



## Aktivering af studerende. Værktøjer til brug for undervisere på Den Juridiske Bachelor- og Kandidatuddannelse

**Feldthusen, Rasmus Kristian; Jørgensen, S.; Rattleff, Pernille**

*Publication date:*  
2011

*Document Version*  
Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link back to DTU Orbit](#)

*Citation (APA):*  
Feldthusen, R. K., Jørgensen, S., & Rattleff, P. (2011). *Aktivering af studerende. Værktøjer til brug for undervisere på Den Juridiske Bachelor- og Kandidatuddannelse*. Københavns Universitet.

---

### General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



# Aktivering af studerende

Værktøjer til brug for undervisere på  
Den Juridiske Bachelor- og Kandidatuddannelse

Rasmus Kristian Feldthusen, Stine Jørgensen & Pernille Rattleff

# **Aktivering af studerende i undervisningen**

**- værktøjer til brug for undervisere på Den Juridiske Bachelor- og Kandidatuddannelse**

28-06-2011/Rasmus Kristian Feldthusen, Stine Jørgensen & Pernille Rattleff

<b>1. Baggrund .....</b>	<b>3</b>
1.1. Studiereformen 2011.....	3
1.2. Centrale elementer i studiereformen .....	3
1.3. Hvordan aktivere de studerende forud for, i løbet af og efter den skemalagte undervisning? .....	3
1.3.1. Udvikling af værktøjer til aktivering af de studerende.....	4
<b>2. Værktøjer til aktivering af studerende .....</b>	<b>6</b>
2.1. Ro og opmærksomhed i undervisningslokalet.....	6
2.1.1. Stopsignal: Klap .....	6
2.1.2. Stopsignal: Håndsoprækning.....	6
2.2. Formulering af spørgsmål .....	6
2.2.1. Værktøjet "Formulering af spørgsmål" .....	6
2.2.2. Bemærkninger til "Formulering af spørgsmål".....	7
2.3. Mening og sammenhæng .....	7
2.3.1. Værktøjet "Mening og sammenhæng" .....	7
2.3.2. Bemærkninger til "Mening og sammenhæng" .....	7
2.4. Pro et con.....	9
2.4.1. Værktøjet "Pro et con" .....	9
2.4.2. Bemærkninger til "Pro et con" .....	9
2.5. Juridisk argumentation .....	9
2.5.1. Værktøjet "Juridisk argumentation" .....	9
2.5.2. Bemærkninger til værktøjet "Juridisk argumentation" .....	10
2.6. Hvilke regler .....	10
2.6.1. Værktøjet "Hvilke regler".....	10
2.6.2. Bemærkninger til værktøjet "Hvilke regler".....	10

2.7. Identifikation af retlige problemstillinger .....	11
2.7.1. Værktøjet "Identifikation af retlige problemstillinger" .....	11
2.7.2. Bemærkninger til værktøjet "Identifikation af retlige problemstillinger".....	11
2.8. Problem-stafetten.....	11
2.8.1. Værktøjet "Problem-stafetten" .....	11
2.8.2. Bemærkninger til "Problem-stafetten" .....	12
2.9. Koncipist-stafetten.....	12
2.9.1. Værktøjet "Koncipist-stafetten" .....	12
2.9.2. Bemærkninger til værktøjet "Koncipist-stafetten" .....	12
2.10. Nabofejden .....	13
2.10.1. Værktøjet "Nabofejden" .....	13
2.10.2. Bemærkninger til værktøjet "Nabofejden" .....	13
2.11. Skær sagen til.....	14
2.11.1. Værktøjet "Skær sagen til" .....	14
2.11.2. Bemærkninger til værktøjet "Skær sagen til" .....	14
2.12. Juristløftet .....	15
2.12.1. Værktøjet "Juristløftet" .....	15
2.12.2. Bemærkninger til værktøjet "Juristløftet" .....	15
2.13. Dilemmaer.....	15
2.13.1. Værktøjet "Dilemmaer" .....	15
2.13.2. Bemærkninger til "Dilemmaer" .....	15
2.14. Diskrepanser .....	16
2.14.1. Værktøjet "Diskrepanser" .....	16
2.14.2. Bemærkninger til "Diskrepanser" .....	16
2.15. Repetitionsspørgsmål .....	17
2.15.1. Værktøjet: "Repetitionsspørgsmål".....	17
2.15.2. Bemærkninger til værktøjet: "Repetitionsspørgsmål" .....	17
2.16. Refleksionsspørgsmål.....	18
2.16.1. Værktøjet "Refleksionsspørgsmål" .....	18
2.16.2. Bemærkninger til værktøjet "Refleksionsspørgsmål" .....	18

# **1. Baggrund**

## **1.1. Studiereformen 2011**

Studienævnet vedtog i foråret 2009 en vision for Den Juridiske Bachelor- og Kandidatuddannelse, nye kompetenceprofiler og en læringsstrategi for uddannelserne for at sikre, at fremtidens juridiske kandidater i højere grad end tidligere erhverver sig de kompetencer, som aftagerne efterspørger. I december 2009 underskrev dekanen to nye studieordninger for bacheloruddannelsen og kandidatuddannelsen, og i foråret 2010 vedtog Studienævnet en konkretisering af læringsstrategien i form af nogle læringsprincipper.

