Pædagoguddannelsen

2003

DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT

Pædagoguddannelsen

© 2003 Danmarks
Evalueringsinstitut
Trykt hos Vester Kopi

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bestilles hos:

Danmark.dk
T 1881
www.netboghandel.dk

Kr. 30,- inkl moms

ISBN 87-7958-100-5

Indhold

Forord 7

1 Indledning 9
1.1 Formål 9
1.2 Evalueringens organisering 10
1.3 Deltagende institutioner 10
1.4 Dokumentation og metode 11
1.5 Rapportens opbygning 16
1.6 Om vurderinger og anbefalinger 17

2 Resumé 19

3 Rammer for uddannelsen 25
3.1 Forhistorien – før og efter 1992 25
3.2 Loven og bekendtgørelsen – som rammer 26
3.2.1 Seminariernes syn på de juridiske rammer 29
3.2.2 Evalueringsgruppens vurderinger 31
3.3 Seminarierne som organisationer 31
3.3.1 Organisationsforståelsen på seminarierne 31
3.3.2 Lokalområdet 33
3.3.3 Evalueringsgruppens vurderinger 34
3.4 Økonomiske rammer for uddannelsen 35
3.4.1 Seminariernes holdninger til økonomien 37
3.4.2 Evalueringsgruppens vurderinger 39
3.5 Optag og gennemførelse 39
3.5.1 Optagelseskrav 39
3.5.2 Seminariernes holdninger til optagelseskravene 40
3.5.3 Optagelsestal 42
3.5.4 Studieegnethed 44

3.5.5 Gennemførelsesprocenter 45
3.5.6 Frafald og udskillelse undervejs i uddannelsen 46
3.5.7 Seminariernes holdninger til udskillelse og frafald 47
3.5.8 Myter og debat om niveau og eksaminer 50
3.5.9 Evalueringsgruppens vurderinger 53

4 Tilrettelæggelse af uddannelsen 59
4.1 Underviserne 59
4.2 De studerende 60
4.3 Uddannelsens faglige kerne 61
4.3.1 Evalueringsgruppens vurdering 64
4.4 Indhold 64
4.4.1 Fagene og deres vægt i uddannelsen 65
4.4.2 Synspunkter om antallet af fag 66
4.4.3 Fag og undervisning 68
4.4.4 Evalueringsgruppens vurderinger 69
4.5 Undervisning 71
4.5.1 Undervisningsbegrebet 71
4.5.2 De studerendes forventninger til undervisningen 71
4.5.3 Undervisernes forventninger til de studerende 72
4.5.4 Kritik af undervisningen fra studerende 74
4.5.5 Evalueringsgruppens vurderinger 75
4.6 Studiemiljø og vejledning 77
4.6.1 Seminariernes holdninger til studiemiljøet 77
4.6.2 Studievejledning 78
4.6.3 Vejledning i forbindelse med projekter 79
4.6.4 Særlige tiltag for grupper af studerende 80
4.6.5 Evalueringsgruppens vurderinger 81
4.7 Studieordninger 83
4.7.1 Formidlingsniveauet i de seks studieordninger m.m. 84
4.7.2 Sammenfattende om studieordningerne 86
4.7.3 Evalueringsgruppens vurdering 87
4.8 Eksamen og prøveformer 87
4.8.1 Førsteårsprøven 87
4.8.2 Speciale og bachelorprojekt 88
4.8.3 De tre afsluttende prøver 89
4.8.4 Kombinationsprøver 92

4.8.5 Andre evalueringsformer end eksamen 93
4.8.6 Evalueringsgruppens vurderinger 94

5 Generalistuddannelsen 97
5.1 De formelle rammer 97
5.2 Muligheder for specialisering 98
5.3 Dimittendernes kvalifikationer 100
5.4 Synspunkter på generalistuddannelsen i øvrigt 102
5.5 Evalueringsgruppens vurderinger 105

6 Praktik 107
6.1 Bestemmelser 107
6.1.1 Finansiering 108
6.2 De studerendes indflydelse på valget af praktiksted 109
6.3 Samarbejdet mellem seminarier og praktiksteder 110
6.3.1 Seminariernes og institutionernes synspunkter på samarbejdet 110
6.3.2 Aftagerne om praktik 113
6.4 Samarbejdet mellem seminarier og kommuner og amter 113
6.5 Lønnet eller ulønnet praktik 114
6.6 Praktikkernes antal og længde 116
6.7 Godkendelse af praktik 117
6.8 Praktik og seminarium – sammenhæng eller splittelse? 120
6.8.1 Seminarium D 120
6.8.2 Seminarium E 122
6.8.3 Eksempel på en "almindelig" besvarelse 125
6.9 Praktikindkald 126
6.10 Evalueringsgruppens vurderinger 127

7 Forsøgs- og udviklingsarbejde 131
7.1 Forsøgs- og udviklingsarbejde 131
7.1.1 Evalueringsgruppens vurderinger 132
7.2 Forskningstilknytning 133
7.2.1 Evalueringsgruppens vurderinger 134
7.3 Undervisernes kompetenceudvikling 135
7.3.1 Evalueringsgruppens vurderinger 137
7.3.2 Institutionserfaring blandt underviserne 138

8 Kvalitetssikring og -udvikling 139
8.1 Evaluering af uddannelsen og undervisningen på seminarierne 139
8.2 Kvalitetssikring af praktikken 140
8.3 Opfølgning 140
8.4 Evalueringsgruppens vurderinger 141
8.5 Censorinstitutionen 142
8.5.1 Censorformandskabets vurdering af uddannelsen 144

9 Arbejdsmarkedsstatistik 145
9.1 Arbejdsmarkedets sammensætning 146
9.2 Beskæftigelsesgrad for nyuddannede 147
9.3 Hvad uddannes de til? 147
9.4 Evalueringsgruppens vurderinger 149

10 Internationalisering 151
10.1 Arbejdet med internationalisering 151
10.1.1 Udveksling af lærere 152
10.1.2 International praktik 152
10.1.3 Korterevarende studieture til udlandet 153
10.1.4 Evalueringsgruppens vurderinger 153

11 Nordiske perspektiver 155
11.1 Norske uddannelser på det pædagogiske område 159
11.1.1 Styring af uddannelserne 161
11.1.2 Om at være i en brydningstid 162
11.1.3 Praktik 164
11.1.4 Kvalitetsreformen 164
11.2 Finske uddannelser på det pædagogiske område 166

12 Perspektiver for en ny uddannelse 171
12.1 Mål – hvilke kompetencer skal uddannelsen sigte mod? 172
12.2 Fordybelse 176
12.3 Fagområder og indholdsbeskrivelser 179
12.4 Praktik 181

12.5 Personlig tilbagemelding og vejledning 184
12.6 Eksamensformer og mødepligt 184
12.7 Struktur 185

Appendiks 187
Kommissorium 187

Rapporter fra EVA 191

Forord

Evalueringen af pædagoguddannelsen er gennemført i forlængelse af evalueringen af undervisningen i faget pædagogik i lærer- og pædagoguddannelsen, som EVA offentliggjorde i foråret 2002.

Evalueringen undersøger udbuddet og kvaliteten af pædagoguddannelsen og hvordan bekendtgørelsen for pædagoguddannelsen opfyldes af seminarierne. Evalueringen kortlægger og vurderer desuden de enkelte seminariers profiler og vurderer sammenhængen mellem uddannelsen og behovet for forskellige kompetencer hos de færdiguddannede pædagoger og på arbejdsmarkedet.

Rapportens perspektiverende analyser og konkrete anbefalinger kan danne grundlag for det fortsatte arbejde med at udvikle og kvalitetssikre pædagoguddannelsen og derudover inspirere debatten om uddannelsens fremtid.

Per Schultz Jørgensen
Formand for evalueringsgruppen

Christian Thune
Direktør (EVA)

1 Indledning

Evalueringen af pædagoguddannelsen blev igangsat i foråret 2002 som en del af Handlingsplan 2002 for Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).

Evalueringen omfatter den ordinære 3½-årige udannelse til pædagog ved landets 32 pædagogseminarier, jf. gældende bekendtgørelser.

1.1 Formål

Det overordnede formål med evalueringen har været at undersøge udbuddet og kvaliteten af pædagoguddannelsen. Derudover skal evalueringen

- undersøge hvordan bekendtgørelsen for pædagoguddannelsen opfyldes af seminarierne
- kortlægge og vurdere de enkelte seminariers profiler – specialiseringsmuligheder, bredde, særlige forløb etc.
- vurdere sammenhængen mellem uddannelsen og behovet for forskellige kompetencer hos de færdiguddannede pædagoger og på arbejdsmarkedet.
- på baggrund af analyse af den tilvejebragte dokumentation give perspektiverende viden og konkrete anbefalinger til brug i det videre reformarbejde med pædagoguddannelsen i Danmark.

Med udgangspunkt i evalueringens formål har følgende forhold ifølge kommissoriet indgået i evalueringen:

- Organisation, tilrettelæggelse og struktur i uddannelsen
- Faglige aspekter, studieforløb, eksamen
- Undervisere, undervisning og studiemiljø
- Kvalitetssikring og -udvikling, herunder gennemførelse og frafald på uddannelsen
- Praktik – de studerendes læring i praktikperioderne i forhold til læringen på seminariet.

1.2 Evalueringens organisering

I forbindelse med evalueringen er der nedsat en evalueringsgruppe der har det faglige ansvar for evalueringsrapportens vurderinger og anbefalinger. Evalueringsgruppens medlemmer er:

- Per Schultz Jørgensen, professor, tidligere formand for Børnerådet (formand for evalueringsgruppen)
- Peter Ø. Andersen, lektor ved Institut for Pædagogisk Sociologi, Danmarks Pædagogiske Universitet
- Bente Møller Jensen, pædagogisk konsulent for 0-6-års-området i Næstved Kommune
- Heidi Kragskov Bruun, souschef i den integrerede institution Gullandsgården i København
- Bente Hansen Kermenoglou, souschef i Skole- og Socialsekretariatet i Vestsjællands Amt
- Svein Ole Sataøen, førsteamanuensis i pædagogik ved Avdeling for lærarutdanning, Høgskulen i Sogn og Fjordane, Sogndal, Norge.

EVA har haft det metodiske og praktiske ansvar i forbindelse med evalueringen. Projektgruppen har bestået af evalueringskonsulenterne Helene Brochmann (projektkoordinator) og Anne Kjær Olsen og evalueringsmedarbejder Emma Beck.

1.3 Deltagende institutioner

Alle landets 32 pædagogseminarier har udarbejdet selvevalueringsrapporter med udgangspunkt i en vejledning fra EVA, mens seks af seminarierne blev udvalgt til at modtage besøg af evalueringsgruppen og EVA's projektgruppe. I september 2002 blev nedenstående seks seminarier besøgt.

- Odense Socialpædagogiske Seminarium
- Viborg-Seminariet
- Skipper Clement Seminariet
- Ballerup-Seminariet
- Hindholm Socialpædagogiske Seminarium
- Hillerød Pædagogseminarium.

Om udvælgelsen af disse – se afsnit 1.4 om besøg.

Det bemærkes at seminariernes navne af hensyn til læsevenligheden i rapporten er forkortet, dvs. at fx Odense Socialpædagogiske Seminarium blot benævnes "Odense". Derudover er besøgsseminarierne anonymiseret i rapporten, således at de omtales som seminarium A, B, C osv.

1.4 Dokumentation og metode

Dette afsnit beskriver evalueringens forløb, metode og den dokumentation der er indsamlet til at belyse pædagoguddannelsen.

Kommissoriet for evalueringen blev vedtaget af bestyrelsen for EVA i februar 2002. Herefter fik samtlige seminarier besked om at de skulle gennemføre selvevaluering, og evalueringsgruppen blev nedsat. I perioden april til maj 2002 gennemførte seminarierne en selvevaluering på baggrund af en vejledning fra EVA. I april 2002 blev der igangsat dels en spørgeskemaundersøgelse blandt aftagere af pædagoger, dvs. institutionsledere, dels en interviewundersøgelse blandt aftagere og dimittender. I september 2002 besøgte evalueringsgruppen og projektgruppen de seks udvalgte seminarier. Fra oktober til december 2002 skrev projektgruppen evalueringsrapporten i samarbejde med evalueringsgruppen. Samtlige seminarier havde herefter rapporten til høring i januar 2003.

I evalueringen indgår følgende dokumentation:

- Selvevalueringsrapporter, talmateriale og bilag i form af studieordninger, studiehåndbøger mv. fra alle landets 32 pædagogseminarier
- Besøg på seks pædagogseminarier – interview med selvevalueringsgruppen, studerende, undervisere, praktikansvarlige og ledelsen
- Eksempler på specialeopgaver fra de seks seminarier
- Fokusgruppeundersøgelse blandt aftagere
- Spørgeskemaundersøgelse blandt aftagere
- Fokusgruppeundersøgelse blandt dimittender
- Dybdeinterview med fem (amts)kommunale børne- og kulturchefer
- Arbejdsmarkedsstatistik
- Interview med og materiale fra Censorformandskabet
- Studietur til børnehavelæreruddannelsen i Jakobstad, Finland.

Selvevaluering

I april 2002 sendte EVA vejledning til selvevaluering til alle 32 seminarier. I vejledningen blev seminarierne bedt om at nedsætte en *selvevalueringsgruppe*. Gruppen skulle helst repræsentere alle grupper på uddannelsen, dvs. ledelse, undervisere, studerende og teknisk-administrativt personale. Selvevalueringsgruppen er ansvarlig for at udarbejde selvevalueringsrapporten for uddannelsen, men rapporten bør udarbejdes i et tæt samarbejde med de personer der har særlig viden inden for de givne områder. Det blev understreget at uenighed eller divergerende opfattelser inden for eller

mellem forskellige grupper på seminariet burde fremgå af selvevalueringen. Formålet med selvevalueringen var dels at give et dokumentationsmateriale for evalueringen, dels at medvirke til at igangsætte en udvikling på institutionen.

Selvevalueringsgrupperne har taget udgangspunkt i vejledningen udarbejdet af EVA. Temaerne i vejledningen udsprang af de fokuspunkter der er nævnt i kommissoriet. Vejledningen kan ses på www.eva.dk.

De 32 seminarier har organiseret det konkrete, praktiske arbejde med selvevalueringen på lidt forskellig vis og med forskellig inddragelse af de studerende i selvevalueringsprocessen. Nogle seminarier har fulgt vejledningen til selvevaluering meget nøjagtigt, mens andre har forholdt sig mere løst til vejledningens spørgsmål. I overensstemmelse med vejledningen til selvevaluering har nogle selvevalueringsgrupper lagt vægt på at beskrive uenigheder og divergerende opfattelser inden for de forskellige grupper på seminariet (undervisere/studerende/ledelse – eller fx grupper af undervisere), hvilket der så også er gjort eksplicit rede for, mens andre har besvaret spørgsmålene mere kortfattet og mere konsensuspræget. I det omfang forfatterne til selvevalueringsrapporterne i begrænset grad giver udtryk for eventuelle uenigheder i selvevalueringsgruppen eller i grupperinger på seminariet, må man derfor tage i betragtning at der kan være holdninger og anskuelser repræsenteret på seminarierne som ikke er kommet frem i selvevalueringsrapporterne. Imidlertid var samtalerne på besøgene organiseret som møder med undervisere, studerende og ledelse hver for sig netop for at de skulle kunne komme til orde med forskellige synspunkter.

Talmateriale fra seminarierne

Seminarierne har indsendt tal om deres udgifter og personaleforbrug og om underviserne: Tidsforbrug på undervisning og andre aktiviteter, køn, alder, anciennitet, uddannelse, studieophold i udlandet osv. Om de studerende: Køn, alder, optag, gennemførelse og udlandspraktik. Tallene er dels anvendt i selve rapporten til belysning af forskellige forhold, dels er de tal der er interessante i sig selv, illustreret i en række diagrammer i det medfølgende bilag.

Talmaterialet fra seminarierne har i denne evaluering en særlig vægt. Der er så mange institutioner involveret at kvantitative sammenligninger giver god mening og overblik. Der var en del problemer med at få tal fra alle seminarierne ind til deadline i maj 2002. Da det i efteråret 2002 under udarbejdelse af rapporten viste sig at nogle af de centrale tal kunne være indrapporteret efter forskellige kriterier, fik alle seminarierne tilsendt deres egne oplysninger igen med præciseringer af hvordan de skulle udformes. Der var i denne omgang seks-otte seminarier det var vanskeligt at få i tale, på trods af at krydstjek af deres egne tal viste at der var oplysninger der ikke kunne stemme. Efter et tidskrævende forløb med nærmere forklaringer og rykkere endte det med at alle seminarier på nær ét havde bekræftet det tidligere indsendte eller sendt korrigerede tal. Hvad kvaliteten

af tallene angår, må man således sige at de er blevet underkastet grundig undersøgelse, og at der er gjort en indsats for at sikre at tallene er pålidelige.

Besøg på seks seminarier

I og med at der er så relativt få seminarier der har været besøgt i forhold til det samlede antal seminarier, tjener de seks "besøgsseminarier" som eksempler på variationer i den generelle praksis på seminarierne. Selvom de seks seminarier selvfølgelig kun udgør en mindre del af det større billede, har der kunnet konstateres en stor bredde og variation. Det giver indtryk af hvordan det kommer til udtryk at der er tale om forskellige institutioner med forskellige vilkår og rammer og forskellige måder at gribe tingene an på.

De deltagende seminarier er i denne rapport i vidt omfang anonymiseret, dvs. rapportens vurderinger og anbefalinger refererer ikke direkte til konkrete navngivne seminarier. Hensigten er at tegne et billede af hele uddannelsen og opfattelser af hvordan uddannelsen tilrettelægges og organiseres bedst.

De seks seminarier der er blevet besøgt, afspejler i udgangspunktet forskelle i geografisk beliggenhed, størrelse og profil. Desuden er der i udvalget taget højde for at få repræsenteret forskellige eksempler (typisk høj, lav og middel) på gennemførelsesprocent, antal bestående eksaminer i forhold til antal indskrevne studerende, antal undervisningstimer pr. studerende, andel af akademisk uddannede lærere og opfattelser af de økonomiske rammer for uddannelsen. Der er i udvalget eksempler på seminarier med frit optag og på seminarier med adgangsbegrænsning. Desuden er der set på at der i udvalget både er seminarier med over- og under-gennemsnitlige kvalitetssikringsprocedurer. Der har ikke i udvalget været flere seminarier i det samme CVU, og der har været taget højde for at de seminarier der fik besøg i forbindelse med evalueringen af undervisningen i pædagogik, ikke fik besøg igen. Forventningen var at seminarierne dermed ville repræsentere forskellig praksis og forskellige tilgange til uddannelsen som kunne bidrage til at tegne et bredt og dækkende billede.

Besøgene foregik i september 2002. Hvert besøg varede én dag, og besøgsgruppen bestod i reglen af hele evalueringsgruppen, to evalueringskonsulenter og en evalueringsmedarbejder. Strukturen på de enkelte besøg var den samme. På besøget har evalueringsgruppen gennemført samtaler med selvevalueringsgruppen, studerende, undervisere, praktikansvarlige fra praktikstederne og praktikkoordinatorer fra seminarierne samt ledelsen på det enkelte seminarium. Ved alle samtaler tog evalueringsgruppen udgangspunkt i en spørgeguide som dels sikrede at der blev spurgt til emner der var mindre belyst i selvevalueringerne, dels at der var en ensartet struktur for alle samtalerne. Spørgeguiderne havde således en række ens spørgsmål til alle seks seminarier og en række specifikke spørgsmål til det enkelte seminarium.

Besøgene tog udgangspunkt i det enkelte seminariums selvevalueringsrapport og i nogen grad i det generelle indtryk på baggrund af alle selvevalueringsrapporterne og resultater fra aftager- og dimittendundersøgelsen. Besøgene har flere væsentlige funktioner. Dels giver de mulighed for at verificere selvevalueringsrapporterne – at få uddybet og belyst diskussioner og uklarheder fra flere aktørgruppers synspunkt – dels giver de helt grundlæggende evalueringsgruppen et indtryk af dimensioner i seminariernes virkelighed som de skriftlige udsagn ikke kan formidle.

I anvendelsen af dokumentationen fra de seks seminarier er det vigtigt at holde sig for øje at besøgene skulle tjene som eksempler på den generelle praksis på seminarierne ved at belyse det enkelte seminariums særlige måde at tilrettelægge uddannelsen på. Man kan imidlertid forestille sig at de besøgte seminarier har følt at de ved besøgene primært har skullet argumentere for styrkerne ved netop deres seminarium. Dermed er det altså det specifikke, snarere end det generelle, der er blevet betonet. Dokumentationen fra besøgene anvendes derfor heller ikke til at tegne generaliserede billeder ud fra, men til, gennem eksemplerne, at give et mere detaljeret indtryk af spændvidden i praksis som den kommer til udtryk her.

Spørgeskemaundersøgelse blandt aftagere
I perioden april til juni 2002 gennemførte analyseinstituttet Gallup en større kvantitativ undersøgelse blandt institutions- og skoleledere som aftagere af uddannede pædagoger. Undersøgelsen blev foretaget ved hjælp af et postomdelt spørgeskema.

På baggrund af en forudgående mindre interviewundersøgelse blandt aftagere udarbejdede Gallup i samarbejde med EVA et spørgeskema. Formålet med spørgeskemaet var at belyse aftagernes holdninger til de nyuddannede pædagogers kvalifikationer, styrker og svagheder samt praktikken.

I alt 602 institutions- og skoleledere besvarede spørgeskemaet. På baggrund af bruttostikprøvens størrelse på 1081 potentielle respondenter er der tale om en svarprocent på 56 %. Gallup vurderer denne svarprocent som tilfredsstillende. Gallups vurdering bygger på en analyse der viser at stikprøven svarer til populationen. Der er således testet for at fordelingen på "overordnet institutionstype" (normalinstitution, skole og specialinstitution) og landsdel (Øst for Storebælt, Fyn og Jylland) er den samme blandt de ledere der har svaret som i hele den adspurgte gruppe.

Resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen inddrages undervejs i rapporten. Undersøgelsen kan ses i sin helhed på www.eva.dk.

Fokusgruppeundersøgelse blandt dimittender og børne- og kulturchefer
I april til juli 2002 gennemførte Gallup en mindre kvalitativ fokusgruppeundersøgelse blandt dimittender og børne- og kulturchefer for EVA.

Der blev gennemført i alt fire fokusgruppeinterview med dimittender og fem dybdeinterview – fire med kommunale børne- og kulturchefer og et interview med en amtskommunal undervisnings- og kulturdirektør. Forud for interviewene havde Gallup i samarbejde med EVA udarbejdet en spørgeguide der skulle sikre at bestemte temaer blev berørt i interviewene. Undersøgelsen belyser dimittendernes syn på uddannelsen i lyset af deres arbejdserfaringer og børne- og kulturchefernes holdninger til uddannelsen i forhold til arbejdsmarkedets krav til nyuddannede pædagoger. Undersøgelsen kan ses i sin helhed på www.eva.dk.

Censorerne
I oktober 2002 deltog repræsentanter fra Censorformandskabet ved pædagoguddannelsen i et møde med evalueringsgruppen og projektgruppen. Her gav censorrepræsentanterne en grundig redegørelse for deres synspunkter om eksamenssystemet og uddannelsens kvalitet generelt. Repræsentanterne var Leif Vestergaard, censorformand, Søren Keldorff fra Aalborg Universitet (næstformand for faget kommunikation, organisation og ledelse) og Flemming Rasmussen fra Seminariet i Aabenraa (næstformand for faget drama). Desuden har censorernes *Beretning 2000*, *Beretning 2001"* og nyhedsbreve indgået. Censorernes synspunkter indgår særligt i afsnittet om eksamen, 4.8.

Anvendelse af og øvrige bemærkninger til dokumentationen
Dokumentationen indgår i rapportens kapitler med forskellig vægt. Alle rapportens temaer er belyst i et vist omfang i selvevalueringer, andre er belyst mere indgående i spørgeskemaundersøgelsen blandt aftagere, i dimittendundersøgelsen og/eller på besøgene. Det fremgår i de enkelte afsnit hvilken del af dokumentationen der er anvendt i beskrivelser og analyser.

Det bemærkes at *de studerendes* stemme ikke altid har været lige tydelig. I nogle selvevalueringsrapporter er de studerende eksplicit kommet til orde med egne besvarelser i de relevante afsnit, i andre rapporter er de mere eller mindre fraværende. På besøgene, hvor seminarierne var blevet anmodet om at rekruttere studerende efter fødselsdato for at få et tilfældigt udsnit, var der i flere tilfælde problemer med fremmødet så panelet ikke var helt så bredt som man kunne ønske.

Det ligger i øvrigt i evalueringens kommissorium at forskellige mulige kilder til dokumentation ikke er inddraget som følge af metodiske valg. Fx er det en del af præmisserne for evalueringen at *brugerne* af de færdiguddannede pædagoger (børn, forældre, brugere, pårørende) ikke er spurgt, ligesom der er gjort relativt lidt ud af analyserne af praktikken. Den er stort set kun belyst fra semi-

nariernes og de studerendes side, bortset fra møderne med de praktikansvarlige som fandt sted i forbindelse med besøgene på de seks seminarier.

1.5 Rapportens opbygning

Dette afsnit viser hvor de enkelte punkter fra kommissoriet bliver behandlet i rapporten. Kommissoriet kan ses i appendiks.

Tabel 1
Oversigt over rapportens kapitler og evalueringens formål

Undersøge hvordan bekendtgørelsen for pædagoguddannelsen opfyldes af seminarierne	Kapitlerne 3 til 8
Vurdere sammenhængen mellem uddannelsen og behovet for forskellige kompetencer hos de færdiguddannede pædagoger og på arbejdsmarkedet	Kapitel 9
På baggrund af analyse af den tilvejebragte dokumentation give perspektiverende viden og konkrete anbefalinger til brug i det videre reformarbejde med pædagoguddannelsen i Danmark	Kapitel 12
Kortlægge og vurdere de enkelte seminariers profiler – specialiseringsmuligheder, bredde, særlige forløb etc.	Bilagsbind med oversigt over seminariernes profiler

Vurderingen af de enkelte seminariers profiler (jf. sidste punkt i tabellen ovenfor) er ikke en tilbagemelding til hvert enkelt seminarium om deres profil i forhold til bekendtgørelsen. Erfaringerne fra besøgene er at der kan være forskel på den profil et seminarium giver indtryk af gennem deres egen præsentation, og den profil de studerende fortæller om. Det er derfor ikke muligt alene på baggrund af selvevalueringen fra det enkelte seminarium at vurdere seminariets profil.

Kommissoriet pegede på en række forhold som kunne indgå. Nedenfor er præciseret hvor disse er behandlet i rapporten.

- Organisation (kapitel 3)
- Undervisere (kapitel 3 og 7)
- Tilrettelæggelse og struktur i uddannelsen (kapitel 4)
- Faglige aspekter (kapitel 4)
- Studieforløb (kapitel 4)
- Eksamen (kapitel 4)
- Undervisning og studiemiljø (kapitel 4)
- Praktik (kapitel 6)

- Gennemførelse og frafald på uddannelsen (kapitlerne 3 og 8)
- Kvalitetssikring og -udvikling (kapitel 8).

Herudover stod der i kommissoriet at evalueringen skulle omfatte en kortlægning af pædagoguddannelsen i to andre lande, og Norge var valgt som det ene land. Det andet land, Finland, blev valgt af evalueringsgruppen ud fra en større oversigt over forskellige europæiske landes uddannelser. Valget faldt på den finske uddannelse fordi Finland fx i forhold til institutionsstruktur og andel kvinder på arbejdsmarkedet er sammenlignelig med Danmark. De norske og finske uddannelser beskrives i kapitel 11. Kapitel 10 beskriver seminariernes arbejde med internationalisering. Kapitel 2 indeholder et resumé af rapportens konklusioner og anbefalinger.

1.6 Om vurderinger og anbefalinger

I kapitel 12 formulerer evalueringsgruppen en række overordnede perspektiver for en helt ny pædagoguddannelse som den tegner sig på baggrund af dokumentationen og overvejelser om behovet for udvikling og forbedringer af den eksisterende. Der er altså tale om et samlet forslag, en vision, som vil kræve bekendtgørelsesændringer at gennemføre.

Da det imidlertid også er evalueringens opgave at påpege forhold som kan forbedres inden for de eksisterende rammer, præsenterer evalueringsgruppen tillige vurderinger og anbefalinger til de enkelte områder undervejs i rapporten. Disse vurderinger og anbefalinger er ikke formuleret specifikt til enkelte, navngivne seminarier, men generelt til uddannelsen på baggrund af de fællestræk og særtræk der har vist sig i evalueringen. Ledelserne og underviserne på de enkelte seminarier må derfor forholde sig til anbefalingerne og tage stilling til hvilke anbefalinger der er relevante for dem.

Dette skal ses i sammenhæng med fremstillingsformen, der gør meget ud af at vise bredden i de besvarelser selvevalueringsrapporter og besøg har givet. I diagrammerne i bilaget og i gennemgangen af materialet i rapporten vises således hvad alle seminarierne har svaret eller oplyst, og det vil derfor være muligt for det enkelte seminarium at se hvor det selv befinder sig inden for de 32 seminariers univers.

Da det ikke har været muligt inden for evalueringens tidshorisont at foretage en egentlig analyse af de enkelte seminariers selvevalueringsrapporter og andet materiale, er det evalueringsgruppens opfattelse at denne afrapporteringsform yder den bedst mulige "individuelle" tilbagemelding til seminarierne.

2 Resumé

Formålet med denne evaluering har været at undersøge udbuddet og kvaliteten af pædagoguddannelsen i Danmark. Evalueringen har set på hvordan bekendtgørelsen for uddannelsen opfyldes af seminarierne, på seminariernes profiler og på sammenhængen mellem uddannelsen og behovet for forskellige kompetencer hos de færdiguddannede pædagoger. På baggrund af dette er evalueringen udmøntet dels i konkrete anbefalinger til den eksisterende uddannelse, dels i et overordnet forslag til en ny model for uddannelsen.

Generel og overordnet konklusion
Et grundlæggende træk ved pædagoguddannelsen er dens lokalisering på 32 forskellige seminarier med hver deres – ofte lange – historie og særlige profil. Den frihed seminarierne har til at tilrettelægge og præge uddannelsen, er i sig selv værdifuld fordi den giver de ansatte en høj grad af bevidsthed om og engagement i måden de driver uddannelse på. Samtidig ser man også, i hvert fald på nogle seminarier, en modsvarende positiv identifikation hos de studerende med netop *deres* uddannelsessted.

På den anden side indebærer friheden også en risiko for en uensartet uddannelse, set på landsplan. Evalueringens anbefalinger søger derfor at sikre en balance mellem seminariernes frihed og en rimelig ensartethed i selve pædagoguddannelsen.

Uddannelsen kan generelt styrkes ved at tydeliggøre målene for undervisningen og kravene til de studerende, ved at udvikle undervisningsformer som i højere grad tager hensyn til den meget sammensatte studentergruppe, og ved at skærpe af kravene til forberedelsen, gennemførelsen og bearbejdningen af praktikperioderne.

Kommissoriet for evalueringen fastslår at rapporten skal give "konkrete anbefalinger til brug i det videre reformarbejde med pædagoguddannelsen i Danmark", hvilket skal ses på baggrund af et udbredt ønske blandt uddannelsens interessenter om en grundlæggende revision. Rapportens hovedkonklusion har derfor form af et konkret forslag til de bærende elementer i en helt ny uddannelse, baseret på en ny formulering af pædagogens kompetencer, to fordybelseselementer i stedet

for specialisering, en tværgående måde at tænke fagområder i stedet for fag på, en anden organisering af praktikken og endelig ændrede krav til vejledning, eksamen og mødepligt.

Evalueringsgruppens centrale anbefalinger

Egnethed
Pædagoguddannelserne skal arbejde videre med systemerne til vurdering af "egnethed". De studerende vurderes i forbindelse med optag, eksaminer, projekter og godkendelse af praktik, og ideelt set skal disse vurderinger samlet give et billede af den studerendes studie- og professionsegnethed. Begrebet "egnethed" skal defineres bedre, og ordningerne til vurderingen heraf skal målrettes og klargøres, ligesom det skal præciseres hvem der i det enkelte tilfælde har ansvaret for vurderingerne. De studerendes retssikkerhed skal tænkes med i dette. Anbefalingen skal ses på baggrund af megen debat i seminariernes omverden om det faglige niveau, om der slipper for mange igennem eksaminerne osv. Gennemførelsesprocenter siger ikke noget i sig selv om dette, og så meget desto mere er man nødt til at gå mere indholdsmæssigt til værks i diskussionen.

Faglig kerne
Det enkelte seminarium bør udarbejde en klar beskrivelse af de faglige mål med og de faglige krav i uddannelsen og herunder eksplicit beskrive seminariets opfattelse af den faglige kerne. Der er ingen tvivl om at disse områder er genstand for overvejelser på de enkelte seminarier, men det er de færreste der har formået at give tydelige og præcise bud på dette i deres selvevalueringsrapporter. For at underviserne kan trække på samme hammel, og for at de studerende skal kunne se målet med undervisningen og få et fornuftigt overblik, er det nødvendigt at disse ting er eksplicit formuleret.

Undervisningen
Pædagoguddannelsen er karakteriseret ved en meget inhomogen studentergruppe, hvilket stiller store krav til undervisningens tilrettelæggelse. Det er nødvendigt at underviserne kommer de studerende i møde og lader undervisningsformerne og kravene tage udgangspunkt i de studerendes meget forskellige forudsætninger. Dette stiller store krav til fleksibilitet, differentiering og vejledning. Mange studerende klager over at der ikke stilles tilstrækkelige, eller tilstrækkeligt klare, krav, mens nogle undervisere i vidt omfang beklager sig over studerende der ikke er engagerede eller ikke ønsker eller magter et mere selvstændigt studium. Dette paradoks har tilsyneladende sin rod i den meget sammensatte studentergruppe.

Praktik
Praktikken udgør 40 % af den samlede studietid og foregår uden for seminariets egne rammer, hvilket stiller ekstra store krav til kvalitetssikringen af den. For at der ikke skal blive tale om helt

løsrevne perioder, stilles en række præciserende krav til forberedelse, gennemførelse og bearbejdning af det enkelte praktikforløb. I det samlede forslag til en ny uddannelse anbefales en grundlæggende anderledes tilrettelæggelse af praktikken (se nedenfor).

Forsøgs- og udviklingsarbejde og undervisernes kompetenceudvikling
Forsøgs- og udviklingsarbejde er, foruden et godt middel til lokal forankring, en central del af undervisernes kompetenceudvikling. I betragtning af at området i dag synes noget stedmoderligt og tilfældigt behandlet, skal alle seminarierne arbejde med en bevidst strategi for dette. På samme måde er det nødvendigt at arbejdet med den egentlige efter- og videreuddannelse af medarbejderne lægges i systematiske og målrettede rammer. Det er alt for tilfældigt som det sker i dag, ikke mindst i betragtning af at undervisernes kompetence, vilje og interesse for at holde en god pædagoguddannelse oppe er den væsentligste forudsætning for en god uddannelse. Det er altså på dette område det vigtigste kvalitetsfremmende arbejde kan gøres. Hvad angår den *forskningstilknytning* som er forudsat i professionsbachelorbekendtgørelsen, er det naturligt at seminarierne fortsat er i en begyndelsesfase.

Forslag til en ny uddannelse
Rapporten opstiller en skitse til en ny uddannelse med følgende hovedelementer:

Professionelle kompetencer
Kompetence skabes på grundlag af viden, personlig stillingtagen, fordybelse og praksis. Derfor skal teoretisk uddannelse og praktik være rammen om en pædagogisk kompetenceudvikling der omfatter følgende områder:

- Faglig kompetence
- Praktisk-musisk kompetence
- Didaktisk kompetence
- Social og kommunikativ kompetence
- Handlekompetence
- Kulturel kompetence
- Ændrings- og udviklingskompetence
- Faglig-etisk kompetence.

Fordybelse
Uddannelsen skal indeholde to obligatoriske fordybelsesperioder – begge bestående af en teoretisk og en praktisk del. Den ene periode skal bestå i fordybelse i en teori, en metode eller en aktivitet, og den anden skal være rettet mod en specifik brugergruppe. Brugergruppe-fordybelsen skal

både sikre den studerende et særligt kendskab til denne gruppe og fungere som et eksemplarisk forløb hvor den studerende lærer at sætte sig ind i et nyt område og oplever sammenhæng mellem specialviden, teori og metoder – og anvendelsen af disse i et særligt praksisområde.

Fagområder i stedet for fag
Den nuværende uddannelses 11 fag indtænkes i seks hovedfagområder som undervisningen struktureres efter:

- Institutioner, organisationer, forvaltning (15 %)
- Professioner og professionalitet (5 %)
- (Teorier om) socialt samspil, sociale og psykologiske processer, pædagogiske processer, kommunikation, sundhed (30 %)
- Udvikling og kreativitet, aktiviteter, planlægning og didaktik (30 %)
- Kulturer og fortolkningsfællesskaber, etik og normer (15 %)
- Viden og samfund (5 %).

Praktik
Praktikperioderne tilrettelægges som fire perioder med en samlet længde på 12 måneder hvor hver periode har et specifikt perspektiv på sammenhængen mellem teoretisk og praktisk indsigt og kompetence. De forskellige praktikperioder omfatter:

- Øvelsespraktik – 2 måneder plus indkald
- Arbejdspraktik – 5 måneder inkl. korte indkald
- Undersøgelsespraktik – 2 måneder plus 4 ugers indkald
- Fordybelsespraktik – 3 måneder uden indkald.

Eksamensformer
Forslaget stiller krav om en bedre sammenhæng mellem undervisningen og evalueringen af denne, det være sig i form af eksamen eller andre måder at vurdere og evaluere udbyttet på. Desuden skal evalueringen ske mere løbende end tilfældet er i den eksisterende uddannelse. Endvidere foreslås en styrkelse af den personlige vejledning og tilbagemelding til de studerende.

Mødepligt
I stedet for mødepligt til undervisningen skal der formuleres krav til deltagelse i såvel undervisning som gruppe- og projektarbejde, ligesom der skal arbejdes med mere eksplicit formulerede krav og forventninger til den enkelte studerendes arbejdsindsats.

Om vurderinger og anbefalinger

Anbefalingerne er vurderinger der er foretaget af en ekstern, faglig ekspertgruppe. Anbefalingerne er udtryk for evalueringsgruppens prioritering i forhold til de mange mulige anbefalinger der kan udledes af det omfattende dokumentationsmateriale. De er tænkt som redskaber til udvikling på seminarierne, og da anbefalinger ofte har en generel karakter, må seminariet selv vurdere om de ser et udviklingspotentiale i anbefalingerne.

3 Rammer for uddannelsen

I dette kapitel beskrives forhistorien for den nuværende pædagoguddannelse – før og efter 1992. Dernæst behandles loven og bekendtgørelsen som rammer, seminarierne som organisationer og de økonomiske rammer for uddannelsen. Endelig beskrives optagelseskrav og gennemførelse af uddannelsen.

3.1 Forhistorien – før og efter 1992

Den nuværende pædagoguddannelse er blevet til på baggrund af en betænkning udarbejdet i 1990 af et udvalg under undervisningsministeren med titlen *En fælles pædagoguddannelse*. Titlen henviser naturligt nok til det bærende element i betænkningen: Den tidligere tredeling af uddannelserne i børnehave-, fritids- og socialpædagog blev foreslået erstattet af én samlet uddannelse. Begrundelserne var dels de fremvoksende idéer på det pædagogiske område om decentralisering, integration, principper om nærhed og mindsteindgreb, tværfagligt samarbejde og nedbrydning af traditionelle sektor- og faggrænser, fx i form af oprettelse af aldersintegrerede institutioner. Dels blev det anført at arbejdsområdet var under konstant udvikling og omstrukturering med deraf følgende krav om fleksibilitet og omstillingsparathed hos den pædagogiske arbejdskraft. Betænkningen havde også et fagligt perspektiv: "I alt pædagogisk arbejde findes en fælles faglig kerne, og pædagoger fastlægger mål og anvender metoder, der adskiller sig fra andre fag. En fælles pædagoguddannelse vil danne en hensigtsmæssig ramme om denne fælles faglige kerne og give gode muligheder for videreudvikling." Endelig anførtes det at en fælles uddannelse ville harmonere bedre med "de faktiske forhold på det pædagogiske arbejdsmarked, hvor pædagoger på lige fod har kunnet finde ansættelse inden for næsten alle områder". Konklusionen var at en fælles uddannelse ville "sikre størst mulig kvalitet og mobilitet i uddannelsen". Lidt mere konkret foreslog betænkningen:

"Uddannelsen bør være en enhedsuddannelse uden grendeling inden i uddannelsesforløbet. Uddannelsen skal give den studerende et bredt fagligt fundament, således at den studerende er kvalificeret til at varetage pædagogiske arbejdsopgaver på tværs af foranstaltningsformer og institutionstyper. Ved valg af praktiksted, speciale og andre studieaktiviteter skal den studerende samtidig have mulighed for at fordybe sig i problemstillinger inden for det pædagogiske arbejdsområde. En

fælles pædagoguddannelse vil således dels favne de generelle fællestræk, der holder sammen på det brede arbejdsfelt, dels give mulighed for fordybelse."

Betænkningen definerer to perspektiver i det pædagogiske arbejde: "På den ene side de generelle fællestræk, der holder sammen på det brede arbejdsfelt – og som definerer pædagogers arbejde i forhold til andre personalegrupper – og på den anden side de særlige krav til indsatsen, der udspringer af forskellighederne inden for området."

Det specificeres derfor: "I den fælles pædagoguddannelse skal der være plads til, at den studerende kan fordybe sig i særlige forhold vedrørende børn, unge og voksne, i særlige institutionstyper, arbejdsformer og organisationsprincipper. Den herved erhvervede indsigt skal ikke blot knyttes til det særlige område, men skal også kunne anvendes i nye situationer og i forhold til andre målgrupper. Indsigten skal med andre ord hæves ud af den konkrete sammenhæng, gives eksemplarisk værdi, systematiseres og generaliseres i relation til hele det pædagogiske arbejdsfelt.

Det er gennem forskellene, gennem de særlige forhold, at den studerende får fat i lighederne og de generelle forhold. Hvis uddannelsen er for snæver i sit sigte, vil det selv under grundig vejledning være en vanskelig opgave for den studerende at skelne mellem det særlige og det almene og få øje på sammenhængen og det relative forhold mellem det specielle og det generelle."

I forhold til de gamle uddannelser blev det foreslået at styrke både den praktiske og teoretiske del af uddannelsen, således at den nye fælles uddannelse blev et halvt år længere end de gamle – altså 3½ år mod tidligere 3. Desuden blev de undervisningsfrie perioder gjort kortere.

Udvalget bag betænkningen mente således at den nye generalistuddannelse – både i kraft af det sammenhængende perspektiv og den forlængede studietid – samlet set var en gevinst i forhold til de gamle specialiserede uddannelser, og der findes i betænkningen ingen overvejelser i retning af om den nye ordning kan være mindre hensigtsmæssig end disse.

Betænkningen er i øvrigt meget konkret i sine forslag om opbygning og indhold af den nye uddannelse og har i detaljer været grundlag for den bekendtgørelse der fastlægger rammer og indhold i uddannelsen fra 1992.

3.2 Loven og bekendtgørelsen – som rammer

Rammerne for pædagoguddannelsen udgøres af lov om uddannelse af pædagoger og bekendtgørelse om uddannelse af pædagoger. Loven fastlægger helt overordnet uddannelsens formål,

varighed, fag og at der både skal være øvelsespraktik og lønnet praktik. Den består derudover primært af bestemmelser om undervisningsministerens beføjelser i relation til uddannelsen.

Bekendtgørelsen er langt mere specifik og udgør den konkrete ramme som seminarierne skal tilrettelægge uddannelsen inden for. Den bekendtgørelse som de senest udklækkede dimittender og de ældste af de nuværende studerende er uddannet efter, trådte i kraft 1. februar 1998 (men kaldes 1997-bekendtgørelsen). Pr. 1. september 2001 er en ny bekendtgørelse trådt i kraft. Den væsentligste ændring heri er at uddannelsen nu defineres som en professionsbachelor-uddannelse, hvilket bl.a. betyder at de studerende nu skal kvalificeres til at følge, anvende og deltage i forskningsarbejde inden for det pædagogiske område. Endvidere betyder den at pædagoguddannelsen nu er indplaceret som en del af et samlet uddannelsessystem hvor de studerende skal kvalificeres til at kunne fortsætte med en mastergrad.

Da evalueringen bygger på de eksisterende forhold, tages her og i det følgende udgangspunkt i 1997-bekendtgørelsen. Hvor det er relevant, er ændringerne i den nye dog nævnt.

Bekendtgørelsen fastlægger i hovedtræk:

- Uddannelsens formål.
- Uddannelsens varighed, herunder praktikkernes længde og placering (de to lønnede praktikker ligger fast i hhv. 3. og 6. semester – øvelsespraktikken kan lægges i 1. eller 2. semester).
- Målet med første studieår (der afsluttes med en eksamen).
- Uddannelsens fag og deres indbyrdes vægtning – ikke opgjort som timetal, men som en fordeling ud fra "den studerendes arbejdsindsats i forbindelse med seminariets undervisning". Fagene opdeles i:
    - pædagogisk-psykologiske fag (30 %). Heraf tæller pædagogik 70 % og psykologi 30 %.
    - social- og sundhedsfag (20 %). Heraf tæller socialfag 55 % og sundhedsfag 45 %.
    - aktivitets- og kulturfag (40 %). Heraf tæller dansk 15 %, musik 15 %, bevægelsesfag 10 %, værkstedsfag 20 %, drama 10 %, naturfag 10 % – og dertil kommer 20 % som fordeles "efter nærmere bestemmelse i studieordningen".
    - kommunikation, organisation og ledelse, også kaldet KOL, (10 %).
- At undervisningen kan tage udgangspunkt i det enkelte fag, i faggrupper og i emner, temaer eller problemstillinger der går på tværs af disse.
- At der skal tilbydes studievejledning og faglig vejledning gennem hele studieforløbet.
- At de studerendes medindflydelse og medansvar i uddannelsen og undervisningen skal fremmes.

- Mål for specialet og at det kan udarbejdes individuelt eller i grupper. (Specialet er i den nye bekendtgørelse blevet til et bachelorprojekt der skal bedømmes ved en individuel, mundtlig prøve).
- Formål med praktikken, bestemmelser om at de tre perioder skal foregå på forskellige typer af institutioner, at seminarier og praktiksteder skal samarbejde, at der skal være en målformulering for den studerendes udbytte af praktikken, at praktikstedets ledelse har ansvaret for at den studerende får vejledning, og at seminariet skal lave en række "indkaldsdage" hvor de studerende får undervisning på seminariet, i løbet af praktikperioden.
- Mål for fagene pædagogik, psykologi, socialfag, sundhedsfag og kommunikation, organisation og ledelse. Desuden er der angivet en række generelle mål for aktivitets- og kulturfagene: dansk, musik, bevægelsesfag, værkstedsfag, drama og naturfag. (Med den seneste ændring af bekendtgørelsen fra 2001 er der fastlagt mål for samtlige fag for sig).
- At der er mødepligt på uddannelsen – men at administrationen af denne fastlægges af det enkelte seminarium.
- Regler for bortvisning og for hvornår studerende skal gå et år om.
- At bedømmelse af den studerendes kvalifikationer skal ske ved:
    - praktikvurdering: om den studerende har nået de uddannelsesmæssige mål som er fastlagt for perioden.
    - standpunktsbedømmelse i de fag hvor den studerende ikke går til afsluttende prøve.
    - eksterne prøver, nemlig førsteårsprøve, speciale (efter 2001: bachelorprojekt) og tre afsluttende prøver. De tre afsluttende prøver skal organiseres sådan at mindst én er en skriftlig, individuel prøve, og der er regler for at de fag der vælges ud til eksamensfag, skal fordeles sådan at tre af de fire hovedfaggrupper bliver repræsenteret.
- Regler for sygeeksamen, klageadgang mv.
- Regler for hvad der skal stå på eksamensbeviset.
- Retningslinjer for hvad de enkelte seminariers studieordninger skal indeholde, nemlig regler om:
    - de enkelte uddannelseselementers mål, indhold og omfang, herunder mål for de enkelte fag i faggruppen aktivitets- og kulturfag. (Disse sidstnævnte er dog blevet centralt fastlagt i bekendtgørelsen fra 2001).
    - Undervisningsformer mv.
    - Første studieårs tilrettelæggelse.
    - Praktik, herunder placeringen af øvelsespraktikken på første år.
    - Speciale (efter 2001: bachelorprojekt).
    - Mødepligt.
    - Studievejledning og faglig vejledning.
    - Standpunktsbedømmelse.

- Prøver, herunder prøveterminer, krav, prøvernes gennemførelse, syge- og omprøver, prøveformer, herunder om gruppestørrelse ved gruppeprøver.
- Merit og fritagelse for undervisningen på andet grundlag.

Seminariet skal indhente en udtalelse fra Censorformandskabet før en ny studieordning eller væsentlige ændringer i en eksisterende fastsættes.

- Regler om meritoverførsel, særlige forløb, uddannelsen som åben uddannelse mv.

Seminariernes frihed

Det fremgår af dette at seminarierne – under iagttagelse af de overordnede mål for fagene og deres indbyrdes vægtning og at første år skal udgøre en samlet introduktion til hele fagrækken – har frie rammer til at tilrettelægge uddannelsen. Denne frihed skal formentlig ses som en del af en historisk udvikling i retning af øget decentralisering. Allerede før omlægningen til den nye uddannelse var der en bevægelse i gang hvor en række centrale opgaver blev udlagt til seminarierne, efter at de tre uddannelser ellers havde haft forholdsvis detaljerede regelsæt. Seminarierne vælger fx selv undervisningsformer (tværfaglige temaer eller enkeltfaglig undervisning, projekter eller klasseundervisning, organisering i klasser eller hold, grupper eller årgange), grader af specialisering omkring aktivitets- og kulturfag, brugergrupper eller andet, pensum og metoder.

Samtidig skal man være opmærksom på den kraftige binding der ligger i organiseringen af praktikken: Det er næsten 40 % af uddannelsen der foregår uden for seminariets mure i perioder hvis længde og placering er centralt fastlagt, og på institutioner som seminariet har meget lille indflydelse på valget af.

Det fremgår også af ovenstående at seminarierne via denne form for mål- og rammestyring er underlagt en lang række fælles centralt fastlagte formål og retningslinjer, og at store dele af ansvaret for det enkelte seminariums virke ligger i seminariernes bestyrelser. Desuden hører det med at seminariernes faglige niveau løbende overvåges af det omfattende centrale korps af censorer.

3.2.1 Seminariernes syn på de juridiske rammer

Afsnittet gør rede for hvilke områder i bekendtgørelsen seminarierne nævner når de i selvevalueringsrapporterne skal vurdere rammestyringen. De er blevet spurgt: "Hvilke fordele og ulemper kan der være ved at de enkelte seminarier har deres egne studieordninger, hvis man betragter pædagoguddannelsen i hele landet under ét?" og "Kan I pege på elementer som med fordel kunne være ens for alle seminarierne?"

En kritik af et fælles vilkår der nævnes i mange rapporter, er eksamensbestemmelserne, der som nævnt fastlægger at de tre afsluttende prøver skal tage udgangspunkt i de fag som er defineret i

bekendtgørelsen. På de fleste seminarier er undervisningen – i hvert fald efter første år – tilrettelagt som tematiserede eller projektorganiserede forløb, og så forekommer det unaturligt eller akavet at skulle udskille fagene igen med henblik på at lave eksaminer i dem.

Gennemgående er der meget få forslag til flere fælles elementer på landsplan. Otte seminarier har svaret at de ikke ser nogle elementer der kunne være ens, mens resten af seminarierne fx peger på vilkår for eksamen, den afsatte tid til de forskellige prøver, praktik og bachelorprojekt som områder hvor der med fordel kunne være mere standardiserede regler. På grund af forskelle i prioritering og tilrettelæggelse af især aktivitets- og kulturfagene kan undervisningens omfang og niveau angiveligt variere meget seminarierne imellem, hvilket gør det vanskeligt for censorerne at vurdere de studerendes præstationer og i det hele taget gør niveauet uens.

Enkelte nævner økonomien som et område hvor seminarierne burde være ens stillet. (Alle får samme tilskud pr. gennemført studieår, STÅ, men fx bygningsudgifter varierer meget). Andre peger på at det af hensyn til studerendes mulighed for at flytte fra et seminarium til et andet ville være hensigtsmæssigt med større overensstemmelse mellem seminariernes forskellige måder at tilrettelægge uddannelsen på. Et seminarium nævner bestemmelser om mødepligt og de studerendes retssikkerhed i forbindelse hermed – "dette arbejde kan lige så godt foregå centralt, frem for at opfinde den dybe tallerken 32 gange lokalt", som det udtrykkes. Her foreslås også fælles retningslinjer for dispensation fra optagelseskravene og centrale krav til eksaminerne som skal "afspejle såvel faglig bredde som dybde".

På spørgsmålet om fordele og ulemper ved at studieordningerne er forskellige, er det helt gennemgående svar at det er en fordel at de studerende kan vælge mellem seminarier med forskellig profil, mens det er en ulempe at uddannelserne kan blive for forskellige, og det kan være svært at flytte mellem to seminarier.

Som det er i dag, har seminarierne mulighed for at have egne prioriteringer og profiler, og arbejdet med at udarbejde og gennemføre egne studieordninger skaber et engagement og en ansvarlighed som de ikke mener man kunne opnå i et centralt styret system. Flere peger også på egne studieordninger som en forudsætning for forankring i lokale traditioner og arrangementer – også mere bredt set i lokalmiljøet.

Adspurgt om de kunne forestille sig en mere central styring af uddannelsen – eller modsat, større ansvar lagt ud til de enkelte lærere – er det helt gennemgående svar en tilslutning til den eksisterende ordning. I forlængelse af det ovenstående ses en mere central styring som blokerende for engagement og ansvarlighed – og studenterindflydelse, mens på den anden side en større frihed

til de enkelte lærere ville undergrave seminariets profil og mulighed for en samlet pædagogisk uddannelsestænkning.

3.2.2 Evalueringsgruppens vurderinger

De enkelte seminarier har aktuelt gode betingelser for at skabe uddannelser, der kan antage noget forskellige profiler. Disse profiler har dels baggrund i de enkelte seminariers traditioner, dels giver de mulighed for at udforme uddannelsen under hensyn til hvilke nye krav der samfundsmæssigt efterspørges med hensyn til pædagogers kompetencer.

