

Hovlid, E. L. (2025). Omvendt undervisning ved formidling av juss til journalistikkstudenter. I R. Helde, A. Parmann & E. Suzen (Red.), *Undervisning i rettsvitenskap for de som ikke skal bli jurister* (s. 191–216). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa5402010>

Kapittel 10

Omvendt undervisning ved formidling av juss til journalistikkstudenter

Ellen Lexerød Hovlid¹

¹ Høgskulen i Volda

Sammendrag: Kapittelet tar for seg bruken av omvendt undervisning som metode for å formidle juss til journalistikkstudentene ved Høgskulen i Volda. Kapittelet forklarer hvordan jussundervisningen i Volda ble lagt om fra «tradisjonell» undervisning til omvendt undervisning våren 2021. Videre tar kapittelet for seg resultatene av denne omleggingen. Studentenes respons i evalueringene knyttet til læringsutbytte av omvendt undervisning, og fordeler og ulemper ved denne undervisningsformen, drøftes i lys av tidligere forskning og teori på feltet. Konklusjonen i kapittelet er at omvendt undervisning er en undervisningsform som egner seg godt ved formidling av juss til journalistikkstudenter.

Nøkkelord: omvendt undervisning, journalistikk, videoforelesning, læringsutbytte, casebasert undervisning

Abstract: The chapter deals with flipped classroom as a method of teaching law to the journalism students at Volda University College. The chapter explains how law teaching in Volda was changed from «traditional» teaching to flipped classroom teaching in spring 2021. In addition, the chapter explains the results of this change. The students' response in the evaluations related to the learning outcomes of flipped classroom, and the advantages and disadvantages of this form of teaching, are discussed in the light of previous research and theory in the field. The conclusion in the chapter is that flipped classroom is a form of teaching that is well suited for imparting law to journalism students.

Keywords: flipped classroom, journalism, video lessons, learning outcome, case-based learning

Innledning

Høgskulen i Volda har en av Norges eldste og største journalistikkutdanninger. Studenter som tar denne utdanningen, skal bli journalister, ikke jurister. De skal ikke treffe rettslige beslutninger selv, men de må ha kunnskap om de rettsreglene som gjelder innenfor deres arbeidsområde. Selv om journalister i Norge har vid yringsfrihet og pressefrihet, er det visse regler og normer de må følge. Disse normene setter rammene for journalistenes arbeid, og det er viktig at journalistikkstudentene får god kunnskap om dem gjennom studiet. Derfor er pressejuss, sammen med presseetikk, et av de mest sentrale temaene på journalistikkstudiet i Volda.

Dette kapittelet skal handle om hvordan vi underviser juss for journalistikkstudentene ved Høgskulen i Volda. I nåværende studieplan begynner undervisningen i juss allerede det første semesteret på studiet. Da får studentene en innføring i den norske rettsstaten, rettssystemet vårt, forskjellen på straffesaker og sivile saker, hvordan jurister tenker (juridisk metode) osv. I andre semester følges dette opp med undervisning om menneskerettigheter, yringsfrihet og yringsfrihetens grenser. Dette semesteret får studentene også undervisning i reglene om åpenhet og innsyn, samt kildevern.

Den største delen av jussundervisningen ligger imidlertid i fjerde semester. Da har studentene et emne på 10 studiepoeng som tar for seg juridiske og presseetiske publiseringsregler. Det er undervisningen på dette emnet som vil være gjenstand for undersøkelse i dette kapittelet.

Problemstillingen i kapittelet er todelt: Det første spørsmålet er hvordan jussundervisning for journalistikkstudenter kan gjennomføres som omvendt undervisning. Det andre spørsmålet er hvordan studentene opplever eget læringsutbytte av denne typen undervisning, og hva de ser som fordeler og ulemper ved undervisningen.

Innledningsvis i dette kapittelet blir det teoretiske rammeverket presentert (punkt 2). Her redegjøres det for hva omvendt undervisning er, og hva forskningen sier om fordeler og ulemper ved denne typen undervisning. Deretter redegjøres det for metoden som blir brukt i kapittelet (punkt 3). Videre følger en beskrivelse av hvordan jussundervisningen for journalistikkstudentene i Volda ble lagt om fra «tradisjonell» undervisning til omvendt undervisning fra og med våren 2021 (punkt 4). Til slutt drøftes studentenes opplevelse av den omvendte undervisningen (punkt 5), før det trekkes noen avsluttende konklusjoner (punkt 6).

Teoretisk rammeverk

Hva er omvendt undervisning?

Begrepet «omvendt undervisning» kommer fra det engelske begrepet «flipped classroom». Omvendt undervisning er en undervisningsform som har fått mye oppmerksomhet det siste tiåret. Undervisningsformen spores som regel tilbake til de amerikanske kjemilærerne Aaron Sams og Jonathan Bergmann, som begynte å prøve ut omvendt undervisning på en videregående skole i Colorado. Sams og Bergmann samlet sin første erfaring med omvendt undervisning i en bok (Bergmann & Sams, 2012). I denne boka definerte de «flipped classroom» på følgende måte:

that which is traditionally done in class is now done at home, and that which is traditionally done as homework is now completed in class. (Bergmann & Sams, 2012, s. 13)

Kjerneidéen bak omvendt undervisning er altså at aktiviteter som tradisjonelt foregår i klasserommet, som forelesninger og presentasjoner, blir hjemmeaktiviteter («lekser»), mens det tradisjonelle hjemmearbeidet flyttes til klasserommet. Ordene «omvendt» og «flipped» henviser til nettopp dette skiftet. Undervisningsformen innebærer at fokuset ligger på studentene, ikke underviseren, og underviserens rolle endres: Hen er ikke lenger bare en formidler av kunnskap, men i større grad en tilrettelegger for læring. Studentene er ansvarlige for sin egen læring, med underviseren som veileder (Bergmann & Sams, 2012, s. 16–17). For å flytte den tradisjonelle klasseromsundervisningen hjem, tas digitale verktøy i bruk, slik som videoleksjoner, nettressurser eller podcast. Tiden i klasserommet som frigjøres når den tradisjonelle undervisningen foregår hjemme, brukes til mer interaktive læringsformer, slik som diskusjon, arbeid med case og problemløsning.

Bergmann og Sams tok sin pedagogiske modell ett steg videre i sin andre bok (Bergmann & Sams, 2014). I denne boken bemerker de innledningsvis at deres første forståelse av «flipped classroom» var for lærersentrert (Bergmann & Sams, 2014, s. 18). Derfor innfører de i denne andre boken begrepet «flipped learning», som refererer til en undervisningsmodell som er enda mer elevsentrert. «Flipped classroom» er et utgangspunkt for å gå videre til «flipped learning», men å snu klasserommet fører ikke nødvendigvis til «flipped learning».