Yderligere information om studiereformen kan findes her:

[http://jura.ku.dk/uddannelser/studiereform2011/vigtige\\_beslutninger/](http://jura.ku.dk/uddannelser/studiereform2011/vigtige_beslutninger/).

## **1.2. Centrale elementer i studiereformen**

To helt centrale elementer i studiereformen 2011 af Den Juridiske Bachelor- og Kandidatuddannelse er 1) organisering af de studerende i grupper og 2) aktivering af de studerende både før, under og efter den skemalagte undervisning, der primært vil foregå på seminarhold – i begrænset omfang suppleret med forelæsninger.

Fremover vil der således være færre forelæsninger og mere undervisning på mindre seminarhold (på ca. 28 studerende), og struktureret arbejde i grupper vil indgå som et væsentligt element i alle dele af uddannelsen. Gruppearbejdet har til formål at øge de studerendes læringsudbytte samt udvikle de studerendes kompetencer til at planlægge, samarbejde, formidle samt arbejde projektorienteret. Hvert seminarhold vil blive inddelt i 4 grupper (med ca. 7 studerende i hver gruppe). Inddelingen i grupper foretages administrativt.

## **1.3. Hvordan aktivere de studerende forud for, i løbet af og efter den skemalagte undervisning?**

Når man som underviser skal aktivere sine studerende, der har forberedt sig både individuelt og i grupper til undervisningen, i selve den skemalagte undervisning, er det vigtigt, at man aktiverer *alle* studerende – og ikke blot lader grupperne fremlægge på skift. Hvis grupperne eksempelvis har forberedt korte oplæg om dagens emne, og man på skift lader dem holder disse oplæg i løbet af undervisningen, vil de studerende, der ikke holder oplæg,

nemlig være passive. Og selv om en gruppe har forberedt et oplæg i fællesskab, er der fortsat kun én studerende, der kan tale ad gangen.

Et helt centralt spørgsmål bliver derfor, hvordan man som underviser kan bringe de studerendes forberedelse ind i undervisningen på spændende og aktiverende måder, uden at hovedparten af de studerende vil opleve megen passiv tid ...?

»"Det er den, der arbejder, der lærer noget."

Længere er den ikke. Man kan godt skrive tykke bøger om undervisning og læring, men det er næsten synd for træerne, for det kan stå på bagsiden af et frimærke til trefemoghalvfjerds: Det er den, der arbejder, der lærer noget.«

"Bedstes Lov" (p. 37) af Steen Larsen (1998). *Den ultimative formel for effektive læreprocesser*. Hellerup: Eget forlag.

### **1.3.1. Udvikling af værktøjer til aktivering af de studerende**

Studieledelsen på Det Juridiske Fakultet har derfor udviklet en række værktøjer, der på forskellig vis kan bringe de studerendes forberedelse ind i den skemalagte undervisning og aktivere alle – eller i alt fald de fleste af – de studerende<sup>1</sup>.

Et vigtigt princip for værktøjerne er således, at hovedparten af de studerende skal være aktive på samme tid, da både læringsteorier<sup>2</sup> og ny forskning<sup>3</sup> peger på, at studerende bedst lærer sig det, de skal lære, ved selv at arbejde med stoffet og knytte det an til den viden, de har i forvejen.

<sup>1</sup> Udviklingen af værktøjerne har i høj grad været inspireret af de såkaldte Cooperative Learning samarbejdsstrukturer i SPENCER KAGEN, JETTE STENLEV, Undervisning med samarbejdsstrukturer Cooperative Learning (Alinea 2006).

<sup>2</sup> Jf. e.g. teoretiske overvejelser i: KNUD ILLERIS, Læring (Roskilde Universitetsforlag. 1999); NIKLAS LUHMANN, *Erkendelse som konstruktion*, I: Fra læringens horisont (Mads Hermansen red., 1988); DAVID A. KOLB, Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development (Prentice-Hall, Inc., 1984); BJARNE WAHLGREN, Voksnes læreprocesser. Kompetenceudvikling i uddannelse og arbejde (Akademisk Forlag. 2010).

