

Oxford Research A/S, Marts 2011



EVALUERING AF MASTERUDDANNELSEN I UDSATTE BØRN OG UNGE

FØRSTE DELRAPPORT

Rapport udarbejdet for Servicestyrelsen



Indholdsfortegnelse

Kapitel 1. Resumé	4
Kapitel 2. Indledning.....	6
2.1 Anbringelsesreformen	6
2.2 Masteruddannelsen i udsatte Børn og Unge	6
2.3 Evalueringen og nærværende rapport	7
2.3.1 Indhold og læsevejledning	8
Kapitel 3. De studerende.....	9
3.1 De studerende	9
3.1.1 Køn og alder	9
3.1.2 Uddannelsesbaggrund og arbejdsområde.....	10
3.1.3 Arbejdssted og geografi	11
3.2 Frafald og frafaldsårsager	12
3.3 Kendskabet til uddannelsen	13
3.4 Deltagertilskud.....	14
3.5 Sammensætningen af de studerende på uddannelsen	14
3.5.1 Ledelsesniveau og myndighed- vs. leverandørsiden	15
3.5.2 Plads til leverandørerne og "de andre"	16
3.6 Opsamling og anbefalinger	17
Kapitel 4. Tilfredshed med uddannelsen.....	18
4.1 Opsamling og anbefalinger	19
Kapitel 5. Rammer og forudsætninger.....	20
5.1 Baggrund og motivation	20
5.2 Opbygning og geografisk placering	21
5.3 Studiemiljø og engagement	24
5.4 Vilkår og opbakning på arbejdspladsen.....	25
5.4.1 Et individuelt anliggende eller et arbejdspladsanliggende?.....	26
5.5 Opsamling og anbefalinger	27
Kapitel 6. Indholdet på 1. semester	28
6.1 Relevansen af temaerne på 1. semester	28
6.2 Det faglige niveau og pensum.....	30
6.3 Opsamling og anbefalinger	31
Kapitel 7. Sammenhæng og logik på 1. semester.....	32
7.1 Fagfelter og læring	33

7.2	Sammenhæng mellem delene på uddannelsen	34
7.3	Opsamling og anbefalinger	35
	Kapitel 8. Læringsmetoder	36
8.1	Forelæsninger og praksisfokus	36
8.2	Fra mindre lektioner til større blokke.....	37
8.3	Opsamling og anbefalinger	38
	Kapitel 9. Effekten af uddannelsen	39
9.1	Refleksion og de studerendes udvikling	39
9.2	Omsætning og videndeling på arbejdspladsen	41
9.3	Opsamling og anbefalinger	44
	Kapitel 10. Eksamen på 1. semester	45
10.1	24 timers caseopgaven	45
10.2	Caseprojektet	46
10.3	Støtte til de studerende.....	47
10.4	Udbytte.....	48
10.5	Opsamling og anbefalinger	48
	Kapitel 11. FoU-puljen	50
11.1	Om puljen	50
11.2	Ansøgninger og projekter	50
	Kapitel 12. Metode og dataindsamling	51
12.1	Den kvalitative evalueringssdel	51
12.1.1	Kvalitative dybdegående interview.....	51
12.1.2	Observationsstudier	52
12.2	Den kvantitative evalueringssdel	52
12.2.1	Telefonsurvey med de studerende.....	53
12.2.2	Studiedata	53
12.3	Læringsseminar	53
12.4	Model over det samlede evalueringssdesign.....	53

Kapitel 1. Resumé

Evalueringen af Masteruddannelsen i udsatte Børn og Unge viser, efter det første hold har gennemført 1. semester, at der er stor tilfredshed med uddannelsen. De studerende har udviklet sig meget allerede på 1. semester, de er engagerede og allerede i gang med at anvende uddannelsen aktivt i deres daglige praksis. Således er billedet overordnet positivt fra evalueringen af uddannelsen. Der er dog enkelte områder, hvor der med fordel kan justeres eller allerede er blevet justeret med henblik på at skabe en endnu bedre uddannelse, der kan tiltrække flere engagerede studerende, der skal bære den nye viden ud i kommunerne og medvirke til at løfte børne- og ungeområdet.

Det er lykkedes at tiltrække den gruppe af studerende, som uddannelsen oprindeligt var målrettet, og det er vigtigt, at uddannelsen fortsat målrettes myndighedssiden af børne- og ungearbejdet. Evaluator vurderer dog, at det er positivt, at studieordningen tilpasses, således at der *også* er plads til studerende fra de private leverandører af f.eks. dag- og døgntilbud.

De studerende oplever både fagligt og socialt, at de trives på studiet. Der er en god stemning, og der plads til at stille spørgsmål og undre sig. Det er både underviserne og studielederens fortjeneste, men også læringsmetoderne påvirker miljøet positivt. Uddannelsens opbygning og placering støtter op om et godt studiemiljø, og de fleste af de studerende er glade for, at undervisningen falder i intensive perioder, selv om andre ressourcemæssigt finder det problematisk, at de skal rejse langt, være hjemmefra i flere dage og betale for overnatning og forplejning, mens de er i Aalborg. Det er således evaluators vurdering, at holdopstart i Københavnsområdet vil tiltrække en del studerende, som ikke ønsker at rejse til Aalborg.

Mens rammerne på studiet således vurderes rigtig positivt, er det lidt anderledes med rammerne på arbejdspladsen. De fleste oplever opbakning fra ledelse og kolleger, og det er yderst vigtigt, at de har denne opbakning. Opbakningen udmøntes dog ikke så konkret, at de studerende får tid til at gennemføre og implementere uddannelsen, og uddannelsen viser sig i høj grad at være et individuelt anliggende frem for et arbejdspladsanliggende. De studerende bruger deres fritid, og de synes, det er hårdt at få det til at hænge sammen. Det er evaluators vurdering, at de studerendes rammer på arbejdspladsen er vigtige at følge nøje gennem evalueringen, og evaluator anbefaler, at det med fordel kan undersøges, hvad der kan gøres for, at de studerende også i praksis får arbejdspladsens opbakning til at gennemføre uddannelsen.

Indholdsmæssigt oplever de studerende, at de kan bruge den nye viden, de får på uddannelsen. Især fremhæver de studerende den teori, de får på uddannelsen. De kan bruge teorien til at forstå den måde, de selv og deres kolleger og organisation forstår børn og unge. Denne måde at bruge det teoretiske niveau på stemmer overens med de forventninger, de studerende og deres ledere havde til uddannelsen. Kun enkelte forelæsninger på 1. semester var ikke relevante for de studerende. De studerende fandt niveauet af disse undervisningsgange for lavt og for praktisk i forhold til det generelle niveau på uddannelsen. Det tyder på, at de studerende kan se ideen med uddannelsen, men det giver selvfølgelig også anledning til at justere i visse dele af indholdet på 1. semester.

Relevansen af indholdet på 1. semester er således tilfredsstillende, men sammenhængen og logikken på semesteret har ikke været lige til for alle. De studerende har haft svært

ved at placere temaerne på 1. semester i forhold til de 5 fagfelter, som de er bevidste om, semesteret beskæftiger sig med, og de undrer sig over, om det overhovedet er muligt at adskille fagfelterne. Evaluator vurderer i den forbindelse, at den studerende med fordel kan tages lidt mere i hånden, men at denne frustration samtidig er en del af en læringsproces omkring de forskellige felter og logikker, som skaber det socialfaglige felt, som de arbejder i. Og derfor er det en berettiget frustration, der underbygger, at de studerende er midt i en vigtig læringsproces.

I forhold til sammenhængen på 1. semester har det været af stor betydning, at der har været en gennemgående person, der har været med i al undervisningen. Evaluator vurderer, at det i forhold til næste hold og de næste semestre er afgørende at drøfte vigtigheden af en gennemgående person. Det skal afgøres om indholdet og opbygningen af uddannelsen kræver en sådan gennemgående person, og det således skal være et fast element i uddannelsen, der skal tænkes ind i planlægningen og budgetteringen, eller om det kan undværes og i efteråret 2010 blot var et udtryk for engagementet omkring det første hold på uddannelsen.

I forhold til læringsformerne har det for nogle studerende været en udfordring at finde ud af den akademiske studieform, men efter nogen tilvænnning giver undervisningsformen mere mening for de studerende. Formen, hvor der til hvert tema er en forelæsning, hvor underviseren er i centrum og derefter en inddragende session, hvor spørgsmål, diskussion og praksisfokus sættes på skemaet, har virket efter hensigten. De studerende og underviserne er positive, og evaluator vurderer, at formen muliggør en kombination af et højt fagligt og til tider meget teoretisk niveau med de studerendes praksis. Og praksisfokus er med til at understøtte de studerendes mulighed for aktivt at bruge det de lærer på uddannelsen.

Eksamen er også en central del af læringen på uddannelsen, og for mange af de studerende falder logikken i semesteret først på plads efter eksamen. Af den grund er det positivt, at 24 timers caseopgaven ligger tidligt på semesteret, men omvendt var de studerende ikke mentalt klar, og de synes, det var en hård eksamensform. Så vidt det er muligt, anbefaler evaluator, at det afdækkes hvad mulighederne er for at 24 timers caseopgaven rykkes til et senere tidspunkt på semesteret. Også caseprojektet og gruppedannelsen omkring denne kan med fordel rykkes fra første til andet arbejdsseminar på 1. semester. De studerende oplever, at caseprojektet kommer til at fylde for meget, når det kommer så tidligt på semesteret, og de har ikke et ordentligt grundlag at danne grupper ud fra. De kender endnu ikke hinanden hverken fagligt eller socialt.

Evaluator vurderer efter 1. semester, at uddannelsen kan få stor effekt. De studerende er engagerede og har lyst til at gå hjem og bruge uddannelsen. Det er dog vigtigt, at der gøres noget for at sikre de studerendes engagement gennem hele forløbet, og her er det vigtigt at sikre gode forhold på de studerendes arbejdspladser. Mange studerende kan håndtere et halvt år med arbejde og uddannelse, hvor fritiden bruges på uddannelsen, fordi de ikke fritages fra nogle opgaver på arbejdspladsen, men evaluator kan frygte, at ikke alle kan finde motivationen og holde ved uddannelsen, hvis det fortsætter på de samme vilkår i to år.

Det er endnu ikke muligt at sige noget om forsknings- og udviklingspuljens betydning for Masteruddannelsen i udsatte Børn og Unge. Underviserne har dog store forventninger, og det ene projekt, der har fået midler, favner hele ideen med Masteruddannelsen og må derfor forventes direkte at understøtte den opkvalificering, der oprindeligt var ideen med uddannelsen.

Kapitel 2. Indledning

Indledningen har til formål kort at beskrive baggrunden og formålet med Masteruddannelsen i udsatte Børn og Unge og evalueringen af uddannelsen for at sætte scenen for nærværende evalueringsrapport.

2.1 Anbringelsesreformen

Masteruddannelsen i udsatte børn og unge 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 for uddannelse, arbejde og familieliv. Og en anbringelse uden for hjemmet skal andet og mere end fjerne barnet fra en uacceptabel situation i hjemmet. Anbringelsen skal også bidrage positivt til at hjælpe barnet videre.

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

I maj 2007 udkom en undersøgelse udarbejdet for Styrelsen for Specialrådgivning og Social Service 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, og 8. september 2010 begyndte det første hold af studerende på Masteruddannelsen i udsatte Børn og Unge (MBU) i Aalborg Universitets lokaler.

Der er planlagt yderligere to optag på uddannelsen inden for projektperioden der løber frem til og med 2012.

2.2 Masteruddannelsen i udsatte Børn og Unge

Masteruddannelsen i udsatte Børn og Unge er en 2-årig 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 følgende syv fagfelter:

1. Retsgrundlag og dets betydning for det socialfaglige arbejde
2. Paradigmer i viden om udsatte børn og unge

3. Levevilkår, trivsel, udvikling og børnesyn
4. Socialt arbejdes teorier, modeller og metoder
5. Organisationsteori med fokus på organisatorisk læring
6. Den kommunale økonomi
7. Magtperspektivet i socialt arbejde

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

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

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

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

Uddannelsen koster på markedsvilkår 30.000 kr. pr. semester. Det er dog muligt for en del af målgruppen at få et tilskud på 15.000 kr. pr. semester fra Socialministeriet. For at få tilskud skal ansøgeren primært overholde det kriterium, at ansøgeren skal være beskæftiget med børn og unge, der har behov for særlig støtte i henhold til Serviceloven, og være ansat i kommunalt regi.

På første hold fik i alt 18 studerende tilskud til uddannelsen, og det er denne gruppe af studerende, der er hovedmålgruppen for nærværende evalueringen af uddannelsen.

2.3 Evalueringen og nærværende rapport

Nærværende rapport er den første delrapport i evalueringen af Masteruddannelsen i Udsatte Børn og Unge, som Oxford Research gennemfører for Servicestyrelsen.

Evalueringen skal 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.

Det gælder i alle efteruddannelsessammenhænge, at det er en udfordring at komme tilbage til dagligdagen og ændre praksis og vaner i det daglige arbejde. De opkvalificerede medarbejdere skal støttes i den svære øvelse. Derfor er Oxford Researchs evaluering ikke kun designet til at vurdere uddannelsens indhold, opbygning og metoder, tilfredssheden med uddannelsen samt betydningen af deltagertilskuddet. Evalueringen sætter også fokus på implementering på arbejdspladsen og dermed på effekten af uddannelsen hos slutbrugerne.

I evalueringen inddrages studielederen, underviserne, censorerne, de studerende og de studerendes kolleger og ledere. Gennem en række case-arbejdspladser, som Oxford Re-

search følger i hele evalueringsprocessen, bliver det afdækket, hvad der virker godt og mindre godt i forhold til at omsætte og videndele på arbejdspladsen. Og gennem den tætte involvering er evaluator også med til at skabe refleksion i forhold til omsætningen og arbejdspladsens involvering i den enkelte studerendes udvikling gennem masteruddannelsen.

2.3.1 Indhold og læsevejledning

I denne rapport behandles en lang række aspekter i forbindelse med Masteruddannelsen i udsatte Børn og Unge. **Kapitel 1** er et resumé af evalueringen, som samler op på de vigtigste resultater og anbefalinger. **Kapitel 2** er nærværende indledning. I **kapitel 3** beskrives de studerende, der har gennemført 1. semester på uddannelsen, og der gøres rede for frafaldet fra 1. til 2. semester. Det beskrives også, hvordan de studerende har fået kendskab til uddannelsen, og evaluator forholder sig endvidere til sammensætningen af de studerende. **Kapitel 4** handler om de studerendes overordnede tilfredshed med uddannelsen. I **kapitel 5** gælder det rammerne og forudsætningerne for at gennemføre uddannelsen, og her handler det både om de sociale og faglige rammer på uddannelsen og rammerne på de studerendes arbejdsplads. **Kapitel 6, 7 og 8** stiller skarpt på de elementer, der knytter sig mere til det, der er specifikt på 1. semester og drejer sig om indholdet, sammenhængen og læringsformerne på 1. semester. **Kapitel 9** forholder sig til, hvordan og i hvilket omfang de studerende har udviklet sig, og hvordan de anvender uddannelsen i deres daglige praksis. **Kapitel 10** behandler de eksamenselementer, der har været på 1. semester i forhold til form, tidspunkt og udbytte. **Kapitel 11** behandler ikke Masteruddannelsen som sådan, men en forsknings- og udviklingspulje, der er tilknyttet uddannelsen. I **kapitel 12** kan læseren få viden om den metode og den dataindsamling, der ligger til grund for evalueringen.

Kapitel 3. De studerende

Dette kapitel beskriver den gruppe studerende, der har gennemført første semester på Masteruddannelsen i udsatte Børn og Unge i efteråret 2010. Herefter giver kapitlet en beskrivelse af dem, der er frafaldet uddannelsen, og hvad der ligger bag valget om at stoppe på uddannelsen. Endelig forholder evaluatoren sig til sammensætningen af gruppen af studerende i forhold til hvilket udbytte, de studerende får af uddannelsen og formålet med uddannelsen.

3.1 De studerende

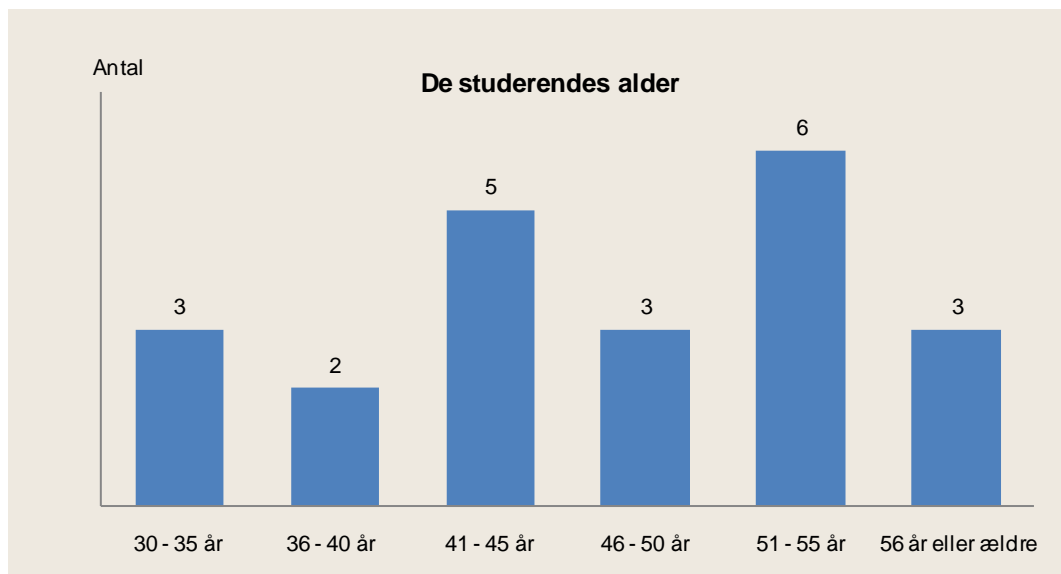
På første optag på Masteruddannelsen i udsatte Børn og Unge begyndte 26 studerende. Af de 26 studerende, der blev optaget på Masteruddannelsen i udsatte Børn og Unge i efteråret 2010, har 22 studerende gennemført første semester. I dette afsnit beskrives det kort, hvordan den gruppe af studerende, der påbegyndte Masteruddannelsen i udsatte Børn og Unge og gennemførte 1. semester, ser ud i forhold til en række baggrundsplysninger.

3.1.1 Køn og alder

Den kønsmæssige fordeling er 19 kvinder og 3 mænd. Der er således en vis overvægt af kvinder på uddannelsens første hold.

Som figur 3.1 viser, er der en stor spredning i aldersfordelingen. Der er flest studerende i aldersgrupperne 41–45 år og 51–55 år, mens der sammenlagt kun er fem personer i alderen 30 til 40 år.

Figur 3.1: De studerendes alder



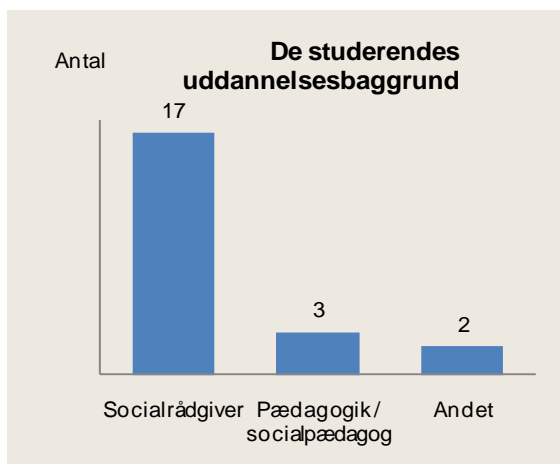
Når der ikke er så mange studerende i den yngste gruppe, hænger det sammen med, at det er et krav til ansøgerne, at de har erfaring på området, og samtidig er uddannelsen særligt målrettet medarbejdere, der har en udvidet funktion som f.eks. faglig leder eller faglig konsulent. Det betyder, at den gruppe, som uddannelsen henvender sig til, har været på arbejdsmarkedet et vist stykke tid.

