

Oxford Research A/S, marts 2012



EVALUERING AF MASTERUDDANNELSEN I UDSATTE BØRN OG UNGE TREDJE DELRAPPORT

Rapport udarbejdet for Socialstyrelsen



Indholdsfortegnelse

Kapitel 1. Resumé	4
Kapitel 2. Indledning.....	6
2.1 Anbringelsesreformen	6
2.2 Masteruddannelsen i Udsatte Børn og Unge.....	6
2.3 Evalueringen og nærværende rapport	7
2.3.1 Indhold og læsevejledning	8
Kapitel 3. De studerende.....	9
3.1 De studerende på 3. semester	9
3.2 Opsamling og anbefalinger	9
Kapitel 4. Tilfredshed og forventninger	10
4.1 Forskellige forventninger til uddannelsen.....	11
4.2 Opsamling og anbefalinger	12
Kapitel 5. Rammer og forudsætninger.....	13
5.1 De studerendes ressourcer	13
5.1.1 Prioriteringer	14
5.2 Studiemiljø og den gennemgående nøgleperson	14
5.3 Opsamling og anbefalinger	15
Kapitel 6. Indholdet på 3. semester.....	16
6.1 Indhold og relevans på 3. semester	16
6.1.1 Ledelse og organisation	16
6.1.2 Økonomiundervisningen.....	17
6.1.3 Andre elementer på 3. semester	18
6.2 Relevans på 3. semester.....	19
6.3 Det faglige niveau og pensum.....	19
6.4 Opsamling og anbefalinger	21
Kapitel 7. Sammenhæng og logik på 3. semester.....	22
7.1 Et ufokuseret semester.....	22
7.2 Rækkefølge og planlægning	23
7.3 Opsamling og anbefalinger	24
Kapitel 8. Læringsmetoder.....	25
8.1 Undervisning og praksisfokus.....	25
8.1.1 Praksisfokus	25
8.2 Underviserne	26

8.3 Opsamling og anbefalinger	27
Kapitel 9. Omsætning af uddannelsen.....	28
9.1 Relevans af fagligt indhold	28
1.1 Måden uddannelsen omsættes på.....	29
9.2 Støtte til omsætning	31
9.3 Opsamling og anbefalinger	33
Kapitel 10. Eksamen på 3. semester	34
10.1 Læringsportfolio	34
10.2 Case-projektet	36
10.3 Studieteknik og eksamenssituationen.....	39
10.4 Opsamling og anbefalinger	40
Kapitel 11. FoU-puljen	41
11.1 Om puljen	41
11.2 Ansøgninger og projekter	41
Kapitel 12. Metode og dataindsamling	43
12.1 Den kvalitative evalueringsdel	43
12.1.1 Kvalitative dybdegående interview.....	43
12.1.2 Observationsstudier	44
12.2 Den kvantitative evalueringsdel	44
12.2.1 Telefonsurvey med de studerende.....	44
12.3 Læringsseminar	45
12.4 Model over det samlede evalueringsdesign.....	45

Kapitel 1. Resumé

Evalueringen af Masteruddannelsen i Udsatte Børn og Unge viser, efter første årgang har gennemført 3. semester, at der stadigvæk er stor tilfredshed med uddannelsen. Særligt positivt viser evalueringen, at de studerende udvikler måden at omsætte uddannelsen på fra sporadisk videndeling imod egentlig implementering. Det indikerer, at uddannelsen i højere og højere grad, gennem de studerendes uddannelsesforløb, får betydning for de studerendes lokale praksis. Der er dog fortsat områder, hvor uddannelsen med fordel kan optimeres. Det drejer sig bl.a. om dele af indholdet på 3. semester og sammenhængen mellem fagfelterne på semesteret. Derudover kan der fremadrettet arbejdes med at tydeliggøre udmøntningen af de to eksamensformer på semesteret.

På årgangens 1. semester i efteråret 2010 var tilmeldt 26 studerende. Der har efter 3. semester været et frafald på i alt 11 studerende. 15 studerende på 1. årgang gik til eksamen og bestod 3. semester på Masteruddannelsen i udsatte Børn og Unge, mens yderligere to har fulgt 3. semester, men ikke gik op til eksamen. Begrundelserne for dette handler primært om udfordringer med at få jobskifte og uddannelse til at hænge sammen.

De studerende er, ligesom efter 1. og 2. semester, tilfredse med uddannelsen, og de anbefaler gerne uddannelsen til andre. Efter 3. semester begynder de studerende for alvor at reflektere over det udbytte, de har fået i forhold til det, de forventede af uddannelsen. Evalueringen viser i den forbindelse, at de studerende har haft forskellige forventninger, og det understreger tidligere konklusioner i evalueringen om, at det fortsat er vigtigt at være præcis i markedsføring og rekruttering.

Evalueringen har vist, at studiemiljøet gennem hele uddannelsen har været godt. Det hænger bl.a. sammen med, at studielederen har været meget til stede og fungeret som en gennemgående figur, der har været med til at binde temaerne sammen og guidet de studerende igennem uddannelsen. Det er fremadrettet dog værd at være opmærksom på, at en gennemgående person også kan betyde, at de studerende bliver meget afhængige af denne ene person i forhold til at føle sig trygge på uddannelsen. Det peger 3. semester på, idet den gennemgående person har været mindre til stede, og det har skabt utilfredshed hos flere studerende.

I forhold til indholdet var der stor begejstring for temaerne omkring ledelse og organisation og om undervisningen i forskningsmetoder, aktionslæring og magt. De studerende, der havde haft store forventninger til temaet faglig ledelse på 3. semester fik indfriet deres forventninger, og de peger på, at det har givet dem et stort udbytte i forhold til at se på sig selv som leder. Indholdet på semesteret får dog mere kritik end på 1. og 2. semester af uddannelsen. For det første fordi dele af undervisningen 'stak ud' og ikke passede ind i sammenhængen på semesteret. For det andet fordi dele af økonomiundervisningen var irrelevant og på et for lavt niveau. For det tredje var der også kritik af visse undervisere, enten fordi de ikke kender nok til praksis, eller fordi de ikke har den gennemslagskraft, der gør, at budskabet kommer ud over rampen.

I forhold til sammenhængen i indholdet på 3. semester kan der med fordel fremadrettet gøres mere for enten at skabe yderligere sammenhæng på 3. semester eller italesætte, at der også er tale om et semester, der samler op på de temaer, det ikke var muligt at få med på 1. og 2. semester. De studerende efterspørger fortsat, at undervisningen placeres i temablokke og sammenhængen mellem fagfelterne tydeliggøres. Her peger evalueringen

ringen på, at dette er et forhold, tilrettelæggerne af uddannelsen fremadrettet er opmærksomme på at optimere.

Læringsmetoderne på 3. semester er der generelt tilfredshed med. De fleste studerende oplever fx, at det er positivt, at det skemalagte praksisfokus med envejs-forelæsninger og efterfølgende praksisfokus med to-og-to-summen og dialog er erstattet med mere varierede former. For det første er nogle studerende mætte af formen, og for det andet er de nu tunet ind på, hvordan de sætter teori og praksis i spil, og de har ikke brug for de faste rammer på samme måde. Det indikerer dermed, at der fremadrettet kan arbejdes med det skemalagte praksisfokus på 1. og 2. semester, mens det kan brydes op så formen varierer mere på 3. semester.

Omsætningen af uddannelsen til de studerendes lokale praksis sker fortsat efter 3. semester. Evalueringen peger i den henseende på, at omsætningen af uddannelsen udvikles i løbet af uddannelsesforløbet. Hvor uddannelsen i starten af uddannelsesforløbet primært omsættes som sporadisk videndeling til kolleger mv., viser evalueringen efter 3. semester, at omsætningen af uddannelsen nu også sker som egentlig implementering i de studerendes praksis. Denne udvikling kan således betyde, at uddannelsen i løbet af uddannelsesforløbet får en større og større betydning for de studerendes praksis. Der er flere grunde til denne udvikling. For det første er de studerende sikre på uddannelsen og kan agere inden for de respektive fagfelter. Det gør, at de ved, hvad de med fordel kan videreføre til deres organisatoriske kontekst. For det andet har udmøntningen af 3. semesters case-projekt stor betydning for denne udvikling. Metoden aktionslæring, der her anvendes, er således i høj grad medvirkende til at implementere uddannelsen i praksis.

I forhold til eksamensformerne på uddannelsen peger evalueringen på, at eksamensformerne på 3. semester har været markant anderledes end tidligere på uddannelsen. Således har der været anvendt to sideløbende eksamensformer – en læringsportfolio og et individuelt case-projekt. Generelt peger evalueringen på, at de anvendte eksamensformer er modtaget positivt af de studerende, og de giver hver især et stort udbytte for de studerende. Læringsportfolioen er anvendelig i forhold til at få de studerende til at reflektere over egen praksis, mens case-projektet i høj grad anvendes til at få uddannelsen til at få en lokal betydning, idet de studerende her skal arbejde med at forandre deres lokale praksis. Fremadrettet peger evalueringen dog på, at eksamensformerne kan optimeres. Det handler primært om at tydeliggøre, hvad der forventes af de studerende i hver eksamen. Her kan eksamensopgaverne fra uddannelsens 1. årgang fungere som facilitatorer for at gøre det tydeligere, hvad der forventes i de to eksaminer.

På området for den tilknyttede FoU-pulje til Masteruddannelsen er der sket en udvikling i løbet af 3. semester. På det tilknyttede projekt omkring 'Faglig ledelse' er dataindsamlingen afsluttet, og der arbejdes på at tilrettelægge skriveprocessen i forhold til forfattere og indhold. Det er forhåbningen at dele af dette indhold allerede vil kunne anvendes på Masteruddannelsen til efteråret 2012. Derudover er der fra efteråret 2011 tilknyttet fire andre projekter til puljen. Disse projekter er primært målrettet diplomuddannelsen i børn og unge. Disse projekter kan inddrages på masteruddannelsen efter behov, men specielt projektet omkring 'Økonomi og socialfaglig sagsbehandling' kan være relevant at være opmærksom på i forhold til udviklingen af fagfeltet 'Kommunal økonomi' på Masteruddannelsen i udsatte børn og unge.

Kapitel 2. Indledning

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

2.1 Anbringelsesreformen

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

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

I maj 2007 udkom en undersøgelse udarbejdet for Styrelsen for Specialrådgivning og Social Service (i dag Socialstyrelsen) af behovet og rekrutteringsgrundlaget for en masteruddannelse i udsatte børn og unge. Blandt andet på baggrund af denne blev det besluttet, at der skulle oprettes en masteruddannelse. Den 8. september 2010 begyndte det første hold af studerende på Masteruddannelsen i Udsatte Børn og Unge, og i januar 2012 afsluttede 15 studerende 3. semester på uddannelsen. Samtidig begyndte et nyt hold med 16 tilmeldte på uddannelsen i februar 2012. Holdet vil modtage undervisning i Ålborg Universitets lokaler i København.

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 tredje delrapport i evalueringen af Masteruddannelsen i Udsatte Børn og Unge, som Oxford Research gennemfører for Socialstyrelsen.

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, tilfredsheden 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.

Gennemden 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 3. semester kort. **Kapitel 4** handler om de studerendes overordnede tilfredshed med uddannelsen. I **kapitel 5** gælder det rammerne og forudsætningerne for at gennemføre uddannelsen. **Kapitel 6, 7 og 8** stiller skarpt på de elementer, der knytter sig mere til det, der er specifikt på 3. semester og drejer sig om indholdet, sammenhængen og læringsmetoderne på 3. semester. **Kapitel 9** forholder sig til, hvordan og i hvilket omfang de studerende har omsat uddannelsen i forhold til deres daglige praksis. **Kapitel 10** behandler eksamen på 3. semester i forhold til form, indhold 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 afslutter 3. semester. Dertil berøres temaet omkring de studerendes forudsætninger for at følge uddannelsen.

3.1 De studerende på 3. semester

26 studerende begyndte på første optag på Masteruddannelsen i Udsatte Børn og Unge i efteråret 2010. Heraf gennemførte 21 studerende 1. semester, og 20 studerende påbegyndte efterfølgende 2. semester i foråret 2011. 19 studerende gennemførte 2. semester, og en enkelt studerende forventer at afslutte projekteksamen på 2. semester med en forsinkelse efter endt barsel, så der i alt er 20, der afslutter 2. semester.

Yderligere to studerende valgte at tage orlov fra studiet efter 2. semester, hvorved 17 studerende begyndte på uddannelsens 3. semester. 15 studerende har afsluttet eksamen på 3. semester. De to studerende, der ikke har gennemført 3. semester, har udskudt uddannelsen på grund af jobskifte og på grund af manglende opbakning fra ledelse og arbejdsplads i en situation, hvor den studerende selv betaler for uddannelsen. Der er 13 studerende, der er startet på uddannelsens 4. og sidste semester i foråret 2012.

Sammenlignes de studerende, der påbegyndte uddannelsen og dem, der påbegynder 4. semester, springer det i øjnene, at ingen af de mænd, der var tilmeldt uddannelsen fra begyndelsen er tilmeldt 4. semester. Efter 4. og sidste semester vil evalueringen gøre systematisk op, om der er nogle mønstre i, hvem der er stoppet på uddannelsen i forhold til køn, alder, geografi, uddannelsesbaggrund og arbejdsområde.

3.2 Opsamling og anbefalinger

Fra et optag på 26 studerende på 1. semester er der på 4. og sidste semester 13 studerende. Størstedelen af de studerende, der er droppet ud af forskellige årsager undervejs har dog stærke forhåbninger om at komme tilbage og genoptage uddannelsen.

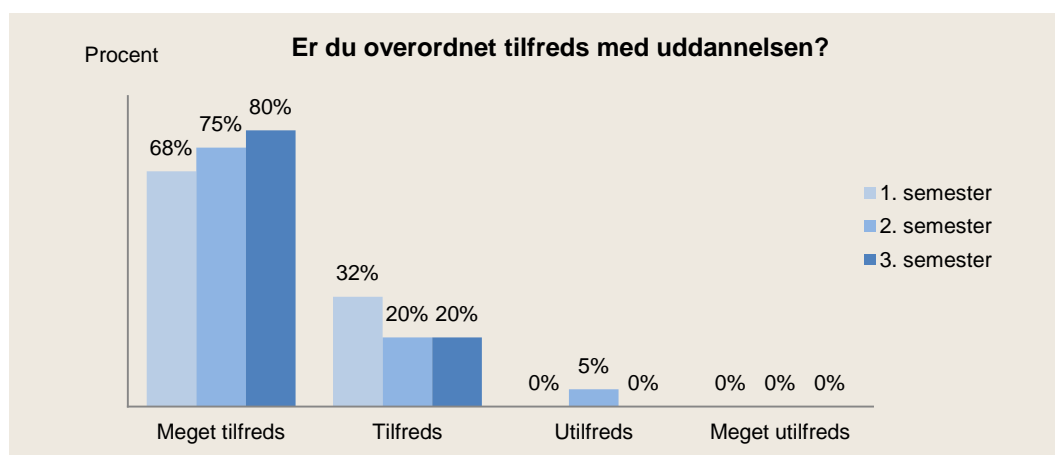
Evaluators vil efter 4. semester, når det er endeligt, hvor mange studerende, der har gennemført uddannelsen sammenligne den gruppe af studerende, der meldte sig til uddannelsen med dem, der afsluttede uddannelsen med henblik på at finde eventuelle mønstre i frafaldet.

