

Langsrud, E. & Lien, Hvesser, N. (2025). Å utvikle juridiske ferdigheter og faglig skjønn i en barnevernkontekst: Erfaringer med modellen yrkesautentisk casearbeid. I R. Helde, A. Parmann & E. Suzen (Red.), *Undervisning i rettsvitenskap for de som ikke skal bli jurister* (s. 415–438). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa5402020>

Kapittel 20

Å utvikle juridiske ferdigheter og faglig skjønn i en barnevernkontekst

Erfaringer med modellen yrkesautentisk casearbeid

Elizabeth Langsrud¹ og Nadine Hvesser Lien¹

¹ NTNU

Sammendrag: Det er et stort fokus på praksis i de profesjonsfaglige utdanningene. Det har blant annet sammenheng med at det stilles både krav til utdanningens yrkesrelevans og til at de kommende profesjonene behersker sentrale yrkesspesifikke ferdigheter – som eksempelvis rettsanvendelse i kombinasjon med faglig skjønnsutøvelse. I dette kapitlet beskrives erfaringer med *yrkesautentisk casearbeid* i et emne for førsteårsstudenter på bachelor i barnevern ved NTNU i 2021 og 2022. Studentene ble inndelt i team som skulle (1) foreta egne analyser på hvert enkelt trinn i saksprosessen, for så å (2) drøfte mulige løsninger med veileder, og (3) dernest få tilgang til ytterligere relevante dokumenter i saken. Denne case-modellen oppstod ut fra et ønske både om å motivere til selvstendig bruk av juridisk og barnevernsfaglig kunnskap tidlig i studieforløpet og med dette utfordre praksisfeltets til dels mangelfulle rettslige og faglige avveininger i barnevernssaker. Ferdigheter i å bruke lovverk og utøve faglig skjønn treffer midt i kjernen av kritikken som rettes mot praksisfeltet fra tilsynsorgan og forskning. Det er tradisjon for å plassere studenten på et eksternt praksissted, ut fra en tanke om at det å være i en autentisk yrkes-situasjon i seg selv vil fremme studentens innlæring av nødvendige ferdigheter. Tilbakemeldinger fra studenter og veiledere på case-modellen tyder imidlertid på at *yrkesautentisk casearbeid* virker fremmende på analytisk tenkning og evne til å se fag «på tvers» hos studenten. Kapitlet ser nærmere på hvilken betydning analytisk tenkning har for rettsanvendelsen og utøvelse av faglige avveininger i barnevernsarbeid. Avslutningsvis diskuteres det, på bakgrunn av studentenes og veilederes tilbakemeldinger, hvordan utdanningene best mulig kan operasjonalisere praksis for å fremme studentenes analytiske tenkning og derigjennom tilegnelse av juridiske ferdigheter og faglige skjønnsutøvelse.

Nøkkelord: juridiske ferdigheter, skjønnsutøvelse, barnevern, profesjonsutøver og innovativ praksis

Abstract: Professional education programs place considerable emphasis on practical training. This focus stems from the dual requirements for professional relevance in education and the mastery of key profession-specific skills by future professionals – such as applying the law in combination with professional judgment. This chapter explores experiences with profession-authentic casework in a course for first-year students enrolled in the Bachelor of Child Welfare program at NTNU during 2021 and 2022. The students worked in teams tasked with (1) conducting independent analyses at each stage of the case process, followed by (2) discussing potential solutions with their supervisor, and (3) subsequently gaining access to additional relevant case documents. The case model arose from a desire to motivate students to independently apply legal and child welfare knowledge early in their studies while simultaneously addressing shortcomings in the practice field's legal and professional assessments of child welfare cases. Competence in applying legal frameworks and exercising professional judgment lies at the heart of criticisms directed at the practice field by oversight bodies and researchers. Traditionally, students are placed in external practice settings under the assumption that immersion in an authentic professional environment inherently facilitates the acquisition of necessary skills. However, feedback from students and supervisors on the case model indicates that profession-authentic casework enhances analytical thinking and the ability to integrate knowledge across disciplines. This chapter delves into the role of analytical thinking in legal application and professional decision-making within child welfare practice. Finally, based on feedback from students and supervisors, it discusses how educational programs can best operationalize practical training to foster analytical thinking, as well as students' acquisition of legal skills and professional judgment.

Keywords: legal skills, professional judgement, child welfare, professional practitioner and innovative practice

Innledning

Barnevernspedagogutdanningens innramming og yrkesrelevans

Profesjonsutdanninger skiller seg fra disiplinrfag ved at de utdanner til et spesifikt yrke. Studentene skal lære å løse bestemte oppgaver (UHR, 2016). Det stilles dermed krav til utdanningens yrkesrelevans. For barnevernspedagoger handler dette i stor grad om å kombinere bruk av regler med faglig skjønn i sitt virke for å gi barn og foreldre forsvarlig hjelp. Beslutningsprosessene i barneverntjenesten er lovregulert (barnevernsloven, 2021). Kravene til juridisk og faglig kompetanse henger derfor sammen med barnevernslovens utforming.¹ Loven består i liten grad av faste kriterier. I stedet er mange av bestemmelsene skjønnsmessige – noe som innebærer at de stiller krav til barnevernsfaglige avveininger innenfor en rettslig ramme.

Denne type lovgivning – som kjennetegnes av skjønnsmessige vilkår – omtales i rettsosilogien som «refleksiv» (Teubner gjengitt i Sand, 1996). Den «refleksive» lovgivningen overlater, som følge av samfunnsområdets kompleksitet, beslutningsmyndigheten til de med en særlig kompetanse på området (Sand, 2017). Følgelig stiller slik lovgivning krav til kunnskap ut over den juridiske. Barnevernspedagogen må i sin yrkesutøvelse evne å finne gode løsninger i praksis gjennom å kombinere et sammensatt kunnskapsgrunnlag med god profesjonell dømmekraft (Øvrum & Kapstad, 2019). Skjønnsmessige bestemmelser innebærer både et stort tolkningsrom og at det kan være flere forsvarlige løsninger på ett og samme problem (Mæhle & Aarli, 2022).

For å oppnå bachelorgrad i barnevern stilles det dermed krav til at studenten har tilegnet seg både nødvendig juridisk og barnevernsfaglig kompetanse til å kunne «forebygge, avdekke og bidra til forsvarlige tjenester for barn, unge og familier i utsatte livssituasjoner» (forskrift om nasjonal retnings-

1 Vi benytter begrepene juridisk og rettslig kompetanse synonymt. Disse begrepene refererer til kompetanse i å identifisere og tolke rettskilder – i første rekke lovtekst. Videre refererer de til det å bruke rettsregler på konkrete situasjoner. Begrepene faglig og barnevernsfaglig kompetanse refererer i denne sammenheng til annen faglig kunnskap enn den juridiske. Dette er eksempelvis samfunnsvitenskapelig kunnskap fra psykologi, sosiologi og filosofi som både kan inngå i rettsanvendelsen og i kunnskapsgrunnlaget for praktiske handlinger.

linje for barnevernspedagogutdanning, 2019, § 2).² Kravet til den juridiske kompetansen defineres av den juridiske metoden og lovgivers forventninger til bruk av slik kompetanse. Et særtrekk ved bruk av juridisk metode er at man fremsetter normative utsagn som inngår i forvaltningens premisser for avgjørelser (Taraldrud, 2014). Behovet for å utvikle nødvendige rettsanvendelsesferdigheter har de senere årene blitt tydeliggjort gjennom formuleringer i læringsutbyttebeskrivelsene i de nevnte nasjonale retningslinjene (Langsrud & Jørgensen, 2022).

