

Lillebø, I. S. (2025). Designtenking som ramme for utvikling av undervisningskvalitet: Erfaringar frå bachelor i planlegging og administrasjon. I R. Helde, A. Parmann & E. Suzen (Red.), *Undervisning i rettsvitenskap for de som ikke skal bli jurister* (s. 239–259). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa5402012>

Kapittel 12

Designtenking som ramme for utvikling av undervisningskvalitet

Erfaringar frå bachelor i planlegging og administrasjon

Ingvild Sande Lillebø¹

¹ Høgskulen i Volda

Samandrag: Kapitlet diskuterer utfordringar med jussundervisning, med utgangspunkt i bachelorprogrammet Planlegging og administrasjon ved Høgskulen i Volda. Forfattaren deler erfaringar frå bruk av designtenkingsmodellen som ramme for å forbetre undervisningskvalitet i emnet IPA209 Juridiske emne. Artikkelen tek føre seg tre sentrale fasar i designtenkingsmetodikken og fokuserer på samspelet mellom undervisar og studentar. Problemstillinga for artikkelen er korleis designtenkingsmodellen kan bidra til utvikling av kvalitet i jussundervisninga i emnet IPA209 Juridiske emne.

Nøkkelord: designtenking, undervisningskvalitet, læringsssamspel

Abstract: The chapter discusses the challenges of teaching legal subjects, based on the bachelor's program Planning and Administration at Volda University College. The author shares experiences from using the design thinking model as a framework for improving teaching quality in the subject IPA209 Legal subjects. The article takes three central phases in the design thinking methodology and focuses on the interaction between teachers and students. The research question for the article is how the design thinking model can contribute to the development of quality in law education in the subject IPA209 Legal subjects.

Keywords: design thinking, teaching quality, learning interaction

Innleiing

Studentane på bachelorprogrammet Planlegging og administrasjon¹ ved Høgskulen i Volda er nokre av studentane som skal tileigne seg juridisk kunnskap utan å verte juristar. Desse studentane skal både få innblikk i juridisk tradisjon og tileigne seg kunnskap og ferdigheiter i juss. Mange av studentane som tek denne utdanninga skal jobbe innan yrke der ein tek rettsleg regulerte avgjersler, og ofte gjere inngåande juridiske vurderingar utan å ha ein jurist å støtte seg på.² Korleis kan vi sikre at utdanninga rustar ikkje-juristane best mogleg for arbeidet deira? Som ei forlenging av dette kan ein spørje som Parmann *et al.* «*hvor stor vekt man i undervisningen skal legge på juridiske metodespørsmål som gir studenten verktøy til å takle et endret rettskildesbilde, versus hvor mye vekt man skal legge på å undervise i gjeldende rett*» (Parmann *et al.*, 2023).

Mi utfordring i jussundervisninga er at eg ikkje kan bruke same tilnærming som eg sjølv lærte. Med ulike tidsrammer for emne, utdanningsløp, forkunnskapar samt ulike formål med utdanningane, må ein finne balansen mellom introduksjon til juridisk tradisjon og djupnelæring på utvalde område. Eg stilte meg sjølv spørsmåla: Korleis skal eg starte? Korleis skal eg nærme meg jussundervisning for ikkje-juristar?

Dette kapittelet er eit bidrag til debatten med erfaringar frå kvalitetsarbeid i jussundervisning. Erfaringane er henta frå emnet IPA209 Juridiske emne i bachelorprogrammet Planlegging og administrasjon³, som studentane møter på tredje semester⁴. Studieprogrammet er tverrfagleg, og gir innsikt i juridiske, økonomiske og samfunnsvitskaplege tema som er relevante for samfunnsplanlegging og samfunnsutvikling.

1 Frå hausten 2023: Bachelor i Samfunnsutvikling.

2 Eksempelvis: Rambøll si undersøking for Juristforbundet i «Kommuneprosjektet». Berre 55 % av norske kommunar har éin eller fleire juristar tilsett: <https://www.juristforbundet.no/globalassets/dokumenter/organisasjon/kommune/kommunprosjekt/oppdaterede-dokumenter-2023/kommuneprosjektet-hovedbudskap-2023.pdf>

3 Studieprogrammet har lange tradisjonar på Høgskulen i Volda, 50-års jubileum i 2022.

4 Frå hausten 2023: Bachelor i samfunnsutvikling og emnet heiter GOV121. Den nye varianten av emnet skal gjennomførast første gang hausten 2024. Det er gjort mange justeringar i emnet for perioden 2019–2022.

Faglitteraturen manglar debatt om undervisning i juridiske emne for ikkje-juristar (Parmann *et al.*, 2023). Å forme jussundervisning for framtidens arbeidsliv er utfordrande. Ludvigsen-utvalet (*NOU 2014: 7 Elevenes læring i fremtidens skole*, 2014, s. 12–18) vurderte innhaldet i grunnopplæringa sett i lys av framtidens kompetansekrav i samfunns- og arbeidsliv. Vurderinga peikar på viktige kompetansar for framtida, som kritisk tenking og kompleks problemløysing⁵. Vurderinga er relevant fordi ho seier noko om krava til grunnkompetansen for framtidens studentar. Vi bør ikkje undervurdere krava vi stiller til studentane som studerer juss, sjølv om dei ikkje skal bli juristar. Ei anna utfordring for studentane på IPA209 Juridiske emne er at dei må lære seg juridisk metode og tankemåte, samstundes som samfunnsvitskapleg metode og tradisjonar.

Bachelorprogrammet og instituttet har lange tradisjonar for å jobbe etter modellen for kommunikativ planlegging. Dette er ei demokratisk tilnærming til samfunnsplanlegging der alle partar blir involverte i avgjerdsprosessar (Amdam & Amdam, 2000; R. Amdam, 2011). Sentralt er å forstå korleis ulike interessentar kan involverast, korleis konflikhtar kan løysast gjennom dialog, og korleis ein kan utforme planar som speglar ulike interesser og behov. Denne kommunikative tradisjonen har eg tatt med meg inn i undervisninga. Sentralt for dette kapitlet er dermed samspelet mellom undervisar og studentar. Samspel i denne samanhengen omfattar kommunikasjonen og interaksjonen mellom student og undervisar i undervisnings- og læringsprosessen. For mitt arbeid har dette omfatta dialog, problemløysing, tilbakemelding og rettleiing der begge partar lærer av kvarandre. Det er viktig å presisere at desse erfaringane ikkje representerer ei evaluering av emnet, men eit ønskje om å vise korleis didaktisk tenking kring eit undervisningsopplegg kan gjerast.