Det finnes i dag et eget, internasjonalt nettverk for alle som bruker eller er interesserte i «flipped learning» – The Flipped Learning Network (the FLN), som ble initiert av blant annet Bergmann og Sams. Dette nettverket har formulert fire «pillarer», eller grunnleggende elementer, som må være til stede for at man skal kunne snakke om «flipped learning» (Network, 2014): For det første må det foreligge et «Flexible Environment». Det innebærer at undervisningen må ha rom- og tidsrammer som gir studentene mulighet til å velge når og hvor de vil lære. For det andre må det etableres en «Learning Culture», i den forstand at fokuset er læringscentrert og studentene er aktivt involvert i læringsprosessen ved å delta i og evaluere egen læring. For det tredje må innholdet i undervisningen være «Intentional Content», det vil si at læreren vurderer hva som må undervises og hva elevene selv kan gjøre gjennom aktive læringsformer. På den måten får studentene hjelp til å utvikle relasjonell forståelse og prosessuell læring. Til slutt må læreren opptre som en «Professional Educator», som innebærer at vedkommende kontinuerlig observerer studentene og gir dem tilbakemeldinger og vurderinger. En profesjonell lærer reflekterer over egen praksis, samarbeider med kollegaer, aksepterer konstruktiv kritikk og tolererer kontrollert kaos i klasserommet.

I norsk diskusjon brukes begrepet «omvendt undervisning» ofte i betydningen «flipped learning» (se for eksempel Gotaas, 2015). Det finnes også eksempler på at begrepene «flipped classroom» og «flipped learning» brukes tilsynelatende om hverandre, uten noe tydelig skille (se for eksempel Sekkingstad & Fossøy). I dette kapitlet brukes begrepet «omvendt undervisning» som «flipped classroom». Det vil si om undervisning basert på kjernetanken formulert av Bergmann og Sams, nemlig at tradisjonelt hjemmearbeid og tradisjonell klasseromsundervisning bytter plass. Hvorvidt undervisningen også fyller kriteriene for å kalles «flipped learning», er ikke avgjørende for å kalles «omvendt undervisning», slik begrepet brukes i dette kapitlet.

Omvendt undervisning har blitt en svært populær undervisningsform. Den brukes i dag innenfor en rekke fag, både naturvitenskapelige og samfunnsvitenskapelige. Metoden brukes både i grunnskolen, videregående skole og i høyere utdanning. Den anvendes på mindre kull og klasser, men den kan også være svært nyttig i store kurs og klasser der studentdeltakelsen og interaksjonen vanligvis er minimal (jf. Marcey & Fletcher, 2014).

Også innenfor juridiske fag ser omvendt undervisning ut til å ha fått et visst fotfeste – iallfall internasjonalt (jf. Hyttinen & Suhonen, 2022, s. 449–

450, som henviser til en rekke studier på bruk av «flipped classroom in legal courses»). Et Google-søk viser at omvendt undervisning praktiseres også på jussutdanningene i Norge, men det finnes ikke mye forskning på bruk av omvendt undervisning ved formidling av juss i en norsk kontekst (Færstad, 2020 og Langsrud & Jørgensen, 2022 er riktignok inne på tematikken).

Hva er fordelene og ulempene ved omvendt undervisning?

I tillegg til å kartlegge hva omvendt undervisning *er*, har pedagogikkforskningen også undersøkt *fordeler og ulemper* ved denne type undervisning. Det er umulig å gi en uttømmende oversikt over denne forskningen i dette kapittelet. Her må vi nøye oss med å trekke frem noen sentrale fordeler og ulemper som ser ut til å gå igjen i forskningen på omvendt undervisning. For å finne disse sentrale fordelene og ulempene er det naturlig å se hen til nyere litteraturstudier om omvendt undervisning, som alle gjennomgår tidligere forskning på positive og utfordrende sider ved denne undervisningsformen.

Som en fordel på det overordnede plan trekker forskningen frem at omvendt undervisning gir *økt læringsutbytte* (se for eksempel Akçayır & Akçayır, 2018, s. 338; Giannakos *et al.*, 2018, s. 37–38; Zainuddin *et al.*, 2019 section 5.1.1). Det ser ut til å være særlig tre trekk ved den omvendte undervisningen som bidrar til dette: Fleksibilitet, interaksjon og engasjement.

Med *fleksibilitet* siktes det til at studentene i større grad kan lære i sitt eget tempo. De kan se læringsvideoene flere ganger, stoppe, spole tilbake, sette på pause og repetere (se for eksempel Akçayır & Akçayır, 2018, s. 339–340; Giannakos *et al.*, 2018, s. 37–38; Zainuddin *et al.*, 2019). Læringsformen er også mer mobil, i den forstand at ressursen kan sees når som helst og hvor som helst på mobile enheter. Dette gir et rom for individualisert og tilpasset læring. Videoforelesningene må imidlertid ikke være for lange. Sams og Bergmann prøvde å holde sine videoer under 15 minutter lange (Bergmann & Sams, 2012, s. 44).

Omvendt undervisning har også den fordel at den frigjør rom for *interaksjon og diskusjon*. Dette kan for eksempel være i form av diskusjon av case-oppgaver (se for eksempel Akçayır & Akçayır, 2018, s. 340; Giannakos *et al.*, 2018, s. 37–38; Maristuen, 2020; Zainuddin *et al.*, 2019, section 5.1.4). Denne interaksjonen er viktig for elevenes læringsutbytte. Hvis skoletimene bare brukes til individuell oppgaveløsning under lærers veiledning, kan det

ikke påvises en økt læringseffekt (Foldnes, 2016). Interaktiviteten øker også studentenes muligheter for å utvikle evner som er svært viktige i vår tid: evnen til kritisk tenkning, samarbeid og kommunikasjon (Brewer & Movahedazarhouli, 2018, section 2.5).

Videre fant forskerne at omvendt undervisning øker studentenes *engasjement* og motivasjon for å lære (se for eksempel Zainuddin *et al.*, 2019). Å være forberedt før undervisningen øker elevenes motivasjon, og det gjør dem også tryggere på å delta aktivt i undervisningen. De aktive læringsformene i undervisningen er dessuten mer engasjerende. Engasjementet har blitt målt på ulike måter, for eksempel ved å kartlegge hvor mange som tok ordet i gruppediskusjoner.

Forskningen det nå er vist til, har vært generell og ikke knyttet til bestemte fag. Det finnes imidlertid også noe forskning som tar for seg omvendt undervisning innenfor juridiske fag spesielt. Også i denne forskningen blir det påvist klare fordeler ved undervisningsformen: det kan gi mer dybdekunnskap hos studentene (Hyttinen & Suhonen, 2022, s. 455), og legge til rette for mer kritisk tenkning (Castro & Aguirre, 2020, s. 122).

