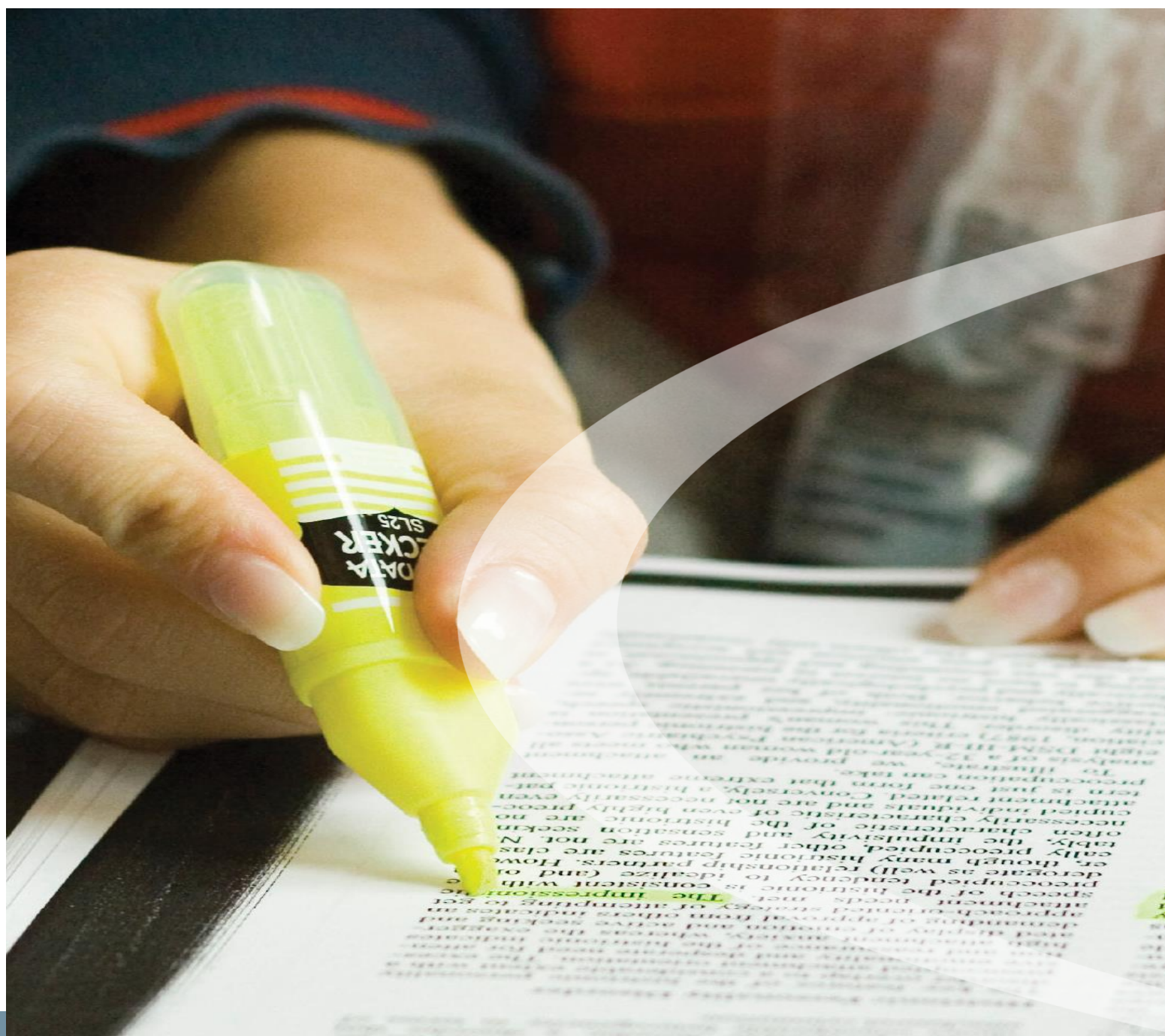


Evaluering af Masteruddannelsen i Udsatte Børn og Unge – Femte delrapport

Rapport udarbejdet for Socialstyrelsen, november 2014



Om Oxford Research

Knowledge for a better society

Oxford Research er en specialiseret videnvirksomhed med fokus på velfærdsområderne og erhvervs- og regionaludvikling.

Oxford Research gennemfører skræddersyede analyser, implementeringsevalueringer og effektevalueringer for offentlige myndigheder, fonde og organisationer i civilsamfundet. Vi rådgiver også om strategiudvikling, faciliterer udviklingsprocesser og formidler vores viden på undervisningsforløb og seminarer. Vi kombinerer akademisk fordybelse, strategisk forståelse og god kommunikation – på den måde skaber vi anvendelsesorienteret viden, der kan gøre en forskel.

Oxford Research er grundlagt i 1995 og har selskaber i Danmark, Norge, Sverige og Finland. Oxford Research er en del af Oxford Gruppen.

Oxford Research A/S
Falkoner Alle 20, 4.
2000 Frederiksberg C
Danmark
(+45) 33 69 13 69
office@oxfordresearch.dk
www.oxfordresearch.dk

Indhold

1.	RESUMÉ	4
2.	INDLEDNING	6
2.1	Masteruddannelsens baggrund	6
2.2	Masteruddannelsens form og indhold	7
2.3	Evalueringen og nærværende rapport	8
2.4	Evalueringens hidtidige resultater	9
2.4.1	De studerende	9
2.4.2	Tilfredshed	9
2.4.3	Rammer og forudsætninger	10
2.4.4	Indhold og sammenhæng i undervisningen	10
2.4.5	Læringsmetode og eksamen	10
2.4.6	Omsætning til praksis	10
2.5	Læsevejledning	11
3.	OMSÆTNING OG UDBYTTE AF UDDANNELSEN	12
3.1	Omsætning af uddannelsen	12
3.2	Omsætning via et akademisk mindset	13
3.3	Faglig status som udbytte	15
3.4	Overblik som udbytte	19
3.5	Sammenkædning af teori og praksis som udbytte	21
3.5.1	Aktionsteori	22
3.6	Kvalificering af Sparring som udbytte	23
3.7	Øget Inddragelse af borgere som udbytte	25
3.8	Afkast på organisationsniveau	27
4.	FREMMEDE OG HÆMMENDE FAKTORER FOR OMSÆTNING	30
4.1	Ledelsens opbakning	30
4.2	Personlighederne der tager uddannelsen	35
4.3	Organisatorisk ramme for omsætningen af uddannelsen	36
4.4	Skift af arbejdsplads/funktion	37
4.5	Beslutning bag uddannelse	39
4.6	Tid og ressourcer	41
5.	KONKLUSION	44
6.	METODE OG DATAINDSAMLING	46

6.1	Den kvalitative evalueringsdel	46
6.1.1	Case-arbejdspladser	46
6.2	Den kvantitative evalueringsdel	46
6.2.1	Telefonsurvey med de studerende på 1. og 2. årgang	46
6.2.2	Telefonsurvey med ledere til de studerende på 1. og 2. årgang	47
6.3	Læringsseminar	47

1. Resumé

Nærværende delrapport præsenterer resultaterne af femte og sidste del af evalueringen af Masteruddannelsen i Udsatte Børn og Unge, der er gennemført i perioden juni 2014-november 2014. Formålet med evalueringen er at belyse, hvordan de studerende efter endt uddannelse omsætter viden, færdigheder og kompetencer fra uddannelsen, og hvad dette betyder for arbejdet med udsatte børn og unge.

I juni 2012 dimitterede 15 studerende fra 1.årgang af Masteruddannelsen i Udsatte Børn og Unge. Syv studerende fra 2. årgang dimitterede i januar 2014. I 2013 og 2014 blev henholdsvis 28 og 24 nye studerende optaget på uddannelsen. Datagrundlaget for nærværende delrapport består af kvalitative interview med studerende, ledere og medarbejdere på syv case-arbejdspladser med studerende fra 1. årgang. Hertil er der gennemført telefoninterview med 19 studerende og 12 af de studerendes ledere fra 1. og 2. årgang.

Hovedkonklusionen er, at de studerende efter endt uddannelse fortsat benytter det lærte og omsætter viden og kompetencer fra uddannelsen på deres arbejdsplads. Både de studerende og de studerendes arbejdspladser har således **udbytte af Masteruddannelsen i deres daglige praksis**. Dog er konklusionen også, at **udbyttet let kunne være endnu større**, såfremt de studerendes ledere opstillede forventninger til organisationens udbytte.

Evalueringen viser, at udbyttet hos de studerende kan beskrives som et **akademisk mindset**, der gør de studerende **mere reflekterede** og mere **fagligt sikre** i deres arbejde. Det akademiske mindset har de studerende således erhvervet sig på uddannelsen og bragt med sig ind i deres daglige arbejde. Det akademiske mindset påvirker på flere områder den studerende og den studerendes ledere og medarbejdere.

Udover øget refleksion og faglighed som følge af det akademiske mindset, viser evalueringen, at det akademiske mindset også betyder, at **de studerende er blevet mere nysgerrige og har fået en ro eller sikkerhed**. Dette er medvirkende til, at både ledere og medarbejdere opfatter de studerende som **faglige fyrtårn**, hvor man kan opsoge viden og få råd. Uddannelsen har så at sige medført, at den studerende har fået en øget **faglig status**, som arbejdspladsen kan trække på. Rollen som fagligt fyrtårn betyder også, at den studerende har bidraget til en **kulturændring på arbejdspladsen** i retning mod mere systematik, analyse og flere perspektiver på det sociale arbejde på baggrund af sin uddannelse.

Både studerende, ledere og kollegaer oplever, at den studerende gennem uddannelsen har fået mere **overblik**, end de tidligere har haft. Evalueringen viser, at overblikket betyder, at de studerende har nemmere ved at skabe klarhed og viden om situationer, og dermed er blevet mere sikre på hvilke metoder, der skal benyttes. Hertil kommer, at de studerende er blevet **bedre til at koble teori med praksis**, således at teorien danner grundlag for det daglige arbejde, hvormed arbejdet bliver mere videnskabeligt både for de studerende og for medarbejdere på arbejdspladsen. Den studerendes ballast fra uddannelsen betyder ligeledes, at de studerende er blevet **opkvalificeret i den sparring, de giver til kollegaer og medarbejdere**.

Evalueringen viser endvidere, at **de styrkede kompetencer hos de studerende smitter af** på arbejdspladsen og fører til ændrede arbejdsgange, som påvirker arbejdet med borgerne. Flere af de studerende, ledere og kollegaer giver i evalueringen udtryk for, at de har fået et **øget fokus på inddragelse af borgerne** blandt andet på baggrund af redskaber fra uddannelsen.

Uddannelsen i sig selv er ikke garant for, at et udbytte opnås for både studerende, arbejdsplads og borgere. Et fokuspunkt i nærværende delrapport har derfor været på faktorer, der er henholdsvis fremmende og hæmmende for, at udbyttet af uddannelsen opnås. Evalueringen viser, at **ledelsens opbakning er essentiel for anvendelsen af uddannelsen**. Dette kan forekomme som hele banal og generel viden, men ikke desto mindre vurderer evaluatoren, at ledelsesopbakningen er passiv og med fordel kunne være langt mere proaktiv i forhold til at opnå størst mulig omsætning af uddannelsen. På mange arbejdspladser giver ledelsen plads til omsætning af uddannelsen, med de bidrager ikke proaktivt til denne omsætning. Dette betyder, at de studerende selv skal tage teten. Det bliver således de studerendes ansvar at finde ud af, hvordan de bedst muligt bringer deres viden i spil. Flere studerende påpeger, at lederne med fordel kunne tage mere aktiv del i omsætningen for at sikre et større udbytte for arbejdspladsen.

Ud over den ledelsesmæssige opbakning, viser evalueringen, at de studerendes funktion også har betydning for omsætningen af uddannelsen. Flere studerende giver således udtryk for, at **jo mere ledelsesansvar de har, jo nemmere er det også for dem at omsætte uddannelsen**. Derfor har flere studerende også skiftet funktion eller arbejdsplads som følge af uddannelsen for at få udnyttet kompetencerne fra uddannelsen mest muligt. Derudover påpeger flere af de studerende, at tid og ressourcer har afgørende betydning for omsætningen af uddannelsen.

Gennemgående for evalueringen er, at **studerende, ledere og kollegaer er tilfredse med uddannelsen** og mener, at denne på mange måder har bidraget til ændrede arbejdsgange med mere faglighed og systematik i arbejdet. Dog påpeger flere af de studerende, at det ville være muligt at få langt mere ud af uddannelsen for arbejdspladsen, såfremt der, inden den studerende blev sendt afsted på uddannelsen, løbende og efterfølgende, blev opstillet **mål og forventninger** til, hvad uddannelsen skulle bruges til. På den måde ville de studerende vide, hvad der forventes af dem, og lederne kunne spille en mere aktiv rolle i forhold til at få den studerendes kompetencer og viden fra uddannelsen i spil.

2. Indledning

Nærværende rapport er den femte og sidste delrapport i evalueringen af Masteruddannelsen i Udsatte Børn og Unge. Evalueringen er gennemført af Oxford Research for Socialstyrelsen fra uddannelsens start i 2010 frem til denne afsluttende rapport i 2014 og har således fulgt uddannelsen gennem flere faser.

I dette kapitel beskrives uddannelsens baggrund, form og indhold samt de hidtidige resultater af evalueringen. Kapitlet afrundes med en læsevejledning til rapporten.

2.1 MASTERUDDANNELSENS BAGGRUND

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. Således skal en anbringelse uden for hjemmet andet og mere end at 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.

I tabel 1 vises antallet af studerende, der er blevet optaget på uddannelsen, hvor uddannelsen foregår (København eller Aalborg), og hvor mange af disse, der efterfølgende er dimitteret. Som det fremgår af tabellen, begyndte det første hold på 26 studerende på Masteruddannelsen i udsatte Børn og Unge i 2010 (den. 8. september). To år efter afsluttede 15 studerende 4. og sidste semester på uddannelsen (den 21. juni 2012).

Ligeledes i 2012 begyndte et nyt hold studerende med 15 studerende.¹ Ud af disse 15 studerende dimitterede 7 den 28. januar 2014. Tabellen viser endvidere, at der i 2013 og 2014 blev optaget henholdsvis 28 og 34 studerende på uddannelsen. Ingen af disse er endnu dimitteret. 3.årgang, som startede i 2013, er på tidspunktet for nærværende delrapport i gang med deres masterafhandling. Der er i alt 18 ud af de 28, der startede, som er tilmeldt eksamen. Yderligere fem studerende har søgt orlov fra uddannelsen. Ud af de 24, der var optaget på uddannelsen i 2014, er 21 tilmeldt eksamen på 2. semester. To er på orlov, og én er faldet fra uddannelsen.

¹ Da 2. årgang først starter halvandet år efter 1. årgang, er der ikke nogle optag af studerende i 2011.

Tabel 1: Oversigt over antallet af studerende, der er blevet optaget og dimittender

	2010 (Aalborg)	2012 (KBH)	2013 (Aalborg)	2014 (KBH)
Optagede studerende	26	15	28	24
Dimittender (2 år efter)	15	7	X	X

2.2 MASTERUDDANNELSENS FORM OG INDHOLD

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. Levevilkår, trivsel og udvikling for udsatte børn og unge
3. Socialt arbejdes teorier, modeller og metoder
4. Teori om organisationer og forandringsprocesser - faglig ledelse og udvikling
5. Den kommunale økonomi
6. Magtperspektivet i socialt arbejde
7. Paradigmer i viden om udsatte børn og unge.

Uddannelsen består af fire semestre, som hver har særlige fokus. Første semester fokuserer på det socialfaglige ansvar for børne- og ungeområdet med fokus på forebyggende og tværprofessionelt arbejde. Andet semester stiller skarpt på viden om udsatte børn og unge med særligt fokus på den socialfaglige praksis og dens konsekvenser, og tredje semester omhandler styring, faglig ledelse og udvikling af praksis med særligt fokus på organisationsudvikling. Fjerde semester udgøres af en masterafhandling.

