

LARS SKJOLD WILHELMSEN (RED.)

# JURIDISK FAGDIDAKTIKK

## Med vekt på studentenes læring

FAGBOKFORLAGET

# Juridisk fagdidaktikk

*Lars Skjold Wilhelmsen (red.)*

# Juridisk fagdidaktikk

## Med vekt på studentenes læring

FAGBOKFORLAGET

Copyright © 2019 by
Vigmostad & Bjørke AS
All Rights Reserved
1. utgave / 1. opplag 2014

ISBN: 978-82-450-3231-4
ISBN (trykt): 978-82-450-0705-3

Tilrettelagt for e-bok: John Grieg, Bergen
Forsidedesign ved forlaget
Forsideillustrasjon: Veronica Ljosheim

Redaktøren har hatt stipend fra Norsk faglitterær
forfatter- og oversetterforening

Spørsmål om denne boken kan rettes til:
Fagbokforlaget
Kanalveien 51
5068 Bergen
Tlf.: 55 38 88 00 Faks: 55 38 88 01
e-post: fagbokforlaget@fagbokforlaget.no
www.fagbokforlaget.no

Materialet er vernet etter åndsverkloven.
Uten uttrykkelig samtykke er eksemplarfremstilling
bare tillatt når det er hjemlet i lov eller avtale med Kopinor.

# Forord

Bologna-prosessen og Kvalitetsreformen, sammen med «Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring», har medført et paradigmeskifte i høyere utdanning – et skifte fra innholdsorientert undervisning ved lærer, til fokus på studentenes læring gjennom tilrettelegging for og støtte i læreprosessen.

Didaktikk betyr undervisningslære, og fagdidaktikk når det anvendes på et fag. Begrepet kan brukes snevert eller vidt. Her brukes det vidt, ved at det også omfatter alle de forhold som må overveies når man i juss skal utarbeide en ny studieplan med fokus på studentenes læring. Dette er overveielser av både faglig og pedagogisk karakter, bl.a. hvilket yrkesmessig og akademisk perspektiv utdanningen skal ivareta. Ut fra dette, og sammen med syn på læring, skal studieplan utarbeides med beskrivelser av læringsutbytte, undervisnings- og læringsaktiviteter, opplegg for tilbakemelding og eksamen.

I den første fasen av arbeidet Det juridiske fakultet ved Universitetet i Bergen hadde med ny studieplan, var det sterk faglig kontakt med Det juridiske fakultet ved Uppsala universitet for å lære av deres problemorienterte studieopplegg. I denne sammenhengen har universitetslektor, daværende studierektor, Hans Eklund, bidratt med en artikkel om studieopplegget slik det den gangen var i Uppsala, og den utvikling det har vært av opplegget frem til i dag. Fakultetet hadde også en studiereise med faglig og studieadministrativt personale til det juridiske fakultet ved Universitetet i Maastricht, et universitet hvor studieoppleggene ved fakultetene er problembaserte, og i juss med en mer rendyrket modell av problembasert læring (PBL) enn det som ble rammen for studieplanen i Bergen. Erfaringene fra jusstudiet i Maastricht er trukket med i presentasjonen av enkelte temaer.

Dette er ikke en bok om «how to do it», men en gjennomgang av en rekke sentrale temaer innen juridisk fagdidaktikk med referanse til de erfaringene vi høstet med etableringen av en studieplan basert på PBL. De temaer som tas opp i samhandlingen mellom studieplan, undervisnings- og læringsaktiviteter, og eksamen, har stor overføringsverdi fordi de er relevante i enhver form av et studieopplegg. Selv om temaene i boken presenteres separat, er det gjennom henvisninger innen det enkelte tema prøvd å vise sammenhengen til andre temaer, og hvordan beslutning i ett forhold har relasjon og betydning for andre forhold.

Gjennom ulike opplegg av formativ evaluering har fakultetet prøvde å samle informasjon som kunne brukes for å videreutvikle kvaliteten på studieopplegget

gjennom intervensjon, for eksempel øke utbytte av studentenes samarbeid om læringen. Evalueringene har avdekket forhold som fakultetet har hatt muligheter for endring av, men også forhold som ikke så lett lar seg endre, som antall ansatte, og hvor andre løsninger måtte finnes. Noen løsninger har vært på kursnivå, andre på systemnivå, som for eksempel elektronisk «vasking» av oppgaver innlevert via Internett, eller bruk av e-læring.