Problemstillinga for denne framstillinga er korleis designtenkingsmodellen kan bidra til utvikling av kvalitet i jussundervisninga i emnet IPA209 Juridiske emne.

5 Det engelske omgrepet *21st Century Skills* blir brukt for å omtale viktige kompetansar for framtida. Omgrepet omfattar utviklingstrekk innan teknologiutvikling, globalisering, kulturelt mangfald og demokrati, klima og miljø, og den raske utviklinga innan kunnskap. Kritisk tenking, kompleks problemløysing og metakognisjon er nokre av dei sentrale kompetansane.

I punkt 2 blir det teoretiske rammeverket for framstillinga og modellen for designntenking presentert. I punkt 3 er erfaringane frå arbeidet med å utvikle kvalitet i jussundervisninga på IPA209 basert på designntenkingsmodellen skildra. Til slutt kjem nokre avsluttande refleksjonar i punkt 4.

Modell for designntenking

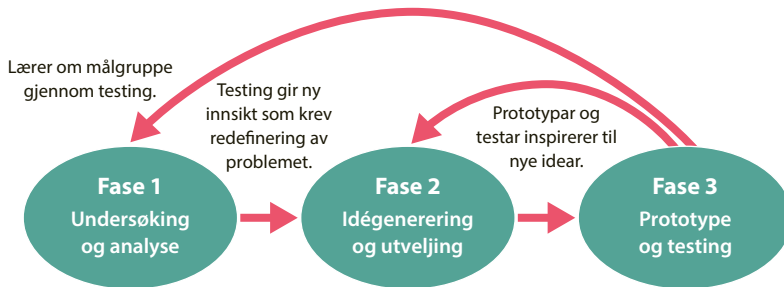
Designntenking er ein problemløysings- og innovasjonsmetodikk som kan brukast til å utvikle produkt, tenester eller prosessar. Innhaldet i designntenking kan variere ut frå kontekst. Forsking på feltet viser at det er to hovudretningar: designntenking som metode for å løyse komplekse problem, og designntenking som prosess for å skape innovasjon (Brattli *et al.*, 2023; Hestad *et al.*, 2016). I denne samanhengen brukar eg designntenking som prosess. Det finst ulike framstillingar av designntenking, med ulik vektning av fasane og med ulik oppdeling. Modellane kan variere frå fire til sju fasar, og nokre er framstilt på linje og andre framstilt i sirkular. Verdien ligg verken i tal på fasar, namnet på fasane eller illustrering av ulike modellar (Brattli *et al.*, 2023). Dei fleste modellane byggjer på dei same prinsippa og same overordna stega. Det er her verdien av designntenking ligg.

Eg har tatt utgangspunkt i ein modell frå Brattli *et al.* (2023) med seks fasar, og justert dette til tre fasar (sjå figur 12.1).

Første fase startar med å gjere undersøkingar for å bygge forståing for situasjonen brukarane av tenesta, prosessen eller produktet står i. Her er det sentralt å nytte ulike empatiteknikkar, slik at ein utforskar problemet ved å identifisere seg med brukaren. Innsikta som blir generert i undersøkinga må sorterast og analyserast. Deretter skal vi forme ei problemstilling som inneheld ein definisjon av den tiltenkte brukaren sitt behov. I fasen for idégenerering og idéutveljing skal ein kome fram til ulike løysingsforslag på utfordringa i problemstillinga, og deretter sortere ut dei idéane som ikkje høver. Dei beste idéane går vidare til prototype og testing, der ein systematisk utviklar og testar idéar. Etter kvart skal prototypene testast på reelle brukarar. Stega for prototype og testing må ofte gjentakast, og på den måten får ein svar på om idéen kan fungere eller ikkje.

Figur 12.1

Designtenkingsprosessen i tre fasar. Inspirert av Brattli et al. (2023)



Første fase – Undersøking og analyse

Den første fasa er undersøking eller empatifasen, der formålet er å forstå behova til brukarane (Brattli *et al.*, 2023, s. 38). Omgrepet *brukar* kan gi assosiasjonar til *ein brukar av ei teneste* eller *brukar av eit produkt*. Ein brukar av utdanning høyrest framand ut. Eg brukar difor omgrepet *målgruppe* i denne samanheng sidan det er meir dekkande for ein undervisningssituasjon. Dette harmonerer med den didaktiske relasjonsmodellen, som i enkelte oppdaterte versjonar også nyttar omgrepet målgruppe.⁶

Undersøking rettar seg mot alle som kan gje informasjon til problemstillinga ein jobbar med. I nokre tilfelle har ein ikkje eksisterande målgruppe, og undersøkinga må då rette seg mot ei potensiell målgruppe. Ei interessentanalyse kan hjelpe med å identifisere relevante interessentar (Brattli *et al.*, 2023, s. 42–43). Sjølv om ein brukar omgrepet *målgruppe* i staden for *brukar*, vil innhaldet i undersøkingssfasa vere det same. Undersøkingane baserer seg på tre teknikkar: sjølvdeltaking, observasjon og intervju. Sjølvdeltaking handlar om å eksponere seg for temaet ein jobbar med, for å skape forståing,

6 Sjå tidleg modell utvikla i Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: en innføring i didaktiske emner og begreper*. Aschehoug. Justert versjon i *Fleksibel utdanning Norge*, tilpassa undervisningsopplegg i ein digital kontekst. Den didaktiske relasjonsmodellen viser gjensidig avhengige element for planlegging av undervisning utan fast rekkefølge: målgruppe, faginnhald, læringsutbytteskildringar, pedagogisk tilnærming, organisering, læringsaktivitetar og -ressursar, vurdering av og for læring.

forstå målgruppa sin ståstad og vere i betre stand til å stille relevante spørsmål i intervjua som følgjer (Brattli *et al.*, 2023, s. 46–47). For observasjonar gjer ein målingar ved å observere menneske, hendingar, system og prosessar i naturlege situasjonar (Brattli *et al.*, 2023, s. 49). I designntenking brukar ein i hovudsak kvalitativ intervju. Intervjua blir gjennomført i samtale eller diskusjonsformat, som gir moglegheit til å utdjupe synspunkt og kontekst for svara (Brattli *et al.*, 2023, s. 50).

