LUND UNIVERSITY

Juridik för en bredare publik: Ämnesdidaktik och forskningsanknytning

Selberg, Niklas; Strand, Magnus

Published in:
Undervisning i rettsvitenskap for de som ikke skal bli jurister

DOI:
10.55669/oa5402

2025

Document Version:
Förlagets slutgiltiga version

Link to publication

Citation for published version (APA):
Selberg, N., & Strand, M. (2025). Juridik för en bredare publik: Ämnesdidaktik och forskningsanknytning. I R. Helde, A. Parmann, & E. Suzen (Red.), *Undervisning i rettsvitenskap for de som ikke skal bli jurister* (s. 327-346). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa5402

Total number of authors:
2

Creative Commons License:
CC BY

General rights
Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.
• Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
• You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
• You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: https://creativecommons.org/licenses/

Take down policy
If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

Undervisning i rettsvitenskap for de som ikke skal bli jurister

Roger Helde, Anders Parmann og Elisabeth Suzen (Red.)

Undervisning i rettsvitenskap for de som ikke skal bli jurister

FAGBOKFORLAGET

Boken ble første gang utgitt i 2025 på Vigmostad & Bjørke AS.

Redaksjonelt arbeid, utvalg og introduksjon © Roger Helde, Anders Parmann og Elisabeth Suzen 2025. Hvert enkelt kapittel © den respektive forfatter 2025.

Dette verket, tilgjengelig fra https://oa.fagbokforlaget.no, omfattes av åndsverksloven og er lisensiert under følgende Creative Commons-lisens: Creative Commons Navngivelse 4.0 Internasjonal (CC BY 4.0).

Denne lisensen gir tillatelse til å kopiere, distribuere eller spre materialet i hvilket som helst medium eller format, og til å remikse, endre eller bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle. Disse frihetene gis på følgende vilkår: Du må oppgi korrekt kreditering, oppgi en lenke til lisensen, og indikere om endringer er blitt gjort. Du kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller deg eller din bruk av materialet. Du kan ikke gjøre bruk av juridiske betingelser eller teknologiske tiltak som lovmessig hindrer andre i å gjøre noe som lisensen tillater.

For å se en kopi av denne lisensen, besøk https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.no

Lisensen gir deg ikke nødvendigvis alle de tillatelser som er nødvendig for din tiltenkte bruk. For eksempel kan andre rettigheter, som reklame-, personvern-, eller ideelle rettigheter, sette begrensninger på hvordan du kan bruke materialet.

Boken er fagfellevurdert i henhold til Universitets- og høgskolerådets retningslinjer for vitenskapelig publisering.

ISBN trykt utgave: 978-82-450-5860-4
ISBN digital utgave: 978-82-450-4948-0
DOI: https://doi.org/10.55669/oa5402

Spørsmål om denne utgivelsen kan rettes til:
fagbokforlaget@fagbokforlaget.no
www.fagbokforlaget.no

Omslagsdesign: Vegard Bolstad
Sats ved forlaget

Vigmostad & Bjørke AS er Miljøfyrtårn-sertifisert.

Forord

I et stadig mer komplekst samfunn hvor juridiske spørsmål berører mange aspekter av våre liv, er det avgjørende at også ikke-jurister får en grunnleggende forståelse av juss. Dette er spesielt viktig i en tid hvor rettsliggjøring av samfunnet øker, og hvor yrkesutøvere må kunne ta informerte beslutninger og handle i tråd med lovens krav.

Denne antologien, *Undervisning i rettsvitenskap for de som ikke skal bli jurister*, er et viktig bidrag til dette feltet. Den gir en omfattende oversikt over metoder, utfordringer og løsninger knyttet til undervisning i juss for studenter som ikke skal bli jurister. Antologien er rettet mot undervisere, studenter og ledere som ønsker å forstå hvordan juridisk kunnskap kan formidles på en virkningsfull, engasjerende og meningsfull måte.

Gjennom konkrete eksempler og teoretiske diskusjoner viser forfatterne hvordan rettsvitenskap kan undervises på en virkningsfull, engasjerende og meningsfull måte.

Vi håper at denne utgivelsen vil være til stor nytte for både undervisere, studenter og ledere, og at den vil bidra til en dypere forståelse av hvordan juss kan undervises for de som ikke skal bli jurister. Med økende rettsliggjøring av samfunnet er det viktigere enn noensinne at profesjonsutøvere har den nødvendige juridiske kompetansen for å kunne ta informerte beslutninger og handle i tråd med lovens krav.

I et så stort antologiprosjekt med bidrag fra mange forskere ved universiteter og høgskoler i Norge, Sverige og Danmark, er det mange som vi redaktører må takke. Vi vil takke Fagbokforlaget og forlagsredaktør Open Access Balder Holm for et svært godt samarbeid helt fra vårt første møte på Britannia Bar i Trondheim en maidag i 2023. Du har vist en profesjonalitet og fleksibilitet som vi setter stor pris på. I tillegg må en stor takk rettes til fagfeller som har lest, kontrollert og gitt tilbakemeldinger på kapittelmanusene.

Antologien er en del av et større prosjekt som redaktørene Helde (prosjektleder), Parmann og Suzen arbeider med, og som tar opp spørsmål knyttet til undervisning i juridiske emner for studenter som ikke skal bli jurister. Vi har vært helt avhengige av den støtten som ledelsen ved Handelshøgskolen

Nord universitet (HHN) har gitt oss, ikke bare til denne antologien, men også i forbindelse med utarbeidelse av tidsskriftsartikler og til å arrangere konferanser.

En stor takk rettes derfor til dekan Gry Agnete Alsos og prodekan Terje Andreas Mathisen ved HHN.

Vi må også rette en takk til de viktigste bidragsyterne i arbeidet med å gi ut en vitenskapelig antologi, nemlig alle forfatterne av de ulike kapitlene. Det har vært en glede å arbeide sammen med dere disse to årene, snakke med dere på telefonen, på nettmøter og skrivesamlinger.

Redaktørene håper at det nettverket som har oppstått og den fokus som denne antologien gir til tematikken ikke-juristers forståelse av juss, vil bidra til nye utgivelser og konferanser i årene framover.

Stjørdal og Bodø, 26. mai 2025
Roger Helde, Anders Parmann, Elisabeth Suzen

Innhold

Innledning

Kapittel 1
Undervisning i rettsvitenskap **13**
En oversikt over metoder, utfordringer og løsninger
Roger Helde

Del 1 Generelt om rettsvitenskapelig undervisning

Kapittel 2
Den juridiske metode og loven som rettskilde **43**
Jone Engh

Kapittel 3
Å forstå og bruke lovtekst **63**
Nokre erfaringar etter omlegging til kasusbasert undervisning og eksamen ved sosialarbeidarutdanningane ved Høgskulen i Volda
Egil Arne Standal

Kapittel 4
Bruk av rettspraksis i undervisningen av jus til ikke-jurister **79**
Anders Parmann

Kapittel 5
Å lære å skrive juss **93**
Ikkje-juristar sitt møte med skriving av juridiske tekstar
Ingrid Barlund og Guri Lindblad

Kapittel 6
Ei undersøking av læringsutbytebeskrivingar i emne som inneheld jus for ikkje-juristar ved Høgskulen på Vestlandet **115**
Borgtor Bøyum, Vilde Hanevik Lien, Dag Digernes og Lars Kvestad

Kapittel 7
Rettsbruk i tiden **139**
Pia Moum Hellevik og Liv Jorunn B. Skippervik

Del 2 Ulike rettsvitenskapelige emner og egne erfaringer

Kapittel 8
Juridisk metode i lærebøker i juridiske emner for studenter som ikke studerer for å bli jurister **161**
Anders Parmann

Kapittel 9
Hvordan ser jurister verden? **175**
Undervisning i juss på tverrfaglig masternivå
Monica Naime

Kapittel 10
Omvendt undervisning ved formidling av juss til journalistikkstudenter **191**
Ellen Lexerød Hovlid

Kapittel 11
Fragmenter av en helhet de ikke ser **217**
Hild Rønning

Kapittel 12
Designtenking som ramme for utvikling av undervisningskvalitet **239**
Erfaringar frå bachelor i planlegging og administrasjon
Ingvild Sande Lillebø

Kapittel 13
Trafikklærerstudenter som juridiske undervisere **261**
Benedicte Terjesen Næss og Roger Helde

Kapittel 14
Hva er juridiske anvendelsesferdigheter i sykepleier-, sosionom- og barnevernsutdanningene? **285**
Ane Bendixen, Solveig Hodne, Pia Moum Hellevik, Maren Sagvaag Retland og Liv Jorunn Baggegård Skippervik

Kapittel 15
Juridisk oversetter eller jurist som oversetter? **305**
Om å undervise juridisk oversettelse
Claudia Förster Hegrenæs, Beate Sandvei og Ingrid Simonnæs

Kapittel 16
Juridik för en bredare publik: **327**
Ämnesdidaktik och forskningsanknytning
Magnus Strand och Niklas Selberg

Del 3 Pedagogikk

Kapittel 17
Pedagogisk grunnlag for undervisning, veiledning og danning i høyere utdanning **349**
Elisabeth Suzen

Kapittel 18
Gir metodikken fra problembasert læring (PBL) **369**
God jusundervisning i enkeltemner for studenter som ikke skal bli jurister?
Anne Marit Vigdal

Kapittel 19
Å lære seg etterforskning **389**
Forenklet jussundervisning eller dybdelæring i anvendt juss?
Margrete Torseter og Linda Antoniett Hoel

Kapittel 20
Å utvikle juridiske ferdigheter og faglig skjønn i en barnevernskontekst **415**
Erfaringer med modellen yrkesautentisk casearbeid
Elizabeth Langsrud og Nadine Hvesser Lien

Kapittel 21
Tekst- eller video-respons i rettslig sjangerlære? **439**
Erfaring med tilbakemelding på skriftlige studentarbeider
Eivind Junker

Del 4 Ledelse og juss

Kapittel 22
Juss for skoleledere – erfaringer og praktiske yrkeshandlinger **463**
Trond Lekang

Kapittel 23
Kunnskapsutvikling om juss og ledelse **487**
Et grunnlag for utøvelse av ledelse i barnehagen
Atle Kristensen og Morten Edvardsen

Kapittel 24
Teaching Legal Risk Management and Intellectual Property Law to non-law students – benefits and challenges **507**
Vishv Priya Kohli

Forfatteromtaler **527**

Innledning

Helde, R. (2025). Undervisning i rettsvitenskap: En oversikt over metoder, utfordringer og løsninger. I R. Helde, A. Parmann & E. Suzen (Red.), *Undervisning i rettsvitenskap for de som ikke skal bli jurister* (s. 13–39). Fagbokforlaget. DOI: https://doi.org/10.55669/oa540201

Kapittel 1

Undervisning i rettsvitenskap

En oversikt over metoder, utfordringer og løsninger

Roger Helde[1]

[1] Nord universitet

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Innledning

Denne antologien utforsker hvordan rettsvitenskap kan undervises til studenter som ikke skal bli jurister. Formålet er å identifisere effektive metoder, belyse utfordringer og presentere løsninger som kan forbedre undervisningen i juridiske emner for en bredere studentgruppe. Ved å inkludere bidrag fra ulike undervisnings- og forskningsmiljøer, håper vi å gi praktiske tips og råd til juridiske undervisere som ønsker å forbedre sin undervisningspraksis.

Studentenes perspektiver og erfaringer, samlet gjennom intervjuer og observasjoner, gir verdifulle innsikter i hvordan undervisningen kan tilpasses og forbedres. I denne antologien brukes begrepene «rettsvitenskap» og «juss» om hverandre for å referere til læren om rettsregler og juridisk metode. Gjennom konkrete eksempler vises det hvordan juridisk kunnskap kan formidles effektivt til studenter uten juridisk bakgrunn.

Studenter som tar juridiske emner som en del av sin utdanning, må lære om juridiske begreper, prinsipper, metoder og sammenhenger på en måte som er relevant for deres fagfelt og fremtidige arbeidsliv. Hvordan kan vi motivere dem til å se relevansen av rettsvitenskap? Det er avgjørende at de forstår hvordan juridisk kunnskap påvirker både deres fagfelt og samfunnet generelt.

Dette kapitlet gir en oversikt over sentrale begreper og perspektiver innen rettsvitenskapelig undervisning, spesielt rettet mot studenter som ikke skal bli jurister. Vi diskuterer rettsvitenskapelig undervisning utenfor de juridiske bachelor- og masterprogrammene, samt tidligere forskning på området. Kapitlet gir også en oversikt over de ulike bidragene i antologien og hvordan de relaterer seg til hverandre, inkludert pedagogiske tilnærminger og metoder. Målet er klart: å gi leseren en helhetlig forståelse av temaet og forberede dem på de påfølgende kapitlene.

Antologien er basert på fagfellevurderte artikler fra undervisere på ulike fagområder ved universiteter og høyskoler i Norge, Sverige og Danmark.[1]

1 Copenhagen Business School (CBS), Høgskulen i Volda, Høgskulen på Vestlandet (HVL), Lunds universitet, Norges Handelshøyskole (NHH), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Nord universitet, Politihøgskolen, Universitetet i Bergen (UiB), Universitetet i Innlandet, Universitetet i Oslo (UiO), Universitetet i Stavanger (UiS), Universitetet i Sørøst-Norge (USN), Uppsala universitet.

Felles for alle forfatterne er at de jobber eller har jobbet i tverrfaglige undervisnings- og forskningsmiljøer.

For å forstå hvordan juridisk kunnskap kan anvendes i praksis, er det viktig å se på konkrete eksempler fra ulike yrker. Dette vil gi oss innsikt i hvordan rettsvitenskap kan være relevant og nyttig i forskjellige profesjonelle kontekster.

Eksempler på juridisk kunnskap i ulike yrker

Juridisk kunnskap er essensiell for mange yrker og samfunnsområder (Helde, 2019). Flere eksempler illustrerer dette:

Helse- og sosialfag

Innen helse- og sosialfag møter barnevernspedagoger og sosionomer skjønnsbaserte regler som krever både juridisk og profesjonsfaglig kompetanse. De må for eksempel kunne anvende barnevernsloven og sosialtjenesteloven i sitt arbeid med barn, unge og familier. Sykepleiere trenger juridisk kunnskap knyttet til pasientrettigheter, taushetsplikt og helselovgivning generelt, og må kunne vurdere pasientens rett til informasjon og sin egen plikt til å formidle den.

Utdanningssektoren

I utdanningssektoren må lærere og skoleledere ha kjennskap til opplæringsloven, forvaltningsloven og arbeidsrett. Dette er nødvendig for å håndtere elevrettigheter, foreldresamarbeid og personalspørsmål.

Økonomi og næringsliv

Økonomi og næringsliv krever at revisorer har juridisk kunnskap knyttet til foretaksrett, regnskapslovgivning og revisjonsstandarder. Ledere i næringslivet må forstå rettsvitenskap knyttet til kontrakter, arbeidsrett og selskapsrett for å ta informerte beslutninger.

Offentlig sektor

Offentlig sektor inkluderer politietterforskere som må ha god rettslig innsikt for å kunne utføre etterforskningsskritt innenfor lovens rammer. Ansatte i NAV trenger juridisk kompetanse for å behandle søknader om ytelser og vurdere arbeidsevne.

Journalister

Journalister er også en yrkesgruppe der juridisk kunnskap er viktig. De må forholde seg til juridiske og presseetiske grenser for hva som kan publiseres, og håndtere sentrale rettslige problemstillinger knyttet til journalistisk publisering. Vær Varsom-plakaten og uttalelser fra Pressens Faglige Utvalg (PFU) er viktige rettskilder for journalister.

Andre yrker

Trafikklærere må ha inngående kunnskap om veitrafikkloven og juridisk metode. Oversettere som jobber med juridiske tekster må ha god innsikt i rettssystemer og juridisk metode. Juridisk kunnskap er essensielt for å sikre rettssikkerhet, forsvarlighet og kvalitet i tjenester. I en rekke yrker er det ikke-jurister som tar avgjørelser med store konsekvenser. Det er derfor avgjørende at de har tilstrekkelig juridisk kompetanse. Gjennom disse eksemplene har vi sett hvordan juridisk kunnskap er avgjørende i en rekke yrker og samfunnsområder. Dette understreker viktigheten av å gi studenter en solid forståelse av rettsvitenskap, selv om de ikke skal bli jurister.

Pedagogiske utfordringer og muligheter

Etter å ha introdusert temaet og formålet med denne antologien, vil vi nå dykke dypere inn i de pedagogiske utfordringene og mulighetene ved å undervise rettsvitenskap til studenter som ikke skal bli jurister.

Begrenset tid og lav motivasjon

En av de største utfordringene er at ikke-juriststudenter ofte har begrenset tid til å lære seg juridisk metode og relevante rettsregler. Det er derfor viktig å prioritere det mest essensielle og tilpasse undervisningen til studentenes spesifikke behov. I tillegg kan studenter som ikke har valgt rettsvitenskap som sitt hovedfag, ha lavere motivasjon for å lære seg juridiske temaer. Dette gjør det viktig å gjøre undervisningen engasjerende og relevant for deres fremtidige yrke.

Muligheter i tverrfaglige miljøer

Tverrfaglige miljøer gir muligheter for å belyse rettsvitenskap fra ulike perspektiver og vise hvordan rettsvitenskap er relevant for ulike fagområder. Praktiske case og eksempler fra virkeligheten kan gjøre rettsvitenskap mer engasjerende og relevant for studentene. Det er viktig å velge case som er representative og som illustrerer sentrale juridiske problemstillinger.

Studentaktive læringsformer

Etter å ha diskutert de generelle pedagogiske utfordringene og mulighetene, vil vi nå se nærmere på hvordan studentaktive læringsformer kan bidra til å engasjere studentene og forbedre deres forståelse av juridiske temaer. Studentaktive læringsformer, som problembasert læring, gruppearbeid og diskusjoner, kan gi studentene mer eierskap til læringen og bidra til dypere forståelse av juridiske temaer. Teknologi kan også brukes til å gjøre undervisningen mer interaktiv og engasjerende, for eksempel gjennom digitale læringsplattformer, videoer, podkaster og interaktive oppgaver.

Studentperspektiv

Etter å ha utforsket ulike studentaktive læringsformer, er det viktig å inkludere studentenes perspektiver og erfaringer for å få en helhetlig forståelse av hvordan undervisningen oppleves og kan forbedres. Inkludering av studentenes perspektiver og erfaringer er avgjørende for å forstå hvordan undervisningen oppleves og kan forbedres. Gjennom intervjuer, spørreundersøkelser og observasjoner kan man få innsikt i studentenes opplevelser og refleksjoner

rundt undervisningsmetodene. Ved å lytte til studentenes erfaringer kan undervisningen tilpasses for å møte deres behov og forbedre læringsutbyttet. Dette bidrar til å skape en mer inkluderende og effektiv læringsopplevelse.

Læringsmål og vurderingsformer

Med innsikt fra studentenes perspektiver kan vi nå diskutere hvordan læringsmål og vurderingsformer kan tilpasses for å sikre at studentene oppnår nødvendig juridisk kompetanse.

Læringsmål

Læringsmålene for rettsvitenskapelig undervisning for ikke-jurister bør inkludere en grunnleggende forståelse av juridisk metode. Dette gjør at studentene kan finne frem til og anvende gjeldende rett. Undervisningen bør fokusere på de rettsområdene som er mest relevante for deres fremtidige yrke. Studentene bør kunne identifisere juridiske problemstillinger i sin yrkeshverdag og vite når de skal kontakte en jurist. I tillegg bør de kunne kommunisere om juridiske temaer på en klar og presis måte.

Studenter i tverrfaglige miljøer har ofte svært ulik bakgrunn og forkunnskaper. Underviseren må derfor tilpasse undervisningen slik at alle får utbytte av den. Juridisk språk og tenkemåte kan være utfordrende for studenter som ikke er vant til det. Derfor er det viktig å bruke et klart og forståelig språk, samt forklare juridiske begreper og metoder pedagogisk.

Vurderingsformer

Vurderingsformene bør tilpasses for å teste studentenes evne til å anvende juridisk kunnskap i realistiske situasjoner. Praktiske oppgaver, som caseløsninger, kan være effektive for dette formålet. Muntlige presentasjoner og diskusjoner kan gi studentene trening i å kommunisere om juridiske temaer. Skriftlige eksamensoppgaver kan teste deres forståelse av juridisk metode og kunnskap om relevante rettsområder.

Antologien understreker at det ikke finnes én riktig måte å undervise i rettsvitenskap for ikke-jurister. Undervisningsmetodene må tilpasses den spesifikke studentgruppen, fagområdet og læringsmålene. Det viktigste er

at undervisningen er engasjerende, relevant og gir studentene den juridiske kompetansen de trenger for å lykkes i sin fremtidige karriere.

Begreper og perspektiver

For å forstå hvordan vi best kan undervise rettsvitenskap til ikke-jurister, er det viktig å definere sentrale begreper og perspektiver. I dette kapitlet vil vi utforske hva vi mener med rettsvitenskapelig undervisning. Vi vil også se på hvordan vi kan tilpasse denne undervisningen til ulike studentgrupper og fagområder.

Definisjon av rettsvitenskapelig undervisning

I denne antologien bruker vi begrepene rettsvitenskapelig eller juridisk undervisning for å beskrive pedagogisk aktivitet som har som formål å formidle juridisk kunnskap og ferdigheter til studenter. Undervisningen kan foregå ved juridiske fakulteter, andre fakulteter som tilbyr juridiske emner, eller i etter- og videreutdanning. Den kan også ha ulike målgrupper, som juridiske studenter, ikke-juridiske studenter, jurister eller andre profesjonsutøvere.

Fokus på ikke-jurister

Vi fokuserer spesielt på rettsvitenskapelig undervisning for studenter som ikke skal bli jurister. Med dette mener vi den juridiske undervisningen som retter seg mot studenter som tar juridiske emner som en del av sin utdanning i et annet fagfelt, som for eksempel økonomi, administrasjon, media, politi, teknologi eller helse og sosialfag.

Juridisk kompetanse

Disse studentene har som regel ikke ambisjoner om å bli jurister, men de trenger likevel å tilegne seg juridisk kompetanse som er relevant for deres faglige og yrkesmessige utvikling. Med juridisk kompetanse mener vi den

kunnskapen, ferdighetene og holdningene som gjør en person i stand til å forstå, anvende og kritisere juridiske fenomener i ulike situasjoner.

Variasjon av juridisk kompetanse

Juridisk kompetanse er ikke en statisk eller entydig størrelse, men varierer avhengig av kontekst, formål og nivå. Dette betyr at juridisk kompetanse ikke er fast eller ensartet, men tilpasser seg ulike situasjoner, mål og ferdighetsnivåer.

For eksempel kan juridisk kompetanse variere avhengig av konteksten den anvendes i. En sykepleier på et sykehus vil ha behov for juridisk kompetanse knyttet til pasientrettigheter og taushetsplikt. En sykepleier i hjemmesykepleien kan ha behov for kunnskap om kommunale helse- og omsorgstjenester. Formålet med juridisk kompetanse kan også påvirke hva slags kunnskap som er nødvendig. En økonom som arbeider med regnskap i en privat bedrift trenger juridisk kompetanse innen regnskapslovgivning og skatterett. En økonom i offentlig sektor kan ha behov for kunnskap om offentlig anskaffelsesrett og forvaltningsrett.

Nivået på juridisk kompetanse kan variere avhengig av ferdighetsnivået til den som utøver den. En nyutdannet jurist vil ha grunnleggende kunnskap om juridisk metode og de viktigste rettsområdene. En erfaren advokat vil ha spesialisert kompetanse innenfor sitt fagfelt og evne til å håndtere komplekse juridiske problemstillinger. For ikke-jurister som har lest et juridisk emne, men ikke skal bli jurister, kan juridisk kompetanse anvendes på en mer praktisk og kontekstspesifikk måte.

For eksempel kan en prosjektleder i en teknologibedrift ha tatt et kurs i kontraktsrett for å forstå de juridiske aspektene ved kontraktsinngåelse og -forvaltning. Denne kunnskapen gjør prosjektlederen i stand til å identifisere potensielle juridiske problemer i kontrakter, forhandle vilkår med leverandører og sikre at kontraktene oppfyller både juridiske krav og selskapets interesser. Selv om prosjektlederen ikke har samme dybdekunnskap som en jurist, gir den grunnleggende juridiske kompetansen en viktig forståelse som bidrar til bedre beslutningstaking og risikohåndtering i prosjektarbeidet.

Mål for undervisning i rettsvitenskap for ikke-jurister

Undervisning i rettsvitenskap for ikke-juridiske studenter bør ha som mål å fremme juridisk kompetanse som er relevant, integrert og kritisk for yrkesfaglig praksis. Med relevant mener vi at rettsvitenskapelig undervisning bør ta utgangspunkt i de juridiske temaene, problemene og situasjonene som studentene vil møte i sitt fagfelt og arbeidsliv, og tilpasse innholdet, språket og eksemplene til studentenes forkunnskaper, interesser og behov. Med integrert mener vi at rettsvitenskapelig undervisning bør knytte sammen de ulike dimensjonene av juridisk kompetanse, og vise hvordan de juridiske reglene, prinsippene, metodene og argumentene henger sammen med hverandre, og med andre faglige og samfunnsmessige perspektiver. Med kritisk mener vi at rettsvitenskapelig undervisning bør utfordre studentene til å tenke selvstendig, analytisk og reflektert om juridiske fenomener, og å vurdere de juridiske løsningene og konsekvensene ut fra etiske, demokratiske og bærekraftige verdier.

Ved å definere sentrale begreper og perspektiver innen juridisk undervisning, har vi skapt et grunnlag for å forstå hvordan rettsvitenskap kan undervises til ulike studentgrupper. Dette gir oss et utgangspunkt for å utforske spesifikke undervisningsmetoder og tilnærminger.

Rettsvitenskapelig undervisning utenfor de juridiske bachelor- og masterprogrammene

For å få en bedre forståelse av hvordan rettsvitenskap undervises til studenter som ikke skal bli jurister, har vi gjennomført en kvantitativ undersøkelse. Denne undersøkelsen gir innsikt i omfanget og innholdet av juridiske emner som tilbys ved norske offentlige universiteter og høyskoler.

Kvantitativ undersøkelse av juridiske emner

En kvantitativ undersøkelse av juridiske emner for studenter som ikke skal bli jurister, som vi redaktører i antologien har gjennomført, viser at norske offentlige universiteter og høyskoler tilbyr juridiske emner av høyst ulikt omfang og innhold (Parmann *et al*., 2023).

Innhenting av data

Innhenting av data til undersøkelsen ble gjennomført i juni 2021. Vi sendte ut et digitalt spørreskjema med både lukkede og åpne spørsmål til mer enn 750 e-postadresser ved alle landets offentlige universiteter og høyskoler. Deltakerne rapporterte om de tilbydde utdanningene med juridiske emner, hvilke tema, antall studiepoeng samt ansettelsesforhold og kompetanse hos underviserne. Det er viktig å understreke at vi antar at det finnes studier og juridiske emner som vi ikke greide å nå med vår digitale utsendelse.

Resultater fra undersøkelsen

Vi fikk informasjon om 107 emner fra til sammen 16 universiteter og høyskoler. De aller fleste av emnene lå på mellom 6 og 10 studiepoeng, men noen emner var oppimot 30 studiepoeng. Respondentene våre meldte inn at mer enn 10 000 studenter tok juridiske emner. Videre meldte respondentene, som svarte på våre spørsmål om undervisere, at 96 prosent av underviserne i juridiske emner var fast ansatt ved institusjonen, og at 83 % var jurister.

Tidligere forskning

For å forstå hvordan rettsvitenskapelig undervisning kan forbedres for ikke-jurister, er det viktig å se på tidligere forskning på området. Dette kapitlet gir en oversikt over eksisterende studier og funn fra både Norge og Sverige, samt eksempler på hvordan juridisk metode og undervisning har blitt tilpasset ulike utdanningsprogrammer.

Forskning i Norge

I Norge har det vært lite forskning på undervisning i rettsvitenskap for studenter som ikke skal bli jurister. Som et resultat vet vi lite om hvilke juridiske ferdigheter disse studentene tilegner seg. Vi, Roger Helde, Anders Parmann og Elisabeth Suzen, som også er redaktører for denne antologien, har skrevet en artikkel som undersøker dette temaet (Parmann *et al*., 2023). I vår artikkel fant vi at det er forsket lite på dette området, noe som understreker behovet for videre forskning og utvikling.

Elizabeth Langsrud og Kristina Jørgensen har imidlertid skrevet en artikkel som beskriver erfaringer med en studentaktiv læringsform i tre juridiske emner på bachelorutdanningene i sosialt arbeid og barnevern ved NTNU (Langsrud & Jørgensen, 2022). Artikkelen undersøker i hvilken grad studentene opplever at de ulike læringsaktivitetene bidrar til egen læring. Langsrud og Jørgensens konklusjoner tyder på at studentene opplever at det å jobbe med fordypningsoppgaver i grupper og få feedback fra faglærer er det som er mest utviklende for egen læringsprosess.

Forskning i Sverige

I Sverige har en gruppe erfarne og engasjerte forskere og lærere ved høyskoler og universiteter delt sine personlige refleksjoner om juridisk kommunikasjon, både i undervisning og i tverrfaglig forskning som inkluderer handelsrett, i antologien «Juridiken och den bredere publiken: Tvärvetenskaplig undervisning och forskning om rätten» (Strand & Selberg, 2022). Antologien omhandler problemstillinger som oppstår ved formidling av rettsvitenskap til andre enn jurister og ved tverrfaglig arbeid utenfor de tradisjonelle jusstudiene. Den diskuterer også hvordan rettslige analyser og standpunkter kan kommuniseres til ikke-jurister. Spesielt retter antologien seg mot lærere ved høyskoler og universiteter, som underviser studenter som ikke skal bli jurister: «De skal bli något annat – ta en annan eksamen – men de behöver likväl viss kunskap om rätten och vissa färdigheter i att hantera rättkällor för att nå dit» (Strand & Selberg, 2022, s. 16).

Signe Lagerkvist har skrevet en artikkel om å introdusere rettsvitenskap og juridisk metode på andre utdanninger (Lagerkvist, 2013). «Juridik» er viktig for flere yrkesgrupper, ikke bare jurister, skriver Lagerkvist. Blivende «jägmästare» (skogforvaltere) og miljøinspektører studerer også «juridik». Målet er å gi dem grunnleggende kunnskap for å håndtere juridiske spørsmål i sitt fremtidige arbeidsliv.

Ikke-juristers rettsanvendelse i Norge

I Norge er det forsket på ikke-juristers rettsanvendelse. I boken «Politi og skjønn» (Rønning, 2023) redegjør Hild Rønning for hvilke rettslige rammer som gjelder for politiets skjønnsutøvelse. Det gis mange eksempler basert på hendelser forfatteren selv har observert, eller informasjon fra intervjuer med politibetjenter. En studie av rettsanvendelsen til ikke-jurister som jobbet i helse- og omsorgstjenesten, NAV eller barneverntjenesten i ulike kommuner viser at ikke-jurister i stor grad bruker standardmaler som verktøy for å løse juridiske problemstillinger (Dahlen & Langsrud, 2021). Rettsvurderingene blir dermed formalistiske, og man mister den skjønnsutøvelsen som rettsreglene legger opp til.

Lærebøker om juridisk metode for ikke-jurister

Det er skrevet mange lærebøker om juridisk metode og løsning av praktiske juridiske problemstillinger og eksamensoppgaver. Disse bøkene retter seg mot målgruppen studenter som ikke har tenkt å bli jurister. Eksempler på slike utgivelser er bøkene «Oppgaver i forretningsjus. Med innføring i oppgaveteknikk» (Viken & Minde, 2024), «Hemmelig kode – juridisk metode» (Hellevik & Skippervik, 2023), «Oppgavebok i rettslære: For innføringskurs på universiteter og høyskoler» (Vigdal, 2020), «Oppgavesamling i individuell arbeidsrett» (Galtung *et al*., 2023), «Oppgavesamling i forretningsjus» (Ernes & Neumann, 2021), «Oppgavesamling i markedsrett og etikk» (Ernes & Neumann, 2017), «Oppgavesamling i juridiske fag for Politihøgskolen» (Thiis-Evensen & Fredriksen, 2018) og «Publiseringsregler for journalister» (Hovlid, 2020).

Bøker og forskningsartikler om undervisning i juristutdanningen

Boken «Juridisk fagdidaktikk» av Lars Skjold Wilhelmsen (2014) er skrevet med tanke på juristutdanningen. Den dekker temaer som problembasert læring, studieplanlegging, beskrivelse av læringsutbytte, kvalitetssikring og evaluering i undervisning. Boken inneholder også problemstillinger som er relevante å reflektere over når man underviser for en målgruppe som ikke skal bli jurister (Wilhelmsen, 2014).

En annen viktig bok er «Juristutdanningens faglige og pedagogiske utfordring», som bygger på 10 innlegg fra en konferanse med samme tittel, holdt ved Det juridiske fakultet i Bergen i 2008 (Wilhelmsen & Strandbakken, 2010). Innlederne kom fra juridiske institusjoner ved universiteter i Norge, Sverige og Danmark, og omhandler dermed pedagogiske og universitetspolitiske problemstillinger som ofte er felles for de skandinaviske landene.

Effektive læringsstrategier for jusstudenter

I artikkelen «Å studere juss» diskuterer Jan-Ove Færstad effektive læringsstrategier for jusstudenter, med fokus på aktiv læring og dybdelæring fremfor overflatelæring. Forfatteren fremhever viktigheten av å relatere nytt stoff til eksisterende kunnskap, reflektere over lærestoffet for dypere forståelse, og anvende kunnskapen i praktiske situasjoner (Færstad, 2020).

I Karen Eg Taraldruds artikkel «Problembasert læring og casestudier i juristutdanningens innledende år» blir bruk av problembasert læring og casemetodikk i juristutdanningen i Norge, spesielt i de tidlige årene av studiet, diskutert. Artikkelen fokuserer på hvordan disse metodene kan oppfylle både vitenskapelige og profesjonsrettede læringsmål, samtidig som den teoretiske siden av utdanningen ivaretas (Taraldrud, 2014).

Disse forskningsfunnene gir et viktig grunnlag for å forstå utfordringene og mulighetene i rettsvitenskapelig undervisning for ikke-jurister. For å bygge videre på denne forståelsen er det behov for en egen debatt om hvordan vi underviser rettsvitenskap for ikke-jurister.

Behov for en egen debatt om hvordan vi underviser rettsvitenskap for ikke-jurister

Selv om det tidligere har blitt utgitt bøker og artikler som tar for seg undervisning i juridiske emner for de som ikke skal bli jurister, argumenterer vi redaktører i artikkelen «Undervisning i juridiske emner for studenter som ikke skal bli jurister» (Parmann *et al*., 2023) for at det er behov for en egen debatt om hvordan vi underviser rettsvitenskap for ikke-jurister av flere grunner:

Økt rettsliggjøring av samfunnet

Samfunnet har blitt mer rettsliggjort, noe som betyr at flere yrkesutøvere enn før må forholde seg til komplekse lover og forskrifter. Dette gjelder både i offentlig og privat sektor, hvor rettslige vurderinger blir en viktig del av beslutningsprosessen.

Mangfold av yrkesgrupper

Det er mange yrkesgrupper som trenger juridisk kompetanse. Disse yrkesutøverne tar ofte juridiske emner som en del av sin grunnutdanning eller videreutdanning. Dette inkluderer barnevernsansatte, revisorer og helsefagarbeidere.

Varierende omfang og innhold

Undersøkelser viser at det er stor variasjon i omfang og innhold av juridiske emner som tilbys ved norske universiteter og høyskoler. Dette kan føre til ulik kvalitet på den juridiske kompetansen som studentene tilegner seg.

Behov for juridisk metode

For å kunne anvende rettsregler og ta standpunkt til rettsspørsmål, må man ha kjennskap til juridisk metode. Det kan være utfordrende for ikke-jurister å forstå og bruke denne metoden effektivt.

Skjematisk rettsanvendelse

Studier viser at ikke-jurister ofte bruker standardmaler for å løse juridiske problemstillinger. Dette kan føre til formalistiske vurderinger og manglende skjønnsutøvelse. Dette kan påvirke kvaliteten på rettsanvendelsen.

Pedagogiske utfordringer

Det er behov for å diskutere hvordan juridiske emner best kan undervises for å sikre at studentene får en dypere forståelse av juridisk metode. De må også kunne anvende denne i praksis. Dette inkluderer bruk av praktiske eksempler og casearbeid som er relevante for studentenes fremtidige yrkesroller.

Arbeidslivsrelevans

Juridiske emner har fått økt arbeidslivsrelevans, og det er viktig å sikre at utdanningen gir studentene de nødvendige verktøyene for å møte utfordringene i arbeidslivet. Dette krever en kontinuerlig debatt om hvordan undervisningen kan forbedres. Behovet for en egen debatt om hvordan vi underviser rettsvitenskap for ikke-jurister støttes i en nyere lederartikkel i Lov og Rett. Her påpekes det at undervisning for disse studentene skiller seg vesentlig fra undervisning for jusstudenter, spesielt med hensyn til formål, motivasjon, omfang og forkunnskaper (Hovlid, 2024). Argumentene for dette behovet er sterke, og det er viktig å finne effektive måter å føre denne debatten på.

Forslag til hvordan debatten kan føres

En måte å gjøre dette på er gjennom å arrangere konferanser hvor juridiske undervisere, forskere og fagfolk fra ulike fagområder kan møtes for å dele erfaringer og diskutere beste praksis. Workshops kan også være en nyttig arena for å utforske spesifikke utfordringer og utvikle nye undervisningsmetoder i samarbeid med kolleger. Publikasjoner i fagfellevurderte tidsskrifter og fagbøker kan bidra til å spre kunnskap og innsikt om juridisk undervisning for ikke-jurister, og oppmuntre til videre forskning og diskusjon. Ved å bruke disse ulike plattformene kan vi skape en bred og inkluderende debatt som bidrar til å forbedre undervisningen i juss for ikke-jurister.

Samlet sett søker vi med antologien å bidra til forbedret undervisning i rettsvitenskap for de som ikke skal bli jurister gjennom både teoretisk diskusjon og presentasjon av praktiske erfaringer.

Antologiens oppbygging

Kort oversikt over antologiens struktur og innhold:

Antologien starter med et innledningskapittel som setter rammene for temaet og oppbyggingen.

Kapittel 1: Undervisning i rettsvitenskap: En oversikt over metoder, utfordringer og løsninger
Innledningen tar for seg utfordringer og muligheter ved å undervise rettsvitenskap til studenter som ikke skal bli jurister. Den understreker viktigheten av å tilpasse undervisningen til studentenes fagfelt og behov, samt å fremme juridisk kompetanse som er relevant, integrert og kritisk. Kapitlet konkluderer med at det er nødvendig med en egen debatt om hvordan rettsvitenskap undervises til ikke-jurister, spesielt med tanke på samfunnets økte rettsliggjøring og det brede spekteret av yrkesgrupper som trenger juridisk kunnskap.

Denne antologien er delt inn i fire hoveddeler som hver utforsker ulike aspekter ved rettsvitenskapelig undervisning for ikke-juridiske studenter:

1. *Generelt om rettsvitenskapelig undervisning*: Grunnleggende begreper og perspektiver på juridisk undervisning, med fokus på juridisk metode og anvendelse i praksis.
2. *Ulike rettsvitenskapelige emner og egne erfaringer*: Et bredt spekter av temaer fra juridisk metode i lærebøker til tverrfaglig undervisning og praktisk anvendelse av juss.
3. *Pedagogikk*: Ulike pedagogiske tilnærminger og metoder for undervisning i høyere utdanning, med fokus på juridiske emner for ikke-jurister.
4. *Ledelse og juss*: Hvordan juridisk kunnskap og ledelseskompetanse kan integreres og anvendes i ulike kontekster, fra skoleledelse til undervisning i juridisk risikostyring.

Hver del inneholder kapitler som gir verdifulle innsikter i hvordan juridisk undervisning kan tilpasses ulike studentgrupper og profesjonelle kontekster. Gjennom konkrete eksempler og teoretiske diskusjoner bidrar antologien til en dypere forståelse av hvordan juridisk kunnskap kan formidles på en effektiv og engasjerende måte.

Del 1 Generelt om rettsvitenskapelig undervisning

Den generelle delen av denne antologien tar for seg ulike aspekter ved juridisk metode, undervisning og anvendelse av juss i praksis. Kapitlene i denne delen

gir en bred forståelse av hvordan juridisk kunnskap kan tilegnes, anvendes og integreres i ulike faglige kontekster, spesielt for ikke-jurister.

Kapittel 2: Den juridiske metode og loven som rettskilde
Jone Engh utforsker den juridiske metode med særlig vekt på loven som en sentral rettskilde. Målet er å forklare hvordan juridisk metode anvendes for å løse juridiske problemer, og hvordan loven integreres med andre rettskilder. Gjennom en detaljert gjennomgang av rettskildeprinsipper, lovtolkning og forholdet mellom loven og andre rettskilder som rettspraksis og forvaltningspraksis, fremheves viktigheten av riktig bruk av juridisk metode og rettskilder for å sikre korrekt rettsanvendelse og rettferdighet i juridiske avgjørelser.

Kapittel 3: Å forstå og bruke lovtekst: Nokre erfaringar etter omlegging til kasusbasert undervisning og eksamen ved sosialarbeidarutdanningane ved Høgskulen i Volda
Egil Arne Standal deler erfaringene ved Høgskulen i Volda etter omlegging til kasusbasert undervisning og eksamen i juss for sosialarbeiderutdanningene. Standal viser hvordan denne undervisningsmetoden hjelper studentene med å forstå og anvende juridiske tekster. Men han påpeker også at studentene har vanskeligheter med å forstå de ulike elementene i lovtekster. Det er nødvendig med mer praksis i å finne og bruke nøkkelord og begreper. Kasusbasert undervisning og eksamen har forbedret studentenes evne til å anvende juridisk metode, men det kreves fortsatt betydelig innsats for å oppnå ønsket kompetansenivå.

Kapittel 4: Bruk av rettspraksis i undervisningen av jus til ikke-jurister
Anders Parmann undersøker hvordan høyesterettsdommer kan brukes som et pedagogisk verktøy i juridisk undervisning for studenter som ikke studerer for å bli jurister. Parmann viser hvordan historier om ekte mennesker og konflikter kan gjøre abstrakte juridiske regler mer forståelige og relevante. Bruk av høyesterettsdommer kan gjøre undervisningen mer relaterbar og meningsfylt. Men det kan også gi et forvrengt bilde av gjeldende rett og reise etiske spørsmål. Høyesterettsdommer kan være en verdifull ressurs i undervisningen, men det er viktig å bruke dem med forsiktighet for å unngå misforståelser og etiske problemer.

Kapittel 5: Å lære å skrive juss – Ikkje-juristar sitt møte med skriving av juridiske tekstar, og erfaringar med ulike undervisningsaktivitetar
Ingrid Barlund og Guri Lindblad undersøker hvordan ikke-jurister kan tilegne seg grunnleggende juridiske skriveferdigheter gjennom ulike undervisningsaktiviteter. Barlund og Lindblad viser at økt fokus på skrivetrening og juridisk metode kan forbedre studentenes evne til å håndtere juridiske problemstillinger. Interaktive undervisningsmetoder og individuell tilbakemelding bidrar til bedre tekstkvalitet og forståelse av juss. Skrivetrening og metodeundervisning er essensielle for å utruste ikke-jurister med nødvendige verktøy for å anvende juridisk kunnskap i arbeidslivet.

Kapittel 6: Ei undersøking av læringsutbyttebeskrivingar i emne som inneheld jus for ikkje-juristar ved Høgskulen på Vestlandet
Borgtor Bøyum, Vilde Hanevik Lien, Dag Digernes og Lars Kvestad vurderer hvordan jus er integrert i læringsutbyttebeskrivelser (LUB) ved Høgskulen på Vestlandet (HVL). De ser også på om de realistisk reflekterer studentenes juridiske kompetanse etter fullført emne. Forfatterne viser at mange LUB-er har urealistiske forventninger til studentenes juridiske ferdigheter og kompetanse. Dette skjer ofte uten å inkludere nødvendig kunnskap om juridisk metode. Det er behov for bedre kvalitetskontroll og mer presise formuleringer i LUB-ene. Dette er nødvendig for å sikre at de gir et korrekt bilde av studentenes juridiske kompetanse og oppfyller kravene til samstemt undervisning.

Kapittel 7: Rettsbruk i tiden
Pia Moum Hellevik og Liv Jorunn B. Skippervik undersøker hvordan skjønnsbaserte velferdsrettslige regler anvendes i praksis. De diskuterer også utfordringene og mulighetene ved bruk av kunstig intelligens (KI). Hellevik og Skippervik argumenterer for at fagpersoner med spesialisert kunnskap er nødvendige for å utøve skjønn og sikre rettssikkerhet. Selv om KI kan bidra til effektivisering og likebehandling, har den begrensninger i å håndtere komplekse skjønnsvurderinger. Faglig skjønn og menneskelig vurdering er uunnværlige, og KI bør brukes som et supplement til profesjonell ekspertise.

Del 1 gir en omfattende forståelse av hvordan juridisk metode og undervisning kan anvendes og integreres i ulike faglige kontekster. Forfatterne belyser viktigheten av riktig bruk av juridisk metode og rettskilder, samt utfordringene

og fordelene ved ulike undervisningsmetoder. Denne delen gir verdifulle innsikter som kan bidra til å forbedre både undervisning og praktisk anvendelse av juss, spesielt for ikke-jurister.

Del 2 Ulike rettsvitenskapelige emner og egne erfaringer

Denne delen av antologien utforsker ulike rettsvitenskapelige emner og egne erfaringer fra undervisning i juridiske fag for studenter som ikke nødvendigvis skal bli jurister. Kapitlene dekker et bredt spekter av temaer, fra fremstilling av juridisk metode i lærebøker til tverrfaglig undervisning og praktisk anvendelse av juss i ulike profesjoner.

Kapittel 8: Fremstilling av juridisk metode i lærebøker for studenter i juridiske emner for studenter som ikke studerer for å bli jurister

Anders Parmann undersøker hvordan juridisk metode formidles til ikke-jurister gjennom lærebøker ment for studenter som tar juridiske emner, men ikke en full juristutdanning. Han vurderer om fremstillingen er tilpasset studentenes behov. Han finner at metodekapitlene ofte følger samme modell som for jusstudenter, men noen bøker har tilpasset innholdet. Det er imidlertid lite veiledning i praktisk anvendelse av rettsregler og juridisk skriving, noe som indikerer behovet for bedre tilpassede lærebøker.

Kapittel 9: Hvordan ser jurister verden? Undervisning i juss på tverrfaglig masternivå

Monica Naime drøfter utfordringer og veier fremover i undervisning i juss for studenter i et tverrfaglig perspektiv, med en case-studie fra masterprogrammet i bærekraft ved Universitetet i Bergen. Hun viser hvordan undervisning kan tilpasses en tverrfaglig kontekst for å hjelpe studenter med å forstå juridiske dimensjoner av komplekse problemer og vite når de bør søke juridisk hjelp. En slik tilnærming gir studentene nødvendige verktøy for å navigere i juridiske problemstillinger og samarbeide effektivt med jurister.

Kapittel 10: Omvendt undervisning
Ellen Lexerød Hovlid undersøker bruken av omvendt undervisning for å formidle juss til journalistikkstudenter ved Høgskulen i Volda. Hun evaluerer hvordan denne metoden påvirker studentenes læringsutbytte og opplevelse av undervisningen. Resultatene viser at omvendt undervisning gir økt læringsutbytte, fleksibilitet og engasjement, selv om det krever selvdisiplin og forberedelse.

Kapittel 11: Fragmenter av en helhet de ikke ser
Hild Rønning ser på undervisning av politistudenter i ordensjuss ved Politihøgskolen. Hun viser hvordan undervisningen kan tilrettelegges for at politistudentene skal kunne utføre ordenstjeneste i samsvar med rettslige rammer. En helhetlig tilnærming som inkluderer praktiske øvelser og caser er avgjørende for å sikre at politistudentene kan håndheve rett på en forsvarlig måte.

Kapittel 12: Samspelet mellom studentar og undervisar i utforminga av juridiske emne – Eit eksempel frå jussundervisning i bachelor i planlegging og administrasjon
Ingvild Sande Lillebø diskuterer utfordringer med jussundervisning ved bachelorprogrammet Planlegging og administrasjon ved Høgskulen i Volda. Hun viser hvordan designtenkingsmodellen kan brukes for å forbedre undervisningskvaliteten i emnet IPA209 Juridiske emne. Designtenking bidrar til å utvikle undervisningsopplegg som bedre møter studentenes behov og fremmer læring, med studentinvolvering og tilbakemeldinger som essensielle elementer.

Kapittel 13: Trafikklærerstudenter som juridiske undervisere
Benedicte Terjesen Næss og Roger Helde undersøker hvordan trafikklærerstudenter ved Nord universitet utvikler seg som juridiske undervisere. De viser hvordan studentene arbeider med emnet «Juss i veitrafikk» og anvender denne kunnskapen i undervisningen av egne elever. Tverrfagligheten i trafikklærerutdanningen er avgjørende for studentenes utvikling, og praktisk anvendelse av juss styrker deres juridiske kompetanse. Studentenes perspektiver og erfaringer er inkludert gjennom intervjuer og observasjoner, som gir verdifulle innsikter i hvordan undervisningen oppleves og anvendes i praksis.

Kapittel 14: Juridiske anvendelsesferdigheter i helse-, sosial- og barneverntjenestene
Ane Bendixen, Solveig Hodne, Pia Moum Hellevik, Maren Sagvaag Retland og Liv Jorunn Baggegård Skippervik undersøker hva juridiske anvendelsesferdigheter innebærer for studenter på sykepleier-, sosionom- og barnevernsutdanningene. De konkretiserer læringsmålene knyttet til anvendelse av juridisk kunnskap og rettsregler. De viser at en strukturert tilnærming gir en bedre forståelse og undervisning av juridiske anvendelsesferdigheter.

Kapittel 15: Juridisk oversetter eller jurist som oversetter? Om å undervise juridisk oversettelse
Claudia Förster Hegrenæs, Beate Sandvei og Ingrid Simonnæs beskriver et digitalt undervisningstilbud på masternivå i juridisk oversettelse kalt JurDist, ved Norges Handelshøyskole. De viser hvordan kurset utdanner juridiske oversettere som kan anvende juridisk kunnskap uten å være jurister. JurDist gir studentene nødvendig kompetanse til å oversette juridiske tekster på en måte som garanterer rettssikkerheten, og dekker et viktig behov i det norske samfunnet.

Kapittel 16: Juridik för en bredare publik: Ämnesdidaktik och forskningsanknytning
Magnus Strand og Niklas Selberg diskuterer utfordringer og forutsetninger ved undervisning i juridiske emner for studenter som ikke skal bli jurister. De fremhever viktigheten av å tilpasse undervisningen til disse studentgruppenes behov og å integrere forskningsbaserte tilnærminger. Et proaktivt handlingsstyrende perspektiv og tverrfaglige kontekster kan forbedre studentenes læring og forståelse av juridiske konsepter. Lærere bør samarbeide med andre disipliner for å oppnå dette.

Del 2 gir verdifulle innsikter i hvordan juridisk undervisning kan tilpasses ulike studentgrupper og profesjonelle kontekster. De viser også hvordan tverrfaglige tilnærminger og forskningsbasert undervisning kan forbedre læringsutbyttet og gjøre juridiske emner mer relevante og anvendbare for studenter utenfor tradisjonelle juristutdanninger. Gjennom konkrete eksempler og teoretiske diskusjoner bidrar denne delen av antologien til en dypere forståelse av hvordan juridisk kunnskap kan formidles på en effektiv og engasjerende måte.

Del 3 Pedagogikk

Denne delen av antologien utforsker ulike pedagogiske tilnærminger og metoder for undervisning i høyere utdanning. Det er et spesielt fokus på juridiske emner for studenter som ikke nødvendigvis skal bli jurister. Kapitlene dekker et bredt spekter av temaer, fra det pedagogiske grunnlaget for undervisning til spesifikke undervisningsmetoder som problembasert læring og omvendt undervisning.

Kapittel 17: Pedagogisk grunnlag for undervisning, veiledning og danning i høyere utdanning

Elisabeth Suzen diskuterer det pedagogiske grunnlaget for undervisning i høyere utdanning, med fokus på samfunnsoppdraget og hvordan undervisere kan realisere dette gjennom bevisst pedagogisk praksis. Hun analyserer tre stortingsmeldinger som legger føringer for undervisningen, og diskuterer tverrfaglighet, studentaktive læringsformer og dybdelæring. Suzen konkluderer med at undervisere må være bevisste på sine pedagogiske begrunnelser og verdier for å kunne tilrettelegge for kvalitetsutdanning som møter samfunnets behov.

Kapittel 18: Gir metodikken fra problembasert læring (PBL) god jusundervisning i enkeltemner for studenter som ikke skal bli jurister

Anne Marit Vigdal utforsker bruken av problembasert læring (PBL) i undervisning av juridiske emner ved NTNU Handelshøyskolen. Hun vurderer om PBL-metodikken er effektiv for å undervise jus til studenter som ikke skal bli jurister. Vigdal finner at PBL øker studentenes interesse for jus, forbedrer deres evne til å løse juridiske problemstillinger ved bruk av juridisk metode, og fremmer aktiv deltakelse og samarbeid. Hun konkluderer med at PBL er godt egnet for undervisning i juridiske enkeltemner, da det gir studentene praktisk trening og økt forståelse for faget.

Kapittel 19: Å lære seg etterforskning: Forenklet jussundervisning eller dybdelæring i anvendt juss?

Margrete Torseter og Linda Antoniett Hoel ser på pedagogiske tilnærminger til undervisning i etterforskning ved Politihøgskolen. De vurderer hvordan omlegging fra tradisjonell jussforelesning til omvendt undervisning kan forbedre politistudenters evne til å anvende juss i etterforskning. Deres funn

viser at omvendt undervisning, som inkluderer videoer og tester før casebasert, tverrfaglig undervisning, øker studentenes forståelse og anvendelse av juss i praktiske etterforskningsoppgaver. Torseter og Hoel konkluderer med at denne tilnærmingen fremmer dybdelæring og bedre etterforskningskompetanse, noe som er avgjørende for å ivareta borgernes rettssikkerhet.

Kapittel 20: Å utvikle juridiske ferdigheter og faglig skjønn i en barnevernskontekst – erfaringer med modellen yrkesautentisk casearbeid
Elizabeth Langsrud og Nadine Hvesser Lien deler erfaringer med en undervisningsmodell for barnevernspedagogstudenter ved NTNU. De beskriver hvordan yrkesautentisk casearbeid kan fremme studentenes evne til å anvende juridisk og barnevernsfaglig kunnskap selvstendig. Modellen, som involverer arbeid med reelle barnevernssaker, øker studentenes analytiske tenkning og evne til å se fag på tvers. Den motiverer dem også gjennom realistiske og praksisnære oppgaver. Langsrud og Lien konkluderer med at yrkesautentisk casearbeid er en effektiv metode for å utvikle juridiske ferdigheter og faglig skjønn hos barnevernspedagogstudenter. Det kan være et godt alternativ til tradisjonell praksis.

Kapittel 21: Tekst- eller videorespons i rettslig sjangerlære
Eivind Junker undersøker effekten av ulike former for tilbakemelding på studentarbeider i juridiske emner ved Nord universitet. Han ser på hvordan studenter opplever og verdsetter tilbakemeldinger gitt som tekst versus video. Selv om mange studenter setter pris på den personlige og utfyllende karakteren til videotilbakemeldinger, foretrekker flertallet skriftlig respons på grunn av dens praktiske fordeler, som enklere gjenfinning av spesifikke kommentarer. Junker konkluderer med at mens video kan gi en mer engasjerende og personlig tilbakemelding, er skriftlig respons ofte mer effektiv og foretrukket av studentene for juridiske tekster.

Del 3 gir verdifulle innsikter i hvordan ulike pedagogiske metoder kan anvendes for å forbedre undervisningen i juridiske emner. Den viser hvordan tverrfaglige tilnærminger, praktisk trening og ulike former for tilbakemelding kan bidra til å utvikle studentenes ferdigheter og forståelse. Gjennom konkrete eksempler og teoretiske diskusjoner bidrar denne delen av antologien til

en dypere forståelse av hvordan pedagogiske prinsipper kan implementeres for å møte både studentenes og samfunnets behov.

Del 4 Ledelse og Juss

Denne delen av antologien utforsker hvordan juridisk kunnskap og ledelseskompetanse kan integreres og anvendes i ulike kontekster, fra skoleledelse og barnehageledelse til undervisning i juridisk risikostyring for ikke-jusstudenter. Kapitlene gir innsikt i hvordan juridisk utdanning kan styrke ledere og konsulenter i deres evne til å håndtere juridiske utfordringer og lede innovative prosesser.

Kapittel 22: Juss for skoleledere – erfaringer og praktiske yrkeshandlinger
Trond Lekang diskuterer hvordan skoleledere utvikler kompetanse for å håndtere juridiske utfordringer på arbeidsplassen. Studien undersøker skoleledernes erfaringer med å løse juridiske utfordringer etter å ha fullført videreutdanningen «Juss for ledere». Funnene viser at transformasjonsledelse har en positiv innvirkning på både skoleledere og deres medarbeidere. De skolelederne som lykkes, forstår sin rolle og setter av tid til samarbeid. Etter utdanningen er skolelederne bedre rustet til å håndtere juridiske utfordringer og arbeider systematisk med lovreguleringer i skolens kollektive arbeid.

Kapittel 23: Kunnskapsutvikling om juss og ledelse som grunnlag for utøvelse av ledelse i barnehagen
Atle Kristensen og Morten Edvardsen utforsker betydningen av studiet «Juss for ledere» for ledelsesutøvelse i barnehager, med fokus på juridisk og pedagogisk kompetanse. Studien undersøker hvordan dette studiet påvirker barnehagelederes evne til å håndtere juridiske problemstillinger og lede innovative læringsprosesser. Funnene viser at studiet bidrar til forbedret forståelse og styrket lederkompetanse i juridiske kontekster, samt fremmer kapasitet for forbedring og innovasjon. Studiet støtter utviklingen av mer effektive og lovlige ledelsespraksiser i barnehagene, noe som bidrar til en helhetlig og strategisk utvikling av organisasjonen.

Kapittel 24: Teaching Legal Risk Management and Intellectual Property Law to non-law students – benefits and challenges

Vishv Priya Kohli diskuterer hvordan undervisning i juridisk risikostyring og immaterialrett kan tilpasses studenter uten juridisk bakgrunn ved Copenhagen Business School. Artikkelen illustrerer hvordan integrering av immaterialrett med andre rettsområder som kontraktsrett, konkurranserett og databeskyttelse kan utstyre fremtidige ledere og konsulenter med nødvendige verktøy for å håndtere komplekse juridiske spørsmål i kreative næringer. Funnene viser at case-basert undervisningsmetodikk, inkludert bruk av gjesteforelesere og memes, bidrar til økt studentengasjement og praktisk forståelse. Selv om det er utfordringer knyttet til å undervise jus til ikke-jusstudenter, gir det betydelige fordeler ved å forberede dem bedre til deres fremtidige roller.

Del 4 gir verdifulle innsikter i hvordan juridisk kompetanse kan integreres i ledelsespraksis og undervisning. Kapitlene viser hvordan juridisk utdanning kan styrke ledere og konsulenter i deres evne til å håndtere komplekse juridiske spørsmål og lede innovative prosesser. Gjennom konkrete eksempler og teoretiske diskusjoner bidrar denne delen av antologien til en dypere forståelse av hvordan juridisk kunnskap kan anvendes for å møte både organisatoriske og samfunnsmessige behov.

Oppsummering og konklusjon

Dette kapitlet har gitt en oversikt over metoder, utfordringer og løsninger i undervisning av rettsvitenskap for ikke-jurister. Vi har diskutert viktigheten av å tilpasse undervisningen til studentenes spesifikke behov og motivasjon, samt mulighetene som tverrfaglige miljøer og studentaktive læringsformer gir. Vi har også sett på hvordan studentenes perspektiver og erfaringer, samlet gjennom intervjuer og observasjoner, gir verdifulle innsikter i hvordan undervisningen kan tilpasses og forbedres. Videre har vi diskutert læringsmål og vurderingsformer som kan sikre at studentene oppnår nødvendig juridisk kompetanse. I tillegg har vi gitt en oversikt over de ulike kapitlene i antologien, som hver utforsker ulike aspekter ved rettsvitenskapelig undervisning for ikke-juridiske studenter.

Fremtidige retninger

For å møte de stadig skiftende kravene i samfunnet og arbeidslivet, er det viktig å fortsette å utvikle og forbedre undervisningsmetodene i rettsvitenskap. Dette inkluderer å utforske nye pedagogiske tilnærminger, integrere teknologi i undervisningen og fremme tverrfaglig samarbeid. Videre forskning og erfaringsdeling blant undervisere kan bidra til å identifisere beste praksis og innovative løsninger.

Viktigheten av kontinuerlig forbedring

Undervisning i rettsvitenskap for ikke-jurister er en dynamisk prosess som krever kontinuerlig tilpasning og forbedring. Ved å lytte til studentenes tilbakemeldinger og erfaringer kan undervisere justere og forbedre undervisningsoppleggene for å sikre at de er relevante og engasjerende. Dette bidrar til å gi studentene den juridiske kompetansen de trenger for å lykkes i sine fremtidige karrierer.

Avsluttende refleksjoner

Viktigheten av rettsvitenskapelig undervisning for ikke-jurister er betydelig. Juridisk kunnskap er essensiell for mange yrker og samfunnsområder. Det er avgjørende at undervisningen er relevant, engasjerende og tilpasset studentenes fremtidige arbeidsliv. Denne antologien bidrar til en faglig diskusjon om juridisk undervisning for ikke-juridiske studenter. Vi håper at de påfølgende kapitlene vil gi ytterligere innsikt og inspirasjon til undervisere og forskere som ønsker å forbedre sin undervisningspraksis.

Referanser

Dahlen, W. N. & Langsrud, E. (2021). Ikke-juristers bruk av rettsregler – En analyse av profesjonsutøveres beskrivelse av rettsanvendelsen i helse- og velferdstjenestene. *Kritisk juss, 47*(3), 185–206. https://doi.org/10.18261/issn.2387-4546-2021-03-04

Ernes, K. O. & Neumann, P. (2017). *Oppgavesamling i markedsrett og etikk*. Fagbokforlaget.

Ernes, K. O. & Neumann, P. (2021). *Oppgavesamling i forretningsjus* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Færstad, J.-O. (2020). Å studere juss: Med eksempler fra emnet Kontraktsrett I ved UiB. *Jussens Venner, 55*(1), 21–27. https://doi.org/10.18261/issn.1504-3126-2020-01-01

Galtung, A., Haugen, A. O. & Ernes, K. O. (2023). *Oppgavesamling i individuell arbeidsrett*. Universitetsforlaget.

Helde, R. (2019). *Juss i veitrafikk og trafikkopplæring: Med innføring i juridisk metode, forvaltningsrett, strafferett og bilansvaret*. Fagbokforlaget.

Hellevik, P. M. & Skippervik, L. J. (2023). *Hemmelig kode – juridisk metode*. Fagbokforlaget.

Hovlid, E. L. (2020). *Publiseringsregler for journalister*. Gyldendal.

Hovlid, E. L. (2024). Jussundervisning for studenter som ikke skal bli jurister. I H. H. Fredriksen (Red.), *Lov og Rett, 63*(8), 515–516. https://doi.org/10.18261/lor.63.8.1

Lagerkvist, S. (2013). Att introducera juridik och juridisk metod på andra utbildningar. I L. Landström & O. Lindberg (Red.), *Lärande för juridikens praktik: 20 år med PBL vid juridiska institutionen, Umeå universitet* (s. 155–160). Juridiska Institutionen, Umeå Universitet.

Langsrud, E. & Jørgensen, K. (2022). Studentaktiv læring i juridiske emner. Erfaringer med bruk av læringsformen «De fire F-er» på bachelorutdanningene i sosialt arbeid og barnevern ved NTNU. *Uniped, 45*, 171–183. https://doi.org/10.18261/uniped.45.3.2

Parmann, A., Helde, R. & Suzen, E. (2023). Undervisning i juridiske emner for studenter som ikke skal bli jurister. *Lov og Rett, 62*(4), 223–238. https://doi.org/10.18261/lor.62.4.4

Rønning, H. (2023). *Politi og skjønn* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Strand, M. & Selberg, N. (2022). *Juridiken och den bredare publiken: Tvärvetenskaplig undervisning og forskning om rätten*. Norstedts Juridik.

Taraldrud, K. E. (2014). Problembasert læring og casestudier i juristutdanningens innledende år. *Uniped, 37*(3), 93–101. https://doi.org/10.3402/uniped.v37.23828

Thiis-Evensen, C. & Fredriksen, S. (2018). *Oppgavesamling i juridiske fag for Politihøgskolen* (2. utg.). Gyldendal.

Vigdal, A. M. (2020). *Oppgavebok i rettslære: For innføringskurs på universiteter og høyskoler*. Fagbokforlaget.

Viken, M. & Minde, S. W. (2024). *Oppgaver i forretningsjus. Med innføring i oppgaveteknikk*. Gyldendal.

Wilhelmsen, L. S. (Red.) (2014). *Juridisk fagdidaktikk: Med vekt på studentenes læring*. Fagbokforlaget.

Wilhelmsen, L. S. & Strandbakken, A. (2010). Juristutdanningens faglige og pedagogiske utfordringer. I L. S. Wilhelmsen & A. Strandbakken (Red.), *Juridisk fagdidaktikk: Med vekt på studentenes læring*. Gyldendal akademisk. ISBN: 9788205404854

Del 1

Generelt om rettsvitenskapelig undervisning

Grunnleggende begreper og perspektiver på juridisk undervisning, med fokus på juridisk metode og anvendelse i praksis

Engh, J. (2025). Den juridiske metode og loven som rettskilde. I R. Helde, A. Parmann & E. Suzen (Red.), *Undervisning i rettsvitenskap for de som ikke skal bli jurister* (s. 43–61). Fagbokforlaget. DOI: https://doi.org/10.55669/oa540202

Kapittel 2

Den juridiske metode og loven som rettskilde

Jone Engh[1]

[1] Department of Business, Marketing and Law, USN School of Business

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Sammendrag: Artikkelen tar utgangspunkt i at opplæring i jus egentlig går ut på å lære den juridiske metode. I artikkelen presenteres hovedpunktene i den juridiske metode, og det gis en presentasjon av de såkalte rettskildeprinsippene, det vil si reglene som styrer bruk av den juridiske metode. Forholdet mellom loven og ulovfestet rett forklares, og det gis en nærmere behandling av lovtolkning og hvordan andre rettskilder trekkes inn i lovtolkningen.

Nøkkelord: juridisk metode, rettskildeprinsipper, lovtolkning, legalitetsprinsippet, grunnlovsstrid

Abstract: Learning law actually is about learning the method of solving legal problems. The article contains a presentation of the main points of the method of solving legal problems and the rules regulating the method of solving legal problems. The relationship between legislation and unwritten law is explained and interpretation of law og how other sources is taken into account when interpreting the law is studied.

Keywords: legal method, sources of law principles, statutory interpretation, principle of legality, unconstitutionality

Innledning

Det kan hevdes at all opplæring i jus egentlig og grunnleggende sett handler om å lære den juridiske metode. Den juridiske metode er fremgangsmåten for å løse juridiske problemer. Den juridiske metode må mestres fordi det er den juridiske metode som setter studentene i stand til, etter endt studium, selvstendig å løse eller i alle fall identifisere rettslige spørsmål. Krav til å mestre juridisk metode følger ofte av læringskravene for de ulike kursene i juridiske fag. Det er den juridiske metode med fokus på loven som rettskilde og lovens forhold til andre rettskilder som er temaet for denne artikkelen. Målgruppene for denne artikkelen er særlig dem som underviser i jus og alle som studerer juridiske fag, både jusstudenter og studenter som tar juridiske fag som en del av andre studier.

Om juridisk metode og rettskildelære

Vitenskap går ut på å avdekke hvordan virkeligheten faktisk er. For å oppnå dette må vitenskap bygge på bruk av en vitenskapelig metode som er tilstrekkelig anerkjent, akseptert, forsvarlig og god nok for å finne ut hvordan virkeligheten er. Kravene til og innholdet i den vitenskapelige metode varierer fra fag til fag og i forhold til hva som skal undersøkes. Bruk av loven som rettskilde inngår i den juridiske metode. Det er domstolene som i siste instans avgjør hva som er gjeldende rett, og rettspraksis er en viktig rettskilde. I rettsanvendelsen er det dermed grunn til å bruke den juridiske metode som brukes av domstolene. Dette øker muligheten for at konklusjonen står seg ved en domstolsbehandling. Dette betyr at domstolenes juridiske metode påvirker metoden som brukes av rettsvitenskapelige rettsanvendere, men også alle andre rettsanvendere.

Rettsvitenskapen kan imidlertid påvirke den juridiske metode som benyttes av domstolene. Dette skjer ved at rettsvitenskapen har en viktig posisjon ved utdanning av jurister, det vil også si dommere. I tillegg kommer at rettsvitenskapen systematiserer og bidrar til å avklare hvordan domstolene faktisk benytter den juridiske metode. Den viser også hvordan domstolenes metode

bør være for å sikre riktig eller god rettsanvendelse. Dette bidrar med andre ord til at domstolene tilfredsstiller rettsvitenskapelige krav til den juridiske metode.[1]

Den juridiske metode er som nevnt i innledningen fremgangsmåten for å løse juridiske problemer. Fremgangsmåten kan deles opp i følgende hovedpunkter:

- Avklare hva som har skjedd, det vil si avklare faktum. Ordet faktum kommer fra latin. En treffende oversettelse er «dette har skjedd».
- Identifisere rettslige problemstillinger.
- Identifisere relevante rettskilder.
- Drøftelse og subsumsjon. Ordet subsumsjon betyr at en anvender rettskildene på det konkrete saksforholdet, det vil si faktum. Tolking av avtalelovens begrep «urimelig» i avtaleloven § 36 for å avgjøre om en avtale er ugyldig, er et eksempel på dette. Tilsvarende gjelder vurdering av hva som framgår av andre rettskilder, for eksempel rettspraksis, vurdert opp mot hva som har skjedd.
- Konklusjon.

Læren om den juridiske metode kalles ofte for «rettskildelære». Grunnen er at riktig bruk av rettskildene inngår som en svært viktig del av fremgangsmåten for å løse et rettslig problem, for eksempel om en handling er straffbar eller ei. For å mestre den juridiske metode må en kjenne rettskildene, som ofte omtales som rettskildefaktorer.[2] Nedenfor behandles forholdet mellom loven og de andre rettskildefaktorene som i den juridiske litteraturen er anerkjent som dette.[3]

---

1 Se Erik Magnus Boe, «Rettskikldelære under debatt», Oslo 2021 s. 33 og Mads Henry Andenæs, «Rettskildelære», Oslo 2009, s. 6f.

2 Erik Magnus Boe, «Grunnleggende juridisk metode», Oslo 2020, s. 88, Torstein Eckhoff, «Rettskildelære», Oslo 2001, 5. utgave ved Jan E Helgesen, særlig s. 22f. og Ragna Aarli og Synne Sæther Mæhle, «Juridisk metode i et nøtteskall», Bergen 2023, s. 43f.

3 Se Torstein Eckhoff, «Rettskildelære», Oslo 2001, 5. utgave ved Jan E Helgesen, særlig s. 23 og Erik Boe, «Innføring i juss», Oslo 2010, 3. utgave, s. 275f., Erik Magnus Boe, «Grunnleggende juridisk metode», Oslo 2020, s. 127f. og Ragna Aarli og Synne Sæther Mæhle, «Juridisk metode i et nøtteskall», Bergen 2023, s. 53f.

Det er neppe treffende å si at det generelt er en fast eller klar rangorden mellom rettskildefaktorene.[4] Imidlertid har Grunnloven høyere rang enn vanlig lov, og loven må tillegges vekt i lys av at lovgiver gjennom loven har ment å bestemme hva som er gjeldende rett. Rettspraksis må vektlegges i lys av at det er domstolene som endelig avgjør hva som er gjeldende rett, herunder hvordan loven skal forstås. Ved lovtolkning går en inn i andre rettskildefaktorer for å avklare lovforståelsen, særlig når loven er vag eller uklar. Alle rettskildefaktorene er dermed aktuelle ved lovtolkning.

Regler for hvordan den juridiske metode skal brukes

I hvilken grad styres den juridiske metode av regler? Hvor fritt står en rettsanvender i bruken av den juridiske metode, rettskildene, herunder bruk av aktuelle lovregler?

Det finnes regler eller normer for bruk av rettskildene, og i litteraturen kalles slike regler for rettskildeprinsipper eller rettskilderegler.[5] Regler om rettskildebruken er vage, og det er i juridisk litteratur derfor en diskusjon om hvorvidt dette kan anses som rettsregler, det vil si bindende regler. I juridisk

4 Se nedenfor om lex superior-prinsippet og Erik Magnus Boe, «Grunnleggende juridisk metode», Oslo 2020, s. 47f. Se særlig s. 50f. om trinnhøyden særlig til skrevne regler.

5 Se Erik Magnus Boe, «Rettskildelære under debatt», Oslo 2021, s. 27f. Se særlig s. 34f. Også en betydelig del av de øvrige delene av denne boka handler om spørsmålet om hvorvidt det er regler, normer eller bindinger knyttet til bruk av den juridiske metode, herunder bruken av rettskilder. Også i Erik Magnus Boe, «Grunnleggende juridisk metode», Oslo 2020, s. 85f. behandles spørsmål om rettskilderegler og rettskildeprinsipper. Se også Ragna Aarli og Synne Sæther Mæhle, «Juridisk metode i et nøtteskall», Bergen 2023, s. 119f. og Torstein Eckhoff, «Rettskildelære», Oslo 2001, 5. utgave ved Jan E Helgesen, særlig s. 19f. og Mads Henry Andenæs, «Rettskildelære», Oslo 2009, s. 6f.

litteratur har rettskildeprinsippene også blitt omtalt som retningslinjer,[6] men det er også fremhevet at dette er bindende regler som må følges.[7]

I Norge er rettskildeprinsippene ulovfestede regler ettersom vi i Norge ikke har generelle lovregler om bruken av rettskilder. Enkelte andre land har lovfestede rettskildeprinsipper. Lovfesting trenger ikke å ha stor praktisk betydning.

Rettskildeprinsippene styrer eller gir normer knyttet til følgende tre hovedpunkter: nemlig hvilke rettskilder som er relevante (*relevansprinsippene*),[8] hva en kan slutte av de enkelte rettskildene (*slutningsprinsippene*), for eksempel hvordan en går frem for å tolke loven, og hvordan en skal vektlegge det som rettsanvender kan utlede av de ulike rettskildene (*vektprinsippene*).[9]

De såkalte *kollisjonsnormene* gir føringer for hvordan en skal anvende og tolke ulike regler ved motstrid, for eksempel mellom ulike lovbestemmelser.[10] Motstrid, eller egentlig motstrid, foreligger dersom en etter harmoniserende tolkning finner at det foreligger motstrid.[11] Også disse normene kan anses som rettskildeprinsipper. Nedenfor presenteres de tre kollisjonsnormene.

Ved motstrid mellom to lovregler medfører Lex superior-prinsippet at en skal legge avgjørende vekt på det som følger av rettskilden med høyest rang. Grunnloven har høyere rang enn vanlig lov og er dermed avgjørende.[12]

Lex specialis-prinsippet går ut på at dersom det er motstrid mellom to lovregler, så går spesiell lov foran en generell lov. En vanlig tolkning vil ofte gi samme løsning. Dermed trenger en ofte ikke ty til dette prinsippet for å finne

---

6 Se Erik Magnus Boe, «Rettskildelære under debatt», Oslo 2021, s. 34.

7 Mads Henry Andenæs, «Rettskildelære», Oslo 2009, s. 6f., Erik Magnus Boe, «Grunnleggende juridisk metode», Oslo 2020, s. 85f., se særlig s. 86 der Boe hevder at rettskildeprinsipper er rettsregler, og Erik Magnus Boe, «Rettskildelære under debatt», Oslo 2021, s. 34f., se særlig s. 35.

8 Se Erik Magnus Boe, «Rettskildelære under debatt», Oslo 2021, s. 321f.

9 Se Erik Magnus Boe, «Grunnleggende juridisk metode», Oslo 2020, s. 86f.

10 Se Erik Magnus Boe, «Grunnleggende juridisk metode», Oslo 2020, s. 90 og s. 166f., se særlig s. 170f.

11 Om harmoniserende tolkning vises til Mads Henry Andenæs, «Rettskildelære», Oslo 2009, s. 160, Erik Magnus Boe, «Grunnleggende juridisk metode», Oslo 2020, s. 166f. Harmoniserende tolkning forklares også nedenfor under behandlingen av kollisjonsnormene.

12 En mer utførlig behandling av lex superior-prinsippet vises til Erik Magnus Boe, «Grunnleggende juridisk metode», Oslo 2020, s. 166f., se særlig s. 168 og s. 170f. Se også s. 47f., særlig s. 50f. om særlig skrevne reglers trinnhøyde.

en riktig tolkning der det tilsynelatende foreligger motstrid. I slike tilfeller kan det hevdes at det ikke foreligger egentlig motstrid eller kollisjon.

Lex posterior-prinsippet går ut på at ny lov går foran eldre lov. Også her vil en ofte ved vanlig tolkning komme frem til samme løsning som følger av lex posterior-prinsippet, jf. foregående avsnitt.

En grunnleggende verdi og en grunnleggende rettssetning er at loven er lik for alle, og at like tilfeller skal behandles likt. Det er også en grunnleggende verdi og rettssetning at det ikke kan tas utenforliggende hensyn. Også dette kan ses som rettskildeprinsipper. Det som ovenfor er påpekt om rangorden mellom ulike rettskildefaktorer kan også hevdes å ha sitt grunnlag i rettskildeprinsipper.

Den juridiske metode og bruken av rettskildene må tilfredsstille kravene som følger av rettskildeprinsippene, herunder bruk av rettskilder og krav til forsvarlig skjønn. En drøftelse av gjeldende rett og lovtolkning kan ha styrker og svakheter. Svakheter i vurderingene utgjør ikke nødvendigvis brudd på rettskildeprinsippene. Ofte foreligger faglig uenighet uten at dette skyldes feil eller svak metodebruk. Det er omfattende litteratur om juridisk metode og rettskildelære som også vurderer metode- og rettskildebruk til ulike typer rettsanvendere.[13]

Generelt om loven som rettskilde –forholdet til ulovfestet rett

Rettsregler kan deles i to hovedgrupper, nemlig ulovfestede og lovfestede regler. Strafferetten er et lovregulert område, mens erstatningsretten i liten

13 Se litteraturlista. Her nevnes særlig Mads Henry Andenæs, «Rettskildelære», Oslo 2009 (se s. 6 om behovet for å se på rettskildepraksis til ulike rettsanvendere), Erik Magnus Boe, «Rettskildelære under debatt», Oslo 2021 (denne boka behandler den faglige debatten i de senere årene om ulike rettskildefaktorer), Pål A. Bertnes, Halvor Kongshavn og Kristian Dahle Trygstad, «Praktisk rettskildelære – juridisk informasjonssøking», Oslo/Bergen 2012 (sistnevnte bok er praktisk rettet og gir veiledning om praktisk bruk av rettskildene, hvordan finne frem i rettskildene, digitale verktøy og hvordan ulike kilder er bygget opp).

grad er lovregulert.[14] Ulovfestede regler utledes for eksempel av rettspraksis eller av sedvanerett.

I henhold til konstitusjonen og Grunnloven § 49 er det Stortinget som gir lover. Dette gir demokratisk kontroll med hvordan gjeldende rett utformes. Loven er et viktig verktøy for å styre samfunnet. Nye lover vedtas for å endre det som tidligere fulgte av ulovfestede regler eller av tidligere lover.

Legalitetsprinsippet medfører at inngrep overfor private krever hjemmel i lov, jf. Grunnloven § 113. Etablering av krav og reguleringer må dermed gjøres ved lov. Beskatning, strafferegler og krav til bankers virksomhet er eksempler på dette.

Lovtolkning

En lovbestemmelse må tolkes for å avklare hva den betyr.[15] Noen ganger er loven klar og lett å tolke, men den er ofte vag med uklar ordlyd. En lovbestemmelse med en presis frist er lett å tolke, mens begrepet «urimelig» i avtaleloven § 36 første ledd er et eksempel på et ord som er vagt, upresist og vanskelig å tolke.

Stortinget er lovgiver, og lovgivning er en viktig måte å styre landet på. Loven må tolkes og anvendes lojalt i forhold til hvordan loven er ment å bli tolket og anvendt. Hvis ikke, kan Stortingets mulighet til å styre samfunnet gjennom lovgivning svekkes.

I henhold til det som i juridisk litteratur omtales som subjektiv lovtolkning, er formålet å finne ut hva lovgiver har ment, slik at loven anvendes i tråd med lovgivers vilje og intensjon. Imidlertid kan det hevdes at det ikke er helt treffende å si at en kan komme frem til hva lovgiver har ment, ettersom loven ofte anvendes på tilfeller som ingen har tenkt på. I tillegg kommer at Stortinget

14 Erik Magnus Boe, «Grunnleggende juridisk metode», Oslo 2020, s. 41f. og Mads Henry Andenæs, «Rettskildelære», Oslo 2009, s. 5 og s. 65f.

15 I Erik Magnus Boe, «Grunnleggende juridisk metode», Oslo 2020, s. 91f. gis en utfyllende behandling av hva det vil si å tolke en lov, herunder hvorfor lover må tolkes. Se også Mads Henry Andenæs, «Rettskildelære», Oslo 2009, s. 13f. og Ragna Aarli og Synne Sæther Mæhle, «Juridisk metode i et nøtteskall», Bergen 2023, s. 139f. Om begrepet tolkning og hva tolkning er vises også til Torstein Eckhoff, «Rettskildelære», Oslo 2001, 5. utgave ved Jan E. Helgesen, s. 35f.

består av mange representanter som kan ha ulike oppfatninger om hvordan en upresis lovtekst er ment.

I henhold til en objektiv lovtolkning er målet å avklare «lovens mening» basert på dens lovtekst og alle andre relevante tolkningsmomenter, uten at en vurderer den subjektive oppfatningen til dem som har vedtatt loven. Fokuset er her hva lovens ordlyd i lys av andre relevante rettskilder i seg selv betyr.

Forskjellen på subjektiv og objektiv lovtolkning er i praksis neppe stor. I begge tilfeller vil tolkningen reflektere hvordan loven skal forstås i lys av lovens ordlyd, lovens bakgrunn og alle andre tolkningsmomenter, herunder hva som kan utledes av andre rettskildefaktorer. Det vil ofte både ses på tolkningsmomenter som kan sies å inngå i en subjektiv tolkning og i en objektiv tolkning.[16]

Det som kan utledes av andre rettskildefaktorer kan bidra til å tolke loven i tråd med slik det er ment, enten en tar utgangspunkt i en subjektiv eller objektiv lovtolkning.

En grunnleggende verdi og en grunnleggende rettssetning er, som nevnt, at loven er lik for alle, og at like tilfeller skal behandles likt. Det kan dermed hevdes at det er et mål å tolke loven likt og enhetlig.

Kravet til lik tolkning modifiseres av at i en del tilfeller er lovens ordlyd valgt med tanke på at tolkningen skal kunne endres over tid for å reflektere utviklingen. Tolkningen av uttrykket «god forretningsskikk» i verdipapirhandelloven § 10-9 er et eksempel på dette. Det kan tenkes at dette uttrykket tolkes strengere, eller i alle fall annerledes, i dag enn for 20 år siden. Slik endring av tolkningen kan ofte skje gjennom endring av rettspraksis og forvaltningspraksis, jf. nedenfor om dette.

Legalitetsprinsippet går, som nevnt, ut på at inngrep overfor private krever hjemmel i lov. Ved tolkning av lover på legalitetsprinsippets område må lovens ordlyd tillegges særlig vekt for å unngå at legalitetsprinsippet utvannes.

16 Om subjektiv og objektiv lovtolkning vises til Mads Henry Andenæs, «Rettskildelære», Oslo 2009, s. 14. Sondringen mellom subjektiv og objektiv tolkning er også aktuell ved avtaletolkning.

Lovtolkningen starter med at en tar utgangspunkt i lovens ordlyd.[17] Først vurderes hva lovens ulike ord og uttrykk betyr ut fra en vanlig språklig forståelse.

I mange tilfeller er et ord eller uttrykk i loven ment å forstås annerledes enn det som følger av vanlig språkbruk. Det kan hevdes at det er den spesielle meningen som er avgjørende ved tolkningen.

I visse tilfeller regulerer loven selv hvordan et ord eller et uttrykk i lovteksten skal forstås. Noen ganger er dette gjort ved at loven inneholder såkalte legaldefinisjoner, det vil si egne bestemmelser om hvordan nærmere bestemte begreper og uttrykk skal forstås. Se for eksempel finansforetaksloven § 1-3 med definisjon av begrepet «finansforetak». Tolkningsavklaringer fjerner ikke all tolkningstvil, men kan bidra til reduksjon i antall tvilstilfeller. At loven selv regulerer tolkningen, og at loven er for presis, kan være en ulempe ved at fleksibilitet og utvikling av tolkningen over tid kan svekkes.[18]

Det er flere måter å tolke lovteksten på. Presiserende tolkning betyr at en nærmere avklarer hvordan et ord eller uttrykk skal forstås. Et eksempel på dette er avklaring av hva som ligger i uttrykket «forpliktende samarbeid» i finansforetaksloven § 6-5 første ledd e). Ved presiserende tolkning tolkes loven verken utvidende eller innskrenkende.[19]

Utvidende tolkning betyr at loven anvendes på tilfeller som etter en vanlig forståelse faller utenfor lovteksten. En slik tolkning kan være aktuell i tilfeller der utviklingen har vist at det er behov for å regulere det aktuelle tilfellet på samme måte som tilfeller som etter vanlig språkbruk faller inn under lovteksten.

Utvidende tolkning kalles i noen tilfeller for analogisk anvendelse av loven, men i henhold til en presis språkbruk er ikke utvidende lovtolkning og analogisk anvendelse av loven det samme. Uttrykket utvidende lovtolkning benyttes på et forhold som i utgangspunktet reguleres av den aktuelle loven, men som ikke dekkes av ordlyden i den konkrete lovbestemmelsen. Analo-

17 Se også Mads Henry Andenæs, «Rettskildelære», Oslo 2009, s. 15f., Erik Magnus Boe, «Grunnleggende juridisk metode», Oslo 2020, s. 127f. og Torstein Eckhoff, «Rettskildelære», Oslo 2001, 5. utgave ved Jan E. Helgesen, s. 35f.

18 Torstein Eckhoff, «Rettskildelære», Oslo 2001, 5. utgave ved Jan E. Helgesen, s. 62f.

19 Se Mads Henry Andenæs, «Rettskildelære», Oslo 2009, s. 22f. og Erik Magnus Boe, «Grunnleggende juridisk metode», Oslo 2020, s. 151f.

gisk lovanvendelse er betegnelse på at en bruker en lov på tilfeller som den aktuelle loven ikke er ment å regulere. Analogisk anvendelse av loven er ofte aktuelt når loven regulerer et livsområde som er beslektet med det livsområdet som saken gjelder, i tillegg til at det er grunner til å behandle det tilfellet som saken gjelder på samme måte som tilfeller som faller innenfor loven som gis analogisk anvendelse.[20]

Innskrenkende tolkning av loven betyr at en ikke anvender loven på tilfeller som etter en vanlig språklig forståelse av lovens ordlyd faller innenfor lovens ordlyd. En slik lovtolkning kan være aktuell i tilfeller der loven gir en dårlig løsning, og utviklingen har vist at det er behov for en annen løsning.

Antitetisk tolkning benyttes når lovteksten ikke gir et eksplisitt svar, og en foretar det som i juridisk litteratur omtales som en motsetningsslutning. Hvis for eksempel loven inneholder en oppramsing av hva som gir en aktuell rettighet, kan en på grunnlag av en antitetisk tolkning hevde at tilfeller som faller utenfor oppramsingen ikke gir den aktuelle rettigheten.[21]

Legalitetsprinsippet gjør at inngrep overfor private krever hjemmel i lov og innebærer at en løsning må ha tilstrekkelig støtte i lovens ordlyd. Hvis ikke, kan kravet til lovhjemmel som nevnt utvannes. Dette gjør at en på legalitetsprinsippets område må være tilbakeholden med utvidende og innskrenkende tolkning. Imidlertid viser rettspraksis at det også på legalitetsprinsippets område kan være rom for utvidende eller innskrenkende lovtolkning.[22]

Preseptorisk lov kan også omtales som tvingende eller ufravikelig lov. Det er ikke adgang til å avtale eller etablere løsninger som avviker fra slik lov. Deklaratorisk lov kan også omtales som fravikelig eller ikke-tvingende lov. Slik lov kan fravikes ved avtale. Rettspraksis gir støtte for at rettsanvender står friere ved tolkning av deklaratorisk lov enn ved preseptorisk lov.

Det gir ofte en god fremstilling av lovtolkning å vise hvilke tilfeller som klart faller utenfor lovens ordlyd, hva som klart faller innenfor, og så behandle tvilstilfeller.

---

20 Se Mads Henry Andenæs, «Rettskildelære», Oslo 2009, s. 33f. og Erik Magnus Boe, «Grunnleggende juridisk metode», Oslo 2020, s. 161f.

21 Se Mads Henry Andenæs, «Rettskildelære», Oslo 2009, s. 37f. og Erik Magnus Boe, «Grunnleggende juridisk metode», Oslo 2020, s. 157f.

22 Se Erik Magnus Boe, «Rettskildelære under debatt», Oslo 2021, s. 89f. I tillegg nevnes at spørsmål knyttet til dette er relativt omfattende drøftet i skatterettslitteraturen.

Det foreligger en omfattende juridisk litteratur om avtaletolkning. Det er flere grunnleggende likheter mellom lovtolkning og avtaletolkning. Ved tolkning av loven må rettsanvender oppfylle de krav som følger av de såkalte rettskildeprinsippene, det vil si reglene og normene for bruken av rettskilder, herunder bruken av loven som rettskilde, jf. om rettskildeprinsippene ovenfor.

Lovens forarbeider og etterarbeider

Lovens forarbeider er dokumentene som viser lovforberedelsene og ligger til grunn for Stortingets behandling av spørsmålet om en ny lov eller en endringslov skal vedtas og dens utforming. Utvalg som er opprettet for å utrede spørsmål om ny lovgivning nedfeller ofte utredningen i en såkalt NOU.[23] Dette og proposisjoner med forslag til ny lov eller lovendringer som sendes til Stortinget er eksempler på viktige forarbeider.[24]

Forarbeidene gir ofte omfattende veiledning i hvordan de ulike bestemmelsene, herunder konkrete ord og uttrykk, er ment og hvordan disse skal forstås. Se for eksempel forarbeidene til avtaleloven § 36 med veiledning i tolkningen av det upresise begrepet «urimelig». Også dokumenter som omtales som etterarbeider kan gi veiledning i hvordan loven skal forstås.[25]

At forarbeidene rent faktisk tillegges stor vekt og er en sentral kilde for å avklare hvordan loven skal tolkes, fremgår tydelig av rettspraksis, juridisk litteratur, begrunnelsen i vedtak fattet av forvaltningen og advokaters vurderinger. Det vil si privates rettsanvendelse. De nevnte rettskildene støtter at de såkalte rettskildeprinsippene innebærer krav om å tillegge forarbeidene vekt i rettsanvendelsen.[26]

---

23 NOU er forkortelse for «Norges offentlige utredninger».

24 For mer detaljer om hva som er forarbeider og etterarbeider vises til Mads Henry Andenæs, «Rettskildelære», Oslo 2009, s. 37f. og Erik Magnus Boe, «Grunnleggende juridisk metode», Oslo 2020, s. 40 f og Erik Magnus Boe, «Grunnleggende juridisk metode», Oslo 2020, s. 131f.

25 Se Erik Magnus Boe, «Grunnleggende juridisk metode», Oslo 2020, s. 132f. for mer detaljer om hva som anses som etterarbeider og Erik Magnus Boe, «Rettskildelære under debatt», Oslo 2021, s. 349f. om den faglige debatten om etterarbeider som rettskilde.

26 Se om de nevnte rettskildene nedenfor.

Lovens formål

Lovens formål er det lovgiver og dermed samfunnet ønsker å oppnå ved en aktuell lov. Et viktig formål med alkohollovgivningen er for eksempel å begrense befolkningens alkoholkonsum, og et viktig formål med finansforetaksloven er å sikre finansiell stabilitet.

Både rettspraksis og juridisk litteratur gir generelt god støtte for å anse lovens formål som en rettskildefaktor og å vektlegge lovens formål i lovanvendelsen.[27]

En del lover har en egen formålsbestemmelse, se for eksempel verdipapirhandelloven § 1-1 og finansforetaksloven § 1-1.

I mange tilfeller kan det være tvil om hva som er lovens formål. Mange lover har ingen formålsbestemmelse, og eventuelle formålsbestemmelser er ofte helt overordnede, generelle og lite konkrete. I mange tilfeller sier heller ikke lovens forarbeider særlig mye om formålet med loven eller en konkret bestemmelse. Lovens eller en lovbestemmelses formål må dermed ofte utledes av loven eller bestemmelsen.

Ved lovtolkning kan en tenke seg at det er tre aktuelle hovedalternativer for tolkningen. Det ene alternativet er godt egnet til å fremme lovens formål, det andre er lite egnet til å fremme lovens formål, mens det tredje ligger i midten og er nokså nøytralt.

Hvor stor vekt det skal legges på lovens formål, avhenger blant annet av hvor viktig, entydig og klart det aktuelle formålet er. Vekten avhenger også av om det er motstrid mellom ulike formål. Hvor mye vekt som skal legges på hensynet til å fremme lovens formål, avhenger av argumentene for andre tolkninger, for eksempel lovens ordlyd, forarbeider, rettspraksis og reelle hensyn.

Tolkningsresultatet avhenger på vanlig måte av den samlede vurderingen av hvilken tolkning som samlet sett har best støtte i rettskildene. Utformingen av ordlyden til en lovbestemmelse bygger ofte på en balansegang mellom ulike hensyn og motstridende interesser. Dette tilsier at det er grenser for hvor stor vekt en kan legge på at en aktuell tolkning er egnet til å fremme et gitt formål.

---

27 Erik Magnus Boe, «Grunnleggende juridisk metode», Oslo 2020, s. 135, Mads Henry Andenæs, «Rettskildelære», Oslo 2009, s. 51f. og Torstein Eckhoff, «Rettskildelære», Oslo 2001, 5. utgave ved Jan E. Helgesen, særlig s. 101f.

Det kan hevdes at lovens formål ville vært et tolkningsmoment selv om lovens formål ikke hadde vært ansett som en egen rettskildefaktor. Som en parallell nevnes at formålet med en avtale vil være et moment ved avtaletolkningen.

Loven og forholdet til rettspraksis og forvaltningspraksis

Rettspraksis, det vil si domstolenes praksis, inkluderer både Høyesterettspraksis og såkalt underrettspraksis, som er praksis til tingrettene og lagmannsrettene. Høyesterettspraksis har størst vekt, men også underrettspraksis er en viktig rettskilde.

Som nevnt er det domstolene som endelig avgjør hva som er gjeldende rett, herunder hvordan loven skal tolkes. Domstolene selv legger stor vekt på rettspraksis. Alle andre rettsanvendere må dermed legge til grunn domstolenes vurderinger og konklusjoner vedrørende gjeldende rett, herunder hvordan loven skal anvendes og tolkes. Andre rettsanvendere må også følge den juridiske metode som domstolene benytter, ettersom en annen metode kan gi vurderinger og konklusjoner som er «uriktige» ved at de ikke står seg overfor domstolenes rettsanvendelse. Rettspraksis er derfor en viktig rettskildefaktor. Også juridisk teori viser tydelig at rettspraksis er en viktig rettskilde.

På noen rettsområder, særlig relatert til lover som gir reguleringer og krav knyttet til ulike virksomheter, er det forvaltningspraksis. Finansforetaksloven er et eksempel på reguleringslovgivning. Skatteetatens praksis og Finanstilsynets praksis knyttet til finansieringsvirksomhet og virksomhet i verdipapirmarkedet er eksempler på viktig og relativt omfattende forvaltningspraksis.

Domstolene kan overprøve forvaltningens vedtak, andre beslutninger og dermed forvaltningens praksis. Dette betyr at forvaltningens praksis kan fravikes dersom domstolene mener at den ikke er i tråd med riktig tolkning av loven. Fravik kan også støttes av andre rettskildefaktorer, for eksempel av reelle hensyn ved at praksisen ikke er heldig. Momenter i vurderingen av hvor stor vekt som skal legges på forvaltningspraksis er blant annet hvor klar, langvarig og velbegrunnet praksisen er.

En viktig grunn til at rettspraksis og forvaltningspraksis er rettskildefaktorer er at like tilfeller skal behandles likt, og at loven er lik for alle. For

å oppnå dette må en ved konkret tolkning se på hvordan en lovbestemmelse er tolket i andre saker.[28]

Lovens forhold til sedvane

På noen områder er det praksis eller sedvane knyttet til hvilken rettsstilling aktuelle parter har. Sedvane omtales ofte som privates praksis, kutyme eller markedspraksis. Markedspraksis som går ut på at en megler kun har rett til betaling dersom det oppnås et salg, er et eksempel på sedvane. Markedspraksis kan også ha betydning i vurderingen av om det er utvist «god forretningsskikk» etter verdipapirhandelloven § 10-9.

Vekten som sedvane tillegges, avhenger av hvor klart det foreligger en sedvane, graden av hvor innarbeidet den er, dens varighet, om sedvanen er god, heldig og rimelig, om sedvanen i større eller mindre grad står i strid med lov, i hvilken grad andre rettskilder gir støtte for andre løsninger og annet. Både domstolene og forvaltningen kan altså se bort fra eller legge liten vekt på sedvane, for eksempel dersom sedvanen anses som lite rimelig eller lite heldig. Konkret er dette aktuelt ved Finanstilsynets vektlegging av ulike typer markedspraksis i finanssektoren. Både rettspraksis, forvaltningspraksis og juridisk litteratur støtter slik vektlegging av sedvane som er nevnt i dette avsnittet.[29]

Lovens forhold til juridisk litteratur

Noen rettsområder er relativt mye behandlet i juridisk litteratur, mens andre områder er lite eller ikke behandlet i litteraturen. Forfattere av juridisk litteratur arbeider ofte med stoffet på en rettsvitenskapelig måte, og metoden som

---

28 For mer generell behandling av rettspraksis og forvaltningspraksis som rettskildefaktor vises til Erik Magnus Boe, «Grunnleggende juridisk metode», Oslo 2020, s. 136f., Mads Henry Andenæs, «Rettskildelære», Oslo 2009, kap. 14, 15, 16 og 17, og Ragna Aarli og Synne Sæther Mæhle, «Juridisk metode i et nøtteskall», Bergen 2023, kap. 3.3, og Torstein Eckhoff, «Rettskildelære», Oslo 2001, 5. utgave ved Jan E. Helgesen, kap. 7, 8 og 9. Om den nyere tids debatt om underrettspraksis som rettskildefaktor og om forvaltningspraksis som rettskildefaktor vises til Erik Magnus Boe, «Rettskildelære under debatt», Oslo 2021, s. 397f. og s. 406f.

29 Alle bøkene (unntatt bøkene «De beste grunner», «Innføring i folkerett» og «Statsforfatningen i Norge») i litteraturlista behandler sedvane som rettskildefaktor.

brukes skal dermed oppfylle kravene til en vitenskapelig metode. Imidlertid må forfatterne se hen til den metode som benyttes av domstolene, ettersom det er domstolene som endelig avgjør hva som er gjeldende rett, herunder hvordan en lovbestemmelse skal forstås, jf. mer om dette ovenfor. Vekten av juridisk litteratur vil blant annet avhenge av hvor grundig behandlingen er, om drøftelsene og konklusjonene fremstår som velbegrunnede, og hva som framkommer av andre rettskilder.[30]

Lovens forhold til internasjonale rettskilder, herunder aktuelle EØS-regler

Mengden av internasjonale rettskilder har økt i takt med økningen i antallet avtaler (ofte kalt traktater eller konvensjoner) mellom land. De internasjonale reguleringene knyttet til menneskeretter, EU-reglene og EØS-reglene illustrerer denne utviklingen.

I henhold til det folkerettslige presumpsjonsprinsippet presumeres norsk rett å være i overensstemmelse med folkeretten.[31] Dette betyr at loven må tolkes slik at strid med folkeretten unngås, og slik at Norges folkerettslige forpliktelser oppfylles. Det vil for eksempel si forpliktelsene som følger av ulike konvensjoner som Norge er bundet av.

Mange norske lover er utformet slik at aktuelle bestemmelser i loven implementerer aktuelle EØS-regler. Som eksempel nevnes finansforetaksloven. De bestemmelsene i denne loven som implementerer ulike EØS-regler, må tolkes slik at de aktuelle EØS-kravene til norsk lovverk blir oppfylt.[32]

---

30 Alle bøkene (unntatt bøkene «De beste grunner», «Innføring i folkerett» og «Statsforfatningen i Norge») i litteraturlista behandler juridisk litteratur som rettskildefaktor.

31 Om presumpsjonsprinsippet vises til Morten Ruud og Geir Ulfstein, «Innføring i folkerett», Oslo 2023, 5. utgave, s. 55f., se særlig s. 68f.

32 Alle bøkene (unntatt bøkene «De beste grunner» og «Statsforfatningen i Norge») i litteraturlista behandler internasjonale rettskilder.

Lovens forhold til reelle hensyn

Reelle hensyn går ut på at en legger vekt på resultatets godhet.[33] Et eksempel på reelle hensyn er at en gitt tolkning som har støtte i lovens ordlyd kan medføre urimelig høye kostnader og miljøskader.

Reelle hensyn som rettskilde har vært gjenstand for kritikk. Det kan hevdes at reelle hensyn kan medføre at rettsanvendelsen, herunder lovtolkningen, i uheldig grad kan påvirkes av rettsanvenders personlige meninger. Mot dette kan det hevdes at de reelle hensyn som vektlegges må være faglig begrunnet, relevante og saklige.[34]

Rettspraksis viser at reelle hensyn i konkrete saker kan tillegges stor vekt, og at de i noen tilfeller kan føre til en lovtolkning som har liten støtte i lovens ordlyd og andre rettskilder.[35]

Lover i strid med Grunnloven

Domstolene skal prøve om en vanlig lov strider mot Grunnloven, menneskerettigheter og andre grenser for lovgivningen.

Ved prøvingen foretas en harmoniserende lovtolkning for å unngå motstrid mellom vanlig lov, Grunnloven eller andre regler som begrenser lovgivningen. Hvis en harmoniserende lovtolkning ikke medfører at motstrid unngås, det vil si at det foreligger «egentlig motstrid», vil den aktuelle lovbestemmelsen bli satt til side.[36]

---

33 Torstein Eckhoff, «Rettskildelære», Oslo 2001, 5. utgave ved Jan E. Helgesen, s. 371.

34 Se Erik Magnus Boe, «Rettskildelære under debatt», Oslo 2021, s. 521f. om den faglige debatten om reelle hensyn som rettskilde.

35 Alle bøkene (unntatt bøkene «Statsforfatningen i Norge» og «Innføring i folkerett») i litteraturlista behandler reelle hensyn som rettskildefaktor. Sverre Blandhol, «De beste grunner», Oslo 2013, har særlig fokus på dette.

36 Om domstolenes prøving av om vanlige lover strider mot Grunnloven eller andre grenser for lovgivningen vises til Johs Andenæs og Arne Fliflet, «Statsforfatningen i Norge», Oslo 2017, 11. utgave, s. 253f., s. 415, særlig s. 427f., s. 445f. og særlig s. 469f. Se også ovenfor om lovtolkning ved motstrid.

Avslutning

Ovenfor er det gitt en presentasjon av den juridiske metode, regler for bruk av den juridiske metode, loven som rettskildefaktor, lovtolkning og forholdet mellom loven og andre rettskildefaktorer. Presentasjonen viser at alle rettskildefaktorene som utgangspunkt er relevante og bidrar til å avklare hvordan loven skal anvendes. Det er imidlertid ikke alltid at en rettskildefaktor gir argumenter eller veiledning i en konkret sak. Som eksempel nevnes saker der det ikke er relevant rettspraksis.

I de fleste tilfeller er det klart hva som er gjeldende rett, herunder hva som er riktig lovtolkning. Det er kun i relativt få tilfeller at det er stor tvil, og enda sjeldnere at tvilen hindrer enighet mellom partene. Som illustrasjon nevnes at det oppstår tvist kun i en liten andel av alle avtaler som inngås.

Referanser

Andenæs, J. & Fliflet, A. (2017). *Statsforfatningen i Norge* (11. utg.).
Andenæs, M. H. (2009). *Rettskildelære*.
Blandhol, S. (2013). *De beste grunner*.
Boe, E. (2010). *Innføring i juss* (3. utg.).
Boe, E. M. (2020). *Grunnleggende juridisk metode* (s. 151f.).
Boe, E. M. (2021). *Rettskildelære under debatt*.
Eckhoff, T. (2001). *Rettskildelære* (5. utg. ved J. E. Helgesen).
Mæhle, S. S. (2023). *Juridisk metode i et nøtteskall*.
Ruud, M. & Ulfstein, G. (2023). *Innføring i folkerett* (5. utg.).

Standal, E. A. (2025). Å forstå og bruke lovtekst: Nokre erfaringar etter omlegging til kasusbasert undervisning og eksamen ved sosialarbeidarutdanningane ved Høgskulen i Volda. I R. Helde, A. Parmann & E. Suzen (Red.), *Undervisning i rettsvitenskap for de som ikke skal bli jurister* (s. 63–77). Fagbokforlaget. DOI: https://doi.org/10.55669/oa540203

Kapittel 3

Å forstå og bruke lovtekst

Nokre erfaringar etter omlegging til kasusbasert undervisning og eksamen ved sosialarbeidarutdanningane ved Høgskulen i Volda

Egil Arne Standal[1]

[1] Høgskulen i Volda

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Samandrag: Kapittelet tar for seg erfaringar etter omlegging frå «tradisjonell» til kasusbasert undervisning og eksamen i juss ved sosialarbeidarutdanningane ved Høgskulen i Volda frå våren 2021. Kapittelet tar utgangspunkt i kva krav sentrale forskrifter har sett til undervisning i metode og til å kunne anvende juss. Det forklarar korleis denne omlegginga vart gjennomført, og kvifor. Eit sentralt resultat er at det har blitt klart at studentane har vanskar med å forstå dei ulike elementa i lovtekst. Undervisningsopplegget må derfor ta sikte på at dei i tilstrekkeleg grad får øva seg på å finne og bruke nøkkelord og nøkkelomgrep i lovtekst.

Nøkkelord: kasusbasert undervisning, sosialarbeidarutdanning, å forstå lovtekst, å bruke lovtekst

Abstract: The chapter deals with experiences after changing the teaching of law to students of social work from a traditional teaching to a case-based teaching at Volda University College from the spring of 2021. The chapter explains what central statutes have said about the teaching of legal methods and how to solve legal problems for these students, how this change in teaching was done, and why. A central result is that it has become clear that the students have difficulties in understanding the various elements in written law, and that the teaching must focus on giving the students practice in finding and using key words and concepts in written law.

Keywords: case-based learning, social work education, to understand written law, to use written law

Innleiing

Ved Høgskulen i Volda har vi to treårige bachelorutdanningar i sosialt arbeid, som kvalifiserer til å bli barnevernspedagog eller sosionom. Det er omlag 120 studentar til saman per årskull på dei to utdanningane, vanlegvis litt fleire på sosionom enn på barnevernspedagog. Desse studentane skal bli beslutningstakarar. Dei skal tildele ytingar, pengar og tenester. Dei skal også beslutte tvang, mellom anna i barnevernet. Dei skal difor kunne ein del juss, og dei må kunne bruke jussen rett. Eg har vore tilsett som lærar i juss for desse utdanningane sidan 2009, som den eine av to juristar.

Vi har dei siste fire åra lagt om undervisninga i juss i desse utdanningane til å bli meir kasusbasert, med kasusbaserte arbeidskrav og kasusbasert eksamen. Tema for denne artikkelen er kva vi har gjort, og kvifor vi har gjort det. Spørsmåla om kva som ligg i *juridisk metode* og i å kunne *anvende* juss er sentrale.

Eg tar utgangspunkt i dei krava som styresmaktene har sett til desse utdanningane når det gjeld juss. Eg tar deretter for meg kva vi gjorde før, og kva vi gjer no. Eg tar deretter for meg *kvifor* denne omlegginga har blitt gjort, og kva vi håper å oppnå med denne. Det er ikkje så lett å *evaluere* verknaden av omlegginga, men nokre ord om dette blir det også til slutt.

Kva seier tidlegare og noverande forskrifter for desse utdanningane om juss?

Omlegginga av jussundervisninga kom i tilknyting til at det kom nye forskrifter for sosialarbeidarutdanningane i 2019, sett i verk frå studieåret 2020–2021.

Dei tidlegare forskriftene frå 2005 hadde eit avgrensa innhald. For både barnevernspedagog og sosionom sa forskriftene § 1 at det skulle vere «juridiske emner», med eit omfang på høvesvis 15 og 18 studiepoeng, i treårige bachelorutdanningar på til saman 180 studiepoeng. Begge forskriftene nemnde *juridisk metode*, slik: «Rettssystemet, juridisk metode og forvaltningsrett 9 studiepoeng». Resten av jussen var då fordelt på høvesvis «Barnevernrett og andre sentrale rettsområder 6 studiepoeng» og «Sosialrett og andre relevante

rettsområder 9 studiepoeng». Tilhøyrande *studieplanar* ved Høgskulen i Volda var lite spesifikke når det gjaldt jussen. Dei to *emneplanane* som hadde mest juss nemnde «juridisk metode», og her var eitt arbeidskrav i juss.

Dei nye forskriftene var langt meir spesifikke, for alle fag, også for juss. Ein gjekk bort frå å setje krav til studiepoeng, men det var ingenting som tilsa at jussen skulle nedprioriterast. Ein kan vel seie snarare tvert om, jf. NAV-skandalen og dommane mot Noreg i Den europeiske menneskerettsdomstolen i barnevernssaker.

Forskrifta for barnevernspedagogutdanning nemner mellom anna i § 4 b «bred kunnskap om gjeldende norsk og internasjonal rett som er relevant for barnevernsfeltet, og relevant *juridisk metode*», og i § 5 e «kan *anvende* relevant lovverk, regelverk og veiledere». Forskrifta for sosionomutdanning nemner mellom anna i § 4 f «kunnskap om relevant *juridisk metode* og sentral lovgivning innen velferdsforvaltning, herunder forvaltningsrett og lovgivning innen barne- og familierett, helse, omsorg, velferd og sosiale tjenester», i § 5 h «kjenner til menneskerettigheter og sentrale konvensjoner», og i § 8 c «kan *anvende* rettsregler … og utøve juridisk og sosialfaglig skjønn i møte med … brukere». (Mine uthevingar.) Begge forskriftene omtalar såleis både «juridisk metode», og brukar «anvende» juss, noko som er eit poeng i den vidare framstillinga.

Dei to studieplanane etter ny forskrift er heller ikkje særleg spesifikke når det gjeld jussen. Men dei nemner mellom anna «juridisk metode» og «anvende», som forskriftene.

Jussen utgjer altså i desse utdanningane rundt 15–18 studiepoeng av til saman 180 studiepoeng over tre år. Både tidlegare og noverande forskrifter seier elles at studentane skal ha både kunnskapar og ferdigheiter i juss: Grunnleggande *juridisk metode*, og juridiske kunnskapar om menneskerettar, forvaltningsrett, barne- og familierett, og mange spesifikke sosial- og velferdsrettslege tema, som barnevernsrett, trygderett, sosialrett, helserett, tvangsbestemmelsar. Og studentane skal kunne «anvende», bruke jussen. Vektlegginga av rettsområde er noko ulik for barnevernspedagog og sosionom, men svært mykje er likt og felles. Store delar av jussen kan dermed bli undervist samla for heile årskullet, for begge utdanningane. Dette har også blitt gjort ved Høgskulen i Volda.

Dei nye forskriftene førte til ein god del omleggingar av studiet. I prosessen fekk vi gjennomslag for å innføre eit eige juss-emne i studiet, på 10 studiepoeng, i første klasse, andre semester, med eigen skriftleg eksamen. Emnet er

eit fellesemne for begge utdanningane, altså både for barnevernspedagog og sosionom. Dette juss-emnet har no blitt gjennomført fire gongar, i vårhalvåret 2021 til 2024. I tillegg har studentane ein del juss i det andre og tredje studieåret, etter meir tradisjonell modell.

Kva gjorde vi før?

Fram til 2020 var juss-undervisninga integrert i den øvrige undervisninga i emne som omfatta fleire fag. Undervisninga var for ein stor del relativt teoretisk, med *gjennomgang* av juridisk metode, og *gjennomgang* av dei relevante rettsreglane. Likevel med ein god del bruk av kasus-spørsmål og kasus-oppgåver for å bidra til forståing for juridisk metode. Det vart gitt eksamensoppgåver i juss, men ikkje nødvendigvis kvart år, og eksamensoppgåvene i juss kunne vere relativt teoretiske. Berre dei siste åra vart det gitt arbeidskrav og/eller eksamensoppgåver som var kasusbaserte, og der praktisk juridisk metode kunne lærast og øvast på.

Kva seier emneplanen for det nye juss-emnet?

Emneplanen for dette nye juss-emnet omtalar juridisk metode og sentrale rettsområde slik:

> Emnet gir innføring i juridisk metode og rettssystem, forvaltningsrett, velferdsrett og barnevernrett, og innføring i sentrale juridiske område som menneskerettar og barne- og familierett. Emnet gir såleis grunnleggande kunnskap om rettsreglar som inneheld rettar og plikter som har tyding for den enkelte sin velferd. Velferdslovgjevinga skal sikre at dei som har behov for ytingar og tenester får innvilga det som dei har rett på. Velferdslovgjevinga inneheld også reglar om tvang.

> Både for ytingar og tvang er rettstryggleik grunnleggande. Kunnskap om og øving i juridisk metode og sakshandsamingsreglane i forvaltningsretten blir dermed viktig, og noko som emnet legg særleg vekt på: Å kunne finne fram til, tolke og bruke relevante rettskjelder på konkrete juridiske barnevernsfaglege og sosialfaglege problemstillingar.

Kunnskapar: «har kunnskap om grunnleggande juridisk metode».

Ferdigheiter: «kan finne fram til relevant lovverk og andre rettskjelder», «kan fastslå innholdet i ein rettsregel ved bruk av juridisk metode», og «kan drøfte og avgjere juridiske problemstillingar i praktiske tilfelle».

Generell kompetanse: «har eit juridisk grunnlag for å kunne planlegge, gjennomføre, dokumentere, evaluere og formidle tiltak og tenester».

Under «praktisk organisering og arbeidsmåtar» framkjem mellom anna dette:

> I emnet vert det brukt fleire arbeidsmåtar: Undervisning, sjølvstudie, seminar og arbeid med individuelle oppgåver og gruppearbeid. Undervisninga er ein kombinasjon av førelesingar og studentaktive læringselement gjennom løysing av oppgåver og arbeid med kasus.

Arbeidskrav, mellom anna: «kurs i bruk av juridisk metode, med bruk av lovsamling og Lovdata», og «individuelt arbeidskrav som kan bli delt i to mindre arbeidskrav». Emneplanen er i så måte bra tydeleg om krav til *metode* og om krav til å skulle kunne *anvende* juss.

Kva har vi gjort dei fire siste åra?

Vi har prøvd å få til meir og betre opplæring i metode og i å anvende juss. 10 studiepoeng er ikkje mykje, og å skulle lære dette i løpet av ca. 8 veker er ambisiøst. Vi fekk samla ein stor del av jussen i eitt emne. Dette bidro til at vi hadde mange fleire sentrale bestemmelsar og eksempel å bruke, både for metode og for forvaltningsretten. Krava til saksbehandling i forvaltningslova

kunne knytast til eksempel frå resten av pensum, som barnevern, trygderett, sosialrett osv. «Metode» og «anvende» kunne koplast til konkrete eksempel frå mange ulike bestemmelsar.

Undervisninga vart lagt om til i stort omfang å bruke kasus og arbeide med kasus, med vektlegging av krava som juridisk metode set til korleis kasus skal løysast. Det har blitt undervist i korleis det skal gjerast og korleis det ikkje skal gjerast, og kva som er vanlege problem. Det har blitt lagt ut mange kasus, henta frå ulike kjelder, med sensorrettleiingar og «fasit»-svar alt etter som. Det har blitt lagt ut modelltekstar, både om korleis dette skal gjerast, og korleis ikkje. Siste undervisningsdag har det blitt halde ein «prøve-eksamen» på tre timar, som har blitt gjennomgått i plenum etterpå.

Eit sentralt grep er at vi har to individuelle arbeidskrav. Desse vart dei tre første åra gitt som ei oppgåve om rettskjelder og ei kasusoppgåve. No siste året ga vi to kasusoppgåver, den eine forvaltningsrettsleg, den andre med tema frå velferdsretten, mellom anna helserett og barnevernsrett. Vi legg lista bra høgt for godkjenning. Meir enn halvparten av studentane må levere på nytt, men først etter å ha fått nokså grundig tilbakemelding om kva som manglar og kva som må gjerast for å få godkjent. Arbeidskrava er dermed nokså tid- og arbeidskrevjande for lærarane. Det er elles eit poeng at det berre er juristar som gir tilbakemeldingane. Dei er kjende med krava til juridiske praktikumsoppgåver.

Endeleg har eksamen blitt lagt om til å vere kasusbasert. Dei tre første åra hadde vi to delar. Første del besto av eit tradisjonelt kasus, med problemstillingar som skulle drøftast. Andre del besto av eit kasus, der ein brukar hadde ulike problem, og der det var nok å finne relevante bestemmelsar som kunne vere til hjelp, og forklare kvifor dei var relevante. I 2024 har vi prøvd med fullt ut tradisjonell praktikums-eksamen, der alle spørsmåla skal drøftast. Eksamen er ein fire timars skriftleg skuleeksamen.

Kva meiner vi så med «metode» og å «anvende» juss?

I undervisninga følgjer vi vanleg oppbygging av juridisk argumentasjon, slik dette blir framstilt i artiklar og lærebøker om metode og juridisk argu-

mentasjon. Eit samandrag av dette finst hos Farsethås (2021). Bruk av juss startar i så måte med eit problem frå verkelegheita, frå fakta-sida om ein vil, ei hending eller ein situasjon. Eit eksempel: Eit lite barn har foreldre med eit betydeleg rusproblem.

Det første steget vil då vere å formulere ei hovudproblemstilling. For eksempel: «Er det grunnlag for omsorgsovertaking?»

Neste steg vil vere å finne og gjere greie for rettsleg (hovud)-grunnlag. Kva rettsleg grunnlag som er relevant, avheng av dei nærare omstenda i situasjonen eller kasuset. I velferdsretten er dette regelmessig ein lovbestemmelse. I eksempelet vil dette vere barnevernslova (bvl.) § 5-1.

Allereie her oppstår det eit problem, for barnevernslova § 5-1 inneheld minst fire kumulative vilkår som alle må vere oppfylt. Viss ikkje får barnevernstenesta ikkje medhald i ei sak om omsorgsovertaking for barnevernsnemnda. Dei fire vilkåra er oftast: Første ledd bokstav a) «alvorlige mangler ved den omsorgen barnet får»; at «mindre inngripende tiltak ikke kan skape tilfredsstillende forhold for barnet», altså at hjelpetiltak må vere utprøvd eller vurdert; at det er «nødvendig ut fra barnets situasjon»; og så kjem det vanskelegaste, vilkåret som ligg i det vesle ordet «kan» i tvangsbestemmelsane. Her at barnevernsnemnda «kan» treffe vedtak. Dette fjerde og siste vilkåret er ei vising til ei avsluttande totalvurdering av barnets situasjon, som også like gjerne kan knytast til ein annan paragraf i barnevernslova, § 1-3 om at «barnets beste» skal vere eit «grunnleggende hensyn». Det kan også vere andre vilkår som ikkje står i den sentrale bestemmelsen, her bvl. § 5-1. For eksempel kravet til sakshandsaming som ligg i bvl. § 1-4 om at barnets meining skal innhentast. Dette er eit eksempel på eit vilkår som ikkje er relevant i ei sak med eit svært lite barn, fordi det står i bvl. § 1-4 at barnet må forstå kva saka gjeld. Dette då som ein illustrasjon av kor komplisert dette med fleire kumulative vilkår kan vere.

For kvart enkelt vilkår må ein deretter foreta ein juridisk argumentasjon, i tur og orden for alle vilkåra:

- Formulere (under)-problemstilling: Er dette vilkåret oppfylt?
- Formulere kva bestemmelsen seier.
- Tolke den aktuelle bestemmelsen.
- Foreta bevisvurdering av faktum: Dette er vanlegvis ikkje nødvendig i kasusoppgåver, men er regelmessig avgjerande viktig i det praktiske rettslivet.

- Drøfte formulert rettsregel opp mot faktum, altså subsumsjon.
- Konkludere.

Somme vilkår vil vere enkle å handsame, med korte drøftingar, eller rett og slett at ein slår fast at vilkåret (klart) er oppfylt, eller ikkje oppfylt. Andre vilkår vil krevje grundige tolkingar av den aktuelle bestemmelsen, og lengre drøftingar. Til slutt skal ein konkludere for hovudproblemstillinga.

Eit eksempel på problemstillingar som melder seg i drøftingane, og som må lærast: Høgsterett har i ei barnevernssak sagt om den tilsvarande dåverande bestemmelsen om omsorgsovertaking: «de kumulative vilkår rommer vurderingstemaer som i praksis nok i noen grad glir over i hverandre» (Rt-1982-764 på side 770). Altså at dei same opplysningane frå kasus eller sak kan vere relevante for fleire vilkår, og kan og skal brukast i argumentasjonen for kvart av vilkåra. Dette må gjelde generelt for bestemmelsar som inneheld kumulative vilkår. I eksempelet vil opplysningar om omfanget av foreldras rusbruk vere relevante både for vilkåret «alvorlige mangler ved den omsorgen barnet får», og «nødvendig». Etter omstenda kan ein då vise til tidlegare drøfting, eventuelt til delar av den.

Kva faktum som skal leggast til grunn for beslutningar er naturlegvis avgjerande viktig. Dette får ein svært viktig konsekvens i verkelege saker, noko som blir sterkt understreka overfor studentane: *Kumulative vilkår stiller krav til yrkesutøverane*. Det er yrkesutøverane som i sitt daglege arbeid må syte for at det ligg føre opplysningar som dekker krava til kvart enkelt av vilkåra. Viss ikkje dette blir gjort, vil konsekvensen kunne bli at barnevernstenesta ikkje får medhald i ei sak for barnevernsnemnda. For eksempel fordi dei ikkje i tilstrekkeleg grad har dokumentert det arbeidet dei har gjort med å få til hjelpetiltak. Det er blant anna dette som er «praksissjokket»: Dei sterke krava til dokumentasjon av alt som er vesentleg, for eksempel at ein forsøkte gjentekne gongar å ta kontakt med foreldra om hjelpetiltak, når og korleis.

I tillegg til kumulative vilkår inneheld bestemmelsar i velferdsretten regelmessig *alternative* vilkår. Det er nok at eitt vilkår er oppfylt, for eksempel bvl. § 5-1 første ledd bokstav c), at det kan vedtakast omsorgsovertaking viss barnet blir «mishandlet» *eller* «utsatt for andre alvorlige overgrep». Både å finne dei relevante vilkåra og å sortere mellom kumulative og alternative vilkår kan vere krevjande for rettsanvendarar. For alternative vilkår ser vi eit anna problem: At studentane slår dei alternative vilkåra saman til ei vurdering.

Eit eksempel er at dei slår saman vurderinga av kven som er «part», forvaltningslova § 2 e) «person som en avgjørelse retter seg mot *eller* som saken ellers direkte gjelder», og foretar ei samla drøfting av dette. Dette er to ulike vilkår, som skal behandlast eitt om gongen.

Bestemmelsar i velferdsretten om både ytingar og tvang inneheld også ein del andre faktorar som kan vere avgjerande viktige i konkrete saker. Her er beviskrav, for eksempel det skjerpa beviskravet «overveiende sannsynlig» i bvl. § 5-1 første ledd bokstav d) om omsorgsovertaking etter ei framtidsvurdering. Lovtekst inneheld definisjonar, visingar til andre bestemmelsar, momentlister og anna som skal takast omsyn til i løysing av praktiske juridiske problem. Dette som eksempel på kva vanskar studentar og andre rettsanvendarar kjem bort i, når kasus eller verkelege saker skal takast stilling til. Dette då også som eksempel på sentrale tema som blir tatt opp og brukt tid på i undervisninga, i arbeidet med dei mange kasusa.

Kvifor har vi gjort desse omleggingane til meir kasusbasert undervisning, arbeidskrav og eksamen?

Kva som ligg i «juridisk metode» og «anvende» juss er ikkje klart. Det har nok både blitt oppfatta og praktisert temmeleg ulikt i dei 13 utdanningsinstitusjonane som tilbyr desse utdanningane. Både tidlegare og noverande forskrifter gir i så måte institusjonane og fagpersonellet ganske stor fridom til å utforme juss-undervisninga etter kva ein finn føremålstenleg. Spørsmålet er kva formålet med juss-undervisninga skal vere. Kva er viktig? Kva bør studentane kunne?

Dei utdanningane som vi her snakkar om, barnevernspedagog og sosionom, er klare eksempel på at studentane etter ein treårig bachelor kjem i yrkesroller der dei skal bli rettsanvendarar. Dei får stort juridisk ansvar, blant anna i barnevern og NAV. For eksempel for omsorgsovertaking, tvang på barnevernsinstitusjonar og tildeling av ytingar, både pengar og tenester, og uansett etter mange ulike og til dels komplekse bestemmelsar. Dei må dermed både ha juridiske kunnskapar, og dei må ha ferdigheiter: «metode», «anvende». Juss er i så måte eit svært praktisk fag, der rettsreglar er basis for beslutningar.

Begge delar basert på vilkår i lovbestemmelsar, basert på faktiske situasjonar og basert på krav til saksbehandling.

Fleire undersøkingar peikar på ulike former for svikt når ikkje-juristar i forvaltninga skal gjere beslutningar (Kane, 2020; Dahlen & Langsrud, 2021). Eg har deltatt i utviklinga av og sensuren av den nye nasjonale deleksamenen i juss for masterane i barnevern og barnevernsarbeid som kom frå hausten 2022. Denne er kasusbasert, med tema barnevern, saksbehandling og metode, med relativt høg strykprosent: Ordinær eksamen i desember 2022 43 % stryk, desember 2023 46 % stryk (Skeidsvoll, 2024). Kravet til både studentar og yrkesutøvarar er at dei skal kunne bruke jussen i konkrete saker.

Eg har oppfatta det som eit problem med det tidlegare opplegget at det vart for «laust» når det gjaldt nokre sentrale juridisk metodiske problem, som at lovbestemmelsar regelmessig inneheld fleire vilkår, alternative og kumulative. I den grad dette vart prøvd, så såg vi at studentane hadde vanskar med å finne vilkåra, og dei hadde vanskar med å drøfte kvart vilkår opp mot opplysningane i kasuset. Dette framkjem også i ettertid, av svara på arbeidskrav og eksamensoppgåver, og av svara på nasjonal deleksamen i juss, nemnt over. Det er dessutan som over nemnt mangt anna i lovtekstar enn vilkår, som må forståast, og som er relevant for å kunne svare på praktiske juridiske spørsmål. Det kan vere beviskrav, det kan vere momentlister, det kan vere visingar til andre paragrafar, det kan vere begrep som er definert ein annan plass, mv. Dette kan formulerast som at dei ikkje *forstår* det som står i bestemmelsane. Det handlar nok i stor grad om at dei ikkje har øva nok, og ikkje øva spesifikt nok på det som dei skal kunne og gjere.

Eit av problema er kva som ligg i «juridisk metode». Dette kan oppfattast som tradisjonell rettskjeldelære, som til dels kan vere temmeleg teoretisk. Ein lærer om rettskjeldefaktorar, tolking, subsumsjon, relevans, slutning og vekt, om lex superior og lex specialis, om analogisk og antitetisk bruk, innskrenkande og utvidande tolking, og anna frå rettskjeldelæra. Dette er vel og bra, og eit heilt nødvendig grunnlag for rettsanvendelse. Men kunnskap om metode hjelper lite når problemet er mangelfull forståing av lovtekst. Altså at det grunnleggande «handverket», forståinga av kva som faktisk står i lovteksta, ikkje er på plass.

Studentane kan ha lært nokre omgrep, og nokre eksempel, men utan nødvendigvis å få forståing av dei konkret praktiske konsekvensane av det dei har lært. Problemet er i så måte på eit meir grunnleggande plan. Det er vanskeleg å lese og forstå lovtekstene i velferdsretten. Ein må som sagt øve på det.

Eit heilt grunnleggande problem med å lære juss er at lovtekst kan vere vanskeleg å lese og forstå. Lovtekst er kompakt og abstrakt, og kvart ord kan ha stor tyding. Lovtekst kan i så måte ikkje lesast som anna tekst, men må dissekerast og analyserast ord for ord og setning for setning. Både i pensum og i undervisning blir gjerne bestemmelsane gjennomgått, men utan at dei ulike elementa i bestemmelsane blir knytta til verkelege situasjonar der elementa har tyding. Det blir forklart at det ligg føre vilkår slik og sånn, og beviskrav, og moment, men utan at ein får fram kva dette har å seie i det verkelege liv. Og ikkje minst, utan at ein får kobla eit konkret innhald frå det verkelege liv til desse mange elementa i lovtekst. Altså ei tilnærming til jussen som er abstrakt og vanskeleg å få tak på. Juss må, som andre fag, forståast.

Eit eksempel kan vere klageadgang etter forvaltningslova (fvl.) § 28: «Enkeltvedtak kan påklages av en part …». Både «enkeltvedtak» og «part» inneheld vilkår for å klage, men kva betyr dette?

Juss er i så måte i utgangspunktet konkret. Ein kan seie at juss alltid startar med ein faktisk situasjon, eit problem. Eit kasus om klage kan dermed vere: «Ole Olsen har fått avslag på støtte til livsopphald, sosialtjenestelova § 18.» Den juridiske problemstillinga kan då vere: «Kan Ole Olsen klage på vedtaket?» Deretter er spørsmålet om det finst ein rettsregel som kan løyse problemet. Dette er også dei to første stega i rettsanvendelse: å formulere ei problemstilling, og å finne ein relevant bestemmelse. Dei må då såleis finne fvl. § 28, sitert over, og dei må finne (og bruke) definisjonen på «enkeltvedtak» i fvl. § 2 bokstav a og b, og definisjonen på «part» i fvl. § 2 bokstav e.

For å løyse rettsspørsmålet må dei deretter tolke kvar enkelt bestemmelse, og drøfte den opp mot faktum, før dei til slutt kan konkludere. Viss ein i undervisninga startar med faktiske situasjonar i form av kasus, så må studentane øve på alle desse elementa. Det er også viktig å få kvalifisert og presis tilbakemelding på arbeidskrav frå juristar, med beskjed om kva som må gjerast for å få godkjent. Då får dei øva seg på eit effektivt vis som konkretiserer dei ulike elementa i ei lovtekst. Dette siste er grunnleggande: Dei abstrakte orda i lovteksta får dermed eit konkret innhald, knytta til kasus og eksempel på korleis dei verkar. Det er også sentralt at dette er ei aktiv tilnærming til læring, noko studentane må gjere. I så måte er «learning by doing» meir enn eit slagord. Viss studentane får gjort dette med eit høveleg utval ulike kasus og lovbestemmelsar, så får dei etter kvart tak på å lese og forstå lovtekst generelt, og på juridisk argumentasjon. Dei har «knekt koden».

Har det nye opplegget nokon verdi, og fungerer det?

Det er vanskeleg å evaluere dette, mellom anna fordi opplegget skil seg så pass frå det vi gjorde før.

Ein ulempe med det nye opplegget er at det krev ein del meir ressursar. Arbeidskrava som dei får tilbakemelding på, krev ein del tid frå lærarar og innleigde juristar. Vi har fått aksept for dette.

Det nye opplegget må oppfattast å vere i samsvar med intensjonane som ligg i forskriftene, som understrekar «metode» og «anvende» juss. I så måte må øving i å «anvende» juss på kasus vere relevant. Studentane får trening i å oppdage vilkår i lovtekst, og andre viktige element, som beviskrav, vising til andre bestemmelsar, momentlister mv. Dei får trening i å tolke, og å drøfte ferdig tolka rettsregel opp mot faktiske opplysningar.

Det ligg vel også noko av verdi i øvinga i juridisk argumentasjon. Juridisk argumentasjon skil seg for så vidt ikkje frå anna argumentasjon, når det gjeld krava til å ta ei problemstilling om gongen, eller krava til pro og contra, at ein skal ta for seg motstridande argument. Men eg oppfattar at krava til systematisk argumentasjon blir så tydelege i juss, fordi juss er så eintydig dikotomisk. Svaret på eit rettsspørsmål er alltid enten ja eller nei, vilkåret er oppfylt eller ikkje. Dette gjeld for ordens skuld også for spørsmål om skjønnsmessig utmåling av ytingar, fordi desse alltid kan omformulerast til «er x beløp» nok? Svaret på dette vil vere ja eller nei. Krava til juridisk argumentasjon er viktige. Svikt i argumentasjonen for rettsspørsmål vil kunne føre til feil resultat. Eg oppfattar på denne bakgrunnen at dei klare og strenge krava til argumentasjon i juridiske spørsmål kan ha overføringsverdi til andre fag og andre spørsmål enn juss.