Det er vanskeligt at vurdere i hvilken udstrækning disse forskelle får betydning for de studerendes samlede uddannelse, dvs. om de enkelte seminariers profileringer afstedkommer væsentlige forskelle i pædagogernes kompetencer.

Det kan konstateres at seminariernes nuværende selvstændighed med hensyn til at profilere og tilrettelægge uddannelsen skaber gode muligheder for engagerede faglige, pædagogiske overvejelser og for at skabe løbende udvikling og reformer af større eller mindre omfang og dermed sikre en aktuel og relevant uddannelse.

Ulempen ved denne grad af selvstændighed er dels nogle vanskeligheder i forbindelse med studerendes overflytning fra et seminarium til et andet, hvilket forekommer overvejende at være et praktisk problem, dels at den nuværende centrale kontrol af seminariernes kvalitet først og fremmest må foregå via eksaminer i de fælles enkeltstående fag eller fagkombinationer, som bedømmes af repræsentanter fra det centrale censorkorps.

Det er evalueringsgruppens vurdering at den nuværende balance fungerer ganske hensigtsmæssigt. For så vidt at der skal foretages ændringer i forbindelse med seminariernes grad af selvstændighed, må disse betragtes i deres helhed.

3.3 Seminarierne som organisationer

3.3.1 Organisationsforståelsen på seminarierne

Seminarierne har i selvevalueringerne beskrevet hvordan de opfatter sig som organisation, og stort set alle beskriver sig selv som en demokratisk organisation der tilstræber en flad organisationsstruktur og inddragelse af medarbejdere og studerende i beslutningsprocesser. Demokratiet forstås gennemgående som muligheden for at få indflydelse og inddragelsen af relevante personer i en beslutningsproces. Idealet i seminariernes øjne er uden tvivl den flade organisation med en stor grad af uddelegeret kompetence fra ledelsen til forskellige grupper på seminariet. Samtidig giver seminarierne udtryk for at der stadig er elementer af hierarkisk organisering af ledelsen. Flere se-

minarier nævner selv at deres organisation er "i forandring", og at de befinder sig i en "omstillingsproces". Spændingsfeltet, som et seminarium beskriver det, udgøres af fastholdelse af værdifulde traditioner på den ene side og nødvendig innovation på den anden. Bevægelsen fra en "gammel, centralistisk, hierarkisk organisation" til "den nye flade og demokratiske" organisation fremtræder som en del af det beskrevne spændingsfelt. Et seminarium sætter endda tal på hvor meget det ene fylder i forhold til det andet: Seminariet "opleves som en blanding af et gammeldags regelstyret bureaukrati og en innovativ værdi- og udviklingsorienteret organisation i forholdet 80/20". Det er meget få seminarier der alene beskriver deres organisation som hierarkisk.

Som nævnt går decentralisering eller uddelegering af kompetence igen i beskrivelserne af seminariernes organisation. Det går typisk ud på at underviserne er organiseret i team, og at disse team i det daglige planlægger og gennemfører undervisning. Samtidig peges der på at den enkelte lærer har store frihedsgrader i sin tilrettelæggelse. Indtrykket er at seminarierne hver især har etableret en lang række fora der giver mulighed for at inddrage forskellige grupper i organisationen i beslutningsprocesserne og i nogle tilfælde til at træffe beslutningerne.

Særligt på besøgene er ledelsernes opfattelse af at sætte deres eget præg på uddannelsen og seminariet blevet belyst. Det generelle indtryk er at ledelserne ser deres hovedopgave i at tegne de overordnede linjer for seminariets virksomhed, det være sig at formulere visioner eller fælles værdier. Indtrykket er desuden at seminarieledelserne arbejder ud fra en hensigt om at skabe et miljø på institutionerne for demokratiske beslutninger. Der synes dog at tegne sig et dilemma mellem dette fælles gods på seminariet og de beslutninger den enkelte underviser eller teamet træffer. For mens ledelserne på den ene side peger på at der hos den enkelte lærer eller det enkelte team ligger en betydelig kompetence til at træffe beslutninger, skal de på den anden side tydeligvis også arbejde meget på at skabe loyalitet over for fælles beslutninger og studieordninger. Nogle steder synes ledelsen at have en vanskeligere opgave i at skabe fælles fodslag om det fælles gods på seminariet, mens ledelsen andre steder synes at have gode betingelser og forudsætninger for at skabe og arbejde ud fra fælles værdier.

I udgangspunktet er det forskelligt hvilke personer ledelsen består af på de forskellige seminarier ud over rektor og souschef, og det har været forskelligt hvilke personer der har repræsenteret seminariets ledelse ved besøgssamtalerne. Nogle steder har det alene været rektor og souschef, mens der andre steder (også) har været en administrationschef/økonomichef til stede eller en uddannelses- eller udviklingschef. Dette illustrerer bl.a. at seminarierne organiserer ledelsen og ledelseskompetencen forskelligt.

Der er øjensynligt også forskel på hvilken indsigt seminarieledelsen har og tilstræber at have i den konkrete undervisning, fx i form af studerendes evalueringer af undervisning eller i systematiske

samtaler med undervisere og studerende om uddannelsens tilrettelæggelse. Det synes at være reglen at ledelsen ikke selv underviser, dog med få undtagelser.

Der er uden tvivl mange udviklingsprocesser i gang på seminarierne omkring organisationsstruktur og ledelse. Bl.a. etableringen af Centre for Videregående Uddannelse (CVU) og organisering af underviserne i team giver tydeligvis anledning til diskussioner på seminarierne om anderledes måder at forstå organisationen på.

Selvom indtrykket er at seminarieledelserne generelt lægger op til en demokratisk ledelsesstil med vægt på inddragelse af undervisere og i nogen grad de studerende i beslutningsprocesser, problematiserer nogle undervisere at der kan være områder hvor det tilsyneladende alene er ledelsen der træffer beslutningerne.

Alle seminarier har en bestyrelse, men disse bestyrelser og deres roller er ikke inddraget i analysen. Der har i selvevalueringsprocessen ikke været noget til hinder for at seminarierne har kunnet medtage dem som en del af beskrivelsen af deres organisation og organisationsforståelse, men i det omfang det er sket, har det blot været som en konstatering af bestyrelsens eksistens. Mange seminarier nævner bestyrelsen som det sidste led i godkendelsen af en ny studieordning og – i kraft af medlemmer fra lokale institutioner, kommunalbestyrelsen osv. – som en del af kontaktfladen til lokalområdet. Der har således ikke i besvarelserne været noget reelt grundlag for at vurdere bestyrelsernes betydning for organisationerne.

3.3.2 Lokalområdet

De allerfleste seminarier fortæller i deres selvevalueringer at lokalområdet spiller en væsentlig rolle for seminariet og de studerende. Der gives mange konkrete eksempler på hvordan seminarierne engagerer sig i lokalområdet ved at indbyde institutioner til arrangementer på seminariet, og mange nævner også det forhold at repræsentanter fra lokalområdet sidder i seminariebestyrelserne, som et eksempel på lokalområdets indflydelse på seminariernes aktiviteter. Lokalområdet opfattes generelt som væsentligt for seminariets virksomhed både i relation til at rekruttere nye studerende og i relation til samarbejdet med de lokale praktikinstitutioner.

På den anden side er der også enkelte seminarier der i deres selvevalueringer giver udtryk for at lokalområdet ikke spiller nogen væsentlig rolle for seminariet ud over samarbejdet med praktikinstitutionerne. Andre vil hellere pege på seminariets regionale forankring end den lokale, typisk i lyset af at der rekrutteres bredere end blot fra det helt nære lokalmiljø.

Et seminarium peger særligt på vigtigheden af seminariets lokale forankring på følgende måde: "Lokalområdet er af central betydning for seminariet. På grund af seminariets placering i et for-

holdsvis tyndt befolket område er 'lokalområdet' geografisk set af stor udstrækning. Langt de fleste studerende rekrutteres fra lokalområdet, og det må anses for sandsynligt at en del af de studerende ikke ville påbegynde en mellemlang uddannelse hvis ikke seminariet eksisterede."

I aftagerundersøgelsen er institutionslederne blevet spurgt om de har kontakt med et eller flere seminarier ud over praktikken, og det er der 33 % af lederne på specialområdet der har, mod kun 22 % på normalområdet. Der er også regionale forskelle: Af lederne i Jylland er det 31 %, på Fyn 36 % og på Sjælland 23 % der har en sådan kontakt.

3.3.3 Evalueringsgruppens vurderinger

Evalueringsgruppen vurderer at seminarier som moderne selvstændige institutioner der i stigende grad drives på markedsbetingelser, og som selv har et ganske betydeligt ansvar for deres drift, eksistens, fornyelse og overlevelse, må forholde sig tydeligt til hvilke former for organisation det vurderes hensigtsmæssig at tilstræbe at realisere.

De enkelte seminariers organisationsform og -praksis må selvsagt vurderes i sammenhæng med hvilke idealer og værdier der sigtes efter, men må også anskues i sammenhæng med seminariets lokale forhold, historie etc.

De enkelte seminarier forholder sig forskelligt til disse forhold. Nogle steder er det tydeligt at der er blevet foretaget omfattende overvejelser med hensyn til hvilke organisationsmodeller og -former der ønskes lagt til grund for seminariets arbejdsfordeling og beslutningsprocesser. Andre steder forekommer det mindre tydeligt hvad der ligger til grund for fordelingen af ansvars- og beslutningskompetence.

Samtidig må det konstateres at det på baggrund af det indhentede materiale først og fremmest er muligt at danne sig et vist indtryk af hvordan seminariernes ledelser har organiseret sig, og hvilke overvejelser de har gjort sig i forbindelse med evalueringsprocessen. Ud fra dette grundlag forekommer der at være eksempler på ganske forskellige ledelses-stile, som måske kan kaldes noget så forskelligt som at være inspireret af henholdsvis ledelse ud fra autoritative idealer, værdiledelse og uddelegeret ledelse.

Der skal ikke herske den store tvivl om at seminarierne betragtet som organisationer og som dynamiske institutioner har væsentlig betydning for og skal betragtes i sammenhæng med deres bestemte kulturer. Evalueringsgruppen har imidlertid ikke muligheder for at vurdere hvordan seminarierne rent faktisk fungerer, idet det ikke er blevet prioriteret at belyse dette i en udstrækning der gør det fagligt forsvarligt at begive os længere ind i denne tematik.

Indtrykket fra selvevalueringsrapporterne – og her kan på de givne præmisser kun blive tale om indtryk – er at det er endog meget forskelligt hvilken rolle ledelsen spiller i en sådan opgave som udarbejdelsen af en selvevalueringsrapport er. Hvor man på nogle seminarier uddelegerer i vidt omfang, laver skrivegrupper, heldagsmøder osv., er der andre steder mere tale om at ledelsen som redaktører indsamler bidrag og formidler dem igen. Et enkelt sted giver rapporten næsten indtryk af at være en enkelt persons arbejde.

3.4 Økonomiske rammer for uddannelsen

Formålet med dette kapitel er *ikke* at levere en dybtgående analyse af seminariernes økonomi som sådan, men at skitsere de økonomiske rammer der er for selve uddannelsen, anskuet som hvor meget undervisning de kan levere til de studerende.

Udgangspunktet for finansieringen af pædagoguddannelsen er en takstmæssig bevilling fra Undervisningsministeriet baseret på antallet af beståede årsværk. Hver gang én studerende har bestået eksaminer eller gennemført undervisning svarende til et normeret studieår, får seminariet tildelt et fast beløb. I 2001 udgjorde dette 50.600 kr. fordelt på 34.700 kr. til undervisning, 8.900 kr. til fælles formål og 6.800 kr. til bygninger (jf. Undervisningsministeriets takstkatalog 2001). Bevillingen er en ramme, og det enkelte seminarium kan godt vælge at fordele pengene anderledes.

Tallene i analysen sættes gennemgående i relation til det enkelte seminariums STÅ-tal, altså antallet af beståede studieår, da dette er det mest pålidelige udtryk for hvor mange studerende der reelt befolker klasselokalerne, skal have vejledning osv. (Se også teksten til diagram 1 i bilaget.)

Udgifter i forhold til bevillingerne

Skal man anskue udgifterne i relation til *indtægterne*, er STÅ-tallene igen udgangspunktet da det jo er disse der er afgørende for bevillingerne.

Som tidligere anført tildeles hvert seminarium i alt 50.600 kr. pr. STÅ (2001-tal). Heraf udgør taksten til undervisning og fællesudgifter 43.600 kr. Hvad bruger seminarierne så i forhold til dette? Af oplysningerne fra selvevalueringerne kan man uddrage alle lønudgifter samt driftsudgifter til it og bibliotek som et rimeligt udtryk for udgifter der kan henregnes til denne kategori.[1] Det viser sig her – jf. diagram 6 i bilaget – at udgifterne i gennemsnit udgør 36.046 kr., og seminariet med de mindste udgifter bruger 24.403 kr. og det med de højeste bruger 43.910 kr. I forhold til bevillingerne betyder det at seminarierne i gennemsnit ligger 7.500 kr. pr. STÅ under disse, at et seminarium har godt 19.000 kr. i "overskud", og at et enkelt seminarium bruger 310 kr. mere end bevil-

[1] *Det skal understreges at alle tal kun vedrører den ordinære pædagoguddannelse på hvert seminarium.*

lingen. Alt andet lige er der altså tale om at 31 af seminarierne har et økonomisk råderum på dette område.

Bygningsudgifter
Helt anderledes ser det ud når man betragter bygningsudgifterne. Disse er meget svære at gøre entydigt op på grund af forskellige regnskabsmæssige principper. Udgangspunktet er det tal som seminarierne har indberettet til deres egen rektorforsamling som "bygningsdrift". Hvad der mere præcist ligger i dette, er ikke oplyst. Det anvendte tal er et gennemsnit for årene 1997-2000 for at undgå at unormale udsving får for stor betydning. Der er i tallet ikke taget højde for at nogle af seminarierne har mange andre aktiviteter end den ordinære pædagoguddannelse, hvorimod det anvendte STÅ-tal kun refererer til denne. På de seminarier der har omfattende aktiviteter ud over den ordinære uddannelse, vil bygningsudgifterne pr. STÅ altså se relativt højere ud i det omfang de andre aktiviteter også medfører ekstra udgifter til bygningerne. Nogle af seminarierne har ikke oplyst noget om deres bygningsudgifter til Rektorforsamlingen (heraf var nogle statsseminarier på opgørelsestidpunktet og havde som følge deraf ikke egne bygningsudgifter).

Med de forbehold man nødvendigvis må tage over for nogle tal som *kan* være indberettet på forskellige grundlag, er det alligevel tankevækkende at seminariernes udgifter til bygningsdrift ligger på et gennemsnit på 34.000 kr. – med et minimum på 16.000 og et maksimum på 76.000 kr. Der er under alle omstændigheder langt ned til den årlige bevilling på 6.800 kr.

Nogle seminarier bor angiveligt mere eller mindre gratis fordi de har fået bygninger stillet til rådighed af deres værtskommune. Andre bor ganske enkelt dyrt, og så er der forskellige prioriteringer med hensyn til vigtigheden af at få lånene i bygningerne bragt ned med henblik på en økonomisk konsolidering. Alt sammen faktorer der spiller ind i de meget forskellige tal. Man kan i hvert fald konkludere at bygningsudgifterne giver seminarierne meget forskellige økonomiske råderum til de daglige uddannelsesaktiviteter.

Evalueringsgruppen kunne endvidere på sin besøgsrunde konstatere at der mange steder er bygget meget nyt – eller er større byggerier i gang. Men hvordan afskrivningsregler etc. fungerer og spiller ind i det enkelte seminariums bygningsudgifter er ikke inddraget i analysen.

Lønudgifter
Et vilkår som det kan være vanskeligt for det enkelte seminarium at gøre noget ved når det årlige budget skal lægges, er den faktiske pris på underviserne. Ikke bare på grund af forskelle i anciennitet, men også som følge af forskellige lokalaftaler, tillæg osv. er prisen på et seminarielærerårsværk stærkt svingende. For de enkelte seminarier betyder det at gennemsnitsprisen er på

379.800 kr., mens man på det seminarium hvor lærerne koster mindst, slipper med 300.000 kr. pr. år, og på det dyreste må af med 443.000 kr. for alle lærerne, *i gennemsnit* vel at mærke.

Der er ingen sammenhæng mellem andelen af universitetsuddannede lærere og lønudgiften, ligesom forskelle i lærernes anciennitet kun kan forklare noget af forskellen.

Der er heller ingen sammenhæng mellem udgifterne pr. lærerårsværk og det antal timer der udbydes pr. studerende. Man kan altså ikke sige at seminarier med "dyre" lærere udbyder tilsvarende færre undervisningstimer – eller omvendt.

Når seminarierne i deres selvevalueringer giver udtryk for ret forskellige vurderinger af de økonomiske rammer, kan det skyldes forskelle i faste udgifter, særlig til bygninger, men givetvis også forskellige forventninger til hvad der er et rimeligt aktivitetsniveau.

Indtægtsdækket virksomhed
Det skal i øvrigt bemærkes at tre af seminarierne anfører at indtægtsdækket virksomhed gør det muligt at tilføre grunduddannelsen væsentlige ekstra ressourcer. Fire seminarier skriver at den eksterne virksomhed har "en lille" økonomisk betydning for grunduddannelsen, og endelig nævner to seminarier eksplicit at det ingen betydning har overhovedet. De øvrige skriver ikke noget om den økonomiske betydning af indtægtsdækket virksomhed.

3.4.1 Seminariernes holdninger til økonomien

Seminarierne er i selvevalueringerne blevet bedt om at gøre rede for deres syn på de økonomiske rammer for den undervisning de kan tilbyde. For overskuelighedens skyld er svarmulighederne begrænset til at erklære sig enig eller uenig i følgende fire udsagn:

a) "Vi har den undervisning vi gerne vil have."
b) "Økonomien betyder at vi er nødt til at begrænse undervisningsudbuddet, men ikke mere end at vi synes det er acceptabelt."
c) "Økonomien betyder at vi er nødt til at samlæse flere hold og fx bruge forelæsninger i større omfang end vi synes er hensigtsmæssigt."
d) "Økonomien betyder at vi tilbyder mindre undervisning end vi selv synes er acceptabelt."
e) "Andet … (skriv hvad)."

En meget stor del af seminarierne har krydset flere af svarene af – der er både kombinationer af "a" og "b", "b" og "c", ligesom også "b", "c" og "d" forekommer en del gange. At der er krydset af flere steder, forekommer umiddelbart lidt selvmodsigende, men kan være udtryk for forskellige vurderinger på seminariet. Ét seminarium svarer kun "a" – at de altså har den undervisning de gerne vil have. Det er i øvrigt det seminarium som har det laveste antal timer pr. stude-

rende. 24 har krydset af ved "b", evt. i kombination med andre bogstaver, 11 har kryds ved "c", og andre 11 ved "d". Der er altså 11 seminarier der synes at de tilbyder mindre undervisning end de selv finder acceptabelt.

Der er ingen umiddelbar sammenhæng mellem disse vurderinger og så hvor meget undervisningstid der *faktisk* blev leveret af underviserne på det enkelte seminarium i 2001, udtrykt som antallet af undervisnings- og vejledningstimer pr. STÅ. Dette antal spænder fra 52 timer til 104 timer pr. år. Af de fire seminarier som har svaret at de har den undervisning de gerne vil have, ligger de tre alle ret tæt på gennemsnittet på 70 timer pr. år (65, 68 og 77 timer). Det fjerde seminarium har ikke oplyst det årlige undervisnings-timetal. Ser man omvendt på de 11 der mener at de udbyder for lidt undervisning, spreder de sig jævnt fra toppen til bunden – 52 til 104 timer om året. Det samme gælder de seminarier der har svaret at de er nødt til at begrænse undervisningsudbuddet, eller at de arbejder med større hold end de selv synes er hensigtsmæssigt. Også disse fordeler sig jævnt over hele timeskalaen. Det er altså vanskeligt at se nogen direkte sammenhæng mellem opfattelsen af de økonomiske rammer for undervisningen og så det antal timer der rent faktisk tilbydes. I øvrigt skal man huske at *holdstørrelser* spiller en væsentlig rolle for studenter/undervisningstime-ratioen. Der vil for de studerende være både kvalitativ og kvantitativ forskel på om 10 undervisertimer bruges i en klasse med 17 studerende eller til forelæsninger for 150. Men dokumentationen indeholder ikke opgørelser over holdstørrelser, ligesom disse givetvis varierer meget på den enkelte årgang undervejs i studiet.

Når antallet af udbudte undervisningstimer ikke kan udledes direkte af de økonomiske rammer, falder det helt i tråd med at der skal være plads til at det enkelte seminarium kan foretage sine egne prioriteringer. På de seks besøgte seminarier – der bl.a. var udvalgt efter om de havde mange eller få undervisningstimer pr. studerende – blev ledelserne derfor også spurgt om de kunne forklare deres holdning til de økonomiske rammer i forhold til de timer de udbyder. Her fremgik det at de store forskelle i nogen grad er udtryk for et bevidst valg. Fx taler man på seminarium B, hvor der er et meget højt timetal, om at de studerende "har godt af at møde en voksen", mens man på seminarium E, hvor timetallet er ret lavt, ønsker at de studerende skal være netop studerende og ikke holdes for meget i hånden. På de øvrige seminarier var den umiddelbare reaktion en overraskelse over at se sig selv meget højt eller meget lavt placeret på en skala som de ikke vidste spændte så vidt, og det var i hvert fald ikke noget der på stående fod kunne gives en entydig forklaring på.

Det er ikke muligt inden for rammerne af denne evaluering at gå ind i en nærmere analyse af seminariernes økonomi. Formålet med dette afsnit har mere enkelt været at give et billede af situationen, og konklusionen herpå er:

- at seminarierne til trods for ens bevillinger bruger meget forskellige beløb på undervisningen
- at deres subjektive holdning til deres økonomiske situation og dens betydning for hvad de kan udbyde af undervisning, ikke umiddelbart hænger sammen med det der rent faktisk udbydes
- at seminariernes økonomi har meget forskellige vilkår når man inddrager forhold som bygningsudgifter og "prisen" på deres undervisere.

Som et billede på det enkelte seminariums konkrete prioriteringer eller forbrug er fordelingen af lønudgifterne på forskellige områder afbildet grafisk i bilaget som diagram 7.

3.4.2 Evalueringsgruppens vurderinger

Seminarierne giver udtryk for at økonomien i de senere år er blevet mindre sikker i kraft af at de tildelte bevillinger ikke har fulgt med den almene pris- og lønudvikling. På trods af dette har seminarierne angiveligt formået at opretholde et efter egen vurdering fagligt forsvarligt niveau for undervisning såvel kvantitativt som kvalitativt. Samtidig foretager seminarierne – på grund af hvad de ser som begrænsede økonomiske midler – lejlighedsvis holdsammenlægninger, undervisning på relativt store hold, og det kan være vanskeligt at finde ressourcer til tilstrækkelig omfattende individuel vejledning og gruppevejledning af studerende.

Evalueringsgruppen vurderer at der er betydelige forskelle mellem seminarierne i forhold til hvordan de prioriterer deres ressourcer. Det er en logisk mulighed og følge af de styringsmekanismer seminarierne er underlagt. Samtidig forekommer det dog påfaldende at bygningsudgifterne kan variere så betydeligt som det er tilfældet, og derved give de enkelte seminarier så forskellige økonomiske råderum.

Evalueringsgruppen anbefaler seminariernes rektorer og Undervisningsministeriet at analysere disse forskelle nærmere.

3.5 Optag og gennemførelse

3.5.1 Optagelseskrav

Der er tre adgangsveje til pædagoguddannelsen: kvote 1, hvor man optages på sin eksamen, der kan være studentereksamen, hf, hhx, htx eller hf-forløb for fremmedsprogede; kvote 2, hvor også erhvervserfaring tæller (se nedenfor), og endelig dispensation.

I kvote 2 kan man optages hvis man har:

- en erhvervsuddannelse af mindst 2½ års varighed

- 9. klasse og to hf-fag: dansk på A-niveau og et andet fag på B-niveau og mindst 24 måneders erhvervserfaring
- adgangsprøven til videregående social- og sundhedsuddannelser, fra 2004 sosu-assistentuddannelsen, med dansk C og naturfag C
- pædagogisk grunduddannelse (PGU)
- udenlandske eksaminer
- en af de eksaminer der giver adgang i kvote 1.

Optagelse på kvote 2 sker ud fra ovenstående kriterier sammenholdt med seminariets skøn, hvilket vil sige at kriterierne kan være lidt forskellige fra seminarium til seminarium.

Ansøgere der hverken kan søge gennem kvote 1 eller kvote 2, kan søge om dispensation for adgangskravene. Der søges på førsteprioritetsseminariet, og dispensationen gælder til alle pædagogseminarier.

35 % af de studerende optages i kvote 1, og 65 % i kvote 2.

Seminarierne har desuden mulighed for at dispensere for kravene hvis en individuel gennemgang af en ansøgning viser at ansøgeren har erfaringer der svarer til det der kræves.

Som det fremgår nedenfor i afsnit 3.5.3, optages stort set alle adgangsberettigede på uddannelsen.

3.5.2 Seminariernes holdninger til optagelseskravene

Seminarierne er i deres selvevalueringsrapporter blevet bedt om at vurdere adgangskravene i kvote 1 og 2 og er desuden spurgt om de benytter deres mulighed for at dispensere fra disse krav.

Kvote 1

35 % af de optagne skal optages i kvote 1, og seminarierne skal optage efter faldende kvotient. Med den vigende tilgang til uddannelsen betyder det at flertallet af seminarierne kan optage alle der søger i kvote 1, uanset eksamensgennemsnit, og resten optager ned til ret lave gennemsnit (se tabel 2). At 35 % skal være i kvote 1, er et krav fra ministeriet, og et par seminarier påpeger at man med de påtænkte udvidelser af denne kvote vil se tilsvarende faldende karaktergennemsnit hos de optagne.

Ellers svarer 23 af seminarierne at kravet om studentereksamen eller tilsvarende eksamen er passende, uanset at denne eksamen kan være med et meget lille gennemsnit. Kun to seminarier me-

ner at der bliver optaget studerende med for lavt gennemsnit, mens et par andre problematiserer gennemsnittet som kriterium i det hele taget. Nogle få seminarier peger også på at man med professionsbacheloruddannelsen og/eller generelt stigende krav til boglige færdigheder måske fremover vil finde kravene for lave. Syv seminarier mener at de rene eksamenskrav ikke er nok, og at der burde være krav om erhvervserfaring efter den adgangsgivende eksamen.

Kvote 2
65 % skal optages i kvote 2 efter kriterier som i princippet er opstillet af det enkelte seminarium, men som seminarierne har valgt at lade være fælles på landsplan. Kravene til kvote 2 er, som det fremgår, mindre på det boglige, men til gengæld kræves en del erhvervserfaring. Det skal dog bemærkes at, såfremt der er ansøgere til det, skal 40 % af de optagne i kvote 2 *også* have en studenter- eller tilsvarende eksamen. Det vil typisk dreje sig om ansøgere som altså har en eksamen der kan give adgang i kvote 1, men som har for lavt gennemsnit, og som derfor søger i kvote 2 og bliver vurderet dér. Men dermed vil de altså *også* have erhvervserfaring, højskoleophold eller lignende og kommer dermed ikke direkte fra gymnasiet eller hf. Samlet set betyder dette at 35 % (kvote 1) og 26 % (fra kvote 2), i alt 61 % af de optagne, har en studenter- eller hf-eksamen. Seminarierne vælger selv hvem de vil optage blandt dem der opfylder kravene, hvis der er flere ansøgere end pladser.

15 seminarier mener at kravene i kvote 2 er passende, mens andre 15 ser nogle problemer i dem – problemer der handler om studiekompetence. Ni skriver eksplicit at problemet er de ansøgere der kun har en erhvervsfaglig uddannelse, tre peger på PGU (den nu etårige pædagogiske grunduddannelse; tidligere 1½ år med dansk på C-niveau) og adgangsprøven til SOSU som et for spinkelt grundlag at begynde på. Nogle foreslår derfor at supplere kravene med minimum to hf-fag. (Det skal bemærkes at adgangsprøven til SOSU ikke længere er adgangsgivende fra 2004). Et seminarium foreslår at gøre det muligt at lave forskellige forløb, alt efter den enkeltes forudsætninger – det har selvfølgelig ikke direkte noget med kravene at gøre, men handler mere om at tilpasse undervisningen efter de forudsætninger de studerende nu engang har.

Dispensationer
Langt de fleste seminarier dispenserer fra adgangskravene – mellem 1-2 og ca. 15 tilfælde om året. Alle der dispenserer, forklarer at det sker ud fra en omhyggelig vurdering af ansøgerens kvalifikationer, og ofte bruges en individuel samtale til at afklare om ansøgeren er studieegnet. Dispensation søges på et specifikt seminarium som vurderer ansøgningen. Men opnås dispensation, gælder den for alle seminarierne.

Revalidender
Ikke mindst i fokusgruppeinterviewene med aftagere er det blevet fremført som et problem at mange revalidender (11 % af de studerende, if. Rektorforsamlingen) befolker uddannelsen. På besøgsrunden blev seminarier derfor spurgt om deres vurdering af dette forhold, og en ganske enslydende tilbagemelding var at det ikke er revalidenderne der specielt udgør noget problem – at de ikke-studieegnede nok så meget skal findes i andre kategorier.

Ingen sammenhæng mellem gennemførelsesprocent og holdninger til adgangskravene
Et seminarium skriver at når de er tilfredse med kvote 1, er det fordi de har en adgangskvotient på 7,7 – og et andet seminarium ræsonnerer på den måde at når de har en gennemførelsesprocent over 90, må adgangskravene være gode nok. Der er ikke andre seminarier der relaterer de to aspekter til hinanden, og ser man eksempelvis på de seminarier der er tilfredse med kravene, fordeler deres gennemførelsesprocenter sig på hele skalaen fra 74 % til 94 %.

3.5.3 Optagelsestal
Tabel 2 viser i anden kolonne hvor mange der reelt blev optaget på de enkelte seminarier i 2002. Tredje kolonne viser hvor mange der alt i alt søgte netop dette seminarium som første prioritet. Fjerde kolonne viser hvor mange der kom ind i kvote 1, altså typisk med studenter- eller hf-eksamen. Hvis der var flere ansøgere end pladser i kvote 1, blev de optaget efter faldende eksamenskvotient. I femte kolonne vises således den kvotient som den "sidst optagne" havde.

Sjette kolonne viser hvor mange ansøgere der blev optaget i kvote 2. Endelig viser kolonne syv hvor mange ansøgere der alt i alt blev afvist. Tallene passer ikke altid helt sammen på tværs. Dels er de fra to forskellige kilder, dels fremgår det ikke hvor mange der har søgt med netop dette seminarium som anden prioritet osv.

Tabel 2
Optagne, ansøgere og afviste i 2002

	Optaget 2002 (kvote 1 og 2)	Ansøgere, 1. prioritet	Optaget kvote 1	Kvote 1-kvotient	Optaget kvote 2	Afviste 2002 (både kvote 1 og 2)*)
Frøbel	210	246	74	8,2	137	26
Københavns Pæd.	197	225	69	7,9	128	29
Københavns Socialpæd.	184	168	64	alle optaget	120	12
Højvang	184	196	64	ledige pladser	120	20

fortsættes …

… fortsat

	Optaget 2002 (kvote 1 og 2)	Ansøgere, 1. prioritet	Optaget kvote 1	Kvote 1-kvotient	Optaget kvote 2	Afviste 2002 (både kvote 1 og 2)*)
Hovedstadens	135	147	47	ledige pladser	88	16
Skovtofte	84	87	29	ledige pladser	55	8
Gladsaxe	78	92	27	ledige pladser	51	13
Gentofte	79	77	28	ledige pladser	51	10
Hillerød	116	126	41	ledige pladser	75	14
Danner	42	46	15	ledige pladser	27	4
Roskilde	192	204	67	ledige pladser	125	30
Slagelse, Slagelse	118	157	41	7,3	77	24
Slagelse, Holbæk	41	85	14	7,7	27	25
Hindholm	125	139	44	ledige pladser	81	22
Storstrøm	179	212	63	6,5	116	40
Højvang på Bornholm	28	49	10	6,7	18	15
Odense	189	299	66	8,7	123	45
Fyns	216	299	76	6,4	140	63
Aabenraa	159	214	56	7,7	103	31
CVU Sønderjylland	97	98	34	ledige pladser	63	8
Kolding	169	196	59	7,4	110	21
Esbjerg	212	226	74	ledige pladser	138	23
CVU Jelling	150	155	53	alle optaget	98	7
Gedved	154	160	54	ledige pladser	100	19
Ikast	109	118	38	ledige pladser	71	15
Peter Sabroe	232	405	81	8,2	151	75
Jydsk	406	528	142	7,9	264	62
Viborg, Viborg	200	209	70	ledige pladser	130	26
Viborg, Thisted	55	64	19	ledige pladser	36	9
Holstebro	162	208	57	8	105	33
Ranum	83	79	29	ledige pladser	54	6
Aalborg	212	282	74	8,2	138	43
Skipper Clement	195	189	68	7,6	127	25
Hjørring	180	212	63	6,5	117	35
Pædagoguddannelsen i alt	5330	6385	1866		3465	885

**) Herunder også ansøgere der ikke opfylder adgangskravene.*

Kilde: Undervisningsministeriet og Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling.

Pædagogseminarierne afviste i 2002 samlet set 885 ansøgere, hvilket udgjorde 17 % af de optagne. Seminariet der afviste færrest, afviste 5 % (CVU Jelling). De to små afdelinger af hhv. Slagelse og Højvang, der ligger i Holbæk og på Bornholm, afviste relativt flest, nemlig 61 % og 54 %. Ellers var det højeste tal 32 % (Peter Sabroe).

3.5.4 Studieegnethed

Ligesom seminarierne er blevet bedt om at vurdere adgangskravene, har de fået stillet spørgsmålet: "Hvilke forestillinger gør ledelse og lærere sig om de studerende generelt – hvad angår studieegnethed, engagement og egnethed i forhold til professionen?"

Hvad studieegnetheden angår, kan svarene kategoriseres som i tabel 3 nedenfor.

Tabel 3
Vurderinger af de studerendes studieegnethed

Pr. definition studieegnede (pga. optagelseskrav)	7
Generelt studieegnede	8
Meget varierende i studieegnethed/En mindre gruppe har svært ved at honorere de boglige krav	19
Problem/stor opgave at lære at være studerende eller have ansvar for egen læring – og ikke at være elev	10

Kilde: Selvevalueringsrapporterne. Hvert seminarium har kunnet give flere svar.

Seminarierne har kunnet svare frit, og tabellen er blot et forsøg på en kategorisering af besvarelserne. Opfatter man de to første rækker som udsagn der er positive med hensyn til de studerendes studieegnethed, har samlet set syv seminarier udelukkende udtalt sig positivt. Opfatter man de to sidste som udtryk for kritiske holdninger, er der samlet set 16 seminarier der kun anfører sådanne. Dertil kommer syv seminarier der både har holdninger af positiv og negativ karakter, og to seminarier der ikke har svaret noget.

At 16 seminarier er kritiske, stemmer meget godt overens med at det var 15 seminarier der så nogle problemer i optagelseskravene til kvote 2 – hvorfra man må antage at de fleste ikke umiddelbart studieegnede rekrutteres. Lægger man hertil de syv seminarier der har både positive og negative opfattelser af studieegnetheden, kommer man op på 25 seminarier der har kritiske bemærkninger til denne. Dette kan pege på to ting: At adgangskravene ikke er tilstrækkeligt præcise, og/eller at der ligger en stor pædagogisk opgave hos underviserne i at få alle med.

3.5.5 Gennemførelsesprocenter

Seminarierne er i deres selvevalueringer blevet bedt om at lave en forløbsanalyse på de sidste syv hold der (teoretisk set) har gennemført uddannelsen – hvor altså den yngste årgang var dem der begyndte i september 1998 og blev færdige i februar 2002. I analysen er der taget hensyn til overflyttere og tilflyttere til og fra andre seminarier. Tager man de sidste tre hold der er blevet færdige, viser opgørelserne et udsving i gennemførelsesprocenter mellem 69 og 95 % fra seminarium til seminarium. Gennemsnittet er 83 %.[2]

Set i et sammenlignende perspektiv placerer dette pædagoguddannelsen blandt de uddannelser i Danmark der har den højeste gennemførelsesprocent. Den er dog, ifølge tal fra Undervisningsministeriet, sammenlignelig med tallene for jordemoder- og socialrådgiveruddannelsen, men 10-15 procentpoint højere end for lærer-, sygeplejerske- og bibliotekaruddannelsen.

Geografiske variationer

I bilagets diagram 3 er seminarierne grupperet i fire grupper: hovedstadsområdet, de store provinsbyer (universitetsbyerne), de mindre provinsbyer/købstæderne og de helt små bysamfund. Det ses at der er en tendens til at gennemførelsesprocenten bliver lavere når man kommer uden for de store byer (se de nøjagtige gennemsnit i tabel 4 nedenfor). Samtidig fremgår det at de "landseminarier" der har den bedste gennemførelsesprocent, ligger højere end de laveste i alle de tre andre grupper.

I tabellen er også vist en anden geografisk sammenhæng som måske spiller sammen med gennemførelsesprocenterne: Gennemsnitsalderen på de optagne er noget højere på seminarierne i de små byer og i købstæderne end i storbyerne.

[2] *De enkelte seminarier har dog meget store udsving i gennemførelsesprocenterne når man ser på det ene optag i forhold til det andet. Set over alle syv hold er der fx på et seminarium udsving fra 69 % til 98 % mellem to hold der er fulgt lige efter hinanden. Gennemsnittet er udsving på 17 procentpoint – det er altså helt normalt at svinge mellem høje og lave gennemførelsesprocenter.*

Tabel 4
Gennemførelse og gennemsnitsalder – geografisk set

	Gennemførelse, sidste tre hold, gennemsnit	Gennemsnitsalder for optagne, sidste syv hold
Hovedstadsområdet	84 %	26,4
Universitetsbyerne	86 %	26,7
"Købstæderne"	82 %	28,3
De små bysamfund	78 %	28

Kilde: Seminariernes selvevalueringer.

Forskellene er ikke markante nok til at sige noget om sammenhænge. Man kan blot konstatere at der er et mønster der viser at gennemførelsesprocenten *generelt* er noget lavere og gennemsnitsalderen *generelt* er noget højere på de seminarier der ligger i de små byer.

En direkte sammenligning mellem de optagnes kvalifikationer mv. og antal gennemførte vil ikke give nogen mening på det foreliggende grundlag; af flere grunde. Dels er de aktuelle optagelsestal gældende for helt andre årgange end dem hvis gennemførelsesprocent er oplyst, dels er der så mange af de studerende der optages på basis af eksaminer hvis resultat ikke har spillet nogen rolle for optagelsen, eller på grundlag af erhvervserfaring osv. En sådan analyse ville med andre ord kræve et meget mere detaljeret materiale end det evalueringen råder over.

Der er ikke nogen sammenhæng mellem den tidligere omtalte underviser-vurdering af de studerendes studiekompetence og gennemførelsesprocenten på det enkelte seminarium, sådan at forstå at gennemførelse fx er dårligere på de seminarier hvor underviserne er kritiske over for de studerendes studiekompetencer.

3.5.6 Frafald og udskillelse undervejs i uddannelsen

I det foregående er der set på yderpunkterne i forløbet: optaget og den dermed sammenhængende studieegnethed og i den anden ende gennemførelsesprocenterne. Dette afsnit behandler noget af processen undervejs, nemlig problematikkerne omkring frafald og udskillelse. Intentionen er imidlertid at se på hvor og hvordan der i løbet af uddannelsen sker en evaluering af de studerende, med henblik på at vurdere deres faglige niveau og fortsatte studieegnethed.

Der er således tale om førsteårsprøven, praktikvurdering, regler om fremmøde og de tre afsluttende eksaminer. Som tidligere beskrevet i afsnit 3.2 om bekendtgørelsen er kravene til at gennemføre pædagoguddannelsen at man består:

- førsteårsprøve: en tværfaglig prøve som skal afdække om man har fået tilstrækkeligt udbytte af det første studieår og er klar til at komme i første lønnede praktik. Prøven bedømmes bestået/ikke bestået.
- et speciale (nu bachelorprojekt).
- tre afsluttende eksaminer.
- en øvelsespraktik og to lønnede praktikker.

Der foretages desuden standpunktsbedømmelse i de fag der ikke udtages til afsluttende eksamen. Bedømmelsen er godkendt/ikke godkendt.

Endelig er det et krav at den studerende har opfyldt mødepligten på hele uddannelsen efter det enkelte seminariums nærmere bestemmelser. Der vil typisk være tale om at den studerende i tilfælde af utilfredsstillende fremmøde pålægges at skrive en afløsningsopgave i det pågældende fag. Der er dog ingen sanktionsmuligheder hvis opgaven ikke afleveres. Rektor kan imidlertid pålægge en studerende at gå et uddannelsesår om helt eller delvis hvis den studerende "trods skriftlig påmindelse herom" ikke har opfyldt sine forpligtelser efter bekendtgørelsen, som siger: "Den studerende har pligt til at deltage i uddannelsen, som den tilrettelægges af seminariet efter denne bekendtgørelse". Eller hvis den studerende i øvrigt har været ude af stand til at deltage i undervisningen (§ 11 i bekendtgørelse om uddannelse af pædagoger, BEK nr. 930 af 08/12/1997). I særligt grove eller gentagne tilfælde kan den studerende bortvises. Det er dog indtrykket at disse sanktionsmuligheder benyttes uhyre sjældent.

Praktikvurdering
Formålet med praktikvurderingen er at bedømme om den studerende har nået de uddannelsesmæssige mål der er fastlagt for praktikperioden. Vurderingen foretages af de(n) af praktikstedets medarbejdere der har vejledt den studerende. Målene er individuelt fastlagt for den enkelte studerende i et samarbejde med den studerende selv, en seminarielærer og vejlederen på institutionen med udgangspunkt i seminariets studieordning.

Alle disse prøver mv. behandles mere indgående indholdsmæssigt og diskuteres i afsnit 4.8 om eksamen og i afsnit 6.7 om godkendelse af praktik.

3.5.7 Seminariernes holdninger til udskillelse og frafald
I dette afsnit er fokus på eksaminernes funktion som redskab til at sikre at den enkelte studerende er i stand til at fortsætte uddannelsen med et rimeligt udbytte eller alternativt må holde op fordi dette ikke er tilfældet.

Selvevalueringsrapporterne giver et generelt indtryk af tillid til uddannelsens evalueringsprocedurer – bl.a. baseret på den eksterne censur. (Dette emne tages op i flere detaljer i afsnit 4.8 om eksamen). Der er dog kritiske røster der mener at der er studerende der kommer igennem selvom de ikke burde, eller bliver frasorteret senere end godt er.

Det ville i denne forbindelse være meget nyttigt at vide hvornår frafaldet rent faktisk sker i uddannelsesforløbet, men det har vist sig vanskeligt at afdække. Evalueringsgruppen har således set på førsteårsprøven, som kun 1-2 % af dem der går op til den, ikke består. I betragtning af at gennemsnitligt 15-20 % af de optagne falder fra, er det ikke uinteressant om dette frafald sker *før* eller *efter* førsteårsprøven når det tydeligvis ikke sker *i forbindelse med* denne. Men et forsøg på at sammenstille antallet optagne på de seneste årgange med antallet af indstillede til prøven, gav ikke mening: På halvdelen af seminarierne var der angiveligt *flere* der gik til prøve end der overhovedet var optaget. Indtil dette spørgsmål bliver muligt at undersøge til bunds, må man derfor forlade sig på de mere subjektive synspunkter på spørgsmålet. Således giver otte seminarier i deres høringssvar til denne rapport udtryk for at den væsentlige del af frafaldet sker *før* førsteårsprøven, fx i forbindelse med øvelsespraktikken, eller allerede ved studiestart fordi mange hurtigt finder ud af at de har valgt forkert uddannelse. Heroverfor står fx censorformanden med en vurdering der siger at størstedelen af frafaldet sker *efter* første år, typisk i forbindelse med den første lønnede praktik eller når man møder krav om opgaver i 4. og 5. semester.

Under alle omstændigheder er der reelt efter førsteårsprøven 2½ år hvor *seminariet* ikke på eget initiativ har mulighed for at sætte en stopper for et fejlslagent uddannelsesforløb idet der først kommer eksaminer igen ved afslutningen af studiet.

Specielt om eksamen

I vejledningen til selvevaluering er seminarierne blevet spurgt om "hvad det siger om eksaminerne at langt de fleste består dem", for at give dem anledning til at svare på denne kritik. Langt hovedparten af seminarierne mener at det nok ikke siger så meget om eksaminerne i sig selv, men at det understreger at der er en god sammenhæng mellem den undervisning de studerende får, og de krav eksaminerne stiller. Seminarierne mener også at de er gode til at vejlede de studerende undervejs i studiet, således at det ikke primært er eller skal være eksamen der stopper de uegnede studerende, men at de er blevet vejledt ud af uddannelsen inden eksamen eller blot er faldet fra.

Ét sted giver de studerende i en selvevalueringsrapport udtryk for at de høje beståelsesprocenter skal ses som udtryk for at der stilles for lave krav til de studerende, mens studerende to andre steder nævner at kravene til specielt førsteårsprøven er for lave. Et enkelt sted bemærker man at det er udtryk for at der er forholdsvis få afsluttende eksaminer, og at det derfor er i det daglige arbejde at frafaldet finder sted.

Flere bemærker eksplicit at det ikke i sig selv er et problem at langt de fleste studerende består eksaminerne.

Censorformandskabet har også i et nyhedsbrev behandlet emnet, og konklusionen er her at tallene (for karaktergennemsnit ved de enkelte prøver i første halvår af 2001) "viser sammen med beretningerne fra de mange censorer, eksaminatorer og pædagoger på det pædagogiske arbejdsmarked, der medvirker ved bedømmelserne i uddannelsen, at uddannelsen består og er bestået i forhold til de givne rammer, regler og ressourcer". Formandskabet mener at den konkrete debat i *Børn & Unge* kommer af at "en enkelt journalist og nogle få censorer er kommet til at forveksle egne synspunkters generelle værdi med værdien af manges, måske mere nuancerede og konkret dokumenterede værdi".

Mødepligt

Et redskab til at få sikret at de studerende der gennemgår uddannelsen, også rent faktisk deltager i undervisningen, kunne være den før beskrevne mødepligt, men om den siger nogle studerende:

"Man kan være fraværende 50 % af tiden. Er man fraværende endnu mere, får man en opgave, men de bliver ikke givet så tit."
"Nogle af lærerne krydser os af, andre gør ikke. Nogle gange skal man selv gøre det. Der er bare alt for mange der ikke burde gå her, og det er en skraldespandsuddannelse. Jeg kan ikke forstå hvorfor man skal have så mange chancer. Man tør ikke lukke nye ind i sine grupper, for man ved man er lost hvis man skal bære andre igennem. De gamle har deres grupper, og nye lukkes ikke ind, og det er utrolig hårdt for dem at blive frasorteret."
"Ja seminariet er enormt vagt mht. at acceptere folk. Vi har fem i vores klasse som ikke har lavet projekt 4 endnu, selvom vi har haft ferie i en måned og været i praktik i seks måneder siden da. Selvom de ikke består opgaverne og heller ikke bruger muligheden for at lave opgaven om, får de altså lov at gå videre med praktik og andre fag."
Spørgsmål: "Hvorfor er seminariet ikke så konsekvent som det burde?"
"Det burde være nemmere at dumpe folk i praktikken, men institutionen får seminariet og PLS[3] på nakken hvis de dumper nogen."
"Det er synd at folk ikke får at vide at de spilder deres tid. Det er ikke rimeligt at det er arbejdsgiverne som skal sortere. De får lov at blive alene fordi pladserne skal fyldes op af økonomiske hensyn."

Lærernes kommentar til udsagn af denne type er at de studerende er meget hårde i deres vurdering af hinanden og hinandens kompetencer, og at den enkelte godt kan have potentialer som de

[3] *Pædagogstuderendes Landssammenslutning*

andre ikke kan få øje på. Samtidig er der dog også undervisere der har blik for at en svag studerende kan komme igennem et langt stykke ad vejen ved at "putte sig" i en gruppe.

Seminarierne henviser, jf. afsnit 4.6, ofte til "vejledning ud af uddannelsen" som en vigtig udskillelsesmekanisme.

Et andet aspekt i denne problematik er ansvarsfordelingen i forbindelse med godkendelse af praktikperioderne, men dette vil blive behandlet i kapitel 6.7 om godkendelse af praktik.

3.5.8 Myter og debat om niveau og eksaminer

Optagelseskrav, gennemførelsesprocenter, eksamen osv. – alle disse temaer er hyppigt genstand for diskussion. Aktuelt har det bl.a. i en række artikler i fagbladet *Børn & Unge* i januar 2002 været problematiseret at det er meget få studerende der ikke består eksaminerne på pædagoguddannelsen. Der har i denne forbindelse bl.a. været ræsonneret som så at når næsten ingen dumper, må det være fordi kravene til eksaminerne ikke er høje nok. Synspunktet har haft tilslutning hos mange af de studerende som har ytret sig, idet de også har ment at det var for let at slippe igennem.

Seminariernes vurdering

I vejledningen til selvevaluering er seminarierne blevet spurgt "Uddannes der pædagoger der ikke burde være blevet det? Hvilke procedurer har I til at sikre at man undgår at uddanne uegnede pædagoger? Hvis der er svaret ja til det første spørgsmål: Hvorfor virker procedurerne ikke?" Der ligger altså ikke i spørgsmålene nogen nærmere definition af *på hvilken måde* eventuelt uegnede pædagoger skulle være uegnede; det er lagt op til seminarierne selv at fortolke ind i svarene. Spørgsmålets formulering er faldet enkelte selvevalueringsgrupper for brystet, men hensigten har udelukkende været at give seminarierne selv en chance for at svare på en udbredt, men måske noget diffus kritik. Selvevalueringsrapporterne viser således at seminarierne som sådan ikke ser noget problem her. Som det fremgår af tabel 5 nedenfor, er det dog et mindretal der decideret vil afvise at der uddannes pædagoger der ikke burde være blevet det. Et flertal erkender at det forekommer, men det er så de færreste der mener at dette er seminariets skyld, eller at det er noget der kan undgås fuldstændigt – hvilket fremgår af den næste tabel.

Tabel 5
Uddannes der pædagoger der ikke burde være blevet det?

	Besvarelser i alt
Nej, principielt ikke. Alle der opfylder adgangskravene og består eksamen, er formelt kvalificerede.	3
Nej, procedurerne virker.	3
Det er ikke vores opgave/det er umuligt for os at vurdere om de er egnede til professionen. Vi skal vurdere om de lever op til uddannelsens mål.	4
Ja, enkelte.	24

Tabel 6 viser at det kun er fem seminarier der henfører eventuelle problemer på dette område til de eksisterende eksamensordninger, og som altså dermed antager at en ændring af disse vil kunne betyde en mere præcis udskillelse. De øvrige har forklaringer som det er vanskeligere at gøre noget ved – at eksamen ikke kan afsløre om man er en god pædagog, at regler og krav er så stramme som de kan og bør være, og at de aldrig vil kunne opfange alle problemer, otte henviser til praktikstederne – at de godkender for mange, syv henviser til bekendtgørelsen – at den gør det for vanskeligt at komme af med de uegnede. Og endelig siger ti meget pragmatisk at det kan man ikke undgå. Mange henviser til at der i alle fag er udøvere som ikke er egnede.

Tabel 6
Forklaringer på at der uddannes enkelte uegnede pædagoger

	Besvarelser i alt
Fordi man består eksamen, er man ikke nødvendigvis en god pædagog.	4
Der er enkelte der af menneskelige/andre grunde ikke egner sig. En stramning af reglerne ville være uacceptabel.	5
Der er et problem i at for mange får godkendt praktik.	8
Vi har indført/vil gerne have flere eksaminer/mere individuelle bedømmelser/højere krav.	5
Bekendtgørelsen giver de studerende for omfattende retskrav på omprøver/at forblive på uddannelsen.	7
Det er umuligt at undgå.	10
Der er penge i at lade folk bestå (citat: studerende).	1

Ser man så på hvad seminarierne rent faktisk gør eller mener de har af instrumenter inden for de gældende rammer, ses det at de vigtigste er vejledningen – mange taler om muligheden for at

"vejlede ud" af uddannelsen, praktikgodkendelserne og eksaminer og projektgodkendelser. Og som det er fremgået af besøgene (refereret nedenfor), er der uenighed om hvorvidt disse tre redskaber er tilstrækkelige.

Tabel 7
Procedurer der angives anvendt i forsøget på at undgå uegnede pædagoger

	Besvarelser i alt
"Der er mange muligheder for frasortering undervejs"	1
Vejledning før optagelse	1
Vejledning undervejs (vejledning ud af uddannelsen), også opsøgende vejledning	16
Eksaminer/godkendelse af projekter osv.	10
Praktikgodkendelser	16
Lærerne laver en koordineret vurdering af de studerende	2
Mødepligt, bortvisning	3
Vi fortæller socialforvaltningerne at uddannelsen ikke er egnet for revalidender	1

Aftagernes holdninger

Aftagerne er i spørgeskema- og fokusgruppeundersøgelserne ikke direkte blevet spurgt om de mener at der uddannes uegnede pædagoger, men kun, som tidligere nævnt, hvordan de generelt vurderer de nyuddannedes "match" med arbejdsmarkedets krav, fagligt og personligt. Her svarer 32 % af de adspurgte aftagere at de nyuddannedes faglige match er "meget varierende" – altså kan være både meget godt og meget dårligt. 10 % mener at det generelt er "dårligt". Tallene for de nyuddannedes personlige egenskaber er næsten tilsvarende. På begge spørgsmål er det kun en femtedel af aftagerne der mener at de nyuddannede matcher "generelt godt".

Disse tal kan vurderes på mange måder. Man kan tage dem som et udtryk for at mange af aftagerne er enige i at der dimitteres for mange uegnede pædagoger, ud fra en antagelse om at der i udsagnet om at "matchet" er meget varierende, ligger at nogen matcher meget dårligt. Men på den anden side kan man ikke af besvarelsen udlede en vurdering af om nogen er decideret uegnede, altså ikke burde have været bestået – så det kan også tages mere forsigtigt som et udtryk for at ikke alle er lige gode. Endelig kan man spille bolden tilbage til aftagerne og spørge om deres forventninger er rimelige – om *de* "matcher" den moderne uddannelse pædagogerne får.

