

Oxford Research A/S, oktober2012



EVALUERING AF MASTERUDDANNELSEN I UDSATTE BØRN OG UNGE FJERDE DELRAPPORT

Rapport udarbejdet for Socialstyrelsen



Indholdsfortegnelse

Kapitel 1. Resumé	4
Kapitel 2. Indledning.....	6
2.1 Anbringelsesreformen	6
2.2 Masteruddannelsen i udsatte Børn og Unge	6
2.3 Evalueringen og nærværende rapport	7
2.3.1 Indhold og læsevejledning	8
Kapitel 3. De studerende.....	9
3.1 De studerende på 4. semester	9
3.2 De studerende på 1. semester	9
3.3 Opsamling	10
Kapitel 4. Tilfredshed med uddannelsen.....	11
4.1 Opsamling og anbefalinger	12
Kapitel 5. Indhold på 4. semester	13
5.1 Indhold og vejledning på 4. semester	13
5.2 Opsamling og anbefalinger	16
Kapitel 6. Masterprojekt og eksamen	17
6.1 Masterprojekt	17
6.2 Eksamen	18
6.3 Opsamling og anbefalinger	19
Kapitel 7. Omsætning og udbytte	21
7.1 Videndeling og implementering	21
7.2 Nye perspektiver på egen praksis.....	24
7.3 Afgørende faktorer for omsætning af uddannelsen.....	25
7.4 Udbytte vs. omkostninger for arbejdspladsen.....	27
7.5 Opsamling og anbefalinger	28
Kapitel 8. 2. årgang og 1. semester	29
8.1 Tilfredshed og udbytte	29
8.2 Opbygning og sammenhæng forbedret	30
8.3 Praksisfokus	31
8.4 Eksamen på 2. årgang, 1. semester	33
8.5 Studiemiljø	34
8.6 Opsamling og anbefalinger	34
Kapitel 9. FoU-puljen	36

9.1 Om puljen	36
9.2 En antologi om faglig ledelse.....	36
Kapitel 10. Metode og dataindsamling	38
10.1 Den kvalitative evalueringsdel	38
Kvalitative dybdegående interview	38
Observationsstudier	39
10.2 Den kvantitative evalueringsdel	39
Telefonsurvey med de studerende på 1. og 2. årgang.....	39
10.3 Læringsseminar	40
10.4 Model over det samlede evalueringsdesign.....	40

Kapitel 1. Resumé

14 studerende har gennemført 4. semester på Masteruddannelsen i udsatte Børn og Unge og er således færdig med den samlede uddannelse. De begyndte 26 studerende, og holdet er altså næsten halveret. Mens den første årgang skrev masterafhandlingen på 4. semester gennemførte 2. årgang på uddannelsen 1. semester i Ålborg Universitets lokaler i København. På 2. årgang har 15 studerende gennemført 1. semester.

De studerende på både 1. og 2. årgang på uddannelsen - efter henholdsvis 4. semester og 1. semester i foråret 2012 - er tilfredse med uddannelsen. De studerende på begge årgange er dog fortsat opmærksomme på, hvor vigtigt det er, at man har den rette profil i forhold til uddannelsen. Den rette profil handler dels om at den studerende har en vis berøring med den kommunale myndighedssagsbehandling på børne- og ungeområdet, dels om at den studerende har en form for faglig ledelse. De studerende er tilfredse på trods af den store arbejdsbyrde, de oplever, det er at følge uddannelsen ved siden af et fuldtidsarbejde, og særligt på 1. årgang fremhæver de vigtigheden af et solidt bagland på arbejdspladsen i uddannelsesperioden.

De studerende på begge årgange oplever, at undervisningen og indholdet er relevant og eksamensformen med et større projekt og en mundtlig eksamen er givende – særligt fordi de studerende i projekterne arbejder med at undersøge eller forandre deres egen praksis. Det betyder de studerede i projektet omsætter og anvender uddannelsen helt konkret.

Fokuseres på **1. årgang** har de studerende på 4. semester skrevet masterafhandling. Kombinationen af individuel og fælles vejledningen i forbindelse med afhandlingen har fungeret godt. Der er dog enkelte tilfælde, hvor de studerende til eksamen og i forhold til vejledningen ikke har været tilfredse og de er blevet overrasket over, hvad der forventes af dem. Det er derfor anbefalelsesværdigt, at det både blandt vejledere og over for de studerende klargøres, hvilken form for vejledning, der ydes på 4. semester, og hvad de studerende kan forvente af eksamen. Evaluator hæfter sig ved, at forbedringspotentialet for 1 årgang og for fremtidige årgange således ikke er at finde i strukturen og indholdet, men i hvordan indholdet på semesteret, herunder vejledningen og den akademiske eksamensform kommunikerer til de studerende.

Masteruddannelsen i udsatte Børn og Unge er målrettet praktikere på børne- og ungeområdet, og uddannelsen får først den effekt, som er hensigten, når de studerendes nye viden og refleksionsniveau kommer arbejdspladsen og dermed den konkrete håndtering af udsatte børn og unge til gode. Omsætningen er derfor helt central.

Omsætningen fra uddannelse til praksis sker både via løbende videndeling og via konkret implementering af nye metoder eller processer, viser evalueringen. Ligesom i tidligere delrapporter i evalueringen fremhæves projekterne, der afslutter hvert semester fortsat som de mest afgørende katalysatorer for omsætningen. Dertil kommer, at opbakningen fra ledelsesniveauet på arbejdspladsen er helt centralt.

Fra interview med de studerende på 1. årgang og deres leder og kolleger ses det, at de er med til at indføre konkrete tiltag og støtte nye udviklinger, men de studerende har også fået nye perspektiver, og de reflekterer mere over deres egen og andres viden og praksis. Studerende, som har ledelsesansvar har i den forbindelse opnået erkendelser i deres ledelsesstil, og de er blevet mere bevidste om deres rolle som faglige ledere.

Evaluator bemærker, at forudsætningen for at anvendelsen af uddannelsen rækker ud over uddannelsesperioden i høj grad er afhængig af kulturen på arbejdspladsen og ledelsesniveauets opbakning. Den ny erhvervede viden og det bredere refleksionsniveau skulle nødig falde helt væk, når dagligdagens mange opgaver trænger sig på, og de studerende ikke får serveret nye input og ny litteratur og forskning.

Evalueringen viser, at uddannelsen ikke kun giver den studerendes arbejdsplads en masse ny viden. Det giver også udfordringer i dagligdagen, og det har relativt store omkostninger at have en medarbejder på uddannelse. På arbejdspladsen er en effekt af uddannelsen ifølge medarbejdere og kolleger, at den studerende er meget fraværende både fysisk og mentalt, og flere steder får den opkvalificerede medarbejder også flere opgaver i form af deltagelse i udvalg og arbejdsgrupper. Det er positivt, men det kræver også meget af de tilbageværende i arbejdet at løse de daglige opgaver uden den studerende og især, når der er tale om en faglig teamleder eller en koordinator, der af sted på uddannelsen. Evaluator anbefaler, at der på arbejdspladserne informeres grundigt om motivationen bag og forventningerne til, hvad man som arbejdsplads får ud af det på længere sigt, og der skal lægges en strategi for, hvordan man håndterer et øget arbejdspress, tvivlsspørgsmål og lignende i den studerendes fravær.

Vendes blikket mod **2. årgang**, som foråret 2012 har gennemført 1. semester er det positivt, at de ligesom 1. årgang oplever, at de allerede efter 1. semester anvender uddannelsen i deres daglige praksis.

De studerende på 2. årgang er meget positive overfor indholdet og temaerne. I forhold til læringsformen og balancen mellem teori og praksis har de studerende forskellige præferencer, og derfor er der forskel på, om de studerende er tilfredse. Det er bemærkelsesværdigt, at de studerende på 2. årgang sammenlignet med 1. årgang efter 1. semester ikke oplever den samme afgørende effekt af praksisfokus. I den sammenhæng anbefaler evaluatoren, at det skal være mere klart, hvilken rolle praksisfokus som metode skal spille. Det skal være mere klart for både de studerende og de eksterne undervisere, der ikke nødvendigvis alle er bevidste om de læringsmetoder, der anvendes på Ålborg Universitet. Det er evaluators anbefaling at der på uddannelsen holdes fast i praksisfokus, så uddannelsen fortsat gennemses af mødet mellem teori og praksis.

I forhold til indholdet kan det med fordel prioriteres at de studerende får mere studieteknik på 1. semester. Mange har ikke været på uddannelse i mange år, og nogen har slet ikke erfaring med at studere på et akademisk niveau.

Generelt oplever de studerende, at det har været meget givende og lærerigt at skrive case-projektet og gå til eksamen. I forhold til eksamen er der enkelte, der oplever, at det har været problematisk, at afleveringen af den individuelle opgave tidsmæssigt var overlappende med afleveringen af case-projektet.

I relation til studiemiljøet er de studerende på 2. årgang mindre tilfredse end 1. årgang var efter 1. semester. Det handler dels om de fysiske faciliteter, som er genstand for negativ kritik, dels om det sociale og faglige studiemiljø, som kunne få en højere prioritet. På uddannelsen skal rammerne muliggøre netværk og de studerende skal motiveres til at netværke og erfaringsudveksle, da det er en givtig metode, når teori og praksis skal spille sammen. Men evaluatoren vurderer, at det skal være de studerende selv, der har det endelige ansvar for at skabe det sociale og faglige miljø på uddannelsen, som de gerne vil indgå i. Det kræver ressourcer, og det er ikke alle studerende, der er lige interesseret i at bruge energi og tid på et fagligt og socialt netværk, der ligger ud over undervisningen.

Kapitel 2. Indledning

Dette kapitel beskriver kort baggrunden og formålet med Masteruddannelsen i udsatte Børn og Unge og evalueringen af uddannelsen.

2.1 Anbringelsesreformen

Masteruddannelsen i udsatte Børn og Unge (MBU) er oprettet som et led i implementeringen af Anbringelsesreformen fra 2006. Anbringelsesreformens målsætning er, at anbragte børn og unge skal have samme muligheder som andre børn i forhold til fx uddannelse, arbejde og familieliv. Og en anbringelse uden for hjemmet skal andet og mere end fjerne barnet fra en uacceptabel situation i hjemmet. Anbringelsen skal også bidrage positivt til at hjælpe barnet videre.

I Anbringelsesreformen blev det besluttet, at myndighedssiden og herunder både sagsbehandlere, mellemledere og forvaltningschefer på børne-familieområdet skulle opkvalificeres. Til formålet blev der med reformen oprettet en pulje til længerevarende uddannelse. Allerede i 2007 blev der med puljen oprettet en diplomuddannelse på børne- og ungeområdet, som henvender sig til medarbejdere, der arbejder med børn og unge, der har behov for særlig støtte.

I maj 2007 udkom en undersøgelse udarbejdet for Styrelsen for Specialrådgivning og Social Service (i dag Socialstyrelsen) af behovet og rekrutteringsgrundlaget for en masteruddannelse i udsatte børn og unge. Blandt andet på baggrund af denne blev det besluttet, at der skulle oprettes en masteruddannelse. Den 8. september 2010 begyndte det første hold af studerende på Masteruddannelsen i udsatte Børn og Unge, og i juni 2012 afsluttede 14 studerende 4. og sidste semester på uddannelsen. Samtidig har et nyt hold på 15 studerende afsluttet 1. semester i København.

2.2 Masteruddannelsen i udsatte Børn og Unge

Masteruddannelsen i udsatte Børn og Unge er en toårig deltidsuddannelse med fokus på at styrke og videreudvikle det sociale arbejde i forhold til udsatte børn og unge. Uddannelsen består af fire semestre, hvor det sidste semester udgøres af en masterafhandling.

Uddannelsen beskæftiger sig både med den socialfaglige og den ledelsesmæssige del af arbejdet på børne- og ungeområdet. Uddannelsen er bygget op omkring syv fagfelter:

1. Retsgrundlag og dets betydning for det socialfaglige arbejde
2. Paradigmer i viden om udsatte børn og unge
3. Levevilkår, trivsel, udvikling og børnesyn
4. Socialt arbejdes teorier, modeller og metoder
5. Organisationsteori med fokus på organisatorisk læring
6. Den kommunale økonomi
7. Magtperspektivet i socialt arbejde.

Masteruddannelsen henvender sig primært til personer, der arbejder med udvikling af børne- og ungeområdet. Det kan fx være faglige ledere, teamledere, faglige konsulenter, socialrådgivere og psykologer. Desuden er uddannelsen relevant for ansatte inden for tilgrænsende områder, fx dag- og døgntilbud på børne- og ungeområdet - kommunale såvel som private (døgninstitutioner og opholdssteder). Endelig kan uddannelsen være velegnet for undervisere på området.

For at blive optaget på uddannelsen skal ansøgeren have en relevant akademisk bacheloruddannelse, professionsbacheloruddannelse, mellemlang videregående uddannelse eller diplomuddannelse samt minimum to års erhvervs erfaring efter den adgangsgivende uddannelse. En del af erfaringen skal stamme fra arbejde med udsatte børn og unge.

Socialrådgiveruddannelsen er adgangsgivende og den mest relevante, men også uddannelser som pædagog, sundhedsplejerske, lærer, psykolog, sociolog, cand.scient.adm. o.l. kan være adgangsgivende.

Ansøgere kan søge om at blive optaget på dispensation, hvis de ikke opfylder de uddannelsesmæssige krav.

Uddannelsen koster på markedsvilkår 30.000 kr. pr. semester. Det er dog muligt for en del af målgruppen at få et tilskud på 15.000 kr. pr. semester fra Social- og Integrationsministeriet. For at få tilskud skal ansøgeren primært overholde det kriterium, at ansøgeren skal være beskæftiget med børn og unge, der har behov for særlig støtte i henhold til Serviceloven. Dertil skal den studerende er tilmeldt en *samlét* masteruddannelse og uddannelsens fire semestre tages i den anbefalede rækkefølge og den studerende skal gennemføre uddannelsen som deltidsstudie indenfor to til seks år. Endelig er der krav om, at den studerendes arbejdsplads betaler for uddannelsen, og at arbejdsgiveren skal bakke op om uddannelsen ved at give deltageren helt eller delvist fri til undervisningen.

Den gruppe af studerende, der modtager deltagertilskud, er hovedmålgruppen for nærværende evaluering af uddannelsen.

2.3 Evalueringen og nærværende rapport

Nærværende rapport er delrapport nummer fire i evalueringen af Masteruddannelsen i udsatte Børn og Unge, som Oxford Research gennemfører for Socialstyrelsen. Rapporten fokuserer på uddannelsens første hold, som har afsluttet 4. semester, men inddrager også viden om, hvordan det nye hold, der har afsluttet 1. semester tager uddannelsen til sig.