På uddannelsen arbejdes der projekt- og problemorienteret med forandring og udvikling af egen praksis på baggrund af undervisning og vejledning. Der er således et stort fokus på inddragelse af de studerendes praksis, og på at det tillærte omsættes i praksis gennem praksisfokus, aktionsforskning mm.

Masteruddannelsen retter sig først og fremmest mod de kommunale børne- og familieafdelinger, der beskæftiger sig med myndighedssagsbehandling på børne- og familieområdet. Det kan være ledere med ansvar for sagsbehandlingen på børne- og ungeområdet, faglige ledere og teamledere og faglige konsulenter eller erfarne sagsbehandlere, der fungerer som faglige sparringspartnere for kolleger.

Uddannelsen retter sig også mod leverandører på børne- og ungeområdet – både kommunale og private. Det kan være ledere ved sociale tilbud (døgn- og dagtilbud, familiecentre og familieplejekonsulenter), eller det kan være medarbejdere, der i det daglige arbejde har et tæt samarbejde med myndighedsniveauet. Uddannelsen kan også være velegnet for undervisere.

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.

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 Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale forhold. 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 Servicelovens kapitel 11. Dertil skal den studerende være tilmeldt en samlet masteruddannelse, uddannelsens fire semestre tages i den anbefalede rækkefølge, og den studerende skal gennemføre uddannelsen som deltidsstudie inden for 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 fem i evalueringen af Masteruddannelsen i Udsatte Børn og Unge, som Oxford Research gennemfører for Socialstyrelsen. Rapporten fokuserer på uddannelsens første hold, som afsluttede 4. semester den 21. juni 2012, og på uddannelsens andet hold, som afsluttede 4. semester den 28. januar 2014. Fokus i nærværende delrapport er således på, hvordan de studerende efter endt uddannelse omsætter viden, færdigheder og kompetencer fra uddannelsen, og hvad dette betyder for arbejdet med udsatte børn og unge.

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, hvor der ikke længere bliver fyldt på de studerende med viden, og hvor de studerende ikke længere skal skrive projekter i forbindelse med uddannelsen. Evalueringen har således også fokus på de mere langsigtede effekter af uddannelsen, hvor der fokuseres på, om uddannelsen har ført til ændret praksis, ændringer i jobfunktion efter afsluttet masteruddannelse, samt hvorvidt de er ansat det samme sted.

Evalueringen sætter fokus på omsætningen af uddannelsen på arbejdspladsen og dermed på effekten af uddannelsen ude i den praksis, de studerende sidder med på arbejdspladsen. 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.²

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.

Datagrundlaget for nærværende evaluering består af kvalitative interview med studerende, ledere og medarbejdere på syv case-arbejdspladser. Disse studerende er alle fra 1. årgang på masteruddannelsen og er alene studerende, der har gennemført uddannelsen. Hertil er der gennemført telefoninterview med 19 studerende og 12 af de studerendes ledere fra 1. og 2. årgang. I nærværende delrapport belyses effekten gennem lederes, kollegaers, medarbejderes og de studerendes vurderinger af, hvad den studerendes masteruddannelse har betydet for deres arbejdsplads. For yderligere indblik i datagrundlaget for nærværende evaluering henvises der til kapitel 6.

2.4 EVALUERINGENS HIDTIDIGE RESULTATER

Masteruddannelsen i Udsatte Børn og Unge har været under evaluering siden uddannelsens start i 2010. Evalueringen har fulgt uddannelsens 1. årgang og 2. årgang igennem hele studieperioden. I følgende afsnit præsenteres centrale pointer og anbefalinger fra afrapporteringen af de tidligere faser i evalueringen. For yderligere indblik i resultaterne henvises til de tidligere delrapporter.

2.4.1 De studerende

Uddannelsen er hovedsageligt målrettet myndighedsområdet, og de studerende kommer primært herfra. Dog er der også deltagere fra leverandørområdet og undervisere i udsatte børn og unge. Evalueringen har vist, at uddannelsens målretning mod myndighedsområdet har bevirket, at studerende fra leverandørområdet har haft svært ved at se sig selv i uddannelsen.

2.4.2 Tilfredshed

Gennem hele perioden har de studerende og deres ledere været tilfredse med uddannelsen. I telefonsurveyen med de studerende på alle semestre svarer næsten alle, at de er meget tilfredse eller tilfredse med uddannelsen. De studerende har i hele perioden ønsket at anbefale uddannelsen til andre. På fjerde semester angiver 93 % af de studerende i telefonsurveyen, at de gerne vil anbefale uddannelsen til andre. De studerende har på dette tidspunkt gennemført størstedelen af uddannelsen og har dermed overblik over, hvad uddannelsen kan tilbyde. Dog nævner flere studerende, at de ikke vil anbefale uddannelsen uden forbehold. Nogle vil ikke anbefale

² I nærværende evaluering er syv case-arbejdspladser inkluderet. Oprindeligt var der ti case-arbejdspladser tilknyttet evalueringen, men på grund af frafald på uddannelsen er alene syv case-arbejdspladser tilbage ved femte og sidste delrapport.

uddannelsen til personer på leverandørsiden, andre vil kun anbefale den til personer med ledelsesansvar, og endelig er der nogle, der ved en anbefaling vil påpege den store arbejdsbyrde, der er forbundet med at tage uddannelsen.

2.4.3 Rammer og forudsætninger

I forhold til de fysiske rammer har delrapporterne peget på, at de studerende, der blev undervist i Aalborg, var tilfredse med studiemiljøet, hvorimod dem, der blev undervist i København, ikke var ligeså tilfredse. De fysiske rammer i København har givet de studerende en oplevelse af at sidde i et baglokale og har virket som en midlertidig løsning. Desuden har flere studerende ytret ønske om lidt mere fokus på studiemiljø, netværk og gruppedannelse på holdet.

De studerende har oplevet det som meget krævende at tage uddannelsen ved siden af et fuldtidsjob, da mange af de studerende ikke har fået reduceret arbejdsbelastning under uddannelsen og ikke har været bevidste om arbejdsbyrden på uddannelsen, inden de startede.

De studerende kom med meget forskellige uddannelsesmæssige baggrunde til uddannelsen, hvilket har betydet, at de har haft forskellige faglige forudsætninger for at tage uddannelsen.

2.4.4 Indhold og sammenhæng i undervisningen

På 1. og 2. semester opfattede de studerende generelt undervisningen som relevant og niveauet tilpas. En del studerende var frustrerede, hvis pensum og undervisningsindhold ikke stemte overens, men denne frustration udjævnede sig i takt med, at de blev mere trygge i den akademiske undervisningsform. Nogle studerende udtrykte en vis usikkerhed ved den uformelle inddragelse i undervisningen. På 3. semester oplevede nogle studerende, at niveauet faldt, og at fagelementerne var usammenhængende på de elementer af semestret, der stak ud i forhold til det samlede semester. På 1. 2. 3. og 4. semester angiver henholdsvis 82 %, 75 %, 40 % og 58 % af de studerende fra 1. og 2. årgang i telefonsurveyen, at de i høj grad synes, at semestrets faglige indhold samlet set er relevant for deres daglige arbejde. Størstedelen af de resterende studerende angiver, at dette er tilfældet i nogen grad.

2.4.5 Læringsmetode og eksamen

De studerende har generelt været tilfredse med 1. semesters fokus på praksis, og ligeledes at dette fokus efterfølgende udfases. På 3. semester var der en generel utilfredshed med undervisere, der ikke var tæt nok på praksis eller ikke formåede at formidle deres budskaber. Generelt oplevede de studerende et stort udbytte ved eksaminerne, også selvom nogle var utilfredse med formen eller tidspunktet for eksamen. På 4. semester var der generel tilfredshed med seminarerne målrettet masteropgaven, hvor 69 % var meget tilfredse eller tilfredse med vejledningen til masteropgaven. De resterende 30 % var dog utilfredse med denne.

2.4.6 Omsætning til praksis

Gennem alle delrapporterne har der været fokus på anvendelsen af uddannelsen. De studerende fra myndighedsområdet fandt uddannelsen relevant i forhold til deres daglige arbejde, hvilket kan tilskrives uddannelsens fokus på kobling mellem teori og praksis, som udmøntes ved praksisfokus og projektopgaverne. Aktionslæring på 3. semester havde ligeledes en positiv betydning for omsætningen af uddannelsen. Studerende fra leverandørområdet oplevede i mindre grad, at uddannelsen havde relevans for deres daglige arbejde. Det til trods oplevede

stort set alle studerende, at de anvendte det, de lærte på uddannelsen, under hele perioden. I starten af uddannelsen var det mest i form af uformel videndeling med kollegaer og ledere på arbejdspladsen. I slutningen af uddannelsen oplevede de studerende i højere grad at kunne reflektere over deres egen praksis og implementere viden fra uddannelsen.

Uddannelsen er på de fleste arbejdspladser blevet opfattet som udbytterig for hele arbejdspladsen, og de studerende har oplevet opbakning på arbejdspladsen i forbindelse med omsætning til praksis. Evalueringen har dog også vist, at uddannelsen har haft omkostninger for arbejdspladserne og de nærmeste kollegaer. Dels på grund af den studerendes fravær grundet uddannelsen, dels fordi de blev mere kvalificerede og dermed fik tildelt flere opgaver og mindre tid til tidligere opgaver.

I denne afsluttende delrapport vil anvendelsen af uddannelsen *efter* uddannelsesforløbet blive belyst. Her vil fokus være på de langsigtede virkninger af uddannelsen for de studerende og deres arbejdspladser.

2.5 LÆSEVEJLEDNING

Rapporten er struktureret således, at kapitel 3 analyserer, hvordan uddannelsen omsættes og med hvilket udbytte. I kapitel 4 analyseres, hvilke faktorer der hhv. fremmer og hæmmer omsætningen af uddannelsen på arbejdspladsen. Kapitel 5 konkluderer, mens evalueringens samlede metoder beskrives i kapitel 6.

3. Omsætning og udbytte af uddannelsen

Hovedsigtet med denne afsluttende fase af evalueringen er at afdække de studerendes omsætning af uddannelsen i praksis og udbyttet på langt sigt. Masteruddannelsen er tilrettelagt med stort fokus på omsætningen af viden til praksis, hvorfor omsætningen af uddannelsen hele vejen igennem evalueringen særligt har været vurderet.

Kapitlet inddrager såvel de studerendes som deres ledere, kollegaer og medarbejders perspektiv på omsætningen og arbejdspladsens udbytte af uddannelsen. Fokus for analysen er, hvad der omsættes, og hvordan det omsættes samt med hvilket udbytte for arbejdspladserne.

Kapitlet vil først præsentere, hvordan 'omsætning af uddannelsen' analytisk er anvendt og fremlægge de overordnede fund af dette. Herefter zoomes ind på forskellige former for udbytte af omsætning fundet primært i caseanalyserne, hvor en mere detaljeret afdækning af form og indhold i omsætningen samt udbytte har været mulig.

Evaluators finder det væsentligt fra analysens start at fastslå, at omsætningen af uddannelsen foregår i en kontekst, hvor flere faktorer spiller ind som henholdsvis fremmende og hæmmende. Evalueringen har ikke som ambition at kunne isolere virkningen af uddannelsen, men tager som en del af en virkningsevaluering netop konteksten ind som forklarende faktor. Kontekstens hæmmende og fremmende faktorer bliver vurderet i kapitel 4.

3.1 OMSÆTNING AF UDDANNELSEN

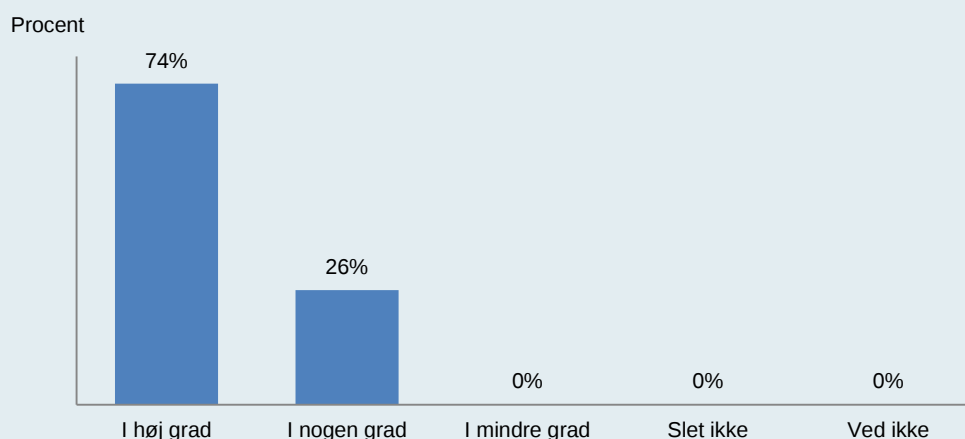
At modtage undervisning og herefter omsætte det i praksis er efterhånden anerkendt som en udfordring, hvor man ikke blot kan antage, at det lærte overføres i en lineær progredierende sammenhæng til anvendelse på arbejdspladsen. Faktisk anslås det, at kun 10 % af det lærte overføres til praktisk jobanvendelse³. Derfor har der også de senere år været betydelig fokus på, hvordan undervisning et sted overføres til handling et andet sted (transfer). Når vi således vurderer omsætningen af Masteruddannelsen i Udsatte Børn og Unge, sker det i håbet om en høj omsætningsgrad, men med vished om, at omsætning er svært.

Masteruddannelsen har i sin tilrettelæggelse af undervisningen søgt at inddrage de studerendes hverdag bl.a. via praksis-fokus, men evaluator vurderer derudover, at der generelt hele vejen igennem uddannelsens leveår har været et ønske om at bringe undervisningen så tæt på hverdagens praksis som muligt for herved at skabe det bedste afsæt for omsætningen.

Dette ønske er med stor sandsynlighed én af forklaringerne bag, at 74 % af de studerende tilkendegiver, at de i høj grad har anvendt uddannelsen i deres daglige arbejde, mens 26 % svarer, at de i nogen grad har anvendt uddannelsen (se figur 1).

³ Wahlgren, Bjarne: "Transfer mellem uddannelse og arbejde", København 2009 s. 6-7

Figur 1: I hvilken grad har du anvendt det, du har lært på uddannelsen, i dit daglige arbejde?



N: 19 studerende

Kilde: Oxford Research 2014

De høje andele siger dog ikke noget om, hvor ofte eller hvor meget de studerende anvender det lærte fra uddannelsen, endsige hvad de anvender. Det er disse facetter, som kapitlet vil afsøge for herved at give et mere detaljeret billede af omsætningen og udbyttet heraf.

Besvareelserne præsenteret i figur 1 viser en intuitiv opfattelse blandt de studerende af, at det lærte kommer dem til gavn i hverdagen, men det er ikke altid let for hverken studerende eller deres omgivelser at udpege den konkrete anvendelse og dermed udbyttet. Analysen bevæger sig derfor på flere niveauer, hvor afsættet bliver den brede omsætning, der herefter snævrer sig ind til et mere konkret og praktisk niveau af udbytte på baggrund af denne omsætning.

