

En mänsklig rättshistoria

Vänbok till Carl Gustaf Spangenberg



Redaktörer

Marianne Dahlén
och Mats Kumlien

Tack till Vilhelm Ekmans universitetsfond och
Juridiska fakulteten för generösa tryckbidrag
som gjorde den här boken möjlig.

© Författarna och Iustus Förlag AB, Uppsala 2019

Upplaga 1:1

ISBN 978-91-7737-059-8

Produktion: eddy.se ab, Visby 2019

Omslag: John Persson

Förlagets adress: Box 1994, 751 49 Uppsala

Tfn: 018-65 03 30

Webbadress: www.iustus.se, e-post: kundtjanst@iustus.se

Printed by Eurographic Group, Denmark 2019

Problemorienterad inläring i juristutbildningen

1 Carl Gustafs reform¹

Carl Gustaf Spangenberg hade idéer, idéer om en bättre juristutbildning i Uppsala. Under andra halvan av 1980-talet var Carl Gustaf studierektor vid Juridiska institutionen i Uppsala. I den rollen fick han utlopp för sina reformtankar. Det blev också en stor utbildningsreform som trädde i kraft år 1992. Det går inte att överskatta Carl Gustafs roll i detta reformarbete.

Låt oss titta i källorna. Carl Gustafs namn förekommer rätt ofta i dokument om utbildningsfrågor under 1980-talet. Här nämner vi några viktiga sådana.

¹ Denna artikel bygger delvis på en artikel av Hans Eklund i en antologi med Lars Skjold Wilhelmsen som redaktör. Den heter *Juridisk fagdidaktikk*, Fagbokforlaget, Bergen 2014.

Hur mår studenten?

Juridiska fakultetsstyrelsens utbildningsutskott hade ett sammanträde den 24 mars 1987. Där framlades ett *Förslag från arbetsgruppen avseende vissa pedagogiska frågor*.² Carl Gustaf var gruppens "sammankallande" och den som höll i pennan och även undertecknade rapporten. Arbetsgruppen utgick från en undersökning gjord bland annat med juriststudenter i Uppsala.³ Undersökningen redovisades i en omtalad rapport med namnet *Hur mår studenten?*. Av undersökningen framkom att många studenter kände ett främlingskap såväl i förhållande till sina studentkamrater som i förhållande till sina lärare.⁴ Det framgick också att studenterna efterlyste "... engagerade, kunskapsmässigt stimulerande undervisningstillfällen" och att det saknades "en inbyggd, fortlöpande ämnesteoretisk (juridiskt probleminriktad) diskussion mellan lärare och studenter".⁵

Arbetsgruppen föreslog ett antal åtgärder som senare utvecklats (bättre introduktion till studier, sammanhållna studiegrupper, mer träning i muntlig och skriftlig framställning, maximalt 25 studenter i grupperna första året/åren, undervisning i studieteknik, uppmärksamhet på examinationens vikt i sammanhanget och vikten av att erbjuda hjälp med individuella studieproblem).

Kursplanerevision

Under hösten 1987 drev Carl Gustaf ett arbete om juristutbildningens kursplaner. Dessa hade även tidigare diskuterats men arbetet intensifierades då och i den promemoria Carl Gustaf avgav anfördes bland annat följande.⁶

"Kurserna ska ges tyngpunkt på förståelse för grundläggande principer och centrala strukturer samt förmåga att tillämpa reglerna. Man bör eftersträva koncentration till centrala delar av ämnesområdena. Studenternas

² Bilaga till 3 § Fakultetsstyrelsens utbildningsutskotts protokoll 1987-03-24.

³ Eriksson, Bodil, och Larsson, Tor, *Hur mår studenten?*, Projektrapport 1986:2, Universitets- och högskoleämbetet 1986.

⁴ A.a. s. 179.

⁵ A.a. s. 183.

⁶ Bilaga till 4 § Fakultetsstyrelsens utbildningsutskotts protokoll 1987-10-19.

analytiska och metodiska förmågor ska tränas och möjlighet ges till aktivt studentdeltagande.”

Genomströmning

De tankar som fanns rörande reformering av juristutbildningen handlade också rätt mycket om att ta hand om de studenter som antogs till utbildningen, det var knappast rimligt att endast en tredjedel av dem som antogs till utbildningen avlade examen.⁷

Genom mer aktiva och aktiverande undervisningsformer skulle ett studentvänligare klimat kunna åstadkommas, jämför med vad som ovan återgivits ur rapporten *Hur mår studenten?*. Carl Gustafs reformer var nog till stor del orsakad av en vilja att fler av de som antogs skulle klara av att ta sig igenom studierna. Detta främst till fromma för dem själva men även för institutionen och statsmakterna.

Vad tyckte lärarna?

Under denna tid, andra halvan av 1980-talet, förekom en rätt livlig debatt inom fakulteten om undervisningens uppläggning och inriktning. Carl Gustaf var som studierektor drivande i dessa debatter.

Självklart insåg också många lärare, kursansvariga och utbildningsansvariga att utbildningen behövde göras mer studentaktiverande för att bättre inlärningsresultat och färdighetsresultat skulle uppnås. Dessa insikter grundades på såväl egna erfarenheter som pedagogisk forskning och bidrog givetvis till att reformarbetet kunde genomföras.

Flera utbildningsdagar genomfördes och inspiration hämtades från till exempel den problembaserade läkarutbildningen i Linköping och från juristutbildningen i Maastricht. Även en grupp lärare vid Farmakologiska fakulteten i Uppsala, som arbetade med problembaserat lärande, kom att utgöra en källa för inspiration och ge underlag för diskussion och reformtankar. Pedagogiska forskningsrön diskuterades i korridorerna.⁸

⁷ Bilaga till 19 § Fakultetsstyrelsens utbildningsutskotts protokoll 1985-06-06.

⁸ Det är ont om dokumentation av denna verksamhet. Men t.ex. i 3 § Fakultetsstyrelsens utbildningsutskotts protokoll 1987-10-19 informeras om pedagogiska idé-kurser, studiebesök, informationsmöte och en tvådagarskonferens.

Juristutbildningen inför 1990-talet

Carl Gustafs arbete med reformen av juristutbildningen synes ha kulminerat under år 1989. Den 24 januari behandlade Fakultetsstyrelsens skriften *Juristutbildningen inför 1990-talet*.⁹ I den ges förslag angående utbildningens mål och undervisningsformer. Carl Gustaf är dess författare och gör en gedigen genomgång av tidigare debatt om juristutbildningar, nyare forskning och rön gällande juristutbildning och pedagogik samt andra bakgrundsfaktorer till reformarbetet. Skriften mynnar ut i ett antal förslag rörande det fortsatta reformarbetets innehåll, inriktning och genomförande.¹⁰ Beslutet den 24 januari 1989 blev att utse en arbetsgrupp som skulle förbereda de olika beslut som borde fattas i ärendet. Arbetsgruppen skulle samråda med all personal och remittera sina förslag till berörda organisationer och liknande vid fakulteten.

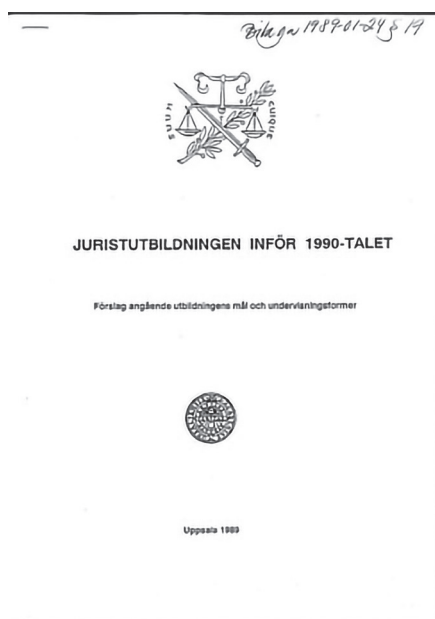


Fig. 1

⁹ Bilaga till 19 § Juridiska fakultetsstyrelsens protokoll 1989-01-24.