Det er veldig lite her i verden som er svart/hvitt, og slik er det heller ikke med omvendt undervisning. Selv om denne undervisningsformen har mange fordeler og positive effekter, har forskningen også påvist flere ulemper og utfordringer knyttet til modellen. På overordnet nivå finnes det flere studier som *ikke* viser noe økt læringsutbytte av omvendt undervisning (jf. Zainuddin *et al.*, 2019 punkt 5.2). I tillegg påpekes det flere mer konkrete utfordringer. Én slik utfordring som ofte påpekes, er kravene til *selvdisiplin* og tidsbruk som stilles til studentene (se for eksempel Al-Samarraie *et al.*, 2020, s. 1041). Forberedelsene som må gjøres hjemme, tar tid, og det krever selvdisiplin og motivasjon hos studentene å gjennomføre det. Studentene mangler ofte denne motivasjonen (jf. for eksempel Zainuddin *et al.*, 2019, section 5.2). I forskningen som gjaldt spesifikt jussundervisning, påpekte studentene også at hjemmearbeidet tok tid, og at dette krevde mye motivasjon (Castro & Aguirre, 2020, s. 122; Hyttinen & Suhonen, 2022, s. 455).

En annen ulempe som påpekes, er mangelen på *umiddelbar respons* på hjemmeundervisningen (Al-Samarraie *et al.*, 2020, s. 1041). Studentene kan ikke stille spørsmål til foreleseren og få umiddelbart svar. De må enten stille spørsmålet digitalt eller vente til de treffer foreleseren på skolen. Dette ble også påpekt i forskningen på bruk av omvendt undervisning innenfor juridiske fag (Hyttinen & Suhonen, 2022, s. 455).

Omvendt undervisning kan på denne måten skape *stress og usikkerhet* hos studentene (Zainuddin *et al.*, 2019, s. 5.2). Særlig studenter som har vært veldig komfortable med den tradisjonelle undervisningen, kan være lite entusiastiske for en mer individuell læringsform. Det er derfor viktig at studentene forberedes godt på denne type undervisning (Castro & Aguirre, 2020, s. 122). Å bare instruere studentene til å se en video og lese en bok før undervisningen er oppskriften på å mislykkes med omvendt undervisning.

For underviserne kan omvendt undervisning medføre en *tidsmessig* ulempe – særlig i starten. Omlegging fra tradisjonell til omvendt undervisning krever tid og ressurser (jf. Brewer & Movahedazarhouli, 2018, s. 2.6; Maristuen, 2020). For mange undervisere vil dette være en stor flaskehals. Som en løsning på dette anbefaler enkelte forskere at man begynner med å omgjøre bare én eller to forelesninger til omvendt undervisning, i stedet for en hel forelesningsrekke (Norman & Wills, 2015).

Vi ser etter dette at forskningen på omvendt undervisning påviser både fordeler og ulemper med denne undervisningsformen. Alt i alt ser likevel fordelene ut til å være større enn ulempene (jf. Maristuen, 2020). Forfatterne av undersøkelsene som har tatt for seg omvendt jussundervisning spesielt, konkluderer med at omvendt undervisning ikke er «the one and only solution» for alle pedagogiske utfordringer knyttet til juridisk undervisning, men at det likevel er en undervisningsform som kan anbefales innenfor juridiske fag (Hyttinen & Suhonen, 2022, s. 455; Wolff & Chan, 2016, s. 109).

Metode og empiri

Den første problemstillingen i dette kapittelet er hvordan jussundervisning for journalistikkstudenter kan gjennomføres som omvendt undervisning. Det empiriske grunnlaget for denne problemstillingen er undervisningsplaner og undervisningsopplegg på emnet «Journalistisk publisering og jus», gjennomført ved Høgskulen i Volda våren 2021 og 2022. Planene og opplegget ligger i Canvas-rommet til emnet, som fremdeles er tilgjengelig. Emnet ble også gjennomført våren 2023, men da bare delvis ved bruk av omvendt

undervisning (på grunn av sykdom og fravær hos emneansvarlig). Emnet gjennomføres ved bruk av omvendt undervisning våren 2024, men evaluering vil ikke bli gjennomført før i mai 2024. Det er for sent til å bli tatt med som en del av denne undersøkelsen.

Den andre problemstillingen i kapitlet er hvordan studentene opplever eget læringsutbytte av denne type undervisning, og hva de ser som fordeler og ulemper ved undervisningen. Det empiriske grunnlaget for denne problemstillingen er anonyme emneevalueringer fra 2021 og 2022. I 2021 gjennomførte 31 studenter denne evalueringen. 37 studenter fylte ut evalueringsskjemaet i 2022.

Våren 2022 ble spørsmålene i evalueringsskjemaene på avdelingen i større grad generalisert. Dette innebar at det var tilnærmet samme spørsmål for alle emner på avdelingen. Skjemaet fra 2022 inneholder dermed ikke like mange spesifikke spørsmål om omvendt undervisning som skjemaet fra 2021. Det er derfor evalueringen fra 2021 som i størst grad er brukt i denne analysen, men skjemaet fra 2022 brukes også noe.

De to evalueringsskjemaene inneholder både tall og tabeller (det vil si kvantitative resultater) og utfyllende kommentarer fra studentene (kvalitative resultater). Begge deler presenteres og drøftes under punkt 5 i dette kapitlet. Når det gjelder kommentarene fra studentene, er det gjort et utvalg. Kommentarene er valgt ut fra relevans og interesse for problemstillingene i dette kapitlet.

En metodisk svakhet ved denne undersøkelsen er at evalueringsskjemaene fra 2021 og 2022 ikke ble utformet med tanke på vitenskapelig forskning. Flere av spørsmålene kunne derfor med fordel vært formulert på en bedre måte. For eksempel inneholdt skjemaet fra 2021 flere spørsmål om hva studentene «synes om» ulike deler av undervisningen. Dette er et svært åpent spørsmål. Et bedre spørsmål ville for eksempel vært «hvordan tror du dette påvirket ditt læringsutbytte» eller lignende.

Det må også bemerkes at våren 2021, da opplegget med omvendt undervisning ble gjennomført for første gang, var preget av korona-pandemien. Det meste av undervisningen ble da gjennomført som en såkalt «hybrid løsning», med noen studenter til stede fysisk og andre på Zoom. Våren 2022 ble de fire første undervisningsøktene holdt digitalt (på grunn av restriksjoner januar 2022), mens resten ble gjennomført fysisk.

