

Oxford Research A/S, oktober 2011



# EVALUERING AF MASTERUDDANNELSEN I UDSATTE BØRN OG UNGE ANDEN DELRAPPORT

Rapport udarbejdet for Servicestyrelsen



# Indholdsfortegnelse

<b>Kapitel 1. Resumé .....</b>	<b>4</b>
<b>Kapitel 2. Indledning .....</b>	<b>6</b>
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
<b>Kapitel 3. De studerende.....</b>	<b>9</b>
3.1 Antal studerende.....	9
3.2 Frafald og frafaldsårsager .....	9
3.3 Leverandører på uddannelsen .....	9
3.4 Opsamling og anbefalinger.....	10
<b>Kapitel 4. Tilfredshed med uddannelsen.....</b>	<b>11</b>
4.1 De studerendes tilfredshed .....	11
4.2 Ledernes tilfredshed .....	12
4.3 Opsamling og anbefalinger.....	13
<b>Kapitel 5. Rammer og forudsætninger.....</b>	<b>14</b>
5.1 De studerendes ressourcer.....	14
5.2 De studerende skal selv skabe tid til uddannelsen .....	15
5.3 Økonomi og deltagertilskud.....	16
5.3.1 Deltagertilskud.....	17
5.4 Studiemiljø og engagement.....	17
5.5 De faglige forudsætninger i forhold til 'Retsgrundlag'.....	18
5.6 Opsamling og anbefalinger.....	19
<b>Kapitel 6. Indholdet på 2. semester.....</b>	<b>20</b>
6.1 Relevansen af temaerne på 2. semester .....	20
6.2 Det faglige niveau og pensum .....	21
6.3 Inddragelse af de studerende.....	21
6.4 Opsamling og anbefalinger.....	22
<b>Kapitel 7. Sammenhæng og logik på 2. semester.....</b>	<b>24</b>
7.1 Rækkefølgende af undervisning.....	24
7.2 Sammenhæng mellem delene på uddannelsen .....	25
7.3 Fagfelter og sammenhæng .....	26
7.4 Opsamling og anbefalinger.....	27

<b>Kapitel 8. Læringsmetoder .....</b>	<b>28</b>
8.1 Forelæsninger og praksisfokus .....	28
8.2 Opsamling og anbefalinger .....	29
<b>Kapitel 9. Omsætning af uddannelsen.....</b>	<b>30</b>
9.1 Omsætning på arbejdspladsen .....	30
9.2 Uddannelsen som et fælles anliggende.....	32
9.3 Uddannelsens betydning for den generelle indsats .....	34
9.4 Støtte på arbejdspladsen.....	35
9.5 Omsætning af uddannelsen – hvordan? .....	37
9.6 Forudsætninger og barrierer.....	38
9.7 Opsamling og anbefalinger .....	40
<b>Kapitel 10. Eksamen på 2. semester .....</b>	<b>42</b>
10.1 4 timers opgaven .....	42
10.2 Caseprojektet.....	43
10.2.1 Studieteknik.....	44
10.3 Udbytte .....	45
10.4 Opsamling og anbefalinger .....	46
<b>Kapitel 11. FoU-puljen .....</b>	<b>47</b>
11.1 Om puljen .....	47
11.2 Ansøgninger og projekter .....	47
<b>Kapitel 12. Metode og dataindsamling .....</b>	<b>48</b>
12.1 Den kvalitative evalueringsdel .....	48
12.1.1 Kvalitative dybdegående interview .....	48
12.1.2 Observationsstudier .....	49
12.2 Den kvantitative evalueringsdel .....	49
12.2.1 Telefonsurvey med de studerende .....	49
12.2.2 Telefonsurvey med de studerendes ledere.....	50
12.3 Læringsseminar .....	51
12.4 Model over det samlede evalueringsdesign .....	51

# Kapitel 1. Resumé

Evalueringen af Masteruddannelsen i Udsatte Børn og Unge viser, efter første årgang har gennemført 2. semester, at der fortsat er stor tilfredshed med uddannelsen. Både de studerende selv, men også deres ledere er tilfredse med uddannelsen. De studerende udvikler sig fortsat på studiet og oplever, at de er blevet mere komfortable med at gå på studiet og samtidig er blevet bedre til at studere. Ydermere peger evalueringen på, at uddannelsen i højere og højere grad omsættes til de studerendes arbejdsplads – på flere forskellige måder. Det vidner således generelt om et positivt billede af uddannelsen. Der er dog fortsat enkelte områder på uddannelsen, hvor der med fordel kan justeres med henblik på at skabe en endnu bedre uddannelse. Det drejer sig bl.a. om at målrette uddannelsen endnu mere til studerende fra udførerområdet, der ikke altid kan genkende sig selv på uddannelsen. Derudover er det vigtigt at tydeliggøre, hvordan de studerende med fordel omsætter uddannelsen lokalt, og hvilke forhold der kan fungere som løftestang for opnåelse af en større lokal betydning af uddannelsen.

20 studerende påbegyndte 2. semester på uddannelsen, og 20 studerende gennemførte semesteret. Dette indikerer, at de studerende fortsat finder uddannelsen relevant og gerne vil fortsætte på denne. Der er dog to studerende, der efter 2. semester har valgt at holde orlov fra uddannelsen – bl.a. som følge af jobmæssige årsager og på grund af en vurdering af, at uddannelsen på nuværende tidspunkt ikke er 'skarp nok' i forhold til udførerområdet. Det er evaluators vurdering, at årsagerne til frafald fra uddannelsen kan være givtige for studieledelsen på uddannelsen i forhold til at sikre, at de studerende har profiler, der er relevante for uddannelsen. Dette er særligt vigtigt med henblik på oprettelsen af den nye årgang af uddannelsen i København pr. 1. februar 2011.

I forhold til de studerendes rammer og forudsætninger for at gennemføre uddannelsen viser evalueringen efter 2. semester, at de studerende har de nødvendige ressourcer til at kunne følge uddannelsen. De oplever dog stadig uddannelsen som hård, og de inddrager typisk fritiden for at få hverdagen til at hænge sammen med både studie og fuldtidsarbejde. Omkring de studerendes faglige forudsætninger er det fagfeltet 'Retsgrundlag', de studerende er mindre positive over for. De studerende har - på grund af deres uddannelses- og erfaringsmæssige baggrund - forskellige forudsætninger for fagfeltet og vurderer, at der med fordel kunne undervises mere i fagfeltet, inden der eksamineres.

De studerende finder generelt indholdet på 2. semester interessant og anvendeligt. De studerende er stadig meget engagerede, de møder velforberedte og deltager aktivt i forelæsninger. Dermed er de studerende med til at opretholde undervisningens høje faglige niveau. Evalueringen viser derudover, at de studerende undervejs i uddannelsen inddrages i drøftelser om uddannelsens formål og undervisernes rolle i forhold til at opnå formålene. Det opleves givtigt for de studerende, men giver også en vis usikkerhed i forhold til indholdet af uddannelsen. Evaluator vurderer, at de studerende er en vigtig kilde for den videre udvikling af uddannelsen. For at skabe mere trykthed kan inddragelsen fra ledelsesteamets side fremadrettet ske mere struktureret; frem for ad hoc i undervisningen.

Uddannelsens fagfelter og formen på akademisk uddannelse - hvor pensum og undervisning ikke altid er det samme – gav efter 1. semester flere studerende en utrykthed og utilfredshed med sammenhængen af uddannelsen. Efter 2. semester har de studerende generelt fundet deres fodfæste på uddannelsen; de er blevet bedre til at studere og har generelt erhvervet sig de studietekniske færdigheder, som en akademisk uddannelse

kræver. Det giver mere tryghed på uddannelsen, og de studerende kan bedre se sammenhængen i uddannelsen efter 2. semester. Derudover peger flere studerende efter 2. semester på, at opdelingen af fagfelterne medvirker i den nyttige erkendelse af, at deres felt er komplekst – og sammensat af flere fagfelter, der har indvirkning på hinanden.

De studerende er fortsat positive over for læringsformerne på uddannelsen, hvor der relativt skarpt skelnes mellem doserende undervisning og faglige drøftelser. Således oplever de studerende, men også deres ledere og kolleger, at læringsformen 'praksisfokus' på uddannelsen har en positiv medvirken til at omsætte uddannelsen lokalt. Evalueringen peger dog på, at praksisfokus med tiden kan virke trivielt for flere studerende, i takt med at uddannelsen ikke længere opleves som ny. Derfor er det positivt, at studieledelsen er i gang med at gentænke praksisfokus som læringsform på uddannelsen, når de studerende når længere på uddannelsen.

Evalueringen peger generelt på, at de studerende omsætter uddannelsen til arbejdspladserne - men også at de omsætter den på mange forskellige måder. I omsætningen af uddannelsen kan differentieres mellem videndeling og implementering. Begge dele er et udtryk for en reel omsætning af uddannelsen, men er forskellige i forhold til dybden af omsætningen. Evalueringen peger på, at videndelingen er den umiddelbare og lettere måde at omsætte uddannelsen på, mens implementeringen kan være mere kompliceret, tage længere tid, men også have et større betydning for den lokale kontekst. Evaluator foreslår i den henseende, at *måden*, de studerende anvender uddannelsen på lokalt, fremadrettet er et fokusområde, så der fås endnu mere viden om, hvad der bruges fra uddannelsen, og hvordan de studerende bruger uddannelsen. Yderligere peger evalueringen på, at der findes faktorer, der både fremmer og hæmmer arbejdet med at omsætte uddannelsen lokalt. Det er evaluators vurdering, at disse med fordel kan distribueres og drøftes på uddannelsen såvel som mellem den studerende og ledere/kolleger for herved at sikre, at forhold, der fremmer omsætningen, udnyttes, mens forhold, der hæmmer omsætningen af uddannelsen, minimeres.

I forhold til eksamen på 2. semester viser evalueringen, at de studerende generelt ikke er tilfredse med fire timers eksamen på semesteret. Både tidspunktet og udformningen af eksamen kan, ifølge de studerende, fremadrettet forbedres. Caseprojektet på semesteret medvirker til, at de studerende får et solidt udbytte af eksamen, men flere studerende hæfter sig ved, at omfanget af projektet er for stort. Evaluator vurderer, at omfanget af eksaminer på uddannelsen kan nedjusteres, uden at det vil have en negativ betydning for de studerendes udbytte. Evalueringen viser i den henseende, at begge eksaminer på uddannelsens semestre er til revision ved studieledelsen. Evaluator følger fremadrettet justeringen af eksaminernes betydning for de studerende nøje.

Det er efter 2. semester fortsat ikke muligt at sige noget om forsknings- og udviklingspuljens betydning for Masteruddannelsen i Udsatte Børn og Unge. Der er stadig et enkelt projekt, der har fået støtte til udarbejdelsen af en antologi i 'faglig ledelse'. Projektet er netop startet op, og dataindsamlingen ved en ansat ph.d.-studerende er påbegyndt.

## Kapitel 2. Indledning

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

### 2.1 Anbringelsesreformen

---

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

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

I maj 2007 udkom en undersøgelse udarbejdet for Styrelsen for Specialrådgivning og Social Service 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. 8. september 2010 begyndte det første hold af studerende på Masteruddannelsen i Udsatte Børn og Unge, og i forsommeren 2011 afsluttede 20 studerende 2. semester på uddannelsen.

1. november 2011 er der ansøgningsfrist til et nyt hold på uddannelsen, som begynder i februar 2012. Holdet vil modtage undervisning i København. Dertil planlægges det, at der optages et hold mere på uddannelsen til september 2012, som ligesom første hold modtager undervisning i Aalborg. De kommuner, der sender medarbejdere af sted på uddannelsen i 2012, kan fortsat søge om deltagertilskud fra Social- og Integrationsministeriet.

### 2.2 Masteruddannelsen i Udsatte Børn og Unge

---

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

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

1. Retsgrundlag og dets betydning for det socialfaglige arbejde
2. Paradigmer i viden om udsatte børn og unge
3. Levevilkår, trivsel, udvikling og børnesyn
4. Socialt arbejdes teorier, modeller og metoder

5. Organisationsteori med fokus på organisatorisk læring
6. Den kommunale økonomi
7. Magtperspektivet i socialt arbejde.

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

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

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

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

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

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

## **2.3 Evalueringen og nærværende rapport**

---

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

Evalueringen skal medvirke til at afdække effekten af uddannelsen og skabe den viden, der gør det muligt løbende at udvikle og forbedre uddannelsen. På den måde skal evalueringen være med til at sikre, at uddannelsen bidrager til at opkvalificere medarbejderne på området, således at indsatsen på børne- og ungeområdet opkvalificeres.

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

I evalueringen inddrages studielederen, underviserne, censorerne, de studerende og de studerendes kolleger og ledere. Gennem en række case-arbejdspladser, som Oxford Research følger i hele evalueringsprocessen, bliver det afdækket, hvad der virker godt og

mindre godt i forhold til at omsætte uddannelsen til praksis på arbejdspladsen. 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 2. semester på uddannelsen, og der gøres rede for frafaldet fra 1. til 2. semester. **Kapitel 4** handler om de studerende og ledernes 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 2. semester og drejer sig om indholdet, sammenhængen og læringsformerne på 2. 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. Både de studerende samt deres ledere og kolleger inddrages i dette kapitel. **Kapitel 10** behandler de eksamenselementer, der har været på 2. 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 giver en beskrivelse af udviklingen i antallet af studerende, fra de studerende der påbegyndte 1. semester til de, der påbegynder 3. semester. Herefter gives en kort beskrivelse af frafaldsårsager på 1. og 2. semester.*

### 3.1 Antal studerende

---

26 studerende begyndte på første optag på Masteruddannelsen i Udsatte Børn og Unge i efteråret 2010. Heraf gennemførte 21 studerende 1. semester, og 20 studerende påbegyndte efterfølgende 2. semester i foråret 2011. Alle 20 studerende gennemførte 2. semester. En enkelt studerende har endnu ikke afsluttet projekteksamen på 2. semester på grund af barsel, men forventer at afslutte denne sideløbende med opstart på 3. semester. To studerende har efter veloverståede eksamener på 2. semester valgt at tage orlov fra studiet. Således begynder 18 studerende på 3. semester i efteråret 2011.

### 3.2 Frafald og frafaldsårsager

---

Siden 1. semesters opstart i efteråret 2010 er otte studerende frafaldet uddannelsen. De seks studerende, der ikke påbegyndte uddannelsens 2. semester, begrundede dette med en kombination af ikke at have ressourcerne til at følge med i uddannelsen på grund af højt arbejdspress, og at uddannelsens indhold ikke levede op til deres forventninger. De studerende, der er frafaldet uddannelsen alene på grund af manglende ressourcer til at følge med og forberede sig til undervisning, ytrer ønske om at genoptage studiet på et senere tidspunkt.

De to studerende, der har valgt at holde orlov fra studiet efter 2. semester, har forskellige profiler. Den ene arbejder inden for myndighedsområdet og modtager deltagertilskud fra Servicestyrelsen. Pausen fra studiet skyldes, at den studerende har fået nyt job fra sommeren 2011 og i denne forbindelse også er flyttet til en anden landsdel. Den anden studerende, der har søgt om orlov, arbejder på udførerområdet. Denne studerende modtager ikke deltagertilskud og påbegyndte studiet på eget initiativ, hvorved alle omkostninger i forbindelse med studiet bæres af den studerende selv. Den studerende oplever en uklar tilgang fra uddannelsens side, i forhold til hvad der skal undervises i, og vurderer desuden ikke, at de stillede opgaver tager hensyn til studerende fra udførerområdet. Den studerende vurderer derfor ikke, at deltagerbetalingen modsvarer den studerendes udbytte af uddannelsen på nuværende tidspunkt, men finder dog generelt uddannelsens faglige indhold relevant. Den studerende håber derfor på at genoptage studiet, når uddannelsens målgruppe er blevet endeligt afklaret og defineret, og studiet, ifølge den studerende, ikke længere bærer præg af at være nyopstartet.

### 3.3 Leverandører på uddannelsen

---

I den første evalueringsrapport blev det påpeget, at de studerende, der falder uden for hovedmålgruppen for uddannelsen, har svært ved at finde sig selv til rette på studiet.

Efter 2. semester giver det stadig anledning til utilfredshed, at studieordningen og de opgaver der stilles til eksamen udspringer af en myndighedskontekst. Det er dog evaluators opfattelse, at der er indtrådt en vis accept af dette blandt de studerende. De studerende, der kommer fra udførerområdet, er gradvist begyndt at betragte det som et vilkår for uddannelsen. De oplever, at uddannelsen har fået en bedre forståelse af, at studerende, der ikke matcher kernemålgruppen for uddannelsen, kan have sværere ved at relatere dele af indholdet til deres dagligdag. Men derudover peger evalueringen også på, at studerende, der ikke ser sig selv som kernemålgruppen, oplever og accepterer, at de selv skal gøre en aktiv indsats for at få tilpasset projektet og eksamen til deres arbejdsfelt, således at uddannelsen bliver relevant for deres daglige praksis.

### **3.4 Opsamling og anbefalinger**

---

Knap en tredjedel af de studerende, der begyndte på første årgang af uddannelsen i efteråret 2010, er enten stoppet eller har valgt at holde orlov fra uddannelsen. Det er evaluators opfattelse, at der altid vil være frafald på alle uddannelser og særligt på nyopstartede uddannelser. Derfor giver denne udvikling ikke anledning til bekymring. Men i kraft af, at en ny årgang snart begynder på uddannelsen, er årsagerne til frafald relevante. Årsagerne til frafald på uddannelsen giver viden om de udfordringer, som de studerende, der ikke præcis matcher uddannelsens primære målgruppe, kan have. Dermed er det evaluators vurdering, at denne viden kan være nyttig for uddannelsen at bruge i forbindelse med rekrutteringen til den nye årgang og til eventuelle justeringer, der kan gøre, at uddannelsen også kan rumme studerende fra udførerområdet.

