

“Hvad angår det mig som jurist?”

- refleksion over jurastuderendes møde med nye fagligheder

Louise Victoria Johansen, cand.scient.anth., ph.d. i jura, postdoc ved Det Juridiske Fakultet, Københavns Universitet.

Faglig artikel (bedømt af redaktionen)

Jurastuderende på danske universiteter bliver i stigende grad introduceret for tværfaglig undervisning, som giver dem mulighed for at kunne reflektere over deres fag udefra. Mange jurastuderende møder dog disse kurser med en stærk monofaglig forståelse opnået gennem deres hidtidige jurastudium. Deres læreproces i løbet af kurserne er derfor afhængig af undervisers håndtering af denne allerede etablerede jurafaglige identitet. Med udgangspunkt i Steen Becks sammentænkning af læringsteoretikerne Jean Piaget og Lev Vygotsky argumenterer denne artikel for, at tværfaglig undervisning på jurastudiet indebærer mere end blot at lære ny teori og nye metoder; den forudsætter også aflæring af de faglige forståelser, som særligt skygger for at kunne inddrage andre discipliner end den juridiske.

Artiklen beskriver denne balance mellem aflæring og nylæring gennem en refleksion over min undervisning på et obligatorisk bachelorfag samt et kursusfag på kandidatuddannelsen ved Det Juridiske Fakultet, Københavns Universitet. Disse kurser har forskellige betingelser i forhold til den undervisningstid, der kan allokeres til de studerendes arbejde med nye metodiske tilgange. Ud over disse organisatoriske forskelle har det dog også vist sig, at undervisers anvendelse af de første undervisningsgange kan være afgørende for de studerendes læreproces, samt at metakommunikation om aktiviteterne bør være meget tydelig.

Introduktion

Der er i disse år øget fokus på tværfaglig undervisning på ellers klassiske, monofaglige uddannelser som fx Jura og Medicin. Her har fag som videnskabsteori, etik, eller kommunikation ofte det formål at give de studerende et nyt fagligt blik på deres egen videnstradition. Som antropolog ansat på et juridisk fakultet har denne form for tværfaglighed¹ udgjort et kerneelement i min undervisning. I foråret 2010 under-

¹ I denne artikel betegner begrebet tværfaglighed bredt det arbejde, som forbinder og skaber dialog mellem discipliner (jf. Jensen, Troelsen & Zeuner, 2012). De to beskrevne kurser arbejder begge med at introducere andre fagligheders perspektiv på jurastuderendes egen faglighed. Kurserne behandler jura “på en ny måde” men fører også til, at jurastuderende vil kunne integrere andre metoder, fx kvalitative metoder, i deres studieopgaver.

viste jeg for første gang jurastuderende gennem det tværfaglige kursustilbud Anthropology of Law (herefter AL). I 2014 har jeg igen undervist i AL samt i det obligatoriske videnskabsteoretiske bachelorfag: Ret, moral og politik (RMP). Fagene ligger på linje med fakultetets erklærede strategi om, at alle kandidater fra 2016 skal kunne inddrage relevant viden om politiske, økonomiske og samfundsmæssige forhold ved løsning af retlige problemstillinger.² Undervisningen af jurastuderende i tværfaglige kurser indeholder dog trods denne målsætning en del udfordringer, som også specifikt har krævet udvikling og revision af min første undervisning i 2010.

Artiklens erfaringsgrundlag er således baseret på en juridisk uddannelsessammenhæng. Den behandler dog nogle problemstillinger, der er alment relevante for mange uddannelser, hvor de studerende har tværfaglige kurser, som de opfatter som perifere i forhold til deres kernefaglighed. Artiklens problemstilling er, hvordan man som underviser kan handle på og imødekomme studerendes ambivalens og modstand imod andre fagligheder, metoder og teorier.

Som førstegangsupplæser i AL på Jura oplevede jeg, at de studerende undrede sig over og virkede direkte afvisende over for et kursustilbud, de endog selv havde valgt. Under 2. undervisningsgang udbrød en studerende efter min introduktion til emnet "forskelsbehandling af tiltalte i danske straffesager":

"Jeg synes, det er meget interessant, det du siger der. Men jeg kan ikke se, at det angår mig som jurist. Jeg skal jo bare ud og administrere loven".

