

Av Karen Eg Taraldrud

Problembasert læring og casestudier i juristutdanningens innledende år

Karen Eg Taraldrud
Seniorrådgiver ved
Norges miljø- og
biovitenskapelige
universitet, Norge.
E-post: karen.
taraldrud@nmbu.no

Sammendrag

Artikkelen drøfter problembasert læring og casemetodikk som metode for å oppfylle både vitenskapelige og profesjonsrettede læringsmål på et tidlig nivå i rettsstudiet. Især rettes spørsmålet mot hvordan man ivaretar av den teoretiske siden av utdanningen. I artikkelen drøftes anvendelsen av problembasert læring ved Universitetet i Bergen (UiB) og Universitetet i Oslos (UiO) metode som har noe likhet med casemetodikk. Artikkelen tar ikke mål av seg å gi noe klart svar på spørsmålet, men antyder at opplegget for jusstudenter i Oslo egner seg til å fremme elitetenkning ved å gi plass for de faglig sterkeste studentene til å forberede egen karriere fremfor å bidra til fellesskapets utvikling slik opplegget i Bergen ser ut til å stimulere.

Abstract

The article discusses problem-based learning and case study methods in terms of their ability to meet both scientific and professional targeted learning objectives during early levels of the law study in Norway. In particular, the question is directed towards the safeguarding of the theoretical side of the education. The article is based on the application of problem-based learning at the University of Bergen and the method used at University of Oslo, which has some resemblance to the case study methodology. The article suggests that the methods at University of Oslo may promote elite thinking to a higher degree than the methods at University of Bergen, by providing space for the academically strongest students to prepare their own career, rather than contributing to the fellowship's development as the methods used in Bergen seem to do.

Innledning

Artikkelen drøfter problembasert læring og casemetodikk som metode for å oppfylle både vitenskapelige og profesjonsrettede læringsmål på et tidlig nivå i rettsstudiet. Især rettes spørsmålet mot hvordan man ivaretar den teoretiske siden av utdanningen. Problembasert læring ved Universitetet i Bergen (UiB) sammenlignes med metoden ved Universitetet i Oslo (UiO) som har noe likhet med casemetodikk. Artikkelen antyder at opplegget for jusstudenter i Oslo egner seg til å fremme elitetenkning i større grad enn opplegget i Bergen ved å gi

plass for de faglig sterkeste studentene til å forberede egen karriere fremfor å bidra til fellesskapets utvikling.

Norske jurister med mastergrad skal kunne veksle mellom vitenskapelige og praktiserende yrker i rettsvesen, offentlig forvaltning og privat næringsliv. Slik veksling er vanlig løpebane for mange jurister, så studietilbudene må tilpasses mål om ulike karriereveier.

Et særtrekk ved rettsvitenskapen er at den undersøker retten innenfra og bidrar til å forme rettstilstanden. Forskeren fremsetter normative utsagn som inngår i domstolenes og forvaltningens premisser for avgjørelser, og samtidig er rettstilstanden objekt for rettsvitenskapelige studier slik at sirkeleffekter kan oppstå. Forholdet tilsier at jurister må ha god rolleforståelse (se Bernt & Doublet, 1998).

Det vanlige er at jusstudenter går inn i studiet med et femårig perspektiv mot mastergrad i rettsvitenskap. Jeg drøfter derfor ikke undervisningsform med tanke på bachelorgrad.

Universitetene i Oslo, Bergen og Tromsø tilbyr masterstudium i rettsvitenskap. Universitetene har ulike modeller for oppbygging av studiet, men undervisningen har flere fellestrekk. Forelesninger og øvingsoppgaver benyttes i de fleste juridiske studietilbud. Samtidig skiller læringsprinsippene ved UiB seg ut ved bruk av problembasert læring. Artikkelens drøftelser knyttes til anvendelsen av metodene ved UiB og UiO i tidlige studieår. Især spørres hvorvidt den teoretiske siden av utdanningen ivaretas like godt for nye studenter med de beskrevne metodene.