Kapitel 4. Tilfredshed og forventninger

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

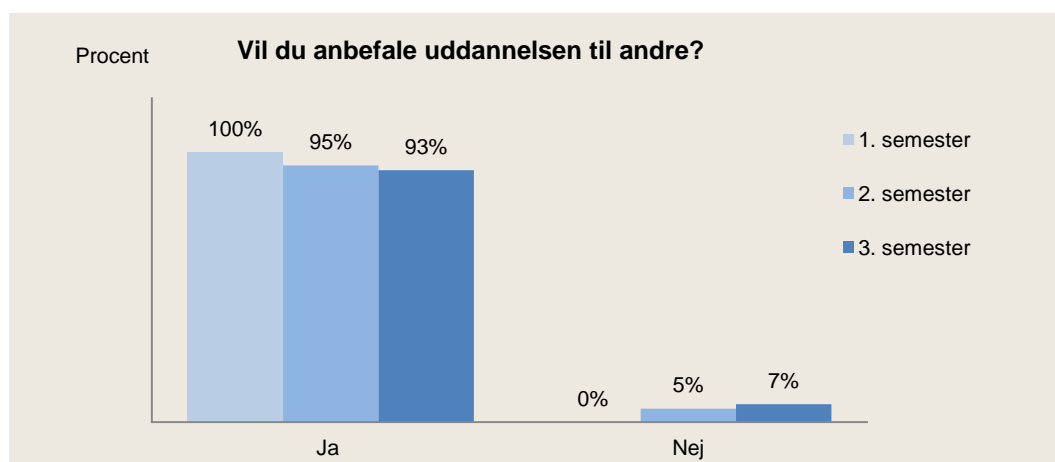
De studerende er fortsat meget tilfredse med Masteruddannelsen i udsatte børn og unge. 80 % svarende til 12 studerende svarer, at de er meget tilfredse med uddannelsen. Ingen studerende angiver efter 3. semester, at de generelt er utilfredse med uddannelsen.

Figur 4.1: De studerendes tilfredshed med uddannelsen



En anden central indikator på de studerendes tilfredshed med uddannelsen er, om de studerende vil anbefale uddannelsen til andre. Se figuren herunder (figur 4.2).

Figur 4.2: Anbefaling af uddannelsen



Som figuren viser, er der kun én studerende, der efter 3. semester, *ikke* vil anbefale uddannelsen (med antallet af studerende, der har besvaret surveyen efter 3. semester sva-

rer 7 % til én studerende). Denne studerende udtaler, at et 'ja' er udtryk for fuld tilfredshed, og vedkommende ér tilfreds, men ikke fuldt tilfreds¹.

Flere af de studerende peger dog på, at de anbefaler uddannelsen med forbehold for, at uddannelsen kun skal anbefales til fagfolk med et vist ledelsesniveau. Enkelte studerende har haft udfordringer i organisationen i forhold til at finde deres placering i forhold til andre lederniveauer, når uddannelsen skal i spil i organisationen.

En studerende er i forbindelse med tilfredsheden med uddannelsen ikke i tvivl om, at det er en god uddannelse, men det er vigtigt, at man har den rigtige position i organisationen, hvis uddannelsen skal have en effekt i organisationen. Den studerende siger:

"Der har ikke været opbakning fra alle niveauer i organisationen. Og jeg kan ikke bare sige: nu gør vi sådan her – det ville jeg have kunnet gøre som teamleder eller mellemlæder. På nuværende tidspunkt vil jeg ikke råde en som mig til at tage uddannelsen, for den ER til mellemlædere" (Studerende).

Citatet er sigende for et skift i de studerendes refleksioner fra de første gang deltog i evalueringen. Tidligere vurderede de studerende i høj grad deres tilfredshed og uddannelsens relevans og effekt på baggrund af de emner, der er i undervisningen. I stigende grad vurderer de studerende nu *også* uddannelsens relevans ud fra, hvilke muligheder de har for at implementere uddannelsen på baggrund af den position, de har i organisationen. De er således blevet mere bevidste om, at deres egen position i organisationen både i forhold til ledelsesniveau, personlig gennemslagskraft og magtrelationer har betydning for, om uddannelsen virker efter hensigten.

Dette er positivt, da det tyder på, at de studerende har fået et meget målrettet fokus på, at succeskriteriet er, at uddannelsen skal i praktisk anvendelse på deres organisationer.

4.1 Forskellige forventninger til uddannelsen

Efter 3. semester er det tydeligt, at de studerende er så langt på uddannelsen, at de for alvor begynder at reflektere over, om de har fået det udbytte, de havde forventet. En studerende siger fx:

"Uddannelsen er ved at være slut, og så begynder jeg at tænke på, hvad jeg godt ville have haft med" (Studerende).

De studerendes refleksioner peger i den forbindelse på, at de studerendes forventninger ligger forskellige steder i et spektrum, der strækker sig fra ledelse og metarefleksioner til konkret viden om aktuelle sociale problemer på børne- familieområdet. Der er dog ikke en entydig sammenhæng mellem ledelsesniveau og forventninger til, at udbyttet af uddannelsen skal koncentrere sig om ledelseskompetencer. Der er også studerende med ledelsesansvar, der har haft en forventning til, at uddannelsen ville gå mere i dybden med konkrete sociale problemer og emner. Fx siger en studerende:

"Man kunne godt have valgt nogle temaer ud med udgangspunkt i konkrete problematikker, så man fx arbejdede med børn og vold og kom hjem med konkret viden og følelsen af at være klædt bedre på i forhold til det emne. Det oplever jeg ikke er sket" (Studerende).

Til at illustrere de studerende, der har fokus på et udbytte, der ligger i den anden ende af spektret og går mere på personlig og faglig refleksion på metaniveau fremdrages disse to citater:

¹ Ved nærmere detaljer er der ikke længere tale om anonymitet.

"Jeg er blevet udfordret på den måde, at man skulle reflektere over sig selv, blandt andet gennem læringsportfolien, men også at gå ind og kigge i nogle processer hos en selv. Og jeg synes, det er det, som den her uddannelse skal give mig" (Studerende).

"Den ramme jeg har for at sparre gør, at jeg kan tilføje nye tanker og perspektiver til min praksis, det er så svært at skabe det rum for refleksion, der skal til for at undgå trummerum. Uddannelsen laver de rammer for refleksion, og det er nødvendigt for, at vi kan udvikle og reflektere. Det er det, man ikke får taget tid til i hverdagen" (Studerende).

Det er ikke nødvendigvis modsætninger, men det peger på, at de studerende kommer med forskellige forventninger, som er lige så afhængige af deres personlighed og oparbejdede forventninger, som de er afhængige af deres placering i organisationen.

4.2 Opsamling og anbefalinger

Konkluderende er der ligesom efter 1. og 2. semester fortsat stor tilfredshed med uddannelsen, men det er vigtigt, at uddannelsen formidles, så det er klart og tydeligt, hvem uddannelsen er målrettet mod. Det har været et opmærksomhedspunkt gennem hele evalueringen, og nu er det også blevet meget tydeligt for de studerende selv, at det har stor betydning, hvilken baggrund og position de har i organisationen.

De studerende kommer til uddannelsen med forskellige forestillinger og forventninger til, hvad de vil gå derfra med. Nogle studerende har haft en forventning om at få konkret viden om sociale problemer, mens andre er mere fokuseret på en læring, der foregår på et mere reflektorisk niveau, hvor de får mulighed for at udvikle sig som faglige ledere og derigennem udvikle organisationen.

På denne baggrund anbefaler evaluatoren, at der fortsat er fokus på de studerendes profiler i rekrutteringen. Både med henblik på at få de rette profiler i forhold til placeringen i organisationen, men også at gøre det klart for de studerende, at uddannelsen i høj grad handler om at skabe meta-refleksioner og analytiske perspektiver på arbejdet mere, end det handler om at finde løsninger og teori på en række konkrete sociale problemer.

Kapitel 5. Rammer og forudsætninger

Dette kapitel omhandler de studerendes rammer og forudsætninger for at følge og gennemføre uddannelsen.

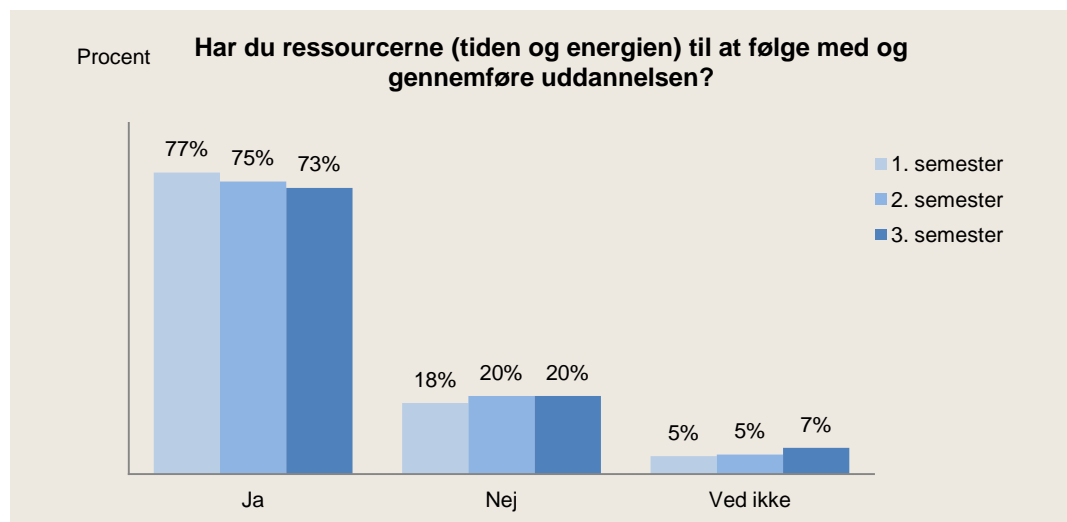
5.1 De studerendes ressourcer

Efter hvert semester har evalueringen undersøgt, om de studerende har de ressourcer, det kræver at gennemføre uddannelsen. Figur 5.1 herunder viser, hvordan de studerende svarer efter de tre første semestre på uddannelsen. Det er væsentligt, at være opmærksom på, at procentfordelingerne dækker over meget få respondenter. Især på 3. semester, hvor der er i alt 15 besvarelser i surveyen.

Figuren viser, at billedet har været det samme henover de tre semestre. 2/3 af de studerende svarer, at de har de ressourcer, det kræver. De svarer dog med lidt forbehold og siger fx: "Ja,... eller jeg finder dem i hvert fald på en eller anden måde".

Således betyder fordelingen ikke, at størstedelen oplever, at det er ligetil og let at få det til at hænge sammen. Det er snarere et udtryk for, at de vælger at finde ressourcerne i en travl hverdag.

Figur 5.1: De studerendes ressourcer til gennemførelse af uddannelsen



De studerende oplever således stadig efter 3. semester, ligesom efter de foregående semestre, at det er hårdt og krævende at gå på uddannelsen. Det gælder især i eksamensperioden, hvor de studerende skal arbejde intensivt med opgaven samtidig med, at de skal passe deres arbejde.

De studerende ofrer fortsat tid med familien, ferier og fritid for at få tid til at gennemføre uddannelsen, og de holder ud fordi, det er et valg, de har truffet og en situation, som de ved, der er afgrænset til en periode på 2 år.

5.1.1 Prioriteringer

I forhold til at finde ressourcerne til at følge uddannelsen er det også tydeligt, at de studerende har en anden tilgang til uddannelsen. De prioriterer og vælger til og fra. De har fået mere styr på *det at studere*.

Flere af de studerende tager lidt lettere på pensum og er blevet mere bevidste om, at man kan vælge lidt til og fra og prioritere lidt i det pensum, der er. Samtidig har det været afgørende, at pensum har virket mindre omfattende på de studerende på 3. semester sammenlignet med de tidligere semestre. En studerende siger fx:

"Nu har jeg vænnet mig til det, i starten tænkte jeg hold da kæft. Så vænner man sig til at være studerende. Der har været mindre på 3. semester (...) Og så tog jeg lidt let på det omkring regnskab og valgte at læse lidt mindre på det" (Studerende).

Flere studerende fortæller på denne måde på forskellig vis, hvordan de er blevet bedre til at vælge og blevet bedre til at studere i det hele taget.

Der er flere af de studerende, der kan mærke, at de er blevet bedre til at prioritere læsningen og til at se, hvad der er vigtigt og mindre vigtigt. Nogle udtaler fx også, at de på 3. semester har prioriteret projektskatsamen højere end undervisningen, og således vælger de mere og med større sikkerhed aktivt, hvilken tilgang de tager til studiet, og hvilket udbytte de prioriterer højt.

5.2 Studiemiljø og den gennemgående nøgleperson

De studerende oplever fortsat, at der er en god stemning og et stort engagement blandt både de studerende og de undervisere, der er på uddannelsen. Der er selvfølgelig lidt variation blandt underviserne, men det samlede billede er positivt.

En underviser, der kun har haft lidt tilknytning til uddannelsen tidligere siger:

"Jeg synes det har været et meget engageret og levende hold. De er gode til at inddrage deres egne erfaringer, og de har været aktive" (Underviser).

I tidligere delrapporter har evaluator beskæftiget sig mere indgående med studiemiljøet. I denne rapport kan det blot konstateres, at det fortsat er positivt. Derfor vil der fokuseres på betydningen af at have en gennemgående nøgleperson på uddannelsen.

Efter 3. semester har der været fokus på både styrken og sårbarheden i at have en gennemgående nøgleperson på uddannelsen, der følger de studerende igennem semestrene og deltager på alle undervisningsgange. På første årgang i Aalborg har studielederen haft den rolle og på 2. årgang, hvor undervisningen ligger i København, er det den nye studieadjunkt, der skal udfylde rollen.

De studerende peger på, at det har givet en tryghed, og det har været tydeligt for dem, at de blev prioriteret, fordi studielederen hele tiden har været til stede og været engageret i dem og i uddannelsen. Omvendt har det givet lidt bagslag på 3. semester, hvor de studerende ikke oplever, at studielederen har været helt så meget til stede.

Som dette citat tydeliggør, oplever nogle studerende, at det betyder meget, at der er en gennemgående person, der binder undervisningen sammen og skærer igennem, så linjen er klar:

"Karin har mange gange ikke været der, her på 3. semester (...). Jeg tror det psykologisk betyder noget, at hun er der for at binde tingene sammen. "Mor" er der ikke til at styre. De andre har ikke den gennemslagskraft og autoritet, som hun har, og hun ved bare, hvad vej hun vil" (Studerende).

En anden studerende oplever modsat denne studerende, at dette kan være en svaghed. Det kan det være på den måde, at denne ene person, der er gennemgående, risikerer at lægge én linje, så de andre undervisere kun har et begrænset spillerum, når de kommer med deres faglighed og tilgang til fagområdet og uddannelsen. Den studerende siger:

“Det er ikke vigtigt for mig personligt, at der er en gennemgående person, men fornemmer, det er vigtigt for holdet. Jeg blev faktisk lidt irriteret og forvirret. En gennemgående person skaber ét spor, men jeg kan godt lide, at dem der kommer ind kan komme med nye vinkler og påvirke det, der foregår. Og jeg synes måske ikke altid, der er plads til de nye” (Studerende).

Endnu en studerende reflekterer over det og fortæller, hvordan det opleves:

“Der er stor forskel på, når Karin er der og ikke er der. Når hun ikke er der, så er der større frustration, og når hun så kommer, så er der ro. Det er meget, når vi skal aflevere opgaver, så opstår frustrationerne” (Studerende).

Især det sidste citat er efter evaluators vurdering også et udtryk for, at uddannelsen er ny. Der er endnu ikke rutiner og faste køreplaner eller beskrivelser og traditioner for, hvordan det skal foregå, når fx de studerende skal aflevere opgave. Det peger på, at det er vigtigt at de processer og praktiske løsninger, der er fundet på første årgang beskrives eller på anden måde overleveres og forankres, så de studerende opnår mere afklaring, og så den gennemgående person ikke bliver det eneste fast holdepunkt, de studerende har.