Efter denne mavepuster måtte jeg fortsætte undervisningen uden at kunne reagere passende på udtalelsen, og kurset foretog langsomt en opadstigende kurve fra dette nulpunkt. Da vi nåede slutevalueringen, udbrød de studerende, at kurset burde ligge på bachelordelen, fordi det var så vedkommende. Jeg har siden glædet mig over slutresultatet men også erkendt, at jeg ikke fra begyndelsen var i stand til at formidle på et overordnet plan, hvorfor dette kursus er relevant for jurister, og at jeg overså de mange barrierer, der findes for nye faglige perspektiver på den juridiske uddannelse. Jeg tager derfor den studerendes bemærkning som afsæt til at belyse problemstillingen om, hvad det vil sige at undervise jurastuderende med en særlig professionel forståelse i denne type kurser, hvilket jeg uddyber gennem refleksioner over min egen undervisning. Mit indtryk er, at de studerende ikke grundlæggende er uinteresserede i juraens sociale kontekst, men at de gennem studiet opbygger en stærk monofaglighed, der lærer dem at udelukke "uvedkommende" perspektiver på retten.

² <http://www.e-pages.dk/ku/560/>, p. 14

Fremgangsmåde

Efter en præsentation af fagene og refleksioner over mine første undervisningserfaringer med AL inddrager artiklen et teoretisk perspektiv på begreberne læring og undervisning. Knud Illeris' (2007) begreb om 'læringsbarrierer' bruges til at forklare de studerendes standpunkt i forhold til tværfaglige kurser på Jura. Illeris skelner mellem forskellige former for barrierer hos den lærende men beskæftiger sig ikke uddybende med underviserens muligheder for at håndtere dem. Her inddrager jeg Steen Becks artikel (2014) om læringsteoretikerne Piaget og Vygotsky og deres forskellige opfattelser af underviserens rolle i forhold til den lærende.

Med afsæt i disse teoretiske perspektiver viser jeg, hvordan jeg efterfølgende har forsøgt at udvikle mine pædagogiske tiltag med fokus på, 1) at de første undervisningsgange har afgørende betydning for de studerendes engagement, 2) fænomenet "aflæring" er en forudsætning for læring og 3) effektiv metakommunikation kan anvendes til at guide de studerendes læring, herunder at skabe overblik over formålet med fx case-arbejde (jf. Rattleff, 2013, s. 60).

Endelig viser artiklen, hvordan de organisatoriske rammer for de to fag AL og RMP giver underviseren meget forskellige betingelser for at kunne hjælpe de studerende til at arbejde tværfagligt. Jeg perspektiverer erfaringerne fra AL til RMP, idet de to fag har samme mål om at give andre faglige perspektiver på juraen men gør noget forskelligt i undervisningen. Mens RMP skal undervise en hel årgang og derfor udgør et "underviserkollektiv" med detaljeret undervisningstilrettelæggelse, er AL et lille selvledet kursus og kan i højere grad tilpasse indhold og form til de studerendes behov.

Kort om fagenes struktur, mål og eksamen

Ret, moral og politik er et obligatorisk videnskabsteoretisk fag på 6. semester. Faget giver 10 ECTS point. Underviserne udgør en sammensat gruppe af fastansatte og eksterne lektorer. I 2014 varede kurset 10 uger, og bortset fra 3 forelæsninger bestod de resterende 7 uger af case-baseret undervisning på seminarhold, i alt 2x2 timer ugentligt. Læringsmålene var:

- Bred indsigt i retsteori
- Evne til at sammenkoble abstrakt teori med praktiske juridiske og samfundsmæssige problemstillinger
- Evne til at se retten både indefra og udefra
- Kendskab til andre samfundsvidenskabelige syn på det juridiske system
- Større grad af abstraktionsevne
- Viden om retten som lukket juridisk system og som et socialt system blandt mange

De studerende besvarede hver uge et ud af fire case-spørgsmål med et maks. 3-siders essay. Kollektiv feedback blev givet hver uge på de indleverede opgaver, og de

studerende udvalgte til sidst hver især to opgaver, som de afleverede sammen med en 24-timers eksamensopgave med tilsvarende case-baserede opbygning som opøvet på kurset.

