



TEKNOLOGISK  
INSTITUT



---

## AMU på det pædagogiske jobområde

Analyse af, hvordan fremtidens kompetencebehov for kortere uddannede medarbejdere kan dækkes ved uddannelsesstrukturer i AMU

---

**EPOS**

Efteruddannelsesudvalget  
for det Pædagogiske Område  
og Social- og Sundhedsområdet

**Titel:**

AMU på det pædagogiske jobområde

Analyse af, hvordan fremtidens kompetencebehov for de kortere uddannede medarbejdere kan dækkes ved uddannelsesstrukturer i AMU.

**Udarbejdet for:** Efteruddannelsesudvalget for det Pædagogiske Område og for Social- og Sundhedsområdet.

**Udarbejdet af:**

Teknologisk Institut

Analyse og Erhvervsfremme

Gregersensvej 1

2630 Taastrup

Oktober 2017

Forfatter: Eva-Carina Nørskov

## Indholdsfortegnelse

1. Baggrund .....	5
1.1. Analysens formål .....	5
1.2. Metode og design .....	6
1.3. Læsevejledning .....	7
2. Den aktuelle udvikling på dagplejeområdet.....	9
Dagplejen i en gennemgribende professionalisering.....	9
2.1. Behov for kompetencer hos dagplejerne .....	11
Børns sproglige udvikling .....	11
Systematisk metode i arbejde med dokumentation af indsats og handlinger.....	12
Konflikthåndtering, kommunikation og samarbejde .....	13
Didaktisk tænkning .....	13
Reflektere over egen praksis .....	14
Privat vs. offentlig .....	15
IKT kompetencer .....	15
Børn med udviklingsforstyrrelser og børn med sygdomme.....	16
Opsamling på de væsentlige kompetencebehov for dagplejegruppen .....	16
2.2. Sammenhæng mellem kompetencebehov og eksisterende udbud af uddannelser på dagplejeområdet.....	18
3. Den aktuelle udvikling på det almene 0-18 års område (dagtilbud, skole, SFO, klub) .....	21
Strategier for gennemførelse af kompetenceudvikling på tværs af 0-18 års området i kommunerne .....	22
Nye læringsfællesskaber på tværs af områder - det boligsociale område .....	23
Nye læringsfællesskaber på tværs af områder - kultur .....	24
Læringsudbytte skal dokumenteres .....	25
3.1. Behov for kompetencer hos medarbejdere på det samlede 0-18 års område.....	25
Reflektere over egen praksis .....	25
Reflektere i nuet .....	26
Opmærksomhed på børn og unge og kompetencer til at rådgive og vejlede.....	27
Opsamling på de væsentlige kompetencebehov for medarbejdere på 0-18 års området .....	27
3.2. Sammenhæng mellem kompetencebehov og eksisterende udbud af uddannelser på 0-18 års området.....	27
4. Den aktuelle udvikling på specialområdet .....	30
Familieplejeområdet .....	31
4.1. Behov for kompetencer hos medarbejdere på specialområdet.....	32
Sikkerhed i jobudførelsen gennem viden og indsigt i neuropædagogiske emner. ....	32
At arbejde med udgangspunkt i borgerens behov .....	32

At omsætte sine kompetencer i praksisændringer .....	33
Skarpt opgavefokus med relationsarbejde som omdrejningspunkt .....	33
Indsigt i lovgivningens rammer og de forskellige aktørers rolle .....	34
IKT og velfærdsteknologi .....	35
Opsamling på de væsentlige kompetencebehov for medarbejdere på specialområdet .....	35
4.2. Sammenhæng mellem kompetencebehov og eksisterende udbud af uddannelser på specialområdet .....	36
5. Centrale kompetencebehov for de kortere uddannede pædagogiske medarbejdere på tværs af det pædagogiske jobområde.....	40
Kompetencebehov hos de kortuddannede pædagogiske medarbejdere .....	41
Kvalifikationer og kompetencer .....	42
Det udvidede, sammensatte kompetencebegreb .....	44
6. Arbejdspladsernes ønsker til afholdelses- og læringsformer .....	47
Vækst i internt afholdte, korte kurser .....	47
Positive erfaringer med AMU's evne til at modulere uddannelserne og bringe sammenhæng i forløbene .....	47
Læreprocesser med plads til refleksion og udvikling af fælles sprog .....	48
Aktionslæring .....	48
Opsummering .....	49
7. Sammenfatning om brug af AMU i dag og overvejelser om fremtidige strukturer i AMU .....	51
Fakta om arbejdsmarkedsuddannelserne på EPOS' område .....	51
7.1. Er der behov for at udvikle nye AMU-mål .....	53
Nye mål på dagplejeområdet og 0-18 års-området.....	53
Nye mål på specialområdet .....	54
7.2. Principper for uddannelsesstrukturer på det pædagogiske område, der kombinerer mål i sammensatte forløb.....	55
Principper for sammensætning af uddannelser i vejledende strukturer .....	55
8. Opsamling af analysens resultater .....	58
9. Litteratur .....	61
Bilag 1: Uddannelsesudbydere, der har deltaget i telefoninterview. ....	62
Bilag 2: Virksomhedsrepræsentanter, der har deltaget i interview. ....	63
Bilag 3: Deltagerliste ved kvalificeringsseminar den 24/5 2017. ....	64
Bilag 4: Oversigt over mål knyttet til FKB 2223, FKB 2729 og FKB 2726.....	65

## 1. Baggrund

EPOS' analyser fra de senere år<sup>1</sup> på det pædagogiske jobområde har kortlagt, at der er en større gruppe af kortere uddannede medarbejdere på især dagtilbudsområdet og specialområdet, som har brug for kompetenceudvikling. De kortere uddannede medarbejdere, som denne analyse beskæftiger sig med, er medarbejdere ansat som pædagogmedhjælper eller i tilsvarende stillinger<sup>2</sup> og omfatter således ikke pædagogiske assistenter (PAU) eller medarbejdere med den pædagogiske grunduddannelse (PGU). EPOS' analyse af brugen af AMU på EPOS' område fra 2015<sup>3</sup> slog fast, at den kortere uddannede pædagogiske medarbejdergruppe havde brug for "et bredt løft" af grundlæggende kompetencer foranlediget af politiske krav som professionalisering, omorganisering, dokumentation og kvalitetssikring, kommunalreform og paradigmeskift. Den samme analyse præsenterede endvidere en væsentlig konklusion, som omhandlede arbejdspladsernes efterspørgselsmønstre og brug af voksen- og efteruddannelse i AMU: Analysen slog fast, at 85 pct. af EPOS' uddannelser på det tidspunkt blev afviklet i sammensatte forløb, hvor sammensatte forløb skal forstås som en sammenstilling af AMU-mål, som er specifikt sammensat til den aktuelle aftager, med variation i afholdelsesformer og ofte med en vis længde (med plads til refleksion) i forløbet. Analysen kunne dermed demonstrere, at de sammensatte forløb synes at kunne modsvare de behov for kompetenceudvikling, som findes på dette arbejdsmarked.

Den udvikling, som sker i kommuner og i regioner sammenholdt med befolkningens forventninger til offentlig service, gør, at medarbejdernes kerneopgave forandrer sig. Medarbejdernes arbejdsopgaver skal først og fremmest tilrettelægges med udgangspunktet i borgeren – det være sig et barn, en ung eller en voksen – og dennes ønsker og behov. Det medfører ændringer i arbejdets karakter og i nye tilgange til arbejdet, hvor medarbejderen stilles over for stadig mere udfordrende og mere komplekse opgaver. Medarbejderen skal kunne arbejde i relationer til borgerne med forskellige typer af udfordringer, og der stilles på samme tid krav om, at medarbejderen kan arbejde i henhold til de særlige tilgange eller specifikke koncepter, som arbejdspladsen vælger at arbejde efter. Arbejdet i den pædagogiske sektor bliver dermed mere sammensat og kalder på kompetencer på flere niveauer. Det medfører altså et stadigt mere presserende behov for at udvikle medarbejderen og dennes faglige såvel som almene og personlige kompetencer. Det fordrer længerevarende og sammenhængende uddannelse, da der er behov for læreprocesser, der kan strække sig over længere tid med plads til refleksion og tid til at forbinde teori med praksis.

### 1.1. Analysens formål

Nærværende analyse bygger videre på de ovenfor nævnte analyser og giver anbefalinger til, hvordan – set i lyset af de stadigt skiftende aftagerbehov – en fremtidig struktur for uddannelser i sammensatte forløb i AMU kan designes.

---

<sup>1</sup> ARGO 2012, Danmarks Evalueringsinstitut 2013 og Teknologisk Institut 2014.

<sup>2</sup> På de interviewede arbejdspladser bliver medarbejdere benævnt på følgende måder; enten som pædagogmedhjælper, kortuddannede medarbejdere eller i enkelte tilfælde ufaglærte eller "de unge".

<sup>3</sup> Boll Hansen m.fl.: AMU-uddannelser i sammensatte forløb. Social- og sundhedsområdet og det pædagogiske område. KORA, EPOS 2015.

Analysen har undersøgt, hvordan den aktuelle udvikling på de pædagogiske jobområder med de nye nationale strategier og tilgange sammen med udviklingen i de lokale kommunale og regionale indsatser påvirker brugen af og ændrer behovene for kompetenceudvikling.

Analysen har derfor på den ene side haft som mål at afdække det efterspørgselsmæssige perspektiv og karakterisere kompetencebehovene for den ufaglærte gruppe på en række af de centrale jobområder på det pædagogiske område – herunder at beskrive det, der særligt karakteriserer den kombination af kompetencer, som den ufaglærte gruppe har behov for at udvikle. Analysen kortlægger på baggrund af desk research og interview en række centrale kompetencer, der er behov for, at medarbejderne udvikler. Ved uddybende beskrivelser og citater belyses det, hvordan og i forhold til hvilke arbejdsopgaver disse kompetencer optræder, og der gives også eksempler på, hvordan de kan udvikles.

På den anden side indgår der i analysen en vurdering af udbudssiden – altså hvordan uddannelsesstrukturer i AMU i dag søger at imødekomme behovene på arbejdsområdet, og hvilke overvejelser udbyderne gør sig i forhold til, hvordan de fremover kan møde virksomhedernes behov.

På den baggrund opstiller analysen anbefalinger for sammensætning af forløb i AMU for målgrupperne på det pædagogiske jobområde. Analysen præsenterer nogle principper for sammensætning af AMU-mål i vejledende strukturer, så de bedst matcher behov for indhold, læringsform og udbytte på det pædagogiske område. Er det muligt at identificere nogle karakteristika for kernemål i EPOS' uddannelseskatalog, som skal indgå i en fremtidig model for vejledende strukturer på det pædagogiske område, og med hvilke principper kan de kombineres med øvrige mål i kataloget?

Endelig belyser analysen, om arbejdsmarkedsuddannelserne, som de ser ud i dag, giver mulighed for en optimal dækning af kompetencerne (er der udækkede områder), eller oplever aftagere og uddannelsesinstitutioner, at der er et uhensigtsmæssigt overlap af arbejdsmarkedsuddannelserne.

## **1.2. Metode og design**

Analysen omfatter kompetencebehov på det samlede pædagogiske område. Det vil sige målgruppen på dagtilbudsområdet: Dagleje, vuggestuer og børnehaver, specialområdet og området for pædagogisk personale i folkeskolen og klubber. Analysen omfatter dermed mål knyttet til FKB 2223 Socialpsykiatri og fysisk/psykisk handicap, FKB 2629 Pædagogisk arbejde med børn og unge og FKB 2726 Arbejde på klubområdet og i kulturhuse.

Analysens resultater er blevet til på baggrund af følgende delaktiviteter:

- Opsamling af eksisterende kortlægninger af sammensatte forløb samt nyere EPOS-analyser på de pædagogiske jobområder med fokus på de bagvedliggende kompetencebehov.

- Telefoninterview med syv udbydere (se Bilag 1) med solide erfaringer med det pædagogiske område, og som bl.a. tilbyder uddannelse i sammensatte forløb. Telefoninterviewene har haft til hensigt at få et aktuelt overblik over efterspørgselsmønstre hos arbejdspladserne, tyngden af aktiviteter på analysetidspunktet, hvilke uddannelsesmål der anvendes til at dække virksomhedernes behov, og hvor der synes at vise sig nogle nye behov hos arbejdspladserne, der skal udvikles uddannelse til.
- Herefter blev der efter en screeningsproces udvalgt arbejdspladser til kvalitative interview. Kravene til arbejdspladserne var, at de havde kortuddannede pædagogisk personale på deres arbejdspladser, og at interviewpersonerne var ledere eller centrale konsulenter/stabsmedarbejdere med dels en vis praksisindsigt, dels indsigt i eller direkte ansvar for den strategiske kompetenceudvikling for målgruppen. I alt blev over 25 forskellige arbejdspladser kontaktet, hvilket resulterede i gennemførelse af 12 kvalitative interview med 18 arbejdspladsrepræsentanter, der samlet set repræsenterer variationen af delarbejdsmarkeder inden for jobområdet. Ved interviewene var der særligt fokus på at få en uddybende forståelse af karakteren af de kompetencebehov, som arbejdspladserne lagde vægt på, at uddannelserne skulle kunne give deltagere, og deres erfaringer med, hvordan uddannelserne ved deres indhold og form kan understøtte udviklingen af kompetencer. Interviewene afdækkede aktuelle behov for kompetenceudvikling, men de interviewede blev i særlig grad bedt om at belyse, hvordan de i et perspektiv på 3-5 år mente, at kompetencebehovene for specifikt de kortere uddannede pædagogiske medarbejdere kunne tænkes at vise sig.
- Data fra de ovenstående analyseaktiviteter blev indsamlet og bearbejdet, og det resulterede bl.a. i en beskrivelse af 11 centrale kompetencebehov for den ufaglærte gruppe på arbejdsområdet. Resultaterne blev præsenteret og yderligere kvalificeret på et seminar med deltagelse af 14 repræsentanter fra 10 forskellige uddannelsesudbydere, som i forlængelse heraf gav input til udformning af principper for, hvordan der fremover kan foretages sammenstillinger af udvalgte AMU-kompetencemål i uddannelsesforløb, der tilgodeser behovet for de typer af kompetencer, som analysen har påvist er til stede.

Nærværende analyserapport opsamler de analyser, der er foretaget, og den præsenterer endvidere en række konkrete anbefalinger til, efter hvilke principper AMU-mål kan sammensættes i vejledende strukturer, så de bedst muligt kan tilfredsstille kompetencebehovene.

### **1.3. Læsevejledning**

Analysearbejdet præsenteres i denne rapport, som ud over det indledende introduktionskapitel indeholder følgende kapitler: I kapitel 2, 3 og 4 beskrives på baggrund af især interviewene med arbejdspladsrepræsentanterne den aktuelle udvikling af arbejdsopgaver og kompetencer inden for hhv. dagplejeområdet (kapitel 2), det samlede 0-18 års område (kapitel 3) og specialområdet, som omfatter voksenhandicapområdet, tilbud for børn og unge med særlige behov samt familieplejeområdet (kapitel 4). I kapitlerne 2, 3 og 4 indgår

en opsummering af de arbejdsmarkedsuddannelser, som ifølge interviewene med uddannelsesudbydere benyttes på det specifikke jobområde.

Kapitlerne 2, 3 og 4 kan ikke læses som fuldt dækkende beskrivelser af samtlige kompetencebehov på de enkelte jobområder. Kapitlerne opsummerer således de væsentlige udviklingstræk og de dertilhørende krav til medarbejderne fulgt af en fremstilling af de *væsentligste aktuelle kompetencebehov*, der ifølge de interviewede er behov for, at *målgruppen for analysen* udvikler for at kunne indgå aktivt og sammen med øvrige faggrupper i den udviklingsretning, som de ser for sig kommer til at præge arbejdsområdet inden for de nærmeste 3-5 år.

I kapitel 5 præsenteres på baggrund af beskrivelsen af udviklingen på de ovennævnte arbejdsområder og de tilhørende kompetencebehov en opsamling af 11 centrale tværgående kompetencebehov, som fremtidig arbejdsmarkedsuddannelse skal kunne medvirke til at udvikle hos målgruppen.

Herefter præsenterer kapitel 6 udbydernes og arbejdspladsernes erfaringer i forhold til samarbejde med udbydere om sammensætning af forløb og erfaringer omkring afholdelsesformer.

I konklusionen i kapitel 7 præsenteres på baggrund af de samlede analyseresultater en række anbefalinger for principper for opbygning af uddannelse i sammensatte forløb for målgruppen. Rapporten afsluttes med en opsamling på analysens resultater i kapitel 8, og til rapporten hører en litteraturliste i kapitel 9 samt bilag, der redegør for deltagerne i interview (bilag 1,2), deltagerne ved kvalificeringsseminar (bilag 3) samt en oversigt over aktuelt anvendte mål i AMU (bilag 4).



## 2. Den aktuelle udvikling på dagplejeområdet

Dagplejen er en del af det samlede 0-18 års område, som kommunerne er ansvarlige for. Dagplejeområdet beskrives i dette særskilte kapitel (i det efterfølgende kapitel 3 beskrives udviklingen på området for de øvrige almene til børn og unge på 0-18 år), fordi der på dagplejeområdet dels sker en markant professionalisering af den samlede pædagogiske indsats på 0-3 årsområdet, dels at der er foregået og foregår en betydelig uddannelsesaktivitet.

Dagplejen er et område, hvor der i en del kommuner har været gennemført en massiv uddannelsesindsats inden for de seneste år. Flere udbydere kan fortælle, at der i en række kommuner har været gennemført store uddannelsessatsninger, hvor man har valgt at igangsætte forløb for samtlige dagplejere, fra 400 op til 800 deltagere, men naturligt nok er forløbene afviklet over en periode på flere år.

Det er desuden sådan – fortæller udbydere og arbejdspladser – at der nogle steder på tværs af kommuner i en region er etableret netværk for dagplejeledere om strategisk kompetenceudvikling, hvor der udveksles erfaringer om og udvikles ideer til, hvad uddannelsstilbud kan indeholde. Det giver mulighed for langsigtet planlægning og volumen på uddannelsesaktiviteter, og det er en eksemplifikation af, at man er i gang med en professionalisering af hele områdets kompetenceudvikling, herunder samarbejdet med uddannelsesudbydere.

### Dagplejen i en gennemgribende professionalisering

Interviewene med aftagerne såvel som med udbydere peger på, at dagplejen på flere fronter undergår en professionalisering i disse år. Det er en udvikling, som ifølge interviewene har været i gang siden strukturreformen i 2007. Professionaliseringen er et udslag af et ændret syn på og ændrede forventninger til dagplejen.

Det samlede 0-18 års område ændrer sig, og der sættes nye kvalitetsstandarder for de pædagogiske ydelser. Der er fokus på børns læring – selv i de helt små aldersgrupper – og der er et forøget fokus på trivsel og på en systematisk opsporing af børn med udfordringer. I nogle kommuner er det ifølge de interviewede sådan, at man prioriterer *”kvalitative fællesskaber og større fællesskaber”* (afsnitsleder og souschef i kommunal enhed 'Pædagogik og Læring'), med hvilket man mener integrerede institutioner eller vuggestuer på 0-3 års området, idet man herigennem mener, at man bedst sikrer den pædagogiske kvalitet. Dermed bliver det tilsvarende nødvendigt, at andre kommuner, som satser på mindre enheder (som dagpleje), må styrke fagligheden i tilbuddene.

Dagplejen må udvikle sig og sætte nye standarder, og med det følger nye forventninger til medarbejderen. En områdechef for Børn og Unge beskriver det på denne måde:

*”Før havde man måske et job fordi man gerne ville arbejde alene, det kan man ikke længere. Man skal i dag indgå i et dagtilbud. De er en del af dagtilbudsviften og en del af det dagpasningstilbud, der udbydes på lige fod med alle andre. Når man skærper kravene i forhold til, hvad det kræves at være dagplejer, kan man miste nogle medarbejdere.” (Områdechef, Børn og Unge)*

Det, som flere af de interviewede ressourcepersoner peger på, er, at dagplejen har taget et skridt væk fra det "private", "husmoderlige" som omdrejningspunkt for den "gode dagplejer" til at være en professional faglig profil på linje med andre inden for dagtilbudsområdet.

*"Engang var dagpleje en livstidsstilling, men i dag har man det mere som en periode, hvor det hænger sammen med, hvor man er i ens liv: At man arbejder samme sted, som man bor. Tidligere var det utænkeligt, at en sygeplejerske eller en pædagog eller en lærer ville være dagplejer, det er det ikke længere... Den tid er forbi hvor det kvalificerede til dagplejestillingen, at man kunne lide at arbejde alene, det er faktisk i dag direkte diskvalificerende." (Områdechef, Børn & Unge)*

Det, at dagplejen ikke er en privat arena, men et dagtilbud, hvor der udføres pædagogisk arbejde, udfordres ved, at dagplejeren oftest arbejder alene, og særligt når dagplejeren står over for krævende forældre, kræves der noget særligt af medarbejderen:

*"I en daginstitution vil man ikke tænke, at man ikke kan efterspørge mål for børnene. Man mødes mere på neutral grund, og ikke i nogens hjem. ... Det er dagplejerens ansvar, at dialogen finder sted. Dagplejeren skal tage ansvaret for at fortælle om barnet til forældrene. Til det kræves faglig rygrad. 'Businessforældrene', de 5 % svære, måske konfliktfyldte kontakter. Uddannelsesinstitutionerne skal hjælpe til at disciplinere balancen mellem privat og professionel." (Områdechef, Børn & Unge)*

Dagplejeren skal nu og fremover med sin faglighed og troværdighed i den professionelle rolleovertagelse, også overfor de mere krævende forældregrupper, kunne insistere på, at de står inde for en bestemt og velovervejede pædagogisk praksis, og de skal kunne vedligeholde en ligeværdig relation til forældrene, hvor der knytter sig gensidige forventninger. Det kræver såvel faglige kompetencer såvel som en række almene og personlige kompetencer at udvise denne sikkerhed. (Karakteren af disse uddybes nedenfor i afsnit 2.2).

Det er klart, at den beskrevne udvikling med ændrede krav til følge må basere sig på en systematisk kompetenceudvikling af den store gruppe af kortere uddannede medarbejdere, som er og vil blive ansat som dagplejere. I nogle kommuner afprøver man, om man kan tiltrække nye typer af profiler til stillinger i dagplejen som f.eks. sygeplejersker eller folkeskolelærere. Som et led i denne strategi opjusterer man uddannelse som et tilbud, der skal gøre det attraktivt at blive ansat i pågældende kommune.

Den omtalte professionalisering kommer også til udtryk ved, at dagplejerne i højere grad giver udtryk for, at det "at være i uddannelse" er noget medarbejderne stræber efter.

En AMU koordinator og underviser beskriver det på følgende måde:

*"Vi har nu i nogen tid arbejdet meget systematisk sammen med dagplejen i fire kommuner om kompetenceudvikling. Der gennemføres basisuddannelse og uddannelse for erfarne dagplejere. Der afholdes faste styregruppemøder 1-2*

*gange om året. Det betyder også, at nu har man nogle meget, meget velkvalificerede dagplejere. De er så veluddannede, at forskellene i mellem kommunerne nu begynder at vise sig.” (AMU koordinator og underviser, udbyder)*

Uddannelsesudbyderne giver udtryk for, at det har fået tiltagende vægt, at uddannelsesforløb for dagplejere, tilrettelægges således, at medarbejderne kan opfylde kompetencekravene, som stilles, når der skal arbejdes med evidensbaserede metoder eller koncepter som f.eks. PALS<sup>4</sup> eller De Utrolige År.<sup>5</sup> Til disse specialiseringer (med fokus på bestemte tilgange og metoder) udvikles typisk i uddannelser i ”pakker” eller i sammensatte forløb. Det at skulle arbejde i henhold til nationale programbeskrivelser og metoder er endnu en side af den professionalisering af arbejdsområdet, som er sket.

I det næste afsnit følger en beskrivelse af de væsentlige kompetencebehov, som arbejdspladsrepræsentanterne finder gælder for de kortere uddannede medarbejdere, for at de kan opfylde kravene på dagplejeområdet.

## **2.1. Behov for kompetencer hos dagplejerne**

På tværs af samtlige interview med repræsentanter for arbejdspladserne og med uddannelsesudbydere på dagplejeområdet træder et billede frem af, at der fortsat er søgning på og efterspørgsel efter faglige kompetencer som f.eks. kompetencer vedr. børn og natur, musik, leg og bevægelse, måltidet og f.eks. førstehjælp. Som det fremgår af Tabel 2.1 (i afsnit 2.3) over udbudte uddannelser, undervises der i en bredere palette af temaer, hvor børn og natur, børns leg og bevægelse, idræt og kropsbevidsthed fortsat har en relativ stor udbredelse, men interviewene med arbejdspladserne giver indblik i, at et emne som sprogudvikling har fået en tiltagende og væsentlig vægt som en følge af de nationale mål om sprogkompetencer hos de helt små børn i dagtilbud.

### **Børns sproglige udvikling**

Sprogudvikling er et helt centralt område, som medarbejderne ifølge de interviewede skal kompetenceudvikles i forhold til.

Et særligt problemfelt, som man blandt de interviewede er begyndt at blive opmærksom på, er, at man kan se tegn på det som benævnes ”inaktivt sprog” blandt nogle børn, som følge af karakteren af forældrenes sproglige interaktion med børnene.

