

# **Høringsinnspill fra Læringsdesigngruppen ved Det juridiske fakultet angående Delinnstilling I fra Arbeidsgruppen for revidert studieordning – femte studieår**

## **1 Innledning**

Det fremgår av styrevedtak i sak 20/20 at fakultetets læringsdesigngruppe «skal veilede fagmiljøene i forbindelse med utforming, videreutvikling og evaluering av emner og studieprogram». Som et ledd i dette arbeidet, avgir vi følgende høringsinnspill angående Delinnstilling I fra Arbeidsgruppen for revidert studieordning femte studieår. Høringsinnspillet må leses i lys av læringsdesigngruppens rolle. Vårt fokus i høringsinnspillet vil i all hovedsak være rettet mot de forslag som arbeidsgruppen fremsetter når det gjelder læringsdesignet på 5. studieår.

Læringsdesigngruppen vil innledningsvis peke på at det er mange gode tanker i innstillingen, og at mye av det arbeidsgruppen foreslår synes å gå i riktig retning når det gjelder å løse de utfordringene fakultetet pr. i dag har med læringsdesignet på 5. studieår. Samtidig har vi en del innvendinger når det gjelder utformingen av enkelte av de mer konkrete forslagene i innstillingen. På helt overordnet nivå vil læringsdesigngruppen også bemerke at vi opplever innstillingen som svært instrumentell og organisatorisk innrettet. Spørsmål knyttet til læringsdesign blir, etter vår oppfatning, behandlet noe overfladisk, og vi kunne ønsket oss en tettere kobling mellom de organisatoriske vurderingene arbeidsgruppen foretar og vurderinger knyttet til læringsdesign. Disse temaene er, etter vår oppfatning, uløselig knyttet sammen. Denne kritikken retter seg imidlertid mer mot det mandatet gruppen har fått, enn den innstillingen gruppen har levert. Læringsdesigngruppen vil likevel gi uttrykk for et håp om at delinnstilling II fra arbeidsgruppen inneholder mer konkret nytenking og dybdetenking om hvordan læringsdesignet på de ulike emnene kan utformes.

## **2 Nærmere om utvalgte punkter i innstillingen**

### *2.1 Masteroppgaven og opplæringsdel*

På et overordnet nivå er læringsdesigngruppen positive til arbeidsgruppens forslag om en formalisert opplæringsdel knyttet til JUS399 – Masteroppgave, og at denne opplæringsdelen har egne læringsmål som inngår i vurderingen av studentenes masteroppgave. Slik vi oppfatter arbeidsgruppens innstilling, er tanken at studentene skal gjennomføre opplæringsdelen i starten av arbeidet med masteroppgaven, og at denne er ment å gi studentene verktøy til det videre arbeidet med egen masteroppgave. Opplæringsdelen skal i tillegg, gjennom bruk av et delvis selvvalgt lesepensum, påvirke studentene til å dykke ned i mer teoretiske spørsmål som kan gi nyttige perspektiver på eget mastertema. Dette er vi utelukkende positive til. Vi oppfatter det også som positivt at arbeidsgruppens forslag innebærer at man, i alle fall til en viss grad, deler opp vurderingsgrunnlaget for masteroppgaven.

Etter vårt syn er imidlertid arbeidsgruppens forslag til læringsdesign i denne opplæringsdelen utformet på en lite heldig måte, og vi mener at forslaget har svakheter både når det gjelder vurderingsform og læringsaktiviteter.

### Vurderingsform for opplæringsdelen

Arbeidsgruppen foreslår at vurderingen av opplæringsdelen skal telle omtrent 1/3 av studentens karakter i emnet JUS399 – Masteroppgave.<sup>1</sup> Om den nærmere utformingen av vurderingen skriver arbeidsgruppen følgende:

*«En mulig løsning på dette kan være å la innleveringen av masteroppgaven etterfølges av prøvingen av opplæringsdelen av masteroppgavekurset, som altså typisk vil omhandle metodiske eller teoretiske refleksjoner i forlengelsen av selve masteroppgaven. Dersom prøvingsformen er en hjemmeeksamen, kan den f.eks. legges til siste uken i mai i vårsemesteret og siste uken før jul i høstsemesteret, noe som i hvert fall sikrer en bedre utnyttelse av semestrene. Så lenge disse besvarelsene ettersendes til sensorene og sensureres innenfor den ordinære sensurfristen på 5 uker, vil endelig karakter på JUS 399 kunne fastsettes like tidlig som i dag.»<sup>2</sup>*

Arbeidsgruppen foreslår altså, slik vi oppfatter det, at studentene skal gjennomføre læringsaktivitetene i opplæringsdelen i starten på semesteret – før, eller i tilknytning til, oppstarten av arbeidet med masteroppgaven – men at prøvingen av læringsmålene knyttet til denne delen først skal skje etter at studentene har levert inn sin masteravhandling. Fra et læringsdesignperspektiv vil vi advare mot en slik organisering.