Omlegging til omvendt jussundervisning

Kort om bakgrunnen for omleggingen til omvendt undervisning

Emnet «Journalistisk publisering og jus» ved Høgskulen i Volda ble gjennomført første gang våren 2018. I dag har emnet fått et annet navn, «Juridiske og presseetiske publiseringsregler», men innholdet i emnet er relativt likt det opprinnelige. Emnet skal gi studentene kunnskaper om de juridiske og presseetiske grensene for hva journalister kan publisere. Det stilles ikke krav om at studentene skal beherske juridisk metode, men studentene skal kunne identifisere sentrale, rettslige problemstillinger knyttet til journalistisk publisering og reflektere rundt dem.

Våren 2018, 2019 og 2020 ble emnet gjennomført ved bruk av «tradisjonell» klasseromsundervisning. Det vil si i form av forelesninger. Emnet besto av en rekke på 10–12 forelesninger. I emnerapporten fra våren 2020 kan vi lese at studentene synes emnet er tungt og vanskelig. Tidligere emneansvarlig skriver følgende:

Studentar slit med i eit tungt fagleg emne. ... Erfaringane frå dei tre rundene med JOU202 til no, så er det grunn til å tru at dei fleste opplever emnet som interessant, men vanskeleg.

Dette ble også bekreftet i samtale med studentene. Studentene uttrykte at de syntes emnet var interessant, og de forsto hvorfor de skulle lære dette, men de opplevde stoffet som krevende. Presseetikken var lettere enn jussen, fordi man da bare har Vær Varsom-plakaten og uttalelser fra Pressens Faglige Utvalg (PFU) å forholde seg til. Jussen, med sine mange rettskilder og rettskildeprinsipper, var verre å få tak på.

Da studentene ble spurt hva de trodde kunne gjøre stoffet mer tilgjengelig, svarte de ganske entydig: Vi lærer mest av å diskutere case. Og da mente de helst ikke dommer som falt 20 år tilbake i tid, men nye, aktuelle case som er en del av mediebildet nå.

På denne bakgrunn bestemte vi oss for å legge om undervisningsformen på dette emnet våren 2021, da emnet uansett skulle få ny emneansvarlig (forfatteren av dette kapittelet). Det ble gjort flere grep som nå skal beskrives.

Moduler

Det første grepet den nye emneansvarlige tok, var å dele opp emnet i tydelige moduler. Modulene tok for seg hvert sitt pressejuridiske tema: Regler om ærekrenkelser, vern av privatlivets fred, retten til eget bilde, dekning av straffesaker, opphavsrett osv. Modulene ble presentert under fanen «moduler» i Canvas, og de ble lagt i kronologisk rekkefølge (etter undervisningsplanen).

Den tematiske inndelingen var for så vidt ikke ny. Forelesningene hadde tidligere også fulgt denne strukturen, men det nye var at vi opererte med moduler. Tanken bak dette var å tydeliggjøre at undervisningen ikke bare besto av en forelesning, men et helt, lite opplegg som studentene skulle gjennom. Under hver modul lå det ikke bare en pdf med en presentasjon fra forelesning, men informasjon om hva modulen skulle handle om og hvordan studentene skulle forberede seg til undervisningen. Det lå også lenker til «ekstra ressurser» som studentene kunne studere nærmere dersom de ønsket det (mer om dette nedenfor).

Videoforelesninger og leselekse

Det neste grepet emneansvarlig tok, var å spille inn videoforelesninger om hvert tema. Her fikk studentene en komprimert og forkortet versjon av presentasjonen som tidligere var gitt på forelesning. I tråd med forskningen presentert under punkt 2.2 ovenfor, ble videoene holdt relativt korte. De fleste videoene var på rundt 20 minutter, den korteste var 15 minutter og den lengste 34 minutter.

Videoene ble spilt inn ved hjelp av Canvas Studio, på foreleserens kontor. Det ble brukt PowerPoint som presentasjonsverktøy i videoene. Foreleseren tok utgangspunkt i PowerPointene som var brukt tidligere, men kortet disse ned. I videoen lå fokuset på en generell, teoretisk gjennomgang av reglene: hva ligger i de ulike vilkårene i loven, hva innebærer de forskjellige momentene som domstolene trekker inn osv. Én eller to sentrale dommer på feltet ble presentert for å eksemplifisere reglene, men det ble ikke vist til aktuelle saker eller diskusjoner i det nåværende mediebildet. Dette var et bevisst valg: for det første skulle aktuelle saker bli gjennomgått på det etterfølgende case-seminaret (se nærmere neste punkt), og for det andre ville aktuelle saker være mindre aktuelle neste år. For å oppnå den positive effekten som vi påpekte under punkt 2.2, nemlig at videoforelesningene kan gjenbrukes år etter år, ble de bevisst holdt på et overordnet nivå.

Videoforelesningene ble lagt ut i Canvas-rommet under den modulen der de tematisk hørte hjemme. Studentene ble bedt om å se forelesningen før undervisningen. I tillegg ble studentene bedt om å lese den relevante delen av pensumlitteraturen. Det varierte hvor mange sider det var snakk om – alt fra bare 20 til opp mot 75 sider.

I tillegg til det obligatoriske pensumet, la emneansvarlig også ut såkalte «ekstra ressurser» for de som ville sette seg mer inn i temaet. Slike ressurser kunne være lenker til nettsider der temaet for modulen ble omtalt. For eksempel tar presseorganisasjonene, som Norsk Presseforbund, Norsk Redaktørforening og Norsk Journalistlag, opp flere av de aktuelle temaene på sine nettsider, slik som ærekrenkelses, bildepublisering og opphavsrett. Disse sidene gir ikke bare en kortfattet fremstilling av temaet, som i seg selv kan være nyttig for studentene, men de viser også at dette er noe bransjen er opptatt av. Det er ikke bare underviserne i Volda som er interesserte i disse temaene – bransjen mener også at disse temaene er så viktige at de skriver om dem selv. Det kan øke studentenes forståelse av at stoffet er viktig å lære seg.

Under «ekstra ressurser» la emneansvarlig også ut lenker til relevante podcastepisoder som studentene kunne lytte til. Presseetikk og pressejuss er temaer som diskuteres mye – også i podcaster.

Som en siste, ekstra ressurs la emneansvarlig ut lenker til sentrale dommer på feltet og medieomtalen av disse. Rettssaker mot mediene blir ofte mye omtalt i mediene, og omtalen kan være et nyttig verktøy for studentene til å sette seg inn i saken.

Case-seminar med forberedelse

Et tredje grep som ble gjort, var at emneansvarlig fant fram til 3–4 relevante case-oppgaver for hvert tema. Under temaet ærekrenkelses, som handler om beskyldninger og negativ omtale, var for eksempel dekningen av Giske-saken et relevant case. Under temaet vern av privatlivets fred, snakket vi om omtale av ulykker og katastrofer, for eksempel Gjerdrum-skredet. Når temaet var regler for straffesaker, tok vi for oss pressedekningen av kjente straffesaker som Jensen-saken og Bertheussen-saken.