Holdninger på besøgene
På besøgene på de seks seminarier var der flere forskellige holdninger repræsenteret. Generelt er *de studerende* mest kritiske. På fire af seminarierne er der meget kritiske bemærkninger om dårlige medstuderende – og lærere eller systemer som ikke får dem sorteret fra. "Det er ikke rimeligt at det er arbejdsgiverne der skal sortere." "Der skal virkelig meget til at man ikke består uddannelsen og praktikken." "Praktikstederne er for dårlige til at tage konflikter." "Standarden [i forløbet hidtil] har været alt for lav. Mange pjækker og er ligeglade." "Det er pinligt at sige, men der burde være mødepligt." "Ja, det er rigtigt når man siger at alle kan blive pædagoger." På spørgsmål om hvor mange de mener det drejer sig om, kommer der bud i retning af to til fem i hver klasse som lader sig bære igennem i gruppearbejdet. Går man de studerende lidt på klingen, kan de også fortælle om nogen som har rettet sig fordi de har fået chancen for det. Men en udbredt irritation over dem der kører på frihjul, kommer man ikke uden om. Det fremgår i øvrigt at der sker en del "frasortering" af studerende fra uddannelsen når nogle ikke kan finde en projektgruppe som vil have dem med.

På to af seminarierne afviser *ledelserne* at der dimitteres uegnede pædagoger. På det ene siges det at "vi får ikke nogen dårlige igennem" og "vi mangler ikke stopsystemer undervejs". Holdningen her er at det er forældre og institutioner der har for store eller uberettigede forventninger. På det andet mener man også at aftagerne har forkerte forventninger. Det udtrykkes på den måde at der jo uddannes pædagoger "fra 6 til 13", eller med andre ord at alle ikke kan være lige gode. Her henviser man til de eksterne censorer som en garanti for at ingen består uden at burde kunne det.

På tre af besøgsseminarierne er ledelserne mere overbeviste om at der kan være et problem. Et sted siger ledelsen at de ikke vil afvise problemstillingen, men de mener at de mangler sanktionsmuligheder. De ser den eneste farbare vej til en forbedring i at "man kan gøre mere for at 'vejlede ud'". Et andet sted siges det blot at "det er noget vi diskuterer meget. De *skal* sorteres fra." På det tredje seminarium er ledelsen uenig med en påstand fra de studerende om at man kan bestå bare man har udviklet sig lidt rent personligt. Men ellers har de også den opfattelse at de mangler nogle sanktionsmuligheder, "så ja, der kommer nogle ud vi ikke er helt stolte over".

Censorformandskabet har også bidraget til debatten om hvorvidt for mange slipper igennem uddannelsen, og kort fortalt mener de at der er tale om en usaglig mistænkeliggørelse, og at selve censorinstitutionen er en garanti for at niveauet er som det skal være.

3.5.9 Evalueringsgruppens vurderinger
Der tegner sig flere aspekter af diskussionen. Aspekter som har forskellige udgangspunkter, og som, når de blandes sammen, gør det vanskeligt at anskue problemstillingerne klart:

1. Er optagelseskravene høje nok og relevante for uddannelsen?
2. Er der for mange der kommer igennem uddannelsen som sådan – forstået på den måde at der dimitteres studerende der ikke er egnede som pædagoger (efter nogens vurdering), fordi det samlede sæt af godkendelseskriterier (eksaminer, praktikgodkendelser, projektgodkendelser, mødepligt) ikke er tilstrækkelig finmasket?
3. Hvad er det der gør at nogen vurderes ikke at være egnede som pædagoger – er det de faglige kvalifikationer eller personlige egenskaber/kompetencer der ikke lever op til kravene? Og er det noget der kan opfanges med de eksisterende ordninger?
4. Er det faglige niveau for lavt, så der generelt stilles for lave krav til de studerende – forstået på den måde at et 9-tal snarere burde være et 8- eller 7-tal, og dem der får 6 i dag ikke burde være bestået?

Spørgsmålene kan ikke besvares absolut inden for evalueringens rammer, men i det følgende gives nogle bud på en klargøring af diskussionerne.

1. Er optagelseskravene høje nok og relevante for uddannelsen?

Det er fornuftigt at seminarierne har valgt at opstille ens optagelseskrav for kvote 2 selvom de i princippet kunne have deres egne regler hver især. Dette betyder større gennemskuelighed for ansøgerne. Stadig er der dog den usikkerhed, set fra ansøgernes synspunkt, at det er det enkelte seminarium der efter egne, ikke eksplicit formulerede kriterier vælger ud hvis der er for mange ansøgere der opfylder kravene.

Det brede optag lægger op til en anbefaling om en øget opmærksomhed på de meget forskellige forudsætninger de studerende har, og deraf afledte krav til undervisning og vejledning. En sådan vil blive fremsat i afsnittene om dette – afsnit 4.5.5 og 4.6.5.

2. Er der for mange der kommer igennem uddannelsen som sådan – forstået på den måde at der dimitteres studerende der ikke er egnede som pædagoger (efter nogens vurdering) fordi det samlede sæt af godkendelseskriterier (eksaminer, praktikgodkendelser, projektgodkendelser, mødepligt) ikke er tilstrækkelig finmasket?

Omkring pædagoguddannelsen hævdes det fra forskellig side at der dimitteres nogen – eller måske en hel del – som ikke burde være sluppet igennem og have fået papir på at de er pædagoger. Senest har der som ovenfor nævnt i fagbladet *Børn & Unge* i januar 2002 været nogle meget kritiske artikler om at niveauet på uddannelsen er for lavt og for mange slipper igennem. Temaet optager også mange på seminarierne, og det er derfor kommet op på alle besøgene i forbindelse med evalueringen, ikke mindst blandt de studerende.

Det der måske i særlig grad gør problemstillingen i forbindelse med pædagoguddannelsen både sejlivet og vanskelig at håndtere, er det personlige element. Det er en integreret del af uddannelsen at man som pædagog også skal have nogle personlige kompetencer og egenskaber for at fungere i sit fag. Hvor det rent faglige er nogenlunde til at vurdere ved de dertil indrettede eksaminer, er dette perspektiv langt vanskeligere at have med at gøre.

I diskussionen af gennemførelsesprocenterne er det også værd at overveje om det kun er de ikke-studieegnede eller ikke-professionsegnede der falder fra. Det kan måske ligefrem være sådan at de der falder fra sent i studiet, i nogle tilfælde er de motiverede og dygtige som bare ikke får tilstrækkeligt med udfordringer. Det siger det foreliggende materiale ingenting om.

3. *Hvad er det der gør at nogen vurderes ikke at være egnede som pædagoger – er det de faglige kvalifikationer eller personlige egenskaber/kompetencer der ikke lever op til kravene? Og er det noget der kan opfanges med de eksisterende ordninger?*

Evalueringsgruppen mener ikke at dette spørgsmål kan besvares ud fra den foreliggende dokumentation, og når det nævnes, er det snarere for at holde fast i aspektet som en vigtig del af problemstillingen når man skal tænke i løsninger. For hvis det er de faglige kvalifikationer der halter, er det undervisning og eksaminer der skal gribes fat i, og hvis det er personlige egenskaber eller professionskompetencen der er problemet, er det snarere vejledning og praktikgodkendelser der skal strammes op. Og i sidstnævnte tilfælde må man nok erkende at det er vanskeligt, for ikke at sige umuligt, at opstille klare krav.

4. *Er det faglige niveau for lavt, så der generelt stilles for lave krav til de studerende – forstået på den måde at et 9-tal snarere burde være et 8- eller 7-tal, og dem der får 6 i dag, ikke burde være bestået?*

Det ligger ikke inden for evalueringens rammer at sige noget om det faglige niveau som sådan. Censorformandskabet rapporterer at karaktergennemsnittet for specialer er 9,5 med en spredning fra højeste til laveste seminarium fra 9,11 til 9,95. Karaktergennemsnittet for de afsluttende skriftlige prøver ligger mellem 8,0 og 8,5, og for de afsluttende mundtlige prøver omkring 9,2. Om dette er for højt, kan man ikke sige noget om på det foreliggende grundlag. Blot kan det selvfølgelig konstateres at karaktergivningen i hvert fald ikke er relativ i den forstand at der forekommer et landsgennemsnit på 8,0 i alle fag, og det må tages i betragtning i vurderingen af den enkelte studerendes resultat.

Sammenfatning
Problemstillingen om de "uegnede" pædagoger er uhyre følsom og vanskelig, ikke mindst fordi det er et emne der så let dannes myter om. Det er muligvis også sammensat af to forskellige aspekter: Slipper der for mange igennem? Og hvis der gør – er det fordi eksamensordningerne er sådan at de ikke "fanges", fordi der er for få eksaminer og for meget der foregår i grupper, som man kan gemme sig i – eller er niveauet som helhed for lavt?

Umiddelbart kan man sige at synspunktet om at der vitterlig kommer for mange igennem høres så ofte at det ikke bare kan ignoreres. At de studerende er trætte af nogle af deres sløve medstuderende, kan man vel forstå når så meget af undervisningen er bygget op om gruppearbejde. At flertallet af seminarier enten mener at niveauet er i orden, eller at problemerne ligger andre steder (hos praktikstederne eller hos aftagerne), er heller ikke overraskende. Det ville også være mærkeligt hvis censorerne var meget kritiske mod eksaminernes funktion som kontrolmekanisme. Så meget desto mere vægt får det til gengæld når 24 seminarier alligevel mener at der kommer nogen ud som burde være stoppet undervejs. Og man bør nok lytte når 20 af dem efterlyser bedre sanktionsmuligheder undervejs i uddannelsen.

Evalueringsgruppen mener ikke at en gennemførelse på ca. 82 % kan siges at være hverken for høj eller for lav – den siger i hvert fald ikke i sig selv noget om niveauet på uddannelsen. Men det er betænkeligt at kun ca. 1 % sorteres fra ved førsteårsprøven, når andre 15-20 % falder fra på andre tidspunkter, ofte senere.

Herudover ønsker evalueringsgruppen at nævne at der er forskel på pædagoger – og på de pædagoger der er brug for på forskellige institutioner. Den der er ideel i en vuggestue, slår måske ikke til i en gruppe af psykotiske unge. Og den der forekommer for aparte i en projektgruppe på seminariet, er måske netop den der kan håndtere de skæve eksistenser på et værested. Dette bare være slået fast for at problematisere begrebet "uegnet" – det kan være noget forskelligt afhængigt af den pædagogiske opgave.

Ikke mindst i dette perspektiv kan man godt sætte et lille spørgsmålstegn ved en angiveligt hyppigt anvendt praksis – nemlig "vejledning ud af uddannelsen" (som omtalt i afsnit 3.5.7). Denne vejledning er vanskelig at opstille præcise regler og retningslinjer for, og dermed er også det juridiske grundlag og retssikkerheden for de studerende uklar. Seminarierne bør drøfte grundigere hvornår, efter hvilke kriterier og hvordan – af hvem og på hvilken måde – det skal gøres.

Anbefaling inden for de eksisterende rammer
Pædagoguddannelserne skal arbejde videre med systemerne til vurdering af "egnethed". I dag præges ordningerne til dels af mangel på målrettethed, klargørelse og præcisering af ansvar.

Evalueringsgruppen stiller spørgsmål ved i hvilken grad de studerendes retssikkerhed er tilstrækkeligt varetaget mange steder.

4 Tilrettelæggelse af uddannelsen

Dette kapitel handler om seminariernes tilrettelæggelse af uddannelsen med fokus på det faglige indhold, undervisningens tilrettelæggelse, studiemiljø, studievejledning, studieordninger og eksamen. Som udgangspunkt for beskrivelsen opridses nogle fakta om underviserne og de studerende.

4.1 Underviserne

Kønsfordeling – diagram 10 i bilaget
59 % af landets pædagogseminarielærere er kvinder totalt set, men der er forskelle seminarierne imellem. Hvor kvindeandelen er lavest, ligger den på 44 %, og hvor den er højest, på 80 %. De øvrige seminarier fordeler sig jævnt herimellem.

Aldersfordeling – diagram 11 i bilaget
Aldersfordelingen er straks noget mere kompleks at tegne et billede af. Da seminarierne kun har opgjort deres underviseres alder som antal i seks aldersgrupper, kan man ikke sige noget præcist om gennemsnitsalderen.

Fordelingen i aldersgrupperne på landsplan viser at 1 % af underviserne er under 30 år, 18 % er mellem 31 og 40 år, 41 % er 41-50 år, 35 % er 51-60 år, og 6 % er over 60. Det meget store flertal er altså 41-60 år.

Et billede på forskelle seminarierne imellem får man ved at se på hvor stor andelen af undervisere over 50 år er – her fremkommer en variation fra 14 % til 68 %. Gennemsnittet er 39 %.

Universitetsuddannelse – diagram 12 i bilaget
Ifølge selvevalueringsrapporterne ligger andelen af universitetsuddannede lærere på mellem 22 og 71 % – igen markante forskelle. Gennemsnittet er 51 %. Se i øvrigt diskussionen i afsnit 7.3 om undervisernes kompetenceudvikling, og diagrammerne 14 og 15 i tilknytning hertil.

Anciennitetsfordeling – diagram 13 i bilaget
Der er spurgt til hvor længe underviserne har været ansat ved det pågældende seminarium, og tallene viser igen store variationer. Procentandelen der har været ansat i fem år eller mindre, varierer fra ca. 5 % til 70 %. I alt fem seminarier har således i løbet af de seneste fem år nyansat over 60 % af deres lærere.

Ser man på hvor mange af underviserne der er kommet til seminariet *efter 1992*, som altså kun kender seminariet efter at den nye uddannelse blev gennemført, er der store variationer. Et seminarium har fået udskiftet hele sin lærerstab siden 1992, mens et andet i modsætning hertil kun har fået 45 % nye lærere i perioden.

4.2 De studerende

De studerendes faglige forudsætninger er beskrevet i afsnit 3.5.1 om optagelseskrav og afsnit 3.5.2, hvor disse diskuteres. Her ses på de demografiske fakta: kønsfordelingen og aldersprofilen.

Aldersfordeling – diagram 8 i bilaget
Som tidligere berørt i afsnittet om gennemførelsesprocenter ligger de pædagogstuderendes gennemsnitsalder ganske højt – når man begynder som 26- eller 28-årig, vil man uundgåeligt have haft en del år "ude" efter adgangsgivende eksamen eller en erhvervsuddannelse. Indtrykket fra besøgene var da også at de studerende i helt overvejende grad er voksne mennesker som har valgt uddannelsen på baggrund af personlige erfaringer fra området (typisk som medhjælpere), eller som har haft en del år i et andet erhverv, men har måttet opgive dette på grund af fysiske skader eller lignende. Denne sammensætning af de studerende er et væsentligt karaktertræk ved uddannelsen; noget som uundgåeligt må medtænkes i vurderingen af den. Man kan fx spørge sig selv hvilke krav det stiller til undervisningens tilrettelæggelse og til studiemiljøet, ligesom man kan forestille sig at det bliver relativt vanskeligere at være en nyudklækket, ung student i en sådan sammenhæng.

Kønsfordeling – diagram 9 i bilaget
At pædagoguddannelsen er domineret af kvindelige studerende, er vanskeligt at komme uden om. For optagene i årene 1997-2001 lå kvindeandelen omkring 82-84 % på landsplan. På det seminarium der samlet set havde færrest kvinder, svingede det mellem 64 og 74 %, og på det seminarium der havde flest, lå det mellem 88 og 92 %. Så selvom der er tale om et markant flertal, er der dog også markante variationer mellem nogle af seminarierne. Fordelingen er ret jævn mellem de to yderpunkter, men det er dog kun tre seminarier der har et gennemsnit på 75 % eller derunder. Nogle seminarier forsøger bevidst at øge mændenes andel (se afsnit 0).

På besøgene mødte evalueringsgruppen ikke en ensartet gruppe studerende, men alligevel en gruppe med nogle fælles opfattelser og perspektiver. Det generelle og overordnede indtryk var at besøgsgruppen mødte engagerede studerende. Deres vurdering af uddannelsen var positiv. De havde vanskeligheder med at give konkrete og præcise svar på hvad de lærte i uddannelsen, men de udtrykte klart en oplevelse af at gå ind i en professionsuddannelse med det perspektiv at gøre dem til gode pædagoger.

4.3 Uddannelsens faglige kerne

Betænkningen der ligger til grund for enhedsuddannelsen, lagde meget vægt på eksistensen af en fælles faglig kerne som en vigtig del af rationalet bag sammenlægningen af de gamle uddannelser (se afsnit 3.1). Idéen om denne kerne synes at være ganske uproblematisk og selvfølgeligt accepteret på seminarierne i dag.

At dømme ud fra besøgene, selvevalueringerne og studieordninger mv. fra seminarierne er der helt klart en opfattelse af at der herudover er eller skal være en mere specifik faglig kerne i pædagoguddannelsen. Men der er mange forskellige måder at realisere den på, ud fra det enkelte seminariums forståelse af uddannelse, undervisning, læring og arbejdsformer.

Helt konkret er seminarierne i deres selvevalueringer blevet spurgt om hvordan de definerer den faglige kerne, og selvom svarene næppe er udtømmende, og de bør sammenholdes med hvad seminariet i øvrigt har formuleret i studieordninger, -håndbøger osv., er forskellene i sig selv interessante. Der er reelt tale om 32 forskellige bud på hvad den faglige kerne består i.

Skal man alligevel forsøge at indkredse noget gennemgående, er det ord som

- relationer; med brugere, kolleger osv. (nævnes i 10 rapporter)
- omsorgsevne (5 rapporter)
- handlekompetence (11 rapporter)
- konkrete færdigheder (formuleres meget forskelligt, men aspektet kan findes i ca. 5 rapporter)
- personlig udvikling (13 rapporter)
- refleksion (14 rapporter).

Nogle seminarier inddrager også uddannelsens særlige læringsformer og forholdet mellem praktik og teori i det hele taget som en del af den faglige kerne.

Selvom disse begreber kan siges at være udbredte, er det langt fra alle seminarierne der bruger dem. Det gennemgående er at det enkelte seminarium kun nævner en del af dem, men altså

mindst et eller to. Nogle seminarier har dog ultrakorte definitioner eller undlader helt at definere noget:

- "Pædagogikfaget i al mangfoldighed er kernefagligheden for alle typer af studerende."
- "Mødet mellem én selv og de andre eller – relationer/relationer mellem mennesker. At kunne begå sig i flere arenaer, at ville og kunne noget med andre, respektfuldt og etisk."
- Kernen defineres "ud fra en fælles (generaliseret) professionsforståelse hvor intet fag er i fokus."
- "Det er så bred en uddannelse at der ikke er noget særligt tyngdepunkt. Vi vil det hele. Vi vil alle gerne nå mere i fagundervisningen".

På den anden side er der en hel del seminarier der bruger væsentligt mere plads på at udfolde en definition, og det er dem de førstnævnte punkter er hentet fra.

Kun to seminarier henviser til målformuleringerne i loven og bekendtgørelsen når de skal definere den faglige kerne.

Mange af de tidligere socialpædagogiske seminarier viser deres faglige opfattelse ved i deres definitioner at inddrage de samfundsmæssige forhold og disses indvirken på individet som noget de studerende skal lære at være bevidste om.

Endelig er der ét seminarium der mener at der slet ikke er nogen fælles faglig kerne: "Spørgsmålet indikerer at der findes én fælles faglig kerne/tyngdepunkt i pædagoguddannelsen. Dette mener vi på [dette seminarium] ikke er tilfældet. Målene for pædagoguddannelsen, der formuleres i Lov om uddannelse af pædagoger af 3. september 1996, giver mulighed for at definere en række forskellige faglige kernepunkter/tyngdepunkter. Dvs. operationaliseringen af målene for pædagoguddannelsen kan skabe stor forskel mellem de enkelte seminarier, og også betyde at der på det enkelte seminarium arbejdes med forskellige og i visse tilfælde modstridende kerne-/tyngdepunkter. På [dette seminarium] har de sidste års bestræbelser gået ud på at definere forskellige teoriniveauer (teori-om-praksis, teori-for-praksis, praksis-som-kunst), at skelne mellem normative teorier, dannelsesteorier og deskriptive/analytiske teorier samt at forstå og definere forskellige læringsformer og læringsrum. Intentionen har været at afbalancere forskellige positioner og at give dem legitimitet i pædagoguddannelsen. Den studerende vil således møde undervisning der er forankret i forskellige videnskabsteoretiske positioner, undervisning som har fokus på relationsdannelse, livsglæde og handling, og undervisningen, der fokuserer på analyse og refleksion over praksis. Det fælles faglige tyngdepunkt kan dermed defineres som en mangfoldighed i perspektiver på det pædagogiske område."

En anden, måske nok så oplagt vej at gå i indkredsningen af den faglige kerne, er gennem Lov om Social Service. Her fastlægges ganske konkret hvad de største pædagogiske institutionsområder – og dermed pædagogerne – skal kunne. Om de almindelige dagtilbud for børn er det således fastlagt at de skal "give børn omsorg og støtte det enkelte barns tilegnelse og udvikling af sociale og almene færdigheder med henblik på at styrke det enkelte barns alsidige udvikling og selvværd og at bidrage til, at børn får en god og tryg opvækst." De skal "give muligheder for oplevelser og aktiviteter, der bidrager til at stimulere barnets fantasi, kreativitet og sproglige udvikling, samt give barnet rum til at lege og lære og til fysisk udfoldelse, samvær og mulighed for udforskning af omgivelserne." Dertil skal de "give børn mulighed for medbestemmelse og medansvar og som led heri bidrage til at udvikle børns selvstændighed og evner til at indgå i forpligtende fællesskaber." og endelig "medvirke til at give børn forståelse for kulturelle værdier og for samspillet med naturen."

Amtskommunerne skal sørge for "dagtilbud til børn, der på grund af betydelig og varigt nedsat fysisk eller psykisk funktionsevne har et særligt behov for støtte, behandling m.v., der ikke kan dækkes gennem ophold i et af de almindelige dagtilbud".

I kommunerne skal der findes "Klubtilbud og andre socialpædagogiske fritidstilbud", der "i samarbejde med de større børn og unge [kan] skabe aktiviteter og samværsformer, der fremmer den enkeltes alsidige udvikling og selvstændighed samt evne til at indgå i et forpligtende fællesskab."

Om støtte til børn og unge med særlige behov hedder det at man skal "skabe de bedst mulige opvækstvilkår for disse børn og unge, så de på trods af deres individuelle vanskeligheder kan opnå de samme muligheder for personlig udfoldelse, udvikling og sundhed som deres jævnaldrende."

Loven siger endvidere om voksne med nedsat fysisk eller psykisk funktionsevne eller særlige sociale problemer at der skal ydes en særlig indsats med det formål: 1) at forebygge, at problemerne for den enkelte forværres, 2) at forbedre den enkeltes sociale og personlige funktion samt udviklingsmuligheder, 3) at forbedre mulighederne for den enkeltes livsudfoldelse gennem kontakt, tilbud om samvær, aktivitet, behandling, omsorg og pleje.

Endelig omtales det at kommunen sørger for tilbud om hjælp til at vedligeholde fysiske eller psykiske færdigheder til personer, som på grund af nedsat fysisk eller psykisk funktionsevne eller særlige sociale problemer har behov herfor.

Hertil kommer bestemmelser i folkeskoleloven om at undervisningen i børnehaveklassen varetages af pædagoger, og at denne "overvejende gives i form af leg og andre udviklende aktiviteter".

4.3.1 Evalueringsgruppens vurdering

Tager man udgangspunkt i betænkningens ord om at der "i alt pædagogisk arbejde findes en fælles faglig kerne, og pædagoger fastlægger mål og anvender metoder, der adskiller sig fra andre fag" – kan man måske nok undre sig over at denne kerne ikke står tydeligere markeret i seminariernes selvfremstilling. Men det kan måske skyldes at netop det "fælles" er vanskeligt at få hold på hvis det ikke skal blive for rigoristisk.

Der er ingen tvivl om at der på seminarierne er diskussioner af hvad der er vigtigt at inddrage som uddannelsens faglige kerne. Når der alligevel ikke gives så tydelige og præcise indkredsninger heraf i selvevalueringsrapporterne, kan det have sammenhæng med flere forhold: Det kan handle om at de enkelte seminarier ikke har formået at komme frem til en klar enighed om dette, hvilket kan ses på baggrund af undervisernes forskellige faglige baggrunde. Det kan også handle om at det er vanskeligt at omsætte og realisere en given enighed om fælles faglig kerne i en tydelig organisation, undervisningstilrettelæggelse og -gennemførelse. Endelig kan det handle om at det er vanskeligt at anskueliggøre for de studerende hvad det egentlig er undervisningen sigter efter. Det sidstnævnte forhold kan videre dels vidne om en problematisk kommunikation fra seminariernes side, dels tages som udtryk for at studerende undervejs i en uddannelse ofte kan have vanskeligt ved at skaffe sig overblik over hvad den større sammenhæng dybere set er.

Anbefalinger inden for de eksisterende rammer

Det enkelte seminarium bør udarbejde en klar beskrivelse af ambitionen, de faglige mål med og de faglige krav i uddannelsen og herunder eksplicit beskrive seminariets opfattelse af den faglige kerne. Et udgangspunkt bør tages i den konkrete sociale lovgivning og anden lovgivning der fastsætter opgavebetingelserne for pædagogers arbejde, og det skal fremgå hvordan uddannelsen kvalificerer til professionens opgavevaretagelse i forhold til disse.

4.4 Indhold

I afsnit 3.2 er bekendtgørelsens bestemmelser mere overordnet præsenteret. Dette afsnit skitserer dels de konkrete formelle rammer for indholdet i uddannelsen, dvs. hvilke fag og faggrupper der skal undervises i, dels seminariernes opfattelser af det faglige indhold.

Uddannelsens formål

§ 1 i bekendtgørelsen beskriver formålet med uddannelsen. Formålsparagraffen indeholder fem punkter som handler om hvilke teoretiske og praktiske forudsætninger de studerende skal tilegne sig. Det nævnes bl.a. at de studerende skal tilegne sig forudsætninger for samarbejde, og at uddannelsen skal give de studerende grundlag for at udvikle deres pædagogiske praksis og det pædagogiske arbejdsområde generelt gennem forsøgs- og udviklingsarbejde. Bekendtgørelsen fra

2001 tilføjer at de studerende skal tilegne sig et grundlag "for at følge, anvende og deltage i forskningsarbejde inden for det pædagogiske område". Det sidste punkt i formålet drejer sig om de studerendes personlige udvikling som skal "fremmes gennem arbejdet med uddannelsens indhold, gennem deltagelse i forskellige arbejds- og samarbejdsformer og gennem medansvar for undervisningen".

4.4.1 Fagene og deres vægt i uddannelsen

Bekendtgørelsen bestemmer at seminariets undervisning normalt skal fordele sig på fagene/faggrupperne i de procentuelle forhold angivet i tabel 8 nedenfor.

Tabel 8
Oversigt over uddannelsens fag og faggrupper[4]

1. Pædagogisk-psykologiske fag	30 %	37 ECTS	Pædagogik	70 %
			Psykologi	30 %
2. Social- og sundhedsfag	20 %	25 ECTS	Socialfag	55 %
			Sundhedsfag	45 %
3. Aktivitets- og kulturfag	40 %	50 ECTS	Dansk	15 %
			Musik	15 %
			Bevægelsesfag	10 %
			Værkstedsfag	20 %
			Drama	10 %
			Naturfag	10 %
			Efter nærmere bestemmelse i studieordningen	20 %
4. Kommunikation, organisation og ledelse	10 %	12 ECTS		
Speciale/bachelorprojekt	10 uger	12 ECTS		
Øvelsespraktik på første år	12 uger	14 ECTS		
Lønnet praktik på 3. semester	6 mdr.	30 ECTS		
Lønnet praktik på 6. semester	6 mdr.	30 ECTS		

[4] Skemaet er lavet på baggrund af bekendtgørelsen om uddannelse af pædagoger (BEK nr. 930 af 08/12/1997) og bekendtgørelse om ændring af bekendtgørelse om uddannelse af pædagoger (BEK nr. 706 af 23/07/2001). Vægtningen af fagene er ikke ændret i den nye bekendtgørelse. Af oplysningerne i skemaet er det kun opgørelsen i ECTS-point der hidrører fra denne.

Note: Procentsatserne for de fire fagområder angiver hvordan undervisningen skal tilrettelægges, opgjort efter de studerendes forventede arbejdsindsats.

Hele uddannelsen består af 210 ECTS-point, og heraf udgør praktikken 74 point (35 % af uddannelsen). Fagundervisningen udgør 124 point (59 %), og specialet/bachelorprojektet udgør 12 point (6 %).

Lov og bekendtgørelse om pædagoguddannelsen stiller ingen krav om at uddannelsens faglige indhold knytter an til et bestemt fagligt pensum. I bekendtgørelserne finder man imidlertid mål for de enkelte fag i uddannelsen.[5] Fagmålene består typisk af fire områder som den studerende skal tilegne sig viden, indsigt eller forudsætninger inden for i det konkrete fag. Derudover skal seminarierne – ifølge bekendtgørelsen fra 2001 – formulere centrale kundskabs- og færdighedsområder inden for de enkelte fag og formulere mål, indhold og omfang af fordybelsesperioder ud over bachelorprojektet. Dette skal beskrives i seminariernes studieordninger. I selvevalueringerne har seminarierne skullet oplyse om de i studieordning eller studiehåndbog har beskrevet indhold og mål for de enkelte fag ud over det der er fastlagt i bekendtgørelsen. To tredjedele af seminarierne skriver at de har beskrevet indhold og mål for de enkelte fag. Nogle af de seminarier der har uddybet deres svar, peger fx på hvem der har beskrevet, eller hvordan det faglige indhold er beskrevet i studieordningen. Et af besøgsseminarierne peger i den forbindelse på vigtigheden af disse beskrivelser i forhold til de studerende og den tværfaglige koordinering: "Indhold og mål for fagene er beskrevet nærmere i seminariets studieordning og -beskrivelse, hvilket opleves som positivt af de studerende. Faggrupper koordinerer det enkelte fags indhold, og i mange forløb koordineres tværfagligt. Her opleves det som vigtigt at det tydeliggøres hvad formål og indhold er i de enkelte forløb – også for til stadighed at have en oplevelse af en rød tråd og af progression." Flere seminarier henviser til deres studiehåndbog for nærmere beskrivelser af fx tema- og projektforløb.

Fem seminarier besvarer spørgsmålet på en måde der ikke kan rubriceres, og henviser til forskellige beskrivelser i studiehåndbøger eller studieordninger som ikke umiddelbart synes at være beskrivelser af indhold og mål for fagene. Fem seminarier svarer direkte at de ikke har beskrevet indhold og mål for de enkelte fag ud over det der er fastlagt i bekendtgørelsen.

4.4.2 Synspunkter om antallet af fag

I vejledningen til selvevaluering er seminarierne blevet spurgt om der er fag de savner i uddannelsen, eller modsat om der er fag der kunne reduceres. Her er det gennemgående synspunkt at uddannelsen i forvejen indeholder for mange fag, og flere taler om "fagtrængsel". Generelt efterly-

[5] *BEK nr. 930 af 08/12/1997 beskriver mål for alle fag, dog samlet for AK-fagene. I ændringsbekendtgørelsen (BEK 706 af 23/07/2001) er der beskrevet mål for hvert enkelt af AK-fagene.*

ser seminarierne ikke nye fag på skema, men der peges dog på temaer og faglige dimensioner som man mener burde prioriteres højere. Det går igen i flere selvevalueringsrapporter at videnskabsteori og metode skal længere frem, ud fra et ræsonnement om at når uddannelsen nu har titlen professionsbachelor, så kræver det indsigt i videnskabsteori og metode. Multimedier, førstehjælp og internationale perspektiver nævnes også som faglige dimensioner der savnes i uddannelsen. Et seminarium foreslår at faget dansk omdøbes til kulturformidling, også for at tydeliggøre fagets relevans i uddannelsen. Selvom de fleste afholder sig fra at foreslå helt nye fag, så peger nogle dog på antropologi og etnologi eller hvad nogle kalder kulturlære, som et fagligt element der mangler.

På den anden side kan en stor del af seminarierne ikke samtidig pege på fag der kan reduceres eller udgå af uddannelsen – 13 seminarier svarer direkte nej til dette. Mange henviser til at fagene i forvejen er tildelt for få ressourcer og udgør relativt få ECTS-point. Flere problematiserer dog det forhold at uddannelsen indeholder 11 fag, og lægger samtidig op til at nytænke hvorvidt fag der i dag er koblet også skal være det i fremtiden. Der er forslag om at de 11 fag erstattes af et mindre antal af mere bredt formulerede områder eller temaer. I den forbindelse henviser nogle til Rektorforsamlingens forslag til ny pædagoguddannelse. Der er spredte forslag til nye fag og nye navne til eksisterende fag.

Vægtningen af fag og faglige aspekter

Ud over at fagene i bekendtgørelsen er grupperet i fire overordnede faggrupper, har fagene tydeligvis også forskellig profil og status på seminarierne blandt studerende og undervisere. Det hænger naturligt sammen med seminariernes forskellige profiler. Nogle seminarier udbyder deciderede linjer, mens andre seminarier bruger former som linjefag eller valgfag. De seminarier der udbyder særlige linjer i uddannelsen, fx natur eller idræt, har selvsagt tonet uddannelsen i en bestemt retning og lægger dermed særlig vægt på AK-fagene[6] eller enkelte af disse. Som eksempel på en vægtning mellem "linjeuddannelsen" og den ordinære pædagoguddannelse var det indtrykket på et af besøgsseminarierne at deres udbud af både den ordinære uddannelse og specielle linjer betød at studerende på den ordinære pædagoguddannelse blev overset. På det seminarium havde man tilsyneladende valgt at prioritere (de studerende på) de linjer man særligt profilerer sig på.

Generelt på seminarierne placerer man typisk fagene i to hovedgrupper når man taler om dem; AK-fagene på den ene side og "teorifag" på den anden side. Det man på seminarierne kalder "teorifagene", er så alle fag ud over AK-fagene. Det er indtrykket at disse "teorifag" generelt er vægtet tungt eller opleves at have den højeste status, bortset fra på de seminarier hvor man ar-

[6] *AK-fag henviser til gruppen af aktivitets- og kulturfag. Se tabel, side 65 for listen over hvilke konkrete fag det drejer sig om.*

bejder bevidst med AK-fagene, fx i relation til et linjeudbud. Skellet mellem de to faggrupper giver sig også udtryk i en – måske lidt skjult – diskussion af hvad der bidrager med det vigtigste til den enkelte pædagogs faglighed: teorifagene, særligt pædagogik og psykologi, eller den praktiske og didaktiske mestring af et aktivitetsfag.

Både fra undervisere i AK-fag og i "teorifag" efterlyses tid til fordybelse.

4.4.3 Fag og undervisning

I bekendtgørelsen står at "undervisningen kan tilrettelægges med udgangspunkt i de enkelte fag, i de enkelte faggrupper og i emner, temaer eller problemstillinger, der går på tværs af disse".[7] Dvs. at det er op til seminariet at vælge hvordan undervisningen i fagene eller faggrupperne tilrettelægges. Besøgene viste at der er forskel på hvordan seminarierne har organiseret undervisningen. Det er dog et generelt indtryk fra selvevalueringsrapporterne at tendensen går i retning af mindre og mindre fagopdelt undervisning og mere og mere tema- og/eller projektorganiseret undervisning. På baggrund af besøgene er indtrykket at undervisningen i meget høj grad er tilrettelagt som en kombination mellem traditionel fagopdelt undervisning og undervisning i temaer på tværs af fagene. Sideløbende med dette arbejder de studerende, typisk i grupper, med projekter. Derfor kan det umiddelbart være svært at finde de fag som er nævnt i bekendtgørelsen, på skemaet.

I selvevalueringerne har seminarierne beskrevet hvordan de sikrer at fagfordelingen og fagenes indhold ifølge bekendtgørelsen overholdes i praksis når undervisningen er tema- eller projektbaseret. Enkelte seminarier bemærker i den forbindelse at de ikke har noget problem med dette fordi de har fagopdelt undervisning og ikke kører med tematiserede eller projektforløb, men en generel pointe nogle seminarier fremfører er netop at det er problematisk at bekendtgørelsen i så høj grad er bundet op på fag. Det opleves som kompliceret at få det til at hænge sammen i praksis. Et seminarium skriver eksempelvis: "Det er særdeles vanskeligt at sikre det for den enkelte studerende, men der søges på det mere generelle plan at styre det via den faglighed underviserne repræsenterer." Her bemærker nogle at det netop ikke er så vanskeligt at have overblik over de forskellige fags repræsentation i projekter når det drejer sig om projekter underviserne er med til at styre, men at de projekter de studerende selv definerer, er sværere at afstemme i forhold til fagbestemmelserne i bekendtgørelsen.

Nogle synes det er let fordi de opfatter bekendtgørelsen som meget klar i forhold til at definere hvor mange procent de enkelte fag skal fylde, mens andre synes det er let fordi bekendtgørelsen ikke nærmere definerer undervisningens omfang – og der derfor ikke er noget specifikt krav at leve op til. Flere seminarier påpeger at bekendtgørelsen bestemmer at det er de studerendes ar-

[7] *BEK nr. 930 af 08/12/1997, § 5, stk. 2.*

bejdsindsats der skal afspejle procentsatserne i bekendtgørelsen, og ikke omfanget af undervisning i fag. Bl.a. et seminarium opfatter det som "frihedsgrader": "Bekendtgørelsens formulering om 'studerendes arbejdsindsats' målt i procenter giver store frihedsgrader da det ikke her er angivet hvilken del af arbejdsindsatsen seminariet har ansvaret for at tilrettelægge. Vi har valgt at lægge vægt på pædagogfaglig kvalitet frem for procenttænkning."

Et af besøgsseminarierne går relativt grundigt til værks i sikringen af fagfordelingen i projektforløb, som illustreret i dette citat fra deres selvevalueringsrapport: "Tema- og projektorganiserede forløb indgår i en 'fag-deklaration' hvor hvert studieforløb har hæftet procentvise fordelinger på sig (jf. bekendtgørelsen). Også tema- og projektorganiserede forløb 'tones' i forhold til fagenes relative andel af perioden."

Sammenhæng mellem den faglige undervisning og praksis
Det er vanskeligt på baggrund af den foreliggende dokumentation at sige noget om hvordan eller hvorvidt den faglige undervisning på seminariet relaterer sig konkret til praksis/de studerendes erfaringer fra praktikken. Indtrykket fra samtalerne med de studerende på besøgene er imidlertid at de studerende efterlyser en bedre relation mellem undervisningen på seminariet og deres praksiserfaringer fra praktikken. Dette behandles nærmere i afsnit 6.8.

4.4.4 Evalueringsgruppens vurderinger

Der er i mange tilfælde tale om at undervisningsplanerne er formuleret som temaer og projekter snarere end at være organiseret ud fra de enkelte fag i uddannelsen. På trods af at dette kan give anledning til en vis uklarhed med hensyn til hvilken betydning fagene har, vurderes det at seminariernes måde at organisere undervisningen på netop er tilrettelagt med henblik på at fremme de studerendes motivation. Det er imidlertid et problem at der ikke er overensstemmelse mellem undervisningens tilrettelæggelse og den måde man kontrollerer de studerendes udbytte af den ved eksamen. Dette behandles nærmere i afsnit 4.8.4 om de tre afsluttende prøver og kombinationsprøverne.

Mål- og indholdsbeskrivelser
En gruppe af seminarierne svarer at de ikke har beskrevet yderligere mål og indhold for fag eller faggrupperne end dem der er nævnt bekendtgørelsen, selvom bekendtgørelsen siger at seminarierne i deres lokale studieordninger skal gøre dette. Ifølge professionsbachelorbekendtgørelsen skal seminarierne endda formulere centrale kundskabs- og færdighedsområder for de enkelte fag. At dømme ud fra dokumentationen er nogle seminarier langt fra at opfylde dette krav.

Pensum
Der er ikke i den nuværende uddannelse krav om at udarbejde fælles pensum. Undervisningens indhold kan således variere ganske betydeligt fra studerende til studerende, fra seminarium til seminarium og fra fag til fag. Det giver i princippet gode muligheder for at studerende og undervisere altid kan arbejde med temaer og problematikker der er relevante og aktuelle, og som kan tage højde for at man kan bevæge sig igennem uddannelsen ad forskellige veje og i forskellige tempi.

På den anden side vurderes det at dette samtidig kræver at studerende og lærere gør det klart hvad det er for et undervisningsindhold der arbejdes med. I og med at indholdsudvælgelsen ikke foretages fælles og centralt, må ansvaret for at udvælge, begrunde og tydeliggøre indholdet i højere grad påhvile de aktører der faktisk gør dette, dvs. underviserne og til dels de studerende. Det vurderes at en øget opmærksomhed om dette arbejde vil kunne virke befordrende på flere sider af seminariernes undervisning og begrundelser heraf. Det er i denne sammenhæng vigtigt at de studerende er klare over hvilke krav de forventes at honorere.

Faggrupperne
Hvad angår forholdet mellem de såkaldte teorifag og AK-fagene, viser det sig at der er betydelig forskel på hvilke samspil der forventes imellem disse typer af fag. Ligeledes er der ikke alle steder tale om de samme vægtninger af fagene. Det kan endvidere konstateres at der kan være tendens til at de såkaldte teorifag tillægges en højere status end AK-fagene. Det er sandsynligvis et forhold der afspejler mere overordnede samfundsmæssige forskelle i opfattelser af områdernes status og knytter sig næppe alene til pædagoguddannelsen.

Evalueringsgruppen finder at begge faggrupper har stor betydning for uddannelsen til pædagog, og det er samtidig gruppens indtryk at der på de enkelte seminarier fortsat arbejdes med samspillet imellem dem. Gruppen kan hverken pege på at et meget direkte samspil mellem faggrupperne eller modsat en tydelig adskillelse mellem dem skal være det bedste. Sådanne vurderinger kan ikke anlægges uden at der samtidig inddrages tydelige begrundelser for positionerne, deres erkendelsesmæssige baggrunde, erfaringer med deres praktiske realisering mv.

Anbefalinger inden for de eksisterende rammer
I det omfang seminarierne ikke har formuleret de forudsatte mål og indholdsbeskrivelser for fagene, bør dette ske.

4.5 Undervisning

Loven og bekendtgørelsen indeholder ingen præciseringer af hvilke undervisningsformer der skal anvendes i undervisningen. Det er op til seminarierne og underviserne at vælge de undervisningsformer de finder mest hensigtsmæssige.

4.5.1 Undervisningsbegrebet

På besøgene har undervisere og studerende givet beskrivelser af hvilken undervisning der foregår på seminarierne. Beskrivelserne tyder på at undervisning betegner mange forskellige aktiviteter. Samtidig er der også tegn på at undervisningsbegrebet er i forandring fordi undervisningen bevæger sig væk fra at være bundet op på fag og tilrettelagt som traditionel klasseundervisning.
Der tegner sig nogle mønstre i seminariernes tilrettelæggelse af undervisningen. Nogle seminarier vælger at tilrettelægge undervisningen udelukkende bundet op på temaer og projekter, helt uden eller kun med lidt traditionel fagundervisning, mens andre seminarier vælger at holde fast i den mere traditionelle undervisning, delt op på fag og tilrettelagt som klasseundervisning. Mellem disse to grupper ligger flertallet af seminarierne med en undervisning som indeholder elementer af begge forståelser. Et konkret eksempel på hvordan man blander de to forståelser, har man på et af besøgsseminarierne (seminarium B), hvor undervisningen er organiseret med to dages projektundervisning og tre dages fagundervisning. På dette seminarium giver man klart udtryk for at man prioriterer at give de studerende meget undervisning, hvilket også bekræftes af at de ligger højt når man måler antallet af undervisertimer pr. indskrevne studerende.

Generelt giver underviserne udtryk for at de har svært ved at holde på de studerende når det ikke drejer sig om "organiseret undervisning".

4.5.2 De studerendes forventninger til undervisningen

Særligt på baggrund af de studerendes udsagn på besøgene tegner der sig et billede af forskellige grupper af studerende der adskiller sig med hensyn til involvering og arbejdsindsats og dermed også forventninger. Nogle studerende synes at være meget involverede og selvstændige, andre synes at kunne det meste selv, men har brug for en vis lærerstøtte. Der er dog også studerende der virker mindre teoretisk orienterede, og som skal motiveres, og der er studerende som slet ikke synes teoretisk orienterede og har brug for faste rammer i deres uddannelsesforløb.

De toneangivende i selvevalueringsrapporter og ved besøgene er en gruppe studerende som har store faglige forventninger til undervisningen og forventer at underviserne stiller krav til dem. Mange af disse studerende giver udtryk for at forventningerne ikke bliver indfriet, og særligt efterlyser studerende på fem af de seks besøgsseminarier at underviserne stiller krav til alle studerende og ikke lader nogle køre med på "frihjul".

De studerendes engagement i uddannelsen, forstået som både deres forberedelse og deres engagement i sociale aktiviteter uden for den normale undervisning, er ikke påfaldende stort. På besøgene fortalte de studerende at det var normalt at man gik hjem fra seminariet klokken to om eftermiddagen. Det var gennemgående at hvis der ikke var skemalagt undervisning med en underviser til stede, var der mange studerende der gik hjem. De studerende nævnte selv at det var problematisk i lyset af at meget af uddannelsen var lagt an på selvstændigt studium. I forlængelse af dette gav mange studerende udtryk for generel utilfredshed med deres medstuderendes faglige indsats. En typisk angivelse af hvor mange det drejede sig om i hver klasse, lød: "Ud af en klasse på 27 er der typisk to man slet ikke har lyst til at være sammen med, og en 7-8 stykker der bare ikke laver noget, som man da godt kan være sammen med."
Indtrykket af de studerende som deltog i samtalerne på besøgene, var at de var godt tilfredse med det ansvar som seminariet lagde op til at de selv tog for deres uddannelse, men at en gruppe af studerende havde svært ved at håndtere dette ansvar. Flere studerende fortalte at de bevidst fravalgte medstuderende når der skulle vælges grupper, og at der derfor ofte var nogle stykker i hver klasse som havde svært ved at finde grupper. Enkelte steder var indtrykket dog at seminariet gjorde en bevidst indsats ved at arbejde med gruppedannelsesprocessen for på den måde fx at sikre at alle studerende kom i grupper, hvor man andre steder overlod dette helt til de studerende selv.

4.5.3 Undervisernes forventninger til de studerende

I selvevalueringerne er der spurgt: "Hvilke forestillinger gør ledelse og lærere sig om de studerende generelt – hvad angår studieegnethed, engagement og egnethed i forhold til professionen?"
De forskellige svar er rubriceret og gengivet i tabellen nedenfor.

Tabel 9
Ledelsens og lærernes forestillinger om de studerende

Hvilke forestillinger gør ledelse og lærere sig om de studerende generelt	Besvarelser i alt
- hvad angår studieegnethed?	
Pr. definition studieegnede (pga. optagelseskrav)	7
Generelt studieegnede	8
En mindre gruppe har svært ved at honorere de boglige krav	2
Meget varierende i studieegnethed	17
Problem/stor opgave at lære at være studerende og ikke elev – ansvar for egen læring	10

fortsættes …

… fortsat

Hvilke forestillinger gør ledelse og lærere sig om de studerende generelt	Besvarelser i alt
- hvad angår egnethed i forhold til professionen?	
Pr. definition professionsegnede	1
Generelt professionsegnede	14
Professionsegnetheden vurderes i praktikken	2
Enkelte er mindre egnede til professionen	3
- hvad angår engagement?	
Pr. definition engagerede (pga. formelle krav til godkendelse af projekter mv.)	1
Generelt engagerede	16
Kunne ønske større engagement	4
De er selektivt engagerede – efter hvad de selv har lyst til	5
Mange har for meget erhvervsarbejde	1

Kilde: Selvevalueringsrapporterne. Hvert seminarium har kunnet give flere forskellige svar.

I besvarelserne om studieegnethed har mange seminarier svaret flere forskellige ting – enten fordi forskellige grupper på seminariet har forskellige holdninger, eller fordi flere svar kan være rigtige samtidig. Der er i alt 14 seminarier der har svaret at de studerende pr. definition og/eller generelt er studieegnede, mens 23 seminarier har angivet et eller flere af de sidste tre svar – at en mindre gruppe har svært ved at honorere de boglige krav, at der er meget varierende studieegnethed, eller at det er en stor opgave at lære de studerende at være studerende og ikke elever.

I besvarelserne om engagementet er der 16 der har svaret at de studerende er pr. definition eller generelt engagerede, mens sammenlagt 13 har forbehold.

På besøgene er temaet blevet uddybet idet et af de gennemgående spørgsmål i samtalerne med underviserne har været hvilke forventninger de har til de studerende, og hvordan de formidler dette til dem. Svarene på dette har typisk relateret sig til hvordan underviserne arbejder med at hjælpe de studerende til at blive "studerende" og ikke være elever.

Der er lidt forskel på hvordan man på seminarierne hver især forfølger intentionen om at de studerende skal tage en stor del af ansvaret for deres egen uddannelse og læring, eller hvor meget man på den anden side tilstræber at følge dem så tæt og meget man kan.

De fleste steder møder man forståelse for den omstændighed at læreprocesser også kan medføre umiddelbare frustrationer hos de studerende. På nogle seminarier blev der udtrykt større tillid til

og krav om at de studerende kunne klare at bevæge sig igennem dette og måske endog overvejende på egen hånd, end andre steder hvor man fandt det befordrende at følge de studerende betydelig mere tæt i udviklingen af lærestrategier. Sådanne forskelle afspejler efter al sandsynlighed forskellige almene forestillinger om hvordan erkendelses- og læreprocesser finder sted og kan støttes optimalt. Endvidere kan man forestille sig at de afspejler forskelligartede kulturelle traditioner på de enkelte uddannelsesinstitutioner.

4.5.4 Kritik af undervisningen fra studerende

Når man sammenfatter seminariernes svar på de tre væsentligste kritikpunkter fra studerende til undervisningen, er det følgende punkter der går igen i besvarelserne. Kritikpunkterne er sorteret så de punkter flest har peget på, står øverst.

- For lidt undervisning/lærerressourcer
- For lidt koordination mellem underviserne
- For meget projekt- eller gruppearbejde/ønsker mere lærerstyret undervisning
- Ønsker mere tid til fordybelse
- Forskellige krav til opgaver osv. fra forskellige lærere
- For lidt kontakt med lærerne/for lidt individuel feedback
- For dårlig vikardækning ved aflyste timer
- For lidt sammenhæng mellem fagene/struktur på undervisningsforløb.

Derudover går kritikken fra de studerende fx på for store hold, for dårlige lokaler, kedelig undervisning, de studerendes manglende engagement, for lidt mulighed for specialisering og for lidt tema- og projektundervisning for blot at nævne nogle stykker.

Samtalerne med studerende på besøgene bekræfter ovenstående indtryk af de studerendes væsentligste kritikpunkter til undervisningen. Et generelt kritikpunkt som de studerende fremførte på besøgene, gik på hvad de kaldte "spildtid". Oplevelsen af spildtid knytter de studerende særligt til praktikindkaldene, men ordet hæftes også på den almindelige tilrettelæggelse af undervisningen. I relation til praktikindkaldene beklagede de studerende sig bl.a. over oplevelser med undervisere der ikke dukkede op til de planlagte forløb, hvor oplæggene ikke blev oplevet som relevante i forhold til praktikken, og hvor de studerende hellere ville været blevet på praktikinstitutionen. Den oplevelse refererede også institutionernes praktikansvarlige til i samtalerne på besøgene.

Spildtid var også et ord studerende brugte om den øvrige undervisning. Nogle gav udtryk for en oplevelse af at de første 1½ år af uddannelsen ikke rummede nok udfordringer for dem, og at det havde bidraget til en stærk fornemmelse af spildtid. Først efter den første lønnede praktik i 3. se-

mester sagde disse studerende at det havde rykket for dem. Det blev antydet at nogle studerende ligefrem faldt fra på den første del af uddannelsen fordi der var for få udfordringer og for lavt fagligt niveau. Indtrykket var at netop denne oplevelse af spildtid sammen med undervisernes krav om at de studerende skulle tage ansvar for egen læring bidrog til en del frustration.

Nogle studerende giver udtryk for et ønske om flere prøver i løbet af uddannelsen. I forlængelse af dette ønske nævner de studerende typisk et generelt ønske om bedre tilbagemeldinger fra underviserne på opgaver og generelt hvordan det fagligt går de studerende.

4.5.5 Evalueringsgruppens vurderinger

Der er tilsyneladende et paradoks-problem i pædagoguddannelsen, hvor mange studerende klager over at undervisningen ikke er struktureret nok, og at der ikke stilles tilstrækkelige eller tilstrækkeligt klare krav, mens underviserne på den anden side i vidt omfang beklager sig over studerende der enten ikke er engagerede eller ikke ønsker eller magter et mere selvstændigt studium.

Evalueringsgruppen har på nogle seminarier mødt undervisere der således noget ureflekteret argumenterer for at de studerende skal kunne magte et selvstændigt studium fordi der er tale om en videregående uddannelse, og de studerende dermed skal være studerende og ikke elever. I sig selv er denne programerklæring ikke irrelevant, men problemet opstår når man har med studerende at gøre som reelt ikke magter at løfte dette ansvar uanset hvor meget man fortæller dem at de skal. Det er evalueringsgruppens klare opfattelse at det er undervisernes ansvar og opgave at uddanne de studerende så de magter et mere selvstændigt forløb. Underviserne kan ikke blot nøjes med at henvise til at det er en videregående uddannelse, og at man derfor kan forvente at de studerende fra første dag kan stå på egne ben. Med det udgangspunkt de studerende kommer med, vil det være rimeligt at de undervisningsformer de møder, tager hånd om også at lære dem de nødvendige metoder og færdigheder for selvstændigt at kunne studere.

Således hører det også med at evalueringsgruppen ikke har set mange eksempler på at klare forventninger, præcise fagmål og eksplicitte krav er blevet kommunikeret til de studerende. Det kan være medvirkende til at studie- og arbejdssituationen bliver uklar, hvilket altså også de studerende pegede på flere steder – direkte eller indirekte.