Evaluator vurderer, på baggrund af data og erfaring fra evalueringen af diplomuddannelsen på børne- og ungeområdet, hvor temaet omkring den gennemgående og faste støtte også var tydelig, at det handler om en balance og om meget forskellige behov hos de studerende. De mere usikre studerende har behov for den faste støtte, en gennemgående person giver og den klare linje om, hvor undervisningen og læringen bærer hen. De mere sikre studerende, der selv har meget klare opfattelser af, hvor de skal hen med uddannelsen, og hvad de forventer at komme hjem med, har et mindre behov. Det handler derfor om at finde en balance, hvor den gennemgående person kan binde undervisning og temaer sammen uden at blive den eneste kilde, de studerende kan bruge, når de har brug for informationer og afklaring

5.3 Opsamling og anbefalinger

Det er ikke blevet mindre hårdt at gå på uddannelsen, men de studerende finder resourcerne ved at bruge fritid og ferier. Dertil er de studerende blevet bedre til at sige fra og til over for arbejdspladsen, når de har behov for at fordybe sig i læsningen eller eksamensopgaven. Det bliver lettere at sige fra, som de studerende får bevist, at den tid de investerer også giver et udbytte for organisationen. Det hjælper også, at de studerende er blevet bedre til at prioritere mere i pensum.

Studiemiljøet på uddannelsen er fortsat godt, og engagementet er ikke faldet. Det har dog været tydeligt på 3. semester, hvor stor en rolle studielederen som gennemgående person er kommet til at spille på uddannelsen – på godt og ondt. Den gennemgående person har stor betydning for nogle af de studerendes tryghed og fornemmelse af retning og sammenhæng på uddannelsen. Omvendt er det væsentligt at være opmærksom på, om en stærk faglig person kan betyde, at de undervisere, der kommer ind udefra ikke får det spillerum, de skal have for, at de kan udfolde de vinkler, de kan bidrage med. Det kan også blive for sårbart, hvis det kun er den ene person, der kan give de studerende tryghed i forhold til uddannelsens forløb og faglige udvikling.

Kapitel 6. Indholdet på 3. semester

I dette kapitel behandles indholdet på 3. semester i forhold til de studerendes vurdering af semesterets forskellige temaer og undervisningsgange. Herefter fokuseres på det faglige niveau og pensum på semesteret.

6.1 Indhold og relevans på 3. semester

De tidligere evalueringer har peget på, at de studerende har forventet sig meget af 3. semester. Især for de studerende, der sidder i ledelsespositioner har 3. semesters tema omkring 'faglig ledelse' været ventet. Evalueringen viser generelt, at semesteret har levet op til forventningerne i den sammenhæng. Semesteret har givet de studerende mulighed for at fordybe sig i teorier inden for organisation og ledelse og flere nævner, at det har givet anledning til at *"kigge på sig selv som leder"*. Der er dog andre elementer på semesteret, som de studerende har været mindre tilfredse med.

I det følgende beskæftiger evalueringen sig med de forskellige dele af indholdet på 3 semester.

6.1.1 Ledelse og organisation

Temaet, pensum og undervisningsgangene om ledelse, styring og organisation får mest ros. Kun enkelte studerende vurderer, at temaet skulle have fyldt mere på semesteret før det levede op til deres forventninger.

Flere studerende peger på, at det har givet anledning til refleksioner over deres egen rolle som leder i organisationen. To studerende siger fx:

"Indholdet har været rigtig godt. Det har overvejende været faglig ledelse og organisation. Det har været spændende og brugbart. Jeg har fået noget teori og nogle begreber på min hverdag, og det har gjort det lettere at se min egen rolle, og det har givet forskellige ledelsesperspektiver" (Studerende).

"Det har været rigtig godt for mig at studere ledelsesteorier. Det har været guld værd, at få det tygget igennem, og det er noget af det, jeg har ventet på" (Studerende).

Dette positive forhold underbygges også af underviserne. En underviser siger fx:

"I forhold til temaerne omkring ledelse har de studerende været meget opmærksomme. Og der hvor fagområdet (udsatte børn og unge, red.) og ledelse bliver kombineret, er der, hvor der virkelig er et højt engagement blandt de studerende" (Underviser).

Temaet omkring socialfaglig ledelse, som har været centralt på 3. semester giver anledning til at diskutere uddannelsen som en af flere mulige uddannelser, når ledere og mellemledere på børne-familieområdet står over for at vælge opkvalificering. Nogle studerende har i processen været i tvivl, om de skulle have valgt en egentlig ledelsesuddannelse. I den forbindelse har censoren på uddannelsen følgende refleksioner omkring tilgangen til ledelse på Masteruddannelsen i udsatte Børn og Unge.

"Der har været et metodevalg og en toneart i undervisningen, som gør, at det her har været brugbart i det fagnære miljø. Man har ikke grebet ud efter HR-metodikker. Det ser vi ofte i den type problemløsninger i organisationer – faglige problemer og observationer bliver lagt ind i et HR univers. Jeg er lidt farvet her, men HR-metoderne udgør kun en del af paletten og er ikke nok til at løse faglige forhold, og det har været et manifest gennem eksaminationerne" (Censor).

Udtalelsen viser således, at uddannelsen er lykkedes med at introducere social faglig ledelse som en disciplin, der giver noget andet og mere end de ledelsesredskaber og tilgange, der opfattes som universelle og brugbare i mange faglige sammenhænge. Man kunne frygte at uddannelsen ville skabe to parallelle spor, et socialfagligt spor og et ledelsesfagligt spor, som de studerende selv måtte kombinere. Men fordi det er lykkedes at sætte ledelse som redskab ind i den faglige kontekst, giver uddannelsen andet og mere end en ledelsesuddannelse kombineret med moduler fra den fx den sociale diplomuddannelsen.

6.1.2 Økonomiundervisningen

Undervisningsgangene om økonomi vurderes meget forskelligt, og de studerende opdeler det i to, hvor det ene var meningsfuldt og relevant, mens det andet ramte helt forbi for de fleste. En studerende siger fx:

"Det med kommunernes økonomi har jeg haft svært ved at placere. Jeg har kunnet tænke det ind i forhold til min hverdag, men niveauet - kredit og debit – hvordan skal jeg lige bruge det? Andet har jeg fint kunnet bruge" (Studerende).

De undervisningselementer, der omhandler driftsøkonomi i et større perspektiv og sammenhængen mellem ledelse og økonomisk styring bliver vurderet som relevant. Den anden del, der behandler regnskabsteknikker oplevede størstedelen ramte helt forbi. Flere nævner også, at økonomi generelt kom til at fylde for meget på semesteret.

"Vi arbejder ikke med kredit-debit, og det gjorde det endnu mere uaktuelt, at han ikke kom fra en kommune (...) og det var bare så langt væk. Og det fyldte ret meget på semesteret. Vi har haft økonomiundervisning, som var mere på samfundsniveau, og det var godt" (Studerende).

Enkelte af dem, der mener, det var malplaceret og irrelevant forestiller sig, at det med et mere direkte udgangspunkt i konkret kommunal regnskabspraksis kunne have været relevant. Det kunne fx sikres ved, at underviseren har kendskab til den kommunale praksis. En studerende siger følgende om indholdet på 3. semester, og citatet tydeliggør, hvordan det har været økonomiundervisningen, der har givet anledning til kritik af 3. semester:

"I forhold til mine forventninger blev jeg en lille smule skuffet på 3. semester. Det var ikke det økonomi, jeg kunne ønske mig. Vi lavede debit og kredit, og det var overhovedet ikke relevant. Det var mere regnskabsteknisk, end det var økonomi. Vi startede ligesom på handelsskolen..." (Studerende).

En anden studerende, der afviger lidt fra det samlede billede af vurderingen af økonomiundervisningen har omvendt fået et positivt udbytte og beskriver:

"Økonomien på semesteret har været meget udsat for kritik fra de andre, men jeg synes det var ok. Begge perspektiver på økonomi har været gode for mig, men jeg er også med til at sætte nogle processer og styringsredskaber i gang. (...) Jeg har fået opmærksomhed på takster og forskellige omkostningsmodeller og beregningsmodeller via det her fokus på økonomi. Der er ikke sammenlignelighed på tværs af kommuner, og jeg er gået ned til vores økonomi-afdeling med det. Det var meget anvendeligt" (Studerende).

Økonomiundervisningen har altså ikke været udelukkende dårlig, selv om den har været udsat for kritik. Størstedelen oplever, at den ene del var relevant, mens den anden del blev for regnskabsteknisk og samtidig tog udgangspunkt i noget, der ligger langt fra den praksis, de studerende sidder i.

På læringsseminaret efter 3. semester blev økonomiundervisningen diskuteret. For det første blev det konkluderet, at det havde betydning, at den underviser, der står for fagfeltet 'den kommunale økonomi' blev syg og dele af opgaverne måtte sent i processen videregives. Det blev også diskuteret, at den mere regnskabstekniske del af økonomiundervisningen kan forbedres, hvis underviseren ved mere om, hvilken vinkel de studerende har på økonomi i deres dagligdag. Det blev yderligere nævnt, at et projekt under forsknings- og udviklingspuljen målrettet diplomuddannelsen om kommunernes arbejde med økonomi på forskellige niveauer kan give input til, hvilke vinkler, der skal med i undervisningen på Masteruddannelsen i udsatte Børn og Unge.

Evaluators anbefaler, at de formulerede mål med at inddrage fagfeltet 'den kommunale økonomi' på uddannelsens 3. semester tages op med henblik på at undersøge om den operationaliseres tilfredsstillende. Tilrettelæggerne af uddannelsen kan med fordel stille sig selv spørgsmålet: *Hvad er det præcis, de studerende skal have hjem fra uddannelsen i forhold til økonomi?*

6.1.3 Andre elementer på 3. semester

På 3. semester er der også en række undervisningsgange, der ikke er en del af et større tema på semesteret. De behandles her.

Undervisningsgangen om **interviewmetode og social læring** i organisationer ved en underviser fra Metropol høster stor ros fra de studerende. Her skyldes det især, at det tog udgangspunkt i konkrete studier tæt på praksis, som de studerende kunne relatere sig til og fandt spændende. En studerende siger:

"Hun [underviseren] har virkelig fingeren i praksis, man kunne spejle sig i det, engagerer sig. Og så formidlede hun sine forskningsmetoder via cases. Det var rigtig godt" (Studerende).

De fleste studerende er også begejstrede over undervisningen i **aktionslæring som metode** og via projektopgaven har mange fået et stort udbytte af at arbejde med metoden. Det fremgår også tydeligt i forbindelse med de studerendes, censors og eksaminators udmeldinger omkring eksamen (Se mere om eksamen i kapitel 10).

En studerende siger fx:

"Projektet har været rigtig godt, og det er der, jeg har brugt mine ressourcer dette semester. Det er genialt med aktionsforskningen, men det var ikke gået på 1. semester, så det er placeret rigtig, tror jeg" (Studerende).

De studerende var delt i vurderingen af oplægget om **børn, unge og familier med minoritetsbaggrund**. Nogle studerende synes, det var spændende og givtigt og et eksempel på problematik-orienterede temaer, som nogle har savnet på uddannelsen. Andre studerende oplevede det som et indslag, der var udtryk for, at det var noget, der var blevet glemt og nu lige var fundet plads til på 3. semester.

Et andet element de fleste peger på som særligt positivt er undervisningen om **forandringsledelse ved ACT**. Her er det de pædagogiske greb og formen, der fremhæves. De studerende oplever, at de fik meget ud af at interagere med hinanden på en anden måde, og flere har taget metoden med hjem med stor succes. Pædagogisk gav formen i undervisningsgangen med ACT også plads til de studerende, der normalt ikke markerer sig så meget i undervisningen.

Endelig er de fleste positive over for indholdet i det oplæg, der var fra **Børns Vilkår**. Men flere mener ikke, at det passede ind i sammenhængen, og nogen peger på, at det er noget, man selv kan søge information om, hvorfor det ikke er noget, man bør bruge tid på i den knappe tid, der er på indkaldende på uddannelsen.

Samlet set er der flere elementer, som de studerende ikke kan placere i sammenhængen på 3. semester, og nogen oplever det som direkte afstikkere, som er med til at forvirre det samlede billede af semesteret. Se mere herom i kapitlet om sammenhæng og logik på 3. Semester (kapitel 7)

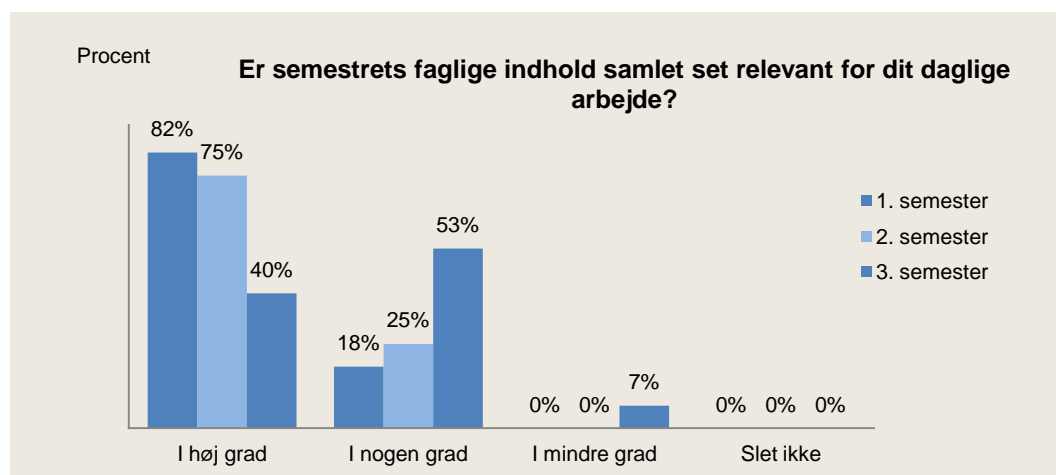
6.2 Relevans på 3. semester

Sammenlignet med de tidligere semestre vurderes semesteret samlet set mindre relevant. Se figuren herunder.

Det skal dog bemærkes, at størstedelen af de studerende kun flytter sig en enkelt kategori på skalaen i deres vurdering. (bemærk, at procentandelene for 3. semester dækker over meget få studerende – de 7 % svarer til én studerende).

Efter 1. og 2. semester var der henholdsvis 82 og 75 %, der svarede, at indholdet i høj grad er relevant. Efter 3. semester er det kun 40 % af de studerende.

Figur 9.1: Relevans i forhold til det daglige arbejde

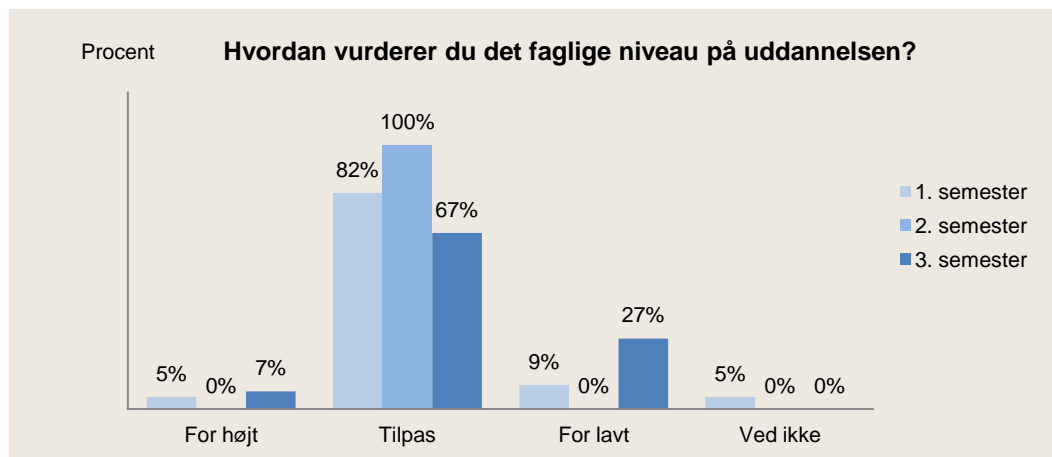


Den mindre positive vurdering af indholdet på 3. semester, som viser sig i figuren her, skyldes især, at dele af undervisningen i økonomi ikke har været relevant. Men det hænger også sammen med, at de studerende oplevede andre dele "stak ud" i forhold til det samlede semester.