For at opplæringsdelen skal oppfylle sitt formål, er det selvsagt at studentene må arbeide med denne før de har fullført arbeidet med sin masteroppgave. Vi vet imidlertid alle hvor lett det er for at ting som kan utsettes, ofte blir det. Dette gjelder ikke minst for studenter som står foran en relativt stor arbeidsoppgave i form av en masteravhandling. Det er derfor ikke urimelig å anta at dersom refleksjonsnotatet først skal leveres to uker etter innlevering av masteroppgaven, så vil mange av studentene legge ned hovedtyngden av arbeidet knyttet til opplæringsdelen og refleksjonsnotatet i perioden etter at masteroppgaven er innlevert. For mange av studentene vil derfor arbeidet med opplæringsdelen og refleksjonsnotatet kun i svært begrenset grad ha positiv påvirkning på deres arbeid med masteroppgaven.

Man kan videre spørre seg ved hvor stor reell påvirkning refleksjonsnotatet vil få på sensorenes vurdering av masteroppgaven. Flertallet av sensorene er praktikere, som gjerne vil ha begrenset interesse for et slikt – mer teoretisk innrettet – refleksjonsnotat. Når refleksjonsnotatet i tillegg ettersendes, og kun skal telle 1/3 i en helhetsvurdering, bidrar også fakultetet til å sende et signal til sensorene om at dette notatet ikke skal stå sentralt i vurderingen. Det er da nærliggende å anta at vurderingen av refleksjonsnotatene fort blir en salderingspost for sensorene, og at dette kun helt unntaksvis får betydning for vurderingen av studentenes masteroppgaver.

---

<sup>1</sup> Innstillingen s. 16.

<sup>2</sup> Innstillingen s. 21.

Dersom våre antagelser er riktige, vil resultatet være at man sitter igjen med et refleksjonsnotat som ikke i vesentlig grad vil påvirke studentenes arbeid med masteroppgaven, og som heller ikke i særlig grad vil påvirke sensorenes vurdering av deres arbeid. I beste fall vil dette lede til at mange studenter nedprioriterer arbeidet med refleksjonsnotatet. Det er imidlertid velkjent at et læringsdesign som tar i bruk lærings- og vurderingsaktiviteter som fremstår som meningsløse for studentene, kan virke negativt, ikke bare på studentenes motivasjon knyttet til den konkrete aktiviteten, men også på deres motivasjon for emnet og studiet som helhet. Vi er derfor bekymret for at innføringen av et refleksjonsnotat, med den organiseringen som arbeidsgruppen foreslår, i verste fall kan medføre redusert motivasjon for arbeidet knyttet til masteroppgaven som helhet. Dette ville i så fall være svært uheldig fra et læringsdesignperspektiv.

Selve ideen med et refleksjonsnotat med et mer teoretisk perspektiv har Læringsdesigngruppen ingen innsigelser mot, vår kritikk knytter seg utelukkende til den foreslåtte gjennomføringen. Vi er opptatt av at studentene må oppleve refleksjonsnotatet som et nyttig bidrag til arbeidet med masteroppgaven, ikke som en unødvendig og meningsløs ekstraøvelse. Vår anbefaling er derfor at arbeidet med refleksjonsnotatet kobles tettere opp til gjennomføringen av opplæringsdelen, og at notatet derfor leveres relativt tidlig i det semesteret hvor studentene skriver masteroppgave. De refleksjonene som studentene gjør seg i arbeidet med refleksjonsnotatet vil, med en slik løsning, kunne få direkte påvirkning på deres videre arbeid med masteroppgaven. Vi anbefaler videre at refleksjonsnotat og masteroppgave behandles som deleksamener, slik at studentene får en karakter og en begrunnelse for karakteren på begge disse arbeidene. Det hadde videre vært positivt dersom studentene kunne få en tilbakemelding fra sensor på refleksjonsnotatet før innleveringsfristen for masteroppgaven, slik at refleksjonsnotatet kan fungere som en form for underveisvurdering for studentene. Læringsdesigngruppen har imidlertid ikke undersøkt nærmere om, og eventuelt hvordan, dette formelt kan gjennomføres.

