Kvalitative analyser af pædagoguddannelsen

Studerende, undervisere, praktikvejledere, institutionsledere og strategiske ledere

DANMARKS EVALUERINGSINSTITUT

INDHOLD

Kvalitative analyser af pædagoguddannelsen

1	**Indledning**	**5**
1.1	Baggrund	5
1.2	Formål med de kvalitative analyser	5
1.3	Om pædagoguddannelsen	6
1.4	Metodisk design	6
2	**Studerende**	**8**
2.1	Indledning	8
2.2	Hovedpointer	8
2.3	De studerendes oplevelse af læringsmiljøet på pædagoguddannelsen – studentergruppen og relationer	9
2.4	De studerendes oplevelse af uddannelsens tilrettelæggelse	13
2.5	De studerendes oplevelse af praktikken som læringsrum	20
2.6	De studerendes oplevelse af praktikkens tilrettelæggelse	25
3	**Undervisere**	**28**
3.1	Indledning	28
3.2	Hovedpointer	28
3.3	Undervisernes vurdering af læringsmiljøet på pædagoguddannelsen – studentergruppen og relationer	29
3.4	Undervisernes vurdering af uddannelsens tilrettelæggelse	33
3.5	Undervisernes vurdering af praktikken som læringsrum	39
3.6	Undervisernes vurdering af praktikkens tilrettelæggelse	42

4	Praktikvejledere	51
4.1	Indledning	51
4.2	Hovedpointer	51
4.3	Praktikvejledernes vurdering af de studerendes forudsætninger	52
4.4	Praktikvejledernes vurdering af praktikken som læringsrum	54
4.5	Praktikvejledernes vurdering af praktikkens tilrettelæggelse	58
5	Institutionsledere	64
5.1	Indledning	64
5.2	Hovedpointer	64
5.3	Institutionsledernes vurdering af nyuddannede pædagogers kompetencer	65
5.4	Institutionsledernes vurdering af praktikken som læringsrum	71
5.5	Institutionsledernes vurdering af praktikkens tilrettelæggelse	75
5.6	Institutionsledernes vurdering af fremtidige behov og krav til uddannelsen	76
6	Strategiske ledere i kommunerne	78
6.1	Indledning	78
6.2	Hovedpointer	79
6.3	De strategiske lederes vurdering af nyuddannede pædagogers kompetencer	79
6.4	De strategiske lederes vurdering af praktikkens tilrettelæggelse	85
6.5	De strategiske lederes perspektiv på fremtidige behov og krav til uddannelsen	86
	Appendiks A – Metodeappendiks	90

1 Indledning

1.1 Baggrund

Uddannelses- og Forskningsministeriet (UFM) har i 2020-2021 fokus på at evaluere pædagoguddannelsen. I forbindelse med dette arbejde har UFM ønsket at gennemføre en række forskellige analyser, der kan bidrage til evalueringen, herunder en række kvalitative analyser, der kan indgå i det videre dataindsamlings- og evalueringsarbejde.

1.2 Formål med de kvalitative analyser

UFM ønskede fem mindre, kvalitative analyser af en række forskellige undersøgelsesspørgsmål, som skal undersøges blandt forskellige informantgrupper. Tabellen herunder giver et overblik over de undersøgelsesspørgsmål, som er belyst i de enkelte analyser, og de informantgrupper, som besvarede undersøgelsesspørgsmålene.

TABEL 1.1

Overblik over undersøgelsesspørgsmål

Gruppe	Undersøgelsesspørgsmål
Studerende	Hvordan oplever de studerende læringsmiljøet på pædagoguddannelsen, herunder fremmere og barrierer for læring? Hvordan oplever de studerende, at uddannelsens tilrettelæggelse understøtter læring og progression? Hvordan oplever de studerende praktikken som læringsrum og sammenhængen mellem læring og praktik? Hvordan oplever de studerende praktikkens tilrettelæggelse og samarbejdet mellem professionshøjskole og praktiksted?
Undervisere	Hvordan vurderer underviserne læringsmiljøet på pædagoguddannelsen, herunder fremmere og barrierer for læring? Hvordan vurderer underviserne, at uddannelsens tilrettelæggelse understøtter de studerendes læring og progression? Hvordan vurderer underviserne praktikken som læringsrum og de studerendes inddragelse af erfaringer fra praktikken i undervisningen? Hvordan vurderer underviserne praktikkens tilrettelæggelse og samarbejdet med praktiksteder?
Praktikvejledere	Hvordan vurderer praktikvejledere inden for de forskellige specialiseringer de studerendes forudsætninger? Hvordan vurderer praktikvejlederne praktikken som læringsrum, herunder fremmere og barrierer for de studerendes læring i praktikken? Hvordan vurderer praktikvejlederne praktikkens tilrettelæggelse i samarbejde med professionshøjskolerne?

Gruppe	Undersøgelsesspørgsmål
Institutionsledere	Hvordan vurderer institutionsledere inden for de forskellige specialiseringer de nyuddannede dimittenders kompetencer? Hvordan vurderer institutionslederne praktikken som læringsrum, herunder fremmere og barrierer for de studerendes læring i praktikken? Hvordan vurderer institutionslederne praktikkens tilrettelæggelse i samarbejde med professionshøjskolerne? Kan institutionslederne pege på fremtidige kompetencebehov, der stiller nye krav til pædagoguddannelsen, og i givet fald hvilke?
Strategiske ledere	Hvordan vurderer de strategiske ledere kompetencerne hos nyuddannede dimittender inden for de forskellige specialiseringer? Hvordan vurderer de strategiske ledere praktikkens tilrettelæggelse i samarbejde med professionshøjskolerne? Kan de strategiske ledere pege på fremtidige kompetencebehov, der stiller nye krav til pædagoguddannelsen, og i så fald hvilke?

1.3 Om pædagoguddannelsen

Pædagoguddannelsen er opbygget med en fælles grundfaglig del, hvorefter de studerende tildeles én ud af tre mulige specialiseringer, der retter sig mod forskellige målgrupper og dermed forskellige typiske arbejdsgivere. De tre specialiseringer er:

- Dagtilbudspædagogik, målrettet 0-5-årige
- Skole- og fritidspædagogik, målrettet 6-18-årige
- Social- og specialpædagogik, målrettet børn og unge med særlige behov, personer med fysisk og psykisk funktionsnedsættelse samt personer med sociale vanskeligheder.

I alle informantgrupper er der sikret, at interviewpersonerne samlet set repræsenterer erfaring fra hvert af de tre områder.

1.4 Metodisk design

Tabel 1.2. giver et overblik over de gennemførte interview i de fem informantgrupper. Nærmere redegørelse for udvælgelseskriterier kan læses i metodeappendiks. Interviewene er gennemført som Skype- eller telefoninterview i perioden medio august til medio september 2020.

TABEL 1.2

Overblik over gennemførte interview

Gruppe	Interviewtype	Antal interview	Antal interviewede i alt
Undervisere	Online gruppeinterview	6	25
Studerende	Online gruppeinterview	4	18
Institutionsledere	Telefoninterview	9	9
Praktikvejledere	Telefoninterview	9	9
Strategiske ledere	Telefoninterview	12	12

Interviewene er gennemført som kvalitative, semistrukturerede interview. Dansk Evalueringsinstitut (EVA) har i dialog med UFM udarbejdet en interviewguide til hver gruppe. Interviewguiden definerer interviewets temaer og operationaliserer og konkretiserer undersøgelsesspørgsmålene. I dialogen blev det besluttet, at der i interviewene både skulle spørges til aktuel praksis og til de interviewedes holdninger og oplevelser med denne praksis, herunder at der skulle spørges til konkrete forhold i uddannelsen som prøveformer, 2/3-samtalen (statussamtalen mellem studerende, praktiksted og uddannelsessted) mv.

Det er karakteristisk for semistrukturerede interview, at der stilles åbne spørgsmål uden foruddefinerede svarmuligheder. Det betyder, at interviewguiden ikke nødvendigvis følges slavisk i alle interview, idet de interviewede er medvirkende til at styre samtalen. Således kan rækkefølgen, hvori temaerne belyses, variere fra interview til interview, ligesom de forskellige temaer kan få forskellig vægtning alt efter, hvor meget den enkelte interviewperson har at sige om hvert tema. Analysen afspejler ovennævnte forhold i og med, at der vil indgå flere citater i og flere nuancer under de temaer, som har fyldt mest i interviewene. Som læser skal man endvidere være opmærksom på, at når fx en institutionsleder bliver spurgt om, hvilke kompetencer vedkommende finder vigtige hos pædagoger, formulerer den interviewede selv sine svar på det åbne spørgsmål; med andre ord er der ikke tale om, at samtlige interviewede har forholdt sig til en samlet liste med alle de nævnte kompetencer.

Interviewene er optaget, og der er skrevet et fyldigt referat af hvert interview. Analysen er gennemført på baggrund af referater. De citater, som er medtaget i teksten, er transskriberet ordret. I citaterne anvendes almindelige parenteser til at angive, at der er taget ord ud af citatet: (…). Dette gøres typisk, hvis interviewet har bevæget sig ud af en tangent, eller for at gøre citatet kortere. Kantede parenteser anvendes for at tydeliggøre betydningen af evt. tvetydige formuleringer og for at anonymisere citater, således at fx sted- og personnavne erstattes af en generisk betegnelse […].

1.4.1 Læsevejledning

I rapportens kapitler fremgår indledningsvis de undersøgelsesspørgsmål, som hvert kapitel analyserer, ligesom analysens resultater fremgår i hovedpointer. Herefter udfoldes analysens resultater i detaljer.

2 Studerende

2.1 Indledning

Analysen af de studerende skal besvare følgende undersøgelsesspørgsmål:

1. Hvordan oplever de studerende læringsmiljøet på uddannelsen, herunder fremmere og barrierer for læring?
2. Hvordan oplever de studerende, at uddannelsens tilrettelæggelse understøtter læring og progression?
3. Hvordan oplever de studerende praktikken som læringsrum og sammenhængen mellem læring og praktik?
4. Hvordan oplever de studerende praktikkens tilrettelæggelse og samarbejdet mellem professionshøjskole og praktiksted?

Undersøgelsesspørgsmålene besvares via fire online gruppeinterview med 18 studerende på hhv. uddannelsens grundfaglige del og hver af de tre specialiseringsretninger. Se i øvrigt metodeappendiks.

2.2 Hovedpointer

De studerende fortæller om både gode og dårlige oplevelser med læringsmiljøet på uddannelsen, der er præget af en bred studentergruppe med forskellige faglige forudsætninger. Blandt de interviewede studerende er det udbredt, at læringsmiljøet er kendetegnet ved bl.a. uforberedte studerende og få studerende, som deltager aktivt i undervisningen. Det er nogle studerendes oplevelse, at der stilles for lave krav til de studerende. Ligeledes har de studerende varierende oplevelser med gruppearbejde, og særligt i grupper, som de studerende ikke selv har sammensat, har flere studerende oplevet udfordringer med fx uengagerede gruppemedlemmer. Herudover oplever de studerende det som understøttende for et godt læringsmiljø, at de har en tæt kontakt til underviserne. Det er dog varierende, hvorvidt de studerende har haft en tæt kontakt til underviserne, ligesom en gruppe blandt de interviewede studerende har oplevet undervisningsforløb med stor udskiftning af undervisere.

De studerende oplever, at undervisningen er tilrettelagt med en bred vifte af undervisningsformer, men de oplever også, at der er meget selvstudie, hvor de bl.a. selv skal opsøge litteratur. Det gør, at de studerende selv kan lægge niveauet, men det stiller samtidig høje krav til deres selvdisciplin, som ikke alle studerende synes at kunne indfri. De studerende oplever stor variation i undervisningsmaterialets mængde, sværhedsgrad og type og oplever, at der kan være forskel i dette mellem forskellige undervisere og moduler. De studerende modtager i varierende grad feedback, men

generelt oplever de studerende at mangle feedback, både hvad angår mængde og formativ feedback.

De studerende beretter, at deres ønske om og valg af specialisering er begrundet i deres interesse for den pågældende målgruppe. Det er de studerendes forventning, at de på specialiseringsdelen kan fordybe sig i det faglige. Det er dog varierende, hvorvidt de studerende oplever at have tid til den faglige fordybelse, ligesom de oplever, at det kræver engagement og selvdisciplin at fordybe sig. Hvad angår de kreative og æstetiske elementer på uddannelsen har de studerende varierende opfattelser af disse elementers vigtighed og relevans såvel som af kvaliteten af den undervisning, de har modtaget.

De studerende oplever praktikken som et helt centralt element i uddannelsen, som de lærer meget af. Erfaringerne fra praktikken er dog blandede: En gruppe studerende kan fortælle om praktikforløb, der har været problematiske. Dette synes ikke at være knyttet til den enkelte studerende, da fortællingerne om dårlige oplevelser kommer fra studerende, som også har haft gode praktikoplevelser. Praktikvejlederen er en central person i praktikforløbet. De studerende mener, der bør være krav om vejlederuddannelse til praktikvejledere, også selv om der i materialet er eksempler på, at en vejlederuddannelse ikke er en garanti for kvaliteten af vejledningen.

De studerende ser det som et grundlæggende problem, at praktiksteder har så forskellig kvalitet. De dårlige oplevelser er ikke kun ubehagelige, men giver også dårlige betingelser for læring, og det betyder, at praktikstedernes varierende kvalitet giver de studerende meget forskellige forudsætninger for at komme videre i studiet. De studerende efterlyser bedre tilsyn med praktiksteder og mulighed for at fjerne dårlige praktiksteder fra listen over praktiksteder. De studerende fremhæver også, at det skal være tydeligt, at praktikstederne skal kunne bruges til at opnå de kompetencer, der fremgår af kompetencemålene.

De studerendes oplevelse af de praktikunderstøttende aktiviteter (studiedage, 2/3-samtale og praktikprøve) afhænger meget af, hvorvidt aktiviteterne knytter tæt an til de konkrete praktikerfaringer og giver de studerende mulighed for at bringe disse i spil.

Når der opstår problemer i praktikken, oplever de studerende ofte at stå alene og/eller komme i klemme mellem praktiksted og uddannelsesinstitution. De studerende efterspørger mere synlighed og klar ansvarsfordeling med hensyn til, hvor man som studerende kan henvende sig og få hjælp, hvis der opstår problemer i praktikken.

De studerende ser den lønnede praktik som både en fordel og en ulempe. Det er en fordel for den studerendes økonomi, men kan føre til, at man bliver betragtet som en medarbejder på linje med andre ansatte og får for lidt mulighed for at lære.

2.3 De studerendes oplevelse af læringsmiljøet på pædagoguddannelsen – studentergruppen og relationer

I dette afsnit ser vi nærmere på, hvordan de studerende oplever læringsmiljøet i form af deres oplevelse af medstuderende, hvilke krav der er til dem som studerende, og hvordan de oplever deres relationer til andre studerende og til underviserne.

De studerende har overordnet set både gode og dårlige oplevelser med læringsmiljøet. En gruppe fortæller, at de oplever en god tone, at de studerende hjælper hinanden, og at de kan tale på tværs

af de grupperinger, der er i klassen. Det er dog mest de studerendes dårlige oplevelser med læringsmiljøet, som fremhæves af de interviewede studerende. De dårlige oplevelser består i, at mange studerende ikke møder forberedte op til undervisningen, at ikke alle studerende deltager aktivt i undervisningen, at mange studerende kommer for sent til undervisningen og går så snart de kan, samt at ikke alle studerende opleves at være motiverede og engagerede.

2.3.1 Studentergruppen: de studerendes perspektiv

En gruppe blandt de interviewede studerende oplever, at læringsmiljøet er præget af, at de studerende er meget forskellige og har forskellige faglige udgangspunkter, hvilket gør, at de engagerer sig i forskellig grad:

> Vi er en meget blandet klasse med hensyn til alder og erfaringer. Det har både positive og negative effekter på klassen. Samtidig er vi også en meget stille klasse. Vi er tre-fire personer, som byder ind til debat. Det lægger en begrænsning på, hvor meget vi egentlig får snakket om. Der er rigtig mange, der holder sig i baggrunden, og det har de selvfølgelig deres grunde til, men det giver ikke altid en særlig god dynamik i klassen.
>
> Studerende, Dagtilbudspædagogik

Nogle studerende udtrykker, at det påvirker dem, når nogle af deres medstuderende ikke engagere sig i det faglige og bidrager til et godt læringsmiljø:

> Problemet er bare, at mange ikke læser, og så sidder man med tre andre personer, som ikke har læst, og når man selv har læst, er det mega demotiverende at skulle forklare dem teksten eller vente på, at de får læst den. Det er virkelig demotiverende. Underviserne har det svært ved det. De spørger hvor mange, der har læst. Alle siger 'ja', men det er måske kun halvdelen eller mindre, som egentlig har læst.
>
> Studerende, Skole- og fritidspædagogik

2.3.2 Forventninger og krav til de studerende

Det varierer, hvorvidt de interviewede studerende oplever, at der stilles tydelige forventninger til dem. Ekspliciteringen af forventningerne til de studerende synes i højere grad at være udmøntet i præsentation af kompetencemål og prøveform snarere end et antal timer, som de studerende skal bruge på studiet. Både studerende på grundfagligheden og specialiseringerne fortæller, at kompetencemål samt videns- og færdighedsmål bliver gennemgået ved modulstart. Flere studerende oplever, at det er en hjælp for dem, at det bliver mere klart, hvad de skal lære. En enkel studerende på grundfagligheden fortæller, at de studerende får fortalt, hvor mange timer det forventes, at de bruger på studiet.

En gruppe af de interviewede studerende oplever, at der stilles for lave krav til de studerende, og at nogle studerende kommer for let igennem uddannelsen. De fortæller, at de har haft medstuderende, som er udeblevet fra et modul og alligevel har bestået. En studerende påpeger, at det kan føles frustrerende, at medstuderende bliver "båret igennem", når man selv lægger mange timer i sit studie. En anden studerende fortæller, at de studerende på holdet pga. problemer med for højt fravær har fået indført mødepligt og erstatningsopgaver. Den studerende oplever det dog som uretfærdigt, at disse tiltag også gælder de studerende, som normalt møder op til undervisningen.

> Vi har haft mange, som er blevet væk fra et helt modul og er bestået alligevel, hvis de er dukket op til afslutningen på modulet. Det har været diskuteret her [på uddannelsesstedet]. Nogle undervisere på Skole- og fritidspædagogik har valgt, at vi skulle have mødepligt eller skrive en erstatningsopgave, fordi de har oplevet, at så mange [studerende] bliver væk fra undervisningen. Det har været en kæmpe diskussion, fordi vi er en større gruppe, som altid dukker op. Så vi er også lidt trætte af, at det går ud over os. Hvis vi bliver nødt til at blive hjemme, fordi vi er syge eller skal til begravelse, så får vi også en ekstra opgave. Det har været et meget diskuteret emne, og vi kan godt blive lidt irriterede på vores studiekammerater, hvis de bare bliver væk.
>
> Studerende, Skole- og fritidspædagogik

2.3.3 Relationer mellem studerende

De studerende fortæller, at der er meget gruppearbejde på uddannelsen. De studerende oplever, at der kan opstå udfordringer ved gruppearbejdet, især når de ikke selv har valgt grupper. Udfordringer i gruppearbejdet består primært i, at de studerende oplever manglende engagement og deltagelse fra nogle af deres medstuderende, som fx at medstuderende ikke møder op til gruppearbejdet eller til undervisningen:

> Vi har utrolig meget gruppearbejde, og vi har studiegrupper. Der er nogle, der fungerer rigtig godt, og nogle, der fungerer mindre godt. Folk er ikke så gode til at hanke op i sig selv og møde op til undervisningen. Jeg ved også, at rigtig mange har arbejde ved siden af, og så prioriterer de det højere. Nogle har børn, som de også skal se til. Og så er der også rigtig mange, der hellere vil ligge derhjemme og se en serie. Det er min teori. Det går lidt ud over gruppearbejdet.
>
> Studerende, Skole- og fritidspædagogik

En gruppe af de interviewede studerende fortæller, at de har arbejdet i grupper, hvor de har måtte påtage sig en stor del af arbejdet. Studerende fra forskellige professionshøjskoler fortæller, at de har forsøgt at løse udfordringer med manglende deltagelse ved at lave samarbejdskontrakter, hvor de studerende skriver under på, at de vil leve op til deres forpligtigelser ift. fremmøde og leverancer. En studerende har erfaret, at det kan være en ubehagelig situation at håndtere, hvis kontrakten er brudt, og man kan stå i et dilemma ift., hvad man skal gøre med studerende, som ikke lever op til aftalen. En anden studerende har tidligere været i en gruppe, hvor de måtte smide en medstuderende ud af gruppen.

De studerende har forskellige erfaringer med at modtage støtte til gruppearbejdet. En gruppe af de studerende har oplevet at få støtte fra vejledere eller såkaldte studietovholdere, som har været med til at få gruppearbejdet til at fungere. Modsat har én studerende manglet støtte i forbindelse med gruppearbejde, som der var samarbejdsudfordringer med.

Sammensætning af grupper

De interviewede studerende har erfaringer med både selv at vælge grupper og at få tildelt grupper til gruppearbejdet. De studerende fortæller, at de foretrækker selv at vælge grupper, så de kommer i gruppe med nogle, som de samarbejder godt med:

> Vi får også lov til selv at bestemme vores grupper. Det er meget dejligt, fordi man ved, hvem der tager det seriøst. Rigtig mange af os kan mærke, at der er mange, der ikke tager det lige så seriøst, som andre gør, og prioriterer noget andet end uddannelsen. Det er enormt ærgerligt. Det går superfint, når man selv kan vælge, hvem man vil være i gruppe med.
>
> Studerende, Skole- og fritidspædagogik

En studerende påpeger dog, at det er hendes oplevelse, at grupperne sammensættes ud fra sociale venskaber og ikke faglige interesser, når de studerende selv vælger grupper. En gruppe af de interviewede italesætter, at der kan være en social slagside ved, at de studerende vælger grupper selv, idet der kan være studerende, som ikke finder en gruppe. Nogle studerende har dog også gode erfaringer med, at undervisere har været med til at facilitere gruppedannelsesprocesser eller opfordret til, at man skulle finde sammen på baggrund af faglig interesse og ikke sociale relationer.

2.3.4 Relationer mellem undervisere og studerende: de studerendes perspektiv

Der er stor variation i antallet af undervisere, som de studerende møder på uddannelsen. De interviewede studerende på både grundfagligheden og specialiseringerne rapporterer om forskellige antal undervisere. Således spænder antallet af undervisere, som de studerende har haft på hhv. grundfagligheden og specialiseringen, fra 2 til 10-12 undervisere.

Ligeledes varierer de studerendes oplevelse af relationen til deres undervisere. En gruppe oplever at have haft god kontakt til en eller flere af underviserne, som de har oplevet har været tilgængelige for de studerende. De studerende oplever dog også ofte stor udskiftning i underviserne, hvilket synes at udfordre en tæt relation til underviserne. En studerende fortæller, at underviserne udskiftes hvert modul, og at det derfor kan være svært at lære dem at kende. En anden studerende, som i sin studietid har haft angst, har oplevet stor udskiftning i underviserne og har pga. sin angst manglet en underviser, som hun har kunnet gå til.

Omvendt synes det at være positivt for relationen mellem de studerende og undervisere, når de studerende ikke oplever stor udskiftning af underviserne. En studerende, der læser på sidste semester og kun har haft to undervisere i specialiseringsdelen, oplever, at underviserne kender de studerende godt, mht. hvordan de arbejder, og hvem der forbereder sig.

Øvrige kontaktpersoner på uddannelsen

Flere studerende fortæller om andre personer end undervisere, der har fungeret som en støtte for dem på uddannelsen. To studerende fortæller, at de på grundfagligheden havde tilknyttet hhv. en uddannelsesmentor eller uddannelsesvejleder, som guidede eller støttede dem, hvis de var usikre på noget. Den ene studerende har ikke brugt sin uddannelsesmentor, men fortæller at mange af de medstuderende brugte uddannelsesmentoren, når de syntes, at noget var svært. En af de studerende ville ønske, at tilbuddet fortsatte på specialiseringsdelen:

> Vi har haft en uddannelsesvejleder, som har været en guide, som har været en rar støtte at have. Når man kom et nyt sted og var usikker eller et eller andet, så havde vi en, vi kunne gå til og få vejledning af. Det savner jeg faktisk nu på specialiseringen, fordi vejledningen her i [det pågældende udbudssted] ikke er noget, vi ser meget til. Feedback og sådan noget får vi heller ikke. Det mangler man, fordi det er en del af, hvordan man bearbejder sig selv og sit arbejde. På grundfagligheden havde vi en underviser, vi kunne gå til. Der var ikke feedback på samme måde heller, men vi havde da i hvert fald en, vi kunne spørge.
>
> Studerende, Dagtilbudspædagogik

En anden studerende har haft den samme studievejleder gennem hele sin uddannelse, men hun oplever ikke, at vedkommende endnu kender hendes navn. En tredje studerende har på grund af psykisk sårbarhed fået tildelt en personlig mentor, som hjælper med at forstå og prioritere i opgaverne.

2.4 De studerendes oplevelse af uddannelsens tilrettelæggelse

I dette afsnit ser vi nærmere på, hvordan de studerende oplever uddannelsens tilrettelæggelse. Det drejer sig om den konkrete tilrettelæggelse af undervisningen, kompetencemålene, overgangen mellem grundfaglighed og specialiseringen og endelig også om indholdet af uddannelsen i specialiseringerne og de kreative/æstetiske elementer i uddannelsen.

2.4.1 Undervisningens tilrettelæggelse: de studerendes perspektiv

Undervisningsformer

På tværs af grundfagligheden og de tre specialiseringer fortæller de studerende, at de har erfaring med en række forskellige undervisningsformer, og en gruppe studerende oplever, at de modtager varieret undervisning. Undervisningsformen med underviseroplæg, efterfølgende øvelser eller gruppearbejde samt afsluttende opsamling er særligt udbredt. Herudover nævner de interviewede studerende, at de har erfaring med fællesforelæsninger, klassedrøftelser, projekter, herunder projekter i samarbejde med omverdenen, fx skoler og borgergrupper i lokalsamfundet. En enkelt studerende fortæller, at de studerende siden første modul har undervist hinanden gruppevis. Der er ikke noget entydigt billede i materialet af, at de studerende på tværs af specialiseringerne foretrækker bestemte undervisningsformer frem for andre. At der er en variation i undervisningsformerne opleves generelt som noget positivt, men der er i materialet også eksempler på, at alt efter hvordan de udføres i praksis, kan alle undervisningsformer opleves som værende gode eller dårlige. De studerende synes generelt, det fungerer bedst, når undervisningen uanset form formår at koble teori og praksis. Gruppearbejdet fremhæves som særligt sårbart, som beskrevet i afsnittet *Samarbejde mellem studerende* ovenfor.

Undervisningstimer og selvstudie

Foruden de forskellige undervisningsformer fortæller de studerende, at studieaktiviteten på uddannelsen generelt er kendetegnet ved få undervisningstimer og meget selvstudie. En gruppe studerende præciserer, at de eksempelvis har ca. 11-15 undervisningstimer om ugen eller har undervisning to-tre dage om ugen. I deres selvstudie skal de studerende selv være opsøgende med hensyn til at finde supplerende litteratur. Det gør de fx på biblioteket eller fra en artikeldatabase. En gruppe studerende oplever også, at underviserne er gode til at foreslå supplerende litteratur:

> Følelsen af, at der ikke er ret mange undervisningstimer, er stor. Så der går rigtig meget tid med at være opsøgende omkring litteratur og materialer. Men vores undervisere har været rigtig dygtige og gode til at finde materialer til os. Når de har lagt noget ud, har der altid været supplerende læsning til det. Så hvis du ikke har været den type, der selv er opsøgende på det, så har der været rigeligt at tage fat i, som har været relevant til hvert emne. Det har været fantastisk.
>
> Studerende, Social- og specialpædagogik

En gruppe studerende påpeger, at den store mængde af selvstudie giver mulighed for at gå i dybden med stoffet – men også at lade være:

> Det er et højt niveau, og samtidig kan man selv tilrettelægge sin uddannelse. Hvis man synes, at teorien og de høje teorier ikke er vigtige, så kan man gå igennem uddannelsen uden at dykke så meget ned i det. Hvis man på den anden side gerne vil gøre sig dygtig, så har man også mulighed for det.
>
> Studerende, Social- og specialpædagogik

> Der er meget selvlæring. Hvis man gerne vil igennem pædagogstudiet på [det pågældende udbudssted] uden at lave særlig meget, så kan man det. Men hvis man gerne vil blive en god pædagog, så kræver det, at man læser op på tingene, er undersøgende, bruger biblioteket og det, som hedder [online database], hvor vi får lagt tekster ud, så vi ikke skal købe bøgerne. Det fungerer egentlig meget godt. Der er en liberalistisk grundholdning til os, at det er frihed under ansvar.
>
> Studerende, Social- og specialpædagogik

Det er de interviewede studerendes oplevelse, at den store mængde af selvstudie stiller høje krav til deres evner og selvdisciplin. En gruppe af de studerende vurderer, at mange af deres medstuderende ikke kan indfri de krav, som den høje grad af selvstudie stiller:

> Besparelserne på uddannelsen gør, at flere af underviserne har færre timer. Og så har vi også oplevet at få mindre materiale ud og få at vide, at vi selv skal søge materialer frem. Vi oplever, at rigtig mange bliver tabt og har meldt sig ud af uddannelsen, fordi de ikke kan hanke op i sig selv. Så er der også dem, der laller derudaf og ikke rigtig gør noget alligevel. Vi har været sådan lidt 'arh, det er ikke helt okay', fordi der er mange, som falder fra. Vi får gang på gang at vide, at vi skal bruge 40 timer om ugen på studiet medregnet undervisning og læsestof, men alt andet, det er selvstudie. Vi har bare haft rigtig mange uger, hvor vi selvstændigt har skulle sørge for, at vi lærer noget og får samlet materialer ind, og det falder mange af på.
>
> Studerende, Skole- og fritidspædagogik

De studerende har i varierende grad oplevet at få hjælp til selvstudiet i form af vejledning i studieteknik mv. Diskussionen i grupperne var i nogen grad farvet af Corona-tiden, hvor der i tiden med fjernundervisning var meget varierende erfaring med graden af understøttelse fra studiet.

Undervisningsmaterialer

Pædagoguddannelsens videngrundlag er bredt sammensat, og der indgår forskellige typer af undervisningsmateriale. Foruden litteratur kan undervisningsmaterialet også bestå af fx film og podcast. Når vi interviewer de studerende om undervisningsmaterialerne, taler de i overvejende grad om litteraturen.

De interviewede studerende på grundfagligheden vurderer generelt, at der har været en stor mængde af litteratur. En gruppe blev overraskede over mængden, som de har skulle vænne sig til. En anden gruppe oplever, at niveauet har været højt, og beskriver, at der i litteraturen er et fagsprog, som skal læres.

På specialiseringerne fremhæver de interviewede studerende, at litteraturen varierer, hvad angår mængden og særligt sværhedsgraden. En gruppe fremhæver, at det er godt, at teksterne har forskellig sværhedsgrad, dels fordi man herved ikke opgiver at læse, fordi det hele er svært, dels fordi tekster af forskellige sværhedsgrader kan supplere hinanden. En studerende med udenlandsk baggrund har selv været vant til at læse mange tekster i sit hjemland, men hendes oplevelse er, at mange fra hendes klasse har kæmpet med at læse litteraturen. En anden studerende vurderer, at niveauet på specialiseringen er højt, og at uddannelsen er mere akademisk end forventet, forstået således at den studerende oplever, at alt på specialiseringsdelen er vigtigt, og der ikke er noget, man kan vælge at gå lettere henover, hvis man ønsker at gennemføre uddannelsen. Denne studerende forholder sig eksplicit til den ifølge de studerende udbredte antagelse om, at enhver kan blive pædagog, og mener ikke at dette passer.

Herudover fortæller en gruppe studerende, at de mener, at besparelser på pædagoguddannelsen har haft konsekvenser for undervisningsmaterialet på grund af undervisernes tidsmangel. Det fremgår ikke af interviewmaterialet, hvad de studerende bygger deres forståelse på.

På tværs af både grundfagligheden og specialiseringerne oplever en gruppe studerende, at undervisningsmaterialets mængde, sværhedsgrad og type er betinget af den enkelte underviser:

> Underviserne er meget forskellige. Nogen lægger syv kapitler a 30 sider op ad gangen, og så er der dem, som slet ikke lægger noget op. Det kommer meget an på underviseren. Der er mange, der er for teori, hvor vi skal læse fra enden til anden og have tavleundervisning, og så er der andre, som lægger videoer op, vi skal se og reflektere over (…) Så er der nogle undervisere, som lægger alt materiale ud på [online database] fra starten af og fortæller os, at det er det materiale, vi skal bruge gennem hele forløbet. Det er ikke noget, vi skal læse lige nu, men derimod når vi finder det vigtigt for det, som vi er i gang med.
>
> Studerende, Skole- og fritidspædagogik

En gruppe studerende peger også på, at der kan være forskel på undervisningsmaterialets mængde og sværhedsgrad på de forskellige moduler, hvor nogle moduler synes at være mere teoretiske end andre. En studerende på grundfagligheden oplevede, at moduler inden for kompetencemålet GK1 (kompetencemål for fællesdelen – grundfagligheden, område 1) var læsetungt, og en anden studerende har oplevet, at der ikke har været meget at læse på valgfagsmodulet.

På pædagoguddannelsen opereres der ikke med et fast pensum, men derimod med lister af litteratur, som de studerende med fordel kan læse. De studerende beretter om en bred variation i undervisernes strategier i forhold til at give vejledning i anvendelse af litteraturen. En gruppe studerende fortæller, at de fra deres undervisere har modtaget løbende vejledning i at læse litteraturen. En gruppe af de studerende har fået vejledning i, hvad der er hhv. primærlitteratur og supplerende litteratur, mens andre har fået hjælpedokumenter eller læsevejledninger med fx nøgleord til litteraturen. En studerende har oplevet, at underviserne har sat tidsestimater på læsningen, hvilket den studerende oplever som en god vejledning i, hvor meget i dybden, de studerende forventes at gå.

