2006-02-26

Mastersstudiet i rettsvitenskap

– programsensorrapport no. 1 (granskning av fjärde studieåret med inriktning mot straff- och processrätt)

av Petter Asp & Stein Husby

I. INLEDNING

1. Undertecknade påbörjade arbetet som programsensorer hösten 2005. Vi har under de gångna månaderna setts två gånger i Bergen (den 20–21 oktober 2005 samt den 25 februari 2006); däremellan har arbetet skötts enskilt i Uppsala respektive Oslo. Husby har också varit i Bergen och följt viss undervisning i straffprocessrätt (auskultation på seminarier ledda av två olika lärare under december 2005).

2. Angående programsensorernas uppgifter sägs i universitetets riktlinjer följande:

"For det enkelte studieprogram eller undervisningsfag, eller for nærskylde undervisningsfag, skal det oppnemnast minst ein programsensor.

> Programcensor skal vurdere om gradar med same eller liknande fagkrins er av god standard jamført med tilsvarande ved andre nordiske universitet, og om eksamens- og vurderingssystemet som blir nytta i studiet, er rimeleg och blir praktisert rettferdig overfor studentane."

Därutöver sägs att programsensorerna kan delta i själva examinationen på olika sätt. (Se Retningsliner for ekstern sensorordning ved UiB p. 2.)

3. Vi har, i linje med vad som efterfrågas i fakultetens utdanningsmelding 2004–2005, valt att under det första året granska det fjärde studieåret och har härvid fokuserat på kurserna i straff- och processrätt (dvs. på de 40 första studiepoängen). Upplägget för kursen i alminnelig formuerett är emellertid, enligt de uppgifter vi har, mycket likartat. Det kan nämnas att vi, eftersom vår första delrapport skall lämnas in den 1 mars 2006 och examinationen för det fjärde studieåret då inte hunnit avslutas, inte i denna rapport kommer att granska den konkreta betygssättningen (dvs. betygssättningen av enskilda studenter). Vi räknar med att kunna återkomma till formueretten i en senare årsrapport.

4. Att vi har valt att fokusera på det fjärde studieåret hindrar inte att vi i vår rapport också tar upp vissa mer generella frågor såsom pedagogiska grundfrågor, uppföljning/utvärdering osv. I den mån vi i vår rapport tar upp dylika mer generella frågor (dvs. frågor som rör mastersstudiet som helhet snarare än det enskilda studieåret) bör våra ståndpunkter inte uppfattas som slutliga ställningstaganden, utan som preliminära synpunkter som kan komma att förändras allt eftersom vi får större insyn och förståelse för upplägget av mastersstudiet.

5. Även om det följande skrivs med stor ödmjukhet och med insikt om att vi inte sitter inne med några slutliga sanningar är det lätt hänt att råd och synpunkter får en beskäftig karaktär (inte minst eftersom de som arbetar i en viss verksamhet ofta har bättre förutsättningar än utomstående att bedöma vad som bör göras i olika avseenden). Av denna anledning har vi valt att genomgående formulera råd och synpunkter som uppmaningar till fakulteten att *överväga* x, y och z (inte såsom råd att göra x, y och z).

II. SYNPUNKTER

a. Pedagogisk grundidé och allmän ambitionsnivå

1. Undervisningen på mastersstudiet är problembaserad. Denna pedagogiska grundtanke framstår av flera skäl som naturlig på en juristutbildning, inte minst av det skälet att förmåga att lösa problem (genom inskolning – någon kanske skulle säga indoktrinering – i ett sätt att tänka, i att avgränsa problem

och formulera frågor och i den kultur som juridiken utgör) är viktigare för en god jurist än regelrätta regelkunskaper av "utantill"-karaktär.

2. Det finns också skäl, att så här inledningsvis, nämna att man omedelbart slås av att fakulteten uppenbarligen har en hög ambitionsnivå och ett starkt engagemang vad gäller pedagogiska frågor, vilket bl.a. återspeglas i det faktum att man har en särskilt anställd person som arbetar med pedagogiska frågor (bl.a. pedagogiskt stöd och uppföljning/utvärdering) och i ett ambitiöst utvärderings- och utvecklingsarbete (jfr nedan avsnitt g.1). Detta förhållningssätt till undervisningen betraktar vi som en av de absolut viktigaste faktorerna när det gäller att upprätthålla och utveckla kvaliteten i undervisningen.

b. Undervisningsupplägg och obligatorium

1. Uppläggningen på kurserna under det fjärde året framstår i jämförelse med upplägget på de tre första åren som ganska traditionellt. Kurserna innehåller relativt många föreläsningar (kurserna i straff- och processrätt innehåller 24 stycken föreläsningar), samtidigt som seminarieverksamheten är koncentrerad till vissa veckor (två veckor sivilprosess, två veckor alminnelig strafferett, två veckor straffeprosess och två veckor spesiell strafferett) som sammantaget inte upptar mer än drygt åtta av 27 kursveckor.

Det kan ifrågasättas om inte en mer regelbunden seminarieverksamhet är att föredra med hänsyn till de pedagogiska grundtankar som utbildningen bygger på.

Med det nuvarande upplägget finns för det första en risk för att studenternas aktiva arbete med konkreta problem kommer att utgöra en mindre del av terminen. Man kan uttrycka det så att färdighetsträningen kommer att uppta en förhållandevis begränsad del av kurstiden.

För det andra kan framhållas att en tanke med problembaserat lärande är att faktainhämtning och faktainlärning i princip skall ske efter en behovsprincip – man tillägnar sig grundläggande kunskaper därför att man behöver sådana kunskaper för att kunna lösa de problem man är förelagd och inte såsom ett mål i sig – vilket antas öka effektiviteten i inlärningsprocessen. Med nuvarande upplägg synes det finnas en risk för att denna positiva effekt går förlorad; eftersom seminarierna kommer in på ett ganska sent stadium förutsätts närmast att studenterna börjar med rena litteraturstudier.

Samtidigt kan emellertid framhållas att erfarenheter från bl.a. juristprogrammet i Uppsala visar att den problembaserade inriktningen inte bara (men i huvudsak) har positiva sidor, utan också kan föranleda vissa problem såtillvida att studenterna helt fokuserar på problemlösningen och inte läser böckerna ordentligt. Man kan uttrycka det så att studenterna vid lösning av problemen går för "rakt på" och bygger på en alltför smal bas

(vilket gör att de inte får den bredd och förståelse som förutsätts för att man skall kunna lösa problem på ett fullgott sätt). I ett nyligen antaget policydokument för grundutbildningen i Uppsala skrevs sålunda följande:

> "Samtidigt som de metodologiska färdigheterna betonas finns emellertid skäl att understryka att man inte kan hantera komplicerade rättsliga problem på ett fullgott sätt utan grundläggande kunskaper om ett ämnesområde, dess förutsättningar, kultur, grundvärden etc. Metoden att lösa problem förfinas med sådana kunskaper. Metodträningen måste trots detta prägla kurserna från första början."

Också med beaktande av det sistnämnda vill vi emellertid rekommendera (fakulteten att uppdra åt) de kursansvariga att överväga förändringar som innebär att seminarieverksamheten kommer att utgöra en mer grundläggande och kontinuerlig del av undervisningen. Vad vi har erfarit från undervisningen visar visserligen att lärarna (seminarieledarna) lägger stor vikt vid att studenterna lär sig juridisk metod osv., men detta kan inte betonas starkt nog.

2. Ett annat särdrag vad gäller det fjärde studieåret är att obligatoriet är synnerligen begränsat. Det enda som studenterna måste göra under kurserna på det fjärde studieåret är att besvara två av fyra oppgaver. Också detta är en punkt där vi kan känna visst tvivel på om den valda lösningen är optimal.

Om man menar att problemlösningsprocessen, dvs. arbetet med de konkreta uppgifterna, är central från inlärningssynpunkt kan det finnas goda skäl att tillse att studenterna åtminstone i någon utsträckning deltar i den processen. Seminarierna utgör ju en central del i inlärningsprocessen eftersom studenterna där får kvalificerad handledning och feedback på den självinlärning som de förutsätts ägna sig åt under större delen av den tillgängliga tiden. Vidare säkerställer man en viss nivå på träningen i muntlig framställning (såvitt vi kan förstå kan man idag gå igenom det fjärde studieåret utan att fullgöra några muntliga prestationer).

Från fakultetens synpunkt kan obligatoriskt seminariedeltagande också vara en del i kontrollen av måluppfyllelsen (får studenterna med tiden den förmåga som är avsedd att bibringas dem?). Det finns naturligtvis också skäl som talar mot obligatorisk undervisning, bl.a. argument som bygger på akademisk frihet och vikten av eget ansvarstagande, och hur man värderar dessa motstående intressen är ingalunda självklart. (Såvitt vi kan förstå har en tanke med frånvaro av obligatorium varit just att studenterna mot slutet skall få ta mer eget ansvar.)

En rekommendation å vår sida är emellertid likväl att fakulteten (genom de kursansvariga) överväger om det inte finns skäl att göra en större del av undervisningen under det fjärde studiåret obligatorisk. Från studenthåll kan det förväntas en del motstånd mot ett utökat obligatorium, men i denna fråga menar vi att den vetenskapligt anställda personalens bedömningar bör ges

genomslag. Erfarenheterna från det nya upplägget vid fakulteten visar att obligatorisk undervisning bidrar till en högre nivå.

3. Lärargruppens sammansättning är blandad i ett kompetensperspektiv. Lärare på kurserna i straff- och processrätt är dels externa krafter (advokater, åklagare osv.), dels professorer, lektorer och stipendiater. Från kvalitetssynpunkt finns naturligtvis skäl att sträva mot ett system där en större del av undervisningen fullgörs av disputerade lärare (detta sagt med full medvetenhet om att lärarbesättningen inte är något som man förändrar i en handvändning och om att det också är en fråga som är direkt kopplat till vilka resurser – både personella och ekonomiska – som finns tillgängliga). Ett sätt att säkerställa kvalitet vad gäller seminarieundervisningen är att tillse att åtminstone en disputerad lärare deltar varje år och samtidigt bedriva förberedelsearbetet i lärarlag (jfr nedan under punkt g.2)

Motsvarande synpunkt synes göra sig gällande också på de tre första studieåren (gruppledarna är studenter i ett sent skede av utbildningen och storgruppsledarna är ofta tidsbegränsat anställda lektorer eller externer såsom advokater, domare osv.), men detta finns inte skäl att ta ställning till i detta sammanhang.

Mot bakgrund av det sagda rekommenderar vi att fakulteten (genom de kursansvariga) överväger vilka möjligheter som finns att tillse att åtminstone en disputerad lärare medverkar i seminarieundervisningen varje år och att bedriva förberedelsearbetet (delvis) gemensamt.

c. Undervisningsmaterial

1. En av de viktigare faktorerna för kvaliteten på undervisning med problembaserad inriktning är kvaliteten på undervisningsmaterialet (läs seminariematerialet). I de kurser vi har tittat närmare på finns det ett omfattande seminariematerial som, såvitt vi kan bedöma, generellt sett håller god kvalitet.

2. Undervisningsmaterialet bygger i huvudsak på tillämpningsfrågor, även om det också finns frågor där det som efterfrågas närmast är en kort en redogörelse för något (jfr t.ex. de teoretiska kontrollfrågorna i straffprocessrätt och vissa frågor i materialet rörande straffrättens allmänna del). Enligt vår uppfattning kan en sådan blandning vara värdefull, förutsatt att de frågor som inte är tillämpningsfrågor inte tillåts dominera. Redan det faktum att det finns ett gemensamt studiematerial (och att de olika lärarna inte själva styr helt över undervisningens uppläggning) medför naturligtvis en viss kvalitetssäkring. Ett viktigt moment är emellertid också att en gemensam lärarhandledning av god kvalitet finns tillgänglig (huruvida så är fallet synes variera). Vi rekommenderar därför att fakulteten överväger huruvida det finns

skäl att tillse att det finns lärarhandledningar av god kvalitet för alla seminarieuppgifter.

3. Vad gäller straffrättsseminarierna har vi noterat att frågor om påföljdsbestämning tycks behandlas mycket kort (i denna del saknas, såvitt vi kunnat förstå, frågor av tillämpningskaraktär). Detta torde delvis vara en följd av den allmänna riktlinjen för pensumkravet, vilken naturligtvis får följder för de flesta ämnen.

d. Pensum

1. Pensumkraven framstår som relativt begränsade. Som en allmän riktlinje tillämpas en norm om 35 sidor per studiepoäng, vilket motsvarar drygt 50 sidor per vecka (vi utgår här ifrån att en veckas studier motsvarar ca 1,5 studiepoäng). Om man t.ex. tittar närmare på pensumet i straffrätt kan konstateras att det här görs ett ganska kraftigt urval vad gäller den speciella delen (studenterna har litteratur som täcker brott mot liv och hälsa och vissa centrala förmögenhetsbrott). Den allmänna delen täcks av Mæland och Andenæs; Mælands bok är mer kortfattad än Andenæs och den senare har fått komplettera i vissa centrala delar (vad gäller osjälvständiga brottsformer, rättfärdigande omständigheter och skuld).

En summering för straffrättskursens del, vilken motsvarar 1/3 studieår (drygt 13 veckor) förstärker intrycket av att man arbetar med ett relativt begränsat pensum (Mæland, Innføring i alminnelig strafferett, ca 190 sidor, Andenæs, Alminnelig strafferet, ca 140 sidor, Andenæs, Formuesforbrytelsene, 120 sidor och Andenæs & Bratholm, Spesiell strafferett, 80 sidor, vilket ger totalt ca 530 sidor (27 sidor per poäng eller 40 sidor per kursvecka).

Som jämförelse kan nämnas att normen (i den mån man kan tala om en sådan) i Uppsala ligger på ca 100 sidor per vecka och att kurslitteraturen på straffrättsdelen av terminskurs 4 (straff- och processrätt) omfattar åtminstone 1500 sidor.

2. Det finns naturligtvis både för- och nackdelar med ett begränsat pensum. Möjligheterna att ställa höga krav beträffande behärskning ökar naturligtvis i takt med att antalet sidor minskar. Dessutom är det sannolikt klokt att skära till ämnesinnehållet med tårtspade (dvs. låta bli att behandla vissa delar) snarare än med osthyvel (behandla allting ytligt).[1] Omvänt kan en mer omfattande kurslitteratur ge möjligheter till fler infallsvinklar, ge övning i att sovra i ett stort material osv.

---

[1] Det sagda gäller inte minst straffrättens speciella del, där brottstyperna ofta framstår som mer eller mindre "utbytbara" från pedagogisk synpunkt; det är s.a.s. de generella problemen vid tolkning och tillämpning som är intressanta (snarare än de enskilda straffbudens omfattning).