Vi oppfattar at resultata av omlegginga er noko varierande. Men det er ganske mange studentar som er på eit vesentleg høgare nivå når det gjeld metode enn tidlegare år. Desse legg arbeid i faget, prøver å svare grundig på arbeidskrava, og arbeider med dei mange kasusoppgåvene som blir lagt ut for sjølvstudium.

Ein del studentar legg ikkje nok arbeid i dette, men det er jo ikkje spesielt for dette emnet eller dette opplegget. Desse får svake karakterar på eksamen, og ein del får ikkje bestått. Det einaste positive med det er at det blir tydeleg kor lite dei kan. Problemet ligg i å få desse studentane til å øve nok. Når somme berre så vidt får godkjent dei to arbeidskrava, trass i omfattande tilbakemeldingar, så seier det seg sjølv at det fort kan bli svake karakterar

eller stryk på eksamen. Eit stykke på veg må jo dette vere opp til studentane. Dei er studentar, og viss dei vel å la vere å arbeide med eit fag, så skal dette ha konsekvensar, her og elles. Bekymringa er likevel at dei skal ut og vere rettsanvendarar, med svake føresetnader for dette.

Det er mogleg at den mest verdifulle erfaringa med omlegginga er at lærarane har blitt meir merksame på kvar skoen trykker. Vi har blitt meir medvitne om kva problemet er for studentane når dei skal lære juss, og lære seg å anvende juss. Eg håper i så måte at det har kome tydeleg fram at mi erfaring er at hovudproblemet ligg i at mange av studentane ikkje forstår godt nok det som står i lovtekst, dei mange nøkkelorda/begrepa som lovtekst inneheld. Dei finn ikkje dei relevante elementa, klarer ikkje å sortere mellom dei. Tar dei ikkje for seg i tur og orden, formulerer ikkje problemstillingar, tolkar ikkje, drøftar ikkje opp mot faktum, konkluderer ikkje. Det heilt grunnleggande i dette er at dei ikkje i tilstrekkeleg grad forstår lovtekst. Det er mogleg at denne erfaringa har overføringsverdi til anna undervisning i juss.

Denne erfaringa har fått og må vidare få konsekvensar for det didaktiske opplegget. Altså korleis ein skal gå fram for å oppnå eit tilstrekkeleg og akseptabelt nivå for desse studentane som skal ut og bli rettsanvendarar. Allereie dei grepa som vart gjort i samband med omlegginga av jussundervisninga frå 2021 framstår som sentrale. Viktigast er eit kasusbasert arbeidskrav og kasusbasert eksamen. Den vidare omlegginga i 2024 til to kasusbaserte arbeidskrav, og til eksamen med fullt ut krav til drøfting, er i så måte å ta konsekvensen av kvar ein meiner at problemet ligg. Tilstrekkeleg med lærestoff til bruk i undervisning og til sjølvstudium framstår også som viktig. Vi har i så måte hatt stor nytte av å kunne bruke dei stadig nye eksamensoppgåvene vi har laga ved Høgskulen i Volda, og eksamensoppgåver som vi har hatt tilgang til frå NTNU og nasjonal deleksamen, alle med tilhøyrande sensorrettleiingar.

Vi meiner at vi ikkje får øva studentane nok. Emnet er relativt lite og kortvarig, og to arbeidskrav er ikkje mykje. Det er klart ynskjeleg om dei fekk øva meir, for eksempel med eit arbeidskrav andre året i tilknyting til meir fagspesifikk juss, barnevernsjuss og sosialrett. Kjerna i undervisninga må elles vere å vere tydeleg på desse nøkkelorda/nøkkelbegrepa i lovtekst, og at det må øvast på å identifisere dei, og å bruke dei. Det er likevel mogleg at den tvangen som ligg i fleire arbeidskrav, med tilbakemelding frå juristar, er det som må til for å få løfta fleire studentar opp på det nivået vi ynskjer dei skal ha når dei går ut i det praktiske livet.

Referansar

Dahlen, W. & Langsrud, E. (2021). Ikke-juristers bruk av rettsregler. *Kritisk juss, 47*(3), 185–206. https://doi.org/10.18261/issn.2387-4546-2021-03-04

Emneplan barnevernspedagog ved Høgskulen i Volda våren 2020: *SABVP112 Individ velferdssamfunn*: https://www.hivolda.no/emne/SABVP112/6531

Emneplan felles jussemne barnevernspedagog og sosionom ved Høgskulen i Volda våren 2024: *SAFE153 Juridisk metode og velferdsrett*. https://www.hivolda.no/emne/SAFE153/10225

Emneplan sosionom ved Høgskulen i Volda våren 2020: *SASOS112 Individ og velferdssamfunn*: https://www.hivolda.no/emne/SASOS112/6540

Farsethås, H. C. (2021). Om råd, tips og veiledninger til praktiske juridiske oppgaver. *Jussens Venner, 56*(1–2), 27–50. https://doi.org/10.18261/issn.1504-3126-2020-01-02-02

Forskrift om nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanning, FOR-2019-03-15-398, sett i verk 1.7.2019, med verknad frå opptak til studieåret 2020–2021.

Forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanning, FOR-2019-03-15-409, sett i verk 1.7.2019, med verknad frå opptak til studieåret 2020–2021.

Forskrift til rammeplan for barnevernspedagogutdanning, FOR-2005-12-01-1377, sett i verk 1.12.2005.

Forskrift til rammeplan for sosionomutdanning, FOR-2005-12-01-1378, sett i verk 1.12.2005.

Kane, A. A. (2020). NAVs begrunnelser av enkeltvedtak. *Tidsskrift for velferdsforskning, 21*(4), 313–329. https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2018-04-03

Rt-1982/764.

Skeidsvoll, K. J. (2024). E-post 30. april 2024 med eksamensresultata frå nasjonal deleksamen i juss for masterane i barnevern og barnevernsarbeid.

Studieplan barnevernspedagog ved Høgskulen i Volda hausten 2019: https://www.hivolda.no/studieplaner/2019/BVPBV/Haust

Studieplan barnevernspedagog ved Høgskulen i Volda hausten 2023: https://www.hivolda.no/studieplaner/2023/BVPBV/Haust

Studieplan sosionom ved Høgskulen i Volda hausten 2019: https://www.hivolda.no/studieplaner/2019/SOSBV/Haust

Studieplan sosionom ved Høgskulen i Volda hausten 2023: https://www.hivolda.no/studieplaner/2023/SOSBV/Haust

Parmann, A. (2025). Bruk av rettspraksis i undervisningen av jus til ikke-jurister. I R. Helde, A. Parmann & E. Suzen (Red.), *Undervisning i rettsvitenskap for de som ikke skal bli jurister* (s. 79–91). Fagbokforlaget. DOI: https://doi.org/10.55669/oa540204

Kapittel 4

Bruk av rettspraksis i undervisningen av jus til ikke-jurister

Anders Parmann[1]

[1] Nord universitet

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Sammendrag: Narrativ pedagogikkArtikkelen diskuterer hvordan høyesterettsdommer kan brukes som et pedagogisk verktøy i juridisk undervisning for studenter som ikke studerer for å bli jurister. Gjennom å fortelle historier om ekte mennesker og konflikter, gjøres abstrakte juridiske regler mer forståelige og relevante. Artikkelen argumenterer for at slike fortellinger kan gjøre undervisningen mer relaterbar og meningsfylt. Dette bidrar til bedre hukommelse og forståelse av juridiske prinsipper.

Til tross for fordelene peker artikkelen på noen potensielle fallgruver med å bruke høyesterettsdommer i undervisningen. Dommene, som ofte fokuserer på prinsipielle rettsspørsmål, kan gi studentene et forvrengt bilde av gjeldende rett. Det reiser også noen etiske betraktninger ved å bruke dem, da de kan være livsendrende hendelser i enkeltpersoners liv som et rent pedagogisk virkemiddel. Videre blir det diskutert hvordan dommer kan integreres i problembasert læring og domsanalyse, som er sentralt i juridisk utdanning for å utvikle forståelse for juridiske metoder og resonnementer.

Nøkkelord: fortellinger, høyesterettspraksis, problembasert læring, narrativ pedagogikk

Abstract: This article discusses how Supreme Court rulings can be utilized as an educational tool in legal education for students who are not studying to become lawyers. By narrating stories about real people and conflicts, abstract legal rules become more understandable and relevant. The article argues that such narratives can make the teaching more relatable and meaningful. This contributes to better memory retention and understanding of legal principles.

Despite the advantages, the article highlights some potential pitfalls of using Supreme Court rulings in education. These rulings, often focusing on principled legal issues, can give students a distorted view of the current law. They also raise ethical considerations regarding the use of life-altering events in individuals' lives as merely pedagogical tools. Furthermore, it discusses how rulings can be integrated into problem-based learning and case analysis, which are central in legal education to develop an understanding of legal methods and reasoning.

Keywords: Supreme Court case law, problem-based learning, narratives learning

Innledning

Denne artikkelen handler om hvordan man kan bruke høyesterettsdommer i undervisningen. Mitt hovedfokus er på høyesterettsdommer som historie og høyesterettsdommer som utgangspunkt for oppgaver. For mange studenter kan det være utfordrende å huske paragrafer eller abstrakte rettsregler. Historiene om faktiske mennesker og konflikter kan imidlertid bidra til å levendegjøre rettsreglene. Dette kan gjøres ved å bruke dommene som de fortellingene de er, og ved å bruke historiene som grunnlag for oppgaver. Samtidig er det viktig å være oppmerksom på en utfordring: Høyesterettsdommene omhandler ofte saker av prinsipiell art, der man kan bryte med tidligere etablerte forståelser. Dette kan gi studentene et feilaktig bilde av gjeldende rett. På lavere nivå jobber man hovedsakelig med enkle rettsregler som ikke er gjenstand for diskusjon.

Da jeg begynte å undervise i juridiske emner på høyskole- og universitetsnivå, ble jeg stilt overfor et problem: Hvordan skulle jeg formidle rettsreglene til studenter som ikke var, eller hadde ønske om å bli, jurister på en måte som gjorde at de både forstod innholdet i rettsreglene og hvordan rettsreglene kunne brukes i praksis? De fleste av mine kollegaer som underviste, hadde lang erfaring utenfor akademia, enten som praktiserende advokat eller som jurist i ulike firmaer. Gjennom sine erfaringer hadde de samlet et hav av historier og mer eller mindre sanne anekdoter som kunne brukes til å illustrere rettslige problemstillinger for studentene. Jeg hadde ingen slike anekdoter og slet en stund med dette. Jeg ønsket å levendegjøre rettsreglene for mine studenter, som var fremtidige landmålere, eiendomsmeglere og økonomer. Ingen med et spesielt glødende hjerte for jussen. Løsningen jeg fant var å bruke eksempler fra rettspraksis som en historiebank, og da spesielt fra høyesterettspraksis. Jeg vil nedenfor gå gjennom noe av det jeg har erfart ved å bruke denne metoden, og reflektere litt over muligheter og problemer den fører med seg.

Juss for ikke-jurister

En studentgruppe som ikke studerer for å bli jurister, eller såkalte ikke-jurister, stiller oss overfor noen utfordringer som vi vanligvis ikke erfarer når vi skal undervise jus for jusstudenter. Det er ikke sikkert at vi bør ta sikte på at de skal lære det samme som jusstudentene. Landmålere, eiendomsmeglere og

økonomer vil bli stilt overfor andre juridiske problemer enn en jurist. Ofte vil de ha juridiske avdelinger å støtte seg på, og det vil ikke være mulig eller forventet at de skal kunne lære seg det samme på et kurs som gir syv eller ti poeng som det en jusstudent bruker flere år på å lære seg. «Undervisning i juridiske emner for studenter som ikke skal bli jurister», 2023.

Det er viktig for meg at studentene mine skal kunne de grunnleggende strukturene i jussen, og forstå såpass av nyansene at de vet når de må trekke i nødbremsen. De skal ikke trenge å kunne løse eller gå i dybden i de vanskeligste juridiske problemstillingene.[1] La meg ta et konkret eksempel fra eiendomsmeglerstudiet: Studentene trenger ikke å kjenne til alle gråsoner i hvitvaskingsregelverket, men de må vite såpass at de ser når de bør kontakte en jurist for å få råd, og når de bør sende varsel til Økokrim.

Studenter som ikke skal bli jurister er ikke en homogen gruppe. De har stort sett bare det til felles at de er studenter, og at de ikke studerer juss. Det å undervise denne gruppen har en del utfordringer som undervisning av jusstudenter ikke har. Samtidig vil nok mange av perspektivene denne artikkelen drøfter også kunne være relevante for undervisning av studenter som studerer profesjonsstudium i juss.

En av utfordringene med å undervise jus til studenter som ikke skal bli jurister, er at disse studentene har en mer begrenset tid til å lære seg både den juridiske metoden og de faktiske rettsreglene enn jusstudenter. Det er derfor viktig å få mest mulig ut av hver undervisningstime. En annen utfordring er at dette er studenter som har valgt å studere noe annet enn juss. Dette stiller ekstra store krav til foreleseren.

Wenche Natland Dahlen og Elizabeth Langsrud har undersøkt ikke-juristers bruk av rettsregler. Ett av deres funn var at ikke-jurister brukte rettsregler på en skjematisk måte (Dahlen & Langsrud, 2021). Dette stiller også juss-undervisningen overfor noen spørsmål: Hvordan kan studenter som ikke skal bli jurister trenes til å se nyansene i jussen? I en undervisningssituasjon må man ofte forenkle stoffet for å gjøre det tilgjengelig for studentene. Men faren er at man presenterer stoffet som om det finnes enkle svar på kompliserte spørsmål. Undervisningen må legges opp slik at den ikke går på bekostning av

1 Se Rt-1988-7 der Høyesterett uttaler at det burde ha «ringt en bjelle for» eiendomsmegleren.

nyansene, men tvert imot setter studentene i stand til å se gråsonene i jussen. Slike gråsoner er ofte tema i dommer fra Høyesterett.

Oppbygningen av dommer fra Høyesterett

Ofte kan det være vanskelig for nye studenter å lese dommer fra Høyesterett (*Innledning til jusstudiet*, 2017, s. 267). I *Hemmelig kode juridisk metode* har forfatterne på en pedagogisk måte presentert oppbyggingen av en høyesterettsdom (*Hemmelig kode*, 2023, s. 93). For å kunne bruke dommer fra Høyesterett i undervisningen kan det være nyttig å kjenne til hvordan de er bygget opp. Selv om det å lese dommer er hverdagskost for jurister, vil det ofte være første gang studentene møter en slik tekst. Det kan derfor være lurt å gå gjennom med studentene hvordan en høyesterettsdom er bygget opp. Denne fremstillingen bygger på presentasjonen til *Hemmelig kode juridisk metode* (*Hemmelig kode*, 2023, s. 93). De fleste studenter vil møte høyesterettsdommen gjennom Lovdata. Det første de da møter er formaliteten i dommen, som dommens nummer og dato for avgjørelsen. Deretter kommer stikkord som beskriver saken, samt et sammendrag. Sammendraget vil være nyttig for studentene og gjør at dommen kan bli lettere tilgjengelig for studenter som ikke er vant til å lese høyesterettsdommer. Etter sammendraget kommer det en oversikt over saksgangen i de tidligere rettsinstansene. Deretter følger en oversikt over partene og deres advokater. Til slutt i innledningen får en vite hvem som er dommere i den aktuelle saken og henvisninger til aktuelle rettskilder.

Selve dommen begynner med en kort gjennomgang av sakens bakgrunn og de rettslige spørsmålene som skal behandles. Deretter kommer en kort gjennomgang av hva partene mener om saken. Den viktigste delen av dommen kommer som regel etter punktet «Mitt syn på saken». Her begynner førstevoterende med en gjennomgang av hva hen mener om saken. Under dette punktet finner man de rettslige vurderingene og drøftelsene. Til slutt kommer en konklusjon hvor dommeren fastslår hva rettens konklusjon er. I noen tilfeller vil det også være en dissens, hvis en eller flere av høyesterettsdommerne er uenige med førstevoterendes syn (*Hemmelig kode*, 2023, s. 93).

Vi husker fortellinger, ikke paragrafer

Lars Skjold Wilhelmsen skriver om hvordan en historie kan være med på å danne et bakteppe for undervisningen i juridisk fagdidaktikk. Han skriver at «å starte en forelesning med en historie, et problem eller et bilde, såkalte «advance organizer» (Ausubel [1968], 1978), er en måte å skape en referanseramme for prestasjon ved å spille på studentens episodiske minne» (Wilhelmsen, 2014, s. 218). En høyesterettsdom kan tjene som en slik historie, og kan være en fortelling som gjør at fagstoffet man skal snakke om blir relevant. Rettsregelen går fra å være noe abstrakt til å bli en menneskelig historie som studentene kan relatere seg til. Historiefortellingen er noe studentene kan kjenne seg igjen i (Burchell & Dyson, 2000). Det å fortelle historier er en naturlig del av menneskelig samhandling og måten vi konstruerer virkeligheten på (Meek, 1991). Fortellingen er en måte å strukturere virkeligheten på, og gir studenten en mulighet til å sortere komplekse observasjoner i enklere bokser (Meek, 1991).

En historie bygger på den kunnskapen studentene allerede besitter, og gjør ellers uengasjerende fagstoff relaterbart (Ausubel, 1968). Meningsfull læring skjer ifølge Ausubel (1968) når den som skal læres opp, opplever mening i det man lærer (Kuhara, 1980). Noen mennesker er konstruert slik at de husker paragrafer, men de aller fleste av oss husker gjennom fortellinger og følelser.[2] Tidligere rettspraksis utgjør fortellinger som gjør at det blir mulig å huske ellers abstrakte prinsipper. (*Juridisk fagdidaktikk*, 2014, s. 40)

Når man jobber med høyesterettsdommer som uttrykk for rettsregler, er det lett å glemme at høyesterettsdommer er virkelige historier. Det er ekte mennesker som møter ekte problemer og står i ekte konflikter. Det betyr også at man må møte disse historiene med respekt i en undervisningssammenheng. Det som kan virke som små anekdoter som illustrerer en rettsregel på en morsom måte for en foreleser, kan være hendelser som har endret livet til de som var parter i saken.

I Norge har det foregått en diskusjon hvor ett av temaene var fortellingens rolle i jusen (Warberg, 2017). Prosjektet «Justismordets dramaturgi. Om konstruksjonen av falske eller fiktive fortellinger i retten» ved UiB er et eksempel på et prosjekt som så på jusen som fortellinger (*Justismordets*

2 «Folk husker ikke hva du sier, men hva du får dem til å føle» sitatet er tilskrevet Maya Angelou.

retorikk, 2013). Fokuset her var på å avsløre jussen i strafferett (Kolflaath, 2016). Et annet eksempel er Bergens Tidenes podcastserie «Dommen», der de forteller historiene bak noen berømte høyesterettsdommer (Eikefjord, u.å.). Til forskjell fra andre journalister valgte Eikefjord ikke bare å fokusere på strafferettssaker, men også noen saker fra sivilretten. Ande Somby har også tatt opp spørsmålet om fortellinger i jussen. Han tar i «Juss som retorikk» fra 1999 opp spørsmålet om dommene som rettslige fortellinger. «Dommer er ofte fortellinger om et gitt faktum, hvilke anførsler partene har hatt, og hvordan retten har vurdert både sakens faktum og de rettslige argumenter som er anført. Jeg tror at kunne ha hentet mye nyttig av det litteraturvitenskapen har av analyseverktøy som tar utgangspunkt i en narrativ logikk.» (Somby, 1999, s. 95). Perspektivet til Somby er interessant. Ved å se på høyesterettsdommer som fortellinger med et narrativ, kan vi kanskje også gjøre rettsreglene mer tilgjengelige for studentene.

Vi kan ta en dom som bidragsplikt/sterilitetsdommen Rt-1916-648 som eksempel. Dette er en dom som forteller en historie om to personer som står foran en domstol i en sak som er svært viktig for dem. Spørsmålet i saken er om en steril mann skulle betale barnebidrag for et barn han ikke kunne være far til. Den enslige moren ønsker å sikre gode oppvekstvilkår for barnet sitt, mens den sterile mannen ikke ønsker å bli økonomisk belastet for et barn som ikke er hans.

Det er også en historie om et samfunn som forsøker å rettslig regulere seg ut av et sosialt problem: at fedre unndro seg å bidra til kostnadene ved å forsørge barn utenfor ekteskap. I en periode før farskapstester og med store sosiale problemer, kunne fedre bare benekte sitt farskap, noe som kastet mor og barn ut i en svært økonomisk vanskelig situasjon. Dommen viser hvordan utformingen av rettsreguleringer er krevende, og hvordan slike reguleringer griper direkte inn i noen enkeltmenneskers liv.

Sterilitetsdommen kan også tjene som et eksempel på at en høyesterettsdom om et bestemt spørsmål kan inneholde sterke historier og skjebner. Den minner oss også på noen av de etiske utfordringene ved å bruke ekte historier i undervisningen. Sterilitetsdommen ligger langt tilbake i tid. Men hvis man bruker nyere saker, risikerer man at det sitter noen i forelesningssalen som er direkte berørt av saken som brukes for å illustrere et juridisk problem. Derfor bør man alltid være oppmerksom på at man aldri vet hva de som sitter i forelesningssalen har opplevd, og behandle de skjebnene man omtaler med respekt.

Forelesingen gjenspeiler den juridiske metoden

Undervisningen kan ses på som et speil. Den gjenspeiler verden utenfor undervisningsstasjonen. I en norsk kontekst betyr det at undervisningen også har gjenspeilet den norske juridiske metoden. Målet er å kartlegge rettsregler og anvende disse på faktum. Når den norske metoden har fokusert på lovtekst, har dette også vært hovedfokus i undervisningen.

I amerikansk og engelsk jusutdanning blir det naturlig nok lagt stor vekt på rettspraksis og tolking av rettssaker (Finley, 2011). I land med *Common Law* er rettspraksis styrende for rettsutvikling og det bærende elementet i en rettslig argumentasjon. I Norge har vi en juridisk metode som hovedsakelig legger vekt på loven som kilde for rettslig argumentasjon. Dette har preget måten vi har forelest juss på. Bevisst eller ubevisst har man ofte fulgt Eckhoffs rettskildehierarki når man har undervist i jus (Eckhoff, 1987). Til en viss grad har vi vist studentene hvordan man skal gjennomføre en rettslig argumentasjon ved å bygge forelesningene opp som et juridisk argument (*Juridisk fagdidaktikk*, 2014, s. 47).

I anglo-amerikansk rettsundervisning er bruk av case-law et viktig pedagogisk element i undervisningen. Foreleserne bruker caser som utgangspunkt for en sokratisk samtale med studentene. Gary D. Finley beskriver det slik: «The case method, particularly when combined with Socratic discussion, teaches law students how to analyze cases, making sense of judicial decisions by breaking them down into their 'component parts'» (Finley, 2011). Denne samtalen har som mål både å analysere rettsavgjørelsene og at studentene skal lære seg å tenke som en advokat. Ved å følge resonnementene i casene vil studentene lære seg å tilnærme seg stoffet på en analytisk måte og bli sosialisert til å «think like lawyers» (Finley, 2011). Denne metoden har vært brukt i amerikansk jusundervisning i over hundre år. Så, hvorfor har den ikke slått an i Norge? Fordelen land med *common law* har over andre land er at case law i seg selv er viktig. I en norsk kontekst har man både i undervisning og i rettssystemet lagt mer vekt på lovteksten. I et samfunn der en stor del av retten er lovstyrt, har ikke *case law* en så sentral plass. Dermed får den heller ikke samme plass i undervisningen. Undervisningen speiler den juridiske metoden.

Høyesterettsdommer som forbilder

Høyesterettsdommer og annen rettspraksis kan brukes som eksempler, både på juridisk metode og hvordan man kan argumentere, men også for å illustrere hvordan en konkret rettstvist blir løst. Å gå inn i et nytt fagområde innebærer ikke bare å lære seg de faktiske aspektene, men også å lære seg fagets språk (Finley, 2011). Språket er en viktig del av den juridiske dannelsen og virke. Som Helge Thue beskriver det, «Jussen lever i språket, utvikles i språket og dør i språket» (Wilhelmsen, 2014, s. 42). Selv om studenter som ikke studerer jus ikke nødvendigvis skal lære seg å tenke som en advokat, må de lære seg å kommunisere med jurister og forstå hvordan jurister tenker. Høyesterettsdommer kan være en måte å se juridisk metode utfolde seg på i praksis, og man får lese juristenes språk. En høyesterettsdom kan dermed være et eksempel for studenter på hvordan man kan tenke og argumentere som en jurist.

Men dette betyr ikke nødvendigvis at man ønsker at studentene skal lære seg å skrive som en høyesterettsdommer. Studenter som tar noen få studiepoeng i jus skal ofte ut i arbeidslivet som rettsanvendere. De må derfor skrive på en konkret og forståelig måte. Høyesterettsdommer hopper ofte over innledende vilkår og drøftinger som er helt nødvendige for at en student på bachelornivå skal unngå feil. Samtidig vil høyesterettsdommer bruke et språk som er fremmed for de fleste studenter. Halvard Haukeland Fredriksen har skrevet om dette i «Bør rettsanvendere flest skrive som Høyesterett?» (Fredriksen, 2023). Han fremhever at Høyesterett de siste årene har begynt å se på seg selv i større grad som en prejudikatsdomstol. De har derfor også lagt mer vekt på å etablere allmenngyldige rettsregler. Fredriksens artikkel sikter hovedsakelig til jurister, men problematikken er enda mer aktuell for rettsanvendere som ikke er jurister. For ikke-juristiske studenter er det ofte det konkrete som er viktig. Som Fredriksen påpeker: «Det er evnen til å anvende jussen på faktum i konkrete saker som kjennetegner gode praktikere» (Fredriksen, 2023).

Høyesterettsdommer som utgangspunkt for problembasert læring

Problembasert læring har vært en viktig del av juridisk undervisning i mer enn hundre år. I Norge har læreboken til Wilhelmsen vært et av de viktigste

verkene (Wilhelmsen, 2014). I denne antologien blir spørsmålet om problembasert læring tatt opp i flere kapitler.

Alle juridiske fag handler om å løse konflikter. Konkret gir dette seg utslag i rettspraksis, men også i konflikter som ikke når rettssalen. Ved å la disse konfliktene styre framstillingen, vekker vi følelser i studenten som kan være et utgangspunkt for læring. «Problembasert læring er ikke en metode, men en didaktisk tilnærming hvor studentens læring settes i sentrum» (Wilhelmsen, 2014, s. 31).

En måte høyesterettsdommer kan bli brukt i undervisning er til å lage case-oppgaver. Høyesterettsdommen gir små faktum som kan brukes i undervisning som oppgaver. Ved å presentere faktum for studentene og la dem diskutere seg frem til en løsning, får de prøvd seg på ekte juridiske problemer. Denne tilnærmingen har imidlertid noen utfordringer. Den første utfordringen deler denne metoden med mye annen juridisk undervisning. Man ender ofte opp med å bruke mye tid på de perifere sakene, mens hovedreglene som den store majoriteten av sakene omhandler, får liten plass. Dette er et mindre problem i en jusutdannelse der man skal lære opp studenter til å bli spesialister, og hvor man har bedre tid til å se det store bildet. I undervisning av juss til studenter som ikke skal bli jurister, er dette et større problem. De har dårligere tid på å se det større bildet, og de går ofte ut i yrker hvor det viktige kanskje er nettopp å kjenne hovedlinjene, mens de vanskelige juridiske spesifiseringene skal bli overlatt til juristene. Siden Høyesterett velger ut saker som er av prinsipiell karakter, gir dette en skeivhet i utvalget studentene blir presentert med. Dette kan skape et feilaktig bilde hos studentene.

Høyesterettsdommer som analyseobjekt

Domsanalyse har vært en viktig del av prøvingen i juridiske fag for studenter som studerer for å bli jurister (Uggerud, 1999, s. 15). Dette har, sammen med praktikumoppgaven og teorioppgaven, vært en av de tre vanlige eksamensoppgavene ved juridiske fakulteter i Norge. Dette har resultert i at det finnes flere lærebøker som nettopp fokuserer på domsanalyse som et av flere temaer eller som hovedtema. (Tvedt, 2003)

Ofte når vi ser dommer brukt i amerikansk eller engelsk undervisning, er dommen gjenstand for en omfattende domsanalyse (Finley, 2011). I Norge har vi ikke samme tradisjon for å dissekere dommer i pedagogisk sammenheng.

Men det er ikke uvanlig at dommer blir brukt i pedagogiske fremstillinger for å belyse et tema. Se for eksempel «Hemmelig kode juridisk metode», eller i boken «I Rett praksis: Lærebok i norsk juridisk metode», der vi får et eksempel på hvordan en domsanalysefremstilling er brukt i sammenheng med fremstillingen av juridiske tolkningsregler for å gjøre fremstillingen tydeligere for leseren (*Rett praksis*, 2022, s. 127). Fordi dommer kan være vanskelig å lese (*Innledning til jusstudiet*, 2017, s. 269), kan det være nyttig å bruke domsanalyse i undervisningen slik at studentene får veiledning i hvordan de skal bruke og forstå høyesterettspraksis.

I den klassiske domsanalysen som har blitt gitt til jusstudenter, har en viktig del av analysen vært å sette dommen inn i et teoretisk rammeverk (*Å skrive jus til eksamen*, 2015, s. 73). Dette vil selvfølgelig også være viktig for ikke-jurister. Men et annet viktig poeng kan være å gi studentene en bro mellom det teoretiske og det praktiske. Domsanalysene kan bidra til å synliggjøre for studentene hvordan abstrakte regler får faktiske utslag. Wilhelmsen trekker frem hvordan domsanalyse kan brukes både for å fremheve metodiske poenger og materielle poenger, men at dette kan være utfordrende for studentene.

> Den vanligste bruken av domsanalyse som oppgaveform er nok knyttet til analyse ut fra et rettskildeperspektiv, selv om det ofte kan være en flytende grense til analyse i et materiellrettslig perspektiv. I andre fag enn metodefaget åpner domsanalysen som oppgave for gode muligheter til å koble begge perspektivene. Dette kan være meget utfordrende for studentenes læring. (Wilhelmsen, 2014, s. 158)

Når Wilhelmsen påpeker hvor vanskelig domsanalyse kan være for jusstudenter fordi det krever både materiell og metodisk kunnskap og et høyt refleksjonsnivå, kan det naturligvis tenkes at dette er enda mer utfordrende for ikke-jusstudenter.

Konklusjon

Høyesterettsdommer kan, som vi ser, brukes i en juridisk undersøkelse av studenter som ikke studerer for å bli jurister på svært ulike måter. De kan danne grunnlag for fortellinger i en mer tradisjonell undervisningsform eller forelesning. De kan brukes som grunnlag for en problembasert undervisning hvor de danner grunnlag for en oppgave, og de kan brukes som rene analyseobjekter. Jeg tror dette er fruktbare innfallsvinkler i undervisningen. Samtidig er det viktig å være klar over at det kan medføre en risiko.

Ved å bruke høyesterettsdommer som et fortellende element, løper man risikoen for å omskape alvorlige saker til mindre seriøse historier. Ved å la høyesterettsdommer danne grunnlag for undervisningen, risikerer man at studentene tror at alle rettslige spørsmål er like tvilsomme som de som kommer opp for Høyesterett. Ved å la domsanalyse ta en stor plass i undervisningen, kan man også risikere å fremmedgjøre studenter som ikke kjenner det materielle stoffet godt nok fra før.

På tross av dette tror jeg at høyesterettsdommer kan være en ressurs som vi kunne hatt stor nytte av å bruke mer aktivt, fordi domstolspraksis nettopp trekker bindeleddet mellom jusen og virkeligheten.

Referanser

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*.

Bergo, K. & Bergo, K. (2022). *Rett praksis*. Fagbokforlaget. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_pliktmonografi_000005732

Burchell, H. & Dyson, J. (2000). Just a little story: The use of stories to aid reflection on teaching in higher education. *Educational Action Research, 8*(3), 435–450. https://doi.org/10.1080/09650790000200127

Dahlen, W. N. & Langsrud, E. (2021). Ikke-juristers bruk av rettsregler. *Kritisk juss, 47*(3), 185–206. https://doi.org/10.18261/issn.2387-4546-2021-03-04

Dragvoll, J., Ekeland, B. C. & Linneberg, A. (2013). *Justismordets retorikk*. Vidarforl. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2019032277103

Eckhoff, T. (1987). *Rettskildelære* (2. rev. utg.). TANO. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2015091408010

Eikefjord, E. (u.å.). *Dommen*. Hentet 26. november 2022 fra https://www.bt.no/podkast/bt/program/100141

Finley, G. D. (2011). Langdell and the Leviathan: Improving the First-Year Law School Curriculum by Incorporating Moby-Dick. *Cornell Law Review, 97*, 159.

Fredriksen, H. H. (2023). Bør rettsanvendere flest skrive som Høyesterett? *Lov og Rett, 62*(1), 2–4. https://doi.org/10.18261/lor.62.1.1

Hellevik, P. M., Skippervik, L. J. B., & Hellevik, P. M. (2023). *Hemmelig kode*. Fagbokforlaget. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_pliktmonografi_000022199

Kolflaath, E. (2016). Justismord, lov og litteratur – en fortelling om mislykket tverrfaglighet. *Nytt Norsk Tidsskrift, 33*(1–2), 145–157. https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2016-01-02-13

Kuhara, K. (1980). Effects of anticipation activity on the recall of texts. *Japanese Psychological Research, 22*(2), 90–96. https://doi.org/10.4992/psycholres1954.22.90

Meek, M. (1991). *On being literate*. The Bodley Head.

Somby, Á. (1999). *Juss som retorikk*. Tano Aschehoug. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008082701021

Torvund, O. & Jørgensen, O. (2017). *Innledning til jusstudiet*. Universitetsforl. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2022083148074

Tvedt, M. W. (2003). *Å skrive analyseoppgaver til eksamen*. Cappelen akademisk forl. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2011060806091

Tvedt, M. W. (2015). *Å skrive jus til eksamen* (4. utg.). Cappelen Damm akademisk. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2018090507005

Uggerud, K. (1999). *Domsanalyse og domskritikk*. Cappelen akademisk forl. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008082604050

Undervisning i juridiske emner for studenter som ikke skal bli jurister. (2023). *Lov og Rett, 62*(4), 223–238. https://doi.org/10.18261/lor.62.4.4

Warberg, S. (2017). Rett og litteratur. Fortellinger om forfall og fornyelse. *Norsk litteraturvitenskapelig tidsskrift, 20*(2), 108–134. https://doi.org/10.18261/issn.1504-288X-2017-02-03

Wilhelmsen, L. S. (2014). *Juridisk fagdidaktikk*. Fagbokforlaget. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2018042048029

Barlund, I. & Lindblad, G. (2025). Å lære å skrive juss: Ikkje-juristar sitt møte med skriving av juridiske tekstar. I R. Helde, A. Parmann & E. Suzen (Red.), *Undervisning i rettsvitenskap for de som ikke skal bli jurister* (s. 93–113). Fagbokforlaget. DOI: https://doi.org/10.55669/oa540205

Kapittel 5

Å lære å skrive juss

Ikkje-juristar sitt møte med skriving av juridiske tekstar

Ingrid Barlund[1] **og Guri Lindblad**[1]

[1] Det juridiske fakultet, Universitetet i Bergen

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Samandrag: Artikkelen set lys på korleis ikkje-juristar kan tileigne seg grunnleggjande juridiske skriveferdigheiter gjennom ulike undervisningsaktivitetar. Undervisningsaktivitetane vi har nytta er både digitale og fysiske førelesingar, gruppearbeid, online modularbeid på Mitt UiB,[1] undervisningsvideoar, skriving av oppgåvesvar og digital individuell tilbakemelding på tekst. Studien tek utgangspunkt i tilbakemeldingar frå studentar som har følgd etter- og vidareutdanningskurset JUR601 Innføring i jus for næringslivet i 2022 og 2023. Data er innhenta både gjennom spørjeskjema og intervju, som igjen har blitt analysert opp mot studentanes eksamensresultat. I tillegg baserer studien seg på observasjonar og erfaringar forfattarane har gjort seg som kursansvarlege og undervisarar på kurset. Dette er primært eit fjernundervisningskurs. Studentgruppa jobbar i privat næringsliv innanfor ulike yrker. Fellesnemnaren er at deltakarane ikkje har juridisk bakgrunn. Dei har som regel lite erfaring med akademisk skriving generelt og skriving av juridiske tekstar spesielt. Våre funn tilseier at undervisninga bør vere meir interaktiv og leggje til rette for meir skrivetrening enn den har gjort tidlegare. Ei utfordring med dette er at undervisninga om juridisk metode og skrivetrening går på kostnad av undervisninga om den materielle jussen. Vi argumenterer likevel for at skrivetreninga og det å lære seg grunnleggjande juridisk metode er essensielt fordi det utrustar denne studentgruppa med viktige verktøy for å lære seg juss og handtere problemstillingar dei møter knytt til juss i arbeidskvardagen. Såleis argumenterer vi for at metode- og skrivetrening er eit avgjerande bidrag i prosessen med å lære juss.

Nøkkelord: jusskriving, undervisningsaktivitetar, ikkje-juristar

1 Universitetet i Bergen si digitale læringsplattform, som er basert på den opne læringsplattforma Canvas.

Abstract: This study examines how non-lawyers can acquire basic legal writing skills through various teaching activities. The teaching activities we have employed include both digital and in-person lectures, group work, online module work on Mitt UiB, instructional videos, writing assignment responses, and digital individual feedback on texts. The study is based on feedback from students who participated in the course JUR601 *Introduction to Law for Business* in 2022 and 2023. Data has been collected through both questionnaires and interviews, which have then been analyzed in relation to the students' exam results. In addition, the study draws on observations and experiences the authors have made as course coordinators. This is primarily a distance learning course. The student group works in the private sector across a variety of professions. A common denominator is that participants do not have a legal background. They generally have little experience with academic writing in general, and legal writing in particular.

Our findings suggest that teaching should be more interactive and facilitate more writing practice than has previously been the case. A challenge, however, is that teaching legal methodology and writing skills comes at the expense of teaching substantive law. Nevertheless, we argue that training in writing and learning basic legal methodology is essential, as it equips this student group with important tools to learn law and handle legal issues they encounter in their professional lives. Thus, we argue that methodology and writing training are crucial components in the process of learning law.

Keywords: legalwriting, teachingactivities, nonlawyers

Språket er jussbrukarens viktigaste verktøy

Det er ofte sagt at språket er juristens viktigaste verktøy, både gjennom skriftlege arbeid og skriftleg og munnleg formidling. Men dette gjeld ikkje berre juristane – det gjeld for alle som skal lære seg og bruke juss. Skilnaden mellom juridiske tekstar og andre tekstar er at førstnemnde er styrt av rettslege normer. Dette tyder at teksten alltid skrivast innanfor eit rettsleg rammeverk der den er forankra i anerkjende rettskjelder etter den juridiske metoden.

Ein essensiell ferdigheit som må tileignast for å handtere rettslege problemstillingar er difor den juridiske metoden, som best lærast gjennom å skrive juridiske tekstar. I undervisninga til jusstudentar har ein tradisjonelt fokusert på tre hovudtypar av juridiske tekstar det gjevast skrivetrening i: praktikumsoppgåver, teorioppgåver og domsanalysar.[2] Undervisningsaktivitetane for denne studien var avgrensa til dei to førstnemnde juridiske teksttypane.

Føremål og hovudproblemstilling

Behovet for juridisk kompetanse også for dei som ikkje har master i rettsvitskap er aukande (Suzen *et al*., 2023, s. 225). Grunna samfunnsutviklinga med større grad av internasjonalisering, digitalisering og profesjonalisering står stadig fleire sektorar ovanfor ei aukande grad av rettsleggjering. Det vil seie at dei må handtere nye rettslege plikter og krav gjennom fleire reguleringar. Difor er det behov for juridisk kompetanse blant dei som har utdanninga si innanfor eit anna fagfelt og som ikkje er utdanna juristar – i denne artikkelen referert til som «ikkje-juristar» (Susskind, 2023, s. 140–141).[3]

I jobbkvardagen vil dei måtte handtere ikkje berre problemstillingar innanfor sin ekspertise, men òg juridiske problemstillingar som krev ein

2 Verdt å nemne er at Det juridiske fakultet i Bergen har byrja eit prosjekt om å skrive yrkesnære oppgåver, til dømes utforming av vedtak som del av forvaltningsrettsundervisninga, på master i rettsvitskap.

3 Susskind definerer ikkje-juristar (non-lawyers) som ei gruppe som omfattar dei fleste menneskje, og som ikkje har nokon kunnskap om juss.

grunnleggjande kompetanse i juss. Behovet for denne kompetansen spring ut av fleire årsaker: Det er ikkje tilstrekkeleg med juristar til å handtere omfanget av denne typen problemstillingar som etter all sannsyn vil auke i framtida. Det trengst heller ikkje juristar for å handtere denne typen problemstillingar, anten fordi problema ikkje er særskilt komplekse, eller fordi det vil vere den som sit med fagekspertisen som er best eigna til å løyse problemstillinga.

Innanfor høgare utdanning generelt, og jussen spesielt, finst det fleire studiar om utfordringane studentane møter når dei skal lære seg akademisk skriving, og undervisningsgrep for å imøtegå desse (Boe, 2020; Boscolo *et al*., 2007; Færstad, 2020; Grytten & Lundin, 2023; Hyytinen *et al*., 2016; Simon *et al*., 2006).[4] Innanfor jussen heng det å lære seg akademisk skriving tett saman med det å lære seg den juridiske metoden.[5] For å kunne løyse juridiske problem på ein fagleg forsvarleg måte er det naudsynt å kunne nytte juridisk metode. Det er denne evna til å nytte den juridiske metoden som skil juristar frå ikkje-juristar (Blandhol *et al*., 2015, s. 312).[6] Det finst mykje litteratur om korleis studentar kan lære seg juridisk metode, alt frå handbøker til tyngre juridiske verk (Boe, 2020; Monsen, 2012). Felles for desse er at dei primært er retta mot, og skrive for, jusstudentar eller juristar. Lite er derimot skrive om dette til studentar som følgjer andre studiar der juss kjem inn som ein viktig tilleggskompetanse.[7] Ei særskild undervisningsutfordring for sistnemnde er at det berre er rom for å lære denne studentgruppa litt av den juridiske metoden som jusstudentar har fem år på å lære seg. Samstundes må førstnemnde

4 Sjå òg Suzen et al. (2023) med vidare referanse til relevant forsking ovanfor.

5 Samanhengen mellom juridisk utdanning og opplæring i juridisk metode er godt skildra i Bernt (2009): «Juridisk utdanning er en opplæring i de metodereglene som en jurist må beherske for å kunne fungere innenfor et rettssystem, kombinert med en presentasjon av og fortroliggjøring med et utvalg av de mest sentrale argumentasjonsgrunnlagene på utvalgte rettsområder … lovtekster, forarbeider, praksis, teori med mer. Gradstildeling som master i rettsvitenskap er uttrykk for at studenten nå har fullført denne faglige danningsprosessen og kan gå ut i samfunnet som et fullverdig medlem av et faglig juridisk fellesskap.» (s. 31). Bernt skildrar opplæringa i den juridiske metode som ein epistemologisk praksis. Sjå Jensen et al. (2015, s. 869) for meir om epistemologisk praksis i juridisk utdanning.

6 Sjå òg vidare omtale i Blandhol et al. (2015): «Juridisk metode er slik sett juristers arbeidsredskap … verktøykasse og bruksanvisning i ett» (s. 313).

7 Sjå likevel Hellevik og Skippervik (2023).

studentgruppe lære nok til at dei får nytta den juridiske kunnskapen innanfor sitt fagområde.

Føremålet med studien var å finne ut om auka fokus på det å skrive juridiske tekstar gjennom ulike undervisningsaktivitetar gjorde at studentane opplevde større skrivemeistring. I tillegg undersøkte vi om det blei enklare for studentane å handtere det å finne fram i den materielle jussen. Vidare var vi interesserte i om vi som undervisarar observerte betre tekstkvalitet, inkludert forståing av juss, i innleverte skriftlege arbeid. Den overordna problemstillinga var om ei kursendring mot meir metodeundervisning og skrivetrening på kostnad av undervisning i den materielle jussen ville gje eit betre kurstilbod totalt til studentane. Meir konkret var problemstillingane våre:

Vil fleire undervisningsaktivitetar om det å lære å skrive juss gje utslag på studentanes tekstkvalitet, både frå studentopplevd læringsperspektiv og dei kursansvarlege sitt perspektiv, og kva slags undervisningsaktivitetar fungerte godt og mindre godt?

Har meir skrivetrening påverka læringa av juss? Dersom ja, korleis?

Emnedesignet gjennom åras løp – undervisningsaktivitetar om metode og skriving av juridiske tekstar

Innføring i juss for næringslivet er eit samlingsbasert vidareutdanningskurs på 15 studiepoeng som tilbydast til om lag 30 studentar ved Universitetet i Bergen, og inngår i ein bachelor i leiing.[8] Kurset er hovudsakleg eit fjernundervisningskurs med nettbasert undervisning, men med to helgesamlingar i Bergen. Studentane tek kurset i tillegg til fulltidsjobb. Dei har ulik fagleg bakgrunn, men eit fellestrekk er at dei fleste har lite erfaring med akademisk skriving, og ingen erfaring med å skrive juss. Kurset gir ei innføring i juridiske emne med særleg relevans for næringslivet, som konfliktløysing,

8 Bachelor i leiing er eit samarbeid mellom Høgskulen på Vestlandet og Addisco saman med underleverandørane Universitetet i Bergen og Högskolan Väst i Trollhättan, Sverige. Bachelorprogrammet består av 12 kurs à 15 studiepoeng, totalt 180 studiepoeng. For meir informasjon sjå Addiscos eigne sider: https://addisco.no/kurslop/bachelor-i-teknologiledelse/

kontraktsrett, arbeidsrett, konkurranserett, immaterialrett, erstatningsrett og selskapsrett. I tillegg har skrivetrening og det å lære studentane grunnleggjande juridisk metode blitt via ein aukande plass på kurset.

Kurset starta i 2001, og opphavleg var undervisninga konsentrert til to fysiske helgesamlingar. All undervisning, òg om juridisk metode, vart gjennomført som tradisjonelle monologforelesingar. I tillegg fekk studentane skriftlege tilbakemeldingar på ei obligatorisk kursoppgåve. Elles bestod læringsaktivitetane i sjølvstudium av lærebok og kurskompendium.

Ein større reform av kurset fann stad i 2016.[9] Føremålet var å vidareutvikle det pedagogiske opplegget for å leggje til rette for ein meir studentaktiv læring. Inspirert av Flipped classroom-metoden (Barker, 2013; Bergmann & Sams, 2012, 2023; Breivik, 2015), vart fleire førelesingar gjort digitale gjennom semesteret. På denne måten sikra ein kontinuerleg undervisningsoppfølging, og det vart frigjort tid på helgesamlingane til meir studentaktiv læring. Her jobba studentane med praktiske øvingsoppgåver med undervisar til stades. Tanken var at meir arbeid med praktiske oppgåver ville gjere studentane betre rusta til å identifisere og handtere juridiske spørsmål, noko som var søkt styrka med endringane i undervisningsaktivitetane i 2022.

Det vart òg utarbeida modular med undervisningsopplegg for dei enkelte emna på Mitt UiB. Eit av føremåla med modulane var å gjere tung teori meir tilgjengeleg for ei studentgruppe som hadde vore yrkesaktiv i mange år og var meir praksisorientert. Modulane vart difor laga med både videoar og fagtekst. Inspirert av «Mastery learning», vart kvar modul avslutta med ein studentstyrt sjølvtest med automatisk skriftleg generert tilbakemelding (Bloom, 1968). Frå eit heilskapleg perspektiv bygde kurset no på undervisningsforma «Blended learning» (Hrastinski, 2019, med vidare referansar), med ein kombinasjon av sjølvstudium og interaktiv læring.

Forbetring av den juridiske metoden til studentane var ikkje eit uttalt føremål med reforma i 2016, men eksamenssvara frå studentane synte tydeleg at den juridiske metoden hadde blitt styrka gjennom meir inter- og studentak-

9 Kursansvarleg var professor, då førsteamanuensis, Jan-Ove Færstad.

tiv læring.[10] I 2022 ønskte vi å utvide og byggje vidare på reforma i 2016. Som undervisarar på kurset, og no òg emneansvarlege, observerte vi at studentane framleis strevde med å meistre det å skrive juridiske tekstar i tråd med den juridiske metoden. Eit mål med endringane var å gje studentane betre reiskap til å bruke den kunnskapen dei tileigna seg om den materielle jussen.

Eit læringsmål på kurset er at studentane skal kunne drøfte rettsspørsmål på ein måte som er i samsvar med grunnleggjande juridisk metode.[11] Studentane testast vidare skriftleg både på obligatorisk kursoppgåve og på avsluttande skriftleg eksamen. I 2022 vart det difor innført fleire undervisningsaktivitetar om det å skrive juss, for å sørgje for større grad av meiningsfylt samsvar mellom læringsmål, undervisningsaktivitetar og prøvingsmetodar (Biggs, 2003). Det vart spelt inn korte undervisningsvideoar og skrive korte tekstar om temaet korleis skrive juss.[12] For å knytte skrivetrening og materiell juss saman, var informasjonen plassert i ein modul om materiell juss (spesiell kontraktsrett). Dette for å syne for studentane den tette samanhengen mellom å tileigne seg materiell juss og å nytte seg av kunnskapen gjennom å skrive juridiske tekstar. Til sist i modulen vart studentane òg presentert for ei praktikumsoppgåve som dei skulle jobbe med på eiga hand, slik at dei straks kunne nytte seg av det dei hadde lært.

Inspirert av studien der det stillast spørsmål om kor mykje studentane får ut av skriftlege tilbakemeldingar frå lærar (Bailey & Garner, 2010), vart det i 2022 innført eit tilbod om ein 15 minuttars digital munnleg individuell tilbakemelding frå undervisar på delar av praktikumsoppgåva. Studenten viste eit kort tekstutdrag gjennom å dele eigen skjerm digitalt. Det munnlege formatet ga studenten høve til å stille oppfølgingsspørsmål. På den måten vart

10 Meir om korleis kurset var bygd opp fram til og med 2015, sjå sak 41/16 til Studieutvalget ved Det juridiske fakultet, UiB, «Endring av undervisningsopplegg, eksamensform og læringsmål, JUR601 Innføring i JUS for næringslivet (EVU-emne)»: https://www.uib.no/sites/w3.uib.no/files/attachments/innkalling-su-20160524.pdf

11 Innføring i jus for næringslivet | Universitetet i Bergen (uib.no).

12 Denne fagteksten bestod blant anna av ei liste med ni punkt om korleis ei praktikumsoppgåve i juss grovt kan skisserast, som vi kjem attende til i del 5. Dei ni punkta: 1. Partar og hovudtvist, 2. Krav og primært rettsgrunnlag, 3. Slå fast eventuelle opplagde vilkår, 4. Problemstilling med eitt tvilsamt vilkår, 5. Tolking av det tvilsame vilkåret, 6. Subsumsjon av det tvilsame vilkåret, 7. Delkonklusjon på det tvilsame vilkåret, 8. Gjenta 4–7 for kvart tvilsame vilkår, 9. (Hovud)konklusjon.

det i større grad sikra at tilbakemeldingane vart forstått og tilpassa til den einskilde studenten sitt nivå. Tanken var at dette skulle vere eit lågterskeltilbod der studenten tidleg på kurset fekk insentiv til å kome i gang med skrivetreninga, og få tilbakemelding frå undervisar på struktur og metode. Arbeidet med praktikumsoppgåva haldt fram i gruppearbeid på den første helgesamlinga.

Det vart i tillegg utarbeida eit modulopplegg der studenten fekk samanlikne ulike studentsvar på teorioppgåver gitt på tidlegare skuleeksamenar. Her skulle studenten skrive ein tekst om styrkar og svakheiter ved struktur og metode i dei ulike studentsvara, og sjølv kome med forslag til metodiske forbetringar. Vurderinga vart delt med medstudentar i eit diskusjonsforum, og er inspirert av «peer feedback» som er djupt forankra i undervisningsmodellen for jusstudentane her i Bergen, den såkalla «Bergensmodellen» (Færstad, 2023; Wilhelmsen, 2010). Vi oppretta òg digitale kollokvierom for studentane på Mitt UiB for at studentane etter kvart skulle initiere til kollokviar på eigen hand.

Metode

Overordna er dette ein kvalitativ studie inspirert av Maxwell (2013) sin interaktive modell for gjennomføring av kvalitativ forsking.[13] Studien tek utgangspunkt i studentopplevd læring, eksamensresultat for 2021–2023, og i forlenginga av dette, analysar gjort av forfattarane som har undervist og hatt kursansvar i fleire år på kurset. For å svare på den overordna problemstillinga om ei kursendring mot meir metodeundervisning og skrivetrening vil gje eit betre tilbod totalt til studentane, har vi såleis nytta oss av ulike datainnsamlingsmetoder. Vi har nytta spørjeskjema til studentane frå 2022, i tillegg til intervju frå 2023. Intervjuet var utforma som eit fokusgruppeintervju (meir om dette nedanfor). Spørjeskjemaet omfatta evaluering av kurset

13 Maxwell (2013) sin interaktive forskingsmodell byggjer på ein struktur som består av fem punkt: Føremål, konseptuelt rammeverk, forskingsspørsmål, metode og validering. Modellen omtalast som interaktiv fordi den opnar opp for at undersøkingane ein gjennomfører kan føre til at vegen vidare endrast, og at ein må vere open for denne typen endringar undervegs i prosessen.

som heilskap, men inneheldt òg spørsmål om nye undervisningsaktivitetar. Spørjeskjemaet bestod både av ei rekkje spørsmål basert på ein 4-punkts Likert-skala, samt nokre opne spørsmål.[14] Funna frå spørjeskjemaet har vi samanlikna med resultata på dei skriftlege eksamenane i 2022 og 2023. Desse funna er empiriske indikasjonar som har utgjort analysegrunnlaget for undervisaranes eigne kvalitative observasjonar.[15] I analysane har vi hatt ein tematisk analysetilnærming, der det sentrale har vore å identifisere og tolke mønstre i dataa vi har samla inn, både dei kvalitative og dei kvantitative (Grønmo, 2016, s. 360f.).

Viktig å påpeike er at datainnsamlingsmetodane som intervju, skriftlege spørjeskjema og analyse av eksamensresultat har vore meir eigna til å kaste lys over nokon av dei meir spesifikke problemstillingane stilt opp i del 2 framfor andre. Innsamla data har særleg bidrege til å svare på spørsmålet om fleire undervisningsaktivitetar om det å lære å skrive juss har gitt utslag på studentars tekstkvalitet. I tillegg har innsamla data bidrege til å svare på spørsmålet om kva slags undervisningsaktivitetar som har fungert godt og mindre godt. Når det kjem til problemstillingane om og korleis meir skrivetrening har påverka læringa av den materielle jussen, vil dette i større grad basere seg på undervisaranes eigne observasjonar.

Det har blitt innhenta informert samtykke for bruk av data frå spørjeskjema og eksamensresultat. Vi har i tillegg bedt om samtykke frå studentane som nytta seg av det frivillige tilbodet om digital munnleg individuell tilbakemelding til å hente ut karakterane deira frå den avsluttande eksamen. Alt er anonymisert, for å sikre deltakaranes personvern. Det same gjeld intervjudeltakarane, der informert samtykke òg vart innhenta. Det vart gjort opptak av intervjuet, og intervjudelen av studien vart registrert og godkjend i «RETTE».[16] Av ulike årsaker fekk vi ikkje nok intervjudeltakarar til å gjennomføre det planlagde fokusgruppeintervjuet.[17] Intervjuet vart likevel gjennomført, men

14 De finn spørjeskjema og fokusgruppeintervju i vedlegg I og II.

15 Vi har nytta såkalla «metodetriangulering» (Grønmo, 2016). Metodetriangulering er den norske nemninga for det som på engelsk kallast «mixed methods».

16 Dette står for «risiko og etterleving i forskingsprosjekt» og er Universitetet i Bergen sitt system for oversikt og kontroll med behandling av personopplysningar i forskings- og studentprosjekt.

17 Sjå Kvale og Brinkmann (2022, s. 179–180) for meir om fokusgruppeintervjuformatet.

med berre to intervjudeltakarar. Denne tilnærminga passar godt med det Maxwell (2013) skriv om at «In qualitative research, any component of the design may need to be reconsidered or modified during the study in response to new developments or to changes in some other component.» (s. 2). Intervjuet varte i overkant av 30 minutt. På grunn av det låge talet på deltakarar, har ikkje intervjuet blitt transkribert, men lydfil og intervjuars fortløpande notat frå intervjuet har likevel vore nytta som funn (sjå nedanfor under 5.2).

Funn

I det følgjande vil funna vi har gjort gjennom studien systematiserast i tre grupperingar:

1. Funn frå spørjeskjema og eksamensresultat.
2. Funn frå intervju.
3. Funn frå undervisaranes eigne observasjonar.

Som allereie nemnd i del 4, er datainnsamlingsmetodane meir eigna til å bidra med svar på nokon av problemstillingane i del 2 framfor andre. Når det kjem til undervisningsaktivitetar, er det likevel viktig å vere merksam på at sjølv om datainnsamlingsmetodane særleg har vore motivert opp mot ein undervisningsaktivitet – i denne studien den digitale individuelle tilbakemeldinga – vil desse funna òg bidra til å kaste lys over andre undervisningsaktivitetars påverknad på tekstkvalitet.

Dette gjeld særleg modularbeidet, inkludert undervisningsvideoar og oppgåvearbeid, fordi den munnlege tilbakemeldinga føreset at studentane har kome i gang med modularbeidet. Dataa frå eksamensresultata kan òg vere med å kaste lys over problemstillinga om meir skrivetrening har påverka læringa av den materielle jussen.

Funna i del 5 har difor eit breiare nedslagsfelt og større verdi enn det datainnsamlingsmetodane ved første augekast skulle tilseie, noko som òg vil verte tydeleg i del 6 om diskusjon.

Funn frå spørjeskjema og eksamensresultat

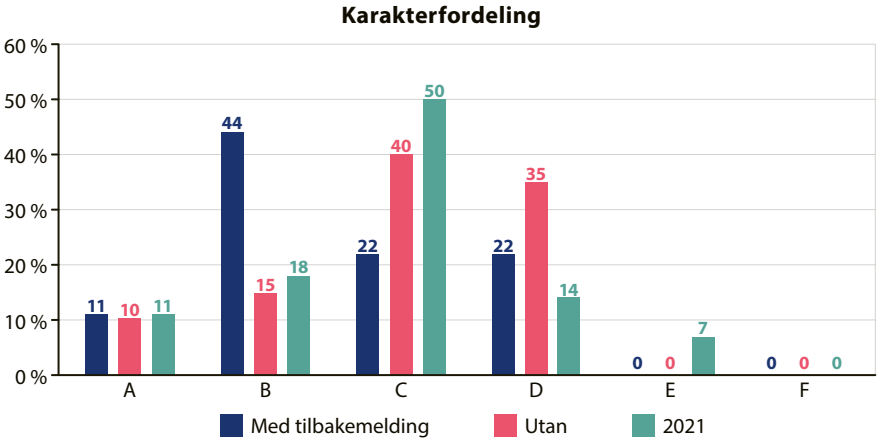
I 2022 fekk vi inn 22 utfylte spørjeskjema frå studentane på kurset. Ettersom munnleg digital individuell tilbakemelding var eit nytt element frå og med 2022, vart dette òg tatt inn som eit nytt tema i spørjeskjemaet. Studentane som hadde nytta seg av tilbodet vart bedne om å vurdere i kva slags grad tilbakemeldinga støtta deira læring. Her var alternativa studentane kunne velje mellom: «Liten grad», «Middels grad», «Stor grad» eller «Meget stor grad». I det generelle spørjeskjemaet var det sju studentar som svarte at dei hadde nytta seg av digital munnleg tilbakemelding, og alle kryssa av på alternativet «Meget stor grad».

I det følgjande har vi henta ut tal frå eksamensresultata i 2022. Av totalt 29 studentar i 2022 fekk 10 % A, 24 % B, 34 % C, og 31 % D. Det var ingen E eller F. Av 29 studentar, var det 10 studentar som nytta seg av munnleg tilbakemelding. 9 av desse fekk vi samtykke for bruk av data frå spørjeskjema og eksamensresultat. I 2022 fekk 11 % av desse A, 44 % B, 22 % C, og 22 % D. Ingen fekk E eller F. Det var 20 studentar som ikkje nytta seg av den digitale individuelle munnlege tilbakemeldinga. I 2022 fekk 10 % av denne studentgruppa A, 15 % B, 40 % C og 35 % D. Ingen E eller F. I 2021 var det 28 studentar som følgde kurset. Dette var før det låg føre eit tilbod om ny undervisningsaktivitet i form av individuell digital tilbakemelding. Karakterfordelinga dette året vart 11 % A, 18 % B, 50 % C, 14 % D og 7 % E. Det var ingen stryk.

Dersom ein samlar karakterfordelingane for dei som nytta seg av munnleg tilbakemelding versus dei som ikkje gjorde det, og ser dette opp mot karakterfordelinga i 2021, ser statistikken slik ut:

Figur 5.1

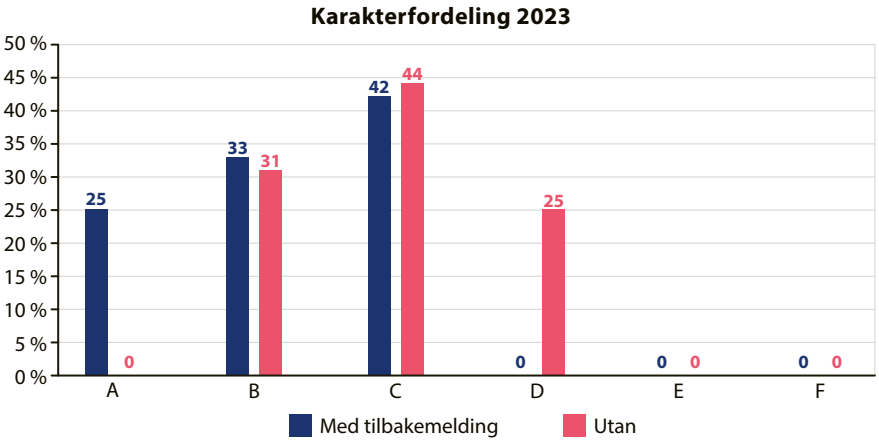
Søylediagram som illustrerer karakterfordelinga i 2022 med og utan munnleg individuell tilbakemelding, samt karakterfordelinga i 2021, der det ikkje blei gitt slik tilbakemelding



Samanliknar vi karakterfordelinga for dei som gjennomførte munnleg individuell tilbakemelding med dei som ikkje nytta seg av dette i 2022, ser vi at gruppa som fekk tilbakemelding fekk betre eksamensresultat. Medan fleirtalet av dei som nytta seg av tilbodet om munnleg tilbakemelding fekk B, fekk fleirtalet av dei som ikkje nytta seg av den nye undervisningsaktiviteten karakteren C. Det er òg interessant å sjå at karakterfordelinga for studentar som ikkje nytta seg av den munnlege tilbakemeldinga i 2022 har veldig lik kurve som karakterfordelinga i 2021 då denne undervisningsaktiviteten ikkje var ein del av kurset og undervisningsaktivitetane om det å skrive juss endå ikkje var utbygd: I 2022 var det 25 % A og B blant dei som ikkje nytta seg av munnleg tilbakemelding, medan 75 % av desse fekk karakteren C eller lågare. I 2021 fekk 29 % av heile kullet A og B, medan 71 % fekk karakteren C eller lågare.

Figur 5.2

Søylediagram som illustrerer karakterfordelinga blant studentar med individuell munnleg tilbakemelding i 2023, samanlikna med karakterfordelinga for studentar utan slik tilbakemelding i 2022



Fordelinga for 2023 ser slik ut: Av totalt 28 studentar fekk 11 % A, 32 % B, 42 % C, og 14 % D. Det var ingen E eller F. Av 28 studentar var det 12 studentar som nytta seg av munnleg tilbakemelding. I 2023 fekk 25 % av desse A, 33 % B, 42 % C. Ingen fekk D, E eller F. Det var 16 studentar som ikkje nytta seg av den digitale individuelle munnlege tilbakemeldinga. I 2023 fekk ingen i denne studentgruppa A, 31 % B, 44 % C og 25 % D. Ingen E eller F.

Samanliknar vi karakterfordelinga for dei som gjennomførte munnleg individuell tilbakemelding med dei som ikkje nytta seg av dette i 2023, ser vi det same som i 2022, nemleg at gruppa som fekk tilbakemelding fekk betre eksamensresultat. Både i 2022 og 2023 fekk over halvparten av studentane som deltok på den individuelle tilbakemeldinga karakterane A eller B. Det er særleg interessant at eksamensresultata frå 2023 støttar opp om funna gjort om karakterfordelinga for studentar som ikkje nytta seg av den munnlege tilbakemeldinga i 2022. Både åra har veldig lik kurve som karakterfordelinga i 2021 då undervisningsaktiviteten ikkje eksisterte: I 2023 var det 31 % A eller B, medan 69 % fekk karakteren C eller lågare.

Funn frå intervju

Dei to studentane synest undervisningsvideoane og modulane om det å skrive juss fungerte godt. Dei hadde nytta desse aktivt i eigen læring. Det same gjaldt undervisningsvideoar som dei kunne returnere til. Særleg den eine studenten var positiv til andre format enn tekst, då hen har dysleksi. Likevel var begge positive til oppgåveskriving. Her kom det innspel på at dei gjerne kunne hatt fleire mindre skriveoppgåver på rettsområda dekt av kurset, i staden for ein stor om spesiell kontraktsrett. Her ønskja dei tilbod om munnleg individuell tilbakemelding, i tillegg til løysingsforslag frå undervisar.

Begge var samde om at berre ein sesjon med 15 minutt feedback var for kort. Dei framheva at dersom dette vart gjort oftare, ville dei blitt betre kjend med formatet og få meir ut av tida. Dei føreslo ein moglegheit for å sende inn tekstutdraget i forkant, slik at undervisar hadde lest teksten på førehand og ikkje berre las og gav tilbakemelding i sanntid. Begge framheva at den individuelle sesjonen gjorde at dei kom i gang både med modularbeidet og skriving av tekst tidlegare enn dei ville gjort utan tilbodet. Den eine studenten syntest den individuelle sesjonen kom for tidleg, den andre syntest tidspunktet passa bra. Ingen var skeptiske til å dele tekst med undervisar, og begge gav tilbakemelding på at dei hadde fått nyttige tips og hadde endra teksten som følgje av sesjonen.

Begge studentane gav uttrykk for at meir undervisningstid burde vore nytta på å forklare 9-punktslista vist til under del 3 om det å skrive praktikumsoppgåve. Dei fortalde at møtet med den juridiske skrivestilen var uvant og skilde seg frå den akademiske skrivestilen dei hadde nytta på andre (ikkje-juridiske) kurs. Dei hadde begge to lang praktisk erfaring og kjende til regelverka (den materielle jussen), men den juridiske metoden var vanskeleg. Avslutningsvis framheva begge at dei hadde lært seg grunnleggjande juridisk metode på kurset.

Funn frå undervisaranes eigne observasjonar

Kjeldegrunnlaget for funna våre som undervisarar er ikkje like konkret og objektivt som datainnsamlingsmetodane ovanfor. Å sidestille sistnemnde med våre eigne observasjonar kan difor vere misvisande, særleg sidan våre funn som undervisarar òg vil vere fargelagd av funna gjort gjennom spørjeskjema, sensur og intervju. Denne typen svakheiter er viktig å vere medvite

når vi forskar på eiga undervisning. Det ligg i dette kjeldegrunnlaget sin natur at risikoen for feiltolking og subjektive element er høg. Difor var det viktig for gjennomføring av denne studien at den òg baserer seg på meir objektive data. Den tematiske analysetilnærminga vert ekstra synleg under denne delen av funn ettersom det sentrale har vore å identifisere og tolke mønstre i observasjonane vi har gjort. Dette kan òg gjere grensedraginga mot diskusjonsdelen nedanfor vanskeleg. I det følgjande vil vi skildre kva vi har observert, medan moglege forklaringar for kvifor det er slik kjem i del 6.

Frå vårt perspektiv som undervisarar, og i dei ulike rollane vi har hatt gjennom kurset,[18] har vi identifisert nokre mønster eller funn som vi kort skal skildre i det følgjande. Funna tek utgangspunkt i kva slags endringar som har skjedd etter utbygginga av undervisningsaktivitetane om det å skrive juss vart innført i 2022.

Eit første funn dreiar seg om at studentane truleg har blitt meir medvitne om bruk og forankring av resonnementa sine i rettskjeldene. Det har gjennomgåande vore eit problem på kurset at studentane gjer bruk av subjektiv synsing i staden for objektiv argumentasjon forankra i anerkjende rettskjelder. Samanlikna med tidlegare år har vi dei to siste åra identifisert at studentane i større grad har rettsleg forankring av tekstane dei produserer og argumenta dei nyttar i munnlege diskusjonar. Dette gjenspeglar seg særleg mot slutten av kurset, som tek oss til neste funn.

Vi finn at det har skjedd ein kvalitativ heving på det metodiske frå 2021 til 2022 og 2023. Både obligatorisk kursoppgåve og særleg skuleeksamen dei to siste åra har vist at til og med dei svakaste eksamenssvara har spor av juridisk metode. Dette er ei endring frå tidlegare år. Det dreiar seg ikkje berre om større grad av rettsleg forankring, men òg at studentane nyttar eit meir problematiserande språk. Juss og faktum knytast i lag for å stille opp rettslege problemstillingar. Studentane utleiar innhaldet i rettsreglane i større grad, særleg gjennom tolking av ordlyd. Dei skil òg mellom tolking av juss og subsumsjon i større grad enn tidlegare. Dei synest å vere meir medvitne om struktur, og korleis dei stiller opp drøftingane sine.

18 Meir spesifikt observasjonar vi har gjort oss i våre roller som kursansvarlege, sensorar, førelesarar, undervisarar i seminar og ein-til-ein-sesjonar, som ansvarlege for intervju og spørjeskjema, kursrapporteringar med meir.

Dei svakaste eksamenssvara ser likevel ut til å framleis vere like når det kjem til det materielle. Dette tilseier at dei nye undervisningsaktivitetane ikkje har gitt sterkare eksamenssvar totalt sett, men berre når det kjem til det metodiske. På den andre sida tilseier våre observasjonar at meir undervisningstid til metode og skrivetrening ikkje har gitt eksamenssvar som er materielt svakare enn dei var tidlegare. Sidan endringane ikkje har verka så lenge (noko vi kjem attende til i del 6), er det vanskeleg å vise til eksakte funn. Vi har likevel observert ein mogleg trend i at eksamenssvar i øvste sjikt gjer bruk av fleire typar rettskjelder enn tidlegare, noko som òg styrkar den materielle innsikta dei sterkaste kandidatane får vist.

Diskusjon

Overordna viser studien at dei innførte undervisningsaktivitetane i 2022 om det å skrive jus truleg gir betre tekstkvalitet. Dette gjeld i alle fall frå studentane sitt opplevde perspektiv, men òg frå talmateriale støtta opp med undervisaranes observasjonar. Funna må likevel lesast med varsamheit: Undersøkingane gjeld få studentar, noko som gjer at data om einskilde eller få studentar kan få store utslag.

Sjølv om talmaterialet er lite, viser data frå skuleeksamen både i 2022 og 2023 at karakterfordelinga for studentane som ikkje nytta seg av dei nye undervisningsaktivitetane i stor grad samsvarer med resultata frå 2021. Det kan tale for at undervisningsaktivitetane har hatt tyding for studentanes læring av å skrive juss, eller i alle fall gir ein indikasjon på at det har ein påverknad. Dette støttast opp av at karakterfordelinga samsvarer med studentanes eigne opplevingar av læringsutbytte om munnleg individuell tilbakemelding. Alle studentane som i spørjeskjemaet kryssa av for at dei hadde nytta seg av tilbodet i 2022, kryssa av på at den munnlege individuelle tilbakemeldinga støtta deira læring i «meget stor grad».

Ut frå studien kan det likevel vere vanskeleg å knytte dei positive endringane til konkrete undervisningsaktivitetar. Alle undervisningsaktivitetane er òg frivillige, noko som kan reise spørsmål om ein del av funna er representative. Det er til dømes ofte dei flinkare studentane som nyttar seg av flest

undervisningstilbod. Vidare vil òg flinkare studentar gjerne ha større utbytte av interaktive sesjonar då dei er betre rusta til å ta til seg tilbakemeldingar. Dette gjer dei òg meir positive til undervisningsaktivitetane då dei får størst utbytte av dei (Sargent & Curcio, 2012, s. 394f.). Dette kan særleg vere eigna til å svekke dataa frå intervju og spørjeskjema.

Det som uansett er klart, er at eit sett av ulike undervisningsaktivitetar om det å skrive juss skapar eit medvite forhold til viktigheita av den juridiske metoden hos studentane. Dette truleg òg gir utslag i skriveferdigheitene til studentane. Ser ein kurset i eit historisk perspektiv, vart det dokumentert ein solid heving av prestasjonsnivå med hovudreforma attende i 2016. Då såg ein tydeleg endring i sensur, særleg materielt, men òg skrivemessig. Frå 2022 ser det ut til at studentgruppa har bevegd seg endå lengre i sistnemnde kategori, det vil seie utover «minstekravet» om rettsleg forankring. Ut frå innleverte skriftlege arbeid viser studentane ei større forståing for stega i rettsbruksprosessen, noko som moglegens knyt seg til det auka fokuset på 9-punktslista vist til i del 3.

Det auka fokuset på rettskjelder og rettskjeldebruk har moglegens òg fått utslag i læring av den materielle jussen. Men det er for tidleg å diskutere tentative funn her basert på innhentadatagrunnlag.

Konklusjon

Denne studien har fokusert på viktigheita av å lære ikkje-juristar å skrive juss på eit grunnleggjande nivå. Studien har gått gjennom undervisningsopplegget på kurset JUR601 Innføring i jus for næringslivet, og endringane vi gjorde frå 2022 for å orientere undervisninga meir mot metode- og skrivetrening. Studentgruppa jobbar fulltid ved sidan av studiet, og har difor avgrensa kapasitet. Dette reiser ei rekke prioriteringsspørsmål og utfordringar, særleg i balansegangen mellom undervisning om materiell juss og om juridisk metode på eit fag som berre er 15 studiepoeng.

Basert på våre funn, bør undervisninga vere meir orientert mot den juridiske metoden og skrivetrening som ein inngangsport til den materielle jussen. Korleis dette undervisningsopplegget skal vere er det vanskeleg å gje

eit endeleg svar på, men funna tilseier at metode- og skrivearbeid bør starte tidleg og jobbast jamt med gjennom heile semesteret, gjerne i form av mindre skriftlege øvingsoppgåver kombinert med interaktive sesjonar med undervisar.

Denne studentgruppa har jobba i det praktiske liv lenge og treng ikkje først og fremst svar på korleis einskilde materielle rettsspørsmål skal løysast. Dei treng heller eit undervisningsopplegg som gjer at dei kan vende attende til jobben sin med dei naudsynte juridiske verktøya for å navigere seg gjennom dei rettslege problemstillingane dei møter i sin arbeidskvardag. Ein slik orientering mot juridisk metode- og skrivetrening meiner vi[19] generelt kan vere nyttig når det kjem til undervisning i juridiske emne for studentar som ikkje har juridisk bakgrunn, men som tek juridiske fag som etter- og vidareutdanning, eller som del av eit anna studie.

19 Dette inkluderer etter vår meining jusstudentar, men studien vår har ikkje undersøkt dette.

Referanser

Bailey, R. & Garner, M. (2010). Is the feedback in higher education assessment worth the paper it is written on? Teachers' reflections on their practices. *Teaching in Higher Education, 15*(2), 187–198. https://doi.org/10.1080/13562511003620019

Barker, D. (2013). *Flipped Classroom: det omvända arbetssättet*. Natur & Kultur.

Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education. https://www.rcboe.org/cms/lib/ga01903614/centricity/domain/15451/flip_your_classroom.pdf

Bergmann, J. & Sams, A. (2023). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day: Revised edition.* International Society for Technology in Education.

Bernt, J. F. (2009). Det juridiske fortolkningsfellesskap som referanseramme for avgjørelse av juridiske tvilsspørsmål. I H. Aune, O. K. Fauchald, K. Lilleholt & D. Michalsen (Red.), *Arbeid og rett: festskrift til Henning Jakhellns 70-årsdag* (s. 31–43). Cappelen Damm Akademisk.

Biggs, J. (2003). Aligning teaching for constructive learning. *The Higher Education Academy*. https://www.researchgate.net/publication/255583992_Aligning_Teaching_for_Constructing_Learning

Blandhol, S., Tøssebro, H. N. & Skotheim, Ø. (2015). Innføring i juridisk metode. *Jussens Venner, 50*, 310–345. https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3126-2015-06-02

Bloom, B. S. (1968). Learning for mastery. *UCLA – CSEIP – Evaluation Comment, 1*. http://www.researchforteachers.org.uk/sites/default/files/Docs/Bloom%20(1968)%20Learning%20for%20Mastery_0.pdf

Boe, E. M. (2020). *Grunnleggende juridisk metode: En introduksjon til rett og rettstenkning.* Universitetsforlaget.

Boscolo, P., Arfé, B. & Quarisa, M. (2007). Improving the quality of students' academic writing: An intervention study. *Studies in Higher Education, 32*(4), 419–438. https://doi.org/10.1080/03075070701476092

Breivik, J. M. (2015). *Læring i en digital tid*. Fagbokforlaget.

Færstad, J. O. (2020). Å studere juss. *Jussens Venner, 55*(1), 1–27. https://doi.org/10.18261/issn.1504-3126-2020-01-01

Færstad, J. O. (2023). «Bergensmodellen» for læring av juridiske emner. I B. E. Konow, H. F. Marthinussen & K. E. Skodvin (Red.), *Fakultetsbyggar, vestlending og verdsborgar: Festskrift til Ernst Nordtveit* (s. 595–610). Cappelen Damm Akademisk.

Grytten, A. & Lundin, J. H. (2023). Lær å lære – et introduksjonskurs for førsteårsstudenter på Det juridiske fakultet ved Universitetet i Bergen. *Læring om læring, 10*(1).

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Hellevik, P. M. & Skippervik, L. J. B. (2023). *Hemmelig kode: juridisk metode*. Fagbokforlaget.

Hrastinski, S. (2019). What do we mean by blended learning? *TechTrends, 63*, 564–569. https://doi.org/10.1007/s11528-019-00375-5

Hyytinen, H., Löfström, E. & Lindblom-Ylänne, S. (2016). Challenges in argumentation and paraphrasing among beginning students in educational sciences. *Scandinavian Journal of Educational Research, 61*(4). https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1147072

Jensen, K., Nerland, M. & Enqvist-Jensen, C. (2015). Enrolment of newcomers in expert cultures: An analysis of epistemic practices in a legal education introductory course. *Higher Education, 70*, 867–880. https://doi.org/10.1007/s10734-015-9872-z

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2022). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.

Maxwell, J. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3. utg.). SAGE.

Monsen, E. (2012). *Innføring i juridisk metode og oppgaveteknikk*. Cappelen Damm Akademisk.

Sargent, C. S. & Curcio, A. A. (2012). Empirical evidence that formative assessments improve final exams. *Journal of Legal Education, 61*, 379–405.

Simon, S., Erduran, S. & Osborne, J. (2006). Learning to teach argumentation: Research and development in the science classroom. *International Journal of Science Education, 38*(2–3), 235–260. https://doi.org/10.1080/09500690500336957

Suzen, E., Parmann, A. & Helde, R. (2023). Undervisning i juridiske emner for studenter som ikke skal bli jurister. *Lov og Rett, 62*, 223–238. https://doi.org/10.18261/lor.62.4.4

Wilhelmsen, L. S. (2010). Masterstudiet i rettsvitenskap ved Universitetet i Bergen. I L. S. Wilhelmsen & A. Strandbakken (Red.), *Juristutdanningens faglige og pedagogiske utfordringer* (s. 131–150). Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg I: Spørjeskjema

https://universityofbergen-my.sharepoint.com/personal/ingrid_halvorsen_uib_no/Documents/O-DISK-iha087/UPED/Pedartikkelmateriale/Vedlegg%20I.pdf

Vedlegg II: Intervjumanus

https://universityofbergen-my.sharepoint.com/personal/ingrid_halvorsen_uib_no/Documents/O-DISK-iha087/UPED/Pedartikkelmateriale/Vedlegg%20II.pdf

Bøyum, B., Lien, Hanevik, V., Digernes, D. & Kvestad, L. (2025). Ei undersøking av læringsutbytebeskrivingar i emne som inneheld jus for ikkje-juristar ved Høgskulen på Vestlandet. I R. Helde, A. Parmann & E. Suzen (Red.), *Undervisning i rettsvitenskap for de som ikke skal bli jurister* (s. 115–137). Fagbokforlaget. DOI: https://doi.org/10.55669/oa540206

Kapittel 6

Ei undersøking av læringsutbytebeskrivingar i emne som inneheld jus for ikkje-juristar ved Høgskulen på Vestlandet

Borgtor Bøyum[1], Vilde Hanevik Lien[2], Dag Digernes[2] og Lars Kvestad[3]

[1] Institutt for velferd og deltaking, fakultet for helse- og sosialvitskap ved Høgskulen på Vestlandet

[2] Handelshøgskulen HVL, fakultet for teknologi, miljø- og samfunnsvitskap ved Høgskulen på Vestlandet

[3] Institutt for bygg, miljø- og naturvitskap, fakultet for teknologi, miljø- og samfunnsvitskap ved Høgskulen på Vestlandet

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Samandrag: Denne undersøkinga analyserer læringsutbytebeskrivingane (LUB-ane) i emne som inneheld jus for ikkje-juristar ved Høgskulen på Vestlandet (HVL). Artikkelen er fagleg posisjonert innan utdanningsvitskap/fagdidaktikk, basert på Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk (NKR) og Blooms taksonomi. Problemområdet er korleis jus er innlemma i LUB-ane for ikkje-juristar som treng juridisk kompetanse i yrket. Problemstillinga fokuserer på omfang, tydelegheit, realisme og samsvar mellom forventingar til juridisk læring. Det vert gjort ei analyse av 351 LUB-ar ved HVL (frå studieåret 2023–2024), identifisert ved tekstsøk, kategorisert og analysert mot taksonomien, supplert med djupdykk i emne. Funna syner at mange LUB-ar krev ferdigheiter/kompetanse utan kunnskapsgrunnlag eller opplæring i juridisk metode. Forventingane er ofte vage og høgt plasserte, og verkar å undervurdere kor krevjande jus kan vera. Dette resulterer i at kandidatar kan ha for låg juridisk kompetanse, noko som på sikt kan vera ein rettstryggleiksrisiko. Det er difor naudsynt med betre kvalitetskontroll av LUB-ar.

Nøkkelord: læringsutbytebeskrivingar (LUB-ar), jus for ikkje-juristar, Blooms taksonomi, nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk (NKR), juridisk kompetanse

Summary: This study investigates learning outcome descriptions (LUBs) in courses containing law for non-law students at Høgskulen på Vestlandet (HVL). It is academically positioned within educational science/subject didactics, drawing on the Norwegian Qualifications Framework (NKR) and Bloom's Taxonomy. The problem area concerns how law is integrated into LUBs for non-lawyers who require legal competence in their professions. The research question aims to shed light on the scope, clarity, realism, and consistency of expectations for legal learning. The method involves analysing 351 LUBs at HVL (2023–2024), identified by text search, categorized and analysed against the taxonomy, supplemented by in-depth studies of selected courses. Findings show many LUBs require legal skills/competence without sufficient knowledge basis or training in legal method within the same course. Expectations are often vague and placed high in the taxonomy, potentially underestimating how demanding law is. The implication is that graduates may possess lower legal competence than assumed, posing a risk to legal certainty. Better quality control of LUBs is necessary.

Keywords: learning outcome descriptions (LUBs), law for non-lawyers, Bloom's taxonomy, Norwegian Qualifications Framework (NKR), legal competence

Innleiing

Høgskulen på Vestlandet (HVL) har knappe 17 000 studentar.[1] Nokre studerer det som kan karakteriserast som reine juridiske emne, slik som studentane på årsstudiet i jus i Sogndal. Ein langt større del av studentane høyrer til dei rundt 10 000 ikkje-juristane omtala i artikkelen til Parmann *et al.* (2023) som har jus som ein del av utdanninga. Særleg framståande er jus i fleire av emna på studieretningane på Fakultet for helse- og sosialvitskap, men også ved dei to andre fakulteta er det mange emne som inneheld jus.

I denne artikkelen vil vi sjå nærare på læringsutbytebeskrivingane (LUB-ane) til desse emna. Målet med artikkelen er å setje lys på korleis jus er innlemma i desse LUB-ane. Det vil vi gjere ut frå det rammeverket som finst for å skildre læringsutbyte, taksonomiar for vurdering av læringsnivå og alminnelege krav til godt språk. Ut frå dette igjen vil vi sjå på i kva omfang LUB-ane inneheld jus, og om det er tydeleg i LUB-ane kor mykje jus studentane har lært. Vi vil også vurdere om dei forventningane til juridisk læring som følgjer av LUB-ane har ein indre logisk samanheng og er realistiske. Vi vil vurdere i kva grad det er samsvar mellom dei indre og ytre forventingane til den juridiske kompetansen studentane skal sitje att med etter avslutta emne, eventuelt ved avslutta utdanning.

Innleiingsvis vil vi i avsnitt 2 og 3 gjere greie for rammeverket kring læringsutbytebeskrivingar og dei vitskaplege teoriar vi har nytta i analysen vår. Vi vil så i avsnitt 4 forklare framgangsmåten vi har brukt for å identifisere kva emne ved HVL som har juridisk innhald i læringsutbytebeskrivinga. Desse emna utgjer utvalet vi vil jobbe vidare med. I avsnitt 5 vil vi beskrive dei overordna oppdagingane våre basert på gjennomgang av utvalet og drøfte desse. Til slutt har me gjort grundige undersøkingar av nokre utvalde emne i avsnitt 6. I avsnitt 7 kjem vi med nokre avsluttande betraktningar.

Før vi går vidare vil vi poengtere følgjande: Emna og studieprogramma som er undersøkt, er alle frå HVL. Gjennomgangen er gjort med full erkjenning av at utforming av læringsutbytebeskrivingar ikkje er noko forfattarane har opplevd særleg fokus på i sitt verke ved HVL. Vidare at det som kan opplevast som ein mangel ved ein LUB kan skuldast mange forhold, og det mest

1 Talet er frå 2023. Sjå nøkkeltala for HVL på denne sida: https://www.hvl.no/om/nokkeltal/

truleg vert avhjelpt på andre måtar i gjennomføringa av emnet. I den grad vi syner til konkrete emne og studieprogram er døma berre eitt av fleire liknande døme, og vi kunne like gjerne ha synt til andre studieprogram og emnekodar.

Rettslege og faktiske rammer for læringsutbytebeskrivingar

Utgangspunktet for dagens læringsutbytebeskrivingar er Bologna-fråsegna om eit felles europeisk utdanningsområde vedteke av 29 utdanningsministrar i 1999 (EU, 2024). Å byggje opp eit overordna kvalifikasjonsrammeverk innanfor høgare utdanning inndelt i tre nivå var sentralt for arbeidet. Av omsyn til at rammeverket skulle vere kompatibelt mellom dei ulike nasjonane, er dei kalla syklusar. Syklus 1 er bachelornivå, syklus 2 er masternivå, og syklus 3 er Ph.D.-nivå. Kvart land skulle utvikle eigne kvalifikasjonsrammeverk innanfor det overordna rammeverket. For å sikre at det nasjonale rammeverket heldt seg innanfor rammene i Bolognaprosessen, vart kvart land forplikta til å gjennomføre ein sjølvsertifiseringsprosess.

Kvalitetsreforma i 2003 var Noreg sitt svar på forpliktinga etter Bolognaprosessen. Det vart vedteke eit nytt karaktersystem med anten greidd/ikkje greidd eller bokstavkarakterar. På oppdrag frå Kunnskapsdepartementet utforma Universitets- og høgskulerådet i 2004 ein karakterskala frå A til F til bruk i alle fag. Skalaen er sameint med European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) (EU, 2024). Karakteren seier noko om nivået på dei kunnskapane og ferdigheitene den einskilde kandidaten har tileigna seg i dei einskilde faga utover det minimum som er fastsett i læringsutbytet for emnet.[2]

EU gjorde vedtak om European Qualifications Framework (EQF) i februar 2008. Noreg slutta seg til dette 17. mars 2009 då rammeverket vart innlemma i EØS-avtalen. Det norske nasjonale kvalifikasjonsrammeverket låg føre same året. Med utgangspunkt i dette fekk vi i 2011 eit Nasjonalt rammeverk for livslang læring (NKR) (Kunnskapsdepartementet, 2011). NKR

2 Spørsmålet om fastsetting av karakter reiser fleire andre spørsmål som vi ikkje vil ta opp her.

skildrar nivå frå fullført grunnskule og opp til Ph.D. Det betyr at vi ikkje har med EQF sitt nivå 1. For at det norske systemet skal vere samstemt med EQF, har ein vald å nytte nemninga nivå 2–8. Nivå 6, 7 og 8 dekker dei tre syklusane som er nemnde over.

Rundt same tid kom EU si rettleiing om bruk av ECTS-studiepoengsystem, EC 2009 (EU, 2015). Der er det gjeve to måtar å skildre læringsutbyte på: minimumsutbyte (threshold statement) eller referansepoeng som syner forventa ferdigheitsnivå for dei som gjennomfører emnet og studiet. Utdanningsdepartementet valde det første. Det betyr at læringsutbytet skal skildre minimumsferdigheitene. Det skal vere læringsutbytebeskrivingar både for kvart einskild emne og for studieprogrammet i sin heilskap.

NKR tener fleire føremål, både internt i utdanningsinstitusjonen og eksternt. Internt skal det mellom anna snu merksemda frå undervising til læring, lette planlegginga av utdanningsløp og leggje til rette for livslang læring. Eksternt skal NKR mellom anna gjere kvalifikasjonane meir forståelege for arbeidslivet og samfunnet generelt. Det skal også klargjere kva slags overordna kunnskap, ferdigheiter og generell kompetanse den einskilde kandidaten har (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 9. Sjå også Strømsø *et al.*, s. 60–61).

Krav om skildring av læringsutbyte i studieplanar og emneplanar finn ein i forskrift om nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring mv. av 8. november 2017 nr. 1846. I § 4 er det gjeve pålegg til mellom anna universitet og høgskular om at det skal lagast studieplanar og emneplanar for alle emne og utdanningsprogram, og at desse skal utformast i samsvar med NKR.

Studie- og emneplanar skal skildre eit læringsutbyte som er i samsvar med nivået for den aktuelle utdanninga i NKR. Studie- og emneplanar på ei bachelorutdanning må til dømes ligge på nivå med krava til bachelornivå slik dei er skildra i NKR. Ein kan likevel skildre eit læringsutbyte som ligg over eller under det aktuelle nivået. Det kan til dømes vere slik at ein i ei treårig profesjonsutdanning på bachelornivå gjev kompetanse i eit emne eller delemne som er over eller under det NKR har skildra som bachelornivå. Så lenge heilskapen i studieplanen skildrar rett nivå, har dette ikkje noko å seie (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 15).

Læringsutbyte skal skildrast som «Kunnskapar», «Ferdigheiter» og «Generell kompetanse». I NKR er kunnskapar skildra som forståing av teoriar, fakta, omgrep, prinsipp og ulike faglege prosedyrar. Ferdigheiter er skildra som evner til å bruke kunnskap for å løyse ulike oppgåver eller problem. Fer-

digheitene kan vere kognitive, praktiske, kreative og kommunikative. Generell kompetanse er når ein kan nytte kunnskap og ferdigheiter på ein sjølvstendig måte i samband med yrke eller utdanning, til dømes ved å vise samarbeidsevne, evne til ansvar og evne til kritisk tenking. Læringsutbytet skal ha ei kompetanseskildring der det går tydeleg fram kva kompetanse kandidaten skal ha oppnådd ved bestått emne og studium (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 16).

Det følgjer av NOKUT sin praksis at det skal vere tydeleg samanheng mellom skildringa av kunnskapar, ferdigheiter og generell kompetanse (Sørskår, 2015, s. 2). Vurderingsform skal også vere samstemd med læringsutbytet og prøve dei ferdigheitene, kunnskapane og kompetansen som er skildra i læringsutbytet.

Termen læringsutbyte er direkte oversett frå det engelske «learning outcome». Bruken av omgrepet er omstridd (Gynnild, 2011). Det er peika på at omgrepet «tilsikta læringsresultat» er meir presist og dermed eit betre omgrep. Sidan omgrepet læringsutbyte skildrar minimum, har ein behov for andre omgrep som skildrar kvalitet (Wilhelmsen, Askeland, & Eklund, Juridisk fagdidaktikk, 2014). Når NKR ikkje skildrar kvalitet, vil mål på kvalitet kunne variere både innan fagmiljø og mellom institusjonar. Ein må difor skilje mellom institusjonen sitt læringsmål (karakteren A) og skildringa av læringsutbyte (karakteren E) (Wilhelmsen, Askeland, & Eklund, Juridisk fagdidaktikk, 2014, s. 86). Det er også peika på at rammeverket gjennom NOKUT sitt system for å akkreditera kan medverke til at institusjonane vert fråtekne høve til å utforme særtrekk ved eigne utdanningar, jf. universitets- og høgskulelova § 1-5 (Wilhelmsen, Askeland, & Eklund, Juridisk fagdidaktikk, 2014, s. 106).

Pedagogisk vitskaplege teoriar nytta i analysen

I tillegg til å vurdere LUB-ar med juridisk innhald på HVL opp mot NKR, er det interessant å sjå dei opp imot vitskaplege teoriar om læring. Som undervisar bør ein gjera seg nytte av vitskapleg forsking om læring når ein tek val som gjeld undervising og gjennomføring av emne. Dette gjeld også ved utforming av LUB-ar.

Læringsteoriar som kan gje nyttige perspektiv er Blooms taksonomi og læra om samstemd undervising. Desse tek føre seg tema som kan knytast til dei utfordringane vi ser i samband med læringsutbytebeskrivingane i utvalet.

Blooms taksonomi (Bloom *et al.*, 1956) gjev oss eit rammeverk for å kategorisere LUB-ane, og å samanlikne dei forventingane som vert stilt til læring i dei ulike emna. Blooms taksonomi delar læring inn i eit hierarkisk skjema kor ulike typar læringsmål byggjer på kvarandre. Denne er bygd på og vidareutvikla av fleire forfattarar, og det er i dag ei rekkje taksonomiar som deler læringa inn i ulike nivå, mellom anna det ein kan kalla Blooms reviderte taksonomi (Anderson & Kratwohl, 2001). Norske styresmakter baserte seg blant anna på Blooms taksonomi ved utforminga av NKR.[3]

Både NKR og Blooms reviderte taksonomi skildrar kompetansemål. Spørsmålet vert då korleis desse går saman. I denne artikkelen er det nivået for bachelorgrad som er interessant. I NKR ligg ein bachelorgrad på nivå 4.2. Ifølgje Ottosen ligg ein bachelorgrad på dei kognitive prosesskategoriane «huske, forstå og anvende» og følgjeleg på eit kognitivt lågare nivå (Ottosen, 2011, s. 42). Dette svarar til Blooms taksonomi nivå 3. Det gjev eit utgangspunkt for kva slags nivå vi kan vente at læringsutbyttet skildrar i ein bachelorgrad.

I Blooms taksonomi finn vi krav knytt til innlæring av kunnskap nedst i hierarkiet. Ein må lære seg kunnskapen før ein kan forstå den. Deretter byggjer ein på kravet med å utvikle ei evne til å bruke kunnskapen, til dømes ved å løyse konkrete oppgåver. På dei øvste nivåa kjem krav om evne til analyse, syntese og evaluering. I Blooms reviderte taksonomi finn vi evne til å evaluere og skape på dei to øvste nivåa.

I eit studieprogram bør ein ha ei heilskapleg tilnærming for å sikre studentane si læring. Læringsutbytebeskrivingane for dei einskilde emna skal samla sett utgjere det overordna læringsutbytet for sjølve studieprogrammet. Det bør leggjast opp til ei utvikling gjennom studiet slik at ein stiller høgare krav til kor høgt i taksonomien studentane skal kome for kvart emne dei har gjennomført. Til dømes vil ein kunne setje læringskrav på fyrste semester som i stor grad knyter seg til nivå ein og to, medan ein seinare i studiet vil kunne forvente at studentane oppnår læring på høgare nivå i Blooms taksonomi.

---

3 Det følgjer av rapporten frå arbeidsgruppa som utarbeidde forslaget til NKR at dei i forbindelse med læringsomgrepa blant anna tok utgangspunkt i Blooms reviderte taksonomi (Utdannings- og forskingsdepartementet, 2007, s. 15) og (Ottesen, 2011, s. 40).

Jus-undervising for ikkje-juristar gjev sjeldan det same høvet som ved reine jus-studiar til å byggje læring av jus stein på stein. Her er jusen vanlegvis eit element i ei anna fagretning, til dømes eigedomsmekling eller barnevernspedagogikk. Ved utforming av slike læringsutbytebeskrivingar må ein ha eit medvite forhold til kor høgt i taksonomien studentane kan og bør kome. Sentralt her er kor mykje jus og kor mykje juridisk metode dei har lært før.

Ein må utforme LUB-ane ut frå studentane sitt høve til å byggje juridisk læring gradvis. Der ein har fleire emne med juridisk innhald i eit studieprogram, vil ein ha høve til å systematisere ei utvikling av studentane sine juridiske kunnskapar og ferdigheitar. Dermed kan ein kome høgare opp i Blooms taksonomi. Der ein til dømes har eitt juridisk emne eller berre noko juridisk innhald som del av eitt emne, vil ein kanskje ikkje forvente at studentane skal klare å kome høgare opp i taksonomien enn nivå to.

Også i reine juridiske emne kan det vere avgrensa kor høgt ein kan forvente at studentane kjem i Blooms taksonomi. Til dømes vil eit emne kategorisert som «innføringsemne» kunne ha som naturleg mål at studentane skal hugse, forstå og kunne bruke kunnskap i ein bestemt kontekst, men ikkje analysere, evaluere og konstruere ny kunnskap – dette vert for høgt nivå (Strømsø *et al.*, 2018, s. 63).

Ved å sjå emna i vårt utval opp mot Blooms taksonomi, får vi eit godt grunnlag for å vurdere om forventingane til juridisk læring er realistiske og føremålstenlege. Vi kan også vurdere om dei har ein indre logisk samanheng.

Ein annan teori som er interessant i analysen er J. Biggs' teori om samstemd undervising (Biggs, 1999, 2003). Teorien handlar om behovet for samanheng mellom læringsmål, undervising og vurdering. Ein må vere konsekvent ved at læringsaktivitetane er utforma for å oppnå dei læringsutbytebeskrivingane som er sette. Vurderingsforma må vere eigna til å evaluere i kva grad studentane har oppnådd desse.

Studentar er rasjonelle og resultatorienterte. Det er naturleg at deira fokus er på å prestere best mogleg på eksamen, og at dei i mindre grad orienterer seg mot kva ferdigheiter det vert forventa at dei har når dei skal ut i arbeidslivet (Wilhelmsen, 2014, s. 52; Entwistle & Tait, 1995). Dersom eksamen er godt samstemd med læringsutbytebeskrivingane, vil studentane også fokusere på desse. Det er difor viktig at dei også er samstemde med behova og forventingane arbeidsmarknaden har til dei uteksaminerte kandidatane.

Samstemd undervising er etter vår oppfatning like viktig for all jus-undervising. Ein er avhengig av at den einskilde undervisar utformar læringskrav, undervising og vurdering slik at det heng godt saman. Vidare treng ein god overordna styring slik at jus-undervisinga heng saman med resten av undervisinga i eit emne. Dette er nødvendig for at læringsutbytet fastsett for studieprogrammet kan nås.

Metode for kartlegging av emne som inneheld jus og gjennomgang av desse

Der Parmann *et al.* (2023) sendte ut spørjeundersøkingar til dei einskilde universiteta og høgskulane i Noreg, har vi vald å bruke læringsutbytebeskrivingane ved HVL som utgangspunkt. Med hjelp frå administrasjonen ved HVL har vi tatt utgangspunkt i eit uttrekk frå FS, Felles Studentsystem, som inneheld knappe 400 emne frå studieåret 2023–2024. Desse emna har i ei eller anna form juridisk innhald i læringsutbytebeskrivingane.[4]

Uttrekket er laga ved å hente ut ein rapport som syner emne som inneheld følgjande termar i læringsutbytebeskrivingane: «JURIDISK», «RETTSL», «LEGAL», «JUDICIAL», «LOV», «LOVa» og «REGLer». Uttrekket tok utgangspunkt i alle aktive emne ved HVL.

Dette resulterte i ei stor mengd emne i rapporten. Mange retter seg mot tekniske- og ingeniørfag kor desse termane var brukte, og dette var også synleg i det opphavlege utvalet. For å ta bort irrelevante emne, er dei av emna som inneheld følgjande termar ekskluderte: «idRETTSL», «rim, REGLer», «naturvitenskapelige», «massevirkningsLOV», «Newton», «fluidmekaniske», «gravitasjonsLOV», «språkstruktur», «REGLer og teknikker», «derivasjon» og «gassLOV». Utvalet vert dermed redusert til 376 emne som har ein eller annan indikator i læringsutbytebeskrivingane på at det er juridisk innhald i emna.

4 Vi vil rette ein stor takk til Håvard Moe Hagen for hjelp og tolmod i prosessen med uttrekket av LUB frå FS.

Alle søka vart gjort med open ending for å fange opp eventuelle variasjonar. Vi gjekk så gjennom dei for å sjå kva som gav utslag. Dette gav oss nokre erfaringar, og resulterte i at nokre fleire emne vart sletta frå utvalet.

For det fyrste såg vi at dersom vi skulle gjort søket enno ein gong, skulle vi gjerne ha avgrensa mot «Ohms» (lov), «Signaloverføring» og «Boilover», då fleire treff skuldast desse termane. Det kom også ein del treff på «lovdata» utan at det elles var relevant for undersøkinga. Dette var emne kor det vart vist til ein nasjonal rammeplan som fanst tilgjengeleg på lovdata. I den grad det ikkje fanst andre spor enn dette av juridisk innhald i læringsutbytebeskrivingane, vart desse tatt ut av utvalet.[5]

Gjennomgangen gjorde at vi tok bort ytterlegare 12 emne frå utvalet då dei ikkje var relevante, i tillegg til 13 LUB-ar som berre var utforma på engelsk. Totalen i utvalet utgjer difor 351 emne, og desse emna utgjer grunnlaget for den vidare analysen i artikkelen.

Emna i utvalet er gjennomgått ved gjennomlesing. Nærlesinga er berre gjort av læringsutbytebeskrivingane, ikkje emneplanane, pensum og anna informasjon om emna. Vi har så gjort ei systematisering av emna ved å kategorisera dei etter inndelinga kunnskap, ferdigheitar og generell kompetanse. I tillegg har vi registrert det juridiske innhaldet i LUB-ane i eit skjema ved å sjå på terminologien i LUB-en opp mot Blooms taksonomi. Ut frå dette har vi fått eit overordna inntrykk av heile utvalet. Gjennomgangen er skildra og analysert i avsnitt 5 under.

For å undersøke nokre av dei overordna oppdagingane nærare, har vi også gjort grundigare undersøkingar av einskilde emne. Her har vi funne meir informasjon om emna enn det ein finn i læringsutbytebeskrivingane, og forsøkt å stadfeste eller avkrefte våre hypotesar. Desse undersøkingane er skildra i avsnitt 6 under.

---

5 Dersom vi skulle gjort søket enno ein gong, skulle vi gjerne ha inkludert termane «forskrift», «rettigh», «retta» og «rettsk», med open ending, i søket. Dette då dei fanst i fleire av læringsutbytebeskrivingane i utvalet. Andre søk som kunne ha vore interessante å gjera er: «rammeplan» saman med «lovdata». Forfattarane har kontrollsjekka emna i utvalet ut frå sin eigen kunnskap om relevante emne, og det er ikkje funne emne som manglar i utvalet.

Oppdagingar og refleksjonar knytt til den overordna gjennomgangen av utvalet

Vi har gjort ein fullstendig gjennomgang av alle LUB-ane i utvalet og gjort ein overordna analyse av desse. I tillegg har vi undersøkt einskilde emne grundig. Dette gjev oss eit godt heilskapleg bilete av korleis jus inngår i LUB-ane, samstundes som vi har undersøkt hypotesane våre nærare og gått djupare inn i analysen av nokre av dei.

Vi ynskte for det fyrste å få eit overordna inntrykk av kva slags juridiske forventingar som finst i læringsutbytebeskrivingane. Kva slags ambisjonsnivå har ein for det juridiske læringsutbytet til studentane som ikkje skal bli juristar? Det er då interessant å sjå kor stor del jusen verkar å ha i emnet. Dette er vanskeleg å sjå basert på LUB-ane fordi ein ikkje veit kor mykje tid som vert via til dei einskilde punkta i LUB-en. Vi meiner likevel at det er grunn til å tru at det omfanget jusen har i LUB-ane, i alle fall til ein viss grad, reflekterer kor stor del av emnet jusen utgjer. Vi har difor sortert emna inn i tre kategoriar: dei emna kor jusen synest å utgjere ein liten del,[6] dei emna kor jusen utgjer ein stor del av emnet,[7] og dei emna som er reine juridiske emne.

Av dei 351 LUB-ane vi har analysert, er det 278 som berre har ein liten del jus, 29 har omkring halvparten eller meir jus, og 44 har (tilnærma) berre jus. Det er totalt 82 av emna som er omtalt som praksisemne. Eitt av desse har ganske mykje jus, medan alle andre er i kategorien lite jus.[8]

Vi har vidare sett på i kva kategori/kategoriar ein krev jus i læringsutbytebeskrivinga, altså under «kunnskap», «ferdigheiter» og/eller «generell kompetanse». Dette gjev eit inntrykk av forventingane til det juridiske læringsutbytet, og det gjev grunnlag for å vurdera kor realistiske forventingane er.

I tillegg til dette har vi brukt Blooms taksonomi for å analysere kva dei juridiske læringsutbytebeskrivingane inneber. Vi har her registrert kor høgt i taksonomien, basert på ordbruken i LUB-ane, forventingane ligg. Til dette føremålet har vi tatt utgangspunkt i ei oversikt over handlingsskildrande verb knytt til dei ulike nivåa i Blooms taksonomi frå Wilhelmsen (2014, s. 301).

---

6 Dette er emne kor under halvparten av punkta i LUB-en er knytt til jus.

7 Dette er emne kor omtrent halvparten eller meir av punkta er knytt til jus.

8 Vi veit ikkje nøyaktig kva det inneber at det er praksisemne, desse kan bestå berre av praksis, eller dei kan ha ein kombinasjon av undervising og praksis.

Der det har dukka opp ord i LUB-ane som ikkje er tatt inn i skjemaet, har vi, i kolonna til høgre, plassert dei der vi meiner dei høyrer heime.[9]

Tabell 6.1
Blooms taksonomi frå Wilhelmsen (2014) som syner kvar i taksonomien vi har plassert termar frå LUB-ar ved HVL som ikkje var ein del av Willhelmsen sitt utgangspunkt

6	Evaluering	Vurder, bedøm, evaluer, forsvar, kritiser	
5	Syntese	Kombiner, utarbeid, argumenter, avgjør, utred, generaliser, organiser	
4	Analyse	Analyser, sammenlign, tolk, eksaminer, identifiser, avklar, utforsk, del opp	Reflekter over, problematiser, vurder
3	Applikasjon	Bruk, beregn, løs, finn, skill	Anvend, håndter, forholde seg til
2	Forståelse	Redegjør, diskuter, omformuler, forklar, ta stilling til, formidle	Ha innsikt i, utveksle synspunkter, forstå, drøft
1	Faktakunnskap	Beskriv, gjengi, navngi, skriv, list, identifiser	Ha kunnskap/kjennskap

I kategorien lite jus er det 77 emne som berre har juridisk læringsutbyte knytt til kunnskap, og som berre har handlingsskildrande verb på lågaste nivå

9 Her vil vi påpeike at ordsøket vi har brukt kan medføra nokre feilregistreringar ettersom dette er avgrensa. Likevel meiner vi at heilskapsinntrykket her er interessant.

i Blooms taksonomi. Dette heng etter vår oppfatning godt saman. At jus har liten plass i emnet tilseier at studentane ikkje kan kome høgare i taksonomien, og at det dermed berre bør vere juridisk læringsutbyte i kategorien kunnskap. Ein bør likevel kritisk vurdere om dette er nok jus. Mykje jus blir utøvd av ikkje-juristar, og dei kan vere i posisjon til å fatte viktige avgjerder.[10] Er det då nok at dei berre har avgrensa kjennskap til jusen? Kan det vere grunn til at dei også bør kunne anvende jus? Ein kan undrast over kva som er verdien av å ha juridisk kunnskap, om ein ikkje også kan bruke den.[11]

I fleire tilfelle har ein truleg lagt til grunn at studentane klarer å bruke kunnskapen utan å ha skrive dette inn i LUB-ane. Til dømes i emnet «Grunnleggande strålefysikk og bildedanning» (RAD130) er det eit punkt om at «Studenten har kunnskap om strålevernlovgivning og om de grunnleggende strålevernsprinsippene for beskyttelse av pasient og befolkningen forøvrig ved bruk av røntgenstråling».[12] Det er ingen krav om at studenten skal kunne følgje denne lovgjevinga når dei skal bruke røntgenstråling, men dette meiner ein kanskje er sjølvsagt. Det er kanskje til ein viss grad rett, men det er éin ting å vite kva som er gjeldande lovgjeving på eit konkret tidspunkt, medan det kan vere noko ganske anna å finne fram til gjeldande rett til einkvar tid. Dette er ein ferdigheit som må lærast. Vi får ei kjensle av at det vert undervurdert kor krevjande jus kan vere.

Vi ser også at forventingane til kunnskapen varierer. Nokon krev «kjennskap til», «kunnskap om» eller «grunnleggende kunnskap om», medan andre krev «inngående kunnskap», «brei kunnskap» og «avansert kunnskap». Det er nok sannsynleg at den reelle skilnaden her er mindre enn det valet av ordbruk gjev inntrykk av. Ofte er det også vagt kva kunnskap som vert kravd. Vi finn fleire formuleringar som at studenten skal ha «inngåande kunnskap om relevante lover»[13], utan at det står noko om kva som er relevante lover. Dette

10 Til dømes har ein som sosionom mykje makt når ein skal treffe vedtak om økonomisk sosialhjelp, sjukepengar osv., barnevernspedagogar som treff vedtak om hjelpetiltak og kan vere med å førebu saker om tvangstiltak, og helsearbeidarar som kan utøve tvang og makt overfor ulike brukarar/pasientar.

11 Denne tematikken er behandla til dømes i Parman *et al.* (2023) og Dahlen og Langsrud (2021).

12 I artikkelen vert det syna til fleire emneplanar frå HVL for studieåret 2023–2024. Desse finn ein ved å søkje opp emnekoden i søkjefeltet på www.hvl.no og trykke på lenkja «Tidlegare semester». Ein får då opp tidlegare års emneplanar for det emnet ein har søkt opp.

13 Sjå for eksempel ANE510.

er ei ulempe med omsyn til NKR sitt mål om føreseielegheit for studentane og transparens for omverda. Eit føremål med LUB-ane er å synleggjere kva kandidatane kan, og umedvitne ordval kan gje feil inntrykk.

I 148 emne vert det stilt krav til juridiske ferdigheiter og/eller kompetanse, men ikkje krav til juridisk kunnskap.[14] Det er etter vår oppfatning urealistisk å vente at studentane kan opparbeide seg juridiske ferdigheiter og/eller kompetanse utan å først ha fått juridisk kunnskap. Det vert til dømes stilt krav om å kunne opptre i samsvar med relevant regelverk eller analysere/reflektere over regelverk, utan å fyrst få kunnskap om regelverket. Dei fleste juristar vil nok meine at dette er krevjande. Ein må ha oversikt over kva regelverk som er relevant, og kunne halde seg oppdatert på endringar. Dette fordrar at studentane også kan noko om juridisk metode.

Vi ser vidare at dei ferdigheitene og den generelle kompetansen som vert forventa, ofte er vagt formulert og legg til grunn omfattande kunnskap. Vi kan vanskeleg forstå at jusen blir gjeve så mykje tid i emnet, eller i føregåande emne, at det er mogeleg å oppnå så omfattande kunnskap. Samstundes ser vi at ordbruken i desse LUB-ane ofte plasserer dei høgt i Blooms taksonomi. Dette gjev inntrykk av at det ofte vert undervurdert kor krevjande det er å opparbeide seg juridisk kunnskap. Eit døme er ferdigheitskravet: «Studenten kan analysere, bruke og kritisk reflektere over lovverk og styringsdokumenter som grunnlag for begrunnelser og beslutninger innenfor et mangfoldig barnehagemiljø».[15] Dette synest veldig ambisiøst, og det vil krevje omfattande juridiske kunnskapar og juridisk metode.

Det kan vere fleire årsaker til denne tilsynelatande manglande samanhengen. Det kan vere at dei allereie har opparbeidd seg den nødvendige kunnskapen i eit tidlegare emne. Ein annan årsak kan vere at dei reint faktisk lærer den nødvendige kunnskapen, men at dette ikkje er skrive inn i LUB-ane, til dømes fordi ein meiner at det er underforstått. Det kan også hende at ein meiner kunnskapen er så lett tilgjengeleg at han ikkje trengst å lærast, til dømes ved at ein berre kan slå opp i ein forskrift. I avsnitt 6 har vi gjort djupdykk i nokre av emne og studieprogram for å undersøke denne – tilsynelatande – diskrepansen nærare.

14 Av desse er 73 praksisemne og 10 master- eller bacheloroppgåver.

15 Leiing, samarbeid og utviklingsarbeid, LSUA301, tredjeårsemne nivå III.

27 av LUB-ane fell i kategorien lite jus, men inneheld læringsutbyte under kunnskap, ferdigheiter og/eller kompetanse. Det kan hende jusen har større plass i emnet enn LUB-ane gjev inntrykk av, men det kan også hende at dei som er ansvarlege for emna og utforming av LUB-ane undervurderer kor mykje som krevjast for å opparbeide seg juridisk kunnskap, ferdigheiter og generell kompetanse. Vi har gått grundigare inn i eitt emne for å undersøke dette nærare i avsnitt 6 under.

Det er 29 emne som har ein del jus i LUB-ane, altså omtrent halvparten eller meir av punkta er knytt til jus. Av desse emna inneheld dei fleste juridiske punkt i alle tre kategoriane: kunnskap, ferdigheiter og generell kompetanse. Men det er nesten ingen av dei som inneheld verb høgare enn nivå 3 i Blooms taksonomi. At forventningsnivået ikkje er høgare enn nivå 3 i Blooms taksonomi er etter vår oppfatning realistisk. At dei ikkje er høgare i Blooms taksonomi kan også tyde på at det er realistiske forventingar til kunnskapen, ferdigheitene og kompetansen, sett bort frå at vi veit lite om omfanget av forventingane.

44 LUB-ar inneheld berre eller nesten berre jus. Desse har alle juridisk læringsutbyte i alle tre kategoriane: kunnskap, ferdigheiter og generell kompetanse, noko som er logisk. 9 LUB-ar har verb på alle nivåa i Blooms taksonomi, medan 22 stykke ikkje kjem over nivå 3. Det at ein ikkje forventar at studentane kjem høgare opp, kan vere naturleg sjølv om det er reine jus-emne. Særleg gjeld dette innføringsemne. Dette samsvarar med nivået ein forventar på dei ulike nivåa: årsstudium, bachelor og master i NKR. Det er likevel eit tankekors at ein ofte ventar at studentane kjem høgare opp i taksonomien i emne der jusen berre er ein liten del av emna, enn i reine juridiske innføringsemne.

Til slutt ser vi ein del døme på det vi oppfattar som feilplasseringar i LUB-ane. Til dømes er det brukt handlingsverb som «anvende», «finne» og «sikre» i kategorien kunnskap, sjølv om dette skildrar ein ferdigheit. Vi ser også at studentane skal «kjenne til» og «ha innsikt i» under kategorien generell kompetanse, sjølv om dette skildrar kunnskap. Dette kan også grunngi nokre av tilfella der det tilsynelatande krevjast ferdigheiter og kompetanse, men ikkje kunnskap.

Konkrete døme frå læringsutbytebeskrivingar ved HVL

Som nemnt over, syner vår gjennomgang av læringsutbytebeskrivingane at mange emne har krav om ferdigheiter og/eller generell kompetanse i jus, utan at det same emnet inneheld noko om jus i kunnskapsdelen av læringsutbytebeskrivinga. Vi undrast difor over korleis studentane skal opparbeide seg ferdigheiter og kompetanse i jus, utan å ha kunnskap om tematikken elles i emnet.

Vi har derfor gått nærare inn i nokre emne for å sjå om det kan vere ei forklaring på dette, til dømes at dei opparbeider seg den nødvendige kunnskapen tidlegare i studiet. I så fall kan det legitimere at det blir lagt til grunn at studentane har kunnskap om temaet, sjølv om det ikkje er ein konkret del av emnet.

På vernepleiarutdanninga er det i emnet VPDP100 forventa læringsutbytte i jus både i ferdigheiter og generell kompetanse, utan at det er kunnskapskrav om jus. Studentane skal under ferdigheiter kunne «finne og vurdere lover, regelverk og veiledere i sin tjenesteutøvelse», og som generell kompetanse kunne «utveksle synspunkter og erfaringer om brukers rettigheter, etiske, juridiske utfordringer og dilemmaer i miljøterapeutisk arbeid». For å sjå om kunnskapen er oppnådd i tidlegare emne har vi sett på krav til forkunnskap, som her er bestått VPD100 og VPD110. I VPD100 skal studentane ha kunnskap om «konvensjoner som skal sikre inkludering, likestilling og ikkediskriminering», medan det i VPD110 ikkje er noko jus i læringsutbyttet. Det er dermed lite samsvar mellom det studentane skal lære av jus i VPD100 og det dei skal ha som juridisk ferdigheit og kompetanse i VPDP100. Å oppnå ferdigheitene og kompetansen i VPDP100 krev i tillegg omfattande innføring i jus, og då særleg metode, noko det ikkje er krav om før i VPDP100.

Eit anna døme er SYKB120P på sjukepleiarutdanninga. Her er det ikkje kunnskapskrav i jus, men det er tre læringsutbytebeskrivingar knytt til ferdigheiter i jus. Etter fullført emne skal studenten kunne nytte kunnskap om «… gjeldande lovverk i si tenesteutøving», «reflektere over faglege, etiske og juridiske problemstillingar i tråd med gjeldande lover og retningslinjer, samt justere eigen praksis i si tenesteutøving», og «reflektere over etiske og juridiske problemstillingar ved bruk av teknologi og digitale løysingar».

Det er særs krevjande å oppnå desse ferdigheitene, noko som stiller krav om både omfattande undervising i juridisk metode og gjeldande lovverk i tenesteutøvinga. Det siste kan vere krevjande nok då det ikkje er tydeleg kva

lovverk dei skal ha opplæring i. Det er ikkje jus i læringsutbytebeskrivingane for kunnskap i dette emnet, og det er ingen krav til forkunnskap til dette emnet.

Vi veit ikkje om undervisinga er lagt opp slik at studentane både får undervising i juridisk metode og gjeldande lovverk, men i så tilfelle burde dette – etter vår meining – vore tatt med under læringsutbytebeskrivinga for kunnskap. I tillegg trengst det omfattande undervising i tematikken for å klare å oppnå dei ferdigheitene studentane skal ha i høve til læringsutbytebeskrivingane etter fullført emne.

Både VPDP100 og SYKB120P er praksisemne. Det er logisk at ein i praksisemne har større fokus på å trene opp ferdigheitar enn å etablere teoretisk kunnskap. Om dei ikkje er tenkt å oppnå relevant kunnskap i emnet, bør det vere mogleg å finne denne kunnskapen i eit læringsutbyte i eit av emna som studentane må ha hatt før praksisen. Når vi ikkje gjer det, kan det tyde på at ein anten føreset at studentane skal kunne lære å bruke reglane i praksis utan å fyrst lære reglane, eller at dei lærer reglane i praksis, i tillegg til å trene på å bruke dei. Dette høyrest etter vår oppfatning uforsvarleg ut, men samsvarar med Dahlen og Langsrud (2021) sine oppdagingar i helse- og velferdstenestene. Dei fann at fleire profesjonsutøvarar i denne sektoren opplevde seg som sjølvlærte rettsbrukarar, eller at dei hadde lært dette i praksis. Dei siterer ein tilsett i helse- og omsorgstenesta slik:

> Jeg var bevisst på lovverket tidligere, men har bare lært gjennom praksis i jobben min, og av andre som jobber her. Hvilken opplæring de har hatt, vet jeg ikke. Vi gjør ting slik vi har brukt å gjøre det. (Dahlen & Langsrud, 2021, punkt 4.1)

Dette inntrykket stemmer overeins med vår oppfatning av jusopplæringa i mange emne, basert på læringsutbytebeskrivingane.

Det siste dømet vi har sett på knytt til denne problemstillinga er på masterstudiet i Avansert klinisk allmennsykepleie. Her skal studentane i emnet ELDHELS1004 som generell kompetanse kunne «overholde … juridiske … forpliktelser», samt «identifisere, analysere og vurdere … juridiske problemstillinger». Dette emnet har ikkje noko om jus i kunnskapsdelen eller ferdigheitsdelen av læringsutbytebeskrivinga. Om det er forventa at studenten skal sitje att med denne juridiske kompetansen etter å ha fullført emnet, burde det vore tydeleggjort i kunnskapskrava kva studentane har fått opplæring i.

Også her har vi gått gjennom studieprogrammet som emnet er ein del av for å sjå om studentane har opparbeidd seg denne kunnskapen tidlegare i studieløpet. Ein gjennomgang av dei andre emna på masterprogrammet, samt emna på studieprogrammet som leier fram til masteren, syner at det samla sett er 26 punkt i læringsutbytebeskrivingar som i varierande grad inneheld jus. Av desse er jus nemnd fire gonger i delen av LUB-en som syner til kunnskap, 16 gonger i samband med ferdigheiter og seks gonger i delen som tek føre seg generell kompetanse. Det er altså ein liten del av læringsutbytet som gjeld kunnskap. Dei fire gongene det er nemnd i samband med kunnskap, gjeld dessutan ein veldig konkret og avgrensa del av jusen, til dømes kunnskap om «barn og unge sine rettar både som pasient og pårørande» og «samane sin status som urfolk og om samane sine rettar, særskilt innanfor helse- og sosialfeltet».

Når det gjeld delane som i dette studieprogrammet tek føre seg ferdigheiter, er desse sjeldan konkrete eller tydeleg avgrensa. Til dømes er ein mykje brukt formulering at studentane kan «reflektere over … juridiske problemstillingar i tråd med gjeldande lover» og kan «nytte oppdatert kunnskap om … lover, regelverk …». I kva grad emnet også set studentane i stand til å halde seg oppdatert kring gjeldande rett, er uklart.

Der jus i dette studieprogrammet er nemnt under generell kompetanse, heiter det typisk at studenten skal kunne «formidle og reflektere over … juridiske problemstillingar …». Sett utanfrå kan dette lesast som avansert juridisk forståing, og vi er høgt oppe i Blooms taksonomi. Samla sett verkar det å vere høge forventingar til kva slags ferdigheiter og generell kompetanse studentane skal ha innan jus etter fullført utdanning, utan at det går tydeleg fram kva dei skal ha ferdigheiter og kompetanse i, eller korleis dei skal oppnå ferdigheitene og kompetansen i jus.

Dette kjem i tillegg til at gjennomgangen syner at studentane ikkje har om juridisk metode i løpet av dette studieprogrammet. Dette er noko vi meiner er avgjerande for å oppnå juridiske ferdigheiter og kompetansen som læringsutbytebeskrivingane legg opp til.

Gjennomgangen viser også at i einskilde emne går det fram av emnebeskrivinga at studentane skal ha kompetanse innan jus, utan at dette kjem fram i læringsutbytebeskrivinga til emnet. Det går til dømes fram av emnebeskrivinga i SYKB300 at emnet skal dekke tema om gjeldande lovverk, utan at det står noko om jus i emnets læringsutbytebeskrivingar. Manglande samanheng

mellom emnebeskrivingar og læringsutbytebeskrivingar gjer det uklart kva som blir forventa av studentane etter gjennomført emne. Dette er problematisk av fleire grunnar. For å oppnå samstemd undervising må ein ha samsvar mellom læringsutbyte, undervising og vurdering. Dersom juridiske kunnskapar ikkje følgjer av LUB-ane, bør dei heller ikkje vurderast, og dermed heller ikkje undervisast i. Dersom dei faktisk får undervising og opparbeider seg kunnskapar om jus, så bør dette gå fram av LUB-ane då det er desse som er synlege utanfor institusjonane, til dømes for arbeidsgjevarar.

Som nemnd i avsnitt 5 er det mange juridiske læringsutbytebeskrivingar som er svært generelt utforma. Forskrifta til det gjennomgåtte masterstudiet i avansert klinisk allmennsykepleie inneheld berre eit punkt i læringsutbytebeskrivinga som er relatert til jus: inngåande kunnskap om «relevant lovverk». Ein ser altså at LUB-en slik den er skriven i forskrifta, også er svært generell. Ein kunne tru at det hadde blitt spesifisert i det einskilde emne kva som er relevant lovverk. Forskrifta til bachelorstudiet i sjukepleie har eit punkt i læringsutbytebeskrivinga som er relatert til jus, der det går fram at kandidaten har ferdigheit i å «reflektere og kritisk vurdere juridiske utfordringar ved bruk av teknologi og digitale løsninger» (forskrift om nasjonal retningslinje for sykepleierutdanning av 15. mars 2019 nr. 412 § 20 a.). Her er forskrifta konkret kring kva ferdigheit kandidaten skal oppnå. Men ein gjennomgang av emna på bachelorutdanninga viser at punktet i læringsutbytebeskrivinga frå den nasjonale retningslinja i liten grad kjem til syne i LUB-ane på sjukepleiarutdanninga.

Djupdykka vi har gjort har altså ikkje gjeve nokon forklaring som legitimerer at læringsutbyte krev ferdigheiter og generell kompetanse, men ikkje kunnskap. Dette betyr ikkje at forklaringa ikkje finst, vi har berre gjennomgått tilgjengeleg informasjon frå heimesida til HVL. Dette er uansett interessant. Eit viktig føremål med LUB-ane er jo nettopp at dei skal gje den nødvendige informasjonen. Uansett om verkelegheita er at LUB-ane ikkje speglar jusen i emnet korrekt, eller jusen i emnet ikkje speglar kandidatane sitt behov for juridiske kunnskapar, ferdigheiter og/eller generell juridisk kompetanse når dei kjem ut i arbeid, så syner dette eit forbetringspotensiale i arbeidet med utformingar av LUB-ar ved HVL.

Vi går så vidare til den siste delen av undersøkinga: Vi såg i den generelle gjennomgangen at det var fleire emne som hadde jus i læringsutbytebeskrivinga i alle tre kategoriar. Vi vil no sjå nærare på eitt eksempel for å vurdere om

det er god samanheng mellom dei ulike delane av læringsutbytebeskrivinga, slik at studentane kan få den kunnskapen, ferdigheita og generelle kompetansen i jus som studiet tilsynelatande legg opp til at dei skal få.

På sjukepleiarstudiet har studentane i emnet SYKB250 som krav til ferdigheit å kunne «nytte oppdatert kunnskap om helse- og velferdssystemet, lover, regelverk og rettleiingsdokument i si tenesteutøving innanfor folkehelsearbeid». Som kompetanse skal dei kunne «formidle og reflektere over faglege, etiske og juridiske problemstillingar, samt justere eigen praksis i si tenesteutøving». I dette emnet skal studentane ha kunnskap om «barn og unge sine behov for tenester i eit folkehelseperspektiv og sikring av deira medverknad og rettigheiter», samt ha kunnskap om «samane sin status som urfolk og om samane sine rettar, særskilt innanfor helse- og sosialfeltet».

Krava til studentane sine ferdigheiter og generelle kompetanse i jus synest å vere meir omfattande enn kunnskapskrava i emnet. Vi må då vurdere om dei har fått denne kunnskapen gjennom tidlegare emne. Dette emnet har fem tidlegare emne som forkunnskapskrav. Fire av desse emna har ikkje noko jus i LUB-ane, medan SYKB120P har som krav til ferdigheit å kunne «nytte kunnskap om … gjeldande lovverk i si tenesteutøving», kunne «reflektere over faglege, etiske og juridiske problemstillingar i tråd med gjeldande lover og retningslinjer, samt justere eigen praksis i si tenesteutøving», og kunne «reflektere over etiske og juridiske problemstillingar ved bruk av teknologi og digitale løysingar». SYKB250 har altså forventa ferdigheitar og kompetanse som berre dels heng saman med krava til ferdigheit i SYKB120P. Kravet til ferdigheit i læringsutbytebeskrivinga til SYKB120P skal vidare oppnåast utan jus i føregåande emne. For å oppnå krava til ferdigheit og kompetanse i SYKB250 må studentane etter vår oppfatning i tillegg ha grundig innføring i juridisk metode, noko det ikkje er krav om at studentane har hatt før SYKB250.

Vår gjennomgang av både einskildemne og studieprogram viser at det er vanskeleg å sjå at det er dekning for at studentane får den ferdigheita og kompetansen som enkelte emneplanar gir uttrykk for. Dette er på bakgrunn av at emna ikkje gir uttrykk for å gi studenten den kunnskapen som er naudsynt for å oppnå ferdigheiter og kompetanse innan jus. Det er også fordi mange studentar ser ut til å mangle grunnleggande opplæring i juridisk metode. Det kan vere eit rettstryggleiksproblem dersom arbeidsgivarar legg til grunn at ulike yrkesgrupper har fleire ferdigheiter og høgare kompetanse i jus enn dei i realiteten har fått under studiet. Mange skal mellom anna forvalte regelverk

som er av stor betyding for pasientar, brukarar eller partar i saka. Det å ikkje løyse sakene på korrekt måte utgjer ein risiko for feilaktige avgjerder. At mange arbeidsplassar ikkje har juristar blant dei tilsette, gjer også at det kan vere vanskeleg å oppdage den feilaktige praksisen som kan utvikle seg. Dette er også problematisk sett i høve til endring av eksisterande lovverk, noko som skjer jamt. Å halde seg orientert kring eventuelle endringar og vidare skjøne korleis dei påverkar etablert praksis, vil krevje særskilt juridisk kunnskap.

Kva bør gjerast?

Det kan vere delte meiningar om NKR og læringsutbytebeskrivingar. Samstundes meiner vi at når ein fyrst er forplikta til å ha læringsutbytebeskrivingar, og dei skal ha ein viss utforming og tene særlege føremål, så lyt ein utnytte potensialet i dette.

Læringsutbytebeskrivingar kan etter vår oppfatning vere eit nyttig verkemiddel både internt på læringsinstitusjonane, for undervisarane og studentane, og eksternt, for arbeidsgjevarar og kontrollorgan. Læringsutbytebeskrivingane må i så tilfelle vere godt gjennomtenkte, presist formulerte, tilstrekkeleg detaljerte og ha tydeleg samsvar mellom dei ulike kategoriane. Om dei ikkje er det, vil ikkje ein potensiell arbeidsgivar få eit korrekt bilete av kva kandidaten kan. Samstundes vil ikkje studenten ha klart føre seg kva som krevjast til eksamen.

Læra om samstemd undervising er sett på som eit godt verkemiddel når ein utformar eit emne. I NKR er det lagt vekt på at det skal vere god samanheng mellom læringsutbyta, evalueringsform (eksamen) og læringsforma. Læringsformene skal gje best mogleg læring ut frå dei måla som er skildra i læringsutbytet. Evalueringsforma/eksamen skal også vere ei prøving av læringsutbytet. På den måten vert skildringa av læringsutbytet nært knytt til utviklinga av fagdidaktikken i emnet. Manglar i skildringa av læringsutbytet kan då anten kome av at emnet ikkje er utforma med utgangspunkt i samstemd undervising, og/eller at læringsutbytet ikkje er formulert på ein god måte.

NKR sine retningsliner for skildring av nivå i læringsutbyte byggjer i stor grad på Bloom sin taksonomi. Undervising på bachelornivå skal svare til tredje nivå i Blooms taksonomi. Når ein i skildringa av læringsutbytet er

utydeleg eller mangelfull i skildringa av nivået, vert det vanskeleg å vite om undervisinga ligg på rett nivå sett i høve til NKR, og/eller om sjølve skildringa av læringsutbytet ikkje er god nok. Som nemnd over finn vi døme på at ein skildrar eit høgare nivå i læringsutbyta i emne der jusen berre er ein liten del av emna, enn i reine juridiske innføringsemne. Dette tyder på at ordvala i LUB-ane ikkje samsvarar med det ein forventar, eller at ein har urealistisk høge forventingar til kor høgt opp i Blooms taksonomi ein skal komme i juss for ikkje-juristar.

Når ein ikkje er medviten nok kring ordvalet i LUB-ane, kan ein risikere at studentane ikkje oppnår det nivået av læring som LUB-ane gjev inntrykk av. Ein kan heller ikkje lite på eller samanlikne kunnskapen til studentane basert på LUB-ane.