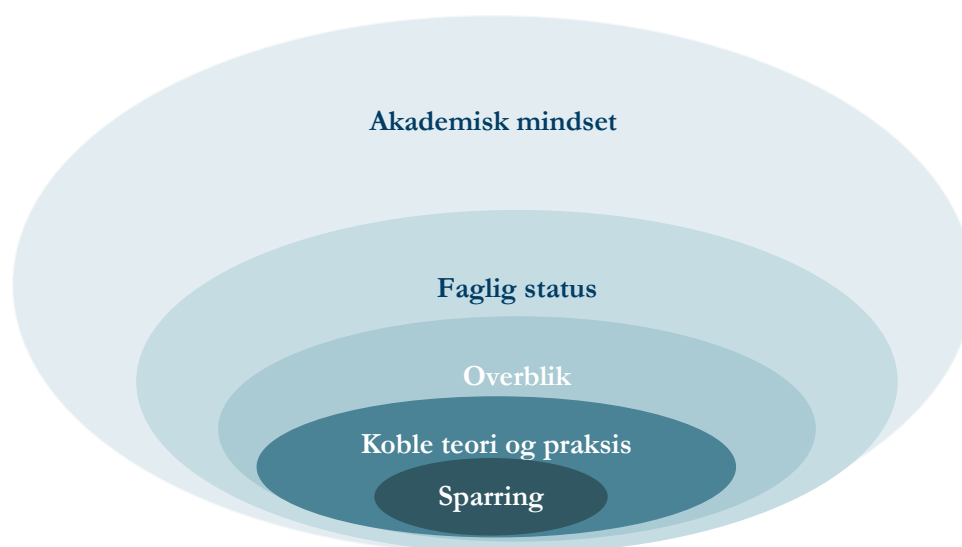
3.2 OMSÆTNING VIA ET AKADEMISK MINDSET

Omsætningen af Masteruddannelsen i Udsatte Børn og Unge er i høj grad et spørgsmål om, at de studerende får en akademisk tilgang til deres arbejde. Det akademiske mindset er så at sige ”transformatoren”, som de studerende tilegner sig løbende under uddannelsen. De har således fået et mere overordnet perspektiv på deres arbejde gennem blandt andet refleksioner over deres egen og andres viden på området. To år efter endt uddannelse skinner det akademiske mindset stadig igennem hos de tidligere studerende. Dette er for så vidt ikke overraskende, idet de studerende netop øger deres uddannelsesniveau op på et akademisk niveau, men det er interessant, hvordan det konkret opleves både af den studerende selv, dennes leder og også af medarbejdere eller kollegaer.

Et ’akademisk mindset’ kan være et diffust begreb, hvorfor vi i analysen ønsker at give en række eksempler på, hvordan dette kommer til udtryk på case-arbejdspladserne. Begrebet anskues som et overordnet begreb, hvor under der følger nogle mere konkrete virkninger eller udbytte heraf. Vi dykker derfor i de kommende afsnit ned i virkninger af et ’akademisk mindset’: Faglig status, overblik, kobling mellem teori og praksis og sparring.

I figur 2 illustreres det, hvordan det akademiske mindset danner baggrund for og har betydning for afkastet af omsætningen af det lærte på uddannelsen.

Figur 2: Illustration af analysen af akademisk mindset.



Kilde: Oxford Research 2014

Det akademiske mindset eksemplificeres af de studerende, lederne og kollegaerne som blandt andet både lysten og evnen til at lære nyt og holde sig fagligt ajour. En leder fra en case-arbejdsplads ser dette både hos den studerende og med en afsmittende virkning i organisationen. Evaluator bider mærke i, at lederen ikke henviser til den studerende, men til organisation som sådan og også medregner sig selv som påvirket af uddannelsen.

Vi er blevet mere nysgerrige [...]Den faglige viden er højnet for alle, og man mærker, at man får lyst til mere, når først man går i gang (leder, case-arbejdsplads)

En studerende fra en anden case-arbejdsplads adresserer ligeledes, at med viden følger behovet for og lysten til mere viden.

Jeg er dels blevet boostet på ny viden, men jeg driver også efter at få ny viden (studerende, case-arbejdsplads)

Det akademiske mindset består af en nysgerrighed og trang efter viden, men er samtidig grundlaget for at kunne tilegne sig denne viden. Evaluator genfinder således også det akademiske mindset hos de studerende ved, at de fremhæver at kunne læse og forstå rapporter og forskningsartikler, men også forholde sig kritisk til konklusionerne. Dette er forudsætningen for at kunne arbejde videnbaseret ikke alene med viden opnået på uddannelsen, men også anvende ny viden ved løbende at holde sig ajour. Evaluator hæfter sig ved, at denne evne ikke alene opleves af den studerende selv og dennes leder, men at der også er medarbejdere eller kollegaer, der ser denne ændring.

Hun har altid være dygtig og nysgerrig, men at hun bevidst kan gå imellem lagene, det er noget, der er kommet (medarbejder, case-arbejdsplads)

At det akademiske mindset i høj grad eksemplificeres af viden og kritisk anvendelse af viden flankeres også af eksempler på nye arbejdsmetoder, der omhandler evnen til at se en given sag fra flere perspektiver. Flere af de studerende, lederne og kollegaer fremhæver netop overblikket som det, der gør det muligt at vende synsvinklen og dermed bringe flere perspektiver i spil. En kollega beskriver den studerende som én, der kan vende tingene på hovedet og dermed "forstyrre" en fastgroet eller forudfattet holdning.

Nogle gange folder han sagen ud på en helt ny måde, som gjorde, at vi kom ind på et helt nyt bekymringsniveau (Kollega på case-arbejdsplads)

Evaluator finder således mange indikatorer på, at de studerende får og anvender et akademisk mindset, som de selv og deres omgivelser ser via følgende karakteristika:

- Nysgerrighed
- Viden
- Analytisk
- Struktureret
- Reflekterende med flere perspektiver i spil.

Det akademiske mindset er så og sige overliggeren, der giver en samlet indsigt i uddannelsens afkast. Dermed er det akademiske mindset udgangspunktet for afkast af uddannelsen på andre niveauer.

3.3 FAGLIG STATUS SOM UDBYTTE

Gennem uddannelsen og det erhvervede akademiske mindset får den studerende nye færdigheder og større viden, som ændrer den studerendes faglige status på arbejdspladsen. Dette kommer til udtryk i dagligdagen ved, at:

- Den studerende er et fagligt fyrtårn for medarbejdere og kollegaer
- Den studerende har større gennemslagskraft opad i systemet
- Den studerende har fået større faglig selvtillid.

Et af formålene med Masteruddannelsen i Udsatte Børn og Unge er at uddanne faglige ”fyrtårne”, som skal fungere som kvalificerede ressourcepersoner, der kan supervisere og rådgive kolleger i det daglige arbejde med udsatte børn og unge. Evalueringen viser, at de studerende i høj grad er at betragte som faglige fyrtårn. Dette kommer til udtryk ved, at deres faglige viden ofte inddrages, at de har fået større overblik, og at de ser sammenhænge på arbejdspladsen (i de følgende afsnit udfoldes en række konkrete eksempler herpå). Den øgede faglighed betyder, at medarbejdere og kollegaer ofte søger råd og vejledning hos dem.

Jeg bliver brugt, når der skal søges råd og vejledning omkring svære problemstillinger. Der bliver lyttet til det, jeg siger. Jeg sørger for hele tiden at have noget faglig udvikling i gang på arbejdspladsen. (studerende i telefonsurvey)

Vi har fået øje på [den studerendes] talenter, så vi bruger hende meget i organisationen (leder, case-arbejdsplads)

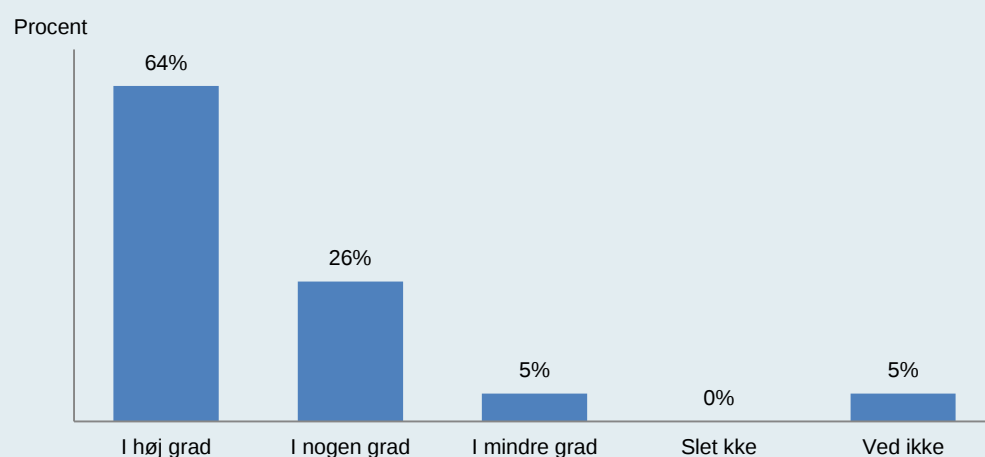
Medarbejderne ser hende også som et fagligt fyrtårn, de er ikke i tvivl om, hvor de skal gå hen (leder, case-arbejdsplads)

Som fagligt fyrtårn har den studerende ligeledes overblik over, hvor kompetencerne ligger hos de enkelte medarbejdere og kan henvise til disse og sikre, at videndelingen sker på tværs af organisationen og ikke kun fra den studerende til medarbejderne.

Hun er bestemt et fagligt fyrtårn. Hun er god til at henvise os til dem, der har de enkelte kompetencer i den enkelte sag, og så får hun etableret et samarbejde (medarbejder, case-arbejdsplads)

I figur 3 fremgår det, at 90 % af de studerende i høj eller nogen grad opfatter sig selv som et fagligt fyrtårn på arbejdspladsen.

Figur 3: I hvilken grad opfatter du dig selv som et fagligt fyrtårn på arbejdspladsen?



N: 19 studerende

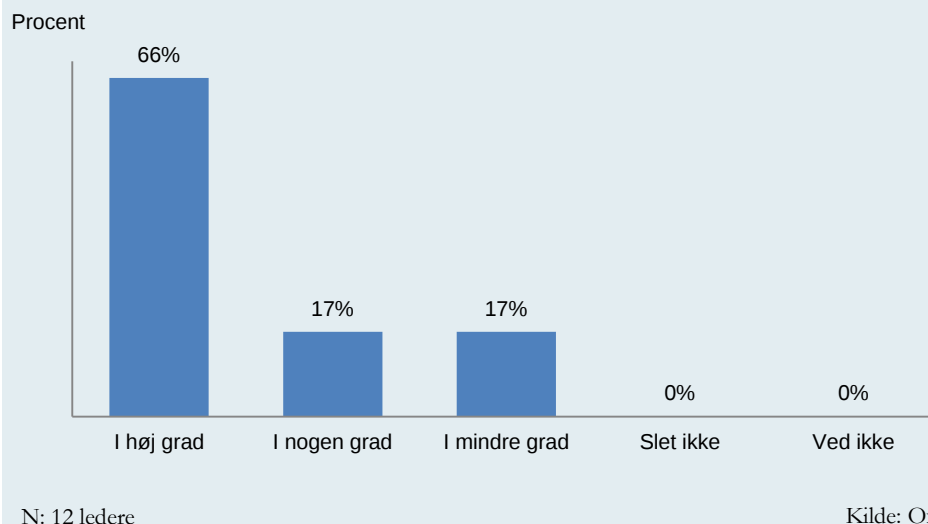
Kilde: Oxford Research 2014

De studerende, der ikke opfatter sig selv som faglige fyrtårne, begrundet det blandt andet med, at der ikke er sket nogen ændring på baggrund af uddannelsen, eller at det skyldes, at det er personen selv, der kommer med viden til medarbejdere og kollegaer, uden at disse opsøger viden. På en case-arbejdsplads forklarer en studerende også, at den studerende ikke i særlig høj grad ser sig selv som fagligt fyrtårn, fordi det ikke ligger til den studerendes personlighed.

Jeg har ikke lyst til at fremstå som ekspert. Det er vigtigt, at der ikke er én, der er oraklet. Det er sundt, at alle kompetencer bruges (studerende, case-arbejdsplads)

Lederne giver ligesom de studerende udtryk for, at de opfatter de studerende som faglige fyrtårne. Som det ses af figur 4, angiver 83 % af lederne, at de i høj eller nogen grad opfatter den studerende som et fagligt fyrtårn.

Figur 4: I hvilken grad opfatter du medarbejderen som et fagligt fyrtårn på arbejdspladsen?



Her spiller opfattelsen af, hvordan man er et fagligt fyrtårn, også ind. På en arbejdsplads fortæller en leder:

De bliver ikke faglige fyrtårne, og det synes jeg heller ikke, at de skal være, for det er med til at distancere dem fra deres kollegaer. De skal i stedet være inspiratorer og medvirke til at forbedre arbejdsprocesserne (leder i telefonsurvey)

Der er således forskellige opfattelser af, hvad det vil sige at være faglige fyrtårne. For flere studerende betyder det at være fagligt fyrtårn, at kollegaerne og medarbejderne på arbejdspladsen ser op til den studerende. Dog fremstår det ikke helt tydeligt, hvorvidt der er forventninger til, at de studerende skal være faglige fyrtårne, og i så fald, hvad der så ligger i denne forventning.

Evaluators vurderer, at de studerende fremstår som faglige fyrtårne i den forstand, at de har en faglig status, hvilket kommer til udtryk i, at de besidder viden og overblik. Dette betyder, at medarbejdere og kollegaer kan komme til den studerende for at få mere viden, men også at de kan blive inspireret af den viden, den studerende besidder, i det daglige arbejde.

De studerende repræsenterer således - med eller uden ledertitel - en faglig lederrolle, der også kommer til udtryk ved, at de studerende har fået større gennemslagskraft op i systemet på grund af masteruddannelsen.

Hun er blevet mere sikker i nogle ting i forhold til at argumentere med ledelsen, og det kommer afdelingen til gode (...) Hun er blevet mere akademisk og har fået en højere status i ledelsens øjne og også udadtil (medarbejder, case-arbejdsplads)

Den faglige status er således både at kunne fremstå som tydelig faglig leder, men også at kunne agere i det organisatoriske rum, der ligger over. Desuden har uddannelsen været med til at 'åbne nogle døre' for de studerende, hvor de fx bliver valgt frem for andre til at varetage visse opgaver på grund af deres faglige viden.

Den øgede faglige viden afspejles også i en faglig selvtillid hos de studerende, der giver dem ro, når de træffer valg. Dette opleves både af den studerende selv og af ledere og medarbejdere.

Hun har fået mere ro på, og ved hvad hun gør hvor og hvornår. Før var hun mere frustreret, men efter uddannelsen har hun fået større ro (leder, case-arbejdsplads)

Hun har fået større sikkerhed i arbejdet. Hun føler selv en faglig sikkerhed, og udstråler mere sikkerhed (medarbejder, case-arbejdsplads)

Det har fagligt gjort mig meget stærkt, og også personligt (studerende, case-arbejdsplads)

Med det akademiske mindset og den dertilhørende øgede faglige viden bliver den studerende bekræftet i sit arbejde og finder sikkerhed ved sine valg, fordi de bundes i faglighed og ikke blot synsninger. Udbyttet af uddannelsen kommer således i spil på flere niveauer, hvor hvert niveau supplerer hinanden og danner baggrund for andre og flere niveauer.

Udbyttet har været på flere niveauer. Dels udbytte til mit hoved, viden og kundskaber. Det, der fylder mere nu, er en sikkerhed i, at jeg ved, hvad jeg har med at gøre. Jeg er ikke så nem at valte omkuld. (studerende, case-arbejdsplads)

3.4 OVERBLIK SOM UDBYTTET

Gennem uddannelsen har mange af de studerende fået et overblik, som de ikke tidligere har haft. Både kollegaer, studerende og ledere beskriver overblikket som en styrke hos de studerende, som i højere grad end tidligere kan skabe klarhed over situationer og viden om, hvilke metoder der skal sættes i spil i en given situation, hvorved metodevalget bliver videnbaseret.

