for kort, mens 93-96 pct. vurderer, at anden og tredje praktikperiode har en passende længde. Dette understøttes af de kvalitative interview. En gruppe undervisere oplever for eksempel, at praktikkens længde er en barriere for læring i første praktik, som de oplever som meget tidspresset i forhold til de ting, den studerende skal nå i løbet af praktikken.

Med 2014-bekendtgørelsen blev opstart af de lange praktikperioder á seks måneders varighed flyttet fra opstart i henholdsvis august og februar til opstart i henholdsvis juni og december. Dette blev gjort ud fra en række hensyn, blandt andet så grundfagligheden kan fylde 70 ECTS-point.

Placering af de lange praktikperioders opstart problematiseres dog af de interviewede undervisere, praktikvejledere og ledere. Underviserne oplever, at de nuværende tidspunkter for praktikstart indebærer, at der ofte pga. ferieperioden går et par måneder, før de studerende kan få vejledning og rigtig komme i gang med praktikken.

Udfordringerne med placeringen af praktikken deles også af praktikvejledere og institutionsledere. Hvad angår placeringen af praktikkerne bliver det på skole- og fritidsområdet problematiseret, at anden og tredje praktik starter ved afslutning af skoleåret, hvorfor de studerende kun kan være i praktik i en SFO og ikke en skole i starten af deres forløb. Ligeledes påpeger en gruppe ledere også, at placeringen er u hensigtsmæssig i forhold til institutionens årshjul. Når praktikperioden starter op til en ferieperiode, bliver det ifølge lederne svært for de studerende at tilrettelægge et sammenhængende forløb. Der er dog også ledere, som mener, at det kan være udmærket for studerende at starte med en rolig periode, hvor der ikke er så mange børn.

Både personaleledere og praktikvejledere har svaret i spørgeskemaer på, i hvilken grad de oplever, at praktikopstart i henholdsvis juni og december er hensigtsmæssig for de studerendes læring. Her vurderes opstart i juni mest negativt: Cirka halvdelen af personalelederne og praktikvejlederne (henholdsvis 49 og 53 pct.) oplever, at praktikopstart i juni i mindre grad eller slet ikke fungerer hensigtsmæssigt for de studerendes læring. Praktikvejledere og personaleledere vurderer praktikopstart i december mere positivt end juniopstart. Her svarer cirka hver fjerde personaleleder og praktikvejleder (23 pct.), at de oplever, at praktikkens opstart i december i mindre grad eller slet ikke fungerer hensigtsmæssigt. Halvdelen af personaleledere og praktikvejledere (henholdsvis 54 pct. og 50 pct.) oplever i høj eller meget høj grad, at opstart i december fungerer hensigtsmæssigt for de pædagogstuderendes læring.

8. Nyuddannedes kompetencer på det pædagogiske arbejdsmarked

I dette kapitel præsenteres analyseresultater af, i hvilken grad de nyuddannede pædagoger opfylder en række af de forventninger, som de møder på det pædagogiske arbejdsmarked. Kapitlet viser desuden, hvordan de nyuddannede fra de forskellige specialiseringer har fordelt sig ud på arbejdsmarkedet, og giver en række perspektiver på det fremadrettede kompetencebehov.

De nyuddannedes kompetencer og møde med arbejdsmarkedet er undersøgt både ud fra personalelederes og nyuddannedes vurderinger. Personaleledere for nyuddannede pædagoger er blevet bedt om at vurdere, i hvilken grad de nyuddannede overordnet set er rustede til de opgaver, der møder dem på det pædagogiske arbejdsmarked. Derudover er personalelederne også blevet bedt om at vurdere, i hvilken grad de nyuddannede lever op til en række udvalgte kompetencer, der indgår blandt uddannelsens kompetenceområder eller som efter input fra evalueringens dialog- og referencegruppe er vurderet til at være særligt relevante for nyuddannede pædagoger. Samtidig har dimittender fra pædagoguddannelsen vurderet i hvilken grad, de har erhvervet sig en række udvalgte kompetencer på baggrund af deres uddannelse.

Resultaterne afspejler således både en vurdering af de nyuddannedes kompetencer, men også de forventninger, som personaleledere og dimittender har til, hvad de nyuddannede skal kunne. Det er i den forbindelse vigtigt at bemærke, at personalelederne er blevet bedt om at vurdere deres kompetencer i forhold til, hvad der kan forventes fra en *nyuddannet* pædagog. Det afspejler, at en del af de kompetencer, som kan forventes af en erfaren pædagog – for eksempel i en mere specialiseret funktion – ikke nødvendigvis er relevante eller realistiske for en nyuddannet. Evalueringen forudsætter således, at der vil være ting, der skal læres, og erfaringer, der skal opbygges, efter fuldførelse af pædagoguddannelsen, for eksempel gennem målrettet efter- og videreuddannelse for dem, der har behov. De skal ikke nødvendigvis dækkes af pædagoguddannelsen.

Overordnet finder personalelederne, at der er stor variation i de studerendes faglige kunnen og deres færdigheder i forhold til at kunne begå sig på en arbejdsplads. Kun lidt over hver tredje personaleleder (35 pct.), som har ansat en nyuddannet pædagog inden for de seneste år, vurderer, at dimittenderne i høj eller meget høj grad besidder de pædagogiske kompetencer, de forventer af en nyuddannet. Blandt de nyuddannede selv er det ligeledes kun lidt over hver tredje (37 pct.), der vurderer, at uddannelsen har klædt dem på til det, der venter dem i praksis.

For hovedparten af de mere specifikke pædagogiske kompetencer er under halvdelen af personalelederne enige eller meget enige i, at de nyuddannede lever op til dem. Blandt andet oplever kun en mindre del af personalelederne, at de nyuddannede har gode samarbejdskompetencer, særligt i forhold til forældre- og pårørendekontakt. Dertil peges der på, at personlige kompetencer og den faglige dannelse skal styrkes.

Både aktuelt og fremadrettet efterspørges styrkede specialpædagogiske kompetencer, særligt på børne- og ungeområdet. Det gælder uanset hvilken specialisering, de nyuddannede har.

Samtidig er der også personaleledere, som fortæller om nyuddannede pædagoger, der er engagerede, teoretisk dygtige og kompetente. De fleste personaleledere (63-78 pct.) vurderer, at de nyuddannede i høj eller meget høj grad har helt centrale kompetencer som for eksempel evnen til at drage omsorg for og arbejde med relationer for deres målgruppe.

Resultaterne stammer primært fra spørgeskemaundersøgelser, som er sendt til alle nyuddannede pædagoger, der har været færdiguddannede i 2-3 år og er i beskæftigelse, samt 3.900 arbejdspladser, som har pædagoger, der er dimitteret i 2018-2020, ansat. Resultaterne suppleres af perspektiver fra dialog- og referencegruppens drøftelser. Derudover er der gennemført en række registerundersøgelser af de nyuddannedes beskæftigelse fordelt på brancher mv. Endelig inddrages resultater fra interview med strategiske ledere¹¹.

8.1 Nyuddannedes match med det pædagogiske arbejdsmarked

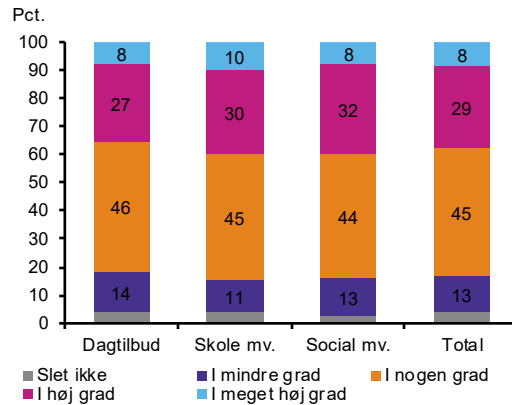
Dette afsnit uddyber de centrale analyseresultater om, i hvilken grad de nyuddannede pædagoger generelt lever op til de behov, krav og forventninger, de møder på det pædagogiske arbejdsmarked efter endt uddannelse

Generelt peger resultaterne på, at kun et mindretal af de nyuddannede matcher rigtig godt med det pædagogiske arbejdsmarked. Knap to ud af fem dimittender oplever, at de i høj eller meget høj grad føler sig klædt på til det, der venter dem ude i praksis. Lidt under hver femte oplever i mindre grad eller slet ikke at føle sig klædt på til det, der venter dem ude i praksis. Det samme mønster tegner sig i personaleledernes vurdering, idet der dog er en mindre andel personaleledere, der i høj eller meget høj grad oplever, at de nyuddannede generelt er klædt godt på til det, der venter dem i praksis (23 pct.), jf. figur 8.1 og figur 8.2.

