

Studentaktiv læring i juridiske emner

Erfaringer med bruk av læringsformen «De fire F-er» på bachelorutdanningene i sosialt arbeid og barnevern ved NTNU

Student active learning in legal subjects

Experiences with using the teaching method “The four F-letters” in the bachelor’s programs in social work and child welfare at NTNU

Elizabeth Langsrud

Førsteamanuensis ved Institutt for sosialt arbeid, NTNU

elizabeth.langsrud@ntnu.no

Kristina Jørgensen

Universitetslektor ved Institutt for sosialt arbeid, NTNU

kristina.jorgensen@ntnu.no

Sammendrag

Betydningen av læringsform ved tilegnelse av praktiske juridiske ferdigheter som en del av treårige profesjonsutdanninger er et lite utforsket felt i Norge. Artikkelen beskriver erfaringer med en studentaktiv læringsform i tre juridiske emner på bachelorutdanningene i sosialt arbeid og barnevern ved NTNU. Den bygger på konseptet «omvendt undervisning» og består av læringsaktivitetene forberedelser, forelesninger, fordypning og feedback. Læringsformen vektlegger et sosiokulturelt læringsperspektiv og gir studentene blant annet autentiske oppgaver å løse innenfor et faglig kommunikativt studentfelleskap. Artikkelens problemstilling er i hvilken grad studentene opplever at de ulike læringsaktivitetene bidrar til egen læring. Tilbakemeldinger fra studentene viser at mange opplever læringsformen som motiverende og støttende i deres tilegnelse av juridisk kunnskap og juridiske ferdigheter. Resultatene tyder på at studentene opplever de «medierende» aktivitetene – å jobbe med fordypningsoppgaver i grupper og få feedback fra faglærer – som mest utviklende for egen læringsprosess.

Nøkkelord

medierende læringsaktiviteter, juridiske ferdigheter, ikke-jurister

Abstract

The importance of teaching methods for learning practical legal skills as part of a three-year professional education is a moderately explored field in Norway. This article describes experiences with a student-active teaching method in three legal subjects in the bachelor’s programs in social work and child welfare at NTNU. The method is based on the concept of the “flipped classroom”, consisting of preparations, lectures, specialization, and feedback. The teaching method emphasizes a socio-cultural learning perspective, and it gives students authentic tasks to solve within a professional communicative student community. This article examines to what extent the various learning activities contribute to learning. Feedback from students illustrates that many experience the teaching method as motivating and supportive of their acquisition of legal knowledge and legal skills. The results indicate that the students experience the “mediating” activities – working with case assignments in groups and receiving feedback from the subject teacher – as the most developmental for their learning process.

Keywords

mediating learning activities, legal skills, non-legal professionals

Introduksjon¹

Bachelorutdanningene i barnevern og sosialt arbeid har det til felles med andre profesjonsutdanninger at de utdanner utøvere til bestemte yrker hvor oppgavene defineres ut fra samfunnets behov. Dette skiller profesjonsutdanningene fra de mer rendyrkede «disiplinutdanningene», som filosofi, sosialantropologi osv. (Haugen, 2011).

Når det gjelder rettsvitenskap, ofte benevnt som juss, er dette en egen profesjonsutdanning som utdanner jurister, og samtidig et disiplin-fag som inngår i andre utdanninger. I bachelorutdanningene i barnevern og sosialt arbeid benyttes disiplin-faget som et av flere verktøy for å utdanne barnevernspedagoger og sosionomer. Det er da sentralt at jussundervisningen innrettes på en måte som bidrar til at disse imøtekommer samfunnets forventninger til juridisk kompetanse, jf. krav til utdanningenes innhold og gjennomføring i forskrifter om nasjonale retningslinjer for hhv. barnevern og sosialt arbeid.

Som følge av at samfunnet i økende grad vektlegger at disse profesjonsutøverne på en selvstendig og riktig måte skal kunne anvende lover, stiller dette krav til at studentene får oppøvd sin evne til å formulere og løse praktiske rettslige problemstillinger ved hjelp av juridisk metode. Behovet for å utvikle slike rettsanvendelsesferdigheter har blitt tydeliggjort gjennom formuleringer i læringsutbyttebeskrivelsene i de nevnte nasjonale retningslinjene. I tillegg til denne endringen av rammeverket, som trådte i kraft i 2019, fikk jussfaget høsten 2018 en mer framtrødende plass i våre to bachelorprogram gjennom å bli organisert som egne juridiske emner.²

Relasjonen mellom læringsform og kompetanse i å løse juridiske problemer

Formålet med undervisning er å legge til rette for læring (Pettersen, 2005). I vår sammenheng handler det om å fremme studentenes tilegnelse av juridisk kunnskap, ferdigheter og kompetanse.³ Det didaktiske spørsmålet er således hvilken læringsform som best kan fremme studentenes evne til å ta i bruk den juridiske metoden og lov-kunnskap i møte med rettslige problemstillinger.

Tradisjonelt har forelesninger vært en vanlig læringsform for jussfaget i sosialfaglige profesjonsutdanninger, både i Norge og i andre land. Den har samtidig blitt kritisert for å ikke være særlig egnet til å gi sosialarbeidere nødvendige juridiske ferdigheter.⁴ En annen innvending mot forelesningsformen er at den kobles til et «overforbruk» av PowerPoint-presentasjoner som virker passiviserende (Wolff & Chan, 2016). Kritikken mot forelesningsformen kan ses i sammenheng med at den i stor grad er innrettet mot å sammenfatte og strukturere faktakunnskap, som med referanse til Blooms taksonomi befinner seg på de to nederste nivåene *kunnskap* og *forståelse* (Wilhelmsen, 2014). Ut fra samfunnets behov og formulerte krav til disse utdanningene bør våre studenter helst komme opp på nivå fem for å bli i stand til å formulere og løse rettslige problemstillinger. Vi snakker da blant annet om evne til å finne nye løsninger og trekke egne slutninger ved å omdanne det vi har lært, til ny kunnskap.