Den yngste studerende på uddannelsen er 32 år, mens den ældste er 59 år.

3.1.2 Uddannelsesbaggrund og arbejdsområde

Selv om Masteruddannelsen i udsatte Børn og Unge henvender sig til en relativt snæver målgruppe, er der stadig en vis spredning i de studerendes uddannelsesbaggrund og arbejdsområde.

Figur 3.2: Uddannelsesbaggrund



Fordelingen af de studerendes uddannelsesbaggrund vises i figur 3.2.

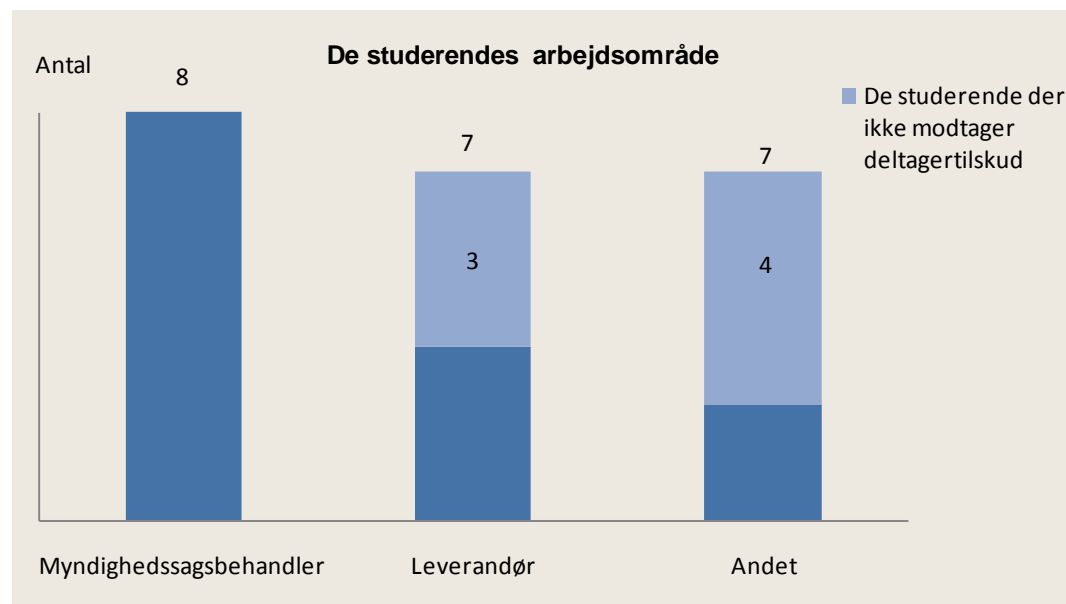
Af figuren fremgår det, at størstedelen er socialrådgiveruddannede. Fem af disse har desuden efteruddannelse såsom diplomuddannelse eller lederuddannelse.

Kategorien pædagogik/socialpædagog dækker over en pædagog, en socialpædagog og en studerende med pædagogisk diplomuddannelse i psykologi.

Kategorien Andet dækker over en jurist og en læreruddannet.

Arbejdsområdet for de 22 studerende er vist i figur 3.3.

Figur 3.3: Arbejdsområde og deltagertilskud



De studerende fordeler sig således, at otte varetager myndighedssagsbehandling, og syv er ansat på leverandørområdet, mens syv studerende ikke kan placere sig selv i disse kategorier og betegnes 'Andet'.

For to af de studerende i kategorien 'Andet' gælder det, at de er ansat i en lederstilling i en kommune, hvor de beskæftiger sig med udsatte børn og unge på et niveau, hvor de hverken varetager egentlig sagsbehandling eller har kontakt med de udsatte børn og deres familier. En af de andre studerende i kategorien 'Andet' er underviser på børne- og ungeområde, mens to andre er ansat i Ankestyrelsen og Kriminalforsorgen. En studerende har både en konsulentfunktion i en kommune og en lederstilling i en institution, og en enkelt studerende er ikke i arbejde.

Som nævnt er der mulighed for at få deltagertilskud til uddannelsen fra Socialministeriet. Alle otte myndighedssagsbehandlere modtager dette deltagertilskud, mens det kun gælder for fire af leverandørerne og tre i kategorien "Andet". Der blev oprindeligt givet tilskud til 18 studerende, men blandt de 20, der fortsætter, er det 15, der får deltagertilskud. Det vil sige, tre af de studerende, der er frafaldet uddannelsen, fik deltagertilskud.

12 af de 22 studerende er ansat i lederstillinger. Af disse er 10 kommunalt ansatte og modtager deltagertilskud. Deres funktion er enten faglig leder, afdelings- eller teamleder eller leder af en offentlig institution. De to ledere, der ikke modtager tilskud, er henholdsvis en leder og en ejer af en selvejende institution.

3.1.3 Arbejdssted og geografi

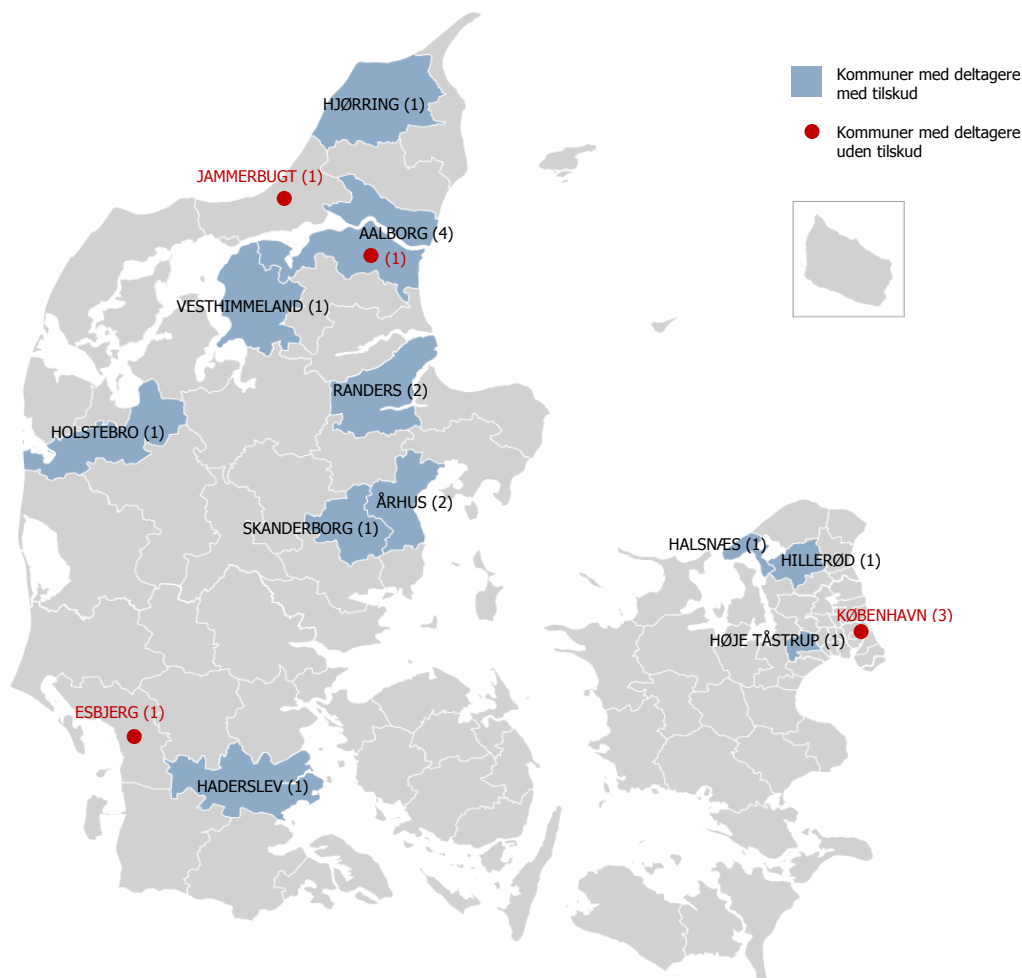
I tabel 3.1 nedenfor er en oversigt over de arbejdssteder, hvor de studerende kommer fra. I tabellen ses det, at der er 9 kommuner repræsenteret blandt de 22 studerende, der har gennemført 1. semester. Hertil er der studerende fra private leverandører, en der ikke er i arbejde og repræsentanter fra ikke-kommunale myndigheder.

Tabel 3.1: Arbejdspladser med studerede på MBU (gennemført 1. semester)

Arbejdssted	Antal studerende
Aalborg kommune	4
Århus Kommune	2
Høje Tåstrup Kommune	2
Randers Kommune	2
Skanderborg Kommune	1
Herning Kommune	1
Gribskov Kommune	1
Vejen Kommune	1
Morsø Kommune	1
Netværket APS – Aalborg	1
Kriminalforsorgen	1
Ankestyrelsen	1
Fonden Alternativet –	1
VIA UC – Esbjerg	1
CAFA – København	1
Ikke i arbejde	1
I alt	22

På billedet i figur 3.4 er de studerendes arbejdssteder placeret på et danmarkskort, så det bliver tydeligt, hvor i landet de studerende kommer fra.

Figur 4.3: Danmarkskort med de studerendes arbejdspladser



Den blå farve fremhæver de kommuner, som har studerende på uddannelsen, og er altså samtidig de studerende, der får deltagertilskud. De røde punkter fremhæver, hvor i landet de studerende, der ikke er kommunalt ansatte, kommer fra (i forhold til deres arbejdsplads).

Det fremgår tydeligt af kortet, at den Nord- og Midtjylland er overrepræsenteret, og det er ikke overraskende, den geografiske placering taget i betragtning. Det er dog samtidig positivt, at der *er* studerende fra arbejdspladser på Sjælland.

3.2 Frafald og frafaldsårsager

Af de 26 studerende, der blev optaget på første semester, er der som nævnt 22, der har gennemført 1. semester. En enkelt af de 22 studerende har endnu ikke gennemført alle eksaminerne på første semester, men er med dispensation påbegyndt andet semester med det forbehold, at eksaminerne på første semester afsluttes, før andet semesters eksaminer afholdes.

Der er tilmeldt 20 studerende på 2. semester, og der er således i alt 6 studerende, der ikke fortsætter på uddannelsen. I følgende oversigt karakteriseres de 6 studerende, der ikke fortsætter på 2. semester. Herefter følger en beskrivelse af årsagerne til, hvorfor de har fravalgt uddannelsen.

1. Underviser, får ikke tilskud
2. Ejer af selvejende institution, får ikke tilskud
3. Myndighedssagsbehandler, får tilskud
4. Kommunal ansat på højt ledelsesniveau, får tilskud
5. Sagsbehandler i Kriminalforsorgen, får ikke tilskud
6. Viceforstander i kommunal døgninstitution, får tilskud

Som oversigten viser, er der blandt de 6 studerende, der er faldet fra efter 1. semester, tre studerende, der får deltagertilskud, herunder en fra udfører/leverandørsiden i kommunen. De andre tre studerende får ikke tilskud og er tilknyttet henholdsvis en statslig myndighed, en selvejende institution og en uddannelsesinstitution. I forhold til profilerne er billedet således blandet.

To af de studerende, der ikke er tilmeldt 2. semester, agter at påbegynde 2. semester på et senere tidspunkt. Ingen af de to er ansat i en kommunal myndighed eller institution, og de får derfor ikke deltagertilskud. Begge studerende har valgt at tage orlov, fordi de vurderer, at de ikke har ressourcerne til at følge uddannelsen.

Fire studerende er stoppet helt på uddannelsen. Blandt disse er årsagerne til frafaldet dels arbejdspresset på uddannelsen kombineret med det daglige arbejde, dels uddannelsens indhold. For dem, hvor indholdet ikke har levet op til forventningerne hænger det for denne ene studerende sammen med en ny stilling. For den anden var det afgørende, at fokus på uddannelsen i højere grad end forventet er på det kommunale område.

Evaluator vurderer, at frafaldet og begrundelserne for dette kan give anledning til at genoverveje, hvordan uddannelsen præsenteres for mulige ansøgere. Det skal være tydeligt, at uddannelsen er målrettet det kommunale børne- og ungearbejde (både myndighed og leverandørsiden), selv om der også skal være plads til studerende, der sidder andre steder end i en kommune. Dertil skal det fortsat understreges, at uddannelsen er krævende at følge ved siden af et fuldtidsarbejde.

3.3 Kendskabet til uddannelsen

De studerende har fået kendskab til Masteruddannelsen i udsatte Børn og Unge på forskellig vis. De studerende nævner Socialministeriets nyhedsbrev, pressemeddelelse fra Professionshøjskolen Metropol, Børnetopmødet i Aalborg og et oplæg fra SFI på socialrådgiverdage som nogle af de steder, de studerende og deres ledere er blevet bekendte med uddannelsen.

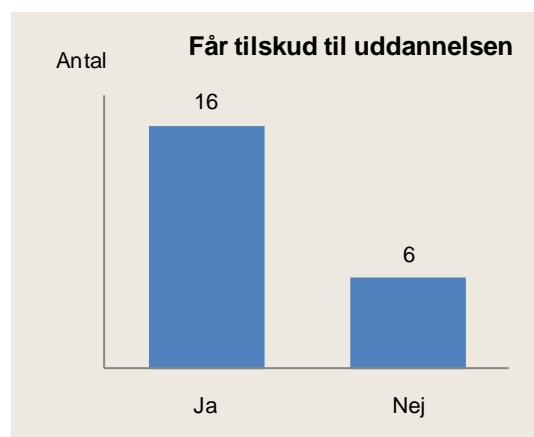
Evalueringen peger på, at flere af de studerende ikke selv har taget initiativ til uddannelsen, men er blevet opfordret af deres ledere. Heriblandt er der blandt andet studerende, der har fået tilsagn om opbakning til relevant uddannelse fra lederen, inden der er fundet frem til, at det skulle være Masteruddannelsen i udsatte Børn og Unge.

Størstedelen af de studerende har dog selv taget initiativ til uddannelsen og generelt fået opbakning fra ledelsen. En undtagelse er en studerende, der selv tog initiativ til uddannelsen, som mødte åbenhed hos leder, men måtte gennem flere forhandlinger om egenbetaling af udgifter, fordi kollegerne satte spørgsmålstegn ved arbejdspladsens behov for uddannelsen. Den studerende, der modtog deltagertilskud, endte med selv at skulle betale en af tre studiedage samt transport og bøger.

3.4 Deltagertilskud

Deltagertilskuddet til Masteruddannelsen i udsatte Børn og Unge blev oprettet med henblik på at gøre uddannelsen mere attraktiv og mindre afhængig af den enkelte kommunes økonomiske situation. Med deltagertilskuddet koster uddannelsen 15.000 kr. pr semester, hvor prisen pr. semester er 30.000 kr. uden deltagertilskud.

Figur 3.5: Deltagertilskud



Som figur 3.5 viser, er der 18 af de 22, der gennemførte 1. semester, der har fået deltagertilskud.

Blandt de 20, der er tilmeldt 2. semester i foråret 2011, er der 15, der får tilskud.

Fokuseres der på den andel af de studerende, der har fået tilskud, viser interview med disse studerendes ledere, at det er meget forskelligt fra kommune til kommune, om deltagertilskuddet var afgørende for, om den pågældende medarbejder kom af sted på uddannelsen. Nogle ledere beskriver, at det var besluttet, at personen

skulle have en opkvalificering, og at deltagertilskuddet ikke var en forudsætning, men en positiv overraskelse; jf.:

"Jeg blev glad, da jeg fandt ud af, at deltagertilskuddet var der, fordi vi er økonomisk trængt, men det ville ikke have afholdt mig. Så det var ikke afgørende. Vi havde aftalt, at vedkommende skulle have noget uddannelse, så det var mere en gave, at der var et tilskud" (Leder).

Enkelte af de studerendes ledere fortæller dog, at det var afgørende, da der ellers er tale om en økonomisk ressourcekrævende uddannelse, jf.:

"Deltagertilskuddet har stor betydning, fordi det er en dyr uddannelse. På den måde er der jo tilført nogle midler" (Leder).

Billedet er således ikke entydigt, men der er ingen tvivl om, at deltagertilskuddet for nogle kommuner og nogle ledere er afgørende for at få bevillingen til uddannelsen endeligt igennem.

De studerende, der kommer fra private leverandører eller fra andre myndigheder end kommunerne, er ikke tilskudsberettigede, og det skaber to grupper på uddannelsen. Opdelingen i de to grupper er dog ikke et forhold, som underviserne og de studerende generelt oplever som problematisk.

3.5 Sammensætningen af de studerende på uddannelsen

Målgruppen for uddannelsen er i forhold til mange andre af de masteruddannelser, der udbydes, smal og målrettet, ligesom uddannelsen er det. Målgruppen er dem, der har erfaring med børne- og ungeområdet, og målgruppen er således afgrænset til et fagligt felt i modsætning til f.eks. målgruppen for en masteruddannelse i ledelse, hvor feltet er meget bredt. Det er specielt et forhold, underviserne er opmærksomme på, jf.:

"De [studerende] er meget mere homogene end dem, jeg er vant til. Hvis du ser en normal MA, så er denne her utrolig homogen. Det, at man er fælles om udsatte børn og unge, giver en meget stærk fælles referenceramme, så det er en kæmpe fordel. De studerendes snak om forskelligheder er udtryk for, hvor stor homogenitet der er" (Underviser).

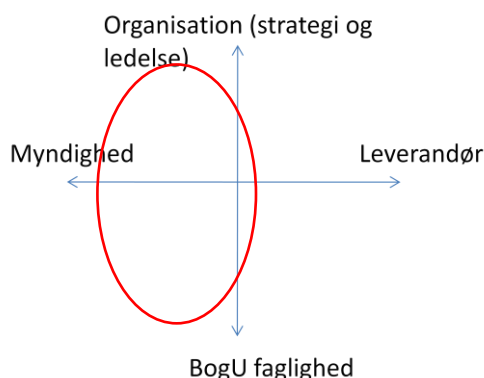
Omvendt viser optaget på uddannelsens 1. årgang, at der stadig er tale om en relativ bred gruppe af studerende, når der sammenlignes med uddannelsens meget målrettede fokus. Det betyder, at det i et evalueringsspektiv er hensigtsmæssigt at forholde sig til de profiler, der er på uddannelsen og vurdere sammensætningen af de studerende.

Der er mange dikotomier i de studerendes arbejdsområde og baggrund, som kan behandles og diskuteres, men i det følgende afgrænses fokus på sammensætningen af de studerende i forhold til, om de sidder på myndighedssiden eller på leverandørsiden, om de har ledelsesansvar eller ej, og om de studerende får tilskud eller ej.

3.5.1 Ledelsesniveau og myndighed- vs. leverandørsiden

Analytisk kan der skelnes mellem, om de studerende er ledere eller ikke ledere, og om de er fra myndighedssiden eller fra leverandørsiden i børne- og ungearbejdet. Sættes disse analytiske skel op i en model, tydeliggøres det, hvordan uddannelsen og de studerende kan tænkes i forhold til uddannelsens fokus og målgruppen for uddannelsen.

Figur 3.6



Som figur 3.6 illustrerer, bevæger uddannelsens indhold sig mellem de to akser.

Nogle fagfelter og temaer ligger tættest på det organisatoriske og ledelsesmæssige, mens andre handler mere specifikt om muligheder og begrænsninger i den konkrete sagsbehandling og den specifikke socialfaglighed, der er på børne- og ungeområdet.

På samme måde er nogle emner særligt relevante for myndighedssagsbehandlere, mens andre er temaer, som også er relevante for det arbejde, leverandørerne sidder med.

I forhold til den vandrette akse er det evaluators vurdering, at det for at sikre, at uddannelsen er en implementering af Anbringelsesreformen er vigtigt, at uddannelsen hovedsageligt bevæger sig i den venstre halvdel af den vandrette akse. Jf. afsnit 3.5.2 vurderes det dog fordelagtigt, hvis der kan gøres plads til leverandørerne, uden at fokus på myndighedssiden forsvinder.

