

Hvordan kan barnevernfaglig undersøkelsesarbeid læres?

Øvrum, I. T. & Kapstad, S. M.

Institutt for helse-, sosial- og velferdsfag - Universitetet i Sørøst-Norge

Accepted version of article in
Tidsskriftet Norges Barnevern

Publisher's version:
DOI: [10.18261/ISSN.1891-1838-2019-03-05](https://doi.org/10.18261/ISSN.1891-1838-2019-03-05)

© Universitetsforlaget 2019

Vitenskapelig publikasjon

Inger Therese Øvrum inger.t.ovrum@usn.no (førsteforfatter)

Siv Merete Kapstad siv.m.kapstad@usn.no

Hvordan kan barnevernfaglig undersøkelsesarbeid læres? (tittel)

Sammendrag (overskriftsgrad 1)

Artikkelen beskriver et nytt undervisningsopplegg der første års barnevernstudenter i løpet av ti uker gjennomfører en barnevernfaglig undersøkelse med utgangspunkt i en fiktiv sak. Studentene veiledes gjennom refleksjon og teori både via digitale læringsressurser og samhandling med medstudenter og faglærere mot en større forståelse for utøvelse av faglig og juridisk skjønn i en barnevernfaglig kontekst. Formålet er at studentene skal utvikle teoretisk og praktisk kompetanse som kan danne grunnlaget for en samlet profesjonell kompetanse. Det legges stor vekt på å la studentene jobbe med praktiske problemstillinger som representerer det komplekse barnevernsfeltet. Dette krever stor grad av faglighet, men det utfordrer også studentenes verdier og holdninger. En god barnevernspedagog må evne å finne gode løsninger i komplekse situasjoner der det ikke finnes fasitsvar, og der mange hensyn må tas i betraktning og veies mot hverandre. Vi som undervisere må legge til rette for danning og utvikling av en slik samlet profesjonell kompetanse. Det er krevende å legge til rette for en slik danning på et nivå som individene i en studentgruppe kan nyttiggjøre seg av. Utfordringen til undervisningsstedene er å finne frem til undervisnings- og læringsformer som legger til rette for at hver især utvikler sin profesjonelle kompetanse.

Nøkkelord: barnevern, profesjonell kompetanse, selvregulert læring, læringsmiljø, studentsentrerte undervisningsformer, digitalisering

Summary (overskriftsgrad 1)

The article describes a new teaching plan in which first year's child welfare students for 10 weeks will conduct a child welfare investigation based on a fictitious case. Students are guided through reflection and theory through both digital learning resources and interaction with fellow students and teachers, towards greater understanding of professional and legal discretion in a child welfare subject context. Emphasis is placed on letting students work on

practical issues that represent the complexity in the child welfare field. This requires a high degree of professionalism, but it also challenges the students' values and attitudes. The challenge for the educational institutions is to find teaching and learning methods that facilitates the individual development of professional skills.

Keywords: child welfare, professional competence, self-regulated learning, learning environment, student-centred teaching methods, digitization

Hva innebærer det å arbeide i den kommunale barneverntjenesten i dag i et samfunn som er preget av stor uenighet omkring barnevernets arbeid og legitimitet? Hvordan kan utdanningen legge til rette for at studentene både lærer grunnleggende fagkunnskap og får øvd seg på å anvende dette på praktiske problemstillinger og reelle dilemmaer?

Artikkelen tar utgangspunkt i erfaringer gjort over tre år gjennom et prosjekt gjennomført i første år av barnevernspedagogutdanningen ved Universitetet i Sørøst-Norge. Prosjektet, «Gangen i en barnevernssak – en digital, dynamisk læringssti», beskrives senere i artikkelen. I dette emnet får studentene en bekymringsmelding vedrørende en gutt som går på barneskolen. Studentene skal samarbeide i grupper om å gjennomføre en barnevernsfaglig undersøkelse og sette inn frivillige hjelpetiltak etter barnevernloven § 4-4. Gjennom selvstudie, veiledning, refleksjon og dialogiske samlinger med faglærer skal de utfordre og utvikle sin kunnskap, sine holdninger og verdier til en samlet profesjonell kompetanse. I denne artikkelen vil vi fokusere på studentenes egne erfaringer med denne undervisningsformen og diskutere disse i lys av teorier om læring og utvikling av profesjonell kompetanse. Vi vil fokusere på hvilke muligheter og hvilke utfordringer en slik undervisningsform gir. Vi er særlig opptatt av hvilke betingelser som må være til stede for at studentene skal kunne nyttiggjøre seg dette, og hvilken betydning det bør få for pedagogisk tilnærming i utdanningen.

Prosjektet er delvis finansiert av Norgesuniversitetet. Før prosjektet beskrives nærmere, vil vi presentere begrepet «profesjonell kompetanse» slik det er lagt til grunn for prosjektet. Videre vil vi skissere hvilken type læring som vi mener er nødvendig når studenter skal utvikle seg til profesjonelle barnevernspedagoger, og hvilken betydning dette får for pedagogisk tilnærming i utdanningen.

Utvikling av profesjonell kompetanse (overskriftsgrad 1)

Barnevernspedagogen skal ivareta bestemte samfunnsmessige oppgaver og verdier. I utviklingen av profesjonell kompetanse som barnevernspedagog er evnen til å kombinere teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse helt sentralt (Pintrich, 1999; Skau, 2017). Kunnskapsgrunnlaget er komplekst og mangfoldig og satt sammen av ulike fag og disipliner. Til sammen skal de gjøre det mulig å ivareta barnevernspedagogens samfunnsmandat på en god måte. Denne sammenhengen i profesjonskunnskapen kaller Grimen for praktiske synteser (Grimen, 2008). I tillegg til å ha

en solid faglig base må studentene øve på å jobbe selvstendig, gjøre vurderinger og kritisk reflektere over egen fagutøvelse og fremtoning. Studentene må derfor utvikle en evne til metakognisjon slik at de kan følge med på sin egen utvikling og foreta nødvendige justeringer underveis (Pintrich, 1999; Pintrich, Wolters & Baxter, 2000).