Kravet til barnevernsfaglig kompetanse defineres på sin side som bred kunnskap om relevant barnevernsfaglig teori og forskning. Dette er nødvendig for å *identifisere* barnevernsfaglige årsaksforhold, problemstillinger, prosesser, uttrykk og konsekvenser. Dette innebærer forhold som omsorgssvikt, vold, overgrep, rus, psykisk helse, oppvekstforhold, familie- og nettverksarbeid, samspill og utviklingsstøttende omsorg, kommunikasjon, samt metoder og tiltak innenfor miljøterapeutisk og annet barnevernfaglig arbeid (forskrift om nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanning, 2019, §§ 4 og 7).

Videre stilles det krav til at studenten skal kunne *forebygge og arbeide med* ovennevnte forhold. Utdanningen skal tilrettelegge for at studentene skal utvikle ferdigheter i å aktivt reflektere og anvende sin kunnskap og kompetanse på en forsvarlig og hensiktsmessig måte. Ivaretagelse av barnets beste krever at barnevernsarbeideren har en analytisk tilnærming til kunnskap innenfor rammen av både loven og det faglige handlingsrommet i praktisk barnevernsfaglig arbeid. Studenten skal derfor utvikle en generell kompetanse som innebærer at hen skal kunne planlegge, gjennomføre, dokumentere, evaluere og formidle tiltak og tjenesteutforming med utgangspunkt i barnets beste (forskrift om nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanning, 2019, § 9). Dette forutsetter at studenten utvikler sin evne til å abstrahere sin kunnskap for så å bruke denne i møte med praksisfeltets komplekse problemer.

I forskriften framkommer det ingen spesifikke føringer på *hvordan* studiet skal tilrettelegge for kunnskapstilegnelse og analytisk refleksjon. Det

2 Det stilles krav til at studenten skal ha tilegnet seg kunnskap og ferdigheter i tråd med utdanningens læringsutbytter innenfor følgende kompetanseområder: (1) barnevernfaglig kompetanse, (2) oppvekst og familieliv, (3) yrkesrolle, etikk og samarbeid til barnets beste og (4) innovasjon, kritisk tenkning og kunnskapsbasert praksis (forskrift om nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanning, 2019, § 3).

legges imidlertid vekt på at utdanningen skal fremme integrering av teori og praksis, samt ha en faglig progresjon i utdanningsforløpet (forskrift om nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanning, 2019, § 16). På vårt institutt, Institutt for sosialt arbeid ved NTNU, har bachelorutdanningen en trappetrinns modell. Studentene introduseres det første året for grunnleggende samfunnsvitenskapelige og humanistiske perspektiver, i tillegg til grunnleggende juridisk metode. De to kommende årene går mer tematisk inn på det vitenskapsteoretiske kunnskapsgrunnlaget, samt det spesialiserte barnevernfaglige arbeidsfeltet med påfølgende fordypning av faglige og juridiske vurderinger. Av læringsutbyttebeskrivelsene på henholdsvis første, andre og tredje året, framkommer det en progresjon i forventningene til studentenes måloppnåelse. Dette går fra fortrinnsvis å kunne redegjøre, ha innsikt i og beherske i første studieår (BBV1003), til å kunne kritisk vurdere, reflektere og anvende i tredje studieår (BBV2900).

Barnevernspedagogutdanningens yrkesrelevans innebærer at utdanningen ikke bare skal tilrettelegge for nåtiden, men også for fremtidens behov (Lid *et al.*, 2016; Meld. St. 16 (2020–2021)). Det er da sentralt at undervisningen innrettes på en måte som bidrar til at utdanningen imøtekommer samfunnets forventninger til juridisk og barnevernsfaglig kompetanse (Langsrud & Jørgensen, 2022).³

Helsetilsynet (2019) vektlegger følgende i sine tilsyn med barneverntjenestens undersøkelsesarbeid: For det første en systematikk i kartleggingen og vurderingen av alle relevante forhold i barnets omsorgssituasjon. For det annet en samlet og avsluttende vurdering av alle forhold som har kommet fram i undersøkelsen. I tillegg vektlegges en konklusjon som er logisk i henhold til den samlede vurderingen av de utfordringene som er beskrevet. Helsetilsynets kriterier for hvorvidt barneverntjenestens undersøkelser er i samsvar med regelverk og faglige retningslinjer har betydning for innholdet i de yrkesspesifikke kravene.

3 Se også Høringsnotat Forslag til endring i forskrift om nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanning.

Studentaktive læringsformer i barnevernsutdanningen

Det er påpekt flere utfordringer knyttet til arbeidslivsrelevans i høyere utdanning. Noe av det som trekkes frem, er at det i for liten grad benyttes studentaktive lærings- og vurderingsformer som gir studentene ferdigheter som er viktige for arbeidslivet.⁴ På vårt studieprogram har utplassering i praksis samt ferdighetstrening vært de to arenaene hvor studentene i all hovedsak har fått mulighet for å anvende kunnskap. De har også fått utvikle og forbedre sine analytiske ferdigheter tilknyttet juridiske og barnevernfaglige vurderinger. Praksisstudier skal, i tråd med forskriftens § 17, bidra til «... integrering av læringsutbytte innen kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse». Imidlertid er både omfang og gjennomføring av praksis lite konkretisert i den overordnede forskriften. I stedet spesifiserer den ansvarsforholdet mellom utdanningsinstitusjon og praksissted (Flobakk-Sitter *et al.*, 2023).

Våren 2021 ble den samlede praksisperioden i studieforløpet forlenget. Nye fem uker praksis ble lagt til andre semester. Ordinært foregår praksisstudier i autentiske yrkessituasjoner under veiledning av en person med relevant yrkesutdanning og yrkespraksis (UHR, 2016). For våre studenter vil det si i barneverntjenesten under veiledning av en barnevernspedagog i bachelorstudiets femte semester.

Ettersom det ikke ble mulig å plassere studentene i barneverntjenesten på grunn av pandemien, utviklet emneansvarlige undervisningsmodellen *Yrkesautentisk casearbeid* i samarbeid med praksisfeltet. Vi vil i det følgende gi en beskrivelse av gjennomføringen av modellen i 2021 og 2022, for så å redegjøre for modellens pedagogiske utgangspunkt. Dernest vil vi begrunne hvorfor vi anså modellen som egnet til å fremme analytisk tenkning hos studentene og dermed være et forsvarlig alternativ til tradisjonell praksis.

