

Vigdal, A. M. (2025). Gir metodikken fra problembasert læring (PBL): God jusundervisning i enkeltemner for studenter som ikke skal bli jurister? I R. Helde, A. Parmann & E. Suzen (Red.), *Undervisning i rettsvitenskap for de som ikke skal bli jurister* (s. 369–388). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa5402018>

Kapittel 18

Gir metodikken fra problembasert læring (PBL)

God jusundervisning i enkeltemner for studenter som ikke skal bli jurister?

Anne Marit Vigdal¹

¹ NTNU Handelshøyskolen

Sammendrag: Artikkelen tar utgangspunkt i egne erfaringer ved undervisning ved bruk av problembasert læring i et juridisk emne ved masterutdanningen i regnskap og revisjon ved NTNU Handelshøyskolen. Problembasert læring (PBL), hvor det tas utgangspunkt i aktuelle juridiske problemer, er tatt i bruk av flere utdanningsinstitusjoner som har en masterutdanning i jus. Artikkelen tar utgangspunkt i to artikler som beskriver innføring av PBL på masterutdanningen i jus ved universitetene i Oslo og i Bergen. Artikkelen gir en oversikt over PBL-metodikken og beskriver hvordan denne metodikken er benyttet i egen undervisning. Studentevalueringer har vist at studentene er svært positive til en problembasert tilnærming i undervisningen. Studentenes interesse for jusfaget har økt, og studentene har fått praktisk trening i å løse problemstillinger ved bruk av juridisk metode. Mine erfaringer tilsier at denne undervisningsformen også er svært godt egnet for studenter som ikke skal bli jurister.

Nøkkelord: problembasert læring, juss, ikke-jurister

Abstract: The article is based on my own experiences of teaching using problem-based learning in a law subject at the master's degree in accounting and auditing at the NTNU School of Business and Economics. Problem-based learning (PBL), where the starting point is current legal problems, has been adopted by several educational institutions that offer a master's degree in law. The article is based on two articles that describe the introduction of PBL in the master's degree in law at the universities of Oslo and Bergen. It provides an overview of the PBL methodology and describes how this methodology is used in my own teaching. Student evaluations have shown that students are very positive about a problem-based approach in teaching. The students' interest in law has increased, and they have received practical training in solving problems using legal methods. My experiences indicate that this form of teaching is also very well suited for students who do not intend to become lawyers.

Keywords: problem-based learning, law, non-lawyers

Innledning

Jeg underviser i flere juridiske fag ved NTNU Handelshøyskolen. Juridiske enkeltemner inngår både i bachelorutdanningen i økonomi og administrasjon og i masterutdanningen i regnskap og revisjon. Artikkelen tar utgangspunkt i egne erfaringer ved undervisning av masterstudenter i regnskap og revisjon i emnet foretaksrett. Emnet er på 7,5 studiepoeng og undervises i studentenes første semester på masterutdanningen. Studentgruppen består av mellom 30–40 studenter, og alle studentene har en bachelor i økonomi og administrasjon hvor det inngår et kurs i rettslære på 7,5 studiepoeng.

Foretaksrett har en omfattende emnebeskrivelse og består i all hovedsak av fagområdene selskapsrett, konkursrett, pengekravrett og økonomisk kriminalitet. I tillegg inngår en innføring i juridisk metode.

Emnebeskrivelsen har følgende krav til studentenes ferdigheter etter gjennomført kurs:

Ved utløpet av semesteret kan kandidaten:

- løse rettslige problemstillinger ved bruk av juridisk metode
- tilegne seg ny kunnskap innen rettsområder som har betydning for revisors virksomhet og yrkesutøvelse
- formidle sentralt fagstoff gjennom relevante uttrykksformer
- utveksle synspunkter og erfaringer med andre fagpersoner
- reflektere over etiske problemstillinger innen rettsområder som har betydning for revisors virksomhet

Emnebeskrivelsen for kurset i Foretaksrett, BMRR 4025, er lagt ut på NTNU sin hjemmeside¹.

Studentene skal i henhold til emnebeskrivelsen opparbeide seg kunnskap og ferdigheter som er høyt opp i hierarkiet i Blooms taksonomi (Bloom, 1956). Det stilles krav om at studentene skal anvende ny kunnskap ved løsning av rettslige problemstillinger ved bruk av juridisk metode.

Ved oppstart av undervisningen i emnet, så jeg for meg noen sentrale utfordringer. En utfordring var hvordan jeg skulle få studentene til å lese juri-

1 <https://www.ntnu.no/studier/emner/BMRR4025#tab=omEmnet>

diske pensumbøker. Mine erfaringer er at et fåtall av studenter leser pensumlitteraturen, og at juridisk litteratur oppleves som tungt tilgjengelig lesestoff.

Fra min tid som underviser i juridiske fag, har jeg også erfart at mange studenter sliter med å foreta en presis formulering av de juridiske problemstillingene de skal drøfte. Dette gjør at studentenes skriftlige fremstillinger, herunder eksamensbesvarelser, ofte blir svakere enn de kunne ha vært med en presis problemstilling innledningsvis.