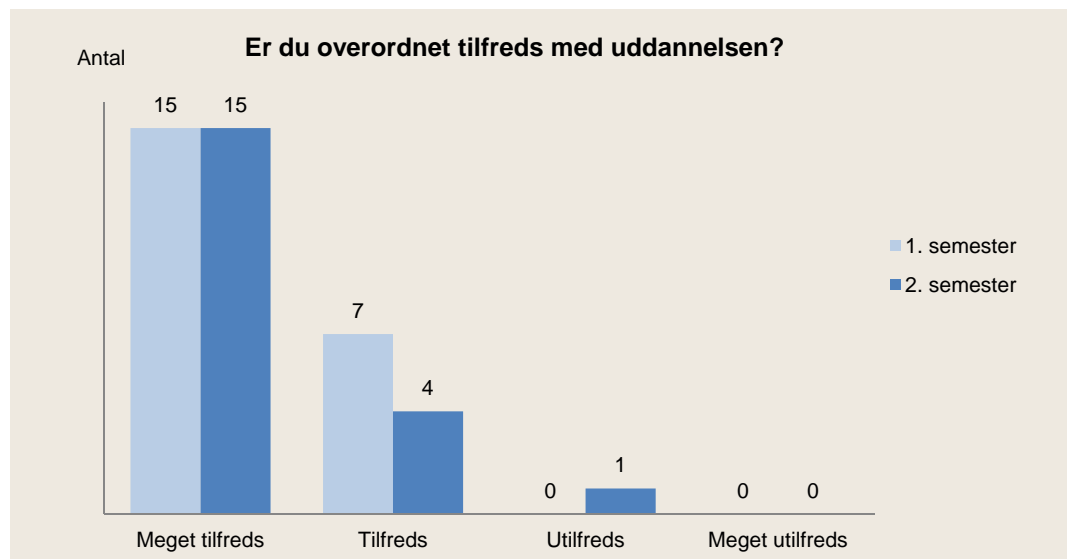
## Kapitel 4. Tilfredshed med uddannelsen

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

### 4.1 De studerendes tilfredshed

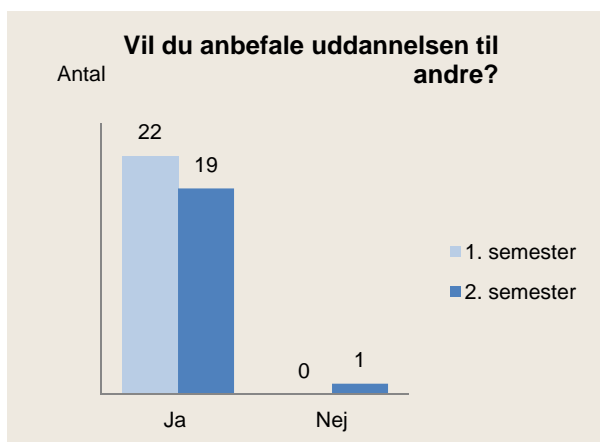
Som det kan ses af figur 4.1, var der stor tilfredshed med uddannelsen blandt de 22<sup>1</sup> studerende, der gennemførte 1. semester. Evalueringen efter 2. semester peger på, at billedet er stort set uændret. Det er stadig 15 af de nu 20 studerende, der er meget tilfredse med uddannelsen, fire er tilfredse, mens en enkelt er utilfreds.

Figur 4.1: De studerendes tilfredshed med uddannelsen



De studerende er stadig meget entusiastiske, når de taler om indholdet og udbyttet af uddannelsen. Det er evaluators opfattelse, at de studerende i løbet af 2. semester er blevet mere reflekterede i forhold til uddannelsens indhold og formål. Hvor de studerendes overvejelser på 1. semester i høj grad var koncentreret om det høje faglige niveau og overgangen til et akademisk studie, er der efter 2. semester i højere grad fokus på uddannelsens struktur, fagfelternes indbyrdes sammenhæng samt det overordnede perspektiv for uddannelsens indhold. Således anlægger de studerende en mere kritisk tilgang på uddannelsen ved evalueringen af 2. semester, end det var tilfældet efter 1. semester, hvilket afspejles i nærværende rapport. Evaluator vurderer, at kritikken skal ses i lyset af den overordnede tilfredshed med uddannelsen og de studerendes høje ambitionsniveau.

<sup>1</sup> En enkelt af de 22 studerende, der indgår i grafen for 1. semester, har ikke taget den afsluttende eksamen



**Figur 4.2: Anbefaling af uddannelsen**

At de studerende generelt er tilfredse med uddannelsen afspejles også i figur 4.2, der viser, at 19 ud af 20 studerende vil anbefale uddannelsen til deres fagfæller. Flere understreger dog, at de ikke ubetinget ville anbefale uddannelsen til personer på leverandørsiden, hvilket også blev diskuteret i første delrapport.

Når de studerende gerne vil anbefale uddannelsen til andre, understreger flere dog, at man skal

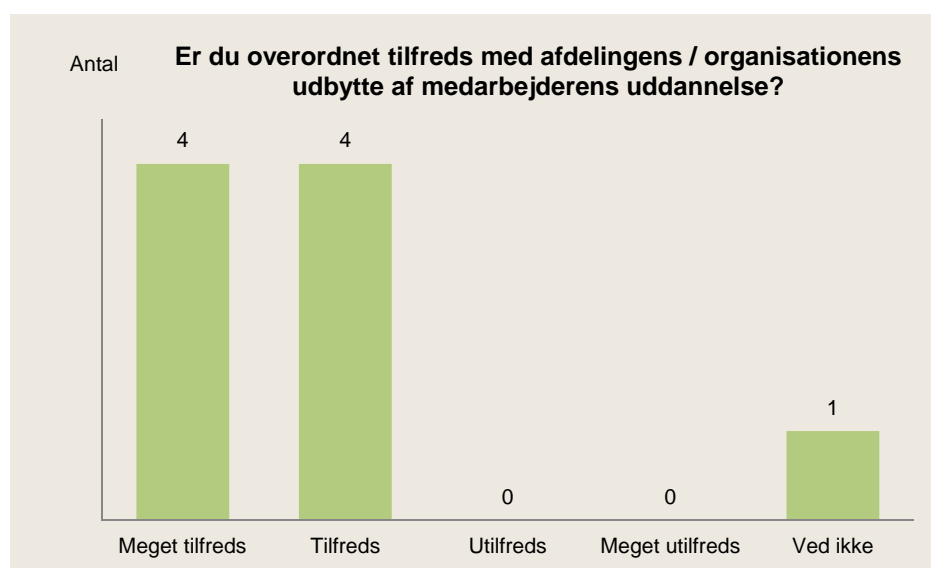
indstille sig på at afsætte tiden til uddannelsen og sætte sig grundigt ind i uddannelsens opbygning. En studerende forklarer:

*"Jeg anbefaler uddannelsen, men ikke ubetinget. Der er nogle ting, man skal indstille sig på og overveje, inden man går ind til det. Det er rigtig hårdt arbejde, og man skal virkelig VILLE det. Uddannelsen er også stadig meget relateret til kommunalt ansatte, og ikke alle vil synes, at det er tilfredsstillende."* (Studerende)

## 4.2 Ledernes tilfredshed

De studerendes ledere er inddraget i evalueringen bl.a. med henblik på at afdække lederens vurdering af medarbejderens såvel som arbejdspladsens udbytte af uddannelsen. I figur 4.3 fremgår det, at de studerendes ledere overordnet er tilfredse med afdelingens/organisationens udbytte af uddannelsen.

**Figur 4.3: Ledernes tilfredshed med uddannelsen**

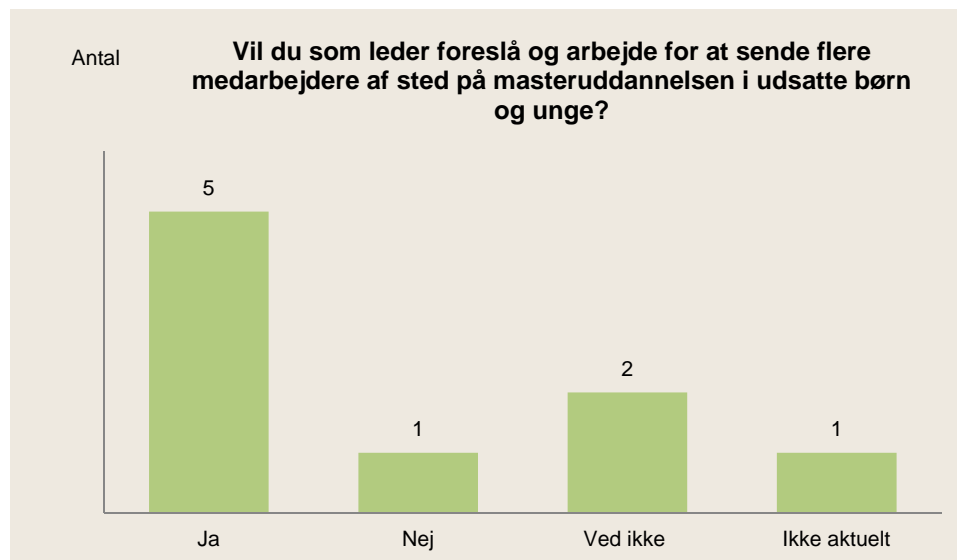


Således angiver otte ud af de ni ledere, at de er enten meget tilfredse eller tilfredse med udbyttet af uddannelsen, jf. figur 4.3.

Syv ud af ni ledere svarer desuden, at de vil anbefale uddannelsen til andre kommuner, afdelinger eller organisationer, mens to ledere finder det svært at tage stilling til dette.

I figur 4.4 fremgår lederens svarfordeling på spørgsmålet om, hvorvidt de som ledere vil foreslå og arbejde for at sende flere medarbejdere af sted på Masteruddannelsen i Udsatte Børn og Unge.

**Figur 4.4: Lederens villighed til at få flere medarbejdere på uddannelse**



Fem ledere vil forsøge at få flere medarbejdere til at tage uddannelsen, mens en enkelt svarer nej med den begrundelse, at det økonomiske råderum til uddannelse er begrænset, og at der ikke modtages deltagertilskud. En leder svarer, at det ikke er aktuelt, eftersom arbejdspladsen på nuværende tidspunkt er dækket ind med socialfaglig viden om børn og unge. Dette indikerer dermed, at lederne til de studerende generelt er positive omkring uddannelsen, og flere vil tilmed arbejde for at sende flere medarbejdere på uddannelsen.

### 4.3 Opsamling og anbefalinger

De studerende er fortsat tilfredse med uddannelsen og vil gerne anbefale uddannelsen til andre. De studerendes ledere er ligeledes tilfredse med arbejdspladsens foreløbige udbytte af at have en medarbejder på Masteruddannelsen i Udsatte Børn og Unge. Evalueringen peger ligeledes på, at ledere på myndighedsområdet, der vurderer, at arbejdspladsen har et behov for efteruddannelse inden for det socialfaglige felt, vil arbejde på at få flere medarbejdere på uddannelsen.

Evaluatoren hæfter sig i forhold til de studerende og lederens tilfredshed med uddannelsen i det positive faktum, at næsten alle er tilfredse med uddannelsen, at de gerne vil anbefale uddannelsen til andre, og at lederne gerne vil arbejde for at sende flere medarbejdere på uddannelsen. Dermed kan de nuværende studerende og deres ledere fungere som 'ambassadører' i praksis, hvor de kan udbrede positive historier om, hvilken betydning uddannelsen har for arbejdspladserne. Ydermere hæfter evaluatoren sig ved det forhold, at flere ledere gerne vil sende medarbejdere på uddannelsen – og den positive betydning det kan få for det fremtidige optag på uddannelsen.

## Kapitel 5. Rammer og forudsætninger

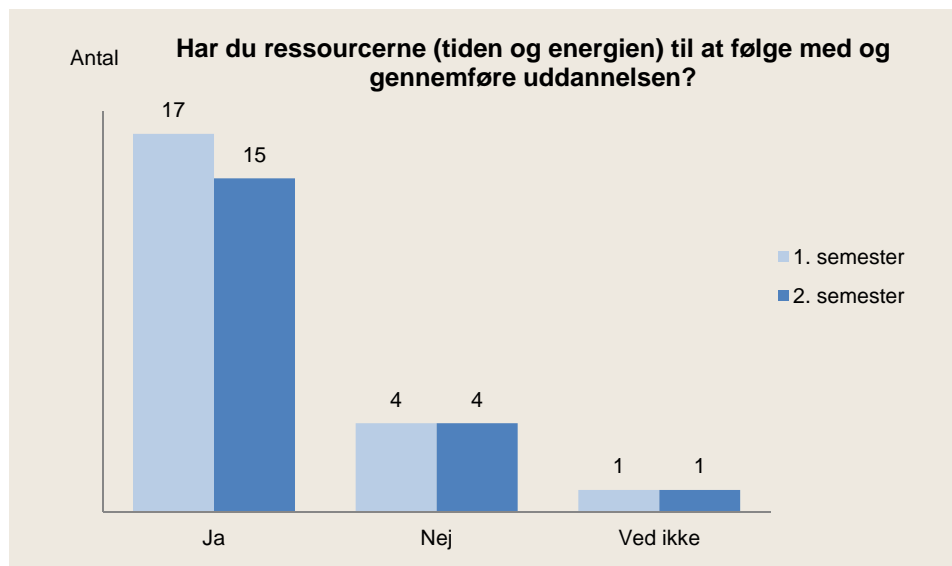
*Dette kapitel omhandler de studerendes rammer og forudsætninger for at følge og gennemføre uddannelsen. Både forholdene på uddannelsen og forholdene på arbejdspladsen kan have afgørende betydning for, om de studerende får det forventede udbytte og kan gennemføre uddannelsen.*

### 5.1 De studerendes ressourcer

Ligesom efter 1. semester svarer størstedelen af de studerende, efter de har gennemført 2. semester, at de har de ressourcer, de skal bruge til at følge og gennemføre uddannelsen. Det betyder dog ikke, at de studerende glider let igennem studiet. De synes fortsat, at det er hårdt at kombinere fuldtidsarbejde og studie.

Som figur 5.1 nedenfor viser, er der efter 2. semester 15 af de 20 studerende, der har gennemført 2. semester, der svarer 'ja', når de bliver spurgt, om de har de ressourcer, der skal til for at følge og gennemføre uddannelsen. Det er dog værd at nævne, at mange af dem, der svarer ja, kommenterer, at det skyldes, at de bruger deres fritid og ferier.

**Figur 5.1: De studerendes ressourcer til uddannelsen**



Nogle studerende havde ikke forventet, at det var nødvendigt at bruge fritiden. Andre er ikke overraskede over, at en masteruddannelse ved siden af et fuldtidsarbejde kræver ofre i privatlivet, og de forklarer, at det er en prioritering, de har valgt for en afgrænset periode. En studerende siger fx:

*"Der er et vanvittig højt pres, men nu har jeg valgt det, og nu SKAL det bare gennemføres. Men det er hårdt. Der er et omfattende pensum, og det er tidskrævende opgaver, vi bliver stillet. Det, der kommer mig til gode, er, at man kommer ind i en anden rytme. På 1. semester lærer man at studere. Det giver en fordel på 2. semester. Den hårde opstart skærpede alle de evner, man nu skal bruge. Jeg læser hurtigere, bedre og er mere systematisk, og jeg ved, hvad der forventes". (Studerende)*

Som citatet ovenfor viser, er der flere studerende, der i de kvalitative interview forklarer, at de er blevet bedre studerende på 2. semester, fordi de er blevet bedre til selve det at studere og planlægge. Som citatet her eksemplificerer, er det dog stadig fritiden, det går ud over og ikke arbejdstiden, jf.:

*"Jeg er blevet bedre til at strukturere og prioritere min tid. Men det er stadig min fritid, der bøder for det".* (Studerende)

Det er evaluators opfattelse, at de studerende, der påbegynder 3. semester, alle har gjort sig klart, hvad der forventes. De har også gjort det klart for arbejdspladsen og for deres familier, hvad det kræver. Det er derfor også et råd, som flere af de studerende videregiver: Inden uddannelsen kan nye studerende på uddannelsen med fordel gøre det klart for familie og kolleger, hvad det betyder for dem, at man vælger at følge Masteruddannelsen i Udsatte Børn og Unge samtidig med et krævende fuldtidsjob. For det kræver både målrettethed og en klar prioritering i privatlivet.

## **5.2 De studerende skal selv skabe tid til uddannelsen**

Som beskrevet ovenfor er det fritiden og ikke arbejdstiden, der beskæres, når de studerende skal finde tid til at læse pensum og skrive eksamensopgave. Enkelte studerende overvejer, om det er muligt at få mere fri til uddannelsen. Især for de studerende, der i eksamensopgaverne skriver om et emne, som arbejdspladsen arbejder med, er der forhåbninger om at få arbejdstid til eksamensopgaven på 3. semester. En studerende siger fx sådan:

*"Jeg synes, det er hårdt, at man ikke får nogen fridage til opgaven. Og jeg kan ikke bruge min arbejdstid til det. Men jeg skal faktisk have et møde, hvor jeg vil prøve at få noget arbejdstid til det, når nu det bliver noget, som organisationen har brug for og gerne vil stille skarpt på".* (Studerende)

Det er dog langt fra alle de studerende, der ser det som en mulighed at få mere fri til at læse og skrive eksamensopgave. Udfordringen er, at mange af de studerende har en lederposition på deres arbejdsplads, hvor de selv strukturer deres tid og deres arbejdsopgaver, og de har kun meget begrænsede muligheder for at uddelegere arbejdsopgaver med henblik på at tage fri. Som i andre positioner, der er kendetegnet ved selvledelse, betyder en fridag til læsning, at de opgaver, der ellers ville være blevet løst den dag skal løses på et andet tidspunkt. En studerende forklarer:

*"Jeg har forsøgt at tage fri til at læse, men det er ikke lykkedes, der er tit ting, der er akutte, og det dur ikke at være væk. Der er ikke nogen, der overtager opgaverne, hvis jeg er væk".* (Studerende)

Det betyder, at de fleste studerende langt hen af vejen selv er ansvarlige for at skabe den tid og de ressourcer, det kræver at gennemføre uddannelsen.