I utviklingen av profesjonell kompetanse står evnen til kritisk refleksjon sentralt. Schön beskriver en refleksjonsprosess som fører til utvikling, ny innsikt og forandring og knytter dette til praktiske erfaringer. Han hevder at evnen til refleksjon før, under og etter situasjonen etter hvert gjør at profesjonsutøveren kan møte ulike situasjoner med faglig tyngde og profesjonelt artisteri (Schön, 1987, 1995). Aristoteles' begrep om fronesis eller praktisk klokskap trekkes gjerne frem for å beskrive dette (Thomassen, 2006). Fronesis er først og fremst relatert til verdier og holdninger, men også til relasjonskompetanse og evne til å treffe gode beslutninger i krevende og sammensatte situasjoner (Thomassen, 2006). Schön var opptatt av at studentenes holdninger, forståelsesmodeller, atferd og perspektiver utfordres og endres, og at de hver for seg utvikler både sitt tankesett og sin handlingskompetanse basert på den kunnskapen og kompetansen de etter hvert erverver. Det som læres, blir da internalisert. For å bygge en slik kompleks og avansert kompetanse må studentene selv være aktive og delta i læringsformer som inkluderer ferdighetstrening, samarbeid og dialog (Pascarella & Terenzin, 2005; Sullivan, 2005) slik at anvendelse av fagstoffet ikke knyttes til en teknisk forståelse, men viser til en sammensatt kompetanse (Thomassen, 2006). Det stilles store krav til studentenes utvikling og fordypning for å nå et slikt mål med læringen. Det å utdanne seg til profesjonsutøver handler ikke om en passiv overtakelse av verdier, kultur og holdninger. Studentene må tilegne seg kunnskap og ferdigheter og ta egne standpunkt om dette gjennom å nærme seg stoffet på en kritisk reflekterende måte. Det studentene lærer, skal integreres i deres tenkning og påvirke deres handlingsvalg. Slik blir læringen det Dale kaller for ressursgrunnlag i den lærendes livsverden (Dale, 1997, s. 155). Det kan derfor trekkes forbindelseslinjer mellom det å legge til rette for at studentene er i autentiske læringsprosesser, og det å utvikle seg til profesjonsutøvere. Det å skulle legge til rette for en slik læring kan være en utfordring fordi studenter har ulike måter å lære på.

Studentsentrert undervisning – aktive læringsformer og selvregulering (overskriftsgrad 1)

I nyere pedagogisk forskning er det et økt fokus på betydningen av studentsentrerte læringsomgivelser når det tas i bruk studentsentrert undervisning (Damşa & de Lange, 2019). Det diskuteres hvordan en kontekstuell tilnærming der både strukturelle og individuelle hensyn må sees i sammenheng for å skape kvalitet i læringsmiljøet (Damşa & de Lange, 2019; Sari, 2019). Studentsentrert undervisning representerer et syn på læring der studentene trekkes med inn i og får et medansvar for læringsprosessen, og der aktivitetene som inngår i det helhetlige læringsmiljøet, er preget av utforskning og deltakelse (Damşa & de Lange, 2019). Aktive læringsformer er i forskning og statlige styringsdokumenter trukket frem som arbeidsformer særlig egnet for å styrke dybden og bredden i studentenes kompetanse (Biggs

& Tang, 2011; Damşa et al., 2015; Hattie, Biggs & Purdie, 1996; Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette bygger på et kunnskapssyn om at læring skjer i kontekst gjennom interaksjon og samhandling (Dale, 2011). Et slikt syn på læring er tett knyttet til et sosiokulturelt læringssyn, der betydningen av språk, kultur og fellesskap med andre vektlegges (Säljö, 2001).

Læringsaktiviteter som samarbeidslæring, dialog og refleksjon assosieres ofte med et slikt læringssyn (Damşa et al., 2015; Fosslund, 2015), noe som også harmonerer godt med beskrivelsene av hva en sammensatt profesjonell kompetanse må inneholde (Fosslund, 2015; Grimen, 2008).

Studentenes opplevelse av at studiet møter deres forventninger, og at den profesjonen de utdanner seg til, er den rette for dem, kan gi dem en indre motivasjon og en drivkraft til å delta aktivt i sin egen læringsprosess (Vávrová, Hladík & Hrbáčková, 2012). Studentenes engasjement og motivasjon for læring må likevel sees i sammenheng med hvordan studiet tilrettelegger for læring gjennom ulike læringsaktiviteter og læringsstøtte. Et læringsmiljø kan både være med på å passivisere og stimulere (Endedijk, Vermunt, Meijer & Brekelmans, 2014). Studenter som setter seg mål underveis og tar ansvar for egen læring og progresjon, kjennetegnes også av en sterk motivasjon for å prestere og lære (Pintrich, 2004b). «Self-regulated learners» (SRL) benyttes ofte som begrep for denne måten å bygge egen kunnskap på (Zimmerman, 2000). Det som kjennetegner SRL, er at studenten selv er en aktiv pådriver i egen kunnskapsbygging ved å sette seg klare mål, være bevisst på sin egen læringsprosess og ta i bruk metakognisjon for å tilpasse og endre denne (Pintrich, 2004a; Zimmerman, 2000; Zimmerman & Kitsantas, 1997). Læringsprosessen avstemmes derfor kontinuerlig mot det målet som studentene har satt seg (Pintrich, 2004b). Studentene bygger dermed kunnskapen sin ved å dra veksler på det de tidligere har lært for å forstå og planlegge for videre læring (Bransford, Brown & Cocking, 2000; Pintrich, 2004a). Det er flere eksterne faktorer som kan påvirke studenters strategier for læring, slik som læringsaktiviteter og læringskonteksten. Veiledning og tilbakemelding i læringsprosessen er ansett som viktige faktorer for å utvikle selvregulert læring (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Selv om læreren vil kunne bidra med en ekstern regulering for å støtte studentene som trenger det, vil det kunne oppstå frustrasjon når studentenes preferanser for læring avviker fra de krav og forventninger læringsmiljøet kommuniserer (Vermunt & Verloop, 1999). Det vil sannsynligvis være ulike preferanser for læring representert i et emnekull, og ikke alle studenter har med seg hensiktsmessige strategier for læring når de starter studiet. Studentenes oppfatning av hva det å lære innebærer, slik som deres forventninger knyttet til sin egen og lærerens rolle, vil sammen med deres motivasjon og holdning til studiet være faktorer som er tett koblet til deres læringsstrategier (Vermetten, Lodewijks & Vermunt, 1999; Aagaard, Lund, Ramberg & Swanberg, 2018). Læringsstrategier er ofte stabile, men de kan også være foranderlige (Vermetten et al., 1999). Hensiktsmessige læringsstrategier gjennom studiet vil kunne legge grunnlaget for livslang læring (Endedijk et al., 2014; Sullivan, 2005; Zimmerman, 2002).