### Læringsaktiviteter på opplæringsdelen

Arbeidsgruppen foreslår i sin innstilling at læringen på opplæringsdelen dels skjer gjennom varige digitale ressurser, dels gjennom ulike studentaktive læringsaktiviteter knyttet til fagspesifikke linjer, og dels gjennom selvstudium av et lesepensum på 5-600 sider.<sup>3</sup> På et overordnet nivå er vår oppfatning at et slikt opplegg kan gi et godt utgangspunkt for et vellykket læringsdesign. Vi ser for oss at digitale ressurser kan fungere godt for å dekke de temaene som arbeidsgruppen skisserer. Samtidig vil vi understreke at en god og tydelig sammenheng mellom de digitale og de studentaktive læringsaktiviteter vil styrke kvaliteten på studentenes læring. Det er derfor viktig at man får på plass et godt samspill mellom de digitale «felleselementene» i opplæringsdelen og de mer studentaktive læringsaktivitetene på de enkelte masterlinjene. For at et slikt opplegg skal bli vellykket er det viktig at den/de emneansvarlige på de enkelte linjene er godt orientert om hva som inngår i «felleselementene», og at hver enkelt linje har en klar plan for hvordan de digitale «felleselementene» skal integreres i deres læringsdesign.

---

<sup>3</sup> Innstillingen s. 16-20.

Arbeidsgruppen foreslår videre å innføre «betydelige elementer av obligatorisk oppmøte på de nye fordypningsemnene og opplæringsdelen av masteroppgavekurset».<sup>4</sup> Selv om læringsdesigngruppen ser utfordringen knyttet til at mange studenter i dag velger å være borte fra undervisningen på 5. studieår, så er vi skeptisk til at det å innføre betydelige mengder obligatorisk undervisning er en god løsning.

Som regel vil det være slik at dersom studentene ikke deltar i den undervisningen som blir tilbudt, så er årsaken til dette at studentene ikke opplever deltakelse i undervisningen som nødvendig for å oppnå de resultatene de ønsker. Dette skyldes gjerne en kombinasjon av svakheter ved den undervisningen som blir tilbudt, svakheter ved vurderingen på det enkelte emnet, og manglende sammenheng mellom undervisning og vurdering. Innføring av obligatorisk oppmøte er en «enkel» løsning på problemet med manglende tilstedeværelse, i den forstand at studenter som blir pålagt tilstedeværelse, og som ønsker å gjennomføre det enkelte emnet, nødvendigvis også vil oppfylle minimumskravene til fysisk tilstedeværelse. Det er imidlertid opplagt at man ikke kan sette likhetstegn mellom fysisk tilstedeværelse og studentenes læring. Selv om en student er til stede under en undervisningsøkt, har man ingen garanti for at studenten lærer noe av den undervisningsøkten. Det finnes belegg for å hevde at det er en sammenheng mellom den enkelte studentens motivasjon for å delta i en undervisningsøkt og studentens læring. Studenter som deltar i en undervisningsøkt av eget initiativ, vil som regel være mer motiverte, og i større grad åpen for dybdelæring, enn studenter som blir pålagt å delta. Dette gjelder ikke nødvendigvis bare for studenter som ellers ikke ville deltatt i undervisningsøkten. Også studenter som uansett ville deltatt i undervisningsøkten dersom denne var frivillig, vil kunne oppleve redusert motivasjon – med påfølgende reduksjon av læring – dersom deltakelse i økten gjøres obligatorisk. En ytterligere utfordring med å innføre krav til obligatorisk fremmøte er at disse kun adresserer symptomet – manglende tilstedeværelse, ikke det underliggende problemet – svakhetene ved undervisningen, vurderingen og sammenhengen mellom disse. Man risikerer derfor at et krav om obligatorisk fremmøte fungerer som en «sovepute» i den forstand at man reduserer symptomet, og dermed mister oppfordringen til å gjøre noe med det underliggende problemet.

For læringsdesigngruppen fremstår det videre som et paradoks når arbeidsgruppen, innledningsvis i sin innstilling, fremhever at femte studieår har et særskilt ansvar for å sikre «[f]ordypning, refleksjon og selvstendighet».<sup>5</sup> Fra vårt ståsted er det krevende å se hvordan en innføring av «betydelige elementer av obligatorisk oppmøte» vil kunne bidra til å styrke studentenes evne til refleksjon og selvstendighet. Snarere er det nærliggende å anta omfattende krav til obligatorisk oppmøte vil bidra til å svekke studentenes selvstendighet. Vi vil avslutningsvis legge til at når arbeidsgruppen foreslår et så kontroversielt tiltak som introduksjon av «betydelige elementer av obligatorisk oppmøte» på femte studieår som et bærende tiltak i sin innstilling, så savner læringsdesigngruppen en grundigere drøftelse av fordeler og ulemper med dette tiltaket, herunder en grundig undersøkelse av den forskningslitteraturen som finnes om temaet.