Evalueringen skal medvirke til at afdække effekten af uddannelsen og skabe den viden, der gør det muligt løbende at udvikle og forbedre uddannelsen. På den måde skal evalueringen være med til at sikre, at uddannelsen bidrager til at opkvalificere medarbejderne på området, således at indsatsen på børne- og ungeområdet opkvalificeres. Derfor er der også fokus på omsætningen af uddannelsen på arbejdspladserne og de studerendes "metoder" og udfordringer i forhold til at anvende uddannelsen og den nye viden. Ikke mindst efter 4. og sidste semester.

I evalueringen inddrages studielederen, underviserne, censorerne, de studerende og de studerendes kolleger og ledere. Gennem en række case-arbejdspladser, som Oxford Research følger i hele evalueringsprocessen, bliver det afdækket, hvad der virker godt og mindre godt i forhold til at omsætte uddannelsen til praksis på arbejdspladsen.

Gennem den tætte involvering er evaluator også med til at skabe refleksion i forhold til omsætningen og arbejdspladsens involvering i den enkelte studerendes udvikling gennem masteruddannelsen.

2.3.1 Indhold og læsevejledning

Denne fjerde delrapport i evalueringen af Masteruddannelsen i udsatte Børn og Unge indeholder 10 kapitler.

Kapitel 1 og 2 udgør resume og nærværende indledning og i kapitel 3 redegøres kort for de studerende på 1. og 2. årgang.

Kapitel 4-6 omhandler 4. semester. I kapitel 4 beskrives den overordnede tilfredshed med uddannelsen blandt de studerende. Kapitel 5 vurderer indholdet på 4. semester, som kredser om vejledning og masterafhandlingen. Kapitel 6 handler om masterprojektet og den individuelle eksamen, der afslutter 4 semester og hele uddannelsen for det første hold på uddannelsen.

Kapitel 7 om omsætning og udbytte er det vigtigste kapitel i fjerde delrapport i evalueringen. Det drejer sig i dette kapitel om, hvordan de studerende og deres arbejdsplads får et udbytte af uddannelsen i forhold til den daglige praksis de agerer i på børne- og ungeområdet.

Kapitel 8 inddrager den nye årgang på uddannelse og sammenligner forholdene for 1. og 2. årgang efter de har gennemført 1. semester på uddannelsen.

I kapitel 9 redegøres for Forsknings- og udviklingspuljen, hvor der fortsat er bevillet midler til ét projekt målrettet Masteruddannelsen i udsatte Børn og Unge.

Kapitel 10 beskriver hvilke data og hvilke dataindsamlingsmetoder, der ligger til grund for evalueringen.

Kapitel 3. De studerende

Dette kapitel giver en beskrivelse af udviklingen i antallet af studerende - fra de studerende, der påbegyndte 1. semester, til de, der afslutter 4. semester samt de nye studerende på 2. årgang.

3.1 De studerende på 4. semester

26 studerende begyndte på første optag på Masteruddannelsen i udsatte Børn og Unge i efteråret 2010. Heraf gennemførte 21 studerende 1. semester, og 20 studerende påbegyndte efterfølgende 2. semester i foråret 2011. 19 studerende gennemførte 2. semester.

Yderligere to studerende valgte at tage orlov fra studiet efter 2. semester, hvorved 17 studerende begyndte på uddannelsens 3. semester. 15 studerende har afsluttet eksamen på 3. semester. De to studerende, der ikke har gennemført 3. semester, har udskudt uddannelsen på grund af jobskifte og på grund af manglende opbakning fra ledelse og arbejdsplads i en situation, hvor den studerende selv betaler for uddannelsen. Der er 14 studerende, der har afsluttet uddannelsens 4. og sidste semester i foråret 2012.

Blandt de 14 studerende, der har afsluttet 4. semester og hele uddannelsen er to rådgivere uden leder- eller konsulentansvar. Fire er teamledere/ledere af dele af myndigheds-sagsbehandlingsområdet på børne- og ungeområdet, og en enkelt er chef for hele kommunens socialafdeling. Af disse er flere også faglige konsulenter. Yderligere er der to faglige konsulenter i myndighedsarbejdet i kommunen og en enkelt er faglig konsulent for leverandørerne i kommunen. Yderligere to er fra leverandørsiden af børne- og ungearbejdet; de er ledere af institutioner. Endelig er der en underviser på socialrådgiveruddannelsen og en, der ved studiestart var ansat i Ankestyrelsen.

Sammenlignes de studerende, der påbegyndte uddannelsen og dem, der påbegynder 4. semester, springer det i øjnene, at ingen af de mænd, der var tilmeldt uddannelsen fra begyndelsen er tilmeldt 4. semester. I forhold til frafald er der ikke andre mønstre, der kan pege i retning af systematiske årsager i frafaldet. Frafaldet er sket løbende og ikke hovedsageligt på et bestemt semester, og flere af dem, der er sprunget fra eller har udsat uddannelsen, angiver, at det skyldes eksterne forhold som barsel, arbejdspress og jobskift. Det betyder datagrundlaget for at konkludere på match mellem uddannelse og profil er begrænset.

3.2 De studerende på 1. semester

På det nye hold, der påbegyndte 1. semester februar 2012, som er afviklet i København begyndte 16 studerende på Masteruddannelsen i udsatte Børn og Unge. 15 af de 16 på det nye hold afsluttede 1. semester juni 2012. Blandt de 16 studerende er fire mænd. På holdet er der to socialrådgivere, fem faglige konsulenter/koordinatorer, en faglig leder, en lektor, en SSP-konsulent, en familierådgiver, en familieplejekonsulent, en distriktsleder, en leder af et familiecenter og en direktør for en privat aktør. Den studerende, der valgte at springe fra arbejdet som forstander på en Ungdomsskole.

3.3 Opsamling

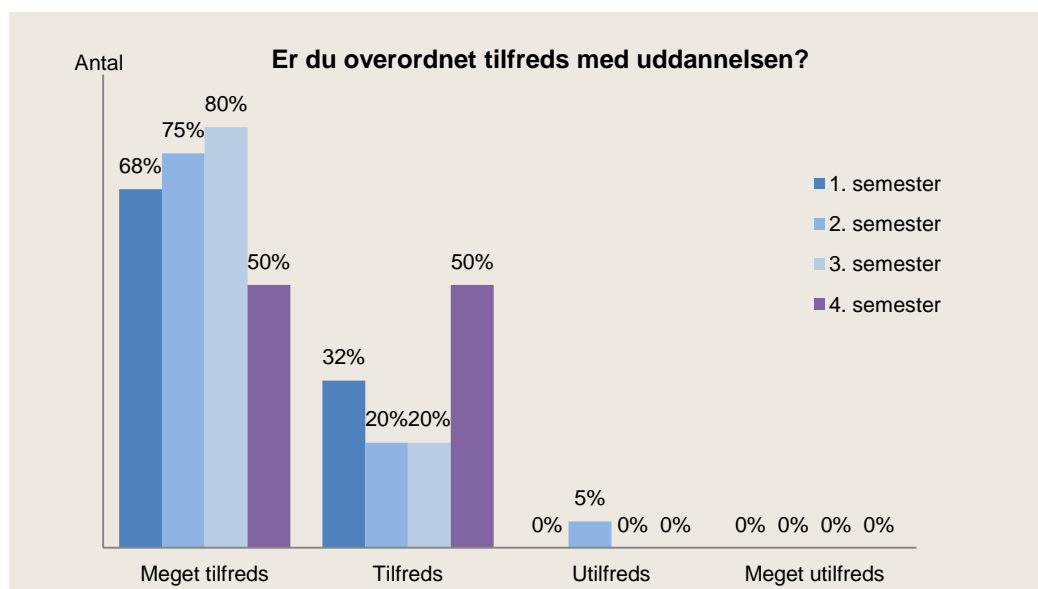
Fra et optag på 26 studerende på 1. semester er der på 4. og sidste semester 14 studerende. Størstedelen af de studerende, der er droppet ud af forskellige årsager undervejs har dog stærke forhåbninger om at komme tilbage og genoptage uddannelsen. På 1. semester, som 2. årgang påbegyndte i forårssemesteret 2012 16 studerende uddannelsen; 15 studerende har gennemført.

Kapitel 4. Tilfredshed med uddannelsen

I dette kapitel trækkes de indikatorer frem, som giver et billede af den overordnede tilfredshed med uddannelsen blandt de studerende.

Efter 4. og sidste semester er de studerende fortsat tilfredse med Masteruddannelsen i udsatte Børn og Unge omend en større andel af de studerende i forhold til tidligere svarer tilfreds frem for mindre tilfreds. 50 % svarer, at de er meget tilfredse og samme andel angiver, at de er tilfredse. Der er fortsat ingen, der svarer, at de er utilfredse eller meget utilfredse.

Figur 4.1: De studerendes tilfredshed med uddannelsen



En anden central indikator på de studerendes tilfredshed med uddannelsen er, om de studerende vil anbefale uddannelsen til andre.

Telefonsurveyen til de studerende efter de har afsluttet 4. semester og er færdig med uddannelsen viser, at 93 % af de studerende på 4. semester gerne vil anbefale uddannelsen til andre. Kun en enkelt studerende svarer 'Ved ikke'.

Når de studerende svarer, at de gerne vil anbefale uddannelsen får anbefalingen dog nogle ord med på vejen, som er værd at bemærke.

En studerende, der ikke selv er ansat i det kommunale system siger fx:

"Ja det vil jeg, men en anbefaling afhænger af, hvem den er til. Jeg vil anbefale den til kommunalt ansatte. Jeg har oplevet en del frustration og forvirring undervejs i forhold til selve gennemførelsen, fordi jeg ikke sidder i en kommunal dagligdag." (Studerende)

Andre understreger vigtigheden af, at man skal være leder eller have andre udvidede funktioner, før uddannelsen giver mening. Evaluatoren anbefaler, at den formidling, der er

om uddannelsen og herunder særligt om målgruppen for uddannelsen gennemgås med henblik på at undersøge, om det kan gøres tydeligere, hvem uddannelsen er målrettet.

På Ålborg Universitets hjemmeside står målgruppen beskrevet som i boksen nedenfor.

Målgruppe

Masteruddannelse i Udsatte Børn og Unge henvender sig primært til personer, der arbejder med udvikling af børne- og ungeområdet. Det kan f.eks. være faglige ledere, teamledere, faglige konsulenter, socialrådgivere og psykologer.

Desuden er uddannelsen relevant for ansatte inden for tilgrænsende områder, f.eks. dag- og døgntilbud på børne- og ungeområdet - kommunale såvel som private (døgninstitutioner og opholdssteder). Endelig kan uddannelsen være velegnet for undervisere i udsatte børn og unge

Kilde: <http://www.evu.aau.dk/master/mbu/>

Det kan med fordel tilføjes til teksten, at det er anbefalelsesværdigt, at man tager en samtale med en relevant kontaktperson fra uddannelsen, hvis man er i den del af målgruppen, der er beskrevet i andet afsnit. Der er allerede mange, der tager kontakt til relevante personer på uddannelsen, hvis de er i tvivl. Med en direkte opfordring og en henvisning til en kontaktperson vil flere tage kontakt. Det kan betyde flere studerende på uddannelsen. For det første, fordi dem, der er lidt i tvivl og faktisk har en relevant profil får en positiv afklaring. For det andet fordi det kan være med til at forebygge, at studiepladserne optages af studerende, der kæmper med at finde deres plads på uddannelsen og måske ender med at falde fra.

Andre studerende, der også anbefaler uddannelsen, er mere opmærksom på, at det er en krævende uddannelse som forudsætter et stabilt bagland, der er stærkt og både kan og vil støtte op om, at den studerende tager på uddannelsen ved siden af arbejdet. En studerende siger fx:

"Det ER hårdt, så det med at anbefale uddannelsen til andre er med forbehold - det er meget krævende, og det er væsentligt med et godt bagland". (Studerende)

Pointen om nødvendigheden af et stærkt bagland i organisationen blandt medarbejdere, kolleger og ledere vendes der tilbage til i kapitel 7 om omsætningen af uddannelsen af omkostningerne ved at sende en medarbejder af sted på masteruddannelsen.

4.1 Opsamling og anbefalinger

Ligesom efter 3. semester er der alt i alt fortsat stor tilfredshed med uddannelsen, og det er fortsat værd at være opmærksom på, at de studerende, der påbegynder uddannelsen har en udvidet funktion i deres arbejde.

Dertil er det vigtigt, at de studerende, der påbegynder uddannelsen og deres ledere er opmærksomme på, at uddannelsen ikke kun giver et stort fagligt udbytte, den kræver også mange ressourcer og derfor et stærkt bagland i både arbejds- og familieliv.

Evaluator anbefaler på den baggrund, at den formidling, der er om uddannelsen er præcis og henviser til yderligere uddybning for at sikre en hensigtsmæssig rekruttering.

Kapitel 5. Indhold på 4. semester

I dette kapitel behandles indholdet på 4. semester. Kapitlet omhandler masterprojektet, de tre indkald, der har været afholdt med henblik på opsamling og læring samt vejledning i forhold til masterprojektet.

5.1 Indhold og vejledning på 4. semester

4. semester har primært omhandlet opgaveskrivning i masterprojektet. På semesteret har været afholdt tre seminarer, der har fungeret som opsamling på tidligere gennemgået undervisning eller fokus på opgaveskrivningen. Der har fx været oplæg om 'Den gode opgave' og opfriskning af metoder. I forbindelse med andet og tredje seminar har der været både fælles og individuel vejledning. Det har fungeret således, at studerende med samme vejleder først har drøftet de respektive tilgange til masteropgaven i plenum med vejlederen, hvorefter hver studerende har haft individuel vejledning omkring det videre forløb i deres individuelle proces.

Undervisning – indhold og relevans

Indholdet på de respektive seminarer har omhandlet repetition i forhold til masterprojektet, samt andre 'lettere' oplæg.