I denna del skulle vi närmast vilja uttrycka en mycket försiktigt formulerad rekommendation: med nuvarande pensum finns det inte obetydligt utrymme för att öka pensumet och det kan därför finnas skäl att överväga om det finns litteratur (kanske i artikelform eller annan icke för studenter tillrättalagd form) som det skulle vara värdefullt att studenterna läste.

e. Skriftlig och muntlig framställning

1. Den skriftliga träningen under kurserna i straff- och processrätt består framför allt i författande och inlämning av minst två av fyra oppgaver. Rättningen av de inlämnade promemoriorna sköts i huvudsak av externa krafter (praktiskt verksamma jurister) med ledning av dels en "Retteveiledning" som tar sikte på vilken typ av återkoppling (feed back) studenterna bör få (denna vägledning kommer att tas i bruk först nästa år), dels en mer innehållsmässigt inriktad "veiledning". Kvaliteten på vägledningen får allmänt sätt sägas vara god (även om det vad gäller det innehållsmässiga naturligtvis finns en del skrivningar som synes kunna ifrågasättas).

Systemet med i huvudsak extern rättning har flera positiva sidor, men det torde vara ofrånkomligt att det blir svårt att få en jämn nivå på den återkoppling studenterna får. Uppgiften att kommentera skriftliga prestationer är vansklig och det är svårt att få en jämn nivå också om man bara använder fakultetsanställd personal som arbetar nära varandra och gör reella försök att samordna sig.

2. Träning i muntlig framställning ges möjlighet till genom seminarierna. (Jfr ovan punkt b.2.) I syfte att säkerställa att studenterna faktiskt ges denna färdighetsträning kan det finnas skäl att överväga om inte undervisningen bör göras åtminstone delvis obligatorisk och om det inte bör införas åtminstone något obligatoriskt moment med muntliga presentationer (föredrag) i anslutning till seminarierna.

f. Examination

1. De tentamensfrågor som vi har fått ut för granskning (våren 2005) består i konkreta frågeställningar. Som angivits i inledningen till denna rapport har vi inte haft möjlighet att ta ställning till examinationen av enskilda prestationer. Viktigast enligt vår mening är att studenterna inte prövas efter rätt eller fel svar, utan efter deras förmåga att avgränsa problem, argumentera kring problemen osv. Husby har varit sensor i många år och har under dessa erfarit att det är just förmågan till resonemang osv. som prövas; detta gäller inte minst vid muntlig examination där det finns möjlighet att anpassa frågorna, att ställa följdfrågor osv.

2. Examensoppgaverne rättas på så sätt att flera sensorer delar på rättningen, men att varje examensoppgave rättas av endast en sensor. Detta medför att varje enskild sensor får mellan 40 och 50 skrivningssvar att rätta. För att säkerställa att nivån är jämn sker en nivåkontroll som utförs av den kursansvarige.

Systemet har den fördelen att man i förhållande till varje enskild student kan värdera hela prestationen, vilket är viktigt för att det skall finnas förutsättningar för en nyanserad bedömning i gränsfall. Samtidigt finns det en klar nackdel med denna uppläggning, nämligen att det är svårt att uppnå en hög grad av likhet i bedömningen mellan olika sensorer (även om den nivåkontroll som sker naturligtvis bidrar till ökad likhet). En uppdelning som går på andra ledden – dvs. att en sensor rättar en delfråga avseende hela studentkullen, en annan sensor rättar en annan delfråga avseende hela studentkullen osv. – saknar denna nackdel (men gör det svårare att vid betygssättningen beakta helheten). Ett dylikt upplägg kan också ha klara nackdelar från praktisk och administrativ synpunkt.

Sammantaget kan man säga att det i Bergen praktiserade systemet leder till större möjligheter att göra en nyanserad helhetsbedömning av den enskilde studentens prestation, men samtidigt till klara risker för en ojämn bedömning sett över hela studentkullen. Möjligen skulle kunna sägas att värdet av en nyanserad helhetsbedömning minskar kraftigt om det finns fluktuationer över hela studentkullen och att det därför finns skäl att överväga om inte riskerna för en ojämn bedömning talar för att man skulle dela upp rättandet på den andra ledden. (En sådan förändring kan givetvis förutsätta att tentamensuppgifterna utformas delvis annorlunda; i vart fall förutsätts att frågorna kan delas på ett naturligt sätt, samt att man låter studenterna besvara olika delfrågor på skilda skrivhäften.)

3. En annan fråga som är relaterad till examinationen är om det är önskvärt att studenterna får sitt betyg enbart på grundval av tentamensskrivningen. Detta kan ifrågasättas dels i ett studentperspektiv (om mycket arbete läggs ned under kursen är det rimligt att detta arbete dras in i betygssättningen både av rättviseskäl och av stressrelaterade skäl), dels från validitetssynpunkt (en tentamensskrivning kan rimligen inte ensam fånga de kvaliteter vi vill mäta genom betyget). En rekommendation i denna del är att överväga huruvida det är möjligt och önskvärt att bredda underlaget för betygssättningen. Detta skulle i så fall vara en nydannelse.

g. Uppföljning och utvärdering

1. Det framstår som klart att fakulteten allmänt sett har ett ambitiöst och genomtänkt kvalitetsarbete. När det gäller utvärdering av mastersstudiet och enskilda ämnen kan bl.a. följande nämnas:

- referensgruppsmöten med deltagande av ca 10 % av studenterna vid två tillfällen per kurs under de första tre studieåren (genomförs ännu ej för valgemnene); referensgruppsmötena följer ett fast momentskjema och protokollförs; mötena hålls varje år för kurser under de första fyra studieåren (och är avsedda att hållas varannan termin på vagemnene).
- utvärdering baserad på fem sporreundersokelser på det första studieåret; se utvärderingsrapporterna "Mastersstudiet i rettsvitenskap – Evaluering for studieåret 2004/2005".
- kursrapporter som författas av de kursansvariga enligt ett i förväg angivet schema för varje kurs (är i bruk från och med höstterminen 2005).
- bruk av externa programsensorer för värdering av hela mastersstudiet.
- mastergradsstudiet används som grund för datainsamling för bl.a. mastergradsstudenter på andra fakulteter (bl.a. pedagogisk) vilket bidrar till utvärderingen av verksamheten; f.n. pågår fem projekt vilka ytterst har kommit till genom initiativ (information) å fakultetens sida.
- anonym nätbaserad utvärdering av alla gruppe- och storgruppeledare är under införande (utvärderingen skall bl.a. ligga till grund för medarbetarsamtal och följas upp av den pedagogiska handledaren).

Fakulteten nämner själv (i utdanningsmeldingen för 2004–2005) fem forhold som utgör kärnan i arbetet med studiekvalitet:

- arbete med studieadministrativa frågor (där en rutinhandbok har framtagits),
- användande av referensgrupper och kursrapporter,
- kontinuerligt översyns- och uppföljningsarbete vad gäller utlandsstudier och mastersavhandling,
- bruket av programsensorer,
- arbetet med att öka resurserna.

2. Att det arbetas aktivt med kvalitetssäkring och kvalitetsutveckling finns det sålunda inga skäl att ifrågasätta. Det finns samtidigt moment och metoder som används på andra håll och som, med en begränsad resursinsats, synes kunna bidra ytterligare till kvalitetsarbetet.

Exempelvis synes det finnas skäl att överväga om inte varje kurs borde avslutas med en kursvärdering riktad till alla studenter (där frågor om kurslitteratur, seminarier, föreläsningar, lärare osv. kan besvaras skalärt och där möjligheter också ges till kommentarer). Den information som erhålles via referensgrupper osv. kan visserligen vara minst lika viktig, men dylik information dras alltid med representativitetsproblem, som gör att man kan

både under- och överskatta problem och förtjänster. Här kan kursvärderingarna bl.a. bidra till att klargöra om uppfattningarna är representativa, men också utgöra en mer självständig fingervisning om vad som fungerat bra/mindre bra.

Andra åtgärder som enligt uppgift inte förekommer men som det kan finnas skäl att överväga är exempelvis:

- att införa lärarlagssystem för seminarieundervisningen (med gemensamma undervisningsförberedande möten där seminarieuppgifterna diskuteras; detta är inte minst viktigt för inskolning av nya lärare, men kan naturligtvis vara svårgenomförbart om många lärare är externa),
- att införa institutionsgemensamma utbildningsdagar (för diskussion av pedagogiska och andra utbildningsrelaterade frågor) eller pedagogiska seminarier, och
- att utarbeta klara riktlinjer för pedagogiska behörighetskrav för fasta tjänster och använda särskilt utsedda pedagogiskt sakkunniga i tillsättningsärenden.

III. SAMMANFATTNING OCH AVSLUTNING

1. Sammanfattningsvis är vår bedömning att den del av mastersstudiet som vi har valt att granska under detta år håller en mycket god standard som är fullt jämförlig med standarden vid jämförbara universitet i Norden. En någorlunda kvalificerad gissning (att vi inte törs vara mer tydliga beror på att vi inte har full överblick över det närmare undervisningsupplägget vid många av de jämförbara universiteten) är att undervisningen i Bergen kvalitetsmässigt skulle hamna i det övre skiktet vid en noggrann jämförelse mellan olika studieorter.

2. Det ovanstående sammanfattar de viktigaste reflexionerna vi har gjort under arbetet med programsensoruppgiften. Trots mycket välvillig hjälp från fakultetens sida (med Strandbakken och Wilhelmsen) när det gäller att ta fram material och besvara våra frågor finns det säkerligen saker vi har missförstått eller åtminstone inte beskriver på ett helt rättvisande sätt. Det ovan skrivna bör därför läsas med en sådan reservation i bakhuvudet (detta problem torde dock bli mindre ju mer överblick vi får över fakultetens undervisning).

3. Till sist vill vi framhålla att det är givet att man kan lägga upp arbetet med programsensoruppgiften på olika sätt, rikta in sig på olika delar av verksamheten och att granskningen kan ta sikte på olika aspekter av undervisningen och dess kvalitet. Vi skulle därför – utan att på något sätt binda oss; självfallet bör vi vara fria att utföra uppdraget självständigt och efter eget huvud – vilja betona att vi inte har något emot att få synpunkter

och förslag vad gäller inriktningen på vår granskning och att naturligtvis står till förfogande för dialog kring våra synpunkter.

Bergen, den 26 februari 2006

Petter Asp

Stein Husby

LSW
Kopi
AS
EN
RuSa
RAST
EIBU
styret
FOSP

2007-09-12
UNIVERSITETET I BERGEN
Det juridiske fakultet
Sak.nr.: Dok.nr.:
06/3515
21 SEPT 2007
Arkivkode: 373
Saksbeh.: LAW
U.off.

Mastersstudiet i rettsvitenskap

– programsensorrapport no. 2

del a – granskning av den skriftliga färdighetsträningen

av Petter Asp

I. INLEDNING

1. Den första programsensorrapporten, som lämnades in i februari år 2006, fokuserade på det fjärde studieåret, men rapporten innehöll härutöver åtskilliga mer generella synpunkter. Rapportens huvudbudskap var att kvaliteten på undervisningen på de granskade kurserna är god, att det bedrivs ett ambitiöst och medvetet pedagogiskt arbete på fakulteten, men att det – som på alla lärosäten – finns utrymme för förbättringar. Rapporten har behandlats av Studieutvalget i september 2006 (sak 2-06/07-1; se även Notat til Fakultetsstyret av den 17 oktober 2006, sak 57/06 med orientering om programsensorrapport nr 1).

2. Vid arbetet med den andra programsensorrapporten har vi valt att fördela arbetet på så sätt att Petter Asp har fokuserat på den skriftliga

färdighetsträningen medan Stein Husby har fokuserat på delar som rör mer innehållsmässiga frågor. Denna fördelning har för oss framstått som naturlig, med hänsyn till att en innehållsmässigt inriktad granskning – där man t.ex. bedömer kvaliteten på den använda litteraturen – förutsätter goda kunskaper i norsk rätt. Föreliggande dokument utgör den del av den andra programsensorrapporten som fokuserar på den skriftliga färdighetsträningen.

3. I den första programsensorrapporten skrevs, i den avslutande punkten i inledningen, följande:

> 5. Även om det följande skrivs med stor ödmjukhet och med insikt om att vi inte sitter inne med några slutliga sanningar är det lätt hänt att råd och synpunkter får en beskäftig karaktär (inte minst eftersom de som arbetar i en viss verksamhet ofta har bättre förutsättningar än utomstående att bedöma vad som bör göras i olika avseenden). Av denna anledning har vi valt att genomgående formulera råd och synpunkter som uppmaningar till fakulteten att *överväga* x, y och z (inte såsom råd att göra x, y och z).

Det sagda är tillämpligt också i relation till denna andra programsensorrapport.

II. GRANSKNING AV DEN SKRIFTLIGA FÄRDIGHETSTRÄNINGEN

a. Underlag

1. Granskningen av den skriftliga färdighetsträningen har skett i huvudsak utifrån oppgavesvar och kommentarer som varit tillgängliga via KARK (ett relativt stort urval av svar på kurserna Forvaltningsrett I, Rettsstat og menneskerettar, Retskjelde- og metodelære men även ett antal oppgavesvar på Samanliknande rett og rettssoge).

2. Vidare har samtal förts med bl.a. prodekanus för undervisningen Asbjørn Strandbakken, seniorrådgiver Lars Skjold Wilhelmsen, konsulent Nina Berstad samt med två gruppeledare.

b. Studentens möjligheter till skriftlig färdighetsträning

1. Den skriftliga färdighetsträningen vid mastersstudiet består i huvudsak av följande moment:

1. skriftliga oppgavesvar som levereras in till arbetsgruppsmöten (dessa skall omfatta maximalt 700 ord, dvs. ungefär 2 sidor),

2. kommentering av andras skriftliga oppgavesvar (enligt 1),

3. inlämning av obligatoriska oppgaver som tillkommer utöver de oppgaver som skrivs till arbetsgruppsmöten (i regel 1 per kurs; dessa skall omfatta maximalt 2500 ord, dvs. ungefär 6–7 sidor), samt

4. hemtentamen på vissa kurser.

Härutöver tillkommer naturligtvis den avslutande mastersuppsatsen (motsvarande 30 eller 60 studiepoäng), men vi har – med hänsyn till att den förtjänar att uppmärksammas särskilt – valt att inte granska den i detta sammanhang.