I det indsamlede data er det tydeligt, at de studerendes daglige arbejde og baggrund også placerer dem forskellige steder på akserne i forhold til, hvad der er mest relevant for dem. Det betyder, at studerende med lederansvar, særligt på et strategisk niveau, ønsker, at større dele af uddannelsen ligger øverst i modellen, mens de sagsbehandlere, der er tættere på borgeren og den konkrete sagsbehandling, ønsker, at uddannelsen holder sig tæt på den mere praktiske del af børne- og ungefagligheden. I den forbindelse er det evaluators vurdering, at de studerende, der slet ikke kan se relevansen af at komme op ad den lodrette akse, ikke hører til på Masteruddannelsen i udsatte Børn og Unge. De studerende skal i et eller andet omfang kunne se meningen i at arbejde med strategi og faglig ledelse.

Evaluatorene vurderer samlet set, at uddannelsen på første semester placerer sig hensigtsmæssigt i forhold til at implementere målsætningen med uddannelsen. Fokus er på myndighedssiden, og der skal fokus forblive, hvis uddannelsen skal leve op til det oprindelige formål i Anbringelsesreformen.

3.5.2 Plads til leverandørerne og ”de andre”

Evalueringsens dataindsamling efter 1. semester har vist, at nogle af de studerende, der falder uden for hovedmålgruppen for uddannelsen, har haft svært ved at finde sig selv til rette på uddannelsen. Det gælder dels de leverandører, der kommer fra private eller selvejende institutioner, der tilbyder f.eks. dag- eller døgntilbud på børne- og ungeområdet, og dels de studerende, der falder i ”andet”-kategorien, fordi de er undervisere eller er ansat i en ikke-kommunal myndighed. Citatet viser et eksempel på en studerende, der har svært ved at finde sig til rette på uddannelsen:

”Undervisningen har været møntet på myndighederne, og studieordningen tager udgangspunkt i, at man kommer fra en kommune. Og dem der kommer udefra betaler selv, men uddannelsen er målrettet og tilpasset de kommunalt ansatte. Jeg har brugt for mange ressourcer i at finde mine ben i det her. Man har lovet noget, man ikke kan holde” (Studerende uden deltagertilskud).

Det har været klart formuleret, hvad de studerende fra kommunerne skulle arbejde med i deres projekt, men det har ikke været tydeligt, hvad de studerende, der arbejder på leverandørsiden, skulle stille op med emnet børne- og ungepolitik.

Gruppen af private leverandører og studerende, der kommer fra andre myndigheder end kommunen, falder egentlig uden for evalueringens genstandsfelt. Evalueringen dækker kun den gruppe af studerende, der får deltagertilskud. Det er dog værd at behandle problematikken af den grund, at målgruppen for evalueringen oplever, at det er en berigelse, at der også er andre grupper og særligt repræsentanter fra leverandørerne på uddannelsen, jf.:

”Jeg kan godt høre, at dem, som kommer fra udfører-delen, har lidt sværere ved at finde deres rolle i uddannelsen. Men jeg har følt det berigende, at der kommer nogle andre vinkler på, og det er rart, at vi ikke kun sidder myndighedsdelen” (Studerende).

De studerende oplever, at der kommer nogle gode spørgsmål på banen, fordi leverandørerne er til stede, og det betyder også, at de studerende får indblik i hinandens verdener.

”Jeg synes, det er mere berigende, end det er udfordrende, at vi er en blandet gruppe, fx at der er bestillere og udfører. Det udfordrer ens antagelser om grupperne” (Studerende).

Antallet af leverandører begrænses væsentligt, hvis man med det fokus, der er på uddannelsen, ikke giver plads til studerende, der kommer fra de private leverandører.

Kun få af de studerende har undret sig over sammensætningen af studerende på uddannelsen og oplevet, at det i forbindelse med gruppearbejdet gav problemer, at der var stor spredning i gruppen. På uddannelsen er man opmærksom på udfordringen, og på læringsseminaret efter 1. semester blev dette forhold drøftet indgående. Her udtrykte undervisergruppen enighed om, at uddannelsens relevans for andre målgrupper end myndighedspersoner er et forhold, der fremadrettet kan arbejdes med. Det kunne evt. være i form af en justering af studieordningen, så de studerende, der ikke er ansat i en kommune, i højere grad tænkes ind.

3.6 Opsamling og anbefalinger

Det er evaluators vurdering, at det er lykkedes at rekruttere den rette målgruppe til Masteruddannelsen i udsatte Børn og Unge. Størstedelen har en socialrådgiverbaggrund og arbejder på myndighedsområdet i en kommune. Evaluator vurderer, at uddannelsen er mest oplagt for de sagsbehandlere, der samtidig har en leder- eller rådgiverfunktion, hvilket også er overensstemmende med den gruppe, uddannelsen oprindeligt var tiltænkt.

Deltagertilskuddet har i den forbindelse haft en positiv betydning i forhold til at gøre uddannelsen attraktiv for myndighedsområdet i kommunerne. Det har dog ikke været afgørende for alle, og flere af de adspurgte ledere fortæller, at de ville have sendt en medarbejder af sted, selv om der ikke var deltagertilskud.

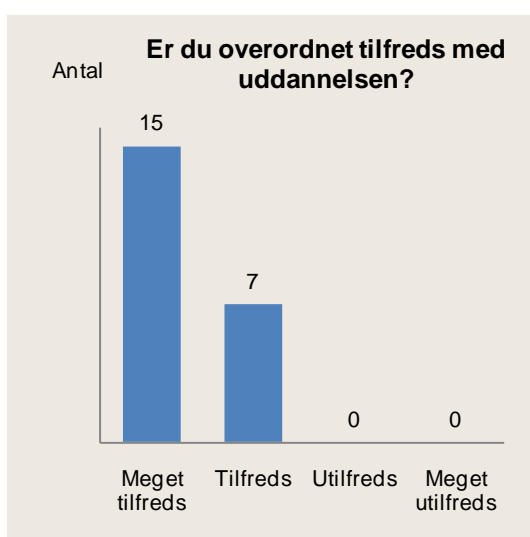
Selv om det vurderes positivt, at uddannelsen har formået at tiltrække den smalle gruppe, som uddannelsen var tiltænkt, viser det sig også vedkommende for myndighedsområdet, at der er leverandører på uddannelsen. Og det er evaluators vurdering, at det er positivt, hvis der gøres plads til leverandørerne og til andre profiler på børne- og ungeområdet i studieordningen, så længe fokus på uddannelsen fortsat er det kommunale myndighedsområde. Evaluator har noteret sig, at der allerede er foretaget justeringer i studieordningen på dette område. Det vil fremadrettet være et opmærksomhedspunkt i evalueringen, at justeringen ikke fjerner fokus fra myndighedssiden.

Omkring frafaldet kan der ikke tegnes et entydigt billede af årsagerne. De studerende, der har valgt at tage orlov eller er stoppet helt på uddannelsen, er en uensartet gruppe. Det samlede billede er dog, at flere studerende er stoppet eller tager en pause i uddannelsen, fordi de ikke synes, at de har de ressourcer og de rammer, der skal til for at gennemføre uddannelsen. Enkelte studerende vurderer, at de ikke er blevet oplyst om, at uddannelsens fokus ligger på det kommunale arbejde. Evaluator anbefaler, at det fremadrettet kan afdækkes, om det kan gøres endnu mere tydeligt i informationsmaterialet om uddannelsen, at fokus er på den kommunale myndighedssagsbehandling.

Kapitel 4. Tilfredshed med uddannelsen

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

Figur 4.1: Tilfredshed



Som figur 4.1 viser, er 15 af de 22 studerende, der har gennemført 2. semester, meget tilfredse, og 7 andre er tilfredse. Ingen studerende svarer, at de er utilfredse.

Det indikerer en meget stor tilfredshed med uddannelsen, og når de studerende skal beskrive, hvad det er, der er særligt godt, fremhæves både det konkrete indhold i forhold til teorier om børn og unge gennem historien, underviserne og det gode studiemiljø på uddannelsen.

Selv om tilfredsheden er stor, gav det høje faglige niveau og omfanget af pensum og gruppearbejdet anledning til en del frustration og følelse af tvivl i begyndelsen i

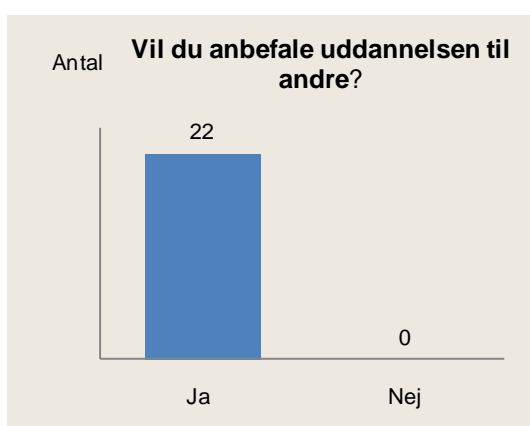
forhold til, om de var endt på den rigtige uddannelse. I den forbindelse fortæller flere af de studerende, at underviserne opfangede frustrationen og handlede:

"Alle var ved at løbe skrigende bort i oktober, men underviserne kunne mærke på os, at vi havde brug for det og det; de spottede, hvad der var ved at ske, og de fik håndteret det, så vi fik fornyet energi. Jeg fik kontakt med mit selv værd igen" (Studerende).

Det er også værd at bemærke, at leverandørerne på trods af, at en vis del andel af dem oplevede, at uddannelsen ikke i alle sammenhænge har inddraget deres perspektiv, svarer, at de er tilfredse med uddannelsen.

De studerende er generelt entusiastiske, når de taler om indholdet og udbyttet af uddannelsen, og som det fremgår af figur 4.2, vil alle de adspurgte anbefale uddannelsen til andre. Det er en god indikator på tilfredsheden, og det er positivt, at samtlige studerende, der har gennemført 2. semester, vil anbefale uddannelsen til deres fagfæller.

Figur 4.2: Uddannelsen anbefales



Jf. afsnittet om sammensætningen af de studerende er der dog flere af de studerende, der i den sammenhæng nævner, at det er vigtigt, at man har den rette profil. En nævner, at vedkommende ikke vil anbefale den til en almindelig sagsbehandler, der ikke har nogen udvidede funktioner. Det tyder på, at den oplevelse, de studerende har af uddannelsens indhold, stem-

mer overens med det, der var det oprindelige formål, og evaluator tolker dette som et positivt tegn på, at uddannelsen rammer den målgruppe, som det var tiltænkt den skulle ramme.

4.1 Opsamling og anbefalinger

Generelt er der stor tilfredshed med uddannelsen. Selv blandt de leverandører, der har haft svært ved at finde deres rolle på uddannelsen og ind imellem ikke oplevede, at uddannelsen inkluderede deres perspektiv. Det er også positivt, at samtlige studerende, der har gennemført uddannelsen, vil anbefale uddannelsen til andre.

Evaluator vurderer på denne baggrund, at selv om der er mindre justeringer og anbefalinger i nærværende rapport, er det overordnede billede, at Masteruddannelsen i udsatte Børn og Unge efter 1. semester lever op til de store forventninger, de studerende havde til uddannelsen.

Kapitel 5. Rammer og forudsætninger

I dette kapitel undersøges det, hvad der er baggrunden og motivationen for, at de studerende og deres ledere vælger uddannelsen til. Dertil beskrives og diskuteres rammerne for at gennemføre uddannelsen, dels på studiet, dels på de studerendes arbejdsplads. Gode rammevilkår på studiet og på arbejdspladsen er ikke kun med til at fastholde de studerende, de er også med til at skabe gode rammer for, at uddannelsen anvendes, omsættes og videndeles til kolleger og arbejdsplads.

5.1 Baggrund og motivation

De studerendes motivation for at søge uddannelsen kan sige noget om forventningerne til uddannelsen og de forudsætninger, som de studerende møder op med.

Inden og omkring studiestart var de studerende meget motiverede for uddannelsen og havde mange forskellige personlige forventninger til indholdet, ligesom de fremadrettede formål med kvalificeringen varierede.

Den mest udbredte motivation går på udbredelsen af den evidensbaserede tilgang inden for det socialfaglige felt. En stor del af de studerende fremhæver, at de ønsker at tilegne sig en opdateret forskningsbaseret viden på området. De er blevet klar over, at der findes noget viden på deres område, som de ikke har, og derfor ikke har mulighed for at anvende, jf.:

”Jeg har brug for mere faglig viden om børne- og ungeområdet. Jeg oplever, at jeg har et hul i forhold til de beslutninger, jeg er en del af. Der er jo kommet megen ny teori og viden, siden jeg tog min uddannelse. Jeg har brug for den nyere viden om børns udvikling” (Studerende).

Også lederne fremhæver at de forventer uddannelsen vil støtte deres ønske om at gøre mere brug af den forskningsbaserede viden, der er på området:

”Vi arbejder med et mål om, at vi skal arbejde med udgangspunkt i den nyeste forskning i vores praktiseren af lovgivningen, og det her er en mulighed for at styrke det” (Leder).

Blandt lederne er det også tydeligt, at det spiller ind, om den pågældende medarbejder generelt er vidensøgende og motiveret til at lære nyt og omsætte ny viden til praksis. Det er en meget positiv baggrund, idet der i forhold til omsætningen af uddannelsen stilles store krav til de studerendes evner og motivation i forhold til at udvikle, videndele og udfordre kollegerne på deres vaner. Omvendt er der også eksempler på ledere, der ikke har gjort sig så mange tanker om, hvad de egentlig forventer, der kommer ud af at sende en medarbejder af sted på uddannelsen.

Mange studerende nævner også behovet for at kunne sætte forskellige handlinger og beslutninger i sagsbehandlingen ind i en teoretisk ramme som motivation for at vælge uddannelsen. Dette behov er i udgangspunktet et personligt behov, men idet flere studerende sidder i ledende stillinger, handler det også om at kunne supervisere mere kvalificeret ved at være i stand til at stille spørgsmål ved og diskutere, hvilket perspektiv medarbejderne anlægger i sagsbehandlingen, jf. nedenstående citat:

”Jeg vil meget gerne have videnskabsteorien med ind. Den ledelsesmæssige del kan jeg godt finde ud af, men hvad er det for nogle processer, mine medarbejdere arbejder i? Og jeg vil gerne kunne sige, ’når du gør sådan og sådan, så tager du det perspektiv’ og på den måde

sætte det ind i nogle rammer. Det er fordi, jeg gerne vil kunne guide dem og give dem så præcis vejledning som muligt” (Studerende).

Flere studerende er også meget opmærksomme på, hvordan den teoretiske opkvalificering kan udvikle ikke bare dem selv, men også hele ledelsesgruppens eller organisationens syn på børn:

”En anden grund til, at uddannelsen er noget for mig, det er, at vi i mit lederfællesskab, sammen med PPR-lederen og lederen af sundhedsplejen også kan bruge den viden til at gå ind og udvikle os i forhold til vores fælles syn på børn og udvikling af organisationen. Og så har jeg savnet noget teori i forhold til at sætte teori ind i praksis her hos os” (Studerende).

Blandt de studerende nævnes også andre motivationsfaktorer. En nævner f.eks. den offentlige kritik af forvaltningen af børne- og ungeområdet som en motiverende faktor. En anden tænker uddannelsen ind i forhold til implementeringen af Barnets Reform, jf.:

”Det er ikke altid let at sidde her i forvaltningen og høre den nådesløse kritik. Det alene kan motivere til at ville bidrage til at løfte niveauet” (Studerende).

”Barnets Reform kommer nu, og derfor er det vigtigt at være fagligt opkvalificeret og ville følge med. Gaven er større end den indsats, der skal lægges” (Studerende).

Den udbredte forventning blandt de studerende om en forbedring af de faglige kompetencer beror på ønsket om at kvalificere håndteringen af eksisterende arbejdsopgaver i nuværende stilling.

For nogen handler det dog også om en mere individuel motivation for at komme videre i karrieren. Som en studerende pointerer, er masteruddannelsen en ”miniuniversitetsuddannelse”, man kan tage med sig videre.

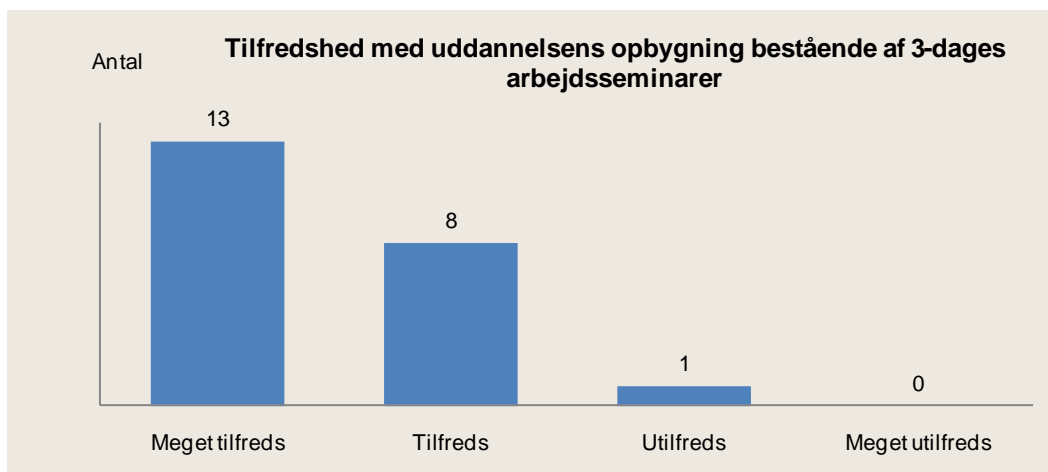
5.2 Opbygning og geografisk placering

Længerevarende efteruddannelse kan struktureres på flere måder, og afhængig af dagligdag, familieforhold, afstand og indlæring virker det forskelligt på forskellige mennesker. På første semester af Masteruddannelsen i Udsatte Børn og Unge var undervisningen organiseret i fire arbejdsseminarer á 3 dage. 2. semester er struktureret efter samme model.

For flere studerende er der tale om fire intensive perioder, hvor de på grund af den geografiske afstand bliver i Aalborg og overnatter. For andre, der ikke bor så langt væk, er der tale om fire gange tre dage, hvor de tager frem og tilbage hver dag. Blandt begge grupper er der dog rimelig stor enighed om, at det fungerer godt med de intensive forløb.

Som figur 5.1 viser, er der stor tilfredshed med en opbygning, hvor undervisningen er samlet i fire seminarer, der hver har en varighed af tre dage. Som figuren viser, er 13 ud af de 22, der har gennemført 2. semester meget tilfredse, og 8 er tilfredse. Kun en enkelt studerende er utilfreds, og der er ikke nogen, der er meget utilfredse.

Figur 5.1: Opbygningen af uddannelsen



Som citatet herunder tydeliggør, virker opbygningen i arbejdsseminarer på tre dage godt, fordi der skabes rum til at være på uddannelsen og holde det fokus, som det kræver. Omvendt betyder det, at det kan være hårdt, at det er meget intensivt, jf.:

"Jeg synes det virker godt, at det er tre dage samlet. Det betyder, jeg har travlt op til og dagene efter, men til gengæld har jeg ro til at være på uddannelsen. På den måde er det godt, at det er sammenhængende. Men det er nogle lange dage" (Studerende).