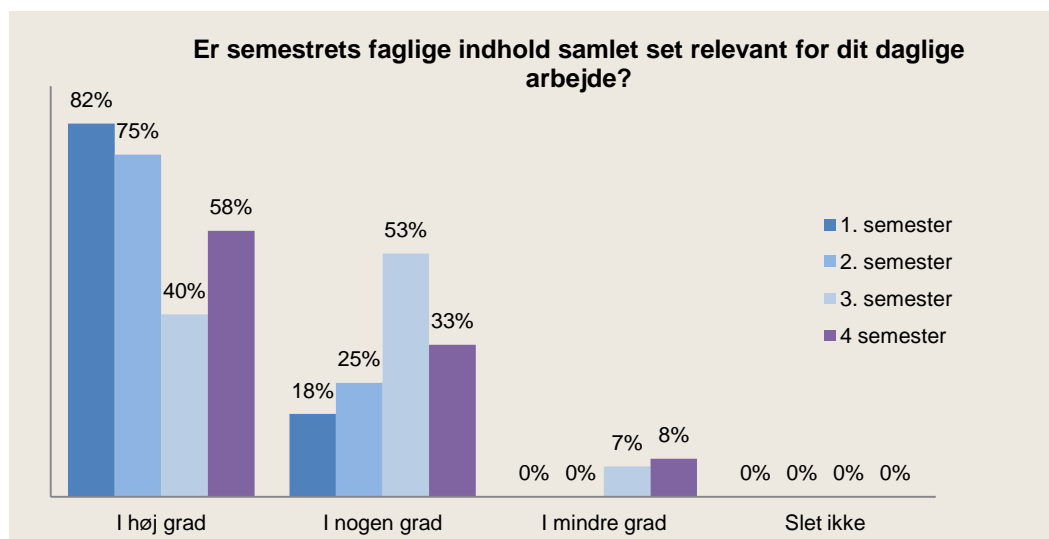
Evalueringsens kvalitative data peger i den henseende på, at de studerende er tilfredse med indholdet på semesteret, men også en generel usikkerhed omkring indholdet af semesteret. Således peger nogle studerende på, at det var fint, at semesterets omdrejningspunkt var masterafhandlingen, mens andre var mere forundret over at de ikke fik mere indhold på seminarerne. En studerende siger:

"4. semester handlede jo rigtig meget om masterafhandlingen, hvilket var fint, men jeg savnede noget egentlig undervisning. Jeg synes ikke rigtig jeg fik fyldt noget på. Det blev et meget anderledes modul". (Studerende)

Det viser, at der ikke entydigt blandt de studerende var en tilfredshed med indholdet på 4. semester, og at de studerende generelt ikke var klar over koblingen mellem indholdet af undervisningen og masterprojektet. Evaluator vurderer, at indholdet på 4. semester på nuværende tidspunkt er struktureret på en måde, der giver mening i forhold til formålet med semesteret – at få de studerende til at skrive en solid masterafhandlingen. Derfor ligger det fremadrettede forbedringsforslag ikke i forhold til justering af indholdet af semesteret, men derimod i forhold til afstemning af forventningerne til semesteret. Evaluator vil således foreslå at det tydeliggøres, at semesterets omdrejningspunkt er masterprojektet, og at de respektive seminarer skal ses som en støttefunktion i arbejdet med masterafhandlingen. Det evaluators vurdering, at de studerende i så fald vil få en større forståelse for og accept af indholdet af 4. semester.

Figur 5.1 viser, at lidt over halvdelen af de studerende finder, at semestrets faglige indhold samlet set i høj grad er relevant i forhold til deres daglige arbejde. Her er tale om en forbedring ift. 3. semester, hvor dette kun gjaldt for 40 % af de studerende. En tredjedel finder, at indholdet på 4. semester i nogen grad er relevant, mens dette gjaldt lidt over halvdelen af de studerende på 3. semester. En enkelt studerende mener, at det faglige indhold på 4. semester kun i mindre grad har været relevant.

Figur 5.1: Relevans i forhold til det daglige arbejde



Sammenlignet med 1. og 2. semester er der tale om et mindre positivt billede. De kvalitative data fra evalueringen peger imidlertid på, at ovenstående svarfordeling handler om, at de studerende ikke oplever at have fået egentlig undervisning, hvilket er baggrunden for de mindre positive svar. Flere af de studerende, som har svaret "i høj grad", gør det således med den kommentar, at deres svar primært gælder arbejdet med masterafhandlingen.

Vejledning

Vejledningen i forhold til masterafhandlingen er delt i to fora. Det ene forum er fælles vejledning, hvor de studerende med samme vejleder fremlægger deres fremdrift og udfordringer i opgaveforløbet. Herefter byder såvel vejleder som medstuderende ind med forslag og ideer til teori, metoder mv. Den fælles vejledning blev etableret og opstartet på 4. semesters første seminar og er videreført på andet og tredje seminar.

Det andet vejledningsforum følger op på den fælles vejledning, hvor vejleder og den studerende i en individuel vejledning drøfter, hvordan bl.a. inputs fra fællesvejledningen kan omsættes og operationaliseres i masterprojektet. Derudover består den individuelle vejledning også af løbende dialog med vejleder. Denne kontakt aftales bilateralt mellem den studerende og vejleder efter behov. Denne vejledning sker bl.a. pr. mail, skype og telefon afhængigt af de enkelte aftaler.

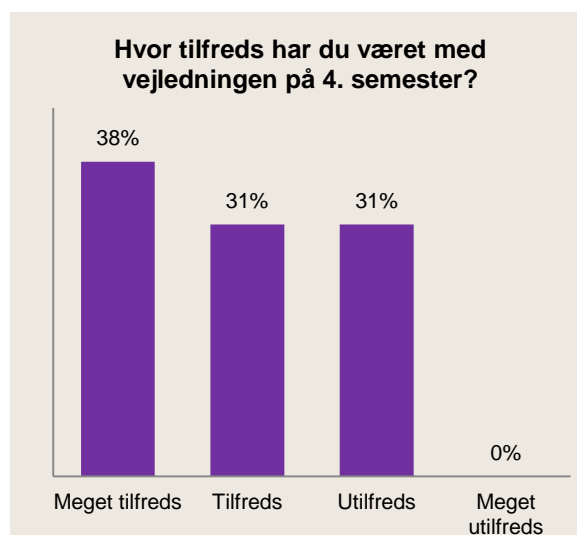
I interview med de studerende gives der udtryk for, at den fælles vejledning umiddelbart kan virke intimiderende, men at udbyttet er stort:

"Umiddelbart kan det [fælles vejledning] virke ustruktureret, men jeg fik rigtig meget ud af tilbagemeldingerne fra de andre. Inden man tager af sted tør man ikke rigtigt, fordi man tænker, at de andre er meget længere. Men der kunne jeg høre, at det ikke kun er mig, det er svært for, og jeg fik en oplevelse af, at jeg nok skulle nå det". (Studerende)

Således fungerer den fælles vejledning ikke kun som et forum for faglige input, men også et rum, hvor de studerende får et "realitetstjek" i forhold til, hvor de andre studerende er i processen. Det giver tryk og mod på opgaven.

Figur 5.2 viser de studerendes tilfredshed med vejledningen på 4. semester.

Figur 5.2: Tilfredshed med vejledning på 4. semester



Figur 5.2 peger på, at der generelt er en uensartet vurdering blandt de studerende i forhold til vejledning på 4. semester. Således angiver 38 % af de studerende, at de er meget tilfredse, mens 31 % er tilfredse. Det indikerer således en overvægt af tilfredse studerende i forhold til vejledningen, og billedet er således overordnet positivt, selv om der er værd at bemærke, at der også er en tredjedel, der er utilfredse.

De studerende, der i ovenstående spørgsmål svarer, at de er tilfredse med vejledningen fremhæver især den fælles vejledning, og hvordan den individuelle vejledning herefter funge-

rede godt, fordi den var med til at omsætte de forhold der blev drøftet i den fælles vejledning. En studerende forklarer, hvordan:

"For mig har det fungeret godt med begge typer af vejledning. På det fælles vejledning kunne man drøfte forskellige muligheder, og på den individuelle vejledning kunne man så tale med sin vejleder om, hvordan man fik omsat de ideer og forslag i forhold til opgaven" (Studerende).

Figur 5.2 viser også, at 31 % af de studerende er utilfredse med vejledningen på 4. semester. Disse studerende hæfter sig primært ved den individuelle vejledning, som ikke har matchet deres behov. Det være sig primært i forhold til konkrete spørgsmål om brug af teori eller andre uklarheder i opgaveskrivningen og forventningsafstemningen.

En studerende, der citeres herunder har fx haft en forventning om, at få mere direkte og konkret hjælp til at vælge teorier til projektet, og den forventning blev ikke indfriet. En anden studerende oplevede vejledningen var for overordnet jf. det andet citat herunder.

"Jeg spurgte min vejleder, hvilken teori jeg skulle bruge, men det ville hun ikke sige. Det skulle jeg selv finde ud af, men det har jeg jo ikke tid til med min hverdag. Det synes jeg var dårligt". (Studerende)

"Jeg var rigtig glad for min vejleder på 3. semester, hun var super god. Men dette semester var vejledningen for overordnet". (Studerende)

Som citaterne viser, hæfter disse studerende sig ved, at de ikke har oplevet en overensstemmelse mellem deres behov i forhold til individuel vejledning og den vejledning de har fået. De efterspørger en mere nær og konkret vejledning, som ikke i samme grad er blevet udvist på 4. semester som på tidligere semestre.

På læringsseminariet i oktober 2012 blev dette forhold omkring forventningerne til den individuelle vejledning drøftet. Underviserne på uddannelsen var enige i, at der som sådan ikke var nogle egentlige retningslinjer for vejledningen - hverken på 4. semester eller på de tidligere semestre. Det blev drøftet, om en mere kollegial sammenstilling i forhold til vejledning er hensigtsmæssig, og muligheden for at få udarbejdet et dokument med de overordnede retningslinjer for vejledning på uddannelsen blev bragt på bane.

Dertil drøftede underviserne indholdet af vejledningen i forhold til 4. semester. Heraf fremgik det, at der kunne være forskel på den vejledning, der tidligere er givet på uddannelsen, og den vejledning de studerende får på 4. semester. At vejledningen således også er en udvikling fra en mere praktisk vejledning på de første semestre til en mere akademisk vejledning i forhold til masterafhandlingen, hvor der fx ikke eksplicit bliver meldt ud hvilken del af pensum, de studerende forventes eller med fordel kan bruge i projektet. Det blev således drøftet, hvorvidt det er en god ide at melde ud til de studerende inden, hvordan vejledningen skifter karakter igennem uddannelsesforløbet, hvor der forventes mere og mere af de studerende.

Der er overvejende tilfredshed med vejledningen og set-up'et med fælles og individuel vejledning giver et positivt udbytte. Det fremadrettede forbedringspotentiale ligger i at sikre en mere ensartet vejledning på tværs af de undervisere, der indgår som vejledere og kommunikere mere klart til de studerende, hvad de kan forvente af vejledningen på 4. semester – specielt i forhold til hvor konkret et niveau vejledningen vil være på og i forhold til vejledningen på de tidligere semestre på uddannelsen.

5.2 Opsamling og anbefalinger

I forhold til indholdet af 4. semester viser evalueringen, at der generelt er tilfredshed med dette. Indholdet dækker over tre seminarer, hvor de studerende har fået repeteret opgaverelevant stof samt fælles vejledning. Enkelte studerende efterspørger nye inputs på 4. semester, men det lader til at disse studerende ikke er opmærksomme på koblingen mellem de repeterende indhold på semesteret og udarbejdelsen af masterprojektet.

Omkring vejledning er der overvejende tilfredshed med både den fælles og den individuelle vejledning og særligt i kombinationen giver de to vejledningsformer et positivt udbytte. Flere studerende udtrykker dog utilfredshed omkring den individuelle vejledning, hvor der oplever at det bliver for overordnet.

Evaluators hæfter sig i forhold til indholdet og vejledningen på 4. semester ved, at set-up'et omkring hhv. indholdet og vejledning fungerer efter hensigten. Fremadrettet ligger forbedringspotentialet således ikke i strukturen på semesteret, men i hvordan hhv. indhold på semesteret og typen af vejledning kommunikerer til de studerende.

Kapitel 6. Masterprojekt og eksamen

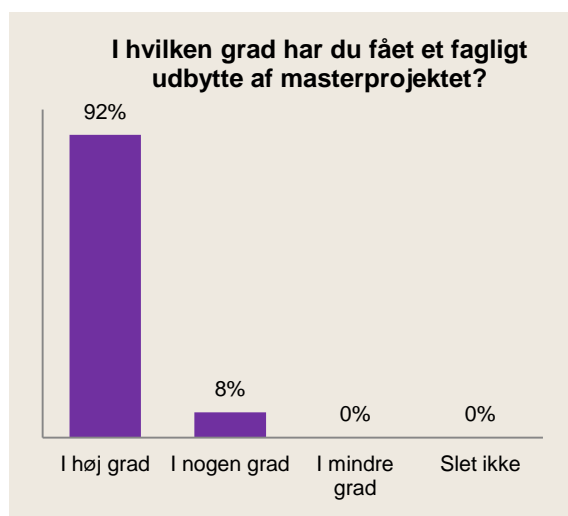
Dette kapitel handler om de studerendes vurdering og udbytte af masterprojektet og den afsluttende eksamen på uddannelsen.

6.1 Masterprojekt

Masterprojektet på 4. semester er udarbejdet undervejs i semesteret og søgt støttet af vejledning samt af oplæg og opsamlings på de tre seminarer på semesteret. Masterprojektet blev afsluttet med en individuel mundtlig eksamen med udgangspunkt i masterprojektet d. 20.-22. juni 2012.

I forhold til de studerendes udbytte af selve masterprojektet viser figur 6.1, at de studerende er meget positive.

Figur 6.1: Fagligt udbytte af masterprojektet



Som figur 6.1 illustrerer, angiver stort set alle studerende på 4. semester et solidt fagligt udbytte af masterprojektet på 4. semester. Som det også har været tilfældet på de tidligere semestre angiver de studerende, at projektet er medvirkende til, at uddannelsen får en betydning for den lokale praksis. Her peger flere studerende på, at det mere dybdegående masterprojekt i særlig grad giver et fagligt udbytte for den studerende og derudover også har særlig positiv betydning for praksis i og med det støtter omsætningen.

Det første citat her under viser et eksempel på en studerende, der har udviklet en model hun selv kan anvende. Det andet citat viser, hvordan en studerende via projektet har fået sat fokus på, at sætte børnene i centrum.

