

# ***Lær å lære* – et introduksjonskurs for førsteårsstudenter på Det juridiske fakultetet ved Universitetet i Bergen.**

*Andrea Sofie Grytten og Julie Hausland Lundin, Universitetet i Bergen (studentledere)*

**SAMMENDRAG:** Formålet med *Lær å lære*-kurset er å gi en introduksjon til jusstudiet for førsteårsstudentene ved Det juridiske fakultetet i Bergen i studentatferd, studentaktive læringsformer og læringsopplegget. Samfunnsutviklingen gjør at det oppstår nye og komplekse juridiske problemstillinger. Nåværende og fremtidige jurister må være i stand til å løse problemstillingene som oppstår, og fakultetet må derfor tilrettelegge undervisningen slik at studentene er klare for å angripe spørsmålene som møter dem i arbeidslivet. Et tiltak for å forberede studentene på studiehverdagen på Det juridiske fakultetet, har vært innføringen av *Lær å lære*-kurset. Gjennom kurset har studentene blitt oppfordret til å være bevisste i sin egen læring, og være aktive i alle læringsaktivitetene de bruker i sin studiehverdag. Ved å bevisstgjøre studentene på deres studieteknikker og hvordan de forholder seg til ulike læringsaktiviteter, er målet at studentene gjennom studiet utvikler seg til å bli selvstendige, kritiske og reflekterte jurister. Erfaringer<sup>1</sup> etter kurset viser at studentene har behov for et introduksjonskurs til jusstudiet og ulike læringsaktiviteter. Det er likevel en vei å gå når det gjelder innholdet i kursrekken og hva studentene har behov for å bli introdusert for.

I dette bidraget formidler vi hvordan jusstudenter, og studenter generelt kan nyttiggjøre seg av et introduksjonskurs til studiet og læring. Vi vil dele erfaringer på bruk av introduksjon til studentaktiv læring, som andre undervisere i høyere utdanning kan ha nytte av.

## **1. Introduksjon**

Det er ingen fasit på hvilken innføring studenten har behov for ved oppstart av studiet. Ved alle høyere utdanningsinstitusjoner kommer studenter med ulike erfaringer og forskjellige måter å tilegne seg kunnskap på. Derfor er våre tanker og erfaringer at det er verdifullt for utdanningsinstitusjonene å reflektere over hva studenter blir introdusert for ved studiestart. Selv om en oppstart ikke kan skreddersys, tror vi at bevisstgjøring og innføring i læring og studieteknikker vil gi mer selvstendighet fra studiestart. Vi bruker jusstudiet og erfaringer med innføring av et introduksjonskurs for å belyse dette.

---

<sup>1</sup> Etter referansegruppemøte (en studentrepresentant per 10-12 studenter samlet), samtaler med studenter og evaluering etter kursgjennomføring

## 2. Faglige og pedagogiske utfordringer ved den juridiske fagdisiplinen

Samfunnet er bygget opp av lover og regler som regulerer forhold mellom privatpersoner, og forhold mellom staten og privatpersoner. Juristens oppgave er i stor grad er å gi råd og veiledning rundt juridiske spørsmål. Dette innebærer at enhver jurist både må ha kunnskap om de rettsregler som finnes, men også kunne formidle juridiske analyser på en god og treffende måte.<sup>2</sup> For at fremtidige jurister skal kunne være forberedt på de arbeidsoppgaver som vil møte dem i arbeidslivet, er det derfor viktig at utdannelsen også er utformet på en måte som legger til rette for at studentene utvikler slike egenskaper.

Jusstudiet blir gjerne oppfattet som et lesestudium hvor en viktig læringsaktivitet er å lese teori og pugge lover. Oppfatningen er gjerne at en jusstudent skal kunne løse et juridisk problem, bare ved å slå opp i lovteksten. Tanken om at jusstudiet handler om å tilegne seg kunnskap gjennom lesing av teori og pugging av lover, er en sannhet med ganske store modifikasjoner. Oppgavene som vi blir prøvd i på studiet er mer komplekse enn som så, og krever innsikt i flere rettskilder enn bare lovteksten. Derfor kan ingen lese og pugge seg frem til å bli en god jurist.<sup>3</sup>

En god jurist må ha tilegnet seg de redskapene som trengs for å løse et juridisk problem på en rimelig og forsvarlig måte – de må utvikle og bruke juridisk metode. I læringsutbyttebeskrivelsen til utdannelsen i rettsvitenskap i Bergen står det at studenten skal kunne *«foreta en selvstendig, helhetlig, kritisk og etisk gjennomtenkt analyse for å nå et faglig forsvarlig standpunkt om hva som er gjeldende rett»*.<sup>4</sup>

Felles for alle jusstudenter er derfor at man gjennom studieløpet skal lære seg å finne *«rommet for faglig forsvarlig argumentasjon i det aktuelle tilfellet, og ta selvstendig stilling til hvordan spørsmålet kan best løses innenfor dette rommet.»*<sup>5</sup> Rommet for forsvarlig argumentasjon kan illustreres med følgende figur:

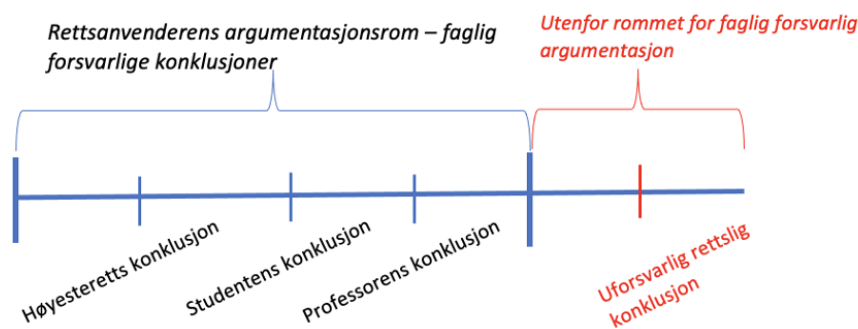
---

<sup>2</sup> Studieplan for MAJUR Rettsvitenskap (jus) master, 5 år, vår 2023: <https://www.uib.no/studier/MAJUR/plan#laringsutbyte>

<sup>3</sup> Kjørven (2021) s. 14.