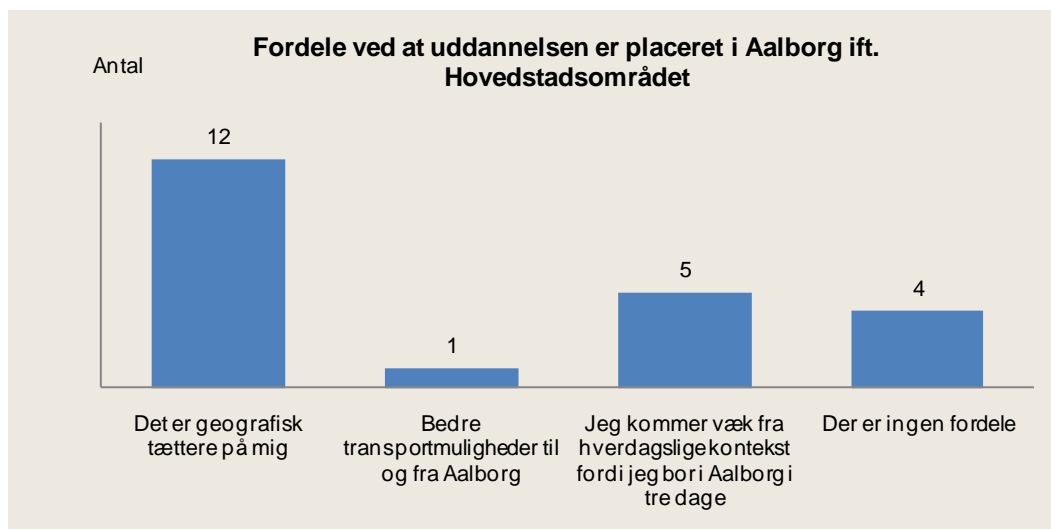
Flere studerende fremhæver, at den intensive periode også er særlig positiv, fordi der er mange forskellige emner på ét arbejdsseminar, som man skal omkring og nå at forstå. Flere påpeger også, ligesom det bliver gjort i citatet nedenfor, at det er godt, der ikke ligger noget undervisning i weekenderne.

"Det med 3-dages arbejdsseminarer fungerer godt nok for mig. Jeg tror det er bedre end fx én gang om ugen, som jeg har prøvet på en anden uddannelse. Det er bedre, at det er samlet, og at man er i den verden, og især fordi der er mange områder i ét arbejdsseminar. Tror det er den bedste måde, og det er godt det ikke er i weekenden" (Studerende).

Der er også flere studerende, som samtidig anser det, at de er "langt væk hjemmefra", som en mental hjælp til at være til stede på uddannelsen og koble hverdagen fra og koncentrere sig om at være studerende. Dermed bliver der også en sammenhæng mellem tilrettelæggelsen af undervisningen og den geografiske placering, og for nogle er det således en fordel, at uddannelsen geografisk ligger langt fra der, hvor deres dagligdag udspiller sig.

Generelt er der forskellige holdninger til placeringen i Aalborg, jf. figur 5.2. 12 studerende vurderer, at det på grund af afstanden fra deres bopæl er en fordel, at uddannelsen ligger i Aalborg.

Figur 5.2: Vurdering af uddannelsens geografiske placering



Blandt de resterende 10 studerende, hvor det geografisk ikke er en fordel, at uddannelsen ligger i Aalborg, er der en enkelt, der vurderer, at transportmulighederne er bedre til Aalborg end til Hovedstadsområdet. 5 studerende vurderer det som en fordel, at det er i Aalborg, selv om det er langt væk, fordi man kommer væk fra sin hverdag. De sidste 4 oplever ikke, at der er nogle fordele i, at uddannelsen geografisk er placeret i Aalborg.

I de åbne besvarelser giver disse 4 studerende klart udtryk for, at uddannelsen med fordel kunne ligge i Hovedstadsområdet i stedet for i Aalborg. De oplever, at der er store omkostninger ved placeringen i Aalborg både i tid, penge og afsavn i forhold til familien. Og flere af de studerende betaler transport, logi og forplejning af egen lomme, mens de er i Aalborg.

Det er ikke alle, som oplever hverken opbygningen af uddannelsen eller geografi som en mulig frakobling af hverdagens opgaver. En studerende beskriver således helt modsat, at vedkommende på ingen vis kommer væk fra arbejdet i de dage, hvor der er arbejdsseminarer på uddannelsen:

“Det er ikke særlig sjovt, at det er deroppe – det er rigtig, rigtig ærgerligt, og det er en omkostning. Jeg oplever det ikke som at komme væk fra arbejdet. Under forelæsningen er jeg på mail og svarer på telefonen i pauserne. Og det samme når jeg er færdig med gruppearbejdet om aftenen” (Studerende).

Således er der stor forskel på, om de studerende har mulighed for at udnytte muligheden for at komme væk fra hverdagen og arbejdet og være fuldt til stede på studiet. Nogen studerende sætter stor pris på denne mulighed. For andre er det ikke en fordel. Det er evaluators vurdering, at hvorvidt de studerende oplever det ene eller det andet, dels handler om personlige præferencer, dels handler om, hvorvidt de studerende fra arbejdspladsens side har mulighed for at holde fri de tre dage og aftener, eller om de føler sig nødsaget til at være på arbejde samtidig.

5.3 Studiemiljø og engagement

For nogle studerende betyder de intensive arbejdsseminarier også, at der bliver tid og mulighed for at indgå i et egentligt både fagligt og socialt studiemiljø, der kan være med til at fastholde og motivere de studerende på uddannelsen. De studerende og undervisere vurderer, at det skaber plads til erfaringsudveksling, som betyder, at de studerende deler deres frustrationer og glæder omkring uddannelsen og føler sig mere trygge i miljøet. Det, at uddannelsen er placeret i Aalborg og med ophold af flere dages varighed, giver mulighed for sociale aktiviteter om aftenen, hvor også nogle af dem, som bor i Aalborg, enkelte gange er taget med ud at spise.

Der er generelt en positiv holdning til fællesskabet på holdet og også de fysiske rammer omkring uddannelsen og den service, de får fra undervisere og sekretariat, er de studerende meget tilfredse med, jf. citatet:

"Studiemiljøet er godt. Der er god aktivitet, og vi er i nogle rammer, der er gode. Det fungerer godt, og vi får en god service" (Studerende).

Studerende og undervisere er også enige om, at der er et stort engagement blandt de studerende. De lægger kræfterne i og er meget interesserede i at være deltagende og suge viden til sig. De studerende fremhæver, at stemningen er god, og man tager sig af og hjælper hinanden. Der er også en åben kultur, hvor de studerende ikke føler behov for at understrege deres positioner i forhold til hinanden, og hvor det ikke er vigtigt, hvilket niveau man sidder på, jf.:

"Der er meget omsorg for hinanden, og man interesserer sig for hinanden, og føler sig godt tilpas. Det betyder at jeg glæder mig til at komme af sted. Og jeg kan være mig i det. Jeg behøver ikke at sidde og positionere mig. Der er ikke sådan en kultur, hvor det f.eks. handler om, om man har 2 eller 10 under sig, eller sådan noget" (Studerende).

Underviserne og studielederen på uddannelsen får en stor del af fortjenesten. De studerende oplever, at der bliver gjort meget for at servicere, anerkende og skabe fællesskab på uddannelsen. Det betyder, at det opleves som et fælles projekt for den samlede gruppe af studerende og undervisere, og det skaber en god proces og nogle gode resultater på uddannelsen.

De studerende oplever, at det er afgørende for deres motivation, at underviserne og studielederen også i deres egenskab som vejledere er opmærksomme på dem og deres behov og følger med i hele processen. Studielederen er med på samtlige undervisningsgange, og det skaber en særlig stemning og gode forhold for sammenhængen og progression på semesteret.

På læringsseminaret blev det drøftet, om uddannelsen i fremtiden skal være tilrettelagt ud fra, at der er en gennemgående person, der følger samtlige undervisningsgange på den måde, som det er gjort på 1. semester efterår 2010. Hvis den gennemgående person ikke bliver et fast element på uddannelsen, skal det tænkes ind i tilrettelæggelsen i forhold til, om progressionen og den røde tråd på de enkelte semestre og på uddannelsen samlet set skal sikres på en anden måde.

Evaluators vurdering er, også med erfaringerne fra evalueringen af diplomuddannelsen på børne- og ungeområdet in mente, at den gennemgående person er en vigtig nøgle til det gode studiemiljø, det vedblivende engagement og forståelsen af den samlede uddannelse. En prioritering af en nøgleperson på uddannelsen, der følger holdet helt igennem, er således et element, som evaluator vil anbefale, i hvert fald på 1. semester, hvor de studerende er usikre og meget opsatte på at finde den røde tråd i undervisningen og semesteret og få begreb om, hvad uddannelsen handler om.

5.4 Vilkår og opbakning på arbejdspladsen

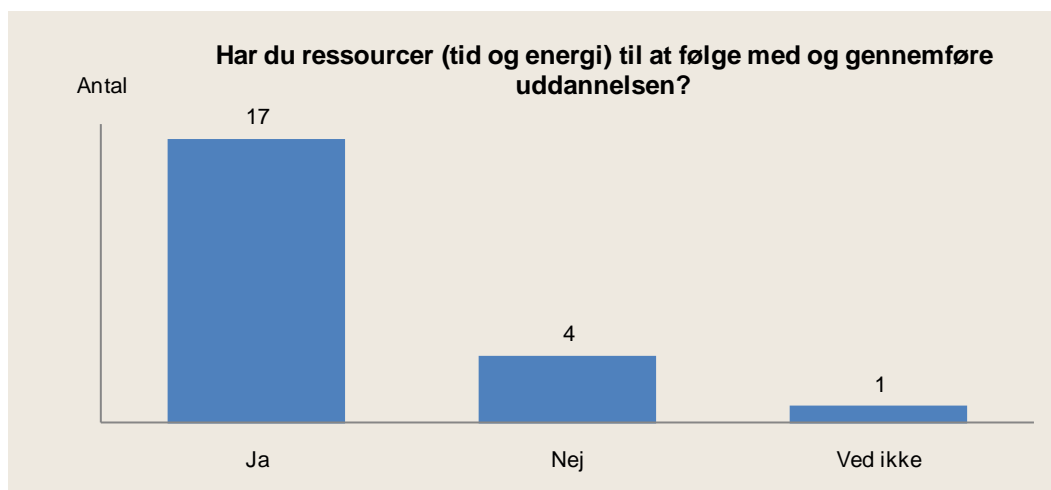
De studerendes rammer for at gennemføre uddannelsen afhænger også af de vilkår, de har på deres arbejdsplads. Får de tidsmæssigt luft til at gennemføre uddannelsen, og har de opbakning fra ledere og kolleger?

Der er generelt god opbakning fra lederne i forhold til uddannelsen. Det er dog langt fra alle, der oplever, at den formulerede opbakning også udmønter sig i handling. Kollegaopbakningen er for de fleste også positiv, og mange studerende oplever, at kollegerne spørger interesseret ind til uddannelsen og eksamensprojektet. Enkelte studerende har oplevet, at kollegerne var skeptiske, og at der var tale om misundelse. Det havde afgørende betydning for disse studerende, og det understreger, hvordan ikke kun ledelsesopbakning, men også kollegial opbakning er vigtig.

"Hvis jeg kunne ønske skulle min leder være i stand til at give mig mere fri og forholde sig til, at jeg har et problem med at finde ressourcer til uddannelsen. Jeg tror hun ville bakke op generelt, men der sker ikke rigtig noget, som det ser ud nu. Det er vildt svært at få tid til det. Hvis det var en del af konceptet med en fridag til læsning ville det gøre meget. Jeg får som regel det meste læst, men det er svært efter arbejde kl. 18" (Studerende).

På trods af, at de studerende generelt synes, det er rigtig hårdt og krævende at gå på uddannelsen ved siden af et fuldtidsarbejde, vurderer de studerende, at de har den fornødne tid og overskud, det kræver at gennemføre uddannelsen. Som det ses af figur 5.3, er der fire af de 22 studerende, der har gennemført 1. semester, der svarer, at de ikke oplever at have de nødvendige ressourcer, mens 17 svarer ja til spørgsmålet. En enkelt kan ikke vurdere det og svarer 'ved ikke'.

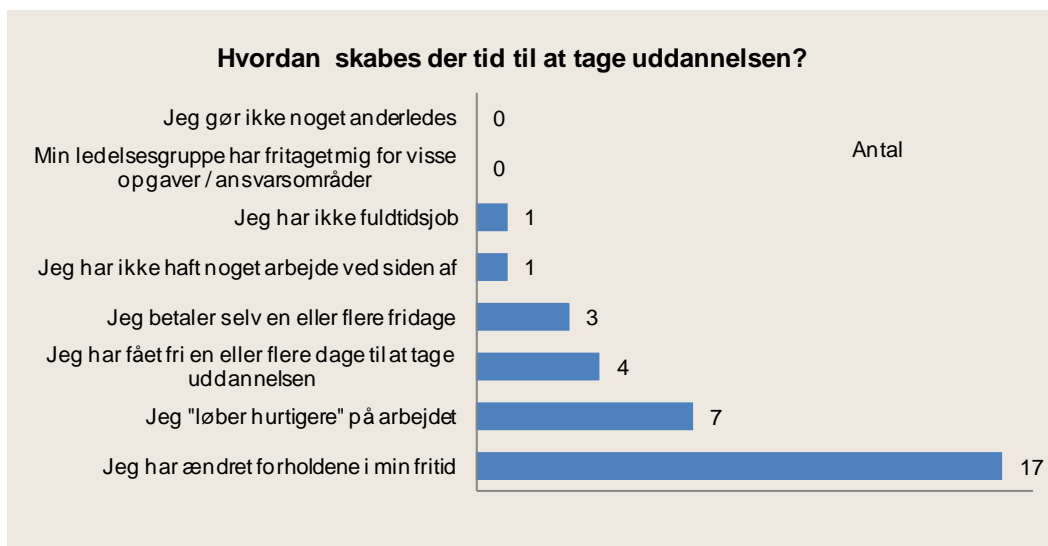
Figur 5.3: De studerendes ressourcer til uddannelsen



Blandt de fire studerende, der har svaret nej til, at de har de ressourcer, det kræver, er der en enkelt, der er droppet ud, og en der har forlænget uddannelsen. De to andre er fortsat, selv om de ikke oplever, de har de ressourcer, som uddannelsen kræver. De inddrager fritid, såsom weekender og sene aftner, for at gennemføre uddannelsen.

Dette er virkeligheden for de fleste studerende. Som figur 5.4 viser, er der 17 studerende, der svarer, at de bruger deres fritid på uddannelsen, og 8 angiver, at de løber hurtigere på arbejdet. Kun 4 svarer, at de har fået fri en eller flere dage til uddannelsen, og 3 betaler selv en eller flere fridage for at tage uddannelsen.

Figur 5.4: De studerende bruger fritiden



En studerende sætter de ressourcemæssige vilkår på spidsen, men følgende udtalelse, når der spørges til, hvad de studerende gør for at følge med og nå det hele:

"Tjo... jeg sover lidt mindre og løber lidt stærkere" (Studerende).

De fleste studerende synes således, at det er hårdt at følge Masteruddannelsen i udsatte Børn og Unge. Enkelte er også overrasket over, hvor meget tid det kræver, men de fleste var indstillet på, at det ville blive hårdt og krævende at passe et job og tage en deltidsuddannelse samtidig.

5.4.1 Et individuelt anliggende eller et arbejdspladsanliggende?

Ingen af de studerende oplever, jf. figur 5.4, at ledelsen har fritaget de studerende for visse opgaver eller ansvarsområder. Gennem interview med de studerendes ledere udviser flere ledere stor forståelse for den studerendes situation og udtrykker også ønske om at kunne have fritaget de studerende for opgaver.

En leder henviser til vikarpuljen på diplomuddannelsen som et ønske for masteruddannelsen i udsatte Børn og Unge. Det er evaluators vurdering ud fra evalueringen af vikarpuljen på diplomuddannelsen på børne- og ungeområdet, at det vil være meget vanskeligt at få vikarpuljemidlerne til at gøre en reel forskel i forhold til den profil de studerende på Masteruddannelsen i udsatte Børn og Unge har. Det er svært at sætte vikarer ind i korte perioder i forhold til sagsbehandlingsopgaver, men især i forhold til ledelsesmæssige opgaver og fagkonsulentfunktioner er det udfordrende at indsætte en vikar.

En anden leder vurderer, at den studerende friholdes for opgaver, hvilket den studerende jf. figur 5.4 ikke oplever. Det kan skyldes, at "friholdelsen" måske mere handler om ikke at lægge nye opgaver til. Således afslutter lederen sit synspunkt med:

"Vi øver os på at lade være med at sætte hende i arbejdsgrupper" (Leder).

En anden leder berører emnet og erkender sit eget ansvar i forhold til at sikre opbakning fra kollegerne. Som lederen her er opmærksom på, spiller lederen en vigtig rolle i forhold til, hvilken indstilling kollegerne har til den studerende, der er på uddannelse:

"Hvad sker der så med de ting, vi har gang i her?. Det skulle jeg måske være bedre til at stemme af med de andre, så hun ikke skal føle, at hun skal undskyldte for sin uddannelse" (Leder).

Ved kollegerne hvad det betyder for det daglige arbejde, og hvilken forskel det gør for deres arbejde, at en kollega er væk, kan de bedre bakke op og se positivt på kollegaens uddannelse og fravær.

Der er således opmærksomhed på vigtigheden af, at de studerende har opbakning og rum til uddannelsen, men lederne ser ikke umiddelbart de store muligheder for at ændre på forholdene i praksis. Og det er evaluators vurdering, at lederne delvis har ret. Mange af de studerende sidder i stillinger, hvor de er deres egen leder på de fleste af de opgaver og ansvarsområder, de sidder med. Det betyder, at det i sidste ende bliver den studerendes eget ansvar at finde tid til uddannelsen. Det organisatoriske og kulturelle set-up omkring det niveau, hvor de studerende kommer fra, er således afgørende for, om de studerende har nogle acceptable rammevilkår til uddannelsen. Har den studerende ikke mulighed for at sætte projekter på stand by eller uddelegere delopgaver til andre medarbejdere, er det svært, og flere af de studerende har ikke en leder, de kan stille krav til, med den måde som ledelsesansvaret er placeret på.

Opsamlende viser data, at uddannelsen langt hen ad vejen er et individuelt anliggende i og med, at de studerende må bruge deres fritid, og arbejdspladsen ikke tager konkret ansvar i form af at finde tid til at matche uddannelse og arbejdsliv. Det er en del af vilkårene, når der er tale om studerende i ledende funktioner, men evaluator vurderer, at det med fordel kan undersøges, om der kan stilles krav til, at de arbejdspladser, der får deltagertilskud, *skal* give de studerende visse rammevilkår for at tage uddannelsen. Evaluator vil som alternativ til egentlige krav anbefale at skærpe vejledningen til de studerende og deres arbejdspladser i forhold til, hvad det kræver at følge uddannelsen.

5.5 Opsamling og anbefalinger

Evalueringen viser, at de studerende oplever, der er et godt studiemiljø på uddannelsen med gode fysiske rammer og et godt fællesskab. De studerende er tilfredse med opbygningen med intensive arbejdsseminarer af tre dages varighed. Vurderingen af uddannelsens geografiske placering afhænger af, hvor de studerende bor. Der er forskel på, om de studerende, der rejser langt for at følge uddannelsen, oplever, at muligheden for at være "væk hjemmefra" og fordybe sig overskygger ulemperne ved den lange rejsetid og udgifterne til kost og logi og de familiemæssige omkostninger.

Evalueringen viser også, at selvom langt de fleste oplever at have ressourcerne til at gennemføre uddannelsen, kan man fremadrettet med fordel være opmærksom på, at ingen af de studerende oplever direkte, at de på arbejdspladsen får færre opgaver eller ansvarsområder, og langt hovedparten omlægger deres fritid for at kunne gennemføre uddannelsen. Evaluator anbefaler, at denne individualisering af ansvaret for uddannelsen følges nøje i evalueringen, og at det undersøges, om der er mulighed for at stille krav til arbejdspladserne.

Som et alternativ til egentlig krav kan der i markedsføringen af uddannelsen i højere grad appelleres til en større forståelse for uddannelsens omfang hos arbejdspladserne, således at der i højere grad bliver taget højde for dette i arbejdstilrettelæggelsen ved tildeling af uddannelsen.

Kapitel 6. Indholdet på 1. semester

Dette kapitel sætter fokus på indholdet på 1. semester og behandler særligt emnerne i forhold til, om de studerende oplever indholdet som værende relevant. Der evalueres også på det faglige niveau og på det pensum, der er på uddannelsen.