2. Möjligheterna till skrivträning är – från kvantitativ synpunkt – betydande; det gäller även om man beaktar att de flesta oppgavesvar skall vara korta. Framför allt finns det under de tre första studieåren omfattande möjligheter för studenterna att skriva oppgavesvar (enligt 1) och att kommentera andras skriftliga oppgavesvar (enligt 2). På det andra studieåret (där man läser kurserna Norske og Internationale rettslige institutioner, Erstattningsrett, Forvaltningsrett II och Tingsrett) ges t.ex. möjlighet dels att skriva ungefär 25 skriftliga oppgavesvar till arbetsgruppsmötena, dels att kommentera medstudenternas skriftliga prestationer i denna del. Situationen är liknande på det första och tredje studieåret. Beträffande det tredje studieåret gäller dock att arbetsgrupperna är självstyrda, dvs. lärarlösa, och att återkopplingen ges av storgruppsledaren.

Det fjärde studieåret skiljer sig från de andra på det sättet att obligatoriet är mycket begränsat vilket gör att upplägget är annorlunda (jfr den första programsensorrapporten avsnitt II.b.2 och II.e). Under året ges studenterna emellertid tillfälle att skriva sammanlagt 10 skriftliga oppgavesvar.

c. Obligatorium

1. Studenterna ges, i linje med vad som ovan sagts, möjlighet att lämna in ett mycket stort antal skriftliga oppgavesvar i anslutning till arbetsgruppsmötena. Det är emellertid inte obligatoriskt för studenterna att lämna in svar till alla oppgaver.

2. På de tre första studieåren kan, litet förenklat, sägas gälla att studenterna skall ha en deltagandeprocent på 75% eller strax därunder (enligt uppgift godtas en deltagandeprocent som överstiger 73 %) för att ha rätt att gå upp till examen. Deltagandeprocenten räknas samlat på storgruppsmöten, arbetsgruppsmöten, oppgavesvar och kommentering av andras oppgavesvar. Detta betyder i praktiken att det finns viss möjlighet att välja hur man vill "fylla upp" obligatoriet: genom att delta i alla storgrupps- eller arbetsgruppsmöten och skriva litet mindre *eller* genom att delta i färre storgrupps- och arbetsgruppsmöten och i stället skriva fler oppgavesvar och kommentarer på andras oppgavesvar.

3. Eftersom det normalt finns möjlighet att skriva ett relativt stort antal oppgavesvar blir det emellertid obligatoriskt att, i inte obetydlig utsträckning, delta i den skriftliga färdighetsträningen (genom att skriva oppgavesvar och genom att kommentera andras oppgavesvar). På en kurs där det ges 9 gruppmöten (3 storgruppsmöten och 6 arbetsgruppsmöten) och 6 oppgaver kan man t.ex., grovt räknat, fullgöra obligatoriet med följande fördelning:

a. *Minsta möjliga deltagande i gruppmöten*: 3 gruppmöten, 6 oppgavesvar och 6 kommentarer (78%).

b. *Minsta möjliga skrivande av oppgavesvar*: 9 gruppmöten, 2 oppgaver och 6 kommentarer (78%).

c. *Minsta möjliga kommenterande av oppgavesvar*: 9 gruppmöten, 6 oppgaver och 2 kommentarer (78%).

Det kan sammantaget konstateras dels att det inte finns några "möjligheter" för studenterna att helt undvika att delta i den skriftliga färdighetsträningen, dels att också den som väljer att minimera sitt skrivande (enligt alternativ b) får en inte obetydlig mängd skriftlig färdighetsträning inom ramen för varje enskild kurs.

4. Till detta skall läggas att studenterna i någon utsträckning kan sägas ha incitament att skriva flera oppgavesvar för att vara säkra på att få kommentarer från gruppeledaren (jfr nästa avsnitt).

5. Utöver de skriftliga oppgavesvar som skall skrivas enligt ovan, förekommer också en eller flera obligatoriska skriftliga uppgifter på de flesta kurser.

6. Som ovan nämnts är upplägget på det fjärde studieåret avvikande från de tidigare åren, bl.a. såtillvida att obligatoriet är mycket begränsat. Det krav som ställs på studenterna i form av obligatorium under detta år innefattar emellertid att hälften av de skriftliga uppgifterna skall fullgöras (det betyder krav på 2 skriftliga prestationer på straffrättskursen, 2 skriftliga prestationer på processrättskursen samt 1 skriftlig prestation på kursen i allmän förmögenhetsrätt).

d. Återkoppling på skriftliga prestationer

(i) Frekvens

1. Med hänsyn till den stora mängd oppgavesvar som skrivs är det naturligtvis omöjligt för gruppeledaren att ge återkoppling på varje enskilt oppgavesvar. Den återkoppling som ges fördelas därför på de inlämnade svaren, t.ex. på så sätt att arbetsgruppsledaren till varje arbetsgruppsmöte

kommenterar ett visst antal (t.ex. tre) av de oppgavesvar som lämnas in till varje arbetsgruppsmöte. På kurserna under de två första studieåren skall studenterna som huvudregel (åtminstone på de längre kurserna) ges återkoppling på minst två skriftliga oppgaver.

Detta förutsätter emellertid att studenten faktiskt levererar in de oppgavesvar på vilka läraren har tänkt ge återkoppling. Lärare kan t.ex. ha planerat att ges student A återkoppling på oppgave 1 och 5 och student B på oppgave 2 och 3. Om student A inte skulle lämna in svar på oppgave 1 och 5 finns risken att student A inte får någon återkoppling från gruppeledaren. Normalt torde emellertid gruppledaren, genom att ta hänsyn till vem som har lämnat in vid ett visst tillfälle, kunna parera sådana faktorer. Några sådana möjligheter finns, av naturliga skäl, inte om den som skall få återkoppling i anslutning till den sista oppgaven väljer att inte lämna in ett svar på denna.

2. Det finns inget krav på att studenten skall ha fått återkoppling för att denne skall ha rätt att gå upp på tentamen.

3. Åtminstone under de första åren delas studenterna in kommentatorslag för att ge återkoppling på varandras oppgavesvar. Gruppledarna uppgav för mig att de, utan att det kanske påbjuds av institutionen, strävar efter att fördela sina kommentarer mellan de olika kommentatorslagen. Detta synes vara en god tanke eftersom det innebär att också den som inte får återkoppling på sitt eget oppgavesvar får se gruppledarens kommentarer till en medstudent. Det synes böra övervägas om inte detta på ett tydligare sätt bör ges ställning av officiell riktlinje till gruppledarna.

(ii) Form

1. Återkopplingen sker över nätet via KARK. Detta system synes ha både för och nackdelar.

2. Det förhållandet att kommentarerna görs elektroniskt ger naturligtvis goda möjligheter att skriva relativt utförliga och tydliga kommentarer. På en dator går det relativt snabbt att skriva och det finns möjligheter att justera sina kommentarer medan man skriver (att formulera om sig) på ett annat sätt än när man skriver direkt på ett inlämnat oppgavesvar i pappersform.

3. En annan stor fördel med systemet är att det ger möjligheter för studenterna att läsa varandras oppgaver med kommentarer, vilket naturligtvis gynnar inlärningen. De gruppeledare jag har talat med var emellertid inte helt övertygade om att alla studenter använder sig aktivt av denna möjlighet.

4. Ytterligare en fördel är att det förhållandet att varje promemoria kommenteras från flera håll (och där kommentarer från olika personer kan relatera till varandra) gör att hela processen kan ses som en ganska fri och

öppen diskussion kring skrivandets vedermödor och möjligheter. Ett system med återkoppling som sker i form av skrivna kommentarer på ett pappersexemplar (från lärare till student) synes vara väsentligt mindre dynamiskt i detta avseende.

5. En inte oväsentlig nackdel med systemet är emellertid, enligt min mening, att systemet inte inbjuder till kommentarer vad gäller språk och form; t.ex. att korrigera en olycklig meningsbyggnad, att peka på vikten av noggrannhet i detaljer (t.ex. konsekvens vad gäller förkortningar), att korrigera ett udda sätt att hänvisa till lagrum eller en otillfredsställande form (t.ex. vad gäller typografi, utformning av stycken, rubriker osv.).

6. Min erfarenhet av att rätta och ge kommentarer på skriftliga uppgifter är att en av de absolut viktigaste uppgifterna är att bidra till studenternas förmåga att skriva korrekt och god (för min del) "juristsvenska", att få dem att inse vikten av akribi och av att verkligen putsa texten så att den är färdig osv. Vidare är min erfarenhet att en inte obetydlig del av studenterna har problem i denna del.

Det är därför litet oroande att så liten del av kommentarerna rör språk och skrivande (i motsats till mer ämnesanknutna kommentarer) samt att de kommentarer som ges angående språk närmast uteslutande är av generell karaktär (i de oppgavesvar med kommentarer jag har läst har de språkliga kommentarerna inskränkt sig till kommentarer av följande typ: man bör inte blanda nynorsk och bokmål, här skriver du krångligt, lagtexten bör sättas inom hermetegn, språkligt sett kan du jobba litet mer med flytet i oppgaven, undvik en berättande stil, uheldig språklig formulering osv.) Denna bild – dvs. att språkliga kommentarer är sällsynta och om de förekommer av mer generell karaktär – bekräftades vid ett samtal med två gruppledare verksamma på det andra studieåret och jag kan inte heller säga att jag kan se någon större skillnad mellan de båda första studieåren och det tredje studieåret.

Det är naturligtvis möjligt att detta till viss del hänger samman med traditioner, med att behovet av språkliga korrigeringar är litet, med ett medvetet val att fokusera på metodologiska frågor osv., men min bedömning är att det i inte obetydlig utsträckning beror just på att kommentarerna ges via datorn och s.a.s. i "sjok" efter ett stycke (där styckeindelningen väljs av författaren). Den som vill korrigera en detalj mitt i ett stycke, kan s.a.s. inte göra det på annat sätt än genom att i ord beskriva vad som är fel.

Än tydligare är att ett oppgavesvar som levereras elektroniskt inte på samma sätt som en pappers promemoria ges en slutlig form (utformning av rubriker, olika typer av stycken osv.), varför det är naturligt att återkoppling i denna del saknas.

Mot bakgrund av vad som ovan sagts skulle jag vilja rekommendera fakulteten att överväga på vilka sätt återkopplingen vad gäller språk och form kan förbättras.

(iii) Kvalitet

1. På det två första studieåren ges återkopplingen av gruppledare, dvs. av äldre studenter, och på det tredje och fjärde studieåret av en storgruppledare. Jag har under våren 2007 läst ett stort antal oppgavesvar med kommentarer (bl.a. i kurserna Forvaltningsrett I och Rettsstat och Menneskerettar) och det allmänna intrycket är att kommentarerna i regel håller god kvalitet.

2. När man använder studenter i undervisningen är det av naturliga skäl extra viktigt att de får en god introduktion till arbetet. Såvitt jag förstår har fakulteten en tvådagars introduktion för gruppledarna, men denna inkluderar mycket annat än återkoppling på skrivandet. (Av de två gruppledare jag talade med, hade en deltagit i introduktionen.) Vidare får gruppledarna en skriftlig handledning till de oppgaver som skall kommenteras. Denna är naturligtvis av central betydelse. Enligt de gruppledare jag talade med är kvaliteten på den handledning de får av de ämnesansvariga varierande. Vissa är mycket goda (Erstattningsretten nämndes som exempel), medan andra inte är fullt lika goda. Det rekommenderas att fakulteten överväger dels om det finns möjligheter till bättre kvalitetssäkring av handledningen och dels om den nuvarande introduktionen är tillräcklig i förhållande till uppgiften att kommentera skriftliga prestationer.

3. Allmänt sett kan det också, med hänsyn till den stora mängden skriftliga oppgaver, finnas skäl att överväga relationen mellan kvantitet och kvalitet. För studenten är det självfallet av värde att få skriva mycket, men det kan hävdas att det för en student är bättre att få noggrann och kvalificerad återkoppling – där man går in på både mer generella "fel" som studenten gör, men också korrigerar detaljer osv. – vid ett fåtal tillfällen, än att få mer översiktlig återkoppling vid flera tillfällen. Med hänsyn till att det skrivs ett mycket stort antal oppgavesvar under mastersstudiet är det möjligt att det skulle vara fördelaktigt att ersätta en del av dessa med utökad återkoppling på de återstående.

4. Centralt för att återkopplingen skall ha effekt är naturligtvis att studenterna tar del av de kommentarer som ges. Det rekommenderas därför att fakulteten dels utreder i vilken omfattning skribenterna tar del av gruppeledarnas kommentarer, dels (vid behov) överväger om det är möjligt att tillse att så sker.

e. Krav och betyg

1. De flesta studenter verkar skriva relativt ambitiösa oppgavesvar. Enligt de gruppeledare jag talat med förekommer det emellertid – och naturligtvis – att studenter s.a.s. snabbskriver ett oppgavesvar (eller en kommentar) utan andra ambitioner än att få en godkänd prestation i protokollet. Vid läsande av oppgavesvaren och av de kommentarer som studenterna ger till varandra – i den sistnämnda delen finns relativt många kommentarer av typen "Enig!", "Bra besvart spörsmål" etc. – är det svårt att helt frigöra sig från intrycket att kraven för att få godkänt är relativt beskedliga. I sammanhanget kan å andra sidan sägas att godkänt inte är något överbetyg, varför detta i sig inte framstår som anmärkningsvärt eller problematiskt. (I sammanhanget bör man möjligen också hålla i minnet att gruppledarnas ställning kanske inte är sådan att de vill börja underkänna studenter.)

2. Gruppeledarna informerade vidare om att det är ovanligt att studenter underkänns och att frågan om underkännande i så fall i regel lyfts upp till de kursansvariga. Mer generell kritik på gruppnivå – t.ex. av innebörd att nivån på de inlämnade svaren allmänt sett håller för låg nivå – lämnade de dock ibland.

3. Som ovan noterats är det naturligt att ha ganska beskedliga krav för godkänt, och det gäller inte minst i ett system där det skrivs så pass mycket som det görs inom ramen för Mastersstudiet i Bergen. Jag rekommenderar emellertid att fakulteten överväger om det finns skäl att se över kraven för godkända prestationer eller åtminstone formulera en kravnivå som stöd för gruppledarna.