Videre vil vi presentere studentenes opplevelse av undervisningsmodellen, før vi avslutningsvis diskuterer hvordan utdanningene best mulig kan fremme studentenes analytiske tenkning og derigjennom tilegnelse av juridiske ferdigheter og faglige skjønnsutøvelse i framtidige praksisstudier.

4 En annen utfordring som løftes er at mange studenter opplever at de ikke får god nok informasjon om hvordan de kan bruke kompetansen sin i arbeidslivet. Karriereveiledning og informasjon til studentene bør styrkes (Meld. St. 16 (2020–2021), s. 11–12).

Yrkesautentisk casearbeid – en undervisningsmodell

Utgangspunktet for modellen

Barnevernspedagoger vil i sin yrkesutøvelse arbeide med oppgaver som defineres ut fra samfunnets behov, herunder å ta stilling til bekymringsmeldinger og gjennomføre undersøkelser i barneverntjenesten. Dette aktualiserer arbeidslivsrelevansen i utdanningens innhold. Barneverntjenestens meldings- og undersøkelsesarbeid er rettslig regulert i barnevernsloven – noe som stiller krav til juridisk kompetanse. Imidlertid inneholder loven flere skjønnsmessige vilkår, som dermed samtidig stiller krav til ytterligere faglig kompetanse. For barnevernspedagogen vil arbeidshverdagen i barneverntjenesten derfor handle om det Færstad (2020) omtaler som en identifisering av rommet for faglig forsvarlig argumentasjon innenfor lovens rammer.

Skal barnevernspedagogen kunne anvende barnevernsloven på en selvstendig og riktig måte i sitt virke, krever det blant annet at studenten får oppøvd sin evne til å foreta rettslige og faglige avveininger (Langsrud & Jørgensen, 2022). En del av kompetansen som studenten må oppøve, består i å håndtere faglig uenighet om hva som er den beste løsningen, ettersom handlingsrommet innebærer tolkning og faglig skjønnsutøvelse (Færstad, 2020). *Yrkesautentisk casearbeid* oppstod ut fra et ønske både om å motivere til selvstendig bruk av juridisk og barnevernsfaglig kunnskap tidlig i studieforløpet. Det er nettopp mangler ved disse ferdighetene – å bruke lovverk og utøve faglig skjønn – som utgjør kjernen i kritikken av barneverntjenestens praksis fra tilsynsorgan og i forskning (Dahlen & Langsrud, 2021).

Gjennomføring av yrkesautentisk casearbeid

Vi hentet inspirasjon til modellen fra andre studentaktive læringsformer som vektlegger dybdeforståelse gjennom studentenes egenaktivitet, herunder «De fire F-er» (jf. Langsrud & Jørgensen, 2022). Tilsvarende læringsformen *De fire F-er*, siktet modellen *yrkesautentisk casearbeid* mot det å vite *noe* med å vite *hvordan*. Vi gir i det følgende en beskrivelse av *yrkesautentisk casearbeid* slik modellen ble gjennomført i 2021 og i 2022.

Studentene ble inndelt i team som skulle (1) foreta egne analyser på hvert enkelt trinn i saksprosessen ut fra en begrenset mengde informasjon – tilsvarende som for barneverntjenestens på samme stadiet i saksforløpet, for så

å (2) drøfte mulige løsninger med veileder, og (3) dernest få tilgang til ytterligere relevante dokumenter i saken. Tabell 20.1 illustrerer innholdet i de fem ukene studentene arbeidet med *yrkesautentisk casearbeid*:

Tabell 20.1

Gjennomføring av undervisningsmodellen Yrkesautentisk casearbeid

Uke	Ukens oppgave	Undervisning og lærerstyrt gruppearbeid	Gruppenes selvstendige arbeid	Veiledning fra barneverntjenesten
1	Gjennomgå og vurdere et spekter av meldinger (totalt 10–12 meldinger, inklusive de 4 som senere skal undersøkes).	Info om undervisning, gruppearbeid og veiledning i uke 8–12. Oppsummere juridiske/faglige rammer for arbeidet med meldinger. <i>Gi studentene «innkomne» meldinger – igangsette gruppearbeidet.</i>	Gjennomgå, vurdere og konkludere i alle «innkomne» meldinger. Begrunne avgjørelsene (faglig og rettslig).	Gruppen legger fram sine vurderinger og begrunnede avgjørelser på meldingene for veileder. Veileder bidrar til refleksjon og bevissthet rundt studentenes vurderinger og begrunnede avgjørelser.
2	Planlegge undersøkelser i 4 reelle anonymiserte saker.	Oppsummere juridiske/faglige rammer for arbeidet med undersøkelser. Igangsette gruppearbeidet med å lage en undersøkelsesplan.	Utarbeide skriftlige undersøkelsesplaner. Begrunne innholdet i planene – hvem, hva, når, hvordan, hvorfor? (faglig og rettslig).	Gruppen legger fram sine vurderinger og begrunnede avgjørelser på undersøkelsene for veileder (undersøkelsesplanene). Veileder bidrar til refleksjon og bevissthet rundt studentenes vurderinger og begrunnede planer for undersøkelser. <i>Studentene får barneverntjenestens undersøkelsesplan i saken.</i>
3	«Gjennomføre» undersøkelser — få overblikk over situasjonen.	Forts. oppsummere juridiske/faglige rammer for arbeidet med undersøkelse. <i>Gi studentene tilgang til informasjonen i sakene i henhold til undersøkelsesplanen – igangsette gruppearbeidet.</i>	Sette seg inn i tilgjengelig informasjon – få overblikk og sortere opplysningene.	Gruppen legger fram sine refleksjoner rundt informasjonen i sakene. Veileder bidrar til refleksjon over studentenes informasjonshåndtering.
4	Vurdere «innhentet» Informasjon.	Forts. oppsummere juridiske/faglige rammer for arbeidet med undersøkelse. Igangsette gruppearbeidet med analyser.	Vurdere informasjonen de har fått. Skriftliggjøre sine analyser og drøftelser.	Gruppen legger fram sine vurderinger (analyser og drøftelser) av innhentet informasjon i sakene for veileder. Veileder bidrar til refleksjon over studentenes vurderinger.
5	Konkludere i sakene og utarbeide undersøkelsesrapporter.	Forts. oppsummere juridiske/faglige rammer for arbeidet med undersøkelse (dokumentasjon). Igangsette gruppearbeidet med å utarbeide undersøkelsesrapporter.	Konkludere i sakene og utarbeide undersøkelsesrapporter.	Veileder bidrar til refleksjon over studentenes konklusjoner. <i>Studentene får barneverntjenestens undersøkelsesrapport i saken.</i>

I den første uken fikk hver studentgruppe utdelt 12 bekymringsmeldinger for gjennomgang og vurdering i tråd med rettslige og barnevernsfaglige rammer. De skulle skriftlig begrunne sine vurderinger og konklusjoner i alle meldingene de hadde fått utdelt. Et viktig mål for denne deloppgaven var at studentene skulle bli kjent med den prosessuelle inngangen til barnevernssaker og noe av mangfoldet i sakene som kommer inn til barneverntjenesten. To mål stod sentralt for alle fem ukene: (1) å anvende juridisk og barnevernsfaglig kunnskap fra rettslige kilder, litteratur og undervisning på et konkret og realistisk faktum, og (2) dokumentere arbeidsprosessen, herunder den kognitive resonneringen.