Undersøkingane gir eit mangfaldig datamateriale, for eksempel intervju-notatar, utsegner, eigne tankar, refleksjonar og liknande. Etter undersøkingane følgjer analysen, der ein skal sortere, analysere og definere informasjonen frå undersøkingane⁷. Målet er å skaffe seg innsikt som skal brukast til å definere ei meir spissa problemstilling enn utgangspunktet ein hadde i undersøkingsfasa. Innsikt kan skildrast som ei grundig forståing eller det å sjå samanhengar ein ikkje tidlegare har sett (Brattli *et al.*, 2023). Innsikta handlar om ei ny forklaring på kva som er dei underliggande årsakene til målgruppa sine problem eller behov.

Andre fase – Idégenerering og val av idé

Den neste fasa startar med idégenerering, der formålet er å utvikle idéar for å løyse problemet ein har definert gjennom empati- og analysearbeidet. I denne kreative prosessen skal ein tenke nytt og utradisjonelt, og vere open og ukritisk for å kome fram til idéar. Dette kan vere utfordrande sidan ein kan vere utolmodig etter å finne ei løysing, og dei kreative prosessane kan i seg sjølv vere utfordrande (Brattli *et al.*, 2023). Ulike teknikkar for idégenerering kan løyse ulike fastlåste delar av prosessen. Deltakarane bør likevel vere kjende med sentrale prinsipp for idégenerering, og vere av same oppfatning av desse prinsippa.

Så skal ein velje kva idéar ein skal gå vidare med, og skifte fokus frå det ukritiske til det kritiske. Etter grovsorteringa av idéar må idéane endrast og justerast for å bli så gode som mogleg (Brattli *et al.*, 2023, s. 102). Dette arbeidet glir gjerne over i prototyping og testing. Prosessen for designntenking

7 Dei ulike teknikane kan ein finne i for eksempel Hestad *et al.*, Det lille heftet om design thinking. 2016.

er dynamisk, og fasane vil gå over i kvarandre utan tydeleg skilje mellom fasane. Nokre gonger er det enkelt å finne fram til dei gode idéane ein trur vil svare på problemet. Det er då viktig at ein tek omsyn til rammefaktorar som påverkar det aktuelle prosjektet, for eksempel økonomi, tid eller teknologi.

Målet er å finne idéar som møter behova til målgruppa (desirability), om idéen er mogeleg å gjennomføre for organisasjonen (feasibility), og om idéen er levedyktig i eit marknadsperspektiv (viability) (Brattli *et al.*, 2023). Dei idéane ein ønskjer å gå vidare med bør treffe på desse kriteria.

Tredje fase – Prototype og testing

Den siste fasen er fase for å lage prototype og teste. Formålet med denne fasen er å få svar på om idéane fungerer i praksis, og om dei løyer dei faktiske behova til målgruppa. Det er ein risiko for at dei utvalde idéane ikkje løyer problemstillinga som er formulert ut frå analysen. For å spare tid og økonomiske ressursar bør ein teste løysingane tidleg i prosjektet. Dersom løysinga skapar nye problem får ein moglegheit til å rette opp dette på eit tidleg tidspunkt (Brattli *et al.*, 2023).

Prototyping har som mål å utvikle faktiske løysingar slik at ein kan innhente tilbakemeldingar frå målgruppa. Det er lettare å kommunisere faktiske løysingar framfor abstrakte idéar. Prototypene kan også utarbeidast på ulike detalj- og funksjonsnivå, alt etter kva ein ønskjer tilbakemelding på.

Idéar blir forkasta, justert og vidareutvikla gjennom tidlegare fasar og prototyping. Siste steg for testing handlar om å teste prototypen av idéar på målgruppa, få tilbakemeldingar, lære av resultatata, gjere endringar og gjenta prosessen. I dette steget testar ein idéar på eit høgare detalj- og funksjonsnivå enn ein gjorde i prototyping. Formålet med testing kan variere, mellom anna for å sjå korleis løysinga fungerer i bruk eller om dei er attraktive for gjennomføring (Brattli *et al.*, 2023). Testing kan utførast på ulike måtar, avhengig av formålet med testen. Det er viktig å bruke tid til å reflektere over formålet, og det kan vere nyttig å utvikle ulike testar med ulike formål. Ulike testar vil krevje ulike metodar for måling og analyse av resultatata, og det er nødvendig å reflektere over kva faktorar som kan ha påverka testresultata.

Formålet med designtenking som prosess er å utvikle løysingar som møter målgruppa sine behov, som er mogeleg å gjennomføre, og som er levedyktige. Ved å ta i bruk ein metodikk som oppmuntrar til problemløysing og

innovasjon, har eg sett på undervisning som ein dynamisk prosess som kan formast for å møte behova til studentane og arbeidslivet. Dette vil vere ein balansegang som også må ta omsyn til fagets eigenart.

Erfaringar

Ut frå forståinga av designntenking som er skildra over, vil eg no dele erfaringar med å bruke metodikken i utviklinga av undervisningsopplegg. Strukturen følgjer dei tre fasane og byggjer vidare på forståinga i punkt 2.

Fasa for undersøking og analyse

Som skildra i punkt 2.1 er formålet med den første fasa å forstå behova til brukarane. I undersøkingsfasa har eg i hovudsak gått vidare med intervju og spørjeundersøking. I 2020–2021 etablerte eg eit brukarpanel for studentgruppa på studieprogrammet Bachelor i planlegging og administrasjon. Studentar frå alle tre studieåra var representerte. Panelet fekk tre spørjeundersøkingar i perioden oktober–mars. Datainnsamlinga er gjort med tanke på vitskapeleg forskning og var meldt til dåverande Norsk senter for forskingsdata (NSD). Spørjeskjema vart sendt ut via Nettskjema, og dei var anonymisert og oppbevart i samsvar med GDPR-krava. Respondentane vart orienterte om formål og bakgrunn for undersøkinga, og at dei kunne trekkje samtykket sitt om det var ønskeleg.