En annen sentral utfordring er at studentene skal gis en innføring i juridisk metode. Av emnebeskrivelsen fremgår det at studentene også skal anvende juridisk metode når de løser rettslige problemstillinger. Studentene skal dermed ikke bare ha kjennskap til juridisk metode, de skal også kunne anvende denne metodikken ved løsning av juridiske problemstillinger. Dette kan være utfordrende innenfor et emne på 7,5 studiepoeng i et emne som også skal gi undervisning i flere rettsområder.

En siste utfordring var at mange studenter er passive i undervisningssituasjonen. Jeg ønsket å fremme læring ved aktiv deltakelse fra studentene. For å kunne fremme aktivitet blant studentene er det viktig å skape et trygt læringsmiljø. Dette krever at studentene blir kjent med hverandre, og at de blir trygge på hverandre og på meg som underviser. Det å legge til rette for et samarbeid mellom studentene kan være et bidrag til et trygt læringsmiljø.

For å løse noen av disse utfordringene endret jeg undervisningsform fra tradisjonelle forelesninger, hvor jeg ga studentene en innføring i de ulike rettsområdene, til løsning av praktiske caseoppgaver i grupper ved bruk av en metodikk basert på problembasert læring (PBL). Endringen innebar at tradisjonelle forelesninger ble erstattet med løsning av praktiske case. Spørsmålet er om denne endringen ville løse mine utfordringer ved oppstart av emnet.

I artikkelen tar jeg utgangspunkt i egne erfaringer ved bruk av PBL i Foretaksrett. Forskning knyttet til bruk av PBL i jusundervisning er i all hovedsak rettet mot undervisning av masterstudenter i jus. Moust (1998) ser på bruk av PBL ved utdanningen ved Maastricht Law School i Nederland. I Norge har Eriksen (1994) skrevet artikkelen «Innføring av problembasert læring på jusstudiet». Artikkelen omhandler masteren i rettsvitenskap ved Det arktiske universitetet i Tromsø (UiT). I artikkelen «Problembasert læring og casestudier i juristutdanningens innledende år» drøfter Taraldsrud (2014) problembasert læring og casemetodikk ved juristutdanningen ved Universitetet i Oslo (UiO) og ved Universitetet i Bergen (UiB). Lars Skjold Wilhelmsen har skrevet et kapittel om

den PBL-baserte læreplanen ved masterstudiet i Bergen (Wilhelmsen, 2010). Innføring av en hybrid med innslag av PBL er også innført i juristprogrammet i Uppsala (Eklund, 2014). Temaet for denne artikkelen er om undervisning ved PBL-metodikk også kan være nyttig ved undervisning i enkeltemner for studenter som ikke skal bli jurister. Temaet er aktuelt da det foretas undervisning i mange enkeltemner i jus ved universiteter og høyskoler (Parmann *et al.*, 2023).

Mitt arbeid med innføring av PBL-metodikk i undervisningen startet som et prosjekt i et kurs i universitetspedagogikk ved NTNU. Ideen bak artikkelen er basert på et prosjektnotat jeg skrev i forbindelse med universitetspedagogikkutdanningen.²

Tradisjonell jusundervisning med forelesninger

I min tid som jusstudent ved Universitetet i Oslo, fra 1985 til 1990, besto undervisningen i all hovedsak av forelesninger. Vi var mange studenter, forelesningssalene var store, og det var stor avstand mellom studentene og foreleserne. Jeg og mine medstudenter brukte mye tid på lesing av pensumlitteratur, og mindre tid på løsning av praktiske oppgaver.

Da jeg startet med undervisning i jusfag for noen år tilbake, gjennomførte jeg undervisningen i tre-timers forelesninger hvor jeg gjennomgikk hovedpunktene i de aktuelle rettsområdene. Forelesningene ble svært ofte en ensidig dialog, med liten aktivitet fra studentenes side. Når jeg underviste i juridisk metode, så jeg ofte at studentene ikke helt forsto betydningen av denne metodikken. For å øke studentenes egen aktivitet innførte jeg oppgaveseminarer hvor studentene arbeidet i grupper for å løse juridiske case. Gjennom gruppearbeidet økte studentenes aktivitet, og det ble enklere å få til en diskusjon med studentene i forelesningssalen.

Eksamenssensuren avdekket at mange studenter hadde noe kunnskap om rettsreglene. Imidlertid hadde mange studenter betydelige svakheter når

2 Prosjektnotatet som jeg skrev i kurset i universitetspedagogikk er ikke publisert, men notatet kan sendes til interesserte per e-post. Ta kontakt med meg på e-post annemvig@ntnu.no.

det gjaldt å løse juridiske oppgaver. Dette gjaldt både å avdekke de juridiske problemstillingene som eksamensoppgaven reiste, og selve drøftelsen av problemstillingene i oppgavene. Gjennomgangen av eksamensbesvarelsene viste at studentene trengte øving i juridisk skrivning, og at egen aktivitet var nødvendig for at studentene skulle kunne tilegne seg juridisk tenkning.

Den tradisjonelle undervisningen i jus ved forelesninger i Norge står i motsetning til juristutdanningen i USA, som har en lang tradisjon med undervisning med utgangspunkt i aktuelle rettsavgjørelser eller case. Dette er også betegnet som «case-method». Case-metoden ble kritisert da metoden innebar at studentene studerte løsninger på problemet, men ikke ga studentene kunnskap om hvordan de selv skulle løse juridiske problemstillinger (Moust, 1998). På bakgrunn av denne kritikken ble det anbefalt at «the Problem-method» ble innført. The problem-method tar utgangspunkt i juridiske problemstillinger som studentene selv skal løse, og undervisningen rettes mot en veiledning av studentene i denne problemløsningen.

