

HIF-Rapport

2008:1

Problembasert læring
av juridisk metode og
skjønnsutøvelse i
sosialarbeiderutdanning.

Aina A. Kane



Høgskolen i Finnmark

	PUBLIKASJON: HiF-Rapport 2008:1 ISBN: 978-82-7938-139-6 ISSN: 0805-1062
Publikasjonens tittel: Problembasert læring av juridisk metode og skjønnsutøvelse i sosialarbeiderutdanning	Antall sider: 25 Dato: 11. januar 2008 Pris: kr 30,-
Forfatter: Aina A. Kane	Avdeling: Avdeling for nærings- og sosialfag
Godkjent av: Førsteamanuensis Oddbjørn Stenberg (Phd), Høgskolen i Finnmark Førstelektor Jan Erik Henriksen, Høgskolen i Finnmark	
Oppdragsgiver:	Prosjekt:
Utdrag: <p>Sosialfaglig arbeid skal skje innenfor juridiske rammer, og juridiske problemstillinger må identifiseres og løses innenfor sammensatte sosialfaglige kontekster.</p> <p>I dette arbeid beskrives hvordan komponenter fra problembasert læring (pbl) som pedagogisk modell kan benyttes i undervisningsopplegg for juridiske emner i sosialarbeiderutdanning.</p>	
Vi bestiller ____stk av publikasjonen: Navn: _____ Adresse/postnr: _____	

Problembasert læring av juridisk metode og skjønnsutøvelse i sosialarbeiderutdanning.

1. Innledning

I følge rammeplan og forskrift for barnevernpedagogutdanningen av 1.12.05 pkt 8.2 om hovedemne 2 – juridiske emner, samt rammeplan og forskrift for sosionomutdanningen av 28.1.99 pkt 8.3 om hovedemne 3 – juridiske emner (sammenfattet fra begge rammeplaner), skal sosialarbeiderstudenter:

”lære seg å arbeide med juridiske spørsmål innenfor barnevernpedagogers/sosionomers arbeidsområder. De skal kjenne den lovgivning som er sentral for arbeidet i barnevern og sosiale tjenester, og være i stand til å tolke lover innenfor sitt aktuelle arbeidsområde. De skal videre kunne identifisere juridiske aspekter i mer sammensatte sosialfaglige problemstillinger, og samtidig lære å kjenne grensen for sin egen juridiske kompetanse. Studentene skal utvikle evne til/ være i stand til å uttrykke seg skriftlig om rettslige emner og utføre saksbehandling innen eget fagområde/det sosialfaglige området”.

Videre at: *”Det skal legges spesiell vekt på at studentene utvikler forståelse for de rettslige rammer som faglige vurderinger må ligge innenfor”.*

Rammeplanene omhandler ulike typer kunnskaper og ferdigheter; studentene skal *kjenne til, være i stand til å tolke, identifisere, uttrykke seg skriftlig, saksbehandle og forstå.* Dette innbefatter å se juss i sammensatte kontekster, forstå lovgivning og å kunne anvende lovgivning i praktisk saksbehandling.

Saksbehandling rundt de fleste velferdsytelser utføres av ikke-jurister, av sosialarbeidere, helsepersonell, samt ansatte i offentlige etater som trygdekontor, pp-tjeneste, arbeids- og velferdsetaten (NAV) og kommunehelsetjeneste. I tillegg til å innvilge/avslå søknader, ligger det også til helse- og sosialarbeideres arbeidsfelt å vurdere bruk av tvang i forhold til enkeltmennesker. Barneverntjeneste, sosialtjeneste, psykiatritjeneste, tjenester for psykisk

utviklingshemmede og helsetjenester har adgang til bruk av tvang når de nærmere lovmessige vilkår for det er til stede. Når eventuell bruk av tvang skal vedtas av en særskilt instans (for eksempel fylkesnemnda for sosiale saker ved tvang i barnevern eller tvang overfor rusmiddelmissbrukere) skal saker forberedes av den kommunale barneverntjeneste/sosialtjeneste.

Vedtak om innvilgelse eller avslag av velferdsytelser samt bruk av tvang kan påklages etter forvaltningsloven og de ulike særlover, noe som ivaretar borgernes rettssikkerhet. Men rettssikkerheten må kunne sies å ivaretas bedre dersom vedtakene blir korrekte i første instans. Andenæs (2003) påpeker utfordringene ved at sosialretten har mange skjønnsmessige regler, og at det i stor grad er ikke-jurister som praktiserer regelverkene. De ulike yrkesgrupper har ulike ideologier, og Andenæs bruker som eksempel at de faggrupper som praktiserer de sosialrettslige rettsregler har en målrasjonell fagideologi mens juristene har en normrasjonell beslutningsmodell. Myndighetsutøvernes regeltolking kan være ulik den tradisjonelle juridiske. Kunnskap om juridisk tenkning og skjønnsutøvelse hos de ansatte som behandler enkeltsaker er derfor nødvendig.

Rammeplanene vektlegger som nevnt fire områder for juridisk kunnskap for sosialarbeidere:

- være i stand til å tolke lover innenfor sitt aktuelle arbeidsområde
- kunne identifisere juridiske aspekter i mer sammensatte sosialfaglige problemstillinger
- være i stand til å utføre saksbehandling innen eget fagområde, og
- utvikle forståelse for de rettslige rammer barnevernets faglige vurderinger må ligge innenfor.

For å kunne tolke lover må sosialarbeidere kunne beherske *juridisk metode*: hvordan finne fram til rettsreglene, hvordan bestemme innholdet av dem, hvordan anvende dem for å løse rettsspørsmål (Andenæs et al 2003). Sosialarbeidere arbeider med enkeltmennesker, barn/unge og deres familier, og i menneskenes situasjoner og relasjoner er problematikken ofte sammensatt. Studenten må derfor lære å identifisere de ulike problemområder i situasjonene, herunder hvilke problemområder som er juridiske.

Alt sosialfaglig arbeid må skje innenfor juridiske rammer, jfr legalitetsprinsippet som krever at alle inngrep i de privates rettssfære krever hjemmel i lov (Andenæs et al 2003, Lilleholt et al 1998). Dette fremgår også av den europeiske menneskerettighetskonvensjons samt FN's barnekonvensjon. Der det offentlige griper inn i privatlivet eller familielivet må det forefinnes hjemmel i lov til det, og det vil innebære et unntak fra hovedregler om privatlivets fred. Borgere i en velferdsstat har stor grad av autonomi (selvbestemmelsesrett) og foreldre har primært ansvar for sine barn. Det offentliges ansvar, gjennom f.eks sosialtjeneste eller barneverntjeneste, er subsidiært til borgernes primære autonomi (Kane 2005).