Det viktigste utgangspunkt for enhver juridisk studieplan, uansett form, er svaret på det normative spørsmålet om hvilken type jurister man skal utdanne. Hvor skal tyngdepunktet av utdanningen legges på kontinuumet akademia – profesjon. Om det spørsmålet er det mange meninger. Professor dr. juris Bjarte Askeland har tatt utfordringen og gitt til kjenne sin mening i bokens første kapittel. Jussutredningen, som kom i februar 2013, og som vurderer morgendagens behov for juridisk kompetanse og utdanning frem mot 2025, vil øke aktualiteten av de spørsmål Askeland tar opp.

Til slutt vil jeg takke professor Terje Manger for stimulerende diskusjoner og innspill om læring gjennom flere år, og professor Bjarte Askeland for faglige diskusjoner gjennom hele prosessen med den nye studieplanen, og ikke minst underveis i skrivingen av denne boken. Videre takk til alle de vitenskapelig ansatte ved fakultetet for utfordrende diskusjoner om både faglige og pedagogiske spørsmål knyttet til opplegg og videreutvikling av læringsopplegget i enkelte moduler, og til alle de dyktige arbeidsgruppelederne som ut fra sine erfaringer har gitt innspill til forbedringer av studieopplegget. Gjennom mitt tidligere arbeid som pedagogisk rådgiver ved fakultetet har samarbeidet med det administrative personale vært omfattende og faglig givende. I denne sammenhengen en stor takk til Kari Bjorøy, Eivind Buanes, Jan Erik Hatling, Christine Stoltz Olsvik og Johanne Spjelkavik.

Bergen, oktober 2013
Lars Skjold Wilhelmsen

# Innhold


Kapittel 1
**Juristutdanning for akademia og praktisk rettsliv** ..... 13
*Bjarte Askeland*

Innledning ..... 13
Juristutdanning for det praktiske rettsliv ..... 14
Juristutdanning for akademia ..... 21
Akademisk sosialisering ..... 28
Avslutning ..... 29

Kapittel 2
**Problembasert læring – det historiske utgangspunkt** ..... 31
*Lars Skjold Wilhelmsen*

Innledning ..... 31
Målene for PBL ..... 32
Valg av opplegg for læringen ..... 32
7-stegsmodellen ..... 34
Et tidsskille ..... 34
Har studieopplegg basert på PBL gitt de forventede resultater? ..... 35
Effekten av samarbeid eller konkurranse i problemløsing ..... 36
PBL og jus ..... 37
Referanser ..... 38

Kapittel 3
**Læring** ..... 39
*Lars Skjold Wilhelmsen*

Behaviorismen ..... 40
Kognitive teorier ..... 40
Sosiale interaksjonsteorier ..... 41
Sosial-kognitiv teori ..... 42
Sosial konstruktivisme ..... 45
Sosiokulturell læring ..... 46
Generelt om studenters læring – hva forteller forskningen? ..... 47
Avslutning ..... 61
Referanser ..... 62

Kapittel 4
**Implementering** ..... 67
*Lars Skjold Wilhelmsen*

Innledning ..... 67
En illustrerende modell ..... 68
Undervisning som vitenskap ..... 69
Et pedagogisk program ..... 74
Stimuleringstiltak ..... 77
Referanser ..... 77

Kapittel 5
**Læringsutbytte** ..... 81
*Lars Skjold Wilhelmsen*

Innledning ..... 81
Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk (NKR) ..... 82
Noe om NKRs grunnlag ..... 85
Fra kvalifikasjonsrammeverk til karakterer ..... 86
Begrepsbruk ..... 88
Paradigmeskifte ..... 90
Referanserammer for læringsutbyttebeskrivelser ..... 91
Blooms taksonomi ..... 92
Biggs' taksonomi ..... 95
Krathwohls taksonomi ..... 96
Fra Bloom til Krathwohl ..... 97
Ferdigheter ..... 98
Nivåer av beskrivelser ..... 100
Fra referanserammer til beskrivelser av læringsutbytte – krav til beskrivelsene ..... 101
Fra overordnet beskrivelse til faglige beskrivelser av læringsutbytte ..... 102
Departementets føringer for beskrivelser – hinder for helhetstenkning og faglig profilering? ..... 106
Læringsutbyttebeskrivelser – redskap for studentenes læring og evaluering ..... 108
Ordninger i Danmark og Sverige ..... 108
Referanser ..... 114

Kapittel 6
**Studieplanlegging** ..... 117
*Lars Skjold Wilhelmsen*

Innledning ..... 117
Politiske føringer ..... 118
To begrepsavklaringer ..... 121
Planlegging med hvilket utgangspunkt? ..... 123
«Constructive alignment» ..... 124
Didaktisk relasjonstenkning ..... 126
Arbeidsbelastning ..... 127
Forståelse av standard og kvalitet ..... 128
Fra visjon til studieplan og læreplaner ..... 129
Revisjon av en studieplan eller deler av den ..... 145
Gradsstrukturens rammebetingelser ..... 146
Masteroppgaven ..... 147
Referanser ..... 148