Hva er problembasert læring (PBL)?

Problembasert læring (PBL) er en undervisningsmetode hvor studentene får presentert en problemstilling som de skal løse i grupper. Den opprinnelige modellen for problembasert læring ble utviklet ved McMaster University i Canada ved etablering av et medisinstudium. Studentene ble presentert for simulerte pasienter som de ble bedt om å intervju og undersøke for å kunne stille en diagnose (Barrows, 1986).

Problembasert læring er en undervisningsmetode som setter problemet først og innebærer at studentene aktivt skal samarbeide om å løse problemer. Undervisningsmetoden har en grunnleggende forutsetning om at studentaktivitet og arbeid i grupper har stor betydning for læring. Problembasert læring gir studentene mulighet til å foreta egne valg når det gjelder læring – både når det gjelder hvilke kilder som skal studeres og hvilke problemstillinger det skal arbeides videre med. Undervisningsmetoden er fundert både i sosialkulturell og kognitiv læringsteori.

I og med at studentaktivitet og studentens ansvar for egen læring er svært viktig i problembasert læring, vil rollen som underviser være knyttet til en mer passiv veilederrolle. Som veileder er underviseren tilgjengelig for studentene og bidrar med råd når studentene ber om det. Underviseren tilrettelegger for læring, men det er studentene selv ved egen aktivitet som bidrar til selve læringen.

Det som imidlertid særpreger lærerrollen i en studentaktiv undervisning, kan betegnes som at lærerne «have moved from the sage on the stage» til å være «a guide on the side» (Payne, 1880).

I henhold til Barrows (1986) beskrives veilederrollen av tre prinsipper: kognitiv modellering, trening og utfordring, og gradvis tilbaketrekking. I begynnelsen av læringsprosessen utøver veilederen en mer aktiv rolle hvor hovedrollen er å demonstrere hvordan problembasert læring gjennomføres i sju trinn. Veilederen skal demonstrere hvordan studentene skal tenke ved å være en aktiv rollemodell. Det er også viktig at veilederen er en rollemodell når det gjelder motivasjon og interesse for læring. Ved gjennomføringen av undervisningsmetoden er veiledningen rettet mot trening og utfordring, og her er det viktig at veilederen stiller åpne spørsmål til studentene som bidrar til egen tenkning og refleksjon. Avslutningsvis i prosessen spiller veilederen en mer passiv rolle, og dette beskrives som en gradvis tilbaketrekking.

Prosess inndelt i sju trinn

De sju trinnene (Pettersen, 2017) er tilpasset løsningen av juridiske problemstillinger presentert i form av praktiske case ved bruk av juridisk metode.

1. Identifiser problemet
 - Studentene får utlevert en juridisk case som de skal løse.
 - En av studentene i gruppa leser gjennom caset, slik at alle merker seg uklare og ukjente begreper.
 - Gruppa sjekker om den har en rimelig forklaring av begrepene i caset.

- Gruppemedlemmene beskriver hvordan de oppfatter situasjonen for hverandre.
- 2. Definer og avgrens hovedtemaer, problemer og eventuelle delproblemer
 - Brainstorming – hvilke problemstillinger reiser caset?
 - Alle problemstillinger skrives ned på en tavle.
 - Hvilke problemstillinger vil gruppa arbeide videre med?
- 3. Mulige forklaringer, årsaker, sammenhenger og hypoteser
 - Studentene forklarer de problemstillingene som gruppen har valgt å arbeide videre med.
 - Hvor er det mest sannsynlig at studentene finner en løsning på problemet?
 - Hvilke rettskilder bør studentene undersøke?
- 4. Hvor relevante og faglige er holdningene fra punkt 3?
 - Utdyp sentrale problemstillinger og formuler problemstillingene.
 - Her er det viktig at studentene bruker tid på å formulere problemstillingene.
- 5. Mål for videre læring
 - Hva må vi vite mer om for å løse problemstillingen?
 - Faglitteratur?
 - Hvilke rettskilder?
 - Sett opp mål for videre læring.
 - Hvem skal gjøre hva, og hvordan skal dette presenteres?
- 6. Individuelle studier – ny kunnskap
 - Studentene arbeider individuelt med utgangspunkt i læringsmålene i punkt 5.
- 7. Sammenfatning, integrering og anvendelse av ny kunnskap
 - Gjør rede for hva den enkelte student har lært og lest.
 - Lag en disposisjon med problemstilling – drøftelser og konklusjon.
 - Skriv en juridisk tekst med løsning av problemstillingen.

Gir undervisning ved PBL bedre og mer effektiv læring enn tradisjonelle forelesninger?

Effekten av problembasert læring i forbindelse med evaluering av undervisning er undersøkt i en meta-analyse (Giljels *et al.*, 2005). PBL er vurdert

i forhold til tre variabler: forståelse av begreper, forståelse av prinsipper som knytter begreper sammen, og kobling av begreper og prinsipper til betingelser og prosedyrer for anvendelse. Effekten av PBL avhenger av hvilket nivå av kunnskap som skal evalueres. Artikkelen konkluderer med størst effekt av PBL når det gjelder forståelse av prinsipper som knytter begreper sammen. I min artikkel er det ikke foretatt noen evaluering av effekten av PBL i undervisningen sammenlignet med tradisjonelle forelesninger. Jeg har begrenset fremstillingen til å se på noen sentrale utfordringer og vurdert hvordan PBL kan bidra til å løse disse utfordringene.