Kort om utdanningsmål for jurister

Kunnskapsmål må vurderes etter kravene i Det europeiske utdanningssamarbeidet (Bologna-prosessen)¹, som Norge har forpliktet seg til å følge. Bologna-prosessen sine krav til mastergrad omfatter tilegnede kunnskaper og evne til å anvende disse, både i selvstendige sammenhenger og i forskningsmessig sammenheng. Det stilles etiske krav.

Bologna-prosessen sine krav er i samsvar med oppfatningen at en kandidat med mastergrad i rettsvitenskap skal kunne gå inn i både forskning og praktisk juridisk yrkesarbeid. Dette synet er i tråd med vanlig forløp for en vitenskapelig karriere: For å kunne starte et ph.d.-studium, kreves normalt mastergrad.

For jurister kan kunnskapskravet trolig forstås slik at kandidatene skal ha ervervet en viss basisviten og beherske juridisk metode slik at de kan anvende rettskildene og fakta i holdbare subsumpsjoner og analyser i yrkeslivet. Kandidatene skal også kunne gjennomføre avgrensede forsknings- eller utviklingsprosjekter.

Ferdighetskravet innebærer at kandidatene skal kunne fremføre argumenter skriftlig og muntlig overfor yrkesfeller og ikke-jurister. Universitetene ser ut til å innfortolke evne til kunnskapsinnhenting i ferdighetskravet.

Krav til etisk ansvarlighet er velkjent i norsk juristutdanning. Det synliggjøres ved kandidatløftet, som siden 1736 er blitt avkrevd norske juridiske kandidater. Bologna-prosessen sine krav om innføring i verdier og etikk omtales ikke nærmere.

Læringsmål for masterkandidater i rettsvitenskap ved UiT, UiB og UiO bærer preg av Bologna-prosessen sine krav til mastergrad – videreutviklet og tilpasset anvendt jus og rettsvitenskap. Basert på universitetenes internettpresentasjoner av studietilbudene², må det

legges til grunn at alle tre universiteter søker å ivareta den forskningsrettede siden av juri-studiedanningen i tillegg til den yrkesrettede – men de praktiserer ulike undervisningsmetoder.

For studenter i første studieår ligger læringsmålene for mastergrad mange semestre frem i tid. Likevel må læringsmålene være rettesnor for både studentene og universitetet under hele studieforløpet, siden mastergraden som regel er målet for de fleste.

Behovet for å beherske praktiske og teoretiske utfordringer avspiles i eksamensformene, og det kan ses i studielitteraturen i form av råd om utforming av henholdsvis praktiske og teoretiske eksamensoppgaver (eksempelvis Tvedt, 2012).

I 2008 arrangerte UiB konferansen «Jusutdanningens faglige og pedagogiske utfordringer», som juridiske fakulteter i hele Norden var invitert til å delta på. Flere innlegg under konferansen er utgitt i bokform (Wilhelmsen & Strandbakken, 2010). Bakgrunnen for konferansen var at UiB hadde utviklet sitt studieopplegg frem til master i rettsvitenskap på en måte som representanter for universitetet under konferansen omtalte som et paradigmeskifte fra fokus på undervisning til fokus på studentenes læring. Problembasert læring inngikk i opplegget.

Kilder

Jeg har ikke personlig kjennskap til opplegget ved UiB, og kommenterer dette basert på skriftlig kildemateriale fra konferansen i Bergen i 2008 og universitetets presentasjoner via Internett. Undervisningsopplegget ved UiT drøftes ikke særskilt – dels fordi jeg mangler personlig kjennskap til det og annet kildemateriale til belysning av undervisningsformene begrenser seg til Internett, dels fordi rammevilkårene med hensyn til samlet studenttall og lærertetthet adskiller seg fra de to andre universitetene. Sammenligningen av undervisningsopplegg baseres derfor på de mer jevnstore universitetene i Bergen og Oslo.

Vurdering av studiekvalitet kan måles etter ulike parametere. Sammenlignende undersøkelser av studiekvalitet er publisert av nettsiden Studiekvalitet.no.³ Oppnåelse av definerte kunnskapsmål er ikke blant de undersøkte forhold. Jeg går derfor ikke inn på nettsidens undersøkelser.