Til hvert tema formulerte den emneansvarlige et sett med spørsmål som studentene skulle vurdere casene ut fra. Spørsmålene var basert på hvilke momenter domstolene vektlegger i den aktuelle typen saker. Under ærekren-

kelsesreglene skulle for eksempel studentene vurdere om beskyldningen var en faktapåstand eller en verdivurdering (mening), om den hadde allmenn interesse, om den rettet seg mot en privat eller offentlig person, om fakta-grunnlaget var tilstrekkelig osv.

Undervisningen i klasserommet ble så gjennomført som såkalte «case-seminar». Når studentene kom til undervisningen, forutsatte læreren at de hadde gjort hjemmeleksa si, det vil si sett videoforelesningen, lest det relevante pensumet og satt seg inn i casene. Den generelle teorien fra videoforelesningen ble ikke gjennomgått på nytt. Casene ble ikke forklart. Hadde man ikke forberedt seg, ville man få betydelig mindre utbytte av undervisningen. Dette var studentene informert om.

På case-seminaret tok vi for oss ett og ett case. Saken ble først diskutert i grupper. De studentene som deltok digitalt over Zoom på grunn av koronapandemien, ble fordelt i grupper i breakout-rooms og diskuterte sakene der.

I gruppene gikk studentene gjennom spørsmålene de hadde jobbet med hjemme. Etter en gruppediskusjon på omtrent 10 minutter, diskuterte vi saken i fellesskap i 15–20 minutter, avhengig av hvor mange innspill og spørsmål som kom opp. Så gikk vi videre til neste case.

Innføringen av case-seminar ble ikke bare gjort for å imøtekomme studentenes ønske om mer diskusjon av aktuelle saker, men også fordi bruk av case i undervisningen hadde god støtte i pedagogisk forskning. Case-basert undervisning er en undervisningsform som ofte kombineres med omvendt undervisning. Som vist under punkt 2.1, fremheves nettopp det å jobbe med case som et eksempel på en aktiv læringsform som kan erstatte den tradisjonelle klasseromsundervisningen. Også innenfor juridiske fag har case-basert læring blitt diskutert. For eksempel spør *Askeland* om det i det hele tatt er mulig å lære seg rettsvitenskapelig teori uten å kople dette til praktiske eksempler (Askeland, 2010). *Taraldrud* konkluderer med at «casemetodikk ser ut til å gi god trening i å innhente teoretisk kunnskap og bruke den til løsning av konkrete oppgaver» (Taraldrud, 2015 s. 99).

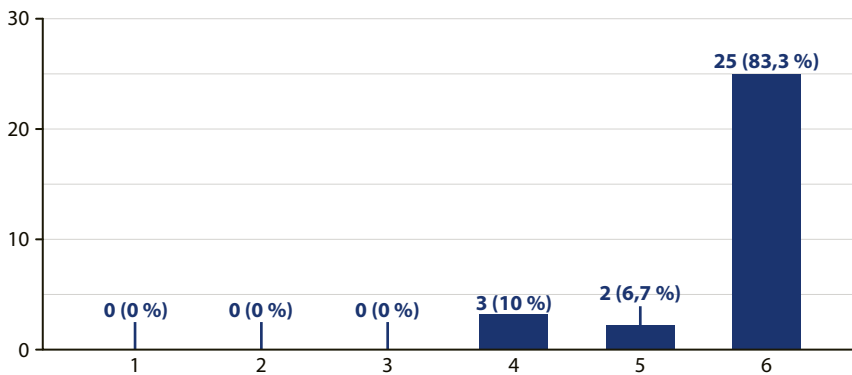
Respons fra studentene

Om oppbygningen i moduler

Som et første spørsmål i evalueringen fra 2021, spurte vi hvordan studentene syntes det modulbaserte opplegget fungerte. Svarene viste at studentene var svært positive til dette (Figur 10.1):

Figur 10.1

Diagram over skjemasvar. Tittel på spørsmål: Dette emnet er bygd opp etter moduler, med én modul for hver uke. Hvordan synes du det fungerer? N = 30



På en skala fra 1 til 6, der 1 var beskrevet som «elendig» og 6 som «veldig bra», ga hele 83,3 % av studentene det modulbaserte opplegget maksimal score (6 av 6). I de utfyllende svarene poengterte mange studenter at opplegget var oversiktlig, og at dette var positivt for læringsutbyttet (svarene gjengis uredigert for skrivefeil):

Jeg synes oppbygningen med moduler er en veldig ryddig og oversiktlig måte å bygge opp emnet på. Veldig bra læringsmessig også føler jeg, det gir en automatisk struktur i læringa.

Det gjør det veldig oversiktlig og enklere å forberede seg.

Dette synest eg var utruleg oversiktleg, òg smart gjort! Det gjer det mykje enklare for oss studentar å lære :)

Flere studenter uttrykte også at opplegget ga forutsigbarhet og trygghet:

Forutsigbarhet og oversikten inne i canvas gir ro til en stressa student.

Så strukturert, gir en enorm trygghet i veien mot eksamen.

Videre påpekte flere studenter at modulene gjorde det lettere å forberede seg. Én student utdypet dette på denne måten:

Emnet har vært veldig oversiktig og greit bygd opp! Modulene har vært til stor hjelp, og gjorde det enkelt å vite hva man skulle lese av pensum, og forberede seg til, før hver forelesning. Når det har vært såpass oversiktig har det gitt motivasjon til faktisk å lese i forkant – og dermed henge med i løpet av våren!

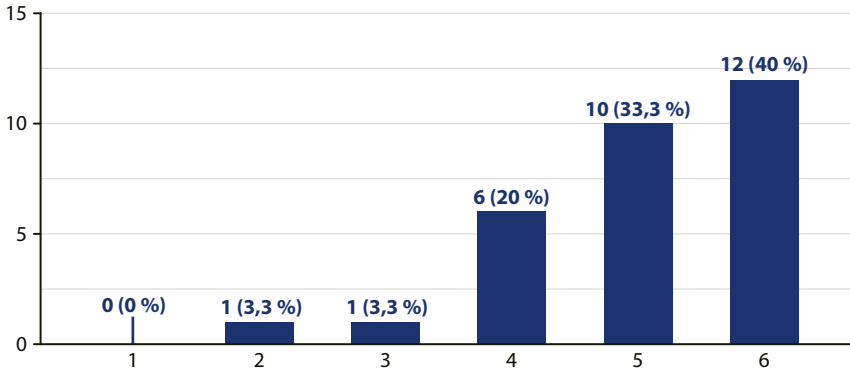
Disse svarene viser at studentene satte pris på oversiktighet og struktur i undervisningsplanen. Den modulbaserte strukturen ser også ut til å ha bidratt til å øke motivasjonen til flere av studentene, fordi det kom klart fram hva som var tema for undervisningen og hvordan studentene burde forberede seg.