Gjennomføring av egen undervisning

Studentgruppen består av ca. 40 studenter. Jeg deler studentene inn i faste grupper på 5 til 6 studenter. Gruppene lages i Blackboard (læringsportalen ved NTNU), og sammensetningen av gruppene er tilfeldig. Studentene på masterprogrammet kommer fra flere ulike studiesteder, og få av studentene kjenner hverandre fra før. En fast gruppeinndeling bidrar til økt fellesskap mellom studentene. At studentene blir kjent med de andre medlemmene i gruppen gir økt trygghet og trivsel i studentgruppen. Min erfaring er også at faglig sterke studenter i stor grad bidrar til at det faglige nivået heves for faglig svakere studenter.

Kurset starter med en felles introduksjonsforelesning med informasjon om problembasert læring og det videre arbeidet i gruppene. I tillegg gis studentene en innføring i bruk av juridisk metode og bruken av juridiske rettskildebaser.

Gruppearbeidet følger de sju trinnene i problembasert læring, se Kapittel 3.1 overfor. På det første møtet i gruppen innledes arbeidet med en kort presentasjon av gruppemedlemmene og en øvelse hvor gruppemedlemmene lærer hverandres navn. Gruppene gis en veiledning i bruk av problembasert læring som undervisningsmetode, samt bakgrunnen for at denne metoden er valgt for undervisning i dette emnet.

Læringsprosessen starter med at gruppene får utdelt tre ulike juridiske cases. Casene er basert på aktuelle juridiske problemstillinger innen selskaps-

retten. Gruppen analyserer problemet ved bruk av problembasert læring – trinn 1 til 5. Gruppene skal først finne fram til de aktuelle juridiske problemstillingene som casene reiser. Dette gjøres først ved en brainstorming hvor alle medlemmene av gruppene kommer med forslag til aktuelle problemstillinger, etterfulgt av en gjennomgang av de foreslåtte problemstillingene. Gruppen skal så bli enige om hvilke sentrale problemstillinger de ulike casene reiser.

Gruppene gis veiledning av faglærer i hvordan gruppen skal arbeide etter PBL-metodikken. Gruppen gis også veiledning i å definere aktuelle juridiske problemstillinger.

Når gruppene er blitt enige om problemstillingene, går studentene over i en fase med selvstudier. I denne fasen skal studentene løse problemstillingene ved hjelp av juridiske rettskilder, herunder lese aktuell pensumlitteratur. Studentene finner fram aktuelle rettskilder og vurderer disse ved hjelp av juridisk metode. Metodikken gir studentene en praktisk opplæring i bruk av juridisk metode.

Perioden med selvstudier bestemmes av gruppen og kan variere fra to til tre dager til en uke. Etter perioden med selvstudier møtes gruppen på nytt og diskuterer hvordan problemstillingene kan løses. Det er her viktig at grupped medlemmene stiller åpne spørsmål og refleksjonsspørsmål for at studentene skal foreta egne vurderinger. Til slutt kommer gruppen fram til en konklusjon på problemstillingene.

Gruppen får to uker på å løse hvert av casene. Ett av casene kan gruppen velge å levere inn som et obligatorisk arbeidskrav i emnet. Arbeidskravet må være godkjent for at studentene skal kunne gå opp til eksamen i emnet. Innleveringen skal bestå av en juridisk fremstilling av problemstillingen med drøftelse av de aktuelle problemstillingene ved bruk av juridisk metode. Innlevering av en skriftlig besvarelse gir studentene god trening i juridisk skrivning, herunder god trening til løsning av casene i den senere eksamensoppgaven.

Etter at arbeidskravet er levert inn og kommentarer fra faglærer er sendt studentene, legges det ut noen eksempler på gode besvarelser for alle de tre casene. Opplegget avsluttes av en felles evaluering med refleksjonsspørsmål både i gruppene og i en felles samling med alle studentene i kurset.

Erfaringer fra bruk av PBL

Hvordan har erfaringen ved undervisning etter PBL-metoden fungert for masterstudenter?

Norsk rett har egne særtrekk og kan vanskelig sammenlignes med utenlandske rettssystemer. Selv om undervisning ved bruk av PBL er tatt i bruk ved universiteter både i Norge og i utlandet, og selv om undervisningsmetoden har en lang tradisjon ved amerikanske undervisningsinstitusjoner, har jeg valgt å ta utgangspunkt i fagartikler som omhandler bruk av PBL ved norske universiteter som har en masterutdanning i jus. Jeg har tatt utgangspunkt i to fagartikler som omhandler bruk av problembasert læring i jusstudiet ved norske universiteter (Taraldsrud, 2014; Eriksen, 1994).