Sosialarbeiderstudentene må derfor lære hvilke rettslige rammer det sosialfaglige arbeid må ligge innenfor. Sosialarbeidere må kunne utføre saksbehandling, dermed må de kunne beherske saksbehandlingsregler i de ulike lover som regulerer deres arbeidsområde.

Sosialarbeidere skal altså ikke lære seg juss på samme måte som jurister. De har færre lovverk å forholde seg til i sitt studium i forhold til jurister. Men på den annen side har sosialarbeidere i sin bachelorgrad 180 studiepoeng, hvorav h.h.vis 18 og 15 sp er juridiske emner (Rammeplaner for sosionomer og barnevernpedagoger 2005). Juridiske emner er bare ett av flere fagfelt sosialarbeidere skal beherske – sammen med bl.a. psykologiske, sosiologiske/antropologiske og fagmetodiske emner. Gjennom selv å ha vært juss-student, samt å ha undervist på sosialarbeiderutdanninger i snart 9 år, har jeg erfart at innlæring av juridisk skjønnsutøvelse er utfordrende. Studenter har gjennomgående kommunisert at juridisk skjønnsutøvelse er tungt å lære, det er vanskelig å få tak på, forstå og anvende. Ved å lære om – og anvende - problembasert læring som pedagogisk modell i barnevernpedagogutdanningen ved Høgskolen i Harstad, samt ved å utprøve og anvende elementer fra modellen ved undervisning i juridiske emner for andre helse- og sosialfagsutdanninger, har jeg erfart at studenter på en hensiktsmessig og effektiv måte har fått arbeidet med stoffet i praksisnære undervisningsopplegg. Tilbakemeldinger fra studenter har vært tydelige på at de lærte seg juridisk tenkning nettopp gjennom å jobbe med faget ut fra en problembasert læringsmodell.

De erfaringer og vurderinger jeg har gjort, vil jeg nå formulere i denne fagartikkel. Jeg vil presentere hovedtrekkene i problembasert læring og juridisk metode, og dernest skissere hvordan undervisning i juridiske emner kan legges opp med en problembasert tilnærming.

2. Problembasert Læring

Problembasert læring (heretter; PBL) er en pedagogisk modell som har vært brukt ved universiteter i Canada (McMaster, Ontario), Nederland (Maastricht) og Australia (Newcastle) i de siste 40 år, mens Harvard-universitetet i USA tok metoden i bruk på slutten av 1980-tallet. I Norge har metoden blitt tatt i bruk ved bl.a. noen helse- og sosialstudier, juss-studier, psykologiske og pedagogiske fag (Pettersen 2005).

PBL som pedagogisk modell vektlegger betydningen av hvordan tilegnet kunnskap skal anvendes i praktiske situasjoner. Metoden bygger på et humanistisk menneskesyn; at mennesket er *”et subjekt med egen fri vilje, evne til å velge og gjøre egne betraktninger. En primær kraft i mennesket er søken etter mening, noe som blant annet medfører at hvert menneske er aktivt skapende og strever etter utvikling, kunnskap og kompetanse. Menneskene vil og må ta ansvar for sitt eget liv”* (Fritt oversatt fra Silén et al 1989:11). PBL innehar dermed en sterkt tiltro til individenes vilje og evne, men anerkjenner også at studenten stilles krav til, gjennom at han/hun i en kontinuerlig prosess må ta ansvar for egen læring og påvirke sin læringssituasjon (ibid).

Woods (1994) peker på at alle innehar en del kunnskaper på mange områder, og at oppgaven mer blir å lære seg å identifisere hva man trenger å lære mer om for å ”løse problemet”. Mer tradisjonell fagbasert læring går i følge ham ut fra at studenten vet lite om faget fra før, og faget presenteres på en forhåndsbestemt måte (subject learning). Dermed leser studenten alt, både det han kan fra før og det han ikke kan – uten å nødvendigvis se faget innenfor den kontekst det skal brukes.

Innenfor profesjonsutdanninger fokuseres det på at studenter skal opparbeide både kunnskaper, personlig kompetanse og metoder for utøvelse av kunnskaper for å kunne treffe beslutninger og

utøve sin profesjon i praksis. Formålet med PBL blir således å gi studenter forutsetninger til læring, selvstendig læring, til å øke sin selvfølelse, utvikle sine evner til problemløsning og samarbeid (Silén et al 1989).

Metoden går ut på bruk av problemer, problematiske situasjoner og såkalte autentiske oppgaver som utgangspunkt for læring. Man lærer nye ting av å løse autentiske problemer i praktiske situasjoner (Pettersen 2005). Med problem kan man forstå noe som den som er i en læringssituasjon må/vil lære seg mer om – en et tema/en situasjon som må belyses, forstås og evt. løses.

Pettersen skisserer seks grunntrekk ved problembaserte studiemodeller (2005:17-21):

1. Undervisning og studiearbeid tar utgangspunkt i praksisnære, autentiske situasjonsbeskrivelser, case og kasuistikker.
2. Studenten får tett oppfølging, både individuelt og i grupper.
3. Læringsaktiviteter og læreprosesser i gruppene følger en progresjon og struktur som er i tråd med arbeidsmåter...som anvendes i praktisk...problemløsning.
4. Studentene har ansvar for å styre egen læring og studieaktivitet ut fra lærebehov som avdekkes i møte med oppgaver caser.
5. Undervisning, læreplaner og studieforløp organiseres i tverrfaglige og/eller tverrdisiplinære undervisningsblokker.
6. Studiet legger til rette for at studentene tidlig får kontakt med ..brukere og autentiske arbeidsoppgaver og utfordringer som studiet kvalifiserer til.

Ut fra disse grunntrekkene kan man si at PBL har tre grunnkomponenter (jfr også Silén et al 1989):

- Problembasering/-løsning,
- Studentaktiv/selvstyrt læring og
- Arbeid i grupper.

Problembasering/-løsning

Problembaseringen går ut på at *“student work on problem is explicitly used to get the students themselves to identify, and search for the knowledge they need to approach the problem”* og at *“the knowledge arises from work on the problem* (Ross 1997 i Pettersen 2005:14). Fritt oversatt at studenters arbeid med problem brukes for å få studentene selv til å identifisere og søke etter de kunnskapene som trengs for å løse problemet, og at kunnskap utvikles gjennom dette arbeidet.

Videre fremhever Pettersen som sentralt i PBL at læring av kunnskaper og praktiske ferdigheter skjer i situasjoner hvor kunnskapen er i bruk, altså at utøvelse og læring skjer samtidig (Pettersen 2005). Det å ta utgangspunkt i et faktisk, praktisk problem for å innhente kunnskap står i motsetning til det mer tradisjonelle synet at man må ha lært seg all nødvendig teori før man utprøver dette i praksis.