¹¹ De strategiske ledere er kommunale ledere såsom blandt andet chefer for dagtilbud, skoleområdet, børne- og ungeområdet og socialområdet, og er blevet rekrutteret med hjælp fra Kommunernes Landsforening. De varetager ikke selv den daglige ledelse af pædagoger, men er personer med tværgående indsigt i aktuelle og fremtidige kompetencebehov for pædagoger.

Figur 8.1

Dimittendernes vurdering af, om uddannelsen har gjort dem parat til det, der venter dem ude i praksis opdelt på specialiseringsretning, procent,

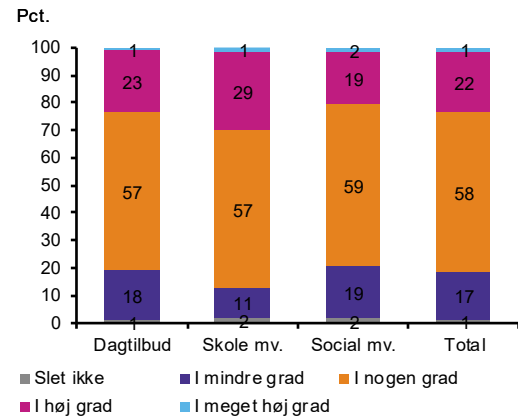


Anm.: Dimittenderne har angivet, i hvilken grad de er enige i følgende udsagn: "Uddannelsen har gjort mig parat til det, der venter mig ude i praksis".

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriets survey blandt dimittender, indsamlet efterår 2020.

Figur 8.2

Personaleledernes vurdering af om de nyuddannede pædagoger generelt er klædt godt på til det, der venter dem i praksis opdelt på specialiseringsområde, procent, 2021



Anm.: Personalelederne har angivet, i hvilken grad de er enige i følgende udsagn: "Den/de nyuddannede pædagoger er generelt klædt godt på til det, der venter dem i praksis".

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriets survey blandt personaleledere på baggrund af data indsamlet af Danmarks Statistik, 2021.

Der er ikke store forskelle på tværs af dimittendernes specialiseringsretninger. Blandt personalelederne vurderer personaleledere på skole- og fritidsområdet i lidt højere grad, at de nyuddannede er klædt godt på. Både blandt dimittenderne og personalelederne er der altså store variationer i oplevelsen af, om de nyuddannede er klædt på til det, der venter dem ude i praksis. Dette suppleres af de gennemførte interview med strategiske ledere, hvoraf nogle oplever, at de nyuddannede er blevet dygtigere, mens andre oplever udfordringer med de nyuddannedes kompetencer. Nogle institutionsledere oplever, at de nyuddannede er engagerede og teoretisk dygtige, hvor andre oplever, at nogle af de nyuddannede har svært ved at igangsætte pædagogiske aktiviteter og ikke helt ved, hvad der forventes af dem på en arbejdsplads. Institutionslederne undrer sig over, at nogle studerende på trods af undervisning og praktik ikke har tilegnet sig flere praktiske færdigheder og kompetencer.

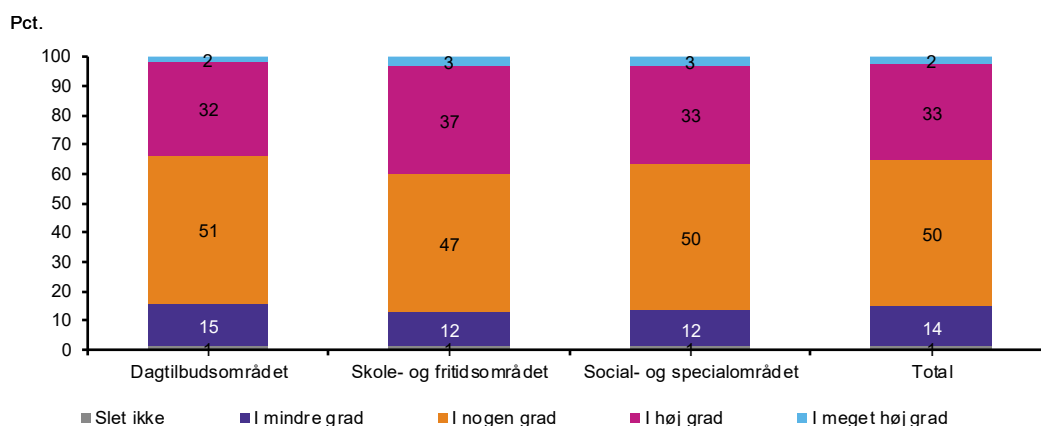
Figur 8.3 giver et blandet billede af, hvorvidt nyuddannede besidder de kompetencer, der forventes af nyuddannede. Der er mindre forskelle på tværs af specialiseringsretninger, men generelt er billedet, at 35 pct. vurderer, at de i høj eller meget høj grad besidder de kompetencer, der forventes af en nyuddannet. Halvdelen vurderer, at de i nogen grad har de kompetencer, der forventes, mens 15 pct. vurderer, at de i mindre grad eller slet ikke har de kompetencer, der forventes af en nyuddannet.

De interviewede strategiske ledere oplever stor variation i de nyuddannedes kompetencer, hvilket tillige afspejles i, at personaleledernes svar i figuren fordeler sig bredt. De

strategiske ledere, som er positive, giver udtryk for, at de oplever en mere anvendelsesorienteret uddannelse, som styrker professionalisme, faglighed og professionsidentitet blandt pædagogerne.

Figur 8.3

Personaleledernes vurdering af, om de nyuddannede pædagoger besidder de pædagogiske kompetencer, der forventes af en nyuddannet, opdelt på specialiseringsområde, procent, 2021



Anm.: Personalelederne har angivet, i hvilken grad de er enige i følgende udsagn: "Den/de nyuddannede pædagoger besidder generelt de pædagogiske kompetencer, vi forventer af en nyuddannet".

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriets survey blandt personaleledere på baggrund af data indsamlet af Danmarks Statistik, 2021.

Dialog- og referencegruppen har drøftet, at der kan være kompetencer, som først kan læres, når dimittender kommer ud i praksis efter endt uddannelse. Dette vedrører blandt andet meget specifikke kompetencer eller viden i forhold til nogle af de mere specialiserede social- og specialpædagogiske områder.

Personalelederne har haft mulighed for at angive, hvilke kompetencer de nyuddannede mangler, som er så vigtige, at personalelederne har fokus på det, når de ansættes. På det social- og specialpædagogiske område efterspørges viden om diagnoser, herunder særligt viden om autisme. Hertil efterspørges generelt personlige kompetencer, generelt mere viden om det specialiserede område og et større målgruppekendskab. Ligeledes efterlyses kompetencer i forhold til formidling, værktøjer/metoder, pårørendesamarbejde, udviklingspsykologi og sundhedsfaglig viden.

På skole- og fritidsområdet efterspørges særligt kompetencer i klasserumsledelse, forældresamarbejde og personlige kompetencer, som også blev efterspurgt på det social- og specialpædagogiske område. Dertil efterlyses større viden om praksis og grundlæggende kompetencer, samt mere viden om diagnoser. Ligeledes efterspørges skriftlige kompetencer og kompetencer i konflikthåndtering og samarbejde generelt.