"Udbyttet [af masterprojektet] er sørme foregået på mange kanter... Jeg har lavet en meget praksisnær opgave, hvor jeg lavede en analyseskabelon og læste alle de sager igennem, der havde relevans for min problemstilling. Det var 700 sider! På den måde er jeg blevet rigtig klog på vores arbejde. Den model, jeg har lavet i projektet, kommer til at køre i mit hoved, når jeg har MUS [medarbejderudviklingssamtaler], når jeg ansætter nye, og når jeg er i dialog med medarbejderen. På den led har jeg fået en model, jeg kan bruge i praksis." (Studerende)

"Det der har optaget mig i masteropgaven er, at børnene er anderledes end os, de er en anden type mennesker, og vi skal gøre noget for dem, uden at inddrage forældrene. Det er den samme forståelse, der bliver gengivet på semestrene, og det er den tænkning, der nu begynder at brede sig på min arbejdsplads. Det er en lang proces, men vi er i gang, og det er blandt andet, fordi jeg fokuserede på det i projektet." (Studerende)

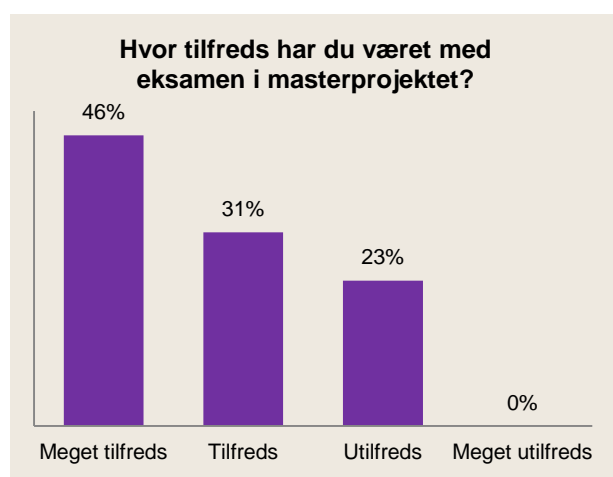
Evaluator hæfter sig ved, at alle studerende generelt oplever et stort fagligt udbytte af masterprojektet, idet de aktivt arbejder med at udvikle og undersøge egen praksis. End-

videre er det glædeligt, at masterprojektet får en positiv betydning for den lokale praksis. Det vidner således om, at der etableres en kobling mellem de studerendes faglige udbytte og udbyttet for den lokale praksis. Udbyttet for den lokale praksis via de studerende uddybes i kapitel 7.

6.2 Eksamen

Eksamen på 4. semester bestod ligesom de tidligere semestre af en individuel mundtlig eksamen på baggrund af masterprojektet. I forhold til de tidligere semestre er eksamen udelukkende justeret således, at der er tilknyttet nye censorer til uddannelsen – blandt andet på baggrund af evalueringresultaterne fra 3. semester.

Figur 6.2: Eksamen på 4. semester



De studerendes tilfredshed med den afsluttende eksamen i masterprojektet på 4. semester fremgår af figur 6.2.

Figuren peger på, at der generelt er tilfredshed med eksamen i masterprojektet blandt de studerende. 46 % er meget tilfredse og 31 % er tilfredse.

De studerende understreger i det kvalitative data, hvordan eksamensformen er kendt, og at det er en fordel at metoden er kendt, når det gælder den sidste afsluttende bedømmelse:

"Jeg synes eksamen har fungeret fint. For mig var der ikke rigtig noget nyt under solen, og på den måde er det rart, at man har prøvet metoden før." (Studerende)

Der er dog også studerende, der angiver en utilfredshed med eksamen i masterprojektet. 23 % af de adspurgte studerende angiver, at de er utilfredse. I opfølgende kommentarer til besvarelsene og i interview med de studerende fremgår det, at der er flere begrundelser for utilfredsheden. Generelt viser de kvalitative data på, at der er overensstemmelse mellem de studerende, der er utilfredse med deres vejledning på 4. semester og eksamen på semesteret. Det indikerer, at uoverensstemmelser og manglende forventningsafstemning i forbindelse med vejledningen kan føre til utilfredsstillende oplevelser af eksamen.

Citatet herunder er et eksempel på en studerende, der har været utilfreds med eksamen:

"Jeg er bestemt ikke tilfreds med eksamen. Eksaminator spurgte hvordan en anden teoretiker så ville se det, og det synes jeg var langt væk fra det, jeg havde skrevet om. Det synes jeg ikke var retfærdigt, og det var en ærgerlig afslutning på uddannelsen, som har været hård at komme videre fra." (Studerende)

Citatet indikerer, at den studerende er uforstående og uforberedt på spørgsmål til eksamen, der vedrører andre teoretikere i pensum. I en eksamenssituation er det både et legitimt og fornuftigt spørgsmål, der kan være med til at trække den studerendes eksamenspræstation op ved at give den studerende mulighed for at vise, hvordan han eller hun kan perspektivere til andre teoretiske retninger. Problemet er, at den studerende

ikke kender baggrunden for eksaminators spørgsmål, og anser det som et 'uretfærdigt' spørgsmål.

Evaluator hæfter sig i den henseende ved, at citatet her – ligesom det er tilfældet med utilfredsheden med vejledningen på 4. semester – er et udtryk for en manglende *forventningsafstemning* mellem den studerende og vejleder/eksaminator. Den studerende er ikke klar over, at spørgsmålet giver den studerende mulighed for at løfte sin præstation og er derfor heller ikke bevidst om, at en større bredde i kendskabet til teoretikerne i pensum er et forhold, der udover masterprojektet kan give den studerende en bedre bedømmelse til eksamen.

Fremadrettet anbefaler evaluator, at indholdet af eksaminationen i masteropgaven tales igennem med de studerende, hvor det tydeliggøres at perspektiverende spørgsmål til pensum er en del af en akademisk eksamination.

Andre studerende er mere pragmatiske i deres tilgang til eksamen, og hæfter sig ved, at selvom selve eksamenssituationen ikke var optimal, så var processen god og udbyttet stort:

"Selvom det var en svær proces og eksamen ikke gik så godt – det gik, men ikke fantastisk – så har MIN proces været god, jeg har fået rigtig meget ud af det." (Studerende)

Alt i alt har eksamen fungeret og forløbet godt på 4. semester, men nogle studerende har behov for mere afklaring af, hvordan en eksamen på universitetsniveau foregår, og hvilken type af spørgsmål omkring pensum, man må være forberedt på at få.

Censor

Blandt andet på baggrund evalueringen efter af 2. og 3. semester på Masteruddannelsen i udsatte Børn og Unge blev der fra 4. semester på uddannelsen tilknyttet ny censor på uddannelsen. De studerende oplever generelt skiftet som problemfrit, og en studerende siger fx:

"Jeg har ikke rigtig nogen mening om, hvorvidt det var godt at få ny censor. Jeg synes måske, at det er bedst, at det ikke er den samme. Det kan måske blive for meget, at vi kender hinanden for godt. Nu føler jeg ikke, at det bare er gået godt fordi han kan huske mig." (Studerende)

Dermed peger evalueringen på, at de studerende generelt oplever et censorskift som gnidningsfrit. Enkelte studerende ser det tilmed som en fordel, idet ekstern censur er med til at sikre en fair og uvildig bedømmelse af de studerendes præstationer.

Det forhold, at det var den samme censor på uddannelsens første årgang fra 1.-3. semester vurderes af evaluator, som en speciel situation, som var hensigtsmæssig ud fra et udviklingshensyn. Samtidig vurderer evaluator, at det er hensigtsmæssigt, at de studerende fremadrettet oplever flere censorer i løbet af deres uddannelsesforløb. Det er med til at sikre uvildighed og professionalisme i eksamenssituationen.

6.3 Opsamling og anbefalinger

Evalueringen peger i forhold til masterafhandlingen og eksamen på 4. semester på, at de studerende generelt er tilfredse med disse forhold på uddannelsen. Specielt i forhold til det faglige udbytte af masterafhandlingen hæfter de studerende sig ved et stort udbytte, der også får en positiv betydning for den lokale praksis, som de undersøger og arbejder med at udvikle i deres masterprojekter.

Eksamen på 4. semester vurderes af hovedparten af de studerende positivt, men ca. hver fjerde studerende er utilfreds med eksamen. Her peger evalueringen på en kobling mellem de studerende, der er utilfredse med vejledningen på 4. semester og de studerende, der er utilfredse med eksamen på semesteret.

Evaluator anbefaler, at der gøres en indsats for, at indholdet og mulighederne i den mundtlige eksamination i masterafhandlingen kommunikeres mere udførligt til de studerende, i forhold til, hvad det vil sige at gå til eksamen på et universitetsstudie. Yderligere skal vil det være en stor fordel, hvis det kommunikeres tydeligere, hvad det vil sige, at få vejledning, og om vejledningen har en andet indhold på 4. semester i forhold til tidligere semestre på uddannelsen, herunder forholdet til pensum på semesteret.

Kapitel 7. Omsætning og udbytte

Dette kapitel fokuserer på de studerendes anvendelse af uddannelsen i deres daglige lokale praksis i form af vidensdeling såvel som implementering. Kapitlet inddrager også de studerendes ledere, kollegaer og medarbejderes perspektiv på omsætningen og arbejdspladsens udbytte af uddannelsen. Endelig sættes der i kapitlet også fokus på, hvilke omkostninger det indebærer for arbejdspladsen at have en studerende på uddannelsen.

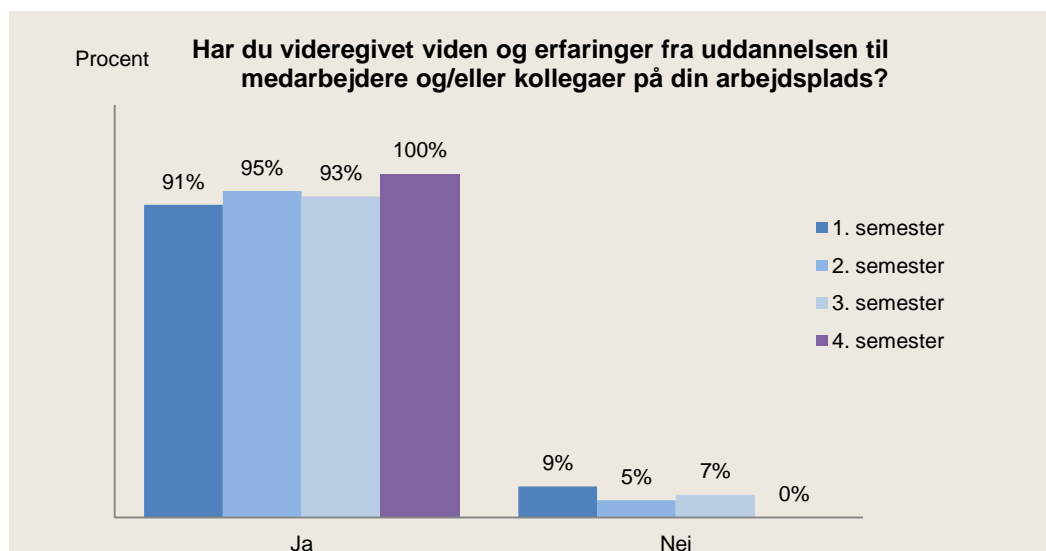
7.1 Videndeling og implementering

Evalueringen af 3. semester viste, at de studerendes omsætning af uddannelsen havde bevæget sig fra videndeling til i højere grad også at omfatte implementering. Implementering forstås her som en mere gennemgribende og sammenhængende ændring af praksis på arbejdspladsen. Særligt 3. semesters case-projekt med udgangspunkt i aktionslæring fungerede som katalysator for implementering af uddannelsen i de studerendes egen lokale praksis.

Evalueringen af 4. semester bekræfter billedet af, at graden af omsætning af uddannelsen stiger med tiden, og at det særligt er ift. projekterne, at de studerende oplever at kunne koble uddannelsen direkte til egen praksis. I forbindelse med interviewene er de studerende blevet bedt om at tegne deres eget udbytte og omsætning af uddannelsen på arbejdspladsen på en tidslinje. Her fremgår det tydeligt, at hvor der i 1. og 2. semester har været fokus på at "fylde viden på", så er det i forbindelse med projekterne og særligt på 3. og 4. semester, at det for alvor har rykket ift. omsætningen af uddannelsen.

Efter 4. semester svarer samtlige studerende ja til, at de har videregivet viden og erfaringer fra uddannelsen til medarbejdere og/eller kollegaer på arbejdspladsen, jf. figur 7.2.

Figur 7.2: Videregivelse af viden og erfaringer på arbejdspladsen



Videndelingen sker både i form af artikler og bøger, som de studerende opfordrer deres kollegaer eller medarbejdere til at læse, og i form af oplæg til møder eller input i forbin-

delse med formelle eller uformelle faglige diskussioner. Den daglige videndeling fremhæves af flere medarbejdere på casearbejdspladserne som et umiddelbart mærkbart og positivt udbytte af uddannelsen:

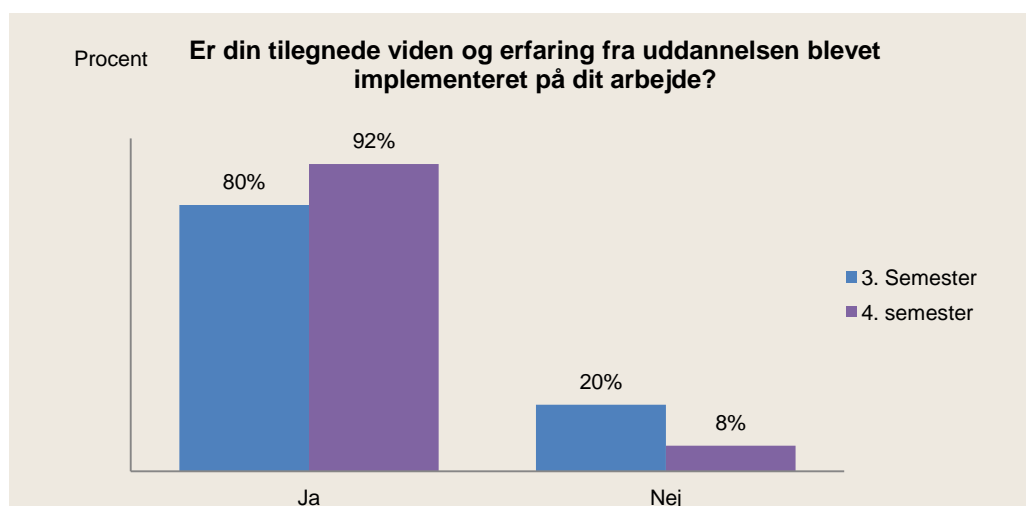
"Hun [den studerende] er meget gavmild med at holde oplæg, komme med artikler og bøger. Vi har jo en aftale om, at når det regner på præsten, så skal det dryppe på degnen." (Medarbejder)

Nogle studerende har også præsenteret deres masterafhandling for kollegaer, medarbejdere og/eller ledergruppe. En studerende kommenterer fx på spørgsmålet:

"Jeg har fremlagt afhandlingen for kollegaer og medarbejdere. Den indsamlede empiri og analyse heraf fra projektet er anvendt direkte." (Studerende)

Også ift. implementering er der sket en stigning i andelen af studerende, som svarer ja til, at den tilegnede viden og erfaring fra uddannelsen er blevet implementeret på arbejdspladsen, jf. figur 7.3. Hele 92 % af de studerende har således efter 4. semester fået implementeret viden og erfaring fra uddannelsen i deres lokale praksis, mod 80 % efter 3. semester. Kun en enkelt svarer nej.

Figur 7.3 Implementering af viden og erfaring



Eksempler på implementering af viden og erfaring fra uddannelsen

Interviewene efter 4. semester indeholder en lang række konkrete eksempler på ændringer i den lokale praksis, som er mere eller mindre direkte følger af masteruddannelsen.