-
1. Artikkelen bygger på forfatterens rapport fra en utvidet prosjektmodul innenfor PEDUP ved NTNU.
 2. I første semester har bachelorutdanningene et felles emne: *Juridisk metode og forvaltningsrett* på 7,5 studiepoeng (stp.). Antall studenter er i overkant av 200. Emnet ble kjørt første gang høsten 2018. I tredje semester har de to utdanningene hvert sitt juridiske emne, hhv. *Rettsanvendelse i barnevern* og *Rettsanvendelse i sosialt arbeid*. Begge emner er på 7,5 stp. Antall studenter er ca. 80–90 på hvert emne. Emnene startet opp høsten 2019. Undervisningsressursene er normalt på 24 timer per 7,5 stp.
 3. Jf. læringsutbyttebeskrivelsene i emnebeskrivelsen for ISA1002 Juridisk metode og forvaltningsrett, BBV2002 Rettsanvendelse i barnevern og BSA2002 Rettsanvendelse i sosialt arbeid.
 4. Se eksempelvis Braye et al. (2007).

Selv om forelesningen kanskje ikke er den mest egnede læringsformen til å aktivisere studentenes evne til å anvende kunnskap, analysere og trekke egne slutninger, kan den bidra til mer enn å bare presentere og systematisere informasjon. French og Kennedy (2017) har pekt på flere kvaliteter ved forelesningen, herunder dens mulighet til å engasjere, motivere og på en effektiv måte muliggjøre deling av ny kunnskap. Sistnevnte er særlig sentralt med tanke på hyppige lovendringer som den juridiske faglitteraturen ikke alltid klarer å holde tritt med. Forelesningen kan også brukes for å kontekstualisere metodelitteraturen og den alminnelige forvaltningsretten, som i liten grad benytter eksempler fra sosial- og barnevernsfeltet. I tillegg kan den gi studentene en retning på hva som er viktig kunnskap.

Innenfor de rettsvitenskapelige studiene tyder forskningslitteraturen på en økende variasjon i bruk av studentaktive læringsformer. Disse har ingen presise definisjoner og beskrives på ulike måter i litteraturen (Wolff & Chan, 2016). Fellesnevnerne i karakteristikkene av slike undervisningsformer er at studentene tar ansvar, engasjerer seg og deltar i undervisningen, og at underbygningen av initiativ, motivasjon og handling bidrar til utviklingen av studentens ikke bare faglige, men også profesjonelle kompetanse.

Studentaktive læringsformer tar utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv på læring (Pettersen, 2005). Perspektivet bygger på en forståelse av at om vi forholder oss aktive i læringssituasjoner, lærer vi bedre enn om vi inntar en passiv rolle, og at det er gjennom dialog med andres fortolkninger at vi blir oppmerksomme på meningsinnholdet i egne synspunkter. Det er dette tankesettet som ligger til grunn for vår utprøving av studentaktiv læringsform med mål om å aktivisere studentene til å jamføre og avveie andres og egen forståelse av samme rettslige fenomen.

Effekten av studentaktive læringsformer

Studentaktiv læring i jussfaget i sosialarbeiderutdanningene er lite utforsket i Norge. Det finnes noen få studier av engelske sosialarbeiderutdanninger som indikerer at både undervisningsform og hvor mye tid som avsettes til jussfaget i utdanningene, har betydning for om studentene blir i stand til å utvikle juridisk kompetanse og trygghet som rettsanvender (Preston-Shoot & McKimm, 2013).

Når det kommer til bruk av studentaktive læringsformer i profesjonsutdanningene i rettsvitenskap, så finnes det en god del studier og evalueringer. Flere av disse peker på positive effekter som følge av høy grad av studentinteraksjon. Enqvist-Jensen et al. (2017) har eksempelvis undersøkt jusstudenters samarbeid om caseoppgaver i internasjonal rett og finner at aktiv deltakelse i gruppens drøftinger har effekt særlig med hensyn til å utvikle innsikt i rettslig problemløsning. Oppgaveløsning i gruppe kombinert med veiledning fra foreleser synes videre å bidra til å gjøre trinnene i den rettslige problemløsningen mer transparente (Jensen et al., 2015). Effekten synes å være koblet til studentenes aktivitetsnivå, noe som understøttes av Fosslund og de Lange (2018), som la inn aktive læringsformer i et kurs i strafferett. De fant at studenter som deltok aktivt, i større grad opplevde læringsformen som støttende for egen læring enn dem som forholdt seg passive.

Beveger vi oss over til andre fagområder, peker forskningen på at de mer studentaktive læringsformene kan bidra til å øke studenters autonomi og følelse av eierskap, i tillegg til å utvikle deres samarbeidsevner (Hantla, 2017). Sistnevnte omfatter blant annet deres evne til å diskutere kompleksiteter på et abstrahert nivå (Ebbeler, 2013). Shankar og Roopas (2009) review av studier hvor tradisjonell forelesningsbasert undervisning er sammenlignet med gruppebasert studentaktiv læring, viser at sistnevnte også gir studentene en bedre forståelse av læringmaterialet. I tillegg til bedre akademiske ferdigheter gir forskningen et visst belegg

for at aktive læringsformer samtidig fremmer studenttilfredshet og tilstedeværelse (O’Flaherty & Phillips, 2015). Premisset synes imidlertid også her å være at studentene forholder seg aktive i læringssituasjonen.