6.3 Det faglige niveau og pensum

Figur 6.1 viser, hvordan de studerende vurderer det faglige niveau på 3. semester. Forskellen fra 2. til 3. semester kan virke voldsom. Det skyldes, at procentandelene især på 3. semester dækker over få respondenter. Der er dog stadig en tendens til, at niveauet af flere vurderes til at være for lavt. De 27 %, der vurderer, at det er for lavt dækker over fire studerende.

Figur 6.1: De studerendes vurdering af uddannelsens faglige niveau



En af dem, der mener, at niveauet har været lavt på 3. semester siger:

"Niveauet har ikke været det samme på 3. semester, det har været en lidt tynd kop te" (Studerende).

En anden studerende sammenligner også med de tidligere semestre og beskriver:

"Der har simpelthen været for lidt indhold. Man har brændt en masse af på de to første semestre, som var meget relevant, og som vi havde meget lidt tid til, og nu er det ligesom om, vi er gået lidt i tomgang" (Studerende).

Det er tydeligt i det kvalitative materiale, at de studerende, der vurderer det faglige niveau som for lavt, især gør det på grund af de elementer på semesteret, der stak ud i forhold til det samlede semester. Herunder især den del af undervisningen i økonomi, som blev for grundlæggende og for regnskabsteknisk.

Det hænger til dels også sammen med pensum. Flere vurderer, at pensum har været mindre i omfang og lavere i sværhedsgrad.

"Der har været mindre på 3. semester, det er måske det, jeg ikke helt forstår, da vi lagde så hårdt ud på 1. semester. Men aktionslæring og læringsportfoliet krævede lidt kræfter, så måske var det meget godt, at der var lidt mindre læsning" (Studerende).

Andre peger på, at sammenhængen mellem pensum og undervisning er mangelfuld, og det fx tages for givet, at de studerende kender nogle begreber, som anvendes i undervisningen, selv om de ikke er præsenteret i pensum. De to udtalelser herunder viser, hvordan de studerende ikke altid oplever, der er en sammenhæng mellem undervisning og pensum:

"Det virker som en meget spredt litteratur. Der var en dag, hvor vi havde om systemisk ledelse, og det var kanon godt – der var ganske lidt, vi skulle læse til det. Så var der andre dage, hvor vi havde tre forskellige tilgange til et emne, og der manglede jeg rammen. Fx havde vi noget om magt, det var spændende, men de forskellige magtbegreber, som blev brugt fra teoretikere.. ja dem kendte jeg ikke på forhånd og uden det, så var det bare underholdende (...) Det kunne have været rart med inspiration til, hvad man kunne have læst som baggrund. Der bliver en del selvstudie for mig. Der er jo godt nok supplerende litteratur, men det er også spredt. Jeg har nok selv købt ti bøger. Det urealistisk at vi skal kunne klare os med kompendier. Jeg ved også, at andre har købt en del bøger" (Studerende).

"Da jeg genlæste pensum til eksamen, kunne jeg godt se, at der var mange tekster, som havde nogle gode pointer, der var bare ikke meget af undervisningen udover det om magtudøvelse, som har trukket de pointer frem" (Studerende).

I forhold til de tidligere semestre er der altså en vurdering af, at 3. semester er mere tyndt, og at det faglige niveau er lavere. Det er dog ikke alle, der er enige og særligt dem, der har prioriteret og er dykket grundigt ned i semestrets pensum om ledelse og organisation, har ikke været skuffet på samme måde. Det tyder på, at det særligt er undervisningen, der har virket tynd sammenlignet med de andre semestre og ikke så meget pensum.

Alligevel vurderer evaluatoren, at det er relevant at undersøge yderligere, om 3. semester skal strammes op eller om nogle af de elementer, der ligger på 1. og 2. semester kan flyttes til 3. semester. Det kunne fx være tematikker, der ligger op af temaet omkring faglig ledelse, styring, økonomi og organisation, som godt kan vente til 3. semester. Det kunne potentielt både skabe sammenhæng på 3. semester og give semesteret lidt mere tyngde.

6.4 Opsamling og anbefalinger

De studerende giver indholdet på 3. semester blandede vurderinger. Nogle dele har været givende, relevante og spændende, mens andre har fyldt for meget, været irrelevante og på et forkert niveau.

De studerende har overordnet set været tilfredse med de undervisningsdele, der har været om organisation og ledelse samt om metoder og aktionslæring. Delene om økonomi deles i to og får meget forskellige vurderinger. Det samlede billede af økonomiundervisningen er dog, at det kom til at fylde meget på semesteret. En række mere enkeltstående elementer vurderes forskelligt, men får alle kritik for at virke usammenhængende i forhold til resten af semesteret.

Det er kendetegnende, at undervisningen er relevant, når undervisningen bevæger sig på et vist teoretisk niveau, men hvor temaet og de teoretiske perspektiver kan relateres til de studerendes praksis.

Det anbefales, at fagfeltet omkring kommunal økonomi tages op til genovervejelse så det sikres, at det bliver relevant og samtidig lever op til de læringsmål, der er formuleret for fagfeltet. Dertil anbefaler evaluatoren, at de studerende får mere introduktion til semesteret, så de bliver informeret om de sammenhænge, der er, men også så det bliver italesat, hvis der er nogle elementer, der ikke kan forventes at passe inde i den store sammenhæng på 3. semester. I relation til den faglige tyngde på 3. semester har nogle studerende været skuffet, og evaluatoren anbefaler, at det undersøges om elementer på 1. og 2. semester potentielt kan flyttes til 3. semester, så der skabes mere ens semestre i forhold til den faglige tyngde.

Kapitel 7. Sammenhæng og logik på 3. semester

Dette kapitel handler om, hvordan 3. 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 Et ufokuseret semester

De studerende er mere kritiske over for sammenhængen på 3. semester sammenlignet med de tidligere semestre. Det skyldes især, at dele af økonomiundervisningen stak ud, ligesom nogen også fremhæver, at undervisningen fra fx Børns Vilkår om børn, unge og familier med minoritetsetniske baggrund ikke passede ind og virkede malplaceret. Det vil altså sige, at sammenhængen og logikken på et ellers givende og spændende semester slog revner, fordi enkeltelementer brød med sammenhængen i semesteret.

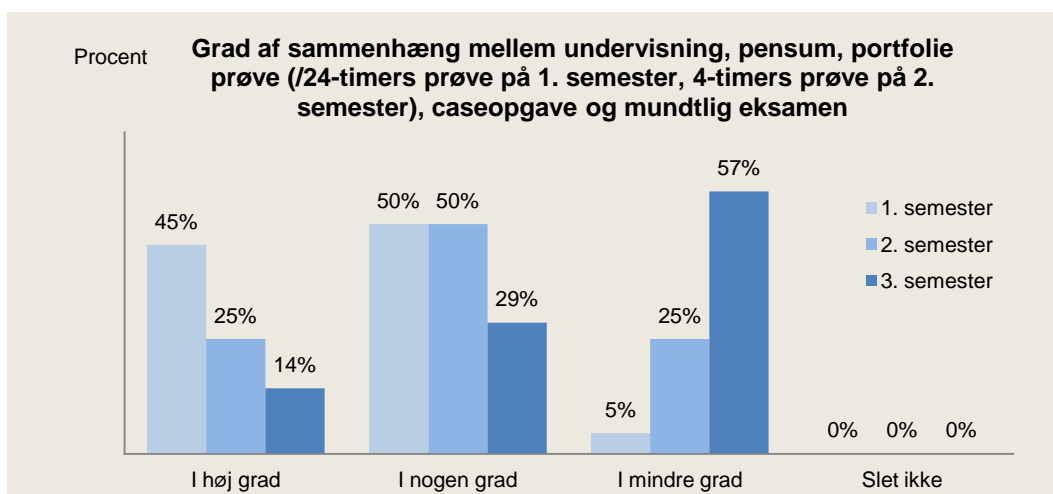
De studerende siger fx:

"Jeg synes, det har været lidt ufokuseret, der har været mangel på socialfaglig fokus, og det har været lidt for fragmenteret" (Studerende).

"På det her semester har der været enkeltstående elementer, som var vældig spændende og relevante, men de kom til at stå lidt sjovt alene. Lidt om magt, så lige lidt om etnicitet" (Studerende).

Af figur 7.2 fremgår det, at en væsentlig større andel af de studerende efter 3. semester angiver, at der kun i mindre grad er en sammenhæng mellem elementerne på 3. semester i sammenligning med efter 1. og 2. semester. (Bemærk at procentandelene især for 3. semester dækker over meget få respondenter, fx er de 14 %, der svarer 'i høj grad' to studerende).

Figur 7.2: Sammenhæng mellem delene på uddannelsen



Når de studerende begrundet deres svar, er det mere et udtryk for, hvordan enkelte elementer stak ud frem for, at det er udtryk for generel mangel på sammenhæng på 3. semester. Selv om der således er mange relevante temaer og undervisningsgange, bliver nogle studerende forvirret over det samlede mål med semesteret, når der springes i emner. En studerende udtrykker det således:

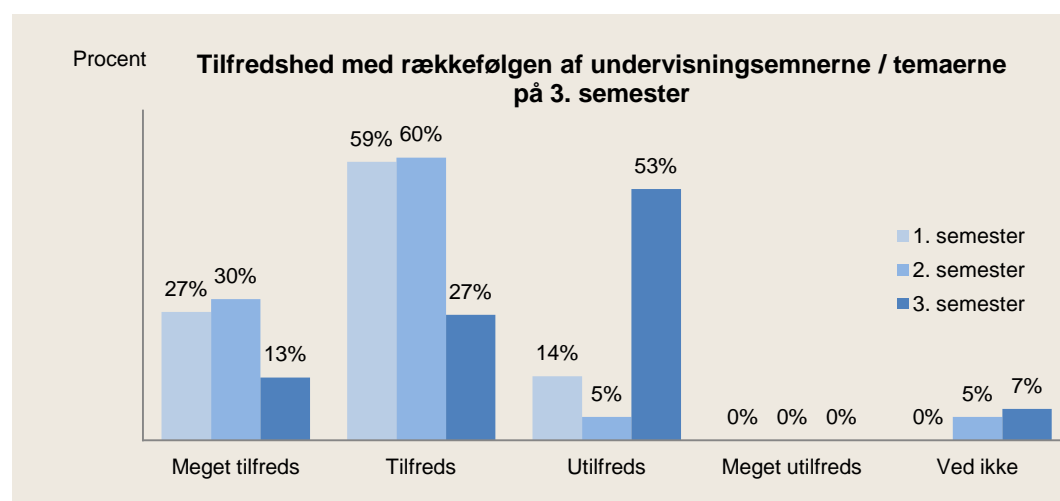
“Det her semester skulle handle om ledelse, og så startede vi med at læse om hashklubber i Danmark. Så det er sådan lidt - hvad skal vi bruge det her semester til?” (Studerende).

På læringsseminaret blev dette forhold drøftet. Generelt var vurderingen, at der kunne være gjort mere ud af at styrke opstarten på semesteret for at sikre, at de studerende er *tunet ind* og har en ide om, hvad der skal foregå. Når semesteret er sammensat af mange elementer, kan en italesættelse af dette give de studerende mere ro, idet de ikke behøver lede efter en sammenhæng, der måske kun er til stede i et begrænset omfang.

7.2 Rækkefølge og planlægning

Forvirringen omkring det samlede formål og sammenhængen på 3. semester spores også i spørgsmål om rækkefølgen af undervisningsemner og temaer. Som nedenstående figur viser, er halvdelen af de studerende utilfredse med rækkefølgen af undervisningsemnerne på 3. semester.

Figur 7.3: Rækkefølgen af undervisningsemner og temaer



Utilfredsheden med rækkefølgen og sammenhængen handler fortsat om, at de studerende efterspørger, at undervisningen placeres i blokke af temaer. Det er et forhold, som evalueringen også tidligere har påpeget kunne optimere oplevelsen af sammenhæng i uddannelsen. En studerende siger i den forbindelse:

“Det har været en smule bedre denne gang, men stadig skiften mellem det ene og andet emne” (Studerende).

Særligt undervisningsgangene om økonomi lå spredt og ukoordineret i forhold til hinanden, jf.:

“Økonomiundervisningen har været inde på alle indkald, så vi har brugt 3 halve dage på det. Det kunne godt være samlet lidt mere” (Studerende).

På grund af blandt andet sygdom og udskiftning af en underviser var det ikke muligt at lægge undervisningen om økonomi i blokke. Og det kan fremadrettet være en udfordring at placere undervisningen i blokke, fordi underviserne er forpligtet andre steder. Udfordringen blev drøftet på læringsseminaret, og det vil fortsat være et mål at prioritere undervisning i tema-blokke i det omfang, det er muligt. Evaluator anbefaler, at undervisningen placeres i blokke i det omfang, det er muligt, og at der bruges ekstra ressourcer på at binde delene sammen, når det ikke er muligt.

7.3 Opsamling og anbefalinger

Evalueringen viser, at uddannelsens 3. semester har været rodet for de studerende. Der har været temaer og undervisningsgange, de studerende ikke har kunnet placere i semesterets sammenhæng.

De studerende understreger igen, at de, så vidt det er muligt, ønsker at undervisningen samles i tema-blokke, så de ikke skal *tune ind* på fx temaet om økonomi tre gange, men kan fordybe sig i det på et enkelt indkald.

Evaluator anbefaler, at semesteret får flere overskrifter eller, at det italesættes, at semesteret også har den funktion, at der samles op på de temaer, som det ikke var muligt at indeholde på tidligere semestre. De studerende har brug for mere information, så de ikke forgæves leder efter en sammenhæng, der ikke er der.

Kapitel 8. Læringsmetoder

Kapitlet omhandler undervisning og læringsmetoder på uddannelsens 3. semester og undersøger, hvordan de studerende oplever undervisning og praksisfokus i forhold til udbytte og omsætning af uddannelsen.

8.1 Undervisning og praksisfokus

Evalueringen peger generelt på, at de studerende har fået studieteknikken og den akademiske undervisningsform meget mere ind under huden. De studerende sætter fortsat pris på, at undervisningen relateres til praksis, og at de inddrages, så de får mulighed for at spille deres egen praksis op mod underviserens input.

En studerende siger fx:

"Det har været inddragelsen i undervisningen, der gør det spændende. Hvor meget man kan relatere sig til det betyder enormt meget for mig" (Studerende).

En underviser med erfaring fra uddannelser på akademisk niveau beskriver i tråd med dette og med formålet med uddannelsen undervisningen på MBU sådan:

"På MBU'en er det mere omsættelsesrettet. Det var karakteristisk ved at undervise der. Det kom til udtryk på den måde, de studerende spørger på og så i tilrettelæggelsen med indkald" (Underviser).