¹⁰ Förslagen finns på sidan 29 i skriften.

I december, på Luciadagen, samma år beslutade fakultetsstyrelsen om reformen. Då förelåg *Förslag med anledning av promemorian "Juristutbildningen inför 1990-talet"*. En arbetsgrupp stod bakom förslagen men även denna skrift var författad av Carl Gustaf.¹¹ Även denna promemoria är mycket gedigen till sin utformning och intressant till sitt innehåll. Fakultetsstyrelsen antog, med en liten justering, de femton punkter som ingick i förslaget. Här återger vi nu några av dessa punkter som kom att få stor betydelse för reformen och för utbildningen som den än i dag gestaltar sig. Siffrorna hänför sig till hur de anges i förslaget.

- (5) En tydligare rollfördelning mellan verksamhetsnivå och beslutsorgan: Lärare och forskare skall ges största möjliga frihet att "under programansvar" själva utveckla verksamheten. Fakultetsstyrelsens och utbildningsutskottets uppgifter koncentreras till angivande av kvalitetsmål, organisatoriska och ekonomiska ramar, pedagogisk samordning, uppföljning, utvärdering och allmänt utvecklingsarbete.
- (8) Koncentration i utbildningen till vissa huvudområden. Juristutbildningen kan och skall inte täcka alla rättsområden. Möjligheter till parallellläsning ska prövas.
- (9) Markerad inriktning på forskningsanknytning genom rättspolitik, jämförande rätt och metodträning.
- (10) En mer markerad inriktning av problemorienterade och laborativa undervisningsformer. Examinationen skall vara relaterad till undervisningen och till syftet med utbildningen.
- (11) Kunskapsinhämtning och färdighetsträning, däribland muntlig och skriftlig framställning, som medel för, och en integrerad del av den laborativa undervisningsmodellen.
- (12) Praktik integrerad med utbildningen för att bl.a. öka möjligheten till kritisk analys av det praktiska rättslivet.
- (13) En mer handledande lärarroll i nära anslutning till lärarens egen forskningsverksamhet.

Reformarbetet fortsatte sedan med ett omfattande remissarbete och olika möten och konferenser. Carl Gustaf slutade som studierektor för att vara kursföreläsare för först kursen Teoriterminen och sedermera Rättshistoria och allmän rättslära.

¹¹ Bilaga till 13 § Juridiska fakultetsstyrelsens protokoll 1989-12-13.

Den 11 december 1991 beslutade Juridiska fakultetsstyrelsen en ny utbildningsplan för juristutbildningen i Uppsala.¹² I utbildningsplanen fanns ett stycke om den pedagogiska uppläggningsen med. Detta var ovanligt och får nog ses som ett uttryck för att den pedagogiska debatten inom fakulteten var allmän, initierad och gick på djupet. Efter en smärre justering år 2007 lyder det stycket så här.

”Utbildningens undervisningsformer är problemorienterade. Det innebär att den röda tråden i studierna är en rad problemställningar. Vidare skall studieprocesserna baseras på de studerandes egna aktiviteter och utbildningen förutsätter att studenterna samverkar i mindre grupper. Utbildningen skall kräva initiativ och ansvar av varje studerande.”

Det tog alltså flera år från reformarbetets start till beslutet att ändra utbildningsplanen. Vi tycker att Carl Gustaf hade, och har, anledning att vara mycket stolt över reformen!

Den fortsatta uppläggningsen

Nu ska vi övergå till att beröra hur det gick med reformen när allt skulle genomföras. Vi inriktar oss på de delar av reformarbetet som berör pedagogiska frågor och utelämnar rent organisatoriska och innehållsmässiga frågor. Vidare bör anmärkas att vi båda efterträtt Carl Gustaf som studierektorer så det kan tänkas att vi inte ser den kommande utvecklingen helt objektivt. Samtidigt har vi varit ”nära” reformarbetets senare delar och har därigenom rätt god kunskap om utvecklingen.

Under reformarbetet talades det ofta om PBI eller sedermera PBL. Dessa förkortningar betyder ”problembaserad inläring” respektive ”Problem Based Learning”. Numera uttyds PBL även ”problembaserat lärande”. PBL kom att utgöra en viktig inspirationskälla under reformarbetet. Därför jämför vi vår Uppsalamodell med PBL. Syftet är att visa ytterligare några aspekter på vår utbildning. Uppsalamodellen kallas ibland också problemorienterad inläring.

¹² Se 12 § ”Reform av juristutbildningen”, Juridiska fakultetsnämndens protokoll 1991-12-11.

2 Juristutbildningen 1992 och framåt

I detta avsnitt avser vi att beröra hur reformen föll ut, hur bra vi lyckades med att genomföra den. Vi utgår från olika utvärderingar som gjorts och resonerar utifrån dem.¹³ Det vi tar upp ingår i ett sammanhang med de punkter vi nämnde i avsnittet Juristutbildningen inför 1990-talet och till utbildningsplanens stycke om den pedagogiska uppbyggnaden av juristutbildningen i Uppsala.

Problemorienterade inlärningsformer

Reformen innebar ett ställningstagande till förmån för problemorienterade studieprocesser baserade på studenternas egna aktiviteter individuellt och i grupp. Att undervisningen är problemorienterad betyder att den röda tråden i studieprocessen bör vara en rad problemställningar – utformade i enlighet med en konkret målbeskrivning – som kursdeltagarna ska arbeta med fortlöpande under kursen eller kursmomentet och att studieprocessen organiseras så att undervisningen blir ett komplement till studenternas egen problemlösning och samtidigt ett forum för kontinuerlig redovisning av denna aktivitet.¹⁴ Redovisningen sker på seminarier eller andra gruppövningar. Kursansvariga och lärare försöker utveckla undervisningsmaterialet i de olika kurserna så att de inte bara innehåller preciserade tekniska tillämpningsfrågor utan även uppgifter inriktade på det som är det väsentligaste för en jurist: strukturera ett faktamaterial, förmåga att i ett sammansatt skeende se vad som egentligen är problemet, argumentera och pröva argument, kritisera och ifrågasätta samt komma till en motiverad lösning. Formerna för detta är många och växlar mellan olika kurser.

¹³ Eklund, Hans, Utvärdering av Juris kandidat-programmet i Uppsala, Juridiska institutionen, Uppsala universitet 2002-05-21 och den självvärdering som gjordes inför Högskoleverkets kvalitetsutvärderingar 2011–2014 utgör lite av en stomme i resonemangen. Beslut i utvärderingsärendet togs av Högskoleverket 2012-09-04 (reg.nr 643-01402-1). Även den i not 1 nämnda artikeln kan anges här. Sifferuppgifter i det följande kommer, om inget annat anges, från enkäter som låg till grund för 2002 års utvärdering.

¹⁴ Rylander, Staffan, Några reflektioner om undervisningsformer i juristutbildningen, stencil Juridiska institutionen, Uppsala universitet, oktober 1990 s. 4. Se även Studiehandbok Juristprogrammet Uppsala universitet läsåret 2018/19 s. 22 och framåt. Den finns på webben under adress: http://jur.uu.se/digitalAssets/601/c_601560-l_3-k_studiehandbokenh2018-v2019.pdf.

All undervisning måste kräva initiativ och ansvar av varje student. Undervisningen ska organiseras så att studenterna får förmåga till och vana vid självständigt arbete. Det betyder att undervisning uppbyggd kring läraren som dominerande aktiv person ska tonas ned till förmån för förberedd redovisning och diskussion med studenterna som drivande aktörer. Undervisningen ska bygga på ett system av små arbetsgrupper (basgrupper) med 4–6 studenter.

Den syn på lärarens uppgifter som reformen lyfte fram kanske kan behöva utvecklas något. Staffan Rylander, då studierektor och en av dem som mycket aktivt deltog i reformarbetet, beskrev lärarrollen 1991 på följande sätt:

”Den problembaserade undervisningen förutsätter en annan lärarroll än den gammaldags akademiska där lärarens främsta uppgift är att ’lära ut’, att strukturera kursstoffet och flytta det från böckerna till studenternas hjärnor.