---

<sup>4</sup> Innstillingen s. 6.

<sup>5</sup> Innstillingen s. 4,

## Forholdet mellom opplæringsdelen og vurdering av masteroppgaven

Arbeidsgruppen skisserer i sin innstilling at opplæringsdelen på masteroppgavekurset skal utgjøre 10 studiepoeng, samtidig som omfanget på JUS399 Masteroppgave, som i dag, totalt skal utgjøre 30 studiepoeng.<sup>6</sup> Innføringen av en opplæringsdel vil dermed innebære at omfanget for selve masteroppgaven reduseres fra 30 til 20 studiepoeng. Læringsdesigngruppen kan ikke se at arbeidsgruppen adresserer hvilken betydning denne reelle reduksjonen i studiepoeng skal få for vurderingen av studentenes masteroppgaver, utover at arbeidsgruppen kommenterer «masteroppgaveemnet slik det er i dag er overdimensjonert i den forstand at det gis mange studiepoeng for et arbeid som det ikke stilles særlig store minstekrav til».<sup>7</sup> Hvorvidt dette betyr at arbeidsgruppen mener at fremtidens masteroppgaver – skrevet under helt andre arbeidsbetingelser – skal bedømmes på linje med dagens masteroppgaver, eller om disse skal bedømmes mildere eller strengere, er uklart for oss. Læringsdesigngruppen savner en mer prinsipiell drøftelse av dette spørsmålet. Dersom det er slik, som arbeidsgruppen konstaterer, at det ikke «stilles særlig store minstekrav» til dagens masteroppgaver, så savner læringsdesigngruppen også en grundigere drøftelse av om dette i det hele er akseptabelt for et arbeid som skal telle 2/3 av karakteren på et emne på masternivå.

I det hele savner læringsdesigngruppen, på dette punktet, et tydeligere fokus på sammenhengen mellom læring og vurdering. Etter vårt syn, er det lite hensiktsmessig å øke læringstrykket gjennom mer omfattende og obligatorisk undervisning, dersom studentene ikke opplever at denne undervisningen leder til verdifull læring som er nødvendig for å oppnå de resultatene de ønsker i det konkrete emnet.

### *2.2 Fordypningsemner på 20 studiepoeng*

Læringsdesigngruppen er grunnleggende positive til arbeidsgruppens forslag når det gjelder fordypningsemner på 20 studiepoeng. Vi tror det vil være svært verdifullt for studentene at de mot slutten av studiet får mulighet for fordypning, og vi er selvsagt helt enig med arbeidsgruppen i at «ønsket om kvalitet i undervisningen bør prioriteres høyt».<sup>8</sup> Fra et læringsdesignperspektiv er det positivt at de ulike emnene får stor frihet til å utforme et læringsdesign for eget emne. Dette kan bidra til større variasjon i lærings- og prøvingsformene på studiet, og virke inspirerende for så vel studenter som undervisere. Læringsdesigngruppen er også svært positive til ideen om å sette et visst antall «undervisningsregnskapstimer» til disposisjon for det enkelte emnet, fremfor å detaljregulere hvilke læringsformer de ulike emnene kan benytte.

I lys av det foregående, er vi imidlertid skeptiske til den standardiseringen av læringsdesignet som arbeidsgruppen velger å foreslå.<sup>9</sup> Et godt læringsdesign forutsetter et helhetlig og gjennomtenkt opplegg, og dersom enkelte forhåndsdefinerte aktiviteter *må* inkluderes i læringsdesignet, så vil dette fort kunne begrense mulighetene for nytenking og faglig tilpasning. Etter vårt syn må det være tilstrekkelig at man vedtar at hovedtrekkene i de enkelte læringsdesignene skal godkjennes av Studieutvalget, og at Studieutvalget skal vurdere læringsdesignet opp mot

---

<sup>6</sup> Innstillingen s. 4.

<sup>7</sup> Innstillingen s. 15.

<sup>8</sup> Innstillingen s. 23.

<sup>9</sup> Innstillingen s. 24.

læringsutbyttebeskrivelsen for emnet. Med en slik løsning vil de enkelte emnene stilles fritt til å utforme læringsdesignene på en måte som Studieutvalget godtar.