Vår gjennomgang og analyse syner eit forbetringspotensial for arbeidet knytt til utforming av læringsutbytebeskrivingar med juridisk innhald ved HVL. Jus verkar å vera ei fagretning som er særleg krevjande å handtere ved skildringar av læringsutbyte. Dette kan skuldast at juridisk kunnskap ofte er ein del av emne og studieprogram som ikkje primært er juridisk retta, og at ein difor ikkje har utdanna juristar som tek del i undervisinga og planlegginga av emna. Det er då ikkje-juristar som har det overordna emneansvaret og jamvel underviser i dei delane av emnet som inneheld jus. Her vert det ekstra utfordrande å skildre jus-delen av undervisinga på ein god måte.

Det er etter vår oppfatning behov for betre kvalitetskontroll av læringsutbytebeskrivingar med juridisk innhald i emne som inneheld jus for ikkje-juristar. Det er viktig å ha tilsette, både administrativt og fagleg, med høg kompetanse innanfor læringsutbytebeskrivingar og utforming av emneplanar. Vidare tenkjer vi at ein, i emne som er sett saman av fleire ulike fagretningar, må syte for god nok kompetanse innanfor dei ulike fagretningane for at skildringane i LUB-ane skal skrivast best mogeleg.

Referansar

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Red.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives, complete edition*. Longman.

Biggs, J. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development, 18*(1), 57–75. https://doi.org/10.1080/0729436990180105

Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Open University Press & McGraw-Hill Education.

Bloom, J. B., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (Red.). (1956). *Taxonomy of educational objectives I: Cognitive domain*. McGraw-Hill.

Bone, A. (2009). The twenty-first century law student. *The Law Teacher, 43*(3), 222–245. https://doi.org/10.1080/03069400903332496

Dahlen, W. E. & Langsrud, E. (2021). Ikke-juristers bruk av rettsregler. En analyse av profesjonsutøveres beskrivelse av rettsanvendelsen i helse- og velferdstjenestene. *Kritisk juss, 47*(3), 185–206. https://doi.org/10.18261/issn.2387-4546-2021-03-04

Entwistle, N. & Tait, H. (1995). *Approaches to studying and perceptions of the learning…*

Environment across disciplines. *New Directions for Teaching and Learning, 64*, 93–103. Wiley Online Library.

EU. (2015). *ECTS users' guide*. https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/ects-users-guide_en.pdf

EU. (2024, 1. mars). *Bologna.* Henta februar 2024 frå https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/bologna-process

EU. (2024, 1. mars). *European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS).* Henta februar 2024 frå https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/european-credit-transfer-and-accumulation-system

Gynnild, V. (2011). Kvalifikasjonsrammeverket: Begreper modeller og teoriarbeid. *UNIPED, 34*(2), 18–32. https://doi.org/10.18261/ISSN1893-8981-2011-02-02

Kunnskapsdepartementet. (2011, 15. desember). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR).* Henta frå https://www.nokut.no/siteassets/nkr/nasjonalt_kvalifikasjonsrammeverk_for_livslang_laring_nkr_nn.pdf

Ottesen, G. (2011). Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk – riktig intensjon, men feil virkemiddel. *Uniped, 34*(4), 34–47. https://doi.org/10.18261/ISSN1893-8981-2011-04-03

Parmann, A., Helde, R. & Suzen, E. (2023). Undervisning i juridiske emner for studenter som ikke skal bli jurister. *Lov og Rett, 69*(4), 223–238. https://doi.org/10.18261/lor.62.4.4

Strømsø, H. I., Lycke, K. H. & Lauvås, P. (Red.) (2018). *Når læring er det viktigste – undervisning høyere utdanning* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Sørskår, A. K. (2015). *Kartlegging av læringsutbyttebeskrivelser.* NOKUT.

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2007). *Forslag til nasjonalt rammeverk for kvalifikasjoner i høgere utdanning: Rapport fra en arbeidsgruppe.*

Wilhelmsen, L. (Red.) (2014). *Juridisk fagdidaktikk.* Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

Hellevik, P. M. & Skippervik, L. J .B. (2025). Rettsbruk i tiden. I R. Helde, A. Parmann & E. Suzen (Red.), *Undervisning i rettsvitenskap for de som ikke skal bli jurister* (s. 139–158). Fagbokforlaget. DOI: https://doi.org/10.55669/oa540207

Kapittel 7

Rettsbruk i tiden

Pia Moum Hellevik[1] og Liv Jorunn B. Skippervik[1]

[1] Institutt for sosialfag, SV-fakultetet, Universitetet i Stavanger

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Sammendrag: Fremveksten av velferdsstaten, med tiltagende mengde skjønnspregede velferdsrettslige regler, gir ansatte i forvaltningens førstelinje et stort handlingsrom og ansvar. Det er «i tiden» å tenke at kunstig intelligens kan bistå oss som samfunn og fagpersoner med løsninger i et komplekst landskap. Samtidig krever velferdsrettslige regler, med stort innslag av behovstilpasninger og skjønnsbaserte kriterier, faglig kunnskap for å innfri reglenes formål og lovgivers intensjon.

Artikkelen argumenterer for at det i vår tid, som i tidligere tider, må være fagpersoners kunnskap som ligger til grunn for skjønnsbruk i møte med enkeltmenneskers behov. Skjønn i møte med personer og rettsanvendelse er kjernekomponentene i forsvarlig rettsbruk i en velferdsrettslig kontekst, og kan ut fra sin iboende logikk vanskelig ivaretas alene av tekniske løsninger.

Nøkkelord: skjønn, rettsanvendelse, forvaltning, KI, historiske linjer

Abstract: The rise of the welfare state, with an increasing number of welfare laws characterized by discretionary elements, provides street-level bureaucrats with a wide margin of appreciation. It is "of the moment" to consider that artificial intelligence could assist both society and professionals in navigating this complex landscape. Welfare regulations that involve substantial adjustments to individual needs and discretion-based criteria require professional expertise to fulfill their purpose and the intentions of the lawmakers.

This article argues that, as in earlier times, it must be professionals who exercise discretion, grounded in their specialized knowledge, while meeting the needs of individuals. The use of discretion in interactions with individuals and the application of law are core components of sound legal practice within a welfare context. This is challenging for artificial intelligence to maintain effectively.

Keywords: discretion, application of the law, public administration, AI, historical perspectives

Innledning – regulering av velferdsstaten

Norge er et velferdssamfunn, og utviklingen av velferdsstaten begynte for alvor i det tjuende århundre. Det vises ofte til de Castbergske barnelover (Asland, 2016, s. 28) som et viktig bidrag, men det var særlig etter andre verdenskrig at man begynte å omtale den norske stat som en velferdsstat (Hatland *et al*., 2018). Vi har gått fra at borgerne i det vesentligste har blitt pålagt plikter av staten, til at de også har fått sterkere rettigheter. Mye av myndigheten til å fordele velferdsgoder har blitt flyttet fra stat til kommune. Ansvaret for et stort antall avgjørelser om borgernes individuelle rettigheter ligger til forvaltningen (som tjenester fra NAV, skole, barnevern, mv.) (Kjønstad *et al*., 2022, s. 28). Innføringen av velferdsordninger påvirker relasjonen mellom borgerne og offentlige myndigheter ved at borgerne kan søke nødvendige goder hos myndighetene selv om de har svakere maktposisjoner (NOU 2003: 19, s. 14).

Ivaretakelse av borgernes behov gjennom «velferdsrettslige regler» har ikke alltid vært en offentlig oppgave. Tradisjonelt i Europa har ivaretakelse av de svake i samfunnet vært kirkens domene.[1] I Norge har vi imidlertid en lang statstradisjon med ivaretakelse av de svakere stilt og verdig trengende i samfunnet. Et eksempel på dette er regler om «husgang» der fattige uten arbeidsevne fikk underhold (se Frostatingsloven ca. 950, videreført i landslova (*Magnus Lagabøtes landslov*, 2024, s. 137).

Slik forvaltningen i dag er organisert, blir de rettslige rammene utformet av jurister, vedtatt av politikere, og i stor grad anvendt av ikke-jurister i jobb for forvaltningen. Dette systemet medfører at: «… for de langt fleste forvaltningssaker, og på de langt fleste saksområder, begynner og slutter partenes rettssikkerhet med kvaliteten av forvaltningens saksbehandling» (Bernt & Bernt, 2018, s. 6).[2]

---

1 Eksempelvis den katolske munkeordenen Fransiskanerene (etablert 1209), som virket ovenfor fattige med behov for blant annet helsehjelp, Ullern, I.J (1997).

2 Et eksempel på dette er antall vedtak i NAV. NAV-kontorene og de andre enhetene med vedtaksmyndighet i Arbeids- og tjenestelinjen traff 179 593 vedtak og behandlet 3 115 klager som førsteinstans i 2021 (NOU 2023: 11: 57). Til Trygderetten kom det i 2023 inn 2 862 saker med NAV-klageinstans som ankemottak (Trygderetten, 2024).

De velferdsrettslige reglene profesjonsutøveren forvalter forutsetter at rettsbrukeren har materiell og metodisk juridisk kunnskap. Samtidig er dette ikke i seg selv tilstrekkelig for en forsvarlig rettsbruk. Skjønnsbaserte regler krever samvirke mellom profesjons- eller sektorfaglig skjønn på reglenes konkrete saksområde. Det er med utgangspunkt i dette faglige landskapet at forfatterne av artikkelen argumenterer for økt fokus på de krevende elementene ved komplekse skjønnsvurderinger som gjøres innen rammen av velferdsrettslige regler.

Profesjonsutøvere som rettsanvendere

Det oppstilles klare kunnskaps- og ferdighetskrav i forskriftene til profesjonsutdanninger for sosionom og barnevernspedagog (2019). Kravene forutsetter at studentene både lærer materiell lov og regelanvendelse. Disse studentene må da læres opp til å både finne fram til gjeldende rett og bruke den forsvarlig i situasjonen. En riktig rettsanvendelse forutsetter kunnskap om og ferdigheter i juridisk metode. Ved juridisk metode som fremgangsmåte vil begrunnelsen for beslutninger bli transparent og forståelig både for rettsbrukeren og for borgeren. Dahlen og Langsrud argumenterer for at kunnskap om juridisk metode er «… avgjørende for at rettsanvenderen skal kunne identifisere det handlingsrom han eller hun kan operere innenfor, for deretter å være i stand til å velge en juridisk holdbar og faglig forsvarlig løsning …» (Dahlen & Langsrud, 2021, s. 192). Ved å holde et parallelt fokus på profesjonsfaglig tilnærming og juridisk metode vil kunnskapen som tilegnes bli en integrert del av yrkesforståelsen. Studentene må ha god faglig kunnskap om analyseenheten «person i situasjon» (Ellingsen, 2023) og ferdigheter i rettsbruk for å kunne utøve faglig forsvarlig arbeid, ivareta reglenes intensjon og brukernes rettssikkerhet. I dette arbeidet må rettsanvenderen ha kunnskap om reglers struktur.

Rettsreglers oppbygning

Rettsregler bygges opp med logikken «hvis – så» (Bernt & Bernt, 2018; Mæhle & Aarli, 2022). Om en situasjon X oppstår, vil rettsvirkningen Y inntre. Dette er regler som fastslår at hvis vilkårene er oppfylt, så er resultatet gitt, som i vergemålsloven § 8: «[p]ersoner som ikke har fylt 18 år, er mindreårige.» X vil her være alder, mens Y er svaret på om personen er mindreårig eller ikke. Er X 17 år, vil resultatet bli Y mindreårig. En slik X – Y logikk er lett å automatisere og overlate til maskinell saksbehandling.

I tillegg til denne «hvis – så» strukturen er det vanlig å benytte systemet med hovedregel og etterfølgende bestemte eller mulige unntak fra regelen. Hovedregelen gir da anvisning på hva som vil være riktig regulering i de fleste tilfeller, mens unntaket søker å tilpasse regelen for nærmere angitte spesielle forhold. Dette gir en effektiv likebehandling på hovedvekten av saker med mulighet for tilpasning for særtilfellene. Dette lovgivningssystemet har tradisjoner helt tilbake til landsloven fra 1274, med lovgivning ut fra en (ofte underforstått) hovedregel, med oppramsende unntak (Sunde, 2023a, s. 89). Disse lovgivningsteknikkene har vi så bevart frem til i dag, og de er utbredt innenfor sosialfeltet. Vi finner det eksempelvis i reguleringen med bruk av vilkår for å motta stønad til livsopphold, og unntak fra krav om vilkårsstillelse, i sosialtjenesteloven (2009) § 20 a.

En ytterligere kompliserende faktor som rettsanvenderen må forholde seg til, er dualisme i rettskildebildet. Norsk rett består av både norskproduserte rettsregler og regler inkorporert eller transformert fra internasjonal rett. Dette gir et bredt, men dels også et uoversiktlig rettskildebilde med ulike krav til tolkning og rettskildebruk (se eksempelvis EØS-loven § 2 (1992), Wienkonvensjonen (1969) del III, menneskerettsloven (1999) § 3). Det er ikke nytt at norsk rett er påvirket og integrert i internasjonale trender eller internasjonale rettssystemer. Alt i Den eldre Gulatingslova og Frostatingslova var det regler som stammet fra romersk og kanonisk rett (Sunde, 2023, s. 102). Lenge var kongens og kirkens regler selvstendige rettslige systemer, som likevel delvis overlappet hverandre og påvirket hverandre (Berg, 2023, s. 151). Et tydelig samvirke mellom norsk og internasjonal rett kan i dag ses i kravene som stilles i forskrift om nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanning § 4. Der skal kandidatene ha «bred kunnskap om gjeldende norsk og internasjonal rett

som er relevant for barnevernsfeltet, og relevant juridisk metode, deriblant kunnskap om FNs barnekonvensjon art. 3, 12 og 30.»

Likevel, en klar regelstruktur og oversikt over rettskildene er bare utgangspunktet for de faglige vurderingene. Individuelle tilpasninger forutsetter også bruk av skjønn.

Rettsreglers skjønnsrom

Det er klart at «[m]ange av de avgjørelsene som tas av forvaltningsorganer, er utelukkende eller i vesentlig grad rettsanvendelse. Så langt innholdet av et forvaltningsvedtak følger av lov eller forskrift, vil utøvingen av forvaltningsmyndighet bli et rent juridisk anliggende» (Bernt & Rasmussen, 2010, s. 83). Det er imidlertid få problemstillinger innenfor velferdsrettens område hvis løsning baserer seg på ren rettsanvendelse. Rettsreglene setter *rammer* for hva forvaltningsorganet kan bestemme, men innenfor disse rammene har forvaltningen en betydelig handlefrihet (Bernt & Rasmussen, 2010, s. 84). Handlefriheten betegnes som forvaltningsskjønn og fylles av den profesjonsfaglige kunnskapen.

Når en saksbehandler på NAV skal vurdere om en persons arbeidsevne er nedsatt med mer enn 50 % etter folketrygdloven (1997) § 11-5, angis relevante momenter for vurderingen i andre ledd, men listen er ikke uttømmende. Også andre momenter som lovgiver ikke har valgt å liste opp, kan være avgjørende. Saksbehandleren må både vite hvordan de angitte momentene skal vurderes og hvilke andre momenter som er relevante faglige vurderinger av personens situasjon.

I takt med utviklingen av velferdsstaten, hvor goder skal tilpasses individuelle behov, har det blitt innført en rekke regler som gir rom for, men også forutsetter, en utstrakt bruk av skjønn fra profesjonsutøver. Skjønn som fagbegrep finnes innenfor ulike fagtradisjoner, både juridisk og samfunnsfaglig.

Rønning (2023) skiller juridisk skjønn inn i kategoriene faktumskjønn (vurdering av faktum), lovbundet skjønn (klargjøre innholdet i regler) og diskresjonært skjønn («kan skjønnet») (Rønning, 2023, s. 27). Skippervik og Oltedal (2022) beskriver skjønn som «grad av fridom når ein skal ta avgjerder» (s. 91). Skjønn innebærer faglige vurderinger i situasjoner, men har

også tilknytning til yrkesetiske retningslinjer for moralsk dømmekraft (FO, 2023). Skjønnsmessige avgjørelser er beslutninger hvor utfallet ikke er bestemt på forhånd. Det er beslutningstakeren som treffer avgjørelsen basert på de vurderinger han foretar, og det er «[beslutningstakeren] som foretar den endelige vurderingen og bedømmelsen som blir bestemmende for utfallet» (Graver, 2019, s. 248).

Skjønn i rettsbruk er en anerkjennelse av at ikke alle situasjoner verken kan eller bør reguleres fullt ut. Dette skyldes at den virkeligheten regelen skal virke i, ikke bør eller lar seg kategorisere eller standardisere fullt ut. Skjønnsutøvelse, selv innen jussen, kan ikke begrenses til et «hvis x så y.» Dette er tilfelle i de mange ulike situasjoner som omfattes av begreper som «særlige behov» (barnevernsloven, 2021, § 3-1) og «særlige tilfeller» (sosialtjenesteloven, 2009, § 19).

De aller fleste profesjoner arbeider i situasjoner der faktiske vurderinger og beslutninger tas innen rettslige rammer. Rønning påpeker at det er en forutsetning for godt skjønn at fagutøveren har «solid faglig kunnskap» (2023, s. 14).[3] Det vil i mange situasjoner være sosialfaglige vurderinger og kategoriseringer, ofte omtalt som epistemiske skjønn (Grimen & Molander, 2008), som utløser vilkårssiden i en skjønnsbasert regel (Skippervik & Oltedal, 2022, s. 114). Den profesjonsbaserte kunnskapen, utover den rent juridiske kunnskapen og situasjonsforståelsen, må være til stede for å kunne utøve det skjønn som rettsreglene gir anvisning på.

Utøvelsen av faglig forsvarlig skjønn forutsetter god kunnskap om rettsregelen og dens handlingsrom. Skjønnsutøvelsen innebærer både en fagspesifikk og en rettslig komponent, og krever derfor at studenter som fremtidige profesjonsutøvere mestrer helheten. Selv ikke for over tusen år siden var lagmannen eller meddommere på tinget bundet av loven om loven ikke i tilstrekkelig grad passet i den konkrete situasjonen. Bare «tåpen» fulgte lovens bokstav om loven var for streng eller for mild (Sunde, 2023, s. 89, 129). Rettsbrukerne måtte i slike tilfeller dømme som best de kunne og stå til rette for det som var riktig ovenfor Gud (med hans døtre Sannhet, Nåde, Rettferdighet og Fred) (Sunde, 2023, s. 99). Aristoteles påpeker også at det i noen tilfeller vil være vanskelig

3 Rønning skriver om skjønnsutøvelse i politiets arbeid, men vi mener det hun skriver vil være like relevant for sosionomer og barnevernspedagoger.

å definere alle mulighetene som foreligger, og at det er her *rimelig* behandling kan være på sin plass (Eide, 2006, s. 89).

I Landslova 1274 var det i 74 regler gitt unntak for plikter og dispensasjon fra frister dersom det var «nødvendig». I Gulatings- og Frostatingslova var det åpnet for avvik fra regelen ved «nauðsyn». I en moderne kontekst kan man se en linje her til lovgivning som krever eksempelvis «nødvendige utgifter» i forbindelse med ytelser etter sosialtjenestelovens § 18 (Ot.prp. nr. 29 (1990–1991), s. 77), eller at et vedtak om omsorgsovertakelse etter barnevernsloven § 5-1 må vurderes å være «nødvendig ut fra barnets situasjon». Hva dette «nødvendige» var i Gulen under Gulatingslova og hva som regnes som «nødvendig» i dag er vanskelig å spesifisere uten å gjøre en nåtidsvurdering av fakta og situasjon. Overført til vår tid ser vi her en historisk forløper til skjønnsvurderinger som overlates til dem som er utøvende rettsbrukere nærmest de reelle behov og situasjoner.

Fordelen med bruk av skjønn som rettslig redskap for å oppnå ønsket tilpasning til situasjoner har blitt vurdert som tungtveiende av lovgiver på mange av velferdsrettens områder. Dette kan forstås på flere måter. For det første er det vanskelig å utforme lover som dekker alle tenkelige situasjoner. En kasuistisk tilnærming til lovgivning, med mange og spesifikke situasjonsbeskrivelser, fantes i mangfold i eldre rett i Europa (Sunde, 2005, s. 313). I et moderne komplekst samfunn er dette ikke gjennomførbart. For det andre ivaretar skjønnsmessige regler hensynet til individuell behandling, ettersom de gir bedre mulighet for beslutningstaker til å hensynta sakens særegenheter. For det tredje vil skjønnsmessige regler også gi myndighetene en mulighet til å instruere forvaltningen i praktiseringen av reglene, uten å måtte endre selve loven. Slik kan skjønnsmessige regler bedre tilpasses samfunnsmessige (og politiske) endringer.

Når skjønn blir en faktor i rettsbruk, åpner det for en annen logikk enn «hvis – så»-systematikken. Skjønn åpner døren for ulikebehandling og manglende «reproduserbarhet» i andre lignende eller like situasjoner. For å opprettholde legitimitet kreves det grundige og transparente begrunnelser på et fagfelt med strenge regler til vern om personopplysninger.[4]

4 Merk her også GDPRs (2016) krav om at vedtak basert på personopplysninger som hovedregel ikke skal fattes maskinelt, jf. art. 22 nr. 1.

Forvaltningsskjønn kan komme til uttrykk ved at forvaltningen kan velge om den vil bruke sin kompetanse eller ikke. Forvaltningen er overlatt anvendelsen av særlig skjønnspregede vilkår og/eller er overlatt fastsettelsen av innholdet i en avgjørelse. Skjønnsmessige regler innebærer altså at de rettslige rammene ikke uttrykkelig regulerer hva utfallet må bli. «Hvis – så» faller som fast struktur, da vesentlige deler av beslutningsgrunnlaget og vurderingene er del av forvaltningens frie skjønn. Dette skjønnet er i begrenset grad underlagt rettslig overprøving. Samtidig vil skjønnsrommet være underlagt begrensninger, slik som prosessuelle regler, fastlagte vurderingskriterier og retningslinjer på den konkrete arbeidsplassen. En riktig praktisering av forvaltningsskjønnet krever en klar sammenheng mellom lovgiverens intensjon, selve lovformuleringen og operasjonaliseringen av denne, og fram til den enkelte skjønnsbeslutningen. Graver mener at: «[e]t hovedtrekk i utviklingen av den moderne forvaltning har vært at lovgivningen stadig gir flere skjønnsmessige fullmakter til forvaltningen» (Graver, 2019, s. 249). Samlet stiller dette høye krav til rettsanvendelsen i første instans. Førstelinjearbeiderne blir da, som påpekt av Bernt og Bernt (2018, s. 49), rettssikkerhetsgarantistene. Ved nærmere ettersyn av hvordan rettssikkerheten faktisk ivaretas, synes det klart at det er rom og behov for forbedring (se bl.a. Helsetilsynet, 2022; Sivilombudet, 2023; HR-2021-1453-S; NOU 2017: 12). De manglene som blir påpekt, knytter seg til sentrale deler av saksbehandlingen og særlig avgjørelsenes begrunnelser. Spørsmålet blir da hvordan forvaltningen skal klare å ivareta kravene om effektiv og korrekt rettsbruk og være *garantister* for rettssikkerhet, og om automatisering, digitalisering og kunstig læring kan være løsningen?

Digitale løsninger?

Regjeringen har som målsetning at «80 prosent av offentlige virksomheter skal ha tatt i bruk KI i løpet av 2025, og 100 prosent innen 2030» (Digidep, 2024). Allerede i 2015 ble det i Meld. St. 27 antatt at «teknologier som automatisering og kunstig intelligens, vil kunne endre hvordan det offentlige driver tjenesteproduksjon i fremtiden» (Meld. St. 27 2015-2016: 109). Det har blitt gjennomført en rekke større digitaliseringsprosjekter i offentlig forvaltning

som har bidratt til å effektivisere forvaltningen og forenkle hverdagen til brukerne (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2019).

NAV har siden etableringen av organisasjonen i 2006 arbeidet strukturert med effektivisering og digitalisering (Nordrum & Ikdahl, 2022). Etaten opplyser på sine nettsider at det gjøres automatisk saksbehandling av søknader som gjelder «innenfor enkelte områder», eksempelvis dagpenger og barnetrygd. Automatisert saksbehandling forklares som at informasjon om brukeren legges inn i en regelmotor som sjekker om vilkårene for stønaden er oppfylt. Systemet vil deretter avgjøre om brukeren har rett til stønad, for hvilken periode, og deretter opprette et vedtaksbrev (nav.no, 2024). Automatisert saksbehandling kan både være beslutningsstøtte som utgangspunkt for saksbehandler, og fullautomatisk saksbehandling. Dette forutsetter at det «underliggende regelverket, for eksempel folketrygdlovens materielle regler først må tolkes, … spesifiseres for så å programmeres til algoritmer/programkode som uttrykker rettsreglene» (Arbeids- og velferdsdirektoratet, 2008 pkt. 1).

Forvaltningsorgan, som Skatteetaten og Statens lånekasse for utdanning, har også saksbehandlingssystemer hvor rettsanvendelsesprosessen er til dels ferdig klarlagt, og flere vedtak fattes automatisert. Vedtak gjøres uten at en saksbehandler eller fagperson i det enkelte tilfellet ser, behandler eller vurderer saken før den avgjøres.

Automatiserte saksbehandlingssystemer kan ha mange fordeler. I forslag til ny forvaltningslov trekkes det fram at automatisering av beslutningsprosesser kan «… bidra til økt likebehandling, siden alle som etter systemets kriterier er i samme situasjon, automatisk behandles likt. Automatisering gir konsistent gjennomføring av regelverk og kan blant annet forhindre ulik praksis på lokalkontorer.» (NOU 2019: 5: 259). Automatisering kan slik bidra til å øke borgernes rettssikkerhet på områder hvor «hvis – så» strukturen lar seg programmere.

KI er en fellesbetegnelse på teknologier som gir datamaskiner evnen til å lære, forstå og utføre oppgaver som normalt krever menneskelig intelligens. Dette er noe annet enn det automatiserte. I Nasjonal strategi for kunstig intelligens defineres KI som: «[k]unstig intelligente systemer [som] utfører handlinger, fysisk eller digitalt, basert på tolkning og behandling av strukturerte eller ustrukturerte data, i den hensikt å oppnå et gitt mål. Enkelte KI-systemer kan også tilpasse seg gjennom å analysere og ta hensyn til hvordan tidligere handlinger har påvirket omgivelsene» (Kommunal- og moderniseringsdepar-

tementet, 2020, s. 9). KI baserer seg på tilgjengelig informasjon og beregner sine algoritmer ut fra det. Dersom KI blir presentert for de faktiske forhold, og har tilgang til loven og andre relevante rettskilder, bør den teoretisk sett kunne forutsi hva utfallet må bli. En slik tilnærming er tett opp til hvordan studentene i dag trenes opp til å bli praktiske rettsanvendere.[5]

Men alt kan ikke kodes

Bruken av skjønnsmessige regler har bidratt til at forvaltningen har fått «… til dels meget vide fullmakter … til å treffe … enkeltavgjørelser etter beste skjønn, …» (Bernt & Rasmussen, 2010, s. 46). Manglende kunnskap om rettsregler og anvendelse av dem kan ende med feil tolkning og feil bruk, og «… ein kan «skjønne seg» ut av det handlingsrommet ein er tilsett innafor» (Skippervik & Oltedal, 2022, s. 91). Dette vil kunne komme på kant med ivaretakelsen av partenes rettssikkerhet. I St.meld. Nr. 32 (1976–1977): 6 oppsummeres essensen i rettssikkerhet slik: «Rettssikkerheten forutsetter visse normer for hva en avgjørelse skal gå ut på, og *selve fremgangsmåten* for å nå fram til avgjørelsen. Videre må det være mulighet for kontroll med behandlingen eller avgjørelsen. I tillegg kan rettssikkerhetsidealene knapt anses oppfylt dersom folk ikke også får tillit til at behandlingen og avgjørelsene er så riktige som det er mulig.» (vår kursivering). Det nesten 50 år gamle sitatet står seg i tiden. Velferdsrettslige regler har den funksjon at de skal ivareta borgernes behov og rettssikkerhet i møte med forvaltningen – de skal sikre at avgjørelsene blir riktigst mulig. Saksbehandlerne må overholde saksbehandlingsreglene, og holde seg innenfor skjønnsrommet. En KI-basert saksbehandling som baserer seg på at maskinen «gjetter seg til» hva som er neste sannsynlige ord eller steg, vil vanskelig kunne ivareta tilliten til rettsanvendelse.

---

5 Denne operasjonaliseringen av anvendelseskunnskap i rettsbruken beskrives i kapittelet «Hva er juridiske anvendelsesferdigheter i sykepleier-, sosionom- og barnevernsutdanningene?» i denne boken.

Når Skatteetaten og Statens lånekasse for utdanning i NOU 2019: 5 fremheves som organer med høy digitaliseringsgrad, påpekes det samtidig at de «behandler en stor andel relativt likeartede saker («masseforvaltning»). De har også et regelverk som egner seg for automatisering» (NOU 2019: 5: 100). Rettshåndhevelse er og skal være en logisk og transparent prosess. Digitaliseringsdirektoratet påpeker at

> … en avgjørelse som påvirker samfunnet eller en innbygger skal være begrunnet. Dette gjør det mulig for mottakeren å slå seg til ro med resultatet eller utfordre det hvis man er uenig. For å kunne gi en god begrunnelse må man kunne forklare hvilke faktorer som er vektlagt i beslutningsprosessen og hvordan disse har ført til resultatet. Dette er en sentral utfordring innenfor kunstig intelligens (KI). (Digdir u.å.)

Begrunnelser vil i denne sammenheng være «… kontrollmekanismer – rettsikkerhetsgarantier – som skal sikre [borgerne] mot uhjemlede, ulovlige eller uriktige forvaltningsvedtak» (Bernt & Rasmussen, 2010, s. 46).

Krav til begrunnelsenes innhold er avgjørende viktig innen offentlig forvaltning. En sosionom eller barnevernspedagog må kunne forklare og redegjøre for fakta i tid og rom (Løvlie, 2019, s. 153–154), vurderinger og rettsbruk. Det knyttes rettsvirkninger til faktiske forhold, og disse kan deles inn i dimensjonen tid; fortidige, nåtidige og fremtidige. Videre kan faktiske forhold analyseres i romdimensjonen og knyttes til menneskers ytre, indre eller posisjon til institusjonelle forhold (Løvlie, 2019, s. 153–154). En slik tid-rom-faktumfastsettelse vil være problematisk å kode. Også det faktiske og rettslige som er vektlagt må fremkomme klart i beslutningsgrunnlag og begrunnelse. Dette understrekes i HR-2020-661-S avsnitt 167 hvor Høyesterett påpeker at der: «… beslutningsgrunnlaget [er] mangelfullt, kan dette få følger for den vurderingen som foretas og dermed for begrunnelsen. I Strand Lobbendommen kom EMD til at et mangelfullt beslutningsgrunnlag hadde ført til en vurdering av de kryssende interesser som ikke var tilstrekkelig balansert til å avgjøre om fratakelse av foreldreansvar og adopsjon var nødvendig …». Prosessen med å fastsette faktum (synliggjøre hva som er relevant), vekte og vurdere er avgjørende viktig i begrunnelse for en beslutning. Det er ikke tilstrekkelig rettssikkerhet i å vise til at «the machine says so».

Behov for analoge vurderinger

NAV-loven § 4 a andre ledd (2006) åpner for bruk av automatisert saksbehandling der dette er forsvarlig og i tråd med retten til personvern. Likevel er det ikke tillatt der vilkårene er skjønnsmessige, med mindre avgjørelsen er utvilsom (Arbeids- og velferdsdirektoratet, 2008). Barnevernloven (2021) og sosialtjenesteloven (2009) har ingen tilsvarende bestemmelser på kommunalt nivå som begrenser hvilke vilkår som kan gjøres uten menneskelig inngripen i første instans. NAVs IT-direktører uttalte allerede i 2018: «Hvis det er noe land i verden som skal vise hvordan en moderne velferdsstat ser ut, så er det oss. På tide å brette opp de digitale ermene.» (Larsen & Skjærpe, 2018). Det er rimelig å anta at utviklingen av den automatiserte saksbehandlingen i forvaltningen bare er begynnelsen. Vi vil sannsynligvis se at stadig nye områder av forvaltningen digitaliseres i årene fremover, også ved bruk av KI. Det kan spørres om vi er på vei inn i en tid hvor profesjonsutøvere kan lene seg på at saksbehandlingssystemer, automatiserte prosesser og kunstig intelligens ivaretar borgernes rettssikkerhet. Dette vil ha konsekvenser for hva profesjonsutøvere må mestre, og hva utdanningsinstitusjonene bør fokusere på i undervisningen i juridiske emner på profesjonsutdanningene.

Automatisering kan bidra til å styrke rettssikkerheten til borgerne ved at like tilfeller behandles likt. Samtidig er det en risiko for at skjønnsrommet innsnevres, og at ulikeartede tilfeller oftere vurderes å falle utenfor regelens bruksområde. Automatiserte saksbehandlingssystemer forutsetter at betingelsene for når noe kan eller skal inntre, er nokså klare. For skjønnsrommet har dette en uønsket konsekvens. Når man øker rettslig presisjon, minsker rettslig fleksibilitet (Sunde, 2023, s. 38).

I dette spennet er det noen utfordringer i møte med velferdsrettens skjønnspregede regelverk. Vi sier oss enige med Boe når han argumenterer for at «kan»-lover ikke er godt egnet til automatisering. Han skriver at: «[v]urderingspreget legger en demper på mulighetene til å få automatisert avgjørelsene og til å få håndhevd en automatisert lovgivning» (Boe, 2016, s. 103).

I en nylig svensk analyse av semi-automatisert beslutningsstøtte fremkommer det at i trygdesystemet er risikoen for avvik mellom tekniske og juridiske normer stor. Dette knyttes særlig til åpne vilkår som sykdom og arbeidsevne, i motsetning til mer direkte og entydige vilkår som alder eller bosted. Det konkluderes med at de åpne vilkårene er

> relationella och det rättsliga innehållet måste bestämmas i förhållande till referenspunkter som i stor utsträckning fastställs utanför rätten och av andra professioner. «[M]ed andra ord rör det sig om villkor som inte låter sig reduceras till raka och entydiga villkorssatser som kan bedömas oberoende av kontext …» (Enquist, 2024, s. 124).

Det følger for eksempel av barnevernsloven § 3-1 første ledd første setning at «[n]år barnet på grunn av sin omsorgssituasjon eller atferd har et særlig behov for hjelp, skal barnevernstjenesten tilby og sette i verk hjelpetiltak for barnet og foreldrene.» Det er etter bestemmelsen klart at barneverntjenesten har en plikt til å iverksette tiltak dersom barnet har et «særlig behov for hjelp». Vurderingen av om barnet har et særlig behov er imidlertid primært en barnevernfaglig skjønnsmessig vurdering, og det er her profesjonsfaget kommer inn. Profesjonsfaget blir da styrende i rettsanvendelsen fordi «reglenes skjønnsmessige karakter vektlegger faglige vurderinger ved fastleggingen av den normative standarden …» (Dahlen & Langsrud, 2021, s. 192). Her mener vi KI vil komme til kort slik vi kjenner forutsetningene nå.

Ved å trene algoritmer, kunstig intelligens eller andre ikke-menneskelige hjelpemidler til å anvende juridisk metode, kan det tenkes at rettsanvendelsen vil bli forsvarlig. Dersom rettsbruksprosessen «gjør seg selv», kan fokus flyttes fra å lære studentene å tolke og anvende juss, til i større grad å forelese om materiell juss og hvilke regler som gjelder når. Studenter som har kunnskap om relevante regler, deres innhold og faktumfastsettelse vil da kunne fokusere på å «legge inn» riktige opplysninger om brukers situasjon («person i situasjon») i saksbehandlingssystemer, mens selve rettsbruksprosessen ivaretas av KI. Undervisning vil da kunne bli mer teoretisk i sin tilnærming enn det som i dag gjøres på de ulike universitetene og høyskolene, nemlig det å lære studentene rettsanvendelse.[6]

Vi mener likevel det er vanskelig å se at maskinlæring, digitalisering og automatiserte hjelpemidler fullt ut vil kunne nyttiggjøres i en praktisk arbeidshverdag innen eksempelvis pleie, omsorg, relasjonelt arbeid og miljø-

6 Som eksempel kan nevnes at det på masterprogrammene «master i barnevern» og «master i barnevernsarbeid» er innført en nasjonal deleksamen i rettsanvendelse (NOKUT u.å.).

arbeid hvor avgjørelser tas og vedtak treffes der og da. Det kan synes som om kravene til selvstendige vurderinger fremover delvis må knyttes til forskjellen mellom tilrettelagt (masse)saksbehandling og aktiv beslutningstaking i faktiske situasjoner.

Hvorvidt vilkårene for å benytte mekaniske tvangsmidler overfor en pasient etter psykisk helsevernloven (1999) § 4-8 første jf. andre ledd bokstav a er oppfylt eller ikke, er en vurdering som i de fleste tilfeller tas i en akuttsituasjon. Det vil da ikke være tid eller rom for å be KI foreta denne vurderingen.

I en barnevernssak hvor lærer melder om bekymring for at et barn utsettes for vold i hjemmet, må barneverntjenesten raskt foreta en vurdering av om forholdet faller inn under barnevernsloven § 4-2 (som regulerer akuttvedtak om omsorgsovertakelse). Saksbehandleren må i samråd med sin leder (som har beslutningskompetanse) vurdere om «det er fare for at barnet blir vesentlig skadelidende dersom vedtaket ikke gjennomføres straks.» I tillegg må det vurderes om situasjonen kan avhjelpes med mindre inngripende tiltak etter barnevernsloven § 1-5 andre ledd, og om et akuttvedtak vil være til barnets beste, jf. barnevernsloven § 1-3. Dette må avveies mot barnets og familiens rett til familieliv etter barnevernsloven § 1-5 første ledd.

De komplekse skjønnsmessige vurderingene spenner over flere forhold, regler, beslutningsnivåer og individuelle forhold som må synliggjøres i avgjørelsens begrunnelse. Vurderingen egner seg ikke for en algoritme.

Et annet mye omtalt problem med automatisert saksbehandling er black-box-problematikken. Dette kan forstås som et system av dype nevrale nettverk som stort sett er skjult for menneskelig forståelse (von Eschenbach, 2021, s. 1608). Problemet innebærer at analyse- og avveiningsprosessen er utilgjengelig. Når prosessen er ukjent, blir det umulig å synliggjøre vurderingene og hvilke faktiske og rettslige forhold som er tillagt vekt. Dette vil medføre mangler i begrunnelsen som både kan svekke tilliten til avgjørelsen og være problematisk i et rettssikkerhetsperspektiv.

I den nye KI-forordningen fra EU om «transparens» er det krav om at det skal være synlig at beslutningen er KI-generert (EU AI Act 2024/1689 art. 50), uten at vi mener dette løser problemet. Det vil fortsatt være en utfordring med at vi ikke vet eller har innsyn i hva som ligger til grunn for beslutningen som er tatt.

Juridisk metode oppstiller en fremgangsmåte der rettsanvenderen identifiserer rettsspørsmål som er aktuelle i situasjonen, finner fram til riktig regel,

tolker vilkårene i regelen og subsumerer situasjonen inn under regelen før det konkluderes. På denne måten synliggjøres rettsspørsmålet, rettsgrunnlaget, vilkårene og den konkrete drøftingen og vurderingen som ligger til grunn for beslutningen. Når fremtidens profesjonsutøvere lærer anvendelse av juridisk metode, gis det mulighet for transparens i saksbehandlingen og avgjørelsesprosessen. Profesjonsutøverne som kan beskrive det relevante faktum som vektlegges, hvordan regler skal være å forstå, og klarer å anvende reglene på konkrete tilfeller, vil bidra til å ivareta borgernes rettssikkerhet.

Videre er det, som vi har påpekt, slik at KI vil være avhengig av dataene som saksbehandleren legger inn i saken. Dette krever gode ferdigheter i dokumentasjon og analyse for faktumfastsettelse, i tid (fortid, nåtid eller fremtid) og rom (i personen, mellom personer eller mellom personer og institusjoner). Mangler i denne prosessen vil kunne ha som konsekvens at KI tar beslutninger på et feilaktig eller mangelfullt beslutningsgrunnlag. Som tidligere nevnt viser en rekke tilsyn og rapporter at det er store mangler knyttet til vedtak som fattes i forvaltningen. KI trenes og utvikles blant annet på historiske data. Hvis det allerede foreligger feil rettsanvendelse og/eller manglende vurderinger og begrunnelser, vil KI kunne gjøre samme feil. I en doktorgradsavhandling om bruk av KI i helsetjenesten problematiseres blant annet hvordan skjevheter eller underrepresentasjon i dataene som brukes i opplæringen av KI kan føre til algoritmisk diskriminering (Hauglid, 2024). Vi mener disse funnene har overføringsverdi til våre studenters tjenesteområder. Vi kan eksempelvis se for oss at en algoritme lærer at en viss kombinasjon av ord i en bekymringsmelding til barnevernet gir økt sannsynlighet for at det iverksettes en undersøkelse. Dette kan føre til at saker som «tradisjonelt sett» ikke har blitt vurdert som barnevernssaker faller utenfor, selv om det etter en individuell konkret vurdering er grunnlag for å åpne undersøkelse.

Vi mener på bakgrunn av dette at forvaltningen fortsatt vil være avhengig av saksbehandlere med god kunnskap om de krav som stilles til dokumentasjon og vurderinger. Dette vil danne grunnlaget for enhver beslutning, uavhengig av om den tas av en ekte person, automatiserte prosesser som beslutningsstøtte, eller KI alene.

Skjønn må utøves i en rettslig og faglig kontekst som gjør seg gjeldende i både forståelse av situasjon, rettsregel og handling (faktisk eller som avgjørelse). Skjønn er slik ikke *en* størrelse, men viser seg på minst tre områder i praktisk profesjonsutøvelse. Når en borger mangler bolig, mat og egenom-

sorg, må sosionomen eller barnevernspedagogen forstå behovene og situasjonen, kjenne reglene for de velferdsrettslige områdene som aktualiseres, og kunne formidle hvilken hjelp som kan gis innen hvilke rammer. Selv om noe av saksbehandlingen allerede blir og vil bli håndtert av KI i fremtiden, vil de komplekse «faktum», det som ikke passer inn i skjemaene, i algoritmene eller i objektive vilkår, fortsatt måtte vurderes av fagpersoner. Den som mangler penger på konto er ikke alltid fattig, men den som har penger på konto kan ikke alltid betale sine regninger. Forholdet i og rundt et menneske er ikke alltid hvis x – så y.

Avsluttende betraktninger

Velferdssamfunnet beveger seg raskt mot algoritmebaserte beslutninger. Fremtidens profesjonsutøvere vil likevel ha en rolle i å ivareta tjenestene på en rettssikker måte. De må forholde seg til denne virkelighetens kompleksitet, slik rettsbrukere har gjort gjennom tidene. Det krever ikke bare fokus på juss, profesjonsfag eller teknologi, men også kunnskap om samspill mellom fagdisipliner og forståelsesrammer. I dette samspillet må en aktiv stillingtaking til faktum, rettsbruk og skjønnsvurderinger kunne synliggjøres og kommuniseres til parter og klageinstanser. På denne måten mener vi profesjonsutøverens rettsbruk på velferdsstatens område vil stå seg over tid, med rettssikkerhetsmessige krav og tilpasset de faktiske behov.

Referanser

Arbeids- og velferdsdirektoratet. (2008). *Rundskriv til NAV-loven – Lov om arbeids- og velferdsforvaltningen: Hovednr. 30* [Rundskriv]. https://lovdata.no/pro/#document/NAV/rundskriv/r30-00

Asland, J. (2016). De Castbergske barnelover 100 år. *Tidsskrift for familierett, arverett og barnevernrettslige spørsmål, 14*(1), 1–8. https://doi.org/10.18261/ISSN0809-9553-2016-01-01

Barnekonvensjonen (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf

Barnevernsloven (2021). *Lov om barnevern (LOV-2021-06-18-97)*. https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2021-06-18-97

Berg, S. H. (2023). Ættleiing. Ein ny sjanse for dei uektefødde. I O. Mundal, E. E. Sunde & J. Ø. Tveit (Red.), *Landslova av 1274. Rett, politikk og samfunn i norsk mellomalder*. Dreyer.

Bernt, C. & Bernt, J. F. (2018). *God forvaltningsskikk: rettssikkerhet, kommunikasjon og konfliktforståelse i forvaltningen*. Gyldendal.

Bernt, J. F. & Rasmussen, Ø. (2010). *Frihagens forvaltningsrett: B. 1: Innledning til forvaltningsretten, dokumentoffentlighet, informasjonsbehandling, inhabilitet, saksbehandling, klage og omgjøring* (2. utg., Bd. B. 1). Fagbokforlaget.

Boe, E. M. (2016). Lovgivningsutvikling og IKT. I H. C. Bugge, H. Indreberg, A. Syse & A. Tverberg (Red.), *Lov, liv og lære* (s. 98–110). Universitetsforlaget.

Dahlen, W. N. & Langsrud, E. (2021). Ikke-juristers bruk av rettsregler: En analyse av profesjonsutøveres beskrivelse av rettsanvendelsen i helse- og velferdstjenestene. *Kritisk juss, 51*(3), 185–206. https://doi.org/10.18261/issn.2387-4546-2021-03-04

Digdir. (2024, 6. november). *Åpenhet og kunstig intelligens*. https://www.digdir.no/kunstig-intelligens/apenhet-og-kunstig-intelligens/4581

Digitaliserings- og forvaltningsdepartementet. (2024). *Utnytte mulighetene i kunstig intelligens*. https://www.regjeringen.no/no/tema/statlig-forvaltning/it-politikk/ny-nasjonal-digitaliseringsstrategi/utnytte-mulighetene-i-kunstig-intelligens/id3054706/

Eide, T. (2006). *Retorikk*. Vidarforlaget.

Ellingsen, I. (2023). *Sosialt arbeid: en grunnbok* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Enqvist, L. (2024). Svarta lådor och blinda fläckar? Rättssäkerhet och AI-baserade beslutsstöd i Försäkringskassans handläggning av sjuk- och aktivitetsersättning. *Nordisk socialrättslig tidskrift, 40*, 103–126. https://doi.org/10.53292/cc846888.c3a9c556

Europaparlaments- og rådsforordning (EU) 2016/679 av 27. april 2016 om vern av fysiske personer i forbindelse med behandling av personopplysninger og om fri utveksling av slike opplysninger samt om oppheving av direktiv 95/46/EF (generell personvernforordning) https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38/gdpr#gdpr

Europaparlaments- og rådsforordning (EU) 2024/1689 of the European Parliament and of the Council of 13 June 2024 laying down harmonised rules on artificial intelligence and amending Regulations (EC) No 300/2008, (EU) No 167/2013, (EU) No 168/2013, (EU) 2018/858, (EU) 2018/1139 and (EU) 2019/2144 and Directives 2014/90/EU, (EU) 2016/797 and (EU) 2020/1828 (Artificial Intelligence Act) (Text with EEA relevance). OJ L 300, 14.6.2024, p. 1. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32024R1689

EØS-loven (1992). Lov om gjennomføring i norsk rett av hoveddelen i avtale om Det europeiske økonomiske samarbeidsområde (EØS) m.v. (LOV-1992-11-27-109) https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-11-27-109

Fellesorganisasjonen for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsvitere. (2023). *Yrkesetisk grunnlagsdokument*. https://www.fo.no/getfile.php/1311735-1585635696/Dokumenter/Din%20profesjon/Brosjyrer/Yrkesetisk%20grunnlagsdokument.pdf

Folketrygdloven. (1997). *Lov om folketrygd* (LOV-1997-02-28-19). https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1997-02-28-19

Forskrift om nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanning. (2019). (FOR-2019-03-15-398). https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2019-03-15-398

Forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanning. (2019). (FOR-2019-03-15-409). https://lovdata.no/pro/#document/SF/forskrift/2019-03-15-409

Graver, H. P. (2019). *Alminnelig forvaltningsrett* (5. utg.). Universitetsforlaget.

Grimen, H. & Molander, A. (2008). *Profesjon og skjønn*. Universitetsforlaget.

Hatland, A., Kuhnle, S. & Romøren, T. I. (2018). *Den norske velferdsstaten* (5. utg.). Gyldendal.

Hauglid, M. K. (2024). *Bias and discrimination in clinical decision support systems based on artificial intelligence* [Masteroppgave, UiT Norges arktiske universitet]. https://hdl.handle.net/10037/33423

Helsetilsynet. (2022). *Det handler om ledelse. Oppsummering av landsomfattende tilsyn med barnevernets arbeid med undersøkelser 2020–2021* (Rapport 2/2022). Statens helsetilsyn. https://www.helsetilsynet.no/globalassets/opplastinger/publikasjoner/rapporter2022/helsetilsynetrapport_2_2022.pdf

HR-2020-661-S. https://www.domstol.no/globalassets/upload/hret/avgjorelser/2020/mars-2020/hr-2020-661-s.pdf

HR-2021-1453-S. https://www.domstol.no/globalassets/upload/hret/avgjorelser/2021/juni-2021/hr-2021-1453-s.pdf

Kjønstad, A., Kjelland, M. & Syse, A. (2022). *Velferdsrett: 1: grunnleggende rettigheter, rettssikkerhet og tvang* (7. utg.). Gyldendal.

Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2019). *Én digital offentlig sektor: Digitaliseringsstrategi for offentlig sektor 2019–2025*. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/en-digital-offentlig-sektor/id2653874/

Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2020). *Regjeringens nasjonale strategi for kunstig intelligens*. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nasjonal-strategi-for-kunstig-intelligens/id2685594

Larsen, T. & Skjærpe, J. S. (2018, 10. oktober). Veien til fremtidens velferdssamfunn. https://www.digi.no/artikler/kommentar-veien-til-fremtidens-velferdssamfunn/448329

Løvlie, A. (2019). Fakta og juss. I A. P. Høgberg & J. Ø. Sunde (Red.), *Juridisk metode og tenkemåte* (s. 135–172). Universitetsforlaget.

Magnus Lagabøtes landslov. (2024). Nasjonalbiblioteket.

Menneskerettsloven (1999). Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett (LOV-1999-05-21-30). https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30

Mæhle, S. S. & Aarli, R. (2022). *Fra lov til rett* (3. utg.). Gyldendal.

NAV. (2024, 5. mars). Automatisk behandling av søknader i NAV. https://www.nav.no/automatisk-behandling

Nordrum, J. C. F. & Kildal, I. (2022). Rettsstaten møter den digitale velferdsforvaltningen. *Tidsskrift for velferdsforskning, 25*(3), 1–19. https://doi.org/10.18261/tfv.25.3.1

NOU 2003: 19. (2003). *Makt og demokrati. Sluttrapport fra Makt- og demokratiutredningen*. Arbeids- og administrasjonsdepartementet. https://www.regjeringen.no/contentassets/316f4765f7c44a2c8def9dcdb5da8f30/no/pdfs/nou200320030019000dddpdfs.pdf

NOU 2017: 12 (2017). *Svikt og svik – Gjennomgang av saker hvor barn har vært utsatt for vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt*. Barne- og familiedepartementet. https://www.regjeringen.no/contentassets/a44ef6e251cd443396588483e97402ab/no/pdfs/nou201720170012000dddpdfs.pdf

NOU 2019: 5 (2019). *Ny forvaltningslov – Lov om saksbehandlingen i offentlig forvaltning (forvaltningsloven)*. Justis- og beredskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/contentassets/8d681c58c7a94929954ca9538a2476a6/no/pdfs/nou201920190005000dddpdfs.pdf

NOU 2023: 11 (2023). *Raskt og riktig – En helhetlig gjennomgang av klage- og ankesystemet i Arbeids- og velferdsetaten og Trygderetten*. Arbeids- og inkluderingsdepartementet. https://www.regjeringen.no/contentassets/bc4d7866cdbf4151b35df2ddb8b8f5bb/no/pdfs/nou202320230011000dddpdfs.pdf

Ot.prp.nr.29 (1990–1991) (1991). Om lov om sosiale tjenester m.v. Sosialdepartementet.

Psykisk helsevernlov (1999). Lov om etablering og gjennomføring av psykisk helsevern (LOV-1999-07-02-62). https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-07-02-62

Rønning, H. (2023). *Politi og skjønn: sett i lys av rettslige rammer*. Universitetsforlaget.

Sivilombudet. (2023). Årsmelding for 2022. Dokument 4 (2022–2023). https://www.sivilombudet.no/wp-content/uploads/2023/03/Arsmelding_2022_Sivilombudet_nett.pdf

Skippervik, L. J. B. & Oltedal, S. (2022). *Hjelpeprosessar og rettsbruk i Nav-kontor: om sosialt arbeid og juss i arbeids- og velferdstenesta*. Fagbokforlaget.

Sosialtjenesteloven. (2009). *Lov om sosiale tjenester i arbeids- og velferdsforvaltningen (LOV-2009-12-18-131)*.

St.meld. nr. 32 (1976–1977). (1977). *Rettssikkerhet i sosial- og helseinstitusjoner*. Justis- og politidepartementet. https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1976-77&paid=3&wid=c&psid=DIVL360&pgid=c_0347&s=True

Sunde, J. Ø. (2005). *Speculum legale – rettspegelen*. Fagbokforlaget.

Sunde, J. Ø. (2023a). *1000 år med norsk rettshistorie: Ei annleis norgeshistorie om rett, kommunikasjonsteknologi, historisk endring og rettsstat*. Dreyers forlag.

Tande, K. M. (2011). Individuelle valg og vurderinger i rettsanvendelsesprosessen. *Jussens venner, 46*(1), 1–36. https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3126-2011-01-01

Trygderetten. (2024, 5. mars). Statistikk. https://trygderetten.no/nb/statistikk

Ullern, I. J. (1997). Dominikanere og fransiskanere i de norske middelalderbyene. *Middelalderforum: Forum Mediaeevale*, (2), 11–35.

Vergemålsloven. (2010). Lov om vergemål (LOV-2010-03-26-9).

von Eschenbach, W. J. (2021). Transparency and the black box problem: Why we do not trust AI. *Philosophy & Technology, 34*, 1607–1622. https://doi.org/10.1007/s13347-021-00477-0

Wien-konvensjonen om traktatretten. (1969). https://treaties.un.org/pages/ViewDetailsIII.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=XXIII-1&chapter=23&Temp=mtdsg3&clang=_en

Del 2

Ulike rettsvitenskapelige emner og egne erfaringer

Et bredt spekter av temaer fra juridisk metode i lærebøker til tverrfaglig undervisning og praktisk anvendelse av juss

Parmann, A. (2025). Juridisk metode i lærebøker i juridiske emner for studenter som ikke studerer for å bli jurister. I R. Helde, A. Parmann & E. Suzen (Red.), *Undervisning i rettsvitenskap for de som ikke skal bli jurister* (s. 161–174). Fagbokforlaget. DOI: https://doi.org/10.55669/oa540208

Kapittel 8

Juridisk metode i lærebøker i juridiske emner for studenter som ikke studerer for å bli jurister

Anders Parmann[1]

[1] Nord universitet

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Sammendrag: Artikkelen undersøker hvordan juridisk metode formidles til ikke-jurister gjennom lærebøker ment for studenter som tar juridiske emner, men ikke tar en full juristutdanning. Denne studentgruppen blir fremtidige rettsanvendere med betydelig ansvar. Artikkelen finner at metodekapitlene for denne studentgruppen i stor grad er bygget opp etter samme modell som metoden for jusstudenter. Noen av lærebøkene i denne studien hadde imidlertid tilpasset fremstillingen for den aktuelle studentgruppen.

Nøkkelord: juridisk metode, ikke-jurister, rettshåndhevelse, juridisk fagdidaktikk

Abstract: The article examines how legal methodology is conveyed through textbooks intended for students who take legal subjects but do not pursue a full law degree. This group of students will become future legal practitioners with significant responsibilities. The article finds that the methodology chapters for this student group are largely structured in the same way as those for law students. However, some of the textbooks in this study had tailored the presentation for this specific student group.

Keywords: legal method, non-law students, legal decision-making, legal education, legal pedagogy

Innledning

Artikkelen ser på metodekapitlet i juridiske lærebøker, som har en målgruppe som ikke er jurister. Studentgruppen som ikke studerer jus, men som har noen juridiske emner, er stor. De blir etter utdanningen rettsanvendere som tar avgjørelser med store konsekvenser, både for enkeltpersoner og for bedrifter og organisasjoner. Studier har vist at ikke-juristers rettshåndhevelse ofte er preget av en skjematisk tilnærming til rettsreglene (Dahlen & Langsrud, 2021). Tidligere har det ikke blitt gjort studier som ser på hvordan den juridiske metoden blir presentert for denne gruppen studenter.

Denne artikkelen går gjennom et utvalg av bøker som er ment for ikke-jurister, men med et kapittel om juridisk metode med den hensikt å undersøke hvordan den juridiske metoden blir formidlet til ikke-jurister. Det viser seg at metodekapittelet i bøker ment for ikke-jurister ofte er bygget opp etter en lignende mal som metodekapitler i bøker for jusstudenter. Gjennomgående blir studentene presentert for en versjon av Eckhoffs rettskildefaktorer (Eckhoff, 1987). Selv om det ofte brukes konkrete eksempler fra det aktuelle fagfeltet, gir lærebøkene i liten grad veiledning i hvordan man skal gå fra rettsregel til anvendelse i det virkelige liv.

Hvem er studentene som ikke skal bli jurister

Studenter som studerer juridiske emner uten å skulle bli jurister er svært forskjellige. Det de hovedsakelig har til felles er at de er studenter som ikke studerer jus. I artikkelen «Undervisning i juridiske emner for studenter som ikke skal bli jurister» blir det vist hvor mangfoldig denne gruppen er («Undervisning i juridiske emner for studenter som ikke skal bli jurister», 2023). Disse studentene studerer fag som spenner fra journalistikk og sykepleie til politi og økonomi. Jusfagene er både av strengt offentligrettslig karakter, som jus for barnevern, eller privatrettslig, som jus for økonomer. Men det er også jusfag som er internasjonalt rettet, slik som jusfag for militærpersonell.

Enten de utdanner seg til økonomer, barnevernspedagoger eller sykepleiere, blir studentene rettsanvendere som tar avgjørelser som kan få stor betyd-

ning både for bedrifter og enkeltpersoner. Det er derfor viktig at utdannelsen de får, er så god som mulig, slik at studentene blir rustet til å gjennomføre de arbeidsoppgavene de møter i arbeidslivet. Knut Martin Tande tar opp spørsmålet om ansvaret som påhviler en rettsanvender i artikkelen «Individuelle valg og vurderinger i rettsanvendelsesprosessen». Han skriver: «Når en er tildelt ansvaret for å avgjøre rettslige spørsmål som direkte og indirekte er av stor betydning for enkeltindivider, bedrifter, offentlig virksomhet eller samfunnet mer generelt, må den juridiske analysen ha en kvalitet som står i forhold til dette ansvaret.» (Tande, 2011). Når vi har tildelt dette ansvaret til den enkelte rettsanvender, må vi også gjennom utdanningen gi de rettshåndhevende de verktøyene de trenger for å utføre en ansvarlig jobb. I artikkelen *Ikke-juristers bruk av rettsregler* ser Wenche Natland Dahlen og Elizabeth Langerud på hvordan ikke-jurister bruker rettsregler. Dahlen og Langeruds fokus er på ansatte i helse- og velferdstjenester. De finner blant annet at mye av rettsanvendelsen er preget av skjematiske vurderinger, hvor det blir lagt mye vekt på standarder, rundskriv og retningslinjer (Dahlen & Langerud, 2021, s. 32–45).

Den juridiske metoden er viktig for å se nyansene og handlingsrommet i jussen. Den er også viktig for å kunne skrive på en klar og tydelig måte som gjør at borgerne forstår vedtaket som er fattet. Det å utforme lærebøker for en studentgruppe som har få og små juridiske fag, stiller lærebokforfatterne overfor et vanskelig spørsmål: Hvor mye plass skal man bruke på den juridiske metoden, og hvor mye plass skal man bruke på materiell rett? Hans Christian Farsethås har studert skriveveiledninger som har blitt presentert til jusstudenter (Farsethås, 2021), men det har ikke blitt gjennomført noen studie av hvordan metoden blir formidlet til ikke-jurister. Målet med denne undersøkelsen er å kunne gi et bilde av slik formidling. Forhåpentligvis kan et slikt bilde av hva de lærer i dag bidra med noen innspill til hvordan man i fremtiden kan formidle metode til studenter som ikke studerer juss.

Avgrensning og metode

Bøkene som er gjenstand for analysen ble funnet ved å søke på søkeordene «Jus for» og «Juss for» på Nb.no den 15.12.23, med avgrensningen 2000–2023.

Dette ga henholdsvis 24 016 treff for «Jus for» og 11 940 treff for «Juss for». Blant disse treffene ble det plukket ut bøker som omhandlet jus for et yrke eller en gruppe. Deretter ble bøker som eksplisitt nevnte at de var ment for studenter som ikke studerte jus, tatt med. Når det var flere utgaver av samme bok, ble kun én versjon valgt, ikke alltid den nyeste. Til slutt ble kun bøker med ett eller flere kapitler om juridisk metode eller rettskildelære inkludert. Dette resulterte i en samling bøker fra ulike fagfelt, men med en overvekt av bøker rettet mot helse- og sosialfeltet. Det er ikke mulig å vite om dette skyldes at det er utgitt flere bøker innenfor helse- og sosialfeltet, eller om det skyldes en skjevhet i søkekriteriene.

Utvelgelseskriteriene førte til at en del bøker ikke ble inkludert. Oppgavesamlingene er kanskje blant de viktigste som falt ut. Det er utgitt et betydelig antall oppgavesamlinger. Oppgavesamlingene inneholder ofte løsningsforslag og kan også tjene som eksempler på juridisk metode for studentene. En studie av disse oppgavesamlingene ville sannsynligvis også kunne avdekke interessante funn.

I denne utvelgelsen ble det ikke tatt hensyn til om emnet representerte det eneste jussfaget i utdannelsen, eller om det var flere jussfag i løpet av et utdanningsløp. Dette er en svakhet ved studien. I et studieløp som for eksempel består av fire til seks jussfag, ville det være naturlig å legge mer vekt på den juridiske metoden i noen av fagene. Hvis dette er tilfellet, er det ikke fanget opp av denne studien.

Farsethås har foretatt en analyse av veiledere i juridisk oppgaveskriving for jusstudenter (Farsethås, 2021). Farsethås identifiserer to hovedretninger i hvordan studenter blir anbefalt å angripe juridiske oppgaver. Det Farsethås kaller «Den klassiske konsepsjonen», som han sporer tilbake til Torstein Eckhoffs bok «Praktikumsoppgaver» fra 1941. Den andre retningen er det Farsethås kaller «Den skjemabaserte konsepsjonen». Denne fører Farsethås tilbake til Olav Torvunds bok «Veiledning i å løse juridiske oppgaver» fra 1993, hvor forfatteren la vekt på skillet mellom tolkning og subsumsjon. Selve skjemaet finner Farsethås først i Morten Walløe Tvedts bok «Å skrive jus til eksamen» fra 2000.

I Farsethås sin analyse var ikke målet å finne frem til hva som er riktig fremstilling av metoden for studenter som ikke skal bli jurister, men å si noe om hva som har vært vektlagt og hvilke perspektiver som har vært lagt til

grunn.[1] Det samme er utgangspunktet for denne analysen. Det vil være helt umulig å si noe om hva som er et godt eller dårlig metodekapittel uten å vite hvordan dette skulle kobles sammen med undervisningen i faget. Analysen fokuserer derfor på hva som blir presentert for studentene og hvordan det blir presentert, og ikke om det er bra eller dårlig.

Lærerbøkers plass i utdanningen

I et læringsmiljø foregår studentenes læring på flere ulike plattformer. For at vi skal forstå læring, bør vi se på hvordan disse læringsplattformene spiller sammen (Constructive Alignment) (*Juridisk fagdidaktikk*, 2014 s. 125). Begrepet Constructive Alignment brukes for å beskrive prosessen hvor flere deler av undervisningen må spille sammen for å skape læring (Biggs & Tang, 2011). Lærebøker er, kanskje ved siden av kontakten med faglig ansatte, den viktigste kilden til kunnskap for studentene.

I denne studien ser jeg på metodekapitlet i lærebøker. Selv om metodekapitlet ikke tar opp eller drøfter et spesifikt tema, betyr det ikke at det ikke undervises om temaet. Temaet kan bli grundig behandlet på andre måter enn i lærebøkene, uten at det i seg selv er et problem. For å kunne si noe om hva studenter sitter igjen med etter endt undervisning, må man gjøre en større analyse enn en ren litteraturstudie. I et slikt perspektiv ser man på hele studentens læringsprosess.

Undersøkelsesspørsmål

I gjennomgangen av metodekapittelet har jeg spesielt vært interessert i noen hovedspørsmål. For det første, hvordan blir rettskildene presentert i bøkene?

1 «Over har jeg systematisert og presentert råd, tips og veiledninger som to konsepsjoner. Poenget har ikke først og fremst vært å kåre den beste eller den «riktige» konsepsjonen, men å peke på forskjeller samt styrker og svakheter ved dem.» (Farsethås, 2021).

I denne forbindelse har jeg vært opptatt av hvilke rettskilder som har blitt presentert, og om det har blitt brukt eksempler som gjør rettskildene forståelige for leseren. Videre har det også vært aktuelt å se på hvordan de presenteres for leseren og hvordan man kan tolke rettskildefaktorene. Fagene i denne studien er svært ulike, og hvor stor vekt man legger på ulike rettskilder kan variere. Spørsmålet blir da om lærebøkene gjenspeiler dette. Er fremstillingen tilpasset de aktuelle fagenes spesifikke behov innenfor metodelæren, eller er det en mer generell metode som blir presentert som kunne være relevant generelt?

I Wenche Natland Dahls og Elizabeth Langeruds studie så vi at ikke-juristers bruk av rettskilder ofte kunne bli preget av standardiserte formularer (Dahlen & Langsrud, 2021). Jeg har derfor ønsket å undersøke om leseren får noen veiledning i hvordan man utøver et juridisk skjønn, og om de får veiledning ikke bare i rettskilder, men også i hvordan de skal håndtere det rommet som ligger i rettskildene. Det vil også være interessant å se om noen av lærebøkene tar opp spørsmålet om hvordan man skriver juridiske tekster generelt, og vedtak spesielt. Dette gjelder både med tanke på korrekt juridisk innhold og bruk av klarspråk.

Introduksjon til den juridiske tenkemåten

Alle fag har sitt språk og sin egen rasjonalitet, og kanskje jussen mer enn mange andre. Gary D. Finley beskriver i artikkelen «Langdell and the Leviathan: Improving the First Year Law School Curriculum by Incorporating Moby-Dick» hvordan det å lære seg juss er som å lære seg et «foreign language», et fremmed språk (Finley, 2011). Finley sikter til førsteårs jusstudenter, men det samme kan nok sies om studenter som ikke studerer jus. Flere av bøkene i undersøkelsen tar opp dette temaet. Forfatterne forsøker å få leseren til å forstå at det å ta juridiske beslutninger er en annen prosess, som er styrt av en annen rasjonalitet, enn det de er vant til fra andre fag.

Finley formulerer det slik at man skal få studentene til å «think like lawyers». Det blir kanskje å trekke det for langt å si at denne gruppen studenter skal lære seg å tenke som en advokat, men de må like fullt kunne opptre som gode rettsanvendere. Selv om de ikke skal kunne tenke som en advokat, vil

mange av dem måtte samarbeide og kommunisere med jurister. Et eksempel på at dette blir tatt opp finner vi i Olav Molvens lærebok «Helse og Jus» (Molven, 2009). Han løser dette i «Helse og Jus» ved å presentere studentene for ulike beslutningsmodeller. Han presenterer studentene for det han kaller «den formålsrasjonelle beslutningsmodellen» og «den normrasjonelle beslutningsmodellen». Studenter som studerer praktiske fag kan kanskje se jussen som et hinder mer enn et verktøy for å få jobben gjort. Molvens forklaring kan danne en bro for å forstå ulikheten mellom juristens tankeverden og praktikeren. Molven er ikke fremmed for at disse kan stå i et spenningsforhold til hverandre. «Den formålsrasjonelle beslutningsmodellen står på mange måter i motsetning til den normrasjonelle (juridiske).» (Molven, 2009, s. 2)

Molvens lærebok er ikke den eneste som tar opp spørsmålet om et spenningsforhold mellom den juridiske tenkemåten og profesjonspraksisen. Det samme gjør for eksempel «Juss for helsesøstre» av Bente Ohnstad, som også tar opp forskjellen på den juridiske og den moralske tenkemåten og spenningsforholdet mellom dem (*Juss for helsesøstre*, 2016, s. 28). Flere av lærebøkene forsøker å løse dette problemet ved å sette jussen inn i en større ramme. I «Juss for helse- og sosialarbeidere» begynner forfatterne metodekapittelet med å gi leseren en innføring i hva juss er (Ohnstad, 2013). Innledningen er med på å sette kapittelet inn i en kontekst. Fokus er på normativitet. Det er å trekke det for langt å si at denne innledningen gir leseren muligheten til å tenke som en jurist, men kanskje det setter en ramme for hva som skal diskuteres og hva som er temaet.

Rettskilder

I norsk rettskildelære står Eckhoffs rettskildefaktorer sentralt (Eckhoff, 1987). Det er derfor naturlig at lærebøkene viet denne læren noe plass. Alle bøkene i undersøkelsen hadde en presentasjon av Eckhoffs rettskildefaktorer. Men vi ser at rettskildefaktorene blir presentert på en noe ulik måte i de forskjellige lærebøkene. Også hvilke rettskildefaktorer som er tatt med og hvordan de er formulert, varierer. For eksempel presenterer Sigrid Redse Johansen i sin bok «Jus og militærmakt» rettskildefaktorene Grunnloven, lover og forskrifter, lovforarbeider, rettspraksis, annen praksis for rettsbestemmelser, rettsoppfatninger, og rettsavveiende vurderinger (Johansen, 2009). Men i «Lov og rett for næringslivet» er det et litt annet oppsett (*Lov og rett for næringslivet*, 2019). Her

blir det lagt vekt på lovbestemmelser, forskrifter, lovforarbeider, rettspraksis, forvaltningspraksis, juridisk litteratur, EØS/EU-rett, og menneskerettigheter. Det at lærebøkene spriker i hvilke rettskilder som blir presentert og hvordan de blir formulert, er i utgangspunktet ikke et problem. I ulike fagtradisjoner er det ulikt hvor sentrale enkelte rettskilder er for det aktuelle faget. Det at «Lov og rett for næringslivet» legger mindre vekt på noen rettskildefaktorer enn «Jus og militærmakt» er kanskje bare naturlig.

I lærebøkene jeg har studert, er rettskildene ofte listet opp med en kort forklaring. Noen av bøkene velger imidlertid å gi rettskildefaktorene en kontekst, slik at de blir knyttet til det aktuelle fagfeltet. Et eksempel på dette er Bente Ohnstads bok *Juss for helsesøstre*, hvor hun har valgt å plassere rettslæren inn i en kontekst i stedet for å liste opp rettskilder (*Juss for helsesøstre*, 2016). Det er også foretatt et utvalg av rettskilder som kanskje er de mest relevante for målgruppen. Rettskildene som boken omhandler, er lover, forskrifter, rundskriv og veiledere. Til slutt presenterer forfatteren lovforarbeider og etterarbeider, samt rettspraksis. Fremstillingen blir koblet til relevante eksempler, slik at leseren får se eksempler på veiledere og rundskriv. De konkrete eksemplene på rundskriv er med på å synliggjøre for leseren hva det er man beskriver.

En viktig del av rettsanvendelsesprosessen er tolkning og avveining av rettskildefaktorene. Alle lærebøkene i studiet hadde med en innføring i rettskilder, og i noen fremstillinger ble disse viet betydelig plass. Derimot var det ikke alle lærebøkene som tok opp spørsmålet om hvordan rettskilder skulle tolkes. I noen av fremstillingene, som i *Helse og Juss*, får studentene en viss innføring i hvordan man skal tolke rettskilder. Ofte er da fokus på ordlydstolkning, men beskrivelsene er gjerne kortfattet uten at de går inn på konkrete eksempler.

I noen av lærebøkene blir studentene presentert for konkrete tolkningsverktøy. Et eksempel på dette er fra «Juss for helse- og sosialarbeidere». Her blir leseren presentert for begreper som innskrenkende tolkning, utvidende tolkning, presiserende tolkning, antitetisk tolkning og analogisk tolkning. Beskrivelsen er gjort kort, men med konkrete eksempler fra relevante rettsregler. Denne boken skiller seg ut fra hovedvekten av lærebøkene jeg vurderte, der det er gjennomgående at studentene får lite eller ingen veiledning i hvordan rettskilder skal tolkes.

På samme måte som tolking av rettskilder, er vekting og harmonisering av rettskilder en viktig del av rettsanvendelsesprosessen. Flere av forfatterne

kommer inn på spørsmålet om vekting og harmonisering av rettskilder. Noen forfattere har valgt å gi studentene informasjon om hva man gjør når forskjellige regler står i motstrid med hverandre. I «Helse og jus» blir dette temaet tatt opp (Molven, 2009, s. 32). Forfatteren velger å ikke bruke de latinske begrepene, men forklarer heller at noen rettsregler har høyere rang enn andre. Forklaringen blir gitt med konkrete eksempler som er lette å følge.

Et annet eksempel på at lovvalgsreglene blir tatt opp, finner vi i boken «Sosialrett» (Andenæs, 2003b). Her velger forfatteren å bruke de latinske begrepene «lex specialis» og «lex superior». Begrepene blir viet lite plass, hovedvekten i fremstillingen ligger på hvordan man kan harmonisere regler og hvilken vekt praksis får i tolkningen (Andenæs, 2003b, s. 58).

Flere av lærebøkene har en mer klassisk oppbygning som man kjenner igjen fra lærebøker for jurister. De går rett inn på de latinske begrepene for «lex specialis», «lex posterior» og «lex superior». Et eksempel på dette er «Juss for helse- og sosialarbeidere» (Ohnstad, 2013).

Skrivetips og anvendelse av rettsregler

En ting er å kjenne til rettsreglene og kunne tolke rettskildene. Men for denne gruppen studenter vil det også være viktig å kunne anvende og formidle den rettslige kunnskapen videre til andre. Halvard Haukeland Fredriksen skriver i «Bør rettsanvendere flest skrive som Høyesterett?» at «Det er evnen til å anvende jussen på faktum i konkrete saker som kjennetegner gode praktikere.» og at «Det er vel og bra om fremtidens rettsanvendere kan utlegge generelle rettssetninger med solid rettskildeforankring, men de må også lære å anvende jussen på faktum for å løse konkrete tvister.» (Fredriksen, 2023).

Fredriksen tenker nok her først og fremst på jurister, men det samme kan sies om en sosialarbeider eller en politimann som opptrer som rettsanvender. Spørsmålet blir da hvilke verktøy studentene får med seg fra lærebøkene for å kunne gjennomføre oppgaven med å «anvende jussen på faktum i konkrete saker», som Fredriksen skriver. I flere av lærebøkene er temaet tatt opp, blant annet i Molven sin «Helse og jus». Molven problematiserer nettopp forholdet mellom å anvende en rettsregel på et faktum. Slik forklarer han dette:

«I prinsippet skal det ikke skje noe annet under selve rettsanvendelsen enn at fakta og regler (rettsregler) prøves mot hverandre. Deretter gir løsningen seg nærmest selv, se for eksempel under punkt 8 om bruken av pasientrettighetsloven § 5-1. Så enkelt er det likevel ikke alltid i praksis. Det gjelder selv om både de faktiske forholdene og rettsreglene er klare.» (Molven, 2009, s. 37). Videre går Molven inn på noen av fallgruvene man kan falle i når man forsøker å få terrenget til å passe til kartet. I hovedvekten av lærebøkene får leseren en kort introduksjon til stadier i rettsanvendelsesprosessen, slik som tolkning, bevisbedømmelse og usikkerhet, mens de får mindre veiledning i hvordan disse stegene skal gjennomføres i praksis.

Et annet unntak fra trenden er «Juss for sykepleiere» av Kristian Andenæs, der han har valgt å illustrere rettsanvendelsesprosessen med illustrasjoner og modeller (Andenæs, 2003). Denne fremstillingen gjør det lett å forstå koblingen mellom faktum og juss. Den kan gi leseren veiledning på hvordan denne prosessen best skal gjennomføres. Selv om de færreste lærebøkene har valgt en fremstilling som Andenæs', velger flere av lærebøkene å starte fremstillingen med bruk av eksempler. Molvens «Helse og jus» starter metodekapitlet med et tenkt eksempel og spørsmål om en pasient kan påvirke innholdet i en pasientjournal (Molven, 2009). Eksemplet tjener som en referanseramme som forfatteren kan spille på for å illustrere det ganske abstrakte språket om juridisk metode.

Farsethås så i sin artikkel på skrivetips til jusstudenter, da med fokus på veiledning i oppgaveløsning (Farsethås, 2021). Jeg har i min undersøkelse forsøkt å finne konkrete skrivetips til studenter. Dette gjelder både med tanke på hvordan man skriver en juridisk oppgave eller tekst, men også med tanke på klart språk. Flere av yrkene som er omfattet i studien, for eksempel barnevernspedagoger eller sosionomer, vil stå i situasjoner hvor de skal fatte vedtak, og noen ganger av en inngripende karakter. Jeg var derfor spesielt interessert i om de fikk noen veiledning i hvordan et vedtak skulle se ut eller skrives. Et annet spørsmål jeg var interessert i, var om de fikk noen veiledning på hvordan de kunne formulere seg slik at en brukergruppe forstår.

Jeg har i mitt materiale ikke funnet noen slik skriveveiledning, verken på hvordan man skriver juridiske oppgaver eller hvordan konkrete juridiske tekster som et vedtak skal formuleres. Jeg har heller ikke funnet noen eksempler på hvordan man kan formulere seg slik at en eventuell mottaker av budskapet forstår hva som er skrevet. Dette kan det være flere grunner til. En mulig forklaring er at dette er nevnt i andre deler av lærebøkene, men at forfatterne ikke har sett

det som en naturlig del av den juridiske metoden. Det kan også hende at dette er elementer som tas opp i egne verk som artikler som blir gjort tilgjengelig for studentene. Men det er et element som undervisere i juridiske emner for ikke-jurister bør være spesielt oppmerksomme på. Spesielt med tanke på funnene til Dahlen og Langsrud om ikke-juristers bruk av rettsregler (Dahlen & Langsrud, 2021).

Ulike fagfelt ulike fremstilling?

I den juridiske faglitteraturen foregår det jevnlig en diskusjon om hva som ligger i begrepet juridisk metode. Det er også en diskusjon om den juridiske metoden kan ses som en enhetlig metode, eller om det er mer hensiktsmessig å snakke om ulike juridiske metoder i ulike juridiske fagfelt. Noen av bøkene i undersøkelsen tar opp dette spørsmålet. En av lærebøkene som tar opp denne tråden er «Sosialrett». I boken tar Andenæs opp temaet om vi egentlig kan snakke om en juridisk metode. «Vi er av den oppfatning at en tradisjonell framstilling av den juridiske metode er lite brukbar på de fleste felter innen sosialretten.» (Andenæs, 2003b, s. 46).

Synspunktet er interessant, men for en student uten juridisk bakgrunnskunnskap vil det være vanskelig ut fra fremstillingene å forstå hva som er spesielt med sosialrettens metode sammenlignet med en vanlig juridisk metode. Det er også et spennende valg å ta opp om den juridiske metoden skal være normativ eller deskriptiv i en lærebok i sosialrett. Det kan sies å være en ganske avansert debatt. Selv om fremstillingen kan virke noe abstrakt, blir den mer konkret når forfatteren går inn på hvordan de konkrete rettskildene kan brukes.

Arbeidsfordeling

I noen situasjoner vil det ikke være hensiktsmessig at en profesjonsutøver selv skal prøve å finne svar på et rettsspørsmål. For å si det enkelt: noen ganger bør man ringe etter hjelp. I praksis vil dette skje ved at man har etablert rutiner for

spesielt vanlige spørsmål på en arbeidsplass, for eksempel gjennom rundskriv eller lignende. I «Sykepleie og jus» tar Olav Molven opp spørsmålet om det er hensiktsmessig at den enkelte arbeidstaker skal løse vanlige juridiske avgjørelser.

> Det kan by på vanskeligheter at den enkelte sykepleier i forbindelse med mange typer spørsmål, problemstillinger eller situasjoner, selv skal måtte finne frem til hva som er det rettslige svaret. Det er derfor viktig at virksomhetene der de arbeider, etablerer administrative rutiner som er i samsvar med rettsreglene. (*Sykepleie og jus*, 2016, s. 45)

«Sykepleie og jus» er et unntak i denne sammenhengen. I gjennomgangen av metodekapittelet har jeg lett etter om leseren får noen hint om når de bør søke hjelp. Dette spørsmålet blir ikke drøftet i metodekapitlene som er med i denne studien. Det kan være tatt opp andre steder i læreboken, for eksempel der hvor kapittelet omhandler spesielle vurderinger eller skjønnsmessige vurderinger, men dette er ikke fanget opp av denne studien.

Oppsummering

Så hva kan man bruke denne analysen til? Analysen baserer seg på et lite utvalg av lærebøker ment for studenter som ikke studerer for å bli jurister. I stor grad viser analysen at fremstillingen til ikke-jurister er preget av den samme tendensen som man ser i juridiske lærebøker som omhandler metoden. Man fokuserer mye av tekstene på rettskildelæren, som er relativt konkret og håndfast. Når det kommer til temaer som kanskje er vanskeligere, som hvordan rettskilder skal tolkes eller hvordan de skal veies opp mot hverandre, får studentene mindre hjelp. Det samme gjelder for hvordan man skal koble virkeligheten sammen med rettskildene. Denne vurderingen er kanskje den vanskeligste, men er også vanskelig å beskrive på en lett måte. Studentene får også lite veiledning i hvordan man skal skrive juridiske tekster. Dette er kanskje ikke så avgjørende for enkelte av profesjonene. Men for profesjoner som barnevern eller sosialt arbeid vil dette være kunnskap som er viktig for å sikre et klart språk. Disse funnene kan være nyttige for de som underviser i juridiske emner for ikke-jurister å kjenne til. Ved å kjenne til styrker og svakheter i litteraturen som blir presentert til studentene, vet man bedre hva som bør være i fokus i sin egen undervisning.

Referanseliste

Andenæs, K. (2003a). *Juss for sykepleiere* (3. utg.). Universitetsforlaget https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2009021600066

Andenæs, K. (2003b). *Sosialrett* (6. utg.). Universitetsforlaget. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2009021704006

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. McGraw-Hill Education. http://ebookcentral.proquest.com/lib/nord/detail.action?docID=798265

Dahlen, W. N., & Langsrud, E. (2021). Ikke-juristers bruk av rettsregler. *Kritisk juss, 47*(3), 185–206. https://doi.org/10.18261/issn.2387-4546-2021-03-04

Eckhoff, T. (1987). *Rettskildelære* (2. rev. utg.). TANO. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2015091408010

Farsethås, H. C. (2021). Om råd, tips og veiledninger til praktiske juridiske oppgaver. *Jussens Venner, 56*(1–2), 27–50. https://doi.org/10.18261/issn.1504-3126-2020-01-02-02

Finley, G. D. (2011). Langdell and the Leviathan: Improving the First-Year Law School Curriculum by Incorporating Moby-Dick. *Cornell Law Review, 97*, 159.

Fredriksen, H. H. (2023). Bør rettsanvendere flest skrive som Høyesterett? *Lov og Rett, 62*(1), 2–4. https://doi.org/10.18261/lor.62.1.1

Johansen, S. R. (2009). *Jus og militærmakt*. Gyldendal akademisk. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2013062505027

Langfeldt, S. F., Bråthen, T., Viken, M. & Minde, S. W. (2019). *Lov og rett for næringslivet*. Gyldendal. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2021111248538

Molven, O. (2009). *Helse og jus* (6. utg.). Gyldendal akademisk. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2014072308083

Molven, O. (2016). *Sykepleie og jus* (5. utg.). Gyldendal juridisk. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2021120148023

Ohnstad, B. (2013). *Juss for helse- og sosialarbeidere* (5. utg.). Fagbokforlaget https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2021113048594

Ohnstad, B. (2016). *Juss for helsesøstre*. Fagbokforlaget https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2021081248518

Tande, K. M. (2011). Individuelle valg og vurderinger i rettsanvendelsesprosessen. *Jussens Venner, 46*(1), 1–36. https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3126-2011-01-01

Undervisning i juridiske emner for studenter som ikke skal bli jurister. (2023). *Lov og Rett, 62*(4), 223–238. https://doi.org/10.18261/lor.62.4.4

Wilhelmsen, L. S. (2014). *Juridisk fagdidaktikk*. Fagbokforlaget https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2018042048029

Naime, M. (2025). Hvordan ser jurister verden? Undervisning i juss på tverrfaglig masternivå. I R. Helde, A. Parmann & E. Suzen (Red.), *Undervisning i rettsvitenskap for de som ikke skal bli jurister* (s. 175–190). Fagbokforlaget. DOI: https://doi.org/10.55669/oa540209

Kapittel 9

Hvordan ser jurister verden?

Undervisning i juss på tverrfaglig masternivå

Monica Naime[1]

[1] Universitetet i Bergen [1]

1 Takk til Dr. Roger Strand og Dr. Kristian Strømsnes for gode kommentarer til teksten. Takk også til Dr. Kjetil Rommetveit og Det juridiske fakultet for deres støtte i undervisningsprosjektet.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Sammendrag: Kapittelet drøfter sentrale utfordringer og veier fremover i undervisning i juss for studenter i et tverrfaglig perspektiv. En case-studie fra masterprogrammet i bærekraft ved Universitetet i Bergen belyser særegenhetene ved undervisning i en tverrfaglig kontekst. Den deskriptive fremstillingen av kunnskapen, ferdighetene og den generelle kompetansen har som mål at studentene skal kunne nærme seg de juridiske dimensjonene av gjenstridige problemer, samt vite når det er nødvendig å henvende seg til en jurist. I tillegg til å gi et juridisk rammeverk for tverrfaglighet og bærekraft, er det nyttig å avdekke prosessene og teknikkene som jurister bruker for å forstå verden. Når det ikke finnes et felles fag eller en felles profesjon, kan undervisning i juss ikke bare begrenses til å overføre kunnskap om lover og forskrifter. Undervisningen må også dyrke frem en måte å tenke på.

Nøkkelord: tverrfaglighet, bærekraft, kunnskap, ferdigheter, generell kompetanse

Abstract: The chapter discusses central challenges and ways forward in teaching law to students from an interdisciplinary perspective. A case study of the master program in sustainability at the University of Bergen allows setting the particularities of teaching in a three-fold interdisciplinary context. The descriptive account of the knowledge, skills, and general competence all aim for students to be able to approach legal dimensions of wicked problems, as well as knowing when to seek specialized advice. The study reveals that more than giving the legal framework for interdisciplinarity and sustainability, it is useful to uncover the processes and the techniques that constitute the lenses through which lawyers see the world. In the absence of a common field or profession, teaching law to non-law students cannot be limited to knowledge about laws and regulations, but rather to cultivating a way of thinking.

Keywords: interdisciplinarity, sustainability, knowledge, skills, general competence

Innledning

Jussen har vært en akademisk disiplin i mange århundrer. Den første akademiske graden var en juridisk grad, oppnådd av glossatorene på 1100-tallet som studerte romerretten (Gisle, 2023). Bologna, det første europeiske universitetet, ble grunnlagt av fire rettslærde på 1100-tallet (University of Bologna, 2024). Et århundre senere begynte doktorgrader å bli tildelt andre fagområder enn juss. Som egen disiplin har juss alltid krevd flere års studier for å bli jurist. Den har derfor både teoretiske og praktiske dimensjoner. Videre gjennomsyrer juss alle aspekter av individets liv, både som person og i samfunnet. Hvordan kan man da undervise juss i en kontekst der målet ikke er å bli jurist? Dette byr på visse utfordringer, som denne boken vitner om.

Dessuten står vi i dag overfor en rekke gjenstridige problemer, *wicked problems* (Rittel & Webber, 1973), som ingen fagdisiplin kan løse alene. Disse problemene krever tverrfaglig kunnskap for å håndteres på en bærekraftig måte. Samfunnsvitenskap, politikk, realfag og juss synes alle nødvendige for å bidra til en mer bærekraftig verden. Det handler mer om en måte å tenke på enn å «kunne» noe innenfor en spesifikk disiplin.

Undervisning i juss for tverrfaglige masterstudenter har et spesifikt formål, hvorav ingen er å bli jurister eller advokater, og heller ikke å jobbe innenfor et bestemt fagområde – som journalister, politi, sykepleie, sosialarbeidere, osv., noe som andre kapitler gir bevis om. Å undervise juss til disse ikke-juristene presenterer visse utfordringer som dette kapittelet vil diskutere. Uten et felles fag eller en felles profesjon kan undervisning i juss ikke begrenses til kun å overføre kunnskap om lover og forskrifter. Den må også dyrke frem en måte å tenke på, om hvordan jussen samspiller med politikk, samfunn og naturvitenskap, blant annet.

Kapittelet er basert på undervisning på masterprogrammet i bærekraft ved Universitetet i Bergen, grunnlagt høsten 2021. Fire års erfaring med å undervise juss for disse studentene har bidratt til å konsolidere undervisningsmetoden som diskuteres her. Ved å fokusere på sentral kunnskap og grunnleggende ferdigheter, håper man at studentene oppnår den generelle kompetansen til å forstå de juridiske dimensjonene ved forskjellige problemstillinger. De skal også kjenne igjen når det er nødvendig å trekke inn en spesialist. Selv om tilnærmingen og metodene presentert her gjelder for et spesifikt program, kan de også være relevante for andre som underviser i juridiske

emner for ikke-jurister. Dette gjelder spesielt i en verden med omfattende bruk av KI-verktøy og språkmodeller som kan hjelpe studenter med å raskt finne relevante rettskilder innenfor deres respektive felt.

Dette kapittelet er delt inn i fire seksjoner i tillegg til denne innledningen. Den påfølgende seksjonen skisserer studiens kontekst, både fra et tverrfaglig og pedagogisk perspektiv. Deretter følger tre seksjoner som tar for seg henholdsvis forventet kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Kapittelet avsluttes med å belyse noen implikasjoner og begrensninger.

Kontekst

Tredelt tverrfaglighet

Som det fremgår av andre kapitler i denne boken, skjer undervisning i juss for ikke-jurister i mange sammenhenger. Det er derfor nødvendig å tilpasse undervisningsstrategiene til hver enkelt situasjon. Det er viktig å behandle noen detaljer om undervisningskonteksten i denne studien.

Den aktuelle konteksten dreier seg, som nevnt, om undervisning i juss på masternivå for studenter ved masterprogrammet i bærekraft ved Universitetet i Bergen. Målet med mastergraden er «å kunne forstå, analysere og utvikle løysingar på krevjande utfordringar på måtar som er samfunns-, miljømessig og økonomisk berekraftige» (Universitetet i Bergen, 2024b). Programmet bygger på en forståelse av at «Berekraftig utvikling for det 21. hundreåret krev kunnskap, institusjonar og handlingsformer som går lenger enn dei fragmenterte perspektiva frå enkeltståande akademiske disiplinar» (Universitetet i Bergen, 2024b). Studieprogrammet består av obligatoriske generelle kurs og valgfrie spesialiseringskurs. Spesialiseringen foregår innenfor ett av følgende tematiske områder: Globale utfordringer, Klima- og energiomstilling, eller Marin bærekraft, hvor samfunnsvitenskap, humaniora og naturvitenskap er representert.

Programmets utforming innebærer at det er en tredimensjonal tverrfaglighet. Studentene har ulike faglige bakgrunner fra sine bachelorstudier. De velger å spesialisere seg innen ett av tre forskjellige områder i masterprogrammet. De vil alle arbeide innenfor ulike sektorer, med varierende grad av behov for juridisk kompetanse.

I den spesifikke konteksten som studeres, er undervisning i juss også begrenset til kun åtte timer i klasserommet av totalt 90 timer. Seks av de åtte timene er innlemmet i kurset «Tverrfaglige tilnærminger til bærekraft», som gir 15 studiepoeng. De siste to er inkludert i kurset «Kunnskapsformer», tilsvarende 5 studiepoeng. Det juridiske pensumet som benyttes, er basert på grunnleggende juridisk litteratur på bachelornivå. Pensumet danner bakgrunnen for undervisning og diskusjoner i klasserommet, med tanke på en effektiv bruk av tid, i tillegg til det pedagogiske rammeverket beskrevet nedenfor. I 2024 bestod pensumet av verkene til Honoré (1995) – to bokkapitler – og Orakhelashvili & Akehurst (2019) – tre bokkapitler.

I en slik kontekst er både lokal, nasjonal og internasjonal juss relevant. Å undervise i juss for ikke-jurister innebærer avgrensningsutfordringer. Hvordan undervise i juss i en tverrfaglig kontekst? Hvilken juridisk kunnskap, ferdigheter og evner er felles og nyttige på tvers av disipliner? Hvor dypt skal man gå i rettskildene? Ettersom valgene innenfor juss er så mangfoldige, må enhver avgrensning skje innenfor en pedagogisk ramme. Derfor tas det noen pedagogiske valg, som utdypes i neste punkt.

Pedagogisk rammeverk

I samsvar med gjeldende regelverk i Norge for utdanning – Det norske kvalifikasjonsrammeverket, NKR – er modulen organisert rundt kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse (NOKUT, 2011).

Kunnskap, i henhold til NKR (2011), er «forståelse av teorier, fakta, begreper, prinsipper og prosedyrer innenfor fag, fagområder og/eller yrker». Filosofiske og pedagogiske diskusjoner har diskutert, og fortsetter å debattere, hvilken type kunnskap en jurist bør ha. Dette er tett knyttet til det overordnede målet med juridisk utdanning. For noen handler det om liberal utdanning, mens det for andre er profesjonell utdanning (Clark, 2013). Denne debatten faller imidlertid utenfor formålet med dette kapittelet. Siden denne studien er gjort i Norge, er det nyttig å se på formålene til kunnskap til de tre hovedUniversitetene som tilbyr juridisk utdanning: Universitetet i Bergen, Universitetet i Tromsø og Universitetet i Oslo. Disse programmene har som mål å gi stu-

dentene grundig kunnskap om juridisk metode, teorier og historie; om ulike juridiske områder; om forbindelsen mellom internasjonal og nasjonal rett, og om forbindelsen mellom juss og samfunn (Det juridiske fakultet UiB, 2024; Det juridiske fakultet UiO, 2024; Det juridiske fakultet UiT, 2024).

En reform i Norge åpnet nylig for at andre institusjoner kunne etablere masterprogrammer i juss, noe som er nødvendig for å bli jurist og advokat (Libell, 2022). Siden 2023 tilbyr BI, Universitetet i Agder og Universitetet i Stavanger masterprogrammer i juss. Disse programmene inkluderer de samme kunnskapsmålene, selv om de i større grad spesifiserer seg innen selskaps- og forretningsjus (BI, 2024; Handelshøyskolen ved UiA, 2024; Handelshøyskolen ved UiS, 2024).

Alle disse typene kunnskap – juridisk metode, teorier og historie; om ulike juridiske områder; om forbindelsen mellom internasjonal og nasjonal rett, og om koblingen mellom juss og samfunn – kan undervises med varierende dybde. De er relevante for enhver jusstudent, uavhengig av om de skal bli jurister eller ikke. Likevel er det umulig å oppnå disse målene i løpet av et semester, og enda vanskeligere innenfor et tidsrom på bare åtte timer. Formålet med master i bærekraft er uansett ikke å utdanne jurister, men «å kunne forstå, analysere og utvikle løysingar på krevjande utfordringar på måtar som er samfunns-, miljømessig og økonomisk berekraftige» (Universitetet i Bergen, 2024b). Med tanke på at studentene skal kunne forstå, analysere og utvikle løsninger på problemer, er intensjonen med den juridiske kunnskapen her å fremme evnen til å tenke på en «juridisk måte». Med andre ord, å forstå hvordan jurister ser verden. Dette diskuteres mer detaljert nedenfor.

Ferdigheter forstås som «evne til å anvende kunnskap til å løse problemer og oppgaver» (NOKUT, 2011). Ferdigheter knytter seg til det bredere spørsmålet om hvilke sentrale ferdigheter jurister har. Selvfølgelig varierer dette avhengig av hvilken juridisk praksis man fokuserer på. Advokater kan konsentrere seg om ferdigheten til overbevisende å presentere klientens rettsstilling foran en dommer. Dommere kan trenge å objektivt vurdere fakta i saker og avgjøre betydningen av en regel, mens akademikere kan ha behov for å kritisk evaluere domstolenes praksis, osv. Det som er felles, er at de «anvende[r] juridisk metode til å analysere, drøfte og ta standpunkt til rettslige problemstillinger på en kritisk, selvstendig og etisk måte» (Det juridiske fakultet UiO, 2024).

Som med juridisk kunnskap kan disse ferdighetene tilegnes i et femårig masterprogram. Men det er usannsynlig at det kan oppnås på seks måneder,

og enda mindre sannsynlig på noen få timer. En minimalistisk tilnærming til juridiske ferdigheter, i tråd med kunnskapsmålet om å vise hvordan jurister ser verden, er evnen til å kunne identifisere den juridiske dimensjonen innenfor et gitt *wicked problem*. Dette innebærer å identifisere et juridisk problem. Fokuset bør derfor være todelt. For det første, å kunne finne relevante rettskilder for å identifisere om det finnes et juridisk problem og dets rammeverk. For det andre, når de sentrale kildene til et juridisk spørsmål er identifisert, å kunne lese jussen. Det vil si å identifisere de grunnleggende rettighetene og pliktene som utgår fra en gitt regel.

Til slutt refererer generell kompetanse til «å kunne anvende kunnskap og ferdigheter på selvstendig vis i ulike situasjoner gjennom å vise samarbeidsevne, ansvarlighet, evne til refleksjon og kritisk tenkning i studier og yrke» (NOKUT, 2011). Ut fra den kunnskapen og de ferdighetene som tidligere er identifisert, bør den generelle kompetansen tilsvare disse. Studentene bør ha generell kompetanse som gjør dem i stand til å vite når de bør henvende seg til jurister og hvordan de kan samarbeide med dem. Dette krever en viss grad av ansvar, samt evnen til å anerkjenne egne begrensninger. Videre forutsetter det også tilstrekkelig selvstendighet til å formidle juridiske argumenter.

I lys av studieprogrammets kontekst og det pedagogiske rammeverket, ville det generelle læringsutbyttet for tverrfaglige jusstudenter være å identifisere når et *wicked problem* har en juridisk dimensjon. Videre skal studentene kunne artikulere og resonnere rundt de juridiske aspektene av slike problemer.

Dette nødvendiggjør to kommentarer om tilnærmingen under undervisningen. For det første har studiet en tredimensjonal tverrfaglighet. Studentene har ulik bakgrunn fra sine bachelorstudier, spesialiserer seg i tre forskjellige felt under masteren, og vil alle arbeide i ulike felt med varierende behov for juridisk kompetanse. Derfor vil det naturlig være variasjoner i studentenes interesse for juss.

Det kan være utfordrende å identifisere en grunnleggende indre motivasjon for det juridiske feltet blant tverrfaglige studenter. Derfor bør eventuelle spørsmål og bekymringer som oppstår, avklares umiddelbart. En strategi for det kan være seminarer og dynamiske dialoger i en mer sokratisk stil, fremfor tradisjonelle forelesninger i klasserommet. At studentgruppen er mindre enn tretti studenter gjør dette til en gjennomførbar strategi.

For det andre påvirker studentenes ulike fagbakgrunner læringsprosessen betydelig. Studenter fra forskjellige disipliner bringer unike perspektiver

og metoder til klasserommet. Dette beriker diskusjonene og fremmer en mer helhetlig forståelse av juridiske problemer. For eksempel kan en student med bakgrunn i biologi tilnærme seg juridiske spørsmål knyttet til bærekraft med fokus på økologiske konsekvenser. Samtidig kan en student fra statsvitenskap legge vekt på regulatoriske rammeverk og politiske implikasjoner. Denne mangfoldigheten krever en fleksibel undervisningsmetode som kan vise – og argumentere for – ulike synspunkter og oppmuntre til samarbeid. Ved å anerkjenne og utnytte disse varierte bakgrunnene, kan det skapes et dynamisk læringsmiljø hvor studentene lærer ikke bare fra underviseren, men også fra hverandre.

Juridisk kunnskap

I forrige punkt ble det slått fast at sentral kunnskap i den tverrfaglige konteksten er å forstå hvordan jurister ser verden. For å oppnå dette, diskuteres to sentrale øvelser. Den første øvelsen handler om å skille mellom forskjellige normative sfærer: sosiale regler, moralske regler og juridiske regler. Den andre øvelsen fokuserer på problematikken knyttet til tolkning av juridiske regler. Begge øvelsene har som fordel at de viser når og hvordan en bestemt regel kan tolkes. Ulemper er at det åpner for subjektivitet i å bestemme hvilken sfære en bestemt regel hører til, samt uenigheter og usikkerhet i tolkningen av regler. Imidlertid er disse ulempene en del av juridisk resonnering og praksis. Studentene får derfor et innblikk i hva det innebærer å være jurist.

Når det gjelder den første øvelsen, er målet at studentene skal kunne gjenkjenne den generelle strukturen til regler og deres sosiale funksjon. Videre skal de forstå formalitetene i jussen, både når det gjelder innhold og prosesser. Dermed blir studentene introdusert for spørsmålet om hva som gjør en regel til en juridisk regel. Eksempler på etiketteregler, religiøse regler og juridiske regler er presentert i Tabell 9.1.

Tabell 9.1
Normative sfærer

	Etikette	Religion	Juss
Forby	Ikke tygg med åpen munn	Du skal ikke drepe	Ikke stjel
Pålegge	Spis med kniv og gaffel	Hedre din far	Betal skatt
Tillate	Du kan forsyne deg to ganger	Du kan be aftenbønn	Du kan ta en vaksine

Studentene må kunne identifisere ulike former av regler: å sette et forbud mot noe, å pålegge en plikt, eller å gi en tillatelse som en selv kan velge ikke å benytte seg av. Deretter diskuterer studentene kriteriene for hva som utgjør legalitet. Diskusjonene fokuserer hovedsakelig på tre alternativer: skapning av statlige organer, statlig håndhevelse og tvang, samt samfunnets aksept. Studentene debatterer hva som konstituerer juss. Dette bidrar til kunnskap som fremmer refleksjon over legitimitet og rettferdighet, og muliggjør en kobling mellom kunnskap og ferdigheter, særlig evnen til å identifisere relevante rettskilder.

Den andre øvelsen omhandler det sentrale spørsmålet om tolkning, og hvordan dette påvirker juristers verdenssyn. Studentene blir presentert for utsagnet «ingen sykler tillatt i denne parken». Etter en kort undersøkelse av hvordan studentene oppfatter regelens klarhet, oppfordres de til å diskutere om forbudet inkluderer følgende:

- Tohjulede sykler;
- Trehjulede sykler;
- Enhjulinger;
- Sparkesykler;
- Elektriske sykler;
- Elektriske sparkesykler;
- Firehjulede sykler;
- Skateboard;
- Rulleskøyter;
- Småbarnssykler og
- Småbarnstrehjulssykler.

Det iboende tolkningsproblemet blir umiddelbart tydelig. Dette åpner for en diskusjon om juridisk metode, som innebærer ulike tolkningsteknikker for å adressere hull og konflikter innenfor og mellom juridiske regler. Slike teknikker inkluderer tolkning basert på ordlyd, lovgivers intensjon eller regelens formål. I tillegg er prinsippene *lex specialis*, *lex posterior* og *lex superior* presentert som verktøy for å løse konflikter mellom regler.

Juridiske ferdigheter

Øvelsene som ble presentert ovenfor er designet for å fremme juridisk kunnskap, men er også tett knyttet til de ferdighetene som ønskes at studentene skal tilegne seg. Som tidligere nevnt, ønskes det å utvikle to hovedferdigheter. Den første er evnen til å identifisere om et problem har en juridisk dimensjon, inkludert å finne relevante rettskilder. Den andre er evnen til å «lese» jussen, det vil si å identifisere sentrale rettigheter og plikter.

Når det gjelder identifikasjonen av relevante rettskilder til den første ferdigheten, er utfordringen å undervise på en måte som lar studentene navigere både nasjonal og internasjonal rett. Dette er viktig gitt de forskjellige karaktertrekkene ved disse rettssystemene. Mens nasjonal rett er basert på et hierarki sentrert rundt statens maktmonopol, bygger internasjonal rett på koordinering med en diffus maktbruk av statene.

Det foreslås en rettskulturell tilnærming for å forstå nasjonal rett. Denne fokuserer på hvordan ulike land tenker på og anvender jussen. Rettskultur kan defineres som ideer om og forventninger til retten som blir operasjonalisert gjennom institusjonelle eller institusjonslignende praksiser (Sunde, 2020, s. 27). Den rettskulturelle modellen består av institusjonelle og intellektuelle elementer. Den flytter fokus fra rettsformene (skriftlig grunnlov eller ikke, bruk av forskrifter mot samlet lovverk, osv.) til prosesser for normproduksjon og konfliktløsning under de institusjonelle elementene. Den inkluderer også ulike måter å tenke om juridisk metode, rettferdighetsideal, profesjonalisering av jurister og internasjonalisering under de intellektuelle elementene (Sunde, 2020, s. 33). For eksempel, mens rettskulturen i Tyskland legger vekt på å oppnå forutsigbare resultater basert på skreven lov, fokuserer England på å realisere individuell rettferdighet i konkrete tilfeller. Selv om det kan være mindre forutsigbart, legges det derfor mindre vekt på skreven lov.

Fordelen med den rettskulturelle modellen er at den gir studentene verktøy for å tilnærme seg rettssystemer i ulike land, i stedet for å gå i detalj om den juridiske metoden i et bestemt land. Dette samsvarer med målet om å gi studentene ferdigheter som er hensiktsmessige for å håndtere situasjoner der jussen i andre land kan være involvert, spesielt med tanke på programmets internasjonale fokus og utfordringer knyttet til bærekraft. En rettskulturell tilnærming krever derimot en dyp forståelse av kulturelle, sosiale og historiske kontekster, noe som kan være komplekst og tidkrevende. Likevel er de masterstudenter og ikke bachelorstudenter, noe som tyder på en viss erfaring og kapasitet til å analysere og håndtere kompleksitet. Ikke minst har masterprogrammet i bærekraft som mål å «lage tverrfaglege løysinger på kompliserte problem» (Universitetet i Bergen, 2024a).

Når det gjelder internasjonal rett, fokuserer undervisningen på lovskapende institusjoner og prosesser fremfor en formalistisk tilnærming til folkeretten. Formalistiske tilnærminger pleier å kategorisere rettskilder i «hard» og «soft» law, hvor den sistnevnte ikke anses som juridisk bindende i tradisjonell forstand. En slik tilnærming er svært begrensende med tanke på bærekraft. Rettsområder relatert til klimaendringer, miljørett, energi osv. kjennetegnes av å være innovative i seg selv, der få juridiske instrumenter passer inn i en streng dikotomi av enten bindende eller ikke-bindende regelverk.

Videre gir betydningen av ikke-statlige aktører i et bærekraftperspektiv argumenter for å bevege seg mot en mer prosessuell forståelse av internasjonal rett. Dette gir studentene fleksible ferdigheter for å nærme seg juridiske kilder innenfor de ulike feltene av folkerett. For eksempel, innenfor bærekraft fokuseres det på prinsipper som kilder: ikke-skadeprinsippet, føre-var-prinsippet, forurenser-betaler-prinsippet, forsiktighetsprinsippet og begrepet om bærekraftig utvikling. Disse prinsippene stammer fra forskjellige grunnlag, og de integreres på ulike måter i juridiske instrumenter, enten de er bindende eller ikke: erklæringer, traktater, rettspraksis, sedvaner osv.

Når det gjelder den andre ferdigheten, å «lese» jussen, fokuseres det på å kunne forstå de innebygde rettighetene og pliktene i en gitt norm, uavhengig av dens kompleksitet. Gjennom en rekke øvelser opplever studentene aktiv læring. De blir introdusert til ekte eksempler på regler relatert til bærekraft. Studentene må identifisere konkrete regler som tildeler enten rettigheter eller pålegger plikter. Modellen «hvis A, så B» blir presentert, sammen med syllogisme som den primære logikken bak juridisk resonnering. Syllogismen

består av et hovedpremiss, et underpremiss og en konklusjon. Den bidrar til å konkretisere en generell regel og et spesifikt faktum for å trekke konklusjoner om de juridiske konsekvensene av en hendelse.

Den første øvelsen er å identifisere den atferden som kreves i artikkel 9 i Parisavtalen: «Parter som er industriland, skal gi finansielle ressurser for å bistå parter som er utviklingsland, til både utslippsreduksjon og tilpasning i forlengelsen av sine eksisterende forpliktelser etter konvensjonen» (Lovdata, 2016). I modellen «hvis A, så B» blir saken: Hvis du er et industriland, må du gi finansielle ressurser for å hjelpe utviklingsland i dette tilfellet.

Den andre øvelsen har en mer kompleks norm, som for eksempel: «Alt avfall som senere skal fjernes, forbrennes eller disponeres på annen måte i Antarktis, jf. § 21, skal lagres på en slik måte at spredning eller utslipp til miljøet forhindres», som står i § 23 i Forskrift om miljøvern og sikkerhet i Antarktis (Lovdata, 2013).

Til slutt kommer den mest komplekse øvelsen. Den tar for seg artikkel 4, ledd b i FNs rammekonvensjon om klimaendring (Lovdata, 1994):

> Alle parter skal, under hensyntagen til deres felles, men differensierte ansvar, og deres spesielle nasjonale og regionale utviklingsprioriteringer, mål og forhold … formulere, gjennomføre, offentliggjøre og regelmessig oppdatere nasjonale og, der det er hensiktsmessig, regionale programmer, som inneholder tiltak for å motvirke klimaendring ved å ta for seg menneskeskapte utslipp fra kilder og opptak av alle drivhusgasser som ikke er kontrollert av Montrealprotokollen, og tiltak for å lette nødvendig tilpasning til klimaendring.

Ved å fokusere på ferdigheten til å lese jussen, blir studentene kjent med det tekniske i juridisk terminologi og lovgivning. De blir også oppmerksomme på konnotasjonene til ulike ord: formulere, implementere, offentliggjøre og jevnlig oppdatere inneholder ulike forpliktelser, på samme måte som å fjerne, forbrenne eller disponere gjør. Studentene kan forstå at man kan forvente at staten utfører en rekke ulike handlinger. Selv om å forstå konnotasjonene til ulike ord kan være abstrakt, gir øvelsene studentene erfaring med å navigere i juridiske tekster.

Generell juridisk kompetanse

Det siste elementet i NKR er generell kompetanse, som refererer til evnen til å bruke kunnskap og ferdigheter på en selvstendig måte og i ulike situasjoner (NOKUT, 2011). I juridiske utdanningsprogrammer i Norge er den generelle kompetansen satt til «tilegne seg rettslig kunnskap og tilnærme seg nye rettslige spørsmål», samt «vurdere kvaliteter ved rettslige argumenter og standpunkt» (Det juridiske fakultet UiO, 2024). Med utgangspunkt i kunnskapene og ferdighetene som er diskutert ovenfor, er den generelle juridiske kompetansen tiltenkt studenter i den tverrfaglige konteksten under vår studie parallell: å vite hvordan man nærmer seg juridiske dimensjoner av problemer, og å evaluere kvaliteten av argumentene.

Her, i motsetning til masterprogrammer rettet mot jusstudenter, er ikke målet å ta stilling til juridiske argumenter. I stedet er det å ha en forståelse for de ulike argumentene som kan fremmes og deres kompleksitet, slik at de vet når det er behov for å konsultere en spesialist. Kort sagt, å vite når man skal kontakte en jurist eller advokat.

Generell juridisk kompetanse inkluderer både kunnskapen og ferdighetene diskutert ovenfor. For å sikre at studentene er i stand til å anvende sin kunnskap og ferdigheter selvstendig og i samarbeid, i ulike sammenhenger, brukes bærekraftsrett som eksempel. Gjennom diskusjoner om ulike kilder til bærekraftsrett, som traktater (FNs klimakonvensjon), sedvanerett (statlig ansvar) og prinsipper (ikke-skade; føre-var, osv.), blir dette den eneste «substansielle jussen» studentene får i kurset. Dette forutsetter de sentrale kunnskapene og ferdighetene som allerede er gjennomgått.

Spørsmål som stilles inkluderer: Hva er det juridiske innholdet (rett/plikt) i bærekraftig utvikling? Under hvilke omstendigheter kan prinsippet om samarbeid brytes? Hvordan kan man balansere mellom to tilsynelatende uforenlige menneskerettigheter? Ved hjelp av relevante juridiske kilder som traktater, prinsipper og faglitteratur kan studentene kartlegge nøkkelelementene i svarene.

Denne tilnærmingen gir forståelse av jussen og dens anvendelse i praksis. Den gir studentene ferdighetene de trenger for å navigere i det juridiske landskapet, både nasjonalt og internasjonalt. Dette er spesielt viktig i en stadig mer globalisert verden, hvor gjenstridige problemer ofte krysser nasjonale – og faglige – grenser.

Et eksempel kan illustrere tilnærmingen presentert her. I en gruppeoppgave om Fosen-saken ble studentene bedt om å analysere domstolens

avgjørelse og vurdere dens implikasjoner for fremtidige vindkraftprosjekter i Norge. Her har man sett at studentene lykkes med å anvende juridisk metode og resonnement. De identifiserer hvilke rettslige forpliktelser som gjelder for utbyggere og staten, og hvordan disse kan oppfylles i tråd med både nasjonale og internasjonale miljø- og menneskerettighetskrav. Videre kan de også identifisere hvordan rettslige interessekonflikter kan oppstå mellom de ulike partene.

Kompetansen om å kunne navigere i både nasjonale og internasjonale rettssystemer, forstå hierarkiet av rettskilder og anvende juridisk metode for å finne og tolke traktater, lover, forskrifter og rettspraksis står sentralt. Dette er essensielt for å kunne vurdere juridiske aspekter av gjenstridige problemer og sikre at løsningene de utvikler er juridisk holdbare.

Konklusjon

Undervisningen i juss for ikke-jurister innenfor masterprogrammet i bærekraft har avdekket en rekke muligheter og begrensninger. Gjennom å legge vekt på essensiell kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse får studentene et innblikk i hvordan jurister oppfatter verden. De kan nærme seg den rettslige dimensjonen av gjenstridige problemer uavhengig. De vet når det er behov for å henvende seg til en juridisk spesialist.

I en større sammenheng viser dette kapittelet at studier innen bærekraft byr på utfordringer knyttet til undervisning i juss. På den ene siden er *wicked problems* mangefasetterte, og det er mangel på konsensus om hvordan de skal defineres, eller hvor grensene for et problem går. På den andre siden opererer jussen med definisjoner som, selv om de er kunstige og ofte dikotomiske, tillater at idealer om rettferdighet oppnås i henhold til hvert rettssystem.

Mens undervisning i juss til ikke-jurister i disiplinære kontekster kan gi et overblikk over rammen og en oversikt over spillfeltet der hver disiplin finner sted, handler det i masterprogrammet i bærekraft mer om å gi et bildebehandlingsfilter. Bildet av en anaglyf av menneskekroppen illustrerer hvordan ulike filtre kan avsløre forskjellige mekanismer innenfor samme enhet. Ved å bruke et rødt filter kan man se blodstrømmen i menneskekroppen. Ved å bruke et grønt filter kan man se beinene. Ved å bruke et blått filter kan man

se muskulaturen. Likevel er kroppen en integrert helhet. På samme måte bør bærekraftstudenter ikke begrenses av tradisjonelle perspektiver. Derfor blir det stadig mer essensielt å prioritere forståelsen av prosesser framfor former. Kapittelet viser hvordan studentene kan oppdage juridisk kunnskap selv.

Selv om tilnærmingene som er presentert har vist seg å være effektive i dette spesifikke programmet, kan de også være relevante for andre som underviser i juridiske emner for ikke-jurister. Mange av de samme prinsippene og utfordringene gjelder, uavhengig av det spesifikke fagområdet. For eksempel er det behov for å balansere teoretisk kunnskap med praktisk anvendelse, eller utfordringen med å undervise komplekse juridiske konsepter på en tilgjengelig og relevant måte. Derfor kan erfaringene og innsiktene som er delt i dette kapittelet potensielt være nyttige for en bredere gruppe av undervisere.

Det som muligens skiller undervisning i juss for ikke-jurister i dette masterprogrammet fra andre, er at det ikke analyserer et spesifikt fagområde, men jussen generelt. Fokuset ligger derfor på forståelse av prosesser framfor former. Det er ikke en konkret rettskilde, som barneloven, arbeidsmiljøloven, opplæringsloven eller Grunnloven, som analyseres av studentene. I stedet lærer de hvordan man kan lete etter og bruke rettskilder generelt. Dessuten kan denne tilnærmingen være verdifull for alle studenter, uavhengig av fagområde, da den gir ferdigheter som også er relevante i arbeidslivet. Med andre ord, det handler om å gi studentene verktøyene de trenger for å navigere i det juridiske landskapet, uavhengig av hvilken rettskilde de står overfor. Dette er en viktig kompetanse som kan ha bred anvendelse og nytteverdi.

Studien som er gjennomført her, etterlater flere ubesvarte spørsmål. Blant problemstillingene som gjenstår for videre forskning, er å kvantitativt måle effektiviteten av en slik tilnærming. Det er også viktig å utforske effekten av ulike undervisningsteknikker i klasserommet. Vil samme tilnærming fungere for grupper med over 100 studenter? Denne boken vitner om den innsatsen som gjøres på feltet. Ved å samle disse spredte arbeider kan man lære av hverandre og håpe på å formidle juridiske ferdigheter ut til en bredere målgruppe. Både studenter innen bærekraft, som i vårt tilfelle, og samfunnet for øvrig, vil utvilsomt ha fordel av dette. I tillegg er det viktig å huske at det alltid vil være rom for forbedring og innovasjon i pedagogisk praksis. Dette vil ikke bare bidra til å forbedre kvaliteten på undervisningen, men også bidra til å fremme en kultur av livslang juridisk nysgjerrighet og læring blant studentene.

Referanser

BI. (2024). *Master i rettsvitenskap*. https://www.bi.no/studier-og-kurs/masterstudier/master-i-rettsvitenskap/

Clark, S. J. (2013). Law schools as liberal education. *Journal of Legal Education, 63*(2), 235–246.

Det juridiske fakultet UiB. (2024). *Studieplan for MAJUR rettsvitskap (jus), master, 5 år, vår 2024*. https://www.uib.no/nb/studier/MAJUR/plan

Det juridiske fakultet UiO. (2024). *Hva lærer du? – Rettsvitenskap (jus) (master – 5 år) – Universitetet i Oslo*. https://www.uio.no/studier/program/jus/hva-lerer-du/index.html

Det juridiske fakultet UiT. (2024). *Rettsvitenskap – master | UiT*. https://uit.no/utdanning/program/274286/rettsvitenskap_-_master

Gisle, J. (2023). Glossatorene. I *Store norske leksikon*. https://snl.no/glossatorene

Handelshøyskolen ved UiA. (2024). *Rettsvitenskap–Juss*. Universitetet i Agder. https://www.uia.no/studier/rettsvitenskap-juss2

Handelshøyskolen ved UiS. (2024). *Master i rettsvitenskap (jus) – 2 år | Universitetet i Stavanger*. https://www.uis.no/nb/studier/master-i-rettsvitenskap-jus-2-ar

Honoré, T. (1995). *About law: An introduction*. Clarendon Press; Oxford University Press.

Libell, H. P. (2022, 16. september). Jusstudie-revolusjonen. Juridika. https://juridika.no/innsikt/jusstudie-revolusjonen

Lovdata. (1994). *FNs rammekonvensjon om klimaendring—TRA-19920509-001*. https://lovdata.no/dokument/TRAKTAT/traktat/1992-05-09-1?q=rammekonvensjon%20om%20klimaendring

Lovdata. (2013). *Forskrift om miljøvern og sikkerhet i Antarktis, FOR-2013-04-26-412*. https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-04-26-412

Lovdata. (2016). *Parisavtalen*. https://lovdata.no/dokument/TRAKTAT/traktat/2015-12-12-32

NOKUT. (2011). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*. https://www.nokut.no/norsk-utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk-for-livslang-laring/

Orakhelashvili, A. & Akehurst, M. B. (2019). *Akehurst's modern introduction to international law* (8. utg.). Routledge, Taylor & Francis Group.

Rittel, H. W. J. & Webber, M. M. (1973). Dilemmas in a general theory of planning. *Policy Sciences, 4*(2), 155–169. https://doi.org/10.1007/BF01405730

Sunde, J. Ø. (2020). Managing the unmanageable—An essay concerning legal culture as an analytical tool. I S. Koch & J. Ø. Sunde (Red.), *Comparing legal cultures* (2. utg., s. 23–40). Fagbokforlaget.

Universitetet i Bergen. (2024a). *Berekraft, master, 2 år*. https://www.uib.no/studier/MAHF-SDG

Universitetet i Bergen. (2024b). *Studieplan for MAHF-SDG Berekraft, master, 2 år*. https://www.uib.no/nb/studier/MAHF-SDG/plan

University of Bologna. (2024). *The birth of the Studium and the Commune: The history of the University of Bologna in the 11th and 12th centuries*. https://www.unibo.it/en/university/who-we-are/our-history/nine-centuries-of-history/the-birth-of-the-studium-and-the-commune

Hovlid, E. L. (2025). Omvendt undervisning ved formidling av juss til journalistikkstudenter. I R. Helde, A. Parmann & E. Suzen (Red.), *Undervisning i rettsvitenskap for de som ikke skal bli jurister* (s. 191–216). Fagbokforlaget. DOI: https://doi.org/10.55669/oa5402010

Kapittel 10

Omvendt undervisning ved formidling av juss til journalistikkstudenter

Ellen Lexerød Hovlid[1]

[1] Høgskulen i Volda

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Sammendrag: Kapittelet tar for seg bruken av omvendt undervisning som metode for å formidle juss til journalistikkstudentene ved Høgskulen i Volda. Kapittelet forklarer hvordan jussundervisningen i Volda ble lagt om fra «tradisjonell» undervisning til omvendt undervisning våren 2021. Videre tar kapittelet for seg resultatene av denne omleggingen. Studentenes respons i evalueringene knyttet til læringsutbytte av omvendt undervisning, og fordeler og ulemper ved denne undervisningsformen, drøftes i lys av tidligere forskning og teori på feltet. Konklusjonen i kapittelet er at omvendt undervisning er en undervisningsform som egner seg godt ved formidling av juss til journalistikkstudenter.

Nøkkelord: omvendt undervisning, journalistikk, videoforelesning, læringsutbytte, casebasert undervisning

Abstract: The chapter deals with flipped classroom as a method of teaching law to the journalism students at Volda University College. The chapter explains how law teaching in Volda was changed from «traditional» teaching to flipped classroom teaching in spring 2021. In addition, the chapter explains the results of this change. The students' response in the evaluations related to the learning outcomes of flipped classroom, and the advantages and disadvantages of this form of teaching, are discussed in the light of previous research and theory in the field. The conclusion in the chapter is that flipped classroom is a form of teaching that is well suited for imparting law to journalism students.

Keywords: flipped classroom, journalism, video lessons, learning outcome, case-based learning

Innledning

Høgskulen i Volda har en av Norges eldste og største journalistikkutdanninger. Studenter som tar denne utdanningen, skal bli journalister, ikke jurister. De skal ikke treffe rettslige beslutninger selv, men de må ha kunnskap om de rettsreglene som gjelder innenfor deres arbeidsområde. Selv om journalister i Norge har vid ytringsfrihet og pressefrihet, er det visse regler og normer de må følge. Disse normene setter rammene for journalistenes arbeid, og det er viktig at journalistikkstudentene får god kunnskap om dem gjennom studiet. Derfor er pressejuss, sammen med presseetikk, et av de mest sentrale temaene på journalistikkstudiet i Volda.

Dette kapittelet skal handle om hvordan vi underviser juss for journalistikkstudentene ved Høgskulen i Volda. I nåværende studieplan begynner undervisningen i juss allerede det første semesteret på studiet. Da får studentene en innføring i den norske rettsstaten, rettssystemet vårt, forskjellen på straffesaker og sivile saker, hvordan jurister tenker (juridisk metode) osv. I andre semester følges dette opp med undervisning om menneskerettigheter, ytringsfrihet og ytringsfrihetens grenser. Dette semesteret får studentene også undervisning i reglene om åpenhet og innsyn, samt kildevern.

Den største delen av jussundervisningen ligger imidlertid i fjerde semester. Da har studentene et emne på 10 studiepoeng som tar for seg juridiske og presseetiske publiseringsregler. Det er undervisningen på dette emnet som vil være gjenstand for undersøkelse i dette kapittelet.

Problemstillingen i kapittelet er todelt: Det første spørsmålet er hvordan jussundervisning for journalistikkstudenter kan gjennomføres som omvendt undervisning. Det andre spørsmålet er hvordan studentene opplever eget læringsutbytte av denne typen undervisning, og hva de ser som fordeler og ulemper ved undervisningen.

Innledningsvis i dette kapittelet blir det teoretiske rammeverket presentert (punkt 2). Her redegjøres det for hva omvendt undervisning er, og hva forskningen sier om fordeler og ulemper ved denne typen undervisning. Deretter redegjøres det for metoden som blir brukt i kapittelet (punkt 3). Videre følger en beskrivelse av hvordan jussundervisningen for journalistikkstudentene i Volda ble lagt om fra «tradisjonell» undervisning til omvendt undervisning fra og med våren 2021 (punkt 4). Til slutt drøftes studentenes opplevelse av den omvendte undervisningen (punkt 5), før det trekkes noen avsluttende konklusjoner (punkt 6).

Teoretisk rammeverk

Hva er omvendt undervisning?

Begrepet «omvendt undervisning» kommer fra det engelske begrepet «flipped classroom». Omvendt undervisning er en undervisningsform som har fått mye oppmerksomhet det siste tiåret. Undervisningsformen spores som regel tilbake til de amerikanske kjemilærerne Aaron Sams og Jonathan Bergmann, som begynte å prøve ut omvendt undervisning på en videregående skole i Colorado. Sams og Bergmann samlet sin første erfaring med omvendt undervisning i en bok (Bergmann & Sams, 2012). I denne boka definerte de «flipped classroom» på følgende måte:

> that which is traditionally done in class is now done at home, and that which is traditionally done as homework is now completed in class. (Bergmann & Sams, 2012, s. 13)

Kjerneidéen bak omvendt undervisning er altså at aktiviteter som tradisjonelt foregår i klasserommet, som forelesninger og presentasjoner, blir hjemmeaktiviteter («lekser»), mens det tradisjonelle hjemmearbeidet flyttes til klasserommet. Ordene «omvendt» og «flipped» henviser til nettopp dette skiftet. Undervisningsformen innebærer at fokuset ligger på studentene, ikke underviseren, og underviserens rolle endres: Hen er ikke lenger bare en formidler av kunnskap, men i større grad en tilrettelegger for læring. Studentene er ansvarlige for sin egen læring, med underviseren som veileder (Bergmann & Sams, 2012, s. 16–17). For å flytte den tradisjonelle klasseromsundervisningen hjem, tas digitale verktøy i bruk, slik som videoleksjoner, nettressurser eller podcast. Tiden i klasserommet som frigjøres når den tradisjonelle undervisningen foregår hjemme, brukes til mer interaktive læringsformer, slik som diskusjon, arbeid med case og problemløsning.

Bergmann og Sams tok sin pedagogiske modell ett steg videre i sin andre bok (Bergmann & Sams, 2014). I denne boken bemerker de innledningsvis at deres første forståelse av «flipped classroom» var for lærersentrert (Bergmann & Sams, 2014, s. 18). Derfor innfører de i denne andre boken begrepet «flipped learning», som refererer til en undervisningsmodell som er enda mer elevsentrert. «Flipped classroom» er et utgangspunkt for å gå videre til «flipped learning», men å snu klasserommet fører ikke nødvendigvis til «flipped learning».

Det finnes i dag et eget, internasjonalt nettverk for alle som bruker eller er interesserte i «flipped learning» – The Flipped Learning Network (the FLN), som ble initiert av blant annet Bergmann og Sams. Dette nettverket har formulert fire «pillarer», eller grunnleggende elementer, som må være til stede for at man skal kunne snakke om «flipped learning» (Network, 2014): For det første må det foreligge et «Flexible Environment». Det innebærer at undervisningen må ha rom- og tidsrammer som gir studentene mulighet til å velge når og hvor de vil lære. For det andre må det etableres en «Learning Culture», i den forstand at fokuset er læringssentrert og studentene er aktivt involvert i læringsprosessen ved å delta i og evaluere egen læring. For det tredje må innholdet i undervisningen være «Intentional Content», det vil si at læreren vurderer hva som må undervises og hva elevene selv kan gjøre gjennom aktive læringsformer. På den måten får studentene hjelp til å utvikle relasjonell forståelse og prosessuell læring. Til slutt må læreren opptre som en «Professional Educator», som innebærer at vedkommende kontinuerlig observerer studentene og gir dem tilbakemeldinger og vurderinger. En profesjonell lærer reflekterer over egen praksis, samarbeider med kollegaer, aksepterer konstruktiv kritikk og tolererer kontrollert kaos i klasserommet.

I norsk diskusjon brukes begrepet «omvendt undervisning» ofte i betydningen «flipped learning» (se for eksempel Gotaas, 2015). Det finnes også eksempler på at begrepene «flipped classroom» og «flipped learning» brukes tilsynelatende om hverandre, uten noe tydelig skille (se for eksempel Sekkingstad & Fossøy). I dette kapittelet brukes begrepet «omvendt undervisning» som «flipped classroom». Det vil si om undervisning basert på kjernetanken formulert av Bergmann og Sams, nemlig at tradisjonelt hjemmearbeid og tradisjonell klasseromsundervisning bytter plass. Hvorvidt undervisningen også fyller kriteriene for å kalles «flipped learning», er ikke avgjørende for å kalles «omvendt undervisning», slik begrepet brukes i dette kapittelet.

Omvendt undervisning har blitt en svært populær undervisningsform. Den brukes i dag innenfor en rekke fag, både naturvitenskapelige og samfunnsvitenskapelige. Metoden brukes både i grunnskolen, videregående skole og i høyere utdanning. Den anvendes på mindre kull og klasser, men den kan også være svært nyttig i store kurs og klasser der studentdeltakelsen og interaksjonen vanligvis er minimal (jf. Marcey & Fletcher, 2014).

Også innenfor juridiske fag ser omvendt undervisning ut til å ha fått et visst fotfeste – iallfall internasjonalt (jf. Hyttinen & Suhonen, 2022, s. 449–

450, som henviser til en rekke studier på bruk av «flipped classroom in legal courses»). Et Google-søk viser at omvendt undervisning praktiseres også på jussutdanningene i Norge, men det finnes ikke mye forskning på bruk av omvendt undervisning ved formidling av juss i en norsk kontekst (Færstad, 2020 og Langsrud & Jørgensen, 2022 er riktignok inne på tematikken).

Hva er fordelene og ulempene ved omvendt undervisning?

I tillegg til å kartlegge hva omvendt undervisning *er*, har pedagogikkforskningen også undersøkt *fordeler og ulemper* ved denne type undervisning. Det er umulig å gi en uttømmende oversikt over denne forskningen i dette kapittelet. Her må vi nøye oss med å trekke frem noen sentrale fordeler og ulemper som ser ut til å gå igjen i forskningen på omvendt undervisning. For å finne disse sentrale fordelene og ulempene er det naturlig å se hen til nyere litteraturstudier om omvendt undervisning, som alle gjennomgår tidligere forskning på positive og utfordrende sider ved denne undervisningsformen.

Som en fordel på det overordnede plan trekker forskningen frem at omvendt undervisning gir *økt læringsutbytte* (se for eksempel Akçayır & Akçayır, 2018, s. 338; Giannakos *et al*., 2018, s. 37–38; Zainuddin *et al*., 2019 section 5.1.1). Det ser ut til å være særlig tre trekk ved den omvendte undervisningen som bidrar til dette: Fleksibilitet, interaksjon og engasjement.

Med *fleksibilitet* siktes det til at studentene i større grad kan lære i sitt eget tempo. De kan se læringsvideoene flere ganger, stoppe, spole tilbake, sette på pause og repetere (se for eksempel Akçayır & Akçayır, 2018, s. 339–340; Giannakos *et al*., 2018, s. 37–38; Zainuddin *et al*., 2019). Læringsformen er også mer mobil, i den forstand at ressursen kan sees når som helst og hvor som helst på mobile enheter. Dette gir et rom for individualisert og tilpasset læring. Videoforelesningene må imidlertid ikke være for lange. Sams og Bergmann prøvde å holde sine videoer under 15 minutter lange (Bergmann & Sams, 2012, s. 44).

Omvendt undervisning har også den fordelen at den frigjør rom for *interaksjon og diskusjon*. Dette kan for eksempel være i form av diskusjon av case-oppgaver (se for eksempel Akçayır & Akçayır, 2018, s. 340; Giannakos *et al*., 2018, s. 37–38; Maristuen, 2020; Zainuddin *et al*., 2019, section 5.1.4). Denne interaksjonen er viktig for elevenes læringsutbytte. Hvis skoletimene bare brukes til individuell oppgaveløsning under lærers veiledning, kan det

ikke påvises en økt læringseffekt (Foldnes, 2016). Interaktiviteten øker også studentenes muligheter for å utvikle evner som er svært viktige i vår tid: evnen til kritisk tenkning, samarbeid og kommunikasjon (Brewer & Movahedazarhouligh, 2018, section 2.5).