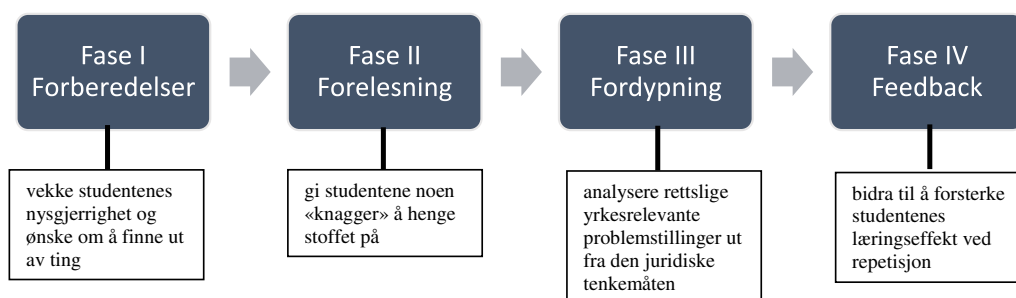
Datamaterialet og metode

Fra «integrert jussfag» til «juridiske emner»

Tradisjonelt har jussundervisningen ved våre to bachelorutdanninger vært gjennomført som totimers «klassiske» forelesninger med gjennomgang av lovbestemmelser relatert til et sosial- eller barnevernsfaglig tema. Fra høsten 2018 ble det opprettet et juridisk fellesemne i første semester: *Juridisk metode og forvaltningsrett* på 7,5 studiepoeng (stp.). Høsten 2019 ble det opprettet ytterligere et juridisk emne i hver av utdanningenes tredje semester: *Rettsanvendelse i barnevern* og *Rettsanvendelse i sosialt arbeid*, begge på 7,5 stp. Undervisningsressursene var på 28 timer per 7,5 stp. og ble benyttet til seminarene. I tillegg til undervisningsressursene brukte faglærere tid på forberedelser, forelesninger (video) og feedback som ikke ble gitt på seminarene. Alle tre emner har kompetansemål hvor kunnskap om relevante lover og rettsanvendelsesferdigheter står sentralt.⁵ Temaene i emnene var juridisk metode, alminnelig forvaltningsrett og relevant velferdsrettslig lovgivning. Undervisningsopplegget ble gjennomført i månedene sep.–nov. 2020. Til sammen deltok 372 studenter.

Gjennomføring av læringsformen: «De fire F-er»

Inspirasjonen til «De fire F-er» er hentet fra læringsformer som legger vekt på å utvikle studentenes dybdeforståelse igjennom egenaktivitet. Former for studentaktiv læring som «flipped classroom»-modellen og problembasert læring (PBL) er tatt i betraktning.⁶ Dette er læringsformer som tilsvarende «De fire F-er» sikter mot å forene det *å vite noe* med det *å vite hvordan*. I det følgende gis en kort beskrivelse av «De fire F-er» slik læringsformen ble gjennomført i våre tre juridiske emner høsten 2020.



Figur 1. Fasene i den studentaktive læringsformen «De fire F-er»

Den første fasen bestod av forberedende oppgaver og litteratur som ble gjort tilgjengelig for studentene ca. to uker i forkant av fordypningsfasen. Et viktig mål var å tilrettelegge for at studentene satte seg inn i et spesifikt tema, eksempelvis *det rettslige forholdet mellom barn og*

5. Relevante lover er blant annet menneskerettsloven med tilhørende konvensjoner, Grunnloven, forvaltningsloven, barneloven, barnevernloven, opplæringsloven, barnehageloven, sosialtjenesteloven, integreringsloven, de fire helselovene mv.
6. «A flipped classroom is a type of blended learning where students are introduced to content at home and practice working through it at school» (Teachthought, 2020). «Problem-based learning (PBL) is a student-centred approach in which students learn about a subject by working in groups to solve an open-ended problem» (Centre for Teaching Innovation, 2020).

foreldre. Hensikten var å vekke studentenes nysgjerrighet og ønske om å finne ut av ting ved å gi dem tilpasset litteratur å sette seg inn, ulike problemstillinger å tenke på og enkle oppgaver å løse.

I den andre fasen påfølgende uke fikk studentene én eller flere forelesningsvideoer om temaet som var gjenstand for forberedelse. Siden studentene hadde utforsket *det rettslige forholdet mellom barn og foreldre*, handlet forelesningen om *rettigheter og plikter etter barne-loven*. Målet med forelesningen var å bidra til at studentene utviklet noen mentale «knagger» å henge stoffet på. Videoene ble derfor utformet som klassiske forelesninger der foreleser snakket rundt «knagger» på PowerPoint-bilder. Sammen med forberedelsen skulle dette gi studentene nødvendig kunnskap og forståelse av temaet til å kunne løse de mer intrikate juridiske problemstillingene i fordypningsoppgavene. Ettersom formålet ifølge Pettersen (2005) har betydning for forelesningens struktur, ble denne utformet i såkalt «klassisk» struktur, da en slik oppbygning er egnet til å presentere faktakunnskap, introdusere en oversikt og gi en referanseramme for studentens videre fordypning.

Fordypningsfasen la til rette for at den enkelte student fikk trene sammen med medstudenter på å analysere rettslige yrkesrelevante problemstillinger ut fra den juridiske tenkemåten. Arbeidet med «autentiske» fordypningsoppgaver innebar at studentene måtte ta i bruk kunnskap fra de to forutgående fasene, samtidig som det stilte krav til å gå dypere inn i litteraturen på enkelte områder. Dette er en pedagogisk tilnærming som ligner på «casemetoden», ettersom de begge er koblet til klasseromsdiskusjoner med utgangspunkt i praktiske, autentiske problemer og situasjonsbeskrivelser.⁷ I motsetning til caseoppgaven, som inneholdt faktum, domsslutning og begrunnelse, bestod fordypningsoppgaven kun av et faktagrunnlag. Sistnevnte stilte dermed et visst krav til studentenes evne til å sortere og strukturere informasjon, men var mer åpen i den forstand at den ikke gav en bestemt løsning. I stedet la den opp til at studentene skulle lære å argumentere selvstendig og ta egne valg i problemløsningen.