Lärarens viktigaste uppgift i den problemorienterade modellen är att vara en organisatör av studieprocesser, att arrangera situationer som är gynnsamma för inläring. Läraren skall visa hur man skaffar sig kunskap men i övrigt först och främst fungera som en resonerande förebild. Han skall kommentera, kritisera, lägga till rätta, sammanfatta men inte ’lära ut’. Enligt detta synsätt är det inte självklart att eleverna lär sig mera desto mera undervisning de får. Undervisning kan också vara ett hinder för inläring. Inläringen ligger hos studenten själv. För klarhetens skull bör tilläggas att detta perspektiv inte alls utesluter föreläsningen som undervisningsform. Men det anger att denna form inte kan vara någon drivande kraft i en inlärningsprocess. /.../ Den främsta rollen för oss lärare i undervisningen är att vara handledare och att på seminarier fungera som ordförande, lyssna, fråga och kritiskt kommentera. Vi ska kunna ställa de frågor som är nödvändiga för att få fram de centrala principerna, reglerna och argumenten i kursmomentet. Vi ska också i efterhand kunna sammanfatta diskussioner och summera inlärningsresultat. Det är något annat än att ’ge det rätta svaret’. Vi har också i samband med introduktionslektioner och handledning en organiserande och stödjande funktion: planera fördelningen av uppgifter, utnyttja vissa arbetsgrupper för speciella uppgifter, hjälpa sviktande grupper att bli väl fungerande.”¹⁵

¹⁵ Citerat efter Rylander, Staffan ”Utbildningsreformen efter de första tre läsåren”. Stencil, Juridiska institutionen, Uppsala universitet 1995-09-28 s. 6.

Erfarenheterna har gjort att lärarna numera inte regelmässigt fungerar som ordförande på seminarierna. Det är relativt vanligt förekommande att en basgrupp är ordförandegrupp. Lärarna undviker ofta också att sammanfatta diskussioner och summera inlärningsresultat. Erfarenheterna har visat att studenternas koncentration, uppmärksamhet och engagemang under seminariet minskar om läraren gör detta i slutet av ett seminarium. Givetvis korrigerar läraren om seminariediskussionen har sparat ur helt, men annars undviker de flesta att "sammanfatta" seminariet. På senare år har det ofta uttryckts med att läraren *garanterar* att allt väsentligt kommit fram vid seminariet – läraren är en *garant*. Det är också en konst att skilja mellan att "ge det rätta svaret" och att sammanfatta diskussioner och summera inlärningsresultat.

En viktig komponent i Uppsalamodellen¹⁶ är tanken att man ska ha en stark probleminriktning med studentaktivitet redan från första början – från början av juristutbildningen som sådan såväl som från början av varje kurs. Föreställningen att de som studerar alltid måste, på ett mera traditionellt lärarstyrt sätt (katederundervisning, stora studentgrupper), ha bibringats vissa elementära grundkunskaper innan de kan ta sig an mera sammansatta problem har alltså avvisats. Uppfattningen är i stället att dessa elementa, eller grundkunskaper, kommer studenterna att själva tillägna sig under arbetet med de mera sammansatta problem som oftast används i kurserna.

Även om idén att undervisning och inlärnin g borde bygga på mindre arbetsgrupper med stort eget ansvar var grundläggande i den pedagogiska reformuppläggnin gen så har det inte varit tal om att förbjuda andra former. Det anses att undervisningsformer måste få variera och att experiment och innovationer ska uppmuntras. I anslutning till detta kan understrykas att inte heller numera är det nödvändigt att all undervisning följer någon viss mall. Det är tvärtom berikande och ger studenterna mer omväxling om exempelvis seminariernas uppläggning varierar.

Följande kommentar lämnades i 1995 års utvärderin g:

¹⁶ Vi använder lite skrytsamt begreppet "Uppsalamodellen" som namn på uppläggnin gen av juristutbildningen i Uppsala.

”Det bör kanske först betonas att dessa pedagogiska idéer inte var något helt nytt som kom med reformen 1992. En undervisning i denna anda förekom redan före 1992 i en del obligatoriska kurser. Mest uppmärksammade blev kanske de undervisningsformer som präglades av stark problemorientering och studentaktivitet som infördes i kursen Processrätt. Dessutom fanns en rad fördjupningskurser med undervisningsformer grundade på hög studentaktivitet.

Vad som i och med reformen kom som något nytt var kravet att all undervisning och alla kurser från allra första början måste präglas av undervisningsmetoder grundade på studenternas egen aktivitet. Det kan vidare konstateras att när sex obligatoriska terminer nu sjsatts så är det problembaserade arbetssättet med basgrupper fast förankrat och dominerande på nivå 1. Det finns delade meningar om den sokratiska metoden men den får i vart fall nu anses vara en etablerad komponent i det som är Uppsalamodellen av juristutbildning. De allra flesta tycks vara överens om att det inte skadar en juriststuderande att då och då under den långa utbildningen få träffa på nya undervisningsformer.

Det fanns i början av 90-talet hos en del lärare en viss aversion mot lanseringen av basgruppen som grundläggande pedagogiskt hjälpmedel. Och som framgår nedan så finns det en hel del studenter som ställer basgruppssystemet mot idealbilden av fria akademiska studier där individuell inläsning uppfattas som det väsentliga. ‘Grupparbete’ har på delvis förståeliga grunder en dålig klang och kopplas inte alltid till hög kvalitet. Det kan därför vara idé att precisera hur vi som deltog i reformarbetet och drev basgruppsidén såg på detta arbetssätt. En grundtanke var att det i hög grad krävdes ett individuellt arbete även i ett basgruppssammanhang; en annan övertygelse var att varje ordnat, väl förberett sammanträde i basgruppen i själva verket borde ses som ett (lärarlöst) undervisningstillfälle som var högst effektivt ur inlärningsynpunkt. Det betonades att grupparbetet inte fick vara ’flummigt’. /.../

Arbetet i gruppen ger träning i samarbete och i att ta och ge argument. Deltagarna kommunicerar med och lär av varandra under arbetet med kursuppgifterna. Eftersom smågruppsarbetet förutsätter grundlig enskild förberedelse för att kunna vara effektivt innebär denna arbetsform också en träning i individuellt arbete och utvecklar goda studievanor. Att basera studieprocessen på små arbetsgrupper innebär alltså inte någon nedvärdering av individuellt arbete. Fördelen med att det individuella arbetet har anknytning till gruppförberedelser är att grupparbetet kan vara ett stöd för de studenter som har svårigheter med att komma in i eller bibehålla goda studievanor.”¹⁷

¹⁷ Rylander, Staffan, ”Utbildningsreformen efter de första tre läsåren” s. 7.

Intentionerna med utbildningsreformen har i dessa avseenden uppnåtts. Höskoleverket (HSV) kvalitetsgranskade Sveriges alla juristutbildningar 1999, 2006 och 2011. (HSV presenterade utvärderingarna år 2000, år 2007 och år 2012.) HSV anser pedagogiken med problemorienterad och självstyrd inläring vara klart godkänd; ”modellen stimulerar studenternas kritiska tänkande och kreativitet samt samarbetsförmåga”.¹⁸ I utvärderingen år 2007 från HSV anför:

”Den genomtänkta och konsekvent genomförda pedagogiska modellen framstår som imponerande och som en av grundutbildningens starkaste sidor. Det positiva intrycket bekräftades under platsbesöket av studenter, lärare och ledning. Bedömargruppens analys av tentamensfrågor och examensarbeten indikerar att kravnivåer och studentprestationer ligger på hög kunskapsmässig nivå i Uppsala. En möjlig förklaring, menar vi, är den pedagogik som tillämpas.”¹⁹

80 procent av lärarna och lika stor andel av studenterna instämmer helt eller till stor del i att studenterna får en tillräcklig förmåga till och vana av självständigt arbete. Basgrupperna uppskattas av såväl studenterna som av lärarna. En mycket stor majoritet av studenterna och lärarna (92 procent i bägge grupperna) anser att förmågan att samarbeta med andra tränats tillräckligt eller nästan tillräckligt under utbildningen. Detta sker i stor utsträckning i basgrupperna. 89 procent av studenterna anser att det obligatoriska basgruppsarbetet ska behållas medan nio procent anser att det ska göras frivilligt och en procent att det bör avskaffas. I lärarkåren instämmer 72 procent helt eller i stort sett i att det obligatoriska basgruppsarbetet bör behållas. Även från arbetsgivarhåll framhålls att basgruppssystemet är en fördel med juristprogrammet i Uppsala. Vår uppfattning är att det obligatoriska basgruppssystemet ska behållas. Av kostnadsskäl är det svårt att öka handledningen från lärare i basgrupperna. En tänkbar utveckling av basgruppsarbetet är en vidareutveckling av systemet med studenter som mentorer (det finns dock en risk att detta medför faktautlärande

¹⁸ Rätt juristutbildning? Utvärdering av juristutbildningar, Höskoleverkets rapportserie 2000:1, R s. 88.