<sup>3</sup> Jf. empiriske undersøgelser i eksempelvis: DANIEL S. DOMIN, *A review of laboratory instruction styles*, 76 Journal of Chemical Education, (1999); PERNILLE RATTLEFF, *Studerendes brug af videotræning i universitetsundervisning*, I: Digitale medier og didaktisk design. Brug, erfaringer og forskning (Lars Birch Andreasen, et al. red., 2008); PERNILLE RATTLEFF, *Student Learning in Science Labs – How to Develop the Didactics to Enhance Students' Construction of Coherent and Conceptual Understanding*, In review. International Journal of Science Education (2011); PERNILLE RATTLEFF, et al., "Læser mindre og forstår mere" – om ingeniørstuderendes matematikstudievær, 2009 MONA - Matematik- og Naturfagsdidaktik, (2009).

Et andet vigtigt princip er, at de studerende bliver indbyrdes afhængige af hinanden indsats og arbejde, alle har således en interesse i, at alle – både en selv og ens medstuderende – klarer sig godt.

Nedenfor præsenteres disse værktøjer – først beskrives selve værktøjet, dernæst følger nogle bemærkninger til det pågældende værktøj.

Nogle værktøjer er nemme at bruge, andre er mere krævende (for de studerende). Nogle værktøjer kan med fordel anvendes, hver gang de studerende skal forberede sig til undervisningen, andre skal kun anvendes en gang imellem, når de er relevante. Nogle værktøjer kan anvendes parallelt med den mere emneorienterede undervisning, da disse værktøjer opører centrale, juridiske kernekompeticnecer hos de studerende – kernekompeticnecer, der ikke er knyttet til de enkelte fag, men snarere det at virke, etisk og moralsk, som en god jurist.

Afslutningsvis præsenteres to værktøjer ("Repetitionsspørgsmål" og "Refleksions-spørgsmål"), som *ikke* er værktøjer til at bringe de studerendes forberedelse ind i undervisningen.

Det ene værktøj ("Repetitionsspørgsmål") er, som navnet antyder, et værktøj til at *repitere* et emne, centrale begreber, principper og/eller metoder.

Det andet værktøj ("Reflektionsspørgsmål") er et værktøj til at aktivere de studerende i løbet af mere traditionel, forelæsende undervisning eller oplæg.

Det skal understreges, at præsentationen af dette værktøj ("Reflektionsspørgsmål") *ikke* skal ses som en opfordring til at holde forelæsning og/eller vælge monologisk undervisning frem for at tilrettelægge forberedelses- og undervisningsaktiviteter, der aktiverer de studerende.

Når alle studerende er aktive og diskuterer samtidig, vil der være megen (højlydt) snak i undervisningslokalet, der vil være et (meget) højt lydniveau i lokalet. Derfor præsenteres indledningsvis to *stopsignaler*, der kan fange de studerendes opmærksomhed og skabe øjeblikkelig ro i undervisningslokalet.

## **2. Værktøjer til aktivering af studerende**

### **2.1. Ro og opmærksomhed i undervisningslokalet**

Når mange/alle studerende er aktive og diskuterer samtidig, vil der være megen (højlydt) snak i undervisningslokalet. De studerendes opmærksomhed vil desuden være rettet mod medstuderende (frem for mod underviseren).

Underviseren kan hurtigt råbe sig hæs i et forsøg på at skabe ro og få opmærksomhed.

Underviseren kan i stedet bruge nogle enkle stopsignaler, der skaber øjeblikkelig ro i lokalet og retter de studerendes opmærksomhed mod underviseren.

#### **2.1.1. Stopsignal: Klap**

Et godt *lydsignal* til at få ørenlyd og opmærksomhed er et *klappe-signal*, eksempelvis to lange og tre korte klap: Klaaap, klaaap, klap, klap, klap.

De studerende skal *svare på* klappet på samme vis med to lange og tre korte klap og derefter tie stille og rette opmærksomheden mod underviseren.

#### **2.1.2. Stopsignal: Håndsoprækning**

Underviseren rækker en arm i vejret. Når de studerende ser dette, skal de på tilsvarende vis række armen i vejret og tie stille.

Når de studerende rækker armene i vejret, forstærker dette signalet til de studerende, der stadig arbejder/snakker.

## **2.2. Formulering af spørgsmål**

### **2.2.1. Værktøjet "Formulering af spørgsmål"**

Når de studerende forbereder sig individuelt til undervisningen ved at læse litteraturen til den pågældende lektion, skriver hver studerende 1-3-5 spørgsmål ned. Det kan være formuleringer i teksten, der underer dem, passager, de simpelthen ikke forstår, eller har spørgsmål til og gerne vil have uddybet.