*”Forældrene taler i mobiltelefon. Det børnene oplever, er, at mor går med barnet og taler og taler, men jo ikke med barnet. De får et inaktivt sprog. Igen er det jo ikke noget vi tæller i hundredvis, men de er der.” (Afsnitsleder og souschef i kommunal enhed ’Pædagogik og Læring’)*

<sup>4</sup> PALS = Positiv Adfærd i Læring og Samspil. <https://socialstyrelsen.dk/tvaergaende-omrader/dokumenterede-metoder-born-og-unge/om-dokumenterede-metoder/pals>

<sup>5</sup> De Utrolige År Småbørn er et kursusforløb til forældre til børn i alderen 1-3 år. På kurset klædes forældrene på til at styrke tilknytningen til deres børn, såvel som at understøtte børnenes udvikling af sproglig og følelsesmæssig udtryksevne. Dagplejere skal have kendskab til metoden, for at kunne understøtte arbejdet med at opspore familier, som kan have særlige behov. <https://socialstyrelsen.dk/projekter-og-initiativer/born/de-utrolige-ar-smaborn>

De voksne omkring børnene, bliver vigtige i forhold til at identificere disse tegn på inaktiv sprogudvikling, og dermed bliver dette også anset som et fremtidigt område for kompetenceudvikling og uddannelse blandt dagplejerne.

### **Systematisk metode i arbejde med dokumentation af indsats og handlinger**

Ligeledes peger man i interviewene på, at kommunerne i stigende grad skal gennemføre trivselsmålinger af samtlige børn. For medarbejderne, som i det daglige skal varetage forarbejde, gennemførelse og opfølgning på trivselsmålingerne, betyder det, at der er behov for nye kompetencer.

*”Medarbejderne skal lave trivselsmålinger for alle børn. I den sammenhæng skal medarbejdere lære at arbejde didaktisk og analytisk. De arbejder ud fra nogle trivselsskemaer. Arbejdet og systematikken i selve skemaerne klarer vi selv, men den didaktiske og analytiske tilgang har vi brug for, at de tilegner sig.” (Pædagogisk konsulent)*

Som dette udsagn antyder, vil kommunerne selv varetage den del af medarbejderkvalificeringen, som omhandler at give dem indsigt i de konkrete metodikker og systemer, der er valgt, men at der er behov for et grundlæggende metodisk beredskab til bl.a. at arbejde med analysen (= analytiske tilgang) og til at forstå sammenhængen mellem pædagogisk aktivitet og læringsformål (= didaktiske tilgang), og at der til den del af medarbejderkvalificeringen er brug for uddannelse, som f.eks. varetages af eksterne udbydere.

I flere interview bliver der peget på, at det for dagplejerne bliver tiltagende mere vigtigt, at man for at kunne indgå forpligtende i samarbejdsrelationer – f.eks. også i samarbejde med andre dagtilbud – skal kunne arbejde mere databaseret og mere informeret.

*”Vi er gode til at igangsætte tiltag, men virker det? Gør vi det, vi har sagt? Det her er ikke bare noget, vi tror og synes, men noget vi kan dokumentere. Vi kan kun vide, at vi har opnået det, ved at vi har sagt, hvad vi vil nå. Justere undervejs. Det kommer der mere fokus på. At arbejde med data og arbejde mere informeret. Pt. er det på et meget ledelsesmæssigt niveau, men det vil også komme på medarbejderniveau. Tror vi kommer til at gøre det med en anden systematik, også fordi vi har IT, der gør, at vi kan det.” (Områdechef, Børn og Unge)*

Det beskrives her, at man for at kunne indgå i et forpligtende samarbejde skal kunne følge op på det, der er aftalt af fælles indsatser, og det kræver, at man som medarbejder forstår at sætte sig ind i samt involvere sig i at opsætte mål for handlinger. Det betyder for medarbejderne, at de udover de basale IT kompetencer også skal kunne have kompetencer til at forbinde data til f.eks. at formulere målsætninger og følge op på dem. Der skal med andre ord være en grundlæggende forståelse for, hvordan ledelsesniveauerne i en kommune (og hos øvrige aktører) ser på data og på kvantificerbare størrelser, og man skal på et grundlæggende niveau have evnen til at forbinde viden fra data med behovet for at gøre noget anderledes, det vil sige formulere og udføre pædagogiske handlinger med børnene. Der er ikke tale om, at medarbejderen selvstændigt skal varetage analyser og omsætte til handlinger, men medarbejderen skal være i stand til at forstå, hvorfra og hvordan der stilles krav fra ledelsesniveauerne, og hvordan det kan og bør få indflydelse på daglig

pædagogisk praksis. Herigennem kan medarbejderen i højere grad indgå med kritisk refleksionssevne og engagement i at opfylde målsætninger.

### **Konflikthåndtering, kommunikation og samarbejde**

I forlængelse af ovenstående beskrivelse af at de kortere uddannede pædagogiske medarbejdere skal indgå i forpligtende samarbejde med andre, har de ydermere behov for et tilegne sig kompetencer til at kunne gå deltagende ind i udviklingsprocesser, kunne arbejde i team (legegrupper mv.). For at kunne det, kræves der kompetencer til f.eks. anerkendende kommunikation, samarbejde og konflikthåndtering og konfliktløsning.

*"De skal blive bedre rustet til at klare samarbejdet med forældre og kolleger, f.eks. at blive bedre til at løse de konflikter, der opstår. Med 95 % af forældrene går det godt – med de sidste 5 %, der er det er svært – og her skal man gerne blive dygtigere til at være konstruktive i dialogen, hvis der er problemer. Forblive anerkendende, selvom forældrene er forskellig fra én selv.*

*Men også i forhold til at samarbejde med andre kolleger. Det handler også om at bruge de ressourcer – hvad gør jeg med den her [problemstilling]? Skal jeg gå til en dagplejepædagog, til legegruppen, eller? Der er i dagplejen kommet en stor anerkendelse af, at hvis noget skal ændres, så skal man ændre sig selv. Før var det mere: Det er de andre, der skal ændres. Forandringer starter med én selv – og kurserne har hjulpet hertil. Man er nødt til at arbejde med sig selv."*  
(Dagplejeleder)

Som det fremgår, bidrager uddannelse med mere end specifikke metodiske kompetencer til samarbejde og konfliktløsning, de tilbyder også medarbejderen metoder til at opnå konstruktive dialoger og anerkendende kommunikation, og forståelse af de forskellige perspektiver, som kan være til stede i en dialog. Som dagplejelederen her giver udtryk for, bidrager uddannelsen til, at der kan skabes et grundlag for forandring og udvikling gennem medarbejderens forståelse af egen rolle i en kollegial sammenhæng og egen rolle i løsning af kerneopgaven.

### **Didaktisk tænkning**

Således er der behov for, at medarbejderne udvikler en række almene (metodiske) såvel som personlige kompetencer, for at kunne bringe de faglige kompetencer i spil. Interviewet med en udbyder, der nedenfor er gengivet et uddrag af, bekræfter, at der er en sådan sammenhæng mellem de faglige, de almene og de personlige kompetencer. Hun taler om, at der især er behov for yderligere at supplere de personlige kompetencer med faglige kompetencer om "sprogudvikling" og almene kompetencer om "didaktisk tænkning".

*"Danske dagplejere ligger i top i det sociale, det emotionelle, men der hvor det halter, er på det faglige område f.eks. i forhold til 'sprog' og 'sprogudvikling'. De nye krav er, hvordan kan jeg gøre det bedst muligt, for at du kan lære: For at det enkelte barn kan opbygge den bedst mulige læringsstrategi. Altså didaktisk tænkning – dels viden, dels færdigheder på disse områder."* (Uddannelseskonsulent, udbyder)

Ifølge denne udbyder skal en indsigt i børns sprogudvikling være koblet direkte med didaktisk tænkning og valget af den bedst mulige læringsstrategi. En sådan kobling af kompetencebehov kan f.eks. ske ved at tænke i uddannelsesmodulering, hvor man sammensætter mål i bestemte forløb med en indbyrdes sammenhæng, men også ved at man indtænker den sammensatte karakter af kompetencebehovene i forhold til hvordan målformuleringen for den enkelte arbejdsmarkedsuddannelse er beskrevet, og hvordan arbejdsmarkedsuddannelsen kan tilgodese udviklingen af disse kompetencer (Dette samles der på i afsnit 7.2).

### Reflektere over egen praksis

Dagplejeres kerneopgave er at sikre børns udvikling og læring, men det stiller nogle helt særlige krav, at medarbejderen udfører hovedparten af dette arbejde som den eneste voksne. En dagplejer er som hovedregel maksimalt sammen med andre professionelle i 7-8 timer på en arbejdsuge.

*"Det at kunne skabe motivation og læring af egen drift er ikke bare ligetil. Der er kun dig med den forældregruppe, der nu er der. Det er benhård business."*  
(Områdechef, Børn og Unge)

Arbejdet med læreplaner i dagplejen organiseres i grupper, men det udføres i stort omfang af dagplejeren alene, og det stiller store krav, at dagplejeren individuelt skal kunne arbejde læring ind i alle aktiviteter, som skal udføres, og som ydermere skal beskrives (jf. dokumentationsopgaven). Blandt udbyderne og arbejdspladsrepræsenteres kræver dette en grundlæggende kompetence i form af det "at kunne reflektere over egen praksis". En arbejdspladsrepræsentant fortæller:

*"Du skal kunne reflektere over egen praksis alene. Det skal man kunne i ret høj grad. Man skal samtidig indgå i en gruppe sammen med andre dagplejere, hvor man skal reflektere og sparre med andre. F.eks. sige 'når vi er sammen i en gruppe, kan jeg se, at du arbejder med børn på den og den måde.' Det er svært, når man ikke er vant til at arbejde side om side. Man er helt uøvet i det. Det er en forudsætning, at man kan være sammen med andre i højere grad i dag end tidligere. Man skal kunne spørge om hjælp og arbejde sammen med en gruppe, man ikke er sammen med i ret lang tid ad gangen. Man er tit alene sammen med børnene. Men ikke voksne alene: Man mødes måske med sit team af dagplejere uden børnene 4 gange om året à 3 timer."* (Områdechef, Børn og Unge)

Det hænger sammen med det, at man professionaliserer dagplejeområdet, hvorved der opstår et behov for at kunne arbejde kollegialt. Oplevelsen er, at det stadig udgør en udfordring for nogle dagplejere, om end der ifølge udbyderne er gennemført megen uddannelse, der sigter præcist på dette.

Inden for det samlede 0-18 års område er der meget opmærksomhed på barn-til-barn feedback som en vej til udvikling af og læring hos barnet. Man skal kunne give feedback og sparring imellem voksne for at kunne lære børnene at gøre det samme i mellem sig. Man skal kunne det som pædagogisk personale for at kunne give det videre til børnene, og ifølge de interviewede vil det være en forventning, der bliver tydeligere fremover. Dette

gælder måske i mindre omfang på dagplejeområdet, end det gælder for øvrige aldersgrupper i 0-18 års området, som behandles i kapitel 3, men det er dog også relevant på dagplejeområdet, f.eks. skal dagplejeren give de helt små børn redskaber til at forstå/sætte ord på, hvordan andre børn kan føle/reagere på barnets handlinger.

### **Privat vs. offentlig**

Som det tidligere er beskrevet, er det et helt særligt karakteristika ved dagplejearbejdet, at medarbejderen skal kunne håndtere balancen mellem privat vs. offentlig. Udgangspunktet for arbejdet som dagplejer i dag er, at man ikke skal være privat men professionel, hvilket også gør, at dagplejere skal kunne se deres hjem som en arbejdsplads på en anderledes måde, end det var tilfældet for en dagplejer for 20 år siden. I dag er det f.eks. blevet forældres "ret" at vide, hvad deres børn laver i løbet af dagen, og det medfører en række større ændringer i udøvelsen af arbejdet:

*"I en daginstitution vil man ikke tænke, at man ikke kan efterspørge mål for børnene. Man mødes mere på neutral grund, da ingen er i deres hjem. Det betyder, at der vil være nogle ting, som man [som forældre] måske ikke spørger om, da man er i dagplejens hjem. Dagplejeren skal have fokus på det og være ansvarlig for, at dialogen finder sted. Dagplejeren skal tage ansvaret for, at fortælle om barnet til forældrene. Til det kræves en faglig rygrad. 'Businessforældre' er de svære. Møder han et professionelt menneske eller en husmor? 'Business forældre' vurderer, at der er en stor forskel. Man [= dagplejeren] får ikke fundet det udgangspunkt frem, at jeg ved noget omkring pædagogik og vedkommendes barn. Man lytter på en anden måde, når man er på egen matrikel: Ingen agerer professionelt i egen stue. Det er en helt særlig disciplin."*  
(Områdechef, Børn og Unge)

Dette fundamentalt anderledes vilkår for arbejdet som dagplejer skal uddannelsesinstitutionerne fortsat have et skarpt fagligt fokus på, ikke mindst fordi forventninger fra forældrene forandrer sig og bliver skarpere samtidig med, at der er tale om modsætningsfulde forhold, idet arbejdet foregår i eget hjem.

Ifølge flere af de interviewede skal uddannelsesstederne kunne disciplinere balancen mellem det private og det offentlige, og gennem deres valg af uddannelsesindhold og didaktiske tilrettelæggelse skal de have indtænkt, at det er en speciel disciplin at arbejde som dagplejer.

### **IKT kompetencer**

Inden for dagplejegruppen er Informations- og kommunikationsteknologi (IKT) blevet et mere og mere vigtigt arbejdsredskab både som pædagogisk værktøj og som dokumentationsredskab. Langt hovedparten af landets dagplejere har en iPad, som f.eks. anvendes i samarbejdet mellem ledere og medarbejdere og i forhold til forældrene. Man kan f.eks. arbejde med "Det digitale dialoghjul" (Områdechef, Børn og Unge), som er et dialogværktøj, hvor forældrene udfylder et hjul, den pædagogiske leder udfylder et hjul, og dagplejeren udfylder et hjul, som identificerer nogle udviklingsområder for et barn og for samarbejdet omkring et barn, og som udgør et udgangspunkt for at tale sammen om den øn-

skede udvikling. Den pædagogiske leder har ansvaret for at introduceret værktøjet til dagplejeren således, at hun eller han også kan introducere det til forældrene. IKT værktøjerne kan også bruges til at dokumentere "Hverdagsfortællinger", hvor dagplejeren analyserer hverdagssituationer eller praksis og sætter mål for, hvad den pågældende dagplejer gerne vil opnå, og hvad det kræver af justeringer.

### **Børn med udviklingsforstyrrelser og børn med sygdomme**

Til børn med autisme eller andre forstyrrelser har kommunerne behov for, at der er udbydere, som kan tilbyde uddannelse med specialviden inden for de diagnosegrupper, som man stifter bekendtskab med på 0-3 års området. Kommunerne efterspørger her uddannelser inden for neuropædagogik og viden om diagnoser.

*"Men et fokus for os [i vuggestuegrupper og dagpleje] er børnene med autisme eller andre forstyrrelser – her har vi brug for specialviden. Børn med angst, børn med spiseforstyrrelser, hele paletten. Der skal vi nok ud og købe nogen udefra, som løbende kan komme og give os viden om det, Det drejer sig om løbende kompetenceudvikling og opfølgning, og de skal støtte vores interne pædagogiske korps." (Pædagogisk Konsulent)*

Spiseforstyrrelser ser ud til at være et område med betydning, som træder frem på 0-3 års området, idet det blandt de interviewede er konstateret, at der også blandt de helt små børn ses spiseforstyrrelser, som dagplejerne skal kunne håndtere. Det kan også dreje sig om f.eks. sukkersyge, som også ses blandt de små børn. En af de interviewede fortæller:

*"Jeg er egentlig meget nysgerrig på dette område, særligt småbørn, som har sygdomme, vi har flere med spiseforstyrrelser, flere med sukkersyge. Det er altså helt små børn, det er som om, der er en forandring i nogle af de her strukturer omkring børnene, måske kalder det på en sundhedsfaglig dimension. ... Jeg kan bare se og høre, at der kommer flere af dem, børn med spiseforstyrrelser, hvad sker der, hvorfor, hvad er der på spil, er det tidstypisk? Men det er altså noget vi ser på 0-3 års området, ligesådan med kontaktforstyrrelser, måske er et af svarene et endnu tættere samarbejde med sundhedsplejen." (Afsnitsleder og souschef i kommunal enhed 'Pædagogik og Læring')*

En udbyder, der har gennemført interview med dagplejen i en kommune, kunne fortælle, at man i denne kommune ønskede, at dagplejerne kunne følge med på sygehuset, hvis et barn var sygt eller f.eks. krævede en særlig kost. Der kan være grund til at undersøge rækkevidden og indholdet af disse problematikker blandt de helt små børn, og se nærmere på hvilke behov, dette rejser for at udvikle uddannelses tilbud til AMU målgruppen.

### **Opsamling på de væsentlige kompetencebehov for dagplejegruppen**

#### **Væsentligste kompetencebehov for dagplejegruppen**

- Arbejde i henhold til evidensbaserede metoder eller koncepter
- Børns sprogudvikling og udvikling af inaktiv sprog



- Grundlæggende metodisk beredskab til bl.a. at arbejde med analyse (= analytisk tilgang) og til at forstå sammenhængen mellem pædagogisk aktivitet og læringsformål (= didaktisk tilgang)
- Anerkendende kommunikation, samarbejde og konflikthåndtering og konfliktløsning
- Kunne reflektere over egen praksis
- Kunne give feedback og sparring imellem voksne for at kunne lære børnene at gøre det samme
- Basale IKT kompetencer og kompetencer til at forbinde data til f.eks. at formulere målsætninger og følge op på dem
- Specialviden inden for de diagnosegrupper, som dagplejeren stifter bekendtskab med på 0-3 års området
- Børn med spiseforstyrrelser, børn med sukkersyge, børn med angst (nye sygdomme hos børn).

## 2.2. Sammenhæng mellem kompetencebehov og eksisterende udbud af uddannelser på dagplejeområdet

Afdækningen af aktiviteterne for dagplejerne med udgangspunkt i telefoninterviewene med udbyderne viser, at der anvendes et fyldigt og bredt uddannelseskatalog. Hovedparten af ovenstående kompetencebehov kan honoreres i det eksisterende uddannelseskatalog.

**Tabel 2.1: Oversigt over de anvendte AMU mål til sammensætning af forløb for dagplejere**

Uddannelsesmål	Uddannelsesnummer og varighed
1. Samspil og relationer i pædagogisk arbejde *	42665 (5 dage)
2. Arbejdet med for tidligt fødte børn	40993 (3 dage)
3. Leg og læring med digitale medier i dagtilbud	47732 (5 dage)
4. Medarbejderens personlige ressourcer i jobbet	45622 (4 dage)
5. Anerkendende kommunikation i omsorgsarbejdet	42834 (3 dage)
6. Leg med sprog	40625 (5 dage)
7. Børns kompetenceudvikling 0 – 5 år	44299 (5 dage)
8. Neuropædagogik som metode i pædagogisk arbejde*	44859 (3 dage)
9. Børns motorik, sansning og bevægelse	44262 (5 dage)
10. Videndeling og læring for medarbejdere	45369 (3 dage)
11. Dokumentation og evaluering af pædagogisk arbejde	40142 (3 dage)
12. Kollegial supervision på pæd. området	40144 (5 dage)
13. Innovation idéudvikling	42929 (2 dage)
14. Innovation gennemførelse og formidling	42930 (2 dage)
15. Konflikthåndtering i pæd. arbejde	44274 (5 dage)
16. Børn og Natur	44771 (5 dage)
17. Arbejdet med bevægelse, idræt og kropsbevidsthed	40962 (5 dage)
18. Medarbejderen som deltager i forandringsprocesser	44383 (2 dage)
19. Arbejdet med børnemiljø i dagtilbud	48489 (2 dage)
20. Forældresamarbejde i pædagogiske dagtilbud	44296 (5 dage)
21. Arbejdet med udsatte og sårbare børn	40736 (5 dage)
22. Interkulturel pædagogik	42659 (5 dage)
23. Måltidet i det pædagogiske arbejde	44800 (5 dage)
24. Inkluderende pædagogiske miljøer i dagtilbud & SFO	40955 (5 dage)
25. Pædagogiske læreplaner i dagtilbud*	43691 (2 dage)
26. Børns udtryksformer	44300 (5 dage)
27. Arbejdet som dagplejer	42918 (15 dage)
28. Praktikvejleder, PAU og SOSU elever *	48256 (11 dage)

*Kilde: Telefoninterview med uddannelsesudbydere. Januar 2017. Tabellen indeholder de uddannelsesmål, som uddannelsesudbydere har nævnt i interviewene, men er ikke en fuldstændig opgørelse over de uddannelsesmål, som uddannelsesudbydere kan have anvendt.*

Ser man nærmere på - og sammenholder de væsentlige kompetencebehov, som er beskrevet i de foregående afsnit, med uddannelsesudbuddet – er der dog en række områder, man kan pege på, der kan være fokusområder for fremtidig udvikling af uddannelser i AMU.

Udover de ovennævnte mest udbredte AMU mål (identificeret på baggrund af telefoninterviewene med udbyderne) gennemføres der – ifølge udbyderne - desuden uddannelse i

tilknytnings- og relationsteorier som f.eks. ICDP<sup>6</sup>, aktionslæringsforløb, mentalisering, video- og mediedidaktik. Der er endvidere udbydere, som fortæller, at der er kommuner, som har arbejdet med "ressourcedagplejere", som arbejder med børn med særlige behov, og overfor dem har uddannelsesudbydere behov for at kunne tilbyde særlig opkvalificering. Dette kan pege på, at der er behov for at udvikle uddannelsesmål i henhold til nye tilgange som f.eks. ICDP eller PALS.

Derudover beretter en enkelt uddannelsesudbyder om, at de har fået henvendelse fra en kommune om at udvikle uddannelse til en "idrætsdagpleje", "grønne dagplejere" eller "ICDP-dagplejere", men denne uddannelsesudbyder oplever ikke, at AMU kataloget lægger op til sådanne toninger.

De behov, der er for at udvikle medarbejdernes metodiske og didaktiske kompetencer, kan efter alt at dømmes honoreres inden for det eksisterende katalog, f.eks. i uddannelserne "47941 Didaktik og læring i pædagogisk arbejde" (4 dage), "40142 Dokumentation og evaluering af pæd./sosuarbejde" (3 dage), "46977 Kvalitet i offentlige velfærdsydelser" (3 dage) eller "44431 Planlægning af pædagogiske aktiviteter" (5 dage). På baggrund af analysen synes der dog at være et udækket behov for den dimension, som omhandler at arbejde systematisk med databaseret viden, succeskriterier, KPI'er (Key Performance Indicators) og omsætte det i det pædagogiske arbejde. Spørgsmålet er, om svaret findes i udvikling af et eller flere nye selvstændige mål, eller om der kan arbejdes med kombinationer af ovenstående mål?

Børns inaktive sprog er et nyt felt, som der ifølge arbejdspladserne er behov for fokus på, og som uddannelsesudbydere ved det gennemførte kvalificeringsseminar også gav udtryk for kan trænge til et specifikt fokus.

Det samme gælder "nye sygdomme hos børn" (børn med sukkersyge, børn med spiseforstyrrelse, børn med angst), hvor der i dag ikke findes tidssvarende uddannelsesmål.

De kompetencebehov, som omhandler personlig robusthed, anerkendende kommunikation, konflikthåndtering og konfliktløsning, findes der allerede uddannelser, som dækker – dels fra fælleskatalog, dels fra EPOS' eget katalog (f.eks. mål nr. "45366 Kommunikation i teams" (3 dage), "45369 Videndeling og læring for medarbejdere" (3 dage) eller "42834 Anerkendende kommunikation i omsorgsarbejde" (3 dage)). Metoder og værktøjer til at kunne reflektere over egen læring (alene eller sammen med børnene), som er blevet fremhævet som et særligt behov hos dagplejerne, indgår efter alt i dømmet i "42918 Arbejdet som dagplejer" (15 dage), men det kan muligvis også varetages gennem "40598 Selvledelse og formidling i omsorgsarbejdet" (4 dage). Uagtet disse muligheder kan det tænkes, at refleksion over egen praksis, kalder på udvikling af et mål, som retter sig specifikt mod dette.

---

<sup>6</sup> International Child Development Programme er et internationalt forebyggelsesprogram, der er udformet af to norske psykologiprofessorer. ICDP-Programmet anvendes over hele Skandinavien i forhold til professionelle med henblik på at optimere udsatte børns udviklingsbetingelser i dagtilbud og skole. Centralt for ICDP er ønsket om at udvikle kommunikationen mellem barnet og dets omsorgspersoner, og at forløbet tager udgangspunkt i barnets kulturelt betingede ressourcer. <http://www2.ucn.dk/forside/icdp/forside/>

Som en sidste bemærkning i forhold til dagplejeområdet og uddannelsesudvikling specifikt hertil skal det nævnes, at udbyderne fortæller, at der i nogle kommuner systematisk arbejdes med at planlægge uddannelse for dagplejerne i tæt sammenhæng med uddannelses tilbud for dagplejepædagoger<sup>7</sup>. Eksempelvis når dagplejerne slutter deres uddannelsesforløb med en projektbeskrivelse af, hvad de gerne vil arbejde videre med, og hvor dagplejepædagogerne bliver klædt på til at kunne følge op på opgaven. Sådanne tiltag er naturligvis også noget, som bør tænkes ind, når der udvikles uddannelse i AMU.

---

<sup>7</sup> En dagplejepædagog er ansat af kommunen til at vejlede, rådgive og føre tilsyn med dagplejerne. Det er oftest sådan, at en dagplejepædagog har ansvar for et antal distrikter eller legestuegrupper. Dagplejepædagogens vigtigste opgave er at sikre, at det pædagogiske arbejde i dagplejen udføres i overensstemmelse med de mål, som kommunen har nedsat for denne.