Generelt oplever de fleste studerende, at de har opbakning til at gennemføre uddannelsen, i det omfang det er muligt for deres ledere at give dem opbakning. Mange steder er opbakningen ikke noget, der tales om, men mere en fornemmelse, jf.:

*"Opbakningen er ikke noget, der er fældet ned. Det er tit fornemmelser. Lige før jeg skulle aflevere opgave, der kunne jeg mærke, at jeg havde brug for noget rum, og det blev anerkendt, at jeg havde det behov. Det er opbakningen. Men det er ikke noget, der er fældet ned".* (Studerende)

Enkelte oplever dog, at opbakningen fra kollegerne halter. Det er ikke alle steder, der er gjort en indsats for at gøre kollegerne opmærksomme på, at de har en rolle at spille i forbindelse med uddannelsen, jf.:

*“Det er lidt hårdt, at der ikke er den store opbakning fra mine kolleger. De kan ikke rigtig se, hvad jeg skal have ud af uddannelsen”. (Studerende)*

I forbindelse med opbakningen fra arbejdspladsen afdækker evalueringen i afsnittet om omsætning af uddannelsen (kapitel 9.2), hvordan de studerende får opbakning til at omsætte uddannelsen på arbejdspladsen.

## 5.3 Økonomi og deltagertilskud

I ovenstående del af evalueringen er det undersøgt, hvordan de studerende finder tiden og ressourcerne til at følge uddannelsen. En anden vinkel på de nødvendige ressourcer er de økonomiske udgifter, der er forbundet med uddannelsen. Her undersøges det, hvem der afholder de udgifter, der er forbundet med uddannelsen. Det giver et andet billede af opbakningen til de studerende, der supplerer den oplevede opbakning hos de studerende.

Nedenstående tabel 5.1 viser i hvilket omfang, de studerende selv er med til at betale for uddannelsen.

**Tabel 5.1: Finansieringen af uddannelsen og omkringliggende udgifter**

Hvem betaler? →					
Udgift ↓	Arbejdsgiver	Studerende	Delt ml arbejdsgiver og studerende	Anvendes ikke	Andet
Deltagerbetaling	16	2	1		1 (Revalidering)
Fridage ifm Studiedage	14	2	2		2 (Revalidering, leder planlægger sig ud af det)
Fridage ifm med læsning	5	9		5	1 (Revalidering/ ikke fuld tid)
Bøger	13	5	1		1 (Revalidering)
Transport og/eller logi	10	4	2	3	1 (Revalidering)

Som tabellen viser, er der to studerende, der selv betaler for uddannelsen og en, som deler udgifterne med arbejdsgiveren. De to studerende, der selv betaler deltagerbetalingen, er ansat i udførerdelen, og den studerende, der deler udgifter til deltagerbetalingen med arbejdspladsen, er ansat i kommunalt regi og får deltagertilskud.

Et lignende billede er gældende i forhold til udgifterne til fridage i forbindelse med indkaldende på uddannelsen. De fire studerende, der enten betaler selv eller deler udgifterne til de dage, hvor de er på studie, har meget forskellige profiler, og der er således ikke noget entydigt billede af, hvem der ikke får betalt fri til at følge selve indkaldene på dagen.

Kun fem af de 20 studerende har fridage til læsning. Ni bruger egne ferie- eller fridage, og fem tager ikke fri, men bruger aftner, weekender og ferier, når der skal læses.

En enkelt skiller sig helt ud i forhold til alle de udgiftsposter, der er i forbindelse med uddannelsen, i og med at denne studerende tager uddannelsen som et revalideringsforløb.



En vis andel af de studerende (6 af 19 studerende) betaler selv hele eller dele af udgifterne til bøger, transport og logi. Her er der heller ingen tydelige tendenser i forhold til de studerendes profiler, og der er både ledere på et vist niveau, studerende fra udførerområdet og myndighedssagsbehandlere i kommunen i gruppen af studerende, der selv eller sammen med arbejdsgiveren deler udgifterne til bøger og/eller transport og logi.

Der er ikke opstillet krav i forhold til, om de studerende får fri på arbejdsgivers eller på egen regning til at gå på uddannelsen de dage, hvor der er undervisning eller om de studerende får arbejdstid eller fri til at læse. Derfor fungerer ovenstående tabel som faktisk oplysning omkring de studerendes finansiering af uddannelsen og de omkringliggende udgifter.

### **5.3.1 Deltagertilskud**

---

Evaluators hæfter sig i forhold til tabel 5.1. ved det forhold, at én kommune, der får deltagertilskud, samtidig også lægger en del af udgiften til deltagerbetalingen ud til den studerende.

Deltagertilskuddet har til formål at tilskynde kommunerne til at bruge den mulighed, der er for at opkvalificere ledere og faglige konsulenter på området. Hvis kommunen ikke investerer ressourcer i uddannelsen selv, kan det betvivles, om kommunen ser uddannelsen som en opkvalificering af området, eller om uddannelsen bruges som en mindre kostelig mulighed for at tilbyde videreuddannelse. Hvis deltagertilskuddet bruges som et tilskud til en opkvalificering, der i sidste ende er et fastholdelseselement, kan det betvivles, i hvilket omfang kommunen opfatter og handler i tråd med ideen med uddannelsen som en uddannelse, der kommer kommunens praksis til gode.

Evaluators vurderer, at det fremover kan være et fortsat opmærksomhedspunkt i evalueringen, i hvilket omfang de studerende på uddannelsen, som får tilskud, selv bidrager til deltagerbetalingen.

I forbindelse med deltagerbetalingen vurderer fem af syv ledere, at tilskuddet har stor eller afgørende betydning for, om de vil arbejde på at sende flere af sted på uddannelsen. To ledere vurderer, at det ingen betydning har.

I nogle mindre kommuner er situationen den, at der ikke på nuværende tidspunkt er andre, som lederen oplever, det er relevant at sende af sted på uddannelsen. De fleste ledere er meget opmærksomme på, at dem, som de bevilliger uddannelsen til, skal være personligt dedikerede og sidde i en position, hvor de har mulighed for at gøre brug af uddannelsen. Det vurderer evaluators som fornuftigt, og som et vigtigt udgangspunkt for at uddannelsen får en betydning i praksis.

## **5.4 Studiemiljø og engagement**

---

De studerende er fortsat begejstrede for studiemiljøet på uddannelsen. De studerende oplever, at der er tale om et meget sammentømret hold, der er motiveret og engageret.

Evaluators undersøgte i forbindelse med evalueringen efter 2. semester, om det store engagement, der viste sig på første semester, dalede, når uddannelsen blev hverdag, og det fortsat kunne være hårdt at få arbejde og studie til at hænge sammen. Det er ikke tilfældet. De studerende er fortsat meget motiverede i forbindelse med uddannelsen og peger særligt på, hvordan holdfølelsen og den konstante 'prikken til' de studerendes tan-

gegang og praksis er medvirkende til at opretholde entusiasmen omkring uddannelsen. En studerende siger fx:

*"Det bliver kun bedre. Jeg er mere og mere tryk, og vi er mere og mere et hold. Der er stadig et stort engagement blandt os studerende, og det med at blive udfordret, det giver energi og fungerer som åndehuller i arbejdslivet". (Studerende)*

De studerende peger også på, at de bruger hinanden meget og får et særskilt udbytte af at udveksle erfaringer. De snakker mere og mere sammen, og det er givende at høre, hvordan praksis udspiller sig andre steder.

Flere peger også på, at det store personlige engagement er vigtigt, fordi uddannelsen er krævende. Det er ikke nok at se det som en mulighed for at "få noget uddannelse", det skal være noget, man vil satse på, jf.:

*"Det kan ikke lade sig gøre uden personlig motivation. Det trækker tænder ud engang i mellem, så man skal virkelig ville det". (Studerende)*

Evaluators vil dog understrege, at den personlige motivation optimalt skal bunde i en lyst til at udvikle feltet og hele organisationens arbejde med området. Der skal ikke være tale om en motivation, der tager udgangspunkt i et personligt karriereløft, hvis uddannelsen for alvor skal have en betydning i den organisation og praksis, som den studerende sidder med til daglig.

## 5.5 De faglige forudsætninger i forhold til 'Retsgrundlag'

De studerende på første hold på Masteruddannelsen i Udsatte Børn og Unge har overordnet set de faglige forudsætninger, det kræver at gå på uddannelsen. Kun et enkelt fagområde giver anledning til bemærkninger. Det drejer sig om fagfeltet 'Retsgrundlag'. Her har de studerende forskellige forudsætninger afhængigt af, om de til daglig arbejder med myndighedssagsbehandling og dermed med lovgivningen på området, eller om de ikke gør.

En del af **de studerende fra myndighedsområdet** oplever, at de skal bruge meget energi på en opgave, hvor de skal demonstrere, de har styr på retsgrundlaget, og hvor det udbytte, de får af eksamen, ikke står mål med den energi, de bruger på opgaven. Mange af dem *har* styr på lovgivningen og lærer derfor ikke meget af eksamen, men skal alligevel bruge en del energi på opgaven.

De **studerende, der arbejder på udførerområdet**, har ikke den samme viden om retsgrundlaget på børne- og ungeområdet, som myndighedssagsbehandlerne har. De oplever fagfeltet indebærer krav, som de ikke kan leve op til. Blandt andet fordi de ikke har fået undervisning, der giver dem mulighed for at have den viden, der stilles krav til i eksamensopgaven, jf.:

*"I forhold til prøven i retsgrundlag, var vi ikke undervist i det, vi skulle op i til eksamen. Jeg har ikke en socialrådgiveruddannelse og beskæftiger mig ikke med retsgrundlag i mit daglige arbejde. Det er relevant for myndighedssiden, men ikke for mig, ift. omfang og måden, opgaven var stillet op på. Det skal man tage højde for når man tager leverandører med. Jeg tænker hele tiden, at vi [leverandørerne] lidt er med som det tynde øl. Det er spændende og relevant det vi lærer, men det er helt tydeligt rettet mod myndighedsområdet". (Studerende)*

Undervisere og vejledere underbygger, at forskellen er gældende; også i de karakterer, der er givet til henholdsvis de studerende fra myndighedssiden og de studerende fra udførersiden:

*"Der er jo også givet forskellige karakterer til den ene og den anden gruppe, men alt andet ville jo også være underligt". (Underviser)*

Forskellen er heller ikke overraskende, når der ses på adgangskravene til uddannelsen. I adgangskravene til uddannelsen ligger et krav om, at de studerende har minimum to års erhvervs erfaring, hvor en del skal stamme fra børne- og ungeområdet. Dermed har alle en praksiserfaring inden for området i forhold til målgruppen. Omvendt stiller uddannelsen ingen krav om, at de studerende har erfaring med retsgrundlaget på området.

På læringsseminaret med studieleder og undervisere mv. i oktober 2011 var der enighed om, at fagfeltet om retsgrundlag med fordel kunne tilpasses, så det kan rumme både de studerende fra myndighedsområdet og de studerende fra leverandørområdet. Det er således planen, at der i eksamen i retsgrundlag formuleres to eksamensspørgsmål: Et der er relevant for dem, der arbejder på leverandørområdet, og et der er relevant for dem, der arbejder med myndighedssagsbehandlingen. Det er i den forbindelse vigtigt, at den undervisning, der er op til eksamen, også afstemmes, så begge grupper af studerende har mulighed for at leve op til de krav, som stilles i eksamensopgaven, og oplever, at de får et udbytte af de ressourcer, de lægger i eksamen.

## **5.6 Opsamling og anbefalinger**

---

Selv om de studerende svarer, at de har de ressourcer, de skal bruge for at følge uddannelsen, synes de fortsat, det er hårdt at få hverdagen til at hænge sammen med både studie og fuldtidsarbejde. De fleste studerende finder den tid, de skal bruge til læsning og eksamensopgave i fritid og i ferier.

I forhold til de økonomiske ressourcer, der skal bruges til uddannelsen, bruger de arbejdspladser, der har studerende på uddannelsen, flere forskellige modeller. For størstedelen af de studerendes vedkommende betaler arbejdsgiverne de fleste udgifter i forbindelse med uddannelsen. Kun få betaler selv hele eller dele af deltagerbetalingen, og de dage de er på indkald på uddannelsen. En større del betaler selv de udgifter, der er forbundet med at finde tid til at forberede sig til indkaldende på uddannelsen, bøger, transport og logi.

Studiemiljøet og engagementet blandt de studerende er efter 2. semester fortsat godt, og de studerende får et selvstændigt udbytte af at mødes og udveksle erfaringer.

I forhold til de studerendes faglige forudsætninger er det fagfeltet og eksamen i retsgrundlag, der giver anledning til justeringer. De studerende har på grund af deres uddannelses- og erfaringsmæssige baggrund forskellige forudsætninger for fagfeltet retsgrundlag, afhængigt af om de kommer fra udførerområdet eller myndighedssiden. På læringsseminaret i oktober 2011 var der enighed om, at fagfeltet og eksamen i retsgrundlag med fordel kan justeres, så den tilpasses de studerendes forskellige forudsætninger.

## Kapitel 6. Indholdet på 2. semester

*I dette kapitel behandles indholdet på 2. semester med fokus på de emner, de studerende finder relevante og interessante. Herefter fokuseres på det faglige niveau og pensum samt inddragelsen af de studerende i udviklingen af uddannelsen.*

### 6.1 Relevansen af temaerne på 2. semester

---

De studerende oplever generelt, at 2. semester har været rigtig godt, og at de forskellige indkald har været relevante og har bidraget til sammenhængen på uddannelsen. En studerende forklarer, hvordan indholdet på 2. semester har haft et mere overordnet perspektiv end 1. semester, jf.:

*"Jeg synes, det har været et rigtig godt semester. Der har ikke været blokke med undervisere der har været inde og fortælle om deres praksis på et snævert felt. Det var der på 1. semester, og det blev for snævert. Vi har mere brug for at få ting sat i sammenhæng på et mere overordnet plan". (Studerende)*

De studerendes ledere og kollegaer vurderer også, at indholdet på 2. semester har været mere udbytterigt for arbejdspladsen, end det var på 1. semester. Dette kan skyldes, at indholdet på 1. semester gav de studerende et generelt indblik i feltet og til det at studere, hvorfor den studerende fik større udbytte end arbejdspladsen. Dette ses af følgende uddrag af et fokusgruppeinterview med en studerende, dennes leder og kollega:

Leder: *"1. semester var mere på det generelle plan og det var mest [den studerende] der fik noget ud af det. Men 2. semester har været noget andet, det har været mere konkret for os, og det bliver det også på 3. semester og især på 4. semester".*

Kollega: *"Det er rigtigt, det har vi nærmest glemt, men 1. semester var mindre udbytterigt for os".*

Studerende: *"Men for mig var det godt at få indblik i feltet og gennem projektopgaven undersøge, hvad kommunen har beskrevet om børnesyn. Det gav lidt metaperspektiv. Men det har også betydet, at jeg bruger børnepolitikken mere aktivt og tager den med og deler den ud. Så det har alligevel styrket et link mellem det politiske niveau og praksis". (Studerende)*

At arbejdspladserne vurderer, at udbyttet af indholdet på 2. semester har været større end udbyttet af 1. semester, kan muligvis også skyldes de studerendes udvikling. De er blevet bedre til at studere og planlægge deres tid og har dermed fået mere overskud til at omsætte og anvende den tilegnede viden.

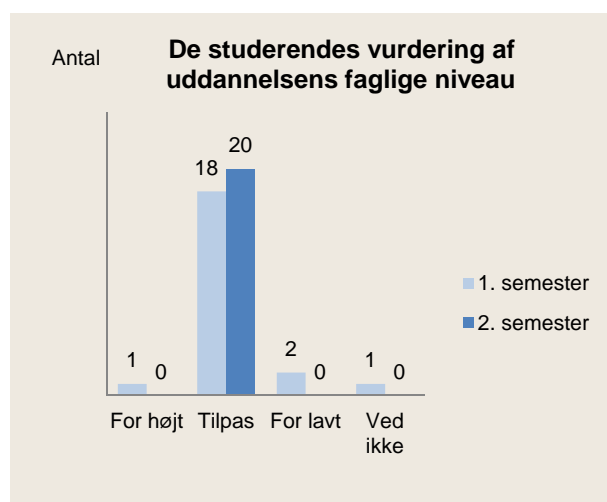
Der ses ligeledes en udvikling i de studerendes interesse for de forskellige fagfelter. På 1. semester syntes mange af de studerende, at videnskabsteorien var en stor mundfuld, men på 2. semester fremhæves netop diskussionen af psykologiske og sociologiske vidensformer i forhold til børns udvikling som særligt interessant. Derudover har de studerende fundet organisation og økonomi givtigt og flere studerende oplever, at der fra undervisernes side har været fokus på at få gjort viden anvendelig i de studerendes daglige arbejde. En studerende siger:

*"Det er undervisning på højt niveau, og de er engagerede, underviserne. De tænker meget over, hvordan vi kan anvende den viden de kommer med. Fx er økonomi ikke naturligt relevant for os, men det bliver det når de relaterer det til os som målgruppe". (Studerende)*

De studerende nævner desuden, at de kort er blevet introduceret til faglig ledelse, og at det er forventningen, at det kommer til at fylde mere på 3. semester, hvilket de ser frem til.

## 6.2 Det faglige niveau og pensum

Efter første semester var der fokus på det høje faglige niveau og det omfangsrige pensum, der stillede store krav til de studerende. Efter 2. semester vurderer de studerende stadig, at uddannelsen holder et højt fagligt niveau, og som det ses i figur 6.1, er alle de studerende enige om, at det faglige niveau på 2. semester har været tilpas.



**Figur 6.1: Fagligt niveau**

De studerende oplever gradvist en større tro på, at de kan leve op til det faglige niveau. Pensum er fortsat omfangsrigt, men arbejdspresset er ikke længere nær så overvældende og frustrerende for de studerende, som det var på 1. semester. Det er blevet et vilkår at have travlt og at være nødt til at prioritere. En studerende forklarer:

*"Jo flere eksamener desto større sikkerhed i forhold til mine egne evner. Det gør det også nemmere at prioritere hvad jeg skal læse af pensum". (Studerende)*

At de studerende er blevet bedre til at prioritere er ikke et udtryk for, at studiet er blevet nedprioriteret. Tværtimod beskriver de undervisere, der har været tilknyttet uddannelsens 2. semester, at de studerende er mødt velforbredte og motiverede til forelæsningerne. Det har været med til at opretholde det høje niveau i forelæsningerne, idet de studerende stiller forståelsesspørgsmål, som danner grundlag for teoretisk funderede faglige diskussioner. En underviser siger:

*"Jeg har en opfattelse af, at de studerende er velforbredte. De er i stand til at stille forståelsesspørgsmål til mig, hvilket kræver, at de selv har forsøgt at sætte sig ind i tingene". (Underviser)*

Citatet vidner om, at de studerendes engagement i uddannelsen fortsat er højt, og at de er i stand til at efterleve det høje faglige niveau, som Masteruddannelsen lægger op til.