I undervisningen diskuterer den studerende sine spørgsmål med sidemanden i gruppen. I par udvælger de studerende de 2-3 bedste af deres pulje af spørgsmål. I gruppen diskuterer de studerende de 4-6 bedste spørgsmål og udvælger max 5 spørgsmål, som underviseren efterfølgende svarer på i plenum.

### **2.2.2. Bemærkninger til "Formulering af spørgsmål"**

Det er godt for de studerende at formulere og nedskrive spørgsmål og/eller undringspunkter til den tekst, de læser i deres forberedelse, da dette hjælper de studerende til at huske teksten bedre, og det tvinger de studerende til at forberede sig og formulere præcist, hvad det er, de ikke forstår eller undrer sig over.

Dette værktøj er enkelt at bruge – både for de studerende og for underviseren.

Denne form for forberedelse kan benyttes som en standardforberedelse til al undervisning.

Dette værktøj har desuden den fordel, at det giver underviseren et indblik i, hvor de studerende er i forhold til dagens emne.

## **2.3. Mening og sammenhæng**

### **2.3.1. Værktøjet "Mening og sammenhæng"**

I grupper relaterer de studerende dagens emne til dem selv og deres egen hverdag og eller erfaring ved at komme med et eksempel på, hvordan dagens emne ser ud i deres egen hverdag.

De spørgsmål, de studerende formulerer, kan eksempelvis lyde som følger:

- 1) Kan jeg nægte at udleje min lejlighed til en person med en anden, etnisk baggrund?
- 2) Er det strafbart, hvis jeg slår min kærestes ekskæreste i gulvet, når ekskæresten optræder truende over for min kæreste?
- 3) Er jeg ansvarlig, hvis jeg kører ind i bilen foran mig, hvis denne bil pludselig bremser hårdt op?

### **2.3.2. Bemærkninger til "Mening og sammenhæng"**

Ved at relatere dagens emne til de studerendes egen praksis/hverdagserfaringer konkretiserer de studerendes dagens generelle/teoretisk emne.

Dette vil give dagens emne *mening* for de studerende, og det vil aktivere den viden, de studerende har på forhånd, og knytte den nye viden an til de studerendes allerede eksisterende viden.

At give læringen mening og at knytte det nye, der læres, til allerede eksisterende viden er afgørende for, at studerende kan bruge det, de har lært.

Det vil i begyndelsen være krævende for de studerende at relatere undervisningens emne/indhold til de studerendes egen hverdag og erfaringer.

At dette er krævende ændrer dog ikke ved, at denne form for forberedelse med fordel kan benyttes som en standardforberedelse til al undervisning.

Dette værktøj har ydermere den fordel, at det giver underviseren et indblik i, hvor de studerende er i forhold til og forstår dagens emne – og forstå dagens emne konceptuelt (ikke kun som udenadslære) ved at kunne anvende det lærte i en anden sammenhæng, nemlig til at beskrive deres egen hverdag og erfaring.

»If I had to reduce all of educational psychology to just one principle, I would say this: The most important single factor influencing learning is what the learner already knows. Ascertain this and teach him accordingly.«

"Ausubel, D. P., Novak, J. D., Hanesian, H. (1978): *Educational psychology – A Cognitive View*. New york: Holt, Rinehart and Winston. P. iv.

»Transferability, in other words, is largely a function of the relevance, meaningfulness, clarity, stability, integrativeness, and explanatory power of the originally learned subsumers. Rote learnings have little transfer value.«

"Ausubel, D. P. (1968): *Educational psychology – A Cognitive View*. New york: Holt, Rinehart and Winston. P. 161

## **2.4. Pro et con**

### **2.4.1. Værktøjet "Pro et con"**

Én gruppe *forbereder* 7 argumenter *for* X (eksempelvis lempelse af lukkeloven, sænkelse af den kriminelle lavalder eller højere straf for økonomisk kriminalitet).

En anden gruppe *forbereder* 7 argumenter *imod* X.

I undervisningen fremlægger de to grupper deres argumenter – hvert argument skal formuleres på maksimalt 30 sekunder.

De to andre grupper stemmer efterfølgende ved håndsoprækning om X.

### **2.4.2. Bemærkninger til "Pro et con"**

De studerende skal formulere 7 argumenter, fordi der er 7 medlemmer i gruppen – hvert gruppemedlem skal således fremføre ét argument.

De 2 gange 7 argumenter skal fremføres på begrænset tid for at skærpe de studerendes evne til at formulere sig kort og præcist.