6.1 Relevansen af temaerne på 1. semester

Generelt oplever de studerende, at de gennemgåede temaer har været relevante. Allerede ved interview af de studerende i uddannelsens præfase var der en oplevelse af, at her fik de viden, som kunne bruges i deres hverdag, jf.:

"Jeg forventer at få større viden og forståelse for sammenhænge – og det synes jeg allerede, jeg har fået. Både ved organisationsteori og hele vinklen om "børnesyn". Jeg har fået mere forståelse af, hvad der er på spil, når vi skal arbejde sammen" (Studerende).

Når de studerende interviewes efter første semester, fremhæves udviklingspsykologi og børnesyn som temaer, der har været særlig gode, givet overblik og historisk forståelse. Det har vakt refleksion at få præsenteret forskellige historiske perspektiver, jf. citatet:

"Der er forskel på det, vi lavede i 80'erne, og det vi gør nu. I 80'erne hjalp vi forældrene, og det er gået op for mig, at den tankegang, er jeg stadig påvirket af" (Studerende).

Der gives i de kvalitative interview flere eksempler på, hvordan temaerne har givet en teoretisk indsigt, som de studerende har brugt til refleksion i deres dagligdag. F.eks. siger en studerende:

"Jeg har fået mere fokus på, hvad det er for antagelser og hvilke teorier, der ligger bag det vi gør, og måden vi gør det på. Jeg sidder i et visitationsteam, hvor vi har en plakat med vores værdier. Jeg er blevet opmærksom på, at værdierne på plakaten faktisk er personalepolitiske og ikke handler om børnesyn eller de værdier, som skal styre vores støtte til børnene" (Studerende).

Videnskabsteorien blev særligt i første interviewrunde beskrevet som en stor mundfuld, som de studerende havde svært ved at relatere til. Ved semesterets afslutning er der langt flere af de studerende, der kan se, at det er relevant, selvom flere stadig fremhæver det som "en dræber".

Enkelte studerende nævner juradelen som mindre god. Det fremstilles som en "lyngennemgang", hvor flere sidder tilbage med ønsket om, dels at formålet med gennemgangen stod tydeligere, dels behovet for at få mere viden på området. Det er evaluators vurdering, at denne vurdering af juradelen på første semester ikke er kritisk, men et udtryk for, at det er et tema, der introduceres og bygges oven på i efterfølgende semestre. De studerende er utålmodige, og det kan kun vurderes som positivt, at de ønsker mere viden på området.

Andre studerende ønsker mere organisationsteori, hvilket kan hænge sammen med, at nogle studerende sidder i mere overordnede stillinger og derfor også ønsker, at de ledelsesmæssige kompetencer kommer i fokus på uddannelsen. Organisationsteorien ses dog samtidig som en væsentlig del af implementeringen af deres nyvundne viden, og de studerende kan således se, hvordan organisationsteorien kan anvendes, jf.:

"Når jeg skal ind og implementere i praksis, så kræver det noget mere fordybelse i organisationsteorier" (Studerende).

Der er dog enkelte forelæsninger, som de studerende er enige om faldt igennem og ikke var på niveau med uddannelsen. Det ene, de studerende nævner som irrelevant i sammenligning med resten af 1. semester, er oplægget om PALS, som påpeges at være for praktisk og ikke på "vores niveau". En studerende kaldte det endda for et slags reklamefremstød, som vedkommende ikke mener hører til på en uddannelse.

Ligeledes nævner flere oplægget om "Eksperimentet – hvilke politiske tiltag virker?" som umiddelbart irrelevant. En enkelt fremhæver også, at gennemgangen af Barnets Reform for mange var en gentagelse af kurser og temadage, de havde været på.

Når flere studerende påpeger disse oplæg som irrelevante, fordi de var for lav-praktiske understreges det, at de studerende har fået blod på tanden og set meningen med at lære teori og metateorier for at styrke det felt, de arbejder med. Således giver kritikken fra de studerende anledning til en positiv vurdering, der understreger, at det på uddannelsen er lykkedes at få de studerende til at se idéen med en uddannelse, der sætter fokus på teorier, paradigmer og historiske snit med henblik på at løfte det socialfaglige arbejde med børn og unge.

Opsamlende er nedenstående citat sigende i forhold til indhold og temaer på uddannelsens 1. semester:

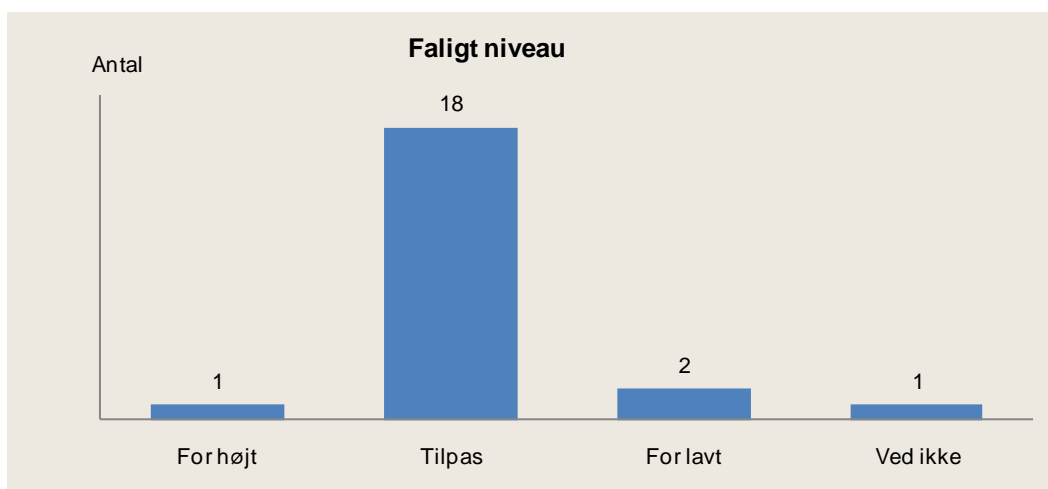
"Emnerne har været gode, men det er svært at finde rundt i, hvornår det er det ene, og hvornår det er det andet. Gad vide om de har gjort det med vilje, om det ikke er vigtigt at opdele?"

De studerende synes, det er spændende og relevant, men det har været udfordrende at finde rundt i emnerne. Det forhold, at det er svært at finde rundt i og adskille emnerne tages op i kapitlet om sammenhængen på 1. semester.

6.2 Det faglige niveau og pensum

Overgangen til et akademisk studie har for mange været en stor mundfuld. Ikke desto mindre vurderer næsten alle studerende, at det faglige niveau har været tilpas, selv om de også synes, det er højt og stiller store krav til dem. Som figur 6.1 viser, er der 18 af de 22 studerende, der har gennemført 1. semester, der vurderer niveauet er tilpas. 2 studerende angiver, at det er for lavt og en enkelt, at det er for højt.

Figur 6.1: Vurdering af det faglige niveau på uddannelsen



I forlængelse af vurderingen af det faglige niveau var der flere studerende, der inden eksamen var meget i tvivl om, hvorvidt de kunne leve op til det faglige niveau. Efter eksamen kom der ro på, idet holdet klarede sig godt. Det er interessant, at de studerende ikke har haft nogen fornemmelse af, hvorvidt de kunne leve op til det niveau, der blev stillet krav om. En studerende siger om den veloverståede eksamen:

"Hvor er det rart at vide, at man ikke er fuldstændig fejl-castet til den her uddannelse" (Studerende).

Citatet viser en lettelse efter et helt semesters tvivl om, hvorvidt man overhovedet hørte til på uddannelsen. Evaluator vurderer, at dette til dels handler om den omvæltning, det generelt er at begynde på en uddannelse. Det handler dog også efter evaluators vurdering om den valgte opbygning, hvor flere også giver udtryk for, at niveauet opleves som forvirrende og svingende, fordi der veksles mellem teoretiske oplæg og praktisk gennemgang af fx Barnets Reform. Sammenholdt med både holdets eksamensresultater og det, at flere undervisere beskriver holdet som *"i den gode ende af skalaen"*, må give anledning til overvejelser om, hvordan den unødige utryghed kan imødekommes. Utrygheden forsvinder for de fleste, men den kan også være afgørende for, at nogle studerende kommer til den konklusion, at de ikke har de forudsætninger, der skal til for at gennemføre uddannelsen og derfor falder fra uddannelsen.

To studerende har angivet det faglige niveau som "for lavt". En af disse nævner samtidig at have en fagkonsulent på uddannelsen at spare med, hvilket kan være medvirkende til, at den studerende oplever en lettere tilgængelighed til det faglige niveau.

Med hensyn til pensum er den samlede vurdering, at mange synes, at der er rigtig meget at læse. Og blandt undviserne er der en accept af, at mængden måske er blevet for stor, jf.:

"Stofmængden virker nok også overvældende for mange. Jeg er faktisk ret imponeret over, at de studerende har tid og energi" (Underviser).

Pensummets omfang blev diskuteret på læringsseminaret, og der var generel enighed om, at der fremover skal være opmærksomhed på, at pensum ikke vokser sig for omfattende undervejs i semesteret.

I forhold til det indholdsmæssige i det pensum, der er til uddannelsens første semester, er de studerende positive. De oplever meget af det som udfordrende og på et højt teoretisk abstraktionsniveau, men med sekundærlitteraturen og med praksisfokus til hjælp giver det i den store sammenhæng mening, ligesom temaet videnskabsteori undervejs i semesteret falder mere og mere på plads.

Censorerne på uddannelsen, som har et eksternt og fagligt kvalificeret syn på uddannelsen vurderer, at pensum er velvalgt i forhold til målgruppen og formålet med uddannelsen. I det hele taget er censorerne meget positive, og de vurderer, at uddannelsen rammer rigtig godt i forhold til de behov, der er i feltet.

6.3 Opsamling og anbefalinger

Evalueringen viser, at de studerende kan se relevansen af indholdet på 1. semester. Videnskabsteorien blev dog først relevant for ganske mange efter eksamen, og der er enkelte oplæg, som dels har været mindre relevante, dels har medvirket til en vis uklarhed i forhold til niveauet for uddannelsen. Det drejer sig primært om gæsteforelæsninger, som af forskellige grunde blev opfattet som malplaceret. Evaluator vurderer, at gæsteforelæsningerne er planlagt med sigte på at gøre undervisningen mere praktisk orienteret, men på baggrund af tilbagemeldingerne fra de studerende anbefales det, at relationen til praksis med fordel foregår som refleksion på holdet.

Evalueringen viser derudover, at de studerende fandt temaerne omkring organisationsteori og jura som introducerende. Mens juradelen blev for overordnet til at være relevant, vurderer evaluator, at ønskerne til den organisationsteoretiske del er et udtryk for de studerendes engagement og forventninger til uddannelsen. Evaluator vurderer, at ønsket om mere detaljeret viden om feltets restgrundlag og mere organisationsteori imødekommes på senere semestre, og ønsket er et positivt udtryk for, at de studerende er utålmodige og har store forventninger til udbyttet af uddannelsen.

I forhold til det faglige niveau vurderer størstedelen, at niveauet er tilpas. Med nuancerne fra de kvalitative data er det tydeligt, at de studerende vurderer, at niveauet er højt og stiller store krav, selv om kun en enkelt direkte vurderer, at det er *for* højt. Flere var helt frem til eksamen også i tvivl om, hvorvidt de havde det, der skulle til for at gennemføre eksamen. Evaluator vurderer dog, at denne usikkerhed er naturlig på første semester af en uddannelse som denne, med en målgruppe, der ikke har været på skolebænken i en årrække og ikke har tidligere kendskab til den akademiske måde at lære på.

Kapitel 7. Sammenhæng og logik på 1. semester

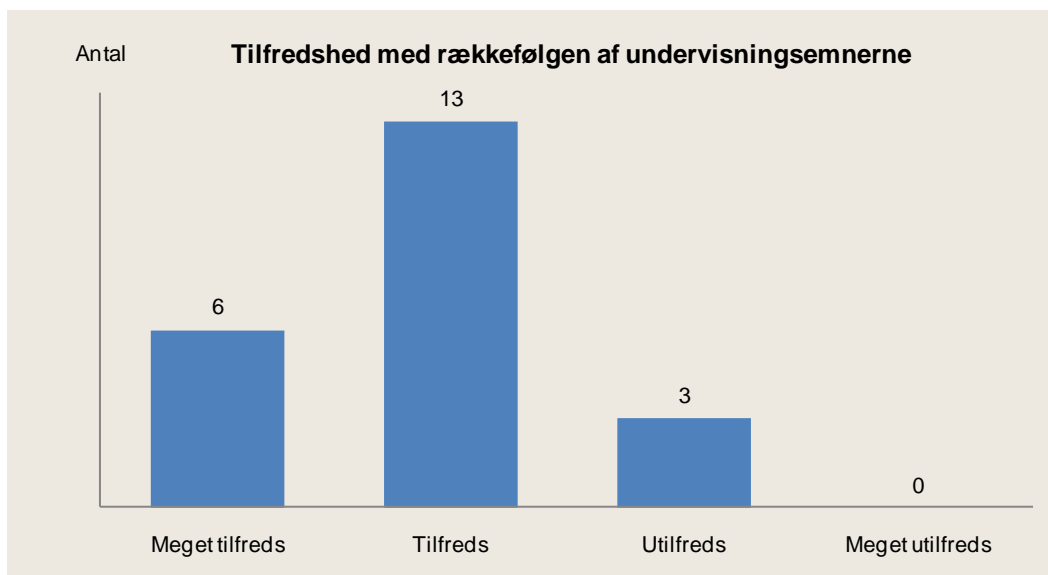
Dette kapitel omhandler, hvordan 1. semester på Masteruddannelsen i udsatte Børn og Unge hænger sammen og fungerer som et samlet forløb, der er logisk opbygget.

Efter første hold af studerende på Masteruddannelsen i udsatte Børn og Unge har færdiggjort første semester, er det interessant at undersøge, om første semester indholdsmæssigt hænger sammen, og om de studerende oplever, at der sker en progression i løbet af semesteret, og om der er logik i opbygningen på semesteret.

Som figur 7.1. herunder viser, er størstedelen af de studerende tilfredse med rækkefølgen af temaerne. 6 studerende er meget tilfredse, og 13 er tilfredse. En af de tilfredse studerende kommenterer yderligere opbygningen af 1. semester og udtaler:

"I forhold til rækkefølgen af temaerne er det meget logisk bygget op" (Studerende).

Figur 7.1: Rækkefølgen af emnerne på 1. semester



Af figur 7.1. kan det også læses, at 3 er utilfredse, og ingen er meget utilfredse. Selv om størstedelen er tilfredse, er det væsentligt at se, hvad utilfredsheden skyldes. Her viser de kvalitative udsagn, at der er nogle elementer i opbygningen af uddannelsen, som de studerende hæfter sig kritisk ved og stiller sig undrende over for, jf.:

"Der er ingen linje i, hvad der kommer efter hvad, og det svært at finde rundt i. Det er svært at placere undervisningen under emnet. F.eks. midt inde i videnskabsteorien, der kommer kommunernes økonomi og så tilbage igen. Diskussionerne bliver afbrudt på den måde" (Studerende).

Kvantitativt er størstedelen af de studerende altså overordnet tilfredse med rækkefølgen af emner, men som det uddybes i næste afsnit, er logikken, sammenhængen og adskil-

lelsen mellem emnerne på uddannelsen et forhold, som flere studerende fremhæver som forvirrende.

7.1 Fagfelter og læring

Den frustration, som nogle af de studerende lufter i forhold til rækkefølgen af emnerne, synes at hænge sammen med en udfordring omkring det at adskille temaerne og placere dem i forhold til hinanden. Det kan ses både af de studerendes svar i de åbne spørgsmål i telefonsurveyen og af de kvalitative interview med de studerende.

Flere studerende peger på, at de er i tvivl om, hvordan de skal forstå den undervisning, de har fået i forhold til de 5 fagfelter, som 1. semester dækker. Som citatet herunder viser, er de svære at adskille, men de studerende er også i tvivl om, om de egentlig skal og kan adskilles, jf.:

“Det har ikke hængt logisk sammen for mig, men jeg tror ikke, det kunne være anderledes. Det er svært at holde styr på, hvor vi er henne: Hvilket fagområde er vi nu i? Måske er deres opdeling også for optimistisk – altså kan man skelne mellem fagområderne, som de gør? Det har været lidt rodet, men sådan synes jeg også, det var på grunduddannelsen. Men det kommer, tror jeg. Men de kunne godt præcisere fagområderne, inden de går i gang” (Studerende).

Som citatet herunder viser, er folkene bag uddannelsen klar over, at der i denne opbygning lå en risiko:

“En af de ting, vi var ret spændte på – som var lidt en prøveklud – var det med at køre med mange forskellige fagfelter på én gang og præsentere 4-5 på samme seminar. Her er det mit indtryk, at de studerende også oplever det som ret overvældende og først efter eksamen kan se den samlede forståelse af fagfelterne. Det er én af de ting, som vi i al fald skal tage op. Det giver en bredde, men betyder samtidig, at vi ikke kommer så meget i dybden” (Underviser og en af tilrettelæggerne af uddannelsen).

Forvirring og undren omkring fagfelterne og adskillelsen mellem dem er noget, der har fyldt en del for flere af de studerende på 1. semester, jf. nedenstående citat:

“Det, der har fyldt meget for mig på 1. semester, har været at få hånd om de fem fagfelter. Det gav ikke umiddelbart mening for mig. Jeg havde svært ved at finde ud af strukturen. Det kan være mig, og det kan være det at starte på en ny uddannelse. Jeg synes, at opbygningen på den vis har været forvirrende” (Studerende).

Evaluator vurderer, at denne undren om opdelingen af fagfelterne skaber en frustration, som kan imødekommes og allerede er søgt i mødekommet i lektionsplanen for 2. semester forår 2011. Heri er det ud for nogle af undervisningsgangene skrevet hvilket af de 7 fagfelter, som uddannelsen ifølge studieordningen beskæftiger sig med, der er i spil. Dertil anbefaler evaluator, at der til hver enkelt undervisningsgang kan gives en kort placering i forhold til fagfelterne. Placeringen kan og skal ikke være entydig, men kan støtte de studerende i deres sunde undren om fagfelternes adskillelse og sammenhæng.

På læringsseminaret var underviserne enige i, at det kan imødekommes, og som en underviser siger:

“Jeg oplever, at de studerede synes, at det var en stor mundfuld. De følte sig forvirret. Der kunne vi nok gøre livet lidt lettere for dem” (Underviser).

Samtidig er det evaluators vurdering, at denne undren i et vist omfang er positiv og en del af den læringsproces, som de studerende gennemgår på uddannelsen. De skal lære at forholde sig til de forskellige logikker i fagfelterne, men de skal også se sammenhæ-

gen mellem dem, og en undren er et udtryk for, at de studerende forstyrres i deres eksisterende billede af det fagfelt, de opererer i.