Inddragelse af praksis i undervisningen

De interviewede studerende fortæller på tværs af grundfagligheden og de tre specialiseringer, at de ofte eller hele tiden oplever, at praksis inddrages i undervisningen. Det sker typisk ved, at underviserne inddrager eksempler fra egne praksiserfaringer, at de studerende inddrager egne praksiserfaringer (oftest fra praktikkerne) eller ved brug af cases i undervisningen. Det kan også være ved en konkret aktivitet eller et projekt i praksis, som har et teoretisk afsæt. De studerende oplever, at teorien bliver mere forståelig, når teorien kobles til praksis. Eksempelvis fortæller en studerende:

> Jeg synes, at det giver rigtig meget, når underviseren har nogle praktiske eksempler. Det gør teorien meget mere forståelig, og så kommer det også på et niveau, hvor man tænker 'nå ok, det er dét, der menes med det'. Underviserne har været rigtig gode til at komme med noget praktisk. Så synes jeg også, at det er rart, når vi selv skal ud at lave noget. Når vi så er blevet præsenteret for teori, at det er os selv, der skal lave en aktivitet. Det er jo stadig forholdsvis teoretisk, fordi vi ofte ikke kan lave det med nogle rigtige børn, men det giver alligevel noget, når man skal arbejde med det og omsætte den teori, man lige har fået præsenteret.
>
> Studerende, Dagtilbudspædagogik

De interviewede studerende oplever det desuden som positivt for inddragelsen af praksis i undervisningen, hvis underviserne har en baggrund i praksis.

Feedback

I interviewene med de studerende tegner der sig et billede af, at de studerende i nogle sammenhænge har oplevet at modtage feedback, men at de generelt savner at få mere feedback. Det gælder både på grundfagligheden og på specialiseringerne.

De studerende fortæller, at de har fået feedback i forskellige sammenhænge, som fx på opgaver, fremlæggelser og til prøver. Der er studerende i materialet, som generelt oplever at få feedback i passende omfang:

> Vi har altid fået feedback, når vi har afleveret opgaver. Dog har det også været i samarbejde med de andre studerende. De [andre studerende] har først givet os feedback, og så har underviserne givet feedback. (…) Det virker til, at de har de lagt en strategi om, at undervisning, peerfeedback og feedback skal være der hele vejen igennem.
>
> Studerende, Social- og specialpædagogik

Der er dog også studerende, som ikke oplever at modtage tilstrækkelig feedback. Savnet af feedback omhandler både mængden af feedback og anvendeligheden af den feedback, de får. Konkret fortæller de studerende, at de mangler at få feedback, der informerer dem om, hvad de kan gøre bedre, mens en studerende fortæller om at have modtaget feedback ud fra skema, som den studerende synes manglede detaljer og nemt kunne misforstås. En anden studerende fortæller at først have modtaget feedback ved prøven til anden praktik, som den studerende dumpede og derfor oplevede, at feedbacken kom for sent.

De studerende efterspørger mere feedback for, at de kan vide, hvor de kan udvikle sig og forbedre sig fagligt. De oplever, at det er utilfredsstillende, at der ikke bliver fulgt op på studiearbejde, som de har brugt længere tid på. Den manglende og mangelfulde feedback kan virke demotiverende for de studerende, som kan blive ligeglade med deres studieprodukter:

> De studieprodukter, som vi afleverer, er der ingen feedback på. Vi afleverer bare, og så er vi videre. Det er en tom fornemmelse, når man har brugt et helt modul på at arbejde på noget og lave et produkt, men så ikke få at vide, om det er godt eller skidt. Det kan få nogen til at føle, at de er ligeglade med, hvad de laver, for det bliver alligevel ikke læst igennem.
>
> Studerende, Skole- og fritidspædagogik

De interviewede studerende fortæller, at underviserne begrunder den manglende feedback med, at der er ikke er ressourcer til at give mere feedback. En studerende fortæller, at de studerende har måtte fravælge feedback til fordel for undervisning:

> Vi har nogle gange måtte fravælge at få feedback på opgaver for at få undervisning i stedet for. Det har fyldt rigtig meget hos os til tider. Vi har spurgt, hvorfor vi lige pludselig skulle rette hinandens opgaver. Vi følte ikke, at vi var stærke nok til at give feedback på et nyt emne, som vi lige havde skrevet en opgave om. Vi havde en meget ærlig underviser, som sagde: 'Der er kun de her timer til rådighed, så enten kan jeg fylde jer med viden, eller også kan jeg trække nogle af jeres timer, og så kan jeg give feedback på jeres opgaver.' Så valgte vi at få mere viden, men vi sad stadig med en følelse af, at vi ikke havde nogen idé, om vores opgaver var rigtige, fordi dem, der havde rettet dem, også sad med en følelse af, at de ikke vidste, om de var på rette spor eller har gjort det rigtigt.
>
> Studerende, Social- og specialpædagogik

En studerende fortæller, at nogle undervisere bruger deres fritid på at give feedback, fordi underviserne ikke synes, at det er i orden, at feedback er sparet væk.

Peer to peer-feedback

Flere af de interviewede studerende har erfaringer med at give og modtage *peer to peer*-feedback. De studerende har dog ikke umiddelbart gode erfaringer med det. En gruppe studerende påpeger, at feedbacken ikke opleves som brugbar, når den kommer fra andre studerende, som er usikre på det faglige. En studerende har oplevet, at engagementet ikke har været stort, når de har skulle give hinanden feedback, hvilket er gået ud over kvaliteten af den.

2.4.2 Kompetencemål: De studerendes perspektiv

Det er udbredt, at undervisningen tager udgangspunkt i kompetencemål samt videns- og færdighedsmål. De interviewede studerende synes, at målene kan fungere som en god ramme om undervisningen og kan vise sammenhængen og den røde tråd i undervisningen.

På den anden side beskriver de studerende også, at de oplever målene som brede, ukonkrete og fluffy, og at det derfor kan være svært at forstå dem rigtigt og vide, hvad der forventes af de studerende. En studerende har desuden oplevet af få forskellig vejledning om kompetencemålene fra forskellige undervisere. Herudover oplever de interviewede studerende, at der er mange mål, de skal forholde sig til, og en gruppe fortæller, at deres undervisere har vejledt dem i at gå i dybden med to-tre videns- og færdighedsmål til prøven.

En gruppe studerende fortæller dog samtidig, at de kun forholder sig til målene i forbindelse med prøverne, og en studerende oplever, at det særligt er de yngre studerende, som forholder sig meget til målene.

2.4.3 Overgang fra grundfaglighed til specialiseringsretning

De studerende udtrykker generelt en positiv holdning til uddannelsens opdeling i grundfaglighed og specialisering. En gruppe studerende ser grundfagligheden som nødvendig, idet de mener, at den indeholder teori, som alle bør have. De studerende nævner, at de på grundfagligheden bl.a. er blevet undervist i etik, anerkendelse og menneskesyn. De studerende oplever, at grundfagligheden er en god introduktion til specialiseringerne, der kan udfordre forestillinger om specialiseringerne og herved understøtte valg af/ønsket om specialisering.

Generelt føler de studerende sig tilstrækkeligt klædt på til specialiseringen, hvor de bygger oven på det, som de har lært på grundfagligheden. En gruppe nævner, at de oplevede indholdet på grundfagligheden som en overordnet introduktion, hvor der ikke var mulighed for at fordybe sig. På specialiseringen giver de studerende udtryk for, at de oplever, der er mulighed for den fordybelse, som de har ventet på:

> På specialiseringen har jeg kunnet mærke, at niveauet er blevet højere. Det kommer også qua, at forventningerne til det, vi skal kunne, er blevet højere. På grundfagligheden fik vi meget at vide, at vi skulle vælge, hvad vi selv syntes var vigtigt og som forberedelse til specialiseringen. Jeg synes, at vi her på specialiseringen faktisk skal bruge alt, hvad vi bliver introduceret for. Der er ikke noget, som man kan skippe over på specialiseringen. Det kunne man i noget større grad på grundfagligheden. Det er et højere niveau, vi bliver undervist i nu, end det var før. Jeg kan godt mærke, at det er mere akademisk, end hvad jeg troede, da jeg startede uddannelsen.
>
> Studerende, Social- og specialpædagogik

En gruppe studerende oplevede, at det var en brat overgang fra grundfagligheden til specialiseringen, fordi der ikke var nogen social introduktion, så holdet ikke blev rystet sammen på samme måde som ved indgangen til grundfagligheden.

Gennemgående undervisere synes også at påvirke oplevelsen af sammenhængen på uddannelsen. En studerende har haft samme undervisere på både grundfagligheden og specialiseringen, hvilket gør, at underviserne kan referere tilbage til det, de studerende har lært i grundfagligheden. Omvendt er der studerende, som har haft mange undervisere på specialiseringen, og for hvem dette udfordrer oplevelsen af sammenhængende undervisning:

> Jeg synes, at der har været en stor forskel på undervisere på hhv. grundfagligheden og specialiseringen. På grundfagligheden blev vi præsenteret for to undervisere, som har fulgt os igennem hele grundfagligheden, mens vi på specialiseringen er blevet præsenteret for mange forskellige undervisere. Det er først her hen mod slutningen af specialiseringen, at det er de samme undervisere, som vi møder igen. I perioder kan det være svært at føle, at man har en relation til nogle undervisere og får komplementerende undervisning, fordi de er så mange forskellige inde over.
>
> Studerende, Social- og specialpædagogik

Valg af specialisering

Alle interviewede studerende gav udtryk for, at de har fået den specialiseringsretning, som de ønskede. De studerende begrunder altovervejende deres valg af specialiseringsretning med interesse for det specifikke område og engagement i den eller de målgrupper, specialiseringsretningen har. Fx begrundes ønske om specialiseringsretningen Dagtilbudspædagogik med optagethed af de første leveårs betydning. En gruppe studerende angiver erfaringer fra eget liv som motiverende, fx hvordan det at blive forældre har ført til opmærksomhed på vigtigheden af de første leveår (gældende for Dagtilbudspædagogik), egne erfaringer med fritidsaktiviteter giver lyst til at give egen begejstring videre (gældende for Skole- og fritidspædagogik), og erfaringer som fx anbragt barn eller plejebarn giver engagement i at gøre noget for at give udsatte børn et bedre liv (gældende for Social- og specialpædagogik). Der er dog også eksempler på, at ønsket om en bestemt specialisering i højere grad beskrives som et fravalg af de øvrige specialiseringer, fx at Social- og specialpædagogik fravælges pga. skæve arbejdstider.

Kønsfordelingerne er meget forskellige på de tre specialiseringsretninger, idet der er en langt større andel af mandlige studerende på specialiseringsretningen Skole- og fritidspædagogik. Som følge af et ønske fra UFM om at indkredse årsagerne til dette har vi spurgt særskilt til de studerendes oplevelse af, hvad kønsfordelingen på de forskellige retninger har betydet for deres eget og medstuderendes valg. Ingen af de studerende bragte køn op som en betydende faktor uopfordret. På forespørgsel giver hverken mandlige eller kvindelige studerende heller udtryk for, at eget eller medstuderendes køn har været en faktor i deres eget valg af specialiseringsretning.

Adspurgt nikker de fleste genkendende til den forskellige kønsfordeling på de tre specialiseringer. En gruppe udtrykker, at en mere ligelig kønsfordeling alt andet lige er at foretrække af hensyn til dynamikken på holdet. En gruppe studerende fortæller videre, at det har været genstand for samtale på deres årgang, mens andre ikke genkender dette. Forskellige andenhånds erfaringer gengives, herunder at mandlige studerende er utilbøjelige til at søge dagtilbudsspecialisering pga. frygt for at blive set skævt til i institutionerne, og at mandlige studerende omvendt har oplevet, at deres relative sjældenhed i dagtilbudsverdenen indvirkede positivt på deres arbejde, fordi det var nemmere for dem at få kontakt til børnene.

2.4.4 Indholdet på specialiseringsretningen og mulighed for fordybelse

De studerende kan generelt fortælle om mange ting, de har lært og tager med sig fra specialiseringen, fx nævnes viden om relationsdannelse, anerkendelse og professionsidentitet. Der er varierende erfaringer, hvad angår det faglige niveau i specialiseringsretningerne. Variationen findes blandt studerende på alle specialiseringsretninger og synes mere at handle om lokale forhold end

om noget, der er specifikt for den enkelte specialisering. Til en vis grad lader det til, at studerende fra uddannelsessteder med mindre hold og færre undervisere (små uddannelsessteder og/eller små specialiseringer) har mere positive oplevelser af, at der er tid til at nå i dybden med stoffet:

> Jeg synes, at det, der bliver lagt op til forelæsningerne, passer godt ind til det, vi skal vide og lære. Det er både kultur og inklusion, bevægelse og leg, sprog og identitet. Det er jo mega bredt, så jeg synes, at vi bliver klædt godt på. (…) Det er så småt og intimt hos os, at der er plads til, at man kan snakke om det, man har lyst til.
>
> Studerende, Skole- og fritidspædagogik

De studerende forventer som beskrevet at kunne fordybe sig på specialiseringen, men har meget forskellige opfattelser af, hvor krævende studiet er, og om man har meget eller lidt tid til fordybelse ud over undervisningen. Der er studerende, som oplever, at der er god tid til fordybelse, mens andre oplever det modsatte:

> Noget af det, der har været kendetegnende for den specialisering, jeg har været på, og det forløb jeg har været på, er, at det er gået direkte fra det ene til det andet sådan 'jap jap jap jap.' Lige når man er nået dertil, hvor man synes, at det er spændende, og man har forstået, hvad det er, så skal vi videre til det næste. Så jeg synes, det har været overordnet og meget generelt. Det har ikke været dybdegående nok undervisning og materiale om de forskellige temaer. Det, synes jeg, har været ærgerligt. Hvis man gerne ville have mere af det, så skulle man bruge sin egen tid på det. Det har jeg så også gjort, men det kunne være rart at have nogen at stille spørgsmål til.
>
> Studerende, Social- og specialpædagogik

De studerende er generelt enige om, at det kræver engagement, initiativ og selvdisciplin af den enkelte studerende at kunne fordybe sig:

> Selve specialiseringen har nok levet op til mine forventninger, men det har bestemt også krævet, at jeg vil faget. Og jeg vil det gerne, så jeg har søgt rigtig meget og læst rigtig meget og gjort rigtig meget ud over. Det har krævet, at jeg har holdt mig selv oppe, fordi der ligger et kæmpe ansvar på os i og med, at vi kun har de her 12-14 undervisningstimer, og det er et 40-timersstudie. Så vi er alene rigtig meget af tiden, og det kræver, at man er god til at engagere sig selv, holde sig selv oppe og få lavet de ting, der skal laves. Og også være god til at søge det her ekstra for at få noget viden, der ligger ud over den undervisning, vi får. Og også finde rum til at kunne sparre med andre og få fortolket det, man læser. Fordi man sidder rigtig meget med det selv. Det er måske et lidt for stort ansvar for nogen at komme godt igennem det og komme ud på den anden side og være tryg i det, man laver, både i praktikkerne og i undervisningen.
>
> Studerende, Dagtilbudspædagogik

De studerende oplever, at det ansvar, den enkelte studerende forventes at tage, er for meget for nogle af deres medstuderende.

Når de studerende har været i de lange praktikforløb, har de gjort sig erfaringer fra praktikken, som for en gruppe studerende giver anledning til at efterlyse emner, som de savner i uddannelsen. Fx efterlyser én mere undervisningen i praksisfag, da hun oplever, at det efterspørges i praktikken (gældende for Dagtilbudspædagogik); én efterlyser viden om udsatte unge (gældende for Skole- og fritidspædagogik), og én efterlyser viden om konflikthåndtering og medicinhåndtering (gældende for Social- og specialpædagogik).

2.4.5 Kreative/æstetiske elementer i uddannelsen

I interviewene er der blevet spurgt til de praksisfaglige/kreative/æstetiske elementer i uddannelsen, altså både det, som de studerende bliver introduceret til på grundfagligheden, og det, der er dækket af de valgfrie områder. De studerende har forskellige opfattelser af disse elementers vigtighed og relevans såvel som af kvaliteten af den undervisning, de har modtaget, og om de selv er klædt på til at bruge disse elementer i pædagogisk praksis:

> Det sidder nok ikke 100 % på rygraden til, at man bare kan give sig i kast med det i praksis. Man kan jo sagtens læse op på det igen og sætte sig ind i det, men det er nok også fordi, at det ikke er helt så relevant for min kommende arbejdsform og målgruppe [på en døgninstitution for voksne].
>
> Studerende, grundfaglighed (på vej til at starte på Social- og specialpædagogik)

Igen synes variationen at knytte sig til institution, uddannelsessted og måske underviser snarere end til specialisering. Der er således eksempler på studerende, som har oplevet, at det giver en god sammenhæng i uddannelsen at have den samme underviser i disse fag som i nogle af de andre fag. Der er også eksempler på studerende, som efterlyser mere undervisning i disse fag på uddannelsen, og som har oplevet, at de havde svært ved at leve op til praktiksteders forventninger om, at de inden for disse områder kunne bidrage med noget nyt til praktikstedet:

> Det er noget, der mangler. Æstetik er ikke bare at stå i en rundkreds, lave klappekage, lege og lave dumme ting og sager, men det bliver det ofte gjort til. (…) Det er også noget med rumindretning, madlavning, sanser og udtrykke personlighed. Men vi får ikke meget af det, med mindre at vi selv opsøger det. Jeg har oplevet, at det er noget, som de ude i praktikkerne efterspørger. De spørger: 'Er du kreativ?', 'Kan du lave noget med det her?', 'Er du en af dem, der kan spille guitar?'. Det kan jeg ikke, men jeg kan så meget andet. Det er noget af det, de hungrer efter.
>
> Studerende, Social- og specialpædagogik

Der er også studerende, der udtrykker, at det er positivt at få en klar profil inden for fx bevægelse eller udeliv.

2.5 De studerendes oplevelse af praktikken som læringsrum

Dette afsnit handler om, hvordan de studerende oplever praktikken som læringsrum, dvs. hvilke overordnede fremmere og barrierer for læring, de oplever i praktikken. Da praktikvejledningen er central for de studerendes læring, handler dette afsnit også om de studerendes oplevelse af kvaliteten af praktikvejledningen.

2.5.1 Fremmere og barrierer for læring i praktikken: De studerendes perspektiv

De studerende oplever generelt praktikken som en central del af deres uddannelse og som et element, der er afgørende for deres læring. De lange praktikperioder opleves som mest centrale, men allerede den første praktik giver ifølge de studerende anledning til refleksion over de ting, de har lært på studiet. Herunder nævnes betydningen af, hvad en anerkendende tilgang til børnene kan give; indblik i travlheden i en institution ("hvor meget knald, der er på. Og absolut ingen pauser"), og at der er mange børn med udfordringer, som skal inkluderes – også i et almindeligt dagtilbud. For en gruppe studerende er den første praktik deres første møde med pædagogisk praksis; andre

har arbejdet i dagtilbud før, men oplever alligevel, at det er anderledes at være der som studerende, da de er bevidst om, at de også skal skrive en opgave.

De interviewede studerende peger på en række faktorer, der kan fremme eller hæmme deres læring i praktikken. Der er ganske stor forskel på det billede, der tegnes inden for hver af de tre specialiseringsretninger. Disse forskelle udfoldes nærmere i det følgende.

Dagtilbudspædagogik

De studerende på specialiseringsretningen Dagtilbudspædagogik kunne fortælle om generelt positive oplevelser fra deres praktikker. De peger på følgende oplevelser, som har været fremmende for deres læring i praktikken:

- Kolleger, som støtter en, og som tager imod de input, man kommer med
- God feedback
- Mulighed for at prøve sig selv af
- Mulighed for at lære, hvad det vil sige at være del af en personalegruppe
- Mulighed for at udvikle sig personligt og fagligt.

> Jeg har fået mega meget ud af min praktik. Det er et virkelig godt sted, jeg er. De giver positiv feedback på, hvad jeg hele tiden kan gøre bedre, og hvordan jeg kan udvikle mig. Før var jeg meget indelukket og turde ikke så meget, men nu kaster jeg mig bare ud i at lave aktiviteter, så ofte jeg kan. Jeg har også fået en dag om ugen, hvor jeg skal stå for motorik- og sansningsaktiviteter. Det er ret fedt, at de viser mig den tillid.
>
> Studerende, Dagtilbudspædagogik

En gruppe af de studerende lægger især vægt på, at tredje praktik er en positiv oplevelse, hvor de har oplevet at føle sig som en del af institutionen og har fået mulighed for at bruge deres valgfag aktivt. Som også nævnt tidligere giver praktikken for flere studerende anledning til at efterspørge bestemte typer af fagligt indhold i de efterfølgende forløb på professionshøjskolen, fordi de har oplevet, at der er brug for det i praksis.

Skole- og fritidspædagogik

De studerende i praktik på skole- og fritidsområdet havde mere blandede erfaringer, hvor anden praktik var god, men tredje praktik mindre god – eller omvendt:

> Jeg kom et rigtig godt sted hen i tredje praktik, og det kørte simpelthen så godt. Der var seriøsitet omkring det – både fra pædagogernes og lærerens side – på den folkeskole, jeg var ude på i tredje praktik. Alle var sindssygt glade for at have en studerende og ville gerne hjælpe til. De var virkelig sådan, 'du kommer bare og spørger, hvis du har et eller andet.' De var positive omkring det, og der var også god støtte fra uddannelsens side.
>
> Studerende, Skole- og fritidspædagogik

En gruppe fortæller, at det går bedre i SFO-regi (skolefritidsordning) end i skoleregi, da de oplever, at det er lettere som praktikant at indgå i SFO-arbejdet end i skolen. De beskriver, at man som pædagogstuderende i en SFO arbejder side om side med andre pædagoger, mens man i skolen ofte er sammen med en lærer og kan risikere at få rollen som observatør snarere end aktiv deltager.

Som eksempler på barrierer for læring i praktikken nævner de studerende:

- Situationer i skolen, hvor man bliver observatør snarere end aktiv deltager i arbejdet
- Manglende engagement fra leder og vejleder
- Uoverensstemmelser med praktikstedet
- Manglende mulighed for at leve op til praktikkens kompetencemål.

Der er eksempler på studerende, som har oplevet, at der har opstået uoverensstemmelser med praktikstedet, og som har haft oplevelsen af at stå alene med ansvaret for at løse dem:

> Der var intet tværprofessionelt samarbejde. Det synes jeg godt nok var til grin. (…) Jeg søgte [om at komme i praktik i] en klub, fordi det havde jeg ikke været i før. Det kunne være interessant. De havde praktikanter i både anden og tredje praktik. Men jeg forstod det simpelthen ikke, når jeg kom derind. Der var ikke noget tværprofessionelt. Hele opgaven og min fremlæggelse handler om det. Det er det, jeg skal lære og undersøge, men så var der ingenting. Så jeg gik der og tænkte: 'Hvorfor er jeg egentlig her?' (…) Jeg hev fat i min vejleder og sagde: 'Hallo, hvad sker der her? Er I ikke opmærksomme på det?' De sagde, at det plejede de at kunne kringle på en eller anden speciel måde. Så var jeg sådan: 'Hvad skal kringles her? Jeg er her for at lære.' Det virkede som om, at det var rent økonomiske fordele og ressourcer for dem, at de kunne få en studerende.
>
> Studerende, Skole- og fritidspædagogik

De interviewede studerende fortæller om oplevelsen af, at nogle institutioner anser studerende i lønnet praktik som ren arbejdskraft, men gør samtidig opmærksom på, at den lønnede praktik er en økonomisk nødvendighed for mange studerende, da man ikke kan have job sideløbende med praktikken. Dette gælder især de studerende, der bosat i de studiebyer, hvor det er dyrere at bo.

Social- og specialpædagogik

Som eksempler på fremmere for læring i praktikken nævner de studerende:

- Mulighed for at stå på egne ben, tage ansvar og prøve sig selv af
- Mulighed for faglig sparring med vejleder og/eller kolleger.

En gruppe af de studerende på specialiseringsretningen Social- og specialpædagogik fortæller fx om positiv faglig og personlig udvikling i deres lange praktikker:

> Jeg har været rigtig glad for det. Det har været hårdt, men også godt og lærerigt, og jeg har fået arbejde der siden. Det har været dejligt at prøve noget andet og udfordre sig selv og stå i nogle situationer, hvor man lige præcis *skal* tænke selv, for der er ikke andre på arbejde end dig midt om natten kl. tolv. Så må man bare handle, som man er. At bruge sig selv som et aktivt redskab i det pædagogiske arbejde og at danne relationer til de børn og unge, som ikke har så meget andet. Det har jeg virkelig givet mig noget læring om mig selv, men det har også givet faglig læring.
>
> Studerende, Social- og specialpædagogik

Der er dog også i denne gruppe eksempler på studerende, som kan fortælle om mindre hensigtsmæssige praktikforløb.

Som eksempler på barrierer for læring i praktikken nævner de studerende:

- Manglende faglig sparring
- Lav pædagogisk kvalitet i praktikinstitutionen
- Forventninger til, at man som studerende kan indtræde som fuldgyldig medarbejder på vagter
- Uhensigtsmæssige vagtplaner
- Manglende forberedelse forud for praktikken.

Én studerende kan således fortælle om et praktiksted med meget ringe forhold for såvel brugere som ansatte:

> Jeg var på [praktiksted]. Det var en ganske forfærdelig praktik. Jeg ønsker vitterligt, at der kommer en kvalitetssikring af praktikkerne på pædagogstudiet. Jeg kom ud på et praktiksted, hvor de havde påbud, skærpet tilsyn og et elendigt menneskesyn. Der var én pædagog og nogle medhjælpere, som var der kortvarigt, i sabbatåret eller et eller andet. Borgerne var vildt stressede. Selvfølgelig er det en del af den pædagogiske virkelighed, men jeg synes også, at når vi gerne vil uddanne gode pædagoger, så bliver vi også nødt til at uddanne dem steder, hvor tingene er gode. Det er derfor, at jeg virkelig ønsker en kvalitetssikring af de danske praktiksteder med professionshøjskolerne og evt. Uddannelses- og Forskningsstyrelsen og EVA for den sags skyld, så der kommer særligt fokus på det her. Der er mange studerende, der bliver tabt, er stressede og dropper ud pga. praktikkerne, fordi nogle af dem er så hårde. Der er et dårligt sikkerhedsnet rundt om dem, fordi det er tre måneder, og så kan man blive fyret og skal starte forfra. Så der er en masse stress forbundet med de her praktikker. Det er uholdbart for de pædagogstuderende. (...) Jeg var også stresset og var ved at droppe ud af uddannelsen, fordi jeg begyndte at få fysiske symptomer såsom hjertebanken og koldsved.
>
> Studerende, Social- og specialpædagogik

De studerende kan også fortælle om eksempler på manglende mulighed for udvikling af faglighed i praktikken. Der er i materialet eksempler på praktiksteder med meget få uddannede pædagoger ansat, og praktikanten oplevede, at det gjorde det vanskeligt at få den fornødne faglige sparring:

> Det første sted jeg var, var på et værested for socialt udsatte, hvor de kunne komme frivilligt. Der var faktisk kun én ansat, som også var min vejleder. Det kunne jeg godt mærke var problematisk, fordi der manglede noget sparring. Det kan jo også godt være, at fordi det er et værested, så bliver det nedprioriteret og sådan nogle ting. Jeg stod meget alene med alt det, jeg havde lært, og alle de teorier, jeg havde med. Det var et utroligt spændende felt, men der manglede virkelig noget faglighed. Det andet sted var et forsorgshjem for socialt udsatte hjemløse. Der var en rimelig stor personalegruppe af pædagoger, og så var der faktisk også nogle ansat, som ikke havde en pædagogisk baggrund. Det synes jeg faktisk skabte rimelig store udfordringer, fordi der missede jeg også noget i forhold til fagligheden.
>
> Studerende, Social- og specialpædagogik

Også i denne gruppe er der studerende, der oplever, at de ikke bliver betragtet som studerende i lønnet praktik, men alene som nogle, der skal dække vagterne.

2.5.2 Kvalitet i vejledningen: de studerendes perspektiv

I de studerendes fortællinger er praktikvejlederen en central person, som kan være afgørende for, om praktikken er vellykket eller det modsatte:

> I min tredje praktik havde jeg to praktikvejledere, grundet at det er et døgntilbud, så man arbejder på tossede tidspunkter og med 16-timersvagter. Så jeg var virkelig glad for, at jeg havde to, jeg kunne gå til. (...) Det betød, at der var to, der havde ansvar for at holde vejledning. Det med at sammenholde vagtplaner kan være svært i døgntilbud, og hvis der så kun er én praktikvejleder, er det ikke sikkert, at vi har haft vagter sammen i to måneder. Så kan man lige pludselig have en vagt sammen, hvor man har vejledning, men vejlederen ved slet ikke, hvad der er sket i forløbet. Jeg blev virkelig glad for at have to vejledere, fordi der var mere kontinuitet i vejledningen, og de vidste, hvad jeg havde været igennem. Så det gjorde vejledningen nemmere. De havde selv valgt at være praktikvejledere, og de var ikke påduttet det.
>
> Studerende, Social- og specialpædagogik

De interviewede studerende oplever, at afhængigt af vejlederen kan der være store forskelle i kvaliteten af vejledningen, også inden for samme institution, og at det giver ulige forudsætninger for de studerendes læring i praktikken:

> Jeg oplevede, at der var utrolig stor forskel i vejledningen, og den var meget bundet op på personerne. I mit tilfælde var der i alt fire vejledere, og det gik på skift. Min vejleder var meget optaget af meget andet uden for arbejdet også og har forventninger til mig, som gør, at jeg er nødt til at være meget mere på i forhold til at sørge for at have møder. Det er mig, der skal tage ansvar for de ting. Fordi vi ikke har vagtplan sammen, så gør det, at vi faktisk ikke ser hinanden særlig meget. Mine medstuderende havde en hel anden vejledning. Hun [den anden vejleder] spurgte: 'Hvordan har du det?', og stak hele tiden fingeren i jorden. Vi har lige siddet og snakket om det i dag. Hun [min medstuderende] havde en oplevelse af, at hun blev båret eller i hvert fald støttet og vejledt, hvor jeg var meget overladt til mig selv. Jeg synes, at det er lidt uheldigt, at man skal være heldig. Jeg oplever, at når vi kommer tilbage fra praktikken og skal evaluere, hvordan det er gået, så er det meget forskelligt, hvordan de studerende har oplevet det mht., hvor aktiv vejlederen har været, og hvor trygge har de følt sig i praktikken, hvor meget har de været et tal på papiret, og hvor meget har de haft lov til at være studerende. Der er kæmpestor forskel på, hvordan man kommer tilbage, og det synes jeg faktisk ikke er helt fair. Fordi så er det ligesom at ryste posen, og så ligger der fire gode praktikker, og så er man meget heldig, hvis man trækker den.
>
> Studerende, Social- og specialpædagogik

Nogle studerende lægger vægt på fordelene ved at have en uddannet praktikvejleder, men der er også i materialet eksempler på oplevelser af, at en uddannet vejleder ikke er en garanti for kvalitet i vejledningen:

> Jeg havde en vejleder, som nedgjorde alt, hvad jeg gjorde. Hun havde ikke et eneste pænt ord at sige til mig. Jeg gik til den pædagogiske leder og snakkede med praktikkoordinatoren, og ingen af dem kunne gøre noget. Alle er så konfliktsky (...) Jeg tror, at hun var den eneste, der var uddannet praktikvejleder. Det var derfor, at det var hende, de blev ved med at trække på, selvom de godt vidste, at alle studerende har haft det forfærdeligt, når de har haft hende.
>
> Studerende, Skole- og fritidspædagogik

De studerende har i de fleste tilfælde oplevet regelmæssig vejledning, men der er også eksempler på, at dette ikke har været tilfældet.

2.6 De studerendes oplevelse af praktikkens tilrettelæggelse

Dette afsnit beskriver de studerendes oplevelse af praktikkens tilrettelæggelse. Det drejer sig om samarbejdet mellem praktiksted og professionshøjskole, samt om samspillet mellem praktik og undervisning, herunder de studerendes oplevelse af studiedage, statussamtaler (2/3-samtaler) og praktikprøverne.

2.6.1 Samarbejdet mellem professionshøjskole og praktiksted

De interviewede studerende har varierende oplevelser af, hvor godt samarbejdet om praktikken har fungeret mellem praktikstedet og professionshøjskolen. De studerende nævner især deres oplevelser af samarbejdet i forbindelse med beskrivelser af udfordringer, de støder på i praktikken. En gruppe har oplevet at kunne få støtte, navnlig i form af samtaler, men ikke alle de interviewede oplever, at der er nogen, som tager ansvar for at få løst de problemer, som de kan opleve i løbet af deres praktik. En gruppe af de studerende har således haft dårlige oplevelser i praktikken og har følt, at de kom i klemme mellem praktiksted og professionshøjskole, og at ingen tog ansvaret for at hjælpe dem igennem situationen.

2.6.2 Koblingen mellem praktik og undervisning: de studerendes perspektiv

De interviewede studerende giver udtryk for varierende oplevelser af koblingen mellem praktik og undervisning. Det er et udbredt perspektiv blandt de studerende, at det i høj grad er op til den enkelte studerende at etablere en kobling, da indholdet i praktikken er langt fra indholdet i den undervisning, de modtager på professionshøjskolen. De interviewede studerende oplever, at koblingen opstår, når man som studerende på studiet anvender sine erfaringer fra praktikken og supplerer dem med teori. En gruppe studerende oplever at være meget stressede over at skulle leve op til kompetencemål i praktikken og udarbejde en opgave eller portfolio samtidig med, at de er i praktik. Her er det især forventningerne til skrivearbejdet i løbet af praktikken, som nogle nævner som stressende.

Studiedagene

De interviewede studerende beskriver varierende erfaringer med studiedagenes indhold og tilrettelæggelse. De elementer, som de studerende oplever at få mest ud af, er erfaringsudveksling med deres medstuderende samt konkret sparring med underviser:

> Jeg synes, at studiedagene i løbet af praktikken er guld værd, fordi man når at se kammeraterne og kan vende nogle problematikker og de spørgsmål, man kan have, og om man er på rette vej. Jeg når nogle gange lige at fange en lærer og få lidt vejledning i, om jeg har forstået kompetencemålet rigtigt. Jeg nyder faktisk mest min sparring med mine studiekammerater, når jeg er derinde. Jeg når ikke altid at sluge hele undervisningen, fordi jeg rigtig gerne vil høre, hvad sidemanden har oplevet: 'Er de nu okay?', 'Ej, har du også tænkt det her ud fra et eller andet?' Eller jeg finder ud af, at nogen er i praktik inden for næsten samme område, og så vil jeg rigtig gerne nå at have noget sparring frem for det oplæg, der er den dag, som måske ikke er så relevant for mig.
>
> Studerende, Social- og specialpædagogik

En gruppe af studerende oplever, at de fælles oplæg og tilhørende tekster i mindre grad har været relevante for den konkrete praksis, de møder i praktikken:

> Vi har været inde på studiedagene, og de har været afholdt, men der har ikke været ret meget tid til at gennemgå vores praksiserfaringer. Det har været ind, og så på første dag får vi et oplæg om et eller andet. Det kunne være om noget, som vi ikke nødvendigvis følte havde relation til enten kompetencemålene eller videns- og færdighedsmålene. Det havde det selvfølgelig, fordi de er så brede, men det havde det ikke lige i den kontekst, vi var i på det tidspunkt. På vores hold har der været en del frustration i forhold til det. Vi står faktisk med nogle ting ude i praksis, som vi har mere behov for at komme ind og få diskuteret og få vendt, hvor vi havde tre timers oplæg og så hjem og lave en opgave i forhold til det. Det er meget dét, der bliver sagt til evalueringerne af studiedagene. Der var ikke rigtig sammenhæng mellem praktik og studiested.
>
> Studerende, Dagtilbudspædagogik

De studerende fortæller om stor variation fra uddannelsessted til uddannelsessted i studiedagenes tilrettelæggelse.