De to grupper, der ikke præsenterer argumenter for hhv. imod X, skal efterfølgende stemme om X for at sikre, at de studerende, der bare lytter, alligevel spiller en aktiv rolle.

Dette værktøj har et element af kamp/spil – dette konkurrenceelement virker ofte motiverende på studerendes.

Dette værktøj er nemt at anvende for både studerende og underviserne – men det skal selvfølgelig kun anvendes, når det er relevant at argumentere for hhv. imod en given problematik, sag eller lov.

## **2.5. Juridisk argumentation**

### **2.5.1. Værktøjet "Juridisk argumentation"**

Argumenter juridisk for og imod et centralt spørgsmål i den politiske debat (fx efterløn, øget arbejdstid, grænsekontrol eller dansk deltagelse i internationale krige).

Underviseren kan vælge/formulere det spørgsmål, der skal svares, og den gruppe, der skal tage udfordringen op – alternativt kan alle 4 grupper selv formulere et spørgsmål, de selv (eller en anden gruppe) skal svare på. Den (eller de) valgte gruppe(r) forbereder et fem minutters oplæg med argumenter for og imod.

Hele holdet stemmer efterfølgende ved håndsoprækning om spørgsmålet, hvorefter spørgsmålet og de præsenterede argumenter diskuteres (i 5-10 minutter) i alle fire grupper. Deretter stemmer hele holdet igen om spørgsmålet.

### **2.5.2. Bemærkninger til værktøjet "Juridisk argumentation"**

Dette værktøj giver de studerende mulighed for at øve sig på at forberede og holde egentlige (korte) oplæg. Afstemningen sikrer, at de studerende, der bare er tilhørere, alligevel har en rolle.

Gruppediskussionerne og den efterfølgende afstemning er indlagt for at give de studerende mulighed for at erfare, om en diskussion (i tilknytning til et oplæg/en fremlæggelse) kan ændre på et afstemningsresultat.

Hvis dette værktøj anvendes for ofte, kan det opleves som (meget) kedeligt for de grupper, der bare er tilhørere.

## **2.6. Hvilke regler**

### **2.6.1. Værktøjet "Hvilke regler"**

Underviseren præsenterer en case (eksempelvis en aftale indgået mellem tre parter).

Som forberedelse skal grupperne identificere og kunne argumentere for alle de regler, der kan gælde for casen (eksempelvis skatteregler, aftaleret, erstatningsregler og/eller EU-regler).

Grupperne nævner på skift en regel, som gruppen har identificeret. I de tilfælde, hvor en gruppe er den eneste, der har identificeret en given regel, argumenterer gruppen herfor.

### **2.6.2. Bemærkninger til værktøjet "Hvilke regler"**

Dette værktøj træner de studerende til divergent tænkning og til at forstå, at der ikke nødvendigvis er et givent, rigtigt, svar.

Dette værktøj træner de studerende til at kunne identificere andre end den/de oplagte regler, der kan gælde for en given case.

Værktøjet har et vist konkurrenceelement, og vil givetvis være sjovt at arbejde med for de studerende.

## **2.7. Identifikation af retlige problemstillinger**

### **2.7.1. Værktøjet "Identifikation af retlige problemstillinger"**

Underviseren lægger en afgørelse frem. I denne afgørelse kan der eksempelvis være lagt vægt på manglende aktindsigt i henhold til Forvaltningsloven. De studerende får til opgave at identificere andre retlige problemstillinger i afgørelsen (eksempelvis diskriminations-, værdigheds-, skatteretlige, EU-retlige og/eller menneskerettighedsproblemstillinger).

Grupperne nævner på skift en problemstilling, som gruppen har identificeret. I de tilfælde, hvor en gruppe er den eneste, der har identificeret en given problemstilling, argumenterer gruppen herfor.

### **2.7.2. Bemærkninger til værktøjet "Identifikation af retlige problemstillinger"**

Dette værktøjet er velegnet til at træne de studerende til være åbne over for og at kunne identificere andre end den/de oplagte problemstillinger, der kan findes i eksempelvis afgørelser.

Værktøjet har et vist konkurrenceelement, og vil givetvis være sjovt at arbejde med for de studerende.

## **2.8. Problem-stafetten**

### **2.8.1. Værktøjet "Problem-stafetten"**

Én gruppe forbereder og præsenterer et juridisk problem for holdet.

Det kan eksempelvis være spørgsmål som:

- 1) Hvad hvis Folketinget blander sig i, hvordan en domstol skal afgøre en verserende sag?
- 2) Hvorfor har vi en kriminel lavalder i Danmark?
- 3) Hvorfor har vi tvangsarv i Danmark?

Efter præsentationen udvælges en af de tre andre grupper til at komme med et bud på såvel løsning som nuancering/komplicering af problemet.