Påfølgende uke fikk de beskjed om hvilke fire bekymringsmeldinger som gruppen hadde fått i oppgave å følge opp videre med en undersøkelse. Hovedoppgaven ble å planlegge en undersøkelse for de fire utvalgte sakene. De måtte dele seg inn i fire team med to saksbehandlere i hvert team. Hele gruppen hadde ansvaret for alle fire sakene, men teamet hadde hovedansvaret for den enkelte saken. Hensikten var å involvere alle gruppens medlemmer i analyser og drøftinger, og legge fram problemstillinger overfor veileder.

I den tredje uken fikk studentene tilgang til innhentede opplysninger i de ulike sakene. Oppgaven, som fortsatte inn i den fjerde uken, var da å sette seg inn i informasjonen, få overblikk og dernest analysere denne. I den femte og siste uken var oppgaven å utarbeide en undersøkelsesrapport på bakgrunn av de analyser, vurderinger og konklusjoner som gruppene hadde gjennomført. Gjennomgående på de ulike trinnene ble studentene utfordret av veileder til å reflektere rundt og begrunne sine juridiske og faglige analyser, vurderinger og konklusjoner.

Forskjellen i gjennomføringen i hhv. 2021 og 2022 kan illustreres på følgende måte:

Figur 20.1

Yrkesautentisk casearbeid – 2021



Figur 20.2

Yrkesautentisk casearbeid – 2022



Ulikheten knytter seg hovedsakelig til at læringsaktivitetene på mandagene i 2022 ble forbeholdt klassisk forelesning og tilgjengeliggjøring av saksdokumenter. Dette var etter ønske fra studentene som opplevde manglende trygghet i å skulle framstille, begrunne og drøfte egne vurderinger knyttet til sakene i plenum.⁵ Som en følge av at ressurstilgangen ved instituttet i 2022 tillot mindre gruppeaktiviteter, valgte vi å la saksdrøftingene i plenum utgå i 2022. For øvrig ble undervisning i plenum, gruppearbeid og veiledning gjennomført på samme måte i både 2021 og 2022.

Undervisningsmodellens pedagogiske ståsted

Hovedmålet for studentenes læringsutbytter tilknyttet emnet «Meldinger og barnevernsfaglige vurderinger» er, som nevnt, evnen til selvstendig bruk av juridisk og barnevernsfaglig kunnskap. Med utgangspunkt i denne målsettingen stilte vi oss spørsmålet: «Hva vil vi at studenten skal forstå, kunne og være i stand til å praktisere etter gjennomført emne?» Ved å ta utgangspunkt i elementer fra «The backward design process»⁶ vektla vi å identifisere målet

5 Endringer foretatt som følge av studentevalueringen i 2021.

6 Baklengsdesign refererer til at man i planleggingen av eksempelvis et emne starter med å presisere hva studentene skal lære og hvordan dette skal måles. Dette gir dernest føringer for læringsaktivitetene, se eksempelvis Senter for framragende utdanning (2022). Ferdighetsstigen: Rapport fra arbeidsgruppen for kartlegging, analyse og forslag – versjon 2.0. CELL, Det juridiske fakultet, Universitetet i Oslo, pkt. 1.2.

for så å vurdere hvilke aktuelle læringsaktiviteter som best ville ivareta de læringsutbyttene som vi ønsket at studentene skulle oppnå.

Vårt hovedfokus når vi utarbeidet *yrkesautentisk casearbeid* var således ikke utelukkende å etablere et alternativ til praksis. Vår intensjon rommet også det å skape et større læringsrom for dybdelæring, hvor læringsformen er tilpasset ut fra ønsket kompetansemål, og hvor kunnskapens og ferdighetenes hensikt kobles til studentenes fremtidige yrkesrolle.

Studier på tilegnelse av juridiske ferdigheter hos jusstudenter viser at studenter som samarbeider om å anvende juridisk metode på caseoppgaver, utvikler innsikt i trinnene i den rettslige problemløsningsmodellen (se eksempelvis Jensen *et al.*, 2015; Enquist-Jensen *et al.*, 2017; Fossland & de Lange, 2018). Det var dermed et poeng at studentene skulle jobbe sammen i grupper med oppgaver som forutsatte bruk av juridiske og faglig kunnskap. Valg av reelle barnevernssaker fremfor fiktive caseoppgaver bygger på en didaktisk oppfatning om at løsning av autentiske problemer bidrar til å initiere kunnskapsinnhenting og utvikling av ferdigheter (Taraldrud, 2014). Sett i lys av kognitiv læringsteori fordrer problemløsning at man forholder seg aktiv i læringssituasjonen (Imsen, 2014). Forståelsen innebærer at studentene kan reflektere over egen læring og ta i bruk kunnskapen på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre (Lafton *et al.*, 2021). Ifølge Berg og Erichsen (2014) kan problemløsningsoppgaver oppleves som en ytre motivasjon for studenten. En annen kilde til motivasjon kan være at det autentiske bringer inn det yrkesrelevante.

Å øve seg på å ta selvstendige vurderinger og handlinger ved å jobbe med faglige problemer forut for eksempelvis veiledning, legger grobunn for egne refleksjoner (Færstad, 2020). Det er selve utforskningen av tankeprosesser og ulike måter å tilnærme seg et bestemt problem som i et læringsperspektiv har stor verdi. Derfor er det ofte, ifølge Færstad (2020), når det blir påpekt feil at man lærer som mest, såfremt man reflekterer over både egen og andres tilnærming til problemet.

For at konstruktive og kritiske tilbakemeldinger skal ha en motiverende effekt, må det med andre ord skapes et «positivt feilklima», hvor læringskulturen anser feil som noe man kan lære av heller enn å kritiseres for (Kapur, 2008; Soncini *et al.*, 2021). Det å ta og utforske «feil» vurderinger og konklusjoner anses heller som noe positivt og ufarlig. Et slikt læringsmiljø vil forutsette elementer som tillit, omsorg, klassemiljø og relasjoner (Carless, 2016). Et premiss

for å kunne skape et «positivt feilklima» er dermed at studenten har en faglig interesse av å utvikle egen forståelse (Færstad, 2020).

Modellen la opp til 5 uker med repeterende læringssituasjoner med utdeling av nye dokumenter hver uke. Arbeidet ble gjennomført i mindre læringsgrupper på ca. 10–11 studenter. Mengdetrening gjennom hyppige, lignende læringsoppgaver bidrar til at studenter tar med seg tilbakemelding, veiledning og erfaring fra en læringssituasjon over i neste (Carless, 2016). Tilgjengeliggjøring av kunnskap, muliggjøring av selvstendig tilnærming som ferdighet, mindre læringsgrupper og repeterende læringssituasjoner utviklet det pedagogiske utgangspunktet for modellen.