Videre fant forskerne at omvendt undervisning øker studentenes *engasjement* og motivasjon for å lære (se for eksempel Zainuddin *et al.*, 2019). Å være forberedt før undervisningen øker elevenes motivasjon, og det gjør dem også tryggere på å delta aktivt i undervisningen. De aktive læringsformene i undervisningen er dessuten mer engasjerende. Engasjementet har blitt målt på ulike måter, for eksempel ved å kartlegge hvor mange som tok ordet i gruppediskusjoner.

Forskningen det nå er vist til, har vært generell og ikke knyttet til bestemte fag. Det finnes imidlertid også noe forskning som tar for seg omvendt undervisning innenfor juridiske fag spesielt. Også i denne forskningen blir det påvist klare fordeler ved undervisningsformen: det kan gi mer dybdekunnskap hos studentene (Hyttinen & Suhonen, 2022, s. 455), og legge til rette for mer kritisk tenkning (Castro & Aguirre, 2020, s. 122).

Det er veldig lite her i verden som er svart/hvitt, og slik er det heller ikke med omvendt undervisning. Selv om denne undervisningsformen har mange fordeler og positive effekter, har forskningen også påvist flere ulemper og utfordringer knyttet til modellen. På overordnet nivå finnes det flere studier som *ikke* viser noe økt læringsutbytte av omvendt undervisning (jf. Zainuddin *et al.*, 2019 punkt 5.2). I tillegg påpekes det flere mer konkrete utfordringer. Én slik utfordring som ofte påpekes, er kravene til *selvdisiplin* og tidsbruk som stilles til studentene (se for eksempel Al-Samarraie *et al.*, 2020, s. 1041). Forberedelsene som må gjøres hjemme, tar tid, og det krever selvdisiplin og motivasjon hos studentene å gjennomføre det. Studentene mangler ofte denne motivasjonen (jf. for eksempel Zainuddin *et al.*, 2019, section 5.2). I forskningen som gjaldt spesifikt jussundervisning, påpekte studentene også at hjemmearbeidet tok tid, og at dette krevde mye motivasjon (Castro & Aguirre, 2020, s. 122; Hyttinen & Suhonen, 2022, s. 455).

En annen ulempe som påpekes, er mangelen på *umiddelbar respons* på hjemmeundervisningen (Al-Samarraie *et al.*, 2020, s. 1041). Studentene kan ikke stille spørsmål til foreleseren og få umiddelbart svar. De må enten stille spørsmålet digitalt eller vente til de treffer foreleseren på skolen. Dette ble også påpekt i forskningen på bruk av omvendt undervisning innenfor juridiske fag (Hyttinen & Suhonen, 2022, s. 455).

Omvendt undervisning kan på denne måten skape *stress og usikkerhet* hos studentene (Zainuddin *et al.*, 2019, s. 5.2). Særlig studenter som har vært veldig komfortable med den tradisjonelle undervisningen, kan være lite entusiastiske for en mer individuell læringsform. Det er derfor viktig at studentene forberedes godt på denne type undervisning (Castro & Aguirre, 2020, s. 122). Å bare instruere studentene til å se en video og lese en bok før undervisningen er oppskriften på å mislykkes med omvendt undervisning.

For underviserne kan omvendt undervisning medføre en *tidsmessig* ulempe – særlig i starten. Omlegging fra tradisjonell til omvendt undervisning krever tid og ressurser (jf. Brewer & Movahedazarhouligh, 2018, s. 2.6; Maristuen, 2020). For mange undervisere vil dette være en stor flaskehals. Som en løsning på dette anbefaler enkelte forskere at man begynner med å omgjøre bare én eller to forelesninger til omvendt undervisning, i stedet for en hel forelesningsrekke (Norman & Wills, 2015).

Vi ser etter dette at forskningen på omvendt undervisning påviser både fordeler og ulemper med denne undervisningsformen. Alt i alt ser likevel fordelene ut til å være større enn ulempene (jf. Maristuen, 2020). Forfatterne av undersøkelsene som har tatt for seg omvendt jussundervisning spesielt, konkluderer med at omvendt undervisning ikke er «the one and only solution» for alle pedagogiske utfordringer knyttet til juridisk undervisning, men at det likevel er en undervisningsform som kan anbefales innenfor juridiske fag (Hyttinen & Suhonen, 2022, s. 455; Wolff & Chan, 2016, s. 109).

Metode og empiri

Den første problemstillingen i dette kapittelet er hvordan jussundervisning for journalistikkstudenter kan gjennomføres som omvendt undervisning. Det empiriske grunnlaget for denne problemstillingen er undervisningsplaner og undervisningsopplegg på emnet «Journalistisk publisering og jus», gjennomført ved Høgskulen i Volda våren 2021 og 2022. Planene og opplegget ligger i Canvas-rommet til emnet, som fremdeles er tilgjengelig. Emnet ble også gjennomført våren 2023, men da bare delvis ved bruk av omvendt

undervisning (på grunn av sykdom og fravær hos emneansvarlig). Emnet gjennomføres ved bruk av omvendt undervisning våren 2024, men evaluering vil ikke bli gjennomført før i mai 2024. Det er for sent til å bli tatt med som en del av denne undersøkelsen.

Den andre problemstillingen i kapittelet er hvordan studentene opplever eget læringsutbytte av denne type undervisning, og hva de ser som fordeler og ulemper ved undervisningen. Det empiriske grunnlaget for denne problemstillingen er anonyme emneevalueringer fra 2021 og 2022. I 2021 gjennomførte 31 studenter denne evalueringen. 37 studenter fylte ut evalueringsskjemaet i 2022.

Våren 2022 ble spørsmålene i evalueringsskjemaene på avdelingen i større grad generalisert. Dette innebar at det var tilnærmet samme spørsmål for alle emner på avdelingen. Skjemaet fra 2022 inneholder dermed ikke like mange spesifikke spørsmål om omvendt undervisning som skjemaet fra 2021. Det er derfor evalueringen fra 2021 som i størst grad er brukt i denne analysen, men skjemaet fra 2022 brukes også noe.

De to evalueringsskjemaene inneholder både tall og tabeller (det vil si kvantitative resultater) og utfyllende kommentarer fra studentene (kvalitative resultater). Begge deler presenteres og drøftes under punkt 5 i dette kapittelet. Når det gjelder kommentarene fra studentene, er det gjort et utvalg. Kommentarene er valgt ut fra relevans og interesse for problemstillingene i dette kapittelet.

En metodisk svakhet ved denne undersøkelsen er at evalueringsskjemaene fra 2021 og 2022 ikke ble utformet med tanke på vitenskapelig forskning. Flere av spørsmålene kunne derfor med fordel vært formulert på en bedre måte. For eksempel inneholdt skjemaet fra 2021 flere spørsmål om hva studentene «synes om» ulike deler av undervisningen. Dette er et svært åpent spørsmål. Et bedre spørsmål ville for eksempel vært «hvordan tror du dette påvirket ditt læringsutbytte» eller lignende.

Det må også bemerkes at våren 2021, da opplegget med omvendt undervisning ble gjennomført for første gang, var preget av korona-pandemien. Det meste av undervisningen ble da gjennomført som en såkalt «hybrid løsning», med noen studenter til stede fysisk og andre på Zoom. Våren 2022 ble de fire første undervisningsøktene holdt digitalt (på grunn av restriksjoner januar 2022), mens resten ble gjennomført fysisk.

Omlegging til omvendt jussundervisning

Kort om bakgrunnen for omleggingen til omvendt undervisning

Emnet «Journalistisk publisering og jus» ved Høgskulen i Volda ble gjennomført første gang våren 2018. I dag har emnet fått et annet navn, «Juridiske og presseetiske publiseringsregler», men innholdet i emnet er relativt likt det opprinnelige. Emnet skal gi studentene kunnskaper om de juridiske og presseetiske grensene for hva journalister kan publisere. Det stilles ikke krav om at studentene skal beherske juridisk metode, men studentene skal kunne identifisere sentrale, rettslige problemstillinger knyttet til journalistisk publisering og reflektere rundt dem.

Våren 2018, 2019 og 2020 ble emnet gjennomført ved bruk av «tradisjonell» klasseromsundervisning. Det vil si i form av forelesninger. Emnet besto av en rekke på 10–12 forelesninger. I emnerapporten fra våren 2020 kan vi lese at studentene synes emnet er tungt og vanskelig. Tidligere emneansvarlig skriver følgende:

> *Studentar slit med i eit tungt fagleg emne. … Erfaringane frå dei tre rundene med JOU202 til no, så er det grunn til å tru at dei fleste opplever emnet som interessant, men vanskeleg.*

Dette ble også bekreftet i samtale med studentene. Studentene uttrykte at de syntes emnet var interessant, og de forsto hvorfor de skulle lære dette, men de opplevde stoffet som krevende. Presseetikken var lettere enn jussen, fordi man da bare har Vær Varsom-plakaten og uttalelser fra Pressens Faglige Utvalg (PFU) å forholde seg til. Jussen, med sine mange rettskilder og rettskildeprinsipper, var verre å få tak på.

Da studentene ble spurt hva de trodde kunne gjøre stoffet mer tilgjengelig, svarte de ganske entydig: Vi lærer mest av å diskutere case. Og da mente de helst ikke dommer som falt 20 år tilbake i tid, men nye, aktuelle case som er en del av mediebildet *nå*.

På denne bakgrunn bestemte vi oss for å legge om undervisningsformen på dette emnet våren 2021, da emnet uansett skulle få ny emneansvarlig (forfatteren av dette kapittelet). Det ble gjort flere grep som nå skal beskrives.

Moduler

Det første grepet den nye emneansvarlige tok, var å dele opp emnet i tydelige moduler. Modulene tok for seg hvert sitt pressejuridiske tema: Regler om ærekrenkelser, vern av privatlivets fred, retten til eget bilde, dekning av straffesaker, opphavsrett osv. Modulene ble presentert under fanen «moduler» i Canvas, og de ble lagt i kronologisk rekkefølge (etter undervisningsplanen).

Den tematiske inndelingen var for så vidt ikke ny. Forelesningene hadde tidligere også fulgt denne strukturen, men det nye var at vi opererte med moduler. Tanken bak dette var å tydeliggjøre at undervisningen ikke bare besto av en forelesning, men et helt, lite opplegg som studentene skulle gjennom. Under hver modul lå det ikke bare en pdf med en presentasjon fra forelesning, men informasjon om hva modulen skulle handle om og hvordan studentene skulle forberede seg til undervisningen. Det lå også lenker til «ekstra ressurser» som studentene kunne studere nærmere dersom de ønsket det (mer om dette nedenfor).

Videoforelesninger og leselekse

Det neste grepet emneansvarlig tok, var å spille inn videoforelesninger om hvert tema. Her fikk studentene en komprimert og forkortet versjon av presentasjonen som tidligere var gitt på forelesning. I tråd med forskningen presentert under punkt 2.2 ovenfor, ble videoene holdt relativt korte. De fleste videoene var på rundt 20 minutter, den korteste var 15 minutter og den lengste 34 minutter.

Videoene ble spilt inn ved hjelp av Canvas Studio, på foreleserens kontor. Det ble brukt PowerPoint som presentasjonsverktøy i videoene. Foreleseren tok utgangspunkt i PowerPointene som var brukt tidligere, men kortet disse ned. I videoen lå fokuset på en generell, teoretisk gjennomgang av reglene: hva ligger i de ulike vilkårene i loven, hva innebærer de forskjellige momentene som domstolene trekker inn osv. Én eller to sentrale dommer på feltet ble presentert for å eksemplifisere reglene, men det ble ikke vist til aktuelle saker eller diskusjoner i det nåværende mediebildet. Dette var et bevisst valg: for det første skulle aktuelle saker bli gjennomgått på det etterfølgende caseseminaret (se nærmere neste punkt), og for det andre ville aktuelle saker være mindre aktuelle neste år. For å oppnå den positive effekten som vi påpekte under punkt 2.2, nemlig at videoforelesningene kan gjenbrukes år etter år, ble de bevisst holdt på et overordnet nivå.

Videoforelesningene ble lagt ut i Canvas-rommet under den modulen der de tematisk hørte hjemme. Studentene ble bedt om å se forelesningen før undervisningen. I tillegg ble studentene bedt om å lese den relevante delen av pensumlitteraturen. Det varierte hvor mange sider det var snakk om – alt fra bare 20 til opp mot 75 sider.

I tillegg til det obligatoriske pensumet, la emneansvarlig også ut såkalte «ekstra ressurser» for de som ville sette seg mer inn i temaet. Slike ressurser kunne være lenker til nettsider der temaet for modulen ble omtalt. For eksempel tar presseorganisasjonene, som Norsk Presseforbund, Norsk Redaktørforening og Norsk Journalistlag, opp flere av de aktuelle temaene på sine nettsider, slik som ærekrenkelser, bildepublisering og opphavsrett. Disse sidene gir ikke bare en kortfattet fremstilling av temaet, som i seg selv kan være nyttig for studentene, men de viser også at dette er noe bransjen er opptatt av. Det er ikke bare underviserne i Volda som er interesserte i disse temaene – bransjen mener også at disse temaene er så viktige at de skriver om dem selv. Det kan øke studentenes forståelse av at stoffet er viktig å lære seg.

Under «ekstra ressurser» la emneansvarlig også ut lenker til relevante podcastepisoder som studentene kunne lytte til. Presseetikk og pressejuss er temaer som diskuteres mye – også i podcaster.

Som en siste, ekstra ressurs la emneansvarlig ut lenker til sentrale dommer på feltet og medieomtalen av disse. Rettssaker mot mediene blir ofte mye omtalt i mediene, og omtalen kan være et nyttig verktøy for studentene til å sette seg inn i saken.

Case-seminar med forberedelse

Et tredje grep som ble gjort, var at emneansvarlig fant fram til 3–4 relevante case-oppgaver for hvert tema. Under temaet ærekrenkelser, som handler om beskyldninger og negativ omtale, var for eksempel dekningen av Giske-saken et relevant case. Under temaet vern av privatlivets fred, snakket vi om omtale av ulykker og katastrofer, for eksempel Gjerdrum-skredet. Når temaet var regler for straffesaker, tok vi for oss pressedekningen av kjente straffesaker som Jensen-saken og Bertheussen-saken.

Til hvert tema formulerte den emneansvarlige et sett med spørsmål som studentene skulle vurdere casene ut fra. Spørsmålene var basert på hvilke momenter domstolene vektlegger i den aktuelle typen saker. Under ærekren-

kelsesreglene skulle for eksempel studentene vurdere om beskyldningen var en faktapåstand eller en verdivurdering (mening), om den hadde allmenn interesse, om den rettet seg mot en privat eller offentlig person, om faktagrunnlaget var tilstrekkelig osv.

Undervisningen i klasserommet ble så gjennomført som såkalte «caseseminar». Når studentene kom til undervisningen, forutsatte læreren at de hadde gjort hjemmeleksa si, det vil si sett videoforelesningen, lest det relevante pensumet og satt seg inn i casene. Den generelle teorien fra videoforelesningen ble ikke gjennomgått på nytt. Casene ble ikke forklart. Hadde man ikke forberedt seg, ville man få betydelig mindre utbytte av undervisningen. Dette var studentene informert om.

På case-seminaret tok vi for oss ett og ett case. Saken ble først diskutert i grupper. De studentene som deltok digitalt over Zoom på grunn av koronapandemien, ble fordelt i grupper i breakout-rooms og diskuterte sakene der.

I gruppene gikk studentene gjennom spørsmålene de hadde jobbet med hjemme. Etter en gruppediskusjon på omtrent 10 minutter, diskuterte vi saken i fellesskap i 15–20 minutter, avhengig av hvor mange innspill og spørsmål som kom opp. Så gikk vi videre til neste case.

Innføringen av case-seminar ble ikke bare gjort for å imøtekomme studentenes ønske om mer diskusjon av aktuelle saker, men også fordi bruk av case i undervisningen hadde god støtte i pedagogisk forskning. Case-basert undervisning er en undervisningsform som ofte kombineres med omvendt undervisning. Som vist under punkt 2.1, fremheves nettopp det å jobbe med case som et eksempel på en aktiv læringsform som kan erstatte den tradisjonelle klasseromsundervisningen. Også innenfor juridiske fag har case-basert læring blitt diskutert. For eksempel spør *Askeland* om det i det hele tatt er mulig å lære seg rettsvitenskapelig teori uten å kople dette til praktiske eksempler (Askeland, 2010). *Taraldrud* konkluderer med at «casemetodikk ser ut til å gi god trening i å innhente teoretisk kunnskap og bruke den til løsing av konkrete oppgaver» (Taraldrud, 2015 s. 99).

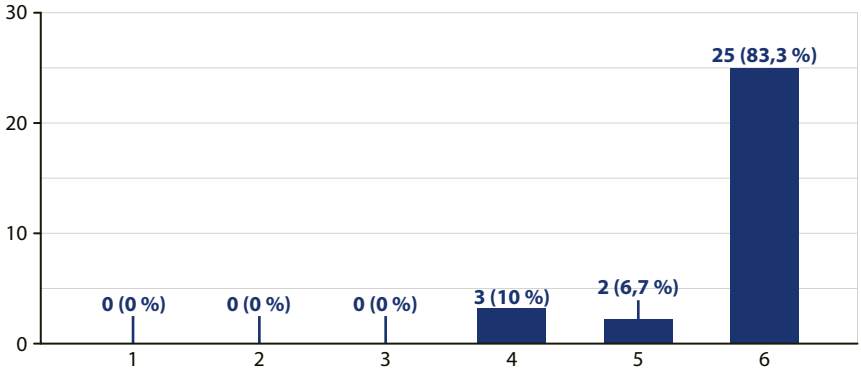
Respons fra studentene

Om oppbygningen i moduler

Som et første spørsmål i evalueringen fra 2021, spurte vi hvordan studentene syntes det modulbaserte opplegget fungerte. Svarene viste at studentene var svært positive til dette (Figur 10.1):

Figur 10.1

Diagram over skjemasvar. Tittel på spørsmål: Dette emnet er bygd opp etter moduler, med én modul for hver uke. Hvordan synes du det fungerer? N = 30



På en skala fra 1 til 6, der 1 var beskrevet som «elendig» og 6 som «veldig bra», ga hele 83,3 % av studentene det modulbaserte opplegget maksimal score (6 av 6). I de utfyllende svarene poengterte mange studenter at opplegget var oversiktlig, og at dette var positivt for læringsutbyttet (svarene gjengis uredigert for skrivefeil):

> *Jeg synes oppbygningen med moduler er en veldig ryddig og oversiktlig måte å bygge opp emnet på. Veldig bra læringsmessig også føler jeg, det gir en automatisk struktur i læringa.*

> *Det gjør det veldig oversiktlig og enklere å forberede seg.*

> *Dette synest eg var utruleg oversiktleg, òg smart gjort! Det gjer det mykje enklare for oss studentar å lære :)*

Flere studenter uttrykte også at opplegget ga forutsigbarhet og trygghet:

> *Forutsigbarhet og oversikten inne i canvas gir ro til en stressa student.*

> *Så strukturert, gir en enorm trygghet i veien mot eksamen.*

Videre påpekte flere studenter at modulene gjorde det lettere å forberede seg. Én student utdypet dette på denne måten:

> *Emnet har vært veldig oversiktlig og greit bygd opp! Modulene har vært til stor hjelp, og gjorde det enkelt å vite hva man skulle lese av pensum, og forberede seg til, før hver forelesning. Når det har vært såpass oversiktlig har det gitt motivasjon til faktisk å lese i forkant – og dermed henge med i løpet av våren!*

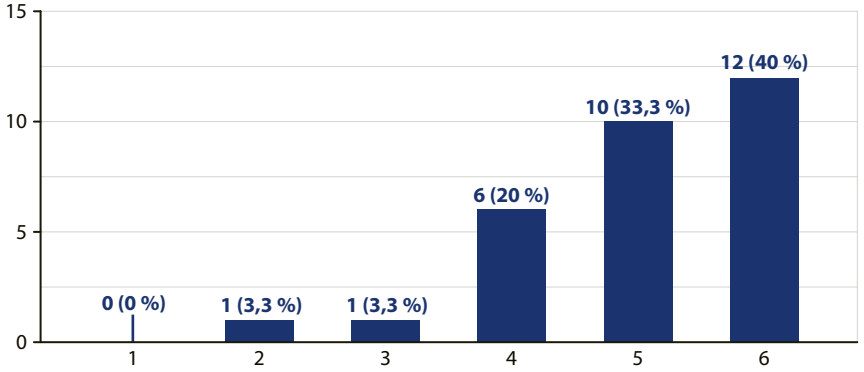
Disse svarene viser at studentene satte pris på oversiktlighet og struktur i undervisningsplanen. Den modulbaserte strukturen ser også ut til å ha bidratt til å øke motivasjonen til flere av studentene, fordi det kom klart fram hva som var tema for undervisningen og hvordan studentene burde forberede seg.

Om leselekse

Som vist under punkt 2.2, er en generell innvending mot omvendt undervisning at den krever mye disiplin fra studentene. Journalistikkstudentene fikk i hjemmelekse å lese en del av pensum. Antall sider varierte mellom 20 og 75. Svarene fra evalueringen i 2021 viser at studentene var positive til leseleksene (Figur 10.2):

Figur 10.2

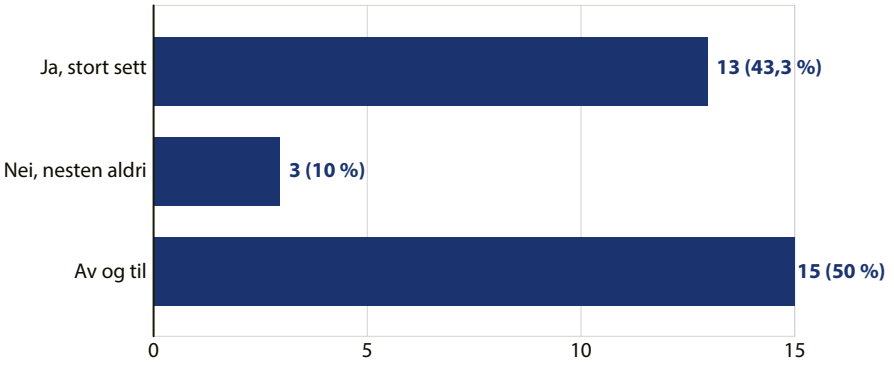
Diagram over skjemasvar. Tittel på spørsmål: Før hvert case-seminar skulle dere også lese en del av pensum. Hva synes du om denne formen for «lekse»? N = 30



73,3 % av studentene ga leseleksene høy score (5 eller 6 av 6). At studentene er *positive* til leselekse, innebærer imidlertid ikke nødvendigvis at de *faktisk leser* leksene. Det fikk vi bekreftet i den samme evalueringen (Figur 10.3):

Figur 10.3

Diagram over skjemasvar. Tittel på spørsmål: Leste du faktisk det du ble anbefalt til hver gang? N = 30



43 % av studentene svarte at de stort sett alltid leste hjemmeleksa, mens hele 50 % svarte at de bare gjorde det av og til. Vi skulle gjerne sett at det første tallet var høyere.

Flere studenter fremhever som positivt at antall sider i hjemmelekse var overkommelig:

> *Antall sider å lese til hver gang er overkommelig og gjør at jeg faktisk får lyst til å gjøre det, og vips så er man nesten gjennom pensum før den intensive eksamensperioden starter. Dette er absolutt en god måte å legge opp kurset på (men flere sider til hver gang enn det du allerede har lagt opp til kan gjøre at man dropper alt).*

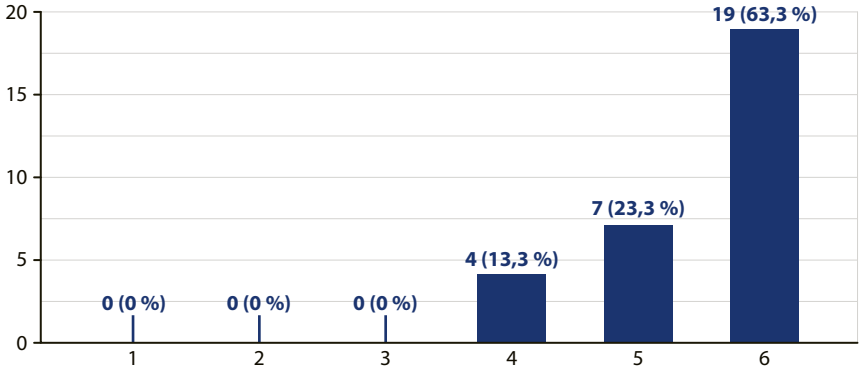
Dette indikerer at antall sider i lekse ikke bør være for høyt, særlig ikke innenfor et tema som juss, som studentene opplever som tungt og vanskelig.

Om videoforelesninger

I forkant av undervisningen skulle studentene også se en videoforelesning på mellom 15 og 35 minutter. Svarene fra evalueringen i 2021 viser at studentene satte pris på disse videoene (Figur 10.4):

Figur 10.4

Diagram over skjemasvar. Tittel på spørsmål: Emnet baserer seg på såkalt «omvendt undervisning», med digitale miniforelesninger (videoer) som dere skal se før case-seminar. Hva synes du om miniforelesningene? N = 30



Her ga hele 86,6 % av studentene opplegget med videoforelesninger høy score (5 eller 6).

Som påpekt under punkt 2.2 ovenfor, fremheves *fleksibilitet* som en av fordelene ved omvendt undervisning. Undervisningsformen gir mulighet for individualisert, tilpasset læring, og videoforelesningene er en del av dette. Forelesningene bidrar til at studentene kan lære i eget tempo, fordi de kan stoppe, spole tilbake og ta notater underveis. Nettopp dette fremhevet flere av våre studenter i evalueringen:

> *Miniforelesninger har fungert supert for meg! Jeg har likt å kunne se disse for meg selv, når det passer meg og i mitt tempo. Flott å kunne stoppe for å notere, eller gå tilbake for å få med seg noe en gang til, om det skulle være nødvendig. Synes miniforelesningene har vært perfekt lengde på også.*

> *Jeg synes dette fungerte bra. Jeg liker veldig godt at det er video, da man kan spole frem og tilbake som man vil og se flere ganger. Til tross for at miniforelesningene er korte, føler jeg du får med det som er viktig.*

> *Veldig greit å kunne stoppe underveis og notere.*

At videoforelesningene er korte, er det flere studenter som påpeker:

> *Synes de var veldig informative og bra, akkurat passe lengde. Følte meg forberedt til timen bare av å se de og lese casene.*

Flere studenter påpekte at de lærte mer av videoforelesningene enn tradisjonelle forelesninger:

> *Synes dette har vært bedre enn vanlige forelesninger, og får med meg mye mer fordi jeg kan pause og notere underveis.*

Én student uttrykte at foreleseren gjerne kunne snakket litt om videoforelesningen i klasseromsundervisningen også. Det vil si at teorien gjerne kan gjentas på case-seminaret:

> *Personlig kunne jeg tenkt meg at vi fikk snakka litt om teorien også når vi møtes …. Jeg ser den at vi gjør det gjennom oppgavene, men jeg synes det av og til kunne vært fint å snakke litt om videoleksjonen isolert også.*

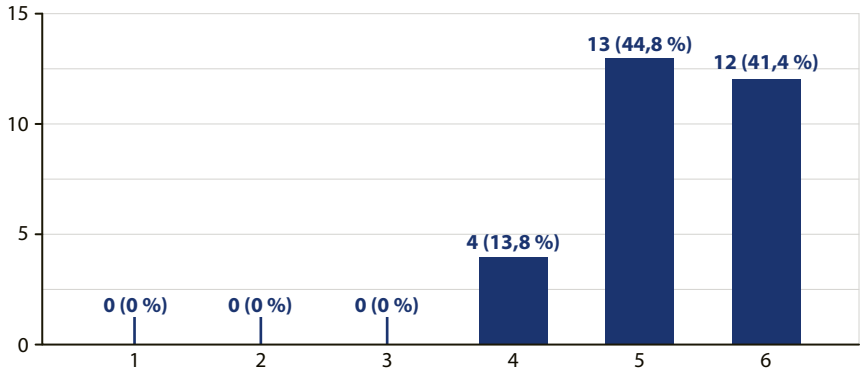
Dette spørsmålet har blitt kontinuerlig vurdert underveis: Hvor mye av teorien skal repeteres i skoleundervisningen? Erfaringen vår er at det kan være lurt å legge inn en kort repetisjon, bare noen minutter, og så åpne for spørsmål. En innvending mot omvendt undervisning er som vist under punkt 2.2 at studentene ikke kan stille umiddelbare spørsmål til forelesningen. Ved å gi en helt kort repetisjon på begynnelsen av skoleundervisningen, kan det være lettere for studentene å stille de spørsmålene de kanskje fikk under hjemmearbeidet.

Om case-seminar

Undervisningen på emnet besto i stor grad av case-seminar, beskrevet under punkt 4.4 ovenfor. Evalueringen fra 2021 viser at studentene opplevde læringsutbyttet fra seminarene som stort (Figur 10.5):

Figur 10.5

Diagram over skjemasvar. Tittel på spørsmål: Case-seminarene utgjorde den største delen av undervisningen på dette emnet. Hvor stort læringsutbytte hadde du av disse seminarene? N = 29



Som vist under punkt 2.2 ovenfor, er en påvist fordel ved omvendt undervisning også at den kan skape mer *engasjement*. Det ser ut til å stemme for mange av våre studenter. Mange studenter fremhevet at seminarene var engasjerende, og mer engasjerende enn tradisjonell undervisning:

> *Seminarene gjør at man blir engasjert og unngår sene skippertak.*

> *Veldig interessant og enkel måte å lære på, spesielt det å diskutere sammen med lærer og andre.*

> *Lærte veldig mye av å diskutere ulike perspektiver fra forskjellige saker. Mye bedre og mye mer engasjerende med slikt opplegg enn vanlig powerpointundervisning.*

Flere studenter påpekte også at de får en bedre forståelse av jussen ved å jobbe med case:

> *Jeg synes det har et veldig bra læringsutbytte fordi vi jobber med faktiske caser og det gir en helt annen forståelse av pressejussen enn å bare lese om det.*

Slike uttalelser gir støtte til tankegangen beskrevet under punkt 4.4 ovenfor, om at case-basert undervisning gir en dypere forståelse av komplekse problemstillinger enn kun teoribasert undervisning. Trolig gjelder dette særlig for studenter som ikke skal bli jurister og som dermed ikke har trening i å lese/høre juridisk teori. For slike studenter kan det være ekstra vanskelig å se relevansen av teorien dersom den ikke kobles til konkrete saker.

Mange studenter fremhevet også betydningen av at casene var relevante og aktuelle:

> *Veldig bra at du drar inn relevante saker som f.eks. Giske-saken som vi har pratet om. Det gjør det mye lettere å få inn kunnskapen når man kan koble det opp til slike relevante saker.*

> *Utrolig engasjerende at det blir tatt i bruk eksempler fra mediene som skjer nå.*

Under punkt 2.2 kom det også fram at omvendt undervisning ikke passer like godt for alle studenter, og at enkelte studenter opplever å bli stresset og usikre av undervisningsformen. I vår evaluering så vi ikke mange spor av dette, bortsett fra at enkelte studenter påpekte utfordringen med å ta ordet i plenumsdiskusjonene:

> *På de større caseseminarene, hvor hele klassen er samlet, har jeg nemlig litt verre for å ta til ordet. Det til tross for at jeg ofte vet hva jeg vil si, og når noen andre tar ordet, har vi tenkt det samme.*

Dette er en klar utfordring ved plenumsdiskusjonene. Det blir ofte de samme studentene som tar ordet igjen og igjen. Derfor er gruppediskusjonene svært viktige, for her tør flere studenter å henge seg på. Underviseren bør likevel hele tiden jobbe for å trygge studentene på at det er overkommelig å ta ordet i plenum også.

Flere studenter var ærlige på at selvdisiplin og forberedelse var en utfordring, også når det gjaldt forberedelse av case-oppgavene:

> *Eg møtte opp på alle seminar, men fekk uheldigvis ikkje like mykje utbytte av dei rett og slett fordi eg ikkje var forberedt. Her rauk sjølvdisiplinen rett og slett. Så eg liker veldig godt utgangspunktet, men mi utføring var verre.*

Når studentene ikke hadde forberedt seg, opplevde de redusert utbytte av undervisningen:

> *Lærte mye når jeg hadde forberedt meg, men valgte å ikke dra i seminarene om jeg ikke hadde rukket å lese først fordi da ble det vanskelig å henge med.*

Dette kan tyde på at omvendt undervisning innebærer en fare for å «miste» noen studenter underveis, fordi de ikke forbereder seg til undervisningen og dermed ikke henger med. Antall studenter som gir denne tilbakemeldingen, er imidlertid vesentlig mindre enn studenter som forteller om økt engasjement og motivasjon.

Om samlet læringsutbytte

Våren 2022 inneholdt evalueringsskjemaet et spørsmål om hvordan studentene opplevde sitt samlede læringsutbytte av den omvendte undervisningen. Studentene svarte følgende (Figur 10.6):

Figur 10.6

Diagram over skjemasvar. Tittel på spørsmål: Kor stort læringsutbytte har du hatt av dette opplegget?

(1 = LITE, 5 = STORT)

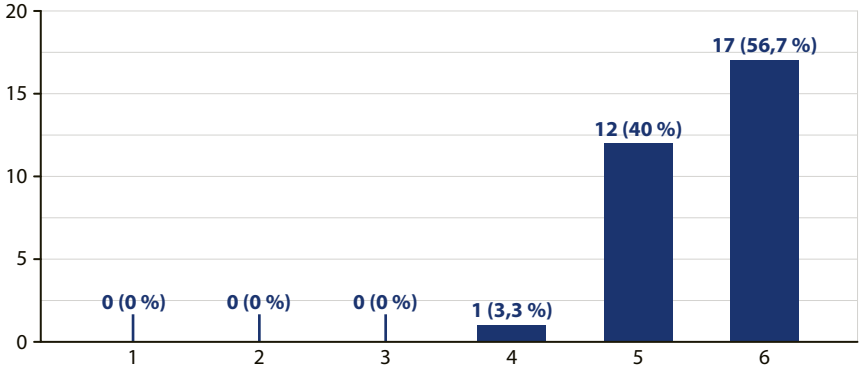
Svar	Antall	Prosent
1	1	**2,7 %**
2	2	**5,4 %**
3	6	**16,2 %**
4	10	**27 %**
5	18	**48,6 %**

Nesten halvparten av studentene ga altså læringsutbyttet toppscore (5). Mer enn 75 % ga læringsutbyttet høy score (4 eller 5). Studentenes opplevde læringsutbytte må dermed totalt sies å være høyt.

I evalueringen fra 2021 stilte vi ikke samme spørsmål, men i stedet hadde vi et spørsmål om studentenes «generelle vurdering» av emnet. Studentene svarte slik (Figur 10.7):

Figur 10.7

Diagram over skjemasvar. Tittel på spørsmål: Hva er din generelle vurdering av dette emnet?. N = 30



Her ser vi at mer enn halvparten ga emnet toppscore, og at hele 96,7 % ga emnet høy score (5 eller 6).

I vurderingene trakk studentene blant annet frem at emnet ikke ble så tørt og vanskelig som de forventet. Én student kommenterte:

> *Et emne som på papiret kan høres «tørt» og «kjedelig» ut, har blitt noe helt annet. Generelt vært veldig fornøyd med totalpakka vi har fått servert i emnet.*

En annen student påpekte at emnet var krevende, men undervisningsformen gjorde det bedre:

> *Syns emnet kan være litt vanskelig, men det er så gode forelesninger at det har vært et høydepunkt i hverdagen.*

Disse uttalelsene bekrefter våre tidligere observasjoner, beskrevet under punkt 4.1, om at mange studenter oppfatter juss som kjedelig og vanskelig. Det medfører at pedagogisk bevissthet blir ekstra viktig for den som underviser på slike emner.

Oppsummering

Dette kapittelet har vist at jussundervisning for journalistikkstudenter relativt enkelt kan legges om til omvendt undervisning. Omleggingen krever noe tid og innsats, først og fremst til innspilling av undervisningsvideoer. Resultatet kan imidlertid bli en positiv effekt på studentenes opplevde læringsutbytte. Journalistikkstudentene i Volda rapporterer om stort læringsutbytte av denne type undervisning, og de ser klare fordeler ved undervisningsformen: det er lettere å motivere seg, engasjementet blir større, og fagstoffet blir mer forståelig.

Studentene ser imidlertid også noen utfordringer ved undervisningsformen: den krever selvdisiplin og forberedelse, og det kan være utfordrende å delta i plenumsdiskusjonene. Alt i alt kan vi likevel konkludere med at omvendt undervisning er en undervisningsform som egner seg godt ved formidling av juss til journalistikkstudenter.

Referanser

Akçayır, G. & Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education, 126*, 334–345.

Al-Samarraie, H., Shamsuddin, A. & Alzahrani, A. I. (2020). A flipped classroom model in higher education: A review of the evidence across disciplines. *Educational Technology Research and Development, 68*, 1017–1051.

Askeland, B. (2010). Rettsvitenskap og fagdidaktikk. I A. Strandbakken & L. S. Wilhelmsen (Red.), *Juristutdanningens faglige og pedagogiske utfordring*. Gyldendal akademisk.

Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Tech in Ed. https://books.google.no/books?id=-YOZCgAAQBAJ

Bergmann, J. & Sams, A. (2014). *Flipped learning: Gateway to student engagement*. International Society for Technology in Education.

Brewer, R. & Movahedazarhouligh, S. (2018). Successful stories and conflicts: A literature review on the effectiveness of flipped learning in higher education. *Journal of Computer Assisted Learning, 34*(4), 409–416.

Castro, M. & Aguirre, S. (2020). Flipped classroom in legal education: Achievements and challenges of innovating the teaching of a basic law course. *International Journal of Learning, 6*(2), 119–124.

Foldnes, N. (2016). The flipped classroom and cooperative learning: Evidence from a randomised experiment. *Active Learning in Higher Education, 17*(1), 39–49.

Færstad, J.-O. (2020). Fra monolog til dialog – et forsøk på å skape studentaktive forelesninger i et emne med mange studenter.

Giannakos, M. N., Krogstie, J. & Sampson, D. (2018). Putting flipped classroom into practice: A comprehensive review of empirical research. I *Digital technologies: Sustainable innovations for improving teaching and learning* (s. 27–44).

Gotaas, A. C. (2015). *Omvendt undervisning*. Pedlex.

Hyttinen, M. & Suhonen, J. (2022). Using the flipped classroom and learning diary to enhance learning in higher education: Students' experiences of flipping the basics of law course. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 33*(3), 446–464.

Langsrud, E., & Jørgensen, K. (2022). Studentaktiv læring i juridiske emner. *Uniped, 45*(3), 171–183. https://doi.org/10.18261/uniped.45.3.2

Marcey, D., & Fletcher, J. (2014). The lecture hall as an arena of inquiry: Using cinematic lectures and inverted classes (CLIC) to flip an introductory biology lecture course. *Retrieved January, 16*, 2016.

Maristuen, H. (2020). Omvendt undervisning – til bry eller til bruk? Ei kartlegging av fordelar og utfordringar med omvendt undervisning i høgare utdanning. I L. J. Halvorsen, R. Stokken, W. M. Rogne & I. J. Erdal (Red.), *Digital samhandling: Fjordantologien 2020*. Universitetsforlaget.

Network, F. L. (2014). *The four pillars of F-L-I-P™*.

Norman, S. & Wills, D. (2015). Flipping your classroom in economics instruction: It's not all or nothing. University of Washington, Tacoma.

Sekkingstad, D. & Fossøy, I. (2019). "It partly breaks up the class environment" – Experiences with flipped classroom as a teaching model in higher education. I *Modeller* (s. 396–418). Universitetsforlaget. https://doi.org/10.18261/9788215034393-2019-19

Taraldrud, K. E. (2015). Problembasert læring og casestudier i juristutdanningens innledende år. *Uniped, 37*(3), 93–101. https://doi.org/10.3402/uniped.v37.23828

Wolff, L.-C. & Chan, J. (2016). *Flipped classrooms for legal education*. Springer Singapore Pte. Limited. http://ebookcentral.proquest.com/lib/hivolda-ebooks/detail.action?docID=4391631

Zainuddin, Z., Haruna, H., Li, X., Zhang, Y. & Chu, S. K. W. (2019). A systematic review of flipped classroom empirical evidence from different fields: What are the gaps and future trends? *On the Horizon, 27*(2), 72–86.

Rønning, H. (2025). Fragmenter av en helhet de ikke ser. I R. Helde, A. Parmann & E. Suzen (Red.), *Undervisning i rettsvitenskap for de som ikke skal bli jurister* (s. 217–238). Fagbokforlaget. DOI: https://doi.org/10.55669/oa5402011

Kapittel 11

Fragmenter av en helhet de ikke ser

Hild Rønning[1]

[1] Politihøgskolen Bodø

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Sammendrag: Dette kapitlet handler om undervisning av politistudenter i ordensjuss. Politiyrket er i utstrakt grad regelstyrt. Gjennom lovverket tildeles politiet omfattende kompetanse til å gripe inn overfor borgerne, i privatlivets fred, frata dem friheten og rådighet over eiendeler, om nødvendig med fysisk makt. Problemstillingen som reises er hvordan undervisningen i juss innen politioperative emner kan tilrettelegges slik at politibetjenter håndhever rett.

Metodedesign og empiri baserer seg på egne erfaringer fra undervisning, forskning, veiledning, sensur, evalueringer fra studenter og erfaringsdeling med andre undervisere, både jurister, politiutdannede og samfunnsvitere. Det argumenteres for at undervisningen må ha fokus både på det overordnede prinsipielle og det konkrete detaljerte regelverket. Slik kan verdivalg som ligger til grunn for lovgivningen synliggjøres, og videre danne grunnlag for et godt og forsvarlig skjønn. Det er av sentral betydning å synliggjøre utslag av prinsipp i den detaljerte regulering, slik at detaljregler ikke skygger over den overordnede rettslige regulering.

Nøkkelord: politi, politistudenter, rettsanvendere, tverrfaglig, ikke-jurister

Abstract: This chapter is about teaching police students in police law. The police profession is largely governed by rules. Through the legislation, the police are granted extensive competence to intervene in citizens' privacy, deprive them of their freedom, and dispose of assets, if necessary, with physical force. The issue raised in this chapter is how the teaching of law within police operative subjects can be arranged so that police officers enforce the law effectively.

The method design and empiricism are based on personal experiences from teaching, supervision, and censorship, evaluations from students, as well as experience sharing with other teachers at the Norwegian Police University College, including lawyers, police graduates, and social scientists. It is argued that the teaching must focus on both the overall principles and the concrete detailed regulations. In this way, the value choices that form the basis of the legislation can be made visible and further form the basis for good and sound judgment. It is of central importance to highlight the impact of principles in the detailed regulation so that detailed rules do not overshadow the overall legal regulation.

Keywords: police, police students, legal practitioners, interdisciplinary, non-lawyers

Innledning

«De skal jo ikke bli jurister»

Dette utsagnet har jeg hørt fra tid til annen gjennom mine snart 25 år som underviser i juridiske fag ved politiutdanningen. Utsagnet har gjerne kommet som reaksjon på innspill om form, dybde og omfang av undervisningen i juss ved politiutdanningen, samt hva som bør kreves av studentene. Ved flere anledninger er det også jurister som har kommet med utsagnet.

Men politiyrket er i utstrakt grad regelstyrt. Som politi ute i ordenstjeneste må man ofte treffe avgjørelser raskt, gjerne basert på begrenset faktum. Regelverket som regulerer politiets ordenstjeneste inneholder inngrep av inngripende karakter, der borgernes rettssikkerhet i avgjørende grad avhenger av den enkelte politibetjents kunnskap om og ferdigheter i forsvarlig myndighetsutøvelse. Dette nødvendiggjør kunnskap om politiets inngrepshjemler, forståelse for hvilket faktum som er relevant, og ferdigheter i rettsanvendelse slik at ikke borgerne blir utsatt for myndighetsmisbruk, overgrep og usaklig forskjellsbehandling.

Mens politiets straffeforfølgning i betydelig grad skjer under kontroll av jurister fra påtalemyndigheten, forsvarer og retten, skjer vesentlige deler av politiets virksomhet uten slik kvalitetssikring. Dette gjelder politiets oppgave med å opprettholde ro og orden, ivareta sikkerhet og avverge og stanse lovbrudd. Politistudentene må derfor tilegne seg kunnskaper om reglene som er spesiallaget for politiets virksomhet bedre enn jurister (Rønning, 2017).

Undervisningen i ordensjuss må legge til rette for at politistudentene skjønner verdigrunnlaget politiets virksomhet er bygget på. Den må også belyse den avveining av kryssende hensyn som lovgiver har foretatt ved lovutformingen. I motsatt fall oppstår fare for at hensynet til effektivitet overskygger hensynet til rettssikkerhet.

Formålet med kapitlet

Hovedformålet med dette kapitlet er å vise hvordan undervisning i juss kan gjennomføres for at politistudentene skal bli i stand til å utføre ordenstjeneste i samsvar med de rettslige rammer. Vi er her inne på et rettsfelt som omtales som ordensjuss. Med dette menes regelverket som regulerer politiets anledning til å gripe inn for å opprettholde ro og orden, ivareta sikkerheten og

avverge og stanse lovbrudd. Videre inngår straffebud som er særlig aktuelle i patruljetjeneste. Politi i patruljetjeneste har også ansvar for å iverksette innledende etterforskning. Dette reguleres av straffeprosessloven.

Kapitlet bygger hovedsakelig på mange års erfaring med undervisning og forskning innen politirett. Det gis en helhetlig tilnærming til hvordan politistudenter kan få forståelse for, og ferdigheter i, materiell rett, juridisk metode og rettsanvendelse. Dette er for at de skal bli i stand til å håndheve rett. Presentasjonen vil også kunne være overførbar til andre profesjonsutdanninger der juridisk metode, rettsanvendelse og myndighetsutøvelse inngår.

Tittelen på kapitlet – «Fragmenter av en helhet de ikke ser» – er ment å illustrere at jussen er begrenset og fragmentert i politiutdanningen, med de utfordringer det medfører for både underviser og student.

Avgrensninger

Artikkelens pedagogiske innhold er begrenset til det jeg har funnet relevant, sammenholdt med de erfaringer jeg har med undervisningsformene som behandles her. Når pedagogisk teori faller sammen med min praksis og erfaringer, anvendes «jeg-form» med etterfølgende henvisning til kilde.

Fremdrift

Innledningsvis sies det noe om patruljetjeneste, politistudiet og politistudentene. Deretter redegjøres det for ordensjussen i politiutdanningen, hva målet med undervisningen er og hva som gjøres. Så løftes en del utfordringer og muligheter undervisningsfeltet reiser, før det foretas noen avsluttende betraktninger.

Patruljetjeneste, politistudiet og politistudentene

Patruljetjeneste – hva står på spill?

Politiets patruljetjeneste representerer den største kontaktflaten politiet har med publikum. Gjennom patruljering i bil og til fots er politiet tett på publikum,

og det er innenfor dette virkefeltet flest inngrep skjer. Med inngrep menes beslutninger som fattes eller handlinger som foretas under utøvelse av offentlig myndighet, og som er bestemmende for en persons rettigheter eller plikter, jf. definisjonen av enkeltvedtak i forvaltningsloven § 2, 1. ledd bokstav b jf. bokstav a (Rønning, 2023, s. 21). Det dreier seg om anholdelser, visitasjoner, bortvisninger, innbringelser, ransaking, pågripelse, beslag og maktanvendelse i sammenheng med disse. Det dreier seg om inngrep som er beskyttet gjennom menneskerettighetene, eksempelvis privatlivets fred, jf. EMK art. 8, retten til frihet, jf. EMK art. 5, forbudet mot tortur, umenneskelig og nedverdigende behandling, jf. EMK art. 3 samt retten til rettferdig rettergang, jf. EMK art. 6.

Tiltakene politiet kan benytte seg av er av inngripende karakter. De skjer i stor grad «ute på gaten», med begrenset faktagrunnlag, uten tid til å trekke seg tilbake, «lukke døren» og sjekke kildene. Inngrepene skjer i stor grad uten formell kvalitetssikring. Gjennom kunnskap kan feil forebygges. Det er viktig å gi studentene tilstrekkelig faglig kompetanse til at de kan stå imot etatens krav til effektivitet som går ut over rettssikkerheten, eller uforsvarlige forenklinger om at «sånn gjør vi det her».

Politistudiet som en tverrfaglig utdanning

For å bli politi må man gjennomføre en treårig bachelorutdanning ved Politihøgskolen (politihogskolen.no). Utdanningen er i all hovedsak organisert etter arbeidsfelt politiet jobber innenfor, og er slik preget av praksisfeltet. Det handler om forebygging, operative arbeidsoppgaver og etterforskning. I tillegg omhandles politiets forhold til samfunnet for øvrig[1].

Politiutdanningen er en tverrfaglig utdanning som består av politifag, samfunnsfag, psykologi og juss. Av juridiske emner inngår ordensjuss, strafferett, straffeprosess, alminnelig forvaltningsrett, utlendingsrett, barnevern og psykisk helsevern. Det juridiske innholdet i utdanningen er fragmentert som følge av en praksisnær og tverrfaglig tilnærming. Studentene er på høgskolen første og tredje studieår, mens det andre studieåret tilbringes i praksis på et tjenestested.

1 https://www.politihogskolen.no/globalassets/for-studenter/regelverk-og-innholdet-i-bachelor/rammeplan-og-programplaner/rammeplan-bachelor-politiutdanning-2019.pdf

Det juridiske innholdet i politiutdanningen

Da politiutdanningen ble endret fra etatsskole til høgskole, fikk det juridiske innholdet et samlet omfang på 30 studiepoeng (første og tredje studieår). Utdanningen var organisert i tre søyler: politifag, samfunnsfag og juridiske fag. Etter dette har utdanningen blitt mer rettet mot profesjonen, med tverrfaglige emner. Dette har ledet til at studiepoeng er fordelt på emner som eksempelvis operativt arbeid, etterforskning og forebygging. Der man tidligere hadde fokus på det fagspesifikke i undervisningen og det tverrfaglige i øvelser, er det nå betydelig innslag av tverrfaglig undervisning i tillegg til øvelser. For jussens del har denne omleggingen både ledet til redusert omfang og en fragmentering av de fagelementene som gjenstod. Det foreligger ingen redegjørelse for hvorfor dette har skjedd. Reduksjonen gjelder spesielt privatrettslige emner, samt alminnelig og spesiell forvaltningsrett.

«Vi skal bli politi»

Studentene som tas opp til politiutdanningen er generelt høyt motiverte. Mange av dem har lenge hatt planer om å bli politi (Larsson, 2010; Winnæss & Helland, 2014). De er motiverte av yrket og ikke utdanningen. De har ønske om å hjelpe andre, skape trygghet, rette opp uorden, avdekke kriminalitet og ta gjerningspersoner. De velger politiyrket fordi det er variert, hendelsesstyrt, praktisk og spennende (Winnæss & Helland, 2014). Studentene gir uttrykk for klare forventninger til et praktisk, variert og spennende yrkesliv der man ikke sitter på kontor, men er ute i gatene. Dette kan skape bekymring for at studentene ikke er så motiverte til å studere jussen politiyrket styres av. Min erfaring er imidlertid at de juridiske fag er takknemlige å undervise i. Studentene vet at politiet er regelstyrt, og erfarer raskt ubehaget ved ikke å vite hva de har lov til å gjøre når de i øvelser og praksisåret må omsette teori til praksis.

Fra politistudent til politibetjent

Gjennom undervisning i juss skal studentene gjøres i stand til å utføre en polititjeneste som er profesjonell og forsvarlig. Politiet blir gjerne omtalt som lovens lange arm. Studiet skal gjøre dem bevisst på politirollen og hvor lang og sterk denne armen er, og ikke minst hvilke begrensninger den har. De

må få forståelse for rettssystemet, maktfordelingen, legalitetsprinsippet og prinsippene om saklighet, likhet, objektivitet og forsvarlig saksbehandling. Dette er nødvendig slik at de kan utøve et godt skjønn.

Studentene må også få kunnskaper om lovgivningsprosessen, hva rettskilder er, hvordan tolkning skal skje og hva en regel er. Undervisningen må knyttes til eksempler fra praksis, slik at studentene forstår reglenes reelle betydning. Videre er det nødvendig å bruke caser og ha øvelser der prinsippenes betydning i tjenesteutførelsen synliggjøres og regelverket gjøres praksisrelevant. Reglene har slik sett ingen egenverdi. De skal regulere adferd, og må praktiseres for å fylle sin funksjon.

Nedenfor gjennomgås ulike undervisningsformer som anvendes i undervisningen av ordensjuss ved politiutdanningen.

Ordensjuss i politiutdanningen – hva er målet og hva gjøres?

Fagdidaktisk utgangspunkt

Når jeg planlegger og gjennomfører undervisning, er det viktig å ha pedagogisk bevissthet om undervisningens hvorfor, hva og hvordan. Jeg tenker gjennom begrunnelsen for å undervise om aktuelt tema, hva undervisningen skal omfatte, og hvordan undervisningen skal gjennomføres. Å koble pedagogiske vurderinger til en faglig kontekst omtales gjerne som fagdidaktikk (Mørcke & Rump, 2020, s. 93).

I ordensjuss skal studentene få kunnskaper om regelverket som regulerer politiets anledning til å gripe inn i situasjoner som omhandler ordensforstyrrelser, fare for sikkerhet og lovbrudd, og med hvilke midler og på hvilken måte det kan skje, jf. politiloven §§ 6–13. Videre skal de ha kunnskaper om skjønn og de rettslige rammene for skjønnsutøvelsen. Endelig skal de ha kunnskaper om et utvalg lovbrudd og hvordan innledende etterforskning kan foretas (Bachelor – Politihøgskolen, politihogskolen.no).

For å legge til rette for studentenes læring kan den didaktiske trekant være til hjelp. Den viser relasjonen til studentene, måten lærestoffet formidles på, og studentenes læreprosess. Dette er av avgjørende betydning for undervisnin-

gens kvalitet og danner fokus for planlegging og utvikling av undervisningen (Mørcke & Rump, 2020, s. 95–96).

Gjennom de ulike undervisningsformene jeg anvender, kombineres en konstruktivistisk forståelse av læring, mesterlæreforståelse og psykodynamisk orientert undervisning. Dette skjer henholdsvis ved å få studentene til å arbeide aktivt med lærestoffet, vise hvordan stoffet skal behandles (eksempelvis gjennom forelesning og eksempler), og få til et godt samspill basert på godt læringsklima med gode relasjoner (Dolin, 2020, s. 65). Som del av dette anvendes studentstyrt tilbakemelding, se punkt 3.9. Dannelse søkes oppnådd gjennom arbeid med metode, oppgaver og øvelser. Slik kan studenten øke kritisk evne, også til selvkritikk, evne til å argumentere, vise empati og tenke i sammenhenger og forbindelser (Mørcke & Rump, 2020, s. 97).

Faglige og tverrfaglige læringsutbyttebeskrivelser

I de operative emnene i politiutdanningen inngår både faglige og tverrfaglige læringsutbyttebeskrivelser (omtales gjerne som LUB-er). Med læringsutbyttebeskrivelser menes faglige og strategiske verktøy for utforming og styring av studieprogrammet. De skal også bidra til å styre studentenes forventninger og valg (Meld. St. 16 (2016–2017), punkt 3.2).

Som fagansatt kan man bidra ved utformingen av læringsutbyttebeskrivelser og konkretisering av disse. Spesielt ved tverrfaglige læringsutbyttebeskrivelser er det hensiktsmessig med konkretisering for å tydeliggjøre for studentene hva som kreves av dem av fagspesifikk kompetanse.

LUB-ene som gjelder jussen i patruljetjeneste første studieår inneholder verbene: forklare, avgjøre, gjennomføre, anvende og bruke. De befinner seg følgelig på de tre nederste trinnene i Blooms reviderte taksonomi: huske, forstå og anvende (Mørcke & Rump, 2020, s. 101).

Også i tredje studieår befinner LUB-ene seg i all hovedsak på de tre laveste nivåene. Dette er fordi man anvender verbene: gjøre rede for, reflektere, foreta valg og handlinger/ta begrunnede beslutninger. Men det er også krav om at de skal kunne ta ansvar, evaluere og vurdere. Da sikter man mot de neste to trinnene i taksonomien som omhandler analysere og evaluere (Mørcke & Rump, 2020, s. 101).

I bacheloroppgaven, der juridisk metode kan anvendes, er det krav om å utforme, ha innsikt/kjennskap, forstå, utvikle, finne, vurdere, anvende, ana-

lysere. Da sikter man også mot siste trinn i taksonomien som er å skape (Mørcke & Rump, 2020, s. 101). Det kan nok stilles spørsmål om LUB-ene er noe ambisiøse, spesielt når man ser dem i sammenheng med den relativt begrensede plass jussen har i studiet (jf. Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk beskrevet i Wilhelmsen, 2014, s. 82–86 og s. 103).

Helt nytt for de fleste

De aller fleste studentene kan ikke annet om juss og rettssystemet enn det de har fått av generell opplæring i grunnskolen og videregående skole. Noen har hatt rettslære på videregående, og noen få har studert juridiske fag. Ved studiestart presenteres studentene for en video der jeg samtaler med en annen jurist om hvilke juridiske kunnskaper studentene har. Vi legger til rette for undring ved å stille spørsmål om hva studentene tror juss er, hvordan juss dannes og hva det skal brukes til. Videre stiller vi spørsmål om hva de tenker om politiets rolle og oppgaver, og hvilken posisjon og funksjon jussen har i så måte. Underveis introduseres faglige begrep som studentene kan knytte egen kunnskap til, og slik forberedes til det de skal lære. Dette har blitt verdsatt av studentene.

Juridisk metode og materiell rett

Juridisk metode har blitt brukt, også av jurister ved politiutdanningen, som betegnelse både på metoden for å finne frem til gjeldende rett og på selve rettsanvendelsen (praktikumsoppgaver, caser). Dette virker selvsagt forvirrende for både lærere og studenter. Første studieår er det lite fokus på metode, og mer på å lære studentene å løse praktiske oppgaver. Dette har sin begrunnelse i eksamensformen. Tredje studieår kan studentene velge juridisk metode for bacheloroppgaven sin, og får da mer undervisning i metode.

Gjennom studiet undervises studentene i materiell og prosessuell rett. Å synliggjøre innholdet i regelverket som regulerer og er relevant for politiets virksomhet, er det sentrale mål med undervisningen. Dette regelverket omtales gjerne som «verktøykassen» fordi studentene skal forstå at kunnskap om regelverket vil hjelpe dem til å utføre en forsvarlig tjeneste. For å oppnå en slik innsikt har jeg erfart at det er nødvendig å bruke tid på å tydeliggjøre reglenes begrunnelse og de vurderinger og verdiavveininger lovgiver har foretatt, for

deretter å etterspørre studentenes refleksjoner omkring regelverkets innhold i øvelser og ved oppgavejobbing.

Forståelse for praksisfeltet som en forutsetning for å nå frem med budskapet

All undervisning innenfor ordensjussen er forskningsbasert. Som underviser og forsker på fagfeltet undervisningen omhandler, har jeg mulighet til å gi nærhet til forskningen på feltet og ny viten. Jeg kan komme med relevante eksempler og sette innholdet i perspektiv. Min erfaring er at studentene verdsetter dette samspillet (Dohn & Dolin, 2020, s. 43).

Både gjennom arbeid med tverrfaglige caser og studentenes erfaringer fra praksisåret, men spesielt gjennom den empiriske datainnsamlingen jeg gjennomførte i forbindelse med mitt doktorgradsarbeid (Rønning, 2017), har jeg fått større forståelse for praksisfeltet politistudentene skal ut i. Datainnsamlingen omfattet observasjon av politibetjenter i patruljetjeneste, intervju med dem om hendelser jeg overvar, og studier av dokumenter de utformet i forbindelse med aktuell tjeneste. Jeg fikk demonstrert hvilke arbeidsforhold og utfordringer politibetjenter står i, og dermed forståelse for rammefaktorene rettsanvendelsen skal foretas i. Dette er av stor verdi som underviser.

Forelesningen

Jeg bruker forelesning for å skape overblikk, gjøre komplekse problemstillinger forståelige, samt motivere og inspirere til videre læring. Gjennom forelesningen gis det oversikt over feltet på kort tid. Linjer trekkes og ting settes i perspektiv, og jeg kan dra nytte av egen innsikt. Fremfor å gjennomgå litteraturen slavisk, presenteres studentene også for det som ikke står i læreboken. Jeg kan fremheve poeng på tvers av litteraturen og sette det teoretiske perspektiv i en praktisk sammenheng. Komplekse teoretiske fremstillinger kan forenkles ved å forklare nøkkelbegrep, presentere sammenfatninger og foreta prioriteringer. Jeg forsøker også å la forelesningen få virkning som en motivasjon og inspirasjon til videre studier. På slutten forsøker jeg å oppsummere, samler tråder og bygger bro til neste undervisning. Slik forsøker jeg å synliggjøre hva studentene har lært og hva de mangler av kunnskap (Dahl & Troelsen, 2020, s. 179).

Studentene fortelles hva forelesningen skal handle om. Jeg bruker gjerne hendelser fra praksis eller øvelser de har vært i, eller skal i, for å skape en bro mellom studentenes forestillinger og det fagstoffet som skal presenteres. Fokus er på studentene. Jeg ser på dem og får inntrykk av om de henger med, om jeg må omformulere meg, engasjere dem, eller om de er klare for å gå videre.

Jeg har fokus på å forklare stoffet på en forståelig måte. Jeg får studentene med i samtalen ved å stille spørsmål og sette dem inn i praksisnære situasjoner de kan kjenne seg igjen i (Dahl & Troelsen, 2020, s. 180). Dette er for å unngå at de mister konsentrasjonen, gjøre dem kognitivt aktive og skjerpe deres oppmerksomhet. Jeg bruker også spørsmål de kan summe over, dvs. at de diskuterer med studenter de sitter sammen med. På den måten kan jeg få studentene til å fokusere på spesifikke ting, bruke egne ord for å løse spørsmålet, og derved gjøre stoffet til sitt (Dahl & Troelsen, 2020, s. 182–183).

I forkant av undervisningen utarbeides en presentasjon, gjerne i form av en PowerPoint, for å tydeliggjøre budskapet. Denne er systematisert med over- og underpunkter, og legges ut på studentenes læringsplattform slik at de kan notere på den. Erfaringen er imidlertid at slike presentasjoner kan virke begrensende på studentenes vilje til å ta notater. Uten notater mister studenten muligheten til å repetere og bearbeide de deler av forelesningen som ikke fremkommer på nevnte presentasjon. Konsekvensen av dette møter jeg stadig når studentene stiller spørsmål om forhold som jeg gjentatte ganger har hatt fokus på i forelesningen.

Underveis i undervisningen veksler jeg mellom det overordnede og det detaljerte for å synliggjøre hvor de enkelte bestemmelsene og tilhørende vilkår hører hjemme. Jeg går systematisk gjennom vilkår i enkeltbestemmelser, men utfordrer studentene til å løfte blikket kontinuerlig for at de skal bli bevisste på hvilket arbeidsfelt de er på, hvilke oppgaver politiet har i så måte, og hvilke prinsipper som må hensyntas for å utøve myndighet og makt. Slik synliggjøres materielle, prosessuelle og formelle bestemmelser, samt deres prinsipielle grunnlag. Videre bruker jeg tavle eller flipover for å kompensere for eventuell endring i fremdrift, eksempelvis basert på studentenes spørsmål. Slik kan tempoet senkes, studentene henge med, og man slipper tekniske problemer (Dahl & Troelsen, 2020, s. 180–181).

Som nevnt har jeg betydelig fokus på hvorfor reglene er som de er, og anser det både som en viktig faglig og pedagogisk faktor. Jeg viser til andre fag og tema i utdanningen for å synliggjøre hvordan det juridiske henger sammen med disse, og hvordan de virker i en profesjonsmessig helhet.

Praktiske oppgaver – «caser»

Studentene jobber med oppgaver (eller caser som gjerne blir brukt som betegnelse på praksisnære beskrivelser der problemstillinger reises) for å oppnå kunnskaper og ferdigheter. Gjennom gjenkjenning og forståelse kan evnen til abstraksjon og problemløsning økes. Fokus er gjerne på politibetjentenes handlingsmuligheter. Studenten settes inn i en praksisnær problemstilling av fagspesifikk og teoretisk art, og slik dannes forbindelsen mellom teori og praksis. Jeg anvender hendelser fra eget forskningsfelt eller dagsaktuelle hendelser beskrevet gjennom avgjørelser fra domstolen, Spesialenheten eller media, enten gjennom pressen eller dokumentarserier om politiet. Med dette som utgangspunkt oppnås drøftelse og fordypelse både faglig og tverrfaglig. Det kan også bidra til økt generell kompetanse innen kommunikasjon og det å identifisere og løse problemer, samt skape selvstendig engasjement i komplekse situasjoner (Krogh *et al.*, 2020, s. 201–205). Gjennom caser går studentene ut av mottakerrollen og kan finne arbeidet mer interessant, motiverende og givende enn mer tradisjonelle undervisningsmåter (Krogh *et al.*, 2020, s. 206).

I casen beskrives en situasjon som synliggjør hvilke utfordringer og problemstillinger som skal løses. Slik leder casen hen til teoretiske poeng som er faglig relevante, både konkret og generelt. Jeg erfarer det som viktig å være til stede og veilede studentene ved behov (Krogh *et al.*, 2020, s. 205–206). Ellers kan det bli mye «synsing» og lite faglig forankrede løsninger på spørsmålene. Faktum utformes slik at studentene identifiserer seg som politi ute i patruljetjeneste, og er tilpasset de problemstillinger som det er ønske om at studentene tar stilling til. Gjennom faktum rettes fokus mot jussens betydning og funksjon som verktøykasse. Erfaringen er at studentene raskt lever seg inn i casen og blir engasjerte i løsningen av spørsmålene som reises.

Oppgaven utformes slik at studentene skal kunne beherske de tre nederste trinnene i Blooms taksonomi, som omhandler fakta, forståelse og anvendelse. Kunnskapen de trenger for å løse oppgaven skal finnes i litteraturen de er presentert for (Wilhelmsen, 2014, s. 159). Innledningsvis er studentene ivrige etter å komme til «det riktige svaret». Det medfører fare for at de overser både faktum (og eventuell mangel på det) og rettslige vilkår på veien. Her er det viktig å få studentene til å forstå at det viktigste ikke er svaret, men veien frem til dette. Man må veilede dem gjennom utfordringen. Ved å stille spørsmål om faktum og de rettslige vilkår «tvinges» studenten til å gjennomgå trinn for

trinn i problemløsningsmetoden. Studentene gir uttrykk for økt forståelse for politirollen og de rettslige rammer for myndighetsutøvelsen etter en slik øvelse.

Studentene jobber gjerne med casen i grupper og oppfordres til å skrive ned drøftelsene sine. Studentene skal snakke sammen og utferdige et produkt eller en sammenfatning av diskusjonene de har hatt (Christensen, 2020, s. 189). Slik trenes de i argumentasjon, dybde og refleksjon. Deretter avsluttes arbeidet i plenum, og gruppene kan få ansvar for å presentere sin løsning på problemstillingene som reises i casen. Til slutt kan man som underviser supplere med teori (Krogh *et al.*, 2020, s. 208–209).

Studentene gir uttrykk for at de lærer mer ved å diskutere med medstudenter og forklare seg til andre. Perspektivet utvides, og eventuelle misforståelser kan oppklares. Gruppearbeidet har også en sosial funksjon, der studentenes trygghet kan økes. Videre kan det bidra til innsikt i en arbeidssituasjon som studentene kan bruke senere i arbeid (Christensen, 2020, s. 192).

Som del av undervisningen i skjønn får studentene i oppgave å dele erfaringer fra praksisåret. Her må de treffe beslutninger om løsningsforslag og argumentere for det (Wilhelmsen, 2014, s. 159). Alle skal finne ett oppdrag de synes de løste godt skjønnsmessig og ett de ikke synes var så bra. Så presenteres ett eksempel av hver kategori til resten av klassen, slik at alle involveres i hendelsene.

Det er interessant å merke seg at det ikke sjelden er slik at det studenten tror er bra skjønnsutøvelse, viser seg ikke å være så bra, mens tilfeller de tenker de håndterte dårlig, kanskje ikke var det. Innstillingen synes å ha sammenheng med hva som skjedde etter at beslutningene var fattet. Studentene kan eksempelvis trekke den slutning at kvaliteten på den skjønnsmessige vurderingen er dårlig dersom man velger å bortvise en person fremfor å innbringe vedkommende i tilfeller der vedkommende havner i slåsskamp senere på natten.

Som underviser må man synliggjøre at skjønnsutøvelsen inngår i en prosess, der beslutninger fattes på grunnlag av det faktum man har på det tidspunkt beslutningen treffes. Etterpåklokskap er ikke spesielt imponerende. Viktigheten av å gjøre det som er rimelig å kreve for å finne ut av faktum understrekes imidlertid.

Ved gruppearbeid oppstår interpersonell dynamikk. Det kan oppstå maktkamp og personlig posisjonering. Som underviser må man være nærværende, oppmerksom og engasjert (Christensen, 2020, s. 191). Man må iverksette tiltak dersom noen blir for dominerende eller for passive. Måten

studentstyrt tilbakemelding gjennomføres på kan kompensere for slike utfordringer, se punkt 3.9.

Jobbing med caser bidrar til at fokus rettes mot både læreprosess og faglig innhold. Studentene kan utvikle metakognitiv og refleksiv faglig kompetanse. Med dette menes bevissthet om hvilke ressurser og metoder som fører til faglig og personlig læring. Slik kan studentene oppnå ferdigheter i kommunikasjon, evne til å strukturere kunnskap og få en helhetsorientert måte å løse faglige problemstillinger på (Krogh *et al.*, 2020, s. 211–212). Også her kan studentstyrt tilbakemelding være et godt verktøy, se punkt 3.9.

Studentens aktive engasjement i studiearbeidet og deltakelse i dialog med underviser og medstudenter er av vital betydning for tilegnelsen av stoffet. Det er også viktig for å kunne bygge opp kompetansen til å sette det i perspektiv. Som underviser må man unngå å komme med egne vurderinger og konklusjoner for tidlig. Man bør møte forslag med imøtekommenhet og nysgjerrighet, og få flere studenter til å redegjøre for sine synspunkter og begrunnelsen for disse. Det er også viktig å forstå hva eventuelle forskjeller i synspunkter består i (Haugsted & Ingerslev, 2020, s. 289–290).

Erfaringen er at arbeid med caser virker motiverende på studentene. De blir interesserte i å lese mer for å lære mer, og dermed bli bedre i stand til å mestre yrket.

Praktiske øvelser

En vesentlig del av undervisningen i patruljetjeneste omfatter praktiske tverrfaglige øvelser der studentene skal opptre som politibetjenter i en patrulje og løse et oppdrag. Gjennom øvelsene synliggjøres jussens betydning og funksjon som verktøykasse. Det starter gjerne med en melding om at noe har skjedd på en bestemt adresse. Deretter rykker politiet ut til stedet og får tilgang til ytterligere faktum gjennom observasjon og samtaler med de som er på stedet.

Typiske problemstillinger vedrørende det juridiske er hvorvidt politiet har rett eller plikt til å gripe inn. Det handler også om på hvilken måte det kan gripes inn og om det kan anvendes fysisk makt. Studentene må også ta stilling til om det er grunnlag for å iverksette etterforskning, og hvilke tiltak som er relevante i så måte.

Casene synliggjør hvordan fagelementene henger sammen. De legges på et nivå der studentene har forutsetninger for å mestre det meste godt,

men med utfordringer som bidrar til å synliggjøre behov for, og motivasjon til å søke mer kunnskap.

Stress kan lede til tunnelsyn, med den følge at relevant faktum ikke oppfattes. Eksempelvis kan det være at en markør har en flaske eller kniv i hånden. Studentene gir uttrykk for at mangel på juridisk kunnskap skaper stress som opptar kapasitet. Dette fører til at evnen til å ta kontroll på situasjonen, vurdere hvordan oppdraget bør løses, og gjennomføre dette på en hensiktsmessig måte svekkes. Dette øker motivasjonen for å lære juss betraktelig. Kunnskap og ferdigheter gir økt trygghet og ro til å kunne konsentrere seg om faktuminnsamling og vurdering. Man blir mer målrettet i faktuminnsamlingen og vet hva som er relevant informasjon og hva som ikke kan tillegges vekt.

Studentstyrt tilbakemelding

Ved en rekke av de tverrfaglige øvelsene i patruljetjeneste anvendes studentstyrt tilbakemelding. Dette er resultat av et tverrfaglig utviklings- og forskningsprosjekt som har som mål å gi studentene kompetanse i å gi og ta imot tilbakemeldinger. Slik bidrar det til en bedre tjenesteutøvelse. Prosjektet har sitt utgangspunkt i empiri som viser at det hos politibetjenter eksisterer en vegring mot å kritisere eller rapportere hendelser som vurderes å være i strid med regelverket. Tiltaket er begrunnet blant annet i rettssikkerhet, psykologisk trygghet, erfaringslæring, trivsel og arbeidsmiljø (Andersen *et al.*, 2023).

Etter øvelser skal studentene som har vært i aksjon evaluere oppdragsløsningen. De reflekterer over egen rolle og gir tilbakemeldinger til de andre i patruljen. De blir instruert til først å trekke frem det de synes de mestret godt, for deretter å reflektere over hva som kunne vært løst annerledes. Årsaken til dette er at studentene skal lære seg å se hva de mestrer godt, bekrefte dette og oppdage en eventuell overføringsverdi til forhold de mener de ikke mestret så godt. Det er nødvendig å påminne studentene om denne fremgangsmåten, da de instinktivt fokuserer på det de synes de mestret dårlig. Etter noe øving sitter fremgangsmetoden, og studentene ser verdien av denne. Alle synspunkter skal begrunnes faglig. Deretter får medstudenter som er markører og observatører uttale seg etter samme fremgangsmåte. Det er utviklet retningslinjer for prosessen, der det sentrale er at alt som sies skal være godt ment og bidra til en bedre tjenesteutøvelse. Til sist kommer faglærerne inn med bekreftelse, korrigering og supplering etter behov (Andersen *et al.*, 2023).

Det er interessant og gledelig å se hvor mye studentene kan samlet sett. Slik søker vi å legge til rette for en diskusjonskultur preget av aksept og respekt. Det er klare og eksplisitte avtaler og rammer for gruppens arbeid. Dette kan igjen bidra til et bedre studiemiljø (Christensen, 2020, s. 196–198).

Evalueringer av den studentstyrte tilbakemeldingen er svært gode og vil videreføres i utdanningen. Studentene gir uttrykk for at de lærer mer, er mer skjerpet, de blir tryggere på hverandre, og miljøet blir bedre enn ved tradisjonell lærerstyrt evaluering.

Bacheloroppgaven og veiledning på denne

Politistudentene kan velge å skrive bacheloroppgave ved bruk av juridisk metode. Omfanget på oppgaven og metodeundervisningen tilsvarer 15 studiepoeng. Undervisningen de blir tilbudt omhandler rettskildelære, rettskildesøk og tolkning. I tillegg inngår retningslinjer for prosjektbeskrivelse, prosessen og produktet de skal skape, regler for referanser og veiledningens rammer. Tidligere leverte oppgaver brukes for å illustrere alternativ oppbygging av tekst.

Tidlig i veiledningen avklares forventninger og mål for veiledningen. Veiledningen omfatter både prosess og produkt. Jeg setter meg inn i studentens tenkning ved å lese gjennom utkast til tekst og eventuelle spørsmål i forkant av veiledningen. Spørsmål avklares fortløpende, og på slutten gjennomføres en oppsummering før veien videre avklares (Wichmann-Hansen & Jensen, 2020, s. 330–331).

Studenten veiledes på tekstens struktur, kildebruk, tolkning, presentasjon, eksempler, språk og referanseteknikk. Som veileder på tekst bør man bidra til at studenten skriver faglig forsvarlig, bruker faguttrykk riktig, analyserer problem, har en vitenskapelig uttrykksmåte, unngår ladet språkbruk, er presis, kommuniserer hvordan oppgaven er bygd opp (metakommunikasjon), viser til kilder og refererer korrekt (Jørgensen & Rienecker, 2020, s. 363). Her kreves det innsats av veileder, da måten å skrive på er ny for de fleste. Som nevnt har de trening i å løse praktiske oppgaver, mens bredden og dybden som kreves i en teorioppgave kan oppleves som krevende. Det kan være hensiktsmessig å vise dem hvordan en lærebok i juss skrives. Da ser de hvordan vilkår for vilkår presenteres systematisk, og forståelse illustreres ved eksempler.

Både jeg og studenten stiller spørsmål fortløpende etter behov. Noen er konkrete for å få felles forståelse. Andre er undersøkende, hvor jeg går dypere

for å avdekke studentens kunnskap, forståelse og argumentasjon. Atter andre spørsmål er utfordrende, med mål om at studenten skal motiveres til kritisk refleksjon, tenke gjennom valg og konklusjoner, og overveie alternativer. Endelig stilles evaluerende spørsmål slik at veiledningen blir formålstjenlig (Wichmann-Hansen & Jensen, 2020, s. 340–345).

Studentene får en jurist som veileder og tilbys tre veiledninger. Studentene forberedes på at skriving er en krevende prosess med oppover- og nedoverbakker, at oppgaven i mange henseender lever sitt eget liv, og at de derfor må være forberedt på endringer underveis. Det er viktig å skape trygghet hos studenten til å kunne levere uferdig og ustrukturert tekst, da det gir veileder mulighet til å se hvor studenten er i sitt arbeid og slik bli mer målrettet i veiledningen. Studentene må også gjøres trygge på at skrivearbeidet er en modningsprosess, hvor modning ikke vil skje uten at man skriver og plages underveis, og at tekst som forkastes har tjent en funksjon.

Erfaringen er at studentene gjennom arbeidet med bacheloroppgaven får bedre forståelse for politirollen. Blant annet fordi de i oppgaven må sette temaet inn i en politirelevant kontekst, der maktfordeling, rettssikkerhet, menneskerettigheter og prinsippene om legalitet, saklighet, likhet, objektivitet og forsvarlig saksbehandling blir naturlige innholdskomponenter. Slik videreføres jussens betydning og funksjon som verktøykasse. Studentene oppnår også allmenngyldig forståelse ved å fordype seg i det spesielle.

Den gjennomgående skjønnsutøvelsen

Regelverket som regulerer politiets ordenstjeneste har et betydelig skjønnsinnslag, men det er klare rettslige rammer for denne skjønnsutøvelsen. Forståelse for lovens formål og kravene til likhet, objektivitet, saklighet og forsvarlig saksbehandling som sentrale retningsgivere er avgjørende for å kunne utføre en forsvarlig tjeneste. Bare slik kan man forhindre at egeninteresse overstyrer fellesinteressen de er satt til å forvalte (Rønning, 2017).

Prosessen kan belyses ved det eksemplariske prinsipp. Undervisningen må konsentreres om en del av stoffet som på en eller annen måte avspeiler et større hele. Eksemplene kan eksempelvis omhandle grunnleggende prinsipper (Mørcke & Rump, 2020, s. 96 med videre henvisninger).

Skjønnsmessige problemstillinger inngår i skriftlige oppgaver, øvelser og bacheloroppgaven, og er slik gjennomgående i utdanningen.

Prinsippenes gjennomgående betydning

Mens casetrening og øvelser gjør studentene i stand til å løse konkrete problemstillinger, må prinsippene parallelt løftes frem og synliggjøres for å gjøre studentene selvstendige i sine handlingsvalg. De overordnede prinsippene etterspørres for å sikre at studentene ser disses relevans og betydning for tjenesteutførelsen. Eksempellæring er utmerket for å ha noe å hekte teorien på, men bærer på en dobbelthet. Uten samtidig fokus på prinsippene vil de rettslige rammer kunne forsvinne i eksemplets makt. Man må finne en balanse mellom det prinsipielle og det konkrete, slik at studentene blir i stand til å anvende det de har lært i nye situasjoner. Blir undervisningen for enkel, gjør vi studentene en bjørnetjeneste. Vi skal hjelpe dem på veien, men vi skal ikke tenke for dem.

Muligheter og utfordringer

«Litt juss og sånn»

Politistudenter skal bli politibetjenter som fatter vedtak med rettslig virkning (Parmann *et al*., 2023, s. 225). Det forutsetter et forsvarlig kunnskaps- og ferdighetsnivå slik at myndighetsutøvelsen skjer i samsvar med de rettslige rammer og urett forhindres. Det kan stilles spørsmål om politistudentene kan bli dugelige rettsanvendere med mindre enn 20 studiepoeng.

Fragmentert undervisning

Studentene undervises i juss innimellom «alt det andre», fordelt over hele semestre eller studieår. Det legges ned innsats for å sikre at studentene ser tverrfaglige sammenhenger, eksempelvis ved å undervise i fysisk maktbruk fra et juridisk og politifaglig ståsted i samme periode.

Undervisningen i juridisk metode er meget begrenset. Mens det tidligere var et eget emne, er det nå inkludert i strafferett og straffeprosess, der fokus mer er på å løse praktiske oppgaver enn hvordan man klarlegger gjeldende rett. I forbindelse med bacheloroppgaven tilbys som nevnt undervisning i juridisk metode.

Tverrfaglig undervisning

Fordelene med tverrfaglig undervisning er at studentene (og de som underviser) får se jussens betydning i en praktisk helhet. Man får illustrert hvordan fagene er relevante i forhold til hverandre. Eksempelvis taktikk (hvordan legge til rette for lempeligste middel) og psykologi (hvordan påvirker stress evnen til å registrere og innhente faktum, hvordan empati og antipati kan utfordre evnen til å være objektiv, og hvordan følelser kan påvirke nivå av makt/myndighet knyttet til evnen til å holde seg rolig og behersket og ikke la seg provosere, slik politiinstruksen § 5-2 krever). Tverrfaglig samarbeid kan brukes som en utmerket arena for å synliggjøre rettslige problemstillinger.

Ulempene er at man mister muligheten til å gå i dybden. Ved å dele opp det juridiske innholdet i utdanningen og gjøre læringsutbyttebeskrivelser, studiepoeng, arbeidskrav og eksamener tverrfaglige, kan følgen bli redusert forståelse for det rettslige.

For politiutdanningens vedkommende er det ikke mangel på kobling til yrkesfeltet, ettersom studentene er ute i praksis et helt studieår (Meld. St. 16 (2016–2017) punkt 3.1). Det kan derfor stilles spørsmål om det tverrfaglige innslaget i, og kravet til yrkesrelevans, går ut over det fagspesifikke innholdet. Slik kan det bli for dominerende i utdanningen. Tiden på høgskolen kunne etter min vurdering hatt et noe redusert yrkespreg, til fordel for det fagspesifikke fokus.

Fragmentert litteratur

Med en begrenset mengde studiepoeng blir også litteraturen begrenset og gjerne fragmentert. Noe litteratur er hentet fra bøker, der kapitler eller deler av disse er inntatt, mens annet er hentet fra artikler eller lovkommentarer. Det skaper utfordringer når studentene presenteres for tekster som er løsrevet fra en helhetlig faglig og pedagogisk fremstilling. Strukturen i en tekst gir uttrykk for struktur i et fag og er retningsgivende for systematisk og metodisk tenkning. En innholdsfortegnelse kan eksempelvis tjene som støtte når man jobber med overordnede prinsipper sammenholdt med detaljer rundt konkrete vilkår.

Tverrfaglig og fragmentert kvalitetssikring

Tidligere hadde studentene skriftlig praktikumseksamen i ordensjuss, strafferett og straffeprosess første studieår. Denne ble avløst av en tverrfaglig muntlig eksamen. Til tross for faglig motstand gikk man videre til en tverrfaglig flervalgseksamen. Etter evaluering ble en case inkludert, og nå består eksamen bare av caser. Fordelen med dette er at studentene må formulere svar selv og slik vise kunnskaper, forståelse og ferdigheter. I tredje studieår har muntlig tverrfaglig eksamen blitt anvendt over mange år. Her presenteres studentene for en case, de siste par årene i form av en liten film, og de får spørsmål knyttet til denne.

Tverrfaglige eksamener åpner for at man kan kvalitetssikre at studentene ser det juridiske i en profesjonsfaglig helhet. Ulempen er at eksamen i all hovedsak inneholder mindre bruddstykker juss. I begrenset grad kan man sikre at studenten ser de viktige helheter og prinsipielle overbygg til det mer detaljerte regelverket som er aktuelt i casen de har fått presentert. Mulighet til å stille spørsmål kan kompensere for noe, selv om anledningen til dette er begrenset av hensyn til tid og fordeling med andre fagsensorer.

Fra fysiske til digitale rettskilder

Mens studentene tidligere primært jobbet med regelverk, lærebøker og artikler i papirform, er det nå vesentlige innslag av digitale rettskilder og digital litteratur i politiutdanningen. Studentene har tilgang til lovdata og rettsdata, og benytter det aktivt i studiet. Det er en fordel at rettskildene har blitt lettere tilgjengelig, og dermed kan anvendes av studentene ved behov og uten kostnad. Men søken etter «riktig svar» kan bli preget av klikking fremfor fordypning. Når man klikker seg fra kilde til kilde, kan forståelsen for kildehierarkiet bli skadelidende. En bok er resultat av et faglig og didaktisk arbeid, hvor fagets og emnets struktur og logikk synliggjøres. Over- og underpunkter viser studenten hva som er prinsipielt og overordnet, og hvor de enkelte vilkår hører hjemme. Det er noe annet å sitte med kilder digitalt, der knapt en side vises i gangen.

Digitalisert undervisning

I de senere år har det vært fokus på digitalisering av undervisning. Dette kan være effektivt og ressursbesparende, og spesiell kompetanse noen undervisere innehar kan deles med flere studiesteder. På den annen side er muligheten for dialog borte, og studentene gir tilbakemelding på at verdien av digital undervisning er begrenset. Studentene blir passive tilhørere, og underviseren mister muligheten til å justere undervisningen slik at den treffer behov studentene har.

Oppsummerende refleksjoner rundt læreprosessen

Erfaring fra undervisning og veiledning har tydeliggjort hvor viktig det er å vise tålmodighet når studentene strever med å forstå juss. De etterspør gjerne konklusjoner og er utålmodige med å komme frem til et svar. For å kunne sikre et resultat som holder mål juridisk, er det nødvendig å synliggjøre at det er veien frem til resultatet som er det sentrale. Slik kan de bli i stand til å identifisere hva som er formålet med bestemmelsene de skal forholde seg til, hva innholdet i lovens vilkår er, hvilket faktum som er relevant, og hvilke hensyn som er saklig å tillegge vekt ved skjønnsutøvelsen. Jeg skal ikke frata dem verdien av å plages for så å oppleve gleden ved å oppnå forståelse etter anstrengelse.

For å kunne bli dugelige politibetjenter, som håndhever rett og ivaretar rettssikkerhet, må vi som underviser disse, synliggjøre jussens gjennomgående betydning og forutsetning for forsvarlig og profesjonell tjenesteutøvelse. Vi må sikre at studentene forstår verdigrunnlaget regelverket bygger på, og tenkningen som ligger bak. Derved kan vi utvide deres horisont og sikre at lovens formål blir styrende for skjønnsutøvelsen. Studentene skal i sitt fremtidige yrkesliv ikke bare håndtere juridiske utfordringer, de skal også evne å se dem. Det forutsetter solid rettslig kompetanse.

Referanser

Andersen, D., Handegård, T. L., Hunstad-Ulriksen, C., Kviseth, T.-E. N., Magnussen, T., Rønning, H., & Solhaug, H. (2023). *Rapport fra utviklingsprosjektet «Tilbakemeldingskultur/kompetanse i politiet og politiutdanningen»*. Politihøgskolen. https://bibsys-primo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?vid=POLITIHS&docid=BRAGE11250%2F3111151&context=L

Christensen, G. (2020). Gruppearbeide. I L. Rienecker et al. (Red.), *Universitetspædagogik*. Samfundslitteratur.

Dahl, B., & Troelsen, R. (2020). Forelæsning. I L. Rienecker et al. (Red.), *Universitetspædagogik*. Samfundslitteratur.

Dohn, N. B., & Dolin, J. (2020). Forskningsbaseret undervisning. I L. Rienecker et al. (Red.), *Universitetspædagogik*. Samfundslitteratur.

Dolin, J. (2020). Undervisning for læring. I L. Rienecker m.fl. (Red.), *Universitetspædagogik*. Samfundslitteratur.

Haugsted, M. T. & Ingerslev, G. H. (2020). Diskussioner og argumentation i undervisningen. I L. Rienecker et al. (Red.), *Universitetspædagogik*. Samfundslitteratur.

Jørgensen, P. S. & Rienecker, L. (2020). Teksten i vejledning – vejledning på tekst. I L. Rienecker et al. (Red.), *Universitetspædagogik*. Samfundslitteratur.

Larsson, P. (2010). Fra armsterke bondesønner til akademikerbarn. Om rekrutteringen til politiyrket. *Nordisk tidsskrift for kriminalvidenskab, 97*(2), 150–159.

Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*.

Mørcke, A. M. & Rump, C. Ø. (2020). Universitetspædagogiske modeller og principper. I L. Rienecker et al. (Red.), *Universitetspædagogik*. Samfundslitteratur.

Rønning, H. (2017). *Politi og skjønn – en studie av politibetjenters skjønnsutøvelse i ordenstjeneste, sett i lys av rettslige rammer* [Doktorgradsavhandling, UiT Norges arktiske universitet].

Rønning, H. (2023). *Politi og skjønn sett i lys av rettslige rammer*. Universitetsforlaget.

Wilhelmsen, L. S. (2014). *Juridisk fagdidaktikk*.

Winnæss, P. & Helland, H. (2014). Politistudentene: Hvem er de og hvorfor vil de bli politi? *Nordisk politiforskning, 1*(2), 93–123.

Lillebø, I. S. (2025). Designtenking som ramme for utvikling av undervisningskvalitet: Erfaringar frå bachelor i planlegging og administrasjon. I R. Helde, A. Parmann & E. Suzen (Red.), *Undervisning i rettsvitenskap for de som ikke skal bli jurister* (s. 239–259). Fagbokforlaget. DOI: https://doi.org/10.55669/oa5402012

Kapittel 12

Designtenking som ramme for utvikling av undervisningskvalitet

Erfaringar frå bachelor i planlegging og administrasjon

Ingvild Sande Lillebø[1]

[1] Høgskulen i Volda

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Samandrag: Kapittelet diskuterer utfordringar med jussundervisning, med utgangspunkt i bachelorprogrammet Planlegging og administrasjon ved Høgskulen i Volda. Forfattaren deler erfaringar frå bruk av designtenkingsmodellen som ramme for å forbetre undervisningskvalitet i emnet IPA209 Juridiske emne. Artikkelen tek føre seg tre sentrale fasar i designtenkingsmetodikken og fokuserer på samspelet mellom undervisar og studentar. Problemstillinga for artikkelen er korleis designtenkingsmodellen kan bidra til utvikling av kvalitet i jussundervisninga i emnet IPA209 Juridiske emne.

Nøkkelord: designtenking, undervisningskvalitet, læringssamspel

Abstract: The chapter discusses the challenges of teaching legal subjects, based on the bachelor's program Planning and Administration at Volda University College. The author shares experiences from using the design thinking model as a framework for improving teaching quality in the subject IPA209 Legal subjects. The article takes three central phases in the design thinking methodology and focuses on the interaction between teachers and students. The research question for the article is how the design thinking model can contribute to the development of quality in law education in the subject IPA209 Legal subjects.

Keywords: design thinking, teaching quality, learning interaction

Innleiing

Studentane på bachelorprogrammet Planlegging og administrasjon[1] ved Høgskulen i Volda er nokre av studentane som skal tileigne seg juridisk kunnskap utan å verte juristar. Desse studentane skal både få innblikk i juridisk tradisjon og tileigne seg kunnskap og ferdigheiter i juss. Mange av studentane som tek denne utdanninga skal jobbe innan yrke der ein tek rettsleg regulerte avgjersler, og ofte gjere inngåande juridiske vurderingar utan å ha ein jurist å støtte seg på.[2] Korleis kan vi sikre at utdanninga rustar ikkje-juristane best mogleg for arbeidet deira? Som ei forlenging av dette kan ein spørje som Parmann *et al.* «hvor stor vekt man i undervisningen skal legge på juridiske metodespørsmål som gir studenten verktøy til å takle et endret rettskildebilde, versus hvor mye vekt man skal legge på å undervise i gjeldende rett» (Parmann *et al*., 2023).

Mi utfordring i jussundervisninga er at eg ikkje kan bruke same tilnærming som eg sjølv lærte. Med ulike tidsrammer for emne, utdanningsløp, forkunnskapar samt ulike formål med utdanningane, må ein finne balansen mellom introduksjon til juridisk tradisjon og djupnelæring på utvalde område. Eg stilte meg sjølv spørsmåla: Korleis skal eg starte? Korleis skal eg nærme meg jussundervisning for ikkje-juristar?

Dette kapittelet er eit bidrag til debatten med erfaringar frå kvalitetsarbeid i jussundervisning. Erfaringane er henta frå emnet IPA209 Juridiske emne i bachelorprogrammet Planlegging og administrasjon[3], som studentane møter på tredje semester[4]. Studieprogrammet er tverrfagleg, og gir innsikt i juridiske, økonomiske og samfunnsvitskaplege tema som er relevante for samfunnsplanlegging og samfunnsutvikling.

---

1 Frå hausten 2023: Bachelor i Samfunnsutvikling.

2 Eksempelvis: Rambøll si undersøking for Juristforbundet i «Kommuneprosjektet». Berre 55 % av norske kommunar har éin eller fleire juristar tilsett: https://www.juristforbundet.no/globalassets/dokumenter/organisasjon/kommune/kommunprosjekt/oppdaterte-dokumenter-2023/kommuneprosjektet-hovedbudskap-2023.pdf

3 Studieprogrammet har lange tradisjonar på Høgskulen i Volda, 50-års jubileum i 2022.

4 Frå hausten 2023: Bachelor i samfunnsutvikling og emnet heiter GOV121. Den nye varianten av emnet skal gjennomførast første gang hausten 2024. Det er gjort mange justeringar i emnet for perioden 2019–2022.

Faglitteraturen manglar debatt om undervisning i juridiske emne for ikkje-juristar (Parmann *et al*., 2023). Å forme jussundervisning for framtidas arbeidsliv er utfordrande. Ludvigsen-utvalet (*NOU 2014: 7 Elevenes læring i fremtidens skole*, 2014, s. 12–18) vurderte innhaldet i grunnopplæringa sett i lys av framtidas kompetansekrav i samfunns- og arbeidsliv. Vurderinga peikar på viktige kompetansar for framtida, som kritisk tenking og kompleks problemløysing[5]. Vurderinga er relevant fordi ho seier noko om krava til grunnkompetansen for framtidas studentar. Vi bør ikkje undervurdere krava vi stiller til studentane som studerer juss, sjølv om dei ikkje skal bli juristar. Ei anna utfordring for studentane på IPA209 Juridiske emne er at dei må lære seg juridisk metode og tankemåte, samstundes som samfunnsvitskapleg metode og tradisjonar.

Bachelorprogrammet og instituttet har lange tradisjonar for å jobbe etter modellen for kommunikativ planlegging. Dette er ei demokratisk tilnærming til samfunnsplanlegging der alle partar blir involverte i avgjerdsprosessar (Amdam & Amdam, 2000; R. Amdam, 2011). Sentralt er å forstå korleis ulike interessentar kan involverast, korleis konfliktar kan løysast gjennom dialog, og korleis ein kan utforme planar som speglar ulike interesser og behov. Denne kommunikative tradisjonen har eg tatt med meg inn i undervisninga. Sentralt for dette kapittelet er dermed samspelet mellom undervisar og studentar. Samspel i denne samanhengen omfattar kommunikasjonen og interaksjonen mellom student og undervisar i undervisnings- og læringsprosessen. For mitt arbeid har dette omfatta dialog, problemløysing, tilbakemelding og rettleiing der begge partar lærer av kvarandre. Det er viktig å presisere at desse erfaringane ikkje representerer ei evaluering av emnet, men eit ønskje om å vise korleis didaktisk tenking kring eit undervisningsopplegg kan gjerast.

Problemstillinga for denne framstillinga er korleis designtenkingsmodellen kan bidra til utvikling av kvalitet i jussundervisninga i emnet IPA209 Juridiske emne.

5 Det engelske omgrepet *21st Century Skills* blir brukt for å omtale viktige kompetansar for framtida. Omgrepet omfattar utviklingstrekk innan teknologiutvikling, globalisering, kulturelt mangfald og demokrati, klima og miljø, og den raske utviklinga innan kunnskap. Kritisk tenking, kompleks problemløysing og metakognisjon er nokre av dei sentrale kompetansane.

I punkt 2 blir det teoretiske rammeverket for framstillinga og modellen for designtenking presentert. I punkt 3 er erfaringane frå arbeidet med å utvikle kvalitet i jussundervisninga på IPA209 basert på designtenkingsmodellen skildra. Til slutt kjem nokre avsluttande refleksjonar i punkt 4.

Modell for designtenking

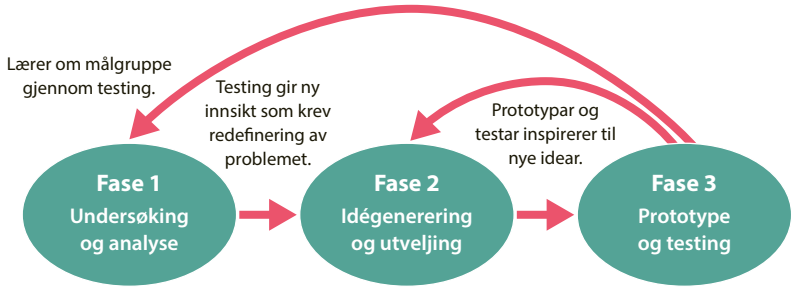
Designtenking er ein problemløysings- og innovasjonsmetodikk som kan brukast til å utvikle produkt, tenester eller prosessar. Innhaldet i designtenking kan variere ut frå kontekst. Forsking på feltet viser at det er to hovudretningar: designtenking som metode for å løyse komplekse problem, og designtenking som prosess for å skape innovasjon (Brattli *et al*., 2023; Hestad *et al*., 2016). I denne samanhengen brukar eg designtenking som prosess. Det finst ulike framstillingar av designtenking, med ulik vekting av fasane og med ulik oppdeling. Modellane kan variere frå fire til sju fasar, og nokre er framstilt på linje og andre framstilt i sirklar. Verdien ligg verken i tal på fasar, namnet på fasane eller illustrering av ulike modellar (Brattli *et al*., 2023). Dei fleste modellane byggjer på dei same prinsippa og same overordna stega. Det er her verdien av designtenking ligg.

Eg har tatt utgangspunkt i ein modell frå Brattli *et al*. (2023) med seks fasar, og justert dette til tre fasar (sjå figur 12.1).

Første fase startar med å gjere undersøkingar for å bygge forståing for situasjonen brukarane av tenesta, prosessen eller produktet står i. Her er det sentralt å nytte ulike empatiteknikkar, slik at ein utforskar problemet ved å identifisere seg med brukaren. Innsikta som blir generert i undersøkinga må sorterast og analyserast. Deretter skal vi forme ei problemstilling som inneheld ein definisjon av den tiltenkte brukaren sitt behov. I fasen for idégenerering og idéutveljing skal ein kome fram til ulike løysingsforslag på utfordringa i problemstillinga, og deretter sortere ut dei idéane som ikkje høver. Dei beste idéane går vidare til prototype og testing, der ein systematisk utviklar og testar idéar. Etter kvart skal prototypane testast på reelle brukarar. Stega for prototype og testing må ofte gjentakast, og på den måten får ein svar på om idéen kan fungere eller ikkje.

Figur 12.1

Designtenkingsprosessen i tre fasar. Inspirert av Brattli et al. (2023)



Første fase – Undersøking og analyse

Den første fasa er undersøking eller empatifasen, der formålet er å forstå behova til brukarane (Brattli *et al.*, 2023, s. 38). Omgrepet *brukar* kan gi assosiasjonar til *ein brukar av ei teneste* eller *brukar av eit produkt*. Ein brukar av utdanning høyrest framand ut. Eg brukar difor omgrepet *målgruppe* i denne samanheng sidan det er meir dekkande for ein undervisningssituasjon. Dette harmonerer med den didaktiske relasjonsmodellen, som i enkelte oppdaterte versjonar også nyttar omgrepet målgruppe.[6]

Undersøking rettar seg mot alle som kan gje informasjon til problemstillinga ein jobbar med. I nokre tilfelle har ein ikkje eksisterande målgruppe, og undersøkinga må då rette seg mot ei potensiell målgruppe. Ei interessentanalyse kan hjelpe med å identifisere relevante interessentar (Brattli *et al.*, 2023, s. 42–43). Sjølv om ein brukar omgrepet *målgruppe* i staden for *brukar,* vil innhaldet i undersøkingsfasa vere det same. Undersøkingane baserer seg på tre teknikkar: sjølvdeltaking, observasjon og intervju. Sjølvdeltaking handlar om å eksponere seg for temaet ein jobbar med, for å skape forståing,

6 Sjå tidleg modell utvikla i Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: en innføring i didaktiske emner og begreper.* Aschehoug. Justert versjon i Fleksibel utdanning Norge, tilpassa undervisningsopplegg i ein digital kontekst. Den didaktiske relasjonsmodellen viser gjensidig avhengige element for planlegging av undervisning utan fast rekkefølge: målgruppe, faginnhald, læringsutbytteskildringar, pedagogisk tilnærming, organisering, læringsaktivitetar og -ressursar, vurdering av og for læring.

forstå målgruppa sin ståstad og vere i betre stand til å stille relevante spørsmål i intervjua som følgjer (Brattli *et al.*, 2023, s. 46–47). For observasjonar gjer ein målingar ved å observere menneske, hendingar, system og prosessar i naturlege situasjonar (Brattli *et al.*, 2023, s. 49). I designtenking brukar ein i hovudsak kvalitativ intervju. Intervjua blir gjennomført i samtale eller diskusjonsformat, som gir moglegheit til å utdjupe synspunkt og kontekst for svara (Brattli *et al.*, 2023, s. 50).

Undersøkingane gir eit mangfaldig datamateriale, for eksempel intervjunotatar, utsegner, eigne tankar, refleksjonar og liknande. Etter undersøkingane følgjer analysen, der ein skal sortere, analysere og definere informasjonen frå undersøkingane[7]. Målet er å skaffe seg innsikt som skal brukast til å definere ei meir spissa problemstilling enn utgangspunktet ein hadde i undersøkingsfasa. Innsikt kan skildrast som ei grundig forståing eller det å sjå samanhengar ein ikkje tidlegare har sett (Brattli *et al.*, 2023). Innsikta handlar om ei ny forklaring på kva som er dei underliggande årsakene til målgruppa sine problem eller behov.

Andre fase – Idégenerering og val av idé

Den neste fasa startar med idégenerering, der formålet er å utvikle idéar for å løyse problemet ein har definert gjennom empati- og analysearbeidet. I denne kreative prosessen skal ein tenke nytt og utradisjonelt, og vere open og ukritisk for å kome fram til idéar. Dette kan vere utfordrande sidan ein kan vere utolmodig etter å finne ei løysing, og dei kreative prosessane kan i seg sjølv vere utfordrande (Brattli *et al.*, 2023). Ulike teknikkar for idégenerering kan løyse ulike fastlåste delar av prosessen. Deltakarane bør likevel vere kjende med sentrale prinsipp for idégenerering, og vere av same oppfatning av desse prinsippa.

Så skal ein velje kva idéar ein skal gå vidare med, og skifte fokus frå det ukritiske til det kritiske. Etter grovsorteringa av idéar må idéane endrast og justerast for å bli så gode som mogleg (Brattli *et al.*, 2023, s. 102). Dette arbeidet glir gjerne over i prototyping og testing. Prosessen for designtenking

7 Dei ulike teknikkane kan ein finne i for eksempel Hestad *et al.*, Det lille heftet om design thinking. 2016.

er dynamisk, og fasane vil gå over i kvarandre utan tydeleg skilje mellom fasane. Nokre gonger er det enkelt å finne fram til dei gode idéane ein trur vil svare på problemet. Det er då viktig at ein tek omsyn til rammefaktorar som påverkar det aktuelle prosjektet, for eksempel økonomi, tid eller teknologi.

Målet er å finne idéar som møter behova til målgruppa (desirability), om idéen er mogeleg å gjennomføre for organisasjonen (feasibility), og om idéen er levedyktig i eit marknadsperspektiv (viability) (Brattli *et al.*, 2023). Dei idéane ein ønskjer å gå vidare med bør treffe på desse kriteria.

Tredje fase – Prototype og testing

Den siste fasen er fase for å lage prototype og teste. Formålet med denne fasen er å få svar på om idéane fungerer i praksis, og om dei løyser dei faktiske behova til målgruppa. Det er ein risiko for at dei utvalde idéane ikkje løyser problemstillinga som er formulert ut frå analysen. For å spare tid og økonomiske ressursar bør ein teste løysingane tidleg i prosjektet. Dersom løysinga skapar nye problem får ein moglegheit til å rette opp dette på eit tidleg tidspunkt (Brattli *et al.*, 2023).

Prototyping har som mål å utvikle faktiske løysingar slik at ein kan innhente tilbakemeldingar frå målgruppa. Det er lettare å kommunisere faktiske løysingar framfor abstrakte idéar. Prototypane kan også utarbeidast på ulike detalj- og funksjonsnivå, alt etter kva ein ønskjer tilbakemelding på.

Idéar blir forkasta, justert og vidareutvikla gjennom tidlegare fasar og prototyping. Siste steg for testing handlar om å teste prototypen av idéar på målgruppa, få tilbakemeldingar, lære av resultata, gjere endringar og gjenta prosessen. I dette steget testar ein idéar på eit høgare detalj- og funksjonsnivå enn ein gjorde i prototyping. Formålet med testing kan variere, mellom anna for å sjå korleis løysinga fungerer i bruk eller om dei er attraktive for gjennomføring (Brattli *et al.*, 2023). Testing kan utførast på ulike måtar, avhengig av formålet med testen. Det er viktig å bruke tid til å reflektere over formålet, og det kan vere nyttig å utvikle ulike testar med ulike formål. Ulike testar vil krevje ulike metodar for måling og analyse av resultata, og det er nødvendig å reflektere over kva faktorar som kan ha påverka testresultata.

Formålet med designtenking som prosess er å utvikle løysingar som møter målgruppa sine behov, som er mogeleg å gjennomføre, og som er levedyktige. Ved å ta i bruk ein metodikk som oppmuntrar til problemløysing og

innovasjon, har eg sett på undervisning som ein dynamisk prosess som kan formast for å møte behova til studentane og arbeidslivet. Dette vil vere ein balansegang som også må ta omsyn til fagets eigenart.

Erfaringar

Ut frå forståinga av designtenking som er skildra over, vil eg no dele erfaringar med å bruke metodikken i utviklinga av undervisningsopplegg. Strukturen følgjer dei tre fasane og byggjer vidare på forståinga i punkt 2.

Fasa for undersøking og analyse

Som skildra i punkt 2.1 er formålet med den første fasa å forstå behova til brukarane. I undersøkingsfasa har eg i hovudsak gått vidare med intervju og spørjeundersøking. I 2020–2021 etablerte eg eit brukarpanel for studentgruppa på studieprogrammet Bachelor i planlegging og administrasjon. Studentar frå alle tre studieåra var representerte. Panelet fekk tre spørjeundersøkingar i perioden oktober–mars. Datainnsamlinga er gjort med tanke på vitskapleg forsking og var meldt til dåverande Norsk senter for forskingsdata (NSD). Spørjeskjema vart sendt ut via Nettskjema, og dei var anonymisert og oppbevart i samsvar med GDPR-krava. Respondentane vart orienterte om formål og bakgrunn for undersøkinga, og at dei kunne trekkje samtykket sitt om det var ønskeleg.

I to spørjeundersøkingar gav studentane tilbakemelding på tema som arbeidsmåtar, preferansar på læringsaktivitetar, motivasjon, arbeidslivsrelevans og om studiekvardagen. I den siste spørjeundersøkinga gav studentane tilbakemeldingar på to prototypar av undervisningsoppsett i læringsplattforma Canvas. Fem representantar frå brukarpanelet deltok i gruppeintervju i juni 2021. Grunna koronapandemien vart éi intervjurunde gjennomført fysisk og éi digitalt. Kvantitative data frå spørjeundersøkingane og førehandsdefinerte spørsmål danna grunnlag for diskusjonen. Studentane fekk diskutere fritt, noko som gav verdifull innsikt for utvikling av undervisningsopplegg og forståing for målgruppa.

Fasa for å utvikle idéar

Neste fase basert på designtenking er idégenerering og val av idé eller konsept å gå vidare med. Etter undersøkingar av målgruppa brukte eg denne innsikta for å planlegge rammene for undervisninga og for å utvikle idéar for undervisninga. Teksta under svarar til utgreiinga i punkt 2.2, og formålet med fasa er å utvikle idéar for å løyse problemet ein har definert gjennom empati- og analysearbeidet.

Samstemt undervisning som idégrunnlag

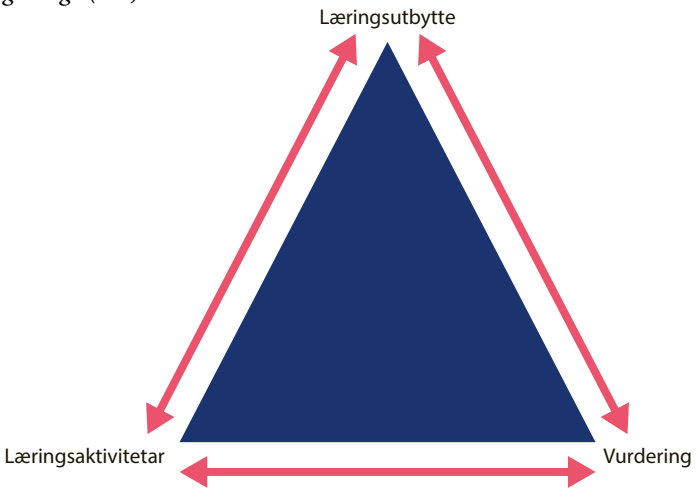
Det er tidkrevjande å planleggje god undervisning. Det kan vere utfordrande å sameine fagstoff og pedagogikk, og det er utfordrande å forstå samanhengen mellom læringsmål, vurdering og undervisning. For å møte nokre av desse utfordringane brukte eg modellen for *samstemt undervisning* som utgangspunkt for undervisningsplanlegginga. Her må læringsutbytte, vurdering og læringsaktivitetane henge saman, der alle delar påverkar kvarandre (sjå Figur 12.2).

Først må ein definere kva studentane skal lære i læringsutbytteskildringane.[8] I følgje Kvalifikasjonsrammeverket skal læringsmåla definerast innan kunnskapar, ferdigheiter og generell kompetanse (NOKUT, 2022). SOLO-taksonomien (Structure of Observed Learning Outcomes) av Biggs kan vere eit nyttig verktøy for å analysere og skildre ulike nivå av studentkompetanse (Brabrand & Dahl, 2009). Då er det viktig å sjå til læringsutbytteskildringane for å definere ramme og innhald.

8 Læringsutbytte blir definert i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR) slik: «… det ein student kan, forstår og er i stand til å gjere etter endt læringsløp», jf. Kunnskapsgrunnlaget Kvalitetsområder for studieprogram i høgare utdanning frå NOKUT i 2022. Læringsutbytte viser til det faktiske utbytte av utdanninga. Læringsutbytteskildringane set ord på eit læringsutbytte. Den etablerte ramma for læringsutbytteskildringar er at dei skal innehalde skildringar av kunnskapar, ferdigheiter og generell kompetanse (s. 22).

Figur 12.2

Samanhengar i samstemt undervisning. Basert på Biggs et al. (2007) og Fleksibel utdanning Norge (u.å)



Deretter må ein planleggje vurdering av læringsutbytteskildringane. Tradisjonelt har vurderingsforma i emnet vore ein skriftleg skuleeksamen. Studentane har tidlegare gitt tilbakemelding om at skriftleg skuleeksamen var stressande, sidan dei synes emnet var vanskeleg. Dette gjaldt særskilt når det kom til å bruke juridisk metode. Eg valde difor å bytte frå skriftleg skuleeksamen til mappeeksamen.

Ein enkel definisjon på mappe i denne samanhengen er ei samling studentarbeid som viser prestasjonar og utvikling innanfor eit emne (Dysthe *et al.*, 2010, s. 139). Studentane skriv tre arbeidskrav for emnet, eitt for kvart fordjupingsområde i forvaltningsrett, miljørett og planrett. Studentane får tilbakemelding på arbeidskrava og må gjere forbetringar før dei leverer det i mappa for sluttvurdering. I mappa skal også ein refleksjonstekst leverast, der studentane vurderer eige læringsutbytte.

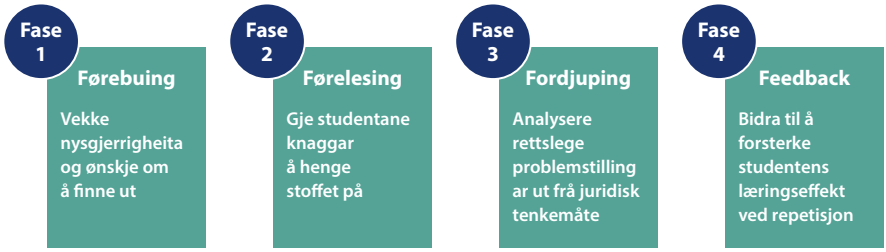
Etter læringsutbytteskildringane og vurderingsformene er vurderte, er det læringsaktivitetane som skal planleggast. Det finst eit spekter av læringsaktivitetar å velje frå. Det er ofte vanskeleg å vite kvar ein skal starte og kvar ein skal avgrense. Det kan difor vere nyttig å forme eit konsept som ein kan generere idéar til læringsaktivitetar frå.

«De fire F-er» som idégrunnlag

Eit slikt konsept er læringskonseptet «De fire F-er» (Langsrud & Jørgensen, 2022).[9] Dette bygger på konseptet omvendt undervisning, og inneheld læringsaktivitetane førebuing, forelesing, fordjuping og feedback. Eg har brukt dette konseptet som inspirasjon, og gjort tilpassingar basert på målgruppe for emnet mitt og på bakgrunn av innsikt eg har skaffa meg i fasane undersøking og analyse. Modellen for «dei fire F-ane» er basert på læringsformer som legg vekt på å utvikle djupneforståing hjå studenten, gjennom eigenaktivitet:

Figur 12.3

Den studentaktive læringsforma «Dei fire F-ane» basert på Langsrud & Jørgensen sin modell



For å hjelpe studenten til å sjå føre seg desse fasane, brukar eg læringsplattforma Canvas for å strukturere læringsaktivitetane. «De fire F-er» kan gå att både i ei konkret undervisningsøkt eller for eit tema i kurset.

Fasa for å utvikle prototype og testing

På dette punktet i designtenkingsprosessen er undersøkingar og analyser gjort. Eg har brukt modellen for samstemt undervisning for å generere idéar og går så over til å utvikle prototype på undervisningsopplegg basert på læringskonseptet «De fire F-er». I dette punktet vil eg gjere greie for erfa-

9 Artikkelen skildrar erfaringar med ein studentaktiv læringsform i tre juridiske emne på bachelorutdanningane i sosialt arbeid og barnevern ved NTNU.

ringane frå læringsaktivitetane og korleis eg har testa og evaluert opplegget. Dette svarar til punkt 2.3, der formålet med denne fasa er å finne ut om idéane fungerer i praksis, og om dei løyser behova til målgruppa.

Å lage ein prototype for eit undervisningsopplegg

Førebuing. For at studentane skal kunne førebu seg til eit tema, får dei råd om pensumlitteratur, støttelitteratur, podkastar om temaet, videoar eller dagsaktuelle nyheitsartiklar om temaet. Dette blir gitt i forkant av ei undervisningsøkt. Studentane kan få enkle oppgåver som dei skal svare på før undervisningsøkta startar. Digitale læringsplattformar kan brukast for å lage informasjonssider om pensum til studentane, med forfattaromtale og råd for studieteknikk.

Førelesing. For å skape varierte førelesingar har eg veksla mellom videoinnspelte førelesingar og tradisjonelle førelesingar i eit klasserom. Variasjon i digitale verktøy i klasseromsundervisning kan også brukast for ulike formål, anten for å få fram dialog med studentane, djupnelæring eller for å setje eit tema i ein større samanheng. Å redusere bruk av for eksempel reine presentasjonar i PowerPoint kan auke dialogen med studentane.

Fordjuping. I skriveseminar er skriveprosessen i fokus (Dysthe *et al*., 2010, s. 37). Studentane får utlevert ei caseoppgåve på førehand med tilhøyrande vurderingskriterium for oppgåva. Studentane kan bruke dette som ei rettleiing for å forstå krava til oppgåva. I klasserommet blir studentane delt inn i grupper for å dele tankar om disposisjon og korleis dei oppfattar det rettslege spørsmålet i oppgåva. Oppgåvene som blir gitt på skriveseminar er relevante for arbeidskrava som dei skal levere i emnet og for sluttvurdering. På den måten blir læringsaktivitetane knytt mot vurdering.

Feedback. Deretter får studentane tid til å skrive eit førsteutkast som dei skal levere i Canvas. Funksjonen «kvarandrevurdering» i Canvas gjer det mogleg for studentane å gje tilbakemelding på kvarandre sine innleverte tekstar, i anonyme versjonar. Studentane brukar vurderingskriteria for teksten, og gir tilbakemeldingar basert på desse. Dei skal vise til kriterium som er oppfylt, og foreslå forbetringar der det trengst. Kvar student vurderer to eller fleire tekstar, slik at ein får fleire tilbakemeldingar på same tekst. Etter kvarandrevurderinga skriv studenten eit nytt utkast med endringar på bakgrunn av tilbakemeldingane. Dette utkastet blir så levert til faglærar for endeleg tilbakemelding. I eitt

kurs er det fleire slike skriveseminar. Læringsutbytteskildringane set rammene for kva caseoppgåvene skal innehalde.

Å teste undervisningsopplegget

Eit viktig element i designtenking er at prototypane må testast og forbetrast for å nå sitt fulle potensial. Det sentrale er å få tilbakemeldingar om prototypen har fungert etter si hensikt (Brattli *et al*., 2023). Faglærar bør vere medviten om det er undervisninga eller læringsstrategiane som skal evaluerast. Eg vil gje eit innblikk i to utvalde evalueringsmåtar: *undervisningslogg* og *refleksjonsnotat*. Undervisningslogg vart brukt i digital undervisning med nye, ukjende studentgrupper, då dialog var viktig tidleg i emnet. Dette samsvarar med prinsippa i første fase for designtenkingsmodellen, der det er viktig å forstå målgruppa sin ståstad (Brattli *et al*., 2023). Evalueringane gir også innsikt i målgruppa, og dette viser korleis ein må veksle mellom stega i designtenkingsmodellen for å få fullt utbytte av metodikken.

Undervisningsloggen vart laga i Canvas, der studentane skulle skrive eigne tankar for undervisningsøkta om kva som fungerte, betringsforslag og om eigne læringsstrategiar. Det var ikkje formkrav til loggen, og studenten avgjorde sjølv både innhald og lengd. Desse tilbakemeldingane vart primært brukt for å bli kjent med målgruppa og for å vurdere om oppstarten var tilpassa kunnskapsnivået til målgruppa. Tidlegare erfaringar frå undervisning gjorde at eg hadde inntrykk av at studentane synest at juss er eit krevjande fag, og at læringa kan vere utfordrande. Tilbakemeldingane stadfesta dette. Ved å dele opp øktene i mindre bitar, ved god hjelp av digitale læringsverktøy, vart fagstoffet overkommeleg og interessant.

For sluttvurdering i emnet skal studentane skrive ein refleksjonstekst til eksamensmappa, der dei vurderer eige læringsutbytte og korleis dei har jobba for å nå læringsutbytteskildringane i emnet. Denne refleksjonsteksten[10] gir også ei form for emneevaluering, der studenten sjølv løftar fram kva som er fokus-

10 Refleksjonsteksta er levert i eksamensprogrammet Inspera og er henta frå ulike studieår i perioden 2020–2022. Studentane jobbar med refleksjonsteksta på eiga hand i eksamensperioda. Sjølv om faglærar jobbar med studentane sine tekstutkast, skil den endelege innleveringa seg frå desse utkasta. Dette gjer at det ikkje er mogleg å identifisere studentane på bakgrunn av tekst. Desse refleksjonane er dermed også anonyme.

området. Dette gir ei anna type innsikt enn kvantitativ vurdering. I utveljinga av refleksjonar frå studentane har eg nytta tre perspektiv: studentperspektiv, perspektiv på læringskonsept og læringsutbytte.

Studentperspektivet. I refleksjonstrekkja startar mange av studentane med eigne tankar kring det å ta til på jussundervisning. Fleire trekk fram at dei synes juss var overveldande, vanskeleg, krevjande, framandt og keisamt i starten av emnet. Dette er mykje i samsvar med tilbakemeldingane i undervisningsloggen. Studentane i dette emnet har dermed liknande utgangspunkt og haldningar som tidlegare studentar og andre emne eg har erfaring med.

Perspektiv på læringskonsept. Om studentane er uroa over jussundervisninga, er det viktig at faglærar legg til rette for at dei skal kjenne på meistring i emnet. Difor har eg ved semesterstart brukt tid på å snakke om sluttvurdering og korleis konseptet med mappevurdering gir høve til forbetringar. Prinsippa for samstemt undervisning er viktig å følgje opp i dei ulike øktene. Øvingane i undervisninga ligg tett opp til tema i arbeidskrav, som igjen resulterer i sluttvurdering. Studentane kunne uttrykkje dette på denne måten:

> *Arbeidsoppgåver, undervisning og pensum heng tett saman, og dei er særs relevante for heile emnet.*

Læringskonseptet legg opp til at studentane får tilbakemelding frå faglærar fleire gongar i emnet. Dette er krevjande å få til med dei ressursane som er tildelt i emnet. Ei løysing var å gjere noko av innleveringane frivillige og bruke standard vurderingskriterium i dei digitale læringsverktøya. Dette gir høve til tilbakemelding på ein effektiv måte, og mengdetrening for studentane. Tilbakemeldingane viser at studentane set pris på å styre eigen progresjon, og dei ser at eigen kunnskap og kompetanse aukar i løpet av emnet. Mengdetrening er også ein viktig faktor for å oppleve meistring og auka læringsutbytte. Som nemnt er dette utfordrande å gjennomføre med avgrensa ressursar, men studentane gir tilbakemelding på at dette er til god hjelp. Studentane kunne uttrykke dette som at «mengdetrening hjelper meg mye» og vidare at «å lese eller snakke om fag flere ganger, gjerne i fellesskap, gjør at jeg forstår sammenhenger bedre og raskere.»

Perspektiv på læringsutbytte. Om ein skal følgje prinsippa for samstemt undervisning, må ein sjå om læringsutbyttet har vore tilfredsstillande. Dette kan vurderast på fleire måtar, mellom anna karaktersetting. Karaktersetting

vil likevel ikkje seie noko om vanskegrada på sluttvurderinga. I dette emnet har caseoppgåver med realistiske rettsspørsmål vorte vektlagt, med sikte på at studentane skal ha ferdigheiter og kompetansar som ligg tett opp til dei krava dei møter i arbeidslivet. At studentane sjølv reflekterer over læringsutbytte gir difor ein meirverdi, enn å sjå på karaktersetting aleine. Studentane reflekterer også over kompleksiteten i emnet, og samanliknar med andre typar sluttvurderingar: «å arbeide på denne måten gir større læringsutbytte, og kan betre overførast til ein arbeidskvardag». Vidare at det også gir ei djupare forståing av faget: «disse tre arbeidskravene er mer komplekse enn en vanlig eksamen … og de gav meg en dypere forståelse av emnet.»

Mange av tilbakemeldingane viser at studentane har blitt aktive deltakarar og tek ansvar for eiga læring. At studentane løftar fram det å lære i eige tempo, gir ein indikasjon på at læringskonseptet basert på «Dei fire F-ane» (Langsrud & Jørgensen, 2022) har ein meirverdi når studentane skal lære krevjande fag.

Refleksjonar

Problemstillinga for denne framstillinga er korleis designtenkingsmodellen kan bidra til utvikling av kvalitet i jussundervisninga i emnet IPA209 Juridiske emne. I dette avsluttande punktet vil eg svare opp for problemstillinga.

Å finne retninga for undervisninga. Arbeidet med undersøking og analyse av målgruppa gav verdifull innsikt. Undersøking og analyse er gjort på premissane for designtenking, og det er dette som styrer framdrifta. På denne måten kan ein også seie at ein gjer ein deltakande observasjon. Tilbakemeldingane som studentane gav i dei kvantitative og kvalitative undersøkingane var mangfaldige og ueinsarta i nokre tilfelle. Det var ulikt syn på tidsbruk på skulearbeid, preferansar for undervisningstidspunkt, ulike motivasjonsfaktorar og ulike livssituasjonar. Dette gjorde det vanskeleg å finne ein fellesnemnar for kva ein bør jobbe vidare med i undervisningsplanlegginga. Samstundes gav dette ei innsikt i at studentane er ulike med forskjellige behov, og at spesielt læringsaktivitetane bør ta høgde for dette.

Det var likevel tema studentane kunne einast om. Studentane gav uttrykk for eit behov for å vere trygge i læringssituasjonen for å tileigne seg juridisk

fagstoff. Mange hevda at dei grua seg til jussemnet, gjerne basert på utsegner frå tidlegare studentar. Studentane hadde stort behov for å oppleve meistring og progresjon, og få tilbakemeldingar på arbeidet. Emne som hadde berre eitt arbeidskrav, eller der tilbakemeldingane kom seint i kurset, skapte usikkerheit og vart eit stressmoment. Om vurderingsformene gav studentane uttrykk for at skuleeksamen eller korte heimeeksamenar er sårbare for tilfeldigheiter. I dei kvalitative intervjua hadde studentane ein diskusjon der dei veksla på vurderingserfaringar i ulike emne. Tilbakemeldinga var at vurderingsform og arbeidskrav må vere tilpassa emna sin eigenart.

Prosessorientert skriving er nyttig for djupnelæring. Tilbakemeldingane tok eg med meg når eg forma idéar for undervisningsopplegget. For å tileigne seg kunnskapar og ferdigheiter i forvaltningsrett, er løysing av konkrete caseoppgåver ein nyttig læringsaktivitet. Studentane lærer ulikt, og læringsutbytteskildringane krev ulike former for læringsaktivitetar. Studentane treng ofte hjelp til fordjuping og djupnelæring. Det krevst mengdetrening både for å lære seg metodikken prosessorientert skriving og for å meistre dei ulike krava som faget stiller.

I skriveseminara får studentane feedback både frå eit studentperspektiv og frå eit lærarperspektiv. I forsking blir det vist til prinsipp for læringsfremjande tilbakemelding. *Hattie og Timperley* har i sin artikkel *The Power of Feedback* laga ein generell modell for tilbakemelding basert på forsking (Hattie & Timperley, 2007).

Dette er samla i tre nøkkelspørsmål:

- Kvar skal eg? Kva er målet? (Feed up)
- Korleis har eg gjort det? (Feedback)
- Kva skal eg gjere for å bli betre? (Feed forward) (Dysthe *et al.*, 2010).

Desse prinsippa går eg gjennom for studentane som skal gjere medstudentrespons. Det er nokre føresetnader for at feedback frå studentar skal fungere. Studentane må vere godt førebudd både på tema og oppgåvetekst. Faglærar må setje rammene for skriveseminaret og for formålet med denne typen læringsaktivitet. Studentane må ha hatt tilstrekkeleg tid i seminaret til å jobbe med førsteutkastet, både skriving og tenking. Studentane må vere godt kjent med vurderingskriterium for oppgåva og godt kjent med dei tekniske funksjonane i Canvas for å gje tilbakemelding. Mange studentar synes det er skummelt å gjere slike øvingar, og det kan hjelpe å nytte anonyme tekstinnleveringar og

vurderingar. Studentane blir også ulikt motiverte av ulike aktivitetar. Faglærar må vere tydeleg i kommunikasjonen og trygge studentane i at førsteutkastet kan endrast på. Faglærar må bygge eit læringsmiljø som gir rom for å prøve, og som legg vekt på det sosiale læringsfellesskapet og samarbeid. Innhaldet i caseoppgåvene må ha ein progresjon i emnet, slik at ein startar med det som er enklare og overkommeleg. Særleg i første skriveseminar må det vere nok tid for å bli kjent med tekniske løysingar og korleis gje tilbakemeldingar i ein rettleiingssituasjon. Deretter kan ein auke krava til det faglege innhaldet.

Læringsfellesskapet som støtte. Denne arbeidsmåten har fleire fordelar. Studentane lærer å bruke læringsfellesskapet som arena for å søkje støtte. Dei får innblikk i korleis andre studentar jobbar og får sjå variasjonar i tekst og formuleringar. Dei får øving i å gjere vurderingar av andre sine tekstar, og bruke desse vurderingserfaringane på eige arbeid. Studentane får øving i å gje og formulere konstruktive tilbakemeldingar, gjerne ved å bruke pensumlitteraturen meir aktivt for å ha dekning for tilbakemeldinga dei gir. Tilbakemeldingane frå faglærar får eit anna innhald, fordi studenten sjølv har gjort betringar i teksten. Nødvendige tilbakemeldingar som handlar om struktur, formulering av rettsspørsmål og dels rettsgrunnlag er ofte allereie gitt av studentane. Faglærar kan då gje tilbakemeldingar om kvalitetssikring av tolking og oppbygging av subsumsjonen. Fordelen er at faglærar får gje tilbakemeldingar av god kvalitet, men ein skal ikkje undervurdere studentane sin måte å forklare juridisk metode. Studentane brukar gjerne andre ord og metaforar enn det lærebøkene gjer, og det er interessant å få dette innblikket.

Studentevalueringar må analyserast for å gje verdi. Eg som faglærar er tett på dette studentarbeidet, og dette genererer nye idéar som kan testast ut for konseptet. Sjølv om mykje i skriveseminaret er skriftleg, skjer det munnleg dialog og uformelle tilbakemeldingar undervegs. Her er det viktig å lære frå det som fungerte og forbetre det som ikkje fungerte. Ei av utfordringane ved kursevaluering er at ein må ta konsekvensane av den og omsetje det til handling. Det er ikkje poeng i å gjere varierte kursevalueringar dersom dei ikkje får innverknad på kvaliteten på kurset gjennom forbetra undervisning og læring (Strømsø *et al.*, 2016). Det er ikkje alle innspel som kan gjennomførast. Rammefaktorane for dei enkelte emna seier noko om kva som kan gjennomførast, og dette må formidlast til studentane.

Ei anna utfordring er at ei studentgruppe kan ha ulike oppfatningar eller vere usamde om korleis eit undervisningsopplegg fungerer. Det kan då vere vanskeleg å vite kva retning ein skal velje. Dersom ein aksepterer at ikkje alle studentar kan

vere heilt nøgde med eit undervisningsopplegg, kan ein i staden fokusere på å forklare undervisningsopplegget for studentane. Undervisaren må då forklare kvifor ein held fram med nokre av læringsaktivitetane sjølv om dei ikkje er populære hjå alle, og forklare kvifor ein ikkje følgjer opp alle forslag frå studentane. På denne måten kan studentane få ei betre forståing av rammene som dei må arbeide innanfor, og dette kan føre til betre læring (Strømsø *et al.*, 2016).

Ulike kursvurderingar og emneevalueringar gir ikkje ferdige løysingar. Responsen må tolkast, og det er faglærar som må gjere dette. Ofte er ein aleine om dette arbeidet, og det kan igjen avgrense motivasjon og inspirasjon for å gjere endringar. God kollegastøtte frå pedagogisk kompetente kollegaer vil kunne vere med på å forbetre undervisninga (Strømsø *et al.*, 2016).

Studentevaluering som kjelde til innsikt i målgruppa. Undervisningsloggen fungerte både som ei evaluering av økta og gav samstundes høve til å bli kjent med målgruppa. På den måten skjedde undersøkingsfasa delvis samstundes som utvikling av prototypen, men komprimert i tid. Det uformelle formatet gjorde at studentane delte meir enn ved kvantitativ evaluering etter øktene. Eg fekk innblikk i sjuke born, søvnlause netter, helseutfordringar, lese- og skrivevanskar, sakn av medstudentar, pensumbøker forsvunne i posten og mykje anna av det som høyrer livet til. I tilbakemeldingane kan ein gje uttrykk for at desse utfordringane er sett og forstått. Det er viktig å skape eit trygt læringsmiljø for å fremje studenten si læringsevne.

Andre tilbakemeldingar frå studentane stadfestar inntrykket av at studentane møter til jussundervisning med ei slags frykt, og er uroa over at det både er kjedeleg og krevjande. Dette inntrykket var også utgangspunktet for valet om å bruke god tid på å bli kjent med målgruppa.

Utdraga eg trekte fram i punkt 3.3.2 viser at studentane har både læringsperspektivet og undervisningsperspektivet med i sine tilbakemeldingar. Dei evaluerer seg sjølve i undervisningssituasjonen. Dette gir meg som faglærar eit innblikk i kven dei er som studentar, og eg får ei evaluering på om læringsaktivitetane har fungert etter intensjonen.

Verdien av å skape trygge og utforskande læringsrom. Som faglærar synes eg det er vanskeleg å lære studentane juridisk metode samstundes som dei skal lære seg samfunnsvitskapleg metode. Ofte har studentane vanskar med å setje ord på utfordringane dei står i undervegs i eit emne, noko som er naturleg på dette punktet i ein læringsprosess. Eg har tenkt at det då er viktig å gje framovermelding til studentane.