Det kan være svært at afgøre hvor repræsentativt og dækkende dokumentationsmaterialet er med hensyn til de studerendes vurderinger, så det er vanskeligt at vurdere omfanget af denne utydelighed. Med dette forbehold i baghovedet kan de studerendes påpegning af en vis utydelighed i undervisningen og oplevelse af spildtid fortolkes forskelligt. Overhovedet at påpege fænomenet spildtid afspejler i sig selv studerende der kræver at få noget ud af det – hele tiden. Visse studerendes oplevelse af spildtid kan knytte sig til en betydelig utålmodighed efter at komme videre –

hvor ansvaret for de manglende aktiviteter tilskrives underviserne. Dette kan meget vel af underviserne anskues som at de studerende antager en elev-rolle hvor de ikke tager udgangspunkt i at de må yde noget selv. Det siger også noget om nogle studerende der forventer at undervisningen konstant skal være levende og givende – og dermed udtrykkes samtidig ganske høje forventninger til seminariernes undervisning.
Det er sandsynligvis vigtigt at hæfte sig ved at det især er de yngre studerende, dvs. dem der er tidligt i uddannelsen, der formulerer en vis undren eller uklarhed, hvorimod de ældre studerende i højere grad var tilfredse. Man kan også bemærke at der tydeligvis er et positivt forhold mellem undervisere og studerende. Ingen studerende formulerer usikkerhed over for eller distance til underviserne, men har argumenterede holdninger til hvad der karakteriserer god og mindre god undervisning.

Man kan diskutere om der er mere systematiske misforståelser mellem undervisere og studerende, men uden at det er muligt at få øje på noget entydigt. Det kan dog anføres at underviserne her – som det også kendes fra mange andre uddannelsessammenhænge – kan have tendens til at danne sig bestemte overbevisninger om hvad der er bedst for de studerende uden altid i fornødent omfang at sikre sig de studerendes udtrykte tilslutning til dette.

Evalueringsgruppen vurderer at både underviser- og studentersynsvinkler er vigtige. Der er i virkeligheden ikke tale om et paradoks, men om at studentergruppen er meget uhomogen, således at der på det enkelte hold både sidder studerende som kunne klare væsentligt større udfordringer i undervisningen, og studerende som ikke er i stand til at leve op til undervisernes forventninger.

På flertallet af besøgene var det indtrykket at der forekom en udelukkelse af nogle studerende gennem de studerendes gruppedannelsesprocesser i forbindelse med gruppe- og projektarbejder, således at der reelt sker et frafald i den forbindelse. Det er ikke hensigtsmæssigt at nogle studerende udelukkes fra gruppearbejdet uden at der følges op på det fra seminariets/underviserens side. I det hele taget er undervisningsformen med studiegrupper som der ikke er nogen opfølgning på, utilfredsstillende. Dette emne tages op igen i kapitel 4.6.5.

Anbefalinger inden for de eksisterende rammer
Evalueringsgruppen anbefaler at undervisernes krav om at de studerende skal magte et selvstændigt studium, ikke stilles fra første undervisningsdag, men opfattes som et mål de studerende skal uddannes til at nå. Undervisningsformerne skal tage udgangspunkt i de studerendes reelle forudsætninger – og ikke i en forventning om hvad de burde være. "Forudsætninger" ses her som både studiekompetence, livs- og praksiserfaring. Med den inhomogene studentergruppe stilles der betydelige krav om fleksible undervisningsformer og noget der kan minde om differentieret undervisning, herunder ikke mindst vægt på intensiveret vejledning.

4.6 Studiemiljø og vejledning

Ifølge bekendtgørelsen skal seminariet gennem hele uddannelsesforløbet tilbyde studievejledning og faglig vejledning.[8] Som nævnt tidligere er de studerendes personlige udvikling et af de fem punkter som udgør uddannelsens formål. Dette afsnit beskriver hvordan seminarierne arbejder med studievejledning, vejledning og tilbagemeldinger generelt til de studerende.

4.6.1 Seminariernes holdninger til studiemiljøet

Beskrivelserne i selvevalueringerne vidner om at studiemiljøet er noget seminarierne synes er vigtigt. Der er mange eksempler på aktiviteter og tiltag i retning af at udvikle og styrke studiemiljøet, og der gives mange eksempler på hvordan der arbejdes med det sociale og faglige studiemiljø i form af introforløb, organiseringen af de fysiske rammer på seminariet, café, musik og teater. Mange peger på de studiefaciliteter der er etableret, som udtryk for opmærksomheden på studiemiljøet, herunder biblioteksfaciliteterne. Nogle beklager at seminariet holder til i utidssvarende bygninger.

Mange steder efterlyses der større adgang til seminariet og særligt til studiefaciliteterne. Meget af den studenterkritik der gengives i selvevalueringerne om studiemiljø, peger på seminariets "åbningstider" som en barriere for bedre studiemiljø. Flere seminarier nævner selv at de kunne forbedre studiemiljøet ved fx at holde biblioteket åbent om aftenen. De meget få seminarier som giver de studerende ubegrænset adgang til seminariet, klager ikke over dårligt studiemiljø.

Mange selvevalueringer er imidlertid kritiske over for studiemiljøet og særligt beklager man de studerendes manglende engagement og tilstedeværelse på seminariet. Emnet er også blevet diskuteret på stort set alle besøgene. At dømme ud fra selvevalueringerne er det vanskeligt at engagere de studerende i aktiviteter der ligger uden for den normale undervisning. Et seminarium skriver fx "de fleste studerende er væk kl. to" og samme seminarium konkluderer "der er ikke et velfungerende studiemiljø". Et andet seminarium skriver at "mange studerende adskiller deres øvrige liv meget fra livet på seminariet", og de fleste aktiviteter uden om den normale undervisning henvender sig ikke til studerende med børn og familie. På et seminarium hvor de også har læreruddannelse, bemærker de om de pædagoguddannelsen: "Opbakningen fra de pædagogstuderende er dog præget af at der er en højere gennemsnitsalder på pædagoguddannelsen, og at en del af de studerende derfor har børn og lever i et fast parforhold." Et seminarium skriver ligefrem om sig selv: "Der er ikke noget studiemiljø og ingen der tager initiativ til at skabe et." Enkelte peger på praktikkerne som en barriere for et sammenhængende studiemiljø fordi de studerende flere gange i løbet af uddannelsen er væk fra seminariet.

[8] *Bekendtgørelsens § 5, stk. 3.*

Meget få nævner at de forsøger at skabe kontakt mellem de studerende på forskellige årgange. Et seminarium fortæller i sin selvevaluering om hvordan man "allerede ved studiestart […] får tildelt en "søsterårgang" der er medvirkende til at introducere de nye studerende til uddannelsen og seminariet".

Seminarierne er også blevet spurgt hvilke mulige forbedringer af studiemiljøet de ser. Her er der en del forslag selvom enkelte blot konstaterer at det er godt nok som det er nu. De fleste peger på igangsættelsen af flere aktiviteter ved siden af den skemalagte undervisning, herunder både sociale og faglige aktiviteter. I den forbindelse mener nogle at der er behov for at arbejde med de studerendes engagement i uddannelsen og skabe et større tilhørsforhold mellem de studerende og seminariet. Bl.a. peger nogle på at lægge mere vægt på studenterindflydelsen. Derudover nævner flere seminarier at de gerne vil have ombygget deres lokaler og bygninger og lave flere grupperum.

4.6.2 Studievejledning

I selvevalueringerne har seminarierne beskrevet den studievejledning de tilbyder de studerende både fagligt, i forhold til selve studieforløbet, og af mere social og omsorgsmæssig karakter. Nogle seminarier gør noget ud af at adskille formerne for studievejledning, mens andre ikke skelner.

Flere steder har man organiseret studievejledningen så de studerende får en obligatorisk eller som nogle kalder det, "skemalagt" studievejledning, ofte fortrinsvis eller udelukkende på første år (fx i forbindelse med introforløb). Den studievejledning gives til de studerende gruppevis gennem en klassestudievejleder eller holdledsager, og flere seminarier kalder det for "gennemførelsesvejledning". Derudover tilbyder mange seminarier så også studievejledning af mere frivillig karakter som de studerende individuelt kan opsøge hvis de har behov, og typisk er den frivillige studievejledning af mere social og omsorgsmæssig art. Denne studievejledning varetages typisk af to centrale studievejledere.

Om studievejledning af mere social og omsorgsmæssig karakter skriver et seminarium: "Studerende som ikke selv er opsøgende når de har problemer eller behov for støtte i forbindelse med studiet, kunne måske opfanges tidligere hvis den individuelle vejledning var organiseret som en kontinuerlig vejledningsform i uddannelsesforløbet." Mens et andet seminarium forholder sig afvisende over for idéen om studievejledning af mere social og omsorgsmæssig karakter. De skriver: "Der ydes nok ikke megen 'omsorg' i studievejledningen – det er trods alt voksne mennesker der studerer."

Et seminarium fortæller at de har "nedlagt" studievejlederbegrebet og i stedet indført "uddannelsesvejlederbegrebet". I denne model ligger at to "uddannelsesvejledere" knyttes til hvert enkelt

hold og har hver især ansvaret for 12-14 studerende og følger dem igennem uddannelsen, herunder de første to praktikker.

Studerende peger generelt på behovet for kontinuitet i studievejledningen i løbet af studiet og at det ikke er hensigtsmæssigt med skiftende studievejledere. Studerende efterlyser mere individuel vejledning i løbet af uddannelsen, særligt med henblik på individuelle tilbagemeldinger på deres faglige formåen, praktik osv. En mindre gruppe seminarier fortæller at de gennemfører individuelle samtaler med de studerende, typisk på første år.

4.6.3 Vejledning i forbindelse med projekter

Seminarierne er blevet spurgt hvordan de studerende gøres i stand til at arbejde projektorganiseret/selvstændigt, og hvilken vejledning de studerende får i forbindelse med projektarbejdet. Der er meget stor variation i besvarelserne, en variation som selvfølgelig ikke nødvendigvis afspejler tilsvarende forskelligheder i hvad der rent faktisk foregår, men som i hvert fald tydeliggør forskellige strategier og formentlig også i nogen grad forskelle på graden af prioritering af eller bevidsthed om hvad der kan eller bør ligge i denne del af undervisningen.

Skal man indledningsvis forsøge at kvantificere besvarelsernes fordeling, får man et billede der viser at ca. otte seminarier har en meget bevidst tilgang og en detaljeret beskrivelse af en undervisning der fx arbejder med projektarbejdsformen, gruppeprocesser, formidlingsaspektet osv. Et par stykker har en bevidst strategi der går ud på at de studerende skal lære at lave projekter og arbejde selvstændigt ved "at blive kastet ud i det". De studerende mener tydeligvis nogle steder at dét er lidt problematisk, hvor det andre steder fungerer godt på den måde fordi de studerende får tiltro til egne kompetencer når de ser at det lykkes. Tre seminarier vælger en model hvor strukturen er ret fast og styrende i begyndelsen, for så siden at give plads for de studerendes mere selvstændige udfoldelser. Fx mener man på et sted at størstedelen af den faglige ballast skal være på plads og praktikkerne overstået før man med rimelighed kan kaste sig ud i projekter og mere selvstændigt arbejde.

Endelig er der størstedelen, ca. 14-15 seminarier, hvis besvarelse kan karakteriseres som "minimal". De har enten et meget beskedent antal timer til vejledning og metodeundervisning, eller også er deres besvarelse så kortfattet at det er svært at læse noget ud af den, hvilket kunne antyde at området ikke er højt prioriteret.

4.6.4 Særlige tiltag for grupper af studerende

Mandlige studerende

I selvevalueringsrapporterne har seminarierne beskrevet hvis de har lavet specielle tiltag for mandlige studerende. Gennemgående har seminarierne ikke særlige tiltag over for mandlige studerende: 18 semiarier svarer nej, primært med den begrundelse at det ikke er nødvendigt, eller at de på et mere ideologisk plan ikke går ind for det.

Fem seminarier angiver at de sørger for at der ikke er hold med kun én mandlig studerende, mens syv seminarier har uformelle, selvbestaltede mandegrupper der dyrker sport, musik eller lignende.

Fire seminarier angiver at de har en idrætslinje som tiltrækker relativt flere mænd – i nogle tilfælde har de indført linjen med dette formål. Et seminarium har specielle aktiviteter der typisk interesserer mænd (klatring, rafting osv.). Fire seminarier fortæller at de har haft undervisning eller diskussionsgrupper om pædofili der specielt rettede sig mod de mandlige studerende da debatten om dette toppede. To seminarier er bevidste om at forsøge at tiltrække mænd i deres informationsmateriale, det ene ved også at bruge billeder af mænd, det andet ved mere indholdsmæssigt at prøve at fange mændenes interesse. Kun på to seminarier er der udtrykt studenterønsker om flere tiltag rettet specielt mod mænd.

Studerende med anden etnisk baggrund

14 seminarier gør ikke noget specielt for studerende med anden etnisk baggrund. Syv af disse siger at de ikke har så mange, og/eller at de ikke har følt der var behov for initiativer i den retning. Tre begrunder det mere ideologisk; at de bevidst ikke mener der skal gøres forskel. To har ikke begrundet det, og endelig svarer et seminarium at de hidtil ikke har gjort noget, men nu har erkendt at der skal ske noget.

Blandt de seminarier der har specielle tiltag, er følgende initiativer beskrevet (nogle seminarier gør flere ting):

- Syv seminarier har et forskole-år eller kortere indslusningskurser:
- Seks seminarier har særlig vejledning for studerende med særlige behov, hvilket ikke nødvendigvis er alle dem med anden etnisk baggrund som gruppe betragtet.
- Fire tilbyder sprogundervisning.
- To seminarier samler dem på ét hold – i det ene tilfælde fordi de har en lærer med specielle forudsætninger for at lave et målrettet forløb.
- Et seminarium har indrettet bederum og arbejder på en ligestillingspolitik.

- Et seminarium har undervisningsforløb i flerkulturel pædagogik som særligt (men ikke kun) retter sig til de studerende med anden etnisk baggrund.
- Endelig er der et seminarium der bevidst prøver at øge antallet af studerende med anden etnisk baggrund.

4.6.5 Evalueringsgruppens vurderinger

Studievejledning
Studievejledningen har flere formål. Den skal dels hjælpe den studerende med at styre igennem studiet og foretage hensigtsmæssige valg undervejs. Dels skal den støtte den studerende som måtte have personlige eller sociale vanskeligheder med at gennemføre studiet. Endelig skal de studerende have faglig og metodisk vejledning i mere direkte tilknytning til undervisningen.

I betragtning af at mange af de studerende har været ude af uddannelsessystemet i en periode, har familiære forpligtelser eller mere alment er i en social situation som må antages at være lidt mere kompliceret end man ser på uddannelser med yngre studerende, skal studievejledningen være opsøgende og ikke blot bestå i et frivilligt tilbud som måske ikke når dem der har størst behov. Det følger heraf at evalueringsgruppen er helt uenig i ræsonnementet om at de studerende er voksne og derfor ikke har behov for studievejledning af mere social karakter. Det er opfattelsen at der åbenbart er et stort og udækket behov for en anden forståelse af studievejledning som ikke kun knytter sig snævert til faglig vejledning, men som fx sigter mod at give de studerende tilbagemeldinger på dem selv og deres personlige afklaring og give dem hjælp til at ændre rolle fra elev til studerende.

Personlig udvikling
Bekendtgørelsen fastslår at de studerendes personlige udvikling skal fremmes bl.a. gennem arbejdet med udannelsens indhold og gennem deltagelse i forskellige arbejds- og samarbejdsformer. Derfor bør dette aspekt være noget seminarierne forholder sig aktivt og bevidst til.

Der er stor forskel på hvordan seminarierne betragter målsætningen – nogle mener at den personlige udvikling sker automatisk i og med at de studerende går på seminariet i 3½ år, andre griber det mere direkte an og har fx individuelle samtaler med de studerende flere gange i uddannelsesforløbet. Hvor den første opfattelse kan være rimelig nok i sig selv, mener evalueringsgruppen at den er farlig hvis den dækker over en manglende bevidsthed om den rolle uddannelsens forskellige elementer spiller for den enkelte studerendes personlige udvikling.
Således forekommer det decideret uheldigt at sådan noget som gruppedannelser og i det hele taget samarbejdsprocesserne i forbindelse med gruppe-projektarbejde kan få lov at foregå efter rene

junglelovsprincipper. At den enkelte studerende kan føle det både påkrævet og legitimt at holde svagere studerende ude for selv at komme igennem projektarbejdet på en fagligt set tilfredsstillende måde – det burde ikke forekomme. Den adfærd de studerende dermed socialiseres til, er i direkte modstrid med de personlige kompetencer uddannelsen i øvrigt skal fremme, såsom samarbejdsevne, omsorg, indlevelsesevne osv. Her er det bestemt ikke rimeligt at overlade processerne til de studerendes ansvar for egen læring, eller hvordan det nu kan begrundes.

Studiemiljø
Det er indtrykket at studiemiljøet på seminarierne generelt er godt, men at det nok er præget af de studerendes relativt høje aldersgennemsnit – som betyder flere familiære forpligtelser og dermed mindre engagement i seminarielivet. Seminarierne synes dog på den anden side også at have en del af ansvaret for at studiekulturen kan skrante lidt. Flere seminarier gør selv opmærksom på at det er en ulempe for studiemiljøet at seminarierne ikke er åbne sidst på eftermiddagen og om aftenen. Længere "åbningstid" kunne være med til at tilskynde de studerende til at engagere sig mere i uddannelsen og være mere på seminariet.

Både bibliotekets og den moderne informationsteknologis plads i et målrettet læringsmiljø er blevet kommenteret i mange af selvevalueringsrapporterne. Noget tyder dog på at bibliotek og it-faciliteter i for høj grad lever deres egne løsrevne liv på seminarierne.

Anbefalinger inden for de eksisterende rammer
Evalueringsgruppen anbefaler at studievejledning skal være af både faglig art og bidrage til de studerendes personlige afklaring, og i betragtning af den store gruppe ikke-studievante studerende skal den også være opsøgende.

Nogle seminarier forholder sig bevidst til bekendtgørelsens formuleringer om den personlige udvikling som en del af uddannelsen, mens andre ikke gør det. Men i og med at det er et konkret formuleret mål, skal undervisningen og vejledningen forholde sig konkret til dette. Evalueringsgruppen anbefaler derfor at alle seminarier eksplicit tager stilling til hvordan de inddrager dette element i uddannelsen.

Evalueringsgruppen finder det ikke rimeligt at de studerende ved nogle seminarier er overladt til sig selv når det gælder gruppedannelser og håndtering af de gruppedynamiske processer i forløbet. Det anbefales derfor at seminarierne altid før iværksættelsen af det første gruppearbejde skal undervise i metoder for samarbejdet. Dette vil også være nyttig viden for de studerende at bære med sig i arbejdslivet, hvorimod de meget negative erfaringer de kan gøre sig når de overlades til at slås på egen hånd, er et dårligt grundlag at give dem med, ligesom det kan virke helt modsat af intentionerne om udvikling af personlige kompetencer og omsorgskompetencer.

For i højere grad at inddrage it og bibliotekets funktion som et aktiv i studiemiljøet anbefales det at lægge disse funktioner under seminariets pædagogiske ledelse i stedet for under den teknisk-administrative.

4.7 Studieordninger

I dette afsnit beskrives formen og indholdet i seminariernes studieordninger med udgangspunkt i de seks besøgsseminariers studieordninger.

Seminarium A

- Indledning med lidt metakommunikation om studieordningens status og funktion.
- Uddannelsens formål, omfang og struktur rimelig kort og bekendtgørelsesagtigt.
- Under "Uddannelsens indhold og opbygning" nævnes de forskellige temaer.
- Korte beskrivelser af tilrettelæggelsen af første år, undervisningsformer, praktik og bachelorprojekt, studievejledning m.m.
- Generelt mange henvisninger til bekendtgørelse.

Seminarium B

- Metakommunikation om at formålet med studieordningen er at den kan være baggrund for praktisk administrativt arbejde og derfor er kortfattet.
- Beskrivelse af mål for de enkelte fag.
- Beskrivelse af mål for første studieår.
  Relativt langt afsnit om progressionen i uddannelsen.

Seminarium C

- Præsentation af seminariet med lidt historie.
- Klar opdeling mellem lov og studieordning, markeret med skriftforskel. Gengiver hermed lovgrundlag.
- Metakommunikation om hvad en studieordning er, og hvad formål den har, forklarer fx ECTS-point.
- Praktikvurderingssamtale er beskrevet.
- Det bliver synligt at langt den største del af studieordningen er centralt bestemt, med undtagelse af kapitlet om uddannelsens indhold og tilrettelæggelse (17 sider ud af 35) hvor det centralt bestemte kun udgør op mod halvdelen.

Seminarium D

- Ingen historisk præsentation, men lidt om værdigrundlag og CVU.
- CKF-beskrivelse struktureret semester for semester. Derefter kommer beskrivelse af studiet kronologisk med temaer.
- Derefter et afsnit om praktik.

Seminarium E

- Præsentation, historie og værdigrundlag.
- Oversigt over studieforløbet semester for semester med ECTS-point.
- Fagmålsbeskrivelser for faggrupperne, fx pædagogisk-psykologisk faggruppe.
- Afsnit om rammer for praktik.
- Beskrivelse af mål og omfang for de enkelte kurser osv. semester for semester.
- En del bilag, bekendtgørelser osv.

Seminarium F

- Ingen præsentation i form af historie eller værdigrundlag.
- Kort beskrivelse af fag med mål og indhold samt opgivelser i årsværk, ikke i ECTS-point.
- Kort beskrivelse af undervisningsformer, praktik og studievejledning.

4.7.1 Formidlingsniveauet i de seks studieordninger m.m.

Nedenfor vurderes seks besøgsseminariers måde at henvende sig til de studerende på og formidle hvilken rolle og opgave de har som studerende, gennem deres studieordninger og andet tilsendt materiale som fx studie- og praktikhåndbøger. Ud over de seks studieordninger har følgende materiale, som enten er sendt til EVA eller har ligget tilgængeligt på seminariernes hjemmesider, ligget til grund: Seminarium C: Studiebeskrivelsen, seminarium B: Studiehåndbogen, seminarium F: Praktikmappen og seminarium E: Praktikhåndbogen.

Seminarium A

Seminarium A er i indledningen til studieordningen metakommunikerende om studieordningens funktion og status som juridisk dokument. Den er kortfattet og bekendtgørelsesnær. Dermed henvender den sig ikke specielt til de studerende, og der er ingen præsentation af seminariet. Det har ikke været muligt at få fat i andet materiale fra seminarium A.

Seminarium B
Seminarium B har den mest "skrabede" studieordning af de seks besøgsseminarier idet man har tilstræbt at "reglerne fremstår som kortfattede, ensartede præciserede bestemmelser, der kan danne grundlag for administrative afgørelser", og den henvender sig derfor ikke specielt til de studerende. Det gør derimod studiehåndbogen, som indledes med et afsnit om håndbogens funktion og en præsentation af seminariet. Bogen igennem er teksten forsynet med symboler i margen der angiver på hvilket niveau – bekendtgørelse, studieordning, fællesråd eller vejledende – beslutningerne for de forskellige retningslinjer er foretaget. Der er en grundig beskrivelse af projektarbejdsformen som undervisningsform med et skema over de forskellige faser i forskellige projekttyper. Ligeledes indeholder beskrivelserne af fagene både den juridiske definition af målene og en beskrivelse af fagets indhold på de enkelte semestre som er let forståelig. Bekendtgørelserne er optrykt som bilag. Der henvises desuden til en praktikhåndbog, som ikke har været mulig at skaffe.

Seminarium C
På seminarium C er studiebeskrivelsen tydeligvis skrevet til de studerende med det formål at gøre uddannelsen mere overskuelig. Den er skrevet i du-form, og eksempelvis er der et afsnit om hvordan det er at være studerende på seminariet, en beskrivelse af studieorganisationerne og en beskrivelse af de forskellige undervisningsformer de studerende vil møde. Den er skrevet enkelt og introducerende. Dele af bekendtgørelsen er gengivet under de relevante afsnit, og det er selvfølgelig lidt sværere tekst at gå til. Studieordningen er selvsagt i højere grad et juridisk dokument og sprogligt set mindre tilgængelig for de studerende at gå til. Det er tilstræbt at gøre skellet mellem hvad der er centralt fastsatte og lokalt fastsatte retningslinjer, tydeligt ved brug af forskellige skrifttyper. Der er desuden en præsentation af seminariet med et kort historisk rids.

Seminarium D
Seminarium D indleder med at redegøre for sit værdigrundlag og for sin indmelding i CVU Øst. Derefter kommer lidt metakommunikation om studieordningen som juridisk redskab for de forskellige parter, herunder de studerende, og som en "beskrivelse af uddannelsesaktiviteter […] der danner baggrund for den dynamiske proces som en pædagoguddannelse er". Studieordningen skiller sig ud i forhold til de andre fem ved sjældent at gengive eller henvise til bekendtgørelsen, og derved virker den lettere at gå til. Samtidig gør præsentationen af hvert enkelt fag med beskrivelse af dets temaer semester for semester uddannelsesforløbet mere overskueligt. Beskrivelserne tager dog stadigvæk oftest udgangspunkt i fagets mål, og som helhed henvender studieordningen sig ikke specielt til de studerende om hvilke opgaver de konkret har.

Seminarium E
I seminarium E's studieordning henvises der til studiehåndbogen, hvor lokale ordninger af praktisk og informativ karakter er fastlagt. Studieordningen er i sig selv et juridisk dokument som ikke henvender sig specielt til de studerende; fagene er kun beskrevet ud fra mål og er meget kortfattede, ligesom beskrivelsen af undervisningsformer ikke rummer en formidling til de studerende om hvad fx projektundervisning konkret består i. Der henvises også til en praktikhåndbog som er omtalt i notatet om de seks seminariers materiale om praktikken i uddannelsen.

Seminarium F
I studieordningen fra seminarium F er der ingen præsentation af seminariet, og indledningen handler hovedsagelig om forskellen mellem denne udgave af studieordningen og den tidligere. Præsentationen af fagene og deres formål er ikke henvendt til de studerende med formuleringer om hvad der forventes af dem. Eksempelvis rummer afsnittene om undervisningsformer ingen beskrivelse af hvad de består i, men er alene defineret ved målet med dem. Studieordningen fremstår i det hele som et juridisk dokument der synes at henvende sig mere til underviserne end til de studerende. Der er ingen bilag, og lov og bekendtgørelse er dermed ikke gjort direkte tilgængelig for de studerende i denne forbindelse. "Praktikmappen" indeholder derimod et forord hvor der står at praktikmappen er skrevet med det formål at gøre det lettere for alle de involverede parter at "kende egen rolle, ansvar og opgaver". De forskellige forløb, procedureforslag m.m. er beskrevet på et konkret niveau. Eksempelvis er der et afsnit om hvordan problemer under et praktikforløb kan løses. Praktikmappen henvender sig ikke specielt til de studerende, og de er fx slet ikke repræsenteret under afsnittet "Persongalleriet – opgaver og ansvar". Men der skabes tydelige formelle rammer for samarbejdet mellem seminarium og praktiksted som i sig selv kan være en hjælp for de studerende.

4.7.2 Sammenfattende om studieordningerne
For alle seks seminarier gælder det at studieordningen som udgangspunkt er et juridisk dokument – hvilket Undervisningsministeriet har indskærpet over for seminarierne at det skal være – der ikke har til formål at henvende sig specielt til de studerende. Imidlertid er der nogle af studieordningerne som gennem en præsentation af seminariet og en definition af studieordningens funktion er med til at danne forudsætninger for at de studerende bedre kan orientere sig i studieordningen. Som et godt eksempel kan fremhæves seminarium C, som har adskilt bestemmelser på bekendtgørelsesniveau fra lokale bestemmelser ved at bruge forskellig typografi.

Opmærksomheden på at kommunikere på en måde så de studerende får gavn af materialet, er til gengæld langt mere fremtrædende i studiehåndbøger og -beskrivelser. Nogle steder er teksten forsynet med symboler i margen der angiver på hvilket niveau beslutningerne for de forskellige retningslinjer er taget. Læsevenligheden er dog stadig varierende i studiehåndbøger, studiebeskri-

velser og praktikhåndbøger, og de afgørende faktorer heri er 1) hvor konkret et niveau tingene forklares på og 2) sprogbrugen. Som et eksempel på hvordan tingene kan være formuleret på et konkret niveau, kan nævnes beskrivelsen af projektarbejdsformen i seminarium B's studiehåndbog eller afsnittet om problemløsning i praktikmappen fra seminarium F. Som eksempel på let forståeligt sprog kan fremhæves studiebeskrivelsen for seminarium C.

4.7.3 Evalueringsgruppens vurdering

Studieordningerne er kun undersøgt ud fra en meget snæver vurdering af formidlingsformen, og vurderingen er her at der er tale om et udførligt materiale som tydeligvis er beregnet til at blive brugt som håndbøger.

4.8 Eksamen og prøveformer

Dette afsnit handler om de prøver og eksamensformer der er i pædagoguddannelsen, og som er fastlagt i (loven og) bekendtgørelsen, set fra et mere indholdsmæssigt synspunkt og i relation til undervisningen. Eksamen som "sorteringsmekanisme" er behandlet i afsnit 3.5.6 og 3.5.7.

Der er, som tidligere beskrevet, i alt tale om tre led af eksaminer i den samlede uddannelse: førsteårsprøven, de tre afsluttende prøver og specialet.

4.8.1 Førsteårsprøven

Bekendtgørelsen fastlægger at de studerende ved afslutningen af første studieår skal til en ekstern prøve. De studerende skal bestå førsteårsprøven for at kunne fortsætte uddannelsen. Derudover er det op til det enkelte seminarium at fastlægge regler for prøvens form i studieordningen, herunder mulighed for at gå op i grupper.

Praksis og synspunkter på seminarierne om førsteårsprøven

Typisk er førsteårsprøven struktureret omkring udarbejdelsen af et mindre projekt eller en synopsis. Nogle steder bestemmer de studerende selv hvilke faglige vinkler der skal indgå, mens det andre steder er et spørgsmål om lodtrækning hvilke fag der skal behandles i førsteårsprøven. Det er lidt forskelligt om man stiller krav om at samtlige faglige synsvinkler de studerende er blevet præsenteret for, skal indgå, eller om de studerende selv må vælge hvilke vinkler de inddrager. Nogle seminarier bruger at udstikke et generelt tema for førsteårsprøven som de studerende skal forholde sig til. Et eksempel på et tema er fx "leg og læring".

De studerende vælger almindeligvis selv om de vil gå op individuelt eller i grupper. Reglerne om gruppestørrelser varierer fra seminarium til seminarium, fra et maksimum mellem to og seks studerende. Nogle steder er der dog lagt op til enten individuel prøve eller gruppeprøve. Et sted forud-

sætter man at de studerende går op individuelt, mens andre seminarier i selvevalueringen kun nævner muligheden for gruppeprøve. Og et seminarium stiller krav om både et projektarbejde udarbejdet i en gruppe og en individuel prøve på baggrund af en udvalgt del af gruppeprojektet.
Fra enkelte studerende på besøgene lød der beklagelse over niveauet for førsteårsprøven. Man synes ganske enkelt at prøven var for let og at svage studerende – på grund af gruppeformen – blev hjulpet igennem. En enkelt rektor efterlyste at førsteårsprøven blev gjort individuel, og der var studerende der pegede på større sandsynlighed for at de studerende ville "passe undervisningen bedre" hvis prøven var individuel.

Censorerne om førsteårsprøven
Censorerne peger på at "et særdeles stort antal studerende består førsteårsprøven i første eller andet forsøg". Ca. 3 % af de studerende der gik op til førsteårsprøven (i første halvdel af 2001), dumpede i første forsøg. Heraf bestod 95 % af dem der gik op anden gang, dvs. under 1 % af de studerende blev sorteret fra ved førsteårsprøven. Det store antal beståede skal ses i relation til om mange allerede er faldet fra før prøven, jf. afsnit 3.5.7.

4.8.2 Speciale og bachelorprojekt
Med professionsbachelor-bekendtgørelsen er "specialet" omdefineret til "bachelorprojekt". Om specialet sagde 1997-bekendtgørelsen at resultatet skulle udformes så det kunne bedømmes ved en prøve. Bachelorprojektet skal indeholde en skriftlig del, "og i øvrigt udformes således, at det kan bedømmes ved en prøve". En vigtig ændring er imidlertid at denne prøve skal være mundtlig og *individuel*. Arbejdet med specialet/bachelorprojektet skal tilrettelægges så det svarer til en ti ugers periode og afsluttes i tredje eller fjerde studieår. Seminariet skal godkende emnet for specialet/bachelorprojektet, og de studerende kan arbejde enten individuelt eller i grupper. Specialet skulle være afsluttet inden de tre afsluttende prøver, mens seminarierne ifølge den nye ordning kan vælge at lægge en af disse i tredje studieår hvis bachelorprojektet lægges i fjerde.

Praksis og synspunkter på seminarierne omkring speciale og bachelorprojekt
Femten seminarier har placeret specialet/bachelorprojektet på 7. semester. Mens syv seminarier har placeret det på 5. semester. Ti seminarier har ikke oplyst hvor de har placeret specialet/bachelorprojektet. Enkelte seminarier angiver at de har flyttet placeringen eller overvejer at gøre det.

Enkelte af de seminarier der har placeret specialet på 7. semester, fortæller dog at de allerede på 5. semester begynder at forberede de studerende på arbejdet med specialet/bachelorprojektet. En begrundelse lyder: "Vi vil gerne give de studerende mulighed for at benytte praktikperioden til research, dataindsamling, refleksion og til at tilegne sig mere viden om emnet, således at de er i stand til at indsnævre emnet og problemformulere i løbet af den første uge af selve perioden."

Begrundelsen fra de seminarier som har lagt specialet i 7. semester, synes at være en opfattelse af at specialet er "kronen på værket", som et seminarium udtrykker det, og at de studerende her skal kunne trække på samtlige erfaringer i uddannelsen – praktiske og teoretiske, herunder de tre afsluttende prøver. Enkelte seminarier angiver i den forbindelse at specialet bliver det sidste i uddannelsen de studerende skal gennemføre, i stedet for som nu hvor de afsluttende prøver kommer bagefter.

Et af de seminarier som har placeret specialet på 5. semester, peger på en række argumenter for netop denne placering, bl.a. at der ville blive "eksamenstrængsel" på 7. semester hvis også specialet blev placeret her. Desuden peger man på at "de studerende efterspørger på dette tidspunkt i uddannelsen en egentlig 'test' på deres faglige viden og kunnen". I den forbindelse ser man også specialet som en mulighed for de studerende til at skabe sig en mild specialisering. På et af besøgsseminarierne hvor specialet er placeret på 5. semester, beklagede studerende sig over at specialet ikke var det afsluttende element, men at de stadig manglede en praktikperiode.

Der er forskel på hvilke krav seminarierne sætter til længden af specialet/bachelorprojektet. Maksimum varierer fra 25 til 60 sider (pr. studerende). Indtrykket er at de fleste studerende laver specialet i grupper, men som nogle bemærker er der en tendens til flere "enpersonsgrupper".

Censorerne om specialet
Om gennemsnittet for specialet skriver censorerne: "Gennemsnittet for samtlige studerende på alle seminarier så nær som et, der i perioden ikke havde speciale, blev på 13-skalaen 9,52 med en spredning i gennemsnit seminarier imellem fra 9,11 til 9,95."[9] Dette betegner censorerne selv som et "relativt højt niveau".

4.8.3 De tre afsluttende prøver

Bekendtgørelsen fastlægger at af de tre eksterne prøver som uddannelsen afsluttes med, skal mindst én af prøverne være en individuel skriftlig prøve (§ 18). Prøverne kan være mundtlige, skriftlige eller praktiske. Det er det enkelte seminarium der bestemmer hvilke fag de studerende skal aflægge prøve i, men seminariet skal sikre at alle uddannelsens fag over en årrække gøres til genstand for prøve. Prøverne for den enkelte studerende skal tilrettelægges så mindst tre af de fire faggrupper hver indgår med mindst ét fag i en eller flere af prøverne. Bekendtgørelsen fastlægger ikke nærmere hvilke prøveformer der skal anvendes, men påpeger at "prøveformerne [skal] tilgodese uddannelsens formål og sikre, at der foretages en individuel bedømmelse af den studerende". Prøverne kan tilrettelægges som gruppeprøver for op til fire studerende. Med pro-

[9] *"Præstationer – Bedømmelser – dokumentationer. Uddannelse til pædagog", Nyhedsbrev fra Censorformandskabet, marts 2002.*

fessionsbachelor-bekendtgørelsen kan seminarierne vælge at placere den ene af de tre afsluttende prøver i tredje studieår hvis bachelorprojektet placeres i fjerde studieår.

Seminariernes praksis og synspunkter på de tre afsluttende prøver
Det er reglen snarere end undtagelsen at de tre afsluttende prøver ligger i 7. semester, men der er enkelte seminarier som har arrangeret sig anderledes. Fx har man på et seminarium som følge af professionsbachelor-bekendtgørelsen placeret den individuelle skriftlige eksamen i 5. semester og to mundtlige eksamener i begyndelsen af 7. semester. Det typiske mønster i prøveformer er at man har en skriftlig prøve, en synopsis og en mundtlig – og nogle gange mere praktisk anlagt – prøve. Selvom bekendtgørelsen ikke knytter bestemte prøveformer til bestemte fag, er det gennemgående at seminarierne vælger at lade "teorifagene" være underlagt den skriftlige form, mens AK-fagene udelukkende prøves ved mundtlig eksamen, evt. med synopsis.

Det er vanskeligt at få overblik over hvilken systematik seminarierne anvender i udvælgelsen af fag til prøver. De fleste seminarier gengiver blot bekendtgørelsens formulering om at alle fag over en årrække skal gøres til genstand for prøve. Nogle steder skriver man at det er rektor der bestemmer, mens det enkelte steder er en regel at de studerende på forhånd ved at de skal op i det AK-fag de har valgt som linjefag. Nogle steder prioriterer man at bestemte fag er udtrukket til prøve; fx har man på et seminarium lagt sig fast på at faget KOL skal gøres til genstand for skriftlig prøve på 5. semester: "Den bliver nu en stillet opgave i faget KOL. Begrundelsen for valget af KOL ligger i at der i KOL-faget er formuleret et krav om skriftlige færdigheder i at udtrykke sig nuanceret, præcist og forståeligt." Et andet seminarium skriver at "pædagogik er for alle klasser prøvefag enten ved den mundtlige eller den skriftlige prøve" og i samme stil skriver et tredje – også om pædagogik – "Såfremt pædagogik ikke indgår i den skriftlige individuelle prøve, indgår faget altid i A-prøven enten alene eller sammen med et eller flere af de øvrige fag."

Et af besøgsseminarierne skiller sig ud ved at de studerende her selv bestemmer hvilke tre fag de vil op i. Seminariet skriver i sin selvevaluering: "Senest ved afslutningen af 5. semester meddeler den enkelte studerende hvilke fag vedkommende ønsker at blive eksamineret i ved de afsluttende prøver." Den studerende vælger selv fag og prøveform, under hensyntagen til at dække alle fagområder. Man er opmærksom på kravet om at alle fag over en årrække skal være prøvefag, og "såfremt de studerendes fagvalg ikke sikrer at dette krav opfyldes, træffer rektor senest ved afslutningen af 5. semester beslutning om, hvorvidt en årgang eller et hold skal til prøve i bestemte fag".

Den skriftlige prøve har meget varierende form fra seminarium til seminarium. På de fleste seminarier synes tendensen at være at man går fra "gymnastiksalsprøverne" afholdt over nogle timer, til

skriftlige opgaver hvor de studerende får mulighed for at skrive en opgave hjemme. Tiden de studerende får til det, varierer dog – fra 24 timer og op til en uge.
Det er også forskelligt om de studerende selv udformer opgavens problemformulering. Nogle steder lader man de studerende trække et spørgsmål eller vælge mellem flere, og andre steder har de studerende selv mulighed for at formulere problemfeltet for deres opgave.

Dokumentationen viser at der er forskellig praksis omkring de tre prøver både i forhold til hvordan prøvefagene udvælges, og de konkrete prøveformer. Et enkelt seminarium efterlyser i sin selvevaluering en større umiddelbar sammenhæng mellem undervisningen og prøvernes placering: "Det ville være ønskeligt med en eksamensordning der tillod placering af afsluttende prøver i overensstemmelse med den øvrige uddannelses tilrettelæggelse, dvs. ved relevante modulafslutninger."

Censorerne om de tre afsluttende prøver
Gennemsnittet i den skriftlige individuelle prøve i et fag inden for fagene pædagogik, psykologi, socialfag, sundhedsfag og KOL blev 8,49. Her bemærker censorformanden at det ligger tæt på hvad der må betragtes som "idealgennemsnittet".

I nyhedsbrevet fra marts 2002 erindrer censorformanden om "at der ved alle eksterne prøver i uddannelsen gives absolutte vurderinger, der ikke må bygge på mere eller mindre tilfældigt udvalgte opgaver, hvis kvalitetsmæssige besvarelse udmøntes i et relativt vurderingsgrundlag for samtlige opgaver". Han tilføjer at "den relativt begrænsede spredning mellem gennemsnittene på de enkelte seminarier kunne være værd at undersøge, da der i disse tal vil kunne aflæses, om det gennemsnitlige primært fremkommer ved 'sammenklumpning' af bedømmelser på midten eller ved at hele karakterskalaen har været i brug". Censorformanden bemærker at "bestemmelser, tilrettelæggelse og gennemførelse af skriftlig individuel prøve synes at være meget forskellig fra seminarium til seminarium", og derfor kan det virke overraskende "at gennemsnittet for bedømmelserne på den skriftlige individuelle prøve ser ud som de gør". Her peges på at "en nærmere afdækning af såvel bedømmelser som tilrettelæggelse er nærmest påkrævet og ville være et stærkt udgangspunkt ved en nærmere justering og ændring af uddannelsen".

Gennemsnittet for de mundtlige prøver i et fag inden for pædagogik, psykologi, socialfag, sundhedsfag eller KOL for alle studerende lå på 9,08 med en spredning seminariernes gennemsnit imellem på 8,22 til 9,64. Gennemsnittet for de afsluttende mundtlige prøver i et af fagene værksted, naturfag, bevægelsesfag, drama, dansk eller musik lå på 9,14 med en spredning seminariernes gennemsnit imellem fra 8,87 til 10,35.

I sit nyhedsbrev fra marts 2002, "Præstationer – Bedømmelser – dokumentationer", opridser censorformanden følgende pointer på baggrund af den seneste eksamenstermin:

- "at karaktergennemsnittene for de individuelle skriftlige prøver ligger meget tæt på skalaens gennemsnitskarakter i den mellemste gruppe
- at karaktergennemsnittene ved mundtlige prøver med et skriftligt oplæg (speciale, synopsis, mv.) ligger på et højere niveau end de skriftlige individuelle
- at der i materialet er en svag tendens til at bedømmelserne ved mundtlig prøve med udgangspunkt i et fag inden for kultur- og aktivitetsfagene ligger på et højere niveau end ved andre fag, selvom gennemsnittene ikke er ret forskellige".

På mødet med censorformanden og de to næstformand fremhævede censorerne det som et problem i vurderingen af de studerende at de ikke kender det konkrete faglige udgangspunkt for de studerende i form af en pensumopgivelse eller lignende. Censorerne pegede ligeledes på at der var store forskelle på hvilke vilkår de studerende gik til prøve på, særligt inden for AK-fagene. Det antal timer den studerende har haft i de pågældende fag, varierer fra 20-30 timer og helt op til 100 timer alt efter om seminariet udbyder linjefag som de studerende kan fordybe sig i.

4.8.4 Kombinationsprøver

Kombinationsprøver er en eksamensform hvor flere fag kombineres i en mundtlig eller skriftlig prøve. Kombinationsprøver er ikke fastlagt i bekendtgørelsen, men er udtryk for det enkelte seminariums tilrettelæggelse af eksamen.

Seminariernes praksis og synspunkter på kombinationsprøver

Der er tilsyneladende mange argumenter for og imod kombinationsprøver, de skriftlige såvel som de mundtlige. I selvevalueringsrapporterne svarer 12 seminarier direkte at de ikke bruger kombinationsprøver. Det hyppigste argument imod kombinationsprøverne er at det er for dyrt at gennemføre eksaminer med to censorer og undervisere. Der peges på at enkeltfagsprøverne er blevet til af økonomiske hensyn, og den manglende udbredelse af kombinationsprøverne kan muligvis forklares med økonomi. Andre argumenter er faglige – at det er vanskeligt at vurdere præstationen i to fag sammen og hver for sig på én gang. Nogle seminarier peger også på at det i praksis kan virke "massivt" ved mundtlig kombinationsprøve at der er to censorer og to undervisere til stede ved eksamen. I andre tilfælde hvor man vælger én underviser og én censor der typisk repræsenterer hver sit af de fag der indgår i eksamen, kan der blive problemer med den faglige vurdering af præstationen. Seminarierne kan generelt pege på mange fordele ved kombinationsprøver, typisk at de studerende får mulighed for at vise at de kan formidle og integrere perspektiver fra flere fag.

Censorerne om kombinationsprøver

Censorerne peger på at der i materialet fra 2001-indberetningerne er "en svag tendens til at skriftlige kombinationsprøver med en kombination af to fag giver et lidt lavere gennemsnit end

prøver med et fag" (*Nyhedsbrev – 2*, marts 2002). Læser man årsberetningen for 2001 er der desuden en overvægt af kritiske bemærkninger om kombinationsprøverne. Fx: "Kombinationsprøver er stadig et problem – vægtningen af fagene, tiden, at "nøjes" med én censor." "Det skaber forvirring og tager tiden i eksamenssituationen." Under værkstedsfag står der: "De fleste kombinationseksaminer angives at give anledning til vanskeligheder, uden at det uddybes nærmere." "Drama synes at drukne noget i den tværfaglige eksamensform" osv. Det fremgår dog også at det især er når AK-fagene kombineres indbyrdes eller med et teoretisk fag, at der er problemer. Kombinationer af de teoretiske fag som fx pædagogik og psykologi eller sundhedsfag er tilsyneladende lettere at håndtere. Helt konkret kunne censorformandskabet fortælle om en vanskelig situation hvor en studerende havde været til eksamen i en kombination af musik og psykologi – med kun én underviser og én censor. Psykologilæreren mente at præstationen var til 11, musik-censoren at den var til 03. Kompromiset måtte da blive 8.

4.8.5 Andre evalueringsformer end eksamen

Flere seminarier bemærker at der er stor forskel på undervisningsformerne og eksamensformerne i pædagoguddannelsen, nogle omtaler det som et direkte modsætningsforhold. Mange steder arbejdes der som nævnt med flerfaglig/tværfaglig undervisning, mens de gældende eksamensbestemmelser lægger op til at de studerende skal gå til eksamen i fag, og prøveformerne svarer ikke til de undervisningsformer der anvendes i det daglige. Dette misforhold mellem undervisning og eksamen får nogle seminarier til at foreslå at der slet ikke bør være afsluttende eksaminer, men at disse erstattes af løbende vurderinger – faglige og personlige – af de studerende, og portfoliometoden nævnes som en mulighed. Et af argumenterne for at erstatte de afsluttende eksaminer med flere løbende vurderinger er at det også vil kunne støtte de studerendes læreprocesser undervejs i uddannelsen at der løbende arbejdes med at tydeliggøre bl.a. progressionen i undervisningen. Et seminarium fremhæver i den forbindelse at det kunne synliggøre for de studerende at der er krav de skal leve op til. Et andet seminarium ville gerne afskaffe alle eksaminer og i stedet gennemføre en afsluttende samtale mellem studerende, underviser og censor for at bruge ressourcerne på undervisning i stedet.

Tal for ressourceforbruget til eksamen og censur viser at seminarierne brugte 591 kr. pr. STÅ til aflønning af censorer i gennemsnit i årene 1999-2001. Minimum lå på 346 kr., og maksimum på 1250 kr. Af undervisertimer medgik i 2001 i gennemsnit 5 timer pr. STÅ til eksamen, spændende fra 1,2 til 10,8 timer. Det lyder måske ikke så voldsomt, men er ikke meget mindre end der blev brugt på hhv. studievejledning og vejledning af specialer.

Seminarierne peger også på behovet for at eksamenssituationen tilpasses det arbejdsliv som de studerende skal ud i. Et seminarium foreslår fx at eksamen "tog udgangspunkt i mere realistiske situationer hvor alle hjælpemidler var tilladt, således at vi i højere grad testede de studerendes ev-

ne til informationsanvendelse/problemløsning". Enkelte peger på andre "produkter" som grundlag for de studerendes præstation, fx udstillinger, værker og teaterforestillinger. Generelt efterlyser seminarierne mere frihed til at eksperimentere med evalueringsformerne, og flere peger på uhensigtsmæssigheden i at de studerende først evalueres på sidste semester.

Enkelte seminarier har ingen forslag til andre evalueringsformer end de gældende.

4.8.6 Evalueringsgruppens vurderinger

Det er evalueringsgruppens opfattelse at der mangler sammenhæng mellem den daglige undervisning på pædagogseminarierne, som i vid udstrækning er præget af tema- og projektorganiseret undervisning, og de nuværende eksamensformer hvor de studerendes udbytte af undervisningen kontrolleres gennem eksaminer i fag.

Der synes at være et behov for generelt i pædagoguddannelsen at udvikle andre eksamensformer end de nuværende for at sikre at der også for de studerende er overensstemmelse mellem den undervisning de har modtaget, og eksamen. Det vigtige er her ikke at få kontrolleret tilegnelsen af specifikke fag, men at få testet de studerendes pædagogiske kernefaglighed.

De eksisterende "kombinationsprøver" er et forsøg på at bygge bro over kløften ved at tillade eksaminer der inddrager to fag på én gang. Evalueringsgruppen mener ikke at denne eksamensform reelt råder bod på det grundlæggende problem, og har ikke indtryk af at formen generelt falder særlig heldigt ud. Nogle seminarier har dog gode erfaringer med formen, men forudsætter at der bruges to undervisere og to censorer ved prøven. Det lader imidlertid til at ulemperne – ikke mindst de uklare kriterier for vurdering af disse prøver – er større end fordelene.

Et specielt træk ved pædagoguddannelsen er den lange eksamensfrie periode på 2½ år der går fra førsteårsprøven til specialet og de afsluttende prøver på 7. semester, som også nævnt i afsnit 3.5.7 om sorteringsmekanismerne. Tanken bag dette er klart nok at man vil lade de mange enkeltdele (fag) i uddannelsen syntetisere sig i den enkelte studerendes hoved for først at evaluere dem samlet til slut. At eksamen så netop ikke er samlet indholdsmæssigt, men kun i tid, er et paradoks i den sammenhæng. Evalueringsgruppen kan godt se det fornuftige i tanken om det samlende, men mener ikke at det fungerer i praksis. Det er fremgået at de studerende i forvejen har problemer med først at skulle introduceres til hele fagfeltet på første år – hvilket let kommer til at virke overfladisk og dermed for "let" (jf. studenterudtalelser på de fleste af besøgene) – dernæst at skulle kunne huske tilbage hertil når de begynder teoriundervisningen igen på 4. semester efter første lønnede praktik. Endelig kommer der endnu et afbræk, nemlig anden lønnede praktik på 6. semester, før fagene kan afsluttes på 7. semester.

Samtidig skal evalueringsgruppen erindre om det store potentiale der foreligger i form af at den lange periode uden formaliserede prøver kan skabe grobund for mere prøvende forløb og individuelle veje gennem uddannelsen der ikke straks skal manifestere sig i målbare læreprocesser og præstationer. Samtidig skal det understreges at det trygge, eksamensfrie miljø på pædagogseminarierne er vigtige forudsætninger for at etablere den ønskede kompetenceudvikling. Dette er selvfølgelig ikke ensbetydende med at løbende tilbagemeldinger og afslutninger af forløb med prøvekarakter ikke kan anbefales, men det stiller betydelige krav til udformningen heraf hvis det skal sikres at det ikke blot medvirker til skabelsen af andre og nye problemer i uddannelsen.

Anbefalinger inden for de eksisterende rammer

I og med at der alligevel ikke opleves en sammenhæng mellem den temaorienterede undervisning og de fag-specifikke eksaminer, og at de studerende har svært ved at se relevansen af og kravene til de enkelte fag undervejs, bør der indføres en struktur med hyppigere prøver og dermed afslutning af fag/temaer/forløb undervejs. Men da hele rammen for eksamen er fastlagt i bekendtgørelsen og seminariernes råderum her indenfor ikke er særlig stort, anbefaler evalueringsgruppen seminarierne at eksperimentere med forskellige former for interne prøver og løbende evalueringer inden for de gældende rammer. Desuden henvises til evalueringsgruppens overvejelser for en helt ny struktur, som er beskrevet i kapitel 12.

5 Generalistuddannelsen

Det er et centralt emne i evalueringen at den eksisterende pædagoguddannelse er en generalistuddannelse. Det skyldes at uddannelsen netop på dette punkt på afgørende vis brød med de pædagoguddannelser der eksisterede før 1992.

De spørgsmål der melder sig, er:

- Hvordan håndteres generalistuddannelsen i praksis – kan man stadig specialisere sig, bliver man reelt specialiseret på grund af seminariernes profil, eller er der reelt tale om en bred uddannelse alle steder?
- Hvordan ser seminarierne på at én uddannelse nu skal rumme hvad tre dækkede over før?
- Hvad siger de studerende om mulighederne og begrænsningerne i deres studieforløb?
- Hvordan ser hhv. seminarierne, de studerende og aftagerne på dimittendernes kvalifikationer i relation til arbejdsmarkedet?

5.1 De formelle rammer

Som tidligere beskrevet lagde betænkningen bag den nuværende uddannelse op til at de studerende skal have mulighed for at fordybe sig i "særlige forhold vedrørende børn, unge og voksne, i særlige institutionstyper, arbejdsformer og organisationsprincipper".

Kravet om bredde eller et generalistperspektiv er ikke eksplicit formuleret som sådan, men indbygget i bekendtgørelsens bestemmelser om fagenes indbyrdes vægtning i relation til den enkelte studerendes arbejdsindsats (se afsnit 4.4.1 om fagene og deres vægt). Der er imidlertid ingen krav til den teoretiske undervisning i relation til inddragelse af brugergrupper, typer af institutioner eller lignende. Bekendtgørelsen rummer således ingen bestemmelser om specialisering (eller det modsatte), men kun om *fordybelse* idet det fastslås i § 5, stk. 2, at "den studerende i løbet af uddannelsen og ud over specialet […] deltager i flere undervisningsperioder, som sigter mod særlig fordybelse i afgrænsede emner og problemstillinger inden for det pædagogiske felt".