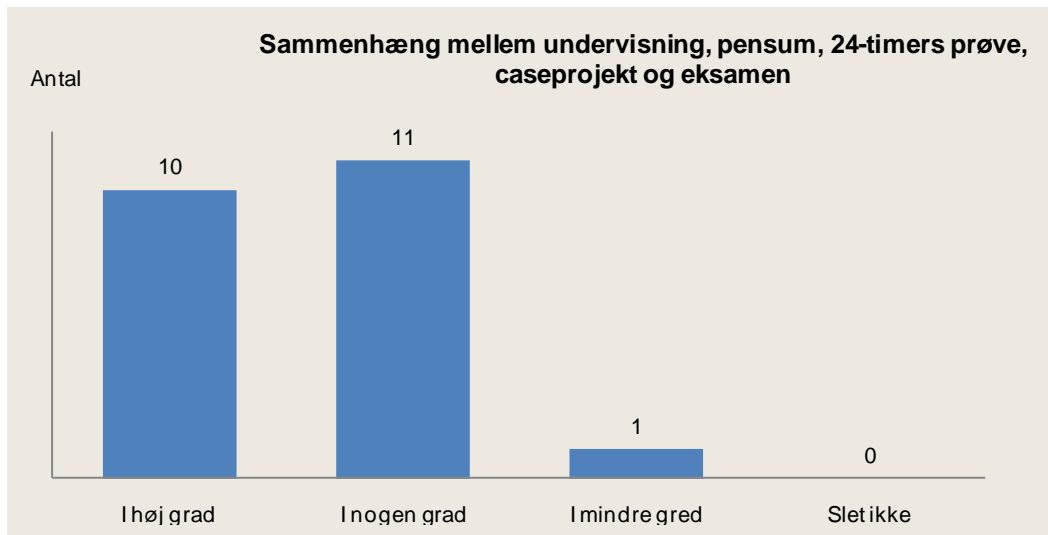
Det blev diskuteret på læringsseminariet, om de studerende i højere grad skal guides og tages i hånden gennem forståelsen af sammenhængen mellem og adskillelsen af de fagfelter, der arbejdes med på uddannelsen. Det blev konstateret, at det er en balance, der skal findes, og som rykker sig, afhængig af hvilke studerende, der er på uddannelsen. Logikkerne bag de 7 fagfelter skal tillæres og forstås som adskilte størrelser, idet de tager forskellige videnskabsteoretiske antagelser og har forskellige ståsteder, som de studerende kan trække på. Samtidig skal de studerende se, hvordan de forskellige logikker på deres felt alle er til stede samtidig og sammen skaber det rum, som de studerende agerer i, når de diskuterer en sag eller træffer en beslutning.

På baggrund af det indsamlede data og læringsseminariet er det således evaluators vurdering, at en tydeliggørelse af fagfelterne, dels i lektionsplanen, og dels i introduktionen til de enkelte undervisningsgange kan medvirke til at guide de studerende i den læring og undren, som forståelsen af sammenhængen og adskillelsen mellem fagfelterne skaber hos de studerende.

7.2 Sammenhæng mellem delene på uddannelsen

Spørges de studerende, hvordan uddannelsens dele hænger sammen, er billedet overordnet positivt. Som figur 7.2 viser, er der 10 studerende, der svarer, at der i høj grad er sammenhæng mellem undervisning, pensum og eksamenselementerne på 1. semester. 11 svarer i nogen grad, og en enkelt svarer, at der kun i mindre grad er sammenhæng mellem undervisning, pensum og eksamen.

Figur 7.2: sammenhæng mellem delene på uddannelsen



Spørgsmålet om, hvorvidt der er sammenhæng mellem de dele, der udgør uddannelsen, hænger tæt sammen med det at studere på en akademisk uddannelse. Sammenhængen og forholdet mellem pensum og undervisning er anderledes på et universitetsstudie, end det eksempelvis er på mindre kurser og på de grund- og efteruddannelser, som typisk er de studerendes seneste oplevelse med tilegnelse af viden uden for den daglige praksis.

Når det handler om sammenhængen mellem delene, er flere studerende opmærksomme på, hvordan de lige skal lære formen at kende. Nogle fandt, at det i begyndelsen var

svært, at det man havde læst, ikke var det, som der blev forelæst i. Det hænger ifølge evaluators vurdering sammen med formen og er en naturlig del af det at begynde på et akademisk studie.

"Man læser noget, og så underviser de i noget andet, end det man har læst. Det er nyt for mig, og det er noget man skal vende sig til. Det er mere forelæsningsagtigt, end jeg havde forventet. Det er meget selvstudie"(Studerende).

Enkelte af de studerende oplevede i løbet af semesteret også, at det var en udfordring at se sammenhængen mellem eksamen og de fagfelter, som inddrages på 1. semester, jf. citatet:

"Der er 7 fagområder, og der synes jeg, at det er svært at finde ud af, hvornår vi taler om hvad, og når der er fire på en dag, så synes jeg, det er forvirrende. Og det vi har været oppe i er jo børneparadigmer, men hvor er vi henne, og hvordan relaterer det sig til eksamen?"(Studerende).

I den sammenhæng er det evaluators vurdering, at de studerende med fordel kan tages mere i hånden i forhold til at se, hvordan de forskellige temaer og fagfelter støtter op om det samlede semester og de eksamenselementer, der er på semesteret.

7.3 Opsamling og anbefalinger

Evalueringen viser et blandet billede i forhold til sammenhængen og logikken på semesteret. Nogle studerende kan se logikken og sammenhængen fra begyndelsen, andre studerende ser den, som semesteret skrider frem.

Blandt de studerende, der peger på, at det har været svært at finde ud af, hvilke forelæsninger og temaer, der hører til hvilke fagfelter, og hvordan felterne kan adskilles, er der flere, der har brugt meget energi på at finde hoved og hale i semesteret. Det er evaluators vurdering, at denne undren er en del af den læring, som de studerende skal igennem på første semester, og det giver dem forståelse for de forskellige logikker, som dels skal ses som adskilte, og dels skal ses som flere perspektiver på ét og samme socialfaglige felt. Evaluator vurderer derfor ikke, at der er anledning til bekymring og markante ændringer i opbygningen af indholdet og brugen af fagfelterne. Evaluator anbefaler dog, at de studerende med fordel kan guides mere og derigennem blive mere bevidste om, at den undren, de har over for sammenhængen og adskillelsen af fagfelterne, er en del af den udvikling, de skal igennem for at få en forståelse af, hvad det er for forskellige logikker, der påvirker og udgør det felt, de arbejder i.

Kapitel 8. Læringsmetoder

Kapitel 8 behandler læringsformer og afdækker, hvordan de valgte former har fungeret for de studerende på første semester. Herunder evalueres metoden med praksisfokus, og der sættes fokus på, om læringsformerne formår at understøtte de studerendes mulighed for at anvende uddannelsen i deres daglige praksis.

8.1 Forelæsninger og praksisfokus

Flere undervisere påpeger i forbindelse med evalueringen, at Masteruddannelsen i Børn og Unge adskiller sig fra andre uddannelser, idet de studerende i højere grad støttes i omsætningen af uddannelsen. Der skabes på uddannelsen et refleksionsrum, der sætter omsætningen i system. Og dermed kombineres vidensformidling i den klassiske universitetsform med elementer, der gør stoffet praksisnært

Rent praktisk er denne tilgang implementeret med opbygningen i undervisningen, som består af forelæsning i form af envejskommunikation fra underviser til studerende efterfulgt af gruppediskussioner og praksisfokus.

Som citatet herunder viser, var modellen ny for nogle undervisere, men de oplever, at det fungerer godt og understøtter undervisningen:

"Modellen, man er landet på med forelæsning plus en times diskussion med hele holdet, hvor den faglige koordinator også er med, var jeg lidt forundret over i udgangspunktet, men det har fungeret rigtig godt. Det giver et godt indtryk af, hvor meget de studerende har fanget, og hvor der er eventuelle problemer med forståelsen. Plus at den time, jeg har til forelæsningen, kan jeg koncentrere mig helt og fuldt, fordi vi gemmer spørgsmål til senere" (Underviser).

Der er generelt meget positive tilbagemeldinger på, at der i undervisningen holdes fast i, at forelæsningen holdes som en envejskommunikation, hvor de studerende i udgangspunktet ikke stiller spørgsmål og bryder ind. De studerende synes, at det fungerer godt af flere årsager. For det første ser de det som positivt, at det udnyttes, at man til det pågældende emne har en dygtig fagperson, som har en masse at komme med. For det andet betyder det, at underviseren sætter niveauet, og man risikerer ikke, at niveauet falder på grund af spørgsmål og henvisninger til praktiske erfaringer. Dette var en udfordring på diplomuddannelsen på børne- og ungeområdet. I evalueringen af uddannelsen viste det sig, at det i nogle temaer var svært at finde balancen mellem at tilpasse stoffet til de studerendes niveau på ene side og at opretholde det faglige niveau på den anden side. Det lader ikke til at være en udfordring, der går igen på masteruddannelsen i udsatte børn og unge, og det skyldes delvis denne form, hvor forelæsningerne stort set holdes fri for spørgsmål og kommentarer fra de studerende, jf. nedenstående:

"Når vi er der de 3 dage, er jeg meget fokuseret på underviserne, og det de kommer med, så derfor er det vigtigt, der er plads til, at underviserne overdrager al den viden, de har, mens de er der. Så kan vi diskutere bagefter" (Studerende).

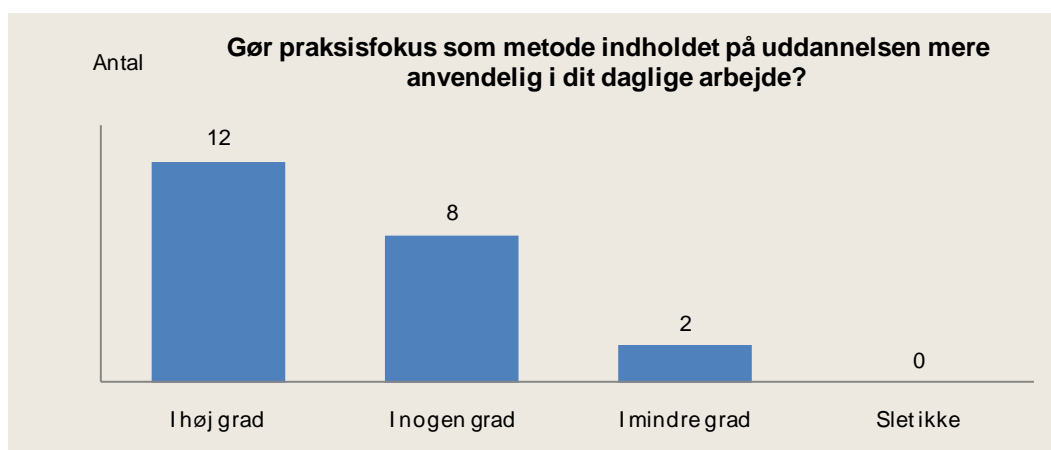
"Det, at der ikke er plads til at stille spørgsmål under forelæsningerne, betyder, at det er underviseren, der sætter niveauet. Og det er godt" (Studerende).

Envejskommunikationen vurderes dog positivt ud fra det forhold, at spørgsmål, diskussioner og muligheden for at forholde undervisningen til praksis er sat i system og følger

efter forelæsningsen. Opbygningen er sådan, at der efter forelæsningsen er sat tid af til diskussion i grupper og praksisfokus.

Figur 8.1 viser, hvordan de studerende svarer, når de bliver spurgt, om praksisfokus som metode på Masteruddannelsen i udsatte Børn og Unge gør indholdet mere anvendeligt i deres daglige arbejde. 12 af 22 studerende, der har gennemført 1. semester, vurderer, at praksisfokus i høj grad har den betydning. 8 svarer i nogen grad, og 2 svarer i mindre grad. Der er ikke nogen af de studerende, der svarer, at praksisfokus slet ikke har den betydning, som det er tiltænkt.

Figur 8.1: Praksisfokus som redskab til omsætning



I forlængelse af den positive vurdering af praksisfokus siger en studerende;

"Praksisfokus har fungeret rigtig godt. Det gør det fokuseret. Det gør det også mere omsætteligt, og det er en lille ting, men det er genialt. Vi sætter os sammen i små grupper (...) Det betyder også, at der er plads til alle i og med, at det sættes på skemaet. Så er det ikke bare er de samme par stykker, der siger noget" (Studerende).

Som citatet viser, er læringsformen, hvor der arbejdes i grupper, og hvor plads til spørgsmål og undren skemasættes også afgørende for stemningen og studiemiljøet. Det betyder, at der er plads til alle, og at det er acceptabelt at spørge og være i tvivl.

Specifikt for nogle temaer på uddannelsen gælder det, at andre former i undervisningen er bedre. På læringsseminaret blev det diskuteret, hvordan der er en oplevelse af, at et tema som fx jura kræver andre undervisningsformer, hvor der eksempelvis er bedre mulighed for at spørge under forelæsningsen.

8.2 Fra mindre lektioner til større blokke

Et andet forhold, der er afgørende for læringen på 1. semester, er tilrettelæggelsen af temaerne i mindre lektioner. For nogle studerende har det været frustrerende, at én dag indeholder mange forskelligartede temaer og fagfelter og på den måde er opdelt i små dele. Det betyder, at det er svært at se sammenhængen, og det er svært at rumme så mange forskellige temaer og fagfelter på én dag - eller endda på en enkelt formiddag. De studerende siger:

"Mange af arbejdsseminarerne har suset rundt mellem fem forskellige fagområder, og det har været frustrerende. Vi kunne godt have haft ét fagområde om dagen" (Studerende).

"Det er stadig en smule uoverskueligt. Det er mange forskellige dele, der bliver berørt i hver undervisningsgang. Der kastes mange bolde op samtidigt. Der mangler lidt sammenhæng i det. Fx kvalitative undersøgelser om formiddagen og videnskabsteori om eftermiddagen, og derimellem har der ikke været en rød tråd" (Studerende).

I løbet af første semester er der justeret i opbygningen i undervisningen som resultat af de studerendes tilbagemeldinger. Fra at være mindre forelæsninger er nogle af de mindre elementer på de sidste arbejdsseminarer samlet i større blokke. De studerende fremhæver dette som positivt, og de føler, der bliver lyttet til dem, og de oplever allerede nu, at det har gjort en forskel:

"Det var lidt trægt i starten, men det er bedre nu, hvor det er samlet mere i nogle blokke. Både Karin og Jan er rigtig gode, og det har jeg også sagt til dem. Og de lytter til det, som vi siger" (Studerende).

Nogle af de frustrationer, som de studerende oplever på uddannelsen, er sunde frustrationer, der er en del af den udvikling, som de studerende skal gennemgå på uddannelsen. Men det er evaluators opfattelse, at opbygningen bestående af mange små temadele i sig selv ikke er med til at skabe en læring eller en udvikling hos de studerende. Derfor er det positivt, at der allerede på første semester er taget initiativ til at samle nogle af lektionerne i større blokke, så de studerende får en mere sammenhængende undervisning.

8.3 Opsamling og anbefalinger

Evalueringen viser, at der både blandt de studerende og underviserne er en meget positiv vurdering af den læringsmodel, der er konstrueret til uddannelsen, og som placerer sig et sted mellem den akademiske studieform og en tilgang, der lægger vægt på at gøre det tillærte stof relevant for den praksis, de studerende skal bruge uddannelsen i.

Forelæsningsdelen, som i udgangspunktet består af envejskommunikation, udnytter, at der er en dygtig fagperson på området, og det betyder, at det er underviseren, der sætter det faglige niveau. Det fungerer i samspil med den efterfølgende session, hvor diskussion i grupper og praksisfokus giver plads til de studerende og den praksis, de skal bruge det tillærte stof i forhold til.

De studerende har i forlængelse af udfordringerne med at finde rundt i og adskille fagfelterne fundet det udfordrende, at der præsenteres mange forskelligartede temaer og fagfelter på ét arbejdsseminar på en dag eller endog på en formiddag. Dette har underviserne lyttet til, og på de sidste seminarer på 1. semester er nogle af deltemaerne samlet mere i blokke. Evaluator vurderer, at det er positivt, at uddannelsen undervejs i semesteret er justeret, således at de studerende i højere grad oplever sammenhæng i uddannelsen.

Kapitel 9. Effekten af uddannelsen

Dette kapitel stiller skarpt på, i hvilket omfang og hvordan de studerende har udviklet sig gennem første semester, og hvordan og i hvilket omfang de anvender uddannelsen i deres daglige lokale praksis, samt om de studerende videregiver den viden, de har fået på uddannelsen til deres kolleger og medarbejdere.

9.1 Refleksion og de studerendes udvikling

Et af evalueringens hovedgreb er en præfase, der tidsmæssigt lå inden de studerende påbegyndte uddannelsen. I denne fase blev de studerende og deres ledere interviewet omkring deres forventninger til uddannelsen, motivationen bag tilmeldingen samt deres forventning til, hvordan de ville anvende uddannelsen på deres arbejdsplads.

For det første peger evalueringen på, at disse interview i forhold til omsætning af uddannelsen på arbejdspladserne havde en *refleksionsskabende* betydning. Flere studerende og ledere fik øjnene op for arbejdet med at anvende uddannelsen i praksis tidligt. Det betød, at studerende og ledere helt fra tidlig studiestart fik fokus på, hvordan uddannelsen kan anvendes, omsættes og videndes, samt hvordan uddannelsen generelt kan få betydning for kolleger og andre interessenter, der sidder i de studerendes lokale praksis. Nedenstående citater viser eksempler på dette:

"Vi har ikke snakket om det [implementering af uddannelse] struktureret, mig om min leder. Men nu når jeg tænker over det, kunne vi faktisk godt være bedre til at tale om, hvordan vi anvender uddannelsen på vores arbejdsplads" (Studerende).

"Nej, vi [den studerende og lederen] har ikke talt om implementeringen. Men vi er en ledergruppe som prøver at tænke meget strategisk, så der tænker jeg faktisk nu, at uddannelsen og implementeringen af denne kan være med til at løfte os op fra det lavpraktiske niveau til det mere strategiske" (Leder).

En anden betydning af en præfase er i et evalueringsspektiv, at det er muligt at følge de studerendes udvikling fra studiestart til afsluttet uddannelse. I forbindelse med 1. semester på uddannelsen har dette haft den betydning, at de studerende helt fra begyndelsen har reflekteret over deres egen udvikling i løbet af semesteret. Nedenstående citater viser eksempler på dette.

"Jeg vil sige, at der er sket rigtig meget siden sidst [interview i præfasen]. Jeg var dybt frustreret sidst vi talte. Der hvor jeg er havnet nu er jeg blevet meget mere tydelig ift., hvordan jeg kan implementere teori til praksis. Det er først bagefter, man sådan kan se, hvad der sker. Jeg har simpelthen fået en ny optik til at se min praksis i" (Studerende).

"Det ligger i lovgivningen, at vi skal inddrage normalsystemet. Det er i løbet af semesteret blevet mere tydeligt for mig, hvordan vi gør det, og at vi fx skal have det som fokusområde i 2011. Vi har derudover også fået det skrevet ind i vores målstyring. Det er en af de situationer, hvor jeg oplever at have fået mere sikkerhed" (Studerende).

"Jeg er blevet mere opmærksom på, om fagfolk siger noget ind i en bestemt kontekst, om de ved hvad der menes, og om dem der er med i diskussionen kender konteksten. På den måde kan jeg klart mærke, jeg har udviklet mig" (Studerende).

Som det fremgår af citaterne, oplever de studerende, at de gennem 1. semester har gennemgået en positiv udvikling, hvor de er blevet bedre til og mere bevidste omkring at

anvende teori og bruge uddannelsen i deres praksis. Derudover fremhæver flere studerende, at deres arbejdsplads og leder er bevidste om den udvikling, de er i gang med, og de finder den interessant og anvendeligt i den lokale praksis. I den forbindelse er det vigtigt at fremhæve, at både kollegernes og ledernes opbakning til de studerendes uddannelsesforløb er vigtig. Således fremhæver flere studerende, at en stærk støtte fra lederen er medvirkende til, at de oplever et godt uddannelsesforløb. Omvendt kan en manglende støtte fra arbejdspladsen (både fra kolleger og leder) være medvirkende til, at den studerende ikke i så høj grad finder uddannelsen anvendelig i forhold til den lokale praksis, men kan derudover også have den betydning, at den studerende kan overveje at framelde sig uddannelsen. Specielt hvis de oplever, at de bliver modarbejdet fra arbejdspladsen.

Nedenstående citater viser eksempler på studerende, der fremhæver den positive betydning af støtten fra arbejdspladsen, og en studerende der har taget orlov fra uddannelsen grundet manglende opbakning fra arbejdspladsen.

"Min chef støtter mig meget, rent personligt, og det betyder alt. Det er meget vigtigt for min proces. Ellers havde det nok været svært at klare. Og vores forhold er også blevet markant bedre af, at jeg har været på uddannelse" (Studerende).