Om leselekse

Som vist under punkt 2.2, er en generell innvending mot omvendt undervisning at den krever mye disiplin fra studentene. Journalistikkstudentene fikk i hjemmelekse å lese en del av pensum. Antall sider varierte mellom 20 og 75. Svarene fra evalueringen i 2021 viser at studentene var positive til leseleksene (Figur 10.2):

Figur 10.2

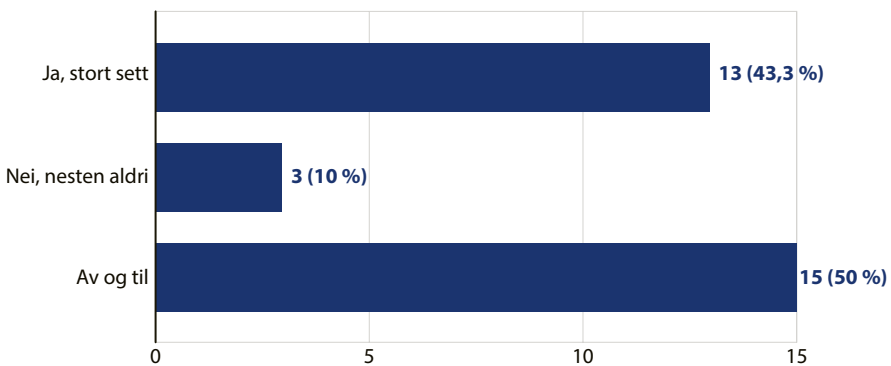
Diagram over skjemasvar. Tittel på spørsmål: Før hvert case-seminar skulle dere også lese en del av pensum. Hva synes du om denne formen for «lekse»? N = 30



73,3 % av studentene ga leseleksene høy score (5 eller 6 av 6). At studentene er *positive* til leselekse, innebærer imidlertid ikke nødvendigvis at de *faktisk* leser leksene. Det fikk vi bekreftet i den samme evalueringen (Figur 10.3):

Figur 10.3

Diagram over skjemasvar. Tittel på spørsmål: Leste du faktisk det du ble anbefalt til hver gang? N = 30



43 % av studentene svarte at de stort sett alltid leste hjemmeleksa, mens hele 50 % svarte at de bare gjorde det av og til. Vi skulle gjerne sett at det første tallet var høyere.

Flere studenter fremhever som positivt at antall sider i hjemmelektse var overkommelig:

Antall sider å lese til hver gang er overkommelig og gjør at jeg faktisk får lyst til å gjøre det, og vips så er man nesten gjennom pensum før den intensive eksamensperioden starter. Dette er absolutt en god måte å legge opp kurset på (men flere sider til hver gang enn det du allerede har lagt opp til kan gjøre at man dropper alt).

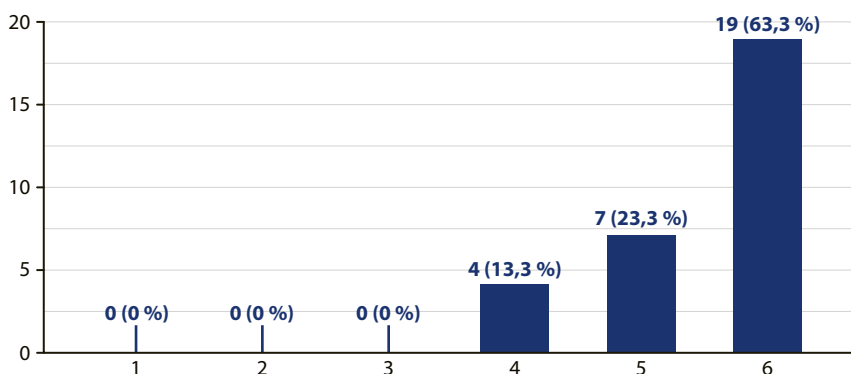
Dette indikerer at antall sider i lektse ikke bør være for høyt, særlig ikke innenfor et tema som juss, som studentene opplever som tungt og vanskelig.

Om videoforelesninger

I forkant av undervisningen skulle studentene også se en videoforelesning på mellom 15 og 35 minutter. Svarene fra evalueringen i 2021 viser at studentene satte pris på disse videoene (Figur 10.4):

Figur 10.4

Diagram over skjemasvar. Tittel på spørsmål: Emnet baserer seg på såkalt «omvendt undervisning», med digitale miniforelesninger (videoer) som dere skal se før case-seminar. Hva synes du om miniforelesningene? N = 30



Her ga hele 86,6 % av studentene opplegget med videoforelesninger høy score (5 eller 6).

Som påpekt under punkt 2.2 ovenfor, fremheves *fleksibilitet* som en av fordelene ved omvendt undervisning. Undervisningsformen gir mulighet for individualisert, tilpasset læring, og videoforelesningene er en del av dette. Forelesningene bidrar til at studentene kan lære i eget tempo, fordi de kan stoppe, spole tilbake og ta notater underveis. Nettopp dette fremhevet flere av våre studenter i evalueringen:

Miniforelesninger har fungert supert for meg! Jeg har likt å kunne se disse for meg selv, når det passer meg og i mitt tempo. Flott å kunne stoppe for å notere, eller gå tilbake for å få med seg noe en gang til, om det skulle være nødvendig. Synes miniforelesningene har vært perfekt lengde på også.

Jeg synes dette fungerte bra. Jeg liker veldig godt at det er video, da man kan spole frem og tilbake som man vil og se flere ganger. Til tross for at miniforelesningene er korte, føler jeg du får med det som er viktig.

Veldig greit å kunne stoppe underveis og notere.

At videoforelesningene er korte, er det flere studenter som påpeker:

Synes de var veldig informative og bra, akkurat passe lengde. Følte meg forberedt til timen bare av å se de og lese casene.

Flere studenter påpekte at de lærte mer av videoforelesningene enn tradisjonelle forelesninger:

Synes dette har vært bedre enn vanlige forelesninger, og får med meg mye mer fordi jeg kan pause og notere underveis.

Én student uttrykte at foreleseren gjerne kunne snakket litt om videoforelesningen i klasseromsundervisningen også. Det vil si at teorien gjerne kan gjentas på case-seminaret:

Personlig kunne jeg tenkt meg at vi fikk snakka litt om teorien også når vi møtes Jeg ser den at vi gjør det gjennom oppgavene, men jeg synes det av og til kunne vært fint å snakke litt om videoleksjonen isolert også.