Problembasert læring – i hovedtrekk

Problembasert læring skjer etter tradisjonen i små studentgrupper med en veileder som tilrettelegger for studentene (Pettersen 2005). Den didaktiske idé er at autentiske problemer er verktøy, og løsning av oppgaver skal initiere kunnskapsinnhenting og utvikling av ferdigheter.

Prinsippene for problembasert læring sikter mot to parallelle læringsprosesser, nemlig en systematisk resonnering for å tilegne seg teoretiske kunnskaper og en praktisk resonnering med sikte på konkret problemløsning.

Den opprinnelige didaktiske modell for problembasert læring – utviklet ved McMaster University i Canada ved etablering av medisinstudium – baseres på simulerte pasienter, gjerne illudert av profesjonelle skuespillere og reelle pasientjournaler. Studentene skal intervju og undersøke pasienten samt stille diagnose. Læringsmål omfatter evne til å omsette teoretisk kunnskap til praktisk anvendelse, slik en lege utøver sitt yrke.

Problembasert læring legges i dag opp etter varierende didaktiske gjennomføringsmodeller med såkalt sterke og svake versjoner, tilpasset de enkelte universiteter og studietilbud. Ved Maastricht University i Nederland anvendes en modell med korte, fokuserte situasjonsbeskrivelser og caseoppgaver, som illustrerer at grensen mellom problembasert læring og casebasert undervisning kan være uskarpt.

Den didaktiske modell for problembasert læring inneholder typisk sju trinn. De første fem skal sørge for progresjon i oppstartfasen, mens de to siste omfatter innhenting av ny kunnskap og integrering av denne i en sammenfatning av oppgaven. Siste trinn omfatter også obligatorisk kildekritikk. Læreren konstruerer oppgaver, planlegger kursopplegg og sørger for evaluering av undervisningen og vurdering av eksamensoppgaver. Læreren er gruppeveileder, og i de mindre utpregede varianter av problembasert læring kan han være foreleser og seminarleder.

Casemetodikk – i hovedtrekk

Casemetoden ble utviklet omkring 1870 ved Harvard Business School til bruk i rettsstudiet (Pettersen, 2005). Det veksles mellom induktive og deduktive læreprosesser, fra konkrete tilfeller (caser) til generelle rettsregler og fra rettsregler til spesielle tilfeller.

Den autentiske Harvard Case Method kan bestå i gjennomgang av rettsavgjørelser. Studentene forbereder seminarpresentasjon av rettssaker og gjør rede for relevante og viktige momenter i saken. Saken drøftes deretter av studentene under ledelse av læreren, gjerne med vurderinger av avgjørelsens riktighet – altså en induktiv fremgangsmåte. Som oppfølging drøftes varianter av saken samt rettsreglenes anvendelse på disse – den deduktive del av opplegget. Hensikten er å forstå avgjørelsene.

Harvard Case-metoden er videreutviklet i retning av konstruerte problemstillinger og åpnere løsning på de enkelte tilfeller.

«The Double Move»

Bjarte Askeland har uttalt at rettsvitenskapen bør være det bærende element for all virksomhet på universitetenes juridiske fakulteter (Askeland, 2010). Han viser til at en juriststand med akademisk orientering og akademisk selvforståelse er den beste garanti for rettssikkerhet og sivilisasjonsutvikling, og i denne erkjennelsen ligger universitetenes plikt som rettsforskere og undervisere. Askeland spør samtidig om det er mulig å lære seg rettsvitenskapelig teori uten å kople dette til praktiske eksempler.

Askeland hevder at læren om «The Double Move» skal få studentenes tankeoperasjoner om begreper og regler innunder huden (Askeland, 2010, med henvisning til Vygotskij, 1986). Ved «The Double Move» veksler læringens fokus mellom teori og praksis. Askeland presenterer begrepet «etterlesning», som er en forelesning etter at studentene har gjennomført sine praktiske oppgaver. Han baserer teorien om etterlesningen på at studenten gjerne opplever en blanding av faglig forvirring og faglig nysgjerrighet etter å ha arbeidet med en konkret oppgave. Etterlesningen skal hjelpe studenten til å sette det tilegnede stoffet inn i en strukturert faglig sammenheng.