Gunnar Eriksens artikkel omhandler innføringen av problembasert læring på jusutdanningen i Tromsø. Innføringen av PBL var ett av flere tiltak for å få ned strykprosenten og forbedre studiegjennomstrømmingen. Det ble her gjennomført følgende opplegg: først en introduksjonsforelesning (eller flere) hvor sentrale begreper og sammenhenger ble forklart. Deretter fulgte en leseperiode, før studentene ble samlet i mindre grupper og fikk der presentert oppgaver/problemstillinger. Studentene løste oppgavene dels individuelt og dels i gruppesammenheng. Som avslutning ble det gitt en kort forelesningsrekke over tema som studentene valgte selv.

Erfaringene fra arbeidet var at studentene får og tar mer ansvar for egen læring. Dette bidro både til bedre læringsutbytte og økt motivasjon for studentene. Studentene ble mer selvstendige og kreative.

Sett fra lærersiden medførte undervisningsopplegget et tettere samarbeid mellom lærerne. Lærerne kom også tettere på studentene, og forsto dermed også hva studentene opplevde som vanskelig av fagstoffet. Dette ga en bedre forståelse av den enkelte students faglige utvikling. For faglærerne ble det også avdekket et behov for større pedagogisk kompetanse. Et opplegg hvor det ble lagt vekt på forståelse av hovedlinjer og tilegnelse av praktisk metode ble av noen oppfattet som problematisk. Det ble vanskeligere å vurdere om studenten har den nødvendige progresjonen i undervisningen. Har undervisningen bidratt til at studenten oppfyller alle kunnskapsmålene i emnebeskrivelsen? Det forhold at læringen ikke lenger er en kontrollerbar strøm av ferdigformulert kunnskap formidlet av læreren, men at læringen skjer som en indre prosess hos studentene, kan oppleves utfordrende for underviserne.

Karen Eg Taraldsrud behandler i sin artikkel bruk av problembasert læring på jusstudiet ved Universitetet i Oslo og ved Universitetet i Bergen. Ved Universitetet i Bergen er det innført et undervisningsopplegg i problembasert læring som er obligatorisk for alle studenter. Studentene deles inn i arbeidsgrupper. Ved Universitetet i Oslo tilbys studentene deltagelse i basisgrupper, men dette er ikke obligatorisk.

Felles for opplegget er at det gis forelesninger i kombinasjon med gruppearbeid. PBL bidrar til opptrening av ferdigheter i problemløsning av konkrete saker. Metoden gir god trening i å innhente juridisk kunnskap og bruke den til løsning av konkrete oppgaver. PBL anses som ressurskrevende. På begge undervisningsstedene bidro undervisningsmetoden til at studentene fikk større ansvar for egen læring. En studentevaluering ved Universitetet i Bergen viste at lesing av pensum, oppgaveskriving og midtveiprøver ble vurdert å gi høyt læringsutbytte. Derimot ble kommentarer fra medstudenter og storgruppesamlinger vurdert å gi mindre læringsutbytte. Det ble også avdekket et språk mellom studentenes forventninger om at gruppelederne skulle gi løsninger på de juridiske problemstillingene. Gruppeledernes oppdrag var imidlertid å bidra til at studentene arbeidet selvstendig med problemstillingene.

Det fremheves at PBL gir god trening i å innhente teoretisk kunnskap og bruke denne kunnskapen til løsning av oppgaver. Denne kunnskapen kan overføres til anvendte juristyrker etter avlagt mastergrad. Undervisningen ved bruk av PBL oppleves imidlertid som ressurskrevende for utdanningsinstitusjonene.

Forfatteren stiller spørsmål om opplegget for jusstudentene i Oslo egner seg mer for å fremme individualisme og elitetenkning. Dette ved å gi plass for de faglig sterke studentene til å forberede egen karriere fremfor å bidra til fellesskapets utvikling.

Erfaringer ved bruk av PBL i egen undervisning

Fra mitt ståsted som underviser har bruk av PBL vært en ny og spennende undervisningsmetode. Før jeg endret undervisningen fra tradisjonelle forelesninger til gruppearbeid basert på PBL, hadde jeg noen utfordringer. Jeg

håpet at et endret undervisningsopplegg ville kunne løse disse. Jeg viser til innledningen i artikkelen.

En av utfordringene var knyttet til studentenes manglende lesing av pensum. Har PBL løst denne utfordringen? Det at studentene presenteres for faktiske juridiske problemstillinger, har ført til at interessen for pensumlitteraturen og rettskilder har økt. Det at det tas utgangspunkt i problemet først, har ført til at studentene leser for å finne svar på ulike problemstillinger. Dette har ført til en mer aktiv tilegnelse av faglitteraturen. Det at pensum er satt i en praktisk sammenheng, bidrar også til at studentene husker bedre det de har lest.

Jeg har også stor tro på at undervisningsmetoden vil bidra til økt læring og forståelse for jus som fagområde. En positiv effekt er at studentene trenes i problemløsning, og at studentene får trening i løsning av juridiske problemstillinger ved bruk av juridisk metode.