Kapittel 7
**Utforming av oppgaver** ... 153
*Lars Skjold Wilhelmsen*

Innledning ... 153
Oppgavens ramme ... 154
Oppgavens hensikt ... 155
Teorioppgaver versus problemoppgaver ... 157
Domsanalyse ... 158
Utforming av problemoppgaver ... 158
Oppgavens disiplinramme ... 163
Medlæring gjennom oppgavekonstruksjon ... 164
Oppgaver på ulike nivåer av læringsutbytte ... 164
Casebasert læring i jus ... 166
«Constructive alignment» ... 167
Oppgaver og tidspunkt i studiet ... 168
Referanser ... 169

Kapittel 8
**Grupper – samarbeid om læringen** ... 171
*Lars Skjold Wilhelmsen*

Innledning ... 171
Generelt om grupper og samarbeid om læring ... 174
Roller og oppgaver i gjennomføringen av gruppearbeid ... 183
Samarbeidet i gruppen ... 193
Opplæring av gruppeledere ... 197
Gruppens arbeid – ledd i karaktersetting ... 198
Referanser ... 199

Vedlegg 1
**Slik vil jeg at vi skal ha det i vår gruppe – norm for gruppens arbeid** ... 203

Vedlegg 2
**Gruppetermometer** ... 204

Vedlegg 3
**Spørreskjema som grunnlag for etablering av gruppenorm** ... 206

Vedlegg 4 ... 208

Kapittel 9
**Undervisningsmetoder** ... 209
*Lars Skjold Wilhelmsen*

Innledning ... 209
Det grove oversiktsbildet ... 213
Strukturering av en forelesning ... 216
Å starte forelesningen ... 218
Å holde oppmerksomheten oppe hos studentene ... 219
Seminaroppgavene ... 223
Studentenes forberedelse ... 225
Referanser ... 227

Kapittel 10
**Studieatferd – selvstyrt læring** ..... 229
*Lars Skjold Wilhelmsen*

Innledning ..... 229
Noe om begrepsbruk ..... 232
To utgangspunkter ..... 232
Formativ vurdering for underbyggelse av metakognisjon ..... 237
Innføring i studieatferd – innholdsmessige komponenter ..... 240
Noen kommentarer til bruken ..... 241
Det pedagogiske opplegget for innføringen ..... 244
Innføring i problemløsing ..... 244
Referanser ..... 247

Vedlegg 1
**Om å organisere sitt selvstudium – arbeidsark** ..... 250

Kapittel 11
**Kvalitetssikring – evaluering** ..... 251
*Lars Skjold Wilhelmsen*

Innledning ..... 251
Kvalitet og standard ..... 252
Evalueringen og dens funksjon ..... 258
Nivåer for vurdering ..... 259
Utgangspunkt: interne kvalitetsvurderinger ..... 259
Modeller knyttet til kvalitetsvurdering av studieopplegg ..... 261
Evaluering av en modul ..... 265
Evaluering etter sluttført utdanning ..... 267
Innsamling av data ..... 269
Designbasert evaluering ..... 270
Intern versus ekstern evaluering ..... 270
Pedagogisk lederskap ..... 272
Referanser ..... 274

Kapittel 12
**En hybrid med inslag av problembaserad inlärning (PBI, PBL) – juristprogrammet i Uppsala** ..... 277
*Hans Eklund*

1. Inledning ..... 277
2. Pedagogiska grundidéer ..... 278
3. Andra inslag i utbildningen och faktorer som påverkar denna ..... 296
4. Juristutbildningen i Uppsala och problembaserad inlärning (PBI) ..... 299
5. Avslutning ..... 303

Kapittel 13
**Jusstudiet i Bergen** ..... 309
*Lars Skjold Wilhelmsen*

Innledning ..... 309
Ny plan på hvilke premisser? ..... 310
Hovedstrukturen i det nye studieopplegget ..... 310

Implementeringen av den nye studieplanen ..... 315
Innføring av studentene i studieopplegget og studieatferd..... 318
Arbeidsgruppelederne..... 318
NOKUT-evalueringen..... 319
Evaluering og kvalitetsutvikling – interne tiltak..... 320
Avslutning..... 332
Referanser..... 333

Kapittel 1

# Juristutdanning for akademia og praktisk rettsliv

*Bjarte Askeland*

I dette kapitlet reises spørsmål om dagens jusstudium i Bergen har et innhold som fremmer akademiske verdier, og om innholdet fremmer de egenskaper («skills») som er nyttige for arbeid i det praktiske rettsliv. Spørsmålene besvares ved hjelp av en analyse av de nærmere undervisningselementene (forelesning, smågruppeundervisning etc.). Forfatteren er kritisk til den akademiske verdien av dagens studium. Mot slutten av kapitlet gir forfatteren noen synspunkter på hvilken type læring som bør prioriteres, med et særlig fokus på verdien av en akademisk og intellektuell tilnærming til jussfaget.