### 3. Den aktuelle udvikling på det almene 0-18 års område (dagtilbud, skole, SFO, klub)

Interviewene med ledere og konsulenter på dagtilbuds- og skoleområdet indikerer, at der i mange kommuner sker en integration af dagtilbudsområdet med de samlede tilbud for skolebørn og for unge i SFO, klubber og andre tilbud. Kommunerne betragter i deres politikker og strategier i højere grad end tidligere dagtilbudsområdet i sammenhæng med det samlede 0-18 års område. Der er fokus på den sammenhængende børnepolitik, som kan komme til udtryk i form af ny organisering i centraladministrationen, at man arbejder ud fra fælles strategier og politikker på tværs af det samlede børn og unge liv, og at man i flere kommuner har oprettet interne "læringskorps", som støtter daginstitutionerne og tilbuddene i implementering af de koncepter, der hører til politikkerne.

Fokus for kommunernes sammenhængende børnepolitikker er trivselsmålinger for alle børn, tidlig opsporing af mistrivsel, indlæringsvanskeligheder, sociale udfordringer samt – og især – sprogpolitik. Inklusionsdagsordenen er et integreret element i politikkerne, og i nogle kommuner er man begyndt at tale om "børns ret til deltagelse" i læringsfællesskaber, sproglige fællesskaber, sociale fællesskaber i stedet for børns "mulighed for deltagelse".

Generelt er billedet inden for dagtilbudsområdet, dvs. vuggestue og børnehave, at det er et område, som ressourcemæssigt er presset, og den enkelte dagtilbudsleders uddannelsesbudget kan være yderst begrænset. Uddannelsesaktiviteten inden for skole, SFO og klub har ifølge de interviewede uddannelsesudbydere i de seneste år været overordentligt begrænset eller nærmest ikke eksisterende. Situationen på dagtilbuddene i forhold til kompetenceudvikling er, at ledelsen på de enkelte tilbud har prioriteringsretten i forhold til uddannelse, men ofte er det sådan, at det kan være vanskeligt for den enkelte leder at undvære en medarbejder, hvis der f.eks. også i samme tilbud er en langtidssygemelding. Derfor er der en stigende erkendelse af, at gennemførelse af uddannelse er afhængig af, at der sker en koordinering på tværs af dagtilbuddene i en kommune (eller flere kommuner i en region).

*"Der sidder en leder med måske 1-2 medhjælpere, og de bliver da også meldt til på kursus, men vi må aflyse mange kurser. Noget af problemstillingen kan også handle om, at nok står der en dagtilbudsleder, som gerne vil kompetenceudvikle sine medarbejdere. Men så er der en leder, som synes, at det vigtige er bevægelse. Så mener en anden digitalisering, en tredje kost og natur, en fjerde børn og unge med adfærds- og kontaktforstyrrelser, og så står de altså med forskellige medarbejderprofiler og med forskellige uddannelsesønsker. Og det er svært at få dem i tale højere oppe i systemet." (Uddannelseskonsulent og teamkoordinator på AMU, udbyder)*

Der er i stigende grad behov for en opmærksomhed på at lave fælles uddannelses tilbud med både dagpleje (og dagplejepædagoger) samt de øvrige tilbud for at opnå volumen.

## Strategier for gennemførelse af kompetenceudvikling på tværs af 0-18 års området i kommunerne

De gennemførte interview med aftagerne af uddannelse peger på, at der i kommunerne hovedsageligt er to måder, som man vælger at gribe tilrettelæggelse og koordinering af kompetenceudvikling an på.

Nogle kommuner vælger en decentral strategi, hvor man fra central hold undersøger behovene og udbyder kataloger om uddannelsesstilbud, men ansvaret for køb ligger decentralt hos dagtilbudslederne og institutionslederne. En konsulent på 0-6 års området fortæller:

*"Kataloget skal ramme de ønsker, der er, og hvad de selv tænker, der er behov for. Der skal være en decentral interesse. Vi har prøvet at udbyde et katalog, hvor interessen var for lav, hvilket førte til aflyste kurser. I de senere år har vi så i stedet i højere grad forsøgt et tæt samarbejde, og så lykkes det rent faktisk at få gennemført kurserne. Vores fokus er at få behov og udbud til at passe sammen: Hvad er der behov for derude sammenholdt med, hvad det er for nogle indsatsområder, man har herfra centralt." (Konsulent i skole- og dagtilbud)*

I den pågældende kommune er man nået frem til, at det er gavnligt at udvikle fælles tilbud til alle, som samtidig passer sammen med kommunens samlede strategi på børneområdet. Det viser sig dog vanskeligt at få koordineret i praksis på tværs, så det fører til faktisk uddannelsesafholdelse, hvorfor man her fremover forestiller sig, at man vil følge udviklingen tættere og koordinere yderligere i samarbejde med de decentrale ledere og med uddannelsesudbydere.

I interviewmaterialet ses på den anden side også eksempler på centralstyret uddannelsesplanlægning, som helt fra start har sigte på alle medarbejdergrupper:

*"Nogle gange bliver pædagogerne hevet væk, og her skal pædagogmedhjælperne træde til med generelle kompetencer, så der fortsat er et informationsflow... Vi har opdaget, at vi er kommet et skridt videre fra ambassadørmodellen... 'Jeg er klog på mit område', men man er begyndt også at kunne træde tilbage, men så træder andre frem, dem der er længst fremme videnmæssigt. X tager initiativ på sprogfronten, og så kan Y slå igennem på bevægelsesfronten. Vi kalder det det omvendte L<sup>8</sup>. Jeg mener, nu hvor vi sidder og taler om det på den måde, at det nok er et resultat af, at vi satser på hele medarbejdergruppen i en samlet tænkning og model." (Konsulent i Læringscenter på 0-18 års området)*

I den aktuelle kommune arbejder man med seks specialistroller ("ambassadørmodellen"): Krop/bevægelse, inklusion, IT/digitalisering, natur, kultur, børns deltagelsesmuligheder. Interviewpersonen kobler kommunens strategi om at kompetenceudvikle medarbejdere inden for nogle områder, hvor de skal være særligt fagligt stærke, og det at der

---

<sup>8</sup> Interviewpersonen omtaler et andet sted i interviewet, at man arbejder med en forståelse af kompetencebehovene hos medarbejderne som et L der ligger ned. Altså at den enkelte medarbejder skal have en bred sammensætning af almene og personlige kompetencer, men på særlige områder har en specifik og relativ dyb kompetence på et fagligt tema.

er gennemført en samlet uddannelsesindsats for alle medarbejdere, med, at der nu i organisationen er en velfungerende tværgående sammenhæng og fælles viden.

### **Nye læringsfællesskaber på tværs af områder - det boligsociale område**

I flere af de interviewede kommuner er der kommet fokus på og igangsat konkrete aktiviteter omkring læring og udvikling i åbne miljøer og på tværs af forskellige aktørområder på 0-18 års området. Det kan dreje sig om, at den pædagogiske sektor arbejder sammen med civile aktører, f.eks. som det sker i strategisk arbejde med forbedring af boligområder i de boligsociale helhedsplaner. Her kan man forsøge at forbedre et boligområde ved en samtidig indsats over for børnenes sociale rammer i deres hverdag og ved at arbejde med børnenes sprogkompetencer og øvrige kompetencer igennem aktiviteter i skole og daginstitutionerne.

Her fortæller en af de interviewede uddannelsesudbydere om det boligsociale område, og at det for medarbejderne på 0-18 års området betyder, at de i højere grad skal arbejde med relationskabelse og relationsarbejde.

*"Relationskompetencer og relationsarbejde, er et ungt behov inden for denne branche." (Uddannelseskonsulent, udbyder)*

I forhold til det boligsociale felt, findes der repræsentanter blandt de interviewede, der peger på, at kommende nye arbejdsopgaver for de kortere uddannede pædagogiske medarbejdere kan være at skabe forbindelse og sammenhæng mellem fritid og skole.

Det kan f.eks. være ledere af fritidsklubber og deres pædagogiske personale (de kortere uddannede pædagogiske medarbejders) opgave gennem partnerskaber med for frivillige organisationer og initiativer og med et områdes beboere at udvikle tilbud for og være kontaktpunkt for de unge:

*"Jeg kan godt se dem [det kortere uddannede pædagogiske personale] som fritidskoordinatorer, som brobyggere. For det er ikke deres forældre, de unge spørger mere, det er heller ikke i klubberne (trænerne). De spørger ikke rigtig nogen mere. Lærerne spørger de jo heller ikke mere, for de arbejder på så mange forskellige niveauer. Så det bliver noget 'de unge' skal kunne mestre" (Kultur- og Udviklingschef).*

Også de interviewede udbydere peger på, at udviklingen med udgangspunkt i de boligsociale helhedsplaner kan være et opgave- og udviklingsområde for de kortere uddannede pædagogiske medarbejdere. Der er flere blandt de interviewede, som peger på, at medarbejderne skal være dem, som opnår kontakten til og udvikler relationerne til de børn og unge, som ellers ville lave hævværk, ikke får en uddannelse, eller som sidder meget derhjemme. Det er ifølge de interviewede ikke udelukkende opgaven at få kontakt til de børn, som udviser uhensigtsmæssig adfærd i forhold til omgivelserne, hensigten kan lige så vel være at få fat på de børn og unge, i de ellers 'velfungerende' familier, hvor begge forældre har job, men hvor børnene måske er ensomme, har få sociale kontakter og sidder meget alene hjemme.

*"De skal kunne sige, at det her en udfordring, og så kunne italesætte den udfordring. De skal kunne se i en tidlig fase, hvor skoen trykker. De børn, der mentalt ikke har det så godt... Det handler om det relationelle, det er et mindset, som man lægger ud over sin tilgang til arbejdet med børnene.... Et delelement i sin øvrige uddannelse og kompetenceudvikling, nogle værktøjer, man skal udvikle." (Kultur- og Udviklingschef).*

Men indsætterne kan her ikke alene rette sig mod børn og unge, idet der - ifølge de interviewede uddannelsesudbydere - flytter flere og flere "pressede borgere" (Konsulent i Udvikling og Efteruddannelse) ind i de sociale boligbyggerier, og dermed opstår der også behov for uddannelse for medarbejderne i forhold til borgere med psykiatriske sygdomme eller i forhold til borgere med misbrug.

Alt i alt peger disse observationer på, at der inden for det boligsociale felt er opstået nogle nye behov for uddannelse til de kortere uddannede pædagogiske medarbejdere. Via kommunernes satsning på samskabelse af nye tilbud til borgere kan der udvikle sig nye opgaver for de pædagogiske medarbejdere ansat i kommuner og regioner, boligselskaber eller de private institutioner på 0-18 års området.

### **Nye læringsfællesskaber på tværs af områder – kultur**

Andre eksempler på samarbejde på tværs af offentlige arbejdspladser og private organisationer eller frivillige organisationer, sker når kommuner samarbejder med idrætsklubber og etablerer idrætsklasser eller aktiviteter som f.eks. "Active living"<sup>9</sup>, hvor kommuner samarbejder med forskning om at udvikle koncepter for, hvordan man kan integrere idræt på arbejde, i skolen og i hjemmet.

Det kan også ske, når f.eks. dagtilbud arbejder sammen med kulturinstitutioner som biblioteker eller museer, og når der f.eks. etableres kulturbørnehaver. Endelig findes der også i interviewmaterialet eksempler på, at man arbejder med "åben skole" på basis af partnerskaber, hvor man kan eksperimentere med at udvikle læringsrum i de åbne byrum. F.eks. fortæller en af de interviewede om, at man i den pågældende kommune har etableret et samarbejde med blandt andre kirkerne, hvor man kan arbejde med matematik og fysik i praksis.

*"Vi har etableret et samarbejde mellem Vadehavscenteret, kirke og skole, hvor strukturerede læreplaner er et absolut must. Så hvis ikke man har flair for samarbejde med andre grupper, så duer det slet ikke. Det skal de kunne." (Kultur- og Udviklingschef)*

---

<sup>9</sup> I fokus for konceptet "Active Living" er fremme af folkesundheden gennem mobilisering af børn, unge, voksne og ældre til at blive mere fysiske aktive i relation til arbejde, hjem, transport og fritid. Active living er et eksempel på samarbejde mellem forskningsverdenen, et antal kommuner og frivillige organisationer. <http://www.sdu.dk/da/activeliving>



Endelig nævner samme interviewperson, at der i fremtiden potentielt kunne blive opgaver for de kortere uddannede pædagogiske medarbejdere ved, at de f.eks. kunne deltage ved formidlingsopgaver på byhistorisk arkiv eller i skoletjenesten.

### Læringsudbytte skal dokumenteres

Fælles for disse aktiviteter er, at der er stærke bindinger på disse aktiviteter – bindinger forstået som krav om redegørelse for hensigt og formål, for den valgte metode eller tilgang til læring, samt om de konkrete resultater, som opnås. Dette skyldes, at der skal redegøres for fremdriften for sponsorerne eller de politisk ansvarlige – dette være sig til skolebestyrelse, skolens ledelse, de politiske udvalg i kommunen eller til de relevante ministerier, som det f.eks. sker i forbindelse med indgåelse af regionale kulturaftaler. Det er – ifølge de interviewede – et absolut krav i initiativer som f.eks. "Den åbne skole" at der kan redegøres mundtligt såvel som skriftligt;

*"Handleplaner og læreplaner er et absolut krav i den åbne skole, og læring bliver det fælles, tværgående og styrkede fokus i indsatserne. Vi kan ikke lave noget, uden at vi skal forholde os til læring."* (Kultur- og Udviklingschef)

I det næste afsnit følger med udgangspunkt i ovenstående redegørelse for markante nye udviklingstendenser en beskrivelse af de væsentlige kompetencebehov, som arbejdspladsrepræsentanterne finder gælder for de kortere uddannede pædagogiske medarbejdere, for at de kan opfylde kravene på 0-18 årsområdet. Også på 0-18 års området ser man en udvikling i retning mod større faglighed og flere og sammensatte kompetencebehov knyttet hertil. Karakteren af disse uddybes nærmere nedenfor.

### 3.1. Behov for kompetencer hos medarbejdere på det samlede 0-18 års område

På baggrund af interviewene med aftagerne på 0-18 års området og de udviklingstendenser som er skitseret ovenfor, kan følgende væsentlige kompetenceudviklingsbehov beskrives:

#### Reflektere over egen praksis

Idet det for hele 0-18 års området gælder, at rammerne omkring børnene og de unge skal understøtte deres refleksion over egen læring og udvikling, så skal medarbejdere kunne beherske det samme.

Inden for alle uddannelsesniveauer (altså såvel uddannede pædagoger som de kortere uddannede grupper) gælder det ifølge interviewene med de kommunale ledere, at man ønsker reflekterede medarbejdere, der er bevidste omkring egen læring.

*"Vi ønsker medarbejdere, der kan reflektere over egen praksis, og uddannelsesinstitutionerne skal kunne guide dem til det, lige meget hvilket uddannelsesniveau de har. De skal udvikle evnen til at lære af og reflektere over egen praksis. Hvad kræver det af de voksne, at vi har det her læringssyn på børn, hvor man hele tiden skal have blik for barnets mulighed for deltagelse. Hvordan er man bevidst om læringsbaner, uformelle og formelle læringsrum, og bevidst om hvordan intentioner bliver realiseret. Det kræver enorm refleksionskompe-*

*tence, og også det at kunne sprogliggøre det. Det at reflektere over egen praksis bygger på erfaring og foregår på forskellige niveauer. Hvordan kan man deltage reflekterende i sit team? Og det er derfor også en organisatorisk fundamentet kompetence at kunne vende det på et teammøde. Det handler også om, hvordan man får den faglige selvtillid, der gør, man er faglig reflekterende.” (Pædagogisk chefkonsulent, skoleområdet)*

Som det fremgår af ovenstående citat fra en chefkonsulent på skoleområdet, er der tale om kompetencebehov, som på en og samme gang indbefatter en række faglige, men også organisatoriske kompetencer og mere grundlæggende personlige kompetencer. Interviewpersonen kommer her ind på, at det kræver faglig selvtillid at være reflekterende på tilstrækkeligt niveau for at indgå i samarbejde med andre faggrupper i forhold til organisationens fælles lærings syn. Blandt de interviewede fremhæves det bl.a., at dette i allerhøjeste grad er tilfældet, når de kortere uddannede pædagogiske medarbejdere indgår i fælles samarbejde i folkeskolen, som det bliver praktiseret i forbindelse med understøttende undervisning eller ”bevægelsesbånd”<sup>10</sup>, hvor SFO- og klubmedarbejdere indgår i arbejdet i forskellige grader af samarbejde med skolernes øvrige personalegrupper.

### **Reflektere i nuet**

Et andet væsentligt kompetencebehov, som flere af de interviewede er optaget af, ikke alene på dagplejeområdet, men på det samlede 0-18 års område, er evnen til at reflektere i nuet i umiddelbar tilknytning til arbejdet med børnene og de unge.

Som det også var tilfældet inden for dagplejen er vilkårene for udførelse af det pædagogiske arbejde på 0-18 års området, at medarbejderen skal have evnen til at reflektere i nuet.

*”Vi er med i projektet ”Europæiske Kulturbørn”, hvor der er fire institutioner og dagtilbud, der deltager, og hvor de arbejder med aktionslæringsmetoden. Man skal reflektere i nuet sammen med børnene... Simpelthen kunne stoppe op og observere: Hvordan reagerer børnene? Var det [= indsatsen] sat for højt, for lavt? Var det på det forkerte tidspunkt? Så man kan træde uden for aktiviteten og se, hvad skete der, og så navigere i det til næste gang. Hvis et barn er på kanten af fællesskabet, hvordan kan vi så gøre det bedre næste gang, så det her barn inkluderes bedre i børnefællesskabet?” (Souschef, Skole og Dagtilbud)*

Som det fremgår, handler det om en skærpet opmærksomhed og evne til at reflektere over aktiviteten, mens man er i aktiviteten. Ifølge de interviewede (uddannelsesudbydere og arbejdspladsrepræsentanter) er aktionslærings tænkningen under stærk udbredelse i disse år, og den opfattes som velegnet til at opnå den kompetenceopbygning vedr. refleksion, som er ønsket:

*” .. det inkluderer læringscirklen – ’Lav handlingen, reflektér, lav en ny handling’ - det med at kunne se det forfra flere gange, så man ikke sidder fast. Jeg tror godt AMU kan være med her, hvis det er sat rigtig sammen.” (Pædagogisk chefkonsulent, skoleområdet)*

---

<sup>10</sup> ”Bevægelsesbånd” er forløb med bevægelsesaktiviteter i den understøttende undervisning/pauser i folkeskolen.

### **Opmærksomhed på børn og unge og kompetencer til at rådgive og vejlede.**

Endelig fremhæver flere af de interviewede, at medarbejderne - for at kunne arbejde med børn og unges deltagelse og deres mentale sundhed - skal udvikle deres kompetence i forhold til at kunne opfange behov for evt. rådgivning og vejledning. De pædagogiske medarbejdere skal opbygge og udvikle den opmærksomhed, som en trænet person, der har erfaring med at vejlede andre, har. Der er tale om kompetencer til lydhørhed, at engagere sig i et andet menneskes situation på en professionel måde, tidligt at kunne opspore tegn på mistroivsel, evnen til at stille spørgsmål og følge op samt at kunne kontakte relevante fagpersoner, som kan hjælpe barnet/den unge yderligere.

### **Opsamling på de væsentlige kompetencebehov for medarbejdere på 0-18 års området**

#### **Væsentligste kompetencebehov for medarbejdere på 0-18 års området**

- Faglige temaer som Børn og Unges Krop/Bevægelse, Børn og Natur, Børn og Kultur
- Børns ret til deltagelse og inklusion
- Børns IKT kompetencer og børns brug af IKT og sociale medier
- Relationskompetence - at kunne etablere kontakt til og arbejde med børn og unge i deres nære hverdagsmiljø - en samtidig indsats for børnene både i skole, fritid og hjemme i deres boligområde. De boligsociale indsatser kan også omfatte kontakter til voksne
- Kunne samarbejde på tværs af aktørområder
- At kunne se og registrere (tidlige) tegn på ændringer i børn og unges mentale sundhed
- Herunder kompetencer til lydhørhed, at engagere sig i et andet menneskes situation på en professionel måde
- Reflektere over egen praksis - skærpet opmærksomhed og en evne til at "trække sig ud af" aktiviteten og reflektere eller reflektere mens man er i aktiviteten.

### **3.2. Sammenhæng mellem kompetencebehov og eksisterende udbud af uddannelser på 0-18 års området**

Med udgangspunkt i telefoninterviewene med udbyderne bærer afdækningen af aktiviteterne for medarbejderne på 0-18 års området præg af en opbremsning af aktiviteter på grund af en presset ressourcesituation på især skole-, klub- og SFO-niveau. Der har været færre kurser, og dermed er der også en mindre variation af uddannelser i spil - i hvert fald når man sammenligner med dagplejeområdet. På dagtilbudsområdet er der dog en vis aktivitet, og nedenfor fremhæves de uddannelsesmål, som uddannelsesudbydere har nævnt i interview, som anvendes på tværs af området.

**Tabel 3.1: Oversigt over de anvendte AMU mål til sammensætning af forløb målrettet dagtilbud (ekskl. dagplejere) og skoleområdet**

Uddannelsesmål	Uddannelsesnummer og varighed
1. Børn og Natur	44771 (5 dage)
2. Arbejdet med bevægelse, idræt og kropsbevidsthed	40962 (5 dage)
3. Arbejdet med udsatte og sårbare børn og unge	40736 (5 dage)
4. Interkulturel pædagogik	42659 (5 dage)
5. Leg og læring med digitale medier i dagtilbud	47732 (5 dage)
6. Digital læring og samarbejde i pædagogisk arbejde	48431 (9 dage)
7. Konfliktåndtning i pædagogisk arbejde	44274 (5 dage)
8. Inkluderende pædagogiske miljøer i dagtilbud & SFO	40955 (5 dage)
9. Medarbejderen som deltager i forandringsprocessen	44383 (2 dage)
10. Anerkendende kommunikation i omsorgsarbejdet	42834 (3 dage)
11. Leg med sprog	40625 (5 dage)
12. Understøttende undervisning i folkeskolen	47982 (10 dage)
13. Mennesker med udviklings- og adfærdsforstyrrelser	47981 (3 dage)
14. Arbejdet med for tidligt fødte børn	40993 (3 dage)

*Kilde: Telefoninterview med uddannelsesudbydere. Januar 2017. Tabellen indeholder de uddannelsesmål som uddannelsesudbydere har nævnt i interview, men repræsenterer ikke en fuldstændig opgørelse over de uddannelsesmål som uddannelsesudbydere kan have anvendt.*

Overordnet set må det vurderes, at de anvendte uddannelser generelt matcher de behov, som er blevet beskrevet på 0-18 års området. Når man sammenholder de beskrevne væsentlige kompetencebehov på 0-18 års området nærmere med det uddannelsesudbud, som er i brug, kan det dog fremhæves, at opsøgende indsatser og samtale- og relationsdannelse forventes at blive væsentlige opgaveområder for medarbejderne. Her kan der være behov for at udvikle uddannelse, evt. revidere eksisterende mål, i lyset af de nye behov for at opnå kontakt med børnene på tværs af skole, hjem og fritid. Helt specifikt kan der være grund til at undersøge, om der skal udvikles et mål vedr. unges mentale helbred og sundhed.

Endelig kan beskrivelsen af det udviklingsområde, som er nævnt omkring tværgående læringsfællesskaber, f.eks. hvor de kortere uddannede pædagogiske medarbejdere indgår i kultursamarbejder på tværs af kirke, kulturinstitutioner eller sportsklubber, kalde på nye uddannelser, ligesom også det boligsociale område formentlig kan. Om disse kompetencebehov kan omfattes af eksisterende uddannelser, kræver yderligere undersøgelse fra udvikler side.

Kompetencen til refleksion under og i en pædagogisk aktivitet får også på 0-18 års området opmærksomhed, og det kan, som det også blev beskrevet i afsnit 2.3 vedr. dagplejeområdet, undersøges, om der er behov for udvikling af et mål, som retter sig specifikt mod dette.

Til sidst skal det fremhæves, at det i forbindelse med de tværgående læringsssamarbejder er nævnt, som det også gjorde sig gældende på dagplejeområdet, at medarbejderne sammen med andre personalegrupper skal kunne indgå i arbejdet med at formulere (data-baserede) målsætninger, og evaluere om de opfyldes i forhold til hensigten fra forskellige

sponsorer og ledelsesniveauer. Atter kan det nævnes, at mål som "46977 Kvalitet i offentlige velfærdsydelser" (3 dage) og "40142 Dokumentation og evaluering af pædagogisk arbejde" (3 dage) omfatter disse perspektiver og metoder, men om de er specifikke nok i forhold til de dokumentationsmetodiske kompetencer, der efterspørges, kunne undersøges nærmere.

#### 4. Den aktuelle udvikling på specialområdet

På baggrund af interviewene med arbejdspladsrepræsentanter fra specialområdet er det indtrykket, at de kortere uddannede pædagogiske medarbejdere i væsentligt omfang er ansat på disse tilbud. De vil formentligt fortsat være at finde der, selvom nogle af de interviewede nævner, at der på nogle tilbud i et fremadrettet perspektiv primært efterspørges faglærte medarbejdere eller medarbejdere med et tilsvarende kompetenceniveau. Der er forskelle kommunerne og regionerne i mellem i forhold til, hvordan man prioriterer balancen mellem faglærte pædagoger og kortere uddannede pædagogiske medarbejdere, men set på tværs af samtlige interview kan det bekræftes, at der fortsat vil være en større gruppe medarbejdere på specialområdet, som skal uddannelsesdækkes. En repræsentant fra en kommune fortæller:

*”I dag køber vi 55 % af pladserne her i vores egen kommune, men det strategiske mål er 80 %. Det betyder to ting: Vi skal bygge nye tilbud. Vores medarbejdere skal kompetenceudvikles.” (Personlig Assistent (PA) for voksenhandicapchef, sociale forhold og beskæftigelse).*

Udbydere oplever en stabil aktivitet på voksenhandicapområdet i disse år, hvor der fortsat forekommer at være et behov for uddannelse af også større grupper af medarbejdere fra tilbud i kommuner og regioner. F.eks. har en af de interviewede udbydere udviklet forløb for to store kommuner, som har slået sig sammen og gennemført uddannelse for 230 medarbejdere. Det er indtrykket, at i denne del af det pædagogiske jobområde kommer nye medarbejdere til, eller omlægninger i strukturerne på tilbuddene gør at der er behov for opdatering af medarbejdernes kompetencer.