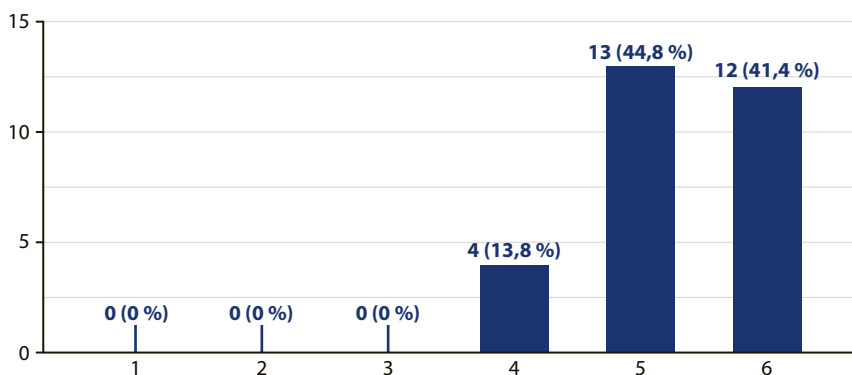
Dette spørsmålet har blitt kontinuerlig vurdert underveis: Hvor mye av teorien skal repeteres i skoleundervisningen? Erfaringen vår er at det kan være lurt å legge inn en kort repetisjon, bare noen minutter, og så åpne for spørsmål. En innvending mot omvendt undervisning er som vist under punkt 2.2 at studentene ikke kan stille umiddelbare spørsmål til forelesningen. Ved å gi en helt kort repetisjon på begynnelsen av skoleundervisningen, kan det være lettere for studentene å stille de spørsmålene de kanskje fikk under hjemmearbeidet.

Om case-seminar

Undervisningen på emnet besto i stor grad av case-seminar, beskrevet under punkt 4.4 ovenfor. Evalueringen fra 2021 viser at studentene opplevde læringsutbyttet fra seminarerne som stort (Figur 10.5):

Figur 10.5

Diagram over skjemasvar. Tittel på spørsmål: Case-seminarene utgjorde den største delen av undervisningen på dette emnet. Hvor stort læringsutbytte hadde du av disse seminarerne? N = 29



Som vist under punkt 2.2 ovenfor, er en påvist fordel ved omvendt undervisning også at den kan skape mer *engasjement*. Det ser ut til å stemme for mange av våre studenter. Mange studenter fremhevet at seminarerne var engasjerende, og mer engasjerende enn tradisjonell undervisning:

Seminarene gjør at man blir engasjert og unngår sene skippertak.

Veldig interessant og enkel måte å lære på, spesielt det å diskutere sammen med lærer og andre.

Lærte veldig mye av å diskutere ulike perspektiver fra forskjellige saker. Mye bedre og mye mer engasjerende med slikt opplegg enn vanlig powerpointundervisning.

Flere studenter påpekte også at de får en bedre forståelse av jussen ved å jobbe med case:

Jeg synes det har et veldig bra læringsutbytte fordi vi jobber med faktiske caser og det gir en helt annen forståelse av pressejussen enn å bare lese om det.

Slike uttalelser gir støtte til tankegangen beskrevet under punkt 4.4 ovenfor, om at case-basert undervisning gir en dypere forståelse av komplekse problemstillinger enn kun teoribasert undervisning. Trolig gjelder dette særlig for studenter som ikke skal bli jurister og som dermed ikke har trening i å lese/høre juridisk teori. For slike studenter kan det være ekstra vanskelig å se relevansen av teorien dersom den ikke kobles til konkrete saker.

Mange studenter fremhevet også betydningen av at casene var relevante og aktuelle:

Veldig bra at du drar inn relevante saker som f.eks. Giske-saken som vi har pratet om. Det gjør det mye lettere å få inn kunnskapen når man kan koble det opp til slike relevante saker.

Utrolig engasjerende at det blir tatt i bruk eksempler fra mediene som skjer nå.

Under punkt 2.2 kom det også fram at omvendt undervisning ikke passer like godt for alle studenter, og at enkelte studenter opplever å bli stresset og usikre av undervisningsformen. I vår evaluering så vi ikke mange spor av dette, bortsett fra at enkelte studenter påpekte utfordringen med å ta ordet i plenumsdiskusjonene:

På de større caseseminarene, hvor hele klassen er samlet, har jeg nemlig litt verre for å ta til ordet. Det til tross for at jeg ofte vet hva jeg vil si, og når noen andre tar ordet, har vi tenkt det samme.

Dette er en klar utfordring ved plenumsdiskusjonene. Det blir ofte de samme studentene som tar ordet igjen og igjen. Derfor er gruppediskusjonene svært viktige, for her tør flere studenter å henge seg på. Underviseren bør likevel hele tiden jobbe for å trykke studentene på at det er overkommelig å ta ordet i plenum også.

Flere studenter var ærlige på at selvdisiplin og forberedelse var en utfordring, også når det gjaldt forberedelse av case-oppgavene:

Eg møtte opp på alle seminar, men fikk uheldigvis ikkje like mykje utbytte av dei rett og slett fordi eg ikkje var forberedt. Her rauk sjølvdisiplinen rett og slett. Så eg liker veldig godt utgangspunktet, men mi utføring var verre.

Når studentene ikke hadde forberedt seg, opplevde de redusert utbytte av undervisningen:

Lærte mye når jeg hadde forberedt meg, men valgte å ikke dra i seminarne om jeg ikke hadde rukket å lese først fordi da ble det vanskelig å henge med.

Dette kan tyde på at omvendt undervisning innebærer en fare for å «miste» noen studenter underveis, fordi de ikke forbereder seg til undervisningen og dermed ikke henger med. Antall studenter som gir denne tilbakemeldingen, er imidlertid vesentlig mindre enn studenter som forteller om økt engasjement og motivasjon.

Om samlet læringsutbytte

Våren 2022 inneholdt evalueringsskjemaet et spørsmål om hvordan studentene opplevde sitt samlede læringsutbytte av den omvendte undervisningen. Studentene svarte følgende (Figur 10.6):

Figur 10.6

Diagram over skjemasvar. Tittel på spørsmål: Kor stort læringsutbytte har du hatt av dette opplegget?