Der, hvor uddannelsen har haft størst betydning for mig, det må være det med overblikket. (studerende, case-arbejdsplads)

Det har jeg faktisk taget med mig, det der med ikke kun at blive fanget af daglig drift, det der med at sørge for engang imellem at se ovenfra, hvor er vi på vej hen, eller hvilke bevægelser eller hvordan kunne vi komme derhen, hvor vi gerne vil. (studerende, case-arbejdsplads)

Masteruddannelsen giver den studerende mulighed for at løfte blikket og se den enkelte individuelle sag som en del af en faglig strategi eller faglig tilgang. Det er evaluators vurdering, at de studerende oplever, at de frem for at springe fra sag til sag foretager de faglige vurderinger inden for en faglig ramme, og at deres arbejde herved bliver videnskabeligt.

I telefonsurveyen giver de studerende udtryk for, at overblikket betyder, at de ser muligheder og begrænsninger på en ny måde og dermed også har nemmere ved at se og afgrænse problemstillinger. Derudover er overblikket med til at skabe bevidsthed om, hvad der kræves i forskellige situationer, og hvor de studerende kan indhente de fornødne redskaber, når de skal benyttes.

Jeg har fået udvidet min kapacitet, som et bibliotek, hvor der er kommet flere reoler. Alle er ikke fyldte, men jeg ved, hvad der skal stå hvor, og hvor jeg skal finde det henne. Jeg ved også hvornår, der er tid til sagerne. Jeg har overblikket over, hvornår vi skal i gang med de forskellige opgaver, og hvornår processerne skal i gang. (studerende, case-arbejdsplads)

Jeg har fået flere redskaber på hylden og er blevet mere bevidst om, hvornår man bruger hvad, og hvornår man holder kæft. (studerende, case-arbejdsplads)

Det handler således både om at have fået mere viden og i lige så høj grad at vide, hvor man finder yderligere viden.

Hertil kommer det organisatoriske og processuelle overblik. De studerende er blevet mere bevidste omkring de organisationer, de arbejder i.

Hvis man har overblikket, får man også roen til at blive i processen og ikke gå i kaos (studerende, case-arbejdsplads)

Evaluators erfarer, at denne bevidsthed skaber yderligere klarhed i deres arbejde og over deres egen rolle i organisationen.

Mit eget videndepot er blevet skarpt analytisk i forhold til at gennemskue organisatoriske sammenhænge. Jeg kan også bedre lede borgeren det rigtige sted hen. (studerende i telefonsurvey)

Hun er blevet skarp på sin egen organisatoriske plads, og det har hun meget bevidsthed om, og er meget strategisk herom. (leder, case-arbejdsplads)

Overblikket giver mulighed for at planlægge processer og se dem i en faglig og organisatorisk ramme. Dette skaber en ro, der spredt sig i organisationen som tryghed ved at vide, hvad vi gør hvornår og hvorfor.

3.5 SAMMENKÆDNING AF TEORI OG PRAKSIS SOM UDBYTTE

Overblikket handler i høj grad om at kunne koble teori med praksis og se den enkelte sag eller handling i en videnbaseret sammenhæng. Det akademiske mindset og den øgede faglighed betyder, at de studerende er blevet bedre til at koble teori med praksis, hvor teorien danner grundlag for det daglige arbejde.

Da de studerende var på uddannelsen, skete koblingen mellem teori og praksis ofte gennem de studerendes projektopgaver. I femte og sidste delrapport danner hele uddannelsen baggrund for vurderingen af sammenkædningen af teori og praksis. Nedenstående citater viser dels, at sammenkædningen sker, og at de studerende ved at koble teori og praksis oplever, at deres arbejde bliver kvalificeret.

Der er kommet mere viden, og arbejdet er blevet mere evidensbaseret... Vi er på meget mere sikker grund end tidligere. Vi er gået fra erfaringer til viden. (leder, case-arbejdsplads)

Jeg bruger det til faglig sparring og i analysearbejdet, så det arbejde vi udfører bygger på et godt teoretisk grundlag. (studerende i telefonsurvey)

Jeg er blevet rigtig god til at få det teoretiske gjort til praksis. (studerende, case-arbejdsplads)

Flere giver udtryk for, at deres arbejde bliver bedre, eftersom de er begyndt at arbejde ud fra et mere videnbaseret grundlag med en mere teoretisk og analytisk tilgang til sociale problemer. Evaluator tolker de mange udsagn om sikkerhed og ro i lyset af områdets offentlige bevågenhed og den massive kritik, som Masteruddannelsen også er et svar på. Det står meget klart i de studerende, lederne og kollegaernes udsagn, at det at kunne læne sig op ad viden skaber tryghed.

Den nye viden og det at koble teori på praksis har været med til at bryde nogle rutiner på arbejdspladsen, hvor nedenstående citater fra dels en studerende, dels en medarbejder understøtter Masteruddannelsens brede udbytte.

Det jeg hører nu, det er, at vi er blevet optaget af fagligheden i afdelingen, at vi ikke ønsker synsninger, at man kan argumentere og gøre brug af teori og have et borgerperspektiv. Fordi det er læring, vi er sat i verden til at skabe – og forandring hos familierne. (studerende, case-arbejdsplads)

Hun [den studerende] havde fx en teori om, hvordan det er at vokse op blandt psykisk syge. Så der har været nogle emner undervejs, som hun har sat fokus på, og det har gjort, at vi har tænkt anderledes i de konkrete sager. Det har gjort, at vi er blevet klogere og bedre til vores arbejde. (medarbejder, case-arbejdsplads)

Uddannelsen betyder, at de studerende er med til at skabe forandringer i arbejdsmetoder. At arbejdet i højere grad end tidligere er koblet op på teori resulterer i en øget selvtillid for de studerende i deres arbejde, ligesom det er med til at skabe et større blik for helheden og teorierne bag det praktiske arbejde for kollegaer og medarbejdere.

3.5.1 Aktionsteori

Den nyvundne bevidsthed om faglige muligheder og flere perspektiver i de enkelte sager er efter evaluators vurdering baggrunden for, at aktionsforskning bliver fremhævet som et af de elementer fra uddannelsen, de studerende i høj grad har taget med sig videre i deres daglige arbejde.

I den seneste delrapport blev det rapporteret, at de studerende og medarbejderne på arbejdspladsen ved introduktionen af aktionsforskning begyndte at kunne se de foreløbige resultater ved uddannelsen, fordi de studerende med aktionsforskningen begyndte at omsætte uddannelsen på deres arbejdsplads. Dette bliver også påpeget i forbindelse med nærværende dataindsamling, hvilket vidner om, at aktionsforskningen har været med til, og til stadighed er med til, at gøre uddannelsen konkret og anvendelig på arbejdspladserne.

Ved dataindsamlingen har de syv studerende fra case-arbejdspladserne udfyldt grafer for udviklingen af omsætningen af uddannelsen. Ved mange af graferne ses et stort spring ved tredje semester, hvor aktionsteorien blev introduceret. Efter tredje semester er der for de fleste studerende sket en jævn stigning af omsætningen af uddannelsen på arbejdspladsen indtil tiden for evalueringen.

Der skete noget i midten af tredje semester, hvor anvendelsen af viden fra uddannelsen gik voldsomt opad med aktionslæring, fordi vi blev tvunget til at gå ud og gøre noget konkret i vores hverdag. (studerende, case-arbejdsplads)

Jeg fik meget ud af aktionsprojektet. Jeg har et større overblik over, hvad der skal ske nu, hvis der skal skabes forandringer. (studerende, case-arbejdsplads)

Aktionsforskning som generisk metode er i sin anvendelse i sig selv en omsætning af det lærte i uddannelsen, men det er samtidig en metode, der omsætter anden ny faglig viden. Aktionsforskning har derudover den fordel, at det er her, teoretisk viden kan afprøves på praksis og samtidig indøve den systematik, der giver mulighed for at udlede læring i afprøvningen.

Noget jeg også har fået med er aktionslære og aktionsforskning, så jeg tør prøve nye ting uden de store forkromede projektbeskrivelser på forhånd, men at vi kan lære undervejs. (studerende, case-arbejdsplads)

Evaluators vurderer, at netop dette er et særligt godt fundament for at sprede det lærte fra den studerende til kollegaer og medarbejdere, fordi det i en sparring kan blive et forsøg frem for et bedrevidende råd.

Aktionsteorien har således været med til at sætte gang i omsætningen af uddannelsen, hvor de studerende benytter det lærte fra uddannelsen ved at orientere sig i forskellige metoder og prøve disse af i samspil med andre aktører – medarbejdere, kollegaer og borgere.

3.6 KVALIFICERING AF SPARRING SOM UDBYTTE

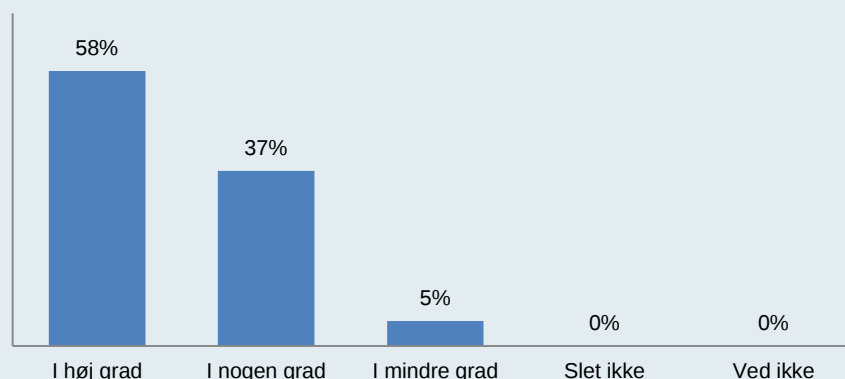
Nogle studerende har i løbet af uddannelsen eller efterfølgende delt deres nye viden via oplæg i større eller mindre forsamlinger, men den største videndeling sker imidlertid via sparring.

Gennem sparring bringer de studerende deres viden fra uddannelsen i spil i dialog med medarbejdere og kollegaer. Dette betyder, at viden fra uddannelsen bliver overført fra de studerende til medarbejdere og kollegaer, som efterfølgende kan bruge denne viden i deres arbejde. På denne måde breddes viden fra uddannelsen og skaber dermed en større udbytte af uddannelsen på arbejdspladsen.

Som det fremgår af figur 5, har over halvdelen af de studerende i høj grad videndelt med medarbejdere og kollegaer på deres arbejdsplads. Videndelingen er sket i flere forskellige fora, herunder både gennem oplæg på møder, i arbejdsgrupper, men også gennem kollegial sparring og over kaffen.

Figur 5: I hvilken grad har du delt den viden og de erfaringer, du har opnået gennem uddannelsen med medarbejdere og/eller kolleger på din arbejdsplads?

Procent



N: 19 studerende

Kilde: Oxford Research 2014

Lidt over halvdelen af lederne angiver i telefonsurveyen, at der er blevet skabt organisatoriske rum i form af oplæg, møder og lignende for at sikre, at viden fra uddannelsen bliver overført til arbejdspladsen.⁴ Dette betyder dog også, at der på mange arbejdspladser ikke er skabt et rum for denne videndeling.

Ofte er der således tale om uformel videndeling, hvor det ikke altid er klart for medarbejderne, hvad der stammer fra uddannelsen, og hvad der stammer fra den studerendes generelle viden. Ikke desto mindre giver flere medarbejdere udtryk for, at den studerende i højere grad end tidligere besidder en stor faglig viden, hvor de kan hente inspiration og få råd (jf. afsnit 2.3 om faglig status).

De studerende giver udtryk for, at de ofte bliver brugt til sparring, og at uddannelsen har været med til at opkvalificere den sparring, de giver.

Uddannelsen har givet mig en mere velreflekteret sparringsplatform. (studerende, case-arbejdsplads)

Jeg føler mig fagligt kvalificeret, og mine kollegaer spørger mig og bruger mig til sparring. (studerende i telefonsurvey)

Evaluators vurderer således, at gennem sparring og videndeling spredes den studerendes viden i organisationen til glæde for både ledere, kollegaer, medarbejdere og borgere. Det er ligeledes evaluators vurdering, at sparring

⁴ Dette bliver uddybet nærmere i afsnit 3.1. ledelsens opbakning.

udgør så væsentlig en del af den faglige ledelse, at en øget kvalitet på dette punkt må anskues som et centralt udbytte for arbejdspladsen.

Gennem uddannelsen har de studerende samtidig fået et netværk, som de studerende anvender aktivt til at hente yderligere viden ind i organisationen til brug for fx sparring med kollegaer eller medarbejdere. Netværket betyder, at de studerende kan søge råd hos hinanden og videndele samt holde hinanden op på at implementere det lærte fra uddannelsen.

Det her netværk man får, er også utrolig vigtigt (...) vi har så meget at dele med hinanden. Vi deler blandt andet udfordringer på området. (studerende, case-arbejdsplads)

Samtidig er netværket med til at holde de studerende opdateret i forhold til den nyeste viden på området, og hvordan andre kommuner har tacklet forskellige udfordringer. Netværket bliver derfor i høj grad brugt til videnudveksling på kryds og tværs, hvilket også kommer medarbejdere og kollegaer til gode gennem sparring med den studerende.

Det er rigtig godt at møde nogle fra andre kommuner. (...) så mødes vi og taler om, hvad der rører sig hos os lige for tiden. Det er bare dejligt at være lidt foran ved at høre om andres erfaringer. Man kan jo godt læse sig til ting, men det betyder altså noget, at have nogle kollegaer, der kan fortælle, hvordan de lavpraktisk har gjort forskellige ting. (studerende, case-arbejdsplads)

3.7 ØGET INDDRAGELSE AF BORGERE SOM UDBYTTE

Evalueringen viser, at omsætningen af uddannelsen ligeledes kommer til udtryk i kontakten med borgerne, hvor flere af de studerende nævner, at der er sket en ændring. Ændringen er til dels sket gennem et øget fokus på inddragelse som en del af et overordnet politisk ønske for området, dels på baggrund af uddannelsen, der har givet redskaber til at sikre en øget inddragelse af borgerne.

Her har uddannelsen bidraget med metoder og redskaber til at håndtere en dialog med borgerne og sikre inddragelse. I praksis betyder dette, at de studerende er blevet mere opmærksomme på diskursen på området og dermed bedre kan håndtere en konfrontation med denne diskurs, fordi de kan sætte sig ind i borgerens perspektiv.

Et af de redskaber jeg har fået med er fx diskursteori – forstå os selv i en sammenhæng med borgerne. Vi kan godt mærke, at diskursen har været negativ på børneområdet i nogle år – og det kan man godt være uenig i, men man må tage det som et vilkår, at andre ser sådan på en. Når borgerne kommer hertil

med en forforståelse af mistro osv. så kan jeg bedre forstå, at de har det sådan. (studerende, case-arbejdsplads)

Samtidig virker diskursanalysen også den anden vej fx fra sagsbehandler til barn, hvor de studerende er blevet mere opmærksomme på, hvilket syn de selv har på borgerne.

Hvad er det for et bagvedliggende børnesyn, der er på sagen, hvordan opfatter man børn. Det har jeg brugt meget. Jeg kan forstå tingene på en anden måde, ser man barnet som uskyldig eller som aktør i sit eget liv. Det tænker jeg tit over. (studerende, case-arbejdsplads)

Evaluators vurderer, at når de studerende bliver opmærksomme på dette, kan de bedre håndtere borgernes perspektiv og sætte sig ind i borgernes situation. Samtidig bliver de mere åbne over for andre perspektiver og kan dermed håndtere disse på anden vis end tidligere.

Dette hus har været meget voksenstyret – 'de voksne ved bedst', og det har jeg pillet lidt ved. Det har jeg lært om på uddannelsen – der er forskellige perspektiver på livet og problemstillinger, og selvom jeg er voksen og er uddannet, har jeg ikke nødvendigvis ret. (...) Jeg er ikke bange for de børn og unge, der har en anden forståelse og erfaring med verden. Jeg er ikke bange for at gå ind i deres forståelsesverden. Der er ikke nogen børn, der er voldelige uden for kontekst. (studerende, case-arbejdsplads)

Generelt har fokuset på 'inddragelse' på uddannelsen været med til at ændre arbejdsgangene hos de studerende og deres kollegaer og medarbejdere.