Undervisning og studiearbeid bør være praksisorientert, og de praktiske situasjoner studentene presenteres for bør være nært opp til de situasjoner de vil møte på som utdannede fagpersoner i arbeidslivet. Studentene skal kunne se seg selv i rollen som sosialarbeidere (f.eks saksbehandlere eller miljøterapeuter) og gjennom de situasjoner de vil møte i praksis innhente de kunnskaper de trenger. Deres måte å arbeide på vil gjennom dette bli mer yrkesrelevant; studentene vil tidligere oppnå forståelse av hvorfor de trenger kunnskap på de ulike områder når de vet hva kunnskapen skal brukes til. Dette vil igjen kunne oppøve profesjonsutøvernes evne til å identifisere områder for ny læring, til å innhente nødvendige og relevante kunnskaper til å løse situasjoner i sitt arbeide.

Studentaktiv/selvstyrt læring.

Innenfor PBL anses læring å være studentens eget ansvar, da eget ansvar muliggjør at studenten ser en helhet i kunnskapstilegnelsen sin. Dette i motsetning til den såkalte ”subject learning” hvor det er læreren som bestemmer hva som skal læres, leses og gjennomgås. Det er derfor viktig at studentene tidlig i sin utdanning lærer noe om hva kunnskaper er, samt hva læring er. Siden mange studenter vil ha med seg tidligere læringserfaringer hvor læreren styrte hva som skulle læres og leses, vil de kunne kjenne seg utrygg i begynnelsen. Når studenter har lært seg om hva

kunnskaper og læring er, vil de kunne gjøre gode vurderinger av hva de kan, hva de må lære og hvorfor, samt evaluere hva de har lært (Silén et al 1989).

Woods (1994) fremhever at læring ikke er "Memorization of a set of isolated ideas", fritt oversatt; "pugging av isolerte ideer". Læring skjer ved at nye kunnskaper kommer i tillegg til kunnskap man allerede har, og ved at man lager nye mønstre for å se sammenhengen mellom gamle og nye strukturer. Han fremholder videre at viktige faktorer for selvstyrt læring er:

1. Motivasjon – Hvorfor vil jeg lære dette
2. Læringsmål – Mål som formuleres på en måte som kan evalueres.
3. Kontekst – Se nye kunnskaper i sammenheng med "gamle".
4. Utvelgelse – Hva er relevant å lære noe om i denne sammenheng?
5. Rekkefølge – Fra konkret til abstrakt, fra enkelt til komplekst; teoretisere det man observerer.
6. Presentasjon – Disponere presentasjon av sine nyervervede kunnskaper.
7. Strukturer – Å lære både oversikt og dybdekunnskaper.
8. Skriftliggjøring – Gjøre notater, tegne illustrasjoner etc.
9. Revisjon – Repetere og revurdere sine kunnskaper med jevne mellomrom.

(1994 pkt 7-3 – 7-10)

Disse faktorene fremhever at læring må innebære aktiviteter fra studentens side – studenten må ha et aktivt forhold til hva som skal læres, hvordan læringen kan skje, hvilke situasjoner kunnskapene skal brukes i, og hvordan han/hun kan evaluere om læring er oppnådd. Av den grunn ser jeg at Woods' faktorer har en sentral rolle i PBL sine grunntrekk om studentaktiv læring.

Arbeid i grupper

Når læring skal være selvstyrt, kreves at studenten har/oppøver evner til å planlegge og strukturere sitt arbeid. Hver student har sine kunnskaper og ferdigheter og sin arbeidsmåte, og i gruppesamarbeid kan man "dele" sine kunnskaper og erfaringer. Når studenten skal arbeide i grupper, oppøver han/hun – i tillegg til kunnskapstilegnelse – evner til samarbeid og

problemløsning. På denne måten blir gruppearbeid både et mål og et middel i profesjonsutdanninger (Silén et al 1989).

I følge Woods (1994) bør gruppas størrelse være mellom 3 og 9 medlemmer. Antallet må vurderes ut fra bl.a. tilgang til kunnskapskilder, og studenter bør plasseres i grupper i stedet for å velge selv. Gruppen bør ha variasjon i studenters bakgrunn og erfaring, både for å øke den totale kunnskapstilgangen - men også for at gruppa skal få øve seg på gruppeprosesser, samarbeid og konfliktløsning. Dette er viktige kunnskaper og ferdigheter å ha med seg når sosialarbeidere skal utøve sin profesjon i praksis.

I gruppene vil studentene måtte utvikle sine kunnskaper og ferdigheter også i kommunikasjon, felles planlegging og beslutninger og evne til å kunne gi og ta imot tilbakemeldinger. Gruppene bør støttes til å kunne utvikle sin "sosiale modenhet" slik at de kan oppnå noenlunde jevnbyrdige medlemmer, kan samarbeide og gi og ta imot tilbakemeldinger, og arbeider mot samme mål (Silén et al 1989).

Grupper satt sammen av studenter fra ulike studier, fremmer både læring i gruppeprosesser og tverrfaglighet. I arbeidslivet vil sosialarbeidere måtte samarbeide både flerfaglig og tverrfaglig, i ulikt sammensatte team. Problembasert læring i studiet vil kunne gi framtidige sosialarbeidere verdifull trening i å innhente kunnskaper, formidle sine kunnskaper og holdninger, arbeide selvstendig og forpliktende i et team, samt se problemområder fra ulike faglige perspektiver.

Gruppene tilegnes en veileder. Dennes rolle vil avhenge både av gruppas og veilederens egenskaper, men hensikten med veiledningen er å støtte og veilede studentene i å oppnå sine læringsmål. Fokus bør holdes på å støtte studentenes selvstyrte læring og motivasjon, ut fra studentenes behov (*op cit*).

Pettersen (2005) beskriver veilederens rolle slik:

- Bidra til fremgang i læringsprosessen.
- Sørge for at alle deltar aktivt i prosessen.
- Bidra til et positivt, personlighetsutviklende læringsmiljø
- Bidra med å håndtere og løse samspillsproblemer som kan oppstå i gruppen.

Woods (1994) peker på at veilederens rolle må klargjøres slik at studenter og veileder vet hva som skal forventes i samspillet. Veilederen kan hjelpe i læringsprosessen med å utvide perspektivene og å gjøre gode prioriteringer, for eksempel ved å stille gode spørsmål til studentene i stedet for å kun besvare spørsmål.

3. Juridisk skjønnsutøvelse og juridisk metode som verktøy for å løse en rettslig problemstilling.

Juridisk metode er en metode for å løse rettsspørsmål, juridiske problemstillinger. Metoden kalles også rettskildelære; hvordan finne fram til rettsreglene, hvordan bestemme innholdet av dem, hvordan anvende dem for å løse rettsspørsmål (Andenæs m.fl 2003). Rettskildelære handler om *”hvordan lovene skal, eller kan, brukes, [...] en fremgangsmåte for å komme fram til en konklusjon om hva som er gjeldende rett”* (Lindboe 2003:44).