Statusmødet (2/3-samtale)

Senest når 2/3 af praktikperioden er forløbet i hhv. første, anden og tredje praktik skal praktikstedet efter møde med professionshøjskolen og den studerende udtale sig om, hvordan den studerende kan opfylde kompetencemålene for den pågældende periode. De interviewede studerende fortæller generelt, at 2/3-samtalen foregår via Skype, også uden for Corona-tiden, men at nogle uddannelsessteder har fastholdt praktikbesøget, hvor en underviser kommer til praktikstedet:

> Det er nemmere, hvis de kommer ud i praksis. Det giver en anden føling i stedet for, at vi skal samle det hele sammen og tage det med ind på skolen eller tage det over Skype. Jeg havde bedre erfaring med det fra min anden praktik end min tredje praktik. I anden praktik var min praktikvejleder ude i institutionen og kunne se, at vi lavede kulisser og teater. Det var nemmere at vise, hvad man arbejdede med, end at skulle samle det hele sammen på et stykke papir og tage det med på skolen.
>
> Studerende, Dagtilbudspædagogik

De studerende, der har prøvet begge dele, oplever det som fremmende for deres læring i praktikken, at de studerende får mulighed for at tale om praktikkens udfordringer og kompetencemål i en kontekst frem for at skulle formidle det verbalt – det være sig skriftligt eller mundtligt – til en modtager, der sidder på afstand af praktikstedet. At kunne vise vejlederen institutionens fysiske rum og præsentere vejleder for kolleger, børn osv. gør det ifølge de studerende, som har prøvet begge dele, muligt at komme mere i dybden med de faglige drøftelser om praktikken.

Praktikprøven

De interviewede studerende fortæller om varierende erfaringer med praktikprøverne. En gruppe har forholdsvis positive erfaringer med prøverne, men materialet indeholder dog 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. Således er der eksempler på studerende, som oplever, at de har udviklet sig meget både fagligt og personligt i praktikken, men oplever at der til prøven kun er blevet spurgt ind til, hvorvidt de kan gengive teorier og begreber, og ikke til den udvikling, de selv oplever at have gennemgået:

> Man skal måske mere kigge på processen frem for prøverne. Hvis man føler, at man har en god proces, så er prøverne overflødige, og hvis man kan finde en anden måde at være i dialog på undervejs. Jeg ved ikke lige, hvordan man skal løse det.
>
> Studerende, Social- og specialpædagogik

De prøver, der af nødvendighed har været gennemført via Zoom (online videomøde) på grund af Coronapandemien, er ifølge de studerende forløbet fint, men de interviewede studerende understreger, at de foretrækker fysisk fremmøde til prøven.

3 Undervisere

3.1 Indledning

Analysen af undervisernes perspektiver på pædagoguddannelsen skal besvare følgende undersøgelsesspørgsmål:

1. Hvordan vurderer underviserne læringsmiljøet på pædagoguddannelsen, herunder fremmere og barrierer for læring?
2. Hvordan vurderer underviserne, at uddannelsens tilrettelæggelse understøtter de studerendes læring og progression?
3. Hvordan vurderer underviserne praktikken som læringsrum og de studerendes inddragelse af erfaringer fra praktikken i undervisningen?
4. Hvordan vurderer underviserne praktikkens tilrettelæggelse og samarbejdet med praktikstederne?

Undersøgelsesspørgsmålene besvares via seks online gruppeinterview – ét på hver professionshøjskole – med i alt 25 undervisere med erfaring fra undervisning på hhv. uddannelsens grundfaglige del og hver af de tre specialiseringsretninger. Se i øvrigt metodeappendiks.

3.2 Hovedpointer

Underviserne vurderer, at læringsmiljøet på pædagoguddannelsen er kendetegnet ved, at de studerende udgør en meget bredt sammensat gruppe ift. alder, erfaring, familieforhold og uddannelsesmæssig baggrund. Forskellene giver dynamik og diskussioner i undervisningen, og underviserne vurderer, at de studerende generelt er engagerede og motiverede. Men underviserne vurderer også, at de studerende har meget forskellige forudsætninger for og ambitioner om læring, som det er udfordrende for underviserne at imødekomme i læringsmiljøet. De vurderer, at de har behov for at have et godt kendskab til de studerende, for at vide hvor de er i deres læringsproces, men især på de store undervisningssteder er det svært for underviserne at opnå tilstrækkeligt kendskab til de studerende. Underviserne peger også på, at uddannelsens tilrettelæggelse i moduler begrænser deres mulighed for at opbygge relationer til de studerende.

Underviserne vurderer, at den bredt sammensatte studentergruppes behov bør imødekommes gennem differentieret undervisning for at sikre, at alle opnår den nødvendige læring. Men de vurderer også, at rammerne for uddannelsen i form af kompetencemål og modulopbygning indebærer en række barrierer for at gennemføre differentieret undervisning, som sikrer både dybdelæring og progression for de studerende. Underviserne vurderer også, at den relativt store mængde gruppearbejde, som indgår i studiet, er en udfordring for at gennemføre differentieret undervisning.

Underviserne vurderer, at praktikken er et meget væsentligt og godt element i uddannelsen, og at uddannelsens fjerde praktik, som er forbundet med bachelorprojektet, er velfungerende. Underviserne vurderer imidlertid også, at der er en række udfordringer forbundet med praktikken i dens nuværende udformning, og de vurderer, at der er potentiale for at skabe større kvalitet og mere læring i praktikken. Her fremhæver underviserne især et behov for at forbedre kvaliteten af praktikvejledningen. Underviserne vurderer desuden, at praktikken bør inddrages i den almindelige undervisning, og at der er stort potentiale i at skabe en stærkere kobling mellem praktik og undervisning. I den sammenhæng vurderer underviserne også, at de har svært ved at udforme studiedagene, så de fremmer en god kobling mellem praktik og undervisning.

Underviserne vurderer, at en række faktorer i praktikkens tilrettelæggelse og samarbejdet med praktikstederne udgør en barriere for, at de studerende har vellykkede praktikforløb. De vurderer, at kompetencemålene for praktikken fjerner opmærksomheden fra de studerendes refleksion, fordybelse og deres udvikling af en professionsidentitet. Undervisere vurderer også, at det er af stor betydning, at praktikvejledere ofte er usikre på deres rolle og ansvar i samarbejdet med underviserne i forbindelse med 2/3-samtalen og eksamen.

3.3 Undervisernes vurdering af læringsmiljøet på pædagoguddannelsen – studentergruppen og relationer

Dette afsnit handler om undervisernes oplevelse af læringsmiljøet. Vi fokuserer på undervisernes oplevelse af studentergruppen, relationer imellem studerende samt relationer mellem undervisere og studerende.

Det var gennemgående i interviewene, at når vi spurgte underviserne om deres oplevelse af læringsmiljøet, refererede de hurtigt og ofte til uddannelsens tilrettelæggelse – fx modulopbygningens betydning for relationer mellem underviser og studerende. Derfor berører afsnit 3.4 om uddannelsens tilrettelæggelse også undervisernes oplevelse af sammenhængen mellem uddannelsens tilrettelæggelse og læringsmiljøet.

3.3.1 Studentergruppen: Undervisernes perspektiv

Underviserne beskriver de studerende som en meget bredt sammensat gruppe. Bredden består ifølge underviserne i en stor aldersspredning, forskellige erfaringer, herunder også forskellig erfaring med pædagogisk arbejde, forskellige familiemæssige forpligtelser og forskellige uddannelsesmæssige baggrunde. Ifølge underviserne er de studerendes motivation for at tage uddannelsen også meget forskellig. Mange er motiverede af at skulle arbejde i praksis efter uddannelsen, mens andre allerede fra begyndelsen af studiet ved, at de vil videreuddanne sig.

Undervisere, som har erfaring med at undervise på forskellige udbudssteder, oplever også, at der er forskel på studerende på små og større udbudssteder og peger på, at studerende i større byer ofte forekommer mere motiverede for uddannelsen og mere reflekterede end studerende andre steder. Underviserne forklarer dette med, at de studerende her typisk har et højere karaktergennemsnit fra deres ungdomsuddannelse, og at det sociale miljø også er anderledes i de større byer, hvor fx færre studerende pendler til studiet og derfor er mere tilbøjelige til at deltage i sociale arrangementer på studiet.

Bredden i sammensætningen af studerende betyder, at de studerende har meget forskellige forudsætninger for og ambitioner om læring, om end underviserne generelt oplever de studerende som motiverede og engagerede.

Underviserne udtrykker på tværs af gruppeinterviewene en holdning om, at det langt stykke hen ad vejen er godt, at sammensætningen af studerende er så bred. Fx peger de på, at de studerende beriger hinanden og lærer af hinandens forskelligheder. Men samtidig peger de også på, at den store diversitet og udviklingen i gruppen af studerende giver didaktiske udfordringer, da det kan være svært at balancere niveauet for undervisningen, så man hverken taber de dygtigste studerende, eller de studerende, der har svært ved det. F.eks. beskriver en underviser udfordringer i forhold til valg af litteratur:

> Når man tænker over at skulle udvælge litteratur til undervisningen, så handler det jo også om at prøve at vælge en tekst, der er faglig dybde nok i til, at det giver mening i undervisningsrummet. Men der skal heller være en tredjedel af holdet, som er nødt til at give op, fordi det er for svært, og de får en nederlagsoplevelse. Så der er nogle balancer, vi hele tiden prøver at finde, for at alle kommer med.
>
> Underviser på pædagoguddannelsen

Undervisere oplever, at studentergruppen på nogle punkter har ændret sig i de seneste år. For det første oplever underviserne, at de studerende i stigende grad efterspørger præcise udmeldinger om, hvilke krav der er til dem, og hvad de som studerende skal levere. Underviserne oplever, at dette kan i stå i vejen for udviklingen af de studerendes dømmekraft.

For det andet er der ifølge underviserne en stigende andel af studerende, der oplever forskellige vanskeligheder, herunder både forskellige personlige og psykologiske problematikker og læse- eller skrivevanskeligheder. Undervisere oplever, at dette giver udfordringer i forskellige sammenhænge. Dels oplever de som nævnt, at det sætter grænser for hvilke materialer, de kan forvente, at de studerende tilegner sig; dels oplever de, at det kan være en udfordring at diskutere emner, som en eller flere studerende selv er mere eller mindre belastet af – således fx at have en diskussion af vanskeligheder hos mennesker med autisme og udfordringerne i det pædagogiske arbejde hermed, hvis der i diskussionen indgår en studerende med autisme. Dette nævnes især af undervisere på specialiseringsretningen Social- og specialpædagogik.

For det tredje peger undervisere i de praktiske/musiske fag på, at der ift. tidligere er færre studerende, der har praktiske/musiske evner og forudsætninger, når de starter på uddannelsen. Dette ser underviserne som en svaghed, idet de studerende i ringere grad end tidligere formår at trække på praktiske/musiske færdigheder i deres egen pædagogiske praksis og hermed etablere et fælles tredje med de børn eller voksne, de møder i praksis.

3.3.2 Relationer mellem studerende: Undervisernes perspektiv

Undervisernes beskrivelser af deres oplevelse af relationerne imellem de studerende handler om, hvordan de oplever dynamikken i holdundervisningen og i forbindelse med gruppearbejdet. Underviserne oplever, at den bredt sammensatte studentergruppe giver en dynamik i undervisningen, som man som underviser faciliterer:

> Det er jo en berigelse i klasserummet, fordi de kan inspirere hinanden, og de har mange forskellige perspektiver, men samtidig er det jo selvfølgelig også noget, man skal tænke over. Nogle synes, det er rart, at det er så differentieret, andre gad godt, at alle var ligesom dem selv. Og det smitter jo af i undervisningen også, synes jeg. Men mest af alt, så synes jeg da, at man prøver, at de kan berige hinanden med diskussioner. Og de vil rigtig gerne diskutere meget. Allerhelst ville de rigtig gerne, synes jeg i hvert fald, have et oplæg og så egentlig, at man faciliterer en masse diskussioner. Det er også hårdt at få en masse undervisning, også i forhold til at det er en differentieret gruppe. Det kan være hårdt at sidde en masse stille og bare lytte til en underviser. De er ikke forelæsningstyperne. Det er de færreste i hvert fald, der er det.
>
> Underviser, pædagoguddannelsen

Underviserne påpeger, at gruppearbejde fylder meget i undervisningen, og det fremgår af interviewene, at underviserne lægger vægt på, at de studerende kan opnå relationskompetencer, som de kan bruge i deres professionelle virke gennem deres erfaringer med gruppearbejdet på studiet. Derfor er underviserne også aktive i forhold til at sætte rammerne for gruppedannelsen.

På trods af den værdi underviserne oplever, at gruppearbejdet har for de studerendes relationskompetencer, så ser de også nogle udfordringer i gruppearbejdet, som drejer sig om, at når meget undervisning foregår som gruppearbejde, så er det svært at give individuel feedback til de studerende. Her arbejder underviserne med at synliggøre for de studerende, at de giver feedback til og modtager feedback fra hinanden på baggrund af deres indsats i gruppearbejdet.

Endelig peger underviserne også på, at gruppearbejdet kan være svært for de studerende og udfordre deres motivation, hvis grupperne sættes sammen af studerende med meget forskellige niveauer og engagement.

3.3.3 Relationer mellem undervisere og studerende: undervisernes perspektiv

Underviserne oplever, at de har behov for et godt kendskab til den enkelte studerende. De begrunder dette behov med flere ting. En helt overordnet begrundelse er, at de skal kunne støtte den studerendes faglige og personlige udvikling, som det fx begrundes her:

> Fordi det er en pædagoguddannelse, vi er på, så handler det også om et personligt projekt. Fordi de her mennesker skal ud og stå i en profession, hvor de skal bruge deres person, samtidig med de også skal bruge deres faglighed. Så de skal stå derude og turde udøve deres faglighed ind i denne her profession. Og det skal de gøre på en velovervejet måde og bringe sig selv i spil i den sammenhæng.
>
> Underviser, pædagoguddannelsen

Underviserne lægger altså vægt på, at de skal have et fagligt kendskab til de studerende, som giver dem mulighed for at støtte deres udvikling. For at kunne støtte deres udvikling skal de kunne sikre sig, at de studerende engagerer sig og lærer noget af undervisernes undervisning. Derudover har underviserne også behov for kendskab til de studerende for at kunne sammensætte grupper til gruppearbejde.

Hvor underviserne på små uddannelsessteder oplever at have et godt kendskab til de studerende, er det anderledes for dem på de større uddannelsessteder. De oplever, at behovet for at kende de studerende ofte ikke bliver indfriet.

Graden og hyppigheden af kontakten med de studerende afhænger på den ene side af, hvilken rolle underviseren har i forhold til den studerende i form af, om man underviser de studerende på ét eller flere moduler, om man har en mere afgrænset rolle som fx praktikkoordinator for dem uden at møde dem i undervisningen, eller om man er vejleder for den studerende.

Undervisningens og studiets tilrettelæggelse med moduler og kompetencemål har ifølge underviserne også betydning for relationerne mellem undervisere og studerende, hvilket uddybes i afsnit 3.4, men underviserne peger også på andre faktorer, der har indflydelse på opbygningen af relationen mellem undervisere og studerende.

For det første oplever underviserne, at de studerende ikke altid følger undervisningen. En underviser beskriver her, at et beskedent fremmøde kan gøre det svært for underviseren at igangsætte gruppearbejde:

> De studerende er ikke så mødestabile, og der kan gå ret lang tid i mellem, man ser de enkelte. Også selvom undervisningen er over et halvt år, så er det måske kun en håndfuld gange, man får set nogen af dem. Og hvis man skal ind og finde ud af, hvor de er henne, altså mange af dem har jo en eller anden form for facade. Og man skal finde ud af: Er det her én, der er usikker og derfor 'spiller' klog, altså bruger rigtig meget energi på at prøve at ligne en, der er med, inden man finder ud af, at vedkommende faktisk slet ikke med. Eller er det én, der er 100 % med og sidder fremme i stolen, som man kan sparre med og måske også forvente lidt mere af i gruppearbejdet, og som kan være med til at bære det i en eller anden grad. Så man får den dér fornemmelse af den enkelte studerende, inden man begynder at have gruppeprocesser.
>
> Underviser på pædagoguddannelsen

Interviewene viser også, at underviserne som regel prioriterer opbygningen af relationer til de studerende. Der kan dog ifølge underviserne også være forskel på, hvor højt og hvordan forskellige undervisere prioriterer og håndterer relationen til de studerende, og hvilke virkemidler de benytter til at opbygge relationer. Nogle fokuserer på at opbygge faglige relationer, mens andre også arbejder med sociale relationer til de studerende og de studerende imellem, som i følgende eksempel:

> Det [relationen til de studerende] er vigtigt for os. Jeg er god til navne, og jeg vil også gerne vide, hvem de er, og hvad de hedder. Selvom jeg har dem kort tid, så prøver jeg også at sige: 'Nå, men nu vil jeg gerne finde ud af, hvem de er.' Og det er også det, jeg får at vide af de studerende: 'Du ved, hvem vi er – du ser os.' Men der er stor forskel på, hvordan man er som person, hvordan man går ind i det relationelle. Jeg har haft en studerende, som på et tidspunkt sagde: 'En af dine kollegaer kommer med en masse fagligt. Det gør du også, men det er også dig, der laver det sociale med os og fx siger, "ja, men vi har en hel dag, så tager vi ud i en skov, og så laver vi bål, og så gør vi nogle ting der"', og så får man også rystet holdet lidt sammen på den måde.
>
> Underviser på pædagoguddannelsen

En anden underviser beskriver sin brug af sit kropssprog til at skabe gode relationer i holdundervisningen:

> Jeg er glad for, at jeg er en gammel, garvet underviser. Jeg har tillært mig teknikker til at være meget på, være meget opmærksom på min kommunikation, kropssprog, have øjenkontakt, være nærværende. Når jeg går ind på et hold med fx 38 mennesker, så er et af mine mål, at jeg har set alle studerende i øjnene, inden jeg går ud fire timer efter.
>
> Underviser på pædagoguddannelsen

Endelig viste interviewene, at underviserne ofte understøtter de studerendes studiearbejde ved at være åbne og tilgængelige for de studerendes spørgsmål uden for undervisningstiden.

3.4 Undervisernes vurdering af uddannelsens tilrettelæggelse

I dette afsnit ser vi nærmere på, hvordan underviserne oplever uddannelsens tilrettelæggelse. Vi ser først på, hvordan de tilrettelægger den konkrete undervisning, så den passer til læringsmiljøet på pædagoguddannelsen. Dernæst ser vi på, hvordan underviserne oplever de rammer, som de tilrettelægger undervisningen inden for i form af kompetencemålene og modulopbygningen af uddannelsen. Til sidst beskriver vi en række af de andre emner og udfordringer i forbindelse med uddannelsens tilrettelæggelse, som underviserne beskrev i interviewene.

3.4.1 Undervisningens tilrettelæggelse: undervisernes perspektiv

Omdrejningspunktet for undervisernes tilrettelæggelse af deres undervisning er de didaktiske udfordringer, som er forbundet med at undervise den meget bredt sammensatte studentergruppe. Den differentierede undervisning skal tænkes ind i forhold til den fysiske tilrettelæggelse, undervisningsstil, gruppearbejde og litteraturvalg.

Den fysiske tilrettelæggelse af den differentierede undervisning kræver ifølge underviserne, at der er praktisk og fysisk mulighed for at skabe forskellige læringsrum, hvilket denne underviser beskriver:

> Jeg synes, diversiteten blandt de studerende, vi har, er væsentlig. Og den fastholder vi kun ved at have et udvalg af forskellige læringsrum, former og muligheder, der inviterer til, at man kan være til stede på forskellige måder og deltage forskelligt. Vi skal have nogle forhold til forelæsningsaktiviteter og store hold osv. Og så skal vi også have rigtig gode værkstedsforhold. Så vi skal have miljøer, der animerer til forskellige typer af aktivitet og deltagelse.
>
> Underviser på pædagoguddannelsen

Den differentierede undervisning handler også om at benytte forskellige undervisningsformer og -stile for at imødekomme forskellige typer studerendes behov:

> Hvordan når vi de studerende? Jeg tænker undervisningsstile ind, jeg tænker, der er noget læsning, der er også noget gruppearbejde, der er også nogle praktiske øvelser. Altså, jeg prøver at komme vejen rundt, fordi vi har en del kinæstetikere, altså folk der skal have det i hænderne. Men vi har også en gruppe, som er meget litterære og gerne vil fyldes på. Det er ikke dem, der fylder mest eller er flest af, men de er der. Der sidder nogle med rigtig meget praksiserfaring, som skal have hjælp til at putte det ind i de teoretiske rammer.
>
> Underviser på pædagoguddannelsen

Selvom underviserne har forskellige muligheder for at tilrettelægge undervisningen differentieret, så beskriver de også flere udfordringer i forhold til at give de studerende differentieret undervisning relateret til gruppearbejde og litteratur på uddannelsen.

Ifølge underviserne er det udfordrende for undervisningsdifferentieringen, at en væsentlig bestanddel af studiet består af gruppearbejde:

> Jeg er også rigtig opmærksom på de studerende, som er ambitiøse på en anden måde, end de fleste er, som faktisk er meget litterære, at de får lov til at leve det ud. Det er svært på pædagoguddannelsen, fordi strukturen bakker ikke op om den individuelle læring, fordi de hele tiden er tvunget til at skulle arbejde i grupper og skal bedømmes som grupper.
>
> Underviser på pædagoguddannelsen

På den anden side fremfører underviserne også det perspektiv, at gruppearbejdet, erfaringer med samarbejde samt eventuelle konflikter afspejler den praksisvirkelighed, de studerende skal arbejde i efter studiet, og at de derfor gennem gruppearbejdet opnår kompetencer, som de skal bruge i pædagogfaget.

Gruppearbejdet kan udfordre undervisernes muligheder for at give de studerende individuel feedback, men underviserne peger også på, at der ligger en opgave hos dem i at rammesætte over for de studerende, hvad der er feedback, og forklare de studerende, som ofte forstår feedback som en direkte tilbagemelding fra underviseren til den enkelte studerende, at der er flere forskellige feedbacktyper. Underviserne peger på, at det er vigtigt at italesætte feedback og bruge relaterede begreber som *peerfeedback* eller *feedforward* frem for eksempelvis at kalde det *tilbagemelding* eller *workshop* for derved at synliggøre for de studerende, som efterspørger feedback, at de får det. Selvom underviserne benytter de forskellige feedbackformer, så savner de også at kunne give mere individuel feedback på de studerendes produkter, hvilket fx denne underviser udtrykker:

> Der skal være langt større mulighed for, at de studerende kan skrive noget, de får feedback på. At vi får tid til at læse det, de studerende skriver, og give dem feedback. Det er simpelthen ikke værdigt, at der ikke er mere tid til det.
>
> Underviser på pædagoguddannelsen

Når det gælder sammensætningen og anvendelsen af litteratur på studiet, så oplever underviserne det som en udfordring for den differentierede undervisning, at de fleste studerende skal arbejde som praktikere efter endt studie, men at 10-20 % læser videre. En underviser beskriver i det følgende, at det er svært at hæve niveauet for undervisningen og læsestoffet, så det forbereder de studerende, der skal læse videre efterfølgende, på de krav, som de vil møde:

> Jeg ønsker mig, at der kommer flere originaltekster, flere forskningsbaserede artikler, mere af de tunge tekster. Altså dem, som ikke er gennemtygget og spyttet ud og serveret i mundrette bidder, fordi den type litteratur er der meget af til pædagogstuderende. Og der er rigtig mange udmærkede grundbøger, der tager udgangspunkt i de her tekster. Men vi skal jo også være kvalificerende til videreuddannelse. Og der gør vi altså nogle gange det, at vi stryger med hårene og tager måske lige lidt flere af de gennemtyggede tekster med til de studerende, end hvad godt er. Og hvorfor gør vi det? Det er fordi, vi ikke får særlig god feedback fra de studerende på de tunge tekster. De gider det ikke, de er der ikke for at skulle videreuddanne sig. Det er der ganske få af dem, der er, i hvert fald som er bevidste om det allerede. Så det fører jo til, at man som underviser har lyst til at stryge mere med hårene og give dem mindre tunge tekster. Men vi mister jo også en masse ved at gøre det.
>
> Underviser på pædagoguddannelsen

Underviserne oplever generelt, at det er svært at få de studerende til at læse, og at det især gælder længere og mere tunge/forskningsbaserede tekster. For at sikre sig, at de studerende kommer igennem teksterne, kan undervisere vælge at gennemgå litteraturen slavisk med de studerende. Der er også eksempler på, at underviserne har held med at socialisere et specialiseringshold til, at det forventes, at der er læst. Dette eksempel beskrives dog i sammenhængen som en undtagelse, også på specialiseringen.

Underviserne kan også forskellige måder hjælpe de studerende igennem læsningen ved at udarbejde læsevejledninger og på anden måde stilladsere de studerendes læsning, som fx denne underviser, der har udarbejdet en matrix:

> Her sidste år fandt jeg ud af at lave en læsematrix. Det var ligesom en scannermatrix. Fordi jeg oplevede, at [det var svært for de studerende at] læse svære artikler fra start til slut. Alene det med akademisk læsning og det at læse tekster, det kunne man ikke bare forvente, at de studerende er i stand til. Så der har jeg sådan set udviklet en scannermatrix, som jeg har brugt tre gange nu. Og den virker. Det er et redskab til at gå ind tekster og gå ind i publikationer på forskellige måder. Også for at gå på opdagelse i teksterne og trække noget ud, stille spørgsmål til tekster og også transportere det over i professionen eller i forståelsen af, hvordan kan jeg så selv lave en transfer af det her over i det pædagogiske arbejde.
>
> Underviser på pædagoguddannelsen

Når underviserne sammensætter litteraturen til undervisning, er der forskellige grader af samarbejde imellem underviserne. Underviserne kan samarbejde i teams om at sammensætte litteraturen. For eksempel kan underviserne blive enige om en fælles grundbog, der anvendes i moduler. Der efterlyses imidlertid også bedre overblik over, hvem der er ansvarlig for hvilken litteratur. Underviserne beskriver, at de arbejder med at skabe progression ved at guide de studerende i deres anvendelse af litteraturlisterne og ved at inkludere sværere tekster senere i uddannelsesforløbet, men de oplever også, at det er en svær opgave at sikre sammenhæng og progression i litteraturen. Der bliver f.eks. givet udtryk for, at man savner de forhenværende faggrupper, hvori man udviklede fælles litteraturliste. Det er i den sammenhæng også en udbredt oplevelse blandt underviserne, at det er udfordrende at holde sig opdateret på den nyeste viden og forskning, om end der også er beskrivelser af, at undervisere for at holde sig opdaterede prøver at undgå at genbruge materialer i modulerne.

3.4.2 Kompetencemål: Undervisernes perspektiv

Underviserne har flere, primært kritiske, perspektiver på kompetencemålene.

Underviserne vurderer, at selve idéen om målstyring, som er indeholdt i kompetencemålene, står i vejen for de studerendes selvudvikling, dannelse og professionsidentitet. En ofte anvendt beskrivelse af konsekvenserne af kompetencemålenes form er, at der både hos undervisere og studerende bliver for meget fokus på at vinge kompetencemålene af frem for at opnå dybdelæring.

Derudover er det en udbredt oplevelse blandt de interviewede undervisere, at kompetencemålene i deres nuværende udformning er for brede og diffuse. Underviserne oplever, at der er for mange kompetencemål i bekendtgørelsen, og at målenes abstraktionsniveauer er for forskellige. Underviserne oplever endvidere, at den fagpersonlige dannelse (personlig udvikling og faglighed) er nedprioriteret i målene, og at målenes bredde står i vejen for at give de studerende en dybere faglighed, som er en forudsætning for, at de kan arbejde mere videnskabeligt/evidensbaseret.

De interviewede undervisere oplever, at kompetencemålene ikke hjælper de studerende til at opnå et fast, fagligt ståsted, hvor de er bevidste om, hvad deres pædagogiske faglighed indebærer, og hvordan den adskiller sig fra andre fagligheder. Det betyder for eksempel, at det kan være svært at diskutere forskningsresultater eller gå i dialog med fagfolk fra med andre discipliner. Der er ifølge underviserne også risiko for, at uddannelsen mister aktualitet, da undervisningen skal dække så mange emner og kompetencer, at der ikke er tid og plads til at gribe fat i aktuelle emner.

Prøveformer

Prøverne på pædagoguddannelsen er fastlagt i studieordningens fællesdel og afprøver den studerendes opnåelse af kompetencemålene. Der benyttes forskellige prøveformer undervejs i uddannelsen, herunder individuelle og gruppebaserede mundtlige prøver med afsæt i en præsentationsportfolio eller andre skriftlige produkter, individuelle og gruppebaserede skriftlige prøver samt bachelorprojektet.

En gruppe af undervisere oplever det som positivt, at kompetencemålene giver en klar ramme for eksamen og forventningerne til de studerende. Imidlertid peger en anden gruppe af undervisere jf. den ovennævnte vurdering af kompetencemålene på, at de brede kompetencemål er en udfordring til prøver, hvor de studerende bliver prøvet i kompetencemålene. Underviserne oplever, at det er en svær disciplin at skulle demonstrere en kompetence til en mundtlig eksamen, bl.a. fordi det også kan være svært for de studerende at nå at tilvejebringe materiale, som kan bruges til eksamen:

> Det her med at skulle til en mundtlig eksamen og så demonstrere en kompetence, det er en enormt svær genre. Hvordan viser man, at man kan lave udviklende pædagogik til en mundtlig eksamen? Det er langt fra alle, som har mulighed for at have et stykke praksis med [til eksamen], som bruges til at sætte ord på, hvad det er for en kompetence, det er udtryk for. Eller også er det et stykke praksis, som én af dem i gruppen har haft fra deres praktik, som de så har taget ind i en fællesgjort portfolio. Men så er der én af dem, der har gjort det her, og de andre skal ligesom også stå på mål for det, den person har gjort. Det gør det bare svært både skriftligt og mundtligt at sige 'jeg kan det her', uden enten at virke påståelig eller oversimplificerende eller famlende.
>
> Underviser, pædagoguddannelsen

Også den plads og tid, de studerende har til selve prøven, begrænser deres mulighed for at demonstrere kompetencerne:

> Jeg synes, at når de har så brede kompetencemål, så synes jeg nogle gange, at prøverne er meget små, altså i forhold til at de måske afleverer noget, der svarer til seks siders tekst, og så kommer der to studerende ind, og de må gerne snakke i seks minutter. Og det er, hvad de har at gøre godt med. Og vi skal kigge på, om de lever op til det her kæmpestore mål ud fra det. Det synes jeg nogle gange er lidt ubarmhjertigt, og ikke mindst når vi når til bacheloren. Der synes jeg i særdeleshed, det er grelt, når de skriver alene, når det er enmandsgrupper. Der har de simpelthen ingen tid til at vise alt det, de kan. Selv sådan nogle studerende, der fuldstændigt er ved at revne af viden og kompetencer, de kan heller ikke helt komme igennem med det, fordi der er så kort tid.
>
> Underviser, pædagoguddannelsen

Desuden peger underviserne på, at de kan opleve, at censor har et andet fokus inden for kompetencemålene og dermed også nogle andre forventninger til, hvornår et kompetencemål er opfyldt, end det, der er lagt til grund for undervisningen.

Et andet perspektiv på prøveformerne på uddannelsen er, at der er for mange forskellige prøveformer:

> Der er jo både portfolio-genre, og så er der rapportform, og så er der artikelskrivning. Og vi oplever i hvert fald hos os, at det at kunne mestre de tre forskellige genrer, det er jo et kæmpe studie i sig selv for de studerende. Én ting er, at de skal tilegne sig viden og færdigheder, lære at analysere. Men så skal de oven i det også lære forskellige genrer, altså hvordan man skriver en opgave og forskellige prøveformer. Og det tager utrolig meget energi væk fra det, der egentlig er det centrale.
>
> Underviser på pædagoguddannelsen

Underviserne peger på, at portfolio-prøven er en ny prøvegenre for de studerende, og på, at de studerende bruger relativt mange kræfter på at lære denne prøveform at kende, når bachelorprojektet er en empirisk baseret akademisk opgave til sidst på studiet.

> I starten af uddannelsen, der møder de portfolioer som prøveform. Og så er det relativt langt henne i uddannelsen, at de møder det med at skulle rapportere og at lave en problembaseret opgave eksempelvis. Det kommer meget sent. Altså, det er en opgave i sig selv at lære at beherske en genre. Jeg synes, det er et problem, at de studerende, når de kommer et godt stykke henne i specialiseringen efter deres anden praktik, altså vi snakker det sidste semester, der skal de arbejde rigtig meget med problembaserede opgaver og lave afrapporteringer. Og det er nærmest nyt for nogle af dem. Det er da nogle dårlige betingelser, de har for at skulle arbejde i den form.
>
> Underviser på pædagoguddannelsen

Det fremgik af interviewene med underviserne, at portfolio-prøveformen nok passer til kompetencemåls- og modulstrukturen på uddannelsen, men at en gruppe af undervisere oplevede den som en overfladisk prøveform, som ikke giver mulighed for at vurdere de studerendes personlige udvikling og professionsidentitet.

3.4.3 Modulopbygningen af uddannelsen

Underviserne har også flere kritiske pointer vedrørende modulopbygningen af pædagoguddannelsen. En gennemgående oplevelse blandt underviserne er, at modulopbygningen står i modsætning til en uddannelse opbygget af længerevarende, mere fagligt fokuserede forløb. Pointen er her, at man, jf. at kompetencemålene ifølge underviserne er for brede og diffuse, skal nå omkring for mange mål inden for hvert modul og dermed ikke opnår dybdelæring. Samtidig beskriver en gruppe undervisere, at en del af målene ligner hinanden på tværs af moduler, hvilket gør det uklart for de studerende, hvad forskellen på modulerne er, hvilket ligeledes gør det svært at sikre progression i uddannelsen.