Det viser, at uddannelsen og de studerende i fællesskab er med til at skabe og opretholde det fokus, der skal være på uddannelsen i forhold til at tænke teori og praksis sammen.

8.1.1 Praksisfokus

Praksisfokus-konceptet er konstrueret til uddannelsen og består af, at undervisningen foregår som forelæsninger, hvor de studerende ikke bryder ind og stiller spørgsmål. Til gengæld er der efter undervisningen skemalagt et praksisfokus, som består af 'summen' med sidemanden og spørgsmål og dialog. Dette praksisfokus-koncept blev praktiseret på 1. og 2. semester, men har kun været til stede i mindre omgang på 3. semester.

De studerende har dog ikke savnet konceptet. En studerende siger fx:

"Praksisfokus har ikke været helt så tydeligt i dette semester. Det er nok fordi, der har været andre undervisere inde, som ikke har fulgt helt den samme struktur. Jeg er egentlig glad nok for praksisfokus, men jeg vil ikke sige, jeg har savnet det. Underviserne har selv lagt øvelser ind undervejs. Men det har ikke været helt så firkantet stillet op" (Studerende).

Som den studerende siger til sidst i citatet, betyder det ikke, at der ikke er et fokus på at relatere det til praksis, men relationen til praksis skabes med andre metoder. Denne studerende nævner, at underviserne selv lægger elementer som fx øvelser ind, der gør det praksisrelateret.

Andre eksempler på metoder, der gør undervisningen praksisrelateret, er studiegrupper og måden, de studerende har anvendt læringsportfolien på. Det viser disse to citater.

"Jeg lavede min læringsportfolio som dagbog, så jeg kunne se min egen udvikling. Det relaterer det til din praksis. Det bliver en slags praksisfokus" (Studerende).

"Vi har ikke haft en gruppe, fordi jeg skrev alene i projektet, men vi fandt ud af, at vi manglede det lidt. Men det var studiegrupper og altså ikke med fokus på projektet. På de andre semestre har man brugt sine projektgrupper til læse/studiegrupper, men her måtte vi danne en til formålet. Der kunne vi tale om pensum og undervisningen i forhold til praksis" (Studerende).

Nogle studerende oplever endog, at de nye former er bedre og ser nogle ulemper i den type af praksisfokus, der blev praktiseret efter en fast struktur på 1 og 2. semester. En studerende siger:

"Jeg har slet ikke savnet praksisfokus. Jeg synes måske, det er lidt søgt. Man kunne godt lave nogle mere målrettede grupper i stedet for det der summen to og to. Det kommer til at være meget afhængigt af, hvem man lige sidder med, og om det er nogen, man har noget til fælles med og kommunikerer ordentlig med. Men det at forholde det til praksis er jo godt, men sker nogle gange på bekostning af spørgsmål til tekst og indholdet. Derfor er det meget godt, at det er droppet lidt. Der er længere forelæsninger nu, og det er faktisk bedre, fordi man også må stille spørgsmål" (Studerende).

Hvis der skal arbejdes med at diskutere praksis i relation til undervisningen i grupper, foreslår de studerende således, at man gør det i mere konstruerede grupper, hvor man som studerende kommer til at diskutere med dem, som man får det største udbytte af at reflektere sammen med.

Det er evaluators vurdering, at praksisfokus havde en stor effekt på de første semestre, som en måde at tune de studerende ind på at tænke i relationen mellem teori og praksis. Forskellen er, at det på 3. semester er blevet naturligt for de studerende, og de har i samme omfang ikke behov for et skemalagt praksisfokus. Derfor anbefaler evaluator, at uddannelsen holder fast i, at praksisfokus fortsat skemalægges på 1. og til dels 2. semester, mens det fint kan udfases på 3. semester, hvor de studerende er tunet ind på, hvordan de kan tænke teori og praksis sammen.

8.2 Underviserne

Generelt viser evalueringen, at der er stor forskel på de studerendes tilfredshed med underviserne. Det er dog tydeligt, at underviserne vurderes positivt, når de ikke lader sig skræmme af, at målgruppen er en erfaren skare, men kommer ind med stor selvtilid og leverer.

En studerende fortæller her, hvordan det har betydning for indholdet, at underviseren er for ydmyg:

"Der var en ny underviser, som var dybt bæret over at få lov at undervise, og hun var usikker. Indholdet var fint faktisk og relevant, men det mistede noget på, at hun var så usikker og ydmyg" (Studerende).

Dertil giver det meget positive vurderinger fra de studerende, når underviserne har en indsigt i praksis eller kommer fra praksis, så eksemplerne giver mening i forhold til de studerendes daglige kontekst. Enkelte studerende efterspørger direkte flere undervisere, der kommer fra den kommunale myndighed som fx fagchefer.

Når underviserne ikke er selvsikre, ikke har indsigt i praksis eller kommer med noget undervisning, der ikke passer ind på uddannelsen mudrer det budskabet, og udbyttet bliver mindre for de studerende.

Evaluator vurderer i den henseende, at underviserne skal forsikres om, at selv om de kommer og møder en gruppe erfarne praktikere, har de noget nyt at komme med og noget at bidrage med til de studerendes praksistilgang. De, der har været for ydmyge, har især talt om, hvordan det er svært at komme og møde en gruppe erfarne praktikere, der ved mere om det felt, uddannelsen søger at opkvalificere.

8.3 Opsamling og anbefalinger

Evalueringen peger på, at praksisfokus som et fast koncept med en fast struktur i undervisningen er faset ud, men størstedelen af de studerende er tilfredse med denne udvikling.

Der er andre metoder, der gør undervisningen praksis-fokuseret, og de studerende er via konceptet om praksisfokus på 1. og 2. semester tunet ind på at forholde teorien til praksis, og de er mere selvstændige på det punkt. På den baggrund anbefaler evaluator, at man på uddannelsen holder fast i det strukturerede og skemalagte praksisfokus på 1. og til dels 2. semester, mens det kan tage nye og supplerende former på 3. semester. De studerende oplever fx, at læringsportfolioet giver gode muligheder for at forholde undervisningen til deres praksis.

I modsætning til tidligere semestre er de studerende lidt mere kritiske over for nogle af underviserne, som ikke er tæt nok på praksis eller simpelthen ikke har det der skal til for at levere det budskab, de kommer med. Det peger på, at underviserne skal forsikres om, at de kommer med noget nyt, og at det skal tænkes ind i rekrutteringen af undervisere, at de har den gennemslagskraft, der skal til i forhold til en målgruppe bestående af praktikere.

Kapitel 9. Omsætning af uddannelsen

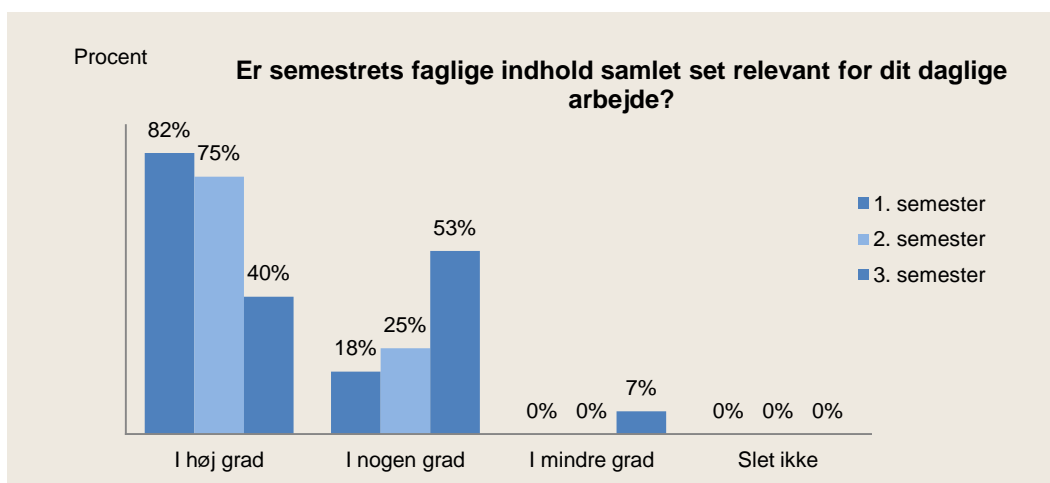
Dette kapitel fokuserer på de studerendes anvendelse af uddannelsen i deres daglige lokale praksis. Ydermere følger kapitlet op på de tidligere evalueringer af uddannelsen, der blandt andet viste, at de studerende både videndeler og arbejder med at implementere uddannelsen lokalt.

9.1 Relevans af fagligt indhold

Som også tidligere evalueringer af masteruddannelsen har vist, er en central forudsætning for at omsætte uddannelsen i praksis på arbejdspladsen, 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 3. semester generelt, 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



Figur 9.1 viser dog, at de studerendes vurdering af relevansen af semesterets faglige indhold er mere nuanceret, end det tidligere har været. Således er andelen af studerende, der vurderer, at semesterets faglige indhold i høj grad er relevant for det daglige arbejde 40 %, hvilket ligger markant under de studerendes vurdering efter hhv. 1. og 2. semester. Hele 53 % af de studerende angiver derudover, at semesterets faglige indhold i nogen grad er relevant, hvilket er en større andel end efter tidligere semestre.

Evalueringen viser i forhold til dette forhold, at de studerende hæfter sig ved nogle udvalgte dele af det faglige indhold på semesteret, der i mindre grad har været anvendeligt i forhold til det daglige arbejde (se kapitel 6 – Indhold på uddannelsen). Det er således primært baggrunden for den mere nuancerede vurdering af relevansen af det faglige indhold i forhold til de studerendes daglige arbejde. Omvendt er der også dele af semesteret, der i særlig grad har været anvendeligt i forhold til de studerendes daglige arbejde. Her hæfter de studerende sig i særlig grad ved, at case-projektet på 3. semester har været særdeles anvendeligt i forhold til det daglige arbejde, jf.:

"Jeg synes, det har været et fantastisk projekt-semester, hvor man arbejder med aktionsforskning så direkte ind på ens arbejdsplads. Men det undervisningsmæssige har været mindre godt..." (Studerende).

Udformningen af case-projektet, hvor de studerende skal bedrive 'forskning' i egen praksis², er således, ifølge de studerende, en medvirkende faktor til semesterets relevans for deres daglige praksis.

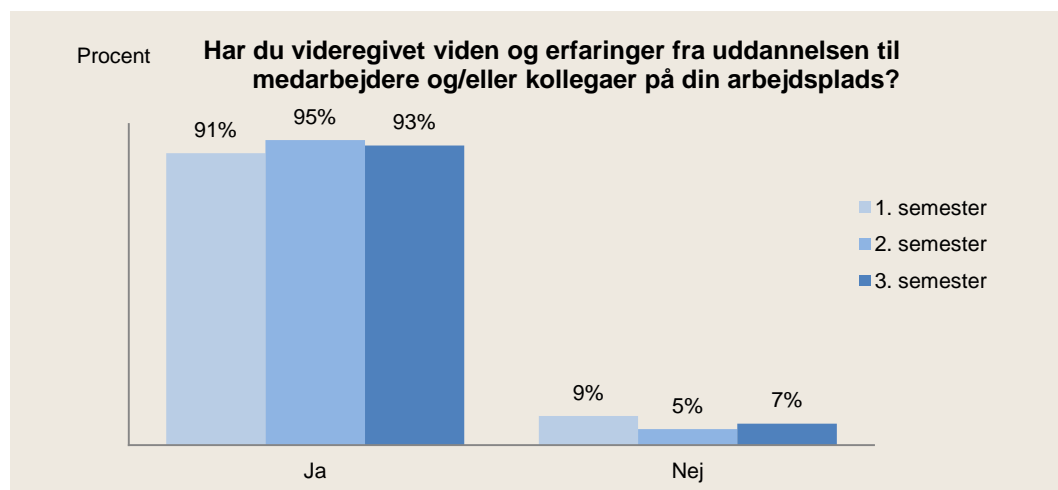
Evaluator hæfter sig ved, at andelen af studerende, der vurderer semesterets faglige indhold som 'i høj grad' relevant er faldet markant. Det indikerer, at der er dele af indholdet på semesteret, der med fordel kan justeres. Omvendt finder evaluator det glædeligt, at det anvendelsesorienterede case-projekt på semesteret medfører, at de studerende finder indholdet relevant.

1.1 Måden uddannelsen omsættes på

I forbindelse med evalueringen af masteruddannelsens 2. semester fremgik det, at de studerende arbejdede med at omsætte uddannelsen på flere måder. For det første blev uddannelsen omsat som videndeling, hvor de studerende videregav den viden, de havde fået på uddannelsen på teammøder mv. eller i mere uformelle fora. For det andet viste evalueringen, at de studerende var begyndt at implementere uddannelsen i den lokale praksis på de studerendes arbejdspladser. Når der skelnes mellem de to former for omsætning af uddannelsen handler det om, at implementering er en mere sammenhængende og gennemgribende ændring på arbejdspladsen, mens videndeling kan være enkeltstående artikler eller teoretiske perspektiver enkelte medarbejdere præsenteres for. Denne distinktion vil der fortsat fokuseres på i evalueringen efter 3. semester.

Evalueringresultaterne viser, at de studerende fortsat videregiver viden og erfaringer til medarbejdere og/eller kolleger på deres arbejdspladser. 14 ud af 15 studerende (93 %) har således gjort dette efter 3. semester, jf. figur 9.2.

Figur 9.2: Videregivelse af viden og erfaringer på arbejdspladsen



De studerende hæfter sig i interview efter 3. semesteret ved, at uddannelsen fortsat omsættes til arbejdspladserne, men også, at måden dette sker på udvikler sig, jf.:

² Læs mere om drøftelsen af begrebet 'forskning' i forbindelse med kapitel 10.2

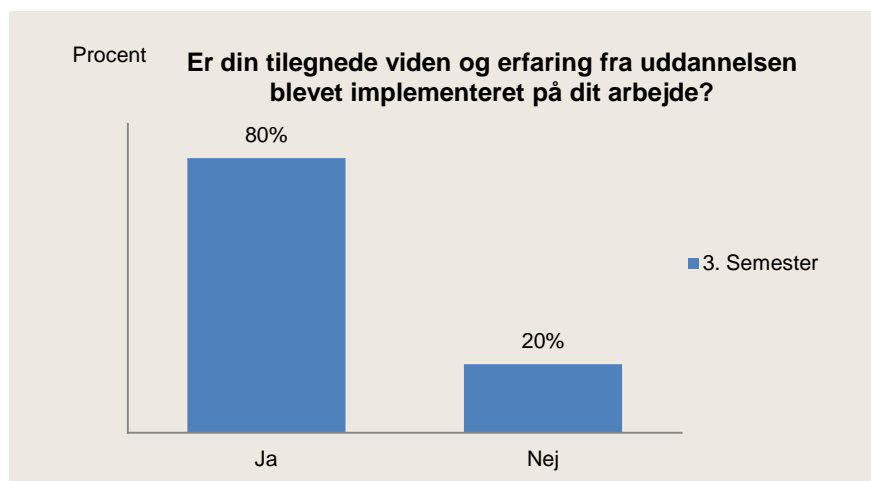
"Det første semester er omsætning mest i form af lidt videndeling og fortællinger om teorier mv. Man bliver flyttet og mister lidt fodfæstet. Det gælder også lidt på 2. semester, men der kommer alligevel noget viden, hvor man kan gå ind og arbejde med praksis. Og her på 3. semester er det så rigtig kommet i gang. Der er sket en akkumulation af viden, der er dryppet ned (i organisationen, red.) forskellige steder i løbet af semestrene. Nu kommer det til at danne mere et hele. På grund af måden vi arbejder med case-projektet på, er uddannelsen for alvor kommet min arbejdsplads til gode, og de har mærket det..." (Studerende).