Også bestemmelserne om praktikken er med til at sikre bredde: § 7, stk. 2, lyder: "Den studerende gennemfører de tre praktikperioder på normalt tre forskellige typer af praktiksteder. Mindst én

af perioderne gennemføres ved et praktiksted, hvis virksomhed retter sig mod børn, unge eller voksne i sociale vanskeligheder eller med fysiske eller psykiske handicap, og mindst én periode ved et praktiksted, der retter sig mod børn, unge eller voksne i almindelighed."

Da praktikstederne skaffes ud fra en "vurdering af det fremtidige behov for færdiguddannede pædagoger i området og muligheden for at skaffe praktikpladser på institutionerne" (loven § 19), er antallet af pladser på specialinstitutioner begrænset, og de studerende kan kun regne med at få én praktikperiode her. Alligevel fremgår det af samtalerne med de studerende at de regner den ene "ønskepraktik" som et led i deres egen specialisering.

Man kan altså opsummerende sige at bestemmelserne lægger op til en mild specialisering der består i muligheden for fordybelse i enkelte emner i forbindelse med undervisningen og praktikkerne, mens kravene til praktikken sikrer at den enkelte studerende får forskelligartede erfaringer.

5.2 Muligheder for specialisering

Seminarierne er blevet spurgt om deres studieordning "lægger op til at den studerende kan specialisere sig". 19 seminarier svarer ja, mens ni seminarier skriver at deres studieordning ikke gør det. Kun seminarium B og yderligere ét seminarium svarer blankt nej til spørgsmålet. Enkelte steder er der uenighed mellem underviser- og studentergruppen i forhold til hvorvidt de mener der lægges op til en specialisering.

En interessant pointe der tegner sig på baggrund af seminariernes svar, er at "specialisering" forstås forskelligt fra seminarium til seminarium. Indtrykket er at seminarierne giver de studerende omtrent de samme muligheder for at "fordybe sig", "tone deres uddannelse" eller lave "mild specialisering", men at der er forskel på hvorvidt de vælger eksplicit at kalde det en specialisering. Den typiske form for specialisering der nævnes, er i forhold til AK-fagene hvor de studerende enten vælger en linje eller fordyber sig i områder. Ellers nævnes mulighederne for i uddannelsens projektarbejder at tone eller specialisere sig og særligt i forhold til bachelorprojektet.

Enkelte seminarier skiller sig ud ved at tilbyde deciderede (formaliserede) specialiseringer, fx linjefagsspecialisering, idrætslinje, international BA-linje eller friluftslinje.

På seminarium C fortalte de på besøget at de har givet større muligheder for at de studerende kan specialisere sig i AK-fag og teoretiske fag. Og de skal vælge mellem fem pædagogiske specialiseringer som fx ældrepædagogik eller skolestart. Som det udtrykkes: "Vi lægger vægt på at de bliver gode til noget." En anden underviser supplerer: "De har både mulighed for at skabe sig en profil

gennem deres valg og at vælge mere bredt. Men til sidst til eksamen skal de kunne vise at de har bredden, og det gør vi dem opmærksomme på."

Ingen af seminarierne har således et overordnet fokus på udvalgte brugergrupper – når det sættes op på denne måde. Alligevel fremgik det på besøgene at det i flere tilfælde gælder at seminariets historie fortsat sætter sit præg. Fx vedkender seminarium C sig en særlig interesse for børnekultur, og idrætslinjen på seminarium D spiller sammen med en fritidspædagogisk profil:

"Ligesom de tidligere socialpædagogiske seminarier ikke har ændret navn, så er vi også et gammelt fritidspædagogisk seminarium. Vi er præget af vores fortid, men forsøger også at skabe bredde. Og en del kommer også til at arbejde inden for det socialpædagogiske." (citat af rektor).

En af de studerende på seminarium C kommer flere gang ind på at undervisningen er for fokuseret på børn. Underviserne siger om dette:

"Jeg har arbejdet meget på at få det socialpædagogiske ind her. Det *er* kommet ind, men åbenbart ikke nok."
"Udadtil profilerer vi os på børn- og ungeområdet, men til daglig er vi bevidste om at vi uddanner til et meget bredt felt."
"Der kan være forskellige perspektiver. Der går lang tid før de studerende forstår at det vi lærer dem, ikke er metoder. Når de efterspørger at lære socialpædagogiske færdigheder, mener de døvesprog og omsorg for de særlige sårbare. Så måske skal vi være tydeligere omkring at det ikke er det de får."

Seminarium A og seminarium E slår bevidst på at de er generelle uddannelser, men for de studerende skinner der alligevel en profil igennem:

Studerende på seminarium A:
"Ville I anbefale uddannelsen og seminariet til jeres venner?"
"Generelt: Ja, men ikke til nogen der gerne vil være socialpædagoger, for der er for meget gammelt børnehave-seminarium over det her."
"Vi fik at vide at det var én uddannelse, og at det var ét fedt hvilket seminarium vi valgte. Så jeg valgte det her pga. placeringen."
"Jeg fik det selv anbefalet, og jeg synes det er ok, for jeg vil gerne være inden for normal- og børneområdet."

På et spørgsmål om forventningerne til uddannelsen siger en studerende:

"Jeg vil gerne være socialpædagog, og jeg synes det er uhensigtsmæssigt at vi skal vide lidt om alt. Fx i sundhedsfag vidste vores underviser kun noget om bleskift og ikke noget om hygiejne i forbindelse med narkomaner."

Studerende på seminarium E:
"Jeg har tidligere arbejdet med fysisk og psykisk syge. Mine forventninger er ikke helt blevet indfriet, for min interesse er inden for specialområdet, og det får vi ikke nok af her."
"Jeg har arbejdet, og arbejder fortsat, i hjemmeplejen med demente. Her har jeg kunne afprøve nogle af de redskaber som jeg har fået her. Jeg er enig i at undervisningen bærer præg af at det er et børnehaveseminarium."

Af de besøgte seminarier er der to tidligere socialpædagogiske seminarier der, generalistuddannelse eller ej, fortsat kalder sig socialpædagogiske, nemlig seminarium B og seminarium F. De studerende giver indtryk af at det ikke i sig selv betyder noget.

Studerende på seminarium B:
"Ved introaftnerne blev der lagt vægt på at det er den samme uddannelse, men skolerne har forskelligt ry mht. til om det er mere eller mindre teoretisk."
"Ja man bliver det samme, men vi ved at det er de gamle socialpædagogiske lærere her, og det præges undervisningen af."

De studerende på seminarium F mener samstemmende at den uddannelse de får, kvalificerer dem til hele det pædagogiske arbejdsfelt.

Undervisere og ledelse på de (tidligere) socialpædagogiske seminarier pointerer i øvrigt at det socialpædagogiske ikke handler om brugergrupper, men om en særlig synsvinkel på det pædagogiske som sådan.

Sammenfattende kan man sige at en stor del af seminarierne lægger op til en grad af specialisering, men slet ikke i de kategorier som de gamle uddannelser stod for. Til gengæld ligger der i seminariernes historie en vinkling på uddannelsen som de studerende mener skinner ganske tydeligt igennem. I kapitel 9 om arbejdsmarkedsstatistikken er det beskrevet i hvilket omfang seminariernes (uofficielle) profil skinner igennem når man ser på hvor deres dimittender får arbejde.

5.3 Dimittendernes kvalifikationer

Generalistuddannelsen kvalificerer formelt set til arbejde inden for hele det pædagogiske felt, men seminarierne er blevet bedt om at vurdere om de mener at det også betyder at alle dimittender er

kvalificerede til alle typer af institutioner eller brugergrupper. Svarene er afbildet grafisk i diagram 19 i bilaget.

Af diagrammet fremgår det at der er nogle seminarier der – helt i overensstemmelse med ideologien bag generalistuddannelsen (se kapitel 3.1) – har svaret "alle" til samtlige kategorier fordi de har den principielle holdning at uddannelsen kvalificerer alle til det hele. Som det fremgår, er der dog nogle af disse som alligevel svarer at det ikke er mange dimittender der umiddelbart er kvalificerede inden for områderne *ældre* og *misbrugere*.

Svaret "principielt alle, men det kommer an på …" er givet af tre seminarier, som altså mener at alle principielt er kvalificerede til alt, men at det kommer helt an på den enkelte studerendes interesser og sammenstykning af uddannelsen. De har så valgt ikke foretage en konkret vurdering af hvor mange af deres studerende der interesserer sig for og dermed kvalificerer sig til de forskellige områder.

"Psykiatri" stod ikke i spørgsmålet, men er nævnt af flere. Hertil kommer at enkelte seminarier har nævnt fx *opsøgende arbejde, hjemløse, krisecentre, etniske grupper* og *kulturelle institutioner* som områder nogle af deres studerende er kvalificerede til.

Som det ses, er der helt overordnet en større tiltro til de studerendes umiddelbare kvalifikationer på normalområdet. Denne opfattelse deles af aftagerne. De er i aftagerundersøgelsen blevet spurgt: "Mener du generelt at nyuddannede ansøgere er kvalificerede til at bestride job i jeres institution?" Hertil svarer 46 % af de adspurgte ledere på normalområdet "ja", hvorimod det kun gælder 15 % af lederne på specialområdet. Hhv. 9 % og 13 % svarer "nej, det kommer an på hvordan den nyuddannede har formet sit studieforløb". 44 % på normalområdet og 70 % på specialområdet svarer "nej, man må påregne oplæringstid, uanset den nyuddannedes studieforløb".

Heraf fremgår altså dels at mange ledere på specialområdet ikke mener at uddannelsen i sig selv er nok i relation til hvad der kræves i deres institutioner, dels at der generelt er få ledere der mener at "den milde specialisering" undervejs i uddannelsen kan gøre den store forskel.

I øvrigt mener 24 % af lederne på normalområdet at de nyuddannede fagligt set matcher arbejdsmarkedets krav "generelt godt"; hvorimod det kun gælder for 14 % af lederne på specialområdet. En lidt mindre forskel finder man på spørgsmålet om hvorvidt de nyuddannedes personlige egenskaber matcher arbejdsmarkedets krav.

Enkelte seminarier nævner i selvevalueringsrapporterne at der bag tanken om generalistuddannelsen var en forestilling om at arbejdsgiverne skulle sørge for relevant efteruddannelse nærmest uanset hvilket område man blev ansat inden for, men at den side af sagen aldrig er blevet fulgt op i den udstrækning det var meningen. De mener med andre ord slet ikke at det er seminariernes opgave at "slut-kvalificere" til samtlige områder. Betænkningen bag den nye uddannelse siger kun at dette er et spørgsmål der skal afklares nærmere. Det førte siden til oprettelsen af Danmarks Pædagoghøjskole som senere blev en del af Danmarks Pædagogiske Universitet, men usikkerheden på området består fortsat.

5.4 Synspunkter på generalistuddannelsen i øvrigt

Generalistuddannelsen er et faktum – men det forhindrer jo ikke at der kan være varierende opfattelser af hensigtsmæssigheden af netop denne måde at organisere uddannelsen på. Seminarierne er i deres selvevalueringer blevet bedt om at vurdere en række udsagn om uddannelsen, og resultatet er gengivet i tabel 10 nedenfor.

Tabel 10
Vurder følgende udsagn om pædagoguddannelsen som sådan – i hele landet

	Helt rigtigt	Rigtigt	Delvis rigtigt	Ikke rigtigt	Rigtigt, men det er også en fordel for dimittenderne	Det er rigtigt, men arbejdsmarkedet ønsker også specialister	Delvis rigtigt, men den kræver også efteruddannelse	Det er, rigtigt, men af andre grunde	Der er ikke en fælles basis	Svar i alt
A: Generalistuddannelsen er først og fremmest en fordel for arbejdsmarkedet fordi dimittenderne kan bruges i mange sammenhænge	7	3	4	3	8	3	3	0	0	31
B: Generalistuddannelsen er bedre end de gamle specialuddannelser fordi alle pædagoger får en fælles basis at stå på	8	4	8	8	0	0	2	3	2	35
C: Generalistuddannelsen er pædagogisk fornuftig fordi de pædagogiske områder hænger sammen, og alle studerende bør have et kendskab til dem alle	9	5	8	9	0	0	1	0	0	32

	Helt rigtigt	Rigtigt	Delvis rigtigt	Ikke rigtigt	Rigtigt, men det er også en fordel for dimittenderne	Det er rigtigt, men arbejdsmarkedet ønsker også specialister	Delvis rigtigt, men den kræver også efteruddannelse	Det er, rigtigt, men af andre grunde	Der er ikke en fælles basis	Svar i alt
D: Generalistuddannelsen er for bred, så de studerende får bare for lidt af det hele	4	2	17	10	0	0	0	0	0	33
E: Det er forkert at forestille sig at alle dimittender kan arbejde på alle pædagogiske områder	9	4	9	10	0	0	0	0	0	32
F: Generalistuddannelsen eksisterer slet ikke i praksis fordi alle alligevel specialiserer sig	2	1	10	21	0	0	0	0	0	34
G: VI har opgivet at nå det hele og fokuserer bevidst på udvalgte områder	3	1	7	19	0	0	0	0	0	30

Kilde: Seminariernes selvevalueringer.

Sammenfattende kan man sige at svarene peger på to ting: Der er en behersket tilslutning til *idéen bag generalistuddannelsen*, men en noget klarere melding om at *den praktiske gennemførelse* af uddannelsen sker i overensstemmelse med tanken bag. Således er det 12 (34 %) af besvarelserne der er enige i at "generalistuddannelsen er bedre end de gamle specialuddannelser fordi alle pædagoger får en fælles basis at stå på". Hertil kommer et par seminarier der tilslutter sig at den er bedre, men de mener at det er af andre grunde. 14 seminarier (43 %) mener at "generalistuddannelsen er pædagogisk fornuftig fordi de pædagogiske områder hænger sammen, og alle studerende bør have kendskab til dem alle". At generalistuddannelsen først og fremmest er en fordel for arbejdsmarkedet, er 10 seminarier (32 %) enige i, mens 8 (26 %) påpeger at den *også* er til fordel for dimittenderne. Enkelte seminarier tilslutter sig, men mener at den også kræver efteruddannelse. Til udsagnet om at det er forkert at forestille sig at alle dimittender kan arbejde på alle pædagogiske områder, erklærer 13 seminarier (41 %) sig enige. 10 seminarier (31 %) mener dog at det kan man godt forestille sig. Endelig er der udsagnet: "Generalistuddannelsen er for bred, så de studerende får bare for lidt af det hele" – her siger 17 (52 %) "delvis rigtigt", mens 6 seminarier (18 %) mener at det er sådan. 10 seminarier (30 %) er imidlertid uenige i dette. Så vidt om selve idéen med generalistuddannelsen.

Ser man på den praktiske gennemførelse, er seminarierne noget mere positive: 21 seminarier (62 %) er uenige i at "generalistuddannelsen slet ikke eksisterer i praksis fordi alle alligevel specialise-

rer sig". Men 11 (37 %) erklærer sig alligevel enige eller delvist enige i at de "har opgivet at nå det hele og fokuserer bevidst på udvalgte områder".

Det skal nævnes at der i seminariernes besvarelser – som diagrammet er en forsimplet fremstilling af – fremkommer mange flere nuancer. Læser man de enkelte selvevalueringer, fremgår det at der er nogle seminarier der er meget positive over for generalistuddannelsen, mens der på andre er repræsenteret helt modsatrettede holdninger i det samme lærerkorps.

Udsagnet "det er forkert at forestille sig at alle dimittender kan arbejde på alle pædagogiske områder" bliver vurderet forskelligt. Nogle mener at det kan de godt, både principielt og reelt, andre mener at det måske nok gælder principielt, men ikke reelt – alene af den grund at de studerende har forskellige interesser, men så er det altså ikke noget man bør klandre uddannelsen for, og endelig mener nogle at det kan de ikke – hverken principielt eller reelt. Og i det tilfælde har uddannelsen et problem.

Udsagnet "vi har opgivet at nå det hele …" afføder også meget forskellige reaktioner. Nogle seminarier mener at det er en helt naturlig ting; man vælger noget ud og anvender det eksemplarisk, mens andre synes det er helt uacceptabelt at tænke på den måde.

Generelt kan man sige at indtrykket fra besøgene var at der er bred tilslutning til generalistuddannelsen. Nogle mener at der er gået noget tabt ved at muligheden for specialisering er blevet mindre, mens andre synes at det opvejes af fordelene. Eksempelvis siger undervisere fra seminarium B:

"Jeg tror ikke de to uddannelser er så forskellige. For ti år siden havde vi også en bred bekendtgørelse – vi uddannede fra vugge til grav og med bredere praktikker. Vi føler ikke at uddannelsen er blevet ringere, men at vi har fået noget nyt med faget KOL."
"Jeg var oprindelig imod generalistuddannelsen, men efter de første to år var jeg overbevidst om at de studerende får et rigere erfaringsgrundlag ved at komme i forskellige slags praktikker."

De studerende på besøgene blev ikke spurgt om generalistuddannelsen som sådan.

Aftagerne om generalistuddannelsen
Institutionslederne mener for en stor dels vedkommende at generalistuddannelsen betyder at "der er stor forskel på de nyuddannede – nogle har specialiseret sig, andre har ikke" – det siger næsten 60 % af lederne på specialområdet og knap 50 % på normalområdet. Godt 30 % i begge grupper mener at den "betyder at de nyuddannede har huller i deres faglige bagage, men ikke mere end at man løbende kan samle op på det". En anelse færre mener at den "betyder at der mangler en rød tråd i mange studerendes uddannelsesforløb". Hvor disse udsagn kan betragtes som mere

eller mindre kritiske – man kan også vælge at vurdere dem som neutralt konstaterende – ligger der en direkte kritik i udsagnet: "Det betyder at vi ikke kan få tilstrækkeligt med fagligt kvalificerede nyuddannede ansøgere." Det mener knap 20 % af lederne på specialområdet, og ca. 15 % af lederne på normalområdet. På normalområdet er der dog *flere* der siger at "det betyder at de nyuddannede generelt er godt og bredt funderet og dermed kan anvendes i de fleste job", nemlig 20 %. På specialområdet er det imidlertid kun knap 15 % der mener dette.

Blandt specialområdets ledere i undersøgelsen er der et flertal for at splitte uddannelsen op i mere specialiserede retninger igen. Det mener 60 % at man bør, mens 17 % ikke mener man skal gøre det. På normalområdet går 34 % ind for en opsplitning, 38 % er imod. Samlet set betyder det at 43 % af de adspurgte ledere mener at uddannelsen skal specialiseres igen.

I de fokusgruppeinterview der har fulgt op på spørgeskemaundersøgelsen, mente de deltagende ledere imidlertid at et fælles grundlag er vigtigt, ikke mindst med henblik på muligheden for at springe mellem arbejdsområderne. De forestillede sig derfor modeller med fælles basisår eller ét års afsluttende specialisering – ikke en fuldstændig adskillelse af flere retninger igen.

De børne- og kulturchefer der er blevet interviewet, har også udtalt sig om generalistuddannelsen, og her var det i højere grad forholdet til *læreruddannelsen* og ønsker om en højere grad af samarbejde med denne der var på dagsordenen. Dog mente de to interviewede amtskommunale chefer at en bedre mulighed for specialisering med sigte på målgrupper inden for specialområdet var ønskelig.

5.5 Evalueringsgruppens vurderinger

Seminarierne viser generelt tilslutning til generalistuddannelsen i såvel idé som praksis, men det er alligevel tydeligt at de hver især har en historisk profil med rødder i de gamle uddannelser som farver den uddannelse de nu tilbyder. Sammenholdt med arbejdsmarkedsstatistikken i kapitel 9, hvoraf det fremgår at det kun i mindre grad har betydning for hvor de nyuddannede får arbejde, ser evalueringsgruppen ikke noget principielt problem i dette. Kun er det tydeligt at disse profiler ikke står klart for de studerende før de begynder, og her kunne det være rimeligt med en mere tydelig udmelding, så ansøgerne ved lidt mere om hvad de vælger imellem.

Hvor dette perspektiv handler om seminariets toning af hele uddannelsen, er der også spørgsmålet om "specialiseringsmulighederne" – altså hvilke valg den enkelte studerende kan træffe på det enkelte seminarium, fx i form af linjer. Som det fremgår af afsnit 5.2 om seminariernes håndtering af disse muligheder, er der imidlertid mange opfattelser af hvad "specialisering" vil sige – eller sagt på en anden måde: Tankerne om en "mild specialisering" forstås og udmøntes på mange

forskellige måder. Men de linjer der tilbydes, er altid specialiseringer inden for aktivitetsfagene (idræt, kreative fag osv.), mens de studerende kan forsøge at specialisere sig mod bestemte brugergrupper gennem deres projekt-emner, praktikperioder osv.

Det er evalueringsgruppens opfattelse at det både er en fordel og en nødvendighed for seminarierne at profilere og "markedsføre" sig med forskellige linjer og temaer, og at dette ikke er i modstrid med ideologien bag generalistuddannelsen. Men det er problematisk at definitionen af den "milde specialisering" er så uklar at det bliver vanskeligt at sammenligne og vurdere de forskellige tilbud der findes.

Evalueringsgruppen mener at såvel seminariernes egne vurderinger af de nyuddannedes kompetencer på forskellige områder som institutionsledernes udmeldinger peger på at der må skabes en mere systematisk og formaliseret mulighed for fordybelse inden for brugergrupper. Dette vil blive behandlet nærmere i kapitel 12 med gruppens anbefalinger til en ny pædagoguddannelse.

Generalistuddannelsen – med dens brede emnefelt og seminariernes store frihed i tilrettelæggelsen af den – rummer en klar svaghed når det gælder studerendes overflytning mellem seminarierne. Da der ikke er rammer for hvad der skal foregå de enkelte år, og disse ikke afsluttes med eksaminer i afrundede fag-forløb, kan indholdet på de enkelte semestre være meget forskelligt fra seminarium til seminarium, hvilket gør meritoverførsler mere vanskelige end de burde være.

Anbefalinger inden for de eksisterende rammer

Evalueringsgruppen mener grundlæggende at seminariernes forskellige profiler er en styrke, men at der er et misforhold mellem et ideal om en generalistuddannelse som får nogle af seminarierne til at sige til potentielle studerende at uddannelsen er den samme uanset hvor man tager den – og praksis, som viser noget andet. Her bør der i stedet meldes mere klart ud så de studerende ved hvad de har at vælge imellem.

Der skal være plads til at hvert enkelt seminarium kan skabe sin egen profil, men samtidig skal der sikres overensstemmelse mellem udbuddet af centrale dele af uddannelsen således at de studerende har mulighed for at skifte fra et seminarium til et andet under studiet.

Hvad angår den frie struktur som vanskeliggør meritoverførsler, er det noget der er fastlagt på bekendtgørelsesniveau, og som vil blive taget op i skitsen til en ny uddannelse i kapitel 12.

6 Praktik

6.1 Bestemmelser

I lov om uddannelse af pædagoger fastlægges det at amtsrådene nedsætter praktikpladsudvalg med repræsentanter for amtsrådet, kommunalbestyrelserne i amtet og de færdiguddannedes organisationer. "Ud fra en vurdering af behovet for færdiguddannede pædagoger i området og muligheden for at skaffe praktikpladser i institutionerne afgiver praktikpladsudvalget forslag til undervisningsministeren om antallet af uddannelsespladser på institutionerne" (§ 19). Herudover skal udvalget koordinere "arbejdet med at tilvejebringe praktikpladser. Udvalget træffer beslutning om fordeling af praktikpladserne mellem institutionerne [dvs. seminarierne], der har pligt til at udnytte dem." (§ 19, stk. 2) Det bestemmes endvidere (i § 20) at "institutionerne [dvs. seminarierne] fordeler de studerende mellem de anviste praktiksteder, der har pligt til at modtage dem".

Om indholdet siger 1997-bekendtgørelsen at "praktikken (…) har til formål at den studerende individuelt og i samarbejde med andre deltager i forskellige former for pædagogisk arbejde og gennem indsamling, bearbejdning og anvendelse af viden og erfaringer tilegner sig forudsætninger for kvalificeret løsning af pædagogiske opgaver" (§ 7). I 2001-bekendtgørelsen er der tilføjet et krav om at der igennem de tre praktikker skal være en uddannelsesmæssig progression i forhold til formålet.

Bekendtgørelsen fastlægger endvidere at de tre praktikperioder skal ligge på tre forskellige typer af praktiksteder, og at mindst én skal være på normalområdet og én på specialområdet (§ 7, stk. 3) Seminariet og praktikstederne skal samarbejde med henblik på at opfylde praktikkens formål og skabe sammenhæng mellem uddannelsen på praktikstedet og seminariets undervisning i alle fag/faggrupper (§ 7, stk. 3). Timetallet i praktikken er 30 timer om ugen i 11 uger i øvelsespraktikken og 32,5 timer om ugen i 24 uger i de to lønnede praktikker (§ 7, stk. 4).

Når praktikken begynder, skal praktikstedet i samarbejde med seminariet og den studerende fastlægge målene for den studerendes uddannelsesmæssige udbytte af perioden (stk. 5), og praktikstedets ledelse har ansvaret for at den studerende får vejledning under praktikken. Senest når totredjedele af perioden er forløbet, afholder praktikstedet et møde med seminariet og den stude-

rende hvor praktikstedet fremlægger sin vurdering af om den studerende kan nå de fastsatte mål. Hvis der er tvivl om dette, drøftes hvordan målene kan nås (stk. 6).

Seminariet skal under praktikperioderne indkalde de studerende til undervisning for at supplere læringen på praktikstedet. Indkaldene skal være på fem dage i øvelsespraktikken og ti dage i hver af de to lønnede. Indkaldene kan fordeles over perioderne (stk. 7). Endvidere er der en bestemmelse om at den ene af de to lønnede praktikker kan gennemføres i udlandet (§ 8).

6.1.1 Finansiering

De to lønnede praktikker i pædagoguddannelsen finansieres på forskellig vis af amter og kommuner. Der findes to hovedtyper af finansieringsmodeller som beskrevet nedenfor. Disse finansieringsmodeller benyttes både kombineret og hver for sig.

Konverteringsmodellen "indebærer at der skal overføres (konverteres) stillinger, timer, vikarmidler, mv. for at finansiere praktikantstillinger. Efter de beregninger, der er aftalt mellem betænkningsudvalgets parter, indregnes praktikanterne i normeringen med det arbejde, som en pædagogmedhjælper udfører i 21,5 ugentlige timer eller som en pædagog udfører i 17 ugentlige timer. Dette medfører, at en institution, der opretter en praktikplads, vil få en praktikant med en gennemsnitlig arbejdstid på 30 timer for det, det koster at lønne en pædagogmedhjælper i 21,5 timer eller en pædagog 17 timer pr. uge. Dvs. at man på institutionen får ekstra arbejdskraft i 8,5 eller 13 timer om ugen ved at få en praktikant." "Fordelen ved konverteringsmodellen er, at institutionen bibeholder sit samlede budget, men på grund af praktikantstillingen sker omfordelinger inden for institutionens budget."

Puljemodellen er "tænkt anvendt, hvor uddannelsesmæssige eller andre særlige hensyn medfører, at man ønsker at placere praktikanter på institutioner eller andre pædagogiske arbejdspladser, hvor normeringen ikke tillader konvertering af stillinger, timer mv. Praktiklønnen finansieres i puljemodellen ved at reducere i bevillingerne til flere eller samtlige institutioner, der får praktikanter. Oprettelsen af en praktikantstilling medfører en opnormering i den pågældende praktikinstitution." "Ulempen ved puljemodellen er, at nogle institutioner får reduceret i bevillingerne uden at få en praktikant."

"Puljemodellen er især ønsket anvendt inden for amter, og konverteringsmodellen inden for kommuner, men inden for begge områder kan den anden model også anvendes" (kilde: Eva Caspersen (red.) (1993): *Lov om uddannelse af pædagoger med kommentarer*).

I Ejler Johansens *Praktikpladser – organisation, politik eller uddannelse*[10] kan man læse at informanterne i den undersøgelse typisk er positive over for puljemodellen og kritiske over for konverteringsmodellen. Her kan man desuden læse at BUPL er fortaler for konverteringsmodellen og SL er fortaler for puljemodellen. Johansen skriver videre: "Puljemodellen er solidarisk mellem et antal institutioner: hvem der får praktikanten afgøres ikke af hvem der betaler. Konverteringsmodellen er mere institutionsindividuel: den der betaler får en ydelse – eller en belastning".

Måden praktikken er organiseret på, betyder i øvrigt at der er forskellige institutionstyper hvor det er vanskeligt eller umuligt at oprette praktikpladser: på steder hvor der er få pædagoger ansat (fx i børnehaveklasse/indskoling) og på steder uden for det kommunale/amtskommunale område (dvs. i selvejende institutioner) og på eksperimenterende institutioner hvor man ikke kan garantere en plads over en længere årrække.

6.2 De studerendes indflydelse på valget af praktiksted

Det fremgår af bestemmelserne at det er et grundvilkår at der kun er det antal praktikpladser til rådighed som der er studerende. Det betyder at fordelingen af pladserne er et puslespil der skal gå op, og at det kan være vanskeligt at tilgodese de studerendes specifikke ønsker om praktiksteder.

Der er forskel på hvor meget indflydelse de studerende, som gruppe og som individer, har på valg af praktiksted på seminarierne. Ifølge selvevalueringerne indleder de fleste seminarier (19 i alt) fordelingen af praktikpladser med at de studerende prioriterer hvilke institutioner de gerne vil i praktik på. Derefter fordeler enten praktikkoordinatoren eller et udvalg bestående af forskellige repræsentanter, herunder studerende, pladserne. 13 seminarier fortæller at de har sådan et udvalg. Fire af de seminarier der giver udtryk for at inddrage de studerende i fordelingen af praktiksteder, fremhæver det som en ulempe at det er en tidskrævende proces. På ét seminarium er proceduren at praktikkoordinatoren fordeler praktiksteder på lister til de enkelte hold, og derefter lægges der op til "demokratiske processer" på holdene, dvs. på det enkelte hold fordeler man de praktikpladser holdet er tildelt. Her giver man udtryk for tilfredshed med proceduren.

Omvendt er der også seminarier der gør sig overvejelser om overhovedet at lade de studerende medvirke i fordelingen. Her peger man fx på risikoen for at de studerende ender "som gidsler i et spil" hvis de spiller en alt for aktiv rolle i fordelingen. Flere peger på at ambitionen om at de studerende skal kunne have indflydelse på deres praktikplads, vanskeliggøres af misforholdet mellem udbuddet af praktikpladser og de studerendes ønsker. Og enkelte seminarier mener det er en for-

[10] *Rapport nr. 6 fra projektet "Pædagogers kompetencer", RUC, 1998.*

del at de studerende ikke bestemmer fuldt ud hvor de kan komme i praktik fordi de ad den vej får prøvet arbejdspladser de ellers ikke ville have ønsket.

Et seminarium problematiserer i sin selvevalueringsrapport at de studerende ikke har lige muligheder i en fordeling der kræver en aktiv indsats af den enkelte studerende: "I forhold til fordelingsprocessen oplever de studerende at det kræver en vældig aktiv indsats og nogle gode formulerings- og argumentationsevner at få sine ønsker igennem. De vurderer at ikke alle derfor har lige muligheder for at gøre deres indflydelse gældende."

6.3 Samarbejdet mellem seminarier og praktiksteder

6.3.1 Seminariernes og institutionernes synspunkter på samarbejdet

17 seminarier giver udtryk for at der eksisterer et godt samarbejde med praktikstederne. Resten giver enten ikke udtryk for hvordan de vurderer samarbejdet, eller for at samarbejdet ikke er tilfredsstillende.

Typisk for svarene er at seminarierne i udbredt grad fortæller om hvad *de* gør i forhold til samarbejdet med praktikstederne – dvs. de fortæller om hvordan de udbyder vejlederkursus, inviterer vejlederne med til de studerendes praktikindkald, lærere/praktikkoordinatorer der besøger studerende i praktik osv. Enkelte fortæller at de sender nyhedsbreve om uddannelsen og seminariet ud til praktikstederne løbende, holder konferencer for institutionsledere og fyraftensmøder.

Enkelte seminarier nævner at praktikstederne viser stor interesse og engagement for opgaven, men der er også seminarier der mener at praktikstederne ikke tager "uddannelsesansvaret" nok på sig.

Et problem som særligt tre seminarier peger på, men som også blev nævnt ofte på besøgene, er den løbende udskiftning af praktikvejledere på institutionerne – et seminarium anslår i sin selvevalueringsrapport at en fjerdedel af et optags vejledere ikke har været vejledere før. Det betyder at der løbende skal uddannes nye praktikvejledere, og at der ikke opbygges en erfaring hos den enkelte praktikvejleder. Det er således langt fra alle vejledere i institutionerne der har været på vejlederkurser – det er også dyrt for institutionen, seminarierne har begrænset kapacitet på kurserne, ligesom der hele tiden kommer nye institutioner til.

Et seminarium formulerer det meget klart i sin selvevalueringsrapport: Der "eksisterer et godt samarbejde mellem seminariet og praktikstederne. Opstår der problemer i praktikken, har seminariet et ambulanceberedskab. Det er en løbende proces hvor der er fokus på udvikling, nærhed og

samarbejde. Samtidig er der løbende fokus på kvalitetsudvikling fra seminariet og ud til institutionerne. Der bliver to gange årligt holdt et møde med praktikansvarlig og vejleder hvor de tilbydes et foredrag om et tema der har aktualitet i tiden, og hvor vi kan mødes og drøfte forskellige tiltag. Ligeledes afholdes der vejlederkurser.

Det dårlige i samarbejdet er at nogle vejledere ikke er klædt godt nok på i forhold til at vurdere den studerende. De mangler efteruddannelse og løbende kompetenceudvikling. Det er et område institutionerne er nødt til at prioritere. Ligeledes mangler nogle institutioner at udarbejde en uddannelsesplan og løbende reflektere og videreudvikle denne. Ligeledes oplever vi nogle gange en mangel på forståelse for hvad det vil sige at være studerende i 2002.

Praktikinstitutionerne har ikke altid forståelse for eller mangler indsigt i seminariets undervisningsform og læringssyn."

På *besøgene* blev spørgsmålet om samarbejdet også taget op, men det skal her bemærkes at møderne foregik med repræsentanter fra seminarierne og fra praktikinstitutionerne sammen, hvilket kan have dæmpet lysten til at ytre sig meget kritisk. En anden faktor der kan have spillet ind, er at der kun er talt med ganske få repræsentanter fra praktikinstitutionerne, og eftersom det er seminarierne selv der har valgt dem ud, kan man forestille sig at de hører til dem seminarierne arbejder godt sammen med.

Med dette in mente kan man sige at det generelle indtryk var at samarbejdet fungerede godt, men seminarielærerne gav også indtryk af at der kan være problemer med enkelte institutioner. En seminarielærer siger: "I starten af den nye uddannelse oplevede vi at det var os på seminariet der tog ansvaret. Det har nok ændret sig. Vi bruger at holde møde på de studerendes "hjemmebane" (dvs. på seminariet). Kun cirka halvdelen af institutionerne møder op til disse samtaler. Vi taler om de studerende hvis praktikinstitution ikke møder op, som "de uafhentede børn". Vi ved godt at de tit har travlt ude på institutionerne og derfor ikke har tid til at komme. Men på midtvejsbesøget er vi fælles om at tale mål og lægge handlingsplaner for resten af praktikken. Vi står sammen hvis der opstår problemer. Det er ofte i forbindelse med utilstrækkelig vejledning at der opstår problemer og vi bliver uenige om praktikgodkendelsen. Det er dog ikke kun vejledernes skyld." I en selvevalueringsrapport udtrykkes det ganske bombastisk: "Det er problematisk at nogle praktiksteder ikke giver vejledning, eller at vejledning bliver aflyst pga. tidspres. Dette bygger på tilbagemeldinger vi ikke sjældent får fra studerende. Det er ligeledes et problem at vejledning nu foregår i arbejdstiden, hvor både vejleder og studerende skal 'gå fra'. Dette medfører ofte vilkårlige betingelser for vejledning af den studerende."

Om ansvaret siger en institutionsleder: "Det er godt at det er os der har ansvaret mens de er hos os. Vi skal bare vænne os til det, for det er nyt at det ikke er seminariet der skal skride ind når der er problemer."

En seminarielærer siger: "De institutioner som virkelig går ind og tager ansvar, vil ikke have hjælp, forstået som at de studerende har mål med når de møder op på praktik, mens andre institutioner forventer det. Derfor er et forum hvor vi kan drøfte dette med praktikvejledere vigtigt, så de forskellige ansvarsområder synliggøres."

En anden institutionsleder taler på sin side om at kravene fra seminariet til hvad de studerende skal kunne, ikke er klare nok. Og nævner – som mange andre – at indkaldene i praktikperioderne fungerer for dårligt. De studerende klager over at de er for ustrukturerede, dårligt forberedte og irrelevante. Disse perioder, der altså burde fungere som et meget vigtigt element i sammenkoblingen af teori og praksis, virker bare som et forstyrrende element på mange studerende i praktik. Lederen efterlyser et tættere samarbejde mellem praktikvejlederne og seminariet.

På et andet seminarium siger en underviser: "Vi har lavet retningslinjer til institutionerne, men de fortolkes nogle gange meget individuelt."

På alle seminarierne nævnes *uddannelsesplaner*. Én ting er at de studerende hver især skal have målformuleringer, men en del praktiksteder har tillige udarbejdet uddannelsesplaner der beskriver hvad man kan og skal lære på netop deres praktiksted. Der er almindelig tilslutning til at sådanne planer er en god idé, både for de studerende og for samarbejdet med seminariet. Seminariet kan blot ikke kræve sådanne planer af institutionerne, kun anbefale at de bliver udarbejdet. Og det sker altså ikke alle steder.

En underviser siger: "Uddannelsesplaner er vigtige, for ellers kan målformulering komme til alene at udtrykke de studerendes behov, og der er jo tale om et samarbejde. Det er vigtigt at institutionen har sin begrundelse med. At det de kan bidrage med, ikke forbliver tavs viden."

Selvom bekendtgørelsen fastslår at det er institutionen der har ansvaret for læringen i praktikperioden, er det svært at få gennemført dette i praksis. En underviser siger: "Det handler om at højne ansvarligheden på institutionen og så mødes i det fælles rum og fælles forståelse af ansvaret. Måske skal man gøre sig fortjent til at være uddannelsessted!"

På den anden side siger en institutionsrepræsentant: "Nogle studerende har en meget snæver opfattelse af hvad vejledning er. Vi har møder tre timer om ugen i personalegruppen hvor vi giver

hinanden vejledning, og vi har også ekstern supervision. Men det opfatter de studerende ikke som vejledning."

6.3.2 Aftagerne om praktik

Aftagerundersøgelsen behandler også emnet praktik idet en stor del af de adspurgte institutionsledere også har praktikanter. Af de deltagende ledere mener 42 % at praktikanternes engagement i praktikken er "meget svingende" praktikanterne imellem. 56 % mener at det generelt er tilfredsstillende. Som forklaring på et eventuelt manglende engagement peger 25 % på at de studerende har urealistiske forventninger til praktikforløbet, og givetvis sammenhængende hermed, 25 % på at praktikperioden ikke er godt nok forberedt fra seminariets side. (Det er over 30 % af lederne på specialområdet der har denne opfattelse, mod 20 % på normalområdet). Ca. 20 % mener at det manglende engagement skyldes at de pågældende studerende ikke er egnede som pædagoger, og ca. 13 % tror det hænger sammen med at praktikanterne slet ikke har ønsket sig den pågældende plads.

Nogle af de interviewede børne- og kulturchefer mener at kvaliteten af praktikforløbene er meget svingende fordi udbyttet i meget høj grad kommer til at bero på institutionslederens holdning til at vejlede og stimulere praktikanten.

80 % af institutionslederne mener i øvrigt at samarbejdet med seminarierne i forbindelse med praktikken fungerer tilfredsstillende – i "nogen" eller "høj" grad. Kun 2 % finder at samarbejdet slet ikke fungerer.

6.4 Samarbejdet mellem seminarier og kommuner og amter

Seminariernes karakteristik i selvevalueringerne af samarbejdet med kommuner og amter om praktikpladser er generelt set positiv. Hovedparten (25 i alt) giver udtryk for at samarbejdet fungerer godt. Resten af seminarierne udtrykker sig ikke lige så klart eller fortæller om dårligt samarbejde.

Samarbejdet med kommunerne synes gennemgående at blive vurderet en smule dårligere end samarbejdet med amterne. Problemstillingen mellem pulje- og konverteringsmodel nævnes kun eksplicit af et seminarium, som peger på en fordel ved puljemodellen, nemlig at "der ikke opstår konflikt mellem institutionernes behov for arbejdskraft og de uddannelsesmæssige hensyn". Et andet seminarium omtaler tilsvarende konverteringsmodellen som en "uheldig cocktail" mellem "institutionernes orientering mod de studerende som arbejdskraft i forhold til uddannelsesperspektivet i praktikken".

Flere nævner at der er større efterspørgsel på praktikpladser på specialområdet end der udbydes, og nogle nævner at det kan være svært i det hele taget at ramme det rigtige antal praktikpladser. Flere problematiserer ligeledes det forhold at seminariet kan være nødsaget til at sende studerende i praktik på institutioner som seminariet på forhånd ved er dårlige institutioner at være i praktik i. Her peges på at "systemet" er for "stift og tungt" i forhold til at komme af med uegnede praktikinstitutioner.

6.5 Lønnet eller ulønnet praktik

Seminarierne er i deres selvevalueringer blevet bedt om at opregne fordele og ulemper ved de to former for praktik og afveje disse til en samlet vurdering.

Overordnet kan man sige at en stor gruppe på i hvert fald 15 seminarier foretrækker *ulønnet* praktik. Et enkelt seminarium foretrækker lønnet, og en håndfuld peger på en kombination af de to som det ideelle. Andre lægger sig ikke fast på en model, men siger fx at det afgørende ikke er spørgsmålet om løn eller ej, men kvaliteten af vejledningen i praktikken. Et seminarium siger at problemet med den lønnede praktik ikke er lønnen i sig selv, men måden den er finansieret på – et synspunkt mange i øvrigt kommer ind på i opregningen af fordele og ulemper.

I det følgende opregnes de argumenter der er fremsat af seminarierne i selvevalueringsrapporterne, det være sig af selvevalueringsgrupperne samlet eller af enkeltgrupper der har lavet egne besvarelser på spørgsmålet. Tallene i parentes angiver hvor mange gange argumentet forekommer i den samlede række af selvevalueringsrapporter.

Fordele ved lønnet praktik

- Den studerende får mere ansvar, og der kan stilles større krav til vedkommende (16).
- Den studerende får en reel identitet som medarbejder og jævnbyrdig med sine kolleger i institutionen. Set fra et studentersynspunkt giver dette sig udtryk i at de i højere grad føler sig taget alvorligt (9).
- Den studerende får et realistisk indtryk af arbejdslivet som pædagog (9).
- Den studerende får en højere indtægt end SU (men mindre end SU og statslån) (5).
- Den studerende har en sikrere position i forhold til arbejdspladsen rent juridisk ved at være ansat (3).

Ulemper ved lønnet praktik

- Finansieringen og administrationen af den gældende ordning betyder at antallet af pladser svarer til antallet af studerende, hvilket giver begrænset valgfrihed for den enkelte og besværlig admini-

stration. Desuden er det som tidligere omtalt vanskeligt at etablere praktikpladser på en række institutionstyper – ligesom amtsgrænserne kan være en uhensigtsmæssig barriere (18).

- I et lønnet ansættelsesforhold kan den studerendes læring ikke fastholdes som det primære (17).
- Den studerende kan, som en del af institutionens arbejdskraft, blive presset til at tage opgaver vedkommende ikke er klar til, fx enearbejde, eller som ikke har en funktion i forhold til læringen, fx vikararbejde. Og dette er angiveligt et udbredt problem (14).
- Den studerende kommer i et dilemma mellem rollen som studerende og rollen som ansat (11).
- Måden systemet er bygget op, på gør det vanskeligt at få dårlige praktiksteder ud af ordningen (3).
- Evalueringen af den studerende kan blive påvirket af en vurdering af vedkommende som arbejdskraft (1).

Argumenterne for og imod ulønnet praktik er i vid udstrækning de samme som de ovenstående, bare med modsat fortegn. Alligevel opregnes de her fordi de har en lidt anden vinkel:

Fordele ved ulønnet praktik

- Det er klart defineret at den studerende er studerende, og at der er tid til faglig refleksion og eksperimenter (21).
- Hvis den studerende ikke skal lønnes af institutionen, kan man få et meget større udbud af praktikpladser, også på andre typer institutioner end i dag. Systemet kan blive mere fleksibelt og indrettes efter de studerendes ønsker (13).
- Seminariet kan have et bedre og mere direkte samarbejde med praktikinstitutionerne (3).

Ulemper ved ulønnet praktik
Der ses generelt ikke så mange ulemper, men de der nævnes, er:

- Den studerende får som praktikant ikke fuldt medansvar for den pædagogiske virksomhed (4).
- Den studerende bliver ikke en integreret del af personalet (2).
- Der kan være en risiko for at der ikke stilles tilstrækkelige krav til den studerende, så man fx kan gennemføre med en for lille handlekompetence (1).
- Der er risiko for at den studerende lægger en mental afstand til og ikke får tilstrækkelig respekt for aftagerfeltet (1).
- Den studerendes økonomi er dårligere på SU end med løn (1).

Hvor et flertal af seminarierne altså ville foretrække en tilbagevenden til en ulønnet praktik, er der også enkelte der mener at den nuværende ordning ikke bør slås i stykker. De foreslår i stedet at ændre på finansieringsmodellen så man fx kunne have en ordning med puljemidler som blev administreret af seminarierne, for at løse de store administrative problemer der er i dag.

I øvrigt er der også nogle der peger på at der er en binding mellem praktikkernes længde og aflønningsform: Når praktikken er lønnet, og de studerende indgår i normeringen, bør de af hensyn til børnene/brugerne i institutionerne være ansat i et ikke alt for kort tidsrum. Her betragtes et halvt år af mange som et minimum.

På besøgene var den fremtrædende holdning på møderne med de studerende og med de praktikansvarlige langt mere *for* lønnet praktik end selvevalueringsrapporterne. Hvor en del studerende pegede på vanskeligheden ved sætte sig ned og observere osv. når hele stuen var ved at koge over, var repræsentanterne for institutionerne generelt ret begejstrede for den rolle de studerende kommer til at spille når de er lønnet og en del af normeringen.

Aftagerundersøgelsen viser at 41 % af lederne foretrækker lønnet praktik hvis de betragter praktikken i et lederperspektiv. Opdelt efter områder er der dog stor forskel idet det gælder 52 % af lederne på specialområdet og kun 35 % af lederne på normalområdet. Lidt anderledes bliver det når man beder dem vurdere praktikken som læringsrum for de studerende: Her er det kun 34 % der stadig foretrækker lønnet praktik, eller mere bestemt, 29 % af lederne på normalområdet og 41 % på specialområdet. Forskellen skyldes at lederne "i et lederperspektiv" fokuserer på de fordele der er ved at de studerende indgår på lige fod med de øvrige medarbejdere, mens de med et læringsperspektiv er bevidste om at kravet om en arbejdsindsats i forhold til normeringen kan komme på tværs af læringen.

6.6 Praktikkernes antal og længde

Blandt seminariernes vurderinger af praktikkernes antal og længde er der en del forslag til hvordan praktikken kunne organiseres anderledes end i dag. Der er dog også en del seminarier der giver udtryk for den holdning at praktikkernes antal og længde er passende (12). En gruppe seminarier udtrykker særligt deres utilfredshed med praktikkernes længde, som de mener kunne mindskes (15). Argumenterne for at forkorte praktikken er typisk at de studerende alligevel ikke lærer noget de sidste måneder af første og anden lønnede praktik. Flere af disse seminarier peger også på at kortere, men måske flere praktikker kunne bidrage til et bedre samspil mellem praktikken og seminariets undervisning. Blandt de seminarier der foreslår mindre praktik, finder man forskellige forslag til hvordan praktikken kunne omlægges – typisk foreslås at de nuværende seks måneders

lønnet praktik kun skal vare fire måneder. Der peges bl.a. på at de lange praktikker gør det vanskeligt at fastholde en progression i uddannelsen.

Enkelte seminarier foreslår at den samlede længde bibeholdes, men tilrettelægges anderledes – fx som tre gange fem måneders praktik. Enkelte mener at der særligt i forhold til praktik på specialområdet er behov for lange perioder.

Praktikstedernes repræsentanter på besøgene mener ganske samstemmende at længden på praktikkerne er helt som den skal være. En SFO-leder siger ved tanken om kortere praktik: "Så ville jeg ikke være praktiksted. Det vil jeg ikke byde hverken børnegruppen eller de studerende." En leder fra en specialinstitution siger: "Mine meritstuderende er der kun tre måneder, og det er alt for kort." En vuggestueleder mener at øvelsespraktikken er for kort, og en leder fra en specialinstitution siger: "Det er en praksisuddannelse, så jeg synes det ville være synd at skrue for meget på lige den knap. De studerende jeg har talt med, er ærgerlige over at praktikken slutter så hurtigt." En børnehaveleder siger: "Relationer tager også tid. Hvis de skal mærke relationerne, og udbygge dem." En mener at det er "i de sidste to måneder det rykker." Andre peger på det at man undgår "praksischokket" som en fordel.

Der er dog også andre holdninger. En seminarielærer siger: "Jeg er personligt ikke så entydig som vores selvevalueringsrapport giver udtryk for. Det er ikke uddannelsens opgave at give den studerende indtryk af resten af deres arbejdsliv." Andre er inde på at seks måneder er lang tid i en dårlig praktik (hvor nogen så har holdningen at man måske slet ikke kan tale om en "dårlig praktik" – for en sådan vil man også altid lære noget af).

Om *indholdet* er der en underviser der mener at det er "skørt at man skal ud og lave eksperimenterende arbejde når man *ikke* er i praktik …" – forstået på den måde at den slags burde der være plads til *i* praktikken.

6.7 Godkendelse af praktik

Godkendelse af praktikperioden sker på baggrund af den studerendes individuelle målformulering for den konkrete periode, formuleret i et samarbejde mellem den studerende, praktikstedet og seminariet. Det er vejlederen i praktikinstitutionen der vurderer om den studerende har nået de uddannelsesmæssige mål der er fastlagt deri. Praktikstedet afgiver en skriftligt begrundet udtalelse til seminariet. Hvis det vurderes at målene er nået, skal praktikken bedømmes "godkendt". Hvis praktikstedet derimod er betænkelig ved at godkende praktikken, skal det fremgå af konklusionen. Derefter indkalder seminariet så til en "praktikvurderingssamtale" med deltagelse af den studerende og de medarbejdere fra seminariet og praktikinstitutionen der har været involveret i prak-

tikken. Ved samtalens slutning konkluderer praktikstedets og seminariets medarbejdere om praktikken er godkendt eller ikke, men hvis de ikke kan blive enige, træffer rektor afgørelsen på baggrund af skriftlige udtalelser fra deltagerne i samtalen. Den studerende har mulighed for at kommentere disse skriftligt. Hvis praktikken ikke godkendes, kan den studerende ikke fortsætte på studiet, men kan tage praktikken om én gang.

Seminarierne er ikke blevet spurgt direkte om dette i deres selvevalueringer, men enkelte synspunkter er alligevel kommet frem. Et seminarium problematiserer målformuleringerne som grundlag for godkendelsen af praktikperioden idet "megen væsentlig læring ikke målfastsættes, men finder sted uden et konkret læringssigte. Ligesom væsentlige forhold som kontaktevne, empati og lignende er svære at formulere mål om og måle".

Et andet seminarium skriver: "Visse praktikinstitutioner har svært ved at påtage sig ansvaret for godkendelse af studerende og får ikke lavet klare aftaler (målformulering) med den studerende ved praktikkens start. Det giver problemer når der er tvivl om godkendelsen. At praktikinstitutionerne har ansvaret for godkendelse af praktikken, har dog generelt skærpet indsatsen. Men det kan også uddybe konflikten i den studerendes dobbeltrolle som medarbejder/kollega og studerende."

Et tredje seminarium: "Jeg underviser på seminariets praktikvejlederkurser og oplever ofte at praktikvejledere som udtrykker at der 'uddannes uegnede pædagoger', selv, blot i 'casesituationer', ikke tør beslutte en underkendelse af en studerendes indsats, men ved usikkerhed bliver ved med at udsætte beslutningen. Jeg har oplevet, de senere år, at praktikvejledernes kompetencer, er blevet betydeligt forbedrede, og vi oplever også at såvel vejledning af de studerende som den endelige bedømmelse er blevet mere præcis og mere konsekvent – der er faktisk flere som ikke består praktikkerne. Men seriøsiteten og dermed kvaliteten i praktikvejledningen som udøves af institutionerne, er stadig meget svingende. Der foruden spiller den psykologiske faktor – det at det er 'et rart menneske' som vejlederen og de øvrige kolleger har gået op ad til daglig i 6 måneder, en rolle. Endelig kan forståelsen af den studerende som både studerende og 'medarbejder på lige fod' være med til at fjerne fokus fra en vurdering af den studerendes 'hele udvikling' og i stedet rette fokus mere mod den studerendes rent instrumentelle færdigheder. Dette kan eksempelvis være tilfældet på praktikinstitutioner inden for specialområdet, hvor en 'social og sundhedshjælperfaglighed' er dominerende, og hvor den socialpædagogiske faglighed samtidig er utydelig eller utidssvarende."

Dette er som nævnt kun kommentarer fra ganske få seminarier. På besøgene var det generelle indtryk at der er meget få tilfælde hvor institution og seminarium ikke kan blive enige, men det forekommer naturligvis at institutionerne godkender studerende som seminariet hellere havde set

bremset – set med seminariets øjne fordi de er for konfliktsky eller bare synes den studerende er flink og rar – eller omvendt, er betænkelige ved en studerende af grunde som seminariet mener er fagligt irrelevante – personlige antipatier og samarbejdsvanskeligheder kan være en almindelig årsag. I disse tilfælde oplever nogle institutioner og studerende at seminariet går ind som den studerendes advokat. En studerende siger eksempelvis: "Det burde være nemmere at dumpe folk i praktikken, men institutionen får seminariet og PLS på nakken hvis de dumper nogen."[11] Denne problemstilling vil lærerne og praktikvejlederne på samme seminarium dog ikke nikke genkendende til.

Som omtalt i et af citaterne ovenfor kan en stor del af problemet ligge i den målformulering som er hele grundlaget for godkendelsen. Hvis den er upræcis eller utilstrækkelig, kan det være vanskeligt at gennemføre en saglig vurdering. Ligesom PLS, som omtalt i det sidste citat, kan have fat i en lang ende rent retsligt hvis grundlaget for vurderingen er uklart.