Askeland påpeker en fallgrube ved «The Double Move»: Studenters læringsaktivitet styres erfaringsmessig av forventninger om eksamensoppgaver. Ved ensidig bruk av praktikumoppgaver i undervisningen, risikerer man at de får en fragmentert tilnærming til lærestoffet i stedet for en systematiserende og holistisk tilnærming av den typen man forbinder med akademiske kvaliteter. Askeland underbygger denne betenkeligheten med et evalueringsmøte han foretok blant jusstudenter i Bergen i 2006. Studentene opplyste at de leste målrettet for å finne argumenter til bruk i praktikumoppgaver under eksamen. Etter denne opplevelsen innførte Askeland en teoretisk oppgave under eksamen og begynte å arbeide med teorioppgaver i sine kurs.

Askeland avslutter sine refleksjoner med en antakelse om at det er nødvendig å være bevisst på rettsvitenskapens naturlige plass i undervisningen, idet den kanskje ikke uten videre opprettholdes av seg selv.

Studieopplegg ved UiB

Undervisningen i juridiske fag ved UiB bygger på problembasert læring. Opplegget ble presentert under konferansen i 2008, hvor det kom frem at undervisningsmodellen «krever store ressurser sammenlignet med tidligere studieordning» (Strandbakken, 2010). Senere synes modellen å ha festnet seg ved UiB, noe som fremgår av omtalen av studietilbudet på universitetets internettsider.

Under konferansen i 2008 omtalte Lars Skjold Wilhelmsen opplegget som en hybridmodell med utgangspunkt i problembasert læring (Wilhelmsen, 2010, s. 137). Kjernen skal være problemløsning, læreprosess og gruppedynamikk. Modellens 7 trinn ser ut til å samsvare med en typisk modell for problembasert læring. Trinn 1–5 foregår i små arbeidsgrupper med erfarne studenter som gruppeledere, trinn 6 gjennomføres individuelt og trinn 7 i plenum med tilbakemelding fra gruppeleder og medstudenter. Det gis også forelesninger med 1,5 time pr. studiepoeng. Juridisk metode er et frittstående emne.

Studentene skriver oppgaver etter hver arbeidsgruppesamling. Oppgavebesvarelsene kommenteres skriftlig av to medstudenter og gruppeleder. Opplegget innebærer et dokumentvolum som Fronter ikke kan klare, og man har derfor gått over til et eget utviklet system kalt Kark. Kontroll via tekstgjenfinningsprogrammet Ephorus har vist stor grad av plagiering, og man gjennomfører nå automatiske Ephorus-kontroller ved UiB.

Opplegget ved UiB er evaluert ved en spørreundersøkelse blant 2005/2006-kullet, og resultater av denne inngår i Wilhelmsens presentasjon. Lesing av pensum, oppgaveskriving og midtveispøver scoret høyt på studentenes vurdering av læringsutbytte, mens kommentarer fra medstudenter og storgruppesamlinger ble vurdert å gi lite læringsutbytte. Arbeidsgruppeledernes veiledning ble vurdert høyt blant førsteårsstudenter.

Kjersti-Margrethe Bruaas og Tonje Skjeie har presentert sine erfaringer som arbeidsgruppeledere (Bruaas & Skjeie, 2010). De har erfart at studenter på første studieår ofte finner det vanskelig å arbeide selvstendig. Studentene forventer at gruppelederne skal gi løsninger på problemstillinger. Gruppelederne kan imidlertid ikke innta en lærerrolle, siden en viktig del av grunnkonseptet med problembasert læring i så fall vil bli borte. Det er her et språk mellom studentenes forventninger og fakultetets intensjoner. Det er viktig å gjøre

studentene bevisst på sitt ansvar for egen læring. Likevel opplyser Bruaas og Skjeie at gruppeleder i begynnelsen må ta et særlig ansvar for arbeidet, fordi studentene mangler faglig selvtilit. Gruppelederne skal også hjelpe studentene med juridisk metode.