Som nævnt ovenfor er der flere eksempler på, at de studerendes projektopgaver fra tidligere semestre med tiden er blevet bragt i spil ift. større forandringer på arbejdspladsen, som fx implementeringen af ICS og DUBU:

"2. semesters opgave om ICS gav mig en stor og brugbar viden til den forestående implementering af ICS og DUBU i afdelingen." (Studerende)

"Det projekt, jeg skrev på 1. semester har bevæget sig over til 3. semester, hvor det er blevet implementeret i hele afdelingen." (Studerende)

Et andet eksempel på en direkte konsekvens er, at man på en af de studerendes arbejdspladser har valgt at forsøge sig med en ny form for behandling til en dreng, som man førhen hverken kendte til, eller med egne ord ville have turdet anvende. Samtidig har medarbejderne fået fokus indholdet i handleplanen:

"Helt konkret har vi nu anbragt en dreng et sted, der anvender neuroaffektiv psykoterapi som metode. Og vi er meget stringente i forhold til at skrive de teoretiske metoder og modeller ind i den handleplan, der laves for drengen. Det tror jeg ikke, vi havde gjort ellers. Både fordi vi ikke ville kende det, men også fordi vi ikke ville turde." (Medarbejder)

Her er der tale om videndeling, som får en direkte effekt ift. at anvende en ny type behandling, og som også får en afsmittende effekt på arbejdet med handleplaner.

Andre studerende nævner tilsvarende, at bestemte begreber eller tænkemåder er blevet mere synlige i organisationen og dermed præger opgaveløsningen, eller at der er udarbejdet nye arbejdsgange eller sket ændringer af struktur og indhold på møder. Et sted har man sat vidensdelingen i system i form af månedlige teammøder, hvor man ikke drøfter sager, men reflekterer over faglighed og tilgange, og hvilken betydning de har.

Eksempler på ledelsesmæssig udvikling

Andre eksempler handler om de studerendes udvikling som faglige ledere. En studerende fortæller eksempelvis, hvordan uddannelsen og særligt arbejdet med masterafhandlingen, som bl.a. bestod i en sagsgennemgang, har ansporet hende til som leder at være mere styrende ift. opfølgning på sager:

"Det er gået op for mig, hvor meget der er at hente på sagligheden i sagsbehandlingen. Hvis man sørger for at lave sine opfølgninger, kan man faktisk nå langt. (...) Jeg kan mærke, at jeg er gået ind og styret rådgiverne meget mere ift. opfølgning, hvor jeg førhen har ladet det være mere op til dem selv, for de ved det jo godt. Lige på opfølgning kan jeg se, at der bliver jeg nødt til at være mere med til at styre. Det er banalt, det står i loven at vi skal gøre det, men det er bare så tydeligt, at det er et af de steder, hvor kæden hopper af." (Studerende)

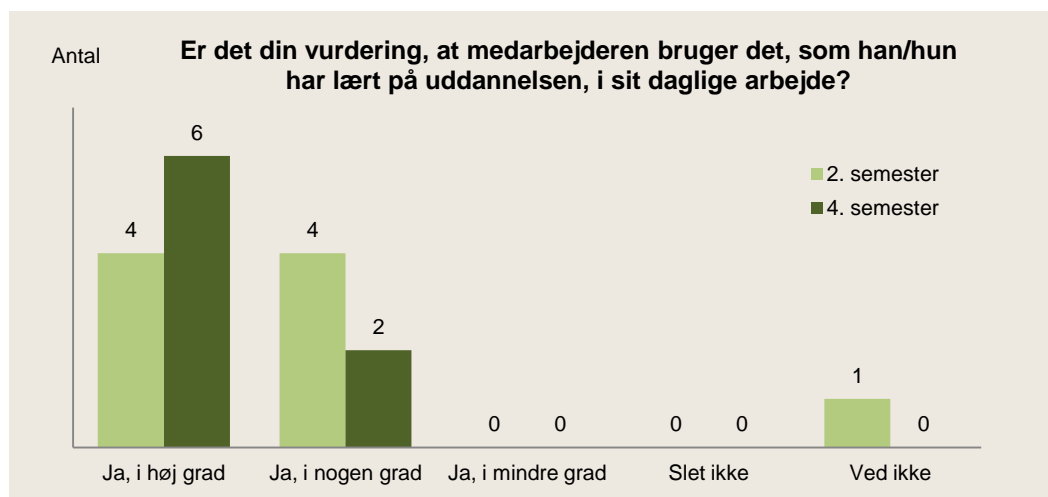
På en anden arbejdsplads fortæller en studerendes medarbejdere, at uddannelsen helt konkret har betydet, at den pågældende studerende har udviklet fra at være leder til at være faglig leder:

"Vores erfaring i feltet og hendes teori giver en meget god kombination i vores arbejde. Det er jo også fordi, hun har valgt at være faglig leder. Hun kunne godt bare være leder. Men det vil hun ikke, og det er hun heller ikke nu. Vi [teamet] har udviklet os." (Medarbejder)

Lederens perspektiv på de studerendes omsætning af uddannelsen

Blandt de studerendes ledere er der tilsvarende en generel oplevelse af, at de studerende bruger det, de har lært på uddannelsen, i deres daglige arbejde. Seks ud af otte ledere fra case-arbejdspladserne vurderer, at den studerende "i høj grad" bruger det, som han/hun har lært på uddannelsen, i sit daglige arbejde, mens to svarer "i nogen grad", hf, figur 7.4.

Figur 7.4 Omsætning af uddannelsen set fra ledernes perspektiv



7.2 Nye perspektiver på egen praksis

Når de studerende efter 4. semester ser tilbage på uddannelsen og deres eget udbytte heraf, fremhæves det, at det væsentligste udbytte ikke kun handler om, at de har fået en masse ny viden og/eller har implementeret en række konkrete forandringer i praksis. Lige så vigtigt – hvis ikke vigtigere – er det, at uddannelsen for de fleste studerende har ført til en række afgørende erkendelser og refleksioner over deres egen og andres viden på området set fra et mere overordnet perspektiv.

En studerende fortæller således, hvordan hun er blevet mere opmærksom på, at der som oftest ikke bare er én sandhed:

“Det er ikke bare at få ny viden, men også at gøre sig nye refleksioner. Verden er blevet større. Det er virkelig klart for mig, at der ikke er én sandhed. Jeg er blevet klogere på, hvor meget jeg ikke ved. Verden er ikke blevet nemmere, men meget mere reflekterende.” (Studerende)

Flere studerende har tilsvarende refleksioner over karakteren af “faglig viden”. Blandt andet fortæller en studerende om en erkendelse af, at det ikke giver mening at anskue faglig viden som en fast størrelse. Den er derimod dynamisk og foranderlig, og hvilken viden der er vigtigst på et givent tidspunkt, afhænger af, hvilket fokus man har:

“Da jeg startede, ville jeg have lavet en grundbog om faglig viden med “Det skal vi vide”. Det har flyttet sig for mig. Det er noget, der hele tiden skal bevæge sig. Lige nu arbejder vi med inddragelse og tænker, at det fylder hele verden. Det ved vi jo godt nu, at om nogle år, så er det nogle andre begreber, som nogen har opdaget...” (Studerende)

I forlængelse heraf er de studerende også blevet mere bevidste om forskellen og ikke mindst samspillet mellem praksisviden og forskningsbaseret viden. En studerende peger således på en erkendelse af, at de udviklingsmuligheder som følger med ny viden også afhænger af, hvorvidt man er i stand til at forankre den ny viden i eksisterende praksis:

“Mit vidensgrundlag er blevet helt anderledes. Det er mere forsknings- og teoretisk baseret, når jeg formidler, end det er ideologier og forestillinger. Jeg er også blevet opmærksom på, hvor stor betydning praksisviden har. At udvikling også fordrer forankring. Det handler ikke bare om at tage noget ind, men også om at udvikle ud fra, hvor vi står”. (Studerende)

Evaluator glæder sig over disse nye perspektiver på viden og praksis, som må anses for at være et særdeles væsentligt udbytte af uddannelsen og et afgørende udgangspunkt for de studerendes videre udvikling af den lokale praksis i arbejdet med udsatte børn og unge på deres respektive arbejdspladser.

7.3 Afgørende faktorer for omsætning af uddannelsen

Selvom der er mange positive eksempler på, at de studerende både har fået nye perspektiver og også omsætter konkret viden og erfaring fra uddannelsen til deres daglige praksis, er det for mange en proces, som kun lige er begyndt – og uden garanti for, at den vil fortsætte. Det er derfor vigtigt både aktuelt og fremadrettet at være opmærksom på, hvad der hhv. fremmer og hæmmer omsætning af uddannelsen, nu hvor de studerende er tilbage på arbejdspladsen på fuld tid.

Hvilken viden og erfaringer fra uddannelsen der er relevant at bringe videre, afhænger først og fremmest af, hvor den studerende organisatorisk set er placeret – både typen af organisation og på hvilket niveau. Eksempelvis vil der naturligt være en del af den viden, som omhandler myndighedsarbejdet, som ikke vil være relevant for leverandører at implementere i deres egen praksis. Det betyder imidlertid ikke, at denne viden ikke er nyttig.

Tilsvarende kan de elementer i undervisningen, som omhandler ledelse, være svære at omsætte for medarbejdere, som ikke har formelt ledelsesansvar. Flere studerende peger desuden på, at det at have formelt ledelsesansvar ofte også er en væsentlig forudsætning for at implementere andre elementer fra uddannelsen i egen praksis. Er man ikke selv leder, kan det være meget svært at skabe forandringer, mens de studerende, der er ledere, lettere kan sætte sig igennem. Fx kommenterer en studerende:

"Jeg er ikke selv leder, og det er kun ledere, der rigtigt kan implementere disse ting. Men hvis lederen ikke ønsker det og ikke gør det, så er det svært." (Studerende)

En anden afgørende faktor, er arbejdspladsens fokus og behov. Den viden, man kommer med, skal ikke bare interessere og begejstre en *selv*, men helst også ramme ned i noget, som arbejdspladsen i forvejen er optaget af. Som en studerende udtrykker det:

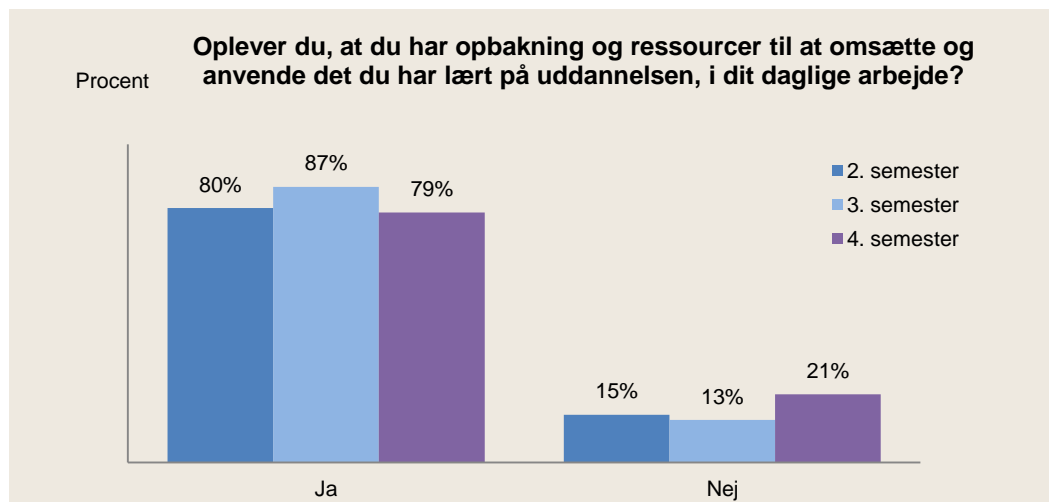
"Det handler om, hvor vi er som arbejdsplads, og hvad der er behov for at udvikle hos os." (Studerende)

Ledelsesmæssig opbakning og opmærksomhed

Endelig er der ingen tvivl om, at vilkårene og kulturen på arbejdspladsen også spiller en stor rolle for de studerendes omsætning af uddannelsen, hvad enten det er i form af løbende videndeling eller implementering af større forandringer.

Ser man på figur 7.5 fremgår det, at størstedelen (79 %) af de studerende efter 4. semester oplever, at der fra arbejdspladsens side er opbakning og ressourcer til at omsætte og anvende uddannelsen i det daglige arbejde. Der er dog samtidig tale om et lille fald ift. 3. semester, hvor 87 % svarede ja på spørgsmålet. Tilsvarende svarer en større del af de studerende efter 4. semester nej til, at der er opbakning og ressourcer til at omsætte uddannelsen på arbejdspladsen.

Figur 7.5: Opbakning fra arbejdspladsen



I forlængelse heraf oplyser 7 ud af 8 ledere fra case-arbejdspladserne, at der op til flere gange er afholdt møder eller på anden vis gjort en indsats for at udbrede og anvende den viden, som den studerende har med fra uddannelsen. Efter 2. semester var der kun på to ud af de daværende ni case-arbejdspladser blevet afholdt flere møder eller på anden vis gjort en indsats, mens der på en tredjedel af case-arbejdspladserne ikke var blevet afholdt hverken møder eller gjort andre former for indsatser for at udbrede og anvende den studerendes viden efter 2. semester. Umiddelbart er der altså sket en positiv udvikling i arbejdspladsernes fokus på omsætning fra 2. til 4. semester.

Den store andel af studerende, som har en positiv oplevelse, fortæller bl.a. om stor interesse i deres uddannelse fra både ledere og kollegaers side og et generelt fokus på videreuddannelse på arbejdspladsen. Tilsvarende peger interviewene på, at den negative oplevelse hos nogle af de studerende netop skyldes manglende opmærksomhed eller interesse fra nærmeste leders side ift. at bruge det, den studerende har lært

Den manglende opbakning, som nogle studerende oplever, kan skyldes flere ting. En studerende fortæller eksempelvis, at der under uddannelsen og særligt arbejdet med masterafhandlingen har ophobet sig en del arbejdsopgaver, og at både den studerende selv og vedkommendes nærmeste leder umiddelbart er mere fokuseret på at få indhentet det forsømte, end på at bringe viden og erfaring fra uddannelsen i spil. En anden årsag kan være en opfattelse hos lederen af, at det primært er den studerendes eget ansvar at sikre omsætning af uddannelsen, som i nedenstående citat:

"Man får jo ikke noget forærende. Så hvis man som medarbejder skal komme tilbage og bruge at man er blevet dygtigere, så skal man også vise det. Man skal selv turde komme på banen og også selv tænke: ja det forpligter! Og få de andre til at synes det på en god måde." (Leder)

Meget tyder på, at den mest afgørende faktor for omsætning af uddannelsen til praksis er, hvorvidt der er et vedvarende ledelsesmæssigt fokus herpå på arbejdspladsen. Her er det vigtigt at understrege, at det ledelsesmæssige fokus nødvendigvis må fortsætte også efter uddannelsens afslutning. Ellers er der risiko for, at initiativer til at bringe den nyerhvervede viden og erfaring i spil efterhånden bliver nedprioriteret i mødet med dagligdagens mange opgaver.