Anthropology of Law er et engelsksproget kursusfag på kandidatdelen på 15 ECTS fordelt på 2x3 timer ugentligt over 10 uger, som jeg selv er fagleder på. Kurset sigter overordnet mod at give de studerende en basis for at kunne forstå og analysere juraens rolle i samfundet ud fra antropologisk og sociologisk teori og metode. Læringsmålene er:

- At opnå viden om fagets historiske udvikling og kerneområder
- At analysere og kritisk diskutere forholdet mellem ret og samfund og juraens kulturelle kontekst
- At kunne bruge og kritisk evaluere kvalitative data om juridiske forhold
- At kunne anskue en juridisk problemstilling ud fra en retsantropologisk vinkel

Forløbet består af holdundervisning, og de studerende laver selv oplæg over kursusteksterne. Desuden indlægges et kortere feltarbejde inden for et retligt område, hvor de studerende efterfølgende præsenterer deres foreløbige metodiske og analytiske overvejelser til resten af holdet. Kursets eksamen er en 30-siders opgave med selvvalgt problemformulering. Opgaven kan bestå af en større bearbejdning af deres feltarbejde eller af et problem, som løses ved hjælp af eksisterende kursislitteratur.

Sammenholder man læringsmålene for de to kurser, er der væsentlige sammenfald i ønsket om, at de studerende skal kunne arbejde med juraens kontekst og opnå viden om andre samfundsvidenskabelige studier af det juridiske felt. Bl.a. eksamensformerne afspejler dog også forskelle mellem fagene: RMPs porteføljeeksamen er bl.a. tilrettelagt med henblik på at fastholde de studerendes engagement under hele kurset, og den endelige eksamen er en bunden opgave med 2 valgmuligheder. Eksamen i AL er en større opgave med selvstændig problemformulering, hvor de studerende arbejder med teori og empiri ud fra deres egen afgrænsning og inden for fagets rammer. De to kurser søger på hver deres måde at opnå en sammenhæng mellem læringsmål og eksamen: RMP beder de studerende om at "sammenkoble abstrakt teori med praktiske juridiske problemstillinger" gennem case-besvarelserne. AL eksaminerer de studerende i at anvende, analysere og kritisk diskutere kvalitative data om et retligt område i deres opgave. Eftersom eksamensformen er styrende for det, de studerende forventer af et undervisningsforløb (Ander sen & Tofteskov, 2008, s. 28), har det imidlertid også konsekvenser for undervisningen, om man vælger porteføljeeksamen eller en større skriftlig opgave som eksamensform. Særligt RMP kæmper med på den ene side at ville stimulere de stude-

rendes abstraktionsevne og på den anden side at styre deres deltagelse gennem en ugentlig "eksamensbesvarelse" på case-niveau med dertil hørende skjulte bindinger (jf. Rattleff, 2013, s. 61), som i sidste ende kan påvirke de studerendes mulighed for at arbejde tværfagligt.

Undervisningserfaringer

De tværfaglige kurser på Det Juridiske Fakultet tilbyder en undervisning, som gennemgående udfordrer de studerende på følgende tre områder:

- 1) De juridiske fag har traditionelt haft en *undervisningsform* med mange forelæsninger samt krav om udenadslære.³ Det medfører en ganske bestemt rollefordeling med faste læringsruter. Selv med denne viden kom det bag på mig, da jeg første gang i 2010 stod over for 15 meget tavse og tilsyneladende apatiske studerende på Anthropology of Law – særligt i lyset af, at det var et valgfag, som de studerende måtte formodes at have valgt ud fra en vis interesse. Efter indledende undervisningsgange med stærkt begrænset diskussion gik det i den modsatte grøft: mange diskussioner og aktive studerende. Dette pludselige engagement undrede mig, og da jeg spurgte en studerende, forklarede hun, at "Jeg troede i starten, at der var et rigtigt svar, og regnede med at du ville give det. Men da jeg slap den tanke, gav faget pludselig mening, og så gik jeg med på det." For at kunne deltage havde denne studerende samtidig måttet lægge en anden måde at blive undervist på fra sig, som vedkommende hidtil havde været vant til: en kommunikation mellem underviser og studerende, som er bundet op på underviserens kapacitet til at give rigtige svar. Det er altså ikke kun en indholdsmæssig, men også en formmæssig dimension, der kan virke fremmed i de tværfaglige fag på jura.
- 2) Kurserne afviger *indholdsmæssigt* markant fra de doktrinære fag, som jurastuderende er vant til på studiet med undervisning i "juridisk metode", dvs. evnen til på korrekt vis at identificere og anvende gyldig ret inden for forskellige juridiske fagområder.
I relation til indholdet af faglighed har jeg oplevet, at de studerende har vanskeligt ved at diskutere og analysere retssociologiske tekster samt formulere sig skriftligt i et selvstændigt og sammenhængende sprog, som det kræves i