## 6.3 Inddragelse af de studerende

Evaluering af Masteruddannelsen i Udsatte Børn og Unge har bl.a. til formål at skabe den viden, der gør det muligt løbende at udvikle og forbedre uddannelsen. Behovet for tilpasning og kvalificering af uddannelsen skyldes dels, at uddannelsen er ny, og at den ende-

lige sammensætning af studerende ikke var kendt, da studieordningen blev udarbejdet. Udover evalueringens bidrag til udviklingen af uddannelsen, diskuteres og planlægges undervisningens indhold i studiets lederteam, bestående af fast tilknyttede undervisere og studielederen. Gennem 1. og 2. semester har der været en løbende åben dialog mellem de studerende og studiets ledelsesteam gennem diskussioner i forbindelse med de forskellige indkald.

De studerende er efterhånden faldet godt til rette på uddannelsen og i forlængelse heraf melder der sig en vis 'inddragelsestræthed' efter 2. semester. Selvom de studerende er glade for, at der bliver lyttet til deres input, forventer de også, at man som studerende kan møde op på universitetet og modtage forelæsninger, hvor indhold er et resultat af en strategi, der er udarbejdet og besluttet i underviserteamet. Hvis undervisningen præges af for mange 'forhandlingsforsøg', som i stedet kunne være afstemt i underviserteamet forinden, medfører det usikkerhed. En studerende forklarer:

*"Det er et vilkår, når man er på første årgang af en ny uddannelse, at man ikke kan læne sig tilbage i års erfaring. Det er ikke en kritik. Men der er også behov for, at man som studerende kan læne sig op ad en 'know how'. Den er der ikke endnu, og det kan godt give en vis usikkerhed."* (Studerende)

Evaluators hæfter sig i den forbindelse ved, at de studerende arbejder inden for et felt, der er under udvikling, samtidig med at de er pressede af studiet. Det kan betyde, at der engang imellem ikke skal så meget til, før de studerende føler sig usikre. Samtidig kræver det en indsats i sig selv at tage stilling til uddannelsens indhold og fokus. En anden studerende fortæller:

*"Vi har masser af forhold at forholde os til, der er meget fagligt stof. Hvis vi også skal forholde os for meget til uddannelsen, så er det en stor mundfuld"*. (Studerende)

De studerende understreger, at det er positivt at blive inddraget i uddannelsens udviklingsforløb, og at den nuværende åbne indstilling fra uddannelsesledelsen generelt anses positivt. Udfordringen ligger i at få mere sikkerhed på de usikkerhedsmomenter, der er, således at inddragelsen af studerende sker i forhold til fx tilpasning af læringsformer og indhold i forhold til de studerendes daglige praksis mv. – og ikke mere principielle forhold på uddannelsen.

På læringsseminaret blev de studerendes usikkerhed drøftet, og der blev generelt angivet en forståelse for de studerendes reaktion. Studieleder og undervisere oplever dog, at de studerende er med til at udvikle feltet og ikke bare uddannelsen, og det er ikke en overvejelse, de studerende har. Vurderingen er, at det er et forhold, der kun vil gøre sig gældende på første hold af uddannelsen, men evaluators anbefaler dog, at studieleder og undervisere gør de studerende mere bevidste om, hvilken rolle de har spillet og fortsat spiller for deres felt, når de sammen med studieleder og undervisere diskuterer begreber som *faglig ledelse* og *social fagligt arbejde*. Det ændrer formentlig ikke på, at de åbne diskussioner gør dem usikre på uddannelsen, men det kan betyde, at de bedre kan acceptere usikkerheden, hvis de ved, at de ikke kun diskuterer uddannelsens mål og rammer, men også bidrager til at udvikle hele feltet.

## 6.4 Opsamling og anbefalinger

---

Evalueringen viser, at de studerende finder indholdet på 2. semester interessant og anvendeligt. De vurderer generelt, at indholdet har bidraget til en større sammenhæng i uddannelsen, og der har i modsætning til 1. semester ikke været elementer, der stak væsentligt ud i forhold til resten af uddannelsens fokus og niveau. De studerende er stadig meget engagerede, de møder velforberedte og deltager aktivt i forelæsninger. Der-

med er de studerende med til at opretholde det høje faglige niveau, der er i undervisningen.

Som et led i en lærende tilgang til udviklingen af uddannelsen inddrages de studerende i diskussioner om uddannelsens formål og undervisernes rolle i forhold til at opnå formålene. Denne inddragelse opfattes som værdifuld for studerende og undervisere, men det giver også grundlag for usikkerhed blandt de studerende. Evaluator vurderer, at de studerende er en vigtig kilde for den videre udvikling ikke kun af uddannelsen, men også af hele feltet. For at skabe mere tryghed, kan inddragelsen fra ledelsesteamets side fremadrettet ske mere struktureret; frem for ad hoc i undervisningen. Dette kunne fx være i form af deltagelse af studerende på udvalgte evalueringsskemaer, hvor de studerende kunne bidrage med relevante input til udviklingen af undervisningen og feltet. Evaluator anbefaler også, at de studerende gøres mere bevidste om, at de er med til at udvikle hele feltet og ikke kun uddannelsen. Det kan potentielt føre til en større forståelse og accept af usikkerheden ved at være uddannelsens første årgang.

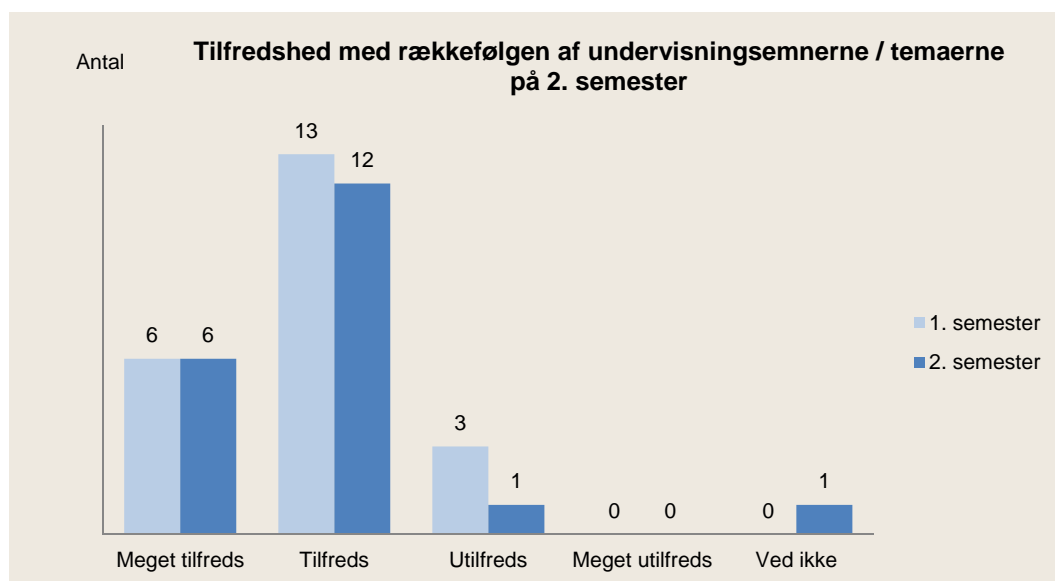
## Kapitel 7. Sammenhæng og logik på 2. semester

*Dette kapitel handler om, hvordan 2. semester på Masteruddannelsen i Udsatte Børn og Unge hænger sammen. Både i forhold til rækkefølgen af undervisningen og forholdet mellem de enkelte dele på uddannelsen.*

### 7.1 Rækkefølgende af undervisning

Figur 7.1 afdækker om rækkefølgen af temaerne på uddannelsens 2. semester giver mening for de studerende. Generelt viser figuren, at billedet fortsat er positivt. Seks studerende er meget tilfredse med rækkefølgen af undervisningen og temaerne, og 12 studerende er tilfredse. Kun en enkelt studerende er utilfreds, mens én svarer 'Ved ikke'.

**Figur 7.1: Rækkefølgen af undervisningsemner og temaer**



En studerende underbygger det positive billede og fremhæver i et kvalitativt interview, at sammenhængen mellem fagfelterne er blevet bedre på 2. semester, jf.:

*"Det er godt, at der er mere sammenhæng på studiet nu, så at vi ikke flakker så meget mellem de overordnede temaer hele tiden. Men det handler nok også om, at jeg er blevet mere studievant". (Studerende)*

De få studerende, der er utilfredse, peger primært på placeringen af undervisningen i retsgrundlaget i forhold til eksamen i dette fagfelt<sup>2</sup>. Andre studerende peger fortsat på forvirring omkring fagfelterne og undervisningens placering i disse fagfelter, hvilket udbygges nærmere i det følgende.

<sup>2</sup> Se kapitel 5.5 og 10.1 for yderligere uddybning.

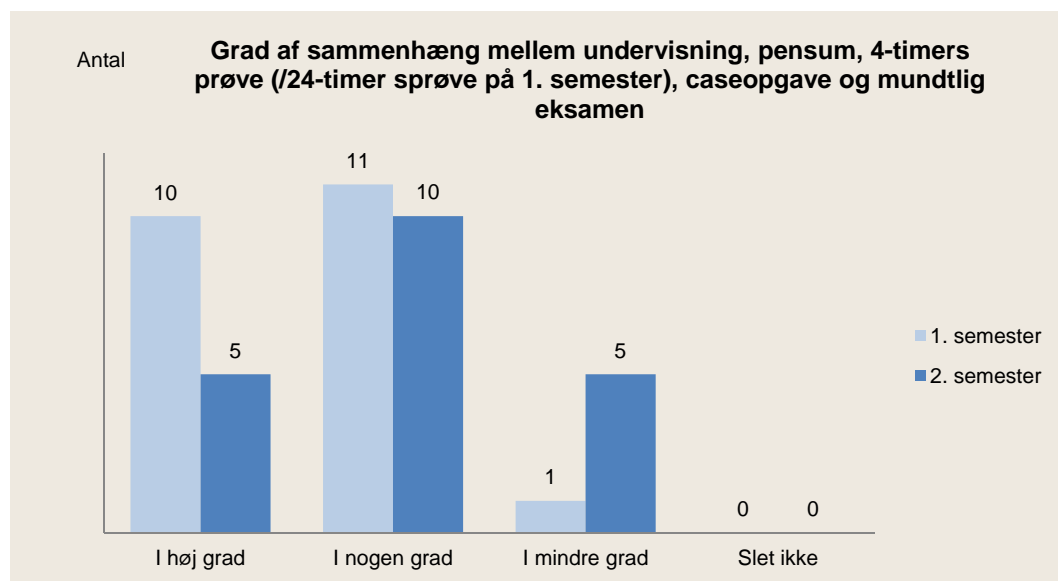


## 7.2 Sammenhæng mellem delene på uddannelsen

Sammenlignet med 1. semester ser det lidt mindre positivt ud, når de studerende bliver spurgt om sammenhængen mellem undervisning, de forskellige eksaminer og pensum.

Som figur 7.2 viser, er der efter 2. semester fem studerende, der er meget tilfredse, hvor det efter 1. semester var ti studerende. Og efter 2. semester er der fem, der svarer, de i mindre grad oplever, der er en sammenhæng. Efter 1. semester var der kun en, der svarede i mindre grad.

Figur 7.2: sammenhæng mellem delene på uddannelsen



En studerende uddyber, hvordan rækkefølgen umiddelbart virker lidt tilfældig:

*"Nogle gange har rækkefølgen virket en smule tilfældig. Det kan godt være, at der har været en plan, men det er sjældent, det har været sådan, at vi har fulgt planen. Den røde tråd var der måske ikke helt; den kommer i selverkendelsesprocessen, men ikke i undervisningen" (Studerende).*

Evalueringen viser dog, at når vurderingen af sammenhængen på 2. semester er mindre positiv end på 1. semester skyldes det især forholdene omkring 4-timers eksamensopgaven og de mere praktiske foranstaltninger i planlægningen af indkaldende. En studerende angiver som forklaring på vedkommendes mindre positive besvarelse i forhold til sammenhængen meget rammende, at:

*"Det er 4-timers eksamen, der bon'er ud". (Studerende)*

I forhold til de praktiske forhold på uddannelsens 2. semester peger de studerende på, at pensum udmeldes for sent, samt at der har været omrokninger i undervisningen, og at kompendiet har været mangelfuldt. En studerende siger fx:

*"Man er ikke opmærksom på, at det er mennesker, der har meget krævende fuldtidsjob. Det er et stort pensum, vi har. Man kunne godt sørge for, at lektionsplaner, artikler osv. var lagt ud i god tid. Det er for sent med en mail kl. 23 aftenen før. Det kommer haltende, og kompendiet havde fejl og mangler". (Studerende)*

Undervisere og tilrettelæggere er klar over problematikken, og det er en udfordring at få alle undervisernes input og pensum samlet i god tid. Folkene bag uddannelsen og under-

viserne er godt klar over, at flere studerende planlægger i god tid og ønsker at påbegyn- de læsningen allerede i sommerferien op til et efterårssemester. Det er dog ifølge disse aktører ikke realistisk, at uddannelsen kan melde pensum ud i så god tid.

Det betyder også meget for de studerende, når der flyttes rundt på emnerne. De bruger tid og energi på at forberede sig og indstille sig i en travl hverdag. En studerende forklarer:

*"Der har været nogle aflysninger og ændringer i skemaet. Vi har så lidt undervisning, så når man er der, skal det være godt og intensivt, og man skal vide, hvad der kommer, så man kan tune ind".* (Studerende)

Evaluators hæfter sig ved, at det ikke altid er muligt at gardere sig mod sygdom og andre forklaringer på aflysninger, men samtidig kan de mere enkle praktiske forhold ved uddannelsen med fordel optimeres, idet de har stor betydning for de studerende.

På læringsseminaret i oktober 2011 blev udfordringen omkring de praktiske forhold diskuteret. Således vil det fremadrettet blive opprioriteret at kvalitetssikre kompendiet til 3. semester. Samtidig blev det på læringsseminaret nævnt, at de studerende kommer til uddannelsen med høje forventninger til serviceniveauet, og tilrettelæggerne bag uddannelsen ønsker at leve op til disse forventninger i det omfang, det er praktisk muligt. Det er dog ikke altid at der kan være overensstemmelse mellem de studerendes ønsker til serviceniveau, udmelding af pensum etc., og hvad der er realistisk inden for rammerne af at planlægge og administrere uddannelsen.

## 7.3 Fagfelter og sammenhæng

Ideen med opbygningen af Masteruddannelsen i Udsatte Børn og Unge er, at de mange fagområder, som fx organisation og ledelse, retsgrundlag og sociologisk teori, som de studerende i det daglige arbejde navigerer i, også skal afspejles i uddannelsen. Derfor er uddannelsen ikke tilrettelagt, så de studerende på ét indkald har undervisning i retsgrundlag og på det næste har teorier om børn og unge.

På første semester viste det sig, at de studerende havde svært ved at finde rundt imellem de syv fagfelter, og de studerende oplevede, at det resulterede i afbrudte og ufærdige forløb. På 2. semester har man i lektionsplanen søgt at imødekomme dette ved at angive fagfelterne ud for de enkelte lektioner, og undervisningen på 2. semester er foregået i lidt større blokke af lektioner.

Billedet på 2. semester er blandet, når der ses på de studerendes udmeldinger om sammenhæng og fagfelter på 2. semester. Nogle studerende oplever, at det er blevet bedre, andre oplever ligesom på 1. semester fortsat, at det er rodet, jf.:

*"Sammenhængen mellem de respektive områder er blevet markant bedre. Underviserne er bedre til at binde det sammen, og vi som studerende er blevet bedre til at se sammenhængen".* (Studerende)

*"Jeg synes stadig ikke, at logikken omkring fagfelterne er helt tydelig. Nogle gange kunne jeg egentlig godt tænke mig, at det var mere opdelt i nogle temaer, men jeg kan også godt se fordelene ved at tage det samlet. Jeg tror nok, jeg efterhånden er nået til, at det måske ikke er helt så vigtigt, at jeg ved, hvilket fagfelt jeg lige hører om nu - bare jeg lærer det".* (Studerende)

Som det sidste citat viser, kommer flere studerende i forbindelse med evalueringen frem til den erkendelse, at det manglende ind- og overblik mellem fagfelterne måske ikke er så vigtigt.

Det er evaluators vurdering, at de studerende på 2. semester bedre kan acceptere de tværgående fagfelter, fordi de er blevet mere sikre på sig selv og på ideen med uddannelsen og de forventninger, der er til dem på uddannelsen. De studerende kan ikke altid se, hvornår de bevæger sig i det ene og det andet felt, men de har reflekteret over det, og dermed er der skabt bevidsthed om de forskellige felter.

Evaluators vurderer desuden, at fagfelterne fungerer bedre på 2. semester. Det skal dog understreges, at det i forbindelse med det nye hold, der påbegynder uddannelsen i februar 2012, kan overvejes, om de studerende skal have de syv fagfelter præsenteret på en anden måde. En måde der kan medvirke til, at de studerende fra begyndelsen er mere opmærksomme på, hvordan fagfelterne er overlappende og et led i en erkendelsesproces om de forskellige felter, de til daglig bevæger sig i, når de arbejder i det socialfaglige felt.

## **7.4 Opsamling og anbefalinger**

---

Efter 1. semester var det udover fagfelterne især formen på den akademiske uddannelse, hvor pensum og undervisning ikke altid er det samme, der gav anledning til frustrationer omkring sammenhængen mellem delene på uddannelsen. De studerende oplever efter 2. Semester, at de er blevet bedre til at studere, læse de relevante dele af pensum og i det hele taget har de erhvervet sig mange af de studetekniske færdigheder, som en akademisk uddannelse kræver.