I den fjerde fasen, «Feedback», ble det gitt tilbakemelding på det studentene skrev under eller i etterkant av fordypningsarbeidet. Skriftliggjøring av resonnementer kan ses på som en form for repetisjon, som igjen kan bidra til å forsterke studentenes læringseffekt (Pettersen, 2005). Læring kan forsterkes gjennom tilbakemelding på egne vurderinger, men graden av læringseffekt vil da ha sammenheng med hvor umiddelbar tilbakemeldingen er (Magnussen & Melinder, 2014). Ut fra dette etterstrebet vi å gi studentene rask nok feedback til å understøtte læringseffekten, blant annet ved at faglærer hadde gjennomgang av oppgaver på slutten av seminarer, kommenterte studentenes oppgavebesvarelser på «Jussforum» samt la ut fyldige sensurveiledninger, «mønsterbesvarelser» og lignende på læringsplattformen Black Board.⁸

Formålet med evaluering av ny studentaktiv læringsform

Hensikten var å undersøke følgende problemstilling: I hvilken grad opplever studentene at den studentaktive læringsformen «De fire F-er» bidrar til egen læring?

7. Casemetoden har vært benyttet siden 1870 ved Harvard Law School og handler om å lære seg måten jurister tenker og handler i praksis, gjennom analyse av og refleksjon over et stort utvalg konkrete caser (Pettersen, 2005).

8. «Jussforum» er en ikke-anonym diskusjonstavle som vi opprettet på den nettbaserte læringsplattformen Black Board i våre juridiske emner. Forumet fungerer som et dialogverktøy mellom studentene og faglærer. Studentene kan legge inn spørsmål, problemstillinger, skriftlige besvarelser på fordypningsoppgaver samt tidligere eksamensbesvarelser og få skriftlig tilbakemelding på disse.

Som ledd i å undersøke problemstillingen stilte vi følgende forskningsspørsmål:

1. I hvilken grad har studentene deltatt i de ulike læringsaktivitetene?
2. I hvilken grad opplever studentene at de ulike læringsaktivitetene bidrar til egen læring?

Studentevaluering ved selvrapportering

For å få fram studentenes erfaring med og opplevelse av den studentaktive læringsformen «De fire F-er» valgte vi å benytte nettskjema. Dette er en teknisk løsning for å samle inn data via nett som gir den som svarer, muligheten til å være anonym, noe vi tenkte var hensiktsmessig for å skape nødvendig trygghet hos studentene til å formidle sine erfaringer og opplevelser.

Ettersom vi ønsket studentenes perspektiver på opplevelsen av «De fire F-er», anså vi det som nødvendig å starte undersøkelsen med å kartlegge hvilke læringsaktiviteter den enkelte hadde benyttet seg av. I lys av formålet om å få fram studentenes erfaring og opplevelse anså vi det som hensiktsmessig å benytte flest mulig åpne svar. Temaene for evalueringen på tvers av de tre juridiske emnene med «De fire F-er» var (1) hvilke av læringsaktivitetene de hadde deltatt i, (2) vurdering av og synspunkter på kvaliteten på læringsformen og dens læringsaktiviteter, (3) vurdering av og synspunkter på læringsformens bidrag med hensyn til egen læring og (4) generelle synspunkter på læringsformen (ris og ros).

Til sammen var det 175 studenter som besvarte spørreundersøkelsen av totalt 372 studenter. Dette gir en svarprosent på 47 %, som vi vurderer kan gi oss en indikasjon på studentenes opplevelse og vurdering av «De fire F-er».

Analyse

Analysen bestod i at vi først så på hvordan svarene fordelte seg i prosent på de ulike spørsmålene. Dernext systematiserte vi tekstsitatene for å belyse hva som lå i studentenes tilbakemelding på opplevelse og vurdering av læringsformens ulike faser. Med inspirasjon fra Braun og Clarke (2006) fulgte vi en trinnvis framgangsmåte i analysen av teksten fra de åpne spørsmålene. Etter gjennomlesning ble teksten først sortert etter hovedkategoriene «læringsformen som helhet» og «læringsformens ulike faser». Den videre systematiseringen hadde innslag av både deduktiv og induktiv tilnærming. Analysen ble styrt av mønstrene som framkom av studentenes sitater, som igjen ble sortert under de ulike fasene i læringsformen. Sitatene som presenteres i artikkelen, er valgt ut på bakgrunn av at de representerer mønstrene som framkom av tekstmaterialet, på en tydelig måte. I det følgende presenteres mønstrene som kommer fram av studentenes beskrivelser.

Resultater

Sider ved læringsformen som «helhet»

Fordi ingen av læringsaktivitetene i de tre juridiske emnene var obligatoriske, var det viktig å bli kjent med hvilke erfaringer som lå til grunn for tilbakemeldingene. Resultatene viser at åtte av ti studenter har erfaring med flere av aktivitetene, hhv. forberedelse, forelesning, fordypning og å ha sett på feedback på egen/andres tekst. Dette underbygges ved at de i sine åpne svar trekker fram læringsformen som helhet – eller flere av dens faser – ved utdyping av sin opplevelse:

«Ene og alene gir de noe utbytte, men det er kombinasjonen av dem som danner det fulle bilde og gjør undervisningen til det den er. Likte godt å kunne se videoer på egenhånd i eget tempo, for å så møte opp fysisk til seminar. Etter seminar gjøre fordypningsoppgavene og så få tilbakemelding.»

Det at majoriteten av studentene har benyttet seg av de fleste av læringsaktivitetene, gir et godt grunnlag for deres selvrapporterte opplevelse av læringsformen som helhet.

Ni av ti studenter vurderer kvaliteten på emnet som god/svært god, og drøye åtte av ti opplever at læringsformen i stor/svært stor grad støtter opp under egen læring. Det er i hovedsak fire faktorer som betones: at læringsformen som helhet (1) er strukturerende, (2) er motiverende, (3) forener teori og praksis og (4) gir individuell tilpasning.

Strukturerende

Studentene vektlegger for det første at læringsformen oppleves som strukturerende for arbeidet i emnet, noe de opplever som positivt: «Et strukturert og grundig og inspirerende opplegg som har gjort det enkelt å holde følge med i emnet.»