Næste undervisningsgang præsenterer gruppen sin løsning på og nuancering/komplicering af problemet.

En ny gruppe udvælges til at arbejde videre med problemet via såvel løsning som nuancering/komplicering, hvorefter problemet fremlægges og overdrages på ny.

### **2.8.2. Bemærkninger til "Problem-stafetten"**

Det er motiverende og styrker grundfæstningen af det lærte at arbejde med en problemstilling, og yderligt motiverende, når denne problemstilling nuanceres/kompliceres/-raffineres over tid.

Det er vigtigt for de studerende, at de selv formulerer – og arbejder med løsning af – juridiske problemer.

Dette værktøj kan med fordel anvendes parallelt med den mere emne-orienterede undervisning.

## **2.9. Koncipist-stafetten**

### **2.9.1. Værktøjet "Koncipist-stafetten"**

Holdet skriver (konciperer) en aftale, kontrakt eller lov.

Først konciperer den første gruppen den første paragraf, dernæst går stafetten videre til den anden gruppe, der konciperer næste paragraf og så videre og så videre indtil aftalen/kontrakten/loven er færdigskrevet.

Når aftalen/kontrakten/loven er færdigskrevet, gennemarbejder grupperne parallelt den skrevne tekst med hensyn til at sikre, at aftalen/kontrakten/loven har den nødvendige fremtidssikring.

De fire bud på den færdige aftale/kontrakt/lov lægges i holdets rum på Absalon.

Underviseren opsamler de 3-5-10 vigtigste pointer og drøfter disse med holdet.

### **2.9.2. Bemærkninger til værktøjet "Koncipist-stafetten"**

Dette værktøj giver både grupperne mulighed for at arbejdere videre på hinandens arbejde (i første omgang med selve udformningen af aftalen/kontrakten/loven) og derefter grupperne mulighed for at arbejde parallelt – og komme frem til forskellige resultater, selvom det fælles udgangspunkt var det samme.

Værktøjet øver de studerende i selvstændigt at arbejde med formulering af en juridisk tekst. Værktøjet øver desuden de studerende i at indtænke de relevante og nødvendige forbehold i en juridisk tekst.

Dette værktøj kan med fordel anvendes parallelt med den mere emne-orienterede undervisning til at træne egentlig formulering af forskellige former for juridiske tekster.

## **2.10. Nabofejden**

### **2.10.1. Værktøjet "Nabofejden"**

Underviseren fremlægger en case, hvor to naboer (parter) strides (det kan være en strid om beplantning i skellet mellem de to nabogrunde, men det kan også være en strid to virksomheder imellem – om eksempelvis patent, ophavsret og/eller industrispionage).

Grupperne forbereder sig til et rollespil om nabofejden. Rollespillet gennemføres i undervisningen.

Én gruppe er den ene part, den ene nabo/virksomhed, og en anden gruppe er den anden part, den anden nabo/virksomhed.

Det er gruppernes opgave at støtte op om deres talsmand. Når den ene part har fremlagt sin sag, og når talsmanden efter den anden parts fremlæggelse får mulighed for en replik, skal gruppen hjælpe talsmanden med at udvælge passende argumenter.

En gruppe er nævninge/fagdommere og træffer afgørelsen. Alle nævninge/fagdommere må stille spørgsmål til de to stridende parter.

Den sidste gruppe er journalister, der skal skrive korte artikel (max 1 A4-side) om sagen, der efterfølgende uploades til Absalon.

Underviseren samler de 3-5-10 vigtigste pointer op.

### **2.10.2. Bemærkninger til værktøjet "Nabofejden"**

Dette værktøj har dels et islæt af *real-life*, dels et vist konkurrenceelement, hvilket gør det både sjovt og udfordrende for de studerende.

Rollespil er tidskrævende – både hvad angår forberedelse og den tid, der medgår til rollespillet.

## **2.11. Skær sagen til**

### **2.11.1. Værktøjet "Skær sagen til"**

De studerende præsenteres for en sag fra det virkelige liv – eksempelvis en person, der henvender sig til Retshjælpen for at få hjælp til at håndtere et krav om erstatning i forbindelse med en skadegørende handling (fx påkørsel af en anden persons bil). Personen medbringer en række sagsakter (vidneudsagn, dokumenter, egen forklaring osv. osv.). Alle sagsakter er beskrevet.

Hver gruppe får til opgave at skære sagen til. Det er ikke gruppernes opgave at træffe afgørelse i sagen, men derimod at skære sagen til og at begrunde valg og fravalg. Grupperne skal således gøre rede for, hvilke sagsakter der betragtes hhv. ikke betragtes som relevante – og hvorfor.