4. En överväldigande majoritet av de skriftliga prestationer som studenten fullgör saknar betydelse för betyget på kursen, dvs. de bedöms bara enligt skalan godkänt/icke-godkänt. Undantaget från denna regel synes vara vissa hemtentamina som räknas in i betyget. Det kan finnas skäl att överväga om det inte i större utsträckning än idag borde förekomma betygssatta skriftliga oppgavesvar där en betygspåverkande poäng ges. Detta skulle vara av värde bl.a. därför att studenterna då skulle få incitament att skriva med en 100-procentig ambitionsnivå, men också därför att förmåga att uttrycka sig skriftligt är så viktigt att det kan hävdas att det bör påverka slutbetyget. (Det finns naturligtvis nackdelar med att poängssätta skriftliga prestationer på detta sätt – det är resurskrävande, skapar vissa risker för fusk; det kan också hävdas att man då mäter kunskapen vid fel tillfälle osv. – men dessa nackdelar kan enligt min mening inte anses överväga fördelarna.)

f. Samlad bedömning

1. Studenterna som följer Mastersstudiet i rettsvitenskap ges mycket goda möjligheter till skriftlig färdighetsträning, både i form av eget skrivande och genom att det tvingas ge återkoppling på andra studenters prestationer. Med hänsyn till den stora mängd skriftlig färdighetsträning som studenterna får, synes det förhållandet att de inte alltid får kvalificerad återkoppling vara fullt godtagbart. Min bedömning är att fakulteten lyckats att med relativt begränsade resurser skapa en ordning där studenterna ges goda förutsättningar för skriftlig färdighetsträning.

2. För att ytterligare förbättra den skriftliga färdighetsträningen skulle jag sammanfattningsvis vilja rekommendera fakulteten: (punkterna är listade efter den ordning de kommer i huvudtexten):

att överväga om man inom ramen för systemet (som innebär att inte alla får återkoppling på sina uppgifter) kan tillse att återkopplingen alltid fördelas så att åtminstone en person inom kommentatorslaget får återkoppling,

att överväga på vilka sätt återkopplingen vad gäller språk och form kan förbättras,

att överväga om det finns möjligheter till bättre kvalitetssäkring av handledningen av gruppeledarna,

att överväga om den nuvarande introduktionen är tillräcklig i förhållande till uppgiften att kommentera skriftliga prestationer,

att överväga relationen mellan kvantitet och kvalitet vad gäller den skriftliga färdighetsträningen,

att utreda i vilken omfattning studenterna tar del av återkopplingen på de skriftliga uppgifterna och vid behov överväger om det är möjligt att tillse att så sker,

att överväga om det finns skäl att se över kraven för godkända prestationer eller formulera en kravnivå som stöd för den som kommenterar de skriftliga prestationerna, och

att överväga om det inte i större utsträckning än idag borde förekomma skriftliga uppgifter där en betygspåverkande poäng ges.

Uppsala, den 12 september 2007

Petter Asp

Granskning av sensursystemet vid juridiska fakulteten, UiB

av Nils Terje Dalseide & Petter Asp

I. INLEDNING

1. Undertecknade har under 2010-2011 granskat det av fakulteten tillämpade sensursystemet vid juridiska fakulteten, UiB. Vi har träffats två gånger under arbetet med utvärderingen och vid sidan härom haft kontakter huvudsakligen per e-post.

2. Mandatet fra fakultetet er sålydende:

> "Universitets- og høyskoleloven § 3 -9 fastsetter at "Universiteter ... skal sørge for at kandidatenes kunnskaper og ferdigheter blir prøvet og vurdert på en upartisk og faglig betryggende måte". Dette grunnleggende kravet kan antas å ha både en side til omfanget (hyppighet) av prøvingen, og karakteren (innholdet) av prøvingen. Det juridiske fakultet ønsker primært en vurdering og evaluering av hvordan prøvingen av studentenes kunnskaper gjennomføres i masterstudiet i rettsvitenskap. Dette gjelder helt konkret masterstudiets obligatoriske del (1. -4. studieår). Det skal ses bort fra forprøver (Ex. fac og Ex. phil). Utgangspunktet for studieordningen ved fakultetet er ønsket om en nær samenheng og integrasjon mellom læring og prøving. Dette er bakgrunnen for at fakultetet har betydelige obligatoriske elementer i studieopplegget, gjennom deltagelse i arbeidsgrupper og storgrupper, skriving av oppgaver og kommentering av andres arbeider. Studentene sertifiseres gjennom hele studieopplegget, ikke bare de avsluttende skoleeksamenene. Som det heter i studieplanens § 3 -3, så skal studenten "normalt prøves både ved en avsluttende prøve for det enkelte kurs og ved prøving av arbeidet med faget i løpet av kurset".
>
> På samme tid er det klart at den avsluttende prøven (skoleeksamen) kan oppfattes som den mest sentrale delen av fakultetets prøving av studentenes kunnskaper. Umiddelbart danner den grunnlaget for de karakterer som føres på vitnemålet, og alle obligatoriske kurs i studiet avsluttes med en slik prøve. Karakteren angis dessuten med en spesifisert bokstav (A-F). Dette er i sin tur grunnlaget for at den avsluttende prøven i noen grad, kanskje i betydelig grad, må antas styrende også for studentenes samlede læringsaktivitet underveis i hvert kurs.

På grunn av den vanskelige ressurssituasjonen for Det juridiske fakultet, bestemte fakultetet, med virkning fra våren 2009, å redusere omfanget av den avsluttende prøven fra seks tilfire timer. Denne regelen gjelder likt for alle kurs, uavhengig av kursets omfang i studiepoeng. Det foreligger mulighet for å dispensere, og altså fastsette seks timers avsluttende prøve på de mer omfattende kurs. Slike dispensasjoner har ikke blitt gitt foreløpig.

Tidsmessig er den enkelte avsluttende prøve knyttet til gjennomføringen av det enkelte kurs. Det vil si at det ikke undervises i kurs parallelt, eller suksessivt, med sikte på felles avsluttende prøving. Et unntak fra dette er likevel fagene Jus241 Strafferett og Jus242 Rettargang, der man eksamineres etter 2 * 20 avlagte studiepoeng. Undervisningen i fagene foregår da til en viss grad parallelt.

Med dette utgangspunktet inviteres progamsensorene til en vurdering særlig av følgende problemstillinger, med sikte på å ta stilling til om kandidatenes kunnskaper og ferdigheter blir prøvet og vurdert på en faglig betryggende måte, i samsvar med § 3-9 i Universitets - og høyskoleloven:

1. Foreligger det reglement og prosedyrer som sikrer tilstrekkelig sammenheng mellom læringsmål og det studentene prøves i på skoleeksamen, og tilstrekkelig forutberegnelighet med hensyn til utformningen av eksamensoppgavene? Her skal det særlig vurderes omfire timers eksamen, sett i sammenheng med gjennomføringen av oppgaveutvalgsmøtene, er egnet til å sikre slik sammenheng og forutberegnelighet.

2. Foreligger det reglement og prosedyrer som sikrer at studentenes eksamensbesvarelser blir vurdert på en enhetlig og dekkende måte? Her skal det særlig vurderes om sensorveiledninger utformes, og sensur og nivåkontroll gjennomføres, på en tilfredsstillende måte i så henseende. I tillegg skal det vurderes om karakterfordelingen er annerledes etter innføringen av fire timers eksamen.

3. På hvilken måte og i hvilket omfang kan det antas at dagens ordning med fortløpende avsluttende prøving av hvert kurs virker styrende på studentenes studieatferd? Foreligger det alternativer til dagens ordning, som samtidig kan sikre en tett integrasjon mellom læring og prøving?

I arbeidet kan programsensorene velge bestemte kurs, minst ett kurs per studieår, som, som gjenstand for nærmere vurdering. Hvilke kurs det gjelder, avtales nærmere med prodekanus for undervisning, men programsensorenes vurdering skal omfatte minst ett kurs fra andre eller 3. studieår med minst 15 studiepoengs omfang.

Fakultetet imøteser programsensorenes forslag til og begrunnende refleksjoner over på hvilken måte fakultetet eventuelt i større grad kan sikre en faglig betryggende prøving av studentenes kunnskap, med rimelig hensynstaken til de ressurser som er tilgjengelig."

Programsensorene finner det hensiktsmessig innledningvis og foreta en generell gjennomgang, för att därefter göra en bedömning som utgår ifrån enskilda examensuppgifter. Som framgår nedan är granskningen skriven på svorsk, dvs. delvis på svenska och delvis på norska. Uppdelningen bygger enbart på vem av oss som har skrivit in texten i ordbehandlingsprogrammet. Vi står således båda bakom hela texten.

II. ALLMÄNT OM SYSTEMET FÖR SENSUR PÅ MASTERSPROGRAMMET

a. Inledning

1. Vid den juridiska fakulteten tillämpas ett system med i huvudsak externa sensorer. Normalt sett delar ett antal sensorer på de avgivna tentamensskrivningarna så att ett visst antal tentamensskrivningar (som kan variera mellan sensorerna) rättas av var och en av sensorerna.

2. Tentamensskrivningarna upprättas av den kursansvarige i samråd med en kommitté som består av studenter samt av prodekanen för undervisning. Till tentamensskrivningarna upprättas en sensorvägledning av den kursansvarige. Beträffande detta system vill vi på ett allmänt plan framföra följande bedömningar.

b. Extrerna sensorer

1. Att sensuren i huvudsak fullgörs av externa sensorer är i allt väsentligt en resursfråga. Det saknas i dag möjlighet att fullgöra all sensur meddelst interna lärarkrafter. Antalet interna lärare är helt enkelt för lågt. Det skulle möjligen, bl.a. med hänsyn till att fråga skall vara om en utbildning som vilar på vetenskaplig grund, kunna ifrågasättas om det inte skulle vara av värde att sensuren i större utsträckning fullgjordes av fakultetens egen personal. Detta är också något som framförts av JSU:

> "Det hadde også vært ønskelig med flere interne sensorer, og retningslinjer for hvordan det skal gis begrunnelse."

2. I sammanhanget bör emellertid beaktas att sensuren i huvudsak avser att mäta och kontrollera relativt grundläggande färdigheter. Vidare bör beaktas att tentamensskrivningarna utarbetas i en grupp där prodekanen för undervisning

liksom den kursansvarige ingår samt att den kursansvarige i regel utarbetar den sensorvägledning som styr sensuren. Ett visst mått av vetenskaplig förankring tillförsäkras därmed. Dessutom kan det naturligtvis sägas ligga ett visst mått av kvalitetssäkring i att använda extern sensur, eftersom det innebär att studentens kunskaper och färdigheter bedöms utifrån av någon som inte är ansvarig för utbildningen som sådan. Man minimerar därmed risken för att det utvecklas en "intern standard" inom universitetet.

3. Deltakelse fra eksterne sensorer sikrer videre mot at økonomiske hensyn kan medføre at strykgrensen settes for lavt av hensyn til fakultetets bevilgninger og utgifter. Det er kun et lite fåtall av de uteksaminerte kandidatene som fortsetter på universitetet og gjør sin karriere der. De fleste kandidater skal således utføre sitt juridiske arbeid utenfor fakultetet. Av denne grunn er det nødvendig at sensorer fra det juridiske miljø av praktiserende jurister utenfra deltar i sensuren og bringer inn synspunkter fra det juridiske miljø utenfor fakultetet. I praksis er det særlig advokater og dommere som deltar som eksterne sensorer. Det må antas at synspunkter fra miljøer som er brukere av juridiske kandidater også er egnet til å gjøre anvendbarheten av studiet, de kunnskaper og ferdigheter som dette gir og derved kandidatene enda mer egnet for samfunnet utenfor fakultetet. Så lenge det er med sensorer fra fakultetet, vil også de rettsvitenskapelige hensyn kunne ivaretas.

c. Jämnhet

1. Det upplägg som används synes framför allt skapa två svårigheter, dels (1) att man måste säkerställa att olika sensorer håller en rimligt jämn nivå, dels (2) att detta tar viss tid varför sensuren kan avslutas först relativt långt efter tentamen (5 veckor).

2. I syfte att säkerställa en jämn sensurnivå tillämpas ett system med s.k. nivåkontroll. Detta innebär att varje sensor till den kursansvarige (eller någon annan person som är ansvarig för nivåkontrollen) skall insända ett svar som motsvarar ett svagt A, ett som motsvarar ett svagt B, ett som motsvarar ett svagt C, ett som motsvarar ett svagt D, ett svagt E och ett underkänt svar. Dessa svar läses sedan parallellt (dvs. den kursansvarige läser parallellt alla de ingivna A-svaren) i syfte att säkerställa att nivån är likartad och sedan sänds svaren tillbaka med kommentarer och anvisningar om behövliga justeringar till den kursansvarige. Nivåkontrolløren bør ha lang sensorerfaring, og kan være intern eller ekstern.

3. Detta system synes i huvudsak fungera väl. Det är emellertid alldeles tydligt att kvaliteten på sensuren är beroende av kvaliteten både på sensorvejledningarna och på nivåkontrollen. Vår gemensamma erfarenhet av sensur är emellertid att det inte sällan är en mycket grannlaga uppgift att s.a.s. "rätta jämnt med sig själv" och att svar kan ha kvaliteter på många olika sätt. Det framstår därför som klart att det inte är en enkel uppgift att – genom ett varv med nivåkontroll – se till att nivån mellan sensorerna är jämn. Man kan bl.a. fråga sig om inte en fullt ut genomförd kontroll skulle förutsätta att sensorerna återkopplar till den som utfört nivåkontrollen och visar på vilket sätt dessa justerat sin sensur. Det er naturligvis en forutsetning at sensorene faktisk følger de signaler som gis av nivåkontrolløren. Uten det vil rettferdighetselementet - både internt for kandidatene i den enkelte eksamen og mellom de ulike eksamenskull over tid - ikke kunne ivaretas på forsvarlig måte. Nivågrensen beror på flere faktorer, og det kan være flere typetilfeller i besvarelsene som leder til den ene eller den andre karakteren. For at sensorene bedre skal kunne nyttiggjøre seg nivåkontrollørens signaler er det ønskelig at nivåkontrolløren også sier noe om hvorfor det er et avvik. Da er det lettere å anvende dette signalet på de øvrige besvarelsene som sensoren har til behandling. Det er en meget krevende oppgave å oppnå et jevnt nivå mellom de ulike sensorene. Nivåkontrolløren bør også underrette eksamensformannen om sine vurderinger.