I sosialretten har vi to hovedtyper regler, de materielle (rettigheter og plikter, vilkår) og de prosessuelle (saksbehandlingsregler) (Andenæs et al 2003).

Rettskildefaktorer er de kilder/det materiale lovbestemmelser kan fortolkes ut fra, og innen norsk rettskildelære brukes sju rettskildefaktorer (Eckhoff 2001 i Andenæs et al 2003):

1. Lov
2. Lovforarbeider
3. Rettspraksis
4. Forvaltningspraksis
5. Sedvaner
6. Rettsoppfatninger (herunder juridisk litteratur) og
7. Reelle hensyn

Listen er i prioritert rekkefølge. I følge rettskildelæren skal lovtekst og høyesterettspraksis være avgjørende der ulike rettskilder gir ulike løsninger (Lindboe 2003:44).

Utgangspunktet for en juridisk problemstilling er en faktisk situasjon. Innen sosialretten vil det kunne innebære at en offentlig tjenestemann skal vedta å innvilge eller avslå en ytelse, evt foreslå vedtak om bruk av tvang. Vedtakene består av sakens faktum (i hovedsak søkerens funksjonsevne, hjelpebehov og økonomi), rettsgrunnlag (lovtekst og andre rettskilder) og resultat (vedtaket, konklusjonen) om søknaden er innvilget eller avslått (Kjønstad/Syse 2005). Alternativt kan situasjonen være at en tjenestemann skal beslutte en handling overfor en klient/bruker.

For å finne innholdet i en rettsregel, tar man utgangspunkt i lovtekst. Noen rettsspørsmål lar seg løse ved hjelp av en eneste lovtekst (for eksempel hva er myndighetsalderen i Norge – hvor vergemålslovens § 1 fastslår at denne er 18 år). Men innenfor velferdsretten er lovbestemmelser mer sammensatte og skjønnspregede, og må fortolkes for å gi et innhold. Når en sosialarbeider for eksempel skal vurdere en enkeltsak – innvilge eller avslå en søknad, må han/hun vurdere om lovens vilkår er til stede. Vilkår i sosialrett er i stor grad skjønnsmessige, eksempelvis ”særlig behov”, ”særlige tilfeller”, ”alvorlige mangler ved den daglige omsorg” og ”utsetter sin fysiske og psykiske helse for fare”. Hva som ligger i disse begreper besvares ikke i loven alene. Sosialarbeideren må bruke både andre rettskilder og andre faglige kilder for å finne innholdet, f.eks fra psykologi, medisin eller sosiologi. Lovforarbeider sier noe om hvordan lovbestemmelser skal fortolkes og rettspraksis viser hvordan spesielt Høyesterett har fortolket dem. Juridisk litteratur har ikke høy rang som rettskilde (jfr rangordningen 1 – 7), men gir systematisk tilgang til relevante rettskilder som forarbeider og rettspraksis.

Juridisk metode går kort sagt ut på å besvare en juridisk problemstilling ved hjelp av:

1) **Fakta:**

Klargjøre de faktiske opplysninger

2) **Rettsregel:**

Finne fram til lovbestemmelser som regulerer denne faktiske situasjonen, samt gjennom fortolking; bestemme innholdet i den enkelte rettsregel

3) **Subsumsjon:**

Koble regelen til innholdet i den faktiske situasjonen; faller sakens faktum inn under den beskrivelse som fremgår av rettsregelen?

4) **Konklusjon:**

Besvare problemstillingen.

For at sosialarbeideren skal kunne konkludere i saken (for eksempel fatte vedtak), må han/hun vurdere og konkludere om lovens vilkår er til stede i saken. Dvs at søkeren oppfyller lovens krav for å kunne få en tjeneste, eller at en situasjon oppfyller lovens krav for at et tiltak kan

iverksettes. Denne prosessen – å sammenholde lovens vilkår med de faktiske opplysninger – evt. med drøftelser, kalles *subsumsjon*.

Enkeltvedtak i forvaltningssaker skal ifølge forvaltningslovens § 24,1 ledd begrunnes, og samme lovs § 25 skisserer hva begrunnelser skal omfatte. Bestemmelsen fremhever, summarisk, at begrunnelse i hovedsak skal omfatte de regler og de faktiske forhold som vedtaket bygger på, samt at hovedhensynene ved utøving av det forvaltningsmessige skjønn bør nevnes. Trekker man ut *faktiske forhold, regler, skjønnsutøvelse og vedtaket (konklusjonen)*, ser man at fvl § 25 gjenspeiler juridisk metode.

4. Hvordan kan et problembasert undervisningsopplegg organiseres?

Et undervisningsopplegg tilpasset de tre grunnkomponenter i problembaserte studiemodeller (problembasering/-løsning, studentaktiv/selvstyrt læring og arbeid i grupper) kan organiseres på ulike måter. Noen utdanninger kan velge å gjennomføre rene PBL-opplegg, mens andre kan velge å benytte komponenter fra metoden i sine undervisningsopplegg. Jeg vil i dette kapittel skissere hvordan grunnkomponentene i problembasert læring (problembasering/-løsning, studentaktiv/selvstyrt læring og arbeid i grupper) kan brukes i undervisningsopplegg i juridiske emner. De eksempler jeg bruker og de forslag jeg kommer med, er basert på mine erfaringer gjennom å undervise og veilede på ulike sosialarbeiderutdanninger i flere år. Gjennom egne utprøvinger, observasjoner og vurderinger, studentevalueringer, samtaler og tilbakemeldinger har jeg erfart at undervisningsopplegg som har i seg grunnkomponentene i problembasert læring bidrar til økt og mer tilpasset læring for studentene – både i forhold til kunnskaper om juridiske emner og i forhold til utøvelse av juridisk skjønn.

Over tre studieår (fire hvis deltid) (jfr rammeplanenes bestemmelse om 180 studiepoeng – 60 eller 45 studiepoeng pr studieår) bør de ulike juridiske tema som studentene skal ha læring i fordeles. Jeg har valgt å fordele emnene slik at studentene først får innføring i juridisk tenkning/rettssikkerhet, begreper og juridisk metode. Dernest setter de seg inn i de ulike velferdslover/regelsett de skal arbeide innenfor (herunder konvensjoner, forvaltningsloven, opplærings – og barnehageloven, sosialtjenesteloven, barnevernloven, helselovgivning og

trygdelovgivning) – med fokus på frivillige tjenester og saksbehandling og håndtering av slike. Til sist lærer de om de ulike tvangsregler i velferdslovgivningen – saksbehandling av og håndtering i slike saker. Begrunnelsen for denne fordelingen er at jeg synes studenter først må lære seg det grunnleggende, dernest det spesifikke. Innenfor det spesifikke mener jeg de først må lære om håndtering frivillige saker i før de skal kunne håndtere tvangssaker. Denne prioriteringen avspeiler også velferdslovgivningens ”mildeste inngreps prinsipp” – at tvang skal være en siste utvei. Jo mer alvorlig problemene er i den enkelte sak, jo mer alvorlig blir de tiltak velferdstjenestene kan benytte.