Grupperne offentliggør deres resultater på Absalon.

De studerende har mulighed for at sammenligne deres egne resultater med de andre gruppens.

Underviseren samler op og fremdrager de 3-5-10 vigtigste pointer i undervisningen.

### **2.11.2. Bemærkninger til værktøjet "Skær sagen til"**

At danne sig overblik over en sag og en sags akter, skelne væsentligt fra uvæsentligt og udvælge det væsentlige er en juridisk kernek kompetence.

Dette værktøj hjælper de studerende til at erhverve denne kernek kompetence ved at træne de studerende i at skelne væsentligt fra uvæsentligt, identificere og udvælge relevante data – og lade irrelevante data ligge.

Dette værktøj giver de studerende øvelser i at løse komplekse opgaver, der ikke har et givet (rigtigt/forkert) svar.

At skære sagen til vil sandsynligvis opleves som både sjovt og relevant (om end vanskeligt/krævende) af de studerende.

Dette værktøj kunne med fordel udvikles som et spil – et rollespil, et brætspil eller et computerspil. Hvis dette værktøj bliver udviklet og tilbudt som et computerspil, vil de studerende kunne spille det uafhængigt af undervisningen.

## **2.12. Juristløftet**

### **2.12.1. Værktøjet "Juristløftet"**

Grupperne bruger 5-10 minutter på at formulere bud på, hvad en god jurist gør og kan.

Gruppernes bud skrives på flipcharts eller offentliggøres i gruppernes rum på Absalon.

Øvelsen gentages et par gange i løbet af semestret.

Underviseren kan på et passende tidspunkt introducere juristløftet for de studerende.

### **2.12.2. Bemærkninger til værktøjet "Juristløftet"**

Dette værktøj træner de studerende i at formulere sig omkring det at være en god jurist.

Ved løbende at vende tilbage til det grundlæggende spørgsmål om, hvad en god jurist kan og bør gøre, tvinges de studerende til rette opmærksomheden mod dette spørgsmål og får fokus på at tænke og handle som gode jurister.

Dette værktøj er ikke bundet til bestemte fag, men snarere til det at opbygge de kommende kandidaters juridiske identitet, etik og moral.

## **2.13. Dilemmaer**

### **2.13.1. Værktøjet "Dilemmaer"**

Én gruppe formulerer og præsenterer et etisk og/eller moralsk, juridisk dilemma (det kan eksempelvis være brug af tvang over for demente, brug af aktiv dødshjælp, retten til at tage sit eget liv, brug af embryoner til forskning).

Alle overvejer dilemmaet i to minutter og drøfter det i grupperne.

Underviseren trækker 3-5 centrale pointer frem fra dagens dilemma.

Efter lektionen indskriver gruppen dilemmaet (max 10 linier) i "Holdets dilemmaer" på Absalon.

### **2.13.2. Bemærkninger til "Dilemmaer"**

Det er vigtigt – og udfordrende – for de studerende at arbejde med dilemmaer. Det er desuden vigtigt, at de studerende selv øver sig i at identificere og formulere sådanne dilemmaer.

Det kan fungere som en god reminder at have "Holdets dilemmaer" på Absalon.

De studerendes selvstændige formulering af dilemmaer giver underviseren en god idé om de studerendes hverdagsliv og om, hvordan de studerende tænker.

Dette værktøj vil (sandsynligvis) være krævende/vanskeligt at anvende for de studerende, men dette ændrer ikke ved, at det er sundt at arbejde med formulering af og overvejelse omkring dilemmaer.

## **2.14. Diskrepancer**

### **2.14.1. Værktøjet "Diskrepancer"**

Én gruppe finder og analyserer en afgørelse/praksis (X) og identificerer en anden afgørelse/praksis (Y), der strider mod X.

Gruppen fremlægger kort (1-2-5 minutter) X og Y.

Alle overvejer X og Y og diskrepansen mellem X og Y i to minutter. Grupperne drøfter diskrepansen mellem X og Y – hvorfor denne diskrepans, hvordan kan den håndteres/løses?

Underviseren trækker 3-5 centrale pointer frem fra dagens X og Y.

### **2.14.2. Bemærkninger til "Diskrepancer"**

Denne opgave er meget udfordrende for de studerende. For det første skal de selv finde en illustrativ afgørelse/praksis X. For det andet skal de finde en anden afgørelse/praksis, Y, der strider mod X.

Megen juridisk virksomhed omhandler imidlertid diskrepancer, hvorfor opgaven (herunder de øvrige studerendes forholden sig til den præsenterede diskrepans) er væsentlig og en god øvelse for de studerende.