<sup>4</sup> UiB (2023).

<sup>5</sup> Færstad (2020) s. 21.



6

Hvilke argumenter som er forsvarlige og rimelige, er noe studenter og jurister aktivt og selvstendig må ta stilling til, og rommet kan variere fra rettsområde til rettsområde. I løpet av studiet vil man derfor ikke kunne finne frem til en fasit som vil kunne løse alle problemer som dukker opp. Rettsanvendere kan i tillegg komme til ulike konklusjoner, uten at dette nødvendigvis innebærer en uforsvarlig løsning, noe blant annet dissensdommer<sup>7</sup> i Høyesterett illustrerer.

Når jurister skal identifisere det faglig forsvarlige argumentasjonsrommet, må det tas hensyn til at fagdisiplinen juss er preget av konstant endring og utvikling. Gamle lover oppheves og nye lover vedtas, og det kommer nye rettsskapende og rettsutviklende domsavgjørelser fra våre domstoler. I tillegg kan samfunnets syn på ulike spørsmål endre seg over tid, noe som også vil ha betydning for rettsanvendelsen. Den raske samfunnsutviklingen gjør at universitetene har et ansvar for å utdanne *morgendagens jurister*. Jurister må ha verktøyene og evnene til å løse nye problemer som ikke nødvendigvis har eksistert tidligere. For eksempel kan den raske teknologiske utviklingen som blant annet skjer med Artificial Intelligence, herunder særlig Chat GPT, gi opphav til en rekke problemstillinger. Problemstillingene utfordrer regelverket og hvordan jurister bør bruke verktøy på en rettssikker måte.

Viktigheten av å utdanne jurister gjennom en utdanning som passer samfunnet vi lever i, kom særlig til syne under den nye omtalte NAV-skandalen. I den etterfølgende offentlige utredningen om granskningen av feilpraktiseringen av regelverket ble det rettet skarp kritikk mot jurister på alle nivåer. Utvalgsmedlem Strandbakken uttalte at saken avdekket en «*grov, kollektiv faglig svikt hos alle involverte jurister*. Jurister på alle nivå – departementet, forvaltningen, dommere, advokater og

<sup>6</sup> Vår illustrasjon.

<sup>7</sup> En dissensdom er en rettsavgjørelse der en eller flere dommere er uenig med flertallet om avgjørelsen i saken.

*ansatte i påtalemyndigheten – har oversett betydningen av EØS-retten. Heller ikke ansatte på universitetene har i tilstrekkelig grad koblet sammen EØS-retten med øvrig norsk rett».<sup>8</sup>*

Eksemplene understreker viktigheten av at universitetene utdanner selvstendige jurister, med kunnskap og metodikk for å kunne møte nye juridiske problemstillinger. Erfaringene viser at morgendagens jurister også må være rustet til å stille de kritiske spørsmålene når de trer inn i arbeidslivet. Utdannelsen og læringsaktivitetene må derfor være utformet slik at studenter får videreutviklet disse egenskapene.

### **3. Bergensmodellen for læring av juridiske emner**

Viktigheten av å få studentene til å studere aktivt og problembasert, er noe av bakgrunnen for at Det juridiske fakultetet i Bergen har lagt opp studiet etter en problembasert læringsmodell hvor fokuset ligger på studentaktiviteten i læringsprosessen. Modellen har fått navnet *Bergensmodellen*.

*Bergensmodellen* ble innført i 2003<sup>9</sup> og er prisbelønt.<sup>10</sup> Modellen er basert på en «sosialkonstruktiv forståelse av læring», hvor problembasert læring danner rammen for undervisningsaktivitetene.<sup>11</sup> Selve undervisningsopplegget bygger på en «*hybrid modell for problembasert læring, der diskusjon av ulike problemoppgaver står i fokus.*»<sup>12</sup> I arbeidslivet vil arbeidsoppgavene som juristene må løse knytte seg til konkrete saker og konkrete problemer. Det er derfor naturlig at også studiet er utformet med problemene i sentrum, fremfor å belønne de som pugger seg frem til løsninger. På denne måten blir studiet mer arbeidslivsrelevant.

Strukturelt er undervisningsopplegget på de tre første studieårene bygget opp av arbeidsgrupper, storgrupper og forelesninger. I løpet av de to første studieårene er det obligatorisk for studentene å møte opp i arbeidsgrupper, sammensatt av ti til tolv studenter, som blir ledet av en viderekommen student (arbeidsgruppeleder).<sup>13</sup> I forkant av diskusjonen i arbeidsgruppene får studentene konkrete juridiske problemer å arbeide med, som blir diskutert med arbeidsgruppelederen som tilrettelegger og veileder. I etterkant av arbeidsgruppen leverer studentene inn en oppgave, for så å kommentere to

---

<sup>8</sup> NOU (2020): 9 punkt 13.6.2 (s.194).

<sup>9</sup> Studieordningen av 2003 ble erstattet av studieordningen av 2021. Dette reformarbeidet handlet imidlertid om organisering fremfor pedagogikk, slik at det pedagogiske fundamentet bak 2003-reformen ble stående etter revisjonen, for mer om dette: Færstad (2023) s. 595-597.

<sup>10</sup> Ernst Nordtveit mottok Utdannings- og forskningsdepartementets Utdanningskvalitetspris på vegne av fakultetet, for arbeidet med den nye studieordningen: se Færstad (2023) s. 1.