### 2.3 *Spesialemer på 10 studiepoeng*

Innledningsvis i sin innstilling peker arbeidsgruppen på at en del av de utfordringene vi har med undervisningen på dagens spesialemer skyldes at disse emnene skal ivareta en rekke ulike interesser og studentgrupper. Arbeidsgruppen skriver videre: «*Det er ikke slik at et og samme studieopplegg er det beste for alle studentgruppene som i dag blir tilbudt spesialemer.*»<sup>10</sup> Dette er læringsdesigngruppen helt enig i. Det er utfordrende, for ikke å si umulig, å utforme et godt læringsdesign i et emne som skal tilbys så vel bachelorstudenter som masterstudenter, og med ulik grad av språkkompetanse. Arbeidsgruppen synes imidlertid ikke å ha vektlagt disse utfordringene i særlig grad når det gjelder forslaget til utforming av de 10 studiepoengs spesialemnene som arbeidsgruppen foreslår at skal utgjøre den resterende del av femte studieår. Disse spesialemnene skal fakultetet tilby til innreisende utvekslingsstudenter på bachelor- og masternivå, samt våre egne femteårsstudenter. Dette medfører store utfordringer ved utformingen av læringsdesignet på disse emnene.

Læringsdesigngruppen vil her særlig peke på at det synes å være et grunnleggende premiss for innstillingen at studentaktive læringsformer skal bli tatt i bruk i større grad enn tidligere – også på femte studieår.<sup>11</sup> Dette er utelukkende positivt. Hvilke studentaktive læringsformer man skal ta i bruk, og hvordan den studentaktive læringen mer konkret skal gjennomføres, sier innstillingen imidlertid dessverre lite om. Dette blir særlig et savn i tilknytning til drøftelsene av spesialemnene på 10 studiepoeng. Her åpner arbeidsgruppen for at undervisningen, i alle fall delvis, skal være felles for 3.års og 5.års studenter. Læringsdesigngruppen savner her at arbeidsgruppen ikke reflekterer over hvordan en slik blanding av 3.årsstudenter og 5.årsstudenter vil påvirke gjennomføringen av studentaktive læringsformer. For den enkelte underviser vil det antagelig være svært krevende å legge til rette for stor studentaktivitet i en gruppe som er sammensatt av studenter på så ulike nivåer. I det hele etterlater innstillingen, på dette punktet, en bekymring hos oss for at arbeidsgruppen ser for seg at undervisningen på spesialemnene i stor grad skal skje i form av tradisjonelle, monologpregede forelesninger, og at det som er sagt om studentaktive læringsformer ikke skal gjelde tilsvarende for disse emnene.

### 2.4 *Metodeundervisning på 5. studieår*

Det ligger utenfor læringsdesignsgruppens mandat å mene noe om hvorvidt metodeundervisningen på 5. studieår bør skje innenfor hver enkelt linje, eller gjennom ett felles fag. Læringsdesigngruppen vil likevel gi uttrykk for en bekymring knyttet til den omstendighet at en for stor grad av desentralisering av metodeundervisningen lett kan lede videre til en pulverisering av ansvaret for denne. Som kjent, er det ikke uvanlig at det alle får ansvar for, det er det ingen som faktisk tar ansvar for. Læringsdesigngruppen vil derfor anbefale at dersom man faller ned på den løsningen arbeidsgruppen anbefaler, så bør fakultetet likevel utpeke en person, eller en mindre gruppe, som får et særlig ansvar for å koordinere metodeundervisningen på de ulike linjene – i samarbeid med de ulike emneansvarlige. På denne måten sikrer man både

---

<sup>10</sup> Innstillingen s. 11 og 12.

<sup>11</sup> Se for eksempel Innstillingen s. 6.

en viss samordning av metodeundervisningen mellom de ulike linjene, og man sikrer at metodeundervisningen ikke ender opp som en salderingspost i konkurransen med undervisning i materielle spørsmål.

### *2.5 Kriterier for opprettelse og videreføring av fordypningsemner*

I innstillingen oppstiller arbeidsgruppen en del momenter som arbeidsgruppen mener bør vektlegges ved opprettelse og videreføring av fordypningsemner på 20 studiepoeng.<sup>12</sup> Disse kriteriene sier, naturlig nok, mye om de faglige kravene som stilles til emnet, men læringsdesigngruppen savner at man i denne sammenheng ikke også oppstiller krav til læringsdesignet.

Bergen 22.04.21

Jan-Ove Færstad  
Nina Østensen  
Vegard Fuglseth

---

<sup>12</sup> Se Innstillingen s. 25.