Vi arbejder meget med dialogbaseret visitation, hvor vi prøver at gøre vores praksis mere inddragende. Det er meget Karin[underviser], der har fået mig til at tænke i de baner, og så har jeg taget fat på det efterfølgende. (studerende, case-arbejdsplads)

For at sikre mere inddragelse benytter de studerende sig af forskellige redskaber, som kan hjælpe med at skabe dialog.

[viser et stykke papir med smileys på] Det kan man bruge til at tale med barnet om, hvad ansigterne vil sige. Det handler om at give nogle redskaber til, hvordan man får en dialog med borgerne. (studerende, case-arbejdsplads)

Som det fremgår af afsnittet, spiller det akademiske mindset ind i ønsket om inddragelse på den måde, at den studerendes nysgerrighed aktivt bliver benyttet i dialogen med borgeren med ønsket om at få forskellige perspektiver i spil. Evaluator vurderer ligeledes, at de studerendes øgede faglige sikkerhed giver mod på at blive udfordret af borgerne.

3.8 AFKAST PÅ ORGANISATIONSNIVEAU

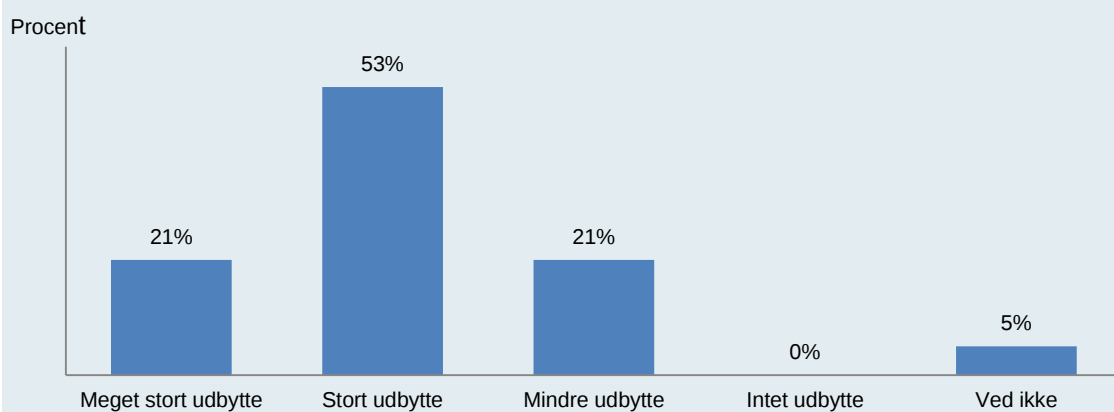
Som det fremgår af tidligere afsnit, påvirker den studerendes uddannelse ikke kun den studerende selv, men også medarbejdere, ledere og borgere. Såfremt den studerende (i samspil med ledere, kollegaer og medarbejdere) formår at omsætte uddannelsen, er der således en stor gevinst at hente for arbejdspladsen og i sidste ende også for borgere.

58 % af de studerende angiver i telefonsurveyen, at de vurderer, at deres udbytte af uddannelsen er 'meget stort'. De resterende 42 % af de studerende angiver, at udbyttet er 'stort'.

Som tidligere afsnit har vist, sker omsætningen af uddannelsen på flere niveauer, hvoraf nogle er mere synlige end andre. Hvert niveau påvirker arbejdspladsen på forskellig vis, hvilket er et tegn på, at uddannelsen på flere områder smitter af på arbejdspladsen.

For at skabe et udbytte for arbejdspladsen er det nødvendigt, at hele eller dele af det lærte bliver implementeret på de studerendes arbejdspladser. 21 % af de studerende giver i telefonsurveyen udtryk for, at deres opnåede viden og erfaring i høj grad er blevet implementeret på arbejdspladsen. 74 % angiver, at dette er tilfældet i mindre grad eller nogen grad. Selvom de studerende ikke umiddelbart synes, at den opnåede viden og erfaring er blevet implementeret, vurderes det, at arbejdspladsens samlede udbytte er stort. Nedstående figur 6 viser, at 74 % af de studerende mener, at udbyttet af uddannelsen for hele organisationen er meget stort eller stort. Dette vidner om, at størstedelen af de studerende har formået at implementere det, de har lært på uddannelsen, på arbejdspladsen med succes.

Figur 6: Hvor stort vurderer du, at udbyttet af uddannelsen er for din afdeling / organisation som helhed?



N: 19 studerende

Kilde: Oxford Research 2014

I telefonsurveyen med lederne angiver 63 %, at de vurderer, at udbyttet er meget stort eller stort for deres afdeling/organisation som helhed. 75 % af lederne angiver ligeledes, at de alt i alt er meget tilfredse eller tilfredse med organisationens udbytte af uddannelsen.

Udbyttet for arbejdspladsen kan kort beskrives med: 'Når det regner på præsten, drypper det på degnen'. Flere ledere og medarbejdere giver udtryk for, at 'det smitter af' at have en ansat på uddannelsen. Der bliver således skabt en anden kultur på arbejdspladserne med mere bevidsthed og faglighed.

Hun har en kæmpe faglig nysgerrighed, og den smitter af. Vi behøver ikke gøre noget for det. Det ud-springer hele tiden i vores dagligdag. Hun har lysten og nysgerrigheden selv. Og det skaber en kultur på arbejdspladsen. (leder, case-arbejdsplads)

Evalueringen viser, at medarbejderne kan mærke, at de er blevet fagligt stærkere og mere bevidste om deres arbejde på grund af de studerende.

Det smitter også af på mig, og jeg suger også det, hun siger, til mig. Og det giver mig mod til at stå fast på nogle faglige argumenter. (medarbejder, case-arbejdsplads)

Jeg synes hendes øgede faglighed smitter. Vi har også fået større faglighed, så det har også været med til at udvikle os. (medarbejder, case-arbejdsplads)

Uddannelsens udbytte er dog ikke alene knyttet til enkeltpersoner, men også til arbejdspladsen som et samlet hele, der bliver bedre til at håndtere arbejdet med udsatte børn og unge.

Det har gjort, at vi har tænkt anderledes i konkrete sager. Det har gjort, at vi er blevet klogere og bedre til vores arbejde. (medarbejder, case-arbejdsplads)

Vi ved mere, og vi tager nogle mere kvalificerede valg, og det hele er gennemtænkt. Der bliver mindre at sætte finger på i vores arbejde. (medarbejder, case-arbejdsplads)

Det overordnede formål med uddannelsen er 'at styrke og videreudvikle det sociale arbejde i forhold til udsatte børn og unge'.⁵ Nærværende delrapport viser, at de studerende, ledere, kollegaer og medarbejdere mener, at dette i høj grad også viser sig at være gældende. Dette ses også gennem telefonsurveyen, hvor 32 % af de studerende påpeger, at den viden og det engagement, de har fået med fra uddannelsen, i høj grad er med til at forbedre indsatsen over for udsatte børn, unge og familier i kommunen. 47 % mener, at dette er tilfældet i mindre eller nogen grad.⁶

⁵ Masteruddannelsen i Udsatte Børn og Unge, Aalborg Universitet: <http://www.evuaau.dk/master/mbu>

⁶ De resterende 21 % svarer 'ved ikke'.

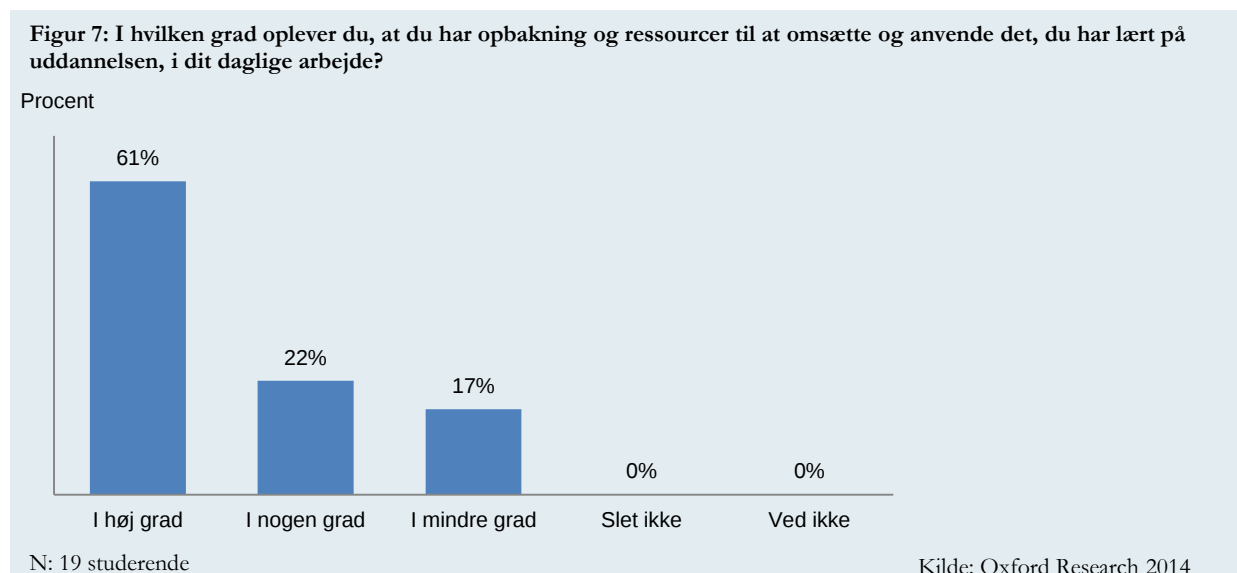
4. Fremmende og hæmmende faktorer for omsætning

Følgende kapitel omhandler de kontekstuelle faktorer, der enten vurderes at udgøre barrierer eller omvendt er befordrende for uddannelsens omsætning på arbejdspladsen. Faktorerne kan vende begge veje og variere fra arbejdsplads til arbejdsplads.

4.1 LEDELSENS OPBAKNING

Et understøttende miljø er en væsentlig faktor, når viden fra en uddannelse skal omsættes i praksis på en arbejdsplads.⁷ Både fra teorien om transfer og i implementeringsteori generelt er ledelsesmæssig opbakning en væsentlig faktor for, hvorvidt implementering af viden lykkes på en arbejdsplads. Et understøttende miljø inkluderer både medarbejdere/ kollegaer og ledelsen, men det er ledelsen, der kan være med til at skabe rum for omsætningen, og som dermed udgør den væsentligste faktor. Evaluator oplever ganske ofte, at til trods for stor viden om ledelsesopbakningens vitale funktion, viser vores analyser, at ledelsens opbakningen ofte er en passiv opbakning. Det er således ikke usædvanligt, når vi også på disse arbejdspladser vurderer, at ledelsens opbakning kunne være langt mere proaktiv.

Som det fremgår af figur 7, angiver 61 % af de studerende, at de i høj grad oplever, at de har fået opbakning og ressourcer til at omsætte og anvende det, de har lært på uddannelsen.



Evalueringen viser imidlertid, at opbakningen oftest består i, at den studerende har frie hænder til at omsætte det lærte fra uddannelsen. Ledelsen har ofte en forventning om og en tiltro til, at den studerende selv sikrer

⁷ Wahlgren, Bjarne: "Transfer mellem uddannelse og arbejde", København 2009 s. 18-19.

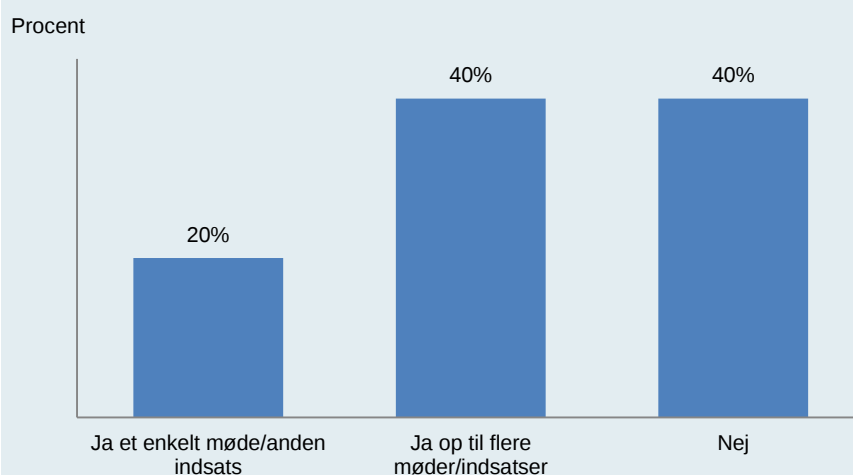
omsætning af uddannelsen. Dette var også tilfældet, mens de studerende gik på uddannelsen. Flere af de studerende føler derfor, at de selv skal skabe rum for omsætningen af uddannelsen.

Det er helt op til mig selv at omsætte uddannelsen. Jeg har mulighed for det, hvis jeg selv skaber mulighederne for det. Men jeg vil ikke kalde det opbakning fra andre, da det er mig selv, der skal gøre det. (studerende i telefonsurvey)

Lederne giver således de studerende plads til at omsætte uddannelsen, og de ønsker også, at en omsætning af uddannelsen finder sted. Dog er det de studerende, der skal tage teten og finde ud af, hvordan de bedst muligt bringer deres viden i spil. Ledelsens opbakning er således passiv frem for proaktivt at søge at få et organisatorisk udbytte af uddannelsen.

Af figur 8 fremgår det, at 40 % af lederne giver udtryk for, at der ikke er blevet skabt organisatoriske rum, hvor uddannelsen er blevet formidlet til arbejdspladsen. Spørgsmålet er stillet generelt og omfatter derfor hele perioden fra beslutningen om at sende den studerende på uddannelsen til indsamlingen af data for nærværende delrapport. Mange af lederne er således godt klar over, at der ikke er blevet skabt organisatoriske rum for omsætningen af uddannelsen. Flere ledere påpeger ligeledes, at de er opmærksomme på, at det er vigtigt at skabe en bevidsthed og italesættelse af den studerendes uddannelse i organisationen for at sikre anvendelsen af uddannelsen. Igen ser vi, at lederne har en forståelse og et ønske om at udbrede den studerendes viden, men at deres aktive rolle heri er mindre tydelig.

Figur 8: Er der blevet skabt nogen organisatoriske rum, som sikrer, at viden fra uddannelsen bliver overført til arbejdspladsen? (f.eks. oplæg, møder, temamøder, aftaler og andre indsatser)



N: 12 ledere

Kilde: Oxford Research 2014

Flere ledere nævner her, at der automatisk sker en videndeling, fx på møder og i det daglige arbejde, uden at der behøver være særlige arrangementer for dette. Her kommer det ligeledes til udtryk, at det er den studerende, der har serveretten til at få omsat uddannelsen. En leder fremhæver manglende kendskab til uddannelsen som grund til manglende systematisk videndeling. En anden fremhæver manglende tid som grund til manglende prioritering af sådanne arrangementer.

De studerende har derfor ofte frihed til at benytte uddannelsen, som de selv ønsker det.