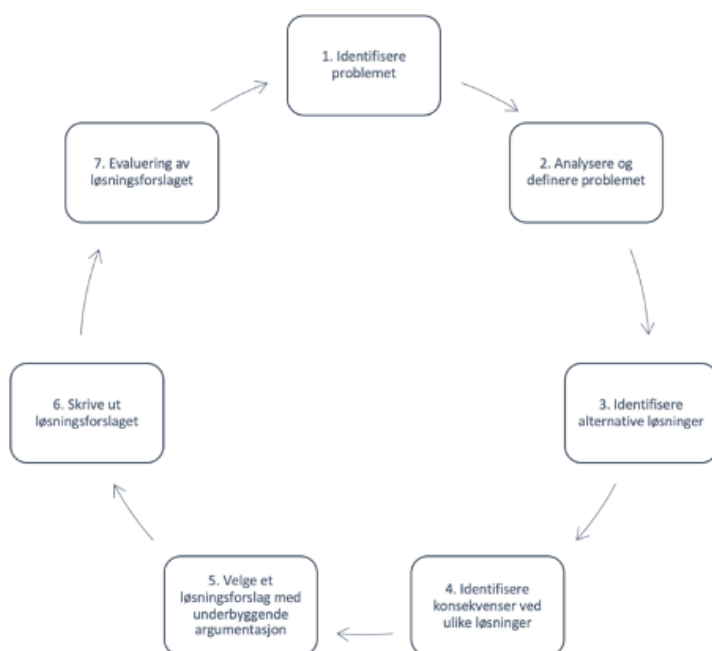
<sup>11</sup> Færstad (2023) s. 600.

<sup>12</sup> Færstad (2023) s. 600.

<sup>13</sup> En arbeidsgruppeleder blir ansatt for et år av gangen, og følger den samme studentgruppen gjennom et helt år.

medstudenters oppgaver. I løpet av hvert emne får studentene dermed kommentarer fra medstudenter på alle innleverte oppgaver. I tillegg mottar også studentene kommentarer på en til to besvarelser fra sin arbeidsgruppeleder i hvert emne.

Læringsprosessen kan oppsummeres med en modell<sup>14</sup> (nedenfor). De ulike boksene er ment til å illustrere at det er snakk om en trinnvis prosess.<sup>15</sup> Studentene må både arbeide individuelt og samarbeide med andre, før de skriver det endelige utkastet til innlevering. Læringsprosessen starter med å identifisere det juridiske problemet. Deretter får de anledning til å diskutere dette med andre medstudenter, før de skriver ut sitt endelige utkast. Det siste leddet i prosessen er evalueringen, som både inkluderer medstudentevaluering og evaluering fra arbeidsgruppeleder.



I storgruppeundervisningen settes tre arbeidsgrupper sammen til en storgruppe, og blir ledet av en vitenskapelig ansatt.<sup>16</sup> Gruppene møtes som regel annenhver uke for å diskutere mer komplekse og eksamensrettede oppgaver. Til forskjell fra arbeidsgruppene kreves det ikke noen strukturert arbeidsprosess, med innlevering av en besvarelse og etterfølgende kommentering i storgruppene. Det er heller en samling hvor studentene skal forberede seg på diskusjon innad i gruppen. For læringsprosessens del, blir studentene fremdeles «*oppfordret til å følge opp diskusjonene på*

<sup>14</sup> Vår illustrasjon.

<sup>15</sup> Wilhelmson (2013) «Problembasert læring – det historiske utgangspunkt» s. 37.

<sup>16</sup> «Vitenskapelig ansatt» er undervisere som er ansatt hos Det juridiske fakultet enten som stipendiater, postdoktorer, førsteamanuensis eller professorer. Dette til ulikt fra arbeidsgruppelederne, som selv er studenter.

*storgruppesamlingen med å besvare oppgavene skriftlig».*<sup>17</sup> Å levere inn oppgaver etter storgrupper er imidlertid ikke organisert og teller ikke som et obligatorisk læringskrav slik som etter arbeidsgruppene. Dette gjør at arbeidsgruppene blir den læringsaktiviteten som krever at studentene fullfører alle stegene i den problembaserte læringsmodellen som illustreres ovenfor.

Samlet sett gir *Bergensmodellen* en «*tett oppfølging faglig og sosialt i små arbeidsgrupper, problembasert læring med mye skrivetrening og gode utvekslingsmuligheter. Dette har vist seg å være en modell som ivaretar både studentenes læring og trivsel.*»<sup>18</sup>

Grunntanken er at den problembaserte tilnærmingen skal oppfordre studentene til å være mer aktive i sin egen læringsprosess.<sup>19</sup> Ved innføring av problembasert læring som læringsmodell har man ikke bare innført en arbeidslivsrelevant måte å jobbe på, men erfaringer viser også at studentene også får og tar mer ansvar for egen læring.<sup>20</sup>

Selv om *Bergensmodellen* har vist seg å ha mange positive sider, oppstår det likevel utfordringer ved gjennomføringen av de samlede læringsaktivitetene. Undersøkelser viser at enkelte studenter har en «malpreget» tilnærming til de rettslige spørsmålene de møter på studiet.<sup>21</sup> En «malpreget» tilnærming innebærer at studentene fokuserer på å finne fasiten eller den «riktige» fremgangsmåten for å besvare spørsmålet. Innstillingen knytter seg til studentenes tro på at det finnes et entydig svar på et juridisk spørsmål. Dette innebærer at studentene i forskjellige læringsaktiviteter heller ønsker å få en fasit eller et løsningsforslag fremlagt,<sup>22</sup> fremfor å legge til rette for en arbeidsprosess hvor man først identifiserer argumenter og deretter forsøker å identifisere det forsvarlige argumentasjonsrommet. Fordi det er den sistnevnte løsningen som gir størst reell læringseffekt,<sup>23</sup> ble det enda viktigere for fakultetet å formidle formålet bak *Bergensmodellen* til studenter som starter ved Det juridiske fakultet i Bergen.

#### **4. Behovet for et introduksjonskurs til jusstudiet**

Til tross for at jusstudenter legger ned mange timer på lesesal og har høy arbeidskapasitet, er det mange som ikke oppnår de resultatene eller den forståelse de ønsker. Jusstudentene i Bergen er i nærheten av Norgestoppen når det gjelder antall timer med studier.<sup>24</sup>

---

<sup>17</sup> Færstad (2023) s. 609.

<sup>18</sup> Søvig (2020).

<sup>19</sup> Færstad (2023) s. 600.

<sup>20</sup> Eriksen (1994) s. 9 første spalte.

<sup>21</sup> Færstad (2023) s. 602.

<sup>22</sup> Færstad (2023) s. 607.

<sup>23</sup> Færstad (2020) s. 6-7.

<sup>24</sup> Jusstudenter på Masterstudiet i Rettsvitenskap ved Det juridiske fakultetet, UiB, bruker i gjennomsnitt 36, 2 timer på studiene hver uke. Det nasjonale gjennomsnittet på antall timer studier i uken er 34, 5 (se Studiebarometeret (2022) og Studiebarometeret (2018)).