En anden gennemgående kritik af modulopbygningen blandt de interviewede underviserne er, at de ikke når at lære de studerende at kende i løbet af de korte modulforløb, som ofte varetages af flere forskellige undervisere. Det gør det fx svært for underviserne at sammensætte gode grupper, og det bliver svært at nå at opbygge et fortroligt læringsrum, når et modul varer seks til syv uger. En underviser beskriver sin og kollegaernes oplevelse af ikke at kende de studerende således:

> Jeg synes, at relationsdannelsen har rigtig svære vilkår under den måde, som uddannelsen er sat sammen på. Jeg har eksempler både fra mig selv og fra kollegaer, hvor man går på toilettet midt i undervisningen, og så når man kommer tilbage ikke kan finde lokalet, fordi man er i tvivl, om dem derinde, er dem man har, fordi man ikke rigtig kender dem. Man er meget fremmede over for hinanden. Og når man starter undervisningen op, er det jo ikke 'Hvem er i?', men 'Her er kompetencemålet.'
>
> Underviser på pædagoguddannelsen

Med henvisning til den brede studentergruppe, som bedst undervises med differentieret undervisning, oplever underviserne, at det er meget svært at differentiere undervisningen, når man typisk har meget lidt kendskab til de enkelte studerende. Underviserne har behov for kende de studerendes særlige behov:

> Det har enormt stor betydning, hvor godt vi kender de studerende, netop for at kunne møde dem, dér hvor de er og vide, hvad har de af forudsætninger, hvad har de af udfordringer? Der er ordblinde, der er nogen der har brug for ekstra læsestof, fordi de er særligt nysgerrige. Og for andre er det bare rigeligt at skulle tygge sig igennem dagens stof. Så det jeg tænker, det er rigtig vigtigt, at vi kender dem godt, og vi har fulgt dem i flere moduler for at kunne møde dem og for at kunne skabe det læringsmiljø.
>
> Underviser på pædagoguddannelsen

En gruppe undervisere på mindre uddannelsessteder, eller som af andre grunde har haft studerende over flere moduler, oplever ikke, at udfordringerne med at lære de studerende at kende er så store.

Underviserne oplever også, at den store bredde i kompetencemålene for de enkelte moduler betyder meget for hvilke kompetencer, den enkelte underviser skal have for at kunne undervise. For at kunne være fleksibel til at kunne undervise på flere forskellige moduler, skal man have en meget bred viden. Samtidig peger underviserne på, at der kan være tendens til, at underviserne i deres undervisning lægger mest vægt på de perspektiver inden for kompetencemålene, som de selv kender bedst. En underviser beskriver fx, at hun oplever, at modulerne bliver en "kampplads" for perspektiver.

Behovet for at være bredt orienteret for at kunne undervise i modulerne betyder også, ifølge underviserne, at de oplever, at de ikke får sat sig ind i nye, evidensbaserede metoder inden for deres felt, fordi de ikke har ét enkelt dybdegående fag, som giver dem anledning til fx at sætte sig ind i de nye metoder.

Det er et udbredt perspektiv blandt underviserne, at det er udfordrende at sikre kontinuitet og progression i uddannelsen og fra modul til modul. Det er udfordrende for underviserne indbyrdes at koordinere hvilke emner, der dækkes i de forskellige moduler, bl.a. fordi det er svært at vide, hvilken kollega man skal koordinere med, da der er mange undervisere tilknyttet modulerne. Nogle undervisere oplever, at der godt kan opstå interessante nye perspektiver på og diskussioner om nogle emner i forbindelse med, at de er blevet mere tvunget til at koordinere deres undervisning, end de var tidligere, men andre oplever, at samarbejdet mellem underviserne har rykket sig fra, at man havde faglige og didaktiske diskussioner, til at man mere overfladisk taler om den praktiske fordeling af hvem, der underviser i hvilke mål.

Tilrettelæggelse af undervisning med moduler og kompetencemål

Ser vi på tværs af undervisernes pointer om tilrettelæggelsen af undervisningen og rammerne i form af moduler og kompetencemål, så oplever underviserne, at kompetencemål og modulopbygning af undervisningen udfordrer deres muligheder for at tilbyde de studerende den differentierede undervisning, som de har behov for. En underviser beskriver oplevelsen af ikke at kunne nå at give individuel feedback, fordi man skal nå igennem så meget stof:

> Noget, der i denne her bekendtgørelse presser eller hæmmer og besværliggør undervisningsdifferentiering, er stoftrængsel. Der er rigtig meget, man skal nå, så der bliver meget lidt tid til det, som er meningsfyldt, når man undervisningsdifferentierer, nemlig at kunne give individuel feedback i undervisningssituationer, at man kan bruge mere tid til fordybelse, hvor man går i interaktion med de enkelte studerende eller kan gruppere dem på nogle særlige måder. Det synes jeg i hvert fald er svært, selvom man gør sig umage.
>
> Underviser på pædagoguddannelsen

Underviserne er blevet spurgt til, hvordan de kunne tænke sig, at uddannelsen blev opbygget, hvis man skulle overkomme problematikkerne med kompetencemål og moduler. Her er der gennemgående enighed om, at hvis kompetencemålene skal bibeholdes, så bør mængden af videns- og færdighedsmål reduceres. En gruppe af undervisere har en klar præference for, at man omlægger undervisningen til længere faglige forløb frem for moduler. En anden gruppe peger på, at man i det hele taget kan tænke på at lave længere forløb og evt. kombinere kortere modulforløb med længerevarende dybdegående fag.

3.5 Undervisernes vurdering af praktikken som læringsrum

Dette afsnit handler om, hvordan underviserne oplever praktikken som læringsrum, dvs. hvilke overordnede fremmere og barrierer for læring, de oplever, at de studerende møder i praktikken. Da praktikvejledningen er central for de studerendes læring handler det også om undervisernes oplevelse af kvaliteten af praktikvejledningen, og endelig handler det om organiseringen af praktikken som lønnet praktik, hvilket ifølge underviserne også et væsentligt vilkår for de studerendes læring.

3.5.1 Fremmere og barrierer for læring i praktikken: Undervisernes perspektiv

Det er en udbredt oplevelse blandt de interviewede undervisere, at praktikken er en meget vigtig del af pædagoguddannelsen og meget givende for de studerende. På tværs af professionshøjskoler fremhæver de interviewede undervisere, at praktikken giver anledning til at koble teori og praksis samt mulighed for at udvikle professionsidentitet. En underviser siger fx således om praktikken:

> Jeg synes, praktik er fantastisk. Og jeg elsker at have praktik, for jeg synes, det virkelig er der, hvor man rigtig kan få taget de der gode snakke med dem, og det er der, hvor vi endnu bedre kan få bundet teori og praksis sammen, fordi det er så nærværende for dem, fordi de står i det lige nu, og de er rigtig optagede af at snakke om det.
>
> Underviser på pædagoguddannelsen

Blandt de interviewede undervisere er det dog også en udbredt oplevelse, at praktikken ikke altid fungerer optimalt med hensyn til at skabe gode læringsrum for de studerende. En gruppe af de interviewede undervisere, som er praktikundervisere/-koordinatorer oplever, at de har svære vilkår for at støtte og vejlede de enkelte studerende i løbet af praktikken, fordi de ikke kender de studerende fra tidligere undervisningsforløb. Det oplever underviserne er en stor udfordring, når der opstår problemer i praktikken. En underviser fortæller fx:

> Vi oplever i høj grad nu, at når der opstår problemer i praktikken, så kender de praktikansvarlige undervisere ikke de studerende. Altså, de ved ikke, hvem det er. De har ingen forudsætninger for at gå ind i en mere personrettet, ikke privat eller personlig, men differentieret supervision og vejledning, fordi de ikke kender den studerende. Og det er et kæmpe tab. Det betyder, at vi oplever, at studerende i langt højere grad er overladt til, om der er en kvalificeret vejleder, som også har tid til det ude på praktikstedet eller en underviser, som tilfældigvis kender den studerende fra et tidligere undervisningsforløb. Det er i høj grad noget, der smitter af på læreprocessen i praktikken.
>
> Underviser på pædagoguddannelsen

Andre praktikundervisere/-koordinatorer fortæller, at de har mere sammenhængende undervisningsforløb i uddannelsen, hvor de også følger studerende i praktikken, og de oplever, at det er nemmere at støtte og vejlede de enkelte studerende i praktikken. En underviser siger fx:

> Jeg har været heldig at have mere sammenhængende forløb på hele dagtilbudsspecialiseringen: Startet op med de studerende, haft dem i anden praktik, så undervisning og så tredje praktik. Så kan man meget bedre lave den individuelle vejledning, og det er helt tydeligt, at det er nemmere at differentiere, fordi man lærer dem bedre at kende.
>
> Underviser på pædagoguddannelsen

En anden underviser fortæller, at hun kan mærke, at de studerende er trætte af at skifte underviser fra gang til gang:

> Jeg er heldig. Jeg får lov at have dem i modulet efter praktikken. Jeg siger med det samme: 'Nu har I mig i tredje praktik, og mig skal I følges med den sidste del af uddannelsen.' Så er det, som det lander på en eller anden måde. De er vildt trætte af at skifte underviser. Det er ikke deres ønske. De savner ofte den, de lige har haft.
>
> Underviser på pædagoguddannelsen

Flere af de interviewede undervisere fortæller også, at det manglende kendskab til de studerende også kan være en udfordring i forbindelse med planlægning og afholdelse af studiedagene.
En underviser siger fx:

> Jeg tænker, at særligt på praktikkerne er det en udfordring. Jeg har lige startet tredje praktik på Social- og specialpædagogik op igen, med et hold jeg aldrig havde mødt før. De tager ud i praktikkerne, efter man har holdt en relativt kort praktikforberedelse med dem, og så ser man dem på første studiedag en uge eller to inde i deres praktik. Og der er de allerede i gang og har defineret sig som studerende i praktik. Og så står man der og vil dem noget. Og de kender ikke mig. Og i denne her omgang foregik det jo ovenikøbet på Zoom, fordi der var campus lukket. Og så står man der og vil dem noget, og de ved, at vi skal kun mødes ti undervisningsgange, altså ti studiedage, og derefter er det egentlig bare eksamen og så finito. Der er ikke rigtig den dér gode mulighed for at lære dem at kende. Og der oplever jeg i hvert fald i højere grad, at jeg bare skal levere, fordi det er så kort et møde.
>
> Underviser på pædagoguddannelsen

3.5.2 Kvalitet i vejledningen: Undervisernes perspektiv

På tværs af professionshøjskoler fortæller de interviewede undervisere om meget svingende kvalitet i praktiksteders vejledningspraksis, hvilket udgør en væsentlig barriere for de studerendes læring i forbindelse med praktikken.

Underviserne oplever bl.a. studerende, der enten ikke eller kun sporadisk modtager vejledning, og at der er vejledere, der ikke er kvalificerede til eller er usikre på opgaven med at vejlede de studerende. To undervisere fortæller fx således om deres oplevelse af praktikvejlederes vejledningspraksis:

> Jeg oplever, at der er meget svingende kvalitet i de praktikinstitutioner, de studerende er i. Og jeg hører dem jo også fortælle om det her på studiedagene. Mange af dem oplever heldigvis at have vejledere, som er super engagerede og fagligt kompetente og virkelig kan være med til at åbne professionen og praksis for dem. Men jeg oplever også studerende, som kommer tilbage og ikke synes, at de får kompetent vejledning, at de ikke får den feedback, de har brug for, fordi deres vejleder er usikker på opgaven. Så jeg oplever, det er et problem, at der ikke er formaliserede uddannelseskrav til vejledere i praktikken. Det synes jeg er en mærkbar udfordring i samarbejdet.
>
> Underviser på pædagoguddannelsen

Ud over de ting, de studerende fortæller underviserne om deres praktikerfaringer, så bygger undervisernes erfaringer med den svingende kvalitet i vejledningen på deres møde med vejlederne i forbindelse med i 2/3-samtalen og ved praktikprøven. Underviserne fortæller om tilbageholdende vejledere, som de oplever ikke bidrager aktivt til samarbejdet om de studerendes praktik – både når det gælder samtalen og prøven.

Konkret foreslår flere af de interviewede undervisere, at der burde stilles større krav til kommuner om at uddanne praktikvejledere og om at sikre kvalitet i praktiksteders vejledningspraksis:

> Jeg mener, der skal stilles større krav til kommunerne om at uddanne praktikvejledere, og der skal stilles større krav til hvilke praktikuddannelsesinstitutioner, der udvælges, om de har den fornødne kvalitet til at kunne lave og facilitere et studiemiljø for den studerende. Ja, det er virkelig et sted, hvor jeg tænker, der er et kæmpe potentiale for at skabe større kvalitet på pædagoguddannelsen.
>
> Underviser på pædagoguddannelsen

De interviewede undervisere 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 hinanden tager, og hvilke krav man kan stille til hinanden. Helt konkret nævner en gruppe undervisere, at de møder vejledere, som ikke har tilstrækkelig viden om den aktuelle bekendtgørelse og studieordning for pædagoguddannelsen.

3.5.3 Den lønnede praktik: Undervisernes perspektiv

De interviewede undervisere oplever, at de i samarbejdet med praktiksteder støder på forskellige interesser i de lønnede praktikker. Undervisere oplever, at nogle praktiksteder ikke ser praktikken som uddannelse, men i højere grad har en interesse i at bruge de studerende som ansatte. En underviser siger fx:

> Nogle [praktiksteder] glemmer, at de er studerende. Praktikstederne tænker de studerende som ansatte, 'Værsgo, det er din stue,' og så står den studerende og tænker, 'Hvad med de 1.700 mål? Hvornår skal vi arbejde med dem?' Og når måske ikke at reflektere over det, der sker. Det giver store udfordringer i praktikken.
>
> Underviser på pædagoguddannelsen

De interviewede undervisere oplever, at det ofte handler om, at praktikstederne er pressede og mangler overskud og ressourcer til at skabe et godt læringsrum for de studerende samtidig med, at

de studerende indgår i et ansættelsesforhold. Undervisere fortæller, at det særligt gælder de studerende, som kræver mere af praktikstederne, fx studerende med behov for ekstra støtte og vejledning eller med behov for større pædagogiske udfordringer i praktikken. Det er undervisernes oplevelse, at nogle praktiksteder er hurtige til at fyre denne type af studerende.

De interviewede undervisere oplever, at de forskellige interesser, der er i spil, sætter de studerende i et dilemma mellem at være ansat og studerende. Og ifølge de interviewede undervisere savner de studerende at være netop reelt studerende i praktikken.

Det er et udbredt perspektiv blandt interviewede undervisere, at den lønnede praktik bør afskaffes, så der i højere grad sættes fokus på uddannelseselementet i praktikken. Der er dog også undervisere, som ser fordele ved, at de studerende både indgår i et ansættelsesforhold og er studerende, men også ser et behov for at styrke betingelserne for, at de studerende kan være studerende i praktikken.

Blandt de undervisere, der anbefaler at afskaffe den lønnede praktik, fremhæves en særlig problemstilling ift. studerende med psykiske funktionsnedsættelser, der får SPS (socialpædagogisk støtte). En underviser fortæller, at mange af disse studerende lider store nederlag i de lønnede praktikker, fordi de ikke har forudsætningerne for at leve op til de krav og forpligtelser, der gælder for praktikken. En underviser fortæller:

> Vi får flere studerende, som har brug for SPS i uddannelsen fx studerende med en diagnose inden for det autistiske spektrum. Nogle af de studerende får virkelig store problemer, når de kommer ud i praktik. Og jeg kan godt forstå, det er udfordring fra dag ét at skulle indgå i en lønnet praktik med deres forudsætninger. (…) Måske man skulle overveje at lave nogle SPS-praktikpladser, hvor praktikstederne ikke var forpligtede til at betale løn til denne gruppe af studerende, men hvor der var rum og mulighed for at få den her uddannelse med de forudsætninger, som de studerende har.
>
> Underviser på pædagoguddannelsen

3.6 Undervisernes vurdering af praktikkens tilrettelæggelse

Dette afsnit beskriver undervisernes oplevelse af praktikkens tilrettelæggelse. Det drejer sig om praktikkens kompetencemål, samarbejdet mellem praktiksted og professionshøjskole, samt om samspillet mellem praktik og undervisning, herunder undervisernes oplevelse af studiedage, statussamtaler (2/3-samtaler) og praktikprøverne. Endelig handler det om undervisernes oplevelse af praktikperiodernes længde og deres tidsmæssige placering i forhold til uddannelsen og praktikinstitutionerne.

3.6.1 Praktikkens kompetencemål: Undervisernes perspektiv

På tværs af professionshøjskoler oplever de interviewede undervisere, at praktikkens videns- og færdighedsmål påvirker praktikkens læringsrum på en uhensigtsmæssig måde.

For det første oplever underviserne, at målene for de første tre praktikker i pædagoguddannelsen bliver styrende i sådan en grad, at den pædagogiske refleksion og fordybelse, herunder studerendes udvikling af professionsidentitet, kommer til at fylde alt for lidt i praktikken. Flere af de interviewede undervisere beskriver, at der mangler det nødvendige rum til, at de studerende kan hengive sig til det, de sanser og erfarer i praktikken, og bearbejde det, de lærer. En underviser beskriver fx, at de studerende bliver blinde for, hvad der opstår af læringsmuligheder i praksis:

> De studerende får skyklapper på, når de er i praktik. De siger: 'Nej, jeg har sandelig ikke tid til at hjælpe børnene med at få overtøj på, fordi det står ikke i videns- og færdighedsmålene.' Vi oplevede det sådan helt konkret her under Corona-krisen. De studerende ringede ind og sagde 'Åh nej, åh nej, åh nej, jeg lærer ikke noget.' Og det var selvom, de var i gang igen, altså der fra midten af april. Og så sagde vi, 'Hvorfor lærer I ikke noget?' 'Jamen, fordi det hele handler jo om sådan og sådan.' Og det var fordi, videns- og færdighedsmålene stod i vejen for, at de i virkeligheden var i en læringssituation, der rummede så mange muligheder for at lære at håndtere en konkret og akut situation i pædagogisk praksis. Det kunne de ikke se.
>
> Underviser på pædagoguddannelsen

Underviserne beskriver det som en deduktiv tilgang til praktikken og mener, den skaber en forenklet og overfladisk måde at tilgå praktikken på og giver de studerende svære vilkår for at udvikle en professionsidentitet. De oplever endvidere, at det målorienterede fokus forstærkes af, at der under 2/3-samtalen kun er fokus på arbejdet med og opfyldelsen af mål (se afsnittet om 2/3-samtalen under 3.6.3 Koblingen mellem praktik og undervisning). Undervisere fortæller desuden, at mange studerende har svært ved at oversætte videns- og færdighedsmålene til, hvad der helt konkret kræves af dem i praktikken.

En gruppe undervisere foreslår, at praktikken skal have færre mål, og at det kun skal være kompetencemål. En gruppe undervisere foreslår også, at de studerende i højere grad er med til at udvikle mål for deres praktik, og at der bliver mere rum til fordybelse og refleksion over praksis frem for overvejelser over, hvilke mål de studerende kan sætte flueben ved. To undervisere siger fx:

> Nogen gange kunne jeg godt ønske, når man var ude i praktik, at der kun var ét kompetencemål. Så bliver de ikke bundet op på, at de skal vinge de andre videns-/færdighedsmål af. Jeg ved godt, det er så bredt, men jeg er gammel vejleder, og det dér med, at de før skulle være med til at lave mål for deres praktik selv – og det kunne man jo stadig godt gøre ud fra et kompetencemål, og så sige, 'Ud fra det her kompetencemål, hvilke mål vil du så arbejde med i denne her praktik?' – uden at det behøver at blive sådan noget vinge-af-noget. Det kunne jeg godt se, at man kunne komme tilbage til, at de selv havde ansvar for at lave de mål i samarbejde med deres vejleder og deres praktiksted, og ikke at de bare skulle lave en tjekliste.
>
> Underviser på pædagoguddannelsen

> Som sådan tænker jeg ikke, der er noget i vejen med, at man skal opfylde et kompetencemål. Men udfordringen bliver jo, at vi bruger dem som tjekliste. Det kommer mere til at handle om, hvad det er for nogle videns-/færdighedsmål: 'Hvad har jeg lavet inden for dem, og hvor mange af dem kan jeg nå at mase ned i portfolien?' Fordi det hedder jo udvalgte videns-/færdighedsmål. Så jeg tænker egentlig, at fokus nogen gange bliver mere på videns- og færdighedsmål, end det egentlig er på kompetencemål.
>
> Underviser på pædagoguddannelsen

Der er også en gruppe undervisere, der foreslår at tage et kritisk blik på målene ift., om de studerende reelt har mulighed for at arbejde med målene i praktikken. Et eksempel er en underviser på specialiseringsretningen Skole- og fritidspædagogik, som oplever, at målet omkring tværprofessionelt samarbejde er en stor udfordring for de studerende at arbejde med, fordi lærerne ikke er forpligtet til indgå samarbejde med de pædagogstuderende.

3.6.2 Samarbejdet med praktikstederne

På tværs af professionshøjskoler fortæller de interviewede undervisere om udfordrende samarbejder med praktiksteder. Ud over de oven nævnte problematikker vedrørende kvaliteten af vejledningen, oplever de også, at praktikstederne ikke kender til rammerne for uddannelsen og deres egne forpligtelser. En underviser siger fx således:

> Der er mange udfordringer: Jeg kunne godt tænke mig, at praktikinstitutionerne blev tættere knyttet til uddannelsen på alle tænkelige områder. Det handler om at have uddannede vejledere, det handler om at have en fuldstændig klar praktikstedsbeskrivelse og styr på praktikportalen – vores samarbejdsværktøjer. Der er mange i praksisfeltet, som er meget fremmedgjort over for de værktøjer, vi arbejder med. Det skaber noget underligt 'os og dem', når vi præsenterer, at de skal skrive noget ind i praktikportalen. Det er som om, at det vi kræver af praktikstederne har en underposition. Det bliver ikke prioriteret i deres hverdag. Mange praktiksteder er ikke helt up to date med, hvilken uddannelse vi kører nu. De ringer til praktikkoordinatoren, og så får jeg nogle problemstillinger, hvor de siger 'Den studerende byder ikke ind, så jeg kan ikke godkende den her praktik' –der ikke noget sted praktikken skal godkendes længere – det var i den tidligere uddannelse. Nogle gange er der et informationstab imellem os og praktikstederne, som gør, at vi ikke taler samme sprog.
>
> Underviser på pædagoguddannelsen

Underviserne oplever, at praktiksteders manglende forståelse for rammerne for praktikken resulterer i, at underviserne og praktikstederne kommer til at modarbejde hinanden i stedet for at samarbejde, og at det gode samarbejde ofte bliver meget personafhængigt alt efter hvilken viden og indstilling, den enkelte vejleder har med hensyn til pædagoguddannelsen og de regler, der gælder for praktikken. En underviser fortæller fx:

> Samarbejdet med praktiksted er meget personafhængigt. Det afhænger af, hvad det er for nogle vejledere. Men også det med: Hvordan ser praktikstederne og professionshøjskolen hinanden? Fordi nogen steder tænker de: 'Det der med viden, det er ikke vores bord – det er inde ved jer.' Så nogen steder bliver det, at vi kommer til at modarbejde hinanden. Fordi vi stiller krav om, at 'Prøv at hør her, de her videns- og færdighedsmål, de ligger ude ved jer som ansvar,' hvor institutionerne mener, at ansvaret ligger inde hos os.
>
> Underviser på pædagoguddannelsen

På tværs af professionshøjskoler giver de interviewede undervisere udtryk for, at de ønsker et tættere samarbejde mellem praktiksteder og professionshøjskoler. De ser en tættere dialog som en vej til i højere grad at gøre praktikstederne medansvarlige for at skabe gode læringsrum for de studerende i praktikken. En underviser siger fx således:

> Vi har ikke nok føling med hinanden. Der er alt for lang afstand. Det skal være et fælles ansvar.
>
> Underviser på pædagoguddannelsen

Ifølge nogle undervisere handler ønsket om et stærkere samarbejde om at styrke dialogen mellem underviser og praktiksted, fx i de tilfælde hvor praktiksteder møder studerende, som kræver ekstra støtte eller udfordringer.

Udover at sætte fokus på praktikstederne som medansvarlige, så peger de interviewede undervisere på tværs af professionshøjskoler også på, at kommunerne kan træde mere i karakter og tage større ansvar for at skabe større kvalitet i praktikken. Det gælder eksempelvis med hensyn til at understøtte praktikstedernes vidensgrundlag og tilgang til praktikken samt at styrke samarbejdet med professionshøjskoler på tværs af praktiksteder.

3.6.3 Koblingen mellem praktik og undervisning: Undervisernes perspektiv

Det er en udbredt opfattelse blandt de interviewede undervisere, at der er stort potentiale i at skabe en stærkere kobling mellem praktik og undervisning. Underviserne bemærker dog også, at koblingen ikke kun skal ske i forbindelse med praktikken, men også i den øvrige undervisning.

I dette afsnit gennemgår vi undervisernes oplevelser af de konkrete elementer i koblingen mellem praktik og undervisning, som består af studiedage, statusmøder og praktikprøven.

Studiedagene

En gruppe undervisere fortæller om arbejdet med at kvalificere studiedagene, herunder at forbedre koblingen mellem den teoretiske undervisning og praksis. En underviser siger:

> Vi har arbejdet rigtig meget med at kvalificere studiedagene, fordi de studerende før i tiden har evalueret dem ret dårligt. Jeg synes, at koblingen mellem teori og praksis er blevet meget bedre Vi har afprøvet forskellige formater for studiedagene […] De studerende skal medbringe noget fra deres praktik: en observation, et lille interview med nogle børn, eller nogle dokumenter. Så vi forsøger at bringe praksis ind i undervisningsrummet så konkret som muligt og gøre det til genstand for analyse og refleksion.
>
> Underviser på pædagoguddannelsen

Det er flere af de interviewede underviseres erfaring, at det er svært at finde et godt format for studiedagene, der passer alle studerendes behov og ønsker. Ifølge underviserne fylder praktikkens videns- og færdighedsmål, samt hvorvidt og hvordan de studerende lever op til dem, for meget på studiedagene. Underviserne beskriver også, at mens nogle studerende efterlyser, at der skal være plads til at erfaringsudveksle om det, der fylder i praktikken, fx hvis de oplever udfordringer, så ønsker andre studerende større teoretisk fokus, som knytter an til det, de erfarer og lærer i praktikken.

De fleste af professionshøjskolerne afholder studiedagene enkeltvis og spredt ud over praktikperioden, men en gruppe undervisere nævner, at de i højere grad kunne møde de forskellige behov og forbedre kvaliteten af studiedagene, hvis de blev afholdt to-tre dage i træk.

Der er også undervisere, som har fokus på at få elementer fra undervisningen ind i praktikken for at skabe en stærkere kobling mellem praktik og undervisning, men en gruppe af de interviewede undervisere oplever, at det er svært. Fx fortæller en underviser:

> Vores valgmodul omkranser tredje praktik. Der er det oplagt, at de studerende arbejder med nogle elementer fra valgmodulet ind i praktikken. Det sker meget sjældent, selvom vi taler om det på studiedagene og beder dem tage eksempler med, fx hvordan kan man arbejde med det fysiske rum? Det er som om, at det ikke er det, der er i fokus i praktikken. Fra vores valgmoduls side ser vi det som et kæmpe problem. Det handler også om, hvordan de bliver modtaget i praktikinstitutionerne. Det er et kæmpe savn, at de ikke får lov til at afprøve det i praktikken [...] For de studerende handler det om, at de også skal så meget andet. Så går man efter det, som skal vurderes til eksamen. Det handler også om, at musik, drama osv. ikke fylder så meget hos praktikstederne.
>
> Underviser på pædagoguddannelsen

Der er også en gruppe undervisere, som nævner, at et stærkere samarbejde mellem undervisere og vejledere kunne skabe en stærkere kobling mellem undervisning og praktik. Et par undervisere har erfaring med at invitere vejledere ind på skolen, men deres oplevelse er, at det ofte er svært for praktikstederne at give praktikvejlederne fri til dette.

Statusmødet (2/3-samtale)

Mange af de interviewede undervisere oplever, at både rammerne for og indholdet i statusmødet mellem underviser, studerende og vejleder har ændret sig. Hvor det tidligere blev afholdt som fysisk besøg på praktikstedet, bliver det nu afholdt som virtuelt møde (indført samtidig med videns- og færdighedsmål i praktikken). Det er en generel oplevelse blandt de interviewede undervisere, at det forringer kvaliteten af samtalen mellem underviser, studerende og vejleder, og at det udfordrer relationen mellem underviser og studerende. Undervisere beskriver, at det virtuelle møde er blevet til en kort og lavpraktisk samtale med fokus på målene for praktikken. En underviser siger fx:

> Før kom man ud og blev vist rundt, og man kunne få en snak med studerende, om der er noget særligt, samtalen skal have fokus på. Nu har man 25 min., og det bliver lavpraktisk og med fokus på kompetencemål. Det er blevet afkoblet praksis og den studerendes læreproces.
>
> Underviser på pædagoguddannelsen

Andre beskriver, at den virtuelle samtale bliver overfladisk, idet den kun fokuserer på målene. En underviser fortæller fx:

> De studerende sidder med mål og en beskrivelse fra dem [professionshøjskolen], som de kan gå igennem. Når jeg tidligere afholdt samtalen i institutionen, fandt jeg fx en poster, som man kunne tage udgangspunkt i. Online bliver det meget begrænset. Der er svært at tale dybere om målene, fordi man ikke har gode forudsætninger for at vide, hvad der foregår.
>
> Underviser på pædagoguddannelsen

En gruppe undervisere fortæller, at selvom det var tidskrævende at køre ud på besøg på praktikstederne, så var der gevinster ved at være fysisk tilstede, som de savner efter besøget er skåret væk. Undervisere oplever især et tab for den gruppe af studerende, som oplever udfordringer i praktikken eller på anden måde er i udsatte eller udfordrende positioner. En underviser fortæller fx:

> Det er noget nær en katastrofe, at vores praktikbesøg er blevet skåret fra os. Det var en mulighed for at komme ud og mærke stemningen, specielt med studerende, som oplevede udfordringer i praktikken. Vi efterlader de studerende og kaster dem ud på dybt vand, og så siger vi 'Svøm!' Det er katastrofalt.
>
> Underviser på pædagoguddannelsen

En mindre gruppe af de interviewede undervisere gennemfører stadig fysiske praktikbesøg, men de oplever også, at det bliver en meget konkret snak om målene for praktikken, fordi der er så kort tid afsat til besøgene. Undervisere fortæller, at den studerende og vejleder ofte heller ikke har forberedt noget til besøget.

En gruppe undervisere peger på, at et bredere fokus på studerendes udvikling og dannelse i samtalen vil skabe større kvalitet i 2/3-samtalen og i højere grad understøtte de studerendes udvikling af professionsidentitet. En underviser formulerer det fx således:

> Samtalen er bygget op omkring, hvordan arbejder du med dine mål? Er du ved at indfri dine mål? osv. Den er altså ekstremt målorienteret. Derfor risikerer samtalen at handle om noget andet, end den burde handle om, nemlig om hvordan de studerende er ved at danne sig ind i deres profession og ved at orientere sig i særlige måder at bedrive pædagogik på. Så hvis man kunne skrive det frem på en anden måde i bekendtgørelsen, hvad formålet med samtalen er udover at indfri nogle særlige mål, så ville den få en større kvalitet.
>
> Underviser på pædagoguddannelsen

Undervisere fortæller, at selvom det ikke fremgår af bekendtgørelsen, så sætter de allerede fokus på studerendes udvikling af professionsidentitet i 2/3-samtalerne. En underviser fortæller fx:

> Vi er begyndt – samtidig med vi kigger i videns- og færdighedsmål – at kigge i et dokument, vi kalder 'Din fagprofessionelle profil.' Det producerer vi i starten af anden praktik, og det er et dokument, de studerende løbende skal arbejde med gennem praktikkerne, så vi ikke alene forholder os til mål, men også har fokus på dannelse i forhold til at blive pædagog.
>
> Underviser på pædagoguddannelsen

En gruppe af undervisere giver udtryk for, at de ønsker, at fokus på udvikling og dannelse bliver skrevet ind i bekendtgørelsen, så det er noget, alle studerende skal arbejde med og tale sammen om på praktikkens statusmøde.

Praktikprøven

Blandt de interviewede undervisere er der delte meninger om den prøve, som i forbindelse med seneste reform blev indført i praktikken. Et centralt omdrejningspunkt for undervisernes drøftelser af praktikprøven er, hvorvidt det er muligt at vurdere de studerendes ageren i praksis gennem en mundtlig prøve. Underviserne peger også på, at praktikprøverne styrer de studerendes fokus for meget i praktikforløbene og kommer til at overskygge de studerendes arbejde med at sanse, erfare og afprøve ting i praktikken.