Datamateriale og metode

Formålet med evaluering av yrkesautentisk casearbeid

På et generelt grunnlag kan man hevde at det sentrale målet med undervisning er å legge til rette for læring (Pettersen, 2005). Det er dermed ikke gitt at samme undervisningsform fremmer alle former for læring. Hensikten med studentevalueringene var derfor å undersøke følgende spørsmål: *I hvilken grad opplever studentene at undervisningsmodellen yrkesautentisk casearbeid bidrar til å anvende juridisk og barnevernsfaglig kunnskap på en selvstendig måte?* Et første relevant underspørsmål i den sammenheng var *i hvilken grad studentene har deltatt i undervisningsmodellens aktiviteter*, ettersom disse ikke var obligatoriske. Et annet underspørsmål som vi ønsket å belyse var *i hvilken grad studentene opplever at modellens ulike aktiviteter bidrar til å anvende juridisk og barnevernsfaglig kunnskap på en selvstendig måte.*

Studentevalueringer ved selvrapporing

Det er den enkelte som kjenner sine tanker best (Holmen, 2017). Vi vurderte derfor selvrapporing gjennom nettskjema som en egnet måte å få fram studentenes erfaringer med og opplevelse av *yrkesautentisk casearbeid*. Nettskjema er en teknisk løsning som er egnet til å etablere en grunnleggende psykologisk trygghet hos den som velger å formidle sine erfaringer og opp-

levelser, ettersom løsningen kan la respondenten være fullstendig anonym. Ved å benytte et slikt skjema forsøkte vi å minimalisere den emosjonelle påvirkningen på studentenes svar.

Vi så det som hensiktsmessig å starte evalueringen med å be studenten om å oppgi hvilke læringsaktiviteter som hun hadde deltatt i. Ettersom formålet med evalueringen var å få innblikk i studentenes erfaringer og opplevelser, anså vi det som hensiktsmessig å benytte flest åpne svar. Temaene for evalueringene på tvers av årene 2021 og 2022 var følgende: (1) hvilke av læringsaktivitetene de hadde deltatt i, (2) hvordan de erfarte og oppfattet de ulike læringsaktivitetene, (3) hvordan de vurderte arbeidsmengden, (4) generelle synspunkter på læringsformen og læringsaktivitetene (ris og ros).

Til sammen var det 55 av totalt 93 studenter som besvarte spørreundersøkelsen i 2021 og 63 av 90 studenter i 2022. Dette utgjorde henholdsvis 59 % i 2021 og 70 % i 2022. Samlet gir dette en svarprosent på 64,5 %, som vi vurderer som tilstrekkelig for å gi oss et bilde av studentenes erfaringer og opplevelser av undervisningsmodellen *yrkesautentisk casearbeid*.

Veiledernes erfaringer og opplevelser med studentene var noe vi vurderte kunne ramme inn studentenes erfaringer og opplevelser. Vi sendte derfor ut et nettskjema til alle veiledere i 2021 og 2022. Til sammen var dette 14 veiledere som alle besvarte skjemaet om deres opplevelser av (1) studentenes forberedelser til veiledningsmøte, (2) studentenes bidrag under veiledningsmøte, (3) samarbeidet med utdanningen, og (4) undervisningsmodellen.

Analysen av studentevalueringene

I analysen startet vi med å se på hvordan svarene fordelte seg i prosent på de ulike spørsmålene til studenter og veiledere. Teksten i de åpne feltene ble analysert gjennom tematisk metode inspirert av Braun og Clarke (2023), ettersom metoden er egnet til å finne fram til sammenfallende meninger i et datamateriale. Vi startet med flere gjennomlesninger av teksten. Dernest valgte vi å kode teksten hver for oss. Vi benyttet den samme framgangsmåten, som bestod i å utheve ord og setninger i ulike farger og angi koder ved siden av teksten (Braun & Clarke, 2023). Målet er, ifølge Braun & Clarke (2023), å fange opp de ulike meningene i tilbakemeldingene. Vi valgte å la kodingen være datadreven på dette stadiet i analysen – noe som innebar at vi hovedsakelig lot koder være nær knyttet til studentenes og veiledernes egne

formuleringer rundt deres opplevelse og vurdering av undervisningsmodellens elementer (Braun & Clarke, 2023). Det neste vi gjorde var å diskutere hvordan vi forstod tilbakemeldingene fra studentene og veilederne. Vi sammenlignet egne koder og diskuterte oss fram til fem sammenfallende tema som vi vurderte at speilet meningsinnholdet i tilbakemeldingene (Braun & Clarke, 2023). Sitatene som presenteres i artikkelen, er valgt ut på bakgrunn av at vi anser dem for egnet til å illustrere vår analytiske forståelse av hva studentene og veilederne formidler.

Resultater

Hvordan opplever studentene *yrkesautentisk casearbeid*?

Generelt uttrykker studentene en blandet respons på elementene i undervisningsmodellen. De er imidlertid samstemte på at modellen som helhet har gitt dem en økt forståelse av de yrkesspesifikke kravene til profesjonsrollen, sammen med økt motivasjon.⁷ Samlet sett tyder tilbakemeldinger fra studenter og veiledere på at *yrkesautentisk casearbeid* virker fremmende på analytisk tenkning og evne til å se fag «på tvers» hos studentene.

Ingen av læringsaktivitetene var obligatoriske. Det framgår av studentenes rapportering av egen deltakelse i de ulike elementene i undervisningsopplegget at mellom 95–100 prosent deltok i stor grad på samtlige aktiviteter, med unntak av å sette seg inn i relevant faglitteratur på egen hånd. En fjerdedel hadde i stor grad lest relevant litteratur, ca. halvparten av studentene hadde satt seg inn i deler av litteraturen, mens en fjerdedel i liten grad hadde satt seg inn i fagstoffet. Det forhold at de aller fleste faktisk hadde gjennomført de ulike læringsaktivitetene gir selvrapporteringen et godt fundament.

7 Resultatene fra datamaterialet fra hhv. 2021 og 2022 vil i dette kapittelet presenteres samlet. I de tilfeller hvor resultatene viser forskjeller, vil dette beskrives spesifikt. Et forhold som det er viktig å påpeke er et organisatorisk grep som ble foretatt i 2022, etter evalueringen i 2021.

Ekte

Flere studenter beskrev arbeidsformen som ekte og realistisk. De opplevde å få innblikk i hvordan barneverntjenestene faktisk arbeider. Opplevelsen av det «virkelighetsnære» utdypes med å vite at sakene er direkte hentet fra praksis. Én student var opptatt av at reelle barnevernssaker gav dem innblikk i «... vurderinger som gjøres i virkeligheten». Å ikke arbeide med fiktive saker, som tradisjonelle caseoppgaver, la til rette for en annen form for faglig nysgjerrighet og interesse for det barnevernfaglige arbeidet. De opplevde å få en større oversikt over hva barnevernets undersøkelsesarbeid består av, både innholdsmessig og prosessuelt.

At *yrkesautentisk casearbeid* ble gjennomført som et opplegg over flere uker, hvor dokumentasjon ble delt ut i ulike faser, ga studentene en følelse av hvordan det «å arbeide» kan være. En student beskriver det slik: «... likte best at vi fikk jobbe selvstendig med reelle barnevernssaker. Likte også at vi fikk vite litt og litt og at hele prosessen virket ganske 'ekte'».