Der er en fortsat efterspørgsel på uddannelsesmål på de mål, som omhandler f.eks. samspil og relationer og det neuropædagogiske uddannelseskatalog, men interviewene med både udbydere og med aftagere peger på, at der i højere og højere grad efterspørges uddannelse inden for sygdomsforståelse og f.eks. ”Farmakologi i psykiatrien” og ”Medicin-administration” – altså uddannelser, som har et mere sundhedsfagligt orienteret tilsnit. (Den samlede liste af anvendte uddannelsesmål fremgår af Tabel 4.1 nedenfor). Arbejdspladserne efterlyser endvidere, at medarbejderne kompetenceudvikles i forhold til de specielle forhold, der gælder omkring mennesker med udviklingshæmning, der bliver ældre, eller f.eks. borgere med flere sygdomme. Ligeledes medfører de senere års hændelser på botilbud, hvor medarbejdere har været udsat for vold eller mistet livet under udførelse af deres arbejde, at der naturligvis er kommet fornyet fokus på temaer som konflikthåndtering og voldsforebyggelse samt arbejdsmiljø.

En uddannelsesudbyder udtaler:

*”Vi ser et stort potentiale i at uddanne pædagoger, assistenter og **især** det høje antal ufaglærte hos specifikke virksomheder inden for psykiatrien i emner som vold, magt og kommunikation.” (Kursusudvikler, udbyder)*

Interviewene med udbydere og arbejdspladser peger endvidere på, at der er en række tilbud, som ansætter pædagogiske assistenter, og for de grupper er det særligt de neuro-

pædagogiske uddannelser samt praktikvejleder uddannelsen, som efterspørges, da det tilsyneladende kan være en rolle, som kan tildeles de pædagogiske assistenter. Her påpeger en uddannelsesudbyder, at det kræver en særlig kompetence at kunne vejlede kolleger, som kan have nyere uddannelser, end vejlederen selv besidder.

*“Der er et behov for at opgradere praktikvejledere til dels at kunne vejlede elever med mere opdaterede kompetencer end dem selv, dels selv at kunne besidde de kompetencer, som de nyuddannede har.” (Kursusudvikler, udbyder)*

På specialområdet udbydes desuden forløb for støttekontaktpersoner for børn og unge. Både for denne gruppe, for handicaphjælpere og personlige hjælpere og for gruppen af familieplejere er omstændighederne, at medarbejderne er sammen med den udviklingshæmmede eller med børnene eller de unge om dagen, hvorfor det er nødvendigt for dem at deltage i kursus om aftenen. Dette kan betyde, at et uddannelsesmål på fem dage må gennemføres over f.eks. 9 uddannelsesdage.

### **Familieplejeområdet**

Efter en periode med stilstand pga. omlægninger i det sociale tilsyn beskriver uddannelsesudbyderne, at der igen er ved at komme gang i uddannelsesaktiviteterne for familieplejere.<sup>11</sup> I en periode har der været større omlægninger i gang i socialtilsynene, og nogle kommuner har endvidere – ifølge udbyderne – valgt selv at gennemføre de obligatoriske todages uddannelser som omlægningen resulterede i.

*“For os betød det en stor nedgang. Vi havde tidligere et samarbejde med fire kommuner i vores område. På daværende tidspunkt lavede jeg ca. fire grundkurser hvert år, hvor vi mødte alle nye familieplejere. Derudover lavede vi enkelte andre kurser, som de så tilbød deres familieplejere som f.eks. dokumentation eller andre kurser, som vi lavede over x antal aftener. Endelig betød kontakten med alle familieplejerne, at vi kunne fortælle dem om AMU udbud, som vi målrettede til dem. Vi lavede en del for dem som ‘split’ forløb, bl.a. hvor et 5 dages kursus blev lavet som et 6 dages kursus, så de kunne nå at være hjemme, når deres plejebørn kom fra skole.” (AMU koordinator og underviser, udbyder)*

Når der skal udvikles uddannelse for familieplejerne gælder nogle særlige forhold. Der er behov for, at uddannelse kan gennemføres på “skæve” tidspunkter, f.eks. om aftenen eller weekenden, da én i parret skal være hjemme og kunne tage sig af plejebarnet. Nogle ægtepar, som fungerer som plejefamilier, følger uddannelseshold sammen. En uddannelsesudbyder oplyser, at en af dagene i et fem dages uddannelsesforløb kan gennemføres som fjernundervisning, hvor ægteparret sidder hjemme og laver en opgave. I den proces har uddannelsesudbydere erfaret, at der er familieplejefamilier der falder fra og ikke ønsker at blive familieplejere. Det drejer sig om ca. hvert syvende ægtepar, vurderer en udbyder. (Uddannelseskonsulent og teamkoordinator på AMU) En uddannelsesudbyder fortæller om deres erfaringer med den ene fjernundervisningsdag i fem dages forløbene:

---

<sup>11</sup> <http://socialministeriet.dk/media/16890/aftale-om-et-nyt-socialtilsyn.pdf>, <https://socialstyrelsen.dk/tvaergaende-omrader/socialtilsyn/redskaber-for-tilsynsførende/driftsorienteret-tilsyn/tilsyn-med-plejefamilier-1>

*"Når de arbejder med deres hjemmeopgave, sidder de to sammen hjemme ved deres eget køkkenbord og reflekterer over deres hverdag, og hvordan de vil løse opgaverne. Måske opstår der tanker om, at deres egne børn er for små, måske opstår tanken om, at det er nogle tunge og svære opgaver. Måske bestemmer nogle sig i stedet for at være aflastningsfamilie." (Uddannelseskonsulent og teamkoordinator for AMU aktiviteter, udbyder)*

I det næste afsnit følger en beskrivelse af de væsentlige kompetencebehov, som arbejdspladsrepræsentanterne finder gælder for de kortere uddannede pædagogiske medarbejdere, for at de kan opfylde kravene på specialområdet, herunder familieplejeområdet. På specialområdet gælder i meget stor udstrækning, at der er tale om arbejdsområder, som stiller store krav til medarbejdernes ressourcer, såvel fagligt som til deres kompetencer til at håndtere et til tider overordentlig krævende fysisk såvel som psykisk arbejdsmiljø. Karakteren af de kompetencebehov, som viser sig på specialområdet, uddybes nedenfor.

#### **4.1. Behov for kompetencer hos medarbejdere på specialområdet**

Interviewene med ledere, specialister eller konsulenter på specialområdet i kommuner og regioner tegner et billede af arbejdspladser, som er pressede økonomisk, men som samtidig oplever at modtage borgere med mere sammensatte og komplekse behov, hvortil også hører, at medarbejderteamene som helhed skal kunne honorere også mere sundhedsfaglige problemstillinger.

##### **Sikkerhed i jobudførelsen gennem viden og indsigt i neuropædagogiske emner.**

Især de neuropædagogiske teorier og metoder har været efterspurgt igennem de seneste år, og for de kortere uddannede pædagogiske medarbejdere er det også overordentligt vigtigt, at de opnår indsigt i borgernes reaktionsmønstre for i hverdagen på tilbuddene at kunne håndtere de situationer, der opstår i mødet med borgerne. En centerleder fortæller:

*"Jeg har oplevet gab: I praksis er folk nervøse eller angst for ikke at slå til. De kan ikke genkende eller reagere på borgernes adfærdsmønstre. De handler angst og paniske over for det, de ikke forstår. Nogle i den ufaglærte gruppe forstår ikke den komplekse adfærd, der er ved hjerneskadede. Det kan desværre skabe angst hos borgerne, vold mv. pga. medarbejdernes manglende kompetencer." (Centerchef, Center for Erhvervet Hjerneskade og Fysisk Handicap).*

Der peges her på, at der særligt for den ufaglærte gruppe er behov for at understøtte deres kompetenceniveau omkring borgere, som reagerer forskelligt på grund af borgernes individuelle problemstillinger og sygdomme.

##### **At arbejde med udgangspunkt i borgerens behov**

I samtlige gennemførte interview med repræsentanter fra specialområdet er det klart, at en ændring i synet på borgeren er slået igennem i den måde, som lederne taler om kravene til medarbejderne på. Lederne taler om et "paradigmeskift" fra at "arbejde for" til at "arbejde med". Denne ændring i tilgangen til borgeren kommer bl.a. til udtryk hos en kom-



mune, som indfører en ArbejdsRehabiliteringsKlub for mennesker med en erhvervet hjerneskade, hvor sigtet er at kunne beskæftige borgeren, selv om de har fået en hjerneskade. I samme kommune arbejder man ud fra den opfattelse, at alle borgere med handicap har "ret til arbejde". En leder fra den pågældende kommune beskriver kravene til medarbejderne på denne måde:

*"Medarbejderne skal være i stand til at se borgere som en udredende part – se borgernes behov frem for at dække deres behov. En borger kan udtrykke en drøm. Borgeren kan måske have en drøm om at blive jæger eller blive pilot, det er måske ikke realistisk, men så skal man kunne dreje det. Tage borgeren med på jagt eller på flyvepladsen. Sætte fantasien i spil. Tillade sig at have en fantasi sammen med borgeren... Nogle steder er korrektioner nødvendige. Det gøres så så respektfuldt som muligt for borgeren." (Centerchef, Center for Erhvervet Hjerneskade og Fysisk Handicap).*

Det fremgår med al tydelighed, at det forudsætter ret udviklede faglige, almene og personlige kompetencer at kunne agere i en sådan på en gang analytisk og anerkendende forståelse af borgeren. Dette forudsætter ikke alene indsigt i borgeren (og dennes udfordringer), men det forudsætter også, at medarbejderen er interesseret i og kan tilegne sig nye kompetencer, altså ikke bare en grundlæggende faglighed men også modet til at gøre noget nyt eller noget andet, end det som førhen er prøvet.

### **At omsætte sine kompetencer i praksisændringer**

En uddannelsesudbyder giver med udgangspunkt i et etårigt forløb på et stort botilbud for udviklingshæmmede udtryk for, at et gennemgående kompetencebehov er at kunne omsætte sine kompetencer i noget, der er praksisændrende. Medarbejderen skal ikke alene kunne tænke kreativt og tænke med mod, sådan som det blev beskrevet i citatet ovenfor, medarbejderen skal også til tider kunne stå fast også i samarbejdet med andre kolleger og ledere i egen organisation. Uddannelsesudbyderen fortæller:

*"Kunne, ville og have mulighed for at bruge AMU kompetencer. Selv om man kan og vil, så er det ikke sikkert, man får mulighed for det. Man bliver måske bremset af jante. Tingene står ikke stille, der sker hele tiden udvikling. Man skal finde sin plads i organisationen." (Uddannelseskonsulent, udbyder)*

De interviewede arbejdspladsrepræsentanter peger alle på, at de kortere uddannede pædagogiske medarbejdere skal kunne indgå i udviklingen, hvor tilbuddene går mod at være mere specialiserede tilbud med en skarp profil og et højere vidensniveau, og at dette kræver udviklingen af kompetencer, så man kan indgå i samarbejde med de professionsuddannede med faglig og personlig sikkerhed. Til dette kræves en række forskellige kompetencer, som handler om at kunne arbejde reflektivt og med forståelse for det pædagogiske arbejdes kvalitet og formål. Dette eksemplificeres mere indgående i det følgende afsnit.

### **Skarpt opgavefokus med relationsarbejde som omdrejningspunkt**

En leder af et regionalt botilbud fortæller:

*"I fremtiden ønsker vi at kunne tilbyde flere af disse højt specialiserede tilbud, og vi ønsker i højere grad at fungere som 'et fremskudt dige' – et samarbejde*

*med psykiatrien og være et tilbud for de borgere, som f.eks. lige kommer fra indlæggelse og ikke kan være i deres/et andet botilbud. Det kræver, at vi har medarbejdere med bedst mulige kvalifikationer. Vi skal udvikle et skarpt opgavefokus med relationsarbejde som det helt centrale omdrejningspunkt og en forståelse af, at alle handlinger - også praktiske handlinger - har et pædagogisk sigte. Vi skal arbejde med at udvikle en faglig identitet – opnå agtelsen for det pædagogiske arbejde – og gøre op med forståelsen af, at det pædagogiske arbejde er noget, "alle bare kan". Det betyder, at man som kortere uddannet medarbejder skal kunne: Reflektere over arbejdsopgaven, rolleovertagelsen – hele tiden – for sig selv og i samspillet med sine kolleger og sin ledelse. Kunne diskutere og begrunde – og værdsætte – ikke tale ned, ikke udvise det, jeg kalder passiv-aggressiv adfærd, og man skal kunne skille personlige behov fra sin professionelle identitet." (Forstander, regionalt bo- og aktivitetstilbud)*

For at kunne fungere i de mere og mere specialiserede tilbud kræves det altså, at der på tilbuddene findes medarbejdere med høj faglighed og med professionsforståelse. Medarbejderen skal udvikle deres tilgang til andre mennesker gennem indsigt i relevante pædagogiske teorier og metoder. Især er det væsentligt, at medarbejderen har indsigt i pædagogiske værktøjer til den "ikke konfronterende tilgang" og kan arbejde med konfliktnedtrapning f.eks. gennem psykofysisk træning (ikke alene afværgeteknikker og frigørelses-teknikker, men også kommunikation og aflæsning af signaler såvel som metoder til restitution). Medarbejderen på sociale tilbud skal være opmærksom på at vedkommende bestrider et fysisk og psykisk krævende arbejde og skal beherske arbejdstidsplanlægning (hvilket også omfatter at kunne planlægge fri tid og restitution).

### **Indsigt i lovgivningens rammer og de forskellige aktørers rolle**

Samtidig med, at arbejdsopgaverne skal udføres med et tydeligt udgangspunkt i borgerens behov, er der behov for, at der er gnidningsfrit samarbejde mellem f.eks. myndighedsniveau og udførerniveau, og medarbejderne skal være med til at skabe denne sammenhæng. Den enkelte medarbejder, som udfører et bestemt stykke arbejde i forhold til borgeren, skal have kendskab til, hvad der kan lade sig gøre inden for lovgivningens rammer og skal vide, hvortil medarbejderens opgaveansvar går i forhold til den pågældende opgave, og hvornår der er behov for hjælp eller rådgivning fra andre medarbejdere i kommunen (eller region).

*"Hvis man bare arbejder mere, så bliver man syg, og andre skal overtage. Så det er med at reducere niveauet af opgaver. De skal finde en måde, hvorpå det kan håndteres fremadrettet, ellers kan de knokle sig selv ihjel, da de tager mere og mere på sig." (Socialchef)*

Dette kompetencebehov er tilsyneladende blevet mere og mere betydningsfuldt, idet det gælder, som det fremgår af interviewene med lederne inden for specialområdet, at hvis ikke der er en klar rollebeskrivelse, og medarbejderne har kendskab til deres egne kompetencer og opgaveansvar, så risikerer de at påtage sig for meget arbejde eller påtage sig opgaver, der ikke er deres ansvarsområde, hvilken kan føre til stress. Stresstilstande i en organisation på et specialområde, er noget der i størst mulig udstrækning skal undgås, da

borgerne er sensitive over for medarbejdernes stress, og det kan skabe uventede reaktioner og mistrivsel. Ifølge flere af de interviewede ledere er det ligeledes vigtigt for effektiviteten i opgavevaretagelsen, at den enkelte medarbejder er bevidst om, hvor deres ansvarsområde starter, og hvor det slutter.

### **IKT og velfærdsteknologi**

Dokumentationsopgaver indgår i medarbejderes arbejde på specialområdet, og uagtet at det har været et indsatsområde, er det det klare indtryk, at der fortsat er behov for at støtte medarbejdernes kompetencer i forhold til denne opgave, både IKT kompetencerne, men også de basale sprogkompetencer, og at udvikle evnen til at disponere en tekst, og finde det rette sprog, så meningen kommer igennem til modtageren uden nødvendigvis at bruge for mange ord.

*“Vi har fået øje på, at vi har rigtig mange, som har læse- og skrivevanskeligheder blandt vores medarbejdere, som rent faktisk kan gå igennem en skole, men som ikke kan tilstrækkeligt om at begå sig i en verden på det niveau, der kræves, for at man kan dokumentere sin indsats. Det er en ret stor hurdle... Det er til evig tid et issue. Hvordan skal man kunne arbejde, hvis man ikke kan læse og skrive, i en sammenhæng med et mere og mere akademiserende sprogbrug. Vi støder jo ofte på, at nogen har talt grimt, eller skrevet grimt, måske har de bare ikke haft kompetencerne, men det er egentlig ikke i en dårlig hensigt. Det har vi arbejdet med meget længe – hvordan reflekterer man, for man kan komme til at udtrykke sig med en tone, som kan intendere en råhed.” (Leder for handicap- og psykiatriområdet)*

Så på trods af indsatser, er læse- og skriveudfordringer fortsat et område, der har behov for stadig opmærksomhed. Et andet område, der fortsat er fokus på, er hvordan IKT og velfærdsteknologi bliver introduceret på tilbuddene, og hvordan medarbejderne kan støtte borgerne i at bruge iPads, infoscærme og andre velfærdsteknologiske løsninger; dvs. kompetencer til at anvende teknologierne i det pædagogiske arbejde.

### **Opsamling på de væsentlige kompetencebehov for medarbejdere på specialområdet**

#### **Væsentligste kompetencebehov for medarbejdere på specialområdet**

- Kendskab til specifikke diagnoser og tilstande for at forstå forskellige reaktioner hos borgeren
- Kendskab til redskaber til at arbejde med udgangspunkt i borgerens behov, herunder at udvikle kompetencer til at formulere behov med udgangspunkt i borgerens behov. Herunder kvalitetstjekke egne antagelser (evne at stille spørgsmålet om der er taget udgangspunkt i borgerens behov), være innovativ og evne at kunne korrigere med respektfuldhed, hvis det ikke er muligt at opfylde borgerens behov til fulde
- Kunne samarbejde med andre om løsningen af de pædagogiske opgaver, herunder arbejde med respekt for andre faggrupper og deres perspektiver. Kunne formidle og stå inde for egne valg og pædagogisk praksis

- Indsigt i lovgivningens rammer og kendskab til de forskellige aktørers rolle og ansvar
- Basale sprogkompetencer, IKT kompetencer og kendskab til anvendelse af velfærdsteknologiske løsninger.

#### 4.2. Sammenhæng mellem kompetencebehov og eksisterende udbud af uddannelser på specialområdet

Afdækningen af aktiviteterne på specialområdet med udgangspunkt i telefoninterviewene med udbyderne viser, at der anvendes et fyldigt og bredt uddannelseskatalog. Det er indtrykket, at hovedparten af ovenstående kompetencebehov kan honoreres i eksisterende uddannelseskatalog, men der kan dog på baggrund af de gennemførte arbejdspladsinterview fremhæves nogle særlige områder, hvor der er behov for yderligere udvikling af uddannelserne.

**Tabel 4.1: Oversigt over de anvendte AMU mål til sammensætning af forløb på specialområdet (voksenhandicapområdet, tilbud for børn og unge med særlige behov og familiepleje)**

Uddannelsesmål	Uddannelsesnummer og varighed
1. Grundlæggende arbejde i socialpsykiatrien	40938 (10 dage)
2. Understøttende undervisning i folkeskolen	47982 (10 dage)
3. Forebyggende arbejde med udsatte børn og unge	40736 (5 dage)
4. Mennesker med udviklings- og adfærdsforstyrrelser	47981 (3 dage)
5. Sorg- og krisearbejde i omsorgs- og pæd. område	44312 (5 dage)
6. Personlig hjælper og ledsager	40607 (5 dage)
7. Praktikvejleder, PAU og SOSU elever	48256 (11 dage)
8. Neuropædagogik og borgere med udviklingshæmning	48217 (3 dage)
9. Neuropædagogik som metode i pædagogisk arbejde *	44859 (3 dage)
10. Arbejdet i pædagogiske døgntilbud og opholdssteder	45747 (10 dage)
11. Konflikthåndtering i pædagogisk arbejde	44274 (5 dage)
12. Voldsforebyggelse, konfliktløsning og udvikling	44886 (5 dage)
13. Farmakologi i psykiatrien	48102 (5 dage)
14. Medicinadministration	48101 (5 dage)
15. Medvirken ved lægemiddelbrug i omsorgsarbejdet	47258 (3 dage)
16. Arbejdet som omsorgsmedhjælper	48116 (15 dage)
17. Arbejdet med lavaffektive metoder – Low arousal *	48390 (2 dage)
18. Kvalitet i offentlige velfærdsydelser *	46977 (3 dage)
19. Implementering af handleplaner ifølge serviceloven	40138 (2 dage)
20. Magt og omsorg	44627 (4 dage)
21. Rehabilitering som arbejdsform *	40125 (2 dage)
22. Tværsektorielt arbejde med rehabilitering	40128 (4 dage)
23. Patientsikkerhed og utilsigtede hændelser	40823 (1 dag)
24. Arbejds miljø i sosu-arbejdet – etik og adfærd	40606 (3 dage)
25. Kollegial supervision på pæd- eller sosu-området	40144 (5 dage)
26. Innovation (sosu/pæd): Gennemførelse og formidling	42903 (2 dage)
27. Innovation (sosu/pæd): Idéudvikling m.m.	42929 (2 dage)
28. Måltidet i pædagogisk arbejde	44800 (5 dage)

*Kilde: Telefoninterview med uddannelsesudbydere. Januar 2017. Tabellen indeholder de uddannelsesmål som uddannelsesudbydere har nævnt i interview, men repræsenterer ikke en fuldstændig opgørelse over de uddannelsesmål som uddannelsesudbydere kan have anvendt.*

**Tabel 4.2: Oversigt over de anvendte AMU mål til sammensætning af forløb målrettet familieplejere**

Uddannelsesmål	Uddannelsesnummer og varighed
1. Kollegial supervision på pæd.- eller sosu-området	40144 (5 dage)
2. Arbejdet som familieplejer	47873 (5 dage)
3. Arbejdet som konkret godkendt familieplejer	48506 (4 dage)
4. Arbejdet som aflastningsfamilie	42920 (2 dage)

*Kilde: Telefoninterview med uddannelsesudbydere. Januar 2017. Tabellen indeholder de uddannelsesmål som uddannelsesudbydere har nævnt i interview, men repræsenterer ikke en fuldstændig opgørelse over de uddannelsesmål som uddannelsesudbydere kan have anvendt.*

Som det blev nævnt ovenfor, efterspørges der hos arbejdspladserne i højere og højere grad uddannelse inden for sundhedsfaglige emner som f.eks. "48102 Farmakologi i psykiatrien" (5 dage) og "48101 Medicinadministration" (5 dage). Det vil sige uddannelser med et sundhedsfagligt tilsnit. Arbejdspladserne efterlyser endvidere, at medarbejderne kompetenceudvikles i forhold til de specielle forhold, der gælder f.eks. omkring mennesker med udviklingshæmning, der bliver ældre, eller f.eks. borgere, der lider af flere samtidige sygdomme. Denne observation medfører, at der kan være behov for at udvikle uddannelses tilbud på disse områder, men som det fremgår af EPOS hjemmeside, er der netop godkendt uddannelser, som kan opfylde disse behov. Det drejer sig om uddannelserne "48415 Voksenhandicap - aldring og demens" og "48412 Borgere med multisygdomme"<sup>12</sup>. Der opstår dog til stadighed i forbindelse med, at bo- eller aktivitets- og samværstilbuddene møder forskellige målgrupper, (f.eks. når et tilbud tager en ny målgruppe ind) behov for at udvikle kompetencer på specialområder, hvorfor der til stadighed er brug for, at man er opmærksom på, at der vil opstå nye uddannelsesbehov i forhold til de særlige udfordringer, medarbejderne kan møde.

Indenfor specialområdet oplever AMU udbydere, at der er arbejdspladser, som henvender sig med et ønske om, at der kan udvikles uddannelsesforløb for deres medarbejdere med udgangspunkt i særlige tilgange. Eksempelvis har en AMU udbyder, der har deltaget i telefoninterviewene, modtaget en henvendelse fra et opholdssted om at udvikle en uddannelse, der skulle bestå af godkendte uddannelsesmål som f.eks. Samspil og relationer i pædagogisk arbejde (42665 – 5 dage) men kombineret med en (endnu ikke udviklet)<sup>13</sup>

<sup>12</sup> Ifølge opslag på EPOS' hjemmeside (5. juli 2017) - <http://www.epos-amu.dk/Uddannelser/Uddannelser-paa-vej/Uddannelser-under-udvikling>.

<sup>13</sup> Der er ifølge EPOS' hjemmeside (5. juli 2017) en uddannelse med arbejdstitlen "Introduktion til mentalisering (tilknytningsforstyrrelser hos børn og unge)" under udvikling. <http://www.epos-amu.dk/Uddannelser/Uddannelser-paa-vej/Uddannelser-under-udvikling>.

uddannelse i blandt andre tilgangene, KRAP<sup>14</sup>, ICDP<sup>15</sup> og Mentalisering<sup>16</sup>. Low arousal repræsenterer en anden relativt udbredt tilgang til det pædagogiske arbejde på tilbuddene, men denne er der allerede udviklet en AMU uddannelse til (Arbejdet med lavaffektive metoder Low arousal 48390 - 2 dage).