Om prosjektet (overskriftsgrad 1)

Prosjektet «Gangen i en barnevernssak – en digital, dynamisk læringssti» (Øvrum & Kapstad, 2019) er gjennomført i to emner i bachelorutdanningen i barnevern. Disse emnene ligger i første og andre studieår og er på henholdsvis 10 og 15 studiepoeng. Emnet som denne

artikkelen omhandler, er det første av disse to emnene. Hovedtemaet i emnet er barneverntjenestens arbeid med undersøkelse, jf. lov om barneverntjenester § 4-3 og frivillige hjelpetiltak, jf. § 4-4 (barnevernloven, 1992). I vårt prosjekt har vi hatt et overordnet fokus på å utvikle en helhetlig modell for læring, der både analoge og digitale undervisningsmetoder kombineres for til sammen å danne et helhetlig læringsmiljø (Damşa & de Lange, 2019; Damşa et al., 2015; Glazer, 2012). En slik måte å legge om undervisningen på, der forelesningene gjøres digitale og tilgjengelig for studentene utenfor campus, kalles ofte for flipped classroom (Foldnes, 2016). På campus har vi dermed fått frigjort tid til å jobbe sammen med studentene og vektlegge dialog, ulike former for samarbeidslæring og andre studentaktive læringsformer (Damşa et al., 2015; Foldnes, 2016). Det å kombinere digitale læringsformer med andre aktive læringsformer er en måte å organisere studiet på som ofte kalles for «blended learning» eller «blended learning setting» (Damşa et al., 2015; Glazer, 2012).

Prosjektet ble utviklet etter to hovedbegrunnelser; vi så et behov for å tilrettelegge undervisningen som omhandlet arbeid i førstelinje barnevern slik at studentene måtte jobbe aktivt med å tilegne seg basiskunnskap og ferdigheter. I tillegg ville vi at studentene skulle få trening i å anvende dette i komplekse og praksisnære problemstillinger. Som faglærere hadde vi erfaring med at det var lett å engasjere studentene til å delta i diskusjoner rundt praksisnære problemstillinger, men at det var en utfordring i sikre at diskusjonene holdt et tilstrekkelig faglig nivå. Praksisnære problemstillinger i en barnevernfaglig sammenheng vil ofte være nært knyttet til allmenne holdninger og sannheter som tas for gitt. Det er mange som kan mene mye om hva som er god nok omsorg for et barn, men i en barnevernsfaglig kontekst må argumentene underbygges faglig, etisk og juridisk.

For å gi studenten en oversikt over helheten av saksgangen utarbeidet vi en digital dynamisk læringssti som illustrerte denne. Vi kuttet samtidig ned på antall plenumforelesninger og la vekt på at studentene skulle tilegne seg basiskunnskap gjennom korte e-forelesninger knyttet til de ulike aktivitetene og beslutningspunktene i saksgangen. Sammen med e-forelesningene fikk studentene tilgang til selvstudieoppgaver og test-deg-selv-oppgaver. Studentene fikk utdelt en plan om forventet progresjon i arbeidet, og det var satt av tid til selvstudie i timeplanen. Disse læringsressursene var ment å danne stillas for studentenes selvstendige kunnskapstilegnelse.

På campus la vi til rette for at studentene jobbet i grupper med en fiktiv case som var utviklet i samarbeid med praksisfeltet. I starten av emnet ble studentene kjent med en bekymringsmelding for gutt, Ioann, 9 år. Studentene skulle i sine grupper vurdere meldingens innhold og om dette gav grunnlag for å åpne undersøkelse etter barnevernloven. Gjennom emnet fikk studentene nye opplysninger om guttens situasjon. Studentene planla og gjennomførte en barnevernfaglig undersøkelse og dokumenterte dette i en barnevernsmappe. Rollespill ble benyttet for å gjennomføre samtaler og møter med de involverte i undersøkelsen. Studentene måtte forholde seg til sentrale styringsdokumenter og ulike faglige verktøy. Læringsstien inneholdt derfor også en kunnskapsbank med lenker til sentrale dokumenter og en digital verktøykasse med oversikt over ulike faglige verktøy og maler som

kan benyttes. Gjennom arbeidet fikk studentene trening i å gjøre vurderinger og fatte beslutninger, men også i å håndtere konfliktfylte situasjoner og vanskelige dilemmaer. Viktige spørsmål var: «Hvor omfattende skal en undersøkelse gjøres?», «Hva gir grunnlag for bekymring?», «Hvordan legge til rette for medvirkning?» og «Hvordan ivareta både foreldre og barns rettsikkerhet?» Sentralt i emnet var også studentenes egne verdier, holdninger og bevissthet rundt rollen som profesjonsutøver i spennet mellom å gi hjelp og å utøve makt.

For å støtte opp om studentenes læring hadde vi ukentlige klassesamlinger der studentene måtte stille forberedt, og der de sammen med faglærer deltok i fagsamtaler og refleksjon. Det var satt av tid til obligatoriske veiledninger for gruppene der formålet var å støtte opp om studentenes læringsprosess i arbeidet med undersøkelsen og dekke faglige, etiske og juridiske temaer.