På 2. semester er det mere praktiske forhold som i planlægningen og herunder placeringen og indholdet af 4-timerseksamen, der giver anledning til frustrationer i forhold til sammenhængskraften på uddannelsen. De studerende har desuden store forventninger til serviceniveauet på uddannelsen – fx hvornår pensum meldes ud. Der er krav fra de studerende, der kan imødekommes, men der er visse begrænsninger for fx, hvor tidligt pensum kan ligge klar.

I forhold til fagfelterne, som efter 1. semester gav anledning til frustrationer, er de studerende mere sikre på fagfelterne efter 2. semester, og de har medvirket som et led i de studerendes erkendelse af, at deres felt er en sammensat størrelse. Alligevel kan det dog overvejes, om fagfelterne kan præsenteres eller anvendes anderledes på det nye hold, så det gøres klarere for de studerende, hvilken betydning fagfelterne har på uddannelsen.

## Kapitel 8. Læringsmetoder

*Kapitlet omhandler undervisning og læringsmetoder på uddannelsens 2. semester og undersøger, hvordan de studerende oplever undervisning og praksisfokus i forhold til udbytte og omsætning af uddannelsen.*

### 8.1 Forelæsninger og praksisfokus

Masteruddannelsen i Udsatte Børn og Unge er ambitiøs, når det handler om at omsætte den tillærte viden til praksis. Og til formålet er undervisningen tilrettelagt, så der afholdes en forelæsning/et oplæg, hvor de studerende primært lytter passivt. Herefter skemasættes det, at de studerende stiller spørgsmål og forholder temaet i undervisningen til deres egen praksis med konceptet 'Praksisfokus'.

Ligesom efter 1. semester oplever de studerende også efter 2. semester, at praksisfokus giver et solidt udbytte. Det viser blandt andet denne udveksling mellem en studerende og dennes kollega på et fokusgruppeinterview:

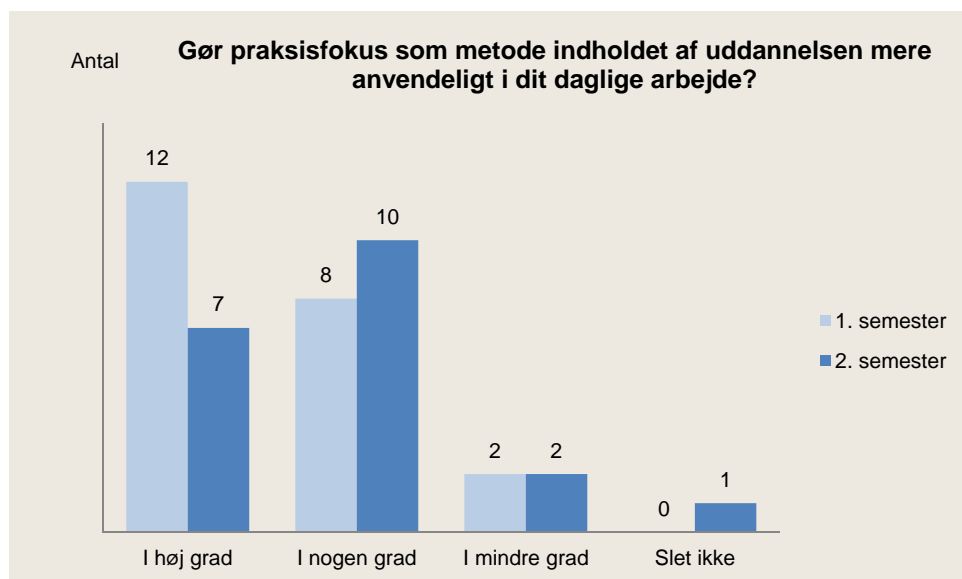
*Kollega: "Fx da du gennemgik Antonovsky, der handler det ikke kun om teorien, men det bliver handlingsorienteret. Og det er det, der er godt".*

*Studerende: "Og det kunne godt handle om det praksisfokus, som jeg får viden om via uddannelsen. Det er overgangen fra at have en viden som passiv viden til at anvende den til ens arbejde, der er meget brugbart".*

På 2. semester er indkaldende også tilrettelagt efter denne form. De studerende er fortsat tilfredse med denne form, og det giver mening at sætte fokus på praksis til sidst i undervisningen.

Der er dog lidt mindre entusiasme omkring konceptet, end der var efter 1. semester, når der ses på det kvantitative data i evalueringen, jf. figur 8.1.

**Figur 8.1: Praksisfokus som redskab til omsætning**



Som figur 8.1 viser, er der efter 2. semester en mindre andel af studerende end der var på 1. semester, der svarer 'I høj grad', når de bliver spurgt om, hvorvidt praksisfokus som metode gør indholdet på uddannelsen mere anvendeligt i deres daglige arbejde. Størstedelen svarer dog stadig 'I nogen grad'. Men evaluatoren vurderer, at dette vidner om, at praksisfokus som et redskab til omsætning af uddannelsen kan videreudvikles, når de studerende når 2. og 3. semester.

Dette billede stemmer overens med, at både undervisere og studerende oplever, at konceptet kan videreudvikles. Fx siger en studerende:

*"Praksisfokus fylder stadig meget, og det giver noget. Men måske skulle man tænke lidt over, hvordan man gør det. Hvad er formålet? Skal der sammensættes nogle mere målrettede grupper. Man kunne godt udnytte ideen endnu bedre". (Studerende)*

Studieledelsen på uddannelsen er allerede i gang med at eksperimentere med udviklingen af praksisfokus, hvilket fremgik af læringsseminariet i oktober 2011. Indtil videre har praksisfokus været et meget åbent rum med plads til spørgsmål og 'summen' blandt de studerende. Det har i høj grad virket efter hensigten, men nu kommer en del af de studerendes refleksion over deres egen praksis så naturligt, at tiden kan udnyttes bedre. De studerende kommer også let til at tale med de samme, som de skriver opgave med, og flere oplever, at en anden styring og en bedre udnyttelse af de mange forskellige erfaringer, de studerende sidder med i undervisningen, kan være givende.

Studieledelsen på uddannelsen oplevede således, at praksisfokus med fordel kunne revideres undervejs i uddannelsen, for dermed løbende at skærpe de studerendes interesse og udbytte af læringsmetoden. Hvordan dette konkret kan ske er under udarbejdelse og udvikling, men vil være et fokusområde, evaluatoren fremadrettet vil have for øje.

## 8.2 Opsamling og anbefalinger

---

De studerende er ligesom efter 1. semester positive over for læringsformerne på uddannelsen, hvor der relativt skarpt skelnes mellem doserende undervisning efterfulgt af drøftelser, der relaterer sig til de studerendes praksis. Konceptet om 'praksisfokus' på uddannelsen har fortsat en positiv medvirken til at omsætte uddannelsen lokalt. Evalueringen viser dog, at praksisfokus med tiden kan justeres, så det bliver endnu mere udbytterigt. I den sammenhæng er studieledelsen allerede i gang med at udvikle praksisfokus som læringsform på uddannelsen.

## Kapitel 9. Omsætning af uddannelsen

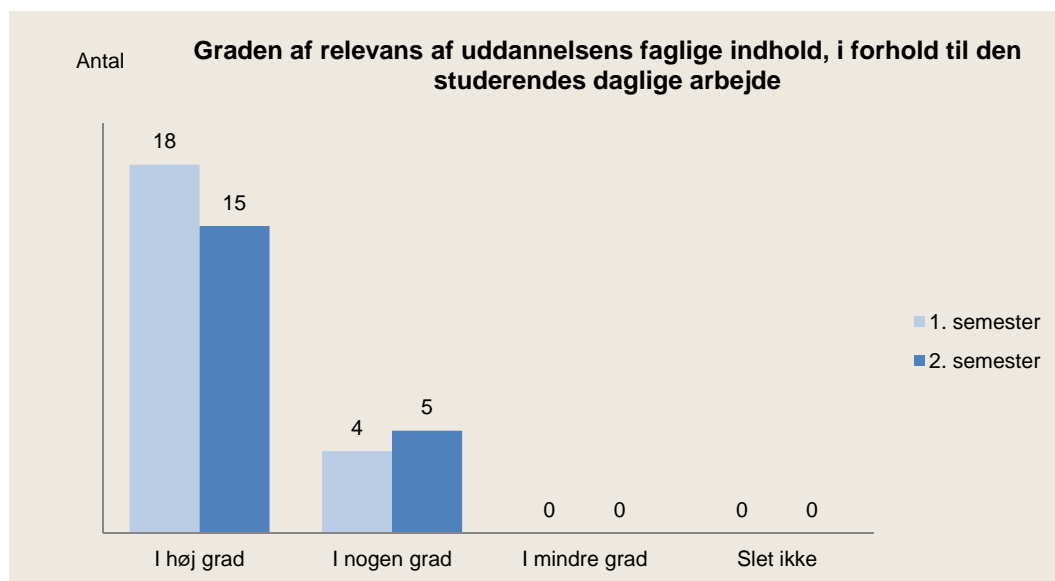
*Dette kapitel stiller skarpt på, hvordan og i hvilket omfang de studerende anvender uddannelsen i deres daglige lokale praksis, samt om de studerende videregiver den viden, de har fået på uddannelsen til deres kolleger og medarbejdere - og hvordan dette sker.*

### 9.1 Omsætning på arbejdspladsen

En central forudsætning for at omsætte uddannelsen til praksis på arbejdspladsen er, at det faglige indhold er relevant i forhold til de studerendes daglige arbejde.

I forhold til de studerendes omsætning af uddannelsen på arbejdspladsen viser evalueringen efter 2. semester fortsat, at de studerende oplever uddannelsens faglige indhold som relevant i forhold til deres daglige arbejde, jf. figur 9.1.

**Figur 9.1: Relevans i forhold til det daglige arbejde**



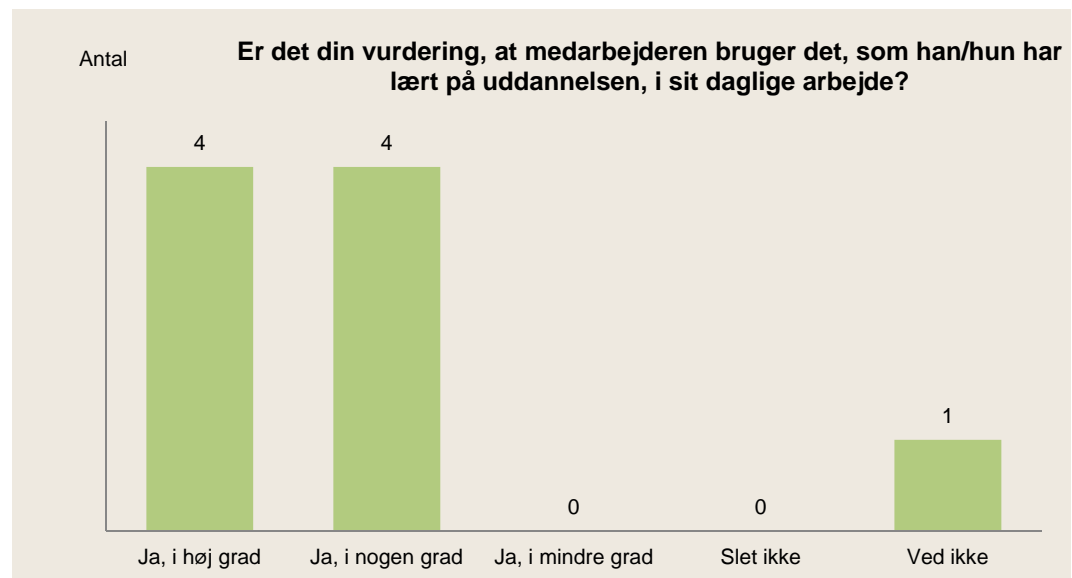
Således svarer 15 ud af de 20 studerende, at uddannelsen i høj grad er relevant i forhold til deres faglige arbejde. Det er både flere forskellige fagfelter inden for uddannelsen, de studerende finder relevante, men det er også den måde, uddannelsen er opbygget på, der fordrer en høj grad af relevans for det daglige arbejde på arbejdspladserne, jf.:

*"Jeg har selv valgt, at den individuelle opgave er relateret til praksis, jeg graver mig ned i et område, som jeg har glæde af i helt konkrete produkter. Min opgave har bestået af en procedurebeskrivelse, og det har jeg kunne bruge bagefter. Så har jeg lavet gennemgang af nogle områder og brugt til min eksamen. Det gør, at jeg får sat fokus på noget, jeg ikke ellers ville gøre i hverdagen. Jeg har også fået konkret adgang til undersøgelser, som har været øjenåbnere for, hvorfor tingene er, som de er på mit arbejde." (Studerende)*

Fem studerende svarer, at uddannelsen i nogen grad er relevant for deres daglige arbejde. Det er i sig selv en positiv besvarelse, men evaluatoren hæfter sig i den henseende ved, at hovedparten af disse studerende (3 studerende) arbejder med jobfunktioner i det udførende led. Det indikerer således, som det også var tilfældet på 1. semester, at studerende, der arbejder på udførerområdet, kan have sværere ved at relatere uddannelsen til deres egen praksis, end det er tilfældet for studerende inden for myndighedsområdet. Læringsseminariet efter 2. semester i oktober 2011 viste, at dette er et forhold, som uddannelsens tilrettelæggere og undervisere er bekendte med, men det er et forhold, der med fordel kan være opmærksomhed omkring fremadrettet.

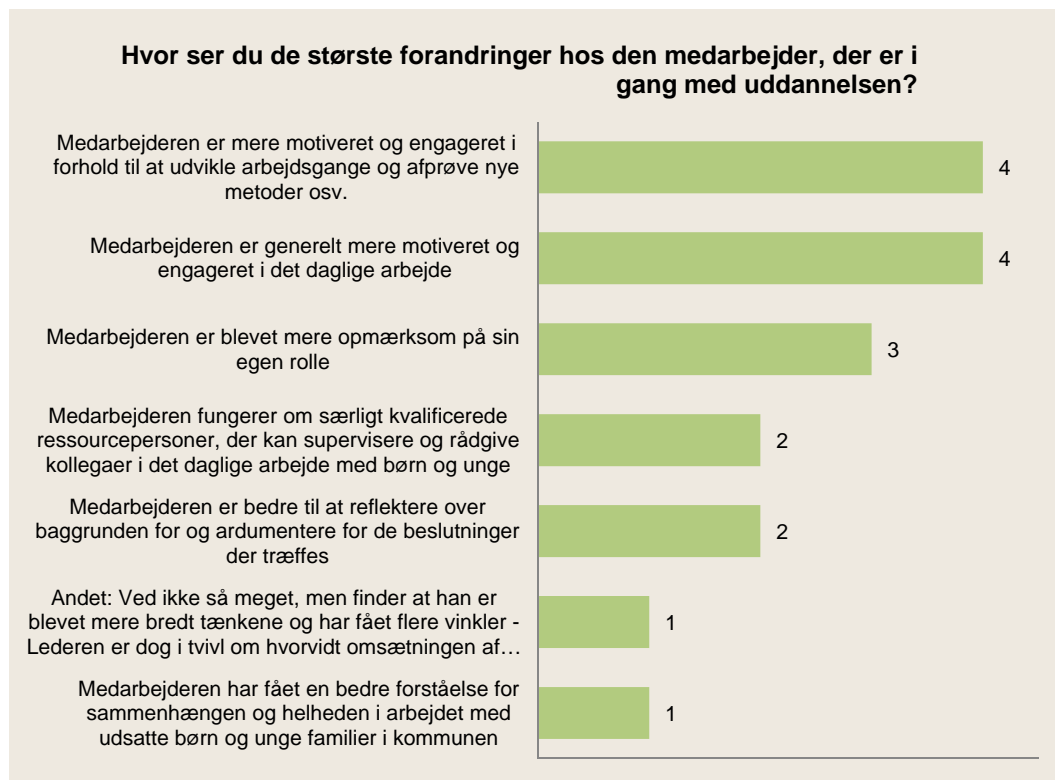
Også de studerendes ledere vurderer generelt, at de studerende bruger det, de lærer på uddannelsen i deres daglige arbejde. Således svarer fire ledere 'I høj grad', mens andre fire svarer 'I nogen grad' til, om de studerende bruger det, de har lært på uddannelsen i det daglige arbejde, jf. figur 9.2.

**Figur 9.2. Ledernes vurdering af brugbarhed**



Lederne hæfter sig ved flere positive og forskellige forhold i deres studerendes udvikling via uddannelsesforløbet. Det handler således ikke kun om, at de studerende bruger det, de lærer på uddannelsen i deres daglige arbejde, men også at det fører til forskellige forandringer hos de studerende, jf. figur 9.3.