Studier viser at det å lære seg noe, ikke bare handler om tiden man legger ned, men at det er minst like viktig hva studenten bruker studietiden på.<sup>25</sup> Forståelsen og bruken av juridisk metode krever at studentene benytter seg av læringsaktiviteter som gir dybdelæring fremfor overflatelæring.<sup>26</sup> En av forklaringene på at mange timer på sal ikke nødvendigvis resulterer i de beste resultatene eller den høyeste forståelsen, kan begrunnes i læringsaktiviteten.

Studenter kan ha lett for å undervurdere de læringsaktiviteter som oppleves som krevende, og overvurdere læringseffekten av mindre krevende aktiviteter<sup>27</sup>. Dette innebærer at studentene ofte opplever problemorientert arbeid som mindre lærerikt enn det å bli presentert for en fasit eller et løsningsforslag til oppgaven.<sup>28</sup>

Grunnen til at studenter ofte velger de mindre krevende aktivitetene, kan begrunnes i at forståelsen for juss krever modning. Det er derfor ikke lett å reflektere rundt egne studievaner og læringseffekten av aktiviteter fra starten av studiet. En forventning fra fakultetet om studentaktivitet, kritisk tenkning og selvstendighet fra starten av studiet, kan dermed oppleves svært overveldende og vanskelig. I starten av studiet er det derfor lett å ta i bruk mindre krevende læringsaktiviteter, som å lete etter en «mal» for oppgaveløsning og lytte passivt til foreleser.

Likevel viser forskning at det å gjøre feil kan utgjøre en svært verdifull del av en læringsprosess.<sup>29</sup> I tillegg peker flere studier rundt bruk av studentaktive læringsformer i profesjonsutdanningene i rettsvitenskap, på flere positive effekter ved høy grad av studentinteraksjon.<sup>30</sup> Studiet viser at aktiv deltakelse i en gruppe med bruk av caseoppgaver har særlig effekt når det gjelder å utvikle innsikt i rettslig problemløsning.<sup>31</sup> En viktig del av læringsprosessen er derfor å reflektere, utfordre seg selv og være aktiv i læringsprosessen. Dette er noe mange studenter ikke bruker studietiden sin på. Vi ønsket derfor synliggjøre verdien av å være aktiv i sin egen læringsprosess. Det var derfor nødvendig å utforme et introduksjonskurs, slik at vi fikk et forum til å introdusere førsteårsstudentene til *Bergensmodellen* og forklare formålet bak de obligatoriske læringsaktivitetene

---

<sup>25</sup> Wiers-Jenssen og Hovdhaugen (2019) s. 276.

<sup>26</sup> Færstad (2020) s. 11.

<sup>27</sup> Færstad (2020) s. 6-7.

<sup>28</sup> Færstad (2023) s. 607.

<sup>29</sup> Metcalfe, (2017) s. 465–489 på s. 467-469 med videre henvisninger.

<sup>30</sup> Enqvist-Jensen (2017) s. 38–49 (se også Enqvist-Jensen (2021)).

<sup>31</sup> Enqvist-Jensen (2017) s. 38–49 (se også Enqvist-Jensen (2021)).

Kurset fikk navnet *Lær å lære*, og er en del av prosjektet *Bedre læring, bedre jurister*<sup>32</sup> som i 2021 fikk finansiering av Direktoratet for internasjonalisering og kvalitetsutvikling i høyere utdanning (Diku, nå en del av HK-dir).<sup>33</sup> Formålet med prosjektet er å skape en *kultur for studentaktiv læring*, ved Det juridiske fakultet, UiB, og gjennom dette fremme evnen til kritisk og selvstendig juridisk refleksjon hos studentene.<sup>34</sup>

*Lære å lære* ble gjennomført første gang høstsemesteret 2021, men ble preget og delvis hindret av koronapandemien høsten 2021. Evalueringen<sup>35</sup> viste blant annet at studentene savnet en tydelig tråd gjennom kurset, og en grundigere introduksjon av undervisningsaktivitetene. Det ble derfor besluttet av prosjektgruppen<sup>36</sup> å gjennomføre en grundig revisjon av introduksjonskurset før høsten 2022. Studentlederne<sup>37</sup> ble gitt ansvar for utformingen og planleggingen av kurset, med et formål om å lage et helhetlig opplegg med tydeligere fokus på en grundig innføring i læringsaktivitetene på fakultetet.

## **4.1 Bruken av studentledere ved utformingen og gjennomføringen av kurset**

Tanken om å bruke studentledere i revideringen og utformingen av kurset hadde flere grunner. Som studentledere er vi nærmere studentene både alder og erfaring. En fordel er at vi har selve læringsprosessen friskere i minne, enn det en erfaren underviser typisk vil ha. En stor del av vår oppgave var derfor å utforme et kurs med et innhold som vi skulle ønske vi fikk ved oppstarten av utdannelsen. Samtidig har vi kommet så langt i studiet at vi ser lenger enn de innledende «oppstartsvanskene». Ved å delta aktivt kunne vi bistå med å avdekke de temaene som de ferske studentene har behov for å få adressert tidig, og skille dem fra de temaene som studentene selv vil finne ut underveis i studieløpet.

I tillegg var det en styrke at vi som studentledere er ansatt i prosjektet *Bedre læring, bedre jurister* for å være et bindeledd mellom studentene og fakultetet. Derfor ble også avstanden til studentene mindre når et slikt kurs skulle utformes. Vi som studentledere brukte både egne erfaringer,<sup>38</sup> snakket med

---

<sup>32</sup> *Bedre læring, bedre jurister*. I prosjektgruppen sitter: prosjektleder: Jan-Ove Færstad, seniorrådgiver: Nina Østensen, professor: Knut Einar Skodvin, professor: Synne Sæther Mæhle, førsteamanuensis: Kjetil Egelandsdal og to studentledere: Andrea Sofie Grytten og Julie Hausland Lundin.

<sup>33</sup> Fakultetsstyret ved Det juridiske fakultet, styresak: 90/20.

<sup>34</sup> Prosjektskissen til *Bedre læring, bedre jurister*.