Det er et gennemgående træk, at botilbud og aktivitets- og samværstilbud har et ønske om eller systematisk arbejder med udgangspunkt i specifikke teorier og metoder, og det er nødvendigt, at udbyderne orienterer sig i forhold til dette. I de senere år er det det klare indtryk – på baggrund af dels telefoninterview med udbyderne og med interview med arbejdspladserne - at tilbuddene har en tendens til at vælge at tilrettelægge interne uddannelsesforløb, med udgangspunkt i sådanne tilgange, hvor arbejdsplads betaler specialister (f.eks. ressourcepersoner fra videnscentre eller brugerorganisationer eller lignende) for at undervise, hvis de ikke har oplevelsen af, at sådanne ønsker til uddannelse kan opfyldes indenfor AMU.

Af nyere opståede behov er der blandt uddannelsesudbyderne endvidere en forventning om, at der inden for specialområdet (voksenhandicap og -psykiatri) vil komme et behov for viden om andre kulturers forståelse af sygdomme og udviklingshæmning og måde at håndtere sygdom og kriser, da brugerne af tilbuddene i stadig større omfang vil bestå af mennesker med anden etnisk baggrund. De uddannelsesmål, som i den sammenhæng kan bringes i anvendelse, er ifølge en af de interviewede udbydere enten "43766 Interkulturel kompetence i jobudøvelsen" (3 dage) eller "42659 Interkulturel pædagogik" (5 dage), men kobling til de specifikke sygdomme eller psykiske problemstillinger for specifikke brugere af specialtilbuddene er ikke integreret i disse uddannelser. En kombination af et mål som f.eks. "47981 Mennesker med udviklings- og adfærdsforstyrrelser" eller "48415 Voksenhandicap - aldring og demens" med de to ovenfor nævnte (43766 eller 42659) kan være et muligt svar på dette behov, men det er også muligt, at der skal udvikles et specifikt mål til emneområdet.

Når der på specialområdet, ligesom på alle øvrige områder, hvor de pædagogiske medarbejdere arbejder, med stadig stigende fokus arbejdes med dokumentation og handleplansbeskrivelse samt beskrivelse af målopfyldelse har nogle uddannelsesudbydere haft erfaring med at koble uddannelsesmål om f.eks. "46977 Kvalitet i offentlige velfærdsydelser" (3

---

<sup>14</sup> KRAP står for Kognitiv, Ressourcefokuseret og Anerkendende Pædagogik. Omdrejningspunktet i KRAP er de menneskelige processer og udviklingen af tanker og adfærd i en anerkendende og ressourcefokuseret ramme. (Metner: KRAP. Metoder og værktøjer. 2013 Dafolo i Nørskov m.fl.: Jobfunktioner og opgaveudvikling på voksenhandicapområdet, EPOS, 2014, s. 25)

<sup>15</sup> ICDP er et teori- og evidensbaseret program, der sigter mod at øge kvaliteten af samspillet mellem børn og voksne. Programmets grundlæggende mål er, at gøre voksne mere lydhøre overfor børns behov, samt forbedre de voksnes evne til at møde børn på børnenes egne præmisser. Grundtanken i programmet er, at den bedste måde at hjælpe et barn på, er ved at hjælpe barnets omsorgspersoner – primært forældrene. Programmet er udviklet af de to norske psykologiprofessorer Karsten Hundeide og Henning Rye, oprindeligt som et udviklingsprogram til internationalt nødhjælpsarbejde. I Danmark anvendes ICDP som et kompetenceløft til forskellige relationsprofessioner: Dagplejere, Pædagoger, lærere, psykologer, sundhedsplejersker, bibliotekarer og social og sundhedspersonale. (Dansk Center for ICDP, 26.01. 2017)

<sup>16</sup> Teorien om mentalisering opstiller en teoretisk ramme om børns udvikling samt om konsekvenserne af traumer og omsorgssvigt. Mentalisering udvikles i barnets samspil med dets omsorgsgivere. Omsorgssvigtede og traumatiserede børn og unge har ofte en skrøbelig mentaliseringsevne, men mentalisering kan læres. Heraf udspringer mentaliseringsbaseret behandling. Mentaliseringsteorien indeholder ligeledes en forståelse af psykopatologi og mentaliseringsbaseret behandling blev oprindeligt udviklet til behandling af patienter med borderline personlighedsforstyrrelse. (Center for mentalisering, 26.01.2017)

dage) med forløb i dansk, da det har vist sig, at der kan være behov for basale sproglige kompetencer i form af f.eks. *"... at kunne opbygge et argument, men også at kunne skelne mellem formulering, handling og evaluering"*. (Kursusudvikler)

Med hensyn til familieplejeområdet har der ikke blandt de interviewede arbejdspladsrepræsentanter eller udbydere været givet udtryk for, at der savnes konkrete mål, udover at der på familieplejeområdet er behov for den samme indsigt i forskellige diagnosegrupper, dvs. evne til at formulere og dokumentere samt evne til at reflektere over eget arbejde, som også gælder på det øvrige specialområde.

## 5. Centrale kompetencebehov for de kortere uddannede pædagogiske medarbejdere på tværs af det pædagogiske jobområde

Som det blev beskrevet i denne rapport's indledning, var opdraget bag analysen af det pædagogiske jobområde at give inspiration til, hvordan en fremtidig struktur for sammen satte forløb i vejledende strukturer i AMU kan designes set i lyset af de behov, som kunne afdækkes gennem interview med aftagerne af AMU-uddannelse.

Opdraget var, om der med udgangspunkt i de aktuelle kompetencebehov på det pædagogiske område kunne formuleres et sæt af anbefalinger for et fremtidigt design af vejledende strukturer. Er det muligt at identificere nogle karakteristika for kernemål i EPOS' uddannelseskatalog, som skal indgå i en fremtidig model for vejledende strukturer på det pædagogiske område, og med hvilke principper kan de kombineres med øvrige mål i kataloget?

For at formulere sådanne anbefalinger vil vi i første omgang foretage en opsummering på tværs af det pædagogiske område af de 11 *identificerede væsentligste kompetencebehov*, som aftagerne af AMU-uddannelserne har beskrevet. Inden vi beskriver de 11 kompetencebehov, kan det være gavnligt at sammenfatte præmisserne for afdækningen af disse 11 kompetencebehov.

Interviewpersonerne blev, som det er beskrevet i det indledende metodeafsnit (afsnit 1.2), specifikt bedt om at forholde sig til de kortuddannede pædagogiske medarbejdere<sup>17</sup> og kompetencebehovene for disse medarbejdere.

Interviewpersonerne blev bedt om forholde sig til jobområdet og arbejdsopgaver i dag, men også mulige nye, fremtidige opgaveområder. De blev bedt om at forholde sig til, hvilke kompetencebehov der rettede sig mod de kortuddannede pædagogiske medarbejdere i dag, men også om at skitsere, hvilke væsentlige kompetencebehov, de mente, der knyttede sig til disse medarbejdere i forhold til den nærtstående udvikling, som interviewpersonen så for sig var i gang på det aktuelle arbejdsområde. Med andre ord blev interviewpersonerne bedt om at identificere kompetencebehov ud fra formuleringer som: "Hvis vi ser på dagplejen i mit område i min kommune og på de krav til ydelser og kvalitet, som vi skal honorere nu og inden for de nærmeste år, så er det nødvendigt, at de kortuddannede pædagogiske medarbejdere kan..." Eller: "Med den udviklingstakt, vi ser på i det samlede 0-18 års område i vores kommune, så skal de kortuddannede pædagogiske medarbejdere indgå med følgende kompetencer xxx, yyy, zzz for at kunne være med i denne bevægelse – sammen med de øvrige medarbejdere og med ledelsen". Eller: "På vores regionale botilbud ønsker vi en udvikling, hvor tilbuddet kan honorere krav fra dem, der skal købe pladser her, og derfor skal de kortuddannede pædagogiske medarbejdere kunne følgende:...".

På baggrund af de interview, der er foretaget, har vi sammenfattet de i kapitel 2, 3 og 4 uddybede kompetencebehov til 11 kompetencebehov, som kan siges at være centrale og samtidig dækkende på tværs af det pædagogiske jobområde. Listen over de 11 centrale kompetencebehov skal altså ikke opfattes som en liste over, hvad en enkelt medarbejder

---

<sup>17</sup> Som også nævnt i kapitel 1 blev de af interviewpersonerne benævnt på forskellige måder; enten som pædagogmedhjælper, som kortuddannede medarbejdere eller i enkelte tilfælde som ufaglærte eller "de unge".



på et pædagogisk arbejdsområde skal kunne honorere, eller at hver enkelt medarbejder skal besidde samtlige disse kompetencer. Listen er tænkt som en opsamling af, hvad der karakteriserer de centrale kompetencebehov, som vi på tværs af analysen har kunnet identificere som dem, de kortuddannede pædagogiske medarbejdere skal udvikle sig hen imod for at indgå i aktivt samspil med de øvrige faggrupper på arbejdspladserne i forhold til de stigende krav, som arbejdspladserne skal kunne opfylde. Endelig skal det bemærkes, at i og med at listen er tværgående, er den samtidig ikke dækkende for de enkelte jobområder på et detaljeret niveau. Her henviser vi til opsamlingerne af kompetencebehov i hhv. kapitel 2, 3 og 4 samt til tidligere analyser, som fremgår af rapportens litteraturliste.

### **Kompetencebehov hos de kortuddannede pædagogiske medarbejdere**

1. Kendskab til specifikke diagnoser og tilstande: At have indsigt i forskellige borgeres<sup>18</sup> tilstande og eventuelle diagnoser er en væsentlig kompetence for at kunne indgå i relationen med borgeren og forstå forskellige reaktioner hos borgeren.
2. Kendskab til – og i daglig praksis udvise bevidsthed om – læreprocesser og læreprocessers progression hos borgeren (samt indsigt i, hvordan medarbejderens konkrete handling/intervention kan påvirke en læreproces).
3. Opnå forståelse for, at der til enhver handling i det pædagogiske arbejde med en borger knytter sig en hensigt/et formål. Medarbejderen skal udvikle sine kompetencer i forhold til at knytte forbindelse mellem en udført praktisk eller pædagogisk handling og et formål eller en hensigt.
4. Medarbejderen skal kunne beskrive og begrunde handling og formål både skriftligt og mundtligt. Herigennem bliver daglige handlinger genstand for medarbejdernes egen reflekterede faglige udvikling og for et konstruktivt samspil med øvrige faggrupper.
5. Medarbejderen skal udvikle en række kompetencer til samarbejde og kommunikation for at indgå i arbejdssammenhænge med øvrige medarbejdere, ledere og samarbejdspartnere.
6. For at kunne forstå og arbejde med andres (barnet, den unge, m.fl.) læreprocesser, skal medarbejderen kunne beherske egen læreproces. Det betyder at kunne beskrive og reflektere over egen praksis, have kendskab til og erfaring med metoder og værktøjer til refleksion i nuet, kunne demonstrere selvkritik i forhold til egen praksis og evt. korrigere.
7. Kunne udvise fantasi og kompetence til at gå nye veje (innovationskompetence) – også når disse veje er afprøvet før. Have en forståelse af, at selv om noget er mislykkedes i en sammenhæng, kan det være gavnligt at prøve igen, men måske på en alternativ måde. Opnå forståelse af, at det "at fejle" ikke er en faglig fiasko, men en opfordring til at afprøve nye metoder.

---

<sup>18</sup> 'Borger' anvendes som en betegnelse for enten barnet, den unge eller den voksne bruger/borger.

8. Da medarbejderen kan deltage i arbejdet med handle- eller læreplaner, trivsels-skemaer mv. i samarbejde med andre medarbejdergrupper, skal medarbejderen tilegne sig analytisk og didaktisk tilgang på et niveau, der giver dem mulighed for at bidrage.
9. Medarbejderen skal have indsigt i dokumentations-, kvalitets- og målesystemer og opnå kompetencer til at arbejde struktureret og metodisk. Medarbejderen skal således være bevidst om, at hvis der ændres praksis, skal erfaringer opsamles og beskrives – alt i alt at kunne foretage systematisk refleksion og dokumentation.
10. Medarbejderen skal kunne indgå i formidling af indsatser og effekt – herunder skriftlige og mundtlige formidlingskompetencer samt IKT-kompetencer.
11. Kunne inddrage og anvende digitale værktøjer i det pædagogiske arbejde med borgerne.

Som det kan ses ud fra disse 11 kompetencer, beskriver interviewene med aftagerne på den ene side, at der er behov for faglige kompetencer som f.eks. kendskab til specifikke diagnoser og tilstande samt for viden om læreprocesser hos barnet, den unge, borgeren, den ældre og den udviklingshæmmede. Dertil kommer en række almen-faglige kompetencer som f.eks. didaktisk tænkning, systematisk arbejdstilrettelæggelse, IKT-kompetencer og skriftlig eller mundtlig formidling. Interviewene med aftagerne belyser samtidig, at der er en række personlige kompetencer, som fremhæves af samtlige interviewede, som beskrives som en del af (og ikke kan adskilles fra) de faglige kompetencer eller de almen-faglige kompetencer. Det kan være det at bruge sine personlige kompetencer som f.eks. empati (forståelse for andres perspektiver) til at opnå den intention, man gerne vil i samspillet med borgeren. Det kan også dreje sig om at udvise fantasi og have kompetence til at gå nye veje – også når disse veje er afprøvet før. Det kræver, at medarbejderen også trækker på sine mere personlige forudsætninger om at prøve igen – selv hvis noget mislykkes første gang.

Pointen er her, at disse forskellige typer af kompetencer optræder samtidig i udøvelsen af arbejdsopgaverne. De griber ind i hinanden og er på sin vis hinandens forudsætninger i den praktiske dagligdag på arbejdet. Men i en analytisk sammenhæng – når man f.eks. skal planlægge uddannelse – kan det være gavnligt at kunne beskrive dem specifikt og detaljeret.

Vi vil derfor her kort komme ind på de begreber, hvormed man historisk har beskrevet kvalifikationer og kompetencer, fordi de rummer en pointe i forhold til det efterfølgende kapitel 7 om sammensætning af uddannelsesmål i vejledende strukturer.

### **Kvalifikationer og kompetencer**

I 1996 introducerede Agø Hansen og Clematide tre hovedkategorier af kvalifikationer med sigte på at etablere eller fastsætte et fælles "sprog" for både uddannelses- og "kravside", som ville gøre det muligt at tale mere præcist sammen og at føre fokuserede dialoger mellem uddannelsesinstitutioner og virksomheder. En af de styrende overvejelser var at finde frem til begreber, som kunne præcisere forståelsen af det, som på det tidspunkt blev refereret til som "bløde kvalifikationer." Det førte til den senere bredt anvendte opdeling

af kvalifikationer i henholdsvis teknisk-faglige kvalifikationer, almene kvalifikationer og personlige kvalifikationer. Rapporten beskrev:

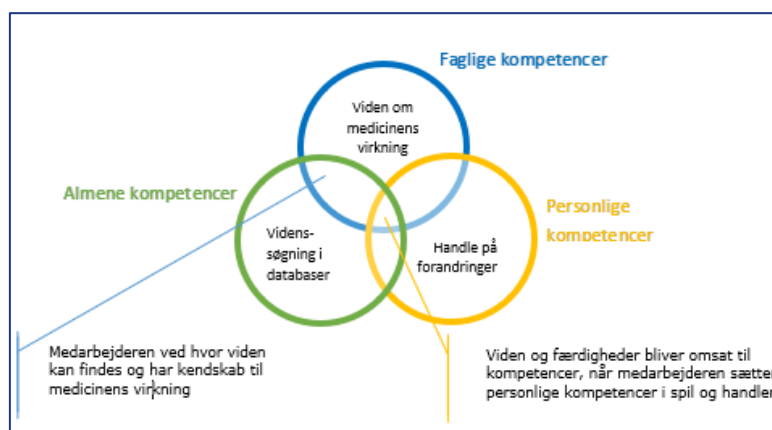
- *Personlige kvalifikationer* såsom selvstændighed, omstillingsevne, ansvarsbevidsthed og samarbejdsevne.
- *Almen-faglige kvalifikationer* og opdelt dem i underkategorier som metodiske kvalifikationer, organisationskvalifikationer, kommunikative kvalifikationer, talforståelse og matematiske færdigheder samt edb-/IT-kvalifikationer.
- *Teknisk-faglige kvalifikationer* såsom manuelle færdigheder, fysisk styrke, finmotorik, paratviden og forståelse for processer, materialer, værktøjer mv. (Agø Hansen og Clematide, 1996).

Denne opdeling i tre grupper af kvalifikationer anvendes fortsat – dog er begrebet om kvalifikationer i dag erstattet med begrebet om kompetencer. Flere steder anvender man endvidere begrebet om faglige kompetencer i stedet for begrebet teknisk-faglige kompetencer. Dog ikke inden for fagområder, som helt overvejende har et teknisk indhold.

Allerede da rapporten blev udarbejdet, var forfatterne opmærksomme på, at kvalifikationer anvendes integreret i en praktisk arbejdssammenhæng, og det blev blandt andet nævnt, at: *”I en fremtidig beskrivelsesmetodik bør man derfor tilstræbe at undgå alenlange lister af personlige kvalifikationskrav løstrevet fra den sammenhæng, de forventes at blive brugt i. Tværtimod bør den sandsynliggøre, på hvilken måde et arbejde kræver personlige kvalifikationer i samspil med andre typer kvalifikationer”* (Agø Hansen og Clematide, 1996, s. 9).

Et eksempel fra EPOS’ uddannelseskatalog (ikke relateret specifikt til denne analyse), som kan illustrere dette, er uddannelsesmålet 48101 Medicinadministration, som har denne AMU-målformulering: *”Du kan efter endt uddannelse selvstændigt administrere medicin til den enkelte borger/patient. Du kan observere og handle hensigtsmæssigt på forandringer på baggrund af viden om medicinens virkning, bivirkning og interaktion samt søge viden herom i sundhedsprofessionelle databaser. Du kan ligeledes dokumentere utilsigtede hændelser i forbindelse med medicinadministration”*.

En grafisk oversigt, som illustrerer en kategorisering af et udsnit af kompetencerne i AMU-målformuleringen, er illustreret nedenfor.



Man kan således karakterisere de ønskede kompetencer i hhv. personlige, almene eller faglige kompetencer. De enkelte kompetencer har hver for sig en begrænset værdi, men hvis det er muligt at bringe dem i spil i en konkret sammenhæng, omsættes de i relevante handlekompeterencer. Pointen er, at i udførelsen af arbejdsfunktionerne er kompetencerne netop tæt forbundne. Kompetenceudviklingen må derfor også adresseres med udgangspunkt i denne sammensatte karakter – både i undervisningssituationen og i sammensætningen af arbejdsmarkedsuddannelser i forløb.

### **Det udvidede, sammensatte kompetencebegreb**

For yderligere at kunne beskrive et nutidigt, nuanceret kompetencebegreb, vil vi vende os mod en publikation om kompetencebegrebet fra en af de førende danske uddannelses- og læringsteoretikere. Ifølge Illeris (Illeris 2012) er *kompetence* det begreb, som efter hans opfattelse bedst indfanger karakteren af det, som skal til, for at man kan fungere hensigtsmæssigt i det nuværende samfunds mange forskellige sammenhænge. Illeris henviser til en definition af kompetencebegrebet, der er formuleret af Per Schultz Jørgensen. Denne definition er efter Illeris' opfattelse det bedste hidtidige danske bud på en kompetencedefinition, og den beskriver netop den ovenfor nævnte integration af de forskellige kompetencer:

*"Kompetencebegrebet henviser [...] til, at en person er kvalificeret i en bredere betydning. Det drejer sig ikke kun om, at personen behersker et fagligt område, men også om, at personen kan anvende denne faglige viden – og mere end det: anvende den i forhold til de krav, der ligger i en situation, der måske oven i købet er usikker og uforudsigelig. Dermed indgår også i en kompetence personens vurderinger og holdninger – og evne til at trække på en betydelig del af sine mere personlige forudsætninger"* (Schultz Jørgensen 1999 i Illeris 2012, s. 34).

I bogen beskriver Illeris et ordinært kompetencebegreb med de dimensioner, der hører til for at kunne fungere i arbejdslivet (de to kolonner til venstre i figuren nedenfor). Han går et skridt videre og beskriver de lag af kompetencer, som mobiliserer den handlingsorientering, som ifølge ham må være del af et moderne kompetencebegreb. Det kalder han det udvidede kompetencebegreb (kolonnen til højre).

Illeris' oversigt (på næste side) over hhv. det ordinære og det udvidede kompetencebegreb kan perspektivere denne analyses fund af de nævnte 11 kompetencer, idet der på flere måder kan findes en overlapning med den karakteristik, der er givet i oversigten på side 38-39. Der er dog også dimensioner i Illeris' beskrivelse af det ordinære og det udvidede kompetencebegreb, som ligger ud over det, som kendetegner de kompetencebehov, som denne analyse har identificeret gælder for de kortuddannede pædagogiske medarbejdere. Her kan Illeris' begreber være til inspiration ved at illustrere disse yderligere dimensioner, og dermed hvad der eventuelt kan være gavnligt at orientere sig imod i fremtidig kompetenceudvikling.

Handlekompetent =	Det ordinære kompetencebegreb	Det udvidede kompetencebegreb
<p>At have <b>den relevante viden/de relevante kundskaber</b>.</p> <p>Beherske de relevante <b>færdigheder</b>.</p> <p>At have de <b>holdninger</b>, der er brug for, for at klare de forskellige typer af situationer, man kommer ud for og skal handle i forhold til (Rutinesituationer).</p> <p>I det aktuelle samfund er der imidlertid ofte med de komplekse udfordringer behov for flere lag af kompetencer. Disse er beskrevet i de to kolonner til højre.</p>	<p><b>Vurderinger og beslutninger i sammenhæng</b> kan afkode, hvad der er på spil i en konkret situation, og vurdere, hvad den enkelte kan gøre i den konkrete situation.</p>	<p><b>Kreativitet</b>. Et kreativt potentiale og evne til at håndtere ukendte og uforudsete situationer. Der er kognitiv tale om at betjene sig af <i>divergente</i> tankemønstre; ikke bundet til <i>det kendte og entydige</i>, men snarere kendetegnet ved at være <i>flertydig, søgende og udforskende</i>.</p>
	<p><b>Helhedsorientering</b>. En sammenhængende forståelse og et overblik over relevante forhold – et indre landkort.</p>	<p><b>Fantasi</b>, altså en forestillings-evne – billedligt, emotionelt, kognitivt – at kunne forestille sig, at noget kan være anderledes, end det er.</p>
	<p><b>Strukturel forståelse og overblik</b>. En strategi eller en rutine for at kunne håndtere en udfordring, der baserer sig på en kombination af praktiske erfaringer og mere struktureret og teoretisk skoling.</p>	<p><b>Kombinationsevne</b>, at kunne sætte forskellige områder og forhold i forbindelse med hinanden.</p>
	<p><b>Socialitet</b>. Indeholder et element af <i>gensidighed</i> – herunder evnen til perspektivbytte, at kunne sætte sig i den andens sted.</p>	<p><b>Fleksibilitet</b>, evnen til at omstille sig og fungere hensigtsmæssigt under skiftende omstændigheder. Ikke lægge sig fast på bestemte rutiner, handlemåder og forståelser, men at være i stand til offensivt og konstruktivt at ændre adfærd og tænkning i forhold til ændringer og nye muligheder (altså <i>ikke det samme som</i> tilpasning).</p>
	<p><b>Samarbejdsevne</b>. Kunne samarbejde med mange forskellige mennesker. Jo mere komplekse sammenhænge med mange forskellige fællesskaber, jo højere bliver kravene (herunder imødekommenthed og konflikthåndtering).</p>	<p><b>Empati</b>, det at kunne aflæse eller opleve andre menneskers følelser og opfatte, hvordan de har det, og hvad der rører sig i dem.</p>
	<p><b>Selvstændighed</b>, selvindsigt og selvtillid. Den enkelte må kunne indgå på en selvstændig måde med et kendskab til egne holdninger og funktionsmåder og med tillid til egen formåen.</p>	<p><b>Intuition</b>, evnen til umiddelbar opfattelse af noget, uden at man klart kan forstå og redegøre for, hvordan man er kommet frem til sin opfattelse. At alle egenskaber og momenter ved det opfattede iagttages samtidig.</p>
	<p><b>Personlig profil</b>. Når en eller flere personer mobiliserer deres dispositioner og potentia-ler, så kan særlige personlige karaktertræk indgå med større</p>	<p><b>Kritisk tilgang</b>. vurderinger og beslutninger kan omfatte en analytisk og kritisk tilgang. At kunne indgå i mange for-</p>

Handlekompetent =	Det ordinære kompetencebegreb	Det udvidede kompetencebegreb
	eller mindre styrke. En udfordring kan f.eks. blive mødt med nysgerrighed eller med skepsis, gå-på-mod eller med forsigtighed.	skellige kendte og ukendte situationer indebærer mere end blot at være bekendt med og beherske forskellige områder, men også at kunne vurdere dem kritisk.
		<b>Modstandspotentiale.</b> Man skal også kunne vurdere situationerne, tage stilling til dem og reagere på dem. Kan også omfatte et beredskab til at betvivle, modstå eller afvise situationer og forhold, man bliver stillet overfor.

Note: Forfatterens opsummering af kapitel 3 og 4 i Illeris, 2012 (s. 37-63).