Figur 9.3. Ledernes vurdering af forandringer som de studerende



Figur 9.3 viser, at lederne generelt oplever en forandring hos de studerende i form af motivation til at prøve nye arbejdsgange mv. samt mere motivation i det daglige arbejde (4 ledere angiver disse). Men uddannelsen betyder også andre forandringer hos de studerende, ifølge lederne. Det handler således om, at de studerende er blevet mere reflekterende og har mere opmærksomhed på egen rolle i organisationen, samt at de studerende fungerer som 'faglige fyrtårne' i organisationen, hvor andre medarbejdere kan spørge til råd og læne sig op ad. En leder udtrykker det præcist i forbindelse med et interview og siger:

*"Det har været hårdt de sidste par år med strukturreformen, fordi der ikke har været penge til videreuddannelse. Det er vigtigt, at hele personalegrupper er opkvalificeret vidensmæssigt, så de kan modtage viden fra de 'faglige fyrtårne', der er. Og der oplever jeg, at 'masteren' er medvirkende til at klæde medarbejderne på til at være dette. Jeg er meget positiv for denne udvikling, som det ser ud nu(...)"*. (Leder)

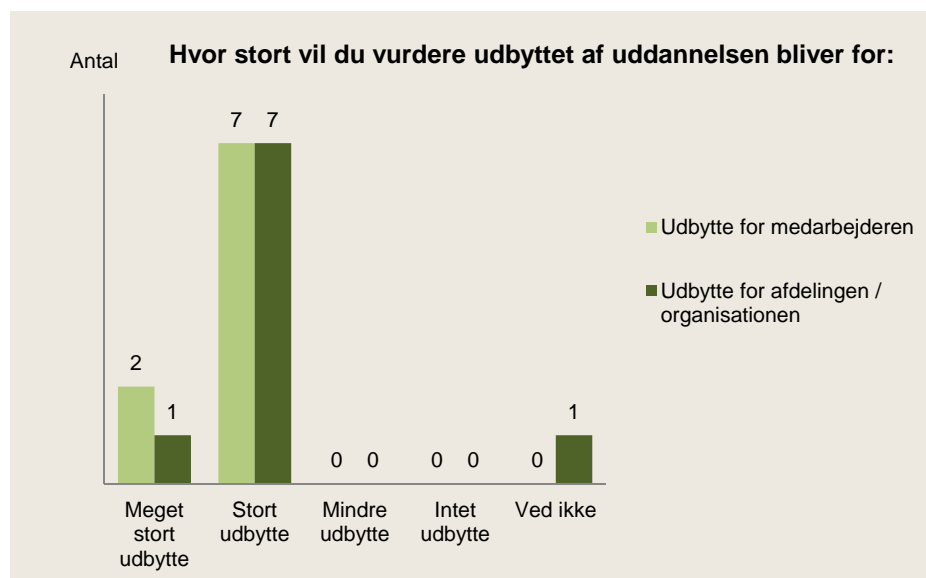
Evaluators hæfter sig ved det positive i, at lederne peger på flere forskellige typer af forandringer, som uddannelsen giver de studerende. Dette er fremadrettet et forhold, som evalueringen vil have som fokusområde, med henblik på at afdække om de positive forandringer, de studerendes ledere fremhæver, ændres i løbet af uddannelsesforløbet.

## 9.2 Uddannelsen som et fælles anliggende

Figur 9.4 hhv. medarbejdernes og arbejdspladsens udbytte af uddannelsesforløbet efter 2. semester.



**Figur 9.4: Ledernes vurdering af udbyttet af uddannelsen**



Lederne vurderer efter 2. semester, at udbyttet både for medarbejderen og for organisationen som helhed generelt bliver stort. Således angiver otte ud af ni ledere, at udbyttet for organisationen enten forventes at blive meget stort eller stort, mens ingen ledere vurderer, at udbyttet for organisationen som helhed bliver mindre eller intet. I forbindelse med de opfølgende interview med de studerende, deres kolleger og nærmeste ledere fremgik det, at for flere arbejdspladser er den studerendes uddannelse et fællesanliggende, hvor det godt nok er den studerende, der går på uddannelsen, men hvor det er hele afdelingen eller temaet, der forventes at drage nytte af dette forløb; jf.

*"(...)Her til eftermiddag har vi faktisk et møde med udgangspunkt i det, hun [den studerende] har lavet på uddannelsen. Vi har en institution, hvor vi er kørt lidt død i dialogen med dem, men fra det [inputs fra den studerendes eksamensopgave] har vi fået nogle muligheder i forhold til at snakke mere konkret om, hvilke målgrupper de skal arbejde med. Uddannelsen har givet os noget viden, der kan gøre vi bedre kan snakke med dem. På grund af uddannelsens fokus på teori og undersøgelser er det blevet tydeligt, hvad der gør, at vi ikke kan komme videre i dialogen med institutionen. Med den ny viden er vi blevet opmærksomme på, at vi ikke bare skal sidde og sige, at det handler om tilknytning, men få diskuteret, hvad det er for børnesyn, de har." (Kollega)*

Et andet eksempel på en 'good practice' fra en af casearbejdspladserne på, at uddannelsen behandles som et fælles anliggende, fremgår af nedenstående citat. Her åbner en af den studerendes kollegaer et fokusgruppeinterview med ordene:

*"Vi har også arbejdet med at bruge det i forhold til...". (Kollega)*

Dermed bliver det tydeligt, at de på arbejdspladsen arbejder med uddannelsen i fællesskab, og kollegaen tager ansvar. Det er ikke bare kollegaen, der åbner diskussionen, den åbnes også med "vi" og ikke med fx "Birgit har også arbejdet med".

Disse eksempler indikerer dermed, at der er arbejdspladser, hvor uddannelsen rent strategisk bruges som en løftestang for nye arbejdsmetoder for hele teams eller afdelinger, og hvor betydningen af uddannelsen for organisationen forventes at være markant.

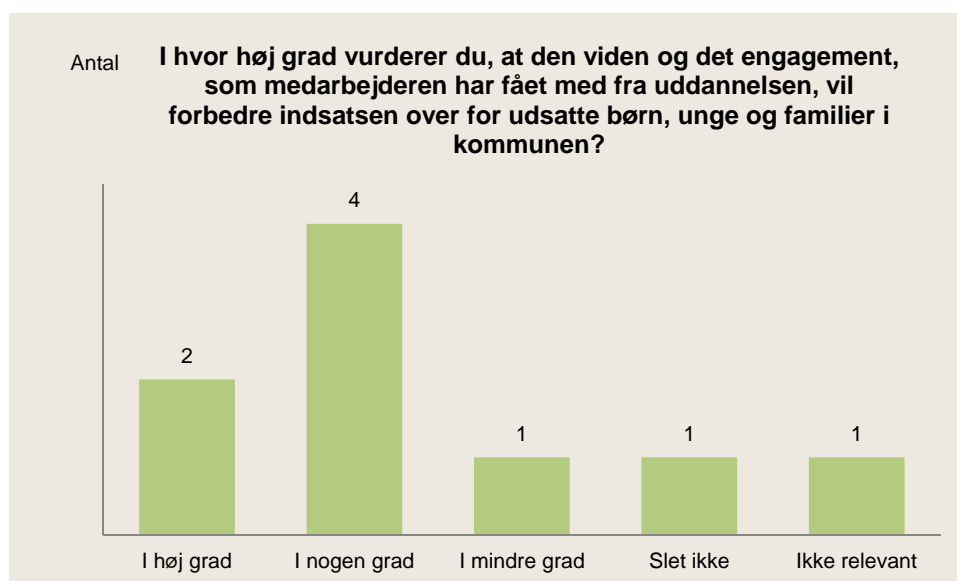
Det skal i den forbindelse understreges, at målingen af lederne forventninger til udbyttet af uddannelsen er sket, efter de studerende har taget to semestre ved uddannelsen. Det

er således en måling evaluator fremadrettet vil holde øje med, når de studerende har gennemført mere af uddannelsen.

### 9.3 Uddannelsens betydning for den generelle indsats

Lederne er ikke kun blevet spurgt om uddannelsens betydning for medarbejderen og organisationen, men der er også spurgt ind til betydningen for hele indsatsen over for udsatte børn og unge i kommunen. Ledernes vurdering af dette fremgår af figur 9.5.

Figur 9.5: Ledernes vurdering af forbedring af indsatsen i kommunen



Som figur 9.5 illustrerer, har lederne forskelligartede vurderinger af uddannelsens betydning for den generelle indsats over for udsatte børn og unge i kommunen. Flere af lederne vurderer, at uddannelsen vil forbedre den kommunale indsats, mens andre i mindre grad eller slet ikke vurderer dette. Ifølge flere ledere er dette sådan, at det må være på nuværende tidspunkt, når de studerende ikke er kommet længere på uddannelsen, og uddannelsen for fleres vedkommende kun i mindre grad er omsat til arbejdspladserne; jf.:

*"Jeg synes, at det allerede nu kan være svært at vurdere, om uddannelsen vil forbedre den kommunale indsats på området. Jeg håber det bestemt, og jeg kan se, at der sker en opkvalificering af viden på området, som både gavner den enkelte studerende og os som arbejdsplads. Og det er en god start. Men det tager nok lidt mere tid, før jeg tør udtale mig om betydningen af uddannelsen for indsatsen som sådan(...)" (Leder)*

Evaluator hæfter sig i forhold til uddannelsens betydning ved, at ledernes vurdering i forhold til uddannelsens betydning for indsatsen over for udsatte børn og unge, hænger sammen med den måde, uddannelsen omsættes på lokalt. Således viser evalueringen efter 2. semester, at der er forskel på, hvordan arbejdspladserne omsætter uddannelsen lokalt. Både i forhold til omfang, men også i forhold til dybden af den lokale forankring. Evalueringen peger i den henseende på, at der er tendens til, at arbejdspladser, der aktivt arbejder med at omsætte uddannelsen i dybden lokalt, også i højere grad vurderer, at uddannelsen på sigt kan få en betydning for arbejdet med udsatte børn og unge i kommunen. Det indikerer dermed, at der kan være måder i arbejdet med omsætningen

af uddannelsen, der kan fungere som hhv. facilitatorer og barrierer for at få uddannelsen til at få en større lokal gennemslagskraft. Disse behandles mere indgående i afsnit 9.3.

## 9.4 Støtte på arbejdspladsen

Evalueringen peger på, som afsnit 9.1 viste, at uddannelsen omsættes til de studerendes lokale praksis. Dette sker på forskellige områder, og vurderes af lederne til at have en forskelligartet betydning for den lokale praksis.

Et andet 'ben' i arbejdet med at anvende uddannelsen i det daglige arbejde handler om de betingelser, studerende har til at gøre dette fra deres arbejdspladser. Figur 9.6 viser de studerendes vurdering af dette.

**Figur 9.6: Opbakning fra arbejdspladsen**



Figur 9.6 viser, at hovedparten af de studerende (16 af 20) vurderer, at de har opbakning og får ressourcer til at omsætte uddannelsen til deres daglige arbejde. De studerende der oplever dette peger primært på, at lederen bakker den studerende op i uddannelsesforløbet, og dette har en positiv betydning på uddannelsesforløbet, fordi interessen blandt andet skaber motivation, jf.:

*"Jeg har en leder, som bakker op og anerkender uddannelse. Hun ser, det er vigtigt, at jeg gør det her – og det betyder meget for mig som studerende og medarbejder. Det giver jo mig motivation". (Studerende)*

*"Jeg får al den opbakning, jeg skal bruge, jeg får litteratur, kritiske spørgsmål, tilbagemeldinger på mine opgaver. De [leder og kolleger] er gode til at give respons. Det gode råd skulle nok være, at man får talt med sine sidestillede, og at de får øjnene op for relevansen af uddannelsen for deres eget arbejde." (Studerende)*

Figur 9.6 viser dog også, at der er tre studerende, der ikke oplever, at de får opbakning og ressourcer til at anvende det, de har lært på uddannelsen. Blandt disse studerende peges der blandt andet på, at det er den manglende interesse fra leder og kolleger, der opleves som en hæmsko for at anvende uddannelsen i det daglige arbejde. Det er både i forhold til lederen, der ikke støtter op omkring at sørge for at relevante input fra uddan-

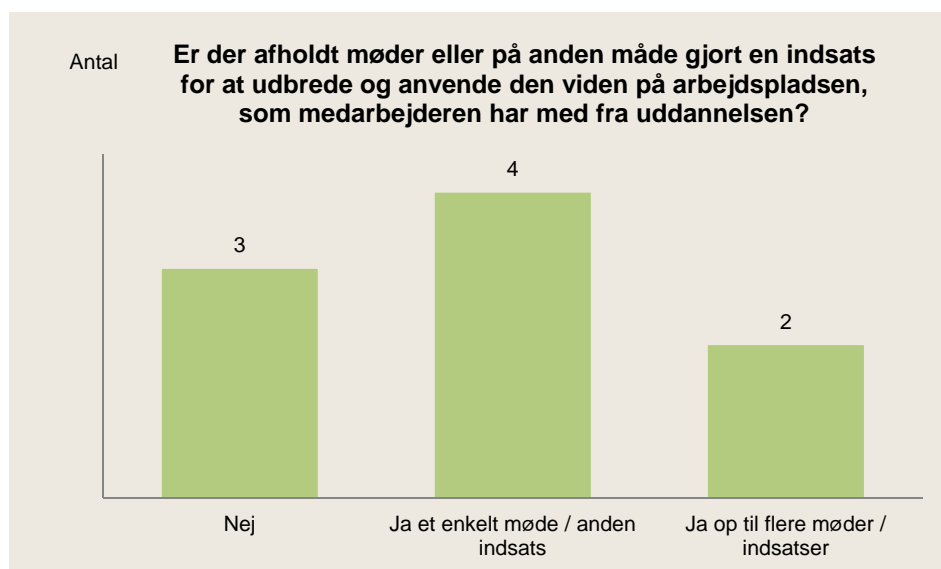
nelsen videregives, men også i forhold til kolleger, der ikke altid opleves at have interesse for uddannelsesforløbet. En studerende siger fx:

*"Jeg må gerne [tale om uddannelsen], men det er en travl hverdag. Det er mig, der skal finde relevansen af det, jeg skal selv komme. Det gør, at det ikke bliver til så meget lige pt.".* (Studerende)

*"Jeg kan mærke på mine kolleger, at de ikke er så interesserede. De har mange sager, de skal passe, og de har ikke tid til at blive 'fagligt forstyrret', tror jeg. Jeg kan jo desværre ikke tvinge ny viden i mine kolleger".* (Studerende)

Evalueringen peger dermed på, at der kan være forskel på de studerendes opbakning fra kolleger og ledere – og at dette har en betydning for omsætteligheden af uddannelsen lokalt. Figur 9.7 viser ledernes angivelse af, om der er afholdt et eller flere møder eller på anden måde gjort en indsats for at anvende den viden, den studerende tilegner sig via uddannelsen.

**Figur 9.7: Mødeafholdelse for omsætning af uddannelsen på arbejdspladsen**



Figur 9.7 viser netop, at der er forskel på, om lederne har afholdt møder med de studerende eller andre initiativer med henblik på at udbrede og anvende viden fra uddannelsen. Seks ledere angiver, at de har gjort det, mens tre angiver, at de ikke har. Det indikerer dermed, at det ikke er alle studerende, der har optimale betingelser for at kunne omsætte uddannelse til den lokale praksis. Samtidig peger evalueringen på, at den lokale opbakning for omsætning af uddannelsen har en positiv betydning for omsætteligheden af uddannelsen lokalt. Derfor vil de studerendes vurdering af opbakning til omsætning af uddannelsen - og ledernes angivelse af mødeaktivitet og andre initiativer med henblik på at udbrede og anvende viden om uddannelsen - fremadrettet også være et fokusområde i evalueringen.

Evalueringen af opbakningen af de studerende og betydningen for omsætteligheden af uddannelsen lokalt viser også, at de studerendes position i organisationen har en betydning i forhold til mulighederne for at omsætte uddannelsen. Således peger evalueringen på, at en højere hierarkisk position i organisationen betyder flere frihedsgrader i forhold til omsætning af uddannelsen lokalt. Det betyder, at hvis en studerende varetager en jobfunktion som leder, er det generelt lettere at omsætte uddannelsen lokalt – primært til de underliggende hierarkiske niveauer, jf.:

*"Jeg er leder, så jeg afgør sådan set langt hen af vejen, hvad jeg tager ind i faglig vejledning og undervisning. Medarbejderne er også meget lydør". (Studerende)*

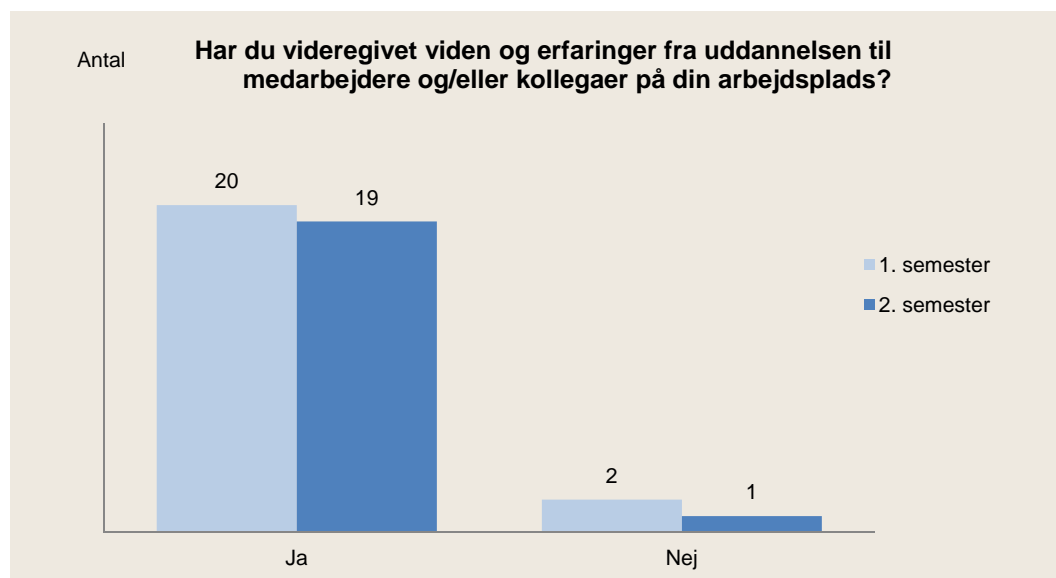
*"Jeg kører mit eget løb. Jeg har kørt 4 dages undervisning i tilknytning og relation for alle mine medarbejdere; alle 25. Det var for at få et basic videnfundament. Det planlagde jeg i løbet af 1. semester, og det blev så først nu her i foråret". (Studerende)*

Det betyder også, at det kan være sværere for studerende, der ikke har en position i organisationen, hvor de kan dosere indholdet af uddannelsen til andre, at sikre omsætteligheden af uddannelsen lokalt. Her er de mere afhængige af lederens og kollegernes interesse. Positionen i organisationen siger dog ikke noget om, *hvordan* de studerende omsætter uddannelsen lokalt, idet det kan have stor betydning for uddannelsens lokale gennemslagskraft. Hvordan uddannelsen omsættes lokalt præsenteres derfor i det følgende.

## 9.5 Omsætning af uddannelsen – hvordan?

For det første viser figur 9.8, at de studerende i udpræget grad videregiver viden og erfaringer til medarbejdere og/eller kolleger på deres arbejdspladser. 19 ud af 20 studerende har således gjort dette efter 2. semester.