<sup>35</sup> Referansegruppemøte med førsteårsstudentene.

<sup>36</sup> *Bedre læring, bedre jurister*.

<sup>37</sup> Andrea Sofie Grytten og Julie Hausland Lundin, 4. årsstudenter ansatt i prosjektledelsen.

<sup>38</sup> Begge studentledere har også vært arbeidsgruppeledere.



studenter på de ulike kullene og med professorer da kurset skulle utformes. På den måten kunne vi dra nytte av ulike erfaringer når vi skulle komme frem til hva et introduksjonskurs burde inneholde.

Da vi, som fjerdeårsstudenter, skulle begynne å revidere kurset, oppsto det flere utfordringer. Som nevnt, krever forståelsen av juridisk metode og identifisering av argumentasjonsrom modning, og det er ingen fasit på hvilken introduksjon den enkelte student har behov for. Det ble viktig for oss å formidle at det ikke finnes et fasitsvar på studieteknikk, at denne er individuell, men at det er viktig å være aktiv i læringsaktivitetene.

I starten av arbeidet med kurset stilte vi oss spørsmålene: *Hvor mye informasjon trenger helt ferske studenter om det å studere, og hvor mye informasjon kan bli for mye? Hvordan unngå at studentene opplever å få en «fasit» for god studieteknikk? Hvordan skal kurset utformes, slik at det passer ved siden av de andre fagaktivitetene som de har samtidig? Hvordan kan vi gi studentene et utgangspunkt for å tenke kritisk og selvstendig allerede fra starten av studiet?*

## **5. Utformingen og oppbyggingen av *Lær å lære***

*Lær å lære*-kurset ble dermed utformet for å gi studentene en «grundig innføring i hva problembasert læring er, hvordan problembasert læring inngår som en del av læringsdesignet på de ulike emnene, og hvorfor problembasert læring vil være verdifullt for deres læringsprosess.<sup>39</sup>

Vi valgte å videreføre formen på kurset, og dele opp kurset i tre helkullsamlinger<sup>40</sup> på 2x45 minutter. Samlingene tok for seg følgende tema:

- i. Overgangen fra videregående til høyere utdanning*
- ii. Problembasert læring*
- iii. Språk og kommentering*

Kursrekken ble plassert etter studieprogresjonen til førsteårsstudentene. Den første samlingen ble gjennomført helt i starten av semesteret, hvor studentene fikk en kortfattet introduksjon til den akademiske studiehverdagen på jusstudiet. Det var viktig for oss å formidle hvilke krav som stilles, og hvordan de skiller seg fra videregående utdanning, fordi mange av studentene aldri har studert høyere utdanning. Ettersom hele studiemodellen på Det juridiske fakultetet i Bergen er bygget på *Bergensmodellen* var det viktig å introdusere denne så tidlig som mulig i kurset.

---

<sup>39</sup> Prosjektskissen til *Bedre læring, bedre jurister*.

<sup>40</sup> Kullene består av omtrent 350 studenter. Helkullssamlingene ble organisert som forelesninger og var derfor ikke obligatoriske for studentene å delta i, men ment som et ekstratilbud.

De to etterfølgende samlingene ble plassert senere ut i semesteret, fordi vi på disse tidspunktene ønsket at studentene selv skulle ha testet ut den problembaserte læringsmodellen før vi forklarte den nærmere. Tanken var at dette ville gjøre det enklere for studentene å vite hva vi diskuterte i samlingene, men også at de kunne forholde seg kritisk til det vi snakket om. Vi ønsket ikke at studentene skulle være passive lyttere under kurset, men heller at de skulle ha referansepunkter og erfaringer rundt læringsaktivitetene før samlingen ble gjennomført.

For å få studentene til delta under kursene brukte vi Mentimeter aktivt.<sup>41</sup> Mentimeter ble tatt i bruk for å ha en kanal hvor studentene kunne stille spørsmål anonymt underveis. Innledningsvis brukte vi spørsmålsfunksjonen for å bli kjent med studentmassen<sup>42</sup>, og etter hvert for å starte diskusjoner med sidepersonen i forelesningssalen. En annen form for aktivisering av studentmassen var at studentene fikk utdelt tekstutdrag som de skulle diskutere med sidepersonen for å identifisere ulike juridiske poenger, før kursholder satt i gang en plenumsdiskusjon hvor studentene formidlet det de hadde kommet frem til. Flere deler av kurset ble også avholdt som dialogforelesninger mellom professorer og studentlederne. Formålet med bruk av Mentimeter, utdeling av tekstutdrag med diskusjon, og dialog mellom professorer og studentledere, var å skape et kurs med interaksjon og aktivitet, fremfor å være monologpreget.

Kurset ble som beskrevet bygget opp etter studentenes progresjon i læringsprosessen. Vi ønsker derfor å ha med undervisere som var kjent for studentene eller som var særlig interessert og gode i temaene for kursene. Professor og prosjektleder for *Bedre læring, bedre jurister*, Jan-Ove Færstad var med på alle samlingene, og skapte dermed en helhet i samlingene og var kjent for studentene. Færstad er svært engasjert i forskning og skriving om det å studere juss, og er i tillegg emneansvarlig i Avtalerett.<sup>43</sup> Den første samlingen ble gjennomført sammen med Professor Ragna Aarli som studentene allerede var kjent med som emneansvarlig for JUS100 Innføring i jus, Exfac. Aarli har selv skrevet «*Fra lov til rett*» sammen med Synne Sæther Mæhle, som brukes som pensum i Exfac-emnet for studentene.

Den andre samlingen ble gjennomført med Professor Knut Einar Skodvin, som er ansvarlig for opplæringen- og oppfølgingen av arbeidsgruppelederne. Det har lenge vært en utfordring at arbeidsgruppelederne møtes av en forventning om å gi dem «den riktige løsningen» på den praktiske oppgaven som blir diskutert i arbeidsgruppen.<sup>44</sup> Denne forventningen kan knyttes til den større

---

<sup>41</sup> Forklaring på hvordan mentimeter kan brukes: <https://i.ntnu.no/wiki/-/wiki/Norsk/mentimeter>.