## Innledning

Juristutdanningen i Norge skal forsyne samfunnet med habile aktører innenfor rettsstatens ulike roller. Det skal utdannes advokater, politijurister, dommere og byråkrater, for å nevne noen. Videre er juridisk kompetanse viktig for verdiskapende næringsvirksomhet.

Juristutdanningen må legges opp slik at de ferdige kandidatene har ferdigheter som gjør dem til effektive aktører i næringsliv og i det offentlige, men som samtidig ivaretar rettsstatens idealer knyttet til etikk, rettferdighet og sosialt ansvar. Utdanningen må samtidig sikre at studentene tilegner seg en akademisk tenkemåte og opptrer som medlemmer av et vitenskapssamfunn. Studenten må tilegne seg metoder som er anerkjent av forskerfellesskapene, men

også tilegne seg en selvforståelse i samsvar med dette. En jurist er ikke bare en håndverker med skolering i retorikk. Han eller hun er samtidig representant for rettsvitenskapen og skal forvalte den delen av vitenskapen som gjelder normer i samfunnet.

Her kommer det inn tunge rettsfilosofiske implikasjoner som har blitt diskutert internasjonalt og nasjonalt de siste tiår. En synsmåte knyttet til juristenes selvforståelse går på at juristene må supplere den positive retten med en justering ut fra de verdier som til enhver tid gjør seg gjeldende i samfunnet.[1] Dette krever at juristene innenfor rammene av anerkjent juridisk metode tar hensyn til endringer i samfunnsopinionen og eventuelt rettskulturen. Denne kritiske evalueringen av den positive retten krever en innsikt og oversikt over hvilken rolle rettsanvendelsen spiller i rettsstaten. Det er bare gjennom en akademisk tilnærming at man kan oppnå en slik selvforståelse (jf. kap. 4).

Når begge disse funksjonene skal oppnås, må studiet ivareta dem implisitt og eksplisitt. Et startpunkt for å sikre funksjonene kan være å se nærmere på hvordan de er ivaretatt i dagens undervisning og sertifisering av jurister. Denne analysen må ta utgangspunkt i de aktivitetene som faktisk gjennomføres som læringsfremmende midler under jusstudiet. Vi skal derfor konkret se på *forelesning*, *seminarer* (i ulike former), *oppgaveskriving* (herunder teori- og praktikumsoppgaver) og *kommentering* av oppgaveskriving i dette perspektivet. Man kan imidlertid ikke bare se på undervisningen isolert – denne må alltid ses i sammenheng med innholdet og formen på eksamen. Det er en kjent sak at studentenes studieatferd i høy grad blir påvirket av hva som gir resultater på eksamen. Studenter motiveres for innsats og styrer sine prioriteringer ut fra forventet innhold og form på eksamen. Fra universitetets side velges prøvningsformen primært for å kunne teste studentenes nivå på sikrest mulig måte innenfor tilgjengelige tidsmessige rammer. Prøvningsformen er likevel av stor betydning for selve læringen, jf. den nyss nevnte motivasjonseffekten. Derfor er eksamensform, eksamenshyppighet og eksamensideologi av største viktighet for de spørsmål som skal diskuteres i dette kapitlet. Av disse grunner vil gjennomgangen løpende ha et sideblikk til eksamensformene som er valgt på jusstudiet.

## Juristutdanning for det praktiske rettsliv

*Forelesningen* på jusstudiet er konsentrert om å presentere og forklare hovedlinjene i et fagområde, for eksempel arverett, forvaltningsrett, erstatningsrett eller strafferett. Forelesningene både overlapper og supplerer lærebøkene, det siste

1 Se David R. Doublet, *Rett, vitenskap og fornuft*, Bergen 1995, og i en mer tilgjengelig versjon: Jan Fridthjof Bernt, «Den dynamiske dimensjon i rettskildelæren», i: *Nybrott og odling*, festskrift til Nils Nygaard, Bergen 2002, s. 259–272.