Ifølge de studerende er omsætningen af uddannelsen således en proces, der igangsættes på første semester, og som sikrer, at arbejdspladserne får en umiddelbar effekt af uddannelsen. Evalueringen peger på, at undervejs i uddannelsesforløbet udvikler omsætningen af uddannelsen sig fra primært videndeling til i højere grad også at indeholde implementering. Og her kan det arbejde, der etableres og udvikles i forbindelse med case-projektet på 3. semester ses, som et konkret udtryk for denne udvikling, jf.:

"Det er tydeligt, at det her med aktionslæring har fanget dem [de studerende]. De opdager helt konkret i praksis, at de kan tænke sig om, inden de går i gang med noget, og bruge nogle metoder, der gør, at det, de vil ændre, kan lykkes. Det er gået op for dem, hvad det kan give at bruge det systemiske perspektiv, så medarbejderne er medudviklere. Det betyder noget for praksis det her..." (Underviser).

De studerendes egen oplevelse af dette forhold er med til at understøtte dette billede. Fx viser figur 9.3 de studerendes vurdering af, hvorvidt den viden og de erfaringer, de har tilegnet sig fra uddannelsen, er blevet implementeret på arbejdspladsen. Figuren viser således klart, at hovedparten af de studerende (80 %) har arbejdet med at implementere viden og erfaring fra uddannelsen på arbejdspladsen.

Figur 9.3 Implementering af viden og erfaring



De kvalitative interview med de studerende er med til at bekræfte dette billede. De studerende oplever generelt, at udmøntningen af 3. semester eksplicit har medvirket til at støtte dem i at omsætte uddannelsen til deres lokale praksis, men særligt med fokus på at implementere dele af uddannelsen i deres praksis, jf.:

"Det jeg har skrevet projekt om på 3. semester, har ministeren efterfølgende bedt borgmesteren om at arbejde videre med i kommunen, og dermed er det blevet mere synligt i organisationen, at jeg er af sted på uddannelse og har undersøgt de her forhold. Det kommer i udvalgte nu her. Det er blevet mere aktivt i anvendelsen, og der bliver lyttet mere til min stemme end før" (Studerende).

"Jeg skulle ud i en ny rolle på min arbejdsplads med aktionsforskning. Så jeg har skullet kigge på mig selv. Og jeg har været afhængig af arbejdspladsen. Det fede, jeg har fået ud af det,

er: når man laver et design og beskriver en proces, så kan det lykkes. Og det kan påvirke ens arbejdsplads i en positiv retning" (Studerende).

Evalueringen peger således på, at uddannelsen fortsat omsættes til de studerendes lokale praksis, men at måden dette sker på udvikles. Her er case-projektet i høj grad medvirkende til at sikre, at udviklingen af omsætningen går fra videndeling til implementering. Evalueringen kan således påvise en tendens til, at uddannelsen løbende får en større og større betydning på den lokale praksis.

Eksempler på betydning af uddannelsen

Evalueringen viser konkrete eksempler på, hvordan omsætning af uddannelsen får betydning for de studerende – og deres organisation. Således peger både studerende og andre aktører på, at de studerendes tilegnelse af viden inden for det socialfaglige felt får positiv betydning for deres position i organisationen, jf.:

"Jeg tænker, at min faglighed gør, at jeg får magt – viden er magt. Det kan jeg mærke, apropos det her med, at min stemme bliver hørt. Det er nok fordi, mit fundament er mere og mere fast, og jeg kan bare mere og er mere sikker" (Studerende).

"Nogle studerende har nærmest har fået højstatus i organisationen, fordi det var lykkedes at få italesat nogle ting i organisationen, som det ikke er lykkedes med før" (Underviser).

Også de studerendes organisation kan via de studerendes uddannelsesforløb optimere deres etablerede praksisser, når de studerende kommer tilbage fra uddannelsen med et friskt og mere kritisk syn på måden at gøre tingene på. Det behøver således ikke kun at være det 'nære' socialfaglige felt, hvor dette kan mærkes, men også andre faggrene inddrages og udvikles via dette arbejde. En studerende fortæller fx:

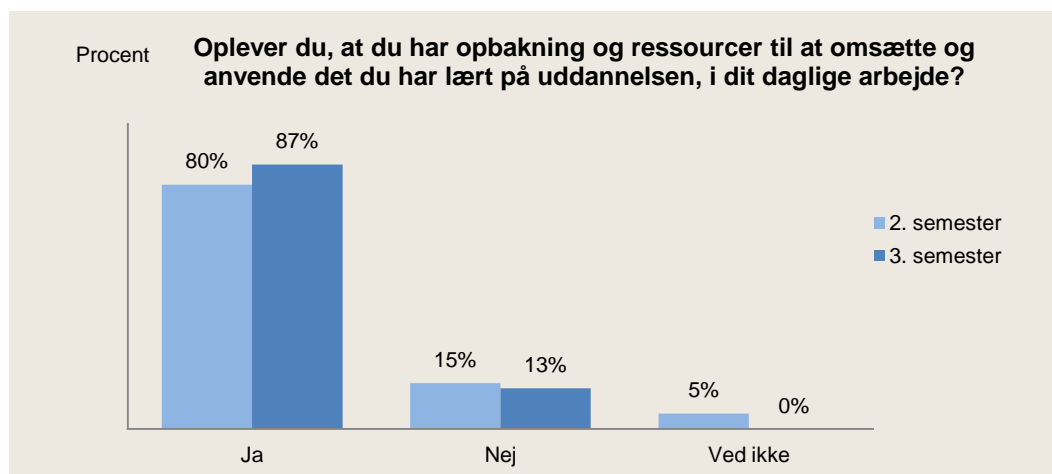
"Det med økonomi vi havde på uddannelsen gjorde, at jeg gik jeg til vores økonomiafdeling og hørte, hvordan vi gjorde det. Også i forhold til det vi havde om jura. Der har jeg også været nede og spørge dem, der sidder med det, om noget, der er uklart eller har i tænkt over det og det..." (Studerende),

Evaluators vurderer, at det er positivt, at uddannelsen fortsat omsættes til de studerendes praksis. Særligt glæder evaluator sig over, at måden hvorpå uddannelsen omsættes på udvikles i løbet af uddannelsen. Betydningen af denne udvikling kan således være, at uddannelsen generelt får en stor afsmittende effekt på de studerendes praksis, og uddannelsen således ikke kun kommer de studerende til gode, men også udvikler og forstyrrer de studerendes arbejdspladser og kolleger.

9.2 Støtte til omsætning

Evalueringen peger på, at uddannelsen generelt omsættes til de studerendes lokale praksis – og denne udvikles i forløbet af uddannelsen. En anden del af arbejdet med at anvende uddannelsen i det daglige arbejde handler om de betingelser, som arbejdspladserne tilbyder de studerende. Figur 9.4 viser de studerendes vurdering af, om de har opbakning og ressourcer til at omsætte og anvende uddannelsen.

Figur 9.4: Opbakning fra arbejdspladsen



Figur 9.4 illustrerer, at de studerende også efter 3. semester generelt oplever, at der er opbakning og ressourcer til at omsætte og anvende det, de lærer på uddannelsen til deres daglige arbejde. Således angiver 87 % af de studerende dette, hvilket stemmer overens med de studerendes vurdering efter 2. semester.

Evalueringen af uddannelsens 2. semester pegede på, at det med fordel kunne afdækkes, hvilke forhold, der fungerer som hhv. facilitatorer og barrierer for at omsætte uddannelsen. Det drejede sig blandt andet om *placering i organisationen* samt *tiden* til at arbejde med omsætning af uddannelsen. Generelt peger evalueringen efter 3. semester på – som også tidligere er fremhævet i dette kapitel – at udmøntningen af case-projektet har en positiv betydning for omsætningen af uddannelsen. Således fungerer set-up'et, hvor case-projektet medfører en aktiv involvering af organisationen, som en støtte for omsætningen af uddannelsen.

Denne udmøntning af semesteret er medvirkende til at adressere nogle af de barrierer, som evalueringen af 2. semester pegede på, der kunne være i forbindelse med omsætningen af uddannelsen. Det handler fx om manglende interesse fra organisationen. Her peger evalueringen efter 3. semester på, at fordi case-projektet tager udgangspunkt i organisationen, så er det lettere at få 'buy in' til projektet. Blandt andet fordi det opleves mere relevant og 'spændende' end de tidligere projekter, jf.:

"Det var lettere at involvere organisationen i projektet denne gang. Jeg tror både det handlede om, at det var fordi, jeg nærmest skulle, men også fordi det var et område, som mine medarbejdere og kolleger kunne se betydningen af..." (Studerende).

Til trods for den positive betydning af case-projektet for omsætningen af uddannelsen peger evalueringen stadig på, at der er forhold på de studerendes arbejdspladser, der fungerer som barrierer for omsætningen af uddannelsen. Det handler primært om tiden til at arbejde med at omsætte uddannelsen. Her peger flere studerende stadig på, at der inden for fagfeltet er så travlt, at det kan være svært at finde tid til at arbejde struktureret med at omsætte uddannelsen. Men også at det er vigtigt at være skarp på, hvorfor den studerende er på uddannelsen, og hvad organisationen kan få ud af det. En studerende siger fx:

"De [kollegerne] ville nok kunne mærke det endnu mere, hvis der var mere struktur og mere tid til det (omsætning af uddannelsen). Vi har bare ikke nok tid til det, når dagligdagen kommer brasende... Men jeg tror det for andre ville give en værdi, at dem omkring den studerende er delagtiggjort i uddannelsen og målet med at sende en af sted. Det ville gøre, at man og-

så kunne bruge det mere, og jeg kunne levere noget mere tilbage til min organisation, og arbejde med at have en strategi for, hvad organisationen skal have ud af uddannelsen” (Studerende).

En anden nuance i udfordringen omkring manglende tid til at omsætte uddannelsen for de studerende handler om tid til refleksion. Således peger flere studerende på, at de skal have tid til refleksion over egen praksis. Det er med til at danne fundamentet for at give konstruktiv kritik på den nuværende praksis og i sidste ende være med til at udvikle denne. Men det er ikke et rum, der er let at skabe sig tid til i dagligdagens mange opgaver, jf.:

”Den ramme jeg har for at sparre gør, at jeg kan tilføje nye tanker og perspektiver til min praksis. Det er så svært at skabe det rum for refleksion, der skal til for at undgå, at vi bare kører i samme rille. Uddannelsen giver værktøjerne til refleksion, og det er nødvendigt for, at vi kan udvikle og reflektere. Det burde være et must, at man skulle indgå i nogle refleksionsrum, fordi det er altså bare det, der rykker.” (Studerende).

Underviserne på uddannelsen er opmærksomme på dette forhold, og den betydning det har for omsætningen af uddannelsen. Således arbejdes der aktivt på at etablere et netværk af studerende efter endt uddannelsesforløb, hvor tidligere studerende kan mødes, evt. med enkelte undervisere, og reflektere over deres praksis og de udfordringer de løbende møder, jf.:

”Vi har drøftet med de studerende, at det kunne være givtigt at mødes og diskutere det videre arbejde med aktionsforskning efter uddannelsen. Og det er jo lige det, vi har haft tænkt med uddannelsen, så det tror jeg, vi vil invitere til. Missionen er jo løbende at højne det faglige niveau i kommunerne, og derfor giver det mening løbende at arbejde med det...” (Underviser).

Evaluator hæfter sig i forhold til støtten til omsætning af uddannelsen ved det forhold, at udmøntningen af case-projektet *de facto* støtter op omkring de studerendes mulighed for at omsætte uddannelsen til deres arbejdsplads. Derudover er det positivt, at der arbejdes på at sikre omsætningen af uddannelsen; også efter de studerende er færdig med uddannelsesforløbet. Fremadrettet vurderer evaluator, at det stadig er værd at holde øje med barrierer for omsætning af uddannelsen. Det er således den løbende adressering af disse, der er med til at sikre og højne uddannelsens lokale betydning for praksis.

9.3 Opsamling og anbefalinger

Evalueringen af omsætningen af uddannelsen viser, at de studerende fortsat omsætter uddannelsen til deres lokale praksis. Den gode nyhed i den forbindelse er, at omsætningen udvikles løbende i uddannelsesforløbet. Omsætningen går fra indledende at være mere sporadisk videndeling til også at tage form som egentlig implementering af uddannelsen i de studerendes praksis. Der er således sket en udvikling i omsætningen af uddannelsen, der potentielt kan betyde, at uddannelsen fremadrettet får en større betydning i forhold til de studerendes lokale praksis. Udmøntningen af 3. semester – med et case-projekt, der inkluderer aktionslæring i egen praksis – spiller en stor rolle i den udvikling.

Evaluator anbefaler fremadrettet, at der holdes øje med, hvorvidt omsætningen af uddannelsen fortsat udvikler sig i en retning, hvor uddannelsen i stigende grad implementeres på de studerendes arbejdspladser. Dertil kan det fremadrettet fortsat være nyttigt at være opmærksom på barrierer og facilitatorer for omsætning af uddannelsen. Ved således at være opmærksom på disse forhold og adressere dem i forhold til det daglige arbejde, er det evaluators vurdering, at uddannelsen fremadrettet kan omsættes bredere og mere dybt i forhold til de studerendes lokale praksis.

Kapitel 10. Eksamen på 3. semester

De studerende har på uddannelsens 3. semester været igennem to typer af eksaminer, der har været forskellige med hensyn til form, omfang og indhold. I det følgende undersøges de studerendes tilfredshed med de respektive eksaminer, og det præsenteres, i hvilket omfang og hvordan de studerendes udbytte af eksaminerne har været.

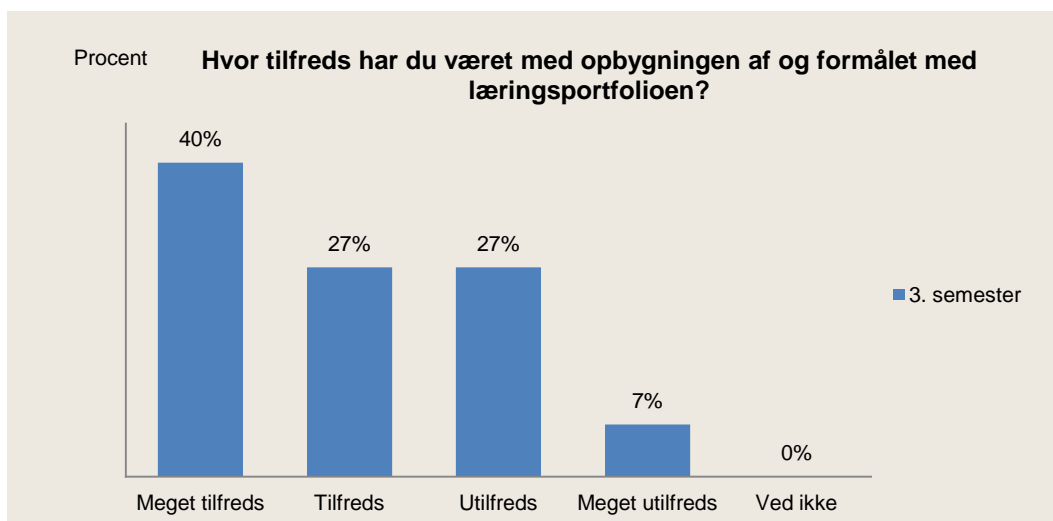
10.1 Læringsportfolio

Blandt andet på baggrund af tidligere devalueringer af Masteruddannelsen i Udsatte Børn og Unge er den tilknyttede eksamen til uddannelsens 3. semester udarbejdet som en læringsportfolio. Læringsportfolioen afløste derfor den oprindelig planlagte 48 timers eksamen om socialfaglig praksis og organisation.