Motiverende

Av studentenes respons kunne vi også utlede at læringsformen påvirket deres innstilling til faget på en positiv måte: «Måten det var lagt opp og foreleserne gjorde det til et fag jeg hadde lyst til å jobbe med.» Flere pekte på at de anså jussfaget som det mest krevende faget på utdanningen, men at fagets vanskelighetsgrad ble modifisert gjennom en engasjerende læringsform. F.eks. uttrykte en student at: «Det er litt gøy å mestre NOE av det jeg har sett på som nærmest umulig tidligere.» En annen student hevdet at: «Jeg elsker juss etter det emnet her. Det er utfordrende, men morsomt og interessant.»

Teori og praksis

Det tredje elementet som kom fram, var at studentene opplevde at læringsformen forente teori og praksis: «Det jeg liker best med dette emnet er at det er spennende. Ønsker mer av caseoppgaver, for da kan jeg sette teorien opp mot det som kan skje mens vi er i arbeid», og «Synes det er fin form for læring, man får læring både i teori og praksis. Man blir også 'tvunget' til å jobbe med temaet gjennom semesteret, og forberedt seg til seminar». Det å bli litt presset likte de godt fordi det lå en viss forpliktelse i det.

Individuell tilpasning

Den fjerde faktoren som ble tydeliggjort, var hvordan studentene opplevde at læringsformen fremmet opplevelsen av individuell tilpasning: «Syns opplegget med fire f-er legger opp til utrolig bra læring og er tilpasset alle på hver sin måte.» Tilpasningen ble blant annet relatert til å ha forutsigbarhet når det gjaldt hva studentene skulle sette seg inn i av fagstoff, og å kunne bestemme farten selv: «Utrolig fin måte å få jobbet i eget tempo og ha mulighet til å stille forberedt til hvert seminar. Jeg personlig synes å lese pensum er tungt, så det å få forberedelsesoppgaver og videoforelesninger har reddet min læring.»

Noen framhevet også hvordan strukturen stimulerte til å gripe fatt i fagstoffet i forkant av samarbeid med andre, samtidig som den oppfordret til å repetere fagstoff som den enkelte fant utfordrende:

«Det fungerer veldig godt på den måten det er lagt opp med tema uke for uke, forberedelser før seminar og å få satt ting litt mer i perspektiv under seminar. Det aller beste er at dere har lagt opp et opplegg som gjør at det er lett å være forberedt i god tid og å gå tilbake om det er noe som tar lengre tid å lære seg.»

Ulik opplevelse av læringsformens faser

Forberedelse

Studentene har få kommentarer til forberedelsesfasen ut over at de ganske unisont peker på at de «likte forberedelsen til timene», og at de opplever at aktiviteten har tilført dem mye informasjon. De har ingen bemerkninger over hva som kunne vært gjort annerledes, eller hvorvidt det var noe i denne fasen som de savnet.

Forelesning

Flertallet av studentene oppgav at de opplevde å ha stort utbytte av de digitale forelesningene. Det varierte imidlertid hva de var spesielt fornøyd med. Enkelte la vekt på forelesningens form: «Strukturert og tydelige» og «Oversiktlig lagt opp». Andre vektla i tillegg den tekniske kvaliteten på forelesningsvideoene: «Videoforelesningene som er lagt ut er veldig gode. Både innholdet og kvaliteten på lyd og lysbilde.» Mange var naturlig nok opptatt av forelesningens innholdsmessige side: «Gode og relevante forelesninger» og «liker best videoforelesningene, jeg lærer mye av det». Læringseffekt ble knyttet til at videoforelesningene utypet pensum og samtidig fungerte oppklarende:

«Lese pensum kan være veldig krevende når innholdet ikke alltid er så forståelig, da er det en trygghet å vite at de tilhørende forelesningene om temaene gjenspeiler det pensum sier, pluss forelesningene utdyper det bedre på et 'allment folkelig' språk.»

Forelesningens innholdsmessige side ble også gjenstand for kritiske bemerkninger fra studentene. De opplevde at forelesningens grundighet og informasjonsmengde påvirket motivasjonen i negativ retning: «De digitale forberedende videoene var bra! Men når de er på over en time følte det litt tungt når man sitter alene.» Flere uttalte at de ønsket seg kortere forelesningsvideoer. En av studentene utdypet det slik:

«Til tider har det blitt veldig mye informasjon i noen av videoforelesningene, så det kunne vært fokusert litt mer spesifikt på f.eks. loven som gjennomgås slik at det blir lettere å skille ut hvilken informasjon som er viktig å kunne, og hva som bare er 'tilleggsfakta'. Litt vanskelig å forklare, men kort oppsummert er det mye mer informasjon i en slik video enn det man får på forelesning, både på godt og vondt.»

En ytterligere ting som var gjenstand for tilbakemelding, var at forelesningene bidro til at studentene opplevde å være forberedt til å jobbe med fordypningsoppgavene: «Liker at det blir lagt ut forelesning på forhånd slik at man har et godt grunnlag før man kommer på seminar. På den måten føler jeg at man får mer ut av seminaret og man lærer mer.»

Noen refererte til betydningen av at man kunne forberede seg når man selv opplevde å ha best fokus: «At det blir lagt ut forelesningsvideoer på forhånd slik at man kan pause og se i eget tempo. Fint at man også kan se dem når man vil slik at fokuset er bedre.»

Fordypning

Det kommer tydelig fram i tilbakemeldingene at studentene ønsker mer gjennomgang av fordypningsoppgaver og flere oppgaver å løse sammen på seminar. Det er opplevelsen av å lære som trekkes fram: «Elsket seminaret. Lærte utrolig mye av de timene og skulle ønske vi kunne gjøre det oftere. Hører andre sa det samme etter seminaret.» Læringsutbyttet knyttes blant annet til at fordypningsoppgavene krever drøfting: «Jeg føler det er på seminar ved å drøfte og løse oppgaver jeg lærer mest.» Videre relateres det til å lære av andre:

«Jeg synes seminarerne har vært enkleste måte å lære på, i tillegg til forberedelsesoppgavene ved selvstudium, fordi da har jeg fått muligheten til å lære av andre hvordan de tolker og løser kasus, som kan være god relevant læring til eksamen.»