³ I forbindelse med ikrafttrædelsen af Studieordning 2011 for den juridiske bachelor- og kandidatuddannelse ved Det Juridiske Fakultet på Københavns Universitet påbegyndte Fakultetet en grundlæggende pædagogisk reform af det juridiske studium. Pernille Rattleff (2013) har beskrevet Det Juridiske Fakultets ændring fra tidligere monologisk undervisning og udenadslære til bl.a. dialogisk undervisning og gruppebaseret forberedelse. Hendes analyse konkluderer, at jurastuderende er blevet mere aktive og engagerede i undervisningen. Erfaringerne fra min egen undervisning i 2014 viste dog (endnu) ikke nogen stor ændring, idet de studerende som udgangspunkt forholdt sig skeptisk til at deltage aktivt i undervisningen.

opgaver af et vist omfang. De studerende skriver gennemgående i et upersonligt sprog opbygget af korte sætninger, ofte kun med ét led. Forskning i svenske jurauddannelser har identificeret, at denne skrivemåde opøves gennem de første semestres rettelser fra juraunderviseres side (Blückert, 2010), ligesom studier af amerikanske jurauddannelser påviser samme tendens (Philips, 1988). Som reaktion på min anbefaling om at skrive mere direkte, analyserende og diskuterende, kort sagt at få sig selv mere med, påpegede de studerende, at de havde brugt de første år af jurastudiet på at vænne sig af med at skrive personligt, og at det var svært at tage op igen. Disse studerende havde givetvis på et tidligere tidspunkt formuleret sig selvstændigt og sammenhængende om et emne, og det var en evne, der nu skulle genopdages. Det peger på, at der findes mange stadier af at lære noget og lægge det fra sig igen, for senere at skulle genaktivere det.

- 3) De studerende møder ofte tværfaglige fag med en skeptisk *holdning*. Det drejer sig om teoretiske kurser, der forholder sig kritisk til doktrinær jura og søger at få de studerende til at reflektere over en viden, de har lært at betragte som faktum.

I en pilotundersøgelse om nystartede jurastuderende i København gennemført i 2011 fandt man, at et stort antal jurastuderende angiver deres interesse i samfundet og i samfundsfag som begrundelse for deres valg af jurastudiet (Adrian, Johansen, Kjær & Kjær, 2014; jf. Krarup, 1992). Man kan formode, at denne interesse i sammenhængen mellem jura og det omgivende samfund transformeres i løbet af studiet, idet de studerende efterfølgende har vanskeligt ved at se koblingen mellem den jura, de har lært, og andre samfundsmæssige problemstillinger. Antropologen Elisabeth Mertz har tilsvarende beskrevet, hvordan amerikanske jurastuderende begynder deres studier med stor interesse og engagement i samfundsproblemer, som dog hurtigt skrumper ind (Mertz, 2007, s. 98). I Mertz' optik sker denne moralske transformation gennem måden, de studerende lærer jura på, hvor de analyserer sager med fokus på de retligt relevante aspekter og herigennem lærer at udelukke den sociale kontekst. Mens Mertz fokuserer på, hvordan disse studerende lærer at skifte fokus og værdier, bør man efter min mening udvide denne forståelse ved at tage højde for, hvordan en allerede erhvervet viden træder i baggrunden som resultat af samme proces.⁴

⁴ Det er også interessant, at den juridiske reproduktion er så massiv. I 2011 havde 14% af de nystartede jurastuderende mindst én forælder med en juridisk uddannelse, og 29,5% havde et nært familiemedlem med juridisk baggrund (Adrian, Johansen, Kjær & Kjær, 2014, s. 73). Selv om jurastudiet lærer de studerende en bestemt faglig identitet, er det vigtigt at holde sig for øje, at mange af de studerende sandsynligvis møder op på deres første studiedag med en allerede grundlagt holdning til, hvad jura er.