Det var en rekke utfordringer som måtte adresseres før vi startet opp med prosjektet, og utfordringer som vi måtte håndtere underveis. Det var krevende å finne frem tekniske løsninger som både var enkle og brukervennlige. Vi stilte oss mange spørsmål rundt den pedagogiske utformingen. Ett hovedspørsmål var: «Hvordan legge lista for deltakelse, arbeid og progresjon høyt nok til at studentene strekker seg, men ikke så høyt at studentene mister motivasjon og faller av?»

Forskningsmetodisk tilnærming (overskriftsgrad 1)

I prosjektet er det gjennomført studentevalueringer i samme emne over tre år. Studentene er bedt om å evaluere emnet ved å fylle ut et evalueringsskjema knyttet til hvilke erfaringer de har med emnet som helhet og de nye læringselementene i særdeleshet, samt at det gis mulighet for studentene til å komme med egne innspill til endringer: 1. «Har dette emnet vært annerledes enn de foregående emnene? Hvis ja, på hvilken måte har dette emnet vært annerledes?», 2. «Hvordan er din erfaring med bruk av e-forelesninger?», 3. «Hva mener du har vært bra med dette emnet? Hvorfor?», 4. «Hva mener du at har vært utfordrende med dette emnet? Hvorfor?» og 5. «Hvilke endringer bør vi gjøre for å forbedre emnet?»

Studentevalueringene ble gjennomført individuelt og anonymt. Evalueringsskjemaet ble utdelt rett før emneslutt alle tre årene. Det ble gitt informasjon om at det var frivillig å delta, og til hvilke to formål dataene ble innsamlet. For det første var hensikten å få innspill til de pedagogiske grepene og verktøyene som var blitt tatt i bruk, og bruke disse til å videreutvikle prosjektet og gjøre justeringer i læringsmiljøet. Videre ville vi benytte evalueringene som empiri til forskning på studiekvalitet.

Studentene som ønsket å delta, fylte ut evalueringene i klasserommet, og de ble samlet inn samme dag. 104 av 174 semesterregistrerte studenter besvarte disse skjemaene. Norsk senter for forskningsdata har vurdert prosjektet som ikke meldepliktig.

Dokumentasjon fra prosjektet er benyttet av prosjektledelsen i ulike sammenhenger, blant

annet ved midtveisrapportering og en avsluttende artikkel fra prosjektperioden til Norgesuniversitetet som prosjektet har mottatt støtte fra (Norgesuniversitetet, 2016–2018; Øvrum & Kapstad, 2019). Denne skriftliggjøringen fra prosjektperioden viser til ulike forhold ved erfaringer fra prosjektperioden og en analyse av den innovative delen av prosjektet.

Studentevalueringer av egen praksis som empiri (overskriftsgrad 2)

Emneansvarlig og prosjektleder var de av lærerne som var mest inne i emnet og en del av sensorcorpset. Vi var i tett dialog med studentene og deltok i deres arbeidsprosesser. Vår rolle i læringsmiljøet kan ha betydning for materialet som helhet. Dette kan gi muligheter for bedre å se sammenhenger i materialet, men samtidig kan det være til hinder for å se nyanser som kunne kommet frem dersom distansen til materialet og miljøet var større (Thagaard, 2018). Det er ikke uproblematisk å benytte evalueringer av egen praksis som empirisk grunnlag, og leseren må ta dette i betraktning når tolkningsgrunnlaget som anføres, vurderes videre (Thagaard, 2018). Det er flere forhold det er verdt å ta med i vurderingen av studiens relevans og overførbarhet. Vi vil nedenfor trekke frem noen sentrale forhold og våre vurderinger knyttet til disse.

Tidspunkt for gjennomføring av evalueringene (overskriftsgrad 3)

Det ble valgt å legge evalueringene i siste uke av emnet. Dette gav oss mulighet til å gi studentene god informasjon slik at de hadde et grunnlag for å vurdere hvorvidt de ville samtykke til å delta eller ikke. I tillegg så vi det som en fordel at studentene ikke var ferdige med emnet, men at de jobbet mot kommende eksamen. I Aarstads forskningsgjennomgang av evalueringspraksis i høyrere grads utdanning fremkommer det at studentene får en større nærhet til evalueringen når den gjennomføres før emnet er over, og at svarene studenten gir, ofte er mer presise når studentene fortsatt «er i» emnet når de besvarer dette (Aarstad, 2012). Det at eksamen nærmet seg, kan også ha påvirket svarene som studentene gav, alt etter som hvor påvirket de var av nervøsitet, frustrasjon eller opplevelse av kontroll før en slik avgjørende vurdering.

Hva og hvem blir evaluert? (overskriftsgrad 3)

Studentevalueringer kan måle andre forhold enn hva som er intensjonen (Aarstad, 2012). Både ytre forhold ved foreleserne og forhold ved studentene selv vil kunne farge svarene uten at dette lar seg etterprøve. Aarstad fant at forhold som kanskje fremstår som banale eller lite relevante – slik som forelesers bekledning – kan gi utslag for hvordan studentene vurderer emnets innhold. En annen faktor kan være studentenes ambisjoner eller vilje til arbeidsinnsats – noe som kan resultere i at studenter som finner emnet utfordrende faglig, vil gi det en dårligere vurdering enn emner de opplever som enklere (Aarstad, 2012).

Underveis i emnet hadde vi ukentlig kontakt med studentene, og vi har diskutert muligheten for å benytte innspill fra disse samtalene som evalueringsgrunnlag og dokumentasjon, men gikk bort fra dette da det ble en utfordring å få dokumentert og systematisert alle mer eller mindre uformelle tilbakemeldinger. Dessuten var det et mål å få gitt tilbudet om å evaluere emnet til alle studentene, slik at også de stemmene som ikke lot seg høre i

undervisningsrommet, fikk mulighet til å komme frem på lik linje med de som oftere fremmet sine synspunkter.