Omsætning og anvendelse af det tillærte fra uddannelsen, det styrer jeg selv. Der er ikke nogen, der stopper mig. Jeg oplever ikke, at jeg holdes tilbage. (studerende i telefonsurvey)

Flere af lederne påpeger, at de ikke har haft nogen aktiv rolle i omsætningen af uddannelsen, og at de har haft tiltro til, at de studerende ville bruge det, de har lært, og dermed også selv kunne skabe rum for at anvende det lærte. Dog bemærker nogle ledere, at de ville have taget en mere aktiv rolle, såfremt der ikke skete noget på arbejdspladsen. Det er bemærkelsesværdigt, at lederne besidder en passiv rolle, eftersom flere af lederne påpeger, at det er vigtigt at skabe rammer for omsætning af uddannelsen, og at de forventer, at de studerende benytter det lærte fra uddannelsen til gavn for hele arbejdspladsen. Samtidig giver lederne også udtryk for, at de studerendes organisatoriske niveau har betydning for omsætning af uddannelsen, hvor studerende uden ledelsesansvar har sværere ved at omsætte uddannelsen. Evaluator vurderer, at denne refleksion med fordel kunne have ført til en aktiv opbakning fra lederne side til de studerendes omsætning af uddannelsen.

Jeg har ikke gjort noget for at sikre, at [den studerendes viden] er blevet videreformidlet i organisationen. Hun har selv gjort det, og hun har fået plads til det. Hvis der ikke var sket noget af sig selv, ville jeg have gjort noget. (leder, case-arbejdsplads)

Vores vurdering af potentialet i en mere aktiv ledelsesopbakning beror dels på erfaringer fra et utal af øvrige evalueringen med samme udfordring dels, at flere af de studerende eksplicit giver udtryk for, at lederne med fordel kunne have bidraget mere med at få det lærte i spil. Især efterspørges der forventninger til anvendelsen af uddannelsen.⁸

⁸ Forventninger til udbyttet af uddannelsen og brugen af uddannelsen bliver udfoldet nærmere i afsnit 3.5. beslutning bag uddannelse.

*Jeg ved ikke, om jeg vil sige jeg er blevet støttet til at bruge min uddannelse, men jeg synes bare, at hun lader mig gøre det. Men der er ikke noget aktivt i det, og der er heller ikke nogle forventninger til det.
(studerende, case-arbejdsplads)*

Det er en afgørende faktor, at der ikke umiddelbart er klare forventninger til de studerende fra ledelsens side, og at der ikke er ledelsesmæssigt fokus på omsætning af uddannelsen til praksis, både under uddannelsen, men også når uddannelsen er afsluttet. Såfremt det ledelsesmæssige fokus ikke er der, er der en risiko for, at initiativer til at bringe viden og erfaring i spil bliver nedprioriteret. Flere studerende giver udtryk for, at dette er tilfældet, hvorfor de føler, at arbejdspladsen ikke får fuldt udbytte af uddannelsen.

Jeg synes, at mine evner er blevet spildt, og at mine udfordringer var for små. Det kan godt lyde lidt forkert, men håber I forstår, hvad jeg mener. Man har taget en master, som ingen af ens kollegaer har, men jeg laver alligevel det samme. (studerende, case-arbejdsplads)

Jeg tænker ikke, at der fra arbejdsstedets side er gjort nok brug af de kvalifikationer, jeg har, men jeg er brugt meget til sparring. (studerende i telefonsurvey)

Ledelsens aktive rolle i forhold til at skabe et organisatorisk rum for omsætningen af uddannelsen er blot én side af en mere aktiv rolle; En anden side heraf er meningstilskrivelsen fra starten.

På nogle arbejdspladser har den studerende været omgivet af kollegaer og medarbejdere, der ikke er blevet tilstrækkelig informeret om, hvorfor én eller flere medarbejder skal tilføres den viden, der kommer med masteruddannelsen, og hvorfor denne medarbejder er den studerende. Meningstilskrivelsen fra start kunne samtidig have fungeret som en forventningsafstemning, der kunne have afbødet for at nogle studerende har oplevet en vis misundelse. Misundelse blandt kollegaer og medarbejdere skaber ikke et støttende miljø på arbejdspladsen og er derfor hæmmende for omsætningen af uddannelsen.

Det var vanskeligt, fordi mine kollegaer dengang havde det meget svært ved, at jeg blev valgt til at få den her master, og det betød rigtig meget for mig, og det fyldte rigtig meget. (studerende, case-arbejdsplads)

Der har været udfordringer på flere forskellige måder. For det første fordi vi udpegede en til at tage uddannelsen. (leder, case-arbejdsplads)

De studerende er på nogle arbejdspladser blevet mødt med modvilje blandt deres kollegaer og medarbejdere. Dette har i nogle tilfælde skabt et uhensigtsmæssigt arbejdsmiljø, indtil der er blevet slået ned på det. På andre arbejdspladser har modviljen været mindre blandt kollegaerne og medarbejderne, men nogle kollegaer og medarbejdere har alligevel kommenteret på, at den studerende har taget uddannelsen.

Jeg kan godt huske nogle af de der replikker om, 'nå ja, du har jo også gået på master'. (studerende, case-arbejdsplads)

Nogle siger: 'ja, [den studerende] har også lige læst en bog' og driller hende lidt. (leder, case-arbejdsplads)

Kollegaernes og medarbejdernes kommentarer er ikke nødvendigvis hæmmende, men kan være et tegn på, at uddannelsen ikke altid er kommunikeret ordentligt ud, hvilket i sidste ende kan blive hæmmende. Lederne er også opmærksomme på, at kollegaernes og medarbejdernes misundelse kan have betydning for arbejdspladsen og hermed også omsætning af det lærte fra uddannelsen.

Man skal også tænke på, at viden er magt, og at hun ville måske strides med sine kollegaer, hvis hun tog en masteruddannelse. (Leder, case-arbejdsplads)

I flere af de kvalitative interview giver de studerende udtryk for, at uddannelsen har haft betydning for, at der er sket et skift fra tidligere arbejdsmetoder på området, hvor sagsbehandlere på sin vis kunne anses som 'privatpraktiserende'. Tidligere var en god sagsbehandler ofte en person med meget erfaring, og arbejdet blev derfor ofte udført på baggrund af 'synsninger', som tidligere nævnt i nærværende delrapport. Uddannelsen har været med til at skabe et skift til et mere teori- og videnbaseret arbejde, hvor personlige synsninger ikke længere danner baggrund for vurderinger. Modstand over for den studerende og den studerendes uddannelse kan derfor også forstås i sammenhæng med netop dette skifte, hvor personlige synsninger bliver erstattet af evidens og faglig viden, da de, der ofte tog udgangspunkt i egne erfaringer og synsninger, ikke længere bliver set op til på samme vis. Igen vurderer evaluator at lederne med fordel kunne påtage sig en meget mere aktiv rolle, idet et fagligt skifte næppe sker uden deres viden eller opbakning.

For at imødekomme misundelse og modstand bør det gøres klart på arbejdspladsen, at uddannelsen ikke alene er et individuelt gode, men et fælles gode, som kan komme hele arbejdspladsen til gavn. Ved at være mere klar og tydelig i forhold til baggrunden for uddannelsen, og hvad uddannelsen kan bruges til både blandt medarbejdere, kollegaer og ledere, vil en potentiel misundelse kunne tages i opløbet.

Evalueringen viser dermed, at lederne ikke har kommunikeret eksplicitte forventninger til de studerendes omsætning af viden fra uddannelsen. Såvel flere studerende som evaluator vurderer, at omsætningen kunne have været større, hvis ledelsen var gået mere aktivt ind i omsætningen ved både at skabe det organisatoriske rum og skabe klare forventninger til omsætning.

Evaluator vurderer, at lederne til de studerende med fordel ville kunne adressere arbejdspladsens forventninger til den studerendes omsætning af uddannelsen til fx LUS/MUS. Her vil ledere og studerende også kunne diskutere, hvad uddannelsen kan bruges til på netop deres arbejdsplads.

4.2 PERSONLIGHEDERNE DER TAGER UDDANNELSEN

Som det fremgår af ovenstående afsnit, har ledelsen ofte tiltro til, at den studerende selv skaber rum til omsætning af uddannelsen. At ledelsen har denne tiltro til de studerende, kan skyldes, at det ikke er tilfældigt, hvem der får tilbud om at tage uddannelsen. Evalueringen viser tværtimod, at de personer, der får tilbudt uddannelsen, i forvejen er personer med et stort engagement i deres arbejde og er meget videnopsøgende personer. Derfor kan uddannelsen også opfattes som et individuelt gode for den enkelte, der kan suge mere viden til sig og dygtiggøre sig inden for et felt, de i forvejen er interesseret i og finder glæde ved at arbejde med.

At det netop er disse, der får tilbud om at tage uddannelsen, giver god mening i forhold til omsætning af uddannelsen, da den studerendes jobtilfredshed kan have positiv indflydelse på, hvorvidt det lærte efterfølgende bliver overført til arbejdet (transfer).⁹ Det er således i højere grad muligt for disse studerende at bringe læring tilbage til arbejdspladsen, fordi de har en motivationsfaktor for at ville yde noget i forhold til jobbet.

[Den studerende] er kreativ, vidende og erfaren, og har været det fra starten af ansættelsen. (leder, case-arbejdsplads)

Vi har fra ledelsens side været opmærksom på at bruge hendes kvalifikationer. (leder, case-arbejdsplads)

Ifølge forskningen om transfer udgør den studerende selv (ikke overraskende) en væsentlig faktor for, hvorvidt der sker en omsætning af det lærte til praksis. Det handler i hovedsagen om, hvorvidt den studerende kan se behovet for at få ny viden og potentialet i at tage denne nye viden ”med hjem” i sin egen hverdag¹⁰.

Som tidligere nævnt er der fra uddannelsesstedet foretaget nogle didaktiske overvejelser til understøttelse af at kunne se potentialet i de studerendes hverdag, men herudover er det evaluators vurdering, at de studerende

Wahlgren, Bjarne: ”Transfer mellem uddannelse og arbejde”, København 2009 s. 9.

¹⁰ Wahlgren, Bjarne: ”Transfer mellem uddannelse og arbejde”, København 2009 s. 8

på deres arbejdsplads er udvalgt, fordi de generelt har lyst til at styrke fagligheden, øge kvaliteten, ønsker et udviklende arbejdet og i forvejen er faglige spydspidser på arbejdspladsen.

[Den studerende] ville uanset uddannelse eller ej have gjort en forskel. (leder, case-arbejdsplads)

Jeg tror, der findes faglige fyrtårne uden uddannelse, og uddannede som ikke bliver faglige fyrtårn. Jeg valgte, at han skulle på uddannelsen, fordi den passede til hans kompetencer. Jeg tænkte, at han havde potentialet. Han ville nok blive fyrtårn uanset, om han havde taget denne uddannelse eller havde fået viden andetsteds (leder, case-arbejdsplads)

At de studerende i forvejen er stærke personligheder slører i nogen grad billedet af, hvad der skyldes uddannelse, med hvad der må tillægges personlighed. I dataindsamlingen er der dog gjort meget ud af at få viden om den studerende set i forhold til tidligere (under eller før masteruddannelsen). Mange af de bragte citater viser dette, hvormed evaluator vurderer, at stærke fagligheder og personer er blevet stærkere fagligt og personligt med masteruddannelsen.

4.3 ORGANISATORISK RAMME FOR OMSÆTNINGEN AF UDDANNELSEN

Den studerendes position i organisationen har ligesom ledelsens opbakning betydning for anvendelsen af uddannelsen. I telefonsurveyen giver halvdelen af lederne udtryk for, at det, at den studerende har ledelsesansvar, har medvirket til, at den studerende har kunnet anvende uddannelsen på arbejdspladsen. Dette hænger logisk sammen med det store ansvar, de studerende selv skal bære for omsætningen af uddannelsen.

Flere af de studerende påpeger ligeledes i både telefonsurvey og på case-arbejdspladser, at for at omsætte uddannelsen er det en fordel, hvis man har ledelsesansvar, fordi det giver den studerende flere muligheder for at skabe forandringer. Hvor de studerende uden ledelsesansvar får frihed til omsætning af uddannelsen af deres ledere, findes der en større frihed til prioritering af omsætning af uddannelsen, hvis den studerende selv har ledelsesansvar.

Det har betydning, at jeg er mellemlider. På den måde har jeg selv kunnet bestemme, at der skulle igangsættes nogle udviklingsprojekter. (studerende i telefonsurvey)

Ved seneste delrapport bliver det også påpeget, at det kan være svært at omsætte viden fra uddannelsen og skabe forandring, såfremt man ikke er leder. Position i organisationen er derfor til stadighed en faktor, der har betydning for anvendelsen af uddannelsen. Såfremt den studerende ikke selv har ledelsesansvar, bliver ledelsens opbakning endnu mere vigtig for en omsætning af uddannelsen, og når ledelsesopbakning generelt bærer præg af en passiv rolle, slår dette hårdere igennem for studerende uden ledelsesansvar.

Ja, hvis man ikke har ledelsesansvar kan masteruddannelsen være svær at gennemføre. Eller også skal man have en leder, der er med på at implementere noget ny viden. (studerende, case-arbejdsplads)

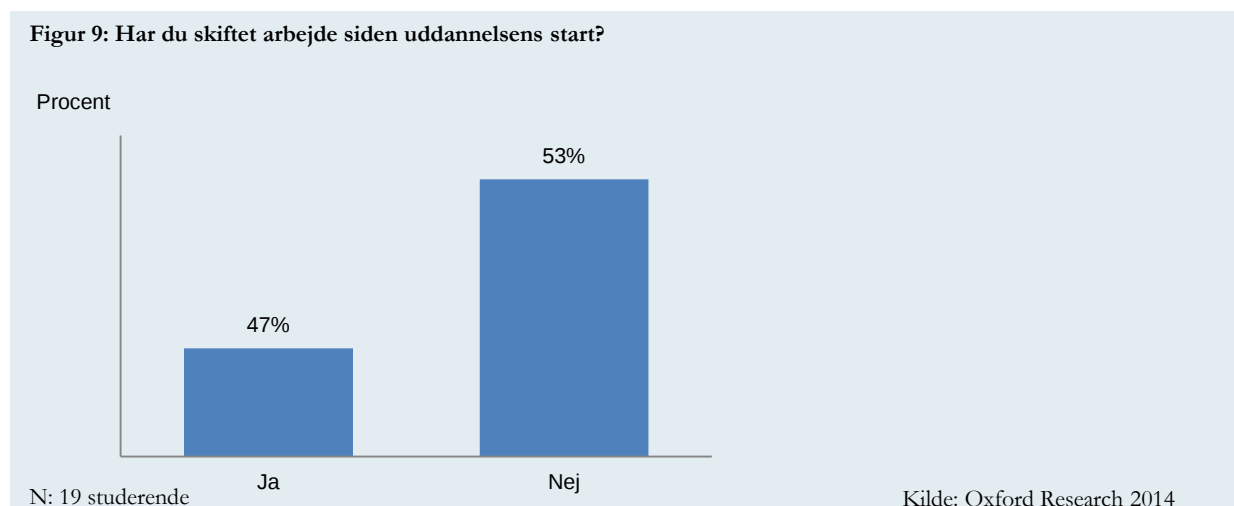
Det er anderledes at være på uddannelsen og have en lederrolle, end at komme hjem med en medarbejderrolle, en kollegarolle. (leder, case-arbejdsplads)

Positioner i organisationen er vigtig for omsætningen, hvor mange også i løbet af masteruddannelsen skifter arbejdsplads eller funktion for herved at ændre position.

4.4 SKIFT AF ARBEJDSPLADS/FUNKTION

Eftersom at det organisatoriske niveau kan være afgørende i omsætning af uddannelsen, er det en naturlig følge af uddannelsen, at mange af de studerende enten har skiftet arbejdsplads eller fået en anden funktion enten i løbet af uddannelsen eller efter endt uddannelse. Skiftet af funktion på arbejdspladsen eller skift af arbejdsplads er med til at konkretisere de ændrede forventninger til de studerende og de studerendes omsætning af uddannelsen.

Som det fremgår af figur 9, har næsten halvdelen (47 %) af de studerende skiftet arbejde – inden for området udsatte børn og unge - siden uddannelsens start.