**Figur 9.8: Videregivelse af viden og erfaringer på arbejdspladsen**



Det er i sig selv et positivt resultat i forhold til uddannelsens omsættelighed, men det siger ikke noget om, hvordan uddannelsen omsættes lokalt – kun at den gør det. Derfor sættes der i det følgende fokus på, hvordan uddannelsen omsættes lokalt, og hvilken betydning dette har for den lokale praksis.

Evalueringen peger i forhold til omsætteligheden af uddannelsen på, at der er forskel på *måden*, den omsættes på de studerendes arbejdspladser. Det handler primært om omsætning af uddannelsen i form af videndeling til medarbejdere og kolleger og egentlig implementering af uddannelsen. Videndeling handler primært om at dele erfaringer og viden fra uddannelsen med kolleger og medarbejdere – det være sig fx i form af formelle oplæg på teammøder eller distribution eller faglige artikler fra uddannelsen. Men viden-

delingen kan også foregå mere uformelt i forbindelse med samtaler eller møder med kolleger og medarbejdere, jf.:

*"Jeg videndeler løbende med mine kolleger og leder. Det er ikke specielt formaliseret, men sådan set bare, når jeg kan mærke, at der er noget af det, vi har haft på uddannelsen, der passer med det vi taler om. Det er primært i forbindelse med møder vi har, eller når vi drøfter nogle faglige problemstillinger, hvor jeg kan mærke, at jeg har noget at byde ind med". (Studerende)*

Implementering af uddannelsen lokalt handler primært om, hvordan uddannelsen kan få en betydning i den organisation, den studerende indgår i. Det er en omsætning af uddannelsen, der er dybere end videndeling og kan betyde, at dele af organisationen forandres på baggrund af disse input fra den studerende. Evalueringen peger i den henseende på, at der er arbejdspladser, hvor de studerende i samspil med deres nærmeste ledere har etableret et 'set up', der fordrer en hurtig implementering af uddannelsen i den lokale kontekst. Det handler primært om, at den studerende og lederen i starten af semesteret finder ud af, hvordan uddannelsen bedst muligt kan overføres til arbejdspladsen, jf.:

*"Jeg afleverer projektformuleringen til ledelsesgruppen, inden den bliver sendt af sted. Så siger de 'prøv at tænke det her med'. Når det er skåret til, udarbejder jeg selve projektet. Så afleverer jeg det til dem igen, og så kommer der nogle følgevirkninger. Jeg skal bl.a. til chefseminar i august hvor jeg skal fremlægge projektet og mine konklusioner og så på baggrund af det skulle der gerne ske ændringer, også i andre afdelinger. Det er meget bevidst, vi skal gerne kunne se, at det afføder det i organisationen." (Studerende)*

Det er vigtigt at understrege, at implementering af uddannelsen ikke sker inden for alle felter af uddannelsen, men er en proces, der foregår inden for udvalgte felter. Det handler primært om de felter, som passer ind i den lokale kontekst, og hvor uddannelsen umiddelbart kan have en betydning. Det er evaluators vurdering, at implementeringen af uddannelsen er en proces, der tager tid og kræver lokalt indspil og ejerskab. Derfor er der indtil videre også kun enkelte eksempler på arbejdspladser, hvor uddannelsen er begyndt at blive implementeret. Det er et forhold, som evalueringen fremadrettet vil have et markant fokus på.

Evalueringen peger på, at der i omsætningen af uddannelsen findes forskelle på, hvordan dette sker – hhv. som videndeling og implementering. Men evalueringen indikerer også, at der er forskel på, hvilke niveauer hhv. videndeling og implementering af uddannelsen opererer på. Evalueringen indikerer, at implementeringen af uddannelsen foregår i samspil med de højere niveauer i den lokale praksis, mens videndeling primært foregår til sidestillende kolleger og underordnede medarbejdere. Distinktionen mellem videndeling og implementering i omsætningen af uddannelsen er et forhold, evaluator fremadrettet vil have fokus på – herunder også hvilke niveauer de enkelte dele omsættes på.

## **9.6 Forudsætninger og barrierer**

---

Evalueringen af 2. semester peger generelt på, at der er markant forskel på, hvordan de studerende omsætter uddannelsen lokalt. Evaluator har i forbindelse med evalueringen af 2. semester afdækket flere forhold, der fungerer som hhv. forudsætninger og barrierer for, hvordan omsætningen af uddannelsen sker lokalt. Forudsætningerne fremgår af tabel 9.1.

**Tabel 9.1:**

Forudsætninger
• Den studerendes placering i organisationen
• Den studerendes uddannelsesbaggrund
• Bevidsthed og italesættelse i organisationen

Afdækningen af forudsætningerne peger særligt på, at placeringen i organisationen og måden, hvorpå uddannelsen er italesat i organisationen, kan have positiv betydning for, hvordan og hvor meget uddannelsen omsættes lokalt, jf.:

*"Jeg bestemmer jo i princippet selv, hvor meget jeg giver videre af uddannelsen. Jeg er leder, så mine medarbejdere hører meget til det. Det synes, jeg de skal, for det er meget relevant for det der arbejdes med i vores afdeling... Men vi har generelt en organisationskultur, der er meget åben, og hvor vi hører meget om, hvad hinanden laver, og det tror jeg bestemt også er medvirkende til, at uddannelsen kan få og allerede har en lokal betydning her". (Studerende)*

Derudover peger andre studerende på, at uddannelsesbaggrunden er en solid forudsætning for at kunne omsætte uddannelsen lokalt. Det handler blandt andet om, at de studerende med tidligere faglige uddannelser på området (fx diplomuddannelse) har erfaringer og et andet overskud i forhold til uddannelsen til at have fokus på omsætning af uddannelsen, jf.:

*"De fleste, der går på uddannelsen, har en eller anden efteruddannelse - og det kan man godt mærke. Det hjælper at havde noget i rygsækken, inden man kommer på uddannelsen. Og det er vigtigt for at få noget ud af uddannelsen, men også vigtigt for at kunne give noget videre, når man kommer tilbage på arbejdspladsen" (Studerende).*

Men evalueringen peger også på, at der er flere forhold, der kan fungere som barrierer for omsætning af uddannelsen. Disse fremgår af tabel 9.2 og dækker bl.a. over:

**Tabel 9.2:**

Barrierer
• Dagligdagens mange opgaver
• Manglende opbakning fra kolleger (og leder)
• Placeringen i organisationen
• Rollen som den bedrevidende
• Uddannelsen som en personlig uddannelse
• Bevidsthed om rollerne i omsætning

Således er der både personlige forhold ved den studerende, organisatoriske forhold i den studerendes jobfunktion samt forholdet til kolleger og ledere, der kan have en mindre positiv betydning for omsætteligheden af uddannelsen. De studerende, der oplever dette, peger på flere aspekter, jf.:

*"Det er selvfølgelig et problem [manglende videndeling]. Men det er svært at få det passet ind, men det er noget, som vi godt kunne opprioritere fremadrettet. Der er et ønske og interesse for videndeling, men det skal passes ind med det resterende, og det er svært i en stresset dagligdag...". (Leder)*

*"Jeg vil ikke råbe for højt omkring det at være på uddannelse, fordi jeg oplever, at kolleger osv. synes det er mere irriterende, end det er positivt, at jeg er på uddannelse. Jeg kan huske på et møde, at der var en, der sagde, at 'det er vist kun på uddannelsen de taler om det der', og det blev jeg lidt stødt af. Men det indikerer meget godt de typer, man kan være oppe imod, når man prøver at få nye ting i spil". (Studerende)*

*"Det er vigtigt, at være bevidst om de roller, der er i omsætningen af uddannelsen. Jeg har en rolle i forhold til det organisatoriske at få det omsat til den organisatoriske del her, den studerende har en rolle i forhold til medarbejdere og kolleger, og kollegerne har en rolle i forhold til at tage aktivt del i det på et mere praktisk niveau. Men uddannelsen har også en rolle i forhold til at sikre det er praksisnært. Og jeg tror ikke, at man alle steder er bevidst om de roller der er i sådan et uddannelsesforløb, og hvilke betydninger hvert led har for omsætningen af uddannelsen. Det synes jeg er enormt vigtigt, at vi er skarpe på". (Leder)*

Evalueringen af 2. semester viser dermed den positive historie, at de studerende i høj grad omsætter uddannelsen på deres lokale arbejdspladser, men at der er markant forskel på, hvordan dette gøres, og hvilken betydning det har. Distinktionen mellem omsætteligheden i form af hhv. videndeling og implementering af uddannelsen er med til at illustrere, hvor forskelligartet uddannelsen bliver omsat, og hvilken betydning dette har for den lokale praksis. Derudover peger evalueringen også på, at der er forhold, der fungerer som hhv. positive forudsætninger for omsætning af uddannelsen, og som fungerer som barrierer for omsætning. Bevidstheden om disse forhold kan med fordel trækkes frem i arbejdet med at omsætte uddannelsen, så der aktivt arbejdes med at udnytte de elementer, der muliggør omsætning af uddannelsen og minimere de barrierer, der hæmmer omsætningen.

Generelt understreger evaluatoren, at forholdet mellem videndeling og implementering af uddannelsen på de studerendes arbejdspladser bl.a. på baggrund af input fra læringsseminariet i oktober 2011 vil være et fremtidigt omdrejningspunkt – både i forhold til indholdet på uddannelsen og evalueringen af uddannelsen.

## **9.7 Opsamling og anbefalinger**

Evalueringen peger generelt på, at både de studerende og deres ledere finder uddannelsen relevant for deres daglige arbejde. De studerende bruger uddannelsen på arbejdspladserne, men de bruger den også i høj grad på forskellige måder.

De studerendes ledere og kolleger har stor betydning for en succesfuld omsætning. Opbakning fra arbejdspladsen har både positive betydninger for den studerende, men også for muligheden for at få uddannelsen omsat til den lokale kontekst. Omvendt kan manglende støtte til den studerende betyde, at uddannelsen kun i mindre grad får betydning lokalt.

I omsætningen af uddannelsen kan differentieres mellem videndeling og implementering. Begge dele er et udtryk for en reel omsætning af uddannelsen, men er forskellig i forhold til dybden af omsætningen. Evalueringen peger på, at videndelingen er den umiddelbare og lettere måde at omsætte uddannelsen på, mens implementeringen kan være mere kompliceret, tage længere tid, men også have en større betydning for den lokale kontekst. Evaluatoren hæfter sig i den henseende ved, at måden, de studerende anvender uddannelsen på lokalt, fremadrettet vil være et fokusområde.

Yderligere peger evalueringen på, at der findes faktorer, der både fremmer og hæmmer arbejdet med at omsætte uddannelsen lokalt. Det er evaluators vurdering, at disse med fordel kan distribueres og drøftes på uddannelsen såvel mellem den studerende og ledere/kolleger for herved at sikre, at forhold, der fremmer omsætninger, udnyttes, mens



forhold, der hæmmer omsætningen af uddannelsen, minimeres. Viden om disse forhold kan ifølge evaluator medvirke til at sikre, at uddannelsen omsættes bedst muligt.

## Kapitel 10. Eksamen på 2. semester

*De studerende har igen på uddannelsens 2. 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 eksamenen, omfanget af eksamenen samt form og indholdet af det enkelte eksamenselement.*

### 10.1 4 timers opgaven

Den første eksamen på 2. semester var placeret efter 2. arbejdsseminar ud af de fire arbejdsseminarier, der var på 2. semester. Eksamen havde fagfeltet retsgrundlag som omdrejningspunkt og skulle udarbejdes som en 4-timers opgave.

De studerende oplever generelt flere forhold ved 4-timers opgaven, som var mindre hensigtsmæssige. Disse uddybes i det følgende.

For det første oplever mange studerende, at tidspunktet for denne eksamen ikke er hensigtsmæssigt. Det hænger både sammen med tidspunktet på 2. semester, men også eksamenstidspunktet på selve uddannelsen. I forhold til tidspunktet på selve 2. semester vurderer flere studerende, at eksamen lå for tidligt på semesteret, og det ikke var hensigtsmæssigt, at al undervisning i fagfeltet i semesteret ikke var gennemført, jf.:

*“Det er jo helt ved siden af, at man eksaminerer i et område, hvor al undervisning inden for semesteret ikke er afholdt. Vi havde jo timer i jura [retsgrundlag] efter eksamen...”. (Studerende)*

Tidspunktet for eksamen i retsgrundlag på hele uddannelsen vurderes også af flere studerende som uhensigtsmæssigt. Disse peger på, at eksamen i retsgrundlag med fordel kunne ligge, når al undervisning i fagfeltet var gennemført, da det ville give et mere ensartet niveau blandt de studerende.

For det andet oplever mange studerende det problematisk, at der eksamineres i et område, hvor de studerende så åbenlyst har så forskellige forudsætninger, som fagfeltet 'retsgrundlag' er et udtryk for. Retsgrundlag er, ifølge de studerende, det fagfelt, hvor de studerendes tidligere uddannelsesbaggrund har størst betydning i forhold til sværhedsgraden af tilegnelse af stoffet. Derfor oplever eksempelvis nuværende eller tidligere myndighedsbehandlere, at stoffet er relativt let tilgængeligt, mens studerende fra udførerområdet har meget svært ved stoffet – fordi det er helt nyt. Når de studerende uensartede forudsætninger for eksamen kombineres med, at al undervisning inden for fagfeltet ikke har været gennemført, når der eksamineres i pensum, så anser flere studerende dette som problematisk, jf.:

*“Jeg synes det er uheldigt at gennemføre en eksamen i et område, hvor vi som studerende er så forskellige. Der er jo kæmpe forskel på de forudsætninger, vi har for eksamen. Jeg kan godt forstå, vi skal have noget jura, men vi skal sgu klædes ordentlig på til eksamen”. (Studerende)*

I forhold til indholdet af opgaven vurderer flere studerende, at udformningen af selve eksamensspørgsmålet ikke var hensigtsmæssigt. Dette handler primært om, at det forhold, at man som eksaminand selv skal finde casen, der skal bruges i eksamensopgaven, var problematisk, jf.:

*"4-timers prøven var meget speciel. Det kunne have været tydeligere, hvordan det skulle gribes an, eller hvordan den skulle forstås. Hvad selve opgaveindholdet gik ud på. Det var svært selv at skulle kreere en case, og det havde været bedre, hvis vi havde fået en case".* (Studerende)

Specielt for de studerende, der ikke arbejder med jura i praksis, var udvælgelsen af en case svært, og tog uforholdsmæssigt meget tid i selve eksamenssituationen.

Dermed vurderer de studerende, at eksamen i dette fagfelt i forhold til indhold fremadrettet kunne optimeres ved, at undervisningen er afsluttet, når eksamen gennemføres, da de studerende har vidt forskellige forudsætninger for eksamen, og de dermed i videst muligt omfang ønsker at være klædt på til denne. Derudover at der til selve eksamenen vælges en case, der er relevant for studerende, der i deres praksis både fungerer på myndighedsområdet og udførerområdet.

På læringsseminariet i oktober 2011 blev 4-timers opgaven drøftet blandt undervisere og studieleder. Heraf fremgik det, at de var vel vidende om, at eksamen ikke var placeret hensigtsmæssigt, og at indholdet af denne med fordel kunne justeres. Således informerede studielederen om, at den første eksamen på alle semestre var ved at blive revideret både i forhold til tidspunkt for afholdelse, type af eksamen og indhold - så det passede bedre i forhold til at skabe sammenhæng og udbytte af eksaminerne for de studerende. Evaluator vil fremadrettet nøje følge denne proces i evalueringen.

## 10.2 Caseprojektet

I forbindelse med 2. semester har caseprojektet for de studerende været et gennemgående projekt, ligesom det var det på 1. semester.

Emnet for caseprojektet var 'Gruppen af udsatte familier, børn og unge og fokus på indgangen til det sociale system'. I lighed med på 1. semester har de studerende i grupper skullet udarbejde maksimalt 40 sider. Herudover skulle hver enkelt studerende individuelt aflevere 10 sider med individuelle refleksioner over betydningen af eksamensopgaven for deres egen praksis. For studerende, der skrev alene, var der tale om et omfang af projektet på maks. 30 sider, inkl. 10 til anvendelse af refleksion over egen praksis. Den afsluttende mundtlige eksamination var individuel med ekstern censur og havde et omfang på 35 minutter, hvoraf de ca. 10 minutter var votering.

De studerende angiver efter 2. semester – som det også var tilfældet efter 1. semester – at caseprojektet har fyldt rigtig meget på semesteret. Både censor og flere studerende oplever, at omfanget af caseprojektet med fordel kan justeres, jf.:

*"Den sidste eksamen er hård. Og det er kombinationen af den fælles gruppeopgave, den individuelle del og ens arbejde, der er meget hård. Jeg kan ikke forstå, den skal være så lang, og jeg synes godt, man kunne skære lidt ned i antallet af sider".* (Studerende)

*"Studieformen kan være en udfordring – altså det der handler om gruppe- og den individuelle eksamen. Jeg er ikke sikker på, at de studerende får et udbytte af formen, der står mål med indsatsen".* (Censor)

Som citaterne viser, har omfanget af caseprojektet ifølge disse aktører en mindre positiv betydning for de studerende, idet det bliver svært at opfylde kombinationen af de krav, som uddannelsen og arbejdspladsen kræver af de studerende. Specielt set i lyset af, at

de studerende er første årgang og dermed potentielt de mest motiverede studerende, vurderer flere interessenter for uddannelsen, at omfanget af caseprojektet med fordel kan nedjusteres, så de studerende oplever en mindre arbejdsbyrde ved etableringen af projektet, men stadig får et solidt udbytte.