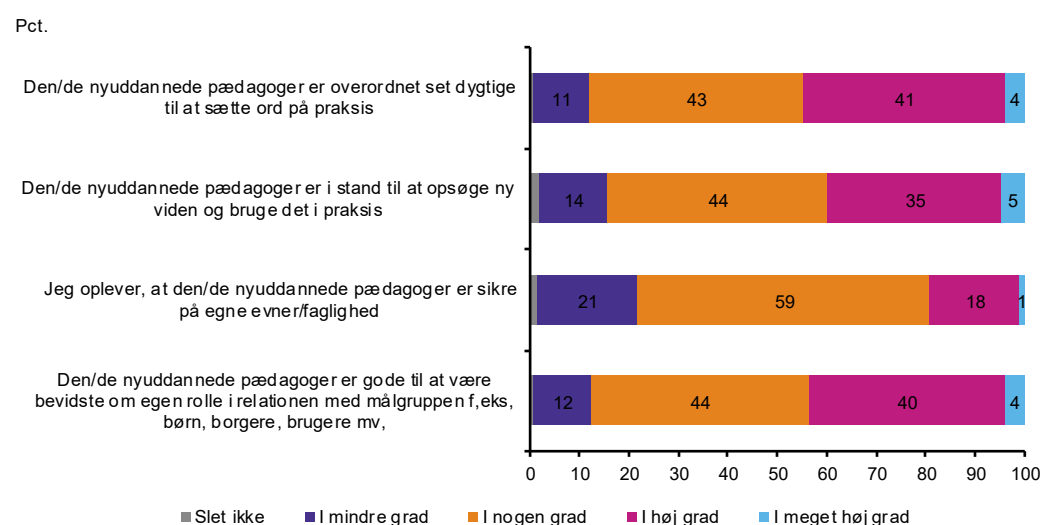
På dagtilbudsområdet efterspørges kompetencer i forældresamarbejde i meget høj grad. Dertil efterspørges også ligeledes personlige kompetencer, grundlæggende pædagogiske kompetencer samt viden om praksis og evne til at kunne inddrage teorien i praksis. Dertil efterlyses kompetencer i specialpædagogik og udviklingspsykologi.

Som nævnt efterspørges personlige kompetencer i udstrakt grad på tværs af alle tre specialiseringsområder, herunder særligt troen på egne evner og at kende sine egne grænser. Dialog- og referencegruppen har drøftet, at tallene blandt andet kan indikere, at nyuddannede mangler faglig dannelse og faglig dømmekraft, herunder at det er væsentligt, at nyuddannede har en tro på dem selv og et fagligt ståsted i relation til omverdenen.

I figur 8.4 er fire generelle kompetencer samlet, som er vurderet af personalelederne. Der har ikke været tydelige forskelle på tværs af de tre pædagogiske beskæftigelsesområder. I figuren fremgår, at lidt under halvdelen af personalelederne vurderer, at nyuddannede i høj eller meget høj grad er dygtige til at sætte ord på praksis, og at de er bevidste om egen rolle i relation til målgruppen. To ud af fem personaleledere vurderer, at de nyuddannede i høj eller meget høj grad er dygtige til at opsøge ny viden og anvende det i praksis. Ca. hver femte personaleleder vurderer, at nyuddannede i høj eller meget høj grad er sikre på egne evner og faglighed, hvor lidt mere end hver femte vurderer, at de nyuddannede i mindre grad eller slet ikke er sikre på egen faglighed og evner.

Figur 8.4

Personaleledernes vurdering af dimittenderne i forhold til udvalgte kompetencer, procent, 2021



Anm.: Personalelederne har angivet, i hvilken grad de er enige i en række udsagn. Udsagnene fremgår af figuren.

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriets survey blandt personaleledere på baggrund af data indsamlet af Danmarks Statistik, 2021

8.2 De nyuddannedes pædagogfaglige kompetencer

Dette afsnit uddyber udvalgte kompetencer, som knytter sig til det pædagogiske fag. Kompetencerne er med inddragelse af dialog- og referencegruppen udvalgt blandt centrale kompetenceområder, der arbejdes målrettet med på pædagoguddannelsen, og

som indgår i uddannelsesbekendtgørelsen. Derudover er der udvalgt øvrige kompetencer, som på baggrund af drøftelser med dialog- og referencegruppen er vurderet væsentlige at afdække. Der er således tale om centrale kompetencer, men ikke nødvendigvis alle de kompetencer, som nyuddannede pædagoger har, forventes at have, eller som efterspørges på arbejdsmarkedet.

De enkelte kompetencer er blevet opdelt i tværgående og specifikke kompetencer. De tværgående kompetencer dækker over de kompetencer, som i særlig grad er relevante for alle pædagoger uanset specialiseringsretning. De specifikke kompetencer er kompetencer, som i særlig grad er blevet vurderet relevante for de enkelte specialiseringsretninger.

Tværgående kompetencer

Af figur 8.5 fremgår, at lidt mere end halvdelen af personalelederne vurderer, at de nyuddannede i høj og meget høj grad har kompetence til at kunne tilrettelægge og igangsætte udviklende, kreative og æstetiske aktiviteter med målgruppen. Ligeledes vurderer omkring halvdelen af personalelederne, at de nyuddannede i høj og meget høj grad kan bidrage til arbejdspladsens interne planlægning, samt at de nyuddannede har viden om og kan arbejde ud fra pædagogiske teorier og metoder. Disse tre kompetencer er de pædagogiske kompetencer, som personalelederne vurderer, at nyuddannede besidder i højest grad.

Herudover fremgår, at to ud af fem personaleledere vurderer, at de nyuddannede i mindre grad eller slet ikke har kompetencer i at kunne håndtere konflikter med forældre og pårørende. Denne kompetence vurderes lavest af personalelederne.

Personalelederne vurderer derudover, at de nyuddannede i mindre grad har kompetencer til at samarbejde med myndigheder og andre faggrupper samt at kunne evaluere og fagligt redegøre for konflikter og episoder med vold. Dialog- og referencegruppen for evalueringen har hertil bemærket, at kompetencen i fagligt at kunne håndtere konflikter dels kræver erfaring og dels kræver, at nyuddannede står stærkt i deres pædagogfaglighed.

Det fremgår af spørgeskemaundersøgelsen, at dimittenderne generelt vurderer sig selv mere positivt i forhold til i hvilken grad, de har de angivne kompetencer, end personalelederne vurderer dimittenderne. Der er dog ligheder i dimittendernes og personaleledernes besvarelser i forhold til nogle af de kompetencer, der vurderes henholdsvis højest og lavest.

Generelt vurderer dimittenderne selv, at de i høj grad har kompetencer til fagligt at begrunde valg af pædagogiske tiltag og aktiviteter, til at kunne vurdere magt og ligeværd i relationen til det enkelte menneske og til fællesskaber samt, at de har viden om og kan anvende pædagogiske teorier og metoder. Ligeledes vurderer dimittenderne overordnet, at de i høj grad kan analysere, vurdere og handle i forhold til etiske dilemmaer i pædagogisk praksis. Ovenstående kompetencer er også vurderet forholdsvis højt af personalelederne i forhold til andre kompetencer.

De kompetencer, hvor dimittenderne vurderer sig selv lavest, er i forhold til at samarbejde med myndigheder og andre fagpersoner og at varetage skriftlig kommunikation