Andre viste til virkningen av sammenhengen mellom de ulike fasene i læringsformen: «Ved å ha forberedt seg til seminarerne godt, får man mye ut av disse.» En student framhevet at gleden ved fordypningsfasen økte motivasjonen til å delta i de to forutgående fasene: «Jeg elsker at vi har seminar. Tror ikke jeg hadde greid meg gjennom faget uten. Det har vært svært god motivasjon til å komme på seminarerne og gjennomføre oppgavene vi får der.» Motsatt gav en student uttrykk for at søkelyset på fordypningsoppgavene på seminar var demotiverende, ettersom hen synes det var utfordrende å jobbe med forberedelsene på egen hånd:

«Det er så ufattelig mye informasjon å få med seg som gjør det veldig vanskelig når alt av videoer og forberedende litteratur må gjøres på egenhånd. Det er så mye informasjon for hver av de ukene at det blir demotiverende at seminarerne kun handler om oppgaver og lite rom for å diskutere forberedelsene.»

Det var imidlertid mange som gav uttrykk for begeistring når det gjaldt fordypningsoppgavene: «Caseoppgaver har blitt mer og mer spennende.» Andre studenter vektla at de opplevde fordypningsfasen som en god repetisjon av det de tidligere hadde jobbet med: «Jeg liker veldig godt seminarerne. De henger godt sammen med de forberedende oppgavene og er en god repetisjon av det vi har jobbet med på forhånd.»

Mange ønsket seg imidlertid bedre tid på seminarer: «Mer tid til jobbing med hver case på seminar.» Noen etterlyste også fordypningsoppgaver som de kunne jobbe med selv, og løsninger på disse.

Feedback

Studentene var gjennomgående opptatt av å få løsningen på fordypningsoppgavene de jobbet med, gjerne i form av enda flere «mønsterbesvarelser»: «Enda mer gode eksempeltekster som svarer på oppgavene.» Blant annet handlet dette om å lære seg en ny form for skriftlig sjanger: «Skulle gjerne hatt mer caseoppgaver som er besvart, slik at vi kan lære bedre hvordan man skriver en oppgave.»

Feedback fra faglærer ble tydelig verdsatt: «Jeg liker godt når vi får tilbakemelding på oppgavene vi leverer.» Det gjaldt både egen tilbakemelding og det å få innsyn i hvordan andre studenter løser de samme oppgavene og faglærers respons på dette: «Syntes jussforumet fungerer veldig bra, både til å legge inn ting selv, men ikke minst det å lese andres svar og deres tilbakemeldinger.» Enkelte syntes det var givende med samarbeid når gruppens felles oppgaveløsning ble gjenstand for feedback: «Veldig lærerikt når man får samarbeide i gruppe og får tilbakemelding på arbeidet.» Sistnevnte kan ha sammenheng med at det ikke oppleves som like skummelt å vise fram et felles produkt. Det ble uttrykt et ønske om å få tilbakemelding på individuell besvarelse uten å måtte stå fram som forfatter: «Mulighet for å legge ut oppgaver/få tilbakemelding anonymt (uten navn), men fortsatt slik at andre kan se.»

Opplevelsen av for lite tid på seminarerne handlet trolig om tempoet på gjennomgangen av fordypningsoppgavene, at dette gikk for raskt: «Mer tid til gjennomgang av caser etter vi har jobbet med det i grupper.» En «hurtiggjennomgang» tydeliggjorde ikke i tilstrekkelig grad hvordan fordypningsoppgaven burde løses: «Det kan være vanskelig å skrive.» Noen ønsket seg «En type mal eller noe å se etter» eller at det ble lagt ut «... konkrete 'fasit-svar'»

på oppgavene som har blitt gjennomgått på seminar, slik at man kan få en pekepinn og noe å jobbe etter».

Diskusjon og konklusjon

Hvilken innsikt får vi gjennom studentenes tilbakemeldinger?

Studentene oppgir stor deltakelse i de ulike læringsaktivitetene og stor tilfredshet med læringsformen som helhet. De referer til den som strukturerende og motiverende, og de er positive til at den forener teori og praksis, og at den gir en opplevelse av å være individuelt tilpasset.

Av evalueringen framgår det at mange opplever at fordypningsoppgavene i seg selv stimulerer dem til å jobbe mer aktivt med fagstoffet på egen hånd. For disse studentene synes læringsformens ulike faser å virke forsterkende på hverandre, slik at studentene får et bedre utbytte av læringsformen som helhet. Enkelte uttrykker derimot at det er krevende å få satt seg inn i fagstoffet på egen hånd, selv om de opplever det som viktig med grunnleggende kunnskap om et tema for deltakelsen i de fysiske gruppeaktivitetene. Slike refleksjoner over egen læring er viktig i utvikling av selvreguleringsferdigheter som er essensielle i akademisk arbeid (Hyytinen et al., 2019).

Studentaktiv læring handler om at studenten må være villig til å endre rollen fra å være en passiv mottaker til aktiv deltaker, noe som kan føles både utfordrende og uvant (Kinsella et al., 2017; O'Flaherty & Phillips, 2015; Hantla, 2017). På vårt institutt går de juridiske emnene parallelt med flere andre emner, og disse stiller tilsvarende krav til studentenes fokus og arbeidsinnsats. Av evalueringen går det fram at enkelte studenter ikke opplever å ha tid til å gjøre forberedelser og se forelesning før de skal jobbe med fordypningsoppgavene på campus. At studentene ikke har utført forberedelsesarbeidet, mener Raaheim og Nysveen (2019) kan skyldes mangel på tid. Dette framkommer også i andre studier (Wolff & Chan, 2016).