I to spørjeundersøkingar gav studentane tilbakemelding på tema som arbeidsmåtar, preferansar på læringsaktivitetar, motivasjon, arbeidslivsrelevans og om studiekvardagen. I den siste spørjeundersøkinga gav studentane tilbakemeldingar på to prototypar av undervisningsoppsett i læringsplattforma Canvas. Fem representantar frå brukarpanelet deltok i gruppeintervju i juni 2021. Grunna koronapandemien vart éi intervjurunde gjennomført fysisk og éi digitalt. Kvantitative data frå spørjeundersøkingane og førehandsdefinerte spørsmål danna grunnlag for diskusjonen. Studentane fekk diskutere fritt, noko som gav verdifull innsikt for utvikling av undervisningsopplegg og forståing for målgruppa.

Fasa for å utvikle idéar

Neste fase basert på designtenking er idégenerering og val av idé eller konsept å gå vidare med. Etter undersøkingar av målgruppa brukte eg denne innsikta for å planlegge rammene for undervisninga og for å utvikle idéar for undervisninga. Teksta under svarar til utgreiinga i punkt 2.2, og formålet med fasa er å utvikle idéar for å løyse problemet ein har definert gjennom empati- og analysearbeidet.

Samstemt undervisning som idégrunnlag

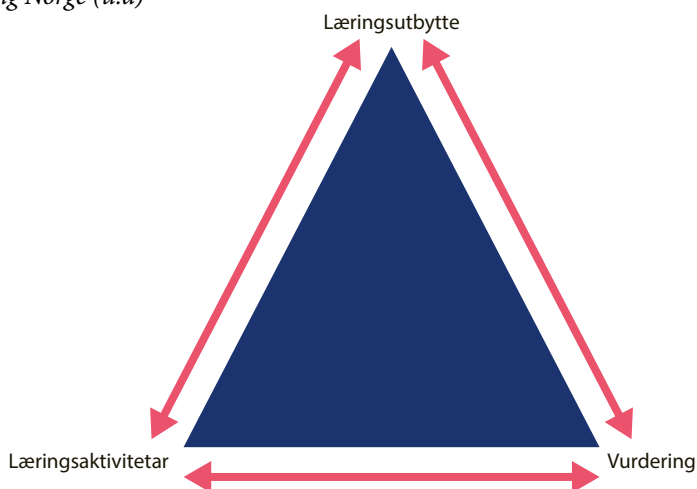
Det er tidkrevjande å planleggje god undervisning. Det kan vere utfordrande å sameine fagstoff og pedagogikk, og det er utfordrande å forstå samanhengen mellom læringsmål, vurdering og undervisning. For å møte nokre av desse utfordringane brukte eg modellen for *samstemt undervisning* som utgangspunkt for undervisningsplanlegginga. Her må læringsutbytte, vurdering og læringsaktivitetane henge saman, der alle delar påverkar kvarandre (sjå Figur 12.2).

Først må ein definere kva studentane skal lære i læringsutbytteskildringane.⁸ I følgje Kvalifikasjonsrammeverket skal læringsmåla definerast innan kunnskapar, ferdigheiter og generell kompetanse (NOKUT, 2022). SOLO-taksonomien (Structure of Observed Learning Outcomes) av Biggs kan vere eit nyttig verktøy for å analysere og skildre ulike nivå av studentkompetanse (Brabrand & Dahl, 2009). Då er det viktig å sjå til læringsutbytteskildringane for å definere ramme og innhald.

8 Læringsutbytte blir definert i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR) slik: «... det ein student kan, forstår og er i stand til å gjere etter endt læringsløp», jf. Kunnskapsgrunnlaget Kvalitetsområder for studieprogram i høgare utdanning frå NOKUT i 2022. Læringsutbytte viser til det faktiske utbytte av utdanninga. Læringsutbytteskildringane set ord på eit læringsutbytte. Den etablerte ramma for læringsutbytteskildringar er at dei skal innehalde skildringar av kunnskapar, ferdigheiter og generell kompetanse (s. 22).

Figur 12.2

Samanhengar i samstemt undervisning. Basert på Biggs et al. (2007) og Fleksibel utdanning Norge (u.å)



Deretter må ein planleggje vurdering av læringsutbytteskildringane. Tradisjonelt har vurderingsforma i emnet vore ein skriftleg skuleeksamen. Studentane har tidlegare gitt tilbakemelding om at skriftleg skuleeksamen var stressande, sidan dei synes emnet var vanskeleg. Dette gjaldt særskilt når det kom til å bruke juridisk metode. Eg valde difor å bytte frå skriftleg skuleeksamen til mappeeksamen.

Ein enkel definisjon på mappe i denne samanhengen er ei samling studentarbeid som viser prestasjonar og utvikling innanfor eit emne (Dysthe *et al.*, 2010, s. 139). Studentane skriv tre arbeidskrav for emnet, eitt for kvart fordjupingsområde i forvaltningsrett, miljørett og planrett. Studentane får tilbakemelding på arbeidskrava og må gjere forbetringar før dei leverer det i mappa for sluttvurdering. I mappa skal også ein refleksjonstekst leverast, der studentane vurderer eige læringsutbytte.

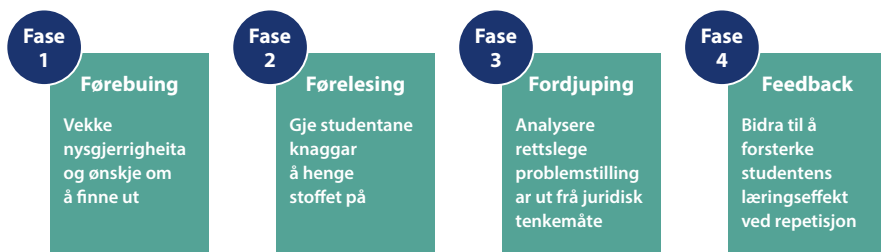
Etter læringsutbytteskildringane og vurderingsformene er vurderte, er det læringsaktivitetane som skal planleggast. Det finst eit spekter av læringsaktivitetar å velje frå. Det er ofte vanskeleg å vite kvar ein skal starte og kvar ein skal avgrense. Det kan difor vere nyttig å forme eit konsept som ein kan generere idéar til læringsaktivitetar frå.