Endelig er det væsentligt at medtænke, hvordan den *institutionelle holdning* på Det Juridiske Fakultet også kan medvirke til at isolere de faglige perspektiver, der ikke umiddelbart kan rummes inden for en kernefaglig juridisk undervisning. Fx har der været diskussion om, hvor et fagligt perspektiv som etik skal placeres. Her argumenterede juridiske videnskabelige medarbejdere for, at det måtte høre under tværfaglig undervisning, da det ikke umiddelbart kunne rummes inden for den doktrinære jura, idet man ellers ville "strække det langt i forhold til særområder". Det er interessant, at etik anskues som et særområde eller ligefrem et andet fagområde i forhold til det særligt juridiske. Denne faglige forståelse illustrerer, hvorfor og hvordan de studerende udvikler en monofaglig tilgang. Jeg mener, det er en meget vigtig ydre betingelse for tværfaglighed på jura, som kan anvendes til at forstå, dels de studerendes reaktioner, dels de redskaber man må bruge for at kunne gennemføre en meningsfuld undervisning for jurastuderende. Den ene studerende, jeg citerede i indledningen, syntes jo ikke, at det er uinteressant, at der (kan) forekomme forskelsbehandling i straffesager – det angår bare ikke hans rolle som jurist i den professionelle forståelse, som er blevet opbygget gennem 3-4 års studier ved Det Juridiske Fakultet.

Disse indledende erfaringer af, hvor vanskeligt det kan være at introducere nye faglige perspektiver og metoder på en uddannelse med en helt anden kernefaglighed, sættes i det følgende ind i en teoretisk diskussion om undervisning og læring.

Teorier om undervisning og læring

Knud Illeris anvender begreberne 'fejllæring', 'forsvar', 'ambivalens' og 'modstand' til at beskrive reaktionerne på en samfundsmæssig tilstand med øgede krav til livslang læring, læring blandt svage grupper osv. (Illeris, 2007, s. 21-23). Jeg anvender dem mere specifikt på mine undervisningserfaringer, idet særligt ambivalens og modstand belyser de jurastuderendes holdning til tværfaglighed. Ambivalens kendetegner en læringssituation, hvor den studerende ved, at det vil være en fordel at lære om fx retssociologi men savner motivationen. Modstand karakteriserer en læringssituation, hvor den studerende afviser en mulig læring – det som jeg vil mene den citerede studerende i indledningen giver udtryk for, nemlig at det ikke angår ham – hvorfor skal han lære det? Illeris beskriver den modstand som vigtig og måske ligefrem banebrydende for at kunne lære noget fundamentalt nyt. Han opfordrer derfor til, at man som underviser forholder sig konstruktivt til denne modstand i stedet for at afvise den, og at man hjælper den lærende til at forstå baggrunden for sin modstand. Denne indsigt ville have hjulpet mig i 2010 over for den citerede studerendes afvisning af min undervisning, idet vi sammen kunne have fundet ud af de præmisser, den hvilede på. Jeg var også dengang ærgerlig over, at han fravalgte kurset efter to gange, idet det kunne have været interessant at følge hans holdning over tid og måske mærke en gradvis ændring af den, sådan som det skete for de andre stude-

rende på kurset. Illeris giver dog ikke konkrete bud på, hvordan man egentligt håndterer disse læringsbarrierer som underviser, eller rettere, hvilken rolle undervisningen har i relation til de studerendes læring.

Undervisning og læring

Steen Beck (2014) definerer *undervisning* som en aktivitet fra lærerens side, mens *læring* ikke kun er tilegnelse af, hvad læreren formidler, men "forholdsvis varige ændringer af ydre adfærdsmæssig eller indre mental art" hos eleven (Beck, 2014, s. 30). For Steen Beck er forholdet mellem undervisning og læring helt centralt for at kunne forstå forskellene mellem det tidlige 1900-tals indflydelsesrige læringsteoretikere Jean Piaget (bl.a. 1973) og Lev Vygotsky (1962, 1978). Begge teoretikere har individet i centrum og understreger dettes aktive deltagelse som forudsætning for, at læring kan finde sted. Forskellene skal imidlertid findes i graden af selvstændighed, som de to tillægger den lærende, samt den rolle, de hver især giver underviseren. Piaget sætter elevens egen læringsrute og erfaringer som det centrale element for at kunne lære og vægter dermed individets spontane læreprocesser. Vygotsky mener også, at det er essentielt med konkrete aktiviteter for at kunne lære, men det sker i følge ham i et samarbejde med mennesker, som ved mere end én selv og derfor kan guide og udfordre én til at lære. Beck beskriver denne lærerrolle hos Vygotsky som én, der herigennem både hjælper til *aflæring* og *nylæring* (Beck, 2014, s. 44). Jeg forstår det sådan, at læreren ved at pointere, at der faktisk *er* en faglig diskurs, også hjælper eleven til at lægge andre former for viden fra sig, som ikke passer med denne diskurs, og samtidig træner eleven i at anvende den nye faglige diskurs. Denne tilgang skyldes også Vygotskys syn på læring som indlejret i kulturen og dermed socialt formidlet (Vygotsky, 1978). Aflæring handler derfor ikke om at glemme eller fjerne hidtidig viden, men om at blive i stand til at kunne tilegne sig nye faglige diskurser ved at lade ens kernefaglighed træde lidt i baggrunden.