¹⁹ Utvärdering av juris kandidat-utbildningar samt grund- och forskarutbildningar i juridik, rättsvetenskap, handelsrätt och affärsrätt vid svenska universitet och högskolor. Höskoleverkets rapportserie 2007:18, R s. 118.

mer än handledning) och en annan att basgrupperna används för peer review, det vill säga att studenterna kommenterar varandras skriftliga (och kanske muntliga) prestationer.

En invändning som ibland används mot problemorienterade och studentaktiverande inlärningsmodeller är att faktakunskaper nedvärderas. Det är viktigt att framhålla att undervisningen och urvalet av uppgifter måste vara sådana att studenterna även lär sig fakta när de löser problem. Det går naturligtvis inte att lösa juridiska problem utan att känna till innehållet i relevanta rättskällor. Emellanåt behöver lärarna påpeka för studenterna – kanske särskilt i början av utbildningen – att man självklart måste bygga sin argumentation på fakta och rättskällor. Enligt vår erfarenhet lär sig studenterna fakta på ett bra sätt när de löser sina seminarieuppgifter. Dessa fakta, som de själva kommit fram till att de behöver, minns de förmodligen bättre än om de hade blivit förelagda att lära sig dem.

I en alumniundersökning bland studenter med juris kandidat-examen 2002–2003 instämmer 42 procent i mycket hög grad och 42 procent i hög grad i påståendet att utbildningen har givit de juridiska kunskaper som behövs för att arbeta som jurist.²⁰

Målrelatering av studierna och examinationen i förhållande till en problemorienterad inlärningsmetod

Utbildningsreformen eftersträvade en målrelatering av studierna och examinationen i förhållande till en problemorienterad inlärningsmetod. En konsekvens av synen på inlärn timer är kravet att studierna måste styras av konkreta målbeskrivningar. För att mål och delmål ska kunna vara vägledande för studenternas arbete måste såväl kursmaterialet (seminarieuppgifter, PM-uppgifter) som examinationens innehåll och former relateras till dessa mål.

I 1995 års utvärdering kommenterades detta på följande sätt:

”Som framhölls av många inför reformen är det mycket svårt och tidskrävande att utarbeta tillräckligt konkreta målbeskrivningar. Vid en jäm-

²⁰ Juris kandidat-programmet. En enkätundersökning riktad till studenter med juris kandidat-examen 2002–2003. Uppsala universitet, Kvalitet och utvärdering, Mikaela Staaf, januari 2006 s. 14.

förelse av kursplaner före och efter reformen kan det konstateras att det skett en påtaglig utveckling mot mera detaljerade och konkreta målbeskrivningar. Detta gäller framför allt terminskurserna.”²¹

Sedan 1995 har målbeskrivningarna utvecklats ytterligare och i en del kurser finns bra och konkreta mål för varje seminarieuppgift. Allmänt anser lärare och studenter att examinationen styr studierna i högre grad än kursernas mål. Att utforma examinationen så att den tydligt relateras till kursmålen – och därmed ge dessa en större genomslagskraft – är därför en utmaning som kursföreståndarna och lärarna bör arbeta vidare med.

Med en problemorienterad inlärnin gsmodell är det naturligt att även andra moment än en skriftlig sluttentamen ingår i examinationen. Studenterna i alla terminskurser examineras successivt under kursens gång. Det sker i form av PM, muntliga redovisningar, obligatoriska seminarier etcetera.

På senare år har för alla kurser därtill fastställts omfattande dokument med förväntade studieresultat och betygskriterier.

Metodträning

I utbildningsreformens motiv betonades teoristudiernas centrala ställning i hela utbildningen men det ansågs att dessa till betydande del måste integreras i de olika ämneskurserna. Det nämndes särskilt att reformen i sin helhet syftade till att argumentationsteknik och metodträning genomgående skulle prägla alla kurser, alltså inte bara fördjupningskurser. Studenterna introduceras numera i detta redan den första veckan på juristprogrammet.

Metodträningen präglar numera alla kurser. I studentutvärderingar såväl efter grundnivån som efter hela utbildningen anser omkring 90 procent av studenterna att utbildningen ger helt tillräcklig eller nästan helt tillräcklig träning i juridisk problemlösningsmetod. I en alumniundersökning är 97 procent mycket nöjda eller ganska nöjda med träningen i att självständigt lösa problem.²² Bland lärarna instämmer

²¹ Rylander, Staffan, ”Utbildningsreformen efter de första tre läsåren” s. 8.

²² Juris kandidat-programmet. En enkätundersökning riktad till studenter med juris

nästan 80 procent helt eller i stort sett i påståendet att utbildningen ger studenterna tillräcklig träning i juridisk problemlösningsmetod. Denna målsättning med utbildningsreformen uppfylls alltså väl.

Argumentationsteknik och argumentationsträning ingår som en naturlig del i de flesta undervisningstillfällen, inte minst i seminarierna och vid basgruppsträffar. I de flesta kurser ingår rättspolitiska inslag, något som uppmuntras av utbildningsledningen. Argumentationsträningen, de rättspolitiska inslagen – liksom inslagen av rättsfilosofi – samt de rättshistoriska och rättssociologiska perspektiven behöver dock förstärkas enligt såväl student- som lärarönskemål. Studenterna behöver också uppmärksammas på att det är just det de sysslar med dagligen och progressionen i träningen måste bli tydligare för dem.

Mer muntlig och skriftlig träning

Genom utbildningsreformen ökades utrymmet för träning i muntlig och skriftlig framställning. Med tanke på den pedagogiska grundsyn som tillämpas så sker träning i muntlig framställning hela tiden och skriftlig färdighetsträning sker ofta. Under de första tre åren skriver varje student cirka 15 skriftliga arbeten av vilka de flesta påverkar betyget. Dessutom skriver varje student sex sluttentor (salsskrivningar) och två hemtentor under de åren.

Beträffande den skriftliga färdighetsträningen sker progressionen under utbildningens gång främst genom repetition och ökande svårighetsgrad vid PM-skrivande.

Inriktningen på studentaktivitet och redovisning som grundläggande och dominerande inslag i undervisningen medför att mycket muntlig träning förekommer. Vid varje seminarium har en eller flera basgrupper eller individer i uppgift att redovisa, opponera eller på annat sätt diskutera lösningen av ett problem. Ambitionen är naturligtvis att alla studenter deltar i diskussionerna. Ibland behöver lärarna därför ställa frågor till individer i stället för till basgrupper.

En del av examinationen sker genom andra skriftliga prestationer än slutskrivningen och genom muntliga prestationer. Muntliga inslag

kandidat-examen 2002–2003. Uppsala universitet, Kvalitet och utvärdering, Mikaela Staaf, januari 2006 s. 14.

finns med i hela utbildningen, men de värderas i den graderade betygssättningen först från och med Terminskurs 3 och de väger genomgående lättare vid betygssättningen än de skriftliga prestationerna.