7.4 Udbytte vs. omkostninger for arbejdspladsen

Som det også fremgår af ovenstående eksempler på videndeling og implementering, har mange arbejdspladser allerede nu på forskellig vis oplevet et udbytte af uddannelsen. Alle ledere på case-arbejdspladserne er overordnet tilfredse eller meget tilfredse med udbyttet af uddannelsen set fra den pågældende organisation eller afdelings perspektiv.

Samtidig vurderer syv ud af otte ledere på case-arbejdspladserne efter 4. semester, at den viden og det engagement, som den studerende har fået med fra uddannelsen, i høj eller nogen grad vil være med til at forbedre indsatsen over for udsatte børn, unge og familier i kommunen. Mange giver også udtryk for en forventning om, at udbyttet bliver større med tiden – såfremt det altså, som nævnt ovenfor, lykkes at holde fast i den positive udvikling. Eksempelvis fortæller en leder:

"Effekten er allerede nu et stort fagligt løft blandt medarbejderne. Det vil vi arbejde hårdt på at holde fast i og videreudvikle. Det betyder allerede betydeligt bedre arbejde i forhold til de familier, som vi er i kontakt med. Her er inddragelse et nøgleord for et område, som har flyttet sig i kvantespring i positiv retning." (Leder)

Spørger man de studerendes kollegaer og medarbejdere, er der dog ingen tvivl om, at det flere steder har været en stor udfordring for de tilbageværende, at den studerende har været presset og delvist fraværende over så lang en periode. Medarbejderne oplever helt konkret, at deres leder er meget væk fra arbejdspladsen, og at vedkommende kan være stresset eller mentalt fraværende, når han/hun er der. Det har en negativ betydning for afdelingen. Udbyttet for arbejdspladsen er med andre ord ikke uden omkostninger:

"Indsatsen der er kommet i kølvandet på uddannelsen har været en gave, men fraværet har været belastende for afdelingen. Vi mangler sparring i perioder, og i nogle tilfælde er vi i venteposition med at træffe beslutninger". (Medarbejder)

"Jeg har ikke haft teammøde siden januar måned. Det er næsten et halvt år, hvor mig og min kollega skulle arbejde alene. Det er skadeligt, man bliver sårbar og syg af det, man må ikke sidde så alene i en afdeling." (Medarbejder)

Forklaringen på, hvorfor fraværet opleves så massivt af nogle medarbejdere, handler dog ikke alene om, at den studerende er væk i forbindelse med undervisning og eksaminer. Det handler også om, at jo mere kvalificerede de studerende bliver i kraft af uddannelsen, des flere ansvarsområder tildeles de, og jo mindre tid har de således til deres tidligere opgaver. Det kan være en stor udfordring for organisationen/afdelingen på kort sigt, men kan også være en fordel på længere sigt:

"For medarbejdernes skyld havde det været bedre, hvis jeg ikke havde været så meget i arbejdsgrupper, så jeg havde jeg mere herhjemme, når jeg nu også har uddannelsen. Men for min faglige skyld, og også for medarbejdernes i form af organisationen, er det godt, at jeg er med i arbejdsgrupper, fordi vi kommer til at påvirke i en retning, vi synes er god, og vi leverer vores praksis videre". (Studerende)

Det skal dog understreges, som det også fremgår af kapitlet i øvrigt, at både kollegaer og medarbejdere giver udtryk for, at uddannelsen også er smittet positivt af på arbejdspladsen undervejs. Samtidig deler de ledernes forventning til, at udbyttet for arbejdspladsen bliver endnu større fremover:

"Jeg tror, at vi kommer til at mærke udbyttet af uddannelsen mere nu, hvor hun er tilbage med overskud, efter hele uddannelsen er slut." (Medarbejder)

I forlængelse af ovenstående konstaterer evaluator et behov for i højere grad at forberede kollegaer såvel som underordnede medarbejdere på, hvilken betydning uddannelsen vil få for dem. Umiddelbart ser der ud til at være noget at hente ved i højere grad at

informere og inddrage medarbejderne i diskussionerne af den grundlæggende motivation for at sende den studerende af sted på uddannelse samt hvilket udbytte, man som kollega eller medarbejder kan forvente ("what's in it for me?"). En leder forklarer:

"I forhold til omsætningen er det vigtigt, at man hele tiden har et ledelsesmæssigt fokus og et samarbejde med den studerende om, hvad er det du skal skrive om nu, hvordan hænger det sammen med det, der sker i huset her? Det er en fortløbende proces. Men de andre medarbejdere har ikke været så meget inddraget i det, og det bør man nok gøre lidt mere, sådan at de bedre kan se: Hvad er det, jeg får ud af at undvære en kollega og tage nogle flere sager selv? Hvad kan jeg bruge det til?" (Leder)

Herudover bør der på arbejdspladsen naturligvis lægges en strategi for, hvordan man håndterer den studerendes fravær og det deraf følgende øgede arbejdspress, tvivlsspørgsmål og lignende hos kollegaer og/eller medarbejdere. Det er en klar ledelsesmæssig opgave.

7.5 Opsamling og anbefalinger

I forhold til omsætning af uddannelsen viser evalueringen, at den positive udvikling, som kunne spores efter 3. semester, er fortsat. Omsætningen til praksis sker fortsat på flere forskellige måder – både via løbende videndeling og via implementering forstået som konkrete ændringer af praksis. Som de tidligere evalueringer også har peget på, fungerer særligt projekterne som katalysatorer for omsætningen.

Hertil kommer, at de studerende også på et mere overordnet niveau oplever at have fået nye perspektiver og i langt større grad er i stand til at reflektere over deres egen og andres viden og praksis. For nogle af de studerende, som har et ledelsesansvar, har uddannelsen også ført til både erkendelser og konkrete ændringer i deres ledelsesstil – man kan sige, at de er trådt mere i karakter som faglige ledere.

Der er ingen tvivl om, at udbyttet og omsætningen af uddannelsen samlet set stiger med tiden, både for den enkelte og set fra et arbejdspladsperspektiv. Der er således også en forventning om, både fra de studerende selv og fra deres ledere, kollegaer og medarbejdere, at udbyttet vil vise sig mere og mere i den kommende tid, hvor uddannelsen ikke længere fylder så meget i dagligdagen. Evaluator bemærker imidlertid, at forudsætningen for, at denne forventning indfries, er et vedvarende fokus og prioritering heraf på den enkelte arbejdsplads, både fra den studerendes side og på et overordnet ledelsesniveau. Afhængig af dette og kulturen på arbejdspladsen i det hele taget, er der en risiko for, at den nyerhvervede viden og erfaringer glider i baggrunden, når dagligdagens mange opgaver fortsat trænger sig på, og der ikke længere er jævnlige seminarer og eksaminer, der puster til den studerendes motivation og ambitioner.

Samtidig peger evalueringen på, at det på nogle arbejdspladser har haft relativt store omkostninger for de øvrige kollegaer/medarbejdere at have en studerende af sted på uddannelsen. Fremadrettet anbefales det således, at man fra arbejdspladsens side gør mere ud af at forberede og informere kollegaer og medarbejdere om betydningen af, at den studerende tager en masteruddannelsen – på godt og ondt. Der skal således informeres om motivationen bag og forventningerne til, hvad man som arbejdsplads får ud af det på længere sigt, og der skal lægges en strategi for, hvordan man håndterer et øget arbejdspress, tvivlsspørgsmål og lignende i den studerendes fravær.

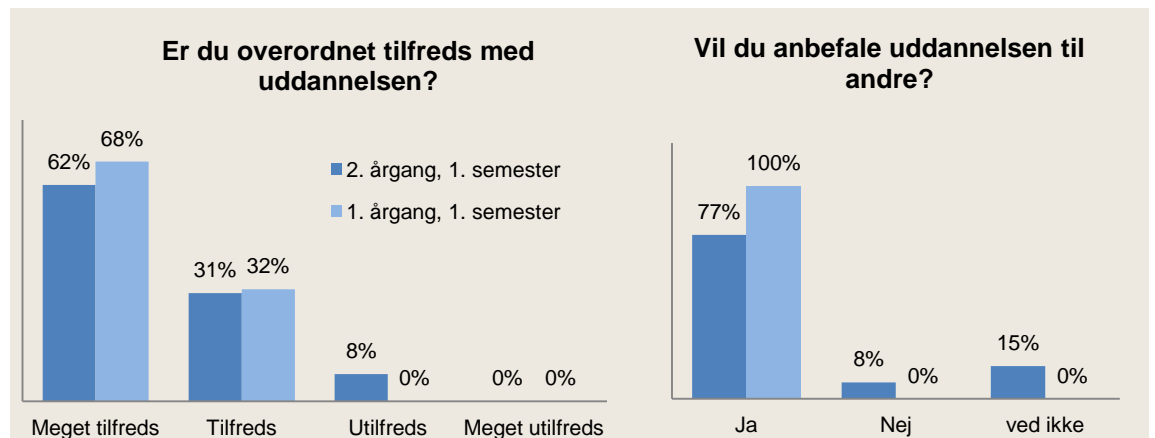
Kapitel 8. 2. årgang og 1. semester

I dette kapitel sættes fokus på 2. årgang på uddannelsen, som i foråret 2012 har gennemført 1. semester af Masteruddannelsen i udsatte Børn og Unge. Afsnittet trækker de temaer frem, som er interessante og sammenligner med besvarelserne fra første årgang, da de havde gennemført 1. semester.

8.1 Tilfredshed og udbytte

På uddannelsens 2. årgang er der ligesom på 1. årgang stor tilfredshed med uddannelsen efter de studerende har afsluttet 1. semester. Som figurerne nedenfor viser, er der 62 %, der er meget tilfredse og 31 % der er tilfredse, og billedet er således det samme som for 1. årgang efter 1. semester. 77 % af de studerende angiver, at de gerne vil anbefale uddannelsen til andre. På 1. årgang var der 100 %, der gerne ville anbefale uddannelse til andre.

Figur 8.1 og 8.2: Tilfredshed og anbefaling af uddannelsen

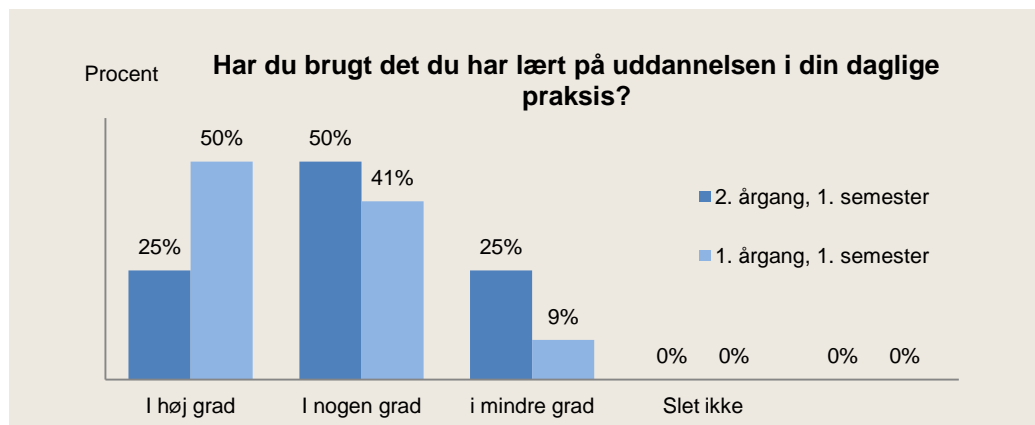


Tilfredsheden med uddannelsen hænger sammen med at uddannelsen rammer rigtigt i forhold til det behov, som målgruppen har. En studerende forklarer, hvordan uddannelsen giver den overbygning, som hun har behov for:

"Jeg synes uddannelsen lever meget godt op til mine forventninger. Jeg savnede en overbygning, der kunne give mig nogle flere teoretiske og metodiske redskaber i forhold til at kvalificere mit arbejde. Der er god bredde og dybde – det tværfaglige felt gør det bredt, børne- og ungeområdet gør det dybt." (Studerende)

I forhold til udbyttet ser billedet lidt anderledes ud end det gjorde for 1. årgang, da de afsluttede første semester. Som figur 8.3 herunder viser, er der en forskydning i besvarelserne på spørgsmålet om, hvorvidt de har brugt det, de har lært på uddannelsen i deres daglige praksis. Mens 50 % i høj grad oplevede, at de brugte det de havde lært efter 1. semester på 1. årgang er det samme kun tilfældet for 25 % på 2. årgang, og en større andel her mener, at de kun i nogen grad har brugt det. Overordnet er billedet dog positivt, da 75 % af de studerede på 2. årgang i høj eller i nogen grad anvender uddannelsen.

Figur 8.3: Anvendelsen af uddannelse



Når de studerende bliver spurgt, om de har videregivet erfaringer og viden fra uddannelsen til medarbejdere og kolleger er billedet dog lige så positivt, som på 1. årgang, og henholdsvis 91 og 83 % af de studerende på 1. og 2. årgang har involveret kolleger og medarbejdere i omsætningen af uddannelsen.

De studerende giver konkrete eksempler på, hvordan uddannelsen allerede efter 1. semester har fået en betydning for den daglige praksis. En studerende siger fx:

"Jeg underviser og holder oplæg for andre, og der har jeg genbrugt noget af det jeg har lært. Vi kaster jo rundt om os med evidens, og der synes jeg, at jeg nu bedre kan blive tydelig på, hvad vi taler om. Jeg har også brugt det her med, at myter og statements kan afvises eller bekræftes med fakta. Det har givet mig nogle argumenter også i forhold til samarbejdspartnere. I forhold til juraen er jeg blevet mere opmærksom på juraens hensigt, hvad ligger bag loven. Alt i alt bekræfter det mig i, at det er vigtigt at sætte tid af til at læse ting – holde sig opdateret i forhold til forskningen". (Studerende)

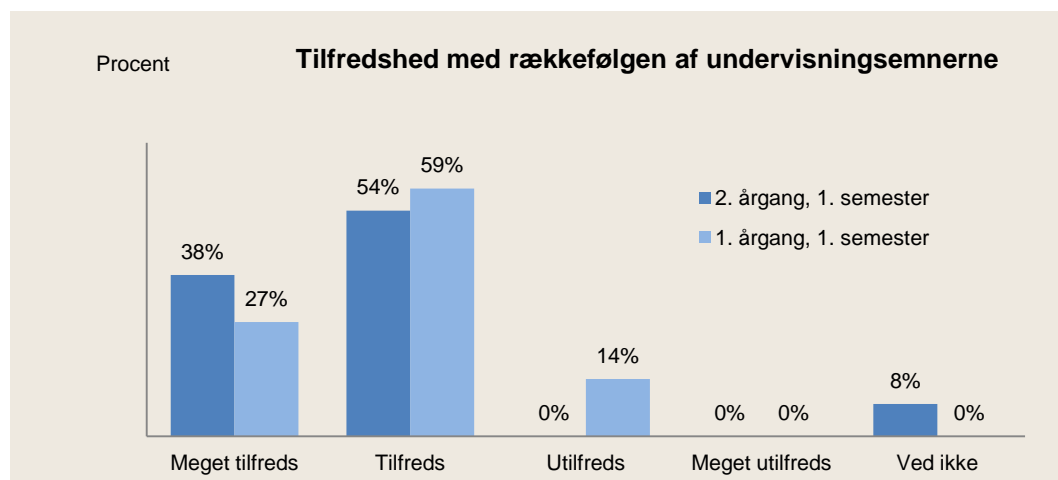
Citatet her understreger, at uddannelsen hurtig sætter gang i brugbare refleksioner, som de studerende kan bruge og som er med til at kvalificere feltet og styrke anvendelsen af den viden, der er på området. Det støtter den tendens der var for første årgang, hvor de studerende også allerede fra 1. semester oplevede, at de kunne bruge det som de fik med sig hjem fra uddannelsen.