Analyse (overskriftsgrad 2)

Analysearbeidet ble innledet ved at vi først leste alle evalueringene hver for oss og noterte underveis viktige temaer i evalueringene. Informasjonen som fremkom om hvert tema fra alle informantene, ble sammenlignet og brukt for å få frem en forståelse for hvilke temaer som var mer fremtredende i materialet. Analysen ble konsentrert rundt fire hovedtemaer (Thagaard, 2018). Dette var e-forelesninger, gruppearbeid, veiledning og arbeidsmengde. Disse temaene ble til foreløpige kategorier som ble understøttet av sentrale sitater fra materialet. Dette gav en inngang til å se temaer på tvers av materialet, en fremgangsmåte som Thagaard (2018) beskriver som et helhetsperspektiv i analysen. Sitatene vi hadde med oss, ble benyttet som grunnlag for å drøfte og identifisere hva disse temaene egentlig representerte av meningsinnhold, hva som sammenfalt, og hva som var forskjellig. Dette var sitater som på ulikt vis var med på å gi en forståelse for det mest fremtredende i materialet, men også for spennet mellom ulike yringer. Dette ble til tre nye overordnede (abstraherte) kategorier: «Digitale læringsressurser», «Praksisnært», «Endring av roller». En slik fremgangsmåte beskrives som et intuitivt arbeid med materialet der sitatene også blir viktige for bruken av teori i analysen og diskusjonen av funnene (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2015). Sitater som dette vil bli presentert sammen med funnene i denne artikkelen, og disse har også vært førende for teamene som løftes opp i diskusjonen. Kategoriene presenteres nærmere nedenfor.

Presentasjon av funn (overskriftsgrad 1)

I det følgende vil vi presentere funnene fra studentevalueringene. Fremstillingen er empirinær, og det er derfor benyttet sitater fra materialet som belyser kategoriene vi har kommet frem til. Empirien som belyser spørsmålet om hvilke erfaringer studentene har gjort seg med denne måten å jobbe på, er inndelt i tre kategorier. Kategorien «Digitale læringsressurser» er basert på studentenes beskrivelser av hvordan de opplever å jobbe med de digitale læringsressursene. Ett spørsmål i evalueringsskjemaet går direkte på e-forelesningene, men studentene trekker også inn de andre digitale ressursene. Kategorien «Praksisnært» er inspirert av studentenes tilbakemeldinger om at temaene og oppgavene de arbeider med, er tett knyttet til arbeidet de ser for seg i førstelinje barnevern. Kategorien «Endring av roller» beskriver hvordan studentene opplever at krav og forventninger til dem selv og deres forventninger til lærerne endrer seg gjennom nye undervisningsformer.

Digitale læringsressurser (Overskriftsgrad 2)

Studentene ble spurt om hvordan deres erfaringer med bruk av e-forelesninger var, og de aller fleste var svært positive til disse ressursene. Flere skrev at de var nyttige fordi det som ble presentert, var kortfattet, men essensielt. En student forklarte det slik;

Jeg er veldig glad i e-forelesningene vi har hatt tilgang til. Fordi de har vært konkrete, kortfattet men samtidig omfattende. Kunsten å plukke ut det mest vesentlige er ikke alltid så enkelt. Men her har e-forelesningene vært til stor hjelp. Og til og med det at man kan gå tilbake og se de om og om igjen. Veldig bra.

Mange studenter trakk frem sammenhengen mellom e-forelesningene og de øvrige digitale resursene. Det var i hovedsak fleksibiliteten og muligheten til å benytte læringsressursene igjen og igjen som ble fremhevet som positiv. En student beskrev det slik: «Veldig positivt med e-forelesninger og retningslinjer for selvstudie. Veldig takknemlig for test-deg-selv-oppgavene vi har fått utdelt.» Det ble fremhevet av flere at den digitale læringsstien gav et godt overblikk. En student beskrev det slik: «Linja er god og oversiktlig. Den er enkel å orientere seg i samtidig som den bidrar til å lettere forstå helheten i en barnevernssak.»

Likevel var studentene opptatt av å formidle at e-forelesningen ikke er tilstrekkelig i seg selv, men må inngå i en større helhet:

Jeg synes e-forelesningene har vært veldig greie. Det er supert å kunne gå frem og tilbake i dem og gå tilbake til forelesningene hvis det er noe man lurer på. Likevel vet jeg ikke om man får like mye ut av dem som vanlige forelesninger da man ikke får mulighet til å reflektere sammen med andre eller få svar på de spørsmålene man sitter igjen med, med det samme. De har vært et godt supplement til resten av undervisningen.

Praksisnært (Overskriftsgrad 2)

Flere studenter fremhevet at emnet var annerledes enn tidligere emner fordi det både i arbeidsform og tematisk var mer praksisnært. Dette opplevde studentene som positivt og engasjerende. Engasjementet som ble skapt gjennom det praksisnære, bidro til økt motivasjon til å jobbe med teori og søke etter svar. Det bidro også til en positiv egenutvikling ved at studentene fikk «bryne» seg på hverandre i gruppearbeidet og diskusjonene. En student beskrev det slik:

Jeg synes det har vært bra at det føles som om det er tydelig knyttet til det praktiske arbeidet vi skal ut i. Altså faktiske arbeidsoppgaver og arbeid som vi kommer til å utføre i arbeidslivet (...). Jeg har vært veldig fornøyd med min gruppe og mener at jeg har lært mye av de diskusjonene som har kommet opp. Interessant med mappen til Ioann det ble tydelig hvordan barnevernssaken/gangen ser ut.

En annen student beskrev det slik: «Å jobbe og gjøre noe aktivt som dette lærer man mye grundigere i forhold til å bare lese.» Andre fremhevet at det var bra med det praksisnære, men at dette også kunne være utfordrende: «Det er veldig interessant men man får se hvor vanskelig det også kan være. For eksempel struktur, retningslinjer og all dokumentering osv.»

Det ble også trukket frem at det praksisnære og konkrete arbeidet gav motivasjon til å lære seg pensum. En student formulerte det slik: «Saken om Ioann har vært veldig lærerik. Den gav motivasjon til å se på e-forelesningen samt å lese pensum.» En annen beskrev det slik:

«Hele undervisningen har gitt en følelse av mer praktisk læring, noe som har gitt meg flere knagger å henge teorien på.»