Beträffande bedömningen av studenternas muntliga och skriftliga prestationer bör understrykas dels att det väsentligen är fråga om att bedöma studentens egna prestationer, dels att vad som bedöms är både den formella och innehållsmässiga sidan av en skriftlig respektive muntlig prestation. Vad basgruppen som sådan presterar får återverkan på en gruppmedlems poäng endast beträffande vissa punkter i den muntliga redovisningen/oppositionen. Samtliga gruppmedlemmar har sålunda ofta i princip ansvar för hur redovisningen i sin helhet disponeras, för hur man använder skisser och presentationer med mera samt för de gemensamma lösningar som föreslås (det är helt tillåtet att basgruppsmedlemmarna presenterar olika lösningar). Utan poängsättning under kursens gång skulle ett större antal studenter i de flesta kurser ha underkänts, många fler ha fått betyget B samt färre ha tilldelats det högsta betyget, AB. Poängsättning under kursens gång har alltså visat sig vara till fördel för de flesta studenter.

I en alumniundersökning framgår att 82 procent är mycket nöjda eller ganska nöjda med träningen i att göra muntliga presentationer och 97 procent är mycket nöjda eller ganska nöjda med träningen i att göra skriftliga presentationer.²³

Progression och koncentration

Utbildningsreformen innebar att det ska finnas en grundnivå, i studierna bestående av sex obligatoriska terminskurser. Syftet med dessa är att ge studenterna den överblick över rättssystemet och de teoretiska, systematiska och metodiska redskap som krävs för fortsatta och ämnesöverskridande studier på avancerad nivå. Studierna ska koncentreras till vad som är metodiskt och systematiskt centralt i ämnet eller framstår som omistligt i grundutbildningen genom att det rör sig om särskilt betydelsefulla regler. En sammanslagning av korta kurser till

²³ Juris kandidat-programmet. En enkätundersökning riktad till studenter med juris kandidat-examen 2002–2003. Uppsala universitet, Kvalitet och utvärdering, Mikaela Staaf, januari 2006 s. 13.

längre tar vara på integrationsmöjligheter och inriktas på större perspektiv, koncentration till metodiskt och systematiskt centrala delar av juridiken samt ger möjlighet till effektiv träning i att argumentera i juridiska och rättspolitiska frågor. Studierna i alla kurser ska präglas mera av sådana färdighetsmoment än av kunskapsinriktad inläring av ett ämnesstoff.

Vid reformen påpekades att en tidigare ofta märkbar ambition att ge en heltäckande bild av ämnesstoffet måste ges upp. Det betonades att bantningen skulle genomföras "med hjälp av tårtpaden och inte osthyveln" för att motverka ytlighet. Alla terminskurser har med framgång satsat på en koncentration till centrala och väsentliga delar av ämnesstoffet. De lägger vidare stor vikt vid metodträningen. Denna och en bra pedagogik kan enligt vår uppfattning fungera väl även om ämnesstoffet inte alltid är det centrala i respektive ämne. Urvalet av undervisningsuppgifter bör ske utifrån vad som är metodologiskt lämpligt, intressant för studenterna, centralt i ämnet och av lärarna bedöms som viktigt. Uppgifterna bör även vara forskningsanknutna så långt det är möjligt. Studenterna måste vidare lära sig använda de systematiska och teoretiska redskap som behövs för fortsatta studier på avancerad nivå och i den framtida yrkesutövningen.

En stor majoritet av studenter och lärare anser att sammanhållna terminskurser är bra. Fördelarna med sådana kurser är att de skapar förutsättningar att ta vara på integrationsmöjligheter och rikta in sig på större perspektiv, de ger bra förutsättningar för problemorientering och effektiv träning i juridikens argumentation och metod samt ökade möjligheter till argumentationsträning i rättspolitiska frågor. De ger även studenterna bättre förutsättningar att tränga in i och bearbeta ämnen ingående.

Genom utbildningsreformen skapades en avancerad nivå. Den har numera följande delar: 45 högskolepoäng valfria fördjupningskurser av vilka en ska vara terminslång (30 högskolepoäng) och ha en tematisk (ämnesöverskridande), projektorienterad karaktär med inslag av 15 högskolepoängs självständigt arbete. Examensarbetet är 30 högskolepoäng och de obligatoriska teoretiska ämnena Allmän rättslära och Rättshistoria/rättssociologi är 15 högskolepoäng.

Som exempel på fördjupningskurser kan nämnas International Commercial Arbitration, Brott och brottmål, Polisrätt, Förhandling

och medling, Mänskliga rättigheter, humanitär rätt och asylrätt samt Kommersiell avtals- och processrätt.

En tanke vid utbildningsreformen var att kurserna på avancerad nivå skulle bygga på grundnivån. De skulle alltså vara fördjupningar och inte ”grundkurser”. Vår bedömning är att alla fördjupningskurser uppnår målsättningen. I något enstaka fall – när fördjupningskurser innehåller sådant som inte alls har studerats på grundnivå – kan det vara motiverat att starta kursen på en elementär nivå. Även på avancerad nivå tillvaratar de tematiska kurserna integrationsmöjligheterna och de riktar in sig på större perspektiv, ger bra förutsättningar för problemorientering och effektiv träning i juridikens argumentation och metod samt ökade möjligheter till argumentationsträning i rättspolitiska frågor. De är en mycket bra träning inför studenternas examensarbeten.

Parallellstudier och integration av ämnen – slutskrivning en gång per termin

Genom reformen ville man ha bort den tidigare studieordningens splittring i småkurser med separata tentamina. Grundtanken var att kurserna i allmänhet måste vara längre än 15 högskolepoäng, dels för att man ska få bra förutsättningar för problemorientering och effektiv träning i juridikens argumentation och metod, dels för att kunna bygga upp större och mer meningsfulla ämnessammanhang och främja överblick och integration. Övergången till längre kurser skulle vara en skenreform om det vore möjligt att stycka upp kurserna i delkurser med separata tentamina. Vidare skulle önskemålet om att komma bort från detaljregelplugg och heltäckning av ett ämnesstoff motverkas av deltentamina. Sju av de nya kurserna (Terminskurserna 1–6 samt den tematiska 30-högskolepoängskursen på avancerad nivå) blev terminslånga. Dessutom är examensarbetet terminslångt. Det uttalades också att man med så långa kurser borde pröva olika former av parallellläsning av ämnen inom kursen.

Ordningen med terminstentor på grundnivån har legat fast. Det kan nämnas att utbildningsutskottet tidigt fattade ett principbeslut att en tentamen på grundnivån inte får vara längre än fem timmar. Grunden

för beslutet var övertygelsen att det som ska examineras vid kursens slut är metodfärdighet och förmåga till analytiskt resonemang, inte regelkunskap på delområden. Om man på en kurs behöver ytterligare underlag för examinationen får detta åstadkommas genom att man värderar skriftliga och muntliga prestationer under kursens gång. Alla terminskurser har sådana inslag, främst i form av poäng på PM-arbeten.

Det har vidare beslutats att vid alla skrivningar ska studenterna få ha med sig all kurslitteratur, allt kursmaterial och alla egna anteckningar. Detta styr såväl studenternas inläsning mot metodkunskaper som lärarnas sätt att ställa frågor.

Parallellstudier i olika former förekommer på alla terminskurserna. Det är en förutsättning för att målsättningarna med terminslånga kurser ska uppnås. Parallellläsning en hel termin ger dessutom studenterna tid att "smälta" sina kunskaper och öva sina färdigheter.

För att parallellläsning ska fungera krävs ett gott samarbete mellan lärarna (om det är olika lärare i ämnena). Det krävs också att ämnena behandlas som lika viktiga, såväl när det gäller kursföreläsningarna och lärarnas inställning, som när det gäller att motivera studenterna att studera dem. Om studenterna exempelvis fullgör en del av examinationen under kursen beträffande endast något av de ingående ämnena, är det lätt hänt att detta ämne får en högre prioritet. Det är dock inte nödvändigt att ämnena är tidsmässigt lika omfattande för att parallellläsning ska fungera bra.