Arbeidsgruppelederne på første studieår møter studentene til individuelle samtaler i løpet av første halvår. Bruaas og Skjeie forklarer at studentene under samtalen «lettere kan stille oppfølgings spørsmål uten å tenke på at dette må deles med hele gruppen».

En av gruppeledernes utfordringer er å få i stand en god gruppedynamikk. Bruaas og Skjeie beretter om oppmuntring av den tause student med gode skriftlige prestasjoner og utfordring av den taleføre student, som i tale og skriftlig arbeid viser svak arbeidsinnsats. De oppsummerer at god gruppedynamikk er avhengig av at studentene forstår verdien av at alle bidrar i gruppen. Studentene må ha den rette innstillingen, og gruppelederen må fungere som motivator.

Forklaringene fra Wilhelmsen og Bruaas og Skjeie tyder på at graden av suksess henger sammen med om studentene forstår verdien av gruppefellesskapet og har «den rette innstillingen» til problembasert læring. Undervisningsopplegget kan tenkes mindre egnet for studenter som trives med å arbeide individuelt og kanskje oppfatter gruppediskusjoner som tidkrevende eller lite givende, og for studenter som finner det vanskelig å dele sine svakheter med andre. Den selvgående streberstudenten kan føle seg hemmet i sin fremgang ved å skulle vente på gruppen. Kanskje prioriterer opplegget gruppetenkning i større grad enn elitestrebning og individualisering?

Gruppelederne må hjelpe studentene med juridisk metode, og man kan spørre om dette i realiteten kan nærme seg en form for gruppeundervisning. Opplysningen om at det gis 1,5 time forelesning pr. studiepoeng må normalt bety 45 forelesningstimer pr. semester. Dette er ikke vesentlig forskjellig fra forelesningsrekkene i et semester ved UiO.

Opplysningen om at UiB fant plagiat i så betydelig omfang at det ble nødvendig å etablere systematisk kontroll av skrevne oppgaver, tyder på at studentene ikke alltid er i besittelse av nødvendig modenhet eller bevissthet om de etiske sider ved arbeidet.

Praktisk undervisningsopplegg på første studieår ved UiO

Ved UiO inngår vitenskapsbegrepet i masterstudiets navn, noe som tyder på at det skal inngå en forskningsbit i graden.

Rettsstudiet innledes med examen philosophicum og privatrett I i første semester, og følges opp med privatrett II i annet semester. Privatrett II besto tidligere av bolker med familie- og arverett, fast eiendoms rettsforhold og erstatningsrett i konsentrerte perioder etter hverandre. Fra 2014 er erstatningsrett byttet ut med internasjonale menneskerettigheter og rettslære. Undervisningen er for hvert emne lagt opp med en innledende forelesningsrekke i plenumforsamlinger, etterfulgt av kurs på 3–10 dobbelttimer alt etter emnets uttelling i studiepoeng. Studentene leverer både kursoppgave og fakultetsoppgave som avslutning på kurset. En typisk kursgruppe består av 20–40 studenter.

Det er fastsatt læringsmål, men bare få retningslinjer for undervisningen i kursgruppene. Forut for kursundervisningen gjennomføres som regel et lærermøte for å sikre et ensartet opplegg for studentgruppene.

Parallelt med kursene tilbys studentene deltakelse i såkalte basisgrupper på 15–20 studenter. I basisgruppene skal studentene få faglig oppfølging og støtteundervisning etter gruppens behov. Universitetet gjennomførte våren 2013 en evaluering av basisgruppeundervisningen. Evalueringsrapporten pekte på uklarheter i informasjon og anviste tema for revurdering av opplegget (Strømsø 2013). Fra og med høsten 2013 er opplegget justert fra 10 dobbelttimer til 8 dobbelttimer pluss 2 forelesninger om juridisk skrivemåte. Deltakelse i kursgrupper og basisgrupper er frivillig.

Kursoppgaver er ofte praktiske oppgaver – noe i retning av casetilfeller. Oppgavene kan være basert på rettsavgjørelser eller tenkte situasjoner, og de velges slik at de til sammen skal dekke sentrale deler av pensum.