Etter en gjennomført masterutdanning i rettsvitenskap skal studentene arbeide i rettsvesenet, i forvaltningen som advokater eller i næringslivet. Ved bruk av PBL i masterutdanningen er det lagt til grunn at treningen i å innhente teoretisk kunnskap og anvende denne på løsning av konkrete oppgaver er overførbart og praksisrelevant. Dette gir et godt grunnlag for juristens oppgaver etter endt utdanning. Selv om det fremgår av emnebeskrivelsen i Foretaksrett at studentene skal løse juridiske problemstillinger ved bruk av juridisk metode, vil de av studentene som tar arbeid som statsautoriserte revisorer, ofte få jobb i større revisjonsselskaper. Disse selskapene har ofte egne juridiske avdelinger. Den viktigste kunnskapen studentene bør tilegne seg i studietiden, er at de klarer å avdekke at faktum reiser et juridisk problem, og at de dermed ser når det er nødvendig å innhente bistand fra jurister.

Studentene skal også lære å bruke juridisk metode i løsningen av juridiske problemstillinger. PBL er svært godt egnet til å lære studentene å løse problemstillinger ved bruk av relevante rettskilder.

Gjennom gruppearbeidet får studentene omfattende trening i å formulere og presisere de juridiske problemstillingene som faktum i casene reiser. Dette gir et viktig og godt utgangspunkt for egen juridisk skrivning, blant annet ved utarbeidelse av eksamensbesvarelser.

Inndeling av studentene i faste grupper har ført til at alle får noen faste samarbeidspartnere. Gruppen blir en trygg arena for utveksling av meninger og diskusjoner. Gruppearbeidet har ført til større aktivitet i studentgruppen.

Flere studenter stiller spørsmål, og det har også oppstått et tettere samarbeid med studenter utenfor egen gruppe.

Veiledning i mindre grupper fører til at jeg som underviser kommer i tettere kontakt med studentene. Jeg blir bedre kjent med studentene og hvilke forutsetninger og bakgrunn de ulike studentene har. Bedre kunnskap om studentene innebærer også at læringsaktiviteten på en bedre måte kan tilpasses den enkelte students behov og forutsetninger.

Bruk av denne undervisningsmetoden krever at jeg som underviser har satt meg grundig inn i undervisningsmetodikken. Jeg må bruke tid på å reflektere over min rolle som veileder i en gruppe, og forberede gode spørsmål til gruppen. I tillegg må jeg forberede meg på tiltak som bidrar til større samhörighet i gruppen og tiltak som hindrer eller løser konflikter mellom gruppemedlemmene.

Innføringen av PBL i undervisningen har medført økte ressurser til planlegging av kurset og til veiledning av studentene i oppgaveløsningen. Den økte ressursen til planlegging og gjennomføring har vært vesentlig større enn ressursen ved å gjennomføre tradisjonelle forelesninger i kurset. Jeg mener imidlertid at PBL-metodikken gir viktige synergieffekter som et bedre læringsmiljø og trening i å arbeide i grupper. Disse effektene er vanskelig å måle, men de må også trekkes inn i vurderingen av ressursbruken.

Min rolle som underviser har endret seg fra enveiskommunikasjon i forelesninger til aktiv veiledning av grupper. Ved formidling av fagstoffet i forelesninger er studentene ofte passive, og det stilles få spørsmål til foreleseren under formidlingen av fagstoffet. Det kan derfor være vanskelig å finne ut om studentene oppfatter budskapet og forstår fagstoffet. Ved aktiv deltakelse i gruppene får jeg som veileder god kunnskap om hvilke problemstillinger studentene opplever som vanskelige. Jeg bidrar også aktivt med formulering av problemstillinger og veiledning i problemløsning. Tettere kontakt med studentene har ført til økt forståelse av de faglige utfordringene studentene har. Dette har ført til at undervisningen kan rettes mot studentenes utfordringer, og dermed til et bedre læringsutbytte for studentene.

Gruppearbeidet avsluttes ved at studentene skriver en fullstendig løsning på ett valgfritt case og leverer dette som et obligatorisk arbeidskrav. Gjennomgangen av innleverte arbeidskrav har vist at samarbeidet og diskusjonene i gruppene har ført til en vesentlig bedring av studentenes skriftlige fremstillinger. Ressursbruken ved gjennomgangen av studentenes skriftlige

arbeider med utarbeidelse av tilbakemeldinger til studentene har derfor blitt redusert noe.

Studentevalueringer

For studentene har denne undervisningsmetoden medført økte krav til egen aktivitet og økt ansvar for egen læring. Kravene til egen aktivitet kan oppleves uvant for noen studenter. Det er derfor viktig med en klar kommunikasjon av sentrale forutsetninger for et vellykket gruppearbeid, som for eksempel at alle studentene har satt seg inn i faktum i casene før gruppediskusjonene.

Faglærers rolle endres fra en formidler av fagstoff via en forelesning, til en diskusjonspartner og en støtte under gruppearbeidet. Faglærer sørger for at studentene gis en introduksjon i hvordan de skal arbeide med de ulike problemstillingene. Videre forklarer faglærer hvordan problemstillingene skal løses ved bruk av juridiske rettskilder (juridisk metode). Faglærer har besøkt alle gruppene og bidratt ved spørsmål fra studentene knyttet til løsningen av casene.

Studentene skal selv utforme de sentrale problemstillingene som caset reiser, og selv ta stilling til hvilke rettskilder de skal hente fram, herunder hvilken juridisk litteratur de skal lese. Det at studentene selv kan ta egne valg, bør være motiverende samt øke interessen for faget. For noen studenter vil nok krav til økt selvstendighet være frustrerende. Det kan være vanskelig for disse studentene å forstå hva dette innebærer.