Problembasering/-løsning

Problembaseringen kan sies å omfatte de følgende faktorer fra Pettersens grunntrekk:

- Praksisnære situasjonsbeskrivelser
- Læringsprosesser i tråd med praktisk oppgaveløsning
- Kontakt tidlig med brukere og autentiske arbeidsoppgaver
- Tverrfaglighet i studieopplegget.

Disse grunntrekk som går på innholdet i studiet beskriver nærheten mellom yrkesutøvelsen og det forutgående studium. Det er en grunntanke at praksisfeltets utfordringer kommer inn i studiet tidlig, både gjennom praksisstudier/ekstern praksis (kontakt med brukere) og eksempler, utfordringer og oppgaver som er inspirert av praksisfeltet. De rettslige problemstillinger som kan reise seg i sosialfaglig arbeid i praksisfeltet, bør bringes inn i studiet slik at studenter kan få trening i å arbeide med disse i løpet av studietiden.

Forventninger bør skapes hos den enkelte student før undervisningen begynner. Studentenes første møte med problemområdet tenker jeg må være å få en *forventning* til hva de skal bruke de kommende kunnskaper til. Ved å få presentert en el. flere situasjonsbeskrivelse(r) (kasus) tidlig i undervisningsopplegget, gjerne før forelesninger tar til, kan studenten få et innblikk i hvordan juridisk skjønnsutøvelse inngår som en ramme rundt det sosialfaglige arbeidet. En slik situasjonsbeskrivelse kan omhandle ulike, sammensatte sosialfaglige og juridiske problemstillinger – som kan vekke studentens interesse og lærelyst. Ett og samme kasus kan inneholde problemstillinger ut fra ulike rettsområder (f.eks sosialtjenesteloven, barnevernloven,

lov om barn og foreldre og forvaltningsloven). I sin yrkesutøvelse vil sosialarbeideren ofte måtte forholde seg til klienter/brukere med behov som skal hjelpes ut fra ulike lovverk. Dermed kan samme kasus brukes mens studenten gjennomgår de ulike juridiske emner. Alternativt kan samme kasus bygges på etter hvert som undervisningen skrider fram.

Disse praksisnære situasjonsbeskrivelser kan være sammensatt av mange problemområder, hvor studentene selv må identifisere og formulere de juridiske problemstillinger. Kasus bør være virkelighetsnært, ligge tett opp til en sak som en sosialarbeider vil måtte arbeide med.

Formålet med læring av juridisk skjønnsutøvelse bør være konkretisert i læringsmål, slik at studenten kan danne seg et bilde av hva han/hun skal oppnå kunnskapsmessig. Slike læringsmål bør omfatte både kunnskapsmål og ferdighetsmål – altså hva studenten skal oppnå kunnskaper om og hva han/hun skal være i stand til å utføre av juridisk skjønnsutøvelse i sitt sosialfaglige arbeid. Eksempler på dette kan være: ”Studenten skal ha kunnskap om barnevernlovens regler om undersøkelse” og ”Studenten kan anvende saksbehandlingsregler i en barnevernssak”.

Forelesninger har tradisjonelt ikke en sentral rolle innenfor PBL-tenking. Når jeg likevel trekker inn forelesninger som en del av et tenkt undervisningsopplegg, er det fordi jeg har erfart at forelesninger kan ha stor betydning for studentenes læring. Juridisk tenkning er, som tidligere nevnt, et vanskelig fagområde å tilegne seg kunnskaper i. Jussen omfatter mange vanskelige begreper, metoder, paragrafer og regelsett. Juridisk skjønnsutøvelse krever høy presisjon ved innhenting av rettskilder, ord- og begrepsbruk, forståelse av innhold i regler, og anvendelse på det faktiske grunnlag. Forelesninger som fokuserer på å vekke interesse, avklare begreper, gjennomgå metode og tolkningsregler og eksemplifisere anvendelse av regelsett kan hjelpe studenten å forstå innholdet og anvendelsen av de juridiske rammer rundt det sosialfaglige arbeidet. Jeg tenker at forelesninger også kan utdype andre kunnskapskilder, for eksempel litteratur. Forelesninger kan være en god arena for problembasering, ved at foreleser trekker inn praksisrelaterte eksempler for å utdype teoretiske tema. Jeg har erfart at studenter nyttiggjør seg forelesninger også som en del av ”kunnskapsbanken” de skal innhente kunnskap fra i sitt arbeide med kasus. De kan be om undervisning/klargjøring av problemområder de arbeider med, og på

den måten kan de få umiddelbart bruk for temaet som undervisningen belyser – og satt det inn i en større sosialfaglig sammenheng.

Veiledning bør anvendes i forhold til studentenes fagtilegnelse, læringsprosesser og skriftlige arbeider. Denne kan problembaseres ved at spørsmål stilles på en slik måte at studenten selv reflekterer over hva som er relevante problemstillinger i det foreliggende arbeid, og hvordan han/hun skal gå fram for løse disse. Hvordan identifisere og formulere de juridiske problemstillinger, hvilke faktaopplysninger synes relevante/irrelevante, hvilke lovbestemmelser er aktuelle å bruke og hvordan forstå innholdet i dem, og hvordan anvende reglene på den foreliggende situasjon for å konkludere på problemstillingene. Veileder bør fokusere på å veilede i læringsprosessen, ikke å gi konkrete fasitsvar til studenten. På denne måten ivaretas studentens egenansvar for læring, veileder gir oppfølging, og blir mer en ”prosessveileder”. Studenter har gitt tilbakemeldinger på at veiledning er spesielt nyttig når de selv har identifisert problemene og har ansvar for å finne løsninger. Da er det studenten som ”eier” sin læring, og kan ”bruke” sin veileder etter sine egne læringsbehov.

Tverrfaglig tenkning kan tilføre undervisningsopplegget aktuelle problembaseringer. Siden sosialarbeidere skal arbeide innenfor sammensatte problemområder, hvor de sjelden kan fokusere på ett og ett fag, kan det være en fordel at tverrfaglig tenking blir introdusert tidlig i utdanningen. Det kan ofte være hensiktsmessig for studenten å få veiledning av fagansatte med ulik kompetanse. Velferdsretten inneholder mange skjønnsmessige bestemmelser, hvor skjønnnet ofte må suppleres av andre fag enn de juridiske. For eksempel kan en psykolog gi nyttig veiledning på hvordan det juridiske vilkåret ”særlige behov” kan vurderes i forhold til et barn, og en sosiolog kan utfylle skjønn rundt det juridiske vilkåret ”rusmisbruk”. Sosialarbeidere som veiledere kan hjelpe studenten til å sammenfatte de ulike emner og til å vurdere hva som skal tas hensyn til i den juridiske skjønnsutøvelse i sosialt/sosialpedagogisk arbeid.