Konkret betyder det nuværende omfang af caseprojektet, at der er flere studerende, der i forbindelse med interview efter 2. semester overvejer, hvorvidt det for dem er mere hensigtsmæssigt at skrive caseprojektet alene, jf.:

*"Caseprojektet i gruppen er en udfordring. Det er svært at etablere begge projekter, specielt fordi at det fælles projekt skal være færdigt før vi kan skrive den individuelle del. Det individuelle bliver derfor ikke så gennearbejdet som det ellers ville være. Det kan være mere fordelagtigt at skrive caseprojektet alene, fordi det giver mere frihed i opgaveskrivningen, end hvis man er i en gruppe. Jeg overvejer det kraftigt". (Studerende)*

På læringsseminariet i oktober 2011 blev omfanget af caseprojektet drøftet indgående blandt uddannelsens undervisere, censor og studieleder. Heraf fremgik det, at det fremadrettet forsøges at justere på semestrenes eksaminer, således at begge ligger i slutningen af semesteret og får et mindre omfang. Det skulle betyde, at der kunne skabes en større sammenhæng mellem eksaminerne, og at de studerende undgår at skulle skrive de mere omfangsrige projektopgaver. Som det også er tilfældet med udformningen af den første eksamen på semestrene, vil evaluator fremadrettet nøje følge betydningen af denne justering i eksamenstidspunkt og -form og således afdække, hvilken betydning det har for de studerendes tilfredshed og udbytte af eksaminerne på uddannelsen.

## 10.2.1 Studieteknik

---

I forhold til udarbejdelse af caseprojektet afdækker evalueringen efter 2. semester, at de studerende generelt har flyttet sig på dette område og er blevet stærkere og mere erfarne i at skrive projektopgave og i at gå til eksamen, jf.:

*"Det var glædeligt og markant, at de studerende har haft en progression i forhold til indhold og formen på uddannelsen og eksamen. De er blevet markant bedre end de var på 1. semester. Det handler om indholdet af eksamensopgaverne og deres performance til eksamen. De evner at drage praktisk nytte af teorien og formidle det i flere former, der er spændende og relevante". (Censor)*

*"Det er klart blevet bedre projekter de studerende afleverer. De er mere videnskabeligt funderet og mere... - akademiske...". (Underviser)*

Den positive udvikling, som de studerende og andre interessenter til uddannelsen bider mærke i, hænger også sammen med, at de studerende på 2. semester havde et kort seminar omkring akademisk skrivning. Flere studerende bemærker i evalueringen, at seminaret var medvirkende til at forbedre deres kompetencer inden for projektarbejdet og dermed lette skrivningen af caseprojektet. Enkelte studerende og undervisere vurderer dog, at seminaret med fordel kunne ligge på 1. semester, så der også kunne drages nytte af dette i forbindelse med etableringen af 1. caseprojekt, jf.:

*"Det er rigtigt godt, at vi fik det der med om, hvordan man skriver en god opgave, bygger den op osv. Men det må altså godt ligge på 1. semester, så vi kan bruge det fra starten af". (Studerende)*

*"Næste gang vi starter nyt hold op, skal de have nogle mere konkrete værktøjer til projektmetodikker. Fx akademiske skrivefærdigheder, vi havde den her på 2. semester, men det kunne ligge meget tidligere. Projektmetodik og den slags. Der er et større behov for det, end vi troede". (Underviser)*

Evalueringen af eksamen på 2. semester viser dog også, at enkelte aktører med relation til uddannelsen oplever, at de studerende godt kunne forbedre og optimere deres studietekniske færdigheder. Det være sig både i forhold til etableringen af caseprojektet og selve eksamenssituationen, jf.:

*"De studerende er ikke helt skarpe på de projekttekniske færdigheder – og det er jo også fordi, de ikke gør det til daglig, og fordi det måske er lang tid siden, de sidst har gjort det. Der ligger som vejleder et stort arbejde med at klæde de studerende på til at tænke i baner af det problemorienterede projektarbejde". (Underviser)*

*"Der er dog enkelte studerende, der ikke helt rammer det niveau, som jeg forventede. Der var nogle tekniske fejl til eksamen og i opgaven, der trak ned. Og det er jo ærgerligt. Men den del kunne nok godt trækkes lidt bedre frem til næste gang – hvad opgaven skal indeholde, og hvordan et oplæg til eksamen struktureres". (Censor)*

Studieteknikken var således også et omdrejningspunkt på læringsseminariet efter 2. semester i oktober 2011. Heraf fremgik det, at studieleder og undervisere havde drøftet at flytte seminaret i akademisk skrivning til 1. semester, så de studerende tidligere på uddannelsen kan drage nytte af dette. Derudover at underviserne generelt ikke oplevede et behov for, at de studerende kunne forbedre deres rent studietekniske 'performance' til eksamen ved at drøfte eksamenssituationen yderligere på uddannelsen. Evaluator vurderer, at de studerendes studietekniske færdigheder fremadrettet vil være et forhold, der inddrages i evalueringen, såfremt det stadig er et forhold, der tages op af interessenter til uddannelsen.

## 10.3 Udbytte

Selv om de studerende peger på udfordringer ved placeringen og omfanget af uddannelsens eksaminer, hæfter de studerende sig ved – som det også var tilfældet efter 1. semester – at der er et markant positivt udbytte af eksaminerne på 2. 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. Både de studerende og underviserne peger i evalueringen på, at de studerende får et markant udbytte af uddannelsens eksaminer, jf.:

*"Udbyttet af eksamen er rigtig stort. Det medvirker til at sikre, at man forstår indholdet og omsætningen af uddannelsen - og så man kan selv relatere sin praksis til, hvad semesteret har indeholdt". (Studerende)*

*"Det har været et spændende projekt, og det er endt ud med et super godt projekt, men vejen dertil har været anderledes. Selve eksamenen gik rigtig godt, og de studerende var meget farverige, og der kom en række gode diskussioner og perspektiver på arbejdet i feltet. Man kunne mærke, at de studerende fik meget ud af eksamen – og jeg selv fik også en del ud af at være med til eksamen". (Underviser)*

På den måde viser evalueringen efter 2. semester, at de studerende oplever, at arbejdet med at udfærdige eksaminer er stort, men at udbyttet tilsvarende er stort. I den henseende peger de studerende på, at det specielt er det afsluttende caseprojekt, de finder udbytterigt, idet de i særlig grad relaterer uddannelsens indhold til egen praksis; jf.:

*"Det afsluttende projekt er der, hvor jeg virkelig får indholdet af semesteret ind under huden. Jeg arbejder med teorierne og sætter dem i relation til min egen praksis - og det er arbejdet med stoffet, der gør, at jeg rigtig lærer det. Det er godt, at vi arbejder så målrettet med at relatere det til vores egen praksis" (Studerende)*

Derudover fremhæver andre studerende et andet positiv udbytte af caseprojektet. Det handler primært om den læreproces, der ligger i at flere studerende skriver sammen. De

studerende peger både på, at det er fagligt og socialt udviklende at få processen til at forløbe godt, men også at der er et stort og positivt fagligt udbytte af at skrive caseprojektet flere sammen; jf.:

*"Projektarbejde er umiddelbart bedst, når man er i en gruppe og kan diskutere; det er en stor del af det sociale arbejde at diskutere". (Studerende)*

*"De giver meget mening at være sammen i studiegrupperne, og vi lærer meget af hinanden og sparrer meget med hinanden. Vi kan komme mere i dybden, og det er fedt. Et projekt ville ikke have samme dybde, hvis det havde været skrevet alene. Men vi bruger meget tid sammen, og det er selvfølgelig en udfordring". (Studerende)*

Evalueringen peger i forhold til caseprojektet på, at de studerende oplever, at der skal lægges en markant indsats for at etablere caseprojektet, men at udbyttet af projektet også er stort i forhold til at forholde teorier til egen praksis og deraf kunne anvende uddannelsen i egen praksis. Derudover viser evalueringen også, at der i forhold til caseprojektet både er fordele og ulemper ved at skrive i gruppe. Det kan opleves mere tidskrævende og langsommeligt at skrive sammen med andre studerende, men tilsvarende vurderer flere studerende, at det er udbytterigt at drøfte faglige problemstillinger med andre ligesindede, der har nye og andre perspektiver på problemstillinger, og som sidder i anden praksis.

Evaluator hæfter sig fremadrettet ved, at balancen mellem omfanget af eksaminer på uddannelsen og udbyttet af disse forbliver et fokusområde i evalueringen. Specielt med henblik på at uddannelsens to eksaminer forventes at blive justeret på 3. semester. Det vil fortsat være et omdrejningspunkt i evalueringen, om de studerende oplever et stort udbytte af de eksaminer, der indgår på uddannelsen.

## 10.4 Opsamling og anbefalinger

---

Evalueringen af eksamen efter 2. semester viser, at de studerende generelt ikke er tilfredse med 4-timers opgaven på semesteret. Både tidspunktet og udformningen af eksamen kunne, ifølge de studerende, fremadrettet forbedres. Det er dog et forhold, der allerede burde blive forbedret til 3. semester, ifølge studielederen.

Det store caseprojekt på semesteret har i høj grad medvirket til, at de studerende har fået et solidt og positivt udbytte af eksamen, men flere studerende hæfter sig ved, at omfanget af projektet er for stort. Evaluators vurderer, at det er positivt, at de studerende får et markant udbytte af denne eksamen, men vurderer samtidig, at omfanget af eksamen kan nedjusteres, uden at udbyttet for de studerende vil lide skade. Således er også den afsluttende eksamen på semesteret til revision, så de studerende, ifølge studielederen, vil opleve en anden arbejdsbyrde i forbindelse med udarbejdelse af eksaminerne på 3. semester. Evaluators vil fremadrettet nøje følge justeringen af eksaminernes betydning for de studerende.

Studieteknikken i forhold til etableringen af projektopgave og selve eksamen er ifølge uddannelsens interessenter forbedret markant fra 1. til 2. semester. Evaluators fremhæver det positive i, at de studerende, undervisere mv. vurderer, at de har forbedret deres studietekniske færdigheder. Der er dog enkelte aktører, der stadig vurderer, at dette forhold fremadrettet kan forbedres. Såfremt det er et forhold, interessenter til uddannelsen fortsat fremhæver i den fremadrettede evaluering, vil evaluators fortsat sætte fokus på, hvilken betydning studieteknikken har for de studendes udarbejdelse af projektopgaver og eksaminer.

# Kapitel 11. FoU-puljen

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

Der er stadig tilknyttet et projekt fra FoU-puljen til Masteruddannelsen. Projektet omhandler faglig ledelse, og produktet bliver forventeligt en antologi om faglig ledelse, som kan anvendes på uddannelsen.

Siden evalueringen af 1. semester er projektet opstartet, og der er nu ansat en ph.d.-studerende, der bl.a. vil foretage dataindsamling og analyse i projektet. Derudover er der ikke sket yderligere på projektet, men det er forhåbningen, at der med ansættelsen af den ph.d.-studerende kommer markant fremdrift i projektet, jf.:

*"(,,) der gik lang tid før vi havde midlerne, og vi kunne ikke slå ph.d.'en op, før vi havde det, men nu har vi ansat en, og der kommer gang i det fra nu af [efterår 2011]. Jeg glæder mig til at komme rigtig i gang med projektet, fordi der ligger intet om faglig ledelse inden for feltet...". (Studieleder)*

Evaluator vil fremadrettet følge udviklingen inden for dette projekt.

# Kapitel 12. Metode og dataindsamling

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

## 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 evaluatoren i alt gennemføre ca. 250 interview med relevante interessentgrupper for uddannelsen samt foretage seks observationer. De enkelte dataindsamlingsmetoder i den kvalitative evalueringsdel, der omfatter 2. semester, udfoldes særskilt i de følgende afsnit.

### 12.1.1 Kvalitative dybdegående interview

---

Den kvalitative evalueringsdel indeholder kvalitative dybdegående interview med studerende, ledere, kolleger, 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 anden fase gennemført kvalitative interview med ni studerende samt fokusgruppeinterview med disse studerende, deres nærmeste leder og en kollega. De studerende interviewes ved hver semesterafslutning for at afdække uddannelsesnære parametre, såsom det aktuelle semesters indhold, organisering, undervisningsmateriale, eksamen, effekt og brugbarhed. De studerendes ledere og kollegaer inddrages i fokusgruppeinterview efter afslutning af 2. og 4. semester samt to år efter endt uddannelse for at få indikationer på omsætteligheden af uddannelsen i den daglige praksis og ledernes opbakning til de studerende.

#### 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 uddannelsesstruktur, faglige indhold, anvendte læringsformer og de studerendes engagement og faglige udvikling.

I forbindelse med afslutningen af 2. semester er der gennemført fire interview med undervisere på uddannelsen. To eksterne undervisere har takket nej til at deltage i interview, da de begge kun har afholdt en enkelt forelæsning og ikke har medvirket til vejledning af de studerende.



## **Censorer**

For at sætte særligt fokus på eksamensformen, de studerendes præstationer og udvikling i relation til uddannelsens indhold og struktur har evaluator interviewet én censor efter 2. semester. Dette er sket ud fra den erfaring, at censorer kan bidrage med nyttig viden om de studerendes faglige niveau og tilrettelæggelsen og gennemførelsen af eksamen og således sætte uddannelsens faglige niveau i forhold til andre sammenlignelige masteruddannelser.

## **Studieleder**

Studielederen på Masteruddannelsen i Udsatte Børn og Unge er interviewet efter afslutning af 2. semester og bliver interviewet efter hvert semester med henblik på at få en præcis viden om opbygning, tilrettelæggelse og gennemførelse af uddannelsen gennem hele uddannelsesforløbet. Igennem interview med studielederen afdækkes bl.a. dennes vurdering af semestrets forløb, indholdet af undervisningen, forbedringspotentialer og sammenhængen mellem semestrene.

### **12.1.2 Observationsstudier**

---

Der gennemføres fire observationer af undervisningsforløbet i løbet af evalueringsperioden for første årgang på uddannelsen, og der gennemføres to observationer på uddannelsens anden årgang. Evaluator har gennemført observation af uddannelsen én gang i løbet af 2. semester.

## **12.2 Den kvantitative evalueringsdel**

---

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

### **12.2.1 Telefonsurvey med de studerende**

---

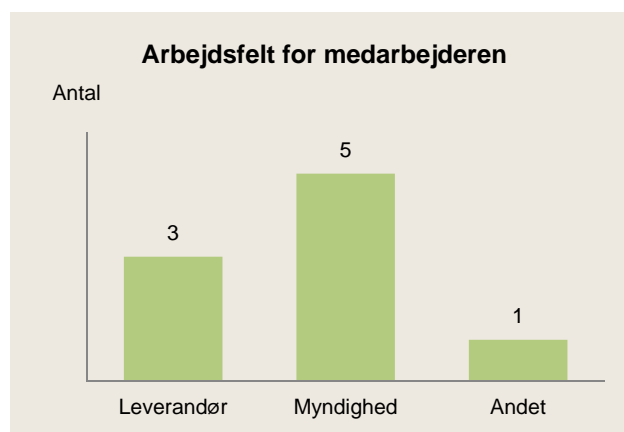
I hver af uddannelsens fire faser gennemføres en telefonsurvey med de studerende. De studerende kontaktes telefonisk, hvilket forventes at højne svarprocenten i forhold til alternative kontaktformer såsom elektronisk udsendte spørgeskemaer. Ud fra et metodisk synspunkt er det yderst vigtigt med en høj 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. Evaluator har gennemført kvantitative interview med alle de 20 studerende, som påbegyndte og gennemførte 2. semester.

## 12.2.2 Telefonsurvey med de studerendes ledere

Lederne til de studerende inddrages i den kvantitative evalueringsdel tre gange i uddannelsesforløbet. Første gang er efter 2. semester, anden gang efter 4. semester og sidste gang i forbindelse med effektevalueringen efter uddannelsens afslutning. Formålet er at afdække lederens vurdering af relevans, kvalitet og effekt af en række overordnede områder såsom uddannelsens faglige indhold, de studerendes udbytte af uddannelsen, betydningen af deltagertilskud og den potentielle opkvalificering på børne- og ungeområdet.

De studerende har under de kvalitative interview videregivet kontaktoplysninger om deres nærmeste faglige eller personalemæssige leder. Seks studerende fandt det ikke relevant, at deres leder blev kontaktet. Det er der flere forskellige grunde til: En studerende er selv den øverste leder i sin enhed, to studerende har i løbet af 2. semester skiftet arbejde, og en studerende er på orlov og har i mellemtiden fået ny leder. To studerende fra udførerområdet er ansat i en selvstændig enhed, og den leder, de hver især refererer til, har ikke indsigt i uddannelsen.

Derudover fungerer en studerende som nærmeste faglige leder for en medstuderende og indgår samtidig i casearbejdspladser, hvorfor denne leder ikke er inddraget i surveyen. En af de kontaktede ledere har ikke ønsket at deltage, og yderligere tre ledere har ikke besvaret henvendelser fra evaluatoren.



**Figur 12.1: Leders/medarbejders arbejdsfelt**

Ni ledere har således besvaret det kvantitative spørgeskema. Arbejdsfeltet for de medarbejdere, hvis ledere indgår i surveyen, er præsenteret i figur 12.1. Fem er ledere for en medarbejder på myndighedsområdet, tre er ledere på leverandørområdet, mens en enkelt er leder for en underviser.

Medarbejderne til de ledere, der indgår i surveyen, repræsenterer forskellige ledelsesniveauer. Tre medarbejdere varetager faglig ledelse, tre medarbejdere er team- eller mellemledere, og tre medarbejdere har ikke ledelsesfunktioner.

## **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.

Andet læringsseminar blev afholdt d. 11. oktober 2011 i Aalborg. På seminaret deltog undervisere, studieleder, en censor, en ph.d.-studerende tilknyttet FoU-pulje-projektet, Servicestyrelsen samt evaluator. I alt 12 personer deltog på seminariet. Input til resultater, konkret information samt refleksioner over uddannelsen er løbende inddraget i evalueringsrapporten.

## **12.4 Model over det samlede evalueringsdesign**

---

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

# DET SAMLEDE EVALUERINGSDESIGN

PRÆFASE

FASE 1:  
1. SEMESTER

FASE 2:  
2. SEMESTER

FASE 3:  
3. SEMESTER

FASE 4:  
4. OG 2. SEMESTER

FASE 5:  
ANVENDELSE / EFFEKT

## KVALITATIV EVALUERINGSDEL

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

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

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

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

### 10 case-arbejdspladser

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

### 10 case-arbejdspladser

Interview med 10 **studerende** på årgang 1

### 10 case-arbejdspladser

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

### 10 case-arbejdspladser

Interview med 10 **studerende** på årgang 1  
Interview med 5 **studerende** på årgang 2

### 10 case-arbejdspladser

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