Et annet utsagn belyser hvordan «ekte» saker kan åpne opp for en økt bevissthet rundt holdningsbaserte hensyn blant studentene som fremtidige profesjonsutøvere. Utsagnet lyder: «... å få lov til å prøve oss på det som faktisk venter oss i arbeidslivet. Veldig interessant og at de sakene vi fikk var reelle saker». Dette kan tolkes som at å få muligheten til, og å få tilgang på reelle saker, rammer en alvorlighet som også synes å få kontakt med den fremtidige barnevernspedagogen i studenten. I den forstand kan det diskuteres om det ikke bare er sakenes autenticitet i seg selv som blir betydningsfull, men også hva tilgangen på autentiske saker i seg selv fremmer av tilhørighet hos studenten til en fremtidig profesjonsrolle.

Videre beskriver flere studenter at arbeidet med «autentisk casearbeid» har gitt dem en bekreftelse på deres yrkesvalg. Én student skriver at «det har vært en boost og jeg vet at jeg er på rett hylle». Dette utsagnet, og de flere som belyser en innsikt i å ha fått erfare «hvordan barneverntjenesten faktisk jobber», tyder på at opplegget for flere har bidratt til en større forståelse av barnevernspedagogens komplekse arbeidsfelt.

Motiverende

Flere beskrev at det ble lettere å forstå arbeidslivsrelevansen av teoretisk og forskningsbasert kunnskap fra forelesning når de arbeidet med dette

i en praksisnær kontekst. Én student uttrykte at: «... Det ble også lettere å se hvordan pensum er relevant for våre fremtidige jobber». Dette syntes å virke motiverende og engasjerende på studentene. Det beskrives av en student på følgende måte: «... Helheten. Forelesning + veiledning etter forelesning + veiledning fra barnevernstjenesten. Og til slutt ble det veldig reelt å få jobbe med ekte saker. Da ble det også enklere å engasjere seg».

Studentene vektla gode samtaler og refleksjoner som faktorer som emosjonelt støttende og motiverende for læring, og la særlig vekt på veiledningen fra praksisfeltet. Veiledning «... som utfordret oss i vår refleksjon, men som samtidig ga oss nyttige tilbakemeldinger og faglige vurderinger.» opplevdes som både faglig og pedagogisk relevant. Ikke bare opplevde studentene et økt faglig læringsutbytte gjennom muligheten til faglige diskusjoner, de beskriver også et trygt læringsklima for å bli utfordret faglig, og for å oppleve tilbakemeldinger og vurderinger som nyttige.

Gjennom arbeidet i læringsgruppene motiverte studenter og veileder hverandre – som studentene opplevde at førte til trygghet, motivasjon og mot til å arbeide med utfordrende og komplekse analyser og vurderinger i saksgangen. Praksisveilederens utsagn ble tillagt stor troverdighet og høy kvalitet. «... Det å kunne drøfte saker med ekte barnevernspedagoger har hjulpet ekstremt mye – veldig fin form for læring som skaper motivasjon og engasjement!». Flere beskriver at dette førte til at de jobbet godt sammen i gruppe, og at de var godt forberedt til veiledning. Det ble også påpekt at det å få en oppgave i seg selv virket samlende for dem som gruppe: «... Å få noe konkret å jobbe med sammen gjorde at vi alle ble motivert og jobbet utrolig godt med materialet vi hadde». Fra studentenes ståsted løftes også veilederens engasjement frem som innvirkende på opplevelsen av veiledningstimen: «... Opplevde veilederen som engasjert i vårt arbeid, og vi fikk mye ut av disse timene».

Læringsmiljøet innad i læringsgruppene viser seg å ha betydning for motivasjon og opplevelse av læringsmulighetene. I tilbakemeldingene om det helhetlige opplegget som ble gjennomført i 2021, skriver flere at de hadde ønsket at mer hadde blitt gjennomført gruppevis fremfor i undervisning. Dette begrunner de med behovet for trygghet. En av studentene beskrev det slik:

Kunne tenkt meg mer tid med veiledning fra lærer. Dette fordi jeg føler at det var enklere å stille spørsmål og få et godt svar,

enklere å snakke høyt og bli med i diskusjoner, enklere å komme med innspill osv.

Opplevelse av trygghet for læring og motivasjon belyses også gjennom ulike tilbakemeldinger i de to kullene vedrørende modellens helhetlige struktur. I 2021 er flere studenter kritiske til at det, grunnet veiledningens plassering på fredagene, ikke er rom for faglig testing av tanker og forståelser. Dette belyses ikke året etter, hvor tilpasning for dette ble hensyntatt. Å ha tydelige rammer, forventninger og muligheter for støtte i utforskningen av nye faglige forståelser vurderes som avgjørende for studentens trygghet til å tilnærme seg nye kunnskaper og ferdigheter, som tilsynelatende øker motivasjon for faglig utvikling.

Selvstendigjørende

Yrkesautentisk casearbeid la opp til at studentene i gruppe skulle arbeide selvstendig i periodene mellom undervisning og veiledning. En av studentene beskriver disse samarbeidsfasene slik:

... Det at man lærer av hverandre og kan hjelpe hverandre. Syntes det var bra at vi som gruppe skulle samarbeide om de forskjellige sakene, og der igjen ble delt opp i par som skulle samarbeide om hver sin sak.

Utsagn fra veilederne understøtter samarbeidets betydning for læring på et høyere nivå. Studentene som jobbet samlet, viste større evne til refleksjon. De stilte også flere spørsmål til veileder:

... Veiledningen var nyttig både for oppgavene, men også i forhold til å øve på å formulere seg og presentere saker/argumentere muntlig.

En annen beskriver hvordan veiledningen gav dem et mulighetsrom til å utvikle seg:

... At vi fikk prøve oss frem selv, men med god oppfølging og veiledning. Opplever det som utrolig lærerikt å få prøve selv, spesielt når det er reelle saker.

Det å få muligheten til å selvstendig prøve seg på saksbehandling gjennom å i gruppe eller selvstendig skulle foreta faglige og juridiske analyser og konklusjoner, syntes å åpne opp for en større grad av muntlig og skriftlig aktivisering og selvstendigjøring av studentene. Veiledernes inntrykk var at studenter som hadde satt seg inn i faglitteraturen, hadde gode refleksjoner, utfordret hverandre i gruppearbeidet og stilte gode spørsmål til veileder. Flere imponerte veiledere stort. Studentene beskriver også utviklingsmulighetene denne formen skapte:

... vi fikk tenkt en hel del selv, men fikk også noen synspunkter fra veileder som fikk oss til å se ting fra flere perspektiv!

og

... det gjorde til at vi tenkte og reflekterte enda mer over de avgjørelsene vi tok. Samtidig fikk hun oss til å tenke over ting vi ikke tenkte over.