Læringsstøtte kan gjevast på ulike måtar, ikkje berre som respons på tekst. Å gje studentane trygge læringsmiljø som gir rom for å teste, gå tilbake og gjere endringar og prøve på nytt, er viktig. Studentane gir tilbakemeldingar på at dei blir tryggare i undervisningssituasjonen, at dei blir interesserte i juss som fag, og at dei opplever tilstrekkeleg balanse mellom utfordring og meistring. På den måten kan ein seie at vi ser att element frå heile designtenkingsmetodikken også i sjølve undervisninga.

I løpet av eit emne snakkar eg mykje med studentane om at læringsprosessen ikkje er lineær. Eg prøver å gje råd på vegen, men ofte er det best at studenten sjølv tileignar seg erfaringar om struktur, arbeidsmetodikk og prioriteringar. Studentperspektiv på læringsstøtte har også vore viktig i analysen av undervisninga. Som undervisar har eg testa ulike måtar å gi læringsstøtte på. Både å vere tett på studenten, men også å sleppe studentane på eiga hand slik at dei får utforske fagområdet sjølv.

Verdien av studentdeltaking. I denne framstillinga har eg vist korleis modellen for designtenking kan fungere som ei ramme for utvikling av undervisningskvalitet. Modellen for designtenking gir rom for studentperspektivet og samspelet mellom undervisar og student. Ved at studentane får delta i diskusjonar som handlar om retninga undervisninga skal gå i, kan dette gje ei kjensle av eigarskap og medbestemming. Når meiningar og behova til studentane blir høyrt, aukar motivasjonen til studentane. Ei slik deltaking gir studentane ei stemme i avgjersleprosessane, og gir ei demokratisk deltaking.

Det er tidkrevjande å ha ulike diskusjonar, avstemmingar eller konsensus ved val av undervisningsretning. Dette kan balanserast ved å avgrense kva studentane skal vere med på å bestemme. Studentar har ikkje same ekspertise og erfaringar som ein undervisar, og manglande kunnskap og erfaringar kan føre til manglande heilskapleg perspektiv. Det kan også vere vanskeleg for undervisar å ta avgjersle dersom meiningane sprikar i ulike retningar. Studentdeltaking kan vere med på å fremje forståing for tema, fag og læringssituasjonen. Studentane kan få innsikt i kvifor dei aktuelle tematikkane er relevante og aktuelle for dei, og tilbake kan dei bidra med mangfald og erfaringar av verdi for dei ulike undervisningsvala.

Modellen for designtenking passar godt inn i den kommunikative tradisjonen for bachelorprogrammet. Modellen gir rom for fagets eigenart, for djupnelæring og for samspel. Det vil likevel vere uvisst korleis modellen ville passa i andre studieprogram.

Referansar

Amdam, J. (2000). *Kommunikativ planlegging*. Samlaget. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2013120205042

Amdam, R. (2011). *Planlegging og prosessleiing*. Samlaget. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2018030648114

Brabrand, C. & Dahl, B. (2009). Using the SOLO taxonomy to analyze competence progression of university science curricula. *Higher Education, 58*(4), 531–549. https://doi.org/10.1007/s10734-009-9210-4

Brattli, H., Garmann-Johnsen, N. F., Utne, A. S. & Brattli, H. (2023). *Design thinking på norsk*. Cappelen Damm akademisk. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_pliktmonografi_000022035

Dysthe, O., Hoel, T. L. & Hertzberg, F. (2010). *Skrive for å lære* (2. utg.). Abstrakt. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2014070206045

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Hestad, M., Grønli, A. G. & Rigoni, S. (2016). *Det lille heftet om designtenkning*. Brand Valley Publications. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2020061948541

Langsrud, E. & Jørgensen, K. (2022). Studentaktiv læring i juridiske emner. *Uniped, 45*(3), 171–183. https://doi.org/10.18261/uniped.45.3.2

NOKUT. (2022). *Kvalitetsområder for studieprogram i høyere utdanning*. https://www.nokut.no/siteassets/akkreditering-hu/kvalitetsomrader-for-studieprogram-i-hoyere-utdanning_mars-2022.pdf

NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. (2014). https://lovdata.no/pro/NOU/forarbeid/nou-2014-7

Parmann, A., Helde, R. & Suzen, E. (2023). Undervisning i juridiske emner for studenter som ikke skal bli jurister. *Lov og Rett, 62*(4), 223–238. https://doi.org/10.18261/lor.62.4.4

Strømsø, H. I., Lycke, K. H. & Lauvås, P. (2016). *Når læring er det viktigste* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2021072848160

Næss, B. T. & Helde, R. (2025). Trafikklærerstudenter som juridiske undervisere. I R. Helde, A. Parmann & E. Suzen (Red.), *Undervisning i rettsvitenskap for de som ikke skal bli jurister* (s. 261–284). Fagbokforlaget. DOI: https://doi.org/10.55669/oa5402013

Kapittel 13

Trafikklærerstudenter som juridiske undervisere

Benedicte Terjesen Næss[1] og Roger Helde[1]

[1] Nord universitet

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Sammendrag: Artikkelen undersøker hvordan trafikklærerstudenter i Norge utvikler seg som juridiske undervisere gjennom sin utdanning. Studien, basert på intervjuer av trafikklærerstudenter og observasjon av kjøretimer, avdekker at studentene anvender ulike metoder for å lære juss. Forelesninger og praktisk oppgaveløsning var sentralt for studentene da de lærte faget. De beskrev jussen som et modningsfag. Studentene integrerer juridisk kunnskap i praktisk undervisning av egne elever, og dette bidrar til videre utvikling av deres kompetanse. Resultatene diskuteres i lys av teori og tidligere forskning, og peker på at trafikklærerutdanningens tverrfaglighet er avgjørende for studentenes utvikling som juridiske undervisere. Artikkelen bidrar med innsikt i studentenes anvendelse av juss i praksis og deres utvikling som undervisere.

Nøkkelord: trafikklærerstudent, juridisk underviser, arbeidsmetoder, juss, ikke-jurister

Abstract: The article examines how driving instructor students in Norway develop as legal educators throughout their education. The study, based on interviews with driving instructor students and observations of driving lessons, reveals that the students employ various methods to learn law. Lectures and practical problem-solving were central to the students as they learned the subject. They described law as a maturing discipline. The students integrate legal knowledge into practical teaching of their own students, which contributes to the further development of their competence. The results are discussed in light of theory and previous research, highlighting that the interdisciplinary nature of the driving instructor education is crucial for the students' development as legal educators. The article provides insights into the students' application of law in practice and their development as educators.

Keywords: traffic instructor students, legal educator, methods to learn, law, non-lawyers

Innledning

Dette kapitlet handler om hvordan trafikklærerstudenter (heretter kalt studenter) ved Nord universitet utvikler seg som juridiske undervisere på trafikklærerutdanningen. Gjennom flere tiår har Norge jobbet systematisk med trafikksikkerhet, hvor nullvisjonen, som ble vedtatt i 2002, har vært en viktig etisk veiviser (Meld. St. 20 (2020–2021), s. 87). Samtidig er utdanning av trafikklærere også et viktig ledd i trafikksikkerhetsarbeidet. Norge har et stort fokus på opplæring av nye sjåfører, og i dette arbeidet har trafikklæreren en sentral rolle. I Norge, som eneste land i verden, utdannes trafikklærere ved en toårig utdanning på universitetsnivå. Ved Handelshøgskolen Nord universitet (HHN) i Stjørdal og Oslo Met Storbyuniversitetet utdannes det årlig om lag 120 trafikklærere.

Trafikklærerstudiet ved Nord universitet er en profesjonsutdanning som er tverrfaglig oppbygd. Det skal bidra til at kunnskapen studentene tilegner seg, kan brukes i yrket (Meld. St. 19 (2023–2024), s. 9). Studentene skal ut i et yrke hvor klasserommet er i bevegelse på norske veier. Det oppstår trafikale situasjoner som må løses, og studentenes kunnskaper om regelverket er viktig. Undervisningen studentene gir, må gjennomføres slik at elevene får en forståelse både av regelverk og hvordan trafikksystemet fungerer. Studentene underviser egne elever som skal ta førerkort for klasse B på Nord universitets trafikkskole. Det juridiske emnet, «Juss i veitrafikk», i kombinasjon med pedagogiske og praktiske emner på utdanningen, skal bidra til å gjøre studentene til juridiske undervisere for elever.

Dette kapittelet bygger på undersøkelser gjennomført i 2023 og 2024 ved Nord universitet. Studiens problemstilling er: Hvordan utvikler studenter seg som juridiske undervisere på trafikklærerstudiet? Studien har to medfølgende forskningsspørsmål: 1) Hvordan arbeider studentene med emnet «Juss i veitrafikk»? 2) På hvilken måte anvender studentene juss i møte med egne elever på Nord trafikkskole? Kapittelet plasserer jussen i en større og tverrfaglig kontekst hvor de praktiske emnene gir studentene mulighet til å praktisere sin juridiske kunnskap, utvikle seg som underviser og videreformidle juridisk kunnskap til egne elever.

Teoretisk rammeverk

Litteratur

Sørensen og Bjørndal (2021) gav ut en oversiktsartikkel som omhandlet praksisopplæring i lærerutdanningen, og så på denne praksisen som en arena for lærerstudenters profesjonelle utvikling. De inkluderte 84 empiriske studier og fant fem sentrale områder for studentenes profesjonelle utvikling: «sosiale og emosjonelle aspekter, praksiserfaringer, teori-praksis-dimensjonen, veiledning og refleksjon» (Sørensen & Bjørndal, 2021, s. 38). Teori-praksis-dimensjonen viser til «et snevert syn på undervisning hos studentene i teoriopplæringen og manglende bruk av profesjonelt fagspråk i praksisopplæringen kan bidra til utydelige sammenhenger mellom teori og praksis» (Sørensen & Bjørndal, 2021, s. 60).

Wilhelmsen (2014) gav ut boka «Juridisk fagdidaktikk». Boken fokuserer blant annet på problembasert læring i juridiske fag.

> Problembasert læring er ikke en metode, men en didaktisk tilnærming hvor studentenes læring settes i sentrum. Viktig for læringen er de problemoppgavene studentene skal arbeide med i samarbeid med andre studenter i en gruppe. Gruppen er en betydelig arena for læring i kombinasjon med individuell, selvstyrt læring og veiledning. (Wilhelmsen, 2014, s. 15)

«[D]et er forsket lite på undervisning i juss for studenter som ikke skal bli jurister, og at vi derfor vet lite om hvilke juridiske ferdigheter studentene tilegner seg» (Parmann *et al*., 2023, s. 223). Dahlen og Langsrud (2021) har skrevet om ikke-juristers bruk av rettsregler og hvordan profesjonsutøvere i helse- og velferdstjenestene beskriver rettsanvendelsen. De trekker fram at flere lager sine egne regler og at rettskilder ikke anses som sentrale når det skal tas avgjørelser. Det er i Norge ingen forskning på hvordan trafikklærerstudenter utvikler seg som juridiske undervisere.

Helde (2019) gav ut en juridisk monografi «Juss i veitrafikk og trafikkopplæring – Med innføring i juridisk metode, forvaltningsrett, strafferett og bilansvaret». Den inneholder en komplett oversikt av norsk (1) veitrafikkrett herunder (2) trafikkopplæring samt en innføring i (3) juridisk metode, (4) forvaltningsrett, (5) strafferett og (6) bilansvaret. Monografiens seks deler er satt sammen som en helhetlig framstilling av juss i veitrafikk og trafikkopplæring.

> Hovedkilden i veitrafikkretten er vegtrafikkloven med tilhørende forskriftsverk. Vegtrafikkloven er en rammelov. En rammelov trekker opp noen hovedprinsipper, men overlater til regjeringen, et departement eller andre forvaltningsorganer å gi forskrifter med utfyllende bestemmelser innenfor lovens rammer. Regelverket på rettsområdet veitrafikkrett er omfattende og gjenstand for stadige endringer. (Helde, 2019, s. 20)

Grunnregel for trafikk lov 18. juni 1965 nr. 4 om vegtrafikk (heretter vtrl.) § 3 utgjør en sentral del av forelesninger og pensum (Helde, 2019, s. 128–138). Bestemmelsen har en generell ordlyd og er på mange måter en hel trafikklovgivning i seg selv. Begrepene «hensynsfullt», «aktpågivende» og «varsomt» setter en standard for hva samfunnet forventer av trafikanter. Det er viktig at en trafikklærer i sin undervisning formidler innholdet i disse begrepene på en pedagogisk måte. Trafikkreglene er et systematisk sett med regulering av trafikanters bevegelse og oppholdelse på veg som kan virke sammen med vtrl. § 3 (Helde, 2019, s. 144).

Juridisk rammeverk for trafikkopplæring klasse B

Trafikklæreryrket er regelstyrt, og vtrl. §§ 27 og 28 inneholder bestemmelser om trafikklærere og trafikkopplæring. Med hjemmel i vtrl. er det fastsatt nærmere regler om føreropplæringen i forskrift av 1. oktober 2004 nr. 1339 om trafikkopplæring og førerprøve m.m. (trafikkopplæringsforskriften).

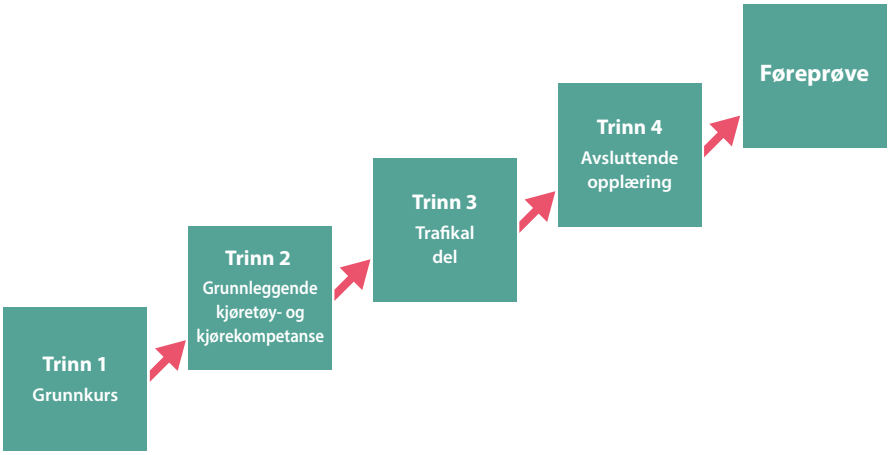
Statens vegvesen har ansvar for styring av opplæringen for førere av motorkjøretøy, og Vegdirektoratet har fastsatt læreplaner for de ulike førerkortklassene (Helde, 2019, s. 21). Læreplanene beskriver grunntanker og prinsipper i den norske føreropplæringen (Vegdirektoratet, 2014), og det er en egen læreplan for førerkortklasse B (Vegdirektoratet, 2016). Opplæringen gjennomføres i fire trinn, der måloppnåelse på ett trinn er en forutsetning for å kunne ha godt utbytte av opplæringen på det neste trinnet (Helde, 2019, s. 243). Det trinnvise opplæringsforløpet framgår av trafikkopplæringsforskriften § 7-1:

- Trinn 1 omhandler trafikksystemet og grunnleggende risikoforståelse.
- Trinn 2 omhandler kunnskap om kjøretøyet og teknisk kjøreferdighet.

- Trinn 3 omhandler kjøring i variert trafikk og kunnskap om vegtrafikklovgivningen.
- Trinn 4 omhandler utdypning av emnene risikoforståelse og trafikksystemet.

Figur 13.1

Hentet fra læreplan for førerkortklasse B, B kode 96 og BE – (Vegdirektoratet, 2016, s. 14)



Et tema i føreropplæringen er at eleven skal lære om «lover og regler og trafikk som system», og dette forklares på følgende måte:

> Før eleven begynner å kjøre i trafikken, er det hensiktsmessig at hun/han har en viss kunnskap om de lover og regler som styrer samhandlingen, om trafikken som system og førerens rolle i dette systemet. … Kunnskapen vil også gi en tryggere øvingskjøring. (Vegdirektoratet, 2014, s. 33)

Etter at den trinnvise opplæringen er avsluttet, skal elevene i henhold til trafikkopplæringsforskriften § 12, annet ledd ha de kunnskaper, ferdigheter, holdninger og den motivasjon som er nødvendig for å kjøre på en måte som er trafikksikker, gir god samhandling, fører til god trafikkavvikling, tar hen-

syn til helse, miljø og andres behov og er i samsvar med gjeldende regelverk. Dette forutsetter at elevene har forståelse av de lover som regulerer trafikken.

Trafikklærerutdanningen ved Nord universitet

Trafikklærerutdanningen er en profesjonsutdanning. Det betyr at man etter endt utdanning kvalifiserer seg til et bestemt yrke eller profesjon (Meld. St. 19 (2023–2024)). Utdanningen ved Nord universitet er et toårig kandidatstudium på 120 studiepoeng og er en del av det utvidede trafikksikkerhetsarbeidet (Statens vegvesen, 2022, s. 81). Trafikklærerutdanningen gir studentene opplæring i teoretiske og praktiske kunnskaper. Dette skal danne grunnlag for godkjenning som trafikklærer førerkortklasse B. Kandidatstudiet bygger på kravene i trafikkopplæringsforskriften om hvordan opplæring skal foregå, og de krav som stilles til slik opplæring. Utdanningen skal gi kandidatene juridisk, pedagogisk, psykologisk og trafikkfaglig kompetanse for å gjennomføre føreropplæring i tråd med gjeldende lovverk og læreplaner (Forskrift om opptak til høgare utdanning, 2017; Forskrift om studier og eksamen ved Nord universitet, 2022; Trafikkopplæringsforskriften, 2005).

I profesjonsutdanninger er forskning en viktig kilde til kunnskap (Meld. St. 19 (2023–2024), s. 34). Ved Nord universitet er det bygd opp et nasjonalt trafikkfaglig kompetansemiljø innen de emner som i dag utgjør *sentrale deler* av studieprogrammet: «Juss i veitrafikk», «Pedagogikk og yrkesdidaktikk» og «Trafikkpsykologi». For at studenter skal kunne utvikle seg som profesjonsutøvere, er teoretisk kunnskap i kombinasjon med praktisk kunnskap en forutsetning. Hvert semester er tverrfaglig innrettet med tanke på at teorifag skal tilføre kunnskap som trengs for å forstå praksis, og «vice versa» ved å bygge teori på praktisk anvendelse, erfaring og opplevelse.

Nord universitet trafikkskole er heleid av Nord universitet og godkjent av Statens vegvesen. Praktisk pedagogisk undervisning organiseres i trafikkskolen, og er fordelt med ett emne per semester over studiets to år. De fire semestrene er i tråd med progresjonen fastsatt i trafikkopplæringsforskriften.

Figur 13.2
Studiemodell for Trafikklærerutdanningen HHN, som er et toårig kandidatstudium på 120 studiepoeng

1. semester	2. semester
TRA1001 – Trafikal kompetanse og føreferdighet, 5 stp.	TRA1002 – Veiledet undervisningspraksis 1, 5 stp.
TRA 1003 — Pedagogikk og yrkesdidaktikk I, 5 stp.	TRA1004 — Pedagogikk og yrkesdidaktikk I , 10 stp.
TRA 1005 — Juss i veitrafikk, 15 stp.	
TRA 1006 — Trafikkpsykologi, 10 stp.	
3. semester	**4. semester**
TRA2005 — Veiledet undervisningspraksis, 10 stp.	TRA2006 — Veiledet undervisningspraksis, 10 stp.
TRA2020 — Pedagogikk og yrkesdidaktikk l, 15 stp.	
TRA2023 — Trafikken i samfunnet, 15 stp.	
TRA2050 — Trafikkfaglig fordypning, 10 stp.	

Juss på trafikklærerstudiet

Sentralt på trafikklærerstudiet står emnet «Juss i veitrafikk» som gir en grunnleggende innføring i veitrafikkrett og trafikkopplæring. Det gir også en innføring i juridisk metode, forvaltningsrett, strafferett og bilansvaret. Studentene skal lære å finne frem i lovverket og utvikle evne til kritisk tenkning. Høyere utdanning er en viktig del for å sikre god teoretisk kunnskap for å utføre egen profesjon (Hovdenak & Wiese, 2017; Smeby & Heggen, 2014). Pensumlitteraturen i emnet er den rettsvitenskapelige monografien «Juss i veitrafikk og trafikkopplæring – Med innføring i juridisk metode, forvaltningsrett, strafferett og bilansvaret» skrevet av Helde (2019). Eksamen i emnet er en 6-timers skoleeksamen hvor studentene må løse både praktiske og teoretiske oppgaver. Det vektlegges at studenten etter endt eksamen skal kunne identifisere

juridiske problemstillinger, anvende faglig kunnskap i løsning av oppgaver innen vegtrafikkrettens område, og anvende og forklare rettsregler til bruk i undervisning.

På Nord universitet har studentene tilbud om forelesninger og Supplemental Instruction (heretter kalt SI), samtidig som faget legger opp til eget arbeid. I løpet av de to semestrene som emnet går over, får studentene tilbud om 75 timer med forelesninger. Forelesningene legger særlig vekt på en forståelse av den juridiske metode, straffbarhetsvilkårene, vegtrafikkloven §§ 3 og 31, trafikkreglene og praktisk oppgaveløsning av saker innen veitrafikkretten. Forelesningsfoiler og oppgaver ble lagt ut på en digital læringsplattform som studentene har tilgang til før, under og etter eksamen.

For å kunne mestre et fag er det avgjørende at studentene kan mer enn å repetere argumentene som kommer fra forelesning og pensum. Gjennom ulike læringsstrategier vil en student kunne oppnå utvikling av sin kunnskap i faget. Dersom studenten ønsker å utvikle faktakunnskaper som man finner i pensum eller gjennom forelesning om f.eks. fagbegreper, kan dette kalles overflatelæring. Motsatt finner vi dybdelæring, hvor fokuset er rettet mot sammenhenger og å forstå underliggende problemstillinger mer enn å bare memorere kunnskap (Færstad, 2020, s. 10).

Et utvidet tilbud for oppgaveløsning og arbeid med pensum som er gjennomgått på forelesninger er SI. Dette er et frivillig tilbud om faglig veiledning i regi av andreårsstudenter som kalles SI-ledere. Det har frivillige SI-møter som studentene kan delta på. «[SI] handler om læring i samarbeid med andre, hvor betydningen av relasjoner, veiledning og refleksjon som metode og verktøy for læring vektlegges. Formålet med SI er å forbedre studentens prestasjoner og minske risikoen for studieavbrudd.» (Helde & Suzen, 2019, s. 57). SI var tidligere en arbeidsmåte studentene benyttet seg av hyppig. Bjørgan (2018) har vist til hvordan bruk av SI bidro med radikal nedgang av strykprosent. Studenter vil oppnå et bedre læringsutbytte når de fokuserer på dybdelæring (Færstad, 2020).

Studentene begynner å anvende juss i undervisningen av egne elever allerede fra andre semester på trafikklærerstudiet. Gjennom praksis ved Nord universitets trafikkskole får studentene verdifull erfaring med å integrere teori i praktisk undervisning både i bil og klasserom. I praksis er det et progresjonskrav hvor hvert praksisemne må bestås for å kunne fortsette til neste.

Metode og datainnsamling

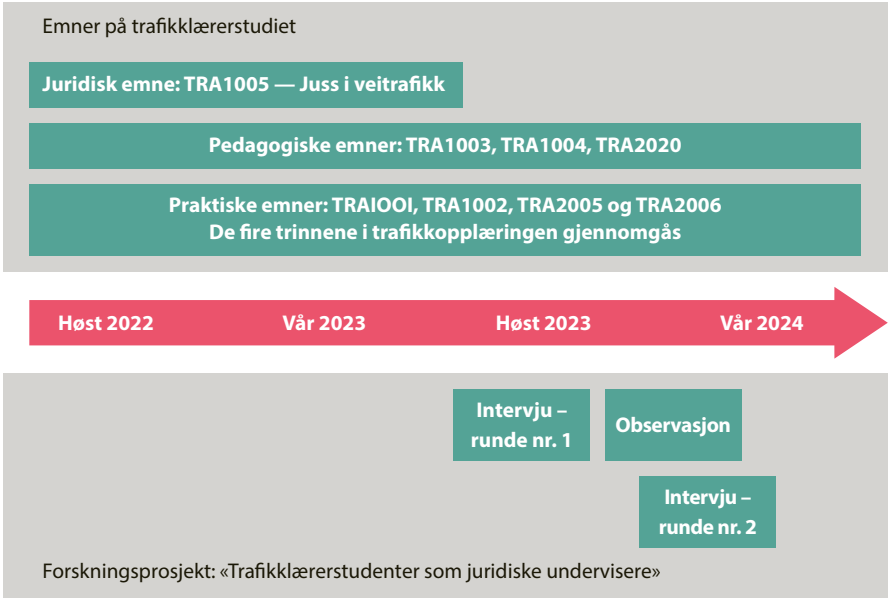
Vi startet dette prosjektet grunnet en nysgjerrighet for å forstå hvordan studentene på trafikklærerstudiet jobbet med emnet «Juss i veitrafikk», og hvordan de benyttet seg av denne kunnskapen i sin egen undervisning. Dette er en kvalitativ studie som har til hensikt å forstå og utforske hva studentene tillegger fenomenet (Creswell, 2009; Johannessen *et al.*, 2020).

Som metode har vi en intrinsisk case-studie hvor vi tar utgangspunkt i casen, på bakgrunn av at vi ønsker å forstå casen og ikke som et middel for å besvare et annet eller større spørsmål (Stake, 1995). Studien legger til grunn en kvalitativ metode, hvor det er blitt benyttet semistrukturerte intervjuer (Johannessen *et al.*, 2020, s. 108) og observasjon. Alle intervjuene ble gjennomført individuelt, ansikt til ansikt, og varte mellom 30–60 minutter. Intervjuer er en hovedvei for å forstå studentenes ulike virkeligheter (Stake, 1995).

Det ble gjennomført to runder med intervjuer, og det ble utarbeidet ulike intervjuguider til hver enkelt runde. Hovedtemaene i de semistrukturerte intervjuene ble bestemt på forhånd, men det gis rom for å bestemme rekkefølgen av temaene. Man kan gi intervjupersonens fortelling plass i intervjuet samtidig som man får belyst temaene som er viktige for problemstillingen (Johannessen *et al.*, 2020; Thagaard, 2018). Et eksempel på spørsmål som ble stilt er: «Kan du fortelle om hvordan du planla sist kjøretime med egen elev?». Første runde med intervjuer ble gjennomført høsten 2023, mens andre runde med intervjuer og observasjon ble gjennomført våren 2024.

Figur 13.3

Tidslinje for forskningsprosjektet sett i sammenheng med deler av studentenes emner i studieløp.



Datainnhenting

Det ble gitt informasjon om prosjektet på en forelesning, og det var tre av informantene som meldte seg på bakgrunn av dette. De tre andre informantene ble spurt direkte av prosjektleder. Til sammen er det seks informanter som består av både kvinner og menn. De har ulik alder og studie- og yrkesbakgrunn. En av dem hadde erfaring med andre juridiske fag på universitetsnivå, en hadde pedagogisk bakgrunn, og fire hadde bakgrunn fra yrkestransport og tyngre kjøretøy. Det har vært ulike karakterer på de seks studentene hvor skalaen går fra A til D, men tre av seks hadde fått A på eksamen.

Gjennom intervjuene har studentene hatt mulighet til å reflektere over sin egen utvikling gjennom tre semestre ved Nord universitet. Tematisk analyse ble valgt siden dette gir stor fleksibilitet til hvordan vi analyserer temaer i intervjuene (Braun & Clarke, 2006). Deretter ble intervjuene transkribert ordrett og lest gjennom for å bli kjent med datamaterialet. Vi kodet intervjuene ved hjelp av NVivo 9-programvaren og organiserte dem inn i temaene presentert i resultatdelen.

Det ble gjennomført fem observasjoner av kjøretimene til studentene som ble intervjuet, hvor en ikke ble gjennomført grunnet sykdom. Det ble brukt ikke-deltakende observasjon for å unngå at studentene endret seg i for stor grad (Thagaard, 2018). På den måten ble observasjonen mer lik den kjente situasjonen hvor de har med seg en praksisveileder i bilen. Gjennom å observere en kjøretime får vi et innblikk i hvordan studentene underviser sine elever i et kjent miljø (Thagaard, 2018).

Validitet

Forfatterne jobber i dag ved trafikklærerutdanningen ved Nord universitet. Benedicte Næss er utdannet trafikklærer, og Roger Helde er jurist. Helde er emneansvarlig for emnet «Juss i veitrafikk» og forfatter av pensumboken (Helde, 2019), og Næss er praksisveileder og bidrar på forelesninger, spesielt i gjennomgang av trafikkreglene. Gjennom intervjuene har Næss vært til stede ved alle gjennomføringer, mens Helde har vært med på halvparten av dem. Gitt vår rolle i emnet kan noen av svarene til studentene være påvirket av dette. Emnet var avsluttet da intervjuene startet, og et inntrykk vi begge fikk var at studentene snakket åpent når de svarte på spørsmål. Observasjonene ble gjennomført av Næss, og tilstedeværelsen kan ha virket stressende for studenten som anvendte juss i sin kjøretime (Fangen, 2010). Studentene er imidlertid vant til å ha med en praksisveileder i bilen i de praktiske emnene.

I denne studien har vi tatt utgangspunkt i Yardley (2000) sine fire prinsipper i vurderingen av validitet. Vi har beskrevet vår profesjonelle bakgrunn i tillegg til at vi har beskrevet den teoretiske konteksten. Dette for å ta hensyn til det første av de fire prinsippene, sensitivitet for kontekst. Videre har vi beskrevet hvilken bakgrunn trafikklærerstudentene har og regelverket som omhandler godkjenning som trafikklærer for å sette forskningen i et sosiokulturelt perspektiv.

Når det kommer til kriteriene for grundighet i datainnsamling, analyse og rapportering, har vi gitt innsikt i dette gjennom forklaringer og sitater. Vi har begge vært engasjert i dette prosjektet fra begynnelsen og har tilbragt mye tid sammen. Store deler av analysen ble gjort med begge forfatterne til stede, hvilket viser til stort engasjement. Dette knytter seg til det andre prinsippet hos Yardley (2000), som er engasjement og grundighet.

Dette prosjektet er godkjent gjennom SIKT, og det ble ikke foretatt innsamling av data før søknaden var godkjent. Dette for å sikre at praksis er i tråd med etiske retningslinjer og regelverk. Studentene skrev under samtykkeerklæringen og ble informert om frivillig deltakelse og at de på ethvert tidspunkt kunne trekke seg fra studien, hvilket ingen valgte å gjøre. I starten av hvert intervju ble studentene påmint om frivillig deltakelse og at de kunne trekke seg. All personlig informasjon ble utelatt ved transkripsjon og har ikke vært tilgjengelig for andre enn forfatterne.

Resultat

Først presenterer vi resultatene fra våre undersøkelser om hvordan studentene arbeidet med emnet juss i veitrafikk. Deretter ser vi på studentenes utvikling som juridiske undervisere i praksisemnet på trafikklærerstudiet. Til slutt diskuterer vi studentenes anvendelse av jussen i møte med egne elever.

Ulike arbeidsmetoder i emnet «juss i veitrafikk»

Et flertall av studentene deltok på forelesninger, og tre av studentene gikk på alle forelesningene som ble tilbudt gjennom både høstsemesteret 2022 og vårsemesteret 2023. En student sa følgende:

> *Jeg dukket opp på alle forelesningene uten problemer, det var jo dette jeg hadde utbytte av. (Student nr. 5, intervju nr. 1)*

Student nr. 3 valgte ut hvilke forelesninger som var av interesse, spesielt de forelesningene hvor det ble tatt opp ulike case. En annen student møtte sjelden på forelesning da vedkommende lærte best av «å gjøre det selv» (Student nr. 6, intervju nr. 1).

Pensumlitteraturen ble framhevet som viktig av studentene. Noen leste hele pensum, mens andre benyttet pensumboka som et oppslagsverk. En student sa:

> *Det var mange ord og uttrykk jeg ikke visste hva betydde og da ble pensumboka et oppslagsverk. (Student nr. 6, intervju nr. 1)*

På spørsmål om hvordan pensum ble benyttet, sa en student:

> *Jeg leste hele pensum. (Student nr. 2, intervju nr. 1)*

Oppgaver var en viktig arbeidsmetode for forståelse av emnet for alle studentene. For student nr. 1 var det oppgavene som skapte forståelse for juss. Hen møtte opp dagen før eksamen og løste en oppgave helt uten hjelpemidler. En annen student sa følgende:

> *Jeg holdt mye på med oppgavene som var lagt ut på Canvas. Det var slik jeg forberedte meg til eksamen. (Student nr. 6, intervju nr. 1)*

Det var gjennom oppgaveløsning at det løsnet for en av studentene da hen måtte søke i lovverket selv. Selv om oppgaveløsning var sentralt når studentene arbeidet med juss, var det et fåtall som benyttet seg av SI-møtene. Enkelte av studentene, f.eks. student nr. 4, var innom på møtene, men valgte å jobbe med oppgaver alene. Student nr. 2 pekte på at SI-møtene ikke var ledet godt nok, og at dette var grunnen til at hen ikke benyttet seg av tilbudet.

Studentene så på juss som et modningsemne, og det kom fram ved flere anledninger i intervjuene. Flere følte at de hadde lite forståelse av emnet i starten på første semester. Men dette løsnet mot slutten av andre semester:

> *Jeg ser nå veldig nytten av emnet. Det tok meg ganske lang tid å finne ut av det. Det var da jeg startet på hardkjøret kanskje en måneds tid før eksamen at det plutselig ble interessant. Emnet ble lettere å holde på med. (Student nr. 6, intervju nr. 1)*

Student nr. 4 mente det var avgjørende at emnet gikk over to semestre, og mente at hen ikke ville bestått faget om det var eksamen til jul. For student nr. 2 falt den juridiske metoden først på plass en uke før eksamen.

Egen utvikling som juridisk underviser på trafikklærerstudiet

Studentenes utvikling som juridiske undervisere kom til uttrykk på ulike måter:

> *Det var litt gøy i tredje semester da vi skulle ha teorikurs for førsteklasse. Dette er jo folk som er trafikalt interessert og jeg var usikker på hva jeg kunne bidra med. Underveis i kurset merker jeg at jeg kan forankre det jeg snakker om, både i juss og andre fag. Dette har gitt mestringsfølelse. (Student nr. 2, intervju nr. 2)*

Juridisk metode trekkes fram av flere studenter som avgjørende for egen utvikling. Student nr. 3 mente at det er avgjørende å lære seg juridisk metode for å lykkes med faget. Student nr. 5 hadde i løpet av studiet aktivt benyttet Lovdata når hen stod overfor en juridisk problemstilling, mens student nr. 1 benyttet seg mer av juridisk litteratur etter at emnet var ferdig.

Flere av studentene trekker inn de praktiske emnene, og hvordan emnene er med på å utvikle forståelsen av jussen:

> *Vi må jo løse dette ute i praksis. Lovverket sier bare noe om å gi fri vei for utrykningskjøretøy, men hva vil det si for våre elever? Hvordan kan de løse dette ute på veien? (Student nr. 1, intervju nr. 1)*

> *Praksisen har bidratt. Har vi for eksempel en trinnvurdering, så er det opp til deg som student å finne ut hvordan dette gjøres. Dersom det er splid mellom det som kreves av deg som trafikklærer i utførelsen av en slik time og hvordan du gjennomfører den, så får du tilbakemelding på dette. (Student nr. 2, intervju nr. 2)*

Anvendelse av juss i møte med egne elever på Nord trafikkskole

Juss er svært viktig når studentene underviser egne elever. Ved planlegging av undervisning på trinn 3 (Trafikkopplæringsforskriften, 2005) benyttet student nr. 2 seg av Trafikkopplæringsforskriften for å hente målet for trinnet. Dette forankret undervisningen på en god måte. Student nr. 3 benyttet også

forskriften aktivt i planlegging og så på målverbene for å planlegge undervisningen. Skal eleven drøfte, må undervisningen legges opp slik at dette oppnås.

Flere studenter trakk fram viktigheten av å forklare vegtrafikklovens § 3, og spesielt betydningen av ordene «hensynsfull, aktpågivende og varsom»:

> *Når vi får disse casene med forkjørsvei og vikeplikt, det å forklare eleven at han ikke har påkjørsrett. Da bryter vi opp § 3 med å snakke om at det ikke skal oppstå fare. Er det åpenbart at bilen, som i utgangspunktet har vikeplikt for deg, velger å kjøre så skal ikke vi bare trykke på gassen og kjøre inn i siden på den. (Student nr. 1, intervju nr. 1)*

Når student nr. 6 underviste om vikeplikt, tok hen utgangspunkt i elevens tolkning av for eksempel ordene hinder og forstyrre. Det var viktig for studenten å høre elevens tolkning for deretter å trekke inn egen tolkning av begrepene. En annen student trakk fram et eksempel fra trafikalt grunnkurs:

> *Vi går jo inn på forskjellige lover og regler som for eksempel vikeplikt, for vi kan ikke forklare trafikkbildet uten å dra inn juss. (Student nr. 6, intervju nr. 1)*

Jussen ga studentene en mulighet til å forankre fagstoffet de skulle lære bort:

> *Jeg kan for eksempel ta fram plassering i høyre felt. I de tilfellene refererer jeg til hovedregel om plassering i § 5. På den måten forankrer jeg det og viser at det kommer fra et sted. (Student nr. 2, intervju nr. 1)*

Observasjonene viser at studentene anvender juss i møte med egne elever, og jussen var sentral gjennom store deler av timene. Elevens oppfatning av paragrafen om vikeplikt ble diskutert, og studenten utfylte eventuelle kunnskapshull hos eleven.

> *Vet du hva hindre eller forstyrre betyr? spør studenten. Eleven svarer: At de vi har vikeplikt for ikke skal måtte gjøre tiltak, eller at de blir usikre på vår kjøring. Studenten går videre inn på hva*

er et kryss – der to veier møtes. Og tegner videre opp myndighetspyramiden for å vise hvordan ulike kryss kan reguleres. Studenten spør: Hva er høyreregel? Eleven svarer: Vi må stoppe for dem som kommer fra høyre. Studenten: Hvordan skal vi forholde oss til høyreregel? Eleven: kjøre sakte. Studenten: Hvorfor det? Eleven: Så vi ikke gjør de usikker. Studenten utfyller svaret: Ja, sånn at vi ikke hindrer eller forstyrrer dem. (Student nr. 6, observasjon)

Studenten tegner opp et kryss på landevei og snakker om vikeplikt og forkjørsvei, tegner opp skiltene for dette. Det trekkes inn ulik risiko ved kjøring inn mot slike kryss og risiko sett opp mot dem som kommer bak. Studenten trekker inn ordet tydelig fra hovedmålet for trinn 3 og viktigheten av tidlig blinklys, plassering og fartstilpassing. Dette er måter man også kommuniserer med andre i trafikken. Eleven fikk gjennomført flere av disse kryssene i løpet av timen. I utførelsen går studenten inn og minner eleven på bruk av blinklyset og at plasseringen må være mer til høyre. (Student nr. 3, observasjon)

Drøfting

Alle studentene som ble intervjuet, var tydelige på at juss er sentralt for dem som trafikklærere. Gjennom ulike arbeidsmetoder har de tilegnet seg teoretisk kunnskap, samtidig som de har fått praktisert denne kunnskapen gjennom egen praksis. Forelesningene i emnet «Juss i veitrafikk» var svært viktige for halvparten av studentene, og student nr. 5 hadde stort utbytte av disse. Forelesningene består av tradisjonell plenumsundervisning med oppgaver og selvtester som gjør at studentene må anvende juridisk teori på faktiske problemstillinger. Ifølge Wilhelmsen (2014, s. 236) er lesing «en grunnpilar i jusstudiet, og bruken av kunnskapen i skriving og diskusjon er en annen». Overflatelæring gjennom forelesninger eller pensum blir viktig for å skape forståelse. De juridiske begrepene vil ofte by på utfordringer for studenter (Wilhelmsen, 2014, s. 236), og pensum ble viktig når det var juridiske begreper

og metoder som var vanskelige å forstå. Dette bidro til en bedre oppgaveløsning. Et fåtall leste pensumboka fra perm til perm, men alle studentene brukte boka aktivt når de jobbet med gruppearbeid og oppgaveløsning. Studentene brukte boka som oppslagsverk. Ett eksempel på dette er når student nr. 4 leste om straffbarhetsvilkårene (Helde, 2019, s. 97–106). To av studentene i studien foretrakk selvstudium og deltok sjelden på forelesninger. Gjennom eget arbeid med pensum og oppgaveløsning oppnår studentene både overflatelæring og dybdelæring.

Et viktig fokus gjennom undervisningen er juridisk metode. Studentene skal kunne omgjøre den materielle retten som de henter fra de ulike rettskildene til operative rettsregler gjennom rettsanvendelsesprosessen. Dette er viktig for hvordan de kan jobbe med juss også etter at emnet er avsluttet (Helde, 2019; Sunde, 2022).

En stor del av undervisningen i emnet «juss i veitrafikk» er viet til oppgaveløsning der studentene aktivt skal jobbe med å anvende juridisk metode for å løse ulike trafikale problemstillinger. Studentene benyttet seg av ulike arbeidsmetoder gjennom studiet, men felles for alle var at de brukte mye tid på arbeidet med praktiske oppgaver. Færstad (2020) påpeker at studenter som setter fokus på dybdelæring vil huske mer enn de studentene som prioriterer overflatelæring. Student nr. 3 pekte på at oppgaveløsning var avgjørende for å forstå juridisk metode og for å lykkes med faget. Den juridiske metoden har en sentral plass i pensumlitteraturen (Helde, 2019, s. 38–49).

Studentene valgte å jobbe selvstendig eller danne egne grupper for oppgaveløsning, i tillegg til oppgaveløsningen som var en del av forelesningene. Det var gjennom gruppearbeidet at noen av studentene opplevde mestring av den juridiske metoden og hvordan de skulle skrive ut en juridisk oppgave. Dette støttes også av Wilhelmsen (2014, s. 31), som viser til at gruppen er en betydelig arena for læring. SI-møter, som handler om samarbeid med andre studenter, var et tilbud til studentene ved trafikklærerutdanningen, men studentene i denne studien deltok i mindre grad. Dette er en utvikling vi stiller oss kritisk til, da denne metoden har vist å ha en god effekt på studentenes læring og resultater (Bjørgan, 2018). Juss er et vanskelig emne for trafikklærerstudenter, og SI er et supplement til den ordinære undervisningen med sikte på å bedre studentenes resultater (Helde & Suzen, 2019). Samtidig er SI avhengig av frivillige studenter som SI-ledere, og tilbudet kan dermed

variere. Student nr. 2 mente at tilbudet ikke var optimalt organisert, og at dette var bakgrunnen for at hen valgte å ikke delta.

Sørensen og Bjørndal (2021) peker på at norske lærerstudenter har problemer med å se praksis og teori i en tydelig sammenheng. I vår studie trekker studentene fram praksisemnene som en sentral del hvor de aktivt kan anvende juss i egen undervisning. Studentene starter med egne elever i andre semester, som er siste semester med teoretisk jussundervisning. Student nr. 1 trekker fram at de må ut i praksis og anvende den juridiske kunnskapen. Hen nevner trafikkregler § 10 (Trafikkregler, 1986) om fri vei for utrykningskjøretøy som en situasjon som må tolkes og forklares til elevene. Observasjonene underbygger dette, da studentene benyttet sin juridiske kompetanse i egen undervisning.

Studiemodellen til Nord universitet legger til rette for en tverrfaglig tilnærming hvor studentene møter de teoretiske emnene i praksis og omvendt. Emnene gir studentene mulighet til å se ulike juridiske problemstillinger, samtidig som de får mulighet til å undervise elever selvstendig og under veiledning av en praksisveileder. Den faglige utviklingen til studentene kommer tydelig frem når de har et forhøyet kunnskapsnivå sett i forhold til førsteklasse. Student nr. 2 opplevde stor mestringsfølelse da hen kunne forankre sin kunnskap i juss, og følte hen kunne bidra i undervisningen.

Ved å ha undervisningen over flere semester tillater dette kunnskapen å modne seg. Studentene får tid til å tilegne seg kunnskapene og ferdighetene som trengs for å bestå faget. Dette var student nr. 4 tydelig på. I tillegg til kunnskapen de får gjennom emnet, bidrar egen undervisning gjennom praksis til å utvikle studentens juridiske kompetanse. Flere benytter seg både av litteratur og lovdata ved tilfeller der de er usikre på hvordan en trafikal situasjon er regulert. Når student nr. 1 slår opp i pensumboka og student nr. 5 leter gjennom lovdata når de er usikre på tolkning, fortsetter den faglige utviklingen også etter at emnet «Juss i veitrafikk» er fullført. En slik videreføring av den juridiske metode peker mot en utvikling av juridisk kompetanse på tvers av emner ved Nord universitet. Flere av studentene viser til et stort initiativ til egen utvikling gjennom den juridiske metoden.

Mange har en forståelse for at helsepersonell har strenge lovkrav (Helsepersonelloven, 1999) for utføring av profesjonen. Men dette gjelder også for trafikklærere. Hvis trafikklærere ikke kan benytte trafikkopplæringsforskriften i gjennomføring av obligatorisk undervisning, kan de i ytterste konsekvens, som for eksempel helsepersonell, miste godkjenningen. Dette gjør at de også

har et krav om å holde seg oppdatert om det skulle skje endringer i lover og forskrifter.

Trafikklærerens kunnskap og ferdigheter om jussens rolle i opplæring er derfor viktig. Gjennom intervjuene kom det tydelig fram at studentene så viktigheten av den kunnskapen de hadde fått gjennom emnet, og at de utviklet sin kunnskap gjennom hele studieforløpet. Trafikkopplæringsforskriften gjennomgås i forelesninger, og den setter et rammeverk for hva studentene skal gjøre som trafikklærere. Dette innebærer at studentene må planlegge med utgangspunkt i det juridiske rammeverket de har, og at dette er noe som er lovpålagt.

Student nr. 3 viser blant annet til forankring i forskriften og at undervisningen hen har gjennom trafikalt grunnkurs tar utgangspunkt i de ulike målverbene i denne. Trafikkopplæringen har sin forankring i trafikkopplæringsforskriften, og studentene må bruke denne aktivt når de skal planlegge undervisningen for sine elever. For student nr. 2 gir trafikkopplæringsforskriften et tydelig bilde på hva som kreves av hen som trafikklærer og hva elevene har krav på.

I de praktiske emnene på studiet får studenten anvendt jussen både teoretisk og praktisk i undervisning av egne elever. Studentene var tydelige på at jussen gav dem forankring av det fagstoffet de underviste. I flere sammenhenger trekker studentene fram grunnregelen for trafikk som vi finner i vegtrafikkloven. Grunnregel for trafikk § 3 utgjør en sentral del av forelesninger og pensum (Helde, 2019, s. 128–138). Forståelsen av denne paragrafen er viktig når studenten arbeider med praktiske oppgaver og for å oppnå en god karakter på eksamen i emnet «Juss i veitrafikk». Observasjonene bekrefter at studentene anvender juss i møte med egne elever, og er bevisst sin rolle som juridisk underviser. Student nr. 6 tar utgangspunkt i elevens forståelse av ordene «hindre eller forstyrre» i trafikkreglene § 7 (Trafikkregler, 1986) og utfyller med fagkunnskap om hvordan dette skal tolkes og hva som er forskjellen.

For å oppsummere funnene i studien, anvender studentene ulike arbeidsmetoder i løpet av emnet. Felles for alle var praktisk oppgaveløsning. Dette bidrar til dybdelæring hos studentene. Samtidig må de kunne slå opp i pensumslitteratur og foiler for å utvide sin kunnskap om fagbegreper og hvordan lovtekst skal tolkes. Som trafikklærer tilbringer man mye tid alene i bil sammen

med egne elever. Ferdigheten til å kunne tilegne seg ny juridisk kunnskap er viktig for videre utvikling, også i arbeidslivet.

Emnet «juss i veitrafikk» er et modningsfag der studentene lærer grunnleggende juridiske kunnskaper i første semester. De videreutvikler dette gjennom oppgaveløsning som intensiveres i andre semester. Selv om oppgaveløsningen benyttes i begge semestrene, vil den i andre semester være nærere knyttet til det reelle arbeidslivet, da mye av oppgavene går på reelle trafikale situasjoner. Den juridiske metoden har gitt studentene et arbeidsverktøy slik at de kan forbedre og utvikle sin juridiske kompetanse. Studentene får anvendt sine juridiske kunnskaper i egen undervisning. På denne måten utvikler studentene den juridiske kompetansen, ikke bare gjennom emnet, men også gjennom egen undervisning.

For å kunne undervise egne elever om trafikale situasjoner, må studenten ha så gode kunnskaper at de kan omgjøre jussen til egne ord. Elevene er ikke jurister og er avhengige av at teorien tilpasses elevforutsetningene. Praksisemnene gir studentene mulighet for utvikling gjennom sin egen undervisning. De må svare på juridiske spørsmål og undervise i ulike trafikale situasjoner, som vikeplikt i Trafikkregler § 7 og hva som innebærer å gi fri vei etter Trafikkregler § 10. Dersom de er usikre på tolkning, benytter studentene seg av rettskilder som litteratur og lov- og forskriftstekst. Den juridiske metoden gir studentene ferdighetene de trenger for å kunne fortsette sin utvikling som juridiske undervisere.

Avslutning

Kapittelet har hatt til hensikt å undersøke hvordan studentene arbeider med juss og undervisning på trafikklærerstudiet. Studien viser at studentene utvikler seg som juridiske undervisere gjennom den tverrfaglige oppbygningen av trafikklærerstudiet. Gjennom det juridiske emnet «juss i veitrafikk» får studentene juridisk kunnskap og ferdigheter til å løse ulike praktiske problemstillinger. I de praktiske emnene på studiet fortsetter studentene sin utvikling gjennom planlegging og gjennomføring av egen undervisning. Regelverket på rettsområdet veitrafikkrett er omfattende og gjenstand for

stadige endringer, og studentenes forståelse av den juridiske metode setter dem i stand til å utvikle sin kunnskap. Det er viktig at studentene ikke bare får en innføring i gjeldende rett, men også settes i stand til å finne fram til ny rett når den kommer.

Studien peker på viktigheten av tverrfaglighet i trafikklærerutdanningen, og hvordan dette bidrar til studentenes utvikling som juridiske undervisere. Videre forskning kan undersøke hvordan studentenes juridiske kompetanse utvikler seg etter endt utdanning, og hvilke utfordringer de møter i yrkeslivet.

Referanser

Bjørgan, E. H. (2018). Strykprosenten falt fra 30 til 0 med ny studiemetode. *Universitetsavisa*. https://www.universitetsavisa.no/student/strykprosenten-falt-fra-30-til-0-med-ny-studiemetode/137686

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3. utg.). SAGE.

Dahlen, W. N. & Langsrud, E. (2021). Ikke-juristers bruk av rettsregler. *Kritisk juss, 47*(3), 185–206. https://doi.org/10.18261/issn.2387-4546-2021-03-04

Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Forskrift om opptak til høgare utdanning. (2017). *Forskrift om opptak til høgare utdanning* (FOR-2017-01-06-13). https://lovdata.no/pro/#document/SF/forskrift/2017-01-06-13?searchResultContext=1429&rowNumber=1&totalHits=3015

Forskrift om studier og eksamen ved Nord universitet. (2022). *Forskrift om studier og eksamen ved Nord universitet* (FOR-2022-05-11-999). https://lovdata.no/pro/#document/SF/forskrift/2022-05-11-999?searchResultContext=1165&rowNumber=6&totalHits=777

Færstad, J.-O. (2020). Å studere juss. *Jussens Venner, 55*(1), 1–27. https://doi.org/10.18261/issn.1504-3126-2020-01-01

Helde, R. (2019). *Juss i veitrafikk og trafikkopplæring*.

Helde, R. & Suzen, E. (2019). Supplemental Instruction (SI) – veiledning i regi av studentene selv. I *Studentaktiv læring – praksisnær undervisning i høyere utdanning*.

Helsepersonelloven. (1999). *Lov om helsepersonell m.v* (LOV-1999-07-02-64). https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-07-02-64?q=helsepe

Hovdenak, S. S. & Wiese, E. (2017). Fronesis: veien til profesjonell lærerutdanning? *Uniped, 40*(2), 170–184. https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2017-02-06

Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2020). *Forskningsmetode for økonomisk-administrative fag* (4. utg.). Abstrakt forlag.

Meld. St. 19 (2023–2024). *Profesjonsnære utdanningar over heile landet*. Det kongelige kunnskapsdepartement. https://www.regjeringen.no/contentassets/4ab6bbb12ed54f9f959364aec06ba3f6/nn-no/pdfs/stm202320240019000dddpdfs.pdf

Meld. St. 20 (2020–2021). *Nasjonal transportplan 2022–2033*. Samferdselsdepartementet. https://www.regjeringen.no/contentassets/fab417af0b8e4b5694591450f7dc6969/no/pdfs/stm202020210020000dddpdfs.pdf

Parmann, A., Helde, R. & Suzen, E. (2023). Undervisning i juridiske emner for studenter som ikke skal bli jurister. *Lov og Rett, 62*(4), 223–238. https://doi.org/10.18261/lor.62.4.4

Smeby, J.-C. & Heggen, K. (2014). Coherence and the development of professional knowledge and skills. *Journal of Education and Work, 27*(1), 71–91. https://doi.org/10.1080/13639080.2012.718749

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.

Statens vegvesen. (2022). *Nasjonal tiltaksplan for trafikksikkerhet på vei 2022–2025*. https://www.regjeringen.no/contentassets/c91632e1e2a84454b72072c5d51bf517/nasjonal-tiltaksplan-for-ts-pa-vei-2022-2025-endelig.pdf

Sunde, J. Ø. (2022). Innleiing: Den juridiske verktøykassen. I A. P. Høgberg & J. Ø. Sunde (Red.), *Juridisk metode og tankemåte* (s. 27–32). Universitetsforlaget.

Sørensen, Y. & Bjørndal, K. E. W. (2021). Sentrale områder i praksisopplæringen for lærerstudenters profesjonelle utvikling – En systematisk forskningsgjennomgang (2005–2020). *Nordisk Tidsskrift for Utdanning og Praksis = Nordic journal of education and practice, 15*(3), 38–69. https://doi.org/10.23865/UP.V15.2640

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Vigmostad & Bjørke.

Trafikkopplæringsforskriften. (2005). *Forskrift om trafikkopplæring og førerprøve m.m.* (FOR-2004-10-01-1339). Samferdselsdepartementet. https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2004-10-01-1339

Trafikkregler. (1986). *Forskrift om kjørende og gående trafikk (FOR-1986-03-21-747)*. Lovdata. https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/1986-03-21-747

Vegdirektoratet. (2014). *Ny føreropplæring 2005*. https://www.vegvesen.no/globalassets/fag/handboker/hb-v858.pdf

Vegdirektoratet. (2016). *Læreplan for førerkortklasse B, B kode 96 og BE*. Statens vegvesen. https://www.vegvesen.no/globalassets/fag/handboker/hb-v851.pdf

Wilhelmsen, L. S. (2014). *Juridisk fagdidaktikk: med vekt på studentenes læring*. Fagbokforlaget.

Yardley, L. (2000). Dilemmas in qualitative health research. *Psychology & Health, 15*(2), 215–228. https://doi.org/10.1080/08870440008400302

Bendixen, A., Hodne, S., Hellevik, P. M., Retland, M. S. & Skippervik, L. J. B. (2025). Hva er juridiske anvendelsesferdigheter i sykepleier-, sosionom- og barnevernsutdanningene? I R. Helde, A. Parmann & E. Suzen (Red.), *Undervisning i rettsvitenskap for de som ikke skal bli jurister* (s. 285–303). Fagbokforlaget. DOI: https://doi.org/10.55669/oa5402014

Kapittel 14

Hva er juridiske anvendelsesferdigheter i sykepleier-, sosionom- og barnevernsutdanningene?

Ane Bendixen[1], Solveig Hodne[1], Pia Moum Hellevik[2], Maren Sagvaag Retland[2] og Liv Jorunn Baggegård Skippervik[2]

[1] Det helsevitenskapelige fakultet, Universitetet i Stavanger

[2] Institutt for sosialfag, Universitetet i Stavanger

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Sammendrag: Nasjonale retningslinjer for helse- og sosialfagutdanningene (RETHOS) fastsetter at kandidater på sykepleier-, sosionom- og barnevernsutdanningene skal kunne «anvende» lover og regler etter endt bachelorutdanning. Forfatterne ser dette som en anvisning på at studentene må lære å bruke juridisk metode, men mener dette må konkretiseres ytterligere. Kapittelet ser nærmere på hva slike anvendelsesferdigheter innebærer i denne konkrete konteksten. Forfatterne bygger på juridisk metodelitteratur, hvilke krav studentene vil møte i samfunnet etter endt studium, og kollektiv systematisk innhentet erfaringskunnskap fra undervisning. *Femtrinnsraketten* presenteres som en sammenfatning av anvendelsesferdigheter for denne gruppen. Forfatterne presenterer og utdyper de ulike trinnene i den foreslåtte raketten, som er 1) å identifisere rettslige spørsmål, 2) finne rettslig grunnlag, 3) presentere innholdet i regelen, 4) bruke regelen, samt 5) forme en konklusjon.

Nøkkelord: anvendelse, anvendelsesferdigheter, juridisk metode, profesjonsutdanning

Abstract: Norwegian National guidelines for health and social science education (RETHOS) stipulate that candidates in nursing, social work, and child welfare education programs should be able to «apply» laws and regulations upon completion of their bachelor's degree. The authors view this as an indication that students must learn legal methodology but argue that this needs further specification. This chapter examines what such application skills entail in this specific context. The authors draw on legal method literature, the requirements students will encounter in society after completing their studies, and systematically gathered experiential knowledge from teaching. *The five-step rocket* is presented as a summary of application skills for this group. The authors introduce and elaborate on the various steps in the proposed rocket, which are 1) identifying legal issues, 2) finding the legal basis, 3) presenting the content of the rule, 4) using the rule, and 5) forming a conclusion.

Keywords: application, application skills, legal method, vocational education

Innledning

Velferdsstaten har lenge vært gjenstand for rettsliggjøring, og regelverket og rettskildebildet er omfattende og komplekst. Profesjonsutøvere som sykepleiere, barnevernspedagoger og sosionomer er fremtredende rettsanvendere på sine rettsområder. De er dermed svært viktige for ivaretakelsen av sentrale rettigheter og plikter til privatpersoner. Jurister er i mindre grad til stede der de løpende rettslige avgjørelsene tas (Dahlen & Langsrud, 2022, s. 186–187). Funn fra en rekke tilsyn fra både barneverns-, helse- og sosialsektoren viser at ansatte i tjenestene har for lite kunnskap om og ferdigheter i å anvende reglene som gjelder deres arbeidsområde (Helsetilsynet, 2022; Helsetilsynet, 2023). Styrket juridisk kompetanse blant ansatte i barnevernstjenesten er fremhevet som en forutsetning for kvalitet, rettssikkerhet og forsvarlighet i tjenestene (Prop. 133 L (2020–2021), pkt. 1.4).

Blant annet for å sikre forsvarlige tjenester, er overordnede krav til læringsmål for helse- og sosialutdanningene gitt i nasjonale retningslinjer, RETHOS (KPMG & Samfunnsøkonomisk analyse, 2023, s. 9). Retningslinjene er et overordnet styringsverktøy som definerer minstestandarden for kandidatenes sluttkompetanse (KPMG & Samfunnsøkonomisk analyse, 2023, s. 9). Retningslinjene for bachelor i sykepleie, sosionom og barnevernspedagog har klare likhetstrekk for læringsutbytter knyttet til juridisk kompetanse. Barnevernspedagoger skal overordnet kunne «anvende relevant lovverk, regelverk og veiledere» (forskrift om nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanning, 2019, § 5 bokstav e). Sosionomer skal blant annet kunne «anvende rettsregler, opplyse om rettigheter og plikter og utøve juridisk skjønn» (forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanning, 2019, § 8 bokstav c). Sykepleierne skal kunne «anvende oppdatert kunnskap om helse- og velferdssystemet, lover, regelverk og veiledere i sin tjenesteutøvelse» (forskrift om nasjonal retningslinje for sykepleierutdanning, 2019, § 14 bokstav a). De tre retningslinjene stiller klare krav til oppnåelse av *anvendelsesferdigheter*.

Læringsutbyttebeskrivelsene i retningslinjene legger føringer for den juridiske undervisningen og kunnskapskravene undervisningen skal ivareta. I planleggingen og gjennomføringen av undervisning kan underviserens forståelse av kompetansemålene være sentral for om, og i hvilken grad, man oppnår målene (Prøitz, 2015). Anvendelsesferdigheter utgjør en minstestandard for kompetansen studentene skal inneha etter endt utdanning. Samtidig

presiserer ikke retningslinjene hva anvendelsesferdigheter knyttet til juridisk kompetanse *konkret innebærer*.

Målet med dette kapittelet er å bidra til oppklaring av hva læringsmål knyttet til bachelorstudenter på helse- og sosialutdanningene sin anvendelse av juridisk kunnskap og rettsregler innebærer. Vi presenterer *femtrinnsraketten* som en mulig konkretisering av anvendelsesmålet og hva det innebærer for akkurat disse studentene.

Spissing av problemstillingen og metodisk tilnærming

I Blooms taksonomi (både original og revidert versjon), som tar «utgangspunkt i faktakunnskapen» og kan ses «som en trapp med nye bruksnivåer av faktakunnskapen», befinner anvendelse seg på andre bruksnivå (Wilhelmsen, 2014, s. 94). Wilhelmsen (2014) fremholder samtidig at det er en utfordring at det ikke finnes «noe generelt beskrivelsessystem for ferdigheter tilsvarende taksonomiene» (s. 98). Han mener at anvendelse av juridiske ferdigheter innebærer å «anvende faktakunnskapen, materiell og metodisk» (Wilhelmsen, 2014, s. 94). Hva anvendelse innebærer vil generelt ha nær sammenheng med et fagfelts begreper, metoder og indre struktur. Det kan dermed sies å langt på vei være en del av den *fagspesifikke didaktikken*. Didaktisk litteratur fra andre disipliner kan dermed ha begrenset overføringsverdi til juridiske emner. Vi må se til fagspesifikke kilder.

I tråd med Wilhelmsen legger vi til grunn at anvendelse av juridiske ferdigheter forutsetter materiell juridisk kunnskap og kunnskap om *juridisk metode*. Dette er neppe kontroversielt. I denne forbindelse forstår vi juridisk metode som en anvisning på «hva man bygger på, og hvordan man resonnerer når man tar stilling til rettsspørsmål de lege lata» (Eckhoff, 2001, s. 23). Tilsvarende er lagt til grunn av blant annet Blandhol *et al.* (2015, s. 310). Vi forstår anvendelsesbegrepet som en henvisning til å kunne fastlegge gjeldende rett, de lege lata, i spesifikke situasjoner. Den juridiske metodelitteraturen er av den grunn relevant.

Vi avgrenser her mot mer generelle diskusjoner av juridisk metode, rettskildelære og begrepet gjeldende rett i rettsvitenskapen, som kan finnes hos f.eks. Eckhoff (2001), Høgberg og Sunde (2019) og Mæhle og Aarli (2022). Vi mener samtidig at det ikke er tilstrekkelig å forstå anvendelsesbegrepet som en henvisning til at studentene må lære materiell juss og juridisk metode. Juri-

disk metode danner et *utgangspunkt* for å forstå hva anvendelsesferdigheter vil innebære for våre studenter, men det er behov for ytterligere konkretiseringer.

Juridiske anvendelsesferdigheter inngår bare som en del av den samlede kompetansen og ansvaret som følger med profesjonsutøvernes arbeidsutførelse. Kompleksiteten av oppgavene og ansvaret til profesjonsutøverne, samt kompleksiteten og utfordringene med å tillære seg juridisk metode, innebærer at det er sentralt å avklare hvilke *aspekter* eller *elementer* innen juridisk metode som skal læres. Det er dette som er det sentrale i det følgende.

Hvilke aspekter eller elementer innen juridisk metode studentene skal lære, har etter vårt syn for det første en side til hvilke elementer studentene må beherske for å ta rettsriktige avgjørelser i sin *arbeidsutførelse som ferdig utdannede profesjonsutøvere*. Vi mener dermed at de krav som stilles til ferdig utdannede profesjonsutøvere kan gi veiledning i tolkningen av RETHOS-kravene. Vi bygger derfor analysen vår delvis på de krav studentene møter etter endt studium. Her tar vi forbehold om at kravene kan variere noe ut fra profesjon, stilling og arbeidsoppgaver. Blant annet har tradisjonelt beslutninger i større grad blitt fattet gjennom vedtak i sosialtjenesten, mens helsetjenesten i større grad har «beslutninger som treffes i klinisk virksomhet» (Prop. 91 L (2010–2011), s. 345). Vi trekker likevel ut det vi mener er felles for profesjonene og de fleste stillingene studentene vil befinne seg i som ferdig utdannede.

For det andre har dette etter vårt syn en side til hvilke *forutsetninger* studentene har, og det faktum at juridisk tenkemåte skiller seg fra slik studentene er vant til å arbeide og tenke. De snevre *rammevilkårene* for juridisk undervisning på profesjonsstudiene kan heller ikke overses. Det er urealistisk å skulle oppnå en fullstendig beherskelse av juridisk metode for studenter som ikke har juss som sitt primærfag. Forfatterne har inngående kjennskap til hvordan studentenes forutsetninger og rammebetingelsene får sine utslag i juridisk undervisning. Vi har gjennom et tverrfakultært utviklingsprosjekt innhentet og systematisert erfaringskunnskapen hos underviserne i juridiske fag på sykepleie-, sosionom- og barnevernsutdanningene ved Universitetet i Stavanger. Analysen vår bygger delvis på denne erfaringskunnskapen.

I det følgende vil vi drøfte innholdet i kompetansekravene om anvendelse av juridisk kunnskap på bachelor i sykepleie, sosialt arbeid og barnevern. Dette vil vi gjøre ut fra juridisk metodelitteratur, samfunnets krav til ferdigutdannede profesjonsutøvere og erfaringsbasert kunnskap fra undervisning.

Vår forståelse av anvendelse: Presentasjon av femtrinnsraketten

Vi mener de juridiske anvendelsesferdighetene som bachelorstudenter i sykepleie, sosionom og barnevern skal, kan og bør lære, kan organiseres i fem hovedsteg. Begrunnelsen for og innholdet i hovedstegene vil utdypes i kapittelet. Oppdelingen tydeliggjør etter vårt syn de ulike leddene i rettsanvendelsesprosessen som er mest relevante for studentene. Den kan forstås som en tilpasset og forenklet tilnærming til juridisk metode, som fokuserer på de delene av metoden vi mener det er behov for at studentene behersker, og som de erfaringsmessig kan ha utfordringer med å beherske.

Vi sammenfatter hovedstegene i det vi kaller *Femtrinnsraketten*. Den innebærer at studentene skal mestre: 1) å identifisere når man står overfor et rettslig spørsmål, 2) finne det rettslige grunnlaget, 3) presentere innholdet i regelen, 4) bruke regelen, og 5) forme en konklusjon.

Identifisere rettslige spørsmål

Det første steget studentene må beherske, er å identifisere i hvilke situasjoner de står overfor et spørsmål som er rettslig regulert. Dette innebærer etter vår vurdering noe annet enn å være i stand til å formulere presise problemstillinger, som ofte fremheves i juridisk metodelitteratur. Mæhle og Aarli (2022) beskriver juridisk metode som «den fremgangsmåten juristene bruker for å *formulere* og besvare rettsspørsmål» (s. 19, vår utheving). I vår kontekst handler dette steget like mye om å gjenkjenne hvilke spørsmål eller situasjoner som krever en juridisk tilnærming. Dette kan illustreres gjennom Molvens (2019) skille mellom en formålsrasjonell og en normrasjonell beslutningsmodell. Molvens litteratur er primært rettet mot helseutdanningene, men tilnærmingen er også illustrerende for de andre velferdsutdanningene.

Kjernen i en *formålsrasjonell* beslutningsmodell er at man velger det mest hensiktsmessige for å nå et bestemt mål (Molven, 2019). Gjennom studieprogrammene vi tar utgangspunkt i, blir studentene primært trent i å tenke formålsrasjonelt. Et eksempel på bruk av en formålsrasjonell beslutningsmodell er at sykepleieren vurderer hvorvidt det er pasientens beste å få informasjon om sin helsetilstand og behandlingsforløp.

Den *normrasjonelle* beslutningsmodellen innebærer at man forsøker å finne ut hva som er juridisk rett å gjøre. Juridisk metode har mer til felles med den normrasjonelle beslutningsmodellen (Hellevik & Skippervik, 2023, s. 19). Fremgangsmåter og beslutninger styres av rettsregelen. Pasienten har for eksempel en rett til informasjon og helsepersonell en plikt til å gi den. En sykepleier må derfor ikke bare kunne vurdere hva som er pasientens beste, men også om det foreligger en rett til informasjon og en tilsvarende plikt for sykepleier til å formidle informasjonen på en tilpasset måte.

Beslektede forskjeller i profesjonsutøvernes primære tenkning og den juridiske tilnærmingen fremheves også andre steder (Kjønstad *et al*., 2022, s. 80; Dahlen & Langsrud, 2024, s. 78).

Studenter på profesjonsutdanningene innen helse- og sosialfeltet som skal lære å anvende relevante rettsregler, må dermed lære – og venne seg til – en grunnleggende annerledes tilnærmingsmåte til problemstillinger. Studentene må også klare å beherske begge disse tilnærmingene på en gang, i en og samme situasjon, og grensen mellom dem kan tidvis være flytende (Dahlen & Langsrud, 2024). Vi anser derfor dette første trinnet i anvendelsen – å identifisere om man står overfor et rettsspørsmål – som et grunnleggende og viktig aspekt ved anvendelsesferdighetene. For den senere tjenesteutøvelsen er det sentralt at studentene kan avgjøre hvorvidt problemstillingen de står overfor er rettslig regulert, og dermed må løses ved bruk av juridisk metode og normrasjonell beslutningsmodell. Tilsyn på helse-, sosial- og barnevernsfeltet har avdekket omfattende mangel på kunnskap om rettslige krav og gjennomgående brudd på materielle og prosessuelle regler (Helsetilsynet, 2023; Helsetilsynet, 2022; Dahlen & Langsrud, 2024, s. 78). Vi mener det er grunn til å stille spørsmål ved om slike gjennomgående eller omfattende regelbrudd nettopp kan skyldes den manglende anerkjennelsen av at man står overfor en situasjon som er rettslig regulert. Vår erfaring er at dette trinnet er krevende for mange av studentene. De vil ofte, ved å se og gjenkjenne ulike problemstillinger som de er vant med å løse, lett falle inn i den formålsrasjonelle beslutningsmodellen de er opplært i. I en studie av profesjonsutøveres anvendelse av rettsregler fant Dahlen og Langsrud (2021, s. 196–197) at bruken av elektroniske maler og rundskriv var utbredt, og at det tilsynelatende var de elektroniske malene som styrte rettsanvendelsen. Det var lite bevissthet rundt lovgivningen og at retningslinjer på arbeidsplassen bygget på rettskilder. For å oppnå anvendelsesferdigheter er det dermed sentralt å klare å identifisere om det i en konkret

situasjon faktisk foreligger et spørsmål som er rettslig regulert, og å være i stand til å «velge» en juridisk tilnærmingsmåte til spørsmålet.

Kunnskap og ferdigheter som setter studenter i stand til å identifisere problemstillinger som reguleres av en rettsregel, er dermed sentralt. Å skulle identifisere rettsspørsmål krever for det første en viss materiell oversikt over regelverket. Studentene må ha oversikt over hvilke spørsmål som er rettslig regulerte. For eksempel må en sosionom ved et NAV-kontor ha kjennskap til taushetspliktsreglene på statlig og kommunalt ansvarsområde (NAV-loven, 2006, § 7; sosialtjenesteloven, 2009, § 44). Dette er nødvendig for å kunne identifisere at spørsmål om taushetsplikt kan være rettslige spørsmål som krever en normrasjonell beslutningsmodell.

Slik sett har også dette trinnet i raketten en klar sammenheng med neste trinn: Man må ha oversikt over hvilke rettslige grunnlag som finnes. I tillegg er det sentralt at det skapes en *bevissthet* hos studentene om at spørsmål kan være rettslig regulerte, og at rettsspørsmål krever en egen tilnærmingsmåte. En sentral del av anvendelsesferdighetene i vår kontekst blir da å klargjøre for studentene at dette handler om ulike typer beslutningsprosesser, selv om grensen mellom dem tidvis kan være flytende.

Finne rettslig grunnlag

Som ferdig utdannede profesjonsutøvere skal studentene primært utføre arbeid for et forvaltningsorgan. De skal operere på rettsområder som i stor grad bygger på *lov*. Profesjonsutøvernes rettsanvendelse vil i stor grad dreie seg om å fastlegge tjenestemottakers rettigheter og egne plikter. Dette vil ofte handle om å klarlegge rettskrav, som normalt har hjemmel i lov (Kjønstad *et al*., 2022, s. 80).

På disse rettsområdene benyttes lovgivning i stort omfang «for å ilegge virksomheter og profesjonsutøvere plikter, og motsvarende rettigheter for brukere og pasienter» (Dahlen & Langsrud, 2021, s. 186). I tillegg vil rettsanvendelsen dreie seg om å klarlegge tjenestemottakers plikter i vid forstand, ved å vurdere inngrepshjemler. Slike spørsmål er også lovregulerte, og lovtekst

vil som den helt klare hovedregel være det rettslige grunnlaget, i tråd med legalitetsprinsippet (Grunnloven, 1814, § 113).

I tillegg kommer prosessuelle og personelle regler som er knyttet til de materielle avgjørelsene. Tidvis kan det også være et noe uklart skille mellom prosessuelle og materielle regler, i det minste for studentene. Dette gjelder for eksempel rett til brukermedvirkning etter pasient- og brukerrettighetsloven (1999) § 3-1.

Profesjonsutøverne vil altså primært måtte forholde seg til *lov* som rettslig grunnlag. Lovteksten må ofte ses i sammenheng med andre rettskilder (som vi kommer tilbake til i neste punkt). Men rettslig grunnlag vil for profesjonsutøverne i all hovedsak være lovbestemmelser. Vi mener derfor det er passende å tale om at studentene må bli i stand til å *finne* rettslig grunnlag – det må letes frem i de relevante lovene.

Det kan for eksempel ikke forventes at studentene mestrer å bygge på komplekse rettslige konstellasjoner bestående av internasjonal rett, rettspraksis eller ulovfestet rett som rettslig grunnlag. Disse vil tidvis komme inn som tolkningsbidrag til lovteksten (se neste punkt), men vil neppe utgjøre rettslig grunnlag. Det er verken mulig eller ønskelig at studentene i klarleggingen av rettslig grunnlag skal etterligne Sårstelldommen (Rt. 2010 s. 612; Kjellevold & Aasen, 2011). Vi kan for eksempel ikke generelt forvente at nyutdannede profesjonsutøvere skal kunne bygge på den ulovfestede vilkårslæren som rettsgrunnlag.

Studentene må altså klare å finne frem til den eller de relevante reglene som regulerer en gitt situasjon. Å finne rettslig grunnlag er gjerne det studentene som ferdig utdannede profesjonsutøvere i størst grad vil få hjelp til via saksbehandlingssystemer, veiledere og lignende. Dette er i tråd med den tidligere nevnte studien til Dahlen og Langsrud (2021). Å finne rettslig grunnlag vil likevel kreve en oversikt over de materielle reglene på det relevante rettsområdet. Alternativt må studentene i det minste bli i stand til å navigere i de sentrale lovene på rettsområdet.

En sykepleierstudent må for eksempel få oversikt over de sentrale helselovene og overordnet vite hva som reguleres hvor. For eksempel er helsepersonellets plikter regulert i helsepersonelloven (1999), og pasientens rettigheter i pasient- og brukerrettighetsloven (1999). En barnevernsstudent må blant annet få oversikt over de ulike kapitlene i barnevernsloven (2021).

Erfaringsmessig greier studenter som viser forståelse for metoden, å angi nøyaktige og presise rettslige grunnlag som regulerer det spørsmålet de er bedt om å ta stilling til. Svakere studenter helgarderer seg med å vise til generelle bestemmelser som har stor betydning på det aktuelle rettsområdet, som hensynet til barnets beste (barnevernsloven, 2021, § 1-3). I tillegg krever dette hovedsteget en grunnleggende forståelse for juridisk metode, ved at det forutsetter innsikt i hvilke kilder som kan fungere som rettslig grunnlag.

Studentene må forstå at de som hovedregel må finne en *lovbestemmelse* som er relevant for eller regulerer tilfellet de står overfor, og som skal danne utgangspunktet for rettsanvendelsesprosessen. De kan for eksempel ikke nøye seg med å bygge på «[o]rganisasjonens egne 'regler'» (Dahlen & Langsrud, 2021, s. 206) eller veiledere. I en sak om stønad til økonomisk nødhjelp til livsopphold, må en sosionom ved et NAV-kontor finne frem til sosialtjenesteloven (2009) § 18 og bruke dette som rettslig grunnlag.

Presentere innholdet i regelen

Det rettslige grunnlaget danner utgangspunktet for det vi kaller en presentasjon av innholdet i regelen. Dette handler om å komme frem til *rettsregelen*, som i vårt tilfelle er den ferdig tolkede lovteksten (Eckhoff, 2001, s. 30). Overordnet kan dette sies å handle om relevans, slutning og vekt for den enkelte rettskilden (Andenæs, 2009, s. 3–4). Tilpasningen til våre studenter knytter seg både til relevans, slutning og vekt. Kort oppsummert mener vi at de elementene av juridisk metode våre studenter må beherske, medfører at man har et fokus på færre rettskilder (relevans). Det varierer i hvilken grad de rettskildene man bruker må tolkes fullt ut (slutning). Studentene trenger i begrenset grad å beherske motstrid mellom rettskilder utover at lovteksten normalt er den viktigste kilden (vekt).

«Å kunne tolke lover er en av juristens viktigste ferdigheter» (Mestad, 2019, s. 80). Å beherske anvendelse av rettsregler vil alltid forutsette – i alle fall til en viss grad – å kunne tolke lovtekst. Studentene må lære å foreta en språklig tolkning av lovens ordlyd, ut fra «vanlig språkbruk» (Mestad, 2019, s. 81). De må kunne si noe fornuftig med egne ord om hva som menes med for eksempel «vesentlige skadelidende» i barnevernsloven (2021) § 4-2.

Et ledd i dette er å se *hvilke* ord eller begreper som er de sentrale. Erfaringsmessig har noen studenter, særlig de svakere, utfordringer med å plukke

ut viktige eller betydningsfulle deler av en lovbestemmelse. Dette ser etter vår vurdering ut til å handle om at studentene må opparbeide seg en forståelse av lovbestemmelsers oppbygning. Det inkluderer en forståelse for vilkår, inkludert forskjellen på alternative og kumulative vilkår, og rettsvirkning.

Disse begrepene trenger ikke brukes – vi mener heller det i noen sammenhenger kan være uheldig og skape ytterligere forvirring å bruke dem. Men studentene må forstå den grunnleggende oppbygningen av hvis – så strukturen som de fleste lovbestemmelsene bygger på (Mæhle & Aarli, 2022, s. 70).

Ut over en språklig tolkning av lov, må det kunne forventes at studentene nyttiggjør seg av enkelte andre rettskilder som kan fungere som tolkningsbidrag. Det er da hovedsakelig tale om presiserende tolkning. Altså at man nytter andre rettskilder som hjelpemidler for å presisere lovens ordlyd (Eckhoff, 2001, s. 118). I enkelte tilfeller kan det være tale om innskrenkende tolkning av tjenestemottakers plikter, eller utvidende tolkning av tjenestemottakers rettigheter/tjenesteyters plikter. Generelt bør imidlertid profesjonsutøvere være varsomme med bruk av innskrenkende eller utvidende tolkning og analogi. Det vil fort kunne fare galt av sted om vi forsøker å gjøre dem i stand til å mestre det.

Reglene på velferdsrettens område gir i særlig stor grad uttrykk for samfunnets felles prioriteringer og verdisyn. Som ferdig utdannede profesjonsutøvere blir studentene viktige voktere av disse grunnleggende verdiene. Vi mener derfor at formålet med den enkelte regel eller de hensyn regelen bygger på, samt sammenheng med andre, tilknyttede lovbestemmelser, er særlig viktige som tolkningsbidrag til lovteksten. Å ha med seg dette kan ha betydning for hvordan studentene senere vurderer lignende saker. Studentene bør opparbeide en forståelse av regelverkets sammenheng og siktemål. Dette inkluderer også henvisninger til relevante menneskerettsbestemmelser. Det kan ikke forventes at studentene er i stand til å fullstendig klarlegge innholdet i menneskerettighetene som rettslige størrelser. De bør imidlertid evne å se sammenhengen mellom nasjonalt lovverk og menneskerettighetene, og å se menneskerettighetene som uttrykk for sentrale verdier og prioriteringer vi er enige om både nasjonalt og internasjonalt. Dette kan for eksempel ses i sammenheng med uttalelsen om CRPD som «inspirasjonskilde» i NOU 2019: 14 (s. 182). For eksempel bør barnevernspedagogstudentene kunne se koblingen mellom bestemmelser i barnevernsloven og Barnekonvensjonen (1989). Et fokus på rettsreglenes sammenhengende system og siktemål kan i tillegg

bidra til å bygge bro mellom den normrasjonelle og den formålsrasjonelle beslutningsmodellen, i tråd med første trinn i femtrinnsraketten. Vi avgrenser samtidig her mot generelle metodiske diskusjoner om vekten og betydningen av formålsbetraktninger, reelle hensyn og lignende, som er behandlet for eksempel hos Eckhoff (2001) og Høgberg og Sunde (2019).

Ut over dette vil pensum være en viktig kilde. Som ferdig utdannede profesjonsutøvere vil pensum erstattes av veiledere, retningslinjer og rundskriv. RETHOS nevner uttrykkelig at studentene skal bli i stand til å anvende veiledere i forskrift om nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanning (2019, § 5 bokstav e) og forskrift om nasjonal retningslinje for sykepleierutdanning (2019, § 14 bokstav a). Ulike typer veiledere brukes som nevnt i stor utstrekning av profesjonsutøvere i praksis (Dahlen & Langsrud, 2021). Veiledere bør etter vårt syn dermed vurderes som pensum.

I pensum og veilederne blir andre rettslige kilder sammenfattet gjennom oversikter tilpasset profesjonsutøverne. Vi mener at vi ikke kan forvente at studentene skal ha oversikt over eller kunne anvende det vi kan kalle «primærkildene» – for eksempel forarbeider og rettspraksis – hverken som studenter eller som ferdig utdannede. Gjennom pensum og veilederne får studentene et ferdig bearbeidet produkt, og dette må de etter vår vurdering kunne støtte seg til. Selvstendige tolkninger, og evne til å skille det som er relevant fra det som ikke er relevant, synes å være mer utslagsgivende for studentenes forståelse og anvendelseskunnskaper enn studentenes kunnskap og oversikt over et stort omfang med rettslige kilder som omfattende nasjonal og internasjonal rettspraksis, uttalelser i forarbeid eller omfattende juridisk litteratur.

Samtidig er det svært viktig å kommunisere det synet på pensum og veilederne som vi nå har gitt uttrykk for: De er nettopp en oversikt basert på andre rettslige kilder, og ikke nødvendigvis en rettslig kilde med stor selvstendig betydning. Slike veiledere vil også bli utdaterte når det skjer en lovendring. Studentene må derfor kunne holde seg oppdatert på den til enhver tid gjeldende rett ved å ha et bevisst forhold til primærkildene. Studentene skal fremdeles bruke juridisk metode i tilnærmingen til rettsspørsmål, og ikke basere hele beslutningsprosessen på byråkratiske verktøy (Dahlen & Langsrud, 2021; Dahlen & Langsrud, 2024).

Vi kan samtidig ikke forvente at verken studentene eller de ferdig utdannede profesjonsutøverne her er i stand til å foreta inngående vurderinger av vekten av veiledere, rundskriv og juridisk litteratur – som tradisjonelt anses

for å ha en noe begrenset rettskildemessig gjennomslagskraft (Andenæs, 2009, s. 108, 116) – opp mot andre rettskilder utover lovteksten. Vi avgrenser her mot rettsvitenskapelige diskusjoner knyttet til polysentri og rettslig pluralisme (Sand, 2019, s. 689) og mer rettsosiologiske diskusjoner om veilederes og andre verktøys funksjon (Dahlen & Langsrud, 2021; Dahlen & Langsrud, 2024). Vi nøyer oss med å fastslå at det neppe er noen som mener at det er de nyutdannede profesjonsutøverne som skal kunne forebygge fremtidige NAV-skandaler (Boe, 2020a).

Samlet innebærer dette for eksempel at sykepleierstudenten skal bli i stand til å se sammenhengen mellom unntak fra taushetsplikten og hovedregelen om taushetsplikt i helsepersonelloven (1999) § 21. Studenten skal kunne formulere noe med egne ord om hva viktige ord og uttrykk i bestemmelsene betyr. Videre skal de se at taushetspliktreglene skal ivareta tilliten til helsevesenet i tråd med formålsbestemmelsen i helsepersonelloven (1999, § 1). De skal også se sammenhengen til retten til privatliv (Den europeiske menneskerettskonvensjon, 1950, artikkel 8; Grunnloven, 1814, § 102) og kunne nytte rundskriv om for eksempel opplysninger til politiet (Helsedirektoratet, 2015).

Subsumsjon – å bruke regelen

Dette leddet er gjerne det som klassisk kalles «anvendelse». Eckhoff (2001) forklarer subsumsjonen som regelens «anvendelse på foreliggende fakta» (s. 32). Her velger vi imidlertid andre betegnelser for å skille dette fra det overordnede kompetansemålet om anvendelsesferdigheter, som vi mener innebærer alle ledd i raketten. En mestring av dette trinnet forutsetter jo også nettopp de foregående trinnene, og kan etter vårt syn ikke ses isolert fra dem. Subsumsjonen er en integrert del av metoden (Eckhoff, 2001, s. 33). Boe (2020b) beskriver subsumsjonen som det å «avgjøre om regelen passer på et konkret saksforhold. … Vi fører ('summerer') saksforholdet inn under regelen ('sub' = under)» (s. 68). Subsumsjonsøvelsen forutsetter at studentene har klart for seg hvilke deler av faktum eller hvilke sider av situasjonen som er relevante for en normrasjonell beslutningsmodell (trinn 1), hvilken regel de skal bruke (trinn 2) og hvordan regelen skal forstås (trinn 3). Det

er i subsumsjonen en vurderer hvorvidt faktum i saken innfrir vilkår(ene) i rettsregelen (Mæhle & Aarli, 2022, s. 205). Har for eksempel studentene ikke sett at det er tale om kumulative vilkår, bommer de fort på subsumsjonen. I juridisk metodelitteratur er subsumsjonen ofte fremhevet som noe som gjøres parallelt eller samtidig med tolkningen, slik at det ikke er tale om «to adskilte tankeprosesser» (Eckhoff, 2001, s. 34). Vi velger likevel å skille ut subsumsjonen som et eget ledd i raketten, for å synliggjøre ulike sider ved denne delen av rettsanvendelsesprosessen.

Det varierer hvor fremtredende og krevende subsumsjonen er. En illustrasjon av dette kan finnes hos Bekkedal og Farsethås (2018), som ser på forholdet mellom det de kaller «tolkningsstadiet» og «subsumsjonsstadiet» i en rekke dommer fra Høyesterett. Noen ganger knytter den mest krevende delen av rettsanvendelsen seg til tolkningsstadiet, og subsumsjonen er mer underordnet. Dette gjør at «når det er avklart hva som er gjeldende rett, gir utfallet seg selv» (Bekkedal & Farsethås, 2018, s. 4). Lignende uttalelser kan finnes hos Eckhoff (2001, s. 33). Andre ganger er det subsumsjonen som er det mest fremtredende og krevende leddet i rettsanvendelsesprosessen. I mange tilfeller vil profesjonsutøverne treffe saker hvor både tolkningsstadiet og subsumsjonsstadiet er relativt sett ukomplisert. Men de vil også treffe saker hvor subsumsjonsstadiet er krevende.

Mens de rettslige konstellasjonene de ferdig utdannede profesjonsutøverne skal kunne forholde seg til, relativt sett er ganske enkle (se forrige punkt), vil *faktum* ofte være komplekst og til dels uoversiktlig. De kommer ikke til «dekket bord» ved at andre har silt ut relevante opplysninger. Det er dermed sentralt at studentene blir i stand til å identifisere hva som er rettslig relevant i komplekse situasjonsbeskrivelser. Dette er også erfaringsmessig noe studentene kan ha utfordringer med. Dette relaterer – som tidligere nevnt – også tilbake til det første leddet i raketten. De må gjøres i stand til å se hva som er relevant for den normrasjonelle beslutningen. Erfaringsmessig havner studenter fort inn i en formålsrasjonell beslutningsmodell, og evner da ikke å se hvilke faktiske opplysninger som er rettslig relevante. Å sile ut relevant faktum er, særlig for våre studenter, en sentral del av subsumsjonsøvelsen. Relevant faktum må knyttes opp til relevant tolkning av regelen. Løvlie (2019) beskriver det slik: «Rettsreglene avgjør hvilke faktiske forhold det knyttes rettsvirkninger til, og omvendt avgjør de faktiske forhold hvilke rettsregler som kan gis anvendelse» (s. 135).

I tillegg må de ferdigutdannede profesjonsutøverne, hvor subsumsjonen ikke «gir seg selv», være i stand til å foreta balanserte *drøftelser*. For eksempel vil hva som er barnets beste kunne være nyansert og komplekst i den konkrete barnevernssaken. Da forventes det at de ferdigutdannede profesjonsutøverne, i vedtaksforberedelse eller vedtak, får frem disse nyansene gjennom pro-contra-drøftelser. Studentene må dermed se at det er forskjell på å drøfte for og mot og å argumentere for én løsning. En kompleks sak har sjelden bare en side. De må gjøres i stand til å foreta en konkret, reell for-og-mot-drøftelse.

Som vist i forrige punkt mener vi at vi bare i helt begrenset grad kan forvente at studentene kan avgjøre motstrid mellom rettskilder. Motstrid mellom ulike *argumenter* i subsumsjonsfasen mener vi, basert på det overstående, likevel at de må mestre. De må evne å se *at* og *hvorfor* ett argument har større vekt eller får større gjennomslag enn andre.

Akuttplassering etter barnevernsloven (2021) § 4-2 beror blant annet på om barnet kan bli «vesentlig skadelidende» dersom omsorgsovertakelsen ikke gjennomføres «straks». Barnevernspedagogstudentene mestrer ofte godt å fastsette innholdet i vilkåret «vesentlig skadelidende». Men det kan være krevende for dem å ta stilling til om den konkrete omsorgssituasjonen oppfyller alvorlighetsgraden av skade som følger av ordlyden «vesentlig». Her må studentene blant annet lære å skille «klinten fra hveten» i faktum, og foreta en pro-contra-drøftelse.

I flere barnevernssaker har Den europeiske menneskerettsdomstolen fastslått krenkelse fordi myndighetene begikk feil på et tidlig stadium i saken. At barnevernet allerede fra start foretar grundige og balanserte vurderinger, er av største betydning for sakens videre utvikling, se for eksempel M. L. mot Norge (2020, avsnitt 98).

Konklusjon

De ferdige profesjonsutøverne skal i noen tilfeller først og fremst forberede saker som skal avgjøres av andre. Det gjelder for eksempel omsorgsovertakelse etter barnevernsloven (2021) § 5-1. Rettslige beslutninger vil for de fleste likevel være en sentral del av arbeidslivet. For eksempel er flere viktige beslutnin-

ger etter pasient- og brukerrettighetsloven lagt til «den som yter helsehjelp», se f.eks. pasient- og brukerrettighetsloven (1999) § 4-3. Studentene trenger dermed å gjøres i stand til å forme en konklusjon som er logisk og materielt holdbar. Noen ganger er konklusjonen gitt, andre ganger kan det være mer åpent. Det må kunne forventes at konklusjonen gir svar på rettsspørsmålet, og at den kommer som en logisk følge av argumentasjonen. Studentene må dermed også forstå at de ulike trinnene i raketten henger sammen.

Samtidig mener vi en viktig del av anvendelsesferdighetene her kan bestå av å *innhente hjelp.* Lignende tankegods kan finnes i plikten til å «innhente bistand» i helsepersonelloven (1999) § 4, annet ledd. Svært krevende eller vanskelige juridiske avgjørelser bør, blant annet av rettssikkerhetshensyn, ikke tas av en nyutdannet profesjonsutøver alene. Det mer ensidige fokuset på at rettsanvendelsesprosessen må inneholde en konklusjon, må dermed etter vår vurdering, for disse studentene, suppleres av et fokus på de ulike personene og organene hvor de som ferdig utdannede profesjonsutøvere kan finne nødvendig, juridisk kompetanse.

Avslutning

I dette kapittelet har vi konkretisert hva vi mener kompetansemålene i RETHOS om juridiske anvendelsesferdigheter innebærer. Vi har tatt utgangspunkt i juridisk metodelitteratur, erfaringskunnskap og samfunnets krav til de ferdig utdannede profesjonsutøverne. Vi har gjennom *femtrinnsraketten* fremholdt at rettsanvendelsesprosessen i denne konkrete konteksten etter vårt syn innebærer at studentene må lære å 1) identifisere rettslige spørsmål, 2) finne rettslig grunnlag, 3) presentere innholdet i regelen, 4) bruke regelen og 5) forme en konklusjon. Innenfor disse fem leddene har vi utdypet hvilke elementer eller aspekter ved juridisk metode vi mener studentene må lære og beherske.

Kapittelet fokuserer på en konkretisering av innholdet i kompetansemålene. Vi har dermed ikke sagt noe om hvordan disse anvendelsesferdighetene kan *oppnås*. Det trengs videre forskning på hvordan undervisning og prøving på best mulig måte kan tilrettelegges for å oppnå anvendelsesferdighetene vi

har beskrevet. Slik forskning bør ta på alvor de svært stramme rammebetingelsene for den juridiske undervisningen i disse utdanningene.

Man har i mange tilfeller begrensede personelle ressurser, et begrenset antall studiepoeng, begrenset kjennskap til jussens kompleksitet blant ikke-juridiske kollegaer, emneansvarlige, studieprogramleder mv., og i mange tilfeller store studentkull. Selv med vårt forslag til en tilpasset læring av juridisk metode er det å skulle oppnå juridiske anvendelsesferdigheter for disse studentene ambisiøst. For eksempel forutsetter anvendelsesferdighetene bevissthet, holdninger, selvstendig tenkning og refleksjon, som generelt kan være vanskelige å oppnå på de omtalte bachelorene (Dahl & Alvsvåg, 2013).

På den ene siden stiller dette høye krav til oss som undervisere. På den andre siden kan dette underbygge argumenter eller krav om en mer fremtredende status for undervisning knyttet til rettslige emner på de ulike studieprogrammene.

Referanser

Andenæs, M. H. (2009). *Rettskildelære* (2. utg.).

Barnekonvensjonen (1989). FNs konvensjon om barnets rettigheter.

Barnevernsloven (2021). Lov om barnevern (LOV-2021-06-18-97).

Bekkedal, T. & Farsethås, H. C. (2018). Om subsumsjon. *Jussens Venner, 53*(1), 1–32. https://doi.org/10.18261/issn.1504-3126-2018-01-01

Blandhol, S., Tøssebro, H. N. & Skotheim, Ø. (2015). Innføring i juridisk metode. *Jussens Venner, 50*(6), 310–345. https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3126-2015-06-02

Boe, E. M. (2020a). Forsvarlig systeminnretning i forvaltningen. *Lov og Rett, 59*(3), 129–140. https://doi.org/10.18261/issn.1504-3061-2020-03-02

Boe, E. M. (2020b). *Grunnleggende juridisk metode. En introduksjon til rett og rettstenkning* (4. utg.). Universitetsforlaget.

Dahl, H. & Alvsvåg, H. (2013). Å fremme studenters evne til refleksjon – en pedagogisk utfordring. *Uniped, 36*(3), 32–45. https://doi.org/10.3402/uniped.v36i3.22724

Dahlen, W. N. & Langsrud, E. (2021). Ikke-juristers bruk av rettsregler. En analyse av profesjonsutøveres beskrivelse av rettsanvendelsen i helse- og velferdstjenestene. *Kritisk juss, 47*(3), 185–206. https://doi.org/10.18261/ISSN.2387-4546-2021-03-04

Dahlen, W. N. & Langsrud, E. (2024). Rettssikkerhet er ikke for alle. Regler om tvang i lys av byråkratisk metode og insisterende praksis. *Kritisk juss, 50*(1), 68–89. https://doi.org/10.18261/kj.50.1.3

Den europeiske menneskerettskonvensjon. (1950). Europarådets konvensjon om beskyttelse av menneskerettighetene og de grunnleggende friheter.

Eckhoff, E. (2001). *Rettskildelære* (5. utg. ved Jan E. Helgesen). Universitetsforlaget.

Forskrift om nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanning. (2019). (FOR-2019-03-15-398).

Forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanning. (2019). (FOR-2019-03-15-409).

Forskrift om nasjonal retningslinje for sykepleierutdanning. (2019). (FOR-2019-03-15-412).

Grunnloven. (1814). Kongeriket Norges Grunnlov (LOV-1814-05-17).

Hellevik, P. M. & Skippervik, L. J. B. (2023). *Hemmelig kode, juridisk metode.* Fagbokforlaget.

Helsedirektoratet. (2015). *Helsepersonellets taushetsplikt – rett og plikt til å utlevere pasientopplysninger til politiet.* (IS-9-2015) [Rundskriv].

Helsepersonelloven. (1999). Lov om helsepersonell m.v. (LOV-1999-07-02-64).

Helsetilsynet. (2022). *Det handler om ledelse. Oppsummering av landsomfattende tilsyn med barnevernets arbeid med undersøkelser 2020–2021.* (Rapport 2/2022). Statens helsetilsyn. https://www.helsetilsynet.no/globalassets/opplastinger/publikasjoner/rapporter2022/helsetilsynetrapport_2_2022.pdf

Helsetilsynet. (2023). *Framleis tvil om tvang. Oppsummering av landsomfattande tilsyn 2020–21 med tvungen somatisk helsehjelp i kommunale helse- og omsorgstenester* (Rapport 1/2023). Statens helsetilsyn. https://www.helsetilsynet.no/publikasjoner/rapport-fra-helsetilsynet/2023/framleis-tvil-om-tvang/#

Høgberg, A. P. & Sunde, J. Ø. (2019). *Juridisk metode og tenkemåte*. Universitetsforlaget.

Kjellevold, A. & Aasen, H. S. (2011). Huleboer-dommen og bruk av tvang i sykehjem: Rt-2010-612. *Tidsskrift for erstatningsrett, forsikringsrett og velferdsrett, 8*(1–2), 50–68. https://doi.org/10.18261/ISSN2464-3386-2011-01-02-03

Kjønstad, A., Syse, A. & Kjelland, M. (2022). *Velferdsrett I. Grunnleggende rettigheter, rettssikkerhet og tvang* (7. utg.). Gyldendal.

KPMG & Samfunnsøkonomisk analyse. (2023). *Evaluering av styringssystem for helse- og sosialfagutdanningene (RETHOS). Delrapport.* https://www.regjeringen.no/contentassets/ab5772d3e4e94e88983646a8f422ebd6/evaluering-av-styringssystem-for-helse-og-sosialfag-utdanningene-rethos.pdf

Løvlie, A. (2019). Fakta og juss. I A. P. Høgberg & J. Ø. Sunde (Red.), *Juridisk metode og tenkemåte* (s. 135–172). Universitetsforlaget.

M. L. mot Norge, sak nr. 64639/16, EMDs dom 20. desember 2020.

Mestad, O. (2019). Rettens kilder og anvendelse. I A. P. Høgberg & J. Ø. Sunde (Red.), *Juridisk metode og tenkemåte* (s. 77–113). Universitetsforlaget.

Molven, O. (2019). *Helse og jus* (9. utg.). Gyldendal.

Mæhle, S. S. & Aarli, R. (2022). *Fra lov til rett* (3. utg.). Gyldendal.

NAV-loven (2006). Lov om arbeids- og velferdsforvaltningen (arbeids- og velferdsforvaltningsloven) (LOV-2006-06-16-20).

NOU 2019: 14 (2019). *Tvangsbegrensningsloven – Forslag til felles regler om tvang og inngrep uten samtykke i helse- og omsorgstjenesten*. Helse- og omsorgsdepartementet.

Pasient- og brukerrettighetsloven (1999). Lov om pasient- og brukerrettigheter (LOV-1999-07-02-63).

Prop. 133 L (2020–2021). *Lov om barnevern (barnevernsloven) og lov om endringer i barnevernloven.* Barne- og familiedepartementet.

Prop. 91 L (2010–2011). *Lov om kommunale helse- og omsorgstjenester m.m. (helse- og omsorgstjenesteloven).* Helse- og omsorgsdepartementet.

Prøitz, T. S. (2015). *Læringsutbytte*. Universitetsforlaget.

Rt. 2010, s. 612.

Sand, I. J. (2019). Rettslig pluralisme og polysentri i norsk rettsvitenskapelig metode. I A. P. Høgberg & J. Ø. Sunde (Red.), *Juridisk metode og tenkemåte* (s. 683–701). Universitetsforlaget.

Sosialtjenesteloven (2009). Lov om sosiale tjenester i arbeids- og velferdsforvaltningen (LOV-2009-12-18-131).

Wilhelmsen, L. S. (2014). Læringsutbytte. I L. S. Wilhelmsen (Red.), *Juridisk fagdidaktikk. Med vekt på studentenes læring* (s. 81–116). Fagbokforlaget.

Hegrenæs, Förster, C., Sandvei, B. & Simonnæs, I. (2025). Juridisk oversetter eller jurist som oversetter? Om å undervise juridisk oversettelse. I R. Helde, A. Parmann & E. Suzen (Red.), *Undervisning i rettsvitenskap for de som ikke skal bli jurister* (s. 305–326). Fagbokforlaget. DOI: https://doi.org/10.55669/oa5402015

Kapittel 15

Juridisk oversetter eller jurist som oversetter?

Om å undervise juridisk oversettelse

Claudia Förster Hegrenæs[1], Beate Sandvei[1] og Ingrid Simonnæs[1]

[1] NHH Norges Handelshøyskole

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Sammendrag: I globaliseringens tid er oversettere brobyggere mellom kulturer og samfunn (Obenaus, 1995; Scott & O'Shea, 2021). Fagoversettelse, skriftlig oversettelse av tekster fra fagdomener som teknologi, medisin, juss mfl., har lang tradisjon innen oversetterutdanning og oversettelsesforskning. Oversettelse av juridiske tekster som lover og forskrifter, dommer, avtaler o.l. utgjør en betydelig del av fagoversettelse i dagens samfunn. Slike tekster stiller mangfoldige krav til oversetteren, som må beherske to språk på høyt nivå og ha god innsikt i fagdomenet (Albir, 2017). For å kunne oversette slike tekster på en måte som garanterer rettssikkerheten, kreves det kunnskap om to rettssystemer og forståelse av komparativ rett (Gémar, 2014). I dette kapittelet beskriver vi *JurDist*, et nettbasert undervisningstilbud på masternivå i juridisk oversettelse (fra og til engelsk, fransk, spansk og tysk), for oversettere med som regel liten eller ingen innsikt i juss. Kurset gjennomføres over to semestre og utdanner fagoversettere med spesialkompetanse i juridisk oversettelse.

Nøkkelord: juridisk oversettelse, oversettelseskompetanse, oversetterutdanning, rettslingvistikk, komparativ rett

Abstract: In the era of globalization, translators are mediators between cultures and societies (Obenaus, 1995; Scott & O'Shea, 2021). Specialized translation, written translation of texts from domains such as technology, medicine, law, etc., is a well-established field within translator education and translation research. The translation of legal texts such as laws and regulations, judgments, agreements, etc. constitutes a significant part of professional translation today. Such texts place various demands on the translator, who must master two languages and language systems at a high skill level in addition to a good understanding of the subject domain (Albir, 2017). In order to translate such texts in a way that guarantees legal certainty, the translator has to possess knowledge of two legal systems and an understanding of legal methods (Gémar, 2014). In this chapter we describe *JurDist*, an online teaching program in legal translation at master's level (from and to English, French, Spanish and German) for translators with little or no knowledge of law. The course is conducted over two semesters and is designed to train professional translators, equipping them with specialized expertise in legal translation.

Keywords: legal translation, translation competence, translator education, legal linguistics, comparative law

Innledning

Oversettelse, skriftlig overføring av tekst fra ett språk til et annet (Delisle *et al.*, 1999), kan spores tilbake til antikken. Den romerske filosofen og retorikeren Cicero og hans oversettelser av den greske filosofien til latin nevnes ofte i forbindelse med oversettelsens historie (Woodsworth, 2001). Verdenshistorien har sett en utvikling der kontakt mellom mennesker med ulik kulturell og lingvistisk bakgrunn har blitt hyppigere, og i globaliseringens tid er oversettere blitt viktige brobyggere mellom kulturer og samfunn (Obenaus, 1995; Scott & O'Shea, 2021).

I takt med utviklingen av oversettelsesvitenskap som et eget fagfelt i andre halvdel av forrige århundre ble det nødvendig med en avgrensning av det som anses som oversettelseskunnskaper og -ferdigheter fra det som anses som to- (eller fler-)språklighet. I dette kapittelet forholder vi oss til oversettelse som noe mer enn å beherske to språk. Som Robinson (1997, s. 50) påpeker, er «Translation … a highly complicated process requiring rapid multilayered analyses of semantic fields, syntactic structures, the sociology and psychology of reader- or listener-response, and cultural difference. … translation is constantly creative, constantly new».

Ser man bort fra privat reisevirksomhet, skaper dagens kulturelle, politiske og økonomiske relasjoner mellom ulike land et stort kommunikasjonsbehov. Dette resulterer i at et betydelig antall tekster må oversettes for å oppnå spesifikke kommunikasjonsmål. Ved siden av skjønnlitterær oversettelse (Koller & Berg Henjum, 2020, s. 321f.) dekkes mye av dette behovet gjennom fagoversettelse, dvs. oversettelse av tekster fra fagdomener som økonomi, medisin, juss med flere. På et supranasjonalt plan oversatte for eksempel EU-kommisjonens generaldirektorat for oversettelse (DGT) i 2023 cirka 2,6 millioner sider tekst til de 24 EU-språkene (DG Translation, 2024, s. 6).

Behovet for fagoversettelse i Norge er stort, og det er hovedsakelig tre årsaker til dette:

1. Økonomiske og politiske relasjoner: Norske aktører i offentlig og privat sektor har et behov for fagoversettelser grunnet globale økonomiske og politiske relasjoner.
2. Innvandring: På individnivå er det også behov for oversettelser, spesielt knyttet til innvandring.

3. Norsk som et språk med begrenset utbredelse: Norsk er et såkalt «Language of Limited Diffusion» (LLD). Det betyr at det er et språk med et begrenset antall morsmålsbrukere, og et språk som sjelden blir lært av fremmedspråksbrukere.

Norsk økonomi er først og fremst preget av globale handelsforbindelser gjennom for eksempel eksport av olje, gass og fisk, og import av matvarer samt industrielt utstyr. Norge har i mange tiår hatt et tett økonomisk samarbeid med EU gjennom EØS-avtalen. I tillegg kommer en lang rekke bilaterale handelsavtaler verden rundt (Regjeringen, 2021). I politisk sammenheng er Norge blant annet medlem av Den europeiske menneskerettskonvensjonen (EMK), som i 1999 ble inkorporert i norsk rett gjennom menneskerettsloven.

Med hensyn til innvandring mottar Norge som medlem av Schengenavtalen årlig et større antall arbeidsinnvandrere (ca. 9 000 personer i 2022, ca. 17 000 personer i 2021; Statistisk sentralbyrå, 2023). Men også familieinnvandring spiller en rolle. Til slutt fører politiske uroligheter til en konstant strøm av flyktninger til Norge (ca. 4 300 personer i 2021; ca. 35 600 personer i 2022, Statistisk sentralbyrå, 2023). Uansett bakenforliggende grunn har disse noe til felles: det oppstår et kommunikasjonsbehov som må dekkes gjennom fagoversettelse. Kontrakter med globale handelspartnere, bruksanvisninger for importert industrielt utstyr og personlige dokumenter som fødselsattester, vigselsattester og vitnemål må oversettes. En betydelig del av disse dokumentene faller inn under kategorien juridiske dokumenter (kontrakter, avtaler, attester o.l.) og omfattes derfor av den delen innenfor fagoversettelse som kalles for juridisk oversettelse.

Til tross for dette behovet er utdanningstilbudet i fagoversettelse i Norge svært begrenset. Per i dag tilbys bare ett studieprogram på masternivå ved Universitetet i Agder (UiA). I tillegg finnes det et etter- og videreutdanningstilbud i oversettelse i offentlig sektor (UiA, vår 2024) og enkeltstående emner som del av fremmedspråkstudier (f.eks. ved Universitetet i Oslo). Enkeltemnene har dog ikke som mål å utdanne fagoversettere.

I dette kapittelet beskriver vi *JurDist*, et nettbasert undervisningstilbud på masternivå i juridisk oversettelse (fra og til engelsk, fransk, spansk og tysk) for oversettere med som regel liten eller ingen innsikt i juss. Vi viser at grunnleggende kunnskaper i juss og komparativ rett er avgjørende for en juridisk oversetters kompetanse. Før vi beskriver kursets innhold i detalj, gir vi

en kort oversikt over litteraturen om juridisk oversettelse og den teoretiske og empiriske forskningen som er utgangspunktet for kursets læringsutbyttebeskrivelser, læringsinnhold og pedagogiske utforming.

Juridisk oversettelse

I litteraturen beskrives profesjonell oversettelseskompetanse som en slags superkompetanse sammensatt av ulike delkompetanser (Albir, 2017; Göpferich, 2008, 2009; Wilss, 1976, s. 120). Disse kompetansene er delvis overførbare til andre profesjonelle kontekster og delvis spesifikke for oversetterprofesjonen. Blant de overførbare kompetansene finner vi kunnskap om verden (samfunn, kultur, politikk, historie, etc. i minst to kulturer), kognitive evner som logisk tenkning og refleksjon, motoriske evner som maskinskriving etter touch-metoden og informasjonssøkkompetanse (*information mining*), dvs. evnen til å finne frem til og vurdere kvaliteten på relevante kilder.

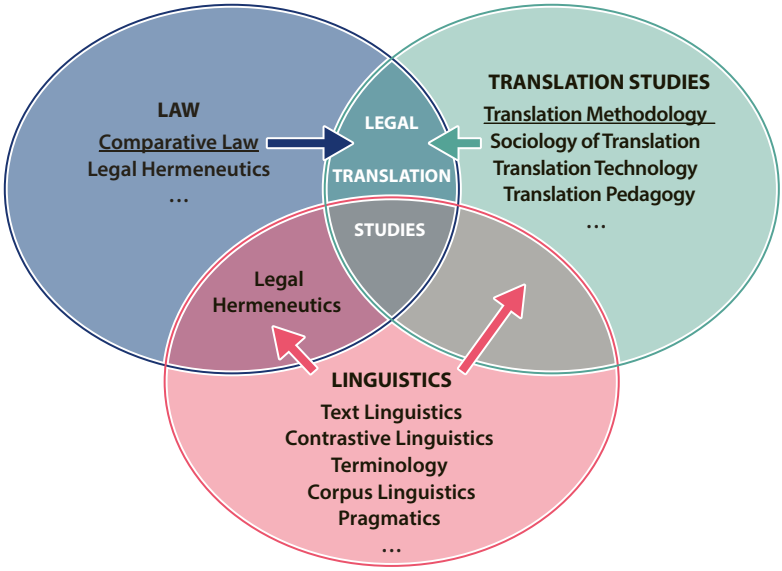
Blant kompetansene som er spesifikke for oversettelse, er flerspråklighet (oversetteren må beherske *minst* to språk og språksystemer på høyt nivå) og kunnskap om oversettelse som fag (teori og metode). Profesjonell fagoversettelseskompetanse er spesifikk for hvert fagdomene (juss, medisin, økonomi, etc.) og er en interdisiplinær kompetanse mellom det spesifikke fagdomenet og oversettelse.

Ifølge Scarpa (2020, s. 112) skiller juridisk oversettelse seg tydelig fra andre typer fagoversettelse. Dette skyldes at de sosiale og kulturelle kontekstene til kildespråket (språk det skal oversettes fra) og målspråket (språk det skal oversettes til) kan være svært ulike i to rettssystem (kontinental/romersk-germansk rett, *civil law*; anglo-saksisk rett, *common law*; religionsbasert rett m.m. – for eksempel Friedman, 1975, s. 199–201; Husa, 2015, s. 213–219; Prieto Ramos, 2022; Schroth, 1986; Scott, 2017). Det hevdes til og med at juridisk oversettelse er «det komplett umuliges kunst» (Talén, 1998). Dette står i motsetning til for eksempel medisinsk oversettelse, der forståelsen av fagdomenet er universell og oversettelse dermed ikke like utfordrende.

Det er bred enighet i litteraturen om at juridisk oversettelse er en spesialisering i fagoversettelse som har status som en egen interdisiplin (Prieto Ramos, 2014a, 2022) – jf. Figur 15.1.

Figur 15.1

Disciplinary boundaries of Legal Translation Studies (Prieto Ramos, 2014a, s. 266)



Karakteristisk for juridisk oversettelse er samspill mellom (1) kunnskap i komparativ rett og kunnskap om oversettelse (*Legal translation studies* (LTS) – de Groot, 1988; Husa, 2012, 2015 og 2017; Prieto Ramos, 2014b; Simonnæs, 2019), mellom (2) hermeneutikk som tolkningsmetode brukt av jurister og av fagoversettere (Cercel *et al*., 2015; Nerhot, 1990; Taylor, 2010), samt samspillet mellom (3) juss og lingvistikk, herunder terminologi (Arntz, 1999; Bowker, 2023; Engberg, 2013; Levy, 1995; Mattila, 2002; Roald, 2010; Prieto Ramos, 2020).

Juridiske oversettelser har ikke status som juridiske dokumenter i et rettssystem (Husa, 2015, s. 19), men kan ha juridiske implikasjoner. De skal sørge for at juss kan anvendes på ulike områder (privat og offentlig rett) og med ulikt formål: «Legal translation can … be classified in the light of the purposes of the TL [target language] texts: (1) normative purpose, … (2) informative purpose … and (3) general or judicial purpose» (Cao, 2010, s. 191). Oversettelser skal muliggjøre rettslige prosesser. Oversettere skal dermed ikke anvende juss slik som jurister, politi (se kap. 11), barnevernsansatte (se kap. 3 og 20) eller skoleledere (se kap. 22). Oversettelsene skal imidlertid ivareta rettssikkerheten til de involverte. Dermed har oversetteren et betydelig ansvar for korrekt gjengivelse av innholdet. For å kunne oversette juridiske tekster som

garanterer rettssikkerheten, kreves det kunnskap om to rettssystem og innsikt i komparativ rett (Gémar, 2014), noe som vanligvis formidles i jussrelaterte utdanninger.

Pedagogiske tilnærminger til juridisk oversettelse

Utdanningsprogrammer innen fagoversettelse verden rundt tar utgangspunkt i tidligere nevnte kompetansemodell for utvikling av programstruktur og læringsinnhold. I Europa finnes i tillegg nettverket *European Master of Translation* (EMT), som er et samarbeid mellom en rekke utdanningsinstitusjoner og EU-kommisjonen. Medlemskap i dette nettverket garanterer kvaliteten til utdanningsprogrammet. EMT har utviklet en pedagogisk motivert versjon av kompetansemodellen (i motsetning til den forskningsbaserte modellen presentert tidligere). Modellen er «one of the leading reference standards for translator training throughout the European Union and beyond, both in academia and industry» (EMT, 2022, s. 2). Men selv om denne modellen er utarbeidet spesielt for utdanning i fagoversettelse, tar den ikke høyde for spesifikke typer fagoversettelse som for eksempel juridisk oversettelse.

For juridisk oversettelse er det derfor blitt utviklet en variant av kompetansemodellen som er spesifikk for juridisk oversettelseskompetanse (Prieto Ramos, 2011). I denne modellen erstattes kunnskap om verden med tematisk kompetanse. Dette omfatter kunnskap om rettssystemer og rettsvesen, rettsprosesser, juridiske begrep og termer, samt bevissthet rundt forskjeller mellom rettssystemer. Dette forutsetter innsikt i komparativ rett (Prieto Ramos, 2011, s. 12–13).

Prieto Ramos påpeker viktigheten av målrettete kurs i juridisk oversettelse fordi «[i]t is in legal translation courses that translation and law, and all competences reinforced in other courses, must be integrated and put into practice through legal translation-specific methodologies» (Prieto Ramos, 2011, s. 14). Sistnevnte foreslår han realisert gjennom en firedelt trinnvis tilnærming:

1. Analyse av konteksten (såkalt *skopos*) til en oversettelse (rettssystem, rettsfamilie, rettskilde, rettsområde, sjanger).

2. Analyse av teksten som skal oversettes, dvs. kildeteksten (lingvistiske trekk, funksjon, begrep, terminologi).
3. Overføring til målspråk (tekstproduksjon).
4. Revidering (Prieto Ramos, 2011, s. 14–17).

Til slutt fremhever Prieto Ramos viktigheten av praktisk opplæring under så realistiske forhold som mulig. Dette innebærer bruk av autentiske kildetekster i undervisningen og fokus på oversettelsesprosessen, samt refleksjoner rundt denne prosessen på hvert av de fire trinnene. Trinn 1 og 2 innebærer anvendelse av komparativ rett i juridisk oversettelse.

Klabal (2022) understreker at kunnskap om komparativ rett er avgjørende for en juridisk oversetters kompetanse: «It goes without saying that the deeper the (comparative) knowledge of the source and target legal systems, the more competent the translator» (s. 48). Han foreslår *conceptual comparative analysis* (*CCA*), som er en metode der oversetteren identifiserer og analyserer begreper i kildeteksten og sammenligner disse med tilsvarende begrep i målkulturen og på målspråket (s. 49). Metoden er spesielt viktig i undervisning av to grunner. For det første benytter studenter seg som regel av fysiske og digitale ordbøker og stoler ofte blindt på informasjon de finner der (Biel, 2008, s. 29; Klabal, 2022, s. 49). For det andre er studenter ofte usikre på hvordan de skal håndtere situasjoner der begrep og tilsvarende terminologi ikke finnes på målspråket eller bare dekker deler av kildebegrepet (Klabal, 2022, s. 49–50). *CCA* bidrar dermed til det Klabal beskriver som hovedformål med juridisk oversettelse: «Legal translation must achieve both communicative and legal equivalence, i.e. to [sic] achieve identity of meaning between original and translation» (s. 50). Undervisningen i *JurDist* er lagt opp i tråd med den teoretiske diskusjonen rundt juridisk oversetterkompetanse (Prieto Ramos, 2011) og den metodiske tilnærmingen til juridisk oversettelse (Prieto Ramos, 2011; Klabal, 2022). I det følgende skal vi se nærmere på kursets læringsinnhold og pedagogiske utforming.

JurDist

JurDist-tilbudet må ses i sammenheng med autorisasjonsprøven i oversettelse, som Norges Handelshøyskole på vegne av Kunnskapsdepartementet har det administrative og faglige ansvaret for. For å få bevilling i Norge som statsautorisert translatør må autorisasjonsprøven bestås (Norges Handelshøyskole, u.å.*a*).

I forbindelse med vurderingen av besvarelsene til autorisasjonsprøven ble vi tidlig oppmerksomme på at oversettelse av juridiske tekster er særlig utfordrende for kandidatene. Dette skyldes at de ofte mangler juridisk allmennkunnskap som beskrevet av Prieto Ramos (kunnskap om rettssystemer, rettsvesen og rettsprosesser, juridiske begrep og termer samt bevissthet rundt forskjeller mellom ulike rettssystemer).

Et kurs som formidler den interdisiplinære kunnskapen som beskrevet tidligere, ble derfor ansett som et viktig ledd i prosessen for å bli statsautorisert translatør. Kurset tilbys i henholdsvis engelsk, fransk, spansk og tysk fordi Norges Handelshøyskole har ansatte som har fagkompetanse i disse fire språkene. I tillegg tilbys autorisasjonsprøven for disse fire språkene årlig i motsetning til andre språk, som tilbys etter et rotasjonsprinsipp som styres av samfunnsrelevans og etterspørsel.

Etter det vi kjenner til, er *JurDist* det eldste interdisiplinære undervisningstilbudet i juridisk oversettelse i Norge. Etter oppstarten høsten 2013 har *JurDist* vært tilbudt annet hvert år ved Norges Handelshøyskoles avdeling for etter- og videreutdanningsvirksomhet, NHHE. I løpet av ti år har cirka 125 studenter fullført kurset. Som etter- og videreutdanningstilbud betales kurset av studentene. Opptak krever bestått bachelorgrad tilsvarende 180 studiepoeng, uavhengig av fagområde.

Det er flere grunner til at vi ikke krever dokumentert utdanning innen oversettelse. For det første finnes det ikke, som tidligere nevnt, utdanning i oversettelse på bachelornivå i Norge. Derfor praktiseres oversettelse i Norge ofte av personer som er tospråklige og har opparbeidet seg en viss oversettelseskompetanse gjennom praktisk arbeid. For det andre åpner den interdisiplinære karakteren til juridisk oversettelse opp for studenter med annen fagbakgrunn, for eksempel personer med jussbakgrunn. Et krav om 180 studiepoeng i oversettelse er altså for restriktivt med tanke på den norske konteksten og juridisk oversettelse som fag. I ytterste konsekvens kunne dette

føre til at kurset ikke kan tilbys på grunn av mangel på kvalifiserte søkere, noe som igjen vil føre til at den nødvendige kompetansen, som trengs i det norske samfunnet, ikke opparbeides.

Videre krever vi ikke dokumentasjon på språkferdigheter, men vi anbefaler *solide* forkunnskaper i begge språk. Søkerne må selv evaluere om de besitter de nødvendige språkkunnskapene i både norsk og det valgte fremmedspråk. Dette er spesielt viktig for søkere som hverken har norsk eller fremmedspråk som sitt morsmål.

Kurset gjennomføres over to semestre: *Jus for oversettere* (modul 1, 7,5 studiepoeng) og *Juridisk oversettelse* (modul 2, 7,5 studiepoeng). Det undervises én klokketime per uke i tolv uker per semester via *Zoom*. Forelesningene foregår på kveldstid for å legge til rette for at studentene står i vanlig arbeid på dagtid. I tillegg kreves det en del forberedelse til forelesningene i form av pensumlesning, skriftlige innleveringer og oversettelsesoppgaver som studentene må gjennomføre jevnlig. Studentenes totale arbeidsbelastning er nøye utregnet med tanke på at hver modul gir 7,5 studiepoeng.

I modul 1 formidles grunntrekkene i det norske rettssystemet samt grunnleggende kjennetegn ved supranasjonal rett (EU-/EØS-rett) og folkerett/internasjonal rett sammenlignet med rettssystemene i henholdsvis England, Frankrike, Spania og Tyskland. Forelesningene baserer seg blant annet på utdrag av Arnesen (2015), Koch & Kjølstad (2023), Lilleholt (2021) og Simonnæs (2022a). Studentene skal tilegne seg «grunnleggende kunnskap om utvalgte aspekter ved rettssystemet i Norge og det valgte (retts)kulturområdet» (Norges Handelshøyskole, u.å.b). På denne måten bygger studentene opp juridisk fagkunnskap i tråd med den juridiske kompetansemodellen (Prieto Ramos, 2011).

En professor fra det juridiske fakultetet ved Universitetet i Bergen foreleser blant annet om ulike måter for konfliktløsning i domstolssystemet i Norge. Her skiller Norge seg fra mange andre land ved at domstolene har en generell kompetanse til å løse både sivile saker og straffesaker. Sentralt står likeledes oversikt over de forskjellige typer rettskildefaktorer (Eckhoff, 1997). Lovgivningsprosessen og påvirkningen av internasjonal- og spesielt supranasjonal (EU)-rett på grunn av EØS-avtalen (1996) er andre sentrale temaer for jussprofessorens forelesninger.

De øvrige forelesningene holdes av fagpersoner ved Institutt for fagspråk og interkulturell kommunikasjon som har forsket på ulike aspekter

ved juridisk oversettelse (f.eks. Hegrenæs *et al*., 2022; Roald, 2010; Roald & Whittaker, 2012; Simonnæs, 2013, 2014, 2016, 2018, 2019; Simonnæs *et al*., 2015). Tema for disse forelesningene er blant annet inndelingen i rettsfamilier og rettsområder og juridiske utdanningsløp og yrker i Norge, som følges opp i språkspesifikke forelesninger med fokus på for eksempel domstolssystemet og lovgivningsprosessen i England, Frankrike, Spania og Tyskland. Her baseres forelesningene på Koch & Kjølstad (2023), Lando (2009), Rutherford *et al*. (2022), Soriano-Barabino (2016) og Simonnæs (2023). Fordelingen av undervisningsaktivitet mellom fagpersoner i juss og fagpersoner i juridisk oversettelse gjenspeiler den interdisiplinære karakteren til juridisk oversettelse og kunnskapsbehovet til en juridisk oversetter som beskrevet tidligere (Prieto Ramos, 2011).

Med dette som utgangspunkt introduseres studentene til komparativ rett. I en skriftlig oppgave sammenligner studentene en norsk lov (f.eks. arbeidsmiljøloven) med tilsvarende lov(er) i den respektive målkulturen. I tillegg bes de om å sammenligne andre aspekter ved de to rettssystemene. For eksempel beskriver de strafferettslige reaksjoner i henholdsvis det norske og det fremmedspråklige rettssystemet.

For å tydeliggjøre betydningen av komparativ rett for juridisk oversettelse oppfordres studentene til å diskutere utfordringer når relevante begrep som eksempelvis *forvaring* bare delvis er sammenfallende i begge rettskulturer eller mangler helt i målkulturen (Klabal, 2022, s. 50). Studentene oppfordres til å finne tekster som omhandler samme tema i begge rettskulturer for å definere begrepsinnhold og finne frem til passende terminologi (Engberg, 2021, s. 10).

Målet med slike oppgaver er at studentene skal bli kjent med relevante informasjonskilder, herunder lovtekster, i kilde- og målkultur med hensyn til oppbygging, språkbruk og innhold (her eksemplifisert ved arbeidsmiljøloven og straffeloven). Dessuten skal de sette dette i den større konteksten av to rettskulturer som de har lært om tidligere i semesteret.

Her ser vi ofte at studentene benytter seg av upålitelige informasjonskilder som Wikipedia uten å verifisere informasjon i andre relevante kilder, som for eksempel lovkilder. Dette skjer fordi de ennå ikke er godt nok kjent med disse rettskildene. Dessuten er studentene ofte fastlåst i en idé om at det bare finnes én tilsvarende lov i målkulturen som dekker alle aspekter ved den norske loven. Dette er fortsatt tegn på deres begrensete kunnskap om grunnleggende juridiske forhold og prinsipper som diskutert tidligere (Prieto Ramos, 2011).

I tillegg til at studentene får individuelle tilbakemeldinger, publiserer vi en oppsummerende kommentar som inneholder en oversikt over relevante informasjons- og lovkilder og respektive lover i målkulturene. Dette fremmer studentenes forståelse av komparativ rett, en forståelse som vurderes i en tilsvarende oppgave til hjemmeeksamen. Den intersystemiske sammenligningen legger grunnlaget for oversettelsesoppgavene i modul 2 (Biel, 2011; Ordóñez-López, 2015; Prieto Ramos, 2011).

Modul 2 sikter på å utvikle studentenes oversettelseskompetanse gjennom ukentlige oversettelsesoppgaver. Studentene skal tilegne seg «generell kunnskap om sentrale juridiske teksttyper/sjangre», «ha innsikt i de spesifikke utfordringene med juridisk oversettelse», «ha generell kunnskap om relevante oversettelsesteoretiske tilnærminger» og «ha generell kunnskap om betydningen av komparativ tilnærming for kvaliteten på juridiske oversettelser» (Norges Handelshøyskole, u.å.b). Undervisningen foregår i språkspesifikke grupper, som undervises parallelt.

Studentene forventes til semesterstart å ha lest en introduksjonsartikkel på norsk om oversettelse og oversettelsesteorier (Simonnæs, 2022b). Denne grunnleggende innføringen er nødvendig siden flertallet av studentene mangler formell utdanning i oversettelse. I løpet av semesteret lenkes derfor forelesningene fortløpende til en artikkelsamling i oversettelsesvitenskap i fagdomenet juss, for eksempel Cao (2010), Biel & Goźdź-Roszkowski (2015), Šarčević (2012) og Prieto Ramos (2011). Slik får studentene et solid litteraturgrunnlag å støtte seg til.

I tråd med blant annet Bhatia (2006, 2023), Šarčević (1997, 2012) og Prieto Ramos (2011) dekkes seks sentrale juridiske sjangre i løpet av semesteret: lover og forskrifter, rettsavgjørelser, avtaler, rettslige dokumenter som tiltale, stevning og anker, private dokumenter som attester (fødselsattest, skilsmisseattest, dødsattest etc.) og andre juridiske dokumenter (f.eks. metatekster som veiledninger og omtaler av ulike juridiske regelverk). Relevansen av dette utvalget av sjangre bekreftes også av en stor norsk leverandør av oversettelsestjenester.

Hver sjanger gjennomgås i to forelesninger, først fra norsk til fremmedspråk og så fra fremmedspråk til norsk. Vi bruker autentiske kildetekster om endringer i samfunnet som gjenspeiles i lovgivning og aktuelle rettsavgjørelser (f.eks. Gulating lagmannsrett – Dom – LG-2021-126423, smittevernloven). Lovtekster og rettsavgjørelser er spesielt relevante siden disse sjangrene er nært

knyttet sammen ved at det i en rettsavgjørelse eksplisitt henvises til lovteksten (intertekstualitet). Det samme gjelder for en rekke andre sjangre. For eksempel kan det i avtaletekster henvises til relevante lovparagrafer.

Studentene diskuterer oversettelsene sine med medstudenter i digitale grupperom (Kelly, 2005, s. 101–102). All gruppediskusjon tilrettelegges av et sett med spørsmål som veileder studentene mot aspekter som for eksempel oversettelsesstrategier (Nord, 2018), sjangerkonvensjoner (Balogh, 2019) og informasjonssøking (Prieto Ramos, 2020). Diskusjonen skal lede studentene til å vurdere relevante oversettelsesstrategier knyttet til den overordnete oversettelsesprosessen (makronivå; oversettelseskontekst) og til enkelte tekstbiter (mikronivå; begrep, ord, frase). I tillegg skal diskusjonene fremme studentenes dybdelæring, dvs. fokus på å identifisere og forstå sammenhenger i fagstoffet (Færstad, 2020, s. 19).

Studentene trenes i å ta utgangspunkt i oversettelsesoppdraget (*translation brief*) som følger med hver oversettelsesoppgave. Oversettelsesoppdraget inneholder informasjon om opphavet til kildeteksten og formålet med oversettelsen (*hvorfor* og for *hvem* teksten skal oversettes og *hvor* oversettelsen skal gjøres tilgjengelig; Reiss, 1984; Nord, 2023). Selv om et konkret oversettelsesoppdrag ikke nødvendigvis gis i praksis, er det uunnværlig i en undervisningssituasjon for å stimulere til refleksjoner rundt betydningen av konteksten for oversettelsesprosessen og det endelige oversettelsesproduktet.

Studentene oppfordres til å sette søkelyset på hvordan de kan bestemme passende oversettelsesstrategi på en glidende skala fra dokumentarisk til instrumentell oversettelse (Baaij, 2018, s. 108; Nord, 2016, 2018; Paolucci, 2017, s. 331–338). I en dokumentarisk oversettelse gjengis kildetekstens ordlyd nærmest ordrett, og tekstens ytre form blir overført til målteksten. Dette fremstår ofte som avvik fra de språklige konvensjonene på målspråket. En dokumentarisk strategi anvendes når mottaker skal vite nøyaktig hva som står i kildeteksten, for eksempel for å vite hva den rettslige konsekvensen av en tiltalebeslutning i kildekulturen er.

I en instrumentell oversettelse er derimot kildetekstens ytre form og språklige kjennetegn mindre relevante. Språklige tilpasninger er dermed hyppige, noe som gjør teksten bedre lesbar for mottaker. En instrumentell strategi anvendes når oversettelsen skal kunne leses som om den var blitt skrevet på målspråket, for eksempel en veiledning om hvordan man søker om bostøtte i Norge (Handelsbanken, u.å.).

På mikronivå (begrep, ord, fraser) diskuteres sentrale problemer knyttet til blant annet overføring av juridiske begreper og navn på rettslige institusjoner, som i høy grad er kulturbundne (Šarčević, 1985). For eksempel diskuteres det om eller hvordan *Cour de Cassation*, *Bundesverfassungsgericht* eller *Audiencia Nacional* kan oversettes til norsk, og hvordan man kan oversette *Høyesterett* til de andre språkene. Her legges det vekt på kunnskap om domstolssystemene i de ulike land (formidlet i høstsemesteret), slik at oversettelsen fanger opp riktig plassering av og kompetanse til de ulike rettsinstansene.