4. Vad gäller denna aspekt av organisationen av arbetet vill vi erinra om vad som skrevs i den första programsensorrapporten (Asp & Husby 2005):

> "Systemet har den fördelen att man i förhållande till varje enskild student kan värdera hela prestationen, vilket är viktigt för att det skall finnas förutsättningar för en nyanserad bedömning i gränsfall. Samtidigt finns det en klar nackdel med denna uppläggning, nämligen att det är svårt att uppnå en hög grad av likhet i bedömningen mellan olika sensorer (även om den nivåkontroll som sker naturligtvis bidrar till ökad likhet). En uppdelning som går på andra ledden – dvs. att en sensor rättar en delfråga avseende hela studentkullen, en annan sensor rättar en annan delfråga avseende hela studentkullen osv. – saknar denna nackdel (men gör det svårare att vid betygssättningen beakta helheten). Ett dylikt upplägg kan också ha klara nackdelar från praktisk och administrativ synpunkt.
>
> Sammantaget kan man säga att det i Bergen praktiserade systemet leder till större möjligheter att göra en nyanserad helhetsbedömning av den enskilde studentens prestation, men samtidigt till klara risker för en ojämn bedömning sett över hela studentkullen. Möjligen skulle kunna sägas att värdet av en nyanserad helhetsbedömning minskar kraftigt om det finns fluktuationer över hela studentkullen och att det <u>därför finns skäl att överväga om inte riskerna för en ojämn bedömning talar för att man skulle dela upp rättandet på den andra ledden</u>. (En sådan förändring kan givetvis förutsätta att

tentamensuppgifterna utformas delvis annorlunda; i vart fall förutsätts att frågorna kan delas på ett naturligt sätt, samt att man låter studenterna besvara olika delfrågor på skilda skrivhäften.)"

Som framgår finns det skäl som talar i olika riktningar och vi kan konstatera att det i vid Bergenfakulteten tillämpade systemet framstår som genomtänkt. Såvitt kan bedömas tillämpas det också med relativt hög ambitionsnivå vad gäller nivåkontrollen. Vi bedömer sammantaget att systemet är fullt godtagbart.

5. Vid samtal med företrädare för fakulteten har bilden av en fungerande sensur bekräftats. Det har emellertid också framhållits att betygskriterierna delvis är för allmänna och ger otillräcklig ledning (vilket kanske särskilt gäller gränsen mellan B och C) samt att den anvisning om fördelning på olika betyg som finns tenderar att göra betygen relativa. Dessa frågor tas upp nedan.

6. Motsvarande bild ges av JSU i deras uttalande angående sensuren:

"Ideelt sett kunne vi ønske oss to sensorer, men nivåkontrollen fungerer som en grei erstatning. Generelt sitter vi ikke med et inntrykk av at den karakteren vi får er tilfeldig, selv om enkelte sensorer har rykte på seg for å være snille eller strenge."

d. Sensorvägledningar och betygskriterier

1. När examinationen fullgörs av flera sensorer blir det naturligtvis av stor vikt att de olika sensorerna ges sådan vägledning att de har möjlighet att "rätta jämnt". Sensorvägledningarna har därför större betydelse än i ett system där man säkerställer att en och samma fråga alltid rättas av en enda person. Vi återkommer till denna fråga nedan i avsnitt III nedan.

2. Som redan framgått har det uttryckts kritik mot de tillämpliga betygskriterierna, särskilt såvitt gäller gränsen mellan B och C. Detta utgör naturligtvis ett skäl att överväga om kriterierna kan förtydligas, men enligt vår mening är det ofrånkomligt att gränslinjerna på en sjugradig betygsskala kommer att vara beroende av en bedömning som närmast har att göra med grader av förmåga hos studenten. Det är inte alldeles enkelt att se att detta kan uttryckas med precision (och om så sker är precisionen säkerligen skenbar).

3. Viktigare för enhetligheten är därför enligt vår bedömning kvaliteten på sensorvägledningarna. Det torde stå klart att utformingen, detaljeringsgraden og kvaliteten på dessa varierar. Detta har indikerats både i samtal med företrädare för fakulteten och i det ovan nämnda dokumentet från JSU. I det sistnämnda står bl.a. följande att läsa:

"Sensorveiledningene varierer veldig fra kursansvarlig til kursansvarlig i forhold til detaljnivå. Det er viktig for studentene at sensorveiledningen er

såpass detaljert at man kan ha mulighet til å vurdere om man eventuelt vil klage på karakteren. Samtidig er det viktig å finne en balanse slik at ikke sensorene får en for høy forventing til studentenes kunnskapsnivå. Her kunne det kanskje finnes klarere retningslinjer."

Nedenfor nevnte gjennomgang av oppgavetekster bekrefter det unntrykk som studentene gir uttrykk for mht innholdet i sensorveiledningene. Med hänsyn till sensorvägledningarnas betydelse för sensuren synes det finnas skäl att överväga om man inte bör skapa något slags enkel mall för dessa, for å skape enhetlighet og å oppnå at kandidatene kan se hvorfor de har fått den bedømmelse de har og eventuelt ta stilling til om sensurresultatet skal påklages. Hensett til sensorveiledningenes funksjon, bør det gis klarere retningslinjer for disse, herunder at de skal inneholde en nærmere angivelse av hva som kreves, hva som teller og angivelse av kravene for å oppnå de enkelte karakternivåer i forhold til den konkrete oppgaven. Sensorveiledningene bør også gjennomgås av eksamensformannen før de benyttes i bedømmelsen.

e. Tid

1. Med hänsyn till vikten av att hålla en jämn nivå i sensuren – detta måste ses som något av det mest centrala kravet när det gäller sensur – synes det ofrånkomligt att sensuren tar viss tid. Under nu givna förutsättningar kan det därför enligt vår mening inte uppställas krav på att sensuren skall kunna fullgöras på en kortare tid än fem veckor (åtminstone såvitt gäller kurser där antalet sensurer är stort och där flera sensorer behöver användas). (Jfr ansökan om fortsatt förlängd sensurfrist.)

2. En fråga som enligt det underlag som finns tillgängligt har varit föremål för diskussion inom fakulteten är längden på skrivtiden. Fakulteten har valt att inskränka tiden för sensur från 6 timmar till 4 timmar. Vår bedömning är att 4 timmars skrivtid kan vara tillräckligt förutsatt att frågorna utformas med hänsyn till skrivtiden. Som jämförelse kan nämnas att en skrivtid på 4 timmar används vid Stockholmsuniversitet på bl.a. kurserna i straff- och processrätt (som motsvarar 12 respektive 13 kursveckor) och att straff- och processrättskursen i Uppsala (som motsvarar 22 kursveckor) sedan länge har examinerats genom en skrivtid på sammantaget 5 timmar. Naturligtvis kan det finnas frågor som inte låter sig ställas på 4 timmar skrivtid, men vi har svårt att se att någon mer generell invändning kan riktas mot en skrivtid på 4 timmar.

3. I det sammanhanget kan det finnas skäl att väcka frågan om sensuren möjligen till någon del skulle kunna fullgöras genom de prestationer som görs

under kurserna. Det gäller inte minst som det vid fakulteten i Bergen redan bedrivs en omfattande skrivträning. I den ovan nämnda programsensorrapporten skrevs sålunda:

> "En annan fråga som är relaterad till examinationen är om det är önskvärt att studenterna får sitt betyg enbart på grundval av tentamensskrivningen. Detta kan ifrågasättas dels i ett studentperspektiv (om mycket arbete läggs ned under kursen är det rimligt att detta arbete dras in i betygssättningen både av rättviseskäl och av stressrelaterade skäl), dels från validitetssynpunkt (en tentamensskrivning kan rimligen inte ensam fånga de kvaliteter vi vill mäta genom betyget). En rekommendation i denna del är att överväga huruvida det är möjligt och önskvärt att bredda underlaget för betygssättningen."

Detta skulle i så fall vara en nydannelse.

f. Innehåll

1. Vad gäller den innehållsmässiga sidan av sensuren är vårt intryck att sensuren håller god kvalitet (jfr III nedan). Sensuren bygger i huvudsak på praktikum-uppgifter som fordrar inte bara en förmåga att återge kursstoffet utan också en förmåga att tillämpa detsamma. Den ordning som tillämpas för att säkerställa tillräcklig kvalitet på tentamensuppgifterna (Oppgaveutvalgene) måste sägas vara mycket ambitiös. På det hela taget synes studenterna också var nöjda i denna del:

> "Oppgaveutvalgene har vi inntrykk av at stort sett fungerer bra. Relevans i forhold til læringsmålene er noe som blir vurdert i oppgaveutvalgene, selv om det ikke er slik at man får utdelt læringsmålene og sitter og sammenligner. Vår erfaring er at dette har fungert bra og at det er veldig sjeldent det er misnøye med oppgaven fordi den er utenfor læringsmålene.
>
> Ellers hadde det kanskje vært ønskelig med litt klarere retningslinjer i forhold til fordelingen mellom teori og praktikum. Mange studenter er helt uforberedt på å få teori, og særlig hvis teoridelen utgjør en stor del av oppgaven. Dette problemet kan også løses ved at studentene får bedre informasjon.
>
> JSU er veldig fornøyd med ordningen med at prodekanus for undervisning sitter i alle oppgaveutvalgene. Tidligere satt det forskjellige personer i alle oppgaveutvalgene, og da var det fort at lengde og vanskelighetsgrad på oppgaven varierte veldig fra fag til fag. Det er betryggende å ha en fast person i oppgaveutvalgene som har erfaring med hva som fungerer og ikke fungerer, og som kan ha en kontrollerende funksjon på tvers av fagene."

2. Avslutningsvis finns skäl att framhålla att det fortsatt er slik at eksamensresultatene er av stor betydning for den enkelte kandidats karrieremuligheter. Slik blir det også oppfattet. Det er grunn til å anta at studentes forventninger om hva som teller til eksamen – og derved påvirker eksamensresultatet – vil være særlig motiverende for hvordan studentene

innretter sitt studentarbeide. Karaktervurderingskriterier og sensorveiledninger vil derfor ha stor betydning også for studentenes oppfatninger om hva som er belønnende. Det å ha et betryggende system som har legitimitet og som fremmer en studiemåte som skaper dyktige jurister er derfor meget viktig.

Det kan synes som om JSU har den samme oppfatning, i det de uttaler til programsensorene:

> "Eksamen er helt klart veldig styrende på studentenes studieadferd. Det er ikke til å skyve under en stol at eksamenskarakterene er veldig viktig for studentene (og mange arbeidsgivere). Fortløpende avsluttende prøve gjør at folk arbeider mer jevnt gjennom året, fordi det oftere er eksamensperioder. Det gjør det også lettere for studentene å fordype seg fullstendig i hvert fag, ettersom man ikke må prioritere fagene opp mot hverandre."

III. STICKPROVSGRANSKNING AV VISSA SENSUROPPGAVER

a. Inledning

1. Eksamensoppgavenes art og innhold og bedømmelsen av disse har avgjørende betydning for kandidatenes studieatferd. Ettersom kandidatenes besvarelser på eksamensoppgavene gir grunnlaget for karakterfastsettelsen, vil ønsket om å oppnå en best mulig eksamenskarakter skape et sterkt ønske om å bli dyktigst mulig i å løse eksamensoppgaver. Kandidatene vil velge bort studieatferd som de antar at er lite egnet til å gi resultater til eksamen, og foretrekke studieatferd som de oppfatter at er egnet til å gi resultater.

2. Det er ønskelig at både det å avlegge eksamen i seg selv skal gi lærings- og kompetanseffekt, og at eksamensoppgavene skal være slik innrettet at de i eksamensforberedelsene fremtvinger erverv av kunnskaper og ferdigheter som kandidatene trenger for å fylle juristfunksjonen i samfunnet. Det er derfor viktig at eksamen prøver kjernekunnskaper innenfor rettskildemetode og grunnprinsipper i den materielle rett, samt prøver kunnskaper og ferdigheter som kandidatene trenger for å være best mulig i stand til å løse de rettsspørsmål som de fleste av dem vil bli stilt overfor i yrkeslivet.

3. For å danne oss et best mulig samlet og representativt bilde av sammenhengen mellom læringsmål, eksamensoppgaver og sensur er det foretatt en gjennomgang av oppgavetekstene for følgende eksamener:

JUS 113 0 S KONTRAKTSRETT SKOLEEKSAMEN; VÅR 2007, VÅR 2008, VÅR 2009 OG VÅR 2010.

JUS 135 0 S RETTSSTAT OG MENNESKERETTIGHETER SKOLEEKSAMEN, VÅREN 2007, VÅREN 2008, VÅREN 2009 OG VÅREN 2010.

JUS 243 0 S ALMINNELIG FORMUERETT SKOLEEKSAMEN: VÅREN 2007, VÅREN 2008, VÅREN 2009 OG VÅREN 2010.

JUS 121 0 HS NORSKE OG INTERNASJONALE RETTSLIGE INSTITUSJONER HJEMMEOPPGAVE, VÅREN 2007, VÅREN 2008, VÅREN 2009 OG VÅREN 2010.

Också andra oppgaver och sensorveiledninger har genomgåtts, härunder bl.a. JUS 134, Rettshistorie og komparativ rett.

4. Det er opplyst at prodekanus for undervisning sitter i alle oppgaveutvalgene. Juridisk studentutvalg har opplyst at de finner at det er en meget god ordning. Det er programsensorene enig i, og finner at saksbehandlingen vedrørende fastsettelsen av hva som skal gis til eksamen og hvordan oppgaven skal utformes, er hensiktsmessig. Det foreslås ingen endringer i denne.

b. Praktikumsoppgavetekstenes innhold og utforming:

1. Det er ikke utarbeidet noen utpreget detaljerte retningslinjer for innholdet i eller utforming av eksamensoppgavetekster. Utforming og innhold bygger mer på tradisjon, og er etter sin art funksjonelt formålsstyrt. Oppgavene skal prøve kandidatenes kunnskaper og ferdigheter innenfor de rettsområder som er aktuelle ved vedkommende eksamen. De skal også innrettes slik at de kan vise om kandidaten har nådd læringsmålene. Det ligger som en uuttalt forutsetning at oppgavetekstene alltid bør ligge innenfor læringsmålene og over tid omfatte problemstillinger som er særlig sentrale.

2. Gjennomgangen av ovenstående oppgavetekster viser en stor grad av enhetlighet i utforming og innhold over tid. Den variasjon som finnes, er nødvendig for å fange opp ulikhetene innenfor de forskjellige rettsdisipliner og rettslige problemstillinger, herunder forskjeller mht rettskildetilfang og faglige utfordringer. Da er det nødvendig og påregnelig at det er forskjeller mellom oppgaver innenfor f. eks. kontraktsrett på den ene side og rettsstat og menneskerettigheter på den annen side. Størst er naturligvis forskjellen til norske og internasjonale rettslige institusjoner, men i sistnevnte tilfelle er det gitt hjemme-eksamen. Variasjonen er ikke større enn at det over tid blir en likebehandling mellom kandidater og mellom eksamenskull mht de oppgaver som de stilles overfor.

3. Programsensorene finner det etter dette ikke hensiktsmessig å foreslå noen detaljerte regler om utforming og innhold. Men det kan være naturlig å presisere at de skal bygge på de prinsippene som er nevnt ovenfor.