Tverrfaglig samarbeid om utforming av – og veiledning i forhold til – de praksisnære situasjonsbeskrivelser/kasus, kan bidra til at studenter oppøves til tverrfaglig tenkning.

Praksisstudier har en viktig plass i sosialarbeiderutdanninger. I følge rammeplanene skal studentene ha praksis i samarbeid med klienter/brukere, tilsvarende 30 studiepoeng, dvs 20 studieuker. Sosialarbeiderstudenters praksis kan gjennomføres i kommunal sosial- og barneverntjeneste, barneverns- og rusinstitusjoner eller andre relevante hjelpetjenester.

Ekstern praksis gir studentene førstehånds tilgang på problembasering og –løsning. I ekstern praksis arbeider studentene direkte med brukere, i samarbeid med – og under veiledning av – sosialarbeidere, og får således inngående kjennskap til aktuelle juridiske problemstillinger i praksisfeltet.

Eksempler på juridiske problemstillinger fra sosialarbeidernes praksisfelt kan være hvorvidt en klient har krav på den tjeneste eller ytelse han søker om, hvorvidt en barneverntjeneste kan igangsette en undersøkelse eller hvorvidt en sosialarbeider med taushetsplikt kan gi ut opplysninger i en sak.

De problemstillinger og situasjoner som studenten opplever og observerer i praksis danner autentiske utgangspunkt for læring. Studenten bør her selv reflektere over hva han/hun allerede har av kunnskaper om problemområdet, og hva han/hun må innhente mer kunnskaper om for å belyse eller løse problemet. Gjennom veiledning kan studenten få innspill om hva han/hun kan innhente kunnskaper om, og hvordan gå fram for å løse det.

Det kan diskuteres hvorvidt praksis bør komme tidlig eller sent i studiet. Dersom man tenker at mesteparten av teori må være innlært før man kan ”slippe løs” en student i praksis, bør praksis komme sent. Dersom man tenker at praksis er en del av studiet og at læring skjer gjennom erfaring, observasjon og handling, bør praksis komme tidlig. Som tidligere nevnt poengterer Pettersen nettopp at *”tilegnelse av kunnskap og anvendelse av praktisk utprøving skjer samtidig eller simultant ved at læringen skjer i situasjoner der kunnskapen er i bruk”* (Pettersen 2005: 14). I et PBL-preget studium vil det derfor være hensiktsmessig å la studentene bli introdusert til ekstern praksis tidlig i studiet.

I tillegg bør man kanskje utvide ”praksis” begrepet. I PBL-tenkning kan man si at praksis er nettopp ”i situasjoner der kunnskapen er i bruk” – og ikke bare i ekstern praksis.

Aud Kirsten Innjord (2004:120) fremhever nettopp at kritiske faktorer for å lykkes med kvalitetsreformens krav om at studenter skal bli tettere fulgt opp og stilt krav til i et studieløp er - ”at praksis blir sett på som noe alle studenter og lærere inngår i her og nå, og som tema i utdanninga løftes ut av det lukkede rommet” og - ”at praksiserfaringer, både i og utenfor utdanningskonteksten, reflekteres over i grupper der lærere og studenter møtes”.

Her peker hun nettopp på at de arenaer studentene beveger seg i kan sees på som praksis, og at ved å reflektere over de erfaringer man gjør i de ulike arenaer kan være gode utgangspunkt for læring. Studentene kan – gjerne med veiledning – integrere teoretiske kunnskaper inn i sin praksis. På den måten skjer ”tilegnelse av kunnskap og anvendelse av praktisk utprøving samtidig eller simultant ved at læringen skjer i situasjoner der kunnskapen er i bruk”, jfr ovenstående sitat fra Pettersen 2005).

Eksamener kan representere en motivasjon for læring, ut over den tradisjonelle tanke om at eksamen kun innebærer kontrollering av kunnskaper. Studenter opplever eksamener ulikt, og mange kan oppleve at de ikke får vist sine kunnskaper gjennom eksamener som omfatter snevre fagområder og over kort tidsrom. Ved å tenke problembasert læring, kan utdanningen tilrettelegge eksamener hvor studenten i større grad kan få dokumentere både dybde og bredde innenfor sine kunnskaper og ferdigheter.

Ved å gjøre studenten kjent med eksamensoppgaver tidlig, for eksempel ved semesterstart, kan han/hun tidlig få et aktivt forhold til hvilke krav som stilles. Dermed kan studenten – gjennom sin læringsprosess med egenstudier, forelesninger, veiledning, arbeidskrav og praksis - også ha fokus på hvordan de nyervervede kunnskapene kan inngå i den pågående/forestående eksamen. Studenten arbeider da med eksamensoppgaven over en lengre periode. Fagintegreerte eksamensoppgaver vil ytterligere kunne bidra til at studenten må jobbe med å belyse/drøfte problemområdene i eksamensoppgaven ut fra ulike faglige perspektiver. I tillegg til å kjenne til

eksamensoppgaven tidlig, bør studenten også gjøres kjent med hvilke kriterier som blir lagt til grunn ved vurdering/sensurering. Disse vurderingskriterier bør være konkrete og skriftliggjorte, slik at studenten er kjent med hva som forventes i oppgaven, både faglig og formelt.

Selvstyrt læring med veiledning fra fagpersonale

Selvstyrt læring med veiledning, kan sies å omfatte disse komponenter fra Pettersens grunntrekk:

- studentens egenansvar for læring
- tett oppfølging, både individuelt og i grupper.

Egenstudier vil være en sentral del i et studentstyrt læringsopplegg. Egenstudier kan omfatte tradisjonelt studium av relevante rettskilder og anbefalt faglitteratur/pensum, men vil også omfatte studentens egenaktiviteter i forhold til forelesninger, veiledning, arbeidskrav, ferdighetstrening, praksis og eksamen. Studenten skal ha hovedansvaret for sin læring, og skal bruke de ulike deler av undervisningsopplegget for å tilegne seg kunnskaper. Ved hjelp av utdanningens læringsmål kan studenten formulere egne, konkrete læringsmål som han/hun kan jobbe fram i mot. Eksempler på juridiske problemområder i de ulike arbeidskrav kan være å identifisere de juridiske utfordringene fra de øvrige faglige. I en tverrfaglig, sammensatt kasusbeskrivelse kan det være både faglige, etiske og juridiske problemstillinger. De juridiske må identifiseres, og besvares/løses ved hjelp av juridisk metode.