Fra teori til revideret undervisning

Disse teoretiske indsigter har medvirket til at udvikle min undervisning i relation til de 3 konkrete læringsbarrierer beskrevet tidligere i artiklen. Med afsæt i teorien kan man konfrontere disse barrierer ved at fokusere på 1) aflæring af bestemte læringsformer, 2) aflæring af en måde at udøve faglighed på, fx det at diskutere eller skrive på en bestemt måde, og endelig 3) en holdningsændring i forhold til relevansen af at studere juraens kontekst. Hvor jeg i 2010 regnede med, at de studerende efterhånden ville indse kursets relevans for dem som jurister, har jeg haft en langt mere eksplicit dagorden for de første undervisningsgange i 2014. Jeg har taget udgangspunkt i, at aflæring er en proces, som muligvis sker af sig selv på forskellige tidspunkter for hver studerende, men som underviseren godt kan facilitere mere målrettet og lige fra begyndelsen, jf. Vygotskys syn på lærerroller.

De første undervisningsgange – metakommunikation og aktiviteter

Jeg har brugt introduktionstimerne i AL til at koble kurset med de studerendes øvrige forløb (fx fagenes relevans for større opgaver som bachelorprojekt og kandidatspeciale) samt haft meget målrettede tiltag de første 2-3 undervisningsgange ud fra betragtningen, at de ikke kun har afgørende betydning for deltagelsen på holdet men også for forståelsen af fagets mening og relevans. Ud over fokus på præsentationer af deltagerne og faget lavede de studerende gruppearbejde om to centrale metodiske tekster, korte diskussioner to-og to m.m. Disse aktiviteter blev suppleret med en "eksotisk" film om Azande-folkets forståelse af strafferet gennem heksekunst, som gav anledning til livlig diskussion om, hvad der egentlig kan kaldes jura. 2. undervisningsgang lavede de studerende kvalitative interviews med både VIP- og TAP-ansatte på fakultetet. De studerende udarbejdede selv spørgsmål, men det overordnede emne var "juridisk arbejdsplads". En af de efterfølgende refleksioner blandt de studerende var, at de stillede flere spørgsmål og styrede forløbet mere, når de interviewede det administrative personale, end når de fx interviewede professorer, som de var mere tilbageholdende over for at afbryde eller lede i en bestemt retning. Dette gav anledning til en diskussion på holdet om sociale roller og status, som de studerende ville have forholdt sig mere teoretisk til, hvis de ikke selv havde bemærket deres egne reaktioner i felten.

Tidligt i kursusforløbet tog holdet på en kort felttur til Københavns Byret – dette ud fra en betragtning om, at man ikke kan læse sig frem til en metode, men må afprøve den selv for at forstå dens implikationer. Desuden giver det mig mulighed for som underviser at introducere de studerende for min egen kernefaglighed ved, at vi sammen opstiller et observationsskema, efterfølgende observerer en retssag og endelig diskuterer vores indtryk sammenholdt med observationsskemaet, dvs. en evaluering af vores udgangspunkt og dets implicite forventninger. Erfaringerne fra læringsaktiviteterne danner referencepunkt for resten af kurset. De jurastuderende reagerer ofte voldsomt på en straffesag, hvor de sociale og kulturelle forskelle mellem tiltalte, dommere og vidner kan være ganske markante. De bliver direkte konfronteret med den sociale kontekst, de ellers ofte fraskriver sig relevansen af. Samlet set formidler de metodiske aktiviteter tidligt i forløbet eksplicit til de studerende, hvad kurset handler om, gennem kontinuerlig metakommunikation: "Dette er anderledes end jeres øvrige undervisning, men det er relevant for jer som jurister på en række måder." Resultatet er, at diskussionen har flydt langt lettere og hurtigere i 2014 end i 2010.