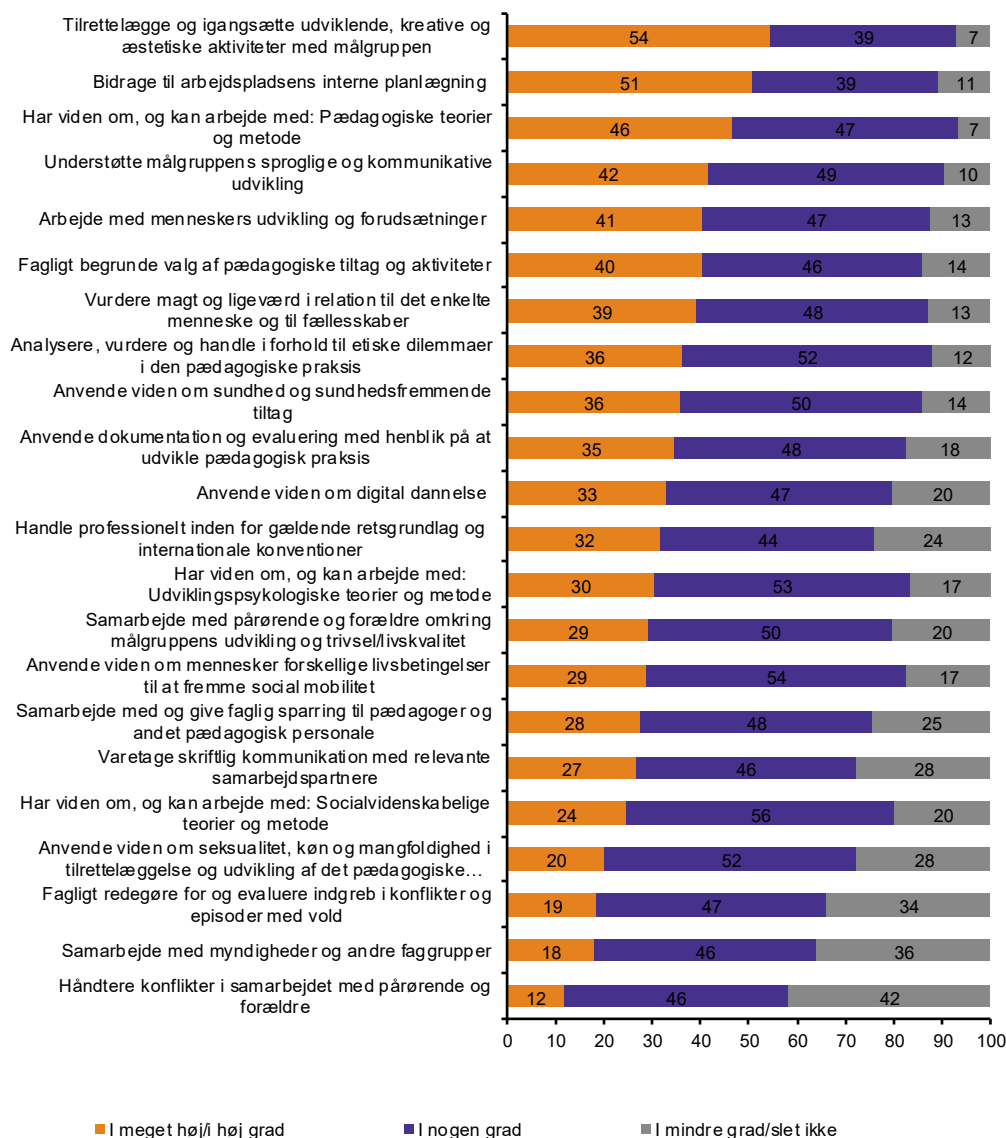
med samarbejdspartnere. Ligesom personalelederne har dimittenderne også selv vurderet deres kompetence til at kunne håndtere konflikter i samarbejdet med forældre og pårørende relativt lavt.

Dimittenderne vurderer i mindre grad, at de kan arbejde med digital dannelse. Dette er den eneste kompetence, hvor dimittenderne vurderer sig selv lavere, end personalelederne vurderer dimittenderne, jf. bilag 2, s. 39-41.

Figur 8.5

Personaleledernes vurdering af dimittendernes tværgående kompetencer, procent, 2021

Pct.



Anm.: Personalelederne har angivet, i hvilken grad de er enige i en række udsagn: "Den/de nyuddannede er i stand til at:". Udsagnene fremgår af figuren. Figuren viser andelen, der i høj grad eller i meget høj grad er enig i udsagnene, samt andelen der svarer i nogen grad og andelen der svarer i mindre grad eller slet ikke.

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriets survey blandt personaleledere indsamlet af Danmarks Statistik, 2021

Specifikke kompetencer af særlig relevans for de enkelte specialiseringer

Pædagoguddannelsen er en enhedsuddannelse med forskellige toninger i form af tre specialiseringsretninger. I de følgende figurer ses der nærmere på kompetencer, som de

nyuddannede har arbejdet med i løbet af deres praktik eller i undervisningen i forbindelse med specialiseringsretningen.

På tværs af alle tre specialiseringsområder ses det af figur 8.6, 8.7 og 8.8, at personalelederne vurderer, at de nyuddannede i høj grad er i besiddelse af relationelle kompetencer, herunder for eksempel i forhold til at skabe og opretholde en nærværende relation til det enkelte menneske, sikre, at alle mødes med omsorg, og at arbejde med at inddrage målgruppen i fællesskaber. Dialog- og referencegruppen understreger, at dette er én af pædagogens kernekompetencer.

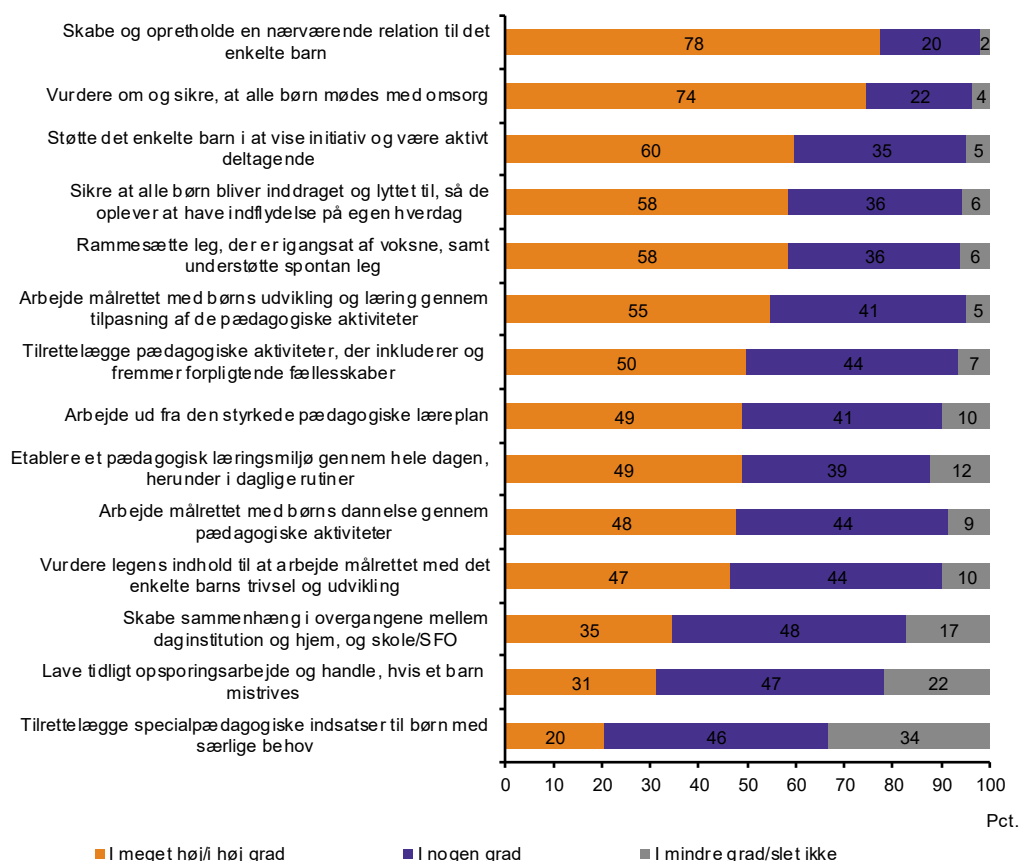
På både dagtilbudsområdet og skole- og fritidsområdet fremgår, at der efterspørges kompetencer inden for specialpædagogik. Dette understøttes af både de kvalitative kommentarer til spørgeskemaundersøgelse blandt personalelederne¹² samt i de gennemførte interview med strategiske ledere. Endelig fremhæves perspektivet ligeledes af dialog- og referencegruppen for evalueringen. I figur 8.6 og figur 8.7 er det tilsvarende kompetencer, som personalelederne i mindre grad vurderer, at nyuddannede har, ligesom dimittenderne også selv vurderer disse kompetencer noget lavere end andre.

Personaleledernes vurdering understøttes af resultaterne i kapitel 5 om, at en væsentlig del af de nyuddannede fra særligt social- og specialområdet savnede sammenhæng mellem deres specialisering og grundfagligheden.

¹² I spørgeskemaundersøgelserne blandt praktikvejledere og personaleledere har respondenterne haft mulighed for at afgive kvalitative kommentarer til deres besvarelser. Disse kommentarer indgår af hensyn til anonymisering ikke i bilagsmaterialet.

Figur 8.6

Personaleledernes vurdering af de nyuddannede på dagtilbudsområdets tværgående kompetencer, procent, 2021.