Studentens egenaktiviteter kan ha ulike former for veiledning fra fagansatte. I forelesninger bør fagansatte gi rom for spørsmål og diskusjoner, og legge til rette for noe deltakelse fra studentene. Juridiske problemstillinger – gjerne slike som er omhandlet i media og som opptar studentene - kan løses i plenum. Slike plenumsløsninger kan bidra både til læring i de rettsområder studentene skal arbeide i – og i bruken av juridisk metode. Individuell veiledning på arbeidskrav kan hjelpe studenten til refleksjoner og utdypinger i juridiske problemområder, andre faglige innfallsvinkler og formidlingsmåter. Arbeidskravene kan være skriftlige, muntlige eller gå på ferdighetsutøvelse, og veilederens rolle bør være å stille gode, relevante spørsmål som bidrar til ytterligere refleksjon og læring for studenten.

Oppfølging trenger ikke bare være knyttet til faste oppgaver. Det kan være av stor verdi for studenten at fagpersonale er tilgjengelige for spørsmål eller kommentarer også ellers i studiehverdagen.

Praksisstudier er en unik basis for studentaktiv læring. Studenten får reelle brukersituasjoner som han/hun skal delta i, reflektere over og fagliggjøre. Her må studenten aktivt observere og samhandle med brukere/klienter, kolleger og andre samarbeidspartnere og får gjennom dette et selvstendig ansvar for å søke etter nye kunnskaper for å identifisere utfordringer og problemer, og for å kunne utarbeide løsningsforslag. Nye kunnskaper må innhentes for at studenten skal kunne få forståelse av brukernes situasjon og behov. Dermed blir læringen studentstyrt – det blir hans/hennes ansvar å identifisere eventuelle juridiske problemstillinger, og besvare/løse disse ved hjelp av juridisk metode.

I praksis får studenten også prøvd ut det han/hun allerede har tilegnet seg av kunnskaper og ferdigheter så langt i sitt studium.

Studenter i praksis vil stå overfor reelle, sammensatte og ofte kompliserte situasjoner. Studenten vil her ofte ha behov for hjelp til å sortere, vurdere og fagliggjøre sine observasjoner og erfaringer både på det faglige og det personlige plan. Veiledning i praksis bør hjelpe studenten til å identifisere de situasjoner han/hun står overfor, mulige handlingsalternativer, og hvilke kunnskaper som bør innhentes for å avklare og løse juridiske problemsituasjoner.

Arbeid i grupper

Arbeid i grupper kan sies å omfatte disse komponenter fra Pettersens grunntrekk:

- læringsaktiviteter og læreprosesser i grupper
- tett oppfølging, både individuelt og i grupper.

Læreprosessen i problembasert læring bør som tidligere nevnt i stor grad foregå i grupper.

Gruppeprosesser gir læring ut over det rent faglige; nemlig også i ferdigheter – det å samarbeide i team.

Gruppearbeid er svært hensiktsmessig ved arbeid med juridiske problemstillinger. Velferdsretten har som nevnt mange skjønnsmessige regler, hvor innholdet i lovbestemmelser må fortolkes og anvendelsen på konkret sak må drøftes. Det er ofte ikke gitt hvordan en avgjørelse skal bli, og det er viktig i forhold til rettssikkerhetsaspektet at avgjørelser er vektet, dvs. at både det som taler for og i mot en løsning er blitt tatt hensyn til. En gruppeprosess vil kunne få fram flere for- og imot- argumenter enn en enkeltpersons vurderinger – noe som er viktig når materielle regler skal vurderes i enkeltsaker.

En gruppeprosess kan også gi nyttig ferdighetstrening på prosessuelle regler – saksbehandlingsregler. Gruppene kan få utdelt en situasjonsbeskrivelse som krever at de både identifiserer, drøfter og løser juridiske problemstillinger – og følger saksbehandlingsregler for de aktuelle situasjonene. Dette kan f.eks dreie seg om å saksbehandle og skrive vedtak hvor en bruker har fremsatt ulike krav, for eksempel om hjelpetiltak, økonomisk sosialhjelp eller andre tjenester. Rammeplanene for sosionom- og barnevernpedagogutdanningene vektlegger også at studentene skal ”*være i stand til å....utføre saksbehandling innen eget fagområde/det sosialfaglige området*”.

Også i gruppearbeidet kan studentene profitere på veiledning – både på kunnskapstilegnelse og på gruppeprosesser. Studentene bør utfordres på å drøfte ulike argumenter, særlig i forhold til de skjønnspregede lovbestemmelser.

Formidling

Formidling av ervervede kunnskaper og erfaringer kan være av betydning for studenter i sitt utdanningsforløp. Ved å legge fram sine faglige refleksjoner for medstudenter, eventuelt også fagpersonale, kan studenten oppnå mer læring på flere områder. I et studentstyrt læringsmiljø vil slik formidling kunne gi studenten tilbakemelding på sitt faglige nivå. Han/hun vil også få trening i å formidle faglige vurderinger og få innspill på disse. I tillegg vil studenten kunne få tilbakemelding på sin fremtreden/fremføring. Slike fremlegg kan gjøres både individuelt og i grupper – og i gruppearbeidet vil planlegging og gjennomføring av formidling være en ytterligere trening i gruppeprosess.

I noen arbeidsprosesser kan det være hensiktsmessig å bruke formidling underveis – slik at studenten kan benytte seg av tilbakemeldinger fra medstudenter/lærer før endelig innlevering av for eksempel et skriftlig arbeidskrav.

5. Ulemper og utfordringer ved metoden:

Problembasert læring som pedagogisk modell kan også ha noen ulemper – eller i alle fall noen faktorer som kan vanskeliggjøre bruken av metoden.

PBL representerer en kontekstbasert læring, altså læring av fag/tema, kunnskaper og ferdigheter innenfor en hel kontekst – her en sosialfaglig kontekst. Når studenter selv skal være ansvarlig for innhenting av kunnskaper for å løse et problem, kan det komme til å gå på bekostning av læring av andre tema/fordypningsområder innenfor faget. Når studenter skal være ansvarlige for hvilke kunnskapskilder som skal brukes, er det en nærliggende mulighet for at de kilder som utdanningsansvarlige ville satt som pensum, ikke blir lest med tilstrekkelig dybde. Studentene vil trenge støtte og veiledning på hva som er nødvendige kunnskapskilder, og hvordan de skal anvendes.