En gruppe undervisere mener, at prøven er en uhensigtsmæssig tilgang til praktikken og ønsker at afskaffe den igen. En underviser fortæller fx:

> Der findes også gode praktikprøver, hvor studerende, praktikvejleder og underviser får tingene til at fungere. Men jeg er lige ved at sige, det er på trods. Det er i hvert fald ikke prøven, der har været med til at skabe et løft af praktikken. Generelt set synes jeg, det er dybt problematisk, at den prøve tager afsæt i kompetencemål, for det bliver let sådan en meget udvendig tilgang. En meget skolastisk tilgang til praktik, hvor man overser den visdom og den kundskab, som ligger i praksis, og som udfolder sig i det at deltage i praksis. Så jeg synes, det er et kæmpestort problem, at der er indført en prøve, hvor det, der vurderes, det alene er det, der står i det skriftlige produkt og den mundtlige præstation ved prøven. Det er et stort anslag imod praksis som grundlag for læring.
>
> Underviser på pædagoguddannelsen

En anden gruppe undervisere synes, at det er godt at have en praktikprøve, som giver mulighed for at arbejde med koblingen imellem praksis og teori. Men de oplever ikke, at den nuværende form fungerer optimalt, fordi der er et ensidigt fokus på videns- og færdighedsmål til prøven. En underviser fortæller:

> I praktikken er de meget optaget af at sætte flueben ved videns- og færdighedsmål på samme måde, som når de skal til andre eksamener. Der er ikke noget overraskende i, at de gør det – de møder en censor, som også skal sætte flueben. Det bliver lidt forenklet og overfladisk – og jeg kan godt forstå, hvorfor de studerende tænker sådan. […] Men det er vigtigt at bevare udprøvning i praktikken – en stor gevinst ved denne her uddannelsen.
>
> Underviser på pædagoguddannelsen

En anden udfordring forbundet med praktikprøven handler om rolle- og ansvarsfordelingen mellem underviser og praktikvejleder. Her oplever underviserne, at vejlederne ofte indtager en meget passiv rolle til prøven. En underviser fortæller fx:

> Jeg oplever, at vejleder er meget passiv og ikke tager ordet, selvom man siger, at det er et ligeværdigt samarbejde. Men der er typisk en frygt for at sige noget forkert eller en forståelse af, at man er med som garanti for, at den studerende kan føle sig tryg. Det ligeværdige samarbejde om eksamination, det oplever jeg ikke eksisterer, og det har aldrig eksisteret.
>
> Underviser på pædagoguddannelsen

De interviewede undervisere oplever, at vejledernes passive rolle hænger sammen med, at de er usikre i rollen som medbedømmere. En underviser fortæller fx:

> For mig at se starter det, når de kommer ind af døren. Jeg siger til praktikvejlederen: 'Vi er jo ligeværdige eksaminatorer, og du spørger bare ind på lige fod.' Nogle af dem kommer ind og siger: 'Jeg regner med, at jeg bare er med på en lytter. Fordi jeg ved ikke lige helt, hvad jeg skal.' Eller de forholder sig måske ikke helt til de her mål: Hvad vil det sige, at vi skal afprøve på kompetencemål? De ved ikke, hvad der er deres ansvar. Hele det her med hvordan en prøve fungerer, der kommer nogen ind, der faktisk heller ikke ved det. Der er jo nogle af dem, der ikke ved, hvad der er deres ansvar. Der er man som underviser rigtig meget på, fordi man skal guide både vejleder og den studerende.
>
> Underviser på pædagoguddannelsen

Flere af de interviewede undervisere oplever også, at vejledernes usikkerhed i rollen som bedømmere skinner igennem, når underviser og vejleder skal votere til praktikprøven. Her oplever en gruppe af undervisere, at vejledere ikke forstår eller ikke ved, at vurderingen af, om den studerende skal bestå eller ej, udelukkende baseres på prøven. Vejledere refererer i stedet til den studerendes arbejde med børnene i praktikken eller til den studerendes egnethed som kollega. En underviser siger fx:

> Jeg oplever også, at når vi sidder og skal votere. Når man så har en situation, hvor man er i tvivl, om den studerende skal bestå, og man spørger vejleder, så er den typiske målestok en overvejelse hos vejleder om: Ville det her være en person, jeg selv ville have som kollega? Det er det spørgsmål, vejleder stiller ud i lokalet. Det er en meget forskellig måde at vurdere på. Vi sidder og kigger på de her kompetencemål og videns- og færdighedsmål, og så har man pludselig det her smagsdommeri, om vejleder vil have den studerende som kollega. Og når jeg så påpeger det, så oplever jeg, at der bliver en lidt dårlig stemning, fordi forudsætningerne bare er så markant anderledes.
>
> Underviser på pædagoguddannelsen

Undervisere fortæller også, at det kan være svært for nogle vejledere at parkere de eventuelle dårlige oplevelser, der har været med den studerende i løbet af praktikken, når de skal vurdere, om den studerende skal bestå praktikprøven eller ej. En underviser fortæller fx:

> Der sidder de vejledere, der måske skulle have handlet noget før. Hvis de i grunden synes, det var en dårlig studerende, så følger det med ind til prøven, hvor de har svært ved at være neutrale i deres bedømmelse. Men de skulle jo have handlet på det for længe siden.
>
> Underviser på pædagoguddannelsen

En gruppe af de interviewede undervisere fortæller, at de godt kan forstå, at det er oplagt for vejlederne at inddrage gode og dårlige erfaringer med den studerendes deltagelse i praktikken, når de skal vurdere, om den studerende skal bestå praktikken. I forlængelse heraf stiller en gruppe undervisere også spørgsmålstegn ved, om det overhovedet er hensigtsmæssigt, at det udelukkende er praktikprøven, som afgør, om den studerende består praktikken, eller om det i stedet skulle være

en helhedsbedømmelse på baggrund af både den studerendes mestring af praktikken og resultatet af praktikprøven. De referer fx til problematikken ved erfaringer med situationer, hvor studerende ikke klarer praktikforløbet særlig godt, og måske endda bliver fyret fra praktikstedet, men på trods af det godt kan gå til praktikprøven og bestå praktikken.

3.6.4 Praktikkens længde og placering: Undervisernes perspektiv

Generelt er underviserne positive over for omfanget af især de to lange praktikker (anden og tredje praktik) under forudsætning af, at der er kvalitet i praktikken – for i modsat fald er seks måneder for lang tid. En gruppe af undervisere ser en barriere for læring i første praktik, ved at den er relativt kort (syv uger), hvilket de oplever er meget tidspresset og reduceret i forhold til de ting, den studerende skal nå i løbet af praktikken. Flere undervisere beskriver, at det er et "hækkeløb" at nå igennem første praktik. Omvendt kræver de længere praktikperioder også noget af kvaliteten af praktikken og ikke mindst den vejledning, den studerende modtager, som denne underviser beskriver med henvisning til sin oplevelse af svingende kvalitet i praktikvejledningen:

> Jeg tænker, det er rigtig lang tid, de studerende er i praktik. Hvis man er seks måneder ude i en daginstitution med en vejleder, som faktisk ikke rigtig kan give den studerende så meget faglig udfordring, så er det altså bare rigtig lang tid.
>
> Underviser, pædagoguddannelsen

Endelig problematiserer underviserne, at tidspunktet for praktikstart er rykket, således at de studerende starter praktik hhv. 1. juni og 1. december. På disse tidspunkter er institutionerne ved at afslutte pædagogiske forløb og aktiviteter op til perioder med ferie. Underviserne oplever, at de nuværende tidspunkter for praktikstart indebærer, at der ofte går et par måneder, før de studerende kan få vejledning og rigtig komme i gang med praktikken.

En gruppe af de interviewede undervisere fremhæver positivt pædagoguddannelsens fjerde praktik. De oplever, at denne praktik fungerer rigtig godt for de studerende, som skal indsamle data til deres bachelorprojekt, og at den har skabt større kvalitet i pædagoguddannelsen. En underviser siger fx:

> En af de ting, der er lykkes, er de studerendes fjerde praktik. Den rammer på en god måde i forhold til at udforske pædagogisk praksis.
>
> Underviser på pædagoguddannelsen

En gruppe af de interviewede undervisere nævner, at det er misvisende at kalde fjerde praktik for en praktik, fordi de oplever, at den er noget andet end de øvrige tre praktikker. Derfor kalder flere af de interviewede undervisere den for "bachelorpraktikken."

3.6.5 Hvad fungerer godt og mindre godt på uddannelsen?

Til sidst i interviewene spurgte vi underviserne hvilke ting, de synes fungerer godt på uddannelsen i den forstand, at de ikke bør ændres og hvilke ting, de kunne ønske sig blev ændret, fordi de ikke synes, de fungerer. Vi har samlet de punkter, som underviserne nævnte i interviewene. I denne opsamling har vi medtaget alle pointer, uanset om de er nævnt af én eller flere undervisere.

Uddannelseselementer, som underviserne oplever fungerer godt, omfatter:

- Fjerde praktik (bachelorpraktikken)

- Sammenlignet med den tidligere, fagopdelte uddannelse samarbejder underviserne i højere grad om modulerne
- Det tværfaglige fokus
- Vekslen mellem praksis (praktikken) og den forskningsforankrede undervisning – det bidrager til både at udvikle praksis og de studerende
- Valgmodulerne giver ro til fordybelse
- Lange praktikker
- Et højt niveau og akademisering af uddannelsen
- At arbejde med tydelige mål
- Opbygningen med fælles grundfaglighed og specialiseringer

Elementer, hvor underviserne udtrykker ønsker om forbedring, omfatter:

- Afskaffelse af kompetencemålstænkningen
- Større fokus på fagpersonlig dannelse/professionsidentitet
- Genindførelse af fag frem for moduler
- Større kvalitet i praktikken
- Større kvalitet i koblingen mellem teori og praksis
- Bedre mulighed for at sikre progression i uddannelsen
- Uddannelsen bør betragtes som en professionsuddannelse frem for en akademisk uddannelse
- Afskaffelse af modulopbygningen, som er en barriere for relationen mellem underviser og studerende
- Længere moduler
- Færre mål
- Mere fokus på specifikke faglige kompetencer og muligheden for at få en faglig profil fx inden for bevægelse, musik, natur- og udeliv.

Kommentarer, som specifikt omhandler en af de tre specialiseringsretninger, omfatter:

Social- og specialpædagogik
- Undervisere oplever et stigende antal studerende med diagnoser, som er i risiko for at falde fra studiet.

Skole – og fritidspædagogik
- Undervisere ønsker at give de studerende flere kompetencer til at udføre fritidsaktiviteter med hele målgruppen – især de ældste.

Dagtilbudspædagogik
- Undervisere efterlyser mere fordybelse i udviklingspsykologi, da det er svært for de studerende at vurdere, hvad de kan lave med de forskellige målgrupper
- Undervisere efterlyser mere fokus på forældresamarbejde og tværfaglighed i praktikken.

4 Praktikvejledere

4.1 Indledning

I det følgende vil vi præsentere resultaterne af undersøgelsen blandt praktikvejledere. Konkret vil følgende undersøgelsesspørgsmål blive besvaret:

1. Hvordan vurderer praktikvejledere inden for de forskellige specialiseringer de studerendes forudsætninger?
2. Hvordan vurderer praktikvejlederne praktikken som læringsrum, herunder fremmere og barrierer for de studerendes læring i praktikken?
3. Hvordan vurderer praktikvejlederne praktikkens tilrettelæggelse i samarbejde med professionshøjskolerne?

Undersøgelsesspørgsmålene besvares via telefoninterview med ni praktikvejledere tilknyttet de tre specialiseringsretninger. Se i øvrigt appendiks A.

4.2 Hovedpointer

Praktikvejlederne oplever, at der er stor forskel på de studerende, hvad angår både alder, faglighed, erfaring, familiestatus og eventuelle personlige udfordringer. Derfor varierer de studerendes forudsætninger for praktikken også, ligesom det varierer, hvor forberedte de studerende er på praktikken. Praktikvejlederne oplever et behov for at forventningsafstemme med de studerende inden praktikken, og en gruppe praktikvejledere efterspørger, at professionshøjskolerne i højere grad forbereder de studerende til praktikken. Der synes ikke at være forskel i vurderinger af de studerendes forudsætninger mellem praktikvejledere fra forskellige specialiseringsområder.

Praktikvejlederne beretter om både gode og dårlige praktikforløb. De gode praktikforløb har bl.a. været kendetegnede ved motiverede og fagligt stærke studerende. Størstedelen af praktikvejlederne kan dog også berette om ét eller flere dårlige forløb, som bl.a. har været kendetegnede ved studerende, der har manglet motivation eller fagligt fundament, har haft for meget fravær eller personlige udfordringer.

Det er udbredt blandt praktikvejlederne, at vejledningssamtalerne med de studerende har faste rammer. Det varierer dog, om praktikvejlederne får forberedelsestid til vejledningen. De interviewede praktikvejledere oplyser, at de har gennemgået en form for vejlederkursus, og det er deres oplevelse, at de kan anvende det faglige udbytte herfra i deres praktikvejlederrolle. Ligeledes er det udbredt, at praktikvejlederne kan sparre med kollegaer og ledere om praktikvejlederrollen.

I anden og tredje praktik er de studerende i lønnet praktik. Nogle praktikvejledere giver udtryk for, at det er positivt, at de studerende indgår i normeringen, mens andre oplever det som et dilemma, at de studerende indtager to roller som hhv. studerende og medarbejder, og at det lægger et ekstra pres på de studerende.

Praktikvejlederne beretter om både gode og dårlige oplevelser med samarbejdet med professionshøjskolerne om praktikken. En gruppe af praktikvejledere oplever et godt samarbejde med professionshøjskolerne, mens andre ikke oplever tilstrækkeligt samarbejde og efterlyser et styrket samarbejde med professionshøjskolerne. De begrunder dette med, at professionshøjskolerne kan opnå et større indblik i praktikinstitutionerne og med ønsket om at understøtte bedre kommunikation med professionshøjskolerne om de praktikforløb, hvori praktikvejlederne oplever udfordringer i samarbejdet med de studerende.

Det er generelt praktikvejledernes vurdering, at professionshøjskolerne indtager den primære rolle ved både statussamtalen og praktikprøven. I prøvesituationen ser en gruppe praktikvejledere det som deres primære opgave at hjælpe de studerende frem for at stille kritiske spørgsmål. En gruppe af praktikvejlederne oplever at føle sig overflødige til prøven. Herudover efterlyser praktikvejledere fra alle tre specialiseringer højere faglige krav til praktikprøven. Der er dog også den holdning i interviewene, at kravene er passende.

4.3 Praktikvejledernes vurdering af de studerendes forudsætninger

Dette afsnit handler om, hvordan praktikvejlederne oplever de studerendes forudsætninger for at indgå i praktikforløb.

4.3.1 Studentergruppen: Praktikvejledernes perspektiv

Praktikvejlederne oplever, at der er stor forskel på de studerende både hvad angår alder, faglighed, erfaring, familiestatus og eventuelle personlige udfordringer. De interviewede praktikvejledere fortæller, at de studerendes forskelligheder også er afspejlet i, hvor godt de er klædt på til praktikken. Eksempelvis kan én gruppe af studerende have svært ved at reflektere teoretisk og have behov for at drøfte hvert et fagudtryk, mens studerende med egne børn ifølge de interviewede har en særlig erfaring, som fx sætter dem i stand til at se forældresamarbejde fra flere vinkler. En praktikvejleder påpeger, at praktikinstitutionerne i forløbene derfor må tage udgangspunkt i den enkelte studerende:

> De studerende er jo ikke ens. Dem, som vi får, bliver også yngre. Det har en betydning i forhold til, at nogen af dem skal lære at gå på et arbejde og være kollega. (...) Hvis vi skal give dem den samme behandling, så skal vi behandle dem lidt forskelligt. Det er det, vi gør med børnene. Man skal ret hurtigt finde ud af, hvad det er for et menneske, vi har fået ind af døren.
>
> Praktikvejleder, dagtilbudsområdet

Det varierer blandt de interviewede praktikvejledere, om deres generelle billede af de studerende er, at de er klædt på til praktikken eller ej. Som nævnt oplever de stor variation blandt de studerende, og det kan derfor være svært at sige noget generelt om dem. En praktikvejleder mener, at der er sket en negativ udvikling:

> Jeg synes faktisk, at der på det sidste har været en nedadgående standard. Med det mener jeg, hvordan kan man være et forgangsbillede og en rollemodel for borgere, som for vores vedkommende har svært ved at forstå, hvad alle andre tænker, hvis de studerende har samme standard?
>
> Praktikvejleder, social- og specialområdet

Ligeledes varierer det, om praktikvejlederne oplever, at de studerende er tilstrækkeligt forberedte på deres praktik. En praktikvejleder oplever, at de studerende er forberedte, når de starter i praktikken. En gruppe af praktikvejledere er mere kritiske, hvilket er begrundet i både såkaldt praksischok, manglende faglighed og viden om det praktiske vedr. praktikforløbet. For det første har nogle praktikvejledere oplevet, at studerende kan få et chok, når de i praksis fx står over for anbragte børn og unge eller i et klasselokale. For det andet påpeger nogle praktikvejledere, at nogle studerende kan mangle viden om pædagogik eller målgruppen på praktikstedet. En praktikvejleder, som arbejder med voksne udviklingshæmmede og mennesker med fysiske eller psykiske funktionsnedsættelser, oplever fx, at de studerende generelt ikke har særlig meget viden om deres område. For det tredje kan de studerende mangle indsigt i kompetencemålet eller mangle viden om, hvad det indebærer at være på en arbejdsplads:

> Vores forventninger har ændret sig lidt her i løbet af de senere år. Noget helt basalt, som hvornår man må bruge sin mobiltelefon, det indgår også i forventningsafstemningen. (...) Hvis man har brug for at gøre private opkald, så skal man gå i personalestuen. Sådan noget helt lavpraktisk er vi også ude i. Det er selvfølgelig også det her med, at den studerende møder velforberedt til vejledningstimerne, generelt er forberedt til arbejdet og kommer til tiden.
>
> Praktikvejleder, skole- og fritidsområdet

Flere praktikvejledere fortæller, at de forventningsafstemmer med de studerende forud for praktikken. En praktikvejleder har oplevet, at de studerende ofte har meldt sig syge, og forventningsafstemningen kan derfor bl.a. handle om at tydeliggøre for de studerende i anden og tredje praktik, at de er ansatte og dermed ikke kan melde sig syge, når de ikke er syge.

Forventningsafstemningen kan foregå på flere måder. Praktikbeskrivelsen kan give de studerende kendskab til institutionen og de forventninger, som denne har til de studerende, men de interviewede praktikvejledere fortæller også, at de forventningsafstemmer med de studerende på de researchdage, der går forud for praktikken. En praktikvejleder fra Social- og specialpædagogik fortæller, at man på vedkommendes institution altid holder for-samtaler med de studerende forud for praktikken for både at forventningsafstemme med de studerende og fortælle dem om deres målgruppe.

> Man kan ikke være studerende ved os, før man har været til en for-samtale hos os. Vi forbereder dem og sikrer os, at de studerende ved, hvad de går ind til. Det er også, så vores ledelse får et indtryk af, hvem vi får ind i huset. Vi forbeholder os retten til at sige nej og selv ansatte en pædagogmedhjælper det halve år.
>
> Praktikvejleder, social- og specialområdet

Der bliver givet udtryk for, at behovet for at forventningsafstemme er blevet større de senere år.

En gruppe af praktikvejledere udtrykker ønske om, at professionshøjskolerne i højere grad end nu forbereder de studerende på praktikken. Det handler både om større indsigt i kompetencemål for praktikken, og hvad de studerende konkret skal i praktikken:

> De [studerende] har været meget forvirrede, når de kommer ud i praktik med hensyn til, hvad skal der ske hvornår. De mangler måske lige et opstartsmøde, inden de skal ud til os, hvor de skulle præsenteres for en plan for praktikken og nogle mål for praktikken.
>
> Praktikvejleder, skole- og fritidsområdet

Praktikvejlederen, som holder for-samtaler med de studerende, ville ønske, at professionshøjskolen også i højere grad vejleder de studerende i forhold til hvor, de kommer i praktik. Praktikvejlederen har oplevet at modtage sårbare studerende på trods af, at der er selvskadende unge på praktikstedet.

4.4 Praktikvejledernes vurdering af praktikken som læringsrum

I dette afsnit ser vi på, hvordan praktikvejlederne oplever praktikken som læringsrum, dvs. hvilke overordnede fremmere og barrierer for læring, de oplever, der i praktikken, hvordan de oplever vejledningen af de studerende i praktikken, og endelig hvordan de oplever organiseringen af praktikken som lønnet praktik.

4.4.1 Fremmere og barrierer for læring i praktikken: Praktikvejledernes perspektiv

De interviewede praktikvejledere nævner forskellige forhold, som er vigtige fremmere for de studerendes læring i praktikken. Først og fremmest er det vigtigt med gode rammer og klare linjer for, hvordan kompetencemålet kan opfyldes, samt at den studerende får en god start og modtagelse. Herudover nævner praktikvejlederne, at både den studerende og praktikvejlederen kan bidrage til at understøtte et praktikforløb med et højt fagligt udbytte. Konkret nævner de en række fremmere for læring i praktikken. De er oplistet nedenfor.

Praktikvejledernes oplevelse af træk ved den studerende, som fremmer læring i praktikken:

- Engagement i praktikstedet og borgergruppen
- Lyst til læring og udvikling
- Nysgerrighed samt vilje til at stille spørgsmål
- Mod til at springe ud i noget nyt
- Evne til at koble praksis til teori
- Evne til at skabe relationer til borgerne.

Praktikvejledernes oplevelse af træk ved praktikvejledning, som fremmer læring i praktikken:

- Interesse for den studerende samt evne til at få den studerende til at føle sig godt tilpas
- Faglig sparring og vejledning
- Vilje til at give de studerende plads.

Det er desuden en udbredt oplevelse blandt praktikvejlederne, at det er en berigelse for deres institution at have studerende i praktik. De studerende kommer med nye øjne og stiller spørgsmål til

institutionens praksis. Det gør, at såvel praktikvejlederen selv som hele institutionens personalegruppe tvinges til at reflektere over egen praksis:

> For institutionen er det altid rart, at der kommer nogle helt friske øjne, som kan se objektivt på praksis og kan undre sig helt legalt. Det gør noget for den faglige udvikling.
>
> Praktikvejleder, social- og specialområdet

Herudover kan de studerende også bidrage med nye idéer og aktiviteter, særligt fra deres valgfag.

De interviewede praktikvejledere oplever både gode praktikforløb og dårlige praktikforløb. Om de gode praktikforløb fremhæver praktikvejlederne, at de studerende har være gode til at koble det teoretiske med det praktiske, været godt teoretisk klædt på og været interesserede i opgaven.

En gruppe af praktikvejlederne kan dog også berette om et eller flere praktikforløb, som ikke er forløbet godt. Praktikvejlederne nævner forskellige udfordringer og barrierer ved disse praktikforløb. Disse omfatter bl.a., at den studerende:

- Ikke har kunnet løfte opgaven og sætte grænser for børn
- Har haft for meget fravær, så det ikke var muligt at vurdere, om kompetencemålet var indfriet
- Har manglet motivation for at være på det pågældende praktiksted
- Har haft et for lavt fagligt niveau uden tilstrækkeligt kendskab til teori, metode og vidensøgning eller har haft utilstrækkelig viden om området eller borgergruppen
- Ikke har arbejdet tilstrækkeligt med sin præsentationsportfolio
- Har haft personlige problemer
- Har haft stress.

En gruppe af praktikvejlederne fortæller, at de har måtte fyre studerende som følge af de udfordringer, der har været i praktikforløbene:

> Vi har haft én, som havde personlige problemer, der gjorde, at han ikke kom. Det var et etisk dilemma (...) Vi vidste, at det var massive personlige problemer. Hvad ville det gøre, hvis vi smider ham på porten? Ville han så føle sig endnu mere svigtet? (...) Det kan give nogle frustrationer, fordi vi ikke ved, hvor han havner efterfølgende.
>
> Praktikvejleder, skole- og fritidsområdet

Det kan opleves en ubehagelig situation for praktikvejlederne, når institutionen ser sig nødsaget til at fyre de studerende, fordi de kan være bekymrede for, hvad der sker med den studerende efterfølgende.

4.4.2 Kvalitet i vejledningen: Praktikvejledernes perspektiv

De interviewede praktikvejledere fortæller, at de har faste rammer for selve vejledningen. Typisk finder vejledningen sted én-to timer om ugen eller hver anden uge, og en gruppe vejledere nævner, at der bliver udarbejdet en dagsorden forud for hver vejledning. En vejleder fortæller dog også, at vejlederne giver de studerende mulighed for at bruge nogle af deres vejledningstimer til at være studerende, dvs. observere og være "en flue på væggen" eller på at lave en aktivitet. Samme vejleder påpeger også, at praktikvejledningen nogle gange kan glippe i en travl hverdag:

> Som udgangspunkt har den studerende fire timers vejledning om måneden, dvs. to timer hver anden uge. Min erfaring siger mig, at det til tider kan være svært at overholde de to timer hver anden uge, men vi prøver som udgangspunkt at få det afviklet. Vi har en ret omskiftelig hverdag. (...) Der kan være en sygemelding, eller der kan ske noget med en borger, som gør, at det ikke kan lade sig gøre alligevel.
>
> Praktikvejleder, social- og specialområdet

Praktikvejlederne fortæller, at vejledningen kan have forskelligt indhold og form. Typisk indhold er faglig vejledning, hvor vejleder og studerende diskuterer teori og hvordan man kan koble denne med praksis, læser og drøfter artikler, kvalificerer de studerendes præsentationsportfolio eller arbejder med den studerendes relationskompetencer. Praktikvejlederne oplever, at vejledningen bidrager til at forme de studerendes professionelle identitet og give perspektiver på de studerendes rolle i samfundet.

En gruppe af praktikvejlederne 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 kollegaers praksis. Praktikvejlederne mener, at frirummet er er en forudsætning for de studerendes faglige udvikling i praktikken.

Praktikvejledernes forberedelsestid

Det er forskelligt, om praktikvejlederne får forberedelsestid til deres vejledning med de studerende. En gruppe vejledere fortæller, at de har forberedelsestid. Eksempelvis har en praktikvejleder en halv times forberedelsestid til en times vejledning, og en anden får tid til at forberede sig derhjemme. En praktikvejleder fra dagtilbudsområdet fortæller, at hun forbereder sig, mens børnene spiser, mens en anden praktikvejleder fra dagtilbudsområdet ikke i praksis har forberedelsestid, om end det er planen, at hun skal have det.

Studerendes sparring med kolleger

De interviewede praktikvejledere fortæller, at de studerende også kan sparre med andre medarbejdere på praktikstedet. De opfordrer derfor de studerende til at tage kontakt til al personale og spørge nysgerrigt ind til deres praksis:

> Vi har den holdning i SFO'en, at vi tager de studerende seriøst. De [studerende] indgår på lige fod med det øvrige personale. Vi får også formidlet ud til personalet, at de *er* studerende, så der er nogle ting, som de skal lære. Vi er sammen som hus om at have en studerende. Det er ikke kun en praktikvejleder, der har en studerende, det er egentlig hele huset. Det er en opgave, som vi skal løfte alle sammen.
>
> Praktikvejleder, skole- og fritidsområdet

En praktikvejleder påpeger dog, at det stiller krav til hele institutionen, og at det derfor kræver rammesætning af opgaven over for kollegaerne:

> Vi vejledere ser lidt anderledes på det end de medarbejdere, som ikke har studerende. Nogle gange så kan de være sådan 'Ej, skal vi nu have studerende igen?' Der er lidt forskellige syn på det. Vi er uddannelsesinstitution, og vi skal være åbne og rummelige. Det er sådan, det skal være. (...) Det kræver noget af hele huset, synes jeg. Vi har det nogle gange op på personalemøder, at vi skal huske det. Det er ofte, når vi har haft en studerende, der har været lidt sej at trække igennem.
>
> Praktikvejleder, dagtilbudsområdet

Praktikvejledernes baggrund

De interviewede praktikvejledere har forskellige erfaringer som pædagog og også i rollen som praktikvejleder. I en gruppe har deltagerne været praktikvejledere i mange år og har således også været vejledere under den tidligere uddannelse, mens andre kun har været praktikvejleder under den nye pædagoguddannelse.

Blandt de interviewede praktikvejledere har alle på nær én været på et vejlederkursus på en professionshøjskole eller gennemført praktikvejlederuddannelsen (et diplommodul på 10 ECTS-point). En enkelt praktikvejleder har ikke gennemført et vejlederkursus, men har i stedet i egenskab af sin post som tillidsrepræsentant gennemført kommunikationskurser, som hun vurderer er relevante i rollen som praktikvejleder. Det er en oplevelse blandt praktikvejledere, som har gennemført praktikvejlederuddannelsen, at de har fået et stort udbytte i form af viden om bl.a. læreprocesser, typer af studerende og spørgeteknikker, som de har kunne bruge i deres vejledning af de studerende:

> Jeg har kunne bruge min uddannelse i meget høj grad. Jeg er faktisk lidt forarget over, at det ikke er et krav. (...) Vi fik nogle rigtig gode redskaber til, hvordan man hjælper og stilladserer de studerende, fordi ind imellem synes de, at det hele er noget møg. Der synes jeg virkelig, at vi fik rigtig meget teori, som var brugbart.
>
> Praktikvejleder, dagtilbudsområdet

De interviewede praktikvejledere er alle meget motiverede for at være vejledere, om end en gruppe nævner, at det ikke er en rolle, der er rift om på deres institution. Overordnet giver praktikvejlederne tre bevæggrunde for at være vejleder. For det første synes mange, at er en spændende opgave at lære fra sig og have kontakten med de studerende. For det andet er det en god mulighed for at holde sig opdateret om den nyeste viden. For det tredje giver praktikvejlederrollen mulighed for at, at man kan sætte sit præg på kommende pædagoger og være med til at forbedre uddannelsen.

Praktikvejlederes sparring med kolleger og ledere

Det varierer blandt de interviewede praktikvejledere, om de er de eneste praktikvejledere på deres institution, eller om der er flere. Praktikvejlederne oplever generelt, at de har gode muligheder for at sparre med kolleger, hvad enten disse også er praktikvejledere eller ej. En praktikvejleder fortæller, at praktikvejlederne på institutionen holder møder for at sikre et fælles udgangspunkt og en fælles tilgang til opgaven med praktikvejledning. Herudover nævner flere også, at de sparrer med deres leder. Én påpeger, at lederen kan være god at sparre med i de tilfælde, hvor studerende har et højt sygefravær.

Der er dog også erfaringer med, at praktikvejledere ikke sparrer om deres praktikvejlederopgave:

> Der har ikke været kultur for, at vi praktikvejledere har sparret, men denne her gang har vi snakket om, at vi gerne vil mødes os praktikvejledere. Vi vil også gerne holde fællesvejledninger og sparringsrunder med de tre studerende, som vi har i huset.
>
> Praktikvejleder, social- og specialområdet

4.4.3 Den lønnede praktik: Praktikvejledernes perspektiv

I anden og tredje praktik er de studerende i lønnet praktik. Praktikvejlederne fortæller, at når de studerende indgår i normeringen, indgår de som udgangspunkt på lige vilkår med de andre ansatte. De påpeger dog også, at det er en dobbeltrolle, de studerende indtager. De nævner derfor forskellige forhold, som gør sig gældende for de studerende, bl.a. at de studerende aldrig er alene,

at de modtager ekstra støtte og vejledning i deres opgaver, at praktikvejlederne er opmærksomme på, at nysgerrigheden bevares i en travl hverdag, og at de studerende får mulighed for at trække sig og reflektere.

Blandt praktikvejlederne er der forskellige holdninger til, at anden og tredje praktik er lønnede. Der gives udtryk for, at det er positivt, at de studerende indgår i normeringen, men af andre bliver det påpeget, at det er et dilemma, at de studerende indtager to roller, og at det lægger ekstra pres på de studerende.

4.5 Praktikvejledernes vurdering af praktikkens tilrettelæggelse

Dette afsnit beskriver praktikvejledernes oplevelse af praktikkens tilrettelæggelse. Det drejer sig om praktikkens kompetencemål, samarbejdet mellem praktiksted og professionshøjskole, samt om samspillet mellem praktik og undervisning, herunder praktikvejledernes oplevelse af studiedage, statussamtaler (2/3-samtaler) og praktikprøverne. Endelig handler det om praktikvejledernes oplevelse af praktikperiodernes længde og deres tidsmæssige placering i forhold til uddannelsen og praktikinstitutionerne.

4.5.1 Kompetencemål: Praktikvejledernes perspektiv

Praktikvejlederne er generelt positivt stemte over for kompetencemålene for praktikperioderne. De oplever, at de er konkrete og fungerer som gode styringsindikatorer for praktikken og dens indhold. Fx tager en gruppe af praktikvejledere målene op til drøftelse som led i vejledning og bruger dem som rettesnor for, hvor de studerende er, og hvad de fremadrettet skal arbejde med. En praktikvejleder fortæller, at målene sikrer, at man kommer hele vejen rundt om det relevante i en travl hverdag. De interviewede praktikvejledere beskriver desuden, at uddannelsesplanen, som netop skal udarbejdes i overensstemmelse med kompetencemålene, har sit udgangspunkt i kompetencemålene, og at de konkretiserer kompetencemålet ved at udarbejde fx delmål og opgaver, som den studerende skal gennemføre.

I forhold til indholdet i målene bliver det påpeget, at man bør inkludere de sværere og tungere opgaver i de studerendes praktikforløb, fx såkaldte *§ 50-undersøgelser* (børnefaglige undersøgelser), da det forventes, at de kan indgå i denne type opgaver efter endt uddannelsen. Det bliver efterspurgt, at denne type opgaver bliver skrevet ind i målene, så man sikrer, at de studerende får indsigt i denne type opgaver.

Praktikvejlederne har forskellige vurderinger af kompetencemålenes niveau. En praktikvejleder mener, at de er på et passende niveau og svarer til de studerendes niveau. Vejlederen oplever, at kompetencemålene har bidraget til at højne det faglige niveau sammenlignet med tidligere, hvor de studerende og vejleder selv skulle formulere målene for praktikken. En anden praktikvejleder oplever, at alle studerende kan opfylde målene, og at de er formuleret tilpas åbne til, at den studerende og vejleder selv kan sætte niveauet:

> Det er meget op til den enkelte studerende og vejleder, hvordan man udnytter det [kompetencemålene]. Man kan selvfølgelig godt springe over, hvor gærdet er lavest, men de [kompetencemålene] er åbne nok til, at man sagtens kan få en masse indhold ind i dem, uden at det er en umulig opgave. Niveauet er meget godt.
>
> Praktikvejleder, skole- og fritidsområdet

En praktikvejleder er dog af den opfattelse, at målene er på et niveau, hvor det kan være svært at udfordre de dygtige:

> I forhold til førhen på den gamle uddannelse, hvor det var praktikvejlederen og den studerende, der lavede målene, så er kompetencemålene nu lavet for os. Jeg tror, at det har været en idé om, at man kunne sætte barren højt, men jeg synes nærmere, at barren er sat lavt. Den studerende kan måske godt dét her kompetencemål, men der kan være meget andet, den studerende rent praktisk ikke kan – og alligevel får de lov til at fortsætte. Jeg tror, at hensigten var at sætte barren højt, men jeg synes, at den er blevet sat lidt lavere, så flere kan komme igennem. Det går også ud over de studerende. De studerende, der er gode og sagtens kan opfylde deres kompetencemål, hvad skal der til for at udvikle dem?
>
> Praktikvejleder, skole- og fritidsområdet

Herudover påpeger en gruppe af praktikvejledere på social- og specialområdet, at det kan være svært at nå at opfylde kompetencemålet pga. specifikke borgergrupper på praktikstedet. En praktikvejleder på et praktiksted fortæller, at det hos dem kan være svært i første praktik at nå at gennemføre en aktivitet på grund af borgergruppens særlige udfordringer.