"Min arbejdssituation har været rigtig træls, og jeg har besluttet mig for at holde på uddannelsen. Der var markant samarbejdsproblemer på min arbejdsplads, fordi nogle af mine kolleger vendte sig imod, at jeg havde fået uddannelsen. Det er dog planen at jeg starter på uddannelsen igen på et tidspunkt, når der lige er faldet ro på derhjemme" (Studerende).

Arbejdspladsens opbakning er et forhold, der fremadrettet er vigtigt at holde øje med. Arbejdspladsens opbakning er ifølge de studerende væsentlig for, at de oplever et frugtbart uddannelsesforløb, samt at uddannelsen inddrages i deres praksis.

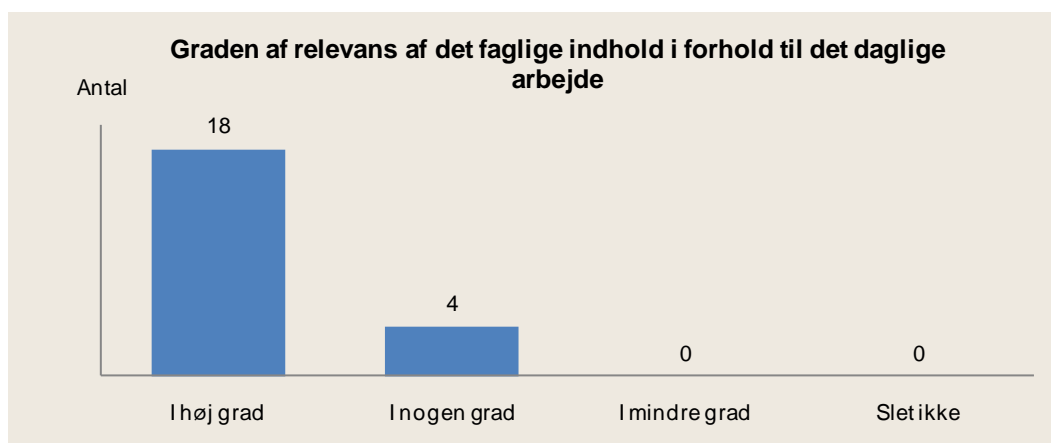
Evaluators hæfter sig i forhold til de studerendes udvikling ved det positive i, at de studerende oplever en markant udvikling allerede fra studiestart til afslutningen af første semester. Både indholdet og tilrettelæggelsen af uddannelsen er medvirkende til, at de studerende hurtigt efter studiestart oplever en udvikling. Dertil finder evaluators det interessant, at evalueringen også er medvirkende til at italesætte og dermed sætte fokus på omsætningen og videndelingen af uddannelsen hos udvalgte studerende og deres ledere (de udvalgte casearbejdspladser). Fremadrettet kan der i evalueringen fokuseres på, om disse studerende i højere grad end andre studerende på uddannelsen formår at videndele og omsætte uddannelsen på arbejdspladserne.

9.2 Omsætning og videndeling på arbejdspladsen

En central forudsætning for at omsætte uddannelsen til praksis på arbejdspladsen er, om det faglige indhold er **relevant** i forhold til det daglige arbejde, som de studerende agerer i.

Nedenstående figur 9.1 viser de studerendes svar, når de bliver spurgt om, hvorvidt det faglige indhold er relevant i forhold til deres daglige arbejde.

Figur 9.1: Relevans i forhold til det daglige arbejde



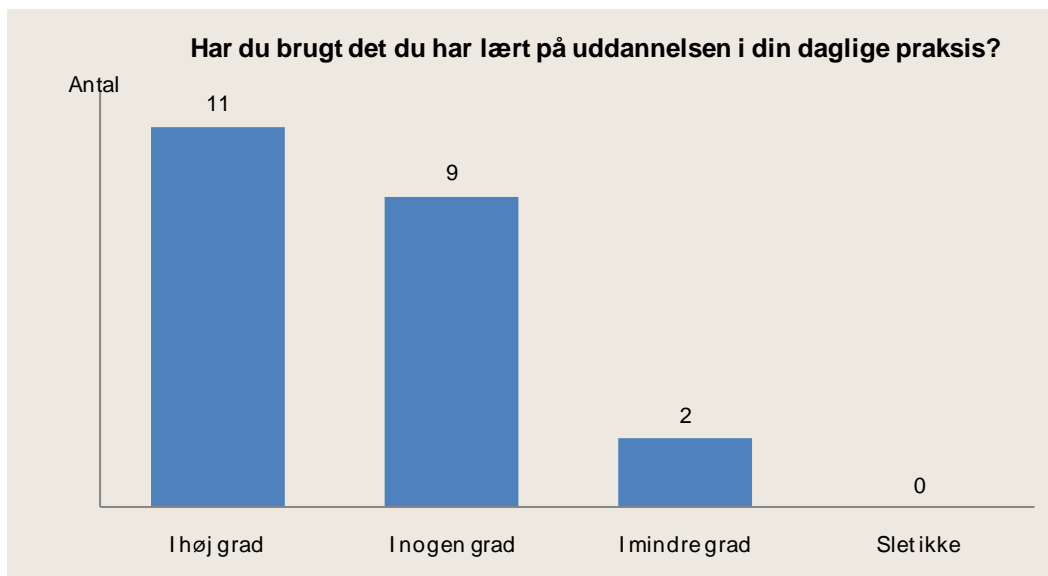
Som det fremgår af figur 9.1, angiver den største andel af de studerende (18 ud af 22), at de i høj grad finder det faglige indhold relevant i forhold til deres daglige arbejde. De sidste 4 studerende vurderer, at det faglige indhold i nogen grad er relevant i forhold til deres daglige arbejde.

De studerende hæfter sig særligt ved, at kombinationen med teori og praksis, som praksisfokus medfører, gør det faglige indhold relevant i forhold til det daglige arbejde. Derudover er eksaminerne også med til at etablere en kobling mellem teori og praksis samt gøre pensum relevant i forhold til de studerendes daglige arbejde. Eksempelvis siger en studerende:

"Det har været rigtig relevant, at vi i vores opgaver skulle overføre det til noget praksis. Der kommer nogle nye perspektiver på, og det skaber nogle sunde drøftelser. På arbejdspladsen taler vi om, at vi i ledelsesgruppen kan sætte det op på et højere teoretisk grundlag og sige, at det er det, vi bygger vores børne-ungepolitik op om" (Studerende).

I forhold til **anvendelsen** af det de studerende lærer på uddannelsen i den daglige praksis, tegner figur 9.2 et positivt billede.

Figur 9.2: Anvendelsen af uddannelsen



Figur 9.2 illustrerer, at halvdelen af de studerende (11 ud af 22) angiver, at de i høj grad har anvendt det, de har lært på uddannelsen i deres daglige praksis. 9 ud af 22 angiver, at de i nogen grad har anvendt det, mens 2 ud af de 22 angiver, at de i mindre grad har anvendt det.

Dette indikerer, at uddannelsen allerede efter 1. semester i et relativt stort omfang anvendes på de studerendes arbejdspladser. De studerende fremhæver flere forhold i undervisningen som særligt anvendelige i forhold til lige præcis deres lokale praksis. Studerende siger f.eks.:

"Jeg har taget et trin op ad stigen ift. at kunne udfordre de faglige fora, jeg befinder mig i – sådan noget som diskurser og paradigmer og teoretiske anskuelser er jeg bekendt med nu. Alt det 1. semester har handlet om har givet en pondus allerede, de har trukket os igennem nogle af de mest centrale temaer for, hvordan man kan løfte det socialfaglige område og medarbejderne i det" (Studerende).

"På udførerdelen er man afhængig af myndighedsområdet. Så jeg kan mærke at jeg bliver skarp til at begå mig i den verden. Jeg har fået meget viden om den børnepolitik, der bliver ført og baggrunden for denne, og bliver mere skarp på at få politikken mere ud i udførerdelen" (Studerende på leverandørsiden).

Det indikerer således det positive forhold, at de studerende efter 1. semester ikke kun generelt anvender uddannelsen i deres praksis, men også anvender forskellige dele af uddannelsen – alt afhængigt af hvad der har relevans for deres praksis. Det vidner således om, at inklusionen af flere fagfelter på 1. semester også betyder, at de studerende får et differentieret udbytte af semesteret.

Underviserne er også bevidste om, hvordan uddannelsen er tilrettelagt, så det faglige indhold af undervisningen har relevans og anvendes i de studerendes daglige arbejde. De fremhæver, at både praksisfokus og de forskellige typer af eksaminer er medvirkende til, at de studerende oplever det faglige indhold som anvendeligt i forhold til den daglige praksis.

På læringsseminariet fremhævede flere undervisere, at de ikke var forundret over den høje andel af studerende, der allerede efter 1. semester anvender uddannelsen i deres lokale praksis. Uddannelsen er netop tilrettelagt således, at den er umiddelbar anvendelig

i den lokale praksis på grund af praksisfokus og arbejdet med egen praksis i forbindelse med eksaminerne.

Evaluator hæfter sig i forhold til omsætning af uddannelsen ved, at de studerende både finder 1. semester relevant i forhold til deres daglige arbejde, og at de allerede efter 1. semester anvender uddannelsen i deres lokale praksis. Her vurderes særligt praksisfokus og eksaminerne som understøttende for en hurtigt omsætning af uddannelsen lokalt.

Omkring videndelingen af indholdet af uddannelsen til medarbejdere og kolleger på arbejdspladserne viser figur 9.3 de studerendes svarangivelser.

Figur 9.3: Videndeling



Som figur 9.3 illustrerer, angiver 20 studerende, at de har videregivet erfaringer fra uddannelsen til medarbejdere eller kolleger på deres arbejdsplads.

Videreformidlingen af viden fra uddannelsen sker ifølge de studerende på nuværende tidspunkt primært som uformel videndeling.

Det er især i forbindelse med videreformidling af eksamensindhold eller relevante teorier, at videndelingen sker. Det er fx i forbindelse med småsnak eller til relevante møder, jf. nedenstående citater.

"Videndelingen foregår således at jeg byder ind med nogle teorier i det arbejde, som jeg har med mine kolleger. Og det er som sådan mest uformelt. Jeg refererer dele af de ting, vi taler om på uddannelsen videre på enkelte teammøder, men det fungerer pt. mest på det uformelle plan" (Studerende).

"Det bruger det derhjemme, for jeg skal fx til at revidere den sammenhængende børnepolitik i den kommune jeg er i nu. Jeg er også blevet bedt om at holde oplæg om barnets reform, og så skal jeg beskrive metoder sådan, så vi bedre kan få hold på, hvad det er vi egentlig gør" (Studerende).

Figur 9.3 viser også, at to studerende efter 1. semester ikke har videndelt indholdet af uddannelsen. Disse studerende peger på, at de i forbindelse med 1. semester ikke har haft det nødvendige overskud og den nødvendige tid til at videndele indholdet af semesteret. Det handler således ikke om, at indholdet af uddannelsen ikke har været relevant for deres kolleger, men at de ikke har haft tid og overskud til at videndele. Det er begge disse studerendes vurdering, at de fremadrettet på uddannelsens næste semestre vil arbejde på at videreformidle uddannelsens indhold til deres kolleger, idet de på det tidspunkt er blevet mere etableret på uddannelsen og vil have bedre overskud til det.

Evaluator hæfter sig i forhold til videndelingen ved det positive forhold, at de studerende allerede efter 1. semester i høj grad videndeler indholdet af uddannelsen. Det indikerer, at uddannelsen er i gang med at blive anvendt og der bliver talt om det på arbejdspladserne. Det kan i et rekrutteringsperspektiv også være givtigt for uddannelsen.

9.3 Opsamling og anbefalinger

De studerende er meget opmærksomme på den udvikling, de allerede oplever på første semester, og det er ikke mindst tilrettelæggelsen og undervisningsformen med praksisfokus og de praksisnære eksaminer, der er afgørende. Men også evalueringens fokus på udvikling og omsætning af uddannelsen sætter for de involverede på de udvalgte casearbejdspladser tanker i gang om, hvad der skal ske af forandringer for den studerende selv og på arbejdspladsen.

Generelt peger evalueringen i forhold til videndeling og omsætning af uddannelsen på, at de studerende i høj grad allerede efter 1. semester er i gang med at bruge uddannelsen på arbejdspladsen og udbrede den opnåede viden til deres kolleger. Alle de studerende har i en eller anden grad brugt det, som de har lært. Og mange kan allerede mærke, at de kan være med til at rykke ved den måde, de i deres organisation handler og tænker det socialfaglige arbejde på.

Det er ikke alle de studerende, der konkret har talt med deres leder om, hvordan uddannelsen skal bruges og videndeles på arbejdspladsen, men de studerende har alle gjort sig nogle tanker om, hvordan det skal gøres.

De fleste videndeler med kollegerne på et uformelt plan, men der er også nogle, der mere målrettet præsenterer deres eksamensopgave eller specifikke temaer fra uddannelsen for kolleger eller medarbejdere.

Kapitel 10. Eksamen på 1. semester

De studerende har på uddannelsens 1. semester været igennem flere typer af eksaminer – der både har været forskellige med hensyn til tidspunkt på uddannelsen, form, omfang og indhold. I det følgende vurderes de studerendes tilfredshed med de respektive eksaminer generelt, samtidig med at de studerendes udbytte af eksaminerne differentieres afhængigt af tidspunktet for eksamen, omfanget af eksamen samt form og indholdet af det enkelte eksamenselement.

10.1 24 timers caseopgaven

De studerende stifter første gang bekendtskab med eksamen på uddannelsen i forbindelse med en 24 timers caseopgave, der ligger mellem 2. og 3. arbejdsseminar i uge 44. I 24-timers caseopgaven havde de studerende til opgave at udarbejde en analyse af en videnskabelig tekst inden for fagområdet "Paradigmer i viden om udsatte børn og unge".

Indholdet af denne eksamen opleves af de fleste af de interviewede studerende som relevant, da der blev bygget oven på flere af de forhold, som pensum allerede havde berørt, og som gjorde uddannelsen anvendelsesorienteret. Andre studerende havde dog indledende svært ved at se formålet med denne eksamen, men oplevede efter overstået eksamen, at den gav god mening. Nedenstående citat viser et eksempel på en studerende, der oplevede eksamensformen som hård, men som også vurderer, at betydningen af denne eksamen er positiv.

"24-timers casen var hård, men processen var interessant, fordi man virkelig kom i kontakt med sig selv. Derudover fik jeg også et stort fagligt udbytte, idet man fik omsat nogle af de teorier, vi havde arbejdet med i pensum, og sat nogle ting i system" (Studerende).

I forhold til **formen** på eksamen angiver de studerende generelt, at denne eksamensform er hård. De studerende beretter primært, at de ikke er bekendte med eksamensformen, og at den anses for unødvendig hård, idet man presser sig selv gennem et helt døgn. For flere studerende handler det også om, at de ikke har været til eksamen i lang tid, og at en ny eksamensform derfor også opleves som en ekstra usikkerhed.

I forhold til formen blev det nævnt på læringsseminaret, at formen ikke oprindeligt var en del af studieordningen, og 24 timers caseopgaven kom til som følge af akkrediteringsinstituttet, ACE Danmarks, kommentarer til uddannelsen. Derfor står formen ikke lige til at ændre.

Tidspunktet for 24 timers opgaven vurderes af hovedparten af de studerende til at være uhensigtsmæssig. De studerende fremhæver særligt, at tidspunktet ligger for tidligt i semesteret, og at de ikke følte sig trygge på uddannelsen, da denne eksamen skulle afvikles. Det skaber en stor utryghed, frustration og nervøsitet for de studerende, jf. nedenstående citat.

"24-timers eksamen, der famlede jeg virkelig meget. Jeg anede ikke, hvordan jeg skulle starte og slutte – havde ingen føling med hvad jeg lavede. Vi var så kort inde i studiet, og det var helt vildt, så forskelligt folk havde svaret. Vi var ikke sluset ind i at være "studiefokuserede" (Studerende).

Tidspunktet for 24 timers casen er også et forhold, som flere undervisere har for øje. Underviserne bekræfter primært de studerendes oplevelse af eksamenstidspunktet som uhensigtsmæssigt og eksamensformen som hård. På læringsseminariet blev dette forhold også drøftet. Tilrettelæggerne bag uddannelsen blev enige om, at tidspunktet for gennemførelsen af 24-timers casen med fordel kunne rykkes længere hen i semesteret, så de studerende har tid til at etablere sig som studerende på uddannelsen. Det kunne ifølge deltagerne på læringsseminariet være medvirkende til, at fremtidige studerende ikke vi opleve 24-timers caseopgaven som ligeså hård, som uddannelsens 1. årgang har oplevet den.

Evaluator hæfter sig ved det forhold, at 24-timers casen er en eksamensform, der er indeholdt i uddannelsens akkreditering, og derfor ikke kan justeres. Hvad der omvendt er muligt at justere på, er tidspunktet for 24-timers caseopgaven. Hvis opgaven rykkes til senere i semesteret, kan det gøre udbyttet større for de studerende, og det vil give de studerende mere ro til at etablere sig på uddannelsen. Det kan også skabe en mindre usikkerhed om egne evner og potentielt forbedre eksamensoplevelsen for de studerende.

10.2 Caseprojektet

Caseprojektet har for de studerende været et gennemgående projekt på uddannelsens 1. semester. **Processen** i forbindelse med projektet har på uddannelsens 1. semester været sådan, at de studerende blev inddelt i grupper anden dag på uddannelsen, og at caseprojektet derfra har fungeret som rammen for den afsluttende eksamen på semesteret.

Emnet for caseprojektet var "Udredning, beskrivelse og analyse af kommunens samlede børnepolitik inkl. udredning af udviklingsområder". I forbindelse med den afsluttende eksamen på uddannelsen har de studerende i grupper skullet udarbejde 40 sider. Herudover skulle hver enkelt studerende individuelt aflevere 10 sider med individuelle refleksioner over betydningen af eksamensopgaven for deres egen praksis. Den afsluttende mundtlige eksamination var individuel med ekstern censur og havde et omfang på 35 minutter, hvoraf de ca. 10 minutter var eksamination.

I forhold til caseprojektet hæfter de studerende sig ved, at dette har fyldt meget på semesteret. Caseprojektet og gruppearbejdet blev præsenteret meget tidligt og kom til at fylde meget på semesteret, hvilket også skyldes, at omfanget af caseprojektet har været omfattende. Disse to forhold hænger ifølge de studerende sammen, fordi et stort omfang af caseopgaven betyder, at de studerende meget tidligt i semesteret skal i gang med at arbejde med opgaven og derfor danne grupper. Ifølge flere studerende er det *for* tidligt, at der skal dannes grupper, og caseprojektet har *for* stort et omfang, jf. nedenstående citater.

"Det var en brat start, at vi skulle danne grupper allerede på dag to, vi var samlet. Vi havde jo intet kendskab til hinanden og hinandens måde at arbejde på. De ville gerne have os i gang på et tidspunkt, hvor vi ikke rigtig havde forudsætningerne for det. Jeg kunne godt have tænkt mig at den proces havde ventet til vi lige viste, hvad vi var landet i – fx på andet indkald" (Studerende).

"Omfanget af caseprojektet er for stort. Vi har afleveret 50 sider, og det jo vildt. Jeg har brugt hele julen på det. Det kunne hjælpe meget i forhold til at håndtere det, hvis det var lidt mindre, så det ikke kommer til at fylde så meget. Hvis det var ca. 20 sider i stedet ville det være mere til at gå til. Når jeg kigger tilbage har det været godt, men også hårdt" (Studerende).

De studerende oplever således, at gruppedannelsen sker på et tidspunkt, hvor de ikke kender hinanden, og hvor deres forskellige baggrunde ikke kommer i spil. Flere studerende peger på, at hvis der ventes med at danne grupper til senere på semesteret, så vil

de i højere grad træffe deres valg om gruppedeltagere på et oplyst grundlag. Det kan både medvirke til at lette gruppearbejdet og få de studerendes forskellige profiler bedre i spil i forhold til hinanden. Derudover oplever flere studerende, at det store omfang på caseopgaven medfører, at den meget tidligt i semesteret bliver et vigtigt og måske for vigtigt omdrejningspunkt. Ifølge disse studerende kunne omfanget med fordel sættes ned, således at caseprojektet og gruppearbejdet ikke fik en så stor betydning på semesteret og heller skulle i gang så tidligt på semesteret.