Utfordringen til utdanningsansvarlige blir her å veilede studenter i sin kunnskapsinnhenting, slik at de f.eks både bruker basislitteratur, fagartikler og internett på en hensiktsmessig måte. I en nylig publisert rapport av Tor J Schjelde, Høgskolen i Harstad, diskuteres nettopp dette fenomen. Schjelde fremhever at begrepet informasjonskompetanse innebærer å *”finne, administrere, kritisk vurdere, bruke og evaluere informasjon”* (Schjelde 2007:4). Videre peker han på at informasjon må bli til studentenes kunnskap, og at for å oppnå kunnskap, må man gjennom læring. For at læring skal bli best mulig, må studenter og kommende yrkesutøvere kunne *”velge ut relevant og pålitelig informasjon”* (Schjelde 2007:6).

PBL er tidskrevende. Studenter skal studere/lese, gå på undervisning i form av forelesninger og seminar, skrive sine arbeidskrav, revidere før eksamener og la sine nyervervede kunnskaper

modne. Å ha kontinuerlig pågående PBL-arbeid og gruppearbeid tar tid, og studenter kan føle at dette kommer ”i tillegg til” de mer tradisjonelle studieformene.

Utfordringen til utdanningsansvarlige blir da å integrere, slik at studentene kan bruke sine grupper og PBL-utfordringer på en hensiktsmessig og kombinerende måte. De kan da bruke sine grupper og PBL-metoden både til kontinuerlig læring av kunnskaper og ferdigheter, til å løse sine skriftlige og muntlige arbeidskrav, og eksamensoppgaver og til å gjennomføre ferdighetstrening.

PBL krever også en stor grad av samarbeid mellom fagpersonale på en utdanning. Den enkelte fagperson må – i tillegg til fagansvar/undervisning innenfor sitt fagområde – også delta i administrering av undervisningsopplegget som en helhet. Dette vil innebære å lage utfordringer til PBL-arbeid, veilede studenter både i de ulike fag, i læringsprosess, gruppeprosess og formidling. PBL er en pedagogisk modell, og det krever en viss innsikt i pedagogikk generelt og i denne pedagogikken spesielt for å kunne veilede studenter i læringsprosessen.

Utfordringen til utdanningsansvarlige blir her å skape motivasjon hos de fagansatte til å ha dette ansvaret i tillegg til sine undervisningsopplegg, sørge for opplæring og også kollegaveiledning ved behov.

PBL bærer i seg et prinsipp om mer veiledning og studentstyrt arbeid enn forelesninger. Dette kan gi utfordringer på to plan – i forhold til studenter og i forhold til fagansatte. Studenter kan føle at de ”får lite undervisning” når det er få timer satt opp til fagspesifikke forelesninger. Det er kanskje ikke synlig for dem at de enkelte fag faktisk kommer til å bli berørt og arbeidet med etter hvert som PBL-arbeidet skrider fram. Men med praksisnære, fagintegreerte utfordringer og case til studentarbeidet, vil studentene kunne oppleve at deres læring skjer samtidig innenfor mange ulike fagtema. I planlegging av studieopplegg bør man også ta hensyn til studentenes læringsprogresjon og hvilke tema som skal læres. Å finne den rette ”balansen” blir altså å tilpasse forelesninger, seminarundervisning, veiledning, gruppearbeid og egenstudier både til hvilke tema som skal læres/innøves, samt til studentenes modenhet – hvor langt de er kommet i studiet.

6. Avslutning

Kvalitetsreformen av høyere utdanning innebærer at høgskoler og universiteter skal bruke mer studentaktive læringsmetoder, samt ha tettere oppfølging av studenter (Stortingsmelding nr 27, 2000-2001).

Rammeplanene for sosionom- og barnevernpedagogutdanningene fremhever (jfr innledningen) at sosialarbeidere skal ha ulike typer kunnskaper og ferdigheter i juridiske emner. De skal både ha kunnskaper om lovgivning, kunne identifisere juridiske problemstillinger i sammensatte kontekster, og kunne anvende lovgivning i sin yrkesutøvelse. Denne læring er ikke forbeholdt kun studieforløpet – sosialarbeidere må i sitt arbeid forholde seg til stadige endringer i lovverket. Deres arbeid må hele tiden ligge innen for det gjeldende juridiske rammeverk, så sosialarbeidere må kontinuerlig holde seg oppdatert. Å bli sosialarbeider kan sies å ikke bare innebære å lære noe, men å ”bli noe”. Studentene kan ved hjelp av PBL som metode få en yrkesidentitet allerede tidlig i studieforløpet.

Studenter som tilegner seg kunnskaper om problembasert læring vil kunne dra nytte av denne metoden for senere, kontinuerlig læring. De har fått kunnskaper om læringsprosesser i tillegg til fag. Samfunnet er i stadig og rask utvikling, og PBL som metode kan opparbeide sosialarbeidernes evne til å holde seg oppdatert innenfor relevante faglige emner.

”Gi en mann en fisk, og han vil klare seg en dag.

Gi ham fiskesaker, og han vil klare seg hele livet”

(Kinesisk ordtak)

Kilder

- Andenæs K et al (2003): *Sosialrett, 6 utg,*
Universitetsforlaget
- Innjord, Aud K (2004): *"De sier jeg skal bli sosionom" – Formende fellesskap og paradoksale praksiser – mangfold, makt og motstand i profesjonell selyforståelse.*
Hovedfagsoppgave, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Tromsø.
- Kane Aina (2006): *Barnevernarbeid i Norge og England – En fremstilling og sammenligning av de juridiske rammer rundt intervensjoner i familier ved mistanke om omsorgssvikt.*
Høgskolen i Harstads skriftserie 2006/03.
- Kjønstad Asbjørn og Syse Aslak (2005): *Velferdsrett I,*
Gyldendal Akademisk.
- Lilleholt Kåre (2004): *Knophs oversikt over Norges rett*
Universitetsforlaget.
- Lindboe Knut (2005): *Barnevernrett 4 utg,*
Universitetsforlaget.
- Pettersen, Roar (2005): *PBL for studenten. En introduksjon til PBL for studenter og lærere. 2 utg.*
Universitetsforlaget.
- Schjelde, Tor J (2007): *Fra lærerstyrt pensum til studentvalgte kunnskapskilder – Å lære informasjonskompetanse gjennom problembasert læring.*
Høgskolen i Harstads skriftserie 2007/05.
- Silén C, Normann S og Sandén J (1989): *Problem-baserad inlärning – en beskrivning av ideologi och pedagogisk referensram.*
Hälsouniversitetet, Linköping.
- Woods D (1994): *Problem-based Learning: How to Gain the Most from PBL,*
McMaster University, Hamilton, Canada.

Offentlige dokumenter:

Rammeplan og forskrift for 3-årig barnevernspedagogutdanning,
Utdannings- og forskningsdepartementet, 01.12.05.

Rammeplan og forskrift for 3-årig sosionomutdanning.
Utdannings- og forskningsdepartementet, 01.12.05.

Stortingsmelding nr 27 (2000-2001); Gjør din plikt - Krev din rett
Kunnskapsdepartementet, 09.03.01.