gjerne med en oppdatering hvor det har skjedd nye ting i faget etter at læreboken er trykket, eller som et supplement i form av en ny innfallsvinkel for bedre forståelse. Forelesningene er nyttige fra et praktisk perspektiv, fordi de tilrettelegger for studentenes læring av det grunnleggende i faget. Samtidig gir forelesningen studentene et grunnlag for å skille mellom viktig og uviktig i en situasjon hvor studenten ellers er henvist til å hente slik kunnskap fra et selvstudium. Forelesningen bidrar til å formidle en grunnleggende tenkemåte for fagområdet, og denne tenkemåten vil nok studenten ta med seg til yrkeslivet, også om kurset i seg selv ikke er så langt eller innlæres over et langt tidsrom. En student vil for eksempel fra et erstatningsrettskurs ta med seg kravet til at det må foreligge et ansvarsgrunnlag og årsakssammenheng for at noen skal gjøres ansvarlig etter erstatningsrettslige regler. Fra et strafferettskurs tar studentene med seg at legalitetsprinsippet krever lovhjemmel for straff etter strafferettens regler. Forelesningen kan etter omstendighetene også vise *hvordan* en jurist tenker i praksis ved håndteringen av de aktuelle reglene på det aktuelle fagområdet. Ved at foreleser foretar en gjennomgang av kildene for å løse et bestemt materielt problem og resonnerer foran studentene, demonstreres juridisk metode på det aktuelle fagområdet.

At jusstudenter læres opp til å skrive *praktikumsoppgaver*, imøtekommer en del av de behov det praktiske rettsliv har. Praktikumsoppgavene forekommer hyppig på eksamen, og i mye av øvingen på oppgaveskriving. Studentene lærer da å finne rettslige problemer i et sammensatt faktum, oftest en fortelling, for eksempel om en skadeforvoldelse ved uaktsomhet: En entreprenør unnlater å sikre et byggeområde, og barn kommer til skade som følge av dette. Spørsmålet blir da om barna kan kreve erstatning av entreprenøren for påført skade og tap. Studentene skal i slike tilfeller drøfte spørsmålene på balansert måte og ta standpunkt til spørsmålet – konkludere. I det aktuelle eksemplet er konklusjonen enten erstatning eller ikke erstatning. Selv om det i læringssammenheng blir prediket at konklusjonen ikke er så viktig, ligger det en oppdragende effekt i at det skal tas standpunkt. En viktig egenskap i ulike juristyrker er å genuint kunne ta stilling til rettsspørsmål etter en gjennomgang av premissene for konklusjonen.[2] Gjennomgangen skal være analytisk, ryddig, balansert og rasjonelt etterprøvbar uten indre inkonsistens. Arbeidet med å skrive oppgaver eller alternativt diskutere dem muntlig gir studentene trening i å finne og formulere juridisk holdbare argumenter. Dette er høyst relevant for juridisk arbeid, enten det gjelder dommervirksomhet, advokatvirksomhet eller andre roller i rettspleien, i forvaltning eller det private næringsliv. Det å kunne bruke rettskilder og transformere dem til juridiske argumenter vil alltid være en viktig kompetanse i juri-

2 Se Nils Nygaard, *Rettsgrunnlag og standpunkt*, s. 114. Forfatteren påpeker viktigheten av at det ligger et stort alvor i å ta standpunkt til et juridisk spørsmål.

disk arbeid. En side ved denne virksomheten er å oppøve den juridiske metode. Selv om det på vitenskapsteoretisk nivå kan oppstå diskusjoner om hvilke metoder som bør brukes i rettsdogmatiske arbeider, er det ganske god konsensus om hva som oppfattes som god juridisk metode til bruk for praktisk juridisk arbeid.[3] Den juridiske utdannelsen inneholder både spesifikke kurs i rettskilde- og metodelære, så vel som en kontinuerlig trening i metodebruk gjennom de praktiske oppgavene knyttet til ulike fagområder. Denne kombinasjonen er verdifull, fordi studentene får et reflektert forhold til egen metode samtidig som de læres opp til å konvertere det de har lært om metode på ett spesielt område, til brukbare premisser for drøftelse på et annet område. Det er en god egenskap ved den ferdig utdannede jurist at han kan bruke sin alminnelige tillærte metode overfor et hvilket som helst juridisk problem, også om han må bevege seg inn på for ham helt ukjente rettsområder som ikke omfattes av den obligatoriske delen av studiet, for eksempel patentrett eller flyktningrett. Selv om juristen ikke har spesialkunnskaper på området, vil han kunne finne kildene og kunne stille de riktige spørsmålene.