Læringsportfolioen inddrager to faglige perspektiver – socialfaglig praksis og organisation. Dette gøres i sammenhæng med case-projektet, som de studerende skulle udarbejde i løbet af 3. semester. Portfolioen dokumenterer således den studerendes refleksioner og læring i forbindelse med udarbejdelsen af dette projekt. I bedømmelseskriterierne for læringsportfolioen fremgår det, at der lægges vægt på den studerendes refleksioner over egen lederstil, lederrolle eller ledelsesform. Læringsportfolioen blev udarbejdet sideløbende med case-projektet og blev afleveret umiddelbart før case-projektet. Portfolioen blev bedømt godkendt / ikke-godkendt. Alle studerende bestod denne eksamen.

Figur 10.1 viser de studerendes tilfredshed med læringsportfolioen.

Figur 10.1 Tilfredshed med læringsportfolioen



Figur 10.1 illustrerer, at de studerende generelt er tilfredse med opbygningen og formålet med læringsportfolioen. Således angiver 67 % af de studerende (10 studerende), at de er meget tilfredse eller tilfredse, mens 33 % (5 studerende) angiver, at de er utilfredse.

De kvalitative interview med de studerende viser, at der er studerende, der oplever, at læringsportfolien er med til at skabe refleksion over egen praksis, og det er medvirkende til, at de udvikler sig som ledere. Det ser de som et stort positivt aspekt af uddannelsen og som et positivt udbytte af denne eksamensform, jf.

"Refleksionerne har jeg altid gjort mig, men at tænke over, at jeg havde en refleksion giver en ny proces på et metaniveau. Jeg valgte tre temaer, som er vigtige for mig, både organisatoriske og personlige temaer. Det var et stort arbejde [at skrive læringsportfolien], men en god proces. Det betyder, at jeg har taget mine egne refleksioner alvorligt og bruger dem således aktivt" (Studerende).

Som figur 10.1 viser, er der dog også studerende, der ikke er tilfredse med opbygningen og formålet med denne eksamen. I de kvalitative interview fremgik det, at det primært handler om, at formålet og udmøntningen af denne eksamen har været uklar. En studerende siger fx:

"Læringsportfolien var for diffus, og jeg kom ikke til at arbejde med det, som det var meningen. Man skulle redegøre for refleksioner, men hvordan og på hvilket niveau? Der kunne måske være lidt flere eksempler på, hvordan man gør det. Det er helt nyt for mig, og det var bare uklart" (Studerende).

For disse studerende handler det primært om, at koblingen mellem læringsportfolien og case-projektet har været uklar, og de har ikke været trygge ved, hvordan de skulle udforme portfolioen. En underviser fortæller, hvordan de studerende oplevede det:

"Jeg har haft nogle af de studerende, der var mest famlende/skeptiske overfor sammensætningen af portfolioen og at skulle arbejde aktionsorienteret. Det skal nok tydeliggøres endnu mere, hvis vi skal gøre det igen fremadrettet..." (Underviser).

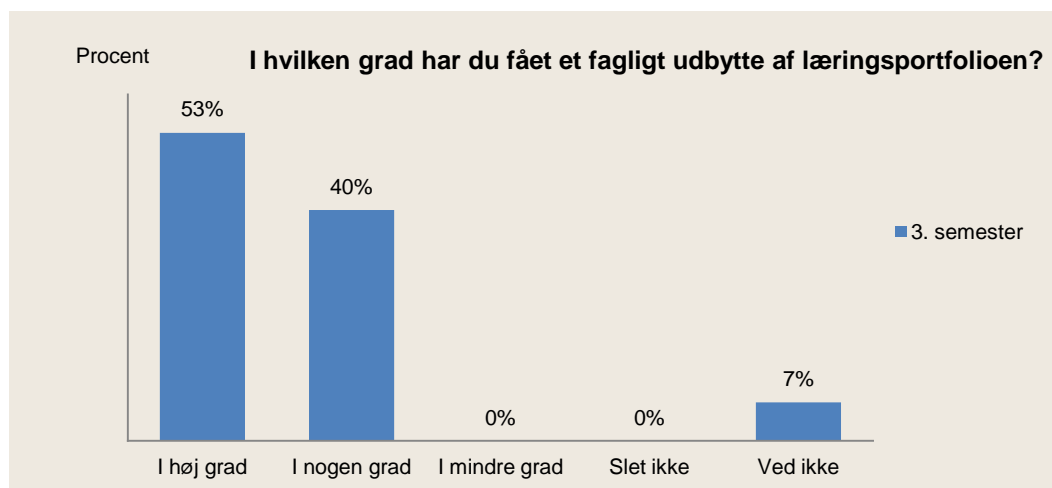
Andre studerende er mere kritiske omkring selve eksamensformen, og oplever den som intimiderende:

"Man beder de studerende overskride nogle grænser, når de skal skrive metakognitivt. Det har været meget forskelligt, hvad folk har skrevet om i læringsportfolien, og nogle har været meget personlige. Det har nærmest virket intimiderende, og jeg håber tilrettelæggerne sidder tilbage med nogle erfaringer og en oplevelse af, at det gør de ikke igen" (Studerende).

På læringsseminariet i marts 2012 blev læringsportfolien som eksamensform drøftet. Det fremgik her, at underviserne var klar over, at nogle typer af studerende er mindre villige til at 'metareflektere' over deres egen ledelsesstil, -rolle og -form. Ifølge underviserne handler dette forhold om, at visse typer af personer er mindre villige til at acceptere præmissen for denne type af eksamen, hvor det forudsættes, at de skal se kritisk og konstruktiv på deres egen rolle i organisationen. Det blev vurderet, at der fremadrettet kan gøres mere for at informere om formålet og udmøntningen af læringsportfolien. Det kan medvirke til at mindske 'berøringsangsten' for eksamensformen. Anvendelsen af konkrete praksiseksempler kan være et middel til at gøre det. Her kan læringsportfolioerne fra de studerende på uddannelsens 1. årgang være et relevant hjælpemiddel til at eksemplificere og afdramatisere udmøntningen af portfolioen.

Selvom evalueringen peger på, at ikke alle studerende er tilfredse med opbygningen og formålet med læringsportfolien, angiver alle studerende et fagligt udbytte af portfolioen, jf. figur 10.2. Det hænger i høj grad sammen med, at en gruppe af de studerende, som er utilfredse med forløbet, fordi det er uklart, hvordan portfolioen skal forstås og udarbejdes ender med at få et stort udbytte af eksamensformen.

Figur 10.2 De studerendes faglige udbytte af læringsportfolioen



Figur 10.2 illustrerer, at 53 % af de studerende (8 studerende) i høj grad angiver et fagligt udbytte af læringsportfolioen, mens 40 % af de studerende (6 studerende) i nogen grad angiver et fagligt udbytte af portfolien³.

I de kvalitative interview hæfter de studerende sig ved, at det specielt er refleksionerne over egen rolle som leder og i organisationen, der er anvendelig. Specielt i en hverdag hvor der ofte er fart på i organisationen, oplever flere studerende, at det er givtigt og sundt at stoppe op og reflektere over ens rolle, handlinger, ledelsesstil mv. Evalueringen viser i den henseende, at tilrettelæggerne af uddannelsen er opmærksomme omkring dette forhold og adresserer det på flere fronter (se kapitel 9.3).

Evaluators vurderer i forhold til læringsportfolioen, at det er positivt, at de studerende angiver et stort udbytte af eksamensformen. Specielt hæfter evaluatoren sig ved, at de studerende i refleksionen over egen praksis også er med til at udvikle denne, og dermed potentielt forbedre deres rolle som faglig leder. Fremadrettet vurderer evaluatoren, at det er vigtigt at tydeliggøre formålet og udmøntningen af portfolien, så de studerende føler sig trygge i eksamensformen. Her kan praksis eksempler fra uddannelsens 1. årgang fungere som en metode til at eksemplificere eksamensformen. Det kan fremadrettet sikre en større accept og potentielt større udbytte af eksamensformen for de studerende.

10.2 Case-projektet

Som det også har været tilfældet på 1. og 2. semester på uddannelsen, skulle de studerende også på 3. semester udarbejde et case-projekt, der i slutningen af semesteret skulle bruges i forbindelse med eksaminationen.

Emnet for case-projektet var 'Styring, faglig ledelse og udvikling af praksis inden for området for udsatte børn og unge'. De studerende skulle således ifølge studieordningen opnå kompetencer i at undersøge og udvikle egen ledelsespraksis med henblik på at kvalificere egen ledelse og fagudvikling. Disse kompetencer skulle de studerende tilegne sig via gennemførelsen af en udviklings- og forandringsproces, hvor de studerende skulle

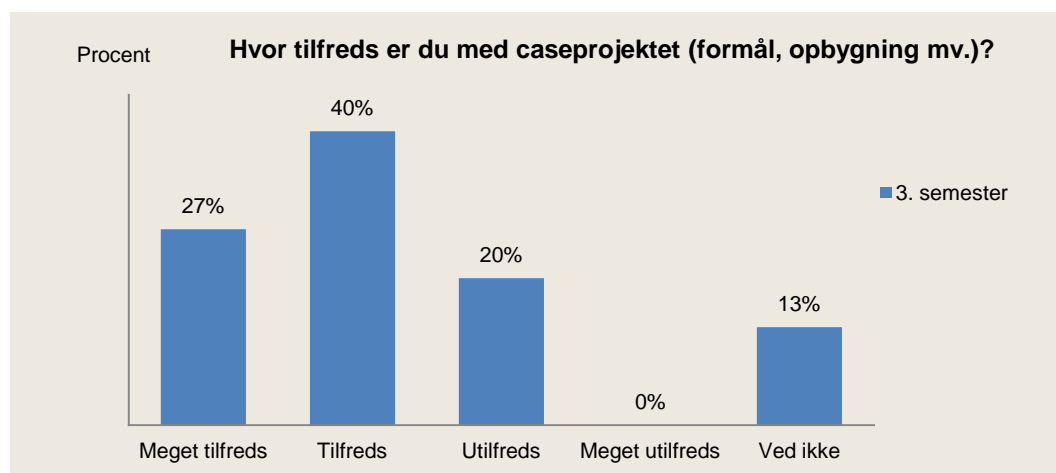
³ De to studerende, der har angivet 'Ved ikke' er studerende, der ikke har taget denne eksamen, men de andre dele af semesteret.

planlægge, organisere, udvikle og afprøve metoder i praksis. Arbejdet skulle have udgangspunkt i teorier om praktikerforskning og aktionslæring.

I modsætning til de tidligere semestre på uddannelsen skulle de studerende udarbejde case-projektet individuelt med et omfang på max 20 sider. Den afsluttende mundtlige eksamination var individuel med ekstern censur og havde et omfang på 35 minutter, hvoraf ca. 10 minutter var votering.

De studerendes generelle tilfredshed med case-projektet fremgår af figur 10.3.

Figur 10.3 Tilfredshed med case-projektet



Figur 10.3 illustrerer, at hovedparten af de studerende (2 ud af 3) generelt er tilfredse med case-projektet. Hver femte studerende (i alt 3 studerende) er utilfredse med case-projektet, mens 13 % (2 studerende) ikke vurderer, at de kan besvare dette spørgsmål⁴.

De kvalitative interview med de studerende uddyber dette forhold. For det første angiver flere studerende, at case-projektet er godt på grund af anvendelsen af metoden aktionslæring og arbejdet med forskning i egen praksis, jf.:

"Jeg har nok lært mere af det her projekt end af de andre. Jeg har skullet gøre noget undervejs, skulle skabe en forandring undervejs. Man har ikke bare skrevet "hvis nu jeg skulle". Jeg har prøvet kræfter med nogle metoder i mit arbejde, som jeg ikke er sikker på, jeg havde kastet mig ud i, hvis jeg ikke skulle gøre det gennem denne opgave" (Studerende).

Der er dog også studerende der er mindre tilfredse med case-projektet. Ifølge disse studerende kan den type af forskning, der via case-projektet lægges op til (aktionslæring) medføre etiske og organisatoriske udfordringer for de studerende, jf.:

"Der er noget grundlæggende forkert i at bede de studerende om at lave et aktionsforskningsprojekt i deres egen praksis. Aktionsforskning har en grundlæggende figur, der handler om, at det skal være initieret i egen praktisk. Og så kommer vi og siger, at nu skal vi lave aktionsforskning, for jeg skal skrive opgave. Det er ikke den demokratiske proces, som aktionsforskning går ud på" (Studerende).

Dette er også et forhold, som en underviser berører i forbindelse med de kvalitative interview. Heraf fremgår det, at man med fordel kan være påpasselig med at anvende denne metode under uddannelsesforløb, jf.:

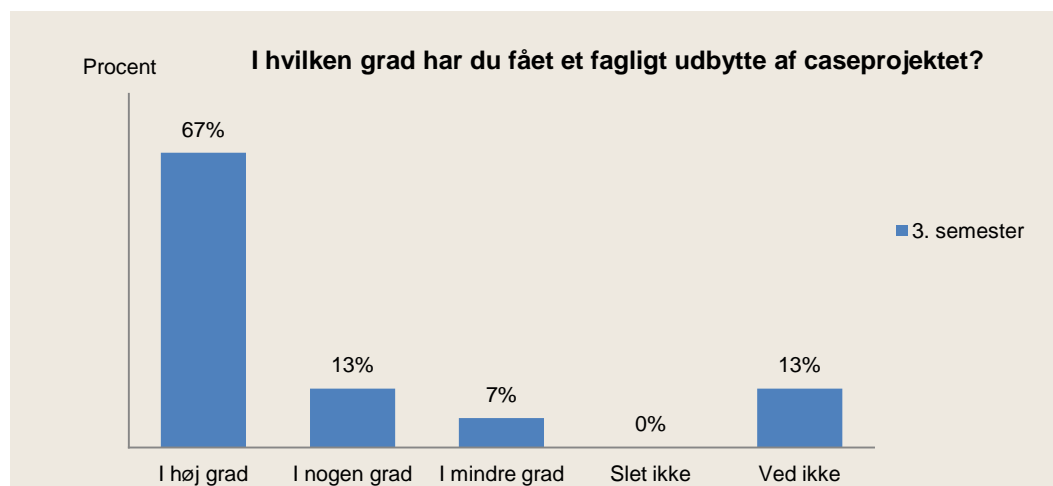
⁴ Studerende, der ikke er gået til eksamen.

“På kandidatuddannelsen advares de mod at studere i praksis. Når der advares mod det, er det fordi, det er svært at trække sig ud, og man kommer til at berøre nogle praktiske elementer, og du har nogle historier og en position i forvejen, som påvirker undersøgelsen. Der er elementer af konfliktmuligheder og vanskeligheder. Der har været studerende med problemer, fordi de var kritiske – eller fordi de ikke var kritiske nok” (Underviser)

På læringsseminariet i marts 2012 blev dette forhold drøftet indgående mellem underviserne på uddannelsen. Heraf fremgik det, at det anvendte pensum, der har dannet fundamentet for undervisningen i aktionslæring mv. ikke nødvendigvis er det bedste til denne uddannelse. Ifølge studielederen udkommer der snarligt en antologi om aktionslæring, der i høj grad vil være anvendelig til uddannelsen. Det vil, ifølge underviserne, være med til at tydeliggøre fokus i aktionslæringen, og hvordan den adskiller sig fra aktionsforskningen. På læringsseminariet blev de etiske og organisatoriske udfordringer, som enkelte studerende peger på også adresseret. Her pegede underviserne på, at det, der bedrives på uddannelsen, er aktionslæring og ikke aktionsforskning. Distinktionen mellem disse to begreber er central, idet fokus i aktionslæringen er, at det er en lære- og udviklingsproces i egen praksis, og det adskiller sig fra forskning. Det blev samtidig drøftet, at underviserne godt kunne tydeliggøre differentieringen mellem begreberne, idet evalueringen peger på, at flere studerende har svært ved at adskille de to begreber. Eksempler på hvad aktionslæring kan være, fx fra de studerende på uddannelsens 1. årgang kan være med til at tydeliggøre og eksemplificere ideen med case-projektet på 3. semester for uddannelsens næste årgange. Det kan være med til at sikre, at fremtidige årgange på uddannelsen agerer sikkert og behændigt mellem hhv. aktionslæring og aktionsforskning.