Særlig fokus på praktikinstitutionerne

Interviewene viser, at der ofte er et særligt fagligt fokus knyttet til det specifikke praktiksted. Eksempelvis fortæller en praktikvejleder fra et dagtilbud, at tilbuddet har en særlig pædagogik med en flad struktur, hvor børnene har meget selvbestemmelse. Denne pædagogik vil være i fokus for de studerende, der er i praktik på stedet. Der synes derfor at være store forskelle mellem de institutioner, som de interviewede praktikvejledere repræsenterer:

> Der er stor forskel på, hvad vi lægger vægt på. Selvfølgelig er der det samme professionelle fokus, men *hvad*, vi fokuserer på, er forskelligt, fordi der er forskellige mål. (...) Det er klart, at når jeg får en studerende i første praktik, er der slet ikke de samme krav som til en studerende i tredje praktik.
>
> Praktikvejleder, skole- og fritidsområdet

Der er dog to fokusområder, som går igen på henholdsvis skole- og fritidsområdet og social- og specialområdet. For skole- og fritidsområdet afføder typen af praktiksteder, som består af både skole og SFO, en bred vifte af opgaver, mens det for social- og specialområdet er relationsarbejde, som er i fokus. En gruppe af praktikvejledere fra skole- og fritidsområdet påpeger, at store praktiksteder både skole og SFO indebærer, at opgaverne også kan være mangefacetterede. De studerende kan både prøve kræfter med fx ind- og udskoling, børn med behov for særlig støtte, skole--hjem-samtaler samt fritidspædagogik. En gruppe praktikvejledere på social- og specialområdet lægger vægt på, at der hos dem særligt er fokus på sociale relationer pga. en bred borgergruppe. De arbejder fx med at sikre gode mødeøjeblikke mellem den studerende og borgerne og at give de studerende indsigt i sociale relationer på forskellige niveauer:

> Hos os får du flyttet nogle grænser. Du får lært rigtig, rigtig meget om at danne sociale relationer på forskellige niveauer, fordi vores borgergruppe er så bred. Den går fra folk, som ikke kan noget selv, til folk, som er udadreagerende, til folk, der gør det hele selv. De lærer den her omstillingsparathed, som efterhånden er alfa og omega inden for vores fag generelt. Vi kigger på de mekanismer, som er i dannelsen af sociale relationer.
>
> Praktikvejleder, social- og specialområdet

4.5.2 Samarbejdet med professionshøjskolerne: Praktikvejledernes perspektiv

De interviewede praktikvejledere har forskellige erfaringer med samarbejdet med professionshøjskolerne. En gruppe fortæller, at de har et godt samarbejde og en god kontakt med professionshøjskolerne og underviserne. Fx er nogle af de interviewede praktikvejledere blevet inviteret til informationsmøder forud for praktikkerne, og en af vejlederne uddyber, at de bliver introduceret til den teori, som de studerende har arbejdet med. En anden oplever det som positivt at blive involveret af professionshøjskolen i den studerendes læring:

> Jeg oplever, at man har en stor rolle, og at ens mening og erfaring er meget værdsat. Det bliver taget til efterretning. Jeg synes, at [professionshøjskolen] har været gode til at involvere os i processen, og det er egentlig også det, jeg synes, de lægger op til på uddannelsen. Man skal ikke bare sidde og være den studerendes hjælp, men også være med til at udfordre den studerende og gøre den studerende bedre.
>
> Praktikvejleder, social- og specialområdet

En gruppe af praktikvejlederne fortæller, at de ikke har meget samarbejde med den pågældende professionshøjskole, idet samarbejdet kun finder sted i forbindelse med status-samtalen og praktikprøven. De oplever det dog ikke som negativt. Der er også en oplevelse blandt praktikvejlederne, at professionshøjskolen stiller høje krav til praktiksteder, hvad angår det praktiske forbundet med at have en studerende i praktik. Der er bl.a. en oplevelse af, at praktikstedet skal rette ind ift., hvornår det bedst passer professionshøjskolen at gennemføre status-samtalen.

Andre praktikvejledere ønsker at have mere samarbejde med professionshøjskolerne, særligt for at understøtte, at underviserne har mere viden om institutionerne og deres praksis, så de studerende kan være mere forberedte på den praksis, de skal møde i deres praktik. Konkret ønsker en gruppe af praktikvejledere, at undervisere kommer på besøg på institutionerne, hvilket de gjorde tidligere.

Herudover påpeger en gruppe blandt praktikvejlederne, at de ikke er blevet mødt i deres bekymring, når de henvender sig til professionshøjskolen angående problematiske praktikforløb:

> Det er som om, at de helst bare skal have de studerende igennem. Jeg ved ikke, om det er fordi, de får penge for, hvor mange studerende, der bliver uddannede. Det tror jeg, det er. Når jeg har givet udtryk for, at en studerende ikke lever op til kravene, er det svært at få ørenlyd. De siger: 'Nu skal du bare vente–' (...) Jeg gør opmærksom på, hvis jeg synes, der er noget, der bliver for svært at arbejde med, eller hvor de [studerende] ikke kan nå det. (...) Man må ikke have en forudindtaget mening om, hvorvidt de [studerende] kan bestå eksamen.
>
> Praktikvejleder, dagtilbudsområdet

Praktikvejlederne giver således udtryk for, at der kan være et mangelfuldt samarbejde i forbindelse med praktikforløb, som ikke forløber godt, og som derfor medfører, at praktikstedet rejser tvivl om, hvorvidt de studerende opnår de fornødne kompetencer.

4.5.3 Koblingen mellem praktik og undervisning: Praktikvejledernes perspektiv

Studiedagene

De interviewede praktikvejledere har forskellige indtryk af studiedagene og de studerendes udbytte af dem. Blandt de interviewede møder vi holdningen, at studiedagene er blevet mere relevante for de studerende, og udbyttet er blevet højere. Samtidig møder vi dog også holdningen, at udbyttet varierer fra gang til gang, og at de studerende ikke får et stort udbytte af studiedagene.

De interviewede praktikvejledere beskriver, at studiedagene ofte har et praktisk indhold, fx med information om prøven. Det kan også være, at de studerende ofte taler om, hvad de laver i praktikken, men uden at denne erfaringsudveksling bidrager med noget fagligt, som de studerende kan tage med tilbage i praktikken. De beskriver også, at nogle af de studerende synes at være ligeglade med det faglige udbytte og primært deltager, fordi det er hyggeligt at ses med sine medstuderende, og at andre studerende, som søger et udbytte af studiedagene, bliver frustrerede over et manglende udbytte.

Statusmødet (2/3-samtale)

Praktikvejlederne giver ikke udtryk for stærke holdninger til 2/3-samtalen, men oplever generelt, at den forløber uproblematisk. De interviewede praktikvejledere fortæller om forskellig praksis med hensyn til, om mødet mellem den studerende, praktikvejlederen og en repræsentant fra professionshøjskolen bliver afholdt fysisk eller virtuelt/telefonisk. Praktikvejlederne beskriver samtalen som kort, uformel og ofte uden dagsorden. Navnlig de praktikvejledere, der afholder samtalerne virtuelt eller telefonisk, beskriver samtalerne som korte:

> Den [samtalen] har altid været digital. Indholdsmæssigt føler jeg egentlig ikke, der er så meget. Man føler mere, det er sådan en, 'Hvis der er noget galt, så er det nu, vi skal tale om det.' Ellers så plejer det bare at være en hyggelig samtale, som de studerende er meget nervøse for, men som jeg altid siger, 'Det er egentlig bare en samtale mellem vejleder på skolen og vejleder på klubben og dig som studerende, hvor man taler lidt om, hvordan det går.' Det er i hvert fald sådan, jeg føler det, fordi der bliver ikke gået i dybden med kompetencemålene. Jeg har ikke følt, at de her samtaler har varet mere end ti minutter. Så det er ikke en kvalitetssikring, det er mere en, 'Går det godt? Tænker I, at vi kan nå målene?' 'Ja, det kan vi godt.' 'Okay.' 'Ja, hej hej.'
>
> Praktikvejleder, skole- og fritidsområdet

De interviewede praktikvejledere oplever, at det typisk er repræsentanten fra professionshøjskolen, som fører ordet til mødet. På selve mødet fortæller de studerende typisk om de aktiviteter, de har udført i praktikken og deres faglige udbytte. En gruppe af praktikvejlederne fortæller, at de også taler om, hvor de studerende er i forhold til at kunne opfylde målene, herunder hvad de skal arbejde med i den sidste del af praktiktiden. En gruppe praktikvejledere praktiserer, at samtalen tager udgangspunkt i en udtalelse fra praktikstedet.

Praktikprøven

Første, anden og tredje praktikperiode afsluttes med en prøve, hvori praktikvejlederne deltager. I prøven i tredje praktik deltager desuden en ekstern censor.

De interviewede praktikvejledere fortæller, at det til prøven primært er underviserne, som spørger den studerende. En gruppe praktikvejledere fortæller, at de ser det som deres rolle at stille spørgsmål, som kan hjælpe de studerende med at sætte ord på relevante situationer fra praksis, der kan illustrere teorien. De anser det ikke som deres opgave at være kritiske over for de studerende, da

de oplever, at det kan være en svær opgave at påtage sig, når de kender de studerende godt. En praktikvejleder påpeger dog, at vedkommende gerne stiller kritiske spørgsmål i løbet af prøven:

> Jeg siger til de studerende, at jeg ikke vil stille så mange spørgsmål, men jeg vil være en hjælpende hånd. Jeg lærer dem jo rigtig godt at kende over det halve år og ved, hvornår de føler sig usikre. (...) Jeg ser mig selv som en hjælper og siger fx: 'Der var den situation, hvor du gjorde sådan og sådan.' Jeg prøver at lade være med at være alt for kritisk. Man kender dem [de studerende] rigtig godt, og nogle får man helt under huden. Dér er det er svært at stille spørgsmål, som kan få dem på glatis. Jeg mener ikke, at det er mig, som skal gøre det. Det må være en underviser, der ikke har et forhold til dem på samme måde.
>
> Praktikvejleder, social- og specialområdet

En gruppe af praktikvejlederne oplever at føle sig overflødige til prøverne, og for flere gælder det specifikt ved de prøver, hvor en ekstern censor deltager. En praktikvejleder fortæller, at han oplever, at hans rolle på den nye pædagoguddannelse er blevet mindre:

> Jeg oplever, at min rolle som praktikvejleder er blevet mindre på den nye uddannelse. Bl.a. har jeg både haft interne og eksterne censorer. Der føler jeg, at man har alt for lidt at skulle have sagt som praktikvejleder. Når det hedder praktik, så ligger der et praktisk element i det. Men der kan være censorer, der ikke kører praktiske elementer, men kører teoretiske elementer. Så kan de [studerende] være rigtig gode praktikere, men de bliver bedømt på deres teori.
>
> Praktikvejleder, skole- og fritidsområdet

En gruppe praktikvejledere påpeger dog, at rollefordelingen kan være forskellig fra underviser til underviser. Ligeliges oplever de, at der kan være forskel mellem underviserne med hensyn til indholdet i prøverne, herunder hvor meget underviserne lægger i målene, og hvor meget de fokuserer på at inddrage praksis.

Interviewede praktikvejledere fra alle tre specialiseringer efterlyser højere faglige krav til prøven. Praktikvejlederne begrunder det på forskellige måder. Fx oplever én, at der er en holdning om, at alle studerende skal bestå, og en anden beskriver det som, at de studerende kan bestå med en minimal indsats, fordi der ikke stilles tilstrækkelige krav:

> Jeg oplever til eksamen, at de bliver vurderet ud fra deres refleksioner og portfolio-opgaven i sig selv, men der er ikke en klar linje for, hvad de skal kunne opnå. Jeg har siddet med studerende, som har været så eksamensangste, at de nærmest ikke kan sige et ord, og man skal så udelukkende vurdere dem ud fra hvad, de har lavet, og det de har sagt til eksamen. Det bliver en personlig vurdering, altså en vurdering af deres person frem for deres faglighed. (...) Den faglighed, som jeg prøver at give dem og klæde dem på med. De bliver ikke spurgt til den teori, de har læst og fået fra skolen. Det er mere: 'Fik du gennemført din aktivitet?', 'Ja, det gjorde jeg', 'Ok, fik du dannet nogle relationer?', 'Ja, det gjorde jeg.' Jeg savner, at de studerende skriver en opgave, som man hører dem i. Der bliver mere spurgt ind til deres oplevelser.
>
> Praktikvejleder, skole- og fritidsområdet

En anden praktikvejleder oplever, at der kunne være højere krav om at inddrage det praktiske, som i for lav grad inddrages i prøven.

> Jeg synes, at de faglige krav kunne være højere. Omvendt bliver du ikke pædagog af at være rigtig skarp på det teoretiske. Du bliver pædagog af at være rigtig god til det praktiske og være sammen med mennesker. Jeg synes ikke, det er så vigtigt, hvorvidt du kan sammenholde en bestemt teori med praksis, så længe det, du gør, er funderet i overvejelser om, hvorfor du gør det. (...) Det kan godt være, at det faglige niveau kan være højere, men det er netop fordi, jeg synes, at der bør være større fokus på den praktiske del.
>
> Praktikvejleder, social- og specialområdet

Vi møder også holdningen, at kravene i prøven er passende.

4.5.4 Praktikkens længde og placering: Praktikvejledernes perspektiv

Det er et udbredt perspektiv blandt de interviewede, at første praktikperiode er meget kort og med fordel kunne være længere. En praktikvejleder fra social- og specialområdet påpeger, at der er for kort tid til relationsdannelse, og at den længere øvelsespraktik (første praktik) på den tidligere uddannelse var bedre.

Anden og tredje praktik ligger på henholdsvis tredje og femte semester og har en varighed på seks måneder med et ugentligt timetal på 32,5 timer. Disse praktikforløb er dermed længere end det første praktikforløb, hvilket de interviewede praktikvejledere vurderer positivt, da det gør, at de studerende kan nå mere i deres praktik, og det understøtter en progression i deres læring. Særligt påpeger to praktikvejledere fra social- og specialområdet, at det er positivt, at praktikkerne har en varighed på seks måneder, så de studerende kan nå at skabe relationer.

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. Det ville derfor være bedre, hvis praktikkerne startede i august.

5 Institutionsledere

5.1 Indledning

Analysen af institutionsledere skal besvare følgende undersøgelsesspørgsmål:

1. Hvordan vurderer institutionsledere inden for de forskellige specialiseringer de nyuddannede dimittenders kompetencer?
2. Hvordan vurderer institutionslederne praktikken som læringsrum, herunder fremmere og barrierer for de studerendes læring i praktikken?
3. Hvordan vurderer institutionslederne praktikkens tilrettelæggelse i samarbejde med professionshøjskolerne?
4. Kan institutionslederne pege på fremtidige kompetencebehov, der stiller nye krav til pædagoguddannelsen, og i givet fald hvilke?

Undersøgelsesspørgsmålene besvares via ni telefoninterview med institutionsledere, der arbejder inden for hhv. dagtilbudsområdet, skole- og fritidsområdet eller social- og specialområdet. Se i øvrigt metodeappendiks.

De ni ledere har tilsammen ansat 19 pædagoger, der er uddannet siden 2018. Institutionslederne fortalte, at de oplever forskellige rekrutteringsvilkår. En leder af en institution, der ligger centralt i én af de store uddannelsesbyer, oplever vanskeligheder med at rekruttere kvalificerede pædagoger. Denne leder fortæller, at institutionen får ret få ansøgninger på de opslåede stillinger, og at det kan være vanskeligt at finde kvalificerede ansøgere i bunken. De øvrige institutionsledere oplever ikke vanskeligheder med at rekruttere kvalificeret pædagogisk personale.

5.2 Hovedpointer

Lederne oplever på tværs af specialiseringsområder, at de nyuddannede generelt er engagerede og teoretisk velfunderede, men at nogle af dem er usikre på at igangsætte pædagogiske aktiviteter. Lederne understreger vigtigheden af, at de studerende har især stærke relationelle kompetencer, herunder empati og omsorg, samt har kendskab til aktuelle pædagogiske teorier og kan anvende disse i refleksion over egen pædagogiske praksis. For ledere på skole- og fritidsområdet spiller det tværprofessionelle samarbejde med lærere en særlig rolle.

Lederne oplever, at navnlig de lange praktikker er et særdeles værdifuldt læringsrum. De beskriver, at gruppen af studerende i praktik både rummer særdeles dygtige og engagerede studerende og studerende, som efter ledernes vurdering ikke er i stand til at udføre det pædagogiske arbejde i praktikken. Lederne peger på fremmere og barrierer for læring, som dels knytter sig til de studerende, dels til de rammer, som institutionen tilbyder. De oplever, at den lønnede praktik kan virke

som en barriere for læring, idet den presser institutionerne til at betragte de studerende som fuldgyldig arbejdskraft og dermed give dem mindre tid til at arbejde på deres uddannelse.

Lederne beskriver samarbejdet med professionshøjskolerne i neutrale vendinger, når praktikkerne forløber glat, men de efterlyser et tættere og mere aktivt samarbejde i de situationer, hvor et praktikforløb er problematisk.

Ledernes beskrivelse af de fremtidige kompetencebehov ligger i forlængelse af de aktuelle kompetencebehov. Ledernes ønske til uddannelsen er primært, at den skal stille større krav og yde bedre vejledning til de studerende, så de studerende er mere afklarede og bedre klædt på til at træde ind i praksis, både i anden og tredje praktik, og – især – når de har gennemført uddannelsen.

5.3 Institutionsledernes vurdering af nyuddannede pædagogers kompetencer

I dette afsnit ser vi nærmere på, hvordan institutionslederne vurderer de nyuddannede pædagogers kompetencer på tværs af de tre specialiseringsområder. Derefter udfolder vi, hvordan institutionslederne beskriver og begrunder deres forventninger til pædagogers kompetencer inden for hvert af de tre områder.

5.3.1 Tværgående oplevelse af nyuddannedes kompetencer: Institutionsledernes perspektiv

Overordnet set udtaler institutionslederne sig på tværs af områder overvejende positivt om de nyuddannede. En gruppe institutionsledere nævner dog også, at der er forskel på, hvor stærke de nyuddannede er; dette gælder især i forhold til egenskaber som initiativ og skriftlighed. Der er ingen systematisk forskel mellem lederne på de tre områder i deres beskrivelser af nyuddannede.

> Nogle er meget dygtige og styrter bare derudaf, og de kan skrive læreplaner og holde styr på det hele. Jeg oplever en differentieret gruppe, som kan være meget forskellig.
>
> Leder, dagtilbudsområdet

De interviewede institutionsledere beskriver de nyuddannede, de har ansat, som teoretisk velfunderede og gode til at reflektere over egen og institutionens pædagogiske praksis. En leder bemærker eksplicit, at hun oplever niveauet hos de nyuddannede fra den nye uddannelse som værende højere end tidligere:

> Jeg har oplevet, at de lærere, de arbejder sammen med, kommer tilbage og siger til mig: 'Altså, de er godt nok dygtige, fordi de reflekterer, og de lægger mærke til nogle ting, som vi ikke har lagt mærke til.' Og det har jeg ikke oplevet nogen sige før i min 40-årige karriere, så der er sket et eller andet.
>
> Leder, skole- og fritidsområdet

Det er et lidt mere blandet billede, lederne præsenterer, når det handler om de nyuddannedes initiativ i forhold til at sætte aktiviteter i gang. En gruppe af lederne oplever, at de nyuddannede kan være lidt tilbageholdende. En dagtilbudsleder mener, at det kan hænge sammen med, at de ikke har en helt realistisk forventning til virkeligheden i dagtilbud, og det kan give usikkerhed:

> Det praktiske kan måske for nogle være lidt sværere at gebærde sig i, når der er 20 børn, der kræver ens opmærksomhed, og især i forhold til hvordan man sætter aktiviteter i gang, der kan udvikle børnene. (…) De nyuddannede forventer, at tingene kører snorlige ud fra deres ambition, og de forventer måske, at ting kan lade sig gøre mere, end de virkelig kan. De har en lidt romantiseret opfattelse af, hvad de kommer ud til. (…) Den intuition, som opstår, når man har været i feltet i længere tid, mangler de, og den skal de oparbejde. Ofte skal man have et øje i nakken og vide, hvad der foregår på den anden stue, samtidig med at man har gang i en aktivitet med fem-seks børn. Det skal de lære hen ad vejen.
>
> Dagtilbudsleder

Der er dog også eksempler på institutionsledere, som har oplevet nyuddannede, der er meget aktive i forhold til at sætte aktiviteter i gang:

> De gør det faktisk til overflod, så vi andre tænker: 'Hold da op, hvor får de den energi fra?' virkelig. (…) Den ene er meget interesseret i rollespil, som vi ikke lige har haft før, så det er nyt for ungerne, og de synes, det er spændende, og så kan man jo meget hurtigt få skabt en interesse for det. Det er virkelig godt.
>
> Leder, skole- og fritidsområdet

Der er blandt de interviewede ledere eksempler på oplevelser af nyuddannede, som ikke vidste, hvad der forventedes af dem på en arbejdsplads:

> Der kan ligge noget opdragelse, sådan helt almindeligt, i, at det er en arbejdsplads. Og det kan godt virke sådan lidt pinligt, men at man møder til tiden og holder sine aftaler, og når man sidder til møde, så går man ud fra mødet med den fælles holdning, man har besluttet.
>
> Leder, skole- og fritidsområdet

Institutionsledernes beretninger bærer præg af, at de er forstående over for, at de nyuddannede kan være usikre i praksis, og lederne er villige til at give dem den nødvendige støtte til, at de kan lære de praktiske færdigheder. Dog udtrykker en gruppe af lederne undren over, at de nyuddannede ikke har opsamlet lidt flere af disse kompetencer i løbet af uddannelsen og især i deres praktikker:

> De unge mennesker, vi får ud til os, både dem, vi ansætter, og de studerende, vi generelt set får, de er da ansvarlige og pligtopfyldende og vil jo gerne. At de så ikke har erfaring, det er jo ret naturligt, og sådan er det jo bare. Jeg vil gerne slå et slag for, at de unge mennesker, vi får ud, det er alle sammen nogen, der har en stor vilje og lyst til det. Vi får ikke nogen ud, som ikke gider lave noget, det har jeg ikke oplevet endnu. (…) Der er, i 95 % af tilfældene, der er drømmen om at blive pædagog et ret stort kald for dem, der vælger det.
>
> Leder, social- og specialområdet

Interviewene viser, at der på tværs af områder er forskellige måder at tage imod nyuddannede på. På social- og specialområdet foregår der mere eksplicit instruktion i netop de specialiserede grupper, den enkelte institution arbejder med, og de nye bliver fx bedt om at sætte sig ind i et bestemt teorisæt ved ansættelse. Derudover arbejder institutionerne med forskellige varianter af sidemandsoplæring, som tilrettelægges forskelligt alt efter institutionens størrelse og medarbejdersammensætning.

5.3.2 Institutionsledernes forventninger til pædagogers kompetencer

Vi har spurgt institutionslederne, hvad de anser som vigtigt, at pædagoger kan, når de bliver ansat i de institutioner, som de interviewede er ledere for. En række af de kompetencer, de interviewede ledere har nævnt, går igen på tværs af de tre områder, dog med mindre nuanceringer. Nogle kompetencer nævnes specifikt som relevante af ledere på ét eller to områder.

Relationelle kompetencer

Ledere på samtlige tre områder forventer, at nyuddannede har stærke relationelle kompetencer.

Lederne lægger vægt på to aspekter af disse kompetencer. Det ene aspekt omhandler den grundlæggende empati og omsorg for de mennesker, som er målgruppen for det pædagogiske arbejde. De interviewede ledere understreger vigtigheden af at have interesse for og engagement i målgruppen, hvad enten det drejer sig om børn, unge eller voksne, og at have et menneskesyn, der tager udgangspunkt i værdier som anerkendelse, rummelighed og respekt. Denne dimension taler lederne overvejende om som noget, der ligger ud over, hvad man kan tilføre via uddannelsen, og som snarere er knyttet til den grundlæggende motivation og forudsætning for overhovedet at vælge at blive pædagog.

> Jeg går ud fra, når folk har søgt ind, at det er af interesse. Det er jo ikke en fabriksting, man står og laver, så det er ikke ligegyldigt, for det er mennesker, vi har med at gøre. Man skal i hvert fald arbejde med et ordentligt menneskesyn.
>
> Leder, skole- og fritidsområdet

Det andet aspekt handler om kompetencer til at arbejde professionelt med relationer, både pædagogens kompetencer i forhold til at opbygge relationer til de børn eller voksne, som man arbejder med, og kompetencer til at understøtte målgruppens sociale udvikling, trivsel, samt at understøtte sociale relationer i gruppen af børn eller voksne. Lederne understreger disse professionelle relationskompetencer som centrale i den pædagogiske faglighed:

> Vores målgruppe kræver, at de [pædagogerne] har de her kompetencer til at relationsudvikle og udvikle på det sociale og emotionelle og kognitive, derfra hvor barnet nu engang er. Vi har jo børn, der kognitivt ligger måske på et halvt år, men deres krop er jo stadigvæk fysisk fem år, så de kropslige erfaring er fem år, men det kognitive er måske et halvt år, og så kan de have nogle sociale kompetencer, der ligger måske på halvandet år, så hvordan rammer du ind i et barn, der er så specifikt forskelligt? (…) De skal have nogle relationskompetencer, for alle vores børn evner det ikke selv. Og det skal man også i det almene, for over for børn er relationskompetencerne vores ansvar. Og så skal man have noget engagement til målgruppen. Og så skal man formå at have øje for de små udviklingstrin, børnene tager.
>
> Leder, social- og specialområdet

Disse kompetencer vægtes af de interviewede ledere, men betones forskelligt alt efter hvilket område, lederen arbejder på. Således vægter ledere på skole- og fritidsområdet i høj grad pædagogernes kompetencer til at understøtte trivsel i klassefællesskaber, mens ledere på social- og specialområdet lægger stor vægt på pædagogernes evne til at sætte sig i borgerens sted og gebærde sig relevant i forhold hertil.

Samarbejdskompetencer og konflikthåndtering

Et beslægtet sæt af kompetencer, som ledere på alle tre områder nævner, er samarbejdskompetencer. Lederne lægger vægt på, at nyuddannede pædagoger skal kunne samarbejde med andre pædagoger; med andre faggrupper i tværprofessionelle sammenhænge; og med brugere, det være

sig forældre til børn i dagtilbud, skoler og fritidstilbud eller beboere på et botilbud og deres pårørende. I forhold til samarbejde, eller som samarbejdets bagside, nævnes også konflikthåndtering som en væsentlig kompetence:

> Dét at de tør, nu siger jeg tør i gåseøjne, bringe det på banen i et forum, hvor der sidder gamle medarbejdere, som har været her i mange år, og som jo også kan tænke 'det har vi prøvet' eller 'der har vi været'. Jeg synes egentlig, jeg har et team, som er meget modtagelige for nye tilgange og måder at tænke på, men der skal stadig noget mod til, når man er ny i en institution, og der er mange andre.
>
> Leder, dagtilbudsområdet

Samarbejde med pædagog-kolleger er vigtigt på alle tre specialiseringsområder, og i forhold til nyuddannede nævner en gruppe ledere vigtigheden af, at man som ny har forståelse for, at man skal indgå i et fællesskab og løfte i flok, men også tør indgå i faglige drøftelser med mere erfarne kolleger og give hinanden feedback. De interviewede lederne nævner i forlængelse heraf, at det også er arbejdspladsens ansvar at skabe en kultur, der opmuntrer til dette.

Tværprofessionelt samarbejde med andre faggrupper er relevant på alle områder, men det er forskellige faggrupper, der står centralt på de tre områder.

For pædagoger på dagtilbudsområdet bliver det tværprofessionelle især relevant i forbindelse med børn, som der rejses bekymring for. I disse tilfælde arbejder forskellige kommuner med forskellige modeller for praksis. En leder nævner fx *Tværs-forum*, som er en møderække, hvor pædagog og pædagogisk leder deltager sammen med sundhedsplejerske, psykolog og socialrådgiver foruden forældrene til det barn, det handler om. På dagtilbudsområdet er det tværprofessionelle således noget, som i højere grad bliver aktuelt ved særlige lejligheder end i dagligdagen.

På skole- og fritidsområdet er lærerne den helt centrale gruppe, som det tværprofessionelle samarbejde handler om, og det tværprofessionelle arbejde er en integreret del af den pædagogiske praksis især i skoletiden:

> De lærere og pædagoger, der er team om den enkelte årgang, de kan mødes og planlægge og snakke børn, og hvad der ellers er omkring klassen, så man i hvert fald mindst har ét fælles møde om måneden. (…) Der er lærere af ældre skole, som ser pædagoger som ét folkefærd og lærere som et andet, og som synes, at pædagoger i hvert fald ikke skal undervise. Det skal vi jo i princippet heller ikke, men vi skal ind og understøtte deres undervisning. (…) I den tid jeg har været pædagog, er det blevet meget bedre. Lærere og pædagoger arbejder sammen på ligeværdig måde og udnytter hinandens faglighed. Der er jo ikke noget galt i, at det er forskellige ting, vi kan, for det er jo hver sin uddannelse, vi har taget, men vi arbejder sammen om de samme børn.
>
> Leder, skole- og fritidsområdet

For pædagoger på social- og specialområdet foregår det tværprofessionelle samarbejde især med sundhedsfaglige kolleger, fx social- og sundhedsassistenter og fysioterapeuter.

> Det er et specielt sted, fordi det er personer med psykiatriske lidelser. Det kræver først og fremmest, at de [pædagogerne] er interesserede i specialet, og det kræver, at de har god viden omkring sygdommene, og også en vis naturvidenskabelig ballast. Hvordan kan man arbejde med skizofreni og borderline? Hvordan tilrettelægger vi et forløb? Social- og sundhedsassistenter kan noget af det samme, plus de kan det med medicin. På møder går det meget på, at vi sparrer med hinanden og snakker om, at 'nu får den person den medicin, og hvad kan vi så forvente?', og så observerer vi og taler om, hvad der sker. De to faggrupper supplerer hinanden.
>
> Leder, social- og specialområdet

Endelig er der samarbejdet med brugere, som dels er de børn og voksne, som er målgruppe for den pædagogiske praksis, dels de pårørende. På tværs af de tre specialiseringsområder er forældre en meget central gruppe for de pædagoger, som arbejder med børn som målgruppe.

> Pædagogerne møder forældrene både i undervisningsdelen, hvor de sidder med til skole-hjem-samtaler og er med til forældremøder, men så møder de dem også i SFO, hvor de har mulighed for den mere uformelle snak med forældrene, når de henter eller afleverer deres børn. (…) De skal kunne turde at tage de svære samtaler med forældrene, kunne turde at tage snakkene med børnene og se deres ressourcer.
>
> Leder, skole- og fritidsområdet

For voksendelen af social- og specialområdet er der ikke i samme grad tale om forældresamarbejde, men om samarbejde med brugere og pårørende. Herunder hører også kompetencer til at håndtere konflikter med brugere.

> En af de ting, som jeg synes, voksne også skal kunne, det er, at når man har håndteret en konflikt, så er den løst, så er det ordnet, så er det ikke noget med at bære nag og blive ved med at forholde den unge noget, og vi straffer ikke de unge. 'Så hvis du ikke kan opføre dig ordentligt, så kommer du ikke med til det og det.' Det er der ikke noget, der hedder her, fordi det kan de ikke bruge til noget. Så vores struktur holder vi, selvom nogle synes, at nogle har været ude i et eller andet, og 'det var ikke acceptabelt,' så kan de synes, at 'så skal de ikke med ud at køre cross,' men jo, for det er vores struktur, det er sådan vi arbejder. Vores opgave er at få den unge med ud at køre, uanset hvad vi har været udsat for lige inden. Det vinder vi mest respekt på.
>
> Leder, social- og specialområdet

Lederne nævner konflikthåndtering som vigtigt på tværs af de tre områder.

Refleksionskompetencer og opdateret teoretisk viden

På alle tre områder lægger de interviewede ledere vægt på, at pædagogerne skal være i stand til at reflektere over deres egen praksis med inddragelse af relevant teori og være i stand til at begrunde deres praksis med henvisning til teori. Dette forudsætter, at de nyuddannede har et solidt og opdateret kendskab til relevante pædagogiske teorier, og især nævnes udviklingsteori af flere ledere.

> Jeg forventer af de nyuddannede, at de kan begrunde deres pædagogiske praksis i teorier, så man ikke gør det ud fra lommefilosofi. De skal have den professionelle hat på og se ud over deres egne normer. De skal se tingene fra beboernes synspunkt og have masser af empati.
>
> Leder, social- og specialområdet

Skriftlighed/dokumentation/evaluering

De interviewede ledere forventer også, at en nyuddannet pædagog er i stand til at deltage i den løbende dokumentation og evaluering, hvilket ud over den teoretiske ballast og refleksionsevne også kræver et vist niveau af skriftlighed hos pædagogen:

> Man skal være skriftligt forholdsvis velfunderet, fordi vi faktisk bruger en del af vores tid på at beskrive børnene også. Vi har statusbeskrivelser, vi skal lave hvert halve år, på, hvor barnet er henne, og handleplaner, som skal evalueres og sendes ind i forhold til visitation.
>
> Leder, social- og specialområdet

Det er forskelligt fra område til område, hvor meget vægt de interviewede ledere lægger på det skriftlige element og dokumentationsaspektet. Det træder tydeligst frem blandt lederne på social- og specialområdet, men nævnes også af de øvrige ledere.

De interviewede ledere nævner evaluering af pædagogisk praksis som en væsentlig kompetence, som er tæt knyttet til de førnævnte kompetencer i forhold til teoretisk viden, refleksion og begrundelse af praksis.

Tilrettelægge, udføre og evaluere pædagogiske aktiviteter

Især på dagtilbudsområdet og skole- og fritidsområdet lægger lederne vægt på, at de nyuddannede forventes at kunne igangsætte pædagogiske aktiviteter og skabe et læringsmiljø omkring et fælles tredje sammen med børnene og de unge.

> I fritidsdelen, hvis man er en ansvarsfuld voksen og har nogle sunde fritidsinteresser, hvis det drejer sig om sport, eller om det er noget kreativt, eller hvad det nu er, så vil man jo være voldsomt engageret, hvis man sætter noget i gang. Og det skal man kunne. Det er den måde, man får børnene med. Det er sådan, man sælger varen – det er ved selv at være engageret i det, man foretager sig.
>
> Leder, skole- og fritidsområdet

Det handler om at have initiativ og gå-på-mod til at foreslå nye aktiviteter i kollegagruppen, overblik og ansvarlighed til at tilrettelægge og udføre dem i praksis, og praksisfaglige kompetencer, så man som pædagog kan tilbyde noget, som kan engagere børnene og de unge.