Vi finner at studentene opplever at det å mestre jussen gir motivasjon. Hvor mye tid den enkelte føler at hen trenger til å jobbe med oppgaver for å oppleve mestring, synes imidlertid ut fra evalueringen å variere fra student til student. For noen framstår det som viktig at det settes av mer tid til dialog og diskusjon om fordypningsoppgavene. Enqvist-Jensen et al. (2017) mener deres analyser illustrerer viktigheten av at jusstudenter får trene på å artikulere sine resonnementer for å gjøre dem transparente for sine medstudenter. I motsetning til i forelesningsfasen har studentene våre ikke den samme fleksibiliteten til å kunne pause, gå tilbake osv. i eget tempo i arbeidet med oppgavene. I evalueringen pekes det også på betydningen av at det settes av nok tid til oppsummering og bearbeiding for å styrke læringseffekten. Dette kan delvis imøtekommes ved at det legges opp til en noe romsligere tidsramme. Tidsfaktoren kan imidlertid også aktualisere at fordypningsoppgavene utdeles før gruppearbeidet for å skape rom til egen forberedende refleksjon.

Et annet alternativ er å utarbeide enklere fordypningsoppgaver, men dette vil kunne medføre at noe av dybden – i form av kompleksiteten – forsakes. Autentiske problemstillinger i det sosialfaglige arbeidet kjennetegnes nettopp ved å være komplekse. En side ved dette er at mange autentiske problemstillinger krever at studentene er i stand til å forene kunnskap fra jussen med andre fag, som psykologi, for å løse rettslige spørsmål. Tilbakemeldingene fra studentene er at de synes fordypningsoppgavene er spennende og interessante, videre at de nettopp bidrar til å forene teori og praksis. Dette støttes blant annet av Fossland og de Lange (2018), som fant at kompleksitet ble trukket fram som en særlig positiv faktor ved oppgaveløsning i gruppe.

På den annen side er det er en balansegang i oppgaveutformingene å ivareta den autentiske kompleksiteten som kjennetegner profesjonsutøvelsen, og samtidig ta i betraktning studentenes forutsetninger for å identifisere, vurdere og løse sammensatte juridiske problemstillinger innenfor en relativt stram tidsramme.

Forenkles derimot faktum for mye, kan det bidra til å forsterke fordypningsoppgavens svakere side. Ettersom oppgavens primære målsetting er å forberede og trene studentene i juridiske ferdigheter, så er det faktiske grunnlaget gitt. En viktig del av profesjonsutøverens arbeid i forbindelse med rettsanvendelsen går derav tapt, nemlig å samle inn, systematisere og vurdere behovet for ytterligere informasjon i saken (Pettersen, 2005). Et fylldig faktum vil i det minste innebære at studentene oppøver evnen til å systematisere relevant informasjon.

En viktig begrunnelse for å gi studentene fordypningsoppgaver med «autentisitet» for framtidig yrkesutøvelse bunner i kognitive argumenter fra psykologiske modeller som viser til at gjenkalling av lagret informasjon i størst grad aktiveres i situasjoner som ligner på den læringen foregikk i (Pettersen, 2005). Det tilsier at innlæring av den juridiske metoden fortrinnsvis burde foregå i samme omgivelser som studentene senere skal anvende den i, eksempelvis på et Nav-kontor, en barneverntjeneste osv. I våre emner er ikke det en reell mulighet, men vi tenker at de psykologiske modellene underbygger vår argumentasjon for å benytte praksisnære kasus med tilnærmet autentisk faktum og problemstillinger. Denne forsterkes ytterligere gjennom tilbakemeldingen om at det er arbeidet med autentiske fordypningsoppgaver studentene lærer mest av. Noe av dette relateres til at de opplever arbeidet med oppgavene som spennende og motiverende. På den ene siden er trolig motivasjon alene ikke nok til å sørge for at studentene evner å gjenkalle kunnskap på et senere tidspunkt. På den andre siden er høy grad av motivasjon i seg selv fremmede for det å lære noe nytt – som jo er en forutsetning for at studentene tilegner seg kunnskap å kunne ta i bruk.

Videre tyder studentenes tilbakemeldinger på at den dikotome siden ved jussen ansporer til en opplevelse av at det finnes en «fasit» på oppgavene. De gir uttrykk for at de savner «fasitsvar», og at det er vanskelig å forstå hvordan det kan argumenteres for flere løsninger i en sak. Pettersen (2005) hevder at oppfatningen om at oppgaven har et riktig svar, er en følge av at faktum er «lukket». Det blir følgelig viktig å klargjøre overfor studentene at konklusjonen i mange tilfeller er et resultat av en avveining av flere opplysninger som trekker i ulike retninger. Dette kan eksempelvis foregå gjennom at studentene i tillegg til de «autentiske» fordypningsoppgavene fordyper seg i dommer avsagt med dissens – litt å la casemetoden – hvor argumentasjonens betydning for konklusjonen kommer tydelig fram.

Konklusjon

Formålet med denne studentevalueringen var å undersøke i hvilken grad studentene opplever at «De fire F-er» bidrar til egen læringsprosess. Som en inngang til dette spørsmålet var det nødvendig å avklare i hvilken grad studentene i praksis hadde benyttet seg av de ulike læringsaktivitetene, og vi kunne konkludere med at 80 prosent oppgav å ha gjennomført samtlige læringsaktiviteter. Resultatene indikerer at læringsformen «De fire F-er» i høy grad bidrar til å fremme deres motivasjon for jussfaget. Tilbakemeldingene tyder på at den gir studentene en opplevelse både av mestring og av læring. Resultatene viser også at det er de «medierende» aktivitetene i læringsfellesskapet – å arbeide med fordypningsoppgaver i samarbeid med andre og få feedback fra faglærer – studentene opplever som mest utviklende for opplevd læring. Studentene som imidlertid ikke gjennomførte læringsaktivitetene i de to første fasene, opplevde at de ble demotiverte av å delta i oppgaveløsning sammen med

sine medstudenter. Det kan derfor virke som at «De fire F-er» fungerer mest støttende for læringsprosessen der studentene gjennom læringsfellesskapet opplever å bli motivert til å arbeide selvstendig med fagstoffet.