På besøgene er repræsentanterne for seminarierne og praktikstederne blevet spurgt ud om disse emner, og svarene afspejler i høj grad de konkrete erfaringer de enkelte har haft. Her findes både eksempler på "for skrappe" og "for vage" seminarier og institutioner.

Om selve regelsættet fremsættes den holdning at i tilfælde af betænkelighed er der en udmærket procedure i flere led – men hvis praktikstedet godkender, kan der ikke sættes spørgsmålstegn ved dét. Der er desuden den ekstra komplicerende omstændighed at den studerende som *ansat* også kan fyres på helt normale vilkår, fx for samarbejdsvanskeligheder. Endvidere bliver der fra forskellig side rejst tvivl om det rimelige i at normale arbejdspladser skal kunne spille den afgørende rolle at være godkendende i en del af selve uddannelsesforløbet. Samtidig peges der på at institutionernes nye ansvar i forbindelse med den lønnede praktik har ført til en højnelse af deres engagement i og bidrag til uddannelsen.

Af aftagerundersøgelsen fremgår det at 48 % af institutionslederne mener at den gældende ordning for godkendelse af praktikken "i nogen grad" sikrer at kun de egnede studerende bliver godkendt. 36 % mener at den kun "i mindre grad" eller "slet ikke" opfylder sit formål. 9 % mener at den gør det "i høj grad".

[11] *PLS står for Pædagogstuderendes Landssammenslutning.*

6.8 Praktik og seminarium – sammenhæng eller splittelse?

Der er i det ovenstående gjort rede for de formelle rammer for praktikken og for seminariernes og andre aktørers holdninger hertil. Dette afsnit vil søge at beskrive hvordan disse rammer udfyldes i praksis.

I og med at næsten 40 % af uddannelsen reelt foregår uden for seminariet, er det ikke uvæsentligt at se nærmere på kvaliteten af disse 40 % og på deres sammenhæng med den øvrige del af uddannelsen.

Det er fremgået i det foregående at seminariet ikke har nogen direkte mulighed for at stille krav til praktikstederne – de er udvalgt af det amtslige praktikudvalg, og den direkte kontakt sker primært i forbindelse med møder om en enkelt praktikant eller i det omfang repræsentanter for institutionen møder op til praktikvejlederkurser, orienteringsmøder osv. Det eneste seminariet direkte kan forlange, er at der udarbejdes en målformulering i samarbejde med den studerende, men som beskrevet kan selv det være vanskeligt at få gennemført. Der er desuden i 2001-bekendtgørelsen indført et krav om at der skal være en uddannelsesmæssig progression gennem de tre praktikperioder.

På det mere overordnede plan viser selvevalueringerne at der er meget forskellige opfattelser af praktikkens funktion og af hvordan sammenhængen med seminarieundervisningen skal være. Konkret afspejler dette sig også i meget forskellige måder at organisere forberedelse til, processen under og efterbearbejdningen af praktikken.

Det vil føre for vidt her at gøre rede for samtlige 32 modeller, og derfor er tre besvarelser taget frem som eksempler. Citaterne er fra seminariernes redegørelse for den direkte sammenhæng mellem praktikken og undervisningen på seminariet, hvad der konkret gøres og hvorfor, og svar på spørgsmålene om hvad de ser som hhv. praktikkens og seminarieundervisningens funktion i den samlede uddannelse.

6.8.1 Seminarium D

"Den direkte sammenhæng mellem praktikken og undervisningen på seminariet er praktikforberedelsen før praktikken, indkaldene i løbet af praktikken og en efterbehandling af praktikken som i hovedsagen består i en tilbagemelding fra den praktikbesøgende lærer vedrørende de studerendes individuelle praktikopgaver.

Praktikforberedelsen har sin begrundelse i tre forhold, a) det er altid godt at forberede det som skal komme, herunder vedr. generelle forhold som tavshedspligt, forhold vedr. vold og så iagtta-

gelse. Læreren med praktikansvar har timer med de studerende hvor andre forhold vedr. praktikken drøftes; målformulering, praktikbesøg, opgaveskrivning eksempelvis. b) de studerende ønsker at forberede sig på konkrete institutionstyper. c) Institutionerne har persistente forventninger om at de studerende har forberedt deres praktik, også vedr. konkrete forhold som kendetegner de forskellige institutionstyper. *Indkaldene* er bestemt i bekendtgørelsen, § 7, stk. 7, og *efterbehandling af praktikken* og navnlig opgavetilbagemeldingen er bestemt af vor Studieordning. (Opgaven er obligatorisk og lokalaftalen har bestemt aflønningen af opgavelæsningen).

Fordele og ulemper: Fordelene er i overensstemmelse med de anførte intentioner. Ulemperne er praktikforberedelsens placering i studieåret for de lønnede praktikkers vedkommende; umiddelbart efter væsentlige begivenheder: førsteårsprøve subs. specialeprøven og umiddelbart i tilknytning til væsentlige kalenderbestemte begivenheder, jule- og sommerferie.

Praktikkens funktion er en indføring og øvelse i pædagogernes profession.

- Dele af professionsøvelserne er institutionstypebestemte.
- Dele er af mere almen karakter, uafhængigt af institutionstype.
- Den omfattende praktik og den deraf følgende tilknytning til faget som studenterjob sikrer at de studerende forankres i professionen, også når de arbejder med mere almene og teoretiske discipliner og emner på seminariet.
- Praktikkens funktion er desværre også en stilfærdig indføring i en resigneret professionsrolle, uden "urealistiske" forventninger til deres faglige muligheder som uddannede pædagoger. Sagt lidt sloganagtig: "Praktikken er en systematisk indføring i udbrændthed og tilpasning til arbejdsmarkedet."
- Praktikken giver mange studerende lejlighed til at lære nye sider af deres kommende profession.
- De studerende udvikler sig og lærer at kende sig selv som pålidelige og kompetente professionsudøvere.

Undervisningens funktion er gennemgående at legitimere den pædagogiske profession. Der er ingen "krop af undervisningsmæssig viden" eller et fælles curriculum, så den pædagogiske profession hviler ikke på den undervisningsmæssige viden som formidles på seminarierne.

- Undervisningen er i bedste fald et medium for de studerendes personlige udvikling.
- Der er lejlighed for de studerende at fordybe sig i særlige emner og tilegne sig særlige kompetencer.
- Undervisningen og prøverne sikrer en behersket selektion og ditto disciplinering."

6.8.2 Seminarium E

"Når det drejer sig om "direkte sammenhæng" mellem undervisningen på seminariet og praktikken, har seminarium E den overordnede holdning at der er tale om to forskellige læringsrum med hvert sit sigte og hver sine læringsmål. Hvor praktikken udfolder sig gennem praktisk aktivitet "her og nu", er undervisningen på seminariet knyttet til fortolkning og forklaring, og en teori kan ikke være både videnskabelig analyserende og forklarende samtidig med at den foreskriver hvad man skal gøre i praksis. Det betyder at seminarium E ikke forsøger at give de studerende samt praktikstederne en oplevelse af at det er muligt at skabe en direkte og synlig sammenhæng mellem undervisning og praktik hvor de kan "afprøve teorierne i praksis". I stedet opstår sammenhængen ved at teorierne udgør en analyse-/referenceramme for refleksionen over praksis, og dette forberedes de studerende på gennem følgende:" – derefter følger en meget detaljeret redegørelse for forløbet på seminariet før, under og efter de tre praktikker, én for én. Her gengives beskrivelsen af øvelsespraktikken i sin helhed, de øvrige kun i hovedpunkter:

Forud for øvelsespraktikken:
Praktikforberedelsen består af tre uger hvor der arbejdes med tre overordnede temaer:

- pædagogens retsgrundlag
- iagttagelse og dokumentation
- praktikforberedelse hvor de studerende er inddelt i grupper afhængigt af det område hvor de skal i praktik: normal 0-6 år, SFO/klub og specialområdet.

Forud for praktikkens start mødes alle studerende med den kontaktlærer som skal besøge dem til totredjedelssamtalen. På mødet drøftes den enkelte studerendes overvejelser vedrørende de individuelle faglige og personlige mål. De studerende tager også på besøg på praktikstedet og drøfter målene for praktikken. Som led i de studerendes læreproces skal de studerende i praktikken også arbejde med deres portfolio, bl.a. til brug for førsteårsprøven.

Under øvelsespraktikken:
På praktikindkaldet er der to dages opfølgning på temaet iagttagelse og dokumentation hvor de studerende medbringer konkrete iagttagelser eller dokumentationer udarbejdet på praktikstedet. Derudover har de studerende tre dages undervisning om æstetiske læreprocesser. På indkaldet mødes de studerende igen med deres kontaktlærer og drøfter praktikken "indtil nu", målene og evt. problemstillinger.

Efter øvelsespraktikken:
I forbindelse med afholdelse af førsteårsprøven stilles der krav til de studerende om at deres synopsis til førsteårsprøven skal tage udgangspunkt i følgende:

"Hvilke muligheder og problemer ser du i at integrere dine teoretiske og AK-faglige indsigter med dine praksiserfaringer? Der stilles krav om refleksioner over projekt 1, kurserne, praktikken, grundfag og kulturprojektet."

De studerende tager udgangspunkt i praksiserfaringer. Disse skal beskrives og problematiseres. Ud fra beskrivelser af praksiserfaringer skitseres nogle problemstillinger som herefter gøres til genstand for teoretisk analyse. Dette bl.a. med udgangspunkt i de studerendes portfolio. Dvs. der etableres en ramme hvor de studerende til stadighed skal arbejde med at reflektere og teoretisere med udgangspunkt i deres praksiserfaringer.

Første lønnede praktik:
Forud for praktikken er der en uges decideret praktikforberedelse hvor de i forbindelse med øvelsespraktikken arbejder i grupper afhængigt af den type praktik de skal i. Ud over læreroplæg får de studerende tilbudt tre-fire gæstelæreroplæg inden for hvert område: normalområdet 0-6 år, SFO/klub og specialområdet. Under praktikken er der to indkald med faste indholdspunkter: Første indkald: tre dages kommunikation og to dages feltmetodik. Andet indkald: en uges feltmetodik. I perioden mellem de to indkald har de studerende udarbejdet en lille opgave som danner baggrund for analyse og refleksion. Efter praktikken går de studerende direkte i gang med projekt 2 "Integration og marginalisering" og har dermed "kun" den opfølgning som ligger i at de ofte anvender praksiserfaringer i deres projektrapporter. Derudover har praktikkoordinatorerne et evalueringsmøde med holdene hvor praktikken drøftes bredt.

Anden lønnede praktik:
Forud for praktikken er der ikke speciel forberedelse fordi seminariet mener at når de studerende er nået så langt i uddannelsen og har gennemført to praktikperioder, er de "klædt på" til at gå i praktik igen. Men af hensyn til bl.a. de studerende der skal i specialområdet for første gang, udarbejder praktikkoordinatorerne to dages praktikforberedelse med tematiserede oplæg samt drøftelser vedrørende mål mv. Under praktikken er der to indkald, med følgende faste indholdspunkter: Første indkald: to dages kollegial supervision, en dags oplæg til skriftlig opgave, to dages forberedelse til faglig KA-fordybelse. Andet indkald: udarbejdelse af skriftlig opgave hvor de studerende får individuel tilbagemelding fra kontaktlæreren. Efter praktikken evaluerer praktikkoordinatorerne praktikken med holdene. Derudover er der ingen opfølgning på den anden lønnede praktik, de studerende går direkte i gang med faglig KA-fordybelse.

Der laves informationsmøder med alle implicerede praktikvejledere forud for hver praktik samt løbende afholdelse af tredages praktikvejlederkurser.

"*Praktikkens vigtigste funktion er:*

- at den studerende får indsigt i og erfaringer med pædagogisk praksis og professionen
- at den studerende udvikler handlekompetence
- at den studerende får lejlighed til at øve sig i at beskrive, analysere og vurdere pædagogiske problemstillinger
- at den studerende gennem refleksion, vejledning og løbende pædagogiske diskussioner bliver konfronteret med egne forforståelser
- at den studerende indsamler empiri til brug for teoretiske refleksioner på seminariet
- at den studerende når de mål der er opstillet for praktikken."

"Undervisningen på seminariet har som funktion bl.a.:

- at skabe forudsætninger for at den studerende erhverver sig faglig viden
- at den studerende kan reflektere på et metateoretisk niveau
- at den studerende erhverver sig indsigt i pædagogisk arbejde samt muligheder og betingelser for pædagogisk arbejde
- at den studerende erhverver sig analyseredskaber til at belyse pædagogiske problemstillinger ud fra alle de faglige vinkler der er impliceret i uddannelsen
- at den studerende erhverver sig sproglige og skriftsproglige kommunikative kompetencer
- at den studerende erhverver sig forudsætninger for videreuddannelse
- at den studerende erhverver sig viden om forskning og forskningsresultater inden for det pædagogiske fagområde og er i stand til at honorere kravene til en bacheloropgave."

Seminarium E har i øvrigt et meget omfattende og detaljeret skriftligt materiale som er beregnet på at ruste såvel vejledere og studerende som praktikinstitutioner på deres opgaver i forbindelse med afviklingen af praktikken:

Seminarium E's studieordning/-håndbog

- Til hver studerende knyttes en seminarielærer der koordinerer samarbejdet mellem seminariet, den studerende og praktikinstitutionen.
- Man forsøger at finde institutioner der er motiveret for idrætspædagogisk arbejde til de studerende på idrætslinjen.
- Praktikmål, forberedelse, indkald og den skriftlige vurdering beskrives kort, og der henvises til praktikhåndbogen. Udførlig beskrivelse af rammerne for praktikvurderingen.

- Seminariet mødes årligt med praktiksteder og drøfter samarbejdet om undervisning. Praktikhåndbogen er bl.a. blevet til på baggrund af disse møder.
- I gennemgangen af uddannelsens indhold nævnes praktikforberedelsen, praktikken og indkaldenes forløb, og der opstilles særskilte mål for hver praktikperiode.
- Procedure for klager over praktik beskrives.

Praktikhåndbogen:
Håndbogen gengiver bestemmelser fastsat i bekendtgørelsen (der desuden er optrykt som bilag sammen med overenskomstaftale for pædagogstuderende i praktik). Herudover indeholder den en procedure for etablering af praktikpladser og de kvalifikationskrav der stilles til praktikstederne. I forbindelse med "Praktikkens mål og indhold" er der et afsnit hvor seminariet forholder sig til at den studerende vil møde andre virkeligheder i sin praktik end den der er på seminariet. Seminariets og praktikstedernes opgaver i relation til forholdet mellem teori og praksis beskrives. Dernæst er målene for og forventningerne til den studerende beskrevet, og målene er differentieret ud på de tre praktikperioder. Der er også en tjekliste for det første møde mellem praktikinstitutionen og den studerende som anses for at have særlig betydning og et forslag til en praktikuddannelsesplan.

6.8.3 Eksempel på en "almindelig" besvarelse

Som et tredje eksempel er her valgt en beskrivelse som set i sammenhæng med de øvrige 31 kan karakteriseres som almindelig i opbygning og indhold:

"De erfaringer de studerende gør sig i praksis, bruges som refleksionsramme i undervisningen. Ligeledes tages problematikker fra praksis op under teoriindkaldene på seminariet. Generelt belyses undervisningens teoretiske indhold med eksempler fra praktikken. Ved at opdele de studerende i institutionstypegrupper får de samme referenceramme."

Praktikkens vigtigste funktion:
- At give den studerende et andet rum for læring på alle planer, personligt og fagligt.
- Jo mere rum for læring, des mere differentieret læring.
- Samtidig udvikling af praktiske handlekompetencer.
- Give viden og forståelse for praksisfeltet.
- Professionskendskab.

Den vigtigste funktion ved undervisningen på seminariet:
- At få faglig viden på mange områder.

- At få et fælles diskussionsgrundlag og udgangspunkt.
- At få en teoretisk overbygning.
- At være refleksionsramme for den studerendes oplevelser og erfaringer fra praktikken og at udvikle praksis på alle niveauer.

Det fremgår af de tre eksempler at hele tænkningen omkring praktikken kan være uhyre forskellig – med seminarium D og seminarium E som karakteristiske eksempler i hver sin retning. Seminarium D holder angiveligt seminarie-aktiviteterne i relation til praktikken på et minimum af forberedelse fordi de studerende og institutionerne forventer det, indkald fordi det står i bekendtgørelsen, og efterbehandling blot bestående af en tilbagemelding på de studerendes individuelle praktikopgaver. Praktikken ses næsten udelukkende som en indføring i professionen, og undervisningen på seminariet som en "lejlighed for de studerende at fordybe sig i særlige emner og tilegne sig særlige kompetencer".

Heroverfor står seminarium E med en meget reflekteret opfattelse af to forskellige læringsrum med to forskellige læringsmål hvor teori-siden udgør en analyse- og referenceramme for refleksionen over praksis. Ét element har dog ligheder med seminarium D's måde at gribe det an på: Efterbehandlingen af praktikperioderne er ret begrænset.

Som et mere ordknapt bud er det tredje eksempel valgt – her kan man tale om en mere "almindelig" måde at fremstille det på, men dog med klare paralleller til seminarium E's synsvinkel i opfattelsen af de to læringsrum.

6.9 Praktikindkald

Et meget vigtigt element i sammenkoblingen mellem praktik og seminarium er de obligatoriske praktikindkald. Det er i denne forbindelse tankevækkende at netop indkaldene er mål for megen kritik fra de studerende selvom seminarierne giver indtryk af at bruge en hel del energi og overvejelser på at tilrettelægge dem på en god og vedkommende måde:

De studerende om praktikindkaldene på seminarium E:

- "Jeg blev skuffet over praktikindkaldet. Vi havde kun én dag med supervision. Det var godt, men ellers var det spildtid. Der var for meget selvstudium, hygge og fritid. Men der har været mulighed for at evaluere det og komme med kritikken."
- "Jeg er enig i den kritik, og desuden burde indkaldene ligge senere i forløbet."
- "Generelt er der kritik af indkaldene. Vi evaluerer hver gang, men der sker ingen ændringer. Der er for meget hygge, og man får ikke noget med."

- "Vi har ikke haft feltmetodik under indkaldene, og vores uddannelse har været anderledes. Vi har selv kunne ønske emner til oplæg under indkald, og vi har i den grad fået noget med os."
- "En af gangene har vi haft et vagt indkald. Vi får den sidste uge til at skrive opgave, men den er som regel skrevet inden for at institutionerne kan få dem mens vi stadig er der."

De studerende om praktikindkaldene på seminarium C:
- *Én siger: "*Der har generelt manglet tid til efterbehandling og evaluering af forløb."
- *Flere af de andre:* "Det er der forskellige oplevelser af."
- "Man kan også bare få nok og gerne ville komme videre, især i forbindelse med praktikindkald."
- "Ja, to dage kan blive rigtig lang tid."
- "Vi har slet ikke haft noget. Underviserne var der ikke til indkald, og det var rigtig dårligt."
- "Vi kan ikke prale af vores indkald herude. De er ikke tiden værd. Fx var der engang et teaterstykke om konfliktløsning, og det kunne man ikke bruge til noget."
- "Enig. Grupperne dannes ikke efter hvilke institutionstyper vi kommer hjem fra. Det er kun under forberedelserne til at komme ud, at de gør det."

Et seminarium fra hovedstadsområdet får lov til at runde temaet af:
"Dog er erfaringen blandt studerende at det kan være meget svært at fastholde uddannelsesperspektivet [i praktikken]. Seminarieundervisning og praktik er tydeligvis meget forskellige verdener med forskellige dagsordener og logikker, derfor kan der være grænser for hvor direkte sammenhængen er og kan blive. Sammenhængen er snarere indirekte og uforudsigelig og er svær at bygge undervisning og uddannelse op på. "

6.10 Evalueringsgruppens vurderinger

Praktikken udgør 40 % af pædagoguddannelsen og er dermed en uhyre vigtig brik i det samlede forløb. En vurdering af de formelle rammer må, for at give mening, inddrage udmøntningen af disse i praksis.

En af pædagoguddannelsens store styrker er vekselvirkningen mellem teori og praktik. I praktikperioderne får de studerende mulighed for at forholde den teoretiske lærdom til virkelighedens verden, de får lejlighed til at øve sig i relativt trygge rammer, og de får erfaringer med tilbage til perspektivering af teorierne når de skal sidde på skolebænken igen. Praktikken og den måde den gennemføres på i dag, er også en hovedårsag til at de nyuddannede pædagoger ikke får "praksischok" når de kommer ud i arbejde, og derfor ikke forlader faget.

Der kan heller ikke herske tvivl om at praktikkens integrering i uddannelsen er genstand for mange seriøse og grundige overvejelser fra seminariernes side.

Men når det er sagt, viser evalueringen en række grundlæggende problemer i ordningen:

- At *praktikken er lønnet, har både fordele og ulemper.* Det er en fordel at de studerende får mere ansvar og en mere ligestillet placering med de øvrige medarbejdere, hvilket giver en mere virkelighedsnær læringssituation. På den anden side er der også mange studerende der føler sig udnyttet som billig arbejdskraft og mener at de har svært ved at få tid (dvs. lov) til at gennemføre deres studierelaterede opgaver i praktikperioden.
- At *den lønnede praktik er organiseret som den er*, er derimod indiskutabelt et problem. Systemet med et helt fast antal pladser hvor de studerende har ret begrænset indflydelse på hvor de selv kommer i praktik, og der i øvrigt er en række institutionstyper der slet ikke kan have praktikanter, er uhensigtsmæssigt.
- Et andet aspekt ved den lønnede praktik er at det bliver uklart hvad formålet med den er. Det er meget udbredt at opfatte *læringsperspektivet som værende i modstrid med ansættelsesforholdet*, og dermed bliver det forskelligt hvilket perspektiv der får lov til at dominere.
- Evalueringsgruppen mener i det hele taget at det er *for uklart hvad formålet med praktikken er,* og at det burde overvejes om nogle af de færdigheder eller refleksioner der i dag forventes indlært i praktikken, bedre kunne indlæres på anden vis i seminariets eget regi. Praktikken må ikke bare blive seks måneders øvelse i almindelige arbejdsfunktioner – eller som det udtrykkes af seminarium D: en indføring og øvelse i pædagogernes profession. Dét burde der være rigelig tid til i et langt arbejdsliv efter endt uddannelse.
- At *praktikstederne efter 1992 har fået det egentlige ansvar* for de studerendes læring i praktikperioden, er en fordel. Det betyder at ansvaret ligger hos dem der har den daglige kontakt med den studerende, og giver dels en mere direkte forbindelse på den måde, dels et større engagement hos institutionerne. Der ligger imidlertid et problem i at alle institutioner ikke er lige kvalificerede til at løse denne opgave, og seminariet har ingen stok – kun gulerødder – til at løse sådanne problemer med. Dette problem bliver endnu større i og med at seminariet er nødt til at benytte alle udbudte praktikpladser – og fordi praktikken varer et helt halvt år.
- Det er evalueringsgruppens opfattelse at *institutionsejerne – kommunalbestyrelser og amtsråd – tager for ringe del i det indirekte ansvar de har*, i og med at institutionerne har uddannelsesopgaver. De er generelt ikke synlige på dette område.
- Om *længden*: At de to lønnede praktikker er på hver et halvt år, bliver et problem når det er så svært at sikre kvaliteten af forløbet. Det er uomtvisteligt at mange praktikanter og institutioner er glade for det lange, sammenhængende forløb, men risikoen for at udbyttet ikke står mål med den lange periode, er for stor. Man kan tage den udbredte kritik af indkaldene som et symptom på dette – det er ganske enkelt vanskeligt at etablere en fornuftig forbindelse eller bygge en bro mellem de to læringsrum, fordi de, bl.a. på grund af længden, fungerer så adskilt som de reelt gør. Eksemplet fra seminarium E er tankevækkende i denne forbindelse: Det ser ud som om seminariet

har gjort hvad det kunne – ekspliciteret krav, forventninger og procedurer i tilgængelige håndbøger, gjort sig tanker om læringsrummene osv. – og alligevel er de studerende utilfredse med indkaldene, som virker tilfældige og irrelevante. Set i et internationalt perspektiv (mere om dette i kapitel 11) er den danske praktiktid meget lang, og dette tilsiger også at en nærmere vurdering af både længden og organiseringen kan være relevant.

- Det fremgår at seminarierne lægger vægt på ret forskellige ting når de forbereder de studerende til praktikken. Men det er meget få der har formuleret noget konkret om hvordan den studerende skal bære sig ad med at få en læringsmetode ind i sin egen praktik. Enkelt-elementer som iagttagelse og dokumentation bruges mange steder, men det handler mere om redskaber til at løse bestemte opgaver i praktikken og er ikke det samme som at den studerende reelt er i stand til at lære noget i processen. Nogle steder arbejder man med "logbøger", og det kan være et led heri.
- Nogle seminarier indskrænker *bearbejdningen af praktikken* til et minimum og haster videre i dagsordenen, fx med den begrundelse at praktikken ligger op til en ferie, hvor andre lader de studerendes indhøstede erfaringer bearbejde og indgå som grundlag for den videre undervisning. Evalueringsgruppen mener at centrale læringsperspektiver kan tabes på gulvet hvis erfaringerne fra praktikken ikke efterbearbejdes på seminariet.
- Hvad angår *godkendelse* af det enkelte praktikforløb, er det ikke tilstrækkeligt at dette alene skal bygges på den studerendes individuelle målformulering; særligt ikke når det fra mange sider oplyses at denne kan være uprækcis eller mangelfuld. Der er i dag ingen centralt formulerede indholdsmæssige krav til målformuleringen, hvilket gør det for tilfældigt hvad den kommer til at indeholde.
- Det er helt tydeligt at det giver et kvalitativt løft når en praktikinstitution har udarbejdet sin egen *uddannelsesplan* for det forløb den studerende gennemgår.
- *Godkendelsesproceduren* som sådan forekommer heller ikke at være tilstrækkeligt klar og med gennemsigtige kriterier, men det skyldes formentlig primært at den baserer sig på et så uklart defineret dokument som målformuleringen.
- Det er bekymrende at konstatere at ikke alle *praktikvejledere i institutionerne* er uddannet til at varetage denne opgave.

Anbefalinger inden for de eksisterende rammer

Evalueringsgruppen mener grundlæggende at praktikken skal lægges helt om (jf. afsnit 12.4), men inden for de gældende rammer kan man gøre følgende:

- *Praktikperioderne skal forberedes. De studerende skal ikke blot orienteres om relevante brugergrupper osv., men de skal også undervises i læringsmetoder til praktikken, dvs. bringes til at reflektere over det andet læringsrums beskaffenhed.*

- *De studerendes målformuleringer skal udarbejdes inden for nogle retningslinjer hvor det bl.a. skal indgå som et minimum at den studerende skal være i stand til at reflektere over sin egen praksis.*
- *Undervejs i praktikken skal indkaldene gennemføres som planlagt, og de studerende skal arbejde i grupper der er sammensat under hensyntagen til indkaldets emne eller formål.*
- *Det skal sikres at den studerende undervejs i praktikken får tid til og mulighed for at afprøve relevante pædagogiske metoder og projekter i praksis.*
- *Efter praktikken skal der ske en fælles erfaringsopsamling og refleksion over forløbet. Hvis praktikken skal løftes over den rene øvelse i konkrete arbejdsfunktioner, må det være et krav at der trækkes tråde tilbage til den løbende i de efterfølgende forløb. Det skal i det hele taget ekspliciteres hvordan praktikken forholder sig konkret til den teoretiske del af uddannelsesforløbet.*
- *Det skal være et krav at institutionerne udarbejder uddannelsesplaner.*
- *Der skal mindst være én vejlederuddannet på hver institution. Kravene til praktikvejledernes kvalifikationer skal ekspliciteres, og der skal være skriftlige krav til de opgaver de har i forbindelse med den enkelte studerende.*
- *Kommunerne og amternes politiske ansvar for praktikken og for uddannelsen af vejledere skal tydeliggøres.*

7 Forsøgs- og udviklingsarbejde

7.1 Forsøgs- og udviklingsarbejde

Der er ikke i vejledningen til selvevaluering stillet konkrete spørgsmål om forsøgs- og udviklingsarbejde eftersom evalueringen ikke har til opgave at vurdere dette i sig selv, men 15 af seminarierne berører temaet i deres besvarelser alligevel. Emnet er også relevant for den ordinære uddannelse på den måde at det af bekendtgørelsens § 1, stk. 4, fremgår at "den studerende tilegner sig et grundlag for at udvikle sin pædagogiske praksis og for at deltage i udviklingen inden for det pædagogiske arbejdsområde, herunder i forsøgs- og udviklingsarbejde". Desuden kan forsøgs- og udviklingsarbejde være en væsentlig kilde til opkvalificering af lærerne.

Eftersom der ikke er spurgt direkte til det, er det interessant at se på hvilke sammenhænge forsøgs- og udviklingsarbejde nævnes i rapporterne.

Hyppigst forekommer det i de svar der handler om hvilken rolle lokalområdet hhv. arbejdsmarkedet spiller for uddannelsen. Her nævner syv seminarier forsøgs- og udviklingsarbejde som noget man samarbejder om lokalt, institutionerne og seminariet imellem. I tråd med dette er der fire seminarier der nævner det i omtalen af undervisernes kvalifikationer: At her får de kontakt med og indblik i praksisfeltet, hvilket er nyttigt for deres undervisning i det hele taget.

Mere generelt er der fem seminarier der omtaler forsøgs- og udviklingsarbejde i beskrivelsen af deres profil. Dette er noget de gerne vil være kendt for. Således kan man også se at nogle seminarier på deres hjemmeside gør meget omhyggeligt rede for igangværende og afsluttede projekter, tydeligvis som en information og inspiration til institutioner og andre aktører i nabolaget. Seminarium B har således et link på forsiden der hedder "Forsøgs- og udviklingsarbejde", og klikker man på dét, får man en liste over alle igangværende projekter, systematisk beskrevet. Eksempel:

Det rullende værksted
Projektansvarlig
NN (en af seminariets lærere)
Projektets idé
Projektet har fokus på børns billedsproglige udvikling samt pædagogens/lærerens kompetenceudvikling med henblik på at anvende og udvikle børns formsproglige udtryk i og gennem det pædagogiske arbejde.
Årstal for bevilling
2001
Resultat/produkt
Gennemførelse af udviklingsprojekter på 8 pædagogiske institutioner.
Bevilget beløb
15.336
Projektdeltagere
En seminarielærer og 8 institutioner

To seminarier skriver at evne til at gennemføre forsøgs- og udviklingsarbejde er et af kriterierne ved nyansættelser af nye lærere. To seminarier nævner det i forbindelse med lærernes muligheder for efteruddannelse, forstået på den måde at gennemførelse af forsøgs- og udviklingsarbejde sidestilles med efteruddannelse. Ét seminarium nævner det som en del af undervisernes arbejdstid.

Endelig er der fem seminarier der tager emnet op i forbindelse med *de studerende* – at deltagelse i forsøgs- og udviklingsarbejde enten er eller nu bliver noget de studerende skal som et led i deres uddannelse.

7.1.1 Evalueringsgruppens vurderinger

Evalueringsgruppen skal endnu en gang understrege at forsøgs- og udviklingsarbejde ikke indgår i evalueringen som sådan. Når det bliver taget frem her, er det i første række for at nævne det som et oplagt og meget nyttigt element i lærernes kompetenceudvikling – og seminariets kontakt med praksisfeltet, ligesom nogle seminarier også gør det i deres selvevalueringer.

Det er formentlig for hastigt at fortolke det sådan at de 17 seminarier der ikke har berørt emnet, heller ikke deltager i eller iværksætter forsøgs- og udviklingsarbejde i noget videre omfang, men hvis den manglende omtale alligevel afspejler en manglende opmærksomhed på området, er der grund til bekymring.

Det er imidlertid meget naturligt at disse aktiviteter står svagt, i betragtning af at underviserne ikke eksplicit har afsat tid til den slags. Mange steder handler det dog om en fortolkning af tjenestetiden, så det er et spørgsmål om det skal indgå som en del af forberedelsestiden. Men under alle omstændigheder hænger det dårligt sammen at de studerende i deres professionsbacheloruddannelse skal gennemføre FOU-processer i et fagmiljø hvor der er ret sparsomt af den slags i forvejen.

FOU-området kræver organisering og tydeliggørelse. På flere af besøgsseminarierne fremgik det at FOU-aktiviteter i højere grad betragtes som en privatsag for underviserne. Det der styrer FOU-aktiviteten, synes at være kompetence og engagement hos enkeltpersoner, mere end formulerede behov fra professionen eller lokalsamfundet.

De studerende mener på deres side at det er meget begrænset hvad de har af indblik i forsøgs- og udviklingsarbejdet på seminariet, og at de deltager meget lidt i disse aktiviteter. Det virker som om der ikke gøres meget for at udbrede de aktiviteter der er, af indholdet og resultatet inden for det enkelte seminarium, til kolleger, studerende osv.

Anbefaling inden for de eksisterende rammer
Evalueringsgruppen mener at forsøgs- og udviklingsarbejde er en central kilde til kompetenceudvikling og lokal forankring, og anbefaler derfor alle seminarier at arbejde med en bevidst strategi på dette område – en strategi der også sigter på at involvere så mange undervisere og studerende som muligt.

7.2 Forskningstilknytning

Med indførelsen af professionsbachelortitlen skal pædagoguddannelsen være forskningstilknyttet. Ifølge bekendtgørelsen[12] ligger der i forskningstilknytningen dels at undervisningen skal inddrage resultater af nationale og internationale forsknings-, forsøgs- og udviklingsarbejder fra professionsrelevante områder (§ 5, nr. 10), dels at seminarierne skal samarbejde med relevante forsknings- og udviklingsmiljøer ved universiteter og/eller sektorforskningsinstitutioner for at skabe, anvende og formidle ny viden (§ 6, stk. 1).

I forlængelse heraf er der i bekendtgørelsen fra 2001 blevet føjet til uddannelsens formål at de studerende også skal tilegne sig grundlag for at "følge, anvende og deltage i forskningsarbejde inden for det pædagogiske område".

[12] *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor (BEK nr. 113 af 19/02/2001).*

Da det er forholdsvis nyt at pædagoguddannelsen i kraft af bekendtgørelsen om professionsbachelor skal være forskningstilknyttet, er det naturligt at seminarierne på dette punkt stadig er i gang med at skabe grundlaget for at kunne leve op til bekendtgørelsen.

Det er endnu svært at se at inddragelsen af resultater fra forsknings-, forsøgs- og udviklingsarbejder slår igennem i undervisningen. Samtalerne med underviserne vidner dog om en opmærksomhed omkring opgaven. Flere understreger at der med forskningstilknytningen jo på ingen måde er tale om at underviserne selv skal bedrive forskning, de skal blot inddrage forskningsresultater i deres undervisning. På et af besøgsseminarierne har ledelsen systematisk spurgt underviserne hvordan de lever op til forskningsinddragelsen, og man har i den forbindelse erfaret at det er et ømtåleligt emne at spørge til. Et af de andre besøgsseminarier henviser til at underviserne i udgangspunktet er universitetsuddannede og derfor må forventes at være i stand til at leve op til forpligtelsen om forskningstilknytning i deres undervisning. Enkelte seminarier har omfattende forskningsaktivitet.

I forhold til forskningstilknytningen, forstået som samarbejde med relevante forsknings- og udviklingsmiljøer, henviser seminarieledelserne typisk til at det vil ligge i CVU-regi, dvs. at samarbejdet formelt set er et anliggende mellem det CVU seminariet indgår i, og eksterne forskningsinstitutioner. Et besøgsseminarium fortæller at det har været svært at finde ressourcer til det, men at pengene kommer i forbindelse med deltagelsen i CVU. Et andet besøgsseminarium har valgt at stå uden for CVU, men har imidlertid selv etableret en aftale om forskningstilknytning med et universitet i nærheden.

7.2.1 Evalueringsgruppens vurderinger

Indtrykket er at potentialet for forskningstilknytning både i form af inddragelse af bl.a. forskningsresultater i undervisningen og forstået som samarbejde mellem seminarier og forskningsinstitutioner langt fra er udnyttet til fulde. Det er naturligt nok at seminarierne på nuværende tidspunkt ikke er længere i forankringen af forskningstilknytningen, eftersom kravet om dette er så relativt nyt og de politiske forventninger er uklare. Vurderingen er på baggrund af besøgene at seminarierne stadig har langt igen i fortolkningen og implementeringen af forpligtelsen om forskningstilknytning. Det er i den forbindelse problematisk at lærerne ikke selv har forskningstid og/eller at økonomien til dette er knap. Men den største barriere ligger formentlig i at miljøet og traditionerne ikke arbejder for dette.

Anbefalinger inden for de eksisterende rammer

Derfor anbefaler evalueringsgruppen seminarierne i det videre arbejde med at fortolke og tilrettelægge forpligtelsen om forskningstilknytning dels at arbejde mere målrettet med undervisernes konkrete og løbende inddragelse af forskning og forsøgs- og udviklingsarbejde i undervisningen,

dels at sikre at de formelle samarbejder der etableres med forskningsinstitutioner (enten af det enkelte seminarium eller af det CVU seminariet indgår i), også sætter sine tydelige spor i seminariets daglige virksomhed og undervisning.

7.3 Undervisernes kompetenceudvikling

Der er i vejledningen til selvevaluering blevet bedt om oplysninger om de muligheder der er for undervisernes efter- og videreuddannelse. Det har imidlertid vist sig at seminarierne tilrettelægger og konterer dette så forskelligt at de indsamlede tal ikke er brugbare.

Til gengæld har EVA sideløbende med denne evaluering gennemført en undersøgelse af efter- og videreuddannelse af undervisere på de institutioner der udbyder mellemlange videregående uddannelser, herunder pædagoguddannelsen. Denne undersøgelse blev offentliggjort i slutningen af februar 2003. Nogle af de foreløbige resultater herfra kan belyse afsnittets tema:

Seminarierne har bl.a. svaret på hvor mange af deres fastansatte undervisere der er under videreuddannelse, hvilket typisk vil sige i gang med et master-forløb, og hvor mange der har planer om at begynde på en videreuddannelse. Det fremgår heraf at nogle af de seminarier der har den mindste andel af akademisk uddannede lærere, har relativt mange undervisere der er i gang med videreuddannelse eller har planer om at gå i gang. Således vil forskellene seminarierne imellem formentlig efterhånden udjævnes noget, og den samlede andel af akademisk uddannede lærere vil om få år stige fra de nuværende godt 50 % til mellem 75 % og 85 % hvis planerne holder stik. Stadig er der dog enkelte seminarier der ikke har (planer om) en andel på mere end godt 40 %. (Se diagram 14 i bilaget).

Ud fra svarene i spørgeskemaundersøgelsen er det også muligt at lave en opgørelse over hvor mange lærer-dage pr. år seminarierne bruger til efter- og videreuddannelse. Mange seminarier har dog ikke svaret på spørgsmålet om videreuddannelse da det givetvis kan være vanskeligt at opgøre. Men det viser sig at der anvendes mellem 0,1 % og 7,5 % af lærer-dagene på efteruddannelse – medianen er 2,2 %. Omregnet til dage svarer det til mellem et par timer og 17 arbejdsdage – med en median på fem dage. Disse tal kan endda være lidt i underkanten – se diagram 17 og forklaringen hertil i bilaget.

Fra rapporten om spørgeskemaundersøgelsen:

"Knap 60 % af pædagogseminarierne har ikke nedsat efteruddannelsesudvalg eller lignende. Til gengæld har 80 % af seminarierne personer med ansvar for information om udbuddet af efteruddannelse m.m. og to ud af tre aftalte retningslinjer for kompetenceudvikling o.l. 71 % har gen-

nemført MUS for alle underviserne, mens 16 % har gennemført MUS for nogle undervisere. Kun 13 % svarer nej til at der inden for det seneste år er gennemført MUS. 48 % af pædagogseminarierne angiver at de samarbejder med andre uddannelsesinstitutioner om efter- og videreuddannelse.

Næsten alle pædagogseminarierne finder at omfanget af undervisernes efteruddannelse og videreuddannelse er tilstrækkeligt eller overvejende tilstrækkeligt. 82 % er i høj grad eller i nogen grad tilfredse med de efteruddannelsesaktiviteter som institutionen *selv* afholder, mens 87 % i høj grad eller i nogen grad er tilfredse med de efteruddannelsesaktiviteter som *andre* end institutionen selv afholder. Endelig er 93 % i høj grad eller i nogen grad tilfredse med de *videre*uddannelsesaktiviteter som underviserne deltager i.

Pædagogseminarierne er stort set enten tilfredse eller overvejende tilfredse med udbyttet af såvel efter- som videreuddannelsen i forhold til udviklingen af undervisernes faglige, undervisningsmæssige og personlige kompetencer. Tilsvarende vurderes effekten på hhv. undervisningen og øvrige jobfunktioner generelt som tilfredsstillende eller overvejende tilfredsstillende."

De seminarier der mener at der er et behov for efteruddannelse, peger især på "it og dernæst temaer på tværs af uddannelsens fag, mens omvendt uddannelsernes faglige områder, det professionsområde som uddannelsen retter sig mod og studievejledning prioriteres relativt lavt. Respondenterne fordeler sig i tre [lige] store grupper i spørgsmålet om behovet for efteruddannelse på det undervisningsmæssige område."

I selvevalueringerne er seminarierne blevet spurgt om de har en strategi for efter- og videreuddannelse. "Strategi" kan forstås bredt, og det afspejler svarene også. Kun fem seminarier angiver direkte – eller indirekte – at de slet ikke har nogen strategi. Af disse skriver to at det er lærernes egne ønsker der er bestemmende, og et seminarium skriver at rektor godkender ansøgninger ud fra en vurdering af relevans for seminariet. De sidste to styrer aktiviteten med en individuel pulje til hver underviser. Blandt de øvrige som angiver at have en strategi, kan den godt være løst formuleret som fx "alle må, helst skal", "der er kriterier", "det er et kompromis mellem undervisernes egne ønsker og et helhedssyn" eller "alle har pligt til at følge med og dygtiggøre sig på sit område. Derudover forventes alle undervisere at være i gang med en videreuddannelse, et udviklingsprojekt eller undervise på seminariets udbudte kurser for efteruddannelse af pædagoger." Syv seminarier skriver at de støtter eller prioriterer meritgivende videreuddannelse frem for efteruddannelse, med henblik på decideret *op*kvalificering af lærerstaben. Tolv seminarier skriver at de har en strategi, men uden at specificere dette nærmere. En del af disse uddyber med at skrive at det er styret ved individuelle puljer og/eller samlede puljer som underviserne kan søge midler fra. Tre seminarier anfører specielt it som noget der prioriteres. Fire seminarier skriver at de har en egentlig

udviklingsstrategi eller nogle formulerede indsatsområder som kompetenceudviklingen skal foregå inden for. Dertil kommer så planer for den enkelte medarbejder, typisk udarbejdet i forbindelse med medarbejderudviklingssamtaler.

På besøgene blev underviserne spurgt om deres syn på betingelserne for efter- og videreuddannelse, og svarene var ret forskellige. På et seminarium var indtrykket at der var midler og muligheder, og at underviserne var godt tilfredse. Dette seminarium publicerer i øvrigt også et "kompetencekatalog" over sine undervisere, fx med henblik på at tilbyde kurser til et bredt spektrum af interessenter. Dette må i sig selv siges at sætte stærkt fokus på kompetenceudvikling som sådan. På et andet seminarium havde underviserne et rådighedsbeløb, men tiden skulle tages af forberedelsestiden, hvilket reelt betød at underviserne måtte bruge deres fritid. Det blev betegnet som et problem, og i øvrigt også noget som gjorde det vanskeligt at synliggøre den kompetenceudvikling som rent faktisk foregår. På det tredje var der beklagelser over at tildelingen af midler til efteruddannelse var "udemokratisk og individuel", og det betød også at nogle lærere var godt tilfredse, mens andre ikke var. Også her måtte efteruddannelsen foregå i lærernes fritid. På det fjerde gav underviserne udtryk for at de blev opmuntret til at kvalificere sig, men der var den grundlæggende regel at kun *op*kvalificering blev støttet – således var den eneste mulighed for en cand.mag. at gå i gang med et ph.d.-studium hvis vedkommende ville have støtte til at uddanne sig yderligere. En cand.mag. i psykologi og dansk kunne således ikke tage et kursus i drama eller lignende. Også her var tiden et problem. På det femte anførtes dårlig økonomi som årsagen til at vilkårene for efter- og videreuddannelse ikke var gode, ifølge underviserne. Det var noget der foregik i undervisernes fritid.

7.3.1 Evalueringsgruppens vurderinger

Undervisernes muligheder for efter- og videreuddannelse er noget helt essentielt for en uddannelses udvikling, og det bør derfor være en central ledelsesopgave at opstille gode betingelser og rammer for dette. Ikke mindst på pædagoguddannelsen, hvor lærerne ikke har formaliseret forskningstid, er dette helt nødvendigt. Det er derfor ikke tilfredsstillende når så mange seminarier ikke har en sammenhængende og formuleret strategi for efter- og videreuddannelse.

Som tidligere anført omhandler evalueringen ikke professionsbacheloruddannelsen, men det skal nævnes at der i Undervisningsministeriets kriterier for godkendelse af professionsbacheloruddannelserne anføres at en "betydelig del" af underviserne skal have et uddannelsesniveau der er højere end det de studerende uddannes til. Med de foreliggende planer, som de fremgår af den citerede spørgeskemaundersøgelse, vil langt de fleste pædagogseminarier om få år kunne leve op til dette, og som det fremgår af selvevalueringsrapporterne, er det også noget der ligger seminarierne på sinde. Det er dog i den forbindelse vigtigt også at få de seminarier med som i dag ligger et godt stykke under gennemsnittet.

Anbefalinger inden for de eksisterende rammer

Evalueringsgruppen anbefaler at seminarierne udarbejder egentlige strategier for efter- og videreuddannelse og i det hele taget søger at stimulere de ansatte til at uddanne sig. I sidste instans står og falder kvaliteten i uddannelsen med kvaliteten af det personale den samme uddannelse har til rådighed – deres kompetence, vilje og interesse for at holde en tilstrækkeligt god pædagoguddannelse oppe. Dette kan man ikke organisere eller ændre sig væk fra. Derfor vil systematisk og målrettet arbejde med de ansatte i uddannelsen være det vigtigste kvalitetsfremmende arbejde seminarierne kan gøre. Sådan som evalueringsgruppen ser situationen, genstår der en ganske stor opgave på dette område.

7.3.2 Institutionserfaring blandt underviserne

Seminarierne er blevet spurgt om der er mulighed for at undervisere uden institutionserfaring kan få det ved fx udstationering, dvs. længerevarende ophold eller arbejde i en institution. Seminariernes svar på spørgsmålet kan inddeles i to hovedgrupper. Den ene gruppe forholder sig positiv over for idéen om udstationering, og nogle giver eksempler på mere systematiske forsøg på at give undervisere uden institutionserfaring praktiske erfaringer på en eller anden vis. Den anden gruppe er forbeholdne over for hvorvidt det er muligt på relativt kort tid at give undervisere institutionserfaring, og sætter i nogen grad spørgsmålstegn ved om det overhovedet er hensigtsmæssigt at tilstræbe det. Enkelte seminarier svarer at de i udgangspunktet kun ansætter akademisk uddannede undervisere som også har institutionserfaring.

I øvrigt henviser mange seminarier til den kontakt til praksis/institutionerne som underviserne får igennem praktikbesøg – eller som nævnt ovenfor, gennem forsøgs- og udviklingsarbejde.

På et seminarium stiller man spørgsmålet på hovedet: "At være udstationeret som underviser giver erfaringer om at være udstationeret som underviser" og sætter spørgsmålstegn ved om det overhovedet giver mening at tale om udstationering for en seminarielærer der har sin praktik på seminariet.

8 Kvalitetssikring og -udvikling

Dette kapitel handler om hvordan seminarierne sikrer kvaliteten af uddannelsen og undervisningen gennem evalueringer. Der er ikke i bekendtgørelsen nogen krav til dette, heller ikke i den nye bekendtgørelse. Kapitlet handler også om censorinstitutionen ved pædagoguddannelsen – deres opgaver og deres vurderinger af uddannelsen.

8.1 Evaluering af uddannelsen og undervisningen på seminarierne

I selvevalueringerne er seminarierne blevet spurgt om i hvilken udstrækning de løbende evaluerer uddannelsen, i givet fald hvilke metoder de anvender, og hvilke forhold der evalueres. I udgangspunktet giver seminarierne entydigt udtryk for at evaluering er vigtigt for at sikre kvaliteten, men dokumentationen viser at der er stor variation i seminariernes tilgang til at sikre kvaliteten ved uddannelsen og undervisningen, og der er forskel på hvor stor værdi evalueringer tillægges.

Løbende evaluering af uddannelsen og undervisningen
Den løbende evaluering af *uddannelsen som sådan* drejer sig på de fleste seminarier om løbende diskussioner af den, hvilket i nogle tilfælde medfører ændringer i studieplan eller studieordning. Det er generelt ikke et område man arbejder systematisk med. Typiske eksempler på seminariers beskrivelser er: "Ingen formel evaluering af uddannelsen, men en løbende samtale mellem alle om uddannelsen, dens beskaffenhed og betimelighed." "Der anvendes ikke systematiserede kvantitative eller kvalitative metoder til evaluering af uddannelsen." "Seminariet savner en systematisk evaluering af uddannelsen, foretaget af studerende der forlod seminariet for f.eks. 2-3 år siden. … Behovet har dog ikke været påtrængende idet seminariet sjældent møder dokumenteret og sammenfattet kritik af de færdiguddannede fra aftagerinstitutioner eller arbejdsgivere."

Sidstnævnte citat illustrerer et rationale der synes at ligge bag mange seminariers tilgang til evaluering, nemlig at man ikke ser noget stort behov fordi man ingen klager har fået.

Enkelte seminarier giver på den anden side indtryk af at arbejde mere systematisk med evaluering af deres uddannelse i forbindelse med studieordningsændringer. Disse seminarier fortæller om

hvordan de enten samler op på de løbende evalueringer af undervisningen og/eller arrangerer temadage (fx som "studiekritisk dag") hvor uddannelsens og undervisningens kvalitet og muligheder for forbedringer diskuteres.

Evaluering af *selve undervisningen* synes til gengæld at være meget udbredt. Stort set alle seminarier fortæller om mere eller mindre systematiske evalueringer af undervisningsforløb som et "obligatorisk" element alle undervisere er forpligtet til at gennemføre. Gennemgående er det dog op til den enkelte underviser hvordan og hvor meget der skal evalueres. Fx skriver et seminarium: "Det er vanskeligt at beskrive hvorledes dette rent faktisk foregår da det i høj grad er op til den enkelte underviser." Mange seminarier svarer ganske kortfattet på hvilke metoder de anvender. En del seminarier svarer kort at de bruger mange forskellige metoder, men beskriver ikke nærmere disse. Andre skriver fx at evalueringen typisk omfatter en skriftlig og en mundtlig del. Et enkelt seminarium skiller sig ud fra de øvrige ved at anvende en egentlig metode: "Som generel metode søges alle forløb evalueret ud fra en grundlæggende holdning som kendes i total quality management." Og samme seminarium skriver at de ligeledes har en "procedure for evaluering af studerende der stopper eller stoppes i studiet".

Det fremgår helt gennemgående af selvevalueringerne og af indtryk på besøgene at evaluering af undervisning er en sag mellem underviseren/underviserne og de studerende på de konkrete hold hvor evalueringen finder sted. Kun et enkelt seminarium har procedurer der sikrer at ledelsen får et systematisk kendskab til de evalueringer de studerende laver af undervisningen på seminariet. På et af besøgsseminarierne indgik evalueringer af undervisningsforløb imidlertid i studielederens medarbejderudviklingssamtaler med underviserne. På andre af besøgsseminarierne blev det ligeledes formuleret som et udviklingsmål at sikre ledelsen bedre indsigt i evalueringer og samtidig sikre større overensstemmelse i måden at evaluere på.

8.2 Kvalitetssikring af praktikken

Med praktikkens store andel af den samlede uddannelse er det ikke uvæsentligt at se på hvordan kvalitetssikringen fungerer på dette område også. Emnet er omtalt i afsnit 6.3.1.

8.3 Opfølgning

Det er lidt forskelligt hvem seminarierne peger på som ansvarlige for opfølgningen. Nogle steder overlader man det udelukkende til underviserne, mens man andre steder mener at ledelsen i sidste ende har det overordnede ansvar for opfølgninger. Stort set alle seminarier giver imidlertid udtryk for at de rent faktisk følger op på de evalueringer der bliver lavet ved at lave løbende justeringer af uddannelsen og undervisningen. Den konkrete opfølgning på en evaluering af et undervisningsforløb ligger dog meget typisk i hænderne på den enkelte underviser. Et seminarium skriver netop om dette: "I forbindelse med undervisningsforløb med én underviser er det svært at

om dette: "I forbindelse med undervisningsforløb med én underviser er det svært at dokumentere hvorledes der følges op på evalueringerne. Der er ikke nogen form for kontrolmekanismer som sikrer at evalueringerne medfører ændringer." Det tilføjes at når der er flere undervisere (team) sammen om et forløb bliver der mere synligt fulgt op på evalueringer i team-samtaler om evalueringerne.

Om opfølgning på evaluering af uddannelsen skriver et seminarium: "Der følges op gennem italesættelse og diskussion, på optaget, på hele seminariet (fællesmøder), i lærerråd, fællesråd og bestyrelse – og det har senest bevirket en ændring af studieordning." Et andet seminarium skriver: "Det er klart at stof og tanker fra evalueringsdebatterne har indflydelse på trufne beslutninger, men ikke på en systematisk måde eller i direkte forlængelse af evalueringerne. Udbyttet af evalueringerne på seminariet er meget ringe i forhold til indsatsen."

8.4 Evalueringsgruppens vurderinger

Dokumentationen tyder på at mange seminarier ikke arbejder systematisk eller formaliseret med at sikre kvaliteten i uddannelsen og undervisningen gennem evalueringer. Mere systematiske evalueringer af uddannelsen på de enkelte seminarier, fx ved en opfølgning blandt færdiguddannede, kunne efter evalueringsgruppens vurdering give de enkelte seminarier et mere systematisk kendskab til styrker og svagheder ved netop deres måde at tilrettelægge uddannelsen på. Også i forhold til evaluering af undervisningen mangler der systematik i fremgangsmåden. Mange steder synes undervisningsevaluering at være en sag mellem underviseren/-erne og de studerende på det enkelte hold, og ledelsen har i begrænset omfang indsigt i hvilke tilbagemeldinger den enkelte underviser får på sin undervisning. Hvorvidt der på det enkelte seminarium anvendes den samme metode til evaluering af undervisning, er ikke af betydning, men det er meget væsentligt at ledelsen (eller en anden bemyndiget enhed på seminariet) har indblik i evalueringernes resultater, eventuelt på et aggregeret niveau, for at løfte sit ansvar for kvaliteten af uddannelsen.