Flere af de interviewede ledere på dagtilbudsområdet og på social-og specialområdet nævner ordet fleksibilitet. I det ligger, at man som pædagog på den ene side skal kunne planlægge aktiviteter, men på den anden side også være indstillet på, at der er forhold, der gør, at man må lave sine planer om med kort varsel.

> Hvor store krav kan man stille til beboerne, og hvornår tager vi kravene af? Man skal hele tiden være omstillingsparat. Måske ser morgenen sådan ud, men så har de det skidt, så kan man ikke sige: 'Jamen, nu har vi aftalt, at du skal med i byen.' Man skal være meget fleksibel.
>
> Leder, social- og specialområdet

Endelig er der kompetencer, som kun nævnes af lederne på social- og specialområdet. Det handler om viden om sundhed og sygdom, natur- og lægevidenskab, diagnoser og medicin samt områdekendskab i forhold til særlige specialiseringsområder. Lederne forventer ikke, at de nyuddannede nødvendigvis har et højt specialiseret kendskab til disse ting ved ansættelse, men de forventer, at en pædagog, der søger job på et område, sætter sig ind i nogle grundlæggende forhold og desuden i sin første tid på arbejdspladsen selv er aktivt opsøgende i at tilegne sig mere viden.

5.4 Institutionsledernes vurdering af praktikken som læringsrum

I dette afsnit ser vi nærmere på, hvordan institutionslederne vurderer praktikken som læringsrum og hvilke fremmere og barrierer for læring, de ser. Vi indleder med at redegøre for institutionsledernes oplevelse af gruppen af praktikstuderende og redegør derefter for ledernes erfaringer med hhv. fremmere og barrierer for læring i praktikken samt ledernes perspektiv på den lønnede praktik.

Da de ni institutionsledere er rekrutteret fra professionshøjskolernes fortegnelse over hvilke institutioner, de har praktiksamarbejde med, har samtlige ledere løbende erfaringer med at have studerende i praktik. De fleste har studerende i både lange og korte praktikker; der er dog også et eksempel i materialet på en institutionsleder, der efter nogle mindre heldige oplevelser med studerende i de lange praktikker er overgået til kun at have studerende i 7-ugers-praktik.

5.4.1 Studentergruppen: Institutionsledernes perspektiv

Institutionslederne tegner et varieret billede af de studerende i praktik. Fortællingerne i materialet spænder fra dygtige og engagerede studerende til studerende, som de har været nødt til eller har overvejet at afskedige, dvs. afslutte praktikken i utide. De interviewede lederne nævner eksempler på studerende, som i deres praktik har været så dygtige, at lederne efterfølgende har fastansat dem og/eller brugt dem som vikarer.

> De studerende, jeg har haft i den tid, jeg har været her, har været pissegode. Det er virkelig nogle gode studerende, jeg har haft. Det kan være tilfældigt, eller det kan også bare være, fordi uddannelsen på en eller anden måde skaber nogle flere reflekterende hoveder. Jeg ved det ikke. Jeg har bare haft nogle hammerdygtige pædagogstuderende, som vi faktisk også har brugt efterfølgende som vikarer. (…) Jeg har faktisk helt aktuelt lige afsluttet én, og jeg har to lige nu, som jeg godt kunne tænke mig at ansætte, hvis det var det, de ville.
>
> Leder, dagtilbudsområdet

Fortællinger om problemer fylder dog mere i interviewene. Det betyder ikke nødvendigvis, at der er flere af de problematiske erfaringer. Faktisk gør de interviewede institutionsledere eksplicit opmærksom på, at der er flest af de gode studerende, men de mindre vellykkede praktikforløb fylder meget i bevidstheden.

Den institutionsleder, som har opgivet at have studerende i halvårspraktikker og nu kun accepterer 7-ugers praktikker, fortæller, at denne beslutning er truffet efter flere oplevelser med studerende, som på grund af sygdom eller andet ikke magtede at fuldføre praktikken:

> Vi oplevede studerende, som havde mange sygedage og havde svært ved at skulle have en praktikperiode på et halvt år, og af den ene eller anden årsag i en lang periode så var de syge og måtte stoppe undervejs (…) Det bliver sårbart, især for os i de små institutioner. I forhold til børnegruppen i den ene afdeling, de har brug for nogle tydelige voksne og nogle faste rammer, og der kan det blive sårbart, hvis der er for meget udskiftning i personalet.
>
> Leder, dagtilbudsområdet

Andre institutionsledere beskriver, at de oplever flere studerende i praktik, som udviser manglende initiativ og virker uforberedte på arbejdspresset i institutionen. De oplever også studerende i praktik, som havde teorien på plads, men ikke formåede at omsætte den i praksis:

> Jeg kunne godt tænke mig, at der blev arbejdet mere med relationerne. Vi oplever simpelt hen med relationsarbejdet, at de er nærmest blanke. (…) Sidst vi havde en, der var i sin anden lønnede praktik. Der startede vi også nede på nul. Erik Sigsgaard har skrevet en bog, der hedder *Skæld mindre ud*. Og det er der vi er. Det er bare så mange år siden, han har skrevet den, og det troede vi måske, vi var ude over. Men det får de bare ikke med fra seminariet. Det er det, vi oplever. De har det bare ikke med. Og jeg ved jo godt, at man kan jo kun få noget teori på seminariet om det, men det oplever vi heller ikke, de har. De har i hvert fald ikke taget det til sig.
>
> Leder, social- og specialområdet

En leder oplever, at vedkommendes institution får uforholdsmæssigt mange studerende med forskellige vanskeligheder og efterlyser mere støtte til disse studerende fra uddannelsesstedets side:

> Jeg har både haft studerende, som har OCD eller autisme eller ADHD eller er stærkt ordblinde eller er stammere. Det er også fint nok, men jeg tænker også, at andre arbejdspladser ville også have haft godt af at skulle tage imod den type medarbejdere. (…) Det kræver rigtig meget forberedelsestid for vejlederne. Det er klart, nogle gange hvis man får nogle af dem, der er så stærkt ordblinde, at de har fået hele pakken med fra UC, så er det rigtig fint, så er de godt klædt på og er meget selvkørende. Men hvis de ikke har fået så stor hjælp og måske først lige fundet ud af, at de reelt er ordblinde, så er det faktisk os, der skal ind og finde det her software og ting til dem, og så kommer vejlederne på overarbejde.
>
> Leder, skole- og fritidsområdet

De interviewede ledere nævner eksempler på, at de har måttet afbryde praktikken og således fyre en studerende. Disse ledere udtrykker bekymring over, at studerende kan nå til anden eller tredje praktik, selv om de i ledernes optik ikke er i stand til at udføre det arbejde, som forventes. Lederne efterlyser, at uddannelsesstederne i højere grad løfter det ansvar, det er at vurdere, om en studerende kan gå videre på uddannelsen.

> Vi har desværre lige været nødt til at stoppe et samarbejde med en studerende, fordi man var desværre ikke moden til at gå ind i det her. På et halvt år kunne man ikke nå frem til at planlægge-udføre-evaluere, og der manglede andre modenhedsting. Og der synes jeg, at man som uddannelsessted skal tage et større ansvar og sige: 'Det her duer vist ikke. Er du sikker på, det er den rigtige uddannelse for dig?' eller 'Måske er det bedre, du tager den om tre år.' Det var en meget ung studerende, som fyldte 21, da hun lige var startet. Og altså, vi kunne lige så godt smide hende i vores klub og så være voksne for hende. Det duede ikke. (…) Som jeg sagde, jeg kunne godt give hende en chance. 'Fint nok, så ryger du igennem,' men det ville være en bjørnetjeneste: 'Måske kan du tage eksamen og ikke dumpe, men du ville aldrig få job. Jeg har ét job, og der er måske 45, der søger, og den bedste får det. Og med det, som du har med i rygsækken, så får du aldrig chancen, og det er synd for dig.' Det sagde jeg, som det var, selv om det var hårdt.
>
> Leder, skole- og fritidsområdet

En leder gør opmærksom på, at hvis en studerende bliver fyret fra sit praktiksted, vil det resultere i, at kommunens personaleafdeling opretter en personalesag om den pågældende, hvilket senere kan gøre det vanskeligt for den studerende at få job. Det oplever lederen er uhensigtsmæssigt, når der er tale om en ung person under uddannelse, som lederen mener hellere burde have mulighed for at blive samlet op af uddannelsen på et tidligere tidspunkt.

En leder rejser en anden bekymring, nemlig om det overhovedet kan lade sig gøre for et praktiksted at forhindre, at en ikke-egnet studerende består sin praktik og går videre til at blive pædagog, når praktikstedet ikke som sådan kan dumpe en studerende.

5.4.2 Fremmere og barrierer for læring i praktikken: Institutionsledernes perspektiv

På baggrund af institutionsledernes oplevelser med gruppen af pædagogstuderende, som de får i praktik, udpeger de en række faktorer, som fremmer læring i praktikken. I institutionsledernes perspektiv er de mest fremtrædende faktorer de, der knytter sig til den enkelte studerende, men de peger også på faktorer, der knytter sig til de rammer, som praktikinstitutionen frembyder, og som er givet af samarbejdet med professionshøjskolen. Sidstnævnte tema udfoldes mere fyldestgørende i næste afsnit.

Fremmere, som knytter sig til den enkelte studerende, er:

- Den studerendes faglige niveau, dvs. teoretiske viden og refleksionsevne
- Den studerendes generelle motivation for at være pædagog og specifikt på det pågældende område
- Den studerendes indsigt i praksis opnået gennem forberedelse, enten via den praktikforberedende undervisning på professionshøjskolen eller den studerendes eget opsøgende arbejde

Fremmere, som knytter sig til institutionens rammer, omfatter:

- Tid afsat til vejledning og forberedelse (både for studerende og vejleder)
- Understøttelse af vejleder i form af uddannelse og supervision
- Mulighed for uformel sparring med kolleger til møder og i den daglige praksis

Institutionsledernes beretninger om, hvordan praktikken tilrettelægges fra institutionens side, er forholdsvis enslydende. Det gængse billede er, at der hver eller hver anden uge er afsat en-to timer til den studerendes vejledning hos praktikvejlederen. En gruppe af institutionslederne fortæller, at det også fra den studerendes side kræver en løbende opmærksomhed at insistere på, at tiden bliver brugt, som den er tiltænkt, også i en travl hverdag. En gruppe ledere pointerer, at som supplement til den formelle vejledning bliver de studerende inddraget i den fælles, kollegiale sparring og refleksion i institutionen, såvel i dagens løb som på de faste personalemøder.

> På vores ugentlige pædagogmøder har vi et punkt, der hedder *de studerendes punkt*, hvor de kan få lov til at fortælle om, hvad de er fordybet i, hvad de er optaget af lige nu, hvad er mit nærmeste fokuspunkt lige nu i praktikken. Det er vigtigt at få fortalt, fordi når de nu siger, 'Jamen, jeg kunne godt tænke mig. Hvordan skal jeg være i relation til de stille piger eller de vilde drenge?', eller de stille drenge, kan det også være – så kan vi sige: 'Ej, hvor fedt, at du siger det, fordi så kan alle kolleger holde øje med dig, når du har relationer med målgruppen,' og så kan de sige: 'Det du gjorde dér, det var bare rigtig godt,' og så er det ikke kun vejlederen, der render rundt i nakken på dem, men så kan en god kollega sige: 'Jeg så lige, hvad du gjorde, og jeg var nysgerrig på, om det kunne gøres på den måde her, og hvad tænker du om det' – så får man en snak, og så kommer der en pædagogisk udvikling hos både den studerende og de erfarne. Eller det kan være 'Det var bare så godt. Du havde virkelig en meget god kontakt til de børn. Hvad tænker du, at der gjorde, at du havde det?' – altså få skabt nogle refleksive spørgsmål hos de studerende, så de kan sige det højt på et tidspunkt.
>
> Leder, skole- og fritidsområdet

De interviewede institutionsledere har én eller flere uddannede vejledere, som primært håndterer kontakten til de studerende i praktik. En gruppe ledere nævner, at de ønsker, at flere medarbejdere bliver uddannet til at være vejledere, fordi man derved kan fordele vejledningsopgaven på flere. Det er ikke altid klart, hvorvidt vejlederne får tildelt særskilte timer til vejledningsopgaven. I nogle institutioner er lederen selv vejleder, men typiske bliver lederen kun involveret i den studerendes forløb, hvis der opstår problemer. En leder nævner, at det er en vigtig opgave for lederen at tilbyde supervision for vejlederen, så vedkommende ikke oplever at stå alene med ansvaret.

På lignende måde udpeger lederne barrierer for læring, som knytter sig til den studerende, og barrierer, der knytter sig til institutionen.

Barrierer, som knytter sig til den enkelte studerende, er:

- Sygdom eller psykosociale udfordringer
- Manglende modenhed eller forståelse for, hvordan man gebærder sig på en arbejdsplads
- Manglende viden eller evne til at kunne omsætte teori til praksis.

Barrierer, som knytter sig til institutionens rammer, omfatter:

- Travlhed i hverdagen, som kan udfordre tiden til vejledning og forberedelse (både for studerende og vejleder)
- Uforholdsmæssig arbejdsbelastning af den eller de uddannede vejledere.

En barriere, som nævnes i interviewene, er den lønnede praktik. Et andet tema, som træder tydeligt frem i interviewene med institutionslederne, er, at de ønsker et mere smidigt, gensidigt samarbejde med professionshøjskolerne om praktikken, især i de tilfælde, hvor der er udfordringer med praktikforløbet for en studerende. Disse temaer udfoldes i de følgende afsnit.

5.4.3 Den lønnede praktik: Institutionsledernes perspektiv

Lederne er generelt kritiske over for den lønnede praktik, idet de påpeger, at det presser institutionerne til at se de studerende mere som ansatte på linje med de andre medarbejdere:

> Hvis man virkelig skal ud og lære noget, så skal vi tilbage til, at den er ulønnet, og hvor praktikanterne kommer oven i normeringen. Så ville der være tid til nogle af de ting, som man skulle snakke om. (…) Der er ingen tvivl om, at når de er aflønnet, har man en forventning om, at de kan udføre et arbejde og kan udfylde en pædagogisk rolle. De får de jo penge for. Og samtidig skal de være studerende. Det er et hårdt pres at lægge på de unge, når der i forvejen ikke er penge til noget som helst. Jeg synes ikke, at det hænger sammen længere, og at det kan blive en kvalitativ god uddannelse, når vi på den ene side siger, at du skal udføre det samme arbejde som de ansatte og samtidig være studerende. Der er ikke tid til det. Der er heller ikke nok tid til vejledning. (…) Det ville være bedre, hvis vi kan kanalisere lønkronerne ud til det faste personale, så de kan lære de studerende noget, når de kommer ud, og så kunne vi få studerende ind ulønnet som på social- og sundhedsuddannelsen. Der har de nogle helt andre betingelser for at være studerende. De kan studere med en helt anden ro.
>
> Leder, social- og specialområdet

De interviewede ledere giver udtryk for, at de gerne vil have mulighed for i højere grad at se praktikanterne som unge, der skal have tid til og mulighed for at arbejde med deres egen læring samtidig med, at de indgår i arbejdet, men at den lønnede praktik er en barriere for dette.

5.5 Institutionsledernes vurdering af praktikkens tilrettelæggelse

I dette afsnit ser vi nærmere på, hvordan institutionslederne vurderer praktikkens tilrettelæggelse. Vi indleder med at redegøre for institutionslederne generelle oplevelse af samarbejdet med professionshøjskolerne og beskriver derefter institutionsledernes perspektiv på praktikkens opstart og længde, praktikkens kompetencemål og praktikprøven.

5.5.1 Samarbejdet med professionshøjskolerne: Institutionsledernes perspektiv

De interviewede ledere oplever et udmærket samarbejde med professionshøjskolerne, dog med det forbehold, at lederne ikke selv har indflydelse på hvilke praktikstuderende, de får tildelt:

> Der er ikke så meget [samarbejde] som sådan, andet end man bliver kontaktet, ikke engang om man vil, men 'Nu er der tildelt en studerende' og så bliver der via praktikportalen sendt de breve ud, der skal ud. Jeg oplever ikke noget samarbejde som sådan, andet end der bliver givet nogle oplysninger.
>
> Leder, skole- og fritidsområdet

En nærmere kontakt mellem praktiksted og professionshøjskole opstår først i det øjeblik, hvor der er problemer med et praktikforløb. Her er ledernes oplevelse blandede. En gruppe ledere oplever, at de får god hjælp af professionshøjskolen, mens en anden gruppe fortæller om, at de har været usikre på, hvorvidt professionshøjskolens rolle var at hjælpe med at løse problemet eller entydigt at være på den studerendes side. De efterlyser også en større klarhed om, hvor man som praktiksted kan gå hen og få sparring, hvis man har en studerende, som man ikke selv ville have lyst til at ansætte, men hvor problemerne ikke er så store, at de kalder på en fyring.

Generelt oplever de interviewede ledere, at samarbejdet oftest forløber glat i de forskellige kontaktflader mellem praktiksted og professionshøjskole i løbet af praktikken, men lederne spiller ikke selv nogen større rolle i 2/3-samtalerne, som i de fleste tilfælde varetages af praktikvejleder. En gruppe af ledere udtrykker beklagelse over, at underviserne fra professionshøjskolerne ikke længere kommer på praktikbesøg, hvilket tidligere var tilfældet og i deres optik gav mulighed for et bedre gensidigt kendskab samt gav de studerende mulighed for at blive set og hørt på en anden måde.

5.5.2 Praktikkens længde og placering: institutionsledernes perspektiv

I forhold til praktikkens tilrettelæggelse påpeger en gruppe ledere, at praktikken er placeret uhensigtsmæssigt i forhold til institutionens årshjul. I disse lederes optik ville det være mere hensigtsmæssigt at starte praktik 1. august og 1. februar frem for 1. juni og 1. december. Når praktikperioden starter med en ferie, 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.

Praktikkens længde er de interviewede lederne tilfredse med, især de lange praktikker:

> Jeg tror ikke, man skal lave om på længden af praktikken. Det er godt at være ude i en lang periode, for i de helt korte perioder når man kun lige at vænne sig til, at man er et sted, og så skal man ikke være der igen. Det er godt at få en masse fagligt input inde på seminariet, og det er fint nok med noget teori, men det er kun ude i det virkelige liv, at du kan arbejde med det. Det er fuldstændig ligesom at tage et kørekort: Man lærer først at køre bil, når man gør det. Du har kun fået det grundlæggende. Praktik skal der til.
>
> Leder, skole- og fritidsområdet

En gruppe af ledere nævner, at de oplever den første, syv uger lange praktik som lige lovlig kort i forhold til at nå at danne relationer til børn og kolleger.

5.5.3 Praktikprøve og kompetencemål: Institutionsledernes perspektiv

En gruppe af lederne oplever, at praktikprøverne foregår på en god og ordentlig måde, hvor praktiksteders repræsentant indgår som en ligeværdig dialogpartner. I tråd med de førnævnte bekymringer om studerende, der ikke klarer sig godt i praktikken, er der ledere, der efterlyser en mere formel godkendelse af praktikken, som skal være uafhængig af den studerendes præstation ved praktikprøven.

Det er ikke alle lederne, som udtaler sig om de kompetencemål, der er knyttet til praktikken, men de, der gør, har generelt positive erfaringer med målene og oplever, at de kan bruges som et værktøj til at hjælpe de studerende med at koble teori og praksis.

5.6 Institutionsledernes vurdering af fremtidige behov og krav til uddannelsen

I dette afsnit ser vi nærmere på hvilke fremtidige behov, institutionslederne ser, og hvilke krav disse behov i ledernes optik stiller til pædagoguddannelsen.

5.6.1 Fremtidige behov på de tre specialiseringsområder: Institutionsledernes perspektiv

Institutionsledernes beskrivelse af de fremtidige behov ligger meget i forlængelse af beskrivelsen af de aktuelle behov, men dog med nogle vægtforskydninger.

Dagtilbudslederne nævner et stigende fokus på forældresamarbejdet, og at pædagoger fremover skal blive endnu bedre til at se forældrene som en ressource. Derved understreges den fortsatte vigtighed af pædagoger med stærke relationskompetencer, som er i stand til at indtage en positiv vinkel over for børne- og forældregruppen og møde dem med nysgerrighed og empati.

> De skal helt klart kunne arbejde med relationer og kunne sætte sig selv i spil i forhold til børnene. Det kommer der mere og mere af. I forhold til fri leg, så skal de om ikke være med i legen, så være med på sidelinjen, så de skal kunne sparke nogle ting i gang og være en del mere sammen med børnene, end de kan i dag. De skal kunne arbejde med det sociale, skabe relationer mellem børnene, måske endda mere end den faglige, teoretiske del.
>
> Leder, dagtilbudsområdet

Lederne på skole- og fritidsområdet nævner især, at grundet inklusionsdagsordenen får pædagogerne i stigende grad brug for at have specialpædagogisk viden for at kunne hjælpe de børn, som af forskellige grunde har svært ved at finde deres plads i fællesskabet.

> Vi får flere børn, som har det svært, og som har udfordringer med at være undervisningsparate, så skole- og fritidsspecialiseringen går i retning af, at det godt kan trække lige mere special. Det er både børn med diagnoser, som har svært ved at være undervisningsparate. Det kan være børn, som har en ballast hjemmefra, som man er udfordret på, og er socialt udfordret i at danne gode sociale relationer med sine legekammerater, fylder meget i undervisningen og har svært ved at være i undervisningen. De ting får vi flere børn med. (...) Fremtidens pædagoger skal kunne afhjælpe nogle af de her elever, som har en eller anden udfordring på det sociale og fællesskabsmæssige område, og at man kan noget selv, så man er undervisningsparat, klar til fællesskabet og klar til leg.
>
> Leder, skole- og fritidsområdet

Der er også ledere, der nævner et stigende behov for digitale kompetencer og kompetencer, der handler om at indgå i skoledagen, dvs. klasserumsledelse, didaktiske kompetencer mv.

Lederne på social- og specialområdet nævner især, at der fortsat er brug for at styrke pædagogernes relationelle kompetencer, både i forhold til brugerne og deres pårørende. Derudover nævner lederne mange af de samme ting, som der er behov for i dag: Bl.a. efterlyser de en bred socialpædagogisk viden med kompetencer til at begrunde praksis, tilrettelægge udviklingsarbejde, arbejde med handleplaner og udføre praktiske omsorgsopgaver. En leder nævner, at personlig robusthed er blevet vigtigere, da området er presset af besparelser, så der er færre medarbejdere til at løse den samme opgavemængde.

5.6.2 Krav til fremtidens pædagoguddannelse: Institutionsledernes perspektiv

I forhold til spørgsmålet om, hvad disse fremtidige behov betyder for uddannelsens indhold og opbygning, efterlyser en gruppe ledere, at uddannelsen stiller større krav til de studerende, således at man som arbejdsgiver kan være sikker på, at de færdiguddannede har de nødvendige kompetencer:

> Uddannelsen skal turde sortere dem fra, som skal noget andet – og skal ikke være bange for at sige: 'Du skal ikke have med mennesker at gøre' ved manglende empati og dygtighed og det med at kunne sætte sig i andres sted, snarere end at passe på samlebånd. Det er også måden, man snakker på. Man skal have lidt overskud og være fast forankret.
>
> Leder, social- og specialområdet

En gruppe af ledere beretter om studerende, som i deres optik ikke har fået nok ud af de mange selvstudietimer, og lederne foreslår på baggrund heraf et større fremmødekrav til de studerende. En gruppe af ledere ønsker en styrket praksisfaglighed, så de studerende får et bedre grundlag for at sætte aktiviteter i gang.

Samtlige interviewede ledere er enige om, at de to lange praktikker er en stor styrke ved uddannelsen, og en gruppe af lederne mener, at den første praktik bør forlænges til fx 10 eller 14 uger.

Lederne på skole- og fritidsområdet efterlyser et tættere samarbejde mellem pædagoguddannelsen og læreruddannelsen, så de to grupper i højere grad etablerer et fælles fagsprog.

6 Strategiske ledere i kommunerne

6.1 Indledning

I dette kapitel redegør vi for resultaterne fra 12 interviews med i alt 14 strategiske ledere med tværgående indsigt i aktuelle og fremtidige kompetencebehov for pædagoger. Formålet med interviewene var at besvare følgende undersøgelsesspørgsmål:

1. Hvordan vurderer de strategiske ledere **kompetencerne hos nyuddannede dimittender** inden for de forskellige specialiseringer?
2. Hvordan vurderer de strategiske ledere **praktikkens tilrettelæggelse** i samarbejde med professionshøjskolerne?
3. Kan de strategiske ledere pege på **fremtidige kompetencebehov**, der stiller nye krav til pædagoguddannelsen, og i så fald hvilke?

Undersøgelsesspørgsmålene besvares via 12 telefoninterview med strategiske ledere inden for hhv. dagtilbudsområdet, skole- og fritidsområdet eller social- og specialområdet. Alt efter de enkelte kommuners organisering dækker nogle af de strategiske ledere dækker mere end ét specialiseringsområde. I kapitlet er ledernes område i citaterne gengivet, så det er konsistent med den specialisering, de udtaler sig om. Se i øvrigt metodeappendiks.

TABEL 6.1

Overblik over interviewede, strategiske ledere

	Geografisk placering	Skole- og fritids-området	Dagtilbuds-området	Social- og special-området
Direktør for skoleforvaltningen	Jylland	x		
Chef for uddannelse og læring	Jylland	x		
Centerchef for dagtilbud og skole samt leder af dagtilbudsområdet	Sjælland	x	x	
Dagtilbudschef	Fyn		x	
Dagtilbudschef	Jylland		x	
Dagtilbudschef	Jylland		x	
Chef for læring og trivsel (dagtilbuds- og skole- og fritidsområdet) samt pædagogisk konsulent	Sjælland	x	x	
Skolechef	Sjælland	x		

	Geografisk placering	Skole- og fritids-området	Dagtilbuds-området	Social- og special-området
Familie- og handicapchef	Jylland			x
Socialchef	Jylland			x
Børne- og ungechef	Jylland			x
Socialchef	Sjælland			x

Kilde: EVA og KL's (Kommunernes Landsforening) rekruttering af strategiske ledere til interview.

6.2 Hovedpointer

De strategiske lederes vurdering af de nyuddannede pædagogers kompetencer varierer, idet der både er ledere, der oplever, at pædagogerne er blevet dygtigere efter indførelsen af den nye uddannelse, og ledere, der oplever udfordringer med de nyuddannedes pædagogers kompetencer. Det er et udbredt perspektiv blandt lederne, at man bør indføre strengere optagelseskriterier på uddannelsen.

Det er et udbredt perspektiv blandt de strategiske ledere, at det er vigtigt for kommunerne at have pædagogstuderende i praktik. Lederne vurderer dog også, at der er udfordringer med kvaliteten af praktikken. Udfordringerne knytter sig dels til den lønnede praktik, dels til samarbejdet med professionshøjskolerne, især i de tilfælde, hvor der er problemer med en studerende i praktik. De interviewede ledere giver udtryk for, at de gerne så et tættere og mere gensidigt forpligtende samarbejde mellem kommuner og professionshøjskoler om at løfte kvaliteten i praktikken.

På dagtilbudsområdet efterspørger lederne flere socialpædagogiske kompetencer for at imødekomme inklusionsdagsordenen i kommunerne. Derudover er der efterspørgsel på kompetencer til at arbejde med børns sproglige udvikling; at analysere og anvende data; at indgå i professionelle udviklings- og læringsfællesskaber og at igangsætte praktisk/musiske aktiviteter med børnene.

På skole- og fritidsområdet efterspørger de strategiske ledere især to sæt kompetencer. For det første efterspørger de, at skole- og fritidspædagoger får flere specialpædagogiske kompetencer med sig fra uddannelsen. For det andet ønsker de, at pædagog- og lærerstuderende i højere grad får indblik i hinandens kompetencer og faglighed samt gerne under uddannelsen arbejder sammen, f.eks. om forløb eller fag, da de to professioner arbejder tæt sammen i praksis.

På social- og specialområdet efterspørger de strategiske ledere, at uddannelsen i højere grad giver de pædagogstuderende kompetencer inden for evidensbaserede metoder og til at arbejde fokuseret med en handleplan for at nå handleplansmålene.

6.3 De strategiske lederes vurdering af nyuddannede pædagogers kompetencer

I dette afsnit ser vi nærmere på, hvordan de strategiske ledere vurderer de nyuddannede pædagogers kompetencer. Vi ser først på de vurderinger, som er fælles på tværs af de tre specialiseringsområder og beskriver derefter vurderinger, som er fremhævet af ledere på hvert af de tre områder. Endelig redegør vi for, hvordan lederne på de tre områder beskriver og begrunder deres forventninger til pædagogers kompetencer.

6.3.1 Tværgående oplevelse af nyuddannedes kompetencer: De strategiske lederes perspektiv

De strategiske lederes vurdering af de nyuddannede pædagogers kompetencer varierer, idet der både er ledere, der oplever, at pædagogerne er blevet dygtigere efter indførelsen af den nye uddannelse, og ledere, der oplever udfordringer med de nyuddannedes pædagogers kompetencer.

En gruppe af de strategiske ledere siger direkte, at de oplever, at pædagoguddannelsen fra 2014 har højnet niveauet for pædagogernes kompetencer. De beskriver en mere anvendelsesorienteret uddannelse, som styrker professionalisme, faglighed og professionsidentitet blandt pædagogerne. Én af lederne vurderer, at kompetencemålene har betydning for den positive udvikling:

> Jeg hører, at vores pædagoger bliver dygtigere. De bliver mere professionelle. Det at arbejde med kompetencemål giver dem en mere praksisnær og anvendelsesorienteret uddannelse. Det kan vi godt mærke.
>
> Strategisk leder i kommune, social- og specialområdet

En anden peger direkte på, at pædagogerne har fået en stærkere professionsidentitet:

> Der kommer nogle rigtig dygtige studerende ud lige nu. Det er vigtigt at få med. Det er en udvikling, og den er nok sket også før pædagoguddannelsen blev omlagt, men vi oplever, at den her professionsidentitet er blevet stærkere. De er blevet dygtigere i forhold til den profession, de uddanner sig ind i. De er dygtigere i at vide, hvad deres faglighed er. (…) De er ligeså dygtigt uddannede, som nogle af dem, de samarbejder med, og det er altafgørende. Vi er ikke længere ude i at 'passe børn.'
>
> Strategisk leder i kommune, dagtilbudsområdet

På trods af de positive tilkendegivelser har mange af de strategiske ledere også en række kritiske pointer. For det første oplever de, at nyuddannede har meget forskellige kompetencer:

> Vi kan engang imellem være bekymrede for, at der er langt mellem top og bund af gode pædagoger og knap så gode pædagoger.
>
> Strategisk leder i kommune, social- og specialområdet

En gruppe ledere giver udtryk for, at der er nogle, der kommer for nemt igennem uddannelsen, og at ikke alle de nyuddannede pædagoger er dygtige nok, når de er færdiguddannede. Det er et udbredt perspektiv blandt lederne, at man bør indføre strengere optagelseskriterier på uddannelsen.

6.3.2 Strategiske lederes oplevelser af nyuddannede pædagogers kompetencer på specialiseringsområderne

I tillæg til de tværgående vurderinger har lederne på skole- og fritidsområdet samt social- og specialområdet fremhævet vurderinger, som er specifikke for hvert af de to områder. Lederne på dagtilbudsområdet har ikke fremhævet noget, som går ud over de tværgående pointer.

Skole- og fritidsområdet

På skoleområdet er det en gennemgående oplevelse blandt de strategiske ledere, at lærerne står stærkere i deres profession og faglighed, end skole- og fritidspædagogerne gør i deres, hvilket ærgrer de strategiske ledere. Udfordringen for pædagogerne er tilsyneladende at finde deres ståsted som pædagoger i det didaktiske rum. Én af de ting, som også nævnes af en gruppe af de strategiske ledere, er, at fritidspædagogerne i mindre grad end lærerne er fortrolige med at formulere sig

skriftligt. Det kan fx have betydning for, hvorvidt deres pædagogiske vurdering kommer til at indgå i visiteringen til specialundervisning.

Social- og specialområdet

Det er en gennemgående vurdering blandt de strategiske ledere, at mange af de nyuddannede og praktikanterne misforstår deres relationskompetencer og enten engagerer sig for meget eller for lidt i de borgere, de arbejder med. En strategisk leder beskriver også, at der er sket en udvikling i faget, som de nyuddannede ikke altid forstår. I denne leders perspektiv er der nyuddannede, der ser relationen mellem pædagog og borger som et mål i sig selv snarere end som et middel for borgeren til at opnå størst mulig selvhjulpenhed:

> Relationsarbejdet er stadig vigtigt og essentielt, men et mindset, der handler om, at relationen er et middel og ikke et mål, tænker jeg, at man med fordel kunne arbejde mere målrettet med: Hvad ville det sige? Fordi vi har ikke en udbudsstruktur, som man havde tilbage i historien, hvor man havde institutioner, og hvor folk boede der måske resten af deres dage (…) Rammerne for arbejdet har ændret sig, og det synes jeg, at man skulle sætte endnu mere lys på i uddannelsen. Strategisk leder i kommune, social- og specialområdet
>
> Strategisk leder i kommune, social- og specialområdet

De strategiske ledere på social- og specialområdet lægger vægt på, at udviklingspsykologi er et væsentligt kompetenceområde, men dertil kommer mere specialiserede kompetencer, som afhænger af den målgruppe, de arbejder med. En gruppe af de strategiske ledere oplever, at de nyuddannede på trods af deres specialisering mangler kendskab til specialpædagogiske indsatser. En strategisk leder oplever, at de nyuddannedes metodekendskab ikke afspejler nutiden i den forstand, at de studerende ikke på uddannelsen bliver undervist i de metoder, der benyttes i praksis. Der er lidt varierende opfattelser af, hvor mange konkrete metoder og målgrupper, de nyuddannede bør have kendskab til 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.

Det er et udbredt perspektiv blandt lederne, at de nyuddannede mangler fokus på dokumentation og evaluering af indsatser og på at begrunde deres pædagogiske overvejelser, før man går i gang med en pædagogisk aktivitet.