Det er dessverre ikke mulig å trekke noen konklusjoner om læringsformens betydning for den senere profesjonsutøvelsen, selv om dette er viktig kunnskap ettersom forskningen på helse- og sosialarbeideres rettsanvendelse indikerer at disse mangler kunnskap om juridisk metode (Dahlen & Langsrud, 2021). Eventuelle framtidige implikasjoner i den ene eller andre retning kan like gjerne ha sammenheng med at faget er organisert på en annen måte, og ikke nødvendigvis være en følge av undervisningsformen. Resultatet er imidlertid egnet til å gi en viss innsikt i hvorvidt læringsformen motiverer studentene til å jobbe med det juridiske fagstoffet, samt hvorvidt de opplever at læringsformen stimulerer til juridisk læring.

Litteratur

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101.
- Braye, S., Preston-Shoot, M. & Thorpe, A. (2007). Beyond the Classroom: Learning Social Work Law in Practice. *Journal of Social Work*, 7(3), 322–340. <https://doi.org/10.1177/1468017307084074>
- Centre for Teaching Innovation. (2020). *Problem-Based Learning*. <https://teaching.cornell.edu/teaching-resources/engaging-students/problem-based-learning>
- Dahlen, W. N. & Langsrud, E. (2021). Ikke-juristers bruk av rettsregler. *Kritisk juss*, 51(03), 185–206. <https://doi.org/10.18261/issn.2387-4546-2021-03-04>
- Ebbeler, J. (2013). *Introduction to Ancient Rome, “the Flipped Version”*. The Chronicle of Higher Education. <https://www.chronicle.com/article/Introduction-toAncient/140475>
- Enqvist-Jensen, C., Nerland, M. & Rasmussen, I. (2017). Maintaining doubt to keep problems open for exploration: An analysis of law students’ collaborative work with case assignments. *Learning, culture and social interaction*, Vol. 13, 38–49. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.02.001>
- Fossland, T. & de Lange, T. (2018). Bringing work-related elements into teaching and learning of legal education. I M. Nerland & T. S. Prøitz (Red.), *Pathways to quality in higher education: Case studies of educational practices in eight courses* (s. 58–95). Rapport nr. 3. NIFU. <http://hdl.handle.net/11250/2478911>
- 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>
- Nasjonale retningslinje for sosionomutdanning. (2019). *Forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanning*. (FOR-2019-03-15-409). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2019-03-15-409>
- French, S. & Kennedy, G. (2017). Reassessing the value of university lectures. *Teaching in Higher Education*, 22(6), 639–654. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1273213>
- Hantla, B. F. (2017). Flipped Classrooms in the Humanities: Findings from a Quasi-Experimental Study. *Christian Perspectives in Education*, 10(1), 1–20. <https://digitalcommons.liberty.edu/cpe/vol10/iss1/1>
- Haugen, T. B. (2011). Disiplinfagenes plass i profesjonsutdanningene. I B. Hagtvat & G. Ognjenovic (Red.), *Dannelse. Tenkning – modning – refleksjon* (s. 754–762). Dreyers forlag.
- Hyytinen, H., Haarala-Muhonen, A. & Räisänen, M. (2019). How do self-regulation and self-efficacy beliefs associate with law students’ experiences of teaching and learning? *Uniped*, 42(01), 74–90. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-01-06>
- Jensen, K., Nerland, M. & Enqvist-Jensen, C. (2015). Enrolment of newcomers in expert cultures: an analysis of epistemic practices in a legal education introductory course. *Higher Education*, 70(5), 867–880. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9872-z>

- Kinsella, K., Mahon, C. & Lillis, S. (2017). Using pre-lecture activities to enhance learner engagement in a large group setting. *Active Learning in Higher Education*, 18(3), 231–242. <https://doi.org/10.1177/1469787417715205>
- Magnussen, S. & Melinder, A. (2014). Umiddelbarhetsprinsippet i bevisvurdering – en utfordring til rettssikkerheten? *Lov og rett*, 53(10), 607–621. <https://doi.org/10.1111/hsc.12014>
- O'Flaherty, J. & Phillips, C. (2015). The use of flipped classroom in higher education: A scoping Review. *The internet and Higher Education*, 2015(25), 85–96. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.02.002>
- Pettersen, R. C. (2005). *Kvalitetslæring i høgere utdanning. Innføring i Problem- og praksisbasert didaktikk*. Universitetsforlaget.
- Preston-Shoot, M. & McKimm, J. (2013). Exploring UK medical and social work students' legal practice: comparisons, contrasts and implications. *Health and Social Care in the Community*, 21(3), 271–282. <https://doi.org/10.1111/hsc.12014>
- Raaheim, A. & Nysveen, H. (2019). Studentaktiv læring – Erfaringer fra et kurs i produktutvikling og design. *Uniped*, 42(02), 215–234. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-02-08>
- Shankar, N. & Roopa, R. (2009). Evaluation of a modified Team Based Learning method for teaching general embryology to 1st year medical graduate students. *Indian Journal of Medical Science*, 63(1), 4–12.
- Teachthought. (2020). *The Definition of the Flipped Classroom*. <https://www.teachthought.com/learning/the-definition-of-the-flipped-classroom>
- Wilhelmsen, L. S. (2014). Studieplanlegging. I L. S. Wilhelmsen (Red.), *Juridisk fagdidaktikk – Med vekt på studentenes læring* (s. 117–151). Fagbokforlaget.
- Wolff, L. C. & Chan, J. (2016). *Flipped classrooms for legal education* (Vol. 13). New York, N.Y: Springer.