Mellem undervisning og organisatoriske betingelser

Som beskrevet i de indledende afsnit er det muligt at perspektivere erfaringerne fra faget AL til det obligatoriske fag RMP, da begge fags målsætninger om at få jurastuderende til at reflektere over deres egen faglighed ud fra andre videnstraditioner er

ens. Der er dog væsentlige forskelle i størrelsen og organiseringen af fagene, idet RMP er et omfattende, obligatorisk fag på bachelorniveau. Det betyder, at man også bliver nødt til at ansætte eksterne undervisere for at løfte undervisningsopgaven, og at en vis ensartethed i deres tilgang tilstræbes i form af fælles noter og dermed af en fælles "facitliste" til hver case.

På bachelorfaget RMP introducerede faglederne i 2014 kurset gennem en introduktionsforelæsning, og jeg har som underviser de efterfølgende timer forsøgt at kommunikere i tråd med introduktionsforelæsningen, at kurset tilbyder noget andet end de jurastuderendes øvrige forløb, som vil kunne bruges på en række områder både under og efter studiet. Jeg har dog pga. et stramt program og undervisningsnoterne ikke mulighed for at vise dem det i praksis. Kurset lider af, at det bindes op på de ugentlige case-afleveringer med eksamenspotentiale, som de studerende forståeligt nok er meget fokuserede på at få hjælp til. På grund af denne binding bliver porteføljeeksamen, som på andre måder faktisk styrker de studerendes skrivefærdigheder, til en hæmsko for den abstraktionsevne og forståelse af juraens kontekst, som læringsmålene lægger op til. Vi kan ikke nå undervisningsaktiviteter, hvor de studerende indbyrdes bearbejder det faglige stof, og vi har derfor heller ikke mulighed for at introducere de studerende mere direkte til andre metoder. De læser om sociologiske undersøgelser, men de prøver det ikke selv. Resultatet lægger sig umiddelbart op ad min erfaring fra 2010: diskussionen bliver bedre i løbet af kurset, men det tager meget længere tid at etablere en basis for den, end hvis man målrettet bruger de første undervisningsgange på at vise de studerende forskellene mellem den jura, de kender, og kursets tværfaglige tilgang.⁵

Disse erfaringer fra to kurser med meget forskellige organisatoriske rammer og dermed også sociale dimensioner stemmer på flere måder overens med en undersøgelse foretaget ved Syddansk Universitet (Jensen, Troelsen & Zeuner, 2012) om forskning og undervisning i et interdisciplinært universitetsmiljø i Danmark. Her observeres den tendens, at undervisere, der planlægger og varetager interdisciplinær undervisning på egen hånd (soloundervisere), har bedre mulighed for at sætte fokus på de studerendes læreproces end undervisere, der samarbejder med andre om undervisningen i et fag (Jensen, Troelsen & Zeuner, 2012, s-102). I sidstnævnte tilfælde vægtes faglig viden derfor ofte over læreproces. Forfatterne påpeger dog, at dette ikke er ensbetydende med, at de studerendes læreproces ikke spiller en rolle for de undervisere, der samarbejder med andre forskere om den interdisciplinære undervisning – der gives blot ikke samme mulighed for at fokusere på denne udvikling hos de studerende (Jensen, Troelsen & Zeuner, 2012, s. 102-3). Sammenligner man med

⁵ Siden foråret 2015 har implementeringen af mellemtimekravet betydet 22 ekstra undervisningstimer pr. semester på RMP, hvilket med stor sandsynlighed har givet større plads til at introducere andre faglige perspektiver og metoder.

Ret, moral og politik, har hver underviser ganske vist sit eget hold studerende, men det faglige indhold er styret gennem udførlige undervisningsnoter fra fagleder samt af case-afleveringer. Der gives derfor begrænset plads til at tilpasse kurset efter de studerendes behov i læringsøjemed.

Evaluering og opsamling

Tværfaglig undervisning er i praksis underlagt de særlige omstændigheder ved det enkelte kursus, fx pensum, læringsmål, eksamensform, fagleders styring og antal studerende. Mine pædagogiske tiltag hænger derfor tæt sammen med undervisningens strukturelle betingelser. Den stramme case – og eksamensform på RMP nødvendiggør en begrænsning af studenteraktivitet til fordel for mere styret undervisning. Den selvstændige læringsform på AL fordrer omvendt en tydeliggørelse af denne gennem metakommunikation og målrettet aflæring af de studerendes tidligere undervisningserfaringer.