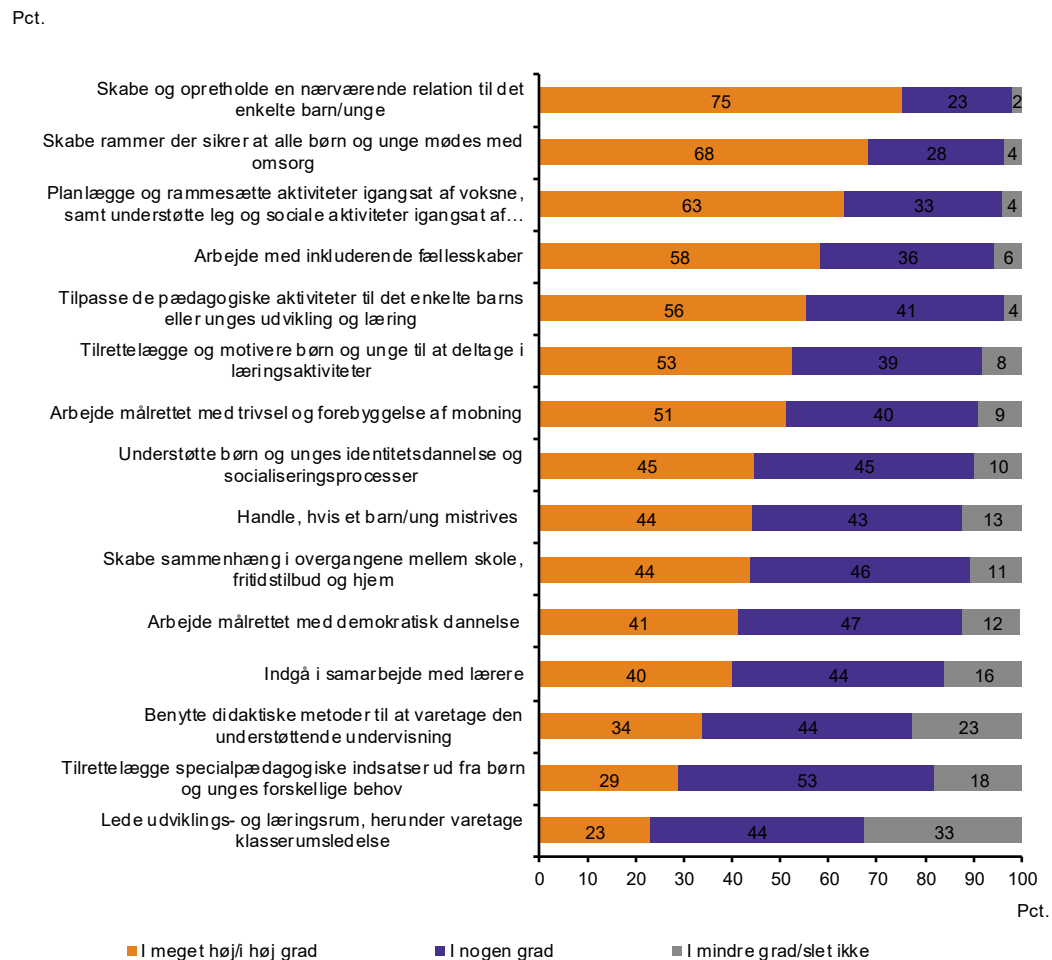
Anm.: Personalelederne har angivet, i hvilken grad de er enige i en række udsagn: "Den/de nyuddannede er i stand til at:". Udsagnene fremgår af figuren. Figuren viser andelen, der i høj grad eller i meget høj grad er enig i udsagnene, samt andelen, der svarer hhv. i nogen grad eller i mindre grad eller slet ikke.

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriets survey blandt personaleledere indsamlet af Danmarks Statistik, 2021

På skole- og fritidsområdet er det en gennemgående oplevelse hos de strategiske ledere, at pædagogerne har udfordringer med at finde deres eget ståsted som pædagoger i det didaktiske rum. Dette stiller ifølge de strategiske ledere pædagogerne svagere i forhold til lærerne, der står stærkere i deres profession og faglighed. De strategiske ledere fortæller, at et element i dette blandt andet er, at pædagogerne er mindre fortrolige med at formulere sig skriftligt, blandt andet i forbindelse med visitering til specialundervisning. Det ses af figur 8.7, at kompetencerne i at lede udviklings- og læringsrum generelt vurderes lavt. Ligeledes vurderes kompetencen i at indgå i samarbejde med lærerne og anvende didaktiske metoder til at varetage den understøttende undervisning relativt lavt sammenlignet med andre kompetencer.

Figur 8.7

Personaleledernes vurdering af de nyuddannede på skole- og fritidsområdets tværgående kompetencer, procent, 2021



Anm.: Personalelederne har angivet i hvilken grad de er enige i en række udsagn: "Den/de nyuddannede er i stand til at:". Udsagnene fremgår af figuren. Figuren viser andelen, der i høj grad eller i meget høj grad er enig i udsagnene, samt andelen der svarer i nogen grad og andelen der svarer i mindre grad eller slet ikke.

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriets survey blandt personaleledere indsamlet af Danmarks Statistik, 2021

I de kvalitative interview fremgår, at det på social- og specialområdet er de strategiske leders gennemgående vurdering, at mange af de nyuddannede misforstår deres relationskompetencer, og enten engagerer sig for meget eller for lidt i de borgere, de arbejder med, jf. bilag 3, s. 81. Af figur 8.4 fremgår dog, at kun 13 pct. af personalelederne ifølge spørgeskemaundersøgelsen vurderer, at de nyuddannede i mindre grad eller slet ikke er bevidste om egen rolle i relation til målgruppen.

En gruppe af de strategiske ledere oplever, at de nyuddannede, på trods af deres specialiseringsretning, mangler kendskab til specialpædagogiske indsatser. Flere peger på, at de nyuddannedes kompetencer ikke afspejler nutiden, blandt andet i form af fokus på selvhjulpethed, jf. bilag 3, s. 81. Der er varierende opfattelser af, hvor mange konkrete

metoder og målgrupper, de nyuddannede bør have kendskab til på baggrund af deres uddannelse i forhold til, hvad de kan lære, når de kommer ud i praksis. En gruppe ledere peger på, at nogle målgrupper på social- og specialområdet er så små, at det giver mest mening først at lære om dem i praksis, frem for, at alle studerende skal lære om dem, jf. bilag 3, s. 81.

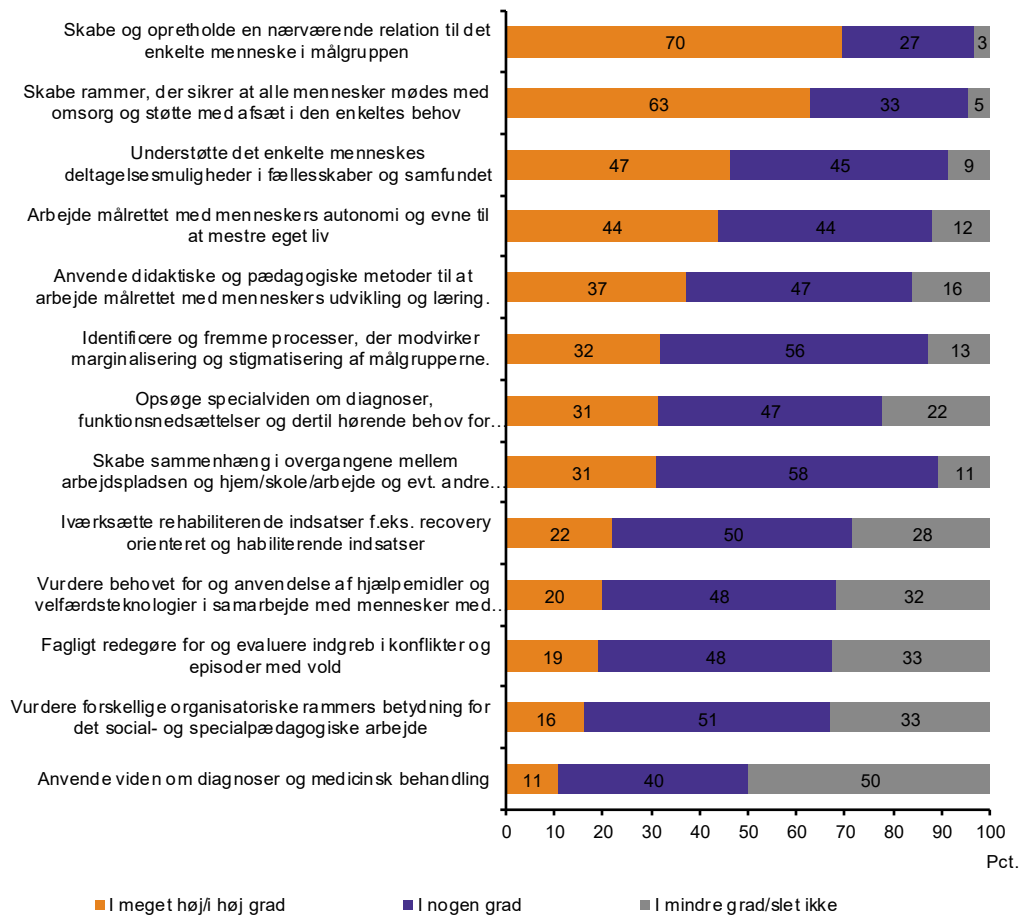
Gennemgående for både dimittendernes og personaleledernes vurdering er, at nyuddannede mangler viden om diagnoser. Dette er også et element, som beskrives som fraværende i de kvalitative kommentarer til spørgeskemaet til personalelederne. Dertil vurderer dimittenderne selv, at de i mindre grad har viden om rehabiliterende indsatser og kompetencer i at anvende og vurdere behovet for hjælpemidler og velfærdsteknologier.