Illeris' begreber er medtaget her, fordi de dels udbygger forståelsen af den sammensatte karakter af kompetencebehovene i et moderne arbejdsliv dels af den handlingsorientering, som (også) kendetegner behovene på det pædagogiske jobområde. Illeris' begreber specificerer, at det ikke er tilstrækkeligt at have et sæt faglige kompetencer. De skal også kunne omsættes i handlinger. Til det kræves yderligere lag af kompetencer, og på den måde sammenvæves de personlige forudsætninger med almene kompetencer og faglige kompetencer. Denne pointe sætter naturligt fokus på, hvordan disse kompetencer skal kunne understøttes gennem sammensætning af uddannelse og den måde, man vælger at afholde uddannelserne på.

Det efterfølgende kapitel 6 belyser arbejdspladsernes erfaringer med lærings- og afholdelsesformer i de uddannelsesforløb, som de har gennemført for de kortere uddannede pædagogiske medarbejdere. Herefter vil vi på baggrund af indsigterne herom og det ovenfor beskrevne nuancerede kompetencebegreb i kapitel 7 formulere anbefalinger for sammensætning af uddannelsesmål i vejledende strukturer på det pædagogiske område.

## 6. Arbejdspladsernes ønsker til afholdelses- og læringsformer

På baggrund af de gennemførte interview med arbejdspladserne, som er aftagere af AMU-uddannelserne, kan der opsummeres nogle observationer om deres ønsker til og erfaringer med afholdelses- og læringsform på uddannelse for de kortere uddannede.

### Vækst i internt afholdte, korte kurser

Der er i interviewmaterialet set en tendens til, at der er arbejdspladser, som i voksende omfang har valgt korte forløb, som afholdes på arbejdspladsen med interne undervisere eller med inviterede eksterne undervisere.

*"Nogle kurser laver vi selv, og det handler om, at det skal integreres ift. vores ledelsestænkning. Det kan være en konsulent, som står og underviser. Det kan være en kollega. Eller hvor vi laver en proces på arbejdspladsen. Vi har for eksempel lige gennemført et udviklingsarbejde i værktøjet 'Åben Dialog'. Det er et koncept, som vi sælger i kommunen og også sælger til andre kommuner" (Personlig Assistent (PA) for voksenhandicapchef, sociale forhold og beskæftigelse).*

*"Vi er optaget af implementeringen. Vi er de bedste til at hjælpe dem derude i institutionerne – vi kan svare på spørgsmål. Men vi banker også på derude og holder dem op på det. Vi afholder workshops med måneders mellemrum i samtlige vuggestuegrupper for at få det omsat i daglig praksis" (Pædagogisk Konsulent).*

Det, der forekommer at være rationalet bag disse valg, er dels ressourcemæssige årsager, hvor virksomhederne oplever, at det er billigere at anvende egne konsulenter, dels at virksomhederne ønsker at koble kompetenceudviklingen tæt til den strategiske retning, virksomheden i øvrigt arbejder efter.

### Positive erfaringer med AMU's evne til at modulere uddannelserne og bringe sammenhæng i forløbene

På den ene side vælger arbejdspladserne således korte, internt afholdte kurser, men på den anden side er det samtidig indtrykket, at arbejdspladserne helt overvejende har positive erfaringer med forløbene, som de har gennemført i AMU. Når der skal afholdes uddannelse i sammensatte forløb, er det særligt vigtigt, at der er et velfungerende samarbejde mellem virksomhed og udbyder. De virksomheder, som har arbejdet i partnerskaber med skolerne over en årrække, oplever, at udbyderne er gode til at samarbejde med arbejdspladserne om indhold af kurserne og til at foreslå moduler, der passer til behovene. En arbejdsplads fortæller:

*"Lige pt. kigger vi på uddannelse for dagplejere ift. de pakker, der ligger. Vi har formuleret, at vi vil arbejde med professionalisering, hverdagspraksis og justering heraf, forældre-barn relationer og at kunne analysere og planlægge egen arbejdsdag. Jeg har været med i et forløb tidligere, hvor uddannelsesforløbet blev tonet i samarbejde med SOSU-skolen i overensstemmelse med strategien. Det er næsten det samme, vi gør her i pilotprojektet. Min erfaring med SOSU-*

*skolen er, at man godt kan tone det og understøtte det, man ønsker som kunde, når man fortæller, hvad man sigter på” (Områdechef, Børn og Unge).*

Udsagn som dette illustrerer, at det kræver analyse og et godt oversættelsesarbejde i samarbejde mellem arbejdspladsen og uddannelsesinstitution for at få et uddannelsesforløb i sammensatte forløb, hvor kompetencebehovene er flere og indbyrdes sammenhængende, til at fungere (se kapitel 7 nedenfor).

### **Læreprocesser med plads til refleksion og udvikling af fælles sprog**

Virksomhederne i undersøgelsen, som har gennemført uddannelse for de kortere uddannede pædagogiske medarbejdere, har truffet forskellige valg i forhold til uddannelse afholdt sammen med andre faggrupper eller uddannelse afholdt alene for den kortere uddannede gruppe.

*”Samtlige medarbejdere har fået en uddannelse i neuropædagogik. Det kan jo ikke nytte noget, at man ikke får et fælles startsted. Det kan godt være, at man har et forskelligt udgangspunkt. Men hvis ikke man gennemfører fælles uddannelse, så får vi aldrig det her ‘ud at gå’. Jeg er ret optaget af, at kompetenceudvikling er for alle medarbejdere og er tæt på kerneopgaven” (Leder for handicap- og psykiatriområdet).*

Det er ikke hensigten at gå dybere ind i en vurdering af forskellige holdsammensætninger, men det kan dog på baggrund af undersøgelsen konkluderes, at arbejdspladserne er opmærksomme på, at uddannelse kan være en forudsætning for at skabe et fælles sprog og retning på arbejdsplads på tværs af faggrupper.

*”Jeg har et eksempel på en, der fik en anden professionalisme og fik udviklet sin praksis, så hun fik værktøjer, der gjorde hende i stand til at flytte sig. En hel anden arbejdsglæde. Fra ‘jeg er kun dagplejer’ til at man står ved sit fag og er stolt og ‘er ikke kun dagplejer’. Til at man selv synes, man har et interessant job. Det var kompetenceudvikling og fælles sprog, der var medvirkende hertil, men det er selvfølgelig også vigtigt, at man overvejer: ‘Hvordan bygger man videre på det forløb, man har været afsted på, sparring fra kolleger, der også har været på uddannelse” (Områdechef, Børn og Unge).*

Stort set samtlige arbejdspladser nævner ord som praksisfællesskab, professionelle læringsfællesskaber, læringscirkler, uddannelse baseret på ‘cases’, øvelser, knyttet til arbejde, at komme hjem og øve samt refleksion, når de taler om den kompetenceudvikling, der foregår eller skal foregå. Det fører frem til endnu en observation, som handler om, at såvel udbydere som aftagere nævner, at aktionslæringsformen er velegnet til at opnå de mål om kompetenceudvikling i det pædagogiske felt, man gerne ser.

### **Aktionslæring**

Ud over at aktionslæring fremhæves som den model, som generelt understøtter den kompetenceudvikling, arbejdspladserne ønsker, fremhæves aktionslæring også som værende det, som bedst skaber grundlag for det gennemgående og højt prioriterede kompetencebehov om “refleksion over egen praksis”.



Nedenfor gentages et citat, som også har været anvendt tidligere i analysen, men her med vinklen, hvordan udviklingen af kompetencen "refleksion i nuet" knytter an til aktionslæring som læringsform:

*"Der bliver stillet krav om, at man har gode refleksions- og samarbejdskompetencer, man kan indgå i teams og forandre og udvikle indefra i praksis. Det kræver, at man skal gå i dybden med sig selv. Det peger på aktionslæring. Simpelt hen at kunne stoppe op og observere: Hvordan reagerer børnene? Var det [= indsatsen] sat for højt, for lavt? Var det på det forkerte tidspunkt? Så man kan træde uden for aktiviteten og se, hvad skete der, og så navigere i det til næste gang. Hvis et barn er på kanten af fællesskabet, hvordan kan vi så gøre det bedre næste gang, så det her barn inkluderes bedre i børnefællesskabet? Så det er en skærpet opmærksomhed og en evne til at trække sig ud i stedet for at være i aktiviteten. Man tænker anderledes over den næste gang. Det inkluderer læringscirklen 'Lav handlingen, reflektér, lav en ny handling'. Det med at kunne se det forfra flere gange, så man ikke sidder fast. Jeg tror godt, AMU kan være med her, hvis det er sat rigtigt sammen" (Souschef, Skole og Dagtilbud).*

Lederen her ønsker, at medarbejderen kan anvende den refleksive tilgang til praksis, som (blandt flere andre modeller for læring) aktionslæring indebærer. Medarbejderen skal kende til principperne i aktionslæring så godt – og formentlig have afprøvet dem flere gange og i forskellige sammenhænge, også på "øvebanen" (når de er i uddannelse under vejledning) at de behersker dem og kan bruge dem i egen praksis.

Det kunne i forhold til arbejdsmarkedsuddannelserne betyde to ting: En arbejdsmarkedsuddannelse kan give deltagerne viden om og kendskab til redskaber, der kan anvendes i aktionslæring. Men deltagerne kan også gennem den afholdelsesform, uddannelsesudbyderen anvender, blive præsenteret for aktionslæring som læringsform og dermed opnå erfaringer med den i egen læring, hvilket yderligere kunne udbygge deltagerens kompetencer på området.

Der er forskellige billeder på, hvorvidt og hvordan AMU-udbydere kan indgå i at etablere aktionslæring på baggrund af de eksisterende erfaringer, som arbejdspladserne har. Aktionslæringsmodellen lægger som hovedregel op til splitmodeller, hvor der er mulighed for at arbejde med at knytte teori tættere til praksis samt inddrage deltagerens erfaringer. Uddannelsesudbydere skal i tættere samspil med arbejdspladserne beskrive deres ønsker til uddannelserne, og ledelserne på arbejdspladserne skal ligeledes bakke op om og f.eks. deltage på uddannelserne.

## **Opsummering**

Det, vi på nuværende tidspunkt har kunnet opsummere og konkludere, er, at kompetencerne på det pædagogiske område er sammensat af kompetencer på flere sammenhængende niveauer. Der efterspørges faglige kompetencer om børn, unge ellers voksnes udvikling, men da kompetencerne skal kunne anvendes i en konkret sammenhæng, kræves der samtidig et sæt af almene kompetencer som f.eks. didaktik, metode og basale sproglige kompetencer. Endelig spiller etiske og værdimæssige overvejelser ofte en rolle for

udøvelsen af det pædagogiske arbejde, hvorfor medarbejderen typisk også må trække på en række personlige forudsætninger. Dette er belyst ved analyserne af interviewene og er perspektiveret yderligere med udgangspunkt i Illeris' (Illeris 2012) udvidede kompetencebegreb.

Derudover har vi fået belyst, at der er behov for læreprocesser, der strækker sig over tid, kobling af teori og praksis samt plads til og redskaber til refleksion. Ideerne om læringscirkler "afprøvning – refleksion – ny handling", aktionslæring samt innovationsprocesser vinder indpas i det pædagogiske felt. Det understøtter den allerede dokumenterede observation (Boll Hansen m.fl., 2015), at der på EPOS' område anvendes arbejdsmarkedsuddannelser i sammensatte forløb.

Hvad betyder disse betragtninger, når der skal sammensættes uddannelser i AMU? I næste kapitel vil vi med udgangspunkt i rapportering af kvalificeringsseminaret samt analysens øvrige resultater formulere anbefalinger for, hvordan man kan karakterisere og beskrive principper for sammensætning af AMU-mål i strukturer, så det bedst matcher behov for indhold, læringsform og udbytte på det pædagogiske område.

## 7. Sammenfatning om brug af AMU i dag og overvejelser om fremtidige strukturer i AMU

Undersøgelsen har skullet afdække, om AMU-målene, som de ser ud i dag, giver mulighed for en optimal dækning af kompetencerne på det pædagogiske jobområde, om der er udækkede områder, eller om aftagere og uddannelsesinstitutioner oplever, at der findes uhensigtsmæssig overlapning mellem AMU-målene. Undersøgelsen har også skullet belyse, om der er behov for at udvikle nye AMU-mål, og/eller om forudsætninger for en bedre kompetencedækning kan findes i en anden struktur og sammensætning af AMU-målene (beskrives i underafsnit 7.1).

Endelig vil vi på grundlag af analysens resultater og de identificerede 11 centrale kompetencebehov opstille anbefalinger for sammensætning af forløb i AMU for målgrupperne på det pædagogiske jobområde. Hvilke principper for sammensætning af AMU-mål i vejledende strukturer kan formuleres, så arbejdsmarkedsuddannelserne bedst matcher behov for indhold, læringsform og udbytte på det pædagogiske område. Er det muligt at identificere nogle karakteristika for kernemål i EPOS' uddannelseskatalog, som skal indgå i en fremtidig model for vejledende strukturer på det pædagogiske område, og med hvilke principper kan de kombineres med øvrige mål i kataloget (beskrives i underafsnit 7.2).

### Fakta om arbejdsmarkedsuddannelserne på EPOS' område

Analysen har gennem interview med udbydere og interview med arbejdspladserne etableret et overblik over den aktuelle praksis for brug af AMU på de pædagogiske jobområder.

Som et led i dette overblik kan der indledningsvist ridses en række fakta op:

Med udgangspunkt i "FKB 2223 Socialpsykiatri og fysisk/psykisk handicap", "FKB 2629 Pædagogisk arbejde med børn og unge" og "FKB 2726 Arbejde på klubområdet og i kulturhuse", som denne analyse omfatter, findes der i EPOS<sup>19</sup>:

- I alt 126 tilkoblede arbejdsmarkedsuddannelser til de tre FKB'er. De 126 arbejdsmarkedsuddannelser tilhører alle en moder-FKB udviklet i EPOS.
- I alt 51 tilkoblede arbejdsmarkedsuddannelser fra enten Fælleskataloget eller arbejdsmarkedsuddannelser udviklet af andre efteruddannelsesudvalg (3 fra Uddannelsesnævnet på handels- og kontorområdet og 2 fra Køkken Hotel Restaurant Uddannelse(KHRU)).
- Af de i alt 177 arbejdsmarkedsuddannelser har de 99 en varighed på under 5 dage.

Teknologisk Institut har set nærmere på anvendelsen af disse arbejdsmarkedsuddannelser i AMU. Vi har ved hjælp af AMU-statistik<sup>20</sup> og de kvalitative interview, der er gennemført, i en oversigt i bilag 4 givet et aktuelt overblik over anvendelsen af disse arbejdsmarkedsuddannelser.

<sup>19</sup> Er baseret på oplysninger om de aktuelt tilkoblede uddannelsesmål til de tre FKB'er, som denne analyse omfatter, trukket fra EPOS' hjemmeside den 5. juli 2017.

<sup>20</sup> Oplysningerne er baseret på træk fra <http://statweb.uni-c.dk/databanken/uvmDataWeb/ReportsForCategory.aspx?category=AMU> den 5. juli 2017.

På baggrund af oversigten ses det, at:

- 48 arbejdsmarkedsuddannelser fremhæves *særligt*<sup>21</sup> af uddannelsesudbydere som arbejdsmarkedsuddannelser, de anvender eller forventer at anvende i forhold til at imødekomme behovene på det pædagogiske jobområde. Nogle af disse arbejdsmarkedsuddannelser anvendes på flere jobområder.
- 13 unikke arbejdsmarkedsuddannelser fra Fælleskataloget nævnes også af uddannelsesudbydere i de kvalitative interview, og de omhandler uddannelserne rettet mod flygtninge/indvandrere. Disse behandles ikke yderligere.

Det kan gennemgående konstateres, at de arbejdsmarkedsuddannelser, som uddannelsesudbydere i telefoninterviewene har fremhævet som anvendte, også kan genfindes i AMU-statistikken.

F.eks. ses det, at en arbejdsmarkedsuddannelse som "48506 Arbejdet som konkret godkendt familieplejere", som fremhæves af uddannelsesudbydere, der beskæftiger sig med familieplejeområdet, har oplevet en betydelig aktivitet over de seneste tre år. Ligeledes har f.eks. arbejdsmarkedsuddannelsen "40736 Arbejdet med udsatte børn og unge", som fremhæves af uddannelsesudbydere, der har viden i forhold til aftagerbehovene på specifikt henholdsvis dagpleje, 0-18 års-området samt på specialområdet, en stabil aktivitet hen over årene 2012-2016. Aktiviteten på arbejdsmarkedsuddannelserne "48217 Neuropædagogik og borgere med udviklingshæmning" og "44859 Neuropædagogik som redskab i pædagogisk arbejde" stemmer ligeledes overens med det billede, der tegner sig gennem interviewene med såvel arbejdspladser og uddannelsesudbydere, hvor indtrykket er, at disse efterspørges og afholdes.

- I forlængelse heraf skal det bemærkes, at der **ud over** de 48 arbejdsmarkedsuddannelser, som fremhæves særligt af uddannelsesudbydere, findes *en række* arbejdsmarkedsuddannelser i EPOS' katalog, som inden for et femårigt perspektiv har haft aktivitet.
- Ser man alene på aktivitet i 2016, drejer det sig om 52 arbejdsmarkedsuddannelser i EPOS' katalog (+12 fra fælleskataloget). I alt er altså 100 (112) arbejdsmarkedsuddannelser helt aktuelt i spil.

Her kan f.eks. fremhæves en arbejdsmarkedsuddannelse som "47257 Arbejdet med total kommunikation", som har en relativ stor aktivitet i 2016. Uddannelserne "48096 Generel håndhygiejne i socialt og pædagogisk arbejde" og "45783 Håndhygiejne i social og pædagogisk arbejde" har ligeledes begge oplevet en stigende aktivitet, lige såvel som f.eks. en uddannelse som "44431 Planlægning af pædagogiske aktiviteter" også har det.

Dette billede peger samlet set på, at uddannelsesudbydere i deres konkrete uddannelsesafholdelse og i tænkningen omkring det at sætte forløb sammen i forhold til virksomhedernes behov gør brug af et bredt spekter af arbejdsmarkedsuddannelserne. Idet spredningen fordeler sig, som den gør, og der er en variation imellem, hvad udbydere fremhæver som særligt anvendelige mål, er det vanskeligt på den baggrund at udpege specifikke "kernemål". Tværtimod peger observationen på – og uddannelsesudbydernes udsagn

---

<sup>21</sup> Det skal bemærkes, at dette er baseret på data fra syv kvalitative interview med en, nogle steder to uddannelseskonsulenter fra hver af de deltagende udbydere og kan ikke betragtes som en fuldt dækkende beskrivelse af de uddannelsesmål, som anvendes på den givne skole.

ved interview og ved kvalificeringsseminar – at det i flere tilfælde kan være en fordel at have forskellige mål at vælge imellem og at kunne præsentere virksomhederne for. Der er umiddelbart ingen tilbagemeldinger på, at det er variationen af mål, som er en hindring for virksomhedens motivation for at benytte AMU. Snarere tyder det på, at det er uddannelsesudbydernes evne til at foretage analysen af behovene hos virksomheden og den tætte dialog herom, som skaber grundlaget for et godt "byggearbejde", når der udvikles sammensatte forløb og for virksomhedernes efterfølgende tilfredshed med AMU-forløbene.

### **7.1. Er der behov for at udvikle nye AMU-mål**

Vi har i lyset af denne analyses interviewundersøgelse skullet afdække, hvorvidt der er udækkede behov, som ikke er omfattet af AMU-kataloget, og om der behov for at udvikle nye arbejdsmarkedsuddannelser. Vi opsummerer derfor nedenfor i korthed hovedpunkterne fra kapitlerne 2, 3 og 4.

#### **Nye mål på dagplejeområdet og 0-18 års-området**

I EPOS' katalog findes arbejdsmarkedsuddannelser rettet mod specialiserede områder, og her kan man f.eks. se, at uddannelsen "48215 Arbejdet med personer med autismespektrum" senest i 2016 har oplevet aktivitet, ligesom også uddannelsen "44865 Børn og seksualitet" har det. Dette stemmer overens med den tendens, som arbejdspladsrepræsentanterne giver udtryk for – nemlig at der er behov for at have uddannelsesstilbud, som retter sig mod specifikke diagnoseområder eller specialiserede områder – som f.eks. børn og seksualitet. Et parallelt eksempel kunne være det af arbejdspladsrepræsentanterne fremhævede kompetencebehov om, at medarbejderne skal rustes til at håndtere små børn med spiseforstyrrelser. Her findes der i dag ikke et tilsvarende uddannelsesudbud, men holder analysen af, at børn med spiseforstyrrelser er et voksende problemområde, så kunne der være behov for at udvikle en sådan uddannelse. Det samme gælder "nye sygdomme hos børn" (børn med sukkersyge, børn med angst), hvor der i dag ikke findes tidssvarende uddannelsesmål.

Som det blev beskrevet i afsnittene 2.2 og 3.2, kan der endvidere på dagpleje, hhv. 0-18 års-området ses en efterspørgsel efter uddannelsesmål i henhold til nye tilgange som f.eks. ICDP eller PALS.

Der ses også i materialet et stort fokus på børns sprogudvikling, og uddannelsesudbydernes giver udtryk for, at der er behov for at udbygge uddannelseskataloget med arbejdsmarkedsuddannelser, som fokuserer på børn med sprogproblemer, atypisk sprogudvikling og dysfunktionaliteter – eksempelvis børns inaktive sprog. Konkret blev det på kvalificeringsseminaret foreslået, at man supplerede den nuværende arbejdsmarkedsuddannelse "Leg med sprog" med en foreslået tre dages arbejdsmarkedsuddannelse under paraplyoverskriften "Børns sprogproblemer".

Refleksion over egen praksis er et kompetencebehov, som bliver fremhævet i stort set samtlige de interview med arbejdspladsrepræsentanter, som er gennemført. Det kan på den ene side betyde, at der kunne udvikles et supplerende uddannelsesmål vedrørende værktøjer til refleksion i hverdagspraksis, men det kan også pege på, at refleksionen over

egen praksis skal tænkes ind i samtlige uddannelsesmål og i den måde, som uddannelserne tilrettelægges på.

### Nye mål på specialområdet

Arbejdsmarkedsuddannelsen "48390 Arbejdet med lavaffektive metoder – Low Arousal" er blandt nye uddannelser godkendt i EPOS pr. 21. februar 2017<sup>22</sup>, og den er et eksempel på en arbejdsmarkedsuddannelse, som sigter på en særlig tilgang og metode i arbejdet med borgere med udviklingshæmning eller børn og unge med særlige behov. Netop dette giver arbejdspladserne udtryk for, at der er behov for. Således skal arbejdsmarkedsuddannelserne kunne understøtte medarbejderne i at arbejde i henhold til koncepter, tilgange og specifikt valgte metoder. Arbejdsmarkedsuddannelsen i "Low Arousal" fremgår endnu ikke af AMU-statistikken som en anvendt uddannelse, men det skyldes formentlig, at der endnu ikke findes data, da uddannelsen er ny. Ligeledes fremgår det<sup>23</sup>, at der er en arbejdsmarkedsuddannelse med arbejdstitlen "Introduktion til mentalisering (tilknytningsforstyrrelser hos børn og unge)" under udvikling. Således peger dette på, at EPOS er på linje med behovene på det specialiserede område i forhold til at opfange de nye behov på dette område, men kan analysen udpege andre udækkede områder på specialområdet?

Som nævnt i afsnit 4.2 efterspørger arbejdspladserne i stadigt stigende omfang arbejdsmarkedsuddannelser som f.eks. '48102 Farmakologi i psykiatrien' (5 dage) og '48101 Medicinadministration' (5 dage) – altså uddannelser med et sundhedsfagligt tilsnit. Men også uddannelser ift. de ændringer, som sker hen over et livsforløb for borgerne, hvor der f.eks. i forbindelse med aldringen støder nye udfordringer til. Der er udviklet nye uddannelser i EPOS – f.eks. arbejdsmarkedsuddannelserne '48415 Voksenhandicap - aldring og demens' og '48412 Borgere med multisygdomme'<sup>24</sup>. Men idet målgrupperne er forskellige, og behovene ændrer sig tilsvarende, vil der formentlig komme nye behov for arbejdsmarkedsuddannelser løbende. Blandt målgrupperne bliver der endvidere flere med en anden etnisk baggrund end dansk, hvorfor der er behov for udvikling af nye mål eller for at kombinere mål, der omhandler interkulturel forståelse med mål, der omhandler indsigt og forståelse for specifikke sygdomme og tilstande (Se uddybende beskrivelse i afsnit 4.2).

Endelig skal det nævnes, at der er behov for, at medarbejderne udvikler kompetencer i forhold til anvendelse af digitale værktøjer – både som dokumentationsredskab og anvendt i det pædagogiske arbejde med borgeren. Her mangler der dog efter udbydernes tilbagemeldinger ikke arbejdsmarkedsuddannelser, men der kan være behov for at arbejde med koblingen mellem mål – f.eks. som det er nævnt i afsnit 4.2 at koble uddannelsesmål om f.eks. '46977 Kvalitet i offentlige velfærdsydelser' (3 dage) med forløb i dansk, da det har vist sig, at der er behov for at styrke de basale sproglige kompetencer. Der kan ligeledes være behov for at styrke de dimensioner i arbejdsmarkedsuddannelserne, der omhandler, hvordan man kommunikerer, så modtagerne forstår budskaberne, idet der kan være forskel på den 'lingo', som anvendes i tilbuddene i den daglige pædagogiske praksis, og den

<sup>22</sup> <http://www.epos-amu.dk/Uddannelser/Uddannelser-paa-vej/Uddannelser-under-udvikling>

<sup>23</sup> <http://www.epos-amu.dk/Uddannelser/Uddannelser-paa-vej/Uddannelser-under-udvikling>

<sup>24</sup> Ifølge opslag på EPOS' hjemmeside (5. juli 2017) - <http://www.epos-amu.dk/Uddannelser/Uddannelser-paa-vej/Uddannelser-under-udvikling>.

måde, som de forskellige modtagere (politikere, pårørende, samarbejdspartnere m.fl.) kommunikerer.