Samtidig må det erkjennes at juristutdanningen gir liten trening i å arbeide med å *fremskaffe faktum* som de juridiske reglene skal anvendes på. Her starter den nyutdannede jurist nærmest på bar bakke. Den juridiske skoleringen gir likevel et godt grunnlag for analytisk arbeid også på dette planet. Når man vet hvilke rettsvilkår som må oppfylles for at en part skal få medhold i en påstand, kan man også vite noe om hva som må bevises tilstrekkelig klart til at det kan legges til grunn for etableringen av en rettsvirkning. Dette er imidlertid bare et startpunkt, og den nyutdannede må i arbeidslivet lære seg teknikker for å etablere et dokumentert faktum, enten det gjelder teknikker for utspørring av vitner eller innsamling av data innenfor ulike fagområder, så som entreprenørvirksomhet, ingeniørteknikk, landbruk eller andre særskilte fagområder. En advokat som skal føre en sak om et juridisk spørsmål som involverer spesielle fagsektorer, må ofte rett og slett lese seg opp. Det sier seg selv at jusstudiet ikke kan brukes til å lære folk om slike spesielle fagområder. Det er selvsagt ikke et alternativ at jusstudiet skal inneholde en bolk om faktiske forhold som man kan møte i yrkeslivet. Det kunne likevel være en idé å legge inn øvelser der man må fremfinne og presentere bevis, herunder avhør av vitner. Sett fra et rent yrkesopplæringsperspektiv gir ikke jusstudiet en ferdig utlært advokat. På den annen side gir studiet et veldig godt råmateriale for det advokatfirma som vil lære sin nye arbeidstaker noen viktige praktiske teknikker for å utføre jobben godt. Arbeidet med praktikumsoppgaver gir studenten viktig ballast, særlig i og med at han har løst mange ulike problemstillinger på ulike fagområder.

3 Se om dette Hans Petter Graver, «Vanlig juridisk metode – om rettsdogmatikken som juridisk sjanger», *TfR* 2008, s. 249–278.

Også skriving av *teorioppgaver* gir en god effekt for praktisk rettsliv. Ikke sjelden er det behov for å utrede rettslige spørsmål, og for slike oppgaver tilegner studentene seg gode egenskaper. Mange utredningsoppdrag ligger i grenselandet mellom teori og praksis. Det kan eksempelvis være å finne ut om en klient kan kreve forsikring fra to ulike forsikringsselskap, eller hvorvidt det er grunnlag for erstatning for en bestemt skadetype. Det handler ofte om å finne aktuelle kilder på et mindre område av retten, ordne og systematisere dem, og å fremføre en argumentasjon for den ene eller andre rettstilstand på bakgrunn av dette. I yrkeslivet som på studiet honoreres de samme kvalitetene. Det handler om å produsere en ryddig, analytisk og balansert fremstilling av de aktuelle kildene, avsluttet med en mer eller mindre klar konklusjon eller sammenfatning. Denne disiplinen innebærer at et problemkompleks utredes, noe som er nyttig i det praktiske rettsliv. Det kan eksempelvis være en utredning om alle prinsipper og regler som er relevante for spørsmålet om å omdanne et selskap til en stiftelse.

Jusstudiet har lang tradisjon for *seminarer* som undervisningsform. Seminarene tar typisk utgangspunkt i oppgaver som studentene har løst på forhånd, i første rekke praktikumsoppgaver. Det forekommer også at man supplerer med nye oppgaver eller variasjonsoppgaver som ligner dem som studentene har arbeidet med på forhånd. I seminargrupper, som kan variere mellom ca. 10 og ca. 30 personer, går man igjennom oppgaveløsninger i en diskuterende form. Den praktiske oppgaveløsningen brukes ofte til å illustrere teoretiske poeng, eller til å avklare eller oppklare misforståelser. Under seminarene er det ideelt sett rik anledning for studentene til å stille spørsmål. Idealet er at det oppstår gode diskusjoner mellom studenter under en lærers kyndige overvåkning.

I årene etter 1989, da fakultetet begynte med organisert gruppeundervisning, har det på de første studieårene blitt holdt seminarundervisning som storgruppeundervisning med ca. 30 studenter i hver gruppe. Dette har vært en totimerssamling annenhver uke. Tradisjonelt har imidlertid seminarene bestått i mer intensive bolker med to timer annenhver dag i for eksempel tre uker. Seminarene er typisk på mellom 5 og 10 dobbelttimer, avhengig av fagets omfang og vanskelighetsgrad.

Til tross for den gode seminartradisjonen er det indikatorer som tyder på at seminarene ikke helt fungerer etter den skisserte hensikten. Det som kanskje mest er en mangelvare i dagens studium, er forpliktelser til å trene på *muntlig fremstilling* av juridiske spørsmål. Selv om det brukes seminarundervisning i ulike former, er det ikke slik at noen tvinges til å oppøve en god muntlig fremstilling. Mens det tidligere kunne være mulig å oppnå en god muntlig dialog med studentene som alle kunne lære av, er ikke dette like lett under dagens forhold. Det gjør seg gjeldende en økende tendens til at studenter bevisst velger å *ikke* ta ordet, i håp om at læreren snakker. Studentenes uuttalte, men kanskje omforente, rasjonelle tankegang, er da som følger: Hvis studenter snakker, vil

innleggene kunne være ukvalifiserte. Hvis i stedet læreren fyller tiden med en enetale, vil alt som kommer frem, være kvalitetssikret. Resonnementet er forståelig, men ødeleggende for seminaret som undervisningsform. En viktig drivkraft bak tenkemåten er studentens evige fokus på eksamen. Den omstendighet at kursene er korte, med en påfølgende eksamen i akkurat dette faget som er gjennomgått i åtte uker, gjør at studentene ikke ser seg tjent med å la seminarene bli en yrkesfaglig utviklende tumleplass med trening på muntlig presentasjon og argumentasjon. Også lærerne lar nok seminaropplegget preges av at man skal igjennom mye på kort tid.