Dialog- og referencegruppen kan overordnet genkende, at nyuddannede mangler viden om specialpædagogiske indsatser, herunder især viden om voksne inden for psykiatrien og handicapområdet. Dimittenderne fra social- og specialområdet vurderer selv, jf. bilag 3, s. 37, at de i lidt mindre grad har viden om børn og unge med særlige behov, end mennesker med psykiske og/eller fysiske funktionsnedsættelser og mennesker med sociale vanskeligheder.

Figur 8.8

Personaleledernes vurdering af de nyuddannede på social- og specialområdet tværgående kompetencer, procent, 2021

Pct.



Anm.: Personalelederne har angivet i hvilken grad de er enige i en række udsagn: "Den/de nyuddannede er i stand til at:". Udsagnene fremgår af figuren. Figuren viser andelen, der i høj grad eller i meget høj grad er enig i udsagnene, samt andelen der svarer i nogen grad og andelen der svarer i mindre grad eller slet ikke.

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriets survey blandt personaleledere indsamlet af Danmarks Statistik, 2021

8.3 Nyuddannedes tilknytning til arbejdsmarkedet

I det følgende ses der nærmere på nyuddannedes tilknytning til arbejdsmarkedet. Fokus er her på, om nyuddannede fra hver af de tre specialiseringsretninger også finder arbejde inden for den 'delbranche', som deres specialiseringsretning retter sig mod, samt hvor de alternativt finder beskæftigelse, hvis det er uden for pædagogbranchen. Der kigges også på, hvor længe dimittenderne er om at finde deres første fuldtidsjob. Der er taget udgangspunkt i de ca. 4.100 nyuddannede pædagoger fra 2018 (dvs. 1.10 2017 – 31.09. 2018), da det er den første årgang, der har haft hele deres uddannelsesforløb på

den nye pædagoguddannelse. Af dem indgår knap 3.850 i analysepopulationen, da de ikke efterfølgende er påbegyndt en ny uddannelse eller er flyttet til udlandet¹³.

8.3.1 Pædagogernes beskæftigelse og tilknytning til arbejdsmarkedet

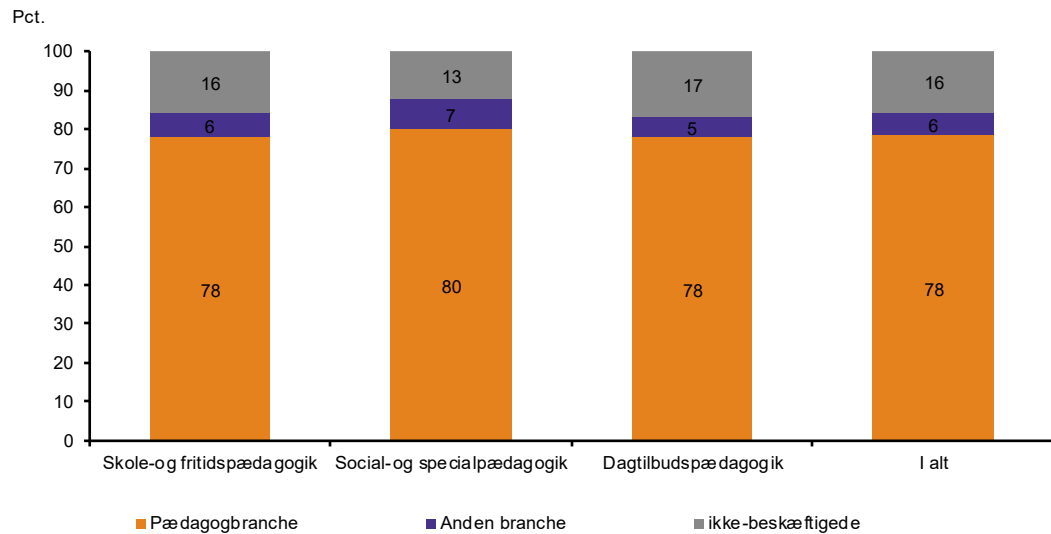
I figur 8.9 er tilknytningen til arbejdsmarkedet i 2018 delt op på specialiseringsretninger, samt hvorvidt dimittenderne er ansat i det, der her defineres som en "traditionel" pædagogbranche, eller i øvrige brancher. Den traditionelle pædagogbranche omfatter tre "delbrancher": Småbørnsområdet (for eksempel vuggestuer, børnehaver mv.), specialområdet (for eksempel døgninstitutioner for personer med fysiske og psykiske handicap mv.) og skole- og fritidsområdet (for eksempel skoler, skolefritidsordninger og fritidshjem mv.). Det udelukker ikke, at der er pædagoger, der udfører pædagogfagligt arbejde inden for andre brancher end det, der i analysen er defineret som pædagogbrancher. Den præcise definition af brancherne kan ses i bilag 2, s. 106-107. Herefter vil de tre delbrancher tilsammen blot benævnes "pædagogbranchen".

Af figuren ses, at 84 pct. af dimittenderne fra 2018 var i beskæftigelse samme år, som de dimitterede, og at 78 pct. af dimittenderne var ansat i pædagogbranchen. Det vil sige, at ca. 3.000 af de knap 3.850 dimittender er ansat i pædagogbranchen samme år, som de dimitterer.

¹³ Analysen er også lavet for dimittendårgang 2017 og viser samme overordnede tendens. Dimittendårgang 2017 har ikke haft mulighed for at have hele deres uddannelsesforløb på den nye pædagoguddannelse fra 2014, men størstedelen er flyttet over på den og er dimetteret med en specialisering.

Figur 8.9

Dimittendernes tilknytning til arbejdsmarkedet opdelt på specialiseringsretning, procent, 2018



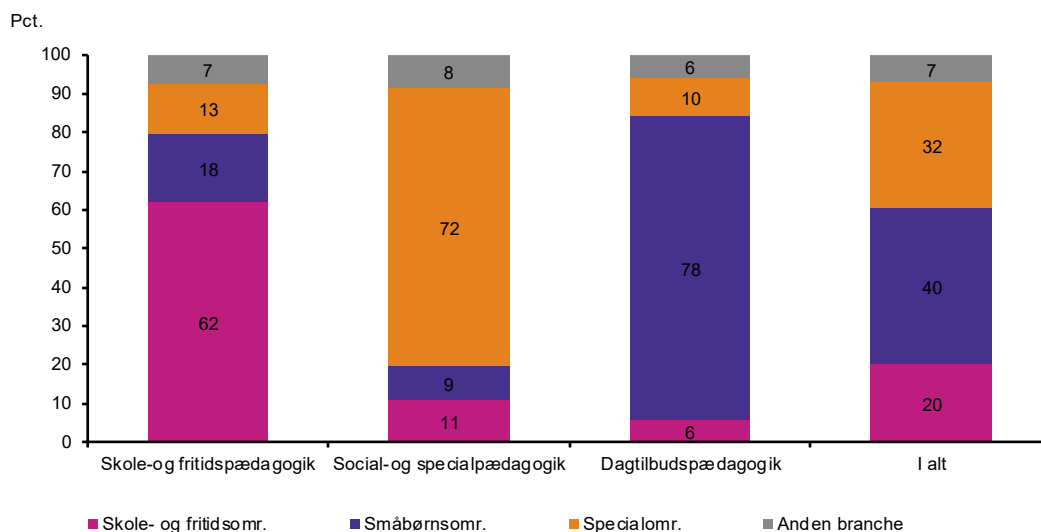
Anm.: Pædagoger uden specialisering indgår i "I alt". Fuldførelsesåret går fra 1.10 2017 til 31.9 2018, mens tilknytning til arbejdsmarkedet er opgjort i november 2018. Ikke-beskæftigede kan både være personer uden for arbejdsstyrken og ledige.