På læringsseminariet blev både gruppedannelse og omfanget af eksamensopgaven drøftet. Heraf fremgik det, at omfanget af caseprojektet og betydningen af dette for de studerendes udbytte og indsats af semesteret havde været drøftet i undervisergruppen. Der arbejdes fremadrettet med at afdække mulighederne for at justere omfanget af caseprojektet, således at arbejdsindsatsen justeres til et rimeligt niveau. Omkring gruppedannelse var det vurderingen, at det er de studerendes suveræne valg at vælge, hvem de vil danne grupper med. Dog kan en justering af omfanget af caseprojektet betyde, at gruppedannelsen kan foregå lidt senere i forløbet, så de studerende kan danne grupper på et bedre grundlag.

Den **mundtlige eksamen** fremhæves af de studerende som en meget positiv oplevelse. Både de respektive eksaminatorer og censorer fremstod, ifølge de studerende, imødekommende og velforberedte. Eksaminator og censor var gode til at stille de "rigtige" spørgsmål og fremdrage de dele af opgaven, der var gode, men også de dele af opgaven der var mindre gode.

"Alle sagde, at der var en rigtig fair og god atmosfære til eksamen, og spørgsmålene var også meget forskellige, alt efter hvilken person der var inde, og det var tilpasset vores opgaver. Nogle blev kørt igennem teori, og andre skulle forholde sig til praksis. De havde gennemskuet os der" (Studerende).

Evaluator vurderer, at caseprojektet er et centralt og givtigt element i uddannelsen. Dog kan der fremadrettet arbejdes med at justere omfanget af caseprojektet, således at de studerende ikke oplever, at semesteret kun drejer sig om dette. En justering i omfanget af caseprojektet vil også medføre, at gruppedannelsen kan ske på et senere tidspunkt i semesteret.

10.3 Støtte til de studerende

Et centralt tema i evalueringen i forhold til de studerende og eksamen, som også blev drøftet på læringsseminariet, er de studerendes oplevelse af usikkerheden om niveauet i eksamen. Flere studerende peger i evalueringen på, at de inden 24-timers caseopgaven havde svært ved at vurdere deres eget niveau i forhold til eksamenskravene. Det stressede de studerende, og de følte sig ikke klædt på til eksamen. Flere af de studerende var klar til at tage konsekvensen af en dårlig eksamination i form af at stoppe på uddannelsen, som nedenstående citat viser et eksempel på.

"Jeg havde meget svært ved at finde ud af, hvad der blev forventet af os. Og det er svært. Jeg aftalte med min chef, at hvis jeg dumpede, så stoppede jeg. Jeg var meget i tvivl om mit faglige fundament i forhold til det, der blev forventet" (Studerende).

Den generelle holdning til de studerendes oplevelse af dette blandt deltagerne på læringsseminariets var, at følelsen af usikkerhed er en meget generel tendens på 1. semester på en uddannelse som denne. Ifølge flere undervisere skal de studerende altid bruge tid på at "tune ind" på uddannelsens indhold og opleve uddannelse og eksamen på egen krop før, de føler sig trygge.

Et forhold, der dog kunne medvirke til at støtte de studerende i forbindelse med eksamen, var en etablering af en opgavebank. Her kunne tidligere studerende uploade deres opgaver fra 1. semester – både 24-timers caseopgaver og caseprojekter – så de efterfølgende studerende på uddannelsen kunne finde eksempler på opgaver. Det kunne ifølge underviserne give de studerende eksempler på udarbejdede eksamensopgaver, således at de ville føle sig bedre bekendt med det forventede niveau. Undervisergruppen på uddannelsen vurderede, at dette kunne være et hensigtsmæssigt tiltag.

10.4 Udbytte

Generelt hæfter de studerende sig ved, at de på trods af en stor arbejdsbyrde og uhenigtsmæssige placeringer af eksaminer får et stort udbytte af eksaminerne på 1. semester. Det særligt frugtbare ved eksaminerne er, ifølge de studerende anvendelsen af pensum i forhold til praksis. I eksamenssituationerne bliver de tvunget til at forholde teori og forskningsresultater i pensum til praksis. Det får de studerende til at sætte sig ind i pensum på en anden måde og giver dem et stort udbytte af eksaminerne og uddannelsen generelt, jf. nedenstående citat.

”Den afsluttende eksamen har givet mig rigtig god mening. Jeg føler mig overbevist om, at jeg kommer ud på højere niveau og kan mærke, at jeg har fået et stort udbytte af semesteret. Jeg får lov til at fordybe mig i min praksis den individuelle del af eksamen, men vores projektopgave var faktisk også relateret til min praksis” (Studerende).

Både 24-timers casen og caseprojektet vurderes positivt i forhold til udbytte af uddannelsen. De studerende differentierer dog mellem udbyttet af de to eksaminer, idet de vurderer, at de får et større udbytte af caseprojektet end de gør af 24-timers casen. Det hænger primært sammen med, at de i høj grad anvender deres egen praksis i caseprojektet, og at det forløber over længere tid. Det giver de studerende mere tid til refleksion og fordybelse i deres egen praksis, og det finder de meget udbytterigt. Særligt hæfter de studerende sig ved, at udbyttet af den individuelle del af caseprojektet er stort, idet denne del får de studerende til at forholde teori og nye perspektiver til deres praksis.

Det er også censorernes vurdering, at de studerende fik et stort udbytte af den afsluttende eksamen, og at de studerende var gode til at koble teori og praksis på en anvendelig måde, hvilket også generelt udmøntede sig i et generelt højt karakterniveau, jf. nedenstående citat:

”Jeg er imponeret over niveauet efter kun et semester... Der blev givet nogle flotte karakterer. Det var bl.a. også fordi, man kunne høre, at de studerende formåede at koble pensum og perspektiver, de har arbejdet med omkring den sammenhængende børnepolitik, til en interessant og anvendelig eksamensopgave” (Censor).

Evaluatoren vurderer, at de studerende generelt får et stort udbytte af de respektive eksaminer på 1. semester. Udbyttet er særligt positivt, da omdrejningspunktet i udbyttet er, at de ser ideen med og effekten af at forholde de tillærte teorier til deres egen praksis.

10.5 Opsamling og anbefalinger

Evalueringen viser overordnet, at udbyttet af eksamen er rigtig stort. Særligt oplever de studerende, at de får rigtig meget ud af, at de i caseprojektet skal forholde pensum og uddannelsens emner konkret til deres praksis. Det betyder, at de helt konkret anvender uddannelsen og lader den nye viden påvirke feltet og den organisation, de sidder i til

daglig. For nogle studerende var eksamen den afgørende faktor i forhold til at se den overordnede idé med semesteret og sammenhængen på semesteret.

Flere studerende havde en vis nervøsitet og usikkerhed i forbindelse med eksamen, fordi de var usikre på, om de var gode nok. Det er evaluators vurdering, at det er en naturlig oplevelse inden første eksamen på en ny uddannelse. En opgavebank med tidligere opgaver kan med fordel oprettes, da det kan give det næste hold en lidt mere tryk indgang til eksamen på deres 1. semester.

I forhold til timing anbefaler evaluator på baggrund af data, at 24-timers opgaven rykkes til lidt senere i forløbet, og ligeledes skal gruppedannelsen til caseprojektet ligge lidt senere på semesteret, hvis det er muligt. Caseprojektet skal så vidt muligt også begrænses i omfang. De studerende har oplevet, at de skulle aflevere et meget stort antal sider, og underviserne mener ikke, at det er omfanget, der er afgørende for udbyttet.

24-timers caseopgaven er hård for de studerende, men den viste sig også at være meget lærerig. Caseprojektet var hårdt på grund af omfanget og det tids- og energikonsumerende gruppearbejde, der fulgte med. Den mundtlige eksamen har de studerende været meget begejstrede for.

Kapitel 11. FoU-puljen

Forsknings- og udviklingspuljen (FoU-puljen), der er tilknyttet Masteruddannelsen i Udsatte Børn og Unge, er også en del af genstandsfeltet for evalueringen. I dette kapitel gøres kort rede for puljen, ansøgningerne til puljen og de projekter, der har fået midler fra puljen. Senere i evalueringsforløbet bliver det muligt at evaluere på puljens effekt på feltet og uddannelsen.

11.1 Om puljen

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

Puljen skal bidrage til at sikre, at undervisningen på de to uddannelser er baseret på et indgående kendskab til såvel forskningen som udviklingen i kommunernes praksis på området. Servicestyrelsen administrerer puljen, og der er én årlig ansøgningsfrist.

I forhold til diplomuddannelsen på børne- og ungeområdet modtog Servicestyrelsen fra 2007 til 2010 25 ansøgninger til puljen, og 12 projekter fik midler. Projekterne har givet brugbare resultater og lærebøger, der har styrket diplomuddannelsen.

Som et resultat af projekterne, der er gennemført i forbindelse med diplomuddannelsen på børne- og ungeområdet, er der blandt underviserne på Masteruddannelsen i udsatte Børn og Unge store forventninger til, at puljen også vil bibringe ny viden, der kan løfte Masteruddannelsen i udsatte Børn og Unge. Der er dog ikke nogen af underviserne, der har konkrete ideer eller projekter i støbeskeen i forhold til fremtidige ansøgningsfrister til puljen. De fleste undervisere er i et eller andet omfang involveret i det ene projekt, der har søgt og fået midler i tilknytning til Masteruddannelsen, og en underviser er involveret i et projekt i puljen, der er tilknyttet diplomuddannelsen på børne- og ungeområdet.

11.2 Ansøgninger og projekter

I forhold til Masteruddannelsen i udsatte Børn og Unge modtog Servicestyrelsen ved den første ansøgningsrunde til puljen, hvor der kunne søges midler til projekter tilknyttet Masteruddannelsen i udsatte Børn og Unge, én ansøgning fra Aalborg Universitet.

Projektet, der blev ansøgt om, omhandler faglig ledelse, og produktet bliver en antologi om faglig ledelse, som kan bruges på uddannelsen. Som initiativtager og studieleder Karin Kildedal siger, er emnet oplagt, fordi:

"(,,,) faglig ledelse er det mest uaglærte i Danmark. Jeg har en vision om, at det her projekt skal komme til at betyde noget for praksis og selvfølgelig også for uddannelsen – der skal skabes en mere ensartet praksis, der bygger på forskning. Det er jo katastrofalt sådan, som de ser ud nu. Jeg er enormt glad for de udviklingsmidler".

På tidspunktet for dataindsamlingen var det kun lige blevet meldt ud, at projektet fik midler fra puljen, og projektet er således ikke i gang endnu.

Kapitel 12. Metode og dataindsamling

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

12.1 Den kvalitative evalueringsdel

Den kvalitative evalueringsdel består af dataindsamlingselementerne dybdegående interview, observation og casestudier af udvalgte arbejdspladser. I løbet af alle evalueringens faser vil evaluator i alt gennemføre ca. 250 interview med relevante interessentgrupper for uddannelsen, foretage 6 observationer af uddannelsen samt deltage i ca. 30 teammøder på casearbejdspladserne. De enkelte dataindsamlingsmetoder i den kvalitative evalueringsdel i præfasen og fase 1 udfoldes særskilt i de følgende afsnit.

12.1.1 Kvalitative dybdegående interview

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

Casearbejdspladser (studerende, ledere og kolleger)

Som grundlag for denne rapport er der i evalueringens designets præfase gennemført interview med 9 studerende og 6 af de studerendes ledere. De studerende er interviewet ved uddannelsesstart for at afdække motivation, forventninger og strategi med uddannelsesforløbet. De studerende interviewes igen ved hver semesterafslutning for at afdække uddannelsesnære parametre, såsom det aktuelle semesters organisering, undervisningsmateriale, eksamen, effekt og brugbarhed. De 9 studerende er således blevet interviewet for anden gang efter afslutning af uddannelsens 1. semester i februar 2011. Lederne er inddraget i præfasen for at fokusere på den bagvedliggende motivation for at sende en medarbejder på uddannelse. Lederne interviewes ligeledes efter afslutningen af 2., 3. og 4. semester for at få indikationer på omsætteligheden af uddannelsen i den daglige praksis og ledernes opbakning til de studerende. Endelige interviewes lederne i evalueringens fase 5 med henblik på at vurdere effekterne af uddannelsen. Flere gange i forløbet afholdes der også interview med de studerendes kolleger. Kollegerne er ikke blevet interviewet i præfasen og i fase 1 af evalueringen og indgår derfor ikke som datakilde i evalueringens første delrapport.

Frafaldne studerende

Der er gennemført kvalitative interview med 5 af de 6 studerende, der ikke er tilmeldt uddannelsens andet semester, for at klarlægge de årsager, der ligger til grund for frafaldet eller en evt. orlov. Den sidste frafaldne har ikke ønsket at tale med evaluators.

Undervisere

Ved afslutning af hvert semester gennemføres interview med undervisere på uddannelsen. Det gælder både for gennemgående undervisere på alle semestre samt eksterne undervisere på enkelte semestre. Underviserne bliver bedt om at kommentere og vurdere uddannelses struktur, faglige indhold, anvendte læringsformer og de studerendes engagement og faglige udvikling.

I forbindelse med afslutningen af 1. semester er der gennemført 4 interview med undervisere på uddannelsen.

Censorer

For at sætte særligt fokus på eksamensformen, de studerendes præstationer og udvikling i relation til uddannelsens indhold og struktur har evaluator interviewet to censorer efter 1. semester. Dette er sket ud fra den forventning, at censorer kan bidrage med nyttig viden om de studerendes faglige niveau og tilrettelæggelsen og gennemførelsen af eksamen og således sætte uddannelsens faglige niveau i forhold til andre sammenlignelige masteruddannelser.

Studieleder

Studielederen på Masteruddannelsen i Udsatte Børn og Unge er interviewet efter afslutning af 1. semester og bliver interviewet efter hvert semester med henblik på at få en præcis viden om opbygning, tilrettelæggelse og gennemførelse af uddannelsen gennem hele uddannelsesforløbet. Igennem interview med studielederen afdækkes bl.a. dennes vurdering af semestrets forløb, indholdet af undervisningen, forbedringspotentialer og sammenhængen mellem semestre.

12.1.2 Observationsstudier

Der gennemføres 4 observationer af undervisningsforløbet i løbet af evalueringsperioden for første årgang på uddannelsen og der gennemføres 2 observationer på uddannelsens nye anden årgang. Evaluator har gennemført observation af uddannelsen én gang i løbet af 1. semester. Hertil kommer, at evaluator også deltog på den første dag på uddannelsen.

12.2 Den kvantitative evalueringssdel

I modsætning til den kvalitative evalueringssdel, der medvirker til at konkretisere og eksemplificere uddannelsens udvikling via udvalgte informanter, har den kvantitative evalueringssdel fokus på at sikre bredde i evalueringen ved at inkludere alle de studerende. Der opereres med to forskellige former for kvantitative data, telefonsurveys og studiedata.

12.2.1 Telefonsurvey med de studerende

I hver af uddannelsens fire faser gennemføres en telefonsurvey med de studerende. De studerende kontaktes telefonisk, hvilket forventes at højne svarprocenten i forhold til alternative kontaktformer såsom elektronisk udsendte spørgeskemaer. Ud fra et metodisk synspunkt er det yderst vigtigt med en høj svarprocent på grund af den lille populationsstørrelse. De studerende bliver bedt om at besvare spørgsmål omhandlende uddannelsens indhold og opbygning, relevans og anvendelighed samt tilfredshed med uddannelsen på det pågældende semester inden for en række overordnede emner. Flere af disse spørgsmål forventes at gå igen i de spørgeskemaer, som de studerende skal svare på efter afslutning af hvert semester. Spørgeskemaet, de studerende har svaret på efter afslutning af 1. semester, inkluderer desuden en række baggrundsvARIABLE, der kan medvirke til at nuancere data, såsom alder, arbejdsområde og hvorvidt den studerende er ansat i en lederstilling.

Af de 26 optagne studerende på uddannelsen i efteråret 2010 har evaluator gennemført kvantitative telefoninterview med 23 studerende, hvoraf 22 har afsluttet 1. semester. Svarene fra de 22 studerende, der har afsluttet 1. semester, udgør data for de figurer, der fremstilles i nærværende rapport.

12.2.2 Studiedata

Et centralt element i den kvantitative del af evalueringen er de studiedata, der løbende registreres om studerende, der tilmeldes uddannelsen, søger om orlov eller frafalder uddannelsen. Evaluator modtager studiedata fra udbyderen af uddannelsen, og det omfatter eksempelvis oplysninger om de studerendes postnr., uddannelsesbaggrund og ansættelsessted. Fordelen ved at modtage studiedata fra uddannelsesinstitutionen er, at telefonsurveyen undgår at blive unødigt lang. Ligeledes giver det mulighed for at lave frafaldsprofiler for de studerende, der måtte frabede sig at blive interviewet.

12.3 Læringsseminar

Da et af formålene med evalueringen er at bidrage til en løbende forbedring af Masteruddannelsen i Udsatte Børn og Unge, er en af grundstenene i evalueringsdesignet en kontinuerlig lærings- og udviklingsproces. Dette sikres bl.a. gennem en række læringsseminarer, som evaluator afholder efter hvert afsluttet semester på uddannelsen. På seminarierne præsenteres deltagerne for evalueringens foreløbige resultater med særligt fokus på det aktuelle semester. Deltagerne får hermed mulighed for at kommentere og fortolke data og kvalificere den videre evaluering. Med udgangspunkt i data og fortolkninger diskuteres mulige forbedringer og ændringer af uddannelsen.

Første læringsseminar blev afholdt d. 4. marts i Aalborg. På seminaret deltog undervisere, studieleder, en censor og Servicestyrelsen samt evaluator.

12.4 Model over det samlede evalueringsdesign

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

DET SAMLEDE EVALUERINGSDESIGN

PRÆFASE

KVALITATIV EVALUERINGSDEL

Observation 1. semester

Interview med **undervisere**

Interview med **stueleder**

Interview med **censorer**

10 case-arbejdspladser

Interview med 10 **studerende** på årgang 1

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

10 case-arbejdspladser

Interview med 10 **studerende** på årgang 1

Observation 2. semester

Interview med **undervisere**

Interview med **stueleder**

Interview med **censorer**

Interview med modtagere af **FoU-puljemidler**

10 case-arbejdspladser

Interview med 10 **studerende** på årgang 1

Teammøder

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

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

Observation 3. og 1. semester

Interview med **undervisere**

Interview med **stueleder**

Interview med **censorer**

Interview med modtagere af **FoU-puljemidler**

10 case-arbejdspladser

Interview med 10 **studerende** på årgang 1

Interview med 5 **studerende** på årgang 2

Observation 4. og 2. semester

Interview med **undervisere**

Interview med **stueleder**

Interview med **censorer**

Interview med modtagere af **FoU-puljemidler**

10 case-arbejdspladser

Interview med 10 **studerende** på årgang 1

Teammøder

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

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

Interview med 5 **studerende** på årgang 2

10 case-arbejdspladser

Interview med 10 **studerende** på årgang 1

Teammøder

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

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

KVANTITATIV EVALUERINGSDEL

Studiedata

Telefonsurvey med alle **studerende** på årgang 1

Studiedata

Telefonsurvey med alle **studerende** på årgang 1

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

Studiedata

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

Studiedata

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

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

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

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

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

LÆRING OG FORTOLKNING

Læringsseminar (undervisere, referencegruppe, stueleder)

Læringsseminar (undervisere, referencegruppe, stueleder, studerende)

Læringsseminar (undervisere, referencegruppe, stueleder)

Læringsseminar (undervisere, referencegruppe, stueleder, studerende)

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