Viktigt med lärarlag

Under arbetet med utbildningsreformen betonades genomgående att ansvaret för undervisningens uppläggning och utförande måste ligga hos de undervisande lärarna. Fakultetsnämndens och utbildningsutskottets uppgifter koncentrerades till angivande av kvalitetsmål, organisatoriska och ekonomiska ramar, pedagogisk samordning, uppföljning, utvärdering och allmänt utvecklingsarbete. I juristprogrammets sex stora obligatoriska terminskurser finns lärarlag av varierande storlek. Dessutom finns det ytterligare ett par lärarlag som är knutna till kurser senare i utbildningen (Rättshistoria och allmän rättslära samt Miljö rätt). Lärarlagan sammankallas och leds av en kursföreläsare, men till stor del fungerar de som ett kollegium där många olika frågor

diskuteras och praktiskt taget allt beslutas gemensamt. En särskilt viktig uppgift för lärarlaget och kursföreståndaren är att bidra till att det upprättas sådana relationer mellan erfarna och mindre erfarna lärare att de pedagogiska idéerna och erfarenheterna kan diskuteras på ett öppet och konstruktivt sätt och att de nya lärarna får ett bra stöd. De flesta lärarlag diskuterar den pedagogiska uppläggningsen och innehållet inför varje seminarium. Tanken är att det dessutom inom varje lärarlag ska finnas ett slags mentorsfunktion. I mentorskapet ingår att utveckla förmågan att samtala, lyssna, stödja och vara konstruktiv. På samma sätt som basgruppen skapar en trygghet i studenternas arbete så kan ett väl fungerande lärarlag ge goda betingelser för lärarnas insatser. 92 procent av lärarna anser att arbetet i deras lärarlag fungerar mycket bra eller bra.

Självständigheten för terminskurserna stöds av institutionens resursfördelningssystem. Varje kurs får en viss given timram att röra sig inom och kursledningen får själv lägga ut tillgängliga timmar på undervisning av olika slag, PM-rättning etc.

3 Uppsalamodellen och problembaserat lärande

PBI eller PBL var, som redan nämnts, en inspirationskälla under reformarbetet och även därefter. Ändå kom uppsalamodellen att skilja sig från PBL på flera punkter. Här analyserar vi nu skillnader och likheter mellan vår utbildning och de mer renläriga PBL-utbildningarna.

Skillnader

Vilka skillnader föreligger mellan ett problembaserat lärande (PBL) och juristutbildningen i Uppsala?

1) I PBL är basgruppsystemet fullt ut själva navet i lärandet. Seminarier (med 20–30 deltagare) är en kompletterande arbetsform som inte är något nödvändigt inslag i kursblocken. Hos oss får nog tyngdpunkten i utbildningen sägas ligga på seminarierna, där basgrupperna presenterar och diskuterar resultaten av sitt arbete. Även om basgrupperna hos oss kan ha uppgifter som inte redovisas på detta sätt så har de främst karaktären av seminarieförberedelsegrupper. Detta beror troligen på att det i juristutbildningen anses vara av särskild vikt att öva munt-

ligt framförande medan man i PBL-utbildningarna mer betonar själva kunskapsinhämtandet. Givetvis sker mycket av kunskapsinhämtande i basgrupperna och efter dessas diskussioner. En annan förklaring till att tyngdpunkten ligger på seminarierna är att vi i Uppsala – av ekonomiska skäl – inte har lärarmedverkan vid basgruppsträffarna annat än undantagsvis.

Enligt vår uppfattning behövs det – och är det kanske till och med optimalt med – cirka två seminarier i veckan. Med det antalet får studenterna tillräcklig tid till nödvändiga självstudier och basgruppsträffar. Det är då viktigt att utbildningen är upplagd så att studenterna verkligen ägnar sin tid åt studierna. Studenterna på juristprogrammet ägnar i genomsnitt mellan 33 och 37 timmar per vecka åt sina studier. Genomsnittet skiljer sig åt mellan olika kurser.

2) Det stora studentantalet hos oss har gjort det och gör det framgent omöjligt att arbeta med PBL-modellen med handledaren närvarande vid gruppträffar. Skälen är såväl praktiska – lärarna kan ha mellan fem och 20 basgrupper varje kurs – som ekonomiska – det har inte ansetts försvarbart att lägga mycket lärartid på basgruppshandledning. De ansvariga har i stället valt att låta basgrupperna själva organisera genomförandet av sina uppgifter med tillgång till ett fåtal separata handledningstillfällen med läraren. Det innebär att det inte finns någon kontroll av att basgrupperna på sina sammanträden arbetar effektivt och inte spårar ur. Brister i arbetssättet kan visserligen märkas vid seminariediskussionerna och i anslutning till undervisningen men huruvida detta alltid sker är osäkert. Denna uppläggning ställer mycket stora krav på studenterna. Klarar dessa inte att vara väl förberedda vid gruppträffarna och hålla ordning i grupparbetet blir resultatet ofrånkomligen att basgruppsarbetet upplevs negativt. Såväl studenternas som lärarnas erfarenheter är dock att basgruppsarbetet generellt sett fungerar mycket bra.

Det kan tilläggas att den gruppstorlek av 7–8 deltagare plus handledare som PBL-utbildningarna vanligen har kräver tillgång till särskilda grupprum. I Uppsalas fall skulle det med motsvarande uppläggning behövas grupprum till mer än hundra basgrupper på grundnivån. (Basgrupperna innehåller 4–6 personer.) Vi har därför varit tvungna att välja en metod som möjliggör gruppdiskussioner oberoende av lokal-

tillgång. Med den storlek på basgrupper som vi har är det oftast inte nödvändigt med lärarmedverkan för att diskussionerna ska flyta bra.

3) Separationen hos oss mellan handledningstillfällen och basgruppsarbete gör att basgruppernas fåtaliga träffar med lärarna lätt riskerar att bli något annat än egentlig handledning. Det finns alltid en risk att handledningstillfällen övergår till ett lärarens förhör med studenterna eller en studenternas utfrågning av läraren som då drivs in i ett minilektionsagerande. Även om risken finns, upplever vi det inte som att det är vanligt förekommande. Denna risk försöker de ansvariga motverka genom att kontinuerligt uppmärksamma problemet i lärarlagens diskussioner.

4) PBL-utbildningarna betonar mycket starkt att grupperna måste arbeta strikt enligt ”de sju stegen”. Denna strikta tillämpning av sju-stegsschemat saknas i Uppsalas juristutbildning. Sjustegsmodellen tycks vara uppbyggd främst för att främja inlärandet av natur- och samhällsvetenskaplig kunskap och måste justeras för att passa arbetet med juridiska problem. Många basgrupper arbetar så att studenterna först definierar problemen och analyserar lösningsförslag enskilt och därefter diskuterar problemen och lösningsförslagen i basgruppen. Därefter följer ofta ytterligare självstudier och enskilda funderingar.

5) Det här är inte rätta tillfället att diskutera förhållandet mellan teori och praktik i allmänhet. Men teori och praktik är hos oss i regel inte så varvade som i PBL-utbildningar, om man inte ser själva seminarieuppgifterna som praktik. I några fördjupningskurser varvas regelrätt praktik med teoretiska studier. Examensarbete med praktik är naturligtvis också ”regelrätt” varvning. I många kurser förekommer praktiska inslag, som PM-uppgifter, muntliga föredrag och processpel. De är dock inte alltid helt kopplade till teorierna.

Vi stannar här när det gäller skillnader mellan juristprogrammet i Uppsala och PBL-utbildningarna och övergår till att säga något om det som ligger bakom PBL-modellen och likheter mellan denna och Uppsalautbildningen.

Likheter

Det brukar sägas att PBL inte bara är en pedagogisk metod utan också innebär ett förändrat sätt att se på lärandet. Här finns idéer baserade på erfarenhet och forskning som rör synen på innehållet i utbildning samt uppfattningar om de kunskaper och färdigheter som bildas hos studenterna. En central tanke såväl i PBL-utbildningar som i Uppsalamodellen är att verklighetsanknutna situationer utgör utgångspunkt för problembearbetningen och bas för inläringen och att det är problemen och problemlösningen som sätts i centrum under hela utbildningen.