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriet på baggrund af data fra Danmarks Statistik og Beskæftigelsesministeriets løbsdatabase, DREAM.

I næste figur ses der nærmere på, hvilken branche de beskæftigede dimittender er ansat i. Her ses, at mere end ni ud af ti beskæftigede dimittender (93 pct.) finder ansættelse inden for pædagogbranchen samme år, som de er uddannet. Figuren viser yderligere, hvilken del af pædagogbranchen, dimittenderne fra de forskellige specialiseringsretninger finder ansættelse inden for. Dimittenderne fra skole- og fritidspædagogik er dem, hvor færrest finder beskæftigelse i delbranchen, som specialiseringsretningen primært retter sig mod (skole- og fritidsområdet), mens 78 pct. fra dagtilbudspædagogik finder beskæftigelse i delbranchen småbørnsområdet, som specialiseringsretningen primært retter sig mod.

Figur 8.10

Beskæftigede dimittender fordelt på delbranche og specialiseringsretning, procent, 2018



Anm.: Beskæftigede dimittender fra 2018. Pædagoger uden specialisering indgår i "I alt".

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriet på baggrund af data fra Danmarks Statistik og Beskæftigelsesministeriets forløbsdatabase, DREAM.

Cirka syv procent af de beskæftigede 2018-dimittender finder beskæftigelse uden for pædagogbranchen. Det svarer til omkring 230 personer. Disse dimittender er blandt andet beskæftigede i brancherne "offentlig administration", "hospitaller" og "arbejdsformidling og vikarbureauer".

Resultaterne i figur 8.9 og figur 8.10 peger på, at beskæftigede pædagoger i høj grad er beskæftiget i pædagogbranchen, og at en høj andel yderligere finder beskæftigelse inden for det arbejdsmarkedsomr de, som deres specialiseringsretning primært retter sig mod. Det gælder især nyuddannede inden for dagtilbudspædagogik og social- og specialpædagogik. Samtidig er en del (16 – 31 pct.) ansat i en af de to andre delbrancher end det pædagogiske område, deres specialiseringsretning primært retter sig mod. Der er således tale om en grad af substitution mellem de forskelle specialiseringsområder på arbejdsmarkedet, hvilket underbygger, at der er tale om en enhedsuddannelse.

I det følgende afsnit undersøges, hvor lang tid det tager dimittenderne fra 2018 at finde deres første fuldtidsjob. Fuldtidsjob er defineret som 30 timer pr. uge henover en måned. Tiden, det tager pædagogerne at finde deres første fuldtidsjob, sammenlignes med tiden, det tager for sygeplejersker, lærere og socialrådgivere. I disse tal er der ikke taget hensyn til, hvilket område eller branche, dimittenderne finder beskæftigelse inden for.

Sygeplejerskerne er dem, der typisk finder job hurtigst. I gennemsnit tager det omkring en uge f r 50 procent af sygeplejerskerne har fundet deres første job. For lærerne tager det omkring en måned, mens det tager socialrådgiverne og pædagogerne omkring to måneder.

Tabel 8.1

Tid til første job for 50 procent af 2018-dimittender fra velfærdsuddannelser (opgjort i måneder)

Uddannelse	antal	Mdr.
Sygeplejerske	2.481	0,4
Lærer	1.745	1,2
Pædagog	3.843	2
Socialrådgiver	1.319	2
I alt	9.388	1,1

Anm.: Mdr. refererer til den gennemsnitlige tid, det tager, før 50 procent har fundet deres første fuldtidsjob.

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriet på baggrund af data fra Danmarks Statistik og Beskæftigelsesministeriets forløbsdatabase, DREAM.

8.3.2 Pædagogernes tilknytning til de specifikke delbrancher

Graden, som nyuddannede med de forskellige specialiseringer fastholdes i branchen og subsidierer hinanden, kan desuden undersøges ved at se på deres mobilitet over tid. Figur 8.11 viser, hvor mange af de dimittender, der i 2018 var beskæftiget i den delbranche, som deres specialiseringsretning primært retter sig mod, der også var i beskæftigelse og ansat i samme delbranche i 2020. Figuren viser også, hvilken branche, de alternativt er beskæftigede i. Formålet er at give et billede af, hvor tæt knyttet dimittender er til deres specifikke delbranche.

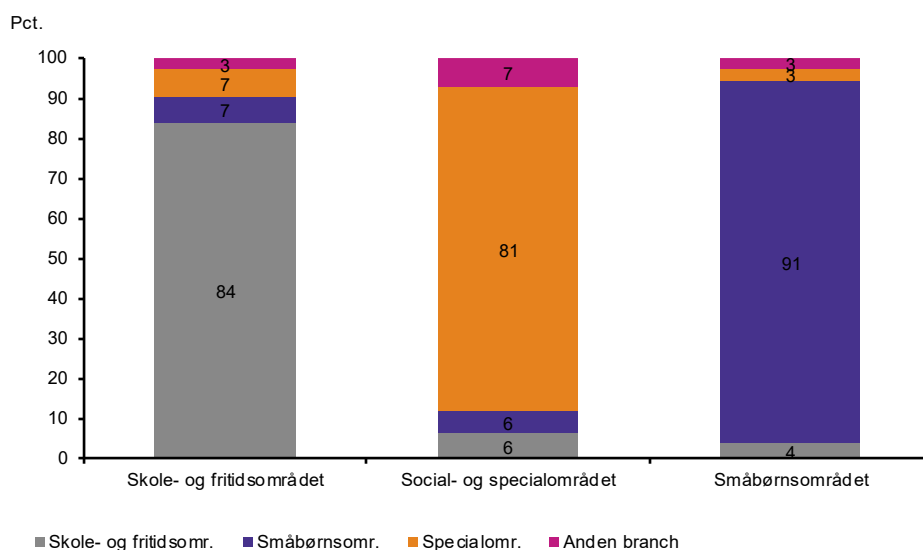
Som det fremgår af figuren, er der en betydelig mobilitet bare inden for to år. Blandt de nyuddannede med social- og specialpædagogisk specialisering, som også blev ansat på specialområdet i 2018, var knap hver femte flyttet til et job på et andet område inden for de følgende to år. Det andet område kan være i de øvrige pædagog-delbrancher eller i en helt anden branche. Da der i figuren kun medtages dimittender, der forsat er i beskæftigelse i de pågældende år, analyseres der ikke på en tilknytning til arbejdsmarkedet, men på tilknytningen til branchen.

Niveauet er omtrent det samme for nyuddannede fra skole- og fritidsspecialisering, som først blev ansat på skole/fritidsområdet. Blandt dimittender fra dagtilbudsspecialiseringen er det omkring en ud af ti. Der er således flest fra dagtilbudsspecialiseringen, der forsat er i den branche, deres specialisering primært retter sig mod, to år efter.

I den mellemliggende periode – dvs. mellem november 2018 og november 2020 – kan der både være skift mellem områder, samt ind og ud af ledighed. Ligeledes kan pædagogerne have skiftet arbejdssted inden for området – for eksempel mellem to institutioner. Denne analyse fokuserer på, hvorvidt dimittenderne forsat er i samme delbranche, som deres specialiseringsretning primært retter sig mod to år efter.

Figur 8.11

Pædagogdimittender, der er beskæftiget i den tilhørende delbranche i 2018, opdelt på beskæftigelse i delbrancher efter 2 år, procent



Anm.: I tabellen indgår kun dimittender fra 2018, der var i beskæftigelse i både 2018 og 2020
 Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriet på baggrund af data fra Danmarks Statistik og Beskæftigelsesministeriets løbsdatabase, DREAM.

8.4 De pædagogiske kompetencebehov fremadrettet

Dette afsnit er primært baseret på 12 kvalitative interview med strategiske ledere¹⁴ i kommunerne samt input fra dialog- og referencegruppen.

De strategiske ledere er blevet bedt om at se på udviklingen i de kommende år på deres område, og hvilke kompetencer, pædagoger får brug for i fremtiden for at kunne udfylde deres rolle på de pågældende områder. Interviewene viser, at der i overvejende grad ikke er tale om helt nye kompetencer i forhold til, hvad de strategiske ledere i dag forventer, at en nyuddannet pædagog besidder.