8.2 Opbygning og sammenhæng forbedret

Evalueringen viser, når der sammenlignes med 1. årgang, at de studerende på 2. årgang er mere tilfredse med sammenhængen og rækkefølgen end de studerende på 1. årgang var efter 1. semester.

Som figur 8.4 nedenfor viser, er der henholdsvis 38 og 54 %, der er meget tilfredse og tilfredse med rækkefølgen af undervisningsemnerne, og det viser en forbedring fra 1. årgang. Fra de kvalitative interview kan det udledes, at det blandt andet handler om, at de forskellige emner på semestret er samlet mere i blokke, og det bliver mere overskueligt for de studerende, når de ikke skal beskæftige sig med mange perspektiver og fagfelter på en dag.

Figur 8.4: Tilfredshed med rækkefølgen på 1. semester



På 1. årgang blev undervisningen formidlet som fagfelter og de studerende havde svært ved at finde rundt i det og se, hvad der hørte til hvor. For 1. årgang har fagfelterne ikke været en opdeling, der anvendes over for de studerende, men er en bagvedliggende opdeling i de forskellige fagdimensioner, der berøres på uddannelsen. Det er også en forklarende faktor på, at de studerende på 2. årgang er mere tilfredse sammenlignet med 1. årgang, når det gælder rækkefølgen.

Undervisningen i jura synes også at være forbedret. Undervisningen får positive kritik fra de studerende og flere trækker jura-undervisningen frem, når de skal beskrive, hvor de især har været tilfredse og fået et stort udbytte på 1. semester.

En underviser har samme positive vurdering og fremhæver, at undervisningen foregår, så de studerende bliver trænet i at se feltet fra et juridisk perspektiv:

"Juraundervisningen gav rigtig god energi i rummet. De studerende blev involveret og de har talt om det efter og de har kunnet bruge det på den måde, at de nu kan tage "jurabrillerne" på". (Underviser)

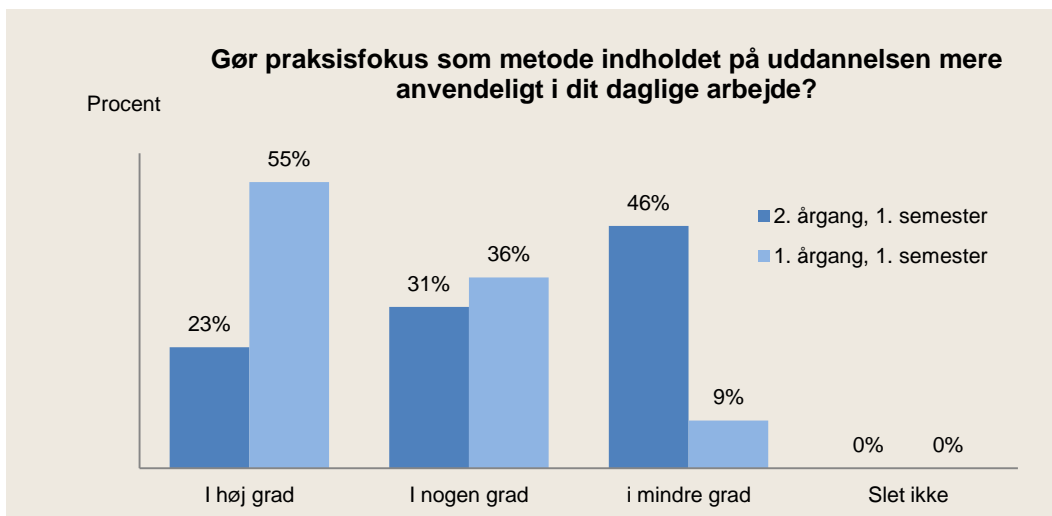
I det hele taget er der meget positive vurderinger af relevans og engagement i forhold til emner og undervisere, og de studerende føler sig inspireret og opløftet af emnerne og de engagerede undervisere på semesteret.

Nogle studerende efterspørger lidt mere studieteknik i forhold til fx læsning og notatteknik og de af underviserne, der kender holdet bakker op, og oplever også, at mere studieteknik kan være med til at støtte de studerende og lette dem lidt i arbejdet.

8.3 Praksisfokus

Det er bemærkelsesværdigt, at de studerende på henholdsvis 1. og 2. årgang vurderer praksisfokus vidt forskelligt efter 1. semester. Jf. figur 8.5 er der kun 23 % af de studerende på 2. årgang imod 55 % på 1. årgang, der oplever, at praksisfokus i høj grad gør indholdet mere anvendeligt.

Figur 8.5: Virker praksisfokus efter hensigten?



Undersøges det, hvad der kan ligge bag, viser de kvalitative data, at der er forskellige holdninger. Nogen synes, at der er for lidt tid til refleksion og dialog og andre synes undervisningen kommer til at indeholde for mange praksisdiskussioner. De samme og modstridende ønsker var også at finde på 1. årgang og det skyldes, at de studerende har forskellige forventninger, men også forskellige behov til uddannelsens inddragelse af praksis.

De studerende er opmærksomme på, at de selv er med til at skabe den balance, der skal være:

"Vi skal som studerende være bedre til at holde lidt igen med vores betragtninger, og underviserne skal være bedre til at holde sig til de store linjer." (Studerende)

Et eksempel på en studerende, der oplever, at der er behov for mere opsamling og omsætning via dialog og refleksion siger:

"Jeg savner mere dialog i forelæsningerne og ikke bare en opsamling i form af praksisfokus sidst på dagen. Det er ikke nok til at samle op på en hel dag med forelæsninger." (Studerende)

Evaluators foreslå, at man for at imødekomme de forskellige behov hos de studerende afprøver en model, hvor holdet opdeles i to grupper, når forelæsningen er slut og der er plads til dialog. Dem, der ønsker at tale videre om det teoretiske indhold og perspektiver på forelæsningen kan sætte sig sammen. De studerende, der har behov for at tale om praksiseksempler, der tydeliggør, hvordan den aktuelle forelæsning perspektiverer praksis, sætter sig sammen.

Fra de kvalitative data ved vi, at de studerende ikke oplever, at praksisfokus har været en gennemgående metode på samme måde som det var for 1. årgang. Dette skyldes formentligt, at studielederen, som har skabt metoden til uddannelsen ikke har været den gennemgående person. Derfor har praksisfokus ikke været implementeret med samme stringens. En underviser underbygger dette og fremhæver, at det er nødvendigt at være mere opmærksom på, hvilken rolle de eksterne undervisere forventes at spille i forbindelse med praksisfokus. Underviseren beskriver i forhold til 1. semester foråret 2012:

"Der var nogle gode forelæsere, som formåede at relatere det til praksis, også selv om der ikke var praksisfokus. Måske skal der holdes lidt mere styr på de studerende. De studerende tog i mod praksisfokus, men det er især de interne undervisere, der har stået for det. Vi skal måske kommunikere lidt bedre over for dem, der kommer

ude fra, hvad praksisfokus er, og om de skal involveres i det. Og altså ikke kun om uddannelsen, men også noget af det der hører Ålborg til i forhold til fx hvad gruppearbejde er på denne uddannelse.”(Underviser)

8.4 Eksamen på 2. årgang, 1. semester

Eksamen er på 1. semester for årgang 2 afviklet på en anden måde end den blev afviklet på 1. semester for 1. årgang. På den nye årgang har de studerende et caseprojekt samt en individuel skriftlig opgave i et afgrænset fagfelt. Denne afvikling er tilpasset efter feedback og kritik fra 1. årgang, som havde en 24-timers individuel opgave.

Det er dog gennemgående for flere, at de oplevede det var presset og uhensigtsmæssigt, at afleveringen for de to opgaver tidsmæssigt lå oven i hinanden, men spørgsmålet er om den korte tid, der er til rådighed på semesteret, giver andre muligheder.

”Det var ikke særlig smart at gruppeprojektet og den individuelle opgave skulle afleveres på samme tidspunkt. Det blev på bekostning af den individuelle opgave, der bare skulle overstås. Jeg så hellere, at vi skulle aflevere en måned før. Jeg kunne se på mine medstuderende, at jeg ikke var den eneste, der ikke kunne prioritere det anderledes.” (Studerende)

Evaluator vil anbefale, at der kigges på muligheden for at ligge dem mere forskudt.

De studerende oplever generelt, at de var rustet til de to eksamens-elementer i semesteret og størstedelen havde en god oplevelse af eksamen.

Der er enkelte negative kommentarer til eksamenselementerne. Kommentarerne viser, at det ikke er muligt at gøre alle tilfredse, og forskellige studerende foretrækker forskellige former for eksamensformer. Fx er der en på 2. årgang, der efterspørger den 24-timers opgave, som 1. årgang havde og som de var meget kritiske overfor.

”Den individuelle opgave gav jeg ikke meget energi – projektet fik lov at fylde, det var det mest spændende. Det første hold havde jo 24 timers prøven, det ville jeg faktisk hellere. Men det handler jo også om, at jeg tillagde projektet mere værdi.” (Studerende)

Citatet viser, at den studerende har prioriteret rigtigt, og det kunne måske være en fordel, at formidle mere direkte til de studerende, hvordan vægtningen er mellem de to eksamenselementer.

Ressourcer og eksamen

På læringsseminariet i oktober 2012 drøftede underviserne eksamen på uddannelsen mere generelt. Heraf fremgik det, at undervisere og studieleder er vidende om, at eksamen på uddannelsen er omfattende og tidskrævende for de studerende. Også mere end den skal være, hvis det stod til de centrale aktører på uddannelsen. Eksamen udgør en stor belastning for de studerende, fordi der indgår både et case-projekt med mundtlig eksamen og en individuel eksamensopgave på 1., 2. og 3. semester. Det skyldes blandt andet, at akkrediteringen kræver, at der anvendes flere eksamensformer.

Fremadrettet arbejder de centrale aktører på uddannelsen hen imod muligheden for at indføre gruppeeksamen på uddannelsen. Det vil både medvirke til at tage en del af arbejdspresset af de studerende og kan samtidigt fungere som et springbræt for mere nuancerede drøftelser mellem studerende med forskellige lokal praksis til eksamen.

8.5 Studiemiljø

I forhold til studiemiljøet er billedet i det kvalitative data anderledes på 2. årgang end det var på 1. årgang efter 1 semester. Der er to forhold, som de studerende trækker frem.

For det første er der ikke tilfredshed med de fysiske rammer, som har givet de studerende en oplevelse af, at sidde i et baglokale. En studerende siger:

"At have sådan en oplevelse af at her har vi en base – det har nærmere været en fornemmelse af at vi lige har lånt et baglokale. Der kunne komme rengøring igennem midt i undervisningen, og der har manglet nogle faciliteter, fx en printer, det har været irriterende." (Studerende)

2. årgang har haft deres gang i Ålborg Universitets lokaler i Nokia bygningen i Sydhavnen i København. Lokalet er et tidligere storrumskontor, hvor undervisningslokalet afskærmes af løse vægge og reoler, og det fremstår som en midlertidig løsning. De studerende indgår ydermere ikke i et studiemiljø via de fysiske rammer, som Ålborg Universitets bibliotek udgjorde for 1. årgang.

For det andet efterlyser de studerende lidt mere fokus på studiemiljø, netværk og gruppedannelse på holdet. En studerende siger:

"Det er gået meget hurtigt til det funktionelle og ikke noget fokus på det sociale. Men vi kommer jo som fagpersoner og kan lære meget af hinanden, så det er vigtigt at få lavet noget netværksopbygning – det ville give rigtig meget mening at bruge hinanden fagligt også uden for undervisningen." (Studerende)

Her vendes tilbage til en diskussion, der har været oppe i forbindelse med 1. årgang. Der er ingen tvivl om at uddannelsen bør skabe de nødvendige rammer til et godt studiemiljø, hvor de studerende kan samarbejde på tværs, udveksle erfaringer og har mulighed for at støtte hinanden både i og uden for undervisningen. Spørgsmålet er i hvilket omfang uddannelsen skal skabe disse samarbejder og i hvilket omfang det skal være op til de studerende selv.

En vurdering ud fra data er, at de studerende, når de begynder på 1. semester får lidt mere introduktion og en lidt blødere opstart, der også inkluderer det sociale og er med til at støtte op om, at skabe et godt socialt og fagligt miljø. Uddannelsen skal skabe rammerne, men de studerende har vidt forskellige interesser i forhold til det sociale og faglige netværks for rammerne, så det må være op til de studerende at skabe det netværk og det sociale studiemiljø, de har behov inden for de rammer.

8.6 Opsamling og anbefalinger

De studerende er meget tilfredse og oplever, at indholdet på uddannelsen er relevant og spændende; og indholdet og den ny viden er allerede i spil på de studerendes arbejdspladser.

I forhold til indholdet er der ifølge nogle studerende plads til forbedring i forhold til læringsmetoderne, hvor nogen efterspørger en anden balance mellem teori og praksis. De studerende er dog ikke enige om, hvordan balancen skal ændres, og de studerende har forskellige forventninger og forskellige præferencer blandt andet med udgangspunkt i, hvordan de selv bedst modtager læring. Evaluator vurderer dog, at det er vigtigt, at der på uddannelsen holdes fast i, at fokus på praksis i en eller anden form er centralt på uddannelsen. Dette kan blandt andet også sikres ved, at der er mere klare linjer for anvendelsen af praksisfokus og de eksterne underviseres rolle i praksisfokus, så de kan spille en aktiv rolle i den relation til praksis, der skal gennemsyre uddannelsen.