4. Om man ser till kvaliteten på uppgifterna och (om vi får förekomma avsnitt g nedan) sensorvägledningarna är det emellertid tydligt att det finns vissa skillnader. Exempelvis håller uppgifterna och vägledningarna avseende JUS 134 närmast genomgående mycket hög kvalitet och närmar sig det ideala. På andra kurser, häribland JUS 135, finns åtminstone i jämförelse med JUS 134 ett inte obetydligt utrymme för förbättringar.

c. Oppgavetekstenes forankring i lærestoffet. Relevans og emnefordeling

1. Det samlede inntrykket etter gjennomgangen av ovenstående materiale er at de problemstillinger oppgaven reiser, er godt dekket i den litteratur studentene er oppfordret til å sette seg inn i. Det vil naturligvis ikke alltid være mulig å lage praktikumsproblemstillinger som utelukkende har sitt løsningsgrunnlag i kjernen i lærestoffet og som ikke også involverer tilliggende rettslige problemstillinger og rettskilder. Det er imidlertid ikke funnet eksempler på oppgavetekster som inneholder vesentlige problemstillinger som ikke er relevante i forhold til lærestoffet eller som ikke kan løses ved hjelp av innholdet i lærestoffet. Det er ikke avdekket noe problem knyttet til problemstillingenes relevans i forhold til lærestoffet.

2. Juridisk studentutvalg har påpekt at det innenfor NJRI har vært benyttet svært ulike temaer og testet ulike egenskaper hos kandidatene. Programsensorene er enige i at det er store variasjoner innenfor oppgavetekstene i dette faget. Dette er en følge av fagets egenart, men kan også henge sammen med oppfatninger hos de som har fagansvar. Det er naturlig at det vil kunne variere en del fra semester til semester mht hvilke problemstillinger man prøves i, og det foreslås ikke at det gjøres endringer i det. Det er likevel viktig å påpeke at de egenskaper som prøves i de ulike emnene over tid bør være de samme, nemlig særlig kunnskaper, metodiske evner, og vurderingsevne.

3. Det er påpekt av Juridisk studentutvalg at det har vært noe misnøye med den interne fordelingen av emner innenfor enkelte oppgaver, i den forstand at man mente at det eventuelt burda ha vært mer av ett emne og mindre av et annet. Etter å ha gjennomgått oppgavene kan ikke programsensorene se at det er noe å utsette på emnefordelingen sett ut fra læringsmålene. I og med at metidodiske

evner er særlig sentralt i det som prøves, spiller det mindre rolle hvilke deler av fagområdet som dekkes ved hver eksamen.

d. Oppgavetekstenes vanskelighetsgrad

1. Ser man oppgavegivningen over tid er det ikke tvilsomt at det var vanskeligere oppgaver tidligere. Her gjør det seg imidlertid gjeldende et relativt moment. Det er nødvendig å gjøre oppgavene enklere når omfanget av studiet og pensumet reduseres, og ikke minst når tiden til rådighet på eksamen reduseres.

2. Gjennomgangen gir ikke holdepunkter for å anta at oppgavene er for lette eller for vanskelige, selv om det naturligvis vil kunne skille noe fra oppgavesett til oppgavesett. Dersom man ser hen til situasjonen ved tilsvarende studier ved sammenlignbare fakulteter synes vanskelighetsgraden i dag å ligge noenlunde på linje.

e. Forholdet mellom oppgavetekst og tid:

1. Det er en viss variasjon mht praktikumsoppgavetekstenes lengde. Oppgavetekstens lengde henger blant annet sammen med hvor mye faktum som presenteres. Det er ikke noen automatisk sammenheng mellom arbeidsmengde og oppgavtekstens faktamengde eller lengde. Arbeidsmengden er like mye avhengig av kompleksiteten i de problemstillinger som oppgaven innbyr til å drøfte.

2. Det kan tenkes at endringen fra 6 til fire timers eksamen fra omleggingen av ikke helt har vært fanget opp av oppgaveforfatterne (og kanskje heller ikke sensorene), og at det derfor noen ganger kan ha vært gitt noe for arbeidskrevende oppgaver sett i forhold til den tid som er til rådighet. Dette er påpekt i uttalelsen fra Juridisk studentutvalg. Det er påregnelig at det vil måtte skje en suksessiv tilpasning til dette etter hvert, og oppgavene for 2010 er etter programsensorenes syn arbeidsmessig sett ganske treffende.

3. Det foreslås ingen endringer i regler og prosedyrer på dette punkt.

f. Teori og praktikum

1. Generelt vil praktikumsprøvingen være best egnet for å vise kandidatens evne til å løse rettsspørsmål. Og problemene i en praktikum vil ligne mest på de

oppgaver som de fleste kandidater kommer til å arbeide med som ferdig utdannede jurister.

2. På den annen side trengst det også en del grunnleggende kunnskaper og evne til å redegjøre for et emne overfor andre. Enkelte grunnleggende probemstillinger egner seg godt for korte teorioppgaver. Selv om praktikum bør være det dominerende element i prøvingen, bør det etter programsensorenes syn ikke være utelukket å benytte teorioppgaver der det finnes egnede emner. Evnen til å løse praktiske spørsmål er heller ikke helt frikoblet fra teoretiske kunnskaper, men henger nøye sammen med teoretiske kunnskaper innenfor juridisk metode og materiell juss. Teorioppgavene bør gjerne omfatte problemstillinger som ofte inntreffer i den praktiske virkelighet. Gode teoretiske kunnskaper om praktiske spørsmål er verdifull kunnskap å ha i det praktiske profesjonsliv.

g. Sensorveiledningene

1. Formålet med sensorveiledningene er å sikre at bedømmelsen er forankret i den tilrådde litteratur, og å bidra til en korrekt anvendelse av karakterreglementet samt en faglig og bedømmelsesmessig likebehandling av eksamenskandidatene.

2. Det er ganske store variasjoner når det gjelder innhold, utforming och kvalitet av sensorveiledningene (se ovan avsnitt III.b.4), og det er grunn til å se på tiltak for å få disse mer enhetlig mht hva som skal med, hva som ikke skal med og hvordan de best skal innrettes.

3. Det er variabelt i hvilken grad det gis en nærmere beskrivelse av hvordan besvarelsen skal bedømmes karaktermessig alt etter hvordan den er besvart. Etter vårt syn er det viktig at det i alle sensorveiledninger fremkommer hva som kreves av kandidatene for å oppnå de ulike karakterer på den bestemte oppgaven. Videre bør det fremkomme hvilke bedømmelseskriterier som er anvendt. At dette kommer frem er egnet til å skape høy grad av likebehandling, og vil kunne øve innflytelse på kandidatenes måte å forberede seg til eksamen på. Sensorveiledningene skal primært tjene sensuren, men i og med at de er allment tilgjengelige, vil de også kunne gis en pedagogisk effekt.

4. Som nevnt må sensorveiledningene være såpass detaljerte at de kan sette kandidatene i stand til å klage dersom de mener at besvarelsen er uriktig bedømt. Dette er et forhold som kan redusere forekomsten av unødvendige klager.

h. Antall sensorer og nivåkontroll

1. Juridisk studentutvalg har i sin uttalelse til programsensorene gitt uttrykk for at de helst hadde sett at den enkelte besvarelse ble bedømt av flere sensorer. De er likevel tilfredse med at det foretas nivåkontrollsom beskrevet ovenfor. Det synes ikke forsvarlig å avvikle ordningen med nivåkontroll. Proramsensorene har ikke kunnet se alternative løsninger innenfor den økonomiske ramme som er til rådighet for sensuren, men mener at veien å gå er å styrke nivåkontrollen, slik som angitt ovenfor. Det er imidlertid viktig at nivåkontrollen er effektiv og at nivåkontrollørens resultatangivelse respekteres av kommisjonssensorene.

2. Den alternative modell til ordningen man har i dag, vil kunne være å la hver sensor ha ansvar for et spørsmål i oppgaven for hele sensuren. I tilfelle vil det være naturlig å dra nytte av erfaringene fra Sverige.

i. Samordning av reglene for begrunnelse

1. Juridisk studentutvalg har påpekt at det er svært ulik praksis mht sensorenes begrunnelser for sensurresultatet.

2. Det er etter programsensorenses oppfatning viktig at begrunnelsene relaterer seg til forholdet mellom kravene (som gjerne er angitt i sensorveiledningen) og prestasjonen, og at det lages en enkel instruks for minsteinnholdet i begrunnelser, enten det skjer muntlig eller skriftlig.

j. Gjennomgangen av karakterstatistikken

1. Karakterstatistikkene som fakultetet har stilt til rådighet er gjennomgått. Disse bekrefter etter programsensorenes syn at undervisningen og bedømmelsen av prestasjonene er omtrent der man må forvente.

2. Det er grunn til å anta at det ved særlig lette oppgavesett er skilt mellom prestasjonene på mindre detaljer, mens et vanskeligere oppgavesett vil ha ledet til at også dette er henyntatt under sensuren. Det er ikke avdekket avvik som utløser forslag til tiltak.

k. Kan undervisningsmålene nås i like stor grad, med lavere kostnader?

1. Det er ikke påvist vesentlige muligheter for å spare kostnader med eksamen uten at det også går utover rettssikkerheten.

2. Hvis man velger en modell hvor en sensor retter en konkret del av oppgaven fra alle kandidatene (se avsnitt II.c.4), vil man kunne unngå utgiftene til nivåkontroll. Det er emellertid usikkert hvor store besparelser det kan lede til.

I. Oppsummering av konklusjoner i forhold til mandatet

1. Foreligger det reglement og prosedyrer som sikrer tilstrekkelig sammenheng mellom læringsmål og det studentene prøves i på skoleeksamen, og tilstrekkelig forutberegnelighet med hensyn til utformningen av eksamensoppgavene? Her skal det særlig vurderes om fire timers eksamen, sett i sammenheng med gjennomføringen av oppgaveutvalgsmøtene, er egnet til å sikre slik sammenheng og forutberegnelighet.

Som framgått av texten ovan menar vi att en fyra timmars examen är tillräcklig för att värder om læringsmålen är uppnådda. Med den saksbehandling som ligger till grund för oppgavetexter och sensur finner vi att det samlade upplägget är godtagbart eller mer därtill.

2. Foreligger det reglement og prosedyrer som sikrer at studentenes eksamensbesvarelser blir vurdert på en enhetlig og dekkende måte? Her skal det særlig vurderes om sensorveiledninger utformes, og sensur og nivåkontroll gjennomføres, på en tilfredsstillende måte i så henseende. I tillegg skal det vurderes om karakterfordelingen er annerledes etter innføringen av fire timers eksamen.

Som framgått av texten ovan menar vi att systemet med nivåkontroll ger en godtagbar kontroll av att studenterna värderas enhetligt, men att sensorvägledningen liksom examensförmannens insatser är viktiga för att systemet skall fungera.

3. På hvilken måte og i hvilket omfang kan det antas at dagens ordning med fortløpende avsluttende prøving av hvert kurs virker styrende på studentenes studieatferd? Foreligger det alternativer til dagens ordning, som samtidig kan sikre en tett integrasjon mellom læring og prøving?

Som framgått ovan menar vi att det kan antas att den avslutande examen på varje kurs har mycket starkt styrande verkan på studenternas studieatferd, men att detta inte nödvändigtvis är en nackdel om man använder examinationsverktyget med medvetenhet om denna effekt, dvs. genom att utforma examinationen kan man styra inlärningen i den riktning man önskar.

Vi har inte kunnat finna några alternativ där denna effekt inte uppstår. Lösningen är följaktligen att arbeta systematiskt och medvetet med att förbättra det grundsystem som man idag har.

Stockholm/Elverum den 15.03.2011

Petter Asp

Nils Dalseide

Programsensur vid juridiska fakulteten, UiB. Noen synspunkter på etikkundervisningen.

av Nils Terje Dalseide & Petter Asp

I. Innledning

1. Bakgrunn

Undertecknade har under 2010-2011 granskat det av fakulteten tillämpade sensursystemet vid juridiska fakulteten, UiB. Endelig rapport ble levert fakultetet den 15.03.11.

Som for den forrige rapporten skrives også denne rapporten på "svorsk".

I samsvar med avtale med dekan Asbjørn Strandbakken på fakultetsseinaret på Solstrand 3-4. januar 2012, har vi laget en kort rapport med våre foreløpige synspunkter på enkelte sider ved etikkens plass og innhold i jusstudiet. Vi har også sett på hvordan man kan integrere etiske problemer i undervisningen.

Vi har arbeidet med dette uten å avholde noe møte, men utvekslet synspunkter per e-post og telefon.

Videre har vi sendt utkast for å få innspill underveis i dette arbeidet fra fakultetet.

Vi går i denne sammenheng ikke i detalj inn på hvordan det eksisterende opplegget er for etikkfaget, og vurderer heller ikke om det eksisterende opplegget kvalitativt eller kvantitativt er tilfredsstillende eller ikke.

Hensikten med denne analysen er å vurdere etikkens plass, innhold og undervisning nokså fritt, slik at fakultetet kan ha en diskusjon om det bør gjøres korrigeringer eller suppleringer i det eksisterende opplegg på bakgrunn av våre innspill. Dersom det er andre sider ved dette som fakultetet ønsker evaluert, arbeider vi gjerne videre med det.

2. Mandatet

Det er ikke laget noe eget mandat for dette arbeidet, så vi bygger på sorenskriver Dalseides forslag under seminaret, som fikk dekanens og prodekanens tilslutning. Vi bygger videre på de føringer som ble gitt av dekan og prodekan, og på den dialog som vi hadde under seminaret.

II. Noen utgangspunkter for opplegget for og innholdet i undervisningen i etikkfaget i jusstudiet

1. Hvorfor er kunnskaper, ferdigheter og holdninger innenfor etikk viktig for juridiske kandidater i dag og i fremtiden?

I et samfunn med flere mennesker enn før, og med en vesentlig større andel mennesker bosatt i tettere befolkede og urbaniserte områder, blir den "gamle" sosiale kontrollen av medmenneskers atferd av mindre betydning. Fravær av eksterne korreksjoner på atferd og holdninger krever at det enkelte individ selv må være bedre rustet til å treffe gode valg.

De senere års utvikling bl.a. i vestlige land i form av større personlig handlefrihet så vel økonomisk som faktisk som følge av den generelle velstandsøkningen åpner for flere valgmuligheter, og har bl.a. gjort at det enkelte individs egenkontroll får større faktisk betydning for handlingsvalgene som foretas.

Velstandsøkningen i noen land samtidig som det er betydelig fattigdom i andre land har bl. a. medført fare for utnytting av mennesker, arbeidskraft og skapt sterk ulikhet i forhandlingsposisjon. De misbruksmuligheter som dette åpner for, lar seg ikke løse ved lovregulering og myndighetskontroll alene.