En måde at analysere kvalitet i pædagogisk arbejde på kan være at se kvalitet som organisationens vilje og evne til at være i forandring og udvikling. Grundlaget i dette er en dynamisk tilnærmelse med udgangspunkt i hvordan virkeligheden ser ud til enhver tid. Organisationens vilje til og interesse for at ændre sig – koblet med redskaberne til at gennemføre ændring – bliver vigtige kvalitetsmål. Indtrykket på baggrund af dokumentationen er at der er et stykke vej endnu før kvalitetssikringen på seminarierne er i trygge hænder.

Svaghederne i kvalitetsarbejdet handler sandsynligvis ikke om manglende vilje til ændringer og udvikling. Snarere handler det om manglen på viden om og ikke mindst manglen på redskaber og gode fora for at drive målrettet "forandringsarbejde" i en organisation som seminarierne er. Der

hviler et stort ansvar på ledelserne for uddannelserne for at drive disse processer ind i et målrettet spor. Det er således vigtigt fremover at gribe fat i hvad ledelsesansvaret fører med sig, og hvilke redskaber ledelserne har brug for for at arbejde med kvalitetssikring i organisationen.

Anbefalinger inden for de eksisterende rammer
Seminarierne anbefales at arbejde bevidst med en mere systematisk tilgang til evaluering af uddannelsen og undervisningen med det formål at sikre kvaliteten og udviklingen på det enkelte seminarium. De skal i den forbindelse arbejde reflekteret med hvilke metoder til evaluering de anvender, herunder støtte underviserne i metoder der egner sig til systematisk evaluering af undervisning. Det er et ledelsesmæssigt ansvar at sikre indsigt i evalueringernes resultater – på et konkret eller aggregeret niveau alt efter hvilken form man foretrækker på det enkelte seminarium.

8.5 Censorinstitutionen

Alle eksaminer på pædagoguddannelsen bedømmes med ekstern censur udført af et landsdækkende censorkorps bestående af godt 1.000 censorer. 58 % heraf er kvinder. Censorkorpset består dels af såkaldte interne censorer, det vil sige censorer der selv er ansat på et pædagogseminarium, men virker som censor ved en række andre seminarier – de udgør 43 %. Dels af "eksterne censorer", der er ansat ved institutioner der aftager de færdige pædagoger, 47 %, og endelig af 5 % fra de højere læreanstalter. Censorerne medvirker ved ca. 25.000 bedømmelser hvert år. Da censorerne ikke godtgøres for rejsetid, er landet opdelt i tre regioner som censorerne arbejder inden for.

I henhold til bekendtgørelsen om censorinstitutionen skal censorerne ikke blot påse at eksaminerne går rigtigt for sig og bidrage til bedømmelsen af præstationen, men også via formandskabet medvirke til rådgivning om "uddannelsens kvalitet og hensigtsmæssighed i forhold til arbejdsmarkedet og videre uddannelsesforløb". Som et led i dette arbejde afgiver censorerne efter hvert eksamensforløb en indberetning til formandskabet om afviklingen af eksamen, det organisatoriske samarbejde med seminariet og det faglige indhold og niveau. Seminariet indberetter tilsvarende om de samme eksaminer om samarbejdet med censorerne.

På baggrund af disse indberetninger skal formandskabet hvert år afgive en beretning til seminarierne. Desuden skal formandskabet samle censorerne til censormøder med henblik på at diskutere faglige og organisatoriske spørgsmål, og det skal afholde kontaktmøder mellem institutionerne og censorerne. Endelig skal formandskabet udarbejde høringssvar om væsentlige ændringer i uddannelsens bekendtgørelse eller i studieordningerne på de enkelte seminarier.

Pædagoguddannelsen har et særdeles aktivt censorformandskab. Således publiceres hvert år en omfattende og grundig gennemgang af censorernes indberetninger for de enkelte fag, foruden artikler om udvalgte emner, typisk fra de censormøder der har været afholdt i årets løb. I beretningen for 2001 er der også for første gang eksamensresultater, udtrykt i gennemsnit for de enkelte seminarier, for alle de fag og fagkombinationer der har været eksamineret i.

Censorformandskabet udsender tillige nyhedsbreve til censorer og seminarier i løbet af året. Desuden har det lagt et stort arbejde i at få gjort hele administrationen af censor-tildelingerne gjort elektronisk, ligesom det arbejder på at få det gjort muligt at sende censorindberetninger ind via en hjemmeside, som også skal bruges som kommunikationskanal og debatforum for censorer, seminarier, Censorformandskab og andre interesserede.

Der er i hvert fald ingen tvivl om at seminarierne her får meget seriøs tilbagemelding, både om den konkrete, administrative del af eksamensafviklingen, om de konkrete eksamenssituationer og om mere faglige spørgsmål.

Seminarierne er ikke i forbindelse med evalueringen blevet spurgt om hvordan de opfatter og bruger censorernes kommentarer. I den store undersøgelse af censorinstitutionen ved samtlige videregående uddannelser som Evalueringscenteret gennemførte i 1998, fremgik det imidlertid at repræsentanterne for de mellemlange uddannelser var noget skeptiske ved censorernes kvalifikationer i henseende til at bidrage med input til uddannelserne som sådan idet censorerne jo typisk vil se verden fra det hjørne som deres eget fag udgør, og dermed vil have vanskeligt ved at se (eller blot ikke vil interessere sig for) den samlede uddannelse i en helhed. Men dels var dette altså det samlede indtryk fra studieledere, også fra lærerseminarierne, sygeplejeskolerne osv., dels er kvaliteten af tilbagemeldingen fra Censorformandskabet ved Pædagoguddannelsen også på et helt andet niveau end hvad der var tilfældet dengang. Der er sket meget på de fire år.

Der er dog ikke tvivl om at censorernes vurderinger har baggrund i en helt bestemt afgrænset problematik, som i sagens natur handler om at vurdere ud fra den opgave at måle det som censorerne er blevet pålagt af måle. Det er ud fra mulighederne, vanskelighederne og sikkerheden i dette at vurderingerne finder sted. På denne baggrund er deres synspunkter vigtige, men det er samtidig vigtigt at understrege at det ikke er sikkert at de fortæller det vigtige eller vigtigste i det som de studerende lærer undervejs, hvorfor man selvfølgelig skal passe på ikke at udstrække udsagnene til områder ud over dem de specifikt fortæller noget om.

8.5.1 Censorformandskabets vurdering af uddannelsen

På et møde med evalueringsgruppen i oktober 2002 fremlagde formanden og to næstformænd fra Censorformandskabet deres syn på den eksisterende uddannelse.

Overordnet, om selve eksaminerne, siger censorerne at 95 % af eksaminerne grundlæggende er i orden, fagligt og formelt. I de sidste 5 % har censorerne kritiske bemærkninger, og dem bruger Censorformandskabet tid på at afdække. Nogle af bemærkningerne går fx på at der ikke har været oversigter over gennemgået litteratur og materiale til en bestemt eksamen, eller det er en lærer eller censor der klager over at censor henholdsvis eksaminator har været vanskelig at samarbejde med. Andre bemærkninger kan være kritik af selve det faglige indhold eller niveau i de studerendes præstationer. Censorerne påpeger at de studerende ofte mangler dybde i de faglige begreber der er grundlaget for deres pædagogfaglighed, og at når den er til stede, er det kun på udvalgte områder som den studerende har haft mulighed for at fordybe sig i – på bekostning af andre.

Censorerne bruger meget tid på den omstændighed at studieordningerne er forskellige, og Censorformandskabet overvejer at lave en analyse af studieordningerne med det formål at kunne opstille mindstekravene til en studieordnings indhold. Bl.a. har de erfaret at flere studieordninger ikke giver det nødvendige retssikkerhedsmæssige grundlag for eksaminernes afholdelse. Forskellene er angiveligt størst inden for AK-fagene. Der er stor forskel på de vilkår de studerende har, når deres timetal svinger mellem 20-30 timer og op til 100 de steder hvor de har mulighed for at vælge linjefag – og de så skal vurderes efter samme målestok til eksamen. I Norge er det fagets antal ECTS-point der afgør minimumskravene. Censorerne mener at det kunne være givtigt at få dem standardiseret herhjemme også. De vil ikke "korsfæste en gruppe studerende på at studieordningen er uklar", men de er samtidig bevidste om at det ikke automatisk skal trække snittet op hvis nogen har haft få timer i et fag og dermed relativt dårligere mulighed for at nå et gennemsnitligt niveau.

Om de ofte manglende pensumopgivelser siger censorerne: "Det er helt vilkårligt og ikke til at holde ud når man kommer ud til nogle der arbejder pensumfrit." "Det skyldes at nogle forbinder pensum med curriculumtænkning. Det er problematisk at man ikke kan se hvad de har arbejdet med."

9 Arbejdsmarkedsstatistik

Arbejdsmarkedet for pædagoger er vokset kolossalt inden for de seneste årtier. I 1980 var der i alt ca. 35.000 uddannede pædagoger, i 1996 var der 67.000. De to store forbund for pædagoger, Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund, BUPL, og Socialpædagogisk Landsforbund (SL), har i dag hhv. 50.000 og 29.000 medlemmer. Hertil kommer Landsforeningen af Socialpædagoger (LFS), der organiserer alle pædagoger i Københavns og Frederiksberg kommuner, som har 3.775 medlemmer. Af disse i alt 83.000 medlemmer er en lille del (under 10 %) ikke uddannede, men til gengæld er nogle uddannede pædagoger organiseret i fx Danmarks Lærerforening (børnehaveklasseledere og -assistenter).

Der uddannes ca. 4.000 nye pædagoger hvert år (2001), og ledigheden har hidtil været lille. Der kan dog ses en svag stigning i tallene fra 2001 til 2002.

Tabel 11
Ledighed for medlemmer af hhv. Børne- og Ungdomspædagogernes og Socialpædagogernes a-kasser

A-kasse	Hele landet, december 2002	Hele landet, december 2001
Børne- og Ungdomspædagoger	2,7	2,2
Socialpædagoger	3,6	3,1

Kilde: Danmarks Statistik, marts 2003.

9.1 Arbejdsmarkedets sammensætning

Tabel 12
Det pædagogiske arbejdsmarked

	BUPL (sep. 2000. alle medlemmer)	SL (2000)	LFS (uddannede medl., dec. 2002)	I alt	Procentvis fordeling
Vuggestuer	3.230		130	3.360	4,4 %
Børnehaver	12.744		400	13.144	17,2 %
Integrerede institutioner	11.181		1.500	12.681	16,6 %
Fritidshjem og SFO	9.766		275	10.041	13,1 %
Klubber	4.085		30	4.115	5,4 %
Dagpleje, legepladser			160	160	0,2 %
Skoler	872			872	1,1 %
I alt børn og unge, normalområdet	*41.878*		*2.495*	*44.373*	*58,1 %*
Børn – dagtilbud		1.547		1.547	2,0 %
Børn og unge, institutioner		4.667	300	4.967	6,5 %
Familiepleje, opholdssted		2.976		2.976	3,9 %
Voksne, botilbud		9.949		9.949	13,0 %
Voksne, dagtilbud		2.374		2.374	3,1 %
Ældre			60	60	0,1 %
Handicap			550	550	0,7 %
Stofmisbrug		459	75	534	0,7 %
Psykiatri			120	120	0,2 %
§ 94-institution, krisecenter, hospital		780		780	1,0 %
I alt specialområdet		*22.752*	*1.105*	*23.857*	*31,2 %*

fortsættes …

… fortsat

	BUPL (sep. 2000. alle medlemmer)	SL (2000)	LFS (uddannede medl., dec. 2002)	I alt	Procentvis fordeling
Andet/arb.omr. ikke oplyst	2.526*)	5.440	175	8.141	10,7 %
I alt	*44.404*	*28.192*	*3.775*	*76.371*	*100 %*

**) Støttepædagoger, ansatte i familie-dagcentre eller puljeinstitutioner samt uoplyste arbejdspladsforhold.*

9.2 Beskæftigelsesgrad for nyuddannede

En arbejdsmarkedsstatistik opgjort på en skæringsdato i den sidste uge af november 2000 viser beskæftigelsesgraden for de dimittender der er uddannet i 1998 og 1999. De "ældste" af disse har altså været færdige i knap tre år (fra februar 1998), og de "yngste" har været færdige i halvandet år (fra juni 1999). Statistikken er opgjort for de enkelte seminarier. Den viser samlet set en beskæftigelsesgrad på 97 % – det er altså kun tre procent af de nyuddannede der ikke er i arbejde. Variationerne seminarierne imellem er små, nærmere bestemt mellem 94 og 99 %. Opdeles seminarierne geografisk, kan man se en lillebitte forskel på regionerne i landet: Beskæftigelsesgraden for dimittenderne fra Københavnsområdet er på 96 %, Fyn 95,5 %, Sjælland og Øerne 97 %, og Jylland 98 %. Der er ikke regionale forskelle i Jylland. En analyse efter by/land-kategorien viser at beskæftigelsen er en anelse bedre for dimittenderne fra købstæderne og de små bysamfund end for dimittenderne fra universitetsbyerne og Københavnsområdet (jf. kategorierne i afsnit 3.5.5 (Kilde: Danmarks Statistik, opgørelse udarbejdet september 2002).

Ser man på de nyeste tal, viser den samlede ledighedsstatistik at situationen for de nyuddannede er noget, men ikke markant, ringere i dag. Ifølge Danmarks Statistik var ledigheden for de 30-34-årige medlemmer af BUPL's a-kasse 3,5 % i fjerde kvartal 2002, mens den lå mellem 2,3 % og 2,9 % for de 35-54-årige medlemmer. For medlemmerne af Socialpædagogernes a-kasse var ledigheden for de 30-34-årige 4,5 % i samme periode mod 3,2 % til 3,7 % for de 35-54-årige.

9.3 Hvad uddannes de til?

Arbejdsmarkedsstatistikken viser også hvilke typer af institutioner de nyuddannede ansættes på, igen opgjort seminarium for seminarium. Ser man på en grov kategorisering af normal- over for specialområdet, viser det sig at mellem 57 og 85 % af de nyuddannede har fået arbejde på normalområdet. Medianen er 72 %. I denne forbindelse er det interessant at se på om seminariernes eksplicitte eller historiske profil sætter sig igennem i form af forskelle på dette område. Og en tendens er der. Fem seminarier har en udtrykt profil på børneområdet, og herfra har mellem 71 og 82

% af de nyuddannede fået job på institutioner for normale børn og unge. Altså fra lige omkring medianen og opefter. 11 seminarier er socialpædagogiske, og de otte af disse ligger under medianen – nærmere bestemt på 57-70 %. De sidste tre er en anelse over. Endelig er der de 16 "erklærede generalist-seminarier" – og disse fordeler sig jævnt mellem 58 % og 85 %, dog med tidligere socialpædagogiske seminarier i bunden og tidligere børnehaveseminarier i toppen.

En anden måde at anskue dette på er at se på naboseminarier med hver deres profil: Fx er Odense socialpædagogisk, og Fyns er det ikke. Odense har fået 63 % ansat på normalområdet, Fyns har fået 73 %. Aalborg er socialpædagogisk, Skipper Clement fokuserer på normale børn. Fra Aalborg er 57 % blevet ansat på normalområdet, fra Skipper Clement er det 77 %. Nogle forskelle er der altså. Seminarium E og seminarium A, der af studerende er blevet omtalt som meget børnehaverettede, ligger begge et par procentpoint over gennemsnittet for normalområdet.

Tabel 13
Seminariernes profil og dimittendernes ansættelsesområder

	Seminariets profil som den fremtræder udadtil	Andel ansat i 0-6 års-inst.	Andel ansat i SFO eller klub	Andel ansat på specialområdet	Andel ansat andre steder/ ikke ansat	N =
Ballerup	*Børn, tidligere fritid*	45	30	17	8	390
Hovedstadens	*Børn, tidligere fritid*	61	15	17	7	233
Københavns Pædagog-seminarium	*Generalist, tidligere børn*	66	18	12	4	237
Hillerød	*Generalist, tidligere børn*	49	18	27	6	276
Højvang	*Generalist, tidligere børn*	53	22	18	7	356
Frøbel	*Børn*	51	14	24	11	284
Københavns Socialpædagogiske	*Socialpædagogisk*	56	14	26	4	255
Gladsaxe	*Socialpædagogisk*	46	24	23	7	181
Skovtofte	*Socialpædagogisk*	48	19	26	7	170

Tabellen tegner et billede af de københavnske seminarier, som antagelig leverer dimittender til omtrent det samme geografiske arbejdsmarked. Hvert seminarium er karakteriseret med den profil

de selv angiver i selvevalueringsrapporten, og oplysning om hvilken type seminiarium de var før 1992. Man kan ikke hævde at seminariernes profil tegner sig særlig skarpt når det gælder dimittendernes ansættelsesområder. Ballerup får ganske rigtigt, i overensstemmelse med egen selvforståelse og profil, mange ansat på SFO- og klubområdet, og de gamle socialpædagogiske seminarier ligger i den højere ende på specialområdet, men det er der også to af de gamle børnehaveseminarier der gør, nemlig Hillerød og Frøbel.

9.4 Evalueringsgruppens vurderinger

Beskæftigelsessituationen er god for nyuddannede pædagoger, og det er bemærkelsesværdigt – og positivt – at der ikke er regionale udsving af betydning.

Hvad seminariernes profiler angår, må man konkludere at selvom disse uomtvisteligt spiller en stor rolle, er det ikke ensbetydende med at deres dimittender er fastlåst til en bestemt del af arbejdsmarkedet.

10 Internationalisering

Ifølge bekendtgørelsen kan de studerende tage en af de lønnede praktikker i udlandet. Dette sætter fokus på det internationale perspektiv i uddannelsen. Samtidig arbejdes der på europæisk plan generelt med at gøre de videregående uddannelser mere sammenlignelige i forlængelse af Bologna-erklæringen.

10.1 Arbejdet med internationalisering

Indtrykket fra selvevalueringerne er at internationalisering er et område der lægges en del arbejde i på seminarierne. Enkelte seminarier synes ikke at være særligt afklarede om hvad internationalisering går ud på, eller hvordan de vælger at fortolke denne opgave, mens mange seminarier fremstiller en mere gennemarbejdet tilgang til internationalisering. Fx har nogle seminarier oprettet et internationalt kontor, udpeget en international koordinator eller nedsat et internationalt udvalg, mens andre har formuleret målsætninger for deres arbejde med en international dimension i pædagoguddannelsen. Enkelte seminarier har endda sat mål for hvor mange studerende der skal i praktik i udlandet. Nogle seminarier forstår (også) internationalisering som at arbejde med etniske minoriteter og tværkulturel forståelse. Et seminarium har lavet et ti ugers obligatorisk forløb med temaet "international pædagogik", og flere andre seminarier beretter om lignende forløb, typisk af kortere varighed.

Omkring halvdelen af seminarierne har et systematisk samarbejde med andre uddannelsesinstitutioner i Norden og Europa inden for Nordplus-programmet og/eller EU-programmerne (Sokrates og Leonardo). Disse seminarier giver udførlige beskrivelser af deres internationale aktiviteter, mens enkelte seminarier svarer relativt kortfattet. Fx skriver et seminarium: "På institutionsniveau findes der ikke formaliserede aftaler med andre landes pædagoguddannelsesinstitutioner. Vi har i flere omgange forsøgt at lave aftaler, men i praksis er de aldrig blevet gennemført. På lærerniveau har der været studiebesøg i flere lande." Det typiske er dog længere beskrivelser af samarbejde med forskellige institutioner i udlandet. Et seminarium fortæller hvordan de arbejder med at give de studerende "interkulturel kompetence", og i øvrigt udbyder dette seminarium en engelsksproget uddannelse i samarbejde med et engelsk universitet. Et andet seminarium har for nylig oprettet en international linje hvor de studerende bl.a. forberedes særligt på at komme i udlandspraktik. Disse

eksempler antyder forskellene mellem seminarierne i deres engagement i at skabe en international dimension i uddannelsen.

Nogle seminarier nævner at særligt internationalisering er eller bliver rykket over i CVU-regi, bl.a. for at gøre det muligt at udbyde engelsksprogede moduler med henblik på at tiltrække udenlandske studerende.

10.1.1 Udveksling af lærere

Der er flere undervisere der tager på ophold i udlandet, end der er udenlandske gæstelærere der kommer til Danmark for at undervise. Syv seminarier har dog hverken sendt undervisere til udlandet (på ophold af mere end syv dages varighed) eller modtaget udenlandske gæstelærere på deres seminarium i de seneste tre år. Et par seminarier skiller sig ud ved både at sende relativt mange (20-25 %) af sted til udlandet og modtage udenlandske gæstelærere.[13]

Gennemsnitligt 6 % af lærerne på hvert seminarium var i hvert af årene 1999-2001 på et udlandsophold af mindst en uges varighed; det svarer typisk til to lærere.

10.1.2 International praktik

Bekendtgørelsen fra 1997 fastlægger som sagt at studerende kan gennemføre den ene af de lønnede praktikker i udlandet (§ 8). Forudsætning er at "praktikforholdet er et led i et formaliseret uddannelsessamarbejde mellem seminariet og en uddannelsesinstitution i udlandet".

Ifølge seminariernes opgivelser af hvor mange studerende der tager i praktik i udlandet, sender alle seminarier studerende til udlandet. Et enkelt seminarium sender 20 % af deres studerende i praktik i udlandet og udbyder uddannelse i samarbejde med et engelsk universitet. Seks seminarier har mellem 11 % og 15 % i udenlandsk praktik, 13 har 6 %-10 %, og 12 seminarier har 2 %-5 %. Gennemsnittet er 7 %. (Tallene er gennemsnit for de sidste syv hold der har gennemført uddannelsen). Meget få seminarier giver udtryk for at de tilbyder de studerende der skal til udlandet, særlig forberedelse.

Det faktum at mange seminarier har oprettet en særlig international enhed, tyder på at det er et område seminarierne ønsker at styrke.

[13] Her menes relativt mange i forhold til den samlede lærerstab på det enkelte seminarium. Tallene er udtryk for et gennemsnit over perioden 1998 til 2001.

10.1.3 Korterevarende studieture til udlandet

At dømme ud fra selvevalueringerne er der rigtig mange studerende der tager på studieture til udlandet i løbet af deres uddannelse. Fire seminarier tilkendegiver at det er under 10 % af deres studerende der tager på studieture, mens fire andre seminarier angiver at mellem 10 og 50 % af deres studerende tager på studieture. Resten af seminarierne, dvs. langt de fleste, fortæller at 75 % eller flere af deres studerende tager på korterevarende studietur til udlandet i løbet af uddannelsen. Mange af disse seminarier har tilrettelagt et særligt forløb hvor studieturen indgår i, fx under overskriften "internationalt kulturprojekt" eller "tværkulturelt projekt". Typisk er studietur til udlandet placeret i 4. eller 5. semester.

10.1.4 Evalueringsgruppens vurderinger

Det er evalueringsgruppens opfattelse at internationalisering er et område der er vigtigt at arbejde med for pædagoguddannelsen, hvad enten det forstås som praktik i udlandet, udveksling af undervisere, kortere studierejser eller inddragelsen af internationale perspektiver i undervisningen. Dels betyder Bolognaprocessen at der er en generel politisk opmærksomhed på området som også stiller krav til pædagoguddannelsen. Dels synes det væsentligt, særligt i relation til pædagogernes rolle som kulturbærere og kulturformidlere, at de studerende møder andre landes normer og værdier og andre måder at være pædagog på. Som det fremgår af afsnit 11.1.4 om kvalitetsreformen i Norge, arbejdes der også her for at øge omfanget af studenterudveksling og udvikling af internationalt anerkendte systemer for at sikre kvalitet.

Indtrykket fra selvevalueringerne er at opmærksomheden på disse aspekter er god. Det er dog uheldigt at syv seminarier slet ikke har haft nogen udveksling af lærere i de sidste tre år. På de pågældende seminarier er andelen af studerende i udlandspraktik også i den laveste ende (2-6 %). Her kan der i hvert fald gøres mere.

11 Nordiske perspektiver

I dette afsnit beskrives norske og finske uddannelser på det pædagogiske område som er sammenligneligt med det felt den danske pædagoguddannelse uddanner til. Beskrivelsen af den finske uddannelse er lavet på baggrund af en enkelt institutions version af uddannelsen og skal derfor kun illustrere en måde at tilrettelægge uddannelsen på i Finland. Beskrivelsen bygger på samtaler med enkelte undervisere og kan derfor ikke sammenlignes med evalueringsrapportens analyser i øvrigt. Beskrivelsen af den norske uddannelse er udformet i et mere overordnet perspektiv.

På de følgende sider følger tabeller med oversigter over fordelingen af ECTS-point på fagområder i pædagogiske uddannelser i Danmark, Norge og Finland (tabel 14). Tabel 15 viser en oversigt over fordeling af ECTS-point på fagområder i tre øvrige pædagogiske uddannelser i Norge (barnevernspedagog, sosionom og vernepleier).

Tabel 14
Oversigt over fordeling af ECTS-point på fagområder i pædagogiske uddannelser i Danmark, Norge og Finland

Danmark Pædagog	ECTS-point	Norge Førskolelærer	ECTS-point	Finland Barnträdgårdslärare	ECTS-point
Pædagogik	25,9	Pædagogisk teori, Inkl. psykologi (Herunder en stor del af de 20 ugers praktik)	45	Børnepædagogik	40,5
Psykologi	11,1			Udviklingspsykologi	22,5
Pædagogik og psykologi i alt	*37*	*Pæd-psyk i alt*	*45*	*Pæd-psyk i alt*	*63*

fortsættes …

… fortsat

Danmark Pædagog	ECTS- point	Norge Førskolelærer	ECTS- point	Finland Barnträdgårdslärare	ECTS- point
Socialfag	13,75	Samfundsfag	15	Samfund og kultur	9
Sundhedsfag	11,25				
		Religion og etik	12		
Social-/sundhedsfag i alt	*25*	*Samfundsfag og religion i alt*	*27*	*Samfund og kultur i alt*	*9*
Dansk	7,5	Norsk	15		
Kommunikation, organisation og ledelse	12			Sprog og kommunikation	15
		Matematik	6		
Sprog og KOL i alt	*19,5*	*Sprog og matematik i alt*	*21*	*Sprog og komm. i alt*	*15*
Musik	7,5	Musik, drama, formning	30		
Bevægelsesfag	5	Fysisk fostring (bev.fag)	12		
Værkstedsfag	10				
Drama	5				
Naturfag	5	Naturfag med miljølære	15		
AK-fag "efter nærmere bestemmelse i stud.ordn."	10			"Didaktisk emneteori for de tidlige barneår"	55,5
Aktivitets- og kulturfag i alt	*42,5*	*Musik, drama osv. i alt*	*57*		
		Valgfri fag	30	Valgfri fag	15
Bachelorprojekt	12				
Praktik	74	Praksis – 20 uger, (ca. 30 ECTS-point)		Praktik	22,5
I alt ECTS-point	*210*	*I alt ECTS-point*	*180*	*I alt ECTS-point*	*180*

Tabel 15
Oversigt over fordeling af ECTS-point på fagområder i de øvrige pædagogiske uddannelser i Norge

Norge Barnevernspedagog	ECTS-point	Norge Sosionom	ECTS-point	Norge Vernepleier	ECTS-point
Generel- og specialpædagogik	12			Generel pædagogik og socialpædagogik	12
Socialpædagogik	12				
Pædagogiske emner i alt	*24*			*Pædagogiske emner i alt*	*12*
Stats- og kommunalkundskab, sundheds- og socialpolitik	15	Stats- og kommunalkundskab	15	Stats- og kommunalkundskab, sundheds- og socialpolitik	12
Videnskabsteori og forskningsmetode	6	Videnskabsteori og forskningsmetode	6	Videnskabsteori og forskningsmetode	6
Sociologi og socialantropologi	12	Sociologi og socialantropologi	15	Sociologi og socialantropologi	12
		Socialmedicin	6		
		Socialpolitik og socialøkonomi	12		
Samfundsvidenskabelige emner i alt	*33*	*Samfundsvidenskabelige emner i alt*	*54*	*Samfundsvidenskabelige emner i alt*	*30*
Retssystemet, juridisk metode og forvaltningsret	9	Retssystemet, juridisk metode og forvaltningsret	9	Jura	12
Barneværnsret og andre centrale retsområder	6	Socialret og andre relevante retsområder	9		
Juridiske emner i alt	*15*	*Juridiske emner i alt*	*18*	*Juridiske emner i alt*	*12*
Etik og professionsrolle	12	Etik og professionsrolle	12	Fagets udvikling, ideologier, etik og professionsrolle	15
Kommunikation, samarbejde og konfliktløsning	15	Kommunikation, samarbejde og konfliktløsning	18	Kommunikation, samarbejde og konfliktløsning	15

fortsættes …

… fortsat

Norge Barnevernspedagog	ECTS-point	Norge Sosionom	ECTS-point	Norge Vernepleier	ECTS-point
Børneværnstiltag	9	Teoretiske perspektiver på socialt arbejde	9	Velfærdsarbejde	12
Miljøarbejde	15			Færdigheds- og adfærdslæring	18
Aktivitetsfag	15	Socialt arbejde sammen med enkeltpersoner og familier	27		
Arbejde med grupper, organisationer og netværk	9	Socialt arbejde på gruppe- og samfundsniveau, herunder "Arbejde med grupper, organisationer og netværk"	24	Arbejde med grupper, organisationer og netværk	9
Socialpædagogisk arbejde med børn og unge	*75*	*Socialt arbejde – "grundelementer" (39) og "arbejdsmåder" (51) i alt*	*90*	*Miljøarbejde og habiliterings- og rehabiliteringsarbejde*	*69*
Generel, udviklings- og socialpsykologi	15	Generel, udviklings- og socialpsykologi	12	Generel, udviklings- og socialpsykologi	12
Klinisk psykologi og psykisk sundhedsarbejde	12	Klinisk psykologi og psykisk sundhedsarbejde	6	Medicinske og naturvidenskabelige emner	21
Pædiatri og socialmedicin	6			Pleje og omsorg	15
				Psykisk sundhedsarbejde	9
Psykologiske og sundhedsfaglige emner i alt	*33*	*Psykologiske emner i alt*	*18*	*Psykologiske og sundhedsfaglige emner i alt*	*57*
Praksisstudier og færdighedstræning skal tilsammen udgøre 14 vægttal (ikke ECTS-beregnet)	(svarer til ca. 42 ECTS-point)	Praksisstudier og færdighedstræning skal tilsammen udgøre 14 vægttal (ikke ECTS-beregnet)	(svarer til ca. 42 ECTS-point)	Praksisstudier og færdighedstræning skal udgøre min. 20 vægttal (ikke ECTS-beregnet)	(svarer til ca. 60 ECTS-point)
I alt ECTS-point	*180*	*I alt ECTS-point*	*180*	*I alt ECTS-point*	*180*

11.1 Norske uddannelser på det pædagogiske område

Sammenlignet med det danske arbejdsmarked for pædagoger er uddannelse til dette arbejdsområde ikke organiseret som én fælles generalistuddannelse i Norge. I stedet findes der flere uddannelser som samlet set dækker et sammenligneligt arbejdsområde. Uden at den nedenstående liste bliver helt fyldestgørende, omfatter de i det mindste fire professionsuddannelser:

"Førskolelærerutdanning" (3-årig bacheloruddannelse)
Førskolelæreruddannelsen kvalificerer primært til arbejde i dét der i Norge svarer til vuggestue/børnehave og i grundskolens første klasse. Jævnfør ovenstående oversigt er hovedfaget i førskolelæreruddannelsen pædagogisk teori og praktik som udgør 45 studiepoint, det faglig-pædagogiske område udgør 105 studiepoint, og valgfri fordybelse udgør 30 studiepoint. Praktikken er på 20 uger. Det faglig-pædagogiske område omfatter ni fag: musik, drama og formning har til sammen 30 studiepoint. Norsk, naturfag med miljølære og samfundsfag har 15 studiepoint hver. Bevægelsesfag og religion og etik har 12 studiepoint hver. Matematik har 6 studiepoint. (Studiepoint svarer til ECTS-point).

For at førskolelærerne skal have kompetence til at undervise de andre mindre klasser i grundskolen (småskoletrinnet), skal de have mindst et års relevant videreuddannelse, dvs. en 4-årig uddannelse. Videreuddannelsen skal omfatte den første læse-, skrive- og matematikindlæring og også have et bredere perspektiv på læringsmiljøet i de første år i grundskolen (organiseret som to 30 studiepoint-studier kaldet Paps I og Paps II).

"Vernepleierutdanning" (3-årig bacheloruddannelse)
Værneplejeruddannelsen har sin oprindelse i arbejdet med mentalt retarderede/funktionshæmmede. I dag giver uddannelsen kompetence til at varetage helheds- og målrettede omsorgs- og oplæringsfunktioner for mennesker med sammensatte funktionsvanskeligheder. Værneplejere arbejder i dag i forskellige stillinger i den kommunale social- og sundhedstjeneste. De er også ansat på kommunale socialkontorer, som lærere for børn, unge og voksne der er mentalt funktionshæmmede og som hjemmekonsulenter for funktionshæmmede. Flere arbejder også i børne- og ungdomspsykiatrien, i voksenpsykiatrien, i institutioner for ældre, i omsorgen for alkoholikere og narkomaner osv.

Uddannelsen er sammensat af samfundsfag, jura, psykologi, pædagogik, sundhedsfag, miljøarbejde og habilitering/rehabilitering. Cirka en fjerdedel af studiet er praktik. Praktikken består af fire

ugers projektpraktik på første studieår og to eksterne praktikperioder: 16 uger på andet studieår og 12 uger på tredje studieår.

"Barnevernspedagogutdanning" (3-årig bacheloruddannelse)
Uddannelsen er en socialarbejderuddannelse direkte rettet mod børn, unge og forældre som har sociale eller personlige problemer. Studiet skal give kompetence og træning i forebyggende og kurerende miljøarbejde med børn, unge og deres pårørende i eller uden for institution. Børneværnspædagoger arbejder i den kommunale social- og helsetjeneste, særligt i stillinger som skal tage sig af børn i vanskelige livssituationer og i plejefamilier. De arbejder også i børneværnsinstitutioner, på børnehjem, som "ude-kontakter", i psykiatriske institutioner, i børnehaver og skoler osv.

Uddannelsen er sammensat af fagområderne samfundsfag, juridiske emner, psykologi, pædagogik og socialpædagogisk arbejde med børn og unge. Praktikken giver træning i socialpædagogisk hjælpearbejde og refleksion over centrale fagrelevante problemstillinger. Praktikken er sammensat af fire ugers projektpraktik på første studieår og en ekstern praktikperiode på 16 uger på andet studieår.

"Sosionomutdanning" (3-årig bacheloruddannelse)
Uddannelsen er en generel socialarbejderuddannelse som kvalificerer til arbejde med forskellige sociale problemer og med forskellige grupper mennesker. Socialarbejde er den term som bruges både i det akademiske uddannelsesfelt og senere som beskrivelse af det arbejde som udføres i praksis af socionomer. Mere end halvdelen af de uddannede socionomer er beskæftiget i den kommunale sundheds- og socialtjeneste. Resten arbejder i amtskommunale institutioner og organisationer, i arbejdsformidlingerne, på socialkontorer, i kriminalitetsforebyggende arbejde, på familiekontorer, i uddannelse o.a. Studiet er sammensat af juridiske emner, samfundsfag, psykologi og socialt arbejde i teori og praksis. Praktikken består af fire ugers projektpraktik på første studieår og en ekstern praktikperiode på 16 uger på andet studieår.

De fire professionsuddannelser som er beskrevet ovenfor, er dem som i hovedsagen kvalificerer dimittender til det samme arbejdsmarked som den danske pædagoguddannelse dækker. Her skal dog også nævnes to andre uddannelser: "allmenlærerutdanning" (som svarer til den danske læreruddannelse) og uddannelsen til "spesialpedagog".

"Allmenlærerutdanning" (4-årig bacheloruddannelse)
Almenlæreruddannelsen er en fireårig uddannelse som hovedsageligt er rettet mod arbejde i grundskolens 1. til 10. klasse.

Den obligatoriske del (120 studiepoint) indeholder: Pædagogik (30 studiepoint), matematik (30 studiepoint), norsk (30 studiepoint), kristendomskundskab med religions- og livssynsorientering (30 studiepoint). Natur, samfund og miljø (30 studiepoint), æstetiske fag (15 studiepoint), praktiske fag (15 studiepoint) og 30 timers drama.

Den valgfrie del (60 studiepoint, fjerde studieår): Valgfagene skal ligge inden for rammeplanen for almenlæreruddannelsen. Enten 60 studiepoint i en enhed eller 30 studiepoint i to enheder. Praktik de tre første studieår skal have et omfang på 18 uger. Op til tre af disse uger kan knyttes til "vejledet praktik" i andre pædagogiske institutioner, fx praktik i børnehave eller skolefritidsordning, eller i form af en praktikmetode der kaldes "skoleovertagelse", hvor en gruppe studerende overtager alle funktioner i en børnehave eller på en skole i en afgrænset periode.

Videreuddannelse til "spesialpedagog"
Efter gennemført professionsbacheloruddannelse kan de studerende gå videre i specialpædagogiske studieforløb. Med 30 studiepoint i specialpædagogik har de studerende første del af specialpædagogik og kan arbejde med integrerede børn i børnehave, skole eller specialinstitution. Med yderligere 60 studiepoint (anden del specialpædagogik) kan de kalde sig specialpædagoger, og det udvider deres arbejdsfelt fx til pædagogisk-psykologisk rådgivning; både kommunalt og på tværs af kommunerne. (Man har i Norge fælles inter-kommunale tjenester som skal gøre ydelserne bedre og billigere). I denne uddannelse ligger der muligheder for faglig fordybelse i fx social og emotionelle vanskeligheder, sprog og hørehandikap og generelle indlæringsvanskeligheder. Andendelsuddannelse findes flere steder i Norge, både på universiteterne og på de statslige "høgskoler". Efter anden del kan de studerende gå videre til hovedfagsstudier og senere doktorgradsstudier i specialpædagogik.

11.1.1 Styring af uddannelserne
Alle de fem omtalte professionsuddannelser styres efter nationale rammeplaner og forskrifter for uddannelserne. Rammeplanen omfatter generelle og overordnede retningslinjer for de enkelte uddannelser og rammeplaner for de enkelte fag i uddannelserne. De seneste år har der været relativt hyppige rammeplansændringer inden for professionsuddannelserne. Rammeplanerne for førskolelærer og almenlæreruddannelsen er netop ved at blive lavet om. Nye planer bliver udarbejdet af en række arbejdsgrupper og skal træde i kraft 1. august 2003.

Rammeplanerne skal angive retning og omfang for indhold og arbejdsmåder i studiet. Disse skal så konkretiseres i lokale fagplaner, undervisningsplaner og undervisning ved den enkelte højskole, som står for uddannelsen. Rammeplaner kan ses som en af flere alternative styringsformer inden for uddannelse, og der er mange sider ved rammeplanstyring. Nyere studier tyder på at den norske rammeplansstyring ikke fungerer efter intentionerne. En radikal konsekvens af dette vil være at deregulere indholdet og arbejdsmåderne i professionsuddannelserne. Det vil sige at ansvaret for at bestemme indhold og arbejdsmåder i høj grad bliver overført til fagfolkene i uddannelserne. Så bør rammeplanen kun give nogen få og overordnede retningslinjer. Uddannelserne ville så kunne bygge på det de er bedst til at gøre, og de studerende ville kunne møde et studium som de selv har været med til at lægge mange af præmisserne for.

11.1.2 Om at være i en brydningstid[14]

Førskolelæreruddannelsen og sikkert også de andre professionsuddannelser befinder sig i en markant brydningstid. Noget af baggrunden for dette er en ganske tydelig forventning fra mange sider til uddannelserne om forandring og nyorientering. Udfordringerne er fx en nærmere afklaring af forholdet mellem en seminarietradition og en universitetstradition, vægten på fag, på temaer og tværfaglig virksomhed, brugen af traditionelle undervisningsmetoder og studieindhold på den ene side og nye metoder og kundskabsområder, fx eksemplificeret gennem it-satsningerne, på den anden side.

Førskolelærerprofessionen kræver på samme måde som andre professioner personlige egenskaber, engagement og refleksioner sammen med grundige praktiske og teoretiske kundskaber i fag og pædagogik. Kvalificering til sådanne job skal derfor udfordre de studerende på det personlige plan og uddannelserne skal distancere sig noget fra de perspektiver som ofte knyttes til den ideelle akademiske institution. Man må holde fast i en opfattelse af at der er forskelle mellem en generel akademisk faguddannelse og professionsuddannelse, uden at dette skal føre til faglig tvang, ufrihed eller overdreven instrumentalisme.

Mange studerende har en anden studieadfærd end tidligere, studiet skal i højere grad end før konkurrere med andre opgaver som arbejde, fritidsvirksomhed, familieliv, rejser osv. Sammen med snævrere økonomiske rammer giver dette endnu strammere rammer for en uddannelse som indtil nu har prøvet at værne om seminarietraditionen og undervisningsformer hvor man har lagt stor

[14] Refleksionerne i denne del tager udgangspunkt i konklusioner og anbefalinger i den evaluering som blev gennemført af norsk førskolelæreruddannelse i 2001, "Evaluering av førskulelærarutdanninga ved fem norske institusjonar", udgivet af Norgesnettrådet. Rapporten er tilgængelig på følgende hjemmeside: http://www.nnr.no).

vægt både på udvikling af professionsrelevant kundskab og på personlighedsudvikling hos den enkelte studerende.

Om undervisere og akademisering

Underviserne i professionsuddannelserne er i dag langt bedre formelt kvalificeret end de var for 15-20 år siden. Dengang var en langt større del af underviserne højskolelærere. Ved alle de statslige højskoler er den største gruppe undervisere i dag højskolelektorer. Antallet af første lektorer, første amanuenser, docenter og professorer er stadig relativt lille, men tallet er klart voksende. Mønsteret synes at være at jo højere formel kompetence en person har, jo mindre er chancen for at man vil finde vedkommende bag katederet i grunduddannelsen. På den ene side er dette naturligt; at der er en sammenhæng mellem niveau på en uddannelse og kompetencen hos dem som underviser der. På den anden side er det synd at de studerende ikke får lov til at møde de førende og bedst kvalificerede i deres fag i uddannelsen.

En tiltagende akademisering er styrkende for det faglige niveau i uddannelsen, men har også nogle sider som er vigtige at fokusere på i tilknytning til professionsuddannelse. Professionsstudier skal i endnu stærkere grad end i dag organiseres sådan at de allerede fra begyndelsen motiverer og skaber interesse for professionen. De studerende skal opleve at de er i en professionsrettet uddannelse. Det kan se ud som om der i dag er stadig færre, fx i førskolelæreruddannelsen, som er interesseret i førskolelæreruddannelse. Der er for mange som kun er optaget af deres fag, og som ikke ser det i forbindelse med de kulturelle, psykologiske og sociologiske udfordringer som en sådan uddannelse repræsenterer.

I sidste instans står og falder kvaliteten i uddannelsen med kvaliteten af det personale uddannelsen disponerer over. Det er deres kompetence, vilje og interesse for at opretholde en tilstrækkeligt god uddannelse som bliver bestemmende. Systematisk og målrettet arbejde med de ansatte i uddannelsen vil være det vigtigste kvalitetsfremmende arbejde der kan gøres.

I evalueringen af den norske førskolelæreruddannelse blev det forsøgt at kortlægge hvilke undervisnings- og læringsformer som bruges i de forskellige fag i uddannelsen. Dette var en kompliceret opgave. Billedet var opsplittet og mangelfuldt. Det var vanskeligt for uddannelserne at skaffe informationer om dette, og flere opgav at svare. Problemerne hænger sammen med at ingen har en samlet information om omfang og udbredelse af de forskellige undervisnings- og læringsformer ved uddannelserne. Den enkelte underviser bestemmer i høj grad hvordan undervisningen skal organiseres, og der findes ingen form for registrering som viser hvordan der faktisk bliver undervist og arbejdet ved uddannelserne.

Hovedindtrykket var at der er stor variation fra fag til fag. Noget af dette har med fagenes egenart at gøre. De praktiske og æstetiske fag vil naturligt nok arbejde på andre måder end typisk boglige fag. Noget af dette hænger sammen med en nedarvet tradition. Flere højskoler gav udtryk for at de kunne tænke sig at ændre arbejdsformer, men at de ikke har økonomisk spillerum til det. Samlet set blev der dokumenteret en bred vifte af undervisnings- og læringsformer i uddannelsen. Et andet indtryk var at der anvendes meget katederundervisning og seminarformer, og at dette synes at dominere. Evalueringsgruppen mødte mange som opfattede sådanne undervisningsformer som en forudsætning for at deres fag kunne fungere. I evalueringsrapporten efterlyses et samlet perspektiv på forbindelsen mellem undervisnings- og læringsformer ved højskolerne. Udtrykket "ansvar for egen læring" virker retorisk klart nok, men i praksis er det mere sammensat. Ansvaret skal læres og udvikles.

En parallel til de traditionelle undervisningsformer er også de nok så traditionelle evalueringsformer. Selv om der findes undtagelser, er evalueringerne af de studerende i høj grad baseret på prøver og eksaminer. Men her er der også en tydelig pædagogisk ændring i gang som særligt kommer til udtryk i "Kvalitetsreformen" i Norge.

11.1.3 Praktik

Sammenlignet med praktiksystemet i Danmark er de norske uddannelser væsentligt anderledes. Når det gælder førskolelæreruddannelsen, er der kort sagt meget mindre praktik og kun ulønnet praktik, og al praktik er vejledet praktik med praktiklærere som er ansat af højskolerne til at være vejledere. Samtidig er der faste praktikperioder hvert studieår med konkrete praktikopgaver som de studerende skal arbejde med og rapportere fra.

Evalueringen af den norske førskolelæreruddannelse konstaterer at der er forskellige opfattelser af omfanget af praktik. De studerende er mest entydige i deres ønsker om mere praktik. Også grupper blandt underviserne støtter synspunktet, men der er også grupper af undervisere som vil have reduceret praktikken, og som faktisk i det store hele ikke tillægger praktikken den store værdi. Men flertallet mener at praktikomfanget er passende. Det er videre indtrykket at praktik-delen af uddannelserne, med nogle få undtagelser, har stået noget i stampe og i relativt lille grad været genstand for nytænkning og eksperimenteren på den enkelte højskole. Det kan virke som om debatterne om relationerne mellem teori og praktik er relativt overfladiske, unuancerede og præget af common sense.

11.1.4 Kvalitetsreformen

Kvalitet i videregående uddannelse er et af de store debatemner i Norge lige nu. Det norske Storting vedtog i juni 2002 en del ændringer af universitets- og højskolesystemet i Norge. Disse æn-

dringer går under betegnelsen "Kvalitetsreformen". Hovedpunkter er at de studerende skal have krav på bedre udnyttelse af studieåret, forpligtende studieplaner og bedre vejledning. Samtidig forbedres uddannelsesstøtten, som nu også skal belønne progression. Institutionerne får meget større frihed til selv at organisere deres virksomhed, men får også større ansvar for de resultater der opnås. Også institutionerne vil blive belønnet for progression og kvalitet. Der arbejdes for øget studenterudveksling og udvikling af internationalt anerkendte systemer for at sikre kvalitet. Reformen skal være indført på alle institutioner (både universiteter og højskoler) til studiestart efteråret 2003. Den præsentation som er lagt ud på Høgskulen i Sogn og Fjordanes hjemmeside, giver et indtryk af hvad reformen handler om:

- Bedre studiekvalitet
  Et centralt element i reformen er mere vægt på studenteraktive læringsformer med mere varierede undervisnings- og arbejdsmetoder. Den enkelte studerende skal have tættere opfølgning gennem vejledning og vurdering undervejs i studiet.
- Uddannelsesplan/studieaftale
  De studerende skal optages til treårige studieforløb baseret på en forpligtende aftale mellem den studerende og institutionen. Det er institutionens ansvar at tilrettelægge uddannelsen så de studerende gennemfører studiet på normeret tid. Uddannelsesplanen skal omhandle vejledning, information og studieplanlægning for den enkelte student.
- Nye retningslinjer for vurdering
  - større vægt på vurdering undervejs og mindre slutvurdering
  - vurdering som vigtig del af læreprocessen
  - vægt på tilbagemelding til de studerende
  - egenvurdering og medstuderende-vurdering
  - varierede vurderingsformer, fx mappevurdering (portfoliometoden)
  - alternativ brug af censorer.
- Nyt karaktersystem
  Der bliver indført fælles nationalt karaktersystem med fem bogstavkarakterer hvor A til E er godkendt, og F er ikke-godkendt. Dette er i tråd med den internationale karakterskala som bliver brugt sammen med ECTS.
- Ny gradsstruktur
  Der bliver indført bachelorgrad med normeret studietid på tre år og mastergrad med normeret studietid på to år ud over bachelorgrad. En vigtig målsætning for bachelorprogrammerne er at graden skal kvalificere til en professionskarriere og samtidig kvalificere til videreuddannelse.
- Studiepoint
  Der bliver indført studiepoint i stedet for vægttal. Et studieår er normeret til 60 studiepoint. Der

bliver lagt vægt på bedre udnyttelse af studieåret. Undervisnings- og læringsperioderne skal udvides i tid.

- Øget internationalisering
  Der skal tilrettelægges muligheder for øget studentermobilitet. Det er et mål at alle studerende som ønsker det, skal have mulighed for at opholde sig ved et uddannelsessted i udlandet som en del af graden. De studerende skal på forhånd vide at udenlandsopholdet kan være en del af graden.
- Øget ansvar og frihed for den enkelte institution
  - større faglig og økonomisk frihed for institutionen
  - kvalitetssikring ved alle institutioner
  - oprettelsen af et uafhængigt akkrediterings- og evalueringsorgan
  - tilrettelæggelse for studerende med særlige behov
  - mere studenterinddragelse og indflydelse i ledelse og udvalg.

For mange institutioner er især det sidste punkt en meget krævende opgave. Evalueringen af førskolelæreruddannelsen giver indtrykket af at flere af uddannelserne mangler viden om og redskaber til at gennemføre konkret og målrettet kvalitetssikringsarbejde i en sådan type organisation. Kvalitet må handle om en uddannelse som er i forandring, som er i samspil med brugere, og som har udviklet en idé om hvad denne uddannelse skal være; hvad der skal være indholdet, og hvad der skal være målet. Det vil i større grad end i dag blive en vigtig opgave for ledelsen for uddannelserne at styre og organisere sådanne udviklingsprocesser, og styringen må begrundes i uddannelsespolitik og fremtidsdiskussioner.

11.2 Finske uddannelser på det pædagogiske område

I det følgende gøres der rede for den finske uddannelse for *pædagoger for 0-6-årige, normale børn*, sådan som den udmøntes på Institutionen för barnpedagogik, Aabo Universitet, som fysisk befinder sig i Jakobstad. Tilsvarende uddannelser udbydes otte til ti andre steder i Finland, men det er kun denne som foregår på svensk. (Der er i Finland ca. 300.000 svensktalende.) Uddannelsen har siden 1995 været en universitetsuddannelse. Før 1995 var der maksimalt fire uddannelsessteder flere end i dag. Redegørelsen er primært baseret på en samtale med lektor Märta Sandvik. Hvor der er omtalt flere bidragydere til interviewet, er der tale om amanuensis Marita Westerlund og professor Marita Lindahl.

De forskellige retninger inden for pædagoguddannelser i Finland er organiseret meget forskelligt. Børnehavelæreruddannelsen er en treårig universitetsuddannelse til "pedagogie kandidat" (barnträdgårdslärare). Hertil kan lægges et år hvor man specialiserer sig til specialpædagog for

børn (specialbarnträdgårdslärare) eller uddanner sig videre inden for teori og forskning til "pedagogie magister". Der eksisterer reelt ingen uddannelse for fritidspædagoger, hvorfor disse er en broget skare af mere eller mindre uddannet personale. Voksen-handicapområdet varetages af personale med en helt anden baggrund end pædagogerne – de er uddannet i kommunalt regi, på "yrkeshögskoler" eller lignende. Det er ikke almindeligt at pædagogerne ansættes på andre arbejdsområder end netop det de er specialiseret til – det er de principielt ikke uddannet til, men det kan selvfølgelig ske, afhængigt af kommunernes skøn i de enkelte tilfælde.

Den finske uddannelse (i hvert fald i denne version) er væsensforskellig fra den danske – ikke bare ved den specielle studieform (ikke-projektorganiseret, problembaseret læring), men også i hele sin grundstruktur.

Specialuddannelse
Der er tale om en specialuddannelse, hvilket giver mulighed for større fokus og fælles fordybelse i hele forløbet, men som også begrænser arbejdsområdet bagefter og ikke giver megen indsigt i de tilgrænsende fagområder.

Det akademiske
Uddannelsen er en universitetsuddannelse, der kræves studentereksamen for at komme ind, og det teoretiske spiller en langt større rolle. Adspurgt om dette forhold ikke betyder at folk der kunne være blevet gode pædagoger, afskæres fra uddannelsen, svarer de to lærere og professoren samstemmende og lidt bestyrtede nej. Som de udtrykker det: "Hvis man ikke kan reflektere, kan man ikke være en god pædagog." At der så kan være nogle der må opgive at komme ind fordi de ikke kan bestå matematik på det krævede niveau – det beklager de som en uheldig omstændighed ved optagelseskravene. Men det akademiske niveau som sådan ser de udelukkende som en fordel. Når underviserne skal sætte ord på de centrale kompetencer de gerne vil bibringe de studerende, virker de dog ganske velkendte: De nævnte således "evne til refleksion" og "evne til at integrere teori og praksis".

I Jakobstad opererer de med fire gennemgående linjer i det hele:

- videnskabelighed
- kulturtænkning
- egen refleksion, metakommunikation
- praksistilknytning (til arbejdsfeltet).