Arbeid i en gruppe vil imidlertid være en felles læringsprosess hvor studenter som er faglig svake får hjelp av faglig sterkere studenter. Et godt samhold og miljø i studentgruppen er viktig. Opplegget forutsetter at alle studentene deltar aktivt, for eksempel i gruppediskusjonene. Dette kan være en utfordring for noen studenter. Det at studenter påvirkes til aktiv deltagelse, bør innebære økt læringsutbytte, selv om dette kan være vanskelig for noen. Det er viktig å skape trygghet og samarbeid i gruppen. Dette er viktige forutsetninger for at studentene bidrar aktivt i gruppediskusjonene. Det at studentene arbeider i faste grupper og blir kjent med de andre medlemmene i gruppen, har også ført til at studentene blir mer trygge når alle samles i undervisningsrommet.

Gjennomført evaluering av gruppearbeidet høsten 2023 har vist at studentene er svært fornøyde med gruppearbeidet og undervisningsopplegget. Evalueringen ble gjennomført ved utdeling av ark til studentene med følgende spørsmål:

- Deltok du i gruppearbeidet?
- Hvordan fungerte arbeidet i gruppen?
- Hva lærte du av gruppearbeidet?
- Hva har vært bra med case-løsning i grupper?
- Hva har vært mindre bra med case-løsning i grupper?
- Hva kan forbedres i opplegget med case-løsning i grupper?

Alle studentene som besvarte spørsmålene deltok i gruppearbeidet. Det er mottatt 16 svar. Dette tilsvarer en svarprosent på 64 %.

Alle studentene med unntak av en student syntes arbeidet i gruppen fungerte godt. Av gruppearbeidet lærte studentene å se en problemstilling fra flere synsvinkler. De lærte å argumentere for sine synspunkter, og studentene ble flinkere til å bruke lovdata og juridiske rettskilder.

Studentene fremhever at det å bli kjent med de andre i klassen har vært bra med gruppearbeidet. De er svært fornøyde med de faglige diskusjonene i gruppene. Samarbeidet har ført til et større samhold blant studentene. De har kunnet hjelpe hverandre til å lage gode løsninger på casene.

Når det gjelder det som har vært mindre bra ved case-løsningen, fremhever studentene viktigheten av at alle møter godt forberedt til gruppearbeidet. Det har vært en utfordring i noen grupper at studentene i gruppen ikke har vært forberedt, slik at det måtte avsettes tid til å lese casene.

Gruppene er etablert ved en tilfeldig påmelding i læringsstøttesystemet Black Board. Alle studentene som er oppmeldt til emnet er med i gruppene. Noen studenter har hevdet at gruppearbeidet kan forbedres ved at studentene selv melder seg aktivt på opplegget. Dette vil gi en jevnere fordeling av studenter per gruppe fordi noen studenter ikke ønsker å delta på undervisningsopplegget. Et forbedringstiltak som foreslås er at det foretas gjennomganger og tilbakemeldinger på forslagene til løsninger av de ulike casene underveis.

Ved gjennomføringen av undervisningsopplegget høsten 2023 skulle studentene levere inn ett av de tre casene som et obligatorisk arbeidskrav i emnet. Dette arbeidskravet måtte være godkjent for at studenten skulle få

gå opp til eksamen. Arbeidskravet kunne leveres individuelt eller i grupper på inntil to studenter. Arbeidskravene ble kommentert i forbindelse med at disse ble godkjent. Når casene senere skulle leveres inn som et obligatorisk arbeidskrav, medførte det at det ikke var aktuelt å foreta en oppsummering med et forslag til løsning av de ulike casene underveis i undervisningen. Etter at arbeidskravet var innlevert, fikk studentene tilgang til noen eksempler på gode besvarelser av de ulike casene.

På bakgrunn av studentenes tilbakemeldinger vil det bli vurdert å foreta noen mindre endringer i undervisningsopplegget. Blant annet vil det bli vurdert påmelding til gruppearbeidet, og muligheter for gruppevis innlevering av arbeidskravet.

Studentevalueringene viser at juridiske fag er godt egnet til case-løsning. Det at studentene presenteres for reelle juridiske problemstillinger som gruppen skal løse sammen, gir et godt initiativ til å lese juridiske fremstillinger i for eksempel pensum. Det gir også god trening i å finne fram til relevante rettskilder ved bruk av rettskildebaser som for eksempel Lovdata Pro og Gyldendal Rettsdata. Studentene får økt interesse for juridiske problemstillinger, og dette fører til økt læringsutbytte. I tillegg medfører case-løsningen en mulighet til å trene på å skrive en juridisk tekst. Dette er svært nyttig i forbindelse med for eksempel løsning av eksamensoppgaver.

Arbeidet i faste grupper har fungert godt, og studentene har fått økt tilhørighet til de andre studentene på masterprogrammet. Gruppearbeidet har hatt en positiv effekt på samholdet og trivselen på masterprogrammet. Eksamensresultater og oppsummerings spørsmål har vist at studentene har større kunnskap om fagområder hvor de arbeidet med problemstillinger etter PBL, sammenlignet med fagområder hvor undervisningen har bestått av tradisjonelle forelesninger.