Nok en viktig del i gruppediskusjonen er prosessen med informasjonssøking og evaluering av kvaliteten på informasjonen (herunder kilders pålitelighet) (Prieto Ramos, 2020, s. 278). I stedet for kun tospråklige (juridiske) ordbøker anbefales studentene sterkt å bruke ad-hoc-korpus av sammenlignbare tekster. Ordbøker – i det minste i papirformat – mangler ofte tilstrekkelig kontekstualisering og juridisk informasjon for å finne en adekvat ekvivalent, altså en oversettelse som passer i den gitte konteksten (Biel, 2008; de Groot, 2000; de Groot & van Laer, 2006). Sammenlignbare tekster kan søkes på for terminologi, fraseologi og kollokasjoner (Musacchio & Palumbo, 2008, s. 70–71).

I tillegg diskuteres bruken av grammatiske kategorier som modalverb (eksempelvis *skal* vs. *shall*) og presens indikativ (*normative indicative*, Šarčevič, 1997, s. 139f.) i de respektive språkene.

Et siste moment som tas opp i forelesningene er den kulturelle forståelsen og bevisstheten, som er én av delkompetansene i kompetansemodellen. For å gjøre studentene oppmerksomme på forskjeller i ulike rettskulturer, diskuteres for eksempel makrostrukturen i rettsavgjørelser. Denne er svært ulik i de berørte rettssystemene (Stolze, 2014, s. 286). Det samme gjelder bruken av spesielle typografiske regler, som gjentatt bruk av store bokstaver for å referere til nøkkeltermer i engelske og tyske avtaler. Dette vil være et eksempel på en dokumentarisk oversettelsesstrategi der typografien fra kildeteksten gjenspeiles i den norske oversettelsen.

Ved siden av formidling av fagspesifikk kunnskap har kurset som mål å utvikle studentenes evne til å reflektere over eget arbeid, kunnskapsnivå og ferdigheter (Biggs & Tang, 2011, s. 124; se også kap. 6 og 17). Dette er i tråd med læringsutbyttebeskrivelsene i Det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning (Regjeringen, u.å.). Det implementeres ved at studentene ikke bare skal oversette en kildetekst, men også beskrive og begrunne sin oversettelsesprosess i en refleksjonstekst. Refleksjonsteksten inneholder

også en oversikt over hvilke kilder de har konsultert i oversettelsesprosessen, noe som dokumenterer deres informasjonssøkkompetanse.

Utfordringer

Studentene er stort sett fornøyde med kursets innhold og format. I evalueringene nevner de i all hovedsak at formidling av grunnleggende kunnskaper om norsk og utenlandsk rettssystem (modul 1) har vært nødvendig, ettersom de ofte mangler forkunnskaper. Modul 1 gir et godt kunnskapsgrunnlag for oversettelsesoppgavene i modul 2. Noen ønsker seg flere undervisningstimer med jussprofessoren, dvs. et utvidet fokus på det norske rettssystemet. Dette tyder på at kunnskapsnivået på dette feltet er generelt lavt, noe som kan skyldes at mange av våre studenter ikke har gjennomført norsk skolegang. Det at kurset er et betalingskurs begrenser omfanget av undervisningstimer vi kan tilby. Skulle vi tilby flere timer undervisning per semester, måtte vi ha krevd høyere kursavgift, noe som er utfordrende for mange deltakere da de fleste ikke støttes finansielt av arbeidsgiver. Gitt den interdisiplinære karakteren til juridisk oversettelse og kompleksiteten i fagstoffet, burde kurset ideelt sett hatt et større omfang både når det gjelder antall undervisningstimer og studentenes egeninnsats. De ytre rammene beskrevet tidligere (opptakskrav, betalingsevne, målgruppe) tillater dog ikke dette.

En annen utfordring er det varierende språknivået til studentene. En konsekvens av at vi ikke krever dokumentasjon på *solide ferdigheter* i norsk og fremmedspråket, men overlater til søkerne selv å vurdere dette, er at søkerne ofte overvurderer egne ferdigheter i ett eller begge språk. Formuleringen *solide ferdigheter* er relativt upresis og er underlagt et visst skjønn. Resultatet er en svært heterogen studentgruppe. Læringsfokus ligger på interdisiplinær kunnskapsutvikling i oversettelse og juss, ikke på språkopplæring, selv om språk er en viktig del av oversettelse.

Studenter som overvurderer sine språkkunnskaper, har ofte utfordringer med kursinnholdet. De sliter for eksempel med å forstå (deler av) kildeteksten og har dermed utfordringer med å overføre innholdet på en korrekt måte. De sliter med andre ord med å anvende *CCA*. Forskjellene på studentenes

forkunnskaper blir også tydelige på andre områder som kunnskap om og erfaring med oversettelse og kunnskap om juss.

Til tross for disse utfordringene, som legger føringer på hvordan kurset er lagt opp både når det gjelder innhold og undervisningsmetode, er kurset etter vår mening et velutviklet utdanningstilbud innen juridisk oversettelse. Det svarer på et tydelig samfunnsbehov. Innenfor gitte rammer har vi prioritert å gi studentene kunnskap om teori og metode som er i tråd med aktuell forskning på feltet (f.eks. Prieto Ramos, 2011, 2014, 2020; Klabal, 2022). Overfor studentene legger vi vekt på at kurset gir dem grunnleggende kunnskap om viktige prinsipper om juridisk oversettelse. Dette danner grunnlag for å videreutvikle deres oversettelseskompetanse på egen hånd gjennom praktisk arbeid. Målet er med andre ord å lære studentene å lære, og å anvende sine kunnskaper og ferdigheter på nye tekster og andre tekstsjangre.

Før neste oppstart av kurset vil krav til språkferdigheter tydeliggjøres ved å henvise til Det felles europeiske rammeverket for språk: læring, undervisning, vurdering (*Common European Framework of Reference for Languages, CEFR*). Rammeverket er et verktøy for å beskrive språk- og kommunikasjonsferdigheter i et fremmedspråk på en skala fra A1 til C2. C2 er det høyeste nivået som kan oppnås. Rammeverket har siden 2001 vært mye brukt ved europeiske utdanningsinstitusjoner, men har inntil nylig vært lite kjent i Norge. Dette har imidlertid endret seg i den senere tid. Vi vil derfor i fremtiden anbefale språkferdigheter tilsvarende nivå C1 i begge språk. Studentene vil fortsatt måtte evaluere sine egne språkferdigheter, men har nå klare kriterier å forholde seg til. Dette vil forhåpentligvis bidra til å jevne ut studentenes nivå når det kommer til språkkunnskaper, til tross for at dette kan føre til at færre studenter melder seg på kurset.

I tillegg vil vår undervisningsaktivitet ta sikte på å øke studentenes kritiske bevissthet rundt kunstig intelligens (KI) og bruken av store språkmodeller for oversettelse, for eksempel ChatGPT. Som Giampieri (2024), med støtte i flere studier, påpeker, er KI-genererte juridiske oversettelser forbundet med ulike former og grader av risiko. Dette skyldes blant annet spørsmål knyttet til personvern, konfidensialitet og immaterielle rettigheter.

Enn videre er KI-genererte løsninger ofte ikke i stand til å fange opp nyansene i kildetekstene, noe som krever langsiktig menneskelig ekspertise og erfaringer på angjeldende fagdomene. Dette betyr at KI-genererte juridiske

oversettelser må overvåkes nøye og spesielt etterredigeres av den menneskelige oversetteren, noe som må inngå i kursets læringsinnhold.

Konklusjon

Til tross for behovet i det norske samfunnet for profesjonell oversettelse, og spesielt juridisk oversettelse, finnes det veldig få utdanningstilbud i Norge. *JurDist* bidrar til å dekke dette behovet. Juridisk oversettelse er en spesielt utfordrende oppgave fordi oversetteren må ha ekspertise både i oversettelse (språk, pragmatikk, sjangerkunnskap, informasjonssøking mfl.) og i juss (rettssystemer, rettskultur, komparativ rett). En juridisk oversetter arbeider hele tiden interdisiplinært, noe som krever måltilpasset opplæring og erfaring.

JurDist er bygget opp slik at kurset formidler kunnskap og ferdigheter i begge disipliner. Mens modul 1 i kurset omhandler jusskunnskaper om det norske og det utenlandske rettssystemet, fokuserer modul 2 på oversettelse av juridiske tekster. Kursets pedagogiske utforming er tett knyttet opp mot aktuell forskning innen oversettelsesdidaktikk, med spesielt fokus på juridisk oversettelse. Ved kursets slutt skal deltakerne ha opparbeidet seg den nødvendige kunnskapen til å navigere i to ulike rettssystemer. De skal kunne identifisere og forstå likheter og ulikheter mellom disse to systemene, noe som er avgjørende for å kunne oversette en rekke juridiske dokumenter på en hensiktsmessig og korrekt måte som garanterer rettssikkerheten til de involverte. Kurset har som mål å utdanne gode fagoversettere som kan anvende juridisk kunnskap uten selv å være jurister.

Referanser

Albir Hurtado, A. (Red.). (2017). *Researching translation competence by PACTE group* (Vol. 127). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/btl.127

Arnesen, F. (2015). Om den babelske vending i norsk rett. *Lov og rett, 54*(6), 344–362. https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3061-2015-06-03

Arntz, R. (1999). Rechtsvergleichung und Kontrastive Terminologiearbeit: Möglichkeiten und Grenzen interdisziplinären Arbeitens. I P. Sandrini (Red.), *Übersetzen von Rechtstexten. Fachkommunikation im Spannungsfeld zwischen Rechtsordnung und Sprache* (s. 185–201). Gunter Narr.

Balogh, D. (2019). The role of genres and text selection in legal translator training. *Studies in Logic, Grammar and Rhetoric, 58*(71), 17–34. https://doi.org/10.2478/slgr-2019-0015

Bhatia, V. K. (2006). Legal genres. I K. Brown (Red.), *Encyclopedia of language & linguistics* (Vol. 7, s. 1–7). Elsevier.

Bhatia, V. K. (2023). Legal genres in interdiscursive contexts. I A. Wagner & A. Matulewska (Red.), *Research handbook on jurilinguistics* (s. 159–178). Edward Elgar Publishing. https://doi.org/10.4337/9781802207248.00019

Biel, Ł. (2008). Legal terminology in translation practice: Dictionaries, googling or discussion forums? *SKASE Journal of Translation and Interpretation, 3*(1), 22–38.

Biel, Ł. (2011). Professional realism in the legal translation classroom: Translation competence and translator competence. *META: Journal des Traducteurs, 56*(1), 162–178. https://doi.org/10.7202/1003515ar

Biel, Ł. & Goźdź-Roszkowski, S. (2015). Legal translation. I L. Bogucki, S. Goźdź-Roszkowski & P. Stalmaszczyk (Red.), *Ways to translation* (s. 249–273). Łódź University Press.

Biggs, J. B., Tang, C. & Society for Research into Higher Education. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Bowker, L. (2023). *De-mystifying translation: Introducing translation to non-translators*. Routledge. https://doi.org/10.52034/lanstts.v0i12.239

Baaij, C. J. W. (2018). *Legal integration and language diversity. Rethinking translation in EU lawmaking*. Oxford University Press.

Cao, D. (2010). Legal translation. I Y. Gambier & L. van Doorslaer (Red.), *Handbook of translation studies* (s. 191–195). John Benjamins. https://doi.org/10.4324/9781003217718

Cercel, L., Stolze, R. & Stanley, J. (2015). Hermeneutics as a research paradigm. I R. Stolze, J. Stanley & L. Cercel (Red.), *Translational hermeneutics. The first symposium* (s. 17–40). Zeta. https://doi.org/10.5840/zeta-translational20152

Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Hentet 3. desember 2024 fra https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/

Delisle, J., Lee-Jahnke, H. & Cornier, M. C. (Red.) (1999). *Terminologie de la traduction – Translation Terminology – Terminologia de la traduccion – Terminologie der Übersetzung.* Benjamins.

DG Translation. (2023). *Annual activity report 2022* (Ref. Ares(2023)2333864 – 31/03/203). European Commission. https://commission.europa.eu/document/download/782e4be4-36aa-4bcf-bc1e-4d6db4b06079_en?filename=DGT_AAR_2022_en.pdf

Eckhoff, T. & Helgesen, J. E. (1997). *Rettskildelære*. Tano Aschehoug.

EMT. (2022). *European Master's in Translation Competence Framework*. European Commission. http://commission.europa.eu/document/download/b482a2c0-42df-4291-8bf8-923922ddc6e1_en?filename=emt_competence_fwk_2022_en.pdf

Engberg, J. (2013). Legal linguistics as a mutual arena for cooperation – Recent developments in the field of applied linguistics and law. *AILA Review, 26*, 24–41. https://doi.org/10.1075/aila.26.03eng

Engberg, J. (2021). Legal translation as communication of knowledge: On the creation of bridges. *Parallèles, 33*(1), 6–17.

Friedman, L. M. (1975). *The legal system: A social science perspective*. Russel Sage Foundation.

Færstad, J.-O. (2020). Å studere juss. *Jussens Venner, 55*(1), 1–27. https://doi.org/10.18261/issn.1504-3126-2020-01-01

Gémar, J.-C. (2014). Catching the spirit of the law: From translation to co-drafting. I S. Glanert (Red.), *Comparative law – engaging translation* (s. 67–85). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203380895-11

Giampieri, P. (2024). The use of AI in the translation of legal documents. A critical analysis. *trans-kom, 17*(2), 343–358.

Groot, G. R. de (1988). Problems of legal translation from the point of view of a comparative lawyer. I P. Nekeman (Red.), *Actes du XIe Congrès mondial de la FIT: La traduction, notre avenir* (s. 407–421). Euroterm.

Groot, G. R. de (2000). The quality of bilingual dictionaries. *Maastricht Journal of European and Comparative Law, 4*, 331–335. https://doi.org/10.1515/infodaf-2010-2-336

Groot, G. R. de & van Laer, C. J. P. (2006). The dubious quality of legal dictionaries. *International Journal of Legal Information, 34*(1), 65–86.

Göpferich, S. (2008). *Translationsprozessforschung. Stand – Methoden – Perspektiven*. Gunter Narr.

Göpferich, S. (2009). Towards a model of translation competence and its acquisition: the longitudinal study TransComp. I S. Göpferich, A. L. Jakobsen & I. M. Mees (Red.), *Behind the mind: Methods, models and results in translation process research* (4, s. 11–37). Samfundslitteratur.

Handelsbanken. (u.å.). *Bostøtte*. https://www.husbanken.no/person/bostotte/

Hegrenæs, C. F., Roald, J., Sandvei, B. & Simonnæs, I. (2022). Teaching specialized translation: Curriculum design of an online master course in legal translation. *CTTL E, 8*, 258–289. https://doi.org/10.51287/cttl20228

Husa, J. (2012). Understanding legal languages – linguistic concerns of the comparative lawyer. I C. J. W. Baaij (Red.), *The role of legal translation in legal harmonization* (s. 161–181). Kluwer Law International.

Husa, J. (2015). *A new introduction to comparative law*. Hart Publishing.

Husa, J. (2017). Translating legal language and comparative law. *International Journal for the Semiotics of Law, 30*(3), 261–272. https://doi.org/10.1007/s11196-016-9490-9

Kelly, D. (2005). *A handbook for translator trainers: A guide to reflective practice*. St. Jerome Pub.

Klabal, O. (2022). Teaching comparative conceptual analysis to legal translation trainees. I *Teaching translation vs. training translators* (s. 47–68). Olomouc Modern Language Series.

Koch, S. & Kjølstad, M. (Red.). (2023). *Handbook on legal cultures: A selection of the world's legal cultures, Vol. 1–2*. Springer.

Koller, W. & Berg Henjum, K. (2020). *Einführung in die Übersetzungswissenschaft* (9. überarb. u. erw. Aufl.). Narr Francke Attempo Verlag.

Lando, O. (2009). *Kort indføring i komparativ ret*. Jurist- og Økonomforbundets Forlag.

Levy, J. N. (1995). 'What is Meaning in a Legal Text?' A first dialog for law and linguistics. *University Law Quarterly, 73*(3), 771–783.

Lilleholt, K. (Red.) (2014). *Knophs oversikt over Norges rett*. Universitetsforlaget.

Mattila, H. E. S. (2002). Towards the science of legal linguistics. I H. E. S. Mattila (Red.), *The development of legal language. Papers from an international symposium held at the University of Lapland, September 13–15, 2000* (s. 167–191). Kauppakaari.

Mattila, H. E. S. (2002). Towards the science of legal linguistics. I H. E. S. Mattila (Red.), *The development of legal language. Papers from an international symposium held at the University of Lapland, September 13–15, 2000* (s. 167–191). Kauppakaari.

Musacchio, M. T., & Palumbo, G. (2008). Shades of grey: A corpus-driven analysis of LSP phraseology for translation purposes. I C. T. Torsello, K. Ackerley & E. Castello (Red.), *Corpora for university language teachers* (s. 69–79). Peter Lang.

Nerhot, P. (1990). Interpretation in legal science. The notion of narrative coherence. I P. Nerhot (Red.), *Law, interpretation and reality: Essays in epistemology, hermeneutics and jurisprudence* (s. 193–225). Kluwer Academic Publishers.

Nord, C. (2016). Skopos and (un)certainty: How functional translators deal with doubt. *META, Translator's Journal, 61*(1), 29–41.

Nord, C. (2018). *Translating as a purposeful activity: Functionalist approaches explained* (2. utg.). St. Jerome.

Nord, C. (2023). Functionalist approaches. I K. Marais & R. Meylaerts (Red.), *The Routledge handbook of translation theory and concepts* (s. 169–184). Routledge.

Norges Handelshøyskole. (u.å.-a). *Autorisasjonsprøve i oversettelse*. Hentet 3. desember 2024 fra https://www.nhh.no/institutt/fagsprak-og-interkulturell-kommunikasjon/autorisasjonsprove-i-oversettelse/

Norges Handelshøyskole. (u.å.-b). *Faglig innhold*. Hentet 3. desember 2024 fra https://www.nhh.no/executive/andre-executive-studier/jurdist—juridisk-oversettelse/faglig-innhold/

Obenaus, G. (1995). The legal translator as information broker. I M. Morris (Red.), *Translation and the law* (s. 247–259). John Benjamins. https://doi.org/10.1075/ata.viii.17obe

Ordóñez-López, P. (2015). A critical account of the concept of "basic legal knowledge": Theory and practice. *The Interpreter and Translator Trainer, 9*(2), 156–176.

Paolucci, (2017). Foreignising and domesticating strategies in translating legal texts. *International Journal of Legal Discourse, 2*(2), 325–345.

Prieto Ramos, F. (2011). Developing legal translation competence: An integrative process-oriented approach. *Comparative Legilinguistics, 5*, 7–21. https://doi.org/10.14746/cl.2011.5.01

Prieto Ramos, F. (2014a). Legal translation studies as interdiscipline: Scope and evolution. *META, Translators' Journal, 59*(2), 260–277. https://doi.org/10.7202/1027475ar

Prieto Ramos, F. (2014b). Parameters for problem-solving in legal translation: Implications for legal lexicography and institutional terminology management. I L. Cheng, K. Kui & A.Wagner (Red.), *The Ashgate Handbook of Legal Translation* (s. 121–134). Ashgate. https://doi.org/10.4324/9781315612706-16

Prieto Ramos, F. (2020). The use of resources for legal terminological decision-making: Patterns and profile variations among institutional translators. *Perspectives, 29*(2), 278–310. https://doi.org/10.1080/0907676X.2020.1803376

Prieto Ramos, F. (2022). Legal translation. *Encyclopedia of Translation and Interpreting (ENTI)*. https://doi.org/10.5281/zenodo.6369066

Regjeringen. (2024, 3. desember). *Norges frihandelsavtaler*. http://www.regjeringen.no/no/tema/naringsliv/handel/nfd—innsiktsartikler/frihandelsavtaler/partner-land/id438843/

Regjeringen. (u.å.). *Utbyttebeskrivelser i kvalifikasjonsrammeverk*. Hentet 28. februar 2024 fra http://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/utbyttebeskrivelser_kvalifikasjonsrammeverk_endelig_mars09.pdf

Reiss, K. (1984). Methodische Fragen der übersetzungsrelevanten Textanalyse. Die Reichweite der Lasswell-Formel. *Lebende Sprachen, 1*, 7–10.

Roald, J. (2010). Strates discursives et textes de spécialités à traces dialogiques : Le droit et les relations du travail. I W. von Hahn & C. Vertan (Red.), *Fachsprachen in der weltweiten Kommunikation. Akten des XVI Europäischen Fachsprachensymposiums, Hamburg 2007* (s. 254–358). Peter Lang.

Roald, J. & Whittaker, S. (2012). Les normes discursives dans le language juridique: défis terminologiques et traductologiques. I M. Meunier, M. Charret-del Bove & E. Damette (Red.), *La traduction juridique. Points de vue didactiques et linguistiques* (s. 43–53). Université de Lyon.

Robinson, D. (1997). *Becoming a translator. An accelerated course*. Routledge.

Rutherford, H., Kotecha, B. & Macfarlane, A. (2022). *English legal system*. Oxford University Press.

Šarčević, S. (1985). Translation of culture-bound terms in laws. *Multilingua, 4*(3), 127–133.

Šarčević, S. (1997). *New approach to legal translation*. Kluwer Law International.

Šarčević, S. (2012). Challenges to the legal translator. I P. M. Tiersma & L. M. Solan (Red.), *The Oxford handbook of language and law* (s. 187–199). Oxford University Press.

Scarpa, F. (2020). *Research and professional practice in specialised translation*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-51967-2

Schroth, P. W. (1986). Legal translation. *The American Journal of Comparative Law, Supplement, 34*. https://doi.org/10.1093/ajcl/34.suppl1.47

Scott, J. (2017). Legal translation – A multidimensional endeavour. *Comparative Legilinguistics, 32*, 37–66.

Scott, J. & O'Shea, J. (2021). How legal documents translated outside institutions affect lives, businesses and the economy. *International Journal Semiotics of Law, 34*, 1331–1373. https://doi.org/10.1007/s11196-020-09815-5

Simonnæs, I. (2013). Legal translation and "traditional" comparative law – similarities and differences. I Ł. Biel & J. Engberg (Red.), *LANS – Linguistica Antverpiensia New Series*, *12*, 147–160. https://doi.org/10.52034/lanstts,v12i

Simonnæs, I. (2014). Legal comparison as a prerequisite to legal translation. The inherent interrelatedness between legal comparison and legal translation. I I. Helland & S. Koch (Red.), *Nordic and Germanic Legal Methods. Contributions to a Dialogue between Different Legal Cultures, with a Main Focus on Norway and Germany* (s. 23–43). Mohr Siebeck. https://doi.org/10.14746/cl.2017.32.2

Simonnæs, I. (2016). Legal language – Pragmatic approaches to its interconnectivity with legal interpretation and legal translation. *META, Translator's Journal, 61*(2), 421–438. https://doi.org/10.7202/1037766ar

Simonnæs, I. (2018). Teaching legal translation: Didactic considerations – The online course JurDist. I A. Liitmatainen, A. Nurmi, M. Kivilehto, L. Salmi, A. Viljanmaa & M. Wallace (Red.), *Legal translation and court interpreting: Ethical values, quality, competence training* (s. 289–309). Frank & Timme.

Simonnæs, I. (2019). Intersystemischer Rechtsvergleich und interlinguale Rechtsübersetzung Norwegen und Deutschland. *Comparative Legilinguistics, 37*(2), 63–83.

Simonnæs, I. (2022a). *Kort oversikt over grunnleggende juridiske realia i Norge*. NHH.

Simonnæs, I. (2022b). *Betraktninger omkring oversettelse og oversettelsesteori(er) – Kort innføring*. NHH.

Simonnæs, I. (2023). *Basiswissen deutsches Recht für Übersetzer. Mit Übersetzungsübungen und Verständnisfragen* (3. völlig neu bearbeitete Auflage). Frank & Timme. https://doi.org/10.57088/978-3-7329-8939-3

Simonnæs, I., Langerfeld, C., Roald, J. & Sandvei, B. (2015). Teaching legal translation in Norway – JurDist: an online course. *Terminology Science & Research, 25*, 28–39.

Soriano-Barabino, G. (2016). *Comparative law for legal translators*. Peter Lang. https://doi.org/10.3726/978-1-78707-040-0

Statistisk sentralbyrå. (2024, 3. desember). *Innvandrere etter innvandringsgrunn*. http://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-etter-innvandringsgrunn

Stolze, R. (2014). *Praxishandbuch Urkundenübersetzung. Fertigkeiten, Terminologie, Rechtssprache.* Stauffenburg.

Talén, G. (1998). Juridisk fagoversettelse – Det komplett umuliges kunst. I W. Rasmussen & I. Simonnæs (Red.), *Instituttserien NHH* (1/1998, s. 35–49). NHH Brage.

Taylor, G. H. (2010). Ricoeur and law: The distinctiveness of legal hermeneutics. I S. Davidson (Red.), *Ricoeur across the disciplines* (s. 84–101). Bloomsbury Publishing.

Universitetet i Agder. (2024, 3. desember). *Oversettelse i offentlig sektor (nettbasert)*. https://www.uia.no/studier/program/evu-oversettelse-i-offentlig-sektor-nettbasert/

Universitetet i Agder. (2024, 3. desember). *Oversettelse og fagspråklig kommunikasjon (nettbasert)*. https://www.uia.no/studier/program/oversettelse-og-fagspråklig-kommunikasjon-master-2ar/

Wilss, W. (1976). Perspectives and limitations of a didactic framework for the teaching of translation. I R. W. Brislin (Red.), *Translation. Applications and research* (s. 117–137). Gardner Press.

Woodsworth, J. (2001). History of translation. I M. Baker (Red.), *Routledge encyclopedia of translation studies* (s. 100–105). Routledge.

Strand, M. & Selberg, N. (2025). Juridik för en bredare publik: Ämnesdidaktik och forskningsanknytning. I R. Helde, A. Parmann & E. Suzen (Red.), *Undervisning i rettsvitenskap for de som ikke skal bli jurister* (s. 327–346). Fagbokforlaget. DOI: https://doi.org/10.55669/oa5402016

Kapittel 16

Juridik för en bredare publik:

Ämnesdidaktik och forskningsanknytning[1]

Magnus Strand[1] och Niklas Selberg[2]

[1] Uppsala universitet

[2] Lunds universitet

1 Författarna har tidigare diskuterat vissa av de frågor som tas upp här i Strand & Selberg (2022).

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Abstrakt: I vår artikel ger vi en litteraturöversikt med självständig analys avseende utmaningar och förutsättningar vid undervisning om juridik riktad till studenter som inte ska bli jurister. I den ämnesdidaktiska litteraturen diskuteras att sådana studenter ofta behöver ett proaktivt handlingsstyrande perspektiv på rätten snarare än det reaktiva sanktionsperspektiv som ofta används i traditionell rättsdogmatisk undervisning. Dessutom diskuteras hur läraren bäst tillvaratar den tvärvetenskapliga kontexten för (det som ofta betecknas som) handelsrättslig undervisning, och de skilda kunskapsintressen som förekommer inom dess sinsemellan mycket olika studentgrupper.

I vår artikel lyfter vi frågan om forskningsanknytning av sådan undervisning. Vi menar, med stöd i svensk och internationell litteratur, att lärare bör ta sig an och förverkliga de möjligheter som följer av studentgruppernas heterogena karaktär för att skapa goda förutsättningar för studenternas lärande av de (låt vara begränsade) juridiska kunskaper och färdigheter som ingår i kursfordran. För bästa resultat menar vi att det krävs att läraren själv visar en öppenhet för forskningsanknytning av tvärvetenskaplig undervisning genom samarbete med andra discipliner, närmare bestämt de som är centrala i studenternas respektive utbildningar, i både undervisnings- och forskningsverksamheten. För att åstadkomma detta föreslås en alternativ tematisering av rätten och dess funktioner för såväl undervisning som forskning: reglering, tillsyn och efterlevnad.

Nyckelord: ämnesdidaktik, forskningsanknytning, tvärvetenskap, rättsvetenskap, handelsrätt

Abstract: In our article, we provide a literature review with an independent analysis of the challenges and conditions in teaching law to students who are not going to become lawyers. In pedagogical literature, there is a discussion on how such students often need a proactive action-oriented perspective on law rather than the reactive sanctions-perspective that is often used in traditional teaching of law. In addition, we discuss how the teacher best utilizes the interdisciplinary context of (what is often referred to as) commercial law teaching, and the different knowledge interests that occur within its very different student groups.

In our article, we raise the issue of the research foundation for such teaching. We believe, supported by Swedish and international literature, that teachers should take on and realize the opportunities that follow from the heterogeneous nature of the student cohort in order to have good conditions for students to learn the (albeit limited) legal knowledge and skills that are included in the course requirements. For best results, we believe that it is necessary for the teacher herself to demonstrate an openness to establishing the research basis of interdisciplinary teaching in the teacher's own collaboration with other disciplines, more specifically those that are central to the students' respective programmes, in both teaching and research activities. To achieve this, an alternative thematization of the law and its functions for both teaching and research is proposed: regulation, supervision, and compliance.

Keywords: subject-specific didactics, research based teaching, interdisciplinarity, jurisprudence, commercial law

Inledning

Inom den ämnesdidaktiska litteraturen avseende undervisning om juridik underbetonas frågor om undervisning riktad till studenter som inte ska bli jurister. Det tycks emellertid råda enighet om att god kvalitet i sådan undervisning förutsätter en ämnesdidaktisk anpassning till de aktuella (och sinsemellan olika) studentgrupperna (Kariyawasam & Low, 2014; Braye *et al*., 2006; Butler & Madhloom, 2016). Vi instämmer, mot bakgrund av våra personliga erfarenheter av sådan undervisning, i denna uppfattning.

En aspekt som knappast uppmärksammats, men som har tydlig koppling till den ämnesdidaktiska diskussionen, är frågan om undervisningens forskningsanknytning i sammanhang där studenterna inte ska bli jurister. Vår fråga i det här bidraget är därför: Ska undervisningens orientering få konsekvenser för vilken typ av forskningsinriktning som främjas (inom ramen för den akademiska friheten) inom de kollegier som ägnar sig åt sådan undervisning?

Vi menar att undervisning till mer heterogena studentgrupper också ställer krav på en annan typ av forskningsanknytning. Vi ska i det här bidraget utveckla varför. Frågan är angelägen, dels eftersom 1 kap. 3 § högskolelagen (1992:1434) ställer krav på »nära samband mellan forskning och utbildning« inom högre utbildning, dels eftersom lärarens egen förståelse av studenternas kunskapsintresse främjas av egen forskningserfarenhet med liknande inriktning. Av det senare följer en förmåga till djupare ämnesdidaktiska reflektioner och därmed högre kvalitet i utbildningen.

Vi lyfter fram dessa frågor genom att ta vägen över den ämnesdidaktiska litteraturen. Där identifierar vi faktorer som ligger bakom behovet av anpassning till studentgruppen. I nästa steg visar vi hur samma faktorer aktualiserar frågan om den generella inriktningen i undervisningens forskningsanknytning. Avslutningsvis diskuterar vi hur tvärvetenskaplig forskningsinriktning kan främjas och vilka konsekvenser detta kan föra med sig.

Det föreliggande kapitlet ska uppfattas som ett bidrag, med utgångspunkt i våra lärar- och forskarerfarenheter, till diskussionen om juridikundervisning utanför juristprogrammet. Som en oundviklig konsekvens av kapitlets karaktär är vår ambition alltså inte att fastslå några allmängiltiga och eviga sanningar om denna typ av juridikundervisning. Genom att framhålla den tvärvetenskapliga forskningens betydelse för god ämnesdidaktik hoppas vi

i stället undvika det Kant har kallat »dogmatiskt slumrande« och väcka diskussion om inte endast ämnesdidaktiken utan också om forskningsanknytningen.

En kort utbildningshistorisk bakgrund

Vid 1900-talets början är beteckningen *handelsrätt* sällsynt i svenska källor. När den förekommer tycks den ofta syfta på rättsregler hemmahörande i handelsbalken (t.ex. Bergman, 1928, s. 146), eller möjligen som en samlingsbeteckning för rättsförhållanden mellan företag (t.ex. Holmbäck, 1933, s. 394f.). Handelsrätt som ämnesbeteckning för juridisk undervisning utanför juristprogrammet har dock vunnit hävd, och har en tydlig historisk koppling till juridisk undervisning för ekonomistudenter. I Sverige etablerades begreppet i denna betydelse på 1960-talet, först genom att Juridiska fakulteten vid Lunds universitet skapade en Avdelning för handelsrätt som skulle ta hand om den juridiska undervisningen inom civilekonomutbildningen (Lindquist, 1982, s. 9f.).[2] Snart följde övriga lärosäten efter, pådrivna av lagstiftaren: 1969 års reform av »utbildningen vid de filosofiska fakulteterna (humanistiska, samhällsvetenskapliga och matematisk-naturvetenskapliga fakulteterna)«, den så kallade PUKAS-reformen, använde just beteckningen handelsrätt för juridisk undervisning inom ekonomiutbildningarna.[3] En annan aspekt av reformen var att kurser i handelsrätt inte skulle vara exklusiva för ekonomiutbildningarna, utan skulle kunna läsas även av studenter med sikte på någon annan examen. Reformen sattes i verket i början av 1970-talet, och fick bl.a. till följd att antalet studenter som läste handelsrätt ökade dramatiskt (Lindquist, 1982, s. 10).

---

2 Till professor i ämnet utsågs Axel Adlercreutz den 12 maj 1967, se SvJT 1967, s. 396 (personalnotis). I Finland fanns dock ämnet som beteckning på professurer tidigare än så: L. A. Cederberg omtalas i SvJT 1925, s. 416 som professor i handelsrätt, och Svenska Handelshögskolan i Helsingfors inrättade sin professur i handelsrätt 1939 (www.hanken.fi).

3 Prop. 1969:4 (Kungl. Maj:ts proposition till riksdagen angående utbildningens organisation vid filosofisk fakultet m.m.), med de inblandade fakulteternas synpunkter på s. 52f. Handelsrätt föreskrevs ingå i de ekonomiskt inriktade utbildningslinjerna 16 och 17, a. prop. s. 91. Om debatt och dramatik kring reformen i allmänhet, se t.ex. (Holm, 2008).

Källmaterialet kring de olika handelsrättskollegium som växte fram i spåren av PUKAS-reformen visar att man fokuserade på undervisningsuppdraget, även på bekostnad av den forskningsresurs som annars är nödvändig för att säkerställa forskningsanknytningen. Det enda lärosäte i Sverige som redan på 1970-talet erbjöd forskarutbildning i ämnet handelsrätt var Handelshögskolan i Göteborg (Sandström, 1977, s. 508). I Uppsala har det aldrig funnits någon forskarutbildning i ämnet handelsrätt (Liljenstolpe, 2007, s. 121). I Lund dröjde det till 1993 innan Institutionen för handelsrätt fick rätt att utfärda examen fil. dr i handelsrätt, och den första doktorn examinerades 1999.[4] Dessförinnan fick medarbetare med forskarambitioner genomgå forskarutbildning vid någon annan institution; vanligen Juridiska fakulteten eller Rättssociologiska institutionen i Lund. Därigenom blev det svårt för institutionen att formulera en egen forskningsidentitet (Lindquist, 1982, s. 16f.).

Ämnesbeteckningen handelsrätt har alltså etablerats med koppling till undervisning inom ramen för ekonomistudier. I dagsläget har emellertid många av handelsrättskollegierna ett betydligt bredare undervisningsuppdrag än så. Vid Uppsala universitet beräknas att undervisningen riktad till ekonomie kandidatprogrammet idag står för ca 20 % av verksamheten i ämnet handelsrätt. Detta gäller även när man räknar in studenter som försöker »skugga« programmet genom att läsa motsvarande kurser trots att de inte kommit in på det egentliga programmet. Verksamheten innefattar också kurser i arbetsrätt riktade till personalvetarstudenter, förvaltningsrätt för statsvetarstudenter, IT-rätt för systemvetarstudenter, m.m., för att inte tala om alla de studenter som vill läsa någon fristående kurs med juridiskt innehåll.

Under sådana omständigheter framstår ämnesbeteckningen handelsrätt som föråldrad och rentav missvisande: Ett ord som »handelsrätt«, med sitt typiska juridiska suffix »-rätt«, signalerar ju att det skulle vara fråga om ett juridiskt delområde.[5] Detta är enligt vår mening en missuppfattning. Vad

4 Den första var Eva Schömer som 1999 disputerade på avhandlingen *Konstruktion av genus i rätten och samhället: en tvärvetenskaplig studie av svenska kvinnors rätt till jämställdhet i ett formellt jämlikt rättssystem*.

5 Jurister har för vana att kalla allt de gör för någonting med "-rätt«, ibland också omotiverat. Ta exempelvis den i Sverige ofta förekommande kursen "Bolags- och obeståndsrätt«, riktad till studenter som vill kunna bli revisorer. Den kunde lika gärna ha hetat "Ägande, finansiering och styrning av företag« (och kanske skulle den då attrahera fler studenter med ett sådant mer intresseväckande namn).

det är fråga om är ett kollegium med högst varierande juridisk expertis, men med en gemensam ämnesdidaktisk expertis inriktad mot studenters lärande när de behöver få viss förmåga att använda juridiska verktyg, men inte ska bli jurister. Där är grunden för verksamheten, och vi fortsätter nu att utveckla vilka konsekvenser det får om vi utgår från detta faktum.

Behovet av ämnesdidaktisk anpassning

Vad är egentligen målsättningen med undervisning i juridik utanför juristprogrammen? Våra studenter ska inte bli jurister, och de ska inte heller bli dåliga jurister.[6] Men är inte undervisning i juridik, utan sikte på juristexamen, ändå bara »little learning of bogus law«? (Donohue, 1966, s. 162)? Så frågade en gång James Donohue, och frågan var naturligtvis retorisk: Donohues ärende var att framhålla betydelsen av att framtidens företagsledare utvecklade en tillräcklig känsla för rättsliga frågor för att fatta kloka beslut, undvika rättsvidrigheter och inse när det är dags att konsultera en jurist. Alla dessa är vanligt förekommande syftesbeskrivningar även idag (t.ex. Bagley, 2016, s. xviii; Kronblad, 2022, s. 83). En annan aspekt som Donohue lyfte är att företagsledaren måste utveckla sin förmåga att kommunicera med jurister så att var och en i samtalet förstår vad den andra menar (Thompson & Brady, 1963, s. 3, citerat i Donohue, 1966, s. 164). Den poängen är minst lika betydelsefull med avseende på framtidens ledare i offentlig sektor, och de olika roller som våra många studentgrupper förbereder sig för. De ska nå en annan examen än juristexamen, men de behöver ändå viss kunskap om rätten och vissa färdigheter i att hantera rättskällor i sin framtida roll. Läraren möter en grupp studenter som ska tillägna sig *viss* kunskap om rätten och *vissa* färdigheter i att hantera rättskällor, för att nå de lärandemål som deras respektive utbildning definierat. Kunskaperna och färdigheterna måste vara relevanta och meningsfulla för olika studentgrupper och framtida kontexter. Jurister är vana vid metaforen att rättens regler och principer är en »verktygslåda«. Många yrkesgrupper har, trots sin kanske begränsade överblick över alla verktyg i lådan, ändå en mycket god handhavandeförmåga när det gäller vissa av dem. Inom sitt eget fält når socionomen, personalchefen eller

6 Uttrycket lånat från Kjell Adolfsson.

stadsplaneraren ofta en mer avancerad rättslig kompetens än de flesta jurister. Grunden till detta ska läggas under grundutbildningen.

I den ämnesdidaktiska litteraturen har det uppmärksammats att en traditionellt inriktad juridisk undervisning, dvs. en undervisning vars ämnesdidaktik bygger på juristprogrammens hegemoni, leder till svårigheter att nå upp till de akademiska och professionella krav som kan ställas på juridikundervisning utanför juristprogrammet (Kariyawasam & Low, 2014, s. 5). Istället för att, kanske slentrianmässigt, undervisa »som man alltid gjort« behöver läraren alltså göra ämnesdidaktiska anpassningar för att bedriva undervisning med god kvalitet.

Vi tror dock att det är svårt att ge generella besked om hur denna anpassning ska ske. Vi tror mer på att se till den studentgrupp läraren har framför sig i respektive kurs. Med detta sagt kan man kanske ta fasta på några utgångspunkter med ganska hög abstraktionsnivå. Exempelvis har Braye *et al*., i en studie av studenter i ämnet socialt arbete, visat att studenternas lärande gynnas om det i undervisningen föreligger tydlig integrering mellan å ena sidan den juridik de ska lära sig och å andra sidan deras huvudämnen och framtida arbetsuppgifter.

Även om anpassningen i någon mån minskade studenternas förmåga att få en förståelse för rätten som sådan, verkade den ändå ge dem bättre förmåga att i sin framtida yrkesverksamhet använda rättsregler (Braye *et al*., 2006, s. 138). På liknande sätt landade en studie av juridisk undervisning för ekonomistudenter i rekommendationen att universiteten borde upphöra med stuprörstänkandet och i stället öka ämnesintegrationen i utbildningen (Butler & Madhloom, 2016, s. 171).

Vi föreslår därför att ämnesdidaktiken i juridisk undervisning utanför juristprogrammen tar sin utgångspunkt i varje studentgrupps särskilda kunskapsintresse, dvs. i lärandemålen för deras utbildning och de sätt på vilka de ska använda juridik i sin framtida yrkesroll. Lärandemålen är givna av utbildningsplanen, medan sätten att använda juridik kräver en smula fantasi från lärarnas sida. För de studenter som ska bli ekonomer kan det konstateras att ingående kunskaper om konkursprocess, som ändå ska ombesörjas av konkursförvaltare och domstolarna, är av mindre intresse. För sådana studenter är det viktigare att få kunskap om och kunna identifiera tecken som tyder på att en affärspartner är på obestånd, eller är på väg mot obestånd, så att de i framtiden kan vidta åtgärder för att skydda sin egen verksamhet.

På liknande sätt kan blivande personalvetare visserligen ha nytta av en orientering om utstationering av arbetstagare inom EU. F ärdighetsträningen ska emellertid knappast ta fasta på gränsöverskridande arbete. Desto mer nyttigt är det att skapa förhandlingsscenarier, där de får träna på att företräda arbetsgivaren och/eller arbetstagaren (eller deras respektive organisation) i ett scenario som aktualiserar både rättsliga frågor och rättslig tolkning av fakta i en situation som endast aktualiserar ett lands lagstiftning. I de här båda exemplen finns också möjligheter att finna kopplingar till studenternas huvudämnen, t.ex. redovisning respektive sociologi, i linje med den ämnesintegration som efterlysts i litteraturen.

Här ligger en ytterligare utmaning i att de aktuella studentgrupperna är heterogena, både sinsemellan och inom sig själva. Juridikläraren måste därför vara lyhörd och agil i sin undervisning för att finna de strategier som passar en viss kurs och en viss grupp. Bland de grundfrågor som återkommer för juridikundervisning utanför juristprogrammet märks bland annat: Vilken materiell rätt behöver just *dessa* studenter tillägna sig? Vilka *delar* av den juridiska metoden behöver de bekanta sig med? I vilken utsträckning behöver de också få del av *kritiska* perspektiv från rättsvetenskapen? Det är förmågan till den här typen av anpassning som utgör vår speciella ämnesdidaktiska expertis som juridiklärare utanför juristprogrammet.[7]

Denna sista punkt för oss vidare till den omställning som krävs för att gå från undervisning på juristprogrammet till att undervisa utanför juristprogrammet. Det är enligt vår erfarenhet en utmaning för en lärare, som är utbildad jurist, att möta »andra« studenter. Typiskt sett har läraren, om den är universitetslektor, genomgått juristutbildningen och sedan en rättsvetenskaplig forskarutbildning. Vid tiden för juris doktorsexamen har vederbörande alltså befunnit sig vid en juridisk institution i (minst) tio år. I de allra flesta fall har läraren också, som doktorand och kanske under en tid efter doktorsexamen, medverkat i undervisningen inom ett juristprogram.

Naturligtvis färgas man av sin egen utbildning och sina erfarenheter som lärare. Man har blivit van vid att undervisa på ett visst sätt, om vissa frågor, och med vissa lärandemål. Det kan vara en utmaning att ställa om till

7 Johan Axhamn (2022, s. 118) uttrycker detta som en särskild kompetens eller «kanske till och med en konkurrensfördel».

att kommunicera med studenter som inte ska bli jurister, och det är kanske ännu svårare att förstå deras kunskapsintressen och språkbruk (Morris, 2007, s. 282). Omställningen tar tid och kraft, och kräver enligt vår uppfattning ett extra engagemang.

Med detta vill vi dock inte ha sagt att de ämnesdidaktiska grepp som är framgångsrika i juridikundervisning utanför juristprogrammet måste vara andra än de som är beprövade och använda inom juristprogrammet. Exempelvis är modellen »Issue, Rule, Application, Conclusion« (IRAC) i relation till rättsligt material fullt gångbar i båda sammanhangen. Det är en annan sak att IRAC-modellen behöver ställas i relation till andra examensmål och kontexter än de som är juristernas (Hellborg, 2022).

Samtidigt vittnar många lärare om att det är en utmaning att hjälpa just juridikstuderande utanför juristprogrammen fram till ett sätt att argumentera som har stöd i rättskällorna, och till förmågan att skilja mellan sådan rättslig argumentation och den mer allmänna lämplighetsdiskussion om rättens innehåll som har en viktig plats i seminarierummet. Här kan case-undervisning och att låta studenterna inta olika positioner i ett rollspel vara till hjälp (Sjödin, 2022, s. 97–99).

Sammanfattningsvis måste anpassningar ske. Bättre studieresultat tycks följa av ökad tvärvetenskaplighet i undervisningen. Erfarenheterna av tvärvetenskaplig juridikundervisning framstår emellertid alltjämt som underteoretiserade (Selberg & Wegerstad, 2020, är ett försök härvidlag). Samtidigt kan det dock befaras att förståelsen av rättens särdrag får mindre utrymme och får svårare att utvecklas hos studenterna. Enligt vår uppfattning är detta en konsekvens som måste accepteras. Studenterna ska ju bli något annat än jurister och, som nämnts, inte heller dåliga jurister. I Sverige tar juristutbildningen nio terminer i anspråk – och ingen kan förvänta sig ett liknande resultat på en halv eller ens tre hela terminer. De kunskaper och färdigheter med avseende på juridik som vi förmedlar ska vara tillräckliga för att våra studenter ska kunna komma ut på arbetsmarknaden och börja sin verksamhet inom respektive fält. Väl ute i praktisk verksamhet kommer de att tillgodogöra sig ökade kunskaper och färdigheter om såväl juridiken som andra arbetsredskap. De kommer också – då, om inte förr – att tillgodogöra sig kunskapen om i vilka lägen det är dags att koppla in en jurist i något visst ärende.

Om undervisningens forskningsanknytning

Vi har konstaterat att juridisk undervisning utanför juristutbildningen får bättre förutsättningar för hög kvalitet om den anpassas till sina målgrupper. Detta gäller inte bara kursinnehållet utan också ämnesdidaktiken. Kanske är detta okontroversiellt. Vi tar oss nu an en fråga som, att döma av kollegiala diskussioner vi deltagit i, brukar vålla mera debatt: Bör det faktum att juridisk undervisning bedrivs utanför juristutbildningarna medföra konsekvenser för den undervisningens forskningsanknytning?

För juristen ligger det nära till hands att i en sådan diskussion ta avstamp i gällande rätt, och för svenskt vidkommande i 1 kap. 3 § högskolelagen (1992:1434):

> Verksamheten skall bedrivas så att det finns ett nära samband mellan forskning och utbildning.

Regeln uttrycker en grundförutsättning i det Humboldtska universitetsideal som gör det adekvat att tala om »högre« utbildning. Lärarna undervisar i ämnen där de också bedriver forskning, och studenterna involveras successivt i universitetets forskningsverksamhet. På så sätt lär de sig ett vetenskapligt förhållningssätt till kunskap och färdigheter (Lundmark *et al*., 2006, s. 5f.).

Hur begreppet forskningsanknytning närmare ska förstås, och vilka aspekter detta inbegriper, har varit föremål för intensiv diskussion. Vissa har uppmärksammat den aspekt som ligger närmast pedagogiken, nämligen på vilka sätt studenterna kan lära sig ett vetenskapligt förhållningssätt och engageras i forskningsverksamheten (exempelvis Sahlin, 1991). I en inflytelserik artikel har Mick Healey (2005) argumenterat för att en sådan forskningsanknytning främjar studenternas lärande. En närliggande aspekt som Healey också nämner (2005, s. 187) är att ämnesdidaktiken som sådan kan ha forskningsanknytning om den informeras av pedagogisk och ämnesdidaktisk forskning.

En annan aspekt är den som vanligen (p.g.a. dess mätbarhet) beaktas i utvärderingssammanhang, nämligen i vilken mån lärarna är disputerade och/eller aktiva forskare (Geschwind, 2008, s. 6f.). En variant av denna form av forskningsanknytning är att undervisningen ska kopplas till en forskningsmiljö där lärarna är aktiva och som har ett eget forskningsämne (Geschwind,

2008, s. 8). En sådan koppling gör det möjligt för lärarna att successivt engagera studenterna i forskning som bedrivs i den lokala miljön (Elmgren & Henriksson, 2016, s. 215).

Samtidigt har det uppmärksammats att det inte alltid är lätt att få till stånd ett sådant nära samband mellan forskning och undervisning som föreskrivs i 1 kap. 3 § högskolelagen. Den kraftiga expansionen av högre utbildning sedan mitten av 1900-talet anses ibland ha tunnat ut, eller i alla fall ha förändrat, synen på vad forskningsanknytning är och bör vara (Lundmark *et al*., 2006, s. 6). Detta har skett parallellt med förändringar i universitetens och högskolornas finansiering (Gustavsson, 2016, s. 158). Exempelvis kan starkt specialiserade forskningsmiljöer ha svårigheter att skapa samband med undervisningen (Geschwind, 2008, s. 6). I en litteraturöversikt från 1996 konstaterades att det saknas tydligt samband mellan forskningsproduktion och studenters lärande i samma miljö. Åtminstone så länge man inom miljön försummade att ägna särskild uppmärksamhet åt hur verksamheterna inom forskning och undervisning kan mötas och stimulera varandra (Hattie & Marsh, 1996).

Av intresse för den här framställningen är forskningsanknytningens dubbla aspekter: å ena sidan att undervisningen knyter an till miljöns forskning, å andra sidan att forskningen knyter an till miljöns undervisning. Kerstin Sahlin (2023, s. 7f.) framhåller att detta är två sidor av samma mynt, och att båda sidorna behövs för att nå god forskningsanknytning. Ofta fokuserar diskussionen om forskningsanknytning endast på den första aspekten. Här bör vi enligt vår mening se närmare på den andra. Vad betyder det för undervisning i juridik utanför juristprogrammet att forskningen bör knyta an till miljöns undervisning?

Sahlin framhåller själv att det kan vara vanskligt att bygga en forskningsmiljö kring ett utbildningsuppdrag. Hon påpekar att sådana miljöer »riskerar att bli underkritiska och de riskerar att ge en mycket snäv forskningsanknytning« och efterlyser bredd och variation som motmedel mot detta (Sahlin, 2023, s. 9f.). I samband härmed framhåller Sahlin (2023, s. 10) emellertid något som är centralt för undervisning i juridik utanför juristprogrammet:

> Utbildningen knyter vanligen an till en rad olika forskningsområden. Därför kräver forskningsanknytning också kompetensutveckling bortom den enskilda lärarens egen forskning och den kräver öppenhet mot andra forskningsmiljöer och forskningsresultat.

Just denna aspekt är kanske den som tydligast kan kopplas till handelsrätt och annan undervisning i juridik utanför juristprogrammet. Detta är lärarens stora utmaning och stora förmån: att möta studenter i ett program där juridiken är en komponent bland flera. Att anstränga sig att förstå vilken plats juridiken ska ha i deras framtida arbete, och att anpassa sin ämnesdidaktik därefter. Om vi dessutom tar på allvar att lärarens forskning bör knyta an till hennes undervisning, står det klart att ett tvärvetenskapligt förhållningssätt bör främjas i de miljöer som ägnar sig åt sådan undervisning.

Skulle en sådan forskningsanknytning ske på bekostnad av rättsdogmatiken, så att vi riskerar att studenterna lär sig den »bogus law« Donohue talade om? Självfallet måste rättsdogmatiken alltid ha sin plats. All juridisk undervisning bygger på att förmedla korrekta kunskaper om rättens innehåll (inklusive dess luckor och svårigheter), och detta förutsätter god rättsdogmatik. Vår poäng är att rättsdogmatikens inifrån-perspektiv på rätten kan kompletteras av relevanta utifrån-perspektiv.

U ndervisning och forskning som tar hjälp av utifrån-perspektiv leder till en fördjupad förståelse för rätten som rättsdogmatiken av nödvändighet är oförmögen att åstadkomma. Exempelvis är ju rättsordningen stadd i ständig utveckling, och de faktorer som styr denna utveckling är huvudsakligen av sådant slag att de inte kan studeras med rättsdogmatiska metoder. Kombinationen av perspektiv inifrån och utifrån måste därför kombineras om det ska vara möjligt att skapa en bredare förståelse av rätten *och* av dess roller i samhället.

För statsvetarstudenter ligger det nära till hands att uppmärksamma rättens konstitutionella roll, och hur rättsregler utformats för att skydda demokratins och rättsstatens hörnstenar. För ekonomistudenter kan det istället vara viktigt att uppmärksamma frågor kring spänningen mellan marknadsekonomins förtjänster respektive regulatorisk styrning av marknader i det allmänna intresset. Om det är fråga om personalvetarstudenter är det relevant att uppmärksamma hur reglerna förhåller sig till arbetsmarknadens funktionssätt, arbetsmarknadsparternas inbördes förhållanden och kollektivavtalssystemet – och så vidare.

Vi såg ovan att en sådan ämnesintegrering ger positiva effekter inom undervisningen. Detsamma gäller forskningsanknytningen: En lärare som ska förmedla såväl rättens innehåll och användningsområden som dess samhällsfunktion och kritiska perspektiv behöver förankra de senare delarna i forskning. Dessutom kan tvärvetenskapliga samarbeten successivt leda

till en rättsforskning som är mer teoretiskt och metodologiskt agil och mer samhällsinformerad. Därigenom kommer läraren att öka sin förståelse för den bredare samhällsvetenskapliga forskningens teori, metod, material och samhällsnytta. Under tiden kommer läraren, vilket inte ska underskattas, att tillägna sig ett språk som gör det möjligt att mer effektivt argumentera för styrkorna i sin forskning i relation till det omgivande samhället. Detta ökar också – med ett krasst perspektiv – chanserna att erhålla forskningsfinansiering.

Med utgångspunkt i 1 kap. 3 § högskolelagen menar vi alltså att tvärvetenskaplig forskning bör uppmuntras inom de kollegier som ägnar sig åt juridisk undervisning utanför juristutbildningarna. Hur detta ska genomföras beror på sammanhanget. En lärare som undervisar inom statsvetarutbildningen ska rimligen uppmuntras till samarbeten med kollegor från statsvetenskapen. Kollegan som undervisar personalvetarstudenter kan hitta spännande samarbeten inom nationalekonomisk eller sociologisk arbetslivsforskning, och så vidare.

För att detta ska lyckas måste vi som är skolade i rättsvetenskap ha en stor öppenhet inför samarbetet med andra discipliner: »jurist« får inte betyda *Besserwisser*, inte ens på rättens domäner. Om rättsforskningen öppnar sig för intryck från andra vetenskaper tror vi att det kan få positiva effekter för forskningen om rätten och samhället, och därigenom för forskningsanknytningen av juridikundervisningen utanför juristprogrammen.

Står en sådan »institutionell« strävan efter en viss forskningsinriktning i strid med den akademiska friheten, vilken ju skyddas av bl.a. artikel 13 i Europeiska unionens stadga om de grundläggande rättigheterna? Ska inte forskare fritt kunna välja problemområde och metoder, och publicera varhelst de vill? Naturligtvis ska dessa akademiska kärnvärden värnas. Vad som här efterlyses är inte en »hård« styrning, utan en »mjuk« styrning. En institutionsledning eller t.ex. en studierektor kan uppmuntra, stödja och på andra sätt främja tvärvetenskapliga initiativ. Tjänsteutlysningar kan uppmärksamma en viss inriktning i miljön och framhålla sådana erfarenheter och strävanden som meriterande för lärartjänster. Som nämnts ovan måste rättsdogmatiken alltid ha sin plats. Vad det gäller här är att främja den tvärvetenskapliga forskning som – enligt vår erfarenhet – än så länge slumrat på de juridiska fakulteterna. Självklart förekommer viss tvärvetenskap inom de traditionella juridiska fakulteterna, men de frågor som vi lyfter i detta sammanhang handlar om kollegiets självuppfattning och verksamhetens grundläggande inriktning. Med avseende både på undervisning och forskning menar vi att en tvärve-

tenskaplig inriktning skapar bättre förutsättningar för god kvalitet i juridisk undervisning utanför juristutbildningarna. För att åstadkomma en sådan omorientering krävs både kollegial självreflektion och målmedvetet arbete från institutionsledningen. Vilka är våra målsättningar? Vad är min roll som lärare och som forskare? Hur kan institutionen stödja medarbetarna för att de ska vilja anamma en tvärvetenskapligt präglad forskningsidentitet?

Ett förslag till ny tematisering av rättsforskningens objekt

Jan Kellgren och Ingrid Arnesdotter har, med utgångspunkt i sin undervisning vid Linköpings universitet, fört fram ett intressant sätt att tematisera skillnaden mellan traditionell juridisk undervisning och affärsrättsligt orienterad undervisning. De skiljer mellan å ena sidan den reaktiva rättsanvändning som fokuserar på ansvarsutkrävande och som kommer till uttryck i myndigheters tillsynsbeslut samt i domstolars och skiljenämnders rättskipning,[8] och å andra sidan den proaktiva rättsanvändning som varje dag pågår i företag och andra verksamheter.[9]

Den huvudsakliga skillnaden mellan de båda perspektiven är att den reaktiva rättsanvändningen genom bevisföring utreder huruvida ett skeende i förfluten tid uppfyller rekvisiten i en rättsregel så att en rättsföljd aktualiseras. Den proaktiva rättsanvändningen däremot tar ställning till huruvida olika hypotetiska skeenden, som representerar olika handlingsalternativ för verksamheten, är sådana att de kan uppfylla rekvisiten i en rättsregel så att en rättsföljd aktualiseras.

I det senare fallet blir det fråga om sannolikhets- och lämplighetsbedömningar. Dessutom, vilket ofta är kontroversiellt i juristkretsar, handlar

8 … liksom, för den delen, i den litteratur som vanligen står till buds för undervisning i juridik utanför juristprogrammen. Detta vållar bekymmer för oss lärare, men det är samtidigt vårt ansvar att skapa den kurslitteratur som vi önskar att våra studenter kunde använda.

9 Om denna distinktion och dess konsekvenser för studier i juridik se (Kellgren & Arnesdotter, 2021, 2022).

det om att vikta sannolikheten för förverkligande av och graden av stränghet i rättsliga konsekvenser mot andra affärsintressen.

Distinktionen mellan reaktiv rättsanvändning och proaktiv rättsanvändning kan också betecknas som en distinktion mellan *tillsyn* (inbegripet domstolars och skiljenämnders verksamhet) och *efterlevnad*.[10] Vi vill dock lägga till en annan grundläggande aspekt: *reglering*. Enligt vår uppfattning kan rättssystemet och dess roll i samhället tematiseras utifrån dessa tre noder. Dessa uppfattar vi dessutom som givande utgångspunkter både för undervisning i juridik (både inom och utanför juristprogram) och för rättsforskning (i synnerhet med tvärvetenskaplig inriktning). I synnerhet är aspekten efterlevnad eftersatt i juridisk undervisning.

Rättsforskare påstår gärna att de källor de arbetar med endast förmår ge en begränsad bild av efterlevnadsfrågorna. Detta eftersom vi bara ser det som sker i domstol och (kanske) myndigheter, men till exempel saknar insyn i allt som avgörs genom skiljeförfarande eller av parterna helt själva. Detta är på en och samma gång både riktigt och missvisande. Den överväldigande merparten av efterlevnadsfrågorna når aldrig någon form av tvistlösning eller (annat) tillsynsärende, utan stannar inom företagens interna compliance-arbete.

Att arbeta utifrån triangeln reglering – tillsyn – efterlevnad öppnar andra perspektiv än de förhållandevis låsta och problematiska uppdelningarna mellan offentlig rätt och civilrätt med alla dess respektive delområden.[11] En särskild förtjänst med dessa tre begrepp är att de är öppna för andra former av reglering och tillsyn än de som följer av gällande (»bindande«) rätt.

Var och en som studerar rätten och dess roller tillsammans med samhällsvetare blir snabbt varse att begreppet reglering inte bara innefattar de rättskällor som juristen uppfattar, utan också hela det spektrum av styrinstrument som fångas in av Julia Blacks (2001) begrepp »decentred regulation«:

---

10 På engelska *supervision* respektive *compliance*. Begreppet "efterlevnad« är möjligen lite klumpigt, eftersom förledet "efter-« skymmer det faktum att det vanligen är fråga om åtgärder för att förutse och undvika överträdelser av regler, avtal, standarder m.m. Därför är kanske begreppsparet reaktiv/proaktiv bättre.

11 Det saknas inte litteratur om svårigheterna med – eller det meningsfulla i – att upprätthålla distinktionen mellan offentlig rätt och civilrätt. Här kan det räcka att nämna Tom Madells pionjärarbete tvärsöver den tänkta skiljelinjen i avhandlingen (1998).

standarder, privata certifieringsorgans riktlinjer, standardavtal, branschpraxis, m.m. På liknande sätt bedrivs tillsyn ofta av privata aktörer, i synnerhet av certifieringsorgan som skapats av näringslivet, men också som delar av företags och andra organisationers interna arbete med det tredje ledet: efterlevnad.

Sambanden mellan de olika leden kan vara komplexa. Ta exempelvis frågan om reglering, tillsyn och efterlevnad inom värdepappersmarknaderna. De legislativa akter som antas av EU inom ramen för det ordinarie lagstiftningsförfarandet kompletteras här av en mängd andra regulatoriska akter, särskilt s.k. regulatoriska standarder som antas av Kommissionen efter förslag från samordnings- och tillsynsorganet ESMA (Strand, 2020). ESMA:s beslutande organ härvidlag är sammansatt av representanter från medlemsländernas tillsynsmyndigheter. I arbetet stöds ESMA dessutom av en »stakeholder group« med representanter från värdepappersföretag.

När regleringsakten antagits har den alltså utformats av tillsynsmyndigheterna efter hörande av den bransch som ska efterleva reglerna. Det följer av en sådan konstruktion att regleringsprocessens utformning underlättar tillsynen och efterlevnaden, eftersom reglerna, när de väl träder i kraft, redan varit väl kända och dessutom vunnit erkännande bland de företag som ska efterleva dem. De har ju faktiskt varit med om att bistå sina tillsynsmyndigheter i arbetet med att utforma reglerna.

På ett likartat sätt utvecklas offentligrättsliga normer på arbetsmiljörättens område. Efterlevnad av reglerna åstadkoms av en samverkan mellan privaträttsligt reglerade skyddsombud och Arbetsmiljöverkets tillsyn. På arbetsmarknadens område reglerar de institutionella parterna (arbetsgivar- och arbetstagarorganisationer) själva genom civilrättsliga kollektivavtal på ett sätt som liknar lagstiftning. Fackföreningarna är privaträttsliga subjekt med ansvar för att genomföra arbetsrättens regler till arbetstagarnas nytta.

För att studera samspelet inom triangeln reglering – tillsyn – efterlevnad krävs något annat och mera än rättsdogmatik. Här krävs att samhällsvetenskapliga teorier och metoder tillåts ta plats. Om så sker, är det till gagn för både rättsvetenskapen och samhällsvetenskapen. Det kan skapa en god forskningsanknytning till juridisk undervisning utanför juristprogrammen.

Sammanfattningsvis och avslutningsvis

Syftet med vårt kapitel är att utgöra bränsle för diskussionen om ämnesdidaktiska frågor kring undervisning i juridik för studenter som inte ska bli jurister. De två kritiska punkter vi lyft fram handlar om den ämnesdidaktiska anpassningen och de särpräglade förutsättningarna för denna undervisnings forskningsanknytning. Våra förslag skapar enligt vår mening bättre förutsättningar för ökad kvalitet i undervisningen. Att integrera utifrån-perspektiv på rätten fördjupar vår förståelse av rätten utöver vad rättsdogmatiken kan åstadkomma. Inte minst rättsutveckling över tid kan begripliggöras med externa synvinklar på rätten.

Ett fruktbart sätt att begreppsliggöra objektet för undervisningen är enligt vår uppfattning att arbeta med triptyken reglering – tillsyn – efterlevnad. Då öppnas per automatik fler perspektiv än de som rättsordningens inneboende kategoriseringar förser oss med. Undervisningen och forskningen behåller en tydlig koppling till det som jurister uppfattar som gällande bindande rätt, samtidigt som andra former av normering, övervakning och genomförande blir synliga. För den handelsrättsliga undervisningens vidkommande måste vi beakta icke-statliga former för att skapa, övervaka och sanktionera handlingsmönster på olika samhällsområden. Här, menar vi, ligger det som gör den handelsrättsliga undervisningen särpräglad, komplex, spänningsfylld, mångfacetterad – och intressant och rolig.

Referenser

Arnesdotter, I. & Kellgren, J. (2022). Att undervisa och examinera i proaktiv rättsanvändning. I M. Strand & N. Selberg (Red.), *Juridiken och den bredare publiken: Tvärvetenskaplig undervisning och forskning om rätten* (s. 32–49). Norstedts Juridik.

Axhamn, J. (2022). Om främjande av livslångt lärande och undervisning i EU-rätt för studenter utanför juristprogrammen. I M. Strand & N. Selberg (Red.), *Juridiken och den bredare publiken: Tvärvetenskaplig undervisning och forskning om rätten* (s. 101–125). Norstedts Juridik.

Bagley, C. (2016). *Managers and the Legal Environment: Strategies for the 21st Century*. Cengage Learning.

Bergman, C. G. (1928). De juridiska studierna. *Svensk Juristtidning*, 142–154.

Björklund, S. (1991). *Forskningsanknytning genom disputation*. Statsvetenskapliga föreningen i Uppsala.

Black, J. (2001). Decentring regulation: Understanding the role of regulation and self-regulation in a 'post-regulatory' world. *Current Legal Problems*, 103–146.

Braye, S., Preston-Shoot, M. & Johns, R. (2006). Lost in translation? Teaching law to non-lawyers: Reviewing the evidence from social work. *The Law Teacher*, 131–150.

Butler, N. & Madhloom, O. (2016). Teaching company law to business students: an effective framework. *The Law Teacher*, 160–171.

Donohue, J. L. (1966). The case for teaching law to undergraduate business students. *American Business Law Journal, 3*(2), 162–166.

Elmgren, M. & Henriksson, A.-S. (2016). *Universitetspedagogik* (3. utg.). Studentlitteratur.

Geschwind, L. (2008). *För kvalitetens skull: En studie av sambandet mellan forskning och utbildning*. Swedish Institute for Studies in Education and Research.

Gustavsson, S. (2016). Universitetens uppgift. I S. Ahlbäck Öberg m. fl. (Red.), *Det hotade universitetet* (s. 154–169). Dialogos.

Hattie, J. & Marsh, H. W. (1996). The relationship between research and teaching: A meta-analysis. *Journal of Educational Research, 89*(6), 507–542.

Healey, M. (2005). Linking research and teaching to benefit student learning. *Journal of Geography in Higher Education, 29*(2), 183–201.

Hellborg, S. (2022). Om att använda IRAC-modellen utanför juristutbildningen. I M. Strand & N. Selberg (Red.), *Juridiken och den bredare publiken: Tvärvetenskaplig undervisning och forskning om rätten* (s. 50–61). Norstedts Juridik.

Holm, G. (2008, 13. mai). Året då studenterna bankade på dörren. *Ergo*. https://www.ergo.nu

Kariyawasam, K. & Low, H. (2014). Teaching business law to non-law students, culturally and linguistically diverse ('CaLD') students, and large classes. *Journal of University Teaching & Learning Practice, 11*(2).

Kellgren, J. & Arnesdotter, I. (2021). *Proaktiv användning av rätten*. Studentlitteratur.

Kronblad, C. (2022). The social network, Ally McBeal & comic contracts – att använda populärkultur i juridikundervisning. I M. Strand & N. Selberg (Red.), *Juridiken och den bredare publiken: Tvärvetenskaplig undervisning och forskning om rätten* (s. 62–85). Norstedts Juridik.

Liljenstolpe, P. (2007). Samhällsvetenskapliga fakulteten 1964–2004. I M. Bolkéus Blom & L. Magnusson (Red.), *Samhällsvetenskapliga fakulteten 40 år* (s. 103–123). Uppsala universitet.

Lindquist, B. (1982). Institutionen för handelsrätt. I H. Hydén & L. G. Svensson (Red.), *Revisorer och näringsrätt: Uppsatser i handelsrätt* (s. 9–19). Studentlitteratur.

Lundmark, A., Sjölund, M. & Staaf, M. (2006). *Forskningsanknytning: Ett underlag för diskussion om begreppets innebörd och användning*. Uppsala universitet.

Madell, T. (1998). *Det allmänna som avtalspart – särskilt avseende kommuns kompetens att ingå avtal samt avtalens rättsverkningar*. Norstedts Juridik.

Morris, R. J. (2007). Improving curriculum theory and design for teaching law to non-lawyers in built environment education. *Structural Survey, 25*(3/4), 279–292.

Prop. 1969:4 Kungl. Maj:ts proposition till riksdagen angående utbildningens organisation vid filosofisk fakultet m. m.

Sahlin, K. (2023). *Forskningsanknytning: En nyckelfråga för den högre utbildningens kvalitet*. Kungl. Vetenskapsakademien.

Sandström, J. Handelsrätt. I H. Berglund & K. Grönfors (Red.), *Handelshögskolan i Göteborg 1923–1971: En minnesbok* (s. 503–509). Elander.

Schömer, E. (1999). *Konstruktion av genus i rätten och samhället. Den svenska kvinnans rätt till jämställdhet i ett formellt jämlikt rättssystem*. Iustus.

Selberg, N. & Wegerstad, L. (2020). Gender studies for law students – legal studies for gender students. Analysing experiences of interdisciplinary teaching at two university departments. I J. Bergqvist Rydén mfl. (Red.), *Interdisciplinary pedagogy in higher education. Proceedings from Lund University's Teaching and Learning Conference 2019* (s. 48–60). Lund University.

Sjödin, E. (2022). Arbetsrättens tröskelbegrepp. I M. Strand & N. Selberg (Red.), *Juridiken och den bredare publiken: Tvärvetenskaplig undervisning och forskning om rätten* (s. 86–100). Norstedts Juridik.

Strand, M. (2020). The choice of instrument for EU legislation: Mapping the system of governance under MiFID II and MiFIR. I A. Héritier & M. G. Schoeller (Red.), *Governing Finance in Europe: A Centralisation of Rulemaking?* (s. 79–110). Edward Elgar Publishing.

Strand, M. & Selberg, N. (2022). Juridiken och den bredare publiken: Perspektiv på en spännande, viktig och svår kommunikation. I M. Strand & N. Selberg (Red.), *Juridiken och den bredare publiken: Tvärvetenskaplig undervisning och forskning om rätten* (s. 15–31). Norstedts Juridik.

SvJT 1925 s. 416 (notis).

SvJT 1933 s. 394 (notis).

SvJT 1967 s. 396 (personalnotis).

Ämnet handelsrätt. Hentet 7. mars 2022 fra https://www.hanken.fi

Del 3

Pedagogikk

Ulike pedagogiske tilnærminger og metoder for undervisning i høyere utdanning, med fokus på juridiske emner for ikke-jurister

Suzen, E. (2025). Pedagogisk grunnlag for undervisning, veiledning og danning i høyere utdanning. I R. Helde, A. Parmann & E. Suzen (Red.), *Undervisning i rettsvitenskap for de som ikke skal bli jurister* (s. 349–367). Fagbokforlaget. DOI: https://doi.org/10.55669/oa5402017

Kapittel 17

Pedagogisk grunnlag for undervisning, veiledning og danning i høyere utdanning

Elisabeth Suzen[1]

[1] Universitetet i Innlandet

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Sammendrag: Dette kapitlet diskuterer det pedagogiske grunnlaget for undervisning i høyere utdanning. Utgangspunktet er samfunnsoppdraget til høyere utdanning og hva som blir sentralt for oss som undervisere når det gjelder realiseringen av dette. Dette diskuteres relatert til den samfunnsmessige konteksten og politiske føringer for høyere utdanning i Norge i dag. Kapitlet analyserer tre aktuelle stortingsmeldinger som legger føringer for undervisningen i sektoren. Deretter diskuteres ulike forståelser, muligheter og begrensninger som er knyttet til disse. Avslutningsvis gis en begrunnelse for at den enkelte underviser er bevisst sine pedagogiske begrunnelser for undervisningen og hvilke verdisyn dette er forankret på.

Nøkkelord: tverrfaglig undervisning, dybdelæring, pedagogiske begrunnelser, studentaktive læringsformer, danning, utdanningskvalitet

Abstract: This chapter discusses the pedagogical basis for teaching in higher education. The starting point is the social mission of higher education and what will be central to us as teachers when it comes to realizing this. This is discussed in relation to the social context and political guidelines for higher education in Norway today. The chapter analyses three relevant white papers that lay down guidelines for teaching in the sector and then discusses various understandings, opportunities and limitations associated with these. Finally, a reason is given for why the individual teacher is aware of his/her pedagogical justifications for the teaching and which values this is based on.

Keywords: interdisciplinary teaching, deep learning, pedagogical justifications, student-centered learning approaches, bildung, educational quality

Introduksjon

Dette kapitlet omhandler det pedagogiske grunnlaget for undervisning og læring i høyere utdanning, forankret i teori og forskning. Sentrale spørsmål knyttet til dette er: Hva er samfunnsoppdraget for høyere utdanning, og hvordan realisere dette? Hva blir sentralt i dette arbeidet for oss som undervisere i høyere utdanning?

Disse problemstillingene er knyttet til virksomheten som undervisere, og den kompetanse og forståelse det innebærer for undervisning, veiledning og danning i høyere utdanning. Jeg vil diskutere dette i forhold til den samfunnsmessige konteksten og politiske føringer vi finner for høyere utdanning i Norge i dag. I diskusjonen vil jeg bruke aktuell pedagogisk teori og forskning for å belyse disse spørsmålene. Kapitlet er tenkt som et grunnlag for antologiens eksempelkapitler, som blir ulike realiseringer av disse overordna prinsippene.

Bokens tema er juss-undervisning for studenter som ikke skal bli jurister. Det vil si utdanninger som inneholder juss-emner, der studentene skal utøve, forstå eller forvalte juss i relasjon til andre fagfelt enn juss. Dette kapitlet peker på hva som blir viktig i tilretteleggingen av denne undervisningen og hvorfor. Bokens øvrige kapitler er ulike refleksjoner på hvordan. Dette pedagogiske kapitlet kan slik sees på som et grunnlag for alle utdanninger som er flerfaglige og ikke rene disiplinutdanninger. De færreste utdanninger i UH-sektoren har rammeplaner eller forskrifter som setter rammer for utdanningen som helhet. Utdanninger som har slike rammer, er spesielt innen ulike lærerutdanninger og helse. De fleste utdanninger står dermed noenlunde fritt til å velge hvordan de tilrettelegger utdanningen.

Samfunnsoppgavene til høyere utdanning er å bidra til samfunnets utvikling gjennom å tilby høy kvalitet på utdanning, forskning og formidling av kunnskap. Som undervisere i høyere utdanning er det vår oppgave å tilrettelegge for en realisering av dette i våre møter og relasjoner med fagfelt og studenter. Dette er en profesjonell rolle i høyere utdanning som har fått mye mindre oppmerksomhet fra myndighetene enn forskerrollen (Nordkvelle, 2020, s. 19). Å utvikle seg selv som underviser står sentralt i dette, der forskning på egen undervisning blir en sentral del av aktiviteten. Denne boken er et bidrag til dette.

Styringsdokumenter

I de senere årene har vi sett flere dokumenter og føringer fra norske myndigheter når det gjelder undervisningen i høyere utdanning. Meld. St. 16 (2016–2017) *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* la frem en strategi for å utvikle en sterkere kvalitetskultur i universitet og høyskoler med fokus på å bedre undervisning, læring og læringsmiljø. Ifølge stortingsmelding 30 (2010–2011) *Fordelingsmeldingen* må opplæringssystemet være av så høy kvalitet at det sikrer dagens og morgendagens unge like muligheter til å møte kravene og utfordringene i fremtidens samfunn (Meld. St. 30, 2010–2011). Begrunnelsen for dette er myndighetenes mål om å styrke folks forutsetninger for å kunne delta i arbeidslivet. Senere har Stortinget gjennom Meld. St. 16 (2020–2021) *Utdanning for omstilling – Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning* ytterligere tydeliggjort ønsket og målet om å styrke kvaliteten og arbeidslivsrelevansen i høyere utdanning. Dette følges opp av Meld. St. 5 (2022–2023) *Langtidsplan for forskning og høyere utdanning 2023–2032*. Samlet sett viser disse politiske dokumentene at kravet til universitets- og høyskolesektoren er blant annet at den må tilby utdanninger som gjør studenter i stand til å møte utfordringene i morgendagens arbeidsliv, og dessuten må utdanningene være av høy kvalitet og relevante for arbeidslivet. Jeg har tatt for meg tre av disse stortingsmeldingene og vil i det følgende diskutere rammer, signaler, utfordringer og muligheter som ligger relatert til disse.

Utdanningskvalitet

Ennå på 1990-tallet ble norske høyere læresteder beskrevet i en OECD-rapport som «forskningsinstitusjoner med rett til å administrere eksamener» (Nordkvelle, 2012). I løpet av dette tiåret ble det etter hvert utviklet strukturer for å bedre utdanningskvaliteten i høyere utdanning. Dette arbeidet var en viktig forutsetning for gjennomføringen av kvalitetsreformen i høyere utdanning (Nordkvelle, 2012). Utdanningskvalitet har de senere årene fått en større oppmerksomhet i den politiske og samfunnsmessige diskusjonen (Suzen, 2025). Dette ble spesielt tydelig med Meld. St. 16 (2016–2017) *Kultur for*

kvalitet i høyere utdanning. Formålet med stortingsmeldingen var å utvikle en kvalitetskultur i høyere utdanning. Det finnes ingen entydig definisjon av begrepet utdanningskvalitet, men stortingsmeldingen har avgrenset det ned til følgende fire områder: god studietid, utdanning som gir god læring, verdsetting av utdanningsfaglig kompetanse og at utdanningskvalitet krever fagfellesskap og ledelse. I dette inngår også relevante og forpliktende læringsutbyttebeskrivelser, som har sin forankring i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring fra 2011.

Det finnes derfor ingen felles, generell definisjon av begrepet utdanningskvalitet. To svært ulike tilnærminger har preget debatten. På den ene siden relateres kvalitet til uforutsigbarhet i undervisningssituasjoner, danning og tilhørighet. Her betegnes utdanning som komplekse prosesser som avhenger av lærerens bruk av sitt profesjonelle skjønn. På den andre siden forstås kvalitet som et fenomen som kan operasjonaliseres og måles, der kvalitet kan predikeres/forutsies gjennom ulike metoder. Det er denne sistnevnte forståelsen som har preget norsk utdanningssystem de siste par tiårene, og som har måttet tåle sterk kritikk fra sektoren selv.

Innen høyere utdanning har denne forståelsen ført til en metodetilnærming til undervisning, med et fokus på forskningsbasert praksis og evidensbasert praksis (Øzerk, 2010). En av årsakene til dette kan være det sterke fokuset på mål og læringsutbyttebeskrivelser som vi har sett i den senere tid (Grythe, 2011). Dette mener også Grythe (2011) vil føre til en større oppmerksomhet på undervisningsmetoder. Dette skjer gjerne på bekostning av de normative pedagogiske begrunnelser for hvorfor undervisningen bør foregå slik, og hva undervisningen som helhet skal bygge opp under. Det paradoksale her er at et større fokus på metode og evidens i sin ytterste konsekvens kan føre til en avprofesjonalisering av underviser, slik vi har sett med lærere i skolen (Steinsholt, 2009b).

Som en forlengelse av dette har vi de senere årene, både nasjonalt og internasjonalt, sett en utvikling fra at fokuset har vært på innholdet i utdanningene til å fokusere på hva studenter skal kunne i form av kompetanser. Dette har blitt omtalt som en kompetanseorientering av universitetsutdannelsene (Christiansen *et al.*, 2013, s. 33). Dette fokuset på kompetanser kan være utfordrende. Et samfunn som er i stadig endring, slik at vi ikke helt sikkert vet hva fremtiden vil trenge, er en viktig betraktning å ta inn i utdanningssystemet. Samtidig er disse endringene innen høyere utdanning i tråd med de endringer og reformer vi har sett innen offentlig sektor de siste 25–30 årene.

Tverrfaglighet

Et av de sentrale pedagogiske prinsippene som vektlegges i styringsdokumentene er tverrfaglig undervisning. Meld. St. 16 (2016–2017) fremhever tverrfaglighet som en metode for å skape mer relevant og helhetlig læring, og spesielt tverrfaglige programmer og samarbeid mellom fagområder. Meld. St. 5 (2022–2023) understreker behovet for tverrfaglig forskning og utdanning for å kunne møte komplekse samfunnsutfordringer, og Meld. St. 16 (2020–2021) vektlegger tverrfaglighet for å møte fremtidens arbeidsmarked. Dokumentene stiller slik på ulike måter krav til at undervisningen må bygge på et tverrfaglig samarbeid, og begrunnelsen er blant annet at tverrfaglig samarbeid i større grad vil kunne sikre både kvalitet og relevans i utdanningene.

Tverrfaglighet vurderes ofte som en nødvendighet i forhold til de store samfunnsutfordringene vi står overfor i dag. Fremtidens utfordringer omtales ofte som «wicked problems». Det vil si komplekse situasjoner der løsningen ikke er å finne innenfor ett fagfelt alene. Eksempler på dette kan være klimakrisen, pandemier, bærekraft, demokrati og deltakelse. Samarbeid på tvers av fag blir derfor ofte vektlagt. Tverrfaglighet i høyere utdanning blir slik stadig viktigere fordi det gir mulighet til å håndtere komplekse samfunnsproblemer på en helhetlig måte. Denne tilnærmingen fremmer kreativitet og innovasjon ved å integrere kunnskap fra flere fagområder. OECD (2018) har tydeliggjort dette i sitt «Learning Compass 2030», der organisasjonen skisserer opp et rammeverk for fremtidens kompetanse. OECD vektlegger kompetansen til å selv kunne navigere i en ukjent fremtidskontekst, med vekt på den kunnskap, ferdigheter, holdninger og verdier dagens studenter trenger for å navigere i en raskt endrende verden mot 2030. Likevel er det utfordringer knyttet til implementeringen på grunn av tradisjonelle institusjonelle strukturer og behovet for tilpassede pedagogiske strategier.

Det meste av internasjonalt arbeid knyttet til tverrfaglighet i høyere utdanning omhandler forskning (Herzog *et al.*, 2022). Det vil si at undervisning og studieplaner i mindre grad har fått en tverrfaglig oppmerksomhet internasjonalt. Dette innebærer at undervisere i høyere utdanning som ønsker å undervise helhetlig med en problembasert tilnærming og tilrettelegge for kritisk tenkning, må, i likhet med lærere i grunnskolen (Øyehaug & Martinsen, 2023), gjøre disse koblingene selv. Det er lite støtte å finne i institusjonene som helhet, der få eller ingen institusjoner har et offisielt uttalt pedagogisk credo eller en visjon for sin undervisning.

I en studie om tilrettelegging for dybdelæring fra Johannessen, Solem og Bøe (2021) presenterte de et sett med læringspunkter for samarbeidsprosjekter mellom studenter i høyere utdanning. Disse var at samhandling er en modningsprosess, fysisk samhandling fungerer bedre enn skjerm, struktur, planlegging og visualisering hjelper på forståelse, samkjøring er utfordrende og lærerikt, motstanden er stor, men utbyttet er større, og like barn med felles referanseramme leker litt bedre (Johannessen *et al.*, 2021).

Tverrfaglighet i høyere utdanning er forholdsvis nytt som tema og felt. De senere årene har vi sett en økning innen forskning på feltet tverrfaglighet. Mye av forskningen har fokus på hva tverrfaglighet kan bidra til å løse, snarere enn å definere hva tverrfaglighet er (Herzog *et al.*, 2022). Samtidig er det utfordrende å gi en felles definisjon av begrepet. Klein (2005) deler begrepet inn i følgende tre deler: flerfaglighet, tverrfaglighet og transfaglighet. Flerfaglighet innebærer å koordinere kunnskap fra ulike fag uten at en integrerer forskningsmetoder eller perspektiver. Tverrfaglighet integrerer imidlertid slike perspektiver og metoder for å formulere og finne løsninger på en problemstilling. Den siste, transfaglighet, innebærer at fagfeltet setter egne metoder og overbevisninger på prøve i et møte med andre felt, der nye forståelser kan utvikles.

Senere studier som omhandler tverrfaglighet innen profesjonsfag bygger i stor grad på Kleins tredeling av begrepet. I Norge har Bolstad (2020) tatt til orde for å bruke begrepene flerfaglighet, moderat tverrfaglighet og integrert tverrfaglighet. Flerfaglighet er den svakeste formen for samarbeid, mens integrert tverrfaglighet er den sterkeste og innebærer en oppløsning av fagene (Elvebakk og Jøsok, 2023). Moderat tverrfaglighet ligger et sted mellom disse og betegner prosesser hvor to eller flere fag kobles tett sammen for å videreutvikle kompetanser (Elvebakk og Jøsok, 2023, s. 86).

Hva er tverrfaglig undervisning?

Å jobbe tverrfaglig i studier innebærer at studentene jobber med begreper, prosedyrer og perspektiver fra flere fag samtidig. I dette arbeidet er ikke fagene tydelig atskilt, men det etableres en sammenheng mellom dem som gir

en større helhet. Dette innebærer å integrere kunnskap og perspektiver i to eller flere disipliner for å identifisere og analysere mer komplekse problemer. Gjennom et tverrfaglig arbeid skapes en tematisk ramme for studentene som hjelper dem å utvikle en slik helhetlig forståelse gjennom å betrakte fagstoffet fra ulike vinkler.

Dette pedagogiske grunnlaget for undervisningen er ikke alltid uttalt i ulike dokumenter som legger føringer for høyere utdanning. Samtidig er de pedagogiske ideene med på å forme høyere utdanning, og det aktualiserer betydningen av å være bevisst de pedagogiske føringene som ligger til grunn. Dette vil gjøre oss i stand til å både forstå, synliggjøre og utfordre noe av innholdet og føringene som gis i ulike dokumenter for undervisning i høyere utdanning. Dette gjelder både måten det pedagogiske samfunnsoppdraget til høyere utdanning tolkes og forstås, hvordan det pedagogiske grunnlaget er konkretisert og oversatt, og hvordan dette er implementert i innholdet og organiseringen av undervisningen.

Tverrfaglighet (multidisiplinarity) innebærer at flere fag eller disipliner jobber sammen, men det skjer ikke nødvendigvis en dypere integrasjon mellom dem. Hvert fag beholder sine perspektiver og metoder, der en heller ser et problem eller case fra ulike faglige vinkler uten at de nødvendigvis blandes. Interdisiplinaritet tar dette ett skritt videre og handler om å integrere kunnskap, teorier og metoder fra ulike disipliner med det formål å skape nye innsikter eller løsninger som ikke kunne ha oppstått innenfor en disiplin alene. Det innebærer at faggrensene blir mer flytende, og det oppstår gjerne en dypere kobling mellom de fagene som er involvert (Choi & Pak, 2006). I *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity* (Frodeman *et al*., 2017) er interdisiplinaritet i hovedsak definert som «evnen til å integrere kunnskap og tenkemåter fra to eller flere disipliner for å oppnå kognitiv framgang – f.eks. forklare et fenomen, løse et problem, skape et produkt, stille et nytt spørsmål – på måter som ville vært usannsynlige gjennom enkeltfaglige tilnærminger» (s. 373). Men mange forfattere insisterer på at det ikke finnes noen universell metode for interdisiplinaritet som passer for alle; det finnes kun «hint og tommelfingerregler som utgjør en grov teori».

Det finnes flere årsaker til at teamarbeid og gruppearbeid som involverer flere disipliner er ønskelig. Livet i seg selv består av flere disipliner, og vi trenger derfor en slik tilnærming for å løse reelle problemer. I tillegg trenger vi det også for å løse komplekse problemer der en disiplin alene ikke er til-

strekkelig. En slik tilnærmingen gir oss slik ulike perspektiver på et problem (Choi & Pak, 2006).

Kritisk realisme er en filosofisk retning som har fått betydelig innflytelse på tverrfaglighet i høyere utdanning de senere årene. Denne filosofiske retningen understreker viktigheten av å forstå og integrere ulike nivåer av virkelighet og kunnskap, noe som er avgjørende for tverrfaglige tilnærminger. Kritisk realisme fremhever hvordan dypere, underliggende strukturer og mekanismer påvirker fenomener. Dette perspektivet oppfordrer til en tverrfaglig utforskning av komplekse samfunnsproblemer ved å kombinere innsikter fra forskjellige fagområder for å forstå helheten. Dette understøtter behovet for integrerte, samarbeidsorienterte læringsprosesser.

Behovet for tverrfaglige løsninger på fremtidens samfunnsutfordringer gjør det nødvendig å utdanne den kommende generasjonen av profesjonelle til å beherske tverrfaglige tilnærminger. Dette omfatter dannelse, fasilitering og engasjement i tverrfaglige team (Kawa *et al*., 2021; McCune *et al*., 2021). Slike samarbeid krever avanserte ferdigheter, inkludert kommunikasjonsevner, mellommenneskelige ferdigheter, individuell refleksjon og evnen til å sette faglig ekspertise inn i en kontekst (Spelt *et al*., 2009).

Undervisere som skal fasilitere dette i høyere utdanning kommer ofte fra forskjellige disipliner, noe som kan utfordre muligheten for tverrfaglig samarbeid i sektoren. Et slikt samarbeid kan aktualiseres gjennom samarbeidende undervisning, erfaringsbasert læring og etablering av praksisfellesskap blant lærere for å dele kunnskap og strategier. De politiske dokumentene i høyere utdanning vektlegger heller ikke på noen måte det tverrfaglige samarbeidet mellom ansatte, og dette er heller ikke et tema i NOKUTs nasjonale underviserundersøkelse fra 2021.

Som tidligere nevnt blir også tverrfaglig samarbeid i høyere utdanning stadig viktigere for å håndtere komplekse samfunnsproblemer. Nåværende perspektiver understreker dets rolle i å fremme kreativitet, innovasjon og helhetlig forståelse gjennom integrering av flere fagområder. Men dette utfordres av institusjonelle strukturer.

Studentaktive læringsformer

Utdanningskvalitet er i litteraturen sterkt koblet til studentaktive lærings- og undervisningsformer (Nordic Institute for Studies in Innovation, 2015, s. 9). Hensikten er å unngå at studenter blir passive mottakere, men heller aktive skapere i sin egen fagforståelse. Dette kan være undervisning som er problembasert, casebasert, prosjektbasert, undersøkende etc. (Loeng & Mørkved, 2019; Nordic Institute for Studies in Innovation, 2015). En bevissthet rundt studentaktive lærings- og undervisningsformer kan være med på å styrke studentenes ulike kompetanser, men støtter ikke nødvendigvis de studenter som sliter med studiene (Nordic Institute for Studies in Innovation, 2015, s. 9). Det er derfor av like stor betydning å se på hva som er formålet med aktivitetene, hvordan de didaktisk tilrettelegges, hvem som har hvilke roller, og hvordan underviserrollen og studentrollen er (for eksempel veiledning og peer-learning). Det vil si hvilke pedagogiske verdiforankringer de ulike undervisere og institusjoner har.

Meld. St. 16 (2016–2017) omtaler læring som «… en subjektiv prosess som skjer gjennom aktivitet og refleksjon i møtet mellom studenter og undervisere og ikke ved at studentene passivt mottar kunnskap» (s. 17). Det fremheves at studentaktive læringsformer brukes i for liten grad (s. 21), og at studentaktiviserende undervisning i større grad må tas i bruk. Slik er studentaktive lærings- og undervisningsformer et av regjeringens innsatsområder for å styrke arbeidslivsrelevansen i høyere utdanning (Meld. St. 16 (2020–2021), s. 21).

For å gjøre utdanningen arbeidslivsrelevant definerer meldingen studentaktive læringsformer i stor grad som aktiviteter som ligner på de som utføres i arbeidslivet (s. 22). «For at studentene skal være godt forberedt på overgangen til et arbeidsliv i stadig omstilling vil regjeringen stimulere til mer bruk av studentaktive læringsformer, spesielt aktiviteter som ligner på oppgaver som utføres i arbeidslivet» (s. 47). Her er altså arbeidslivsrelevansen hovedbegrunnelsen for studentaktive læringsformer, og ikke studentens utvikling og arbeid med egen fagforståelse.

Dette er et eksempel på hvordan studentaktive lærings- og undervisningsformer som begrep kan misbrukes om det ikke foreligger en verdiforankring av aktivitetene, og at de ikke er satt inn i en helhetlig didaktisk relasjon/sammenheng med de øvrige delene av undervisningen.

Dybdelæring

Et av hovedargumentene som brukes nasjonalt, både i satsingen på tverrfaglig undervisning og studentaktive læringsformer, er at dette skal støtte studentenes dybdelæring (Meld. St. 16, 2016–2017). Argumentet er både forskningsbasert og har et politisk grunnlag, og har en forankring i nasjonale retningslinjer og strategier for utdanningskvalitet. I utdanningsdiskursen de senere årene er det knapt noe begrep som er mer referert til og brukt enn dybdelæring (Haslund, 2023, s. 205; Melby-Lervåg, 2019). Begrepet har relasjon til andre, eldre forståelser som prosjektbasert læring, problembasert læring og kritisk tenkning, og ble omtalt allerede på 1970-tallet av Marton og Säljö (1976).

En utfordring med begrepet dybdelæring er at det eksisterer flere oppfatninger av hva begrepet betyr og hvordan en kan legge til rette for den. En forståelse er at begrepet viser til en dybdeforståelse innen et fag, det vil si forståelse for fagets begreper, metoder mm. En annen forståelse viser til mer psykologiske begreper på tvers av fag, slik som metakognisjon, motivasjon og overførbarhet (Sinnes & Straume, 2017). Andre igjen vil si at alt dette inngår i dybdelæring, at dybdelæring består av et nettverk av disse ulike typene kunnskap. Elevene skal både forstå fag og ta i bruk fag på stadig nye måter gjennom blant annet kompleks tenkning og problemløsning (Pellegrino & Hilton, 2012). Det er denne utvidede forståelsen av begrepet jeg legger til grunn i denne fremstillingen.

Å legge til rette for denne typen dybdelæring vil si å tilrettelegge for læringsprosesser som innebærer analyse, tolkning, kritisk tenkning, utforsking og refleksjon. Det krever at studenter ser sammenhenger. Det er også en slik generell definisjon Kunnskapsdepartementet har lagt til grunn i sine nasjonale retningslinjer, der de definerer dybdelæring som:

> Å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 8).

Bakgrunnen for begrepet dybdelæring var en nysgjerrighet rettet mot hvordan elever lærer. Marton og Säljö (1976) skilte mellom studentenes overflatelæring

(memorere og gjenkalle faktakunnskap) og studentenes dybdelæring (å forstå fagstoffet, sette det inn i større sammenhenger, etc.). Dybdelæring ble slik beskrevet som å forstå og bruke kunnskapen i nye situasjoner. Dette innebærer å koble fagkunnskapen til elevenes forståelseshorisont, for vi forstår alltid ny kunnskap i lys av det vi kan fra før.

Dybdelæring omtales som viktig for fremtidens studenter av flere grunner. Vi har allerede vært inne på at fremtidens utfordringer er komplekse og sammensatte. Dette krever i større grad en tverrfaglig tilnærming. Det aktualiserer dybdelæring, fordi det stiller andre krav til studenters fremtidige kompetanse. Dybdelæring handler om å utvikle en rikere forståelse av begreper og sammenhenger (NOU, 2015, s. 8). Dette kan imøtekomme behovene den raske samfunnsutviklingen stiller til endring. Vi kan heller ikke med stor sikkerhet si hva fremtidens samfunn vil behøve av ulike kompetanser. Studenter med dyp forståelse av kjerneelementene i fagene vil i større grad kunne møte slike utfordringer. De evner å overføre, anvende og reflektere over denne kunnskapen i stadig nye og ukjente situasjoner og på tvers av fagfelt.

Samtidig er det, ifølge Sinnes og Straume (2017), tvilsomt at en fokusering på kjerneelementer i fag alene vil lede til en tverrfaglig, systematisk forståelse og kompetanse blant studenter. Bakgrunnen for dette, hevder de, er at det ikke er noen automatikk i at dybdelæring fører til tverrfaglig forståelse. På samme vis er det ikke noen automatikk i at mer faglig dybde gir mer overføringsverdi. Det er ingen automatikk i hvordan dyp læring innen fagene kan føre til tverrfaglig forståelse, selv om dybdelæring kan forstås som en prosess der mennesket blir i stand til å anvende det som er lært i en situasjon i en annen situasjon (Pellegrino & Hilton, 2012, s. 5). Det å arbeide tverrfaglig kan oppleves som truende for det enkelte fag, fordi en slik tilnærming kan oppleves å gå på bekostning av forståelse (*The Oxford Handbook of Interdisciplinarity*, 2017) innen det enkelte faget.

Dybdelæring er både kroppslig, relasjonell, skapende, affektiv og kognitiv læring – og alt dette samtidig (Østern *et al*., 2019). Dybde i læringen innebærer at læring ikke kan skje uavhengig av alle disse faktorene sammen i studentenes samskaping av kunnskap og forståelse. Dybdelæring i fag omfatter også personlige egenskaper, for eksempel utholdenhet, evne til å arbeide målrettet og takle motgang, nysgjerrighet, kreativitet og samarbeidsevne (KD, 2016, s. 14). Legger vi denne forståelsen til grunn, innebærer det at dybdelæring inngår i det vi kaller danningsmål (Sinnes & Straume, 2017, s. 13).

Noen av de føringene som har kommet fra myndighetene de senere årene, er blitt kritisert for å være for instrumentalistiske. Her har effektivitet fått oppmerksomhet på bekostning av kritisk refleksjon og læringsutbytter på bekostning av eksistensialistiske, filosofiske og problembaserte spørsmål (Bugge *et al*., 2022). Samtidig ser vi at kritisk tenkning blir mer og mer avgjørende i en tid der informasjonen endres raskt, flyttes raskt og er mer omfattende enn noen gang. Utvikling av kritisk tenkning er viktig for å møte denne virkeligheten, og slik blir undervisning *i* og *med* kritisk tenkning en sentral del av høyere utdanninger fremover.

Forskningsbasert undervisning

Å gi forskningsbasert undervisning er ifølge universitets- og høyskolelovens § 1-3 en av hovedoppgavene til sektoren. Hva som imidlertid ligger i og menes med begrepet, er uklart (Grythe, 2011). Blant annet presenterer Rienecker *et al*. (2013) åtte ulike tilnærminger til begrepet, og UHR opererer i dag med fire typer forskningsbasert utdanning. I de ulike stortingsmeldingene trekkes forskningsbasert undervisning frem som en faktor som skal sikre kvalitet. Her blir forskningsbasert undervisning i stor grad knyttet til forskningsbasert kunnskap og kompetanse (Meld. St. 5 (2022–2023), s. 10; Meld. St. 16 (2020–2021) s. 55). Det understrekes at studentene må få en undervisning, tilbakemeldinger og vurderinger som er forskningsbasert (Meld. St. 16 (2016–2016), s. 44). Stortingsmeldingene gir slik en forståelse av forskningsbasert undervisning som noe teknisk og instrumentelt som kan brukes til å utøve og/eller begrunne en undervisningspraksis.

Det sentrale i denne sammenheng er imidlertid å påpeke sammenhengen mellom forskning og undervisning, og faren ved å splitte dem. Under kravet om å være mer produktiv i vår forskning (finansiering og publisering) og i vår undervisning (studentgjennomstrømning) har vi sett en økende separasjon mellom forskning og undervisning. Dette har ledet til en falsk dikotomi mellom de to (Rowland *et al*., 1998). Begge krever undersøkelse, refleksjon, kritikk og ikke minst lidenskap. Dette innebærer at ingen av dem kan reduseres til en teknisk aktivitet strippet for kritiske og moralske formål (Rowland

et al., 1998). Vi trenger å se sammenhengen mellom dannelsesoppdraget og det samfunnsorienterte ansvaret (Nordkvelle, s. 21). I dette blir en bevissthet rundt egen undervisning en sentral del, der undervisere bevisst går inn i egen undervisning og har en begrunnet verdiforankring av det de tilrettelegger for.

Dannelsesperspektiver i høyere utdanning

Som tidligere omtalt har utdanningskvalitet de siste par tiårene dreid seg mer mot en kvantitativ forståelse av begrepet. Ferdigstilte undervisningsmodeller og kvantifiserbare målinger er blant kjerneredskapene for å si noe om kvalitet. Dette har som omtalt gått på bekostning av en forståelse av utdanningskvalitet som uforutsigbare prosesser. Slike prosesser krever profesjonelt faglig skjønn fra lærere og er forankret i en forståelse av en helhetlig dannelsesprosess.

Dannelsesutvalget for høyere utdanning (ved leder Inga Bostad) ble opprettet i 2008. Bakgrunnen for opprettelsen var nettopp en bekymring for et svekket dannelsesperspektiv i ulike utdanninger, blant annet at studier har fått et sterkere fokus på spesifikt og teknisk innhold på bekostning av studentenes allmenndannelse. Utvalget besto av ansatte fra enkeltinstitusjoner i universitets- og høgskolesektoren og var et frittstående, selvutnevnt utvalg. Utvalget formet derfor også sitt mandat selv, som omhandlet å definere dannelse i en moderne kontekst, vurdere dannelsens rolle i utdanningen og foreslå tiltak for å integrere dannelse i utdanningen. Utvalget tok blant annet for seg perspektiver på dannelse i høyere utdanning, dannelsens plass i profesjonsutdanninger og dannelsesbegrepet i forhold til Bologna-prosessen. I forlengelsen av dette satte Universitets- og høyskolerådet (UHR) i 2010 en arbeidsgruppe som skulle trekke frem gode eksempler på hvordan dannelse ivaretas i universitets- og høyskolesektoren (Suzen, 2025). Denne arbeidsgruppen mente selv at de behandlet dannelse som noe bredere enn utvalgets filosofiske tilnærming og omtalte dannelse som en integrert forutsetning for og en merverdi ved all høyere utdanning. De konkluderte med fire anbefalinger til UH-institusjonene: å bruke implementeringen av kvalifikasjonsrammeverket til å knytte danning til utdanninger, å være i dialog med yrkeslivet angående dannelse som skal komme samfunnet til gode, en styrking av bevisstheten i institusjoner og

fagmiljø og en fortsettelse av debatten om danning. Disse anbefalingene fra arbeidsgruppen til UHR kan kritiseres for å indikere en mer instrumentell og funksjonell forståelse av danning, der danning blir noe som skal fungere for noe annet (Suzen, 2025). Det vil si at danning omtales som en funksjon for noe, og der studentmedvirkningen er fraværende.

Meld. St. 16 (2016–2017) omtaler studenters læring og bruker læringsbegrepet i stedet for for eksempel begrepet danning når den definerer og redegjør for utdanningskvalitet. Dette er uttrykk for en generell utvikling vi har sett de siste årene. Læringsforståelsen har fått et større grep om pedagogikken og som konsekvens snevret de pedagogiske diskusjoner inn til å bli læringsdiskusjoner (Torjussen og Hilt, 2021). Danning og utdanning er to ulike begreper, der danning blant annet innebærer den enkeltes evne og plikt til å forme seg selv. Det vil si forme sin egen personlighet, sin oppførsel og moral. Dette skjer når vi får kunnskap og innsikt, opplevelser og utfordringer, og krever igjen at den enkelte får tilgang til kunnskapen, innsikten, opplevelsene og utfordringene.

Dannelsesutvalget vektlegger det prosessuelle i utdanning og at det skjer noe med studentene underveis. Dette noe foregår i den enkelte, som en refleksjon, og er dannelse. Utvalget argumenterer for at det sentrale ikke er hva dannelse er, men spørsmålene knyttet til på hvilken måte, hvordan og hvorfor dannelse oppstår. Dannelse i høyere utdanning skjer blant annet ved at studenter arbeider med problemer og temaer, tenker igjennom dem og bearbeider dem, og får respons og kommentarer (Føllestad, 2011, s. 118). Vitenskap er ikke å inneha sannhet, men å søke sannhet. Det vil si å avdekke nye spørsmål og frembringe nye perspektiver, undersøkelser og samtaler rundt problemstillinger. Det bør være et mål for høyere utdanning at alle studenter innehar en akademisk dannelse som varer livet ut. Dette krever at vi har en gjennomgående og helhetlig tilnærming til kunnskap og læring (Bostad & Ottersen, 2011). Dette utfordres ved at de omtalte stortingsmeldingene ikke går inn i utdanningenes rolle i å videreutvikle mennesket og samfunnet. Utdanningene omtales i større grad som å skulle tilpasse seg samfunnet og ikke endre det. Studentenes kritiske tenkning, frie tenkning, egen stemme og dømmekraft får slik liten eller ingen plass. Stortingsmeldingene har det til felles at studentenes stemme, egenart og medvirkning er fraværende. Slike forhold svekker den kulturelle og demokratiske dannelsen av studentene (Kalleberg, 2011, s. 287).

Universitet- og høyskolenes samfunnsrolle i Norge i dag er for tiden under debatt. Det eksisterer ulike forståelser av forholdet mellom tenkning, samfunn, politikk og makt, som igjen setter ulike krav og forventninger til utdanningsinstitusjonene (Suzen, 2025). Noen valg kan institusjonene ta selv, mens andre grunnleggende strukturer fra blant annet Bologna-prosessen og Kvalitetsreformen ligger fast. Kvalitetsreformen omhandler sammenheng, progresjon og dybde i helhetlige programmer. For å forsterke denne helheten er det ønsker om varierte undervisnings- og vurderingsformer. Tanken er at studentaktive læringsformer skal gjøre studentene mer involvert i læringsfellesskapet. Kritikken som har blitt reist mot denne utviklingen er at den er uttrykk for et nyliberalt system som ikke bidrar til en bedre utdanning, forskning og formidling. Spørsmål som er verdt å reise er i likhet med de som Bostad og Ottersen (2011, s. 57) reiser: Hvilke læringssituasjoner må til for å fremme reflekterte, kritiske, kreative og trygge studenter? Hvilke samtaler og impulser må det omslutte, og hvilke innsikter og kunnskaper må underviseren besitte? Og hvilket vitenskapelig klima og åpenhet bør kjennetegne universitetene som helhet?

Hva blir sentralt å ta med seg inn i arbeidet med egen undervisning i høyere utdanning?

Innledningsvis i kapitlet reiste jeg følgende spørsmål: Hva er samfunnsoppdraget for høyere utdanning, og hvordan realisere dette? Hva blir sentralt i dette arbeidet for oss som undervisere i høyere utdanning? Disse spørsmålene har jeg belyst gjennom politiske dokumenter og pedagogisk teori aktuell for høyere utdanning. Undervisning krever undersøkelse, refleksjon, kritikk og ikke minst lidenskap. Den kan ikke reduseres til en teknisk aktivitet strippet for kritiske og moralske formål. Tverrfaglig undervisning vektlegges i de ulike dokumentene og relateres til dybdelæring og mer studentaktiv undervisning. Betydningen av en pedagogisk forankring av egen undervisning er imidlertid ikke omtalt. Det er ingen krav til eller fokus på å verdiforankre undervisningen, noe som også utfordrer samarbeid på tvers. Dette får konsekvenser for underviserens muligheter til å verdiforankre undervisningen

i et fellesskap. Undervisningspraksis beskrives som noe som utvikles og omtales som en ferdighet, helt uavhengig av studentrolle, innhold, formål og andre sentrale perspektiver ved undervisningen. Imidlertid er vitenskapelig ansattes refleksjoner over egen undervisning avgjørende. Det er helt sentralt at vitenskapelig ansatte settes i stand til å utforske sine egne holdninger og verdier gjennom kritisk refleksjon (Sandvoll *et al.*, 2017).

De siste tiårene har det generelt vært en dreining mot en mer teknisk og instrumentell forståelse av undervisning. Blant annet ser vi dette gjennom de ulike stortingsmeldingene. For eksempel snakker Meld. St. 16 (2006–2007) om effektive tiltak og virkningsfulle metoder, mens Meld. St. 16 (2020–2021) er opptatt av arbeidslivsrelevans. Vi ser også denne dreiningen på andre områder i sektoren, blant annet i forhold til forskningsmidler og hvilke læringssentre som har blitt opprettet. Denne dreiningen påvirker den generelle forståelsen av pedagogikk, der pedagogikk i større grad har blitt omtalt som en teknisk og instrumentell praksis. Dette vil jeg hevde er en feilslått forståelse av hva pedagogikk er, da pedagogikk i større grad handler om møtet mellom mennesker og hvordan disse kan skape et fremtidig samfunn sammen. I dette møtet tolker og forstår vi hverandre ut fra hvem vi er og vil være. Det er slike tolkninger som blant annet avgjør om undervisning har noen betydning for studenters læringsutbytte og hva de tar med seg fra undervisningen (Steinsholt, 2009a, s. 16). Det er derfor av stor betydning at undervisere er bevisste på hvilke pedagogiske perspektiver de jobber etter.

Intensjonene med denne boken er ikke å gi endelige metoder og løsninger på en praksis, men å gi ulike undervisere i høyere utdanning innsikt i ulike praksiser. Boken diskuterer hvordan vi på ulike måter kan tilrettelegge for studenters arbeid med egen forståelse og tolkning av fagstoff. Dette skal gi anledning til både en bredere og dypere bearbeiding, videreføring og utøvelse. Som undervisere vil vi alltid stå i usikkerhet og også ha en rett til å handle ut fra egen (u)sikkerhet (Steinsholt, 2009a). Undervisning kan forstås som en nødvendig nølende profesjon (Haslund, 2023). Desto viktigere er det at vi nøler og navigerer ut fra et ståsted, et verdisyn, og pedagogiske begrunnelser som gir rammer for retning. Pedagogikk er en orientering mot den andre (Steinsholt, 2009a). I dette kapitlet har jeg tatt for meg hva de politiske føringer og stortingsmeldinger sier og ikke sier om dette.

Referanser

Bolstad, B. (2020). *Dybdelæring og tverrfaglighet*. Pedlex.

Bostad, I. & Ottersen, O. P. (2011). Dannelse i kryssild. I B. Hagtvet & G. Ognjenovic (Red.), *Dannelse. Tenkning, Modning, Refleksjon* (s. 56–68). Dreyers forlag.

Bugge, H. E., Bugge, H. E. & Dessingué, A. (2022). *Å tenke kritisk sammen: kritisk tenkning i dialogiske undervisningspraksiser*. Cappelen Damm akademisk.

Choi, B. C. & Pak, A. W. (2006). Multidisciplinarity, interdisciplinarity and transdisciplinarity in health research, services, education and policy: 1. Definitions, objectives, and evidence of effectiveness. *Clin Invest Med, 29*(6), 351–364.

Frodeman, R., Klein, J. T. & Pacheco, R. C. S. (2017). *The Oxford handbook of interdisciplinarity* (2. utg.). Oxford University Press.

Føllestad, D. (2011). Hva er dannelse? I B. Hagtvet & G. Ognjenovic (Red.), *Dannelse: tenkning, modning, refleksjon: nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning* (s. 105–121). Dreyers forlag.

Grythe, J. (2011). Forskningsbasert undervisning som evidensbasert praksis? *Norsk pedagogisk tidsskrift, 95*(5), 386–397. https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-05-06

Haslund, I. (2023). *Pedagogisk grunnlagstenkning. Kunnskap. læring og danning i lærerprofesjonen*.

Herzog, P. S., Ai, J. & Ashton, J. (2022). Applying bibliometric techniques: Studying interdisciplinarity in higher education curriculum. *Computation, 10*(2), 26. https://www.mdpi.com/2079-3197/10/2/26

Johannessen, M. R., Solem, B. A. A. & Bøe, T. (2021). Dybdelæring, tverrfaglighet og samskaping – en prosessuell studie av samarbeid mellom IT- og tjenestedesignstudenter. *Norsk IKT-Konferanse for forksning og utdanning*.

Kalleberg, R. (2011). Dannelse som faglig fordring i høyere utdannelse. I B. Hagtvet & G. Ognjenovic (Red.), *Dannelse. Tenkning, modning, refleksjon* (s. 276–303). Dreyers forlag.

Klein, J. T. (2005). Integrative learning and interdisciplinary studies. *Peer Review, 7*(4), 8–10.

Loeng, S. & Mørkved, B. P. (2019). Perspektiver på universitetspedagogikken – introduksjon. I *Studentaktiv læring – praksisnær undervisning i høyere utdanning* (s. 7–16). Cappelen Damm Akademisk.

Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I – Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology, 46*, 4–11.

Melby-Lervåg, M. (2019). Dybdelæring: En ny utdanningsfarsott? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, 5*, 1–4. https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1534

Meld. St. 5 (2022–2023). *Langtidsplan for forskning og høyere utdanning 2023–2032*. Kunnskapsdepartementet.

Meld. St. 16. (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet.

Meld. St. 16. (2020–2021). *Utdanning for omstilling – Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet.

Meld. St. 30 (2010–2011). *Fordelingsmeldingen*. Finansdepartementet.

Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education. (2015). *Quality in Norwegian higher education*.

Nordkvelle, Y. (2020). Praksisnær undervisning – nytt begrep og ny realitet? I Y. T. Nordkvelle, L. Nyhus, A. Røisehagen & R. H. Røthe (Red.), *Praksisnær undervisning – i praksis og teori* (s. 7–31). Cappelen Damm Akademisk.

Nordkvelle, Y. T. (2012). Kvalitet og utdanningsledelse. *Uniped, 35*(4), 1–3. https://doi.org/10.3402/uniped.v35i4.20317

Rowland, S., Byron, C., Furedi, F., Padfield, N. & Smyth, T. (1998). Turning Academics into Teachers? *Teaching in Higher Education, 3*(2), 133–141. https://doi.org/10.1080/1356215980030201

Sandvoll, R., Dørum, K. & Solberg, M. (2017). Vitenskapelig ansattes refleksjoner om utvikling av egen undervisning. *Uniped, 40*(4), 284–298. https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2017-04-02

Sinnes, A. & Straume, I. S. (2017). Bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og dybdelæring: fra big ideas til store spørsmål. *Acta Didactica Norge, 11*(7), 1–22.

Steinsholt, K. (2009a). Enhver beslutning må være avsindig. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Verden satt ut av spill. Postmoderne pedagogiske perspektiver* (s. 11–32). Tapir Akademisk Forlag.

Steinsholt, K. (2009b). Evidensbaserte standarder eller profesjonalitet? *Bedre skole*, (1).

Suzen, E. (2025). Hannah Arendt og det pedagogiske samfunnsansvaret i høyere utdanning. I A. Dankertsen & A. T. Tørrisplass (Red.), *På sporet av kjønn – debatter og dialog i en nordisk kontekst* (s. 128–145). Universitetsforlaget.

The Oxford Handbook of Interdisciplinarity. (2017). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198733522.001.0001

Østern, T. P., Dahl, T., Strømme, A., Petersen, J. A., Østern, A.-L. & Selander, S. (Red.). (2019). *Dybdelæring: en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Universitetsforlaget. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-207474

Øyehaug, A. B. & Martinsen, M. (2023). Folkehelse og livsmestring: Potensiale for tverrfaglig undervisning i lærerutdanningen. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis, 17*(2), 77–97.

Özerk, K. (2010). *Pedagogikkens hvordan: lærerens rolle, kompetanse og betydning*. Cappelen akademisk.

Vigdal, A. M. (2025). Gir metodikken fra problembasert læring (PBL): God jusundervisning i enkeltemner for studenter som ikke skal bli jurister? I R. Helde, A. Parmann & E. Suzen (Red.), *Undervisning i rettsvitenskap for de som ikke skal bli jurister* (s. 369–388). Fagbokforlaget. DOI: https://doi.org/10.55669/oa5402018

Kapittel 18

Gir metodikken fra problembasert læring (PBL)

God jusundervisning i enkeltemner for studenter som ikke skal bli jurister?

Anne Marit Vigdal[1]

[1] NTNU Handelshøyskolen

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Sammendrag: Artikkelen tar utgangspunkt i egne erfaringer ved undervisning ved bruk av problembasert læring i et juridisk emne ved masterutdanningen i regnskap og revisjon ved NTNU Handelshøyskolen. Problembasert læring (PBL), hvor det tas utgangspunkt i aktuelle juridiske problemer, er tatt i bruk av flere utdanningsinstitusjoner som har en masterutdanning i jus. Artikkelen tar utgangspunkt i to artikler som beskriver innføring av PBL på masterutdanningen i jus ved universitetene i Oslo og i Bergen. Artikkelen gir en oversikt over PBL-metodikken og beskriver hvordan denne metodikken er benyttet i egen undervisning. Studentevalueringer har vist at studentene er svært positive til en problembasert tilnærming i undervisningen. Studentenes interesse for jusfaget har økt, og studentene har fått praktisk trening i å løse problemstillinger ved bruk av juridisk metode. Mine erfaringer tilsier at denne undervisningsformen også er svært godt egnet for studenter som ikke skal bli jurister.

Nøkkelord: problembasert læring, juss, ikke-jurister

Abstract: The article is based on my own experiences of teaching using problem-based learning in a law subject at the master's degree in accounting and auditing at the NTNU School of Business and Economics. Problem-based learning (PBL), where the starting point is current legal problems, has been adopted by several educational institutions that offer a master's degree in law. The article is based on two articles that describe the introduction of PBL in the master's degree in law at the universities of Oslo and Bergen. It provides an overview of the PBL methodology and describes how this methodology is used in my own teaching. Student evaluations have shown that students are very positive about a problem-based approach in teaching. The students' interest in law has increased, and they have received practical training in solving problems using legal methods. My experiences indicate that this form of teaching is also very well suited for students who do not intend to become lawyers.

Kewords: problem-based learning, law, non-lawyers

Innledning

Jeg underviser i flere juridiske fag ved NTNU Handelshøyskolen. Juridiske enkeltemner inngår både i bachelorutdanningen i økonomi og administrasjon og i masterutdanningen i regnskap og revisjon. Artikkelen tar utgangspunkt i egne erfaringer ved undervisning av masterstudenter i regnskap og revisjon i emnet foretaksrett. Emnet er på 7,5 studiepoeng og undervises i studentenes første semester på masterutdanningen. Studentgruppen består av mellom 30–40 studenter, og alle studentene har en bachelor i økonomi og administrasjon hvor det inngår et kurs i rettslære på 7,5 studiepoeng.

Foretaksrett har en omfattende emnebeskrivelse og består i all hovedsak av fagområdene selskapsrett, konkursrett, pengekravrett og økonomisk kriminalitet. I tillegg inngår en innføring i juridisk metode.

Emnebeskrivelsen har følgende krav til studentenes ferdigheter etter gjennomført kurs:

Ved utløpet av semesteret kan kandidaten:

- løse rettslige problemstillinger ved bruk av juridisk metode
- tilegne seg ny kunnskap innen rettsområder som har betydning for revisors virksomhet og yrkesutøvelse
- formidle sentralt fagstoff gjennom relevante uttrykksformer
- utveksle synspunkter og erfaringer med andre fagpersoner
- reflektere over etiske problemstillinger innen rettsområder som har betydning for revisors virksomhet

Emnebeskrivelsen for kurset i Foretaksrett, BMRR 4025, er lagt ut på NTNU sin hjemmeside[1].

Studentene skal i henhold til emnebeskrivelsen opparbeide seg kunnskap og ferdigheter som er høyt opp i hierarkiet i Blooms taksonomi (Bloom, 1956). Det stilles krav om at studentene skal anvende ny kunnskap ved løsning av rettslige problemstillinger ved bruk av juridisk metode.

Ved oppstart av undervisningen i emnet, så jeg for meg noen sentrale utfordringer. En utfordring var hvordan jeg skulle få studentene til å lese juri-

1 https://www.ntnu.no/studier/emner/BMRR4025#tab=omEmnet

diske pensumbøker. Mine erfaringer er at et fåtall av studenter leser pensumlitteraturen, og at juridisk litteratur oppleves som tungt tilgjengelig lesestoff.

Fra min tid som underviser i juridiske fag, har jeg også erfart at mange studenter sliter med å foreta en presis formulering av de juridiske problemstillingene de skal drøfte. Dette gjør at studentenes skriftlige fremstillinger, herunder eksamensbesvarelser, ofte blir svakere enn de kunne ha vært med en presis problemstilling innledningsvis.

En annen sentral utfordring er at studentene skal gis en innføring i juridisk metode. Av emnebeskrivelsen fremgår det at studentene også skal anvende juridisk metode når de løser rettslige problemstillinger. Studentene skal dermed ikke bare ha kjennskap til juridisk metode, de skal også kunne anvende denne metodikken ved løsning av juridiske problemstillinger. Dette kan være utfordrende innenfor et emne på 7,5 studiepoeng i et emne som også skal gi undervisning i flere rettsområder.

En siste utfordring var at mange studenter er passive i undervisningssituasjonen. Jeg ønsket å fremme læring ved aktiv deltakelse fra studentene. For å kunne fremme aktivitet blant studentene er det viktig å skape et trygt læringsmiljø. Dette krever at studentene blir kjent med hverandre, og at de blir trygge på hverandre og på meg som underviser. Det å legge til rette for et samarbeid mellom studentene kan være et bidrag til et trygt læringsmiljø.

For å løse noen av disse utfordringene endret jeg undervisningsform fra tradisjonelle forelesninger, hvor jeg ga studentene en innføring i de ulike rettsområdene, til løsning av praktiske caseoppgaver i grupper ved bruk av en metodikk basert på problembasert læring (PBL). Endringen innebar at tradisjonelle forelesninger ble erstattet med løsning av praktiske case. Spørsmålet er om denne endringen ville løse mine utfordringer ved oppstart av emnet.

I artikkelen tar jeg utgangspunkt i egne erfaringer ved bruk av PBL i Foretaksrett. Forskning knyttet til bruk av PBL i jusundervisning er i all hovedsak rettet mot undervisning av masterstudenter i jus. Moust (1998) ser på bruk av PBL ved utdanningen ved Maastricht Law School i Nederland. I Norge har Eriksen (1994) skrevet artikkelen «Innføring av problembasert læring på jusstudiet». Artikkelen omhandler masteren i rettsvitenskap ved Det arktiske universitetet i Tromsø (UiT). I artikkelen «Problembasert læring og casestudier i juristutdanningens innledende år» drøfter Taraldsrud (2014) problembasert læring og casemetodikk ved juristutdanningen ved Universitetet i Oslo (UiO) og ved Universitetet i Bergen (UiB). Lars Skjold Wilhelmsen har skrevet et kapittel om

den PBL-baserte læreplanen ved masterstudiet i Bergen (Wilhelmsen, 2010). Innføring av en hybrid med innslag av PBL er også innført i juristprogrammet i Uppsala (Eklund, 2014). Temaet for denne artikkelen er om undervisning ved PBL-metodikk også kan være nyttig ved undervisning i enkeltemner for studenter som ikke skal bli jurister. Temaet er aktuelt da det foretas undervisning i mange enkeltemner i jus ved universiteter og høyskoler (Parmann *et al.*, 2023).

Mitt arbeid med innføring av PBL-metodikk i undervisningen startet som et prosjekt i et kurs i universitetspedagogikk ved NTNU. Ideen bak artikkelen er basert på et prosjektnotat jeg skrev i forbindelse med universitetspedagogikkutdanningen.[2]

Tradisjonell jusundervisning med forelesninger

I min tid som jusstudent ved Universitetet i Oslo, fra 1985 til 1990, besto undervisningen i all hovedsak av forelesninger. Vi var mange studenter, forelesningssalene var store, og det var stor avstand mellom studentene og foreleserne. Jeg og mine medstudenter brukte mye tid på lesing av pensumlitteratur, og mindre tid på løsning av praktiske oppgaver.

Da jeg startet med undervisning i jusfag for noen år tilbake, gjennomførte jeg undervisningen i tre-timers forelesninger hvor jeg gjennomgikk hovedpunktene i de aktuelle rettsområdene. Forelesningene ble svært ofte en ensidig dialog, med liten aktivitet fra studentenes side. Når jeg underviste i juridisk metode, så jeg ofte at studentene ikke helt forsto betydningen av denne metodikken. For å øke studentenes egen aktivitet innførte jeg oppgaveseminarer hvor studentene arbeidet i grupper for å løse juridiske case. Gjennom gruppearbeidet økte studentenes aktivitet, og det ble enklere å få til en diskusjon med studentene i forelesningssalen.

Eksamenssensuren avdekket at mange studenter hadde noe kunnskap om rettsreglene. Imidlertid hadde mange studenter betydelige svakheter når

2 Prosjektnotatet som jeg skrev i kurset i universitetspedagogikk er ikke publisert, men notatet kan sendes til interesserte per e-post. Ta kontakt med meg på e-post annemvig@ntnu.no.

det gjaldt å løse juridiske oppgaver. Dette gjaldt både å avdekke de juridiske problemstillingene som eksamensoppgaven reiste, og selve drøftelsen av problemstillingene i oppgavene. Gjennomgangen av eksamensbesvarelsene viste at studentene trengte øving i juridisk skrivning, og at egen aktivitet var nødvendig for at studentene skulle kunne tilegne seg juridisk tenkning.

Den tradisjonelle undervisningen i jus ved forelesninger i Norge står i motsetning til juristutdanningen i USA, som har en lang tradisjon med undervisning med utgangspunkt i aktuelle rettsavgjørelser eller case. Dette er også betegnet som «case-method». Case-metoden ble kritisert da metoden innebar at studentene studerte løsninger på problemet, men ikke ga studentene kunnskap om hvordan de selv skulle løse juridiske problemstillinger (Moust, 1998). På bakgrunn av denne kritikken ble det anbefalt at «the Problem-method» ble innført. The problem-method tar utgangspunkt i juridiske problemstillinger som studentene selv skal løse, og undervisningen rettes mot en veiledning av studentene i denne problemløsningen.

Hva er problembasert læring (PBL)?

Problembasert læring (PBL) er en undervisningsmetode hvor studentene får presentert en problemstilling som de skal løse i grupper. Den opprinnelige modellen for problembasert læring ble utviklet ved McMaster University i Canada ved etablering av et medisinstudium. Studentene ble presentert for simulerte pasienter som de ble bedt om å intervjue og undersøke for å kunne stille en diagnose (Barrows, 1986).

Problembasert læring er en undervisningsmetode som setter problemet først og innebærer at studentene aktivt skal samarbeide om å løse problemer. Undervisningsmetoden har en grunnleggende forutsetning om at studentaktivitet og arbeid i grupper har stor betydning for læring. Problembasert læring gir studentene mulighet til å foreta egne valg når det gjelder læring – både når det gjelder hvilke kilder som skal studeres og hvilke problemstillinger det skal arbeides videre med. Undervisningsmetoden er fundert både i sosialkulturell og kognitiv læringsteori.

I og med at studentaktivitet og studentens ansvar for egen læring er svært viktig i problembasert læring, vil rollen som underviser være knyttet til en mer passiv veilederrolle. Som veileder er underviseren tilgjengelig for studentene og bidrar med råd når studentene ber om det. Underviseren tilrettelegger for læring, men det er studentene selv ved egen aktivitet som bidrar til selve læringen.

Det som imidlertid særpreger lærerrollen i en studentaktiv undervisning, kan betegnes som at lærerne «have moved from the sage on the stage» til å være «a guide on the side» (Payne, 1880).

I henhold til Barrows (1986) beskrives veilederrollen av tre prinsipper: kognitiv modellæring, trening og utfordring, og gradvis tilbaketrekking. I begynnelsen av læringsprosessen utøver veilederen en mer aktiv rolle hvor hovedrollen er å demonstrere hvordan problembasert læring gjennomføres i sju trinn. Veilederen skal demonstrere hvordan studentene skal tenke ved å være en aktiv rollemodell. Det er også viktig at veilederen er en rollemodell når det gjelder motivasjon og interesse for læring. Ved gjennomføringen av undervisningsmetoden er veiledningen rettet mot trening og utfordring, og her er det viktig at veilederen stiller åpne spørsmål til studentene som bidrar til egen tenkning og refleksjon. Avslutningsvis i prosessen spiller veilederen en mer passiv rolle, og dette beskrives som en gradvis tilbaketrekking.

Prosess inndelt i sju trinn

De sju trinnene (Pettersen, 2017) er tilpasset løsningen av juridiske problemstillinger presentert i form av praktiske case ved bruk av juridisk metode.

1. Identifiser problemet
   - Studentene får utlevert en juridisk case som de skal løse.
   - En av studentene i gruppa leser gjennom caset, slik at alle merker seg uklare og ukjente begreper.
   - Gruppa sjekker om den har en rimelig forklaring av begrepene i caset.

- Gruppemedlemmene beskriver hvordan de oppfatter situasjonen for hverandre.

2. Definer og avgrens hovedtemaer, problemer og eventuelle delproblemer
   - Brainstorming – hvilke problemstillinger reiser caset?
   - Alle problemstillinger skrives ned på en tavle.
   - Hvilke problemstillinger vil gruppa arbeide videre med?
3. Mulige forklaringer, årsaker, sammenhenger og hypoteser
   - Studentene forklarer de problemstillingene som gruppen har valgt å arbeide videre med.
   - Hvor er det mest sannsynlig at studentene finner en løsning på problemet?
   - Hvilke rettskilder bør studentene undersøke?
4. Hvor relevante og faglige er holdningene fra punkt 3?
   - Utdyp sentrale problemstillinger og formuler problemstillingene.
   - Her er det viktig at studentene bruker tid på å formulere problemstillingene.
5. Mål for videre læring
   - Hva må vi vite mer om for å løse problemstillingen?
   - Faglitteratur?
   - Hvilke rettskilder?
   - Sett opp mål for videre læring.
   - Hvem skal gjøre hva, og hvordan skal dette presenteres?
6. Individuelle studier – ny kunnskap
   - Studentene arbeider individuelt med utgangspunkt i læringsmålene i punkt 5.
7. Sammenfatning, integrering og anvendelse av ny kunnskap
   - Gjør rede for hva den enkelte student har lært og lest.
   - Lag en disposisjon med problemstilling – drøftelser og konklusjon.
   - Skriv en juridisk tekst med løsning av problemstillingen.

Gir undervisning ved PBL bedre og mer effektiv læring enn tradisjonelle forelesninger?

Effekten av problembasert læring i forbindelse med evaluering av undervisning er undersøkt i en meta-analyse (Giljbels *et al.*, 2005). PBL er vurdert

i forhold til tre variabler: forståelse av begreper, forståelse av prinsipper som knytter begreper sammen, og kobling av begreper og prinsipper til betingelser og prosedyrer for anvendelse. Effekten av PBL avhenger av hvilket nivå av kunnskap som skal evalueres. Artikkelen konkluderer med størst effekt av PBL når det gjelder forståelse av prinsipper som knytter begreper sammen. I min artikkel er det ikke foretatt noen evaluering av effekten av PBL i undervisningen sammenlignet med tradisjonelle forelesninger. Jeg har begrenset fremstillingen til å se på noen sentrale utfordringer og vurdert hvordan PBL kan bidra til å løse disse utfordringene.

Gjennomføring av egen undervisning

Studentgruppen består av ca. 40 studenter. Jeg deler studentene inn i faste grupper på 5 til 6 studenter. Gruppene lages i Blackboard (læringsportalen ved NTNU), og sammensetningen av gruppene er tilfeldig. Studentene på masterprogrammet kommer fra flere ulike studiesteder, og få av studentene kjenner hverandre fra før. En fast gruppeinndeling bidrar til økt fellesskap mellom studentene. At studentene blir kjent med de andre medlemmene i gruppen gir økt trygghet og trivsel i studentgruppen. Min erfaring er også at faglig sterke studenter i stor grad bidrar til at det faglige nivået heves for faglig svakere studenter.

Kurset starter med en felles introduksjonsforelesning med informasjon om problembasert læring og det videre arbeidet i gruppene. I tillegg gis studentene en innføring i bruk av juridisk metode og bruken av juridiske rettskildebaser.

Gruppearbeidet følger de sju trinnene i problembasert læring, se Kapittel 3.1 overfor. På det første møtet i gruppen innledes arbeidet med en kort presentasjon av gruppemedlemmene og en øvelse hvor gruppemedlemmene lærer hverandres navn. Gruppene gis en veiledning i bruk av problembasert læring som undervisningsmetode, samt bakgrunnen for at denne metoden er valgt for undervisning i dette emnet.

Læringsprosessen starter med at gruppene får utdelt tre ulike juridiske cases. Casene er basert på aktuelle juridiske problemstillinger innen selskaps-

retten. Gruppen analyserer problemet ved bruk av problembasert læring – trinn 1 til 5. Gruppene skal først finne fram til de aktuelle juridiske problemstillingene som casene reiser. Dette gjøres først ved en brainstorming hvor alle medlemmene av gruppene kommer med forslag til aktuelle problemstillinger, etterfulgt av en gjennomgang av de foreslåtte problemstillingene. Gruppen skal så bli enige om hvilke sentrale problemstillinger de ulike casene reiser.

Gruppene gis veiledning av faglærer i hvordan gruppen skal arbeide etter PBL-metodikken. Gruppen gis også veiledning i å definere aktuelle juridiske problemstillinger.