*Eksamensformene* vi bruker, er kanskje ikke de mest yrkesrettede. Det premieres å sette seg godt inn i et emne slik at man kan reflektere over delspørsmål innenfor emnet i hurtig tempo. Det positive med dette fra et akademisk perspektiv er at det fremelsker en innlæring av faget som sikrer en forståelse av helheten, slik at delproblemet i prøven kan plasseres presist og drøftes grundig. Mer negativt er det kanskje at tidspresset gjør at kandidaten vil være mest opptatt av å få skrevet ut fra hva vedkommende kan, og dermed i første rekke dyrke sin innlærte paratkunnskap. Dette påvirker igjen studieatferden i retning av memorering. Det er symptomatisk at studenter til og med for praktikumsoppgaver forsøker å memorere relevante momenter som kan brukes, standardskjema for drøftelser av individuelle spørsmål. En slik tilnærming er egentlig kontrær til egenarten ved rettsanvendelse, som nettopp skal ha en individuell tilnærming til et problem. Man skal drøfte alle faktiske sider ved saken i lys av relevante rettslige holdepunkter, for på dette grunnlaget å forme en konklusjon om en rettsvirkning. Det går en grense for hvor langt man kan rasjonalisere mulige momenter i en praktikumsoppgave. Litt av den juridiske kunsten ligger nettopp i å tilpasse rettsstoffet til den aktuelle problemstilling som reises, slik at det foretas en presis og rasjonelt forankret argumentasjon som er spesialtilpasset det aktuelle faktum. En studentstrategi som forsøker å bygge et allmenngyldig mønster for drøftelse av et juridisk problem, vil ofte nettopp *ikke* treffe sakens kjerne, men kanskje forsøke å tilpasse faktum til en eksisterende, men upresis og villedende matrise.

Når dette er nevnt, er det jo også slik at de få studenter som makter å etablere en spesialtilpasset tilnærming som ivaretar egenarten i den faktiske situasjonen som skal undergis en rettslig bedømmelse, gjerne vil lykkes godt. Problemet er bare at studentkulturen lett vil etablere de negative mønstrene til skade for kvaliteten på studiet og utviklingen av juristegenskaper.

Et tilsvarende problem gjelder for teorioppgavene. Historisk har det vært et problem på jusstudiet at disposisjon for teoribesvarelser har blitt «pugget» – memorert med tanke på direkte gjengivelse under eksamen. Slik memoreringsvirksomhet har intet med akademisk virksomhet å gjøre, og det er heller ikke verdifullt i relasjon til yrkeslivet. Utfordringen på dette punktet er å lage intelligente teorioppgaver som premierer forståelse og evne til å skille det vesentlige fra det

mindre vesentlige. Disse egenskapene kan oppøves gjennom oppgaver under de ulike kurs, og de kan internaliseres som en del av juristkulturen. Dersom man konsekvent utformer intelligente teorioppgaver, vil slik kultur kunne innarbeides. Den omstendighet at studenter forsøker å lære av tidligere eksamensoppgaver med veiledninger kan i så måte utnyttes til noe positivt, idet dette kan være en kanal for formidling av akademiske kvalitetskriterier, så vel som praktiske mer yrkesrettede kvalitetskriterier. Det er i denne sammenheng stor forskjell på hvordan oppgaver formuleres: En oppgave i kontraktsrett kan for eksempel formuleres på følgende to måter: 1) «Hevning i kontraktsforhold.» 2) «Gjør rede for når en kontraktspart kan heve et kontraktsforhold på grunn av brudd på sideforpliktelser.»

Den førstnevnte oppgaveformuleringen gir foranledning til en bred, deskriptiv fortelling om når vilkår for hevning foreligger, og nærmere rettsvirkninger av dette. Den andre oppgaven er snevrere og krever at studenten har oversikt over stoffet slik at en relevant bit kan skjæres til på presis måte. Den sistnevnte formuleringen appellerer mest til studentens evne til problemløsning og kreativitet. Det ligger en materiell spenning i den siste oppgaveformuleringen som kaller på studentens forståelse. Den omstendighet at hevning forutsetter vesentlig mislighold, står på et vis i motstrid med at det kun er en sideforpliktelse som er misligholdt. Dermed inviteres studenten til via sin forståelse å slutte at hevning helst forutsetter at det er brudd på flere sideforpliktelser. Selv om oppgaven er en teorioppgave, har den definitivt en praktisk side. En advokat kan lett møte en klient som peker på at flere sideforpliktelser er brutt av en kontraktsmotpart, samtidig som han ønsker seg ut av kontrakten.