Kunskapsområden i stället för specialiteter

En grundtanke i PBL-inriktade utbildningar är att undervisningsinnehållet inte nödvändigtvis behöver anpassas till den disciplinära uppdelning och identitet som gjorts i det akademiska kunskapssamfundet. Medan den akademiska forskningen kännetecknas av en långt driven specialisering så har det i PBL ifrågasatts om en sådan specialisering bör finnas även i grundutbildningen. Detta stämmer med synsättet i den reformerade juristutbildningen. Ett utmärkande drag i den är på grundnivån sammanslagningen av små specialiserade delar till större övergripande kunskapsområden där integration eftersträvas. Inriktningen på större sammanhang yttrade sig hos oss också i skapandet av de tematiska 30-högskolepoängskurserna på avancerad nivå.

Inhämtande av faktakunskaper

Av tradition har utbildningar både på skol- och universitetsnivå oftast byggts utifrån idén att varje kurs ska ha en slags propedeutisk icke-probleminriktad inledning för inhämtande av "grundläggande kunskap". PBL-metoder vänder sig emot uppfattningen att kunskap måste byggas från en bas i enkla, konkreta, elementära grundfakta för att utvecklas mot allt högre höjder av övergripande sammanhang, analys och värdering i slutet av utbildningen.

I detta avseende finns det stor överensstämmelse mellan PBL-synsättet och juristutbildning enligt Uppsalamodellen. Även i början av kurserna på grundnivån presenteras sammansatta problem och krav ställs på analys, syntes och kritisk värdering. Modellen kännetecknas

av att den antar att med rätt konstruerade problem så kommer studenterna själva att tillägna sig elementära faktakunskaper. Det är också vår uppfattning att så sker för uppsalastudenterna.

Principer för stoffval

PBL grundas på en kritisk inställning till den ”stofffrängsel” som i akademiska kurser lätt blir följden av tillväxten av ny kunskap (i juridiken bl.a. ny lagtext, rättspraxis och doktrin, något som har mångfaldigats efter Sveriges inträde i EU, samt nya förarbeten). Inom givna tidsramar för en kurs vars stoff hela tiden ökar i omfattning uppstår lätt ett ytligare sätt att behandla innehållet från både lärares och studerandes sida. Teoretiskt sett utgör exemplaritetsprincipen – att behandla ett begränsat antal centrala problem- och begreppsområden mera på djupet – alternativet till att behandla utbildningsinnehållet som en representativitetsfråga. Genom ett aktivare bearbetande av centrala problem och begrepp bör man kunna återvinna det djup hos kunskaperna samt förmåga till självständigt lärande hos de studerande som man eventuellt förlorar i representativitet. ”Eventuellt” används med tanke på att de stora förlusterna av kunskaper om enskildheter som forskningen har dokumenterat äger rum redan kort tid efter avslutningen av traditionell utbildning.

Man finner detta synsätt i juristutbildningsreformens motiv. Det ligger bakom de starka önskemål om koncentration (”tårtspaden i stället för osthyveln”) och metodinriktning som uppställdes (se delavsnitt Progression och koncentration ovan).

Betingelserna för inläring

PBL-metoden utgår från antagandet att det meningsfulla lärandet kräver ett intensivt samspel mellan läraren och de studerande och mellan de studerande inbördes. Detta anses vara det väsentligaste vid konstruktion av en utbildning, i kontrast till den gängse synen på läraren som aktiv förmedlare av undervisningsinnehållet. Det brukar framhållas att eftersom kunskap är en social företeelse i den meningen att människor oftast brukar den i umgänget med andra människor så är det en rimlig tanke att kunskaper bör inhämtas under likartade betingelser, det vill säga i samspel med andra. Det är därför önskvärt att den största delen av det vanliga pedagogiska grovarbetet bör ske som en

nära samverkan i grupper som genom sin storlek medger ett livligt tankeutbyte mellan de studerande sinsemellan och med läraren.

Denna sistnämnda punkt om den pedagogiska basen för PBL-synen överensstämmer inte helt och hållet med uppläggningsen av Uppsalas juristutbildning. Visserligen ger basgruppssystemet ett livligt tankeutbyte mellan de studerande sinsemellan men utrymmet för tankeutbyte med läraren är mycket begränsat av resursskäl. Däremot finns det livliga tankeutbytet i den huvudsakliga undervisningsformen, seminarierna.

Frågan om värdet av storföreläsningar kommer ofta på tal. Någon skillnad mellan PBL-utbildningar och Uppsalas juristutbildning när det gäller synen på denna undervisningsform finns inte. Man kan säga att utbildningsreformen skärpt prövningen av behovet av föreläsningar. De föreläsningar som nu finns kan nog anses vara i linje med vad som anförs från PBL-håll, nämligen att föreläsningar bland annat kan användas för att ge en introduktion till ett tema, ge en sammanfattning av ett ämnesområde, underlätta bearbetning av svårtillgängliga ämnesområden, väcka intresse för ett ämnesområde och belysa aktuell forskning inom ett ämnesområde.

Inriktning mot metodkunskaper

Med studiernas inriktning på problem, ett stoffurval inriktat på väl valda centrala problem- och begreppsområden och en pedagogik inriktad på de studerades egna aktiviteter i stället för lärarcentrering kommer såväl PBL som uppsalamodellen att ge studenterna en starkare utbildning i metodfrågor än traditionella utbildningar. Det passar väl in i studiet av juridik eftersom det ämnet, liksom säkert många andra, kan mer sägas vara just en metod än en uppsättning faktakunskaper.

Uppsalamodellen är inte doktrinär

Avslutningsvis en kommentar till frågan om så kallad PBL-fundamentalism. Inte sällan hävdas i den pedagogiska diskussionen att PBL-modellen måste tillämpas helt och fullt utan kompromisser genom hela utbildningen. Här har vi i Uppsala en annan, mera pluralistisk och pragmatisk syn. Detta är på gott och ont, men beror nog ytterst på juridikstudiernas särart i förhållande till PBL-utbildningarna.

4 Carl Gustafs reform, hur gick det?

Hur är då utbildningen efter utbildningsreformen och införandet av en problemorienterad inlärnin gsmetod jämfört med före? För lärarna har det medfört att studenterna är betydligt mer aktiva och att undervisningen bland annat därför har blivit roligare och intressantare. Man skulle kunna tro att en problemorienterad inlärnin gsmetod med stor studentaktivitet skulle innebära att läraren kan "koppla av" mer. Men i själva verket förhåller det sig tvärt om. I den gamla modellen kunde läraren "köra sitt eget race" utifrån en av denne uppgjord ordning. I den nya modellen vet läraren sällan i förväg vilka tankar och sätt att lösa problemen som studenterna har. Därför måste lärarna vara betydligt bredare och djupare pålästa numera. De pedagogiska och ämnesmässiga diskussionerna i lärarlagen (se avsnittet Viktigt med lärarlagen ovan) är, bland annat av det skälet, en mycket positiv erfarenhet för lärarna.

Från studenthåll anses det att utbildningsmetoden är bra. I en enkät som gjordes våren 1999 med studenter som hade avlagt examen mellan den 1 juli 1997 och den 31 december 1998 framkom skillnader mellan de studenter som hade läst enligt den gamla ordningen och de studenter som hade studerat efter utbildningsreformen (reformen infördes successivt med början på Terminskurs 1 höstterminen 1992).