«De fire F-er» som idégrunnlag

Eit slikt konsept er læringskonseptet «De fire F-er» (Langsrud & Jørgensen, 2022).⁹ Dette bygger på konseptet omvendt undervisning, og inneheld læringsaktivitetane førebuing, forelesing, fordjuping og feedback. Eg har brukt dette konseptet som inspirasjon, og gjort tilpassingar basert på målgruppe for emnet mitt og på bakgrunn av innsikt eg har skaffa meg i fasane undersøking og analyse. Modellen for «dei fire F-ane» er basert på læringsformer som legg vekt på å utvikle djupneforståing hjå studenten, gjennom eigenaktivitet:

Figur 12.3

Den studentaktive læringsforma «Dei fire F-ane» basert på Langsrud & Jørgensen sin modell



For å hjelpe studenten til å sjå føre seg desse fasane, brukar eg læringsplattforma Canvas for å strukturere læringsaktivitetane. «De fire F-er» kan gå att både i ei konkret undervisningsøkt eller for eit tema i kurset.

Fasa for å utvikle prototype og testing

På dette punktet i designtenkingsprosessen er undersøkingar og analyser gjort. Eg har brukt modellen for samstemt undervisning for å generere idéar og går så over til å utvikle prototype på undervisningsopplegg basert på læringskonseptet «De fire F-er». I dette punktet vil eg gjere greie for erfa-

⁹ Artikkelen skildrar erfaringar med ein studentaktiv læringsform i tre juridiske emne på bachelorutdanningane i sosialt arbeid og barnevern ved NTNU.

ringane frå læringsaktivitetane og korleis eg har testa og evaluert opplegget. Dette svarar til punkt 2.3, der formålet med denne fasa er å finne ut om idéane fungerer i praksis, og om dei løyser behova til målgruppa.

Å lage ein prototype for eit undervisningsopplegg

Førebuing. For at studentane skal kunne førebu seg til eit tema, får dei råd om pensumlitteratur, støttelitteratur, podkastar om temaet, videoar eller dagsaktuelle nyheitsartiklar om temaet. Dette blir gitt i forkant av ei undervisningsøkt. Studentane kan få enkle oppgåver som dei skal svare på før undervisningsøkta startar. Digitale læringsplattformer kan brukast for å lage informasjonssider om pensum til studentane, med forfattaromtale og råd for studieteknikk.

Førelasing. For å skape varierte førelasingar har eg veksla mellom videoinnspelte førelasingar og tradisjonelle førelasingar i eit klasserom. Variasjon i digitale verktøy i klasseromsundervisning kan også brukast for ulike formål, anten for å få fram dialog med studentane, djupnelæring eller for å setje eit tema i ein større samanheng. Å redusere bruk av for eksempel reine presentasjonar i PowerPoint kan auke dialogen med studentane.

Fordjuping. I skriveseminar er skriveprosessen i fokus (Dysthe *et al.*, 2010, s. 37). Studentane får utlevert ei caseoppgåve på førehand med tilhøyrande vurderingskriterium for oppgåva. Studentane kan bruke dette som ei rettleiing for å forstå krava til oppgåva. I klasserommet blir studentane delt inn i grupper for å dele tankar om disposisjon og korleis dei oppfattar det rettslege spørsmålet i oppgåva. Oppgåvene som blir gitt på skriveseminar er relevante for arbeidskrava som dei skal levere i emnet og for sluttvurdering. På den måten blir læringsaktivitetane knytt mot vurdering.

Feedback. Deretter får studentane tid til å skrive eit førsteutkast som dei skal levere i Canvas. Funksjonen «kvarandrevurdering» i Canvas gjer det mogleg for studentane å gje tilbakemelding på kvarandre sine innleverte tekstar, i anonyme versjonar. Studentane brukar vurderingskriteria for teksten, og gir tilbakemeldingar basert på desse. Dei skal vise til kriterium som er oppfylt, og foreslå forbetringar der det trengst. Kvar student vurderer to eller fleire tekstar, slik at ein får fleire tilbakemeldingar på same tekst. Etter kvarandrevurderinga skriv studenten eit nytt utkast med endringar på bakgrunn av tilbakemeldingane. Dette utkastet blir så levert til faglærer for endeleg tilbakemelding. I eitt

kurs er det fleire slike skriveseminar. Læringsutbytteskildringane set rammene for kva caseoppgåvene skal innehalde.

Å teste undervisningsopplegget

Eit viktig element i designtenking er at prototypane må testast og forbeholdt for å nå sitt fulle potensial. Det sentrale er å få tilbakemeldingar om prototypen har fungert etter si hensikt (Brattli *et al.*, 2023). Faglærer bør vere medviten om det er undervisninga eller læringsstrategiane som skal evalu-erast. Eg vil gje eit innblikk i to utvalde evalueringsmåtar: *undervisningslogg* og *refleksjonsnotat*. Undervisningslogg vart brukt i digital undervisning med nye, ukjende studentgrupper, då dialog var viktig tidleg i emnet. Dette samsvarar med prinsippa i første fase for designtenkingsmodellen, der det er viktig å forstå målgruppa sin ståstad (Brattli *et al.*, 2023). Evalueringane gir også innsikt i målgruppa, og dette viser korleis ein må veksle mellom stega i designtenkingsmodellen for å få fullt utbytte av metodikken.

Undervisningsloggen vart laga i Canvas, der studentane skulle skrive egne tankar for undervisningsøkta om kva som fungerte, betringforslag og om egne læringsstrategiar. Det var ikkje formkrav til loggen, og studenten avgjorde sjølv både innhald og lengd. Desse tilbakemeldingane vart primært brukt for å bli kjent med målgruppa og for å vurdere om oppstarten var tilpassa kunnskapsnivået til målgruppa. Tidlegare erfaringar frå undervisning gjorde at eg hadde inntrykk av at studentane synest at juss er eit krevjande fag, og at læringa kan vere utfordrande. Tilbakemeldingane stadfesta dette. Ved å dele opp øktene i mindre bitar, ved god hjelp av digitale læringsverktøy, vart fagstoffet overkommeleg og interessant.