<sup>42</sup> Eksempel på spørsmål: «*Hvor gammel er du?*» eller «*Hva gjorde du før du begynte å studere juss?*».

<sup>43</sup> Studentene møter Færstad som emneansvarlig i Avtalerett fra starten av november, rett etter at *Lær å lære* er gjennomført. Det ble brukt eksempler fra avtaleretten, for å få en sammenheng mellom *Lær å lære* og avtaleretten som emne for studentene.

<sup>44</sup> Bruaas/Skjeie (2019) s. 153.

utfordringen med at førsteårsstudentene ofte arbeider «malfokusert», som beskrevet tidligere. Arbeidsgruppelederen sin oppgave er imidlertid ikke å opptre som en fasit, men heller å legge til rette for gode og treffende diskusjoner blant studentene i arbeidsgruppen. Vi ønsket derfor å imøtegå den «malfokuserte» forventningen tidlig, og gi studentene den samme informasjonen som arbeidsgruppelederne får i sitt opplæringsseminar.

For at en gjennomgang ikke skulle bli for teoretisk la vi til rette for en paneldiskusjon i de siste tretti minuttene av forelesningen. Panelet bestod av oss som studentledere og tidligere arbeidsgruppeledere, og en andreårsstudent. Studentene fikk anledning til å stille spørsmål om gjennomføringen av arbeidsgruppene til panelet gjennom Mentimeter og ved håndsopprekning, som viste seg å være et effektivt redskap for aktivisering. For det første ble diskusjonen spisset til å handle om det studentene lurte på i tilknytning til arbeidsgruppene. For det andre fikk vi mulighet til å både dele fakultets- og arbeidsgruppeledernes forventninger til arbeidsgruppene, samtidig som vi fikk synspunktene til en andreårsstudent som hadde en større nærhet til hvor studentene befinner seg i læringsprosessen.

Fellesnevneren for alle forelesningene var at studentene hadde mulighet til å stille alle former for spørsmål knyttet til studiet og læring generelt. Vi ønsket at kurset også skulle være en arena hvor studentene møtte de andre ferske jusstudentene, uten at samlingen var knyttet til et emne. Fordi kurset var løsrevet fra emner og læringsmål, var det derfor rom for å få svar på generelle spørsmål, både fra ulike professorer og viderekomne studenter.

## **6. Særlig om kursets siste del – språk og kommentering**

Den siste samlingen ble gjennomført sammen med postdoktor Hans Christian Farsethås. Farsethås skulle bidra med en særlig innsikt i det juridiske språk og formidling, og hvordan studentene kan arbeide for å gi tilbakemeldinger til hverandre på juridiske tekster. Farsethås deltar også i opplæringen av arbeidsgruppeledere, slik at vi sikret at studentenes kunnskap tilsvarte den opplæringen som arbeidsgruppeledere får når det gjelder språk og kommentering. Kommentering er noe som følger studentene de tre første studieårene og er en stor del av *Bergensmodellen*.

På det tidspunktet da denne samlingen ble gjennomført hadde studentene allerede begynt å levere skriftlige besvarelser av arbeidsgruppeoppgaver, og gitt tilbakemeldinger til hverandre gjennom kommentering. Vi ønsket at studentene skulle ha erfaringer med oppgavediskusjon og skriving før Farsethås holdt kurs i klarspråk og formidling av fullstendige juridiske resonnementer. For å sørge for studentaktivitet under kurset fikk studentene utdelt to dommer fysisk på ark. Disse skulle de både arbeide selvstendig med og diskutere med medstudenter i løpet av samlingen.

På denne samlingen ble det også brukt en god del tid på å diskutere hvordan man best kan gi lærerike tilbakemeldinger på medstudenters oppgaver. På det juridiske fakultet omtaler vi slike tilbakemeldinger som *kommentering*, men det er i realiteten en form for medstudentvurdering. Studier viser at medstudentvurdering kan være like effektiv som lærervurdering av studentenes faglige prestasjoner.<sup>45</sup> Å vurdere hverandres arbeid kan bidra til å videreutvikle studentenes vurderingskompetanse og dermed til å bli bedre til å tolke tilbakemeldinger og vurdere eget arbeid i fremtiden.<sup>46</sup> Kommentarene knytter seg både til materielle, metodiske og språklige elementer i oppgaven. Fordelen med at studentene vurderer hverandre er at de vurderer hverandre ut fra sitt faglige og like nivå. Dette er spesielt nyttig blant førsteårsstudenter der asymmetrien mellom undervisernes og studentenes kompetanse kan være en barriere,<sup>47</sup> blant annet ut fra den store ulikheten i alder og erfaring.

Vår oppfatning er at det i studentmassen har spredt seg en oppfatning om at kommenteringen er unødvendig tidsbruk. Kommenteringen inngår som en del av de obligatoriske læringskravene, og teller på lik linje som oppmøte i arbeidsgruppen og innleveringer. Sammenlignet med diskusjoner i arbeidsgruppen og skriving av oppgaver, kan derfor læringseffekten av kommentering lett falle i skyggen av de andre læringsaktivitetene. Et sentralt formål med kurset var dermed å formidle hvilken læringseffekt kommentering kan ha.

For de fleste førsteårsstudentene er det å gi konstruktive tilbakemeldinger på tekst en ukjent aktivitet. Vår oppfatning som arbeidsgruppeledere er at studentene opplever det som vanskelig å komme med konstruktive tilbakemeldinger til studenter, fordi man står i fare for å fremstå som en *bedreviter*. Andre studenter opplever det som urettferdig at man bruker mye tid på å kommentere andres besvarelser, mens man selv får kortfattede og overfladiske kommentarer tilbake. Farsethås brukte derfor mye tid på å formidle hva som kjennetegner en god kommentar og hvordan det påvirker ens *egen* forståelse å formulere en god kommentar. Studentene fikk i tillegg mulighet til å stille spørsmål direkte til Farsethås underveis i gjennomgangen.

Etter gjennomføringen av kurset, avholdt prosjektledelsen et referansegruppemøte med førsteårsstudentene, hvor det var omtrent 20 representanter til stede.<sup>48</sup>

---

<sup>45</sup> Double (2018).

<sup>46</sup> Sadler (2009).

<sup>47</sup> Nicol (2009).