Glädjande var att 81 procent av de personer som hade juridiskt arbete och hade studerat efter utbildningsreformen ansåg att de hade stor användning av juristutbildningen som helhet i sitt arbete. Motsvarande siffra för dem som läste enligt den gamla ordningen var 64 procent. En klar förbättring efter reformen alltså! I en senare alumniundersökning uppgav 92 procent att de helt och hållet eller nästan helt och hållet instämde i påståendet "Jag har stor användning av utbildningen i mitt nuvarande arbete".²⁴ De som hade läst enligt den nya ordningen ansåg att de hade mer användning i sitt arbete av den juridiska problemlösnin gsmetoden än av de faktakunskaper utbildningen hade givit. 74 respektive 57 procent angav att de hade haft stor användning av metoden respektive kunskaperna. Detta kan möjligen tolkas så att

²⁴ Juris kandidat-programmet. En enkätundersökning riktad till studenter med juris kandidat-examen 2002–2003. Uppsala universitet, Kvalitet och utvärdering, Mikaela Staaf, januari 2006 s. 26.

problemlösningsmetoden finns kvar medan faktakunskaperna försvinner snabbare. Att satsningen på metodträning givit resultat styrks av att 47 procent av de ”nya” ansåg att juristutbildningen hade givit helt tillräcklig träning i juridisk problemlösningsmetod medan endast 22 procent av de ”gamla” ansåg detta. Ytterligare 50 procent av de ”nya” ansåg att utbildningen hade givit dem nästan tillräcklig träning i juridisk metod. I en senare alumniundersökning uppgav 87 procent att de helt och hållet (64 procent) eller nästan helt och hållet (23 procent) instämde i påståendet ”Jag har i mitt arbete haft stor användning av den juridiska problemlösningsmetoden”.²⁵

När det gäller satsningen på basgruppsarbete ansåg 77 procent av de ”nya” som hade juristarbeten att förmågan att samarbeta med andra hade tränats helt tillräckligt under utbildningen medan 19 procent ansåg att den hade tränats nästan tillräckligt. Motsvarande siffror för den gamla ordningen var 60 och 23 procent. Hela 87 procent av de ”nya” med juristarbeten ansåg att de hade haft stor eller delvis användning i sitt arbete av den samarbetsträning basgrupperna gav medan 70 procent av de ”gamla” gav detta svar. I en senare alumniundersökning uppgav 98 procent att de var mycket nöjda eller ganska nöjda med träningen i att arbeta i grupp.²⁶

86 procent av dem som hade studerat efter utbildningsreformen och som arbetade med juridik ansåg att de hade haft stor eller delvis användning i sitt arbete av den muntliga träningen under utbildningen och 75 procent menade att den hade varit av helt eller nästan tillräcklig omfattning för att klara arbetet på ett godtagbart sätt. Beträffande den skriftliga träningen var motsvarande andel 98 och 94 procent! I en senare alumniundersökning uppgav 82 procent att de var mycket nöjda eller ganska nöjda med träningen i att göra muntliga presen-

²⁵ Juris kandidat-programmet. En enkätundersökning riktad till studenter med juris kandidat-examen 2002–2003. Uppsala universitet, Kvalitet och utvärdering, Mikaela Staaf, januari 2006 s. 26.

²⁶ Juris kandidat-programmet. En enkätundersökning riktad till studenter med juris kandidat-examen 2002–2003. Uppsala universitet, Kvalitet och utvärdering, Mikaela Staaf, januari 2006 s. 14.

tationer och 97 procent var det med den skriftliga träningen.²⁷ Den skriftliga träningen är uppenbarligen tillfyllest.

När det gäller de problem som initierade utbildningsreformen – studenternas känsla av isolering och den låga genomströmningen – kan det konstateras att det har blivit betydligt bättre i bägge avseendena.

Högscoleverkets (HSV) bedömargrupp konstaterar att den pedagogiska modellen ”leder till positiv samverkan mellan lärare, mellan studenter samt mellan lärare och studenter”.²⁸ Genomströmningen har fördubblats jämfört med före utbildningsreformen. Numera tar omkring två tredjedelar av dem som antas till utbildningen examen inom sex år. Mer än tre fjärdedelar tar examen inom nio år. (De flesta studieavbrott sker innan utbildningen har påbörjats eller under de två första terminerna. Skälen är oftast att studenterna har påbörjat andra studier eller bytt studieort.)

Högscoleverket genomförde 2011 och 2012 en ny utvärdering av juristprogrammen i Sverige. Glädjande var att Uppsala, tillsammans med juristprogrammet i Lund, fick det bästa möjliga omdömet, ”Mycket hög kvalitet”. Övriga fyra juristprogram fick inte det.

Högscoleverkets beslut beträffande Uppsala var att instämma i bedömargruppens ställningstagande.²⁹

- ”Sammantaget visar underlagen på mycket hög måluppfyllelse för målen
- visa kunskap om områdets vetenskapliga grund samt insikt i aktuellt forsknings- och utvecklingsarbete
 - visa kännedom om rättssystemets roll nationellt och internationellt
 - visa förmåga att systematiskt, kritiskt och självständigt identifiera, formulera och analysera frågeställningar samt planera och genomföra kvalificerade uppgifter inom givna tidsramar
 - visa förmåga att i såväl nationella som internationella sammanhang muntligt och skriftligt klart redogöra för och diskutera sina slutsatser i dialog med olika grupper.

²⁷ Juris kandidat-programmet. En enkätundersökning riktad till studenter med juris kandidat-examen 2002–2003. Uppsala universitet, Kvalitet och utvärdering, Mikaela Staaf, januari 2006 s. 13.

²⁸ Rätt juristutbildning? Utvärdering av juristutbildningar, Högscoleverkets rapportserie 2000:1 R, s. 87.

²⁹ Beslut i utvärderingsärendet togs av Högscoleverket 2012-09-04 (reg.nr 643-01402-1).

För övriga mål visar underlagen på en hög måluppfyllelse. Den samlade bedömningen är att utbildningen håller mycket hög kvalitet.”

Som Carl Gustafs efterträdare och som intresserade och engagerade lärare vid Juridiska fakulteten i Uppsala vill vi tacka honom å det varmaste för det arbete han lade ned på reformarbetet!

Tack Carl Gustaf!

Källförteckning

- Eklund, Hans, En hybrid med inslag av problembaserad inläring (PBI, PBL) – juristprogrammet i Uppsala. Ingår i: Juridisk fagdidaktikk: Med vekt på studentenes læring / [Red] Lars Skjold Wilhelmsen, Bergen: Fagbokforlaget, 2014, s. 277–307
- Eklund, Hans, Utvärdering av Juris kandidat-programmet i Uppsala, Juridiska institutionen, Uppsala universitet 2002-05-21
- Eriksson, Bodil, och Larsson, Tor, Hur mår studenten?, Projektrapport 1986:2, Universitets- och högskoleämbetet 1986
- Högskoleverkets kvalitetsutvärderingar 2011–2014. Beslut i utvärderingsärendet togs av Högskoleverket 2012-09-04 (reg.nr. 643-01402-1)
- Juridiska fakultetsnämndens protokoll 1991-12-11
- Juridiska fakultetsstyrelsens protokoll 1989-01-24 och 1989-12-13
- Juridiska Fakultetsstyrelsens utbildningsutskotts protokoll 1985-06-06, 1987-03-24 och 1987-10-19
- Juris kandidatprogrammet. En enkätundersökning riktad till studenter med juris kandidatexamen 2002–2003. Uppsala universitet, Kvalitet och utvärdering, Mikaela Staaf, januari 2006
- Rylander, Staffan, Några reflektioner om undervisningsformer i juristutbildningen, stencil Juridiska institutionen, Uppsala universitet, oktober 1990
- Rätt juristutbildning? Utvärdering av juristutbildningar, Högskoleverkets rapportserie 2000:1, R
- Studiehandbok Juristprogrammet Uppsala universitet Läsåret 2018/19 s. 22 och framåt. Den finns på webben under adress: http://jur.uu.se/digitalAssets/601/c_601560-l_3-k_studiehandbokenh2018-v2019.pdf

Problemorienterad inläring i juristutbildningen

Utvärdering av juris kandidatutbildningar samt grund- och forskarutbildningar i juridik, rättsvetenskap, handelsrätt och affärsrätt vid svenska universitet och högskolor. Högskoleverkets rapportserie 2007:18, R s. 118