Når gruppene er blitt enige om problemstillingene, går studentene over i en fase med selvstudier. I denne fasen skal studentene løse problemstillingene ved hjelp av juridiske rettskilder, herunder lese aktuell pensumlitteratur. Studentene finner fram aktuelle rettskilder og vurderer disse ved hjelp av juridisk metode. Metodikken gir studentene en praktisk opplæring i bruk av juridisk metode.

Perioden med selvstudier bestemmes av gruppen og kan variere fra to til tre dager til en uke. Etter perioden med selvstudier møtes gruppen på nytt og diskuterer hvordan problemstillingene kan løses. Det er her viktig at gruppemedlemmene stiller åpne spørsmål og refleksjonsspørsmål for at studentene skal foreta egne vurderinger. Til slutt kommer gruppen fram til en konklusjon på problemstillingene.

Gruppen får to uker på å løse hvert av casene. Ett av casene kan gruppen velge å levere inn som et obligatorisk arbeidskrav i emnet. Arbeidskravet må være godkjent for at studentene skal kunne gå opp til eksamen i emnet. Innleveringen skal bestå av en juridisk fremstilling av problemstillingen med drøftelse av de aktuelle problemstillingene ved bruk av juridisk metode. Innlevering av en skriftlig besvarelse gir studentene god trening i juridisk skrivning, herunder god trening til løsning av casene i den senere eksamensoppgaven.

Etter at arbeidskravet er levert inn og kommentarer fra faglærer er sendt studentene, legges det ut noen eksempler på gode besvarelser for alle de tre casene. Opplegget avsluttes av en felles evaluering med refleksjonsspørsmål både i gruppene og i en felles samling med alle studentene i kurset.

Erfaringer fra bruk av PBL

Hvordan har erfaringen ved undervisning etter PBL-metoden fungert for masterstudenter?

Norsk rett har egne særtrekk og kan vanskelig sammenlignes med utenlandske rettssystemer. Selv om undervisning ved bruk av PBL er tatt i bruk ved universiteter både i Norge og i utlandet, og selv om undervisningsmetoden har en lang tradisjon ved amerikanske undervisningsinstitusjoner, har jeg valgt å ta utgangspunkt i fagartikler som omhandler bruk av PBL ved norske universiteter som har en masterutdanning i jus. Jeg har tatt utgangspunkt i to fagartikler som omhandler bruk av problembasert læring i jusstudiet ved norske universiteter (Taraldsrud, 2014; Eriksen, 1994).

Gunnar Eriksens artikkel omhandler innføringen av problembasert læring på jusutdanningen i Tromsø. Innføringen av PBL var ett av flere tiltak for å få ned strykprosenten og forbedre studiegjennomstrømningen. Det ble her gjennomført følgende opplegg: først en introduksjonsforelesning (eller flere) hvor sentrale begreper og sammenhenger ble forklart. Deretter fulgte en leseperiode, før studentene ble samlet i mindre grupper og fikk der presentert oppgaver/problemstillinger. Studentene løste oppgavene dels individuelt og dels i gruppesammenheng. Som avslutning ble det gitt en kort forelesningsrekke over tema som studentene valgte selv.

Erfaringene fra arbeidet var at studentene får og tar mer ansvar for egen læring. Dette bidro både til bedre læringsutbytte og økt motivasjon for studentene. Studentene ble mer selvstendige og kreative.

Sett fra lærersiden medførte undervisningsopplegget et tettere samarbeid mellom lærerne. Lærerne kom også tettere på studentene, og forsto dermed også hva studentene opplevde som vanskelig av fagstoffet. Dette ga en bedre forståelse av den enkelte students faglige utvikling. For faglærerne ble det også avdekket et behov for større pedagogisk kompetanse. Et opplegg hvor det ble lagt vekt på forståelse av hovedlinjer og tilegnelse av praktisk metode ble av noen oppfattet som problematisk. Det ble vanskeligere å vurdere om studenten har den nødvendige progresjonen i undervisningen. Har undervisningen bidratt til at studenten oppfyller alle kunnskapsmålene i emnebeskrivelsen? Det forhold at læringen ikke lenger er en kontrollerbar strøm av ferdigformulert kunnskap formidlet av læreren, men at læringen skjer som en indre prosess hos studentene, kan oppleves utfordrende for underviserne.

Karen Eg Taraldsrud behandler i sin artikkel bruk av problembasert læring på jusstudiet ved Universitetet i Oslo og ved Universitetet i Bergen. Ved Universitetet i Bergen er det innført et undervisningsopplegg i problembasert læring som er obligatorisk for alle studenter. Studentene deles inn i arbeidsgrupper. Ved Universitetet i Oslo tilbys studentene deltagelse i basisgrupper, men dette er ikke obligatorisk.

Felles for opplegget er at det gis forelesninger i kombinasjon med gruppearbeid. PBL bidrar til opptrening av ferdigheter i problemløsning av konkrete saker. Metoden gir god trening i å innhente juridisk kunnskap og bruke den til løsning av konkrete oppgaver. PBL anses som ressurskrevende. På begge undervisningsstedene bidro undervisningsmetoden til at studentene fikk større ansvar for egen læring. En studentevaluering ved Universitetet i Bergen viste at lesing av pensum, oppgaveskriving og midtveisprøver ble vurdert å gi høyt læringsutbytte. Derimot ble kommentarer fra medstudenter og storgruppesamlinger vurdert å gi mindre læringsutbytte. Det ble også avdekket et sprik mellom studentenes forventninger om at gruppelederne skulle gi løsninger på de juridiske problemstillingene. Gruppeledernes oppdrag var imidlertid å bidra til at studentene arbeidet selvstendig med problemstillingene.

Det fremheves at PBL gir god trening i å innhente teoretisk kunnskap og bruke denne kunnskapen til løsning av oppgaver. Denne kunnskapen kan overføres til anvendte juristyrker etter avlagt mastergrad. Undervisningen ved bruk av PBL oppleves imidlertid som ressurskrevende for utdanningsinstitusjonene.

Forfatteren stiller spørsmål om opplegget for jusstudentene i Oslo egner seg mer for å fremme individualisme og elitetenkning. Dette ved å gi plass for de faglig sterkeste studentene til å forberede egen karriere fremfor å bidra til fellesskapets utvikling.

Erfaringer ved bruk av PBL i egen undervisning

Fra mitt ståsted som underviser har bruk av PBL vært en ny og spennende undervisningsmetode. Før jeg endret undervisningen fra tradisjonelle forelesninger til gruppearbeid basert på PBL, hadde jeg noen utfordringer. Jeg

håpet at et endret undervisningsopplegg ville kunne løse disse. Jeg viser til innledningen i artikkelen.

En av utfordringene var knyttet til studentenes manglende lesing av pensum. Har PBL løst denne utfordringen? Det at studentene presenteres for faktiske juridiske problemstillinger, har ført til at interessen for pensumlitteraturen og rettskilder har økt. Det at det tas utgangspunkt i problemet først, har ført til at studentene leser for å finne svar på ulike problemstillinger. Dette har ført til en mer aktiv tilegnelse av faglitteraturen. Det at pensum er satt i en praktisk sammenheng, bidrar også til at studentene husker bedre det de har lest.

Jeg har også stor tro på at undervisningsmetoden vil bidra til økt læring og forståelse for jus som fagområde. En positiv effekt er at studentene trenes i problemløsning, og at studentene får trening i løsning av juridiske problemstillinger ved bruk av juridisk metode.

Etter en gjennomført masterutdanning i rettsvitenskap skal studentene arbeide i rettsvesenet, i forvaltningen som advokater eller i næringslivet. Ved bruk av PBL i masterutdanningen er det lagt til grunn at treningen i å innhente teoretisk kunnskap og anvende denne på løsning av konkrete oppgaver er overførbar og praksisrelevant. Dette gir et godt grunnlag for juristens oppgaver etter endt utdanning. Selv om det fremgår av emnebeskrivelsen i Foretaksrett at studentene skal løse juridiske problemstillinger ved bruk av juridisk metode, vil de av studentene som tar arbeid som statsautoriserte revisorer, ofte få jobb i større revisjonsselskaper. Disse selskapene har ofte egne juridiske avdelinger. Den viktigste kunnskapen studentene bør tilegne seg i studietiden, er at de klarer å avdekke at faktum reiser et juridisk problem, og at de dermed ser når det er nødvendig å innhente bistand fra jurister.

Studentene skal også lære å bruke juridisk metode i løsningen av juridiske problemstillinger. PBL er svært godt egnet til å lære studentene å løse problemstillinger ved bruk av relevante rettskilder.

Gjennom gruppearbeidet får studentene omfattende trening i å formulere og presisere de juridiske problemstillingene som faktum i casene reiser. Dette gir et viktig og godt utgangspunkt for egen juridisk skrivning, blant annet ved utarbeidelse av eksamensbesvarelser.

Inndeling av studentene i faste grupper har ført til at alle får noen faste samarbeidspartnere. Gruppen blir en trygg arena for utveksling av meninger og diskusjoner. Gruppearbeidet har ført til større aktivitet i studentgruppen.

Flere studenter stiller spørsmål, og det har også oppstått et tettere samarbeid med studenter utenfor egen gruppe.

Veiledning i mindre grupper fører til at jeg som underviser kommer i tettere kontakt med studentene. Jeg blir bedre kjent med studentene og hvilke forutsetninger og bakgrunn de ulike studentene har. Bedre kunnskap om studentene innebærer også at læringsaktiviteten på en bedre måte kan tilpasses den enkelte students behov og forutsetninger.

Bruk av denne undervisningsmetoden krever at jeg som underviser har satt meg grundig inn i undervisningsmetodikken. Jeg må bruke tid på å reflektere over min rolle som veileder i en gruppe, og forberede gode spørsmål til gruppen. I tillegg må jeg forberede meg på tiltak som bidrar til større samhørighet i gruppen og tiltak som hindrer eller løser konflikter mellom gruppemedlemmene.

Innføringen av PBL i undervisningen har medført økte ressurser til planlegging av kurset og til veiledning av studentene i oppgaveløsningen. Den økte ressursen til planlegging og gjennomføring har vært vesentlig større enn ressursen ved å gjennomføre tradisjonelle forelesninger i kurset. Jeg mener imidlertid at PBL-metodikken gir viktige synergieffekter som et bedre læringsmiljø og trening i å arbeide i grupper. Disse effektene er vanskelige å måle, men de må også trekkes inn i vurderingen av ressursbruken.

Min rolle som underviser har endret seg fra enveiskommunikasjon i forelesninger til aktiv veiledning av grupper. Ved formidling av fagstoffet i forelesninger er studentene ofte passive, og det stilles få spørsmål til foreleseren under formidlingen av fagstoffet. Det kan derfor være vanskelig å finne ut om studentene oppfatter budskapet og forstår fagstoffet. Ved aktiv deltakelse i gruppene får jeg som veileder god kunnskap om hvilke problemstillinger studentene opplever som vanskelige. Jeg bidrar også aktivt med formulering av problemstillinger og veiledning i problemløsning. Tettere kontakt med studentene har ført til økt forståelse av de faglige utfordringene studentene har. Dette har ført til at undervisningen kan rettes mot studentenes utfordringer, og dermed til et bedre læringsutbytte for studentene.

Gruppearbeidet avsluttes ved at studentene skriver en fullstendig løsning på ett valgfritt case og leverer dette som et obligatorisk arbeidskrav. Gjennomgangen av innleverte arbeidskrav har vist at samarbeidet og diskusjonene i gruppene har ført til en vesentlig bedring av studentenes skriftlige fremstillinger. Ressursbruken ved gjennomgangen av studentenes skriftlige

arbeider med utarbeidelse av tilbakemeldinger til studentene har derfor blitt redusert noe.

Studentevalueringer

For studentene har denne undervisningsmetoden medført økte krav til egen aktivitet og økt ansvar for egen læring. Kravene til egen aktivitet kan oppleves uvant for noen studenter. Det er derfor viktig med en klar kommunikasjon av sentrale forutsetninger for et vellykket gruppearbeid, som for eksempel at alle studentene har satt seg inn i faktum i casene før gruppediskusjonene.

Faglærers rolle endres fra en formidler av fagstoff via en forelesning, til en diskusjonspartner og en støtte under gruppearbeidet. Faglærer sørger for at studentene gis en introduksjon i hvordan de skal arbeide med de ulike problemstillingene. Videre forklarer faglærer hvordan problemstillingene skal løses ved bruk av juridiske rettskilder (juridisk metode). Faglærer har besøkt alle gruppene og bidratt ved spørsmål fra studentene knyttet til løsningen av casene.

Studentene skal selv utforme de sentrale problemstillingene som caset reiser, og selv ta stilling til hvilke rettskilder de skal hente fram, herunder hvilken juridisk litteratur de skal lese. Det at studentene selv kan ta egne valg, bør være motiverende samt øke interessen for faget. For noen studenter vil nok krav til økt selvstendighet være frustrerende. Det kan være vanskelig for disse studentene å forstå hva dette innebærer.

Arbeid i en gruppe vil imidlertid være en felles læringsprosess hvor studenter som er faglig svake får hjelp av faglig sterkere studenter. Et godt samhold og miljø i studentgruppen er viktig. Opplegget forutsetter at alle studentene deltar aktivt, for eksempel i gruppediskusjonene. Dette kan være en utfordring for noen studenter. Det at studenter påvirkes til aktiv deltagelse, bør innebære økt læringsutbytte, selv om dette kan være vanskelig for noen. Det er viktig å skape trygghet og samarbeid i gruppen. Dette er viktige forutsetninger for at studentene bidrar aktivt i gruppediskusjonene. Det at studentene arbeider i faste grupper og blir kjent med de andre medlemmene i gruppen, har også ført til at studentene blir mer trygge når alle samles i undervisningsrommet.

Gjennomført evaluering av gruppearbeidet høsten 2023 har vist at studentene er svært fornøyde med gruppearbeidet og undervisningsopplegget. Evalueringen ble gjennomført ved utdeling av ark til studentene med følgende spørsmål:

- Deltok du i gruppearbeidet?
- Hvordan fungerte arbeidet i gruppen?
- Hva lærte du av gruppearbeidet?
- Hva har vært bra med case-løsning i grupper?
- Hva har vært mindre bra med case-løsning i grupper?
- Hva kan forbedres i opplegget med case-løsning i grupper?

Alle studentene som besvarte spørsmålene deltok i gruppearbeidet. Det er mottatt 16 svar. Dette tilsvarer en svarprosent på 64 %.

Alle studentene med unntak av en student syntes arbeidet i gruppen fungerte godt. Av gruppearbeidet lærte studentene å se en problemstilling fra flere synsvinkler. De lærte å argumentere for sine synspunkter, og studentene ble flinkere til å bruke lovdata og juridiske rettskilder.

Studentene fremhever at det å bli kjent med de andre i klassen har vært bra med gruppearbeidet. De er svært fornøyde med de faglige diskusjonene i gruppene. Samarbeidet har ført til et større samhold blant studentene. De har kunnet hjelpe hverandre til å lage gode løsninger på casene.

Når det gjelder det som har vært mindre bra ved case-løsningen, fremhever studentene viktigheten av at alle møter godt forberedt til gruppearbeidet. Det har vært en utfordring i noen grupper at studentene i gruppen ikke har vært forberedt, slik at det måtte avsettes tid til å lese casene.

Gruppene er etablert ved en tilfeldig påmelding i læringsstøttesystemet Black Board. Alle studentene som er oppmeldt til emnet er med i gruppene. Noen studenter har hevdet at gruppearbeidet kan forbedres ved at studentene selv melder seg aktivt på opplegget. Dette vil gi en jevnere fordeling av studenter per gruppe fordi noen studenter ikke ønsker å delta på undervisningsopplegget. Et forbedringstiltak som foreslås er at det foretas gjennomganger og tilbakemeldinger på forslagene til løsninger av de ulike casene underveis.

Ved gjennomføringen av undervisningsopplegget høsten 2023 skulle studentene levere inn ett av de tre casene som et obligatorisk arbeidskrav i emnet. Dette arbeidskravet måtte være godkjent for at studenten skulle få

gå opp til eksamen. Arbeidskravet kunne leveres individuelt eller i grupper på inntil to studenter. Arbeidskravene ble kommentert i forbindelse med at disse ble godkjent. Når casene senere skulle leveres inn som et obligatorisk arbeidskrav, medførte det at det ikke var aktuelt å foreta en oppsummering med et forslag til løsning av de ulike casene underveis i undervisningen. Etter at arbeidskravet var innlevert, fikk studentene tilgang til noen eksempler på gode besvarelser av de ulike casene.

På bakgrunn av studentenes tilbakemeldinger vil det bli vurdert å foreta noen mindre endringer i undervisningsopplegget. Blant annet vil det bli vurdert påmelding til gruppearbeidet, og muligheter for gruppevis innlevering av arbeidskravet.

Studentevalueringene viser at juridiske fag er godt egnet til case-løsning. Det at studentene presenteres for reelle juridiske problemstillinger som gruppen skal løse sammen, gir et godt initiativ til å lese juridiske fremstillinger i for eksempel pensum. Det gir også god trening i å finne fram til relevante rettskilder ved bruk av rettskildebaser som for eksempel Lovdata Pro og Gyldendal Rettsdata. Studentene får økt interesse for juridiske problemstillinger, og dette fører til økt læringsutbytte. I tillegg medfører case-løsningen en mulighet til å trene på å skrive en juridisk tekst. Dette er svært nyttig i forbindelse med for eksempel løsning av eksamensoppgaver.

Arbeidet i faste grupper har fungert godt, og studentene har fått økt tilhørighet til de andre studentene på masterprogrammet. Gruppearbeidet har hatt en positiv effekt på samholdet og trivselen på masterprogrammet. Eksamensresultater og oppsummeringsspørsmål har vist at studentene har større kunnskap om fagområder hvor de arbeidet med problemstillinger etter PBL, sammenlignet med fagområder hvor undervisningen har bestått av tradisjonelle forelesninger.

Sammenligning av læringsutbytte mellom PBL og tradisjonell undervisning

Ved undervisning i enkeltemner i jus ved en handelshøyskole, er jusfaget kun en del av flere andre fagområder som studentene skal beherske. Fagets

egenart og metodikk skiller seg klart fra andre fag. Dermed er det også viktig at studentene gis en god og effektiv introduksjon av jussen som fag.

Ved studentaktive læringsformer som PBL får studentene et større ansvar for egen læring. Undervisning ved bruk av PBL forutsetter en aktiv deltakelse fra studentene. Det forutsetter at de bidrar aktivt til egen læring i et samarbeid med andre studenter. Forelesninger hvor fagstoffet presenteres av en foreleser innebærer ikke noe krav om medvirkning i læringsprosessen fra studentens side.

Når det gjelder studentenes lesning av pensum, vil en lesning av pensum for å finne svar på konkrete problemstillinger gi studentene økt motivasjon for lesningen. Studentene leser ikke for å huske og kunne gjengi pensum, men for å bruke rettsreglene. Dette gir et helt annet utgangspunkt for læringen og danner utgangspunktet for større forståelse og anvendelse av regelverket.

En teoretisk gjennomgang av juridisk metode gir studentene ofte lite kunnskap om anvendelse av metoden. Juridisk metode forutsetter trening i bruk av metoden. Her er undervisning ved bruk av PBL svært egnet.

Oppsummering

Læringsprosessen ved bruk av PBL er i samsvar med hvordan jurister arbeider med juridiske problemstillinger i praksis. Undervisningsmetoden er derfor godt egnet til å presisere juridiske problemstillinger og lære å bruke juridisk metode som verktøy til å løse problemstillingene. I tillegg gir læringsprosessen trening i å skrive jus.

I henhold til mine erfaringer er PBL svært egnet som metode for undervisning også for studenter som tar enkeltstående juskurs, som ikke skal bli jurister. For denne studentgruppen vil en problembasert tilnærming til jusfaget medføre økt interesse for faget. I tillegg opplever studentene det som mer interessant å lese faglitteratur for å finne fram til løsningen på et problem enn å lese pensum uten en slik tilnærming. PBL-metodikken gir studentene mulighet til å trene på å løse aktuelle problemstillinger og på å bruke juridisk metode for å løse problemstillingene.

Studenter som tar enkeltstående juskurs, har ofte liten kunnskap om juridiske problemstillinger og juridisk metode ved kursstart. Undervisning ved PBL-metoden medfører at disse studentene får en god innføring i formulering og løsning av juridiske problemstillinger. Studentene får også veiledning i praktisering av problemløsning ved bruk av juridisk metode. PBL øker interessen for jusfaget, og etter mine vurderinger er PBL godt egnet for studenter som tar enkeltstående jusskurs.

En omlegging av undervisningen fra tradisjonelle forelesninger til gruppearbeid med utgangspunkt i en problemstilling som studentene skal løse, krever aktivitet fra studentene og at studentene tar ansvar for egen læring. Selv om emnet er på masternivå, kan dette være utfordrende for mange studenter. Det er derfor viktig at faglærer bruker tid og ressurser på veiledning og på å legge til rette for læring. Dette vil kunne endre seg etter hvert som studentene blir vant til å arbeide etter PBL-metoden.

Referanser

Barrows, H. S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education, 20*(6), 481–486. https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1986.tb01386.x

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. David McKay Company Inc.

Eklund, H. (2013). En hybrid med inslag av probbaserad inlärning. I *Juridisk fragdidaktikk* (kap. 12, s. 277–303). Fagbokforlaget.

Eriksen, G. (1994). Innføring av problembasert læring på jusstudiet. *Uniped, 17*(1), 3–13. https://doi.org/10.18261/ISSN1893-8981-1994-01-01

Gijebls, D., Dolche, F., Van den Bossche, P. & Segers, M. (2005). Effects of problem-based learning: A meta-analyses from the angle of assessment. *Review of Educational Research, 75*(1), 1–117.

Moust, J. H. C. (1998). The problem-based education approach at the Maastricht Law School. *The Law Teacher, 32*(1), 5–36. https://doi.org/10.1080/03069400.1998.9992991

Parmann, A., Helde, R. & Suzen, E. (2023). Undervisning i juridiske emner for studenter som ikke skal bli jurister. *Lov og rett, 62*, 223–238. https://doi.org/10.18261/lor.62.4.4

Payne, J. (1880). *Lectures on the science and art of education* (Book review).

Pettersen, R. (2017). *Problembasert læring for studenter og lærere; introduksjon til PBL og studentaktive læringformer*. Universitetsforlaget.

Shuell, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research, 56*(4), 411–436. https://www.jstor.org/stable/1170340

Taraldrud, K. E. (2014). Problembasert læring og casestudier i juristutdanningens innledende år. *Uniped, 37*(3), 93–101. https://doi.org/10.3402/uniped.v37.23828

Wijnen, M., Loyens, S. M. M., Smeets, G., Kroeze, M. J. & Van der Molen, H. T. (2017). Students' and teachers' experiences with the implementation of problem-based learning at a university law school. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 11*(2). https://doi.org/10.7771/1541-5015.1681

Wilhelmsen, L. S. (2010). Masterstudiet i rettsvitenskap ved Universitetet i Bergen. I *Juristutdanningens faglige og pedagogiske utfordring* (s. 131–150). Gyldendal Akademisk.

Torseter, M. & Hoel, L. A. (2025). Å lære seg etterforskning: Forenklet jussundervisning eller dybdelæring i anvendt juss? I R. Helde, A. Parmann & E. Suzen (Red.), *Undervisning i rettsvitenskap for de som ikke skal bli jurister* (s. 389–413). Fagbokforlaget. DOI: https://doi.org/10.55669/oa5402019

Kapittel 19

Å lære seg etterforskning

Forenklet jussundervisning eller dybdelæring i anvendt juss?

Margrete Torseter[1] og Linda Antoniett Hoel[1]

[1] Politihøgskolen

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Sammendrag: Når politistudenter skal lære seg etterforskning, er kunnskap om juss nødvendig. Men hvilket nivå skal jussundervisningen ligge på? Dette spørsmålet har vært reist siden politiutdanningens oppstart for omtrent 100 år siden. I dette kapittelet ser vi på pedagogiske tilnærminger til undervisning og læring i emnet *Etterforskning B3* ved Politihøgskolens avdeling Bodø. Gjennom pedagogisk utviklingsarbeid har faglærere endret undervisningspraksis fra tradisjonell jussforelesning til omvendt undervisning. Dette innebærer at jussforelesninger er erstattet med kortere videoer og tester i forkant av casebasert, tverrfaglig undervisning. Fokus for undervisning er endret fra å tilegne seg kunnskap om juss til å utvikle en kompetanse om å anvende juss i etterforskning av straffesaker. I dette kapittelet viser vi hvordan utviklingsarbeidet aktualiserer en bredere pedagogisk tilnærming til diskusjonen om jussundervisningens nivå.

Nøkkelord: ikke-jurister, digital teknologi, tverrfaglighet, omvendt undervisning, praksisnær jussundervisning, politistudenter, etterforskning

Abstract: When students at the Norwegian Police University College are to learn investigation, knowledge of law is necessary. But what level should the legal education be at? The question has been raised since the inception of police education in Norway about 100 years ago. In this chapter, we look at pedagogical approaches to teaching and learning in the course *Investigation B3* at the campus in Bodø. Through pedagogical development work, teachers have changed teaching practices from traditional law lectures to flipped classroom approach. This means that lectures in law have been replaced with shorter videos and tests ahead of case-based, interdisciplinary teaching. The focus of teaching has changed from acquiring knowledge of law to developing competence in applying law in the investigation of criminal cases. In this chapter, we show how the development work actualizes a broader pedagogical approach to the discussion about the level of legal education.

Keywords: non-lawyers, digital technology, interdisciplinarity, flipped classroom, practice-oriented legal education, police students, investigation

Kapittelets tema og innhold

Politihøgskolens profesjonsgrunnlag er, som andre profesjonsutdanninger, «bygget opp av mange – ofte ulike elementer» (Grimen, 2008, s. 72). Politiutdanningen skal utdanne politi som kan utføre sin profesjonelle rolle i tråd med samfunnets høye krav til profesjonen, forankret i og begrunnet i profesjonens eget vitenskapsgrunnlag og verdier (se Rammeplan 2018). Rammeplan for bachelorutdanningen (2018) utgjør kunnskapsområder som reflekterer politiets profesjonsfagsøyler, blant annet Etterforskning. Selv om «alle fag er inkorporert i hverandre» i dagens rammeplan (Handegård og Berg, 2021, s. 517), består kunnskapsområdene av ulike fagdisipliner som nødvendigvis ikke har felles vitenskapelig grunnlag.

Utdanningens organisering gjennom profesjonsfagsøyler signaliserer at utdanningen skal ta utgangspunkt i politiets yrkesutøvelse. Nicoline (2012) skriver at yrkesutøvelsen bør utføres på bakgrunn av kunnskapsrike, innsiktsfulle og verdidrevne overveielser. Dette krever evne til å forholde seg til praktiske utfordringer og problemstillinger med en helhetlig og tverrfaglig holdning. Tverrfaglig forståelse skapes ikke direkte gjennom ramme- og programplaner. Dette må faglærere hjelpe studentene med å se gjennom profesjonsorientert pedagogikk (Sylte, 2021).

Dette kapitlet beskriver hvilke pedagogiske tiltak faglærere ved Politihøgskolen avdeling Bodø har tatt for å endre etablert fagorientert undervisningspraksis i *Etterforskning B3*. Målet er å innføre en ny tverrfaglig undervisningspraksis ved å integrere strafferett og straffeprosess på en mer praktisk og anvendbar måte. Formålet er å synliggjøre etterforskningsfagets tverrfaglighet, mening og praktiske relevans for studentene. Målgruppen er politihøgskolestudenter i siste studieår.

I undervisning i juss for ikke-jurister er det viktig hvilken rettsanvendelse som er relevant, slik at undervisningen kan tilpasses. Behovet for juridisk kompetanse vil være noe forskjellig om rettsanvendelsen innebærer å treffe juridiske avgjørelser, enn om den innebærer rettsrelevant faktainnsamling som skal sørge for et godt grunnlag for slike avgjørelser. Det er i hovedsak det siste som er aktuelt for studentene i emnet *Etterforskning B3*.

Først redegjør vi for politiets samfunnsoppgave og krav om etterforskningskompetanse. Deretter presenteres pedagogisk grunnsyn og læringsteorier som ligger til grunn for ny undervisningspraksis. Dernest beskrives

hvordan undervisningen i emnet ble gjort før og etter omlegging av undervisning, og hvordan faglærere bygger bro mellom teori og praksis. Endelig diskuteres noen utfordringer med den nye tilnærmingen.

Politiets samfunnsoppgave og etterforskerens kompetanse

Politiloven § 1 beskriver politiets komplekse og vide samfunnsoppdrag. Politiet skal beskytte og trygge sine borgere, respondere på akutte og planlagte hendelser og kriminalitet, etterforske straffbare handlinger, og forebygge kriminalitet og uønskede hendelser. Politihøgskolens bachelorutdanning reflekterer politiets særlige rolle og spesielle oppgaver i samfunnet (Rammeplan, 2018, s. 3).

Juridisk kunnskap har siden politiutdanningen ble opprettet i 1899 vært en sentral del av utdanningen. Strafferett og straffeprosess har inntil nylig vært «separate fag på timeplanen og adskilt fra etterforskningslæren» (Fredriksen, 2021, s. 398). Fredriksen (2021, s. 399) påpeker at den viktigste begrunnelsen for at strafferett og straffeprosess skal være en del av programplanen, er hensynet til borgernes rettssikkerhet.

Imidlertid er jusskunnskap alene ikke tilstrekkelig for å imøtekomme kompetansen som samfunnet forventer av dagens politietterforskere. Jusskunnskap må settes i sammenheng med politiets etterforskningspraksis. Man blir ikke en god etterforsker av å kunne mye juss, men heller ikke av å være god til å pensle fingeravtrykk. En kjernekompetanse man søker å utvikle hos politigeneralisten er å omsette teori fra etterforskningsfagets mange fagdisipliner til praktisk handling. Denne handlingen kjennetegnes av kunnskapsbasert forståelse og verdibaserte og rettslig forankrede overveielser.

Etterforskning er en formåls- og kunnskapsstyrt virksomhet innenfor rettslige rammer (Straffeprosessloven § 226; Riksadvokaten, 1999; Politihøgskolen, 2023a). Den ledes av påtalemyndigheten, og hovedsakelig jurister fatter de juridiske avgjørelsene, som for eksempel beslutning om tiltale eller bruk av tvangsmidler. Etterforskere må ha god rettslig innsikt, i tillegg til taktisk og teknisk etterforskningskompetanse (Riksadvokaten, 2018), for

å være i stand til å løse sitt samfunnsoppdrag på en betryggende måte. Det er bare rettsrelevante fakta som er av interesse i faktainnsamlingen som gjøres gjennom etterforskningsskritt (Riksadvokaten, 1999). Jussen definerer hvilke rettsrelevante tema som skal belyses gjennom etterforskningsskritt, samtidig som den setter skranker for på hvilken måte det kan gjøres.

Med hensyn til jussundervisning av politistudenter problematiserer Fredriksen (2021) nivåforskjellene mellom jurister og ikke-jurister. Han peker på «forenklet jussundervisning» og utfordringen med hensyn til hva en slik undervisning skal bestå av, uten å presentere noen løsning. Det er neppe uenighet om at politibetjenters jusskunnskaper ikke trenger å være på nivå med jurister. Men hvilket nivå er nødvendig, og hvordan bør undervisningen tilrettelegges for å støtte opp om oppnåelse av etterforskningskompetanse? Det er denne utfordringen faglærerne har grepet tak i ved å utvikle ny undervisningspraksis i *Etterforskning B3*.

Pedagogiske grunnsyn og læringsteorier

Pedagogiske utviklingsprosjekter bør være forankret i relevante grunnsyn og læringsteorier. Pedagogisk grunnsyn handler om å ha bevissthet omkring hvilke sosiale prosesser man ønsker at opplæringen skal basere seg på, og hvordan man kan best legge til rette for disse prosessene (Sylte, 2021, s. 148). Læringsteori handler om hvordan studenter lærer. Pedagogisk grunnsyn og læringsteorier må henge sammen for å oppnå best mulig læringstrykk og læringsresultat (Sylte, 2021, s. 149). Dette kapitlet knyttes først og fremst til Deweys (Dewey, 2005) pragmatiske læringsteori om læring gjennom kontekstuelle og sosiale erfaringer.

Den pragmatiske pedagogikken vokste frem som et motsvar til instrumentelle læringsformer som var «overdrevent didaktiske, lærerkontrollerte, og [innebar] en disiplinbegrenset overføring av kunnskap» (Andresen *et al.*, 2000, s. 225). Deweys prosessorienterte læringsteori vektla tre sentrale faktorer for læring: At individet engasjeres intellektuelt, emosjonelt og sanselig, at læring tar utgangspunkt i personlig erfaring, samt at undervisningen legger til rette for at relasjonen mellom det studenten gjorde og resultatet av det, stimuleres

gjennom refleksjon (se Dewey, 2005). Ivaretakelse av disse faktorene bidrar til at studenten ser sammenhengen mellom det som ble gjort og resultatet av det, og danner innsiktsfulle og meningsfulle erfaringer. Læring og erfaring blir to sider av samme sak hos Dewey (Hiim og Hippe, 1998).

Dewey plasseres innenfor kognitiv-konstruktivistisk læringsteori (Sylte, 2021), hvor læring forstås som en aktiv konstruksjonsprosess. Dette skjer gjennom å tolke kunnskaper og informasjon i lys av det de vet og kan fra før. For Dewey innebærer konstruksjonsprosessen en refleksjon som ivaretar fire distinktive kriterier (Rodgers, 2002, s. 845):

- En prosess hvor studenten søker mening i det han/hun gjør, og som tar den lærende fra én erfaring til den neste med en større forståelse for sammenhengen mellom disse.
- En systematisk, disiplinert måte å tenke på, forankret i vitenskapelig undersøkelsesmetodikk.
- Refleksjon må skje i fagfellesskap og sammen med andre.
- En refleksiv holdning til egen læring innebærer å anerkjenne personlig utvikling hos en selv og andre.

Læring er dermed et resultat av individuelle og sosiale prosesser, hvor målet er at studenten ser helhet, sammenhenger og mening i det han eller hun gjør.

Hos Dewey står studentaktivitet i fokus. Studenten er ansvarlig for å definere aktuelle problemer, mens faglæreren skal veilede studenten i problemløsning og mestre å se sammenhenger i læringen. Når det gjelder faglærers rolle som veileder, er Bruners metafor om læreren som «stillasbygger» illustrerende for hvordan veilederrollen bør utformes med dette som formål. Å se sammenhenger er en ferdighet som ikke direkte kan overføres fra lærer til student. Ferdigheten kan heller ikke avledes av teori, men teori kan forbedre ferdigheten (Bruner, 1996).

Forutsetningen er interaksjon mellom faglærer og student hvor faglærers rolle blir å «strukturere, gi hjelp og støtte og 'strekke' [studenten] mot dens potensielle utviklingsnivå» (Sylte, 2021, s. 168). For faglærer handler det om å finne studentens «nærmeste utviklingssone», det vil si gapet mellom hva studenten kan gjøre alene i dag og hva studenten har mulighet til å håndtere i fremtiden (Bruner, 1996, s. 171).

Utfordringen for faglærere i *Etterforskning B3* er å planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning som ivaretar læringens forutsetninger som beskrevet overfor. De må også skape støttende læringsmiljøer som anerkjenner at studenter har ulike preferanser og behov når det kommer til læring.

I det som følger, beskrives hvordan undervisningen ble gjennomført. Noen faglærere valgte å bryte en tradisjonell undervisningspraksis ved å ta et pedagogisk grep om undervisningen for å imøtekomme kompetansekravene til dagens politibetjenter. Den største didaktiske endringen innebærer å integrere juss gjennom elementer fra omvendt undervisningstilnærming. Faglærere fra ulike fagdisipliner gjennomfører i fellesskap fysisk undervisning og bruker praksisnære caser og øvelser. Jusslærerne er nå engasjert i gjennomføringen av de fleste læringsaktivitetene. Disse pedagogiske grepene og begrunnelsen for dem beskrives før det avsluttes med en diskusjon om den pedagogiske utviklingen av emnet.

Beskrivelse av emnet Etterforskning B3

Politihøgskolen er en treårig bachelorutdanning og utdanner politigeneralister. Første og tredje studieår gjennomføres på campus, mens andre studieår gjennomføres i praksis ved landets politidistrikter. Politihøgskolens bacheloravdelinger i Bodø, Oslo og Stavern har de samme styringsdokumenter, programplan og antall undervisningstimer. Det kan være lokale forskjeller med hensyn til gjennomføring av undervisning, og det gjorde det mulig for faglærerne ved avdelingen i Bodø å endre undervisningspraksisen.

Avdeling Bodø har ca. 140 studenter i hvert kull, fordelt på 6 klasser av inntil 24 studenter. Hver klasse utgjør fire faste basisgrupper.

Kunnskapsområdet Etterforskning er i første studieår inndelt i emner etter fagdisiplin. I praksisåret får studentene varierende erfaring med etterforskning av reelle straffesaker. Tredje studieår samler fagdisiplinene juss, psykologi, kriminalteknikk, digitalt politiarbeid og taktisk etterforskning i et stort emne på 17 studiepoeng som gjennomføres fra august til desember; *Etterforskning B3*.

Tidligere undervisningstilnærming

Emnet har i mange år hatt faglærere fra flere fagdisipliner. Frem til og med studieåret 2020/2021 var undervisningen i emnet fagorientert. Læringsutbyttene var fagorienterte, som for eksempel denne: «Studenten har etter endt emne kunnskap om utvalgte straffebestemmelser, …» (Politihøgskolen, 2017). Juss hadde egne undervisningstimer som hovedsakelig ble gjennomført som forelesning for større grupper, egen litteratur, egen modul i Canvas og eget arbeidskrav. Den fagorienterte inndelingen var tydelig ved at alle fagdisiplinene hadde egne studiepoeng. Emnet ble avsluttet med en muntlig eksamen hvor juss, faget med flest studiepoeng, ble mest vektlagt i vurderingen.

Bakgrunnen for endring

De juridiske og de politifaglige lærerne har lang erfaring fra etterforskning i politietaten. Flere hospiterer jevnlig i politiet og hos samarbeidspartnere for å holde seg oppdaterte på etterforskningspraksis. Disse erfaringene viste at praksisstudenter og nyutdannede politibetjenter ofte ikke så sammenhengen mellom jussen og de etterforskningsskrittene de foretok. Etterforskningsskrittene var i flere tilfeller ikke tilstrekkelig formålsstyrt. I tillegg har flere granskingsrapporter kritisert politiets etterforskning[1]. Følgelig har Riksadvokaten (2018) satt fokus på kvalitet i etterforskning og den sammensatte kompetanse en etterforsker bør inneha. Kompetanse til å se sammenhenger mellom fagdisiplinene og hvilken betydning det har for god kvalitet i etterforskning, bør politistudentene tilegne seg i løpet av politiutdanningen.

Emnet har i dag ingen læringsutbyttebeskrivelser som er direkte knyttet til juridisk kunnskap. Å tilegne seg strafferett og straffeprosess er ikke et mål i seg selv. Økt pedagogisk kompetanse i faglærergruppen[2] har medvirket til bevissthet rundt hvilken betydning det bør ha for undervisningen at det er å *anvende* jussen i etterforskning som er det sentrale. Læringsutbyttebeskrivelsene legger opp til at etterforskerrollen er det pedagogiske utgangspunktet i emnet.

---

1 Politiets etterforskning har særlig blitt kritisert i forbindelse med Monica-saken, Frits Moen-saken og Bergwall-sakene.

2 To faglærere deltok på studiet «Nettpedagogikk og fleksibel utdanning» ved Høgskolen i Østfold studieåret 2021/2022. En faglærer, politioverbetjent Nils Petter Michaelsen, ble merittert underviser i 2023.

Dette innebærer at studenten må tenke og handle som en etterforsker med tanke på rettsrelevante etterforskningsskritt. Dette er nødvendig for at påtalemyndigheten og domstolen kan ta riktige avgjørelser med hensyn til om det er begått noe straffbart, hva det eventuelt er en overtredelse av, hvem som har gjort det, og om alle vilkår for straff er oppfylt. Videre er fokus hvordan etterforskningsskrittene må og kan gjennomføres både for at de skal være i tråd med lovens krav og for at bevisverdien skal bli høyest mulig.

Ny tverrfaglig tilnærming

Omvendt undervisning

Faglærerne endret tilnærming fra tradisjonelle jussforelesninger til tverrfaglig trening på anvendelse av relevant juss i praksisnære caser. Faginndelte litteraturlister, Canvas-moduler og undervisningsplaner ble også forlatt. Ved å benytte omvendt undervisningstilnærming ble det mer tid til læringsfremmende undervisning og fleksible læringsressurser som vil imøtegå flere læringsstiler.

Omvendt undervisningstilnærming kjennetegnes ved at formidling av lærestoff skjer før fysisk undervisning, mens den fysiske undervisningstiden brukes til mer aktiv bearbeiding av lærestoffet sammen med medstudenter og faglærere. Etter fysisk undervisning utvider og konsoliderer studentene sin læring ved å jobbe videre med fagstoffet (Abesekera & Dawson, 2014). Hovedfokuset er likevel aktiviteten i fysisk undervisning.

Studentarbeid i forkant av fysisk undervisning

I *Etterforskning B3* tilegner studentene seg juridisk kunnskap gjennom kortere videoer og flervalgstester i forkant av fysisk undervisning. Videoene som har erstattet forelesning om juss, er produsert av juridiske faglærere ved Politihøgskolen og er tilpasset studentgruppen. I forlengelsen av videoene har faglærere utarbeidet flervalgstester som studentene skal gjennomføre før de møter til undervisning.

Figur 19.1

Eksempel på publisering av forarbeid på Canvas til leksjon L7A

L7A Mishandling i nære – etterforskning

For undervisning (publisert 24. juni 2024)

I forkant av fysisk undervisning på campus fra 28. og 29. august, forutsetter vi at du har sett gjennom følgende videoer på totalt ca. 1 time, eller at du har lest tilsvarende litteratu. I tillegg forventer vi at du har gjennomført Multiple Choice-testen som ligger her på siden.

Den enkelte video	Powerpoint
1: Introduksjon (03:53) I denne videoen gis det litt overblikk og statistikk som er viktig å ha med seg inn i etterforskning av slike saker.	Introduksjon – PP
2: Normen (17:11) Her gjennomgås de objektive vilkårene i normen – hva selve de straffbare handlingene i hovedbestemmelsen i strl § 282 består i.	Normen – PP
3: Personkrets (08:10) Denne videoen gjennomgår hva som menes med «nær relasjon» i mishandlingsbestemmelsen.	Personkrets – PP
4: Skyldkravet (01:53) Det subjektive vilkåret om skyld i strl § 282 er tema her.	Skyldkravet – PP
5: Grov overtredelse (07:57) Her er det grov mishandling i nære relasjoner, strl § 283, som er tema.	Grov overtredelse – PP
6: Etterforskning (10:29) Denne videoen går det inn på særlige momenter ved etterforskning av mulige mishandlingssaker.	Etterforskning – PP
7: Medvirkning (09:02) Den andre forelders medvirkning til mishandling, har det blitt mer og mer fokus på de siste årene. Ansvaret når langt, noe du får et lite innblikk i her.	Medvirkning – PP
8: Avvergeplikt (07:02) Medvirkningsansvaret er til en viss grad beslektet med avvergeplikten, strl § 196. Der er fortsatt den andre forelders ansvar som er i fokus i denne videoen.	Avvergeplikt – PP

Hvordan skape motivasjon blant studentene til forarbeidet

Motivasjonsarbeidet foregår på kull- og individnivå. I første møte med studentene ved semesterstart forklares undervisningsopplegget og at det forventes at studentene møter forberedte til undervisning. Det informeres om at forarbeidet publiseres på Canvas i god tid, gjerne allerede ved semesterstart.

Når emnet er kommet i gang, følges studentenes aktivitet i Canvas og i videoprogrammet som benyttes på Politihøgskolen. Canvas viser statistikk over studentenes gjennomføring av tester, mens videoprogrammet viser statistikk over videoavspillinger. Dersom faglærerne ser at studentene ikke i tilstrekkelig grad ser på videoer og/eller gjør testene, vil faglærer komme med påminnelser på kullnivå.

Til slutt gjennomfører faglærerne undervisning som om studentene møter forberedte. Lærerambisjonene reduseres ikke selv om noen studenter møter uforberedt. På denne måten vil studenten på et individnivå erfare at faglærere stiller krav til han eller henne. Dette kan fremme indre motivasjon hos studenten, som er helt sentral for studentenes læring.

Fysisk undervisning

Faglærernes erfaringer viser at det er behov for en overgang mellom forarbeid og aktiv jobbing i undervisningen for å legge bedre til rette for læring. Fysisk undervisning starter derfor med avklaring av juridiske spørsmål. Her fungerer resultatene fra testene som et naturlig utgangspunkt, hvor spørsmål med større andel feilsvar gjennomgås nøyere. På den måten øker sannsynligheten for at studentene som skal jobbe sammen har en felles juridisk grunnmur å jobbe ut fra.

På grunn av begrenset gjennomføringsløp i et stort emne, prioriteres etterforskning av en kriminalitetstype for flere gjennomgående læringsaktiviteter; mishandling i nære relasjoner[3]. Mishandling i nære relasjoner er en sakstype som er løftet frem som et av satsingsområdene i politiet (se bl.a. Riksadvokatens Rundskriv nr. 2/2023 og nr. 1/2024). Fenomenet har høy grad av alvorlighet, er svært komplekst, og sakstypen er vanskelig å etterfor-

3 For andre kriminalitetstyper i emnet er det valgt andre tverrfaglige tilnærminger.f.eks. er etterforskning av vinningskriminalitet i hovedsak samlet til en tverrfaglig øvelse på 10 timer over 3 dager. På den måten blir det variasjon i undervisningstilbudet.

ske (Politiet, 2022). De etterforskningsmessige utfordringene reflekteres også i Stene (2020) og Politiet (2023), som viser lav oppklaringsprosent. Etterforskning av mishandling i nære relasjoner er derfor svært relevant kompetanse for fremtidige politibetjenter.

Trude-saken

En undervisningsmetode som benyttes for å støtte studentenes måloppnåelse av etterforskningskompetanse er casemetoden. Videre beskrives hvordan læringsutbyttet «gjennomføre og kritisk vurdere en formålsstyrt og hypotesedrevet etterforskning» (Politihøgskolen, 2023a) blir ivaretatt gjennom undervisningen.

Faglærerne har utarbeidet et fiktivt case som handler om en mulig mishandlingssak, «Trude-saken». Caset fungerer som et gjennomgående utgangspunkt for flere læringsaktiviteter i perioden fra august til november.

Beskrivelse av caset: Politiet får melding om en mulig voldshendelse på en adresse, som er Trudes bolig. Politipatruljen rykker ut og møter Trude hjemme. Hun forklarer kort at hennes tidligere samboer har oppsøkt henne og utøvd vold mot henne. Politipatruljen får vage opplysninger om et tidvis voldelig samboerskap.

I forkant av undervisning skal studentene gjennom videoer og tester om relevant juss.

I den første fysiske undervisningen skal studentene starte etterforskning av Trude-saken i basisgruppene. Sammen skal de definere hvilke temaer som er rettsrelevante å få belyst, og hvordan de kan gjøre det gjennom etterforskningsskritt. Et typisk rettsrelevant tema er relasjonen mellom Trude og den mulige gjerningspersonen, siden straffebestemmelsene om mishandling i nære relasjoner omhandler nærmere definerte familierelasjoner. Videre problemstillinger studentene skal løse kan være: Hvilke etterforskningsskritt kan belyse hva som har skjedd i denne saken, hvorfor det har skjedd, når, hvor og hvordan? Hvordan må disse etterforskningsskrittene gjennomføres for å ivareta kravene knyttet til kvalitet, objektivitet og rettssikkerhet? Mulig bruk av tvangsmidler er også tema. Både faglærere i juss og i taktisk etterforskning veileder studentene i problemløsningen.

Politihøgskolen har en øvingsleilighet hvor studentene trener på realistiske hendelser. Den blir rigget til å være Trudes leilighet. Her skal studentene

foreta åstedsundersøkelse der de sikrer spor for å belyse rettsrelevante temaer som en slik undersøkelse kan gi svar på i denne saken. Både jusslærere og faglærere fra kriminalteknikk er involvert i arbeidet.

I tilknytning til Politihøgskolens flere avhørsrom er det bakrom hvor medstudenter og faglærere kan observere det som skjer via video. Et par uker etter åstedsundersøkelsen gjennomfører studentene avhør av fornærmede Trude i avhørsrom. Fokus for avhøret skal være de definerte rettsrelevante temaene og funnene fra åstedsundersøkelsen.

Hver basisgruppe planlegger og gjennomfører et avhør. En student fra en annen basisgruppe spiller Trude. En student er avhører, men resten av basisgruppa er engasjert på bakrommet. Alle involverte kan initiere pauser i avhøret. Samtidig legges det opp til jevnlige pauser slik at gruppa på bakrommet kan gi tilbakemeldinger til avhører og diskutere veien videre i avhøret.

Cirka en måned etter avhøret av Trude gjennomføres siktedeavhør av Trudes tidligere samboer. Øvelsen foregår på samme måte som avhør av Trude. Faglærere fra juss, psykologi og taktisk etterforskning veileder studentene i avhørsøvelsene.

Studentenes etterarbeid

Ved at studentene jobber med Trude-saken over flere måneder, legges det til rette for repetisjon og refleksjon omkring blant annet sammenhengen mellom jussen og de etterforskningsskritt studentene foretar, og på hvilken måte de foretar dem. På den måten får studentene mulighet til å konsolidere og utvide sin kunnskap og sine ferdigheter i anvendelse av juss. I tillegg viser studentevalueringene og statistikk at studentene bruker jussvideoene gjennom hele perioden, og som repetisjon før eksamen.

Vurdering

To av tre arbeidskrav omfatter basisgruppepresentasjoner av gruppens etterforskningsarbeid. Det ene har hovedsakelig fokus på kriminalteknisk sporsikring (åstedsundersøkelsen i Trude-saken). Det andre er relatert til gruppens digitale sporsikring i et større sakskompleks om mulige seksuelle overgrep. Jusslærere er med på begge presentasjonene og har hovedfokus på rettsrele-

vans i det arbeidet basisgruppene har gjort, og gir tilbakemelding knyttet til blant annet mulig vitneprov for retten.

Eksamen er praksisorientert med en case som utgangspunkt for skriftlig redegjørelse og drøfting knyttet opp mot etterforskningsoppgaver.

Didaktisk begrunnelse

I fortsettelsen presenteres det vitenskapelige grunnlaget for valg av didaktisk tilnærming.

Det er lite forskning på læringseffektiviteten av omvendt undervisning, selv om det har kommet mer de siste årene (Li, Lund & Nordsteien, 2021). En meta-analyse (Låg & Sæle, 2019) tilsier en viss positiv effekt i forhold til tradisjonell undervisning. Derimot er det omfattende forskning som indirekte støtter en omvendt undervisningstilnærming. For eksempel viser Deweys læringsteori til betydningen av at studenten er aktiv i sin egen læringsprosess. Forskning viser at omvendt undervisning gir større muligheter til å styre den kognitive belastningen i sin tilegnelse av kunnskap og fremme læring gjennom større autonomi og motivasjon (Abeysekera & Dawson, 2014).

Forkunnskaper om juss og evne til å tilegne seg nytt lærestoff er ofte ulik hos studentene. Videoer gir studenten mulighet til å styre læringsprosessen ut fra sitt eget nivå og behov ved å stoppe, spole og spille av videoen flere ganger. Innføring av flervalgstester baserer seg på forskning (Låg & Sæle, 2019) som har pekt på dette som et suksesskriterium ved omvendt undervisningstilnærming. Beerepoots (2022) studie viser at gjenhenting fra hukommelsen gjennom testing fremheves generelt som en særlig effektiv læringsstrategi. Testene er formative gjennom automatiserte tilbakemeldinger på svarene og kan gjennomføres flere ganger. Testene synliggjør for studenten og faglærerne hva studentene kan og ikke kan. Studentene får dermed hurtigere og bedre kontroll over egen læring, og faglærere får mulighet til å oppklare tvilsspørsmål. Ved å anvende en omvendt undervisningstilnærming, hvor tilegnelse av jusskunnskap skjer i forkant av fysisk undervisning, frigjøres tid til undervisning der samspill og lærerstøtte brukes aktivt og målrettet mot oppnåelse av anvendelseskompetanse som er vanskelig å tilegne seg alene som student (Pettersen, 2017).

Omvendt undervisning starter i teorien. Diskusjonen om profesjonspedagogikken skal ta utgangspunkt i teori eller praksis, kan relateres til begrepene deduktiv og induktiv tilnærming. Sylte (2021, s. 74) skriver at induktiv læring

innebærer at man lærer å praktisere først, dernest lærer teorien som praksis bygger på. Deduktiv læring vil være å tilegne seg teori først, for så å anvende den på praktiske caser. Juss i etterforskning starter som et deduktivt opplegg, hvor studenten må tilegne seg jusskunnskap i forkant av praktiske oppgaver og blir testet på kunnskapen. Å introdusere det rettslige kunnskapsgrunnlaget som etterforskningen må bygge på, er en viktig veiviser for overveielser og beslutninger som studentene må gjøre utover i undervisningsperioden med hensyn til etterforskningsskrittene. En slik tilnærming vil være i tråd med pedagogisk forskning (Dreyfus, 2004) på utvikling av profesjonspraksis.

Flobakk-Sitter og Fossums (2023) kunnskapsoppsummering av bruk av digital teknologi i høyere utdanning tilsier at digital teknologi og video er velegnet til å gi oversikt og fremstille faglige sammenhenger. Faglærerne som produserer videoer i emnet *Etterforskning B3* er opptatte av at videoene gir en noe annen tilnærming enn litteraturen, blant annet ved å benytte visualisering og illustrasjoner. Man lærer bedre ved at ord presenteres sammen med bilder eller illustrasjoner enn man gjør av ord alene (Mayer, 2021). Videoene skal ikke erstatte litteraturen. Det forventes at litteraturen benyttes til fordypning.

Om casearbeid og kollektiv refleksjon

Casearbeid innebærer at studentene går inn i kollektive prosesser som skal løse oppgaver gjennom språk og samhandling. Det kollektive er også viktig under avhørsøvelsene. Basisgruppene skal fungere som et etterforskerteam som skal støtte studenten som avhører. Basisgruppen sitter på bakrommet, observerer avhøret, og diskuterer hvordan medstudenten/avhøreren løser oppgaven, samt hva som eventuelt bør gjøres annerledes. Diskusjonen på bakrommet kan føre til at basisgruppen beslutter å «fryse» avhørssituasjonen. Avhøret stoppes, og basisgruppen går i dialog med avhører om eventuelle korrigeringer. På denne måten blir caset bindeleddet mellom teori og praksis (Krogh *et al.*, 2020, s. 203), og en læringsform hvor mestring av sammenhenger står sentralt. Det vil si studentenes evne til å bruke jusskunnskap i en ny, praktisk sammenheng. Dette er kjernen i læring og utvikling (Säljö, 2001).

Gjennomføringen av avhøret støttes av faglærere fra juss, taktisk etterforskning og psykologi. De overværer både avhør og pause-diskusjoner og gir veiledning og tilbakemelding (se Bruner, 1996). For juss-faglærer vil et typisk fokus være i hvilken grad tema og spørsmål i avhøret er rettsrelevante. De

vurderer også om det er ytterligere temaer som må belyses i henhold til rettsreglenes innhold og kravene til objektivitet og hypotesetenkning. Faglærerne har stort fokus på å skape et trygt læringsmiljø gjennom avklaringer i forkant og ved å bygge opp en god tilbakemeldingskultur.

Den omvendte undervisningen legger til rette for studentenes forståelse av sakens problemstillinger og sammenheng mellom teori og praksis. Refleksjoner over hva de gjør og resultatene av dette er under stadig rekonstruksjon, da saken utvikler seg fortløpende. Alle studenter engasjeres i saken. Også de som observerer avhøret på bakrommet må ta aktivt stilling til det som skjer i avhørsrommet. På denne måten vil hver student bli aktivert gjennom persepsjon, intellektuelt og et personlig engasjement (Dewey, 2005).

Hvordan studentene opplever dette

Studenter har en forventning om at profesjonsutdannelse balanserer mellom teori og praksis. De blir ofte skuffet over å erfare at teori og praksis ikke nødvendigvis henger tett sammen (Haastrup *et al*., 2013, s. 10). Studentstemmen er viktig for forbedring av undervisningen. Det er derfor gjennomført flere lokale studentevalueringer med hensyn til opplevelse og tilfredshet med den omvendte undervisningstilnærmingen for å kunne foreta justeringer underveis. I tillegg er det gjennomført felles midtveis- og sluttevalueringer for alle tre studiesteder. Verken læringseffekten eller -effektiviteten av den nye pedagogiske tilnærmingen er evaluert.

Alle evalueringene er gjennomført i fysisk undervisningstid. Det har vært brukt spørreskjema med ulik spørsmålsutforming: svaralternativer, skalering og åpne spørsmål. De siste årene har Microsoft Forms vært brukt. I sluttevalueringen i Bodø (Politihøgskolen, 2022) svarte 80 % (71 av 89 svar) av studentene at de hadde vært fornøyde[4] med at det var video og tester om juss som forarbeid, og studentaktivitet i undervisningstiden.

4 Svaralternativene var «Jeg ville heller brukt undervisningstimene til forelesning», «Ingen formening» og «Jeg har vært fornøyd med dette opplegget».

På spørsmål om i hvilken grad faglærerne motiverer studentene til å jobbe aktivt med oppgaver og diskusjoner, var gjennomsnittlig svar i Sluttevaluering 2023 (Politihøgskolen, 2023b) 4,24, hvor 1 er «I liten grad» og 5 er «I stor grad». Med henblikk på studentenes opplevelse av læringstrykk, ble det spurt om studentene opplevde at faglærerne forventer at studentene stiller forberedt til undervisning. Her var gjennomsnittlig svar 4,47. Dette tyder på at de i stor grad erfarte et læringstrykk. Sluttevalueringen hadde også åpne spørsmål. På spørsmål om studentene hadde noen konstruktive tilbakemeldinger angående emnet eller forslag til noe som burde forbedres, svarte for eksempel en student slik om casearbeidet:

> *Måten Trude Nilsen-saken er lagt opp i Bodø er positiv. Det bidrar til mange oppmøter og at den som skal være avhører får stort utbytte, men også en aktiv gruppe bak gir god læring.*

En annen skrev følgende om øvelsene:

> *Veldig fine øvelser. Meget relevante og engasjerende som student å delta i. Veldig god læring i å få praktisert det vi har lært teoretisk.*

Mens en tredje student oppsummerte erfaringene fra undervisningen slik:

> *Øvelsene og den praktiske undervisningen gir best utbytte da man ser hvordan forskjellige etterforskningsskritt faktisk fungerer i praksis og ikke bare i teori.*

Resultatene viser at læringsaktivitetene samlet sett har bidratt til at studentene har opplevd innfridde forventninger om praksisnær og kontekstuell undervisning og læring. De opplever at sammenhengen mellom jussteori og etterforskningspraksis har blitt synliggjort for dem. Dette kan i tillegg være et uttrykk for opplevelse av progresjon, noe studentene også bekrefter gjennom følgende sitater fra midtveisevaluering høsten 2023 (Politihøgskolen, 2023c) på spørsmål om de følte at emnet hadde en «rød tråd»:

- Leksjonene byggjer godt opp på kvarandre, og det er god samanheng mellom teori og praksis utføring for å forstå teorien.

- Blir mer helhetlig og forståelig i løpet av emnet. Ting henger sammen, og etterforskning består av mange ulike deler.

Hele 82 % (62 av 75 svar) svarte «ja» på spørsmål om de følte at undervisningen i emnet hadde en rød tråd. Når det gjelder studentenes opplevelse av læringstrykk, som bl.a. handler om forventning om å møte forberedt til undervisning, problematiserte en student dette slik på spørsmål om hva som kunne vært annerledes for å gjøre undervisningstilbudet bedre:

> *Mindre «trussel» om at vi må gjøre forarbeid for å få møte opp i forelesning når høyskole handler om ansvar for egen læring. Tror det er mange [studenter] som henger seg opp i at om man ikke forbereder seg, kan man ikke komme.*

Studentsitatet overfor kan tolkes dithen at læringstrykket er tydelig. Omvendt undervisning i etterforskning forutsetter at studenter møter forberedt, og lærerne er tydelige på at forberedelser bør være gjort. Studenter kan også komme uten å være grundig forberedt. Sitatet overfor berører en generell problemstilling knyttet til læring i høyere utdanning. Den omvendte undervisningens grunnprinsipp handler nettopp om å skape et læringstrykk hos studenten med hensyn til læringsutbyttet av den *fysiske* undervisningen. På generelt grunnlag kan dette læringstrykket utfordre studentens forståelse av konseptet om «ansvar for egen læring»[5]. Dette gjelder spesielt for de studenter som tenker at ansvar for egen læring handler om at de selv avgjør hvordan og når læringen skal skje, slik studenten i sitatet overfor gir uttrykk for. Læringstrykket skal sørge for at studenter tar ansvar, ikke bare for egen, men også for den kollektive læringen, slik det forventes av dem som profesjonsutøvere. Som profesjonsutdannere tilrettelegger og fasiliterer man for kollektive læringsprosesser, hvor studenter også har ansvar for medstudenters læring. Slik har basisgruppearbeidet også overføringsverdi til etterforskning i praksis. Studentene skal lære seg å samarbeide slik det forventes av et etterforskningsteam i praksis. Dette innebærer at omvendt undervisning også forbereder studentene på livslang læring.

5 Dette ville vært et interessant tema å drøfte videre, men det ligger utenfor tekstens tematikk.

Forenklet jussundervisning?

Fredriksens historiske gjennomgang av hvordan spenning rundt nivået mellom jussundervisning på universitetene og politiutdanningen har vært håndtert, viser at «forenklet jussundervisning» har handlet om hva som skal formidles i juridiske lærebøker. For ikke-jurister har det handlet om juss som faktakunnskap fremfor anvendelse av juss.

Å betegne jussundervisning som «forenklet» universitetsundervisning kan gi inntrykk av at man senker både kvaliteten og ambisjonene for undervisningen. En annen, mer implisitt side ved Fredriksens gjennomgang viser at jussundervisning har blitt forstått som *formidling av kunnskap.* At kunnskap er noe som kan overføres fra lærebøker eller lærere til studentene, er en snever forståelse for læring, hvor studentene passiviseres. Innlæring av faktakunnskap uten at den settes i sammenheng med noe, er overflatelæring (Meld. St. 28, 2015–2016, s. 33). Dette står i motsetning til den pedagogiske forankringen til omvendt undervisning som benytter varierte læringsaktiviteter og studentengasjement. Dette gir læringsprosesser som fremmer dybdelæring. Tilrettelegging for dybdelæring vil både dreie seg «om kvaliteten på læringsprosessen og om [studentens] læringsutbytte» (Meld. St. 28, 2015–2016, s. 33). Dybdelæring oppnås gjennom læringsaktiviteter som går over tid. Studentene får fordype seg i fagstoffet, de får samarbeide med medstudenter, og de får tilbakemelding på studiearbeidet. I tillegg må faglærere hjelpe studentene til å se sammenhenger mellom fag og praksis (Sylte, 2021). Det er grunn til å tro at det er «nær sammenheng mellom dybdelæring og kompetanse» (Meld. St. 28, 2015–2016, s. 33). Når det gjelder *Etterforskning B3*, kan man se resultatet av studentenes dybdelæring bl.a. under avhørsøvelsene. Her skal de anvende det de har lært fra en situasjon til en annen. De skal bruke kunnskap om juss, psykologi og avhørsmetodikk til en konkret, kommunikativ situasjon med et bestemt formål. Ved å integrere undervisning og læringsaktiviteter som har pågått over tid, engasjeres studenten til å nå kompetansemålene (se Biggs & Tang, 2011). Derfor er det mye som tyder på at omlegging til ny undervisning i *Etterforskning B3* fremmer juridisk dybdeforståelse som «setter politiet i stand til å utføre tjenesten i samsvar med rettsstatens krav» (Fredriksens, 2021, s. 401). En jussundervisning som er praksisnær og kontekstuell, vil i større grad fremme etterforskningskompetanse som varer over tid og ivaretar borgernes rettssikkerhet.

Omvendt undervisning innebærer at studentene i dag tilbys færre fysiske undervisningstimer med ren juss i emnet. Når undervisningen i tillegg forstås som «forenklet», kan det fremstå som om jussens plass i emnet er svekket. Jussen er i dag en integrert del av det meste av emnets undervisning, noe som må anses å være mer i tråd med jussens funksjon i etterforskningsfaget. At emnet nå heller har tema som for eksempel mishandling i nære relasjoner som utgangspunkt for undervisningen, og har en tverrfaglig tilnærming til temaene, viser at jussens betydning i emnet er styrket.

I stedet for *tilbud* om forelesning i juss, stilles det nå *krav* til studenten om å se jussvideoer og ta flervalgstester før de møter til fysisk undervisning. Videoene kan ikke behandle de juridiske temaene like grundig og omfattende som en fysisk forelesning vil kunne gjøre. Det er derfor betimelig å stille spørsmål om innføring av video innebærer at det legges opp til overflatelæring om juss – at jussen studentene lærer blir forenklet og skjematisk.

Dette må imidlertid sees i lys av at videoene ikke alene erstatter tidligere jussforelesninger. Antall fysiske undervisningstimer er som tidligere, men de er fylt med et annet pedagogisk innhold.

Noen studenter vil velge å hovedsakelig se videoene, og lese mindre i jusslitteraturen på litteraturlista. Vil videoene på den måten innby til overfladisk læring? Her kan man se en utvikling i den juridiske litteraturens rolle som læringsressurs gjennom Fredriksen (2021) sine beskrivelser av pensumlitteraturen som svært sentral for politistudentenes læring. Litteratur i dagens digitale samfunn vil utgjøre en av flere læringsressurser for å oppnå et profesjonsorientert læringsutbytte. Det er ikke et mål at studentene skal lese jusslitteraturen fra perm til perm. Om studentene oppnår den forventede forståelsen gjennom å se videoene for deretter å lese mer målrettet i litteraturen eller ved å benytte andre kilder, er ikke det vesentligste. Det sentrale er det forventede læringsutbyttet. Her viser forskning (Flobakk-Sitter & Fossum, 2023) at bruk av video vil kunne hjelpe studentene i læringsprosessen.

Diskusjonen rundt forholdet mellom teori og praksis i profesjonsutdanninger har vært mange (se f.eks. Grimen, 2008; Josefson, 1998; Haastrup *et al.*, 2013). Også Politihøgskolen har hatt sine diskusjoner omkring dette forholdet (Lagestad, 2014; Aas, 2014, 2019; Hoel *et al.*, 2009; Birkeland, 2007; Winnæss, 2023). Studier (Lagestad, 2014; Aas, 2014; Winnæss, 2023) viser at politistu-

denter ikke nødvendigvis ser sammenheng mellom teori presentert på campus og det de erfarte i praksisperioden i politiet. De opplever at faglærere i for liten grad evnet å relatere teorien til praksis. Et nærliggende spørsmål som har ligget til grunn for faglærerne, er hvordan undervisningen gjennom læringsaktiviteter kan bygge bro mellom juridisk teori og etterforskningspraksis.

Casemetoden kan være et svar på dette, men metoden har noen utfordringer (Krogh *et al.*, 2020). Blant annet kan utformingen av selve caset være en utfordring (Krogh *et al.*, 2020, s. 205). Hoel *et al.* (2009) sin studie viser at fiktive caser som beskriver en praktisk situasjon, utarbeidet av faglærerne, ikke nødvendigvis oppleves som praksisnære *nok* til at det skaper relevans og mening for studentene. Casene kan bli for fiktive og vil da ikke treffe praksiserfaringene som studentene har med seg fra praksisåret (andre studieår) (Hoel *et al.*, 2009).

En måte å imøtekomme dette på er å hospitere jevnlig, slik også de juridiske faglærerne i *Etterforskning B3* gjør. Dette gir dem en nærhet til praksis som setter dem i stand til å utarbeide praksisrelevante caser med utgangspunkt i nye, reelle straffesaker. Å holde seg faglig oppdatert innenfor etterforskning, gjennom blant annet å gjennomføre relevante videreutdanninger og kompetansehevingstiltak innenfor etterforskning i politietaten, har vært nødvendig for å sikre at etterforskningsmetodikken som undervises på Politihøgskolen er faglig fundert og oppdatert.

Dette poenget bringer oss inn på et annet bærende element som har vært viktig for politiutdanningens jussundervisning. Fredriksen (2021, s. 402) skriver at det alltid har vært viktig at jussfaglærere har hatt tilknytning til praksisfeltet, spesielt når det gjelder undervisning i etterforskning. I tillegg til kjennskap til reelle straffesaker, og autoritet og troverdighet som faglærer, som Fredriksen (2021, s. 405) nevner som verdifullt ved å ha påtaleerfaring, vil kapittelforfatterne hevde at påtaleerfaring vil øke jusslærernes evne til å se viktigheten av det tverrfaglige i *Etterforskning B3*.

Det stilles større forventninger til studentenes forberedelse ved dagens tilnærming enn det ble gjort ved den tidligere forelesningsundervisningen. Det har internt på Politihøgskolen vært stilt spørsmål om den omvendte undervisningen fører til en for stor arbeidsbelastning for studentene. Faglærerne er opptatt av at forarbeidet ikke skal bli for omfattende, for det kan i seg selv virke demotiverende. Det sentrale må være studentenes totalbelastning

i emnet. Faglærernes vurdering er at totalbelastningen ikke øker ved at en del av arbeidet flyttes til en tidligere fase av gjennomføringsløpet.

For å skape forutsigbarhet i studentarbeidet, er det viktig med tidlig publisering av video og flervalgstester slik at studentene får gode muligheter til å planlegge. Videoene gir oversikt og danner sammen med testene et tilstrekkelig kunnskapsgrunnlag til å starte casearbeidet. Dette gir også et bedre grunnlag for mer målrettet og effektiv lesing av litteratur. For studenter med lese- og skriveutfordringer vil video være et mer fleksibelt tilbud og kunne medføre mindre arbeidsbelastning enn forelesning og litteratur.

Avslutning

På bakgrunn av Fredriksens historiske gjennomgang av jussundervisningen på Politihøgskolen, reiser vi innledningsvis spørsmål om hvilket nivå av jusskunnskap som er nødvendig for politigeneralisten innenfor etterforskning. Ved å ta et pedagogisk perspektiv på beskrivelsen av Fredriksens gjennomgang, ser vi at spørsmål om nivå på jusskunnskap ikke er et hensiktsmessig spørsmål. Det må i større grad handle om *hva* studenten skal lære og *hvordan*, for å utvikle en etterforskningskompetanse som holder seg over tid. Det bør være fokus på læringsutbyttet fremfor kunnskap (Biggs & Tang, 2011).

Den omvendte undervisningen og de tverrfaglige læringsaktivitetene fremmer studentens etterforskningskompetanse basert på et juridisk kunnskapsgrunnlag og politiprofesjonens verdier som bl.a. å ivareta borgernes rettssikkerhet. Denne kompetansen kan vanskelig oppnås gjennom den tidligere fagorienterte undervisningen i emnet. I tråd med pedagogisk læringsteori viser faglærerne en prosessorientert tilnærming til læring hvor læringsaktivitetene i sum engasjerer hele studenten (både intellektuelt, emosjonelt og sanselig). Gjennom dette blir de i stand til å se sammenheng og helhet i etterforskningen.

Å fremme en helhetlig profesjonskompetanse kan ikke alene være et spørsmål om kunnskapsnivå. Løsningen kan ikke være en «forenklet undervisning». Dette kapittelet har vist at undervisningen i etterforskning er basert på et utvidet kunnskapssyn. Den er sammensatt og krevende, men studentene rapporterer om læring og mestringsopplevelse i emnet.

Vi har overfor beskrevet og diskutert endringene i undervisningsmetodene. I fremtiden ser vi behov for å kartlegge utviklingen gjennom systematiske evalueringer, for å se om læringen forbedres gjennom endringene. Formålet med omleggingen er imidlertid å få bedre etterforskere i praksis. Det innebærer å se sammenhenger, tenke tverrfaglig og helhetlig. Dette kan best måles gjennom en relevansundersøkelse når studentene har vært i jobb som politi en stund.

Takksigelser: Vi ønsker å takke Anne Margrete Torseter for språkvask og Thomas Dillern for konstruktive tilbakemeldinger på deler av teksten.

Referanser

Abeysekera, L. & Dawson, P. (2014). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: Definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development, 34*(1), 1–14. https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934336

Andresen, L., Boud, D. & Cohen, R. (2000). Experiential based learning. Allen & Unwin.

Beerepoot, M. (2022). Effektive læringsstrategier – innsikter, implementering og tverrfaglig erfaringsutveksling. *Læring om Læring, 9*(2). https://www.ntnu.no/ojs/index.php/lol/article/view/5020

Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4. utg.). Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Birkeland, Å. (2007). Politigeneralisten, den moderne staten og politiets legitimitet – noen refleksjoner omkring generalistens plass i politiet. *Polisiær virksomhet, PHS Forskning, 2007*(7), 31–48.

Bruner, J. (1996). *Utdanningskultur og læring*. Ad Notam Gyldendal.

Dewey, J. (2005). *Art as experience*. Penguin.

Dreyfus, E. S. (2004). The five-stage model of adult skill acquisition. *Bulletin of Science, Technology & Society, 24*(3), 177–181. https://doi.org/10.1177/02704676042649

Flobakk-Sitter, F. & Fossum, L. W. (2023). Bruk av digital teknologi i høyere utdanning – en kunnskapsoppsummering. *NIFU-Innsikt, 2023*(2).

Fredriksen, S. (2021). "Ikke noen universitetsundervisning". Om de juridiske fagene i politiutdanningens historie. I B. Ellefsen, V. Særli & M. Egge (Red.), *Kunnskap for et tryggere samfunn? Norsk politiutdanning* (s. 397–416). Cappelen Damm Akademisk.

Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. *Profesjonsstudier*, 71–86. Universitetsforlaget.

Handegård, T. & Berg, R. C. (2021). Kunnskapssyn og kunnskapsutvikling i politiutdanningen. I B. Ellefsen, V. Særli & M. Egge (Red.), *Kunnskap for et tryggere samfunn? Norsk politiutdanning* (s. 397–416). Cappelen Damm Akademisk.

Hiim, H. & Hippe, E. (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling*. Universitetsforlaget.

Hoel, L., Selboe, T. & Lindset, A. (2009). … "ting må henge sammen". Om å arbeide tverrfaglig og praksisnært i politiutdanningen. *Uniped, 32*(2), 5–15. https://phs.brage.unit.no/phs-xmlui/bitstream/handle/11250/174602/ting%20maa%20henge%20sammen.pdf?sequence=1

Haastrup, L., Hasse, C., Jensen, P. T., Knudsen, D. E. L., Laursen, P. F. & Nielsen, K. T. (2013). *Brobygging mellom teori og praksis i professionsbachelorutdannelserne. Sammenfattende rapport*. Professionshøjskolen UCC. Aarhus Universitet.

Josefson, I. (1998). *Läkarens yrkeskunnande*. Studentlitteratur.

Krogh, L., Stentoft, D., Emmersen, J. & Musaeus, P. (2020). Casebaseret undervisning. I L. Rienecker, P. S. Jørgensen, J. Dolin & G. H. Ingerslev (Red.), *Universitetspædagogik* (s. 201–228). Samfundslitteratur.

Lagestad, P. (2014). The importance of relating theory and practice when teaching police students. *European Journal of Police Studies, 1*(3), 206–224.

Li, R., Lund, A. & Nordsteien, A. (2021). The link between flipped and active learning: A scoping review. *Teaching in Higher Education, 28*(8), 1993–2027. https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1943655

Låg, T. & Sæle, R. G. (2019). Does the flipped classroom improve student learning and satisfaction? A systematic review and meta-analysis. *AERA Open, 5*(3), 1–17.

Mayer, R. E. (2021). *Multimedia learning* (3. utg.). Cambridge University Press.

McLellan, J. A. & Dewey, J. (2007/1889). *Applied psychology: An introduction to the principles and practice of education*. Kessinger Pub.

Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – fordypning – forståelse – en fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/

Nicolini, D. (2012). *Practice theory, work & organization: An introduction*. Oxford.

Pettersen, R. C. (2017). *Problembasert læring for studenter og lærere* (3. utg.). Universitetsforlaget.

Politiet. (2022). *Politiets straffesaksbehandling 2022*. https://www.riksadvokaten.no/document/rapport-om-straffesaksbehandlingen-2022/

Politiet. (2023). *Straffesaksbehandlingen i politiet 2023*. https://www.riksadvokaten.no/document/rapport-om-straffesaksbehandlingen-i-2023/

Politihøgskolen. (2017). *Fagplan Bachelor – politiutdanning 2017–2020*.

Politihøgskolen. (2018). *Rammeplan for Bachelor – politiutdanning*.

Politihøgskolen. (2022). *Sluttevaluering Etterforskning B3 Bodø, 2022*.

Politihøgskolen. (2023a). *Programplan Bachelor – politiutdanning 2023–2026*.

Politihøgskolen. (2023b). *Sluttevaluering Etterforskning B3 Bodø, 2023*.

Politihøgskolen. (2023c). *Midtveisevaluering Etterforskning B3 Bodø, 2023*.

Riksadvokaten. (1999). *Etterforskning* (Rundskriv Del II – nr. 3/1999).

Riksadvokaten. (2015). *Monica-saken – læringsperspektiver* (Riksadvokatens publikasjoner nr. 1/2015).

Riksadvokaten. (2015). *Norsk politi og påtalemyndighets behandling av straffesakene mot Sture Bergwall – Hva kan vi lære?* (Riksadvokatens publikasjoner nr. 3/2015).

Riksadvokaten. (2018). *Kvalitetskrav til straffesaksbehandlingen i politiet og ved statsadvokatembetene mv.* (Kvalitetsrundskrivet, Rundskriv 3/2018).

Riksadvokaten. (2023). *Rundskriv om vold i nære relasjoner*. Rundskriv 2/2023.

Riksadvokaten. (2024). *Mål og prioriteringer for straffesaksbehandlingen i 2024*. Rundskriv 1/2024.

Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record, 104*(4), 842–866.

Stene, R. (2020). *Fra overgrep til straff: Statistikk om familievold og lovbrudd mot barn i straffesakskjeden 2010–2017* (Rapport 2020/22). Statistisk sentralbyrå. https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/_attachment/422695?_ts=1736c11aec8

Sylte, A. L. (2021). *Profesjonspedagogikk. Relevant læring i praksis* (3. utg.). Gyldendal.

Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Akademisk Forlag.

Winnæss, P. (2023). Fra praktiske ferskinger til ferske praktikere: Om kunnskap, kultur og identitet i politiutdanningen. *Tidsskrift for samfunnsforskning, 64*(3), 230–248.

Aas, G. (2016). Theory or practice? Perspectives on police education and police work. *European Journal of Police Studies*. https://phs.brage.unit.no/phs-xmlui/handle/11250/2417396

Aas, G. (2019). Kampen om norsk politiutdanning. *Tidsskrift for professionsstudier, 15*(28), 26–34.

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

Kapittel 20

Å utvikle juridiske ferdigheter og faglig skjønn i en barnevernskontekst

Erfaringer med modellen yrkesautentisk casearbeid

Elizabeth Langsrud[1] **og Nadine Hvesser Lien**[1]

[1] NTNU

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

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

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

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

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

Innledning

Barnevernspedagogutdanningens innramming og yrkesrelevans

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Studentaktive læringsformer i barnevernsutdanningen

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

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

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

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

---

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

Yrkesautentisk casearbeid – en undervisningsmodell

Utgangspunktet for modellen

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

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

Gjennomføring av *yrkesautentisk casearbeid*

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

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

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

Tabell 20.1

Gjennomføring av undervisningsmodellen Yrkesautentisk casearbeid

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

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

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

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

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

Figur 20.1

Yrkesautentisk casearbeid – 2021

Figur 20.2

Yrkesautentisk casearbeid – 2022

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

Undervisningsmodellens pedagogiske ståsted

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

5 Endringer foretatt som følge av studentevalueringen i 2021.

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

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

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

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

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

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

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

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

Datamateriale og metode

Formålet med evaluering av *yrkesautentisk casearbeid*

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

Studentevalueringer ved selvrapportering

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

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

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

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

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

Analysen av studentevalueringene

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

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

Resultater

Hvordan opplever studentene *yrkesautentisk casearbeid*?

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

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

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

Ekte

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

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

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

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

Motiverende

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

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

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

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

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

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

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

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

Selvstendiggjørende

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

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

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

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

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

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

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

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

og

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

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

Diskusjon

Hvilken innsikt gir studentenes erfaringer og opplevelser?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referanser

Abrahamsen, E. B., Selvik, J. T., Moen, V. & Kvaløy, J. T. (2020). Om sammenhengen mellom motivasjon, studentaktiv undervisning og konstruktive tilbakemeldinger. En studie fra Universitetet i Stavanger. *Uniped, 43*(4), 298–311. https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2020-04-03

Barnevernsloven. (2021). *Lov om barnevern* (LOV-2021-06-18-97). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-06-18-97

Berg, T. & Erichsen, M. (2014). Hvordan stimulere de flinkeste studentene? *Uniped, 37*(3), 34–48. https://doi.org/10.3402/uniped.v37.21651

Braun, V. & Clarke, V. (2023). *Thematic analyses. A practical guide*. Sage publications Ltd.

Carless, D. (2016). Feedback as dialogue. *Encyclopedia of educational philosophy and theory*, 1–6. Springer.

Christiansen, B., Holmberg, V., Erichsen, T. & Vågan, A. (2020). Helsepedagogikk – fra begrep til praksis i helsefagutdanninger: Hva kjennetegner studentenes erfaringer? *Uniped, 43*(3), 235–246. https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2020-03-06

Dahlen, W. N. & Langsrud, E. (2021). Ikke-juristers bruk av rettsregler. *Kritisk juss, 51*(3), 185–206. https://doi.org/10.18261/issn.2387-4546-2021-03-04

Damşa, C. & de Lange, T. (2019). Student-centred learning environments in higher education. From conceptualization to design. *Uniped, 42*(1), 9–26. https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-01-02

Egelandsdal, K. (2020). Universitetsforelesningen og responsteknologi. *Uniped, 43*(2), 117–133. https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2020-02-04

Eriksen, G. (1994). Innføring av problembasert læring på jusstudiet. *Uniped, 17*(1), 3–13. https://doi.org/10.18261/ISSN1893-8981-1994-01-01

Finne, J. & Malmberg-Heimonen, I. (2023). Evidensbasert praksis – et veiskille i sosialt arbeid. *Tidsskrift for velferdsforskning, 26*(1), 1–14. https://doi.org/10.18261/tfv.26.1.1

Flobakk-Sitter, F., Ballo, J. G., Hovdhaugen, E., Fossum, L. W. & Karlstrøm, H. (2023). Kvalitet i praksisperioden: En kunnskapsoppsummering om praksis i profesjonsutdanninger. NIFU Rapport 2023: 11.

Færstad, J. O. (2020). Å studere juss: Med eksempler fra emnet Kontraktsrett I ved UiB. *Jussens Venner, 55*(1), 1–27. https://doi.org/10.18261/issn.1504-3126-2020-01-01

Hegerstrøm, T. (2018). *Til glede og besvær – praksis i høyere utdanning. Analyse av studentenes kommentarer i Studiebarometeret 2016*. NOKUT Rapport 3–2018.

Helseth, I. A., Lid, S. E., Kristiansen, E., Fetscher, E., Karlsen, H. J., Skeidsvoll, K. J. & Wiggen, K. S. (2019). Kvalitet i praksis – utfordringer og muligheter. Nokut Rapport 16/19.

Helsetilsynet. (2019). *Veileder for landsomfattende tilsyn 2020 med barnevernets arbeid med undersøkelser*. Internserien 10/2019.

Holmen, H. A. (2017). Hvorfor handlingskunnskap ikke er slutningsbasert. *Norsk Filosofisk Tidsskrift, 52*(4), 161–179. https://doi.org/10.18261/issn.1504-2901-2017-04-04

Kapur, M. (2008). Productive failure. *Cognition and Instruction, 26*(3), 379–424. https://doi.org/10.1080/07370000802212669

Lafton, T. & Laski, A. K. (2021). Aktiv læring her og nå, men hva aktiveres for fremtiden? Dramaturgiske perspektiver på underviserens rolle i meningsskapende undervisningspraksiser. *Uniped, 44*(2), 94–103. https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2021-02-02

Langsrud, E. & Jørgensen, K. (2022). Studentaktiv læring i juridiske emner. Erfaringer med bruk av læringsformen «De fire F-er» ved NTNU. *Uniped, 45*(3), 171–183. https://doi.org/10.18261/uniped.45.3.2

Lid, S. E., Glasser, R. & Hamberg, S. (2016). *Hva vet vi om kvalitet?* NOKUTs utredninger og analyser. Hentet 14. juni 2021 fra https://www.nokut.no/contentassets/9989482e51f1473786a8037c4b71b46d/glasser_hamberg_lid_hva_vet_vi_om_kvalitet_3-2016.pdf

Lie, I. N., Hansen, M. S. & Riise, A. (2023). Å lære noe mer. Gruppepraksis i sosialfaglige utdanninger. *Uniped, 46*(3), 177–188.

Lysberg, K. I., Sivertsen, H., Utvær, B. K. S. & Hoveid, H. (2020). Selvregulerende læring og læringsstrategier hos første års bachelorstudenter i sykepleie. *Uniped, 43*(3), 247–259. https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2020-03-07

Meld. St. 16 (2020–2021). *Utdanning for omstilling: Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning.* Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/contentassets/96e28f2c72f64844843597e104dc23bc/no/pdfs/stm202020210016000dddpdfs.pdf

Parmann, A., Helde, R. & Suzen, E. (2023). Undervisning i juridiske emner for studenter som ikke skal bli jurister. *Lov og Rett, 62*(4), 223–238. https://doi.org/10.18261/lor.62.4.4

Pettersen, R. C. (2005). *Kvalitetslæring i høgere utdanning: Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Universitetsforlaget.

Retningslinje for barnevernspedagogutdanning. (2019). *Forskrift om nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanning* (FOR-2019-03-15-398). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2019-03-15-398

Senter for framragende utdanning. (2022). *Ferdighetsstigen: Rapport fra arbeidsgruppen for kartlegging, analyse og forslag – versjon 2.0*. CELL, Det juridiske fakultet, Universitetet i Oslo.

Soncini, A., Matteucci, M. C. & Butera, F. (2021). Error handling in the classroom: An experimental study of teachers' strategies to foster positive error climate. *Eur J Psychol Educ, 36*, 719–738. https://doi.org/10.1007/s10212-020-00494-1

Taraldrud, K. E. (2014). Problembasert læring og casestudier i juristutdanningens innledende år. *Uniped, 37*(3), 93–101. https://doi.org/10.3402/uniped.v37.23828

Universitet- og høgskolerådet. (2016). *Kvalitet i praksisstudiene i helse- og sosialfaglig høyere utdanning: Praksisprosjektet*.

Øvrum, I. T. & Kapstad, S. M. (2019). Hvordan kan barnevernfaglig undersøkelsesarbeid læres? *Tidsskriftet Norges Barnevern, 96*(3), 190–204. https://doi.org/10.18261/ISSN.1891-1838-2019-03-05

Junker, E. (2025). Tekst- eller video-respons i rettslig sjangerlære?: Erfaring med tilbakemelding på skriftlige studentarbeider. I R. Helde, A. Parmann & E. Suzen (Red.), *Undervisning i rettsvitenskap for de som ikke skal bli jurister* (s. 439–459). Fagbokforlaget. DOI: https://doi.org/10.55669/oa5402021

Kapittel 21

Tekst- eller video-respons i rettslig sjangerlære?

Erfaring med tilbakemelding på skriftlige studentarbeider

Eivind Junker[1]

[1] Handelshøgskolen, Nord universitet

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Sammendrag: Rettslige tekster følger andre normer enn øvrige akademiske tekster. Norske universiteter og høgskoler tilbyr mange rettslige emner for studenter med andre mål enn å bli jurister. Disse studentene skal likevel lære å utrede og reflektere over rettslige spørsmål, og presentere løsninger i tråd med alminnelig juridisk argumentasjon. I løpet av kompakte emner må studentene både forstå og produsere tekster innenfor den rettslige sjangeren, og få tak på innholdet i relevante regler. Læringskurven er ofte bratt.

Tidligere forskning antyder at tilbakemelding via video gir positive effekter, og foretrekkes av studenter. Faget arbeidsrett på Nord universitet har vært basert på forelesninger, samt en frivillig «prøveeksamen» med skriftlig respons. I et forsøk på å forbedre undervisningen fikk studentene levere flere tekster tidlig i semesteret, og få tilbakemelding på disse – dels som tekst, og dels som video. I etterkant ble studentene bedt om å svare på spørsmål om innhold og opplevelse. Mange var positive til videoformatet, men påpekte også utfordringer. Flertallet foretrakk skriftlig respons. Resultatene kan bidra til utvikling av grunnleggende opplæring i juridisk tekstproduksjon.

Nøkkelord: formativ vurdering, juridiske tekster, videotilbakemelding, effektiv veiledning

Abstract: Legal texts follow different norms than other academic texts. Norwegian universities and colleges offer many legal subjects for students with goals other than becoming lawyers. Nevertheless, these students must learn to investigate and reflect on legal questions and present solutions in line with common legal argumentation. During compact courses, students must both understand and produce texts within the legal genre and grasp the content of relevant rules. The learning curve is often steep.

Previous research suggests that feedback via video has positive effects and is preferred by students. The subject of labour law at Nord University has been based on lectures, as well as a voluntary "trial exam" with written feedback. In an attempt to improve teaching, students were allowed to submit several texts early in the semester and receive feedback on these – partly as text and partly as video. Subsequently, students were asked to answer questions about content and experience. Many were positive about the video format but also pointed out challenges. The majority preferred written feedback. The results can contribute to the development of basic training in legal text production.

Keywords: formative assessment, legal texts, video response, effective feedback

Innledning – den rettslige sjanger i samfunn og studier

Jurister har et mer eller mindre velfortjent ry for å uttrykke seg omstendelig, i så stor grad at språkformen har sitt eget klengenavn «kansellistil». En fristende forklaring kan være at materialet jurister behandler – normer, rettigheter og plikter – er komplekse og abstrakte fenomener. Siden språket er juristers fremste arbeidsverktøy, må nødvendigvis også språket være detaljert og nyansert for å yte materialet rettferdighet.

Direktoratet for forvaltning og IKT (Difi) undersøkte i 2012 oppfatninger om språkbruk blant ansatte som jobbet med regelverk og saksbehandling på ulike nivå i forvaltningen. Da informantene ble spurt om årsaker til at juridisk språkfag kunne oppfattes vanskelig, trakk de frem blant annet kultur og tradisjon, behovet for presisjon og språket som identitetsmarkør (Hagevik & Hanevold, 2013). Juristers (og andre byråkraters) hang til å benytte tungt og utilgjengelig språk har også vært diskutert i media og en rekke rapporter, studentarbeider og forskningsarbeider (se bl.a. Frantzen, 2017; Normann, 2023; Senje, 2021).

De tradisjonelle juss-studiene har omfattende metodeundervisning. I de senere år har denne undervisningen i større grad omfattet språk (Senje, 2021; Senter for erfaringsbasert juridisk læring, 2020b). Som dokumentert av Parmann *et al.* (2023), er det imidlertid også mange norske studieprogram som inkluderer juridiske emner for studenter som *ikke* skal bli jurister.[1] Et overordnet spørsmål er hvilke forventninger sektoren og samfunnet skal ha til juridisk språkføring for uteksaminerte studenter som ikke skal bli jurister. Den generelle diskusjonen om hva som er *ønskelig* eller *nødvendig* nivå går langt utenfor dette kapittelets rammer. Derimot er det klart at studentene må lære *noe* om juridisk uttrykksmåte og form.

Juridiske fag for studenter som ikke skal bli jurister har ofte et konkret tematisk innhold (arbeidsrett, skatterett, barnevernsrett, forvaltningsrett o.l.), og relativt begrenset omfang. Likevel legger fagbeskrivelser og læringsutbyttebeskrivelser opp til at studentene skal opparbeide evne til å håndtere rettskilder i tråd med juridiske fagtradisjoner – inkludert å besvare skriftlige, praktiske oppgaver.

1 En del tekster bruker begrep som «ikke-jurist(er)» og «ikke-juridisk(e)» om personer, fag eller studieprogram. Jeg mener delingen mellom jurister og «ikke-jurister» bidrar lite i denne sammenheng, ettersom det er stor forskjell innad i begge grupper.

Dette kapittelet handler om hvordan studenter opplever ulike undervisningsmetoder for å understøtte denne delen av faget. Studenter i faget arbeidsrett på studieprogrammet for personalledelse og kompetanseutvikling ved Nord universitet fikk tilbakemelding i to ulike formater (tekst og video). De svarte i etterkant på et spørreskjema om hvordan de opplevde ulike aspekter av tilbakemeldingene. Målet med undersøkelsen var å besvare spørsmålet:

Hvordan opplever studenter som tar et juridisk enkeltfag innhold og nytte av tilbakemelding på skriftlige oppgaver gitt som tekst og video?

Tidlig forskning om «juridisk sjangerlære» og tilbakemeldinger

Juridiske tekster er ingen klart definert sjanger. Innenfor undervisningen i juristutdanningen spenner forventningene fra enkle praktiske oppgaver (*praktikum*) til selvstendige, utfyllende (mer forskningslignende) behandlinger av spesifikke tema (masteravhandling). I det praktiske rettsliv vil det være naturlig å inkludere alt fra forvaltningsvedtak og enkle avtaler, via lærebøker og forskningsartikler, til lovtekst og dommer fra Høyesterett. Sjangertrekkene for juridiske tekster følger av juridisk metode, som er objektet for mange og omfattende verk med ulike målgrupper og perspektiv (fra de senere år, se bl.a. Bergo, 2022; Eng, 2022; Hellevik & Skippervik, 2023; Kjørven, 2021; Skoghøy, 2023).

Normene for å skrive juridiske tekster er til en viss grad tradisjonsbundet. Gjennom et langt studium lærer jurister å skrive i tråd med fagets og fakultetets tradisjoner (Senter for erfaringsbasert juridisk læring, 2020b). Måten å undervise språksjangeren «juridiske tekster» ved de juridiske lærestedene har i betydelig grad foregått gjennom undervisning i materielle fag, med større eller mindre innslag av «oppgaveteknikk» (Ørjasæter, 2018). Oppgaveteknikk brukes tidvis synonymt med juridisk metode, som igjen sammenstilles med rettskildelære. Forholdene mellom disse uttrykkene er også omfattende diskutert i teorien (J. R. Jacobsen, 2003 med videre henvisninger).

Et sentralt poeng hos både Ørjasæter og Jacobsen er imidlertid at kunnskap om rettslige argumenter eller normer har liten verdi uten evne til å kom-

munisere dem. Skriving av juridiske tekster bør «følge etablerte strukturer for fremstillingen» (Ørjasæter, 2018, s. 57) og oppfylle «juridiske formalkommunikative normer» (J. R. Jacobsen, 2003, s. 375). Samtidig er det en stadig forventning både fra fagmiljø og samfunn at juridiske tekster er forståelige og tilgjengelige (Senter for erfaringsbasert juridisk læring, 2020a; Weiseth, 2023).

For dette kapittelets del er det tilstrekkelig å bruke den svært forenklede, kortfattede definisjonen at juridisk metode, og dermed sjangeren juridiske tekster, innebærer å «formulere og besvare rettsspørsmål» (Aarli & Mæhle, 2023, s. 13). Poenget er å kunne identifisere problemstillinger som kan løses av rettsregler, og besvare dem uten å havne i konflikt med etablerte forventninger.

I juridiske «enkeltfag» (rettslige emner på andre studieprogram enn juristutdanningen) er det begrenset hvor mye plass det er til å undervise og lære metode, ved siden av de relevante reglene. Resultatet kan fort bli at studentene baserer seg på en kombinasjon av metode de har lært i andre fag, og kopiering av undervisers eksempler (tidligere eksamensbesvarelser, løsningsforslag til øvingsoppgaver mv.). Det finnes imidlertid lite spesifikk forskning om hvordan studenter utenfor jusstudiene lærer juridisk metode – noe som godt illustrerer behovet for denne boken.

Forskning på videotilbakemeldinger er fortsatt i en tidlig fase. Den sentrale årsaken er teknologiutviklingen. Det er få år siden bruk av video som verktøy i oppfølging av elever og studenter ble en praktisk mulighet. Tidligere var både opptaksutstyr og overføringskapasitet via internett viktige barrierer. De siste ti–femten årene har mulighet for opptak og overføring blitt allemannseie. De fleste har i dag daglig tilgang på tekniske ressurser som er nødvendige for å gjennomføre tilbakemeldinger via video.

En av pionerene innen bruk av digitale undervisningsverktøy i Norge, Petter Mathisen, skrev i 2012 en artikkel om bruk av videotilbakemeldinger i ulike fag i høyere utdanning (Mathisen, 2012). Studentene rapporterte at tilbakemeldingene gitt via video ble oppfattet som mer presise og nyanserte. De ga også mer inspirasjon og motivasjon til videre arbeid. Undersøkelsen syntes dermed å bekrefte funn fra tidligere, utenlandsk forskning. Imidlertid var ingen av de undersøkte fagene (pedagogikk, konstruksjon, tysk, likestilling, IT og informasjonssystemer og helsetjenester for personer med psykisk funksjonsnedsettelse) av rettslig karakter.

Nylig gjennomførte forskere på Universitetet i Sørøst-Norge en studie som lignet Mathisens, hvor lærerstudenter ble spurt om hvordan de opplevde

videorespons på førsteutkast til en fagtekst (Norendal & Bjellås, 2023). Også her finner forfatterne at tilbakemeldinger fra studentene bekrefter tidligere funn om at de generelt foretrekker video fremfor tradisjonell skriftlig respons. En viktig faktor som trekkes frem er den personlige, nonverbale delen av tilbakemeldingen (underviserens fremtoning, stemmebruk, ordvalg, stemning mv.). Opplevelsen av personlig engasjement gjør at studentene opplever tilbakemeldingen som mer fyldig og presis, og dermed mer motiverende.

Sekkingstad og Sandal (2023) beskriver erfaringer med bruk av videotilbakemelding i en annen kontekst og et annet perspektiv. Studien er basert på intervjuer med åtte erfarne lærere som har tatt i bruk videotilbakemeldinger i ulike fag i videregående skole. Forfatterne finner at underviserne stort sett har positive erfaringer, særlig ved bruk av skjermopptak (slik at læreren kan vise eleven hvilken del av teksten tilbakemeldingene dreier seg om). Lærerne mener også at videoformatet gjør det enklere å bygge relasjon til mottakeren, gjennom å bruke elevens navn, vennlig stemme og så videre. Imidlertid melder også informantene om noen utfordringer med tilbakemeldinger på video, blant annet at det tar (minst) like lang tid som å gi skriftlig respons.

Videotilbakemeldinger har også blitt undersøkt i internasjonal litteratur. Backåberg *et al.* (2015) beskriver erfaringer med videobasert respons i undervisning innen helsefag, med vekt på hvordan studentene skal bevege seg i pleiesituasjoner. Undersøkelsen viser særlig godt hvordan videoformatet kan støtte evaluering og selvrefleksjon når temaet som undervises er fysiske handlinger. Muligheten for å vise tilbakemeldingene underveis i studentens tekst er en av fordelene som trekkes frem i tidligere forskning på videorespons på tekst (Bakla, 2017).

Sammenstillingen av en rekke publikasjoner om videorespons (Mahoney *et al.*, 2019) viser at både undervisere og studenter opplever fordeler med formatet, både når det brukes *screencast* (videoen viser skjermbilde/studentens tekst) og *talking head* (videoen viser undervisers ansikt). Positive faktorer som går igjen i mange undersøkelser er økt detaljnivå, personlig tilknytning, større engasjement fra studentene og opplevelse av større nytteverdi. Samtidig trekker forfatterne frem at tekniske forhold (både ved opptak og avspilling) kan være en barriere, og at en del studenter oppgir at de foretrekker tilbakemelding i form av tekst. Tilsvarende funn ble dokumentert i en mer spesifikk litteraturstudie, konsentrert til studenters opplevelse av videorespons (Bahula & Kay, 2020).

Det foreligger dermed en del forskning på juridisk tekstproduksjon, og en del om bruk av videotilbakemelding som supplement eller erstatning for skriftlig respons på studentarbeider. Derimot er det publisert lite om undervisning for studenter som ikke skal bli jurister, og spesifikt hvordan ulike formater for tilbakemelding fungerer for denne studentgruppen. Formålet med dette kapittelet er å bidra til ytterligere kunnskap om videorespons, blant annet gjennom å undersøke om studentene i et enkeltfag svarer i tråd med eksisterende forskning.

Case og metode – små-N-studie av arbeidsrett på Nord

Dette kapittelet er basert på et forsøk gjennomført våren 2023 i faget RE105 Arbeidsrett på fakultet for samfunnsvitenskap ved Nord universitet.[2] I årene 2021–2023 gjennomførte fakultetet et HKdir-finansiert prosjekt. I prosjektarbeidet brukte vi et av fakultetets årsstudier (Personalledelse og kompetanseutvikling) som «lekegrind», hvor vi kunne teste ut forskjellige virkemidler og strategier. Målet med prosjektet var å skape en innovativ studiemodell for å møte både nåværende og fremtidige behov for relevant kompetanse og fleksibel progresjon gjennom digitale pedagogiske verktøy.

Faget arbeidsrett inngår i dette årsstudiet og er på 20 studiepoeng. Emneplanen legger opp til at studentene etter gjennomføring skal ha kunnskap om ulike deler av den materielle arbeidsretten (Nord universitet, 2024). I tillegg skal studentene kunne:

- analysere og drøfte problemstillinger innenfor individuell og kollektiv arbeidsrett.
- finne og vurdere relevant rettslig materiale, og bruke dette til å belyse saksforhold.
- identifisere og utrede arbeidsrettslige spørsmål, reflektere over dem i lys av reglenes begrunnelse og metodiske forhold, og presentere løsninger i tråd med alminnelig juridisk argumentasjon.

---

2 Takk til prosjektgruppen for innspill til forsøket og undersøkelsen, og særlig Oddlaug Lindegaard for bidrag med bakgrunnslitteratur og kritisk gjennomgang av spørreskjemaet.

Disse punktene gir rammen for det studentene skal kunne om produksjon av juridiske tekster – som altså kan regnes som en viktig del av juridisk metode. Tradisjonelt har undervisningen i arbeidsrettsfaget i stor grad vært basert på forelesninger i auditorier og klasserom, hvor studentene har løst muntlige seminaroppgaver. I tillegg har fakultetet tilbudt en frivillig «prøveeksamen» mot slutten av semesteret. Et av målene med prosjektet var å legge opp til mer formativ vurdering.

Under prosjektperioden endret vi derfor på undervisningen. Studentene fikk tilbud om flere og tidligere skriftlige innleveringer med tilbakemelding. Et viktig element i prosjektet var hensiktsmessig utnyttelse av teknologiske muligheter. Basert på positive resultater i tidligere forskning ønsket vi å undersøke hvordan videotilbakemeldinger ville fungere. En betydelig del av eksisterende forskning tydet på at studentene opplevde større detaljgrad. I en del tilfeller mente også underviserne at metoden var mer effektiv. Undervisningspersonalet i faget var vant med å gi skriftlige tilbakemeldinger, men var usikre på hvordan videoformatet ville fungere. Jurister har jo, i tillegg til omstendelig språk, også et visst rykte for å være konservative.

For å forsøke å danne et best mulig bilde på kort tid satt vi derfor sammen et opplegg hvor studentene skulle få tilbakemelding på ulike måter. I den første av to runder med innleveringer skulle tilbakemeldingen gis skriftlig, mens i den andre runden fikk studentene kommentarer i et videoopptak. Innleveringer og begge former for tilbakemelding ble gjort via læringsplattformen Canvas. Oppgavene vi brukte i forsøket var relativt korte og knyttet til sentrale temaer i faget, slik at det materielle innholdet skulle være overkommelig. Den ene oppgaven gjaldt diskriminering, og den andre arbeidsgivers styringsrett. Forventet arbeidsmengde per oppgave var inntil en time.

Etter disse to rundene ble studentene bedt om å gi oss tilbakemelding på tilbakemeldingene i et nettbasert skjema. Som teknisk løsning valgte vi å bruke Nettskjema, siden denne tjenesten gir mulighet for innsamling av svar uten at det samles personopplysninger. Skjemaet ble satt opp slik at kun inviterte kunne svare, men med innstilling om at personopplysninger ikke skal lagres. Selv om kommunikasjonen foregår ved bruk av IP-adresse (som kan være identifiserende), sørger Nettskjema for at denne og andre potensielt identifiserende opplysninger fjernes (Nettskjema, 2018).

Studentene som hadde levert (og fått tilbakemelding på) en eller begge oppgavene ble identifisert gjennom Canvas, som har en innebygd funksjon for

å spore studenters aktivitet gjennom et fag. Utvalget av studenter er dermed basert på aktivitet, og representerer ikke et tilfeldig utvalg av studentmassen. Det vil dermed være liten anledning til å gjøre antagelser om alle studentene i faget (langt mindre studenter generelt) basert på tilbakemeldingene i undersøkelsen. Denne måten å velge respondenter på har imidlertid fordelen av at de har vist interesse i oppgaven (skrivetrening), og dermed en egnet gruppe for å teste verktøy og metoder.

Den grunnleggende designen var dermed basert på en «små-N-studie» (D. I. Jacobsen, 2022, s. 116) av studenter i faget arbeidsrett, som hadde vist interesse for oppgaveløsing. Målet var å utforske fenomenet tilbakemeldinger, med sikte på å finne ut hvilken form studentene foretrakk. I tillegg ønsket man å få tak i informasjon om faktorer som hadde sammenheng med preferansene. Undersøkelsen tok utgangspunkt i hele populasjonen – altså alle studentene som hadde levert oppgaver. Det videre utvalget skjedde gjennom selvutvelgelse – det vil si at alle studenter i populasjonen fikk tilbud/oppfordring om å delta (D. I. Jacobsen, 2022, s. 311). Deretter valgte studentene selv om de ville besvare undersøkelsen.

Både valg av populasjon og utvalgsmetode har betydning for hva undersøkelsen kan si noe om. For det første vil det være usikkert hvilke faktorer som avgjør om studenter leverer frivillige øvingsoppgaver eller ikke. Dette innebærer at undersøkelsen ikke kan si noe om studentene generelt, siden bare de som leverte oppgaven fikk tilbud om å delta. Videre vil det være umulig å si noe om hvorfor respondentene velger å delta. Til tross for disse begrensningene mener vi at undersøkelsen gir nyttig innsikt i hvordan en viss gruppe av studenter opplever to former for tilbakemelding. Dette kan gi grunnlag for videre utvikling av undervisning av studentgruppen.

Spørreskjemaet inneholdt åtte spørsmål. To var knyttet til kontekst: henholdsvis innledende spørsmål om hvor mange oppgaver som var besvart, og avsluttende om kommentarer til selve undersøkelsen. De resterende seks spørsmålene knyttet seg til opplevelse, innhold og bruk av tilbakemeldingene. Spørsmålene varierte mellom flervalgsspørsmål, blant annet hvor studentene kunne rangere opplevd viktige elementer i en tilbakemelding, spørsmål hvor studentene ble bedt om å angi mengde (for eksempel antall minutter brukt på tilbakemeldinger), og spørsmål med mulighet for fyldigere tekstsvar, som på hvordan form av tilbakemelding påvirker bruk.

Invitasjon til skjemaet ble sendt på e-post til studentene, og oppfordring om å besvare ble nevnt både i fysisk undervisning og i fellesmeldinger til alle studentene i emnet via Canvas.

Resultater – positive til video, men foretrekker tekst

Undersøkelsen hadde tilknytning til prosjektet ReLeVANS, som spesifikt undersøkte undervisning i årsstudiet Personalledelse og kompetanseutvikling. Et av fagene i studiet er arbeidsrett. Det semesteret undersøkelsen ble gjennomført, hadde emnet 83 studenter. Cirka halvparten valgte å levere en eller begge de frivillige innleveringsoppgavene. Det var dermed 42 som ble invitert til å gi tilbakemelding gjennom det anonyme skjemaet. Etter påminnelser og oppfordringer var det 11 som deltok i undersøkelsen. Dette utgjør en svarprosent på like over 26.

Andelen svar er nokså lav, men siden det ikke er mål om å generalisere svarene, har prosenten besvarelser mindre betydning. For undersøkelsens del er det viktigere med en viss mengde svar, slik at det er potensiale for å se nyanser i svarene. Det kan også være illustrerende at bare halvparten av alle oppmeldte studenter i faget benyttet muligheten til å levere inn frivillige øvingsoppgaver. Undersøkelsen gir ikke grunnlag for å anta noe om hvorfor relativt få ønsker å levere oppgave og få tilbakemelding.

Spørsmålene i undersøkelsen deles i to hovedgrupper: hvordan studentene brukte tilbakemeldingene på de konkrete oppgavene, og hvordan de verdsetter innhold i tilbakemeldinger generelt. (Innledende spørsmål om hvilke oppgaver studenten hadde løst, og avsluttende spørsmål om eventuelle kommentarer til undersøkelsen faller utenfor kategoriene.) I tillegg kommer det overordnede spørsmålet om hvilken form for tilbakemelding studentene generelt foretrakk.

Første spørsmål i skjemaet gjaldt hvilke(n) oppgave studentene hadde levert og fått tilbakemelding på. De fleste som besvarte skjemaet (8) hadde levert og fått tilbakemelding på begge oppgaver, og har dermed et sammenligningsgrunnlag mellom formene. De resterende tre hadde bare levert én av oppgavene.

Den første substansielle delen av skjemaet handlet om hvordan studentene hadde brukt de konkrete tilbakemeldingene («Omtrent hvor mange minutter bruker du på å se/lese og forstå («fordøye») tilbakemeldingene på oppgavene?» og «Har du lest/sett tilbakemeldingen(e) flere ganger?»). På spørsmålet om hvor lang tid de bruker på å fordøye undervisers respons, svarer studentene mellom 5 og 50 minutter. Hovedtyngden ligger på 20 minutter eller lavere: Ni av elleve oppgir at de bruker inntil 20 minutter. Flest svar (typetall) havnet på 10 minutter, mens medianen var 15 minutter. Dette må sees i lys av at tilbakemeldingene er korte; tekstversjonen av tilbakemelding var på tre-fire avsnitt (om lag 200 ord), mens de innspilte videoene varte omtrent to minutter. Det skal normalt ta kortere tid enn 10–15 minutter å lese 200 ord eller se en video på to minutter.

En mulig årsak til at studentene oppgir lengre tidsbruk fremgår av neste spørsmål. Dette spørsmålet dreier seg om hvorvidt studentene har lest/sett tilbakemeldingen(e) flere ganger. Kun én student oppgir at hen bare har lest/sett tilbakemeldingen én gang. Halvparten av respondentene svarer at de har sett videoen flere ganger, mens 90 % har lest tekstvarianten mer enn en gang. Antallet besvarelser er lite, og gir dermed ikke grunnlag for å generalisere. Det er likevel interessant å merke seg at det er samme antall som har levert besvarelsen med tekstrespons, som sier de har lest tilbakemeldingen på denne flere ganger.

Spørsmålene i den andre hovedkategorien fokuserte på hva studentene opplevde som viktig med tilbakemeldinger, og hvordan formatet eventuelt påvirket dette. Spørsmålene inkluderte: «Hvordan påvirker formen (tekst/video) måten du bruker tilbakemeldingen?» med fritekstsvar, «Hva synes du er viktig å få tilbakemelding om i praktiske juss-oppgaver?» med flervalgsvar, og «Hva føler du er det vanskeligste å få ut av tilbakemeldingene?», også med fritekstsvar.

Når studentene skal vurdere nytten av vurderinger, altså hvordan formen påvirker bruk, er tilbakemeldingene blandede. Flere kommenterer at de liker begge deler, og at en kombinasjon er bra. Når det gjelder videoformatet, trekker studentene særlig frem at selve *opplevelsen* er positiv:

> *Koselig med tilbakemelding på video, det ga et mer personlig preg og fikk en følelse av å bli sett, noe som er viktig for meg.*

> *Personlig husker jeg tilbakemeldingene som gis ved video bedre enn skriftlig.*
>
> *Muntlige var også veldig fint da jeg følte man fikk en annen tilknytning til besvarelsen.*
>
> *[V]ideo [var] en morsom vri som ga tilbakemeldinga et personlig preg.*

Noen kommenterte også at *innholdet* i videoen virket mer utfyllende enn tekstvarianten:

> *Begge formene å få tilbakemelding på er bra, likevel oppleves tilbakemeldingen som gis ved video mer utfyllende.*

Imidlertid kommer det også kommentarer som påpeker *utfordringer* med video, og fordelene med tekst:

> *Problemet med video er at i motsetning til tekst går det ikke an å bla seg frem til det "avsnittet" man har behov for å sjekke, om det gir mening.*
>
> *Mest effektiv er nok tilbakemeldinger i form av tekst da det er veldig konkret hva som er bra, og hva som ikke er fullt så bra.*
>
> *Tekst er greit da det er enklere å hente opp. Kan eventuelt screenshote.*
>
> *Den beste varianten for meg er tekstvariant, fordi det er enklere for meg å forstå og analysere det jeg leser.*
>
> *Den skriftlige tilbakemeldingen er nok raskere å hente fram til evt. senere bruk.*
>
> *Skriftlige tilbakemeldinger er svært hjelpsomme iht. oppsett og formuleringer, og for videre oppgavesett.*

Tekst! Mer praktisk med tekst enn video.

Flere la også uttrykkelig vekt på at en *kombinasjon* er positivt:

God blanding av begge er supert!

Jeg likte begge to, og kommer til å se på begge flere ganger når eksamen nærmer seg.

Liker uansett begge formene, og liker at det varierer.

Flott med en kombinasjon!

Opplevd nytte kan ha sammenheng med hva studentene ønsker og etterspør i tilbakemelding fra underviser. Det neste spørsmålet gjaldt derfor hva studentene selv synes er viktig å få ut av en tilbakemelding. Studentene kunne velge så mange alternativer de ønsket av de syv tilgjengelige alternativene. Fordelingen var nokså jevn, og alle kategoriene av innhold fikk mer enn halvparten av studentenes stemmer (se Figur 21.1).

Figur 21.1
Studentenes tilbakemelding om hva som oppleves viktig i tilbakemeldingene

Det var imidlertid en faktor som særlig pekte seg ut blant hva studentene ønsket tilbakemelding om, nemlig strukturen i besvarelsen. Alle 11 respondenter indikerte at dette var viktig. Deretter følger i synkende rekkefølge omtrentlig karakternivå (9 stk.), innholdet i regler (8), omfang, kildebruk og språk (alle 7). Det minst viktige synes å være om resultatet er riktig (6). Av hensyn til konsistens i undersøkelsen valgte vi bevisst å utelate en «annet»-kategori eller et fritekstsvar på dette spørsmålet. Det begrenser naturligvis svarene til det vi på forhånd har identifisert som aktuelle tilbakemeldinger.

Eventuelle savn i spørsmålet om viktige tilbakemeldinger kan til en viss grad erstattes av neste spørsmål. Dette ga mulighet for fritekstsvar på hva studentene syntes var utfordrende å få tak i («Hva føler du er det vanskeligste å få ut av tilbakemeldingene?»). Her var tilbakemeldingene nokså sammensatte. Noen er gjennomgående fornøyde:

> *Pleier som regel å få svar på alt jeg lurer på etter å ha sett/lest tilbakemeldingen.*

> *Det er ganske oversiktlig, synes jeg, er fornøyd så langt.*

Andre synes visse kategorier nevnt i foregående flervalgsspørsmål er vanskelige (særlig struktur, karakternivå, riktig resultat, kildebruk, omfang):

> *Karakternivå og forbedringspotensial i oppgavene.*

> *Om man er på riktig spor.*

> *Hvor mye jeg må henvise til lover, forskrifter, rettspraksis, teori m.m. for å bygge opp under drøfting mot konklusjon.*

> *Kildebruk i teksten og hva som vektlegges av lover fremfor andre lover.*

> *Har lurt litt på hva som er en reell lengde på en besvarelse.*

I tillegg er det noen som nevner momenter som ikke er direkte dekket av de forhåndsdefinerte alternativene i spørsmålet om hva som oppleves viktig.

Hvordan man får det til en fullstendig, lengre tekst.

Og om man skriver inn «mer enn man trenger» eller om man skal være veldig forsiktig med å trekke inn informasjon.

Hovedmålet med undersøkelsen var å få en pekepinn på hvordan studentene opplevde ulike formater av tilbakemelding. Derfor stilte skjemaet også direkte spørsmål om dette: «Hvis du måtte velge én, hvilken type tilbakemelding ville du foretrukket?» Her var det bare mulig å velge enten video eller tekst, og det var en helt klar majoritet som foretrakk skriftlig tilbakemelding. Ni av elleve svarte skriftlig, mens bare to ville gått for video-varianten. Spørsmålet er helt nøytralt, og gir ingen indikasjon på hvor stor preferansen for det ene eller andre er. I seg selv gir det heller intet grunnlag for å vurdere hvorfor studentene foretrekker det ene eller andre.

Til slutt i skjemaet var det et åpent spørsmål om andre innspill eller kommentarer til tilbakemeldingene. Her er det flere som bare generelt nevner at de er positive til å få respons på innleverte arbeider. En nevner også spesifikt at tilbakemeldingene bidrar til å øke motivasjonen for å jobbe med faget. En student skriver dessuten at hen ønsker seg en prøveeksamen med tilbakemelding og karakter.

Diskusjon – fordeler med tekst, begrensninger og feilkilder

Det er mange faktorer som må tas i betraktning ved undervisning av juridiske fag til studenter som ikke har mål om å bli jurister. Hvor mye studenter utenfor juristutdanningen bør lære om juridiske sjangere er en separat diskusjon som faller utenfor dette kapittelet. Imidlertid er det en kjensgjerning at også studenter som tar et eller noen få juridiske emner i løpet av studiet er nødt til å formidle kunnskapen de opparbeider på en eller annen måte. Selv om det vil være urealistisk å forvente at studentene fullverdig oppfyller det Jacobsen kaller juridiske formalkommunikative normer (J. R. Jacobsen, 2003), må de få et visst grep om hvordan denne måten å kommunisere på skiller seg

fra andre. Eksisterende undervisning baserer seg blant annet på trening og evaluering fra underviser. Målet med undersøkelsen var å vurdere studenters opplevelse av ulike former for tilbakemelding, og sammenholde denne med eksisterende forskning.

Når det gjelder *innholdet* i tilbakemeldingene, viser resultatene klart samsvar mellom intensjon fra institusjon/underviser og behov studentene formidler. Alle respondentene svarer at struktur er en viktig del av responsen fra underviser. Disse svarene kan kobles til tidligere litteratur om juridisk metode, som viser at rettslige tekster følger visse normer (sjangertrekk) som skiller dem fra andre. Studentene som har skrevet øvingsoppgaver og fått tilbakemelding har trolig vært (eller blitt) klar over at det er andre krav til rettslige tekster, og ser dermed behovet for tilbakemelding om dette.

Utover momentet om struktur, er det ingen behov som skiller seg klart ut. Alternativet som oppleves nest viktigst var karakternivået. Dette handler ikke direkte om innholdet i studentens prestasjon, men kan anses som en målestokk for hvor godt læringsmålene er oppnådd – relativt til resten av studentene. Innholdet i aktuelle regler er på tredjeplass, og dreier seg mer om det materielle innholdet i faget enn hvordan resultatet er kommunisert. Derimot er alle de tre neste på listen over viktige emner – omfang, kildebruk og språk/ordvalg – alle tett knyttet til juridiske teksters særpreg. Flere av disse faktorene går også igjen i fritekstsvarene knyttet til hva som oppleves vanskelig.

Svarene knyttet til innhold viser at blant de som har besvart undersøkelsen, er det tydelig oppmerksomhet knyttet til at skrivemåten skiller seg fra andre fag. I forlengelsen av dette er det interessant å se hvordan de samme studentene opplever ulike *former* for tilbakemeldinger. Som vist i gjennomgangen av resultatene ovenfor, foretrekker et klart flertall skriftlig respons. Dette står i en viss kontrast til tidligere forskning om at studenter foretrekker video fremfor tekst (bl.a. Norendal & Bjellås, 2023). Forsøket som er grunnlag for dette kapittelet gir imidlertid ikke grunnlag for å anta noe om hvorfor studentene i denne sammenheng mener tekst fungerer bedre. Målet med undersøkelsen var heller ikke å måle studentenes mening på en måte som kunne gi grunnlag for overføring og sammenligning.

En faktor som kom frem i undersøkelsen, og som kan ha sammenheng med at tekst ble favoritten av de to, var ønsket om eller muligheten for å gå tilbake til tilbakemeldinger. Det oppleves enklere å finne tilbake til bestemte elementer i responsen når den ble gitt skriftlig. Dette er en klar fordel med tekst,

da det er enklere å gjenfinne ord i tekst ved å skumlese enn i en video, hvor man er nødt til å se eller høre seg gjennom. En mulig løsning for å avhjelpe dette behovet, og samtidig beholde fordelene med video, er å transkribere opptaket. Dette krever imidlertid ekstra etterarbeid. Et annet alternativ kan være å bytte format fra «talking head» til «screencast», eventuelt en kombinasjon. En variant hvor studenten også kan se teksten underviser kommenterer på i øyeblikket, kan gjøre det enklere å finne tilbake til aktuelle kommentarer.

Det er vanskelig å unngå en viss usikkerhet ved studier som undersøker (eller introduserer) nye faktorer. For både studenter og undervisere i det aktuelle forsøket var tilbakemelding via video en ny øvelse. Tidligere forskning har påpekt at nyhetens interesse kan innvirke på resultatene (Mahoney *et al.*, 2019). Bare det at studentene opplever tilbakemelding i et annet format enn det vante, kan være nok til at det får en positiv respons. Dette kan ha medvirket til de generelle positive tilbakemeldingene. Likevel har ikke denne effekten vært sterk nok til at studentene foretrekker video fremfor tekst.

Studien har klare begrensninger for generalisering og overføring på grunn av populasjon, utvalg og format. Designen ble bevisst rettet mot bestemte studenters opplevelse av et visst fenomen, nemlig videotilbakemeldinger. Resultatene antyder at det er flere faktorer enn bare formatet som styrer studentenes opplevelse og nytte av tilbakemeldinger – og at studenter som tar juridiske enkeltfag muligens skiller seg noe fra andre studerte grupper.

Konklusjon og videre forskningsbehov

Det siste spørsmålet stilte studentene overfor dilemmaet «velg mellom bare én type tilbakemelding». Da tegnet det seg et ganske tydelig bilde, siden drøyt 80 % svarte at de foretrekker skriftlige tilbakemeldinger. Med forbehold om begrensningene knyttet til design, antyder det at preferansene er noe annerledes enn hovedbildet som tegnes av publisert forskning. Studentene i arbeidsrett-faget vil heller ha skriftlig tilbakemelding enn tekst.

Ettersom dette forsøket kun studerte et lite antall studenter, og med utvalg rettet mot fenomen heller enn generalisering, er det klart rom for betydelig mer forskning på temaet. Vil preferansene være de samme for hele

studentgruppen? Er det forskjeller mellom studenter på ulike enkeltfag? Vil det påvirke resultatene om underviser bruker *screencast* heller enn *talking head*? Har lengde av oppgave og tilbakemelding betydning?

Forhåpentligvis vil denne boken bidra til mer oppmerksomhet og innsats knyttet til juridisk undervisning for studenter utenfor jusstudiene – også innen juridisk sjangerlære!

Referanser

Backåberg, S., Rask, M., Gummesson, C. & Brunt, D. (2015). Video-based feedback combined with reflective enquiry – An interactive model for movement awareness among nursing students. *Nordic Journal of Digital Literacy, 10*(4), 246–264. https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2015-04-04

Bahula, T. & Kay, R. (2020, 20. november). *Exploring student perceptions of video feedback: A review of the literature*. https://doi.org/10.21125/iceri.2020.1398

Bakla, A. (2017, 31. desember). *An overview of screencast feedback in EFL writing: Fad or the future?*

Bergo, K. (2022). *Rett praksis: Lærebok i norsk juridisk metode*. I *Norbok*. Fagbokforlaget. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_pliktmonografi_000005732

Eng, S. (2022). *Rettskildelærens grunnlag*. Fagbokforlaget. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_pliktmonografi_000006488

Frantzen, T. (2017, 17. november). Bare jurister bruker ord som «dog» og «herunder». Hvorfor ikke skrive «men» og «blant annet»? DN.no. https://www.dn.no/innlegg/sprak/sprakradet/jus/bare-jurister-bruker-ord-som-dog-og-herunder-hvorfor-ikke-skrive-men-og-blant-annet/2-1-211750

Hagevik, M. & Hanevold, A. K. (2013). *Kan lovspråk temmes? En undersøkelse om klart språk i lover og forskrifter* (Difi rapport 2013:1). Direktoratet for forvaltning og IKT. https://www.sprakradet.no/upload/Klarspr%C3%A5k/Dokumenter/difi-rapport-2013-1-kan-lovspraak-temmes.pdf

Hellevik, P. M., & Skippervik, L. J. B. (2023). Hemmelig kode: Juridisk metode. I *Norbok*. Fagbokforlaget. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_pliktmonografi_000022199

Jacobsen, D. I. (2022). Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode. I *Norbok* (4. utg.). Cappelen Damm akademisk. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_pliktmonografi_000007180

Jacobsen, J. R. (2003). Om begrepet 'juridisk metode'. *Jussens Venner, 38*(6), 360–375. https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3126-2003-06-02

Kansellistil. (u.å.). I *Bokmålsordboka*. Språkrådet og Universitetet i Bergen. Hentet 6. mars 2024 fra https://ordbokene.no/bm/28560

Kjørven, M. E. (2021). Hjelp, jeg studerer juss: En studieguide. I *NFFO*. Universitetsforlaget. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_pliktmonografi_000001942

Mahoney, P., Macfarlane, S. & Ajjawi, R. (2019). A qualitative synthesis of video feedback in higher education. *Teaching in Higher Education, 24*(2), 157–179. https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1471457

Mathisen, P. (2012). Video feedback in higher education – A contribution to improving the quality of written feedback. *Nordic Journal of Digital Literacy, 7*(2), 97–113. https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2012-02-02

Nettskjema. (2018). *Elektroniske spor fra Nettskjema som ip og personidentifiserende data*. https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/elektroniske-spor.html

Nord universitet. (2024). *RE105S Arbeidsrett—Emnebeskrivelse*. Nord.no. https://www.nord.no/studier/emner/re105s

Norendal, A. & Bjellås, P. (2023). «Det er gøyere å skrive når noen snakker til deg direkte.» *Uniped, 46*(3), 166–176. https://doi.org/10.18261/uniped.46.3.3

Normann, T. L. (2023, 25. mai). *Språk som arbeidsverktøy*. juristen.no. https://juristen.no/fag/2023/04/sprak-som-arbeidsverktoy

Parmann, A., Helde, R. & Suzen, E. (2023). Undervisning i juridiske emner for studenter som ikke skal bli jurister. *Lov og Rett, 62*(4), 223–238. https://doi.org/10.18261/lor.62.4.4

Sekkingstad, D. & Sandal, A. K. (2023). 8. «Å skapa nye føresetnader for vurdering» – lærarar sine erfaringar med bruk av videotilbakemeldingar i vidaregåande skule. I *Nyskaping* (s. 138–155). Universitetsforlaget. https://doi.org/10.18261/9788215069371-23-08

Senje, A. (2021, 20. april). Klart språk kan gjøre jussen mer forståelig. Språkråd til jurister fra Språkrådet. *Juridika*. https://juridika.no/innsikt/klarspr%C3%A5k-i-juss-serie

Senter for erfaringsbasert juridisk læring. (2020a). *Artikkelserien #SkrivRett*. https://www.jus.uio.no/cell/aktuelt/cell-student/skrivrett

Senter for erfaringsbasert juridisk læring. (2020b, 26. desember). *Gode juridiske tekster*. https://www.jus.uio.no/cell/ressurser/studentaktiv-lering/skriving/index.html

Skoghøy, J. E. A. (2023). *Rett og rettsanvendelse* (2. utg.). Universitetsforlaget. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_pliktmonografi_000018840

Weiseth, E. M. (2023). På godt norsk: Klarspråk i jussen. I *Norbok*. Fagbokforlaget. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_pliktmonografi_000028450

Ørjasæter, J. (2018). Litt om oppgaveteknikk i praktikumsbesvarelser. *Jussens Venner, 53*(1), 54–69. https://doi.org/10.18261/issn.1504-3126-2018-01-03

Aarli, R. & Mæhle, S. S. (2023). Juridisk metode i et nøtteskall. I *Norbok* (2. utg.). Gyldendal. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_pliktmonografi_000020618

Del 4

Ledelse og juss

Hvordan juridisk kunnskap og ledelseskompetanse kan integreres og anvendes i ulike kontekster, fra skoleledelse til undervisning i juridisk risikostyring

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Lekang, T. (2025). Juss for skoleledere – erfaringer og praktiske yrkeshandlinger. I R. Helde, A. Parmann & E. Suzen (Red.), *Undervisning i rettsvitenskap for de som ikke skal bli jurister* (s. 463–485). Fagbokforlaget. DOI: https://doi.org/10.55669/oa5402022

Kapittel 22

Juss for skoleledere – erfaringer og praktiske yrkeshandlinger

Trond Lekang[1]

[1] Nord universitet

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Sammendrag: Dette kapittelet handler om skoleledernes kompetanseutvikling for å løse juridiske utfordringer på egen arbeidsplass. Kapittelet belyser ledelse som kunnskapsområde, og transformasjonsledelse er brukt som analytisk ramme. Studien peker på at transformasjonsledelse ikke bare har påvirket skolelederne, men også ledergruppen og lærergruppen ved skolen. Skolelederne har vært opptatt av at det utvikles et felles fagspråk med juridiske begreper. Ut fra dette får lærere arbeide i læringsfellesskap for å ivareta elevenes rettspraksis. Funn viser at skoleledere som lykkes, kjenner egen rolle og setter av tid til samhandling. Skolelederne er etter avsluttet utdanning i forkant for å løse utfordringer innenfor konkrete juridiske saksfelt, og de arbeider systematisk med ulike lovreguleringer i skolens kollektive arbeid.

Nøkkelord: transformasjonsledelse, relasjonell ledelse, juridiske utfordringer, kapasitetsbygging

Abstract: This chapter focuses on the professional development of school leaders to address legal challenges in their own workplaces. The chapter highlights leadership as a field of knowledge, using transformational leadership as an analytical framework. The study indicates that transformational leadership has influenced not only the school leaders but also the leadership team and teaching staff at the school. School leaders have emphasized the development of a shared professional language with legal terminology. They encourage teachers to work in learning communities to uphold students' legal rights. Findings show that successful school leaders understand their role and allocate time for collaboration. After completing their education, school leaders are proactive in addressing challenges within specific legal areas. They work systematically with various legal regulations in the school's collective efforts.

Keywords: transformational leadership, relational leadership, legal challenges, capacity building

Innledning

Juss for ledere ble fra 2021 initiert som et felles videreutdanningstilbud for barnehage- og skoleledere. Formålet med den modulbaserte videreutdanningen var at skoleledere skulle tilegne seg kunnskaper og ferdigheter som var nødvendige for å kunne løse konkrete utfordringer og problemer de står overfor. Den skulle føre til konkret forbedring i skolen. (Utdanningsdirektoratet, 2022)

Skolelederne blir i videreutdanningsmodulen *Juss for ledere* utfordret i skjæringspunktet mellom det praktiske og det juridiske. Dette skjer gjennom casebeskrivelse fra egen skole, teorifokus, praktiske øvelser, gruppecoaching og erfaringsutveksling. De skal øve opp evnen til å ha «et open mindset», til å analysere kontekst, bli kjent med lover og forskrifter, og kunne utvise handlinger og noen ganger skjønn basert på god kunnskap om regelverket. I utdanningen står derfor lederes læring og kompetanseutvikling på det juridiske kompetanseområdet sentralt. Det skal legges vekt på erfaringsutveksling, samarbeid og veiledning mellom deltakerne.

Læreplanens overordnede del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017) trekker frem at det profesjonelle samarbeidet i skolen forutsetter god ledelse og ledelsesfaglig legitimitet. Dette er nødvendig for at lærerne kan utvikle forståelse for de pedagogiske utfordringene de står overfor. Slik beskrives skoleledelsens prioriteringer og oppgaver:

> God ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen. Skolens ledelse skal gi retning og tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling. Skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste. Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg (s. 18).

Skoleledere må forholde seg til lovverk, forskrifter og rettslige avgjørelser i stadig større grad. Jakhelln og Møller (2016) viser til skoleledernes pedagogiske virksomhet og faglige autonomi på den ene siden, og skolen som del av den offentlige forvaltningen på den andre siden. Elevenes rettssikkerhet, og

hvordan rettsreglene forstås og anvendes i praksis, vil være et gjennomgående tema både i utdanning og i praksis.

Mintzbergs lederteorier (2009) beskriver at ledelse må læres gjennom erfaring og være forankret i den konteksten ledelse foregår i. Ledelse finner sted der hvor kunst, håndverk og vitenskap møtes. Kunst bringer ideer og integrasjon, håndverk skaper sammenhenger og bygger på praktiske yrkeserfaringer, og vitenskap bidrar til struktur og orden gjennom systematisk analyse av kunnskap. Denne studien vil derfor legge vekt på å bringe læringen tilbake til organisasjonen for å kunne påvirke handlinger og dermed føre til forbedringer.