I forhold til indholdet kan det med fordel også prioriteres at give de studerende mere studieteknik i forhold til læsning og notatteknik med henblik på at støtte dem i at sidde på skolebænken igen og studere i et akademisk miljø.

I forhold til eksamen er der enkelte, der oplever, at det har været problematisk, at de to afleveringer tidsmæssigt var tæt overlappende. Generelt oplever de studerende dog, at det har været meget givende og lærerigt at skrive case-projektet og gå til eksamen.

De fysiske faciliteter for 2. årgang er genstand for negativ kritik og her er plads til forbedring ligesom, der også er flere der efterspørger mere fokus på det sociale og faglige studiemiljø i forhold til samarbejde og netværk. I forhold til studiemiljøet er det evaluators vurdering, at det er vigtigt, at skabe de nødvendige rammer for studiemiljøet og motivere til netværk og samarbejde i og uden for uddannelsen, men de studerende skal selv tage initiativ, for det er ikke alle studerende, der er lige interesseret i at bruge tid og energi på faglig og sociale.

Kapitel 9. FoU-puljen

Forsknings- og udviklingspuljen (FoU-puljen), der er tilknyttet Masteruddannelsen i Udsatte Børn og Unge, er også en del af evalueringen. I dette kapitel gøres kort rede for puljen og de projekter, der har fået midler fra puljen.

9.1 Om puljen

Forsknings- og udviklingspuljen er en pulje, hvorfra uddannelsesinstitutioner, der udbyder diplomuddannelsen på børne- og ungeområdet eller Masteruddannelsen i udsatte Børn og Unge, kan søge tilskud til, at underviserne på uddannelsen kan deltage i forsknings- eller udviklingsaktiviteter i tilknytning til uddannelsen. Socialstyrelsen administrerer puljen, og der er én årlig ansøgningsfrist.

Puljen skal bidrage til at sikre, at undervisningen på de to uddannelser er baseret på et indgående kendskab til såvel forskningen som udviklingen i kommunernes praksis på området.

Som et resultat af projekterne, der er gennemført i forbindelse med diplomuddannelsen på børne- og ungeområdet, er der blandt underviserne på Masteruddannelsen i udsatte Børn og Unge store forventninger til, at puljen også vil bibringe ny viden, der kan løfte Masteruddannelsen i udsatte Børn og Unge. Flere af underviserne er involveret i det projekt, der har søgt og fået midler i tilknytning til Masteruddannelsen.

9.2 En antologi om faglig ledelse

Der er ét projekt i FoU-puljen, der er målrettet direkte Masteruddannelsen i udsatte Børn og Unge.

Projektet omhandler udarbejdelsen af en antologi om faglig ledelse, som skal anvendes på uddannelsen - forventeligt som en form for grundbog. Antologien skal give de studerende et indblik i faglig ledelse fra de forskellige fagdiscipliner, der er relevante i faglig ledelse på børne- og ungeområdet.

Den tilknyttede ph.d. studerende er færdig med at indsamle de kvalitative data til brug i projektet. Dataindsamlingen bestod af kvalitative interview med de studerende, der er tilknyttet uddannelsen – både på uddannelsens første årgang, samt på uddannelsens anden årgang. Fokus i disse interview har været at indsamle fortællinger og konkrete inputs om ledelse i det socialfaglige felt. Interviewene har også vist sig at give viden om, hvor forskelligt de studerende opfatter mulighederne i deres felt. Det kan være en afgørende faktor for, hvordan den faglige ledelse på området har rum og mulighed for at udvikle sig til fordel for de udsatte børn og unge og deres familier. Randi Riis Mikkelsen, der er tilknyttet projektet som ph.d. studerende vil bruge nogle af disse pointer i sit afsnit til antologien.

Status i september 2012 er, at tovholderen har modtaget de første udkast til antologiens syv kapitler. Redaktørerne på antologien er blevet opmærksom på, at der mangler et afsnit, der berører det juridiske perspektiv på faglig ledelse, og der arbejdes på at få det juridiske aspekt med. Redaktørerne på antologien består af studieleder Karin Kildedal,

underviser Erik Laursen og underviser og ph.d. studerende Randi Riis Michelsen. Ideen er, at antologiens kapitler tilsammen skal udgøre de mest centrale fagdimensioner, der er i på faglig ledelse på børne- og ungeområdet, og derfor er juraen vigtig, Antologiens kapitler bygger dels på kvalitative interview, der er foretaget med de studerende på uddannelsen og dels på forfatterens øvrige viden og erfaring med deres fagfelt og feltets møde med ledelse på det socialfaglige område.

Gruppen af forfattere bag antologiens afsnit har afholdt et arbejdsseminar, og der er skabt makkerskaber i gruppen, hvor der arbejdes videre med afsnittene til antologien. Det er en prioritering, at forfatterne får indsigt i hinandens arbejde.

Antologien forventes at være klar til udgivelse i april 2013.

Kapitel 10. Metode og dataindsamling

I nærværende kapitel beskrives de kvantitative og kvalitative metoder, der er anvendt for at besvare evalueringsspørgsmålene i evalueringen af Masteruddannelsen i Udsatte Børn og Unge.

10.1 Den kvalitative evalueringsdel

Den kvalitative evalueringsdel består af dybdegående interview, observation og casestudier af udvalgte arbejdspladser. I løbet af alle evalueringens faser vil evaluator i alt gennemføre ca. 250 interview med relevante interessentgrupper for uddannelsen samt foretage seks observationer. De enkelte dataindsamlingsmetoder i den kvalitative evalueringsdel, der omfatter 4. semester, udfoldes særskilt i de følgende afsnit.

Kvalitative dybdegående interview

Den kvalitative evalueringsdel indeholder kvalitative dybdegående interview med studerende, undervisere og censor, der alle er relevante aktører for uddannelsen. I hvert interview vil der dels blive spurgt til informanternes oplevelse og vurdering af uddannelsen, dels til eventuelle forslag til ændringer og forbedringer af uddannelsen.

Casearbejdspladser

Formålet med dataindsamling via casearbejdspladser er at inddrage de studerende, men også deres ledere, medarbejdere og kolleger for at få viden om, hvordan uddannelsen anvendes og omsættes på arbejdspladsen, og hvordan det påvirker arbejdspladsen, at der er en medarbejder på Masteruddannelsen i udsatte Børn og Unge. Fokus er efter 4. semester især på udbytte og metoder til omsætning.

Som grundlag for denne rapport er der i evalueringens fjerde fase gennemført kvalitative interview med syv studerende, seks ledere, seks kolleger og i alt er der afholdt fire interview med deltagelse af syv medarbejdere. I forhold til evalueringens design er det tilføjet, at der gennemføres interview med underordnede medarbejdere til den studerende, på de arbejdspladser, hvor det er muligt. Baggrunden herfor er en hypotese om, at også medarbejdere underordnet den medarbejder, der tager uddannelsen får et udbytte af uddannelsen.

Interview med studerende på 2. årgang

I fjerde fase, hvor de studerende på 1. årgang har afsluttet 4. og sidste semester har 2. årgang på uddannelsen afsluttet 1. semester. Evaluator har til denne og fjerde delrapport i evalueringen gennemført fem kvalitative interview med studerende på 2. årgang.

Undervisere

Ved afslutning af hvert semester gennemføres interview med undervisere på uddannelsen. Underviserne bliver bedt om at kommentere og vurdere uddannelsesstruktur, faglige indhold, anvendte læringsformer og de studerendes engagement og faglige udvikling.

I forbindelse med afslutningen af 4. semester er der gennemført fire interview med undervisere på uddannelsen.

Censorer

For at sætte særligt fokus på eksamensformen, de studerendes præstationer og udvikling i relation til uddannelsens indhold og struktur har evaluator interviewet to censorer efter 3. semester. Dette er sket ud fra den erfaring, at censorer kan bidrage med nyttig viden om de studerendes faglige niveau og tilrettelæggelsen og gennemførelsen af eksamen og således sætte uddannelsens faglige niveau i forhold til andre sammenlignelige masteruddannelser.

Studieleder

Studielederen på Masteruddannelsen i udsatte Børn og Unge er interviewet efter afslutning af 4. semester og bliver interviewet efter hvert semester med henblik på at få en præcis viden om opbygning, tilrettelæggelse og gennemførelse af uddannelsen gennem hele uddannelsesforløbet. Igennem interview med studielederen afdækkes bl.a. dennes vurdering af semestrets forløb, indholdet af undervisningen, forbedringspotentialer og sammenhængen mellem semestrene.

Observationsstudier

Der gennemføres i alt fire observationer af undervisningsforløbet i løbet af evalueringssperioden for første årgang på uddannelsen, og der gennemføres to observationer på uddannelsens anden årgang. Evaluator har gennemført observation af uddannelsen to gange i løbet af henholdsvis 4. semester for første årgang og 1. semester for 2. årgang på uddannelsen.

10.2 Den kvantitative evalueringsdel

I modsætning til den kvalitative evalueringsdel, der medvirker til at konkretisere og eksemplificere uddannelsens udvikling via udvalgte informanter, har den kvantitative evalueringsdel fokus på at sikre bredde i evalueringen ved at inkludere alle de studerende i hvert semester, og de studerendes ledere i enkelte semestre. Kvantitative data i nærværende rapport er indsamlet ved hjælp af telefonsurveys med henholdsvis studerende og ledere.

Telefonsurvey med de studerende på 1. og 2. årgang

I hver af uddannelsens fire faser gennemføres en telefonsurvey med de studerende. De studerende kontaktes telefonisk, hvilket forventes at højne svarprocenten i forhold til alternative kontaktformer såsom elektronisk udsendte spørgeskemaer. Ud fra et metodisk

synspunkt er det yderst vigtigt med en høj svarprocent på grund af den lille populationsstørrelse. De studerende bliver bedt om at besvare spørgsmål omhandlende uddannelsens indhold og opbygning, relevans og anvendelighed samt tilfredshed med uddannelsen på det pågældende semester inden for en række overordnede emner. For at følge de studerendes udvikling er mange af spørgsmålene de samme efter hvert semester. Evaluator har gennemført kvantitative interview med de 13 af de 14 studerende, som har gennemført 4. og sidste semester og med 13 af de 15 studerende, der har gennemført 1. semester på 2. årgang.

10.3 Læringsseminar

Da et af formålene med evalueringen er at bidrage til en løbende forbedring af Masteruddannelsen i Udsatte Børn og Unge, er en af grundstenene i evalueringsdesignet en kontinuerlig lærings- og udviklingsproces. Dette sikres bl.a. gennem en række læringsseminarer, som evaluator afholder efter hvert afsluttet semester på uddannelsen.

På seminarierne præsenteres deltagerne for evalueringens foreløbige resultater med særligt fokus på det aktuelle semester. Deltagerne får hermed mulighed for at kommentere og fortolke data og kvalificere den videre evaluering. Med udgangspunkt i data og fortolkninger diskuteres mulige forbedringer og ændringer af uddannelsen.

Tredje læringsseminar blev afholdt d. 8. oktober 2012 i Aalborg. På seminaret deltog undervisere, studieleder, studieadjunkt, en ph.d.-studerende tilknyttet FoU-pulje-projektet, Socialstyrelsen samt evaluator. Input til resultater, konkret information samt refleksioner over uddannelsen er løbende inddraget i denne fjerde evalueringsrapport.

10.4 Model over det samlede evalueringsdesign

Det samlede evalueringsdesign for hele evalueringsperioden kan ses på næste side.

Bemærk, at der sker en ændring for den del af dataindsamlingen, der vedrører 2. årgang på uddannelsen. Det skyldes, at studiestart for denne årgang på uddannelsen er udskudt et halvt år fra efterårssemesteret 2011 til forårssemesteret 2012. Forskydningen betyder, at dataindsamlingen i evalueringens fjerde fase vedrører 2. årgang deltagelse i uddannelsens 1. semester i stedet for 2. semester.

DET SAMLEDE EVALUERINGSDESIGN

PRÆFASE

FASE 1:
1. SEMESTER

FASE 2:
2. SEMESTER

FASE 3:
3. SEMESTER

FASE 4:
4. OG 2. SEMESTER

FASE 5:
ANVENDELSE / EFFEKT

KVALITATIV EVALUERINGSDEL

Observation 1. semester
Interview med **undervisere**
Interview med **stueledere**
Interview med **censorer**

Observation 2. semester
Interview med **undervisere**
Interview med **stueledere**
Interview med **censorer**
Interview med modtagere af **FoU-puljemidler**

Observation 3. og 1. semester
Interview med **undervisere**
Interview med **stueledere**
Interview med **censorer**
Interview med modtagere af **FoU-puljemidler**

Observation 4. og 2. semester
Interview med **undervisere**
Interview med **stueledere**
Interview med **censorer**
Interview med modtagere af **FoU-puljemidler**

10 case-arbejdspladser

Interview med 10 **studerende** på årgang 1
Interview med 10 **ledere** til studerende på årgang 1

10 case-arbejdspladser

Interview med 10 **studerende** på årgang 1

10 case-arbejdspladser

Interview med 10 **studerende** på årgang 1
Teammøder
Interview med 10 **ledere** til studerende på årgang 1
Interview med 10 **kolleger** til studerende på årgang 1

10 case-arbejdspladser

Interview med 10 **studerende** på årgang 1

Interview med 5 **studerende** på årgang 2

10 case-arbejdspladser

Interview med 10 **studerende** på årgang 1
Teammøder
Interview med 10 **ledere** til studerende på årgang 1
Interview med 10 **kolleger** til studerende på årgang 1

10 case-arbejdspladser

Interview med 10 **studerende** på årgang 1
Teammøder
Interview med 10 **ledere** til studerende på årgang 1
Interview med 10 **kolleger** til studerende på årgang 1

KVANTITATIV EVALUERINGSDEL

Studiedata
Telefonsurvey med alle **studerende** på årgang 1

Studiedata
Telefonsurvey med alle **studerende** på årgang 1
Telefonsurvey med alle **ledere** til studerende på årgang 1

Studiedata
Telefonsurvey med alle **studerende** på årgang 1 og 2

Studiedata
Telefonsurvey med alle **studerende** på årgang 1 og 2
Telefonsurvey med alle **ledere** til studerende på årgang 1 og 2

Telefonsurvey med alle **studerende** på årgang 1 og 2
Telefonsurvey med alle **ledere** til studerende på årgang 1 og 2

2013: To telefonsurveys med alle studerende på årgang 2 (3. og 4. semester)

LÆRING OG FORTOLKNING

Læringsseminar (undervisere, referencegruppe, stueleder)

Læringsseminar (undervisere, referencegruppe, stueleder, studerende)

Læringsseminar (undervisere, referencegruppe, stueleder)

Læringsseminar (undervisere, referencegruppe, stueleder, studerende)

Læringsseminar (undervisere, referencegruppe, stueleder, studerende, ledere)