Endring av roller (Overskriftsgrad 2)

Studentene gav i sine evalueringer uttrykk for at emnet var annerledes enn tidligere emner. Det opplevdes som mer arbeidskrevende med mer krav til selvstendig arbeid og forpliktende gruppearbeid. Mange studenter la vekt på hvordan de opplevde oppfølgingen eller mangel på sådan fra lærerne. Endring av roller representerer derfor både endring i studentrollen og endring i forventningene til lærerrollen. Vi vil først presentere hvordan endring av studentrollen kom til uttrykk for så å presentere endringer i lærerrollen.

Studentrollen (overskriftsgrad 3)

Endring av studentrollen ble ofte knyttet til studentenes opplevelse av arbeidsmengde og krav til selvstendighet. En student beskrev det slik: «Det var litt vanskelig omstilling i starten. Mange ubesvarte spørsmål.» En annen skrev:

Jeg mener at dette emnet har vært annerledes oppbygget enn de tidligere emnene. På godt og vondt. Det har vært mye gruppearbeid. E-forelesninger. Mye egenansvar tenker jeg. Du får ingenting servert på klasesamlingene men blir tvunget til å søke opp dine egne svar. En selvstendighet jeg mener er viktig.

Det å finne en god balanse i de ulike aktivitetene i emnet inkludert i selvstudiet var for flere studenter utfordrende. En student beskrev det slik: «Dette har vært et tungt emne, siden det aller meste av kunnskapen må tilegnes selv.» En annen skrev: «Gruppearbeidet har tatt så mye tid at jeg ikke har overskudd til egenarbeid hjemme.»

Mange av studentene opplevde imidlertid sammensetningen av de ulike aktivitetene som positivt. Flere trakk frem samarbeid og oppgaveløsning som utviklende og læringsfremmende. En student beskrev det slik: «Gruppearbeidet og veiledningen/oppfølgingen vi har fått har vært bra. Utfordrende, lærerrikt, disiplinierende, inkluderende når en har mulighet til å gi og motta kunnskap, diskutere og delta i samspill med andre.» En annen formulerte det slik: «I dette emnet har jeg klart å være mer selvstendig og samtidig jobbet med gruppearbeid. Flere hjerner tenker bedre, her kunne vi diskutere og dele tanker sammen.»

Lærerrollen (Overskriftsgrad 3)

Mange studenter trakk frem lærernes rolle og betydningen den hadde hatt for deres læring. Noen studenter opplevde at lærerne støttet opp om deres læringsprosess på en god måte, mens andre opplevde å ha fått for lite oppfølging og støtte.

Studentene som gav uttrykk for å ha fått god støtte og nok oppfølging, trakk frem dialogen med lærerne som særlig viktig. En student beskrev det slik: «Det har vært mye rom for

spørsmål og innspill fra oss studenter. Jeg synes det har vært bra at vi har hatt classesamlinger og mulighet til veiledning. Liker at de emneansvarlige tar seg god tid til studentene.» En annen student beskrev det slik: «Vi har fått tettere oppfølging (enn tidligere) og det har vært flere lærere inne som har gjort det lettere å få en god oppfølging.»

Andre skrev i sine evalueringer at de ønsket mer konkrete svar fra lærere, og at det var tungt å måtte jobbe selv for å finne løsninger på utfordringene de møtte. En student skrev: «Svar når vi spør på veiledning, ikke gå rundt grøten når vi har konkrete spørsmål», og en annen skrev: «For mye frihet. Lite rettleiding om hva som må/burde gjøres. Korte og ufullstendige veiledninger.»

Diskusjon (overskriftsgrad 1)

Befringutvalgets utredning (NOU, 2009:8) av barnevernsutdanningen fremhevet betydningen av studentaktive læringsformer, casearbeid og tett oppfølging av studenter for å få en utdanning som forbereder studentene til de oppgavene de vil møte som profesjonsutøvere. I «Kultur for kvalitet» (Kunnskapsdepartementet, 2017) anbefales digitale læringsformer sammen med andre studentaktive læringsformer for å heve kvaliteten i høyere utdanning. Dette er forholdsvis nye undervisningsmetoder, og forskning om hvordan dette virker i kontekst, er etterspurt (Damşa et al., 2015).

I vårt prosjekt var det muligheten for å legge til rette for innlæring av basis kunnskap og samtidig få mer tid sammen med studentene på campus som var utgangspunktet for å velge en blended learning-modell. Funnene viser at studentene er godt fornøyd med de digitale læringsressursene fordi det gir en fleksibilitet og er godt egnet for innlæring.

Videre viser funnene at arbeid med oppgaver og case gjør emnet mer praksisnært, det skaper engasjement, og det gir flere knagger å henge teori på. Dette er funn som samsvarer med annen forskning på aktiv læring (se for eksempel Damşa et al., 2015; Foldnes, 2016; Fosslund, 2015). Funnene viser imidlertid at studentene har ulike oppfatninger av emnets arbeidsmengde, krav til selvstendighet og oppfølgingen de har fått fra lærerne.

Vi vil med utgangspunkt i materialet diskutere potensialet som ligger i å kombinere bruk av digitale læringsressurser med andre aktive læringsformer i utdanningen av barnevernspedagoger. Vi vil særlig se på hvordan spriket kan forstås som uttrykk for ulike grader av selvregulering, og hvordan vi bør tilrettelegge et læringsmiljø for å utvikle en samlet profesjonell kompetanse.

Gjennom utdanningen skal barnevernspedagogstudentene kvalifiseres til arbeid i et felt som stadig er i endring, og der mange ulike hensyn skal ivaretas og må veies mot hverandre (NOU, 2009:8 Grimen, 2008).