Studien ser nærmere på skoleledernes erfaringer ett år etter avsluttet utdanning. Problemstillingen er utformet slik: *Hvilke erfaringer har skolelederne i arbeidet for å løse juridiske utfordringer på egen skole etter at de fullførte «Juss for ledere»?*

Kapittelet har relevans for utdanningsfeltet og er rettet mot skoleledere, skoleeiere og studenter på lederutdanninger. Kapittelet vil belyse kunnskapsområdet teoretisk og videre presentere funn ut fra erfaringer fra skoleledere som har gjennomført utdanning. Transformasjonsledelse, inndelt i fire grunnelementer, danner en teoretisk og analytisk ramme for studien. Det legges vekt på skoleledernes evne til å løse juridiske utfordringer og hvordan lederen påvirker medarbeidere til aktive handlinger. Avslutningsvis vil teorien og empirien bli drøftet, og sentrale områder bli belyst.

Teoretisk rammeverk og forskning på området

Teorien som anvendes for å belyse problemstillingen er konsentrert omkring ledelse som relasjonelt fenomen, distribuerte lederperspektiv, samskapte læringsformer og transformasjonsledelse. Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen (Aas, 2023) understreker hvordan lederutdanninger har hjulpet skoleledere i å avdekke og håndtere motstand og utfordrende situasjoner i egen kontekst. Det kommer også fram at skoleledere har fått økt bevissthet om og erfaring med hvordan de bør kommunisere med og lede personalet. De har også erfart hvor viktig det er å ha et felles fagspråk, og det framheves at lederne bør «spille på lag» med lærerne i sitt ledelsesarbeid. Profesjo-

nelle samarbeidsformer mellom lærere ved egen skole og med andre ledere på utdanningen har bidratt til å utvikle skoleledernes relasjonelle trygghet.

Wennes og Irgens (2015) forklarer at ledelse på den ene siden kan forstås som et relasjonelt fenomen, og at det er sosialt konstruert. Skoleledelse kan ut fra dette defineres innenfor relasjonell ledelse, som handler om å skape tillit og relasjoner mellom skolens aktører slik at læringsprosesser kan foregå. Relasjonell ledelse innebærer med andre ord et veilederforhold, der både den som veileder og den som blir veiledet, vil vokse, utvikle seg og lære noe nytt.

På den andre siden hevder Wennes og Irgens at ledelse handler om formålsrasjonell påvirkning av andre. Det sentrale er at ledere må tilpasse sin lederstil slik at andre kan ledes ut fra forhåndsgitte mål. Skolen kan da defineres som instrumentell og et styringsredskap for nasjonale mål, føringer og lovverk, der lederen melder tilbake ut fra prosedyrer, rutiner og styringssystemer.

Robinson (2014) hevder at skoleledere som lykkes, setter tydelige mål. I dette ligger det at de er aktive og har tydelige forventninger til at alle ansatte arbeider for å oppnå felles målsettinger. Skolelederne kan bruke faglige ressurser strategisk og kanalisere dem til oppgaver som er målrettet for elevenes læring.

Et distribuert perspektiv på ledelse dreier seg om hvordan skolelederne kan samhandle med ledergruppen, lærere, foreldre eller skolemyndigheter (Spillane, 2005). Distribuert ledelse er en lederstil som legger vekt på å spre ledelse i en organisasjon, der ansatte og lederteamet sammen deltar i å utvikle organisasjonen (Spillane *et al.*, 2007). For å kunne lede en skole innenfra krever det at lederen er opptatt av kjernen i skolens virksomhet. Da må den lineære forståelsen suppleres med en sirkulær forståelse (Dons *et al.*, 2020). Med dette menes at skolens utfordringer er av ulik art, spesielt innenfor det juridiske saksfeltet. En mulig løsningsmodell kan være arbeid gjennom sirkulære bevegelser. Dette kan knytte og framheve skoleledernes tyngdepunkt innenfor teori og refleksjon, samt praksiserfaringer og refleksjon på den enkelte skole. Studiens problemformuleringer tar også utgangspunkt i erfaringskunnskap i rollen som skoleledere.

Ifølge Klev og Levin (2021) utvikles lærende praksiser og samskapte læringsformer gjennom aktiv, felles deltakelse og samhandling mellom ledere og lærere. Å utvikle og anvende et felles språk i ledelse er en forutsetning for produktive prosesser. Det kan høyne kvaliteten på praksis og øke graden av profesjonalitet i arbeidet (Hargreaves & O'Connor, 2019). En slik ledelsesstil

bygger på et sosiokulturelt læringssyn der språk og deltakelse i sosial praksis har stor betydning (Vygotsky, 1978).

Når skoleledere har fullført en videreutdanningsmodul i juss for ledere, vil ledernes kompetanse, motivasjon og holdninger være avgjørende for hvordan kompetansen lederen besitter preger egen organisasjon. Leithwood og Sun (2012) definerer transformasjonsledelse som det å utvikle indre motivasjon og engasjement i et samlet kollegium mot felles mål. Gjennom systematiske søk og kunnskapsoversikter kom Leithwood og Sun fram til at transformasjonsledelse hadde spesielt god effekt i skolen når fokuset bygde på en felles visjon i kollegiet, arbeide med støttende praksiser og på å fremme samarbeid. Det ble funnet sterke sammenhenger mellom transformasjonsledelse, lærerengasjement og lærerens utøvelse av kunnskapsbasert praksis. I tillegg hadde lærernes positive oppfatning av skolens og skoleledelsens/-lederens effektivitet stor betydning.

Transformasjonsledelse kan deles i 4 grunnelementer der lederen påvirker medarbeidere. Disse grunnelementene blir også kalt de 4 I-er (Bass, 1990; Klev og Levin, 2021):

- *Idealisert innflytelse/Karisma.* Det understrekes at lederen påvirker gjennom selv å vise en atferd som kan være en modell for andre. Dette kan gi tillit, respekt og stolthet.
- *Inspirasjon.* Her understrekes ledernes evne til å formulere forventninger og ambisjoner som kan gjenkjennes av medarbeidere, og som de kan ta del i og gjøre til sine.
- *Intellektuell stimulering.* En grunnleggende antakelse om medarbeiderne som sier at de kan og vil. At de vil ha utfordringer, ønsker fornyelse, og er rede til å ta ansvar for å løse problemstillinger.
- *Individuell oppmerksomhet.* Evnen til å «se» den enkelte medarbeider, veilede og det unike potensialet som den enkelte har.

Grunnelementene kan forklare hvordan skolelederne med karisma, forventninger, stimulering og oppmerksomhet kan bidra til å anvende det som utdanningen har tatt opp, og det å spre kompetansen i et personal ved egen arbeidsplass. Kools og Stoll (2016) påpeker at de ansatte kan stimuleres gjennom å utvikle en kultur for utvikling og innovasjon med utgangspunkt i å skape systemer for utveksling av kunnskap og læring som forankres i forskning.

Irgens (2021) trekker fram tre kjennetegn på lederen som profesjonsutøver. De må lede seg selv i egen arbeidshverdag, samhandle med andre fagpersoner og kjenne organisasjonens formelle rammer og føringer for eget arbeid. Temaet profesjonelle læringsfellesskap og prinsippene som inngår i denne strategien har et kollektivt fokus (Roland *et al.*, 2023). Det kan være krevende å drive fram gode læringsprosesser i egen organisasjon. Det kreves derfor profesjonelt skjønn og klokskap av skoleledere når de sammen med personalet skal arbeide med rettspraksiser og lovverk, noe studien også vil ta for seg.

Utgangspunktet for endring som finnes i en organisasjon kan beskrives som organisasjonens kapasitet (Roland *et al.*, 2023). Dyktige ledere evner systematisk å bygge kapasitet i organisasjonen slik at forutsetninger for endring er til stede. Roland hevder at kapasitet er en kvalitet som er relatert til individ eller organisasjoner og gjør det mulig å lære av verden rundt dem og anvende læringen i nye situasjoner. Dette gjør at de kan fortsette å arbeide mot sine mål, selv om konteksten endrer seg. Når ledere har fullført en videreutdanningsmodul i *Juss for ledere*, vil kompetanse, motivasjon og holdninger være avgjørende for hvordan kompetansen lederen besitter preger egen organisasjon. Ledere må håndtere kompliserte sammenhenger, overraskelser, konflikter og dilemmaer i egen yrkespraksis. Dette gjør ledelse til en praksis som skaper behov for kloke beslutninger innenfor retningslinjer og lovverk på den ene siden, og intuisjon og dømmekraft på den andre siden. Helstad og Mausethagen (2019) betrakter lederrollene i skolen som *hybride*, der de må forholde seg til spenninger når det gjelder faglig kunnskap og kompetanse, og hvordan forventninger til ledelse kommer til uttrykk. Hybridbegrepet hos skolelederne uttales slik at det på den ene siden er forventninger om ledelse og ansvarliggjøring, og på den andre siden vektlegging av tillit til lærerprofesjonen.

Kompetanse er et sentralt begrep i læreplanverket og blir omtalt i overordnet del (Utdanningsdirektoratet, 2017), som beskriver skolens formålsparagraf og verdigrunnlag. Den overordnede delen tar også opp hvordan profesjonelle skoleledere, sammen med profesjonelle lærere, reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov. De bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak. Skolen som institusjon må kunne gjøre gode valg og bidra til at lærere og ledere utøver profesjonelt faglig skjønn i det daglige arbeidet. Ansvaret oppfattes som krevende av skoleledere, fordi de, oftest uten juridisk utdannelse, må ta beslutninger som

kan få juridiske konsekvenser for dem selv, for de ansatte, og ikke minst når det gjelder ivaretakelse av elevenes rettssikkerhet (Møller & Ottesen, 2016).

Profesjonelt faglig skjønn bygger på den profesjonskunnskapen som er tilegnet gjennom samhandling. Her legges både verdier og forsknings- og erfaringsbasert kunnskap til grunn for praksiser gjennom grundige analyser. Det ser ut til at samhandlingene også er rettet mot å skape meningsfulle strukturer og rutiner i skolen som organisasjon. Møller og Ottesen (2016) påpeker at utøvelse av profesjonelt skjønn (juridisk og pedagogisk) handler om å bruke det ledere har lært og erfart for å treffe gode beslutninger. Det juridiske skjønnet er rettsanvenderens skjønnsmessige og profesjonelle tolkning av lovverket. Det pedagogiske skjønnet er den faglige og organisatoriske tilretteleggingen av opplæringen (pedagogisk ledelse).

Skoleledere trenger fortolkningsrammer som kan bidra til å sortere alternativer og handlingsmønstre, samt til å se hvilket perspektiv som kan passe til ulike situasjoner (Bolman & Deal, 2014). En god fortolkningsramme gjør det lettere å forstå hva skoleledere kan stå overfor og hva de kan gjøre med utfordringer. Bolman & Deal forklarer fortolkningsrammene som filtre som kan sile det viktige fra det uviktige, kart som letter navigasjonen, og redskaper til å løse problemer og utfordringer. De 4 fortolkningsrammene blir beskrevet slik:

- det strukturelle perspektivet
- menneskelig ressurs
- det politiske perspektivet
- det symbolske perspektivet

Fortolkningsrammene er ment som «briller» som lar oss få øye på forskjellige sider ved en sammensatt virkelighet. Evnen til å variere fortolkningsrammene betyr å erkjenne at det alltid er flere måter å tenke, reagere og løse ethvert problem eller dilemma. Bolman & Deal beskriver at de som klarer å variere fortolkningsrammene opplever både valgfrihet og makt. Å forstå organisasjoner innebærer å ha evnen til å gi utfordringer mening. Det handler også om å kunne omsette utfordringer til hensiktsmessige valg og handlinger ut fra gitte forutsetninger. I utdanningen *Juss for ledere* vil dette handle om å kunne inneha kompetanse til å løse enkle juridiske utfordringer. I neste del vil det handle om å kunne innhente juridisk kompetanse der dette er nødvendig.

Metode

Denne kvalitative studien er designet som en intervjustudie der kunnskap forstås som en sosial konstruksjon. Kvalitative forskningsmetoder er åpne innenfor fagfeltet for å sikre ny kunnskap på områder der det i utgangspunktet ikke finnes mye aktuell forskning fra før (Malterud, 2017, s. 32). Målet med kvalitative undersøkelser er forståelse mer enn forklaring. Det kvalitative intervjuet vil gi innsikt i erfaringene etter gjennomført utdanning.

Det ble benyttet semistrukturert intervju med relevante forhåndsdefinerte temaer for å gi rom for oppfølgingsspørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette for å gi skolelederne i studien mulighet til å utdype synspunktene og erfaringene sine og for å utvikle nye beskrivelser, begreper eller modeller. Det ble benyttet et strategisk utvalg av skoleledere som har gjennomført utdanningen for å kunne belyse problemstillingen best mulig. Empirien har hatt som mål å få fram beskrivelser av ledernes erfaringer av egen yrkespraksis. I beskrivelsene vil det komme fram hvorvidt utdanningen har gitt dem kompetanse til å håndtere og løse juridiske utfordringer og samhandle med øvrig personale i skolen.

Studien er inspirert av fenomenologi, der forskeren gjennom forskningsspørsmålet ønsker å få fram skoleledernes erfaringer for å få et rikt og detaljert datasett (Van Manen, 2014). Tolkningsprosessen og analysemetodene har gitt innsikt i datamaterialet på en konstruktiv måte. Dette har bidratt til å kunne gjøre ulike sammenlikninger på tvers av intervjuene som er foretatt. Analysen tar utgangspunkt i transformasjonsledelse (Bass, 1990; Klev & Levin, 2021). De fire grunnelementene i transformasjonsledelse er brukt som analyseredskap og fungerer som overskrifter i presentasjon av funn: *Karisma/Idealisert innflytelse, Inspirasjon, Intellektuell stimulering og Individuell oppmerksomhet*. Dette har gitt kapitlet en struktur og kategorisert funnene innenfor rammen av de teoretiske grunnelementene i transformasjonsledelse. I tillegg vil det være en innledende del der skoleledernes ledelsesperspektiver blir presentert.

Det er gjort kvalitative intervjuer med tre skoleledere fra ulike skoleslag som har gjennomført utdanningen *Juss for ledere* og arbeider som skoleledere i Nordland og Troms. Alle disse har flere års erfaring som skoleledere. Gjennom undervisning og veiledning har jeg som forsker hatt en relasjon til skolelederne. Kjennskap til miljøet som studeres representerer både en styrke og en begrensning ved studien (Thagaard, 2009). Kjennskap til utdanningen

og innsikt i ulike skolekontekster kan ha etiske utfordringer. På den ene siden kan dette gi troverdige og legitime innsikter av det som kommer frem i studien. På den andre siden kan innsikt i skolekonteksten svekke forskningen, begrunnet ut fra at forskeren kan overse nyanser i det som kommer fram. Bevissthet om nærhet til informantene er lagt til grunn for gjennomføring av forskningen. Prosjektet er søkt og blitt godkjent av SIKT, og alle deltakere har levert skriftlig, informert samtykke.

Skoleledernes ledelsesperspektiver

Gjennom forskningsspørsmålene ble det spurt om hvilke av to hovedretninger egen skoleledelse kan bli definert under. Den ene retningen handler om en instrumentell tilnærming der ledelse rettes mot målrasjonell påvirkning av andre. Den andre retningen kan defineres som en relasjonell tilnærming der ledelse utvikles i samspill med andre (Wennes & Irgens, 2015). Til dette har informantene trukket fram at de ser seg selv i lederrollen med sterkest vekt på den relasjonelle tilnærmingen.

De omtaler egne skoler med høy faglig kompetanse i det pedagogiske personalet, og alle har jevnlige samtaler med lærere om utfordringer innenfor det juridiske området. Informantene trekker fram utdanningsnivået til skolenes lærere, som har ført til at skolene både kan arbeide med flere aktuelle juridiske spørsmål og innordne seg i forhold til ulike satsinger og utviklingsarbeid. Samarbeid med teamlederne og tillitsvalgte trekkes også fram fra informantene. Rutiner og møtepunkter anses som viktige for å ivareta strukturer og løse aktuelle juridiske problemstillinger.

Det uttrykkes vilje til å delta i nye strukturer, men slås også fast at skolenes hovedhensikt er å drive undervisning og oppnå faglige mål. En av skolelederne forklarer det slik:

> *Vi ønsker høy måloppnåelse og best mulig læringsutbytte for elevene. Jeg er som rektor likevel opptatt av det med relasjoner, både til ansatte, elever og foreldre. At vi klarer å dra i samme retning,*

> *sammen med ledergruppa, plangruppa og de tillitsvalgte. Jeg vil være den som leder og staker ut den retningen.*

Dette viser det tosidige arbeidet der skoleledelsen både må være opptatt av å skape gode relasjoner og samtidig bidra til å løfte fram det faglige og kollektive arbeidet ved skolen. Det er et sterkt ønske å kunne bruke mer tid på nye faglige steg for elever, men lederne trekker også fram at de gjennom relasjonell ledelse kan bidra til at skolen som helhet kan dra i samme retning. Informantene framhever lederrollen og lederutøvelsen som relevant for å lede skolens arbeid. Wennes og Irgens (2015) poengterer at ledelse kan forstås som et relasjonelt fenomen for å skape tillit og gode relasjoner i personalet slik at læringsprosesser kan foregå. Samtidig må skoleledere ha en lederstil ut fra nasjonale føringer fra Utdanningsdirektoratet (2017) for å lede andre ut fra forhåndsgitte mål. Funn i denne studien peker på det tosidige formålet i skolen der det på den ene siden har et instrumentelt formål med å følge nasjonale mål for elevenes læring og på den andre siden et relasjonelt ledelsesbegrep som innebærer nærledelse og det å utvikle skolen i et profesjonelt fellesskap. Dette samstemmer også med Robinson (2014) som hevder at skoleledere må sette tydelige mål og ha forventninger til at alle ansatte arbeider for å oppnå felles målsettinger. En av skolelederne fremhever skolens ledelsesperspektiver slik:

> *Det handler jo om verdsettende ledelse. Det handler om å se den enkelte arbeidstaker for det den er, se den styrken den har, og klare å bygge på det. Se personalets utviklingspotensialer og klare å hjelpe medarbeiderne til å nå de potensialene de har i et felles læringsmiljø.*

Informantene er opptatt av både tillitsbasert ledelse, verdsettende ledelse og det å drive nærværsledelse, være tett på personalet. De framhever skoleledelsens møte med lærerne i profesjonelle læringsmiljø. Gjennom disse møteplassene ønsker informantene at det skal skapes rom for å løse oppgaver av både personalmessig og juridisk karakter, samt diskutere og finne felles løsninger på utfordringer. Roland (2023) understreker ansvaret ledelsen har for å etablere gode møteplasser for læring i egen organisasjon. Dette kan handle om profesjonelle læringsfellesskap og kollektive fokus.

Balansen mellom det profesjonelle lederskapet og det å drive fram læringsprosesser i en tillitsbasert skolestruktur kan, ut fra funn i materialet, være noe som åpner for et potensial for å arbeide mer med rettspraksiser og lovverk. Informantene peker på betydningen av å utvikle en kultur for læring og utveksling av kunnskap. Kools og Stoll (2016) peker på lederens oppgave med å bidra til å utvikle en kultur for utveksling av kunnskap og læring. Det kan være krevende å drive fram gode læringsprosesser i egen organisasjon. Det profesjonelle skjønnet kan være en del av skolelederens prinsipper der både pedagogiske og juridiske beslutninger og læringsfellesskap har betydning (Møller & Ottesen, 2016; Roland, 2023).

Idealisert innflytelse/karisma

Den første grunnkomponenten i transformasjonsledelse er kalt *Idealisert innflytelse/Karisma* (Bass, 1990). Dimensjonen understreker at lederen kan være en inspirerende rollemodell, ha karisma og vise en atferd som kan være modell for andre. Informantene peker på at ledelse handler om makt og innflytelse, men også om omsorg og god kommunikasjon. Gjennom idealisert innflytelse kan lederen aktivt håndtere utfordringer og samtidig påvirke avgjørelser av juridisk karakter (Klev & Levin, 2021).

Analysene har hatt søkelys på relevante temaer innenfor juss som skolelederne har arbeidet med etter utdanningen. De har også sett på hvilke områder de direkte har hatt bruk for etter utdanningen ble avsluttet. Målet med studien er å undersøke hvordan skolelederne treffer avgjørelser, hvilke samarbeidsrelasjoner det kan føre til, og hvordan de reflekterer grundig over egen og andres praksis gjennom å bruke kompetanse fra utdanningen i egen virksomhet. Denne kategorien ser nærmere på hvilke fagområder som preger praksis. Til dette lister skolelederne opp opplæringsloven paragraf 5-1[1] om spesialundervisning og opplæringsloven paragraf 12[2] om skolemiljø som de mest aktuelle lovene det har vært arbeidet med siden avsluttet utdanning. Samtidig er bestemmelser om

1 https://lovdata.no/nav/lov/1998-07-17-61/kap5

2 https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30/KAPITTEL_4-3#%C2%A712-4

sykefravær [3] aktuelt. Dette samsvarer med Jakhelln og Møller (2016) som framhever balansen i skoleledernes arbeid på den pedagogiske virksomhet faglige autonomi på den ene siden og skolen som del av den offentlige forvaltningen på den andre siden. En av skolelederne beskriver dette slik:

> *Uten tvil er det opplæringsloven paragraf 5-1 om spesialundervisningen som tar mye tid. Det er jo selvfølgelig også det med sykefravær, men mengdemessig så er det paragraf 12 om skolemiljø som tar mest tid. Ja, og det går ikke en dag uten at mange er innom det med skolemiljøet. Det jobber vi jo mye med her på skolen også. Og vi tenker ikke det er negativt at det opprettes aktivitetsplaner. Det er med på å systematisere det arbeidet vi gjør. Men ja, det å være trygg på lovverket når man holder på å jobbe såpass mye med det. Utover aktivitetsplikten i skolemiljøsaker, er det sykefravær og spesialundervisning vi har brukt mest tid på.*

Dette viser litt av omfanget som en skole arbeider med i egen praksis. Opplæringsloven oppleves som grunnleggende for det skolen arbeider med, og etter endringer av bestemmelser om aktivitetsplikt har paragraf 12 tatt mest tid hos ledelsen. De forklarer dette også med at de bruker mye tid sammen med personalet for å utvikle en grunnleggende forståelse av lovverket. Gjennom utdanningen *Juss for ledere* kommer det fram i det empiriske materialet at kompetansen de har tilegnet seg har hjulpet dem i å avdekke og håndtere utfordrende situasjoner i egen skolekontekst. Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen (Aas, 2023) viser at når skoleledere får erfaring med å utvikle et felles fagspråk med juridiske begreper, oppleves det forsterkende for å «spille på lag» med lærerne, tilegne seg kunnskap om egen organisasjon og utdanningssystemet og erfaringer med å samhandle i egne lærende nettverk. Et felles fagspråk og sosiokulturelt læringssyn kan bidra til kvalitetsprosesser og felles forståelse av praksis og øke graden av profesjonalitet i arbeidet (Vygotsky, 1978; Hargreaves & O'Connor, 2019). Irgens (2021) forskning på skoleledelse handler i tillegg om selvledelse der lederen også må lede seg selv i egen arbeidshverdag, de må samhandle med andre fagpersoner, og de

3 https://lovdata.no/dokument/SPH/sph-2024/KAPITTEL_1-12#KAPITTEL_1-12

må kjenne organisasjonens formelle rammer og føringer for eget arbeid. Dette kan være et viktig supplement til det å forstå lederrollen som noe mer enn å lede andre. En av skolelederne framhevet:

En av de viktigste lærdommene jeg tok fra denne utdanningen er hvor lite jeg visste fra før. Rett og slett. Og en grunnleggende forståelse av hvor kompleks jussen kan være, og hvor mye tid man trenger på å sette seg inn i det. Hvis man virkelig skal forstå det.

En annen skoleleder påpekte dette slik:

> *Ja, det første jeg tok tak i da jeg startet i denne jobben var paragraf 12 om skolemiljø. Rett og slett fordi jeg opplevde det, ikke fordi skolen hadde et problem, men fordi jeg opplevde at lærerne ikke hadde nok kjennskap til jussen. Og ikke en stor nok forståelse bak det. Så vi hadde en halvårig prosess der vi jobbet med bare grunnleggende hva er deres faktiske plikter, hva er elevene sine rettigheter, hvordan skal vi forholde oss til det, hva er en sak og hva skal vi gjøre med en sånn sak.*

Skolelederne forklarer at de gjennom året arbeider med bevissthet rundt lovverket, hva de har å forholde seg til, og hvordan de skal forstå både juridiske begreper og juridisk metode, samt anvende begrepene praktisk. En av skolelederne forklarer at de arbeider ukentlig med paragraf 12 i opplæringsloven, og hvordan dette har skapt en ytre ramme for handlingsrommet i skolen. I utdanningen blir lederrollen og lederutøvelsen koblet sammen med den juridiske delen, og har som mål å gjøre skolelederne tryggere i arbeidet på egen arbeidsplass. Dette beskrives som en inngangsport til å forstå mer og trygge skolelederne i arbeidet med lovverk, sykefravær og opplæring. Ansettelsesforhold trekkes også fram som et område som blir anvendt i praksis.

Bolman & Deals fortolkningsrammer (2014) kan i arbeidet med å bringe sammen ulike kompetanser sile det viktige fra det uviktige, og løse problemer og utfordringer. Det strukturelle perspektivet og den menneskelige ressursen er rammer som gjør at skoleledere kan sette juridiske utfordringer inn i en bredere kontekst, gi utfordringen mening, og løse dette på best mulig måte ut fra den menneskelige og relasjonelle samhandlingen som finnes i egen organisasjon. Fortolkningsrammene er forklart som «briller» og hjelp til å få øye på komplekse sider ved en sammensatt virkelighet.

Inspirasjon

Den andre grunnkomponenten i transformasjonsledelse, *Inspirasjon*, understreker ledernes evne til å inspirere og formulere visjoner og ambisjoner av juridisk karakter. Disse visjonene kan gjenkjennes av medarbeidere, og de kan ta del i dem og gjøre dem til sine (Bass, 1990). Ledernes rolle som inspiratorer i organisasjonen er relevant som bakgrunn for denne komponenten, fordi den profesjonelle relasjonen mellom leder og medarbeider er viktig. I denne dimensjonen legges det vekt på hvordan lederen kan inspirere ansatte til å akseptere lovgrunnlaget og rettspraksiser, samt strekke seg mot utfordrende mål. Skolelederne trekker fram at utdanningen har forsterket motivasjonen for å arbeide aktivt med juridiske spørsmål i eget personale. Samtidig forklarer de hvordan egen kompetanse har inspirert ansatte innenfor det juridiske fagfeltet. Leithwood & Sun (2012) understreker at transformasjonsledelse kan bidra til å forsterke den indre motivasjonen i personalet når det arbeides mot felles mål. Skolelederne har vært opptatt av støttende praksiser og samarbeid. Funn viser sammenhenger mellom transformasjonsledelse, lærerengasjement og lærerens utøvelse av kunnskapsbasert praksis. En av skolelederne uttrykte det slik:

> *At man skal ikke bli jurist. Men jeg trenger og ser på jussen som en type ytre ramme. Det handler om handlingsrommet innenfor det. Jeg tenker at jeg må involvere de ansatte tidlig. At vi spiller sammen med åpne, gode kort med hverandre. Og det er noe som jeg blir ekstra oppmerksom på gjennom utdanningen. Med det unngår jeg unødvendig konflikt som i ytterste konsekvens kan skape noen juridiske problemer. Vi er blitt tryggere og tydeligere på hva lovverket sier om det. Jeg tror også at de ansatte blir tryggere når vi har det som tema. Vi diskuterer det og blir mer opptatt av det. Jeg tror at ting kan løses på et tidligere nivå, også i forhold til sykefravær når vi snakker om både den retten og den plikten vi har til å involvere hverandre. Gjør jo at vi på en måte unngår sykemeldingen. Fordi vi har ut fra lovverket en plikt til å kunne tilrettelegge.*

Skolelederne trekker fram kompetansen fra jussdelen av emnet ved Nord universitet som betydningsfull for å kunne inspirere andre og bidra til større

trygghet innenfor det juridiske feltet. Dette har gitt bedre forutsetninger for å gjøre gode beslutninger og for å lede faglige prosesser. Dette beskrives som både juridiske prosesser og andre typer utviklingsarbeid, og det uttrykkes at skolelederne er i en bedre posisjon etter endt utdanningsløp. En av skolelederne uttrykker følgende: «Men jeg merker jo at det er enkelte ansatte som tar for seg andre typer lovbestemmelser som følge av at vi har jobbet med å analysere det som er der». Det kontekstuelle arbeidet kan inneholde arbeidet med hvordan skoler kan arbeide med det juridiske saksfeltet for å finne gode praksiser og handlingsalternativer til egen praksis (Bass, 1990).

En av skolelederne trekker fram utviklingsmulighetene i egen organisasjon slik:

> *Vi er en robust organisasjon som kan hjelpe hverandre i de saker som vi faktisk har mest av. Det er sjelden svart/hvitt i det her, det er mange skjønnsmessige vurderinger av det vi må være, men både jeg og personalet står tryggere i det. Først tok vi det opp med tillitsvalgte, og så tok det ut til personalet i starten av skoleåret. Det gjør at vi nå er mer i forkant. Vi har gjennomgått paragraf 12 i opplæringsloven, og det er jo tryggere for læreren, når man har sagt noe om paragrafen i forkant. Altså, hvis vi kan jobbe med tingene i fredstid, så ser det en mye bedre måte å tilrettelegge den måten jeg som leder arbeider på. Den samme bevisstheten rundt det, tror jeg ikke jeg hadde før utdanningen.*

Dette viser at arbeidet med opplæringsloven og paragraf 12 har gjort skolen som organisasjon sterkere og tryggere i å håndtere loven riktig. Det ser ut som om skolens lærere har fordypet seg ytterligere i paragrafen. I tillegg har lederen vært en inspirator i egen organisasjon slik at kompetansen fra utdanningen er blitt spredt til mellomledere, tillitsvalgte og lærere. Skolelederen opplever at skolen som helhet nå er mer i forkant av å løse utfordringer innenfor det juridiske saksfeltet. Dette harmonerer med det Helstad og Mausethagen (2019) kaller for hybride lederroller med forventninger om ledelse og ansvarliggjøring på den ene siden og vektlegging av tillit til lærerprofesjonen på den andre siden.

Intellektuell stimulering

Den tredje grunnkomponenten, *Intellektuell stimulering*, handler om en grunnleggende antakelse om at medarbeiderne ønsker faglige utfordringer og utfordringer av juridisk karakter, fornyelse og er klare til å ta ansvar (Bass, 1990). Ledelsesperspektivet handler i denne delen om både hva som har preget egen virksomhet som skoleleder, hvordan arbeidsmåtene i utdanningen har preget egen arbeidssituasjon, og hvordan skolelederne kan gi spesiell oppmerksomhet til ansatte ut fra den enkeltes behov. Skolelederne trekker fram at juridiske utfordringer i større grad blir tatt opp som faglig tema på team. Distribuert ledelse handler om hvordan skolelederne samhandler med ledergruppen og lærerne, og legger vekt på å spre ledelse i en organisasjon, der ansatte og lederteamet sammen deltar i å utvikle organisasjonen (Spillane *et al.*, 2007). Det ser ut til at skolelederne gjennom distribuerte arbeidsmåter i studiet har fått utvidet handlingsrommet og utviklet større bevissthet om egen rolle og arbeidssituasjon.

En av skolelederne forklarer det slik:

> *Det er viktig å jobbe relasjonelt, være tydelig på alle foreldremøter i de ulike sakene. Jeg er med på stort sett alle de møtene vi har hatt knyttet til skolemiljø og aktivitetsplaner. Det gjør at foreldrene kjenner meg godt, og terskelen for å ta opp ting er lav.*

Dette viser også behovet for å ha god struktur, personlig å delta på de møtearenaene som er viktige, og gi støtte og veiledning i utfordrende juridiske saker. Arbeidsmåtene i utdanningen gjennom nettverksarbeid, basisgrupper og gruppecoaching ser ut til å ha gitt skolelederne et utvidet handlingsrom. Dette har igjen ført til at skolelederne selv er aktivt involvert i saker som kan ha juridiske sider. *Ledelse innenfra* er et begrep som viser hvordan lederne er opptatt av det som skjer innad i en organisasjon for å bevege seg utover (Dons *et al.*, 2020). Dette samstemmer med skolelederne i studien, som er opptatt av hvordan ledergruppa må arbeide med ulike juridiske problemstillinger innenfor den konteksten skolen har. Dons *et al.* hevder at for å kunne lede en skole innenfra, krever det at lederne er opptatt av å forstå skolens kjernevirksomhet, arbeidsoppgavene og arbeidskulturen til de som er der,

for å kunne utføre et godt arbeid. En av skolelederne i studien har opplevd det å kunne ivareta både ansatte og elever slik:

> *Skjæringspunktet mellom elever og opplæringsloven og de ansattes arbeidsmiljølov er et krevende arbeidsområde. Spesielt i forhold til vold og trusler har det vært en sak som vi både internt her på skolen og i kommunen har jobbet med. Der vil man jo komme inn i noen dilemmaer i forhold til at den enkelte ansatte skal ha et trygt arbeidsmiljø. Så skal man ivareta noen enkeltelever som har rett på et trygt opplæringstilbud.*

Problemstillinger der lovverk blir satt opp mot hverandre oppleves av skolelederne som utfordrende. De forklarer at de må ha gode rutiner for å håndtere utfordringer, spesielt når det har personalmessig karakter. Det fremheves at det i utdanningen har vært søkelys på dette, og at de etter avsluttet utdanning har fått en mer bevisst holdning og plan for hvordan juridiske utfordringer skal løses. Det handler om å balansere ulike lovverk på en god måte. Ansvaret oppfattes som krevende av skoleledere, fordi de må ta juridiske beslutninger, oftest uten juridisk utdanning. Dette kan få konsekvenser for dem selv, for de ansatte, og ikke minst når det gjelder ivaretakelse av elevenes rettssikkerhet (Møller & Ottesen, 2016). Basisgruppemodellen fra utdanningen blir betraktet som et profesjonsfaglig læringsfellesskap, i og med at skolelederne kan diskutere felles erfaringer og utfordringer med andre ledere fra andre kommuner eller fylkeskommuner.

Skolelederne fremhever at de i arbeidet på skolen må gjøre profesjonelle tolkninger av lovverk. Det juridiske skjønnet er rettsanvenderens skjønnsmessige og profesjonelle tolkning av lovverket. Det pedagogiske skjønnet er den faglige og organisatoriske tilretteleggingen av opplæringen (pedagogisk ledelse). Møller og Ottesen (2016) påpeker at utøvelse av profesjonelt skjønn (juridisk og pedagogisk) handler om å bruke det ledere har lært og erfart for å treffe gode beslutninger. Empirien viser at grundige analyser og samhandling i personalet bidrar til meningsfulle handlingsalternativer og strukturer i skolen som organisasjon.

Individualisert oppmerksomhet

Den fjerde grunnkomponenten, *Individualisert oppmerksomhet*, handler om grunnleggende forståelse for å «se» den enkelte medarbeiders juridiske utfordringer og det unike potensialet som den enkelte har for å løse dette (Bass, 1990). Skolelederne uttrykker at de gjennom utdanningen har fått utvidet kompetanse og i etterkant tilstrekkelige erfaringer til å løse ulike problemstillinger. Kompetansen skolelederne besitter har ført til at lærere i egen institusjon nå løser utfordringer mer selvstendig. De opplever også at de er blitt tryggere til selv å håndtere juridiske spørsmål og anvender i større grad juridisk metode som fremgangsmåte for å løse dette. Eksamensoppgaven der juridisk metode er en del av oppgaveteksten blir trukket fram som utfordrende og lærerik. Roland *et al.* (2023) understreker at kapasitetsbygging i egen organisasjon bidrar til systematisk å utvikle organisasjonen. Kapasitetsbygging kan betraktes som en individuell, kollektiv eller organisatorisk kvalitet som gjør det mulig å lære av det som skjer i skoleorganisasjonen og anvende læringen i nye situasjoner (Roland *et al*., 2023). Når ledere har fullført en videreutdanningsmodul i juss for ledere, vil ledernes kompetanse, motivasjon og holdninger være avgjørende for hvordan kompetansen lederen besitter preger egen organisasjon. En av skolelederne opplever utdanningen slik:

> *Du får kunnskap, men du får også noen erfaringer med å sette deg inn i ulike typer problemstillinger som du kan benytte. Om det er lovverk, eller om det er ledelsesperspektiv, eller hva det er for noen ting. Så får du i hvert fall noen nyttige arbeidsmåter å forholde deg til. Dette gjør at du lettere kan sette deg inn i nye problemstillinger. Det er jo viktig å kunne bli mer trygg selv og bidra til å trygge andre.*

Dette viser at når juridiske problemstillinger og ledelsesteorier blir satt på dagsorden, kan det bidra til å trygge den enkelte, både skolelederen og ansatte for øvrig. Skolelederne uttrykker at utdanningen har bidratt til at hun/han har blitt mer selvgående. Et annet perspektiv som trekkes fram fra en av skolelederne er elevperspektivet, det å lytte til elevene. Skolelederen sier: «At elevens stemme blir hørt i mye større grad. Det er noe som har utviklet seg hos oss, det med elevens stemme, og det har kommet mye sterkere fram».

Det pedagogiske skjønnet og tilretteleggingen av opplæringen handler om å utvikle egen praksis. Det handler også om å treffe gode beslutninger som kan overføres i andre kontekster (Møller & Ottesen, 2016). Elevperspektivet kan se ut som et område som i større grad er utnyttet etter endt utdanning.

Oppsummering

Utgangspunktet for studien var å se nærmere på skoleledernes erfaringer vel ett år etter avsluttet utdanning. Problemstillingen var utformet slik: *Hvilke erfaringer har skolelederne i arbeidet for å løse juridiske utfordringer på egen skole etter at de fullførte «Juss for ledere»?* Intervjuer av tre skoleledere etter avsluttet utdanning har dannet grunnlaget for å besvare studiens problemstilling. Transformasjonsledelse har dannet en analytisk ramme for studiens funn. Bass (1990) forklarer at transformasjonsledelse innebærer at lederen endrer og motiverer medarbeidere ved å 1) gjøre dem mer bevisste på konsekvensene av arbeidsoppgaver, og 2) få dem til å gå utover egen interesse for fellesskapets skyld. Dette er i tråd med sentrale funn som viser hvordan ulike sider av transformasjonsledelse har påvirket ikke bare skolelederne, men også ledergruppen og lærergruppen ved skolen.

Funn tyder på at skolelederne presenterer egen lederrolle med hovedvekt på en relasjonell tilnærming til ledelse. Dette praktiseres med jevnlige samtaler med ansatte som har utfordringer på det juridiske området. Samarbeid med både teamledere og tillitsvalgte gjennom både rutiner og møteplasser trekkes fram som handlingsalternativer for å imøtekomme en relasjonell tilnærming. Samtidig vektlegges det kollektive ansvaret skolelederen har til et tosidig formål. De skal både ivareta nasjonale mål i undervisning og utvikle gode kollektive læringsfellesskap gjennom tillitsbasert ledelse. Dette kan igjen åpne for å arbeide bevisst med konsekvenser av rettspraksiser og lovverk innenfor skolens fellestid.

Skolelederne peker på tre fagområder innenfor lovverket som har preget arbeidet etter endt utdanning. Opplæringsloven paragraf 5-1 om spesialundervisning, opplæringsloven paragraf 12 om skolemiljø og lovverk om personalets sykefravær er områder som alle lederne trekker fram som spesielt viktige

i egen organisasjon. Til dette er det viktig at det utvikles et felles fagspråk med juridiske begreper. Å skape møteplasser og profesjonelle læringsfellesskap er avgjørende for å få dette til. Begrepet selvledelse (Irgens, 2021) handler om å kjenne seg selv og egen rolle for å motivere og inspirere til å sette av tid til samhandling. Støttende praksiser og samarbeid preger i dag skolen som organisasjon. Å kunne inspirere andre til å oppnå større trygghet i juridiske spørsmål ser ut til å ha opptatt skolelederne i studien. Det handler om å få medarbeiderne til å arbeide med dette for fellesskapet og mer indirekte for elevenes skyld.

Funn peker på at skolelederne etter avsluttet utdanning nå er mer i forkant for å løse utfordringer innenfor konkrete juridiske saksfelt. De arbeider systematisk med ulike lovreguleringer i skolens kollektive arbeid. Skolelederne forklarer at det handler om å distribuere ledelsesoppgaver og spre ledelse i lederteamet for å gjøre profesjonelle tolkninger og bedre handlinger. Til det trengs det å bygge kapasitet i egen organisasjon. Skoleledernes oppmerksomhet og kompetanse ser ut til å være avgjørende for hvordan den juridiske kompetansen preger egen organisasjon. En egen lederutdanning med søkelys på både juss og ledelse kan være det som bidrar til å utvikle den kollektive kapasiteten i skolen.

Referanser

Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics, 18*(3), 19–31.

Bolman, L. G. & Deal, T. E. (2014). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse* (2. utg.). Gyldendal akademisk.

Dons, C. F., Nilsen, N. O. & Skrøvset, S. (Red.) (2020). *Ledelse innenfra*. Fagbokforlaget.

Hargreaves, A. & O'Connor, M. T. (2019). *Profesjonalitet gjennom samarbeid*. Cappelen Damm akademisk.

Helstad, K. & Mausethagen, S. (2019). *Nye lærer- og lederroller i skolen*. Universitetsforlaget.

Irgens, E. J. (2021). *Profesjon og organisasjon*. Fagbokforlaget.

Jakhelln, H. & Møller, J. (2016). Retten i skolen – styring og sikring. I K. Andenæs & J. Møller (Red.), *Retten i skolen: mellom pedagogikk, juss og politikk* (s. 27–39). Universitetsforlaget.

Klev, R. & Levin, M. (2020). *Forandring som praksis. Endring og utvikling som samskapt læring*. Fagbokforlaget.

Kools, M. & Stoll, L. (2016). *What makes a school a learning organisation*? OECD Publishing.

Leithwood, K. & Sun, J. (2012). The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly, 48*(3), 387–423. https://doi.org/10.1177/0013161X11436268

Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Universitetsforlaget.

Mintzberg, H. (2009). *Managing*. Pearson Education Limited.

Møller, J. & Ottesen, E. (2016). Et godt psykososialt skolemiljø – rettslig regulering og yrkesetiske normer. I K. Andenæs & J. Møller (Red.), *Retten i skolen: mellom pedagogikk, juss og politikk*. Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.

Robinson, V. (2014). *Elevsentrert ledelse*. Cappelen Damm Akademisk.

Roland, P., Øgård, M. & Hye, L. (Red.) (2023). *Kapasitetsbygging i barnehage, skole og PPT. Profesjonelle lærende fellesskap, implementering og ledelse*. Cappelen Damm Akademisk.

Spillane, J. P. (2005). Primary school leadership practice: How the subject matters. *School Leadership and Management, 25*(4), 383–397.

Spillane, J. P., Camburn, E. M. & Pareja, A. S. (2007). Taking a distributed perspective to the school principal's workday. *Leadership and Policy in Schools, 6*, 103–125. https://doi.org/10.1080/15700760601091200

Thaagard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Overordnet del – verdier og prinsipper.* https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/

Utdanningsdirektoratet. (2022). *Juss for ledere*. https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/ledelse/leiing-i-skolen/juss-for-skoleledere/

Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Left Coast Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wennes, G. & Irgens, E. J. (2015). Læring om ledelse. En introduksjon til ledelse og ledelsesforskning. I A. B. Emstad & E. Angelo (Red.), *Ledelse for læring i mulighetenes skole* (s. 196–214). Cappelen Damm Akademisk.

Aas, M. mfl. (2023). *Forskning på det nasjonale skolelederutdanningen: Delrapport 3*.

Kristensen, A. & Edvardsen, M. (2025). Kunnskapsutvikling om juss og ledelse – et grunnlag for utøvelse av ledelse i barnehagen. I R. Helde, A. Parmann & E. Suzen (Red.), *Undervisning i rettsvitenskap for de som ikke skal bli jurister* (s. 487–506). Fagbokforlaget. DOI: https://doi.org/10.55669/oa5402023

Kapittel 23

Kunnskapsutvikling om juss og ledelse

Et grunnlag for utøvelse av ledelse i barnehagen

Atle Kristensen[1] **og Morten Edvardsen**[1]

[1] Nord universitet

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Sammendrag: Dette kapitlet utforsker betydningen studiet «Juss for ledere» har for ledelsesutøvelse i barnehager, med fokus på juridisk og pedagogisk kompetanse. Gjennom kvalitative intervjuer med fire barnehageledere, undersøker studien hvordan arbeidet i studiet har påvirket deres kapasitet til å håndtere juridiske problemstillinger og lede innovative læringsprosesser. Funnene viser at studiet bidrar til forbedret forståelse og styrket lederkompetanse i juridiske kontekster. Studiet fremmer studentenes kapasitet for forbedring og innovasjon. Dette understøtter utviklingen av mer effektive og lovlige ledelsespraksiser i barnehagene, som igjen bidrar til en helhetlig og strategisk utvikling av organisasjonen.

Nøkkelord: lederkompetanse i juridiske kontekster, organisasjonslæring, barnehageledelse, innovasjon i utdanning

Abstract: This chapter explores the significance of the course "Law for Managers" in the management of kindergartens, focusing on legal and pedagogical competence. Through qualitative interviews with four kindergarten leaders, the study examines how the coursework has affected their capacity to handle legal issues and lead innovative learning processes. The findings show that the course contributes to an improved understanding and strengthened leadership competence in legal contexts. The course promotes the students' capacity for improvement and innovation. This supports the development of more effective and lawful management practices in the kindergartens, which in turn contributes to a holistic and strategic development of the organization.

Keywords: leadership competence in legal contexts, organizational learning, kindergarten management, innovation in education

Innledning

Barnehageloven § 24 fastslår at barnehagen må ha en forsvarlig pedagogisk og administrativ ledelse og at barnehagen skal ha en daglig leder som har utdanning som barnehagelærer, eller annen høgskoleutdanning, som gir barnefaglig og pedagogisk kompetanse. Kapittel 2 i rammeplanen, viser til at styrers daglige ansvar er pedagogisk, personalmessig og administrativt, og i tråd med barnehageloven og rammeplanen. Det stilles dermed store forventninger til barnehageledere når det gjelder å tilegne seg kunnskap om, og etterleve regelverket, herunder å håndtere barn-, foreldre-, og personalsaker på en god måte (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Ledelse av endring handler om å skape en ny organisasjonsvirkelighet ut av et etablert samspill mellom mennesker (Hennestad og Revang, 2017). Lederen må vise vei og skape oppslutning. God forankring krever at lederen har fokus på praksis og omforming av praksis. Noe som studiet, juss for ledere, søker gjennom en gjennomtenkt undervisningsmetodikk for å styrke lederes kapasitet innenfor det juridiske fagfeltet samt i arbeidet med å lede innovative utviklings- og endringsarbeid (Roland *et al.*, 2023).

Med bakgrunn i dette har denne studien følgende problemstilling:

Hvilken betydning har studiet juss for ledelse av juridiske kontekster i barnehagen?

Studien ønsker å undersøke på hvilken måte studiet Juss for ledere styrker barnehageledere i deres kapasitet for å utøve ledelse innenfor det juridiske fagområdet. Gjennom intervjuer med fire ledere i barnehagen beskrives deres erfaringer. Disse danner grunnlaget for presentasjon av funn og diskusjon.

Teorigrunnlag for studiet *Juss for ledere*

For ledere i barnehagene er det viktig å ha kjennskap til lovens rammer og sørge for tilstrekkelig kvalitet innenfor sektoren. I studiet, «Juss for ledere», er målet at deltakerne, gjennom (1) en praksisnær undervisningsmetodikk, (2) utvikler kapasitet for å analysere relevante problemstillinger innenfor det juridiske feltet. Men også at de (3) utvikler kapasitet for nytenkning og inno-

vasjon i læringsprosesser hvor utvikling av nye rutiner og systemer inngår. Dette kapitlet retter oppmerksomheten mot teorigrunnlaget som en oversikt over studiets innhold, men også som et grunnlag for analyse av empiri.

En praksisnær undervisningsmetodikk

Studiets undervisningsmetodikk ønsker å utfordre deltakernes læringsprosess i forhold til å utvikle sin juridiske kompetanse. Barnehageleder skal få erfaring gjennom undervisning, veiledning og obligatoriske arbeidskrav. Barnehageloven, med forskrifter, stiller krav til skjønnsmessige vurderinger. Loven er utformet slik at den inneholder få standardkrav og legger dermed stor frihet og fleksibilitet til det lokale nivå når det gjelder organisering og drift av barnehagesektoren. På denne måten kombineres bruk av skjønn fra kunnskapsbaserte kilder med studentenes egen profesjonsfaglige kompetanse og erfaring (Andenæs & Møller, 2016).

Gjennom sosiokulturell læringsteori med vekt på den enkelte barnehage, har studiet søkelys på å utvikle en god og gjennomtenkt regelverk-, system- og rolleforståelse for den enkelte leder. I studiet vil deltakerne i studiet gjennom kommunikasjon og samhandling med andre, få tilgang til kunnskap som de vil kunne ta i bruk i egen praksis (Säljö *et al.*, 2016, s. 161).

Slik læring vil kunne beskrives som *prosesslæring* der det legges vekt på dialog, gruppearbeid, praktiske øvelser og andre former for ferdighetsutvikling. Studiet er opptatt av deltakernes *egenutvikling*, som innebærer at deltakerne skal utvikle sine personlige forutsetninger for ledelse av barnehagen. Kombinasjonen med å utvikle seg selv og egen organisasjon samsvarer godt med moderne organisasjonsutvikling. Første generasjons organisasjonsutvikling handlet gjerne om å utvikle medlemmene gjennom eksperimentelle og psykologiske tilnærminger på individ- og gruppenivå. Andre generasjons organisasjonsutvikling handler nå mer om å utvikle systemer, arbeidsmåter, løsninger og kultur (Kirkhaug, 2017).

Studiet er *handlingsorientert*, noe som innebærer at innhold og arbeidsmåter er relevante for de utfordringene barnehageleder står overfor på kort og lang sikt. Studiet er *kunnskapsbasert* ved å fokusere på kunnskap fra forskning, rettspraksis og utviklingsarbeid. Og studiet er *verdibasert*, ved at studiet bygger på rammeplanen for barnehagen, FNs barnekonvensjon og barnehagelovens verdigrunnlag.

Kapasitetsbygging i barnehagen

I barnehagen legges det vekt på læring gjennom relasjon til lek og aktivitet (Roland *et al.*, 2023). For å lede sitt personale må lederen være faglig oppdatert for å kunne faglig veilede ansatte, i pedagogisk virksomhet og i juridiske spørsmål, slik at også disse utvikler en felles forståelse for oppdraget som er gitt (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dyktige ledere bygger kapasitet systematisk for å styrke forutsetningene for kvalitet i endringsarbeid slik at disse er best mulig.

Selve begrepet *kapasitet* handler om noe mer enn kompetanse, som dreier seg om evne til å løse oppgaver og mestre utfordringer i konkrete situasjoner. Kompetansebegrepet viser til summen av kunnskap, ferdigheter og holdninger, og hvordan disse anvendes i samspill (Holden *et al.*, 2018). Kapasitet handler om både kompetanse, motivasjon og holdninger. I forhold til denne definisjonen kan en se for seg at en ansatt i en barnehage som har høy kapasitet, er godt motivert og arbeider etter riktige verdier og er en person som leverer kvalitet i den daglige praksis. De viktigste hovedelementene som styrker kapasitetsbygging er ferdighetstrening og øving, individuell og kollektiv veiledning, og en tilstedeværende og engasjert ledelse som leder og er tett på (Fixsen *et al.*, 2019). Dersom ansatte samlet har høy kapasitet, er det sannsynlig at barnehagen leverer god kvalitet (Roland *et al.*, 2023).

Kapasitet i en lærende organisasjon kan ifølge Stoll og Kools (2017) konsentreres om fire perspektiver: systemtenkning, læringsperspektivet, strategisk perspektiv og integrert perspektiv. For at felles kapasitet skal oppnås i barnehagen, er det avgjørende at ledelsen sørger for systematikk, støtte og tilsyn med læringsprosesser. Ledelsen bør ha et strategisk perspektiv som stimulerer både kunnskap, motivasjon og verdinivå (Roland *et al.*, 2023). Et fokus på et integrert perspektiv vil kunne trekke sammen disse tre perspektivene og gi mennesker en tilpasset felles visjon der de arbeider sammen i kontinuerlige læreprosesser (Stoll & Kools, 2017).

Studiet, juss for ledere, er opptatt av å utvikle lederens kapasitet til å lede gjennom ulike ledelsestilnærminger. Det er spesielt opptatt av transaksjonsledelse og transformasjonsledelse, som kan relateres til generell- og innovasjonsspesifikk kapasitetsbygging.

Transaksjonsledelse handler ofte om å holde orden på det administrative, skape strukturer og motivasjon gjennom belønning for prestasjoner, og opprettholde den daglige driften (Martinsen *et al.*, 2019). Dersom lederen skal

lykkes med transaksjonsledelse, er det flere faktorer som må være på plass. For det første må lederen etablere en opplevelse av at en endring er viktig og nødvendig. Behovet må forankres hos en meningsbærende og innflytelsesrik del av barnehagens ansatte. Visjoner og klare formuleringer med strategier som viser muligheter for måloppnåelse må kommuniseres ut i de fleste arenaer som er tilgjengelig for ansatte, foreldre og samarbeidsaktører. Også her gjelder det å utvise tillit til ansatte og fjerne strukturelle hindre gjennom godt medarbeiderskap og involvering (Jacobsen, 2004).

Transformativ ledelse dreier seg om å skape kreative endringer og stimulere til å drive læringsprosesser i tråd med barnehagens behov. For å få dette til er det sentralt å engasjere medarbeiderne i prosesser der de blir involvert og engasjert i utforskning av egne handlingsteorier (Argyris, 1982; Robinson, 2018).

Gjennom disse to ledelsestilnærmingene kan vi relatere transaksjonsledelse til generell kapasitetsbygging. Dette dreier seg i hovedsak om å bygge gode strukturer i organisasjonen gjennom å forsterke infrastruktur, ferdigheter og motivasjon. Transformativ ledelse kan ses på som en måte å bygge innovasjonsspesifikk kapasitet. Dette dreier seg mer om hvordan en identifiserer og arbeider med kjernekomponentene i en spesiell intervensjon, og hvilke barrierer som kan oppstå i dette fagfeltet og konteksten som endringsarbeidet inngår i (Roland *et al.*, 2023).

For å styrke ledernes mestringstro i sin rolle må de inngå i et positivt læringssystem på individnivå, gruppenivå og organisasjonsnivå. De må være aktive i egen læring gjennom å søke nye erfaringer (Roland *et al.*, 2023). Dette studiet beskriver dette som sentralt i arbeidet med utøvelse av ledelse innenfor juridiske rammer.

Ledelse av innovative læringsprosesser

For å få til innovative endringsprosesser med kvalitet og dermed en forbedring av barnehagens innhold, kreves det at ledere (og ansatte) har tilstrekkelig kompetanse om implementering av endringsprosesser. Ledelse og lederstil har blitt trukket fram som sentrale faktorer ved innovasjon (Stoll, 2009). Ledelse sies av mange å være det samme som endringsledelse (Hennestad & Revang, 2017). Begrunnelsen ligger i at samfunnet og omgivelser endrer seg hele tiden, og at ledelse i dag skjer hele tiden i endring. Likevel er det ikke slik

at endringsledelse er det samme som operativ ledelse av barnehagen gjennom transaksjonsledelse, der lederen setter fokus på arbeidsoppgaver med søkelys på struktur, rutiner, skriftlige planer og ansvarsfordeling. Dette er tydelige krav som lederen på en forutsigbar måte kan kommunisere til sine ansatte (Roland *et al.*, 2023).

I en metastudie (Rosing *et al.*, 2011) vises en konsistent sammenheng mellom team-innovasjon, innovativ tilpasning, kreativitet hos medarbeidere og kreativ prestasjon hos ledelse og ansatte. Særlig vises transformasjonsledelse å være sterkt relatert til innovasjon. Transformasjonsledelse, definert som «å flytte følgeren utover umiddelbare egeninteresser gjennom idealisert innflytelse (karisma), inspirasjon, intellektuell stimulering eller individuell vurdering» (Bass og Vanderberghe, 1999), motiverer ansatte til å nå høy ytelse.

Studiet, juss for ledere, sitt fokus på transformasjonsledelse i endringsprosesser kan stimulere graden av selvopplevd mestringsevne hos deltakerne. Dette kan derved påvirke graden av kreativitet hos enkeltpersoner og dermed innovasjon i organisasjonen. Transformativ ledelse kan bidra til økt organisasjonseffektivitet gjennom å skape, introdusere og implementere nye ideer i gruppen og organisasjonen, og derved forbedre prestasjonsnivået. Tilstedeværelsen av godt lederskap skaper en åpen meningsutveksling og setter organisasjonen i stand til å dele, integrere og bruke denne kunnskapen på en måte som fremmer organisasjonens mål og misjon (Matthiesen, 2014). Det dreier seg om å gå fra gammel etablert praksis til ny og ønsket retning, og forsøke å realisere intensjoner for fremtiden og implementere nye ideer i hverdagspraksisen (Hennestad & Revang, 2017, s. 138).

Gjennom arbeid i Juss-studiet, skal deltakerne utvikle sin innovasjonsspesifikke kapasitet. Dette dreier seg om hvordan deltakeren skal kunne identifisere og arbeide med kjernekomponenter i en spesiell intervensjon, samt eventuelle barrierer som kan oppstå når juss som fagfelt får et større fokus i organisasjonen (Roland *et al.*, 2023). Eksempler på viktige ledelsesoppgaver er i denne sammenhengen å planlegge fra start, sørge for god organisering og bygge kapasitet i barnehagen (Roland *et al.*, 2023, s. 141). Videre må lederen sørge for god systematikk, få oversikt over og lære kjernekomponentene i innovasjonen der juss som fagfelt skal være fokusområdet. Et søkelys på nytteverdien av innovasjonen kan føre til motivasjon for innsats gjennom et målrettet og konstruktivt arbeid (Roland *et al.*, 2023).

Metode

Denne kvalitative studien viser til funn fra beskrivelse og refleksjoner fra ledere i barnehagen rundt temaer knyttet til problemstillingens målsetting. Målet er å utforske hvilken betydning studiet, juss for ledere, har for utøvelse av ledelse i barnehagen. Wittek (2014, s. 220) påpeker at kunnskap er noe som skapes i og mellom mennesker. Forståelse og kunnskap utvikles i et samspill i intervjusituasjonen. Vi plasserer derfor studiet innenfor den sosialkonstruksjonistiske tradisjonen, der kunnskap, og dermed all meningsfull virkelighet, er basert på interaksjoner mellom mennesker i en kontekst (Crotty, 1998). I vår utarbeidelse av intervjuguide har vi en deduktiv tilnærming hvor utgangspunktet er vår egen erfaring og forståelse sammen med det teoretiske grunnlaget.

Med bakgrunn i dette foretok vi semistrukturerte forskningsintervjuer med fire barnehageledere (Postholm *et al.*, 2018), som også har vært studenter i juss- og ledelsesstudiet. Intervjuene ble gjennomført i en uformell stil slik at lederne fikk supplere med egne innspill (Krumsvik, 2016). Spørsmålene og temaene ble dermed formulert med en deduktiv tilnærming. Deres beskrivelser ble imidlertid bygget opp rundt en tilnærming som ga dem frihet til å beskrive og reflektere over åpne spørsmål og temaer. På denne måten spenner studiens fundament over deduktive prinsipper med teoretisk utgangspunkt. Samtidig har studien også en induktiv tilnærming som søker innsikt i deltakernes erfaringer.

I analysen beveget vi oss mellom deduksjon og induksjon, som av Alvesson og Sköldberg (2017, s. 13–14) betegnes som abduksjon. En slik abduktiv tilnærming tar utgangspunkt i en tolkende fenomenologisk modell (Smith *et al.*, 2009). Modellen gir rammer for vår analyse. Vår forforståelse, kunnskap og erfaring innenfor forskningsprosjektets tema ble brukt aktivt i en interaksjon mellom deduktiv og induktiv tilnærming i koding og kategorisering av empirien i meningsbærende enheter (Alvesson & Sköldberg, 2017).

Selv om vi som forskere søker etter objektivitet i våre analyser, er vi innforstått med at vår subjektivitet ved å være både forskere og lærere i studiet kan farge vår analyse av empiri og i utvikling av meningsbærende elementer. Vi har derfor vært kritiske til våre funn og trukket våre generelle slutninger fra det spesifikke til det mer generelle. Johannessen *et al.* (2016, s. 47) beskriver dette som en induktiv tilnærming, hvor disse slutningene danner grunnlaget for presentasjonen av funnene.

Presentasjon av funn

Kunnskapsutvikling

Funn fra studien tyder på at respondentene er samstemte i sin kunnskapsutvikling. De oppgir å ha fått bedre oversikt over lovverk, forskrift og sentrale bestemmelser som omhandler barn og ansatte i organisasjonen de er satt til å lede. De beskriver videre at de er blitt kjent med juridisk metode. Dette har ført til at de lettere klarer å lese og identifisere hvilke rettsnormer som gjelder ved ulike juridiske utfordringer.

Studiets kombinasjon av juridiske prinsipper og ledelsesstrategier beskrives av informantene som en unik sammensetning av kunnskap. Denne kunnskapen er essensiell for å navigere i det juridiske og organisatoriske landskapet. Dette fremmer en helhetlig forståelse av utfordringene og ansvaret som følger med ledelsesroller. Ved at studiet er bygd opp slik, tyder funnene på at studentene utvikler en sentral kunnskap i å lese og tolke juridiske tekster, for deretter å sette disse inn i en kontekst som er relevant for egen organisasjon. En av informantene sier det slik:

> *Det har blitt en tydeligere avgrensning av hvilke juridiske områder som jeg som leder trenger å bry meg med. De er jo veldig sterkt knyttet til de områdene som var på studiet, det vil si arbeidsrett og knyttet til barnehageloven da, eller opplæringsloven. Så jeg synes at det er lettere å lese juridiske tekster. Jeg forstår mer dilemmaer. Man må liksom forstå teksten fullt ut.*

Informantene forteller at studiet har forberedt dem på å møte utfordringer i skjæringspunktet mellom juss og ledelse med tillit og kompetanse. Studiets tilrettelegging der gruppearbeid, samhandling med medstudenter og arbeidskrav er en sentral metodikk, beskrives av informantene som viktig. Erfaringene som trekkes frem er at de har forbedret sine kommunikasjonsevner, konfliktløsningsevner, og evnen til å anvende juridisk kunnskap i beslutningsprosesser. Som spesielt nyttig beskrives studiets fokus på erfaringsdeling og diskusjoner i studentgrupper rundt aktuelle dilemmaer som ledere opplever i egen organisasjon. En av studentene sier det slik:

> *Vi hadde et veldig godt arbeid i basisgruppen da vi delte både erfaringer og dilemmaer. Det var veldig nyttig, uansett hvor folk var leder, eller hvilken ledererfaring man hadde, så synes jeg at det var nyttig.*

Ved at ledere i barnehagen har utviklet sin kunnskap, har dette i noen tilfeller ført til endringer i organisasjonens rutiner og systemer. Informantene forteller at de har lykkes i å anvende sin nyvunne kunnskap og ferdigheter innenfor sine arbeidsplasser, og implementert juridiske overveielser i utviklingen og forbedringen av organisatoriske prosesser. De understreker studiets praktiske verdi og overføringsverdi fra akademiske erfaringer til profesjonell praksis.

Informantene beskriver at de har oppnådd en unik blanding av juridisk innsikt og ledelsesdyktighet. Dette setter dem i stand til å effektivt møte og navigere de mangfoldige utfordringene de vil møte i sin ledelse. Denne kunnskapsutviklingen representerer ikke bare en berikelse av deres personlige og profesjonelle liv, men bidrar også vesentlig til den strategiske utviklingen av organisasjonen de er en del av. Informantene beskriver en større trygghet i egen lederrolle og lederutøvelse som følge av egen utvikling i studiet, der samspill med andre har vært en betydelig del. Dette trekker de med seg i arbeidet med sine ansatte.

Funn fra studien gir noen indikasjoner på at andre ansatte i barnehagen også har opplevd kunnskapsutvikling og nye måter å forstå barnehagens juridiske rammer på. Dette har skjedd gjennom påvirkning av utprøvinger og annet som leder har gjort som del av utdanningen. Noen informanter sier at de leder personalet annerledes enn tidligere. I deres ervervede kunnskap om ledelse, der juridiske spørsmål, skjønnsmessige vurderinger og dilemmaer skal behandles, benyttes modeller og verktøy fra studiet. Det kan bety at barnehagens profesjonelle fellesskap har en viss form for innovasjon og nytenking når de samhandler om innhold, verktøy og metoder som lederen har tatt med seg fra studiet.

Kapasitetsbygging

Informantene sier at studiet har gitt et dyptgående blikk i hvordan juridiske prinsipper kan anvendes strategisk i ledelseskontekster. De forteller at dette har vært viktig for å utvikle kompetanse for effektiv organisasjonsledelse. Funn i studien tyder på at lederes kapasitet for å utøve ledelse innenfor det juridiske fagområdet er styrket. Dette kommer til uttrykk gjennom informantenes beskrivelse av forbedret evne til å håndtere juridiske problemstillinger, økt bevissthet rundt ledelsesansvar og juridiske forpliktelser, samt implementering av kunnskap og metodikk fra studiet i daglig arbeid. Dette

har bidratt til en mer effektiv, trygg og reflektert ledelsespraksis. En av informantene sier det slik:

> *Man blir trygg i å lede de prosessene da, fordi man har en juridisk forståelse i bakgrunnen. Man tar seg tiden slik at man klarer å stille de gode spørsmålene, at man klarer å hente frem noen referanser som man har lært på studiet.*

Informantene beskriver hvordan studiet har åpnet for bredere diskusjoner og refleksjoner rundt «barnets beste» i ulike kontekster. De opplever at de har implementert lederstøtteverktøy, som et direkte resultat av studiet. Et konkret eksempel er innkjøp av lisens for å kunne ha full tilgang til lovdata.no med eksempler. Tilgang til konkrete eksempler fra rettspraksis oppfattes som viktig for at leder i sin tur skal kunne kontekstualisere og ramme inn samtaler med ansatte på en god måte. Dette gjør at det blir færre misforståelser og konflikter på arbeidsplassen i tilfeller der leder skal forklare juridiske rammer for arbeidstakeres rettigheter og plikter i organisasjonen. Dette skjer gjennom at språk og kontekst blir oppfattet som begripelig og logisk.

Videre understreker informantene viktigheten av kontinuerlig læring og tilpasning i ledelsesrollen. En leder har satt en juridisk case på dagsorden som fast punkt på de månedlige møtene. Det gjør at hele teamet får større forståelse og innsikt, slik at barnehagen øker kapasiteten til å håndtere juridiske problemstillinger. Deres erfaringer og kunnskaper fra studiet har endret måten ledergruppa i barnehagen forstår barnehagens juridiske rammer på. Juridiske problemstillinger og temaer er nå kommet på dagsorden som del av det systematiske arbeidet.

Flere ledere understreker at de forbedrer sin kapasitet til kritisk tenkning og strategisk analyse. Ved å anvende juridisk kunnskap på en måte som fremmer organisasjonenes strategiske utvikling, har informantene utviklet en proaktiv tilnærming til lederskap. De har lært å forutse potensielle juridiske utfordringer og integrere løsninger i sine ledelsesstrategier. Dette bidrar til organisasjonenes og ledergruppens evne til å håndtere juridiske spørsmål effektivt og fremmer en kultur for juridisk og etisk bevissthet. Dette gir en kollektiv forbedring i organisasjonens kapasitet og evne til å håndtere juridiske utfordringer mer effektivt. Erfaringene fra deltakerne har ført til en bevisst overføring av kunnskap til praktisk bruk i organisasjonen og en styrket læringskultur innad i organisasjonen.

Enkelte av informantene beskriver at deres nyervervede kunnskap også har bidratt til endringer på kommunalt nivå. Skoleeier har lagt inn faste temabolker i nettverket som omhandler juridiske problemstillinger og endringer i lov og forskrift. Ledere som har deltatt på studiet er spesielt invitert inn i kommunens ledergruppe for å bidra med kunnskaper og kompetanse. Slik sett ser vi at studiet har bidratt til å øke juridisk kapasitet i studentenes egne kommuner, og til og med i nabokommuner som deltar i nettverket. En av informantene beskriver dette slik:

> *Saksbehandlingen i vår kommune har man fått en mer omforent forståelse av. Jeg har fått en kompetanse som gjør at jeg kan dele med mine kolleger, som gjør at vi på en måte har klart å øke vår kapasitet.*

Som en konsekvens av dette beskriver informantene at de i større grad enn tidligere arbeider tverrfaglig og interkommunalt med erfaringsdeling og refleksjon. Flere steder er det blitt etablert interkommunale nettverk for å bygge kapasitet om juss i barnehagen. Funnene tyder dermed på at de føler at de er mer i forkant på juridiske problemstillinger og kjenner seg tryggere enn før. Det i sin tur kan styrke lederne i sin rolle og bidra til energi og motivasjon til å gjøre en god faglig analyse slik at lederhandlingen kanskje får bedre kvalitet.

Innovasjon

Funn i studien tyder på at deltakerne har på sine unike måter integrert nyervervet kunnskap og ferdigheter i sine ledelsesroller. Dette har ført til betydelig vekst i kompetanse og selvsikkerhet i ledelsen av juridiske spørsmål. Informantene gir en felles forståelse for hvordan juridisk kunnskap kan, gjennom innovasjoner, omsettes til praktisk nytte i arbeidslivet. De deler en erkjennelse av at en dypere forståelse for juridiske prinsipper ikke bare forbedrer beslutningsprosesser og effektiviteten i håndteringen av komplekse problemstillinger, men også styrker organisasjonens evne til å operere innenfor lovens rammer. En av informantene sier det slik:

> *I et sånt innovasjonsperspektiv, tenker jeg at for meg så har jeg vært veldig bevisst på at den økte kompetansen skal være med å forenkle prosesser der det er mulig. Det har vært viktig for meg. Det handler om å jobbe med strukturer og prosesser, og så handler det om å vurdere. Vi må være veldig bevisst på hvordan vår forståelse av lovverket er, hvordan vi praktiserer og hva er det vi oppnår av endring.*

Det å forbedre, forenkle og innovere prosesser innen egen organisasjon fremheves der juridisk forståelse spiller en rolle. Dette er viktig for å skape en proaktiv tilnærming til ledelse av barnehagen. Innovative arbeidsprosesser betraktes av deltakerne som strømlinjeformede operasjoner. Disse har til hensikt å forbedre beslutningstaking og fremme en kultur for kontinuerlig forbedring. Gjennom å anvende teoretisk kunnskap i praktiske situasjoner, har deltakerne klart å implementere mer strukturerte og lovlige løsninger. Dette bidrar direkte til organisasjonens juridiske robusthet.

Informantene gir beskrivelser om hvordan studiet har utstyrt dem med verktøyene de trenger for å navigere i og påvirke den juridiske rammen rundt barnehagens drift. De trekker også frem økt bevissthet og etterlevelse av lovgivning blant ansatte og i spesialiserte kompetanseområder som personvern og informasjonssikkerhet. «Ja, for det er jo noe som er i utvikling hele tiden, og vi klarer jo ikke å følge med. Så det at man faktisk er mer tilbakeholden og mer skeptisk, det skal man være.» forteller en av informantene. Denne bevisstheten fører ikke bare til en reduksjon i juridiske risikoer, men også til en kultur der juridisk bevissthet og ansvarlighet er fremtredende.

Det er funn i studien som tyder på at denne felles forståelsen, som kommer frem gjennom informantenes erfaringer, underbygger viktigheten av juridisk utdanning for ledere og beslutningstakere. Beskrivelsene fra informantene tyder på at kunnskap om lovgivning og juridiske prinsipper er essensiell for å fremme en bærekraftig og lovlig drift. I tillegg er det viktig for å forankre en etisk og ansvarlig bedriftskultur som verdsetter og beskytter både organisasjonens og individets rettigheter.

Drøfting

Denne studien søker etter kunnskap om barnehageledernes positive erfaringer med fokus på juridiske forhold som omhandler rettigheter og plikter på organisasjonsnivå. Drøftingen i denne sammenhengen tar utgangspunkt i funndelen av dette kapitlet og lar samme hovedoverskrifter lede diskusjonen.

Barnehageledernes utvikling av kunnskapsgrunnlag

Funnene i studien tyder på at deltakerne har opparbeidet et betydelig kunnskapsgrunnlag gjennom å ha deltatt i studiets aktiviteter. Ved at studiet vektlegger en sosiokulturell forståelse av hvordan mennesker lærer, forteller deltakerne at de har forbedret sine kommunikasjonsevner, konfliktløsningsevner og evnen til å anvende juridisk kunnskap i beslutningsprosesser. Gjennom å ha utforsket sitt eget kunnskapsgrunnlag for handlinger (Argyris, 1982; Robinson, 2018), beskriver deltakerne at de er blitt styrket i utøvelse av transformativ ledelse slik Martinsen *et al.* (2019) beskriver. Det dreier seg da om å skape kreative endringer og stimulere til å drive læringsprosesser i tråd med barnehagens behov.

Funn fra studien i denne sammenhengen tyder på at informantene involverer ansatte i barnehagen i utprøving av ny kunnskap og kompetanse gjennom kollektive læringsprosesser. Ved å fokusere på et positivt læringssystem på individnivå, gruppenivå og organisasjonsnivå der de selv er aktive deltakere, kan egen lederutøvelse styrkes (Roland *et al.*, 2023). I en sosiokulturell forståelse av hvordan mennesker lærer, vil deltakerne gjennom kommunikasjon og samhandling med andre, få tilgang til kunnskap som de etter hvert vil kunne ta i bruk i egen praksis (Säljö *et al.*, 2016).

Studiens funn tyder også på at deltakerne har gjort endringer i barnehagens rutiner og systemer, basert på forhold som omhandler rettigheter og plikter på organisasjonsnivå. Dette beskriver Kirkhaug (2017) som andre generasjons organisasjonsutvikling. Fokus på transaksjonsledelse i studiet, der det dreier seg om å bygge gode strukturer i organisasjonen gjennom å forsterke infrastruktur, ferdigheter og motivasjon, har hatt en overføringsverdi fra studiet til profesjonell praksis (Roland *et al.*, 2023). Økt kunnskap om transaksjonsledelse handler ofte om å holde orden på det administrative ved å skape strukturer og opprettholde den daglige driften (Martinsen *et al.*, 2019).

Säljö (2016) sier at dette vil kunne bidra til trygghet i lederrollen. En slik trygghet beskrives av deltakerne med utgangspunkt i en forbedret forståelse av relevante lovverk, forskrifter og egen evne til å anvende juridisk metode effektivt i sine lederroller. Andersen *et al.* (2017) sier at skjønnsmessige vurderinger som lederne gjør, tar utgangspunkt i deres profesjonserfaring. Slike skjønnsmessige vurderinger beskrives av deltakerne som å være styrket. Ved at de kombinerer deres nyervervede kunnskap med utprøving i praksis, bidrar dette til en helhetlig forståelse av deres ansvar og utfordringer innen ledelse av barnehagen, og dermed trygghet i deres skjønnsmessige vurderinger (Andenæs & Møller, 2016).

Kapasitetsbygging for ledere i barnehagen

Funn fra denne studien kan tyde på at studiet i juss og ledelse gir deltakerne en økt kapasitet for å møte juridiske utfordringer innenfor ledelse. Selve begrepet kapasitet beskrives av Holden *et al.* (2018) som noe mer enn kompetanse. Det dreier seg om evne til å løse oppgaver og mestre utfordringer i konkrete situasjoner. Kompetansebegrepet hos Holden viser til summen av kunnskap, ferdigheter og holdninger, og hvordan disse anvendes i samspill. Kapasitet handler om både kompetanse, motivasjon og holdninger. Gjennom personlig utvikling, praktisk bruk av teoretisk kunnskap og en økt bevissthet om juridiske aspekter av ledelse, søker studiet å utruste lederne med nødvendig kapasitet for å navigere i et komplekst juridisk landskap.

Studiet har hatt fire perspektiver for å bygge studentenes kapasitet som kjennes igjen hos Stoll og Kools (2017). Disse dreier seg om systemtenkning, lærings- og strategiperspektivet og et integrert perspektiv. Det integrerte perspektivet vil kunne trekke sammen de tre andre (Stoll & Kools, 2017). Utdanningsdirektoratet (2017) skriver at for å lede sitt personale må lederen være faglig oppdatert for å kunne faglig veilede ansatte, i pedagogisk virksomhet og i juridiske spørsmål, slik at også disse utvikler en felles forståelse for oppdraget som er gitt. Oppdraget i denne sammenhengen er i tråd med barnehageloven og rammeplanen for barnehagen.

Informantene i studien beskriver at den integrerte tilnærmingen til ledelse og juss har bidratt til en bevissthet om hva kapasitetsbygging handler om (Jacobsen, 2004). De forstår det slik at det handler om hvorvidt organisasjonen er i stand til å ta inn over seg betydningen av ny kunnskap og

anvende den til kjerneoppgaver i virksomheten. For barnehagens del legges det mindre vekt på fag og større vekt på læring gjennom relasjon til lek og aktivitet (Roland *et al.*, 2023).

Studiets metodikk styrker deltakernes kapasitetsbygging gjennom ferdighetstrening og øving, individuell og kollektiv veiledning, og et tilstedeværende og engasjert fagteam som er tett på studentene (Fixsen *et al.*, 2019). Informantene beskriver at de har blitt flinkere til å analysere problemstillinger enn tidligere. De går grundigere inn i lovverk om rettigheter og plikter via juridisk metode for å sikre at saken er godt nok belyst. Dette har gjort det lettere å treffe med riktig tiltak eller oppfølging overfor barn, foreldre eller tilsatte. I barnehager hvor ansatte individuelt og kollektivt har høy kapasitet for endring, er det svært trolig at det leveres god kvalitet (Roland *et al.*, 2023). Informantene beskriver at de gjennom økt kapasitet har bidratt til nytenking rundt system, læring og strategi på arbeidsplassen (Stoll & Kools, 2017). I tillegg har noen av informantene bidratt i tverrfaglig og interkommunalt samarbeid. Samlet har fokuset på å bygge kapasitet gjennom studiet i juss for ledere styrket deltakernes lederroller og bidratt til strategisk utvikling av organisasjonene de er en del av.

Ledelse av innovative læringsprosesser i barnehagen

Informantene beskriver at med økt kapasitet gjennom ny kunnskap og ferdigheter i ledelsesrollene, øker kompetansen og selvsikkerheten i ledelsen av juridiske spørsmål. Funn fra studien tyder på en felles erkjennelse av at juridisk kunnskap kan transformeres til praktisk nytte gjennom innovasjon, med særlig fokus på organisatorisk utvikling og risikostyring. Slik transformasjon av kunnskap sies av mange å være det samme som endringsledelse (Hennestad og Revang, 2017). Transformasjonsledelse er sterkt relatert til innovasjon (Bass & Vanderberghe, 1999). Idealiserte innflytelse og inspirerende lederskap vises når lederen forestiller seg en ønskelig fremtid, artikulerer hvordan den kan nås, setter et eksempel til å følge, setter høye standarder for ytelse, og viser besluttsomhet og tillit.

Informantene beskriver en utvidet forståelse for juridiske prinsipper som forbedrer beslutningsprosesser og effektiviteten i håndteringen av komplekse problemstillinger. Det dreier seg om å gå fra gammel etablert praksis gjennom en innovativ tilnærming til en ny og ønsket retning. Målet er å forsøke

å realisere intensjoner for fremtiden og implementere nye ideer i hverdagspraksisen (Hennestad & Revang, 2017, s. 138). Nye ideer som trekkes frem av informantene i denne sammenhengen dreier seg om et større fokus på en etisk og ansvarlig bedriftskultur som verdsetter og beskytter både organisasjonens og individets rettigheter. Et slikt fokus vil kunne styrke barnehagens evne til å operere lovlig, og bidra til en kultur av juridisk bevissthet og ansvarlighet.

Beskrivelsene fra informantene belyser en felles forståelse for hvordan juridisk kunnskap kan, gjennom innovasjoner, omsettes til praktisk nytte i arbeidslivet. Et søkelys på nytteverdien av endringen kan føre til motivasjon for innsats gjennom et målrettet og konstruktivt arbeid (Roland *et al.*, 2023). I innovasjonsprosessen må lederen sørge for god systematikk, få oversikt over og lære kjernekomponentene der juss som fagfelt skal være fokusområdet. Et mål med studiet er at kapasiteten for ledelse og innovasjon som utvikles hos barnehagelederen og barnehagen skal komme barna til gode. Det vil si at innovasjoner skal føre til noe mer enn læring i det profesjonelle fellesskapet hos de ansatte.

Oppsummert

Problemstillingen i denne studien har vært *Hvilken betydning har studiet juss for ledere for utøvelse av ledelse i barnehagen.* Gjennom intervju med fire erfarne ledere i barnehagen som har gjennomført studiet i juss for ledere, er det identifisert tre hovedområder som har hatt en betydelig innvirkning på deres ledelsespraksis i barnehagen. Særlig har de opplevd et fokus på utvikling av kunnskapsgrunnlag, kapasitetsbygging, og ledelse av innovative læringsprosesser. Deltakerne har gjennom studiet forbedret sine kommunikasjonsevner, konfliktløsningsevner, og evnen til å anvende juridisk kunnskap i beslutningsprosesser. Dette styrker deres utøvelse av transformativ- og transaksjonsledelse. Deltakelse på studiet synes å bidra til kreative endringer og stimulerer læringsprosesser i tråd med barnehagens behov. Lederutøvelsen styrkes gjennom å involvere ansatte i kollektive læringsprosesser på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå.

Det er funn som tyder på at deltakerne har økt sin kapasitet for å møte juridiske utfordringer. Kapasitet omfatter kompetanse, motivasjon og holdninger. Dette har ledet til personlig utvikling og en praktisk bruk av teoretisk kunnskap. Det har også ført til økende bevissthet om juridiske aspekter av ledelse, samt en integrert tilnærming til ledelse og juss som styrker lederroller og bidrar til strategisk utvikling av organisasjonen.

Betydningen av juridisk kunnskap for innovasjon innen organisatorisk utvikling og risikostyring fremheves. Deltakerne opplever at juridisk kunnskap forbedrer beslutningsprosesser og effektiviteten i håndteringen av komplekse problemstillinger. Dette inkluderer et fokus på en etisk og ansvarlig bedriftskultur som verdsetter både organisasjonens og individets rettigheter. Samtidig bidrar dette til å utvikle en kultur av juridisk bevissthet og ansvarlighet.

Samlet sett indikerer funnene at studiet i juss for ledere har stor betydning for deltakernes utøvelse av ledelse i barnehagen. Studiet bygger nødvendig kapasitet og kompetanse for å navigere i et komplekst juridisk landskap som omhandler rettigheter og plikter på organisasjonsnivå. Dette styrker deltakernes lederroller og bidrar til en helhetlig og strategisk utvikling av barnehagen. Gjennom deltakelse i studiet utvikler deltakerne en bedre forståelse av, og håndtering av, juridiske spørsmål. Funn i studien tyder dermed på at deltakerne utvikler forbedrede læringsprosesser, der hele profesjonsfellesskapet bidrar i innovasjoner i barnehagen.

Referanser

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.

Andenæs, K. & Møller, J. (2016). *Retten i skolen: mellom pedagogikk, juss og politikk*. Universitetsforlaget.

Andersen, O. J., Moldenæs, T. & Torsteinsen, H. (2017). *Ledelse og skjønnsutøvelse: analyse, intuisjon, forhandlinger*. Fagbokforlaget.

Argyris, C. (1982). *Reasoning, learning, and action: individual and organizational*. Jossey-Bass.

Bass, B. M. & Vanderberghe, C. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. Commentary: Leadership and organizational change. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 8*(1), 9–32.

Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. Sage.

Fixsen, D. L., Van Dyke, M. K. & Blase, K. A. (2019). Science and implementation. Active Implementation Research Network.

Hennestad, B. W. & Revang, Ø. (2017). *Endringsledelse og ledelsesendring: Fra plan til praksis.* (3. utg.). Universitetsforlaget.

Holden, S., Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon & Kunnskapsdepartemenet. (2018). *Fremtidige kompetansebehov I. Kunnskapsgrunnlaget*. Kunnskapsdepartemenet. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning. https://www.regjeringen.no/contentassets/e6acac1df4964805a34c767fa9309acd/no/pdfs/nou201820180002000dddpdfs.pdf

Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt.

Kirkhaug, R. (2017). *Endring, organisasjonsutvikling og læring*. Universitetsforlaget.

Krumsvik, R. J. (2016). *Digital læring i skole og lærerutdanning* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartemenet. (2007). *Tilsyn med barnehager*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/bro/2007/0001/ddd/pdfv/304960-tilsyn-f4226.pdf

Martinsen, Ø. L., Goveia, I. C., Engetrøen, R., Gjestrud, G. & Velsand, K. (2019). *Perspektiver på ledelse* (5. utg.). Gyldendal.

Matthiesen, S. B. (2014). Transformasjonsledelse, ekstrarolleatferd og innovasjon.

Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.

Robinson, V. (2018). *Færre endringer – mer utvikling*. Cappelen Damm akademisk.

Roland, P., Hye, L. & Øgård, M. (2023). *Kapasitetsbygging i barnehage, skole og PPT: profesjonelle lærende felleskap, implementering og ledelse* (utg.). Cappelen Damm akademisk.

Rosing, K., Frese, M. & Bausch, A. (2011). Explaining the heterogeneity of the leadership-innovation relationship: Ambidextrous leadership. *The Leadership Quarterly, 22*(5), 956–974. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2011.07.014

Smith, J. A., Larkin, M. og Flowers, P. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. SAGE.

Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change, 10*(2–3), 115–127. https://doi.org/10.1007/s10833-009-9104-3

Stoll, L. og Kools, M. (2017). The school as a learning organisation: A review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community, 2*(1), 2–17. https://doi.org/10.1108/JPCC-09-2016-0022

Säljö, R., Gilje, Ø. og Goveia, I. C. (2016). *Læring: En introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*. https://www.udir.no/contentassets/7c4387bb50314f33b828789ed767329e/rammeplan-for-barnehagen-bokmal-pdf.pdf

Wittek, L. (2014). Sosiokulturelle tilnærminger til læring. I J. Heldal & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk: en grunnbok*. Cappelen Damm akademisk.

Kohli, V. P. (2025). Teaching Legal Risk Management and Intellectual Property Law to non-law students – benefits and challenges. I R. Helde, A. Parmann & E. Suzen (Red.), *Undervisning i rettsvitenskap for de som ikke skal bli jurister* (s. 507–525). Fagbokforlaget. DOI: https://doi.org/10.55669/oa5402024

Kapittel 24

Teaching Legal Risk Management and Intellectual Property Law to non-law students – benefits and challenges

Vishv Priya Kohli[1]

[1] Copenhagen Business School, Denmark

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Sammendrag: Fordelene ved å ha et kurs i juss på en handelshøyskole kan ikke undervurderes. Målet for de fleste studenter er å bidra til det næringslivsmiljøet på en eller annen måte. I dette kapittelet illustrerer jeg hvordan integrering av immaterialrett med kontraktsrett, konkurranserett, databeskyttelse og flere andre områder er avgjørende. Dette er nødvendig for å utstyre fremtidige ledere og konsulenter med de nødvendige verktøyene for å utføre jobbene sine. Ved å bruke kurset 'Legal Risk Management and Intellectual Property Law' som eksempel, et kurs som tilbys til hovedfagsstudenter, fremheves virkningen på en generasjon av konsulenter i de kreative næringene.

Først diskuterer artikkelen målet med kurset, som er å utdanne juridiske risikoanalytikere med en helhetlig forståelse av forskjellige rettsområder. Dette hjelper dem med å håndtere komplekse nye juridiske spørsmål i de kreative næringene. Deretter forklarer artikkelen hvordan case-basert undervisningsmetodikk er integrert i kurset for å gi erfaring fra den virkelige verden. Til slutt tilbys en kritisk refleksjon over fordelene og utfordringene man opplever ved å undervise i et kurs som er juridisk i sitt vesen, men som leveres til ikke-jusstudenter.

Nøkkelord: undervisning om IP, ikke-jusstudenter, case-basert metodikk

Abstract: The merits of having a course on law in a business school cannot be underestimated. The goal of most students is to contribute to the commercial environment in some capacity. In this article, I illustrate how weaving together intellectual property law with contract law, competition law, data protection, and several other areas is imperative. This equips future managers and consultants with the wherewithal necessary to execute their jobs. Using the example of the course entitled 'Legal Risk Management and Intellectual Property Law' offered to graduate students, the impact on a generation of consultants in the creative industries is highlighted.

Following an autoethnography methodology, the paper first dwells on the aim of the course. This aim is raising legal risk analysts possessing a helicopter vision of different spheres of law, which assists them in dealing with complex emerging legal issues. Thereafter, the paper spells out how case-based teaching methodology is integrated into the course to provide experience of the real world. Next, a critical reflection is offered on the benefits and challenges experienced while teaching the course, which is legal to the core but is delivered to non-law students.

Keywords: teaching IP, non-law students, case-based methodology

Introduction

The value of knowledge of the law is undisputed,[1] but teaching law can sometimes err on the side of being too theoretical. Traditionally, the Socratic method,[2] which more accurately may be described as the Protagorean method,[3] is adopted in teaching law.[4] This practice of using the Socratic method for teaching law has been in force since the 1870s, when Harvard's Langdell introduced this method in the classroom.[5] Despite the evolution of social, cultural, and political spheres, not much has changed in the methods of imparting legal knowledge in the traditional law classroom. While the law professors have maintained a steady focus on teaching the black letter law, globalization and developments in society and technology continue to outpace the developments in the teaching of law. Not surprisingly, some students find the teaching of law to be too analytical and too positivist, bereft of human and social response.[6] Therefore, the most common concern of the students and teachers of law alike is that there is a lack of student engagement,[7] insufficient participation in classroom activities, and certain students feel isolated and anxious due to the lack of relatability of the course content to their reality. When another layer of non-law students studying law is added, the issues are compounded. Especially, the group of non-law students of law have a justifiably specific need to fathom the reasons for dwelling on legal jargon, methods, theories, articles, and cases in the area of law.

---

1 Ridley, A. (1994). Legal skills for non-law students: Added value or irrelevant diversion? *The Law Teacher, 28*(3), 281–291. https://doi.org/10.1080/03069400.1994.9992901

2 Richmond, M. L. (1995). Teaching Law to Passive Learners: The Contemporary Dilemma of Legal Education. *Cumb. L. Rev., 26*.

3 Heffernan, W. C. (2017). Not Socrates, But Protagoras: The Sophistic Basis of Legal Education. In *Plato and Modern Law* (pp. 295–319). Routledge.

4 Bateman, P. (1997). Toward diversity in teaching methods in law schools: Five suggestions from the back row. *QlR, 17*, 397.

5 Bateman, P. (1997). Toward diversity in teaching methods in law schools: Five suggestions from the back row. *QlR, 17*, 397.

6 Elias, S. (2017). Teaching law today. *Victoria University of Wellington Law Review, 48*(2), 217–224. https://doi.org/10.26686/vuwlr.v48i2.4744

7 Groccia, J. E. (2018). What is student engagement?: What is student engagement? *New Directions for Teaching and Learning, 2018*(154), 11–20. https://doi.org/10.1002/tl.20287

Although scholars have explored the area of teaching law to non-law students,[8] the body of literature has mainly focused on specific professions such as teaching law to non-law students of social work, medical professionals, and engineers.[9] Further, questions such as how non-law students can be best supported in learning law and techniques of teaching law to non-lawyers have also been explored.[10]

In this article, I would like to discuss the course, 'Legal Risk Management and Intellectual Property Law', which is a law subject tailored specifically for non-law students. The course was developed using specific teaching methods following the broad strokes of case-based methodology. This approach accounted for the success of the course over a period of five years, during which the course grew from strength to strength. In this article, the focus will be on, at first, describing the aims of the course. This will be followed by a discussion on the teaching methodology that was adopted, including the tried and tested techniques of case-based teaching, tripartite talks, and the use of memes that allowed students to practice what they learned in class. Thereafter, the benefits of such a course will be discussed. Finally, the challenges that were identified will be shared. The amalgamation of theory with practice, which allows the students to be better prepared for their future roles as management consultants and risk managers, will be illustrated.

Autoethnographic method of inquiry is employed as the choice of method in this article. Etymologically, the word autoethnography contains three words: 'auto', 'ethno', and 'graphy', which indicates textual representation of one's own personal experiences in their unique social and cultural context.[11] Since I use

8 Braye, S., Preston-Shoot, M., & Johns, R. (2006). Lost in translation? Teaching law to non-lawyers: Reviewing the evidence from social work. *The Law Teacher, 40*(2), 131–150. https://doi.org/10.1080/03069400.2006.9993203

9 *ibid*.

10 Byles, L., & Soetendorp, R. (2002). *Law teaching for other programmes. Effective learning and teaching in law*, pp. 144–163.

11 Belbase, S., Luitel, B. C., & Taylor, P. C. (2013). Autoethnography: A Method of Research and Teaching for Transformative Education. *Journal of Education and Research, 1*(1), pp. 86–95. https://doi.org/10.3126/jer.v1i0.7955

my own experience of teaching the course and offer my reflections, as usually partaken in autoethnographic studies,[12] it is the apt choice of method.

Aims of the course

The course entitled 'Legal Risk Management and Intellectual Property Law' (henceforth, referred to as 'LRMIPL'), was offered to students in the first semester of their Master's degree in Creative Business Processes, falling under the umbrella of Masters in Sociology. The broad aims of the course were to enable the students to account for the basics of intellectual property law (with focus on copyrights, trademarks, and design law); unfair competition law; contract law; data protection law; personality rights; and enforcement and remedies. A significant learning outcome was to equip students with the wherewithal to select and apply the rules relevant to creative business processes and develop a skill set to analyze legal problems in specific contexts in order to manage the legal risks involved. Most of the students who took the course were either working or interested in working in the creative industries, such as the music industry, gaming industry, media companies, and the fashion industry.

In a nutshell, the course aimed to give an understanding of the basic principles and structures of mainly private law from a European perspective. This was related to creative business processes so that the students develop the ability to choose and assess the appropriate legal structures for business transactions.

The teaching of the course was carried out in large classes and supplemented with online materials, such as quizzes, an online discussion forum, peer-graded assignments, and short videos on cases that were relevant to the curriculum. The classroom interactions were dialogue-based and included student presentations on pre-assigned EU case law, tripartite talks format

12 Spry, T. (2001). Performing Autoethnography: An Embodied Methodological Praxis. *Qualitative Inquiry, 7*(6), pp. 706–732. https://doi.org/10.1177/107780040100700605

of guest lectures, use of innovative techniques such as memes, and a moot court at the end of the course. Throughout the entire duration of the course, feedback was given on all voluntary assignments and tasks.

Finally, the assessment of the Master's course was done by an open book four-hour written sit-in examination, where all possible aids were allowed, including access to the internet. The exam consisted of three broad questions based on three distinct scenarios. The scenarios were constructed on the basis of real-life IP and risk management dilemmas. Each broad question had three sub-questions which covered the entire course curriculum. The overarching goal was to cover and correlate as many topics of the course as possible, to reflect real-life dilemmas. The feedback[13] from the students, including current and past students, and teaching evaluations[14] of the course suggest that the students found the method of teaching as well as examining particularly relevant and beneficial for their future careers. Especially motivating for the course were the reflections of past students who wrote back a year or two later about how the course was relevant and provided them with the necessary tools to tackle their ongoing jobs.

Teaching methods

This section explores the teaching methods applied in practice in the course, which reaped rich dividends for the students as well as the teacher. Traditionally, law has been taught in a lecture format and is still largely taught that way. We give lectures and expect the students to write, take notes, and read before they come to class. However, we are aware that each individual student has a unique learning style. We are familiar with the Briggs model[15]

13 Available for reference upon request.

14 Available for reference upon request.

15 Robinson, D. H. (2022). What are Learning Styles and How did They Get Started? In *Monographs in the Psychology of Education* (pp. 3–9). Springer International Publishing.

from the 60s and the VARK Model from 1992.[16] The learning models identify learners based on their learning styles and categorize them into auditory, visual, reading and writing, and kinesthetic learners. For auditory learners, listening to the lectures can be sufficient. However, for visual learners, slides and board work would be critical. For reading and writing learners, note-taking would help a lot. But for kinesthetic learners, acting out a scenario would be most beneficial.

Although our format of teaching still mainly works around lectures with slides, it would be beneficial if we acknowledge, prioritize, and cater to different learning styles. For instance, in addition to the traditional lecture format, we could offer moot courts, legal clinics, guest lectures in tripartite talk form, and internship programs to make the study of law more relevant and contextual. Even though it requires a substantial amount of effort to set up, many teachers in different law schools are engaging in such practices. However, these measures are not standard practices yet. Such changes in our teaching would truly facilitate bringing the world into the classroom and getting our students out in the real world as part of our teaching.

In this course, the case-based methodology was adopted in three key ways. Firstly, each topic was related to at least one Court of Justice of the European Union (CJEU) case, which was accessible to students in all languages spoken within the European Union (EU). This was significant because the student population was composed of students from various Member States within the EU. Secondly, all students had to be involved in at least one case presentation during the semester. Thirdly, guest lectures were based on a current case, which was part of the curriculum. Lastly, other teaching tools used, such as memes, also revolved around a pertinent legal case. Due to paucity of space, only three of the case-based inspired methods–case presentations, tripartite talks, and memes as a teaching tool–have been discussed below. Each method is described following a similar pattern, starting off with explaining the activity, followed by the theoretical foundations of the activity, establishing the context and method of execution, and ending with the key benefits of the activity.

16 Hussain, I. (2017). Pedagogical implications of VARK model of learning. *Journal of Literature, Languages and Linguistics, 38*.

Case presentations

Since the course involves teaching law to non-law students,[17] it was extremely important to get the students acquainted with legal cases. This was so they could grasp the practical value of what they were learning. The cases for student presentations were carefully pre-selected based on relevance, level of complexity, and availability. It was necessary to involve case-based methodology of teaching to help the students identify the pitfalls, risks, and common issues that arise. This way, they could learn to anticipate, avoid, and prepare to deal with such legal problems.[18] For these reasons, the entire class was divided into groups of six students who were expected to stay in the group for the entire semester and work together. They not only prepared for assignments and exams together, but they were also expected to make a case presentation, as a group, at least once in the semester.

In order to assist their preparation, a video on how to present the case was uploaded to the learning platform. A criterion of six main points was suggested in the video, which was accessible from the very beginning of the semester. This practice allowed them to dwell on at least one case that was assigned to them at the commencement of the semester. At the end of the semester, the students seemed extremely comfortable with reading a legal case. They became well-versed with the key elements that needed to be taken into consideration while reading a case. They also developed confidence in finding legal sources as well as using legal tools to search for relevant legal instruments.

The most valuable aspect of student-led case presentations was that students were not only gaining theoretical knowledge but were actively engaging with materials. They were learning problem-solving and decision-making skills. The students who chose to make videos and uploaded them for the rest of the class were able to reflect and engage in self-assessment as well. It was observed that peer feedback also enhanced their learning experience, as was evidenced through class evaluations. The content pertaining to cases is

17 Richardson, K., Butler, J., & Holm, E. (2009). Teaching law to non-law students: The use of problem solving in legal teaching. *Studies in Learning, Evaluation, Innovation and Development, 6*(2), 29–41.

18 Williams, S. M. (1992). Putting case-based instruction into context: Examples from legal and medical education. *Journal of the Learning Sciences, 2*(4), 367–427. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0204_2

adjusted over time following the criteria that have been developed. The priority remains to include the most relevant, interesting, and easy-to-understand cases for non-lawyers.

Tripartite talks

One of the teaching tools adopted in the course relates to bringing the world into the classroom. Using current relevant cases in the classroom and inviting relevant practitioners for guest lectures serves as a good source of engagement[19] for the students. Studies indicate that students learn better if they are actively involved in the topic of study.[20] The main goal of the tripartite talks is to use the method to offer different perspectives to the students, other than the lecturers' perspective on a given case. There are three different perspectives offered in tripartite talks: the practitioners' perspective, the parties' perspective, and the researchers' perspective.

The idea of employing tripartite talks as a teaching tool is anchored in the theoretical foundations developed by Hendersen[21] in feminist pedagogy and guest lecturing[22] in higher education. It is emphasized that if the same theory is repeatedly taught in the classroom without reference to current developments in the field, there is a risk of perpetuating biases that exist in theory. Therefore, it is imperative to expose the students to fresh perspectives that challenge theoretical knowledge. Secondly, it is important to establish the relevance, importance, and value of the topic of study by bringing in practitioners and establishing links with the real world. Thirdly, practitioners' lectures can aid in cementing the 'why' students are studying a particular discipline. While a vast amount of literature is available on the value of including prac-

19 Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (Eds.). (2022). *Handbook of research on student engagement*. Springer Nature.

20 Li, L., & Guo, R. (2015). A student-centered guest lecturing: A constructivism approach to promote student engagement. *Journal of instructional pedagogies, 15*.

21 Henderson, E.f. (2019). The (un) invited guest? Feminist pedagogy and guest lecturing. *Teaching in Higher Education, 24*(1), 115–120.

22 Alebaikan, R. A. (2016). Online and face-to-face guest lectures: graduate students' perceptions. *Learning and Teaching in Higher Education Gulf Perspectives, 13*(2), 53–65. https://doi.org/10.18538/lthe.v13.n2.229

titioners and parties to cases as guest lecturers[23] in higher education, such as business studies,[24] accounts,[25] and tourism,[26] there are only a handful of research papers[27] on the use of guest lectures as a pedagogical tool in teaching commercial law.

To set the context of the teaching method of tripartite talks, it is important to mention that this method is applied to case-based teaching.[28] All the participants, including the students, were given a case to read in advance, which usually was a case from the CJEU. Therefore, everyone present, including the students, guests, and teachers, was familiar with the facts, principles, and applicable law in the case. The guests were requested in advance to prepare their general comments on the case. During the class, after a brief summarization of the case, the floor was opened for tripartite talks.

Typically, an advocate involved in the case being discussed was invited along with one of the parties to the case. In addition, a researcher was also invited to offer an academic perspective, whereas a practitioner was invited to offer the invaluable perspective[29] of how a person applying law on a daily basis would act in a given scenario in the case. This method sparked interest not only in the topic but also established the importance of studying law.

---

23 Kamoun,f., & Selim, S. (2007). A framework towards assessing the merits of inviting IT professionals to the classroom. *Journal of Information Technology Education Research, 6*, 081–103. https://doi.org/10.28945/203

24 Riebe, L., Sibson, R., Roepen, D., & Meakins, K. (2013). Impact of industry guest speakers on business students' perceptions of employability skills development. *Industry and Higher Education, 27*(1), 55–66. https://doi.org/10.5367/ihe.2013.0140

25 Metrejean, C., Pittman, J., & Zarzeski, M. T. (2002). Guest speakers: reflections on the role of accountants in the classroom. *Accounting Education, 11*(4), 347–364. https://doi.org/10.1080/0963928021000031466

26 McCleary, K. W., & Weaver, P. A. (2009). The Effective Use of Guest Speakers in the Hospitality and Tourism Curriculum. *Journal of Teaching in Travel & Tourism, 8*(4), 401–414.

27 Davis, J., Szymczak, V., Topulos, K., & Weigmann, S. (2021). Perspectives on teaching foreign and international legal research. In *Teaching Legal Research and Providing Access to Electronic Resources* (pp. 55–69). Routledge.

28 Williams, S. M. (1992). Putting case-based instruction into context: Examples from legal and medical education. *Journal of the Learning Sciences, 2*(4), 367–427. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0204_2

29 Silverman, H. W. (1972). The Practitioner as a Law Teacher. *Chitty's LJ, 20*.

Inviting guest lecturers to the classroom was beneficial for the learners, the teacher, and the guest lecturers. The students tend to appreciate the real-life situation and find it relatable. However, there are also sound pedagogical reasons for using guest lecturers. None of us can claim mastery over all areas of law. Bringing in speakers with proven expertise in a topic provides added credibility to the course content. These experts can be faculty from the institution or experts from the community. In a course with profound practical applications, such as law, voices from the field seem to carry as much credibility as those from the academic side.

The tripartite talks opened up the lecture to new lecture design options. For instance, we conducted debates on the relevant issues in one formation. We had a panel discussion and took questions from the students together in another lecture. In this way, the students got to apply critical thinking[30] and compare points of view. It was also observed that the level of motivation of the students received a boost each time a guest lecture concerned a topic that was a bit more technical. The interactive question and answer session following a talk of a technical nature helped students understand the academic content in a much better manner.

Another offshoot of the guest lecture is to record the guest lecture with prior permission and re-use the lecture as a supplement to teaching other classes in the following year. There is value in sparking interest in the discipline and making the topic more relevant for the students.[31] For instance, in the LRMIPL course, we successfully recorded a webinar on a case and have used it for four cohorts over the years. Each time, the students responded positively and had interesting questions to follow up with.

30 Bezanilla, M. J., Fernández-Nogueira, D., Poblete, M., & Galindo-Domínguez, H. (2019). Methodologies for teaching-learning critical thinking in higher education: The teacher's view. *Thinking Skills and Creativity, 33*(100584), 100584. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100584

31 Kohli, V. P., & Teilmann-Lock, S. (2019). Black is back: Maritime and Commercial Court of Denmark rules in landmark copyright case. *Journal of Intellectual Property Law & Practice, 14*(11), 829–830. https://doi.org/10.1093/jiplp/jpz126

Use of Memes

A picture is worth a thousand words. Therefore, memes have become a popular teaching tool, both for student engagement as well as for conveying important cultural information. Memes have been used as a teaching tool in the discipline of language teaching,[32] as well as a classroom warm-up tool.[33] Some teachers of law have also successfully employed memes to teach law. In this course, I have also used memes not only as a warming activity but have also utilized memes to teach LRMIPL, under the broad umbrella of case-based teaching methodology,[34] with overwhelmingly positive results.

Specifically, memes were used as a pedagogical tool to teach copyright law. It is obvious that memes draw on copyright-protected materials, such as images, music, film scenes, etc. Therefore, integrating memes as a teaching point in a class on Intellectual Property Law was an organic choice. The method of employing memes was straightforward. The students were divided into groups of three and were asked to use a freely accessible online tool to create memes on a specified topic. The task was to create a meme and check whether there were any potential copyright law-related issues that may arise, followed by a discussion on cases in the media about memes from various jurisdictions. The students not only enjoyed the exercise, but it also contributed to developing their critical thinking[35] while creating memes.

The general feedback from the students' evaluations was that the class in which memes were used as a teaching tool was one of the most engaging classes of the semester. The students observed that they were not only more engaged, but they also believed that they picked up a skill with respect to

32 Kayali, N. K., & Altuntaş, A. (2021). Using memes in the language classroom. *Shanlax International Journal of Education, 9*(3), 155–160. https://doi.org/10.34293/education.v9i3.3908

33 Harshavardhan, V., David Wilson D., & Kumar, M. V. (2019). Humour discourse in internet memes: An aid in ESL classrooms. *Asia Pacific Media Educator, 29*(1), 41–53. https://doi.org/10.1177/1326365x19842023

34 Budianto, A. (2022). Legal research methodology reposition in research on social science. *International Journal of Criminology and Sociology, 9*, 1339–1346. https://doi.org/10.6000/1929-4409.2020.09.154

35 James, N., Hughes, C., & Cappa, C. (2010). Conceptualising, developing and assessing critical thinking in law. *Teaching in Higher Education, 15*(3), 285–297. https://doi.org/10.1080/13562511003740858

copyright law. Being non-law students, through a practical teaching tool such as making memes, they picked up and retained what to watch out for while making public comments. They were also able to distinguish between commercial use and private use, and what constituted 'fair use' in the realm of copyright law. The overall discussion of recent cases on memes tied loose ends and filled the gaps in their knowledge.

Benefits

Traditionally, the broad goal of teaching law has been to impart knowledge to the students on how to think like lawyers and conduct examinations that test the knowledge of 'lawyering'.[36] However, globalization has brought in its wake a necessity that irrespective of professional category, most professionals (doctors, engineers, brand managers, IT professionals) should have a basic level of knowledge about the relevant law in their field. Therefore, there is a need to teach that kind of ready-to-use and specialized legal education, in bite-size format that is easy to digest by non-law students.

Through the LRMIPL course, we have tried to achieve this goal. The main benefits of teaching law to non-law students entail raising a generation of well-rounded consultants and managers. It also contributes to the development of a specialized brand of legal risk managers in the creative industries. In the long run, it demystifies the legal discipline for the new generation of learners.

As hinted above, globalization has led to the creation of specialized roles for facilitating access to justice, which need not necessarily be supported only by hard-core lawyers. Even non-lawyers can provide the service, especially those services that do not require legal judgment, such as completing forms, providing legal information, authorizing friends and neighbors to appear in court, and counseling in certain situations.[37] We are moving towards creating

36 Morris, R. J. (2010). The teaching of law to non-lawyers: an exploration of some curriculum design challenges. *International Journal of Law in the Built Environment, 2*(3), 232–245.

37 Zorza, R., & Udell, D. (2014). New roles for non-lawyers to increase access to justice. *Fordham Urban Law Journal, 41*(4), 1259–1316.

a new category of legal professionals in the modern age, where traditionally prohibited practices should be permissible to be provided by semi-legal professionals. For instance, providing legal information is based on clearly settled facts, and legal judgment is not a prerequisite. By providing education and designing training for future legal risk analysts, consultants, and managers through the course, we are contributing to raising a new generation of educated managers.

Further, the diversification and specialization of the creative industries, such as the music industry, media management companies, and gaming industry, are becoming economic giants. They contribute significantly to the economy and the creative sector. As a result, there is a clear growth in the number of specialists managing talent. We believe that if the team of professionals who manage talent in the creative industries is well-educated in the laws relevant to them, specifically LRMIPL, the level of professionalism will increase, and access to justice will be ensured at the same time.

Furthermore, by developing courses such as LRMIPL, which aim to impart legal education in bite-size form, we, as teachers of law, can contribute to the demystification of the legal discipline and make justice more accessible. If we can deliver justice by involving non-lawyers who are educated in certain aspects of law, we would be serving the purpose of law.

Challenges

While there are overwhelming benefits, a critical reflection[38] on the course reveals several challenges as well. Even though there is value in teaching law to non-law students, it is an arduous task requiring careful planning. Finding appropriate legal cases, placing law in context, and sifting through the legal jargon before attempting to teach a specific area of law are all necessary steps. The final results, apparent through teaching evaluations and feedback from

38 Allen, V. (2007). A critical reflection on the methodology of teaching law to non-law students. *Web journal of current legal issues*, (4).

students – especially those who write back after a few years of having taken the course – make all the efforts worthwhile. But the challenges need to be acknowledged nonetheless.

One of the greatest challenges that was identified pertains to planning the curriculum. Selecting specific areas of law to teach and finding easy-to-grasp cases was difficult. However, once the setup was completed, it worked well and only required updating from time to time. In LRMIPL, as mentioned above, the core area was related to Intellectual Property Law. Then the relevant spheres of law that intersect with IP were selected, such as competition law, data protection law, contract law, and enforcement and remedies available under law.

Another task that required effort in the course was to include material for students to train them in how to read and understand legal regulations and cases. Since they were non-law students, they did not have a background in the technique of reading a regulation or a legal case. To address these concerns, videos were made to train them in these aspects. These videos were accessible to the students throughout the course and could be viewed as many times as needed. The non-law students especially appreciated the videos in their feedback and evaluations. They stated that the option to view the instructions and suggestions for reading legal texts as many times as they wanted assisted them in grasping the techniques of reading regulations and legal cases. The videos were subsequently recycled for other cohorts of students and have been in use for at least five years.

In addition, it was important for the success of the course to weed out legal jargon from the lectures, without losing precision. As we know, language is married to the culture of a discipline.[39] Just as in other disciplines, such as medicine or architecture, there are terms and references that are used which are peculiar to the discipline. Likewise, law is no different. Law has its unique language, which contributes to efficiency in the legal system. However, for the purpose of making the course understandable for non-law students, it was challenging to tone down the legal language, especially in the initial few lectures, to make the course more palatable for the non-law students. A gradual approach was adopted in introducing the precise legal terms. Using

39 Friedman, L. M. (1964). Law and its Language. *Geo. Wash. L. Rev., 33*, 563.

online quizzes, the students were trained to learn correct usage. The quizzes could be attempted by the students as many times as they wanted to facilitate self-paced learning. It was observed that when the mid-point of the course was reached, the students became more comfortable and confident with the legal terms and also began utilizing the terms appropriately. In retrospect, it was crucial for the course to function well to tone down the legal jargon in the initial phase.

It has been observed by scholars and teachers that high-quality learning outcomes are associated with students understanding the meaning of the subject to be learned.[40] Therefore, constructing meaningful context was vital for facilitating understanding for the non-law students. It was imperative for the course to be relatable, and a substantial amount of time and effort was invested in constructing a storyboard and storytelling based on real-life situations. Once the context was cemented, the students put in tremendous efforts to learn, experiment, practice simulations, and complete associated tasks to grasp the course content.

Conclusion

Teaching law to non-law students is an extremely rewarding experience and also the need of our times. In the era of globalization and servitization of most industries, there are dimensions of law that may be served if those aspects were taught in a targeted fashion. The course of LRMIPL is one such endeavor and an example, which has borne positive results.

While on the one hand, the need for access to law and justice should be addressed, as attempted through this course, on the other hand, the teaching of traditional law to law students also serves a clear purpose. It needs to be emphasized that teaching law to non-law students is not intended to undermine the discipline of law and the value of legal education being imparted to

40 Prosser, M., & Trigwell, K. (1997). Relations between perceptions of the teaching environment and approaches to teaching. *The British Journal of Educational Psychology, 67*(1), 25–35. https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01224.x

law students. There is a distinct purpose to be achieved with training specialists in law, who contribute to the justice system in their unique ways.

The training of non-lawyers in law is imperative to support access to justice by providing legal education which is designed, imparted, and re-evaluated from time to time to serve and support business and society. While the discipline of law, as a specialized area of study, has a unique position and makes an invaluable contribution, training non-law students in law facilitates raising a generation of professionals who will be able to enhance the efficiency of the legal system by complementing and providing supplementary services. By providing education and training in areas of law that do not require making legal judgments, the new generation of legal risk analysts and consultants will be better equipped to make informed decisions pertaining to selecting pathways to obtaining protection of rights, sharing legal information, and finding legal redress.

All in all, teaching law to non-law students offers a unique opportunity to learners as well as teachers of law. It provides a venue of specialization for students who do not have a background in law to receive basic training in the field. This allows the students to carve out a niche for themselves in their future jobs. For teachers of law, it offers a space to innovate and experiment with offering slices of legal education, which can contribute to raising better-informed professionals and citizens.

References

Alebaikan, R. A. (2016). Online and face-to-face guest lectures: Graduate students' perceptions. *Learning and Teaching in Higher Education Gulf Perspectives, 13*(2), 53–65. https://doi.org/10.18538/lthe.v13.n2.229

Allen, V. (2007). A critical reflection on the methodology of teaching law to non-law students. *Web Journal of Current Legal Issues*, (4).

Bateman, P. (1997). Toward diversity in teaching methods in law schools: Five suggestions from the back row. *QLR, 17*(3), 397–428.

Belbase, S., Luitel, B. C., & Taylor, P. C. (2013). Autoethnography: A method of research and teaching for transformative education. *Journal of Education and Research, 1*(1), 86–95. https://doi.org/10.3126/jer.v1i0.7955

Bezanilla, M. J., Fernández-Nogueira, D., Poblete, M. & Galindo-Domínguez, H. (2019). Methodologies for teaching-learning critical thinking in higher education: The teacher's view. *Thinking Skills and Creativity, 33*(100584), 100584. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100584

Braye, S., Preston-Shoot, M. & Johns, R. (2006). Lost in translation? Teaching law to non-lawyers: Reviewing the evidence from social work. *The Law Teacher, 40*(2), 131–150. https://doi.org/10.1080/03069400.2006.9993203

Budianto, A. (2022). Legal research methodology reposition in research on social science. *International Journal of Criminology and Sociology, 9*, 1339–1346. https://doi.org/10.6000/1929-4409.2020.09.154

Byles, L. & Soetendorp, R. (2002). Law teaching for other programmes. I *Effective learning and teaching in law* (s. 144–163).

Christenson, S., Reschly, A. L. & Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement* (Vol. 840). Springer.

Davis, J., Szymczak, V., Topulos, K. & Weigmann, S. (2021). Perspectives on teaching foreign and international legal research. I *Teaching Legal Research and Providing Access to Electronic Resources* (s. 55–69). Routledge.

Elias, S. (2017). Teaching law today. *Victoria University of Wellington Law Review, 48*(2), 217–224. https://doi.org/10.26686/vuwlr.v48i2.4744

Friedman, L. M. (1964). Law and its language. *Geo. Wash. L. Rev., 33*, 563.

Groccia, J. E. (2018). What is student engagement?: What is student engagement? *New Directions for Teaching and Learning, 2018*(154), 11–20. https://doi.org/10.1002/tl.20287

Harshavardhan, V., David Wilson D., & Kumar, M. V. (2019). Humour discourse in internet memes: An aid in ESL classrooms. *Asia Pacific Media Educator, 29*(1), 41–53. https://doi.org/10.1177/1326365x19842023

Heffernan, W. C. (2017). Not Socrates, but Protagoras: The sophistic basis of legal education. I *Plato and modern law* (s. 295–319). Routledge.

Henderson, E. F. (2019). The (un) invited guest? Feminist pedagogy and guest lecturing. *Teaching in Higher Education, 24*(1), 115–120.

Hussain, I. (2017). Pedagogical implications of VARK model of learning. *Journal of Literature, Languages and Linguistics, 38*.

James, N., Hughes, C. & Cappa, C. (2010). Conceptualising, developing and assessing critical thinking in law. *Teaching in Higher Education, 15*(3), 285–297. https://doi.org/10.1080/13562511003740858

Kamoun, F. & Selim, S. (2007). A framework towards assessing the merits of inviting IT professionals to the classroom. *Journal of Information Technology Education Research, 6*, 081–103. https://doi.org/10.28945/203

Kayali, N. K. & Altuntaş, A. (2021). Using memes in the language classroom. *Shanlax International Journal of Education, 9*(3), 155–160. https://doi.org/10.34293/education.v9i3.3908

Kohli, V. P. & Teilmann-Lock, S. (2019). Black is back: Maritime and Commercial Court of Denmark rules in landmark copyright case. *Journal of Intellectual Property Law & Practice, 14*(11), 829–830. https://doi.org/10.1093/jiplp/jpz126

Li, L., & Guo, R. (2015). A student-centered guest lecturing: A constructivism approach to promote student engagement. *Journal of Instructional Pedagogies, 15*.

McCleary, K. W., & Weaver, P. A. (2009). The effective use of guest speakers in the hospitality and tourism curriculum. *Journal of Teaching in Travel & Tourism, 8*(4), 401–414.

Metrejean, C., Pittman, J., & Zarzeski, M. T. (2002). Guest speakers: Reflections on the role of accountants in the classroom. *Accounting Education, 11*(4), 347–364. https://doi.org/10.1080/0963928021000031466

Morris, R. J. (2010). The teaching of law to non-lawyers: An exploration of some curriculum design challenges. *International Journal of Law in the Built Environment, 2*(3), 232–245.

Prosser, M. & Trigwell, K. (1997). Relations between perceptions of the teaching environment and approaches to teaching. *The British Journal of Educational Psychology, 67*(1), 25–35. https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01224.x

Richardson, K., Butler, J. & Holm, E. (2009). Teaching law to non-law students: The use of problem solving in legal teaching. *Studies in Learning, Evaluation, Innovation and Development, 6*(2), 29–41.

Richmond, M. L. (1995). Teaching law to passive learners: The contemporary dilemma of legal education. *Cumb. L. Rev, 26*.

Ridley, A. (1994). Legal skills for non-law students: Added value or irrelevant diversion? *The Law Teacher, 28*(3), 281–291. https://doi.org/10.1080/03069400.1994.9992901

Riebe, L., Sibson, R., Roepen, D., & Meakins, K. (2013). Impact of industry guest speakers on business students' perceptions of employability skills development. *Industry and Higher Education, 27*(1), 55–66. https://doi.org/10.5367/ihe.2013.0140

Robinson, D. H. (2022). What are learning styles and how did they get started? I *Monographs in the Psychology of Education* (s. 3–9). Springer International Publishing.

Silverman, H. W. (1972). The practitioner as a law teacher. *Chitty's LJ, 20*.

Spry, T. (2001). Performing autoethnography: An embodied methodological praxis. *Qualitative Inquiry, 7*(6), 706–732. https://doi.org/10.1177/107780040100700605

Williams, S. M. (1992). Putting case-based instruction into context: Examples from legal and medical education. *Journal of the Learning Sciences, 2*(4), 367–427. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0204_2

Zorza, R. & Udell, D. (2014). New roles for non-lawyers to increase access to justice. *Fordham Urban Law Journal, 41*(4), 1259–1316.

Forfatteromtaler

Ingrid Margrethe Halvorsen Barlund er førsteamanuensis. Medlem av forskargruppa for europarett, og med i dagleg leiing av Bergen Centre for Competition Law and Economics (BECCLE) og Centre on the Europeanization of Norwegian Law (CENTENOL).

Ane Bendixen er ph.d.-kandidat og universitetslektor i helserett, Det helsevitenskapelige fakultet, Universitetet i Stavanger. Interessert i velferdsrett og ulike velferdstjenester. Opptatt av «juss i verden» og koblingen mellom helse-, samfunns- og rettsvitenskapene.

Borgtor Bøyum er høgskulelektor ved Institutt for velferd og deltaking ved Høgskulen på Vestlandet. Underviser og forskar innan velferdsrettens område.

Dag Digernes er høgskulelektor ved Handelshøgskulen, Høgskulen på Vestlandet. Digernes starta opp årsstudiet i jus ved høgskulen i 2010 og har sidan undervist og forska med hovudvekt på forvaltningsrett og juridisk metode.

Morten Einar Edvardsen er førstelektor i pedagogikk ved Nord universitet. Han har erfaring fra ledelse i grunnskole, kommunesektor og universitet. Edvardsen underviser og forsker innenfor ledelse og juss i skole og barnehage. Edvardsens hovedinteresser for tiden er jussens betydning som ramme for å utøve god ledelse og organisasjonsutvikling i skole og barnehage. Han er engasjert i internasjonalt samarbeid om undervisning og forskning for å utvikle lederes kapasitet til å lede lærings- og utviklingsarbeid med høy kvalitet. Han har bidratt med publiseringer og formidling om ledelse og organisasjonsutvikling i tidsskrifter, bøker og konferanser, nasjonalt og internasjonalt.

Jone Engh er førstelektor ved Universitetet i Sørøst-Norge. Engh fokuserer i sin forskning og undervisning på det finansregulatoriske lovverket, selskapsrett, skatterett og bærekraft. Engh har verv som styreleder i finansforetak

og praktiserer der det finansregulatoriske lovverket og regler og rutiner for å sikre bærekraft.

Claudia Förster Hegrenæs er førsteamanuensis i engelsk ved Institutt for fagspråk og interkulturell kommunikasjon ved Norges Handelshøyskole. Hun forsker på oversettelseskompetanse- og kompetanseutvikling med fokus på kognitive aspekter. Hun er faglig representant for engelsk i Styringsutvalget for autorisasjonsprøven og underviser språkkombinasjonen norsk–engelsk i JurDist.

Roger Helde er dosent i juss og ledelsesfag ved Handelshøgskolen Nord universitet, og han ble tildelt status som merittert underviser ved Nord universitet i 2023. Helde er «Associate to the European Centre for SI-PASS» ved Lunds universitet. Han underviser i en rekke emner som tar utgangspunkt i rettsvitenskap og ledelsesteori, og hans generelle forskningsinteresser omfatter krysningen mellom juss, ledelse og pedagogikk. Helde har gitt ut flere bøker, herunder de rettsvitenskapelige monografiene *Juss i veitrafikk og trafikkopplæring* (2019) og *Juss i yrkestransport med motorvogn og veifrakt* (2021) på Fagbokforlaget.

Pia Moum Hellevik er universitetslektor i rettsvitenskap, Institutt for sosialfag, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Stavanger. Forskningsinteresse innenfor barnerett, med hovedfokus på barnevernsrett. Opptatt av å utvikle og formidle god juridisk undervisning for nåværende og kommende profesjonsutøvere innenfor barnevern- og sosialfag.

Solveig Hodne er universitetslektor i helserett ved Det helsevitenskapelige fakultet, Universitetet i Stavanger. Forsknings- og undervisningsinteressen er anvendelse av velferdsrett i helse- og sosialtjenestene.

Linda A. Hoel er professor ved Institutt for forebygging, etterretning og politivitenskap, Politihøgskolen, og professor 2 ved Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag, Nord universitet. Forskningsfeltet innenfor pedagogikk spenner fra organisasjons- og erfaringslæring i politiet til politistudenters læring, med særlig henblikk på læring i praksis. Når det gjelder det siste, har forskningen – fra et praksisperspektiv – som mål å identifisere

faktorer og skape grunnleggende forståelse for hva som har betydning for politistudenters læring og sosialisering, for å kunne tilrettelegge for god profesjonsutvikling gjennom politiutdanningen.

Ellen Lexerød Hovlid er professor i medierett ved Høgskulen i Volda. Hun er utdannet jurist fra Universitetet i Bergen og har en doktorgrad fra samme sted. Hovlid har ansvar for jussundervisningen for mediestudentene i Volda og har publisert en rekke arbeider om medierettslige emner.

Eivind Junker er førsteamanuensis ved Handelshøgskolen på Nord universitet. Han arbeider mest med forvaltnings- og miljørettslige tema, særlig om hvordan plansystemet kan bidra til å løse komplekse, flerfaglige problemer i samfunnet. Han har blant annet undervist fremtidige geografer, eiendomsmeglere, HR-konsulenter og regnskapsførere i rettslære, eiendomsutvikling og arbeidsrett.

Vishv Priya Kohli er ansat som lektor på Copenhagen Business School i Danmark. Hendes forskningsinteresse ligger primært inden for immaterialret, hvor hun har et særligt fokus på forfalskninger inden for lægemiddelindustrien i EU. Derudover gennemfører Priya forskning om efterklang af intellektuel ejendomsret, konkurrence og innovation.

Atle Kristensen er førstelektor i pedagogikk ved Nord universitet. Han underviser og forsker innenfor ledelse og organisasjonsutvikling, og har en spesiell interesse for jussens betydning for skole- og barnehageledelse. I tillegg er han opptatt av skole- og barnehagelederes, læreres og barns bruk av teknologi i barnehage og skole, med fokus på læring. Kristensen har publisert artikler, formidlet og deltatt med sin forskning i tidsskrifter og bøker, samt på konferanser nasjonalt og internasjonalt.

Lars Kvestad er førstelektor ved Institutt for bygg, miljø- og naturvitskap ved Høgskulen på Vestlandet. Han underviser og forsker primært innenfor eigedomshistoriske emne, men også mer generelt rettshistorisk. Han jobber også med samtidige tingsrettslege spørsmål og komparativ rett.

Elizabeth Langsrud er jurist og førsteamanuensis ved Institutt for sosialt arbeid, NTNU. Langsruds forskningsinteresser er særlig rettet mot rettssosiologiske tema som forholdet mellom rett og makt, rettsliggjøring og ikke-jurister som rettsanvendere.

Trond Lekang er dosent i pedagogikk ved Nord universitet. Forskningsinteressene omhandler spesielt skoleledelse, veiledning, skoleutvikling og forholdet mellom pedagogikk og teknologi. Han har publisert flere artikler og formidlet forskningen gjennom internasjonale forskningskonferanser om skoleutvikling, skoleledelse, innovasjon i lærerutdanningen, veiledning, bruk av ny teknologi og nettbasert tilrettelegging.

Nadine Hvesser Lien er universitetslektor ved Institutt for sosialt arbeid, NTNU. Liens arbeidsområde og faglige interessefelt omhandler barnevernsfaglig tiltaksarbeid, samt innovativ utvikling av universitetspedagogiske undervisningsformer.

Vilde Hannevik Lien er lektor i rettsvitenskap ved Høgskulen på Vestlandet. Lien underviser blant annet i kontraktsrett og forretningsjus. Hennes forskningsfelt er hovedsakelig EØS-rett, og hun har publisert vitenskapelige arbeider om offentlige anskaffelser og statsstøtte.

Ingvild Sande Lillebø er jurist og høgskulelektor i rettsvitskap på Institutt for planlegging, administrasjon og skuleretta samfunnsfag ved Høgskulen i Volda. Hun underviser i tema innan forvaltningsrett, planrett og arbeidsrett, og har forskingsinteresser innanfor same område.

Guri Lindblad er postdoktor, Universitetet i Bergen. Forskningsinteressene mine er først og fremst merverdiavgift og skatt, i tillegg til juridisk fagdidaktikk.

Monica Naime Det juridiske fakultet, UiB, har en doktorgrad i public policy fra CIDE, Mexico. Hun har en mastergrad i folkerett fra Graduate Institute i Genève, er advokat og har en grad i internasjonale relasjoner fra Mexico. Hennes generelle forskningsinteresser omfatter krysningen mellom juss, offentlig politikk og organisasjonsteori.

Benedicte Terjesen Næss er universitetslektor i trafikkfag ved Handelshøgskolen, Nord universitet. Hun underviser i praksis og har en særlig interesse for jussens rolle i utdanningen og yrket. Hennes forskningsinteresser inkluderer juss for ikke-jurister, trafikksikkerhet og bærekraft i bedrifter.

Anders Parmann er førstelektor i rettsvitenskap ved Nord universitet og skriver for tiden en doktorgrad ved Universitetet i Oslo. Parmann har tidligere skrevet om hvordan man kan bruke litteraturen som pedagogiske hjelpemidler i jussen, og har to ganger blitt kåret til årets forsker ved Handelshøyskolen i Nord.

Maren Sagvaag Retland er universitetslektor i rettsvitenskap, Institutt for sosialfag, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Stavanger. Forskning og undervisning er i hovedsak knyttet til internasjonale menneskerettigheter, strafferett og straffeprosess, og barnevern.

Hild Rønning er førsteamanuensis i rettsvitenskap, Politihøgskolen, Bodø. Forskningsinteresser eller -felt: Hun har fordypet seg i politiretten, med spesielt fokus på politiets skjønnsutøvelse. Jobber også med tilbakemeldingskompetanse/-kultur i politiutdanningen og politiet.

Beate Sandvei er førsteamanuensis i spansk språk ved Institutt for fagspråk og interkulturell kommunikasjon ved Norges Handelshøyskole. Hennes forskningsinteresser inkluderer fagoversettelse, terminologi og korpuslingvistikk. Hun er faglig representant for spansk i Styringsutvalget for autorisasjonsprøven og underviser språkkombinasjonen norsk–spansk i JurDist.

Niklas Selberg är docent och universitetslektor i civilrätt vid Juridiska fakulteten, Lunds universitet. Selberg undervisar på flera av juristprogrammets kurser. Bland hans forskningsintressen finns arbetsrätt, EU-rätt och företagshemligheter.

Ingrid Simonnæs er siden 2012 professor emerita i tysk språk ved Institutt for fagspråk og interkulturell kommunikasjon ved Norges Handelshøyskole. Hennes forskningsinteresser omfatter rettslingvistikk, oversettelsesstudier, fagoversettelse og terminologi. I tillegg har hun siden 1985 vært statsau-

torisert translatør i norsk–tysk/tysk–norsk. Hun er faglig representant for tysk i Styringsutvalget for autorisasjonsprøven og underviser i språkkombinasjonen norsk–tysk i JurDist.

Liv Jorunn Baggegård Skippervik er sosionom, jurist og førstelektor i rettsvitenskap ved Institutt for sosialfag, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Stavanger.Forskningsområdet hennes er innen velferdsrett, med fokus der rettsregler møter praktisk sosialfag.

Egil Arne Standal er førsteamanuensis ved Høgskulen i Volda, Avdeling for samfunnsfag og historie, Institutt for sosialfag. Forskingsinteresse hans er barnevernsrett, forvaltningsrett, velferdsrett, juridisk metode og jussdidaktikk.

Magnus Strand är docent i Europarätt och universitetslektor vid den handelsrättsliga enheten inom Uppsala universitet, där han tidigare varit bl.a. studierektor och forskningsledare. Hans allmänna forskningsbakgrund ligger inom kommersiell EU-rätt och civilrätt, och i synnerhet har han skrivit om samspelet mellan nationell ersättningsrätt och EU-rätt. Strand har också skrivit om ansvarsfrågor och riskhantering kring användning av algoritmer och artificiell intelligens i bl.a. finanssektorn.

Elisabeth Suzen er førsteamanuensis i pedagogikk ved Universitetet i Innlandet og Nord Universitet. Hun underviser på bachelor- og masternivå i pedagogikk, og hennes forskningsområder er spesielt innen kvalitet i høyere utdanning, studenters læringsprosesser, pedagogiske begrunnelser, vurdering, læreplanarbeid og samfunnsbyggende pedagogiske praksiser.

Margrete Torseter er politiinspektør ved Politihøgskolen. Hun jobber særlig med utvikling og gjennomføring av undervisning knyttet til etterforskning av straffesaker.

Anne Marit Vigdal er utdannet jurist og har en mastergrad i skatte- og avgiftsrett ved BI. Hun er ansatt som førstelektor ved NTNU Handelshøyskolen og underviser i forretningsjus og skatt.