## **7.2. Principper for uddannelsesstrukturer på det pædagogiske område, der kombinerer mål i sammensatte forløb.**

I dette afsnit vil vi beskrive anbefalinger for en fremtidig model for vejledende strukturer på det pædagogiske område, og med hvilke principper man kan kombinere mål fra EPOS' AMU-katalog. Udgangspunktet for dette skulle være et nuanceret begrebsapparat for kompetencer og kompetenceudvikling, som kunne reflektere den karakter, som kompetencer på det pædagogiske felt fremtræder med.

Når man inden for EPOS' område skal sammensætte uddannelser i forløb (vejledende strukturer), vil det være nyttigt med udgangspunkt i et reflekteret, nuanceret begrebsapparat om kompetencer at have en anvendelig fremgangsmåde. Til det hører også at foretage et "kvalitetstjek" af sammensætningen af arbejdsmarkedsuddannelserne, således at det sikres, at samtlige typer af kompetencer er indtænkt i det konkrete forløb.

Ifølge Undervisningsministeriets Vejledning til efteruddannelsesudvalg (Undervisningsministeriet, 2015) kan et efteruddannelsesudvalg beskrive en uddannelsesstruktur inden for et jobområde i de tilfælde, hvor den enkelte arbejdsmarkedsuddannelse ikke i sig selv opfylder kompetencebehovene. Vejledningen beskriver videre, at uddannelser i en struktur enten kan følges ad i samlede eller brudte forløb og lede hen mod en bestemt jobfunktion. Det er efteruddannelsesudvalget, der gennem blandt andet uddannelsesstrukturer kan give anbefalinger til, hvilke arbejdsmarkedsuddannelser der kan anvendes inden for et givet jobområde (Undervisningsministeriet, 2015, s. 19). Den handlingsorienterede målformulering beskriver ikke, hvordan undervisningen sikrer, at deltagerne når arbejdsmarkedsuddannelsens mål. Det er alene uddannelsesinstitutionerne, som afgør afholdelsesformer og tilrettelæggelse (ibid., s. 34-35).

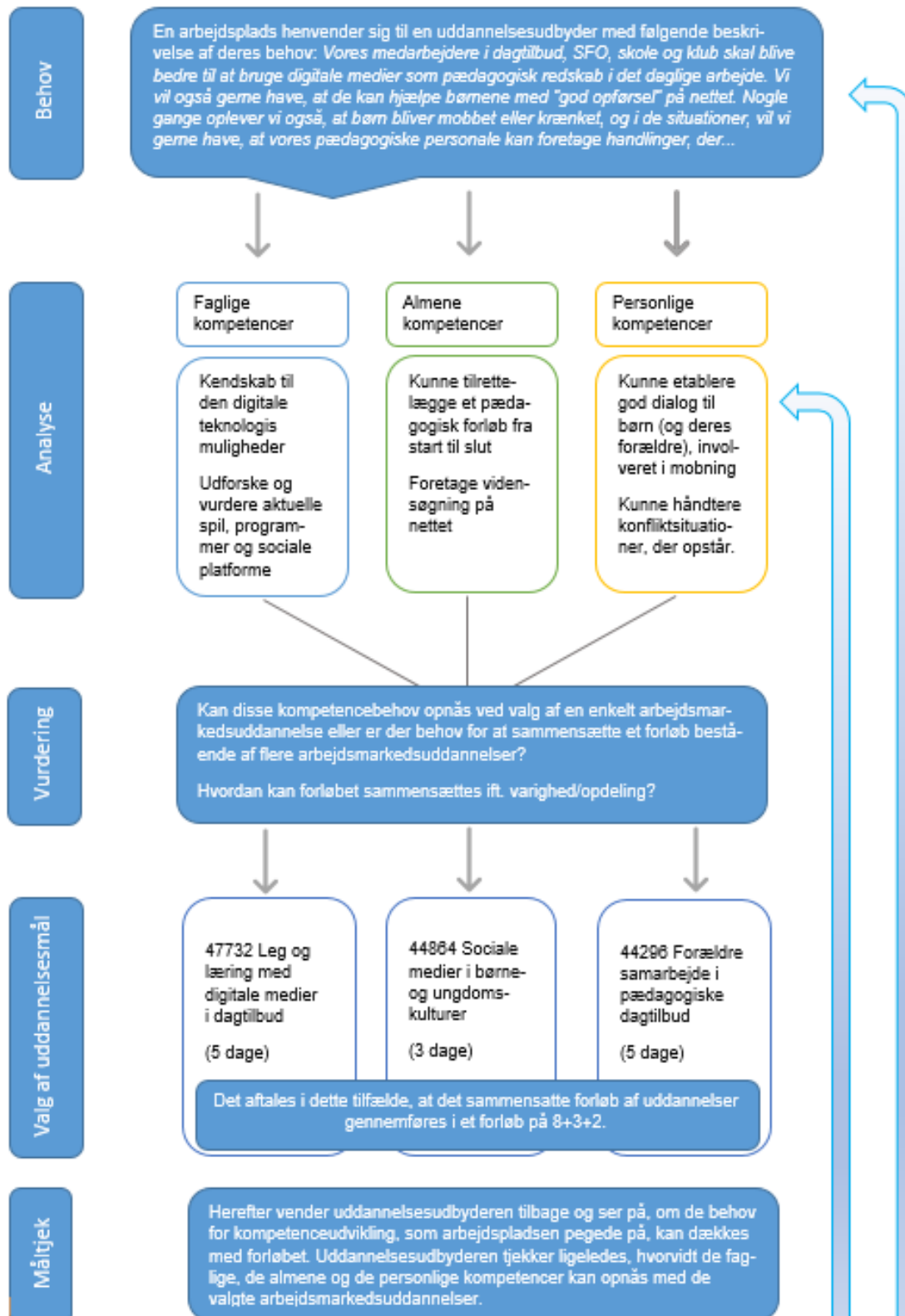
### **Principper for sammensætning af uddannelser i vejledende strukturer**

I det følgende vil vi med udgangspunkt i et eksempel illustrere principper for, hvordan man kan sammensætte uddannelsesmål i sammenhængende, vejledende strukturer.

En kommune henvender sig til en uddannelsesudbyder med ønsker om kompetenceudvikling af deres medarbejdere. De fortæller, at de ønsker at kompetenceudvikle deres medarbejdere i dagtilbud, SFO, skole og klub i forhold til brug af digitale medier. De ønsker, at medarbejderne kan blive bedre til at anvende digitale medier som et pædagogisk redskab i det daglige arbejde, men de ønsker også, at medarbejderne kan hjælpe børnene i forhold til de sociale medier, og at de kan støtte børnene, hvis der opstår situationer, hvor de bliver mobbet eller krænket.

En uddannelsesudbyder, som får til opgave at skulle udvikle et uddannelsesforløb i en sammenhængende struktur, kan anbefales at følge den proces, der er foreslået i modellen på næste side.

Figur 7.2: Procesdiagram med principper for sammensætning af arbejdsmarkedsuddannelser i vejledende strukturer





Som det fremgår af modellen på forrige side, så består processen af følgende fem faser:

1. BEHOV. Arbejdspladsen fortæller om sine behov for kompetenceudvikling.
2. ANALYSE. Uddannelsesudbyder analyserer og nedbryder arbejdspladsens ønsker i nogle specifikke og detaljerede beskrivelser af de ønskede kompetencer. Uddannelsesudbyderen kan her inddrage sin viden om kompetencebehov på det aktuelle pædagogiske jobområde samt f.eks. lade sig inspirere af analyser, de 11 centrale kompetencebehov på det pædagogiske jobområde, Illeris' udvidede kompetencebegreb mv.
3. VURDERING. Uddannelsesudbyderen foretager en foreløbig vurdering af, om kompetencebehovene kan dækkes ved anvendelse af en enkelt arbejdsmarkedsuddannelse, eller om der er behov for at sammensætte et forløb med flere arbejdsmarkedsuddannelser.
4. VALG AF UDDANNELSESMÅL. Herefter går uddannelsesudbyderen "på jagt" i EPOS' AMU-katalog og finder frem til relevante arbejdsmarkedsuddannelser.
5. MÅLTJEK. Her foretager uddannelsesudbyderen et kvalitetstjek, hvor de valgte arbejdsmarkedsuddannelser sammenholdes med de oprindeligt beskrevne kompetencebehov. De endelige aftaler med arbejdspladsen indgås, og forløbet kan igangsættes.

Den ovenfor beskrevne, strukturerede måde at arbejde med udvikling af AMU-forløb kan bidrage til, at man får beskrevet en række forskellige strukturer, som kan være relevante for flere forskellige arbejdspladser. De vejledende strukturer kan desuden være til inspiration for uddannelsesudbyderne, når de skal sammensætte AMU-strukturer, der modsvarer helt andre behov på en konkret arbejdsplads.

## 8. Opsamling af analysens resultater

Det har været ønsket, at denne analyse skulle bidrage til et opdateret billede af de aktuelle kompetencebehov på det pædagogiske område, og særligt kunne give nye perspektiver på - og inspirere til - det fremtidige "byggearbejde" inden for EPOS' uddannelsesområde.

Denne analyse har vist, at der findes kortere uddannede medarbejdere på det pædagogiske arbejdsområde, og at de ifølge de interviewede arbejdspladsrepræsentanter også fortsat vil være at finde på disse jobområder. Undersøgelsen viser dog samtidig, at der er brug for, at disse medarbejdere kompetenceudvikler sig.

Skal de kortere uddannede pædagogiske medarbejdere indgå aktivt i det udviklingstræk, der sker på de pædagogiske tilbud, som er præget af *fokuseret faglighed*, *styrkede pædagogiske profiler* og *specialisering* samt et øjet fokus på *resultatskabelse* og *formidling*, skal de have et generelt, men også markant kompetenceløft.

### **Karakteren af de centrale kompetencer hos de kortere uddannede pædagogiske medarbejdere**

Når vi i undersøgelsen er gået tættere på karakteren af de kompetencer, som arbejdspladserne efterspørger hos medarbejderne, så viser den, at medarbejderne skal have indsigt i en række specifikke faglige områder. De faglige områder, som skal dækkes i arbejdsmarkedsuddannelserne, skal være specifikke (målgruppeorienterede, baseret på nyere teorier, metoder og tilgange), men medarbejderne skal også have kompetencer til at anvende dem i praksis. De enkelte kompetencer har hver for sig en afgrænset værdi, men når det er muligt at bringe dem i spil i en konkret sammenhæng, omsættes de i relevante handlekompetencer. Hermed får de værdi for medarbejderen ved oplevelsen af at udføre et meningsfuldt arbejde og for arbejdspladsen ved, at medarbejderen udfører relevante ydelser for borgerne.

Med udgangspunkt i et nuanceret kompetencebegreb (beskrevet s. 42ff) kan analysen fastslå, at der for de kortere uddannede pædagogiske medarbejdere er brug for, at medarbejderne, når de kompetenceudvikles, på en og samme tid udvikler et sæt af faglige kompetencer, men at uddannelserne hele tiden *og samtidig* skal adressere medarbejderens almen-faglige kompetencer og også give deltagerne mulighed for at anvende og udvikle deres personlige kompetencer. I den sammenhæng, og idet relationer er omdrejningspunktet i ethvert pædagogisk arbejde, er det klart, at medarbejderen ikke alene skal have kendskab til et bestemt fagligt emne som f.eks. børns sprogudvikling. Medarbejderen skal også kunne omsætte dette kendskab i den praktiske dagligdag med børnene ved at afprøve nye metoder samt videreudvikle denne praksis i samspil med kolleger, udviklingskonsulenter, dagplejepædagoger og ledere.

Det medfører også, at medarbejderne hele tiden skal kunne reflektere over de handlinger, de foretager, og disse handlingers virkning i forhold til borgeren. De skal kunne analysere en situation eller en praksis og korrigere, hvis det er nødvendigt. De skal ikke alene have evnen til individuelt at kunne reflektere (eller sagt med andre ord "kunne tænke over sit arbejde"). De skal også kunne dele deres refleksioner med andre, således at deres refleksioner kan bidrage til fælles udvikling. Dette medfører et sæt af kompetencer som f.eks.

et udviklet sprog og værktøjer til at reflektere, at kunne formulere sig mundtligt og skriftligt, at kunne give og modtage feedback, at kende til logikkerne bag dokumentationssystemer og målekriterier mv. De 11 centrale kompetencebehov er opsummeret på s. 41-42.

### **Behov for udvikling af nye arbejdsmarkedsuddannelser**

Ved at sammenholde data fra AMU-statistik med resultater fra interview med uddannelsesudbydere, har analysen fundet, at der anvendes en stor variation af de eksisterende uddannelsesmål i EPOS, når der sammensættes uddannelser i forløb (Kapitel 7, side 51ff).

Analysen har samtidig identificeret behov for udvikling af en række specifikke mål knyttet til de belyste delområder på det pædagogiske jobområde. Her henviser vi til afsnittene 2.2, 3.2 og 4.2.

### **Anbefalinger og vejledning til fremtidig sammensætning af arbejdsmarkedsuddannelser i forløb**

Analysen belyste i kapitel 6, at der er behov for læreprocesser, der strækker sig over tid, at der i kompetenceudviklingen sker en kobling af teori og praksis, samt at der er plads til refleksion. Denne type læreprocesser understøtter udviklingen af handlekompetencer.

Som tidligere fremhævet er pointen, at de forskellige typer af kompetencer optræder samtidig i udøvelsen af arbejdsopgaverne. De griber ind i hinanden og er hinandens forudsætninger i den praktiske dagligdag på arbejdet, men i en analytisk sammenhæng – når man f.eks. skal planlægge uddannelse – kan det være gavnligt at kunne beskrive dem specifikt og detaljeret. Her kan man lade sig inspirere af det procesdiagram om sammensætning af arbejdsmarkedsuddannelser i vejledende strukturer, som er illustreret i figur 7.2 på side 56 i denne rapport. I procesdiagrammet er beskrevet en trinvis proces for, hvordan man sikrer sig, at de kompetenceudviklingsbehov, som en aftager har, dels bliver nuanceret beskrevet, og dels at de samme kompetenceudviklingsbehov kan opnås igennem deltaelse af den eller de arbejdsmarkedsuddannelser, som er valgt.

De ovenfor nævnte kompetencebehov sammenholdt med en efterspørgsel efter kortere arbejdsmarkedsuddannelser, (men med plads til refleksion og kobling af teori og praksis mv.), kalder på en velovervejet praksis og argumentation for, hvordan der kan sammensættes uddannelser. Dette blev indgående debatteret ved det afholdte kvalificeringsseminar, hvor forskellige modeller for sammensætning af arbejdsmarkedsuddannelser i forløb blev undersøgt og diskuteret.

En vurdering på baggrund af den samlede analyse, og særligt med udgangspunkt i kvalificeringsseminaret, er, at udbyderne i deres 'byggearbejde' med arbejdspladserne fortrinsvis arbejder ud fra en tilgang, hvor man taler om et 'grundmateriale' af arbejdsmarkedsuddannelser, der typisk kan være 3-5 dage, plus 'puslebrikker', som består af arbejdsmarkedsuddannelser af 1-2 dages varighed. Denne tænkning om 'puslebrikker' giver mulighed for at sammensætte forløbene fleksibelt.

Det er desuden muligt, at der med udgangspunkt i en eventuel fremtidig gennemgang af eksisterende målbeskrivelser for arbejdsmarkedsuddannelserne, kan foretages en vurdering af, hvorvidt målene primært understøtter faglige kompetencer, almen-faglige kompetencer eller personlige kompetencer, og at dette eventuelt kunne medvirke til et endnu bedre overblik for udbyderne, når der skal sammensættes uddannelser.

Når der arbejdes med at kombinere relativt korte mål, er det endvidere væsentligt, at det inden for hvert mål er skarpt beskrevet, hvad deltageren efter endt arbejdsmarkedsuddannelse kan gøre anderledes, når de er tilbage på arbejdspladsen (altså de opnåede kompetencer). Dette kan lette uddannelsesudbydernes arbejde med at kombinere målene på en hensigtsmæssig måde. De korte og skarpt beskrevne mål kan ligeledes gøre det lettere for virksomhederne at forstå indholdet i målene og at tage beslutning om medarbejdernes eventuelle deltagelse i en uddannelse.

## 9. Litteratur

ARGO: Jobfunktioner og opgaveudvikling på anbringelsesområdet. Analyse af kompetencekrav til EPOS målgrupperne på anbringelsesområdet. 2012.

Boll Hansen m.fl.: AMU-uddannelser i sammensatte forløb. Social- og sundhedsområdet og det pædagogiske område. KORA, EPOS. 2015.

Clematide, Bruno og Hansen, Claus Agø: Et fælles begreb om kvalifikationer? SUM beskrivelsesmetodik projektet - den teoretiske udredning. DTI Arbejdsliv. 1996.

Danmarks Evalueringsinstitut: Kompetencebehov i folkeskolen i målgruppen for AMU. Analyse af behovet for AMU blandt faglærte og ufaglærte, der varetager pædagogiske opgaver i folkeskolen. 2016.

Danmarks Evalueringsinstitut: Udvikling i jobfunktioner og opgaver på dagtilbudsområdet. Analyse af kompetencekrav til EPOS-målgrupperne. 2013.

Illeris, Knud: Kompetence - hvad, hvorfor, hvordan? Samfundslitteratur. 2012.

Jørgensen, Per Schultz: 'Hvad er kompetence?' i Uddannelse, nr. 9, s. 4-13, 1999 i Illeris, Knud: Kompetence - hvad, hvorfor, hvordan?, s. 34, Samfundslitteratur. 2012.

Rambøll: Pædagogiske assistenter. Analyse af arbejdskraftbehovet. KL, FOA og Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. 2016.

Teknologisk Institut: Jobfunktioner og opgaveudvikling på voksenhandicapområdet. Kompetencekrav til EPOS-målgrupperne på voksenhandicapområdet. 2014.

Undervisningsministeriet: Vejledning til efteruddannelsesudvalg. Vejledning om udvikling, beskrivelse og godkendelse af arbejdsmarkedsuddannelser og enkeltfag i fælles kompetencebeskrivelser. 2015.

**Bilag 1: Uddannelsesudbydere, der har deltaget i telefoninterview.**

University College Syddanmark

Social- og Sundhedsskolen Fyn

VIA University College

SOSU Sjælland

SOSU Nykøbing Falster

SOSU Østjylland

SOSU Nord

## Bilag 2: Virksomhedsrepræsentanter, der har deltaget i interview.

- Pædagogisk chefkonsulent, skoleområdet, kommune, Region Midtjylland. (Tidligere konsulent i HR kompetenceudvikling for samtlige medarbejdere på dagtilbud og skoleområdet)
- Socialchef + souschef, socialområdet, kommune, Region Midtjylland
- Konsulent i Læringscenter på 0-18 års området, kommune, Region Hovedstaden
- Områdechef Børn & Unge (dagtilbud, herunder dagpleje, kommune, Region Midtjylland).
- Forstander, regionalt bo- og aktivitetstilbud og kommunikationskonsulent/antropolog, botilbud for voksne udviklingshæmmede med enkeltmandsprojekter, Region Hovedstaden
- Centerchef, Center for Erhvervet Hjerneskade og Fysisk Handicap, Ældre og Handicap, repræsenterer primært handicap, kommune, Region Nordjylland
- Souschef i Skole- og Dagtilbud, Konsulent i skole- og dagtilbud (med særlig fokus på 0-6 år), Konsulent med særlig fokus på skolebørn og overgang til ungdomsudannelser samt Dagplejeleder, kommune, Region Midtjylland
- Personlig Assistent (PA) for voksenhandicapchef, sociale forhold og beskæftigelse, Kommune, Region Midtjylland
- Kultur- og Udviklingschef, Børn og Kultur, kommune, Region Syddanmark
- Pædagogisk konsulent, Børn og Unge, kommune, Region Sjælland
- Leder for handicap- og psykiatriområdet samt leder på skole- og institutionsområde, kommune, Region Hovedstaden
- Afsnitsleder og souschef i kommunal enhed 'Pædagogik og Læring', Region Hovedstaden.

## Bilag 3: Deltagerliste ved kvalificeringsseminar den 24/5 2017.



<b>Deltagerliste</b>		17 deltagere
<b>AMU-uddannelsesforløb for kortere uddannede medarbejdergrupper på det pædagogiske område</b>		
<b>24. maj 2017</b>		
Anette Junker Uddannelseskonsulent	Social- og Sundhedsskolen FVH ajh@sosufvh.dk	
Arina Thers Uddannelseskonsulent	SOSU Ringsted arth@sosusj.dk	
Christina Madsen Adjunkt og ph.d.studerende	VIA, EVU chma@viauc.dk	
Ellen Kjær Uddannelseskonsulent	EPOS ekj@sevu.dk	
Eva-Carina Nørskov Faglig leder	Teknologisk Institut ecn@teknologisk.dk	
Jane Abildskov Barenholdt Koordinator	KompetenceCenter - SOSU Herning jab@sosuherning.dk	
Jette Nicolajsen Uddannelseskonsulent	SOSU Østjylland jfn@sosuaarhus.dk	
John Steffensen Sekretariatsleder	EPOS jst@sevu.dk	
Jørgen Ørnskov Uddannelseskonsulent	SOSU Østjylland Joe@sosusilkeborg.dk	
Karen Reitz Lektor	VIA UC kare@viauc.dk	
Karin Jørgensen Chefkonsulent	Randers Social- og Sundhedsskole kj@sosuranders.dk	
Lisette Brendstrup Koordinator og underviser AMU	Professionshøjskolen UCC libr@ucc.dk	
Lotte Schlosshauer Frøik Kursuskonsulent	SOSU Nykøbing F lofr@sosunyk.dk	
Marianne Svanholt Lektor	Professionshøjskolen UCC MSVC@ucc.dk	
Mette Gamborg Kursuskoordinator pæd. område. PIU	SOSU Østjylland mga@sosusilkeborg.dk	
Pia Ranck Afdelingsleder	SOSU FVH pir@sosufvh.dk	
Rikke Johannesen Uddannelseskonsulent	SOSU Fyn Rijo@sosufyn.dk	



**Bilag 4: Oversigt over mål knyttet til FKB 2223, FKB 2729 og FKB 2726**

Nr.	AMU nr	Uddannelsens navn	Varighed i dage	Moderfkb	Katalog	Antal kursister 2012	Antal kursister 2013	Antal kursister 2014	Antal kursister 2015	Antal kursister 2016	Nævnt af udbyder ift. dagpleje (**=nævnt som kernemål)	Nævnt af udbyder ift. 0-18 års området (**=nævnt som kernemål)	Nævnt af udbyder ift. specialområdet (**=nævnt som kernemål)	Nævnt af udbyder ift. familiepleje (**=nævnt som kernemål)	Nævnt af udbyder ift. integration til arbejdsmarkedet (**=nævnt som kernemål)
1	<a href="#">42922</a>	Akut nødhjælp til ældre og handicappede	1,5	2223	EPOS	60			34						
2	<a href="#">47871</a>	Anbragte børn og unge med rusmiddelmisbrug	3	2629	EPOS				12	12					
3	<a href="#">45315</a>	Anbragte børns udvikling	2	2629	EPOS	299	136	211	89	204					
4	<a href="#">42834</a>	Anerkendende kommunikation i omsorgsarbejdet	3	2222	EPOS	4252	2794	2451	1943	1197	*	*			*
5	<a href="#">47261</a>	Angst og depression hos ældre	3	2222	EPOS	44	215	195	58						
6	<a href="#">40157</a>	Arbejde med plejebørn i puberteten	2	2629	EPOS	137	16	19	78	42					
7	<a href="#">40599</a>	Arbejde med sindslidende med misbrug	5	2223	EPOS	326	267	240	347	659					
8	<a href="#">45747</a>	Arbejdet i pædagogiske døgntilbud og opholdssteder	10	2629	EPOS	56	160	99	33	35			*		
9	<a href="#">40624</a>	Arbejdet med anbragte børns livshistorie	2	2629	EPOS	84	96	95	40	21					
10	<a href="#">40962</a>	Arbejdet med bevægelse, idræt og kropsbevidsthed	5	2629	EPOS	193	280	222	291	115	*	*			
11	<a href="#">40954</a>	Arbejdet med børn med fysiske handicap	5	2629	EPOS	12									
12	<a href="#">48489</a>	Arbejdet med børnemiljø i dagtilbud	2	2629	EPOS	98	202	156	71	131	*				
13	<a href="#">40993</a>	Arbejdet med for tidligt fødte børn	3	2629	EPOS	444	472	388	228	304	*	*			
14	<a href="#">48390</a>	Arbejdet med lavaffektive metoder - Low Arousal	2	2223	EPOS					ingen statistik			**		
15	<a href="#">48215</a>	Arbejdet med personer med autismspektertilstande	3	2223	EPOS					45					
16	<a href="#">40597</a>	Arbejdet med recovery i psykiatrien	10	2223	EPOS	63	120	145	70	45					
17	<a href="#">47257</a>	Arbejdet med total kommunikation	3	2223	EPOS		26		52	150					
18	<a href="#">40736</a>	Arbejdet med udsatte og sårbare børn og unge	5	2629	EPOS	456	427	375	394	212	*	*	*		
19	<a href="#">42920</a>	Arbejdet som aflastningsfamilie	2	2629	EPOS	36	74	181	284	143				*	
20	<a href="#">42918</a>	Arbejdet som dagplejer	15	2629	EPOS	279	183	118	129	230	*				
21	<a href="#">47873</a>	Arbejdet som familieplejer	5	2629	EPOS	1719	1502	406	13	10				*	
22	<a href="#">48506</a>	Arbejdet som konkret godkendte familieplejere	4	2629	EPOS			706	1514	1237				*	
23	<a href="#">48116</a>	Arbejdet som omsorgsmedhjælper	15	2223	EPOS					30			*		
24	<a href="#">44855</a>	Arbejdet som værkstedsassistent	15	2223	EPOS			11	53	71					

Hvid markering: Ingen aktivitet i 2016 eller knyttet til FKB 2222 Ældrepleje, sygepleje og sundhed i kommunalt regi.