Sammenligning av læringsutbytte mellom PBL og tradisjonell undervisning

Ved undervisning i enkeltemner i jus ved en handelshøyskole, er jusfaget kun en del av flere andre fagområder som studentene skal beherske. Fagets

egenart og metodikk skiller seg klart fra andre fag. Dermed er det også viktig at studentene gis en god og effektiv introduksjon av jussen som fag.

Ved studentaktive læringsformer som PBL får studentene et større ansvar for egen læring. Undervisning ved bruk av PBL forutsetter en aktiv deltakelse fra studentene. Det forutsetter at de bidrar aktivt til egen læring i et samarbeid med andre studenter. Forelesninger hvor fagstoffet presenteres av en foreleser innebærer ikke noe krav om medvirkning i læringsprosessen fra studentens side.

Når det gjelder studentenes lesning av pensum, vil en lesning av pensum for å finne svar på konkrete problemstillinger gi studentene økt motivasjon for lesningen. Studentene leser ikke for å huske og kunne gjengi pensum, men for å bruke rettsreglene. Dette gir et helt annet utgangspunkt for læringen og danner utgangspunktet for større forståelse og anvendelse av regelverket.

En teoretisk gjennomgang av juridisk metode gir studentene ofte lite kunnskap om anvendelse av metoden. Juridisk metode forutsetter trening i bruk av metoden. Her er undervisning ved bruk av PBL svært egnet.

Oppsummering

Læringsprosessen ved bruk av PBL er i samsvar med hvordan jurister arbeider med juridiske problemstillinger i praksis. Undervisningsmetoden er derfor godt egnet til å presisere juridiske problemstillinger og lære å bruke juridisk metode som verktøy til å løse problemstillingene. I tillegg gir læringsprosessen trening i å skrive jus.

I henhold til mine erfaringer er PBL svært egnet som metode for undervisning også for studenter som tar enkeltstående juskurs, som ikke skal bli jurister. For denne studentgruppen vil en problembasert tilnærming til jusfaget medføre økt interesse for faget. I tillegg opplever studentene det som mer interessant å lese faglitteratur for å finne fram til løsningen på et problem enn å lese pensum uten en slik tilnærming. PBL-metodikken gir studentene mulighet til å trene på å løse aktuelle problemstillinger og på å bruke juridisk metode for å løse problemstillingene.

Studenter som tar enkeltstående juskurs, har ofte liten kunnskap om juridiske problemstillinger og juridisk metode ved kursstart. Undervisning ved PBL-metoden medfører at disse studentene får en god innføring i formulering og løsning av juridiske problemstillinger. Studentene får også veiledning i praktisering av problemløsning ved bruk av juridisk metode. PBL øker interessen for jusfaget, og etter mine vurderinger er PBL godt egnet for studenter som tar enkeltstående juskurs.

En omlegging av undervisningen fra tradisjonelle forelesninger til gruppearbeid med utgangspunkt i en problemstilling som studentene skal løse, krever aktivitet fra studentene og at studentene tar ansvar for egen læring. Selv om emnet er på masternivå, kan dette være utfordrende for mange studenter. Det er derfor viktig at faglærer bruker tid og ressurser på veiledning og på å legge til rette for læring. Dette vil kunne endre seg etter hvert som studentene blir vant til å arbeide etter PBL-metoden.

Referanser

- Barrows, H. S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20(6), 481–486. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1986.tb01386.x>
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. David McKay Company Inc.
- Eklund, H. (2013). En hybrid med innslag av probbasert læring. I *Juridisk fraggdidaktikk* (kap. 12, s. 277–303). Fagbokforlaget.
- Eriksen, G. (1994). Innføring av problembasert læring på jusstudiet. *Uniped*, 17(1), 3–13. <https://doi.org/10.18261/ISSN1893-8981-1994-01-01>
- Gijbels, D., Dolche, F., Van den Bossche, P. & Segers, M. (2005). Effects of problem-based learning: A meta-analysis from the angle of assessment. *Review of Educational Research*, 75(1), 1–117.
- Moust, J. H. C. (1998). The problem-based education approach at the Maastricht Law School. *The Law Teacher*, 32(1), 5–36. <https://doi.org/10.1080/03069400.1998.9992991>
- Parmann, A., Helde, R. & Suzen, E. (2023). Undervisning i juridiske emner for studenter som ikke skal bli jurister. *Lov og rett*, 62, 223–238. <https://doi.org/10.18261/lor.62.4.4>
- Payne, J. (1880). *Lectures on the science and art of education* (Book review).
- Pettersen, R. (2017). *Problembasert læring for studenter og lærere; introduksjon til PBL og studentaktive læringformer*. Universitetsforlaget.
- Shuell, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56(4), 411–436. <https://www.jstor.org/stable/1170340>
- Taraldrud, K. E. (2014). Problembasert læring og casestudier i juristutdanningens innledende år. *Uniped*, 37(3), 93–101. <https://doi.org/10.3402/uniped.v37.23828>
- Wijnen, M., Loyens, S. M. M., Smeets, G., Kroeze, M. J. & Van der Molen, H. T. (2017). Students' and teachers' experiences with the implementation of problem-based learning at a university law school. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 11(2). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1681>
- Wilhelmsen, L. S. (2010). Masterstudiet i rettsvitenskap ved Universitetet i Bergen. I *Juristutdanningens faglige og pedagogiske utfordring* (s. 131–150). Gyldendal Akademisk.