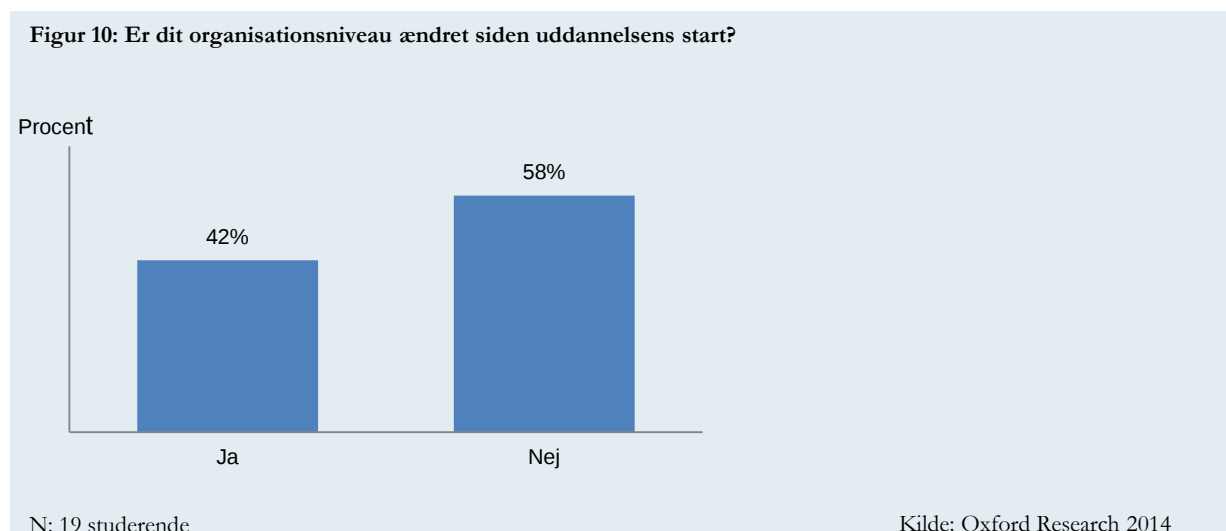


Skiftet af arbejdsplads har i flere tilfælde været fremmende for anvendelsen af det lærte fra uddannelsen. Ved jobskifte har de studerende fået flere muligheder for omsætning af uddannelsen, fordi de har fået et nyt job med en ny rolle og dermed også ændrede forventninger til deres arbejde.

Jobskiftet gav anledning til at prøve nye ting. Det havde nok været svært for mig at bryde ud af min rolle, hvis jeg var blevet. (studerende, case-arbejdsplads)

Ofte har jobskiftet betydet, at de studerende har fået en højere stilling med større mulighed for selv at skabe forandringer. Flere af de studerende, der fortsat er på samme arbejdsplads, har på grund af uddannelsen fået en ny funktion på arbejdspladsen. Blandt de studerende, der har skiftet job eller funktion, nævner flere, at de 'er kommet et tak længere op' i systemet og dermed har fået større ledelsesansvar.

Nedenstående figur 10 viser andelen af studerende, der har skiftet organisationsniveau siden uddannelsens start.



Skiftet af organisationsniveau betyder, at det er blevet nemmere for de studerende at skabe forandringer.

Det har været svært at være på en uddannelse for teamledere og faglige ledere, når man ikke selv har været teamleder. (...) Det har været svært at ændre nogle ting. (...) Nu er der ikke nogen teamleder over mig mere. (studerende, case-arbejdsplads)

Evalueringen viser, at jobskifte og skift af arbejdsplads ofte betyder, at det er nemmere for den studerende at omsætte viden fra uddannelsen. Dette er blandt andet tilfældet, fordi den studerende skifter til et højere organisationsniveau eller på anden vis får opgaver, der i højere grad fordrer brugen af viden fra uddannelsen end det tidligere arbejde.

4.5 BESLUTNING BAG UDDANNELSE

For at fremme transfer er det en fremmede faktor, at den studerende har et mål for, hvad den studerende gerne vil bruge det lærte til.¹¹ Dette bliver ligeledes påpeget inden for implementeringsteori, hvor klare og tydelige mål er med til at sikre succes i forhold til implementering af ny viden på arbejdspladsen.¹²

Såfremt det er klart, hvad man vil med den viden, man får på uddannelsen, er det lettere at arbejde hen imod dette mål efterfølgende. Evaluator vurderer, at det ikke alene er vigtigt, at den studerende sætter mål for, hvad det lærte skal bruges til, men at ledelsen eller arbejdspladsen også er med til at sætte disse mål og tydeliggøre dem for den studerende. På denne måde er uddannelsen et fælles projekt, hvor den studerende har sine egne målsætninger for uddannelsen, men også arbejdspladsens målsætninger til at danne ramme for den efterfølgende transfer.

I fastsættelse af mål for brugen af uddannelsen vil det ligeledes være relevant at diskutere, hvilke forventninger der er til den studerende, og hvorvidt den studerende skal agere som et fagligt fyrtårn, og hvad det i så fald betyder.

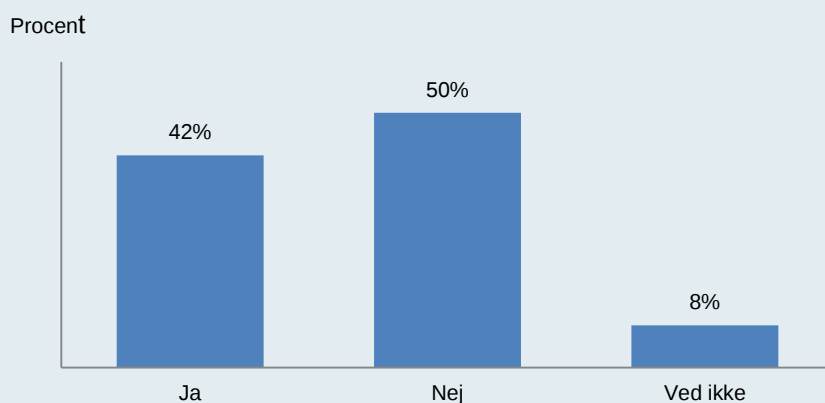
Som der fremgår af figur 11, angiver 42 % af lederne, at uddannelsen er en del af en samlet opkvalificering af deres afdeling/organisation. Dog fortæller næsten alle ledere i telefonsurveyen, at de ikke har meldt flere til uddannelsen fra arbejdspladsen. Dette kan betyde, at lederne ikke finder behov for flere medarbejdere på akademisk niveau. Det kan imidlertid også betyde, at lederne ikke oplever, at de får fuld valuta for deres investering.

Evaluator bemærker i denne sammenhæng, at over halvdelen af lederne ikke ser uddannelsen som en opkvalificering af deres afdeling/organisation. Dette er umiddelbart overraskende, da formålet med uddannelsen er generelt at opkvalificere arbejdet med udsatte børn og unge, og ”fyrtårns-tankens” har stået meget klart i al fald hos udbydere af uddannelsen.

¹¹ Wahlgren, Bjarne: ”Transfer mellem uddannelse og arbejde”, København 2009 s.9

¹² Winther, C. Søren og Nielsen, Vibeke Lehman (2010) *Implementering af politik*, Academica.

Figur 11: Er uddannelsen en del af en samlet opkvalificering af din afdeling/organisation?



N: 12 ledere

Kilde: Oxford Research 2014

Evalueringen viser, at selv de ledere, der angiver, at uddannelsen er en del af en samlet opkvalificering, ikke har nogen beskrivelse af, hvad denne opkvalificering skal/kan/bør bestå af, hverken for den studerende eller for arbejdspladsen. Flere af de studerende giver udtryk for, at det ikke har været klart for dem, hvad uddannelsen efterfølgende ville betyde for dem i praksis, og hvad der blev forventet af de studerende. Dette betyder, at de studerende efterfølgende også har svært ved at vide, hvordan de skal bruge uddannelsen. Flere ledere bemærker også dette.

Hvis man skulle pege på noget, hvor det kunne hænge bedre sammen, så var det, at man havde en strategi med at sende folk af sted, en forventningsafstemning og en igangsættelse af forandringsprocesser. Det mangler lidt. (studerende, case-arbejdsplads)

Vi har nok ikke været skarpe nok på, hvad vores forventninger var, og hvad vi ville med det. Det skulle vi nok have været mere skarpe på, inden vi gik i gang med det, så vi kunne have målrettet det mere den gang. (leder, case-arbejdsplads)

En forventningsafstemning inden de studerende tog af sted på uddannelsen – og eventuelt løbende ville derfor være at foretrække for at sikre det bedste grundlag for omsætning af uddannelsen. Dette kræver, at der også fra udbyders side er klarhed omkring, hvad uddannelsen kan bidrage med, og hvad man efterfølgende kan forvente af de studerende.

Det er vigtigt for mig som leder at vide, hvad man kan forlange, når man sender en medarbejder på sådan en uddannelse. Det synes jeg ikke helt jeg ved med Masteruddannelsen i Udsatte Børn og Unge. (leder i telefonsurvey)

Flere studerende bemærker, at det er meget tid og mange penge at investere i en uddannelse, hvis man ikke har gjort sig nogle overvejelser om, hvad uddannelsen efterfølgende skal bruges til. Dette betyder, at mange arbejdspladser får mindre ud af uddannelsen, end de kunne have fået, såfremt de havde gjort sig flere overvejelser omkring brugen af uddannelsen.

Indtil nu kan jeg godt tænke, at nogle af pengene til sådan en dyr master har været spildt, fordi man ikke har gjort brug af mig og mine kvalifikationer og viden. At vi ikke er blevet brugt nok af arbejdsgiver. (studerende, case-arbejdsplads)

Jeg klager ikke over min arbejdsplads, men man kunne godt få mere ud af mig ved at efterspørge det, jeg har lært. Arbejdspladsen kunne godt få mere ud af det ved at gøre aktivt brug af den viden, jeg har. Jeg synes lidt arbejdspladsen lader stå til. (studerende, case-arbejdsplads)

Ligesom det er relevant at gøre sig nogle overordnede betragtninger om uddannelsen, inden man sender folk af sted, er det ligeledes vigtigt at forberede kollegaer og underordnede medarbejdere på, hvilken betydning uddannelsen vil få for dem blandt andet for at undgå misundelse og sikre et støttende miljø.

4.6 TID OG RESSOURCER

Tid er ligesom ledelsesmæssig opbakning en afgørende faktor for omsætning af en uddannelse. Hvis der ikke er prioriteret tid til omsætning, er det svært at skabe forandringer på en arbejdsplads.

Mange af de studerende angiver i telefonsurveyen, at en af de største barrierer i forhold til at omsætte deres viden fra uddannelsen er manglende ressourcer og tid på arbejdspladsen. Flere af de studerende oplever, at der ikke er tid til at videndele, og at dagligdagens mange opgaver betyder, at der ikke bliver sat tid af til omsætning af uddannelsen.

Under uddannelsen nævnte flere, at tid var en hæmmende faktor for brugen af uddannelsen, fordi de, når de var på arbejde, blev nødt til at bruge tiden på det pressende arbejde og ikke på at omsætte det lærte fra uddannelsen. Ved den seneste dataindsamling foretaget efter endt uddannelse er tid stadig en af de faktorer, som mange studerende påpeger som en barriere for omsætning.

Barriere for omsætning: Man skal have frihed til at gennemføre uddannelsen. Ved mere frihed vil der være mere overskud, og så vil man være mere kreativ. Så hvis man vil have omsat det, så er det det, der skal til. Man burde sætte midler af til at frikøbe de her mennesker. (studerende, case-arbejdsplads)

Det er en kæmpe udfordring rent arbejdsmæssigt at have en medarbejder på uddannelsen. Så det er noget af en mundfuld at beslutte at gøre, det skal virkelig være lystbetonet. (leder, case-arbejdsplads).

Ved manglende tid bliver omsætningen af uddannelsen nedprioriteret, selvom de studerende gerne vil benytte elementerne fra deres uddannelse i det daglige arbejde.

Den eneste barriere er måske tiden. Der er ikke nogen, der ikke gerne vil det hele, men der er bare ikke altid tid til det. (leder, case-arbejdsplads)

Tid til fordybelse bliver overrulet af daglig drift. Det gør det svært på den led at omsætte uddannelsen. (studerende i telefonsurvey)

Tiden er altid knap, men en fornuftig kalkule vil givet vise, at kvalitetsforbedringer i form af ændrede arbejdsgange og metoder kræver tid til implementeringen. Også heri ligger der muligheder for en aktiv ledelsesopbakning, der kræver at få den fulde valuta for den tid, der allerede er investeret ved at prioritere tid til omsætning af uddannelsen.

5. Konklusion

Evalueringsens samlede konklusion er, at de studerende og deres arbejdspladser har udbytte af Masteruddannelsen i den daglige praksis, men også at udbyttet let kunne være endnu større.

Udbyttet kan generelt beskrives som et **akademisk mindset**, der gør den studerende mere reflekteret og fagligt mere sikker i sit arbejde. Dette er i udgangspunktet et udbytte, som høstes hos den enkelte studerende og samtidig et forventet udbytte af at øge sit uddannelsesniveau op på et akademisk niveau.

Evalueringen kan bekræfte en sådan forventning og konkretiserer, hvad et akademisk mindset mere konkret indbefatter. Hvor forventningen måske netop er øget refleksion og faglighed, er det interessant, at både de studerende selv og deres omgivelser også oplever øget nysgerrighed og ro eller sikkerhed.

Når vi med evalueringen får flere konkrete eksempler på, hvad et akademisk mindset er, og hvordan det opleves, giver det muligheden for at dykke ned i et specifikt udbytte af det akademiske niveau.

De studerende bliver **faglige fyrtårne** på deres arbejdsplads, og de skubber ofte som formelle eller uformelle ledere på en kulturændring i organisationen i retning af systematik, analyse og flere perspektiver i det socialt faglige arbejde. Det akademiske mindset smitter så at sige af på organisationen på forskellig vis. Som en del af det at være fagligt fyrtårn hører **faglig status**. Masteruddannelsen giver mere konkret viden, viden om hvor anden viden kan findes og et netværk, som de studerende i forskellig grad bruger. Det er således tydeligt, at der er et helt andet ønske om at arbejde videnbaseret end tidligere. Ligesom uddannelsen har givet de studerende færdigheder til at kunne dette.

En anden del af at være et fagligt fyrtårn er at **mestre overblikket både fagligt og organisatorisk**. Evalueringen viser meget klart, at medarbejdere, kollegaer og ledere oplever, at den studerende får en ny forståelse for de faglige og organisatoriske rammer. Overblikket er en ledelseskompetence, der både handler om at kunne se den enkelte og unikke sag som en del af en faglig strategi eller tilgang og ikke mindst at forstå og udfylde sin organisatoriske rolle.

Evaluators bemærker, at beskrivelserne af faglig sikkerhed og forståelse af de organisatoriske rammer ofte følges op af ordet 'ro'. Evaluator ser interessante mulige tolkninger af dette fund. Dels kan en øget faglig sikkerhed bidrage positivt til den studerendes **psykiske arbejdsmiljø**, hvor overblikket og et stærkere fagligt fundament giver tryghed og ro. Dels kan den studerendes faglige og organisatoriske overblik bidrage positivt til arbejdspladsens samlede psykiske arbejdsmiljø, hvor forståelsen af processer og koblingen til viden frem for "synsninger" giver kollegaer og medarbejdere tryghed. Evalueringen har ikke haft dette særskilte fokus, hvorfor fundet ikke kan uddybes og afklares yderligere, men evaluator ser en positiv sideeffekt, der i mange situationer og organisationer kan være ganske afgørende, når man som myndighed har familier og børns skæbner på sit skrivebord.