En god barnevernspedagog må evne å finne gode løsninger i praksis gjennom å kombinere et sammensatt kunnskapsgrunnlag med god profesjonell dømmekraft. Utviklingen av den

sammensatte profesjonelle kompetansen må starte i studiet. Et læringsmiljø der det både er tid og rom til å drille basisferdigheter, men også til å bruke tid på case, diskusjon og refleksjon vil kunne oppøve en slik kompetanse. Det er interessant å se hvilken betydning studentenes læringsstrategier og evne til selvregulering kan få for deres opplevelse av læring og mestring. Aktive læringsformer kjennetegnes ved at studentene nettopp må være aktive og ta et økt ansvar for egen læring gjennom deltakelse og forpliktelse (NOU, 2009:8; Damşa et al., 2015; Fosslund, 2015).

Studentene i vår studie gir uttrykk for at emnet er veldig annerledes og mer krevende enn tidligere emner. Hvor klare studentene har vært til å gjøre en slik omstilling, synes å være ulikt, og dette kan gi et inntrykk av at de fra tidligere er vant med mer tradisjonelle undervisningsformer. I utformingen av studentsentrerte læringsmiljøer bør det derfor tas høyde for at studentene også må få støtte til å utvikle hensiktsmessige læringsstrategier. Slike læringsstrategier vil studentene også trenge når de er ferdig utdannet og på selvstendig vis skal forholde seg til et komplekst felt i stadig endring (Sullivan, 2005; Zimmermann, 2002).

I tradisjonell undervisning basert på kunnskapsoverføring gis det lite rom for studentene til å tilegne seg læringsstrategier basert på selvregulert læring (Hattie et al., 1996; Zimmerman, 2002; Zimmerman & Bandura, 1994). Behovet for gode læringsstrategier synliggjøres med studentsentrerte undervisningsformer. Dersom studentene fra tidligere er vant med en undervisningsmodell der den som underviser, har svarene, vil de måtte endre sin tilnærming til studiet og til egen læreprosess når de ikke lenger møter en overlevering av kunnskap og svar. I forhold til tradisjonelle undervisningsopplegg blir rollene til både student og lærer endret, og læringen skjer i større grad gjennom dialog og samskaping. I funnene fremkommer det at denne endringen av roller kan være utfordrende. Noen studenter opplever dette som stimulerende, mens andre opplever det som vanskelig. Dette viser viktigheten av å tydeliggjøre at studentaktive læringsformer også endrer «kontrakten» mellom lærer og student. Læringsmiljøet bør derfor også romme en dialog rundt hva dette betyr for de involverte, og det bør settes av tilstrekkelig tid til oppfølging og veiledning.

Et undervisningsopplegg der studentene må foregripe en fremtidig rolle som profesjonsutøver, vil innebære at de må gjøre ting for første gang, og antakelig erfare at de kan komme til kort. En fase i læringen der studentene må kjenne på tilkortkommenhet og usikkerhet, kan skape mange negative følelser som frustrasjon, sinne og redsel for å ikke få det til eller ikke forstå. I en slik fase ligger det også et stort potensial for utvikling og læring fordi det kan skapes et behov til å søke dypere og strekke seg lengre. Ved hjelp av tålmodig innsats over tid vil man kunne nå målet som man har satt for eget studie (Havnes, 2014). Det at det ikke finnes klare fasitsvar på hvilke vurderinger som er de rette til enhver tid i en barnevernsfaglig kontekst, øker også kravet til kritisk refleksjon. Evnen til å regulere egen læring henger tett sammen med evnen til å regulere følelser, troen på seg selv og evnen til å se egne styrker og svakheter (Zimmerman, 2002). I denne prosessen vil studentene måtte forholde seg til sin egen frustrasjon over ikke fullt ut å forstå og benytte dette som en motivasjon for å jobbe seg bedre inn i fagstoffet. I dette arbeidet vil de kunne få støtte av medstudenter, læringsmateriell og av faglærere, men de må likefullt gjøre jobben selv. Et slikt

gravearbeid kan være faglig og personlig utfordrende. For studenter som evner å monitorere sin egen læring, som tror på egne evner og tilpasser sin egen innsats etter de utfordringene som de møter, kan et slikt arbeid være enklere å forplikte seg til.

Avsluttende betraktninger (overskriftsgrad 1)

Barnevernstudentene utdanner seg for å jobbe i et felt som er meningsfylt og viktig, men som også er krevende og motsetningsfylt. De skal stå i et arbeid der deres vurderinger og avgjørelser kan få store konsekvenser for de enkeltpersonene de møter, og de må gjøre valg i situasjoner der grunnleggende rettigheter står i direkte motstrid til hverandre. De må være rustet til å ta imot kritikk, tåle påkjenning og evne å være i bevegelse som profesjonsutøvere ved å kritisk reflektere over sin egen praksis. De komplekse saksforholdene og den inngripende karakteren som et slikt arbeid har, kommer også til uttrykk i ambisjonene for utdanningene, som må sies å være høye, mens utdannelsen i seg selv er nokså kort.

Erfaringer fra prosjektet tilsier at bruk av digitale læringsressurser sammen med andre aktive læringsformer kan være en god måte å legge til rette for utvikling av en samlet profesjonell kompetanse på. De digitale læringsressursene legger til rette for innlæring av basiskunnskap utenfor campus, forbereder studentene til fagdiskusjoner på campus i tillegg til at tid blir frigjort til å jobbe med autentiske caser. Med utgangspunkt i funnene er det grunnlag for å stille spørsmål ved om en slik arbeidsform gjør gapet mellom studentene større sammenlignet med tradisjonell undervisning. Studentene som tar ansvar for egen læring, vil kanskje strekke seg lenger med en slik arbeidsform, mens studenter som ikke er like selvstendige, kan oppleve kravene og oppgavene som for krevende og uoversiktlige og dermed ende opp med å få et dårligere læringsutbytte. Etter vår vurdering er ikke svaret å kutte ned på studentsentrert undervisning, men snarere at læringsmiljøet også legger til rette for og aktivt jobber med studentenes læringsstrategier. Det er helheten i læringsdesignet som er viktig. Ingen enkelt aktivitet eller metode vil kunne romme en så kompleks prosess som det læring og danning er. Å lykkes med studentsentrert undervisning krever et helhetlig læringsmiljø der ulike faktorer og elementer sees i sammenheng og gjensidig forsterker hverandre. Som lærere må vi ha en forståelse for at studenter lærer ulikt, og at de har ulike preferanser for læring. Dette synliggjør behovet for at læringsmiljøet i profesjonsutdanningene også må fokusere på utvikling av gode læringsstrategier og selvregulert læring. Dette er etter vårt syn en sentral del av det å kvalifisere seg til fremtidig profesjonsutøvelse i et svært sammensatt og motsetningsfylt felt. Kanskje stiller dette også andre krav til utdanningsinstitusjonene og oss som lærere?