<sup>48</sup> En referanseperson representerer sin arbeidsgruppe på 10 til 12 studenter, som i forkant av møtet hadde diskutert gjennomføringen av kurset.

Kursets siste del hadde, ifølge tilbakemeldingene, ført til endringer i kommenteringen.<sup>49</sup>

Tilbakemeldingen var at studentene hadde fått en dypere forståelse for formålet med kommentering. De konkrete eksemplene på hvordan en kommentar kan se ut, hadde også endret innstilling til kommentering, og nivået hadde endret og forbedre seg. Ved å få konkrete tips og eksempler på utforminger av kommentarer opplevde studentene større trygghet og større forståelse i etterfølgende kommentering.

## 6.1 En klar og viktig tilbakemelding fra studentene

Tilbakemeldingen fra studentene om verdien av en innføring i kommentering, gir en klar (og ikke overraskende) lærdom. Det er viktig at studentene forstår formålet med læringsaktivitetene og hvordan de skal brukes i praksis, for å kunne utnytte læringspotensialet i aktiviteten på best mulig måte.

Når studentene starter ved Det juridiske fakultetet i Bergen blir de møtt med arbeidsgrupper, storgrupper, forelesninger, oppgaveinnlevering, kommentering, selvstudium og kollokviegrupper. Alle læringsaktivitetene er stort sett nye for studentene, særlig når de knyttes til det å skulle lære seg juss. For at studentene skal klare å være aktive, og ikke bare passive tilskuere og brikker i *Bergensmodellen*, er det behov for formålsforståelse og en forventningsavklaring til de ulike læringsaktivitetene. Dersom det forventes at studentene er kritiske og selvstendige i egen læring, må de også forstå hvorfor man må gjennomføre alle læringsaktivitetene slik de er lagt opp.

Tilbakemeldingene etter *Lær å lære*-kurset viser behovet for bevisstgjøring og formålsintroduksjon, og at det gir studentene trygghet. I tillegg gir tilbakemeldingen på nyttigheten av gjennomgang av kommentering, overføringsverdi til viktigheten av introduksjon til alle læringsaktiviteter. Det kan ikke forventes at studentene forstår læringseffekten og gjennomføringen av læringsaktiviteten, uten en introduksjon og opplæring.

Fakultetet har et ansvar for å utdanne jurister som er i stand til å finne det faglig forsvarlige argumentasjonsrommet, og som ikke handler utenfor dette rommet i arbeidslivet. Studentene blir ikke automatisk gode jurister av å bli plassert i en studentaktiv læringsmodell, men må gis opplæring i å bruke de riktige verktøyene, for å kunne gå ut som kritiske, selvstendige og reflekterte jurister.

Et slikt frittstående introduksjonskurs har imidlertid også sine utfordringer. En av utfordringene er at studentene opplever studiestarten som overveldende, og at et slikt kurs tar tid i den nye studiehverdagen. Det er derfor ikke alle studenter som vil bruke enda mer tid på slike frivillige introduksjonskurs i tillegg til den ordinære undervisningen.<sup>50</sup> Samtidig kan det være vanskelig å ta til

---

<sup>49</sup> Tilbakemeldinger gitt i referansegruppemøte.

<sup>50</sup> Dette var også noe som ble formidlet i referansegruppemøte (ikke alle opplevde en rød tråd gjennom kursene).

seg tips til studieteknikker, når man er helt fersk og ikke har mange referanser til det å studere. En fremtidig utfordring er derfor å utforme et kurs som gjør at studentene opplever helheten av kurset verdifull, med kunnskap som de kan ta med seg videre i sin studiehverdag.

## 7. Veien videre

Juss handler om å forstå «*hierarkiske strukturer av regler og andre normative holdepunkter i et koherent, helhetlig system.*»<sup>51</sup> Et viktig formål med jusstudiet er derfor «*å introdusere studentene for, og inkludere dem i, dette fagfellesskapet og denne forståelsen.*»<sup>52</sup> Det er «*studentene selv som må utvikle sin egen forståelse av systemet.*»<sup>53</sup>

Selv om *Bergensmodellen* ved Det juridiske fakultetet i Bergen i stor grad legger opp til studentaktivitet, er det ikke slik at studentene automatisk tar i bruk aktivitetene på en måte som fremmer læring. Tvert imot kan nye og ukjente aktiviteter føre til at studentene blir overveldet og ikke tør å angripe egen læringsprosess - som vi i stor grad erfarte med læringsaktiviteten kommentering. Derfor har gjennomføringen av *Lær å lære*-kurset og tilbakemeldinger vist at et introduksjonskurs kan være svært nyttig for førsteårsstudentene.

Fremover skal kursrekken utvikles basert på tilbakemeldinger og erfaringer, og skal gjennomføres for førsteårsstudentene som starter ved Det juridiske fakultetet på UiB. Prosjektgruppen er også i dialog med Det juridiske fakultetet i Oslo om et samarbeid, med erfaringsutveksling og utvikling av introduksjonskurs for studentene ved begge fakulteter.

Målet er at Det juridiske fakultetet i Bergen skal utdanne jurister som er kritiske, selvstendige og reflektert, og som har evnen til å finne det faglig forsvarlige argumentasjonsrommet. Et introduksjonskurs som *Lær å lære* vil ikke alene føre til studentaktivitet og bedre jurister etter studiet. Kurset vil forhåpentligvis gi en oppfordring, trygghet og motivasjon, slik at de ferske studentene vil ta i bruk de læringsverktøyene som fremmer en aktiv og kritisk læringsprosess.

Vi tror og håper at våre erfaringer med introduksjonskurset kan overføres til andre studieretninger. Den raske samfunnsutviklingen gjelder ikke kun for jurister, men har betydning for mange fagområder. Dette gjør at utdanningsinstitusjonene må tenke fremtidsrettet når de utdanner studenter som skal ut i arbeidslivet om noen år. Gjennomføringen av introduksjonskurset viste oss at forståelse av formål og læringsaktiviteter kan føre til holdningsendring og økt læringsutbytte. Vi tror at mange studenter, på

---

<sup>51</sup> Askeland (2010) s. 15.

<sup>52</sup> Færstad (2023) s. 612.