Der er ingen tvivl om, at de studerende og deres arbejdspladser får et betragtelig udbytte af den investering, en masteruddannelse er for den enkelte og for organisationen, men det er også tydeligt, at **udbyttet afhænger af den studerendes indsats**. Dette er måske forventeligt i forhold til den studerendes eget udbytte, men i forhold

til organisationens udbytte kunne man forvente en mere aktiv opbakning fra de studerendes ledere. De enkelte organisationer har investeret både penge og tid i, at den studerende har taget en masteruddannelse. Det har hele vejen igennem evalueringen være et tema, hvor vanskeligt det er for den studerende såvel som organisationen at afse de ressourcer, der trods alt er investeret. Så meget desto mere er det ærgerligt, at der i de studerendes organisation ikke opstilles forventninger til organisationens udbytte.

Den ledelsesmæssige opbakning kan efter evaluators vurdering med stort udbytte gøres meget mere aktiv. **Aktiv ledelsesopbakning** kunne fx handle om løbende under uddannelsen at drøfte, hvad og hvordan det lærte kan omsættes. En sådan drøftelse kan meget vel tages som en del af en MUS/LUS og dermed ikke udgøre ekstra belastning. Konkrete læringsmål i forbindelse med Masteruddannelsen kan blive den plan, der i den aktive ledelsesopbakning i hverdagen følges op på.

En anden vigtig del af en mere aktiv ledelsesopbakning er at adressere, hvorfor den konkrete medarbejder er tildelt en master og i den sammenhæng netop sætte den individuelle kompetenceudvikling ind i en fælles målsætning. Herved skabes også nogle fælles forventninger til omsætning og dermed muligheden for, at kollegaer og medarbejdere efterspørger en omsætning i dagligdagen.

Udbyttet af Masteruddannelsen er der, men det er evaluators vurdering, at udbyttet med små tiltag kan blive væsentlig større.

Det er begrænset, hvad uddannelsesstedet og Socialstyrelsen kan gøre for at højne udbyttet, al den stund forøgelsen ligger i interne handlinger på de enkelte arbejdspladser. Evalueringens klare fund af organisatorisk udbytte af uddannelsen kan dog anvendes i markedsføringen og derved både skabe rekruttering og skærpe blikket for den organisatoriske ramme for omsætningen på arbejdspladserne.

Uddannelsesstedet kan derudover vejlede de studerende i at tage omsætningen op som en del af deres MUS/LUS og kan måske også have en direkte kommunikation til de studerendes ledelse omkring potentialet i en aktiv ledelsesopbakning.

6. Metode og dataindsamling

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

6.1 DEN KVALITATIVE EVALUERINGSDEL

Den kvalitative evalueringsdel består af dybdegående interview, observation og casestudier af udvalgte arbejdspladser. I løbet af alle evalueringens faser har evaluator i alt gennemført ca. 250 interview med relevante interressentgrupper for uddannelsen samt foretaget seks observationer. Se det samlede evalueringsdesign på side 47. Dataindsamlingsmetoden i den kvalitative evalueringsdel, der omfatter femte delrapport, udfoldes særskilt i følgende afsnit.

6.1.1 Case-arbejdspladser

Formålet med dataindsamling via case-arbejdspladser 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 hvorvidt dette har haft betydning for arbejdspladsens måde at arbejde på.

Som grundlag for denne rapport er der i forbindelse med evalueringen gennemført kvalitative interview med syv studerende, fem ledere, en lederkollega, og i alt er der afholdt tre interview med deltagelse af fem medarbejdere. På de arbejdspladser, hvor det har været muligt, har der været gennemført interview med underordnede medarbejdere til den studerende.¹³ Baggrunden herfor er en hypotese om, at også medarbejdere underordnet den medarbejder, der tager uddannelsen, får et udbytte af uddannelsen. De syv studerende er alle fra 1. årgang på masteruddannelsen, hvor uddannelsen blev afsluttet i 2012. Ved dataindsamlingen til femte delrapport var det således omkring to år siden, at uddannelsen blev afsluttet.

6.2 DEN KVANTITATIVE EVALUERINGSDEL

I modsætning til den kvalitative evalueringsdel, der medvirker til at konkretisere og eksemplificere omsætningen fra undervisning til arbejde, har den kvantitative evalueringsdel fokus på at sikre bredde i evalueringen ved at inkludere alle de studerende fra 1. og 2. årgang og de studerendes ledere. Kvantitative data i nærværende rapport er indsamlet ved hjælp af telefonsurveys med henholdsvis studerende og ledere.

Det skal bemærkes, at datagrundlaget for de to telefonsurveys udgøres af et forholdsvis lille antal personer, selvom det består af næsten alle, der har gennemført en uddannelse på 1. og 2. årgang og deres ledere. Grundet det lave antal personer kan forskelle synes store, selvom der reelt set kun er få personer til forskel.

6.2.1 Telefonsurvey med de studerende på 1. og 2. årgang

I hver af uddannelsens fire faser og i forbindelse med femte og sidste fase er der gennemført en telefonsurvey med de studerende. De studerende er blevet kontaktet telefonisk for at højne svarprocenten. Ud fra et metodisk synspunkt er det yderst vigtigt med en høj svarprocent på grund af den lille populationsstørrelse. I evalueringens

¹³ Dette er en tilføjelse til det oprindelige evalueringsdesign.

femte fase er de studerende blevet bedt om at besvare spørgsmål omhandlende deres og arbejdspladsens udbytte af uddannelsen, hvorvidt de anvender det, de har lært på uddannelsen, og hvad barriererne er for at få viden fra uddannelserne i spil i arbejdet. Evaluators har gennemført 19 kvantitative interview med studerende fra 1. og 2. årgang.¹⁴ Heraf er 12 af de studerende fra 1. årgang, og syv studerende er fra 2. årgang. 11 af de studerende arbejder med myndighedssagsbehandling, fem arbejder på leverandørsiden, en arbejder inden for begge dele, og de sidste to arbejder bliver karakteriseret som 'andet'. Seks af de studerende beskriver deres organisationsniveau som 'faglig ledelse', tre som 'mellemlidelse' og tre som 'topledelse'. De resterende syv angiver, at de ikke har ledelseskompetencer.

6.2.2 Telefonsurvey med ledere til de studerende på 1. og 2. årgang

I forbindelse med evalueringens femte fase er der gennemført en telefonsurvey med ledere til de studerende på 1. og 2. årgang. Lederne er ligesom de studerende blevet bedt om at besvare spørgsmål omhandlende den studerendes udbytte af uddannelsen samt udbyttet af uddannelsen for arbejdspladsen. Da ikke alle studerende har en leder over sig, og nogle studerende har skiftet job, hvor lederen ikke er klar over, at den studerende har taget uddannelsen, er alene 12 ledere blevet interviewet.

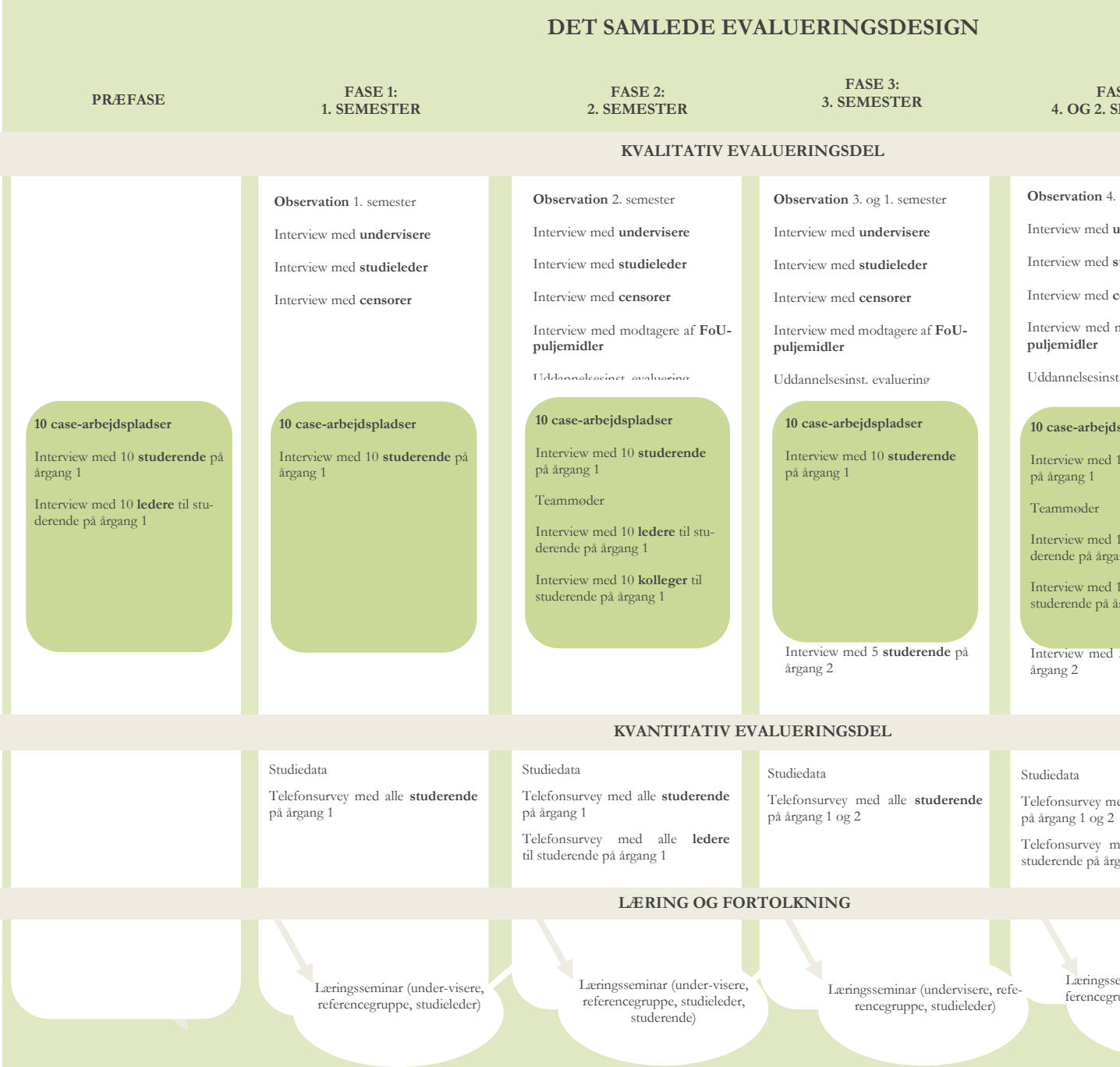
6.3 LÆRINGSSEMINAR

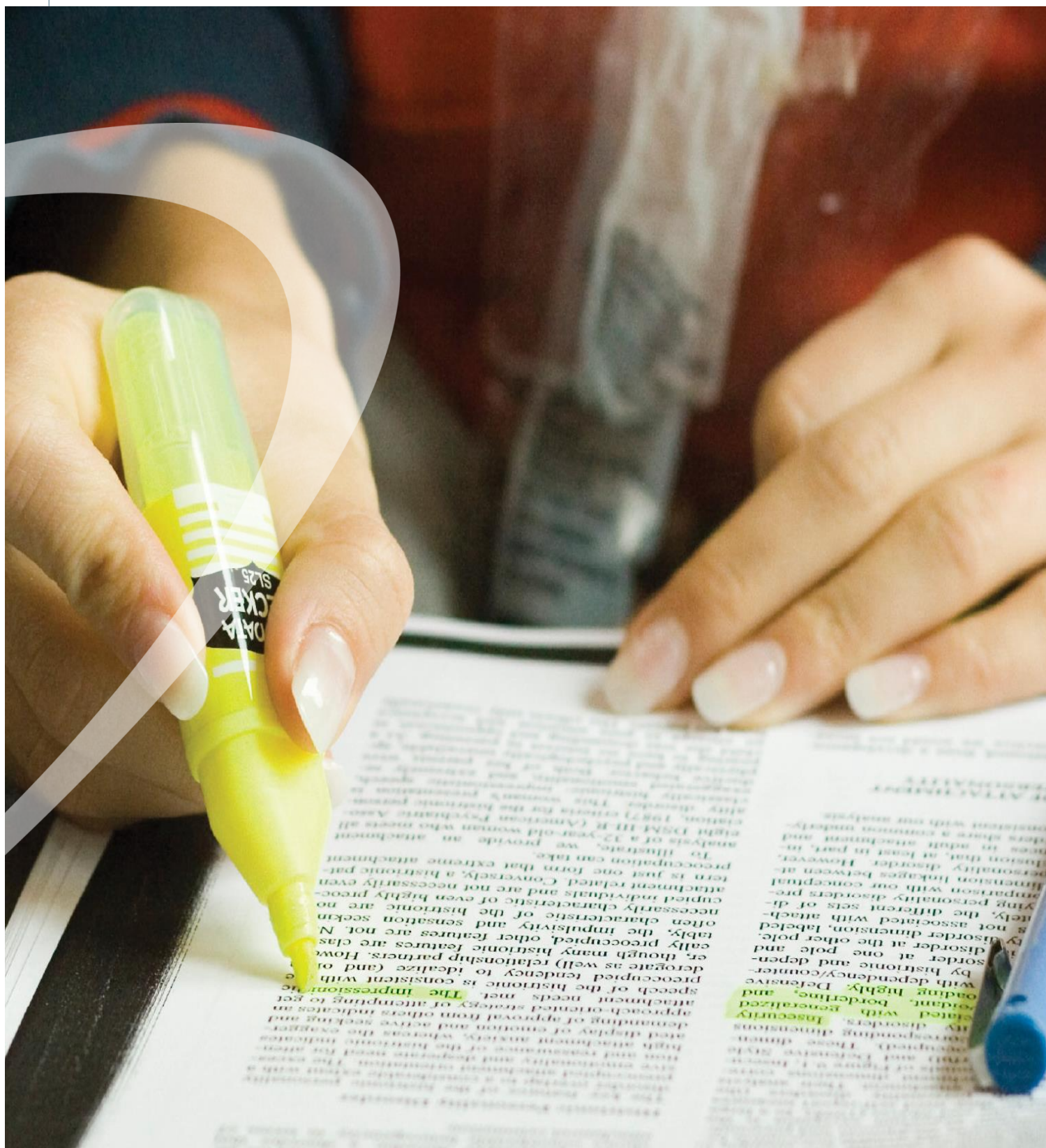
Da et af formålene med evalueringen er at bidrage til en løbende forbedring af Masteruddannelsen i Udsatte Børn og Unge, er en af grundstenene i evalueringsdesignet en kontinuerlig lærings- og udviklingsproces. Dette sikres bl.a. gennem afholdelse af læringsseminarer.

På læringsseminarierne er deltagerne løbende blevet præsenteret for evalueringens foreløbige resultater med særligt fokus på det aktuelle semester. Deltagerne har dermed haft 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.

Viden fra evalueringen har således hele vejen igennem ført til kvalificering af uddannelsen, i og med at der også har været en lydhørhed overfor evalueringens fund.

¹⁴ Evaluators har forsøgt at aftale interview med 22 studerende i alt. To ville ikke deltage, og en har evaluator ikke kunnet komme i kontakt med.





DANMARK

Oxford Research A/S
Falkoner Allé 20
2000 Frederiksberg
Danmark
Tel: (+45) 3369 1369
office@oxfordresearch.dk

NORGE

Oxford Research AS
Østre Strandgate 1
4610 Kristiansand
Norge
Tel: (+47) 4000 5793
post@oxford.no

SVERIGE

Oxford Research AB
Norrandsgatan 11
103 93 Stockholm
Sverige
Tel: (+46) 08 240 700
office@oxfordresearch.se

FINLAND

Oxford Research Oy
Helsinki:
Fredrikinkatu 61a, 6krs.
00100 Helsinki, Suomi
www.oxfordresearch.fi
office@oxfordresearch.fi

BRUXELLES

Oxford Research
C/o ENSR
5. Rue Archimède
Box 4, 1000 Brussels
www.oxfordresearch.eu
office@oxfordresearch.eu