Andre beskriver at det var «... Vanskelig å få tak på hva vi faktisk skulle gjøre ... Lite tydelig informasjon» eller at det var «... Litt vanskelig å knytte det vi har lært i faget til arbeidet med sakene, og jeg skulle ønske jeg fikk brukt pensumlitteraturen jeg har lest mer». Flere studenter uttrykker et større behov for tilbakemelding, tydelighet i forventninger av arbeid og støtte til å begi seg ut i ukjente læringsmuligheter. De etterspør tilbakemelding på skriftliggjort arbeid og på gruppens faglige refleksjoner og konklusjoner i fysiske møter. Tilbakemelding i plenum opplevdes av noen av studentene å ha et negativt fokus, være for generell og vag. Andre fikk erfare betydningen av å ikke ha en «kollega» som ikke gjør sin del av arbeidet, og hvor de opplevde å stå alene om vurderingene i saken. Flere studenter påpekte at det å få tett oppfølging opplevdes som positivt.

Diskusjon

Hvilken innsikt gir studentenes erfaringer og opplevelser?

Generelt uttrykker studentene en blandet respons på de ulike elementene i undervisningsmodellen. De er imidlertid samstemte om at modellen som helhet har gitt dem en økt forståelse av de yrkesspesifikke kravene til profesjonsrollen, sammen med økt motivasjon. Det var «helheten» i undervisningsopplegget som ble fremhevet av studentene. Arbeid med sakene opplevdes som realistiske og ekte. De mente de fikk tett oppfølging og rom for selvstendig gruppearbeid innenfor en fast ramme. Samlet sett synes modellen å fremme faglig nysgjerrighet og aktivitet i læringsgruppene.

Et sentralt spørsmål er i hvilken grad det studentene erfarte og opplevde som «ekthet» samtidig bygger opp under en selvstendig og forsvarlig bruk av juridisk og faglig kunnskap. Erfaringer med tradisjonelle caseoppgaver er at studentenes oppmerksomhet heller rettes mot hva som er den «riktige» løsningen, framfor avveiningene underveis (Langsrud & Jørgensen, 2022). En slik tilnærming er ikke formålstjenlig i praksis ettersom mange av bestemmelsene i barnevernsloven er skjønnsmessig utformet. Disse forutsetter dermed faglige avveininger, som eksempelvis en barnets beste-vurdering. Framtidig yrkesutøvelse er derfor i mindre grad innrettet mot riktig eller feil, og mer på avveiningene og begrunnelsene for disse. Studentenes erfaringer fra *yrkesautentisk casearbeid* kan tolkes i retning av at deres oppmerksomhet i arbeidet med de reelle barnevernssakene i større grad ble rettet mot de juridiske og faglige avveiningene enn bare løsningen. Mange av studentene ble mer opptatt av *hvorfor* enn *hvordan*. Færstad (2020) hevder dette er betegnende for en dybdetilnærming i faget. Gjennom refleksjoner med veiledere fikk studentene også erfare at «rommet for faglighet» kunne bære på flere enn én løsning.

Et annet spørsmål vi finner interessant å gå nærmere inn på, er gruppearbeidets betydning for læringen. Studier peker på at det kan virke fremmede for å lære juridiske ferdigheter. På bakgrunn av studentenes og veilederes tilbakemeldinger er det grunn til å tro at studentaktive læringsaktiviteter virker motiverende og utviklende for store deler av studentgruppene, og kanskje i særlig grad for de med høy selvmestring. Ifølge Eriksen (1994, s. 7) kan motivasjon være et «springbrett inn i læreprosessen». Berg og Erichsen (2014) peker på at motivasjon også er et sentralt element i å holde læringsprosesser i gang.

På den ene siden opplever våre studenter mening og relevans gjennom interaksjon med virkelighetsnære eksempler. På den annen side vet vi at studenter også opplever behov for å bli ledet på veien inn i sine analyser og refleksjoner (Abrahamsen *et al.*, 2020). Det forhold at *yrkesautentisk casearbeid* overlater mye av vurderingen til gruppens egen selvkritiske gjennomgang av arbeidet de har utført, kan muligens være en faktor som skaper usikkerhet hos enkelte. Tilbakemeldingene fra studentene kan tyde på dette. For studenter med lav selvmestring og svak selv vurdering kreves det ofte mer tilrettelegging for at de skal oppleve mestring i oppgaver som stiller krav til analytisk tenkning (Taraldrud, 2014; Abrahamsen *et al.*, 2020).

Tilbakemeldingene fra studentene indikerer at det er en viss forskjell på hvor mye engasjement og innsats den enkelte legger ned i egen faglig fordypning og deltakelse i gruppearbeidet. I hvilken grad studenten selv har jobbet med faginnholdet, påvirker samtidig nytten de opplever å få fra studentaktive læringsaktiviteter (Egelandsdal, 2020; Langsrud & Jørgensen, 2022). Imidlertid kan både motivasjon og selvstendighet påvirkes og styrkes gjennom økt støtte til selvregulering, eksempelvis ved at faglærer gir konkret og oppbyggende tilbakemelding og undervisvurdering (Damşa og de Lange, 2019, s. 15). Behovet for og betydningen av slik støtte vil trolig variere, og ha størst betydning for studenter med lav selvmestring og svak selv vurdering.

Tilbakemeldingene fra våre studenter indikerer blant annet at tilbakemeldinger fra veileder kan bidra til å redusere studentens stressnivå. Det som da framsnakkes, er veileders engasjement og emosjonell støtte av gruppens deltakere, som studentene opplever gir dem både faglig og følelsesmessig trygghet. Det motsatte, ved fravær av psykologisk trygghet, vil trolig motstanden mot læring øke (Lysberg *et al.*, 2020).

Er det aspekter ved modellen som har overføringsverdi til ekstern praksis?

Yrkesautentisk casearbeid er ikke praksis i snever forstand. Det særegne med praksis, som flere trekker fram, er at det tilfører en ekthet som vanskelig lar seg gjenskape på campus (Helseth *et al.*, 2019). Ektheten forstås som at studentene vil lære å forholde seg til både uforutsette hendelser og virkelige konsekvenser. Dette forbereder studentene på en kompleksitet som ikke ordinære caseoppgaver på campus kan bidra med. Veiledning er også et sentralt

kjennetegn ved praksis, og det bidrar til refleksjon og integrasjon av faglig kunnskap (Helseth *et al.*, 2019).

Undersøkelser viser imidlertid at mange studenter opplever at de ikke får gjøre seg tilsvarende erfaringer som sine medstudenter når de er i praksis utenfor campus (Hagstrøm, 2018). Dette gjør at det ikke automatisk kan settes likhetstegn mellom det å være i praksis og få egenerfaringer med feltets kompleksitet. Eksempelvis viser forskning at sosialarbeidere i liten grad bruker forskningsbasert kunnskap i sine beslutningsprosesser (Finne & Malmberg-Heimonen, 2023). Mangelfulle ferdigheter i å bruke lovverk og utøve faglig skjønn utgjør i tillegg kjernen av kritikken som rettes mot praksisfeltet fra tilsynsorganene (Dahlen & Langsrud, 2021). Helseth *et al.* (2019) påpeker at det er refleksjonen over sin arbeidslivserfaring i en teoretisk ramme som skaper grobunn for læring. På bakgrunn av våre erfaringer og tilbakemeldinger fra studenter og veiledere mener vi derfor at *yrkesautentisk casearbeid* kan være en hensiktsmessig måte å operasjonalisere bruk av juridisk og barnevernsfaglig kunnskap – også i framtidig ekstern praksisopplæring.