Mitt inntrykk basert på undervisningserfaringer fra basisgrupper og kursundervisning i fast eiendoms rettsforhold er at kursundervisningen forventes å følge en induktiv metode som tar utgangspunkt i konkrete oppgaver og ut fra disse bygger opp om den rettslige teori på området. Oppgavene er for det meste konstruert slik at studentene skal drøfte problemstillingene med tanke på å presentere helhetlige løsningsforslag, og konklusjonene er ofte åpne. Studentenes rolle kan ligne en dommerrolle, i motsetning til for eksempel en partsrepresentant hvor argumentasjonen må tilpasses partsforholdet.

Det gis teoretiske oppgaver til eksamen, og jeg har registrert etterspørsel etter trening i å skrive teoretiske oppgaver.

Avsluttende refleksjoner

De enkelte undervisningsoppleggene kan vurderes etter deres evne til å føre studentene til læringsmålene. Kandidatene skal ha fagkunnskaper som kan danne grunnlag for selvstendig arbeid i anvendte juristyrker, og de skal kunne overføre kunnskapene til bredere sammenhenger. Videre skal de kunne formidle rettslig teori til jurister og ikke-jurister, og de skal være i stand til å fortsette med rettsvitenskapelig forskning. Kandidatene skal kjenne og respektere etiske normer og verdier innenfor rettsvitenskap og anvendt jus, herunder forståelse av egen rolle som jurist.

Felles for første årstrinn rettsvitenskap ved UiB og UiO er at det gis forelesninger i kombinasjon med annet studietilbud, henholdsvis problembasert læring i Bergen og kurs pluss basisgrupper i Oslo. Omfanget av forelesninger ser ikke ut til å være vesensforskjellig ved de to universitetene. Forskjellene må søkes i de supplerende tilbudene.

Noe av styrken ved problembasert læring er at metoden bidrar til opptrening av ferdigheter, opprinnelig med tanke på legeyrket. Problembasert læring ser ut til å gi god trening i problemløsning i konkrete saker og til presentasjon av fagstoff.

Problembasert læring er ressurskrevende, og det var derfor i utgangspunktet ikke mulig å implementere en rendyrket modell ved UiB. Det er trolig heller ikke nødvendig å gjennomføre problembasert læring i de mest utpregede former, så lenge ferdighetskravene stort sett knytter seg til skriftlig og verbal formidlingsevne. Det kan tenkes at problembasert læring som hovedmetode er unødig ressurskrevende for jusstudenter.

Sammenligningsgrunnlaget ved UiO er kurs- og basisgruppetilbudene som gir studentene forståelse av anvendt jus i form av juridisk problemløsning. Skriftlig formidlingsevne trenes

via innleveringsoppgaver, og studentene kan få ytterligere trening i skriftlig og muntlig fremføring i basisgruppene.

Både problembasert læring og casemetodikk ser ut til å gi god trening i å innhente teoretisk kunnskap og bruke den til løsning av konkrete oppgaver på en måte som kan overføres til anvendte juristyrker i rettsvesenet, i forvaltningen, som advokater eller i næringslivet. Beskrivelsen av problemer/caser ved henholdsvis UiB og UiO avdekker ikke betydelige forskjeller, men opplegget ser ut til å være enklere i Oslo enn i Bergen. Dette inntrykket samsvarer med generelle utsagn om glidende overgang mellom problembasert læring og casemetodikk.

Læringsmålet som ser ut til å være mest usikkert tilgodesett i tidlige studieår ved begge universiteter, er at kandidaten skal være beredt til å gå videre med forskningsoppgaver.

Variantene av problembasert læring og casemetodikk som anvendes ved de to universitetene i dag, synes begge å gi rom for selvstendig utvikling av kandidatene, men det er uklart hvor mye metodene stimulerer utviklingen. Kanskje har Bjarte Askelands tanker om «etterlesninger» noe for seg som en hjelp for studentene til videre refleksjoner.

En grunnleggende forskjell mellom det problembaserte læringsopplegget i Bergen og kurs/basisgruppetilbudene i Oslo, ser ut til å være en mer eller mindre forpliktende gruppeorientering i Bergen og frivillighet i Oslo. Der Bergen-studentene lærer å føle ansvar overfor sin gruppe, kan Oslo-studentene velge å arbeide selvstendig. Likevel kan Oslo-studentene også velge å søke støtte i studentgrupper. Noen studenter vil trolig oppfatte valgfriheten som et gode i seg selv.