For sluttvurdering i emnet skal studentane skrive ein refleksjonstekst til eksamensmappa, der dei vurderer eige læringsutbytte og korleis dei har jobba for å nå læringsutbytteskildringane i emnet. Denne refleksjonsteksten¹⁰ gir også ei form for emneevaluering, der studenten sjølv løftar fram kva som er fokus-

10 Refleksjonsteksta er levert i eksamensprogrammet Inspira og er henta frå ulike studieår i perioden 2020–2022. Studentane jobbar med refleksjonsteksta på eiga hand i eksamensperioda. Sjølv om faglærer jobbar med studentane sine tekstutkast, skil den endelege innleveringa seg frå desse utkasta. Dette gjer at det ikkje er mogleg å identifisere studentane på bakgrunn av tekst. Desse refleksjonane er dermed også anonyme.

området. Dette gir ei anna type innsikt enn kvantitativ vurdering. I utveljinga av refleksjonar frå studentane har eg nytta tre perspektiv: studentperspektiv, perspektiv på læringskonsept og læringsutbytte.

Studentperspektivet. I refleksjonstrekkja startar mange av studentane med eigne tankar kring det å ta til på jussundervisning. Fleire trekk fram at dei synes juss var overveldande, vanskeleg, krevjande, framandt og keisamt i starten av emnet. Dette er mykje i samsvar med tilbakemeldingane i undervisningsloggen. Studentane i dette emnet har dermed liknande utgangspunkt og haldningar som tidlegare studentar og andre emne eg har erfaring med.

Perspektiv på læringskonsept. Om studentane er uroa over jussundervisninga, er det viktig at faglærar legg til rette for at dei skal kjenne på meistring i emnet. Difor har eg ved semesterstart brukt tid på å snakke om sluttvurdering og korleis konseptet med mappevurdering gir høve til forbetringar. Prinsippa for samstemt undervisning er viktig å følgje opp i dei ulike øktene. Øvingane i undervisninga ligg tett opp til tema i arbeidskrav, som igjen resulterer i sluttvurdering. Studentane kunne uttrykkje dette på denne måten:

Arbeidsoppgåver, undervisning og pensum heng tett saman, og dei er særst relevante for heile emnet.

Læringskonseptet legg opp til at studentane får tilbakemelding frå faglærar fleire gongar i emnet. Dette er krevjande å få til med dei ressursane som er tildelt i emnet. Ei løysing var å gjere noko av innleveringane frivillige og bruke standard vurderingskriterium i dei digitale læringsverktøya. Dette gir høve til tilbakemelding på ein effektiv måte, og mengdetrening for studentane. Tilbakemeldingane viser at studentane set pris på å styre eigen progresjon, og dei ser at eigen kunnskap og kompetanse aukar i løpet av emnet. Mengdetrening er også ein viktig faktor for å oppleve meistring og auka læringsutbytte. Som nemnt er dette utfordrande å gjennomføre med avgrensa ressursar, men studentane gir tilbakemelding på at dette er til god hjelp. Studentane kunne uttrykke dette som at «mengdetrening hjelper meg mye» og vidare at «å lese eller snakke om fag flere ganger, gjerne i fellesskap, gjør at jeg forstår sammenhenger bedre og raskere.»

Perspektiv på læringsutbytte. Om ein skal følgje prinsippa for samstemt undervisning, må ein sjå om læringsutbyttet har vore tilfredsstillande. Dette kan vurderast på fleire måtar, mellom anna karaktersetting. Karaktersetting

vil likevel ikkje seie noko om vanskegrada på sluttvurderinga. I dette emnet har caseoppgåver med realistiske rettsspørsmål vorte vektlagt, med sikte på at studentane skal ha ferdigheiter og kompetansar som ligg tett opp til dei krava dei møter i arbeidslivet. At studentane sjølv reflekterer over læringsutbytte gir difor ein meirverdi, enn å sjå på karaktersetting aleine. Studentane reflekterer også over kompleksiteten i emnet, og samanliknar med andre typar sluttvurderingar: «å arbeide på denne måten gir større læringsutbytte, og kan betre overførast til ein arbeidskvardag». Vidare at det også gir ei djupare forståing av faget: «disse tre arbeidskravene er mer komplekse enn en vanlig eksamen ... og de gav meg en dypere forståelse av emnet.»

Mange av tilbakemeldingane viser at studentane har blitt aktive deltakarar og tek ansvar for eiga læring. At studentane løftar fram det å lære i eige tempo, gir ein indikasjon på at læringskonseptet basert på «Dei fire F-ane» (Langsrud & Jørgensen, 2022) har ein meirverdi når studentane skal lære krevjande fag.

Refleksjonar

Problemstillinga for denne framstillinga er korleis designtenkingsmodellen kan bidra til utvikling av kvalitet i jussundervisninga i emnet IPA209 Juridiske emne. I dette avsluttande punktet vil eg svare opp for problemstillinga.

Å finne retninga for undervisninga. Arbeidet med undersøking og analyse av målgruppa gav verdifull innsikt. Undersøking og analyse er gjort på premisane for designtenking, og det er dette som styrer framdrifta. På denne måten kan ein også seie at ein gjer ein deltakande observasjon. Tilbakemeldingane som studentane gav i dei kvantitative og kvalitative undersøkingane var mangfaldige og ueinsarta i nokre tilfelle. Det var ulikt syn på tidsbruk på skulearbeid, preferansar for undervisningstidspunkt, ulike motivasjonsfaktorar og ulike livssituasjonar. Dette gjorde det vanskeleg å finne ein fellesnemnar for kva ein bør jobbe vidare med i undervisningsplanlegginga. Samstundes gav dette ei innsikt i at studentane er ulike med forskjellige behov, og at spesielt læringsaktivitetane bør ta høgde for dette.

Det var likevel tema studentane kunne einast om. Studentane gav uttrykk for eit behov for å vere trygge i læringssituasjonen for å tileigne seg juridisk

fagstoff. Mange hevda at dei grua seg til jussemnet, gjerne basert på utsegner frå tidlegare studentar. Studentane hadde stort behov for å oppleve meistring og progresjon, og få tilbakemeldingar på arbeidet. Emne som hadde berre eitt arbeidskrav, eller der tilbakemeldingane kom seint i kurset, skapte usikkerheit og vart eit stressmoment. Om vurderingsformene gav studentane uttrykk for at skuleeksamen eller korte heimeeksamenar er sårbare for tilfeldigheter. I dei kvalitative intervjua hadde studentane ein diskusjon der dei veksla på vurderingserfaringar i ulike emne. Tilbakemeldinga var at vurderingsform og arbeidskrav må vere tilpassa emna sin eigenart.