(1 = LITE, 5 = STORT)

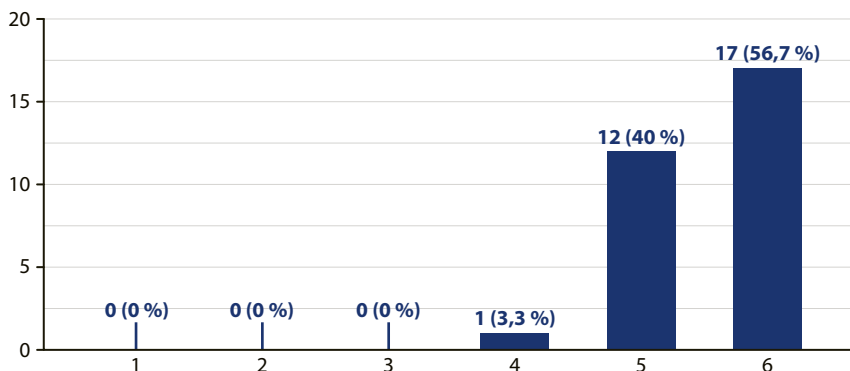
Svar	Antall	Prosent
1	1	2,7 %
2	2	5,4 %
3	6	16,2 %
4	10	27 %
5	18	48,6 %

Nesten halvparten av studentene ga altså læringsutbyttet toppscore (5). Mer enn 75 % ga læringsutbyttet høy score (4 eller 5). Studentenes opplevde læringsutbytte må dermed totalt sies å være høyt.

I evalueringen fra 2021 stilte vi ikke samme spørsmål, men i stedet hadde vi et spørsmål om studentenes «generelle vurdering» av emnet. Studentene svarte slik (Figur 10.7):

Figur 10.7

Diagram over skjemasvar. Tittel på spørsmål: Hva er din generelle vurdering av dette emnet?. N = 30



Her ser vi at mer enn halvparten ga emnet toppscore, og at hele 96,7 % ga emnet høy score (5 eller 6).

I vurderingene trakk studentene blant annet frem at emnet ikke ble så tørt og vanskelig som de forventet. Én student kommenterte:

Et emne som på papiret kan høres «tørt» og «kjedelig» ut, har blitt noe helt annet. Generelt vært veldig fornøyd med totalpakka vi har fått servert i emnet.

En annen student påpekte at emnet var krevende, men undervisningsformen gjorde det bedre:

Syns emnet kan være litt vanskelig, men det er så gode forelesninger at det har vært et høydepunkt i hverdagen.

Disse uttalelsene bekrefter våre tidligere observasjoner, beskrevet under punkt 4.1, om at mange studenter oppfatter juss som kjedelig og vanskelig. Det medfører at pedagogisk bevissthet blir ekstra viktig for den som underviser på slike emner.

Oppsummering

Dette kapitlet har vist at jussundervisning for journalistikkstudenter relativt enkelt kan legges om til omvendt undervisning. Omleggingen krever noe tid og innsats, først og fremst til innspilling av undervisningsvideoer. Resultatet kan imidlertid bli en positiv effekt på studentenes opplevde læringsutbytte. Journalistikkstudentene i Volda rapporterer om stort læringsutbytte av denne type undervisning, og de ser klare fordeler ved undervisningsformen: det er lettere å motivere seg, engasjementet blir større, og fagstoffet blir mer forståelig.

Studentene ser imidlertid også noen utfordringer ved undervisningsformen: den krever selvdisiplin og forberedelse, og det kan være utfordrende å delta i plenumsdiskusjonene. Alt i alt kan vi likevel konkludere med at omvendt undervisning er en undervisningsform som egner seg godt ved formidling av juss til journalistikkstudenter.

Referanser

- Akçayır, G. & Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education*, 126, 334–345.
- Al-Samarraie, H., Shamsuddin, A. & Alzahrani, A. I. (2020). A flipped classroom model in higher education: A review of the evidence across disciplines. *Educational Technology Research and Development*, 68, 1017–1051.
- Askeland, B. (2010). Rettsvitenskap og fagdidaktikk. I A. Strandbakken & L. S. Wilhelmsen (Red.), *Juristutdanningens faglige og pedagogiske utfordring*. Gyldendal akademisk.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Tech in Ed. <https://books.google.no/books?id=-YOZCgAAQBAJ>
- Bergmann, J. & Sams, A. (2014). *Flipped learning: Gateway to student engagement*. International Society for Technology in Education.
- Brewer, R. & Movahedazarhouli, S. (2018). Successful stories and conflicts: A literature review on the effectiveness of flipped learning in higher education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(4), 409–416.
- Castro, M. & Aguirre, S. (2020). Flipped classroom in legal education: Achievements and challenges of innovating the teaching of a basic law course. *International Journal of Learning*, 6(2), 119–124.
- Foldnes, N. (2016). The flipped classroom and cooperative learning: Evidence from a randomised experiment. *Active Learning in Higher Education*, 17(1), 39–49.
- Færstad, J.-O. (2020). Fra monolog til dialog – et forsøk på å skape studentaktive forelesninger i et emne med mange studenter.
- Giannakos, M. N., Krogstie, J. & Sampson, D. (2018). Putting flipped classroom into practice: A comprehensive review of empirical research. I *Digital technologies: Sustainable innovations for improving teaching and learning* (s. 27–44).
- Gotaas, A. C. (2015). *Omvendt undervisning*. Pedlex.
- Hyttinen, M. & Suhonen, J. (2022). Using the flipped classroom and learning diary to enhance learning in higher education: Students' experiences of flipping the basics of law course. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 33(3), 446–464.
- Langsrud, E., & Jørgensen, K. (2022). Studentaktiv læring i juridiske emner. *Uniped*, 45(3), 171–183. <https://doi.org/10.18261/uniped.45.3.2>
- Marcey, D., & Fletcher, J. (2014). The lecture hall as an arena of inquiry: Using cinematic lectures and inverted classes (CLIC) to flip an introductory biology lecture course. *Retrieved January, 16, 2016*.
- Maristuen, H. (2020). Omvendt undervisning – til bry eller til bruk? Ei kartlegging av fordeler og utfordringer med omvendt undervisning i høgare utdanning. I L. J. Halvorsen, R. Stokken, W. M. Rogne & I. J. Erdal (Red.), *Digital samhandling: Fjordantologien 2020*. Universitetsforlaget.
- Network, F. L. (2014). *The four pillars of F-L-I-P™*.
- Norman, S. & Wills, D. (2015). Flipping your classroom in economics instruction: It's not all or nothing. University of Washington, Tacoma.

- Sekkingstad, D. & Fossøy, I. (2019). "It partly breaks up the class environment" – Experiences with flipped classroom as a teaching model in higher education. I *Modeller* (s. 396–418). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215034393-2019-19>
- Taraldrud, K. E. (2015). Problembasert læring og casestudier i juristutdanningens innledende år. *Uniped*, 37(3), 93–101. <https://doi.org/10.3402/uniped.v37.23828>
- Wolff, L.-C. & Chan, J. (2016). *Flipped classrooms for legal education*. Springer Singapore Pte. Limited. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/hivolda-ebooks/detail.action?docID=4391631>
- Zainuddin, Z., Haruna, H., Li, X., Zhang, Y. & Chu, S. K. W. (2019). A systematic review of flipped classroom empirical evidence from different fields: What are the gaps and future trends? *On the Horizon*, 27(2), 72–86.