De økte muligheter for å opptre med en viss grad av anonymitet, f. eks. på Internettet, har også åpnet for flere misbruksmuligheter med lav oppdagelsesrisiko, og således vist at etiske normer eller fravær av slike er av større faktisk betydning.

Den enkeltes normer settes således oftere og mer på prøve i dagens samfunn, enn i et tettere samfunn med en sterkere faktisk og opplevd kontroll med den enkelte.

For jurister vil ofte situasjonen være at de skal rådgi eller vurdere kvaliteten av rettsubjekters forestående eller allerede foretatte handlingsvalg, hvor det foreligger handlingsalternativer som også har etiske sider. Derfor er nettopp juristenes evner til å identifisere og å vurdere etiske handlingsvalg av enda større betydning enn før.

På samfunnsområder med sterk dynamisk faktisk utvikling, f. eks. innenfor bruk av ny teknologi, vil lovgivningen nesten aldri kunne holde tritt med den faktiske utviklingen og med hvordan menneskene velger å benytte seg av teknologi. Det vil derfor kunne oppstå handlingsvalg, hvor generelle rettslige og etiske prinsipper er av særlig stor betydning for å kunne gjøre gode handlingsvalg. Noen praktiske eksempler på dette ser man ved bruken av elektronisk kommunikasjon på datamaskiner av alle typer, herunder smarttelefoner mv, og ved forvaltningen av informasjonen som finnes på lagringsenheten i slike datamaskiner.

Det er etter vår mening ikke tvilsomt at de juridiske lærestedene er særdeles viktige arnesteder for å utvikle kompetanse innenfor den juridiske relevante del av etikken, og å formidle den til fremtidens jurister slik at etikken kan få betydning for handlingsvalgene. Det er også oppfatningen i mange sammenlignbare land.[1]

2. Noen utviklingstrekk ved etiske normer.

De senere tiårene har etikkfaget utviklet seg betraktelig innenfor de fleste universitetsfag så vel i Norden og Europa som i Nord-Amerika, og innenfor de fleste studier/studieretninger utenfor universitetene. Denne utviklingen har så vidt begynt, og må forventes å fortsette. Fra å være en del av filosofifaget, har etikken dels blitt et eget fag, dels blitt et faglig element som er integrert i mange forskjellige studieretninger. I dag inngår etiske problemstillinger i de fleste studier, fra økonomi til medisin og teologi.

Tendensen de senere år har vært et økende fokus på etiske normer, og etiske krav til handlingsvalg. Det har vært en betydelig utvikling i internasjonale normer om etikk, og det finnes i dag nesten ikke et større internasjonalt konsern som ikke har utviklet og publisert egne etiske retningslinjer for sin forretningsdrift på sin hjemmeside. Det finnes heller ikke mange profesjoner som ikke har funnet behov for å utvikle en profesjonsetikk, og å nedfelle prinsipper i denne skriftlig. Flere former for tilsyns- og klageorganer over

[1] Se f. eks. den amerikanske høyesterettsjustistiarius Warren E. Burger sine betraktninger i artikkelen "Role of the Law School in the Teaching of Legal Ethics and Professional Responsibility", 29 Clev. St. L. Rev. 377 (1980).

manglende profesjonsetisk handlemåte har blitt etablert de siste tiår, og uttalelsene deres har fått en økende betydning for profesjonsutøverne. Dette gjenspeiler på mange måter samfunnets (også det internasjonale samfunns) etterspørsel etter informasjon om at det praktiseres etiske retningslinjer og hva disse går ut på. Det har således utviklet seg en form for minstekrav til etisk standard på flere områder innenfor forretningslivet og innenfor det offentlige og på tverrsektorielle profesjonsområder. Slike etiske normer kan dekke mange forskjellige forhold som f. eks. miljøvernfaglige elementer (utslipp av klimagasser, forholdet til avskoging av regnskog, bruk av bestemte vareinnsatsvarer mv), arbeidsmiljømessig behandling av medarbeidere og leverandører (herunder fravær av barnearbeid og sosial dumping) og standarder for due diligence og fravær av korrupsjon mv. Ikke minst når det gjelder omfattende offentlige anskaffelser ser man at de etiske krav har gjennomgått en betydelig utvikling og supplerer de formelle rettslige retningslinjer.

Ikke bare har det vært et økt fokus på etiske normer, det har også skjedd en videreutvikling og en skjerping av innholdet i de etiske normer på enkelte områder. Det er en nær sammenheng mellom f. eks. habilitetsnormer, selvstendighets- og uavhengighetsnormer, og generelle etiske normer. Det er ikke tvilsomt at kravene til rolleryddighet f. eks. for offentlige ansatte, herunder også for ombud så som politikere, og for ledere i forretningslivet har blitt skjerpet de senere år, ikke bare de skrevne, men også de uskrevne. Habilitetskravene for f. eks. dommere er utdypet og skjerpet, jf. oppsummeringen i Rt. 2009 side 459, avsnitt 28—33. Det er også en strengere praksis mht habilitet på flere områder enn før. Det skal foretas både en subjektiv og en objektiv test, og det skal legges økt vekt på hvorvidt det – sett fra en utenforståendes ståsted – er grunn til å trekke uhildetheten i tvil, jf. dommens avsnitt 31. På samme måte er de etiske atferdsnormene også gjenstand for en dynamisk utvikling, hvori bl.a. inngår spørsmålet om hvordan et handlingsvalg etisk sett tar seg ut sett utenfra.

På enkelte områder er det en glidende overgang mellom rettslige og etiske normer. Et eksempel på dette er reglene om dommeratferd i retten. Det er i tvisteloven kapittel 8 gitt saksbehandlingsregler for mekling og rettsmekling. I forarbeidene til kapittel 8 er det foretatt vurderinger f. eks. når det gjelder hvor langt en dommer kan gå i å påpeke sterke og svake sider ved en parts argumentasjon. Så langt disse normene rekker er de veiledende for dommerens handlingsvalg mht meklingsform, meklingsintensitet og signaler om hva en part bør vurdere. Disse normene suppleres av normene for god dommerskikk, jf. Tilsynsutvalgets praksis i saker om mekling og rettsmekling. Grensen mellom juss og etikk kan på visse områder være flytende.[2]

I og med at rettsanvendelse er et særdeles sentralt element i jussen, vil ikke bare rettslige, men også etiske normer kunne være relevante. Det å ha en metode for å anvende abstrakte normer på et bestemt faktum er et kjennetegn ved jusstudiet. Så vel ved anvendelsen av juridiske som etiske normer, kreves kunnskaper og metodikk for å komme frem til et mest mulig riktig resultat.

[2] Se Gunnar Aasland: Etiske retningslinjer for dommere side 16.

3. Målet med formidlingen av etiske normer

Målet med å lære studentene kunnskaper, ferdigheter og holdninger er å sette dem i stand til å handle riktigst mulig når de skal fungere i den praktiske virkelighet som advokater, påtalejurister, forvaltningsjurister, rettsvitenskapsfolk eller i andre juristroller. Resultatet av de samlede undervisningstilbud bør være at kandidatene har fått meg seg en etisk standard, og et "etisk kompass" som de kan dra nytte av når de stilles overfor egne eller andres etiske handlingsvalg. Ofte vil de etiske utfordringene inntreffe på områder hvor jussen ikke gir noen bestemt anvisning på hva som er et riktig svar. Ikke sjelden vil imidlertid etiske og juridiske normer kunne supplere hverandre. For at studentene ved fakultetet i Bergen skal være best mulig rustet, også på å håndtere etiske problemstillinger, er det vår oppfatning at studiet på dette punkt må legges opp mest mulig praktisk og virkelighetsnært, men også med den nødvendige teoretiske ballast i bunnen.

4. Grovskisse

Det er vår oppfatning at samfunnet og det rettssøkende publikum trenger jurister med:

a) Solide kunnskaper

b) Relevante ferdigheter

c) Gode holdninger

Disse elementene vil man i moderne resultatanalysesammenheng kunne kalle resultatmål for juristutdanningen. Utgangspunktet må da være at studiet skal ha som resultat at ferdige kandidater i størst mulig grad oppfyller disse tre målene.

Solide kunnskaper.

Med solide kunnskaper siktes det til et minste kunnskapsnivå om sentrale materielle og prosessuelle rettslige normer.

De aktuelle materiellrettslige normer bør dekke kjernekunnskapene innenfor de rettsfelter som er mest aktuelle i den virkeligheten som møter et flertall av juristene, og så vidt representative at det gir kandidatene muligheter til å trekke generelle slutninger av materiellrettslig karakter.

De prosessuelle normer bør dekke kjernekunnskapene innenfor straffeprosessen, sivilprosessen og forvaltningsprosessens områder.

Kunnskapskravet bør også gjelde kjennskap til profesjonsetiske normer, så som f. eks. etiske retningslinjer for dommere, etiske retningslinjer for forvaltningstjenestemenn og etiske retningslinjer for advokater. Det bør også gjelde grunnleggende generell kunnskap om internasjonale normer om etikk, og kjennskap til etikkens grunntenkning, så som f. eks. handlingsetikk, holdningsetikk, prosessorientert etikk, konsekvensetikk, pliktetikk, formålsetikk/sinnelagsertikk, dydsetikk mv.

Det er naturlig at enkelte grunnkunnskaper om den historiske fremvekst av religionsbaserte og moralbaserte normer inngår i undervisningen, herunder kort om de viktigste bidragsyterne i etikkfilosofien og deres tenkning, så som f.eks. Sokrates, Platon,

Aristoteles, Descartes, Locke, Bentham, Kant, Hobbes, Rousseu, Mill, Ross, Smith, Hart, Adamer, Dworkin, Rawl, Bernt, Doublet, Syse og Øverenget mv.

Det er rimelig at det legges mest vekt på tenkning som har sterk juridisk relevans. Selve den grunnleggende tenkningen er ikke ny, noe som er godt illustrert i f. eks. *Domarreglerna* i Lagboken (ca 1540) Olaus Petri, (1493-1552), hvor det bl.a. heter:

> "Teslikes skal han ock besinna, at domare embete är för then menigha mandz besta insatt, och icke för domarens eghit besta, och therföre skal han thet bruka then menigha och icke sigh sielff til godho, än tå at thet är honom ock sielffuom til godho, när thet rett brukas, Doch skal han jw sökia thet menigha besta medh embetet, och ey sitt eghit, Ty Domaren är för then menigha man skuld, och icke then menighe man för Domarens skuld."

Dette er ikke mindre relevant i dag enn da Olaus Petri presenterte dette. Den sentrale oppgaven er å integrere dette i profesjonsetikken, og å gjøre den aktuell og relevant for fremtidens jurister.

Kjennskap til grunnleggende etiske normer som er praktiske for jurister, og løsningen av normkollisjoner må inngå i kunnskapsmålet. Det er også sentralt å øke bevisstheten om de etiske normer i de ulike rollene som jurister har i samfunnet, så som advokatyrket innenfor f. eks. aktorrollen, forsvarerrollen, bistandsadvokatrollen, bobestyrerrollen, erstatningssøkerrollen for skadelidte, forsikringsselskapsadvokatrollen, regjeringsadvokatrollen mv.

Også rettsvitenskapsrollen og dommerrollen samt forvaltningsjuristrollen bør være belyst.

Sentralt i kunnskapsgrunnlaget ligger så vel de skrevne normer, som de uskrevne normer.

Også de ulike sakstyper juridiske kandidater kan komme til å arbeide med kan reise forskjellige krav f. eks. barnelovsaker (om foreldreansvar, bosted og samvær – vårdnad og umgänge), barnevernsaker (omsorgsovertakelse), familie- og arvesaker, konkurssaker, straffesaker mv. Så vel problemstillingene som partenes situasjon kan reise etiske spørsmål som ikke har sin direkte løsning i juridiske normer.

Kunnskapskravet omfatter kjennskap til etiske normer og metode for fastleggelse av etiske normer.

Relevante ferdigheter

I diskusjonen på ovennevnte seminar på Solstrand benyttet man også ordet dugleik om ferdigheter. Det kan være et like dekkende begrep.

En ferdighet er bl.a. å kunne anvende de kunnskaper man har, herunder f. eks. evnen til bevisvurdering, faktaklarlegging, metode (juridisk og etisk) og normanvendelse (subsumsjon). Studiet må være slik innrettet at man også utvikler kandidatens ferdigheter innenfor etikk, herunder evnen til å identifisere når et handlingsvalg reiser etiske problemstillinger, og hva som i tilfelle kan være gode handlingsvalg

Gode holdninger

Gode holdninger henger nøye sammen med kunnskaper og ferdigheter, men har også en selvstendig plass og et selvstendig fundament. Det kan være noe man har med seg når man starter som student, men det kan også være noe man har ervervet og/eller videreutviklet i løpet av studiet. Enkelte veivalg man gjør som jurist, enten man handler på egne vegne, eller bistår andre i deres handlingsvalg eller vurderer andres handlingsvalg, reiser problemstillinger som verken er lovregulert eller omhandlet i skrevne normer. Da vil det viktigste kompasset være ens egne holdninger.

5. Metodikk

Det synes naturlig at de etiske fellesemnene gjennomgås i felles etikkforelesning. Det samme gjelder de grunnleggende profesjonsetiske normene. Det finnes en del forskjellig litteratur som det kan tenkes anvendt stoff fra (se avsnitt IV nedan).

For å gjøre undervisningen relevant og aktuell, er det etter vårt syn viktig at etiske problemstillinger integreres i de enkelte fagdisipliner som det undervises i, og at det gis eksempler på etiske problemstillinger med forslag til mulig relevante vurderingsmomenter og mulige løsninger.

Etter vårt syn er det viktig at også f. eks. politiadvokater, advokater (herunder forsvarere) og dommere benyttes i undervisningen og gir eksempler på dilemmaer fra ulike rettsfelter, juristroller og situasjoner i den praktiske virkelighet.

Dersom man ønsker å øke kandidatenes fokus på etikk, vil det naturligvis være veldig effektivt at eksamensoppgavene har en liten etikkoppgave integrert i de rettslige spørsmålene.