Prossessorientert skrivning er nyttig for djupnelæring. Tilbakemeldingane tok eg med meg når eg forma idéar for undervisningsopplegget. For å tileigne seg kunnskapar og ferdigheiter i forvaltningsrett, er løysing av konkrete caseoppgåver ein nyttig læringsaktivitet. Studentane lærer ulikt, og læringsutbytteskildringane krev ulike former for læringsaktivitetar. Studentane treng ofte hjelp til fordjuping og djupnelæring. Det krevst mengdetrening både for å lære seg metodikken prossessorientert skrivning og for å meistre dei ulike krava som faget stiller.

I skriveseminara får studentane feedback både frå eit studentperspektiv og frå eit lærarperspektiv. I forskning blir det vist til prinsipp for læringsfremjande tilbakemelding. *Hattie og Timperley* har i sin artikkel *The Power of Feedback* laga ein generell modell for tilbakemelding basert på forskning (Hattie & Timperley, 2007).

Dette er samla i tre nøkkelspørsmål:

- Kvar skal eg? Kva er målet? (Feed up)
- Korleis har eg gjort det? (Feedback)
- Kva skal eg gjere for å bli betre? (Feed forward) (Dysthe *et al.*, 2010).

Desse prinsippa går eg gjennom for studentane som skal gjere medstudentrespons. Det er nokre føresetnader for at feedback frå studentar skal fungere. Studentane må vere godt førebudd både på tema og oppgåvetekst. Faglærer må setje rammene for skriveseminalet og for formålet med denne typen læringsaktivitet. Studentane må ha hatt tilstrekkeleg tid i seminaret til å jobbe med førsteutkastet, både skrivning og tenking. Studentane må vere godt kjent med vurderingskriterium for oppgåva og godt kjent med dei tekniske funksjonane i Canvas for å gje tilbakemelding. Mange studentar synes det er skummelt å gjere slike øvingar, og det kan hjelpe å nytte anonyme tekstinnleveringar og

vurderingar. Studentane blir også ulikt motiverte av ulike aktivitetar. Faglærer må vere tydeleg i kommunikasjonen og trygge studentane i at førsteutkastet kan endrast på. Faglærer må bygge eit læringsmiljø som gir rom for å prøve, og som legg vekt på det sosiale læringsfellesskapet og samarbeid. Innhaldet i caseoppgåvene må ha ein progresjon i emnet, slik at ein startar med det som er enklare og overkommeleg. Særleg i første skriveseminar må det vere nok tid for å bli kjent med tekniske løysingar og korleis gje tilbakemeldingar i ein rettleiingssituasjon. Deretter kan ein auke krava til det faglege innhaldet.

Læringsfellesskapet som støtte. Denne arbeidsmåten har fleire fordelar. Studentane lærer å bruke læringsfellesskapet som arena for å søkje støtte. Dei får innblikk i korleis andre studentar jobbar og får sjå variasjonar i tekst og formuleringar. Dei får øving i å gjere vurderingar av andre sine tekstar, og bruke desse vurderingserfaringane på eige arbeid. Studentane får øving i å gje og formulere konstruktive tilbakemeldingar, gjerne ved å bruke pensumlitteraturen meir aktivt for å ha dekning for tilbakemeldinga dei gir. Tilbakemeldingane frå faglærer får eit anna innhald, fordi studenten sjølv har gjort betringar i teksten. Nødvendige tilbakemeldingar som handlar om struktur, formulering av rettsspørsmål og dels rettsgrunnlag er ofte allereie gitt av studentane. Faglærer kan då gje tilbakemeldingar om kvalitetssikring av tolking og oppbygging av subsumsjonen. Fordelen er at faglærer får gje tilbakemeldingar av god kvalitet, men ein skal ikkje undervurdere studentane sin måte å forklare juridisk metode. Studentane brukar gjerne andre ord og metaforar enn det lærebøkene gjer, og det er interessant å få dette innblikket.

Studentevalueringar må analyserast for å gje verdi. Eg som faglærer er tett på dette studentarbeidet, og dette genererer nye idéar som kan testast ut for konseptet. Sjølv om mykje i skriveseminaret er skriftleg, skjer det munnleg dialog og uformelle tilbakemeldingar undervegs. Her er det viktig å lære frå det som fungerte og forbetre det som ikkje fungerte. Ei av utfordringane ved kursevaluering er at ein må ta konsekvensane av den og omsetje det til handling. Det er ikkje poeng i å gjere varierte kursevalueringar dersom dei ikkje får innverknad på kvaliteten på kurset gjennom forbetra undervisning og læring (Strømsø *et al.*, 2016). Det er ikkje alle innspel som kan gjennomførast. Rammefaktorane for dei enkelte emna seier noko om kva som kan gjennomførast, og dette må formidlast til studentane.

Ei anna utfordring er at ei studentgruppe kan ha ulike oppfatningar eller vere usamde om korleis eit undervisningsopplegg fungerer. Det kan då vere vanskeleg å vite kva retning ein skal velje. Dersom ein aksepterer at ikkje alle studentar kan

vere heilt nøgde med eit undervisningsopplegg, kan ein i staden fokusere på å forklare undervisningsopplegget for studentane. Undervisaren må då forklare kvifor ein held fram med nokre av læringsaktivitetane sjølv om dei ikkje er populære hjå alle, og forklare kvifor ein ikkje følgjer opp alle forslag frå studentane. På denne måten kan studentane få ei betre forståing av rammene som dei må arbeide inn- anfor, og dette kan føre til betre læring (Strømsø *et al.*, 2016).

Ulike kursvurderingar og emneevalueringar gir ikkje ferdige løysingar. Responsen må tolkast, og det er faglærer som må gjere dette. Ofte er ein aleine om dette arbeidet, og det kan igjen avgrense motivasjon og inspirasjon for å gjere endringar. God kollegastøtte frå pedagogisk kompetente kollegaer vil kunne vere med på å forbetre undervisninga (Strømsø *et al.*, 2016).