Lysegul markering: Aktivitet under 100 kursister i 2016 eller vigende aktivitet.

Mellemgul markering: Aktivitet over 100 kursister i 2016, en stigende tendens eller nævnt af udbyder.

Rød markering: Markant stigende aktivitet og/eller nævnt af udbyder.

Teknologisk Institut

Nr.	AMU nr	Uddannelsens navn	Varighed i dage	Moderfkb	Katalog	Antal kursister 2012	Antal kursister 2013	Antal kursister 2014	Antal kursister 2015	Antal kursister 2016	Nævnt af udbyder ift. dagpleje (**=nævnt som kernemål)	Nævnt af udbyder ift. 0-18 års området (**=nævnt som kernemål)	Nævnt af udbyder ift. specialområdet (**=nævnt som kernemål)	Nævnt af udbyder ift. familiepleje (**=nævnt som kernemål)	Nævnt af udbyder ift. integration til arbejdsmarkedet (**=nævnt som kernemål)
25	40606	Arbejdsmiljø i sosu-arbejdet - etik og adfærd	3	2222	EPOS	562	525	839	535	1003			*		
26	45668	Assistenten i det tværgående samarbejde	4	2222	EPOS					49					
27	47259	Borgere med misbrugsproblemer	5	2223	EPOS	48	719	224	139	176					
28	44298	Brugerindflydelse i pædagogisk praksis	5	2726	EPOS	55	18	61	40	54					
29	44771	Børn og natur	5	2629	EPOS	109	218	332	426	135	*	*			
30	44865	Børn og seksualitet	3	2629	EPOS					20					
31	40961	Børn og unge med psykisk syge/misbrugende forældre	3	2629	EPOS	44	76	77	31	12					
32	44299	Børns kompetenceudvikling 0-5 år	5	2629	EPOS	538	326	265	255	522	*				
33	47391	Børns kompetenceudvikling 6-12 år	3	2629	EPOS					ingen statistik					
34	42660	Børns leg	5	2629	EPOS	92	133	69	87	80					
35	44262	Børns motorik, sansning og bevægelse	5	2629	EPOS	501	553	323	110	295	*				
36	44300	Børns udtryksformer	5	2629	EPOS	70	68	171	204	133	*				
37	42686	Deltagelse i udviklings- og aktiveringsprojekter	4	2223	EPOS	145	114	92	85	40					
38	47941	Didaktik og læring i pædagogisk arbejde	4	2629	EPOS					ingen statistik					
39	48431	Digital læring og samarbejde i pædagogisk arbejde	9	2629	EPOS					ingen statistik	*				
40	40142	Dokumentation og evaluering af pæd./sosuarbejde	3	2629	EPOS	2570	3262	3881	1911	1147	*				
41	48430	Dokumentation og handleplaner - pæd. målgrupper	5	2223	EPOS					ingen statistik					
42	40939	Fagligt samarbejde i socialpsykiatrien	10	2223	EPOS	76	122	38	41						
43	48102	Farmakologi i psykiatrien	5	2272	EPOS				68	107			*		
44	45061	Forebyggelse og sundhedsfremme	5	2222	EPOS	1906	1091	674	594	142					
45	42172	Forebyggende arbejde for og med udsatte unge	5	2726	EPOS	37	64	33	51	60					
46	40123	Forebyggende voksantandpleje i omsorgsarbejdet	2	2223	EPOS	27	29								
47	40934	Forflytning og speciallejring i borgerens hjem	5	2222	EPOS	71	88	101	273	60					
48	44296	Forældresamarbejde i pædagogiske dagtilbud	5	2629	EPOS	303	265	236	124	28	*				

Hvid markering: Ingen aktivitet i 2016 eller knyttet til FKB 2222 Ældrepleje, sygepleje og sundhed i kommunalt regi.

Lysegul markering: Aktivitet under 100 kursister i 2016 eller vigende aktivitet.

Mellemgul markering: Aktivitet over 100 kursister i 2016, en stigende tendens eller nævnt af udbyder.

Rød markering: Markant stigende aktivitet og/eller nævnt af udbyder.

Teknologisk Institut

Nr.	AMU nr	Uddannelsens navn	Varighed i dage	Moderfkb	Katalog	Antal kursister 2012	Antal kursister 2013	Antal kursister 2014	Antal kursister 2015	Antal kursister 2016	Nævnt af udbyder ifl. dagpleje (**=nævnt som kernemål)	Nævnt af udbyder ifl. 0-18 års området (**=nævnt som kernemål)	Nævnt af udbyder ifl. specialområdet (**=nævnt som kernemål)	Nævnt af udbyder ifl. familiepleje (**=nævnt som kernemål)	Nævnt af udbyder ifl. integration til arbejdsmarkedet (**=nævnt som kernemål)
49	48096	Generel hygiejne i socialt og pædagogisk arbejde	2	2222	EPOS	131	70	38	36	292					
50	40938	Grundlæggende arbejde i socialpsykiatrien	10	2223	EPOS	157	184	151	178	20			*		
51	42658	Husmedarbejdere - arbejde i kulturhuse	10	2726	EPOS	14									
52	40596	Hverdagslivet som indsatsområde i sosu-arbejdet	4	2222	EPOS	1173	687	778	313	77					
53	45783	Håndhygiejne i socialt og pædagogisk arbejde	1	2223	EPOS	36	75	113	51	176					
54	40138	Implementering af handleplaner ifølge serviceloven	2	2223	EPOS	490	498	877	351	140			*		
55	47968	Injektion af medicin	1	2222	EPOS			21	194	260					
56	42171	Inkluderende aktiviteter og fællesskaber i klubber	5	2726	EPOS	42	43	25	13	21					
57	40955	Inkluderende pædagogiske miljøer i dagtilbud & SFO	5	2629	EPOS	590	1116	1793	1318	630	*	*			
58	42931	Inkontinens: Opsporing og medvirken til pleje	3	2222	EPOS	31	134								
59	42932	Inkontinens: Pleje, behandling og vejledning	3	2222	EPOS	19	39	43	16	20					
60	42930	Innovation (sosu/pæd): Gennemførelse og formidling	2	2222	EPOS	1580	2012	2020	912	397	*				
61	42929	Innovation (sosu/pæd): Idéudvikling m.m.	2	2222	EPOS	2004	2920	3229	1063	832	*				
62	42659	Interkulturel pædagogik	5	2629	EPOS	95	258	73	31	68	*	*			
63	47940	Introduktion til pædagogisk arbejde F/I	10	2629	EPOS					ingen statistik					
64	40144	Kollegial supervision på pæd.- eller sosuområdet	5	2629	EPOS	494	563	459	102	67	*		*	*	
65	44274	Konflikt håndtering i pædagogisk arbejde	5	2629	EPOS	535	697	448	453	211	*	*	*		
66	41687	Konflikt håndtering i sosu-arbejdet	3	2222	EPOS	2175	1285	942	281	284					
67	44329	Kontaktperson i omsorg og sygepleje	5	2223	EPOS	148	221	139	106	50					
68	46977	Kvalitet i offentlige velfærdsydelser	3	2222	EPOS	888	1131	1724	805	425			**		
69	40625	Leg med sprog	5	2629	EPOS	684	404	640	1080	701	*	*			*
70	47732	Leg og læring med digitale medier i dagtilbud	5	2629	EPOS			557	1164	537	*	*			
71	44627	Magt og omsorg	4	2223	EPOS	334	406	534	433	192			*		
72	48101	Medicinadministration	5	2222	EPOS	1711	2045	2149	2002	1756			*		

Hvid markering: Ingen aktivitet i 2016 eller knyttet til FKB 2222 Ældrepleje, sygepleje og sundhed i kommunalt regi.

Lysegul markering: Aktivitet under 100 kursister i 2016 eller vigende aktivitet.

Mellemgul markering: Aktivitet over 100 kursister i 2016, en stigende tendens eller nævnt af udbyder.

Rød markering: Markant stigende aktivitet og/eller nævnt af udbyder.

Teknologisk Institut

Nr.	AMU nr	Uddannelsens navn	Varighed i dage	Moderfkb	Katalog	Antal kursister 2012	Antal kursister 2013	Antal kursister 2014	Antal kursister 2015	Antal kursister 2016	Nævnt af udbyder ift. dagpleje (**=nævnt som kernemål)	Nævnt af udbyder ift. 0-18 års området (**=nævnt som kernemål)	Nævnt af udbyder ift. specialområdet (**=nævnt som kernemål)	Nævnt af udbyder ift. familiepleje (**=nævnt som kernemål)	Nævnt af udbyder ift. integration til arbejdsmarkedet (**=nævnt som kernemål)
73	<a href="#">47258</a>	Medvirken ved lægemiddelbrug i omsorgsarbejdet	3	2223	EPOS	1912	1516	2112	1361	1420			*		
74	<a href="#">48216</a>	funktionsnedsættelse og psyk. lidelse	3	2223	EPOS					ingen statistik					
75	<a href="#">47981</a>	Mennesker med udviklings- og adfærdsforstyrrelser	3	2223	EPOS	266	587	240	129	164		*	*		
76	<a href="#">44863</a>	Mennesker med udviklingshæmning & rusmiddelmisbrug	3	2223	EPOS					ingen statistik					
77	<a href="#">44900</a>	Måltidet i pædagogisk arbejde	5	2629	EPOS	284	411	236	177	92	*				
78	<a href="#">45748</a>	Netværksanbringelser	2	2629	EPOS	17									
79	<a href="#">44781</a>	Netværksskab. aktiviteter f. ældre og handicappede	5	2222	EPOS			34	34						
80	<a href="#">48217</a>	Neuropædagogik og borgere med udviklingshæmning	3	2223	EPOS	227	155	97	548	678			*		
81	<a href="#">44859</a>	Neuropædagogik som redskab i pædagogisk arbejde	3	2629	EPOS			106	763	1443	**		**		
82	<a href="#">41251</a>	Opsporing af selvskadende adfærd	2	2223	EPOS		10	39							
83	<a href="#">44342</a>	Opsporing og forebyggelse af diabetes	5	2222	EPOS	134	141	29		20					
84	<a href="#">47683</a>	Opsporing og omsorg ved dysfagi	2	2222	EPOS					46					
85	<a href="#">40823</a>	Patientsikkerhed og utilsigtede hændelser	1	2272	EPOS	488	476	897	811	368			*		
86	<a href="#">40607</a>	Personlig hjælp og ledsager	5	2223	EPOS	48	25	16	17	54					
87	<a href="#">44431</a>	Planlægning af pædagogiske aktiviteter	5	2629	EPOS	136	227	281	763	593					
88	<a href="#">47876</a>	Pleje af den svært overvægtige borger	3	2272	EPOS				44	14					
89	<a href="#">45746</a>	Plejebarnets relation til plejefamiliens børn	2	2629	EPOS		20	66		37					
90	<a href="#">42923</a>	Praktikvej. af PAU- & sosuelever - særlig indsats	5	2222	EPOS	482	279	264	133	110					
91	<a href="#">48256</a>	Praktikvejleder, PAU- og SOSU elever	11	2222	EPOS	1473	1310	1176	1276	1516	**		*		
92	<a href="#">48382</a>	Praktikvejleder, PAU- og SOSU elever, Ajourføring	3	2222	EPOS					219					
93	<a href="#">48383</a>	Praktikvejleder, PAU- og SOSU elever, EUX, Talent	2	2222	EPOS					169					
94	<a href="#">48381</a>	Praktikvejleder, PAU- og SOSU elever, Overbygning	12	2222	EPOS					29					
95	<a href="#">44887</a>	Pædagogisk arbejde i skolefritidsordninger	5	2629	EPOS		18	19	18	19					
96	<a href="#">43691</a>	Pædagogiske læreplaner i dagtilbud	2	2629	EPOS	227	107	299	189	23	*				

Hvid markering: Ingen aktivitet i 2016 eller knyttet til FKB 2222 Ældrepleje, sygepleje og sundhed i kommunalt regi.

Lysegul markering: Aktivitet under 100 kursister i 2016 eller vigende aktivitet.

Mellemgul markering: Aktivitet over 100 kursister i 2016, en stigende tendens eller nævnt af udbyder.

Rød markering: Markant stigende aktivitet og/eller nævnt af udbyder.

Teknologisk Institut

Nr.	AMU nr	Uddannelsens navn	Varighed i dage	Moderfkb	Katalog	Antal kursister 2012	Antal kursister 2013	Antal kursister 2014	Antal kursister 2015	Antal kursister 2016	Nævnt af udbyder ift. dagpleje (**=nævnt som kernemål)	Nævnt af udbyder ift. 0-18 års området (**=nævnt som kernemål)	Nævnt af udbyder ift. specialområdet (**=nævnt som kernemål)	Nævnt af udbyder ift. familiepleje (**=nævnt som kernemål)	Nævnt af udbyder ift. integration til arbejdsmarkedet (**=nævnt som kernemål)
97	48040	Pædagogmedhjælpere i daginstitutioner	15	2629	EPOS	512	808	330	211	339					
98	47485	Pædagogmedhjælpere i daginstitutioner som F/I	30	2629	EPOS					ingen statistik					
99	40125	Rehabilitering som arbejdsform	2	2222	EPOS	3680	4056	3470	2048	439		**			
100	40627	Samarb. med pårørende til unge/voksne i døgntilbud	3	2223	EPOS	25	38	48	26	47					
101	47749	Samarbejde med frivillige i velfærdsarbejdet	2	2222	EPOS			34	62						
102	47468	Samarbejde med plejebarnets forældre/netværk	2	2629	EPOS		99	115	25						
103	45602	Samarbejde med pårørende	3	2222	EPOS				270	552					
104	42665	Samspil og relationer i pædagogisk arbejde	5	2629	EPOS	1951	1606	2054	2031	1138	**				*
105	40937	Seksualitet og handicappede	3	2223	EPOS		53		10	29					
106	40598	Selvlædelse og formidling i omsorgsarbejdet	4	2222	EPOS	1483	1270	1131	382	338					
107	44864	Sociale medier i børne- og ungdomskulturen	3	2629	EPOS					21					
108	40600	Socialpædagogik og aktiverende metoder	5	2223	EPOS	571	243	169	162	94					
109	44312	Sorg- og krisearbejde i omsorgs- og pæd. område	5	2223	EPOS	142	180	115	30	38		*			
110	46935	Støtte ved kognitiv behandling	10	2272	EPOS	17	46	58	53						
111	42901	Støtte ved selvskadende adfærd	3	2223	EPOS	26									
112	47266	Sundhedspædagogik i omsorgsarbejdet	3	2223	EPOS	314	993	763	237	234					
113	44798	Teater og drama i pædagogisk arbejde	5	2629	EPOS	17	12	48	221	41					
114	42663	Tegn til tale	5	2223	EPOS	70	53	66	50	11					
115	44783	Tidlig opsporing af demens i omsorgsarbejdet	3	2222	EPOS	196	119	19	100	182					
116	47469	Tværfagligt samarbejde om plejebarnet	udgået?		EPOS										
117	40128	Tværasektorielt arbejde med rehabilitering	4	2222	EPOS	354	383	109				*			
118	42687	Udvikling og styring af aktiveringsprojekter	6	2223	EPOS	39		131							
119	47982	Understøttende undervisning i folkeskolen	10	2629	EPOS					ingen statistik	*	*			
120	41973	Ungdomspædagogik og ungdomskultur i klubarbejdet	10	2726	EPOS	62	87	16	16	23					

Hvid markering: Ingen aktivitet i 2016 eller knyttet til FKB 2222 Ældrepleje, sygepleje og sundhed i kommunalt regi.

Lysegul markering: Aktivitet under 100 kursister i 2016 eller vigende aktivitet.

Mellemgul markering: Aktivitet over 100 kursister i 2016, en stigende tendens eller nævnt af udbyder.

Rød markering: Markant stigende aktivitet og/eller nævnt af udbyder.

Teknologisk Institut

Nr.	AMU nr	Uddannelsens navn	Værlighed i dage	Moderfkb	Katalog	Antal kursister 2012	Antal kursister 2013	Antal kursister 2014	Antal kursister 2015	Antal kursister 2016	Nævnt af udbyder ift. dagpleje (**=nævnt som kernemål)	Nævnt af udbyder ift. 0-18 års området (**=nævnt som kernemål)	Nævnt af udbyder ift. specialområdet (**=nævnt som kernemål)	Nævnt af udbyder ift. familiepleje (**=nævnt som kernemål)	Nævnt af udbyder ift. integration til arbejdsmarkedet (**=nævnt som kernemål)
121	47969	Vejl. og rådg. i dialog med borger/patient	3	2222	EPOS			38	251	188					
122	40935	Vejledning i forflytning	6	2222	EPOS	364	315	312	324	287					
123	47260	Velfærdsteknologi i det daglige omsorgsarbejde	3	2222	EPOS	659	1751	1471	716	785					
124	48415	Voksenhandicap - aldring og demens	5	2223	EPOS					ingen statistik					
125	48295	Voksenhandicap - omsorg, sundhed og pædagogik	10	2223	EPOS					ingen statistik					
126	44886	Voldsforebyggelse, konfliktløsning og udvikling	5	2223	EPOS	1111	1027	590	284	151		*			
1	46491	Anvend informationer fra internettet til jobbrug	1	2735	Fælles					ingen statistik					
2	40534	Arbejdsmarked, it og jobsøgning (F/1)	40	2270	Fælles					ingen statistik					
3	48049	Arbejdsmiljø 1 i faglærte og ufaglærte job	2	2270	Fælles	50	26		17						
4	48050	Arbejdsmiljø 2 i faglærte og ufaglærte job	2	2270	Fælles					ingen statistik					
5	45565	Brug af pc på arbejdspladsen	3	2735	Fælles	52			12						
6	45567	Dansk som andetsprog for F/1, alment niveau	40	2270	Fælles		20								*
7	45573	Dansk som andetsprog for F/1, alment niveau	40	2270	Fælles					ingen statistik					*
8	45572	Dansk som andetsprog for F/1, basis	40	2270	Fælles					ingen statistik					*
9	45545	Dansk som andetsprog for F/1, basis	40	2270	Fælles					ingen statistik					*
10	45569	Dansk som andetsprog for F/1, udvidet niveau	40	2270	Fælles		19								*
11	45574	Dansk som andetsprog for F/1, udvidet niveau	40	2270	Fælles					ingen statistik					*
12	40041	Den personlige uddannelses- og jobplan	2	2270	Fælles					ingen statistik					
13	40392	Ergonomi inden for faglærte og ufaglærte job	2	2270	Fælles	557	94	236	150	57					
14	45364	Etablering af selvstyrende grupper	2	2735	Fælles	208	15								
15	45511	Faglig læsning	2	2270	Fælles				170	67					
16	47670	Faglig læsning	2	2270	Fælles					ingen statistik					
17	45536	Faglig skrivning	3	2270	Fælles				170	21					
18	47671	Faglig skrivning	3	2270	Fælles					ingen statistik					

Hvid markering: Ingen aktivitet i 2016 eller knyttet til FKB 2222 Ældrepleje, sygepleje og sundhed i kommunalt regi.

Lysegul markering: Aktivitet under 100 kursister i 2016 eller vigende aktivitet.

Mellemgul markering: Aktivitet over 100 kursister i 2016, en stigende tendens eller nævnt af udbyder.

Rød markering: Markant stigende aktivitet og/eller nævnt af udbyder.

Teknologisk Institut

Nr.	AMU nr	Uddannelsens navn	Varighed i dage	Moderfkb	Katalog	Antal kursister 2012	Antal kursister 2013	Antal kursister 2014	Antal kursister 2015	Antal kursister 2016	Nævnt af udbyder ift. dagpleje (**=nævnt som kernemål)	Nævnt af udbyder ift. 0-18 års området (**=nævnt som kernemål)	Nævnt af udbyder ift. specialområdet (**=nævnt som kernemål)	Nævnt af udbyder ift. familiepleje (**=nævnt som kernemål)	Nævnt af udbyder ift. integration til arbejdsmarkedet (**=nævnt som kernemål)
19	45571	Fagunderstøttende dansk som andetsprog for F/I	10	2270	Fælles					ingen statistik					*
20	40137	Fagunderstøttende dansk som andetsprog for F/I	10	2270	Fælles					ingen statistik					*
21	45347	Grundlæggende faglig matematik	3	2270	Fælles					ingen statistik					
22	47669	Grundlæggende faglig matematik	3	2270	Fælles					ingen statistik					
23	45215	Grundlæggende faglig regning	2	2270	Fælles					25					
24	47668	Grundlæggende faglig regning	2	2270	Fælles					ingen statistik					
25	45563	Håndtering af data i virksomhedens it-systemer	2	2735	Fælles	95				15					
26	47115	Håndtering af uheld og ulykker	3	2735	Fælles					ingen statistik					
27	46489	Informationssøgning på internettet til jobbrug	1	2735	Fælles					ingen statistik					
28	43766	Interkulturel kompetence i jobudøvelsen	3	2735	Fælles	208	96	180	92	24					
29	40532	Introduktion til arbejdsmarkedsuddannelserne (F/I)	3	2270	Fælles					ingen statistik					*
30	40535	Introduktion til det danske arbejdsmarked (F/I)	3	2270	Fælles					ingen statistik					*
31	40533	Introduktion til et brancheområde (F/I)	40	2270	Fælles					ingen statistik					*
32	42730	Introduktion til førstehjælp på jobbet	0,4	2735	Fælles	950	384	115	40	26					
33	44371	Jobrelateret brug af styresystemer på pc	2	2735	Fælles		19								
34	44979	Jobrelateret fremmedsprog med basalt ordforråd	5	2270	Fælles					ingen statistik					
35	44978	Jobrelateret fremmedsprog med nuanceret ordforråd	5	2270	Fælles					ingen statistik					
36	45366	Kommunikation i teams	3	2735	Fælles	535	314	223	75	13					
37	44383	Medarbejderen som deltager i forandringsprocesser	2	2735	Fælles	882	554	683	686	442	*	*			
38	45622	Medarbejdernes personlige ressourcer i jobbet	4	2735	Fælles	341	369	316	533	207	*				
39	40805	Mentoruddannelse for erfarne medarbejdere	5	2735	Fælles	162	42	29	64	88					
40	45362	Personlig udvikling til arbejde og uddannelse	5	2735	Fælles	213	46	44	14	13					
41	43343	Praktik for F/I		2270	Fælles					ingen statistik					
42	40503	Praktikvejlederens kommunikation med elev/lærling	2	2270	Fælles		23	103	111	79					

Hvid markering: Ingen aktivitet i 2016 eller knyttet til FKB 2222 Ældrepleje, sygepleje og sundhed i kommunalt regi.

Lysegul markering: Aktivitet under 100 kursister i 2016 eller vigende aktivitet.

Mellemgul markering: Aktivitet over 100 kursister i 2016, en stigende tendens eller nævnt af udbyder.

Rød markering: Markant stigende aktivitet og/eller nævnt af udbyder.

Teknologisk Institut

Nr.	AMU nr	Uddannelsens navn	Varighed i dage	Moderfkb	Katalog	Antal kursister 2012	Antal kursister 2013	Antal kursister 2014	Antal kursister 2015	Antal kursister 2016	Nævnt af udbyder ift. dagpleje (**=nævnt som kernemål)	Nævnt af udbyder ift. 0-18 års området (**=nævnt som kernemål)	Nævnt af udbyder ift. specialområdet (**=nævnt som kernemål)	Nævnt af udbyder ift. familiepleje (**=nævnt som kernemål)	Nævnt af udbyder ift. integration til arbejdsmarkedet (**=nævnt som kernemål)
43	<a href="#">45917</a>	Praktikvejledning af eud-elever/lærlinge	1	2270	Fælles				33	60					
44	<a href="#">45365</a>	Teambuilding for selvstyrede grupper	2	2735	Fælles	178	69								
45	<a href="#">45369</a>	Videndeling og læring for medarbejdere	3	2735	Fælles	288	266	86	119	97 *					
46	<a href="#">45368</a>	Værdibaserede arbejdspladser	2	2735	Fælles	174	750	260	232	305					
47	<a href="#">45988</a>	Projektorienteret arbejde	2	2235	HAKL				43						
48	<a href="#">45987</a>	Projektudvikling og gennemførelse	2	2235	HAKL	16	46								
49	<a href="#">45989</a>	Udarbejdelse af projektrapporter	2	2275	HAKL	96	87	50							
50	<a href="#">45818</a>	Almen fødevarerhygiejne	3	2281	KHRU		14		17						
51	<a href="#">42454</a>	Kostplanlægning i forhold til småbørn	5	2286	KHRU					ingen statistik					

Hvid markering: Ingen aktivitet i 2016 eller knyttet til FKB 2222 Ældrepleje, sygepleje og sundhed i kommunalt regi.

Lysegul markering: Aktivitet under 100 kursister i 2016 eller vigende aktivitet.

Mellemgul markering: Aktivitet over 100 kursister i 2016, en stigende tendens eller nævnt af udbyder.

Rød markering: Markant stigende aktivitet og/eller nævnt af udbyder.