6.3.3 De strategiske lederes forventninger til pædagogers kompetencer

Vi har undersøgt hvilke kompetencer, de strategiske ledere efterspørger hos pædagoger inden for hver af de tre specialiseringer. Væsentlige kompetencer, som nævnes på tværs af specialiseringer, er:

- Personlige kompetencer (selvstændighed, dannelse, fleksibilitet, modenhed)
- Relationelle kompetencer ift. børn/borgere
- Evaluerings- og dokumentationskompetencer
- At kunne tilrettelægge indsatser, anvende pædagogiske værktøjer og følge op på mål/delmål for brugerne
- Indgående kendskab til udviklingspsykologi og børns normaludvikling
- Viden om social- og specialpædagogik
- At kunne lede processer og aktiviteter

- At kunne arbejde målrettet med udviklingsplaner, handleplaner og pædagogiske redskaber
- Kompetencer til at igangsætte praktiske/musiske aktiviteter.

Evnen til at reflektere teoretisk over praksis nævnes i mindre grad som en forventning til pædagoger generelt og i højere grad som en kompetence, som forventes af nyuddannede, indtil de har opbygget en vis praksiserfaring. Det er dog ikke alle ledere, som foretager denne skelnen.

I det følgende nuancerer vi de strategiske lederes overvejelser om kompetencerne for hver af specialiseringerne. Kompetencerne for hvert område er ofte relateret til én eller flere af ovennævnte kompetencer. Vi fokuserer på kompetencer, som de strategiske ledere lægger særlig vægt på i forbindelse med den enkelte specialisering.

Pædagogers kompetencer på dagtilbudsområdet

På dagtilbudsområdet lægger de strategiske ledere særlig vægt på, at pædagoger på dagtilbudsområdet skal:

- Kunne tage lederskab
- Kunne håndtere forældresamarbejde
- Kunne observere børnene
- Kunne arbejde med sprog og motorik
- Have forståelse for kollegialt samarbejde
- Have kendskab til dagtilbuddenes rammer og lovgrundlag
- Have solid udviklingspsykologisk viden
- Have social- og specialpædagogisk viden.

De strategiske ledere lægger især vægt på, at dagtilbudspædagoger skal have ledelsesmæssige kompetencer, fordi de har et stort ansvar for at sætte retning både over for børnene og over for kollegaer:

> Pædagogerne er ansvarlige for etikken, børnesynet, ledelsen af børnegruppen, og der har de nogle pædagogiske assistenter eller medhjælpere til at hjælpe sig i teamet, men vi arbejder meget med, at de [medhjælperne] har brug for, at pædagogerne træder det skridt frem og tager lederskabet af børnegruppen på sig. Det kræver faktisk vældig meget. Du er ikke bare en, der kommer ind og har ekstra hænder. Når du har den faglige viden, så skal den i spil, den skal bruges. Man skal tage lederskabet på sig for pædagogikken og fagligheden og etikken, og så skal man arbejde med at få følgeskab af en medhjælper eller en pædagogisk assistent. Det kræver en del, men det begynder også at blive spændende for pædagogerne, fordi de er omdrejningspunktet både for hele børnegruppen og for det enkelte barn.
>
> Strategisk leder i kommune, dagtilbudsområdet

En leder beskriver her, hvordan pædagogerne skal bruge deres relationskompetencer i arbejdet med børnene:

> Hele kompleksiteten omkring et barn og de børnefællesskaber, som de er en del af, det er det, man skal ud og arbejde med. Man skal kende til den hverdag derude, og man skal også vide, hvordan man arbejder med deltagelseskompetence i de børnegrupper, for det er det, man skal ud at gøre. Der ligger så meget potentiale i det, børn kan (…) men de skal jo bringe børnene i spil ind i de børnefællesskaber, så alle har en oplevelse af at høre til.
>
> Strategisk leder i kommune, dagtilbudsområdet

Ud over at pædagogerne skal bruge relationelle kompetencer i arbejdet med børnene i dagtilbuddene, så skal de også bruge relationelle kompetencer i kollegialt samarbejde og i samarbejde med forældrene.

De interviewede strategiske ledere peger også på, at pædagoger skal kende rammer og regler på dagtilbudsområdet, og at de skal kunne arbejde systematisk med at kunne observere børnenes adfærd. De interviewede strategiske ledere peger med henvisning til den styrkede pædagogiske læreplan på, at det er en central kompetence for pædagoger at kunne analysere og evaluere data, fx fra observationer af børnene. En strategisk leder beskriver, at pædagogerne skal kunne iværksætte og lede dataindsamling og analyse i en børnegruppe:

> Vi stiller krav omkring, at de kan arbejde med data i en bred forståelse. At de kan analysere og bruge data. Der kan vi godt have nogle pædagogiske assistenter eller medhjælpere, der indsamler data. Altså: 'Vi er lidt i tvivl om denne her børnegruppe, så nu holder vi lidt øje med det i en periode og så får jeg noget tilbagespil.' Og så øver vi med vores pædagoger, at de skal kunne bruge data til at analysere og evaluere efterfølgende. Og det er jo rigtig meget det, der er i den styrkede pædagogiske læreplan.
>
> Strategisk leder i kommune, dagtilbudsområdet

Pædagoger i dagtilbud skal kunne bruge observationer i samspil med deres udviklingspsykologiske og specialpædagogiske kompetencer til at foretage vurderinger af, hvilke børn der har behov for særlige indsatser. En strategisk leder forklarer:

> Ligesom de skal have en grundlæggende viden om udviklingspsykologi, så skal de også have en vis viden om specialpædagogik. Fordi når de kommer ud i et læringsmiljø, så lever specialpædagogikken og almenpædagogikken jo side om side, fordi børn er jo børn. Og det skal man kunne håndtere, fordi det er jo den pædagogiske praksis. Og det er også derfor, det at kunne lave observationer, sådan at man faktisk ser barnet som en, man skal understøtte, og ikke nogen, der er noget galt med, det er jo afgørende vigtigt at kunne det.
>
> Strategisk leder i kommune, dagtilbudsområdet

Det handler således ifølge de strategiske ledere både om at kunne tilrettelægge den pædagogiske praksis i dagtilbuddet i forhold til de børn, der er, og at opspore børn, der evt. har brug for en særlig indsats.

Pædagogers kompetencer på skole- og fritidsområdet

På skole- og fritidsområdet lægger de strategiske ledere særlig vægt på, at pædagogerne skal:

- Have solid faglig viden om fritidspædagogik
- Have didaktisk forståelse
- Have solid udviklingspsykologisk viden
- Have social- og specialpædagogisk viden
- Kunne arbejde tværfagligt.

De strategiske ledere på skole og fritidsområdet lægger ligesom lederne på de andre områder vægt på, at pædagogerne skal have et stærkt grundfundament af viden om barnets udvikling og almen pædagogik. Og ligesom dagtilbudspædagogerne skal de have en vis viden inden for social- og specialpædagogik, så de kan indgå i inklusionsarbejde på skole- og fritidsområdet.

Derudover lægger lederne vægt på, at det tværfaglige arbejde på skole- og fritidsområdet kræver en række særlige kompetencer. For det første kræver det, at pædagogerne står solidt på deres fritidspædagogiske faglighed samtidig med, at de for det andet formår at være en del af det didaktiske arbejde (det, som en leder kalder "det didaktiske rum"). En leder beskriver det som følger:

> Fritidspædagogik er et mærkeligt begreb, fordi det handler om fritid, men også kan løfte centrale elementer i skolereformen: bevægelse, åben skole, varieret skoledag. Det skal pædagogerne bidrage til. De skal ikke være minilærere, men byde ind til den pædagogiske dagsorden. De skal kunne sige mere, end at 'Det er os, der gør noget godt for børnenes trivsel.' De skal også kaste sig ind i læringsdagsorden, ikke i traditionel undervisning, men ved at kvalificere det brede læringsbegreb for børn og unge.
>
> Strategisk leder i kommune, social- og specialområdet

På det relationelle plan bliver det påpeget, at pædagogerne skal have lyst til at danne relationer med børn og unge mennesker. En enkelt leder fremhæver også vigtigheden af at huske den ungdomspædagogiske tilgang og det grundlæggende sociale arbejde, der er vigtigt på klubområdet, herunder at kunne arbejde med demokratiforståelse blandt de unge.

Pædagogers kompetencer på social- og specialområdet

På social- og specialområdet lægger de strategiske ledere særlig vægt på, at pædagoger skal:

- Have relationskompetencer
- Have viden om forskellige målgrupper
- Have viden om social- og specialpædagogiske indsatser.
- Kunne arbejde med borgerens hele liv
- Kunne arbejde pædagogisk med voksne

De interviewede strategiske ledere på social- og specialområdet lægger meget vægt på, at pædagoger på social- og specialområdet skal have meget stærke relationskompetencer. De særligt stærke relationskompetencer skal bruges til at have forståelse for den enkelte borgers særlige behov. Man skal, som lederne beskriver det, "kunne møde borgeren, hvor borgeren er", og man skal kunne vurdere, hvordan man bedst engagerer sig i borgeren uden at engagere sig for meget eller for lidt. En anden leder forklarer, at det også handler om at kunne opspore problematikker tidligt i børnenes liv:

> Når jeg får en pædagog ud, der er uddannet, så er jeg virkelig optaget af, at de er fuldstændig stærkt kørende på normaludviklingen, at man er fuldstændig skarp på den. Fordi nogle gange, når vi får nyuddannede ud, bliver vi pludselig opmærksomme på, at vi gør noget specielt næsten mere normalt, fordi man vænner sig sådan til at være i det. Det er den ene del. Men den anden del er, at nogle gange er vi ikke skarpe nok til at sige, at et barn kan godt have en problemstilling, men det er kun i et hjørne, resten fungerer egentlig normalt nok. At have evnen til at differentiere et barn, evnen til at virkelig vide, hvad der er normalt, og stille det op i forhold til at kunne aflæse: Hvor er det så, et barn har en udfordring? (…) I dag snakker vi om væsentlig tidli-

gere opsporing, og når vi gør det, så er den kompetence afgørende for pædagogerne, som arbejder allertidligst med familierne, dvs. i dagtilbuddene, at de evner at se, at et barn er ved at have en skæv udvikling: 'Hov, der sker noget her.' De er alt for sene til at se det.

Strategisk leder i kommune, social- og specialområdet

En anden kompetence, som der er et gennemgående ønske om, er at de nyuddannede skal have en bedre forståelse for borgerens hele liv, dvs. bedre blik for bl.a. borgernes selvforsørgelse og for deres pårørende og det voksenpædagogiske arbejde med familien.

6.4 De strategiske lederes vurdering af praktikkens tilrettelæggelse

I dette afsnit ser vi nærmere på, hvordan de strategiske ledere vurderer praktikkens tilrettelæggelse og samarbejdet med professionshøjskolerne herom. Vi redegør først for ledernes overordnede vurdering og derefter de områder, hvor lederne først og fremmest vurderer, at der er behov for forbedringer, nemlig dels samarbejdet med professionshøjskolerne og dels den lønnede praktik.

6.4.1 Ledernes generelle vurdering af praktikkens tilrettelæggelse

Det er et udbredt perspektiv blandt de strategiske ledere, at det er vigtigt for kommunerne at have pædagogstuderende i praktik, dels fordi de ser det som et fælles ansvar at understøtte uddannelsen af fremtidige medarbejdere, dels fordi praktikken er en udbredt rekrutteringskanal for institutionerne, også på kort sigt. Lederne oplever dog også, at der er udfordringer med kvaliteten af praktikken. De udfordringer, der fylder mest i interviewene med de strategiske ledere, handler om den lønnede praktik og samarbejdet om praktikken.

6.4.2 De strategiske leders perspektiv på samarbejdet med professionshøjskolerne

De strategiske ledere har et gennemgående ønske om, at det bliver mere tydeligt, hvad kommunerne er forpligtede til i forbindelse med praktikken, og at det fælles ansvar for praktikken i det hele taget bliver løftet bedre. For eksempel oplever en gruppe af de strategiske ledere, at de står alene med nogle problematikker, hvis fx en praktikant sygemelder sig, og de ærgrer sig over, at de studerende kan bestå deres praktik på trods af at have været meget fraværende under praktikken. Problemer i samarbejdet bliver tilsyneladende også mere presserende, idet de interviewede strategiske ledere oplever, at de får flere praktikanter med personlige problemer. Fx fortæller en leder:

> Den udvikling har været i de sidste tre-fire år. Der synes jeg, det er eskaleret. Jeg har et praktiksted, hvor [lederen] nu for tredje gang i streg har én, som simpelthen ikke er duelig på arbejdsmarkedet. Alle mulige skånehensyn bliver formuleret ved sådan et forbesøg, hvor man afgrænser sig i forhold til, at der er meget, man ikke kan, og hvor man kan sige, at det skal man kunne, ellers kan du ikke være pædagog.
>
> Strategisk leder i kommune, dagtilbudsområdet

En gruppe af lederne oplever, at samarbejdets succes er meget afhængig af hvilke personer, der indgår i samarbejdet. En gruppe af de strategiske ledere ønsker også, at de studerende i løbet af uddannelsen opnår en bedre forståelse af, hvad en kommune er, og hvad det vil sige at arbejde i en kommune, som er politisk styret, og hvor man også som pædagog skal samarbejde på tværs

med andre forvaltninger og fagligheder. Dette er noget, de strategiske ledere gerne vil bidrage til, fx ved at kommunen kommer på besøg og underviser på professionshøjskolen. I det hele taget efterspørger de strategiske ledere en bedre integration af uddannelse og praksis, som vil kunne fremmes ved et bedre samarbejde mellem kommuner og professionshøjskoler.

6.4.3 Den lønnede praktik: De strategiske lederes perspektiv

Det er et udbredt perspektiv blandt de strategiske ledere, at den lønnede praktik frembyder en række dilemmaer i forbindelse praktikken som læringsrum:

> Hvad kræver det egentlig at være et godt praktiksted? Det kræver, at der er tid til at lave den sparring med den studerende og tage de refleksionssamtaler, der skal til, og få den studerende godt i gang med jobbet, men samtidig indgår de i den helt almindelige normering. Okay, men er der så overhovedet den tid? (…) Når de indgår i normeringen, så indgår de i normeringen, og så er der ikke, medmindre vi gør noget særligt som kommune, sat ekstra tid af til noget som helst. Så det *clasher* lidt med de krav og forventninger, der så er til os som kommune. Og så gør folk det så godt, de kan, men der er et eller andet her, hvor nogle krav kommer til at stå og banke lidt sammen, og der kan den studerende komme lidt i klemme. (…) Måske at noget af praktikken ikke var lønnet. Fordi der er også mange fordele i forhold til at have et rekrutteringsgrundlag, at den er lønnet. Vi får nogle, der er lidt ældre, måske har børn, fordi der er løn. Så det taler den anden vej.
>
> Strategisk leder i kommune, dagtilbudsområdet

I forhold til den lønnede praktik vurderer en gruppe af de strategiske ledere, at det er svært at undvære en uddannet pædagog til fordel for en praktikant. Dette gør sig tilsyneladende især gældende på social- og specialområdet.

En særlig problematik påpeges af en gruppe strategiske ledere, hvis kommuner ligger i yderkanten af professionshøjskolernes områder. Denne gruppe ledere fortæller, at de gentagne gange har oplevet, at de praktikpladser, de er forpligtede til at oprette, ikke bliver besatte. Der er i materialet eksempler på strategiske ledere, der har været nødt til at afskedige fastansatte for at få frigjort ressourcer til en studerende i lønnet praktik, og som så med kort varsel har været nødt til at ansætte en vikar, fordi praktikpladsen ikke er blevet besat. Denne gruppe af ledere giver udtryk for, at de oplever procedurerne for fordeling af praktikpladser som ufleksible.

6.5 De strategiske lederes perspektiv på fremtidige behov og krav til uddannelsen

I dette afsnit ser vi på, hvordan de strategiske ledere ser 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. De strategiske ledere peger på en række kompetencer, som de forventer at se et stigende behov for i fremtiden. På tværs af de tre områder efterspørger de strategiske ledere:

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

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, og de vurderer, at dagtilbudsområdet bør kunne identificere problemerne og arbejde med dem.

En tredje tidligere nævnt kompetence omhandler, at de strategiske ledere gerne vil styrke 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 evt. hvordan deres pædagogiske indsatser virker for børnene.

> Jeg kunne godt have en drøm om, at de lærer noget mere om: Hvad er data? Hvad er gode data og dårlige data? Og hvad fortæller de? Altså den der undrende nysgerrige tilgang til, hvordan man kan bruge data til at analysere, om vi skal gøre mere eller mindre. En af de ting jeg bruger rigtig meget tid sammen med lederne i forhold til, det er at sige: 'Vi skal ikke bare fylde nye ting på. Vi er nødt til at bruge noget analyse på at finde ud af, jamen når I nu har gjort det samme her med de her børn, og der ikke sker noget, så stop med det og lav analysen og find ud af hvad har mere betydning for børnene end noget andet.' Det er enormt svært, og det er enormt svært for de nyuddannede, for det virker ikke, som om de har været inde og beskæftige sig ret meget med analysedelen.
>
> Strategisk leder i kommune, dagtilbudsområdet

En strategisk leder nævner også et behov for at styrke pædagogernes evne til at indgå i fællesskaber med kollegaer om at udvikle praksis. Og derudover er der også efterspørgsel på kompetencer til at kunne sætte praktiske/musiske aktiviteter i gang med børnene.

De kompetencer, som strategiske ledere på skole- og fritidsområdet ser et behov for at styrke i fremtiden, er:

- Social- og specialpædagogiske kompetencer til at imødekomme inklusionsdagsordenen
- Mere didaktisk kompetence
- Kompetencer til at kunne planlægge og evaluere forløb og arbejdsgange skriftligt og mundtligt og i samarbejde med kollegaer
- 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
- Mere motivation for ledelse

De strategiske ledere 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. En strategisk leder uddyber:

> Så er der noget med specialpædagogikken inden for skole- og fritidspædagogikken, som godt kunne styrkes noget. Især fordi vi oplever jo, kommunerne som helhed og i hvert fald her hos os, at det er et område, vi er udfordrede på, og hvis vi skal sikre os, at børnene netop bliver i de naturlige børnefællesskaber, så er det her, at pædagogerne kan bidrage endnu mere, så det med at styrke den specialpædagogiske viden ind i den almene kontekst, det kunne være en styrke.
>
> Strategisk leder i kommune, social- og specialområdet

Det andet helt store behov, som de strategiske ledere 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. En af de strategiske ledere beskriver 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 fx kunne spille en rolle ift. brobygning mellem grundskole og ungdomsuddannelser og jobs.

Endelig er der nogle mere specifikke kompetencer, som de strategiske ledere nævner, nemlig kompetencer inden for gruppedynamik i relation til klassefællesskaber, at kunne arbejde med unge menneskers dannelse, herunder deres digitale og demokratiske dannelse, og endelig nævner en strategisk leder, at det er svært at rekruttere ledere blandt skole- og fritidspædagoger, hvorfor denne kompetence også gerne ses styrket fremover.

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 altså ifølge de strategiske ledere fortsat styrkes for pædagoger specialiseret i social- og specialpædagogik. Derudover er der strategisk fokus på virkningsfulde indsatser.

> Det med at have evnen som pædagog til at få andre til at løbe med nogle bolde for sig. At man kan se, at for at få denne barn eller unge i land, så skal den her behandlingsindsats se sådan her ud, og hvem skal bidrage i den, når vi er ude og arbejde. Jeg tænker, at pædagogerne skal blive langt dygtigere til at lave behandlingsplaner og indsatser, end de er i dag. Jeg tænker, at det med at kunne arbejde strategisk med en behandlingsplan, altså meget mere lig en socialrådgiver, bortset fra at de er meget tættere på dem, de arbejder med. Det med at forstå, at man arbejder med en strategisk plan og hele tiden kan sige: 'Hvor er vi nu i den?' Jeg undrer mig tit, når jeg ser på de veluddannede pædagoger, som de jo også er, hvor dårlige de er til det. Det er tit på pædagogsiden, vi falder igennem, og ikke på socialrådgiversiden eller på lærersiden.
>
> Strategisk leder i kommune, social- og specialområdet

De strategiske ledere er også 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 (specifikt nævnes frivillige):

> Samarbejde med pårørende og frivillige. Det er også en kunst, som kommer mere og mere, og som er kommet for at blive. De er ret dygtige til pårørende. Vi er mere udfordret i forhold til samspillet med frivillige. Hvad er det så lige, de skal? Det er også en ledelsesopgave, men det kræver også, at man som pædagog skal hjælpe med at sætte noget i værk og være mere i baggrunden og lade de frivillige tage over på nogle ting. Så det samspil med frivillige, hvordan kan det foregå på en god og hensigtsmæssig måde, og at man ikke bliver alt for beskyttende for, at vores borgere godt kan tåle at være sammen med andre mennesker end pædagoger, selvom de ikke altid opfører sig pædagogisk korrekt.
>
> Strategisk leder i kommune, social- og specialområdet

Endelig nævner en strategisk leder, at der i fremtiden vil blive behov for kompetencer, der særligt relaterer sig til ældre målgrupper.

Appendiks A – Metodeappendiks

Interviewene blev gennemført i august-september 2020.

TABEL A.1

Overblik over gennemførte interview

Gruppe	Interviewtype	Antal interview	Antal interviewede i alt	Udvælgelses-kriterier
Studerende	Online gruppe-interview	4	18	Specialiseringsretning, professionshøjskole, uddannelsessted
Undervisere	Online gruppe-interview	6	25	Specialiseringsretning, professionshøjskole, uddannelsessted
Praktikvejledere	Telefoninterview	9	9	Specialiseringsområde, målgruppe, geografi
Institutionsledere	Telefoninterview	9	9	Specialiseringsområde, målgruppe, geografi
Strategiske ledere	Telefoninterview	12	12	Specialiseringsområde, geografi

Kilde: EVA's rekruttering af interviewpersoner til interview vedrørende pædagoguddannelsen. N=73

Studerende

EVA har gennemført fire online-gruppeinterview via Skype med i alt 18 pædagogstuderende fordelt på forskellige uddannelsessteder og specialiseringer. Interviewene varede ca. to timer. Interviewene blev optaget undervejs, og der blev udarbejdet et referat til brug for afrapporteringen. De citater, som indgår i rapporten, er transskriberet ordret fra optagelsen med mindre justeringer for forståelighedens skyld.

Rekruttering af informanter

De studerende er rekrutteret via uddannelsesinstitutionerne, så der samlet set kommer en spredning på uddannelsessteder. Det er tilstræbt, at der er maks. én studerende fra hvert uddannelsessted i hver gruppe.

Grupperne er sammensat ud fra pædagoguddannelsens opbygning, så der gennemføres ét interview med studerende på den grundfaglige del, dvs. studerende, der endnu ikke har påbegyndt deres specialisering, og ét interview med studerende fra hver af de tre specialiseringer. Dette gør det

muligt at identificere forskelle og ligheder i de studerendes oplevelser på tværs af specialiseringerne.

Indledningsvis leverede hver professionshøjskole kontaktoplysninger på 60 studerende fordelt på 15, som har afsluttet første studieår i juni 2020, og 15 fra hver specialiseringsretning, som har gennemført mindst ét år af specialiseringen. De studerende skulle komme fra forskellige uddannelsessteder på den enkelte professionshøjskole. Det viste sig imidlertid særdeles ressourcekrævende at rekruttere studerende ud fra listerne inden for tidsplanen. Efter dialog med såvel UFM som Danske Professionshøjskoler ændrede EVA rekrutteringsstrategien, således at hver professionshøjskole stod for at rekruttere fire studerende, én med nylig afsluttet grundfaglig del og én fra hver specialisering.

Denne rekrutteringsstrategi har betydet, at de deltagende studerende formentligt er rekrutteret fra den mest fagligt engagerede del af de pædagogstuderende. Dvs. der er grupper af studerende, som ikke er repræsenteret i interviewene. Vi har fx ikke talt med nogen studerende, som har fortalt om eget sporadisk fremmøde til undervisningen eller til gruppearbejde. Deres perspektiv er derfor ikke belyst ud fra førstehåndsfortællinger, men derimod kun ud fra deres medstuderendes perspektiv og fortællinger.

Grupperne er sammensat som vist i nedenstående tabel A.2:

TABEL A.2

Oversigt over gennemførte interview med pædagogstuderende

Køn	Professionshøjskole	Udbudssted
Gruppe 1: Studerende, der netop har afsluttet den grundfaglige del		
K	Københavns Professionshøjskole	Carlsberg
M	UC Lillebælt	Odense
K	Professionshøjskolen Absalon	Vordingborg
K	UC Syd	Esbjerg
Gruppe 2: Studerende med specialiseringsretningen *Dagtilbudspædagogik*		
K	Københavns Professionshøjskole	Hillerød
K	UC Nordjylland	Hjørring
K	VIA University College	Horsens
K	UC Syd	Åbenrå
K	UC Lillebælt	Odense
Gruppe 3: Studerende med specialiseringsretningen *Skole- og fritidspædagogik*		
K	VIA University College	Ikast
M	Københavns Professionshøjskole	Carlsberg
K	UC Nordjylland	Aalborg
Gruppe 4: Studerende med specialiseringsretningen *Social- og specialpædagogik*		
M	Københavns Professionshøjskole	Carlsberg

Køn	Professionshøjskole	Udbudssted
K	UC Nordjylland	Aalborg
K	VIA University College	Århus
K	UC Lillebælt	Odense
K	Absalon	Slagelse
K	UC Syd	Kolding

Kilde: EVA's rekruttering af pædagogstuderende til interview.

Undervisere

EVA har gennemført seks online gruppeinterview via Skype med i alt 25 undervisere fra de seks professionshøjskoler. Interviewene varede ca. to timer. Interviewene blev optaget undervejs, og der blev udarbejdet et referat til brug for afrapporteringen. De citater, som indgår i rapporten, er transskriberet ordret fra optagelsen.

Rekruttering af informanter

Hver professionshøjskole har leveret en liste med et antal undervisere, som har erfaring med undervisning på den grundfaglige del, hver af de tre specialiseringer samt med praktikken, og på baggrund af listen har EVA rekrutteret fire-seks undervisere fra hver professionshøjskole. Interviewene er organiseret således, at alle deltagere i samme interview underviser på samme professionshøjskole og således inden for samme rammesæt, men på forskellige uddannelsessteder. I hver gruppe har både store og små uddannelsessteder været repræsenteret.

Praktikvejledere og institutionsledere

EVA har gennemført individuelle telefoninterview med ni praktikvejledere og ni institutionsledere. Interviewene varede 30-45 minutter. Interviewene blev optaget undervejs, og der blev udarbejdet et referat til brug for afrapporteringen. De citater, som indgår i rapporten, er transskriberet ordret fra optagelsen.

Rekruttering af informanter

Professionshøjskolerne har til EVA leveret lister over alle institutioner, de aktuelt har praktikaftaler med. På baggrund af disse lister har EVA rekrutteret ni praktikvejledere og ni institutionsledere. Institutionsledere og praktikvejledere arbejder ikke i de samme institutioner. For begge grupper er der desuden rekrutteret lige mange informanter fra hvert af de tre specialiseringsområder. For institutionsledernes vedkommende er der på specialiseringsområderne Dagtilbudspædagogik og Skole- og fritidspædagogik endvidere sikret en spredning på beliggenhed, så der både er interviewet ledere af institutioner i og uden for større byer. Dette sker på baggrund af, at der erfaringsmæssigt er forskel på vilkårene for rekruttering af pædagogisk personale i og uden for større byer. For specialiseringsretningen Social- og specialpædagogik er der sikret spredning på uddannelsens tre målgrupper, dvs. hhv. børn og unge med særlige behov, mennesker med sociale vanskeligheder samt mennesker med nedsat fysisk og/eller psykisk funktionsevne.

De interviewede praktikvejledere har alle haft én eller flere praktikanter inden for det seneste år (se tabel A.3), og de interviewede institutionsledere har alle ansat mindst én nyuddannet pædagog

siden 2018 (se tabel A.4). På grund af den korte tidshorisont har institutionslederne et begrænset erfaringsgrundlag at tale ud fra, da de har ansat én-fem nyuddannede siden 2018 og således tilsammen taler ud fra 19 eksempler på nyuddannede. Dette er ikke overraskende ud fra den forventede personaleomsætning og det faktum, at alle nyansatte i perioden ikke nødvendigvis har været nyuddannede. Da de fleste af institutionslederne ikke oplever rekrutteringsproblemer og derfor har haft mulighed for at udvælge de bedste ansøgere, er det heller ikke overraskende, at de altovervejende udtaler sig positivt om de nyuddannede pædagoger, som de har erfaring med. Der skal således tages forbehold for, at der vil være en positiv bias i ledernes vurdering af nyuddannedes kompetencer. Til gengæld har lederne et langt større datagrundlag, når det handler om studerende i praktik, idet de fleste af dem til enhver tid har mindst én studerende i praktik. De har derfor også meget gerne villet udtale sig om deres oplevelse af de studerendes kompetencer. Det har ikke altid været muligt i interviewsituationen at få lederne til at skelne skarpt mellem de to grupper.

TABEL A.3

Overblik over interviewede praktikvejledere

Specialiseringsretning	Målgruppe	Uddannelse
Dagtilbudspædagogik	Vuggestuealder (0-2 år)	Vejlederkursus på professionshøjskole (seks gange), ikke diplommodul
Dagtilbudspædagogik	Børnehavealder (3-6 år)	Praktikvejlederuddannelsen (diplommodul)
Dagtilbudspædagogik	Børnehavealder (3-6 år) (0-6 år)	Praktikvejlederuddannelsen (diplommodul)
Skole- og fritidspædagogik	Klub (7.-10. klasse)	Kursus på professionshøjskole, (to dage)
Skole- og fritidspædagogik	SFO/fritidshjem (0.-6. klasse)	Praktikvejlederuddannelsen (diplommodul)
Skole- og fritidspædagogik	SFO/fritidshjem (0.-6. klasse)	Kursus på professionshøjskole (fire gange to dage)
Social- og specialpædagogik	Børn/unge med særlige behov	Praktikvejlederuddannelsen (diplommodul)
Social- og specialpædagogik	Personer med sociale vanskeligheder	Praktikvejlederuddannelsen (diplommodul)
Social- og specialpædagogik	Personer med psykisk eller fysisk funktionsnedsættelse	Ingen, dog kommunikationskursus via funktion som tillidsrepræsentant

Kilde: EVA's rekruttering af praktikvejledere til interview.

TABEL A.4

Oversigt over interviewede institutionsledere

Specialiseringsretning	Titel	Beliggenhed	Antal ansatte uddannet siden 2018
Dagtilbudspædagogik	Leder af integreret institution (0-6 år)	Uden for større by	4
Dagtilbudspædagogik	Leder af børnehave (3-6 år)	I større by	2
Skole- og fritidspædagogik	Leder af SFO (6-12 år)	Uden for større by	1
Skole- og fritidspædagogik	Ledende pædagog (leder af SFO og pædagoger i skolen) af klub (6-12 år)	Uden for større by	1

Specialiseringsretning	Titel	Beliggenhed	Antal ansatte uddannet siden 2018
Skole- og fritidspædagogik	Pædagogfaglig leder (leder af SFO og pædagoger i skolen)	I større by	3
Social- og specialpædagogik	Leder af botilbud for personer med sociale vanskeligheder		1
Social- og specialpædagogik	Leder af specialbørnehave for børn med særlige behov		1
Social- og specialpædagogik	Leder af fritidstilbud for unge med særlige behov		1
Social- og specialpædagogik	Leder af botilbud for personer med nedsat fysisk og/eller psykisk funktionsevne		5

Kilde: EVA's rekruttering af institutionsledere til interview.

Som det fremgår af tabellen er der rekrutteret fire ledere af institutioner på social- og specialområdet for at sikre dækning af alle målgrupper. På dagtilbudsområdet er der gennemført to interview. Et tredje var aftalt, men institutionslederen meldte afbud pga. sygdom, og pga. tidspres blev det aftalt med UFM ikke at rekruttere en anden institutionsleder.

Strategiske ledere

EVA har gennemført individuelle telefoninterview med 12 strategiske ledere i kommunerne, dvs. personer med tværgående indsigt i aktuelle og fremtidige kompetencebehov for pædagoger. Interviewene varede 45-60 minutter. Interviewene blev optaget undervejs, og der blev udarbejdet et referat til brug for afrapporteringen. De citater, som indgår i rapporten, er transskriberet ordret fra optagelsen.

De strategiske ledere havde før interviewet i varierende udstrækning forhørt sig hos institutionerne om, hvordan institutionerne oplever pædagogers kompetencer og pædagoguddannelsen.
I nogle tilfælde har de strategiske ledere nogle pointer om nyuddannede pædagogers kompetencer. Det skal bemærkes, at de strategiske lederes kendskab til de nyuddannedes kompetencer i høj grad bygger på den information, de får fra lederne af institutionerne, da de ikke selv varetager den daglige ledelse af pædagogerne. Desuden skelnede de strategiske ledere i interviewene ikke altid klart mellem nyuddannede pædagoger og studerende i praktik. I de tilfælde, hvor de klart udtaler sig om nyuddannedes kompetencer, fremgår det af teksten.

Rekruttering af informanter

De strategiske ledere blev rekrutteret med hjælp fra KL og er alle ledere i kommunalt regi. Deres ansvarsområder dækker samlet set de tre specialiseringsområder i pædagoguddannelsen og repræsenterer derudover kommuner med forskellig geografisk placering og forskellig befolkningssammensætning. I to tilfælde valgte de strategiske ledere at inddrage en kollega i interviewet for at kunne dække det pædagogiske felt bredere under interviewet. Tabel A.5 viser de formelle titler på de strategiske ledere, der deltog i interviewene, og deres fordeling på specialiseringsområder og geografisk placering.

TABEL A.5

Overblik over interviewede strategiske ledere

	Geografisk placering	Skole- og fritids-området	Dagtilbuds-området	Social- og special-området
Direktør for skoleforvaltningen	Jylland	x		
Chef for uddannelse og læring	Jylland	x		
Centerchef for dagtilbud og skole samt leder af dagtilbudsområdet	Sjælland	x	x	
Dagtilbudschef	Fyn		x	
Dagtilbudschef	Jylland		x	
Dagtilbudschef	Jylland		x	
Chef for læring og trivsel (dagtil-buds- og skole- og fritidsområdet) samt pædagogisk konsulent	Sjælland	x	x	
Skolechef	Sjælland	x		
Familie- og handicapchef	Jylland			x
Socialchef	Jylland			x
Børne- og ungechef	Jylland			x
Socialchef	Sjælland			x

Kilde: EVA og KL's rekruttering af strategiske ledere til interview.

Kvalitative analyser af pædagoguddannelsen

© 2020 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form på: www.eva.dk

ISBN (www) 978-87-7182-460-5

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

DANMARKS EVALUERINGSINSTITUT

T 3555 0101
E eva@eva.dk
H www.eva.dk