Studentevaluering som kjelde til innsikt i målgruppa. Undervisningsloggen fungerte både som ei evaluering av økta og gav samstundes høve til å bli kjent med målgruppa. På den måten skjedde undersøkingsfasa delvis samstundes som utvikling av prototypen, men komprimert i tid. Det uformelle formatet gjorde at studentane delte meir enn ved kvantitativ evaluering etter øktene. Eg fekk innblikk i sjuke born, søvnlause netter, helseutfordringar, lese- og skrivevanskar, sagn av medstudentar, pensumbøker forsvunne i posten og mykje anna av det som høyrer livet til. I tilbakemeldingane kan ein gje uttrykk for at desse utfordringane er sett og forstått. Det er viktig å skape eit trygt læringsmiljø for å fremje studenten si læringsevne.

Andre tilbakemeldingar frå studentane stadfestar inntrykket av at studentane møter til jussundervisning med ei slags frykt, og er uroa over at det både er kjedeleg og krevjande. Dette inntrykket var også utgangspunktet for valet om å bruke god tid på å bli kjent med målgruppa.

Utdraga eg trekte fram i punkt 3.3.2 viser at studentane har både læringsperspektivet og undervisningsperspektivet med i sine tilbakemeldingar. Dei evaluerer seg sjølve i undervisningssituasjonen. Dette gir meg som faglærer eit innblikk i kven dei er som studentar, og eg får ei evaluering på om læringsaktivitetane har fungert etter intensjonen.

Verdien av å skape trygge og utforskande læringsrom. Som faglærer synes eg det er vanskeleg å lære studentane juridisk metode samstundes som dei skal lære seg samfunnsvitskapleg metode. Ofte har studentane vanskar med å setje ord på utfordringane dei står i undervegs i eit emne, noko som er naturleg på dette punktet i ein læringsprosess. Eg har tenkt at det då er viktig å gje framovermelding til studentane.

Læringsstøtte kan gjevast på ulike måtar, ikkje berre som respons på tekst. Å gje studentane trygge læringsmiljø som gir rom for å teste, gå tilbake og gjere endringar og prøve på nytt, er viktig. Studentane gir tilbakemeldingar på at dei blir tryggare i undervisningssituasjonen, at dei blir interesserte i juss som fag, og at dei opplever tilstrekkeleg balanse mellom utfordring og meistring. På den måten kan ein seie at vi ser att element frå heile designntenkingsmetodikken også i sjølve undervisninga.

I løpet av eit emne snakkar eg mykje med studentane om at læringsprosessen ikkje er lineær. Eg prøver å gje råd på vegen, men ofte er det best at studenten sjølv tileignar seg erfaringar om struktur, arbeidsmetodikk og prioriteringar. Studentperspektiv på læringsstøtte har også vore viktig i analysen av undervisninga. Som undervisar har eg testa ulike måtar å gi læringsstøtte på. Både å vere tett på studenten, men også å sleppe studentane på eiga hand slik at dei får utforske fagområdet sjølv.

Verdien av studentdeltaking. I denne framstillinga har eg vist korleis modellen for designntenking kan fungere som ei ramme for utvikling av undervisningskvalitet. Modellen for designntenking gir rom for studentperspektivet og samspelet mellom undervisar og student. Ved at studentane får delta i diskusjonar som handlar om retninga undervisninga skal gå i, kan dette gje ei kjensle av eigarskap og medbestemming. Når meiningar og behova til studentane blir høyrte, aukar motivasjonen til studentane. Ei slik deltaking gir studentane ei stemme i avgjersleprosessane, og gir ei demokratisk deltaking.

Det er tidkrevjande å ha ulike diskusjonar, avstemmingar eller konsensus ved val av undervisningsretning. Dette kan balanserast ved å avgrense kva studentane skal vere med på å bestemme. Studentar har ikkje same ekspertise og erfaringar som ein undervisar, og manglande kunnskap og erfaringar kan føre til manglande heilskapleg perspektiv. Det kan også vere vanskeleg for undervisar å ta avgjersle dersom meiningane sprikar i ulike retningar. Studentdeltaking kan vere med på å fremje forståing for tema, fag og læringsssituasjonen. Studentane kan få innsikt i kvifor dei aktuelle tematikkane er relevante og aktuelle for dei, og tilbake kan dei bidra med mangfald og erfaringar av verdi for dei ulike undervisningsvala.

Modellen for designntenking passar godt inn i den kommunikative tradisjonen for bachelorprogrammet. Modellen gir rom for fagets eigenart, for djupnelæring og for samspel. Det vil likevel vere uvisst korleis modellen ville passa i andre studieprogram.

Referansar

- Amdam, J. (2000). *Kommunikativ planlegging*. Samlaget. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2013120205042
- Amdam, R. (2011). *Planlegging og prosessleing*. Samlaget. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2018030648114
- Brabrand, C. & Dahl, B. (2009). Using the SOLO taxonomy to analyze competence progression of university science curricula. *Higher Education*, 58(4), 531–549. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9210-4>
- Brattli, H., Garmann-Johnsen, N. F., Utne, A. S. & Brattli, H. (2023). *Design thinking på norsk*. Cappelen Damm akademisk. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_pliktmonografi_000022035
- Dysthe, O., Hoel, T. L. & Hertzberg, F. (2010). *Skrive for å lære* (2. utg.). Abstrakt. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2014070206045
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hestad, M., Grønli, A. G. & Rigoni, S. (2016). *Det lille heftet om design tenking*. Brand Valley Publications. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2020061948541
- Langsrud, E. & Jørgensen, K. (2022). Studentaktiv læring i juridiske emner. *Uniped*, 45(3), 171–183. <https://doi.org/10.18261/uniped.45.3.2>
- NOKUT. (2022). *Kvalitetsområder for studieprogram i høyere utdanning*. https://www.nokut.no/siteassets/akkreditering-hu/kvalitetsomrader-for-studieprogram-i-hoyere-utdanning_mars-2022.pdf
- NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. (2014). <https://lovdata.no/pro/NOU/forarbeid/nou-2014-7>
- Parmann, A., Helde, R. & Suzen, E. (2023). Undervisning i juridiske emner for studenter som ikke skal bli jurister. *Lov og Rett*, 62(4), 223–238. <https://doi.org/10.18261/lor.62.4.4>
- Strømsø, H. I., Lycke, K. H. & Lauvås, P. (2016). *Når læring er det viktigste* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2021072848160