Dette værktøj giver de studerende øvelse i at håndtere en kompleks opgave, der hverken er givet eller har et givet (rigtigt/forkert) svar.

Hvordan de studerende går til – og løser – denne opgave giver underviseren et udmarket præg om de studerendes formåen og håndtering af komplekse opgaver, der ikke kan løses ved typegenkendelse.

Dette værktøj vil (sandsynligvis) være krævende/vanskeligt at anvende for de studerende, men dette ændrer ikke ved, at det er sundt for jura-studerende at arbejde med diskrepancer.

## **2.15. Repetitionsspørgsmål**

### **2.15.1. Værktøjet: "Repetitionsspørgsmål"**

Underviseren (eller de studerende) formulerer en række centrale spørgsmål (om centrale begreber, regler, principper og/eller metoder).

Spørgsmålene nedskrives på kort.

Hver studerende får et kort.

De studerende rejser sig og fordeler sig i lokalet.

Når underviseren giver tegn (fx ved at klappe) finder de studerende en makker. Dernæst stiller den ene studerende sit spørgsmål (som det står skrevet på kortet) til makkeren, der svarer efter bedste evne.

Når underviseren giver tegn, stiller den anden studerende sit spørgsmål (som det står skrevet på kortet) til makkeren, der svarer efter bedste evne.

Når underviseren giver tegn igen bytter de to makkere kort og finder en ny makker, hvorefter de på skift stiller deres spørgsmål, bytter kort og finder nye makkere.

### **2.15.2. Bemærkninger til værktøjet: "Repetitionsspørgsmål"**

Denne værktøj er velegnet til på kort tid at aktivere alle studerende til at arbejde med og få repeteret et emne, centrale begreber, principper og/eller metoder, som disse er gennemgået i løbet af en lektion eller et længere forløb.

Underviseren kan formulere spørgsmålene på repetitionskortene, eller de studerende kan selv formulere disse.

De studerende skal sikkert ikke have megen tid (fx  $\frac{1}{2}$  minut) til at svar på spørgsmålene, men underviserne kan prøve sig frem. Når lydniveauet falder, er det på tide at give signal til at gå videre.

Dette værktøj er godt, fordi det på kort tid minder de studerende om mange af de emner, begreber, principper og/eller metoder, som de studerende har arbejdet med. Dette styrker grundfæstningen af det lærte og hjælper de studerende med at huske det lærte.

## **2.16. Reflektionsspørgsmål**

### **2.16.1. Værktøjet "Reflektionsspørgsmål"**

Når en gruppe fremlægger – eller når underviseren introducerer til et nyt emne, gennemgår nye begreber eller opridser vigtige pointer ved mere traditionel, forelæsende tavleundervisning – kan gruppen/underviseren med fordel holde korte breaks, hvor de (øvrige) studerende aktiveres via reflektion og diskussion. Gruppen/underviseren gør ophold i sit undervisning/oplæg og rejser spørgsmål som eksempelvis:

1. Hvad er de vigtigste pointer i gennemgangen indtil nu?
2. Hvad har undret jer mest indtil nu i dagens gennemgang?
3. Hvordan hænger det, jeg netop har gennemgået, sammen med sidste uges emne?
4. Hvad har været det mest ulogiske i dagens gennemgang?
5. Hvad er sværest at forstå ved dagens emne/begreber/regler?

De (øvrige) studerende får 1-2 minutter til at reflektere over og skrive stikord ned til de rejste spørgsmål, og de studerende får derefter 1-2-5 minutter til at drøfte spørgsmålene med sidemanden.

### **2.16.2. Bemærkninger til værktøjet "Reflektionsspørgsmål"**

Dette værktøj vedrører ikke de studerendes forberedelse, men aktiverer de studerende ved at give pause i undervisningen til at reflektere over og diskutere dagens emne/begreber/pointer.

Underviseren (eller grupper, der holder oplæg) kan med fordele bruge dette værktøj for at variere undervisningen og få de studerende til at tænke over dagens emne/begreber/pointer.

Dette værktøj har desuden den fordel, at underviseren får et godt indblik i, hvilke forståelsesproblemer de studerende har i forhold til dagens emne/begreber.

Introduktionen af dette værktøj skal *ikke* ses som en opfordring til at holde forelæsning og/eller vælge monologisk undervisning frem for at tilrettelægge forberedelses- og undervisningsaktiviteter, der aktiverer de studerende.

»Måske er en af de vigtigste grunde til at eleverne lærer så lidt, som de gør, at deres læreprocesser forstyrres og sættes i stand, fordi de hele tiden bliver undervist.«

Steen Larsen (1998). *IT og nye læreprocesser*. Hellerup: Eget forlag. P. 123.