III. Särskilt om relationen mellan inskolning i juridikens eller rättens kultur eller särarart och förståelse för etikens plats i juridiken

1. Inledning

Med det ovan sagda som ett slags utgångspunkt vill vi också notera att frågan om hur man som ska undervisa jurister i etik – liksom många andra frågor som aktualiseras vid utformning av undervisning – åtminstone i vissa delar aktualiserar en balansgång mellan olika intressen,[3] dvs. det finns (i delar) en potentiell motsättning mellan etikundervisning

[3] Jfr de programsensorsynpunkter som fördes fram vid utbildningsdagarna i Solstrand där följande avvägningsfrågor diskuterades: förmedling av utbildning vs. självinlärning, frihet vs. obligatorier, kunskaper vs. förmågor, hjärntvätt vs. frihetligt kritiskt tänkande, spets vs. bredd, inspiration och uppmuntran vs. kritik och korrigering (vid återkoppling), nytta vs. nöje (vid studieuppläggning), kvantitet vs. kvalitet (vad gäller olika inslag t.ex. skriftlighetsträning), reliabilitet vs. validitet (vid examination) samt utbildning vs. forskning. Frågan om etik kan i dessa tio motsättningspar närmast placeras i paret ”hjärntvätt vs. frihetligt kritiskt tänkande.

och juristutbildning. Redan denna mening (dvs. den förra) torde få många att reagera och invända att så är det väl ändå inte. Inte kan det råda en motsättning mellan intresset att utbilda goda jurister och intresset att de ska ha en viss grundförståelse för de etiska frågeställningar som aktualiseras i deras arbete.

Den som invänder har naturligtvis rätt.

I grund och botten finns ingen motsättning mellan å ena sidan ”att lära sig juridik” (att bli jurist) och att skapa sig en förståelse för etikens plats i juridiken å den andra. Tvärtom: en förutsättning för att någon ska bli en god jurist är en medvetenhet om framför allt:

- de etiska frågor som kan uppstå ***vid arbete*** med rättsliga frågor (här kan t.ex. vara fråga om rena jävssituationer – där den enskilde har mycket att vinna på att ett beslut går i en viss riktning – och om andra mindre tydliga problemsituationer: kan (eller bör) man t.ex. driva en rättslig process i en riktning, t.ex. försöka få skadestånd för x, samtidigt som man rättspolitiskt verkar för att få möjligheten till skadestånd för x avskaffad?; kan man medverka vid tillskapande av lagstiftning som innebär x samtidigt som man rättspolitiskt argumenterar för att lagstiftaren inte bör välja x?; kan man försvara någon som man tror är skyldig? osv.) och
- de etiska frågor som kan uppstå ***i arbete*** med rättsliga frågor (i vilken utsträckning påverkar etiska frågor vad rätten är?; kan oetisk rätt överhuvudtaget utgöra rätt? osv.).

Vad gäller den första punkten är det naturligtvis svårt att se att några motsättningar kan uppkomma: självfallet bör det i en juristutbildning finnas viss diskussion om de etiska krav som kan ställas på olika aktörers agerande i olika sammanhang. Den fråga som uppstår är närmast hur stor plats som ska ägnas åt detta och var och när i utbildningen detta ska göras. Allmänt torde kunna sägas att det är svårt att finna exempel på utbildningar där dylika frågor tillåtits ta en alltför stor plats.

Inte heller när det gäller den andra punkten finns någon egentlig motsättning; självfallet bör en jurist ha goda kunskaper och god förståelse för relationen mellan etik och juridik och etikens plats i juridiken. Här kan emellertid vissa intressekollisioner uppstå. Hur dessa kollisioner kan se ut skissas i nästkommande avsnitt.

2. Inskolning i kulturen eller särarten vs. förståelse för särartens gränser

Juristutbildningen är i stor utsträckning en uppfostran i, eller en inskolning i, ett sätt att tänka. Vill man tala ännu mer generellt kan man tala om en introduktion i en kultur. Detta sätt att tänka – denna kultur – bygger på att man vid bedömningen av ett visst problem ”isolerar det” och bedömer det mot ett mer begränsat antal faktorer än de som används vid en öppen och allsidig etisk bedömning av en viss fråga. Ett annat sätt att uttrycka samma sak är att säga övergången från etik till rätt i regel innebär att man utpekar vissa faktorer eller omständigheter som relevanta, medan andra skjuts i bakgrunden eller att man gör en skillnad på sådant som är respektive inte är relevant vid en juridisk bedömning.

Ett mycket enkelt exempel kan vara att motivet till en brottslig gärning i ganska stor utsträckning kan påverka en öppen etisk bedömning av gärningen, medan vi i stor utsträckning bortser från detsamma vid en rättslig bedömning (det faktum att vi kan

förstå varför gärningsmannen tog, slog etc. blir av relevans bara inom ganska strikta gränser).

Detta gör att det inom ramen för en juristutbildning finns ett metodologiskt problem i den meningen att utbildningen samtidigt ska:

(i) skapa förståelse för vad juridiken är (bl.a. att den inte är detsamma som etiken) – utbildningen ska s.a.s. skapa en jurist och en person som kan fungera inom rättens ramar, samtidig som den ska

(ii) skapa förståelse för att rätten och etiken inte är strikt åtskilda.

Man ska med andra ord skapa förståelse för särarten eller kulturen samtidigt som man ska undvika att denna förståelse för särarten vulgariseras och innebär en oförståelse för de samband som finns mellan rätt och etik och för att etiska överväganden ofta ändå är grundläggande inom juridiken. Samma sak kan uttryckas genom att säga att det handlar om att skapa en förståelse för att rätten eller juridiken (normerna) i viss utsträckning ”bestämmer” hur rättsliga frågor ska lösas, eller åtminstone sätter vissa ramar för vad som är möjliga lösningar, samtidigt som man skapar en förståelse både för att det inte sällan finns ett inte obetydligt utrymme för att låta etiska överväganden påverka lösningen av en viss rättsfråga och för att rätten alltid realiseras genom människor som (mänskligt handlande) ”väljer” hur de ska lösa en viss fråga, vilket i sig skapar utrymme för etiska överväganden, och.

Här uppstår naturligen en balansgång: om man i en juristutbildning alltför starkt betonar rättens särart och normernas betydelse kommer detta typiskt sett att leda till tekniskt inriktade jurister som har otillräcklig förståelse för att juridiken inte är en fråga om ren teknik och för den roll de spelar i samhället. Om man å andra sidan ger för litet utrymme för studenterna att förstå rättens särart och tankesätt kommer detta att leda till jurister som får en sämre förmåga att agera som jurister, dvs. lösa konflikter på ett sätt som gör dem hanterliga.

Sammantaget handlar det om att skapa balans mellan en betoning (eller inlärning) av rättens särart å den ena sidan och en utbildning som skapar förståelse för de samband som finns mellan juridiken och andra normer och normsystem.

Det är emellertid inte bara en fråga om balans, utan också en fråga om metodik: i vilken ordning ska man göra saker och hur ska man göra dem?

> Ska man bygga undervisningen kring någorlunda enkla typfall som skapar förmåga att hantera normerna i normalfall eller ska man bygga på mer komplicerade och sammansatta fall som riskerar att skapa sämre grundförmåga, men bättre förmåga att hantera mer kvalificerade problem?
>
> Var i utbildningskronologin ska man föra in det mer komplicerade (ska det komma in från början eller ska det föras in som ett sätt att ”putsa och runda av” från början ganska fyrkantiga kunskaper)?
>
> Hur ska man förhålla sig till inslag av värdering av utfallet av juridiska lösningar: ska det komma litet senare i utbildningen eller ska det komma med redan från början?
>
> Var i bedömningssystemet ska avancerade etiska frågeställningar ligga (som ett absolut krav för godkänt resultat eller som en del av det som motiverar överbetyg). Här tror vi båda att det kan finnas en viss motsättning mellan vad vi (dvs. kollektivet av lärare inom juristutbildningen) säger (eller vill säga) och vad vi gör: vi vill säga att det ska

vara ett absolut krav, men om vi ser till vad vi gör skulle vi påstå att rimlig rättstillämpning (utan särskilt mycket av värdering) räcker ganska långt inom ramen för juristutbildningen. Och så bör det kanske också vara?

Avvägningsfrågorna vad gäller hur utbildningen ska utformas blir inte mindre besvärliga att hantera av att juristutbildningar generellt sett lider av att det finns medel endast för en relativt beskedlig mängd undervisning. Detta nödvändiggör prioriteringar vilket naturligtvis sätter katten på bordet: i den bästa av världar kan man göra allt; i realiteten kommer undervisning i det ena att konkurrera med undervisning i det andra.

I grunden gäller nu nämnda motsättning inte bara när man ska sätta fokus på etik, utan också när man vill sätta fokus på vad som brukar gå under namnet kritiskt tänkande, dvs. när man ska kombinera utbildning i att ”tänka inom vissa ramar” och samtidigt ge studenterna förmåga att ”tänka utanför” desamma.

3. Ytterligare aspekter att beakta

Som kanske har framgått av det ovanstående är det en central fråga när det gäller etik i juristutbildningen hur man ska skapa förutsättningar för studenterna att förstå juridikens särart, vilket inkluderar bl.a. en förståelse för förhållandet mellan juridik och etik, och samtidigt skapa förståelse för gränserna för denna särart.

I denna del vill vi också betona att man inte bör underskatta frågornas teoretiska komplexitet.

Bl.a. kan framhållas att man knappast kan överskatta betydelsen av bakomliggande metaetiska uppfattningar. Enligt vår mening är det knappast möjligt att skapa en förståelse för etikens betydelse i rättsliga sammanhang utan att på något sätt ta ställning till metaetiska frågeställningar. Detta kan tydliggöras genom mycket enkla exempel:

Har man en utpräglat värdesubjektivistisk uppfattning blir t.ex. rättspolitik i allt väsentligt - med undantag bl.a. för rent instrumentella överväganden - en fråga om tyckande. Med en värdeobjektivistisk uppfattning enligt vilken det är möjligt att argumentera rationellt rörande värderingar blir utgångspunkten helt annorlunda; i den ganska bestämmande kontext som ofta råder i lagstiftningssammanhang – man börjar inte från noll utan ska skapa något som ska fungera i ett visst sammanhang och ett visst system – så blir rättspolitiska frågeställningar något helt annat än fritt tyckande).

Motsvarande skillnader uppstår också vad gäller rättsdogmatiken: en utpräglad värdesubjektivistisk ståndpunkt leder till att möjligheterna att påstå något om rätten, som jurist och med anspråk på något slags objektivitet, ”tar slut” betydligt tidigare än om man har någon form av värdeobjektivistisk uppfattning. Dessa frågor är teoretiskt komplicerade och det finns – allra minst inom juristubildningen – utrymme för att ge några svar.

För att förstå etikens plats i juridiken fordras också att studenten utvecklar en förståelse för vad rättsliga regler och principer är och hur de styr beslutsfattandet och begränsar (och inte begränsar) vad som är en möjlig lösning på ett rättsligt problem. Det påverkar t.ex. utrymmet för mer fria normativa överväganden påtagligt hur man ser på regler och på frågan om på vilket sätt de är bindande för rättstillämparen.

På samma sätt – egentligen är det bara ett annat sätt att uttrycka samma sak – kan man säga att studentens uppfattning om innebörden i begreppet ”gällande rätt” väsentligen påverkar vilken betydelse olika typer av etiska överväganden får för slutresultatet. Den

som ser ”gällande rätt” som något som skrivs ned av lagstiftaren kommer att vara väsentligt mer bunden än den som ser ”gällande rätt” som en konstruktion som sker med utgångspunkt i vad ”lagstiftaren skriver ned”.

I dessa delar finns nog i grunden, åtminstone om man anlägger ett praktiskt perspektiv och ser på *vad jurister gör* (och inte så mycket på vad de säger att de gör), en någorlunda stor samsyn, men det finns samtidigt - inte minst i akademin som närmar sig juridiken från ett mer teoretiskt perspektiv - ganska påtagliga skillnader i synen på viktiga frågor. Detta är något man måste beakta och hantera när etiken sätts i fokus i juristutbildningen.

I de ovan angivna delarna är det naturligtvis viktigt att inte pådyvla studenterna en viss uppfattning, utan skapa förståelse för att det synsätt man har på olika grundläggande frågor påverkar frågan om vad som är möjligt att göra inom juridiken. Det framstår för oss också som klart att man inte kan räkna med att ”färdigutbilda” studenterna i dessa delar. Frågorna är eviga. Vad man kan göra är måhända att skapa något slags grundläggande förståelse och medvetenhet om komplexiteten, dvs. sträva efter att skapa studenter som inte går ut i verkligheten med en alltför naiv och förenklad syn på rätten.

IV. Litteratur og læremidler

Det finnes en del forskjellig litteratur som det kan tenkes anvendt stoff fra, bl.a. f. eks.:

- Jan Fredrik Wilhelmsen/Geir Woxholth: Juristetikk, Gyldendal Norsk Forlag, 2003
- Arne Fanebust, Nadia Hall, Nils Erik Lie, Tor-Geir Myhrer, Anne Lise Rønneberg, Petter Chr. Sogn og Henrik Syse: Jus og etikk, Universitetsforlaget, 2005
- Knut Blom: Juristrollen og yrkesetikk. Dommeren, Institutt for privatretts stensilserie 115, UIO, 1987
- Gunnar Aasland: Juristrollen og yrkesetikk. Dommeren, Institutt for privatretts stensilserie 115, UIO, 1987
- Madeleine Leijonhufvud: Etiken i juridiken, Stockholm 2000, Norsteds juridik, Sverige, ISBN 978-39-20244-8
- Ross Cranston: Legal Ethics and Professional Responsibilities, Oxford, 1995
- Kent D. Kauffman: Legal ethics, (Paperback - Jul 17, 2008)
- Deborah L. Rhode: Legal ethics (Hardcover - Dec 19, 2008)
- Olaus Petri (1493-1552)."En Christelighen formaning til Sweriges inbyggiare"... (Dommarreglar inntatt bakerst i Sverige Rikes lagar)

I tillegg kommer litteratur knyttet til de etiske normene for dommere, advokater og forvaltningsjurister. Noe av det beste som er laget på norsk om dommeretikk er utkastet fra en arbeidsgruppe som ble ledet av Høyesterettsdommer Gunnar Aasland (Fremlagt den 6. juni 2007). Dette utkastet inneholder meget grundige prinsipielle vurderinger og analyser, men den endelig vedtatte versjonen ble dessverre sterkt redusert i omfang og analysedybde. Høyesterettsdommer Aaslands rapport kjennetegnes ved at den også er meget praktisk relevant, i det den behandler situasjoner som mange jurister faktisk

kommer i befatning med. Vi tror også at dersom Aasland hadde vært villig til å holde en forelesning innen emnet, så ville det ha vært meget lærerikt og inspirerende for studentene.

Det finnes også mye annen litteratur både enkelttitler og artikler, så vel i tysk som nordiske lands rett. Det kan vi utdype nærmere dersom det er ønskelig.

Stockholm/Elverum den 28.05.2012.

Petter Asp Nils Dalseide