Referanser

- Abrahamsen, E. B., Selvik, J. T., Moen, V. & Kvaløy, J. T. (2020). Om sammenhengen mellom motivasjon, studentaktiv undervisning og konstruktive tilbakemeldinger. En studie fra Universitetet i Stavanger. *Uniped*, 43(4), 298–311. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2020-04-03>
- Barnevernsloven. (2021). *Lov om barnevern* (LOV-2021-06-18-97). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-06-18-97>
- Berg, T. & Erichsen, M. (2014). Hvordan stimulere de flinkeste studentene? *Uniped*, 37(3), 34–48. <https://doi.org/10.3402/uniped.v37.21651>
- Braun, V. & Clarke, V. (2023). *Thematic analyses. A practical guide*. Sage publications Ltd.
- Carless, D. (2016). Feedback as dialogue. *Encyclopedia of educational philosophy and theory*, 1–6. Springer.
- Christiansen, B., Holmberg, V., Erichsen, T. & Vågan, A. (2020). Helsepedagogikk – fra begrep til praksis i helsefagutdanninger: Hva kjennetegner studentenes erfaringer? *Uniped*, 43(3), 235–246. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2020-03-06>
- Dahlen, W. N. & Langsrud, E. (2021). Ikke-juristers bruk av rettsregler. *Kritisk juss*, 51(3), 185–206. <https://doi.org/10.18261/issn.2387-4546-2021-03-04>
- Damşa, C. & de Lange, T. (2019). Student-centred learning environments in higher education. From conceptualization to design. *Uniped*, 42(1), 9–26. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-01-02>
- Egelandsdal, K. (2020). Universitetsforelesningen og responsteknologi. *Uniped*, 43(2), 117–133. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2020-02-04>
- Eriksen, G. (1994). Innføring av problembasert læring på jusstudiet. *Uniped*, 17(1), 3–13. <https://doi.org/10.18261/ISSN1893-8981-1994-01-01>
- Finne, J. & Malmberg-Heimonen, I. (2023). Evidensbasert praksis – et veiskille i sosialt arbeid. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 26(1), 1–14. <https://doi.org/10.18261/tfv.26.1.1>
- Flobakk-Sitter, F., Ballo, J. G., Hovdhaugen, E., Fossum, L. W. & Karlstrøm, H. (2023). Kvalitet i praksisperioden: En kunnskapsoppsummering om praksis i profesjonsutdanninger. NIFU Rapport 2023: 11.
- Færstad, J. O. (2020). Å studere juss: Med eksempler fra emnet Kontraktsrett I ved UiB. *Jussens Venner*, 55(1), 1–27. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3126-2020-01-01>
- Hegerstrøm, T. (2018). *Til glede og besvær – praksis i høyere utdanning. Analyse av studentenes kommentarer i Studiebarometeret 2016*. NOKUT Rapport 3–2018.
- Helseth, I. A., Lid, S. E., Kristiansen, E., Fetscher, E., Karlsen, H. J., Skeidsvoll, K. J. & Wigen, K. S. (2019). Kvalitet i praksis – utfordringer og muligheter. Nokut Rapport 16/19.
- Helsetilsynet. (2019). *Veileder for landsomfattende tilsyn 2020 med barnevernets arbeid med undersøkelser*. Internserien 10/2019.
- Holmen, H. A. (2017). Hvorfor handlingskunnskap ikke er slutningsbasert. *Norsk Filosofisk Tidsskrift*, 52(4), 161–179. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2901-2017-04-04>
- Kapur, M. (2008). Productive failure. *Cognition and Instruction*, 26(3), 379–424. <https://doi.org/10.1080/07370000802212669>

- Lafton, T. & Laski, A. K. (2021). Aktiv læring her og nå, men hva aktiveres for fremtiden? Dramaturgiske perspektiver på underviserens rolle i meningsskapende undervisningspraksiser. *Uniped*, 44(2), 94–103. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2021-02-02>
- Langsrud, E. & Jørgensen, K. (2022). Studentaktiv læring i juridiske emner. Erfaringer med bruk av læringsformen «De fire F-er» ved NTNU. *Uniped*, 45(3), 171–183. <https://doi.org/10.18261/uniped.45.3.2>
- Lid, S. E., Glasser, R. & Hamberg, S. (2016). *Hva vet vi om kvalitet?* NOKUTs utredninger og analyser. Hentet 14. juni 2021 fra https://www.nokut.no/contentassets/9989482e51f1473786a8037c4b71b46d/glasser_hamberg_lid_hva_vet_vi_om_kvalitet_3-2016.pdf
- Lie, I. N., Hansen, M. S. & Riise, A. (2023). Å lære noe mer. Gruppepraksis i sosialfaglige utdanninger. *Uniped*, 46(3), 177–188.
- Lysberg, K. I., Sivertsen, H., Utvær, B. K. S. & Hoveid, H. (2020). Selvregulerende læring og læringsstrategier hos første års bachelorstudenter i sykepleie. *Uniped*, 43(3), 247–259. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2020-03-07>
- Meld. St. 16 (2020–2021). *Utdanning for omstilling: Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/96e28f2c72f64844843597e104dc23bc/no/pdfs/stm202020210016000dddpdfs.pdf>
- Parmann, A., Helde, R. & Suzen, E. (2023). Undervisning i juridiske emner for studenter som ikke skal bli jurister. *Lov og Rett*, 62(4), 223–238. <https://doi.org/10.18261/lor.62.4.4>
- Pettersen, R. C. (2005). *Kvalitetslæring i høyere utdanning: Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Universitetsforlaget.
- Retningslinje for barnevernspedagogutdanning. (2019). *Forskrift om nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanning* (FOR-2019-03-15-398). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2019-03-15-398>
- Senter for framragende utdanning. (2022). *Ferdighetsstigen: Rapport fra arbeidsgruppen for kartlegging, analyse og forslag – versjon 2.0*. CELL, Det juridiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- Soncini, A., Matteucci, M. C. & Butera, F. (2021). Error handling in the classroom: An experimental study of teachers' strategies to foster positive error climate. *Eur J Psychol Educ*, 36, 719–738. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00494-1>
- Taraldrud, K. E. (2014). Problembasert læring og casestudier i juristutdanningens innledende år. *Uniped*, 37(3), 93–101. <https://doi.org/10.3402/uniped.v37.23828>
- Universitet- og høyskolerådet. (2016). *Kvalitet i praksisstudiene i helse- og sosialfaglig høyere utdanning: Praksisprosjektet*.
- Øvrum, I. T. & Kapstad, S. M. (2019). Hvordan kan barnevernfaglig undersøkelsesarbeid læres? *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 96(3), 190–204. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1891-1838-2019-03-05>