De tværfaglige kurser kan have en afgørende rolle i at genintroducere de jurastuderende for den sociale bevidsthed, som de efter eget udsagn påbegynder deres studier med men sandsynligvis hurtigt mister. Man må engagere de studerende i konkrete møder med juraens kontekst, fx overværelse af retssager, som udfordrer deres etablerede, professionelle viden. Evalueringerne fra de to kurser i 2014 taler deres eget sprog: Mens de studerende på RMP omtaler kursets høje sværhedsgrad og den understøttelse, de mener at have fået af mig som underviser, fremhæver de studerende på AL, at de er blevet mere usikre på, hvad jura er, og finder denne forandring positiv. Jeg er ikke i tvivl om, hvor mødet mellem fagligheder har virket stærkest.

De fleste studerende har interesse for tværfaglige kursustilbud, men deres udbytte er afhængigt af, om der rent undervisningsmæssigt er tid til at introducere dem til nye faglige perspektiver, bl.a. gennem arbejdet med nye metoder. Fagenes struktur og praktiske betingelser er derfor i sig selv medvirkende til enten at facilitere eller hæmme tværfaglige læringsprocesser: Tværfaglighed kræver grundig introduktion, tid, dialog og konkrete aktiviteter med nye metoder. Herved vil de studerende få bedre rammer for at udvikle en kritisk stillingtagen til egen faglighed og hvad denne faglighed kan i relation til andre professioner.

Louise Victoria Johansen er uddannet antropolog ved Københavns Universitet med speciale i den franske grundskoles oplevelse og håndtering af sociale og kulturelle forskelle blandt eleverne. Efterfølgende har hun i et par år arbejdet med danske skolers og skolebibliotekers anvendelse af IT i undervisningen med fokus på læringsveje og vejlederroller.

Siden 2008 har hun i sin forskning ved Det Juridiske Fakultet undersøgt social praksis og holdninger på det strafferetlige område, herunder personundersøgelser, samt domsmænds læringsprocesser gennem deres rolle i straffesager. Hun har desuden udført undersøgelser om jurastuderendes professionelle socialisering samt været med til at udvikle en ny kandidatuddannelse i samfundsvidenskabelig jura ved Det Juridiske Fakultet.

Litteratur

- Adrian, L., Johansen, L. V., Kjær, A. L. & Kjær, K. M. (2014). Imagining law – a pilot study of entering law students' discourse about law, legal education and legal professions. *Retfærd*, 37(3)/146, 63-85.
- Andersen, H. L. & J. Tofteskov. (2008). *Eksamen og eksamensformer. Betydning og bedømmelse*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Beck, S. (2013). Læring mellem biologi og kultur – en diskussion af Piagets og Vygotskys teorier om læring og undervisning. I S. Beck & D. R. Hansen (red.): *Frihed og styring. En antologi om læringskulturer i forandring*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Blückert, A. (2010). *Juridiska – ett nytt språk? En studie av juridikstudenters språkliga inskolning*. PhD, Uppsala Universitet.
- Illeris, K. (2007). Læringsteoriens elementer – hvordan hænger det hele sammen? I K. Illeris (red.): *Læringsteorier. 6 aktuelle forståelser*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Jensen, A., Troelsen, R. & Zeuner, L. (2012). Fællesskab eller individualitet – om forskning og undervisning i et interdisciplinært undervisningsmiljø. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 7(13), 96-105.
- Krarpup, N. (1992). *Studiestart på Jura. Nystartede studerendes forventninger og ønsker til studiet*. København: Retspolitiske studenter.
- Mertz, E. (2007). *The Language of Law School. Learning to "Think Like a Lawyer"*. Oxford: Oxford University Press.
- Philips, S. (1988). The language socialization of lawyers: Acquiring the "Cant", I G. Spindler (red.): *Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action*. Prospect Heights: Waveland.
- Piaget, J. (1973). *Pædagogisk psykologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rattleff, P. (2013). Jurastuderendes læring via deres aktive arbejde med stoffet. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* 8(14): 51-65.
- Säljö, R. (2003). *Læring i praksis. Et sociokulturelt perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: M. I. T. Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.