Dog peger flere på, at en række ændringer, blandt andet i forhold til de enkelte specialiseringsområders målgrupper, kan betyde, at der er behov for at styrke visse kompetencer. Eksempler på dette er blandt andet et øget fokus på inklusion i dagtilbuds- og skole- og fritidsområdet, fokus på tværfagligt samarbejde med skolen på skole- og fritidsområdet, fokus på borgeren i eget hjem, samt på sigt en stigende gruppe ældre borgere på social- og specialområdet.

På tværs af de tre specialiseringsområder peger de strategiske ledere på en række kompetencer, som de forventer at se et stigende behov for i fremtiden:

¹⁴ De strategiske ledere er kommunale ledere såsom blandt andet chefer for dagtilbud, skoleområdet, børn- og ungeområdet og socialområdet, og er blevet rekrutteret med hjælp fra Kommunernes Landsforening. De varetager ikke selv den daglige ledelse af pædagoger, men er personer med tværgående indsigt i aktuelle og fremtidige kompetencebehov for pædagoger.

- Solid viden om normaludvikling hos børn
- Evner til at udforme, gennemføre og evaluere pædagogiske indsatser, hvor der er behov for dem
- Dokumentations- og evalueringskompetencer.

Dialog- og referencegruppen hæfter sig ved, at flere af de nævnte fremtidige kompetencer, herunder også de branchespecifikke kompetencer, der nævnes forinden, relaterer sig til den politiske dagsorden og tidsaktuelle kompetencer. På den baggrund påpeger de, at det fremadrettet vil være mere relevant at have fokus på demokratisk dannelse og faglig refleksion, samt evnen til at kunne opsøge ny viden. Disse kompetencer vil kunne sikre, at nyuddannede løbende kan udfylde kompetencebehovet i takt med, at den politiske dagsorden fornyes og udvikles. Det bliver i denne sammenhæng påpeget, at den brede sammensætning af studerende kræver særlig opmærksomhed omkring at skabe de rigtige uddannelsesforhold både i praktikken og på professionshøjskolerne

Institutionslederne peger på, at der fortsat er brug for at styrke de relationelle kompetencer, både i forhold til deres brugere og pårørende. Derudover nævnes flere af de kompetencer, som det ligeledes vurderes, at der er behov for i dag. Det er blandt andet bred socialpædagogisk viden med kompetencer til at begrunde praksis, tilrettelægge udviklingsarbejde, arbejde med handleplaner og udføre praktiske omsorgsopgaver.

I det følgende gennemgås de kompetencer, som de strategiske ledere ser behov for at styrke på de enkelte specialiseringsområder.

8.4.1 Kompetencebehov på dagtilbudsområdet

De kompetencer, som strategiske ledere på dagtilbudsområdet ser et behov for at styrke i fremtiden, er:

- Social- og specialpædagogiske kompetencer til at imødekomme inklusionsdagsordenen
- Kompetencer til udvikling af børns sprog
- At kunne indgå i et professionelt læringsfællesskab (med udviklingssigte)
- Praktisk-musiske færdigheder
- Mere viden om evaluering, herunder indsamling og analyse af data.

Et udbredt perspektiv blandt de strategiske ledere er, at der er yderligere behov for at styrke dagtilbudspædagogernes kompetencer inden for social- og specialpædagogik. De strategiske ledere oplever dette som et presserende behov, fordi der er stigende fokus på tidlig opsporing og inklusion, og de oplever, at pædagogerne på dagtilbudsområdet mangler disse kompetencer.

Et andet væsentligt udviklingsområde, som en gruppe ledere peger på, er kompetencer til at arbejde med børns sproglige udvikling. Når dette behov opleves som presserende, er det fordi, de strategiske ledere oplever, at børn med både dansk og udenlandsk baggrund kommer i skole uden at have de fornødne sproglige færdigheder. Gruppen af ledere vurderer, at dagtilbudsområdet bør kunne identificere problemerne og arbejde med dem.

De strategiske ledere peger desuden på en styrkelse af dagtilbudspædagogernes dataforståelse, både i forhold til analyse og anvendelse af data. Efterspørgslen på dataforståelse hænger sammen med et ønske om at øge pædagogernes evalueringskompetencer generelt og specifikt deres evner til at analysere eget og andres arbejde, samt til at etablere viden om, hvorvidt og eventuelt hvordan deres pædagogiske indsatser virker for børnene.

Derudover berøres også et behov for at styrke pædagogernes evne til at indgå i fællesskaber med kollegaer om at udvikle praksis, samt efterspørgsel på kompetencer til at kunne sætte praktiske/musiske aktiviteter i gang med børnene.

Institutionslederne på dagtilbudsområdet supplerer de strategiske leders perspektiv med at påpege et stigende fokus på forældresamarbejdet, samt den fortsatte vigtighed af stærke relationskompetencer.

8.4.2 Kompetencebehov på skole- og fritidsområdet

På skole- og fritidsområdet ser de strategiske ledere et behov for at styrke følgende kompetencer i fremtiden:

- Social- og specialpædagogiske kompetencer til at imødekomme inklusionsdagsordenen
- Flere didaktiske kompetencer
- Kompetencer til at kunne planlægge og evaluere forløb og arbejdsgange skriftligt og mundtligt og i samarbejde med kolleger
- Mere viden om gruppedynamik – udvikling af gruppe- og klassefællesskaber
- Digitalisering/digital dannelse
- Kompetencer til at se ud af institutionerne og være opmærksom på andre områder af børns liv

Både de strategiske ledere og institutionslederne peger på, at fokus for skole- og fritidspædagogikken primært er på almenområdet, men at der er et stort behov for, at skole- og fritidspædagoger også kommer på banen inden for social- og specialpædagogikken. Det er et udbredt perspektiv blandt de interviewede, at der er et uforløst potentiale for, at skole- og fritidspædagogerne bidrager med en social- og specialpædagogisk indsigt i arbejdet med børn både i forbindelse med undervisning og fritid.

Det andet helt store behov, som både de strategiske ledere og institutionslederne peger på, handler om at styrke de didaktiske kompetencer, jf. det ovenfor nævnte tværfaglige samarbejde om børnenes læring i skolen. Desuden er der efterspørgsel efter styrkede kompetencer til at kunne arbejde systematisk og kunne begrunde sine pædagogiske valg og indsatser over for og i samarbejde med kollegaer og andre.

Der nævnes også en udvikling i retning af, at pædagogerne skal følge børnene i andre arenaer end den konkrete institution. De skal kunne se børnenes fremtid og nutid og for eksempel kunne spille en rolle i forhold til brobygning mellem grundskole og ungdomsuddannelser og jobs. Endelig nævner de strategiske ledere en række mere specifikke kompetencer, blandt andet kompetencer inden for gruppedynamik i relation til klassefællesskaber og at kunne arbejde med unge menneskers dannelse, herunder deres digi-

tale og demokratiske dannelse. Desuden nævnes, at det kan være en udfordring at rekruttere ledere blandt skole- og fritidspædagoger, hvorfor denne kompetence også gerne ses styrket fremover.

8.4.3 Kompetencebehov på social- og specialområdet

De kompetencer, som strategiske ledere på social- og specialområdet ser et behov for at styrke hos pædagogerne i fremtiden, er:

- At kunne lave behandlingsplaner og -indsatser
- Skriftlighed og dokumentation
- Evidensbaserede metoder
- Samarbejde med pårørende og frivillige
- Viden om hjembaserede, gruppeorienterede løsninger
- Viden om aldring og kompetencer i forhold til at arbejde med ældre borgere.

Kompetencer, der handler om at planlægge, gennemføre og dokumentere en indsats, skal ifølge de strategiske ledere fortsat styrkes for pædagoger specialiseret i social- og specialpædagogik. Derudover er der strategisk fokus på virkningsfulde indsatser.

De strategiske ledere er desuden optagede af, at det social- og specialpædagogiske felt i stigende grad arbejder med relationer uden for institutionerne. Der er fokus på, at borgerne bor i eget hjem, og på borgernes relationer til andre uden for institutionerne. I den sammenhæng kræves også kompetencer til at samarbejde med pårørende og andre typer af aktører, herunder frivillige.

Endelig nævnes, at der i fremtiden vil blive behov for kompetencer, der særligt relaterer sig til ældre målgrupper.