Selv om enkelte studerende peger på udfordringer ved case-projektet hæfter de studerende sig generelt ved, at der er et stort fagligt udbytte af case-projektet på 3. semester, jf. figur 10.4.

Figur 10.4 De studerendes faglige udbytte af case-projektet



Figuren illustrerer, at den største andel af de studerende (67 %) angiver, at de i høj grad har fået et fagligt udbytte af case-projektet. 13 % angiver i nogen grad, mens 7 % (svarende til én studerende) svarer i mindre grad til spørgsmålet om, hvorvidt case-projektet har givet et fagligt udbytte.

De kvalitative interview med de studerende underbygger dette forhold. Dertil viser de kvalitative interview, at case-projektet ikke altid er en let metode at agere i, idet der involveres flere dele af ens praksis. En studerende siger fx:

"Processen med at skrive projektet har været svær. Jeg har hele tiden skulle agere imellem forskellige roller i forhold til min distriktsledelse og mine kollegaer. Jeg skulle have afklaret de her roller og konteksten noget bedre, så kunne nogle af de her konflikter været undgået. Men samtidig er det også det, jeg har lært af. Det er det projekt, jeg har fået mest ud af rent personligt, også fagligt selvfølgelig" (Studerende).

Som det også fremgik af kapitel 9 (Omsætning af uddannelsen) har udformningen af case-projektet på 3. semester haft en markant og positiv betydning for, i hvilket omfang uddannelsen omsættes. Således peger både studerende og undervisere på, at selve udformningen af case-projektet på 3. semester – hvor der inddrages egen praksis - medfører et stort fagligt udbytte. Det handler primært om, at de studerende via metoden tvinges til at undersøge udvalgte forhold i deres lokale praksis, jf.:

"Det har virket godt som forløb og som en overbygning på de tidligere semestre. Fokus har været på, hvordan skal man forske, og hvordan man kan ændre i sin organisation. De har lært noget, som sætter sig spor. Jeg kan høre det på den måde, at de siger "hvis bare vi havde vidst alt det" og "nu kan jeg se hvorfor, at det vi har forsøgt er gået galt" (Underviser).

Denne tilgang medfører således, at de studerende oplever et højt fagligt udbytte af den måde case-projektet tager form på 3. semester.

10.3 Studieteknik og eksamenssituationen

I de tidligere evalueringer af hhv. 1. og 2. semester af Masteruddannelsen i Udsatte Børn og Unge har der været fokus på de studerendes studieteknik på uddannelsen. Med studieteknik menes de studerendes evner i forhold til projektskrivning, eksamen samt til generelt at være studerende på en akademisk uddannelse. Tidligere devalueringer har vist, at de studerendes evner inden for disse felter godt kunne optimeres. Evalueringen efter 3. semester peger i midlertidig på, at dette er et forhold, der har ændret sig. Det handler ikke kun om forbedrede kompetencer i forhold til opgaveskrivning eller selve eksamen, men også i forhold til at finde balancen mellem praksis og teori, jf.:

"Tidligere var det svært at finde balancen mellem det praksisorienterede og det teoretiske/akademiske. Jeg kan meget tydeligt se, at jeg er gået fra det mere praksisorienterede til det akademiske, og det siger mine børn også. De læser på universitet og siger, det er meget tydeligt. Det er også sådan noget med sprogbrug. Jeg bruger flere begreber og teorier, som kan sætte ord på praksis" (Studerende).

"Det, der karakteriserer det nu er, at de har fået mere stof ind, og de kan håndtere det langt mere professionelt. Det er tydeligt, at der er mere refleksion på et akademisk niveau. Progressionen har været der og for nogen helt markant. Hvor de før fik middel får de nu topkarakter, og hos dem er der virkelig sket en forening mellem empirisk materiale og analyse og refleksion" (Censor).

I forhold selve eksaminationen af case-projektet hæfter de studerende sig ved, at eksamen generelt er en behagelig oplevelse, hvor de føler de bliver hørt og generelt bedømt retfærdigt. I forbindelse med eksaminationen har der fra 1. til 3. semester på uddannelsen været anvendt den samme censor. Denne praksis hæfter flere aktører med tilknytning til uddannelsen sig ved, Nogle positivt og andre mindre positivt:

"Det har jo været den samme censor 3 gange, og jeg tænker lidt: han bliver jo ikke ved med at være en uvildig person. Hvor korrekt er det egentlig, at man har den samme censor 3 gange i træk? Og ikke fordi jeg ikke er tilfreds med ham, han er smadder sød" (Studerende).

"Det er rigtig godt, at det har været den samme censor til eksamen. Han kender en. Jeg har haft forskellige vejledere, men censor virker som en gennemgående figur. Dermed kommer der mere læring i fokus, og i min optik skal det være et forløb af læring og ikke en isoleret eksamen" (Studerende).

Anvendelsen af den samme censor var et omdrejningspunkt for læringsseminariet i marts 2012. Heraf fremgik det, at der både var positive og mindre positive forhold ved at anvende den samme censor på uddannelsen. Underviserne hæftede sig dog generelt ved, at kravet om uvildighed i bedømmelsen vægter højest. Også i forhold til uddannelsens eksterne legitimitet. Derfor anbefalede de, at der i forbindelse med 4. semester på uddannelsen blev tilknyttet en anden ekstern censor på uddannelsen. For at udnytte det lærings- og udviklingsmæssige potentiale, som den hidtidige gennemgående censor besidder, blev det drøftet, hvorvidt det kunne være hensigtsmæssigt at inkludere denne i eksamenssituationen i en anden rolle. Det ville udelukkende være af hensyn til læringsaspektet i forhold til uddannelsen, og uden *de facto* beføjelse i forhold til bedømmelsen. Det blev aftalt at dette forhold blev tænkt ind i den videre udvikling af uddannelsen – særligt med henblik på udmøntningen af 4. semester.

Evaluator vurderer, at det er glædeligt, at både de studerende og andre tilknyttede aktører til uddannelsen vurderer, at de studerende har fået mere styr på studieteknikken. Herunder er det særlig positivt, at de studerendes evne til at differentiere mellem teori og praksis undervejs i uddannelsesforløbet er skærpet. Fremadrettet vurderer evaluator, at de studerendes udvikling i forhold til studieteknik – både opgaveskrivning, eksamen og balancering mellem teori og praksis – er et centralt parameter at være opmærksom på.

I forhold til anvendelse af censor vurderer evaluator, at der skal anvendes en ny censor på 4. semester. Det skyldes, at uvildighed i bedømmelsen og uddannelsens legitimitet skal vægte højest. Såfremt tilrettelæggere af uddannelsen – herunder den hidtil anvendte censor – finder det hensigtsmæssigt, kan den tidligere censor tilknyttes de afsluttende eksaminer på uddannelsen med henblik på at fortsætte det løbende lærings- og udviklingssamarbejde, som censor har været en del af på uddannelsen.

10.4 Opsamling og anbefalinger

I forhold til eksamensformerne på uddannelsen peger evalueringen på, at eksamensformerne på 3. semester har været markant anderledes end tidligere på uddannelsen. Således har der været anvendt to sideløbende eksamensformer - en læringsportfolio og et individuelt case-projekt. Begge eksaminer er afsluttet sidst på semesteret, i modsætning til tidligere semestre, hvor der har ligget en eksamen halvvejs på semesteret.

Generelt peger evalueringen på, at de anvendte eksamensformer er modtaget positivt af de studerende, og de giver hver især et stort udbytte for de studerende. Læringsportfolioen er anvendelig i forhold til at få de studerende til at reflektere over egen praksis, mens case-projektet i høj grad anvendes til at få uddannelsen til at få en lokal betydning, idet de studerende her skal arbejde med at forandre deres lokale praksis.

Evaluator hæfter sig i forhold til eksamen ved, at de nye eksamensformer generelt modtages positivt af de studerende og andre tilknyttede aktører til uddannelsen. Det indikerer, at dette er en måde at eksaminere i uddannelsen, der også kan anvendes fremadrettet. Men evalueringen peger også på, at der er dele af eksaminerne, der fremadrettet kan forbedres. Det handler primært om at tydeliggøre forholdet og koblingen mellem de to eksamensformer, så specielt læringsportfolien ikke står alene. Derudover anbefaler evaluator, at italesættelsen af case-projektet forbedres, så det står klart for de studerende, at de arbejder med aktions*læring* i egen praksis. Det kan være med til at sikre en større forståelse og anvendelse af projektet for de studerende. Endelig skal det være tydeligere, hvad de studerende skal i forbindelse med læringsportfolien. De oplevede, det var for uklart, hvordan rammerne skulle fyldes ud.

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.

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. Socialstyrelsen administrerer puljen, og der er én årlig ansøgningsfrist.

I forhold til diplomuddannelsen på børne- og ungeområdet modtog Socialstyrelsen 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. Flere af underviserne er i et eller andet omfang involveret i det projekt, der har søgt og fået midler i tilknytning til Masteruddannelsen. En underviser er involveret i et projekt i puljen, der er tilknyttet diplomuddannelsen på børne- og ungeområdet.

11.2 Ansøgninger og projekter

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

Dette projekt omhandler faglig ledelse, og produktet bliver forventeligt en antologi om faglig ledelse, som kan anvendes på uddannelsen. Projektet har været i gang siden opstarten af uddannelsen, og siden evalueringen af 2. semester på masteruddannelsen er der sket en progression på flere fronter i projektet.

For det første har den tilknyttede ph.d. studerende inden for det sidste halve år indsamlet data til brug i projektet. Dataindsamlingen har bestået af kvalitative interview med de studerende, der er tilknyttet uddannelsen – både på uddannelsens første årgang, samt på uddannelsens anden årgang, der begyndte på uddannelsen 1. februar 2012. Fokus i disse interview har været på at få fortællinger og konkrete inputs om ledelse i det socialfaglige felt. Dataindsamlingen er reelt afsluttet, men det kan være, at der gennemføres flere interview med studerende på uddannelsen 2. årgang, idet disse studerende vurderes at være mere forskellige end første årgang.

For det andet arbejdes der på at tilrettelægge den videre skriveproces i projektet. Den endelige antologi om emnets faglig ledelse skal således indeholde konkrete inputs fra flere typer af aktører i det socialfaglige felt. Disse aktører er på nuværende tidspunkt ved at blive udvalgt, og der koordineres i ledelsesgruppen i projektet i forhold til, hvilke konkrete input de respektive aktører skal bidrage med. Det skal sikre, at antologien afdækker flere aspekter af feltet 'faglig ledelse'. Fx påtænkes det at inddrage den hidtidige censor på uddannelsen for således at sikre et konkret kapitel om mødet mellem teori og praksis i feltet, jf.:

"Vi har hørt censor, om han ville skrive et kapitel omhandlende akademikere og praktikere. Han er god til der, hvor teori møder praksis. Og han kender uddannelsen og ved, hvad vi vil med den" (Projektleder, FoU-projekt).

I forhold til af anvendelsen af projektet på uddannelsen er det vurderingen fra de inkluderede aktører i projektet, at dele af projektet allerede i efteråret 2012 vil blive anvendt på uddannelsen, jf.

"Vores første betragtninger går på en uddybende beskrivelse af de studerendes arbejdssituation, og en konkretisering af de opgaver og udfordringer, de møder i deres dagligdag. Disse inputs kan allerede indgå i den måde, man griber undervisningen an på i efteråret 2012" (Projektdeltager, FoU-projekt).

På den korte bane handler det således om en indirekte betydning for uddannelsen, idet erfaringerne fra projektet kan bruges til at målrette og gøre undervisningen mere praksisnær for uddannelsens 2. årgang. På den længere bane er det vurderingen, at projektet og den endelige antologi kan anvendes på flere semestre på uddannelsen og således fremadrettet være med til at binde feltets 'faglig ledelse' sammen på uddannelsen.

Der er dog også andre projekter, der i efteråret 2012 har fået tilskud fra FoU-puljen. Disse projekter er ikke udelukkende målrettet Masteruddannelsen i udsatte Børn og Unge, men er også tiltænkt diplomuddannelsen i børn og unge. Fire projekter har fået midler fra FoU-puljen i efteråret 2011. Disse projekter har følgende titler:

- Supervision indenfor børne-unge området – en katalysator for faglig udvikling?
- Økonomi og socialfaglig sagsbehandling
- Børns perspektiv på inklusion i danske kommuner
- Risikovurderinger i dilemmafyldte sager vedr. børn og unge fra familier med etnisk minoritetsbaggrund

På læringsseminariet i marts 2012 blev det drøftet, at specielt projektet omhandlende økonomi og socialfaglig sagsbehandling kan være relevant at inddrage i undervisningen i økonomi på Masteruddannelsen. Specielt under hensyn til at der kan inddrages mere målrettet pensum i økonomi, som nærværende evaluering har peget på (se kapitel 6 – Indhold på uddannelsen). Derudover kan andre af de præsenterede projekter også inddrages i undervisningen på Masteruddannelsen efter behov. Muligheden og behovet for dette vil dog være lettere at afdække, når projekterne når længere frem i projektperioden.

Evaluators vil fremadrettet følge udviklingen inden for alle disse projekter. Specielt med henblik på at afdække deres konkrete afsmitning på uddannelsen i form af mere målrettet pensum, bedre praksiseksempler mv.

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 dataindsamlingsselementerne 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 3. semester, udfoldes særskilt i de følgende afsnit.

12.1.1 Kvalitative dybdegående interview

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

Casearbejdspladser

Som grundlag for denne rapport er der i evalueringens designets tredje fase gennemført kvalitative interview med otte studerende. 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 lederens 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 3. semester er der gennemført fire interview med undervisere på uddannelsen, samt en vejleder, der ikke har afholdt forelæsninger.

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 3. semester. Dette er sket ud fra den erfaring, at censorer kan bidrage med nyttig viden om de studerendes faglige niveau og tilrettelæggelsen og gennemførelsen af eksamen og således sætte uddannelsens faglige niveau i forhold til andre sammenlignelige masteruddannelser.

Studieleder

Studielederen på Masteruddannelsen i udsatte Børn og Unge er interviewet efter afslutning af 3. 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 3. 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 semestre. 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. For at følge de studerendes udvikling er mange af spørgsmålene de samme efter hvert semester. Evaluator har gennemført kvantitative interview med 15 af de 17 studerende, som påbegyndte 3. semester.

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.

Tredje læringsseminar blev afholdt d. 12. marts 2012 i Aalborg. På seminaret deltog undervisere, studieleder, studieadjunkt, en ph.d.-studerende tilknyttet FoU-pulje-projektet, Socialstyrelsen samt evaluator. I alt 8 personer deltog på seminaret. Input til resultater, konkret information samt refleksioner over uddannelsen er løbende inddraget i evalueringsrapporten for 3. semester.

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)