Litteraturliste (overskriftsgrad 1)

Barnevernloven. (1992). Lov om barneverntjenester

Biggs, J.B. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: what the student does* (4. utg.). Berkshire: Open University Press.

- Bransford, J.D., Brown, A.L. & Cocking, R.R. (2000). *How people learn: brain, mind, experience, and school* (Exp. utg.). Washington, D.C: National Academy Press.
- Dale, E.L. (1997). Kvalitetsansvar i utdanningssystemet. I E.L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi* (3. utg., s. 154–180). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dale, E.L. (2011). *Utdanningsvitenskap og pedagogikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Damşa, C. & de Lange, T. (2019). Student-centred learning environments in higher education. *Uniped*, 42(01), 9–26. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-01-02>
- Damşa, C., de Lange, T., Elken, M., Esterhazy, R., Fosslund, T., Frølich, N., ... Aamodt, P. O. (2015). *Quality in Norwegian Higher Education: A review of research on aspects affecting student learning*.
- Endedijk, M.D., Vermunt, J.D., Meijer, P.C. & Brekelmans, M. (2014). Students' Development in Self-Regulated Learning in Postgraduate Professional Education: A Longitudinal Study. *Studies in Higher Education*, 39(7), 1116–1138. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.777402>
- Foldnes, N. (2016). The Flipped Classroom and Cooperative Learning: Evidence from a Randomised Experiment. *Active Learning in Higher Education*, 17(1), 39–49. <https://doi.org/10.1177/1469787415616726>
- Fosslund, T. (2015). *Digitale læringsformer i høyere utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Glazer, F.S. (2012). *Blended learning : across the disciplines, across the academy*. Sterling, Va.: Stylus Pub.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L.I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Oslo: Universitetsforlaget, cop. 2008.
- Hattie, J., Biggs, J. & Purdie, N. (1996). Effects of Learning Skills Interventions on Student Learning: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 66(2), 99–136. <https://doi.org/10.2307/1170605>
- Havnes, A. (2014). Læring i høyere utdanning. Om forholdet mellom identitet, kunnskap og læring. I N. Frølich, E. Hovdhaugen & L.I. Terum (Red.), *Kvalitet, kapasitet og relevans : utviklingstrekk i norsk høyere utdanning* (s. 203–228). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning (Meld. St. 16, 2016–2017)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T.M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nicol, D.J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Norgesuniversitetet. (2016–2018). Gangen i en barnevernssak – en digital dynamisk læringssti. Hentet 28.11.2018 fra <https://norgesuniversitetet.no/prosjekt/gangen-en-barnevernsak-en-digital>
- NOU (2009: 8). *Kompetanseutvikling i barnevernet. Kvalifisering til arbeid i barnevernet gjennom praksisnær og forskningsbasert utdanning* Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/6ebc07ce4230459cb78599b599d76f40/no/pdfs/nou200920090008000dddpdfs.pdf>

- Pascarella, T. & Terenzin, P. (2005). *How College Affects Students, A Third decade of Research*. San Francisco: Jossey-Bass
- Pintrich, P.R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459–470.
[https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00015-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00015-4)
- Pintrich, P.R. (2004a). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407.
<https://doi.org/DOI.10.1007/s10648-004-0006-x>
- Pintrich, P.R. (2004b). Understanding the development of student thinking in the college classroom learning to think: Disciplinary perspectives. *J. High. Educ.*, 75, 476–480.
<https://doi.org/10.1353/jhe.2004.0025>
- Pintrich, P.R., Wolters, C.A. & Baxter, G.P. (2000). Assessing Metacognition and Self-Regulated Learning. I G. Schraw (Red.), *Metacognitive assessment*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Sari, L. (2019). The role of research-based evidence in cultivating quality of teaching and learning in higher education. *Uniped*, 42(01), 106–110. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-01-08>
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, Calif: Jossey-Bass.
- Schön, D.A. (1995). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Aldershot: Arena.
- Skau, G.M. (2017). *Gode fagfolk vokser: personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (5. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Sullivan, W.M. (2005). *Work and integrity: the crisis and promise of professionalism in America* (2nd ed. utg.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis: innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vávrová, S., Hladík, J. & Hrbáčková, K. (2012). The Determinants of Self-Regulated Learning Development in Students of Helping Professions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69(C), 332–340. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.418>
- Vermetten, Y., Lodewijks, H. & Vermunt, J. (1999). Consistency and variability of learning strategies in different university courses. *The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 37(1), 1–21. <https://doi.org/10.1023/A:1003573727713>
- Vermunt, J.D. & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9(3), 257–280. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(98\)00028-0](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(98)00028-0)
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspectives. I M. Boekaerts, Pintrich, P.R. & Zeidner, M. (Red.), *Handbook of Self-Regulation: Theory, Research, and Applications* (s. 13–39). San Diego: Academic Press.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Zimmerman, B.J. & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845–862.

<https://doi.org/10.2307/1163397>

Zimmerman, B.J. & Kitsantas, A. (1997). Development phases in self-regulation: shifting from process goals to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 29.

Øvrum, I.T. & Kapstad, S.M. (2019). *Gangen i en barnevernssak* [Upublisert materialet]. Diku.

Aagaard, T., Lund, A., Ramberg, K.R. & Swanberg, A.B. (2018). *Sammenhenger mellom digitalisering og utdanningskvalitet - innspill og utspill*.

Aarstad, J. (2012). Studentevalueringer i høyere utdanning: Hva kan den internasjonale forskningslitteraturen lære oss? *Uniped*, (01), 34–45. Hentet fra

<https://www.idunn.no//uniped/2012/01>