På et spørgsmål om hvordan de arbejder med pædagogernes personlige forhold til teorierne, var svaret: "Man skal *også* have et personligt forhold til teorierne – men man skal også kunne motivere det. De studerende skal kunne se bredden; de mange forskellige teorier der findes. De gamle pædagoger kender end ikke teorierne … De gør bare som 'vi plejer'."

Korte praktikperioder

Der er samlet tale om 15 ugers praktik hvoraf en del her i landet nok nærmere ville blive betegnet som studieophold, institutionsbesøg eller lignende. Den længste, sammenhængende periode er på syv uger. Underviserne fortæller at de før 1995 havde meget længere perioder, og det der karakteriserede disse, var fortrinsvis at de studerende blev udnyttet som billig arbejdskraft i institutionerne. Nu mener de at de får et maksimalt udbytte af praktikken og den meget styrede form den indgår i uddannelsen med. Samtidig har de fået meget mere tid til undervisningen på universitetet. Märta Sandvik mener ikke at de studerende får "praksischok" når de kommer ud at arbejde, men ikke så få melder tilbage – efter en tid i arbejde – at nu er brikkerne faldet på plads, nu forstår de hvad meningen var med dette og hint i uddannelsen. Praksischok menes at være mere udbredt for "klasselærerne", dvs. dem der er uddannet til at undervise i 0.-6. klasse. Forskellen her kan skyldes at børnehavelærerne har meget psykologi i undervisningen i modsætning til klasselærerne. Dermed har de bedre redskaber for at forstå børnene og deres virkelighed. En anden forskel er at hovedparten af klasselærernes praktik foregår i specielle øvelsesskoler og ikke i "rigtige" klasser. Dette er dog også et forhold som er genstand for en del debat.

Pædagogens rolle

Sammenhængende med den akademiske tilgang til faget er formentlig en grundlæggende opfattelse af pædagogens rolle eller opgave. Ord som "læring", "planlægning", "at sætte mål" og "sprogstimulering" er centrale i uddannelsen, og beskrivelsen af hvad en pædagog arbejder med.

Forholdet til læreruddannelsen

Sammenhængende hermed er et helt andet forhold til læreruddannelsen. Det blev oplyst at en meget stor del af ansøgerne søger både pædagog- og læreruddannelsen. Der er tydeligvis ikke den kulturkløft mellem disse to uddannelser som man ser i Danmark. Der er dog ingen tendenser i retning af sammenlægning af de to uddannelser. Det ville betyde – siger Märta Sandvik – at ingen ville være pædagoger efter endt uddannelse fordi lønforskellen er meget stor.

Ser man specifikt på uddannelsen i Jakobstad, har den også særtræk som til trods for at Danmark har 32 meget forskellige seminarier, forekommer som noget helt andet end den danske model:

Undervisningsformerne
Den meget gennemtænkte og gennemstrukturerede, problembaserede undervisningsform springer i øjnene, alene ved sin gennemførthed. Her er der tale om et meget bevidst og sammenhængende valg af metode. Det udspringer af erkendelsen af at der er grænser for hvad de studerende evner ved studiestart, alene af den grund at det finske gymnasium er meget traditionelt og mindst af alt stimulerer til selvstændighed og gruppearbejde. PBL er valgt som en metode der tager højde for og arbejder med dette samtidig med at den er motiverende for de studerende og giver mulighed for at indbygge progression i de stadigt længere forløb. Det forekommer at være en meget konstruktiv måde at håndtere de studerendes faglige udgangspunkt på uden at gå på kompromis med niveauet. Samtidig er det også interessant at man bruger gruppearbejdet på denne måde – altså at man laver brainstorming og problemformuleringer og efterfølgende fremlæggelser og evaluering i grupper, men at man ikke skriver i grupper.

Korte, afrundede moduler
Som nævnt afsluttes samtlige 18 moduler i undervisningen med en eller anden form for tentamen, opgave eller lignende – og den studerende skal have modulerne godkendt enkeltvis uden at der dog er tale om stopprøver undervejs (det overvejes imidlertid som nævnt at indføre dette element). Uanset hvad man ellers kan mene om længden af modulerne i den finske uddannelse, er det utvivlsomt med til at holde den studerende til ilden at der så ofte sker en opsamling og vurdering af det indlærte, ligesom man må tro at det gør det lettere at overskue målet såvel som vejen man går for at nå dertil. Märta Sandvik mente ikke at det var almindeligt at de studerende havde svært ved at se formålet med studieelementerne, og hun mente således heller ikke at stor frustration i den anledning var udbredt. Vurderingen var at tingene hænger bedre sammen nu på grund af PBL, og "som regel" kan de se idéen med forløbet ved juletid på første år. 90 % har greb om det efter afsluttet første år. I øvrigt skal blok 12-15 ses i sammenhæng idet den ene bruges til at forberede den anden. Så selvom der ikke er egentlige projekter, afslutter man dog med noget der ligner, i et længere forløb.

Skriftlighed
Det følger af dette at de studerende skriver meget – der skal ofte laves individuelle skriftlige arbejder. Niveauet af den skriftlige formidling skulle som følge deraf angiveligt være højt.

Frihed?
Med tanke på reaktionen i den danske seminarieverden hvis det i morgen blev dekreteret at undervisningen skulle foregå efter "Jakobstad-modellen", blev Märta Sandvik spurgt om hun synes de har tilstrækkelig frihed i dette system. Og dét mente hun nok de havde. De kan jo stadig tilrettelægge hver blok og hvert tema som de vil, og lægge det indhold i det som de selv finder mest

relevant og spændende. Til gengæld lyder vores system med bekendtgørelse med mål for fagene og ikke mindst den eksterne censur på alle eksaminerne som en ren spændetrøje i de finske ører. Der er ingen ekstern censur på den treårige uddannelse; det er professoren der har det overordnede ansvar for indholdet og det faglige niveau. Der er tilsyneladende ingen diskussion i Finland af om niveauet er højt nok, eller om for mange slipper igennem.

12 Perspektiver for en ny uddannelse

I dette kapitel skitserer evalueringsgruppen et forslag til hovedelementer i en ny pædagoguddannelse. I forslaget er de grundlæggende tanker i enhedsuddannelsen bibeholdt såvel som længden på 3½ år. Praktikken foreslås afkortet til 12 måneder og fordelt på fire perioder med hver sit fokus. Det skitseres hvilke kompetencer uddannelsen skal bibringe de studerende, og der opstilles mere tydelige rammer for den enkelte studerendes fordybelse i særlige emner. Fagene omdefineres til fagområder, og det foreslås at eksamen og andre former for tilbagemelding til de studerende indgår hyppigere undervejs i forløbet. Det skal nævnes at de nye muligheder der ligger i CVU-dannelserne, ikke er indtænkt i forslaget.

Det er evalueringsgruppens opfattelse at der ikke findes én rigtig måde at organisere en pædagoguddannelse på. Det fremgår også af de komparative studier med Norge og Finland som er gennemført i forbindelse med denne evaluering – de er meget anderledes end de danske og har deres fordele såvel som ulemper i forhold til denne. Det er ikke muligt på faglig videnskabelig måde at afgøre hvad der er den bedste måde at drive en sådan uddannelse på. En simpel omorganisering af pædagoguddannelsen kan være løsningen på nogen problemer, men traditionen og kulturen i uddannelsen flytter med og vil kunne "kvæle" virkningen af enhver strukturændring. Derfor er det vigtigt at der også bliver lagt vægt på at udvikle andre sider af uddannelsernes virksomhed sådan at den samlede indsats trækker i samme retning.

Evalueringsgruppens samlede vurderinger af den nuværende ordning som de er blevet udtrykt igennem rapporten, peger på behovet for en mere grundlæggende strukturel og indholdsmæssig omlægning af pædagoguddannelsen.

Der er undervejs givet konkrete anbefalinger inden for den eksisterende uddannelses rammer, men evalueringsgruppen mener at det overordnet vil være mere hensigtsmæssigt at komme med et samlet forslag til en ny pædagoguddannelse eftersom mange af de påpegede svagheder bedre vil kunne løses i sammenhæng. Her tænkes i første række på følgende problemområder: 1) Specialisering/ikke specialisering. En fælles forståelse og afklaring af specialiseringens rolle i uddannelsen mangler – og forekommer påkrævet. 2) Den faglige kerne. De meget forskellige opfattelser af denne tydeliggør nødvendigheden af at der formuleres en ny form for faglighed. 3) Praktikken.

Den eksisterende ordning har så mange indlysende svagheder at den må omstruktureres. 4) Prøveformer. De nuværende eksaminer hænger ikke tilstrækkeligt sammen med studieforløbet i øvrigt, og grundlaget for vurdering mv. er for uensartet. Også dette peger på en ny, samlet løsning.

Evalueringsgruppen tager til efterretning at pædagoguddannelsen er i gang med en "bachelorisering", hvor uddannelsen indplaceres i en større uddannelsesmæssig sammenhæng, i en egentlig struktur i forhold til øvrige mellemlange videregående uddannelser og med perspektiv for videreuddannelse efter endt grunduddannelse.

Det her foreliggende forslag skal blot skitsere en pædagoguddannelse som tager hensyn til ovenstående, inkorporerer den eksisterende uddannelses styrker og i nogen udstrækning inddrager erfaringer fra de to andre nordiske lande. En opbygning af en helt ny pædagoguddannelse forudsætter et nærmere og mere indgående arbejde med at konkretisere hvilke præcise forandringer i uddannelsens tilrettelæggelse og rammerne omkring den der er brug for.

Hovedtanker i forslaget
Hovedtankerne i forslaget er at det skal være klarere hvordan uddannelsens enkelte dele hver især bidrager til det samlede mål – og det skal være klarere hvad dette mål er. Derfor omdefineres fagene til fagområder med direkte sigte på den pædagogfaglige profession. Derfor omdefineres og præciseres praktikperioderne. Derfor indføres eksaminer der afrunder de enkelte forløb i stedet for at ligge som en samlet blok til sidst. Forslaget prøver at bygge på de eksisterende styrker i uddannelsen og at komme de mest åbenlyse svagheder til livs.

Inspirationen fra den norske og den finske uddannelse har bl.a. bestået i det forhold at praktikperioderne her er betydeligt kortere end de danske og dertil mere klart definerede i deres formål. Evalueringsgruppen har dog ikke ønsket at afskaffe det væsentlige øvelses-element der ligger i de lange praktikker i Danmark, men har skåret den samlede længde tre måneder ned til i alt 12 måneder.

Der er i forslaget ikke taget stilling til bekendtgørelsens formålsformuleringer.

12.1 Mål – hvilke kompetencer skal uddannelsen sigte mod?

Pædagoguddannelsen skal i første række kvalificere den studerende til at varetage de generelle udviklings- og omsorgsopgaver der er forbundet med pædagogarbejdet inden for et relativt bredt arbejdsfelt som bl.a. er defineret i lovgivningen, herunder i serviceloven og folkeskoleloven.
Det danske samfund har gennem de seneste tre-fire årtier været i gang med en omfattende og dybtgående ændring af traditionelle opgaver knyttet til opdragelse og pasning af børn, og pleje

og omsorg for ældre, svage og handicappede. Dette hænger sammen med et opbrud i social og kulturel forstand hvor konsekvenserne er en omfattende professionalisering af en lang række opgaver der tidligere var knyttet til privatsfæren. Pædagogopgaverne er derfor i denne periode blevet af grundlæggende betydning for samfundet som sådan – og for det enkelte menneske, der bliver afhængigt af de professionaliserede ydelser.

Pædagogernes stadigt vigtigere rolle og en generel tendens i tiden til at forvente større gennemsigtighed og klarhed i alle processer og resultater, betyder at det i dag ikke er tilstrækkeligt alene at beskrive uddannelsen af pædagoger ud fra de kvalifikationer der skal tilegnes. Der må også foretages en mere præcis bestemmelse af de kompetencer, den studerende skal udvikle i studiet. Kvalifikationerne er de formelle krav der kan stilles til uddannelsen, og de færdigheder der skal erhverves – kompetencen er både disse kvalifikationer og den personlige tilegnelse heraf og integrationen af disse i en praksis.

Samlet set skal pædagoguddannelsen sætte den studerende i stand til at udfylde flere vigtige funktionsområder. En af disse drejer sig om at kunne indgå i et fagligt team omkring pædagogopgaver, varetage både helheds- og mere specificerede afgrænsede opgaver, foretage rapportering og koordinering af disse opgaver samt kunne fastholde et overblik og reflektere over praksis. Kort: pædagogopgaven med vægt på kvalifikationer. En anden funktion omfatter at kunne indgå med egen person, kunne administrere tættere sociale relationer og kunne udvikle denne side ved den professionelle rolle i forbindelse med tilbagemeldinger og supervision. Her er vægten på pædagogopgavens kompetenceside.

Samlet er der tale om professionelle kompetencer som både er faglige, praksisorienterede, sociale og personlige.

Begrebet kompetence lægger op til at se funktioner og opgaver som integrerede i den person der udfører dem – i modsætning til at betragte dem som rent tekniske og alene færdighedsprægede. Kompetencevinklen udtrykker den opfattelse at færdigheder har et personligt udtryk, fx som en personlig og erfaringsbestemt tolkning af færdigheden – og vil være båret af en involvering i den sammenhæng og situation hvor færdigheden anvendes og udføres som en handling. Man skal med andre ord se kvalifikationerne også i et kompetenceperspektiv – hvad skal man med alle sine kvalifikationer hvis man ikke kan handle og samarbejde.

Derfor er selve kompetencevinkelen med til at understrege, at den studerende skal sættes i situationer, hvor der kræves:

- viden og faglighed

- personlig stillingtagen
- handling i praksis.

Dermed anlægges et kompetenceudviklende perspektiv på uddannelsen – og det er i sig selv vigtigere end en fokusering på mere afgrænsede og teknisk orienterede kvalifikationer eller færdigheder. Det mest betydningsfulde er at uddannelsen med en kompetencetilgang kommer til at omfatte både teoretiske, praktiske og personligt reflekterende aspekter. Det vil sige lægger op til at skabe en integreret og for den enkelte studerende meningsfuld sammenhæng mellem uddannelsen på seminariet og uddannelsen i praktik.

Pædagoger bruger mange erhvervsaktive år på at forædle deres særlige kompetence. Men en begyndende kompetence skal grundlægges allerede i grunduddannelsen ved at denne gives et klart professionsrettet fokus. Dette er seminariernes opgave. Seminarierne må nærme sig denne udfordring fra to udgangspunkter: støtte de studerende i at tilegne sig etableret fagkundskab på forskellige områder og tilbyde dem varierede praksiserfaringer som de selv er i stand til at fortolke. De to udgangspunkter hænger tæt sammen.

En bred kundskabsopfattelse må udgøre grundlaget for uddannelsen. Pædagogisk mangfoldighed i uddannelsen skal indebære at alle studerende får oplevelser og erfaringer som sikrer støtte til alsidig faglig og personlig udvikling. Kundskaber fra flere fagområder, sammen med praksiserfaringer, skal flettes sammen på tværs af faggrænser. For uddannelsen ligger der en stor udfordring i en sådan sammenfletning, jf. kapitel 12.3 – "Fagområder og indholdsbeskrivelser".

I det følgende gives et bud på de kompetencer der kan opstilles ud fra en analyse af behovene i det arbejdsmarked, som de færdiguddannede kommer ud i. Hvilke kompetencer der er relevante, kan naturligvis diskuteres, men det skal understreges at en samlet pædagogkompetence er mangefacetteret og i kontinuerlig udvikling, ikke mindst efter at de studerende har afsluttet deres uddannelse.

Faglig kompetence omfatter viden og indsigt i teorier og dokumenteret viden inden for pædagogisk teori, herunder dannelsesteori, sociale og psykologiske fagområder, kulturteori og sundheds- og behandlingsområder – og et personligt forhold til disse fagområder som del af en praksis inden for bestemte professionsområder. Den faglige kompetence skal bl.a. sætte de studerende i stand til at analysere udviklings-, lærings- og samspilsprocesser mellem børn, unge eller voksne ud fra en vifte af perspektiver. Arbejdet med den faglige kompetence skal ruste og motivere de studerende til at holde sig fagligt opdaterede også efter uddannelsen.

Praktisk-musisk kompetence drejer sig om kompetencer inden for kreative, æstetiske, kunstneriske og musiske områder hvor den studerende både tilegner sig egne udøvende færdigheder og evner til at anvende disse færdigheder i en reflekteret social praksis.

Didaktisk kompetence skal gøre de studerende i stand til at tilrettelægge betingelser for samspil, udvikling og læring i lyset af de forudsætninger som findes hos barnet, den unge eller voksne, i institutionen og det omgivende miljø. Det handler altså om at kunne planlægge pædagogiske aktiviteter – og løbende at reflektere over den pædagogiske praksis.

Social og kommunikativ kompetence omfatter indlevelse i sociale samspil og forståelse af sociale mekanismer. Endvidere evne til at kunne organisere og koordinere sociale situationer og bidrage til at løse sociale konflikter. Den sociale kompetence skal også medvirke til at udvikle pædagog-autoriteten i faglige og sociale sammenhænge. Hvis udviklings-, lærings- og samspilsprocesser skal blive vellykkede, kræver det god og aktiv kommunikation mellem pædagog, barn/bruger, forældre/pårørende og kolleger. Endelig er det nødvendigt at pædagogen kan analysere den politiske og sociale sammenhæng som institutionen indgår i, og er i stand til at kommunikere fra sit faglige udgangspunkt med myndigheder og andre faggrupper.

Handlekompetence vedrører såvel planlagte som uplanlagte situationer. Det er vigtigt at pædagogen tør handle i situationer som ikke på forhånd er kendte, tilrettelagte eller forventede, idet arbejdet med mennesker hele tiden sætter pædagogen i situationer som ikke har kunnet forudses eller planlægges. Et fokus på handlekompetence er vigtigt fordi der ellers kan være en risiko for at det er "italesættelsen" af pædagogfaget som kommer i centrum.

Kulturel kompetence er forståelse af forskellige kulturelle værdier og evnen til at indgå i forskellige former for kulturelle sammenhænge.

Ændrings- og udviklingskompetence skal gøre de studerende i stand til at handle overskridende og nyskabende i det fremtidige pædagogiske arbejde. Ideer om nyskabelser skal være bygget på en faglig analyse af de traditioner institutionen har med sig. Et dynamisk samfund i stadig forandring kræver en pædagog som er i stand til at forstå, analysere og handle hensigtsmæssigt i forhold til udviklings- og ændringsprocesser.

Faglig-etisk kompetence drejer sig om at kunne inddrage de grundlæggende etiske, moralske og værdimæssige spørgsmål, kunne indgå med egen person i disse overvejelser og kunne påtage sig et medmenneskeligt ansvar. Kompetencen skal bidrage til den pædagog-autoritet som kræver forklaring og begrundelser af valg, prioriteringer og handlinger over for børn/brugere, forældre/pårørende, kolleger og institutionens omverden.

Kompetencerne tænkes skrevet ind i en ny bekendtgørelse som en del af uddannelsens målformulering. Det er ikke muligt direkte at udforme målbare kriterier for om den enkelte studerende nu også har opnået et rimeligt niveau for hver kompetence, men man kan forestille sig at det indskrives i eksamensfordringerne og bestemmelserne for godkendelse af praktikperioderne at de skal medtages som en del af kriterierne for vurderingen.

12.2 Fordybelse

Inden for enhedsuddannelsen har de studerende mulighed for en "mild *specialisering*" – det være sig i et emne, et fag, en brugergruppe, en arbejdsmetode. Samtidig kan det enkelte seminarium vælge at have en *profil*, der kan bestå i en særlig betoning af et område – enten i form af decideredе linjer som de studerende kan vælge, eller som noget seminariet er kendt for at gøre noget ekstra ud af eller have lærerkræfter der er specialister inden for. Den studerendes "milde specialisering" er uafhængig af seminariets profil i øvrigt.

Evalueringsgruppen mener, som tidligere beskrevet, at det er godt at seminarierne hver især har specielle fokusområder, og har ikke indtrykket af at dette kommer i konflikt med principperne i enhedsuddannelsen. Dette afsnit fokuserer derfor i første række på *de studerendes mulighed* for at tilegne sig særlig viden inden for et afgrænset område efter eget valg.

Som det er i dag, får de studerendes "milde specialisering" meget forskellige udtryk, der er fælles retningslinjer for omfang, formål eller metode, og det er i øvrigt helt op til den enkelte studerende om man vil specialisere sig eller ej.

Her mener evalueringsgruppen at man – i forhold til i den eksisterende uddannelse – skal lægge disse muligheder i noget mere faste rammer. Sådanne rammer skal medvirke til at sikre at de studerende på et tidspunkt i uddannelsen over et længere tidsrum arbejder med et særligt og sammenhængende felt i både teori og praksis, og dermed gøre det legitimt at man inden for enhedsuddannelsen vælger et specifikt område ud. I kraft af at forløbet gøres obligatorisk for alle studerende, vil det også blive muligt at stille større krav til dets indhold og niveau. Det er desuden helt afgørende at den teoretiske periode knyttes indholdsmæssigt sammen med en praktikperiode. Dermed skal det også indtænkes at der skal ske en udvikling på alle de ovenfor opregnede kompetenceområder i et sådant integreret forløb.

Evalueringsgruppen vælger bevidst ikke at benævne dette specialisering idet der i dette ord kommer til at ligge en forventning om at de studerende bliver "specialister" inden for et område, hvilket er hverken realistisk eller ønskeligt inden for rammerne af enhedsuddannelsen. Derimod bru-

ges betegnelsen "fordybelse", som bedre indfanger intentionen, nemlig at de studerende skal erhverve sig erfaringer med at arbejde længerevarende med og få dybere indsigt i et konkret felt.

Med forslaget tænkes også på at pædagoguddannelsen sigter mod et meget bredt arbejdsfelt af børn, unge og voksne med vidt forskellige behov, det være sig stimulering af normaludvikling eller behov som følger af handicap eller sociale problemer. Tænkningen bag enhedsuddannelsen bygger på en opfattelse af at der i det pædagogiske arbejde, på trods af bredden, findes en fælles faglig kerne. Denne anskuelse er væsentlig for at et menneskes "problem" eller "diagnose" ikke bliver det konstituerende for pædagogens opfattelse af vedkommende og fører til selektion frem for inklusion, men sikrer pædagogens blik for det hele menneske. Imidlertid udtrykker aftagere på specialområderne at de nyuddannede pædagoger mangler specifikke kvalifikationer til at varetage opgaverne her.

Evalueringsgruppen foreslår derfor at der i uddannelsen indbygges *to fordybelsesperioder*. Den overordnede overskrift for begge perioder skal være "Pædagogiske problematikker", og begge perioder skal bestå af en teoretisk del og en praktik-del. Den ene periode skal bestå i fordybelse i en teori, metode eller aktivitet, den anden skal være rettet mod en specifik brugergruppe. I det følgende er det specielt *fordybelsesperioden med fokus på en brugergruppe* der vil blive behandlet. Begge perioder skal bestå af to måneder på seminariet plus en praktikperiode.

Fordybelse med fokus på særlige brugergrupper
Formålet med dette forslag er

- at der ud fra uddannelsens fælles vidensområder og kerne sker en fordybelse i et særligt brugerområde
- at den studerende får en særlig viden om en brugergruppe
- at der hos den enkelte studerende skabes en dybere sammenhæng mellem specialviden, teori og metoder og anvendelsen af disse i et særligt praksisområde.

Samtidig lægges der vægt på at fordybelsen i en bestemt brugergruppe ikke blot skal give konkret viden om denne, men også fungere eksemplarisk så metoderne der anvendes efterfølgende, kan nyttiggøres af den studerende til at sætte sig ind i andre brugergruppers særlige karakteristika og behov.

Forslaget skal ikke blot ses som et svar på visse aftageres ønsker til de nyuddannede, men også anskues bredere i relation til to samfundsmæssige udviklingstendenser. På den ene side ses en udviklingstendens der støtter grundprincippet i den nuværende enhedsuddannelse, nemlig decentralisering, integration, nærhed og mindsteindgrebsprincippet. Dette er begreber der alle peger i ret-

ning af at pædagoger skal have en generel viden om det samlede område og være i stand til at rumme meget forskellige indsatsområder ud fra et helhedssyn der skaber rummelighed og inklusion af brugergrupper med særlige behov. Hertil kommer tidens meget stærke fokusering på individualisering, brugerindflydelse, det sociale og retslige grundlag for medborgerskabet og muligheden for at benytte sig af denne ret.

På den anden side ses også en udvikling der går i retning af en øget specialisering og kategorisering. Ny viden og den teknologiske udvikling betyder at der dagligt skabes nye grundlag for en udskillelse af viden om særlige områder. Diagnoser og problemstillinger udskilles fra tidligere kategorier, og der dannes ny og mere specifik viden hvorudfra der udvikles nye metoder og teorier. Pædagogerne skal kende til denne udvikling og være i stand til at orientere sig i og følge disse felter i konstant forandring.

Forslaget til en fordybelse i en brugergruppe skal være et svar på begge disse udviklingstendenser:

a. integration/nærhed, individualisering og selvbestemmelse
b. kategorisering, specialisering og målrettet indsats.

Fordybelsen skal have det formål at relatere viden og metoder til et særligt brugerområde. Den studerende skal gennem specialiseringen også tilegne sig en dybere empirisk viden om én specifik brugergruppe. Fordybelsen skal ske i bevidstheden om dilemmaet mellem på den ene side specialisering og dermed kategorisering af brugerne gennem diagnoser og fejl, og på den anden side det behov der er for en særlig viden og meget specialiseret indsats over for mennesker med særlige behov.

Som udgangspunkt for brugergruppe-fordybelsen foreslås en opdeling i tre hovedområder som alle seminarierne skal kunne varetage undervisning og vejledning inden for. Områderne kan underinddeles, men det skal være op til det enkelte seminarium. Specialisering i et meget lille og særligt brugerområde skal påhvile arbejdsgiveren som efteruddannelse.

1. Børn og unge – normalområdet
2. Mennesker med nedsat funktionsevne
3. Mennesker med sociale problemer.

Området skal som nævnt behandles med udviklingen af en bred vifte af kompetencer for øje og – ikke mindst for at kunne fungere som en eksemplarisk måde at gå til et nyt felt på – rumme metodiske tilgange af både teoretisk, færdighedsmæssig og praktisk karakter. Obligatoriske temaer i fordybelsesperioden skal derfor være:

- De samfundsmæssige og lovgivningsmæssige rammer for området, herunder kendskab til typerne af relevante institutioner
- Teorier/forskning
- Metoder
- Brug af aktiviteter i indsatsen.

Dette skal kobles tæt sammen med en af de to praktikperioder, undersøgelsespraktikken eller fordybelsespraktikken (jævnfør afsnit 12.4). Evalueringsgruppen ønsker ikke at lægge bindinger på hvilken, men mener at det bør fastlægges i det enkelte seminariums studieordning, således at de studerende på årgangen gennemgår dette forløb samtidigt. Det forudsættes at den anden fordybelsesperiode knyttes sammen med en anden af de to nævnte praktikperioder.

Fordybelse i teori, metode eller aktivitet
Den anden fordybelsesperiode skal være mere tværgående og kan tage udgangspunkt i den enkelte studerendes (eller gruppe af studerendes) ønske om at gå i dybden med et teoretisk emne fra undervisningen, at tilegne sig særlige færdigheder inden for en bestemt metode eller at arbejde mere sammenhængende med de praktiske og didaktiske aspekter af et kreativt fag. Den kan godt være fag-faglig. Også denne periode skal være på to måneder på seminariet og knyttes an til en praktikperiode således at det valgte tema også danner "overskriften" for praktikken.

Generelt om fordybelsesperioderne – sammenhæng og spredning
Hvor det skal være et krav at fordybelsesperiode og tilknyttet praktik hænger indholdsmæssigt sammen, skal det tillige være en mulighed for den enkelte studerende at knytte begge forløb sammen i et fælles tema. Man kan fx forestille sig at den studerende vælger at beskæftige sig med vuggestuebørn som brugergruppe og musik som aktivitets-fordybelse og således inddrager musikken i brugergruppefordybelsen og børnene i de didaktiske overvejelser i forbindelse med musikken. Det skal tillige være muligt at knytte bachelorprojektet sammen med dette, så den studerende i alt kommer til at bruge ca. et år inden for det overordnede tema. Til gengæld skal der så være nogle spredningskrav knyttet til de resterende forløb og praktikker.

12.3 Fagområder og indholdsbeskrivelser

Det kan diskuteres hvorvidt der i uddannelsen er for mange fag, eller om der primært er tale om vanskeligheder ved at finde frem til fornuftige måder at kombinere uddannelsen som bestående af fag med den udbredte praksis på mange seminarier, hvor undervisningen ganske velbegrundet foregår tværfagligt. Det er en problematik der specielt skærpes i forbindelse med de nuværende eksamensordninger og -former, hvor der afholdes prøver i enkeltfag.

Evalueringsgruppen foreslår på denne baggrund at uddannelsens indhold i højere grad beskrives ud fra en række hovedfagområder. Disse områder skal selvfølgelig på den ene side lade sig inspirere af de relevante faglige discipliner og videnskaber, men skal på den anden side ikke udformes under hensyntagen til at der direkte skal undervises i disse. Hovedfagområderne skal forstås som forsøg på at indkredse det indhold som forekommer relevant at studerende stifter bekendtskab med. De er formuleret i spændingsfeltet mellem rækken af relevante faglige discipliner og videnskaber på den ene side og den viden som det erfaringsmæssigt er hensigtsmæssigt for pædagoger at besidde, på den anden side. Bestræbelsen er at bygge bro herimellem, og det betyder at hovedfagområderne til en vis grad er bundet til den aktuelle tid og de sociale sammenhænge som samfundet og pædagogikken repræsenterer p.t. Det betyder dog langt fra at indholdet skal styres ud fra den aktuelle debat; men snarere at kvalificere de studerende til også at kunne forholde sig til og indgå kritisk i denne.

Som en idé kan man forestille sig at de faglige hovedområder kan være nedenstående seks. De "gamle" fag indgår heri, men ses i en anden sammenhæng. I forslaget står det åbent hvordan de mere præcist fordeler sig; der er ikke nødvendigvis tænkt i hverken status quo eller ændringer. På samme måde skal procentangivelserne på hvert område blot tjene til anskueliggørelse og ikke opfattes for bombastisk.

- *Institutioner, organisationer, forvaltning*
  De strukturelle og samfundsmæssige forudsætninger og betingelser samt deres betydning for pædagogisk virksomhed. Herunder de meningssammenhænge sådanne strukturer dels omkranser, dels er aktivt medvirkende til at skabe og reproducere. Omfang omkring 15 %.
- *Professioner og professionalitet (professionshistorie, -udøvelse og -identitet)*
  Hvad der karakteriserer sociale og menneskelige relationer når de varetages i professionelt regi og af repræsentanter fra professioner. Hvad der karakteriserer de pædagogiske professioner, deres historie og deres kollektive og individuelle selvforståelse. Omfang omkring 5 %.
- *(Teorier om) socialt samspil, sociale og psykologiske processer, pædagogiske processer, kommunikation, sundhed*
  Hvordan kan sociale relationer beskrives og forstås? Pædagogisk arbejde baserer sig på en række beskrivelser, teorier, begreber og erkendelser om hvordan menneskeligt samvær og samspil kan begribes. Det gælder såvel relationer imellem børn/brugere og voksne/pædagoger som kollegiale relationer og relationer til det omgivende samfund. Sammenhængene mellem begribelsen af det sociale og betydningen for pædagogiske processer. Elementer af AK-fagene indgår også her. Omfang omkring 30 %.

- *Udvikling og kreativitet, aktiviteter, planlægning og didaktik*
  Pædagogisk arbejde har en foreskrivende og normativt baseret side, som ud fra forestillinger om hvordan mennesker udvikler sig, og ud fra bestemte idealer om hvordan menneskers kompetencer skal være kan opstille overvejelser og endog konkrete planer for hvordan dette kan understøttes og fremmes. Omsorg og pleje. Endvidere pædagogen som menneske hvoraf der også fordres udvikling. Til dette område hører også opøvelsen af færdigheder i AK-fagene, dansk, naturfag, drama, musik, værksted og bevægelsesfag. Hertil kommer it og medier. Omfang omkring 30 %.
- *Kulturer og fortolkningsfællesskaber, etik og normer*
  Belysninger af de meningsskabende sammenhænge som grupper af mennesker befinder sig inden for, og som er medvirkende til identitetsskabelsen. Børne- og ungdomskulturer, etniske kulturer, livsformer, sociale klasser, selektioner og integration. Udvikling af normer generelt, kendskab til sociale grupperingers normer og opfattelser af etiske problemstillinger. Omfang omkring 15 %.
- *Viden og samfund*
  Hvad er viden? Hvordan skabes viden og vidensmæssige forestillinger? Hvilke sammenhænge er der mellem givne sociale og samfundsmæssige omstændigheder og karakteren af de dominerende former for viden. Hvordan begreber, teorier og forestillinger medvirker til at konstituere forhold i realiteten. Videns muligheder, rækkevidde og begrænsninger i forbindelse med pædagogisk virksomhed. Omfang omkring 5 %.

12.4 Praktik

I den nuværende pædagoguddannelse opereres der med to typer af praktik, nemlig en øvelsespraktik og en lønnet arbejdspraktik. Hertil kommer krav om at studerende i løbet af de tilsammen tre praktikker tilgodeser en spredning forstået som institutionstyper og brugergrupper.

Evalueringsgruppen foreslår at forståelsen og anvendelsen af praktikken i uddannelsen præciseres og nuanceres, og at der skabes bedre muligheder for at relatere sig til det eksisterende pædagogiske arbejde uden for seminarierne på mere mangfoldige måder.

Hensigten med nedenstående forslag skal tilgodese ønsker om

- at præcisere og nuancere hensigten med de enkelte perioder, herunder skabe mulighed for en klargørelse af kravene til godkendelse
- at præcisere ansvarsfordeling vedrørende vejledning og godkendelse
- at skabe bedre betingelser i uddannelsen for at benytte sig af det pædagogiske praksisfelts mangfoldige former for virksomhed
- at skabe bedre muligheder for en vis selvvalgt fordybelse
- at gøre udvalget af praktiksteder bredere ved en mere fleksibel, ulønnet ordning

- at skabe muligheder for eksistensen af en kritisk undersøgende tilgang til pædagogisk virksomhed.

Evalueringsgruppen stiller således konkret forslag til følgende praktikformer og -perioder:

Øvelsespraktik
Således som den kendes i den nuværende uddannelse; dvs. med henblik på at de studerende kan tilvejebringe viden om og erfaringer med aktuelt pædagogisk arbejde og refleksioner (varighed: 2 måneder). Indkald fokuserer på brugergruppe-relaterede emner. Praktikken vejledes og indstilles til godkendelse af praktikstedet på baggrund af en uddannelsesplan formuleret af praktikstedet og godkendt af seminariet. Der er krav om rapportudarbejdelse, og godkendelse heraf er seminariets ansvar. Øvelsespraktikken er SU-finansieret.

Arbejdspraktik
Med henblik på at indgå i et arbejdsfællesskab, dvs. at de studerende kan tilvejebringe viden om og erfaringer med at indgå som aktiv og forpligtet medarbejder i samarbejde med de faste medarbejdere (varighed: 5 måneder). Indkald fokuserer på brugergruppe-relaterede emner og den professionelle rolle. Da der i forslaget kun er én arbejdspraktik, lægges der vægt på at der som minimum sker en evaluering og tilbagemelding til de studerende midtvejs i forløbet for at give dem mulighed for at arbejde med eventuelle svage punkter og støtte den faglige og personlige udvikling. På grundlag af en uddannelsesplan – udarbejdet af praktikstedet og godkendt af seminariet – vejledes praktikken og indstilles til godkendelse af praktikstedet. Der er krav om rapportudarbejdelse, og godkendelse heraf er seminariets ansvar. Ansvarlig for studerendes praktik på seminariet godkender endeligt de to praktikforløb under ét under hensyntagen til den studerendes samlede *professionsegnethed*. I tilfælde af uenighed med praktikstedets vurdering skal sagen behandles i et udvalg på seminariet bestående af rektor, en uvildig seminarielærer og en uvildig repræsentant for praktikstederne. De to praktikker skal tilgodese en tilstrækkelig spredning inden for feltet. Arbejdspraktikken foreslås opretholdt som lønnet praktik da især studerende og institutionernes repræsentanter tillægger dette en ikke uvæsentlig psykologisk betydning.

Evalueringsgruppen er opmærksom på at en praktikperiode på fem måneder kan give anledning til problemer i institutionerne hvis tanken er at de skal have én praktikplads besat med praktikanter der afløser hinanden. Der vil da opstå et hul på to måneder om året hvor der ikke er nogen praktikant. Det burde dog være muligt at finde en praktisk løsning på det.

Undersøgelsespraktik
Med henblik på at kunne tilvejebringe viden om og erfaringer med at studere, undersøge og beskrive udvalgte afgrænsede aspekter, temaer eller problematikker i forbindelse med aktuelt pædagogisk arbejde og refleksioner (varighed: 2 måneder). Herudover kommer tre til fire ugelange indkald på seminariet der indlægges i perioden med henblik på at kunne forberede, afgrænse og bearbejde indholdet i det undersøgte. Undersøgelsespraktikken kan meget vel tænkes i relation til et udviklings-, undersøgelses- eller forskningsprojekt der er igangsat i praksisfeltet. Krav om rapportudarbejdelse og godkendelse heraf af ansvarlig underviser på seminariet, der også er ansvarlig for vejledning. Heri indgår krav om formidling (tilbagemelding) til det undersøgte praksisfelt. Som nævnt i afsnit 12.2 knyttes undersøgelsespraktikken sammen med den ene af de to skitserede fordybelsesperioder. Undersøgelsespraktikken er SU-finansieret.

Fordybelsespraktik
Med henblik på at kunne tilvejebringe viden om og erfaringer med problemstillinger, brugergrupper, pædagogiske virksomhedsformer der imødekommer studerendes specifikke interesser for fordybelse og specialisering (varighed: 3 måneder). Krav om rapportudarbejdelse der skal godkendes efter det enkelte seminariums nærmere bestemmelser, men hvor det er ønskeligt at såvel praktikansvarlige inden for som uden for seminariet er inddraget. I udgangspunktet er seminariet ansvarlig for vejledning, men denne kan udlægges efter tydelige kriterier. Der indgår ikke indkald i denne praktik. Denne praktik kan placeres lige før eller efter bachelorprojektet med henblik på at kunne skabe grundlag for inspiration herimellem. Den skal tillige knyttes sammen med den anden af de to fordybelsesperioder, jf. afsnit 12.2. Fordybelsespraktikken er SU-finansieret.

Der stilles krav om at praktikvejlederne på institutionerne til øvelses- og arbejdspraktik er uddannet til at varetage denne opgave. Desuden skal praktikstedernes ansvarsområde og opgaver præciseres i forhold til den nuværende ordning, ligesom kommuner og amter skal betydes deres ansvar for denne del af uddannelsen. I forbindelse med at dette forslag afskaffer den ene af de to lønnede praktikker og i stedet arbejder med én lang lønnet og tre kortere, ulønnede perioder, må hele organiseringen af praktikstederne gennemtænkes. Det skal i sammenhæng hermed prioriteres at der bliver mulighed for at tilvejebringe praktikpladser på et bredere felt af institutioner end tilfældet er i dag, ligesom procedurerne for godkendelse af institutioner som praktiksteder skal gøres mere fleksible og gennemsigtige.

Hvis en praktikperiode ikke godkendes, kan den studerende ikke fortsætte på næste semester i uddannelsen. Der skal i så fald gives mulighed for at tage praktikken om én gang.

12.5 Personlig tilbagemelding og vejledning

Den "personlige udvikling" afskaffes som begrebsmæssig konstruktion i bekendtgørelsen – men ikke som perspektiv. Den samlede uddannelse skal, jf. afsnit 12.1 om kompetencer, sigte mod en faglig og professionel identitet. Hermed understreges det at det ikke er det personlige i sig selv der skal bedømmes, men alene studentens håndtering af dette i professionsudøvelse. Det er ikke hensigten hermed at indføre en mere hårdt erhvervsrettet uddannelse, men målet om den personlige udvikling skaber aktuelt, ud over en vis frihed og fornuftig prøven sig lidt forsigtigt frem, dog også så betydelig usikkerhed og giver anledning til at ingen kan vurdere dette aspekt i uddannelsen.

Det er dog vigtigt at de personlige elementer i professionsudøvelsen ikke blot betragtes som en implicit eller automatisk følge af udviklingen af de øvrige faglige og handlingsorienterede kompetencer. De studerende skal have systematisk og tilbagevendende, individuel vejledning og tilbagemelding på hvordan de kan udvikle disse.

12.6 Eksamensformer og mødepligt

Eksamensformer

Eksamensformerne skal ændres efter to målsætninger: Der skal skabes langt bedre sammenhæng mellem undervisningen og evalueringen af den, og de studerende skal have deres standpunkt vurderet mere løbende end tilfældet er i dag.

Sammenhængen mellem undervisning og evaluering skal dels skabes gennem en afskaffelse af de monofaglige eller kombinerede eksaminer, således at eksaminerne tager udgangspunkt i de konkrete fagblokke som er opstillet i afsnit 12.3. Man kan forestille sig modstand mod denne tankegang i det monofaglige censorkorps, men udgangspunktet må være at hvis censorerne, som for halvdelens vedkommende selv er seminarielærere, er i stand til at undervise tværfagligt, må de også være i stand til at censurere tværfagligt. For den anden halvdel af censorernes vedkommende er de praktikere der arbejder med alle pædagogfagets aspekter i deres dagligdag, og også de må være i stand til at bedømme "på tværs".

Den mere løbende vurdering skal til for at give de studerende hyppigere tilbagemeldinger, så man undgår det "hul" på 2½ år der er mellem eksaminerne i dag. Førsteårsprøven skal tilrettelægges med henblik på også at udgøre en vurdering af studieegnethed – og ikke som i dag kun være bredere vurdering af det samlede udbytte af første års undervisning. Både førsteårsprøven og eksamen efter andet år skal afslutte elementer af uddannelsen, så man undgår at de afsluttende eksaminer får karakter af stikprøver i alt hvad uddannelsen har rummet.

Mappevurderinger eller portfoliometoden skal overvejes nøje som et alternativ eller supplement til eksaminerne, som en evalueringsform der i højere grad end traditionelle eksaminer understøtter læringsprocessen i stedet for blot at kontrollere den. I det hele taget mener evalueringsgruppen at der skal arbejdes mere med eksamensformer som ikke kræver ekstern censur.

Herudover skal det henstilles til Rektorforsamlingen at der laves fælles, vejledende overordnede retningslinjer for indholdet af de enkelte studieår, ligesom kravene og rammerne for de enkelte eksaminer skal præciseres og gøres ens for alle seminarierne. Dette skal dels gøre det lettere for den enkelte studerende at flytte fra et seminarium til et andet, dels give en vis sikkerhed for at krav og niveau er sammenligneligt alle steder.

De i afsnit 12.1 formulerede krav til opnåede kompetencer skal skrives ind som en del af kravene til de enkelte eksaminer og godkendelsen af praktikperioderne.

Mødepligt
Det er en ideel tanke at der ikke bør være mødepligt til en videregående uddannelse, men da de sociale og praktiske kompetencer er lige så vigtige som de teoretiske i pædagoguddannelsen, er der nødt til at være visse krav til fremmødet. En væsentlig del af den læring der skal ske i uddannelsen, sker i gruppeprocesser i forbindelse med undervisning og projektarbejde, og i den praktiske træning der ligger i kultur- og aktivitetsfagene. Det er i denne forbindelse uhensigtsmæssigt at der i den nuværende uddannelse kun er mødepligt til undervisningen, idet deltagelse i gruppe- og projektarbejde også er vigtigt for den studerendes udbytte af uddannelsen. Således er det også uhensigtsmæssigt at manglende fremmøde, som det er i dag, kan godskrives med aflevering af afløsningsopgaver.

I den fremtidige uddannelse skal der derfor formuleres en deltagelsespligt til både undervisning, gruppearbejder og praktikker – en deltagelsespligt som afspejler de kompetencer man ønsker at uddannelsen skal fremme. Den formaliserede pligt bør suppleres med eksplicit formulerede forventninger til den arbejdsindsats den enkelte studerende skal lægge i uddannelsen – ikke som regler, men som et udtryk for det enkelte seminariums værdier om deltagelse og engagement i uddannelsen og seminariets daglige liv.

12.7 Struktur

Evalueringsgruppen vil afholde sig fra at opstille den her skitserede uddannelse i en egentlig struktur da en sådan fremstilling i sin konkrete form vil kunne stjæle opmærksomheden fra de mere grundlæggende indholdsmæssige diskussioner. Men som dethar fremgået af det foregående, er der nogle overordnede temaer i forslaget:

- Introduktion med større vægt på studievejledning og metode
- Undervisning i fagområder
- Tidlig øvelsespraktik
- Løbende evaluering og tilbagemelding til de studerende, som minimum på årsbasis
- Første fordybelsesperiode (tema eller brugergruppe) cirka midt i forløbet i tilknytning til undersøgelsespraktikken
- Anden fordybelsesperiode (tema eller brugergruppe) i tilknytning til fordybelsespraktikken og eventuelt i sammenhæng med bachelorprojektet.

Med de skitserede fire praktikperioder på i alt 12 måneder fås en fordeling på teori og praktik der hedder 150 ECTS-point teori, 60 ECTS-point praktik, i alt 210 ECTS-point. Det giver en fordeling på 71 % teori og 29 % praktik, hvilket altså som før nævnt reducerer praktikdelen med ca. en fjerdedel i forhold til tidligere. Til gengæld er teori-omfanget øget noget så det nu er på niveau med de to andre nordiske lande der er sammenlignet med i rapporten.

Appendiks

Kommissorium

Baggrund
Evalueringen af pædagoguddannelsen indgår i EVA's handlingsplan for 2002. Den gennemføres i fortsættelse af evalueringen af undervisningen i faget pædagogik, som er blevet gennemført i overensstemmelse med handlingsplanen for 2000.

Pædagoguddannelsen blev grundlæggende omstruktureret i 1992 da den tidligere opdeling mellem social-, børnehave- og fritidspædagoger blev ophævet, og uddannelsen gjort fælles for disse tre grupper. Fra studiestarten i efteråret 2001 er en ny bekendtgørelse trådt i kraft. Uddannelsen er nu blevet defineret som en professions-bacheloruddannelse, hvilket betyder at de studerende skal tilegne sig et grundlag for at følge, anvende og deltage i ***forskningsarbejde*** inden for det pædagogiske område. Desuden er der opstillet præciserede krav til undervisningen i dansk, musik, bevægelsesfag, værkstedsfag, drama og naturfag.

Pædagoguddannelsen er i øvrigt karakteriseret ved at de enkelte seminarier har stor frihed i tilrettelæggelsen af uddannelsens forløb. Således har hvert seminarium sin egen studieordning og en egen profil, både med rod i historiske traditioner og mere konkret fx kendetegnet ved et specielt fokus på idræt, musik, brobygningsforløb for indvandrere eller en kombination af disse. Endvidere er en række seminarier præget af tidligere at have været socialpædagogiske seminarier.

Der er i øjeblikket planer om en større reform af pædagoguddannelsen, og evalueringen skal kunne indgå i grundlaget for arbejdet med denne.

Evalueringsområde
Evalueringen omfatter den ordinære 3½-årige uddannelse til pædagog ved landets 32 pædagogseminarier, jf. gældende bekendtgørelser.

Formål
Evalueringen har som overordnet formål at undersøge udbuddet og kvaliteten af pædagoguddannelsen.

Derudover skal evalueringen
1. undersøge hvordan bekendtgørelsen for pædagoguddannelsen opfyldes af seminarierne
2. kortlægge og vurdere de enkelte seminariers profiler – specialiseringsmuligheder, bredde, særlige forløb etc.
3. vurdere sammenhængen mellem uddannelsen og behovet for forskellige kompetencer hos de færdiguddannede pædagoger og på arbejdsmarkedet.
4. på baggrund af analyse af den tilvejebragte dokumentation give perspektiverende viden og konkrete anbefalinger til brug i det videre reformarbejde med pædagoguddannelsen i Danmark.

Med udgangspunkt i evalueringens formål kan følgende forhold indgå i vurdering og evaluering:
- Organisation, tilrettelæggelse og struktur i uddannelsen
- Faglige aspekter, studieforløb, eksamen
- Undervisere, undervisning og studiemiljø
- Kvalitetssikring og -udvikling, herunder gennemførelse og frafald på uddannelsen
- Praktik – de studerendes læring i praktikperioderne i forhold til læringen på seminariet.

International dimension
Evalueringen omfatter også en kortlægning af pædagoguddannelsen i to andre lande. Dels for at perspektivere den aktuelle evaluering, dels for at bidrage til varetagelsen af instituttets opgave som nationalt videnscenter for uddannelses-evaluering, hvilket også omfatter internationale evalueringer og kortlægninger.

Den norske pædagoguddannelse vælges som den ene fordi den som en nordisk uddannelse har visse lighedspunkter med den danske.

Organisation
Evalueringsgruppe
Der nedsættes en evalueringsgruppe som har det overordnede faglige ansvar for resultatet af evalueringen. Evalueringsgruppen skal i den endelige rapport komme med konklusioner og anbefalinger, påpege styrker og svagheder ved uddannelsen og stille forslag til hvordan kvaliteten i uddannelsen kan forbedres.

I evalueringsgruppen skal indgå faglige kompetencer på områderne pædagogik, uddannelse og organisation, ligesom aftagerne af de færdiguddannede pædagoger skal være repræsenteret.

Evalueringsgruppen skal derfor samlet set repræsentere følgende faglige profiler:

- Kompetence og indsigt inden for uddannelse og undervisning på pædagogområdet
- Erfaring som aftager af dimittenderne, det vil sige arbejdsgiver eller leder ved pædagogiske
- Institutioner
- Indsigt i relevante nordiske pædagoguddannelser
- Indsigt i organisations- og institutionsforhold.

Evalueringsinstituttets projektteam
Evalueringsinstituttet udpeger blandt sine medarbejdere et projektteam der yder sekretariatsbistand til evalueringsgruppen og fungerer som kontaktpersoner i forhold til uddannelserne o.a. Projektteamet består af evalueringskonsulenterne Helene Brochmann og Anne Kjær Olsen samt evalueringsmedarbejder Emma Beck.

Evalueringsmetode
Evalueringen gennemføres med udgangspunkt i nedenstående metode:

a) En forundersøgelse der har givet en viden om pædagoguddannelsen og medvirket til at fastlægge de konkrete formål for evalueringen af uddannelsen.
b) Selvevalueringer udarbejdes af selvevalueringsgrupper ved samtlige seminarier. Selvevalueringsrapporterne udarbejdes med udgangspunkt i en vejledning fra evalueringsinstituttet.
c) Udvælgelse af seminarier til institutionsbesøg. Der udvælges seks seminarier som evalueringsgruppen skal besøge. Seminarierne udvælges efter at selvevalueringsprocessen er gennemført, ud fra følgende parametre: institutionens størrelse, geografiske placering, undervisergruppens og seminariets faglige profil og forhold der vedrører de studerendes gennemførelse af uddannelsen. Udvælgelsen skal overordnet sigte mod at de udvalgte institutioner repræsenterer forskellige profiler og specialiseringsmuligheder i pædagoguddannelsen.

På de udvalgte uddannelsesinstitutioner afholdes møder med selvevalueringsgrupperne, ledelse, studerende og undervisere.

d) En undersøgelse gennemføres blandt aftagere af pædagoger samt eventuelt også blandt dimittender. Brugerundersøgelsernes fokus fastlægges i samarbejde med evalueringsgruppen.

e) Praktikundersøgelse. I forbindelse med besøgene gennemføres gruppeinterviews med praktikansvarlige fra praktikstederne og praktikkoordinatorer fra seminarierne.
f) Høringsfase. Seminarierne får mulighed for at kommentere evalueringsgruppens udkast til rapporten.

Konference
I forlængelse af offentliggørelsen af evalueringsrapporten afholdes en konference om pædagoguddannelsen.

Formålet med en sådan konference vil være at præsentere og diskutere evalueringens resultater med en bred kreds af interessenter.

Opfølgning
Seminarierne udarbejder opfølgningsplaner på baggrund af evalueringsrapporten.

Tidsramme
Evalueringen sættes i gang i 1. kvartal 2002. Den endelige evalueringsrapport afleveres til bestyrelsen for Danmarks Evalueringsinstitut senest i 1. kvartal 2003.

Rapporter fra EVA

Danmarks Evalueringsinstitut har tidligere udgivet:

- *Skriftlige opgaver og vejledning*, december 2000, ISBN 87-7958-001-7
- *Social- og sundhedshjælperuddannelsen*, 2001, ISBN 87-7958-003-3
- *Socialrådgiver- og socialformidleruddannelserne*, 2001, ISBN 87-7958-008-4
- *Samarbejde og sammenhænge*, 2001, ISBN 87-7958-010-6
- *Sammenhænge og samspil,* 2001, ISBN 87-7958-011-4
- *Basisuddannelserne*, 2001, ISBN 87-7958-013-0
- *Historie med samfundskundskab i det almene gymnasium,* 2001, ISBN 87-7958-017-3
- *Fysik i skolen – skolen i fysik*, 2001, ISBN 87-7958-020-30
- *Overgange fra hhx og htx til videregående uddannelse*, 2001, ISBN 87-7958-015-7
- *Teknik og naturvidenskab*, 2001, ISBN 87-7958-024-6
- *Undervisning i pædagogik*, 2002, ISBN 87-7958-056-4
- *Efteruddannelse af lærere på erhvervsskoler og AMU-centre*, 2002, ISBN 87-7958-062-9
- *Det Teknisk-Naturvidenskabelige Fakultet ved Aalborg Universitet,* 2002, ISBN 87-7958-032-7
- *Profiler på hhx og htx,* 2002, ISBN 87-7958-033-5
- *Masteruddannelser*, 2002, ISBN 87-7958-073-4
- *Børnehaveklassen*, 2002, ISBN 87-7958-077-7
- *Datamatikeruddannelsen,* 2002, ISBN 87-7958-078-5
- *Agricultural Science,* 2002, ISBN 87-7958-079-3
- *Folkeskolens afgangsprøver,* 2002, ISBN 87-7958-076-9
- *Efter- og videreuddannelse af undervisere på mellemlange videregående uddannelser,* 2003, ISBN 87-7958-096-3
- *Pædagoguddannelsen,* 2003, ISBN 87-7958-100-5

Rapporterne kan læses på EVA's hjemmeside www.eva.dk eller købes hos:

danmark.dk
T 18 81
H www.netboghandel.dk