De nevnte problemstillinger gjelder utformingen av eksamensoppgavene. Denne utformingen er viktig fordi den ut fra studentenes tenkning om egennytte vil være styrende for hvordan de arbeider med stoffet. Et stikkord i så måte kan være at teorioppgavene bør være problemorienterte, mens praktikumsoppgavene må gjelde individuelt formede faktum, som utfordrer forhåndsinnlærte skjemaer.

Et middel til å motvirke de uheldige effektene som er beskrevet ovenfor, er å supplere oppgavetypene med en variant av «multiple choice» («flervalgsoppgave»). Slike oppgaver kan oppdra og stimulere studentene til å tilegne seg en forståelse av faget, men forutsetningen er da at flervalgsoppgavene formuleres på en «intelligent» måte. I årets kurs i erstatningsrett på jusstudiet i Bergen har man introdusert flervalgsoppgaver. Dette er gjort med følgende begrunnelse:[4]

> «Flervalgsoppgaven skal bare telle ca. 10 % av eksamensevalueringen og vil bestå av tre spørsmål som hver for seg inneholder tre svarmuligheter. Hensikten med den siste

4 Den siterte teksten er et utdrag fra de kursansvarliges introduksjon til kurset, lagt ut på edublogs-siden for kurset.

oppgaveformen er å fange inn kunnskaper og forståelse hos studentene som ikke så lett kan formidles i de andre oppgaveformene. Et eksempel på en multiple choice oppgave, kan være det følgende:

Hvilken betydning har det under culpavurderingen at skadevolder er forsikret?

a) Det medfører en strengere aktsomhetsvurdering enn normalt
b) Det medfører en mildere aktsomhetsvurdering enn normalt
c) Det har ingen betydning

Det riktige svaret er c). Etter vårt skjønn følger svaret av forståelse for faget, mens det å svare a eller b vil vise at kandidaten kanskje ikke har den aller beste forståelse.

Prøvesvarene vil inngå i en helhetsvurdering, og vil ha størst betydning i tilfeller hvor kandidaten er i grenselandet mellom to karakterer i sin samlede besvarelse av praktikum- og teorioppgaven.»

Flervalgsoppgaver må benyttes med fornuft, slik at de ikke stimulerer til en memoreringsorientert tilnærming. De må skrives slik at det er den grundige gjennomtenkning av det materielle stoffet, studentens egen nyanserte konstruksjon av lærestoffet, som premieres. Av denne grunn er det lagt inn følgende presisering i oppgaveteksten: «Det svaralternativet som er mest presist, skal velges.» Slik kan man gjennom en nyansert variasjon av svaralternativer evaluere studentenes forståelse.

Når det gjelder *kommentering* av oppgaver, kan det først nevnes at studiet her legger opp til at en student kan kommentere en medstudents besvarelse med tanke på oppgradering både materielt og fremstillingsteknisk. Erfaringsmessig har det vært lærerikt for studentene å øve kritikk overfor medstudenters tekster. På denne måten oppøves en kritisk sans, samtidig som kommenteringsaktiviteten inviterer leseren til å se relevante materielle sondringer i stoffet og å forholde seg til stoffet presist. Videre er det et betydelig potensial for å tilegne seg fremstillingsteknikk, både ved å se hvordan andre skriver, og ved å stille seg spørsmål om hvordan en tekst kan forbedres.

Tekstkritikk av denne typen vil ikke gi direkte anvendbar læring for alle juristyrker. Arbeidsoppgaven er imidlertid ganske så ekvivalent til visse typer advokatarbeid. Ofte vil det utarbeides et notat om en sak på et lavere nivå i advokatbedriften (utarbeidet for eksempel av en advokatfullmektig), som så blir sendt oppover i hierarkiet for gjennomlesning (f.eks. til en partner i firmaet som har saken). Hvis notatet så sendes tilbake til fullmektigen for bearbeidelse, er kvalitetsutviklingen nærmest ekvivalent med skriving og kommentering som undervisningsform.

Utviklingen går for tiden i retning av at det etableres et bachelorstudium i rettsvitenskap med mulighet for påbygging til mastergrad. Ingen ting er vedtatt, men det foreligger et press fra ulike hold som gjør en slik organisasjon