Begge steder må studentene lære å ta ansvar for egen læring. Utfordringene ved overgang fra videregående skole til universitetsstudier er formodentlig de samme ved universitetene. Opplæring i ansvarlighet overfor en gruppe kan umiddelbart tenkes å virke fremmende på innsatsen. På den andre siden kan innsatsen i denne situasjonen være resultatet av et påtrykk utenfor studenten selv. Trening i selvdisiplin og forståelse av arbeidets verdi for egen fremtid kan for mange være vel så verdifull.

Det kan kanskje hevdes at opplegget for jusstudenter i Oslo i høyere grad enn opplegget i Bergen egner seg til å fremme individualisme og elitetenkning ved å gi plass for de faglig sterkeste studentene til å forberede egen karriere fremfor å bidra til fellesskapets utvikling. Det er vanskelig å vurdere graden av suksess ved «den frie oppdragelse» for nye studenter på rettsstudiet ved UiO opp mot gruppetilpasningen ved UiB. Kanskje passer oppleggene for ulike studentpersonligheter.

Litteratur

- Askeland, B. (2010). Rettsvitenskap og fagdidaktikk. I L. S. Wilhelmsen & A. Strandbakken (Red.), *Juristutdanningens faglige og pedagogiske utfordringer* (s. 13–28). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bernt, J. F. & Doublet, D. R. (1998). *Vitenskapsfilosofi for jurister – en innføring*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Bruaas, K.-M. & Skjeie, T. (2010). Det å være arbeidsgruppeleder. I L. S. Wilhelmsen & A. Strandbakken (Red.), *Juristutdanningens faglige og pedagogiske utfordringer* (s. 151–161). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Pettersen, R. C. (2005). *Kvalitetslæring i høyere utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Strandbakken, A. (2010). *Introduksjon*. I L. S. Wilhelmsen & A. Strandbakken (Red.), *Juristutdanningens faglige og pedagogiske utfordringer* (s. 11–12). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Strømsø, H. I. (2013). *Samtaler med tre basisgruppe lærere – 2. semester våren 2013* (rapport). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Vygotskij, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge, Massachusetts – London (s. 150). Omtalt hos Askeland (2010, s. 19).
- Tvedt, M. W. (2012). *Å skrive jus til eksamen* (3. utg.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Wilhelmsen, L. S. & Strandbakken, A. (Red.) (2010). *Juristutdanningens faglige og pedagogiske utfordringer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wilhelmsen, L. S. (2010). *Masterstudiet i rettsvitenskap ved Universitetet i Bergen*. I L. S. Wilhelmsen & A. Strandbakken (Red.), *Juristutdanningens faglige og pedagogiske utfordringer* (s. 131–149). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Internettpresentasjoner

Alle internettpresentasjoner hentet 29. desember 2013.

<http://www.ehea.info/Uploads/Documents/QF-EHEA-May2005.pdf>: *Bologna Process – European Higher Education Process (EHEA). The framework of qualifications for the European Higher Education Area.*

<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>

<http://www.studiekvalitet.no/>

<http://www.uib.no/studieprogram/MAJUR>

<http://www.uio.no/studier/program/jus/>

http://uit.no/studietilbud/program?p_document_id=274286

Noter

- 1 Bologna-prosessen er et samarbeid mellom 46 europeiske land om et felles europeisk område for høyere utdanning (European Higher Education Area - EHEA). Hentet fra <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>.
- 2 Presentasjoner hentet 29. desember 2013 fra universitetenes nettsider.
- 3 Nettsiden Studiekvalitet.no er et samarbeid mellom Tekna, NHO, Nordea, Abelia, NCE Systems Engineering Kongsberg, Telenor, Microsoft, Aftenposten og Civita. Portalen er utviklet med assistanse fra Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). Norsk studentorganisasjon (NSO) og Teknastudentene har bidratt som representanter for Studiekvalitets primærmålgruppe.