<sup>53</sup> Færstad (2023) s. 612.

ulike utdanninger, kan ha god nytte av et lignende introduksjonskurs med oppfordring om kritisk og selvstendig tenkning fra starten av studiet.

## Referanseliste

### Bøker og artikler

Askeland, Bjarte. «Rettsvitenskap og fagdidaktikk» i «*Juristutdanningens faglige og pedagogiske utfordringer*». Lars Skjold Wilhelmsen og Asbjørn Strandbakken (red.). Oslo: Gyldendal, 2010, s. 13-28 på s. 18-20.

Bruaas, Kjersti-Margrethe og Skjeie, Tonje. «Det å være arbeidsgruppeleder», i «*Juristutdanningens faglige og pedagogiske utfordringer*». Lars Skjold Wilhelmsen og Asbjørn Strandbakken (red.). Oslo: Gyldendal, 2010, s. 151–161.

Double, K.; McGrane J., & Hopfenbeck, T. «The Impact of Peer Assessment on Academic Performance: A Meta-analysis of (Quasi) Experimental Peer Assessment Studies», 2018.

Enqvist-Jensen, Cecilie., Nerland, M. & Rasmussen, I. «Maintaining doubt to keep problems open for exploration: An analysis of law students' collaborative work with case assignments. Learning, culture and social interaction». Vol. 13. (2017).

Enqvist-Jensen, Cecilie. Knowledge Practices and Learning Challenges in Legal Education: Examining students' collaborative work in two undergraduate courses. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, 2021. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/88697/PhD-Enqvist-Jensen-2021.pdf?sequence=1>.

Eriksen, Gunnar. «Innføring i problembasert læring på jusstudiet». *Uniped*, vol. 17, Utg. 1 (1994) s. 3-13. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1893-8981-1994-01-01>. Hentet 15.03.23.

Færstad, Jan-Ove. «Å studere juss». *Jussens venner*, vol. 55, utg. 1, 2020, s. 1-27.

Færstad, Jan-Ove. ««Bergensmodellen» for læring av juridiske emner.» *I Fakultetsbyggjar, vestlending og verdsborgar. Ernst Nordtveit 70 år*. Konow, Marthinussen, Skodvin red., Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 2023 s. 595-610.

Kjørven, Marte Eidsand. «Hjelp, jeg studerer juss». Oslo: Universitetsforlaget, 2021.

Metcalf, Janet. «Learning from Errors», *Annual Review of Psychology* (2017).

Nicol, D. «Assessment for learner self-regulation: enhancing achievement in the first year using learning technologies», i *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 34 (3), 2009, s. 335-352.

NOU (2020): 9 «Blindsonen: Granskning av feilpraktiseringen av folketrygdlovens oppholds krav ved reiser i EØS-området». <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-9/id2723776/>.

Sadler, D. R. «Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading in higher education», i *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 34, 2009, s. 159-179.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02602930801956059>. Hentet 12.04.23.

Stockwell, Brent R.; Stockwell, Melissa S.; Cennamo, Michael; Jiang, Elise. «Blended Learning Improves Science Education». (2015).

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0092867415010223>. Hentet 17.03.23.

Tjeldvoll, Arild; Nylenna, Magne; Ellingsen, Sverre. «problembasert læring» i *Store norske leksikon* på snl.no. (2021). [https://snl.no/problembasert\\_l%C3%A6ring](https://snl.no/problembasert_l%C3%A6ring). Hentet 17.03.23.

Torvund, Olav. «Å studere jus – innføring i privatrett grunnfag». Tano Aschehoug, 1996.

Torvund, Olav. «Innledning til jusstudiet». Oslo: Universitetsforlaget, 2017.

Wiers-Jensen, Jannecke; Hovdhaugen, Elisabeth: «Studieinnsats på lavere grad- hva kan studiebarometret fortelle oss», *Uniped*, vol. 42, utg. 3, 2019, s. 274-289.

<https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1893-8981-2019-03-04>. Hentet 12.04.23.

Wilhelmsen, Lars S. «Juridisk fagdidaktikk», Bergen: Fagbokforlaget, 2013.

Wilhelmsen Lars S., «Problembasert læring – det historiske utgangspunktet» i Lars Skjold Wilhelmsen (red.), *Juridisk Fagdidaktikk*, Fagbokforlaget 2013, s. 31-38.



## Nettsider og nyhetssaker

Bergstrøm, Ida. «Rekordmange vil studere juss ved UiB». *UiB, nyhetsarkiv*, 24.04.2020, <https://www.uib.no/jur/135384/rekordmange-vil-studere-juss-ved-uib> hentet 20.03.2023.

Nokut. «Studiebarometeret». (2022) [https://www.studiebarometeret.no/no/student/studieprogram/1120\\_majur/](https://www.studiebarometeret.no/no/student/studieprogram/1120_majur/) hentet 24.03.2023.

Prosjektskissen til Bedre læring, bedre jurister: Universitetet i Bergen. «*Orientering om tildeling av prosjektmidler til utdanningskvalitet: «Bedre læring, bedre jurister»*». Styresak 90/20. (2020): [https://www.uib.no/sites/w3.uib.no/files/attachments/86-20\\_saksliste\\_3.11.2020\\_samledokument\\_til\\_eksternweb2.pdf](https://www.uib.no/sites/w3.uib.no/files/attachments/86-20_saksliste_3.11.2020_samledokument_til_eksternweb2.pdf) Hentet 11.04.2023.

Studiebarometeret. «Studiebarometeret 2018: Tidsbruk på faglige aktiviteter og betalt arbeid.» (2018) <https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/2019/tidsbruk-studiebarometeret-2018.pdf> hentet 24.03.2023.

Universitetet i Bergen. «Læringsutbyttebeskrivelsen til Master i Rettsvitenskap ved Universitetet i Bergen.» [https://www.uib.no/sites/w3.uib.no/files/attachments/laeringsutbyttebeskrivelsen\\_for\\_master\\_i\\_rettsvitenskap\\_ved\\_uib\\_1.pdf](https://www.uib.no/sites/w3.uib.no/files/attachments/laeringsutbyttebeskrivelsen_for_master_i_rettsvitenskap_ved_uib_1.pdf). hentet 11.04.23.